



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Πολλαπλή νοημοσύνη και παραγωγή γραπτού λόγου. Επιδράσεις της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου (επιχειρηματολογικού κειμένου) σε γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Δέσποινα Βασαρμίδου

Επόπτης

Σπαντιδάκης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Ρέθυμνο, Απρίλιος 2014



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Πολλαπλή νοημοσύνη και παραγωγή γραπτού λόγου. Επιδράσεις της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου (επιχειρηματολογικού κειμένου) σε γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Δέσποινα Βασαρμίδου

Επόπτης: **Σπαντιδάκης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής**
Συνεπόπτριες: **Βασιλάκη Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια**
Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια

Ρέθυμνο, Απρίλιος 2014

Στη μνήμη των δασκάλων που μου άπλωσαν το χέρι τότε.....

*Στους μαθητές μου που έρχονται πάντα σαν «βάρβαροι»
να μου δώσουν «κάποια λύση»....*

Στη μάνα μου και τον πατέρα μου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Θέμα: «Πολλαπλή νοημοσύνη και παραγωγή γραπτού λόγου. Επιδράσεις της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου (επιχειρηματολογικού κειμένου) σε γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο».

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η σύζευξη των σύγχρονων θεωριών του γραπτού λόγου (κοινωνικογνωστικής και επιμέρους κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων) με τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης κατά τη διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου.

Συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η επίδραση της διαφοροποιημένης ως προς τους ισχυρούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας στην παραγωγή γραπτού λόγου σε γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο–και ειδικότερα όσον αφορά: α) την ικανότητα των μαθητών να παράγουν αποτελεσματικά και πειστικά επιχειρηματολογικά κείμενα, β) την απόκτηση της μεταγνωστικής γνώσης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες, προκειμένου να διαχειρίζονται εμπρόθετα τις δυσκολίες του συγγραφικού έργου και γ) τη συγγραφική τους αυτο-εικόνα. Ταυτόχρονα, συγκρίθηκαν οι επιδράσεις σε αυτές τις παραμέτρους με τις αντίστοιχες μιας μη διαφοροποιημένης διδασκαλίας που βασίστηκε στη συνεργατική μάθηση και διδασκαλία, μέθοδο που ενσωματώνει τις αρχές των προαναφερθεισών θεωρητικών προσεγγίσεων και τις μετουσιώνει σε διδακτικά αποτελεσματικές παρεμβάσεις, όπως αποδεικνύεται ερευνητικά. Στόχος δεν ήταν να αντιπαραθέσουμε τις θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις με τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης· αντίθετα, επιδιώξαμε να διερευνήσουμε τη συμπληρωματική τους σχέση, πόσο αποδοτική μπορεί να αποβεί η ενσωμάτωση της τελευταίας στις πρώτες, ως εργαλείο υποστηρικτικό για το σχεδιασμό ενός αποτελεσματικού για τη μάθηση και τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου περιβάλλοντος. Η διδασκαλία περιορίστηκε στην παραγωγή του επιχειρηματολογικού κειμένου, το οποίο θεωρείται το πιο απαιτητικό κειμενικό είδος.

Για την επίτευξη του ερευνητικού σκοπού σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε εκπαιδευτική έρευνα σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας. Στην έρευνα, η οποία διήρκεσε ένα σχολικό έτος, πήραν μέρος τρία τμήματα μαθητών Α΄ Λυκείου, εκ των οποίων το πρώτο αποτέλεσε την πρώτη πειραματική ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε η διαφοροποιημένη διδασκαλία, το δεύτερο αποτέλεσε τη δεύτερη πειραματική ομάδα

στην οποία εφαρμόστηκε η συνεργατική διδασκαλία, ενώ το τρίτο αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, την οποία αξιοποιήσαμε για να ελέγξουμε τις μεταβολές που προέκυψαν από τις άλλες δύο διδακτικές παρεμβάσεις. Η διδασκαλία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Έκφρασης-Έκθεσης από την ίδια την ερευνήτρια, ενώ την ομάδα ελέγχου στην οποία εφαρμόστηκε η «παραδοσιακή» διδασκαλία, όπως ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα, δίδαξε άλλη εκπαιδευτικός.

Και στις δύο πειραματικές ομάδες σημείο αναφοράς της διδασκαλίας ήταν, όπως προαναφέρθηκε, η κοινωνικογνωστική και οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις του γραπτού λόγου και κοινός στόχος να υποστηρίξουμε τους μαθητές να κατανοήσουν και να μάθουν να διαχειρίζονται εμπρόθετα το σύνθετο έργο της συγγραφής επιχειρηματολογικών κειμένων μέσα από κατάλληλες στρατηγικές, κοινωνικογνωστικά εργαλεία και διευκολύνσεις. Σημείο διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανάμεσα στις δύο πειραματικές ομάδες ήταν η προσαρμογή των στρατηγικών και των υποστηρικτικών μέσων κατά τη συγγραφή στους ισχυρούς τρόπους σκέψης (τύπους πολλαπλής νοημοσύνης) των μαθητών στην πρώτη ομάδα, σε αντίθεση με τη δεύτερη, στην οποία η συνεργατική διδασκαλία απευθύνθηκε σε όλους τους μαθητές με τον ίδιο τρόπο· στην πρώτη οι στρατηγικές και τα εργαλεία αξιοποίησαν έξι τύπους νοημοσύνης, το γλωσσικό, το λογικομαθηματικό, τον οπτικοχωρικό, τον ενδοπροσωπικό, το διαπροσωπικό και τον κιναισθητικό, ενώ στη δεύτερη περιορίστηκαν κυρίως στη γλωσσική νοημοσύνη και τη διαπροσωπική, η οποία εκφράζεται στη συνεργατική διδασκαλία.

Η έρευνα ήταν πολυμεθοδική, αξιοποίησε δηλαδή πηγές για τη συγκέντρωση τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων και επιδιώχθηκε η μεταξύ τους διασταύρωση (μεθοδολογικός τριγωνισμός).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιβεβαίωσαν την ευεργετική επίδραση της συνεργατικής διδασκαλίας στη μάθηση της παραγωγής του γραπτού λόγου σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο και μικρή θετική επίδραση στη διαμόρφωση από τους μαθητές μιας θετικής αυτο-εικόνας για τις συγγραφικές τους ικανότητες. Ακόμα, όμως, μεγαλύτερη αναδείχτηκε η επίδραση της διαφοροποιημένης ως προς τους ισχυρούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας σε όλες τις παραμέτρους που διερευνήθηκαν.

ABSTRACT

Subject/Theme: "Multiple intelligence and writing skills. Effects of differentiated teaching of argumentative writing based on multiple intelligences, on cognitive, metacognitive and emotional level."

In the present research we attempted to couple the contemporary socio-cognitive and socio-cultural approaches with the Multiple Intelligence Theory in argumentative writing instruction.

Specifically, we investigated the effects of using multiple intelligences to differentiate argumentative writing instruction at the cognitive, metacognitive and emotional level. In particular, we explored the effects on: a) the students' ability to produce effective and persuasive texts, b) the acquisition of metacognitive knowledge and metacognitive skills, necessary to manage intentionally the difficulties of the writing process and c) the enhancement of their self-image as writers.

At the same time these effects were compared to those of non-differentiated instruction, based on collaborative learning and teaching, a method that incorporates the principles of the aforementioned theoretical approaches and proved by the research findings to be very effective. The aim was not to juxtapose these theoretical approaches with the Multiple Intelligence Theory; on the contrary, we sought to investigate the complementary relationship between them, how effective could the incorporation of the latter in the former be, as a supportive tool for designing effective teaching and learning environments. The teaching was limited to the production of an argumentative text, which is considered to be the most demanding genre.

To achieve the above-mentioned purpose we designed and conducted some educational research in real teaching situations. In the research, which lasted a school year, we had the participation of three groups of 16-year-old high school students: one of them was the first experimental group, which implemented differentiated instruction, the other was the second experimental group, which implemented collaborative teaching, while the third was the control group, which was used to check the changes that resulted from the other two teaching interventions. The teaching was implemented within the context of the Modern Greek Language course; the two experimental groups were taught by the researcher, while the control group, on which we applied the "traditional" teaching of writing, as defined by the curriculum, was taught by another teacher.

In both experimental groups the common benchmark of teaching, as mentioned above, was the socio-cognitive and sociocultural approaches to writing. The common aim was, also, the provision of a supportive environment for students to understand and manage the complex task of writing argumentative texts with the help of appropriate strategies, socio-cognitive tools and facilitators. The difference in instruction between the experimental groups was the following; in the first group the strategies and the supporting tools were adapted to the powerful ways of student thinking (multiple intelligences); in the second, the collaborative teaching addressed everybody in the same way. So, in the first group, strategies and tools were designed based on six types of intelligence, the linguistic, the logical-mathematical, the spatial, the interpersonal, the intrapersonal and the kinesthetic; in the second, strategies and tools were limited mainly to the linguistic and interpersonal intelligence, which is expressed in collaborative teaching.

The research was a multi-method one, that is to say it utilized sources to collect both qualitative and quantitative data, which were crosschecked against each other (methodological triangulation).

The results confirmed the beneficial effects of cooperative learning on the instruction of writing with regard to the students' cognitive and metacognitive skills and a positive influence on their self-image concerning their writing skills. However, the differentiated instruction based on Multiple Intelligence was proved more effective in all the dimensions that were investigated.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Μια από τις κύριες επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος σε όλες τις χώρες με γραπτή πολιτισμική παράδοση είναι η μάθηση του γραπτού λόγου, εφόσον ο γραπτός λόγος δεν είναι απλά μέσο επικοινωνίας, αυτοέκφρασης, γλωσσικής ανάπτυξης, προαγωγής της γνώσης, αλλά και, υπό το πρίσμα μιας διευρυμένης έννοιας του γραμματισμού, όπως έχει προσδιοριστεί από νέους επιστημονικούς κλάδους, αποτελεί εργαλείο κατασκευής νοημάτων και ιδεολογιών, δόμησης της κοινωνικής πραγματικότητας, μεταβίβασης του πολιτισμού, προϋπόθεση για την απόκτηση της ελευθερίας και της πολιτικής συμπεριφοράς και της παρέμβασης στο κοινωνικό γίνεσθαι.

Η διδασκαλία, επομένως, του γραπτού λόγου ανάγεται σε μια καίρια ευθύνη του διδάσκοντα όχι μόνο προς στους μαθητές του αλλά και προς την κοινωνία του. Συνάμα, όμως, είναι και ιδιαίτερα επίπονη, εφόσον το αντικείμενο διδασκαλίας είναι πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό. Στην παραγωγή ειδικότερα του γραπτού λόγου συναντιούνται ο συγγραφέας -οι διαδικασίες σκέψης του, τα νοητικά σχήματα και η προγενέστερη γνώση του- και το πλαίσιο στο οποίο παράγει το λόγο του, είτε το στενότερο, με την έννοια της κοινότητας με της οποίας τα μέλη αλληλεπιδρά μέσω του λόγου του και στην οποία λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες συγγραφής, είτε το ευρύτερο, με την έννοια του περικείμενου που διαμορφώνει τις πολιτισμικές και ιδεολογικές καταβολές και ό,τι αποκαλούμε «πολιτισμικό κεφάλαιο» κάθε ατόμου το οποίο αποτυπώνεται στο λόγο του.

Αναμφισβήτητα, στο δύσκολο εγχείρημα της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου οι αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις εφοδιάζουν την εκπαιδευτική φαρέτρα με πολύτιμα εργαλεία, ώστε να διαμορφώσει ένα υποστηρικτικό, εμπνευστικό και παρωθητικό περιβάλλον μάθησης. Ωφελούνται, όμως, όλοι οι μαθητές από αυτά και στον ίδιο βαθμό; Αποκτούν τις συγγραφικές και μεταγνωστικές δεξιότητες που απαιτούνται, για να παράγουν επαρκή και επικοινωνιακά κείμενα; Παρωθούνται όλοι οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργητικά στο σύνθετο και απαιτητικό έργο της συγγραφής; Οι εκπαιδευτικοί της πράξης μπορούν να δώσουν αρνητική απάντηση. Άλλοι μαθητές-συγγραφείς γράφουν εύκολα και για άλλους η συγγραφή είναι επώδυνη διαδικασία. Άλλοι τη θεωρούν προκλητική διαδικασία και άλλοι δείχνουν παθητικότητα, αναβλητικότητα ή άγχος. Άλλοι βελτιώνουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες και άλλοι παραμένουν στο επίπεδο των αρχάριων συγγραφέων, αν και όλοι δέχονται την ίδια

διδασκαλία. Αλλά και η έρευνα βεβαιώνει ότι η αποτελεσματικότητα των προτεινόμενων διδακτικών τεχνικών/στρατηγικών δεν εξασφαλίζεται για κάθε μαθητή, εφόσον δε μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο και δεν παρωθούνται από τους ίδιους παράγοντες (Graham & Perin, 2007; Chapman, 2006).

Αν ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως προσδιορίζεται υπό το πρίσμα της εποικοδομιστικής αντίληψης, που είναι ευρύτερα αποδεκτή και στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, είναι να διαμεσολαβήσει τα εργαλεία σκέψης μέσω των οποίων οι μαθητές θα εσωτερικεύσουν και θα δομήσουν συγγραφικές γνώσεις και δεξιότητες, τότε θα πρέπει να επινοήσει τόσα εργαλεία και να διδάξει με τόσους τρόπους, όσοι και οι τρόποι σκέψης των μαθητών του. Πώς, όμως, μπορεί ένας εκπαιδευτικός να εντοπίσει τον τρόπο σκέψης των μαθητών του; Και αν συμβεί αυτό, πώς μπορεί να γνωρίζει ποιες τεχνικές-στρατηγικές είναι καταλληλότερες για τους τρόπους σκέψης;

Ζητώντας απάντηση σ' αυτούς τους προβληματισμούς -απόρροια διδακτικής εμπειρίας και εφαρμογής στην πράξη των θεωρητικών προσεγγίσεων του γραπτού λόγου- η ερευνήτρια αποφάσισε να αξιοποιήσει τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner, θεωρία που τυγχάνει ευρύτατης αποδοχής από τους εκπαιδευτικούς, καθώς φαίνεται από τα ερευνητικά δεδομένα να ερμηνεύει ικανοποιητικά τη διαφοροποίηση των ανθρώπων στον τρόπο με τον οποίο αναπαριστούν, επεξεργάζονται τις πληροφορίες και μαθαίνουν και επομένως και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία μάθησης. Επιχειρήθηκε, δηλαδή, η σύζευξη κατά τη διδασκαλία των σύγχρονων θεωριών του γραπτού λόγου με τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης στο πλαίσιο μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με στόχο τη διερεύνηση πιθανών γνωστικών, μεταγνωστικών και συναισθηματικών ωφελειών για τους μαθητές.

Ολοκληρώνοντας αυτή τη διατριβή θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συντέλεσαν σ' αυτό. Ευχαριστώ ολόψυχα τον επόπτη της διατριβής μου κ. Γιάννη Σπαντιδάκη τόσο για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε με την ανάθεση αυτής της εργασίας, όσο και για τις αφορμές που μου έδινε κατά τη διάρκεια της συνεργασίας μας για επιστημονικούς προβληματισμούς και τις ευκαιρίες για τη διεύρυνση των επιστημονικών μου ενδιαφερόντων.

Ευχαριστώ, επίσης, τις δύο συνεπόπτριες της διατριβής μου, την κ. Ελένη Βασιλάκη και την κ. Ελένη Σκούρτου για το χρόνο που διέθεσαν σ' αυτήν και τις υποδείξεις τους.

Ευχαριστώ, ακόμα, από καρδιάς τον κ. Μιχάλη Βάμβουκα για τη βοήθεια που μου προσέφερε σε θέματα μεθοδολογίας, την κ. Αγγελική Μουζάκη για τις επισημάνσεις της κατά τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας και τον κ. Μιχάλη Λιναρδάκη για τις συμβουλές και τις υποδείξεις του στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Την ευγνωμοσύνη μου, επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω στον κ. Branton Shearer για τη συνεργασία του στην ανάλυση των αποτελεσμάτων του test MIDAS και την κ. Ειρήνη Δερμιτζάκη για την παραχώρηση του test «Οι απόψεις μου για τις ικανότητές μου στο Μάθημα».

Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω θερμά και τους συναδέλφους που αξιολόγησαν τα κείμενα των μαθητών, την κ. Μαρία Πλατοκούκη και τον κ. Γιάννη Κωστάκη, όπως και τους συναδέλφους που εργάστηκαν για τη μετάφραση στην ελληνική των test που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και συγκεκριμένα την κ. Αρετή Γαβαλάκη, τον κ. Δημήτρη Κυριάκου, κ. Ιωάννα Τσιριωτάκη. Ειδικότερα θα ήθελα να αναφερθώ στον καθηγητή από το Πανεπιστήμιο της Κύπρου, κ. Χρήστο Θεοφιλίδη για την προθυμία του να μου παραχωρήσει τη μετάφραση που είχε κάνει ο ίδιος στο test MIDAS.

Παράλειψη, επίσης, θα ήταν να μην αναφερθώ στους συναδέλφους μου στο Πειραματικό Λύκειο Ρεθύμνου, τη διευθύντρια κ. Ανθούσα Βασιλάκη και τις φιλόλογους κ. Στέλλα Ψωμά, κ. Ρηνιώ Τζέλιση και κ. Αγγελική Πολύζου που με τη συνεργασία τους βοήθησαν στην όσο το δυνατό πιο απρόσκοπτη υλοποίηση της έρευνας.

Πάνω από όλα οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για όσα μου έδωσε και ένα μεγάλο συγγνώμη για όσα τους στέρησα σε όλη αυτή την πορεία.

Την αμέριστη ευγνωμοσύνη μου απευθύνω, κλείνοντας, στους μαθητές μου, εκείνους τους συνταξιδιώτες και συνερευνητές μου στην πορεία της έρευνας, που με την ωριμότητα, τον ενθουσιασμό και την αφοπλιστική τους ειλικρίνεια με οδήγησαν σε καίριους προβληματισμούς και επινόηση πρωτότυπων ιδεών κατά τη διδασκαλία πέρα από τον αρχικό σχεδιασμό της.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	i
Abstract	iii
Πρόλογος	v
Εισαγωγή	1
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
Κεφάλαιο 1^ο Επιχειρηματολογικός λόγος και κείμενο	
1.1. Εισαγωγή: η σημασία του επιχειρηματολογικού λόγου	10
1.2. Προβλήματα προσδιορισμού/ορολογίας της επιχειρηματολογίας	11
1.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της επιχειρηματολογίας	13
1.3.1. Λογική προσέγγιση: το επιχείρημα ως προϊόν μιας νοητικής διαδικασίας	13
1.3.1.1. Τυπική Λογική	17
1.3.1.2. Ατυπη λογική	22
1.3.2. Ρητορική προσέγγιση: η τέχνη της πειθούς	29
1.3.3. Διαλεκτική προσέγγιση: η επιχειρηματολογία ως μέθοδος	34
1.4. Τελικός προσδιορισμός της «επιχειρηματολογίας». Αλληλοσυμπλήρωση των προσεγγίσεων.	39
1.5. Η επιχειρηματολογία ως κειμενικό είδος-είδος λόγου	41
1.5.1. Θέση του επιχειρηματολογικού κειμένου στις κειμενοταξινομίες	41
1.5.2. Τα ειδολογικά χαρακτηριστικά της επιχειρηματολογικής γραφής	48
1.5.2.2. Δομές των επιχειρηματολογικών κειμένων	48
1.5.2.3. Υφολογικά χαρακτηριστικά και γλωσσικά εργαλεία του επιχειρηματολογικού κειμένου	56
Κεφάλαιο 2^ο Θεωρίες και μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου	
2.1. Από τις παραδοσιακές στις γνωστικές-διαδικαστικές και κοινωνικές προσεγγίσεις	59
2.2. Γνωστική προσέγγιση	61
2.2.1. Βασικές αρχές της γνωστικής προσέγγισης	61
2.2.2. Μοντέλο των Hayes & Flower	63
2.2.3. Γνωστικά- Αναπτυξιακά μοντέλα	69

2.2.3.1. Μοντέλο της Παράθεσης πληροφοριών των Bereiter και Scardamalia	69
2.2.3.2. Μοντέλο του Μετασχηματισμού των πληροφοριών των Bereiter και Scardamalia	72
2.2.3.3. Μοντέλο της Επεξεργασμένης γραφής του Kellog	75
2.3. Κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση	77
2.3.1. Βασικές αρχές	77
2.3.2. Μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower	79
2.3.3. Νέο κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο του Hayes	82
2.4. Κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση	87
2.4.1. Βασικές αρχές	87
2.4.2. Θεωρία της δραστηριότητας	89
2.4.3. Θεωρία της εγκαθίδρυσης	93
2.4.4. Κοινωνιο-γλωσσολογικές θεωρίες	95
2.4.4.1. Επιδράσεις και βασικές παραδοχές	95
2.4.4.2. Επικοινωνιακή προσέγγιση	97
2.4.4.3. Κειμενοκεντρική προσέγγιση - Συστημική-Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday	98
2.4.4.4. Από την επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική στη μετα-επικοινωνιακή – κριτική προσέγγιση	101
2.5. Κίνητρα και παραγωγή γραπτού λόγου	
2.5.1. Κίνητρα και παραγωγή γραπτού λόγου	104
2.5.2. Η έννοια του «εαυτού»: προσεγγίσεις και εννοιολόγηση	108
2.5.2.1. Η αυτο-εικόνα σε σχέση με τις γνωστικές ικανότητες	112
2.5.2.2. Η αυτο-εικόνα σε σχέση με τις γνωστικές ικανότητες ως κίνητρο στην παραγωγή γραπτού λόγου	117
 Κεφάλαιο 3^ο Βασικές αρχές σχεδιασμού μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου	
3.1. Εισαγωγή	121
3.2. Αρχή της διαχείρισης των συγγραφικών διαδικασιών και του συνεπαγόμενου γνωσιακού φορτίου	122
3.3. Αρχή της ανάπτυξης της μεταγνώσης	125
3.3.1. Προσδιορισμός της μεταγνώσης	125
3.3.2. Μεταγνωστική γνώση	129

3.3.3. Μεταγνωστικές εμπειρίες-Μεταγνωστική ενημερότητα	134
3.3.4. Μεταγνωστικές δεξιότητες	136
3.3.5. Διδασκαλία της μεταγνώσης	139
3.4. Παροχή διαδικαστικών-Κοινωνικών διευκολύνσεων	143
3.5. Αρχή της δυναμικής αλληλεπίδρασης – Αξιοποίηση του πλαισίου συγγραφής	146
3.5.1. Συνεργατική γραφή	148
3.5.2. Γνωστική Μαθητεία	152
3.5.3. Αξιοποίηση της τάξης ως Κοινότητας Πρακτικής	155
3.6. Αρχή της επικοινωνιακής λειτουργίας του γραπτού λόγου - Αξιοποίηση της κειμενικής γνώσης	159
3.7. Αρχή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας	163
3.7.1. Έννοια και χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης	163
3.7.2. Το μαθησιακό στιλ ως παράγοντας διαφοροποίησης – Ταξινομίες	169

Κεφάλαιο 4^ο Η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης

4.1. Θεωρίες νοημοσύνης – Εισαγωγή	174
4.1.1. Ψυχομετρικές προσεγγίσεις	175
4.1.1.1. Παραγοντικές	175
4.1.1.2. Προσεγγίσεις συσχέτισης των ηλικιών	178
4.1.2. Βιολογικές προσεγγίσεις	180
4.1.3. Γενετική θεωρία	181
4.1.4. Γνωστικές θεωρίες	183
4.1.5. Νοημοσύνη και πολιτισμικό περιβάλλον	185
4.2. Η θεωρία του Gardner για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης	187
4.2.1. Βασικές θέσεις	187
4.2.2. Οι τύποι πολλαπλής νοημοσύνης	190
4.2.3. Κριτήρια καθορισμού των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης	197
4.2.4. Κριτική της θεωρίας - αντίλογος: πηγές και ερείσματα	201
4.2.5. Πολλαπλή νοημοσύνη και εκπαίδευση	210
4.2.5.1. Ο ρόλος/χαρακτήρας του σχολείου υπό το πρίσμα της θεωρίας των ΠΤΝ	210
4.2.5.2. Εκπαιδευτική εφαρμογή της θεωρίας: Σχολεία-Πρακτικές-Αποτελέσματα	215

4.2.5.3. Συμβατότητα της θεωρίας με άλλες θεωρίες μάθησης	221
4.3. Πολλαπλή νοημοσύνη και γραπτός λόγος	228
4.3.1. Η σκέψη ως μη γλωσσική διαδικασία	228
4.3.2. Σχέση πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και γραπτού λόγου	231
4.3.2.1. Λογικομαθηματική νοημοσύνη και γραπτός λόγος	232
4.3.2.2. Νοημοσύνη του χώρου και γραπτός λόγος	233
4.3.2.3. Προσωπικές νοημοσύνες και γραπτός λόγος	235
4.3.2.4. Μουσική νοημοσύνη και γραπτός λόγος	237
4.3.2.5. Κινησθητική/σωματική νοημοσύνη και γραπτός λόγος	238
4.3.2.6. Φυσιοκρατική νοημοσύνη και γραπτός λόγος	240
4.3.2.7. Πολλαπλή νοημοσύνη και διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου - Επισκόπηση ερευνών	242

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 5^ο Ερευνητικό πλαίσιο

5.1. Ερευνητικά ερωτήματα	247
5.2. Εννοιολογικός – Λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών	249
5.3. Πλαίσιο και Δείγμα της έρευνας	252
5.4. Μεθοδολογία της έρευνας	254
5.4.1. Θεωρητικό πλαίσιο της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας	254
5.4.2. Ερευνητική μέθοδος	256
5.4.3. Εργαλεία της έρευνας	260
5.4.3.1. Το ερωτηματολόγιο MIDAS	260
5.4.3.2. Το ημερολόγιο της διδάσκουσας-ερευνήτριας	263
5.4.3.3. Τα στοχαστικά ημερολόγια	264
5.4.3.4. Τα ερωτηματολόγια διερεύνησης της μεταγνωστικής γνώσης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	266
5.4.3.4.1. Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης μεταγνωστικής γνώσης	268
5.4.3.4.2. Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων	275
5.4.3.5. Το ερωτηματολόγιο καταγραφής της αυτοεικόνας των μαθητών ως προς τις συγγραφικές τους ικανότητες	279
5.4.3.6. Οι γραπτές δοκιμασίες των μαθητών	280

5.4.3.6.1. Η μέθοδος βαθμολόγησης των κειμένων	281
5.4.3.6.2. Επιλογή και μεθοδολογική διαδικασία κατασκευής του εργαλείου αξιολόγησης	283
5.4.3.6.3. Διαδικασία βαθμολόγησης των γραπτών κειμένων	292
5.4.3.7. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων	293
5.4.4. Περιορισμοί της έρευνας	295
5.4.5. Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της έρευνας	296
Κεφάλαιο 6^ο Φάσεις της έρευνας	
6.1. Α΄ Φάση της έρευνας	303
6.1.1. Παρουσίαση των ευρημάτων του MIDAS	303
6.1.1.1. Πρώτη πειραματική ομάδα – ΟΠΤΝ	303
6.1.1.2. Δεύτερη πειραματική ομάδα – ΟΣΔ	308
6.1.1.3. Συμπεράσματα από τα ευρήματα του MIDAS– Προβληματισμός για την αξιοποίηση των ευρημάτων στη διδακτική παρέμβαση	311
6.2. Οι επιδόσεις των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου στον αρχικό έλεγχο	314
6.3. Β΄ Φάση της έρευνας – Διδακτική παρέμβαση	317
6.3.1. Εννοιολογικό και διδακτικό πλαίσιο της έρευνας	318
6.3.2. Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης	326
6.3.2.1. Τρόπος και μέσα διεξαγωγής	326
6.3.2.2. Στρατηγικές και κοινωνικο-πολιτισμικά εργαλεία διδασκαλίας	329
6.3.2.2.1. Στρατηγικές διδασκαλίας στην ΟΠΤΝ	329
6.3.2.2.1.1. Διδασκαλία επιχειρηματολογικών δομών	329
6.3.2.2.1.1.1. Κριτική Ανάγνωση και επεξεργασία επιχειρηματολογικών κειμένων – αξιοποίηση της γλωσσικής και λογικομαθηματικής νοημοσύνης	329
6.3.2.2.1.1.2. Οπτική αναπαράσταση των επιχειρηματολογικών δομών - αξιοποίηση της χωρικής (και λογικομαθηματικής) νοημοσύνης	333
6.3.2.2.1.1.3. Επίδειξη Αγώνων Αντιλογίας – αξιοποίηση της λεκτικής, της διαπροσωπικής, της ενδοπροσωπικής και κιναισθητικής νοημοσύνης	348
6.3.2.2.1.1.4. Μεταφορές - αξιοποίηση της ενδοπροσωπικής, της κιναισθητικής και της λογικομαθηματικής νοημοσύνης.	351

6.3.2.2.1.2. Διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών	354
6.3.2.2.1.2.1. Γλωσσική νοημοσύνη	354
6.3.2.2.1.2.2. Λογικομαθηματική νοημοσύνη	360
6.3.2.2.1.2.3. Χωρική νοημοσύνη	365
6.3.2.2.1.2.4. Διαπροσωπική νοημοσύνη	373
6.3.2.2.1.2.5. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη	376
6.3.2.2.1.2.6. Κινησθητική νοημοσύνη	379
6.3.2.2.1.2.7. Στρατηγικές και εργαλεία ενεργοποίησης πολλών παράλληλα τύπων νοημοσύνης	386
6.3.2.2.2. Στρατηγικές διδασκαλίας στην ΟΣΔ	395
6.3.2.2.2.1. Διδασκαλία των επιχειρηματολογικών δομών	395
6.3.2.2.2.2. Διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών	396
6.3.3. Αναστοχαστικές διαδικασίες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης	403
6.3.3.1. Αποσπάσματα από το ημερολόγιο της διδάσκουσας και από τα αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών στην ΟΣΔ	404
6.3.3.2. Αποσπάσματα από το ημερολόγιο της διδάσκουσας και από τα αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών στην ΟΠΤΝ	417
Κεφάλαιο 7^ο Γ' φάση της έρευνας - Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων	433
7.1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων	434
7.1.1. Σύγκριση των ομάδων ως προς τις συγγραφικές τους επιδόσεις πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	434
7.1.1.1. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων	434
7.1.1.2 Σύγκριση εντός των ομάδων	439
7.1.1.2.1. Πρώτη πειραματική ομάδα - ΟΠΤΝ	439
7.1.1.2.2. Δεύτερη πειραματική ομάδα - ΟΣΔ	444
7.1.1.2.3. Ομάδα Ελέγχου - ΟΕ	447
7.1.2. Επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές δεξιότητες	451
7.1.2.1. Έλεγχος της μεταγνωστικής γνώσης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	451
7.1.2.1.1. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων	451
7.1.2.1.2. Σύγκριση εντός ομάδων	458
7.1.2.1.2.1. Πρώτη πειραματική ομάδα - ΟΠΤΝ	458

7.1.2.1.2.2. Δεύτερη πειραματική ομάδα - ΟΣΔ	461
7.1.2.1.2.3. Ομάδα ελέγχου - ΟΕ	464
7.1.2.2. Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	465
7.1.2.2.1. Πρώτη πειραματική ομάδα - ΟΠΤΝ	466
7.1.2.2.2. Δεύτερη πειραματική ομάδα - ΟΣΔ	476
7.1.2.2.3. Ομάδα ελέγχου - ΟΕ	486
7.1.3. Σύγκριση των ομάδων ως προς τη συγγραφική τους αυτο-εικόνα πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	495
7.1.3.1. Συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων	496
7.1.3.2. Συγκρίσεις εντός των ομάδων	500
7.1.3.2.1. Πρώτη πειραματική ομάδα - ΟΠΤΝ	500
7.1.3.2.2. Δεύτερη πειραματική ομάδα - ΟΣΔ	502
7.1.3.2.3. Ομάδα ελέγχου - ΟΕ	504
Κεφάλαιο 8^ο Ερμηνεία και σχολιασμός των αποτελεσμάτων	506
8.1. Επίδραση των διδακτικών παρεμβάσεων στις συγγραφικές επιδόσεις	507
8.2. Επίδραση των διδακτικών παρεμβάσεων στη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές δεξιότητες	515
8.3. Επίδραση των διδακτικών παρεμβάσεων στη συγγραφική αυτο-εικόνα των μαθητών	532
Κεφάλαιο 9^ο Γενικά συμπεράσματα – Προτάσεις	539
Βιβλιογραφία	
Ελληνική	543
Ξένη βιβλιογραφία σε ελληνική μετάφραση	554
Ξένη βιβλιογραφία	556
Παράρτημα	597
A. Υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα	597
B. Ενδεικτικό υλικό που παρήγαγαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας	608

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.1. Απεικόνιση των τεσσάρων σχημάτων του κατηγορικού συλλογισμού	20
Πίνακας 1.2. Απεικόνιση των τεσσάρων τύπων λογικών προτάσεων του κατηγορικού συλλογισμού	20
Πίνακας 4.1. Σχέση των τύπων νοημοσύνης με τις συγγραφικές δεξιότητες κατά τον Grow (1995)	243
Πίνακας 5.1. «Σχήμα» αναλυτικής βαθμολόγησης των επιχειρηματολογικών κειμένων	288
Πίνακας 5.2. Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας	302
Πίνακας 6.1. Συχνότητες εμφάνισης των τύπων νοημοσύνης στην ΟΠΤΝ	303
Πίνακας 6.2. Συχνότητες εμφάνισης των τύπων νοημοσύνης στην ΟΣΔ	308
Πίνακας 6.3. Επιδόσεις των μαθητών των πειραματικών ομάδων στην παραγωγή γραπτού λόγου στον αρχικό έλεγχο	314
Πίνακας 6.4. Επιδόσεις των μαθητών των πειραματικών ομάδων στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης στην παραγωγή γραπτού λόγου στον αρχικό έλεγχο	316
Πίνακας 6.5. Πρωτόκολλο Αναθεώρησης/Βελτίωσης	358
Πίνακας 6.6. Συνδετικές/Διαρθρωτικές λέξεις και φράσεις	359
Πίνακας 6.7. Σύμβολα για τη βελτίωση του κειμένου	364
Πίνακας 6.8. Αναθεώρηση του κειμένου με τη χρήση αριθμών	365
Πίνακας 6.9. Εσωτερικός διάλογος – Αυτο-ερωτήσεις Σχεδιασμού	377
Πίνακας 6.10. Εσωτερικός διάλογος – Αυτο-ερωτήσεις Καταγραφής	378
Πίνακας 6.11. Εσωτερικός διάλογος – Αυτο-ερωτήσεις Αναθεώρησης	379
Πίνακας 6.12. Στρατηγικά σημεία βελτίωσης του συγγραφικού διαλεκτικού παιχνιδιού	385
Πίνακας 6.13. Αντιστοιχία τύπων νοημοσύνης και καπέλων αναθεώρησης	393
Πίνακας 6.14. Οι ισχυρές ερωτήσεις για το σχεδιασμό του κειμένου	397
Πίνακας 6.15. Οι έξυπνες ερωτήσεις για την παραγωγή ιδεών	399
Πίνακας 6.16. Επιχειρηματολογικά σχήματα	400

Πίνακας 7.1. Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α) των επιδόσεων των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στη συγγραφή του αρχικού και τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.	434
Πίνακας 7.2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του αρχικού επιχειρηματολογικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.	437
Πίνακας 7.3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.	438
Πίνακας 7.4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) στη συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.	439
Πίνακας 7.5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του αρχικού και τελικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.	441
Πίνακας 7.6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) στη συγγραφή του αρχικού και τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.	444
Πίνακας 7.7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του αρχικού και τελικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.	445

Πίνακας 7.8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της ομάδας ελέγχου (OE) στη συγγραφή του αρχικού και τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.	447
Πίνακας 7.9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της ομάδας ελέγχου (OE) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του αρχικού και τελικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.	448
Πίνακας 7.10. Μέσοι όροι (M.O.) και τυπικές αποκλίσεις (T.A.) των απαντήσεων των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στα ερωτηματολόγια ελέγχου της μεταγνωστικής γνώσης πριν τη διδακτική παρέμβαση.	451
Πίνακας 7.11. Μέσοι όροι (M.O.) και τυπικές αποκλίσεις (T.A.) των απαντήσεων των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στα ερωτηματολόγια ελέγχου της μεταγνωστικής γνώσης μετά τη διδακτική παρέμβαση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.	454
Πίνακας 7.12. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) στα ερωτηματολόγια ελέγχου της μεταγνωστικής γνώσης κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.	458
Πίνακας 7.13. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) στα ερωτηματολόγια ελέγχου της μεταγνωστικής γνώσης κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.	461
Πίνακας 7.14. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου (OE) στα ερωτηματολόγια ελέγχου της μεταγνωστικής γνώσης κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.	464

- Πίνακας 7.15.** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. 466
- Πίνακας 7.16.** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. 468
- Πίνακας 7.17.** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. 470
- Πίνακας 7.18.** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. 472
- Πίνακας 7.19.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που προέκυψαν από την αξιολόγηση του αρχικού και τελικού κειμένου από τους μαθητές της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) και από τους βαθμολογητές. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων μεταξύ των αξιολογήσεων στις δύο μετρήσεις. 475
- Πίνακας 7.20.** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. 476

- Πίνακας 7.21.** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. 478
- Πίνακας 7.22.** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. 480
- Πίνακας 7.23.** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. 482
- Πίνακας 7.24.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που προέκυψαν από την αξιολόγηση του αρχικού και τελικού κειμένου από τους μαθητές της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) και από τους βαθμολογητές. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων μεταξύ των αξιολογήσεων στις δύο μετρήσεις. 484
- Πίνακας 7.25.** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της ομάδας ελέγχου (OE) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. 486
- Πίνακας 7.26.** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της ομάδας ελέγχου (OE) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. 488
- Πίνακας 7.27.** Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της ομάδας ελέγχου (OE) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να προγραμματίζουν και να

	καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.	490
Πίνακας 7.28.	Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.	492
Πίνακας 7.29.	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που προέκυψαν από την αξιολόγηση του αρχικού και τελικού κειμένου από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) και από τους βαθμολογητές. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων μεταξύ των αξιολογήσεων στις δύο μετρήσεις.	494
Πίνακας 7.30.	Μέσοι όροι (ΜΟ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) της επίδοσης των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στο ερωτηματολόγιο διερεύνησης της συγγραφικής τους αυτο-εικόνας πριν τη διδακτική παρέμβαση.	496
Πίνακας 7.31.	Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) της επίδοσης των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στο ερωτηματολόγιο διερεύνησης της συγγραφικής τους αυτο-εικόνας μετά τη διδακτική παρέμβαση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.	497
Πίνακας 7.32.	Μέσοι όροι (Μ.Ο) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της συγγραφικής τους αυτο-εικόνας κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.	500
Πίνακας 7.33.	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της συγγραφικής τους αυτο-εικόνας κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.	502
Πίνακας 7.34.	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της συγγραφικής τους αυτο-εικόνας κατά την αρχική	

και τελική μέτρηση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της
διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις. 504

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1.1. Το διαδικαστικό επιχειρηματολογικό μοντέλο του Toulmin: Η δομή του επιχειρήματος	28
Σχήμα 1.2. Η δομή της Απλής επιχειρηματολογίας	52
Σχήμα 1.3. Η δομή της Πολλαπλής επιχειρηματολογίας	53
Σχήμα 1.4. Η δομή της Συντονιστικής επιχειρηματολογίας	53
Σχήμα 1.5. Η δομή της Υποτακτικής επιχειρηματολογίας	54
Σχήμα 1.6. Συνδυασμός ποικίλων τύπων σύνθετης επιχειρηματολογίας	55
Σχήμα 2.1. Το μοντέλο των Hayes και Flower (1980)	68
Σχήμα 2.2. Η δομή του μοντέλου «Παράθεσης των πληροφοριών»	71
Σχήμα 2.3. Η δομή του μοντέλου «Μετασχηματισμού των πληροφοριών	74
Σχήμα 2.4. Το μοντέλο της Επεξεργασμένης γραφής (Kellogg, 2008)	77
Σχήμα 2.5. Το μοντέλο του διαπραγματευόμενου νοήματος (Flower 1994)	79
Σχήμα 2.6. Μοντέλο Hayes (1996)	83
Σχήμα 2.7. Σύστημα δραστηριότητας (Russel & Yanez,2003)	91
Σχήμα 3.1. Η λειτουργία του μεταγνωστικού συστήματος: το μοντέλο των δύο επιπέδων (Nelson και Narens, 1994).	127
Σχήμα 3.2. Η λειτουργία του μεταγνωστικού συστήματος: το μοντέλο των τριών επιπέδων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005)	128
Σχήμα 3.3. Το γεγονός γραμματισμού (Goodman, 1992)	157
Σχήμα 4.1. Η τριμερής κατηγοριοποίηση των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (McKenzie, 2005)	197
Σχήμα 6.1. Το μοντέλο της Διαλεκτικής Αντιπαράθεσης	335
Σχήμα 6.2. Επιχείρημα με αιτιολόγηση ή αίτιο-αποτέλεσμα	337
Σχήμα 6.3. Επιχείρημα με αναλογία	338
Σχήμα 6.4. Επιχείρημα με σύγκριση αντίθεση	339
Σχήμα 6.5. Ο τυπικός ορισμός	340
Σχήμα 6.6. Ο ετυμολογικός ορισμός	340
Σχήμα 6.7. Διαδικασία επίλυσης προβλήματος	361
Σχήμα 6.8. Αρκτικόλεξα της συγγραφικής διαδικασίας	366

Σχήμα 6.9. Γραφικός Οργανωτής του Σχεδιασμού και της Παραγωγής Ιδεών	370
Σχήμα 6.10. Γραφικός Οργανωτής Οργάνωσης των Επιχειρημάτων	371
Σχήμα 6.11. Το μοντέλο του μονοπατιού	387
Σχήμα 6.12. Η ζυγαριά και τα ζύγια για την αξιολόγηση των επιχειρημάτων	390

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 6.1. Επιδόσεις των μαθητών της ΟΠΤΝ στη γλωσσική νοημοσύνη	304
Γράφημα 6.2. Επιδόσεις των μαθητών της ΟΠΤΝ στη λογικομαθηματική νοημοσύνη	305
Γράφημα 6.3. Επιδόσεις των μαθητών της ΟΠΤΝ στη χωρική νοημοσύνη	305
Γράφημα 6.4. Επιδόσεις των μαθητών της ΟΠΤΝ στη διαπροσωπική νοημοσύνη	306
Γράφημα 6.5. Επιδόσεις των μαθητών της ΟΠΤΝ στην ενδοπροσωπική νοημοσύνη	306
Γράφημα 6.6. Επιδόσεις των μαθητών της ΟΠΤΝ στην κιναισθητική νοημοσύνη	307
Γράφημα 6.7. Επιδόσεις των μαθητών της ΟΣΔ στη γλωσσική νοημοσύνη	308
Γράφημα 6.8. Επιδόσεις των μαθητών της ΟΣΔ στη λογικομαθηματική νοημοσύνη	309
Γράφημα 6.9. Επιδόσεις των μαθητών της ΟΣΔ στη χωρική νοημοσύνη	309
Γράφημα 6.10. Επιδόσεις των μαθητών της ΟΣΔ στη διαπροσωπική νοημοσύνη	310
Γράφημα 6.11. Επιδόσεις των μαθητών της ΟΣΔ στην ενδοπροσωπική νοημοσύνη	310
Γράφημα 6.12. Επιδόσεις των μαθητών της ΟΣΔ στην κιναισθητική νοημοσύνη	311
Γράφημα:6.13. Κατάταξη των μαθητών των πειραματικών ομάδων σε επίπεδα επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου στον αρχικό έλεγχο	315
Γράφημα 7.1. Κατανομή των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) σε επίπεδα επιδόσεων στη συγγραφή πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.	443

Γράφημα 7.2. Κατανομή των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) σε επίπεδα επιδόσεων στη συγγραφή πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.	446
Γράφημα 7.3. Κατανομή των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) σε επίπεδα επιδόσεων στη συγγραφή πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.	449
Γράφημα 7.4. Κατανομή των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.	467
Γράφημα 7.5. Κατανομή των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.	469
Γράφημα 7.6. Κατανομή των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.	471
Γράφημα 7.7. Κατάταξη των κειμένων των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) σε επίπεδα επίδοσης από τους μαθητές και τους βαθμολογητές πριν τη διδακτική παρέμβαση.	473
Γράφημα 7.8. Κατάταξη των κειμένων των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) σε επίπεδα επίδοσης από τους μαθητές και τους βαθμολογητές μετά τη διδακτική παρέμβαση.	474
Γράφημα 7.9. Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.	477
Γράφημα 7.10. Κατανομή των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.	479
Γράφημα 7.11. Κατανομή των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της	

- ικανότητάς τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. 481
- Γράφημα 7.12.** Κατάταξη των κειμένων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) σε επίπεδα επίδοσης από τους ίδιους και τους βαθμολογητές πριν τη διδακτική παρέμβαση. 483
- Γράφημα 7.13.** Κατάταξη των κειμένων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) σε επίπεδα επίδοσης από τους ίδιους και τους βαθμολογητές μετά τη διδακτική παρέμβαση. 484
- Γράφημα 7.14.** Κατανομή των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. 487
- Γράφημα 7.15.** Κατανομή των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. 489
- Γράφημα 7.16.** Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. 491
- Γράφημα 7.17.** Κατάταξη των κειμένων των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) σε επίπεδα επίδοσης από τους ίδιους και τους βαθμολογητές πριν τη διδακτική παρέμβαση. 493
- Γράφημα 7.18.** Κατάταξη των κειμένων των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) σε επίπεδα επίδοσης από τους ίδιους και τους βαθμολογητές μετά τη διδακτική παρέμβαση. 494

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΚΙΤΣΩΝ

Σκίτσο 6.1. Από τον Αρκά, Χαμηλές πτήσεις-Σπουργίτι είσαι και φαίνεσαι.	343
Σκίτσο 6.2. Από τον Αρκά, Χαμηλές πτήσεις-Σπουργίτι είσαι και φαίνεσαι.	344
Σκίτσο 6.3. Από τον Αρκά, Ισοβίτης –Γιατρέ έχω ένα βάρος	345
Σκίτσο 6.4. Από τον Αρκά, Ισοβίτης –Γιατρέ έχω ένα βάρος	346
Σκίτσο 6.5. Από τον Αρκά, Ισοβίτης –Γιατρέ έχω ένα βάρος	346
Σκίτσο 6.6. Από τον Αρκά, Χαμηλές πτήσεις- Μπαμπά πετάω	347
Σκίτσο 6.7. Ο σκεπτόμενος συγγραφέας	369
Σκίτσο 6.8. Η φανέλα της αιτιολόγησης ή αιτίου-αποτελέσματος	383
Σκίτσο 6.9. Η φανέλα της σύγκρισης- αντίθεσης	383
Σκίτσο 6.10. Η φανέλα της αναλογίας	383
Σκίτσο 6.11. Η φανέλα του ορισμού	383
Σκίτσο 6.12. Η φανέλα του προσδιορισμού	384
Σκίτσο 6.13. Η φανέλα των τεκμηρίων	384

«Στις μελέτες για τις συγγραφικές διαδικασίες έχουμε πλησιάσει μόνο την κορυφή του παγόβουνου. Όσο πιο πολλά γνωρίζουμε, τόσο πιο σύνθετη φαίνεται να είναι η συγγραφική διαδικασία. Όσο πιο πολλά γνωρίζουμε, τόσο λιγότερο απλή είναι η σχέση της με τη διδασκαλία». (Rijlaarsdam et al., 2005)

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη και ιδιαίτερα απαιτητική γνωστική διαδικασία, που η διεκπεραίωσή της ανάγεται σε διαδικασία επίλυσης προβλήματος: ο συγγραφέας συνθέτει ένα κείμενο λύνοντας εννοιολογικά, γλωσσικά, διαδικαστικά προβλήματα που προκύπτουν κατά τη συγγραφική διαδικασία και συνορχηστρώνοντας γνώσεις και δεξιότητες σε μικρο-επίπεδο, όπως την ορθογραφία, τη σύνταξη προτάσεων, αλλά και σε μακρο-επίπεδο, όπως την οργάνωση, τις συμβάσεις, τη συνοχή, το θέμα, το ακροατήριο, το κειμενικό είδος και πάντα μέσα στο πλαίσιο των εκάστοτε ρητορικών συνθηκών, επικοινωνιακών περιστάσεων και του ευρύτερου πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο πραγματοποιείται.

Όλες οι παραπάνω παράμετροι καθιστούν τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου τόσο πολύπλοκη όσο και το αντικείμενό της, και επομένως ιδιαίτερα προκλητική. Τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα παρέχουν στον εκπαιδευτικό ποικίλες ερμηνείες του συγγραφικού φαινομένου και την υποστήριξη για να τις μετουσιώσει σε στρατηγικές διδασκαλίας και περιβάλλοντα μάθησης που ευνοούν την ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών. Συγκεκριμένα, η *γνωστική προσέγγιση* καθιστά σαφή την ανάγκη διδασκαλίας των νοητικών διαδικασιών, που συνιστούν τη συγγραφική δραστηριότητα, μέσω των κατάλληλων γνωστικών διευκολύνσεων και στρατηγικών που βοηθούν το μαθητή-συγγραφέα να αναπτύξει τις απαιτούμενες μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες, προκειμένου να παρακολουθεί και να ελέγχει εμπρόθετα το γνωσιακό του σύστημα, να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του, να την αξιολογεί, να στοχάζεται σχετικά με αυτή και να διαχειρίζεται εντέλει το συνεπαγόμενο γνωστικό φορτίο της συγγραφικής διαδικασίας. Η *κοινωνικογνωστική προσέγγιση*, επηρεαζόμενη από τον κοινωνικό εποικοδομισμό, μελετά το λόγο ως δραστηριότητα κοινωνικά νοηματοδοτούμενη και χωρίς να απορρίπτει το ρόλο των εσωτερικών νοητικών διαδικασιών του συγγραφέα αναδεικνύει τις επιδράσεις του κοινωνικού πλαισίου σ' αυτές. Από αυτή την οπτική η διδασκαλία της συγγραφής επιδιώκει να βοηθήσει το μαθητή-συγγραφέα να συνειδητοποιήσει ότι η συγγραφή καθορίζεται από τις περιστάσεις επικοινωνίας και τους συμμετέχοντες σε αυτήν και ότι είναι μια συναλλαγή μεταξύ του συγγραφέα-δημιουργού και του περιβάλλοντος της συγγραφής. Αυτό το στόχο διδασκαλίας υιοθετεί και η *κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση*, η οποία όμως διευρύνει την έννοια του πλαισίου συγγραφής, για να συμπεριλάβει σε αυτό το

γενικότερο πολιτισμικό και ιστορικό περικείμενο, τις αξίες, τις ιδεολογίες, τις συμβάσεις του. Με την έννοια αυτή η συγγραφή διδάσκεται ως διαδικασία που ενσωματώνει το ευρύτερο πολιτισμικό «κεφάλαιο» που φέρουν οι συμμετέχοντες σ' αυτή. Την επίδραση του πλαισίου στο γραπτό λόγο αποδέχονται και οι σύγχρονες *κοινωνιογλωσσολογικές-κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις*, οι οποίες αντιλαμβάνονται τα κείμενα που παράγονται σε μια γλωσσική κοινότητα ως πλαισιωμένες οντότητες, των οποίων οι συμβάσεις αποτελούν έκφραση των ευρύτερων κοινωνικο-πολιτισμικών συμβάσεων και –μέσα από μια περισσότερο οπτική κριτική- ως εργαλεία διερεύνησης κοινωνικών θεμάτων και παρέμβασης του συγγραφέα μέσω αυτών στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Τέλος, πέρα από τους γνωστικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί πρόσφατα και στους *συναισθηματικούς παράγοντες* της συγγραφής. Υποστηρίζεται, δηλαδή, ότι η εμπλοκή σε τόσο πολυδάπανα από πλευράς γνωστικού κόστους έργα, όπως η συγγραφή, απαιτούν υψηλά *κίνητρα* από το συγγραφέα. Τα κίνητρα, και ανάμεσα σ' αυτά ειδικότερα οι αναπαραστάσεις που έχει το άτομο για τον εαυτό του ως συγγραφέα, η αυτο-εικόνα του, επηρεάζουν σε μέγιστο βαθμό τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει τη συγγραφική του συμπεριφορά και τα αποτελέσματά της, καθορίζουν το βαθμό της εμπλοκής του σε συγγραφικά έργα και το μέγεθος της επιμονής και της προσπάθειας να τα ολοκληρώσει. Διδακτικά αυτό μεταφράζεται σε μια επιπρόσθετη ευθύνη του εκπαιδευτικού να αναπτύξει κίνητρα στους μαθητές και να τους καλλιεργήσει θετική στάση προς τη συγγραφή.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: Οι προσεγγίσεις αυτές δε διαδέχονται η μια την άλλη αλλά αποτελούν μια συνέχεια· κάθε νέα προσέγγιση προσθέτει μια νέα έννοια ή ένα νέο περιεχόμενο στη διδασκαλία της συγγραφής, με αποτέλεσμα να προκύπτει μια σύνθετη μάθηση που περικλείει τα καλύτερα σημεία από τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις και στην οποία συγκλίνουν γνωστικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί και συναισθηματικοί παράγοντες, με αποτέλεσμα η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου να είναι σήμερα και προσανατολισμένη στις διαδικασίες αλλά και επικοινωνιακή, κειμενοκεντρική, διεπιδραστική, αυτορρυθμιστική. Ωστόσο, έχει παραμεληθεί στη μάθηση αυτή ο ρόλος του ατομικού παράγοντα και συγκεκριμένα του ιδιαίτερου τρόπου με τον οποίο μαθαίνει κάθε μαθητής και ανταποκρίνεται στις στρατηγικές διδασκαλίας και συγγραφής. Οι νέες διδακτικές προσεγγίσεις, παρά τον πλουραλισμό που τις χαρακτηρίζει, δημιουργούν την εντύπωση ότι ξεκινούν από την υπόθεση πως όλοι οι μαθητές επεξεργάζονται την πληροφορία με τον ίδιο τρόπο και

επομένως ότι η ίδια μέθοδος διδασκαλίας είναι αποδοτική για όλους. Τα ερευνητικά δεδομένα, αντίθετα, καταλήγουν ρητά στο συμπέρασμα ότι καμιά από τις υπάρχουσες διδακτικές τεχνικές δεν κρίνεται αποτελεσματική για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Οι Graham & Perin (2007), οι οποίοι έχουν μελετήσει την αποδοτικότητα διδακτικών παρεμβάσεων και τεχνικών διδασκαλίας που έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα, δίνουν τη θέση αυτή με μια ιδιαίτερα εύστοχη αναλογία: στην ιατρική, υποστηρίζουν, η θεραπεία προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε ασθενούς μεμονωμένα και συχνά απαιτείται ο συνδυασμός περισσότερων από μια μεθόδων για την αποτελεσματική θεραπεία του. Κατά τον ίδιο τρόπο επιβάλλεται να εξετάσουν οι εκπαιδευτικοί ένα συνδυασμό στοιχείων των διδακτικών παρεμβάσεων, για να εντοπίσουν πώς θα ικανοποιηθούν οι ανάγκες κάθε μαθητή χωριστά.

Σε αυτό το σημείο ακριβώς εστιάζει το ενδιαφέρον της η παρούσα διατριβή. Για να μπορέσουν οι μαθητές-συγγραφείς να παράγουν αποτελεσματικά και επικοινωνιακά κείμενα, πρέπει α) να έχουν αναπτύξει σε επαρκή βαθμό γνώσεις για τα χαρακτηριστικά και τις συμβάσεις των κειμενικών ειδών, β) να έχουν δομήσει στρατηγικές, εμπρόθετες δηλαδή δραστηριότητες για την επίτευξη του συγγραφικού τους έργου, γ) να έχουν εσωτερικεύσει την απαραίτητη μεταγνωστική γνώση και μεταγνωστικές δεξιότητες, για να παρακολουθούν και να ελέγχουν τις συγγραφικές διαδικασίες και δ) να εισπράττουν από τη διαδικασία αυτή θετικά συναισθήματα που ενισχύουν την αυτοεικόνα τους. Τα παραπάνω αποτελούν ταυτόχρονα και τους στόχους διδασκαλίας, οι οποίοι όμως δεν είναι εύκολα επιτεύξιμοι, όπως προαναφέρθηκε. Γεννιέται λοιπόν, το ερώτημα σε ποιο βαθμό μπορεί να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, αν η διδασκαλία επικεντρωθεί στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται τις πληροφορίες, αν οι κοινωνικογνωστικές και πολιτισμικές διευκολύνσεις/εργαλεία σκέψης που παρέχει ο εκπαιδευτικός, για να υποστηρίξει τους μαθητές κατά τη συγγραφή, προσαρμόζονται στον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης και μάθησης καθενός.

Πρωτίστως, βέβαια, έπρεπε να εντοπίσουμε τον τρόπο σκέψης των μαθητών ώστε να συλλέξουμε -ή να επινοήσουμε- στρατηγικές διδασκαλίας και συγγραφικές στρατηγικές που ανταποκρίνονται σ' αυτόν. Η θεωρία που θεωρήσαμε ικανή να μας βοηθήσει να επιτύχουμε αυτό το στόχο είναι η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Gardner, που, αν και περισσότερο ψυχολογική θεωρία παρά εκπαιδευτική, τυγχάνει ιδιαίτερης αποδοχής από τον εκπαιδευτικό κόσμο τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Η καινοτομία της θεωρίας έγκειται στην αμφισβήτηση της νοημοσύνης ως ενιαίας οντότητας, όπως γίνεται αντιληπτή από τη συμβατική-παραδοσιακή αντίληψη. Η

νοημοσύνη αποτελεί, σύμφωνα με τη θεωρία, μια βιοψυχολογική δυνατότητα επεξεργασίας και αξιοποίησης των γνωστικών και άλλων στοιχείων που μπορούν να ενεργοποιηθούν σε ένα πολιτισμικό συγκείμενο για την επίλυση προβλημάτων ή τη δημιουργία προϊόντων και επιτευγμάτων που έχουν αξία σε μια δεδομένη κουλτούρα. Αυτό σημαίνει ότι η νοημοσύνη δεν καθορίζεται μόνο από τη βιολογική υπόσταση αλλά και από τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και από τον τρόπο με τον οποίο κάθε άτομο τα προσλαμβάνει και τα επεξεργάζεται. Είναι μάλιστα οι τρόποι πρόσληψης και επεξεργασίας τόσοι, όσοι και οι επιμέρους τύποι που συνθέτουν το φάσμα της νοημοσύνης (γλωσσικός, λογικομαθηματικός, οπτικοχωρικός, ενδοπροσωπικός, διαπροσωπικός, κιναισθητικός, μουσικός, φυσιοκρατικός) και ο συνδυασμός τους, γεγονός που καθιστά κάθε άτομο διαφορετικό από τα άλλα (Gardner, 1983; 1993). Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν στη θεωρία μια τεράστια παιδαγωγική-μεθοδολογική σημασία, καθώς επικεντρώνει στις δυνατότητες κάθε ατόμου, επιδιώκει την εξατομίκευση της μάθησης και την εις βάθος κατανόηση των ακαδημαϊκών αντικειμένων και των αντίστοιχων εννοιών και μετατοπίζει το ενδιαφέρον από την ανάδειξη των ευφών μαθητών (γλωσσικά και λογικομαθηματικά) στην κατάκτηση κάθε είδους γραμματισμού για το σύνολο της κοινωνίας.

ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ-ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ: Ας σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου πολύ λίγο έχει μελετηθεί ως σήμερα, και ειδικότερα υπό το πρίσμα της κοινωνικογνωστικής-κοινωνικοπολιτισμικής οπτικής. Κάποιες έρευνες ή μελέτες έχουν συσχετίσει τις στρατηγικές προτιμήσεις των συγγραφέων-μαθητών με το γνωστικό ή μαθησιακό τους στιλ (όρος που διαφοροποιείται από την έννοια των τύπων νοημοσύνης), ενώ ακόμη λιγότερες είναι αυτές που προτείνουν διδακτικές παρεμβάσεις βασιζόμενες σ' αυτό. Ελάχιστες είναι –και ιδιαίτερα αν το εξετάσουμε συγκριτικά με το σύνολο των εργασιών που έχουν γίνει γενικά για τη διδασκαλία- και οι έρευνες που αναφέρονται στη σχέση πολλαπλής νοημοσύνης και παραγωγής γραπτού λόγου. Από αυτές άλλες συσχετίζουν το συγγραφικό στιλ (συγγραφικές συμπεριφορές/προτιμήσεις) με τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών-συγγραφέων και άλλες προτείνουν στους εκπαιδευτικούς συγκεκριμένες τεχνικές διδασκαλίας του γραπτού λόγου που ταιριάζουν στους επιμέρους τύπους νοημοσύνης. Όμως και εκείνες δεν αναφέρονται στη διδασκαλία των επιμέρους συγγραφικών διαδικασιών αλλά προσεγγίζουν τη συγγραφική δραστηριότητα περισσότερο ολιστικά. Επίσης, ελάχιστες από τις

παραπάνω έρευνες ή μελέτες αναφέρονται στο επιχειρηματολογικό κείμενο, στο οποίο επιλέξαμε να εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας στην παρούσα έρευνα.

Η επιλογή αυτή είναι συνάρτηση της απαιτητικότητας αυτού του κειμενικού είδους, στο οποίο η διαδικασία της συγγραφής ως επίλυσης προβλήματος είναι εμφανέστερη σε σχέση με τα αφηγηματικά ή περιγραφικά κείμενα· εξάλλου, πρόκειται για το συνηθέστερο είδος κειμένου που παράγουν οι μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα στο Λύκειο. Η σύνθεση επιχειρηματολογικών κειμένων είναι μια διαλεκτική διαδικασία κατά την οποία ο συγγραφέας συνδιαλλάσσεται νοερά με έναν απόντα αναγνώστη, με σκοπό να επιδράσει στις απόψεις του, στις κρίσεις του και τις υποκειμενικές προτιμήσεις του και να αποσπάσει κατά κάποιον τρόπο τη συναίνεσή του. Ο καλός επιχειρηματολόγος πρέπει να παραγάγει τους κατάλληλους και έγκυρους τύπους επιχειρημάτων, για να στηρίξει την άποψή του αλλά και για να αντιπαρατεθεί προς την αντίπαλη και να ανασκευάσει τα επιχειρήματά της, προβαίνοντας σε λογικές και διερευνητικές διεργασίες, κατά τις οποίες ο στοχασμός- και πιθανά και ο επαναπροσδιορισμός των θέσεων- είναι αναπόφευκτος (Voss & Means, 1991; Voss et al., 1993; Coirier et al., 1999). Τούτο με τη σειρά του προϋποθέτει την ικανότητα αξιολόγησης μέσα από λογικά και διαλεκτικά κριτήρια και εκτίμησης των πραγματολογικών και επικοινωνιακών συνθηκών, των αξιών και των αντιλήψεων του αντίπαλου. Ο καλός συγγραφέας-επιχειρηματολόγος πρέπει να αφομοιώνει όλα τα παραπάνω σε ένα κατάλληλα οργανωμένο κείμενο στο οποίο α) θα αναδεικνύει τη συλλογιστική-διερευνητική του πορεία τόσο σε επίπεδο μακροδομής όσο και στα πλαίσια των γενικότερων δομικών συμβάσεων του επιχειρηματολογικού λόγου (υπερδομή) και β) θα «μεταφράζει» τις πολυδιάστατες νοητικές αναπαραστάσεις του με τα κατάλληλα γλωσσικά εργαλεία, έτσι ώστε να δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να τις αποδομεί και να τις αναδομεί (Boscolo, 1995). Αυτό όμως κάθε άλλο παρά απλό είναι να επιτευχθεί. Ακόμα κι αν κάποιος έχει φτάσει στο κατάλληλο επίπεδο της γνωστικής ωρίμανσης, είναι δύσκολο να διαχειριστεί τις πολύπλοκες λογικές και αφηρημένες σημασιολογικές σχέσεις που κρύβονται κάτω από το επιφανειακά μονολογικό επιχειρηματολογικό κείμενο, να παραγάγει λογικά ορθές αποδείξεις, αντεπιχειρήματα και ανασκευές (Means & Voss, 1996), να διακρίνει τη διαφορά μεταξύ εξήγησης και απόδειξης στην υποστήριξη του ισχυρισμού του (Kuhn & Udell, 2003).

Δεδομένης της σημασίας του γραπτού λόγου και ειδικότερα της επιχειρηματολογικής γραφής για την ατομική εξέλιξη και την κοινωνική εν γένει ανάπτυξη θεωρούμε ότι η αδυναμία των μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις

παραγωγής γραπτού λόγου αποτελεί ευρύτερα ατομικό, κοινωνικο-οικονομικό, πολιτικό και πολιτισμικό πρόβλημα και επομένως ειδικότερα εκπαιδευτικό. Ευελπιστούμε, λοιπόν, ότι η έρευνα αυτή θα συμβάλει στη διαμόρφωση αποτελεσματικών μαθητοκεντρικών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας του γραπτού λόγου, δίνοντας το έναυσμα για ένα γόνιμο διάλογο ανάμεσα στις υπάρχουσες θεωρίες της διδασκαλίας του γραπτού λόγου και της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης.

ΣΚΟΠΟΣ: Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας διατριβής είναι να διερευνήσει το αποτέλεσμα μιας διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου σε επίπεδο γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό: αν και πώς επηρεάζει η προσαρμοσμένη στη διαφορετικότητα των μαθητών διδασκαλία την ικανότητά τους να αναπτύξουν και να δομήσουν γνωστικές και μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες σχετικά με τη συγγραφή και αν ενισχύεται το κίνητρο εμπλοκής τους σε συγγραφικά έργα και κυρίως η αυτο-εικόνα τους ως συγγραφέων. Για να μιλήσουμε με όρους της θεωρητικής προσέγγισης που υιοθετήσαμε στη διδασκαλία μας, ποια κοινωνικογνωστικά-κοινωνικοπολιτισμικά εργαλεία-διευκολύνσεις και στρατηγικές είναι κατάλληλα για τον τρόπο σκέψης των μαθητών, πόσο ωφελούνται από μια τέτοια προσέγγιση της διδασκαλίας του γραπτού λόγου οι μαθητές συγκριτικά με εκείνους στους οποίους η διδασκαλία απευθύνεται ομοιόμορφα και αδιαφοροποίητα; Ο γενικότερος στόχος της έρευνας είναι να ελέγξει την ωφέλεια που προκύπτει για τους μαθητές από μια διδασκαλία που ενσωματώνει στην κοινωνικογνωστική και κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του γραπτού λόγου τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης, ευελπιστώντας ότι η γνώση που θα αποκομίσουμε από αυτή θα οδηγήσει σε γόνιμες προτάσεις για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου.

Για την υλοποίηση αυτού του σκοπού σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε μια διδακτική παρέμβαση που διήρκεσε ένα σχολικό έτος σε δύο από τα τρία τμήματα μαθητών Α΄ Λυκείου του ίδιου σχολείου. Τα δύο πρώτα αποτέλεσαν τις πειραματικές ομάδες και το τρίτο την ομάδα ελέγχου. Η διδακτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε στις πειραματικές ομάδες ενσωματώνει στοιχεία από την κοινωνικογνωστική, κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση του γραπτού λόγου αλλά και από την κειμενοκεντρική-επικοινωνιακή προσέγγιση και τις μετα-επικοινωνιακές προσεγγίσεις. Στην πρώτη, όμως πειραματική ομάδα στις προσεγγίσεις αυτές ενσωματώθηκε η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, εφόσον οι μαθητές διδάχτηκαν τη συγγραφική δραστηριότητα με

στρατηγικές διδασκαλίας διαφοροποιημένες ως προς τους τύπους νοημοσύνης τους και τον προτιμώμενο από αυτούς τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών και υποστηρίχτηκαν με αντίστοιχα κοινωνικο-πολιτισμικά εργαλεία. Αντίθετα, στη δεύτερη πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ως μια έκφραση της κοινωνικογνωστικής και εποικοδομιστικής προσέγγισης της διδασκαλίας του γραπτού λόγου και ισχυρή σε σχέση με τα αποτελέσματά της στρατηγική διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου, όπως δείχνουν τα ερευνητικά δεδομένα (Hillocks, 1995), και χωρίς να ληφθούν υπόψη οι διαφορές των μαθητών ως προς τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Η ομάδα ελέγχου, τέλος, δίδαχτηκε την παραγωγή γραπτού λόγου σύμφωνα με το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας.

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

ΔΟΜΗ: Η διατριβή δομείται σε δύο κύρια μέρη. Στο πρώτο μέρος παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και διαρθρώνεται συγκεκριμένα σε τέσσερα κεφάλαια: το πρώτο αφιερώνεται στη θεωρία της επιχειρηματολογίας, τη διασάφηση σχετικών εννοιών και τις κύριες θεωρητικές οπτικές υπό τις οποίες προσεγγίζεται η επιχειρηματολογία. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις συμβάσεις της επιχειρηματολογίας ως κειμενικού είδους. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται θεωρητικές προσεγγίσεις και αντίστοιχα μοντέλα σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και ειδικότερα η γνωστική, κοινωνικογνωστική, οι κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιογλωσσολογικές προσεγγίσεις. Παρουσιάζεται, επίσης, η σχέση των κινήτρων με τη συγγραφή και κυρίως επισημαίνεται η σχέση της με την αυτο-εικόνα των μαθητών. Σε ποιες διδακτικές αρχές, καθοριστικές για το σχεδιασμό αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου, μετουσιώθηκαν οι προαναφερθείσες θεωρητικές προσεγγίσεις είναι το ενδιαφέρον του τρίτου κεφαλαίου. Το θεωρητικό μέρος ολοκληρώνεται με το τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο έχει ως θέμα τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης. Μετά από μια αναφορά στις θεωρίες της νοημοσύνης παρουσιάζονται οι βασικές αρχές της θεωρίας του Gardner, οι τύποι νοημοσύνης και τα κριτήρια καθορισμού τους, η κριτική που ασκήθηκε στη θεωρία, η επίδρασή της στην εκπαίδευση και η σχέση της με το γραπτό λόγο.

Στο δεύτερο μέρος παρατίθενται η μεθοδολογική προσέγγιση και τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το

ερευνητικό πλαίσιο: τα ερευνητικά ερωτήματα, το εννοιολογικό περιεχόμενο των μεταβλητών, το πλαίσιο και το δείγμα της έρευνας, οι περιορισμοί της, τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και ο τρόπος με τον οποίο σχεδιάστηκε. Στο έκτο παρουσιάζονται οι δύο από τις τρεις φάσεις της έρευνας. Από αυτές η πρώτη είχε χαρακτήρα διερευνητικό σχετικά με τις ικανότητες των μαθητών στη συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου και τους ισχυρούς τύπους της νοημοσύνης τους, ενώ η δεύτερη ταυτίστηκε με τις διδακτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν στις δύο πειραματικές ομάδες. Στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατά την τρίτη φάση της έρευνας, κατά την ανάλυση δηλαδή των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν στις δύο προηγούμενες. Στο όγδοο κεφάλαιο σχολιάζονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα μέσω της απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ με το ένατο κεφάλαιο, στο οποίο αναφέρονται τα γενικά συμπεράσματα αλλά και προτάσεις για μελλοντική έρευνα, ολοκληρώνεται και το δεύτερο μέρος της εργασίας.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΚΕΙΜΕΝΟ

1.1. Εισαγωγή: η σημασία του επιχειρηματολογικού λόγου

Η πειθώ είναι παρούσα σε κάθε στιγμή της ζωής μας. Η διαφωνία και η επιρροή κυριαρχούν στην ανθρώπινη επικοινωνία, εφόσον ο άνθρωπος έχει την προδιάθεση για υπεροχή και την ανάγκη να επηρεάζει αντί να επηρεάζεται, προκειμένου να διατηρεί τη σταθερότητα του μικρότερου ή μεγαλύτερου συστήματος στο οποίο ανήκει. Επομένως, η πειθώ είναι ένα παιχνίδι επιρροής μεταξύ ατόμων και ομάδων με στόχους που εκτείνονται από την επικράτηση και την προπαγάνδα μέχρι την αλλαγή του συναισθήματος, των πεποιθήσεων και των συμπεριφορών απέναντι σ' ένα ζήτημα ή το γενικότερο προβληματισμό και τη δημιουργία εντυπώσεων. Η κριτική θεώρηση των αντιτιθέμενων απόψεων επιτρέπει τον έλεγχο βλέψεων, φιλοδοξιών και ιδιοτελειών που ενδεχομένως να υποθάλλει η επιχειρηματολογία του ομιλούντος/γράφοντος, έτσι ώστε ο αποδέκτης να μη χειραγωγείται. Εξάλλου, ο κριτικός αντίλογος οδηγεί στην ελεύθερη διακίνηση των ιδεών που αποτελεί τη βασική προϋπόθεση στην εγκαθίδρυση του δημοκρατικού χαρακτήρα των κοινωνιών. Η επιχειρηματολογία, δηλαδή, ως μέσο διαπραγμάτευσης της σύγκρουσης και της υπεροχής, καταργεί κάθε κλίμα πόλωσης, διαπαιδαγωγεί στο σεβασμό της διαφορετικής άποψης και θεμελιώνει υγιείς τρόπους επικοινωνίας μεταξύ ατόμων και ομάδων.

Γενικά η επιχειρηματολογία αποκτά το χαρακτήρα μιας πνευματικής δύναμης, που ωθεί τους εμπλεκόμενους σε εγρήγορση και αντιπαράθεση κατά τρόπο συστηματικό, σκόπιμο και αποτελεσματικό, με αποτέλεσμα την προαγωγή της κριτικής σκέψης. Ο πομπός που αποβλέπει στην πειστικότητα του επιχειρήματος επιβάλλεται να διαρθρώσει λογικά τα επιχειρήματά του, να τα υποστηρίξει με συνέπεια και να τα διατυπώσει με σαφήνεια, να αναλύσει, να ορίσει ή να διευκρινίσει έννοιες. Ο δέκτης επιβάλλεται να παρακολουθεί τους συλλογισμούς του πομπού, να αξιολογεί τη λογική τους εγκυρότητα, να τις συγκρίνει με άλλες, να εντοπίζει το ισχυρότερο επιχείρημα διακρίνοντας τις λεπτές διαφορές μεταξύ όμοιων απόψεων ή τις ομοιότητες μεταξύ αντιτιθέμενων. Οι προϋποθέσεις αυτές οξύνουν τις πνευματικές λειτουργίες, την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της αναλυτικής και της συνθετικής σκέψης, τον κριτικό στοχασμό και την αναθεώρηση πεποιθήσεων και προκαταλήψεων (Βεΐκος, 1988).

Τέλος, η επιχειρηματολογία είναι το συνηθέστερο κειμενικό είδος στην ακαδημαϊκή ζωή των μαθητών όχι μόνο στο γλωσσικό μάθημα αλλά και στα άλλα γνωστικά αντικείμενα, εφόσον είναι ένα είδος σημαντικό για τον προσδιορισμό και τη μετάδοση της γνώσης στον επιστημονικό χώρο. Η διαπαιδαγώγηση των μαθητών στο λόγο της πειθούς και ειδικότερα της λογικής επιχειρηματολογίας και η πρόσληψη των πλεονεκτημάτων που προαναφέρθηκαν τούς οδηγεί στην ουσιαστική κατανόηση των γνώσεων, την αξιολόγηση των επιστημονικών και φιλοσοφικών απόψεων, και τους προάγει από παθητικούς καταναλωτές γνώσεων σε υποψιασμένους κριτές, ικανούς να αμφισβητούν αλλά και να παράγουν οι ίδιοι ορθό λόγο για την προώθηση των σκοπών τους στις επιστημονικές και τις πρακτικές τους δραστηριότητες. Οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι δεξιότητες επιχειρηματολογίας προωθούν τη μάθηση και την εννοιολογική αλλαγή στην επιστήμη (Alexoroulou & Driver, 1996; Baker, 1999), την κατανόηση των μαθηματικών εννοιών (Lampert, et al., 1996), την επίλυση προβλημάτων (Vye et al., 1997) και την κατανόηση των θεμάτων στην ιστορία και των κοινωνικών επιστημών (Wiley & Voss, 1999).

1.2. Προβλήματα προσδιορισμού/ορολογίας της επιχειρηματολογίας

Για το μελετητή της επιχειρηματολογίας ένα μέγιστο πρόβλημα είναι η ποικιλία των σημασιών που αποδίδονται στον ίδιο όρο αλλά και η ποικιλία όρων με τους οποίους αποδίδεται η ίδια σημασία: πειθώ (persuasion), επιχειρηματολογία (argumentation), επιχείρημα (argument), συλλογισμός, αιτιολόγηση (reasoning), απόδειξη (convince) και κατ' έκταση «επιχειρηματολογική» ή «πειστική» γραφή (argumentative-persuasive writing). Οι όροι αυτοί άλλοτε χρησιμοποιούνται εναλλακτικά μεταξύ τους, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η κατανόησή τους, άλλοτε η διαφοροποίησή τους γίνεται με κριτήρια υπερβολικά λεπτομερή, ώστε να καθίσταται δύσκαμπτη η χρήση τους, και άλλοτε στον ίδιο όρο (πχ. επιχείρημα) αποδίδονται περισσότερες από μία σημασίες.

Η ποικιλία των όρων και των προσδιορισμών τους είναι πιθανά αποτέλεσμα του σκοπού της επικοινωνίας μεταξύ του πομπού και του δέκτη της επιχειρηματολογίας και των μέσων που χρησιμοποιούνται, για να επιτευχθεί.

Για παράδειγμα, ο όρος «argument» χρησιμοποιείται κυρίως με δύο σημασίες, ως προϊόν (νοητική κατασκευή των ατόμων) και ως διαδικασία (Voss, 2001; Kuhn &

Udell, 2003). Με την πρώτη σημασία είναι μια δομή λόγου, της οποίας βασικά συστατικά είναι ένας ισχυρισμός/συμπέρασμα και ένας τουλάχιστον υποστηρικτικός λόγος ή προκειμένη, από την οποία προκύπτει με λογική αναγκαιότητα ο ισχυρισμός. Άλλοι χαρακτηρίζουν αυτή τη δομή λόγου ως «συλλογισμό», ενώ ως «επιχείρημα» θεωρούν μια σειρά τέτοιων απλών συλλογισμών. Με την τελευταία έννοια ο όρος δεν περιορίζεται στην προαναφερθείσα δομή λόγου που αποτελείται από προκειμένες και συμπέρασμα αλλά αναφέρεται ευρύτερα ως ιδιαίτερο κειμενικό είδος με συγκεκριμένα στοιχεία υπερδομής. Με τη δεύτερη σημασία άλλοι εννοούν την αιτιολόγηση (reasoning), δηλαδή τη συμπερασματική λογική διαδικασία μέσω της οποίας κάποιος αρχόμενος από κάποια δεδομένα/προκειμένες συνάγει ένα συμπέρασμα (Voss & Means, 1991), ενώ άλλοι εννοούν τη διαλεκτική διαδικασία κατά την οποία δύο ή περισσότεροι άνθρωποι συμμετέχουν σε μια αντιπαράθεση απόψεων προσπαθώντας να διαχειριστούν τις διαφωνίες τους. Στις περιπτώσεις αυτές χρησιμοποιείται και ο όρος «επιχειρηματολογία» (argumentation) ή «επιχειρηματολογικός λόγος» (argumentative discourse). Εντούτοις, η διάκριση των διαφορετικών αυτών σημασιών δεν είναι εύκολη, γιατί στην έννοια του επιχειρήματος ως προϊόντος υπολανθάνει η διαδικασία παραγωγής του μέσα σε ένα πλαίσιο αποδείξεων και αντίθετων ισχυρισμών, επομένως οι δύο σημασίες συσχετίζονται περίπλοκα (Voss & van Dyke, 2001; Kuhn & Udell, 2003).

Τα προβλήματα εννοιολόγησης αναφέρονται και στη διάκριση του όρου «argument/argumentation» από τον όρο «persuasion», που στην ελληνική αποδίδεται με τη λέξη «πειθώ». Σε ένα μεγάλο μέρος της έρευνας μέχρι σήμερα οι δύο όροι χρησιμοποιούνται, όπως προαναφέρθηκε, εναλλακτικά (Connog & Lauer, 1985). Σε άλλες περιπτώσεις οι ερευνητές διαφοροποιούν τις έννοιες. Για παράδειγμα, οι Chittleborough και Newman (1993) υποστηρίζουν ότι ένα επιχείρημα τίθεται όπου υπάρχει πρόθεση είτε να αποδειχθεί μια δήλωση είτε να πειστεί κάποιος να δεχτεί μια δήλωση. Στην πρώτη περίπτωση (στην οποία αντιστοιχεί ο όρος argument), όμως, η πρόθεση επιτυγχάνεται με απόδειξη¹, δηλαδή την αιτία/λόγο (reason) ή το τμήμα μιας πληροφορίας που παρουσιάζεται σε ένα επιχείρημα, για να παρέχει υποστήριξη στη δήλωση, ενώ στη δεύτερη (στην οποία αντιστοιχεί ο όρος persuasion) επιτυγχάνεται με μια ψυχολογική τεχνική που χρησιμοποιείται από κάποιον με σκοπό να αυξήσει τις πιθανότητες να γίνει αποδεκτός ο ισχυρισμός από τον αποδέκτη και πιθανά να τον

¹ Η απόδειξη δεν ισοδυναμεί με την «τυπική απόδειξη», γιατί δεν ξεκινά από αξιώματα, αλλά από γνώμες, αξίες ή αμφισβητήσιμες αντιλήψεις, ούτε εξαντλείται στους κανόνες της παραγωγικής λογικής (Azar, 1999).

οδηγήσει σε αλλαγή συμπεριφοράς ή σε κάποια δράση. Παρεμφερής είναι και η άποψη του Champraud (1994), ο οποίος χαρακτηρίζει την επιχειρηματολογία ως ένα συνεχές που κυμαίνεται μεταξύ δύο πόλων (αναφέρεται στο Coirier et al., 1999). Ο πρώτος πόλος περιλαμβάνει την παροχή στοιχείων για την υποστήριξη ενός συμπεράσματος· ο λογικός και ορθός συλλογισμός θεωρούνται εδώ οι σημαντικές προϋποθέσεις. Ο δεύτερος πόλος θεωρεί την επιχειρηματολογία ως δράση που στοχεύει στην τροποποίηση των πεποιθήσεων ή της συμπεριφοράς ενός δεδομένου ακροατηρίου· αναφέρεται, δηλαδή, στην ψυχολογική-κοινωνική πτυχή της επικοινωνίας, ειδικά στους στόχους των συμμετεχόντων.

Η εννοιολόγηση των παραπάνω όρων είναι σημαντική, όχι μόνο επειδή οδηγούν σε μια θεωρία της επιχειρηματολογίας, αλλά και επειδή καθίσταται παιδαγωγικά και διδακτικά αναγκαία. Το πρόβλημα, όμως, της εννοιολόγησης υπερβαίνει τον απλό προσδιορισμό μεμονωμένων όρων· κυρίως είναι συνάρτηση της θεωρητικής προσέγγισης υπό την οποία κάποιος διερευνά την επιχειρηματολογία. Για την εξομάλυνση όλων των προβληματισμών που τέθηκαν νωρίτερα, κρίνουμε αναγκαίο να παρουσιάσουμε τις τρεις κύριες θεωρητικές προσεγγίσεις της επιχειρηματολογίας, μέσα από τις οποίες τίθεται και μια διαφορετική προοπτική της, τη Ρητορική, τη Λογική, τη Διαλεκτική, αλλά και την επιχειρηματολογική γραφή, όπως αξιολογείται στο πλαίσιο της Κειμενογλωσσολογίας.

1.3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της επιχειρηματολογίας

1.3.1. Λογική προσέγγιση: το επιχείρημα ως προϊόν μιας νοητικής διαδικασίας

Η Λογική ασχολείται με την ανθρώπινη νόηση (λόγος > λογική) και τα λογικά της στοιχεία: τις έννοιες, τις κρίσεις και τους συλλογισμούς. Το ενδιαφέρον της δεν επικεντρώνεται στη λειτουργία της νόησης μέσω της οποίας δημιουργούνται τα λογικά αυτά στοιχεία –αυτό, εξάλλου είναι αντικείμενο της Ψυχολογίας- αλλά στην ορθή της λειτουργία μέσω της οποίας φτάνει στην ορθή γνώση. Με άλλα λόγια, η Λογική μας διδάσκει να ελέγχουμε τα ανθρώπινα διανοήματα με κριτήρια λογικά: να αξιολογούμε τη λογική διαδικασία μέσω της οποίας ο άνθρωπος καταλήγει σε ένα ισχυρισμό και να ελέγχουμε την ορθότητά του, να διαπιστώνουμε δηλαδή όχι απλά αν μια ιδέα ή σκέψη είναι ορθή ή όχι, αλλά και γιατί (για ποια λογική αιτία) (Λεοντσίνη, 2006).

Υπό το πρίσμα της Λογικής το επιχείρημα, ή ο συλλογισμός ορθότερα στη γλώσσα της Λογικής, είναι μια νοητική κατασκευή - σχηματοποίηση, κατά την οποία ο επιχειρηματολογών μέσα από ένα λογικά δομημένο σύνολο προτάσεων – κρίσεων (προκειμένων) καταλήγει σε ένα λογικό συμπέρασμα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια ακολουθία προτάσεων που διακρίνεται σε δύο μέρη, τις προκείμενες, δεδομένα πληροφοριακά ή πιθανολογικά ή κρίσεις και το συμπέρασμα/ισχυρισμό, το οποίο προκύπτει από τις προκείμενες με λογική αναγκαιότητα, δηλαδή μέσα από το λογικό συσχετισμό δύο κρίσεων. Με την έννοια αυτή, ο συλλογισμός δεν είναι απλά μια δήλωση αλλά μια αποδεικτική νοητική διαδικασία (του λογικού συσχετισμού των κρίσεων) για την υποστήριξη των δηλώσεων/ισχυρισμών (Λεοντσίνη, 2006· Πορτίδης κ.α., 2007).

Στην πιο απλή του μορφή ο συλλογισμός αποτελείται από δύο προκείμενες, την ελάσσονα και τη μείζονα, που αντιστοιχούν στη μικρότερη και ευρύτερη σε εννοιολογικό πλάτος, και το συμπέρασμα, όπως φαίνεται στο παρακάτω κλασικό παράδειγμα:

Όλοι οι άνθρωποι είναι θνητοί (μείζων προκείμενη)

Ο Σωκράτης είναι άνθρωπος (ελάσσων προκείμενη)

Άρα, ο Σωκράτης είναι θνητός (συμπέρασμα)

Πολύ συχνά, όμως, παραλείπεται η μία από τις προκείμενες, επειδή είναι αυτονόητη, οπότε προκύπτει ένας βραχυλογικός (ή ατελής) συλλογισμός ή το ενθύμημα του Αριστοτέλη, ο οποίος είναι και ο πιο κοινός συλλογιστικός τύπος, όπως υποστηρίζουν οι Voss και Means (1991). Πχ. ο προηγούμενος συλλογισμός μετατρέπεται σε ενθύμημα ως εξής: ο Σωκράτης είναι θνητός, γιατί είναι άνθρωπος.

Όταν η μία ή και οι δύο προκείμενες προτάσεις δικαιολογούνται ή επεξηγούνται με την προσθήκη άλλων προτάσεων προκύπτει το «επιχείρημα». Ο συγγραφέας/ομιλητής, προκειμένου να προλάβει τις αντιρρήσεις και τις παρερμηνείες του δέκτη, γίνεται αναλυτικός, διευκρινίζει, επεξηγεί, σχολιάζει ή και δικαιολογεί τις προκείμενες δια της προσθήκης περισσότερων προτάσεων, για να αποδειχθεί ότι είναι αξιόπιστες και ισχυρές, εφόσον από αυτές προκύπτει το συμπέρασμα. Με άλλα λόγια, το επιχείρημα εμπεριέχει το συλλογισμό της λογικής ή και περισσότερους, είτε αυτοί είναι μεμονωμένοι είτε αποτελούν ο ένας προκείμενη για τον επόμενο (αλυσίδα συλλογισμών). Έτσι, σε αντίθεση με το συλλογισμό που η διατύπωσή του είναι απλή, τυπική, λιτή, σύντομη, το επιχείρημα (γραφτό και προφορικό κείμενο) διατυπώνεται με σύνθετη σύνταξη και πολυποίκιλη διατύπωση (Weston, 2000· Λεοντσίνη, 2006).

Στην περίπτωση αυτή επιβάλλεται να απομονώσουμε το συλλογισμό από το επιχείρημα, να το αναδιατάξουμε δηλαδή σε μορφή καθαρά τυπική και σύντομη, προκειμένου να εντοπίσουμε τις ελάχιστες λογικές προτάσεις που φέρουν το σημασιολογικό περιεχόμενο του συλλογισμού (τις προκείμενες), να τις διακρίνουμε από το συμπέρασμα², να τις συμπληρώσουμε, αν παραλείπονται³, και να ελέγξουμε τη λογική τους δομή, τις λογικές σχέσεις που τις διέπουν ως ακολουθίες προτάσεων και εντέλει να αξιολογήσουμε την ορθότητα του συλλογισμού (Πορτιδής κ.ά., 2007· Σαραφίδου, 2003).

Η ορθότητα του επιχειρήματος/συλλογισμού αξιολογείται με τους κανόνες του παραγωγικού ή επαγωγικού συλλογισμού. Όπως καθιερώθηκε από την αριστοτελική Λογική ένας συλλογισμός είναι παραγωγικός, όταν ο επιχειρηματολογών στηρίζει τη θέση του σε προκείμενες που εκφράζουν μια κρίση γενική και, επομένως, αληθινή και συμπεραίνει ότι το ίδιο αληθεύει για οποιαδήποτε επιμέρους περίπτωση. Το συμπέρασμα κυριολεκτικά παρ-άγεται από την προκείμενη κρίση (πορεία σκέψης «από το γενικό στο ειδικό» ή «από το όλον στο μέρος»). Στον επαγωγικό συλλογισμό ο επιχειρηματολογών αρχόμενος από προκείμενες που εκφράζουν κρίσεις για επιμέρους σχετικά μεταξύ τους φαινόμενα καταλήγει σε ένα γενικό συμπέρασμα που αφορά στο σύνολο των ομοειδών/σχετικών φαινομένων. Το συμπέρασμα, δηλαδή, επ-άγεται από τις επιμέρους κρίσεις «από το ειδικό στο γενικό» ή «από το μέρος στο όλον».

Η σύγχρονη, όμως, χρήση του όρου «παραγωγική - επαγωγική λογική» διαφοροποιείται. Ένα επιχείρημα θεωρείται παραγωγικό, όταν το συμπέρασμά του είναι λογικό επακόλουθο των προκειμένων του, δηλαδή είναι το έγκυρο επιχείρημα⁴. Σε ένα παραγωγικά έγκυρο επιχείρημα είναι λογικά υποχρεωμένος κανείς, έχοντας δεχθεί ως ακριβείς τις προκείμενες, να υιοθετήσει το συμπέρασμα και, αντίστροφα, έχοντας απορρίψει το συμπέρασμα, είναι λογικά υποχρεωμένος να αμφισβητήσει τις προκείμενες προτάσεις (Zarefsky, 2005). Μη παραγωγικό θεωρείται ένα επιχείρημα στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή όταν το συμπέρασμά του δεν απορρέει λογικά από

² Στη φυσική γλώσσα (γραπτή ή προφορική επιχειρηματολογία) οι συγγραφείς/ομιλητές δε μιλούν με αυστηρά δομημένο τρόπο· προτιμούν την ανάδρομη γλωσσική εκφορά, αντίστροφη προς την πορεία της σκέψης, δηλαδή πρώτα διατυπώνουν το συμπέρασμα και έπειτα τις προκείμενες από τις οποίες αυτό απορρέει (Σαραφίδου, 2003).

³ Οι παραλειπόμενες –ως αυτονόητες- προκείμενες μπορεί να φέρουν σημαντικές πληροφορίες για την πειστικότητα του συλλογισμού. Πιθανά να εμπεριέχουν αξιολογήσεις που δεν αντιπροσωπεύουν τα κοινά παραδεκτά ή ισχύουν μόνο για ένα συγκεκριμένο σύστημα κοινωνικών-πολιτισμικών αξιών ή είναι πιθανολογικές. Πιθανό είναι, επίσης, να υποκρύπτουν μια ψευδή δήλωση που, αν διατυπωνόταν με σαφήνεια, ίσως να ακύρωνε τον ισχυρισμό (Adam, 1999· Σαραφίδου, 2003· Αρχάκης, 2005).

⁴ Η εγκυρότητα διασφαλίζεται, όταν οι προκείμενες οδηγούν με λογική αναγκαιότητα σε ένα βέβαιο συμπέρασμα, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το περιεχόμενο, είναι δηλαδή απόρροια της λογικής μορφής του συλλογισμού-επιχειρήματος (ο τρόπος συμπερασμού είναι τυπικός, φορμαλιστικός).

τις προκείμενες. Τα παραγωγικά επιχειρήματα, με άλλα λόγια, προσφέρουν βεβαιότητα, εφόσον και οι προκείμενες είναι βέβαιες (Weston, 2000). Επαγωγή ή επαγωγικός λογισμός, και συχνά επαγωγική λογική, είναι η λειτουργία εκείνη του ανθρώπινου λογισμού, κατά την οποία οι προκείμενες προτάσεις (εικασίες ή υποθέσεις) ενός επιχειρήματος υποστηρίζουν το συμπέρασμα αλλά δεν το κατοχυρώνουν. Σε ένα επαγωγικά έγκυρο επιχείρημα είναι λογικά υποχρεωμένος κανείς, έχοντας υιοθετήσει τις προκείμενες προτάσεις, να θεωρήσει το συμπέρασμα ως πιθανό. Σε αντίθεση με τον παραγωγικό λογισμό, ο επαγωγικός δε μας οδηγεί απαραίτητως σε συμπεράσματα τα οποία είναι εξίσου βέβαια, όσο και οι προκείμενες προτάσεις. Μεταξύ των δύο τύπων επιχειρημάτων, των παραγωγικών και των επαγωγικών, ως έγκυρα, κατά την άποψη ορισμένων φιλοσόφων, μπορούν να χαρακτηριστούν μόνο τα παραγωγικά, ενώ τα επαγωγικά επιχειρήματα, αν και μπορεί να είναι πειστικά, ποτέ δεν είναι δεσμευτικά.

Για να είναι λογικά ορθό ένα επιχείρημα-συλλογισμός δε θα πρέπει να είναι μόνο έγκυρο αλλά και αληθές. Η αλήθεια του περιεχομένου των προκειμένων και του συμπεράσματος επιβεβαιώνεται από την ισχύουσα κατάσταση πραγμάτων, από το αν ή όχι δηλαδή ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Αυτό που μας καθοδηγεί να χαρακτηρίσουμε το πληροφοριακό περιεχόμενο των προκειμένων και του συμπεράσματος ως αληθές είναι η εμπειρία μας από τον πραγματικό κόσμο μας. Ένα πειστικό επιχείρημα θα πρέπει να επιμένει αρκετά στην απόδειξη της αλήθειας των προκειμένων του, με επιμέρους επιχειρήματα, παραδείγματα, λογική ανάλυση εννοιών κτλ. (Λεοντσίνη, 2006).

Για τη Λογική μεγαλύτερο ενδιαφέρον έχει η εγκυρότητα των επιχειρημάτων και οι κανόνες με τους οποίους επιτυγχάνεται. Οι κανόνες αυτοί είναι συνάρτηση της δομής του επιχειρήματος (Wenzel, 2006). Προσπαθώντας οι μελετητές να προσδιορίσουν τη δομή των συλλογισμών, άρα και τις λογικές σχέσεις τους υπό τις οποίες εξασφαλίζεται η εγκυρότητά τους κατέληξαν στον εντοπισμό ποικίλων επιχειρηματολογικών σχημάτων (argument schemes). Πρόκειται για τους συμβατικούς τρόπους με τους οποίους αποτυπώνεται ρητά η σχέση μεταξύ προκειμένων και συμπεράσματος, η εσωτερική δομή του επιχειρήματος και οι οποίοι συλλαμβάνουν τη στερεοτυπική μορφή του ανθρώπινου συλλογισμού (Walton, 1996, 2005). Τα επιχειρηματολογικά σχήματα χρησιμοποιούνται ως εργαλεία άλλοτε για τον εντοπισμό των επιχειρημάτων και άλλοτε για την αξιολόγησή τους και διαφοροποιούνται στο πλαίσιο της τυπικής (formal logic) και άτυπης Λογικής (informal logic) (Wenzel, 2006).

1.3.1.1. Τυπική Λογική

Η Τυπική Λογική εξετάζει την τυπική ορθότητα των συλλογισμών, δηλαδή τη συμφωνία τους με τους νόμους της νόησης και όχι την ουσιαστική τους ορθότητα, τη συμφωνία τους με την πραγματικότητα, με άλλα λόγια ενδιαφέρεται κυρίως για την εγκυρότητα των συλλογισμών. Εξετάζει και καθορίζει τους κανόνες και τις διαδικασίες του ορθώς «διανοείσθαι» (Λεοντσίνη, 2006), τους όρους και τα είδη του λογικά ορθού συλλογισμού και τους νόμους και τους κανόνες με τους οποίους πρέπει να συλλογιζόμαστε στην αναζήτηση της Αλήθειας (Zarefsky, 2005).

Για να επιτύχει αυτό το σκοπό μεταφράζει τους συλλογισμούς από τη φυσική σε μια τυποποιημένη, συμβολική γλώσσα (όπως τη γλώσσα των μαθηματικών για παράδειγμα) που αναδεικνύει τη λογική δομή των συλλογισμών, οι οποίοι διακρίνονται σε δύο είδη που περιλαμβάνουν επιμέρους επιχειρηματολογικά «σχήματα»:

1. Ο προτασιακός λογισμός: αναδεικνύει τη λογική δομή των ισχυρισμών που βασίζονται σε δηλωτικές προτάσεις, δηλ. προτάσεις για τις οποίες μπορούμε να ισχυριστούμε ή ότι είναι αληθείς ή ότι είναι ψευδείς⁵. Περιλαμβάνει τα εξής επιμέρους «επιχειρηματολογικά σχήματα»:

α. το διαζευκτικό συλλογισμό, ο οποίος έχει μόνο τη μείζονα προκείμενη διαζευκτική και τις άλλες κατηγορικές. Στη γλώσσα της τυπικής λογικής ο έγκυρος διαζευκτικός συλλογισμός αποδίδεται με το σχήμα: $(p) \vee (q), \neg (q), \therefore p$. Παράδειγμα:

Τα θέματα του διαγωνισμού ανήκουν ή στα διδαγμένα ή στα αδίδακτα

Δεν ανήκουν στα διδαγμένα

Άρα, ανήκουν στα αδίδακτα

Η εγκυρότητά του στηρίζεται στο γεγονός ότι η πρώτη προκείμενη, στηριζόμενη στην αρχή του αποκλειόμενου τρίτου - αναφέρει δύο εξαντλητικές και αμοιβαία αποκλειόμενες επιλογές, ενώ η δεύτερη αποκλείει τη μια από τις δύο και ως εκ τούτου αφήνει την άλλη στο συμπέρασμα (Πορτίδης κ.ά., 2007).

β. τον υποθετικό συλλογισμό, ο οποίος έχει και τις δύο προκείμενες υποθετικές. Στη γλώσσα της τυπικής λογικής ο έγκυρος υποθετικός συλλογισμός έχει τη μορφή $(p) \rightarrow (q), (q) \rightarrow (r) \therefore (p) \rightarrow (r)$. Παράδειγμα:

Αν υπάρχει ευτυχία, υπάρχει ελευθερία

Αν υπάρχει ελευθερία, υπάρχει ευδαιμονία

⁵ Οι προτάσεις που μπορούν να χαρακτηριστούν ή αληθείς ή ψευδείς ονομάζονται λογικές προτάσεις. Αντίθετα, δεν είναι λογικές οι προτάσεις που εκφράζουν διαταγές, προσευχές, ερωτήσεις, επιθυμίες, και γενικά όσες δεν επιδέχονται το χαρακτηρισμό τους ως αληθείς οι ψευδείς.

Άρα, αν υπάρχει ευψυχία, υπάρχει ευδαιμονία

Ο υποθετικός συλλογισμός είναι έγκυρος, όταν οι προκείμενες σχηματίζουν αλυσίδα, όταν δηλαδή η απόδοση της πρώτης προκείμενης (επόμενη) είναι υπόθεση (ηγούμενη) της δεύτερης (Πορτίδης κ.ά., 2007). Ο υποθετικός συλλογισμός γενικά στηρίζεται στη λογική αρχή του επαρκούς ή αποχρώντος λόγου, σύμφωνα με τον οποίο για κάθε συμπέρασμα πρέπει να υπάρχει ένας επαρκής από λογική άποψη λόγος, ικανός από μόνος του να οδηγήσει στο συμπέρασμα.

γ. Modus ponens: Άλλοι τον ονομάζουν μικτό υποθετικό συλλογισμό, γιατί έχει μόνο τη μείζονα προκείμενη υποθετική και τις άλλες κατηγορικές. Στη γλώσσα της τυπικής λογικής ο έγκυρος modus ponens έχει τη μορφή $(p) \rightarrow (q), p, \therefore q$ (Πορτίδης κ.ά., 2007). Παράδειγμα:

Αν υπάρχουν εκατομμύρια κατοικήσιμων πλανητών στο γαλαξία μας, τότε φαίνεται πιο πιθανό ότι η ζωή έχει αναπτυχθεί σε περισσότερους από ένα μόνο.

Υπάρχουν εκατομμύρια κατοικήσιμων πλανητών στον πλανήτη μας.

Άρα, φαίνεται πιθανό ότι η ζωή έχει αναπτυχθεί σε περισσότερους από αυτόν εδώ μόνο (Weston, 2000, 46).

δ. Modus tollens: ουσιαστικά ανάγεται στο modus ponens και μπορεί, επίσης, να χαρακτηριστεί ως μικτός υποθετικός συλλογισμός. Στη γλώσσα της τυπικής λογικής ο έγκυρος συλλογισμός έχει τη μορφή $(p) \rightarrow (q), \neg (q), \therefore \neg (p)$ (Πορτίδης κ.ά., 2007). Κλασικό παράδειγμα modus tollens είναι ο συλλογισμός του Σέρλοκ Χολμς (Weston, 2000, 47).

Αν το σκυλί ήξερε καλά τον επισκέπτη, θα είχε γαβγίσει

Το σκυλί δε γάβγισε

Άρα, το σκυλί δεν ήξερε καλά τον επισκέπτη

ε. Δίλημμα: πρόκειται, επίσης, για μορφή υποθετικού λόγου, ο οποίος όμως περιέχει διάζευξη είτε στις προκείμενες είτε στο συμπέρασμα $(p) \vee (r), (p) \rightarrow (q), (r) \rightarrow (s), \therefore (q) \vee (s)$. Ως παράδειγμα τέτοιου συλλογισμού παραθέτουμε ένα συλλογισμό του Edmund Burke (από το Weston, 2000, 50):

Υπάρχει ένα δίλημμα στο οποίο πρέπει -σύμφωνα με τη φύση των πραγμάτων- να υπόκειται κάθε αντίθεση στην κακοήθεια: αν μείνεις αδρανής, θεωρείσαι συνένοχος στο μέτρο που σιωπηλά συγκατατίθεσαι. Αν αντισταθείς, κατηγορείσαι ότι προκαλείς ευέξαπτες δυνάμεις σε καινούριες υπερβολές. Η συμπεριφορά του ηττημένου ποτέ δε φαίνεται σωστή.

1. Κατηγορικός λέγεται ο συλλογισμός που έχει και τις προκείμενες και το συμπέρασμα κατηγορικές. Σε αντίθεση με τον Προτασιακό λογισμό το συμπέρασμα δεν προκύπτει από τη σχέση των προκειμένων/προτάσεων που είναι δηλωτικές, δηλαδή υποθετικά ή διαζευκτικά διατυπωμένες- αλλά από τα επιμέρους στοιχεία των προκειμένων που από μόνα τους δεν αποτιμούνται ως αληθή ή ψευδή. Τα στοιχεία αυτά είναι έννοιες/όροι που κατηγορούνται σε ένα αντικείμενο, εκφράζουν ιδιότητες των αντικειμένων και σχέσεις (Πορτίδης κ.ά., 2007). Οι όροι αυτοί είναι το υποκείμενο (Y), ελάσσων εννοιολογικά όρος που εμφανίζεται στην ελάσσονα προκείμενη και στο συμπέρασμα ως συντακτικό υποκείμενο, το κατηγορήμα (K), μείζων εννοιολογικά όρος που εμφανίζεται στη μείζονα προκείμενη και στο συμπέρασμα και συναποτελείται από το ρήμα και το αντικείμενο ή το κατηγορούμενο, και ο μέσος όρος (M) ή μεσάζων που εμφανίζεται και στις δύο προκείμενες, ποτέ όμως στο συμπέρασμα. Παραδειγματικά:

Η θάλασσα (Y) είναι νερό (M)

Το νερό (M) σβήνει τη δίψα (K)

Άρα, η θάλασσα (Y) σβήνει τη δίψα (K)

Έχουμε τέσσερις γενικούς τύπους-σχήματα κατηγορικού συλλογισμού, που αντιστοιχούν σε τέσσερις διαφορετικούς τρόπους συσχετισμού των τριών όρων Y, M και K (με κύρια θέση στο συσχετισμό αυτό του μέσου όρου) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997· Μπούμπουλης, 2011).

Πρώτο σχήμα: έχει το M υποκείμενο στη μείζονα και κατηγορούμενο στην ελάσσονα. Παράδειγμα:

Όλα τα ζωντανά πλάσματα (M) είναι θνητά

Ο άνθρωπος (Y) είναι ζωντανό πλάσμα

Άρα, ο άνθρωπος (Y) είναι θνητός (K)

Δεύτερο σχήμα: έχει το M κατηγορούμενο και στις δύο προκείμενες. Παράδειγμα:

Κανείς έντιμος άνθρωπος δεν είναι ασυνείδητος (M)

Μερικοί άνθρωποι (Y) είναι ασυνείδητοι (M)

Άρα, μερικοί άνθρωποι (Y) δεν είναι έντιμοι (K)

Τρίτο σχήμα: έχει το M υποκείμενο και στις δύο προκείμενες: Παράδειγμα:

Κάθε μεγάλο καλλιτέχνημα (M) είναι κτήμα της ανθρωπότητας

Μερικά μεγάλα καλλιτεχνήματα είναι δημιουργήματα του ελληνικού πολιτισμού

Άρα, μερικά δημιουργήματα (Y) του ελληνικού πολιτισμού είναι κτήμα της ανθρωπότητας (K)

Τέταρτο σχήμα: έχει το M κατηγορούμενο στη μείζονα, υποκείμενο στην ελάσσονα. Παράδειγμα:

Μερικές εφευρέσεις αλλάζουν τις τύχες του κόσμου (M)

Ό,τι μεταβάλλει τις τύχες του κόσμου (M) είναι κοσμοϊστορικό γεγονός

Μερικά κοσμοϊστορικά γεγονότα (Y) είναι εφευρέσεις (K)

Τα τέσσερα αυτά σχήματα μπορούν να αποδοθούν ως εξής:

Πίνακας 1.1.: Απεικόνιση των τεσσάρων σχημάτων του κατηγορικού συλλογισμού

Σχήμα 1 ^ο	Σχήμα 2 ^ο	Σχήμα 3 ^ο	Σχήμα 4 ^ο
MK	KM	MK	KM
YM	YM	MY	MY
YK	YK	YK	YK

Τα σχήματα αυτά πολλαπλασιάζονται, αν λάβουμε υπόψη τους τέσσερις τύπους στους οποίους διακρίνονται οι λογικές προτάσεις/προκείμενες κατά το ποιόν τους (καταφατικές-αποφατικές) και κατά το ποσόν τους (μερικές-καθολικές). Οι τύποι αυτοί παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 1.2.: Απεικόνιση των τεσσάρων τύπων λογικών προτάσεων του κατηγορικού συλλογισμού

Σύμβολο	Τύποι Προτάσεων	Παράδειγμα
A	Καθολική καταφατική: αρχίζει από «όλα» ή «κάθε»	Όλοι οι κύκνοι είναι λευκοί
E	Καθολική αποφατική: αρχίζει «κανένας»	Κανένας κύκνος είναι λευκός
I	Μερική καταφατική: αρχίζει «μερικά/οί»	Μερικοί κύκνοι είναι λευκοί
O	Μερική αποφατική: περιέχουν έκφραση «μερικά δεν είναι»	Μερικοί κύκνοι δεν είναι λευκοί

Ο τρόπος ενός συλλογισμού εξαρτάται από το συνδυασμό των προτάσεων Α, Ε, Ι, και Ο⁶. Η τελική μορφή ενός συλλογισμού εξαρτάται από το συνδυασμό μεταξύ των συλλογιστικών σχημάτων. Συνολικά υπάρχουν 256 ($4 \times 64 = 256$) δυνατές μορφές που μπορεί να έχει ένας συλλογισμός. Από αυτούς οι 19 είναι έγκυροι και ισχυροί, οι 5 έγκυροι και ασθενείς και οι υπόλοιποι άκυροι⁷ (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1997· Μεντζενιώτης, 2005).

⁶ Υπάρχουν 64 δυνατοί τρόποι που προκύπτουν από τους συνδυασμούς των Α, Ε, Ι, και Ο: ΑΑΑ, ΑΑΙ, ΑΙΙ, ΙΙΙ, ΙΑΑ, ΕΕΕ, ΕΕΑ, ΕΑΑ, κ.ο.κ.

⁷ Ένας από τους τρόπους που έχουν προταθεί για τον έλεγχο των 19 έγκυρων κατηγορικών συλλογισμών είναι ο μνημονικός κανόνας του Μιχαήλ Ψελλού, ο οποίος συγκέντρωσε 19 αντίστοιχα λέξεις που περιέχουν τα γράμματα που χαρακτηρίζουν τους συλλογισμούς αυτούς. Πχ. στη λέξη «Γράμματα» αντιστοιχεί ο συνδυασμός ΑΑΑ, στη λέξη «Εγραψε» ο συνδυασμός ΕΑΕ κ.λπ.

1.3.1.2. Άτυπη λογική

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον πολλών θεωρητικών μετατοπίστηκε στην επιχειρηματολογία που αναπτύσσεται στην καθημερινή ζωή και τη φυσική γλώσσα. Στο πλαίσιο αυτό η τυπική λογική δεν προσφέρεται για τον εντοπισμό και την αξιολόγηση της πειστικότητας των επιχειρημάτων, γιατί η φυσική επιχειρηματολογία δεν μπορεί να περιοριστεί στους λογικούς συλλογισμούς και σε προκαθορισμένα συλλογιστικά σχήματα, εφόσον η φυσική γλώσσα είναι πολύπλοκη, διαρκώς εξελίσσεται, είναι συνυφασμένη με τις προκαταλήψεις και τις συναισθηματικές φορτίσεις των ομιλούντων, με αμφισημίες και ασάφειες που δεν μπορούν να αποδοθούν με γλώσσα συμβολική (Λεοντσίνη, 2006). Οι υποστηρικτικές σχέσεις μπορούν να είναι ποικίλες (λογικά, αναλογικά, τελεολογικά επιχειρήματα, επιχειρήματα βασισμένα στη γνώση, τις πεποιθήσεις, την αυθεντία ή το παράδειγμα) και οδηγούν σε πιθανά, επαγωγικά συμπεράσματα, των οποίων η πειστικότητα κρίνεται από το ακροατήριο και –μέσω αυτού- από τις απόψεις που είναι σιωπηρά αποδεκτές σε μια κοινότητα, τους «τόπους», και τη συσσωρευμένη εμπειρία (Coirier et al., 1999; Zarefsky, 2005).

Προσπαθώντας οι μελετητές να προσδιορίσουν τη δομή των επιχειρημάτων που διατυπώνονται στη φυσική γλώσσα κατέληξαν στον εντοπισμό ποικίλων επιχειρηματολογικών σχημάτων (argument schemes). Πρόκειται και σ' αυτή την περίπτωση, όπως και στην τυπική Λογική, για συμβατικούς τρόπους με τους οποίους αποτυπώνεται ρητά η εσωτερική δομή του επιχειρήματος, η σχέση μεταξύ προκειμένων και συμπεράσματος, και οι οποίοι συλλαμβάνουν τη στερεοτυπική μορφή του ανθρώπινου συλλογισμού (Walton, 2005) και χρησιμοποιούνται ως εργαλεία είτε για τον εντοπισμό των επιχειρημάτων είτε την αξιολόγησή τους (Walton, 1996, 2005). Σε αντίθεση, όμως, με τα «συλλογιστικά σχήματα» της τυπικής Λογικής τα επιχειρηματολογικά σχήματα της άτυπης Λογικής δεν αποδίδονται με συμβολικό και τυποποιημένο λεξιλόγιο και δεν αξιολογούνται με τους κανόνες της λογικής ορθότητας (εγκυρότητα και αλήθεια).

Τα άτυπα επιχειρήματα αξιολογούνται ως «ηχηρά», αποδεκτά, με βάση τρία κριτήρια:

- την αναφορικότητα (relevance): πρέπει να υφίσταται τέτοια σχέση μεταξύ προκειμένων και συμπεράσματος, ώστε από τις πρώτες να αντλούνται πληροφορίες που οδηγούν στο δεύτερο

- την επάρκεια (sufficiency): οι προκειμένες από τις οποίες απορρέει το συμπέρασμα πρέπει να είναι επαρκείς και αναγκαίες συνθήκες για να το υποστηρίξουν
- την αποδεκτότητα (acceptability): οι προκειμένες που απαρτίζουν το επιχείρημα πρέπει να είναι αποδεκτές ως αληθείς, πιθανές ή/και αξιόπιστες από το εκάστοτε ακροατήριο (Blair & Johnson, 1987; Coirier et al., 1999).

Το αν ικανοποιούνται τα παραπάνω κριτήρια αξιολόγησης της πειστικότητας των άτυπων επιχειρημάτων προκύπτει από τις απαντήσεις που θα δώσει ο αξιολογητής της επιχειρηματολογίας σε συγκεκριμένες κριτικές ερωτήσεις (κριτικά ερωτήματα), οι οποίες αντιστοιχούν στα παραπάνω κριτήρια. Οι ερωτήσεις αυτές είναι διαφορετικές σε κάθε επιχειρηματολογικό σχήμα, εφόσον στο καθένα δηλώνεται μια ιδιαίτερη σχέση μεταξύ προκειμένων και συμπεράσματος (Wenzel, 2006). Παρακάτω παρατίθενται οι τρεις κύριοι τύποι επιχειρηματολογικών σχημάτων που προκύπτουν από τη σχέση προκειμένων και συμπεράσματος, όπως τις παρουσιάζουν οι van Eemeren et al. (2002) και τα αντίστοιχα κριτικά ερωτήματα⁸.

- Στον πρώτο τύπο η σχέση είναι συμπτωματική (argumentation based on a symptomatic relation), δηλαδή ένα πράγμα αποτελεί ένδειξη για ένα άλλο. Η υπεράσπιση της άποψης που αφορά σε ένα πρόσωπο, μια κατάσταση, ένα πράγμα κ.λπ. στηρίζεται σε ένα χαρακτηριστικό που είναι τυπικό για το ευρύτερο σύνολο στο οποίο εντάσσονται αυτά⁹ και του οποίου η παρουσία, επομένως, αποτελεί ένδειξη ότι και για το συγκεκριμένο πρόσωπο, κατάσταση, πράγμα κ.λπ. ισχύει ό,τι και για το σύνολο στο οποίο ανήκει. Π.χ. «Ο Γιάννης δεν είναι έξυπνος, γιατί χρειάζεται πολύ χρόνο μελέτης για να μάθει το μάθημά του». Στο επιχείρημα αυτό η εννοούμενη προκειμένη (η πολύωρη μελέτη είναι χαρακτηριστικό μαθητών που δεν είναι έξυπνοι) δείχνει μια σχέση συνακολουθίας μεταξύ της επιχειρηματολογίας και της υποστηριζόμενης άποψης: ο Γιάννης δεν έξυπνος, γιατί διαθέτει το χαρακτηριστικό των μη έξυπνων μαθητών, που είναι η πολύωρη μελέτη για να μάθουν το μάθημά τους. Σχηματικά αυτός ο τύπος μπορεί να αποδοθεί ως εξής:
- ✓ Το Y είναι αληθές για το X
 - ✓ Διότι το Z είναι αληθές για το X

⁸ Στη βιβλιογραφία συναντούμε πολλές προτάσεις κατηγοριοποίησης των επιχειρηματολογικών σχημάτων. Για τον αναγνώστη που επιδιώκει να εμβαθύνει σ' αυτό αναφέρουμε ενδεικτικά τις εργασίες των van Eemeren & Kruijger (1987), Walton (1996, 2005).

⁹ Στον ίδιο τύπο ανήκουν επιχειρήματα κατά τα οποία η υποστηριζόμενη άποψη για ένα πρόσωπο, πράγμα, κατάσταση κ.λπ. στηρίζεται στην παρουσία ενός τυπικού για τη φύση του ίδιου (του προσώπου, της κατάστασης, του πράγματος κ.λπ.) χαρακτηριστικού. Π.χ. Η Χ. είναι κακεντρεχής. Οργίστηκε όταν έμαθε ότι η Ψ. πέτυχε στις εξετάσεις (η οργή είναι ένδειξη/σύμπτωμα του κακεντρεχούς χαρακτήρα).

✓ Και το Z είναι ένδειξη (σύμπτωμα) του Y.

Η αξιολόγηση αυτού του τύπου –εκτός από τον έλεγχο της ισχύος στην πραγματικότητα της σαφώς δηλούμενης προκείμενης- θα πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής κριτικά ερωτήματα που ανιχνεύουν αν η συμπτωματική σχέση είναι όντως ισχυρή: υπάρχουν άλλα μη Y που να έχουν το χαρακτηριστικό Z; Υπάρχουν άλλα Y που δεν έχουν το χαρακτηριστικό Z;

Στον ίδιο τύπο ανήκει και το επιχείρημα από παράδειγμα (argument from example): μέσω του παραδείγματος ο ομιλητής/συγγραφέας καταλήγει σε γενικευτικά συμπεράσματα για πράγματα, πρόσωπα, καταστάσεις κ.λπ. ανάλογες/α του παραδείγματος. Π.χ. «Η Ιουλιέτα στο έργο του Σαίξπηρ δεν ήταν ούτε δεκατεσσάρων ετών. Οι Εβραίες κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα ήταν συνήθως παντρεμένες στα δεκατρία. Πολλές Ρωμαίες κατά τη διάρκεια της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας ήταν παντρεμένες στα δεκατρία τους ή νεότερες. Άρα, πολλές γυναίκες τα παλιότερα χρόνια παντρεύονταν πολύ νέες» (Weston, 2000). Όταν το επιχείρημα στηρίζεται στο παράδειγμα, η αξιολόγησή του πρέπει να επικεντρώνει στο κατά πόσον τα παραδείγματα είναι πραγματικά αντιπροσωπευτικά της άποψης που υποστηρίζεται.

Τέλος, και ο ορισμός μπορεί να συνδέει τις προκείμενες και το συμπέρασμα με μια σχέση συμπτωματική, εφόσον το συμπέρασμα για ένα πρόσωπο, κατάσταση, πράγμα κ.λπ. στηρίζεται στα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους. Π.χ. το τεστ αυτό δεν έχει αξιοπιστία, γιατί έδωσε διαφορετικά αποτελέσματα στις δύο μετρήσεις που έγιναν κατά τη χορήγησή του στην ομάδα X (και εννοείται ότι η αξιοπιστία ορίζεται ως επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων μιας μέτρησης από άλλες που ακολουθούν). Στην περίπτωση αυτή η εννοούμενη προκείμενη που συνδέει την υπάρχουσα προκείμενη με το συμπέρασμα είναι ο ορισμός της έννοιας «αξιοπιστία».

• Στο δεύτερο τύπο δύο πράγματα συνδέονται με σχέση αναλογίας (argument by analogy): ο επιχειρηματολογών ξεκινά από γνωστές ομοιότητες μεταξύ δύο αντικειμένων και φθάνει σε ένα συμπέρασμα σχετικά με ένα ακόμη χαρακτηριστικό, το οποίο είναι κοινό και στα δύο. Δηλαδή δύο αντικείμενα που είναι όμοια με πολλούς τρόπους, μπορεί να είναι παρόμοια και με ένα ακόμη (Zarefsky, 2005). Π.χ. Δε γίνεται να μην τιμωρηθεί ο μαθητής X. που έσπασε το τζάμι της αίθουσας με την μπάλα. Και ο Ψ. που κατέστρεψε την πόρτα τις προάλλες τιμωρήθηκε (και εννοείται ότι οι μαθητές πρέπει να αντιμετωπίζονται το ίδιο)

Ο τύπος αυτός αποδίδεται σχηματικά ως εξής:

✓ Το Y είναι αληθές για το X

- ✓ Γιατί το Y είναι αληθές για το Z
- ✓ Και το Z ανάλογο με το X.

Οι κριτικές ερωτήσεις που μπορούν να τεθούν κατά την αξιολόγηση αυτού του τύπου επιχειρηματολογίας είναι: υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ του Z και του X; Αν το Z έχει χαρακτηριστικά που δεν έχει το X και το αντίστροφο η επιχειρηματολογία είναι ανίσχυρη.

Η αναλογία μπορεί να είναι είτε μεταφορική (figurative comparison) είτε κυριολεκτική (literal comparison). Στην πρώτη περίπτωση συνδέει φαινόμενα, πράγματα κ.λπ. που ανήκουν στον ίδιο τομέα/πεδίο και στη δεύτερη σε διαφορετικούς. Σε αντίθεση με την περίπτωση της κυριολεκτικής σύγκρισης, κατά την αξιολόγηση της μεταφορικής δεν έχει νόημα να διερευνηθεί κάποιος κατά πόσον οι συγκεκριμένες ιδιότητες που συγκρίνονται είναι πράγματι παρόμοιες, επειδή δεν μπορούν να εξομοιωθούν. Αντίθετα, πρέπει να προσπαθήσει να διαπιστώσει αν οι δύο περιπτώσεις είναι παρόμοιες σε ένα πιο αφηρημένο επίπεδο σύγκρισης. Αλλά τότε πρέπει να διερευνηθεί με ποια γενική αρχή συνδέονται μεταξύ τους και αν αυτή η αρχή ισχύει πράγματι. Γενικά, πρέπει να ελέγχεται κατά πόσον οι ουσιαστικές ομοιότητες υπερκαλύπτουν τις διαφορές μεταξύ των στοιχείων που συγκρίνονται. Αν συμβαίνει αυτό η αναλογία δεν είναι πειστική.

- Ο τρίτος τύπος αναφέρεται στο αιτιώδες συμπέρασμα (causal ή teleological argument): το επιχείρημα παρουσιάζει κάτι είτε ως αιτία ενός αποτελέσματος, είτε ως μέσο για ένα σκοπό, είτε ως δράση με ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις γίνεται χρήση του επιχειρηματολογικού σχήματος που βασίζεται σε μια αιτιώδη σχέση, με την έννοια ότι το ένα πράγμα οδηγεί στο άλλο. Π.χ. ο Γιώργος πρέπει να έχει πολλά λεφτά, γιατί εργάζεται πολύ (Και η πολύωρη εργασία συνεπάγεται μεγάλες οικονομικές απολαβές). Αυτός ο τύπος αποδίδεται σχηματικά ως εξής:

- ✓ Το Y είναι αληθές για το X
- ✓ Γιατί το Z είναι αληθές για το X
- ✓ Και το Z οδηγεί στο Y.

Κατά την αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας αυτού του σχήματος πρέπει ο αξιολογητής να διερωτηθεί αν πράγματι το Z οδηγεί στο Y ή αν είναι άσχετα μεταξύ τους (να διακρίνει δηλαδή την πραγματικά αιτιώδη σχέση που μπορεί να συνδέει τις μεταβλητές που αναφέρονται στις προκειμένες και το συμπέρασμα από την πιθανά χρονολογική σχέση τους ή τη συνάφειά τους), να ελέγξει στην περίπτωση της αιτιώδους σχέσης αν το αίτιο είναι αναγκαίο και επαρκές για την υποστήριξη του

συμπεράσματος/ισχυρισμού, αν έχει αντιστραφεί η σχέση αιτίου και αποτελέσματος ή αν υπάρχουν σημαντικές παρεμβατικές αιτίες που μεσολαβούν και εξουδετερώνουν την αιτιώδη δύναμη.

Μια υποκατηγορία της αιτιώδους επιχειρηματολογίας είναι η ρεαλιστική επιχειρηματολογία (pragmatic argumentation): η υποστηριζόμενη άποψη συνιστά μια συγκεκριμένη δράση και οι προκειμένες αναφέρονται στις ευνοϊκές συνέπειες για την υιοθέτηση αυτής της δράσης ή το αντίθετο. Π.χ. οι μαθητές δεν πρέπει να φορούν στολή στο σχολείο, γιατί είναι όλοι ομοιόμορφοι (και είναι καλό να διαφυλάσσεται η διαφορετικότητα). Κατά την αξιολόγηση της ρεαλιστικής επιχειρηματολογίας πρέπει να καθοριστεί αν οι συνέπειες που αναφέρονται στην επιχειρηματολογία είναι πράγματι ευνοϊκές ή αρνητικές, ανάλογα με την υποστηριζόμενη άποψη (van Eemeren et al., 2002).

Ο Zarefsky (2005) προσθέτει στα παραπάνω σχήματα και τα εξής:

- **Επιχείρημα από πρόβλεψη (sign inferences):** οι ενδείξεις αποδεικνύουν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ δύο παραγόντων, έτσι ώστε ο ένας να μπορεί να προβλεφθεί από τη γνώση του άλλου (το άγνωστο μπορεί να προβλεφθεί από το γνωστό). Η σχέση αυτή ονομάζεται «συσχέτιση». Σε αντίθεση με τα αιτιώδη συμπεράσματα, τα συμπεράσματα από την πρόβλεψη δεν εξηγούν τη σχέση. Το βασικό συμπέρασμα είναι ότι κάτι μπορεί να προβλεφθεί από την εμφάνιση ενός άλλου, επειδή υπάρχει μία προβλέψιμη σχέση μεταξύ των μεταβλητών. Για την αξιολόγηση αυτού του συλλογισμού πρέπει να λαμβάνεται υπόψη αν οι δύο μεταβλητές εμφανίζονται πραγματικά μαζί και δεν είναι απλή σύμπτωση η παράλληλη εμφάνισή τους, αν υπάρχουν αντίθετες προβλέψεις και αν η σχέση τους δεν είναι αιτιώδης.
- **Επιχείρημα από την αυθεντία (argument from authority):** η υποστηριζόμενη άποψη βασίζεται στην άποψη που έχει υποστηρίξει για το συγκεκριμένο ζήτημα μια αυθεντία (ένα πρόσωπο, ένας επίσημος φορέας, οργανισμός κλπ.). Κατά την αξιολόγηση του επιχειρήματος πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά πόσον το πρόσωπο του οποίου τα λόγια επικαλείται ο επιχειρηματολόγος είναι όντως ειδικό πάνω στο θέμα και αντικειμενικό. Στον ίδιο τύπο ανήκουν τα επιχειρήματα που βασίζονται στις κοινοτοπίες (commonplaces), πεποιθήσεις ή αξίες που είναι κοινώς αποδεκτές σε μια δεδομένη κουλτούρα. Ιδιαίτερη προσοχή συνίσταται κατά την αξιολόγηση αυτών των επιχειρημάτων, εφόσον οι γενικά αποδεκτές πεποιθήσεις μπορούν να προσβληθούν, είτε επειδή κάποιες πεποιθήσεις έρχονται σε αντίθεση με άλλες, είτε επειδή το είδος των κοινοτοπιών μπορεί να επιλεγεί ανάλογα με τις περιστάσεις: άλλοτε οι

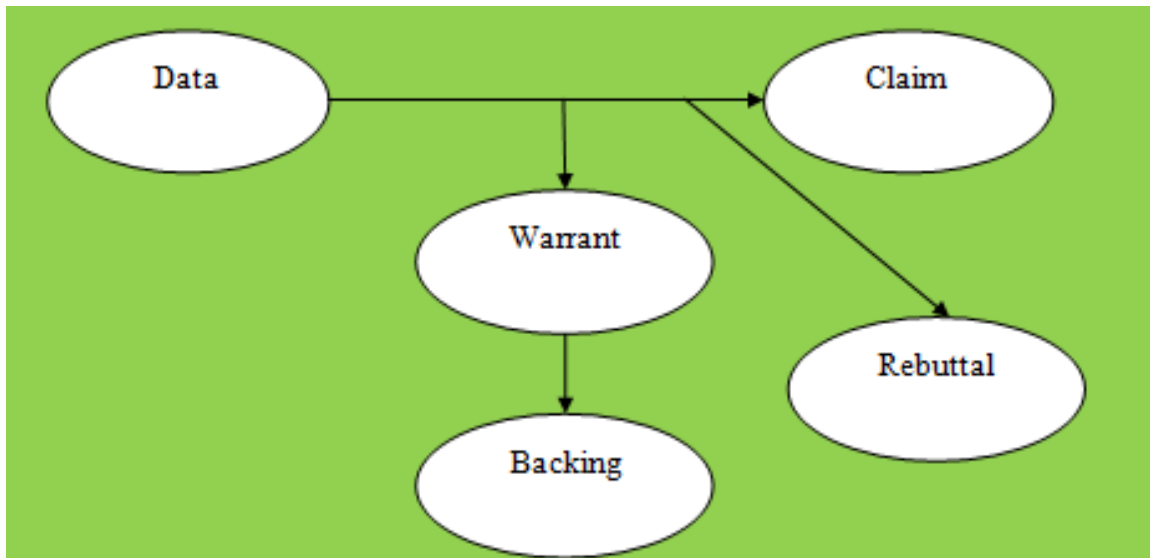
κοινοτοπίες επιλέγονται με κριτήρια πραγματιστικά/ρεαλιστικά (τις συνέπειες) (argument from pragmatism) και άλλοτε με βάση σταθερές πεποιθήσεις που δεν αφορούν στις πραγματιστικές συνέπειες (argument from principle).

- Επιχειρήματα από τη μορφή (arguments from form), επιχειρήματα που μοιάζουν με παραγωγές, στις οποίες το συμπέρασμα φαίνεται να προκύπτει με βεβαιότητα, ωστόσο είναι πιθανολογικό. Τα επιχειρήματα αυτά ονομάζονται μερικές φορές «οιονεί λογικά» (quasi-logical). Μια χαρακτηριστική περίπτωση αυτού του τύπου είναι το επιχείρημα από τη σύγκριση, το οποίο φαίνεται να μοιάζει με μαθηματικό υπολογισμό, χωρίς στην πραγματικότητα να είναι. Για παράδειγμα, μπορούμε να συζητήσουμε τους όρους «περισσότερο» και «λιγότερο» χωρίς πραγματικά να διαθέτουμε μια μετρήσιμη μονάδα. Τα συμπεράσματα από τη μορφή (όπως και οι κοινοτοπίες) μπορεί να μοιάζουν με παραγωγή, αλλά εξαρτώνται από την ερμηνεία, και, ως εκ τούτου, πρέπει να υπόκεινται σε αυστηρό έλεγχο (Zarefsky, 2005).

- Πολύ γνωστό στο πλαίσιο της άτυπης λογικής είναι το επιχειρηματολογικό σχήμα¹⁰ του Toulmin, που αποτελείται από τα εξής δομικά στοιχεία¹¹: τον ισχυρισμό (claim), τα δεδομένα (data), που επικυρώνουν τον ισχυρισμό, την εγγυητική μαρτυρία/επικυρωτική αρχή (warrant), μια συνεπαγωγή, μια γενική επικυρωτική αρχή που γεφυρώνει τη σχέση ανάμεσα στα δεδομένα και τον ισχυρισμό, τους λόγους (backing) που υποστηρίζουν την εγγυητική μαρτυρία, όταν επιβάλλεται να υποστηριχθεί, τις αναμενόμενες αντιρρήσεις (rebuttals) του αποδέκτη, που ο πομπός οφείλει να τις αναφέρει, να τις αντικρούσει ή να ανασκευάσει και τις προσδιοριστικές λέξεις ή τροπικούς προσδιορισμούς (modal qualifiers) που υποδηλώνουν ένα σχολιασμό των παραπάνω μερών του επιχειρήματος από τον πομπό και αντανakλούν το βαθμό βεβαιότητάς του για το επιχείρημά του. Τέτοιες λέξεις είναι τα δεοντικά και επιστημικά ρήματα και λέξεις (ρήματα και φράσεις) που εκφράζουν ψυχοδιαφοητικές καταστάσεις (De Bernardi & Antolini, 1996; Fulkerson, 1996).

¹⁰ Το μοντέλο του Toulmin αποκαλείται «διαδικαστικό», επειδή επικεντρώνει στα βήματα που ο επιχειρηματολόγος ακολουθεί κατά την υπεράσπιση της θέσης του.

¹¹ Από τα στοιχεία αυτά τα τρία πρώτα συστατικά είναι απαραίτητα, ενώ τα τρία τελευταία προαιρετικά (Bernardi & Antolini, 1996; Fulkerson, 1996).



Σχήμα 1.1.: Το διαδικαστικό επιχειρηματολογικό μοντέλο του Toulmin: Η δομή του επιχειρήματος (Toulmin, 1958).

Σύμφωνα με τον Toulmin, η ορθότητα της επιχειρηματολογίας καθορίζεται πρώτιστα από το βαθμό στον οποίο η εγγυητική μαρτυρία, που συνδέει τα δεδομένα που προσκομίζονται στην επιχειρηματολογία με τον ισχυρισμό, γίνεται αποδεκτή με μια υποστήριξη. Το μοντέλο του, ωστόσο, επικρίθηκε διότι δεν είναι σε κάθε περίπτωση εύκολο να διακριθούν μεταξύ τους τα δεδομένα και η εγγυητική μαρτυρία -παρά μόνο σε προσεκτικά επιλεγμένα παραδείγματα- οπότε το μοντέλο καταλήγει να ταυτίζεται με το επιχειρήμα στην κλασική του μορφή. Επιπλέον, το μοντέλο του Toulmin επιμένει σε μια διαδικαστική μορφή επιχειρηματολογίας, της οποίας τα βήματα είναι πάντα τα ίδια, ανεξάρτητα από το είδος του θέματος στο οποίο αναφέρεται η επιχειρηματολογία. Τι είδους λόγοι (backing), όμως, υποστηρίζουν την εγγυητική μαρτυρία εξαρτάται από το πεδίο στον οποίο αναφέρεται το θέμα της συζήτησης. Μια ηθική αιτιολόγηση, για παράδειγμα, απαιτεί ένα διαφορετικό είδος υποστήριξης από μια νομική αιτιολόγηση. Τέλος, το μοντέλο επικρίθηκε ότι επικεντρώνεται αποκλειστικά στα μεμονωμένα επιχειρήματα και συλλογισμούς και αγνοεί όλες τις πραγματολογικές πτυχές, το περικείμενο (τα συμφραζόμενα και τις περιστάσεις) και τη λειτουργική χρήση της γλώσσας, με αποτέλεσμα να μη δίνει μια πραγματικά εναλλακτική λύση στην τυπική-λογική προσέγγιση της επιχειρηματολογίας (van Eemeren, 2002).

1.3.2. Ρητορική προσέγγιση: η τέχνη της πειθούς

Η Ρητορική με την κλασική έννοια της συνίσταται στη μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα μηνύματα επηρεάζουν τους ανθρώπους. «Σκέφτομαι ρητορικά» σημαίνει «συλλογίζομαι έχοντας στο νου εκ των προτέρων το ακροατήριο». Η Ρητορική, δηλαδή, αντιλαμβάνεται την επιχειρηματολογία ως μια φυσική διαδικασία που αποβλέπει στην παραγωγή αποτελεσματικού λόγου –με τη χρήση κατάλληλων τεχνικών και συμβολικών μέσων, και κυρίως της γλώσσας- προκειμένου ο ομιλών ή γράφων να επιδράσει στα πιστεύω, τις αξίες και τις δράσεις των αποδεκτών του λόγου του (Kennedy, 2007). Η ρητορική διεργασία εντοπίζεται σε τρία θεμελιώδη επίπεδα, του ομιλητή/πομπού, του λόγου/δημιουργήματος και του ακροατηρίου/δέκτη: στόχος του πρώτου είναι δια του λόγου του να πείσει τον δεύτερο, άρα επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στον ακροατή/αποδέκτη (Zarefsky, 2005) και επιδιώκει την αλλαγή του και την ταύτισή του μ' αυτόν (τον πομπό). Η αλλαγή συντελείται σε τρία επίπεδα: διανοητικό (δέχεται ή επιβεβαιώνει μια αλήθεια διαφορετική απ' αυτή που δεχόταν ως εκείνη τη στιγμή), συναισθηματικό (ο δέκτης πρέπει με την εκφορά του λόγου του να κερδίσει την ευμένεια του αποδέκτη) και συμπεριφορικό (ο αποδέκτης παρακινείται σε αλλαγή συμπεριφοράς ή στην υιοθέτηση συγκεκριμένων δράσεων) (Πολίτης, 1999α).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό γιατί η Ρητορική θεωρείται η τέχνη της πειθούς -και κατ' επέκταση η θεωρία και η διδασκαλία αυτής της τέχνης. Ο Αριστοτέλης στη Ρητορική ορίζει τη ρητορική τέχνη ως «ικανότητα να διακρίνουμε τα πιθανά μέσα με τα οποία μπορούμε να γίνουμε πειστικοί σε οποιοδήποτε θέμα» και προτείνει δύο κατηγορίες μέσων:

- τις «αποδείξεις», τα «άτεχνα» μέσα, που προϋπάρχουν και δεν κατασκευάζονται από το ρήτορα, αλλά τα χρησιμοποιεί για να ενισχύσει τις απόψεις του, όπως τα συμβόλαια, οι μαρτυρίες, οι ομολογίες. Στη σύγχρονη γλώσσα θα λέγαμε ότι είναι τα τεκμήρια, στοιχεία συγκεκριμένα, αντλημένα από την εμπειρία και την πραγματικότητα, εξακριβωμένα και αξιόπιστα, που ενισχύουν ή υποκαθιστούν τα επιχειρήματα¹².

¹² Ως τεκμήρια μπορεί να λειτουργήσουν τα παραδείγματα, τα στατιστικά στοιχεία, τα πορίσματα ερευνών, οι εμπειρικές αλήθειες, οι καθολικά αποδεκτές γνώμες, τα γεγονότα (ιστορικά κ.ά.), τα παραθέματα, οι μαρτυρίες, τα ρητά, τα αποφθέγματα, οι εποπτείες (άμεση αντίληψη φυσικών ή ψυχικών φαινομένων μέσω των αισθήσεων ή της συνείδησης) και η αυθεντία του ειδικού.

- τα «έντεχνα» μέσα που κατασκευάζει, επινοεί ο ρήτορας με τη βοήθεια της Ρητορική Τέχνης. Αυτά τα μέσα, υποστηρίζει ο Αριστοτέλης, στηρίζονται στο τρίπτυχο: Λόγος - Ήθος – Πάθος και αντιστοιχούν στους τρεις τρόπους πειθούς:
- ✓ Την επίκληση στη λογική («λογικό επιχείρημα»), τη χρησιμοποίηση δηλαδή επιχειρημάτων-συλλογισμών. Ο Αριστοτέλης εισηγήθηκε ένα πλήρες σύστημα λογικής, διατύπωσε τα αξιώματά της, μελέτησε τη νόηση και τους νόμους της, διατύπωσε τη θεωρία των συλλογισμών και τα είδη των προτάσεων/προκειμένων που μπορούν να θεωρηθούν αποτελεσματικές ως συστηματικά μέρη των επιχειρημάτων τους που οδηγούν σε ασφαλή και ορθά συμπεράσματα (βλ. εν. 1.3.1.).
- ✓ Την επίκληση στο ήθος και την αξιοπιστία του πομπού («επιχείρημα του ήθους»): ο πομπός άμεσα ή κατά τρόπο λανθάνοντα (με αξιολογικούς χαρακτηρισμούς, κριτικές, σχόλια) επιβάλλεται να δημιουργήσει την εικόνα μιας ειλικρινούς και αξιόπιστης προσωπικότητας, ανιδιοτελούς απέναντι στο ακροατήριο, που δεν αποσκοπεί στην παραπλάνηση ή την πόλωση, γνώστη του θέματος και ικανού χειριστή του λόγου. Αντίθετα, αν υπάρχει αντίπαλος, προσπαθεί με τα ίδια μέσα να τον μειώσει ηθικά, ώστε να εξασθενήσει και η ισχύς των απόψεών του και η πειστικότητα των επιχειρημάτων του.
- ✓ Την επίκληση στο συναίσθημα («επιχείρημα του πάθους»): ο αποτελεσματικός πειστικός λόγος θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα του δέκτη στον οποίο απευθύνεται, τα οποία είναι συνάρτηση των κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών του (πεποιθήσεων, στάσεων, συμπεριφορών), των διανοητικών (γνώσεων, εμπειριών, ενδιαφερόντων) και των βουλητικών (αναγκών, προσδοκιών, επιδιώξεων). Οι δέκτες πιθανά να αμφισβητήσουν και να αξιολογήσουν αρνητικά μια άποψη, όταν όσα λέγονται δεν ανταποκρίνονται στη συναισθηματική τους κατάσταση (Πολίτης, 1999α). Στην περίπτωση που επιδιώκεται η συναισθηματική άλωση του δέκτη ο ομιλών/συγγραφέας κάνει χρήση μεταφορικού – εικονοπλαστικού λόγου, συναισθηματικά φορτισμένων εκφράσεων, συνειρμών, σχημάτων λόγου, υπερβολών, ρητορικών ερωτημάτων, υιοθετεί ύφος ειρωνικό, σαρκαστικό, χιουμοριστικό, οικείο κ.α. Επιπλέον, η περιγραφή και η αφήγηση είναι συνήθη μέσα πρόκλησης συναισθημάτων. Δηλαδή συχνά ο λόγος της πειθούς συνυπάρχει με το λόγο τον εκφραστικό ή τον πληροφοριακό –αν αποδεχτούμε ότι η αφήγηση και η περιγραφή εκφράζουν άλλοτε συναισθήματα και άλλοτε δίνουν πληροφορίες για την αναπαράσταση του περιβάλλοντος.

Όλα αυτά τα μέσα συστηματοποιήθηκαν και εκφράστηκαν στους πέντε ρητορικούς κανόνες και την τυπική δομή των ρητορικών λόγων, που έπρεπε να υιοθετεί ένας ρήτορας, προκειμένου να «περνά» τα μηνύματά του εύκολα στο νου και την ψυχή του ακροατή. Αυτοί οι κανόνες, όπως τους παρουσίασε αρχικά ο Αριστοτέλης και συστηματοποιήθηκαν περαιτέρω από τους Ρωμαίους συγγραφείς, και κυρίως από τον Κικέρωνα (*De Inventione*), αποτελούσαν στην ουσία τα καθήκοντα του ομιλητή (Αριστοτέλους, Ρητορική):

✓ Η εύρεσις (*Inventio*): η έκθεση του ζητήματος που εξετάζεται, τα αποδεικτικά στοιχεία και γενικότερα τα μέσα πειθούς που θα χρησιμοποιήσει ο ρήτορας

✓ Η τάξις (*Dispositio*): η οργάνωση του λόγου σε μέρη, η σειρά με την οποία ο ρήτορας θα παρουσιάσει όσα έχει κατά νου να εκθέσει. Συνήθως ο λόγος οργανώνεται στα εξής μέρη:

- *Προοίμιο (exordium)*: εισαγωγή στο θέμα και υποκίνηση του ενδιαφέροντος των ακροατών

- *Διήγηση (narratio)*: έκθεση της υπόθεσης και σύντομη και πειστική αφήγηση των προηγηθέντων

- *Πίστις/απόδειξις (argumentatio)*: υποστήριξη των ισχυρισμών/απόψεων του ομιλούντος (*confirmatio*) και αντιπαράθεση σε μια αντίπαλη άποψη (*confutatio*) με άτεχνες και έντεχνες αποδείξεις. Στο μέρος αυτό μεγάλο ρόλο διαδραματίζει η «ηθοποιία» (ομιλητή ή αντιπάλου) και η «παθοποιία» (βλ. επιχείρημα του ήθους, επιχείρημα του πάθους)

- *Επίλογος (peroratio)*: ανακεφαλαίωση των προηγηθέντων με στόχο την ευμένεια του ακροατή

✓ Η λέξις (*Elocutio*): το ύφος, ο τρόπος με τον οποίο ο ομιλητής θα εκφέρει σε λέξεις και προτάσεις το περιεχόμενο του λόγου του, ώστε να εξασφαλίζει τη σαφήνεια και την καταλληλότητα

✓ Μνήμη (*Memoria*): η μνημοτεχνική ικανότητα του ρήτορα ήταν απαραίτητη για να φαίνεται ο λόγος του αυθόρμητος

✓ Υπόκριση (*Actio*): να ρυθμίζει τον τόνο της φωνής του, το ρυθμό απαγγελίας του, τη στάση του σώματος, τις κινήσεις των χεριών, τους μορφασμούς του προσώπου.

Οι τρεις τελευταίοι κανόνες είναι συμπληρωματικοί, αναφέρονται στην παρουσίαση του λόγου και αντιστοιχούν στο γλωσσικό τμήμα του ρητορικού κειμένου σε σχέση με τα άλλα που αντιστοιχούν στο επιχειρηματολογικό (Plantin, 2009). Στην

πορεία της, όμως, η επιχειρηματολογική διάσταση περιθωριοποιήθηκε προς όφελος των υφολογικών και λογοτεχνικών στοιχείων και η Ρητορική περιορίστηκε στην «τέχνη του ευ λέγειν» (Zarefsky, 2005), τους επιδέξιους χειρισμούς και τα λεκτικά τεχνάσματα, με τα οποία ο ρήτορας επιδιώκει να παραπλανήσει τους αποδέκτες του, έτσι ώστε «ορισμένοι μελετητές να μιλούν για ηθική της πειθούς και να ψέγουν ένα λόγο/ κείμενο που επιδιώκει στόχους αμφίβολης ηθικής αξίας» (Πολίτης, 1999α).

Εντούτοις, όπως υποστηρίζουν οι οπαδοί της, η Ρητορική εκλαμβάνει την επιχειρηματολογία ως φυσική επικοινωνιακή διαδικασία, που εστιάζει στα συμβολικά μέσα, και κυρίως τη γλώσσα, με την οποία οι άνθρωποι προσπαθούν να επιδράσουν ο ένας στα πιστεύω, τις αξίες και τις δράσεις του άλλου· ριζώνει στην ουσιαστική λειτουργία της γλώσσας, τη χρήση της ως συμβολικού μέσου που παρακινεί σε συνεργασία όντα που από τη φύση τους απαντούν σε σύμβολα. Δηλαδή η επιχειρηματολογία ως ρητορικό φαινόμενο είναι μια φυσική δραστηριότητα εξαιτίας της ίδιας της ανθρώπινης φύσης. Η αντίληψη αυτή σε σχέση με την κριτική που δέχτηκε ο Θετικισμός και το δόγμα του επιστημονισμού (scientism) («μόνο η επιστήμη κατακτά την αλήθεια, οτιδήποτε άλλο είναι απλή δοξασία») -που επικράτησαν επί μακρόν μετά την απαξίωση της Ρητορικής- αλλά και με τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της επικοινωνίας στην κοινωνική συγκρότηση από τον Habermas και άλλους κοινωνικούς θεωρητικούς οδήγησαν στην επανεκτίμηση του ρόλου της Ρητορικής στη μελέτη της επιχειρηματολογίας κατά τον 20^ο αιώνα (Zarefsky, 2005).

Καθοριστική ήταν η συμβολή των Perelman και Olbrechts-Tyteca σ' αυτό τον επαναπροσδιορισμό με το έργο τους *Νέα Ρητορική* (1969), η οποία στηρίζεται στο εξής αξίωμα: η επιχειρηματολογία υπηρετεί πάντα το ρητορικό σκοπό, να επιτύχει δηλαδή, ένα ιδιαίτερο αποτέλεσμα σε σχέση με αυτούς στους οποίους απευθύνεται και η πειστικότητά της κρίνεται από το βαθμό συναίνεσης του ακροατηρίου με την άποψη του επιχειρηματολογούντος, ο οποίος πρέπει να εξισωθεί με το ακροατήριο, να αξιοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση σχετικά με αυτό, τις προσδοκίες, τις γνώμες και τα πρότυπά του, να προσαρμόσει τον εαυτό του στον πολιτισμό του ακροατηρίου, δεδομένου ότι σε κάθε κοινωνία, υπάρχουν κυρίαρχες απόψεις και αδιαφιλονίκητες πεποιθήσεις. Θεωρούν, δηλαδή, ότι η επιχειρηματολογία έχει τις ρίζες της στην ψυχολογία των διαλεγόμενων και των κοινωνικών συνθηκών τους, προτείνοντας έτσι την ανάγκη μιας επιχειρηματολογίας λογικού και ψυχολογικού τύπου (van Eemeren & Houtlosser, 1999).

Βασικός παράγοντας της επιχειρηματολογίας σύμφωνα με τα παραπάνω είναι το ακροατήριο. Οι Perelman και Olbrechts-Tyteca διακρίνουν μεταξύ του καθολικού, γενικού ακροατηρίου (universal audience) που αναφέρεται σε κάθε λογικό ον και του ειδικού (specific audience), που αποτελείται από ένα σύνολο αποδεκτών, οι οποίοι μοιράζονται ένα κοινό χαρακτηριστικό, όπως είναι ένα forum από ειδικούς, μια ομάδα νέων ή γυναικών, μια ομάδα μελών ενός πολιτικού κόμματος κ.λπ.

Η επιχειρηματολογία που τίθεται για έγκριση από το καθολικό ακροατήριο αποκαλείται *convincing* και σχετίζεται με την αντικειμενική αιτιολόγηση· εφόσον ο ισχυρισμός τίθεται για έγκριση από το καθολικό ακροατήριο, ο ομιλητής/συγγραφέας πρέπει να πείσει με λόγους που είναι αυταπόδεικτοι, έχουν απόλυτη και διαχρονική ισχύ και είναι ανεξάρτητοι από τοπικά ή ιστορικά απρόοπτα. Τα επιχειρήματα, επομένως, πρέπει να λάβουν τη μορφή της λογικής απόδειξης, προκειμένου να είναι πειστικά, γιατί αποσκοπούν στην αξιωματική αλήθεια (Scott, 2008). Αντίθετα, η επιχειρηματολογία που απευθύνεται σε ένα ιδιαίτερο πρόσωπο ή ομάδα, ένα ειδικό δηλαδή κοινό (specific audience) αποκαλείται *persuasive* και υφίσταται τους νόμους της σχετικότητας, διότι αφορά σε προσωπικές αντιλήψεις. Σ' αυτή την περίπτωση η τυπική Λογική είναι πασιφανώς αναποτελεσματική, διότι δεν επιδιώκεται η ανακάλυψη της αλήθειας αλλά η συναίνεση του ακροατηρίου. Ο ρήτορας στηρίζει τον ισχυρισμό του σε προκειμένες που αναφέρονται σε αυτό που είναι «προτιμητέο», που σχετίζονται δηλαδή με τις προτιμήσεις ενός ειδικού ακροατηρίου και περιλαμβάνουν αξίες, αξιολογικές ιεραρχίες και κοινούς τόπους (loci) (van Eemeren et al, 1996; Arthos, 2004).

Ανακεφαλαιωτικά, ενδιαφέρον της Νέας Ρητορικής είναι η μελέτη της επιχειρηματολογίας στα πλαίσια της καθημερινής γλώσσας και η διατύπωση μιας θεωρίας που διευρύνει την Τυπική Λογική του αξιώματος και της αλήθειας στην άτυπη Λογική της συναίνεσης. Επικεντρώνει, επομένως, στις ιδιαιτερότητες και τις αξίες του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνεται και τις κοινωνικά κατασκευασμένες αλήθειες, οι οποίες ενδέχεται να τροποποιούνται. Στόχος της ήταν να επεκτείνει την κλασική ρητορική και τη δύναμη της πειθούς στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής -στο γραπτό και προφορικό λόγο.

Οι Perelman και Olbrechts-Tyteca επικρίθηκαν, ωστόσο, ότι επικεντρώνονται αποκλειστικά στα μεμονωμένα επιχειρήματα και συλλογισμούς και αγνοούν το περικείμενο (τα συμφραζόμενα και τις περιστάσεις) και τη λειτουργική χρήση της γλώσσας, με αποτέλεσμα οι προσεγγίσεις τους να μη δίνουν μια πραγματικά

εναλλακτική λύση στην τυπική-λογική προσέγγιση της επιχειρηματολογίας (van Eemeren, 2002), όπως και το μοντέλο Toulmin. Επιπλέον, η Νέα Ρητορική επικρίθηκε για τη συσχέτιση του καθολικού και ειδικού ακροατηρίου με την αντικειμενική και σχετικιστική αντίστοιχα επιχειρηματολογία¹³.

1.3.3. Διαλεκτική προσέγγιση: η επιχειρηματολογία ως μέθοδος

Η Διαλεκτική αντιλαμβάνεται το επιχείρημα ως διαδικασία που επικεντρώνει στην αλληλεπίδραση των ατόμων καθώς προσπαθούν να διαχειριστούν τις διαφωνίες τους. Αν και ο Αριστοτέλης από την κλασική αρχαιότητα έθεσε το ζήτημα της διαλεκτικής ως μεθόδου διερεύνησης, η διαλεκτική πλευρά της επιχειρηματολογίας υποτιμήθηκε. Τα τελευταία, όμως, χρόνια το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε σ' αυτή, ειδικά μετά την κριτική που δέχτηκαν οι θεωρητικοί της Λογικής ότι επικεντρώνονται αποκλειστικά στα μεμονωμένα επιχειρήματα και συλλογισμούς και αγνοούν το περιεχόμενο (van Eemeren, 2002).

Κατά τις σύγχρονες διαλεκτικές προσεγγίσεις η επιχειρηματολογία είναι μέρος μιας διαδικασίας επίλυσης των αντιπαραθέσεων των συνομιλητών σχετικά με την αποδοχή των απόψεών τους με τη βοήθεια μιας συζήτησης που διεξάγεται στα πλαίσια κανόνων «συμβατικά έγκυρων» υπό την έννοια ότι είναι δι-υποκειμενικά αποδεκτοί από εκείνους που συμμετέχουν στην αντιπαράθεση. Δύο είναι οι κύριες διαλεκτικές προσεγγίσεις:

Τυπική διαλεκτική (formal-dialectics approach): σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση η επιχειρηματολογία παρουσιάζεται ως παιχνίδι διαλόγου (εξ ου και ο όρος «διαλεκτική») μεταξύ ενός υποστηρικτή (proponent) και ενός αντιπάλου (opponent) μιας άποψης. Ο όρος «τυπική» αναφέρεται στον αυστηρά οργανωμένο χαρακτήρα του διαλεκτικού παιχνιδιού. Ο «υποστηρικτής» μπορεί να δοκιμάσει να αντικρούσει μια επίθεση σε μια από τις δηλώσεις/απόψεις του είτε με την άμεση υπεράσπισή της είτε με την αντεπίθεση σε μια από τις δηλώσεις/απόψεις του αντιπάλου. Ο αντίπαλος είναι υποχρεωμένος να υπερασπίσει την άποψη που δέχεται την κριτική αντεπίθεση ή να

¹³ Η έννοια του καθολικού ακροατηρίου είναι συνδεδεμένη με τον δι-υποκειμενικό ορθολογισμό· ό,τι κάνει τον ομιλητή/γράφοντα να αναπαριστάνει στο μυαλό του το καθολικό ακροατήριο είναι εκείνο που εκτιμάται ως λογικό από αυτό το ακροατήριο και αυτό με τη σειρά του είναι συνάρτηση του χώρου και του χρόνου. Υπό αυτή τη λογική, όμως, η έννοια του «καθολικού ακροατηρίου» αντιτίθεται προς την έννοια του ορθολογισμού που συνδέεται με την ιστορία, την κουλτούρα και το συγκεκριμένο. Επίσης, το «καθολικό ακροατήριο» δεν είναι πιο δημοφιλές από το «ειδικό». Αντίθετα, ένα «ειδικό» ακροατήριο κριτικά σκεπτόμενο σχετικά με την «ειδικότητά» του, αναγκάζει τον ομιλητή/γράφοντα να επιχειρηματολογεί με ιδιαίτερη προσοχή και σκεπτικισμό, για να γίνει πειστικός (Ramage et al., 2009).

δεχτεί μια δήλωση/άποψη στην οποία έχει επιτεθεί νωρίτερα κατά το διάλογο. Η τελευταία περίπτωση οδηγεί σύμφωνα με τους κανόνες στη δικαίωση του «υποστηρικτή», ο οποίος εξαρχής έχει ως στόχο να φέρει επιδέξια τον αντίπαλο σε αυτή τη θέση εκμεταλλευόμενος τις απόψεις του/της.

Πραγματολογική-διαλεκτική προσέγγιση (pragma- dialectics approach): οι van Eemeren και Grootendorst (2004) ανέπτυξαν μια θεωρία που χρησιμοποιείται για να αναλύσει και να αξιολογήσει την επιχειρηματολογία σε πραγματικές συνθήκες ως μια κατάσταση διαφωνίας/σύγκρουσης μεταξύ συνομιλητών που επιδιώκουν να την επιλύσουν διαμέσου της γλώσσας. Και η πραγματιστική-διαλεκτική προσέγγιση θεωρεί την επιχειρηματολογία ως διαδικασία διαλόγου μεταξύ δύο «αμφισβητιών», ενός «πρωταγωνιστή» (protagonist) και ενός «ανταγωνιστή» (antagonist), που εκφράζουν δύο αντίθετους ισχυρισμούς. Η πραγματιστική-διαλεκτική θεωρία, όμως, αντιμετωπίζει την επιχειρηματολογία στο σύνολό της ως δραστηριότητα λόγου, ως σύνθετη γλωσσική πράξη (speech act) που λαμβάνει μέρος στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της φυσικής γλώσσας, και τα επιχειρήματα ως κατασκευές στις διαλεκτικές συναλλαγές, γνωστές ως κριτικές συζητήσεις (critical discussions), ο σκοπός των οποίων είναι να επιλυθεί μια διαφορά γνώμης κατά τρόπο λογικό. Τόσο οι προκείμενες/δηλώσεις του συζητητή όσο και οι απόψεις του θεωρούνται εκφωνήματα που επιτελούν μια λεκτική πράξη που μέσα σε ένα ορισμένο πλαίσιο και κατάσταση σημασιοδοτείται από το δέκτη, ο οποίος αντιδρά προς τη λεκτική πράξη και με τον τρόπο αυτό συνεχίζεται η συζήτηση και διαμορφώνονται ποικίλες δομές επιχειρηματολογίας (van Eemeren & Grootendorst, 1992).

Ειδικότερα, η επιχειρηματολογία αντιμετωπίζεται μέσα από δύο διαστάσεις: ως προς τη διαλεκτική (που εμπνέεται από τις κανονιστικές ιδέες του «κριτικού ορθολογισμού» και την τυπική διαλεκτική) η επιχειρηματολογία είναι ένα επικοινωνιακό φαινόμενο ομιλίας μεταξύ δύο ή περισσότερων συνομιλητών που εμπλέκονται σε μια αμοιβαία αλληλεπίδραση, η οποία αρχίζει με την υπόθεση της αντιπαράθεσης, την υπόθεση ότι ο ένας συνομιλητής προσπαθεί να πείσει το συνομιλητή του να αποδεχτεί τη δική του θέση και αναμένει μια αντίδραση από μέρος του. Ως προς την πραγματιστική (που εμπνέεται από τη Γλωσσολογία και συγκεκριμένα από τη θεωρία των λεκτικών πράξεων και την Ανάλυση Λόγου) η επιχειρηματολογία διεξάγεται σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό περικείμενο, επομένως τα νοήματα και οι συνεπαγωγές ερμηνεύονται σε σχέση με την πραγματική χρήση της γλώσσας, το περιεχόμενο του επιχειρήματος, το ακροατήριο, την περίσταση

επικοινωνίας και τους σκοπούς της γλωσσικής επικοινωνίας, επιτελεί μια πράξη, εφόσον υποστηρίζει μια θέση και αποβλέπει στην πειθώ του αποδέκτη, μέσω μάλιστα της αιτιολόγησης επιμέρους γλωσσικών πράξεων (π.χ. βεβαιώσεων) (van Eemeren et al., 1996).

Από τα παραπάνω υπονοούνται και οι τέσσερις αρχές που έχει ως αφετηρία η επιχειρηματολογία: η αρχή της λειτουργικοποίησης, η εμπρόθετη λεκτική διαχείριση της διαφωνίας (functionalization), η αρχή της κοινωνικοποίησης, η επέκταση της προοπτικής των λεκτικών πράξεων στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης (socialization), η αρχή της εξωτερίκευσης, η δέσμευση των αντιπαρατιθέμενων μέσω των γλωσσικών τους πράξεων υπέρ ή κατά μιας άποψης ανεξάρτητα από ψυχολογικές διεργασίες και εσωτερικά κίνητρα (externalization) και η αρχή της διαλεκτικοποίησης, η οργάνωση της ανταλλαγής των λεκτικών πράξεων σε ένα ιδανικό μοντέλο κριτικής συζήτησης (dialectification) (van Eemeren & Grootendorst, 2004).

Όσον αφορά στην τελευταία αρχή οι van Eemeren et al. (1996) υποστηρίζουν ότι η επιχειρηματολογία είναι αποτελεσματική, μόνο όταν οι συζητητές συνδυάζουν κατάλληλα αμυντικές και επιθετικές κινήσεις, για να υποστηρίξουν την άποψή τους (ας την ονομάσουμε άποψη επιδοκιμασίας) και να αντικρούσουν την αντίθετη (ας την ονομάσουμε άποψη αποδοκιμασίας). Για παράδειγμα, ατελέσφορη επιχειρηματολογία έχουμε στις εξής περιπτώσεις: α) μια άποψη επιδοκιμασίας υποστηρίζεται, όταν εκφράζεται ένα επιχείρημα (A1) υπέρ αυτής (αμυντική κίνηση). Εάν ένα αντίθετο επιχείρημα (A2) εκφράζεται ενάντια στο επιχείρημα επιδοκιμασίας (favouring argument) (επιθετική κίνηση), κατόπιν αυτό πρέπει να αντικρουστεί (επιθετική κίνηση). Εάν αυτό το αντίθετο επιχείρημα (A2) δεν αντικρούεται και αντ' αυτού το βασικό επιχείρημα (A1) υποστηρίζεται περαιτέρω, τότε η επιχειρηματολογία είναι ατελής, επειδή η εκπεφρασμένη αμφιβολία (A2) δεν απορρίπτεται. β) Μια άποψη αποδοκιμασίας αντικρούεται, εάν εκφράζεται ένα επιχείρημα (B1) ενάντια σε αυτή την άποψη (επιθετική κίνηση). Στην περίπτωση που μια άποψη αποδοκιμασίας υποστηρίζεται από ένα επιχείρημα (B2), τότε αυτό το επιχείρημα πρέπει να αντικρουστεί (B3). Εάν η άποψη αποδοκιμασίας αντικρούεται από το επιχείρημα (B1) και υποστηρίζεται επίσης από ένα άλλο επιχείρημα (B2), το οποίο δεν αντικρούεται, τότε αυτή η επιχειρηματολογία είναι ελλιπής/ατελής.

Διακρίνουν, επίσης, τέσσερα στάδια στα οποία υλοποιείται η κριτική συζήτηση:

- το στάδιο της αντιπαράθεσης (confrontation stage): ο «πρωταγωνιστής» υποβάλλει μια θέση και ο «ανταγωνιστής» εκφράζει την αμφιβολία του σχετικά με την αποδοχή

της ή αντιτίθεται σ' αυτήν. Με άλλα λόγια, οι συνομιλητές καθορίζουν το πρόβλημα, τη διαφωνία.

- το στάδιο της έναρξης (opening stage): οι συνομιλητές αποφασίζουν να επιλύσουν τη διαφωνία και καθορίζουν τα σημεία αφετηρίας τους, συμφωνούν σχετικά με τους κανόνες της συζήτησης. Στην πράξη το στάδιο αυτό είναι κατά ένα μεγάλο μέρος υπονοούμενο.
- το στάδιο της επιχειρηματολογίας (argumentation stage): ο πρωταγωνιστής υπερασπίζει τη θέση του με την προβολή των επιχειρημάτων και σύμφωνα με τους κανόνες της λογικής, για να αντιμετωπίσει τις αντιρρήσεις ή την αμφιβολία του αντιπάλου.
- το στάδιο συμπεράσματος (concluding stage): τα συμβαλλόμενα μέρη της συζήτησης αξιολογούν μέχρι ποιο σημείο έχει επιλυθεί η αρχική διαφωνία και προς ποια κατεύθυνση ή εκθέτουν προϋποθέσεις. Εάν τα επιχειρήματα οδηγούν στην αποδοχή της άποψης από τον ανταγωνιστή ή εάν ο πρωταγωνιστής αποσύρει την άποψη λόγω των κριτικών αντιδράσεων του αντιπάλου ή διαφορά των απόψεων έχει επιλυθεί (van Eemeren & Grootendorst, 1992; van Eemeren et al., 2002).

Οι Van Eemeren και Grootendorst παρέχουν ένα λεπτομερή κατάλογο κανόνων που πρέπει να εφαρμοστούν σε κάθε στάδιο από τον πρωταγωνιστή και τον ανταγωνιστή. Οι κανόνες αυτοί αποτελούν από κοινού ένα κώδικα δεοντολογίας για τους συζητητές και η τήρησή τους αποτρέπει την απόδοση λεκτικών πράξεων που παρεμποδίζουν την επίλυση των διαφορών και οδηγούν σε λανθασμένες ή ανακριβείς κριτικές κινήσεις. Επομένως, σύμφωνα με την πραγματολογική-διαλεκτική προσέγγιση η αποτελεσματικότητα της επιχειρηματολογίας δεν καθορίζεται μόνο με λογικο-κεντρικά κριτήρια ανάλυσης της παραγωγικής ή επαγωγικής Λογικής αλλά και με βάση την πραγματολογική συνέπεια των επιχειρημάτων εντός του πλαισίου στο οποίο διατυπώνονται και την τήρηση ή παραβίαση των κανόνων της συζήτησης (van Eemeren et al., 2002; Snoeck Henkemans, 2003). Οι van Eemeren et al. (2002) παρουσιάζουν τους εξής κανόνες:

1. Κανόνας της ελευθερίας (freedom rule): οι αντιπαρατιθέμενοι δεν πρέπει να εμποδίζουν ο ένας τον άλλο να εκφράζουν την άποψη ή τη διαφωνία τους
2. Κανόνας του φορτίου της απόδειξης (burden of proof rule): καθένας από τους αντιπαρατιθεμένους που προβάλλει μια άποψη είναι υποχρεωμένος να την υπερασπιστεί, αν του ζητηθεί από το άλλο μέρος της αντιπαράθεσης

3. Κανόνας της οπτικής γωνίας (standpoint rule): η κριτική ενός συνομιλητή σε μια άποψη πρέπει να αναφέρεται στην άποψη που έχει υποστηριχτεί από τον άλλο (δηλαδή να υπάρχει λογική συνάφεια μεταξύ θέσης και αντίθεσης)
4. Κανόνας της σχετικότητας (relevance rule): τα επιχειρήματα που προβάλλονται για την υπεράσπιση μιας θέσης πρέπει να είναι σχετικά με αυτή
5. Κανόνας της μη εκπεφρασμένης προκειμένης (unexpressed premise rule): κάποιος δεν πρέπει να αρνείται ή να διαστρεβλώνει τις μη ρητά εκπεφρασμένες προκειμένες, δηλαδή δεν πρέπει να επιδιώκουν οι συνομιλητές να επωφεληθούν από τη σιωπηρή ή έμμεση γλώσσα (δεν πρέπει να αρνείται μια προκειμένη που την έχει υπονοήσει ή να παρουσιάζει ψευδώς ως προκειμένη κάτι που το άλλο μέρος δεν έχει εκφράσει).
6. Κανόνας της αφετηρίας (starting point rule): το σημείο εκκίνησης του διαλόγου πρέπει να είναι η ορθή προκειμένη η οποία πρέπει να είναι αποδεκτή και από τα δύο μέρη.
7. Κανόνας του επιχειρηματολογικού σχήματος (argument scheme rule): η υποστήριξη μιας άποψης επιτυγχάνεται μέσω του κατάλληλου αλλά και ορθά εφαρμοζόμενου επιχειρηματολογικού σχήματος.
8. Κανόνας της εγκυρότητας (validity rule): η συλλογιστική διαδικασία (reasoning) στην επιχειρηματολογία πρέπει να είναι λογικά έγκυρη καθιστώντας ρητές τις μη σαφώς εκπεφρασμένες προκειμένες.
9. Κανόνας της λήξης (closure rule): στο τέλος της κριτικής συζήτησης πρέπει να καθοριστεί αν η διαφωνία των απόψεων έχει επιλυθεί και υπέρ τίνος μέρους.
10. Κανόνας της χρήσης (usage rule): τα αντιπαρατιθέμενα μέρη δεν πρέπει να χρησιμοποιούν διατυπώσεις ασαφείς ή διφορούμενες και πρέπει να ερμηνεύουν τις διατυπώσεις του αντίπαλου μέρους με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι οι διαφορές μεταξύ του πραγματολογικού-διαλεκτικού μοντέλου και του τυπικού-διαλεκτικού συνίστανται στα εξής σημεία: πρώτον, οι πραγματολογικοί-διαλεκτικοί κανόνες έχουν τη θέση των απαραίτητων προϋποθέσεων για την επίλυση των διαφορών, ενώ στην τυπική-διαλεκτική οι κανόνες είναι κανόνες παραγωγής λογικών επιχειρημάτων. Δεύτερον οι πραγματολογικοί-διαλεκτικοί κανόνες εφαρμόζονται για την εκτέλεση των λεκτικών πράξεων στα διάφορα στάδια της κριτικής συζήτησης που διεξάγεται για την επίλυση των διαφορών, ενώ οι τυπικοί-διαλεκτικοί κανόνες αναφέρονται κυρίως στη χρήση των λογικών σταθερών για την παραγωγή των λογικών συμπερασμάτων. Επομένως, το

πραγματολογικό-διαλεκτικό μοντέλο είναι πλησιέστερο σε μια κοινή συζήτηση στη συνηθισμένη γλώσσα από το τυπικό διαλεκτικό.

1.4. Τελικός προσδιορισμός της «επιχειρηματολογίας». Αλληλοσυμπλήρωση των προσεγγίσεων.

Στην αντιπαράθεση που δημιουργήθηκε μεταξύ των θεωρητικών σχετικά με το ποια προσέγγιση είναι αποδοτικότερη ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι η άποψη που υποστήριξε ότι η μια δεν αποκλείει την άλλη, ούτε παράγει διαφορετικούς τύπους επιχειρημάτων (Zarefsky, 2005). Η συναινετική αυτή προοπτική των τριών διαφορετικών προσεγγίσεων συνάδει προς το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο θεμελιώθηκε η επιχειρηματολογία. Στην αρχαία Ελλάδα, δηλαδή, όταν μέσα στο πλαίσιο του δημοκρατικού πολιτεύματος ο ιδανικός πολίτης έπρεπε να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων για το κοινό καλό, έπρεπε και να προσαρμόζει το λόγο του στις περιστάσεις και το ακροατήριο (Ρητορική), και να αναπτύσσει τρόπους συνεργασίας για τη λήψη αποφάσεων (Διαλεκτική) και να επινοεί κανόνες για λογικές κρίσεις (Λογική). Αναπτύχθηκαν, έτσι, τρία αντικείμενα που εντάχθηκαν σε ένα πλαίσιο σπουδών που αποσκοπούσαν να κάνουν τους πολίτες ικανούς να χρησιμοποιούν αποτελεσματικό λόγο, για να επικοινωνούν, να αντιπαρατίθενται, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και να λαμβάνουν τις καλύτερες αποφάσεις (Wenzel, 2006).

Οι τρεις προσεγγίσεις δεν αντιτίθενται τόσο μεταξύ τους, όσο απαντούν σε διαφορετικές όψεις της επιχειρηματολογίας και αναδεικνύουν μια διαφορετική διάστασή της. Ο Ρητορικός θα όριζε την καλή επιχειρηματολογία ως τη συζήτηση/επιχειρηματολογία που συνίσταται στην παραγωγή αποτελεσματικού προφορικού ή γραπτού λόγου μέσω του οποίου τα μέλη μιας ομάδας λύνουν προβλήματα ή παίρνουν αποφάσεις· ο Διαλεκτικός θα έλεγε ότι συνίσταται στη συστηματική οργάνωση της αλληλεπίδρασης, ώστε να παράγονται οι δυνατόν καλύτερες αποφάσεις· ο Λογικός θα έλεγε ότι το καλό επιχείρημα είναι αυτό στο οποίο ένας ρητά δηλούμενος ισχυρισμός υποστηρίζεται από αποδεκτές, σχετικές και επαρκείς αποδείξεις. Από πλευρά πρακτικών στόχων οι τρεις προσεγγίσεις συνδέονται λειτουργικά: σε καταστάσεις λήψης αποφάσεων οι άνθρωποι παράγουν πειστικό λόγο για τη μια ή την άλλη άποψη. Οργανώνουν το λόγο τους με τρόπο, ώστε να διευκολύνουν την αντιπαράθεση και την κριτική (Διαλεκτική), επιδιώκουν να

προσεγγίσουν αποτελεσματικά το ακροατήριο εκμεταλλευόμενοι τα μέσα παρουσίασης (presentational devices) (Ρητορική) και συγκεντρώνοντας την οξυδέρκεια, τις γνώσεις και τις αντιλήψεις τους κρίνουν τα επιχειρήματα που έχουν παραχθεί (Λογική) (Wenzel, 2006). Εν κατακλείδι, η επιχειρηματολογία είναι ένα πεδίο στο οποίο οι τρεις προσεγγίσεις συναντούνται, αντανακλώντας η καθεμιά τα κύρια χαρακτηριστικά του επιχειρήματος: το επιχείρημα είναι μια ρητορική διαδικασία, ένα λογικό προϊόν και μια διαλεκτική μέθοδος (Wenzel, 2006; Van Eemeren & Houtlosser, 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη τη συναινετική αυτή οπτική επιλέγουμε από την πληθώρα των προσδιορισμών που αναφέρονται στη βιβλιογραφία σχετικά με την επιχειρηματολογία ως τελικό εκείνον που προτείνεται στο πλαίσιο της πραγματολογικής-διαλεκτικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία η επιχειρηματολογία είναι:

- μια λεκτική πράξη: ο επιχειρηματολόγος χρησιμοποιώντας λέξεις και προτάσεις δηλώνει, ρωτά, διαψεύδει, ασκεί κριτική σε ισχυρισμούς άλλων κ.λπ. Ακόμη κι αν χρησιμοποιεί παραγλωσσικά στοιχεία, για να επικοινωνήσει καλύτερα τις απόψεις του, αυτά δεν μπορούν να αντικαταστήσουν τα γλωσσικά στοιχεία στην επιχειρηματολογία (van Eemeren et al., 1996).
- μια κοινωνική πράξη: ο επιχειρηματολόγος απευθύνεται σε άλλους ανθρώπους, σε ένα ή περισσότερους συνομιλητές ή ακόμα και στον ίδιο του τον εαυτό, όταν «ζυγιάζει» τα υπέρ και τα κατά των ιδεών του. Εξάλλου, επιχειρηματολογία εγείρεται μόνο όταν οι απόψεις ενός συζητητή θεωρούνται, σωστά ή λανθασμένα, αμφισβητήσιμες από ένα ακροατή ή αναγνώστη.
- μια λογική πράξη: η επιχειρηματολογία αντανακλάται στην έκφραση προτάσεων – προκειμένων που οδηγούν με λογικό και αποδεικτικό τρόπο σε ένα συμπέρασμα με τους κανόνες του παραγωγικού ή επαγωγικού λογισμού (van Eemeren & Grootendorst, 2004).

Από αυτό τον προσδιορισμό, ο οποίος ενσωματώνει γλωσσολογικά, κοινωνικά και γνωστικά στοιχεία, προκύπτει ότι η επιχειρηματολογία – γραπτή ή προφορική – αναφέρεται ταυτόχρονα και στη διαδικασία της συζήτησης/διαφωνίας και στο προϊόν/αποτέλεσμα της διαδικασίας (van Eemeren et al., 1996) κατά την οποία ο πομπός εστιάζει στον αποδέκτη και επιδιώκει την αλλαγή του και την ταύτισή του μ' αυτόν (τον πομπό).

Διαφέρει, επίσης, η «επιχειρηματολογία» από την «πειθώ». Και στις δύο περιπτώσεις το ενδιαφέρον του πομπού εστιάζει στο δέκτη και αποσκοπεί να τον

επηρεάσει, να συμφωνήσει μαζί του ή να μεταβάλει τη στάση του ή τον ιδεολογικό του χάρτη (Πολίτης, 1999α; Faigley & Meyer, 1985). Όμως –όπως προκύπτει και από τα παραπάνω- η πειθώ δεν ταυτίζεται με την επιχειρηματολογία. Η μεταξύ τους διαφορά εντοπίζεται στις μη ορθολογικές επιρροές της πρώτης και τις ορθολογικές επιρροές της δεύτερης. Ο επιχειρηματολογών επιδρά στις απόψεις του αποδέκτη μέσω μιας διαδικασίας εξαγωγής λογικών συμπερασμάτων με τη χρήση έγκυρων και αξιόπιστων επιχειρημάτων (συλλογισμών) και τεκμηρίων, με την αναφορική χρήση της γλώσσας, αλλά και με μια αυστηρή οργάνωση των ιδεών, ώστε να αναδεικνύει τη συλλογιστική του πορεία και την ευχερή παρακολούθηση και αξιολόγησή της από τον αποδέκτη. Αντίθετα, η «πειθώ» «διακρίνεται για την επιδίωξη αληθοφάνειας, την όχι εξαντλητική έρευνα των τεκμηρίων, τη "χαλαρή" χρήση συλλογιστικών εργαλείων, το αυξημένο ενδιαφέρον για την πρόσληψη των απόψεων από τον αποδέκτη και γενικά το πρακτικό πνεύμα» (Πολίτης, 1999α) και θα συμπληρώναμε τη χαλαρή, συνειρμική οργάνωση και το συγκινησιακό λόγο.

1.5. Η επιχειρηματολογία ως κειμενικό είδος-είδος λόγου

1.5.1. Θέση του επιχειρηματολογικού κειμένου στις κειμενοταξινομίες

Στις περισσότερες κειμενοταξινομίες το επιχειρηματολογικό κείμενο αναγνωρίζεται ως μια ευδιάκριτη κατηγορία· σε άλλες θεωρείται υποκατηγορία άλλων ειδών λόγου/γενών και κυρίως του εξηγηματικού κειμένου και του κειμένου πειθούς. Άλλοτε, πάλι, αναγνωρίζεται ως είδος (type of discourse), άλλοτε ως γένος λόγου (genre) και άλλοτε ως τύπος (text type)¹⁴.

Σχετικά με τα ζητήματα αυτά ακολουθεί μια αδρομερής επισκόπηση των απόψεων ερευνητών που το όνομά τους συνδέεται με τις κειμενοταξινομίες και το επιχειρηματολογικό κείμενο.

¹⁴ Αν και στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία οι όροι χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά, πολλοί μελετητές τους διαφοροποιούν. Οι όροι «είδος λόγου» και «κειμενικό είδος» ορίζονται με μη γλωσσικά κριτήρια, το ακροατήριο, το σκοπό, τον τύπο δραστηριότητας, δηλαδή όλα αυτά που αποτελούν τις (αναγνωρίσιμες) κοινωνικο-πολιτισμικές συμβάσεις υπό τις οποίες παράγονται τα κείμενα. Ο όρος «κειμενικός τύπος» (text type) –σε αντίθεση με τους προηγούμενους- προσδιορίζεται με εσωτερικά, «γλωσσικά» χαρακτηριστικά (λεξιλογικά, γραμματικά, σημασιολογικά στοιχεία) και αναφέρεται στη γραμματική της επικοινωνίας και του κειμένου, στις λεξιλογικές και γραμματικές μεταβλητές με τις οποίες πραγματώνονται οι λειτουργίες της γλώσσας (Matsagouras & Tsiplakou, 2008; Paltridge, 2002). Επομένως, ενώ ο όρος «είδος κειμένου/λόγου» αναφέρεται στη γλωσσική χρήση, ο όρος «κειμενικός τύπος» αναφέρεται στη γλωσσική δομή. Γιαυτό το λόγο κείμενα που ανήκουν στον ίδιο κειμενικό τύπο μπορεί να ανήκουν σε διαφορετικά κειμενικά είδη ή κείμενα που ανήκουν στον ίδιο κειμενικό είδος μπορεί να λεξιλοποιούνται μέσω διαφορετικών κειμενικών τύπων (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2008). Για παράδειγμα, ένα δημοσιογραφικό άρθρο μπορεί να αποτελεί το μέσο πραγμάτωσης του κειμενικού είδους της επιχειρηματολογίας ή της περιγραφής.

Ο Werlich (1976), ο οποίος ταξινομεί τα κείμενα με κριτήριο τις γνωστικές διεργασίες (γνωστική κατηγοριοποίηση), αναγνωρίζει την επιχειρηματολογία (argumentation) ως τον τύπο κειμένου (text type) που «αναφέρεται στην αξιολόγηση των σχέσεων μεταξύ των εννοιών μέσω της εξαγωγής των ομοιοτήτων, των αντιθέσεων, και των μετασχηματισμών»¹⁵ (αναφέρεται στο Trosbor, 1997).

Με κριτήριο το σκοπό και τις λειτουργίες των κειμένων οι de Beaugrande-Dressler (1981) ορίζουν ως επιχειρηματολογικό κείμενο τον τύπο κειμένου (text type) που επιδιώκει την αξιολόγηση απόψεων ως αληθών ή ψευδών, θετικών ή αρνητικών με τελικό στόχο την αποδοχή ή την απόρριψή τους.¹⁶

Ο Kinneavy με κριτήριο επίσης τις λειτουργίες της γλώσσας και τους συνομιλιακούς ρόλους της επικοινωνιακής περίπτωσης αναγνωρίζει στην ταξινόμια του το Λόγο της πειθούς (persuasive type of discourse) ως μια ξεχωριστή κατηγορία που παράγεται, όταν το ενδιαφέρον του πομπού εστιάζεται στο δέκτη και αποσκοπεί να τον επηρεάσει, να συμφωνήσει μαζί του ή να μεταβάλει τη στάση του ή τον ιδεολογικό του χάρτη (Πολίτης, 1999α· Faigley & Meyer, 1985). Ο τύπος αυτός περιλαμβάνει θρησκευτικά κηρύγματα, άρθρα και κείμενα πολιτικής ή νομικής ρητορικής (Trosbor, 1997).

Με το ίδιο κριτήριο οι Hatim & Mason (1990), αναγνωρίζουν μια θέση στον επιχειρηματολογικό τύπο κειμένου (argumentative text type) ανάμεσα σε άλλες δύο γενικές κατηγορίες (exposition και instruction) ως τον τύπο κειμένου που στόχος του είναι να διαχειριστεί ή να κατευθύνει «την κατάσταση» με τρόπο ευνοϊκό για το συγγραφέα. Ενδιαφέρουσα, μάλιστα, είναι η διάκριση που προτείνουν του ευρύτερου επιχειρηματολογικού τύπου κειμένου σε δύο υποκατηγορίες: η πρώτη (through-argumentative text) αποτελεί μια εκτεταμένη επιβεβαίωση της αρχικής άποψης και η δεύτερη (counter argumentative text) μια (εκτεταμένη) ανασκευή (rebuttal) της υποστηριζόμενης άποψης.

¹⁵ Πρόκειται για ρητορική κατηγοριοποίηση που κριτήριό της είναι ο τρόπος γλωσσικής αναπαράστασης της πραγματικότητας και αντιστοιχεί στις έμφυτες στην ανθρώπινη σκέψη δυνατότητες κατηγοριοποίησης. Πχ. κείμενα που συνδέονται με την εμπειρική σύλληψη και απόδοση της πραγματικότητας, αφηγούνται ή περιγράφουν· κείμενα που συνδέονται με τη νοητική της επεξεργασία, επιχειρηματολογούν (Πολίτης, 1999γ). Τα βασικά είδη λόγου της συγκεκριμένης ταξινόμιας, ο αφηγηματικός, ο περιγραφικός, ο επιχειρηματολογικός, ο επεξηγηματικός (exposition) και ο διαδικαστικός (instruction), διαιρούνται περαιτέρω με κριτήριο τον υποκειμενικό (αναφέρεται στην αντίληψη του συγγραφέα) ή αντικειμενικό (αναφέρεται στην επαλήθευση της αντίληψης του συγγραφέα από τον αναγνώστη) τρόπο παρουσίασης. Για παράδειγμα, στον επιχειρηματολογικό λόγο ανήκει το «σχόλιο» ως είδος λόγου με υποκειμενικό χαρακτήρα και η «επιχειρηματολογία» ως είδος λόγου με αντικειμενικό (Renkema, 1993).

¹⁶ Οι άλλοι έξι κειμενικοί τύποι που προτείνουν είναι ο περιγραφικός (descriptive), ο αφηγηματικός (narrative), ο επιστημονικός (scientific), ο διδακτικός (didactic), ο λογοτεχνικός (literary) και ο ποιητικός (poetic).

Κριτήριο κατηγοριοποίησης για κάποιους μελετητές είναι η οργανωτική δομή των κειμένων. Οι Pringle και Freedman (1985), για παράδειγμα, ορίζουν το επιχείρημα ως κείμενο που οργανώνεται γύρω από μια ευδιάκριτη θέση που αποδεικνύεται λογικά και μέσω επεξηγήσεων. Οι De Bernardi & Andolini (1996, 2007), παράλληλα, χαρακτηρίζουν ένα κείμενο επιχειρηματολογικό, όταν παρουσιάζει τα στοιχεία που θεωρούνται θεμελιώδη, προκειμένου ο συγγραφέας να πείσει ένα ακροατήριο: απόψεις και λόγους/επιχειρήματα υπέρ και ενάντια σε μια συγκεκριμένη θέση.

Άλλοι, πάλι, μελετητές προσδιορίζουν το κειμενικό είδος της επιχειρηματολογίας με κριτήριο τόσο το σκοπό όσο και τη δομή. Ενδεικτικά, οι Golder & Coirier (1996) αναφέρουν τον όρο «επιχειρηματολογικός λόγος» (argumentative discourse) ως το λόγο που βασίζεται σε μια γνώμη σχετικά με την οποία ο ομιλητής ή συγγραφέας παίρνει μια θέση σε ένα αμφισβητήσιμο θέμα και προσπαθεί να πείσει τον ακροατή ή αναγνώστη να υιοθετήσει τη θέση αυτή. Μέσω της επιχειρηματολογίας ο ομιλητής ή ακροατής επιδρά στις απόψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του αποδέκτη ή του ακροατηρίου του προσδίδοντας αξιοπιστία σε μια άποψη που υποστηρίζεται από μια άλλη δήλωση, η οποία αποδίδεται με τους όρους «επιχείρημα» (argument), «προκείμενη» (premise) ή «αιτία (reason). Ορίζουν, δηλαδή, την επιχειρηματολογία (argumentation) ως μια ειδικού τύπου γλωσσική συμπεριφορά που οι δομές της (forms) εξαρτώνται από τις συνθήκες και τους επικοινωνιακούς στόχους του ομιλητή/συγγραφέα.

Ο Adam με κριτήριο τις πρότυπες, όπως τις ονομάζει, ακολουθίες εκφωνημάτων που δομούν ένα κείμενο διακρίνει σε πέντε κειμενικούς τύπους (text types) ή «σταθερούς τύπους εκφωνημάτων», εκ των οποίων ένας είναι ο επιχειρηματολογικός, που «στοχεύει να επηρεάσει τις απόψεις, τις στάσεις ή τις συμπεριφορές ενός ομιλητή ή ενός ακροατηρίου, καθιστώντας πιστευτή ή αποδεκτή μια λεκτική εκφορά (συμπέρασμα) που στηρίζεται με διάφορους τρόπους σε μια άλλη (επιχείρημα/ δεδομένο/ αιτίες)» (Adam, 1999).¹⁷

Οι θεωρητικοί των κειμενικών ειδών τα κατηγοριοποιούν με κριτήριο τις «κοινωνικές διεργασίες» που επιτελούν. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της θεωρίας οι Knapp & Watkins (2005) ορίζουν την επιχειρηματολογία ως τη διεργασία που επεκτείνει μια πρόταση με σκοπό την αποδοχή μιας άποψης από έναν αποδέκτη¹⁸. Στο ίδιο πνεύμα οι

¹⁷ Οι άλλοι τύποι κειμένων είναι η αφήγηση, η περιγραφή, η εξήγηση και ο διάλογος.

¹⁸ Οι μελετητές αυτοί, θεωρώντας το κειμενικό είδος ως διαδικασία, κατηγοριοποιούν με βάση πέντε διαδικασίες (describe, explain, instruct, argue, narrate) από τις οποίες προκύπτουν και τα αντίστοιχα κειμενικά είδη

Macken-Horaric (2002), Martin (1985) και Martin και Rothery (1986) κάνουν λόγο για το κειμενικό είδος της Έκθεσης (Exposition), που επιχειρηματολογεί για μια συγκεκριμένη άποψη γύρω από ένα θέμα, δηλαδή αιτιολογεί και τεκμηριώνει τις υποστηριζόμενες απόψεις (Κονδύλη & Λύκου, 2009). Ο Martin, μάλιστα, εντάσσει αυτό το είδος κειμένου στην ευρύτερη κατηγορία που χαρακτηρίζει ως *factual writing*¹⁹ (πληροφοριακά κείμενα).

Ο Martin δεν είναι ο μόνος που ταξινομεί το επιχειρηματολογικό κείμενο ως υπο-κατηγορία ενός ευρύτερου είδους. Ο Britton (1994), επίσης, εντάσσει την επιχειρηματολογία στο «εκθετικό» κείμενο (expository text), το οποίο κατά τη γνώμη του είναι αυτό που εστιάζει σε έννοιες και ζητήματα και εκφράζει την ανάπτυξη των ιδεών, ισχυρισμών, επιχειρημάτων με όρους λογικών μεταξύ τους συσχετισμών.

Νεότεροι μελετητές, όπως οι Steen (1999) και Grimshaw (2003), παρόλο που υιοθετούν ως κριτήριο ταξινόμησης των κειμένων τους επικοινωνιακούς στόχους και τις λειτουργίες τους, αναγνωρίζουν μόνο δύο ευδιάκριτα γένη (genres): τα «εκθετικά» (expository) και τα «αφηγηματικά» (narrative). Σε αντίθεση με τα αφηγηματικά που προσανατολίζονται στους ανθρώπους, δηλαδή τα κίνητρα, τις δράσεις τους και ξετυλίζουν μια σειρά γεγονότων σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο (Hickmann, 2003), τα «εκθετικά» είναι προσανατολισμένα στο θέμα (topic), επικεντρώνονται σε έννοιες και θέματα (issues) και εκφράζουν ένα ξετύλιγμα ιδεών, ισχυρισμών και επιχειρημάτων με όρους λογικής μεταξύ τους συσχέτισης (Katzenberger, 2004). Επομένως, κατά τη γνώμη των παραπάνω μελετητών, τα επιχειρηματολογικά κείμενα είναι υπο-κατηγορία των εκθετικών κειμένων.

Ανάλογος είναι και ο προβληματισμός σχετικά με τη διάκριση επιχειρηματολογικού κειμένου (argumentative) και κειμένου πειθούς (persuasive). Ο Martin (1985) διακρίνει δύο κατηγορίες (επιχειρηματολογικών) κειμένων (ως υπο-κατηγορίας του εκθετικού: τα αναλυτικά (analytical), με τα οποία ο συγγραφέας επιδιώκει να πείσει τον αναγνώστη ότι τα επιχειρήματά του είναι λογικά και αντικειμενικά, και τα συμβουλευτικά/προτρεπτικά (hortatory), με τα οποία ο συγγραφέας επιδιώκει να πείσει τον αναγνώστη να κάνει κάτι (persuade to), να τον ωθήσει σε δράση, επικαλούμενος και συναισθηματικές στρατηγικές. Ενώ τα κείμενα των δύο κατηγοριών έχουν την ίδια δομή, διαφέρουν ως προς το σκοπό που επιδιώκουν.

¹⁹ Στην κατηγορία των πληροφοριακών κειμένων συμπεριλαμβάνει -εκτός των εκθετικών- τα διαδικαστικά κείμενα, τις εξηγήσεις, τις αναφορές και τις περιγραφές.

Η Crowhurst (1990) υποστηρίζει ότι με τον όρο «argumentative writing» εννοούνται κείμενα στα οποία ένας ισχυρισμός αποδεικνύεται με δομές γλωσσικές που αντιστοιχούν σε επικλήσεις στη λογική, λογικά δηλαδή επιχειρήματα, ενώ με τον όρο «persuasive writing» (κείμενα πειθούς) εννοούνται αυτά στα οποία ο ισχυρισμός δεν υποστηρίζεται μόνο με επικλήσεις στη λογική αλλά και με επικλήσεις στο ήθος και το συναίσθημα. Επομένως, ο γραπτός λόγος της πειθούς ενώνει σε ένα ενιαίο σύνολο επικλήσεις στη λογική (rational appeals), το πάθος (affective appeals) και το ήθος (appeals to credibility). Υπό αυτή την έννοια «η επιχειρηματολογία είναι μέρος της πειθούς».

Ο Nussbaum (2008a), υιοθετώντας τις απόψεις του Fulkerson (1996), υποστηρίζει ότι το κείμενο της πειθούς (persuasive writing) εξαντλείται στην ανάπτυξη μιας θέσης/άποψης, την υποστήριξή της με αποδείξεις (evidence) και αιτίες (reason). Σ' αυτό το είδος γραφής αντιπαραβάλλει το «στοχαστικό» κείμενο (reflective writing), το οποίο αλλιώς έχει αποδοθεί από άλλους ερευνητές ως αναλυτική γραφή (analytic writing) ή «εποικοδομιστικό επιχείρημα» (constructive argument) στο οποίο ενσωματώνονται τα επιχειρήματα και τα αντεπιχειρήματα κατά την προσπάθεια του συγγραφέα να διερευνήσει και να ενσωματώσει ποικιλία ιδεών, προκειμένου να φτάσει σε μια αιτιολογημένη θέση. Σε αντίθεση με το κείμενο πειθούς, στο οποίο οι συγγραφείς ξεκινούν με ένα συμπέρασμα/άποψη και το υπερασπίζονται στη συνέχεια στο πλαίσιο μιας μονομερούς σκέψης, το «στοχαστικό» παράγεται μετά από μια πορεία διερεύνησης που απαιτεί υψηλότερου επιπέδου κριτική σκέψη και ικανότητες επίλυσης προβλήματος.

Στην ελληνική πραγματικότητα συναντούμε μια ανάλογη κατάσταση όσον αφορά τον προσδιορισμό του επιχειρηματολογικού κειμένου.

Ο Πολίτης (1999α, β, γ) χρησιμοποιεί τον όρο «είδος λόγου» για την πειθώ και «γένος λόγου» για την επιχειρηματολογία. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι τα κείμενα πειθούς συνιστούν ένα από τα τέσσερα θεμελιώδη είδη λόγου²⁰ με το οποίο ο ομιλητής/συγγραφέας εστιάζει στο πρόσωπο του αποδέκτη (ακροατή/ αναγνώστη) με στόχο να τον «υποχρεώσει» να δεχτεί μια γνώμη, με την οποία αρχικά διαφωνεί, ή να προβεί σε δράση που δεν ήταν μέσα στις προθέσεις του, «επιστρατεύοντας στοιχεία από την πραγματικότητα αναφοράς γνωστά στον αποδέκτη, εκτιμώντας την "ψυχολογία" του (σκέψεις, επιθυμίες, προσδοκίες) και φορώντας το προσωπίο του έντιμου και

²⁰ Οι άλλες τρεις κατηγορίες ειδών λόγου είναι τα κείμενα έκφρασης, τα κείμενα αναφοράς στην πραγματικότητα (πληροφοριακά) και τα λογοτεχνικά.

ενημερωμένου ομιλητή/ συγγραφέα». Ως παραδείγματα τέτοιων κειμένων αναφέρει την εμπορική και την πολιτική διαφήμιση, τον πολιτικό λόγο, τη δικανική αγόρευση και το εκκλησιαστικό κήρυγμα. Ως επιχειρηματολογικό ορίζει τον τρόπο ή γένος λόγου²¹ «που επιστρατεύεται για να προωθηθεί η αποδοχή από πλευράς του αποδέκτη μιας θέσης ως αληθούς ή ψευδούς (αν πρόκειται για αντίκρουση της αντίπαλης θέσης ή της αξιολόγησης μιας πεποίθησης ως επιθυμητής/ανεπιθύμητης) είτε μέσω των αιτιολογικών σχέσεων (στην αποδεικτική επιχειρηματολογία) είτε μέσω των σχέσεων της βούλησης και της αξίας (στην αξιολογικού τύπου επιχειρηματολογία).

Οι Γεωργακοπούλου και Γούτσος (1999) τοποθετούν τα επιχειρηματολογικά κείμενα στην ευρύτερη κατηγορία των κειμένων του «μη αφηγηματικού λόγου», τα οποία αποσκοπούν στην ανταλλαγή γλωσσικών πληροφοριών και την προώθηση της γνώσης.

Ο Ματσαγγούρας (2004) κατατάσσει τα επιχειρηματολογικά κείμενα στα μονοσημικά²² (όρο με τον οποίο προσδιορίζει γενικά τα εξω-αφηγηματικά κείμενα). Συγκεκριμένα, χαρακτηρίζει ως επιχειρηματολογικό το είδος λόγου του οποίου το θέμα μπορεί να προκαλέσει αντιπαραθέσεις μεταξύ ατόμων και το οποίο αιτιολογεί τις υποστηριζόμενες απόψεις με σκοπό την αποδοχή τους από τον αποδέκτη, που πιθανόν έχει άλλες, μέσω της λογικής τεκμηρίωσης και των κοινά αποδεκτών αρχών και αξιών. Στο σημείο αυτό, μάλιστα, θεωρεί ότι διαφοροποιούνται τα επιχειρηματολογικά από τα πραγματολογικά (χρησιμοποιεί για αυτά τον ξενόγλωσσο όρο *expository*) κείμενα και τα κείμενα πειθούς. Από τα πρώτα, γιατί αποσκοπούν στη διασάφηση γνωστικών προβλημάτων και τη μεταφορά με οργανωμένο τρόπο έγκυρων γνώσεων χωρίς ο συγγραφέας να επιδιώκει τη συναίνεση του αποδέκτη για τον τρόπο/την οπτική παρουσίασή τους. Από τα δεύτερα, γιατί ο λόγος της πειθούς επικαλείται την αυθεντία του ειδικού, για να επιβάλει απόψεις και να ωθήσει σε μορφές συμπεριφοράς, και τη λογική και αιτιακή αξιολόγηση των απόψεων.

Η Ιορδανίδου (2007) αναφέρει το επιχειρηματολογικό κείμενο ως κειμενικό είδος του κατευθυντικού λόγου, άποψη που υιοθετεί και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών στο Δημοτικό σχολείο (Μπερερής & Παπαρίζος, 2004), ενώ ο Αρχάκης

²¹ Άλλα γένη λόγου που αναφέρει είναι η αφήγηση και η περιγραφή. Τα τρία αυτά γένη και επιπρόσθετα η εξήγηση και η παροχή οδηγιών αναφέρονται από τον ίδιο συγγραφέα/μελετητή σε άλλη εργασία του (βλ. Πολίτης, 2010) ως ιεραρχικά κατώτερες κειμενικές μονάδες, δηλαδή κειμενικοί τύποι (*text types*).

²² Με τον όρο αυτό αναφέρεται σε κείμενα των οποίων οι δομές και οι συμβάσεις έχουν στόχο να μεταφέρουν νοήματα και πληροφορίες σχετικές με την αντικειμενική πραγματικότητα. Στην ευρύτερη αυτή κατηγορία συμπεριλαμβάνει –εκτός των επιχειρηματολογικών– τα πραγματολογικά ή εκθετικά (που μαζί με τα επιχειρηματολογικά αποτελούν τα ισχυρά κειμενικά είδη) και τα κείμενα ιδιωτικής επικοινωνίας.

(2005) χαρακτηρίζει την επιχειρηματολογία ως είδος λόγου και ως είδος κειμένου (χρησιμοποιεί εναλλακτικά τους όρους) μέσω του οποίου ο πομπός εστιάζει στο δέκτη και στοχεύει να τον πείσει για επίμαχα ή αμφισβητούμενα ζητήματα μέσω λογικών μηχανισμών.

Στο τελευταίο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010) για το Γυμνάσιο η επιχειρηματολογία αναφέρεται ως είδος λόγου (μεταξύ του αφηγηματικού, του περιγραφικού, του αποφαντικού/ κριτικού και του διαλόγου) με κριτήριο τον τρόπο εκφοράς του λόγου. Γίνεται, επίσης, λόγος για κειμενικά είδη στα οποία –εκτός από την αφήγηση, την περιγραφή και τα χρηστικά κείμενα- φαίνεται ότι εντάσσονται και τα κείμενα του επιχειρήματος.

Στο δεύτερο τεύχος του βιβλίου του μαθητή «Νεοελληνική Γλώσσα» για το Γυμνάσιο τα επιχειρηματολογικά κείμενα αναφέρονται ως ένα από τα κειμενικά είδη²³ (σελ.39, 53) που περιλαμβάνει κείμενα τα οποία έχουν στόχο να πείσουν τους αναγνώστες για την ορθότητα των απόψεων των συγγραφέων²⁴. Στο ΑΠΣ για το Λύκειο το οποίο χρονολογείται από το 2003 δε γίνεται λόγος για επιχειρηματολογικά κείμενα αλλά για κείμενα πειθούς (Έκφραση- Έκθεση Α' τεύχος), ενώ με τον όρο κειμενικά είδη αναφέρονται άρθρα, συνεντεύξεις, ποιήματα κ.λπ. (Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, σελ. 43), ό,τι δηλαδή άλλοι ερευνητές θεωρούν κειμενικούς τύπους. Οι όροι «πειθώ», «επιχείρημα», «αιτιολόγηση» χρησιμοποιούνται χωρίς διάκριση μεταξύ τους (σελ. 8). Στο σχολικό βιβλίο, όμως, της Γ' Λυκείου που πραγματεύεται ειδικά την πειθώ ο αναγνώστης του εγχειριδίου οδηγείται στο συμπέρασμα ότι η επιχειρηματολογία είναι μέρος της πειθούς, εφόσον παρουσιάζεται ως ένας από τους τρόπους πειθούς και μάλιστα αυτός που αντιστοιχεί στην επίκληση στη λογική (επιχείρημα του λόγου, βλ. ενότ.)

Εάν πρέπει να καταλήξουμε σε ένα συμπέρασμα από όσα αναφέρονται στη βιβλιογραφία σχετικά με τη διάκριση του επιχειρηματολογικού κειμένου (argumentative) από το εκθετικό/εξηγητικό (expository) και το κείμενο πειθούς (persuasive), θα τα διαφοροποιούσαμε ως εξής: στο επιχειρηματολογικό η εστίαση είναι σε αυτό που είναι γνωστό ως «διαχείριση κατάστασης», δηλ. η κυρίαρχη λειτουργία του κειμένου είναι «να ρυθμιστεί ή να οδηγηθεί η κατάσταση κατά τρόπο ευνοϊκό στους

²³ Άλλα κειμενικά είδη που αναφέρονται στο ΑΠΣ είναι το αφηγηματικό, το περιγραφικό και το χρηστικό.

²⁴ Βέβαια, αν κρίνουμε από τα «επιχειρηματολογικά» κείμενα τα οποία περιέχονται στις αντίστοιχες διδακτικές ενότητες ταυτίζονται συχνά με ό,τι άλλοι συγγραφείς που έχουν προαναφερθεί σ' αυτό το κεφάλαιο αποκαλούν «επεξηγηματικό, εκθετικό, πληροφοριακό, πραγματολογικό» κείμενο, εφόσον δίδεται έμφαση στην αιτιολόγηση των απόψεων του μαθητή-συγγραφέα παρά στον επηρεασμό του αποδέκτη-αναγνώστη και στο διαλογικό χαρακτήρα της επιχειρηματολογίας.

στόχους του παραγωγού του κειμένου», ενώ στο εκθετικό/εξηγηματικό, το οποίο ταυτίζεται με την «εξήγηση» (ενός θέματος, ενός γεγονότος, μιας ιδέας κ.λπ), η εστίαση είναι στην παροχή μιας αμερόληπτης, αντικειμενικής εξήγησης ή εκτίμησης. Επίσης, το επιχειρηματολογικό ταυτίζεται με την απόδειξη της ορθότητας μιας άποψης, θεωρίας ή υπόθεσης σχετικά με ένα θέμα (ή ότι τουλάχιστον είναι πιο αληθής από ό,τι άλλες), ενώ στο κείμενο πειθούς το ενδιαφέρον της συζήτησης επικεντρώνεται στην αντίθετη άποψη παρά στην πρόθεση να πείσουμε άμεσα κάποιον να δεχτεί την άποψή μας (δηλαδή στη μια περίπτωση με ενδιαφέρει να πείσω κάποιον ανατρέποντας την άποψή του και στην άλλη να τον πείσω άμεσα) Hatim (1997).

1.5.2. Τα ειδολογικά χαρακτηριστικά της επιχειρηματολογικής γραφής

Κάθε είδος λόγου ή κάθε κειμενικό είδος –αν δεχτούμε τη διαφοροποίηση των όρων και τις απορρέουσες ταξινομίες- έχει διαφορετικά γραμματειακά γνωρίσματα, ανάλογα προς τα κριτήρια ταξινόμησης που υπηρετούν τα κείμενα και τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και επικοινωνιακές περιστάσεις υπο τις οποίες δημιουργούνται. Ο σκοπός ή οι λειτουργίες, δηλαδή, των ειδών λόγου πραγματώνονται με διαφορετικές κατά περίπτωση γλωσσικές προτασιακές δομές, υφολογικά χαρακτηριστικά και οργάνωση. Εξάλλου, όπως έχει προαναφερθεί, (βλ. ενότ. 1.5.1) τα κειμενικά είδη, αν και αποτελούν πραγμάτωση του ζωντανού και εξελισσόμενου λόγου, είναι ένα σταθερό σύνολο συμβάσεων αναγνωρίσιμες από τα μέλη μιας πολιτισμικής - γλωσσικής κοινότητας.

1.5.2.2. Δομές των επιχειρηματολογικών κειμένων

Το αξιόλογο επιχειρηματολογικό κείμενο δεν μπορεί να μετράται μόνο –ή κυρίως- από τον αριθμό των επιχειρημάτων, αλλά από τον τρόπο με τον οποίο είναι συνδεδεμένα, τη συνοχή του κειμένου, γιατί αναδεικνύει τη συλλογιστική πορεία του συγγραφέα, τις σημασιολογικές σχέσεις των ιδεών και τα κύρια σημεία της επιχειρηματολογίας ή του θέματος (Coirier et al., 1999).

Η προσέγγιση των επιχειρηματολογικών δομών είναι συνάρτηση α) του επιπέδου ανάλυσης που ορίζει ένας μελετητής και β) της θεωρητικής προοπτικής από την οποία το προσεγγίζει.

Όσον αφορά στο πρώτο κριτήριο η δομή ελέγχεται είτε στο προτασιακό επίπεδο και αναφέρεται στις νοηματικές σχέσεις μεταξύ των προτάσεων του κειμένου μέσω των συνοχικών δεσμών (επιφανειακή δομή), είτε στο επίπεδο της συνεκτικότητας που αναφέρεται στις σχέσεις των μερών-ενοτήτων του κειμένου και τη συσχέτισή τους με το περικείμενο (μακροδομή), είτε στο επίπεδο των δομικών χαρακτηριστικών του κειμενικού είδους, όπως αυτά καθορίζονται από τις επικοινωνιακές συνθήκες υπό τις οποίες παράγονται τα κείμενα (υπερδομή) (Σαμαρά, 2009).

Όσον αφορά στο δεύτερο κριτήριο, τη θεωρητική προσέγγιση της επιχειρηματολογίας, οι δομές που προτείνονται απορρέουν από τρεις κύριες προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν στην ενότητα 1.3.: τη Ρητορική, τη Διαλεκτική και τη Λογική.

Η Λογική ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο δομείται το μεμονωμένο επιχείρημα (μικροδομή) το οποίο αντιμετωπίζει ως προϊόν, ως «διανοητική κατασκευή» που αποτελείται από ένα ισχυρισμό και την υποστήριξή του (τυπικά και άτυπα επιχειρηματολογικά σχήματα, βλ. ενότ. 1.3.1.). Η Ρητορική προτείνει μια μονολογική οργάνωση του λόγου στην οποία αποτυπώνεται η πρόθεση του συγγραφέα να επιδράσει στις ανάγκες του ακροατηρίου του και έχει σε γενικές γραμμές το εξής οργανωτικό πρότυπο (βλ. ενότ. 1.3.2): εισαγωγή (παρουσίαση του θέματος και της οπτικής υπό την οποία θα το προσεγγίσει ο ομιλητής/συγγραφέας)- αφήγηση (πληροφορίες σχετικά με το θέμα και τη διαδρομή του στο παρελθόν), βεβαίωση (παρουσίαση επιχειρημάτων και τεκμηρίων που υποστηρίζουν τη άποψη του ομιλητή συγγραφέα σχετικά με το θέμα), ανασκευή (απόκρουση των επιχειρημάτων της αντίπαλης άποψης) και επίλογος (επαναβεβαίωση της ορθότητας της υποστηριζόμενης άποψης) (Πολίτης, 1999α). Η Διαλεκτική, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 1.3.3., αντιλαμβάνεται την επιχειρηματολογία ως διμερή διαδικασία, δραστική αλληλεπίδραση συγγραφέα και αναγνώστη και ως εκ τούτου στο διαλεκτικό κείμενο αποτυπώνεται δομικά η νοερή συνδιαλλαγή τους (Zarefsky, 2005; Wenzel, 2006).

Οι van Eemeren & Grootendorst (1992) πιστεύουν ότι οι δομές της νοερής αντιπαράθεσης μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη πρέπει να είναι αντίστοιχες των σταδίων από τα οποία διέρχεται η προφορική αντιπαράθεση μεταξύ ομιλητή και συνομιλητή και τα οποία αντανakλούν και τους κανόνες – προϋποθέσεις που πρέπει να τηρούν για την επίλυση της διαφωνίας τους: το στάδιο της αντιπαράθεσης (confrontation), το στάδιο της έναρξης (opening), το στάδιο της επιχειρηματολογίας (argumentation) και το στάδιο του συμπεράσματος (concluding) (βλ. ενότ. 1.3.3.).

Συγκεκριμένα στα παραπάνω στάδια αντιστοιχούν οι εξής φάσεις της γραπτής επιχειρηματολογίας²⁵:

- *Φάση της αντιπαράθεσης*: καθορίζεται ότι υπάρχει μια διαφωνία και καθορίζονται οι επιμέρους απόψεις.
- *Εναρκτική φάση*: υποδεικνύεται ότι υπάρχει μια ετοιμότητα να λυθεί η διαφορά απόψεων μέσω της υπεράσπισής τους με τη βοήθεια επιχειρημάτων.
- *Φάση επιχειρηματολογίας*: αποτελείται από την παρουσίαση της επιχειρηματολογίας με την οποία ο συγγραφέας υποστηρίζει τις απόψεις του και αντιδρά στα πιθανά ή προβλεπόμενα αντεπιχειρήματα. Αυτή η φάση είναι η κρισιμότερη για την επίλυση της διαφωνίας.
- *Καταληκτική φάση*: καθορίζεται εάν η αλλαγή γνώμης έχει λυθεί ή όχι. (Oostdam, 2004).

Η αναγκαιότητα παράθεσης και ανάπτυξης επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων στρέφει το ενδιαφέρον στον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται μεταξύ τους σε ένα κείμενο (μακροδομή). Έχουν παρατηρηθεί δύο βασικοί τύποι οργάνωσης με βάση τα επιχειρήματα: (α) η ομαδοποίηση των επιχειρημάτων στη μια πλευρά και των αντεπιχειρημάτων στην άλλη. Δηλαδή, ο συγγραφέας πρώτα παρουσιάζει τα αποδεικτικά στοιχεία της άποψής του, επιχειρήματα και τεκμήρια, έπειτα παρουσιάζει τις αναμενόμενες αντιρρήσεις σε αυτά τα αποδεικτικά στοιχεία, αναγνωρίζει την εγκυρότητά τους και διαπιστώνει αδυναμίες στη δική του οπτική, απαντά, όμως, στις αιτιάσεις αυτές χρησιμοποιώντας στοιχεία και συλλογισμούς, για να εξηγήσει σε ποιο βαθμό δεν είναι αποδεκτές. Στο τέλος εκτιμά την αρχική του θέση υπό το πρίσμα των αποδεικτικών στοιχείων και των αντικρούσεων/ανασκευών. (β) άμεση σύνδεση κάθε επιχειρήματος με το αντίστοιχο αντεπιχείρημα: ο συγγραφέας μετατοπίζεται μεταξύ αποδεικτικών στοιχείων που υποστηρίζουν τη θέση του, ένστασης και διάψευσης της ένστασης για κάθε ξεχωριστό επιχείρημα, πριν μεταβεί στο επόμενο επιχείρημα (Coirier et al., 1999).

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας δίνει πλήθος προτάσεων για την οργάνωση των διαλεκτικών στοιχείων του επιχειρηματολογικού κειμένου, που κυμαίνονται στην ουσία μεταξύ των δύο προαναφερθέντων δομικών σχημάτων, εκ των οποίων άλλες είναι

²⁵ Η αλληλουχία των φάσεων αυτών δεν είναι σταθερή στη γραπτή επιχειρηματολογία. Για παράδειγμα, είναι πιθανό ένας συγγραφέας -για ρητορικούς λόγους- να παρουσιάζει ορισμένα επιχειρήματα, πριν διατυπώσει την υποστηριζόμενη άποψη (van Eemeren et al., 1993).

λιγότερο (ή καθόλου) και άλλες περισσότερο αποδεκτές (Ματσαγγούρας, 2004· Σαμαρά, 2009).

Κατά τη διαλεκτική – πραγματολογική προσέγγιση η διαδοχή των επιχειρημάτων δεν μπορεί να ακολουθεί μια αυστηρή και σαφώς καθορισμένη σειρά, εφόσον η γραπτή επιχειρηματολογία προκύπτει από τις διαλεκτικές (αμυντικές-επιθετικές) κινήσεις, τις απαντήσεις του συγγραφέα προς μια διαφορετική άποψη που αναμένεται από τον αναγνώστη και αυτές με τη σειρά τους καθορίζονται από τις περιστάσεις υπό τις οποίες αναπτύσσεται η επιχειρηματολογία, τις ιδεολογικές αντιλήψεις του αποδέκτη και την ισχύ των προβλεπόμενων θέσεων και επιχειρημάτων του, τη φύση και την πολυπλοκότητα του θέματος. Έτσι, προκύπτουν οι εξής δομές:

- Η απλή επιχειρηματολογία (single argumentation): στην απλούστερη περίπτωση, η υπεράσπιση μιας άποψης αποτελείται από ένα και μόνο επιχειρήμα.

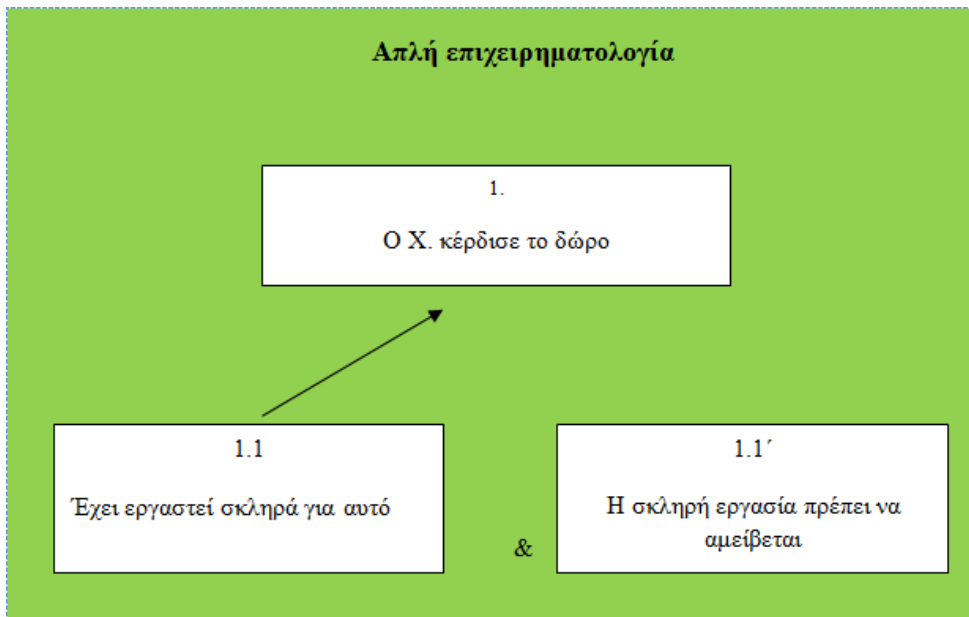
- Η σύνθετη επιχειρηματολογία (compound argumentation): αν υπάρχουν πολλές διαφορές μεταξύ του πρωταγωνιστή-συγγραφέα και του ανταγωνιστή-αναγνώστη απαιτούνται περισσότερα του ενός επιχειρήματα. Κάθε λογική πρόταση που υποστηρίζεται ή διαψεύδεται απαιτεί ένα τουλάχιστον απλό επιχειρήμα, οπότε, αν πρέπει να υποστηριχτούν ή να διαψευστούν πολλές λογικές προτάσεις, πρέπει να υποβληθούν και πολλά απλά επιχειρήματα. Η σύνθετη επιχειρηματολογία διακρίνεται σε τρεις επιμέρους τύπους, οι οποίοι προκύπτουν από τη σχέση των επιχειρημάτων:

- Την πολλαπλή επιχειρηματολογία (multiple argumentation): τα επιχειρήματα παρουσιάζονται το ένα μετά το άλλο, είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους και παρουσιάζονται σαν να είναι επαρκές το καθένα για την υπεράσπιση.

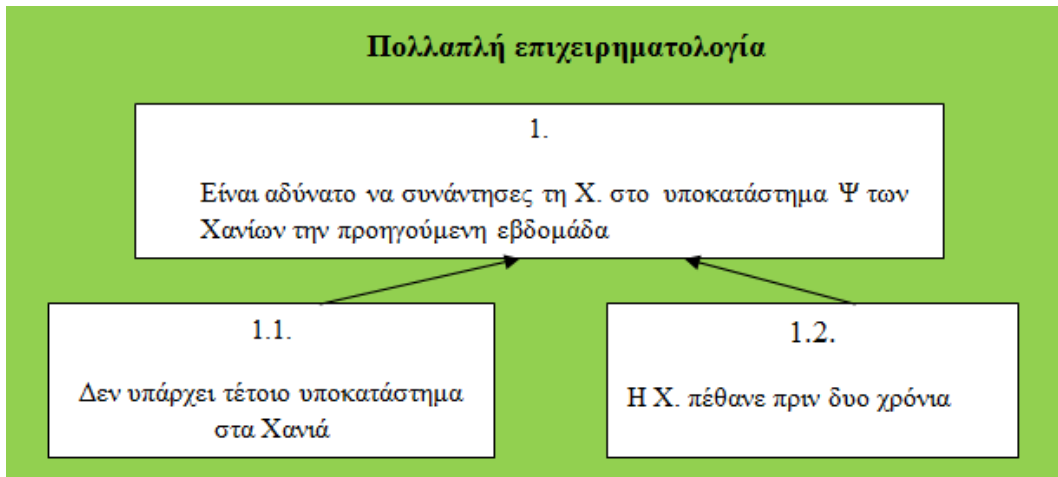
- Τη συντονιστική επιχειρηματολογία (coordinative argumentation): η υπεράσπιση της άποψης επιτυγχάνεται μέσα από ένα συνδυασμό επιχειρημάτων που μόνο από κοινού είναι πειστικά, καθώς το ένα προστίθεται υποστηρικτικά σε κάποιο άλλο που από μόνο του προσφέρει αδύναμη υποστήριξη στον ισχυρισμό. Το ένα εξαρτάται από το άλλο με δύο τρόπους: α) αν ένα από αυτά από μόνο του προσφέρει αδύναμη υποστήριξη στον ισχυρισμό, ένα άλλο προστίθεται υποστηρικτικά β) αν ένα επιχειρήμα πιθανά να εγείρει αντιρρήσεις, ένα άλλο προστίθεται για να το ενισχύσει.

- Την υποτακτική επιχειρηματολογία (subordinative argumentation): στα επιχειρήματα που προβάλλονται για να υποστηρίξουν τον αρχικό ισχυρισμό προστίθενται άλλα, επειδή τα πρώτα χρειάζονται περαιτέρω υποστήριξη/απόδειξη. Η υποτακτική επιχειρηματολογία, επομένως, αποτελείται από στρώματα (Snoeck Henkemans, 2000; van Eemeren et al., 2002).

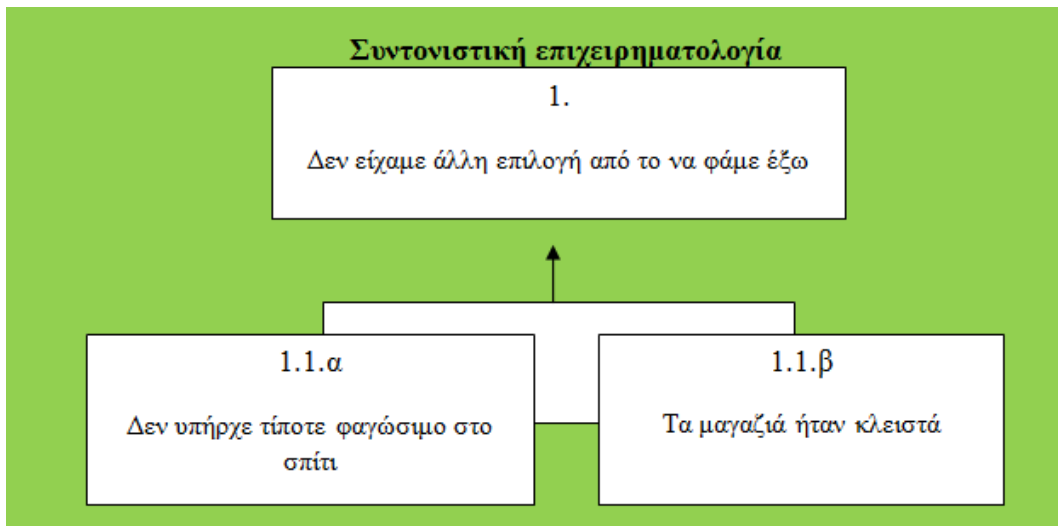
Οι van Eemeren et al. (2002) αποδίδουν σχηματικά τη δομή των παραπάνω τύπων επιχειρηματολογίας ως εξής:



Σχήμα 1.2.: Η δομή της Απλής επιχειρηματολογίας

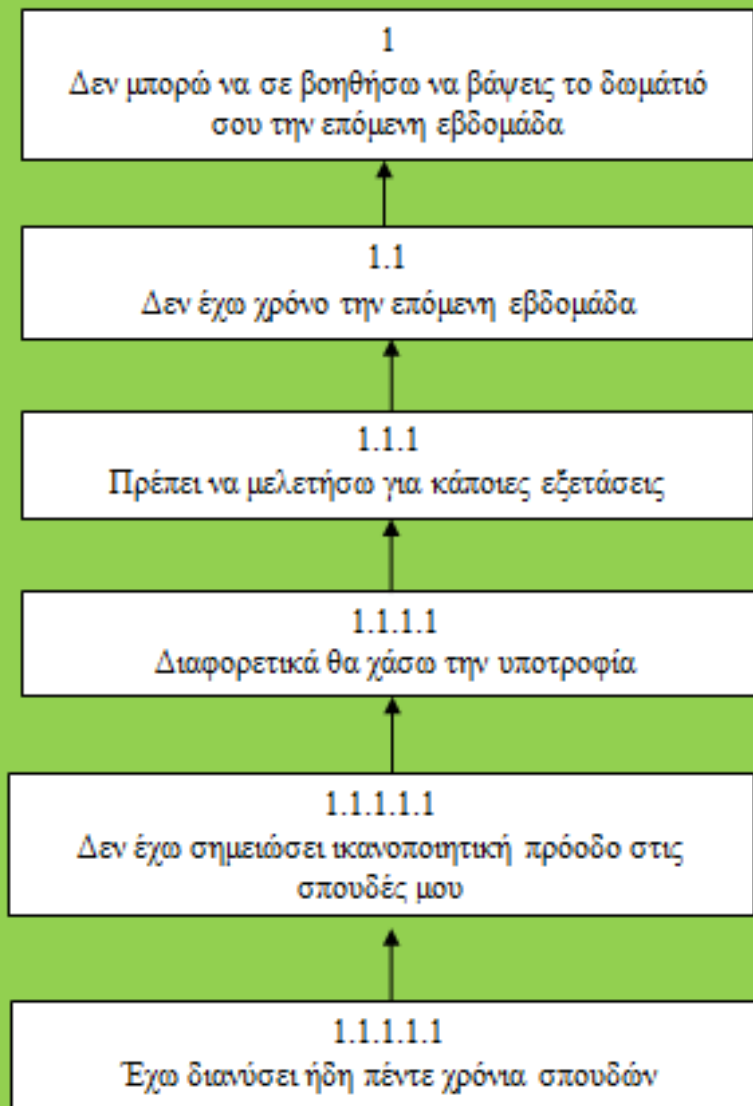


Σχήμα 1.3.: Η δομή της Πολλαπλής επιχειρηματολογίας



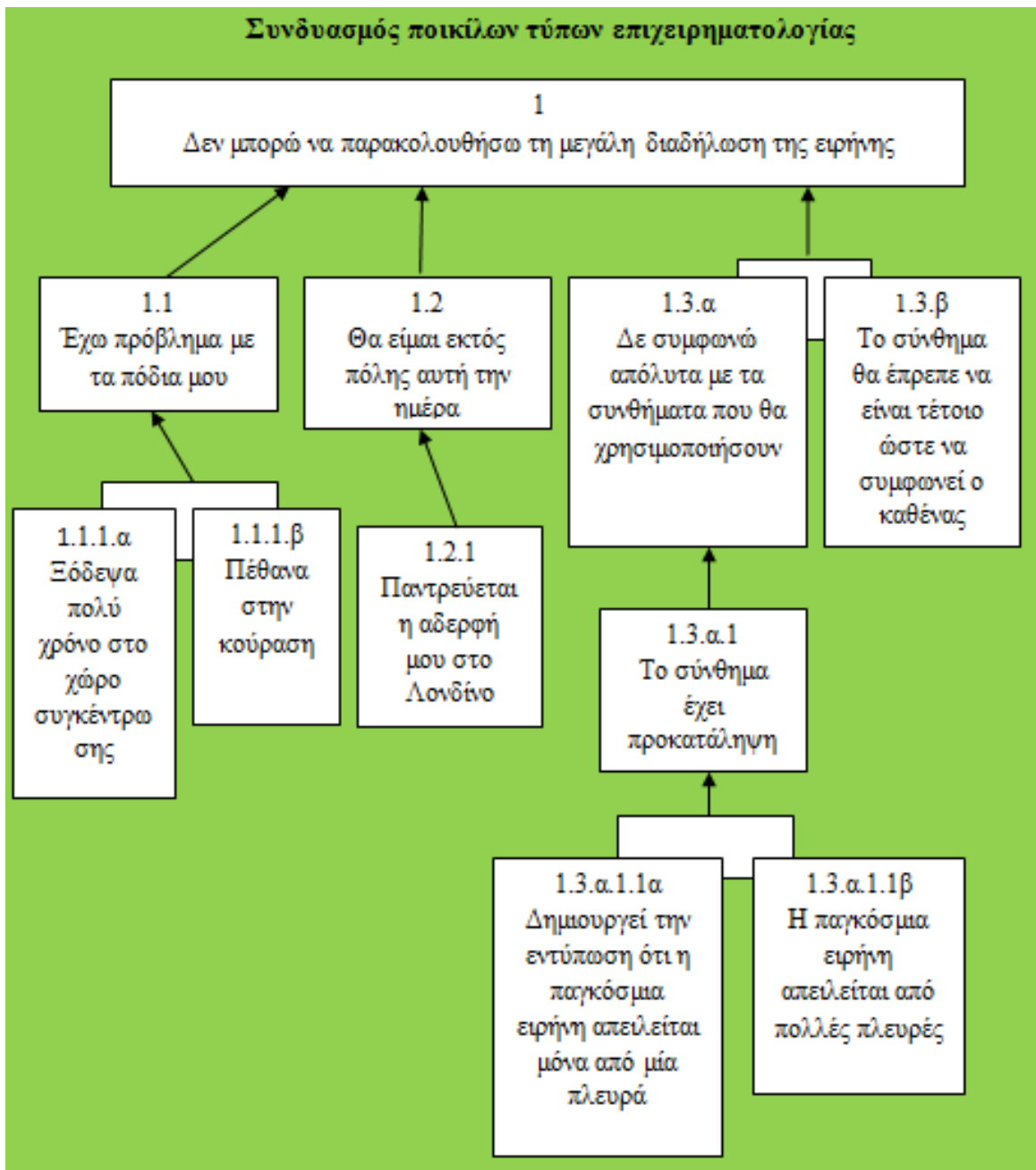
Σχήμα 1.4.: Η δομή της Συντονιστικής επιχειρηματολογίας

Υποτακτική επιχειρηματολογία



Σχήμα 1.5.: Η δομή της Υποτακτικής επιχειρηματολογίας

Οι τρεις τύποι σύνθετης επιχειρηματολογίας μπορεί να συνυπάρχουν σε ένα επιχειρηματολογικό κείμενο, όπως αναπαριστάνεται σχηματικά παρακάτω:



Σχήμα 1.6.: Συνδυασμός ποικίλων τύπων σύνθετης επιχειρηματολογίας

1.5.2.3. Υφολογικά χαρακτηριστικά και γλωσσικά εργαλεία του επιχειρηματολογικού κειμένου

Οι μορφές/είδη λόγου έχουν συγκεκριμένα υφολογικά χαρακτηριστικά και εκφράζονται με συγκεκριμένα γλωσσικά μέσα και προτασιακές δομές. Όσον αφορά, όμως, στα κείμενα πειθούς/επιχειρηματολογίας το ύφος και η γλώσσα παρουσιάζουν ιδιαίτερη ποικιλία, εφόσον κάθε κείμενο είναι ένα «συμβάν λόγου» που λαμβάνει χώρα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις και, επομένως, διαθέτει μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό συμβατικότητας (π.χ. πολιτικός λόγος - καθημερινή συνομιλιακή διαπραγμάτευση ενός θέματος) (Πολίτης, 1999α).

Παρόλα αυτά, ως κείμενα που κοινό τους στόχο έχουν τον επηρεασμό του αποδέκτη/αναγνώστη διαμορφώνουν το ύφος τους γύρω από τα εξής χαρακτηριστικά: τη σαφήνεια στην παρουσίαση του θέματος, την καταλληλότητα (γλώσσα προσαρμοσμένη στην περίσταση επικοινωνίας και τις προσδοκίες του ακροατηρίου), την «ευπρέπεια» (επιδίωξη του ομιλητή/συγγραφέα να δημιουργήσει θετική εικόνα για τον εαυτό του), την «ορθότητα» (τήρηση των κανόνων που ρυθμίζουν τη γλώσσα της πειθούς) (Πολίτης, 1999α). Επιπλέον, συχνή είναι η χρήση ρητορικών ερωτήσεων και σχημάτων λόγου που έχουν σχέση με τη θέση των όρων στις προτάσεις, όπως επανεμφανίσεων, μερικών επανεμφανίσεων, παραφράσεων ή αναδιατυπώσεων (με άλλα λόγια, δηλαδή), ονοματοποιήσεων (μετασηματισμών ρηματικής σύνταξης σε ονομαστική), παραλληλισμών, και η προτίμηση στην απρόσωπη ή παθητική σύνταξη, που προσδίδει ουδετερότητα (Αρχάκης, 2005 Πολίτης, 1999β).

Η γλωσσική ακρίβεια είναι παράγοντας βαρύνουσας σημασίας στη γραπτή επιχειρηματολογία, γιατί η γλώσσα είναι ο μεταφραστής των πολυδιάστατων νοητικών αναπαραστάσεων του πομπού σε ένα λογικά δομημένο κείμενο, το οποίο αποτελεί υλική πραγμάτωση μιας διαδικασίας διαπραγμάτευσης με τον αποδέκτη/αναγνώστη, που στηρίζεται σε εύπλαστους χειρισμούς (Coirier, 1996). Στα γλωσσικά γνωρίσματα των επιχειρηματολογικών κειμένων περιλαμβάνονται ο μακροπερίοδος λόγος και η πυκνή υπόταξη, η υπεροχή δηλωτικών προτάσεων, η κυριαρχία οριστικής έγκλισης και η έντονη παρουσία των δυνητικών εγκλίσεων (Πολίτης, 1999α). Χρησιμοποιούνται, επίσης, επιστημικά ρήματα και εκφράσεις (πιστεύω, νομίζω, θεωρώ, υποθέτω, κατά τη γνώμη μου), όταν τα επιχειρήματα έχουν γνωσιακό χαρακτήρα, δεοντικά (πρέπει, χρειάζεται, είναι αναγκαίο), όταν έχουν αξιολογικό χαρακτήρα και λέξεις που εκφράζουν ψυχοδιανοητικές καταστάσεις (Αρχάκης, 2005). Ζωτικής σημασίας στο

επιχειρηματολογικό κείμενο είναι και η χρήση λογικών συνδέσμων (και, αλλά, ούτε) και συνδετών (για παράδειγμα, στην πραγματικότητα, βέβαια, λοιπόν, κ.α.), δεικτών σύζευξης (indicators) (όπως, επίσης, πρώτον, δεύτερον) που αναδεικνύουν τις λογικές, προθετικές και σημασιολογικές σχέσεις μεταξύ προτάσεων. Επίσης, κάποιοι δείκτες και φράσεις δηλώνουν καθαρά την άποψη/ισχυρισμό του συγγραφέα, όπως «κατά τη γνώμη μου...», «νομίζω ότι...» και άλλες την υποδηλώνουν, όπως «τελειώνοντας μπορώ να πω ότι ...», «ελπίζω να έχω δείξει ότι...». Μερικοί δείκτες μαρτυρούν την «προοδευτική» παρουσίαση της επιχειρηματολογίας (progressive presentation), στην οποία η υποστηριζόμενη άποψη ακολουθεί τις προκειμένες/επιχείρημα, και άλλοι την «οπισθοδρομική» παρουσίαση (retrogressive presentation), στην οποία η άποψη προηγείται των προκειμένων/επιχειρήματος (van Eemeren, 2002). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, γιατί από τη στιγμή που έχει προσδιοριστεί ποια είναι η άποψη, είναι πιο εύκολο για τον αποδέκτη/αναγνώστη να καταλάβει ποιες δηλώσεις/εκφωνήματα αποτελούν την επιχειρηματολογία για την υποστήριξη της άποψης αυτής.

Ειδικότερα για τους εκφραστές της πραγματολογικής-διαλεκτικής προσέγγισης και υποστηρικτές των επιχειρηματολογικών δομών που προτείνονται στο πλαίσió της, οι γλωσσικές εκφράσεις/ δείκτες διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος των δομών: στην πολλαπλή επιχειρηματολογία, για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται εκφράσεις, όπως: «άλλος λόγος για αυτό είναι...», «ένα επιχείρημα για αυτό είναι...», «πρώτον», «δεύτερον», «πέρα από...», και «εκτός από...». Εκφράσεις που αποτελούν δείκτες της συντονιστικής επιχειρηματολογίας είναι: «καθώς και το γεγονός ότι...», «εκτός (με το γεγονός ότι)...», «και να μην ξεχνάμε ότι...», «ειδικά διότι...», «ακόμη και...», «επιπλέον», «όχι μόνο ... αλλά και», «και το πιο σημαντικό...». Στην υποτακτική επιχειρηματολογία, ένα επιχείρημα υποστηρίζεται από ένα άλλο, έτσι ώστε κάθε υποστηριζόμενο επιχείρημα να είναι πραγματικά η αρχή ενός νέου γύρου επιχειρηματολογίας. Των επιχειρημάτων που αποτελούν μέρος της υποτακτικής επιχειρηματολογίας μπορεί να προηγείται, επομένως, οποιοσδήποτε από τους τυπικούς δείκτες επιχειρηματολογίας: «διότι», «για το λόγο αυτό», «συνεπώς», «μετά από όλα αυτά...», «αυτός είναι ο λόγος», «δεδομένου ότι» κ.λπ. Υπάρχουν, επίσης, ορισμένες ενδείξεις για την ολοκλήρωση της σύνθετης επιχειρηματολογίας που τείνουν να χρησιμοποιούνται μόνο με τη συντονιστική ή υποτακτική επιχειρηματολογία, όπως: «καταλήγω στο συμπέρασμα ότι ...», «αυτό προκύπτει από...», «εν κατακλείδι...», «προκύπτει από αυτό ότι...», «με βάση τα παραπάνω...», «πιστεύω ότι είμαι δικαιολογημένος να λέω ότι...), οι οποίες είναι κάπως πομπώδεις όταν

χρησιμοποιούνται για την ολοκλήρωση ενός απλού επιχειρήματος και δε χρησιμοποιούνται στην πολλαπλή επιχειρηματολογία (van Emmeren et al., 2002).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

2.1. Από τις παραδοσιακές στις γνωστικές-διαδικαστικές και κοινωνικές προσεγγίσεις

Μέχρι τη δεκαετία του 1960 - και στην Ελλάδα για δύο ακόμη δεκαετίες - δεν υπήρχε μια συγκεκριμένη διδακτική πρόταση της παραγωγής γραπτού λόγου. Το παραδοσιακό μοντέλο που επικρατούσε ήταν βαθύτατα επηρεασμένο από τη φιλολογική ερμηνευτική θεωρία της λογοτεχνίας, η οποία έδινε έμφαση στο περιεχόμενο του κειμένου (κληρονομιά από την ποιητική και ρητορική της αρχαιότητας) και τη φορμαλιστική θεωρία που αναδείκνυε τη μορφή και τη γλώσσα του κειμένου ως κύρια μέσα με τα οποία το κείμενο αποκτά λογοτεχνικότητα (Ματσαγγούρας, 2004). Την προτεραιότητα στη γλώσσα του κειμένου ενίσχυσε και ο δομισμός που υποστήριζε ότι το νόημα του κειμένου πηγάζει από τις δομές του και τη σχέση των μερών του που το αναδεικνύουν σε όλο με γλωσσική ενότητα (Σοφουλάκης, 1997). Επομένως, η σύνθεση ενός κειμένου αντιμετωπίστηκε ως υπόθεση επιλογών περιεχομένου, οργάνωσης, ύφους, σύνταξης. Υπό το πρίσμα αυτής της αντίληψης η επιτυχημένη σύνθεση ενός κειμένου εξαρτιόταν σε μεγάλο βαθμό από το έμφυτο ταλέντο του μαθητή. Ο μύθος του «αυτόνομου συγγραφέα» που γράφει από έμπνευση ή καθοδηγείται από τη διαισθητική του ικανότητα εφησύχασε τους δασκάλους που περιορίστηκαν στην ανάγνωση πρότυπων λογοτεχνικών κειμένων ή δοκιμίων πρόσφορων προς μίμηση από τους μαθητές, εμμένοντας στην ανάδειξη των φορμαλιστικών τους χαρακτηριστικών, στον τρόπο με τον οποίο δομούνται και τις γλωσσικές επιλογές με τις οποίες εκφράζονται (Hillocks, 1984).

Από τη δεκαετία του 1970 η έρευνα κινήθηκε από τη γλωσσική και βασισμένη στο κείμενο προσέγγιση, που ενδιαφέρεται για τη δομή και την οργάνωση του κειμένου, σε μια διαδικαστική προσέγγιση που συνδέθηκε με την προσωπική έκφραση και τις διαδικασίες που εκτελεί ο συγγραφέας κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι Emig, Graves και Elbow, πρωτοπόροι της διαδικαστικής προσέγγισης, ανέδειξαν τις νοητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο συγγραφέας και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες προκειμένου να παραγάγει το τελικό προϊόν, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από αυτό καθαυτό το τελικό προϊόν (Σπαντιδάκης, 2010). Στη δεκαετία του

1980 υπό την επίδραση της Γνωστικής Ψυχολογίας και της θεωρίας της επεξεργασίας των πληροφοριών οι γνωστικές διαδικασίες περιγράφηκαν λεπτομερέστερα και το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώθηκε σε γνωστικές παραμέτρους σημαντικές για την εκτέλεση του συγγραφικού έργου, όπως η προγενέστερη γνώση, οι αναπαραστάσεις του συγγραφέα, η παρακολούθηση και ο εμπρόθετος έλεγχος του συγγραφικού έργου, ο ρόλος της μνήμης στην επίτευξη του ελέγχου και οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που υιοθετεί ο συγγραφέας, για να διαχειριστεί το γνωστικό φορτίο που προκύπτει από όλη αυτή τη νοητική δραστηριότητα (Flower & Hayes, 1981; Berninger, 1999). Αναδείχθηκαν, επίσης, η πολυπλοκότητα του γνωστικού έργου της παραγωγής του γραπτού λόγου, ως κλειστού συστήματος, σε σχέση με την παραγωγή του προφορικού, ως ανοικτού συστήματος, τα χαρακτηριστικά και οι διαφορές μεταξύ του αρχάριου και έμπειρου συγγραφέα και η αναπτυξιακή πορεία που διανύει για να μεταβεί από το ένα επίπεδο στο άλλο (Bereiter & Scardamalia, 1987 Σπαντιδάκης, 2010).

Στη δεκαετία του 1990 ο «γνωστικισμός» επικρίθηκε ότι αντιμετώπισε την παραγωγή γραπτού λόγου ως μονομερή νοητική διαδικασία αποκομμένη από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο υλοποιείται. Οι επικρίσεις ήταν φυσικό ακόλουθο της ανάπτυξης δύο συναφών μεταξύ τους θεωρητικών προσεγγίσεων που είχαν αρχίσει να αναπτύσσονται από την προηγούμενη δεκαετία: της Κριτικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, που υποστήριξε τη σύνθετη διασύνδεση μεταξύ ιδεολογίας, δύναμης και ταυτότητας στην εκπαιδευτική πρακτική, και της Κοινωνικής προσέγγισης που άρχισε να εξετάζει λεπτομερώς τις ποικίλες διαδικασίες της παραγωγής γραπτού λόγου μέσα σε φυσικά πολιτισμικά πλαίσια (σχολεία, εργασιακούς χώρους, κοινότητες). Αναδείχτηκε, έτσι, ο ρόλος των κοινωνικών παραγόντων και των πολιτισμικών πλαισίων στην παραγωγή του γραπτού λόγου, είτε μεμονωμένων είτε διαπλεκόμενων με τους γνωστικούς και αναπτύχθηκαν αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις (κοινωνικογνωστική, κοινωνικοπολιτισμική), για να εξηγήσουν τις εμπειρίες μάθησης των μαθητών που γράφουν σε διάφορα πλαίσια γραμματισμού και μάθησης (Freedman, 1995).

Το ρόλο των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων ενίσχυσαν οι νεότερες γλωσσολογικές απόψεις και συγκεκριμένα της Κοινωνιογλωσσολογίας και της Κειμενογλωσσολογίας που αντιμετώπισαν το γραπτό λόγο ως επικοινωνιακό και πολιτισμικό γεγονός και το κείμενο ως μια ενότητα λόγου που νοηματοδοτείται στις συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και επικοινωνιακές περιστάσεις υπό

τις οποίες παράγεται (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999· Αρχάκης, 2005). Εν τω μεταξύ η ένταξη ποικίλων κοινωνικών στρωμάτων στη μέση και ανώτατη εκπαίδευση, αλλά και η διεθνοποίηση της εκπαίδευσης, που είχε ήδη ξεκινήσει, απαίτησαν θεωρητικά και ερευνητικά εργαλεία ευαίσθητα στις ποικιλίες της γλώσσας που χρησιμοποιούνται στα διάφορα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Αυτή η απαίτηση οδήγησε τις δύο τελευταίες δεκαετίες στη διερεύνηση των μορφών λόγου που αναπτύσσονται σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό συγκείμενο, το οποίο αποτυπώνεται στις δομικές και γλωσσικές συμβάσεις τους (Bazerman & Prior, 2005).

Συμπερασματικά, η παραδοσιακή προσέγγιση της παραγωγής του γραπτού λόγου υποχώρησε καθώς επικρατούσαν οι ψυχολογικές προσεγγίσεις –κυρίως της Γνωστικής και της Κοινωνικοπολιτισμικής Ψυχολογίας- και οι κειμενοκεντρικές κοινωνιο-γλωσσολογικές – από το χώρο της Κοινωνιογλωσσολογίας- που πρότειναν και αντίστοιχα μοντέλα, τα οποία παρουσιάζονται εν συντομία στις ενότητες που ακολουθούν.

2.2. Γνωστική προσέγγιση

2.2.1. Βασικές αρχές της γνωστικής προσέγγισης

Ένα μεγάλο σώμα ερευνών αποδεικνύει ότι η συγγραφή ενός εκτεταμένου και επικοινωνιακού κειμένου είναι σύνθετη και επίπονη διαδικασία, η οποία δεν εμπλέκει μόνο το γλωσσικό αλλά και το γνωστικό σύστημα της μακροπρόθεσμης και της εργαζόμενης μνήμης και της σκέψης. Τόσο στενά συνδεδεμένη είναι η συγγραφή με τη σκέψη, ώστε να θεωρούνται «δίδυμες διαδικασίες», όσον αφορά τουλάχιστον στους ώριμους συγγραφείς (Kellogg, 2008).

Τα προβλήματα εγείρονται από την προσπάθεια του συγγραφέα να μετατρέψει σε γλώσσα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, λαμβάνοντας όμως πάντα υπόψη τις προσδοκίες του αναγνώστη. Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας το κείμενο ως τελικό προϊόν απαιτεί τη χρήση επιμέρους τύπων γνώσης: της εννοιολογικής, δηλαδή της γνώσης για το θέμα, της γλωσσικής, δηλαδή της γνώσης των γραμματικών κανόνων και του λεξιλογίου, της πραγματολογικής, που επιτρέπει στο συγγραφέα να προσαρμόσει την εννοιολογική γνώση και το γλωσσικό περιεχόμενο του κειμένου στον αποδέκτη του, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η επικοινωνία. Η συγγραφική διαδικασία υλοποιείται μέσα από τη συνεργική και αλληλεπιδραστική ενεργοποίηση κάθε επιμέρους είδους

γνώσης: η εννοιολογική γνώση μετατρέπεται σε ένα γλωσσικό γραμμικό προϊόν, το οποίο πρέπει να συμμορφώνεται στον επικοινωνιακό στόχο. Όμως, εξαιτίας της περιορισμένης ικανότητας του γνωστικού συστήματος η συνολική διαδικασία μετασχηματισμού γίνεται προοδευτικά και επιμερίζεται σε ένα αριθμό υπο-στόχων, που καθένας γίνεται αντιληπτός ως μια σειρά από ειδικές διαδικασίες, οι οποίες ελέγχονται από ένα τέταρτο είδος γνώσης, τη διαδικαστική (procedural), προκειμένου οι τρεις προαναφερόμενοι τύποι γνώσης να είναι στρατηγικά διαχειρίσιμοι (Alamargot & Chanquoy, 2001).

Αυτές οι διαδικασίες αποτελούν ταυτόχρονα και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας έμπειρος συγγραφέας στην προσπάθειά του να διαχειριστεί τους επιμέρους τύπους γνώσης που εμπλέκονται στη συγγραφή: πώς να παραγάγει και να οργανώσει ιδέες σχετικές με το στόχο, να τις διατυπώσει με το κατάλληλο λεξιλόγιο και στο κατάλληλο ύφος για το ακροατήριό του, να διατυπώσει γραμματικά ορθές και συνεκτικά συνδεδεμένες προτάσεις, να χρησιμοποιήσει σωστά τη στίξη, τους κανόνες ορθογραφίας, να αναθεωρήσει και να βελτιώσει το κείμενό του, προκειμένου να ανταποκρίνεται στους στόχους και τον αποδέκτη του. Αυτά μάλιστα τα προβλήματα πρέπει να διευθετούνται με τρόπο αλληλεπιδραστικό και όχι γραμμικό (Alamargot & Chanquoy, 2001). Κοντολογίς, ο συγγραφέας πρέπει να δημιουργεί ένα κείμενο λύνοντας πολλά ταυτόχρονα προβλήματα: εννοιολογικά, γλωσσικά, διαδικαστικά, λαμβάνοντας υπόψη πολλές παραμέτρους (θέμα, είδος κειμένου, ακροατήριο) και αξιοποιώντας την προηγούμενη γνώση και τις αναπαραστάσεις του (Garden & Graves, 1994).

Η συνορχήστρωση όλων αυτών των νοητικών διεργασιών που συμβαίνουν κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου δικαιολογεί γιατί η συγγραφή είναι αντιληπτή ως «επίλυση προβλήματος». Οι δύο διαδικασίες, υποστηρίζουν οι Hayes και Flower (1980b), συνδέονται με κοινές απαιτήσεις: χρήση της προηγούμενης γνώσης, ευελιξία, εκτενή έλεγχο, βαθιά επεξεργασία, επιδέξια διαχείριση των περιορισμών της βραχυπρόθεσμης μνήμης, οι οποίες, όπως σε κάθε ανάλογη κατάσταση, θέτουν σε δοκιμασία την εργαζόμενη μνήμη.

Στην επίλυση αυτού του προβλήματος καθοριστικός είναι ο ρόλος της μνήμης. Κοινή παραδοχή όλων των μοντέλων είναι ότι οι συγγραφικές διαδικασίες ανταγωνίζονται τους περιορισμένους γνωστικούς πόρους, καθώς απαιτούν καταβολή μεγάλης γνωστικής προσπάθειας, μιας και οι συγγραφικές διαδικασίες συμβαίνουν ταυτόχρονα, τη στιγμή όμως που η εργαζόμενη μνήμη, ως ένα περιορισμένης

ικανότητας σύστημα, διατηρεί και διαχειρίζεται την πληροφορία για μικρό χρονικό διάστημα (Torrance & Galbraith, 2006; Olive, 2004).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το ενδιαφέρον της Γνωστικής Ψυχολογίας επικεντρώνεται όχι μόνο στη μελέτη των μεμονωμένων νοητικών διαδικασιών-μηχανισμών που εμπλέκονται στην παραγωγή γραπτού λόγου αλλά και στις προϋποθέσεις ενεργοποίησης και αλληλεπίδρασής τους και στη συνένωση αυτών των νοητικών μηχανισμών σε ένα σύνθετο σύστημα. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν ειδικά και γενικά μοντέλα της παραγωγής γραπτού λόγου. Τα πρώτα περιορίζονται στη διερεύνηση και περιγραφή μιας διαδικασίας, ενώ τα δεύτερα περιγράφουν και ερμηνεύουν το σύνολο των νοητικών διαδικασιών που συνιστούν τη συγγραφική διαδικασία (Σπαντιδάκης, 2010). Από αυτά, πάλι, άλλα εστιάζουν στην αρχιτεκτονική δομή των διαδικασιών και τους κανόνες διαχείρισής τους, άλλα στο ρόλο της εργαζόμενης μνήμης και τα δομικά συστατικά της στα οποία εκτελείται καθεμιά από τις συγγραφικές διαδικασίες και άλλα στην αναπτυξιακή πορεία των συγγραφικών δεξιοτήτων. Παρακάτω ακολουθεί μια αδρομερής περιγραφή των πιο διακεκριμένων γνωστικών και αναπτυξιακών μοντέλων που στάθηκαν η αφετηρία για την περαιτέρω διεξόδυση στις γνωστικές διαδικασίες της συγγραφής και τη δημιουργία πολλών άλλων.

2.2.2. Μοντέλο των Hayes & Flower

Ο ακριβής εντοπισμός και η συστηματική καταγραφή των διαδικασιών που υιοθετούν οι καλοί συγγραφείς και των απαιτήσεων που επιβάλλει το συγγραφικό έργο πραγματοποιήθηκε από τους Hayes και Flower (1980a), οι οποίοι συνέλεξαν στοιχεία επί μία πενταετία. Αν και δεν αμφισβήτησαν την καθοριστική επίδραση των ρητορικών στοιχείων –των σκοπών, των σχέσεων, του ακροατηρίου και της γλώσσας- στην παραγωγή του λόγου, επικέντρωσαν κυρίως στις διαδικασίες της σκέψης, στις εσωτερικές νοητικές λειτουργίες του συγγραφέα που αξιοποιούν και κατευθύνουν τη διαπλοκή των ρητορικών αυτών παραγόντων. Ειδικότερα, κατά τους Hayes και Flower τρεις είναι οι παράγοντες που καθορίζουν το επιτυχημένο συγγραφικό έργο, οι οποίοι αντιστοιχούν και στα τρία κύρια σημεία του μοντέλου τους (Flower & Hayes, 1981; Hayes & Flower, 1986):

1. *Το περιβάλλον εργασίας* (task environment): περιλαμβάνει οτιδήποτε έξω από το συγγραφέα. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε καταρχάς στη *ρητορική κατάσταση*. Ο

συγγραφέας γράφοντας προσπαθεί να λύσει ένα ρητορικό πρόβλημα, γιατί πρέπει να αντιμετωπίσει μια σύνθετη κατάσταση: ένα θέμα, ένα ακροατήριο, κάποιον σκοπό. Ο καθορισμός της ρητορικής κατάστασης είναι αμετάβλητο μέρος της διαδικασίας, αλλά ο τρόπος που επιλέγεται για να καθοριστεί διαφέρει σε κάθε συγγραφέα. Έπειτα, αναφερόμαστε στο *γραπτό κείμενο* (written text) που εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Εδώ δεν αρκεί τι ξέρει ο συγγραφέας για ένα θέμα, αλλά πώς θέλει να το προβάλει σε έναν αναγνώστη. Το να εκφράσει κάποιες ιδέες και να μεταβιβάσει ένα ιδιαίτερο περιεχόμενο είναι μια μεγάλη πρόκληση, αναφέρει ο Geisler (1994), γιατί αυτό το περιεχόμενο πρέπει να επενδυθεί με τα κατάλληλα στοιχεία οργάνωσης και ύφους. Επιπλέον, το ήδη γραμμένο κείμενο επηρεάζει τον περαιτέρω σχεδιασμό· κάθε λέξη που γράφεται καθορίζει τι θα ακολουθήσει, προκειμένου να επιτευχθεί η νοηματική αλληλουχία, η συνοχή μεταξύ προηγούμενων και επόμενων, για να εκπληρωθούν οι ρητορικοί στόχοι.

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

3. *Οι συγγραφικές διαδικασίες* (writing processes): οι Hayes και Flower δεν ήταν οι πρώτοι που συνέλαβαν τη γραφή ως σειρά σταδίων ή επιμέρους υπο-διαδικασιών. Όμως τα πρώιμα μοντέλα των συγγραφικών σταδίων²⁶ αντιμετώπισαν τη διαδικασία

²⁶ Ήδη ο Rohman από το 1965 πρότεινε ένα διαδικαστικό μοντέλο γραφής που αποτελείται από τρία στάδια: το πρώτο είναι το στάδιο της προ-γραφής (pre-writing), ένα στάδιο πριν οι λέξεις προβάλλουν στο χαρτί, το στάδιο στο

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

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

Πιο συγκεκριμένα η συγγραφή περιλαμβάνει τις εξής συγγραφικές διαδικασίες:

1. Το *Σχεδιασμό* (Planning): Πρόκειται για το κρισιμότερο σημείο της συγγραφικής διαδικασίας κατά το οποίο ο συγγραφέας ασχολείται με το τι θα γράψει, πώς θα το γράψει, εγκαθιστώντας στόχους, δομώντας τις ιδέες του, πάντα στα πλαίσια των απαιτήσεων του ακροατηρίου του (Flower & Hayes, 1981). Ο σχεδιασμός είναι συνάρτηση α) του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι αναπαριστούν τη γνώση, β) των πηγών σχεδιασμού και γ) της γνώσης στρατηγικών. Περιλαμβάνει δε επιμέρους διαδικασίες:

✓ Τη *Γέννηση ιδεών* (generating ideas): ο συγγραφέας επαναφέρει ιδέες από τη μακροπρόθεσμη μνήμη, οι οποίες άλλοτε είναι καλά οργανωμένες, άλλοτε επανέρχονται αποσπασματικά χωρίς συνοχή και αναιρώντας η μια την άλλη (Flower & Hayes, 1981). Ο συγγραφέας γράφει άτακτα ό,τι ιδέες, λέξεις, φράσεις έρχονται στο νου. Το στάδιο αυτό λειτουργεί ως εξωτερική μνήμη, όπου προστίθενται αποθηκευτικά νέες ιδέες χωρίς τον κίνδυνο να χαθούν, όπως συμβαίνει με τη βραχυπρόθεσμη μνήμη.

οποίο παράγονται οι ιδέες. Το δεύτερο είναι το στάδιο της γραφής (writing) κατά το οποίο παράγεται το προϊόν. Και τρίτο είναι το στάδιο της ξανα-γραφής (re-writing), το στάδιο της βελτίωσης και της εκ νέου γραφής. Γνωστό είναι, επίσης, και το διαδικαστικό μοντέλο του Britton, που προτείνει επίσης τρία στάδια της συγγραφικής διαδικασίας: τη σύλληψη της ιδέας (conception), την επώαση (incubation) και την παραγωγή (production) (Σπαντιδάκης, 1998).

Οι πηγές απελευθερώνονται και κάθε προηγούμενη ιδέα ή φράση οδηγεί στην επόμενη (De La Paz & Graham, 2002).

✓ Την *Οργάνωση* (organizing): ο συγγραφέας δίνει νόημα στις ιδέες οργανώνοντας, δομώντας, γεγονός που απαιτεί δημιουργική σκέψη. Βάζει τις ιδέες του στη σειρά, χρησιμοποιεί παραγλωσσικά στοιχεία (αριθμούς, καταλόγους, σχήματα, νοητικούς χάρτες), για να μπορεί έπειτα να κατατάξει τις ιδέες του σε ένα κείμενο με συνοχή (Σπαντιδάκης, 1998, 2010), προσδιορίζει κατηγορίες και υποκατηγορίες που υποδηλώνονται στο θέμα ή τις εφευρίσκει ο ίδιος. Η οργάνωση καθοδηγείται συχνά από τους στόχους κατά την επόμενη διαδικασία.

✓ Τη *Στοχοθεσία* (goal-setting): ο συγγραφέας προσαρμόζει τις ιδέες και τον τρόπο οργάνωσής τους στα ενδιαφέροντά του ακροατηρίου του και τις απαιτήσεις του είδους του κειμένου που συνθέτει (Σπαντιδάκης, 1998). Οι στόχοι του συγγραφέα είτε αναφέρονται στις διαδικασίες (ο συγγραφέας δίνει οδηγίες στον εαυτό του πώς να επιτύχει τη διαδικασία γραφής) είτε στο περιεχόμενο (διευκρινίζει όλα όσα θέλει να πει σ' ένα ακροατήριο) καθοδηγούν τη σύνθεση, γιατί μεσολαβούν για τις επιλογές του συγγραφέα, κατευθύνουν την προσπάθειά του και τον παρακινούν να ελέγχει αποτελεσματικά την πορεία προς το γενικό στόχο (αυτορρύθμιση). Γενικά, η επιτυχημένη συγγραφική διαδικασία εξαρτάται από το συνειδητοί, αφηρημένοι ή συγκεκριμένοι, απλοί ή περίπλοκοι είναι οι στόχοι (Flower & Hayes, 1981; Ferreti et al, 2000).

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

3. *Βελτίωση* (reviewing): Πρόκειται για μια συνειδητή διαδικασία κατά την οποία οι συγγραφείς διαβάζουν με πνεύμα συστηματικής κριτικής και αναθεώρησης τι έχουν

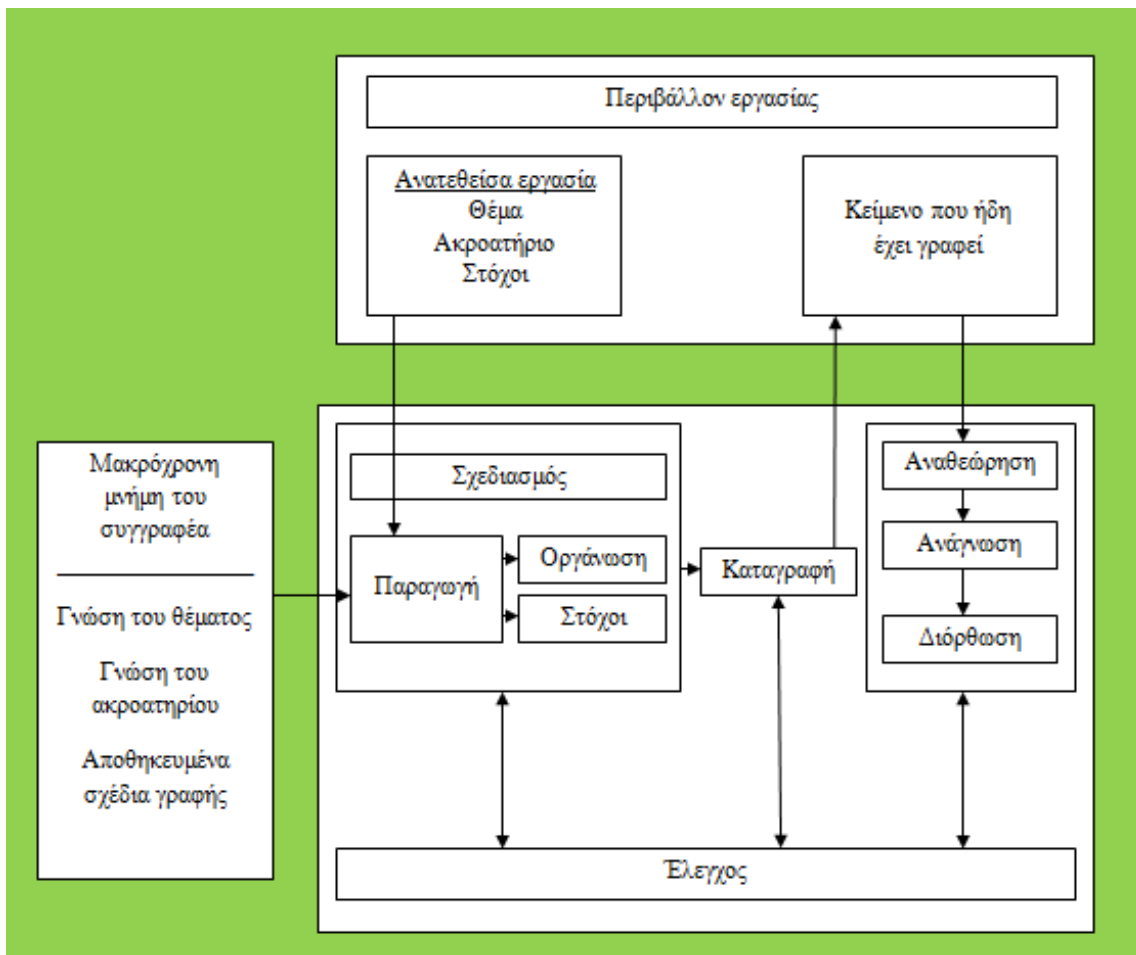
γράφει, είτε κατά τη διάρκεια της συγγραφής είτε μετά την ολοκλήρωση του κειμένου. Αυτό οδηγεί σε νέους κύκλους σχεδιασμού και εκ νέου καταγραφής. Η βελτίωση αυτή αφορά στο περιεχόμενο, τη γλωσσική επένδυση των ιδεών, τη δομή των προτάσεων και των παραγράφων, τη δομή ολόκληρου του κειμένου με κριτήριο πάντα τους στόχους του συγγραφέα και το είδος του κειμένου που παράγεται²⁷. Έναυσμα για την αναθεώρηση ή τη βελτίωση αποτελεί ο εντοπισμός της ασυμφωνίας που διαπιστώνει συγγραφέας, όταν διαβάζει το κείμενό του, μεταξύ των προθέσεων του και της εκπλήρωσής τους. Οι Scardamalia και Bereiter (1983) υποστηρίζουν ότι στη διάρκεια της σύνθεσης κατασκευάζονται δύο ειδών αναπαραστάσεις στη βραχύχρονη μνήμη: η αναπαράσταση του κειμένου που ξεδιπλώνεται στη διάρκεια της γραφής και αναπαράσταση του κειμένου που επιδιώκει να φτιάξει συγγραφέας. Η αναθεώρηση ενεργοποιείται (Operate), όταν συγκρίνονται (Compare) οι δύο αναπαραστάσεις και διαγιγνώσκεται (Diagnose) η ασυμφωνία μεταξύ τους (C.D.O. model). Με την έννοια αυτή η βελτίωση μπορεί να συμβεί και στο στάδιο του σχεδιασμού, όταν ο συγγραφέας διαπιστώνει ότι είναι ακατάλληλος (Hayes και Flower, 1986).

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

Όπως προαναφέρθηκε, οι διαδικασίες είναι ιεραρχικά οργανωμένες με την έννοια ότι ένα μεγαλύτερο μέρος περιλαμβάνει αλλά περιεκτικότερα, όμως αυτά τα μέρη δεν είναι άκαμπτα οργανωμένα. Τα στάδια αλληλοπεριέχονται και εμφανίζουν επαναληπτικότητα· χρησιμοποιώντας τη μια διαδικασία γεννιέται η ανάγκη για μια άλλη. Ο συγγραφέας παράγει ιδέες, οργανώνει, αλλά, καθώς ελέγχει όσα έχει κάνει μέχρι εκείνη τη στιγμή, μπορεί να διαπιστώσει χάσματα, να συνειδητοποιήσει ότι χρειάζεται καλύτερος προγραμματισμός ή περισσότερη έρευνα για εύρεση ιδεών (Hayes & Flower, 1980a). Μετά από πολλούς κύκλους έρευνας ή οργάνωσης και ενώ

²⁷ Οι όροι «βελτίωση» και «αναθεώρηση» μπορεί να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, στην ουσία όμως διαφοροποιούνται μεταξύ τους, όπως διευκρινίζουν οι Hayes και Flower (1986). Η αναθεώρηση (re-write strategy) προτιμάται, όταν α) δεν είναι σημαντικό να σωθεί το αρχικό κείμενο β) υπάρχουν πολλά λάθη στο αρχικό κείμενο, ώστε η βελτίωσή τους να προσθέτει περισσότερες δυσκολίες και απαιτεί εντονότερη προσπάθεια γ) ο σκοπός είναι σαφής και επομένως η εφεύρεση μιας εναλλακτικής λύσης, ενός νέου κειμένου, είναι εύκολη. Η βελτίωση προτιμάται, όταν α) είναι σημαντικό να διατηρηθούν όσο το δυνατό περισσότερα από το αρχικό κείμενο β) υπάρχουν λίγα προβλήματα στο αρχικό κείμενο και γ) ο σκοπός είναι ασαφής και η εφεύρεση ενός εκ νέου κειμένου δεν είναι εύκολη υπόθεση.

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



Σχήμα 2.1.: Το μοντέλο των Hayes και Flower (1980)

2.2.3. Γνωστικά- Αναπτυξιακά μοντέλα

Τα αναπτυξιακά μοντέλα περιγράφουν τις γνωστικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται οι συγγραφείς, καθώς διανύουν την πορεία από το επίπεδο των αρχάριων στο επίπεδο των έμπειρων. Αρχάριοι είναι οι συγγραφείς μικρής ηλικίας ή και μεγαλύτεροι, με αδυναμίες όμως στην παραγωγή γραπτού λόγου, και έμπειροι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συγγραφείς ή ικανοί στην παραγωγή (Ματσαγγούρας, 2004). Κύριοι εκπρόσωποι της αναπτυξιακής προοπτικής του γραπτού λόγου είναι οι Bereiter και Scardamalia, οι οποίοι κατέγραψαν την εξελικτική πορεία των γνωστικών - γλωσσικών δεξιοτήτων από το επίπεδο του αρχάριου συγγραφέα στο επίπεδο του ικανού.

Συγκεκριμένα, οι ερευνητές αυτοί προτείνουν δύο μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου που αξιοποιούν οι αρχάριοι και οι έμπειροι συγγραφείς αντίστοιχα, το μοντέλο της συνειρμικής γραφής (knowledge telling) και το μοντέλο μετασχηματισμού των πληροφοριών (knowledge transforming). Τα μοντέλα αυτά δεν πρέπει να θεωρηθούν ως δύο βήματα στην εξέλιξη των συγγραφικών ικανοτήτων αλλά περισσότερο ως δύο άκρα ενός συνεχούς. Η μετάβαση από το ένα στο άλλο είναι μια προοδευτική αλλαγή που υλοποιείται μέσω των ενδιάμεσων στρατηγικών (Alamargot & Chanquoy, 2001), όπως φαίνεται και από την αρχιτεκτονική των μοντέλων που ακολουθεί στη συνέχεια.

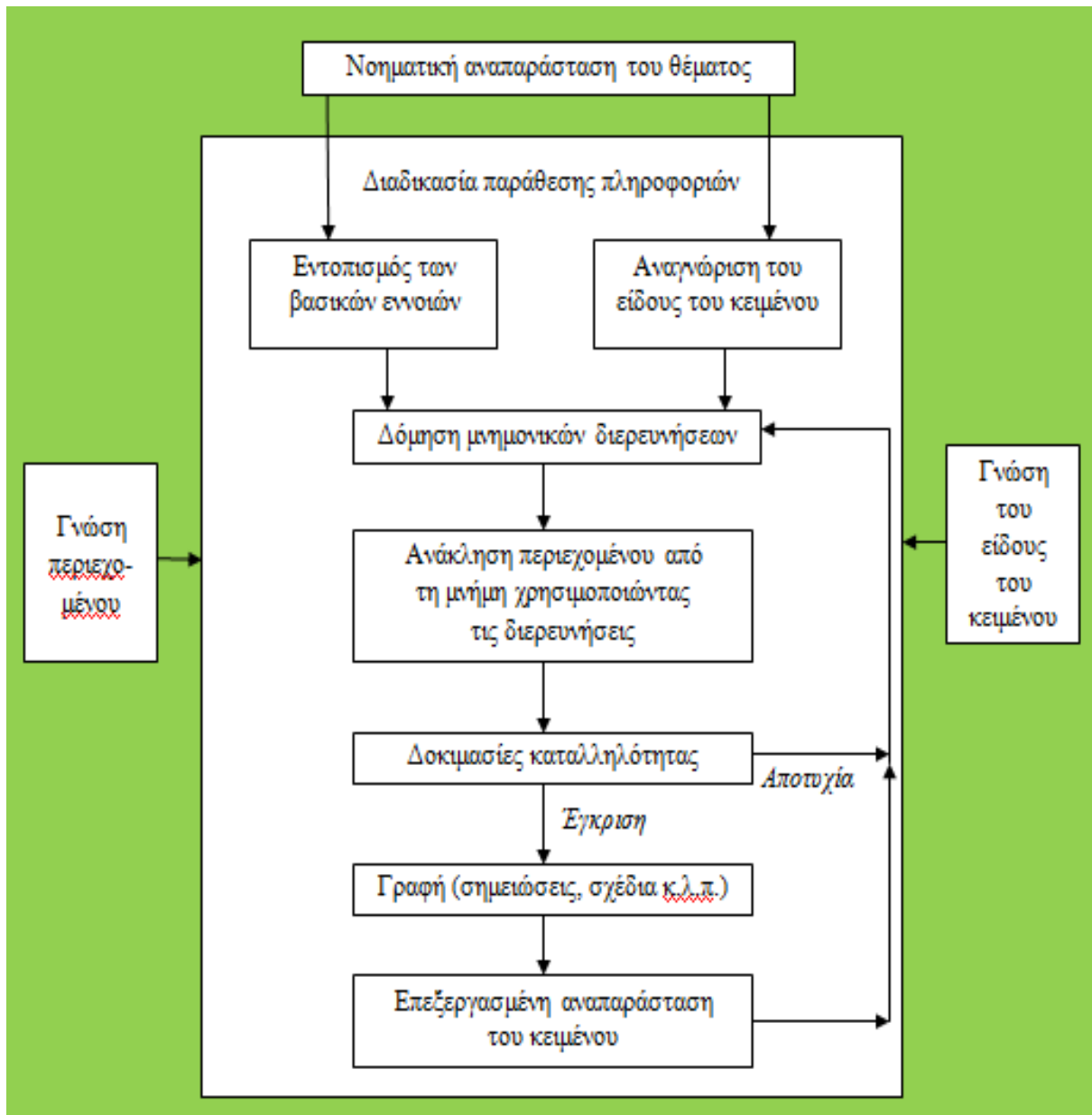
2.2.3.1. Μοντέλο της Παράθεσης Πληροφοριών των Bereiter και Scardamalia.

Πρώτο συστατικό του μοντέλου είναι μια «νοητική αναπαράσταση του θέματος» βάσει της οποίας θα παραχθεί το κείμενο. Δηλαδή η αναπαράσταση αυτή επιτρέπει στο συγγραφέα να κατανοήσει το έργο και να καθοδηγήσει τη συγγραφική διαδικασία.

Δεύτερο συστατικό είναι οι δύο τύποι γνώσης που είναι αποθηκευμένοι στη μακροπρόθεσμη μνήμη: η «γνώση για το περιεχόμενο» που επιτρέπει στο συγγραφέα να επεξεργαστεί όσα ξέρει για το θέμα και «η γνώση για το είδος του κειμένου» και τα χαρακτηριστικά του.

Το τρίτο συστατικό, η «διαδικασία παράθεσης πληροφοριών», περιλαμβάνει τις σχέσεις με τα άλλα δύο συστατικά και συντίθεται από εφτά επιμέρους λειτουργίες (ή στάδια). Οι δύο πρώτες, δηλαδή ο «εντοπισμός των βασικών εννοιών» και «η αναγνώριση του είδους του κειμένου», επιτρέπουν την αναγνώριση του θέματος και του είδους του κειμένου αντίστοιχα και εξαρτώνται από τη νοητική αναπαράσταση του

θέματος. Αυτές οι επιμέρους λειτουργίες καθοδηγούν την τρίτη, τη «δόμηση μνημονικών διερευνήσεων», με στόχο την ανάκτηση μέσω της τέταρτης λειτουργίας, της «ανάκλησης περιεχομένου από τη μνήμη», της γνώσης που είναι σχετική με το περιεχόμενο και το είδος του κειμένου. Σ' αυτά τα ανακτημένα περιεχόμενα εκτελούνται κάποιες «δοκιμασίες καταλληλότητας» αν κριθούν ακατάλληλα, κάποιες μνημονικές διερευνήσεις τυγχάνουν εκ νέου επεξεργασίας ελεγχόμενες από τις λειτουργίες του «εντοπισμού των βασικών εννοιών» και «την αναγνώριση του είδους του κειμένου». Αν η ανακτημένη γνώση είναι συνεκτική με το περιεχόμενο και το κειμενικό είδος, μπορεί να «μεταφραστεί» σε κείμενο από τη λειτουργία της «Γραφής». Στο τέλος αυτού του σταδίου μέσω της έβδομης λειτουργίας, της «Επεξεργασμένης αναπαράστασης του κειμένου», ο συγγραφέας επιδίδεται σε ένα έλεγχο της συγγραφικής δραστηριότητας και προσδιορίζει τι έχει γράψει και τι έπρεπε να έχει γραφτεί (Alamargot & Chanquoy, 2001· Σπαντιδάκης, 2010).



Σχήμα 2.2.: Η δομή του μοντέλου «Παράθεσης των πληροφοριών»

Από την παραπάνω περιγραφή γίνεται κατανοητό ότι οι αρχάριοι συγγραφείς απλά «παραθέτουν» πληροφορίες στο παραγόμενο κείμενο· δεν καταβάλλουν ιδιαίτερο πνευματικό κόπο, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του, ούτε λαμβάνουν υπόψη τις προσδοκίες, τις στάσεις, τα ενδιαφέροντα των αναγνωστών τους και τις επικοινωνιακές περιστάσεις της συγγραφής. Στόχος τους είναι να πουν απλά τι ξέρουν για το θέμα, παράγοντας πληροφορίες είτε από το θέμα που τους δίνεται, είτε από τις σχετικές νύξεις από το ήδη γραμμένο κείμενο, είτε διερευνώντας τη μνήμη και χρησιμοποιώντας την ήδη διαθέσιμη γνώση, ελαχιστοποιώντας έτσι το γνωστικό έργο μέσα από το οποίο θα μπορούσαν να παράγουν νέα. Καθώς ο σχεδιασμός είναι

ανύπαρκτος και η μια ιδέα οδηγεί στην άλλη συνειρμικά, πολλές από τις πληροφορίες είναι μεταξύ τους άσχετες, οι εξηγήσεις μονοδιάστατες και η γλώσσα παρουσιάζει στοιχεία προφορικού λόγου (Σπαντιδάκης, 1998, 2010· Bereiter & Scardamalia, 1987). Για τους αρχάριους συγγραφείς οι περιορισμοί της γραφής (ορθογραφία, δομή πρότασης...) είναι παρόντες, δεν έχουν αυτοματοποιηθεί, με αποτέλεσμα να αφιερώνουν πολλή και συνειδητή προσπάθεια σ' αυτούς, να επιβαρύνουν την περιορισμένη ικανότητα της βραχυπρόθεσμης μνήμης και να αποσπούν την προσοχή τους από τη στοχοθεσία και την οργάνωση του σχεδιασμού²⁸.

2.2.3.2. Μοντέλο του Μετασχηματισμού των Πληροφοριών των Bereiter και Scardamalia.

Το μοντέλο αυτό περιέχει τα τρία κύρια συστατικά του προηγούμενου: τη «νοητική αναπαράσταση του θέματος», τα δύο είδη γνώσης που αποθηκεύονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη, τη «γνώση για το περιεχόμενο» και τη «γνώση για το είδος του κειμένου» και τη «διαδικασία παράθεσης πληροφοριών». Η κύρια διαφορά του μοντέλου μετασχηματισμού πληροφοριών από το προηγούμενο είναι η παρουσία στο δεύτερο ενός σύνθετου συστήματος «επίλυσης προβλήματος» που διενεργείται μεταξύ της «νοητικής αναπαράστασης του θέματος» και της «διαδικασίας παράθεσης πληροφοριών». Δηλαδή, η διαδικασία «επίλυσης προβλήματος» ανατροφοδοτείται, όταν μεταξύ της αναπαράστασης του κειμένου που έχει στη μνήμη ο συγγραφέας και του ήδη παρηγμένου κειμένου διαπιστώνει ασυμφωνίες. Στην προσπάθειά του να επιλύσει ο συγγραφέας αυτές τις ασυμφωνίες, συνθέτει ένα κείμενο στη βάση σχεδιασμένων σκοπών και αναλύοντας την καταλληλότητα μεταξύ του γλωσσικού προϊόντος και των προθέσεών του. Η διαδικασία αυτή υποστηρίζεται από επιμέρους συστατικά:

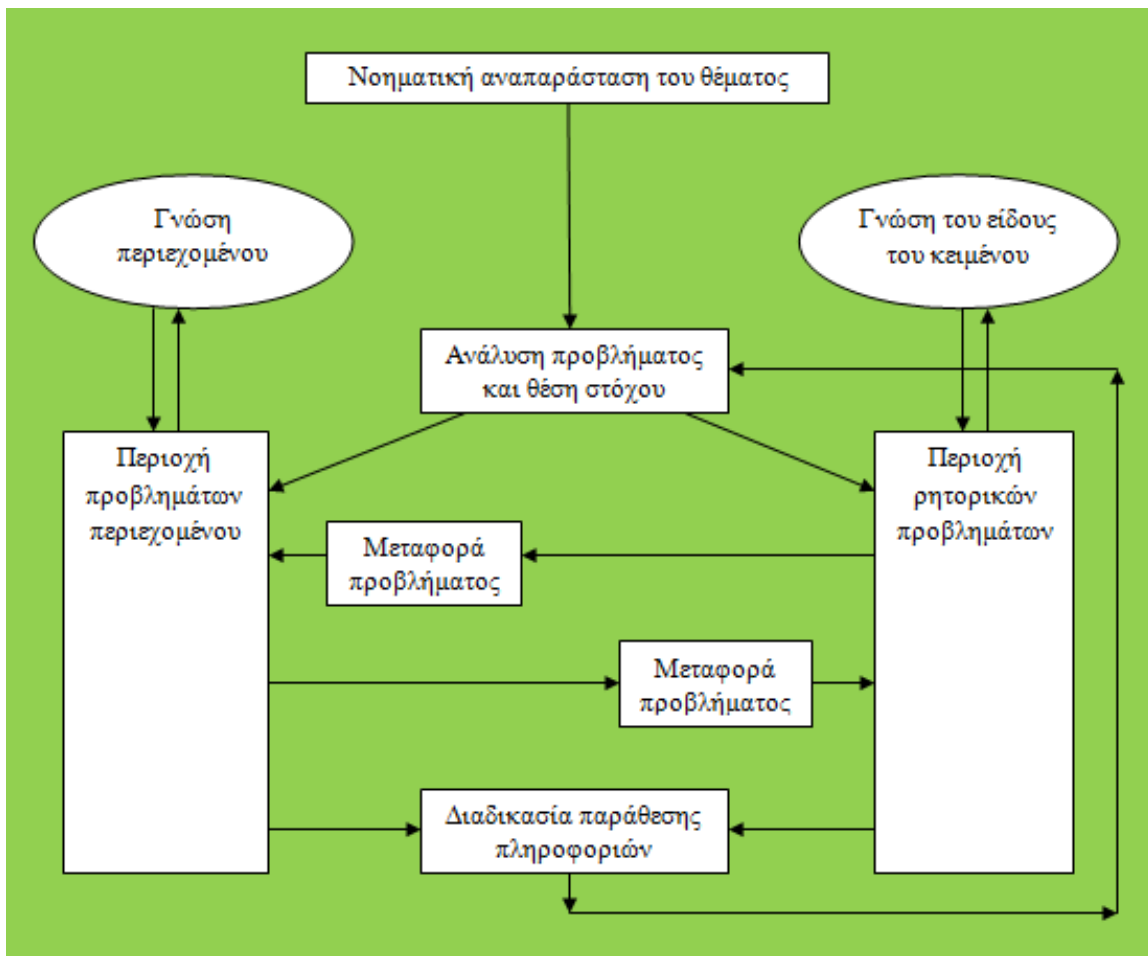
Το συστατικό της «ανάλυσης προβλήματος και τοποθέτησης στόχων» επιτρέπει στον έμπειρο συγγραφέα α) να πραγματοποιήσει μια σύνθετη ανάλυση του συγγραφικού έργου που εκτελείται, β) να αντιληφθεί τους στόχους που πρέπει να επιτύχει και γ) να αντιληφθεί τα απαραίτητα μέσα για την εκπλήρωση αυτών των στόχων. Τα σημεία αυτά αποτελούν μια δραστηριότητα οργάνωσης δύο επιμέρους

²⁸ Τη στρατηγική της παράθεσης πληροφοριών χρησιμοποιούν συχνά και οι έμπειροι συγγραφείς, όταν γράφουν για ένα θέμα ή ένα είδος κειμένου που τους είναι οικείο (Σπαντιδάκης, 2010).

προβλημάτων προς επίλυση, του περιεχομένου (τι να πω) και των ρητορικών διαδικασιών (σε ποιον και πώς να το πω).

Αυτά τα δύο είδη προβλημάτων είναι διαχειρίσιμα στα αντίστοιχα πεδία, το «πεδίο προβλημάτων περιεχομένου», το οποίο μετασχηματίζει ή τροποποιεί το περιεχόμενο, και το «πεδίο των ρητορικών προβλημάτων», το οποίο σχετίζεται με τη γνώση του κειμενικού είδους και ανακτά ή τροποποιεί τις πραγματολογικές-ρητορικές διαδικασίες.

Κεντρικό σημείο του μοντέλου είναι η διαλεκτική σχέση μεταξύ των δύο πεδίων, με την έννοια ότι οι στόχοι του ενός μεταφέρονται ως προβλήματα στο άλλο, με αποτέλεσμα να παράγεται νέα γνώση κατά τη διάρκεια της συγγραφικής διαδικασίας και να επηρεάζεται το τελικό προϊόν (Σπαντιδάκης, 2010). Συγκεκριμένα, το συστατικό «Μεταφορά Προβλήματος» μεταφέρει στο ένα πεδίο περιορισμούς ή στόχους που τυγχάνουν επεξεργασίας στο άλλο. Επομένως, είναι πιθανό για ένα συγγραφέα να μετασχηματίζει τη γνώση του περιεχομένου εντός του πεδίου των προβλημάτων περιεχομένου, λαμβάνοντας υπόψη στόχους και ρητορικούς περιορισμούς που προσδιορίζονται εντός του πεδίου των ρητορικών προβλημάτων. Και αντίστροφα, είναι εξίσου πιθανό να τροποποιήσει στο πεδίο των ρητορικών προβλημάτων πραγματολογικές-ρητορικές διαστάσεις σύμφωνα με τους περιορισμούς που ανακύπτουν στο πεδίο προβλημάτων περιεχομένου.



Σχήμα 2.3.: Η δομή του μοντέλου «Μετασχηματισμού των πληροφοριών»

Από την περιγραφή του μοντέλου γίνεται αντιληπτό ότι οι έμπειροι συγγραφείς δεν επιδίδονται σε αυτόματη σύνθεση του κειμένου, όπως οι αρχάριοι, αλλά γράφοντας μετασχηματίζουν τη γνώση τους, αναδομούν με ένα πιο προσωπικό τρόπο σημασίες και νοήματα, προγραμματίζουν τη διαδικασία σύνθεσης, καθορίζουν τους στόχους και τους αποδέκτες του κειμένου, επανεξετάζουν και βελτιώνουν το κείμενό τους. Δηλαδή, εκτελούν εσωτερικές νοητικές διεργασίες που τους διαφοροποιούν από τους αρχάριους στα εξής:

- κατασκευάζουν μια νοητική αναπαράσταση του έργου και θέτουν ένα σύνολο στόχων (ακροατήριο, θέμα, είδος κειμένου) που τους καθοδηγούν, αλλά και τους περιορίζουν, όταν συνθέτουν.

- οι στόχοι είναι ιεραρχικά δομημένοι, δηλαδή διακρίνονται σε κύριους και επιμέρους και οργανώνονται μεταξύ τους σε ένα δίκτυο, όπου ο ένας στόχος συνδέεται με τον άλλο, σχηματίζοντας κόμβους και η ενεργοποίηση ενός ενεργοποιεί άλλους δημιουργώντας έτσι μια σύνθετη δομή.

-η δομή αυτή, όμως, είναι δυναμική: χτίζεται, αναδομείται, καμιά φορά μάλιστα ριζικά· καθώς ο συγγραφέας γράφει και διαγιγνώσκει προβλήματα, επιδίδεται σε νέες δραστηριότητες σχεδιασμού, διαπραγματεύεται νέες ιδέες, αλλάζει τις προτεραιότητες και τους στόχους που έχει θέσει. (Bereiter & Scardamalia, 1987; Bereiter et al, 1988· Σπαντιδάκης, 1998).

2.2.3.3. Μοντέλο της Επεξεργασμένης γραφής του Kellog

Πρόσφατα ο Kellog (2008) επέκτεινε το μοντέλο των Bereiter & Scardamalia προσθέτοντας ένα τρίτο επίπεδο στην αναπτυξιακή πορεία των συγγραφικών ικανοτήτων, το στάδιο της *επεξεργασμένης γραφής* (knowledge crafting).

Στο στάδιο αυτό ο συγγραφέας, εκτός του ότι έχει αποκτήσει τις δεξιότητες του σχεδιασμού, της καταγραφής και της αναθεώρησης, είναι σε θέση να συγκρατεί στη μνήμη του τρεις –πιθανά εντελώς διαφορετικές μεταξύ τους- αναπαραστάσεις: τις ιδέες του ίδιου ως συγγραφέα του κειμένου, το ίδιο το κείμενο και την ερμηνεία του υποτιθέμενου αναγνώστη του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα:

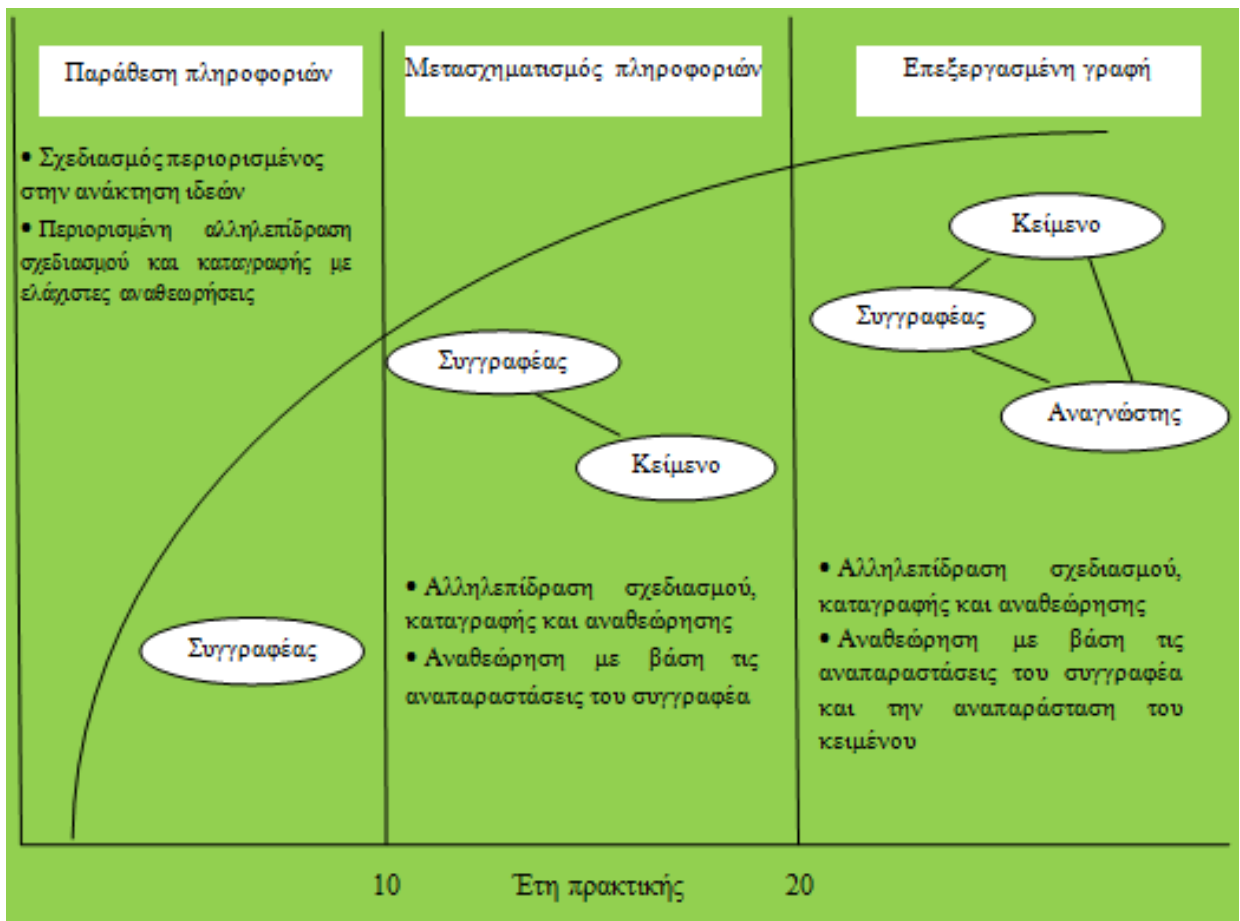
Στο στάδιο της Παράθεσης πληροφοριών επικρατεί η αναπαράσταση του συγγραφέα. Τα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι οι συγγραφείς αυτού του σταδίου, ακόμα κι αν κατανοούν ότι οι απόψεις κάποιου άλλου διαφέρουν από τις δικές τους, εστιάζουν στις σκέψεις τους και όχι στο πώς θα μπορούσε να διαβαστεί και να ερμηνευτεί από την οπτική του αναγνώστη. Το κείμενο που παράγεται είναι ουσιαστικά μια επιβεβαίωση των σκέψεών τους (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Στο δεύτερο στάδιο του Μετασχηματισμού των πληροφοριών (knowledge-transforming) το κείμενο παράγεται με βάση αυτό που θέλει ο συγγραφέας να γράψει, το τι γνωρίζει ανατροφοδοτεί το τι θα γράψει, δηλαδή η αναπαράσταση των ιδεών του αλληλεπιδρά με την αναπαράσταση του κειμένου. Όταν ο συγγραφέας κατά την ανάγνωση του ήδη παρηγμένου κειμένου διαπιστώνει ασυμφωνία ανάμεσα σε αυτό που γράφει στο κείμενο και αυτό που εκείνος ως συγγραφέας εννοεί, αναθεωρεί το κείμενο αλλά και τις ιδέες του, επιδίδεται εκ νέου σε διαδικασίες σχεδιασμού και γλωσσικής παραγωγής (Hayes, 2004), ώστε το κείμενο που παράγεται να αποτυπώνει και να συμπυκνώνει τις διαδικασίες σκέψης του συγγραφέα. Στο στάδιο αυτό η αναπαράσταση του κειμένου είναι και αρκετά λεπτομερής και σταθερή, ώστε να εγκαθίσταται ενεργητικά στη μνήμη και να αλληλεπιδρά με τη νοητική αναπαράσταση του

συγγραφέα. Όμως δεν είναι το ίδιο λεπτομερές και σταθερή η αναπαράσταση του αναγνώστη για τους συγγραφείς που έχουν φτάσει σε αυτό το στάδιο, ακόμα κι αν εκφράζουν ανησυχίες για την ερμηνεία του κειμένου που παράγουν από τον αναγνώστη τους, με αποτέλεσμα να μην αποθηκεύεται στη μνήμη (Myhill & Jones, 2007 στο Kellogg, 2008).

Αυτός ο περιορισμός αίρεται στο τρίτο στάδιο, της επεξεργασμένης γραφής (knowledge-crafting), στο οποίο ο συγγραφέας διατηρεί και χειρίζεται στη λειτουργική μνήμη α) μια αναπαράσταση του κειμένου, όπως θα μπορούσε να την κατασκευάσει ο υποτιθέμενος αναγνώστης, προβλέπει τους τρόπους με τους οποίους ο αναγνώστης μπορεί να ερμηνεύσει το κείμενο και βάσει αυτού σχεδιάζει, παράγει και αναθεωρεί σε κάθε συγγραφική φάση και β) τις αναπαραστάσεις του κειμένου και του συγγραφέα, γιατί η εκτελεστική προσοχή είναι ώριμη για να τις διαχειριστεί ταυτόχρονα. Ο συντονισμός των αναπαραστάσεων του συγγραφέα, του κειμένου και του αναγνώστη στηρίζεται σε κοινωνικές, γνωστικές και κειμενικές ικανότητες που μόνο ο επιδέξιος συγγραφέας διαθέτει και του επιτρέπουν να αναθεωρεί τις διαδικασίες και το κείμενο που παράγει εκτενώς, συνολικά και τοπικά, κάνοντας βαθιές σημασιολογικές και δομικές αλλαγές, και όχι μόνο λεξιλογικές, συλλογιζόμενοι το αναγνωστικό κοινό (Hollaway & McCutchen, 2004 στο Kellogg, 2008).

Όσον αφορά στη χρονική διάρκεια της ανάπτυξης των συγγραφικών ικανοτήτων ο Kellogg, στηριζόμενος στις έρευνες των Bereiter και Scardamalia, υποστηρίζει ότι τα παιδιά στην ηλικία των 14-16 ετών έχουν διανύσει περίπου δέκα χρόνια πορείας κατά την οποία έχουν κατακτήσει πια τις μηχανιστικές δεξιότητες της γραφής και της ορθογραφίας, έχουν αποκτήσει άνεση στη γραπτή και την προφορική παραγωγή και είναι επιδέξια στην παράθεση των πληροφοριών. Για να φτάσουν στο επίπεδο της μετασηματισμένης γραφής χρειάζονται περίπου άλλη μια δεκαετία. Το χρονικό διάστημα, όμως, που απαιτείται για να μεταβούν στο επίπεδο της επεξεργασμένης γραφής είναι άγνωστο και εξαρτάται από την εκπαίδευση που πρέπει να συνεχίζεται συστηματικά από την παιδική ηλικία ως την ενηλικίωση.



Σχήμα 2.4.: Το μοντέλο της Επεξεργασμένης γραφής (Kellogg, 2008)

2.3. Κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση

2.3.1. Βασικές αρχές

Η γνωστική επανάσταση του 1980 προκάλεσε την κοινωνικο-γνωστική αντεπανάσταση του 1980-1990 στη σύνθεση και τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, καθώς αμφισβητήθηκε η μονόπλευρη εστίαση των γνωστικών μοντέλων στις ατομικές εσωτερικές, νοητικές διαδικασίες του αναγνώστη. Οι γνωστικιστές (κυρίως το αρχικό μοντέλο των Hayes-Flower) επικρίθηκαν ότι αντιμετώπισαν τη γραφή ως μοναχική και προσωπική πράξη και τις γνωστικές διαδικασίες της συγγραφής αμετάβλητες, γενικές αλήθειες, με αποτέλεσμα να φτάσουν σε απλοποιήσεις που παραμερίζουν τη γνώση των ειδικών, πλασιοθετημένων συνθηκών στις οποίες συμβαίνει η παραγωγή του γραπτού λόγου, τις συνθήκες γραμματισμού και το ίδιο το συγγραφέα ως άτομο.

Και οι ίδιοι, όμως, οι γνωστικοί ερευνητές φαίνεται να έχουν επίγνωση των περιορισμών του γνωστικού «παραδείγματος», όπως διαπιστώνουμε και από τα παρακάτω λόγια της L. Flower:

«[Αν και] το διαδικαστικό μοντέλο των Hayes/Flower ... προτείνει το σημείο-κλειδί όπου η κοινωνική και βασισμένη στα συμφραζόμενα γνώση λειτουργεί μέσα σε ένα γνωστικό πλαίσιο, εκείνη η πρόωρη έρευνα απέτυχε να εξηγήσει πώς η κατάσταση στην οποία ο συγγραφέας δραστηριοποιείται μπορεί να επηρεάσει τη σύνθεση.... » (στο Pemberton, 1993).

Η κοινωνικο- γνωστική προσέγγιση αντανακλά από τη μια τη βασική αρχή του κοινωνικού εποικοδομισμού ότι η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή και η γλώσσα, ως καταστάλαγμα της πολιτισμικής κληρονομιάς, κοινωνικά οροθετημένη και από την άλλη τη θεωρία του Vygotsky ότι η σκέψη, συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας, συμβαίνει πρώτα στο κοινωνικό πλαίσιο και βαθμιαία εσωτερικεύεται. Δηλαδή η γλώσσα, όπως όλες οι ανώτερες λειτουργίες του ανθρώπου, ξεκινούν ως πραγματικές σχέσεις με τους άλλους σε κοινωνικό επίπεδο (διαψυχολογικά) κι έπειτα εμφανίζονται ατομικά (ενδοψυχολογικά). Αυτό σημαίνει ότι στην πορεία της νοητικής του ανάπτυξης ο άνθρωπος δεν είναι παθητικός δέκτης αλλά δρών υποκείμενο που αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, απαντά στις κοινωνικο-πολιτισμικές δυνάμεις και εκτελεί ανάλογες συμπεριφορές μέχρι να τις εσωτερικεύσει σταδιακά και να ενεργεί ανεξάρτητα (Vygotsky, 1997).

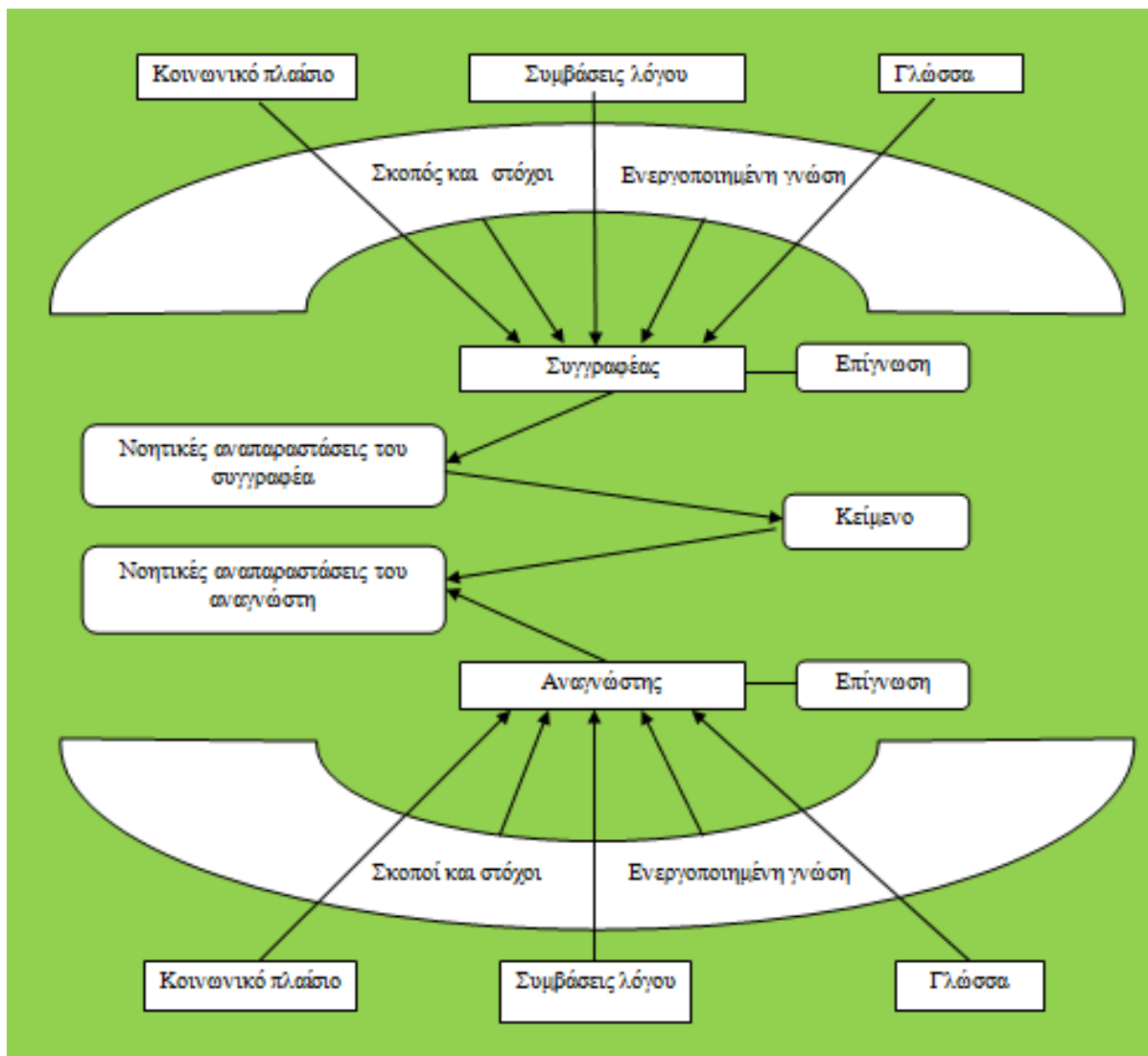
Αναπτύχθηκε, έτσι, μια θεωρία της παραγωγής του γραπτού λόγου που μετατόπισε το αποκλειστικό ενδιαφέρον από την απο-κειμενικοποιημένη εικόνα του ατόμου – συγγραφέα, για να συμπεριλάβει και το κοινωνικό και διαλογικό πλαίσιο, στο οποίο η γραφή λειτουργεί ως σύνθετη κοινωνική συναλλαγή. Ο γραπτός λόγος δε μελετάται απλώς ως ατομική διαδικασία έκφρασης ήδη σχηματισμένων ιδεών αλλά και ως κοινωνική διαδικασία που μπορεί να διαμορφώσει τη σκέψη και η οποία εξαρτάται θεμελιωδώς από την αλληλεπίδραση του δημιουργού του γραπτού λόγου με το κοινωνικό περιβάλλον γραφής.

Με άλλα λόγια, η κοινωνικο-γνωστική θεωρία του γραπτού λόγου προσπάθησε να γεφυρώσει το χάσμα ανάμεσα στην ατομική γνώση (individual cognition) και τους κοινωνικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συγγραφή, ως μια θεωρία που ενσωματώνει δυναμικά αυτούς τους παράγοντες, για να εξηγήσει πώς το κοινωνικό περικείμενο υποστηρίζει το γνωστικό δυναμικό (cognition), το οποίο στη συνέχεια διαμεσολαβεί και ερμηνεύει τον ιδιαίτερο κόσμο που προβάλλει το περικείμενο. Δύο

από τα σημαντικότερα κοινωνικο-γνωστικά μοντέλα, των οποίων η περιγραφή ακολουθεί, προτάθηκαν από τους ίδιους τους δημιουργούς του γνωστικού μοντέλου, τη Flower και τον Hayes το 1994 και 1996 αντίστοιχα.

2.3.2. Μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower

Η Flower επιδιώκοντας τη σύζευξη της γνωστικής και κοινωνικής προσέγγισης του γραπτού λόγου και βασισμένη σε δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης διαφόρων μαθητών που εργάζονταν σε φυσικά πλαίσια, επέκτεινε το προηγούμενο μοντέλο της, για να εξηγήσει καλύτερα την επίδραση των κοινωνικών-πολιτισμικών πλαισίων στους συγγραφείς και το ρόλο του αναγνώστη στη νοηματοδότηση του κειμένου του συγγραφέα.



Σχήμα 2.5.: Το μοντέλο του διαπραγματευόμενου νοήματος (Flower, 1994)

Πιο αναλυτικά, τέσσερις είναι οι βασικές αρχές του μοντέλου (Zimmerman, 1998).

Πρώτον, η συγγραφή είναι κοινωνική και ρητορική πράξη: συγγραφείς και αναγνώστες κατασκευάζουν το νόημα σε μια κοινότητα Λόγου, σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο διαμεσολαβεί η ατομική γνώση, καθώς οι συγγραφείς ως άτομα ερμηνεύουν τις συνθήκες συγγραφής, επιλέγουν κριτήρια και χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές. Η αλληλεπίδραση των γνωστικών και κοινωνικών διαδικασιών απεικονίζεται στο σχήμα 2.5., το οποίο αποτυπώνει τρία βασικά στοιχεία του μοντέλου: α) συγγραφείς και αναγνώστες ενεργοποιούνται από πολλαπλές δυνάμεις: από το πλαίσιο του συγγραφικού προβλήματος, τις συμβάσεις λόγου και τη γλώσσα του συγγραφέα, δηλαδή από δυνάμεις κοινωνικές (εξωτερικός κύκλος) και από τους ατομικούς ρητορικούς στόχους και σκοπούς του συγγραφέα και τη σχετική γνώση που ενεργοποιείται από τις ιδιαίτερες περιστάσεις της συγγραφής, δηλαδή από δυνάμεις ατομικές (εσωτερικός κύκλος) β) αναγνώστες και συγγραφείς επικοινωνούν ή συνεργάζονται για να κατασκευάσουν τις νοητικές αναπαραστάσεις του νοήματος και γ) τόσο οι συγγραφείς όσο και οι αναγνώστες έχουν επίγνωση (μεταγνώση) των αναπαραστάσεών τους, των αναγνωστικών και συγγραφικών διαδικασιών και των δυνάμεων που επιδρούν σ' αυτές τις διαδικασίες (Flower, 1994; Zimmerman, 1998).

Δεύτερον, η συγγραφή και η ανάγνωση δεν περιορίζονται στην ανταλλαγή πληροφοριών ή τη διανομή της γνώσης (από το συγγραφέα προς τον αναγνώστη μέσω του κειμένου) αλλά είναι ενεργητικές επικοινωνιακές διαδικασίες «κατασκευής» νοήματος που οικοδομούνται από συγγραφείς και αναγνώστες μέσα σε μια ευρύτερη κατάσταση Λόγου, η οποία περιλαμβάνει το συγγραφέα, τους αναγνώστες, το ρητορικό πλαίσιο και την ιστορία του Λόγου. Οι αναπαραστάσεις των συγγραφέων και των αναγνωστών για το κείμενο και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, για να γράψουν και να διαβάσουν αντίστοιχα, μπορεί να διαφέρουν ριζικά μεταξύ τους και να συγκρούονται, με αποτέλεσμα να αναδύονται νέες ερμηνείες (Flower, 1994; Zimmerman, 1998; Sullivan, 1995).

Τρίτον, η συγγραφή ως διαδικασία κατασκευής νοήματος προκύπτει από την ενεργητική «διαπραγμάτευση», όταν οι ρητορικές συνθήκες γίνονται προβληματικές, όταν οι κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις (εξωτερικός κύκλος του σχήματος) συγκρούονται με τις αναπαραστάσεις του συγγραφέα, τους στόχους και την ενεργοποιημένη γνώση του (εσωτερικός κύκλος), οπότε πρέπει να διαχειριστεί ή να διαπραγματευτεί αυτή τη σύγκρουση. Η διαπραγμάτευση, εκτός από το ότι οδηγεί το

συγγραφέα να κατασκευάσει νόημα, του δίνει την ευκαιρία να στοχαστεί σε σχέση με τις συγγραφικές διαδικασίες, τους στόχους και τις στρατηγικές του, αλλά και να επιδράσει στις κοινωνικές αντιλήψεις κατά την ανταπόκρισή του σ' αυτές, αγνοώντας κάποιες και μετασχηματίζοντας, συνθέτοντας και επανερμηνεύοντας άλλες (Flower, 1994; Zimmerman, 1998).

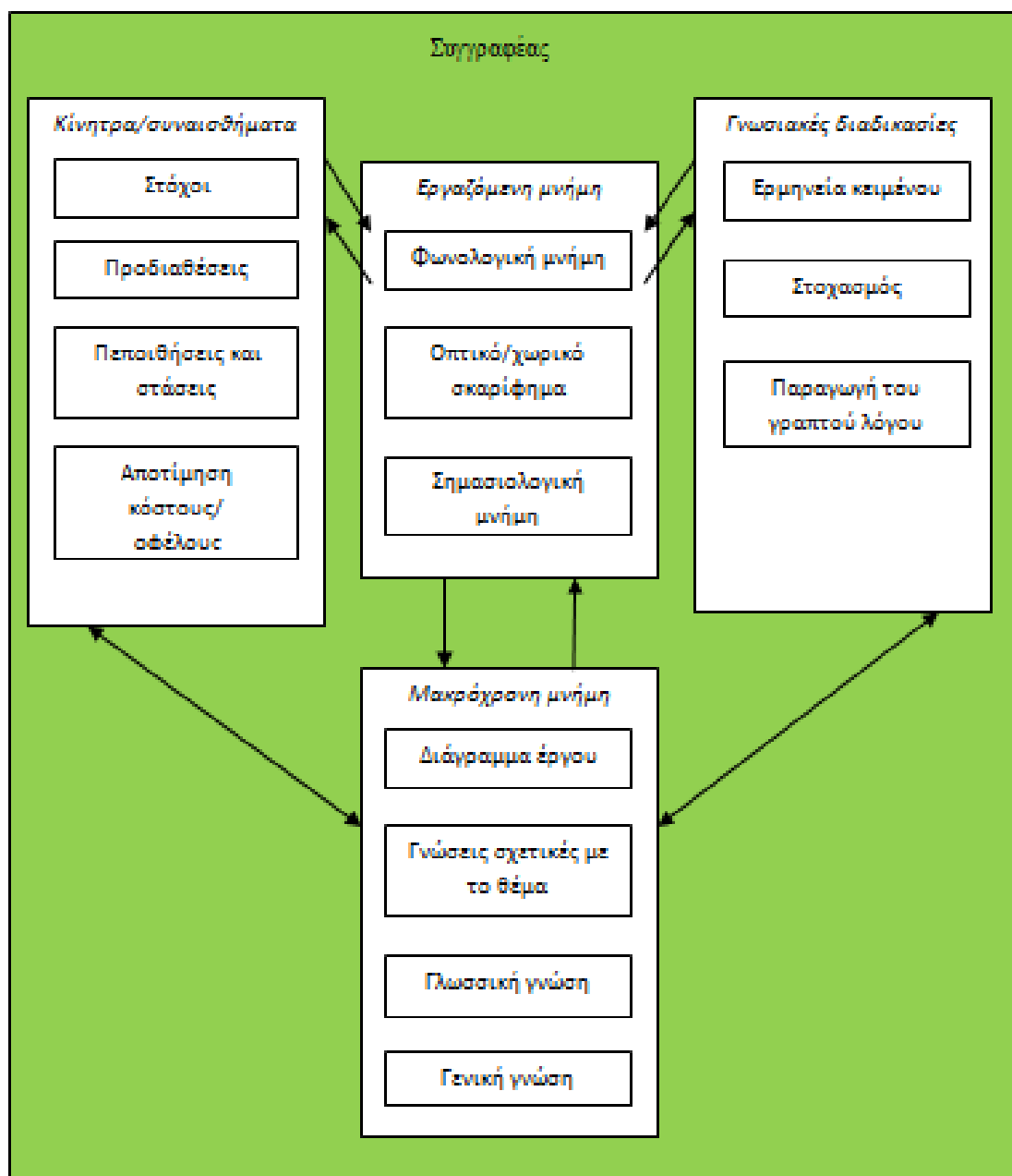
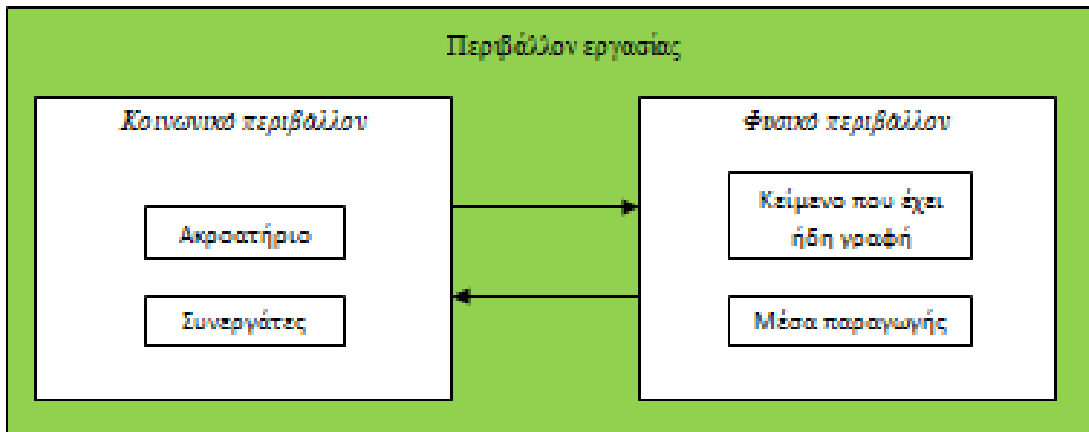
Τέταρτον, η συγγραφή είναι πρακτική γραμματισμού. Ενώ συνήθως σκεφτόμαστε το «γραμματισμό» ως ικανότητα γραφής, ανάγνωσης ή κατανόησης των χαρακτηριστικών του Λόγου ενός κειμένου, η Flower αναπλαισίωσε αυτή την αντίληψη χρησιμοποιώντας τον όρο «γραμματισμοί» ή «πρακτικές λόγου», οι οποίες αλλάζουν με τις ανάγκες και τις αξίες των διαφορετικών κοινοτήτων. Οι πράξεις γραμματισμού δεν προκύπτουν από τη γνώση των χαρακτηριστικών συγκεκριμένων τύπων ή ειδών κειμένου, αλλά κατασκευάζονται κατά την εποικοδομιστική-γνωστική διαδικασία της αλληλεπίδρασης του συγγραφέα με τον αναγνώστη και το πλαίσιο και της διαπραγμάτευσης μέσα από την οποία ο συγγραφέας παρατηρεί και στοχάζεται στις απόψεις του, αποκτά επίγνωση των πρακτικών της κοινότητας λόγου στην οποία εντάσσεται και προσδιορίζει ποια από τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί είναι αποτελεσματική, κοντολογίς καθώς αποκτά μεταγνωστικές δεξιότητες και επίγνωση των συγκρούσεων που κάνουν τη συγγραφή προβληματική (Flower, 1994; Zimmerman, 1998). Υπό αυτή την έννοια η πρακτική γραμματισμού κατά τη Flower συμπυκνώνει τη γνωστική αντίληψη της συγγραφής ως *κοινωνικά εγκατεστημένης διαδικασίας επίλυσης προβλήματος* που διαμορφώνεται από τους τρόπους με τους οποίους οι συγγραφείς και οι αναγνώστες ερμηνεύουν τη ρητορική, τους στόχους και ελέγχουν τις συγγραφικές στρατηγικές (Spearling & Freedman, 2001).

Το μοντέλο της Flower έχει δεχτεί κριτική, κυρίως από τους εκπροσώπους της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης, όσον αφορά τις σχέσεις του πλαισίου με το συγγραφέα και τον αναγνώστη αλλά και τη φύση της σχέσης συγγραφέα και αναγνώστη αυτή καθαυτή. Καίριο ερώτημα που αναδύθηκε είναι αν το πλαίσιο αποτελεί μια εξωτερική επίδραση που επιδρά πάνω στο συγγραφέα και τον αναγνώστη ή αν πραγματοποιείται καθώς ο συγγραφέας και ο αναγνώστης εργάζονται διαλογικά. Σε αντίθεση με την αντίληψη της Flower οι κοινωνικο-πολιτισμικά προσανατολισμένοι θεωρητικοί (Brandt, 1992; Nystrand, 2003) υποστηρίζουν ότι το πλαίσιο δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν κάτι που λαμβάνεται απλά υπόψη ως ένα είδος ανεπεξέργαστου υλικού αναμεμιγμένου με στοιχεία της μακροπρόθεσμης μνήμης και τους ρητορικούς σκοπούς και συνδεδεμένο με τις νοητικές διαδικασίες, αλλά σαν κάτι που δημιουργείται

κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Σ' αυτό το σημείο έγκειται και η κυριότερη διαφορά μεταξύ των κοινωνικο-γνωστικών και κοινωνικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων του γραπτού λόγου.

2.3.3. Νέο κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο του Hayes

Ο Hayes δεκαπέντε χρόνια αργότερα περίπου μετά την κριτική που ασκήθηκε στο προγενέστερο μοντέλο που πρότεινε με τη Flower και τους συνεπαγόμενους προβληματισμούς το τροποποίησε για να αναδείξει την αλληλεπίδραση του συγγραφέα με το περιβάλλον και για να επεκτείνει το εύρος των δραστηριοτήτων που εκτελούνται κατά τη συγγραφή ενός κειμένου και τη μεταξύ τους συσχέτιση.



Σχήμα 2.6.: Μοντέλο Hayes (1996)

Βασικά σημεία του νέου μοντέλου, όπως δείχνει και το σχήμα 2.6, είναι το περιβάλλον εργασίας, που επιμερίζεται σε φυσικό και κοινωνικό, και το άτομο-συγγραφέας, που περιλαμβάνει τις γνωστικές διαδικασίες, την εργαζόμενη και μακρόχρονη μνήμη, και τα κίνητρα-συναισθήματα (Hayes, 1996; Hayes & Nash, 1996; Σπαντιδάκης, 2010). Πιο αναλυτικά:

- *το φυσικό περιβάλλον*: αναφέρεται στο υπό εξελίξει κείμενο και τα εργαλεία γραφής, των οποίων η επίδραση κρίνεται σημαντική για τις περαιτέρω γνωστικές διαδικασίες: του πρώτου, γιατί το ήδη γραμμένο κείμενο δεσμεύει το συγγραφέα σχετικά με το τι θα γράψει στη συνέχεια ή τον κατευθύνει σε τροποποιήσεις και βελτιώσεις, ώσπου να επιτύχει τον επικοινωνιακό του στόχο²⁹ των δευτέρων, γιατί όπως δείχνουν οι έρευνες, το μέσο γραφής, ανεξάρτητα από το αν είναι αποτελεσματικότερο από άλλα, επηρεάζει το συγγραφέα στον τρόπο με τον οποίο τροποποιεί τις γνωστικές διαδικασίες αλλά και τον αναγνώστη στον τρόπο με τον οποίο θα δεχτεί και θα ερμηνεύσει το κείμενο (Σπαντιδάκης, 2010).
- *το κοινωνικό περιβάλλον*: αναγνωρίζοντας ότι η συγγραφή είναι πράξη επικοινωνιακή και κοινωνικά προσδιορισμένη, το μοντέλο αναγνωρίζει την καθοριστική επίδραση κοινωνικών παραγόντων κατά τη συγγραφή: της κουλτούρας, του χαρακτήρα της αλληλεπίδρασης των ατόμων στα εκάστοτε κοινωνικά πλαίσια στα οποία ανήκουν, του αναγνώστη στον οποίο απευθύνεται το κείμενο και των εμπειριών του συγγραφέα στη διάρκεια της ζωής του. Επομένως, το μοντέλο στη νεότερη εκδοχή του αναγνωρίζει ιδιαίτερα και το πλαίσιο στο οποίο παράγεται το κείμενο και τις κοινωνικές συμβάσεις που το χαρακτηρίζουν, άρα και τις κειμενικές συμβάσεις στις οποίες αποτυπώνονται οι ευρύτερες κοινωνικές (γένη/είδη κειμένων).
- *Γνωστικές διαδικασίες*: στο νεότερο μοντέλο αναδιαρθρώνονται. Ο σχεδιασμός (planning) υπόκειται στην ευρύτερη νοητική διαδικασία του στοχασμού (reflection), η αναθεώρηση/βελτίωση αντικαθίσταται από την ερμηνεία του κειμένου (text interpretation) και η καταγραφή (translation) εντάσσεται στις γενικότερες διαδικασίες παραγωγής κειμένου (text production). Συγκεκριμένα:

Αν και το μοντέλο του 1980 αναγνωρίζει προεξέχοντα ρόλο στο σχεδιασμό ως στοχαστική διαδικασία, στη νεότερη εκδοχή του διευρύνεται, για να συμπεριλάβει περισσότερες στοχαστικές διαδικασίες: τη διαδικασία «επίλυσης προβλήματος» στην

²⁹ Για τους αρχάριους συγγραφείς το ήδη γραμμένο κείμενο –παράλληλα με τις λέξεις-κλειδιά του κειμένου και τις γνώσεις τους για τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους- αποτελεί τη βασική πηγή παραγωγής ιδεών. Αλλά και πολλοί έμπειροι συγγραφείς –οι «επισκευαστές» κατά τους Bereiter και Scardamalia- επιδίδονται σε διορθώσεις-βελτιώσεις του κειμένου τη στιγμή που το γράφουν, καθώς το διαβάζουν και το ξαναδιαβάζουν (Σπαντιδάκης, 2010).

οποία το άτομο εμπλέκεται, όταν θέλει να επιτύχει ένα στόχο, αλλά δε γνωρίζει τα απαραίτητα βήματα ή την ακολουθία βημάτων· τη διαδικασία «λήψης αποφάσεων», η οποία ενεργοποιείται, όταν το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με εναλλακτικές αποφάσεις και πρέπει να εκτιμήσει ποια είναι η προσφορότερη, προκειμένου να συμπληρώσει τυχόν χάσματα που δημιουργούνται· τη διαδικασία συμπερασμού, κατά την οποία νέες πληροφορίες αναδύονται από προηγούμενες είτε είναι συνειδητή και στοχοθετημένη είτε ασυνείδητη και μη κατευθυνόμενη σε ένα συγκεκριμένο στόχο. Γενικότερα, το μοντέλο στη νεότερη εκδοχή του αντιλαμβάνεται τη διαδικασία του στοχασμού ως νοητική δραστηριότητα που χειρίζεται τις εσωτερικές αναπαραστάσεις, για να παραχθούν άλλες μέσω των τριών επιμέρους γνωστικών δραστηριοτήτων που συμπεριλαμβάνει.

Η «ερμηνεία του κειμένου» είναι η νοητική λειτουργία κατά την οποία σχηματίζονται αναπαραστάσεις από τα γλωσσικά (προφορικά ή γραπτά) και γραφικά δεδομένα. Οι γνωστικές διαδικασίες μέσω των οποίων υλοποιείται είναι η ανάγνωση, η ακρόαση και η διερεύνηση των διαγραμμάτων. Βασική διαφορά του μοντέλου σε σχέση με το προηγούμενο είναι ότι αναγνωρίζει την ανάγνωση ως βασική συστατική διαδικασία της αναθεώρησης/βελτίωσης του παραγόμενου ή παραχθέντος κειμένου, που λαμβάνει μέρος κατά την εκτέλεση όλων των βασικών δραστηριοτήτων (της ερμηνείας, του στοχασμού και της παραγωγής). Πρόκειται, μάλιστα, για διαδικασία ιδιαίτερα πολύπλοκη και κοπιώδη, γιατί ο συγγραφέας-αναγνώστης ενδύεται δύο ρόλους ταυτόχρονα: αναγιγνώσκει το κείμενο που μέχρι κάποια στιγμή έχει παραγάγει ή έχει ολοκληρώσει και για να το κατανοήσει (όπως και ο αναγνώστης ενός οποιουδήποτε κειμένου που δεν έχει παραχθεί από τον ίδιο) αλλά και για να το βελτιώσει. Στην πρώτη περίπτωση κύρια επιδίωξή του είναι να κατασκευάσει μια εσωτερική αναπαράσταση του νοήματος του κειμένου. Στη δεύτερη περίπτωση ο συγγραφέας-αναγνώστης επιβαρύνεται και με το πρόσθετο έργο της βελτίωσης, οπότε το ενδιαφέρον του δεν περιορίζεται στο μήνυμα του κειμένου, αλλά και στα χαρακτηριστικά του και τον εντοπισμό τυχόν προβλημάτων. Επομένως, διαβάζει και πραγματεύεται το κείμενο με ένα διαφορετικό τρόπο, γιατί, όταν διαπιστώνει προβλήματα δεν τα αφήνει κατά μέρος, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της κατανόησης.

Η κεντρική θέση που αναγνωρίζει το νεότερο μοντέλο στην ανάγνωση δεν εξαντλείται σ' αυτήν ως διαδικασία κατανόησης και βελτίωσης. Καταλυτική για τη διεκπεραίωση της συγγραφής θεωρείται και η ανάγνωση πρότυπων κειμένων, τα οποία

συνεισφέρουν στη συγγραφή με τρεις τρόπους: παρέχουν πληροφορίες στον αναγνώστη για ένα θέμα που αργότερα θα πραγματευτεί και ο ίδιος ως συγγραφέας, δημιουργούν αναπαραστάσεις για τα στιλιστικά χαρακτηριστικά ενός συγγραφέα ή ενός είδους κειμένου και για τα οπτικά/χωρικά χαρακτηριστικά του κειμένου και τη σημασία τους στον τρόπο πρόσληψης και αναζήτησης των πληροφοριών που φέρει. Η ανάγνωση, επίσης, εμπλέκεται αναπόφευκτα στον ορθό καθορισμό του συγγραφικού έργου που ανατίθεται στο συγγραφέα. Πρόκειται, δηλαδή, για μια διαδικασία που στόχο έχει να αποκωδικοποιηθούν και να ερμηνευτούν ορθά οι όροι του θέματος («ερμήνευσε, ανάλυσε, διατύπωσε γνώμη»), ώστε το κείμενο που θα παραχθεί να ανταποκρίνεται σε ό,τι ακριβώς ζητείται.

Όσον αφορά στο τρίτο σημείο των γνωστικών διαδικασιών ο όρος «καταγραφή» ονοματοδοτείται εκ νέου με τον ευρύτερο σημασιολογικά όρο «παραγωγή κειμένου» (text production). Η χρήση του γενικότερου όρου αποβλέπει να δηλωθεί η έμφαση που δίδει το νεότερο μοντέλο στη συνθετότητα αυτής της διαδικασίας και τις υπο-διαδικασίες που εκτελούνται, όταν ο συγγραφέας καταγράφει το κείμενο. Επιπλέον, με τη χρήση του γενικότερου όρου «παραγωγή κειμένου» αναγνωρίζεται η διαδικασία έκφρασης των εσωτερικών αναπαραστάσεων σε οποιαδήποτε φάση της συγγραφικής διαδικασίας και μάλιστα πολυτροπικά: με λόγο γραπτό, προφορικό και με διαγραμματικές απεικονίσεις.

- **Κίνητρα και συναίσθημα:** οι παράγοντες αυτοί κατατάσσονται στα δομικά χαρακτηριστικά του μοντέλου, γιατί παρίστανται όχι μόνο στην ικανοποίηση βραχυπρόθεσμων στόχων αλλά και σε μακροπρόθεσμες προδιαθέσεις που κινητοποιούν το άτομο σε ποικιλία δραστηριοτήτων (αναλυτικότερη παρουσίαση του ρόλου των κινήτρων στην παραγωγή γραπτού λόγου στο κεφάλαιο 2.5).
- **Μακροπρόθεσμη μνήμη:** το μοντέλο τονίζει ιδιαίτερα τρία σημεία σχετικά με τη μακροπρόθεσμη μνήμη: το πρώτο αναφέρεται στις αποθηκευμένες πληροφορίες που προδιαγράφουν πώς θα εκτελεστεί το έργο (συγγραφικό «σχήμα»), δηλαδή πληροφορίες σχετικά με τους στόχους, τις διαδικασίες, την ακολουθία των διαδικασιών και τα κριτήρια εκτίμησης των παραπάνω και της ποιότητας του τελικού προϊόντος. Το δεύτερο –άμεσα σχετιζόμενο με το πρώτο- αναφέρεται στη γνώση που αποθηκεύεται από την εμπειρία του ατόμου σε έργα συγγραφής. Με την αυξανόμενη εμπειρία αποκτάται γνώση για αποτελεσματικές στρατηγικές, ποιοτικότερα κριτήρια για τη βελτίωση, μεγαλύτερη ευχέρεια στη διαχείριση του κειμενικού είδους και των συμβάσεών του και γενικότερα αναπτύσσονται υψηλού επιπέδου συγγραφικές

ικανότητες. Το τελευταίο σημείο αναφέρεται στις αναπαραστάσεις που έχει στο νου του ο συγγραφέας για το ακροατήριό του, τις ανάγκες του, τις γνώσεις του σχετικά με το θέμα, τις πιθανές αντιδράσεις του στο τι και πώς γράφεται.

- Εργαζόμενη μνήμη: παρόλο που το μοντέλο του 1980 δεν παρέλειψε να αναφερθεί στο ρόλο που διαδραματίζει κατά τη συγγραφή, το νεότερο τής αναγνωρίζει ένα κεντρικό ρόλο στη συγγραφική δραστηριότητα, εφόσον υποστηρίζεται η άποψη ότι όλες οι διαδικασίες έχουν πρόσβαση σ' αυτήν και όλες οι μη αυτοματοποιημένες δραστηριότητες εκτελούνται σ' αυτήν. Το μοντέλο του Hayes (1996), υιοθετώντας τη δομή της εργαζόμενης μνήμης όπως προσδιορίστηκε από τον Baddeley, την αντιλαμβάνεται ως μια περιορισμένη ως προς τη δυνατότητα αποθήκευσης πηγής πληροφοριών και εκτέλεσης γνωστικών διαδικασιών, που αποτελείται από ένα κεντρικό επεξεργαστή και δύο περιφερειακά συστήματα. Ο κεντρικός επεξεργαστής χρησιμεύει ως ένα κεντρικό εποπτικό σύστημα της προσοχής που ελέγχει τα άλλα δύο εξειδικευμένα συστήματα αποθήκευσης και διαδραματίζει τον καίριο ρόλο στην εκτέλεση των σύνθετων γνωστικών δραστηριοτήτων, όπως αριθμητικούς συλλογισμούς, λογικές αιτιολογήσεις, σημασιολογικές διευκρινίσεις και επιπλέον ελέγχει επιμέρους γνωστικές λειτουργίες, όπως την ανάκληση από τη μακροπρόθεσμη μνήμη και τη διαχείριση μη αυτοματοποιημένων έργων ή έργων που απαιτούν διαδικασίες «επίλυσης προβλήματος» ή «λήψης αποφάσεων» (Baddeley, 1996; Baddeley & Logie, 1999; Olive, 2004; Kellogg, 2008). Τα περιφερειακά συστήματα – που σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα λειτουργούν ανεξάρτητα το ένα από το άλλο – είναι το φωνολογικό (κύκλωμα) (Articulatory- Phonological Loop) και το οπτικο-χωρικό σημειωματάριο (Visual- Spacial Sketchpad), στα οποία η κωδικοποίηση των πληροφοριών έχει ανάλογο χαρακτήρα: το φωνολογικό σύστημα εξειδικεύεται στη βραχυπρόθεσμη αποθήκευση και επεξεργασία των λεκτικών και ακουστικών πληροφοριών που εισέρχονται, ενώ το οπτικο-χωρικό διατηρεί προσωρινά οπτικές και χωρικές πληροφορίες (Olive, 2004; Olive et al., 2008).

2.4. Κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση

2.4.1. Βασικές αρχές

Οι εκφραστές της συμμερίζονται τις απόψεις της κοινωνικο-γνωστικής προσέγγισης ως προς την ανεπάρκεια του γνωστικού μοντέλου να ερμηνεύσει πλήρως

τη συγγραφική δραστηριότητα. Συμμερίζονται, επίσης, την άποψη ότι ο γραπτός λόγος και η μάθησή του είναι μια κοινωνική διαδικασία και συναλλαγή ανάμεσα στο δημιουργό του και το κοινωνικό περιβάλλον γραφής. Πιστεύουν, όμως, ότι στο βαθμό που το να αποκτήσει κάποιος τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις αξίες της γραπτής γλώσσας είναι το ίδιο σημαντικό με το να αποκτήσει δικαίωμα έκφρασης, «φωνή» στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον είναι απαραίτητο να επεκτείνουμε την κοινωνικο-γνωστική θεωρία σε ένα πιο διευρυμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (Spearling, Freedman, 2001).

Η κοινωνικο-πολιτισμική αντίληψη της συγγραφής στηρίχτηκε στη θεωρία του Bakhtin για τη φύση της γλώσσας, οποίος, όπως και ο Vygotsky, αναγνωρίζει μεν τον κύριο ρόλο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στη γλώσσα και τη σκέψη, αλλά δίνει έμφαση στην επικαλυπτόμενη, εμπλεκόμενη και εισδύουσα φύση αυτών των αλληλεπιδράσεων σε ένα ακόμη πιο διευρυμένο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Η γλώσσα, κατά τον Bakhtin, περιέχει την κοινωνική και πολιτισμική ιστορία των χρηστών της. Το να κατανοεί κάποιος τις λέξεις και πώς να τις χρησιμοποιεί διαμορφώνεται και αναπτύσσεται μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους και μέσα από τη διαπραγμάτευση των αντίπαλων «φωνών» που αναδύονται από τα επιμέρους υποσύνολα του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου. Ο λόγος αντανakλά τις σχέσεις με τους πολλούς άλλους εντός και εκτός μιας κοινότητας, διαποτίζεται από τις απόψεις και τις αξίες των πολλαπλών και πολλές φορές αντίπαλων «φωνών» και εκφράζει ιδεολογίες (Spearling & Freedman, 2001).

Από αυτή την κοινωνικο-πολιτισμική οπτική η συγγραφή γίνεται αντιληπτή ως μια διαλογική και εγκατεστημένη πρακτική που αναπτύσσεται από τα μέλη μιας κοινότητας εντός ενός καθορισμένου αλλά ευρέος κοινωνικού, ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου μέσω της διαμεσολάβησης των άλλων μελών και των διαθέσιμων εργαλείων (Prior, 2006). Οι πρακτικές της κοινότητας επηρεάζουν βαθιά ποιο είδος συγγραφικού έργου θα αναληφθεί, πώς θα δομηθεί και πώς θα εκληφθεί και κατασκευάζουν τις συμβατικές δομές των κειμένων (genres) που προκύπτουν από αυτή την κοινότητα και υπάρχουν ενσωματωμένες μέσα σε ένα πολύπλοκο σύνολο από συνήθειες και προσδοκίες (Bazerman & Prior, 2005). Ερμηνεύοντας τα παραπάνω θα λέγαμε ότι η συγγραφή (α) είναι τοποθετημένη στα πραγματικά πλαίσια της χρήσης (β) αυτοσχεδιάζεται, δεν παράγεται αυστηρά σύμφωνα με τα αφηρημένα πρότυπα (γ) διαμεσολαβείται από τις κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές και (δ) αποκτάται ως τμήμα της κοινωνικοποίησης στις ιδιαίτερες κοινότητες της πρακτικής (Deane et al.,

2008). Όπως αναφέρει η Κωστούλη (2009), η «παραγωγή γραπτού λόγου θα πρέπει να ερμηνευτεί ως κοινωνική δράση και διεπίδραση, η οποία διαμορφώνεται μέσω και διαμέσου περικειμένων».

Η ενσωμάτωση των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στην έρευνα του γραπτού λόγου οδήγησε στη δημιουργία θεωρητικών προσεγγίσεων που εστίασαν το ενδιαφέρον τους σε επιμέρους παραμέτρους των πρακτικών γραπτού λόγου και των ποικίλων πλαισίων εντός των οποίων λαμβάνουν χώρα (σχολικές τάξεις, ακαδημαϊκοί χώροι, εξωσχολικά περιβάλλοντα, χώροι εργασίας, κειμενικά είδη, τρόποι διδασκαλίας, διεπίδραση συγγραφέα-αναγνώστη). Οι προσεγγίσεις αυτές παρουσιάζονται αναλυτικότερα στις επόμενες ενότητες.

2.4.2. Θεωρία της δραστηριότητας

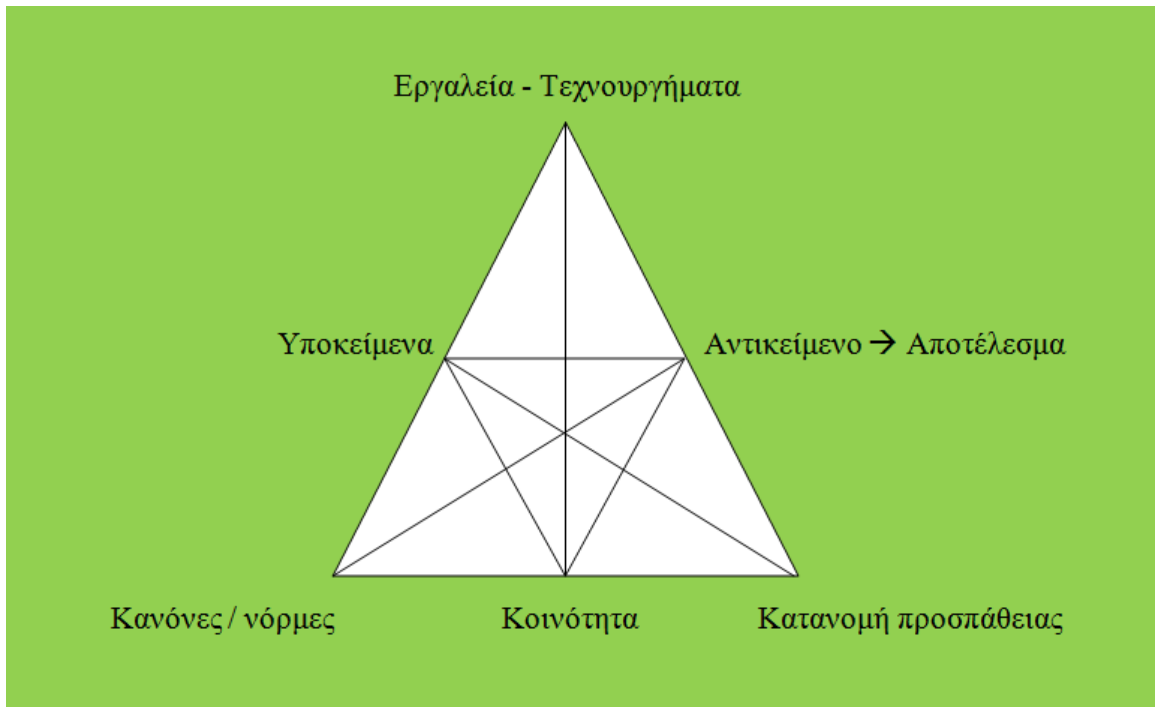
Η θεωρία της δραστηριότητας αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτισμικής ψυχολογίας από τους συνεργάτες του Vygotsky Luria και Leont'ev και επεκτάθηκε από τον Engeström. Έχει τις ρίζες της στη θεωρία του πρώτου για την αδιάρρηκτη σύνδεση της νοητικής διαδικασίας με το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται και για το διαμεσολαβητικό ρόλο των τεχνουργημάτων στη διαδικασία της γνώσης.

Η δραστηριότητα σύμφωνα με τη θεωρία είναι η συμπεριφορά ενός ατόμου ή ομάδας ατόμων που αποβλέπει στην αντιμετώπιση ή το μετασχηματισμό μιας κατάστασης της φυσικής ή κοινωνικής πραγματικότητας με τη χρήση φυσικών (π.χ. υπολογιστές, γραφική ύλη, κείμενα) ή νοητικών εργαλείων (πχ. η γλώσσα, μια θεωρία) που έχουν επινοηθεί ή κατασκευαστεί από άλλους ανθρώπους του περιβάλλοντος στο οποίο πραγματοποιείται η δραστηριότητα· είναι δηλαδή μια εμπρόθετη δράση, εσωτερική-νοητική ή εξωτερική, που ενεργοποιείται από κάποιο κίνητρο και κατευθύνεται σε κάποιο συνειδητό στόχο, ο οποίος υλοποιείται με τη χρήση κοινών πολιτισμικών μέσων και την αλληλενέργεια με άλλους ανθρώπους.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η θεωρία της δραστηριότητας αποτελεί ένα θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι ανθρώπινες πράξεις ως αναπτυξιακές διαδικασίες και εμπρόθετες δράσεις διαπλέκουν το κοινωνικό και το ατομικό στοιχείο εντός των περιβαλλόντων (συστημάτων δραστηριότητας) στα οποία λαμβάνουν χώρα και μέσω των διαθέσιμων κοινών πολιτισμικών εργαλείων, της

κουλτούρας, των λέξεων και των πολιτισμικών συμβόλων (Σπαντιδάκης, 2010· Hayes, 2006; Jonassen & Rohrer-Murphy, 1999; Engeström, 1999). Μονάδα ανάλυσης, λοιπόν, της ανθρώπινης συμπεριφοράς δεν είναι οι ατομικές δράσεις, όπως στην κοινωνική διαμεσολάβηση του Vygotsky (πρώτη γενιά της θεωρίας της δραστηριότητας), αλλά το σύστημα δραστηριότητας (activity system) (δεύτερη γενιά της θεωρίας), το οποίο αποτελείται από:

- τα υποκείμενα (subjects): οι άνθρωποι πράκτορες, τα άτομα ή οι ομάδες που ασχολούνται με μια δραστηριότητα συμμετέχουν στο σύστημα, στο οποίο διαμορφώνουν και τις ταυτότητές τους.
- τα αντικείμενα (objects): αυτά στα οποία κατευθύνεται η δραστηριότητα, οι σκοποί, τα έργα που δημιουργούνται από τα υποκείμενα με τη διαμεσολάβηση φυσικών ή συμβολικών εργαλείων (Russel, 1995; Russel, 1997).
- τα εργαλεία (tools): είναι τα μέσα (φυσικά εργαλεία, έννοιες, δημιουργήματα ή πηγές που συσσωρεύουν και μεταφέρουν την κοινωνική γνώση) με τα οποία οι συμμετέχοντες σ' ένα σύστημα αλληλεπιδρούν, για να εκφράσουν ή να πετύχουν τους σκοπούς του συστήματος.
- την κοινότητα: αναφέρεται σε αυτούς που δρουν στο πλαίσιο ενός συστήματος με τους οποίους το υποκείμενο μοιράζεται το μετασχηματισμό του αντικειμένου και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Οι κοινότητες μεσολαβούν στη δραστηριότητα μέσω του καταμερισμού του έργου και με κοινούς κανόνες και προσδοκίες.
- καταμερισμός εργασίας: η διαμοίραση των ρόλων, των αρμοδιοτήτων, της εργασίας στα μέλη τη κοινότητας.
- κανόνες: τα καθιερωμένα πρότυπα, οι συμβάσεις, οι κοινωνικές παραδόσεις που κατευθύνουν τα μέλη της κοινότητας. (Russel, 1995; Russel, 1997; Núñez, 2009).



Σχήμα 2.7.: Σύστημα δραστηριότητας (Russel & Yanez, 2003)

Τα συστήματα δραστηριότητας διακρίνονται από τα εξής χαρακτηριστικά:

- είναι ιστορικά - πολιτισμικά προσδιορισμένα αλλά και δυναμικά. Οι συμμετέχοντες, τα μέσα και οι σκοποί μεταβάλλονται, γιατί μεταβάλλεται και η κοινωνία.
- είναι ετερογενή, γιατί τα υποκείμενα ενός συστήματος συμμετέχουν και σε άλλα συστήματα.
- είναι διαλεκτικά: οι μεταβολές δεν είναι μονο – κατευθυντικές, οι συμμετέχοντες συνεργάζονται ή συγκρούονται σε μια συγκεκριμένη περίοδο ή σε εύρος χρόνου, δανείζονται ή μετασχηματίζουν εργαλεία και σκοπούς· η στοχαστική οικειοποίηση προτύπων και εργαλείων οδηγεί σε μεταβολές και αναδιοργάνωση, με αποτέλεσμα την κοινωνική αλλαγή και τη δημιουργία νέων συστημάτων (Cole & Engeström 1993; Engeström, 2001). Η διαλεκτικότητα αυτή μάλιστα δεν περιορίζεται εντός ενός συστήματος δραστηριότητας, αλλά επεκτείνεται κατά τον Engeström και μεταξύ συστημάτων δραστηριότητας που αποτελούν ένα δίκτυο (τρίτη γενιά της θεωρίας).

Οι αλλαγές εντός του συστήματος πραγματοποιούνται μέσω της εσωτερίκευσης και της εξωτερίκευσης, των αμοιβαίων δηλαδή μετασχηματισμών μεταξύ των εσωτερικών και εξωτερικών δραστηριοτήτων. Αν και το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην πρώτη διαδικασία, ο Engeström (1999) υπογραμμίζει τη σημασία

της δεύτερης. Επικαλούμενος την ευρέως αποδεκτή άποψη του Vygotsky ότι αυτό που ενδιαφέρει δεν είναι μόνο ο ρόλος των τεχνουργημάτων ως διαμεσολαβητικών εργαλείων της γνώσης αλλά και το πώς οι συμμετέχοντες στο σύστημα δραστηριότητας δημιουργούν τεχνουργήματα στην προσπάθειά τους να διευκολύνουν τις επιδόσεις τους και τα επιτεύγματά τους, ταυτίζει την εξωτερική με τη δημιουργικότητα και την ικανότητα του ατόμου να υπερβεί τους δεδομένους περιορισμούς και οδηγίες. Με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται νέες κοινωνικές μορφές και επεκτείνεται ο μετασχηματισμός του συστήματος δραστηριότητας.

Βαρύνουσας σημασίας στο σύστημα δραστηριότητας τεχνουργήματα είναι τα γραπτά κείμενα που ως έκφραση της κοινής δράσης των συμμετεχόντων και μέσα επίτευξης κοινών σκοπών, αναπτύσσουν σχετικά σταθερούς τύπους με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (κειμενικά είδη). Η σταθερότητά τους οφείλεται στον απαντητικό χαρακτήρα του λόγου, την επαναληπτικότητά του και τις διυποκειμενικές ταξινομήσεις του.

Ωστόσο, η σχέση μεταξύ των ατόμων, των κειμένων-εργαλείων και των συστημάτων δραστηριότητας είναι διαλεκτική. Οι νεοφερμένοι σε ένα σύστημα δραστηριότητας πρέπει να ιδιοποιηθούν κάποια από τα κειμενικά είδη που χρησιμοποιούνται εντός αυτού, ανάλογα με το ρόλο τους στο σύστημα και προκειμένου να επιτύχουν ένα σκοπό, ατομικό ή κοινωνικό. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι αντιγράφουν ακριβώς το εργαλείο και τη χρήση του, γιατί οι ίδιοι φέρουν μαζί τους εργαλεία και τρόπους χρήσης τους από άλλα συστήματα, επομένως τα κειμενικά είδη του συστήματος στο οποίο εισέρχονται μπορεί να μεταβάλλονται κατά τη διαδικασία ιδιοποίησης, ακόμη κι αν αυτό γίνεται αργά. Αυτές οι διαλεκτικές αλλαγές συνοδεύονται από συγκρούσεις και αντιστάσεις μέχρι τα εργαλεία να σταθεροποιηθούν εκ νέου (Σπαντιδάκης, 2010· Bazerman & Prior, 2005).

Τα είδη κειμένων, επομένως, δε μοιράζονται τόσο κοινά χαρακτηριστικά -και κυρίως γλωσσικά κατά την θεωρία του Halliday (βλ. ενότ. 2.4.4.3.) όσο κοινές προσδοκίες και αντιλήψεις και προβλέψεις μεταξύ των ατόμων μιας ομάδας σχετικά με το πώς μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν, για να επιτύχουν κοινούς σκοπούς. Από αυτή την οπτική δε χαρακτηρίζονται ως κειμενικοί τύποι (textual forms) αλλά ως τύποι/πρότυπα ζωής (forms of life), τρόποι ύπαρξης, πλαίσια κοινωνικής δράσης που συστηματοποιούνται και σταθεροποιούνται κατά τη χρήση τους (Russel, 1997).

Όπως απορρέει, λοιπόν, από τα παραπάνω, ο γραπτός λόγος σύμφωνα με τη θεωρία της δραστηριότητας είναι πολιτισμικά προσδιορισμένος. Αυτό συνεπάγεται ότι

οι συγγραφικές δεξιότητες δεν είναι αυτόνομες, καθολικές και γενικεύσιμες αλλά αποκτούνται μέσα στο σύστημα δραστηριότητας στο οποίο ανήκει ο συγγραφέας και κατανοώντας τον τρόπο και το σκοπό χρήσης των κειμένων-εργαλείων που διαμεσολαβούν στην επίτευξη ενός σκοπού. Για να μπορέσει ο συγγραφέας να παραγάγει γραπτό λόγο αποτελεσματικό και να επιτύχει στόχους μέσω αυτού, πρέπει να δομήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες σχετικά με τα είδη κειμένων που αναπτύσσονται στο σύστημα δραστηριότητας στο οποίο εντάσσεται, να κατανοήσει ποιους επικοινωνιακούς σκοπούς υπηρετούν, να συνειδητοποιήσει ότι ο γραπτός λόγος συν-κατασκευάζεται από τους εμπλεκόμενους σε ένα πολιτισμικό πλαίσιο του οποίου οι θεσμοί, οι πρακτικές, οι εμπειρίες, οι συνθήκες, οι επικοινωνιακές ανάγκες προσδιορίζουν αντίστοιχες κειμενικές-γλωσσικές μορφές (Σπαντιδάκης, 2010).

2.4.3. Θεωρία της εγκαθίδρυσης

Όπως και η θεωρία της δραστηριότητας, η θεωρία της εγκαθίδρυσης απορρίπτει την άποψη ότι η γνώση είναι ατομική διαδικασία εγκατεστημένη αποκλειστικά στον ανθρώπινο εγκέφαλο (Ζούρου, 2009) και αποτέλεσμα της συστηματικής διδασκαλίας στο ακαδημαϊκό αποκλειστικά πλαίσιο. Αντίθετα, την αντιλαμβάνεται ως κοινωνικο-πολιτισμική λειτουργία που απορρέει από τις καθημερινές εμπειρίες του ατόμου κατά την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό, πολιτισμικό και φυσικό του περιβάλλον και την επικοινωνία με άλλους ανθρώπους (Σπαντιδάκης, 2010).

Πρόκειται για μια θεωρία της παιδαιοποιημένης μάθησης που ενσωματώνει τις ιδέες του Vygotsky στην εγκατεστημένη γνώση (*situated cognition*). Κύρια αρχή της η εγγενώς κοινωνική φύση της μάθησης. Κάποιοι μελετητές δεν τη θεωρούν κάτι διαφορετικό από τη θεωρία της δραστηριότητας αλλά της αποδίδουν περισσότερο ερμηνευτικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι η μάθηση αναδύεται από τις ερμηνείες του πλαισίου στο οποίο οι άνθρωποι δρουν και αλληλεπιδρούν (Johnson-Sheehan & Stewart, 2007).

Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι η μάθηση δεν μπορεί να γίνει κατανοητή απλά ως εσωτερική, διανοητική διαδικασία κατά την οποία το μυαλό αποκτά και αποθηκεύει τη γνώση για τη μελλοντική χρήση σε οποιοδήποτε πλαίσιο. Οι άνθρωποι μαθαίνουν καθώς συμμετέχουν και αναμιγνύονται στενά με μια κοινότητα ή έναν πολιτισμό μάθησης, την ιστορία, τις πολιτισμικές αξίες και τους κανόνες του (Lave & Wenger,

1991)· διαφορετικοί άνθρωποι και ομάδες χρησιμοποιούν διαφορετική λογική για να εδραιώσουν τη γνώση. Με άλλα λόγια, «η γνώση και η μάθηση είναι ενσωματωμένες μέσα στη γλώσσα, τα εργαλεία και τον πολιτισμό των κοινωνικά οργανωμένων περιβαλλόντων... περιβάλλοντα και δραστηριότητα δομούν διαλεκτικά τη γνώση» (Wilson, 1993, σελ. 336). Και εφόσον η μάθηση δεν υφίσταται εκτός των πλαισίων της, θεωρείται εγκατεστημένη ή πλαισιοθετημένη.

Πίσω από τις ιδέες αυτές υποδηλώνεται η συμμετοχική και η κοινοτική διάσταση της γνώσης και της μάθησης. Η γνώση μέσα στις «κοινότητες πρακτικής» (communities of practice), που αναφέρονται στον τρόπο δράσης και τη δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης των ατόμων, ή τις «κοινότητες μάθησης» ως κοινότητες γνώσης που διαμορφώνονται στη βάση κοινών σκοπών (learning communities), δεν είναι αποτέλεσμα συσσώρευσης πληροφοριών ούτε το άθροισμα των επιμέρους γνώσεων των μελών τους αλλά αποτέλεσμα διάδρασης, διαμοιρασμού ιδεών και εμπειριών. Αυτό, όμως, δε σημαίνει ότι είναι αρκετό, όπως υποστηρίζει η Lave (1996), «να συμπεριλάβουμε εγκατεστημένα πλαίσια στην εμπειρία της μάθησης... περισσότερο αποδοτικό είναι να χρησιμοποιήσουμε τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων, τα εργαλεία και τη δραστηριότητα που είναι διαθέσιμα στην κοινωνική πρακτική».

Στη διδακτική πράξη τα παραπάνω μεταφράζονται σε τέσσερις βασικές προϋποθέσεις για τη μάθηση: ενεργός συμμετοχή-δραστηριότητα, αλληλεπιδράσεις, μαθητεία, αξιοποίηση του πλαισίου· η γνώση μεταβιβάζεται από δραστηριότητες που αναπτύσσονται στη σχολική τάξη ως κοινότητα πρακτικής και μάθησης, στην οποία οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν, αξιοποιούν τα εργαλεία και τα μέσα, παρατηρούν τα άλλα μέλη της κοινότητας να εκτελούν νοητικά έργα και να εξωτερικεύουν τις διαδικασίες σκέψης, επεξεργάζονται, οργανώνουν, στοχάζονται και αναδιοργανώνουν, διαπραγματεύονται και συν-οικοδομούν τη γνώση (Jacobson, 1996).

Και στο πεδίο της μάθησης του γραπτού λόγου η γνώση συνδέεται άμεσα με τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματώνεται: οι αλληλεπιδράσεις και τα συμβάντα λόγου μεταξύ των συγγραφέων και των αναγνωστών εντός των κοινοτήτων στις οποίες λαμβάνει χώρα η παραγωγή γραπτού λόγου είναι ο κύριος παράγοντας για τη μάθηση και την αυτόνομη χρήση του. Πιο συγκεκριμένα:

- η γνώση για τη συγγραφή είναι κοινωνική κατασκευή, απορρέει από την κοινή εμπειρία των μαθητών που καθορίζει στη συνέχεια τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον κόσμο γύρω τους και τον αποτυπώνουν στο γραπτό κείμενο.

- μέσα στο αυθεντικό πλαίσιο της τάξης, οι γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες της συγγραφής γίνονται ορατές, εξωτερικεύονται· οι μαθητές ανταλλάσσουν ιδέες, ερμηνεύουν και συν-κατασκευάζουν ενεργητικά τη γνώση για τις διαδικασίες συγγραφής.

- Μέσα στο αυθεντικό πλαίσιο αναδεικνύονται καθημερινές προβληματικές καταστάσεις στις οποίες εφαρμόζεται η γνώση για τη συγγραφή, με αποτέλεσμα να νοηματοδοτείται και να αποκτά αξία και χρησιμότητα (Σπαντιδάκης, 2010·Nystrand, 1990).

Για κάποιους μελετητές το ίδιο σημαντικό για τη μάθηση είναι και το φυσικό περιβάλλον, του οποίου ο ρόλος, όπως υποστηρίζουν, αν και είναι αποδεκτός από τη θεωρία της εγκαθίδρυσης, είναι υποτιμημένος σε σχέση με το ρόλο του κοινωνικού. Η βασική σκέψη είναι η εξής: οι δράσεις και οι αλληλεπιδράσεις των ατόμων είναι συνάρτηση του φυσικού τόπου στον οποίο εγκαθίστανται· τα άτομα διαμορφώνονται από την κουλτούρα και τον πολιτισμό και ο πολιτισμός από το περιβάλλον. Η θέση αυτή δημιουργεί και ένα νέο πρίσμα υπό το οποίο προσεγγίζουν κάποιοι τη συγγραφή, την οποία τη θεωρούν «οικολογική», «φυσική δραστηριότητα», εφόσον περιέχει συνδέσεις, αλληλεπιδράσεις και σχέσεις και εφόσον είναι εγκατεστημένη σε τόπους και περιβάλλοντα και στοχεύει να δυναμώσει τις σχέσεις μεταξύ του γραπτού και του φυσικού κόσμου (Johnson-Sheehan & Stewart, 2007).

2.4.4. Κοινωνιο-γλωσσολογικές θεωρίες

2.4.4.1. Επιδράσεις και βασικές παραδοχές

Μετά την κριτική που δέχτηκε ο δομισμός όσο και η λειτουργική αντίληψη ότι απομόνωσαν τη γλώσσα από το πολιτισμικό και βιωματικό της πλαίσιο το γλωσσολογικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στην επικοινωνιακή φύση του λόγου και του κειμένου, συνεξετάζοντας τα εσω-κειμενικά και τα εξω-κειμενικά χαρακτηριστικά του.

Ιδιαίτερη επίδραση στην κοινωνική θεώρηση της γλώσσας άσκησε η επιστήμη της Κοινωνιογλωσσολογίας με κύριο εκφραστή τον Labov, ο οποίος υποστήριξε ότι η γλώσσα δεν μπορεί να υπάρξει έξω από το κοινωνικό της περιβάλλον, γιατί αυτό είναι το φυσικό της πλαίσιο· η γλώσσα αποτελεί κοινωνικό θεσμό που εκφράζει τις κοινωνικές λειτουργίες και δομές και αντανακλά την ποικιλία και την πολυπλοκότητά τους (Μήτσης, 1995).

Σημαντική ήταν και η επίδραση της Εθνογραφίας της Επικοινωνίας που εστίασε το ενδιαφέρον της στη μελέτη της επικοινωνιακής συμπεριφοράς εντός ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου (context) από την οποία αναδείχτηκε η έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας, και της Ανάλυσης του Λόγου, η οποία ενδιαφέρεται για τα γλωσσικά δεδομένα που παράγονται σε αυθεντικές και φυσικές συνθήκες επικοινωνίας και αποτελούν πραγματικά, γραπτά ή προφορικά, κείμενα (Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, 2010).

Τέλος στη στροφή προς την κοινωνική θεώρηση της γλώσσας συνέβαλε και η επίδραση του κινήματος της (Κριτικής) Γλωσσικής Επίγνωσης που ενδιαφέρεται για την ικανότητα του μαθητή να αντιλαμβάνεται τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας, να εμβαθύνει στις δομές και τις λειτουργίες της ως μέρους της ζωής του. Το κίνημα αυτό με τη συμβολή του Fairlough εστίασε περαιτέρω το ενδιαφέρον του στη σχέση γλώσσας και εξουσίας και έθεσε ως στόχο τη συνειδητοποίηση εκ μέρους του μαθητή – μέσω της κριτικής διδασκαλίας- πώς οι σχέσεις εξουσίας αναπαράγονται από τη γλώσσα αλλά και πώς ο ίδιος θα μπορέσει μέσω της γλωσσικής του συμπεριφοράς να αμφισβητήσει και να παραγάγει νέες δικαιότερες κοινωνικά σχέσεις (λόγος χειραφέτησης) (Μπουτουλούση, 2001).

Οι παραπάνω απόψεις συνέβαλαν στην ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων του γραπτού λόγου. Το κείμενο δε νοείται πια ως άθροισμα αφηρημένων γλωσσικών μονάδων ή ως ακολουθία ορθών γραμματικά προτάσεων, αλλά ως κοινωνικο-πολιτισμικά ενταγμένη οντότητα που από μόνο του δε φέρει νόημα· το νόημα ή η σημασία αναδύεται από τη συσχέτιση του κειμένου με τα τοπικά ή ευρύτερα κοινωνικά περικείμενα³⁰ στα οποία εντάσσεται, με τις κοινωνικές, ιστορικές και πολιτισμικές πρακτικές των κοινοτήτων σχετικά με τη χρήση του γραπτού λόγου για την επίτευξη ποικίλων σκοπών (Κωστούλη, 2009).

Έτσι, η παραδοσιακή προσέγγιση της παραγωγής γραπτού λόγου ως ικανότητας παραγωγής γραμματικά/συντακτικά ορθών προτάσεων και εκφραστικής ικανότητας των δημιουργών να καταθέτουν προσωπικές απόψεις και συναισθήματα δίνει τη θέση της σε μια λειτουργική – επικοινωνιακή διάσταση του γραπτού λόγου από την οποία όμως, και υπό την επιρροή της θεωρητικής έρευνας και των κοινωνικοπολιτισμικών

³⁰ Το Περικείμενο κατηγοριοποιείται σε καταστασιακό (situational) και διακειμενικό (intertextual). Το πρώτο αναφέρεται στο ευρύτερο εξωγλωσσικό περιβάλλον, τον κόσμο της πραγματικότητας και τις συνθήκες που επικρατούν, τους συμμετέχοντες στην κατάσταση επικοινωνίας, τις ιδιότητες και τις σχέσεις τους, το μέσο επικοινωνίας. Το δεύτερο αναφέρεται στη σύγκριση του κειμένου με άλλα συναφή με βάση τον εσωτερικευμένο κανόνα που έχουν αφομοιώσει οι χρήστες της γλώσσας (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

συνθηκών, μεταβήκαμε σε μια περισσότερο κειμενοκεντρική και έπειτα κοινωνιοκεντρική και κριτική θεώρησή του.

2.4.4.2. Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach) αποτελεί μια ευρύτερη επιστημολογική βάση που έχει τις αρχές της στη δεκαετία του 70, όταν υπό τις επιδράσεις που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα και τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε από τη γλωσσική ικανότητα (linguistic competence) στην επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence). Ο όρος «επικοινωνιακή ικανότητα» δημιουργήθηκε από τον Hymes, για να δηλώσει τη δεξιότητα του χρήστη της γλώσσας να τη χρησιμοποιεί με τρόπο κατάλληλο, ώστε να ανταποκρίνεται στις εκάστοτε συνθήκες επικοινωνίας. Επομένως, ο όρος συμπεριλαμβάνει τη γλωσσική ικανότητα, τη γνώση του γλωσσικού κώδικα, αλλά και την κοινωνική και πολιτισμική γνώση σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας, το τι πρέπει να γνωρίζει ο ομιλητής για να επικοινωνήσει αποτελεσματικά μέσα στη γλωσσική του κοινότητα και σε εκάστοτε κοινωνικές περιστάσεις (τι, σε ποιον, πότε, πώς) (Halliday, 1993; Χαραλαμπίδης, 1999).

Σκοπός, λοιπόν, της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι η καλλιέργεια του γραπτού λόγου και της παραγωγής κειμένων ως μορφής κοινωνικής αλληλεπίδρασης εντός του κοινωνικού περικειμένου στο οποίο ο γραπτός λόγος παράγεται και ερμηνεύεται. Το κοινωνικό περικείμενο ορίζεται από τρεις επικοινωνιακές παραμέτρους, την κοινωνική περίσταση (speech situation), το επικοινωνιακό γεγονός (speech event) και τη λεκτική πράξη (speech act), που είναι μεταξύ τους αλληλένδετες και εμπεριέχουν τα εξής συστατικά: την Περίσταση (Setting), δηλαδή το χώρο, το χρόνο, το πλαίσιο και το ψυχολογικό κλίμα, τους Συμμετέχοντες (Participants) στην επικοινωνία και τα χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, σχέσεις κ.λπ), τις Προθέσεις (Ends), δηλαδή το σκοπό και τα αποτελέσματα της επικοινωνίας, τις Ακολουθίες των Πράξεων (Acts), δηλαδή το θέμα, το περιεχόμενο και η μορφή των μηνυμάτων, το Κλειδί (Key), δηλαδή το ύφος του λόγου, τα Μέσα επικοινωνίας (Instrumentalities), οι Κανόνες (Norms), οι γλωσσικές και κοινωνικές νόρμες, και το Κειμενικό Είδος (Genre)³¹ (Κωστούλη, 2009· Μπουρουτζή, 2010). Επομένως, το

³¹ Το παραπάνω μοντέλο του Hymes είναι γνωστό με το ακρωνύμιο SPEAKING.

κοινωνικό περικείμενο ορίζεται εδώ ως ένα σύνολο σαφώς καθορισμένων εξωγλωσσικών παραγόντων που ο καθένας επηρεάζει την παραγωγή γραπτού λόγου (Κωστούλη, 2009) και εντός των οποίων η παραγωγή γραπτού λόγου μελετάται ως διαδικασία επίτευξης της επικοινωνιακής ικανότητας και ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης των χρήσεων της γλώσσας και των λειτουργιών της (Χαραλαμπίδης, 1999). Κεντρικό σημείο για την παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι απλά η γνώση των γλωσσικών δομών και τύπων αλλά η κατάλληλη επιλογή τους σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση, ώστε το κείμενο να είναι επικοινωνιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό (Μήτσης, 1995).

Καθώς, όμως, η επικοινωνιακή προσέγγιση δίνει έμφαση στην επικοινωνία ως μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης είναι λογικό να εστιάζει στις κανονικότητες μέσω των οποίων υλοποιείται και οι οποίες γίνονται συνειδητές μέσω της χρήσης του λόγου σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις. Η εστίαση, όμως, στις κανονικότητες οδήγησε την επικοινωνιακή προσέγγιση να «θεωρεί ως δεδομένες τις συσχετίσεις γλωσσικών ποικιλιών και επικοινωνιακών περιστάσεων, όπως και τις κρατούσες επικοινωνιακές συμβάσεις». Αποτέλεσμα ήταν να μη «λαμβάνεται υπόψη η κριτική διάγνωση των προϋποθέσεων της επικοινωνίας, όπως αυτή εξελίσσεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής περίπτωσης» (Χατζησαββίδης, 2009).

2.4.4.3. Κειμενοκεντρική προσέγγιση - Συστημική-Λειτουργική Γραμματική του M.A.K. Halliday

Αυτή η αδυναμία της επικοινωνιακής προσέγγισης –παράλληλα με την κριτική ότι ενδιαφέρεται κυρίως για την προφορική επικοινωνία- μετατόπισε το ενδιαφέρον από την ικανότητα γνώσης και χρήσης των κανόνων της γλώσσας στην ικανότητα γνώσης των κανόνων δόμησης διαφόρων ειδών λόγου, με έμφαση όμως στην κειμενική επικοινωνία μέσω της δόμησης διακριτών μεταξύ τους κειμενικών ειδών (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2008).

Κύριος εκφραστής της Κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι ο Halliday, ο οποίος υποστήριξε ότι η γλώσσα ως κοινωνικο-σημειωτικό σύστημα αποτελεί πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων. Μια τέτοια κοινωνική θεώρηση της γλώσσας μετατοπίζεται από τη δομή, το κλειστό σύστημα κανόνων, στη σημασία. Πιο συγκεκριμένα, η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται ως αγωγός διάχυσης σκέψεων και

συναισθημάτων, ως φορέας νοήματος, αλλά ως σύστημα μέσω του οποίου η εμπειρία μετατρέπεται σε νόημα. Η μετατροπή γίνεται μέσω των λεξικογραμματικών δομών (της γραμματικής) που συνειδητά ή ασυνειδητά επιλέγει ο χρήστης της γλώσσας σε «πραγματικές» περιστάσεις επικοινωνίας (γραμματική επιλογών) (Halliday, 1993· Λύκου, 2000). Οι επιλογές αυτές δεν είναι τυχαίες, αλλά ιδεολογικά καθορισμένες, μια και οικοδομούν διαφορετικές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και αντανακλούν διαφορετικές οπτικές του κόσμου (Κωστούλη, 2010).

Οι γλωσσικές επιλογές επηρεάζονται από το συγκεκριμένο και περικειμενικό τους πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται ο λόγος. Ο όρος «συγκείμενο» αναφέρεται με την έννοια «του γλωσσικού-λεκτικού περιβάλλοντος του κειμένου που καθορίζει τις νοηματικές αποχρώσεις και τις υποδηλώσεις τους» (Παπαϊωάννου & Πατούνα, 2003) ή αλλιώς των «συμφραζομένων» του (Μπαμπινιώτης, 1986), του άμεσου κειμενικού περιβάλλοντος. Ο όρος «περικείμενο» αναφέρεται στο καταστασιακό περιβάλλον, τις επικοινωνιακές συνθήκες υπό τις οποίες δημιουργείται ένα κείμενο (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999). Οι επιδράσεις του περικειμένου στα νοήματα που παράγουν οι χρήστες αποδίδονται στη ΣΛΓ με τον όρο «επίπεδα ύφους» (register)· τρεις είναι μάλιστα οι περικειμενικοί παράγοντες, μεταβλητοί πάντα, που επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές και καθορίζουν το γλωσσικό μοτίβο του κειμένου κατά τον Halliday(1985):

- το περιεχόμενο και ο σκοπός της επικοινωνίας, το «γιατί» και «για ποιο πράγμα» γίνεται (το πεδίο των κοινωνικών διαδικασιών)
- οι συμμετέχοντες σε μια περίπτωση επικοινωνίας, οι ρόλοι και οι μεταξύ τους σχέσεις, η οικειότητα ή οι σχέσεις ισχύος (συνομιλιακοί ρόλοι).
- το κανάλι επικοινωνίας και ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ των συμμετεχόντων, το «πώς» γίνεται η επικοινωνία (τρόπος)

Οι τρεις αυτοί παράγοντες αντανακλούν τις λειτουργίες που τελούνται κατά την παραγωγή ενός κειμένου;

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

β) τη διαπροσωπική λειτουργία (interpersonal function), που αναφέρεται στις σχέσεις των μετεχόντων, τους ρόλους τους και τις στάσεις τους και πραγματώνεται με τον τρόπο εκφοράς (mood) της γλώσσας π.χ. το είδος των προτάσεων (κρίσεως, επιθυμίας, ερωτηματικές) και της έγκλισής τους, τους δείκτες ευγένειας, την περιφραστική και μονολεκτική διατύπωση.

γ) την κειμενική λειτουργία (textual function), που αφορά στον τρόπο με τον οποίο ένα σύνολο εκφωνημάτων συνδέονται μεταξύ τους ώστε να συγκροτούν μια δομή με νόημα. Ο αποδέκτης ενός κειμένου το κατανοεί, όταν μπορεί να αποσύρει από τα γλωσσικά ή νοητικά συμφραζόμενα τόσο παλιές, όσο και νέες πληροφορίες που πρέπει να είναι ισόρροπα οργανωμένες (Αρχάκης, 2005).

Συνεπάγεται από τα παραπάνω ότι η κειμενοκεντρική προσέγγιση διασυνδέει την κοινωνική με τη δομική πλευρά της γλώσσας αναδεικνύοντας τη σχέση περικειμένου - κειμένου- γλώσσας (Ματσαγγούρας, 2007; Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Το κείμενο, ως υλική εκφορά του λόγου, συνιστά κοινωνική κατασκευή και υπακούει σε κανόνες και συμβάσεις, ανάλογες με εκείνες τις οποίες επιβάλλει η χρήση του λόγου μέσα στα πλαίσια των εκάστοτε επικοινωνιακών περιστάσεων. Με κριτήριο τις συμβάσεις αυτές, που διαφοροποιούνται ανάλογα με τις λειτουργίες, τους σκοπούς και τα νοήματα των κοινωνικών περιστάσεων, τα κείμενα ταξινομούνται σε κατηγορίες (είδη) που η καθεμιά έχει τα δικά της δομικά, γλωσσολογικά και υφολογικά χαρακτηριστικά (Κουτσουλέλου-Μίχου, 1997) ή σχηματικές δομές (schematic structures) αναγνωρίσιμες από τα μέλη μιας κειμενικής κοινότητας³². Και εφόσον οι δομές αυτές είναι σταθερές σε μια τουλάχιστον χρονική περίοδο και επομένως προβλέψιμες, τα κειμενικά είδη διακρίνονται σε κατηγορίες με κριτήριο «τη σχέση μεταξύ του κοινωνικού σκοπού ενός κειμένου και της γλωσσικής δομής του», με βάση δηλαδή τις κοινωνικές και κειμενικές συμβάσεις σύμφωνα με τις οποίες ένα κείμενο συγκροτείται (Cope & Calantzis, 1993 στο Κέκια, 2010).

Η παραγωγή γραπτού λόγου, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, για την κειμενοκεντρική προσέγγιση δεν είναι απλά μια επικοινωνιακή δραστηριότητα αλλά διαδικασία κατασκευής σύνθετων κειμενικών μορφών που διακρίνονται από ιδιαίτερα δομικά, λεξικογραμματικά και υφολογικά χαρακτηριστικά. Για να παραγάγει κάποιος γραπτό λόγο σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, δεν αρκεί να έχει γνώση

³² Ως κειμενική κοινότητα (discourse community) ορίζεται ένα σύνολο ατόμων που «επικοινωνούν μέσω συγκεκριμένων τύπων κειμένων για την επίτευξη κοινά αναγνωρίσιμων επικοινωνιακών στόχων» (Αϊδίνης & Κωστόλη, 2001). Η έννοια διακρίνεται από τη «γλωσσική κοινότητα» (speech community) που αναφέρεται σε ένα ευρύτερο σύνολο ατόμων που μοιράζονται κοινές γλωσσικές νόρμες και πολιτισμικές συμβάσεις.

των γλωσσικών δομών, αλλά επιβάλλεται να έχει γνώση των κανόνων και των συμβάσεων των κειμενικών ειδών που συνυφαίνονται με το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο και το ιδιαίτερο πλαίσιο της επικοινωνιακής περίπτωσης υπό την οποία παράγεται. Με δεδομένο μάλιστα ότι α) τα κείμενα μέσα από τις προτασιακές τους δομές κατασκευάζουν εκδοχές και θεωρήσεις του κόσμου που σχετίζονται με συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και πολιτισμικές, κοινωνικές και πολιτικές θέσεις και β) προβάλλουν τα συμφέροντα μιας ιδιαίτερης ομάδας ως προς την κοινωνική τάξη, το φύλο, τον πολιτισμό, κύριο μέσο γραμματισμού είναι η παραγωγή (και η επεξεργασία) κειμένων που είναι σημαντικά για τη μετάδοση της γνώσης, την πρόσβαση σε λόγους κοινωνικής-πολιτικής ισχύος και τη διαπραγμάτευση σχέσεων, ταυτοτήτων και θεμάτων στο πλαίσιο της κειμενικής κοινότητας (Κωστούλη, 2010). Η παραγωγή κειμένων δηλαδή έχει ως στόχο την πρόσβαση του συγγραφέα σε περιοχές κοινωνικής αλληλεπίδρασης, επιρροής και εξουσίας.

Συχνά χρησιμοποιείται ο όρος «επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση», ο οποίος ως εννοιολογική κατασκευή αναφέρεται στη σύζευξη των δύο προσεγγίσεων η οποία προέκυψε στην Ελλάδα κατά τη γλωσσική μεταρρύθμιση του 2006-07. Ωστόσο ο όρος κατά τη Χατζηλουκά-Μαυρή (2010, 115) εκτός της διασύνδεσης των δύο προσεγγίσεων «μπορεί να δηλώνει και/ή α) αποδοχή της δεύτερης προσέγγισης ως διάδοχου κατάστασης της πρώτης β) διάνυση μίας μεταβατικής περιόδου, με μικτό γλωσσοδιδακτικό προσανατολισμό γ) σύγχυση, με όλες τις συναφείς παρανοήσεις γύρω από τη φιλοσοφία των δύο προσεγγίσεων και, κατ' επέκταση, εσφαλμένη ταύτισή τους».

2.4.4.4. Από την επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική στη μετα-επικοινωνιακή – κριτική προσέγγιση

Η επικοινωνιακή και κυρίως η κειμενοκεντρική προσέγγιση επικρίθηκαν από περισσότερο κριτικά προσανατολισμένες προσεγγίσεις ότι αντιμετώπισαν το κείμενο ως μια στατική και κλειστή οντότητα και την παραγωγή γραπτού λόγου ως άκριτη, φορμαλιστική αναπαραγωγή προτυποποιημένων κειμενικών μορφών που δεν αποτυπώνουν τις ρευστές σχέσεις του παραγόμενου κειμένου και των κοινωνικών-πολιτισμικών παραμέτρων (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Επικρίθηκε, επίσης, η αποκλειστική εστίαση του ενδιαφέροντος στη συγγραφή ισχυρών κειμενικών ειδών και

το κατά πόσον η γνώση των κειμενικών συμβάσεων και η ικανότητα των συγγραφέων να παράγουν τα ισχυρά κειμενικά είδη θα τους εξασφαλίσει την πρόσβασή τους στη δύναμη και στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Luke, 1996). Πολλοί ερευνητές, εξάλλου, ασκούν στο σημείο αυτό δριμύτερη κριτική: υποστηρίζουν ότι η προαναφερθείσα προσέγγιση των κειμενικών ειδών οδηγεί σε μια «de facto» έγκριση των επίσημων ειδών λόγου της εκπαίδευσης, αγνοώντας συγκεκριμένα, ιστορικά και κοινωνικά ζητήματα», με αποτέλεσμα τη διατήρηση του status quo (Καραντζόλα, 2000).

Η διαφοροποίηση μεταξύ της επικοινωνιακής - κειμενοκεντρικής προσέγγισης και των περισσότερο μετα-επικοινωνιακών και κοινωνιοκεντρικών προσεγγίσεων εστιάζει σε δύο καίρια σημεία: α) το ρόλο που εξυπηρετεί η παραγωγή γραπτού λόγου και β) το ρόλο του συγγραφέα και των εκάστοτε ειδικότερων συνθηκών στην παραγωγή ενός κειμένου και τη διαμόρφωση των κειμενικών ειδών.

Όσον αφορά το πρώτο η παραγωγή γραπτού λόγου εκλαμβάνεται ως εργαλείο διερεύνησης κρίσιμων κοινωνικών θεμάτων και εργαλείο δράσης για την αλλαγή των συνθηκών ζωής και όχι απλά ως επικοινωνιακή δραστηριότητα ή μέσο πρόσβασης στην εξουσία. Αποτελεί ένα νέο τρόπο διαπραγμάτευσης των κειμένων που παράγονται στο πλαίσιο μιας κειμενικής κοινότητας και αποβλέπει στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού μέσω του λόγου, ώστε τα άτομα να ελέγχουν το περιβάλλον τους και όχι απλά να παρεμβαίνουν σ' αυτό (Χατζησαββίδης, 2009· Auerbach, 1999; Prior, 2006).

Όσον αφορά το δεύτερο οι κριτικές προσεγγίσεις δεν αντιμετωπίζουν τα κειμενικά είδη ως στατικές κειμενικές δομές που αναπαράγονται, επίσης, στατικά από το συγγραφέα ενός κειμένου. Η παραγωγή ενός κειμένου δεν είναι αποτέλεσμα μόνο της γνώσης και της εφαρμογής γραμματικών κανόνων και κειμενικών συμβάσεων· παράγοντες όπως οι εμπειρίες, το φύλο, η εθνικότητα, η φυλή, το κοινωνικό περιεχόμενο της ζωής των συγγραφέων, οι κοινωνικές διεπιδράσεις καθορίζουν αποφασιστικά τη συγγραφή και καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας ανταποκρίνεται σε μια επικοινωνιακή περίσταση³³ (Auerbach, 1999).

Πιο αναλυτικά, το άτομο εντάσσεται σε ποικίλα και διαφορετικά μεταξύ τους επικοινωνιακά πλαίσια-πολιτισμικά περιβάλλοντα, εντός των οποίων (τοπικά) χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο, για να διαπραγματευτεί τις κοινωνικές δομές και τις

³³ Οι απόψεις αυτές επιβεβαιώνονται από τα πορίσματα των Εθνογράφων του Γραμματισμού (Literacy ethnographers), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι τρόποι απόκτησης και χρήσης του γραπτού λόγου ποικίλει από πολιτισμό σε πολιτισμό και από πλαίσιο σε πλαίσιο και εξαρτάται από το ποιος τον χρησιμοποιεί, υπό ποιες συνθήκες και για ποιους σκοπούς (Barton, 1991).

σχέσεις που επικρατούν σ' αυτά. Η χρήση του λόγου είναι ανομοιογενής, γιατί διαφοροποιούνται οι συμμετέχοντες, οι συνθήκες επικοινωνίας και οι σκοποί σε κάθε πλαίσιο, αναπτύσσονται επομένως διαφορετικά κειμενικά είδη και συμβάσεις σε καθένα από αυτά. Το «κεφάλαιο» που φέρουν οι άνθρωποι από τη χρησιμοποίηση του γραπτού λόγου στα περιβάλλοντα – κοινότητες στις οποίες ανήκουν αποτελεί τη γέφυρα για την παραγωγή νέων κειμένων και κειμενικών ειδών, μέσα από τα οποία επιβεβαιώνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και καταθέτουν την ιδεολογία και τη «φωνή» τους (Cervetti et al., 2001 στο Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

Στη συγγραφή, επομένως, συναντούνται τόσο οι κοινωνικοϊστορικές διαδικασίες που διαμορφώνουν τα κειμενικά είδη, όσο και ο συγγραφέας και το άμεσο κοινωνικό πλαίσιο εντός του οποίου πραγματοποιείται η κειμενική διεπίδραση. Κάθε κείμενο που παράγεται είναι ένα νέο κειμενικό γεγονός, εφόσον η συγγραφή είναι μια διαδικασία επικοινωνίας και η επικοινωνία ένα δυναμικό και μεταλλασσόμενο φαινόμενο ανάλογα με το κοινωνικό γίνεσθαι που και αυτό με τη σειρά του είναι ποικιλόμορφο και δυναμικό μόρφωμα (Χατζησαββίδης, 2009). Το βάρος, βέβαια, δεν πέφτει στο επικοινωνιακό γεγονός αλλά στο πώς αυτό λαμβάνει χώρα κατά τη διεπίδραση των συμμετεχόντων. Εφόσον η παραγωγή ενός κειμένου ως επικοινωνιακό γεγονός γίνεται τοπικά, αναδομείται οποιαδήποτε στιγμή και, παρά το γεγονός ότι συνδέεται με ένα σύνολο προσδοκιών που καθορίζουν τα νοήματα, δεν αναπτύσσεται ως στατική εφαρμογή αυτών των προσδοκιών, αλλά οικοδομείται διεπιδραστικά από τους συμμετέχοντες. Μέσα από αυτή τη διεπίδραση τα κείμενα διαμορφώνονται και εξελίσσονται, διαμορφώνουν όμως και τα εκάστοτε περικείμενα. Έτσι, τα κείμενα είναι περικειμενοποιημένα αλλά και περικειμενοποιητικά (Κωστούλη, 2009).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται μια επικάλυψη των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών που παρουσιάστηκαν παραπάνω (θεωρία της δραστηριότητας, εγκατεστημένη μάθηση) με την αρχή της σύγχρονης Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας ότι η παραγωγή και η κατανόηση του λόγου δεν υπάρχει ανεξάρτητα από τις διεπιδραστικές πρακτικές που οικοδομούν οι συμμετέχοντες (Κωστούλη, 2009) και της Διεπιδραστικής Κοινωνιογλωσσολογίας³⁴ ότι οι γλωσσικές δομές και οι τρόποι χρήσης της γλώσσας διαμορφώνονται –και διαμορφώνουν- από την καθημερινή επίσημη ή ανεπίσημη διεπίδραση και γνώση (Couper -Kuhlen & Selting, 2001). Ό,τι αποκομίζουμε ως γενικό

³⁴ Η Διεπιδραστική Κοινωνιογλωσσολογία είναι μια πρόσφατη διεπιστημονική προσέγγιση της γλώσσας που αξιοποιεί τις αρχές της Λειτουργικής Γλωσσολογίας (Functional Linguistics), της Ανάλυσης Συνομιλίας (Conversation Analysis) και της Γλωσσολογικής Ανθρωπολογίας (Linguistic Anthropology).

συμπέρασμα είναι πως ο γραπτός λόγος δεν αντιμετωπίζεται απλά ως αντίδραση του συγγραφέα στις απαιτήσεις ενός οριοθετημένου πλαισίου που καθορίζει τη γλωσσική χρήση αλλά ως εγγενώς διαλογική και ιστορικά ενταγμένη διαδικασία οικοδόμησης των νοημάτων της κοινότητας δια μέσου των παραγόμενων κειμένων.

2.5. Κίνητρα και παραγωγή γραπτού λόγου

2.5.1. Κίνητρα και παραγωγή γραπτού λόγου

Αν και τα κίνητρα κατέχουν αδιαμφισβήτητα σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη συμπεριφορά, στη μάθηση της παραγωγής γραπτού λόγου, όπως θα συζητηθεί παρακάτω, δεν έτυχαν ανάλογης προσοχής³⁵ από τους εισηγητές των θεωριών και των μοντέλων που παρουσιάστηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο. Υπό την επίδρασή τους οι ερευνητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στο πώς θα βελτιώσουν τη δυνατότητα των μαθητών να γράφουν παρά στο πώς θα αυξήσουν το κίνητρό τους να γράφουν ή πώς θα καλλιεργήσουν συναισθήματα θετικά απέναντι στη συγγραφή. Έτσι, για τους εκπαιδευτικούς παραμένει το μεγάλο ερώτημα, γιατί πολλοί μαθητές δεν παρακινούνται να γράφουν και πώς θα μπορούσαν να αναπτύξουν το κίνητρό τους.

Πράγματι, αποδείξεις ότι οι περισσότεροι μαθητές-συγγραφείς αποτυγχάνουν να αναπτύξουν θετικές απόψεις και κίνητρα για τη συγγραφή αφθονούν. Αν και κατανοούν ότι η συγγραφή είναι μέσο επιτυχίας και στην ακαδημαϊκή και την κοινωνική τους ζωή, εκφράζουν/βιώνουν αρνητικά συναισθήματα και ποικίλες συμπεριφορές αποφυγής (Bruning & Horn, 2000).

Από τις πιο συνηθισμένες τέτοιες συμπεριφορές που συναντούν οι εκπαιδευτικοί της πράξης είναι η «απροθυμία» των μαθητών να εμπλέκονται σε συγγραφικά έργα (reluctant writers) και κυρίως να διατηρούν την εμπλοκή τους σε αυτά, να μένουν «δεσμευμένοι» με αυτά³⁶. Στη βιβλιογραφία ως «μη δεσμευμένος» ή «απρόθυμος»

³⁵ Μόνο το κοινωνιο-γνωστικό μοντέλο του Hayes (1996), αν και επέμεινε κυρίως στις συγγραφικές διαδικασίες, ενσωμάτωσε ρητά στους γνωστικούς και κοινωνικούς παράγοντες της συγγραφής συναισθηματικούς ή παρωθητικούς (βλ. εν. 2.3.3.).

³⁶ Τα χαρακτηριστικά του «δεσμευμένου» μαθητή έχουν μελετηθεί περισσότερο υπό το πρίσμα της γενικότερης σχολικής επίδοσης παρά κάποιας συγκεκριμένης ακαδημαϊκής περιοχής. Ο Camboune (1988, αναφέρεται στο Hawthorne, 2008), για παράδειγμα, υποστήριξε ότι για να χαρακτηρίσουμε ένα μαθητή «δεσμευμένο» με το έργο του, θα πρέπει να συντρέχουν οι εξής προϋποθέσεις: να συμμετέχει ενεργητικά σε μια δραστηριότητα, να βλέπει ότι η δραστηριότητα έχει νόημα, κατά κάποιο τρόπο «προάγει τους σκοπούς της ζωής του» και να μην την αισθάνεται απειλητική. Ο Martin (2001 αναφέρεται, επίσης, στο Hawthorne, 2008) ανέπτυξε ένα μοντέλο στο οποίο περιγράφει τη «δέσμευση» μέσα από μια γνωστική και συμπεριφορική διάσταση: ως προς τα γνωστικά χαρακτηριστικά ο «δεσμευμένος» μαθητής παρουσιάζει υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας, προσανατολίζεται στη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (mastery orientation) και αποδίδει αξία στο σχολείο. Ως προς τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά διακρίνεται από επιμονή, προγραμματίζει και καθοδηγεί τη μελέτη του. Αντίθετα «μη δεσμευμένοι μαθητές» έχουν την αίσθηση ότι δεν ελέγχουν τη μαθησιακή διαδικασία, είναι ανήσυχοι ή δείχνουν απαθείς,

μαθητής-συγγραφέας περιγράφεται εκείνος που απλά ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολείου και του εκπαιδευτικού, κάνει την εργασία του για «να ξεμπερδεύει», ουσιαστικά όμως δε δείχνει ενδιαφέρον ούτε για τη συγγραφική δραστηριότητα ούτε για το θέμα που γράφει, δεν επεξεργάζεται στόχους και περιεχόμενο ούτε εφαρμόζει μεταγνωστικές, αυτο-ρυθμιστικές στρατηγικές, αποφεύγοντας να καταβάλλει μεγάλη διανοητική προσπάθεια. Γενικά, έχει αρνητικές απόψεις για τους συγγραφείς και τη συγγραφή, την οποία θεωρεί μια δραστηριότητα που είναι συνδεδεμένη με τις απαιτήσεις του σχολείου, αλλά δεν έχει καμία αξία για την επίτευξη των μελλοντικών του στόχων. Ταυτόχρονα, έχει μια φτωχή αυτο-αντίληψη για τις συγγραφικές του ικανότητες (Pajares, 2003; Lipstein & Renninger, 2007; Hawthorne, 2008).

Η Kearney (1997) υιοθετεί τον όρο «παθητικότητα στη συγγραφή» (writing passivity), για να αποδώσει την κατάσταση κατά την οποία ο συγγραφέας διακρίνεται από μια ιδιαίτερη απέχθεια για τη συγγραφή, έχει μια τάση να διατηρεί αρνητικές αντιλήψεις για τον εαυτό του ως συγγραφέα και χρησιμοποιεί ελάχιστα ή καθόλου την εμπρόθετη γνώση, που για ένα συγγραφέα συνεπάγεται τη σκόπιμη αναζήτηση των γνωστικών στόχων.

Μια άλλη αρνητική συμπεριφορά που παρατηρείται συχνά είναι η αναβλητικότητα (procrastination), δηλαδή η μη επιβεβλημένη καθυστέρηση πραγματοποίησης των στόχων σε σημείο που βιώνεται υποκειμενικά ως ενόχληση ή στενοχώρια, κατάσταση που συνδέεται με το φόβο της αρνητικής αξιολόγησης, το άγχος, τη χαμηλή αυτο-εκτίμηση. Η αναβλητικότητα παρουσιάζεται περισσότερο συχνά στη συγγραφή παρά σε κάθε άλλο ακαδημαϊκό έργο (Petzel & Wenzel, 1993; Fritzsche et al., 2003).

Σχετική έννοια είναι η «ανησυχία» για τη συγγραφή (writing apprehension), όρος που εισήγαγαν το 1975 οι Daly και Miller, για να αποδώσουν την τάση του μαθητή να αποφεύγει τις συγγραφικές καταστάσεις ή να αντιδρά με ένα αγχώδη τρόπο σ' αυτές, αν και διαθέτει τις απαραίτητες νοητικές ικανότητες, λόγω της αναμονής αρνητικών συνεπειών (Daly & Wilson, 1983). Το ίδιο φαινόμενο περιγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία και με τους όρους «άγχος» (writing anxiety) και «πρόσκομμα του συγγραφέα» (writer's block), που αν και διαφέρουν μεταξύ τους, συχνά χρησιμοποιούνται αδιακρίτως³⁷.

αποφεύγουν την προσπάθεια ή ακόμα και θέτουν οι ίδιοι εμπόδια, για να αποφύγουν την αποτυχία ή να προστατεύσουν την αυτο-εκτίμησή τους.

³⁷ Ο όρος «άγχος» γραπτού λόγου, όπως και σε κάθε περίπτωση, αναφέρεται σε μια φυσιολογική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από σωματικά, συναισθηματικά, γνωστικά και συμπεριφορικά συστατικά που συνδυάζονται μεταξύ

Με όποιο όρο κι αν αποδοθεί αυτό το φαινόμενο, οι επιδράσεις του, όπως καταδεικνύεται από την έρευνα, είναι σαφείς: οι μαθητές αισθάνονται ανησυχία για τις απαιτήσεις της συγγραφής, αισθάνονται ανεπαρκείς, επικεντρώνονται περισσότερο σε αρνητικές σκέψεις για τις ικανότητές τους και την αξιολόγηση του γραπτού τους παρά στη συγγραφική διαδικασία, γράφουν σύντομα και χαμηλής ποιότητας κείμενα, αποφεύγουν όχι μόνο τα συγγραφικά έργα αλλά και την καθοδήγηση για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους, αναπτύσσουν συμπεριφορές αποφυγής και, κατά συνέπεια, δεν ασκούν ικανοποιητικά τις συγγραφικές τους δεξιότητες» (Onwuegbuzie, 1998).

Πολλές υποθέσεις διατυπώνονται και για τις υποκείμενες αιτίες του. Κάποιες μελέτες αποδίδουν το άγχος των μαθητών-συγγραφέων, και ειδικά των αρχάριων, στην ανεπαρκή πρακτική και την απουσία γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών για να διαχειριστούν τις απαιτήσεις της συγγραφής (Pajares & Viliante, 1997). Σύμφωνα με μια άλλη ερμηνεία οι αρχάριοι συγγραφείς συχνά «μπλοκάρουν» λόγω της επιρροής που ασκούν σ' αυτούς έμπειροι συγγραφείς και ειδικά όταν αυτοί είναι εκείνοι που τους ανατροφοδοτούν (π.χ ο δάσκαλος ή συμμαθητές). Στην προσπάθειά τους να μιμηθούν τη συμπεριφορά των έμπειρων θέτουν μη ρεαλιστικούς στόχους και αναπτύσσουν υψηλές φιλοδοξίες, δεν μπορούν όμως να διαχειριστούν τις απαιτήσεις της συγγραφής, με αποτέλεσμα να ενδίδουν συχνά στην «ανησυχία» και να μυθοποιούν τη συγγραφική διαδικασία. Άλλες, πάλι, έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το άγχος δεν παρατηρείται στους αρχάριους συγγραφείς, ίσως επειδή παραιτούνται από κάθε προσπάθεια βελτίωσης γνωρίζοντας τις αδυναμίες τους. Αντίθετα, οι μέτριοι συγγραφείς έχουν υψηλά επίπεδα άγχους επειδή, αν και γνωρίζουν την απαιτητικότητα του συγγραφικού έργου και δείχνουν ενδιαφέρον για τις διαδικασίες της συγγραφής, δε διαθέτουν μεταγνωστικές δεξιότητες ελέγχου των γνώσεων και των ικανοτήτων τους. Οι έμπειροι, τέλος, με αναπτυγμένες μεταγνωστικές

τους δημιουργούν τα συναισθήματα τα οποία αναγνωρίζουμε ως φόβο (fear), αγωνία (apprehension), ανησυχία (worry). Τα σωματικά συστατικά αναφέρονται στη διέγερση του οργανισμού και τις φυσιολογικές αλλαγές που προκαλεί το αγχογόνο ερέθισμα, τα συναισθηματικά αναφέρονται στην αίσθηση του φόβου – πανικού, τα γνωστικά στις προσδοκίες του ατόμου για ένα διάχυτο κίνδυνο που το απειλεί και τα συμπεριφορικά στις ακούσιες ή εκούσιες συμπεριφορές που αναδύονται στην προσπάθεια του ατόμου να αποφύγει ή να αντιμετωπίσει τον κίνδυνο (Seligman et al., 2001·Βασιλάκη, 2001). Ο όρος «apprehension» ταυτίζεται από κάποιους ψυχολόγους με τον όρο «worry», που αντανάκλα το γνωστικό άγχος, το οποίο χαρακτηρίζεται από ένα ενδιαφέρον για το μέλλον και σκέψεις για αρνητικές προσδοκίες και φόβους (Nitschke et al., 1999). Ο όρος «προσκόμμα του συγγραφέα» (writer's block) χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Rose (1984), για να περιγράψει την ανικανότητα του μαθητή να αρχίσει να γράφει για λόγους άλλους από την έλλειψη βασικής ικανότητας. Συγγραφείς με ανάλογη συμπεριφορά παράγουν λίγες ή πάρα πολλές πληροφορίες που δεν μπορούν να τις διαχειριστούν, ώστε να κάνουν το έργο τους δύσκολο, χρησιμοποιούν ακατάλληλες ή ανεπαρκείς στρατηγικές στις οποίες, αν και δεν τις κατανοούν ή κατέχουν πλήρως, παραμένουν όμως προσκολλημένοι.

δεξιότητες παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα άγχους (Wachholz & Etheridge, 1996; Spantidakis & Vassilaki, 2007, 2008; Spantidakis et al., 2008).

Πολλοί ψυχολόγοι, από την άλλη, υποστηρίζουν ότι οι «ανήσυχoi» συγγραφείς έχουν μια εγγενή τάση προς την «ανησυχία» ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους, το οποίο εντείνει τις αντιδράσεις τους σε πιεστικές καταστάσεις, όπως η συγγραφή, μια άποψη που συνάδει με τη διάκριση γενικότερα του άγχους σε δομικό και καταστασιακό (για περισσότερες λεπτομέρειες βλ. Βασιλάκη, 2001). Η Bloom (1985), για παράδειγμα, αντιλαμβάνομενη την «ανησυχία» ως όρο προσδιοριστικό για ένα συναίσθημα ή για ένα συνδυασμό συναισθημάτων, πεποιθήσεων ή συμπεριφορών που παρεμποδίζουν τη δυνατότητα ενός ατόμου να αρχίσει, να συνεχίσει να εργάζεται ή να ολοκληρώσει ένα δεδομένο συγγραφικό στόχο, παρόλο που είναι διανοητικά σε θέση να το κάνει, παρατήρησε ότι εσωτερικοί παράγοντες (ή γνωρίσματα) του συγγραφέα όπως οι γνώσεις του, οι δημιουργικές τάσεις του, το επίπεδο ενέργειάς του καθορίζουν το επίπεδο της ανησυχίας προς το συγγραφικό στόχο.

Αυτό που κρατάμε ως συμπέρασμα από τα παραπάνω είναι ότι μια δραστηριότητα τόσο σύνθετη, όπως η συγγραφή, κατά την οποία ο συγγραφέας πρέπει να πάρει αποφάσεις που εμπλέκουν αναγκαστικά γλωσσικές, μεταγλωσσικές, γνωστικές, μεταγνωστικές δεξιότητες και οργανωτικές ικανότητες που τον επιβαρύνουν γνωστικά, τα κίνητρα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη και τη διατήρηση των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων αυτών (Hayes & Nash, 1996). Για να ανταποκριθούν οι μαθητές σε ένα τόσο δύσκολο και πολύπλοκο έργο, χρειάζονται ένα ισχυρό επίπεδο παρακίνησης, πρέπει να αναπτύξουν ισχυρές πεποιθήσεις για τη χρησιμότητα και τη σημασία της συγγραφής και, καθώς παλεύουν με τις περιπλοκές και τις απογοητεύσεις της, να μάθουν να είναι υπομονετικοί, επίμονοι και ευέλικτοι. Δεν υπάρχει πια αμφιβολία από τους ερευνητές ότι η σχέση του κινήτρου και της γνώσης είναι αμοιβαία και αμφίδρομη και ότι απαιτείται ένα δυναμικό και ολοκληρωμένο μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου στο οποίο θα ενσωματώνονται τόσο οι γνωστικές όσο και οι συναισθηματικές γενικά και οι παρωθητικές ειδικότερα πτυχές ως ισόποσα σημαντικές μεταβλητές που αλληλεπιδρούν, για να εξηγηθεί η εμπλοκή και η δέσμευση των μαθητών σε συγγραφικά έργα (Linnenbrink, 2006).

Ενώ ο ρόλος των παρωθητικών παραγόντων στη συγγραφή είναι αναμφισβήτητος, το σημείο διατομής μεταξύ των κινήτρων και της συγγραφής μόνο μερικώς έχει διερευνηθεί (Bruning & Horn, 2000; Boscolo & Hidi, 2007). Αυτό οφείλεται αφενός στο ότι η προσέγγιση των κινήτρων διαφοροποιείται υπό την οπτική

των κοινωνικο-γνωστικών και των κοινωνικο-πολιτισμικών μοντέλων (διαφορετική ερμηνεία και προτάσεις εφαρμογής) και αφετέρου στο ότι οι σχετικές μεταβλητές είναι δύσκολο να κατηγοριοποιηθούν αποφεύγοντας ταυτόχρονα και τις επικαλύψεις, εφόσον η έννοια της παρακίνησης (motivation) στη συγγραφή συνίσταται σε πολλές επιμέρους πτυχές που είναι αλληλοσχετιζόμενες μεταξύ τους. Στο συλλογικό βιβλίο που επιμελήθηκαν οι Boscolo & Hidi (2007) *Writing and Motivation*, το πρώτο που ασχολείται συστηματικά με τα κίνητρα στη συγγραφή, οι συγγραφείς φαίνεται να διακρίνουν σε ατομικούς παράγοντες, τους οποίους θεωρούν σημαντικότερους στην ανάπτυξη εσωτερικής παρώθησης, και εξωτερικούς (περιβάλλον και περιεχόμενο διδασκαλίας, οργάνωση και φιλοσοφία του σχολείου, κοινωνικές-πολιτισμικές επιδράσεις), των οποίων βέβαια τη σημασία δεν παραγνωρίζουν από τη στιγμή που αυτοί διαμεσολαβούν και ενισχύουν τους πρώτους. Οι συγγραφείς οργανώνουν την έρευνα που έχει διεξαχθεί σχετικά με τους ατομικούς παράγοντες σε τρεις περιοχές:

- η πρώτη αναφέρεται στα *κίνητρα δράσης*, όπως τους στόχους, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις αξίες.
- η δεύτερη αναφέρεται στη *ρύθμιση* (regulation), όπως την αυτο-ρύθμιση γνωστικών, συναισθηματικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, προκειμένου να επιτύχουν το συγγραφικό στόχο.
- η τρίτη αντλεί από τις γνωστικές θεωρίες των κινήτρων και αναφέρεται στις *αναπαραστάσεις που έχει το άτομο για τον εαυτό του ως συγγραφέα* σε σχέση με το συγγραφικό έργο και το πλαίσιο στο οποίο αυτό υλοποιείται.

Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια από τους ερευνητές στις αντιλήψεις «του εαυτού» ως κίνητρο της συμπεριφοράς και ιδιαίτερα στην παραγωγή γραπτού λόγου.

2.5.2. Η έννοια του «εαυτού»: προσεγγίσεις και εννοιολόγηση

Το ενδιαφέρον και η ενασχόληση με την έννοια του «εαυτού» και τις επιμέρους διαστάσεις του είναι τόσο παλιά όσο και ο φιλοσοφικός στοχασμός σχετικά με την ψυχή και την προσωπικότητα. Τους πρώτους σχετικούς φιλοσοφικούς στοχασμούς μπορεί κάποιος να αναζητήσει στο Σωκράτη, τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, οι οποίοι τροφοδότησαν το μεταγενέστερο προβληματισμό μέχρι την περίοδο της Αναγέννησης και της Εμπειριοκρατίας και του Ορθολογισμού το 17^ο και 18^ο αιώνα,

που με τη σειρά τους επέδρασαν σημαντικά στην ανάπτυξη της Ψυχολογίας, στις οποίες το πεδίο μετατοπίστηκε η διερεύνηση του «εαυτού» (Λεονταρή, 1998). Μόνο, όμως, από τον 20^ο αιώνα και εξής –μετά την αμφισβήτηση του Συμπεριφορισμού και το ενδιαφέρον για τους γνωστικούς παράγοντες της συμπεριφοράς- αναζητήθηκαν έγκυρες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη θεμελίωση των θεωρητικών απόψεων για τον «εαυτό». Από τότε η έννοια του «εαυτού» (self) έχει γίνει αντικείμενο πλήθους ερευνών· οι προσπάθειες οριοθέτησης και προσδιορισμού της έννοιας (και της μέτρησής της) όμως δεν κατέληξαν σε μια ενιαία άποψη για το περιεχόμενο και τις συνιστώσες της, γεγονός που αναδεικνύει και την πολυδιάστατη φύση της (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Έτσι, στη βιβλιογραφία συναντούμε ένα μεγάλο αριθμό ορισμών για την έννοια του «εαυτού» και μια ποικιλία σχετικών όρων: αυτοαντίληψη ή έννοια του εαυτού (self-concept), αυτο-εικόνα (self-image), αυτο-εκτίμηση (self-esteem), αυτο-αξία (self-worth), αυτο-αξιολογήσεις (self-evaluations), αυτο-αντιλήψεις (self-perceptions), αυτο-αναπαραστάσεις (self-representations), αυτο-σχήματα (self-schemas), αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) είναι μόνο κάποιοι από τους όρους που χρησιμοποιήθηκαν χωρίς σημασιολογική διάκριση συχνά, με αποτέλεσμα να οδηγήσουν τους ερευνητές του χώρου σε εννοιολογικό αδιέξοδο (Hattie, 1992).

Σύμφωνα με τη Μακρή-Μπότσαρη (2000, 2001) η έννοια του «εαυτού» αναφέρεται στην υποκειμενική άποψη που έχει το άτομο για τον εαυτό και τις ικανότητές του. Ο Rosenberg (1986) ορίζει ως «εαυτό» τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ατόμου για τον εαυτό του ως αντικείμενο της παρατήρησής του. Ο Burns (1982) τον ορίζει ως τα συναισθήματα, τη γνώση και τη στάση που έχει το άτομο σχετικά με τις ικανότητές του, την εμφάνισή του και την αποδοχή του από τους άλλους.

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση αντιλαμβάνεται τον «εαυτό» ως δομικό στοιχείο της προσωπικότητας που διαμεσολαβεί μεταξύ του ασυνείδητου Εκείνου (βιολογικών αναγκών του ατόμου) και του συνειδητού Υπερεγώ (κοινωνικών και ηθικών επιταγών του περιβάλλοντος) (Λεζέ & Παπαδόπουλος, 2004). Ταυτίζεται, δηλαδή, ο «εαυτός» με το Εγώ, ως συνειδητή και ασυνείδητη παράλληλα δραστηριότητα που βοηθά το άτομο να διαχωρίζεται από το εξωτερικό του περιβάλλον.

Παρά τις διαφωνίες ένας απλός αλλά ευρύτερα αποδεκτός ορισμός για την έννοια του «εαυτού» τον ορίζει ως τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Byrne, 1996) ή, όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (1998) «ο εαυτός είναι όσα

πραγματικά είμαστε, μαζί με όσα νομίζουμε ότι είμαστε, με όσα νοιώθουμε ότι νομίζουν οι άλλοι ότι είμαστε και με όσα θα θέλαμε να είμαστε».

Σε αντίθεση με τις αρχικές απόψεις των μελετητών που περιέγραφαν τον εαυτό ως ένα προσδιορισμένο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που διαπερνούσε κάθε εκδήλωση της συμπεριφοράς, σήμερα υπάρχει μια γενική ομοφωνία ότι η έννοια του εαυτού είναι μια υποκειμενική και σύνθετη νοητική κατασκευή που περιλαμβάνει πολλά επιμέρους συστατικά: το άτομο και τους στόχους του, τις πράξεις του στο παρελθόν, τους μελλοντικούς στόχους του και την εκτίμηση σχετικά με την ικανότητά του να τους επιτύχει, την αξιολόγηση των πράξεών του από το ίδιο και τους άλλους, την εναλλακτική δυνατότητα δράσης σε συγκεκριμένες συνθήκες.

Οι μελετητές στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν και να συστηματοποιήσουν τα συστατικά που περιλαμβάνονται στο σχήμα του «εαυτού» ανέπτυξαν ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις και αντίστοιχα μοντέλα.

Πρώτος ο James υποστήριξε τη διπολική μορφή του «εαυτού», ο οποίος αποτελείται από το Εγώ ως σκεπτόμενο-δρών υποκείμενο, παρατηρητής της συμπεριφοράς του, και το Εμένα ως αντικείμενο της παρατήρησης που στηρίζεται στην εμπειρία και τη γνώση του. Διέκρινε δε τέσσερις πτυχές του εαυτού: το σωματικό, τον κοινωνικό, το γνωστικό και διανοητικό (Λεονταρή, 1998).

Στο πλαίσιο της φαινομενολογικής θεωρίας γίνεται η διάκριση σε «πραγματικό», «ιδανικό» και «δεοντικό» εαυτό, για να αποδοθούν αντίστοιχα τα αντικειμενικά, τα επιθυμητά και τα αναγκαία χαρακτηριστικά ή ιδιότητες της προσωπικότητας -αυτά που οι άλλοι ζητούν από το άτομο να έχει (Λεονταρή, 1998· Λεζέ & Παπαδόπουλος, 2004). Συναφής είναι και η διάκριση των Cooley και Mead, οι οποίοι διακρίνουν σε κοινωνικό εαυτό, πραγματικό και ιδεώδη εαυτό. Αυτές οι πτυχές δεν ταυτίζονται αναγκαστικά μεταξύ τους, όπως δεν ταυτίζεται η εικόνα που έχει το ίδιο το άτομο για καθεμιά από τις πτυχές του εαυτού με αυτή που έχουν οι άνθρωποι του περιβάλλοντός του, δηλαδή ο αυτο-προσδιοριζόμενος και ετερο-προσδιοριζόμενος εαυτός μπορεί να διαφέρουν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Οι Markus και Nurius (1986) συμπληρώνουν τους «πιθανούς» ή «δυνατούς» εαυτούς, εννοώντας τις εναλλακτικές εικόνες που έχει το άτομο για τον εαυτό του σε σχέση με τους στόχους του σε μια συγκεκριμένη στιγμή.

Τα ιεραρχικά μοντέλα αποδίδουν την έννοια του εαυτού με τη μορφή μιας πυραμίδας, στην κορυφή της οποίας βρίσκεται η γενική έννοια του εαυτού και ακολουθούν ιεραρχικά τοποθετημένες οι επιμέρους πτυχές του, εκ των οποίων οι δύο βασικές είναι η ακαδημαϊκή και μη ακαδημαϊκή αυτο-εικόνα. Η πρώτη διακρίνεται

περαιτέρω σε τομείς σχετικούς με τα σχολικά/ακαδημαϊκά αντικείμενα (π.χ. αυτο-αντίληψη στη γλώσσα, στα Μαθηματικά κ.λπ.) και η δεύτερη σε σωματική και κοινωνική. Η σωματική αυτο-αντίληψη αναφέρεται στη σωματική ικανότητα και την εξωτερική εμφάνιση, ενώ η κοινωνική στις σχέσεις με τους γονείς, τους συνομηλίκους και τους σημαντικούς άλλους. Στις πτυχές της μη ακαδημαϊκής αυτο-αντίληψης προστέθηκε και η συναισθηματική που αναφέρεται σε συναισθηματικές καταστάσεις (Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Marsh, 1993· Χατζηχρήστου & Hopf, 1992). Άλλοι μελετητές, όπως οι Marsh & Hattie (1996) κάνουν μια λεπτομερέστερη διάκριση σε ακαδημαϊκή αυτο-εικόνα, κοινωνική, σωματική, οικογενειακή, συναισθηματική και σε αυτο-εικόνα της ικανότητας. Οι επιμέρους αυτοί τομείς αλληλεπιδρούν διαμορφώνοντας τη γενική αυτο-εικόνα³⁸.

Το ομοκεντρικό μοντέλο διακρίνει τρεις πτυχές του εαυτού, τον αθλητικό, τον ακαδημαϊκό και τον κοινωνικό εαυτό. Ο τομέας που το άτομο θεωρεί σημαντικότερο στη ζωή του μια δεδομένη στιγμή τοποθετείται στο κέντρο του κύκλου και οι άλλοι δύο τοποθετούνται σε ομόκεντρους κύκλους. Κατά τη διάρκεια της ζωής η θέση των τομέων στον κύκλο αλλάζει, όπως αλλάζει και η σημασία που αποδίδει το άτομο σε καθένα, μεταβάλλοντας και τη δομή της αυτο-αντίληψης του ατόμου (Λεονταρή, 1998).

Κατά το πολυπαραγοντικό μοντέλο της Harter (1983, 2001) οι επιμέρους πτυχές της αυτο-εικόνας, που αναφέρονται στη σχολική ικανότητα, την κοινωνική αποδοχή και τη φυσική εμφάνιση, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους –ανάλογα βέβαια και με τη σημασία που το άτομο αποδίδει στην καθεμιά- και επηρεάζουν ανάλογα την αυτο-εκτίμηση του ατόμου (βλ. και Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι ως άτομα διαθέτουμε πολλές επιμέρους αυτο-εικόνες, εφόσον η ζωή μας συνίσταται σε επιμέρους τομείς. Έτσι αναφερόμαστε στην αυτο-εικόνα ως προς τις κοινωνικές, γνωστικές, σωματικές μας ικανότητες (Μακρή-Μπότσαρη, 2000). Στην ενότητα που ακολουθεί θα επικεντρωθούμε στην αυτο-εικόνα των γνωστικών ικανοτήτων, που είναι και το κύριο ενδιαφέρον της έρευνάς μας.

³⁸ Στη βιβλιογραφία συναντούμε πολλά ιεραρχικά μοντέλα που διαφοροποιούνται σε κάποιο βαθμό μεταξύ τους στους επιμέρους τομείς αυτο-αντίληψης ή ακαδημαϊκής αυτο-αντίληψης που προτείνουν και τις μεταξύ τους σχέσεις (για μια αναλυτικότερη αναφορά παραπέμπουμε στους Byrne (1996), Marsh & Hattie (1996), Λεονταρή (1996) και Μακρή-Μπότσαρη (2001)).

2.5.2.1. Η αυτο-εικόνα σε σχέση με τις γνωστικές ικανότητες

Η αυτο-εικόνα του ατόμου για τις γνωστικές του ικανότητες ειδικότερα αναφέρεται στις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα και τις στάσεις που έχει το άτομο σχετικά με τις ικανότητές του ως γνωστικό ον· πρόκειται για τις υποκειμενικά αντιλαμβανόμενες ιδιότητες και ικανότητες του ατόμου που διακρίνονται από τις πραγματικές (Δερμιτζάκη, 1997).

Όπως και η γενικότερη έννοια του εαυτού, η αυτο-εικόνα που έχει το άτομο για τις ακαδημαϊκές του ικανότητες είναι επίσης μια σύνθετη και πολυδιάστατη παρά μια γενική και αδιαφοροποίητη δομή. Αναφέρεται, δηλαδή, στις ικανότητες του ατόμου σε επιμέρους ακαδημαϊκά αντικείμενα, με πιο αντιπροσωπευτική τη διάκριση σε μαθηματική και γλωσσική αυτο-εικόνα, οι οποίες διακρίνονται περαιτέρω σε επιμέρους διαστάσεις π.χ η μαθηματική περιλαμβάνει την αυτο-εικόνα στα Μαθηματικά, τη Φυσική, τη Βιολογία, τα Οικονομικά κ.λπ., ενώ η γλωσσική περιλαμβάνει την αυτο-εικόνα στη Γλώσσα, τις ξένες γλώσσες, την Ιστορία κ.λπ. (Byrne, 1996).

Σε όποια πτυχή κι αν αναφερόμαστε η έννοια της αυτο-εικόνας περιέχει γνωστικές και συναισθηματικές-αξιολογικές συνιστώσες, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους διαμορφώνοντας τη γενική αυτο-εικόνα. Οι δύο κύριες συνιστώσες στις οποίες επικεντρώθηκε αρχικά το ενδιαφέρον των μελετητών είναι η αυτο-αντίληψη (self-perception) και η αυτο-εκτίμηση (self-esteem). Η πρώτη έχει περιεχόμενο περιγραφικό-γνωστικό, ενώ η δεύτερη θυμικό-αξιολογικό (Μακρή-Μπότσαρη, 2000· Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, η αυτο-αντίληψη (self-perception) αναφέρεται στα γνωστικά σχήματα που αναπτύσσει το άτομο για τον εαυτό του, στις πεποιθήσεις ή στις περιγραφές του ατόμου για τον εαυτό του, σωστές ή λανθασμένες, που βασίζονται σε αντικειμενικά στοιχεία ή υποκειμενικές απόψεις και αφορά όλες τις πτυχές του εαυτού που προαναφέρθηκαν, τον κοινωνικό, τον πραγματικό, τον ακαδημαϊκό κ.λπ. (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Ο Φλουρής (1983, 1989) ορίζει την αυτο-αντίληψη ως «το σύνολο των πεποιθήσεων και στάσεων του ατόμου για τον εαυτό του, οι οποίες καθορίζουν ποιο είναι, τι νομίζει πως είναι, τι επαγγέλλεται και τι μπορεί να γίνει στη ζωή του». Πρόκειται για την εικόνα που έχει διαμορφώσει το άτομο σχετικά με τις ικανότητές του ως ον που ενεργεί και βιώνει εμπειρίες (Wigfield & Karpathian, 1991) (αναφέρεται στο Μακρή-Μπότσαρη, 2000) και αντιπροσωπεύει το «εμένα», τον εαυτό ως αντικείμενο της εμπειρίας.

Η θυμική-αξιολογική συνιστώσα του εαυτού, η αυτοεκτίμηση (self-esteem), αναφέρεται στην αντίληψη που έχει το άτομο για την αξία του (self-worth), στα συναισθήματα που έχει για την επάρκεια ή την ανεπάρκειά του. Πρόκειται για την αυτο-αξιολόγηση του ατόμου που εκφράζει την αποδοχή ή την αποδοκιμασία του και αντανακλά το βαθμό στον οποίο θεωρεί ότι είναι ικανό, αξιόλογο, σημαντικό και επιτυχημένο (Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Λεζέ & Παπαδόπουλος, 2004). Αναφέρεται, δηλαδή, στη συναισθηματική αξιολόγηση ή αποτίμηση του εαυτού ως γνωστικού όντος και τα συναισθήματα αυτο-αποδοχής και αυτο-σεβασμού (Λεονταρή, 1998). Στην περίπτωση της ακαδημαϊκής έννοιας του εαυτού η αυτο-εκτίμηση αντανακλά την αποτίμηση των μαθητών για τις ικανότητές τους σε μια ακαδημαϊκή περιοχή (Dermitzaki & Efklides, 2000). Κατά το Rogers η αυτο-εκτίμηση συνδέεται με τον ιδανικό εαυτό, εφόσον ο βαθμός αυτο-εκτίμησης αντανακλά τη διαφωνία μεταξύ του πραγματικού και ιδανικού εαυτού (Λεονταρή, 1998). Ο James περιγράφει την αυτο-εκτίμηση ως την αίσθηση της αξίας του ατόμου για τον εαυτό του, που διαμορφώνεται από τις επιδιώξεις του και τις υποκειμενικές του αξιολογήσεις για το αν κατάφερε να τις υλοποιήσει. Την άποψη αυτή την απέδωσε με τον τύπο αυτο-εκτίμηση= επιτυχίες/ επιδιώξεις, δηλαδή η αυτο-εκτίμηση είναι ίση με το πηλίκο των επιτυχιών ενός ατόμου προς τις επιδιώξεις του (αναφέρεται στο Μακρή-Μπότσαρη, 1996). Ένα άτομο που έχει υψηλή αυτο-εκτίμηση αρέσκεται στην εικόνα του εαυτού του

Όσον αφορά τη διαφοροποίηση των δύο εννοιών η αυτο-εκτίμηση ισοδυναμεί με την αξιολόγηση της αυτο-αντίληψης, είναι η βαρύτητα ή η αξία που αποδίδουν τα άτομα στις αυτο-περιγραφές τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Κοντολογίς, η αυτο-αντίληψη και η αυτο-εκτίμηση συνιστούν ό,τι λέμε αυτο-γνωσία. Η πρώτη είναι η γνωστική πλευρά της και η δεύτερη η συναισθηματική (Λεονταρή, 1998).

Η έννοια του εαυτού καθορίζεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Σύμφωνα με τις γνωστικές θεωρίες ο εαυτός αποτελείται από αυτο-σχήματα, συναισθηματικές-γνωστικές δομές που διαμορφώνει το άτομο από τις εμπειρίες του σε ένα τομέα κατά το παρελθόν, βάσει των οποίων επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει παρατηρώντας τις πράξεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις φυσιολογικές του αντιδράσεις και συγκρίνοντας τον πραγματικό με τον επιθυμητό εαυτό (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999· Δερμιτζάκη, 1997· Bong & Skaalvik, 2003). Σημαντικός είναι και ο ρόλος των αιτιολογικών αποδόσεων, των ερμηνειών που κάνει το άτομο για τις επιτυχίες ή αποτυχίες του και ειδικά σε ένα ανταγωνιστικό τύπο σχολείου που η επιτυχία θεωρείται μεγάλο επίτευγμα. Βέβαια, οι αιτιολογικοί

προσδιορισμοί και η αυτο-αντίληψη έχουν αμοιβαία σχέση, εφόσον κάθε παράγοντας συμβάλλει στη διαμόρφωση του άλλου (Bong & Skaalvik, 2003). Διαμορφώνεται, τέλος, και από την εσωτερική σύγκριση, δηλαδή τη σύγκριση μεταξύ των επιδόσεων του ίδιου ατόμου σε διαφορετικούς τομείς (πχ. Γλώσσα και Μαθηματικά) ή τη σύγκριση των τωρινών και προηγούμενων επιδόσεων στον ίδιο τομέα.

Στη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού συμβάλλει σε μέγιστο βαθμό και η υποκειμενική ερμηνεία των μηνυμάτων που αντλεί το άτομο κατά την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό περιβάλλον (θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης). Η εικόνα που διαμορφώνει κάποιος για τον εαυτό του είναι αντανάκλαση της αντιλαμβανόμενης από το άτομο εκτίμησης των σημαντικών άλλων³⁹ για αυτόν, οι οποίοι αποτελούν τον καθρέπτη από τον οποίο παίρνει την ανάδραση σχετικά με τον εαυτό (καθρεπτιζόμενος εαυτός), για να την εσωτερικεύσει στη συνέχεια διαμορφώνοντας τη δική του αυτο-εικόνα. Επίσης, η ακαδημαϊκή αυτο-εικόνα διαμορφώνεται σε σχέση με ένα πλαίσιο αναφοράς και των προτύπων του βάσει των οποίων κρίνονται τα χαρακτηριστικά και τα επιτεύγματα ενός ατόμου και συγκρίνονται με τα αντίστοιχα άλλων ατόμων. Για παράδειγμα, το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο ο εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές έμμεσα και άμεσα ανατροφοδοτούν το μαθητή για την απόδοσή του και εκφράζουν τα πιστεύω και τις στάσεις τους για αυτούς είναι ένας κρίσιμος παράγοντας για την ανάπτυξη του ακαδημαϊκού εαυτού (Δερμιτζάκη & Ευκλείδη, 2000· Dermitzaki & Efklides, 2000). Η κοινωνική σύγκριση είναι ίσως η πιο αποτελεσματική πηγή πληροφοριών για την αυτο-εικόνα. Ταυτόχρονα, η ικανότητα του ατόμου να μπαίνει στη θέση του άλλου και να βλέπει τον εαυτό του μέσα από τη δική του οπτική (γενικευμένος εαυτός) συμβάλλει στη διαμόρφωση του εαυτού (Μακρή-Μπότσαρη, 2000· Bong & Skaalvik, 2003).

Οι Δερμιτζάκη και Ευκλείδη θεωρώντας σημαντική την επίδραση που ασκούν τα πιστεύω και οι στάσεις που οι σημαντικοί άλλοι έχουν για τις ικανότητες του ατόμου, προσέθεσαν στις συνιστώσες του εαυτού την αντιλαμβανόμενη από το άτομο εικόνα που οι άλλοι έχουν για τις συγκεκριμένες ικανότητές του (Dermitzaki & Efklides, 2000· Δερμιτζάκη & Ευκλείδη, 2000).

³⁹ Οι σημαντικοί άλλοι μπορεί να είναι οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι φίλοι ή η ευρύτερη ομάδα συνομηλίκων. Άλλοι ερευνητές θεωρούν σημαντικούς άλλους εκείνους των οποίων η γνώμη κρίνεται από το άτομο αξιόλογη και έγκυρη και ασκούν επίδραση στον εαυτό (Μακρή-Μπότσαρη, 2000).

Τα τελευταία χρόνια και υπό το πρίσμα της κοινωνικο-γνωστικής προσέγγισης⁴⁰ της μάθησης πολλοί ερευνητές προσθέτουν στις παραπάνω συνιστώσες του εαυτού την αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy), στην οποία επικεντρώθηκε το ενδιαφέρον της Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Αν και η έννοια χρησιμοποιείται από πολλούς εναλλακτικά προς τους παραπάνω όρους και κυρίως με τον όρο αυτο-εκτίμηση, ο Bandura, εισηγητής του όρου, τον προσδιορίζει ως τις εκτιμήσεις του ατόμου για την ικανότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει ένα σχέδιο δράσης και να αναπτύξει συγκεκριμένους τύπους συμπεριφοράς, που απαιτούνται για να επιτύχει καθορισμένους τύπους επίδοσης (Bandura et al., 1996; Bandura, 1997; Schunk, 2003). Με άλλα λόγια, πρόκειται για την αντιλαμβανόμενη από το μαθητή ικανότητά του να μαθαίνει και να εκτελεί ενέργειες σε συγκεκριμένου τύπου έργα και συνθήκες υπό τις οποίες μελετάται η μάθησή του (Bandura, 2000; Schunk & Zimmerman, 2007). Αντιπαραβάλλει, επίσης, της έννοια με την προσδοκία του αποτελέσματος ως μία αξιολόγηση της πιθανής συνέπειας που η προσδοκία θα επιφέρει. Επομένως, η αυτο-αποτελεσματικότητα αφορά στην πεποίθηση του ατόμου ότι μπορεί να επιτύχει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα στο μέλλον (Μακρή- Μπότσαρη, 2001). Ανακεφαλαιωτικά, η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις προσδοκίες του ατόμου για το πόσο καλή επίδοση κρίνει ότι μπορεί να έχει σε συγκεκριμένο τύπο έργων (Δερμιτζάκη- Ευκλείδη, 2000). Σε ακαδημαϊκό πλαίσιο η αυτο-αποτελεσματικότητα αντανάκλα τις αναπαραστάσεις του μαθητή για την επιτυχημένη επίτευξη σε μια συγκεκριμένη περιοχή ικανοτήτων (Δερμιτζάκη & Ευκλείδη, 2000· Dermitzaki & Efklides, 2000). Για παράδειγμα, η αυτο-αποτελεσματικότητα στη συγγραφή αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου για την ικανότητά του να παράγει ορισμένους τύπους κειμένων.

Η αυτο-αποτελεσματικότητα διαφέρει από τις άλλες συνιστώσες της ακαδημαϊκής αυτο-εικόνας στο ότι, ενώ οι πρώτες αναφέρονται σε συγκεκριμένες ακαδημαϊκές περιοχές ή αντικείμενα, η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται σε συγκεκριμένα έργα (Pajares, 2003). Επίσης, ενώ η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας καθορίζει την αυτο-εκτίμηση, διαφοροποιείται από την αυτο-αντίληψη, εφόσον η τελευταία

⁴⁰ Ο Bandura απορρίπτοντας την αδιαφορία των συμπεριφοριστών για τη σημασία των αυτο-διαδικασιών στη μάθηση και τη θέση τους ότι η συμπεριφορά είναι αποτέλεσμα της αντίδρασης του ατόμου σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα, ανέπτυξε την κοινωνικογνωστική θεωρία η οποία αντιλαμβάνεται το άτομο μέσα από μια δυναμική αυτο-ρυθμιστική προοπτική και την ανθρώπινη δράση ως αλληλεπίδραση μεταξύ τριών παραγόντων, που επενεργούν αμοιβαία ο ένας πάνω στον άλλο: του ατόμου, της συμπεριφοράς και του περιβάλλοντος (φυσικού και κοινωνικού). Αυτή η θεωρία εξηγεί πώς οι σκέψεις και οι πεποιθήσεις των ατόμων για τον εαυτό τους μπορούν να επηρεάσουν τα συναισθήματα, τις ενέργειές τους και τα περιβάλλοντά τους (Bandura, 2001). Με αυτή την έννοια οι αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας είναι ένας σημαντικός παράγοντας μέσω του οποίου οι άνθρωποι ασκούν έλεγχο στις σημαντικές πτυχές της ζωής τους (Pajares, 2003; Schunk & Zimmerman, 2007).

αναφέρεται σε σχετικές με το παρόν ή το παρελθόν αυτο-αξιολογήσεις, ενώ η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να δράσει αποτελεσματικά στο μέλλον (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Ο Pajares (2003) επισημαίνει, αντίθετα, όσον αφορά τη σχέση αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτο-εκτίμησης ότι δεν είναι αναγκαίο να συσχετίζονται, οι εκτιμήσεις δηλαδή του ατόμου για την ικανότητά του να επιτυγχάνει σε συγκεκριμένα έργα είναι πιθανό να μη συνοδεύεται σε κάποιες περιπτώσεις από τα αντίστοιχα θετικά συναισθήματα της αυτο-αξίας (self-worth). Τέλος, η ακαδημαϊκή αυτο-αντίληψη προέρχεται από τις πληροφορίες που παίρνει το άτομο κατά τη κοινωνική σύγκριση και αντανακλά τις αποτιμήσεις των σημαντικών άλλων ή ακόμα και από τη σύγκριση των ικανοτήτων του ίδιου ατόμου σε διαφορετικές ακαδημαϊκές περιοχές. Αντίθετα, η αυτο-αποτελεσματικότητα λαμβάνει πληροφορίες από την αξιολόγηση της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων με κριτήρια κανονιστικά χωρίς να προηγείται σύγκριση των ικανοτήτων του ατόμου με τις ικανότητες άλλων (Bong & Skaalvik, 2003; Zimmerman, 1995).

Συγκεκριμένα, η αντιλαμβανόμενη αυτο-αποτελεσματικότητα προέρχεται από τέσσερις πηγές πληροφοριών:

α) τις προσωπικές εμπειρίες του ατόμου, τα βιώματα επιτυχίας ή αποτυχίας. Αποτελέσματα που ερμηνεύονται ως επιτυχημένα ενισχύουν τις προσδοκίες αυτο-αποτελεσματικότητας, σε αντίθεση με αυτά που ερμηνεύονται ως αποτυχημένα.

β) τις εμπειρίες μέσω προτύπων, τις εμπειρίες δηλαδή που αποκτά το άτομο μέσω των άλλων, όταν τους παρατηρεί να εκτελούν έργα. Η παρατήρηση της συμπεριφοράς των άλλων πλουτίζει την εμπειρία του ατόμου και εμμέσως διαμορφώνει τη συμπεριφορά του. Μέρος της «αναπληρωματικής» αυτής εμπειρίας περιλαμβάνει τις κοινωνικές συγκρίσεις που γίνονται με άλλα άτομα, τον εκπαιδευτικό και τους συνομηλίκους.

γ) την πειθώ του λόγου, τις λεκτικές κρίσεις και τα μηνύματα που λαμβάνει το άτομο από τους άλλους σχετικά με το αν διαθέτει τις ικανότητες να επιτύχει σε κάποια έργα. Οι θετικές, αλλά ρεαλιστικές, κρίσεις μπορούν να λειτουργήσουν ενθαρρυντικά-ενισχυτικά και να καλλιεργήσουν την πίστη του ατόμου στις ικανότητές τους, ενώ οι αρνητικές μπορούν να ακυρώσουν και να αποδυναμώσουν την αντίληψή του για την αυτο-αποτελεσματικότητά του.

δ) τη σωματική και τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου. Η ερμηνεία φυσιολογικών καταστάσεων, όπως της ανησυχίας και της πίεσης ως αποτέλεσμα

ικανότητας ή το αντίθετο μπορεί να διαμορφώσει ανάλογες αντιλήψεις αυτο-αποτελεσματικότητας (Pajares, 2003; Schunk & Zimmerman, 2007).

2.5.2.2. Η αυτο-εικόνα σε σχέση με τις γνωστικές ικανότητες ως κίνητρο στη παραγωγή γραπτού λόγου

Οι ερευνητές που ενδιαφέρονται για το ρόλο του κινήτρου στη μάθηση εστιάζουν όλο και περισσότερο στις αντιλήψεις του «εαυτού». Αυτή η εστίαση αντιπαρατίθεται στις προγενέστερες απόψεις που έδιναν έμφαση στις προϋπάρχουσες δεξιότητες και δυνατότητες των μαθητών. Αν και αυτοί οι παράγοντες είναι σημαντικοί, μόνοι τους είναι ανεπαρκείς να εξηγήσουν τις ποικίλες συμπεριφορές μεταξύ μαθητών με συγκρίσιμες δεξιότητες και δυνατότητες (Schunk, 2003).

Σύμφωνα με την κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura οι επιτυχίες του ατόμου δεν καθορίζονται μόνο από τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, αλλά και από τις πεποιθήσεις που έχει για αυτές, οι οποίες επηρεάζουν δυναμικά τους τρόπους με τους οποίους θα συμπεριφερθεί. Αυτό σημαίνει ότι οι αυτο-πεποιθήσεις επηρεάζουν εκείνες τις επιλογές που συμβάλλουν στον καθορισμό της εμπειρίας κάποιου και παρέχουν το μέσο με το οποίο τα άτομα ασκούν τον έλεγχο των γεγονότων που έχουν επιπτώσεις στις ζωές τους. Οι επιλογές, οι στόχοι, τα σχέδια δράσης των ατόμων είναι ανάλογα των αντιλήψεών τους για τις ικανότητές τους. Αυτή η άποψη των αντιλήψεων του εαυτού ως μεσολαβούντος κατασκευάσματος στην ανθρώπινη συμπεριφορά είναι σύμφωνη με εκείνη πολλών ερευνητών και θεωρητικών που έχουν υποστηρίξει ότι η ισχυρή αξιολογική φύση των πεποιθήσεων λειτουργεί ως φίλτρο μέσω του οποίου ερμηνεύονται τα νέα φαινόμενα και διαμορφώνεται η επόμενη συμπεριφορά (Pajares, 1996; 2003).

Οι ερευνητές έχουν υποστηρίξει ειδικότερα το διαμεσολαβητικό ρόλο των αυτο-αντιλήψεων στη σχολική επίδοση. Μια θετική έννοια του εαυτού δημιουργεί το κατάλληλο εσωτερικό περιβάλλον που οδηγεί σε υψηλή επίτευξη, επηρεάζει την πρόθεση για μάθηση, την ποιότητα της προσπάθειας και την επιμονή (Δερμιτζάκη & Ευκλείδη, 2000· Pintrich & Schunk, 1996).

Μαθητές με θετική αυτο-εικόνα θέτουν στόχους επιτεύξιμους, διαθέτουν χρόνο στη γνωστική τους προσπάθεια, δείχνουν επιμονή και δεσμεύονται στο γνωστικό στους έργο, ακόμα και σε δύσκολες καταστάσεις επίλυσης προβλήματος, θέτουν

προκλητικούς στόχους, έχουν θετικές προσδοκίες για τις μελλοντικές επιδόσεις, νοιώθουν ικανοποίηση από την επίδοσή τους, βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, έχουν λιγότερο άγχος (Bong & Skaalvik, 2003), ανακτούν ευκολότερα την αυτοπεποίθησή τους μετά από τις αποτυχίες ή τις οπισθοδρομήσεις, αποδίδουν την αποτυχία στην ανεπαρκή προσπάθεια ή την ανεπαρκή γνώση και δεξιότητες που θεωρούν ότι είναι απαραίτητες για να επιτύχουν (Pajares, 2003), δεν αποφεύγουν τα σύνθετα και απαιτητικά γνωστικά έργα (Schunk et al., 2008). Αντίθετα, μαθητές που δεν έχουν αναπτύξει την ακαδημαϊκή τους αυτο-εικόνα γίνονται παθητικοί, νοιώθουν συναισθήματα κατωτερότητας και θεωρούν ότι δεν μπορούν να ελέγξουν τις καταστάσεις (Λεονταρή, 1998). Παρουσιάζουν μια ψευδή εικόνα του εαυτού τους προς τα έξω, είναι ευαίσθητοι σε ενδείξεις αδυναμίας, με αποτέλεσμα την ανάπτυξη συναισθημάτων αναξιοσύνης, την εσωτερική ένταση και το συνεπαγόμενο άγχος (Λεονταρή & Γιαλαμάς, 1996).

Τα παραπάνω αποτελέσματα για τη συσχέτιση της αυτο-εικόνας με τη σχολική επίδοση φαίνεται να ισχύουν και για τις επιδόσεις των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου, αν και η έρευνα μέχρι τώρα δεν έχει εστιάσει αρκετά σε ακαδημαϊκές περιοχές τόσο συγκεκριμένες όσο οι αντιλήψεις του εαυτού στη συγγραφή (Martin & Marsh, 2005). Όλο και περισσότεροι ερευνητές, όμως, τα τελευταία χρόνια επισημαίνουν ότι οι γνωστικές δεξιότητες των μαθητών, τα επίπεδα γνωστικής και συναισθηματικής εμπλοκής και δέσμευσής τους και η ποιότητα των κειμένων που παράγουν διαμεσολαβούνται από τις αναπαραστάσεις για τον εαυτό τους ως συγγραφέων και τις ερμηνείες που οι ίδιοι κάνουν είτε για τις συγγραφικές τους δεξιότητες γενικά είτε για τη συγγραφή ενός συγκεκριμένου τύπου κειμένου (White & Bruning, 2005; De Bernardi & Antolini, 2007).

Οι αντιλήψεις των μαθητών για το επίπεδο της επίδοσής τους και των ικανότητων τους, για τις αιτίες της αποτυχίας ή της επιτυχίας τους, οι απόψεις τους σχετικά με το αν η συγγραφική ικανότητα είναι εγγενώς προσδιορισμένη ή επίκτητη καθορίζουν το βαθμό και την ποιότητα της εμπλοκής τους στη συγγραφική διαδικασία και τις τελικές τους επιδόσεις. Οι μαθητές που (αυτο)κατατάσσονται στο χαμηλό επίπεδο εμπλέκονται λιγότερο σε διαδικασίες σχεδιασμού με στόχο την καθοδήγηση και τον έλεγχο της συγγραφικής δραστηριότητας, αποφεύγουν όσο το δυνατό συνθήκες που εκθέτουν τις αδυναμίες τους, όπως και εκείνοι που θεωρούν τη συγγραφή έμφυτο «ταλέντο» βιώνουν περισσότερο άγχος και η αυτοαξιολόγηση και η αυτοεκτίμησή τους κυμαίνεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα (Hayes et al, 1990; Palmquist & Young, 1992). Επιπροσθέτως,

κατά τη συγγραφή ο μαθητής συγγραφέας πρέπει να διαχειριστεί την πολυπλοκότητα των νοητικών διαδικασιών και να ανταποκριθεί σε ποικίλους και ανταγωνιστικούς μεταξύ τους συχνά στόχους π.χ. να εκθέσει τις απόψεις του για ένα θέμα, χωρίς όμως να προσβάλλει εκείνους από τους αναγνώστες που έχουν διαφορετική άποψη. Η επίτευξη των στόχων αυτών και η εξισορρόπηση των απαιτήσεων προϋποθέτουν θετικές αντιλήψεις του μαθητή για τον εαυτό του ως συγγραφέα. Άλλωστε, η αυτο-εικόνα σε σχέση με τις συγγραφικές ικανότητες καθορίζει και την επιλογή από το άτομο των στρατηγικών μέσω των οποίων επιτυγχάνει το στόχο του, καθώς η επιλογή αυτή είναι συνάρτηση του μηχανισμού «κόστους ή οφέλους», που ζυγιάζει τις πιθανότητες αποτυχίας ή επιτυχίας (Klassen, 2002).

Ειδικότερα σημείο εστίασης στις μελέτες για το κίνητρο στη συγγραφή είναι η αίσθηση από το μαθητή-συγγραφέα της αυτο-αποτελεσματικότητάς του να ολοκληρώνει συγγραφικά έργα (Pajares & Johnson, 1996; Pajares et al, 2007; Pajares & Valiante, 1997) λόγω της αμοιβαίας σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Από τη μια, η αυτο-αποτελεσματικότητα στη συγγραφή εμφανίζεται να ακολουθεί μια αναπτυξιακή πορεία που συνδέεται πιθανότατα με την αύξηση της συγγραφικής ικανότητας ηλικιακά. Ενισχύεται, επίσης, ως αποτέλεσμα διδακτικών παρεμβάσεων που παρέχουν στους μαθητές τα εργαλεία και την υποστήριξη, για να δομήσουν τις απαραίτητες γνωστικές και μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες. Πολλοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι η διδασκαλία των στρατηγικών και η προοδευτική ανατροφοδότηση αυξάνει την αποτελεσματικότητα, καθώς δημιουργεί στους μαθητές την πεποίθηση ότι είναι ικανοί να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και να ελέγχουν τη συγγραφική διαδικασία (Schunk & Swartz, 1993).

Από την άλλη, η αυτο-αποτελεσματικότητα αποδεικνύεται ισχυρός εσωτερικός παρωθητικός παράγοντας στη συγγραφή. Πλήθος ερευνών επιβεβαιώνουν την άποψη της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης για το διαμεσολαβητικό ρόλο της αυτο-αποτελεσματικότητας στη συμπεριφορά και στην επίτευξη συγγραφικών έργων, ακόμα κι όταν στις έρευνες λαμβάνονται και άλλοι ισχυροί παράγοντες, όπως η συγγραφική ικανότητα και οι προηγούμενες συγγραφικές επιδόσεις (Linnenbrink & Pintrich, 2003; Schunk & Zimmerman, 2007). Υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας συνεπάγεται καλύτερες επιδόσεις σε συγγραφικά έργα (Schunk & Swartz, 1993), πρόθεση για γνωστική εμπλοκή, εντατικοποίηση της προσπάθειας, χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Pintrich & Schunk, 1996) και αυτορρυθμιστικής

συμπεριφοράς (Hidi et al., 2002; Zimmerman & Risemberg, 1997b; Pajares & Johnson, 1994), τοποθέτηση υψηλότερων στόχων (Zimmerman & Bandura, 1994).

Η υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, επίσης, έχει συνδεθεί με μικρότερο άγχος και «ανησυχία» για τη συγγραφή και υψηλότερη ανοχή στη ματαίωση των συγγραφικών στόχων (Pajares & Valiante, 1997, 2001). Αυτά τα συμπεράσματα συνάδουν με τον ισχυρισμό του Bandura (1986) ότι το άγχος διαμεσολαβείται από τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, δηλαδή τα συναισθήματα του άγχους είναι κατά ένα μεγάλο μέρος συνάρτηση της αυτοπεποίθησης με την οποία οι μαθητές προσεγγίζουν ένα στόχο. Παρόμοια συμπεράσματα έχουν αναφερθεί από τους ερευνητές που έχουν διερευνήσει το ρόλο του άγχους (anxiety) στα μαθηματικά (Pajares, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

3.1. Εισαγωγή

Οι παραπάνω θεωρητικές απόψεις βοήθησαν να κατανοήσουμε τη συγγραφή ως μια πολύπλοκη ανθρώπινη συμπεριφορά στην οποία εμπλέκονται ποικίλοι ατομικοί και κοινωνικοί παράγοντες: γνώσεις και δεξιότητες γλωσσικές, γνωστικές και μεταγνωστικές, εννοιολογικές, κίνητρα, συναισθηματικοί παράγοντες, στάσεις και πεποιθήσεις συνεπικουρούν με το στενότερο ή ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, τις προσδοκίες, τις αξίες και τις αλληλεπιδράσεις του, με αποτέλεσμα η συγγραφή να καταλήγει από τις απαιτητικότερες νοητικές και επικοινωνιακές διαδικασίες στις οποίες επιδίδεται ο άνθρωπος. Αυτό καταφαίνεται και από το γεγονός ότι πολλές φορές η δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου δεν αναπτύσσεται ικανοποιητικά ακόμα και σε άτομα με επαρκή νοητική ικανότητα και σε ικανότατους φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας.

Με ζητούμενο την αντιμετώπιση των αδυναμιών στην παραγωγή γραπτού λόγου και τη μετάβαση του μαθητή-συγγραφέα από το επίπεδο του αρχάριου στο επίπεδο του έμπειρου, είναι ανάγκη να προχωρήσουμε ένα βήμα πιο πέρα από τη θεωρητική γνώση, στην αξιοποίησή της για το σχεδιασμό αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας του γραπτού λόγου.

Με δεδομένη, επίσης, τόσο τη σημασία του γραπτού λόγου όσο και την πολυπλοκότητα της συγγραφικής διαδικασίας ο σχεδιασμός αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας του είναι μια πρόκληση για τους εμπλεκόμενους σε θεωρητικό-ερευνητικό και πρακτικό-διδακτικό επίπεδο. Τέτοια περιβάλλοντα θα πρέπει να είναι υποστηρικτικά, παρωθητικά, να οξύνουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη συγγραφή και να αναδεικνύουν την αξία της, να εξασφαλίζουν την ενεργητική εμπλοκή και τη δέσμευση του μαθητή σε συγγραφικά έργα και κυρίως να μην είναι μονολιθικά αλλά να αξιοποιούν συνδυαστικά και δυναμικά βασικές αρχές που απορρέουν από όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις και παραδοχές, εφόσον ερευνητικά έχουν αποδειχτεί αποδοτικές (Σπαντιδάκης, 2009β).

Παρακάτω ακολουθούν οι αρχές αυτές, εκ των οποίων άλλες περισσότερο γνωσιακά προσανατολισμένες αναφέρονται στο συγγραφέα-μαθητή, άλλες με προοπτική περισσότερο κοινωνικο-γνωστική και κοινωνικο-πολιτισμική εστιάζουν στο πλαίσιο της συγγραφής-διδασκαλίας και άλλες με περισσότερο γλωσσολογικό χαρακτήρα αξιοποιούν την κειμενική γνώση.

3.2. Αρχή της διαχείρισης των συγγραφικών διαδικασιών και του συνεπαγόμενου γνωσιακού φορτίου

Σύμφωνα με τη γνωστική/κοινωνικογνωστική προσέγγιση την οποία παρουσιάσαμε στο δεύτερο κεφάλαιο αυτής της εργασίας η συγγραφή, ως εμπρόθετη επικοινωνιακή δραστηριότητα, είναι σύνθετη και πολύπλοκη γνωστική διαδικασία που προσιδιάζει στη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, καθώς απαιτεί τη δυναμική αλληλεπίδραση πολλών επιμέρους υπο-δεξιοτήτων, των οποίων όμως ο συντονισμός υπερβαίνει τη δυναμικότητα της ούτως ή άλλως περιορισμένης δυνατότητας ως προς την επεξεργασία των πληροφοριών εργαζόμενης μνήμης. Αυτή η ερμηνεία συνέβαλε σε μια ριζική μεταβολή της διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου από τις παραδοσιακές μεθόδους προς το άτομο-συγγραφέα και τις εσωτερικές νοητικές διαδικασίες που πρέπει να καταβάλλει για τη διεκπεραίωση του απαιτητικού γνωσιακά συγγραφικού έργου (Pritchard & Honeycutt, 2005). Όπως έλεγε ο Murray (1990), «όταν διδάσκουμε τη συγγραφή δε διδάσκουμε ένα προϊόν αλλά μια διαδικασία».

Στόχος αυτής της διδακτικής προσέγγισης είναι η ρητή διδασκαλία⁴¹ των επιμέρους φάσεων-διαδικασιών της συγγραφικής δραστηριότητας και των στρατηγικών διαχείρισής τους. Εξέχουσα σημασία έχει το «πώς» θα κατανοήσουν οι μαθητές τη φύση της συγγραφής και την αλληλεπίδραση των επιμέρους υπο-δεξιοτήτων, κυρίως, όμως, πώς θα γίνουν ικανοί να συντονίζουν τις γνωστικές τους δραστηριότητες για την ολοκλήρωση της εργασίας τους, εφόσον οι συγγραφικές διαδικασίες δεν είναι γραμμικές αλλά διαπλεκόμενες και δυναμικά επαναλαμβανόμενες. Κυρίως, όμως, ενδιαφέρει πώς θα γίνουν ικανοί να διαχειρίζονται το συνεπαγόμενο από αυτό το

⁴¹ Έχει εκφραστεί και η άποψη ότι η συγγραφική διαδικασία είναι μια ασafώς ελεγχόμενη σειρά από βήματα, μια «φυσική διαδικασία» στο πλαίσιο αυθεντικών έργων και ως εκ τούτου στηρίζεται κυρίως σε μια έμμεση παρά ρητή διδασκαλία (Graham & Harris, 1997). Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν υλοποιηθεί κατά το διάστημα 1980-2003 επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα της ρητής διδασκαλίας των συγγραφικών διαδικασιών και στρατηγικών διαχείρισης του συγγραφικού έργου.

συντονισμό γνωστικό φορτίο που επιβαρύνει ιδιαίτερα την περιορισμένη χωρητικότητα μνήμη εργασίας (Galbraith & Rijlaarsdam, 1999; Kellogg, 1996; van de Bergh & Rijlaarsdam, 2001· Fink-Chorzempa et al, 2005). Επιδίωξη, επομένως, είναι η δημιουργία υποστηρικτικών, διευκολυντικών και εμπυχωτικών μαθησιακών περιβαλλόντων στα οποία η διδασκαλία σχεδιάζεται με γνώμονα τους περιορισμούς της βραχυπρόθεσμης μνήμης (Sweller, 1994).

Ιδιαίτερη επίδραση για την επίτευξη του παραπάνω στόχου άσκησε η θεωρία του γνωστικού φορτίου (Cognitive Load Theory), η οποία συνδέεται άμεσα με την αρχιτεκτονική της μνήμης γενικά και τους περιορισμούς της εργαζόμενης μνήμης ειδικότερα. Ως γνωστικό φορτίο ορίζεται η νοητική προσπάθεια που καταβάλλεται από την εργαζόμενη μνήμη κατά την εκτέλεση μιας νοητικής δραστηριότητας σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Cooper, 1990) και διακρίνεται σε α) εσωτερικό (ή ενδογενές), που αναφέρεται στη φύση του γνωστικού έργου· όσο συνθετότερο το γνωστικό έργο και ο βαθμός αλληλεπίδρασης των στοιχείων ή των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την υλοποίησή του και όσο μικρότερη η σχετική εμπειρία του μαθητή, τόσο μεγαλύτερο είναι το εσωτερικό φορτίο β) το εξωτερικό, που απορρέει από τον τρόπο σχεδιασμού και παρουσίασης στους μαθητές του εκπαιδευτικού υλικού. Κακοσχεδιασμένα διδακτικά πλαίσια παρουσιάζουν υψηλές απαιτήσεις γνωστικής διαχείρισης των παρουσιαζόμενων πληροφοριών και επιβαρύνουν αντί να διευκολύνουν τη μάθηση (Σπαντιδάκης, 2007) και γ) το θετικό (ή αποτελεσματικό ή συναφές), που αναφέρεται στην προσπάθεια που πρέπει να καταβάλει ο μαθητής, προκειμένου να δομήσει και να αυτοματοποιήσει νοητικά σχήματα κατά τη διαδικασία της μάθησης (Sweller, 2002; Paas et al., 2003). Αυτοματοποιημένα και διατηρημένα στη μακρόχρονη μνήμη σχήματα είναι προϋπόθεση της μάθησης, εφόσον ανακαλούνται εύκολα, αφήνοντας ελεύθερους γνωστικούς πόρους προς χρήση κατά την επεξεργασία των πληροφοριών και μειώνοντας έτσι το γνωστικό φορτίο της εργαζόμενης (Sweller, 1999). Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για σύνθετα γνωστικά έργα, όπως η συγγραφή, των οποίων είτε τα στοιχεία είτε οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την υλοποίησή τους παρουσιάζουν μεγάλο βαθμό αλληλεπίδρασης (Kirschner, 2002).

Παρά τη διάκρισή τους τα παραπάνω είδη φορτίου αλληλοεπηρεάζονται: το εσωτερικό γνωστικό φορτίο μειώνεται, όταν ο μαθητής έχει δομήσει και αυτοματοποιήσει κατάλληλα σχήματα, ώστε να απελευθερώνει γνωστικούς πόρους από την εργαζόμενη μνήμη και να τους αφιερώνει στην επεξεργασία των πληροφοριών (συναφές). Αλλά σημαντικό ρόλο για τη δόμηση και την αυτοματοποίηση των

σχημάτων παίζει ο τρόπος παρουσίασης του υπό μάθηση υλικού (εξωτερικό), εφόσον διδακτικά περιβάλλοντα που απαιτούν υψηλού επιπέδου γνωστική διαχείριση των παρουσιαζομένων πληροφοριών επιβαρύνουν αντί να διευκολύνουν τη μάθηση (Σπαντιδάκης, 2007). Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι, ενώ το εσωτερικό γνωστικό φορτίο δεν τροποποιείται από τους διδακτικούς σχεδιασμούς, το αντίθετο συμβαίνει με το εξωτερικό και το συναφές.

Τα παραπάνω αποτέλεσαν ένα θεωρητικό πλαίσιο για το σχεδιασμό περιβαλλόντων μάθησης που εστιάζουν στην παρουσίαση των πληροφοριών με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενθαρρύνονται δραστηριότητες που βελτιστοποιούν τη διανοητική απόδοση των μαθητών μέσω της διαχείρισης του γνωστικού φορτίου (Kirschner, 2002).

Η εκπαιδευτική έρευνα εστίασε αρχικά στο σχεδιασμό περιβαλλόντων που είχαν ως στόχο τη μείωση του εξωτερικού γνωστικού φορτίου (τρόπος διδασκαλίας των συγγραφικών διαδικασιών και των κειμενικών ειδών) με τη λογική ότι η ελαχιστοποίησή του αυξάνει το υπολειπόμενο μέγεθος της εργαζόμενης μνήμης που μπορεί να ενεργοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία (Αγγελή & Βαλανίδης, 2002). Γενικά, η θεωρία του γνωστικού φορτίου συστήνει τις εξής γενικές εκπαιδευτικές πρακτικές: απλή και συνεκτική παρουσίαση των στοιχείων κατά τη διδασκαλία, ώστε να μη διασπάται η προσοχή των μαθητών σε διαφορετικά σημεία της παρουσίασης (π.χ. κείμενο και διάγραμμα), εξάλειψη των πλεοναζόντων στοιχείων, επιδίωξη της διερεύνησης του προς επίλυση προβλήματος παρά επανάληψη συμβατικών πρακτικών. Από αυτές τις αρχές αναπτύχθηκαν οι εξής εκπαιδευτικές τεχνικές για διευκόλυνση της μάθησης: ανάλυση των μέσων και των σκοπών κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, παροχή επεξεργασμένων παραδειγμάτων, ενσωμάτωση πολλών πηγών πληροφοριών, ώστε ο μαθητής να τις ενοποιεί νοητικά και να μην αυξάνεται το εξωτερικό γνωστικό φορτίο, μείωση των πληροφοριών κατά τη διδασκαλία στο βαθμό που αρκούν για την κατανόηση του υπό μάθηση αντικειμένου, παρουσίαση των πληροφοριών με ακουστικό και οπτικό τρόπο, εφόσον κάποια τμήματα της εργαζόμενης μνήμης εξειδικεύονται στα αντίστοιχα κανάλια και παροχή προβλημάτων με πολλές μεταβλητές, ώστε να ενισχύεται η ικανότητα μεταφοράς της εκτέλεσης σε όμοια έργα και διαφοροποίηση των όμοιων και ανόμοιων στοιχείων ανάλογων έργων (Sweller et al., 2011).

Οι νεότερες, όμως, έρευνες δίνουν έμφαση στο σχεδιασμό περιβαλλόντων που επιδιώκουν την αύξηση του συναφούς γνωστικού φορτίου με την κατασκευή και την αυτοματοποίηση σύνθετων γνωσιακών σχημάτων, αρκεί το άθροισμα του εσωτερικού

και εξωτερικού γνωστικού φορτίου να μην υπερβαίνει την ικανότητα επεξεργασίας της μνήμης εργασίας (Kirschner, 2002; van Merriënboer & Ayres, 2005). Στην περίπτωση, ειδικότερα της συγγραφής, όπου το εσωτερικό γνωστικό φορτίο είναι πολύ μεγάλο, επιδίωξη κάθε σύγχρονης παρέμβασης δεν είναι απλά η μείωση του εξωτερικού γνωστικού φορτίου αλλά η αύξηση του συνολικού, η οποία βέβαια είναι αναγκαία να προέρχεται από την αύξηση του συναφούς και την όσο το δυνατόν καλύτερη διαχείριση του εξωτερικού και του εσωτερικού γνωστικού φορτίου (Σπαντιδάκης, 2007).

3.3. Αρχή της ανάπτυξης της μεταγνώσης

3.3.1. Προσδιορισμός της μεταγνώσης

Η αύξηση του συναφούς γνωστικού φορτίου μπορεί να επιτευχθεί με τη μάθηση γνωστικών στρατηγικών και κυρίως την ανάπτυξη μεταγνωσιακών δεξιοτήτων· μέσω αυτών ο μαθητής-συγγραφέας παρακολουθεί, ρυθμίζει και ελέγχει σκόπιμα και εμπρόθετα τον τρόπο λειτουργίας του γνωσιακού του συστήματος και διαχειρίζεται την υπερφόρτωσή του (Σπαντιδάκης, 2007), καθώς σχηματίζει μια αναπαράσταση για το περιεχόμενο και για τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών (Koriat & Levy-Sadot, 2000).

Ο ακριβής ορισμός της «μεταγνώσης» είναι αντικείμενο συζήτησης (ή και αντιπαράθεσης συχνά) μεταξύ των ερευνητών, όπως διαπιστώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, στην οποία συναντούμε πλήθος ορισμών αλλά και όρων που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά με τον όρο «μεταγνώση» (Livingston, 1997). Από αυτούς τους ορισμούς επιλέγουμε να αναφέρουμε κάποιους κατά τη γνώμη μας ενδεικτικούς. Κάποιοι ερευνητές, όπως ο Benjafield (1997), την ορίζουν στατικά ως τη γνώση του ατόμου για τον τρόπο λειτουργίας των γνωστικών του λειτουργιών. Στο ίδιο πνεύμα η Berk (2003) την αντιλαμβάνεται ως ενημερότητα του ατόμου για τις διάφορες εκφάνσεις της σκέψης του. Ο Flavell, όμως, από τους πρώτους που χρησιμοποίησε τον όρο «Μεταγνώση», αναφέρεται μ' αυτόν στη γνώση που έχει το άτομο για τις γνωστικές του διαδικασίες, τα προϊόντα τους και τα αποτελέσματά τους, στην ενημερότητα και τις εμπειρίες που διαθέτει το άτομο για το νου, τους τρόπους με τους οποίους επεξεργάζεται τη γνώση και την ικανότητά του να εκτιμά τις απαιτήσεις του γνωστικού έργου· περιλαμβάνει όμως στον ορισμό του και την ενεργό παρακολούθηση και ρύθμιση των γνωστικών δραστηριοτήτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Η Brown

(1987), της οποίας το όνομα επίσης συνδέθηκε με την έρευνα στη μεταγνώση, την ορίζει ως την ενημερότητα του ατόμου για τη γνώση που κατέχει αλλά και τον ενεργητικό έλεγχο και τις διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει, για να αποκαταστήσει προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της γνωστικής επεξεργασίας του έργου με το οποίο εμπλέκεται. Στο ίδιο πνεύμα η Livingston (1997) την ορίζει ως σκέψη ενός ανώτερου επιπέδου που περιλαμβάνει τον εμπρόθετο έλεγχο των γνωστικών διεργασιών και οι Schneider και Lock (2002) την ορίζουν ευρύτερα ως «την ενημερότητα του ατόμου για το γνωσιακό του σύστημα και ως τις αυτορρυθμιστικές διαδικασίες που έχουν ως αντικείμενό τους τις γνωσιακές».

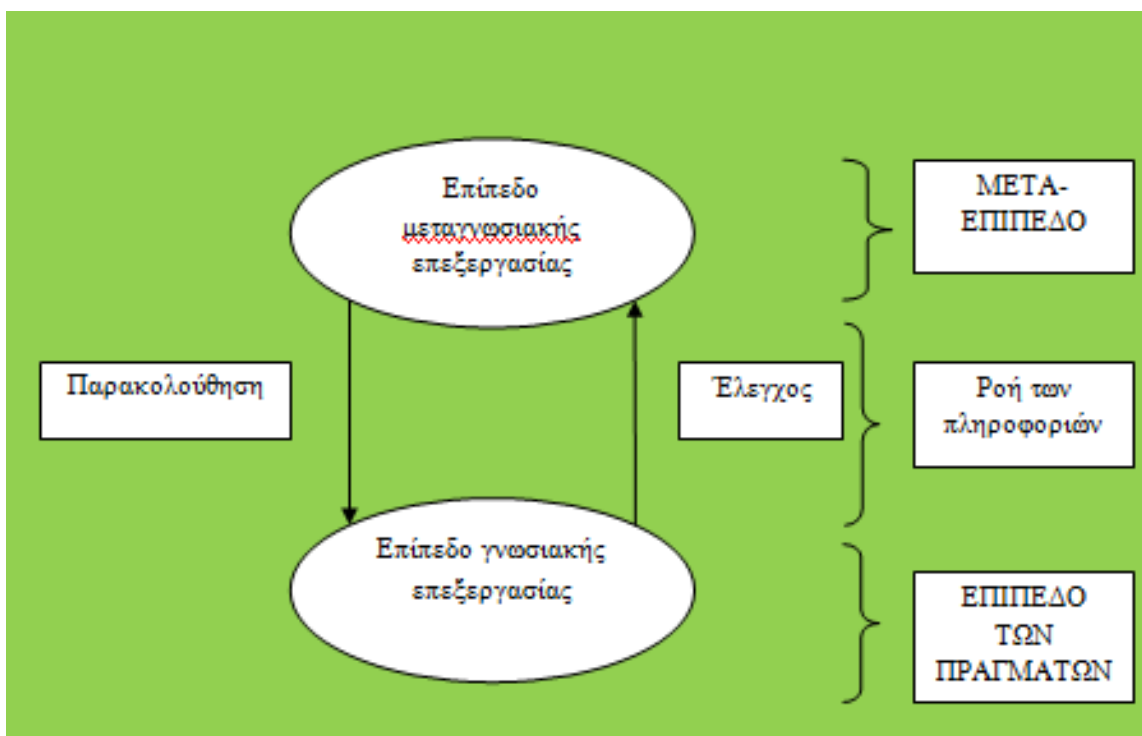
Διαπιστώνεται ότι οι ορισμοί αυτοί αναγνωρίζουν στη μεταγνώση δύο συστατικά εκ των οποίων το ένα, το θεωρητικό, αναφέρεται στη ενημερότητα του ατόμου για τη γνώση που κατέχει (γνώση για τη γνώση) και το άλλο, το εκτελεστικό (ή ενεργητικό ή ρυθμιστικό), μετουσιώνει τη γνώση σε δράση και ενεργητική καθοδήγηση των γνωστικών διεργασιών (γνωστική αυτο-ρύθμιση) (Livingston, 1997; Pintrich et al., 2000; Son & Schwartz, 2002, Veenman et al., 2006).

Η Koriat (1994 αναφέρεται στο Σπαντιδάκης, 2010) στους παραπάνω προσδιορισμούς περικλείει ρητά και το συναισθηματικό παράγοντα, εφόσον ορίζει τη μεταγνώση ως μια «νοητική-συναισθηματική διαδικασία, η οποία εμπλέκει τη νοητική επεξεργασία και τα συναισθήματα του ατόμου σχετικά με τη γνωσιακή του κατάσταση και τις γνωσιακές του διαδικασίες και δραστηριότητες». Με την άποψη αυτή συντάσσεται και ο Ματσαγγούρας (1995), ο οποίος υποστηρίζει ότι η μεταγνώση δεν αναφέρεται μόνο στη συνειδητοποίηση και τον έλεγχο των γνωστικών διαδικασιών αλλά και των συναισθημάτων και των κινήτρων.

Η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005) αντικαθιστά τον όρο «μεταγνώση» (metacognition) από τον όρο «μεταγινώσκω», τον οποίο προσδιορίζει, δανειζόμενη τον ορισμό του Flavell, ως «το γινώσκω (cognition) του γινώσκω», ως αναπαράσταση «αυτού που υπάρχει στο γινώσκω». Με τη χρήση των απαρεμφάτων αποφεύγει την ταύτιση με το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας-επεξεργασίας, τη στατική γνώση (knowledge) στην οποία μπορεί να παραπέμψουν κάποιον τα αφηρημένα ουσιαστικά «γνώση, μεταγνώση», και εξαίρει την επεξεργασία της γνώσης από το υπονοούμενο υποκείμενο του απαρεμφάτου και τις ενεργητικές του διαδικασίες μέσω των οποίων πραγματώνεται.

Τον όρο «μετα» εισήγαγε στην Ψυχολογία ο Flavell κατά τη δεκαετία του 1970, δανειζόμενος τον όρο από το φιλόσοφο Tarski, ο οποίος τον επινόησε στην προσπάθειά

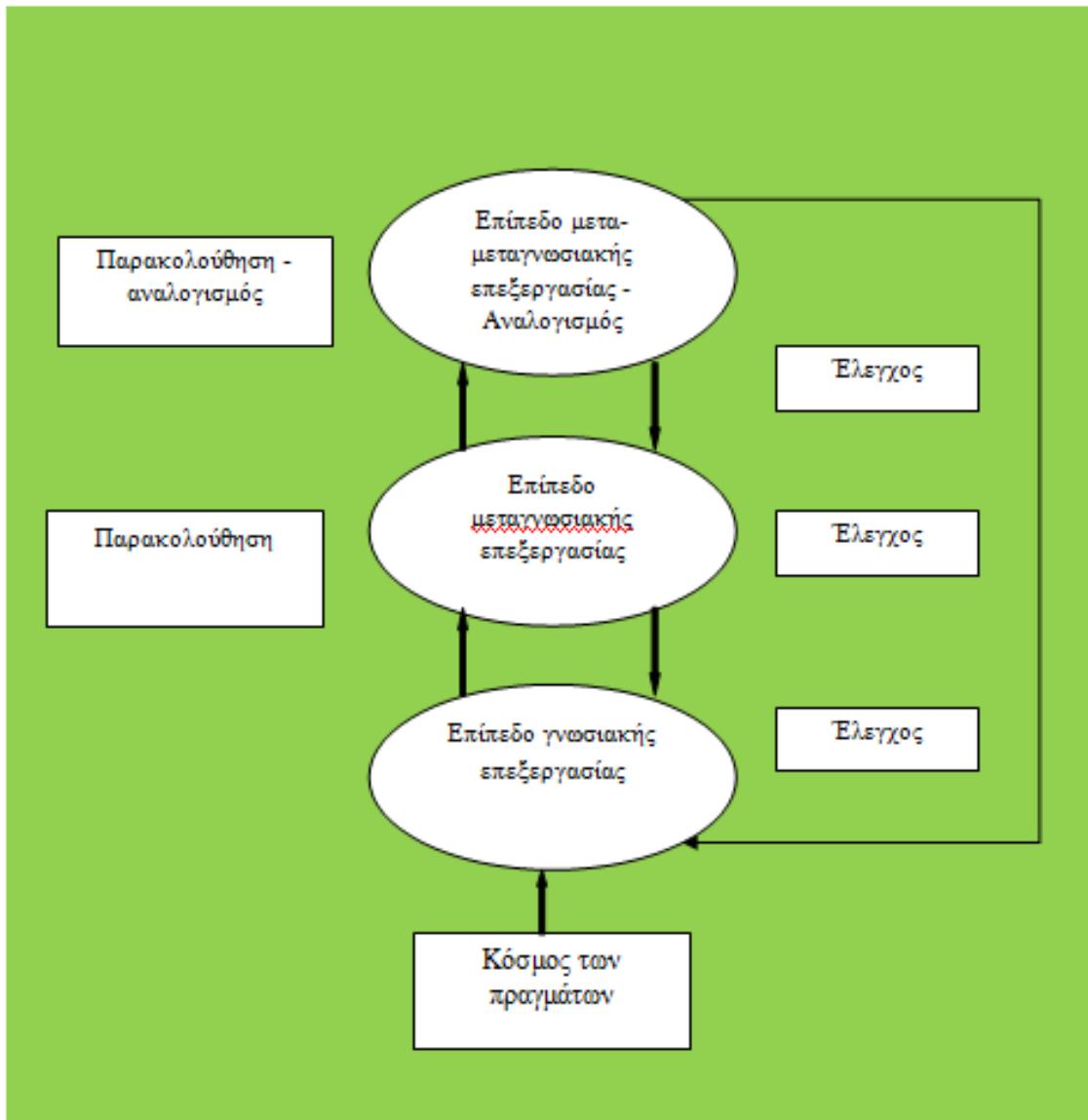
του να εξηγήσει το φιλοσοφικό παράδοξο πώς η συνείδηση μπορεί να περιγράψει τον εαυτό της, πώς το «παρατηρούν» είναι και «παρατηρούμενο» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Έκτοτε στη βιβλιογραφία διακρίνει κάποιος διάφορες εκφάνσεις του πχ. μετα-γλώσσα, μετα-προσοχή, μετα-μνήμη, μετα-κατανόηση κ.λπ. Με μια απλή ερμηνεία, το επίπεδο «μετα-» δηλώνει την παρατήρηση από το ίδιο το άτομο των συστημάτων του που αποδίδονται με το δεύτερο συνθετικό και τις νοητικές του διεργασίες σε σχέση με αυτά (Σπαντιδάκης 2010). Με αυτή την έννοια το «μεταγιγνώσκειν» ανάγεται σε ένα μετα-επίπεδο και αποτελεί ένα μοντέλο, μια αναπαράσταση του επιπέδου του «γιγνώσκειν» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005; Nelson & Narens, 1994), που ενημερώνει το άτομο για τις νοητικές διεργασίες του γνωσιακού συστήματος (βλ. σχήμα 3.1.). Με άλλα λόγια, «μεταγνώση σημαίνει ότι οι άνθρωποι μπορούν να μιλούν και να περιγράφουν τη γνώση και την υποκειμενική εμπειρία τους που αφορούν στο επίπεδο των πραγμάτων» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998, σελ. 2).



Σχήμα 3.1.: Η λειτουργία του μεταγνωστικού συστήματος: το μοντέλο των δύο επιπέδων (Nelson και Narens, 1994).

Με τον ίδιο τρόπο είναι δυνατό το ίδιο το μεταγνωστικό επίπεδο να δημιουργήσει μια αναπαράσταση για τον εαυτό του, καθώς το άτομο αναλογίζεται/στοχάζεται για όλα όσα συμβαίνουν σ' αυτό (βλ. σχήμα 3.2.). Επομένως, είναι πιθανό να δημιουργηθούν αναπαραστάσεις του γνωσιακού συστήματος σε πολλά επίπεδα μέσω των οποίων η μεταγνώση παρακολουθεί και ελέγχει το γνωστικό σύστημα, ταυτόχρονα όμως και η

ίδια παρακολουθείται και ελέγχεται από αυτό (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Σπαντιδάκης, 2010).



Σχήμα 3.2.: Η λειτουργία του μεταγνωστικού συστήματος: το μοντέλο των τριών επιπέδων. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005)

Γενικά, οι περισσότεροι προσδιορισμοί που συναντούμε στη βιβλιογραφία έχουν ένα κοινό παρονομαστή, που αφορά στο γενικότερο στόχο του «μεταγιγνώσκειν»: μέσω αυτού το γνωστικό σύστημα παρακολουθεί και ελέγχει τον εαυτό του, το «γιγνώσκειν». Γίνεται, επομένως, εμφανές, όπως αποτυπώνεται και στα προηγούμενα σχήματα, ότι καθοριστικής σημασίας λειτουργίες για τη μεταγνωστική λειτουργία είναι η παρακολούθηση και ο έλεγχος και κυρίως η μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Narens et al., 1996): μέσω της πρώτης λειτουργίας το άτομο εστιάζει στην πρόοδο της γνωστικής διαδικασίας στην οποία εμπλέκεται· παρακολουθεί τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζεται τις πληροφορίες, για να παραγάγει γνώση, πληροφορείται για την

κατάσταση του γνωσιακού του συστήματος και στοχάζεται σε σχέση μ' αυτό κατά την προσπάθεια επίτευξης ενός στόχου, εκτιμά τις απαιτήσεις του έργου αυτού καθαυτού αλλά και σε σχέση με τις γνώσεις και τις δεξιότητές του και δομεί μια αναπαράσταση του γνωστικού του επιπέδου στο μετα-γνωστικό σε μια προσπάθεια αξιολόγησης της γνωστικής διαδικασίας, τροφοδοτώντας μ' αυτό τον τρόπο τη μεταγνωστική γνώση. Η γνώση αυτή αξιοποιείται μέσω της δεύτερης λειτουργίας, του ελέγχου, ώστε το γνωστικό σύστημα να παίρνει συνειδητές ή μη συνειδητές αποφάσεις ρύθμισης, τροποποίησης και βελτίωσης της γνωστικής επεξεργασίας και της συμπεριφοράς που στηρίζονται στα αποτελέσματα της παρακολούθησης. Η λειτουργία του ελέγχου είναι έκδηλη στην κατανομή των γνωστικών πόρων (της προσοχής, της προσπάθειας, του χρόνου, στις στρατηγικές που επιλέγει το άτομο για να επεξεργαστεί τις πληροφορίες, στην εντολή έναρξης και λήξης των διεργασιών). Κοντολογίς, η σχέση ελέγχου και παρακολούθησης ανάγεται σε μια δυναμική, κριτική και προσαρμοστική σχέση της γνώσης που προσπορίζεται το άτομο για το γνωστικό του σύστημα και της δράσης στην οποία προβαίνει με βάση τη γνώση αυτή (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Σπαντιδάκης, 2010· Schwartz & Perfect, 2002; Serra & Metcalfe, 2009).

Η λειτουργία της παρακολούθησης εκδηλώνεται μέσω της *μεταγνωστικής γνώσης* και των *μεταγνωστικών εμπειριών* (μεταγνωστικής ενημερότητας), ενώ η λειτουργία του ελέγχου μέσω *μεταγνωσιακών δεξιοτήτων*. Επομένως, η μεταγνωστική γνώση (ΜΓ), οι μεταγνωστικές εμπειρίες (ΜΕ) και οι μεταγνωστικές δεξιότητες (ΜΔ) αποτελούν επιμέρους εκφάνσεις του μεταγινώσκειν και περιλαμβάνουν διαφορετικού τύπου διεργασίες η καθεμιά (Kuhn, 2000· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Σπαντιδάκης, 2010).

3.3.2. Μεταγνωστική γνώση

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ΜΓ (metacognitive knowledge) είναι οι πληροφορίες που κάποιος λαμβάνει υπόψη, όταν ασχολείται με ένα συγκεκριμένο γνωστικό έργο, η γνώση ή οι αντιλήψεις του σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν σ' αυτό. Είναι τα μοντέλα (οι απλοϊκές θεωρίες) που έχει σχηματίσει και αποθηκεύσει στη μνήμη του το άτομο για τις γνωστικές του διαδικασίες, την ποικιλία των γνωστικών έργων, των στόχων, των δράσεων, των εμπειριών, τις διαφορές και τις ομοιότητες που παρουσιάζουν οι άνθρωποι ως γνωσιακά όντα (Schwartz & Perfect, 2002; Griffith & Ruan, 2005; Serra & Metcalfe, 2009). Στο μοντέλο Flavell (1979) η μεταγνωστική

γνώση αναφέρεται ως συνδυασμός πληροφοριών σχετικά με τρεις μεταβλητές: α) τον εαυτό και τους άλλους ως γνωσιακά όντα, (τις γνωστικές τους λειτουργίες, τους προτιμώμενους τρόπους επεξεργασίας και απόκτησης της γνώσης και τις συνθήκες που ευνοούν τη γνωστική απόδοση, την ενημερότητα του ατόμου για την ικανότητά του κ.λπ.), β) τα γνωστικά έργα (την κατηγοριοποίησή τους με βάση τα χαρακτηριστικά τους, τη δυσκολία και τις απαιτήσεις τους, το περιεχόμενό τους) και γ) τις στρατηγικές, τους τρόπους διαχείρισης των γνωστικών έργων και τις συνθήκες ή προϋποθέσεις εφαρμογής τους (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2005, 2006, 2008). Τη γνώση αυτή τη διακρίνει σε δύο κατηγορίες: τη δηλωτική (γνωρίζω ότι) και τη διαδικαστική (γνωρίζω πώς) και διευκρινίζει τη διαφορά τους ως εξής: «Γνωρίζω ότι μπορώ να ενισχύσω τη μνήμη μου με μία στρατηγική (δηλωτική) και εφαρμόζω μια τέτοια στρατηγική στην πράξη (διαδικαστική) (Flavell, 1985 στο Παπαλεοντίου-Λουκά (2010).

Άλλοι ερευνητές, όπως η Brown (1987) και Schraw (1998), ταξινομούν τη μεταγνωστική γνώση σε δηλωτική, διαδικαστική και πλαισιοθετημένη (ή υποθετική-συμπερασματική). Σύμφωνα με τους αρχικούς προσδιορισμούς η δηλωτική (declarative ή descriptive knowledge, propositional knowledge) είναι η γνώση του «τι γνωρίζω», η διαδικαστική (procedural knowledge) η γνώση του «πώς θα εφαρμόσω αυτό που γνωρίζω» και η πλαισιοθετημένη (conditional knowledge) η γνώση του «πότε, πού και γιατί θα το εφαρμόσω» (Jacobs & Paris, 1987; Schraw & Moshman, 1995). Πιο αναλυτικά:

Η δηλωτική γνώση περιγράφει πώς είναι τα πράγματα, τα γεγονότα, οι διαδικασίες, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους, οι μεταξύ τους σχέσεις και οι παράγοντες που μπορούν να τις επηρεάζουν (McCormick, 2003; Harris et al., 2010). Πρόκειται για το σύνολο των πραγματικών (factual) πληροφοριών που είναι αποθηκευμένες στη μνήμη, έχουν στατικό χαρακτήρα και μπορούν να εκφραστούν, να λεξικοποιηθούν ρητά, να δηλωθούν. Εκτός από τις γενικές και ειδικές γνώσεις που αναφέρονται στο γνωστικό έργο και τα χαρακτηριστικά του συμπεριλαμβάνεται και η γνώση που έχει κάποιος για τον εαυτό του και τους άλλους ως γνωστικά όντα, τις ικανότητες ή τις αδυναμίες του και τους παράγοντες που επιδρούν στη επίδοσή του. Η δηλωτική γνώση δεν είναι συνειδητή μέχρι να ανακτηθεί μέσω νύξεων. Παράλληλα είναι και επιλεκτική, εφόσον μια νύξη μπορεί να οδηγήσει στην ανάκτηση ενός μόνο ποσοστού από τις δυνητικά διαθέσιμες πληροφορίες (Ten Berge & Van Hezewijk, 1999; Son & Schwartz, 2002). Η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005) προσθέτει στη δηλωτική γνώση τη θεωρία του νου, τα μοντέλα, τις αναπαραστάσεις, που έχει

διαμορφώσει το παιδί στην ηλικία των τεσσάρων περίπου ετών για τις γνωστικές λειτουργίες, τη φύση τους και τα χαρακτηριστικά τους, και το επιστημικό γινώσκειν, την επιστημολογική γνώση για τα κριτήρια ορθότητας, εγκυρότητας και αξιοπιστίας της γνώσης (Σπαντιδάκης, 2010). Καθώς το παιδί διαμορφώνει τη θεωρία του νου και αποκτά επίγνωση του ότι η πραγματικότητα διαφοροποιείται από τις αναπαραστάσεις της και ότι αυτές οι αναπαραστάσεις διαφέρουν μεταξύ των ατόμων και δύναται να είναι ανακριβείς ή λανθασμένες, θέτει τα θεμέλια του επιστημικού γινώσκειν (Efklides, 2009).

Η διαδικαστική, από την άλλη, αναφέρεται στη γνώση σχετικά με το πώς γίνονται τα πράγματα. Είναι η *επίγνωση* της διαδικασίας του «σκέπτεσθαι», η γνώση των στρατηγικών και των ευρετικών που εφαρμόζει κάποιος εμπρόθετα, προκειμένου να προσεγγίσει ένα γνωστικό έργο, να το διαχειριστεί, να παρακολουθήσει, να ρυθμίσει και να αξιολογήσει τις προσπάθειές του μέχρι την επίτευξή του. Άτομα με υψηλό βαθμό διαδικαστικής γνώσης εκτελούν τα γνωστικά έργα πιο αυτοματοποιημένα, κατέχουν ένα ευρύτερο ρεπερτόριο στρατηγικών, τις εφαρμόζουν αποτελεσματικά για να συντονίσουν γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες επίλυσης προβλήματος (Schraw, 1998· Σπαντιδάκης, 2004).

Η πλαίσιο-οριοθετημένη (ή υποθετική ή στρατηγική) αναφέρεται στη γνώση κάποιου σχετικά με το πώς και γιατί θα συνδυάσει και θα χρησιμοποιήσει τη δηλωτική και διαδικαστική γνώση. Αναφέρεται στην επίγνωση των συνθηκών που επηρεάζουν την επίτευξη του γνωστικού έργου, όπως το ποιες στρατηγικές είναι κατάλληλες και αποτελεσματικές, γιατί, πότε πρέπει να εφαρμοστούν (Desoete et al., 2001). Άτομα με υψηλό βαθμό υποθετικής γνώσης διανέμουν επιλεκτικά τις πηγές και τη χρήση στρατηγικών κατά την ενασχόληση με ένα γνωστικό έργο και προσαρμόζονται εύκολα, όταν αλλάζουν οι συνθήκες εντός των οποίων πρέπει να επιτευχθεί, λαμβάνοντας ανάλογες αποφάσεις ελέγχου. Η υποθετική γνώση, επίσης, δεν περιλαμβάνει μόνο γνωστικά και μεταγνωστικά στοιχεία αλλά και συναισθηματικά. Επειδή η χρήση της στρατηγικής είναι συνήθως απαιτητική, το άτομο πιθανά να μην εμπλέκεται σ' αυτή, εκτός κι αν πειστεί ότι θα το βοηθήσει να επιτύχει το γνωστικό του έργο (Nokes & Dole, 2004).

Οι παραπάνω προσδιορισμοί μεταφράστηκαν ανάλογα και στο πεδίο της παραγωγής γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα:

Η δηλωτική γνώση αναφέρεται στη *γνώση σχετικά με το συγγραφικό έργο*, το σκοπό της συγγραφής, τον αποδέκτη, τις κειμενικές συμβάσεις και το γλωσσικό

σύστημα, όπως αρχικά προσδιορίστηκε, (Scardamalia & Bereiter, 1987; Raphael et al., 1989· Σπαντιδάκης, 2010) αλλά και στη γνώση του ατόμου για τον *εαυτό* του ως συγγραφέα, στην επίγνωση των ικανοτήτων ή των αδυναμιών του και τις προτιμήσεις κατά τη συγγραφή. Αναφέρεται, επίσης, και στη *γνώση των στρατηγικών-δεξιοτήτων* που απαιτούνται για την αποτελεσματική υλοποίηση του συγγραφικού έργου. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, η έννοια της δηλωτικής γνώσης έχει διευρυνθεί για να συμπεριλάβει και τη γνώση και την κατανόηση εκ μέρους του ατόμου των *συναισθηματικών παραγόντων*, της αυτο-αποτελεσματικότητας και των κινήτρων, και πώς αυτά επηρεάζουν την απόδοση. Συμπερασματικά, η δηλωτική γνώση αναφέρεται στη γνώση για τον εαυτό, το έργο και τις στρατηγικές (Pressley & Harris, 2006; Harris et al., 2009; Harris et al., 2010).

Η διαδικαστική γνώση περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με την *εφαρμογή* των δράσεων και των στρατηγικών που συνιστούν τη δηλωτική γνώση, αναφέρεται δηλαδή στο ρεπερτόριο των διαθέσιμων *συμπεριφορών* από το οποίο ο συγγραφέας επιλέγει την καταλληλότερη για την επίτευξη του συγγραφικού του στόχου, είτε πρόκειται για τις γενικότερες στρατηγικές που βοηθούν τη διαχείριση και υλοποίηση των συγγραφικών διαδικασιών, είτε πρόκειται για ειδικότερες που υιοθετούνται σε συγκεκριμένα κειμενικά είδη.

Τέλος, η πλαισιοθετημένη γνώση επιτρέπει στο συγγραφέα να *προσδιορίσει τις κατάλληλες συνθήκες* στις οποίες θα εφαρμόσει τη δηλωτική και τη διαδικαστική γνώση και τον καθιστά ικανό να μελετήσει κριτικά το συγγραφικό έργο, να προσδιορίσει ποιες δεξιότητες και στρατηγικές θα βοηθήσουν στην επίτευξη των στόχων, πότε και γιατί να υιοθετήσει κάποιες στρατηγικές ή να τροποποιήσει άλλες σε σχέση πάντα και με τις απαιτήσεις του έργου και με τις περιστάσεις (Harris et al., 2009; Harris et al., 2010).

Μια διεισδυτική ματιά στους παραπάνω προσδιορισμούς θα οδηγούσε σε προβληματισμό σχετικά με τα όρια και τις επικαλύψεις μεταξύ των τριών επιμέρους κατηγοριών της μεταγνώσης αλλά και με άλλα συστατικά της. Για παράδειγμα, το συναισθηματικό στοιχείο που σύμφωνα με τον παραπάνω προσδιορισμό συμπεριλαμβάνεται στην πλαισιοθετημένη γνώση, για άλλους ερευνητές είναι στοιχείο των μεταγνωστικών εμπειριών (βλ. εν. 3.3.3). Επίσης, οι διαδικασίες αναφέρονται ως συστατικό τόσο της πρώτης όσο και της δεύτερης κατηγορίας, της πρώτης με την έννοια της γνώσης και της δεύτερης με την έννοια της επίγνωσης. Αν, όμως, σκεφτούμε ότι ο όρος «επίγνωση» αναφέρεται στην ενσυνείδητη γνώση, στην πλήρη κατανόηση της σημασίας κάποιας κατάστασης –εδώ των διαδικασιών- και όχι απλά στη γνώση

τους, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι η διαδικαστική γνώση συγγέεται με τις δεξιότητες (βλ. 3.3.4.)⁴². Πολλοί ερευνητές, εξάλλου, κάνουν λόγο μόνο για δηλωτική γνώση, ενώ τους άλλους τύπους τους αποδίδουν με τον όρο δεξιότητες. Η Efklides (2009), για παράδειγμα, αναφέρεται μόνο σε δηλωτική γνώση αναφερόμενη στη γνώση για το γνωστικό σύστημα, για τις μεταγνωστικές εμπειρίες του ατόμου και τις στρατηγικές που υιοθετεί, όταν διαχειρίζεται ένα γνωστικό έργο, προκειμένου να επιτύχει κάποιους στόχους σε σχέση με το έργο ή τις συνθήκες (πώς κάποιος επεξεργάζεται κάποια γνωστικά έργα, πόσο καλά τα εκτελεί, πότε, γιατί, τι είδους στρατηγικές χρησιμοποιεί), εφόσον όλες αυτές οι γνώσεις συνιστούν μια αποθηκευμένη στη μακρόχρονη μνήμη βάση δεδομένων από την οποία το άτομο ανασύρει και επιλέγει πληροφορίες, όταν η αυτόματη γνωστική επεξεργασία αποτυγχάνει. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιεί τον όρο διαδικαστική (και πλαισιοθετημένη) για να δηλώσει τις μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή την πρακτική εφαρμογή της γνώσης των στρατηγικών και των συνθηκών εφαρμογής τους. Στο ίδιο πνεύμα και άλλοι ερευνητές, όπως οι Desoete & Roeyers (2003) και Schraw & Moshman (1995) αντιλαμβάνονται τη γνώση του «πότε και γιατί» (πλαισιοθετημένη γνώση, κατά την ορολογία που έχει υιοθετηθεί από πολλούς ερευνητές, όπως έχει προαναφερθεί), ως δηλωτική γνώση σχετικά με τη χρησιμότητα των γνωστικών διαδικασιών. Οι Berninger et al. (1996) ορίζουν ως δηλωτική γνώση τη μεταγνωστική κατανόηση (metacognitive understanding) και ως διαδικαστική τις εκτελεστικές λειτουργίες (executive functions), που είναι η παρακολούθηση (monitoring) και ο έλεγχος (control) των διαδικασιών. Σ' αυτές εντάσσουν διαδικασίες, όπως την αναθεώρηση/βελτίωση, μέσω των οποίων ο συγγραφέας ελέγχει τις συγγραφικές δραστηριότητες. Άλλοι όμως ερευνητές αντιλαμβάνονται τις εκτελεστικές λειτουργίες, όπως προαναφέρθηκε, ως δεξιότητες.

Σε πολλές, βέβαια, περιπτώσεις οι επικαλύψεις είναι αναπόφευκτες και η διάκριση μεταξύ των τύπων γνώσης καθίσταται δυσχερής. Η δηλωτική γνώση δύναται να επηρεάζει την εκτέλεση ακόμα και μιας καλά μαθημένης διαδικασίας (Rabinowitz, 2002). Πράγματι, υπάρχει αυξανόμενη συνειδητοποίηση ότι οι διαδικαστικές παρεμβάσεις οι οποίες προωθούν τη διαδικαστική γνώση περιλαμβάνουν πτυχές που προωθούν και τη μάθηση δηλωτικών πληροφοριών. Έτσι, όταν ζητείται από τους μαθητές να εξηγήσουν τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, η κατανόηση και η

⁴² Ο Flavell, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, εντάσσει τη γνώση των στρατηγικών στη δηλωτική, ενώ την εφαρμογή αυτής της γνώσης στην πράξη την ορίζει ως διαδικαστική. Η διαδικαστική με αυτή την έννοια ταυτίζεται με ό,τι άλλοι ορίζουν ως δεξιότητες.

μεταφορά των στρατηγικών αυξάνεται, επειδή πιθανά η αυτο-εξήγηση προωθεί και την ανάπτυξη της δηλωτικής και της διαδικαστικής γνώσης σχετικά με συνθήκες επίλυσης προβλήματος (Burkell et al., 1990). Περαιτέρω, η χρήση πιο περίπλοκων στρατηγικών έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της δηλωτικής γνώσης (Kuhn & Udell, 2003).

Η ποικιλία των απόψεων υποδηλώνει ότι το θέμα της ταξινόμησης –και της φύσης- της μεταγνώσης χρήζει περισσότερης διερεύνησης και διασαφήνισης (Veenman et al., 2006).

3.3.3. Μεταγνωστικές εμπειρίες-Μεταγνωστική ενημερότητα

Οι μεταγνωστικές εμπειρίες (ΜΕ) συνιστούν την τρέχουσα ενημερότητα του ατόμου για τον εαυτό του και το γνωστικό του έργο, τα συναισθήματα που βιώνει και τις κρίσεις ή εκτιμήσεις που διατυπώνει κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας ενός γνωστικού έργου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2003). Επομένως, εμφανίζονται στην εργαζόμενη μνήμη, ως αποτέλεσμα της μεταγνωστικής λειτουργίας της παρακολούθησης και μιας πολύπλοκης συμπερασματικής διαδικασίας που απορρέει από αυτήν σε όλες τις φάσεις της γνωστικής επεξεργασίας (την έναρξη, το σχεδιασμό, τον έλεγχο και την έκβαση). Οι ΜΕ επηρεάζονται από το πρόσωπο, το έργο και τα χαρακτηριστικά του πλαισίου, εκ των οποίων το καθένα μεταφέρει διαφορετικές πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά της γνωστικής επεξεργασίας. Έτσι, οι ΜΕ αποτελούν τη διεπαφή μεταξύ του έργου και του προσώπου και το ενημερώνουν για την πρόοδο της επεξεργασίας και το αποτέλεσμα που προκύπτει και ως εκ τούτου είναι ειδικές ως προς το σκοπό, δηλαδή εστιάζουν σε ειδικές πλευρές της μεταγνωστικής διαδικασίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Συγκεκριμένα, οι ΜΕ περιλαμβάνουν ένα φάσμα από γνωστικές και θυμικές εμπειρίες (ιδέες, αισθήματα, συναισθήματα, κρίσεις, εκτιμήσεις) που απορρέουν από την παρακολούθηση του γνωστικού έργου και τη μεταγνωστική γνώση που βιώνει το άτομο κατά την ενασχόλησή του με αυτό (Σπαντιδάκης, 2010· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Το ενημερώνουν για τα χαρακτηριστικά, την πορεία και την εξέλιξη της γνωστικής διαδικασίας σε σχέση με την υλοποίηση του στόχου, την τρέχουσα γνωσιακή του κατάσταση, την ικανότητά του και την έννοια του «εαυτού του» (Efklides & Tsiora, 2002), τα αποτελέσματα της γνωστικής του εμπλοκής, συμβάλλουν στη διεργασία των αιτιακών αποδόσεων σχετικά με το αποτέλεσμα των ενεργειών του και μέσω αυτών στο

στοχασμό και τον αναλογισμό και τη δημιουργία κινήτρων για μελλοντική εμπλοκή με το έργο και, τέλος, το βοηθούν να πάρει αποφάσεις σχετικά με το μεταγνωστικό έλεγχο και τη χρήση στρατηγικών (Metallidou & Efklides, 2001).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι ΜΕ παίρνουν τη μορφή του μεταγνωστικού αισθήματος, που μπορεί να έχει γνωστικό και θυμικό χαρακτήρα, και της μεταγνωστικής κρίσης/εκτίμησης, που έχει καθαρά γνωστικό χαρακτήρα.

Τα μεταγνωστικά αισθήματα⁴³ είναι προϊόντα της παρακολούθησης και έχουν την ποιότητα του ευχάριστου ή του δυσάρεστου. Πληροφορούν το άτομο για κάποιο χαρακτηριστικό της γνωστικής επεξεργασίας αλλά με τρόπο εμπειρικό, βιωματικό, με τη μορφή δηλαδή του αισθήματος. Κατά τους Koriat & Levy-Sadot (2000) και την Efklides (2001) τα μεταγνωστικά αισθήματα δεν είναι αποτέλεσμα συνειδητών και αναλυτικών-συμπερασματικών διαδικασιών· εντούτοις, αποτελούν την αφετηρία για τις κρίσεις σχετικά με τη γνωστική κατάσταση και την επεξεργασία.

Οι μεταγνωστικές κρίσεις αναφέρονται στις σκέψεις, τις εκτιμήσεις, τις αποφάσεις του ατόμου σχετικά με τη γνωστική επεξεργασία, το ίδιο ως γνωστικό ον, τη γνωστική του συμπεριφορά αλλά και τα συναισθήματά του και την προέλευσή τους⁴⁴. Οι Koriat & Levy-Sadot (2000), όπως και η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005), υποστηρίζουν ότι και οι μεταγνωστικές κρίσεις, όπως και τα συναισθήματα, είναι προϊόντα μη αναλυτικών, μη συνειδητών, συμπερασματικών διαδικασιών, ιδιαίτερα όταν οι συνθήκες (όπως η πίεση χρόνου ή η αδυναμία πρόσβασης στη μνήμη ή συνθήκες αβεβαιότητας) δεν επιτρέπουν την πλήρη ανάλυση της κατάστασης⁴⁵.

Οι μεταγνωστικές κρίσεις και οι μεταγνωστικές εμπειρίες γενικότερα μπορεί να αναφέρονται ή να επιδρούν και στο γινώσκειν των άλλων, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις συνεργατικής μάθησης ή από κοινού επίλυσης προβλημάτων και επεξεργασίας γνωστικών έργων (κοινωνικά διαμοιρασμένο μεταγινώσκειν) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Καθώς τα άτομα αλληλεπιδρούν, το βιωματικό στοιχείο της μεταγνώσης που αντικατοπτρίζεται στις μη λεκτικές συμπεριφορές (το βλέμμα, τις παύσεις, το

⁴³ Μεταγνωστικά αισθήματα είναι το αίσθημα ότι γνωρίζουμε κάτι (αίσθημα στην άκρη της γλώσσας), το αίσθημα της δυσκολίας, το αίσθημα της ικανοποίησης από τη λύση, το αίσθημα της βεβαιότητας ως προς την ορθότητα του αποτελέσματος, το αίσθημα ότι «δεν καταλαβαίνω» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

⁴⁴ Ενδεικτικές μεταγνωστικές κρίσεις που αναφέρονται η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005) και ο Σπαντιδάκης (2010), είναι: η βεβαιότητα προς την ανακτηθείσα πληροφορία, η κρίση για τη μάθηση και την ευκολία της μάθησης, εκτιμήσεις ως προς την προσπάθεια και το χρόνο που απαιτείται για τη γνωστική επεξεργασία, εκτιμήσεις ως προς το βαθμό της καταβληθείσας προσπάθειας, την ορθότητα της γνωστικής επεξεργασίας, το πώς, πότε και πού αποκτήθηκε η γνώση.

⁴⁵ Ωστόσο, ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τους μηχανισμούς των μεταγνωστικών διεργασιών έχουν υποστηρίξει ότι και οι μεταγνωστικές κρίσεις –ή τουλάχιστον κάποιες από αυτές– διαμορφώνονται μέσω αναλυτικών και συνειδητών μηχανισμών [για μια αναλυτικότερη αναφορά στο θέμα παραπέμπουμε στους Koriat & Levy-Sadot (2000)].

χαμόγελο, κλπ.) ή στις αντιδράσεις για τις λανθασμένες ή σωστές απαντήσεις αλλά και οι λεκτικές εκφράσεις αποτελούν νύξεις για τη γνωστική επεξεργασία και το θυμικό. Αυτό το είδος των γνωστικών και μεταγνωστικών πληροφοριών αποκαλύπτει και την κοινωνική πλευρά της μεταγνώσης, εφόσον συμβάλλουν στην επιτυχή κοινωνική αλληλεπίδραση, την από κοινού ρύθμιση και τον έλεγχο της γνωστικής δραστηριότητας και την παροχή της κατάλληλης στήριξης των ατόμων κατά τη γνωστική επεξεργασία (Hiskala et al., 2004).

Μια τρίτη έκφανση των μεταγνωστικών εμπειριών είναι η *τρέχουσα, ειδική προς το έργο γνώση*. Αυτή η μορφή του μεταγιγνώσκειν πηγάζει από τη μακρόχρονη μνήμη, εκδηλώνεται όμως στην εργαζόμενη ως προϊόν προσοχής στα χαρακτηριστικά ενός συγκεκριμένου έργου, τις απαιτήσεις και τις διαδικασίες που απαιτούνται για την εκτέλεσή του και όχι στις δυνατότητες, τις αδυναμίες ή τα χαρακτηριστικά του ατόμου ως γνωστικού όντος. Αναφέρεται, δηλαδή, στην άμεση αντίληψη του ατόμου για το έργο και τις γνωστικές διεργασίες του νου σε σχέση με αυτό. Η ενημερότητα αυτή του επιτρέπει να επικεντρώνει στο έργο αυτό καθαυτό και όχι σε τυχόν συναισθηματικές αντιδράσεις που απορρέουν από τα χαρακτηριστικά της γνωστικής επεξεργασίας (Σπαντιδάκης, 2010). Πιο αναλυτικά, η τρέχουσα γνώση κατά την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005) και την Efklides (2001) καταγράφει α) τη διαφοροποίηση των διάφορων στοιχείων του έργου ως προς τα αντιληπτικά και τα σημασιολογικά τους χαρακτηριστικά, β) τη σύγκριση με άλλα που είναι παρόντα στη μνήμη ή ανακαλούνται από αυτή, γ) τη συσχέτιση των πληροφοριών του έργου και τον εντοπισμό των ζητούμενων, δ) την ενημερότητα του ατόμου για την επάρκεια των δεδομένων και ε) τις γνωστικές διαδικασίες που αφορούν το χειρισμό του έργου.

3.3.4. Μεταγνωστικές δεξιότητες

Σε αντίθεση με τη ΜΓ και τις ΜΕ που αποτελούν εκφάνσεις της λειτουργίας της παρακολούθησης του γινώσκειν, οι ΜΔ αποτελούν εκφάνσεις της λειτουργίας του ελέγχου. Αξιοποιώντας τις πληροφορίες από την παρακολούθηση του γινώσκειν – μέσω του της μεταγνωστικής γνώσης, των εμπειριών και της τρέχουσας, ειδικής προς το έργο γνώσης- παρεμβαίνουν για να ρυθμίσουν τη λειτουργία του γινώσκειν ασκώντας διεργασίες ελέγχου. Με αυτή την έννοια ολοκληρώνουν τη δράση του μεταγιγνώσκειν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Οι Efklides & Vlachopoulos (2012) ορίζουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες ως τη διαδικαστική γνώση που εκδηλώνεται στη συμπεριφορά του ατόμου κατά τον έλεγχο των γνωστικών διαδικασιών, την καθοδήγηση και την αυτο-ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας.

Ως δεξιότητες μπορούν να καλλιεργηθούν μετά από άσκηση και υπόκεινται σε βελτίωση και ως μεταγνωστικές, ασκούν συνειδητό έλεγχο των διαδικασιών -εκτός κι αν έχουν αυτοματοποιηθεί μέσω της άσκησης και της επανάληψης, οπότε το άτομο τις εφαρμόζει χωρίς συνειδητή ενημερότητα της εφαρμογής τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Ως αποτέλεσμα της αναλυτικής και συνειδητής παρακολούθησης της πορείας της γνωστικής επεξεργασίας ο μεταγνωστικός έλεγχος είναι εμπρόθετος, αποτέλεσμα της βούλησης, και διαφέρει από τον έλεγχο σε γνωστικό επίπεδο που πραγματοποιείται αυτόματα, ως αποτέλεσμα ερεθισμάτων χωρίς το άτομο να έχει επίγνωση/ενημερότητα των εντολών ή των διεργασιών ελέγχου που αυτά συνεπάγονται. Ωστόσο, υπάρχει και ο μη συνειδητός μεταγνωστικός έλεγχος κατά τον οποίο η χρήση στρατηγικών είναι μεν αποτέλεσμα της ενημερότητας του ατόμου σχετικά με τη δυσκολία του έργου, όμως το αποτέλεσμα αυτό δεν προέρχεται τόσο από μια συνειδητή παρακολούθηση των γνωστικών διεργασιών, όσο από μια αυτόματη πυροδότηση νοερών παραγωγών, επομένως και οι διεργασίες ελέγχου μπορεί να ενεργοποιούνται χωρίς το άτομο να έχει δώσει συνειδητά εντολή εφαρμογής ή χρήσης τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Ως συστηματικοί τρόποι ελέγχου του μεταγινώσκουν, δηλαδή ως οργανωμένα σχέδια δράσης που καταστρώνονται για την επίτευξη ενός στόχου συναντούνται στη βιβλιογραφία και ως «μεταγνωστικές στρατηγικές». Ο όρος βέβαια «στρατηγικές» χρησιμοποιείται και σε γνωστικό επίπεδο (γνωστικές στρατηγικές)⁴⁶. αναφέρονται, επίσης, και οι τεχνικές στρατηγικές, μέσω των οποίων το άτομο διευκολύνει την προσοχή ή την κωδικοποίηση κάποιων στοιχείων (πχ. υπογραμμίσεις, σημειώσεις στο περιθώριο ενός κειμένου, χρήση συμβόλων κ.λπ.). Η μεταξύ διαφορά τους έγκειται στο ότι ενώ οι γνωστικές και τεχνικές στρατηγικές αποτελούν γενικούς τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών σε γνωστικό επίπεδο με μη συνειδητό τρόπο, οι μεταγνωστικές ισοδυναμούν με την εσκεμμένη χρήση των γνωστικών ή τεχνικών στρατηγικών, όταν κατά την παρακολούθηση το άτομο διαπιστώνει συνειδητά ότι

⁴⁶ Παραδείγματα γνωστικών στρατηγικών είναι η πρακτική εξάσκηση (rehearsal), (πχ. η επανάληψη), η επεξεργασία (elaboration) (πχ. η περίληψη και η παράφραση) και οι στρατηγικές οργάνωσης (πχ. οι σημειώσεις, τα περιγράμματα, οι νοητικοί χάρτες, οι αλγόριθμοι για την επίλυση ενός προβλήματος κ.λπ. (Livingston, 1997)

πρέπει να παρέμβει. Με άλλα λόγια, η στρατηγική θεωρείται μεταγνωστική, όταν χρησιμοποιείται με σκοπό την επίβλεψη, την εποπτεία της μάθησης (Livingston, 1997). Επειδή οι μεταγνωστικές στρατηγικές διευκολύνουν τη μάθηση ονομάζονται αλλιώς «στρατηγικές μάθησης».

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι ποικίλες, όπως η αναγνώριση προβλημάτων, η επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για την επίλυσή τους, η σύνδεση της νέας πληροφορίας με την πρότερη γνώση, η διευθέτηση του χρόνου και των ενεργειών, ο σχεδιασμός και προγραμματισμός της σκέψης, η ρύθμιση, η παρακολούθηση, η καθοδήγηση και η αξιολόγηση της πορείας της σκέψης, οι αναθεωρήσεις/βελτιώσεις του αρχικού σχεδίου δράσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Ματσαγγούρας, 2003).

Στη βιβλιογραφία συναντούμε ποικιλία ταξινομήσεων των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Οι Pintrich et al. (2000) ταξινομούν τις στρατηγικές ελέγχου σε: σχεδιασμό (Planning), δηλαδή στοχοθεσία και διαχείριση του χρόνου, επιλογή και χρήση της στρατηγικής (ποια θα επιλεγεί και πότε θα αλλάξει κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του έργου), κατανομή των πόρων (έλεγχος του χρόνου, της προσπάθειας, του ρυθμού της μάθησης και της εκτέλεσης) και βουλευτικό έλεγχο (έλεγχος και ρύθμιση των κινήτρων, των συναισθημάτων και του περιβάλλοντος).

Οι Jacobs and Paris (1987) αναφέρουν τρεις βασικές μεταγνωστικές δεξιότητες: το σχεδιασμό (επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής, κατανομή των πηγών που επιδρούν στην εκτέλεση του έργου), την παρακολούθηση της εν εξελίξει δραστηριότητας (επίγνωση της εκτέλεσης και της κατανόησης του έργου) και το στοχασμό του ατόμου σχετικά με το αποτέλεσμα της μάθησής του (αποτίμηση του προϊόντος και της επάρκειας ή της αποτελεσματικότητας της μάθησης). Σ' αυτές η Desoete (2008) προσθέτει την πρόβλεψη, την ικανότητα δηλαδή εκτίμησης της δυσκολίας του έργου με στόχο τη ρύθμιση της συμπεριφοράς για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου.

Κατά την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005) οι μεταγνωστικές δεξιότητες περιλαμβάνουν ενέργειες, που αναφέρονται στον *προσανατολισμό* προς δράσεις που διευκολύνουν το άτομο να θέσει τους κατάλληλους στόχους με βάση τα ζητούμενα του έργου, στο *σχεδιασμό* της γνωστικής πορείας, της λύσης ή των ενεργειών, στην *αυτοκατευθυνόμενη παρακολούθηση* της κατανόησης του έργου, της εξέλιξης της γνωστικής πορείας και της εφαρμογής του σχεδιασμού, στην *εξέταση της ορθότητας του αποτελέσματος*, στην *αξιολόγηση του αποτελέσματος*, των αποφάσεων για αλλαγές, για

διακοπή ή ρύθμιση της προσπάθειας και στον *αυτο-αναλογισμό* σε σχέση με τη γνωστική πορεία από την αρχή ως την τελική αξιολόγηση.

Συνοπτικά, παρά την ποικιλία των ταξινομήσεων οι μεταγνωστικές δεξιότητες θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν γενικά σε στρατηγικές προσανατολισμού, σχεδιασμού, παρακολούθησης, ρύθμισης και αξιολόγησης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

3.3.5. Διδασκαλία της μεταγνώσης

Από τον προσδιορισμό της μεταγνώσης και των επιμέρους εκφάνσεών της γίνεται εμφανής η σημασία της για τη μαθησιακή διαδικασία και την ανάπτυξη των ικανοτήτων του ατόμου ως γνωστικού όντος. Ενασκούμενο στην εφαρμογή μεταγνωστικών δεξιοτήτων το άτομο επιτυγχάνει την αυτο-παρακολούθηση και αυτο-διόρθωση των ενεργειών του, ανανεώνει ή αναθεωρεί τις απόψεις του, αποκτά έλεγχο του γνωστικού συστήματος, καθορίζει την περαιτέρω δράση του, αυτο-ρυθμίζει τη μάθηση και επιτυγχάνει μονιμότερα αποτελέσματα. Προάγει, επίσης, την κριτική του σκέψη, εφόσον προβαίνει σε σκόπιμες διαδικασίες, αναλύει, συσχετίζει, ερμηνεύει, καταλήγει σε λογικές κρίσεις, συμπεράσματα και επιλογές δράσης (Ματσαγγούρας, 2000).

Ειδικά όσον αφορά το γραπτό λόγο ο μεταγνωστικός συγγραφέας εμπλέκεται ενεργητικότερα σε ανάλογα έργα (Ματσαγγούρας, 2004· Σπαντιδάκης, 1998, Graves, 1994) και μπορεί να:

- αξιολογεί αποτελεσματικότερα τις δυνατότητές του και τις αδυναμίες του
- επιλέγει ή να αναπτύσσει και να εφαρμόζει τις κατάλληλες στρατηγικές
- έχει επίγνωση των στόχων του κειμένου
- έχει γνώση των υψηλού επιπέδου διαδικασιών που προϋποτίθενται για τη συγγραφή ποιοτικών κειμένων
- μετα-θεωρεί και ανα-θεωρεί το αρχικό κείμενο στη φάση της βελτίωσης, τις στρατηγικές που υιοθέτησε και τα αποτελέσματά τους
- επανασυγκροτεί συνεχώς και να επαναδιατυπώνει τις ιδέες του στα διάφορα διαδικαστικά στάδια (Σπαντιδάκης, 2004).

Επειδή οι στρατηγικές μάθησης και σκέψης είναι προϋπόθεση για τη νοητική και γνωστική ανάπτυξη εν γένει, υπάρχει ομοφωνία από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία ότι θεμελιώδης στόχος της εκπαίδευσης είναι να διδάσκονται οι μαθητές τις στρατηγικές συμπεριφορές με τις οποίες θα αποκτούν δεξιότητες.

Εκφράστηκαν, ωστόσο, προβληματισμοί σχετικά με τα σημεία στα οποία πρέπει να εστιάσει η διδασκαλία της μεταγνώσης και ο *τρόπος* με τον οποίο θα διδαχτεί.

Όσον αφορά το πρώτο πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι στόχος κατά τη διδασκαλία είναι η μετα-στρατηγική γνώση (Metastategic knowledge), η γενική γνώση σχετικά με τις γνωστικές διαδικασίες που εμπλέκονται σε υψηλού επιπέδου διαδικασίες σκέψης και τις στρατηγικές. Επομένως, αντικείμενο διδασκαλίας είναι τόσο η διαδικαστική και η πλαισιοθετημένη γνώση, όσο και οι μεταγνωστικές δεξιότητες και στόχος της η ανάπτυξη στρατηγικής συμπεριφοράς. Για άλλους ερευνητές από τους στόχους της διδασκαλίας δεν πρέπει να εξαιρείται η δηλωτική γνώση (Paris et al., 1991; Kuhn, 2001; Kuhn et al., 2004).

Συγκεκριμενοποιώντας τα παραπάνω στο πεδίο της συγγραφής οι ερευνητές έχουν προτείνει ένα εύρος από στρατηγικές που πρέπει υιοθετήσουν οι συγγραφείς, προκειμένου να διαχειριστούν τις πολλαπλές όψεις της συγγραφικής διαδικασίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε: να θέτουν τους ρητορικούς στόχους και τακτικές για να τους επιτύχουν, να αναζητούν και να συγκεντρώνουν πληροφορίες για το θέμα που πρέπει να αναπτύξουν, να διατηρούν αρχεία (να κάνουν σημειώσεις), να οργανώνουν σημειώσεις ή κείμενα, να μετασχηματίζουν το υλικό τους (να το οπτικοποιούν για να το διαχειρίζονται ευκολότερα), να επιθεωρούν το κείμενο που παράγεται ή τις διαδικασίες, να αυτο-αξιολογούν (να αποτιμούν την ποιότητα του κειμένου ή τους στόχους), να λεκτικοποιούν τη σκέψη τους, να δομούν το περιβάλλον τους (να επιλέγουν ένα κατάλληλο μέρος), να διαχειρίζονται το χρόνο, να αναζητούν κοινωνική βοήθεια, να μιμούνται τις τακτικές ενός εμπειρότερου συγγραφέα κ.ά. (Graham & Harris, 1994; Zimmerman & Risemberg, 1997a).

Το πώς μπορούν και σε ποιο βαθμό να διδαχτούν οι μεταγνωστικές ικανότητες, προκάλεσε επίσης προβληματισμό, δεδομένων των δυσκολιών που ανακύπτουν. Για παράδειγμα, η υιοθέτηση στρατηγικής συμπεριφοράς είναι επώδυνη διαδικασία που απαιτεί από τον αναγνώστη καταβολή κόπου και χρόνου, ικανότητες αλλά και πρόθεση και κίνητρα (Wolters & Pintrich, 1998). Επομένως, αν η διδασκαλία επικεντρωθεί στις στρατηγικές, το αντικείμενό της γίνεται χαλεπό και η αποτελεσματικότητά τους αμφισβητήσιμη. Σ' αυτό το κλίμα προβληματισμού εκφράστηκαν δύο διαφορετικές απόψεις. Κατά την πρώτη, οι στρατηγικές δεν μπορούν να διδαχθούν άμεσα και με σαφή τρόπο, αλλά οι μαθητές μπορούν φυσικά να αναπτύξουν στρατηγικές συμπεριφορές και να τις ενσωματώσουν στο ρεπερτόριό τους, καθώς ο δάσκαλος τούς εκθέτει σε μια διαρκή επανάληψη των στρατηγικών (Wollman-Bonilla, 2000). Κατά τη

δεύτερη, η ρητή και άμεση διδασκαλία των στρατηγικών ενισχύει περισσότερο το μαθησιακό αποτέλεσμα, άποψη που στηρίζεται σε πλήθος ερευνητικών ευρημάτων τόσο για μαθητές με χαμηλές επιδόσεις ή μαθησιακές δυσκολίες, όσο και μαθητές με υψηλές επιδόσεις (Gersten et al, 2001; Klahr & Nigam, 2004; Zohar & Peled, 2007). Η ρητή διδασκαλία των στρατηγικών, επίσης, βοηθά τους μαθητές να θέτουν ουσιαστικούς στόχους, είτε επικοινωνιακούς είτε μαθησιακούς, και βελτιώνει την επίδοση και την εμπλοκή (Bruning & Horn, 2000). Επικρατούσης της δεύτερης άποψης η εκπαιδευτική έρευνα ανέδειξε προγράμματα για τη διδασκαλία στρατηγικών. Τα προγράμματα αυτά είναι δύο ειδών:

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

β) προγράμματα που διδάσκουν τις δεξιότητες αυτές μέσα στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος (προγράμματα έγχυσης) ως προϋποθέσεις για την κατάκτηση εκ μέρους των μαθητών ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1997· Ματσαγούρας, 2000).

Ποια από τις δύο κατηγορίες προγραμμάτων είναι περισσότερο αποδοτική για την ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών αποτέλεσε θέμα νέας αντιπαράθεσης μεταξύ των ερευνητών, εφόσον άλλες έρευνες συνηγορούν υπέρ της μίας κατηγορίας και άλλες υπέρ της άλλης (για μια αναλυτικότερη επισκόπηση του θέματος παραπέμπουμε ενδεικτικά σε έρευνες των Veenman & Beishuizen (2004), Desoete & Roeyers (2003), Veenman et al. (2004).

Παρά τις προαναφερθείσες αντιπαράθεσεις θα μπορούσε κάποιος να διαπιστώσει από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ότι ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών συμφωνούν σε κοινές αρχές που πρέπει να πληροί μια επιτυχημένη διδακτική παρέμβαση:

- ενσωμάτωση της μεταγνωστικής διδασκαλίας σε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο, ώστε να διασφαλιστεί η σύνδεση των δεξιοτήτων με το περιεχόμενο αλλά και με τον «πραγματικό κόσμο».
- επαρκής εξάσκηση, για να εξασφαλιστεί η ομαλή και επίμονη εφαρμογή της μεταγνωστικής δραστηριότητας (Veenman et al., 2006). Η διδασκαλία πρέπει να διαποτίζει το αναλυτικό πρόγραμμα και να επεκτείνεται στη διάρκεια ενός τουλάχιστον ακαδημαϊκού έτους, ώστε οι εκπαιδευτικοί να καθοδηγήσουν βαθμιαία τους μαθητές να

εσωτερικεύσουν και να αυτοματοποιήσουν τις μεταγνωστικές γνώσεις και στρατηγικές και οι ίδιοι να μπορέσουν να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν διδακτικές δραστηριότητες και να παρακολουθήσουν την πρόοδο και τη βελτίωση των μαθητών (Pressley et al., 1992; Sitko, 1998).

- καλλιέργεια της βαθιάς κατανόησης παρά της μηχανιστικής μάθησης των στρατηγικών· η διδασκαλία πρέπει να συνδέεται με τις σαφείς εμπειρίες των μαθητών παρά να είναι αφηρημένη, να είναι σχεδιασμένη έτσι, ώστε να εμπλέκει δυναμικά το μαθητή και να τον ωθεί να στοχάζεται και να κατασκευάζει ενεργητικά τη γνώση των στρατηγικών, ώστε να είναι νοηματοδοτούμενη και χρήσιμη (Zohar & Peled, 2008).
- αξιοποίηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης και των εμπειριών, των γνωστικών δομών ή των «σχημάτων» των μαθητών (Pressley et al., 1992).
- άμεση και σαφής διδασκαλία: ενημέρωση των μαθητών για τη χρησιμότητα της στρατηγικής και ρητή εξήγησή της. Ειδικότερα, προτείνεται να εστιάσουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία σε πέντε σημεία (Grabe & Kaplan, 1996; Brookes & Grundy, 1998):
 - ✓ περιγραφή και διευκρίνιση των χαρακτηριστικών της στρατηγικής
 - ✓ εξήγηση προς τους μαθητές του σκοπού και των πιθανών ωφελειών της στρατηγικής
 - ✓ εξήγηση κάθε βήματος της στρατηγικής
 - ✓ εξήγηση των περιστάσεων στις οποίες χρησιμοποιείται η στρατηγική
 - ✓ καθοδήγηση των μαθητών από τον εκπαιδευτικό πώς θα αξιολογούν τη χρήση και την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής.

Στη ρητή διδασκαλία ελλοχεύει, βέβαια, ο κίνδυνος να επικεντρωθεί η προσοχή των μαθητών σ' αυτές καθαυτές τις στρατηγικές παρά στα οφέλη που αποβλέπουμε να αποκομίσουμε από την εφαρμογή τους (Beck et al., 1996). Γιαυτό οι συνήγοροι της υποστηρίζουν ότι η ρητή διδασκαλία τους πρέπει –εκτός από την άμεση εξήγηση των στρατηγικών- να συνίσταται στη μοντελοποίηση (modeling) και την καθοδηγημένη εφαρμογή τους μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο (scaffolding) αλλά με κύριο στόχο τη μεταφορά του ελέγχου των στρατηγικών από το δάσκαλο στους μαθητές (Paris & Oka, 1986). Για αυτές τις αρχές γίνεται αναλυτικότερα λόγος στην ενότητα.3.5.

Τέλος, επειδή η μεταγνωστική δραστηριότητα απαιτεί μεγάλες ποσότητες γνωστικών πόρων και ελλοχεύει ο κίνδυνος γνωσιακής υπερφόρτωσης, η διδακτική παρέμβαση θα πρέπει να επιδιώκει την αυτοματοποίηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, προκειμένου το συγγραφικό έργο να εκτελείται με τη μικρότερη γνωστική

επιβάρυνση και την απελευθέρωση γνωστικών πόρων για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του γνωστικού φορτίου (Son & Schwartz, 2002). Ένας από τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί αυτό κατά τη διδασκαλία είναι η παροχή διαδικαστικών και κοινωνικών διευκολύνσεων, για να υποστηριχτεί η βραχύχρονη και η μακρόχρονη μνήμη του μαθητή.

3.4. Παροχή διαδικαστικών-Κοινωνικών διευκολύνσεων

Η διδασκαλία των στρατηγικών, και ειδικά των αυτο-ρυθμιστικών, είναι αποδοτικότερη για εκείνους που έχουν ήδη μια σφαιρική γνώση των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου και μπορούν εύκολα, όταν τους παρέχεται η σχετική υπόδειξη, να τα διορθώνουν. Για τους αρχάριους όμως συγγραφείς, που στερούνται αυτή τη γνώση, η διδασκαλία των στρατηγικών που θα τους οδηγήσει από το απλό επίπεδο της συνειρμικής γραφής στο συνθετότερο επίπεδο της επεξεργασμένης, ίσως αποβεί αναποτελεσματική ή και επιβλαβής, γιατί αυξάνει το γνωστικό τους φορτίο, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να το διαχειριστούν (Σπαντιδάκης, 1998). Για αυτό το λόγο αρχικά οι γνωστικές και έπειτα και οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες προτείνουν δομημένες και υποστηρικτικές διδακτικές παρεμβάσεις που παρέχουν τα διαθέσιμα πολιτισμικά εργαλεία και ένα σύνολο διαδικαστικών διευκολύνσεων (Scardamalia & Bereiter, 1983) σε κάθε φάση της συγγραφικής διαδικασίας που βοηθούν στον εμπρόθετο έλεγχο, τη μεταγνωστική παρακολούθηση και την αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς, μειώνουν το μεταγνωστικό φορτίο που εμποδίζει το συγγραφικό έργο (Bereiter & Scardamalia, 1987; De La Paz, 1997) και κάνουν τις αναγκαίες γνωσιακές και μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες ορατές, προσβάσιμες και εφικτές (Σπαντιδάκης, 2010).

Οι κοινωνικές-διαδικαστικές διευκολύνσεις περιλαμβάνουν ένα σύνολο από νοητικές, γλωσσικές και φυσικές επινοήσεις, νύξεις και οδηγίες (π.χ. διαγράμματα, μνημονικούς κανόνες, νοητικούς χάρτες κ.λπ.), εκ των οποίων άλλα διευκολύνουν τη γενικότερη γραπτή δραστηριότητα και άλλα ως υψηλού επιπέδου ερεθίσματα βοηθούν τους μαθητές στη σκόπιμη παρακολούθηση και στον έλεγχο των φάσεων της παραγωγής του γραπτού λόγου και την απόκτηση ή την ενσωμάτωση των αναπτυσσομένων αυτο-ρυθμιστικών οδηγιών στις ήδη υπάρχουσες χωρίς επιπλέον γνωστική επιβάρυνση (Σπαντιδάκης, 2009α· Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2007· Englert

et al., 2006). Στην ουσία πρόκειται για εργαλεία διαμεσολάβησης ανάμεσα στις εξωτερικές δράσεις και τις νοητικές λειτουργίες των συγγραφέων.

Πρώτοι οι Bereiter και Scardamalia (1985) αξιοποιώντας τη γνωστική μαθητεία και επιδιώκοντας να βοηθήσουν τους μαθητές να μεταβούν από το επίπεδο του αρχάριου στο επίπεδο του έμπειρου συγγραφέα (βλ. εν. 2.2.3.) σχεδίασαν ένα σύνολο από διαδικαστικές διευκολύνσεις που αφορούσαν κυρίως στη διαδικασία του σχεδιασμού (planning) και συγκεκριμένα πέντε ειδικότερες υπο- διαδικασίες: α) την παραγωγή νέας ιδέας β) τη βελτίωση μιας ιδέας γ) την επεξεργασία μιας ιδέας δ) των προσδιορισμό στόχων ε) τη σύνθεση των ιδεών σε ένα συνεκτικό σύνολο. Για κάθε υπο-διαδικασία σχεδίασαν ένα σύνολο από νύξεις, οι οποίες ήταν συναφείς με τις υποδείξεις που θα έκανε ο δάσκαλος και είχαν ως στόχο να απλοποιήσουν τη σύνθετη διαδικασία του σχεδιασμού υποδεικνύοντας στους μαθητές πορείες σκέψης. Ίδιες διαδικασίες σχεδίασαν αργότερα και για την αναθεώρηση-βελτίωση.

Η βιβλιογραφία έχει να προτείνει τεράστια ποικιλία διαδικαστικών διευκολύνσεων και αναμφισβήτητα η δημιουργική ικανότητα ενός εκπαιδευτικού και η εμπειρία του μπορούν να τον εμπνεύσουν στην επινοήση πολλών ακόμα, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του. Από το πλήθος διαδικαστικών διευκολύνσεων αναφέρουμε ενδεικτικά:

- φύλλα οδηγιών στα οποία αναγράφονται τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσει ο μαθητής σε κάθε επιμέρους διαδικασία
- φύλλα οδηγιών για τον τρόπο οργάνωσης των ιδεών, ανάπτυξης και σύνδεσης προτάσεων και παραγράφων
- κάρτες με ερωτήσεις, που βοηθούν στη βελτίωση ή τη λεπτομερέστερη επεξεργασία του κειμένου
- κάρτες, όπου αναγράφονται αυτο-ερωτήσεις μέσω των οποίων ο μαθητής αξιολογεί ο ίδιος τη συνέπειά του κατά την εφαρμογή των προηγούμενων βημάτων
- κάρτες λεξιλογίου, σχετικού με το είδος του κειμένου που παράγουν οι μαθητές
- γραφικές αναπαραστάσεις-διαγράμματα, νοητικοί χάρτες οι οποίοι βοηθούν το μαθητή στην οπτικοχωρική αναπαράσταση και επεξεργασία των πληροφοριών
- μνημονικούς κανόνες, για να διευκολυνθεί η αποθήκευση των οδηγιών και η ευκολότερη ανάσυρσή τους

- εκπαιδευτικές ρουμπρίκες, λίστες από κριτήρια ως προς τα οποία αξιολογείται ένα γραπτό κείμενο και οι συγγραφικές διαδικασίες
- επεξεργαστές κειμένου
- διορθωτές ορθογραφικών λαθών

Για να είναι αποτελεσματικές οι διαδικαστικές διευκολύνσεις, πρέπει να συντρέχουν κατάλληλες προϋποθέσεις. Καταρχήν, πρέπει να παρέχονται σε αυθεντικές καταστάσεις συγγραφής και σε πλαίσιο γνωστικής μαθητείας και φθίνουσας καθοδήγησης (βλ. εν. 3.5.2.), στο οποίο μέσα από τη ρητή εξωτερίκευση του εσωτερικού λόγου που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός (επαΐων), για να κατευθύνει τις νοητικές του λειτουργίες κατά τη συγγραφή, κατευθύνει τους μαθητές να εσωτερικεύσουν σταδιακά τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τα γνωστικά εργαλεία που ο ίδιος χρησιμοποιεί, μέχρι να φτάσουν σε συγγραφική αυτονομία και αποτελεσματικά σχήματα αυτοκαθοδήγησης (Baker et al., 2003; Σπαντιδάκης, 1998). Επίσης, ο σχεδιασμός των διαδικαστικών διευκολύνσεων πρέπει να είναι γνωσιακά προκλητικός για το μαθητή, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στο μαθητή να εμπλέκεται δυναμικά, να εξωτερικεύει τις νοητικές του διαδικασίες, να ανατροφοδοτείται κατά τη χρήση τους και να αποκτά κίνητρα εμπλοκής. Τέλος, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η γνώση εκ μέρους του εκπαιδευτικού των γνωσιακών και μεταγνωσιακών διαδικασιών που είναι αναγκαίες για τη συγγραφή ενός αποτελεσματικού κειμένου.

Η αποτελεσματικότητα της χρήσης διαδικαστικών διευκολύνσεων έχει επιβεβαιωθεί από πλήθος ερευνών που διερεύνησαν προγράμματα σχεδιασμένα να παρέχουν διαδικαστικές διευκολύνσεις σε αρχάριους μαθητές-συγγραφείς. Συγκεκριμένα, τα οφέλη που αποκομίζουν τέτοιοι μαθητές αφορούν στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Englert et al., 2006· Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2007· Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007), την ποιότητα του παραγόμενου κειμένου (De La Paz & Graham, 2002), τη διαχείριση του άγχους των μαθητών κατά τη συγγραφή κειμένων (Spantidakis & Vassilaki, 2008), την επίτευξη διαλόγου σε υψηλό επίπεδο, την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών και την ουσιαστική συμμετοχή τους στην κοινότητα της σχολικής τάξης, την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων με τα άλλα μέλη της κοινότητας και την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών (Coe, 2002).

3.5. Αρχή της δυναμικής αλληλεπίδρασης – Αξιοποίηση του πλαισίου συγγραφής

Η ενσωμάτωση κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνικογνωστικών παραγόντων στην έρευνα για την παραγωγή γραπτού λόγου ανέδειξε την παραγωγή γραπτού λόγου ως «δράση και διεπίδραση η οποία διαμορφώνεται μέσω περικειμένων» (βλ. κεφ.2) και οδήγησε σε παιδαγωγικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν ποικίλα πλαίσια στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Οι προσεγγίσεις αυτές διακρίνονται σε μονολογικές/κοινωνικές και διαλογικές/κοινωνικοϊστορικές-κοινωνικοπολιτισμικές. Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 2.4. και τις υπο-ενότητές της, οι πρώτες υποστηρίζουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί αντίδραση του συγγραφέα στις απαιτήσεις του ειδικότερου πλαισίου εντός του οποίου παράγει το κείμενό του και οι δεύτερες ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια ευρύτερη «διαλογική και ιστορικά ενταγμένη διαδικασία οικοδόμησης και ενίσχυσης των νοημάτων της κοινότητας διαμέσου των κειμένων» (Κωστούλη, 2009). Και οι δύο προσεγγίσεις αντανακλούν την άποψη του κοινωνικού εποικοδομισμού ότι ο μαθητής-συγγραφέας μαθαίνει και οικειοποιείται τις λειτουργίες και τις νόρμες της γραπτής γλώσσας του κοινωνικού του κόσμου με τη διαμεσολάβηση τεχνουργημάτων γραμματισμού, φυσικών, πολιτισμικών και ψυχολογικών, ως εργαλείων σκέψης και πιο έμπειρων χρηστών του γραμματισμού ως πόρων (Charman, 2006).

Από τη μονολογική, κοινωνικο-γνωστική προοπτική οι συγγραφείς-μαθητές δομούν συγγραφικές γνώσεις και δεξιότητες (τι γράφουν, για ποιον, πώς, πού, πότε) μέσα από τη διαμεσολάβηση του περιβάλλοντος στο οποίο πραγματοποιείται η συγγραφή, δηλαδή τις αλληλεπιδραστικές σχέσεις με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους και τη χρήση των αναγκαίων διαθέσιμων μέσων (εργαλείων και συμβόλων) που τα οικειοποιούνται και εσωτερικεύουν μέσω της αλληλεπίδρασης. Αυτές οι σχέσεις συμβαίνουν μέσα στο πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης.⁴⁷ Η αλληλεπίδραση με ένα ικανό βοηθό στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (το δάσκαλο ή ικανούς συμμαθητές), αποτελεί για το μαθητή ένα πλαίσιο στήριξης (scaffold), μέσα στο οποίο μπορεί να επιτύχει έργα που δε θα μπορούσε να επιτύχει μόνος του. Ο

⁴⁷ Η θεωρία της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky (zone of proximal development) αναφέρεται στην απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου του μαθητή και του δυναμικού αναπτυξιακού επιπέδου στο οποίο μπορεί να φτάσει με τη βοήθεια των άλλων, των εμπειρότερων (Σπαντιδάκης, 1998). Είναι με άλλα λόγια, η ζώνη επικείμενης ανάπτυξης μια ανεξερεύνητη περιοχή του εσωτερικού δυναμικού του μαθητή που βρίσκεται σε μια λανθάνουσα και εν δυνάμει κατάσταση εξέλιξης, που έχει ανάγκη τη διαμεσολάβηση του περιβάλλοντος, για να εξελιχθεί.

δάσκαλος υποστηρίζει τους μαθητές-συγγραφείς μέσα από το διάλογο και με την παροχή εργαλείων σκέψης και κοινωνικών-διαδικαστικών διευκολύνσεων τους βοηθά να προσδιορίζουν και να μιμούνται τη συμπεριφορά του έμπειρου συγγραφέα, να αναγνωρίζουν τις γνωστικές διαδικασίες που συμβαίνουν κατά τη συγγραφή και τους νοητικούς περιορισμούς που συνεπάγεται η διαχείρισή τους και να αναπτύξουν στρατηγικές για να τους αντιμετωπίσουν. Η υποστήριξη βαθμιαία αποσύρεται, όταν ο μαθητής παρουσιάσει τα πρώτα σημεία ανεξαρτησίας στη διαδικασία μάθησης, και εξαλείφεται οριστικά, όταν γίνεται κυρίαρχος του έργου (Spearling & Freedman, 2001).

Από την περισσότερη διαλογική προοπτική δεν είναι μόνο οι αλληλεπιδράσεις δασκάλου-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους που υπεισέρχονται στη μάθηση της συγγραφής του γραπτού λόγου αλλά οι ευρύτερες κοινωνικο-πολιτισμικές εμπειρίες (εμπειρίες που έχουν τις ρίζες τους στην κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, το γλωσσικό υπόβαθρο, την οικογένεια, τη γειτονιά και το φύλο) και η πιθανή σύγκρουση των επιμέρους πολιτισμικών πρακτικών μεταξύ τους ή μεταξύ αυτών και των πρακτικών του σχολείου⁴⁸. Η θεωρητική ιδέα είναι ότι η παραγωγή γραπτού λόγου εντός της σχολικής τάξης γίνεται στην ουσία σε διαπολιτισμικές συνθήκες κατά τις οποίες οι μαθητές και οι δάσκαλοι φέρουν διαφορετικές αξίες όχι μόνο σε σχέση με τη γραφή αλλά και σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία αυτή καθαυτή.

Η διερεύνηση αυτών των ευρύτερων συνθηκών-πλαισίων μας επιτρέπουν να γνωρίσουμε τη διαφορετικότητα των μαθητών και κυρίως την ποικιλία των πηγών που φέρνουν στην τάξη: τις γνώσεις, τις προσδοκίες, τα κίνητρα, τις κοινότητες λόγου στις οποίες ήδη ανήκουν και τις πρακτικές τις οποίες ήδη ελέγχουν. Αυτή η γνώση είναι κρίσιμης σημασίας, γιατί πάνω σ' αυτή θα στηριχτεί ο εκπαιδευτικός, για να βοηθήσει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τη συγγραφή με τρόπους που θα τους επιτρέψουν να αποκτήσουν υψηλά επίπεδα γραμματισμού: να εισέλθουν σε ένα εύρος πρακτικών λόγου και τα νέα είδη πολιτισμικών-κοινωνικών διαλόγων που αυτές συνεπάγονται, να χρησιμοποιούν τα διαθέσιμα πολιτισμικά εργαλεία (βιβλία, εργαλεία συγγραφής, τεχνολογικές-ηλεκτρονικές πηγές) (Dyson & Freedman, 1991), να κατασκευάζουν την

⁴⁸ Η Dyson (1993, 2003) αναφέρει «τρεις σφαίρες κοινωνικού ενδιαφέροντος» για τους μαθητές που επικοινωνούν σε περιβάλλοντα τάξης, εκ των οποίων καθεμιά έχει τις δικές της αξίες και «πιστεύω»: τον επίσημο χώρο του σχολείου, τον ανεπίσημο των συμμαθητών και την κοινωνικο-πολιτισμική κοινότητα, όπως πραγματώνεται στη τάξη. Επομένως, οι μαθητές αναλαμβάνουν ένα σύνθετο ρόλο, οι «φωνές» τους αντανακλούν τις πολλαπλές απόψεις και ιδεολογίες που υποκρύπτονται στις σχέσεις τους με τους πολλαπλούς «άλλους» εντός και εκτός της σχολικής τάξης.

ταυτότητα τους ως συγγραφείς όχι υπό τη γενική έννοια αλλά ως «αγόρια ή κορίτσια, ως πρόσωπα μιας συγκεκριμένης ηλικίας, έθνους, φυλής, τάξης, θρησκείας, να συμμετέχουν στον κοινωνικό κόσμο, να υιοθετούν, να αντιστέκονται ή να χρησιμοποιούν πλήρως τις διαθέσιμες λέξεις» (Dyson, 1995, σελ. 12,18 στο Charman, 2006).

Με άλλα λόγια, οι άνθρωποι κοινωνικοποιούνται στις πρακτικές γραμματισμού της κοινότητας στην οποία μεγαλώνουν και όταν εντάσσονται στο σχολείο τις γνωρίζουν ήδη και τις φέρουν. Επομένως, κατά τη διδασκαλία της συγγραφής πρέπει να στηριχτούμε σ' αυτό που ήδη γνωρίζουν, να αξιοποιήσουμε το κοινωνικό περιεχόμενο των ζωών των μαθητών, την πολιτιστική τους κουλτούρα και τα αποθέματα της γνώσης τους. Η σκέψη και τα κείμενα των μαθητών θα είναι αποτελεσματικότερα σε σχολικά περιβάλλοντα, όπου η κοινωνική ετερογλωσσία, οι πολλαπλές «φωνές», οι κουλτούρες και οι τρόποι έκφρασης είναι καλοδεχούμενοι και διαθέσιμοι σε όλους τους συμμετέχοντες. Για αυτό το λόγο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να δημιουργήσει δυνατότητες ανάπτυξης αλληλεπιδραστικών δομών, ισότιμων δυναμικών, διαλογικών διαδικασιών που άρχονται από την κατανόηση της καθημερινής ζωής και πραγματικότητας των συμμετεχόντων/μαθητών και οδηγούν στην κατανόηση, τη συν-οικοδόμηση νοημάτων και τη βαθμιαία ανάπτυξη ορισμών σχετικά με το γραπτό λόγο (Κωστούλη, 2000, 2009).

Οι παραπάνω γενικές κοινωνιο-γνωστικές και κοινωνικο-πολιτισμικές αρχές βρήκαν εφαρμογή στις εξής ειδικότερες αρχές σχεδιασμού μαθησιακών περιβαλλόντων: τη συνεργατική γραφή, τη γνωστική μαθητεία και τις κοινότητες πρακτικής.

3.5.1. Συνεργατική γραφή

Η συνεργατική μάθηση (collaborative ή cooperative learning)⁴⁹ βασίζεται στην επιστημολογία του κοινωνικού κονστρουκτιονισμού, σύμφωνα με τον οποίο η «κοινή

⁴⁹ Αν και οι δύο όροι αντιστοιχούν στην ελληνική με τον όρο «συνεργατική μάθηση», ο όρος «collaborative» αναφέρεται στην αμοιβαία δέσμευση των συμμετεχόντων σε μια συντονισμένη προσπάθεια για επίλυση προβλήματος (άρα αντανακλά την άποψη ότι η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή), ενώ ο όρος «cooperative» αναφέρεται στην κατανομή του έργου· κάθε άτομο είναι υπεύθυνο για ένα μέρος της δουλειάς [(άρα ισοδυναμεί περισσότερο με μια μέθοδο μεταφοράς της γνώσης, Rockwood, 1995)].

γνώση» μιας ευρύτερης ή μικρότερης πολιτισμικής ομάδας είναι αποτέλεσμα της συναίνεσης μελών με κοινό τρόπο σκέψης, η οποία απορρέει από μια δυναμική διαδικασία κατασκευής νοήματος «μέσα από την παρατήρηση, την περιγραφή, την ανάπτυξη θεωριών, την επιχειρηματολογία και τη διαπραγμάτευση που πραγματοποιείται πρωτίστως μέσω της γλώσσας στις γλωσσικές κοινότητες». Βασίζεται, επίσης, στην επιστημολογική θέση της Διδακτικής ότι «εξίσου σημαντική με το περιεχόμενο –αν όχι σημαντικότερη- είναι η διαδικασία της διδασκαλίας μέσα από την οποία αποκτάται η γνώση» (Ματσαγγούρας, 2000).

Επιλέγοντας ανάμεσα σε ποικίλους ορισμούς θα μπορούσαμε να ορίσουμε τη συνεργατική μάθηση ως την αμοιβαία κατασκευή νοήματος μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους (Dillenbourg, 1999; Littleton & Hakkinen, 1999). Η κύρια ιδέα είναι ότι κατά την αλληλεπίδραση και τη διαπραγμάτευση διαφορετικών απόψεων, εννοιών και γνώσης εγείρεται η κατασκευή νέας γνώσης (Andriessen & Sandberg, 1999). Η συνεργατική μάθηση και η αλληλεπίδραση μελετούνται μέσα από δύο οπτικές. Η πρώτη εστιάζει στην κατασκευή της γνώσης ως κοινωνικής διαδικασίας. Μέσω της αλληλεπίδρασης και της διαπραγμάτευσης τα άτομα φτάνουν στην κατανοημένη γνώση. Ως μέρη ενός ευρύτερου λειτουργικού συστήματος που περιλαμβάνει το κοινωνικό και υλικό-φυσικό τους περιβάλλον οικοδομούν συλλογικά τη γνώση, καταβάλλουν συλλογική προσπάθεια για να «επιλύσουν προβλήματα» που απασχολούν την κοινότητα, με αποτέλεσμα να εμπλουτίζεται το συλλογικό γνωστικό απόθεμα. Η δεύτερη εστιάζει στις ατομικές γνωστικές διαδικασίες μάθησης. Συγκεκριμένα, η αλληλεπίδραση με άλλους διεγείρει δύο επιμέρους μηχανισμούς μάθησης, α) την κοινωνικο-γνωστική σύγκρουση: ο μαθητής συγκρούεται με διαφορετικές απόψεις, νοήματα και τμήματα πληροφοριών και μέσα από αυτή τη διαδικασία εγείρει την κατασκευή νέας γνώσης και β) τη λεξικοποίηση και επεξεργασία των πληροφοριών: ο μαθητής αναγκάζεται να λεξικοποιεί και να εξωτερικεύει τη σκέψη του κατά την επεξεργασία της πληροφορίας, με αποτέλεσμα να εμβαθύνει, να στοχάζεται, να αναδιοργανώνει, να διακρίνει και τελικά να φιλτράρει τη γνώση και να εμπλουτίζει το ατομικό γνωστικό του απόθεμα.

Η συνεργατική μάθηση επιδιώκεται ιδιαίτερα στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου, επειδή εμπλέκει τους μαθητές σε περιστάσεις επικοινωνίας τέτοιες που τους υποχρεώνουν, έχοντας πάντα στο μυαλό τους το αναγνωστικό τους κοινό, να συνειδητοποιούν το ρητορικό σκοπό της συγγραφής, τις κοινωνικές δυνάμεις του πλαισίου που την επηρεάζουν, τις απαιτήσεις που θέτουν οι ειδικές συνθήκες

επικοινωνίας, τη γλώσσα που χρησιμοποιείται, τις υποθέσεις και τις προσδοκίες των αναγνωστών. Οι συμμαθητές συνεργάτες και συν-συγγραφείς πληροφορούν, εξηγούν, ανατροφοδοτούν και διαμεσολαβούν με καθοδηγητικό τρόπο (scaffolding) τη νέα γνώση ως γνωσιακοί συνεργάτες (Σπαντιδάκης, 2010).

Επίσης, παρά το γεγονός ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες σε συνεργατικό περιβάλλον δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης είναι ιδιαίτερα ευεργετικό στη μάθηση και χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές επικεντρώνουν στην παρακολούθηση και την κατανόηση των διαδικασιών, δίνουν ερέθισμα στοχασμού, εξωτερικεύουν τη σκέψη τους και έτσι οδηγούνται σταδιακά σε αφηρημένα επίπεδα επίλυσης του προβλήματος: συνεργαζόμενοι μαθητές μετατοπίζονται ευκολότερα από την εκτέλεση έργων (γνωστικές δραστηριότητες) στην παρακολούθηση και τον έλεγχο των διαδικασιών (μεταγνωστικές δραστηριότητες) (Shirouzu et al., 2002).

Η συνεργατική γραφή φαίνεται πολύ αποδοτική ιδιαίτερα στη συγγραφική επιχειρηματολογικών κειμένων. Οι μαθητές είτε εμπλέκονται σε μια κοινωνική διαδικασία συν-κατασκευής και κριτικής επιχειρημάτων είτε διαπραγματεύονται τις λύσεις των κοινών προβλημάτων και προάγουν περαιτέρω τη γνώση, στην προσπάθειά τους να γεφυρώσουν τις αντιθέσεις που τυχόν ανακύπτουν (Golanics & Nussbaum, 2008). Επίσης, είναι διδακτικά σημαντική, γιατί βοηθώντας τους μαθητές να συνδέουν τις ιδέες, να σχηματίζουν εναλλακτικές σκέψεις και να στοχάζονται στο νόημα και την αποδεικτικότητα των ιδεών, γίνεται αφορμή για την εννοιολογική αλλαγή, την ουσιαστική κατανόηση, προωθεί τη σύνθετη και κριτική σκέψη (Nussbaum 2002; Golanics & Nussbaum, 2008). Σημαντικά αναδεικνύονται τα αποτελέσματα της συνεργατικής επιχειρηματολογίας και στην ατομική επίδοση και ειδικά για τους εσωστρεφείς μαθητές, οι οποίοι βρίσκουν το συγκρουσιακό λόγο απειλητικό για το πρόσωπό τους: η απειλή ότι θα χάσουν ένα επιχείρημα μπορεί να βλάψει την αυτοεικόνα τους και την εικόνα που δίνουν στους άλλους για τον εαυτό τους (Nussbaum, 2008b).

Η συνεργασία μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές στο πλαίσιο της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου. Άλλοτε χρησιμοποιείται η ομάδα, μεγαλύτερη ή μικρότερη, ως ενδιάμεσο στάδιο ανάμεσα στη συνολική εξάσκηση όλης της τάξης και της ανεξάρτητης ατομικής πρακτικής. Στις μεγαλύτερες ομάδες 5-6 ατόμων το καθένα υιοθετεί και ένα διαφορετικό ρόλο στο σχεδιασμό και τη σύνθεση του κειμένου: άλλο έχει το ρόλο του γραφέα, άλλο του συμβούλου, άλλο του διορθωτή και άλλο του

εκδότη. Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος του συμβούλου, όχι μόνο επειδή η αναθεώρηση και η βελτίωση του κειμένου είναι καθοριστικές για το τελικό αποτέλεσμα, αλλά και επειδή ο σύμβουλος αποστασιοποιείται από το ρόλο του συγγραφέα που συνήθως τείνει να υποτιμά τα λάθη του κειμένου και να εστιάζει στα θετικά του στοιχεία (Ede & Lunsford, 1990).

Οι μικρότερες ομάδες δύο ατόμων περιορίζονται στην άμεση αλληλεπίδραση των μελών τους και την ανατροφοδότηση που παρέχει το ένα στο άλλο. Τέτοιες ομάδες μπορεί να αποτελούνται από έναν αδύναμο και έναν έμπειρο συγγραφέα (peer tutoring ή peer-assisted learning). Ο πρώτος, ο οποίος έχει το ρόλο του «μαθητή», ωφελείται από την παρατήρηση και τη μίμηση του συνομήλικου, λαμβάνει άμεση καθοδήγηση και εξατομικευμένη βοήθεια, ενώ ο δεύτερος, ο οποίος έχει το ρόλο του «δασκάλου», λειτουργεί ως πρότυπο, ενδυναμώνει και δομεί τη σκέψη του, διδάσκοντας στην ουσία τις γνωστικές δραστηριότητες που ακολουθεί κατά τη διαδικασία της γραφής (Ματσαγγούρας, 2000· Σπαντιδάκης, 1998). Οι σημαντικότερες, όμως, ωφέλειες είναι γνωστικές: ο «δάσκαλος» ανακουφίζει το «μαθητή» από το γνωστικό φορτίο του συντονισμού και της διαχείρισης των συγγραφικών διαδικασιών, αλλά και ο ίδιος, καθώς αναγκάζεται να εναλλάσσει νοητικές δραστηριότητες (εξηγεί, διευκρινίζει και προβάλλει παραδείγματα), φτάνει σ' ένα υψηλό επίπεδο λειτουργίας της σκέψης του (Yarrow & Topping, 2001; Topping, 2001).

Άλλη πρόταση συνεργασίας μεταξύ διμελών ομάδων συστήνει την ανάληψη από τον ένα μαθητή του ρόλου του συγγραφέα και από τον άλλο το ρόλο του κριτικού αναγνώστη, ώστε να αντιλαμβάνονται ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πρόσληψή του και την αντίδραση του αποδέκτη του (writing for the reader) (Smith, 1997; Ramonda, 1997). Σύμφωνα με την πρόταση αυτή ο συγγραφέας συνθέτει το κείμενό του σταδιακά αντιδρώντας στις παρατηρήσεις, τις ερωτήσεις, τις διευκρινίσεις που ζητά ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια της συγγραφής και προσθέτοντας πληροφορίες που προκύπτουν από τα παραπάνω. Η διαδικασία συνεχίζεται, καθώς ο συγγραφέας συνθέτει και ο αναγνώστης αλληλεπιδρά με το κείμενο για αρκετές ακόμη προτάσεις, μέχρι να ανταλλαχθούν οι ρόλοι και να επαναληφθεί η διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συζητήσουν τους συμπληρωματικούς τους ρόλους και τις ευθύνες τους ως αναγνωστών ή συγγραφέων, να αντιλαμβάνονται τη «συνάντηση» συγγραφέα και αναγνώστη στο κείμενο. Ο αναγνώστης, δηλαδή, δε δέχεται παθητικά το κείμενο, αλλά το ανιχνεύει

κάνοντας κατάλληλες ερωτήσεις και ο συγγραφέας παίρνει υπόψη τις πιθανές λογικές απαιτήσεις του αναγνώστη και δίνει απαντήσεις.

Σχετική είναι και η πρόταση ανάληψης από τους μαθητές των ρόλων του συγγραφέα και του αναγνώστη αλλά με στόχο την αναθεώρηση/βελτίωση του κειμένου που παρήγαγε ο πρώτος (peer reviews). Καθώς ο μαθητής-συγγραφέας ως πομπός αλληλεπιδρά με το δεύτερο ως αποδέκτη, διερευνά, δικαιολογεί, ανατροφοδοτείται, διαπραγματεύεται τα νοήματα, τη χρήση των συμβάσεων, την αποτελεσματικότητα των γλωσσικών επιλογών και αναθεωρεί στο πλαίσιο των αναγκών, των υποθέσεων και των προσδοκιών του αναγνώστη, οι οποίες καθίστανται ρητές μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση, αποκτά συνείδηση της επικοινωνιακής και εμπρόθετης φύσης της συγγραφής. Αλλά και ο δεύτερος μαθητής ως κριτικός αποδέκτης συνειδητοποιεί τα προβλήματα που πιθανά έχει το κείμενο που παράγει ο ίδιος και ότι και οι δικές του προσδοκίες, στόχοι και πεποιθήσεις μπορούν επίσης να επηρεαστούν από τους στόχους του συγγραφέα. Με άλλα λόγια, η αναθεώρηση μεταξύ συμμαθητών αποτελεί ένα δυναμικό εργαλείο ενσωμάτωσης της ανάγνωσης στη συγγραφή, βοηθά τους μαθητές να αναπτύσσουν την κριτική σκέψη και δεξιότητες ανάγνωσης γενικότερα και τους δίνεται η ευκαιρία να αποκτήσουν τη μεταγλώσσα που είναι χρήσιμη για να σκεφτούν και να μιλήσουν για τη συγγραφή (Gillam, 1990).

Τέλος, η συνεργατική μάθηση μπορεί να ενισχύσει συναισθηματικά τους μαθητές: εξασφαλίζεται ενεργητική εμπλοκή και αλληλεπίδραση, ποικιλία δραστηριοτήτων, ενδιαφέρον, ενθάρρυνση και κίνητρο, ενθουσιασμός, αυτοπεποίθηση και αυτο-αποτελεσματικότητα (Gillam, 1990).

3.5.2. Γνωστική Μαθητεία

Βασική θέση των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών είναι ότι ο ανθρώπινος νους αναπτύσσεται μέσα στο κοινωνικο-πολιτισμικό του περιβάλλον χρησιμοποιώντας τα εργαλεία σκέψης που αυτό χρησιμοποιεί. Η γνωστική μαθητεία, ως διδακτική προσέγγιση που αξιοποιεί την κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση της μάθησης, στηρίζεται στην άμεση διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού (και μέσω αυτού της κοινωνίας) και όσον αφορά το περιεχόμενο της γνώσης και όσον αφορά τη διαδικασία στο πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης και των αυθεντικών καταστάσεων της σχολικής τάξης. Κύρια στοιχεία της είναι η μοντελοποίηση και ο υποστηρικτικός της χαρακτήρας.

Κατά τη μοντελοποίηση ο εκπαιδευτικός (ή ένας ικανός συνομήλικος) εξωτερικεύει ρητά τη σκέψη του, λεξικοποιεί τις νοητικές διαδικασίες στις οποίες ο ίδιος επιδίδεται ως συγγραφέας και τα γνωστικά του αδιέξοδα και δείχνει στους μαθητές πώς διαχειρίζεται ο ίδιος τις στρατηγικές, πώς αυτο-καθοδηγείται και αυτο-ρυθμίζει τη συγγραφική του συμπεριφορά. Ο μαθητής από την άλλη παρατηρώντας τη συμπεριφορά του προτύπου και τις συνέπειές της επιλέγει και επεξεργάζεται τις πληροφορίες (ερεθίσματα) που μπορούν να προκαλέσουν ανάλογη συμπεριφορά στον ίδιο.

Η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο διδασκαλίας (scaffolding) αποτελεί, επίσης, μέγιστης σημασίας παράγοντα για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης της στρατηγικής συμπεριφοράς. Εκπαιδευτικός και οι μαθητές εμπλέκονται μέσα από την αλληλεπίδρασή τους σε μια από κοινού ρύθμιση (co-regulation), που ξεκινά με μια διαμοιρασμένη μεταξύ τους υπευθυνότητα σχετικά με τη δημιουργία ή την επιλογή, την εφαρμογή, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των στρατηγικών αλλά μετατοπίζεται σταδιακά προς μια αυτόνομη και επιδέξια στρατηγική συμπεριφορά εκ μέρους του μαθητή –αυτός εξάλλου, είναι ο τελικός στόχος της διδασκαλίας (McCaslin & Hickey, 2001). Γίνεται αντιληπτό πόσο κρίσιμο είναι το στάδιο της αλληλεπίδρασης πριν την αυτονόμηση. Διαμοιράζοντας την υπευθυνότητα οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό ή μεταξύ τους γίνονται ικανοί να αναπτύξουν τις δικές τους «φωνές» μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης, προκειμένου να διαπραγματευτούν τα νοήματά τους αλληλεπιδραστικά· συν-κατασκευάζοντας τη γνώση με τους εκπαιδευτικούς ή τους συμμαθητές τους μαθαίνουν να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τους ρόλους τους και να αλλάζουν ταυτότητες σύμφωνα με τους νέους ρόλους που αναλαμβάνουν (Paris & al., 2001). Για να επιτύχουν οι εκπαιδευτικοί το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο, θα πρέπει να εστιάσουν σε έξι σημεία: να παρουσιάσουν τη νέα γνωστική στρατηγική, να ρυθμίσουν τυχόν δυσκολίες που ανακύπτουν στη διάρκεια της καθοδηγημένης πρακτικής, να παρέχουν στους μαθητές ποικιλία πλαισίων για εξάσκηση της στρατηγικής, να παρέχουν ανατροφοδότηση, να ενισχύσουν την υπευθυνότητα των μαθητών, να δώσουν ευκαιρίες αυτόνομης πρακτικής (Hartman, 2001a, 2001b).

Παρά το γεγονός ότι τα διάφορα μοντέλα γνωστικής μαθητείας διαφοροποιούνται ανάλογα με το στόχο-αντικείμενο της διδασκαλίας και τις θεωρητικές τους ιδιαιτερότητες (Ματσαγούρας, 1999), κοινή συνισταμένη αποτελεί η αμοιβαία αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους με στόχο την

επίλυση κοινών προβλημάτων στα οποία εμπλέκονται. Παρά, επίσης, τις δομικές διαφοροποιήσεις των επιμέρους μοντέλων και την ποικιλία των όρων που χρησιμοποιούν, για να τις αποδώσουν, διαπιστώνεται σύγκλιση σε κοινά αποδεκτά δομικά στοιχεία-φάσεις που αποτελούν τη «ραχοκοκαλιά» της γνωστικής μαθητείας και είναι τα εξής:

- *η μοντελοποίηση (modeling)*: ο μαθητής παρακολουθεί ένα πεπειραμένο μέλος μιας κοινότητας, έναν επαίοντα να εκτελεί μια δραστηριότητα (behavioral modeling) κάνοντας ταυτόχρονα ρητές τις γνωστικές διαδικασίες που είναι απαραίτητες για την εκτέλεση της δραστηριότητας, ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να κατανοήσει το νοητικό μοντέλο του έργου (cognitive modeling).
- *η προσέγγιση ή εκγύμναση (approximating/coaching)*: οι μαθητές εκτελούν οι ίδιοι τη δραστηριότητα ή μέρος της, ενώ εκφράζουν τις σκέψεις τους σχετικά με το «τι» σχεδιάζουν να κάνουν και «γιατί» και στοχάζονται μετά το τέλος της δραστηριότητας «τι» και «γιατί» έκαναν διαφορετικά από την εκτέλεση του επαίοντα. Στη διάρκεια της ίδιας φάσης ο επαίον παρακολουθεί, παρεμβαίνει, διορθώνει και παρέχει στο μαθητευόμενο εξατομικευμένη υποστήριξη (scaffolding) με τη μορφή νύξεων και οδηγιών ή άλλων υποδείξεων προσαρμοσμένων στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και την ιδιαιτερότητα των κοινωνικών περιστάσεων.
- *η εξασθένηση (fading) ή φθίνουσα καθοδήγηση (fading scaffolding)*: κάθε βοήθεια βαθμιαία μειώνεται, καθώς αυξάνεται η ικανότητα των μαθητών να εκτελούν το έργο. Ο επαίον αποσύρεται και παρεμβαίνει, μόνο όταν είναι απαραίτητο. Στο πλαίσιο της φθίνουσας καθοδήγησης ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει την υποστήριξη του μαθητή στην ομάδα, αξιοποιώντας τη συλλογική μάθηση και την αυθεντικότητα της αλληλεπίδρασης.
- *η αυτο-κατευθυνόμενη ή αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση (self-directed learning)*: ο μαθητής ασκείται μόνος του χωρίς τη στήριξη του εκπαιδευτικού και της ομάδας σε ποικιλία έργων, προσαρμόζοντας όσα έχει μάθει από τον επαίοντα και δεχόμενος βοήθεια, μόνο όταν ο ίδιος το ζητά. Παράλληλα, σχολιάζει και εξηγεί τις επιλογές και τις ενέργειές του, επιφέρει τροποποιήσεις, όπου είναι απαραίτητο, αλλά και αξιολογείται και ενθαρρύνεται από τον επαίοντα. Στόχος αυτής της φάσης είναι να καθοδηγεί και να ελέγχει τον τρόπο που μαθαίνει, να εντοπίζει τις αδυναμίες του και να τις υπερβαίνει.

- η *στοχαστική-κριτική ανάλυση* (reflection): ο μαθητής στοχάζεται σχετικά με τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα που πέτυχε και αυτο-αξιολογείται με μέτρο σύγκρισης τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα του επαΐοντα και της ομάδας του. Στόχος της φάσης αυτής, όπως και της προηγούμενης, είναι η ανάπτυξη μεταγνωστικών και αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 1999· Harris et al., 2009· Σπαντιδάκης, 2010).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι το μοντέλο της γνωστικής μαθητείας μέσω της διαμεσολάβησης, της συνεργασίας και της καθοδηγούμενης πρακτικής σε μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου η εμπειρία κατανέμεται, εφαρμόζεται και διαμορφώνεται, αξιοποιεί τρεις αλληλεπιδρούσες διαστάσεις της ζωής της σχολικής τάξης:

- την κοινωνική, τα αυθεντικά πλαίσια επικοινωνίας – το μαθησιακό συγκείμενο που προσφέρουν και τις πηγές γνώσης και το υποστηρικτικό ασφαλές περιβάλλον για τη δόμησή της, τα πολιτιστικά προϊόντα, τα σημειωτικά εργαλεία, τις κοινωνικές πρακτικές που αποτιμούνται θετικά.
- την προσωπική, την ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών και της αυτο-επίγνωσής τους ως συγγραφέων, τους στόχους τους για βελτίωση.
- τη γνωστική, με την έννοια της απόκτησης γλωσσικών, μεταγλωσσικών, κειμενικών, διαδικαστικών γνώσεων απαραίτητων για τη σύνθεση κειμένων (knowledge) και με την έννοια της ανάπτυξης διαδικασιών και στρατηγικών επίλυσης προβλήματος (cognition) μέσω των οποίων δομούν τη γνώση.

Στο κέντρο των αλληλεπιδρούσων αυτών διαστάσεων είναι η μεταγνώση και τελικός στόχος η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, η ικανότητα δηλαδή του μαθητή να ενεργοποιεί αυτόβουλα τις γνωστικές, μεταγνωστικές και συναισθηματικές λειτουργίες και μορφές δράσης που είναι προσανατολισμένες στην επίτευξη μαθησιακών στόχων που διαμορφώνει ο ίδιος (Ματσαγγούρας, 1999· Schunk, 2001; Boekaerts & Corno, 2005).

3.5.3. Αξιοποίηση της τάξης ως Κοινότητας Πρακτικής

Στο πλαίσιο της εγκατεστημένης γνώσης (βλ. ενότ. 2.4.3.) η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία συμμετοχής σε μια «κοινότητα πρακτικής» (community of practice), στη συγκεκριμένη περίπτωση στην κοινότητα της τάξης, στην οποία οι συμμετέχοντες κατά τις διεπιδράσεις τους «μοιράζονται αξίες, κανόνες και τρόπους

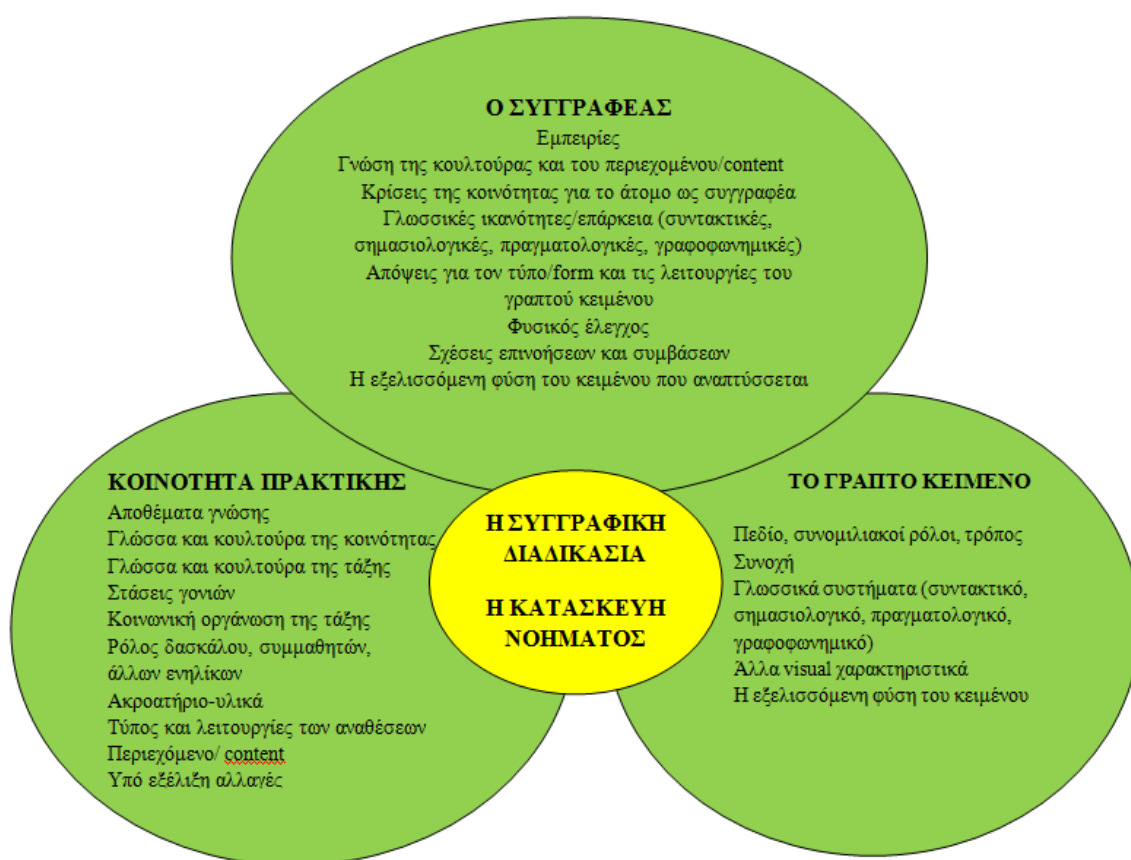
συμπεριφοράς και διαπραγμάτευσης νοήματος» (Allal et al., 2009). Οι διεπιδράσεις αυτές μπορούν να συμβούν είτε μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών (σε συλλογικό επίπεδο, σε διαπροσωπικό επίπεδο ή στο επίπεδο ομάδας) είτε μεταξύ μαθητών (συνεργασία και αντιπαράθεση απόψεων). Παράλληλα, μέσα από αυτές τις διεπιδράσεις και την αλληλεπίδραση των συνεισφορών τους εκπαιδευτικός και μαθητές, «συν-οικοδομούν» το νόημα των κανόνων και των πρακτικών της κοινότητας-τάξης (Alla et al, 2009), καθώς ο καθένας συμβάλλει με τη δική του εμπειρία (Κωστούλη, 2009).

Οι διεπιδράσεις αυτές έχουν υιοθετηθεί και στη διδασκαλία του γραπτού λόγου· στη βιβλιογραφία περιγράφονται με τους όρους «τύποι δραστηριότητας» (activity types), «γεγονότα γραπτού λόγου» (writing events) ή «γεγονότα γραμματισμού» (literacy events). Κάθε κομμάτι γραπτού λόγου που παράγεται από ένα μαθητή είναι αποτέλεσμα ενός σύνθετου γεγονότος γραμματισμού, το οποίο λαμβάνει χώρα, όπως αποτυπώνεται στο σχήμα 3.3., υπό τη δυναμική συνέργεια τριών παραγόντων που θέτουν ο καθένας μια ποικιλία περιορισμών και επιδράσεων: της κοινότητας πρακτικής (κοινότητα της τάξης), του συγγραφέα και του γραπτού κειμένου (Goodman, 1992).

Η *κοινότητα πρακτικής* (literacy community), στην περίπτωση μας η κοινότητα της τάξης, έχει αναπτύξει τις δικές της αξίες και φιλοσοφία για το γραπτό λόγο, επηρεάζεται όμως –και επομένως, εξελίσσεται- από την ιστορία, τη γλώσσα, την κουλτούρα της ευρύτερης κοινότητας μέσω των συμμετεχόντων– μαθητών. Όλες αυτές οι κοινωνικές-πολιτισμικές παράμετροι αντανακλούνται στο κείμενο του μαθητή. Εξάλλου, η τάξη αποτελεί για το κείμενο του μαθητή ένα ακροατήριο, του οποίου οι προσδοκίες και ο τρόπος αλληλεπίδρασης με αυτόν τον κάνουν να συνειδητοποιεί τι είναι συγγραφή και ποιους σκοπούς εξυπηρετεί (Goodman, 1992).

Ο *συγγραφέας* φέρει στο κείμενο που παράγει τις εμπειρίες του από την ευρύτερη κοινότητα στην οποία ανήκει, τις προσωπικές του ιστορίες αλλά και τις εμπειρίες που μοιράζεται με τους συμμαθητές του στην κοινότητα της τάξης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές κατά τη διεπίδρασή τους στην τάξη μπορούν να συζητήσουν με τους συμμαθητές τους τι έχουν γράψει και προτείνουν ιδέες στους άλλους για τη συγγραφή, αιτιολογούν τι τους αρέσει και τι όχι, αν είναι καλοί συγγραφείς ή όχι, ποιο κείμενό τους είναι αποτελεσματικότερο. Αναπτύσσει, επομένως, ο συγγραφέας τις εμπειρίες του και τις προσωπικές του ιστορίες εντός ενός ειδικού πολιτισμικού περικειμένου και ελέγχει τη γλώσσα για να εκφράσει σκέψεις, αισθήματα και ιδέες (Goodman, 1992).

Η τρίτη επίδραση-περιορισμός στην κατασκευή νοήματος, ορατή και μόνιμη, είναι το *κείμενο του συγγραφέα*. Παρόλο που το γραπτό κείμενο είναι μια πράξη δημιουργίας, ο συγγραφέας γνωρίζει ότι προκειμένου να επικοινωνήσει με τον αποδέκτη του κειμένου θα πρέπει να συμμορφωθεί με κάποιες συμβάσεις που αφορούν το σκοπό της επικοινωνίας (πεδίο), τους συμμετέχοντες στην περίπτωση επικοινωνίας, το ρόλο και τις σχέσεις τους (συνομιλιακοί ρόλοι) και τον τρόπο επίτευξης της επικοινωνίας (βλ. εν. 2.4.4.3.). Με την έννοια αυτή κάθε κείμενο που παράγεται είναι μέρος ενός ευρύτερου πολιτισμικού πλαισίου του οποίου τις συμβάσεις-περιορισμούς οι μαθητές, ακόμα κι αν δεν τις χειρίζονται πολύ καλά, τις γνωρίζουν και τις αντανακλούν στο κείμενο που παράγουν.



Σχήμα 3.3.: Το γεγονός γραμματισμού (Goodman, 1992)

Οι παράγοντες αυτοί, που εμπλέκονται σε κάθε γεγονός γραμματισμού, δεν αποκαλύπτουν μόνο τη συνθετότητα της συγγραφικής διαδικασίας αλλά και την ποικιλία των πολιτισμικών στοιχείων της τάξης ως κοινότητας, η οποία πάντα αναπλάθεται καθώς οι εκπαιδευτικοί, οι δάσκαλοι, οι συμμαθητές, οι μη ανθρώπινες πηγές/πόροι αλλάζουν, κινούνται και αναπτύσσονται συνεχώς.

Διδακτικά θα πρέπει να αξιοποιηθεί αυτός ακριβώς ο «πλούτος». Εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν την ποικιλία της κοινότητας μπορούν να κατανοήσουν τις επιδράσεις και τους περιορισμούς που θέτει στην ανάπτυξη των μαθητών ως συγγραφέων και να εγκαταστήσουν ένα περιβάλλον που δεν αντιμετωπίζει την παραγωγή γραπτού λόγου ως αντικείμενο διδασκαλίας ή ως μια ανάθεση που πρέπει να υλοποιηθεί επιτηδευμένα με σκοπό την αξιολόγηση του μαθητή, αλλά δημιουργεί ένα λειτουργικό πλαίσιο, στο οποίο η παραγωγή γραπτού λόγου γίνεται για κοινωνικούς σκοπούς και προθέσεις και δίνει στους μαθητές αυθεντικές εμπειρίες, σημαντικές για την προσωπική τους ζωή (Jacobson et al., 2003; Allal, 2009). Ένα τέτοιο περιβάλλον οδηγεί τους μαθητές να κατανοούν τις συμβάσεις που προσδιορίζουν την επικοινωνία σε ποικίλα είδη κειμένων, δίνοντάς τους ευκαιρίες να ακούνε τους άλλους, να διαβάζουν δυνατά το κείμενό τους, να ρωτούν, να απαντούν, να εκφράζουν τις σκέψεις τους για το κείμενο που παράγουν οι ίδιοι και οι άλλοι συμμαθητές τους, να αξιολογούν κριτικά τις διάφορες θέσεις που εκφράζονται μεταξύ τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα του γραπτού κειμένου (Goodman, 1992). Υπό αυτή την έννοια η διδασκαλία είναι μια σταδιακά διαμορφούμενη διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά κατακτούν ένα επίσης σταδιακά διευρυνόμενο σύνολο πληροφοριών για το γραπτό λόγο. Εκπαιδευτικός και μαθητής ως οι βασικοί πόλοι της διεπίδρασης δεν έχουν προδιαγεγραμμένους ρόλους· οι ρόλοι τους οικοδομούνται αλλά και εναλλάσσονται στο πλαίσιο των επικοινωνιακών διαδικασιών, όπου ο γραπτός λόγος τίθεται υπό διαπραγμάτευση.

Συνεπάγεται από τα παραπάνω ότι κάθε γεγονός γραμματισμού επηρεάζεται ιδιαίτερα από τη δυναμική φύση των διεπίδρασεων. Οι Allal et al. (2009) στηριζόμενοι στην επισκόπηση ερευνητικών δεδομένων αναφέρουν τέσσερις μορφές διεπίδρασης («συν-επεξεργασίας», όπως τις αποκαλούν) μεταξύ των μαθητών κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος: τη συμφωνία, τη συν-οικοδόμηση, την αντιπαράθεση που δε βασίζεται σε επιχειρήματα και την αντιπαράθεση που στηρίζεται στα επιχειρήματα. Οι ερευνητές επιδίωξαν να μελετήσουν ποια μορφή διεπίδρασης συμβάλλει αποτελεσματικότερα στην εκμάθηση της παραγωγής γραπτού λόγου, σε ποιο στάδιο της συγγραφικής διαδικασίας είναι αποτελεσματικότερες και ποιες πρακτικές επιτρέπουν τη δημιουργία και την αποτελεσματική λειτουργία μαθητιών γραμματισμού στην κοινότητα της τάξης (Englert et al., 2006; Kostouli, 2000).

Προσωπική μας γνώμη είναι ότι οι πρακτικές αποτελεσματικής διεπίδρασης είναι συνάρτηση της συγκεκριμένης σχολικής τάξης, εφόσον καθεμιά αποτελεί μια διαφορετική κοινότητα από τις άλλες, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες, άρα και το

γνωστικό και πολιτισμικό «κεφάλαιο», που μέσω αυτών μεταφέρεται στην κοινότητα, διαφέρει. Εξάλλου, εφόσον οι διεπιδράσεις και η διαπραγμάτευση στο πλαίσιο της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου γίνεται μέσω της γλώσσας μπορεί να λάβει πολλές και απρόβλεπτες μορφές, που είναι δύσκολο να κατηγοριοποιηθούν. Επομένως, στόχος του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να γίνει τόσο η επιλογή και υλοποίηση συγκεκριμένων μορφών διεπίδρασης, όσο η παροχή ευκαιριών στους μαθητές διεπίδρασης.

Τέλος, αποδοτικές θα μπορούσαν να αποβούν και οι διεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών. Στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας έμπειροι και νέοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να μοιραστούν κοινά ενδιαφέροντα, να εμπλακούν αμοιβαία στην κατανόηση του τι αποτελεί ορθή πρακτική διδασκαλίας, να μοιραστούν ένα ρεπερτόριο γραπτών αναθέσεων προς τους μαθητές, άλλες συνήθειες των τάξεων και εργαλεία για να βελτιώσουν την πρακτική τους.

3.6. Αρχή της επικοινωνιακής λειτουργίας του γραπτού λόγου - Αξιοποίηση της κειμενικής γνώσης

Η συγγραφή αποτελεσματικών επικοινωνιακά κειμένων σύμφωνα με τις κοινωνικο-πολιτισμικές και κοινωνιο-γλωσσολογικές θεωρίες που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 2.4.4. εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συνειδητοποίηση εκ μέρους του συγγραφέα ότι κάθε κείμενο αποτελεί μια περίπτωση επικοινωνίας και τη γνώση των ποικίλων μορφών λόγου/κειμενικών ειδών που προκύπτουν από τις εκάστοτε επικοινωνιακές ανάγκες και περιστάσεις.

Επιδίωξη της διδασκαλίας του γραπτού λόγου είναι η κατανόηση της κοινωνικής-σημειωτικής διάστασης της γλώσσας, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν κατάλληλα ένα μεγάλο εύρος γλωσσικών ποικιλιών και κειμενικών ειδών (genres) με απώτερο στόχο την εξοικείωση των μαθητών με πρακτικές κριτικού-κοινωνικού γραμματισμού που δεν μπορούν οι ίδιοι να ανακαλύψουν κατά την αλληλεπίδρασή τους με τη γλωσσική τους κοινότητα: να κατανοήσουν πώς οι γλωσσικές συμβάσεις αναπαράγουν σχέσεις εξουσίας, ιδεολογίες και κοινωνικές δομές, να εντοπίζουν τις σχέσεις εξουσίας και την ιδεολογική τους χειραγώγηση και να τις αμφισβητούν, να γίνουν οι ίδιοι ικανοί να παράγουν λόγο με τον οποίο θα μπορούν να κατακτήσουν τη γνώση, να έχουν

πρόσβαση σε χώρους εκπαιδευτικής και κοινωνικής ισχύος, να παρεμβαίνουν στο κοινωνικό γίνεσθαι και να ανατρέπουν το status quo μέσω του λόγου τους (Κέκια, 2010· Freedman & Medway, 1994).

Η πρώτη χρονολογικά διδακτική πρόταση, που προτάθηκε από τους Αυστραλούς θεωρητικούς των κειμενικών ειδών, εμπνέεται από τη Συστημική - Λειτουργική Γραμματική του Halliday (βλ. εν. 2.4.4.3.) και δίνει έμφαση στα τυπικά χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών. Συγκεκριμένα, η πρόταση αυτή αποσκοπεί στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών ότι η γλώσσα διαμορφώνει ιδεολογία και μεσολαβεί για την κατασκευή της γνώσης και της κοινωνικής πολιτισμικής πραγματικότητας και ότι οι διαφορετικές χρήσεις της καθορίζονται από τα επικοινωνιακά περιβάλλοντα στα οποία χρησιμοποιείται. Αυτό επιτυγχάνεται, αν οι μαθητές παράγουν κείμενα λαμβάνοντας υπόψη τους τις κειμενικές συμβάσεις, τις οργανωτικές, λεξιλογικές και γραμματικο-συντακτικές δομές με τις οποίες εκφράζονται οι κοινωνικοί σκοποί που κάθε είδος εκφράζει, το επίπεδο ύφους, τους παράγοντες δηλαδή της επικοινωνιακής περίπτωσης, το πεδίο, τους συνομιλιακούς ρόλους και τον τρόπο και τις λεξικο- γραμματικές επιλογές με τις οποίες εκφράζεται το ευρύτερο και στενότερο πολιτισμικό συγκείμενο στο οποίο παράγεται το κάθε είδος (Κέκια, 2010).

Όσον αφορά στην οργάνωση της διδασκαλίας προτάθηκε το διδακτικό μοντέλο του «τροχού», το οποίο αξιοποιεί τις αρχές της γνωστικής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης και πραγματοποιείται στα εξής στάδια: παρουσίαση πρότυπου κειμένου από τον εκπαιδευτικό, από «κοινού σύνθεση» ενός κειμένου, «αυτόνομη δόμηση» κειμένου, επεξεργασία και κριτική αξιολόγηση των πρώτων σχεδιασμάτων, τελική συγγραφή του κειμένου (Κέκια, 2010· Αγγελάκος, 2005· Martin, 2000).

Διδακτικά προγράμματα που αξιοποίησαν την παραπάνω πρόταση αξιολογήθηκαν από τα ερευνητικά δεδομένα ως ιδιαίτερα αποτελεσματικά (Christie, 1993; Martin, 2000). Παρόλα αυτά δεν έλειψαν και οι επικρίσεις. Καταρχάς θεωρήθηκε μονο-κατευθυντική, ιδιαίτερα καθοδηγητική και αυταρχική πρακτική, με την έννοια ότι επικεντρώνει σχεδόν αποκλειστικά στο κείμενο, υποτιμά τις ρητορικές στρατηγικές του συγγραφέα και τις συγγραφικές διαδικασίες. Έπειτα, εκφράστηκε ο κίνδυνος περιορισμού σε ένα συγκεκριμένο αριθμό προτυποποιημένων κειμενικών ειδών που αναδεικνύονται στερεότυπα και δημιουργούν στο μαθητή την εντύπωση ότι τα είδη είναι στατικά, αποκομμένα από τις κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους και ανακύπτουσες στην τάξη ανάγκες, δε μεταβάλλονται και δεν εξελίσσονται (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Επικρίθηκε με άλλα λόγια, όπως προαναφέρθηκε και

στην ενότητα 2.4.4.4., ότι δεν εξετάζει το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η γραπτή επικοινωνία και διαμορφώνει τη φύση και τη μορφή των κειμενικών ειδών και από το οποίο προκύπτουν εναλλακτικά είδη. Υπό αυτές τις συνθήκες οι μαθητές είναι εύκολο να αναπαράγουν ένα είδος, όταν είναι προβλέψιμες, αναμενόμενες οι επικοινωνιακές περιστάσεις, όμως αμφισβητείται αν μπορούν να παράγουν ένα σχετικό τύπο κειμένου, όταν οι συνθήκες στις οποίες πρέπει να παράγουν είναι ιδιόμορφες, εφόσον δεν μπορεί να διδαχθεί κάθε δυνατό είδος επικοινωνίας (Badger & White, 2000).

Διαφορετική είναι η αντίληψη της διδασκαλίας των κειμενικών ειδών από την περισσότερο κοινωνικο-πολιτισμική οπτική της θεωρίας των δραστηριοτήτων. Η θεωρία των δραστηριοτήτων, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 2.4.2, υποστηρίζει ότι οι αλλαγές εντός ενός συστήματος δραστηριότητας (στη συγκεκριμένη περίπτωση ενός σχολείου-τάξης) εξηγούνται με τους όρους της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης: τα «υποκείμενα» (άτομα) αλληλεπιδρούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας κάποια «εργαλεία» (μέσα), όταν δεν μπορούν μόνοι τους να επιτύχουν ένα «αντικείμενο» (στόχο). Τα κείμενα ανήκουν στα διαμεσολαβητικά εργαλεία, με τα οποία οι συμμετέχοντες σ' ένα σύστημα αλληλεπιδρούν, για να εκφράσουν ή να πετύχουν τους σκοπούς του συστήματος. Αν, όμως, επιδίωξη της διδασκαλίας είναι η συγγραφή κειμένων, τότε τα κείμενα θα ταυτίζονται με το «αντικείμενο» (στόχο) και δε θα αποτελούν διαμεσολαβητικά εργαλεία, μέσω των οποίων επιτυγχάνονται οι στόχοι και η μεταβολή του συστήματος εντός του οποίου υλοποιούνται. Επομένως, η προσέγγιση «Μαθαίνω να γράφω» (learn to write) δε γίνεται αποδεκτή, γιατί διδάσκοντας τις συγγραφικές δεξιότητες ή τεχνικές η συγγραφή διαχωρίζεται από το «στόχο-αντικείμενο» που δίνει νόημα στα κείμενα (Russel, 1997).

Με αυτή τη λογική, στόχος δεν είναι να διδάξουμε τους μαθητές πώς να γράφουν καλά αλλά πώς θα βελτιώσουμε τη χρήση του διαμεσολαβούντος εργαλείου, στην περίπτωση αυτή της συγγραφής, εντός ενός συγκεκριμένου συστήματος δραστηριότητας από την οπτική όλων των εμπλεκόμενων. Από την προοπτική του μαθητή «βελτίωση του εργαλείου της γραφής» σημαίνει να χρησιμοποιεί συγκεκριμένα κειμενικά είδη μέσω των οποίων θα εισέλθει στο σύστημα δραστηριότητας, θα γίνει πλήρης μέτοχος και τελικά θα το αλλάξει και θα ενδυναμώσει και ο ίδιος. Από την οπτική της ακαδημαϊκής περιοχής ή του επαγγέλματος σημαίνει πιο αποτελεσματική χρήση και μετασχηματισμό των κειμενικών ειδών για να επιτύχει και μερικές φορές να κρίνει το αντικείμενο στόχο, συμπεριλαμβανομένης και της κοινωνικοποίησης των

νεοφερμένων στο σύστημα δραστηριότητας. Και από την οπτική του εκπαιδευτικού συστήματος και της κοινωνίας η βελτίωση της χρήσης του εργαλείου γραφής θα μπορούσε να είναι ένα μέσο κοινωνικής δικαιοσύνης, εφόσον βοηθά άτομα και ομάδες να εισέλθουν σε ισχυρά συστήματα δραστηριότητας και να τα αλλάξουν προς το καλύτερο. Προς αυτό το στόχο προτείνονται δυο συγκεκριμένοι τρόποι (Russel, 1997):

1) «το γράψιμο διαμέσου όλων των διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος» (Writing across the Curriculum): για τη θεωρία της δραστηριότητας αυτό ισοδυναμεί με προσπάθειες να μελετηθούν συστηματικά, να κατασταθούν συνειδητές και να βελτιωθούν οι χρήσεις της συγγραφής εντός διαφόρων ακαδημαϊκών περιοχών (discipline) ως συστημάτων δραστηριότητας, στα οποία η συγγραφή η ίδια δεν είναι στόχος αλλά χρησιμοποιείται ως εργαλείο για να επιτευχθεί κάποιος στόχος. Ένα σύστημα δραστηριότητας δε διδάσκει τη συγγραφή με ένα τυπικό τρόπο. Οι μαθητές διδάσκονται να γράφουν κάποια κειμενικά είδη ως μέρος της λειτουργίας του συστήματος, όμως η διδασκαλία είναι φυσική, «σιωπηλή», έμμεση, ενσωματωμένη στην καθημερινή δράση των συμμετεχόντων στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης που εκτυλίσσεται εντός μιας συγκεκριμένης ακαδημαϊκής περιοχής (discipline) (Russel, 1995; McLeod & Miraglia, 2001).

2) Εξοικείωση των μαθητών με τα ρητορικά χαρακτηριστικά της γλώσσας: οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν επίγνωση των χρήσεων και της δύναμης του γραπτού λόγου εντός των συστημάτων δραστηριότητας που την υιοθετούν και της κουλτούρας τους. Αυτή η επιδίωξη, η μελέτη της γλώσσας κατά τη χρήση της και η απόκτηση της γλωσσικής επίγνωσης είναι περιοχή της Ρητορικής. Μια τέτοια σειρά μαθημάτων δε θα έχει ως στόχο να διδάξει ή να βελτιώσει τις συγγραφικές τους δεξιότητες καθαυτές, αλλά περισσότερο να εστιάσει τον κοινωνικό ρόλο της συγγραφής στα συστήματα δραστηριότητας, ώστε οι μαθητές να τη χρησιμοποιούν όχι μόνο εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και για να εξερευνήσουν περαιτέρω τις μη οικείες προς αυτούς ακαδημαϊκές περιοχές και να διευκολύνουν την είσοδό τους σε κάποια από αυτές και ακόμα ευρύτερα για να μπορούν να εξετάζουν τους τρόπους με τους οποίους η συγγραφή διαμορφώνει και εξελίσσει τις κοινωνικές διαδικασίες και τις σχέσεις ισχύος (Russel, 1995; Bazerman, 2004).

Ρόλος, λοιπόν, του εκπαιδευτικού είναι η ανάληψη ποικίλων δραστηριοτήτων⁵⁰ μέσω των οποίων θα μπορούσε να αναδείξει

- το κοινωνικό - ιδεολογικό πλαίσιο που περιβάλλει το σχολείο ως σύστημα δραστηριότητας και το ευρύ φάσμα υποσυστημάτων με τα οποία συνδέεται μέσω των ποικίλων γνωστικών αντικειμένων
- τους ιστορικούς πολιτισμικούς προσδιορισμούς αυτών των συστημάτων
- τα ετερογενή και διαλεκτικά στοιχεία τους
- τους ευρύτερους σκοπούς στους οποίους επενδύουν οι συμμετέχοντες
- τον τρόπο με τον οποίο όλα αυτά αποτυπώνονται και λειτουργικοποιούνται στο γραπτό λόγο (Bazerman, 2000; Bazerman, 2004),

3.7. Αρχή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας

3.7.1. Έννοια και χαρακτηριστικά της διαφοροποίησης

Στις σημερινές συνθήκες που ο μαθητικός πληθυσμός παρουσιάζει περισσότερο από κάθε άλλη εποχή μια έντονη διαφοροποίηση ως προς τα κοινωνικά, πολιτισμικά, γνωστικά του χαρακτηριστικά, τις επιδόσεις του, τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα, την κοινωνική και συναισθηματική ωριμότητα η διδασκαλία αποτελεί μια παιδαγωγική πρόκληση. Σε τέτοιες συνθήκες η αντιμετώπιση του μαθητικού πληθυσμού ως ενός αδιαφοροποίητου και ομοιογενούς συνόλου που μαθαίνει με τον ίδιο τρόπο μέσω μιας διδασκαλίας μονολιθικά σχεδιασμένης από το δάσκαλο-αυθεντία έχει αποδειχθεί ατελέσφορη ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα και αντιδημοκρατική ως προς τις ευκαιρίες πρόσβασης των παιδιών στο εκπαιδευτικό αγαθό (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2002). Απάντηση σ' αυτή τη διδακτική πρακτική αποτελεί η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία έχει ως σημείο αφετηρίας στην αποδοχή της διαφορετικότητας, το

⁵⁰ Ενδεικτικά αναφέρουμε τη διδακτική πρόταση της Johns (1997) στην προσπάθειά της να φέρει σε επαφή τους μαθητές με την έννοια των κειμενικών ειδών. Οι μαθητές ανέλαβαν να διερευνήσουν κειμενικά είδη διαβάζοντας ποικιλία από αυτά. Πήραν συνέντευξη από ανθρώπους που χρησιμοποιούσαν - λόγω των δραστηριοτήτων τους - κάποια είδη, ανέχενταν ποιος γράφει, ποιος διαβάζει, ποιος δε διαβάζει, γιατί, πώς είναι γραμμένα, πώς θα μπορούσαν να μεταβληθούν ή αν έχουν ήδη μεταβληθεί, πού οφείλεται αυτή η μεταβολή. Συνέλεξαν, επίσης, είδη που απαιτούνταν για τα δικά τους ακαδημαϊκά έργα, εξέτασαν τους ρόλους, τις σχέσεις, τα κοινά πολιτισμικά στοιχεία που εκφράζονται σ' αυτά.

σεβασμό των μαθησιακών αναγκών κάθε μαθητή και την αποφυγή της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού.

Ως διαφοροποίηση στη διδασκαλία ορίζεται η διδακτική προσέγγιση κατά την οποία διδάσκουμε με ποικίλους και ιεραρχημένους βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων τρόπους, μέσα, διαδικασίες, περιβάλλον με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες μαθητών που συνυπάρχουν σε τάξεις μεικτής ικανότητας (Κουτσελίνη, 2006). Με απλά λόγια, «η διαφοροποίηση συνίσταται στις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να ανταποκριθεί στην ποικιλία των μαθητών μέσα στην τάξη» (Tomlinson, 2001b).

Επομένως, η διαφοροποιημένη διδασκαλία δε διακρίνει μεταξύ δυνατών και αδύναμων μαθητών, κανονικών και διαφορετικών, δε διαφοροποιεί τους μαθητές ως προς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, δεν αποσκοπεί στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων μαθησιακών προβλημάτων· προσαρμόζεται εκ των προτέρων ως οργανικό κομμάτι της διδασκαλίας, και όχι ως στάδιό της, στις ανάγκες των μαθητών (Παντελιάδου, 2008), με στόχο τη μεγιστοποίηση της μάθησης και του κινήτρου για γνωστική και μεταγνωστική ανάπτυξη όλων των μαθητών και την προσφορά των καλύτερων κατά το δυνατό μαθησιακών εμπειριών σ' αυτούς (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998; Koutselini & Gagatsis, 2003). Δεν ταυτίζεται, επίσης, με την ατομική (ένας προς ένα) ή την εξατομικευμένη διδασκαλία. Αντίθετα, προϋποθέτει οργανωτική ευελιξία που μπορεί να αξιοποιεί τη διδασκαλία για ολόκληρη την τάξη, την ομαδική εργασία με τη συγκρότηση ανομοιογενών ή ομοιογενών ως προς τα ενδιαφέροντα και το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών ομάδων, τα εταιρικά σχήματα (δυάδες) και την ατομική-εξατομικευμένη εργασία, αν πρόκειται για μαθητές προικισμένους ή μαθητές με ιδιαίτερα ελλείμματα σε σχέση με την υπόλοιπη τάξη (Παντελιάδου, 2008· Tomlinson, 2004).

Σε περιβάλλον διαφοροποιημένης διδασκαλίας αναθεωρείται και ο πρωταγωνιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική τάξη. Εμπλέκεται σε μια ανοικτή μαθησιακή διαδικασία αλληλεπίδρασης με τους μαθητές ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και σ' αυτούς, δημιουργεί σε πνεύμα αυτονομίας και πρωτοβουλίας τις συνθήκες για την πιο επιτυχημένη προσαρμογή του αναλυτικού προγράμματος στο δυναμικό των μαθητών του, παρακολουθεί, επιβλέπει και συντονίζει τους μαθητές να εργάζονται με βάση τις δικές τους ανάγκες και οι μαθητές τον ανατροφοδοτούν με τις αντιδράσεις τους για την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, που με αυτό τον τρόπο γίνεται αντανάκλαστική. Έτσι,

ο εκπαιδευτικός γίνεται συνεργάτης και συμμετοχος στη μαθησιακή διαδικασία, υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες αυτόνομης μάθησης (Κουτσελίνη, 2006). Όπως αναφέρει η Tomlinson (2001b), ο εκπαιδευτικός που διδάσκει με διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να δει τον εαυτό του όχι ως κάτοχο και αναμεταδότη της γνώσης αλλά ως διευθυντή ορχήστρας ή προπονητή που πρέπει να οδηγήσει την ορχήστρα ή την ομάδα στο μέγιστο τελικό συλλογικό αποτέλεσμα, αφού όμως δυναμώσει τη μέγιστη ατομική επίδοση των μελών τους.

Για να το επιτύχει αυτό ο εκπαιδευτικός, απαιτούνται δεξιότητες, προκειμένου να χειριστεί τα προβλήματα τα οποία ενδεχομένως θα προκύψουν στη διάρκεια της διδασκαλίας (Tomlinson, 2001a; Corley, 2005), και κυρίως γνώση για τους μαθητές του: τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα, τον τρόπο σκέψης και την αυτο-εικόνα τους (Σφυρόερα, 2004· Charman et al., 1990). Οι Βαλιαντή & Κουτσελίνη (2008) υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει κάθε μαθητή ως ξεχωριστή βιογραφία που δεν επηρεάζεται από στενά περιορισμένους στο πλαίσιο του σχολείου παράγοντες αλλά και από ευρύτερους κοινωνικούς-πολιτισμικούς-οικονομικούς.

Υποδηλώνεται από τα παραπάνω ότι η διαφοροποίηση είναι σύνθετη και υψηλού επιπέδου διαδικασία τόσο παιδαγωγική όσο και οργανωτική. Η παιδαγωγική αναφέρεται στο έργο του εκπαιδευτικού και τη διδασκαλία και η οργανωτική, που είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη της πρώτης, αναφέρεται στην οργάνωση της τάξης, των υλικών, τους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και αξιολόγησης (Κουτσελίνη, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, για το σχεδιασμό μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας λαμβάνονται υπόψη δύο βασικοί άξονες, το αναλυτικό πρόγραμμα και ο μαθητής (Tomlinson, 2001b; Παντελιάδου, 2008).

Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα η διαφοροποίηση μπορεί να γίνει ως προς τέσσερις επιμέρους διαστάσεις:

- το περιεχόμενο, το οποίο αναφέρεται στο τι διδάσκουμε, τι επιδιώκουμε να μάθουν οι μαθητές και με ποια μέσα (τι μαθαίνουν οι μαθητές). Σε σχέση με το τι διδάσκουμε η διαφοροποίηση θεμελιώνεται στην ανάλυση της ύλης σε θεμελιώδεις (πυρηνικές) γνώσεις, δηλαδή έννοιες, πληροφορίες, δεξιότητες που θέλουμε να αποκομίσουν γενικά οι μαθητές, σε προαπαιτούμενες που είναι απαραίτητες για την υποστήριξη των πυρηνικών και σε μετασχηματιστικές τις οποίες είναι έτοιμοι να αποκτήσουν οι

μαθητές που κατέχουν με πληρότητα τις πυρηνικές⁵¹. Οι μετασχηματιστικές γνώσεις υπερβαίνουν τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος και αντανakλούνται στην κριτική εφαρμογή της νέας γνώσης στην καθημερινότητά του μαθητή (Σκούρτου, 2011). Όσον αφορά τα μέσα η διαφοροποίηση πραγματώνεται με την επιλογή ποικιλίας τρόπων πρόσβασης των μαθητών στις παραπάνω γνώσεις σύμφωνα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους. Η παράμετρος αυτή είναι πολύ σημαντική για την παραγωγή γραπτού λόγου, εφόσον ως διδακτικό αντικείμενο απαιτεί απόκτηση πλήθους γνώσεων και δεξιοτήτων και ως μέσο επικοινωνίας το μετασχηματισμό και τη μεταφορά της γνώσης σε νέες καταστάσεις.

- τις διαδικασίες μάθησης, που αναφέρονται στους τρόπους και τις δραστηριότητες μέσω των οποίων οι μαθητές επεξεργάζονται και νοηματοδοτούν το περιεχόμενο (πώς μαθαίνουν οι μαθητές). Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία οι διαδικασίες μάθησης είναι σημείο αναφοράς, δεδομένου ότι για να οικειοποιηθεί ο μαθητής τη γνώση θα πρέπει να αυτενεργήσει και να «οικοδομήσει» τα εργαλεία σκέψης που του ταιριάζουν, προκειμένου να κατακτήσει γνώσεις και δεξιότητες (Σφυρόερα, 2004). Ειδικά κατά τη διδασκαλία μιας τόσο σύνθετης νοητικής δραστηριότητας, όπως η παραγωγή γραπτού λόγου, απαιτούνται δομημένες και υποστηρικτικές διδακτικές παρεμβάσεις που παρέχουν ποικιλία πολιτισμικών εργαλείων και διαδικαστικών διευκολύνσεων, ώστε να γίνουν ορατές και προσβάσιμες οι αναγκαίες για την υλοποίησή της γνωσιακές και μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες (Σπαντιδάκης, 2010).
- το τελικό προϊόν, στο οποίο αντανakλάται η πρόοδος του μαθητή, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απέκτησε και αποτυπώνεται η προσωπική του σφραγίδα (πώς δείχνουν ότι έμαθαν). Το τελικό προϊόν ανάλογα με τις προτιμήσεις των μαθητών μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές (Παντελιάδου, 2008). Στην παραγωγή γραπτού λόγου ως «προϊόν», δεν είναι μόνο το τελικό κείμενο που θα παράξει ο μαθητής-συγγραφέας. Πρόχειρες σημειώσεις, λίστες από ιδέες, γραφικοί οργανωτές, διαγράμματα, νοητικοί χάρτες, περιλήψεις κ. ά. είναι τα προϊόντα που δημιουργεί ο μαθητής-συγγραφέας στις διάφορες φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας, τα οποία τον βοηθούν να δημιουργήσει μια εσωτερική αναπαράσταση του νοήματος του παραγόμενου ή παρηγμένου κειμένου και να επεξεργαστεί τις πληροφορίες, που στη συνέχεια θα «μεταφράσει» στο τελικό γραπτό κείμενο ή θα χρησιμοποιήσει για την αναθεώρηση και βελτίωσή του. Το είδος

⁵¹ Η ανάλυση σε μετασχηματιστικές γνώσεις προτείνεται με τη λογική ότι η διαφοροποίηση αποβλέπει και στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών με χαμηλή επίδοση αλλά και στην ικανοποίηση των αναγκών ταλαντούχων ή χαρισματικών μαθητών σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα (Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, 2002).

των προϊόντων αποτελεί πηγή αξιολόγησης τόσο του μαθησιακού και συγγραφικού στιλ του μαθητή όσο και της ικανότητάς του να διαχειρίζεται την πολυπλοκότητα της συγγραφικής διαδικασίας, να ελέγχει και να κατευθύνει τις νοητικές του διαδικασίες (Jensen & DiTiberio, 1984).

- το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο αναφέρεται στο φυσικό περιβάλλον της τάξης, την οργάνωσή του και τις συνθήκες εργασίας (χώροι για ομαδική εργασία και χώροι που οι μαθητές δουλεύουν μόνοι τους χωρίς περισπασμούς, ρουτίνες), τις δυνατότητες που δίνει στο μαθητή να διακινείται μέσα σε αυτό (άλλοι έχουν ανάγκη να κινούνται για να μάθουν και άλλοι να κάθονται ήσυχοι), την ποικιλία των υλικών και των μέσων και τη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτά, την αξιοποίηση του πολιτισμικού περιβάλλοντος από το οποίο προέρχονται οι μαθητές (πχ. μέσα από τη χρήση υλικών που αντανακλούν ποικίλα οικογενειακά και κοινωνικά περιβάλλοντα) και τις σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, η οποία αντανακλάται στη διαμόρφωση του χώρου (Καραγεώργου, 2008). Κάποια άτομα επιτυγχάνουν τη μάθηση σ' ένα δεδομένο περιβάλλον, γιατί είναι σε αρμονία με αυτό, άλλα όχι, γιατί δεν είναι συντονισμένα να χρησιμοποιούν τις ευκαιρίες που οι συνθήκες προσφέρουν ή να παράγουν ό,τι αυτό απαιτεί.

Η διαφοροποίηση σε καθεμιά από τις προαναφερθείσες διαστάσεις μπορεί να γίνει ως προς τις επόμενες που συνιστούν τον άξονα του μαθητή.⁵²

- την ετοιμότητά του ή το επίπεδο επίδοσής του, τις γνώσεις και δεξιότητές του σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ή ενότητα σε μια δεδομένη στιγμή. Η διαφοροποίηση αφορά στην προσαρμογή της διδασκαλίας σε εκείνο το επίπεδο στο οποίο ο μαθητής είναι έτοιμος να προχωρήσει με τη βοήθεια ενός εμπειρότερου (Παντελιάδου, 2008). Στην παραγωγή γραπτού λόγου η διαφοροποίηση των μαθητών-συγγραφέων ως προς το επίπεδο της επίδοσής τους οδήγησε στη διάκριση έμπειρων και αρχάριων συγγραφέων, των οποίων το προφίλ παρατηρήθηκε και περιγράφηκε λεπτομερώς από πολυάριθμες μέχρι σήμερα έρευνες. Από τις έρευνες αυτές αναδείχτηκαν διάφοροι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των επιδόσεων των μαθητών-συγγραφέων. Συγκεκριμένα, πολλοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι οι ατομικές διαφορές συνδέονται με την ικανότητα αποθήκευσης και επεξεργασίας των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη: αναδύονται, δηλαδή, όταν οι απαιτήσεις του συγγραφικού έργου

⁵² Κάποιοι ερευνητές προσθέτουν στις διαστάσεις αυτές και την αυτό-εικόνα του μαθητή δεδομένης της άμεσης σχέσης των αντιλήψεων που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους με τη σχολική επίδοση (Charman, Lambourne & Silva, 1990).

δαπανούν την επάρκεια της ικανότητας του ατόμου να διαχειρίζεται τους πόρους που διαθέτει (Swanson & Berninger, 1996). Τα εμπόδια, όμως, που τίθενται στη μνήμη σχετίζονται με τη γνώση του συγγραφέα για το θέμα του κειμένου, τις συμβάσεις των κειμενικών ειδών, τις σχετικές στρατηγικές για τη σύνθεση κειμένου και με τη γλωσσική επάρκεια των μαθητών-συγγραφέων. Οι έμπειροι συγγραφείς, σε αντίθεση με τους αρχάριους, παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο γνώσης και επομένως καταβάλλουν λιγότερη γνωστική προσπάθεια, με αποτέλεσμα να μην επιβαρύνουν ιδιαίτερα την εργαζόμενη μνήμη κατά τις διαδικασίες του σχεδιασμού και της μετάφρασης (Olive et al., 2001; Kellogg, 2001; Alamargot & Chanquoy, 2001). Ταυτόχρονα, οι αρχάριοι συγγραφείς παρουσιάζουν ελάχιστη μεταγνωστική δραστηριότητα κατά τη σύνθεση, επομένως συχνά αποτυγχάνουν να ελέγξουν ολόκληρη τη συγγραφική τους προσπάθεια, ενώ τείνουν να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους (Glaser & Brunstein, 2007). Προσεγγίζοντας τις διαφορές από μια αναπτυξιακή οπτική ο Kellogg (2008) (βλ. ενότ. 2.2.3.3.) υποστηρίζει ότι αυτό που διαχωρίζει τον έμπειρο από τον αρχάριο συγγραφέα είναι η ικανότητα του πρώτου και η αδυναμία του δεύτερου να συντονίζουν τις σύνθετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ του σχεδιασμού, της παραγωγής και της αναθεώρησης του κειμένου διατηρώντας στη μνήμη τους τις αναπαραστάσεις των ίδιων ως συγγραφέων, του κειμένου και του αναγνώστη τους. Υποστηρίζει, επομένως, ότι η διδακτική παρέμβαση πρέπει να επικεντρώνει στην ωρίμανση της μνήμης και μέσω αυτής στο γνωστικό έλεγχο των διαδικασιών και των αναπαραστάσεων, ώστε μειώνοντας το γνωστικό φορτίο να γίνεται ευκολότερη η πρόσβαση στη μακροπρόθεσμη μνήμη για την ανάκτηση της απαιτούμενης για τη συγγραφή γνώσης και να αφιερώνεται η εκτελεστική προσοχή στη διαχείριση των συγγραφικών διαδικασιών.

- τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Το ενδιαφέρον είναι κείριας σημασίας παράγοντας γιατί διαμεσολαβεί τη γνώση, τη μάθηση και επομένως και τη γνωστική ανάπτυξη. Αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο για μάθηση, επιμονή και δέσμευση με ένα έργο, επηρεάζει την προσοχή, τους στόχους, την επίδοση, τις ικανότητες συμπερασμού, ιδιαίτερα σε σύνθετες και απαιτητικές γνωστικά δραστηριότητες, όπως την παραγωγή γραπτού λόγου (Hidi, 2000; Hidi & Renninger, 2006):
- το μαθησιακό (ή γνωστικό προφίλ) του μαθητή, ο τρόπος που μαθαίνει ή επεξεργάζεται τις πληροφορίες. Αυτή η παράμετρος διαφοροποίησης απορρέει από τη βασική παραδοχή των σχετικών θεωριών ότι κάθε άτομο έχει ένα μοναδικό, διακριτό τρόπο να μαθαίνει, δηλαδή να συλλέγει, να επεξεργάζεται και να οργανώνει τις

πληροφορίες (Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006). Ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν το δικό τους τρόπο σκέψης και να σχεδιάσει δραστηριότητες, στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης και ανατροφοδότηση που ταιριάζουν στον καθένα. Τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία που γίνεται με κριτήριο το μαθησιακό/γνωστικό προφίλ των μαθητών είναι περισσότερο αποδοτική και επιτυγχάνει υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης των μαθητών, και ειδικά για αυτούς με μειωμένο κίνητρο, αρκεί ο εκπαιδευτικός να εστιάσει αρχικά σε λίγα γνωστικά προφίλ και σταδιακά να αυξάνει τη διαφοροποίηση (Smutny, 2003). Συμβάλλει, επίσης, στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές αποκτούν επίγνωση του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν και επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης (Coffield et al., 2004)⁵³.

Η τελευταία παράμετρος αποτέλεσε κεντρικό σημείο της έρευνάς μας. Για το λόγο αυτό ακολουθεί λεπτομερέστερη αναφορά για το ρόλο του μαθησιακού/γνωστικού προφίλ στην παραγωγή γραπτού λόγου.

3.7.2. Το μαθησιακό στιλ ως παράγοντας διαφοροποίησης – Ταξινομίες

Στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνουμε πλήθος προσδιορισμών για το μαθησιακό στιλ (learning style): «ο τρόπος με τον οποίο το άτομο συγκεντρώνεται στη διαδικασία, εσωτερικεύει και συγκρατεί νέες και δύσκολες πληροφορίες» (Dunn & Griggs, 2000)· «η προτιμώμενη από το άτομο διαδικασία μέσω της οποίας οργανώνει και αναπαριστά την πληροφορία» (Riding & Rayner, 1998)· «οι διακριτές συμπεριφορές που αποτελούν δείκτες του τρόπου με τον οποίο το άτομο μαθαίνει και προσαρμόζεται στο περιβάλλον του και ταυτόχρονα παρέχουν ενδείξεις για τον τρόπο λειτουργίας της σκέψης του» (Gregorc, 1979)· «ο προτιμώμενος από το άτομο τρόπος να χρησιμοποιεί τις ικανότητές του» (Stemberg, 1994)· «σχετικά σταθερές στρατηγικές, προτιμήσεις και στάσεις που καθορίζουν τους ατομικούς τυπικούς τρόπους αντίληψης, μνήμης και επίλυσης προβλημάτων (Pithers, 2002)· «σχετικά σταθεροί τρόποι με τους

⁵³ Η θετική αποτίμηση δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν και αρνητικές κριτικές για την αξιοποίηση των τύπων μάθησης. Κάποιοι ερευνητές είναι επιφυλακτικοί ως προς την εγκυρότητα των θεωριών των τύπων μάθησης και την παιδαγωγική τους αξιοποίηση. Συγκεκριμένα, εντοπίζουν κινδύνους στην κατηγοριοποίηση των μαθητών, την πιθανή ταμπελοποίησή τους (πεποίθηση ότι τα στιλ δεν αλλάζουν) και το σχεδιασμό άκαμπτων μαθησιακών περιβαλλόντων που περιορίζονται αποκλειστικά στη διαφοροποίηση με βάση τα μαθησιακά στιλ (Coffield et al., 2004).

οποίους ο μαθητής προσεγγίζει ένα έργο μάθησης σε ένα ευρύ πεδίο διαφορετικών ακαδημαϊκών περιοχών (Sternberg & Grigorenko, 1997b).⁵⁴

Παρά την ποικιλία των ορισμών είναι κοινά αποδεκτή η άποψη ότι το μαθησιακό στιλ ως πολυδιάστατη έννοια είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων και συγκεκριμένα της προσωπικότητας (χαρακτηριστικά και συναισθηματικές αντιδράσεις), του κοινωνικού πλαισίου (χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος), των γνωστικών διαδικασιών (τρόπος αντίληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών), των φυσιολογικών παραμέτρων (εγκεφαλική λειτουργία) (Μεταλλίδου & Πλατσίδου, 2004).

Ανάλογα με τους παράγοντες στους οποίους δίνεται έμφαση διαμορφώθηκαν οι εξής θεωρητικές προσεγγίσεις-μοντέλα:

- τα μοντέλα που επικεντρώνονται στα προτιμώμενα χαρακτηριστικά του μαθησιακού περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τη βασική παραδοχή αυτών των μοντέλων η απόκτηση της νέας γνώσης καθορίζεται από την αντίδραση των ατόμων στα παρόντα κατά τη μάθηση ερεθίσματα. Χαρακτηριστικό μοντέλο αυτής της κατηγορίας είναι των Dunn & Dunn, οι οποίοι διαχωρίζουν τα ερεθίσματα αυτά σε περιβαλλοντικά (ήχος, φωτισμός, θερμοκρασία, αισθητική και σχεδιασμός του χώρου), συναισθηματικά (κίνητρα, επιμονή, υπευθυνότητα), κοινωνικότητας (εαυτός, εξατομικευμένη ή συνεργατική μάθηση, μάθηση με κάποιο ενήλικα, πολιτισμική ποικιλία), ψυχολογικά (ολική – αναλυτική σκέψη, παρορμητικότητα – στοχαστικότητα, επικράτηση δεξιού ή αριστερού ημισφαιρίου για τη μάθηση νέων πληροφοριών) και φυσιολογικά (αντίληψη κανάλια πρόσληψης, κινητικότητα) (Denig, 2004). Σχετική θεωρία που αξιοποίησε την επίδραση των φυσιολογικών-αντιληπτικών παραμέτρων στη μάθηση διατύπωσε ήδη από το 1920 η Montessori, η οποία με κριτήριο τις αισθήσεις ταξινόμησε τα στιλ μάθησης σε Οπτικό (Visual), Ακουστικό (Auditory) και Κινησθητικό (Kinesthetic), υποστηρίζοντας ότι κάποιοι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα μέσω οπτικών ερεθισμάτων, βλέποντας δηλαδή και παρατηρώντας τα ερεθίσματα («βλέπουν» τι σημαίνει κάτι), άλλοι ακούγοντας το υπό μάθηση υλικό («ακούνε» τι σημαίνει κάτι) και

⁵⁴ Κάποιοι ερευνητές χρησιμοποιούν τον «μαθησιακό στιλ» εναλλακτικά με τον όρο «γνωστικό στιλ» (cognitive style), ενώ άλλοι επιμένουν στη μεταξύ τους διαφοροποίηση. Ενδεικτικά, ο Griggs (1991) με τον όρο «μαθησιακό στιλ» αναφέρεται σε μια σύνθεση γνωστικών χαρακτηριστικών και συναισθηματικών και φυσιολογικών παραγόντων, που είναι σχετικά σταθεροί δείκτες της αντίληψης, της αλληλεπίδρασης και της ανταπόκρισης του ατόμου με το περιβάλλον μάθησης, ενώ με τον όρο «γνωστικό προφίλ» αναφέρεται σε ένα εσωτερικό πρότυπο επεξεργασίας των πληροφοριών που αντανάκλα τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται, σκέφτεται, ανακαλεί από τη μνήμη και επιλύει προβλήματα. Δηλαδή, το γνωστικό στιλ ως ειδικότερη έννοια αναφέρεται στον τρόπο και τον τύπο της γνωστικής δραστηριότητας, ενώ το μαθησιακό στιλ είναι ευρύτερη έννοια που εκτός από το γνωστικό στιλ περιλαμβάνει και τις συναισθηματικές, κοινωνικές και ψυχολογικές συμπεριφορές που αναπτύσσει το άτομο κατά τη διαδικασία της μάθησης.

άλλοι αναπτύσσοντας φυσικές δραστηριότητες (Κουτσουβάνου, 2012· Montessori, 1995).

- Τα μοντέλα προσωπικότητας τα οποία υποστηρίζουν ότι ο τρόπος απόκτησης και επεξεργασίας των πληροφοριών επηρεάζεται από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως τη στάση απέναντι στους ανθρώπους, την αντιληπτική λειτουργία, την κριτική ικανότητα, τον τρόπο ερμηνείας των πληροφοριών. Με κριτήριο αυτά τα χαρακτηριστικά οι τύποι μάθησης ταξινομήθηκαν διπολικά σε εξωστρεφή –εσωστρεφή (extroversion vs introversion), αισθητικό-ενορατικό (sensing vs intuition), αισθαντικό-σκεπτικιστικό (thinking vs feeling) και κριτικό-αντιληπτικό (judging vs perceiving).⁵⁵ Αξιοποιώντας την παραπάνω ταξινόμια, η οποία προέρχεται από τον Jung, οι Myers και Briggs δημιούργησαν μια από τις πιο αξιόπιστες μεθόδους καταγραφής των μαθησιακών τύπων. Το μοντέλο τους διακρίνει σε δύο κύριους τύπους, τον εξωστρεφή και εσωστρεφή, οι οποίοι επιμερίζονται συνδυαζόμενοι με άλλες τέσσερις παραμέτρους: τη σκέψη, το συναίσθημα, τη διαίσθηση και τις αισθήσεις, αποδίδοντας δεκαέξι επιμέρους τύπους προσωπικότητας. Γνωστό, επίσης, μοντέλο αυτής της κατηγορίας είναι το μοντέλο του Witkin που διακρίνει σε εξαρτημένους από το πεδίο (field dependence) και ανεξάρτητους (field independence)⁵⁶ (Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006).

⁵⁵ Η διάκριση σε εξωστρεφή-εσωστρεφή τύπο γίνεται με κριτήριο τον προσανατολισμό του ατόμου στη ζωή. Ο εξωστρεφής επικεντρώνει την προσοχή και τον ενδιαφέρον του στο εξωτερικό περιβάλλον και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Σκέφτεται καθαρά και παράγει ιδέες ενεργώντας ή αλληλεπιδρώντας και συζητώντας με τους άλλους. Σχεδιάζει ελάχιστα τα νοητικά του έργα και τα ολοκληρώνει μέσω της δοκιμής και της πλάνης. Ο εσωστρεφής εστιάζει στην εσωτερική του ενέργεια μέσω προσεκτικής μελέτης και στοχασμού. Σκέφτεται πριν αναμιχθεί με τον εξωτερικό κόσμο, για να αποφύγει τα λάθη. Σε νοητικά έργα είναι αποτελεσματικότερος, όταν εργάζεται μόνος, χωρίς να διακόπτεται από ανθρώπους και γεγονότα. Η διάκριση σε αισθητηριακό-ενορατικό αντιπροσωπεύει εναλλακτικούς τρόπους πρόσληψης και επεξεργασίας των πληροφοριών. Ο αισθητηριακός χρησιμοποιεί άμεσα και συνειδητά τις αισθήσεις του, τη διαίσθηση, τις εντυπώσεις, τη φαντασία του, για να καταγράψει τις λεπτομέρειες του περιβάλλοντός του, τις σχέσεις, την οργάνωσή του. Είναι πρακτικός και επικεντρώνει στη λεπτομέρεια. Ο ενορατικός, αντίθετα, έχει πιο αφαιρετική σκέψη, είναι προσανατολισμένος στις ιδέες και ευφάνταστος. Η διάκριση σε βασισμένο στο συναίσθημα-σκεπτικιστή περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο κάποιος αξιολογεί, κρίνει και παίρνει αποφάσεις. Ο βασισμένος στο συναίσθημα τύπος προτιμά να παίρνει αποφάσεις βάσει αντικειμενικών κριτηρίων, θέλει να κάνει αυτό που είναι σωστό, ακόμα κι αν τα συναίσθημα βλάπτονται ή η αρμονία της ομάδας αναστατώνεται. Υπερέχει στη διαδικασία της κατηγοριοποίησης, είτε πρόκειται για γεγονότα είτε για λεπτομέρειες ή ιδέες. Ο σκεπτικιστής τύπος προτιμά να παίρνει αποφάσεις βάσει υποκειμενικών παραγόντων, τις προσωπικές του αξίες, τις αξίες των άλλων και τις επιπτώσεις της απόφασης του στην αρμονία της ομάδας. Υπερέχει στη διαδικασία διευκόλυνσης των διαπροσωπικών σχέσεων. Η διάκριση σε κριτικό-αντιληπτικό τύπο περιγράφει πώς το άτομο προσεγγίζει έργα στον εξωτερικό κόσμο. Ο κριτικός τύπος δομεί τον εξωτερικό κόσμο με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να τον ερμηνεύσει, να τον διαπραγματευτεί. Επιλέγει έργα που μπορεί να ολοκληρώσει, σχηματοποιεί τα προβλήματα με τρόπο που να μπορεί να τα λύσει και εργάζεται μόνο με ένα έργο μέχρι να το ολοκληρώσει και είναι αποφασιστικός. Ο αντιληπτικός, για να κατανοήσει τον κόσμο που τον περιβάλλει, δεν τον δομεί προτιμά να αφήσει ανολοκλήρωτο ένα έργο, για να το κατανοήσει καλύτερα. Είναι περισσότερο περιεργός και εξεταστικός παρά αποφασιστικός. Λαμβάνοντας γρήγορα αποφάσεις στενεύει το πεδίο του, έτσι προσπαθεί να είναι ανοικτός στις νέες πληροφορίες ή τις ιδέες (Jensen & Di Tiberio, 1984).

⁵⁶ Παρόλο που πολλοί ερευνητές συμπεριλαμβάνουν την ταξινόμηση αυτή στα μοντέλα προσωπικότητας, τα χαρακτηριστικά των ανεξαρτήτων ή εξαρτημένων από το πεδίο τύπων περιγράφονται και ως προς τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών. Έτσι, ως προς το πρώτο κριτήριο οι ανεξάρτητοι προτιμούν να εργάζονται μόνοι τους, η προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα είναι αποτέλεσμα αυτοπροσδιορισμού, δεν εντοπίζουν τις λεπτές

- Τα μοντέλα κοινωνικής αλληλεπίδρασης που επικεντρώνουν στον τρόπο συμπεριφοράς των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη. Γνωστό μοντέλο αυτής της κατηγορίας είναι το μοντέλο των Grasha και Riechmann, οι οποίοι αναφέρουν έξι τύπους μαθησιακού στυλ: τον ανεξάρτητο, τον εξαρτημένο από το πεδίο (καθοδήγηση), το συμμετοχικό, τον αποφευκτικό, το συνεργατικό και τον ανταγωνιστικό (Curry, 1990).
- Τα μοντέλα της επεξεργασίας των πληροφοριών. Σ' αυτή την κατηγορία αναφέρεται ως ένα από τα πιο γνωστά το μοντέλο του Kolb (1984). Εκκινώντας από την πίστη ότι η μάθηση προκύπτει από το μετασχηματισμό της εμπειρίας πρότεινε ένα κύκλο μάθησης τεσσάρων σταδίων που απαιτούν αντίστοιχα τέσσερις δεξιότητες: τη συγκεκριμένη εμπειρία (αισθάνομαι), την αφηρημένη εννοιολόγηση (σκέφτομαι) των γνώσεων και εμπειριών, την αντανάκλαστική/στοχαστική παρατήρηση (βλέπω) και τον ενεργό πειραματισμό (κάνω), εκ των οποίων οι δύο πρώτες αντιστοιχούν στην αντίληψη μέσω της εμπειρίας και οι δυο τελευταίες στο μετασχηματισμό της εμπειρίας. Ανάλογα με την προτιμώμενη από το άτομο δεξιότητα ο Kolb διέκρινε τέσσερα στυλ μάθησης: τον ενεργό ή συγκλίνοντα τύπο (στηρίζεται στον ενεργό πειραματισμό και την αφηρημένη εννοιολόγηση), το στοχαστικό ή αποκλίνοντα (στηρίζεται στη συγκεκριμένη εμπειρία και την αντανάκλαστική παρατήρηση), το θεωρητικό ή αφομοιωτικό (στηρίζεται στην αφηρημένη εννοιολόγηση και την αντανάκλαστική παρατήρηση) και τον πειραματιζόμενο ή προσαρμοζόμενο (στηρίζεται στη συγκεκριμένη εμπειρία και τον ενεργό πειραματισμό)⁵⁷ (Vince, 1998; Σπανακά, χ.χ.).

συναισθηματικές αποχρώσεις στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και η αυτοεκτίμησή τους δεν εξαρτάται από τη γνώμη των άλλων. Αντίθετα, οι εξαρτημένοι από το πεδίο τύποι προτιμούν να εργάζονται με άλλους, στηρίζονται στην ομάδα για τον προσδιορισμό της ταυτότητας και του ρόλου τους, προσανατολίζονται στα συναισθήματα των άλλων κατά την αλληλεπίδραση και βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, όταν οι άλλοι επαινούν τις προσπάθειές τους. Όσον αφορά στην επεξεργασία των πληροφοριών ο ανεξάρτητος μαθητής βρίσκει σχετικά εύκολο να αποσυνδέσει ένα αντιληπτό στοιχείο από το δεδομένο υπόβαθρό του, μπορεί να κινηθεί από τα επιμέρους σε μια περιεκτική κατηγοριοποίησή του, για να το κατανοήσει και να το αρχειοθετήσει στη μνήμη. Παρουσιάζει στοιχεία ενδοστρέφειας (η διανοητική επεξεργασία μπορεί να ενεργοποιηθεί έντονα από το ερεθίσματα χαμηλής-έντασης και ως εκ τούτου αντιπαθεί την υπερβολική εισαγωγή ερεθισμάτων), είναι στοχαστικός, προσεκτικός σε έργα που απαιτούν σκέψη και χρησιμοποιεί τη λογική. Αντίθετα, ο εξαρτημένος επεξεργάζεται ολικά τις πληροφορίες, τις κατανοεί δηλαδή ως τμήματα μιας ευρύτερης ένωσης, παρουσιάζει γνωρίσματα εξωστρέφειας (η διανοητική επεξεργασία ενεργοποιείται από ερεθίσματα υψηλής έντασης, επομένως συμπαθεί την ποικίλη εισαγωγή ερεθισμάτων), είναι αυθόρμητος, παρορμητικός και χρησιμοποιεί τη φαντασία (Willing, 1988).

⁵⁷ Ο συγκλίνων τύπος μαθαίνει και χρησιμοποιώντας τη σκέψη και ενεργώντας. Πειραματίζεται με νέες ιδέες, είναι αποτελεσματικός στην πρακτική εφαρμογή των θεωριών, στη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων. Είναι περισσότερο αποδοτικός, όταν εργάζεται ατομικά παρά σε ομάδες. Ο αποκλίνων επιλύει προβλήματα παρατηρώντας και όχι ενεργώντας και εξετάζοντάς τα από πολλές διαφορετικές οπτικές. Αν και παίρνει δύσκολα αποφάσεις, είναι αποτελεσματικός στην παραγωγή εναλλακτικών λύσεων και είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικός στην παραγωγή ιδεών. Έχει ανάγκη να κατανοεί τη σημασία που έχει κάποια πληροφορία ή υλικό προς μάθηση για τον ίδιο και προτιμά να αλληλεπιδρά με τους άλλους μαθαίνοντας. Ο αφομοιωτικός εστιάζει σε ιδέες, αφηρημένες έννοιες και λογικά ορθές θεωρίες και είναι ικανός να αναλύει, να οργανώνει και τελικά να αφομοιώνει επιμέρους πληροφορίες σε ένα ενιαίο σύνολο. Αρέσκεται στο διάβασμα και την παρακολούθηση διαλέξεων και χρειάζεται

Με κριτήριο, επίσης, τον τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών ο Gregorc διακρίνει τους τύπους που εκκινούν να επεξεργάζονται τις πληροφορίες από τα συγκριμένα, χειροπιαστά γεγονότα (concrete) από αυτούς που εκκινούν από τη φαντασία και τη διαίσθηση (abstract). Αυτοί οι δύο τύποι, πάλι, επιμερίζονται σε περισσότερους με κριτήριο την προτίμηση στη γραμμική επεξεργασία των πληροφοριών (sequential) ή την κατά τμήματα (partial) (Curry, 1990). Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνεται και η διάκριση των μαθησιακών τύπων με κριτήριο την επικράτηση του δεξιού ή αριστερού ημισφαιρίου (O'Connor, 1997).

Η ταξινόμηση των μοντέλων δεν παρέμεινε αμιγής, εφόσον κάποιοι ερευνητές όπως οι Felder & Silverman πρότειναν νέα συνδυάζοντας επιμέρους παραμέτρους και στοιχεία από αυτά (Πλατσίδου & Ζαγόρα, 2006). Εξάλλου, η επικάλυψη μεταξύ των κατηγοριοποιήσεων είναι εμφανής.

Μία παράμετρος διάκρισης των μαθησιακών τύπων που δεν αναφέρθηκε μέχρι στιγμής είναι οι τύποι νοημοσύνης, όπως έχουν περιγραφεί από τον Howard Gardner. Η κατηγοριοποίηση του Gardner σε τύπους νοημοσύνης κατατάσσεται από κάποιους μελετητές στα μοντέλα επεξεργασίας των πληροφοριών, ενώ για άλλους οι τύποι νοημοσύνης αποτελούν διαφορετική παράμετρο κατηγοριοποίησης των μαθησιακών τύπων. Ανεξάρτητα από τη διαφωνία αυτή έρευνες που έχουν διερευνήσει τις επιδράσεις μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση το προφίλ της νοημοσύνης των μαθητών κατέγραψαν θετικά αποτελέσματα όχι μόνο στη μάθηση αλλά και στο κίνητρο και την αυτο-εικόνα των μαθητών, γεγονός που οδήγησε στην ενθουσιώδη αποδοχή της θεωρίας από τους εκπαιδευτικούς. Τα τελευταία χρόνια κάποιοι ερευνητές έχουν αξιοποιήσει τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης για να ενισχύσουν τις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών-συγγραφέων και να ενισχύσουν το κίνητρό τους στη συγγραφή. Λόγω του ενδιαφέροντος που κατέχει η θεωρία αυτή στην παρούσα εργασία, το επόμενο κεφάλαιο αφιερώνεται στην παρουσίαση των βασικών της σημείων αλλά και των επιδράσεών της στην εκπαίδευση γενικά και τη διδασκαλία του γραπτού λόγου ειδικότερα.

χρόνο για να κατανοήσει σε βάθος τις πληροφορίες. Του αρέσει η τάξη, ακολουθεί πιστά τις οδηγίες, είναι προσανατολισμένος στη λεπτομέρεια, προσεκτικός και μεθοδικός. Προτιμά τη μοναχική εργασία παρά την αλληλεπίδραση. Τέλος, ο προσαρμοζόμενος επεξεργάζεται την πληροφορία μέσω συναισθημάτων, χειρωνακτικών εμπειριών, πειραματισμών και προσομοιώσεων, με ένα διαισθητικό τρόπο δοκιμής και πλάνης, που βασίζεται κυρίως στο ένστικτο παρά στη λογική. Δυσανασχεται με τους κανόνες και τις διαδικασίες και μαθαίνει εύκολα μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους (Sharp et al., 1997).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

4.1. Θεωρίες νοημοσύνης – Εισαγωγή

Η έννοια της νοημοσύνης απασχολεί για πολλά χρόνια ειδικούς από πολλά ερευνητικά πεδία χωρίς ακόμα να έχουν καταλήξει σε οριστικά ή κοινά αποδεκτά συμπεράσματα. Αυτό γίνεται εμφανές στο πλήθος των ορισμών που συναντούμε στη βιβλιογραφία. Πολλοί ψυχολόγοι ορίζουν τη νοημοσύνη από μια λειτουργική προοπτική ως τη γενική ικανότητα για την εκτέλεση γνωστικών έργων. Άλλοι περισσότερο συμπεριφορικά προσανατολισμένοι την ορίζουν ως την ικανότητα να μαθαίνουμε από την πείρα ή την ικανότητα να προσαρμοζόμαστε σε ένα περιβάλλον. Υποστηρίχθηκε, επίσης, ότι η ουσία της ευφυούς δραστηριότητας συνίσταται στην ορθή κρίση, κατανόηση και σκέψη, στη σύλληψη των ουσιαστών στοιχείων και τη σωστή αντίδραση. Ο Wechsler την ορίζει ως τη συνολική ικανότητα του άτομου να ενεργεί σκόπιμα, να σκέφτεται λογικά και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά το περιβάλλον του. Για τον Estes είναι ένα χαρακτηριστικό συμπεριφοράς που καθορίζεται από γνωστικές λειτουργίες και κίνητρα, για τον Terman η ικανότητα του ανθρώπου να σκέφτεται αφηρημένα και για τον Burt μια κληρονομημένη και σταθερή γνωστική ικανότητα (Hayes, 1998). Για τον Gardner είναι η «βιοψυχολογική δυνατότητα του ατόμου να επεξεργάζεται ένα γνωστικού ή άλλου περιεχομένου υλικό που ενεργοποιείται σε ένα πολιτιστικό πλαίσιο για να επιλύει προβλήματα ή να δημιουργεί προϊόντα που είναι σημαντικά σ' αυτό τον πολιτισμό» (Gardner, 1999). Δηλαδή, κατά τον Gardner η νοημοσύνη δεν περιορίζεται στη γνώση ή τη σκέψη, αλλά είναι πιο διευρυμένη έννοια που συμπεριλαμβάνει την αποτελεσματική χρήση του σώματος και τις δεξιότητες της σκέψης που σχετίζονται με τον κοινωνικό κόσμο και την επεξεργασία χρήσιμων προϊόντων και όχι μόνο την επίλυση των προβλημάτων» (Willingham, 2004).

Παρά την ποικιλία των ορισμών της νοημοσύνης φαίνεται ότι κοινός παρονομαστής των περισσότερων είναι η σύνδεση της νοημοσύνης με τη λογική και την αφηρημένη σκέψη και την ικανότητα του ατόμου να μαθαίνει από την εμπειρία του, να καταλαβαίνει ή να διαχειρίζεται νέες ή δύσκολες καταστάσεις και να προσαρμόζεται

αποτελεσματικά στο περιβάλλον του (Sattler, 1992; Sternberg, 1997, 1999· Hayes, 1998).

Στην πραγματικότητα ένας ορισμός της έννοιας «νοημοσύνη» είναι πολύ δύσκολο να αποδοθεί, γιατί είναι συνάρτηση τόσο των διαφορετικών αντιλήψεων των μη ειδικών για την έννοια τη νοημοσύνης στα πλαίσια των πολιτισμικών τους αντιλήψεων (Μόττη – Στεφανίδη, 1999), όσο και της θεωρητικής προσέγγισης υπό την οποία διερευνάται από τους ειδικούς.

4.1.1. Ψυχομετρικές προσεγγίσεις

Οι ψυχομετρικές θεωρίες αποδέχονται ότι η νοημοσύνη συνίσταται σε μια μετρήσιμη μέσα από δοκιμασίες ικανότητα που οι άνθρωποι διαθέτουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό (Μέλλον, 1998· Μόττη-Στεφανίδη, 1999· Jensen, 2002). Οι μετρήσεις της νοημοσύνης διακρίνονται σε δύο κύριες κατηγορίες: εκείνες που βασίζονται στις στατιστικές τεχνικές της συσχέτισης και της ανάλυσης παραγόντων και εκείνες που στηρίζονται στη συσχέτιση της ηλικίας με τις επιδόσεις στις μετρήσεις.

4.1.1.1. Παραγοντικές

Πρώιμη ψυχομετρική θεωρία είναι εκείνη του Galton, του οποίου οι απόψεις για τη νοημοσύνη είναι σαφώς επηρεασμένες από τη θεωρία του Δαρβίνου για την εξέλιξη των ειδών, την οποία προσπάθησε να επεκτείνει στην ανθρώπινη ικανότητα. Ο Δαρβίνος υποστήριξε ότι οι ικανότητες του ανθρώπου είναι συνέχεια της εξέλιξης των ικανοτήτων των λιγότερο εξελιγμένων ζώων στα πλαίσια μιας φυσικής επιλογής που την όρισαν οι ανάγκες της αναπαραγωγής, της προσαρμογής στο περιβάλλον και εν τέλει της επιβίωσης. Επομένως, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στις διεργασίες σκέψης μεταξύ και εντός των ειδών που βοηθούν στην εξέλιξη και συνέχισή τους, αλλά και τις διαφορές μεταξύ των ατόμων του ίδιου είδους (κυρίως του ανθρώπου) ως προς τις διεργασίες αυτές, που σε κάποιο βαθμό είναι κληρονομικά προσδιορισμένες. Η θεωρία ενέπνευσε τον Galton να κατασκευάσει δοκιμασίες μέτρησης των νοητικών ικανοτήτων για τον εντοπισμό των ευφυών ατόμων, προκειμένου να επιτευχθεί η φυλετική βελτίωση. Στο ίδιο πνεύμα κινήθηκε και ο Cattell που συνέχισε να διερευνά με «νοητικές δοκιμασίες» τις ατομικές διαφορές, επινοώντας τη στατιστική μέθοδο της

συσχέτισης (την οποία επεξεργάστηκε περαιτέρω ο μαθητής του Pearson). Επειδή, όμως, οι μετρήσεις επικεντρώθηκαν στις αισθητηριακές ικανότητες, οι οποίες εξελικτικά δε συνεχίζουν να αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα για την επιβίωση και εξέλιξη του ανθρώπινου είδους και επειδή επικρίθηκαν για έλλειψη εγκυρότητας, εφόσον μετρούσαν απλές συμπεριφορές που δεν είχαν συστηματική σχέση με άλλες νοητικές δραστηριότητες (π.χ. σχολική επίδοση), δεν τυγχάνουν πια ευρύτερης αποδοχής (Sternberg, 1997· Μέλλον, 1998).

Εξάλλου, την ίδια περίπου εποχή όλο και περισσότεροι ψυχολόγοι διατύπωναν την άποψη ότι η νοημοσύνη αντανακλά μια συμπεριφορά περισσότερο πολύπλοκη από απλές αντιδράσεις. Ο Ch. Spearman, από τους πρώτους που υπερασπίστηκαν την άποψη αυτή, επινόησε τη στατιστική τεχνική της παραγοντικής ανάλυσης των μετρήσεων από πολλά test και παρατηρώντας τις συνάφειες μεταξύ τους υποστήριξε ότι η νοημοσύνη συνίσταται α) σε μια γενική ικανότητα, ένα «γενικό νοητικό παράγοντα» (general factor – g) που βρίσκεται πίσω από κάθε νοητική δραστηριότητα, και β) σε ένα σύνολο επιμέρους ικανοτήτων, τις «ειδικές νοητικές δεξιότητες» (specific factors – s), που ερμηνεύουν τις επιδόσεις σε συγκεκριμένα έργα. Με άλλα λόγια, ο γενικός παράγοντας διαπερνά και καθορίζει τις επιδόσεις του ατόμου σε ποικίλα νοητικά έργα, ώστε όσο πιο απαιτητικό είναι το νοητικό έργο στο οποίο πρέπει να αντεπεξέλθει το άτομο, τόσο πιο καθοριστικός για την ολοκλήρωσή του είναι ο παράγοντας g σε σχέση με τους ειδικούς. Με αυτή την έννοια το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στον παράγοντα g, που ανάγει τη νοημοσύνη σε μια ενιαία δομή (παρά τον κατά βάση διστακτικό της χαρακτήρα) και είναι η πηγή των νοητικών διαφορών των ατόμων (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997· Μόττη – Στεφανίδη, 1999).

Σε αντίθεση με την αντίληψη της νοημοσύνης ως μίας και ενιαίας οντότητας εκφράστηκαν ακολούθως απόψεις που αμφισβήτησαν το γενικό παράγοντα ως υπόβαθρο των επιμέρους νοητικών έργων και υποστήριξαν ότι η νοημοσύνη συνίσταται σε ένα αριθμό διαφορετικών και ανεξάρτητων μεταξύ τους δεξιοτήτων. Τέτοιες πολυπαραγοντικές θεωρίες για τη νοημοσύνη διατυπώθηκαν αρχικά από τους Thurstone το 1938 και Guilford το 1967. Σύμφωνα με τον πρώτο η νοημοσύνη έγκειται σε επτά διαφορετικές και ανεξάρτητες μεταξύ τους νοητικές ικανότητες, που τις ονόμασε «αρχικές νοητικές ικανότητες» (primary mental abilities): τη λεκτική κατανόηση, τη λεκτική ευχέρεια, τη χωρική οπτικοποίηση, την αριθμητική, τη μνήμη, τη διαλογιστική και την ταχύτητα αντίληψης. Καθένας από τους παράγοντες αυτούς συνδέεται με ορισμένες νοητικές δεξιότητες και ο συνδυασμός τους καθορίζει την

επιτυχή ή όχι εκτέλεση ενός νοητικού έργου (Μόττη – Στεφανίδη, 1999). Ο Guilford παρουσίασε με τη σειρά του ένα πολυπαραγοντικό μοντέλο για τη δομή της νοημοσύνης που συμπεριλαμβάνει 120 κατά τον αρχικό προσδιορισμό- 150 κατά ένα μεταγενέστερο- διαφορετικές και ανεξάρτητες νοητικές δεξιότητες που προκύπτουν από όλους τους δυνατούς συνδυασμούς τριών διαστάσεων: των νοητικών λειτουργιών (μνήμη, γνωστικές διεργασίες, συγκλίνουσα σκέψη), των περιεχομένων (σημασιολογικό, συμβολικό, συμπεριφορικό, οπτικό) και των προϊόντων, των απαντήσεων δηλαδή που παράγονται (μονάδες, τάξεις, σχέσεις) (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997· Hayes, 1998· Sternberg, 2003). Οι επικρίσεις δεν έλειψαν και για τις απόψεις αυτές: ο Guilford από τη μια επικρίθηκε για τον τρόπο που εργάστηκε και τις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποίησε για να υποστηρίξει το μοντέλο του, το οποίο κρίθηκε επιπλέον πολύπλοκο και δύσχρηστο (Sternberg, 1997)· ο Thurstone από την άλλη, διαπιστώνοντας ο ίδιος αργότερα μέτρια συνάφεια μεταξύ των επιμέρους πρωτογενών παραγόντων κατά τις μετρήσεις των επιδόσεων των ατόμων σε ειδικά έργα, δεν απέφυγε την ύπαρξη του γενικότερου g παράγοντα (Sattler, 1992). Παρόλα αυτά, πολλά σημεία των εν λόγω θεωριών υιοθετήθηκαν από μετέπειτα τεστ νοημοσύνης, όπως τις κλίμακες νοημοσύνης του Wechsler (Μόττη – Στεφανίδη, 1999), αποτέλεσαν τη βάση για σύγχρονες θεωρίες που στηρίζουν την ιδέα των πολλαπλών συστατικών της νοημοσύνης και για τη δημιουργία ανάλογων test που προσπερνούν τη μέτρηση του νοητικού πηλίκου και εστιάζουν στην περιγραφή του προφίλ του ατόμου (Hayes, 1998).

Από τα πολυπαραγοντικά αυτά μοντέλα προέκυψαν στη συνέχεια τα ιεραρχικά, καθώς υποστηρίχτηκε η άποψη ότι οι ποικίλοι παράγοντες που συστήνουν τη νοημοσύνη συσχετίζονται κατά τρόπο τέτοιο, ώστε κάποιοι από αυτούς να ερμηνεύονται από ιεραρχικά ανώτερους (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997). Συγκεκριμένα, οι Horn και Cattell το 1966 διατύπωσαν την ιδέα ότι μεταξύ του g παράγοντα (πρώτο επίπεδο νοημοσύνης) και των ειδικών (s) παραγόντων (τρίτο επίπεδο νοημοσύνης) τοποθετούνται άλλοι –ενδιάμεσοι- νοητικοί παράγοντες (δεύτερο επίπεδο νοημοσύνης): η αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη, οι γνώσεις δηλαδή και οι δεξιότητες που έχει αποκτήσει ο άνθρωπος στα πλαίσια του πολιτιστικού του περιβάλλοντος κατά την αλληλεπίδρασή του με αυτό, τη μάθηση και την εκπαίδευση, και η ρέουσα νοημοσύνη, δηλαδή η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του και στις εκάστοτε συνθήκες μέσω της επίλυσης προβλημάτων. Στους ενδιάμεσους παράγοντες προσέθεσαν και άλλους αλλά μικρότερης σημασίας, όπως τη

γενική εικονική νοημοσύνη, τη γενική ταχύτητα και τη γενική ευχέρεια. Προκύπτει έτσι ένα μοντέλο σε τρία επίπεδα που το πρώτο ερμηνεύει και καθορίζει το δεύτερο και το δεύτερο με τη σειρά του το τρίτο (Horn, 1994· Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997). Έκτοτε προτάθηκαν διάφορα μοντέλα στα οποία διαφοροποιήθηκε το περιεχόμενο των επιμέρους ιεραρχικών δομών (για παράδειγμα το μοντέλο του Carroll, 1993), σε όλα όμως υποδηλώνεται ότι η νοημοσύνη είναι πολύπλευρη και ταυτόχρονα ενιαία, εφόσον οι νοητικές ικανότητες που ευθύνονται για συγκεκριμένα και διαφορετικά έργα πηγάζουν και καθορίζονται από το γενικό παράγοντα. Καινοτομία στην κατηγορία αυτή αποτελεί το ιεραρχικό μοντέλο των Δημητρίου και Ευκλείδη (θεωρία του βιοματικού εμπειρικού δομισμού), το οποίο δεν αντιλαμβάνεται τη νοημοσύνη ως ενιαία δομή, αλλά ένα σχηματισμό από γενικότερες και επιμέρους νοητικές δομές που διαπερνούνται από τις πρώτες, αναπτύσσονται όμως ανεξάρτητα μεταξύ τους, ώστε η ενίσχυση της μιας κατηγορίας να μη μεταβιβάζεται στην άλλη. Καινοτομεί, επίσης, το μοντέλο στις προτεινόμενες ιεραρχικές δομές: στην κορυφή της ιεραρχίας μετά το θεμελιώδες επίπεδο, που συνίσταται από τη γενική ικανότητα του ατόμου (ανάλογη του παράγοντα *g*) να επεξεργάζεται και να αναπαριστάνει έννοιες, και τις ενδιάμεσες επιμέρους δομές (Επιμέρους ΔΟμικά Συστήματα, ΕΔΟΣ) που ευθύνονται για την επεξεργασία και την αναπαράσταση διαφορετικών πεδίων και σχέσεων της εξωτερικής πραγματικότητας (ποσότητα, ποιότητα, αιτιότητα, χωρικές, λογικές, σημασιολογικές σχέσεις, κ.λπ.), τοποθετείται η μεταγνώση, ως μια βασική πλευρά της νοημοσύνης, θεμελιώδη για την προσαρμογή, που στις προηγούμενες ψυχομετρικές προσεγγίσεις είχε αγνοηθεί (Demetriou & Efklides, 1994· Δημητρίου & Ευκλείδη, 1988· Δημητρίου & Γωνίδα, 1997).

4.1.1.2. Προσεγγίσεις συσχέτισης των ηλικιών

Σε απάντηση των ψυχομετρικών δοκιμασιών που ήλεγχαν τις απλές αντιληπτικές λειτουργίες του ατόμου δημιουργήθηκε από τον Binet το πρώτο νοητικό τεστ που είχε πρακτική χρησιμότητα (εγκυρότητα) και επικέντρωνε στις ανώτερες πνευματικές λειτουργίες (Μέλλον, 1998· Μόττη-Στεφανίδη, 1999). Διορισμένος από το Υπουργείο Παιδείας της Γαλλίας, για να εντοπίσει νοητικά καθυστερημένα παιδιά στο σχολείο ή παιδιά με δυσκολίες μάθησης, ο Binet μαζί με τον Simon κατασκεύασε μια κλίμακα (την κλίμακα Binet- Simon) που αξιολογούσε την κρίση, την κατανόηση και τη λογική

σκέψη του ατόμου μέσα από δοκιμασίες, όπως τον ορισμό αντικειμένων, τη λύση μαθηματικών ασκήσεων, την αναγνώριση παραλογισμών, τη διάκριση αφηρημένων εννοιών κ.λπ. Οι επιδόσεις των παιδιών σε αυτά τα νοητικά έργα έδωσαν τη δυνατότητα στον Binet να προσδιορίσει τι νοητικές επιδόσεις αναμένεται να έχει ένα παιδί σε σχέση με τη χρονολογική του ηλικία και να κατασκευάσει ένα τεστ που περιείχε σειρά ομαδοποιημένων θεμάτων - έργων με βάση το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών. Για να εκφράζονται ευκολότερα οι ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών, επινόησαν (η επινόηση αυτή αποδίδεται κατ' άλλους στους Binet- Simon και κατ' άλλους στο Γερμανό ψυχολόγο W. Stern) το νοητικό πηλίκο ή δείκτη νοημοσύνης, ο οποίος προκύπτει από την αναλογία της νοητικής ηλικίας προς τη χρονολογική ηλικία του παιδιού επί 100. Ένα παιδί του οποίου η νοητική ηλικία συμπίπτει με τη χρονολογική έχει ΔΝ 100 και αντίστοιχα ένα παιδί με νοητική ηλικία μικρότερη ή μεγαλύτερη της χρονολογικής κρίνεται νοητικά υστερημένο ή προχωρημένο σε σύγκριση με τους συνομηλίκους του (Μέλλον, 1998· Hayes, 1998)..

Σκοπός του Binet δεν ήταν η κατάταξη των παιδιών σε λιγότερο ή περισσότερο ευφυή, αλλά η περιγραφή της νοητικής κατάστασης ενός παιδιού τη δεδομένη στιγμή της μέτρησης και η λήψη ορθών αποφάσεων σχετικά με το είδος και το βαθμό της ειδικής βοήθειας που έπρεπε να λάβει για να βελτιωθεί ή να φτάσει στο επίπεδο των συνομηλίκων του, αν υπολειπόταν αυτού. Ο σκοπός του αντανάκλα και την άποψή του περί νοημοσύνης. Καταρχάς, απέρριπτε τη θέση ότι η νοημοσύνη είναι σταθερή και αμετάβλητη ποσότητα, κληρονομικά προσδιορισμένη· αντιθέτως, θεωρούσε ότι είναι μια εξελικτική διαδικασία που αυξάνεται με την εμπειρία και βελτιώνεται με την κατάλληλη εκπαίδευση (Μέλλον, 1998).

Για διαφορετικές ομάδες ηλικίας έχουν κατασκευαστεί και οι κλίμακες Wechsler-Bellevue, οι οποίες αρχικά προορίζονταν για ενήλικους αλλά μετέπειτα προσαρμόστηκαν σε εφήβους και παιδιά. Το πλεονέκτημα των κλιμάκων, οι οποίες υποδιαιρούνται σε λεκτικές και πρακτικές (στο Stanford-Binet επικρατούν τα λεκτικά θέματα) είναι ότι προβλέπουν χωριστή βαθμολόγηση των υποκειμένων σε επιμέρους υποκλίμακες και επομένως επιτρέπουν όχι μόνο τη σύγκριση των επιδόσεων του υποκειμένου με τις αντίστοιχες επιδόσεις συνομηλίκων υποκειμένων αλλά και τη σύγκριση των ικανοτήτων του κάθε υποκειμένου μεταξύ τους. (Μέλλον, 1998).

4.1.2. Βιολογικές προσεγγίσεις

Οι οπαδοί της βιολογικής προσέγγισης της νοημοσύνης θεωρούν ότι μια πλήρης κατανόησή της προκύπτει μόνο από τον προσδιορισμό των βιολογικών υποστρωμάτων της (Sternberg, 2003), που μελετούνται με μεθόδους που στηρίζονται στη βιολογία. Αρκετές είναι οι έρευνες που επικέντρωσαν στη συσχέτιση της νοημοσύνης με το μέγεθος του εγκεφάλου. Οι νεότερες από αυτές, έχοντας στη διάθεσή τους σύγχρονες τεχνικές (π.χ. μαγνητική τομογραφία) διαπίστωσαν υψηλή συσχέτιση του νοητικού πηλίκου τόσο με την αναλογία σώματος – εγκεφάλου, όσο και τον απόλυτο όγκο του εγκεφάλου (Kalat, 2001). Άλλη μέθοδος στηρίζεται στην καταγραφή και μέτρηση με τη μέθοδο του ηλεκτροεγκεφαλογραφήματος της ηλεκτρικής δραστηριότητας του εγκεφάλου σε περιοχές που περιλαμβάνουν πολλούς νευρώνες μετά την παροχή ειδικών ερεθισμάτων (νοητικών έργων). Οι μελέτες που στηρίχτηκαν σε αυτή τη μέθοδο κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όσο μεγαλύτερη είναι η νευρωνική επάρκεια και η ταχύτητα μεταφοράς ηλεκτροχημικών νευρικών ώσεων στο σώμα, τόσο υψηλότερες είναι οι επιδόσεις των ατόμων στα συμβατικά τεστ νοημοσύνης. Μια δεύτερη μέθοδος στηρίζεται στη συσχέτιση των επιδόσεων στα τεστ με το μεταβολισμό της γλυκόζης από τον εγκέφαλο. Υψηλότερες επιδόσεις συσχετίζονται με μειωμένα επίπεδα μεταβολισμού της γλυκόζης σε συγκεκριμένες περιοχές του εγκεφάλου κατά την επίλυση προβλημάτων (Barrett & Eysenck, 1992· Haier et al, 1994).

Οι βιολογικές θεωρίες και οι αντίστοιχες έρευνες ανέδειξαν τη σχέση νοημοσύνης με τον εγκέφαλο και την επεξεργασία των πληροφοριών. Οι έρευνες, όμως, που έχουν διεξαχθεί μέχρι τώρα δεν είναι αρκετές ούτε στηρίχτηκαν σε μεγάλα και ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικά δείγματα, ενώ ταυτόχρονα στηρίζονται σε συσχετίσεις με το νοητικό πηλίκο που προκύπτει από δοκιμασίες των οποίων η εγκυρότητα μπορεί να αμφισβητηθεί. Επιπλέον, αν δεχθούμε τη βιολογική βάση της νοημοσύνης τίθεται ο εξής προβληματισμός: οι βιολογικοί παράγοντες είναι οι αιτίες της λιγότερο ή περισσότερο ευφυούς συμπεριφοράς, άρα και βάση των ατομικών διαφορών, ή είναι το αποτέλεσμα της; Γιατί είναι αποδεκτό ότι η παροχή ερεθισμάτων και η έκθεση του ατόμου σε νέα μάθηση προκαλεί δομικές αλλαγές στον εγκέφαλο και ενισχύει τη νευρωνική επεξεργασία. Με αυτή τη λογική οι βιολογικές θεωρίες επικρίθηκαν ότι απλά περιγράφουν τη θεμελιώδη συμπεριφορά πίσω από τη νοημοσύνη χωρίς να την αιτιολογούν. Οι υποστηρικτές τους πάντως θεωρούν ότι η κατανόηση της βιολογικής

βάσης της νοημοσύνης θα συμβάλει στη διαλεύκανση του μυστηρίου της νοημοσύνης επικουρικά με τις άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις (Sternberg, 1997· Kalat, 2001).

4.1.3. Γενετική θεωρία

Η συμβολή των γονιδίων ή του περιβάλλοντος στην ανάπτυξη της νοημοσύνης (ή ο βαθμός συμμετοχής τους) στη νοημοσύνη του ατόμου αποτελεί μια δημοφιλή αντιπαράθεση.

Η ιδέα της κληρονομικότητας της νοημοσύνης προέρχεται από τον Galton, που υποστήριξε ότι τα άτομα ταξινομούνται σύμφωνα με τα ανώτερα όρια της νοημοσύνης τους, τα οποία ακολουθούν την καμπύλη της κανονικής κατανομής (κατανομή του Gauss), όπως ακριβώς και τα σωματικά τους χαρακτηριστικά, και ότι κανένα άτομο δεν μπορεί να ξεπεράσει τα όρια αυτά, ακόμα κι αν καταβάλει ιδιαίτερες προσπάθειες. Η θεωρία, μάλιστα, για το γενικό παράγοντα g του Spearman και η θεωρία για την αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη αλλά και η επινόηση του Δείκτη Νοημοσύνης ενίσχυσαν την άποψη αυτή, γιατί επιβεβαίωσαν, κατά τη γνώμη των οπαδών της, ότι υπάρχει μια γενική μετρήσιμη ικανότητα που οι άνθρωποι διαθέτουν σε ένα μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, αμετάβλητη και κανονικά κατανεμημένη. Σε γενετικούς παράγοντες αποδόθηκαν και οι διαφορές μεταξύ φυλετικών και εθνικών ομάδων (Hunt, 1995; Sternberg & Grigorenko, 1997a). Η άποψη αυτή, που είναι αποδεκτή από πολλούς και σήμερα, ανάγεται στην εποχή που οι Αμερικανοί χορηγούσαν στους μετανάστες από τη νότια και ανατολική Ευρώπη τεστ νοημοσύνης, των οποίων τα αποτελέσματα έδειχναν ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό (το οποίο ξεπερνούσε συνήθως το 80% του δείγματος αυτών των πληθυσμών) ήταν «διανοητικά αδύναμοι». Η παράλειψη, βέβαια, του περιβαλλοντικού παράγοντα στον καθορισμό της νοημοσύνης θα ήταν αδύνατη, όμως οι οπαδοί της κληρονομισιμότητας της νοημοσύνης υποστήριξαν ότι μόνο ένα μικρό μέρος των ατομικών διαφορών στη νοημοσύνη (περίπου το 20%) οφείλεται σ' αυτόν (Hayes, 1998) και ότι ο δείκτης ευφυΐας είναι δείκτης πρόβλεψης της κοινωνικής και ακαδημαϊκής εξέλιξης του ατόμου.

Η θεωρία δέχτηκε πολλές επικρίσεις. Όπως ήδη έχει προαναφερθεί, η κληρονομική προσέγγιση της νοημοσύνης οδήγησε στην ιεράρχηση των ατόμων με

κριτήριο την έμφυτη ευφυΐα και ενθάρρυνε τις κοινωνικές ανισότητες⁵⁸. Πέρα, όμως, από τις ηθικές και κοινωνικές συνέπειες, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι τώρα για τον έλεγχο της κληρονομικότητας (εξαιρώντας από αυτή την αναφορά εκείνες που αμφισβητήθηκαν για την εντιμότητά τους) και επικεντρώνονται κυρίως στην πηγή των νοητικών διαφορών των φυλετικών ομάδων (και κυρίως μεταξύ λευκών και μαύρων) είτε καταλήγουν σε συγκρουόμενα αποτελέσματα μεταξύ τους είτε δεν είναι αρκετά πειστικές για την ισχυρότερη επίδραση του γενετικού παράγοντα στη νοημοσύνη (Nisbett, 1995· Hayes, 1998). Εξάλλου, ακόμα κι αν διαπιστώνεται η συνάφεια μεταξύ νοητικού πηλίκου και πληθυσμών στις έρευνες, δεν αποδεικνύεται η αιτιώδης σχέση μεταξύ των δύο παραμέτρων. Επιπλέον, οι έρευνες αυτές προσκρούουν αναπόφευκτα σε μεθοδολογικά ζητήματα, όπως την πιθανή προκατάληψη –κυρίως πολιτισμική– των τεστ με τα οποία μετριέται ο ΔΝ και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των υποκειμένων που συμμετέχουν στις έρευνες, η οποία υπερκεράζει το εθνικό – φυλετικό στοιχείο. Και στην περίπτωση, επίσης, των ερευνών που ελέγχουν τις διαφορές εντός ομάδων αναπόφευκτα είναι τα δειγματοληπτικά προβλήματα, εφόσον δεν είναι εύκολο να εξασφαλιστεί αντιπροσωπευτικό δείγμα. Ο μόνος τρόπος που θα οδηγούσε σε έγκυρα συμπεράσματα σχετικά με το ρόλο της κληρονομικότητας και του περιβάλλοντος στην ευφυΐα, αναφέρει ο Μέλλον (1998), «θα ήταν η σύγκριση ατόμων που έχουν μεγαλώσει και μαζί και χωριστά, πράμα αδύνατο».

Τέλος, ισχυρό επιχείρημα κατά της καθοριστικότερης επίδρασης του γενετικού παράγοντα έναντι του περιβάλλοντος στη νοημοσύνη είναι η παρατηρούμενη με το πέρασμα των χρόνων αύξηση του νοητικού πηλίκου του πληθυσμού γενικότερα (φαινόμενο Flynn) και φυλετικών –εθνικών πληθυσμών ειδικότερα μετά από κάποια χρόνια ένταξης σε μια κοινωνία, γεγονός που στρέφει την προσοχή σε πιθανές εξωγενείς αιτιάσεις για την αύξηση των νοητικών ικανοτήτων (π.χ. εκπαίδευση, διατροφή...) (Sternberg, 1999).

Οι πιο μετριοπαθείς μελετητές προτείνουν ότι το ερευνητικό ενδιαφέρον για την προέλευση της νοημοσύνης θα πρέπει να μετατεθεί από τη διχοτομημένη διάκριση «περιβάλλον ή κληρονομικότητα» στο βαθμό και στον τρόπο με τον οποίο οι

⁵⁸ Η θεωρία αυτή εκφράστηκε στην αρχή της ευγονικής, αντίληψη που υποστήριξε ότι οι γενετικά κατώτεροι θα έπρεπε να αποκλείονται από την αναπαραγωγή, προκειμένου να διατηρηθεί η φυλετική καθαρότητα και να προστατευθούν οι κοινωνίες από την ηθική, κοινωνική και οικονομική αθλιότητα, και η οποία μετουσιώθηκε σε ψήφιση νόμων που αποσκοπούσαν τόσο στην εθνική εκκαθάριση, όσο και στην εκκαθάριση των κοινωνιών από τους νοητικά μειονεκτούντες (Μέλλον, 1998).

περιβαλλοντικές επιδράσεις επιδρούν στη φυσιολογία του ατόμου και ίσως και σε ποιες περιόδους της ανάπτυξής του, με ποιο τρόπο δηλαδή και σε ποιο βαθμό ο γονότυπος του ατόμου (το γενετικό του υλικό) εκφράζεται στο φαινότυπό του (το σύνολο των τελικών ορατών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών που επιλέγει το άτομο) (Μέλλον, 1998· Hayes, 1998). Εξάλλου, πλήθος ερευνών έχουν αναδείξει την επίδραση στην ανάπτυξη της νοημοσύνης περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως των περιγεννητικών επιδράσεων στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης, της διατροφής, του κοινωνικού-μορφωτικού επιπέδου των γονέων και της ποιότητας των παρεχόμενων ερεθισμάτων και της εκπαίδευσης (Μόττη- Στεφανίδη, 1999).

4.1.4. Γνωστικές θεωρίες

Στη φύση της νοημοσύνης εστίασε η Γνωσιακή Επιστήμη, διεπιστημονικός χώρος που συμπεριλαμβάνει τους κλάδους της Ψυχολογίας, της Γνωστικής Ψυχολογίας, της Νευροβιολογίας, της Τεχνητής Νοημοσύνης και της Επιστήμης των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών, της Γλωσσολογίας, της Φιλοσοφίας, σε μια προσπάθεια να διερευνηθεί η γνωστική συμπεριφορά που καθορίζει τις επιδόσεις των ατόμων στις ψυχομετρικές δοκιμασίες, οι ειδικές νοητικές ικανότητες και μηχανισμοί που βρίσκονται πίσω από το γενικό αδιαφοροποίητο νοητικό παράγοντα και μπορούν να ερμηνεύσουν τις ατομικές διαφορές (Naglieri & Kaufman, 2001).

Σημαντικό ρόλο, λοιπόν, για τις γνωστικές θεωρίες παίζει η δομή και η λειτουργία του γνωστικού συστήματος ως ενδιάμεσος παράγοντας, που παρεμβάλλεται ανάμεσα στις πληροφορίες του περιβάλλοντος (ερέθισμα), τις οποίες οι γνωστικές λειτουργίες τις επεξεργάζονται ενεργά, και στις αντιδράσεις του ατόμου. Το επιστημολογικό παράδειγμα, στο οποίο εντάσσονται οι θεωρίες αυτές είναι ο εποικοδομισμός που πρεσβεύει ότι ο άνθρωπος μορφοποιώντας και μετασχηματίζοντας το πλήθος των αισθημάτων και των εμπειριών του κατασκευάζει διανοητικά μοντέλα βάσει των οποίων κατανοεί τις προσωπικές του εμπειρίες και τον κόσμο του. Στα πλαίσια των γνωστικών θεωριών εντάσσονται πολλές και διαφορετικές προσεγγίσεις, οι οποίες συγκλίνουν σε γενικές γραμμές στην προαναφερθείσα αντίληψη.

Πρώιμη γνωστική θεωρία είναι του Piaget που ορίζει την ευφυΐα ως προσαρμογή ή ως ικανότητα του ατόμου να διατηρεί μια ισορροπία μεταξύ σταθερότητας και αλλαγής, όταν έρχονται σε σύγκρουση οι γνωστικές του δομές με το περιβάλλον του. Η

διανοητική ανάπτυξη επέρχεται σταδιακά, καθώς ο άνθρωπος, διανύοντας συγκεκριμένα και σταθερά στάδια ανάπτυξης, αποσπάται από τον κόσμο των συγκεκριμένων αντικειμένων και γίνεται ικανός να χειρίζεται συμβολικά αντικείμενα, να εξάγει κανόνες από εμπειρικές κανονικότητες και να δημιουργεί γνωστικά σχήματα, να τα επεξεργάζεται, όταν αυτά έρχονται σε σύγκρουση με το περιβάλλον, είτε ενσωματώνοντας νέα στοιχεία σε αυτά τα σχήματα (αφομοίωση) είτε τροποποιώντας τα ίδια, για να ενσωματώσει σε αυτά νέα στοιχεία (συμμόρφωση). Η προσαρμογή στο περιβάλλον γίνεται όταν οι δύο διαδικασίες, της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης, βρίσκονται σε ισορροπία. (Πιαζέ, 2007).

Η θεωρία της επεξεργασίας των πληροφοριών, που αναπτύχθηκε παράλληλα με την ανάπτυξη των επιστημών της πληροφορικής, αντιπαραβάλλει τη λειτουργία του εγκεφάλου με τη λειτουργία των ηλεκτρονικών υπολογιστών, εφόσον και οι δυο προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται πληροφορίες και παράγουν ένα εξίόν. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο οι πληροφορίες μέσω των αισθητηρίων οργάνων εισέρχονται στο νοητικό σύστημα, εγγράφονται και συγκρατούνται στην αισθητηριακή μνήμη σε συμβολική μορφή, η οποία τροποποιείται μετά από επεξεργασία και ως αναπαράσταση εγγράφεται στη βραχυπρόθεσμη μνήμη. Εκεί η αναπαράσταση αποκωδικοποιείται, της αποδίδεται νόημα και συγκρινόμενη με τις προσχηματισμένες κατηγορίες και έννοιες (γνωστικά σχήματα) εντάσσεται σ' αυτά ή τα αναπροσαρμόζει, ώστε να παραχθεί νέα γνώση, η οποία αποθηκεύεται στη μακροπρόθεσμη μνήμη και καθορίζει την περαιτέρω συμπεριφορά του ατόμου (Ράπτης & Ράπτη, 2007). Βασική θέση στη θεωρία αυτή κατέχουν, όπως γίνεται φανερό, οι λειτουργίες, οι νοητικές δηλαδή ενέργειες που επεξεργάζονται ή μετασχηματίζουν τις συμβολικές αναπαραστάσεις.

Ο συνδεδασμός (connectionism) επεκτείνει το προηγούμενο μοντέλο και εξηγεί τις ανθρώπινες πνευματικές ικανότητες λαμβάνοντας υπόψη τα νευροβιολογικά δεδομένα της αρχιτεκτονικής δομής του εγκεφάλου. Υποστηρίζεται ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος έχει την ικανότητα να επεξεργάζεται με ακρίβεια και ταχύτητα πολλά και διαφορετικά χαρακτηριστικά της πληροφορίας μέσω ενός δικτύου, που είναι κατανομημένο σε πολλές περιοχές του εγκεφάλου στο πλαίσιο μιας διανευρωνικής επικοινωνίας, έτσι ώστε η διαδικασία επεξεργασίας, διασύνδεσης και συναρμολόγησης των πληροφοριακών μονάδων να γίνεται ταυτόχρονα και σε πολλά επίπεδα, σαν να λειτουργούν παράλληλα πολλοί ηλεκτρονικοί υπολογιστές (Κολιάδης, 2002). Σ' αυτή τη θέση αποδίδεται και η ονομασία τους ως «μοντέλων παράλληλης κατανομημένης επεξεργασίας» (Parallel Distributed Processing). Επομένως, η γνώση δε βρίσκεται σε

στατικές αναπαραστάσεις, στην αναγνώριση, δηλαδή, αυτών καθ αυτών των χαρακτηριστικών της πληροφορίας σε μια ειδική επεξεργαστική μονάδα, αλλά στον τρόπο σύνδεσης ενός μεγάλου αριθμού μονάδων επεξεργασίας που κατανέμονται σε πολλές περιοχές του εγκεφάλου (Βοσνιάδου, 2004· Κολιάδης, 2002· Caccamise & Snyder, 2005).

Οι ατομικές διαφορές στις επιδόσεις κατά τα νοητικά έργα συνδέονται τόσο με τους διαφορετικούς τρόπους σχηματισμού και επεξεργασίας της νοητικής αναπαράστασης, όσο και με την ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών. Εικάζεται ότι ένα ευφύες άτομο αναπαριστά τις πληροφορίες πιο αντιπροσωπευτικά και τις επεξεργάζεται ταχύτερα από ό, τι ένα λιγότερο ευφύες (Sternberg, 1999).

4.1.5. Νοημοσύνη και πολιτισμικό περιβάλλον

Οι γνωστικές θεωρίες επικρίθηκαν για υποτίμηση του πολιτισμικού και κοινωνικού περιβάλλοντος στον προσδιορισμό και την ανάπτυξη της νοημοσύνης. Σε αντίθεση, λοιπόν, με τους «γνωστικιστές» που αντιλαμβάνονται τις γνωστικές διεργασίες κοινές για όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από το περιβάλλον στο οποίο ανήκουν (absolutist viewpoint), άλλοι μελετητές αντιλαμβάνονται τη νοημοσύνη ως συνάρτηση του πολιτισμικού περιβάλλοντος. Για τους ένθερμους οπαδούς της πολιτισμικής προσέγγισης οι διανοητικές διεργασίες είναι τόσο στενά συνδεδεμένες με τον πολιτισμικό παράγοντα που μπορούν να μελετηθούν μόνο σε σχέση με αυτόν (relativist viewpoint). Οι διανοητικές ικανότητες των ατόμων διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, υποστηρίζουν, δεν μπορούν να συγκριθούν μεταξύ τους, γιατί κάθε πολιτισμός παράγει το δικό του τύπο νοημοσύνης, εκείνο που θεωρείται λειτουργικός στα πλαίσιά του. Για τους πιο μετριοπαθείς οι βασικές γνωστικές διεργασίες είναι καθολικές για το ανθρώπινο είδος (universalist viewpoint), όμως το πολιτισμικό πλαίσιο προσδιορίζει ποιες, πότε και γιατί θα χρησιμοποιηθούν με βάση τις εκάστοτε πολιτισμικές συνθήκες και αξίες (van de Vijver, 2004).

Η αντίληψη αυτή εκφράστηκε στις κοινωνικογνωστικές θεωρίες της νοημοσύνης, που επικεντρώνουν στον τρόπο λειτουργίας των γνωστικών διεργασιών, μέσα όμως στα ποικίλα περιβαλλοντικά πλαίσια (cognitive – contextual theories). Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση της νοημοσύνης απορρέει από τη θεωρία του Vygotsky ότι ο πολιτισμός είναι ο καθοριστικός παράγοντας της ατομικής εξέλιξης (μοντέλο της

Κοινωνικής Αντίληψης) και, στη συγκεκριμένη περίπτωση, της διανοητικής εξέλιξης του παιδιού. Σύμφωνα με το Vygotsky ο άνθρωπος κατακτά ένα μεγάλο μέρος της γνώσης αλλά και του τρόπου με τον οποίο σκέφτεται μέσα στα πολιτισμικά πλαίσια στα οποία εντάσσεται, ευρύτερα ή στενότερα, ως αποτέλεσμα της διαλεκτικής διαδικασίας με τους άλλους, των εμπειριών που του προσφέρουν και του τρόπου με τον οποίο αυτοί χειρίζονται τα προβλήματα, των νοητικών διεργασιών που κάνουν και των εργαλείων που χρησιμοποιούν για να τα αντιμετωπίσουν. Ένα παιδί, δηλαδή, βλέπει τις σκέψεις και τις πράξεις των άλλων και έπειτα εσωτερικεύει και μοντελοποιεί ό,τι βλέπει (Vygotsky, 1997· Fosnot, 2005).

Η αναγνώριση του πολιτισμικού παράγοντα στον προσδιορισμό της νοημοσύνης μπορεί να εξηγήσει τις διαφορές μεταξύ φυλετικών-εθνικών ομάδων, απορρίπτοντας την ιδέα της εγγενούς νοητικής υπεροχής ή μειονεξίας. Διαφορετικοί πολιτισμοί, υποστήριζαν οι διαφωνούντες με τη γενετική αντίληψη, έχουν διαφορετική αντίληψη για τη νοημοσύνη και ορίζουν διαφορετικά την ευφυή συμπεριφορά (Sternberg & Detterman, 1986; Sternberg, 1997, 1999). Δεδομένου ότι ο πολιτισμός αναφέρεται στον «τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ζουν και σκέφτονται», στις αξίες, τις αντιλήψεις, τα συμβολικά συστήματα, τις καθημερινές πρακτικές και ότι το άτομο κοινωνικοποιείται μέσα σ' αυτά, είναι λογικό να αποκτά γνώσεις, να νοηματοδοτεί, να δημιουργεί στάσεις, να αναπτύσσει ενδιαφέροντα και δεξιότητες αναλόγως των εκάστοτε πολιτισμικών πλαισίων (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002· Κεσίδου, 2007).

Με βάση τα παραπάνω μπορεί να εξηγηθεί η υστέρηση των φυλετικών – εθνικών ομάδων στις νοητικές δοκιμασίες, οι οποίες ήταν πολιτισμικά προκατειλημμένες, εφόσον είχαν σταθμιστεί σε δείγματα ατόμων που ζούσαν σε διαφορετικές πολιτισμικές-περιβαλλοντικές συνθήκες. Και με τον ίδιο τρόπο ερμηνεύεται και η γρήγορη ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων των επερχόμενων γενεών τους, εφόσον είχαν πια ενσωματωθεί στα πλαίσια του νέου πολιτισμικού τους περιβάλλοντος και είχαν αφομοιώσει τις αξίες του. Έτσι μπορούν να ερμηνευτούν, επίσης, και οι νοητικές διαφορές μεταξύ ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Sternberg, 1999) αλλά και μεταξύ των φύλων, των οποίων η νοητική διαφοροποίηση, αποδεκτή σχεδόν σε κάθε πολιτισμό, είναι ανάλογη των πολιτισμικών στερεότυπων για το ρόλο του κάθε φύλου (Best & Foster, 2004).

Η κριτική προς τη βιολογική, τη γενετική και την ψυχομετρική θεωρία ότι αποδέχονται ένα γενικό παράγοντα νοημοσύνης και κληρονομήσιμο, άποψη που συνεπάγεται την αδυναμία παρέμβασης για τη βελτίωσή της (Κωσταρίδου – Ευκλείδη,

1997) και υποθάλλει την περαιτέρω κατάταξη των ατόμων, με συνέπειες όχι μόνο στην ακαδημαϊκή αλλά και γενικότερα την κοινωνική τους εξέλιξη (Hayes, 1998· Μόττη-Στεφανίδη, 1999), όπως και η κριτική προς τη γνωστική θεωρία ότι δεν προσδιορίζει τη νοημοσύνη σε σχέση με το πλαίσιο, με το περιβάλλον στο οποίο ενεργοποιείται το άτομο οδήγησαν το Howard Gardner σε μια νέα προσέγγιση της νοημοσύνης, η οποία παρουσιάζεται στις επόμενες ενότητες. Στόχος του ήταν να επεκτείνει τα όρια της γνωστικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας, επικεντρώνοντας στις βιολογικές και εξελικτικές ρίζες της γνωστικής ικανότητας και το ρόλο των πολιτισμικών διαφορών, ώστε να μπορέσει να ερμηνεύσει τόσο το πολυνοητικό δυναμικό του ανθρώπου όσο και τις μεταξύ τους διαφορές.

4.2. Η θεωρία του Gardner για τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης

4.2.1. Βασικές θέσεις

Ο Gardner, υποστηρίζει ότι η συμβατική άποψη μιας ενιαίας γενικής νοημοσύνης είναι πολύ περιορισμένη, για να αποτελέσει ένα χρήσιμο μέτρο των ανθρώπινων ικανοτήτων, μια μονοδιάστατη προσέγγιση που δεν μπορεί να ανταποκριθεί στην ποικιλομορφία της ανθρώπινης φύσης. Τα τυπικά test νοημοσύνης δεν αναγνωρίζουν ικανότητες σε πολλά από τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας και τις εκπληκτικές επιδόσεις που οι άνθρωποι επιδεικνύουν σε αυτά, π.χ. τις επιδόσεις ενός εξέχοντα σκακιστή, ενός διεθνούς φήμης βιολιστή ή ενός πρωταθλητή. Υποστηρίζει, δηλαδή, ότι συρρικνώνουν τις ανθρώπινες ικανότητες στο λογικο-μαθηματικό και γλωσσικό συλλογισμό και τις αντίστοιχες επιδόσεις (Gardner, 1999). Βασισμένος στην ιδέα ότι ο νους δεν είναι μια ολική οντότητα, αλλά ότι οι νοητικές λειτουργίες και η επεξεργασία των πληροφοριών εδράζονται σε διαφορετικά σημεία του εγκεφάλου, υποστήριξε ότι και η νοημοσύνη δεν είναι μια μοναδική οντότητα, αλλά υπάρχουν διαφορετικά είδη, επτά κατά τον αρχικό προσδιορισμό, με ξεχωριστή καταβολή στον εγκέφαλο που περιλαμβάνουν εκτός από τις λογικο-μαθηματικές και γλωσσικές μορφές νοημοσύνης και άλλες λιγότερο συμβατικές, οι οποίες αναφέρονται σε πολλά από τα πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας: την οπτικο-χωρική, τη μουσική, την κιναισθητική, τη φυσιοκρατική, τις διαπροσωπικές (Gardner, 1983, 1993; Checkley, 1997).

Πιο αναλυτικά, κάθε ένας από τους επτά τύπους νοημοσύνης διαθέτει το δικό του «υπολογιστικό μηχανισμό» («computational mechanism»), μια υπολογιστική ικανότητα

επεξεργασίας των πληροφοριών, εγγενώς μοναδική για αυτό τον τύπο νοημοσύνης. Ο χαρακτηρισμός «υπολογιστική ικανότητα» παραπέμπει στις βιολογικές-νευρολογικές καταβολές της νοημοσύνης και στη λειτουργία του εγκεφάλου. Γνωστή ευρύτερα είναι η λειτουργική ασυμμετρία ή εξειδίκευση των δύο ημισφαιρίων. Ο Gardner, όμως, προχωρεί περισσότερο από τη θεωρία των «δύο εγκεφάλων», για να υποστηρίξει ότι κατά την εξελικτική του πορεία ο άνθρωπος απέκτησε έναν αριθμό μηχανισμών επεξεργασίας πληροφοριών ή υπολογιστικούς μηχανισμούς για ειδικούς και συγκεκριμένους σκοπούς. Κάθε υπολογιστικός μηχανισμός αποτελεί ένα ευδιάκριτο νοητικό πλαίσιο που λειτουργεί βασισμένος στις δικές του εγγενώς καθορισμένες αντιληπτικές και μνημονικές ικανότητες και είναι ανεξάρτητος από τους άλλους, σύμφωνα με την αρχή της νοητικής πλαισίωσης (modularity), την οποία αποδέχονται ολοένα και περισσότεροι από τους σύγχρονους ερευνητές (Howe, 1997).

Η υπολογιστική αυτή ικανότητα δε λειτουργεί, όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, κατά την άποψη των γνωστικών ψυχολόγων, που προσλαμβάνει και επεξεργάζεται οποιοδήποτε περιεχόμενο, αλλά ενεργοποιείται από συγκεκριμένα είδη εξωτερικών και εσωτερικών πληροφοριών που μεταφέρονται με συμβολικά συστήματα, δηλαδή συστήματα αναπαράστασης και νοηματοδότησης των πληροφοριών (π.χ. της γλώσσας, των αριθμών, των εικόνων...), τα οποία διεγείρουν νευρικούς μηχανισμούς αρμόδιους να διεκπεραιώσουν λειτουργίες σχετικές με αυτές. Σε κάθε είδος νοημοσύνης αντιστοιχεί ένα διαφορετικό συμβολικό σύστημα και κάθε συμβολικό σύστημα απαιτεί διαφορετικές νοητικές διαδικασίες για την κωδικοποίηση και επεξεργασία των πληροφοριών από τα άλλα, όπως επισημαίνει και ο Salomon (1979). Τα σύμβολα αυτά δεν είναι μόνο γλωσσικά και μαθηματικά, αλλά και μουσικά, σωματικά, ψυχολογικά.

Έτσι, κάθε τύπος νοημοσύνης καθίσταται ένα ευδιάκριτο σύστημα με δικές του διαδικασίες και κανόνες και είναι σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητο το ένα από το άλλο. Η ανεξαρτησία συνεπάγεται ότι ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο στη μια «νοημοσύνη» δε σημαίνει απαραίτητα υψηλό επίπεδο και στις άλλες, άποψη που αντιτίθεται στην καθιερωμένη αντίληψη της νοημοσύνης και τους ανάλογους τρόπους μέτρησής της που αναζητούν συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων σε διαφορετικές παραμέτρους των δοκιμασιών. Από την οπτική αυτή υπάρχουν επτά «εγκεφάλου», με κριτήριο βέβαια τις λειτουργικές και όχι τις ανατομικές μονάδες του εγκεφάλου. Έτσι, δύο νοημοσύνες δε συσχετίζονται απαραίτητως επειδή μοιράζονται το ίδιο ημισφαίριο (Gardner, 1983).

Αυτό σημαίνει ότι δεν αναγνωρίζονται καθολικοί θεμελιώδεις νόμοι για τη νόηση που έχουν ισχύ για κάθε γνωστικό περιεχόμενο. Τέτοιοι νόμοι, όπως η αίσθηση, η προσοχή, η αντίληψη, η βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη μνήμη, η μάθηση, η μεταγνώση δε λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο βαθμό για όλα τα άτομα και σε όλους τους τύπους νοημοσύνης (Allix, 2000; Gardner, 1983).

Παρά την ανεξαρτησία τους, όμως, οι τύποι συλλειτουργούν και συνδυάζονται με πολλούς τρόπους από τα άτομα, προκειμένου να τροποποιούν και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους, να προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους. Στην καθημερινή ζωή, υποστηρίζει ο Gardner, «...αυτές οι νοημοσύνες λειτουργούν σε αρμονία και έτσι η αυτονομία τους μπορεί να είναι αόρατη» (Gardner, 1983, 1999).

Οι νοημοσύνες δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν απλώς ως ακατέργαστες βιολογικές δυνατότητες· εκφράζονται πάντα μέσα στα πλαίσια συγκεκριμένων στόχων (specific tasks), τομέων (domains) και επιστημονικών πεδίων (disciplines), αξιολογούνται μόνο σε σχέση με αυτά (Gardner, 1993) και δραστηριοποιούνται, όπως προαναφέρθηκε, από τα συμβολικά συστήματα που υιοθετούν, τα οποία είναι πολιτισμικά επινοημένα, καταστάλαγμα της ανθρώπινης ιστορίας και των κοινωνικο-πολιτισμικών αλλαγών που συνέβησαν στην πορεία της. Εξάλλου, η νοημοσύνη ορίζεται σε σχέση με την ικανότητα των ανθρώπων να επιλύουν επιδέξια προβλήματα και να παράγουν προϊόντα τα οποία αποτιμούνται θετικά και έχουν αξία με βάση την κουλτούρα του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται και δραστηριοποιείται ο άνθρωπος (Checkley, 1997; Gardner, 2006a; Ormrod, 2006). Υπό την έννοια αυτή είναι «εγκατεστημένη» ή «διανεμημένη» νοημοσύνη (Shearer, 2004a). Συνεπώς, η σύλληψη της ευφυΐας από τον Gardner προκύπτει από μία σύνθεση των δεδομένων που έχουν συλλεχθεί από την έρευνα στη βιολογία και τον πολιτισμό.

Ανακεφαλαιώνοντας, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο με επτά διαφορετικούς τρόπους -ο Gardner τους αποκαλεί «πολλαπλούς τύπους ευφυΐας»- τους οποίους αναμένεται να αναπτύξουν όλοι κατά την εξελικτική τους πορεία, εφόσον τους δοθούν οι ανάλογες ευκαιρίες. Η νοημοσύνη είναι ένα κράμα από τους επιμέρους αυτούς τύπους που είναι μεν διακριτοί και ανεξάρτητοι, αλλά ταυτόχρονα δρουν και αλληλοσυμπληρωματικά, προκειμένου ο άνθρωπος να τροποποιεί και να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του και να ολοκληρώνει με επιτυχία τους στόχους του στο εκάστοτε πολιτισμικό περιβάλλον (Willingham, 2004). Όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν όλα τα είδη νοημοσύνης, ως χαρακτηριστικό του είδους τους, ο καθένας έχει ιδιαίτερα αναπτυγμένο κάποιο ή κάποια από αυτά αλλά και διαθέτει ένα μοναδικό συνδυασμό ικανοτήτων από

τον οποίο προκύπτει το νοητικό τους προφίλ, ως αποτέλεσμα της επίδρασης των κληρονομικών και πολιτισμικών παραγόντων. Και εφόσον διαφέρουν οι παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη ενός νοητικού προφίλ, δεν μπορούμε να βρούμε δυο άτομα με τον ίδιο ακριβώς συνδυασμό τύπων νοημοσύνης, όπως δεν υπάρχουν πανομοιότυπα δακτυλικά αποτυπώματα.

Οι βασικές αρχές της θεωρίας του Gardner συνοψίζονται στα εξής σημεία: (Armstrong, 2000)

- Κάθε άτομο κατέχει και τους επτά τύπους νοημοσύνης. Μερικοί άνθρωποι εμφανίζονται να κατέχουν εξαιρετικά υψηλά επίπεδα λειτουργίας σε όλους ή τους περισσότερους από τους επτά τύπους, ενώ άλλοι στερούνται όλων εκτός από τις πιο στοιχειώδεις πτυχές των νοημοσυνών. Οι περισσότεροι βρίσκονται μεταξύ των δύο αυτών άκρων- έχουν αναπτύξει σε εξαιρετικό βαθμό κάποιους τύπους, σε μέτριο άλλους και πολύ λίγο τους υπόλοιπους.

- Οι περισσότεροι άνθρωποι μπορούν να αναπτύξουν κάθε νοημοσύνη σε ένα επαρκές επίπεδο ικανότητας, εάν δίνεται κατάλληλη ενθάρρυνση και εκπαίδευση.

- Οι τύποι νοημοσύνης συλλειτουργούν με ένα σύνθετο τρόπο. Καμία νοημοσύνη δεν εμφανίζεται στη ζωή μεμονωμένα (εκτός από τις πολύ σπάνιες περιπτώσεις των «ηλίθιων σοφών» και εγκεφαλικά τραυματισμένων ατόμων).

- Κάθε τύπος νοημοσύνης αποτελείται από επιμέρους υπο-νοημοσύνες. Για παράδειγμα, η μουσική νοημοσύνη περιλαμβάνει ικανότητες στο τραγούδι, τη σύνθεση, το παίξιμο μουσικών οργάνων, την ενορχήστρωση, την ευαισθησία στο ρυθμό κ.ά.

- Υπάρχουν πολλοί τρόποι να είναι κάποιος ευφυής εντός κάθε κατηγορίας, δηλαδή δεν υπάρχει κανένα τυποποιημένο σύνολο ιδιοτήτων που καθορίζουν την ευφυή συμπεριφορά σε μια συγκεκριμένη περιοχή. Συνεπώς, ένα πρόσωπο που μπορεί να μην είναι σε θέση να διαβάσει, όμως μπορεί να έχει υψηλή γλωσσική νοημοσύνη, επειδή μπορεί να αφηγείται καταπληκτικά ή να έχει πλούσιο προφορικό λεξιλόγιο. Η θεωρία των ΠΤΝ υπογραμμίζει την ποικιλομορφία των τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι παρουσιάζουν τα χαρίσματά τους εντός και μεταξύ των τύπων νοημοσύνης.

4.2.2. Οι τύποι πολλαπλής νοημοσύνης

Τα επτά είδη νοημοσύνης κατά τον Gardner είναι (Gardner, 1983, 1993; Checkley, 1997· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2000· Armstrong, 2000):

• *η γλωσσική νοημοσύνη* (Verbal Linguistic Intelligence), η ευχέρεια χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου: η ικανότητα παραγωγής λόγου, κατανόησης οδηγιών και σημασιών λέξεων, πειθούς, εξήγησης και μετάδοσης των πληροφοριών εύγλωττα και με σαφήνεια, η ευαισθησία στο ρυθμό, στο κυμάτισμα της φωνής και το μέτρο, στην αλλαγή των σημασιών των λέξεων, στις διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας και τους κανόνες πλοκής των λέξεων, η αίσθηση του λεκτικού χιούμορ, η ικανότητα εύκολης εκμάθησης ξένων γλωσσών. Περικλείει πτυχές της γλώσσας σημαντικές για την ανθρώπινη επικοινωνία, τη ρητορική ικανότητα πειθούς, τη μνημονική ικανότητα αποθήκευσης και ανάλυσης γλωσσικών πληροφοριών, τη χρήση της για εξήγηση των πληροφοριών στους άλλους, τη μεταγλωσσική ικανότητα, την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να σκέφτεται για την ίδια τη γλώσσα. Αν και κατά τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης υπάρχουν πολλές διαστάσεις στις οποίες ο άνθρωπος μπορεί να είναι ευφυής, ο Gardner τη χαρακτηρίζει ως την «εξέχουσα πτυχή της ανθρώπινης νοημοσύνης» (1983:79). Οι μαθητές με αναπτυγμένη τη νοημοσύνη αυτή μαθαίνουν καλύτερα μιλώντας, γράφοντας και διαβάζοντας, ακούγοντας και παράλληλα βλέποντας τις λέξεις. Τους αρέσει να συζητούν, να εξηγούν, να πείθουν και να εκφράζουν ιδέες γραπτά ή προφορικά.

• *η νοημοσύνη του χώρου* (Spatial Intelligence), η ικανότητα αίσθησης – αντίληψης του χώρου, η ικανότητα του ατόμου να σχηματίζει χωρικές αναπαραστάσεις του κόσμου και να τις μεταφέρει νοερά ή αισθητά, να παρατηρεί και να χειρίζεται με το μάτι του μυαλού και από διαφορετικές οπτικές γωνίες μια μορφή ή ένα αντικείμενο, να προσανατολίζεται εύκολα στο χώρο. Ο Gardner διστάζει να προσθέσει τον όρο «visual» (οπτική) στην ονομασία «spatial», αλλά στους ανθρώπους με κανονική όραση η οπτική νοημοσύνη είναι συνδεδεμένη με τη χωρική. Το άτομο με αναπτυγμένη χωρική νοημοσύνη μπορεί να χειρίζεται εύκολα εικόνες, να αναδημιουργεί με ακρίβεια τις πτυχές της οπτικής εμπειρίας του, να συλλαμβάνει εσωτερικές διανοητικές εικόνες, να χειρίζεται ή να μετασχηματίζει τις αρχικές αντιλήψεις του και να αναγνωρίζει το μετασχηματισμό του ενός στοιχείου σε άλλο, να παράγει γραφικές αναπαραστάσεις των χωρικών πληροφοριών, να διακρίνει με άνεση σχέσεις και διαστήματα, έχει δραστική φαντασία και βρίσκει εννοιακά τις λύσεις προβλημάτων. Αυτές οι ικανότητες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε οπτικά έργα, όπως την αναγνώριση ενός προσώπου μετά από ένα μεγάλο διάστημα απουσίας του ή τη σύνθεση διαγραμμάτων, αλλά και στην αφηρημένη ή τη μεταφορική σκέψη. Επιπλέον, η χρήση της δεν περιορίζεται σε τέχνες ή επαγγέλματα που έχουν σχέση με το χώρο ή την οπτική του αναπαράσταση, όπως

είναι η αρχιτεκτονική ή χορογραφία, αλλά αναφέρεται σε μια ποικιλία δραστηριοτήτων της καθημερινότητας των ανθρώπων, όπως στα ταξίδια, τις διαδρομές, τα παιχνίδια και τα σπορ, την αναγνώριση οικείων και νέων μορφών. Ο Gardner την αναγνωρίζει ως δεύτερη νοημοσύνη μετά τη γλωσσική που τη διαθέτουν όλοι οι άνθρωποι, καθώς συνδέεται εξελικτικά με το ένστικτο της επιβίωσης· επισημαίνει, επίσης, τη σημασία της στην ανάπτυξη της επιστημονικής σκέψης (De Vries, 2002). Οι μαθητές με αναπτυγμένη αυτού του είδους τη νοημοσύνη μαθαίνουν καλύτερα όταν παρατηρούν, όταν δουλεύουν με χρώματα και εικόνες ή αναπαριστούν τις πληροφορίες σε υλικά ή νοερά γραφήματα, χάρτες ή κατευθύνονται να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους.

- η *λογικο-μαθηματική νοημοσύνη* (Logical/ Mathematical Intelligence): πρόκειται για την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί με αποτελεσματικό τρόπο λογικά πρότυπα και αριθμούς, να κατανοεί αριθμητικές σχέσεις και αρχές, να διεκπεραιώνει εύκολα και γρήγορα διαδικασίες «επίλυσης προβλήματος», να διατυπώνει υποθέσεις και να απορρίπτει ή να επιβεβαιώνει μεταβλητές μέσα από συστηματική διερεύνηση. Άτομα με αναπτυγμένη λογικομαθηματική νοημοσύνη παρουσιάζουν οξυμμένες ικανότητες κατηγοριοποίησης, επαλληλίας και σύνθετων λογικών διαδικασιών, συγκρατούν στη μνήμη σειρά από λεπτομέρειες, προσεγγίζουν με αναλυτική σκέψη τις λύσεις προβλημάτων, αναπτύσσουν ευρετικούς μηχανισμούς. Οι μαθητές με αναπτυγμένη λογικομαθηματική νοημοσύνη μαθαίνουν καλύτερα, όταν κατηγοριοποιούν και ταξινομούν το υπό εκμάθηση υλικό ή όταν εργάζονται σε περιεκτικά σχέδια, αναζητούν σχέσεις, υποθέτουν, ερευνούν, συλλέγουν, χρησιμοποιούν τη σχέση αίτιου και αποτελέσματος (επαγωγική και απαγωγική λογική), εργάζονται αναλυτικά και κατά βήματα κατά την προσέγγιση λύσης προβλήματος.

- η *προσωπική νοημοσύνη*, την οποία τη διαχώρισε σε:

- α) *διαπροσωπική νοημοσύνη* (Interpersonal Intelligence): αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων, να διακρίνει τις διαθέσεις, την ψυχοσύνθεση, τα κίνητρα, τα ενδιαφέροντα, τις συμπεριφορές και τις επιθυμίες τους και να ανταποκρίνεται κατάλληλα σ' αυτά, να επικοινωνεί με τους άλλους αποτελεσματικά λεκτικά και μη, να εργάζεται μαζί τους αποτελεσματικά και γενικότερα να εμπλέκεται σε δημιουργικές ομαδικές δραστηριότητες. Το άτομο που έχει ισχυρή διαπροσωπική νοημοσύνη χρησιμοποιεί συχνά τη γνώση του για τους άλλους, για να ερμηνεύσει κοινωνικές καταστάσεις και να προβεί σε κατάλληλες ενέργειες που επηρεάζουν τους γύρω του. Η διαπροσωπική νοημοσύνη εστιάζει στην προσωπική σχέση κάποιου με την κοινωνική

πραγματικότητα. Οι μαθητές με αναπτυγμένη τη διαπροσωπική νοημοσύνη μαθαίνουν καλύτερα συγκρίνοντας, συσχετίζοντας ή συνεργαζόμενοι με άλλους σε ομάδες.

• β) *ενδοπροσωπική νοημοσύνη* (Intrapersonal Intelligence): αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να στρέφεται προς τον εσωτερικό του κόσμο, να κατανοεί τα βαθύτερα αισθήματα και τις επιθυμίες του, τα όρια, τις δυνατότητες, τις αδυναμίες του, να κατανοεί τον εαυτό του ως μέρος της ευρύτερης πραγματικότητας, να σχηματίζει το γνήσιο πρότυπο του εαυτού του, για να το χρησιμοποιεί αποτελεσματικά μέσα σ' αυτή την πραγματικότητα (Gardner, 1983). Με άλλα λόγια, είναι η ικανότητα αυτογνωσίας και ανάλογης προσαρμογής της συμπεριφοράς (Goleman, 1998). Το άτομο με υψηλή ενδοπροσωπική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από αυτοσυγκέντρωση και προσοχή, μεθοδικότητα στη σκέψη και μεταγνωστικές δεξιότητες και εμπλέκεται συχνά σε ανάλογες διαδικασίες. Ενδιαφέρεται για τις σκέψεις, τις ανησυχίες και τις επιθυμίες των άλλων, μόνο όταν μέσω αυτών επιτυγχάνει τους δικούς του στόχους. Διαθέτει διαισθητική ικανότητα για το πώς και τι μαθαίνει και για το πώς αυτό σχετίζεται με τον εαυτό του. Θέλει να εκτιμάται για τις προσωπικές του ιδέες, τις γνώσεις και την ευαισθησία του και στηρίζεται στις εμπειρίες του για να συμβουλεύσει τους άλλους. Για κάποιους η ενδοπροσωπική νοημοσύνη θεωρείται η βασικότερη των νοημοσυνών, γιατί η γνώση των αδυναμιών επιτρέπει στο άτομο να αποφεύγει την αποτυχία, να βελτιώνεται και να μετατρέπει την αδυναμία σε δύναμη. Οι μαθητές με υψηλή ενδοπροσωπική νοημοσύνη μαθαίνουν καλύτερα όταν εργάζονται μόνοι και όταν τους δίνεται το περιθώριο να ακολουθούν το δικό τους ρυθμό και χρόνο (Hoerr, 2000).

Η διαπροσωπική και ενδοπροσωπική νοημοσύνη συνθέτουν αυτό που άλλοι ερευνητές αργότερα, όπως οι Mayer & Salovey (1993), ο Bar-On (2000), ο Goleman (1998), αφορμώμενοι από τη θεωρία του Gardner, χαρακτηρίζουν συναισθηματική νοημοσύνη, η οποία συνίσταται σε γενικές γραμμές στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα τα δικά του και των άλλων, να διακρίνει ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να καθοδηγεί ανάλογα τις πράξεις και τη σκέψη με βάση αυτές τις πληροφορίες (Mayer & Salovey, 1993).⁵⁹

⁵⁹ Στις νεότερες αυτές προσεγγίσεις ο όρος «συναισθηματική νοημοσύνη» περιγράφηκε μέσα από ποικίλες διαστάσεις, με αποτέλεσμα να προκύψουν και ανάλογες θεωρήσεις της έννοιας, όπως αναφέρει η Πλατσίδου (2004). Έτσι, από μια οπτική (Mayer & Salovey, 1993) έχει οριστεί ως μια ικανότητα του νου που έχει αντιστοιχίες με τις άλλες γνωστικές ικανότητες (είδη νοημοσύνης) ως προς τη δομή και την οργάνωσή της. Περικλείει δε τέσσερις επιμέρους διαστάσεις: την αναγνώριση των συναισθημάτων, την αφομοίωσή τους στον τρόπο σκέψης, την κατανόηση των σύνθετων συναισθημάτων και των συναισθηματικών αντιδράσεων και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Μέσα από μια δεύτερη (Bar-On, 2000) αναφέρεται ως θεωρία της προσωπικότητας και γίνεται αντιληπτή ως συνδυασμός ικανοτήτων προσαρμογής και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, που περιλαμβάνει

• *η σωματική ή ψυχοκινητική ή κιναισθητική νοημοσύνη (Bodily Intelligence):* αναφέρεται στο κιναισθητικό ταλέντο, την ικανότητα του ατόμου να επινοεί και να εκτελεί κινητικές δεξιότητες, να χειρίζεται επιδέξια τα αντικείμενα, να ενσωματώνει λεπτές και χονδροειδείς κινήσεις. Η κιναισθητική νοημοσύνη εμφανίστηκε ως σύνδεση μεταξύ της χωρικής και της λεκτικής. Είναι απαραίτητη για οποιαδήποτε δραστηριότητα απαιτεί προσεκτικό χειρισμό αντικειμένων και την κατανόηση αφηρημένων θεωριών που αναφέρονται στο σώμα, τη δύναμη, την κίνηση κ.λπ. Αυτός ο τύπος νοημοσύνης αντιπροσωπεύει την αλληλένδετη σχέση νου-σώματος (παρόλο που αυτή υποτιμάται στην κουλτούρα του δυτικού κόσμου) η οποία εκφράστηκε, κατά τον Gardner (1983: 190), ιδιαίτερα εύστοχα στη δήλωση της Ισιδώρας Ντάνκαν : «Αν έπρεπε να σας πω τι σημαίνει αυτό, δε θα το χόρευα». Της αποδίδεται, επομένως, και ένας ρόλος στη μάθηση, δεδομένου ότι «μαθαίνουμε τις αφηρημένες έννοιες μέσω των φυσικών μας εμπειριών στον κόσμο». Για παράδειγμα, η μίμηση έχει αποδειχθεί ένας ιδιαίτερα αποτελεσματικός τρόπος μάθησης: οι άνθρωποι μαθαίνουν αρχικά με τη φυσική μίμηση και κατά την αναπτυξιακή πορεία από αυτή προέρχονται οι περισσότερο αφηρημένοι τύποι μιμητικής μάθησης. Άτομο με υψηλή κιναισθητική νοημοσύνη έχει επίγνωση του τι θα ακολουθήσει, πράγμα που του επιτρέπει να εκτελεί μια ακολουθία δραστηριοτήτων με μία αίσθηση της κατεύθυνσης προς το στόχο. Η αίσθηση συγχρονισμού του δίνει τη δυνατότητα να μεταβαίνει ομαλά από τη μια συμπεριφορά στην άλλη, να ελέγχει προσχεδιασμένες κινήσεις, να λύνει προβλήματα ενεργώντας, να επινοεί νέες καταστάσεις, να μεταβιβάζει ιδέες και συναισθήματα, να επεκτείνει τη γνώση μέσω του σώματος (να μαθαίνει με τη σωματική αίσθηση). Οι μαθητές με υψηλή ψυχοκινητική νοημοσύνη μαθαίνουν αξιοποιώντας τη σωματική αίσθηση, με το άγγιγμα, την κίνηση, με την αλληλεπίδραση στο χώρο.

• *η μουσική /ρυθμική νοημοσύνη (Musical Intelligence):* το μουσικό ταλέντο, η ικανότητα του ατόμου να εκτελεί, να συνθέτει αλλά και να απολαμβάνει μουσικά

πέντε επιμέρους δεξιότητες: ενδοπροσωπικές δεξιότητες, διαπροσωπικές δεξιότητες, προσαρμοστικότητα, έλεγχος του στρες και τη γενική διάθεση. Και από μια τρίτη, την πιο δημοφιλή, (Goleman, 1998) αναφέρεται ως θεωρία της επίδοσης και ορίζεται ως μια δομή που συναποτελείται από τις ικανότητες του ατόμου να κινητοποιεί τον εαυτό του, για να επιτυγχάνει στόχους, να αντέχει στη ματαίωση, να είναι αισιόδοξο, να ανθίσταται στο άγχος και την ανησυχία, ώστε να μην εμποδίζουν την ορθή σκέψη, να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να διαθέτει ενσυναίσθηση. Στην προσέγγιση αυτή η συναισθηματική νοημοσύνη διακρίνεται από δύο βασικές διαστάσεις: την εσωτερική, η οποία αναφέρεται στην αυτεπίγνωση και τις ατομικές διεργασίες μέσω των οποίων το άτομο χειρίζεται τα θέματα του εαυτού, και την εξωτερική, η οποία αναφέρεται στην κοινωνική επίγνωση και την ικανότητα του ατόμου να χειρίζεται τις σχέσεις του με τους άλλους.

κομμάτια, η ευαισθησία του στην κίνηση, το ρυθμό και τη χροιά του ήχου, η ικανότητα αντίληψης, διάκρισης, μετασχηματισμού των ήχων και αίσθησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών του τόνου (Gardner, 1983, 1993). Το άτομο με ισχυρή μουσικά νοημοσύνη χρησιμοποιεί αυτές τις ικανότητες για να αντιληφθεί, να επεξεργαστεί και να αναπτύξει έννοιες, ελέγχει σταθερά και επαναλαμβάνει μορφές στο μυαλό του, γνωρίζει ποια στοιχεία μπορούν να συνταιριάξουν ικανοποιητικά για την ολοκλήρωση της αρχικής ιδέας και της συνολικής δομής. Μαθητές με αναπτυγμένη αυτή νοημοσύνη μαθαίνουν καλύτερα με ρυθμούς και μελωδία και με μεθοδική επεξεργασία σχημάτων και πληροφοριών.

Αργότερα ο Gardner προσέθεσε και άλλα δύο είδη νοημοσύνης:

- *τη νατουραλιστική* (Naturalistic Intelligence), την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να αναγνωρίζει τις φυσικές μορφές, τα γεγονότα και τα φαινόμενα της φύσης και να διακρίνει μεταξύ τους τις φυσικές οντότητες και τη θέση τους στο περιβάλλον, τις περίπλοκες αλλά και λεπτές διαφορές και τις αλλαγές τους, να ταξινομεί τα αντικείμενα και τα φαινόμενα στο φυσικό κόσμο. Χρησιμοποιεί τις ταξινομίες ως εργαλείο μάθησης όχι μόνο του φυσικού κόσμου, αλλά και όσων εκτείνονται πέρα από αυτόν. Το άτομο με υψηλή νατουραλιστική νοημοσύνη φαίνεται να έχει βιολογικές καταβολές, εφόσον άνθρωποι με εγκεφαλικές βλάβες μπορούν να αναγνωρίσουν άψυχα αντικείμενα αλλά δεν έχουν την ίδια ικανότητα για τα έμψυχα, γεγονός που υποδηλώνει ότι προφανώς υπάρχουν διαφορετικοί αντιληπτικοί μηχανισμοί για αυτές τις ικανότητες (Gardner, 2006a).

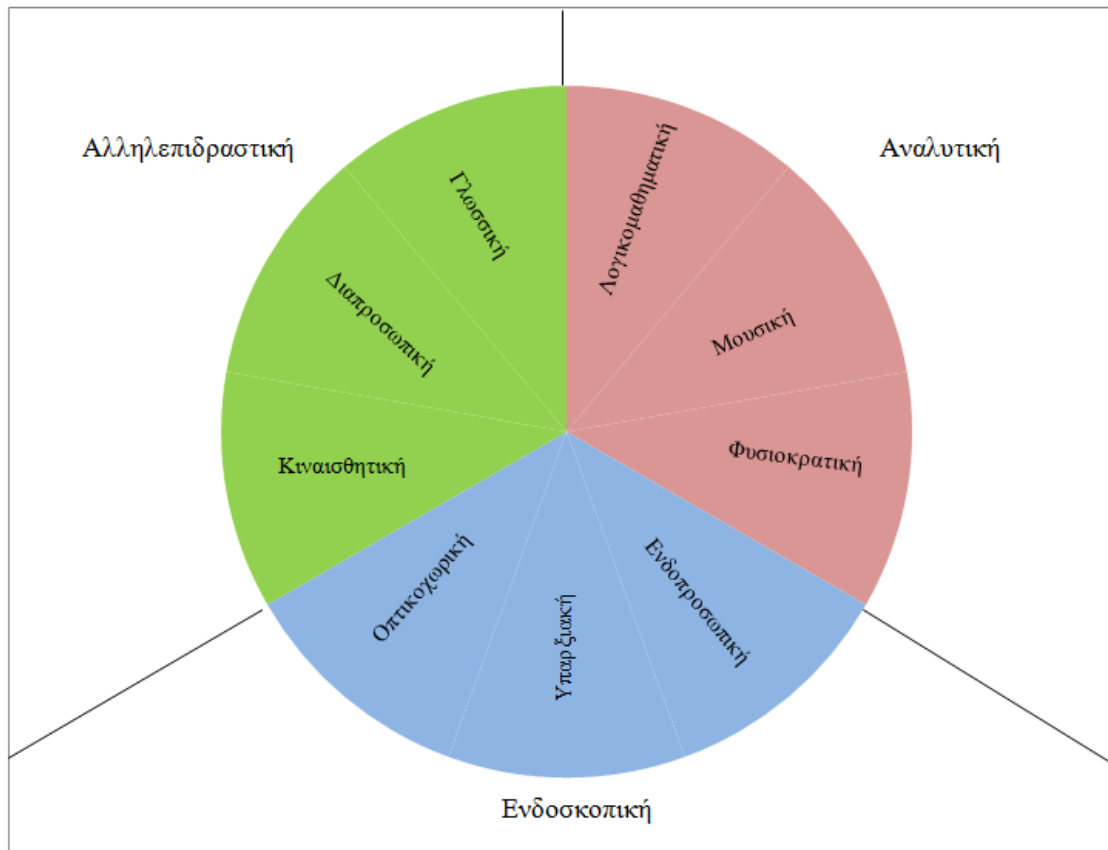
- *την υπαρξιακή* (Existential Intelligence): ο Gardner την ονομάζει «νοημοσύνη των μεγάλων ερωτημάτων», γιατί αντανακλά την τάση του ανθρώπου να θέτει θεμελιώδη ερωτήματα για την ύπαρξη. Φιλόσοφοι και θρησκευτικοί ηγέτες έχουν αναδειχτεί για την οξυδερκή και βαθιά προσέγγιση υπαρξιακών ζητημάτων και την ερμηνεία των εγκόσμιων πραγμάτων σε κάθε πολιτισμό. Υπαρξιακά ζητήματα απασχολούν και τα παιδιά από τη μικρή τους ηλικία αλλά και ενσωματώνονται στις ποικίλες κουλτούρες μέσα από τους μύθους, τη θρησκευτική πίστη και τις ερμηνείες της καθημερινής ζωής. Όμως ο ίδιος ο Gardner διστάζει να χαρακτηρίσει την ικανότητα αυτή ως νοημοσύνη, γιατί δε διαθέτει επαρκή στοιχεία ότι πληροί την προϋπόθεση των εγκεφαλικών καταβολών, ώστε να καταταχτεί στον κατάλογο των προηγούμενων οκτώ τύπων νοημοσύνης (Gardner, 2006a).

Ο McKenzie (2005) πρότεινε μια τριμερή κατηγοριοποίηση των εννέα τύπων νοημοσύνης, η οποία αποτυπώνεται στο σχήμα 4.1. Σύμφωνα με αυτήν η

λογικομαθηματική, η μουσική και η φυσιοκρατική νοημοσύνη συναποτελούν την αναλυτική περιοχή της νοημοσύνης, επειδή προωθούν τις διαδικασίες ανάλυσης δεδομένων, την ενσωμάτωσή τους σε υπάρχοντα σχήματα και επιδίδονται από τη φύση τους σε ευρετικές διεργασίες.

Η γλωσσική, η διαπροσωπική και η κιναισθητική νοημοσύνη, τύποι που οι μαθητές συνήθως χρησιμοποιούν για να εκφραστούν και να εξερευνήσουν το περιβάλλον τους, συναποτελούν την αλληλεπιδραστική πτυχή της νοημοσύνης, επειδή συνήθως στηρίζονται και ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση για την επίτευξη της κατανόησης. Ακόμα και αν ένας μαθητής ολοκληρώνει ένα έργο μόνος του, πρέπει να λάβει υπόψη τους άλλους μέσα από τον τρόπο που γράφει, δημιουργεί, κατασκευάζει νόημα και καταλήγει σε συμπεράσματα. Οι αλληλεπιδραστικοί τύποι νοημοσύνης είναι από τη φύση τους κοινωνικές διαδικασίες (McKenzie, 2005).

Τέλος, η υπαρξιακή, η ενδοπροσωπική και η οπτικοχωρική νοημοσύνη συναποτελούν την ενδοσκοπική πτυχή. Αυτοί οι τύποι έχουν μια ευδιάκριτη συναισθηματική συνιστώσα και χαρακτηρίζονται ως ενδοσκοπικές, επειδή απαιτούν από το μαθητή μια «ματιά» προς τα μέσα, μια σύνδεση με τις εμπειρίες και τις πεποιθήσεις του, προκειμένου να έχει νόημα η νέα μάθηση. Οι ενδοσκοπικοί τύποι νοημοσύνης είναι από τη φύση τους συναισθηματικές διαδικασίες (McKenzie, 2005).



Σχήμα 4.1.: Η τριμερής κατηγοριοποίηση των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης (McKenzie, 2005)

4.2.3. Κριτήρια καθορισμού των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης

Ο Gardner όρισε, επίσης, οκτώ κριτήρια που πρέπει να πληρούνται για να θεωρηθεί μια ικανότητα ως ξεχωριστός και έγκριτος τύπος νοημοσύνης (Gardner 1983, 1999; pi-schools; Armstrong, 2000), τα οποία προέρχονται από το χώρο της Βιολογίας, της Λογικής Ανάλυσης, της Εξελικτικής Ψυχολογίας και της ψυχολογικής έρευνας:

α) Η δυνατότητα απομόνωσης μιας ικανότητας λόγω εγκεφαλικής βλάβης: ο Gardner εργάστηκε με άτομα που είχαν υποστεί βλάβες σε συγκεκριμένες εγκεφαλικές περιοχές και διαπίστωσε ότι εξασθενούσαν επιλεκτικά κάποιο τύπο νοημοσύνης, ενώ άφηναν άθικτους άλλους. Για παράδειγμα, ένα άτομο με βλάβη στην περιοχή Broca (που εντοπίζεται στον αριστερό μετωπικό λοβό) είχε σημαντική έκπτωση στη γλωσσική νοημοσύνη (ομιλία, γραφή, ανάγνωση), όμως παρέμενε ικανό να επικοινωνεί με τους άλλους, να τραγουδά, να επιδίδεται στα μαθηματικά, να αντανακλά στα συναισθήματά του. Κατέληξε, λοιπόν, στη διαπίστωση ότι υπάρχουν οκτώ αυτόνομα εγκεφαλικά συστήματα, πιο πολύπλοκα από τη διχοτομική (και δημοφιλή μέχρι τη δεκαετία του

’70) διαίρεση σε δεξί και αριστερό ημισφαίριο, όπως προαναφέρθηκε. Οι περιοχές στις οποίες εδράζονται οι τύποι νοημοσύνης είναι:

- γλωσσική: στον αριστερό κροταφικό και μετωπιαίο λοβό (π.χ. περιοχές Wernicke και Broca)
- λογικομαθηματική: στον αριστερό μετωπικό και δεξιό βρεγματικό λοβό. Ενδείξεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα «ανάγνωσης» και «παραγωγής» αριθμητικών σημάτων εδράζεται στο αριστερό ημισφαίριο, ενώ στην κατανόηση σχέσεων και εννοιών συμμετέχει και το δεξιό.
- νοημοσύνη του χώρου : στις οπίσθιες περιοχές και βρεγματικές του δεξιού ημισφαιρίου
- κιναισθητική: στην παρεγκεφαλίδα, τα βασικά γάγγλια και τον κινητικό φλοιό
- μουσική: στο δεξιό μετωπιαίο και κροταφικό λοβό
- διαπροσωπική: στο μετωπιαίο λοβό, το νέο φλοιό και το μεταιχμιακό σύστημα
- ενδοπροσωπική: στους μετωπικούς λοβούς, το μεσολόβιο τοίχωμα και το μεταιχμιακό σύστημα
- φυσιολογική: στις περιοχές του αριστερού βρεγματικού λοβού (ή το μεσολόβιο τοίχωμα) σημαντικές για τη διάκριση έμψυχων και άψυχων πραγμάτων

β) ύπαρξη ατόμων με εξαιρετικά αναπτυγμένες ικανότητες σε μια νοημοσύνη ή ιδιοφυών μικρόνων: τα πρώτα αναπτύσσουν πρόωρα κάποια γνωστική περιοχή και τα δεύτερα καταδεικνύουν ανώτερες δυνατότητες εν μέρει σε μια νοημοσύνη, ενώ οι άλλοι τύποι νοημοσύνης τους λειτουργούν σε ένα χαμηλό επίπεδο («ηλίθιοι σοφοί»). Η ύπαρξη αυτών των ατόμων επιτρέπει να μελετηθεί μεμονωμένα η νοημοσύνη στην οποία δείχνουν ικανότητες.

γ) μια σαφής αναπτυξιακή πορεία της νοητικής ικανότητας και δημιουργία συγκεκριμένων, ευπροσδιόριστων προϊόντων - δημιουργημάτων: κάθε δραστηριότητα βασισμένη στη νοημοσύνη έχει τη δική της αναπτυξιακή τροχιά, που ξεκινά από τα στάδια που διέρχεται κάθε αρχάριος και κλιμακώνεται σε υψηλά επίπεδα απόδοσης στα οποία φτάνουν άτομα με ξεχωριστό ταλέντο. Δηλαδή κάθε δραστηριότητα προκύπτει σε συγκεκριμένο χρόνο στην πρόωρη παιδική ηλικία, οξύνεται στη διάρκεια της ζωής κάποιου και μειώνεται είτε γρήγορα είτε βαθμιαία καθώς το άτομο γερνά. Για παράδειγμα, η γλωσσική νοημοσύνη εκφράζεται από τα πρώτα γράμματα των παιδιών ως τα δημιουργήματα των κλασικών λογοτεχνών, η λογικο-μαθηματική από τη μέτρηση των αριθμών κατά την παιδική ηλικία ως τη θεωρία του Νεύτωνα, η οπτικο-

χωρική από τα πρώτα ιχνογραφήματα των παιδιών ως τη Μόνα Λίζα του Ντα Βίντσι, η κιναισθητική από τις κινήσεις του σώματος των βρεφών ως τις χορευτικές ικανότητες του Νουρέγιεφ, η μουσική από το χτύπημα των χεριών των μωρών ως το μαγικό αυλό του Μότσαρτ, η διαπροσωπική από τις πρώτες επαφές των μωρών με άγνωστα άτομα ως τις ηγετικές ικανότητες του Γκάντι, η ενδοπροσωπική από την πρώτη συναίσθηση των παιδιών για τον εαυτό τους ως τη θεωρία του Rogers, η νατουραλιστική από την πρώτη παρατήρηση των ζώων ως τη θεωρία της εξέλιξης των ειδών του Δαρβίνου, η υπαρξιακή από τις πρώτες ερωτήσεις των παιδιών για το θάνατο ως τη διδασκαλία του Χριστού.

δ) μια διακριτή εξελικτική ιστορία στο ανθρώπινο είδος: κάθε ένας τύπος νοημοσύνης πρέπει να έχει τις ρίζες του βαθιά στην εξέλιξη του ανθρώπινου όντος και, ακόμα παλιότερα, στην εξέλιξη άλλων ειδών. Ο Gardner από τις μελέτες του κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι επτά τύποι νοημοσύνης πληρούν αυτό το κριτήριο. Ενδεικτικά, η χωρική νοημοσύνη εντοπίζεται στα σχέδια (ζωγραφική) των σπηλιών Lascaux, η σωματική στη χρήση των προϊστορικών εργαλείων, η νατουραλιστική στη διάκριση διαφόρων ειδών χλωρίδας και πανίδας. Ομοίως, η μουσική νοημοσύνη μπορεί να ανιχνευτεί πίσω στα αρχαιολογικά στοιχεία των πρόωρων μουσικών οργάνων, ενώ ενδείξεις για τη γλωσσική νοημοσύνη χρονολογούνται 30.000 περίπου χρόνια πριν και συστήματα αρίθμησης έχουν εντοπιστεί από την προϊστορική εποχή. Τέλος, η προσωπική νοημοσύνη εντοπίζεται στη δημιουργία των πρώτων κοινοτήτων και στο βαθμό αυτογνωσίας που απαιτούνταν για τους κυνηγούς. Ακόμη και η υπαρξιακή νοημοσύνη –τύπος που προσέθεσε πολύ πρόσφατα ο Gardner- εντοπίζεται στις προϊστορικές θρησκευτικές τελετές. Ενδείξεις για τις νοημοσύνες αυτές εντοπίζονται και στα άλλα είδη πλην του ανθρώπου. Για παράδειγμα, η χωρική εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο ορισμένα έντομα προσανατολίζονται στο χώρο ενώ ανιχνεύουν τα λουλούδια, η μουσική στην ευρεία ποικιλία των τραγουδιών των πουλιών, κάποια ζώα φαίνεται να ακολουθούν κάποιο τελετουργικό, όταν πεθαίνει κάποιο μέλος τους, κάποια διαθέτουν μητρικό ένστικτο και άλλα, όπως οι χιμπατζήδες, αναγνωρίζουν τον εαυτό τους στον καθρέπτη και εκφράζουν συναισθήματα κ.λπ.

ε) Ερευνητική στήριξη από ψυχομετρικές έρευνες: αν και ο Gardner θεωρεί ότι τα τυποποιημένα τεστ αξιολογούν τη νοημοσύνη έξω από ένα πλαίσιο και υποστηρίζει εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, θεωρεί ότι παρέχουν ενδείξεις για την ανεξαρτησία των νοημοσυνών. Για παράδειγμα, η κλίμακα νοημοσύνης Wechsler για παιδιά περιλαμβάνει τις υποκλίμακες που μετρούν τη γλωσσική νοημοσύνη (π.χ.

πληροφορίες, λεξιλόγιο), τη λογικο-μαθηματική (π.χ. αριθμητική), τη χωρική νοημοσύνη (π.χ. τη διευθέτηση εικόνων) και σε μικρότερο βαθμό τη σωματική-κιναισθητική (π.χ. τη συναρμολόγηση αντικειμένων). Πολλά άλλα τεστ ακόμα μετρούν τις προσωπικές νοημοσύνες. Η συσχέτιση μεταξύ των διαφόρων ικανοτήτων που μετρούνται στα test επιβεβαιώνουν ότι ικανότητα στη μια δε συνεπάγεται και ικανότητα στην άλλη.

στ) Ερευνητική στήριξη από την Πειραματική Ψυχολογία: πρέπει να παρέχονται πειραματικές ενδείξεις ότι οι ικανότητες είναι αυτόνομες. Π.χ. υπάρχουν έρευνες στις οποίες τα υποκείμενα δείχνουν ιδιαίτερη ικανότητα σε μια περιοχή, όπως στην ανάγνωση, αλλά αποτυγχάνουν να τη μεταφέρουν σε μια άλλη περιοχή, όπως στα μαθηματικά. Ομοίως, άλλες δείχνουν ότι τα άτομα επιδεικνύουν εκλεκτικές ικανότητες στις γνωστικές λειτουργίες της μνήμης, της αντίληψης, της προσοχής. Ορισμένα άτομα, για παράδειγμα, έχουν πολύ δυνατή μνήμη για τις λέξεις αλλά όχι για τα πρόσωπα, άλλα έχουν οξεία αντίληψη για τους μουσικούς ήχους αλλά όχι για τους λεκτικούς, δηλαδή οι άνθρωποι καταδεικνύουν διαφορετικά επίπεδα ικανότητας σε κάθε τύπο νοημοσύνης.

ζ) ένας ευπροσδιόριστος πυρήνας λειτουργίας, δηλαδή μια διακριτή κεντρική λειτουργία ή ένα σύνολο επιμέρους λειτουργιών: κάθε νοημοσύνη πρέπει να έχει ένα ή περισσότερους μηχανισμούς επεξεργασίας που δραστηριοποιούνται από συγκεκριμένα είδη πληροφοριών. Για παράδειγμα, η ευαισθησία του ατόμου στο ρυθμό ή η ικανότητα εκτέλεσης ενός μουσικού οργάνου είναι συστατικά του πυρήνα της μουσικής νοημοσύνης.

η) Δυνατότητα αποκωδικοποίησης σε ένα συμβολικό σύστημα: Κάθε νοημοσύνη έχει τα δικά της συμβολικά ή σημειογραφικά συστήματα, στα πλαίσια πάντα ενός πολιτισμού, προκειμένου να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που μεταφέρονται μέσω αυτών. Κάθε ένας από τους επτά τύπους νοημοσύνης χρησιμοποιεί τα εξής συμβολικά συστήματα (Armstrong, 2000):

- Γλωσσική νοημοσύνη: γράμματα, φθόγγοι
- Λογικομαθηματική νοημοσύνη: αριθμοί, γλώσσα των υπολογιστών (π.χ. Basic)
- Νοημοσύνη του χώρου: ιδεογραφικές γλώσσες (π.χ. Κινεζική), σχήματα, χρώματα
- Κιναισθητική νοημοσύνη: γλώσσα του σώματος, σύστημα γραφής τυφλών
- Μουσική νοημοσύνη: το αντίστοιχο σημειογραφικό σύστημα

- Διαπροσωπική νοημοσύνη: κοινωνικές νύξεις, υπαινιγμοί (π.χ. χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου)
- Ενδοπροσωπική νοημοσύνη: σύμβολα του εαυτού (π.χ. στα όνειρα και στην καλλιτεχνική εργασία)
- Φυσιοκρατική νοημοσύνη: συστήματα ταξινόμησης των ειδών, περιβαλλοντικοί χάρτες, τοτέμ
- Στην υπαρξιακή: θρησκευτικά σύμβολα, μύθοι για τη μεταθανάτια ζωή

4.2.4. Κριτική της θεωρίας -αντίλογος: πηγές και ερείσματα

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (multiple intelligence theory) έχει ταυτιστεί με το όνομα του Gardner, αν και δεν είναι η πρώτη θεωρία που θέτει το θέμα των πολλών νοητικών ικανοτήτων του ατόμου. Ήδη έχουν προαναφερθεί οι ψυχομετρικές – πολυπαραγοντικές θεωρίες που αποδέχονται την πολλαπλότητα των συστατικών της νοημοσύνης, όπως του Thurstone και Guilford (εν. 4.1.1.1.), ενώ κοινά σημεία έχουν προκύψει από τη συσχέτιση των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης με ιεραρχικά μοντέλα. Για παράδειγμα, οι Visser et al. (2006) αναφέρουν ότι ο Carroll (1993) έχει επισημάνει μια εντυπωσιακή ομοιότητα μεταξύ των νοημοσυνών του Gardner και των παραγόντων που συμπεριλαμβάνονται στο δεύτερο στρώμα του δικού του ιεραρχικού μοντέλου. Η γλωσσική νοημοσύνη, για παράδειγμα, αντιστοιχεί στον παράγοντα της αποκρυσταλλωμένης νοημοσύνης, η μουσική στη δυνατότητα ακουστικής αντίληψης, η λογικομαθηματική στη ρευστή νοημοσύνη και η χωρική στην οπτική αντίληψη, ενώ η διαπροσωπική νοημοσύνη αντιπροσωπεύεται ως ένα βαθμό στα συμπεριφορικά συστατικά των γνωστικών ικανοτήτων του πρώτου στρώματος του μοντέλου. Ο Carroll δήλωσε ότι μόνο η κιναισθητική και η ενδοπροσωπική νοημοσύνη του Gardner δεν έχουν κανένα αντίστοιχο στους παράγοντες του δεύτερου στρώματος (εφόσον αυτοί οι δύο τύποι νοημοσύνης δεν αναγνωρίζονται από τον Carroll ως γνωστικοί παράγοντες). Ο Gardner δεν είχε εισαγάγει την όγδοη περιοχή του, τη φυσιοκρατική νοημοσύνη, όταν ο Carroll έκανε τη σύγκριση αυτή, αλλά η κατηγοριοποίηση των αντικειμένων θα φαινόταν να αφορά το λογικό συλλογισμό.

Επιπλέον, στη δεκαετία του 1980 που ο Gardner διατύπωσε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης διατύπωσε και ο Sternberg την τριαρχική θεωρία (triarchic

theory of intelligence), σύμφωνα με την οποία η νοημοσύνη έχει τρεις κύριες εκφάνσεις: την αναλυτική νοημοσύνη, δηλαδή «την ικανότητα του ατόμου να αναλύει και να αξιολογεί ιδέες, να επιλύει προβλήματα και να παίρνει αποφάσεις, τη δημιουργική, την ικανότητα του ατόμου να προχωρά πέρα από το δεδομένο και να παράγει καινοφανείς και ενδιαφέρουσες ιδέες και την πρακτική, την ικανότητα του ατόμου να μεταφράζει τη θεωρία σε πράξη και τις αφηρημένες ιδέες σε πρακτικά επιτεύγματα» (Sternberg, 1997, 210-211). Η διάκριση αυτή παραπέμπει, επίσης, στην πολύ παλιότερη που πρότεινε ο Thorndike το 1920 σε μηχανική (την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται στις σχέσεις των αντικειμένων στο φυσικό κόσμο), κοινωνική και αφηρημένη νοημοσύνη. Κάποιοι, επίσης, μη παραδοσιακοί, τύποι νοημοσύνης του Gardner, όπως οι προσωπικές έχουν υποστηριχθεί ως νοητικές ικανότητες από πολλούς μελετητές. Συγκεκριμένα, η διαπροσωπική νοημοσύνη έχει αντιστοιχισθεί με τη συναισθηματική νοημοσύνη και η ενδοπροσωπική με τη μεταγνώση και τις ικανότητες αυτο-ελέγχου (Visser et al., 2006).

Ιδιαίτερη επίδραση στη σκέψη του Gardner άσκησαν, επίσης, οι θεωρίες του κοινωνικού κονστρουκτιονισμού και η αρχή τους ότι η ανάπτυξη του ανθρώπινου νοητικού δυναμικού καθορίζεται τόσο από τις εσωτερικές νοητικές διαδικασίες ως αποτέλεσμα των λειτουργιών και της δομής του εγκεφάλου όσο και από τις εξωτερικές περιβαλλοντικές επιδράσεις, τους πολιτισμικούς παράγοντες και τα συμβολικά συστήματα. Ιδιαίτερα οι απόψεις του Vygotsky και του Bruner για το ρόλο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη δόμηση των γνωστικών λειτουργιών και οι απόψεις αυτών και του Salomon (1979) για το ρόλο των συμβολικών συστημάτων ως μέσων της ψυχολογικής δόμησης τον επηρέασαν καταλυτικά. Καταλυτικές για τη διατύπωση της θεωρίας του ήταν, επίσης, και οι απόψεις του Piaget για την εξέλιξη της ανθρώπινης νόησης, οι οποίες προκάλεσαν τον προβληματισμό του Gardner σχετικά με το πόσο διαχωρισμένα μπορεί να είναι στην πραγματικότητα τα στάδια ανάπτυξης, την αγνόηση της συμμετοχής των βιολογικών παραγόντων στην ανάπτυξη της νοημοσύνης και της ανάπτυξης άλλων ικανοτήτων πέραν των γλωσσικών και λογικομαθηματικών αλλά και την αδυναμία ένταξης στα στάδια ειδικών περιπτώσεων, όπως ιδιοφυών μικρόνων, παιδιών – θαυμάτων, αυτιστικών και άλλων ξεχωριστών ατόμων. Σημαντική ήταν και η επίδραση της θεωρίας του Chomsky για την έμφυτη ικανότητα του ατόμου να αποκτήσει γλώσσα μέσω ενός αυτόνομου και γενετικά προκαθορισμένου μηχανισμού κατάκτησης της γλώσσας. Στηρίχτηκε, ακόμα, σε στοιχεία από την Ψυχολογία, τη Νευρολογία, τη Βιολογία, την Κοινωνιολογία, τη Συμβολική και Πολιτισμική

Ανθρωπολογία και τις Τέχνες σχετικά με τις νοητικές ικανότητες και τα είδη τους και συγκέντρωσε πληροφορίες από ψυχολογικές και εκπαιδευτικές έρευνες και τη μελέτη ατόμων που είχαν υποπέσει σε γνωστικές, γλωσσικές και συναισθηματικές διαταραχές και κανονικών και προικισμένων παιδιών σχετικά με το εύρος και τη διακύμανση των ανθρώπινων ικανοτήτων (Gardner, 1983).

Συγκεκριμένα, για τη διατύπωση της θεωρίας του ο Gardner αξιοποίησε συμπεράσματα από τη διερεύνηση των εξής πηγών (Hayes, 1998· Gardner, 1983, 1999, 2006a):

- τη γνώση για την εξελικτική ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των κλίσεων του ανθρώπου τόσο κατά την πορεία ανάπτυξής του, όσο και για την εξέλιξη του ανθρώπινου είδους γενικά.
- μαρτυρίες για την κατάρρευση των γνωστικών ικανοτήτων σε περιπτώσεις εγκεφαλικών βλαβών.
- μελέτες εξαιρετικών πληθυσμών, όπως ατόμων ευφυέστατων κατά την κοινή παραδοχή, διακεκριμένων σε ένα ειδικό πεδίο (π.χ. διακεκριμένων επιστημόνων ή καλλιτεχνών), αυτιστικών ή χαρισματικών παιδιών.
- τις κοινωνικές πολιτιστικές αντιλήψεις για τη γνώση.
- τις ψυχομετρικές μελέτες και τη συσχέτιση των διαφόρων δοκιμασιών.
- τις ψυχολογικές εκπαιδευτικές έρευνες και κυρίως τα κριτήρια της ικανότητας διαβίβασης και γενίκευσης της γνώσης από ένα τομέα σε άλλους.
- τα συμπεράσματα της Νευροβιολογίας σχετικά με τη βιολογική προέλευση της ικανότητας του ανθρώπου να επιλύει προβλήματα.

Εντούτοις, η θεωρία του Gardner δέχτηκε δριμύτατες κριτικές. Η αντιπαράθεση ανάμεσα στους επικριτές και τους οπαδούς της θεωρίας είναι έντονη και συνεχίζεται μέχρι σήμερα, οπότε και μια λεπτομερής καταγραφή της θα ήταν αδύνατη ή μη ολοκληρωμένη. Περιοριζόμαστε, λοιπόν, στα βασικότερα –κατά τη γνώμη μας- σημεία της.

Κατά πρώτον η θεωρία επικρίθηκε ότι ορίζοντας τις «νοημοσύνες» ως ψυχοβιολογικές δυνατότητες αντιτίθεται σε ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανάπτυξη της νοημοσύνης· για παράδειγμα, παιδιά-θαύματα σε διάφορους τομείς έχουν λάβει εκπαίδευση από πολύ μικρή ηλικία, όπως έχει υποστηριχτεί ερευνητικά (Howe, 1990; Fowler, 1986 αναφέρονται στο Klein, 1997). Κατά τον Gardner δεν υπάρχει αμφιβολία ότι οι πόροι

που προσφέρονται από την κοινωνία και την οικογένεια επιδρούν στη φύση και την αναγνώριση του «χαρισματικού» ατόμου. Όμως θεωρεί, όπως και πολλοί άλλοι ψυχολόγοι, ότι αυτό δεν είναι αποτέλεσμα αποκλειστικά της εκπαίδευσης, αλλά μιας εκπαίδευσης βασισμένης σε ένα καλά προετοιμασμένο γενετικά σύνολο νοημοσυνών (Gardner, 1998b).

Επικρίθηκε, επίσης, ότι δε δέχεται την κληρονομικότητα της νοημοσύνης. Ο ίδιος, όμως, διευκρινίζει ότι αυτό που απορρίπτει, κατά την άποψη και πολλών σύγχρονων βιολόγων, είναι η διχοτόμηση «κληρονομικότητα έναντι μάθησης» τονίζοντας την αλληλεπίδραση γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων από τη στιγμή της σύλληψης (Gardner, 1995).

Αδιαμφισβήτητα, σημείο της θεωρίας των ΠΤΝ που δέχτηκε την εντονότερη κριτική από τους γνωστικούς ψυχολόγους είναι η άποψη ότι ένας γενικός παράγοντας νοημοσύνης (g) από τον οποίο πηγάζουν και καθορίζονται με ένα ιεραρχικό τρόπο νοητικές ικανότητες που ευθύνονται για συγκεκριμένα και διαφορετικά έργα είναι ανώφελος (Allix, 2000; Klein, 1997; Morris, 2011). Αντιδρώντας σ' αυτή την κριτική ο Gardner (2006b; 1995) διευκρινίζει ότι δεν αμφισβητεί την ύπαρξη του g, τον οποίο όμως αντιλαμβάνεται ως ένα στατιστικό κατασκεύασμα με θεωρητική χρησιμότητα που η δύναμή του ποικίλει σε κάποιο βαθμό ανάλογα με τις υποθέσεις στις οποίες στηρίζονται τα παραγοντικά μοντέλα που υιοθετούνται για την αξιολόγηση των πληθυσμών. Κυρίως αμφισβητεί την αρμοδιότητα και την εξηγητική του δύναμη. Υποστηρίζει ότι δεν είναι κατανοητό τι ακριβώς μετρά ο g (θα μπορούσε να μετρά από την καθαρή νόηση ως τα κίνητρα, τις ικανότητες κάποιου να ακολουθεί οδηγίες, την ικανότητα να μετατοπίζεται κάποιος από ένα είδος προβλήματος στο άλλο) και αμφισβητεί ότι ένα άτομο με υψηλό g θα μπορούσε να επιτυγχάνει το ίδιο σε οποιαδήποτε νοητική περιοχή (Gardner 1999; 2006b). Εξάλλου, επισημαίνει, οι συσχετισμοί των επιδόσεων στις παραδοσιακές ψυχομετρικές αξιολογήσεις της νοημοσύνης από τις οποίες προκύπτει ένας γενικός παράγοντας νοημοσύνης ή κάποια ιεραρχία νοητικών παραγόντων είναι αποτέλεσμα της αξιολόγησης λογικομαθηματικών και γλωσσικών κυρίως ικανοτήτων, ενώ το ενδιαφέρον της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης επικεντρώνεται σε αυτές τις νοητικές διαδικασίες που δεν καλύπτονται από τον g, είναι όμως απαραίτητες για να την επίτευξη στόχων και την

ολοκλήρωση έργων της καθημερινής ζωής στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου πολιτισμού⁶⁰ (Gardner, 1995).

Στο ίδιο πνεύμα στηρίζει την επιφύλαξή του για ένα εκτελεστικό σύστημα⁶¹ σε δύο οπτικές: από μια θεωρητική οπτική, αν η συμπεριφορά διαμορφώνεται καλύτερα ως αποτέλεσμα κάποιου είδους εκτελεστικού μηχανισμού (που μπορεί να είναι έξυπνη, να επιδίδεται εμπρόθετα στη λήψη αποφάσεων κ.λπ. ή ανόητη ως απλός τροχονόμος που εξασφαλίζει ότι δυο διαδικασίες δεν μπορούν να συμβαίνουν ταυτόχρονα), τότε θα πρέπει να σκεφτούμε αν αυτός ο μηχανισμός είναι μια χωριστή νοημοσύνη ή εγείρεται από άλλες νοημοσύνες π.χ. τη διαπροσωπική. Από μια πρακτική οπτική παραπέμπει στη διαφοροποίηση των ατόμων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνουν τη ζωή τους ή εκτελούν έργα: άλλα είναι μεταγνωστικά και στοχαστικά, σχεδιάζουν προσεκτικά το τι, πότε και πώς θα κάνουν κάτι, ενώ άλλα είναι διαισθητικά και πραγματοποιούν έργα, όταν νιώσουν ότι βρίσκονται στο κατάλληλο πλαίσιο (Gardner, 1999, 2006b).

Επικρίθηκε, επίσης, ότι αμφισβητεί ικανότητες, όπως μια κεντρική εργαζόμενη μνήμη που διαπερνά όλες τις νοημοσύνες (Messick, 1992; Waterhouse, 2006). Ως ανταπάντηση στην κριτική αυτή ο Gardner (2006b) επικαλείται την άποψη της Γνωσιακής Επιστήμης ότι ο νους γίνεται καλύτερα αντιληπτός με ένα κάθετο τρόπο, ως ένα σύνολο από ικανότητες που προσαρμόζονται στα ιδιαίτερα περιεχόμενα που βρίσκονται στον εξωτερικό κόσμο και την ανθρώπινη εμπειρία. Παραπέμπει σε νευροψυχολογικά δεδομένα που αποδεικνύουν ότι υπάρχουν διαφορετικά είδη μνήμης: η άμεση, η μακρόχρονη, η βραχύχρονη, η σημασιολογική, η επεισοδιακή, η διαδικαστική, η προτασιακή ή υποστηρίζουν ότι η γλωσσική μνήμη μπορεί να διακριθεί

⁶⁰ Πράγματι, έρευνες των Castejon, Perez & Gilar (2010) που επιδίωξαν να διερευνήσουν τους ισχυρισμούς του Gardner σχετικά με την επίδραση του g έδειξαν ότι η επίδραση του g ήταν μεγαλύτερη στη λογικομαθηματική και χωρική νοημοσύνη, ενώ δεν είχε μεγάλη επίδραση στην κιναισθητική και τη μουσική. Ομοίως, έρευνα των Visser et al. (2006) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι επιδόσεις στη γλωσσική, τη χωρική, τη λογικο-μαθηματική, τη φυσιοκρατική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους, η οποία οφείλεται στην παρουσία μιας γενικής ικανότητας συλλογισμού που είναι κοινή απαίτηση σε όλα αυτά τα γνωστικά έργα, ενώ οι επιδόσεις σε μη καθαρά γνωστικά έργα, δηλαδή στις μουσικές, κιναισθητικές και ενδοατομικές ικανότητες παρουσιάζουν ασθενείς συσχετίσεις με το γενικό παράγοντα νοημοσύνης.

⁶¹ Ο όρος εκτελεστικό σύστημα (executive system) αναφέρεται ως ένα γνωστικό σύστημα που ελέγχει και διαχειρίζεται άλλες γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες αναφέρονται με τους όρους εκτελεστικές λειτουργίες (executive functions), εκτελεστικές δεξιότητες (executive skills), εποπτικό σύστημα της προσοχής (supervisory attentional system) ή απλά γνωστικός έλεγχος (cognitive control). Οι εκτελεστικές λειτουργίες είναι ένα σύνολο αλληλοσχετιζόμενων δεξιοτήτων υπεύθυνων για την εμπρόθετη, προσανατολισμένη σε ένα στόχο συμπεριφορά και την ενεργό επίλυση προβλημάτων (τέτοιες δεξιότητες είναι η επαγωγική σκέψη, η έναρξη ή αναστολή μιας συμπεριφοράς, ο σχεδιασμός, η διαμόρφωση στόχων, η οργάνωση και η αλλαγή στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, η μνημονική συγκράτηση πληροφοριών, ο έλεγχος της συμπεριφοράς και των συναισθηματικών αποκρίσεων (Τάνταρος & Νικολάου, 2009).

από τη μουσική, τη μνήμη για τις μορφές, τα πρόσωπα, κ.λπ. Επομένως, η άποψη για μια ενιαία και μοναδική μνήμη αποτυγχάνει.

Άμεσα συνδεδεμένη με τα παραπάνω είναι και η κριτική που δέχτηκε σχετικά με την αυτονομία των νοημοσυνών. Οι επικριτές της θεωρίας επικαλούμενοι εμπειρικά δεδομένα που αποδεικνύουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ επιμέρους νοητικών ικανοτήτων στις μετρήσεις (Johnson et al., 2004), καταρρίπτουν τον ισχυρισμό των αυτόνομων νοημοσυνών. Έρευνες, επίσης, στη Γνωσιακή Νευροεπιστήμη αναφέρουν ότι πολλά γνωστικά έργα, π.χ. μουσικά και γλωσσικά, μοιράζονται μεταξύ τους κοινά μονοπάτια κατά την επεξεργασία των πληροφοριών ή ότι σύνθετες και διαφορετικές μεταξύ τους συμπεριφορές, π.χ. το περπάτημα, η ομιλία, οι συλλογισμοί, η κατανόηση προτάσεων, ελέγχονται από τις ίδιες περιοχές του εγκεφάλου. Τέτοια δεδομένα αντιτίθενται στον ισχυρισμό του Gardner ότι κάθε νοημοσύνη έχει το δικό της χωριστό νευρωνικό μονοπάτι επεξεργασίας των πληροφοριών (Waterhouse, 2006; Willingham, 2004). Η πολλαπλότητα, επίσης, παραβιάζεται κατά τους επικριτές της θεωρίας, αν σκεφτούμε ότι, ενώ κάθε νοημοσύνη εκτελεί τις δικές της λειτουργίες, δηλαδή έχει το δικό της ευδιάκριτο μηχανισμό επεξεργασίας των πληροφοριών (ή ευδιάκριτων πληροφοριών), παράγει όμως αντικείμενα που εκχωρούνται σε άλλες νοημοσύνες. Π.χ. τα αντικείμενα νοητικών πράξεων που αντιπροσωπεύουν τη λογικομαθηματική νοημοσύνη, όπως συμπερασμοί, κατηγοριοποιήσεις, υποθέσεις, υπολογισμοί, αρίθμηση, μπορεί να εκχωρούνται στη χωρική νοημοσύνη, εφόσον μπορεί να συμπεριλαμβάνουν υλικά αγαθά, στη διαπροσωπική, εφόσον συμπεριλαμβάνουν άλλους ανθρώπους, την κιναισθητική, αν συμπεριλαμβάνουν φυσικές δραστηριότητες, στην ενδοπροσωπική, αν συμπεριλαμβάνουν προσωπικές εμπειρίες, στην κιναισθητική, αν συμπεριλαμβάνουν φυσικές δραστηριότητες, στη φυσιοκρατική, αν συμπεριλαμβάνουν πράγματα διαβίωσης (Klein, 1997).

Ο Gardner (1998b; 2006b) αντιπαρατίθεται στις παραπάνω κριτικές επικαλούμενος πρόσφατα ευρήματα της Νευροψυχολογίας σχετικά με τη μελέτη των δραστηριοτήτων του εγκεφάλου. Οι μελέτες νευροαπεικόνισης επιβεβαιώνουν την εμπλοκή όλων των τύπων νοημοσύνης που αναφέρει ο Gardner σε συγκεκριμένες περιοχές (δίκτυα) του εγκεφάλου. Αν και τα δίκτυα αυτά μερικές φορές επικαλύπτονται, φαίνεται ότι έχουν ευδιάκριτη ανατομία. Αυτά τα αποτελέσματα υποστηρίζουν τη διάκριση του Gardner μεταξύ των περιοχών (domains) από την άποψη των ευδιαχώριστων ανατομικών δικτύων που ενεργοποιούν. Αυτό δε σημαίνει ότι τα δίκτυα είναι τόσο χωριστά μεταξύ τους σαν να ήταν διαφορετικοί εγκέφαλοι. Κάθε

κόμβος του δικτύου επικοινωνεί με άλλους του ίδιου ή διαφορετικών δικτύων. Όταν, για παράδειγμα, ένα έργο που πρέπει να εκπληρώσει κάποιος απαιτεί και τη γλωσσική και τη χωρική προσοχή, ενεργοποιούνται και τα δύο αντίστοιχα δίκτυα. Ή όταν ένα οπτικό αριθμητικό ψηφίο προφέρεται παράγοντας λέξη, ενεργοποιούνται οι αριστερές ινιακές περιοχές που ενεργοποιούνται επίσης και από τις μη αριθμητικές λέξεις. Με άλλα λόγια, οι νοημοσύνες είναι μεν ανεξάρτητες ή καλύτερα σχετικά ανεξάρτητες (όπως φαίνεται από το γεγονός ότι η δύναμη της μιας δεν προβλέπει τη δύναμη ή την αδυναμία της άλλης), αυτό όμως δε σημαίνει ότι δεν μπορούν να αλληλεπιδρούν κατά τις ανθρώπινες δραστηριότητες. Εύστοχη είναι η αναλογία που κάνει ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης και στα μέλη ενός κουαρτέτου, που αν και ανεξάρτητες μονάδες, αλληλεπιδρούν αναπόφευκτα για την εκτέλεση μιας μουσική σύνθεσης (Gardner & Connell, 2000; Posner, 2004). Διευκρινίζει, επίσης, ότι, ενώ μια νοημοσύνη σχετίζεται με ένα ιδιαίτερο περιεχόμενο, οι λειτουργίες της μπορούν να εφαρμοστούν και σε άλλα είδη περιεχομένου (αυτό έχει εξελικτικό νόημα, γιατί οι ικανότητες που έχουν αναπτυχθεί για ένα σκοπό μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για άλλους). Για παράδειγμα αναφέρει ότι η χωρική νοημοσύνη τίθεται σε λειτουργία από το περιεχόμενο της εύρεσης ενός δρόμου σε μια άγνωστη γειτονιά, αλλά και όταν κάποιος ακούει ένα μουσικό κομμάτι, για να δημιουργήσει μια χωρική εικόνα της σύνθεσης. Και αυτή ακριβώς τη μεταβλητότητα των νοημοσυνών θεωρεί ο Gardner σημαντική στην εκπαιδευτική εφαρμογή της θεωρίας (Gardner, 1998b).

Παρά τις επικρίσεις η ιδέα της νοητικής πλαισίωσης δεν είναι νέο θεωρητικό κατασκεύασμα, επινόηση του Gardner. Ο νευροανατόμος Franz Gall ήδη από το 1800 περίπου προσδιόρισε τριανταπέντε ικανότητες εντοπισμένες σε διάφορες περιοχές του εγκεφάλου. Αλλά και τα τελευταία χρόνια η θεωρία των πολλαπλών και ανεξάρτητων μεταξύ τους νοητικών συστημάτων βρίσκει όλο και περισσότερους θιασώτες, που παρά τις διαφωνίες τους ως προς το μέγεθος, τη λειτουργία και τους σκοπούς των επιμέρους νοητικών πλαισίων και τη μεταξύ τους σχέση απορρίπτουν τον εγκέφαλο ως ένα γενικό μηχανισμό επεξεργασίας των πληροφοριών ή δηλώνουν επιφυλάξεις για μια γενική μνήμη εργασίας που μπορεί να χρησιμοποιείται από όλα τα επιμέρους πλαίσια και τους υπολογιστικούς τους μηχανισμούς (Παπανελοπούλου, 2002). Για παράδειγμα, ο Allport (1980) αμφισβήτησε την ύπαρξη καθολικών μηχανισμών του νου που επιβλέπονται από ένα κεντρικό επεξεργαστή, και υποστήριξε ότι ο εγκέφαλος αποτελείται από ένα σύνολο ανεξάρτητων παραγωγικών συστημάτων, τα οποία ενεργοποιούνται από συγκεκριμένους τύπους πληροφοριών. Και ο Fodor (1983) στο έργο του «The

modularity of mind» υποστηρίζει ότι η διάνοια αποτελείται από μονάδες επεξεργασίας πληροφοριών, που είναι γνωστικά αδιαπέραστες και καθεμιά αντιστοιχεί σε ένα διαφορετικό συμβολικό σύστημα. Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, τη γνώση αυτόνομη, ειδική ανά πεδίο και προσδιορισμένη βιολογικά. Ο Gazzaniga (1996), επίσης, υποστηρίζει ότι τα πολλαπλά νοητικά συστήματα λειτουργούν χωρίς να συναλλάσσονται μεταξύ τους, όμως πιθανά κάποια (ίσως το σύστημα της γλώσσας) να ασκούν έλεγχο πάνω στα άλλα.

Άλλοι, τέλος, ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι οι τύποι νοημοσύνης δε διαφέρουν από τα στυλ μάθησης (learning/cognitive style), επομένως, απορρίπτουν κάθε καινοτομία της θεωρίας των ΠΤΝ (από μια άλλη οπτική, οι θιασώτες της θεωρίας των ΠΤΝ αξιολογούν τις συσχετίσεις των τύπων με τα στυλ, για να υπερασπιστούν την ορθότητα της θεωρίας). Για παράδειγμα, οι «ανεξάρτητοι από το πεδίο τύποι» (διάκριση που απορρέει από τα μοντέλα της προσωπικότητας, βλ. εν. 3.7.2.) που τείνουν να αντιλαμβάνονται, να στοχάζονται και να επιλύουν προβλήματα με αναλυτικό τρόπο και να διακρίνουν τα αντικείμενα από το πλαίσιό τους, αντιστοιχούν στο λογικομαθηματικό τύπο του Gardner, ενώ οι «εξαρτώμενοι από το πεδίο», οι οποίοι δείχνουν προτίμηση για τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και συχνά δείχνουν ανώτερες κοινωνικές δεξιότητες, αντιστοιχούν στο διαπροσωπικό τύπο νοημοσύνης. Ανάλογες συσχετίσεις θα μπορούσαν να γίνουν μεταξύ των τύπων νοημοσύνης και των μαθήτυπων που προκύπτουν και από άλλα κριτήρια κατηγοριοποίησης (Morgan, 1996).

Ωστόσο, οι όροι «νοημοσύνη» και «στυλ μάθησης» είναι διαφορετικά ψυχολογικά κατασκευάσματα. Ο ίδιος ο Gardner διακρίνει τις νοημοσύνες από τις αισθητηριακές ικανότητες ή τα στυλ, χαρακτηρίζοντάς τα ως μέσα για την ανάπτυξη των νοημοσυνών, τρόπους με τους οποίους το άτομο εκφράζει έναν ισχυρό τύπο νοημοσύνης (Gardner & Moran, 2006). Η έννοια του στυλ προσδιορίζει ένα προτιμώμενο τρόπο σκέψης ή μάθησης τον οποίο ένα άτομο μπορεί να εφαρμόσει εξίσου σε κάθε πιθανό νοητό περιεχόμενο. Σε αντίθεση, μια νοημοσύνη είναι η ικανότητα, με τις διαδικασίες που την απαρτίζουν, η οποία είναι προσανατολισμένη σε ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο στον κόσμο (όπως μουσικούς ήχους ή χωρικά σχέδια). Εάν ένα άτομο λέγεται ότι έχει «στοχαστικό» ή ένα «διαισθητικό» στυλ, ο προσδιορισμός αυτός προϋποθέτει ότι το άτομο θα είναι στοχαστικό ή διαισθητικό με κάθε είδους περιεχόμενο, από τη γλώσσα ως τη μουσική και την κοινωνική ανάλυση. Με τα ίδια τα λόγια του Gardner (1993): «Στη θεωρία μου άρχισα με έναν ανθρώπινο οργανισμό, ο οποίος ανταποκρίνεται ή αποτυγχάνει να ανταποκριθεί σε διαφορετικά είδη περιεχομένου του κόσμου. Αυτοί που μιλάνε για στυλ μάθησης ερευνούν προσεγγίσεις οι οποίες οφείλουν να

χαρακτηρίζουν όλα τα είδη περιεχομένου» (αναφέρεται στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2000) .

Όπως αναφέρουν οι Silver, Strong και Perini (1997) «οι θεωρίες του στυλ έχουν ρίζες ψυχολογικές, ενώ η πολλαπλή νοημοσύνη είναι καρπός της γνωστικής επιστήμης και αντανακλά την προσπάθεια επανεξέτασης της μετρήσιμης από τα τεστ νοημοσύνης. Τα στυλ μάθησης δίνουν έμφαση στους διαφορετικούς τρόπους που σκέφτονται και νιώθουν οι άνθρωποι, καθώς και στο πώς λύνουν προβλήματα, φτάνουν σε κάποιο αποτέλεσμα και αλληλεπιδρούν. Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης αποτελεί μια προσπάθεια να κατανοηθεί πώς οι πολιτισμοί και οι επιστήμες διαμορφώνουν τον άνθρωπο. Αν και οι δυο θεωρίες υποστηρίζουν ότι οι επικρατούσες ιδεολογίες περί νοημοσύνης εμποδίζουν την κατανόηση των ανθρώπινων διαφορών, η θεωρία των στυλ μάθησης ενδιαφέρεται περισσότερο για τη διαδικασία της μάθησης, ενώ η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης επικεντρώνεται στο περιεχόμενο και στην παραγωγή της μάθησης».

Εξάλλου, μια συσχέτιση των τύπων νοημοσύνης με τα γνωστικά/μαθησιακά στυλ χρήζει λεπτομερούς εμπειρικής διερεύνησης, εφόσον δεν υπάρχει μια κοινή αντίληψη για το τι είναι «στυλ». Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 3.7.2. το στυλ δε σημαίνει το ίδιο πράγμα για τους Jung, Kagan, Gregorc, McCarthy και άλλους ερευνητές του στυλ, ενώ προκύπτουν πολλές κατηγοριοποιήσεις με βάση το εκάστοτε κριτήριο ταξινόμησης. Εξάλλου, προς το παρόν τουλάχιστον, υπάρχει μικρή υποστήριξη ότι ένα άτομο που εκδηλώνει ένα στυλ σε ένα περιβάλλον ή με ένα περιεχόμενο θα το κάνει αναγκαστικά με άλλα διαφορετικά περιεχόμενα και ακόμη μικρότερη υποστήριξη ότι το στυλ μπορεί να εξισωθεί με τη νοημοσύνη (Gardner, 1995).

Εκτός από την κριτική που ασκήθηκε στη θεωρία των ΠΤΝ από την επιστημονική κοινότητα, κριτική άσκησε και ο ίδιος ο Gardner σε μια προσπάθεια, αναστοχασμού, επανεκτίμησης και εντοπισμού των αδυναμιών της. Παραδέχεται, λοιπόν, ότι η θεωρία δεν εστιάζει σε σημαντικά θέματα, όπως τα κίνητρα, την προσοχή, την πρωτοτυπία, τη μεταφορά, την κοινωνική ψυχολογία, την ψυχολογία της προσωπικότητας, των συναισθημάτων, το χαρακτήρα, την κοινή λογική, την έννοια του εαυτού. Πιθανολογεί, βέβαια, ότι αυτά εμπίπτουν στην εμβέλεια κάποιων τύπων νοημοσύνης (για παράδειγμα, η ανάπτυξη των συναισθημάτων εμπίπτει στο πλαίσιο της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης, η μεταφορά στο πλαίσιο της λογικομαθηματικής, η έννοια του εαυτού έχει τις ρίζες της στις προσωπικές νοημοσύνες, η πρωτοτυπία μπορεί να εκδηλώνεται σε ένα συγκεκριμένο τομέα ως αποτέλεσμα βαθιάς κατανόησης του τομέα αυτού και

κατάκτησης δεξιοτήτων) ή ότι οι μηχανισμοί τους ενεργοποιούνται διαφορετικά σε κάθε τύπο νοημοσύνης (για παράδειγμα, τα κίνητρα και η προσοχή πιθανά να ενεργοποιούνται με διαφορετικό τρόπο στη γλωσσική και τη λογικομαθηματική νοημοσύνη. Αυτή η άποψη είναι συμβατή με τη βασική θέση της θεωρίας ότι δεν υπάρχουν «οριζόντιες» ικανότητες). Εικάζει, επίσης, ότι κάποιες από αυτές τις περιοχές, όπως η έννοια του εαυτού, πιθανά να αναδειχθούν μελλοντικά σε ένα διαφορετικό τύπο νοημοσύνης ή σε ένα κεντρικό-αναστοχαστικό επεξεργαστή που συντονίζει τους άλλους τύπους ή απλά σε μια ικανότητα που, ενώ προκύπτει στο πλαίσιο κάποιων τύπων νοημοσύνης, αξιοποιεί τις άλλες ως μέσο για ένα σκοπό. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο ίδιος, αυτά είναι εικασίες που θα πρέπει να γίνουν αντικείμενο συστηματικής μελέτης, για να επιβεβαιωθούν ή να απορριφθούν. Εξάλλου, δεν αποκλείει η ίδια η θεωρία να αναμορφωθεί σε βασικές θέσεις της, αν αποδειχθεί από τη μελλοντική έρευνα ότι κάποιοι τύποι νοημοσύνης δεν πληρούν τα κριτήρια που πρέπει, προκειμένου να συμπεριληφθούν στον κατάλογο των τύπων νοημοσύνης, ή ότι άλλες πρέπει να συμπεριληφθούν σ' αυτόν. Δεν αποκλείει, επίσης, το ενδεχόμενο της ριζικής αναθεώρησης της θεωρίας στην περίπτωση νευροψυχολογικών και διαπολιτισμικών ευρημάτων που διαψεύδουν τις βασικές θέσεις της (Gardner, 1983; 1999·Παпанελοπούλου, 2002).

Πάντως, ότι η θεωρία δεν μπορεί να δώσει εξηγήσεις σε όλα –ακόμα τουλάχιστον- δεν την καθιστά λιγότερο έγκυρη, όπως υποστηρίζει ο Gardner (1999). Κυρίως, όμως, είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι η θεωρία συνέβαλε σε μια νέα θεώρηση της νοημοσύνης, απομακρύνοντας την αποκλειστική προσοχή από την παραδοσιακή μονομερή αντίληψή της, με συνέπειες ορατές κυρίως στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των μαθητών.

4.2.5. Πολλαπλή νοημοσύνη και εκπαίδευση

4.2.5.1. Ο ρόλος/χαρακτήρας του σχολείου υπό το πρίσμα της θεωρίας των ΠΤΝ

Ο Gardner απηύθυνε αρχικά τη θεωρία σε ψυχολόγους. Καθώς όμως ήταν ευρεία η αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς και ποικίλοι τρόποι με τους οποίους την

ερμήνευσαν,⁶² άρχισε να τον απασχολεί η εκπαιδευτική εφαρμογή της και να επιδιώκει επαφές με εκπαιδευτικούς ή σχολεία που την εφαρμόζαν. Εκπαιδευτικές προτάσεις για την εφαρμογή και την αξιοποίηση της θεωρίας έχουν γίνει από τον ίδιο στα βιβλία του *Multiple Intelligences: the theory in practice* (1993) και *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century* (1999), αλλά και από συνεργάτες του και εκπαιδευτικούς που εφαρμόσαν τη θεωρία του στη διδακτική πράξη. Το κύριο ερώτημα που θέτει ο Gardner είναι πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η γνώση για τις διαφορές των ατόμων ως προς τις δυνατότητες και τους τρόπους με τους οποίους αναπαριστούν τις πληροφορίες, έτσι ώστε να ενισχυθεί συστηματικά η κατανόηση των διδασκόμενων θεμάτων/αντικειμένων μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες διδακτικές προσεγγίσεις και μαθησιακά περιβάλλοντα, ανατρέποντας την επικρατούσα διδακτιστική προσέγγιση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτου Κύπρου, 2000).

Η «ουσιαστική κατανόηση», η «ουσιαστική μάθηση» είναι το σημείο κλειδί της εκπαίδευσης που οραματίζεται ο Gardner. Με τον όρο αυτό εννοεί την εκπαίδευση που αποβλέπει να κάνει το μαθητή να αποκτά μια αντίληψη των εννοιών, των αρχών και των δεξιοτήτων που διδάσκεται σε βαθμό τόσο επαρκή, ώστε να είναι ικανός να τις ανακαλεί και να τις χρησιμοποιεί σε νέες καταστάσεις που ανακύπτουν, να αναπαριστάνει τα προβλήματα με διαφορετικούς τρόπους και να βρίσκει λύσεις μέσα από διάφορες προοπτικές.

Όπως υποστηρίζει ο Gardner (1993, 2006), για να φτάσει ο μαθητής, και γενικότερα ο άνθρωπος, στο επίπεδο της ουσιαστικής κατανόησης θα πρέπει να διανύσει συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης που το καθένα έχει τα δικά του χαρακτηριστικά και περιορισμούς, το ένα προϋποθέτει το άλλο και οικοδομείται σ' αυτό, πάντα στα πλαίσια του πολιτισμικού του περιβάλλοντος και των επιρροών του και σε συνάρτηση με τα ιδιοσυγκρασιακά του χαρακτηριστικά.

Συγκεκριμένα στην πρώιμη παιδική ηλικία (ως δύο περίπου ετών) η γνώση αποκτάται μέσω της λειτουργίας των αισθητηρίων οργάνων (κατά τη θεωρία του Piaget) αλλά και των δραστηριοτήτων των ανθρώπων του περιβάλλοντος του παιδιού. Οι θεωρίες και οι εξηγήσεις στις οποίες καταλήγει ένα παιδί στο στάδιο αυτό γίνεται σε συνάρτηση με τον υλικό του κόσμο και τα αντικείμενά του, με τρόπο «φυσικό»,

⁶² Ο ίδιος παρομοιάζει τη θεωρία με το τεστ Rorschach: κάποιοι είδαν τη θεωρία ως μια θεωρία για τα προγράμματα σπουδών, άλλοι ως μια θεωρία παιδαγωγικής ή αξιολόγησης, άλλοι ότι αναφέρεται στα ταλαντούχα παιδιά και άλλοι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, άλλοι χρησιμοποίησαν τη θεωρία για να υποστηρίξουν το διαχωρισμό των μαθητών σε τάξεις ανάλογα με τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες και άλλοι για να καταγγείλουν την ετερογένεια.

αβίαστο, παρόλο που δε διαθέτει κατάλληλες και επαρκείς εμπειρίες. Ως εκ τούτου, η κατάκτηση των εννοιών δεν είναι ολοκληρωμένη και η γνώση χαρακτηρίζεται από παρανοήσεις, οι οποίες έχουν όμως ιδιαίτερη ισχύ.

Κατά την προσχολική ηλικία, την «περίοδο των συμβολικών κατακτήσεων», η γνώση κατακτάται μέσω των συμβολικών συστημάτων που διαθέτει το πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού (ήθη, έθιμα, παιχνίδι, ρόλοι, χειρονομίες, ποσότητες, αριθμοί, ονόματα...) και της συνειδητοποίησης εκ μέρους του παιδιού της οργάνωσης, της σημασιολογίας, της πραγματολογίας (χρήσεων) και της αξίας τους στα πλαίσια του περιβάλλοντος. Η συμβολική ικανότητα του παιδιού της προσχολικής ηλικίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη μετέπειτα τυπική εκπαίδευσή του, πρώτον επειδή στα πλαίσιά της συνεχίζουν να κατέχουν ξεχωριστή θέση τα σημειολογικά συστήματα (γλώσσα, γραφή, αριθμοί, επιστημονικές έννοιες, σύμβολα για την απόδοση αφηρημένων εννοιών...) και δεύτερον επειδή στις ήδη κεκτημένες συμβολικές αναπαραστάσεις (συμβολισμός πρώτης τάξης) θα οικοδομηθούν νέες (συμβολισμοί ανώτερης τάξης) που θα οδηγήσουν σε άλλες κατευθύνσεις, γνώσεις και δεξιότητες.

Οι πρώιμοι συλλογισμοί και απόψεις του παιδιού για τον κόσμο του, άρα και οι παρανοήσεις του, διατηρούνται ασυνείδητα σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής, σε αντίθεση με την άποψη του Piaget ότι προγενέστερες μορφές γνώσης εξαλείφονται από τους πολυπλοκότερους τρόπους κατάκτησης της γνώσης που ακολουθούν. Κατά τον Gardner οι πρώιμες αντιλήψεις και εμπειρίες λειτουργούν ως καταπιεσμένες μνήμες που αποτελούν θεμελιώδη ρόλο στην κατάκτηση των μελλοντικών γνώσεων, επειδή ακριβώς είναι παγιωμένες και κυρίως μη συνειδητές, με αποτέλεσμα το άτομο να μην τις επεξεργάζεται και να λειτουργούν ως περιορισμοί στην κατανόηση της νέας γνώσης. Κατά τον ίδιο τρόπο και οι αντιλήψεις, οι κατηγοριοποιήσεις, οι ερμηνείες, τα «σενάρια» που υιοθετούν τα παιδιά κατανοώντας τα συμβολικά συστήματα του πολιτισμικού τους περιβάλλοντος αποτελούν μια γνώση ιδιαίτερα δυναμική, γιατί από τη μια λειτουργούν ως ένα σταθερό πλαίσιο κατανόησης του κόσμου στις ποικίλες εκφάνσεις του, άρα και ως ένας ασφαλής τρόπος αφομοίωσης νέων εμπειριών, από την άλλη όμως μπορεί να αναχαιτίζουν νέες και ορθότερες ερμηνείες, γιατί τα γενικά και σταθερά χαρακτηριστικά τους πιθανά να παρεμποδίζουν την αντίληψη και την επεξεργασία των αποκλίσεων ή των παραλλαγών που χαρακτηρίζουν νέες συνθήκες ή προβλήματα.

Τέλος, ο μαθητής καταλήγει ένας ευέλικτος και ανεξάρτητος διερευνητής της γνώσης που έχοντας προσπεράσει τους περιορισμούς των παραπάνω σταδίων μπορεί να

προσεγγίζει κάθε γνωστικό αντικείμενο στοχαστικά, διαχειριζόμενος τους περιορισμούς που τώρα πια ανακλύπουν από την επιστημολογική πρακτική κάθε γνωστικού αντικειμένου, κατανοεί σε βάθος τις έννοιες και τη λειτουργία τους, μετασχηματίζει τη γνώση, την εφαρμόζει ή την τροποποιεί, όταν έρχεται αντιμέτωπος με νέες συνθήκες και γνωστικές προκλήσεις.

Αν και τα στάδια ανάπτυξης παρατηρούνται με μια σχετική καθολικότητα, όπως υποστήριξε ο Piaget, αξιοσημείωτες είναι οι διαφορές μεταξύ των παιδιών που διανύουν το ίδιο στάδιο· οι διαφορές, που άλλοτε είναι εγγενείς και άλλοτε επηρεασμένες από τις πολιτισμικές επιρροές, αφορούν την προσωπικότητα, την ιδιοσυγκρασία, την ταχύτητα μετάδοσης των πληροφοριών, την αισθητική οξύτητα και την κινητική ικανότητα και πιθανά, κατά τον Gardner, και τις γνωστικές νοοτροπίες. Ιδιαίτερα πρέπει να εστιάσουμε την προσοχή μας στο τελευταίο σημείο. Ο ρόλος των συμβολικών συστημάτων, απλούστερων ή συνθετότερων, είναι καίριος στην κατάκτηση της γνώσης, όμως αντιλαμβανόμαστε όλοι οι άνθρωποι ένα συμβολικό σύστημα με τον ίδιο τρόπο; Η απάντηση βρίσκεται στην επιρροή του πολιτισμικού περιβάλλοντος από τη μια και στους νευροφυσιολογικούς μηχανισμούς του ανθρώπινου όντος από την άλλη.

Όπως έδειξαν οι έρευνες του Gardner και των συνεργατών του (Project Spectrum) ήδη από το αισθητηριακό-κινητικό στάδιο και σε όλη την πορεία της παιδικής ηλικίας οι διαφορετικοί τύποι νοημοσύνης εξελίσσονται σε όλο και πιο ευδιάκριτους σχηματισμούς, ώστε στα τέσσερα έτη τα παιδιά να παρουσιάζουν επαρκώς διακριτές γνωστικές προτιμήσεις. Αυτές οι προτιμήσεις αποτελούν σημείο – κλειδί για τη μάθηση, όταν το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με νέες γνώσεις, όχι μόνο επειδή καθορίζουν ποιο σημείο εκκίνησης είναι πιο κατάλληλο για το δικό του γνωστικό προφίλ και, επομένως, πιο αποτελεσματικό π.χ. μια εικόνα, μια ιστορία, μια απτή δραστηριότητα, αλλά και επειδή αυτά επιδιώκονται και στη μετέπειτα ζωή του κατά τη μάθηση.

Πώς θα έπρεπε, λοιπόν, το σχολείο να αξιοποιήσει αυτές τις «πρώιμες» γνώσεις και τις γνωστικές προτιμήσεις των μαθητών; Ο εκπαιδευτικός πρέπει να μετατρέπει τη μάθηση σε μια «μακρά διαδικασία πειραματισμού, αναστοχασμού και αυτοβελτίωσης», κατά την οποία ο ίδιος και ο μαθητής θα αναγνωρίζουν τις διαισθητικές γνώσεις, ποιες από αυτές θα διατηρηθούν και θα αξιοποιηθούν, υπό ποιες συνθήκες και με ποιους τρόπους κατάλληλους προς το γνωστικό προφίλ του μαθητή, προκειμένου να φτάσει σταδιακά να προσεγγίζει υπό όρους ουσιαστικής κατανόησης τα επιστημονικά αντικείμενα στις μεγαλύτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στόχος είναι να

δημιουργηθούν μαθησιακά περιβάλλοντα ικανά να συνδυάσουν στον κατάλληλο βαθμό και με τον κατάλληλο τρόπο τις αισθητηριοκινητικές, συμβολικές – σημειολογικές και επιστημολογικές μορφές γνώσης, προκειμένου η εκπαίδευση να οδηγεί στην ουσιαστική κατανόηση.

Μέσα από αυτή τη λογική αμφισβητείται το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα. Δυστυχώς στα περισσότερα πολιτισμικά περιβάλλοντα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό χώρο πολύ συχνά η ομαλή διαδοχή των σταδίων παραβιάζεται με διάφορους τρόπους. Συγκεκριμένα, ενώ τα παιδιά εισέρχονται στην εκπαίδευση με ένα σύνολο σχετικά σταθερών και παγιωμένων απόψεων για το φυσικό και κοινωνικό τους κόσμο, στρεβλών πολλές φορές αλλά σε κάθε περίπτωση ισχυρών, όπως προαναφέρθηκε, αγνοούνται από τους εκπαιδευτικούς -πιθανά γιατί εξωτερικεύονται δύσκολα- με αποτέλεσμα είτε η διαίσθηση να παραμένει ο κύριος τρόπος κατάκτησης της γνώσης, είτε να μη χρησιμοποιείται στον κατάλληλο βαθμό και με τον προσήκοντα τρόπο για την άρση των αρχικών παρανοήσεων και τη δόμηση νέων γνώσεων. Οι μαθητές πρέπει να απομνημονεύουν όγκο πληροφοριών, συχνά παρωχημένων και χωρίς ενδιαφέρον, να τις ανακαλούν όποτε τους ζητείται, να απαντούν σε προκαθορισμένα προβλήματα και να «συμβιβάζονται στη σωστή απάντηση», να μαθαίνουν να ανταποκρίνονται στα αποδεδειγμένα και επιθυμητά συστήματα με συγκεκριμένο τρόπο. Επιδίδονται, δηλαδή, σε τελετουργικές και μηχανικές επιδόσεις, κοινές για όλους που αποκλείουν τις προκλήσεις, τις συγκρούσεις, τη διερεύνηση της γνώσης, το διαφορετικό τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές και τις αντίστοιχες συμπεριφορές που αναπτύσσουν, άρα παρακάμπτουν και τους περιορισμούς που αντιμετωπίζει ο καθένας κατά τη διαδικασία της μάθησης.

Ο Gardner αντιπαραβάλλει αυτό το «ομοιόμορφο σχολείο» (uniform school, όπως το αποκαλεί) με το σχολείο που είναι προσανατολισμένο στις ατομικές διαφορές (individual – centered school), το οποίο αναγνωρίζει τις πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους όψεις της γνώσης και επομένως παραδέχεται την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών γνωστικών προφίλ των μαθητών, αξιοποιεί το «γνωστικό πλουραλισμό» που υπάρχει στη σχολική τάξη και προσκαλεί τους μαθητές να επιλέξουν τον τρόπο μάθησής και τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους, για να εκτιμήσουν και να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες και τις δυνάμεις των μαθητών και να διαμορφώσουν προγράμματα που θα σέβονται τη διαφορετικότητα (Gardner, 1999; 2006).

Ένα τέτοιο σχολείο αναλαμβάνει το ρόλο του διαμεσολαβητή ανάμεσα στους τύπους νοημοσύνης κάθε μαθητή και των πόρων, ανθρώπινων και μη, του σχολείου (προσωπικό, μαθήματα, προγράμματα, υλικά κ.λπ.) αλλά και ανάμεσα στο μαθητή και την κοινωνία, φέρνοντας σε επαφή το μαθητή με οργανισμούς, ειδικούς, «μέντορες» για να αναπτύξει εμπειρίες, να βαθύνει τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά του, να αναπτύξει δεξιότητες και να φτάσει στη βαθιά κατανόηση των γνώσεων και του κόσμου στις οποίες αυτές λειτουργούν. Αυτό σημαίνει ότι προϋποτίθεται αλλαγή ειδικότερα στη φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων, που στο παραδοσιακό σχολείο εστιάζουν σε συγκεκριμένα μαθήματα, πάντα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο πρέπει να ανοίγει τις πύλες του για μια ενεργό συμμετοχή στην κοινότητα· γενικότερα προϋποτίθεται αλλαγή στη φιλοσοφία σχετικά με το ρόλο του ίδιου του σχολείου.

4.2.5.2. Εκπαιδευτική εφαρμογή της θεωρίας: Σχολεία-Πρακτικές-Αποτελέσματα

Η θεωρία του Gardner φαίνεται ικανή να ερμηνεύσει τις ιδιόρρυθμες ανθρώπινες συμπεριφορές και τη φύση της πραγματικά ευφυούς συμπεριφοράς στα πλαίσια της καθημερινής ζωής (Hayes, 1998). Έτσι, έτυχε ευρείας αποδοχής από εκπαιδευτικούς που πιστεύουν ότι τα παιδιά είναι ευφυή με διαφορετικούς τρόπους και ότι το σχολείο πρέπει να αναδείξει και να αξιοποιήσει τις ιδιαίτερες τάσεις κάθε μαθητή, εφόσον «έχει αποδειχθεί ότι μαθαίνουμε ό,τι πραγματικά μας ενδιαφέρει». Επιπλέον, η διάκριση μεταξύ των ατομικών διανοητικών προφίλ φαίνεται να έχει πρακτική σημασία για τους εκπαιδευτικούς, δεδομένου ότι διευκολύνει τον εντοπισμό των ιδιαίτερων ή πρόσθετων αναγκών μάθησης και τον προγραμματισμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών αντιδράσεων σ' αυτές (Gardner, 1998a).

Από τη διατύπωση της θεωρίας των ΠΤΝ μέχρι σήμερα πάρα πολλά σχολεία την εφαρμόζουν σε πολλές χώρες του κόσμου και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Kornhaber & Gardner, 1991), με δύο να αποτελούν πρότυπα: το Key School στην Ινδιανάπολη και το New City School στο St. Louis. Στο πρώτο λειτουργούν ειδικές τάξεις που υιοθετούν ποικίλες δραστηριότητες μέσω των οποίων οι μαθητές μπορούν να εντοπίσουν και να καλλιεργήσουν περισσότερο τους τύπους νοημοσύνης που διαθέτουν, αξιοποιώντας θέματα του αναλυτικού προγράμματος. Βασικές αρχές του

σχολείου είναι η διδασκαλία η βασισμένη σε θεματικές ενότητες που επιλέγονται από μαθητές και εκπαιδευτικούς, η ομαδοποίηση των μαθητών ανάλογα με την πτυχή του θέματος στο οποίο εστιάζεται το ενδιαφέρον τους, η ετερογένεια των ομάδων ως προς την ηλικία και τις ικανότητές τους, η διδασκαλία των θεμάτων μέσω δραστηριοτήτων και υλικών ελκυστικών και διασκεδαστικών που ενεργοποιούν όλους τους τύπους νοημοσύνης, η συνεργασία των μαθητών με εκπαιδευτικούς και με επαγγελματίες στο πλαίσιο της γνωστικής μαθητείας, προκειμένου να συνδέσουν τη γνώση με τον πραγματικό κόσμο και τα επαγγέλματα, η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινότητα και εκπροσώπους της από το χώρο της επιστήμης, των τεχνών, των γραμμάτων, του πολιτισμού, των επιχειρήσεων (Gardner, 1993). Το δεύτερο επικεντρώνει κυρίως στην ανάπτυξη των «προσωπικών νοημοσυνών», την κατανόηση του εαυτού και τη συνεργασία με άλλους.

Ανάμεσα στα άλλα σχολεία που εφάρμοσαν τη θεωρία και ονομάστηκαν σχολεία ΠΤΝ αναφέρουμε ενδεικτικά⁶³ το Multiple Intelligence International School στις Φιλιππίνες (Μανίλα) και το Multiple Intelligences International School, Quezon City στις Φιλιππίνες, το Multiple Intelligence School στα νησιά Φίτζι, το Gardner School of Arts and Sciences στο Βανκούβερ, το Enota Multiple Intelligences Academy στη Γεωργία των ΗΠΑ, το P.S. X037 - Multiple Intelligence School στο Bronx της Νέας Υόρκης.

Πολλά είναι, επίσης, και τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν. Ενδεικτικά αναφέρουμε το πρόγραμμα SPECTRUM που εφαρμόστηκε σε διάφορα σχολεία υπό τη διεύθυνση του D. Feldman του Πανεπιστημίου του Tufts. Σκοπός του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη δραστηριοτήτων, αντίστοιχων των τύπων νοημοσύνης, μέσω των οποίων οι μαθητές ανέπτυσαν τους διάφορους τύπους νοημοσύνης, ενώ οι εκπαιδευτικοί παρατηρούσαν και διερευνούσαν τις δυνάμεις ή τις αδυναμίες των μαθητών με τελικό στόχο την πρόοδο και την αυτο-ανάπτυξη και την ενίσχυση των κινήτρων τους για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, σκοπός που στέφτηκε με επιτυχία σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα (Gardner & Hatch, 1989).

⁶³ Για μία αναλυτική παρουσίαση –εκτός των άλλων- των εκπαιδευτικών εφαρμογών της θεωρίας και της αποδοχής της θεωρίας από εκπαιδευτικούς σε διάφορες χώρες του κόσμου παραπέμπουμε στο βιβλίο *Multiple Intelligences Around the World* των Chen, Moran & Gardner (2009).

Εκτός από την πληθώρα των δημοσιεύσεων από εκπαιδευτικούς που παρουσιάζουν τις στρατηγικές εφαρμογής της θεωρίας, πολλές είναι και εκείνες οι οποίες αναφέρονται στα αποτελέσματά της. Από τις πρώτες ήδη αξιολογήσεις των σχολείων ΠΤΝ, οι οποίες ενέπλεξαν μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, διευθυντές, έως και τις πιο πρόσφατες φάνηκε να επιβεβαιώνονται οι αρχικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών όσον αφορά την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, αναφέρονται η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (ανεξαρτησία, υπευθυνότητα, αυτο-καθοδήγηση), η βελτίωση της συμπεριφοράς τους και η ανάπτυξη συνεργατικότητας, η θετική στάση των μαθητών για το σχολείο και η εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, η ενίσχυση των κινήτρων, η επίγνωση των δυνάμεών τους και η ενίσχυση του αυτο-συναίσθηματος και της εικόνας του εαυτού, εφόσον όχι μόνο μαθαίνουν αποτελεσματικότερα μέσω των δυνάμεών τους, αλλά βελτιώνουν και τις πιο αδύναμες περιοχές τους (Hoerr, 2004; Kornhaber, 2004). Αξιόλογα φαίνονται και τα οφέλη από την εφαρμογή της θεωρίας στην ανάπτυξη των τύπων νοημοσύνης των μαθητών, την ισχυροποίηση της μνήμης τους και γενικότερα τις επιδόσεις τους στις τυπικές-παραδοσιακές δοκιμασίες (Campbell et al., 2004).

Η επιτυχία των μαθητών οφείλεται βέβαια και στην επίδραση της θεωρίας στη διδακτική αντίληψη των εκπαιδευτικών. Οι Campbell και Campbell (1999) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι όταν οι εκπαιδευτικοί επικέντρωναν στις δυνάμεις παρά στις αδυναμίες των μαθητών, είχαν υψηλότερες προσδοκίες για αυτούς και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, με αποτέλεσμα την αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και την επιτυχία των μαθητών. Εξάλλου, μαρτυρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών που χρησιμοποίησαν τη θεωρία, από εκείνους των χαρισματικών και ταλαντούχων παιδιών μέχρι των δασκάλων παιδιών με ειδικές ανάγκες, αναφέρουν αύξηση της αυτο-επίγνώσής τους που τους έχει βοηθήσει να αναπτύξουν νέες πρακτικές της διδασκαλίας τους και να δημιουργήσουν ποικίλες ευκαιρίες μάθησης μέσω ενός ρόλου περισσότερο καθοδηγητικού, διευκολυντικού και διαφοροποιημένου (Kornhaber et al., 2003; Hoerr, 2003; Kornhaber, 2004).

Βέβαια, αρκετές είναι οι αρνητικές κριτικές για τις εκπαιδευτικές διαστάσεις της θεωρίας πολλές από τις οποίες συνδέονται με διαστρεβλώσεις που προέκυψαν κατά την εφαρμογή της. Κάποιοι χαρακτηρίζουν τα σχολεία των ΠΤΝ πολυπολιτισμικά, λόγω των ποικίλων και διαφορετικών προσεγγίσεων που υιοθετούν, άλλοι τα θεωρούν ρατσιστικά ή ελιτίστικά, λόγω της σχέσης του Gardner με το πανεπιστήμιο του Harvard, που διακρίνεται στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χάρτη, και εξαιτίας της

απόρριψης του «ομοιόμορφου σχολείου» που εγγυάται την ισότιμη μεταχείριση και αξιολόγηση των μαθητών. Επιπλέον, η αλλαγή φιλοσοφίας και πρακτικής ήρθε σε σύγκρουση με τις κατεστημένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και τη δυσκολία τους να προσαρμοστούν στη φιλοσοφία των ΠΤΝ. Κάποιες προσπάθειες, επίσης, κατέληξαν σε ετικετοποίηση των μαθητών που διαστρέβλωσε την εφαρμογή της θεωρίας και δυσκόλεψε την αξιολόγησή της. Επιπρόσθετα, διαχειρίστηκαν τους τύπους νοημοσύνης ως αυτοσκοπό και όχι ως εργαλεία επίτευξης της κατανόησης του κόσμου και του εαυτού ή τους χρησιμοποίησαν με τρόπο που αντανάκλα τις προκαταλήψεις τους για τα αναλυτικά προγράμματα, το σκοπό της διδασκαλίας και την αξιολόγηση ή επινόησαν δραστηριότητες ακατάλληλες για την ενίσχυση των τύπων νοημοσύνης (Gardner, 1999).

Αυτές οι πρακτικές έρχονται σε αντίθεση με τη θεωρία η οποία αποσκοπεί να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή ενός διαφορετικού σχολείου όπου διαμορφώνεται μια «σχολική οικολογία» και μια «κοινότητα μάθησης», η οποία λειτουργεί βάσει των εξής αρχών:

- Στον καθένα οι τύποι νοημοσύνης συμφύρονται διαφορετικά· το σχολικό πρόγραμμα θα πρέπει να είναι δομημένο έτσι, ώστε να δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να τους ανακαλύψουν και να τους αξιοποιήσουν.
- Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν όλους τους τύπους νοημοσύνης ως εργαλεία για τη διδασκαλία και τη μάθηση.
- Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις προσωπικές νοημοσύνες, γιατί το «ποιος είσαι» είναι σημαντικότερο από το «τι ξέρεις».
- Η τάξη είναι μαθητοκεντρική.
- Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να κατανοούν και να δημιουργούν νόημα με ένα εποικοδομιστικό τρόπο.
- Οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται στο βιβλίο αλλά επινοούν πρωτότυπους τρόπους διδασκαλίας και εργαλεία αξιολόγησης που ενσωματώνουν τη θεωρία της ΠΝ.
- Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με τους μαθητές και όχι για τους μαθητές σε κλίμα ισότιμης αντιμετώπισης (Hoerr, 2004).

Παράλληλα με τις παραπάνω αρχές, που αποτελούν κοινή συνισταμένη των σχολείων που εφαρμόζουν τη θεωρία, ο Gardner (1993) προτείνει α) το μοντέλο της «μαθητείας», τις εργαστηριακές μεθόδους διδασκαλίας (project-centered), β) τη

μουσειακή εκπαίδευση (πχ. μουσεία επιστημών), εφόσον τα μουσεία αποτελούν μορφή μαθητείας, γ) το στοχασμό των ιδεών και των ενεργειών και τη συστηματική προσέγγιση (παρατήρηση – αναστοχασμός - εκ νέου διατύπωση υποθέσεων), αξιοποιώντας τις βιολογικές, πολιτισμικές καταβολές και τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών με τις οποίες έρχονται στο σχολείο και τις εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, για να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί σ' αυτή τη διαφορετικότητα και δ) την αναδιάρθρωση των αναλυτικών προγραμμάτων και την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, έτσι ώστε ο στόχος να μεταφέρεται από την κάλυψη της ύλης στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, η οποία μάλιστα επιτυγχάνεται με τη σπειροειδή επαναπροσέγγιση των ιδεών που αφορούν «πυρήνες γνώσης» σχετικούς με έννοιες που συνδέονται με την πραγματική ζωή.

Η προσέγγιση του «πυρήνα» ενός θέματος, των βασικών του ιδεών, και η βαθύτερη κατανόησή τους, είναι ένα από τα σημαντικότερα και τα δυσκολότερα σημεία της διδακτικής διαδικασίας. Καθώς κάθε θέμα προέρχεται από διαφορετική γνωστική περιοχή και αποτελείται από τις δικές του έννοιες ή πλέγμα εννοιών, χωρίς όμως να απομονώνεται από άλλους γνωστικούς κλάδους, η παρουσίαση του θέματος δεν μπορεί να είναι φορμαλιστική, τυποποιημένη. Παράλληλα, για να επιτευχθεί η βαθιά κατανόηση του θέματος θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να βρει τρόπους παρουσίασης, έτσι ώστε ο μαθητής να αναπαραστήσει με ακρίβεια τον πυρήνα του θέματος και ταυτόχρονα οι αναπαραστάσεις του να αξιοποιούν ένα αριθμό συμβολικών συστημάτων, τους τύπους νοημοσύνης, τα πλαίσια και τα σχήματα του μαθητή.

Ένας τρόπος για να το επιτύχει αυτό είναι η χρήση «καθοδηγητικών αναλογιών». Οι αναλογίες μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση θεμάτων που δεν είναι ιδιαίτερα οικεία στους μαθητές, αξιοποιώντας πλευρές θεμάτων που είναι οικεία στους μαθητές και αναδεικνύοντας νέες πτυχές του διδασκόμενου αντικειμένου (Φλουρής, 2006).

Προχωρώντας ένα βήμα πέρα από τις αναλογίες, ο εκπαιδευτικός πρέπει να χρησιμοποιήσει διαφορετικά «σημεία εισόδου» ή «σημεία εκκίνησης» (entry points), για να εισαγάγει νέες πληροφορίες και ιδέες. Η έννοια των σημείων εισόδου εισήχθη από τον Gardner στο βιβλίο του *The Unschooled Mind* (1991). Κάθε θέμα ή έννοια μπορεί να προσεγγιστεί μέσα από επτά τουλάχιστον διακριτούς τρόπους που αντιστοιχούν στους τύπους νοημοσύνης. Για να γίνει σαφέστερα κατανοητή η έννοια των «σημείων εισόδου» ο Gardner χρησιμοποιεί την αναλογία ενός δωματίου με επτά τουλάχιστον πόρτες ή σημεία εισόδου σε αυτό. Οι μαθητές διαφέρουν ως προς το σημείο εισόδου που είναι το πλέον κατάλληλο για τους και ως προς τις διαδρομές που

τους είναι ευκολότερο να ακολουθήσουν μετά την αρχική πρόσβαση στο δωμάτιο. Καθώς οι μαθητές εξερευνούν τα διάφορα σημεία εισόδου, θα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τις πολλαπλές προοπτικές που είναι το καλύτερο αντίδοτο της στερεότυπης σκέψης. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, ενώ η θεωρητική σύλληψη της πολλαπλής νοημοσύνης και τα σημεία εισόδου που αναφέρονται στις διάνοιες είναι καθολική, ο τρόπος για την αποτελεσματική εφαρμογή των «σημείων εισόδου» εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη μέθοδο διδασκαλίας, τους μαθητές και τον επιδιωκόμενο στόχο μάθησης (Gardner, 1997). Συγκεκριμένα, τα σημεία εισόδου είναι:

- Η αφηγηματική είσοδος (Narrative entry): απευθύνεται σε μαθητές που μαθαίνουν μέσω αφηγήσεων ή μέσω των γλωσσικών πληροφοριών, με στόχο να συσχετίσει το περιεχόμενο των μαθημάτων με τη γλωσσική νοημοσύνη.
- Η λογικο-μαθηματική ή ποσοτική ή αριθμητική είσοδος (Logical/Quantitative/Numerical entry): απευθύνεται σε μαθητές που μαθαίνουν με αριθμούς, λογιστικές πράξεις, συλλογή δεδομένων, μετασχηματισμούς και λογικούς συλλογισμούς. Ο Gardner (1997) διακρίνει τη λογική από την ποσοτική είσοδο, για να διαφοροποιήσει αντίστοιχα τη χρήση αφηρημένων σκέψεων, λογικών προβλημάτων και συλλογισμών από την υπολογιστική ικανότητα και τη χρήση αριθμών. Η είσοδος αυτή επιδιώκει την ενεργοποίηση της λογικομαθηματικής νοημοσύνης.
- Η θεμελιακή ή υπαρξιακή είσοδος (Foundational entry): απευθύνεται σε μαθητές που γοητεύονται από υπαρξιακά ζητήματα και θέματα με φιλοσοφικό περιεχόμενο. Αναδεικνύει τα φιλοσοφικά και θεμελιώδη ερωτήματα ή διλήμματα σχετικά με το θέμα. Μέσω της εισόδου αυτής είναι πιθανό να ενεργοποιηθούν οι προσωπικές νοημοσύνες.
- Η είσοδος των χειρωνακτικών δραστηριοτήτων (Experiential or hands-on entry): απευθύνεται σε μαθητές που μαθαίνουν μέσω της ενεργούς εμπλοκής σε ένα θέμα πχ. διαχειριζόμενοι υλικά, κάνοντας πράγματα με το σώμα τους ή με τὰ χέρια τους ή διεξάγοντας πειράματα. Άμεσα εισάγει τους μαθητές στην κιναισθητική νοημοσύνη και έμμεσα στη νοημοσύνη του χώρου.
- Η αισθητική είσοδος (Aesthetic entry): απευθύνεται σε μαθητές που εμπνέονται από την τέχνη, τη μουσική και αντιλαμβάνονται το ρόλο της ισορροπίας, της αρμονίας και της σύνθεσης. Μέσω αυτής οι μαθητές ανταποκρίνονται στις τεχνικές και αισθητικές ιδιότητες ενός αντικειμένου ή έργου τέχνης. Άμεσα εισάγει στη νοημοσύνη του χώρου και έμμεσα στην κιναισθητική και μουσική νοημοσύνη.

- Η κοινωνική είσοδος (Social entry): Οι προηγούμενες προσεγγίσεις απευθύνονταν σε μεμονωμένα άτομα. Η κοινωνική απευθύνεται σε άτομα που μαθαίνουν καλύτερα μέσα στα πλαίσια ομάδων, όπου έχουν τη δυνατότητα να πάρουν διάφορους ρόλους, να δουν άλλες οπτικές γωνίες, να αλληλεπιδράσουν, να συζητήσουν με τα άλλα μέλη της ομάδας. Καλλιεργεί, επομένως, την ενσυναίσθηση και τη διαπροσωπική νοημοσύνη και δευτερευόντως την κιναισθητική, τη μουσική και τη χωρική (Φλουρής, 2006).

Η χρήση πολλαπλών σημείων εσόδου παρουσιάζει σαφή πλεονεκτήματα και για τους μαθητές και για τους εκπαιδευτικούς. Από τη μια, η κατανόηση είναι πολύ πιο πιθανό να επιτευχθεί, εάν ο μαθητής συναντά το υλικό σε μια ποικιλία από μορφές, πλαίσια και τρόπους, που ο Gardner αποκαλεί «πολλαπλές αναπαραστάσεις» (multiple representations), οι οποίες αντλούν το περιεχόμενό τους από τους διάφορους τύπους νοημοσύνης. Οι πολλαπλές αναπαραστάσεις επιτρέπουν στους μαθητές να σκεφτούν το υλικό σαν ειδικοί, που μπορούν να εξηγήσουν τις ιδέες τους με πολλούς τρόπους και να κάνουν «πολλαπλές συνδέσεις» με άλλες παραστάσεις, συσχετίζοντας έτσι το νέο περιεχόμενο που έχουν μάθει με την προηγούμενη γνώση τους, για να επεκτείνουν περαιτέρω τη μάθησή τους. Τους δίνεται, επίσης, η δυνατότητα να διερευνούν τις εισόδους που τους ταιριάζουν και να επικεντρώνουν στις δυνάμεις αντί στις αδυναμίες τους (Gardner, 2006a; Gardner, 2009). Από την άλλη, το σχολικό περιβάλλον ενθαρρύνεται να αναλαμβάνει καινοτόμες δράσεις και ο εκπαιδευτικός να επινοεί διαρκώς νέους και προσφορότερους τρόπους προσέγγισης του υλικού με βάση τις περιστάσεις, το αντικείμενο και το θέμα διδασκαλίας και τους μαθητές του, να υπερβαίνει τη χρήση τυποποιημένων σχημάτων και συμβόλων. Επομένως, εξασφαλίζεται η ποιότητα, η πρωτοτυπία, η δημιουργικότητα της διδασκαλίας, ο διαρκής στοχασμός ως προς τις διδακτικές διαδικασίες και το σκοπό της, η διαθεματική προσέγγιση ενός θέματος, η σύνδεση της διδασκαλίας με τη βιωματική πλευρά της ζωής και με πραγματικές συνθήκες και η αξιολόγηση της κατανόησης μέσα από πολλούς εναλλακτικούς τρόπους (Williams et al., 2002; Williams, 2007).

4.2.5.3. Συμβατότητα της θεωρίας με άλλες θεωρίες μάθησης

Εκτός από τα πλεονεκτήματα που έχουν προκύψει και έχουν τεκμηριωθεί ερευνητικά από την εφαρμογή της θεωρίας και την αισιόδοξη αντίληψη που εκφράζει για την ανθρώπινη δυνατότητα και εξέλιξη, οι εκπαιδευτικοί έχουν αγκαλιάσει ολόψυχα

τη θεωρία του Gardner και λόγω της συσχέτισής της με τις κonstrουκτιβιστικές και προοδευτικές θεωρίες μάθησης (Ormrod, 2006).

Καταρχάς η θεωρία των ΠΤΝ μπορεί να ανταποκριθεί στη *διαφοροποίηση της διδασκαλίας*. Όπως προαναφέρθηκε στο σχετικό κεφάλαιο (βλ. εν. 3.7.1.), η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αναφέρεται στο περιεχόμενο, τις διαδικασίες, το προϊόν και το περιβάλλον μάθησης, με κριτήρια τρεις επιμέρους διαστάσεις: την ετοιμότητα, το ενδιαφέρον και μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Ως προς το περιεχόμενο ο εκπαιδευτικός παρουσιάζοντας τον «πυρήνα» ενός θέματος μπορεί να λάβει υπόψη του το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών σε σχέση με το επίπεδο δυσκολίας του θέματος ή του υλικού και να αναδείξει πτυχές του θέματος που στοχεύουν ή αντανακλούν τον προτιμώμενο τύπο νοημοσύνης. Ως προς τις διαδικασίες η διδασκαλία μπορεί να διαφοροποιηθεί με τη χρήση πολλαπλών «σημείων εισόδου» για να διδαχτεί μια έννοια ή μια δεξιότητα και ως προς το προϊόν με την επιλογή από τους μαθητές δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στον ισχυρό τους τύπο νοημοσύνης και οδηγούν στην παραγωγή αντίστοιχου υλικού. Ως προς το περιβάλλον μάθησης επιδιώκεται ευελιξία που θα ικανοποιεί τους ποικίλους τύπους νοημοσύνης. Για παράδειγμα, προτείνεται η δημιουργία περιβαλλόντων που ικανοποιούν τόσο τους μαθητές με υψηλή ενδοπροσωπική νοημοσύνη, που προτιμούν να εργάζονται μόνοι τους, όσο και εκείνους με υψηλή διαπροσωπική, που προτιμούν να συνεργάζονται σε ομάδες, ή εκείνους με φυσιοκρατική, που προτιμούν να εργάζονται έξω από την τάξη, όταν είναι δυνατό (Anderson, 2007).

Η θεωρία αξιολογεί, επίσης, τη θεωρητική αρχή του *Vygotsky* ότι η εμπειρία –ο ιδιοσυγκρασιακός τρόπος με τον οποίο ένα άτομο εσωτερικεύει πληροφορίες του περιβάλλοντος- είναι σημαντική παράμετρος για τη γνωστική ανάπτυξη και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Καθώς κάθε μαθητής έχει διαφορετικό υπόβαθρο, δυνατότητες και ενδιαφέροντα, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες πρέπει να είναι σχεδιασμένες έτσι, ώστε να εξασφαλίζουν πλούτο βιωμάτων και εμπειριών και τη δυνατότητα να μαθαίνουν οι μαθητές κατά μήκος πολλών διαστάσεων (γλωσσικά, κιναισθητικά, χωρικά κ.λπ.) και ενεργητικά παρά με ένα αφηρημένο και αποπλαισιωμένο τρόπο (Moran et al., 2006; Kornhaber et al., 2003).

Επιπλέον, βασική ιδέα του *Vygotsky* είναι ότι η ψυχολογική ανάπτυξη δεν μπορεί να διαχωριστεί από την ανθρώπινη ιστορία και πολιτισμό· οι υψηλού επιπέδου νοητικές λειτουργίες, όπως η σκέψη, η λογική μνήμη και η ανθρώπινη συνείδηση έχουν τις ρίζες τους στην κοινωνική αλληλεπίδραση, στο πλαίσιο της οποίας ο άνθρωπος μαθαίνει να

διαχειρίζεται τα διανοητικά και γνωστικά εργαλεία, που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της ανθρώπινης ιστορίας, όπως τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τη μουσική, την τέχνη, για να ανταποκριθεί στο υψηλό επίπεδο των ικανοτήτων του. Αυτή είναι και ο βασικός πυρήνας της θεωρίας του που μετουσιώθηκε στο εκπαιδευτικό πεδίο στη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (βλ. εν. 3.5), εντός της οποίας και κατά την αλληλεπίδραση του μαθητή με τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό περιβάλλον αφυπνίζεται μια ποικιλία εσωτερικών αναπτυξιακών διαδικασιών. Επομένως, η μάθηση είναι μια αναγκαία και καθολική πτυχή της διαδικασίας της ανάπτυξης που είναι πολιτισμικά οργανωμένη. Ο Gardner, από την άλλη, υποστηρίζει ότι ένα μεγάλο μέρος της ιστορίας της ανθρώπινης εξέλιξης έχει γραφτεί υπό την επίδραση των επιρροών των προσώπων, των πρακτικών και των πολιτισμικών συνέργων. Με άλλα λόγια, τα στάδια της ψυχολογικής ανάπτυξης δεν μπορούν να προκαθοριστούν, όπως το χρώμα των μαλλιών, επειδή «η νοημοσύνη είναι μια αλληλεπίδραση ανάμεσα στις βιολογικές ροπές και τις ευκαιρίες για μάθηση που δίνει ένας πολιτισμός». Επομένως, η νοημοσύνη δεν μπορεί απομονωθεί ή να αποπλαισιωθεί. Κατά την ορολογία του Gardner ο «ευφυής μαθητής» κάνει χρήση της νοημοσύνης που είναι κατανεμημένη σε ολόκληρο το περιβάλλον του. Η θεωρία του Gardner μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα εργαλείο που πραγματώνει τη θεωρία της ZEA του Vygotsky, του οποίου όνειρο ήταν να αναδιαρθρώσει την εκπαιδευτική εμπειρία και να βρει ένα τρόπο για να βοηθήσει τα παιδιά να φτάσουν τις δυνατότητές τους. Και οι δυο θα μπορούσαν να θεωρηθούν υπερασπιστές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και θα συμφωνούσαν ότι είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε το στίλ μάθησης κάθε μαθητή και τη συνεργασία δασκάλου και μαθητή απαραίτητη προϋπόθεση για τη χρησιμοποίηση αυτού του εκπαιδευτικού μοντέλου ως παιδαγωγικού εργαλείου (Beliansky, 2006).

Πασιφανής είναι, επίσης, η συμφωνία της θεωρίας των ΠΤΝ με την *αρχή της «γνωστικής μαθητείας»*. Η ιδέα ότι είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί η θεωρία ως όχημα για την τροποποίηση της σκέψης είναι σχετική με την προσέγγιση της προγύμνασης (coaching) και της καθοδήγησης (mentoring) ως μέσων που διευκολύνουν τη διαδικασία αλλαγής, δεδομένου ότι δίνουν την ευκαιρία να σχεδιαστεί ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα ανάπτυξης που μπορεί να βοηθήσει ένα άτομο «να μάθει πώς να μαθαίνει». Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση το άτομο αποκτά τη μάθηση από μέσα του με τη βοήθεια του «προπονητή» παρά διδάσκεται μέσω υποδείξεων και γεγονότων, σημείο στο οποίο έγκειται και η διαφοροποίηση της προγύμνασης από την παραδοσιακή διδασκαλία. Τα πλεονεκτήματα αυτής της προσέγγισης αφορούν και

στους εκπαιδευτικούς-καθοδηγητές, γιατί αναπτύσσουν και βελτιώνουν τις πρακτικές τους, προκειμένου να επιτύχουν την ευελιξία που απαιτείται για να συνεργαστούν με τους διαφορετικούς τύπους μαθητών (Whitmore, 2003).

Η θεωρία των ΠΤΝ υποστηρίζεται επίσης, από την *εγκεφαλοκεντρική μάθηση* ή *«μάθηση βασισμένη στον εγκέφαλο»* (brain – based education/Brain-based learning), σύγχρονη θεωρία μάθησης προερχόμενη από το πεδίο της Νευροβιολογίας, που υποστηρίζει ότι η μάθηση βασίζεται στη δομή και τη λειτουργία του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος. Η γνώση για το πώς λειτουργεί και αναπτύσσεται ο εγκέφαλος συνδυάζεται με τη γνώση για το πώς μαθαίνει και σκέφτεται. Υποστηρίζει, επίσης, ότι κάθε άτομο γεννιέται με έναν εγκέφαλο, μοναδικό και ξεχωριστό από κάθε άλλον. Επομένως, και η αναζήτηση του νοήματος είναι συνάρτηση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί ο εγκέφαλος καθενός (Caine & Caine, 1990, 1995; Jensen, 2008).

Κοινά σημεία αναφοράς διαπιστώνονται, επίσης, μεταξύ της θεωρίας των ΠΤΝ και της *θεωρίας του Bruner*. Συγκεκριμένα, ο Bruner προτείνει δύο βασικούς τρόπους σκέψης: τον τρόπο της αφήγησης (narrative mode) και τον παραδειγματικό (paradigmatic mode). Στην πρώτη περίπτωση ο νους εμπλέκεται με ένα διαδοχικό, προσανατολισμένο στη δράση τρόπο, που άρχεται από τη λεπτομέρεια και η σκέψη λαμβάνει τη μορφή ιστοριών και «συναρπαστικού δράματος». Στη δεύτερη, υπερβαίνει τη λεπτομέρεια (τα ειδικά) για να επιτύχει τη συστηματική, κατηγορική (categorical) γνώση και η σκέψη είναι δομημένη ως προτάσεις που συνδέονται με λογικούς τελεστές. Ορατή είναι σ' αυτό το σημείο η αντιστοιχία με το αφηγηματικό και λογικομαθηματικό σημείο εισόδου του Gardner. Βασικό σημείο, επίσης, της θεωρίας του Bruner που ο Gardner ενσωμάτωσε στη θεωρία του είναι οι τρεις βασικές κατηγορίες της γνώσης που προτείνει: η εικονική, η πραξιακή και η συμβολική. Η εικονική συνδέεται με τρόπους της γνώσης που βρίσκονται στο επίκεντρο των οπτικών και χωρικών τεχνών· η πραξιακή πλαισιώνεται στη σοφία της κίνησης, την κιναισθητική δράση και το χορό· η συμβολική αντιπροσωπεύει τη λογική. Μοιράζεται, επίσης, ο Gardner με τον Bruner, όπως και με άλλους κωνστροκτιβιστές, την άποψη ότι ο δάσκαλος λειτουργεί ως διαμεσολαβητής που ενθαρρύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν τις αρχές για τον εαυτό τους και για την κατασκευή της γνώσης μέσω της συνεργασίας για την επίλυση ρεαλιστικών προβλημάτων, αλλά και την άποψη ότι όλα τα θέματα μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά στα παιδιά ανεξάρτητα από το στάδιο ανάπτυξής τους, αρκεί ο δάσκαλος να χρησιμοποιεί τη «γλώσσα» που καταλαβαίνει ο μαθητής (ο Gardner θα αντικαθιστούσε τη «γλώσσα» από τον τύπο νοημοσύνης) (Samples, 1992).

Η έμφαση που αποδίδει ο Gardner στην οπτικοχωρική νοημοσύνη ενισχύεται από την *οπτική θεωρία* (visual theory) του Williams (2005) και ειδικότερα τη γνωστική της πλευρά (visual cognition), η οποία εξαιρεί τη σημασία της οπτικής γνώσης στη γνωστική εξέλιξη του ατόμου. Η θεωρία επικαλείται ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία ο ανθρώπινος νους χρησιμοποιεί δύο βασικά συστήματα γνωστικής επεξεργασίας, το λογικό ή ορθολογικό (rational) και το διαισθητικό (intuitive). Το πρώτο είναι από τη φύση του αναλυτικό, στηρίζεται στη λογική ως ένα μέσο της γνώσης και είναι η γνωστική βάση για τη μαθηματική και γλωσσική νοημοσύνη. Το δεύτερο έχει συνθετικό χαρακτήρα, επιτρέπει σε κάποιον να επιτύχει τη γνώση άμεσα χωρίς τη διαμεσολάβηση του ορθολογισμού (βλέπει κανείς και αμέσως γνωρίζει) και είναι η γνωστική βάση για την οπτικοχωρική, κιναισθητική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, φυσιοκρατική.⁶⁴ Αυτά τα διαφορετικά γνωστικά συστήματα λειτουργούν ανεξάρτητα, αλλά έχουν και τη δυνατότητα να εργαστούν από κοινού. Πιο συγκεκριμένα, αν και η οπτική γνώση είναι διαισθητική στη βάση της, δηλαδή ανταποκρινόμαστε σε οπτικά ερεθίσματα χωρίς να υιοθετούμε ορθολογικές γνωστικές διαδικασίες,⁶⁵ αυτά στη συνέχεια μπορεί να εξεταστούν με τη χρήση ορθολογικών διαδικασιών, για να αναπτυχθεί μια λογική ανταπόκριση. Με τον τρόπο αυτό οι ανεξάρτητες διαισθητικές και λογικές διαδικασίες ενσωματώνονται στο πλαίσιο μιας γνωστικής ισορροπίας. Ας διευκρινιστεί στο σημείο αυτό ότι οι οπτικές πληροφορίες που διεγείρουν τις γνωστικές διαδικασίες μπορούν να παράγονται από τα φυσικά μάτια και από τη φαντασία ή το «μάτι του μυαλού» (τη σκέψη, τη μουσική, τα λόγια, τις αναμνήσεις, το χρώμα, το φως και το σκοτάδι, το διαλογισμό, τα όνειρα, το άρωμα, και την αφή). Όσον αφορά στην εκπαιδευτική εφαρμογή της η θεωρία αντιπαρατίθεται στην υποτίμηση της διαισθητικής γνώσης στη διδασκαλία σε όφελος της λογικής και συμβάλλει στην ανάπτυξη τεχνικών για τη διδασκαλία και τη χρήση των διαισθητικών και ορθολογικών γνωστικών ικανοτήτων, ως εξίσου σημαντικών και συμπληρωματικών συνιστωσών ενός ολοκληρωμένου μοντέλου γνώσης.

⁶⁴ Γενικότερα, οι συσχετίσεις αυτές υποστηρίζονται από μεγάλο αριθμό ερευνών που έχουν υλοποιηθεί τις δύο τελευταίες δεκαετίες (για μια αναλυτικότερη επισκόπηση των σχετικών ερευνών βλ. Al Ghraibeh, 2012).

⁶⁵ Οι νευροεπιστήμονες έχουν αποδείξει ότι η πρωτογενής οπτική γνώση συμβαίνει σε ασυνείδητο γνωστικό επίπεδο και καθοδηγεί τη συμπεριφορά, πριν ο ορθολογικός νους αποκτήσει επίγνωση του γεγονότος ότι οι πληροφορίες έχουν ληφθεί και τις θέσει υπό επεξεργασία. Ειδικότερα, σύμφωνα με νευροβιολογικά δεδομένα, οι οπτικές πληροφορίες, που προκύπτουν από τις δραστηριότητες του νου ή από την αντίληψη του φυσικού ματιού, ακολουθούν νευρολογικά μονοπάτια που παρακάμπτουν αρχικά το νεοφλοιό, το γνωστικό κέντρο της λογικής και του συλλογισμού. Ταξιδεύουν πρώτα στο θάλαμο και στη συνέχεια στην αμυγδαλή και στους προμετωπιαίους λοβούς, μια πρωταρχική αποθήκη της ασυνείδητης μνήμης. Στους προμετωπιαίους λοβούς οι οπτικές πληροφορίες συντίθεται με άλλες ασυνείδητες γνωστικές πληροφορίες, για να σχηματίσουν μη συνειδητές προκαταλήψεις που καθοδηγούν και παράγουν συμπεριφορά πριν ένα δεύτερο σήμα υποστεί επεξεργασία από το νεοφλοιό όπου μπορεί να σχηματιστεί μια ορθολογική απόκριση (Williams, 2005).

Πολλά χρόνια πριν τον Gardner η *Μαρία Μοντεσόρι* αμφισβήτησε, επίσης, το status quo σχετικά με τις ανθρώπινες ικανότητες, αποδεικνύοντας ότι όλα τα παιδιά – ακόμα και εκείνα που θεωρούνταν «κατώτερα» (με ψυχικά προβλήματα, υστερημένα, προερχόμενα από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα)- θα μπορούσαν να αναπτυχθούν κάτω από ένα σύνολο ορθών προϋποθέσεων.

Παρά τις διαφορές τους στη μεθοδολογία από την οποία πρόεκυψαν οι θεωρίες τους και το σημείο στο οποίο εστιάζουν το ενδιαφέρον τους μοιράζονται πολλές κοινές απόψεις. Εργαζόμενοι και οι δυο με φυσιολογικά αλλά και με εξαιρετικά άτομα, αμφισβήτησαν τις άκαμπτες και στενόμευαλες πεποιθήσεις σχετικά με το ανθρώπινο δυναμικό και υποστήριξαν ότι η ικανότητα σε μια περιοχή δε συνεπάγεται απαραίτητα ικανότητα και σε άλλες και το αντίθετο. Αν και δεν αμφισβητούν την επίδραση γενετικών παραγόντων στην ανάπτυξη των ανθρώπινων ικανοτήτων, θεωρούν καθοριστική την αλληλεπίδραση των γενετικών και των περιβαλλοντικών παραγόντων στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Και οι δυο φαίνεται να μοιράζονται την άποψη ότι όσο «έξυπνο» το περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά το παιδί και πιο ισχυρές οι παρεμβάσεις και οι πόροι που προσφέρει, τόσο ικανότερο θα γίνεται το άτομο και θα περιορίζει την επίδραση γενετικών παραγόντων. Ακόμα και προικισμένα από τη φύση άτομα σε μια νοημοσύνη δε θα ήταν αποδοτικά σε αντίστοιχα έργα, αν δεν εκτίθεντο σε πόρους και υλικά που υποστηρίζουν τη νοημοσύνη αυτή.

Αρχές της Μοντεσοριανής εκπαίδευσης είναι η εξατομικευμένη μάθηση ανάλογα με τις δυνατότητες, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, η «Ανοικτή Τάξη» και η «εκτός θυρών» εκπαίδευση σε ένα περιβάλλον που δεν έρχεται σε σύγκρουση με την παιδική φύση και ο παρατηρητικός ρόλος του εκπαιδευτικού σε μια προγραμματισμένη και καλά σχεδιασμένη διδασκαλία σύμφωνα με τα επίπεδα γνώσης των μαθητών (Κουτσοβάνου, 2012). Οι αντιστοιχίες αυτών των απόψεων με τις απόψεις του Gardner για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, τη βιωματική μάθηση, τη μουσειακή εκπαίδευση, τα «σημεία εισόδου» και το ρόλο του εκπαιδευτικού είναι ορατές.

Η Montessori υποστήριξε, επίσης, όπως και ο Gardner, ότι η αγωγή των παιδιών προάγεται μέσω της κατανόησης και όχι μέσω παραδοσιακών μεθόδων επανάληψης και ότι αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω δραστηριοτήτων και υλικών που αξιοποιούν κάθε περιοχή του ανθρώπινου δυναμικού. Οι δραστηριότητες διδασκαλίας/μάθησης που πρότεινε είναι πολυαισθητηριακές και ενεργοποιούν συνδυασμούς νοημοσύνης. Για παράδειγμα, ένα μάθημα που προτείνει η Montessori για τα γεωμετρικά στερεά

χρησιμοποιεί τη σωματική-κιναισθητική νοημοσύνη, για να αισθανθούν οι μαθητές τη μορφή τους, την οπτικοχωρική μέσω της παρατήρησης και της εσωτερίκευσης των εικόνων των γεωμετρικών μορφών, τη λογική-μαθηματική νοημοσύνη μέσω της δημιουργίας σχέσεων μεταξύ των μορφών, τη νατουραλιστική νοημοσύνη μέσω της παρατήρησης και της ταξινόμησή τους, καθώς και τη γλωσσική τους μέσω της ονομασίας των μορφών. Στην κατηγοριοποίηση, εξάλλου, των υλικών που επινόησε η Μοντεσόρι σε αισθητηριακό, γλωσσικό, λογικομαθηματικό και υλικό του χώρου διαφαίνεται η αντιστοιχία με τους ΠΤΝ. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουμε αν ελέγξουμε το περιεχόμενο των επιμέρους περιοχών του προγράμματος (curriculum) που προτείνει η Μοντεσόρι. Για παράδειγμα, οι ασκήσεις που αφορούν στην Πρακτική ζωή (Practical Life) συνδυάζουν τη χρήση κιναισθητικής και χωρικής νοημοσύνης. Οι Αισθητηριακές ασκήσεις (Sensorial exercises) περιλαμβάνουν την κιναισθητική, τη χωρική, τη λογικο-μαθηματική, τη φυσιοκρατική, τη γλωσσική νοημοσύνη και τις διαπροσωπικές, αν τα παιδιά εργάζονται μαζί. Οι Γλωσσικές ασκήσεις (Language exercises) χρησιμοποιούν την κιναισθητική, χωρική, τη γλωσσική και τις διαπροσωπικές νοημοσύνες και τα μαθηματικά. Η Φύση και οι Κοινωνικές Σπουδές συμπεριλαμβάνουν τη φυσιοκρατική, την κιναισθητική, τη λογικομαθηματική, τη χωρική, τις διαπροσωπικές και τη γλωσσική νοημοσύνη. Η Τέχνη, η γυμναστική, η μουσική περιλαμβάνουν τη κιναισθητική, τη λογικομαθηματική, τη χωρική και τη μουσική (Κουτσοβάνου, 2012· Vardin, 2003).

Αναγνώρισε, επίσης, η Μοντεσόρι τη σημασία της γνώσης του εαυτού και της αυτο-ρύθμισης (ενδοπροσωπική νοημοσύνη του Gardner). Συγκεκριμένα αναφέρει: «Κάθε ένα από τα παιδιά τελειοποιεί τον εαυτό του μέσα από τις δικές του δυνάμεις και πηγαίνει προς τα εμπρός με γνώμονα την εσωτερική δύναμη που το διακρίνει ως άτομο» (1964, 86). Αναγνώρισε, επίσης, τη σημασία της διαπροσωπικής νοημοσύνης: πολλές από τις δραστηριότητές της στόχευαν στην καλλιέργεια του σεβασμού, τη βοήθεια και τη διδασκαλία των άλλων, τη συνεργασία, αυτά δηλαδή που ο Gardner αποκαλεί διαπροσωπική νοημοσύνη.

4.3. Πολλαπλή νοημοσύνη και γραπτός λόγος

4.3.1. Η σκέψη ως μη γλωσσική διαδικασία

Παρόλο που ο ίδιος ο Gardner δεν αναφέρθηκε ειδικά στο γραπτό λόγο και τη συγγραφή, η θεωρία του μπορεί να περιγράψει τις ποικίλες ανθρώπινες ικανότητες που εμπλέκονται στη συγγραφική διαδικασία. Πριν παρουσιάσουμε, όμως, αναλυτικά πώς σχετίζεται ο καθένας από τους τύπους νοημοσύνης με το γραπτό λόγο, κρίνουμε αναγκαίο να αναφερθούμε στις ρίζες και τα μέσα της σκέψης, ώστε να διαφανεί ότι η γλώσσα δεν είναι το μοναδικό όχημά της κι επομένως στο γραπτό λόγο και τη συγγραφή εμπλέκονται λογικά και άλλα οχήματα σκέψης (άρα και τύποι νοημοσύνης) πέραν του γλωσσικού.

Αν προσδιορίσουμε τη σκέψη ως την ικανότητα να έχει κάποιος ιδέες και να εξάγει νέες από παλιότερες και τη γλώσσα ως ικανότητα κωδικοποίησης των ιδεών σε σύμβολα, προκειμένου να επιτυγχάνεται η επικοινωνία με τους άλλους, τότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι δε σκέφτονται μόνο με λέξεις, σκέφτονται και όταν η γλώσσα απουσιάζει. Επιπλέον, η προφορική γλώσσα (language) διακρίνεται από το γραπτό λόγο, την ανάγνωση και τη γραφή, που είναι πρόσφατες στην ανθρώπινη ιστορία συμβάσεις και διδάσκονται με ανομοιόμορφα αποτελέσματα. Εξάλλου, τα οπτικά και κιναισθητικά (απτικά) συστήματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη των ανώτερων γνωστικών λειτουργιών συμπεριλαμβανομένης και της γλώσσας (Kandel et al., 1999).

Τα συστήματα αυτά όχι μόνο είναι τα αρχαιότερα αλλά και όλοι οι άνθρωποι –σε φυσιολογικές καταστάσεις- γεννιούνται με την ικανότητα της όρασης και της κίνησης. Σ' αυτά οικοδομήθηκε η γλώσσα ως σύστημα. Όταν αναπτύσσονται νέες ικανότητες, όπως η γλωσσική, προσαρτούνται σε ήδη υπάρχοντα μέρη του εγκεφάλου που υποστηρίζουν γνωστικές διαδικασίες όμοιες με αυτές που απαιτούνται για τη γλωσσική παραγωγή και την κατανόηση. Περιοχές που ελέγχουν την όραση και τις κινητικές δραστηριότητες εξυπηρετούν και τις ανάγκες της ρηματικής γλώσσας και γίνονται οι πρωταρχικές περιοχές επεξεργασίας του λόγου και αργότερα της γραφής, πράγμα που σημαίνει ότι ο εγκέφαλος δεν αναπτύχθηκε αποκλειστικά για τη γλώσσα αλλά ως ανταπόκριση στις γνωστικές απαιτήσεις (De Vries, 2002). Επομένως, είναι λογικό η έρευνα να στρέφεται στην εξέταση του πώς αυτά τα συστήματα επηρεάζουν ανώτερες λειτουργίες, όπως τη συγγραφή.

Ειδικότερα όσον αφορά την όραση, επειδή είναι η πρωταρχική αίσθηση με την οποία οι περισσότεροι άνθρωποι βιώνουν τον κόσμο, οι οπτικοί χάρτες ή οι εικόνες που μεταφέρουν ώσεις στα νευρικά κέντρα θεωρείται ότι έχουν πολύ μεγάλη επίδραση στη σκέψη. Πώς οι οπτικές εικόνες επηρεάζουν τη σκέψη, τη γλωσσική παραγωγή και την κατανόηση της γλώσσας είναι το αντικείμενο πρόσφατων μελετών, όπως και η ικανότητα μεταβολής των οπτικών χαρτών σε γλωσσικούς, μια ικανότητα που αποδεικνύει πως οι γλωσσικές διαδικασίες χτίζονται και τροφοδοτούνται από τις οπτικές. Η σκέψη με εικόνες (visual thinking) διαφέρει από τη σκέψη μέσω της γλώσσας (verbal thinking). Σε αντίθεση με την προφορική ή γραπτή γλώσσα, που βιώνονται ως γραμμική ροή την ώρα που χρησιμοποιούνται, στο οπτικό πεδίο μονάδες από αισθητηριακές πληροφορίες τοποθετούνται μαζί σε μια εικόνα και όχι σε μια ακολουθία. Η αφηρημένη σκέψη που στηρίζεται στους οπτικούς χάρτες δεν είναι, επίσης, γραμμική, γεγονός ιδιαίτερα σημαντικό για σύνθετα οπτικά έργα που απαιτούν ταχύτητα και ακρίβεια (π.χ. έλεγχος εναέριας κυκλοφορίας). Αυτοί που σκέφτονται με εικόνες (visual thinkers) επεξεργάζονται τις πληροφορίες με αυτό τον τρόπο (και προφανώς διαφορετικά απ' ό,τι αυτοί των οποίων οι γνωστικές λειτουργίες επηρεάζονται περισσότερο από άλλους χάρτες στον εγκέφαλο).

Όσον αφορά την επίδραση του κιναισθητικού συστήματος στην ανάπτυξη της γλώσσας, όταν τα πρώτα ανθρωποειδή άφησαν τα δένδρα, χρησιμοποίησαν τα χέρια τους για άλλες δραστηριότητες, όπως την κατασκευή και τη χρήση εργαλείων, πράγμα όμως που απαιτούσε νέες συμπεριφορές, νοήμονα πρακτική, γνωστικές διαδικασίες. Αυτές οι γνωστικές διαδικασίες προϋπήρξαν της γλώσσας, η οποία οικοδομήθηκε πάνω σ' αυτές, όταν η κατασκευή και η χρήση των εργαλείων, ως κοινωνικά πια οργανωμένη και συνδεδεμένη με τον καταμερισμό της εργασίας, έπρεπε να διδαχτεί και σε άλλους. Ειδικότερα, η εξειδίκευση της χρήσης του ενός χεριού και οι αλλαγές στον εγκέφαλο που επέτρεπαν αυτή την εξειδίκευση είχαν βαθιές συνέπειες για τη γνωστική ανάπτυξη και κυρίως ενδυνάμωσαν την ανάπτυξη της γλώσσας (Wilson, 1998 στο De Vries, 2002). Επιπλέον, οι μελέτες στη νοηματική αποδεικνύουν ότι η γλώσσα δεν είναι απαραίτητα ρηματική (verbal). Οι νευροεπιστήμονες έχουν αποδείξει ότι μετά από βλάβες οι χρήστες της νοηματικής αναπτύσσουν τις ίδιες ικανότητες όπως και οι χρήστες της ρηματικής γλώσσας, πράγμα που αποδεικνύει ότι και στις δύο περιπτώσεις αναπτύσσονται ίδιες γνωστικές διαδικασίες. Στα κωφά παιδιά η σκέψη αναπτύσσεται και ωριμάζει από τις κινήσεις των χεριών, όπως και στα παιδιά που ακούνε αναπτύσσεται από τη μάθηση της γλώσσας. Ο Wilson (1998) καταλήγει στο

συμπέρασμα ότι οι κινήσεις των χεριών μπορούν να αποτελέσουν ένα μέσο με το οποίο οι άνθρωποι μπορούν να σκεφτούν ή να εκφράσουν πολύπλοκες ιδέες, οι οποίες θεωρούνται έκφραση υψηλής νοημοσύνης (π.χ. λεκτικής ή μαθηματικής).

Επομένως, όπως υποστηρίζουν και οι Kandel et al. (1999), η γλώσσα δεν είναι η θεμελιώδης προϋπόθεση για τη σκέψη και η σκέψη δεν είναι απαραίτητα λεκτική (verbal). Ίσως, λοιπόν, να είναι λανθασμένη η άποψη των θεωρητικών του γραπτού λόγου ότι η διδασκαλία του εξαρτάται από τη λεκτική σκέψη (verbally thinking) περισσότερο από τη χρήση άλλων γνωστικών εργαλείων.

Η γραφή και η ανάγνωση δεν είναι αποκλειστικά γλωσσικές δραστηριότητες, υποστηρίζει και ο Armstrong (2003). Ο συγγραφέας και ο αναγνώστης ελέγχουν και τα τυπωμένα γλωσσικά σύμβολα (οπτικο-χωρική νοημοσύνη), αντιστοιχούν τα σύμβολα με τους ήχους και για να το επιτύχουν αυτό πρέπει να βασιστούν στη γνώση τους για τους μουσικούς ήχους (μουσική νοημοσύνη), τους φυσικούς ήχους (φυσιοδιφική νοημοσύνη) και τους ήχους των λέξεων (γλωσσική νοημοσύνη). Επίσης, όταν διαβάζουν ή γράφουν πληροφορίες με νόημα μπορεί να τις οπτικοποιούν (οπτικο-χωρική νοημοσύνη) ή εμπλέκονται ενεργητικά στο κείμενο μ' ένα φυσικό τρόπο (κιναισθητική νοημοσύνη), αντιδρούν συναισθηματικά σ' αυτό (ενδοπροσωπική νοημοσύνη), εικάζουν τις προθέσεις και τις απόψεις των ηρώων ή του συγγραφέα (διαπροσωπική νοημοσύνη), σκέφτονται λογικά και κριτικά και προβαίνουν σε συμπερασματικές διαδικασίες (λογικομαθηματική νοημοσύνη).

Την εμπλοκή πολλών επιμέρους ικανοτήτων στην ανάγνωση και τη γραφή επιβεβαιώνει η ποικιλία των δυσκολιών που πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν στις δραστηριότητες αυτές. Άλλοι δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν οπτικά τα γλωσσικά σύμβολα (dyseidetic dyslexia), άλλοι έχουν πρόβλημα με τη σύνδεση των ήχων με τα σύμβολα (dysphonetic dyslexia), άλλοι αποκωδικοποιούν εύκολα αλλά δεν κατανοούν το κείμενο, άλλοι δυσκολεύονται με τις λογικές-γραμματικές δομές της πρότασης.

Αυτές οι δραστηριότητες, συνεχίζει ο Armstrong, συμβαίνουν στο αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου, όμως και το δεξί δε μένει αμέτοχο. Οι Van Strien, Stolk & Zuiker (1995) (αναφέρονται στο Armstrong, 2003) υποστηρίζουν ότι το δεξί ημισφαίριο ενεργοποιείται, όταν τα υποκείμενα διαβάζουν λέξεις συναισθηματικά φορτισμένες ή όταν ο αναγνώστης και ο συγγραφέας πρέπει να «λάβουν αποφάσεις» σημασιολογικού περιεχομένου. Υπάρχουν, επίσης, υποφλοιώδεις δομές που περιλαμβάνονται στη διαδικασία της ανάγνωσης, όπως η παρεγκεφαλίδα, η οποία ήταν προηγουμένως συνδεμένη με τις σωματικές-κιναισθητικές λειτουργίες, και το

μεταιχμιακό σύστημα το οποίο ενεργοποιείται καθώς το υποκείμενο βιώνει συγκινήσεις κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής και της συγγραφικής διαδικασίας (Fulbright et al., 1999; Simpson et al., 2001).

Το ότι η γραφή, και η ανάγνωση, δεν είναι αποκλειστικά γλωσσικές δραστηριότητες το αποδεικνύει η λειτουργία του εγκεφάλου –στο βαθμό που έχει μελετηθεί μέχρι σήμερα η σχέση του με τις δραστηριότητες γραπτού λόγου. Όταν ο άνθρωπος διαβάζει και προφέρει μια τυπωμένη λέξη, βλέπει καταρχάς τη λέξη στο χαρτί. Αυτή η αίσθηση ρυθμίζεται από την πρωτογενή οπτική περιοχή στον ινιακό λοβό (όπου εδράζεται και η χωρική νοημοσύνη). Έπειτα η λέξη προβάλλεται ξανά στη γωνιώδη έλικα, σημείο σύνδεσης του κροταφικού, του πλευρικού και του ινιακού λοβού, όπου διαφορετικοί τύποι πληροφοριών παρουσιάζονται μαζί ή συνδέονται ο ένας με τον άλλο στη δημιουργία των γλωσσικών πληροφοριών: οπτικοχωρικά σχήματα, μουσικοί και προφορικοί ήχοι και ακόμη και φυσικές εντυπώσεις. [Ο Armstrong επικαλείται πρόσφατη έρευνα των Horwitz, Rumsey & Donohue (1998) που έχει υποστηρίξει ότι άτομα με δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή παρουσιάζουν συχνά σημαντική διάσπαση/διάρρηξη σ' αυτή την περιοχή του εγκεφάλου)]. Όλες αυτές οι πληροφορίες συντίθενται και κωδικοποιούνται σημασιολογικά στην κοντινή περιοχή Wernicke. Από εκεί, διαβιβάζονται μέσω μιας δέσμης νευρικών ινών, της τοξοειδούς δεσμίδας, στην περιοχή Broca, όπου κωδικοποιούνται λογικά σε ένα γραμματικό σύστημα, και ένα πρόγραμμα προετοιμάζεται για να προκαλέσει την άρθρωση. Έπειτα τροφοδοτεί τον κινητικό φλοιό, ο οποίος δραστηριοποιεί στη συνέχεια τους μύς των χειλιών, της γλώσσας και του λάρυγγα για να προφέρει την πραγματική λέξη. Σε αυτή την απλή πράξη της ομιλίας μιας τυπωμένης λέξης βλέπουμε τη συμμετοχή διάφορων τύπων νοημοσύνης, της γλωσσικής, λογικομαθηματικής, χωρικής και κιναισθητικής (Καφετζόπουλος, 1995).

Παρακάτω ακολουθεί ειδικότερη αναφορά στη σχέση του γραπτού λόγου με κάθε ένα από τους τύπους νοημοσύνης.

4.3.2. Σχέση πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και γραπτού λόγου

Πέρα από τη γλωσσική νοημοσύνη που η σχέση της με την κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου είναι αυτονόητη, οι τύποι νοημοσύνης που εμπλέκονται πιο άμεσα σ' αυτές τις νοητικές δραστηριότητες είναι η λογικομαθηματική και οι δύο

προσωπικές νοημοσύνες (Grow, 1995). Για άλλους και οι υπόλοιποι τύποι, η οπτικοχωρική, η μουσική, η κιναισθητική και η φυσιοκρατική, έχουν επίσης το δικό τους ρόλο στις διαδικασίες αυτές (Armstrong, 2003).

4.3.2.1. Λογικομαθηματική νοημοσύνη και γραπτός λόγος

Η ακρίβεια στη γλώσσα είναι διαφορετική από την ακρίβεια στη σκέψη που απαιτείται από τη λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, αλλά υποστηρίζουν η μια την άλλη. Οι μαθηματικοί, κατά τον Gardner, πρέπει όχι μόνο να είναι σε θέση να αποδείξουν κάτι με ακρίβεια, αλλά και να γράψουν τις αποδείξεις τους με ακρίβεια. Αλλά και η σύνθεση ενός κειμένου απαιτεί ακρίβεια τόσο στη γλώσσα, όσο όμως και στη σκέψη, προκειμένου να επιτευχθεί η δομή, η οργάνωση των παραγράφων, των προτάσεων, των μεταβάσεων.

Καθώς οι μαθητές βάζουν στη σειρά λέξεις που διαβάζουν ή γράφουν δραστηριοποιούνται νέα είδη λογικών, συντακτικών ή σημασιολογικών δομών, που η εξέτασή τους μέσα στο συγκεκριμένο είναι ένα σημαντικό μέρος της λογικής διαδικασίας «επίλυσης προβλήματος» κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και της συγγραφής. Εντοπίζοντας τα δομικά συστατικά μιας πρότασης μπορούν να δουν τις υποκείμενες λογικές μονάδες και τη σημασία που φέρουν, αλλά και να διαπιστώσουν ότι ένας διαφορετικός συνδυασμός των λογικών μονάδων –κατά τη μετασχηματιστική γραμματική- επιφέρει ανάλογες αλλαγές και στη σημασία τους, έτσι ώστε να απορρίπτουν συνδυασμούς που δε συμφωνούν σημασιολογικά με το ευρύτερο κείμενο.

Η εστίαση, επίσης, στη σημασία των προτάσεων ενός κειμένου είναι λογική διαδικασία, εφόσον οι μαθητές πρέπει να διακρίνουν τις ταυτολογίες, τις λογικά ή εμπειρικά επαληθεύσιμες προτάσεις ή τις ψευδείς και παράλογες και να αιτιολογούν τις δικές τους απόψεις που τους οδηγούν σε λογικά συμπεράσματα.

Αλλά και στο επίπεδο του συνολικού κειμένου οι μαθητές, είτε ως αναγνώστες είτε ως συγγραφείς, επιδίδονται σε λογικές γνωστικές διεργασίες. Η συγγραφή –όπως και η κατανόηση- είναι διαδικασία «επίλυσης προβλήματος». Καθώς ο συγγραφέας παράγει ένα κείμενο λύνει ταυτόχρονα προβλήματα εννοιολογικά, γλωσσικά, διαδικαστικά, λαμβάνοντας υπόψη ρητορικές συνθήκες (θέμα, είδος κειμένου, ακροατήριο, επικοινωνιακές περιστάσεις) και αξιοποιώντας την προηγούμενη γνώση και τις αναπαραστάσεις του. Επιπλέον, ο τελικός του στόχος προσεγγίζεται σταδιακά

και διαμορφώνεται ευδιάκριτα μόνο καθώς κατευθύνεται προς αυτόν μέσω πολλών και διαφορετικών νοερών διαδικασιών, οι οποίες μπορεί να τον οδηγήσουν στη διερεύνηση εναλλακτικών προσεγγίσεων ή σε απόρριψη και επαναπροσδιορισμό του τελικού στόχου (Scardamalia & Bereiter, 1985; Bereiter et al., 1988· Σπαντιδάκης, 1998). Για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές ο συγγραφέας, πρέπει να διαθέτει και να συνορηστρώνει πολλές γνώσεις και δεξιότητες: να χειρίζεται το σύνθετο συμβολικό γλωσσικό σύστημα σε όλα τα επίπεδα ανάλυσής του (γλωσσικές δεξιότητες), να ενεργοποιεί το μνημονικό του σύστημα και τις εσωτερικές γνωστικές διαδικασίες μέσω των οποίων υλοποιείται η επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών (γνωστικές δεξιότητες), να υιοθετεί στρατηγικές που ρυθμίζουν την παρακολούθηση και τη συγγραφική του συμπεριφορά (μεταγνωστικές δεξιότητες) (Flower, 1994, 1996· Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1997).

Η διαδικασία «επίλυσης προβλήματος» είναι εμφανής ειδικότερα στη συγγραφή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου (βλ. κεφ. 1). Διευκρινίζοντας μια θέση, στηρίζοντας λογικά την επιχειρηματολογία που την υπερασπίζει, συνθέτοντας μεταξύ τους πολλούς επιμέρους συλλογισμούς και τεκμήρια σε ένα δομημένο όλο, ο συγγραφέας εμπλέκεται σε λογικομαθηματικές διαδικασίες. Στη σύνθεση ενός επιχειρηματολογικού κειμένου μπορούμε να διαπιστώσουμε τα τρία στάδια της λογικομαθηματικής πρακτικής που εφαρμόζονται στην επιστημονική μέθοδο: ο συγγραφέας συγκεντρώνει πληροφορίες για το θέμα του, ελέγχει πώς αυτές οι πληροφορίες συνδεδεμένες μεταξύ τους μπορούν να αναπτύξουν μια θέση και επιβεβαιώνει την υπόθεσή του διερευνώντας με λογικό (επαγωγικό ή παραγωγικό τρόπο) και καταγράφοντας τα προϊόντα της λογικής του διερεύνησης με τρόπο πειστικό. Με όρους της λογικομαθηματικής νοημοσύνης, η συγγραφή είναι μια προσπάθεια να παρουσιαστεί μια θέση και να αποδειχθεί με συστηματικό τρόπο (Grow, 1995).

4.3.2.2. Νοημοσύνη του χώρου και γραπτός λόγος

Τα πρώτα γραπτά σύμβολα θεωρούνται τα εικονογράμματα, οι εικονογραφικές αντιπροσωπεύσεις των συγκεκριμένων αντικειμένων από τις οποίες έχουν προκύψει όλες οι σύγχρονες γραπτές γλώσσες. Κάποιες μη φωνολογικές γλώσσες- όπως η κινεζική και η ιαπωνική Kanji- έχουν διατηρήσει τη σχέση τους με τον κόσμο των

εικόνων σε αντίθεση με τις φωνολογικές γλώσσες (Πόρποδας, 2002). Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα είναι μάλιστα μια μελέτη που υποστηρίζει ότι σε κάποιες περιπτώσεις είναι ευκολότερο για παιδιά που έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση να διαβάσουν τους οπτικά αποδιδόμενους κινεζικούς χαρακτήρες από τους φθόγγους των αγγλικών λέξεων που αποδίδονται φωνολογικά, πιθανώς επειδή αυτοί οι μαθητές έχουν αναπτύξει περισσότερο την οπτικο-χωρική νοημοσύνη απ' ό, τι τις ικανότητες φωνολογικής-γλωσσικής επεξεργασίας. Ο Armstrong (2003) αναφέρει παλαιότερες μελέτες που έδειξαν ότι οι μαθητές δημοτικού του πρώτου επιπέδου αντιλαμβάνονται τα γράμματα του αλφαβήτου αρχικά με τις οπτικο-χωρικές περιοχές του εγκεφάλου στο δεξιό ημισφαίριο και μόνο μετά το τρίτο επίπεδο μεταφέρουν μεθοδικά αυτή την αντίληψη στα γλωσσικά κέντρα στο αριστερό ημισφαίριο.

Οπτική επεξεργασία υφίσταται, επίσης, και το σημασιολογικό περιεχόμενο των λέξεων (η λέξη «δένδρο», για παράδειγμα, μπορεί να οδηγήσει στη νοερή απεικόνιση του ίδιου του αντικειμένου ή ενός δάσους). Οπτικές εικόνες μπορούν να προκαλέσουν στον αναγνώστη και αφηρημένες λέξεις που περιέχουν θραύσματα από οπτικές εικόνες. (Ο Armstrong αναφέρει το παράδειγμα της αγγλικής λέξης «outlandish» που μπορεί να αποδοθεί στην ελληνική ως απολίτιστος, απόμακρος, ασυνήθιστος, παράξενος, η οποία κάποτε σήμαινε τον αλλοδαπό, κυριολεκτικά τον άνθρωπο που ήταν εκτός της γης «outside of the land» ή το παράδειγμα της λέξης «calculate»/ υπολογίζω, που προέρχεται από το λατινικό «calculus», δηλαδή «πέτρα, χαλίκι» που, ως γνωστό, χρησιμοποιούνταν ως αριθμητήριο εκείνη την εποχή).

Κάποια από τα χαρακτηριστικά της χωρικής νοημοσύνης αντανακλούν τα χαρακτηριστικά της συγγραφής. Ο όρος «χωρική» είναι κάτι περισσότερο από τον όρο «οπτική», εφόσον περιλαμβάνει τις αφηρημένες, αναλυτικές ικανότητες που υπερβαίνουν τις εικόνες. Η χωρική νοημοσύνη παίζει καθοριστικό ρόλο στην οργάνωση της σύνθεσης. Οι νοητικοί χάρτες και τα περιγράμματα είναι χωρικές μέθοδοι οργάνωσης της σκέψης, μέσω των οποίων κάποιος μπορεί να αντιληφθεί και να ελέγξει πώς οι σκέψεις/πληροφορίες συνδέονται μεταξύ τους και τοποθετούνται σε ένα υψηλότερο ή χαμηλότερο επίπεδο, να δημιουργήσει μια αίσθηση του συνολικού κειμένου ή των μερών του (Grow, 1995). Εξάλλου, αριθμός μελετών δείχνει ότι η χρήση των στρατηγικών οπτικοποίησης βοηθά τους αναγνώστες να κατανοούν καλύτερα το κείμενο (Borduin, Borduin & Manley, 1994) και τους συγγραφείς να γίνουν πιο δημιουργικοί στο προ-συγγραφικό στάδιο (Wright, 1991, αναφέρεται στο Armstrong, 2003).

4.3.2.3. Προσωπικές νοημοσύνες και γραπτός λόγος

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η συγγραφή είναι μια πράξη επικοινωνίας, αντιλαμβάνεται κανείς εύκολα ότι οι προσωπικές νοημοσύνες αντανακλούνται άμεσα στη συγγραφή. Ένας συγγραφέας γράφει για ένα άλλο πρόσωπο, άρα πρέπει να διαθέτει τη βασική διαπροσωπική ικανότητα να παρατηρεί και να διακρίνει τις αντιλήψεις και τις αντιδράσεις των άλλων. Προβάλλει, όμως, και τον εαυτό του σε ένα άλλο πρόσωπο, βασική διαπροσωπική ικανότητα και αυτή. Με άλλα λόγια, ο καλός συγγραφέας πρέπει να διαθέτει αυτό που ο Gardner θεωρεί το πλεονέκτημα της διαπροσωπικής ικανότητας, να δείχνει ευαισθησία στις κρυμμένες προθέσεις και επιθυμίες των άλλων, και της ενδοπροσωπικής ικανότητας, να διακρίνει τα δικά του συναισθήματα και απόψεις, για να κατανοεί τους άλλους (Grow, 1995).

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης εμπνεόμενη από τη θεωρία των Vygotsky και Freire για το ρόλο των δια- και ενδο-προσωπικών παραγόντων στη συγγραφή δίνει έμφαση στην αλληλεπίδραση του ατόμου και του συνόλου (Grow, 1995) και αναγνωρίζει το ρόλο του κοινωνικού πλαισίου στη μάθηση. Όπως και οι ανάλογες κοινωνικογνωστικές θεωρίες που προέκυψαν από αυτούς τους μελετητές, η θεωρία των ΠΤΝ υποστηρίζει ότι οι λέξεις οφείλουν την ύπαρξή τους στους πολύπλοκους κοινωνικούς παράγοντες, ως προϊόντα μιας μακροχρόνιας σειράς διαπραγματεύσεων μεταξύ των ανθρώπων μέσα στα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Η ανάγνωση και η γραφή, επομένως και η διδασκαλία τους, είναι αδύνατο να απομονωθούν από το κοινωνικό τους πλαίσιο, εφόσον είναι πράξεις επικοινωνιακές μεταξύ πομπού και δέκτη που αντανακλούν τις πολιτισμικές/θρησκευτικές αντιλήψεις και το αξιακό σύστημα του πλαισίου εντός του οποίου πραγματοποιούνται. Ο συγγραφέας και ο αναγνώστης πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις πραγματολογικές συνθήκες και να χρησιμοποιήσουν την ενσυναίσθησή τους, προκειμένου να κατευθύνουν τις συμπερασματικές διαδικασίες μέσω των οποίων θα αναπαραστήσουν κατάλληλα το νόημα του κειμένου (Armstrong, 2003).

Οι λέξεις έχουν κοινωνική, πολιτική, οικονομική δύναμη· το κοινωνικό περιβάλλον αλλάζει με το λόγο, γιατί προκαλεί δράση, μετασχηματίζει τις πολιτισμικές συνθήκες αλλά και διαμορφώνεται από αυτές. Όταν, λοιπόν, ο μαθητής διαβάζει ή παράγει σελίδες γραπτού υλικού που δεν εξυπηρετεί κάποιο κοινωνικό σκοπό, δεν έχει

μικρές ή μεγάλες συνέπειες στο περιβάλλον του αλλά περιορίζεται στον κοντόφθαλμο και περιορισμένο στόχο να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού, την αξιολόγηση και τις απαιτήσεις της γενικότερης σχολικής κουλτούρας, τότε δεν αντιλαμβάνεται τη δύναμη του λόγου ούτε πώς μπορεί να τον χρησιμοποιήσει, για να μετασχηματίσει ή να επιδράσει στο περιβάλλον του. Όταν, αντιθέτως, δίνεται η δυνατότητα σ' ένα μαθητή να παράγει κείμενα στα οποία αντανakλάται ο δικός του κοινωνικός κόσμος και μέσω των οποίων υπερασπίζεται τις αξίες του, επικοινωνεί τις προθέσεις του και εμπλέκεται ενεργά σ' αυτόν τον κόσμο, τότε συνειδητοποιεί τη δύναμη και τη σημασία των λέξεων και των κειμενικών συμβάσεων και τις χειρίζεται αυθεντικά ως αληθινός συγγραφέας (Comber, Thomson & Wells, 2001).

Οι διαπροσωπικές νοημοσύνες αντιστοιχούν σε ό,τι άλλοι μελετητές (βλ. ενότ. 4.2.2.) αποκαλούν συναισθηματική νοημοσύνη. Η εμπλοκή του μεταιχμιακού συστήματος, του συναισθηματικού εγκεφάλου, όπως αποκαλείται αλλιώς, στην επεξεργασία της γλώσσας αποδεικνύεται από νευρολογικές μελέτες των τελευταίων χρόνων. Κατά τον Joseph (1992 στο Armstrong, 2003) οι ακουστικές πληροφορίες προσλαμβάνονται στην πρωτοταγή ακουστική περιοχή και στην αμυγδαλή του μεταιχμιακού συστήματος, όπου τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά διακρίνονται και κατανοούνται. Όταν, για παράδειγμα, κάποιος τραγουδά ή μιλά συναισθηματικά οι πληροφορίες μεταφέρονται από την κροταφική-βρεγματική περιοχή και τη μεταιχμιακή στη δεξιά μετωπική περιοχή, η οποία μεσολαβεί στην έκφραση των πληροφοριών. Κατά τον ίδιο τρόπο η επεξεργασία ενός συναισθηματικά φορτισμένου κειμένου δε συμβαίνει αποκλειστικά στο αριστερό ημισφαίριο το οποίο, όπως έχει προαναφερθεί είναι υπεύθυνο για τη φωνολογία, τη σύνταξη και το σημασιολογικό προσδιορισμό των λέξεων. Όταν ένα άτομο προσπαθεί να αποκωδικοποιήσει μια διφορούμενη λέξη, εμπλέκεται και το δεξιό ημισφαίριο στη διαδικασία με το να παρέχει στον αναγνώστη ένα σύνολο εναλλακτικών εννοιών της λέξης (Coney & Evans, 2000), συνήθως συναισθηματικού χαρακτήρα, των οποίων δεν έχει συνειδητή επίγνωση. Ο Armstrong (2003) παραπέμπει στο σημείο αυτό στην ψυχαναλυτική αντίληψη «των ολισθημάτων της γλώσσας» και των λαθών κατά την ανάγνωση και τη γραφή λόγω της ελλοχεύουσας συναισθηματικής σημασίας των λέξεων. Το τελευταίο διαπιστώνεται στην αναγνωστική συμπεριφορά ατόμων με «βαθιά δυσλεξία», τα οποία διαβάζουν λανθασμένα κάποιες λέξεις, αλλά τα λάθη είναι σημασιολογικά. Αυτό σημαίνει ότι το αριστερό ημισφαίριο έχει αναγνωρίσει και έχει αποκωδικοποιήσει τη σωστή λέξη αλλά το δεξιό έχει αντικαταστήσει πιθανά μια εναλλακτική λέξη στη θέση της (Michel et al., 1996).

Γενικότερα, μελέτες που διερευνούν τη δυσλεξία υποστηρίζουν ότι δυσλεκτικά άτομα διαβάζουν ευκολότερα λέξεις συναισθηματικά φορτισμένες παρά λέξεις με ουδέτερο περιεχόμενο ή δυσκολεύονται να διαβάσουν λέξεις που στερούνται σημασίας, πιθανά γιατί τέτοιες λέξεις δεν ευνοούν συναισθηματικές συσχετίσεις. Οι ερευνητές, λοιπόν, οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι το δεξιό ημισφαίριο και το μεταιχμιακό σύστημα έχουν το δικό τους ρόλο στη διαδικασία της ανάγνωσης και της γραφής, καθώς καθορίζουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις στις λέξεις και τα κείμενα.

4.3.2.4. Μουσική νοημοσύνη και γραπτός λόγος

Η μουσική νοημοσύνη είναι δυσκολότερο να συνδεθεί με τη συγγραφή από τις προηγούμενες, ειδικά αν κάποιος θεωρεί ότι ο τόνος της φωνής/ύφος δεν συμπεριλαμβάνεται στη σφαίρα της μουσικής νοημοσύνης. Όμως δεν είναι τυχαίο ότι οι ρυθμικές, τονικές ιδιότητες των λέξεων έχουν συνδεθεί από καιρό με τη μουσική. Ο ρυθμός, το μέτρο και η μουσική είναι καταφανείς σε κάθε λέξη που βγάζουμε από το στόμα μας και σε κάθε αράδα που προκύπτει από την πένα μας (Armstrong, 2003).

Η μουσική πιθανώς κατάγεται από τον αρχέγονο χορό, το τραγούδι και τη μιμητική, όπου έχουν τις βαθιές τους ρίζες και ο προφορικός και ο γραπτός λόγος. Τα πιο πρόωρα ποιήματα που ξέρουμε εμφανίζονται να τραγουδιούνται ή να ψέλνονται, συνοδεύοντας πιθανά ένα μουσικό όργανο. Μερικοί θεωρητικοί έχουν υποστηρίξει ότι η γλώσσα η ίδια προέκυψε από τη μουσική έκφραση, αρχέγονη μορφή επικοινωνίας μεταξύ πουλιών, ζώων και ανθρώπων που εξυπηρετούσε αρχικά την αναπαραγωγή (Vanechouette & Skoyles, 1998) (ο Δαρβίνος πρότεινε ότι οι προκάτοχοι των ανθρώπων «φλέρταραν ο ένας τον άλλον με τη βοήθεια των αδόμενων τόνων»), διατηρήθηκε όμως στην πορεία της ανθρώπινης εξέλιξης ως μέσο για την πολιτισμική ανάπτυξη. Σήμερα, μπορούμε να υποθέσουμε ότι πριν την εμφάνιση της έγγραφης λογοτεχνικής παραγωγής, οι πληροφορίες μεταβιβάζονταν από γενιά σε γενιά με άσματα και ρυθμούς (τα ομηρικά έπη και η εβραϊκή βίβλος μεταβιβάστηκαν στις επόμενες γενιές μέσω της ρυθμικής απαγγελίας).

Η ευαισθησία στη μουσικότητα των λέξεων ξεκινά από τη βρεφική ηλικία. Ο Armstrong (2003) αναφέρει μελέτες σύμφωνα με τις οποίες τα βρέφη διακρίνουν πολυσύλλαβες τονισμένες λέξεις αλλά και ως έμβρυα ακόμη είναι ευαίσθητα στους ρυθμούς των λέξεων που προφέρει η μητέρα τους. Οι ενήλικες, επίσης, έχουν την τάση

να μιλούν στα βρέφη και τα νήπια με ρυθμικό, μουσικό τόνο και με φράσεις που ομοιοκαταληκτούν, ενώ στη γλώσσα των νηπίων και τις αναδυόμενες νοητικές τους δομές αντανακλάται αυτό το μουσικό υπόβαθρο, καθώς παίζουν με τους ρυθμούς της γλώσσας.

Επιπλέον, ένα αποτελεσματικό γραπτό κείμενο θα πρέπει να διαθέτει και αρμονία μεταξύ των μερών που το συνθέτουν. Ειδικότερα ένα σύνθετο κείμενο, όπως είναι συνήθως το επιχειρηματολογικό, συγκροτείται από ποικιλία στοιχείων μ' ένα τρόπο που είναι δύσκολος για τη μαθηματική σκέψη αλλά εύκολος για τη μουσική να τα συνθέσει σε ένα σύνολο (Grow, 1995).

Η σχέση γλώσσας και μουσικής υποστηρίζεται και από τη λειτουργία του εγκεφάλου. Αν και οι γλωσσικές περιοχές περιέχονται στον αριστερό ακουστικό φλοιό, ενώ οι μουσικές στο δεξιό, τα κυτταρικά κυκλώματα που αναγνωρίζουν τη γλώσσα και τη μουσική βρίσκονται και στις δύο πλευρές του εγκεφάλου στον ακουστικό φλοιό κάθε ημισφαιρίου. Τα χαρακτηριστικά που η γλώσσα και η μουσική μοιράζονται στον εγκέφαλο είναι το μέτρο, η διάρκεια, η διάκριση του ηχοχρώματος, ενώ η σύνταξη και η σημασιολογία για τη γλώσσα και οι σχέσεις των τόνων για τη μουσική δεν εντοπίζονται σε κοινά συστήματα. Παρόλα αυτά μια μελέτη έδειξε ότι η αλλαγή του κυματισμού της φωνής κατά την ομιλία ή της στίξης κατά την ανάγνωση επηρέασε την ικανότητα των υποκειμένων να κατανοήσουν τη δομή της πρότασης και τη σημασιολογική κωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων. Άλλες έρευνες που ευθυγραμμίζονται με τα συμπεράσματα της προηγούμενης μελέτης υποστηρίζουν ότι σε ανθρώπους με προβλήματα λόγου, αφασία ή τραυλισμό, ο ρυθμός και η μουσική μειώνουν τα συμπτώματά τους και τους βοηθούν να μιλήσουν και να κατανοήσουν το λόγο με μεγαλύτερη ευχέρεια, γεγονός που ενισχύει την υπόθεση ότι εντοπίζονται σημαντικές συνδέσεις στον εγκέφαλο μεταξύ μουσικής και λέξεων, έτσι ώστε η μουσική να διευκολύνει την επεξεργασία της γλώσσας και τη γνώση της γραφής και της ανάγνωσης (Armstrong, 2003).

4.3.2.5. Κινησθητική/σωματική νοημοσύνη και γραπτός λόγος

Οι λέξεις συνδέονται με το μυϊκό σύστημα. Κάποιοι επιστήμονες θεωρούν ότι η γλώσσα –κατά ένα μέρος- προέκυψε από τις φυσικές κινήσεις των πρωτευόντων θηλαστικών και των πρώτων ανθρώπων, όπως τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του

προσώπου, τις στάσεις το σώματος και άλλες κινητικές συμπεριφορές (Varney, 2002). Θεωρούν, δηλαδή, ότι κάποιες φυσικές-σωματικές κινήσεις χρησιμοποιήθηκαν ως επικοινωνιακά σήματα μεταξύ των ανθρώπων και με την πάροδο του χρόνου εξειδικεύτηκαν σε ανατομικές δομές και περιοχές του σώματος και του εγκεφάλου που παράγουν λόγο (Armstrong, 2003). Σύμφωνα, επίσης, με τα πρόσφατα δεδομένα των νευροεπιστημών αυξάνονται οι ενδείξεις ότι η γλώσσα και η γνώση της ανάγνωσης και της γραφής συνδέονται με περιοχές του εγκεφάλου όπου εδράζονται, όπως είναι γνωστό, οι σωματικές-κινησθητικές ικανότητες και ότι η παρεγκεφαλίδα, ο «αρχαίος εγκέφαλος» που είναι αρμόδιος για το συντονισμό των σύνθετων φυσικών κινήσεων και των κινητικών δεξιοτήτων, εμπλέκεται στη γλωσσική ικανότητα και την αυτοματοποίηση δεξιοτήτων σχετικών με το λόγο (Nicolson & Fawcett, 1999).

Τη σχέση σώματος και γραπτού λόγου τη διαπιστώνουμε –κατά τον Armstrong– στις πρώτες εμπειρίες γραμματισμού στα παιδιά (προ-αλφαβητικό στάδιο – αναδυόμενος αλφαβητισμός). Για το παιδί η ανάγνωση δεν είναι παθητική εμπειρία με τα μάτια σταθερά καρφωμένα σε μια σελίδα, αλλά μια φυσική εκτέλεση. Όταν το παιδί «διαβάζει» γυρνά τις σελίδες επιδεικτικά, ανοίγει διάπλατα το στόμα του σαν να πρόκειται να μιλήσει, λικνίζει το κεφάλι ή το σώμα. Η αναδυόμενη γραφή είναι ακόμη περισσότερο συνδεδεμένη με φυσικές κινήσεις, καθώς το παιδί χρησιμοποιεί τη γραφή σαν εργαλείο για να «σκαλίσει» την έννοια πάνω στο χαρτί. Στον αναδυόμενο γραμματισμό οι κακογραφίες τα όρια μεταξύ της εγχάραξης, της σμίλευσης και της ζωγραφικής είναι δυσδιάκριτα (Armstrong, 2003).

Κινησθητικές εκφράσεις ισχύουν κατά την ανάγνωση, καθώς ο αναγνώστης «απαντά» συναισθηματικά στο ανάγνωσμα. Ο αναγνώστης συχνά «συγκινείται», «συνεπαίρνεται», «το κείμενο του κρατά το ενδιαφέρον» ή «αγωνίζεται» να το κατανοήσει, εντείνονται οι φυσιολογικές αντιδράσεις του οργανισμού του (π.χ. ο ρυθμός της αναπνοής και ο καρδιακός ρυθμός). Αυτές οι συναισθηματικές απαντήσεις έχουν τις ρίζες τους στην κινησθητική εμπειρία, εφόσον ο άνθρωπος γνωρίζει τα συναισθήματά του μέσω της νοημοσύνης του σώματος. Εξάλλου, από την ψυχοσωματική οπτική η παλιότερη ιδέα του διαχωρισμού «λόγου και σώματος», «λογικής και συγκίνησης» έχει αλλάξει και το «σώμα γίνεται από πολλούς πια αντιληπτό ως οργανισμός πολύπλευρα συνδεδεμένος με τις άλλες ανθρώπινες ικανότητες. Επομένως, ο συγγραφέας που επιδιώκει να επηρεάσει τον αναγνώστη του πρέπει να «αγγίξει» την κινησθητική του νοημοσύνη μέσω των λέξεων, να τον μεταφέρει πίσω από τις σκέψεις και τις λέξεις στο επίπεδο της ψυχής, του

συναισθήματος, όχι απλά μέσω της δικής του εμπειρίας αλλά μέσω μιας υποσυνείδητης, ρεαλιστικής εντούτοις σωματικής απόκρισης σε όσα καταγράφονται στο κείμενο. Οι ανταποκρίσεις και η μνήμη του ίδιου του σώματος -η κιναισθητική χαρτογράφηση, η επεξεργασία και η αφομοίωση της εμπειρίας- μπορεί να αποδειχθεί ένας κρίσιμος παράγοντας για τη συγγραφή. Για παράδειγμα, μια δράση μπορεί να περιγραφεί, τα χαρακτηριστικά ενός προσώπου μπορούν να αποδοθούν με χειρονομίες, με κίνηση και ρυθμό (Grow, 1995). Τέλος, κάποιοι μαθητές γίνονται αποτελεσματικότεροι συγγραφείς μιμούμενοι άλλους εμπειρότερους –τους δασκάλους τους για παράδειγμα. Η μίμηση κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου δίνει στους μαθητές με υψηλή κιναισθητική νοημοσύνη τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν το πιο αφηρημένο περιεχόμενο της μιμητικής μάθησης που αναπτύσσεται από τη φυσική μίμηση και τους καθιστά ικανούς να μιμηθούν το συγγραφικό στιλ που τους ταιριάζει (De Vries, 2002).

4.3.2.6. Φυσιοκρατική νοημοσύνη και γραπτός λόγος

Η ανάγνωση και η γραφή έχουν τις ρίζες τους στο αρχέγονο χόμα. Πρώτη «ανάγνωση» θα μπορούσε να θεωρηθεί η αναγνώριση των ιχνών των ζώων στο χόμα κατά το κυνήγι. Οι γλωσσολόγοι έχουν ιχνηλατήσει στις μεταναστεύσεις των ινδοευρωπαϊκών φυλών τις ρίζες ινδοευρωπαϊκών λέξεων που συνδέονται με τη φύση (από το λεξιλόγιο γνωρίζουμε ότι προέρχονταν από ηπειρωτικά και παγωμένα μέρη και ότι δε γνώριζαν τη θάλασσα) (Varney, 2002). Γενικά, οι λέξεις είναι αφηρημένες αντιπροσωπεύσεις που χρησιμοποιούμε, για να κατανοήσουμε και να χρησιμοποιήσουμε τον περιβάλλοντα κόσμο. Από νευρολογική οπτική έχουν διατυπωθεί υποθέσεις ότι ο εγκέφαλος κωδικοποιεί τις γλωσσικές πληροφορίες σύμφωνα με τις φυσιοκρατικές κατηγορίες. Αναφέρονται αφασικοί ασθενείς που μπορούν να χρησιμοποιούν ουσιαστικά που αποδίδουν φυσικές έννοιες, όμως αντιμετωπίζουν δυσκολίες με ουσιαστικά που αποδίδουν αφηρημένες έννοιες (Moss & Tyler, 2000). Αν αυτές οι υποθέσεις είναι αληθείς, τότε πιθανά οι γλωσσικές κατηγορίες για τα φυσικά πράγματα μπορούν οχυρωθούν στο νου πιο σταθερά από αυτές που αναφέρονται σε αφηρημένες πολιτισμικές έννοιες.

Επιλογικά, παραπέμπουμε στη συσχέτιση της γραπτής γλώσσας και των τύπων νοημοσύνης⁶⁶, όπως την αντιλαμβάνεται η Young (1996). Στο γλωσσικό τύπο νοημοσύνης οι λέξεις είναι ο μοναδικός τρόπος έκφρασης. Ένα άτομο με ισχυρό γλωσσικό τύπο νοημοσύνης σκέφτεται με λέξεις, οι οποίες είναι εύκολα διαθέσιμες στη σκέψη και την ομιλία. Στην οπτικοχωρική νοημοσύνη οι λέξεις δεν είναι το βασικό μέσο έκφρασης του νοήματος και της δημιουργικής σκέψης αλλά δευτερεύον συμβολικό σύστημα. Το άτομο που σκέφτεται με εικόνες χρησιμοποιεί τις λέξεις για να περιγράψει τα οπτικά στοιχεία που συνυφαίνονται στο μυαλό. Οι εικόνες μεταφέρουν το νόημα που οι λέξεις δεν μπορούν. Για τη μουσική νοημοσύνη οι λέξεις είναι το όχημα για να εκφραστεί η ερμηνεία και τα συναισθήματα. Για την ενδοπροσωπική νοημοσύνη οι λέξεις είναι ο καταλύτης που φέρει το άτομο σε επαφή με τον κόσμο του και τον εαυτό του. Για αυτόν που σκέφτεται ενδοπροσωπικά οι λέξεις είναι εργαλείο για να εκφράσει τη διορατικότητα, τη διαίσθησή του και μέσο που τον παρακινεί να σκεφτεί δημιουργικά για τον εαυτό του. Για τη διαπροσωπική νοημοσύνη, αντίθετα, οι λέξεις είναι καταλύτης που φέρει το άτομο σε επαφή με τους άλλους και μέσο διερεύνησης των ιδεών. Αν ένα άτομο σκέφτεται μέσα από την οπτική των άλλων, οι λέξεις που επιλέγονται εξαρτώνται από την παρουσία τους και βασίζονται στο ένστικτο να επιτευχθεί στο δυνατό μεγαλύτερο βαθμό η επικοινωνία με αυτούς και η μεταξύ τους κατανόηση. Για τους κιναισθητικούς τύπους οι λέξεις είναι, επίσης, δευτερεύων τρόπος για να εκφράσουν τις προθέσεις και τις ιδέες τους στους άλλους· για το άτομο που σκέφτεται με κινήσεις οι λέξεις είναι το μέσο για να μεταφέρει τις ιδέες και τα συναισθήματα από μία εσωτερική πηγή σε μία εξωτερική. Για τους λογικομαθηματικούς οι λέξεις χρησιμοποιούνται για να επικοινωνήσουν και να αξιολογήσουν έννοιες· για ένα άτομο που σκέφτεται με αριθμούς οι λέξεις προορίζονται για αναλυτικές εξηγήσεις εννοιολογικών θεωριών και γνωστικών ερμηνειών.

⁶⁶ Ο Torresan (2007) στηριζόμενος σε δεδομένα της Γλωσσολογίας και των Νευροεπιστημών, διακρίνει τη γλωσσική νοημοσύνη σε επιμέρους υπο-νοημοσύνες εκ των οποίων η καθεμιά σχετίζεται με τους κύριους τύπους νοημοσύνης ως εξής: η *κυριολεκτική* υπο-νοημοσύνη αναφέρεται στις έμφυτες πλευρές της γλώσσας π.χ. το λεξιλόγιο και τη σημασιολογία· η *λογική* υπο-νοημοσύνη χρησιμοποιείται στην αναγνώριση της μορφής και την οργάνωση των λέξεων (μορφολογία και σύνταξη)· η *ενδοπροσωπική* υπο-νοημοσύνη συμβάλλει στην αναγνώριση της συναισθηματικής διάστασης της γλώσσας· η *διαπροσωπική* υπο-νοημοσύνη βοηθά στην πραγματολογική πτυχή της επικοινωνίας· η *μουσική* συνδέεται με τη φωνολογία και την προσωδία· η *κιναισθητική* υπο-νοημοσύνη σχετίζεται με την εξωγλωσσική πτυχή της επικοινωνίας· η *οπτική* υπο-νοημοσύνη ενεργοποιείται από τα συμφραζόμενα, τα χωρικά χαρακτηριστικά του κειμένου και άλλες οπτικές πληροφορίες· η *νατουραλιστική* εκφράζεται στις διακειμενικές και διαπολιτισμικές σχέσεις των κειμένων.

4.3.2.7. Πολλαπλή νοημοσύνη και διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου - Επισκόπηση ερευνών

Σε αντίθεση με την πλουσιότετη βιβλιογραφία που συναντούμε στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την αξιοποίηση της θεωρίας των ΠΤΝ στη διδασκαλία γενικότερα αλλά και τη διδασκαλία της γλώσσας ως μητρικής και κυρίως ως ξένης ή δεύτερης, πολύ μικρός είναι ο αριθμός των εργασιών που αναφέρονται ειδικότερα στην αξιοποίηση της θεωρίας στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Οι παρακάτω αναφορές είναι οι σημαντικότερες που εντοπίσαμε κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με το θέμα. Συγκεκριμένα:

Ο Armstrong στο βιβλίο του «The multiple intelligences of reading and writing: making the words come alive» (2003), στηριζόμενος στη θεωρία του Gardner και αξιοποιώντας στοιχεία από την Ανθρωπολογία, τις Νευροεπιστήμες, την Αναπτυξιακή και Γνωστική Ψυχολογία και βιογραφίες ταλαντούχων ατόμων, εξηγεί πώς μπορούν να αξιοποιηθούν οι επτά τύποι νοημοσύνης (λογικομαθηματική, οπτικοχωρική, κιναισθητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, φυσιοκρατική, μουσική) πέραν της γλωσσικής, για να ενισχυθούν οι αναγνωστικές και συγγραφικές δεξιότητες μαθητών. Το βιβλίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής αγωγής, της δίγλωσσης εκπαίδευσης, λογοθεραπευτές και παραθέτει πλήθος ιδεών για τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής σε όλα τα στάδια εκπαίδευσης.

Ο Grow, επίσης, στο άρθρο του «Writing and Multiple Intelligences» (1995) υποστηρίζει, όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα, ότι –πέρα από τη γλωσσική– οι υπόλοιποι επτά τύποι νοημοσύνης είναι έκδηλοι σε ένα συγγραφέα και ότι διαπλέκονται δυναμικά κατά τη συγγραφική διαδικασία. Βασισμένος στη σχέση αυτή θεωρεί ότι η ενδυνάμωση των συγγραφικών δεξιοτήτων είναι απόρροια της ενίσχυσης των αντίστοιχων προς αυτές τύπων νοημοσύνης μέσω ανάλογων δραστηριοτήτων.

Πίνακας 4.1.: Σχέση των τύπων νοημοσύνης με τις συγγραφικές δεξιότητες κατά τον Grow (1995)

Νοημοσύνες	Συγγραφικές δεξιότητες
Γλωσσική	Ευαισθησία στη σημασιολογική και λεξιλογική πτυχή της γλώσσας, στην αρμονία των ήχων· ικανότητα στην αφήγηση.
Λογική	Λογική οργάνωση και ανάπτυξη. Εκτίμηση της ορθότητας των ιδεών/επιχειρημάτων. Προσέγγιση της συγγραφής ως επίλυσης προβλήματος.
Ενδοπροσωπική	Ευαισθησία στη «φωνή», το ρόλο και την παρουσίαση του συγγραφέα. Αίσθηση του σκοπού, ευαισθησία στις αξίες, τα συναισθήματα, στην εύρεση συμβόλων από την εσωτερική εμπειρία.
Διαπροσωπική	Ευαισθησία στο ακροατήριο. Ανταπόκριση στον αναγνώστη-νοερός διάλογος. Έμφαση στη συναισθηματική πτυχή του κειμένου. Αναγνώριση των προθέσεων και των αναγκών των άλλων.
Φυσιοκρατική	Ικανότητα συσχέτισης μεταξύ κειμένων, εντοπισμού ομοιοτήτων και διαφορών των ειδών με ποικίλα κριτήρια.
Κινησθητική	Ευαισθησία στην κίνηση και τη γλώσσα του σώματος.
Μουσική	Ρυθμός, αρμονία των μερών. Ικανότητα ανάλυσης των ετερόκλητων στοιχείων.
Οπτικοχωρική	Ικανότητα περιγραφική. Παρατηρητικότητα. Ικανότητα μεταφορικής χρήσης των ιδεών. Αίσθηση της ολότητας και του συγκεκριμένου, ικανότητα οπτικοποίησης του κειμένου

Επιπλέον, η Mya Poe στο άρθρο της «On Writing Instruction and a Short Game of Chess: Connecting Multiple Ways of Knowing and the Writing Process» (2000) παραθέτει τεχνικές που υιοθέτησε στηριζόμενη στη θεωρία των ΠΤΝ, προκειμένου να δημιουργήσει κίνητρα στους φοιτητές της να εμπλακούν ενεργητικά σε συγγραφικά έργα και να ενισχύσει τις συγγραφικές τους ικανότητες.

Η Ali (1997) στο βιβλίο της «Multiple Intelligences and the Writing Process: Some Implications for Teaching» και σε αντίστοιχο άρθρο της (1998) παραθέτει την έρευνα που διεξήγαγε, για να διερευνήσει ποιες στρατηγικές προτιμούν να εφαρμόζουν κατά τη συγγραφική διαδικασία (συγγραφικό προφίλ) οι φοιτητές-συγγραφείς του δείγματός της με βάση το προφίλ των τύπων νοημοσύνης τους. Στο ίδιο πνεύμα ο Tucker (1995) μελέτησε το συγγραφικό στιλ και τις προτιμήσεις των μαθητών που διέθεταν ισχυρή οπτική νοημοσύνη (visualizers). Η Hanson (2009) αφιερώνει το βιβλίο της με τίτλο «Brain-Friendly Strategies for Developing Student Writing Skills» σε τρόπους διδασκαλίας των επιμέρους συγγραφικών δεξιοτήτων που συνάδουν με τις γνωστικές προτιμήσεις των μαθητών και παρουσιάζει μια πρόταση οργάνωσης της

διαφοροποιημένης διδασκαλίας σύμφωνα με αυτές. Ποικιλία, επίσης, στρατηγικών για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου με κριτήριο τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών δίνουν στο βιβλίο τους «Differentiated Instructional Strategies for Writing in the Content Areas» οι Chapman & King (2009). Το ίδιο είναι και το περιεχόμενο του άρθρου της Young (1996), *Uncovering multiple intelligences: a spatial perspective in the writing classroom*.

Άλλες έρευνες που χρησιμοποίησαν τη θεωρία των ΠΤΝ για να διερευνήσουν τη σχέση κάποιων παραμέτρων του γραπτού λόγου με τους διάφορους τύπους νοημοσύνης έχουν διεξαχθεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Αγγλικής κυρίως ως ξένης γλώσσας. Οι Sarani, Keshavarz και Zamanpour (2012) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και των παραμέτρων ως προς τις οποίες αξιολόγησαν την ποιότητα του αφηγηματικού κειμένου και συγκεκριμένα του περιεχομένου, της συνοχής, του λεξιλογίου, της γλωσσικής χρήσης και των μηχανισμών. Οι ερευνητές διαπίστωσαν στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της λογικομαθηματικής νοημοσύνης και της ποιότητας του παραγόμενου αφηγηματικού κειμένου και ειδικότερα στο λεξιλόγιο και τη γλωσσική χρήση. Στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση, επίσης, διαπίστωσαν μεταξύ των προσωπικών νοημοσυνών και του λεξιλογίου. Σημαντικά θετική συσχέτιση διαπιστώθηκε μόνο μεταξύ των μηχανισμών και της γλωσσικής νοημοσύνης. Οι Ansari και Varnosfadran (2010) διερεύνησαν τη σχέση διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής νοημοσύνης με τις στρατηγικές αναθεώρησης και βρήκαν σημαντική συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών που υιοθετούσαν τα υποκείμενα της έρευνας με τον τύπο νοημοσύνης που διέθεταν. Οι Rahimi και Qannadzadeh (2010) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της ποσοτικής χρήσης λογικών συνδετών στα γραπτά δοκίμια Ιρανών στην Αγγλική και της μαθηματικής και γλωσσικής νοημοσύνης τους. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι συγγραφείς με ισχυρή λογικομαθηματική νοημοσύνη τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο λογικές συνδέσεις στα γραπτά τους δοκίμια. Οι Ahmadian και Hosseini (2012) διεξήγαγαν έρευνα, για να διαπιστώσουν την πιθανή σχέση μεταξύ του γνωστικού προφίλ Ιρανών σπουδαστών της Αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας και των συγγραφικών τους επιδόσεων. Διαπίστωσαν ότι μόνο η γλωσσική νοημοσύνη έχει υψηλή συσχέτιση με τη συγγραφική επίδοση και μπορεί να την επηρεάσει. Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγουν σε έρευνά τους και οι Sadeghi & Farzizadeh (2012). Στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και της επίδοσης στη συγγραφή κειμένου στην Αγγλική ως ξένη

αναφέρεται και η διδακτορική διατριβή του Hashemi (2009) (αναφέρεται στο Ahmadian και Hoseeini, 2012).

Κοινή παραδοχή όλων αυτών των συγγραφέων αποτελεί ότι η διδασκαλία του γραπτού λόγου είναι στις περισσότερες περιπτώσεις σχεδιασμένη για τη γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη. Αντίθετα, η θεωρία των ΠΤΝ υποστηρίζει ότι η αποκλειστικότητα που δίνεται στους δύο αυτούς τύπους νοημοσύνης είναι ατελέσφορη για κάποια ευρηματικά, ευφάνταστα και δημιουργικά μυαλά και ότι, αν οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούσαν το γνωστικό προφίλ των μαθητών, θα παρείχαν στους μαθητές εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης των συγγραφικών διαδικασιών και ενίσχυση των αντίστοιχων δεξιοτήτων, αντιμετωπίζοντας ταυτόχρονα την ανησυχία και το άγχος τους για το γραπτό λόγο (Young, 1996).

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το δεύτερο μέρος της παρούσας διατριβής αποτελείται από τέσσερα επιμέρους κεφάλαια. Στο πρώτο (κεφάλαιο 5^ο) παρουσιάζονται το ερευνητικό πλαίσιο: τα ερευνητικά ερωτήματα, το εννοιολογικό περιεχόμενο των μεταβλητών, το πλαίσιο και το δείγμα της έρευνας, τα ερευνητικά εργαλεία, οι περιορισμοί της έρευνας και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε. Στο δεύτερο (κεφάλαιο 6^ο) παρουσιάζεται η πρώτη από τις τρεις φάσεις υλοποίησης της έρευνας, η οποία αντιστοιχεί σε μια διερεύνηση α) των συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών μέσω της αξιολόγησης της επίδοσής τους στη συγγραφή του αρχικού επιχειρηματολογικού κειμένου που συνέγραψαν και β) των ισχυρών τύπων νοημοσύνης που διέθεταν. Παρουσιάζονται, επίσης, οι διδακτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν στις δυο πειραματικές ομάδες, οι οποίες αποτέλεσαν τη δεύτερη φάση της έρευνας. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται το εννοιολογικό/διδακτικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχτηκαν και οι στρατηγικές διδασκαλίας που υιοθετήθηκαν σε κάθε ομάδα. Το επόμενο (7ο κεφάλαιο) αφιερώνεται στην τρίτη φάση της έρευνας, κατά την οποία αναλύθηκαν τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τα ερευνητικά εργαλεία κατά τις δύο προηγούμενες, παρουσιάζοντας τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Στο προτελευταίο (8ο κεφάλαιο) επιχειρείται η ερμηνεία και ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων και η απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Το μέρος αυτό ολοκληρώνεται (κεφάλαιο 9^ο) με τα γενικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων και τις προτάσεις αξιοποίησης των ευρημάτων.

5.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως προαναφέρθηκε στο εισαγωγικό μέρος της παρούσας διατριβής, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί το αποτέλεσμα μιας διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου σε επίπεδο γνωστικό-μεταγνωστικό και συναισθηματικό. Συγκεκριμένα, διερευνάται αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία που αξιοποιεί στρατηγικές και κοινωνικο-πολιτισμικά εργαλεία και διευκολύνσεις προσαρμοσμένα στον τρόπο σκέψης των μαθητών τους βοηθά να γίνουν πιο επιδέξιοι συγγραφείς επιχειρηματολογικών κειμένων, να δομήσουν

τη μεταγνωστική γνώση και να αποκτήσουν μεταγνωστικές δεξιότητες που είναι αναγκαίες για την καθοδήγηση και την ολοκλήρωση του συγγραφικού έργου και να διαμορφώσουν μια θετική εικόνα για το «συγγραφικό τους εαυτό» ως ένα ισχυρό κίνητρο εμπλοκής σε ανάλογα έργα. Παράλληλα, διερευνάται η αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε σχέση με μια μη διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση, η οποία στηρίζεται στην ερευνητικά και θεωρητικά τεκμηριωμένη ως προς την αποτελεσματικότητά της στην παραγωγή γραπτού λόγου ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Στο πλαίσιο αυτού του σκοπού αλλά και της γενικότερης προβληματικής της έρευνας που παρουσιάστηκε στην εισαγωγή της διατριβής, ανακύπτουν τα εξής ερωτήματα προς διερεύνηση:

1^ο ερευνητικό ερώτημα:

α. η διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου (ανεξάρτητη μεταβλητή) βελτιώνει τις συγγραφικές τους δεξιότητες (εξαρτημένη μεταβλητή);

β. η διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου (ανεξάρτητη μεταβλητή) είναι αποτελεσματικότερη ως προς τη βελτίωση των συγγραφικών τους δεξιοτήτων (εξαρτημένη μεταβλητή) από τη μη διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ της νοημοσύνης τους ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (ανεξάρτητη μεταβλητή);

2^ο ερευνητικό ερώτημα:

α. η διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου (ανεξάρτητη μεταβλητή) βοηθά τους μαθητές να εσωτερικεύσουν την απαραίτητη για τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων μεταγνωστική γνώση και να αναπτύξουν επαρκείς μεταγνωστικές δεξιότητες (εξαρτημένη μεταβλητή);

β. η διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου (ανεξάρτητη μεταβλητή) είναι αποτελεσματικότερη ως προς την εσωτερικεύση από τους μαθητές της απαραίτητης για τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων μεταγνωστικής γνώσης και την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (εξαρτημένη μεταβλητή) από τη μη διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ της νοημοσύνης τους ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (ανεξάρτητη μεταβλητή);

3^ο ερευνητικό ερώτημα:

α. η διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου (ανεξάρτητη μεταβλητή) ενισχύει τη συγγραφική τους αυτο-εικόνα (εξαρτημένη μεταβλητή);

β. η διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου (ανεξάρτητη μεταβλητή) είναι αποτελεσματικότερη ως προς την ενίσχυση της συγγραφικής τους αυτο-εικόνας (εξαρτημένη μεταβλητή) από τη μη διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ της νοημοσύνης τους ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (ανεξάρτητη μεταβλητή);

5.2. Εννοιολογικός – Λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών

Οι εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, όπως φαίνεται και από τα ερευνητικά ερωτήματα, είναι: α) οι συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών, β) η μεταγνωστική τους γνώση και οι μεταγνωστικές τους δεξιότητες σχετικά με το συγγραφικό έργο και γ) η συγγραφική τους αυτο-εικόνα. Ανεξάρτητη μεταβλητή είναι οι διδακτικές παρεμβάσεις που υλοποιήθηκαν στις πειραματικές ομάδες και την ομάδα ελέγχου. Παρακάτω ακολουθεί η εννοιολόγηση των εξαρτημένων μεταβλητών, ενώ προσδιορισμός και περιγραφή της ανεξάρτητης μεταβλητής ακολουθεί στην επόμενη ενότητα (Εννοιολογικό- διδακτικό πλαίσιο της έρευνας).

Με τον όρο *συγγραφικές δεξιότητες* αναφερόμαστε στη γλωσσική επικοινωνιακή δεξιότητα των μαθητών στο γραπτό λόγο σε μια δεδομένη περίσταση επικοινωνίας. Υιοθετώντας στοιχεία από την κειμενοκεντρική επικοινωνιακή προσέγγιση του γραπτού λόγου αλλά και από τις νεότερες μετα-επικοινωνιακές προσεγγίσεις ορίζουμε τον όρο «γλωσσική επικοινωνιακή ικανότητα» στην παρούσα έρευνα ως τη δεξιότητα του μαθητή-συγγραφέα να χρησιμοποιεί τη γλώσσα με τρόπο κατάλληλο, ώστε να επιτυγχάνει το σκοπό του στις διάφορες συνθήκες επικοινωνίας. Επομένως, ο όρος αναφέρεται τόσο στη γλωσσική γνώση, δηλαδή τη γνώση των γλωσσικών δομών και τύπων, των κειμενικών συμβάσεων και των δομικών, γλωσσικών, υφολογικών χαρακτηριστικών τους, όσο και στην κριτική συνείδηση των χρήσεών τους και την κατάλληλη επιλογή τους εντός της γλωσσικής κοινότητας και σε ποικίλες συνθήκες με στόχο την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας· δηλαδή στον όρο περιλαμβάνεται και η γνώση των κοινωνικοπολιτισμικών παραμέτρων-παραγόντων που επιδρούν στην

επικοινωνία και η ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών και δεξιοτήτων (βλ. εν. 2.4.4.2. και Αδαλόγλου, 2007). Υπό αυτή την έννοια, οι συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών αποτυπώνονται στη σύνθεση αποτελεσματικών (επιχειρηματολογικών στη παρούσα έρευνα) κειμένων, στα οποία:

- εκφράζουν με σαφήνεια τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα
- δίνουν επαρκή και πειστικά επιχειρήματα
- λαμβάνουν υπόψη τους την αντίθετη άποψη, υιοθετώντας κάποια σημεία της ή αναιρώντας και ανασκευάζοντας άλλα
- υιοθετούν το κατάλληλο ύφος ανάλογα με τις περιστάσεις επικοινωνίας και τον τύπο του κειμένου που παράγουν
- χρησιμοποιούν κατάλληλο λεξιλόγιο, για να εκφράσουν τις απόψεις τους και τα επιχειρήματά τους
- διατάσσουν ορθά τις έννοιες και τις θέσεις του κειμένου τους σε επίπεδο μικροδομής, μακροδομής και λαμβάνοντας υπόψη τους την υπερδομή επιχειρηματολογικών κειμένων
- χρησιμοποιούν ορθά τα γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 1998, 2004-2005).

Όσον αφορά τη δεύτερη μεταβλητή της έρευνας, τη *μεταγνωστική γνώση* και *μεταγνωστικές δεξιότητες* στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας (ενότ. 3.3.), επικρατεί μια σύγχυση ως προς την ορολογία και την εννοιολόγηση τόσο των επιμέρους τύπων μεταγνωστικής γνώσης (δηλωτική, διαδικαστική, πλαισιοθετημένη) όσο και τη διάκριση της γνώσης από τις δεξιότητες. Η περαιτέρω διερεύνηση της διάκρισής τους και η διασαφήνιση του περιεχομένου τους είναι πέρα από τα ενδιαφέροντα αυτής της εργασίας. Ωστόσο, αξιοποιώντας κριτικά τους προσδιορισμούς που έχουν αποδοθεί και με κριτήριο τις επιδιώξεις της έρευνας και το περιεχόμενο των μεταβλητών που προτίθεται να διερευνήσει ως αποτέλεσμα της διδακτικής παρέμβασης ορίζουμε ως μεταγνωστική γνώση ό,τι έχει αποθηκεύσει ο μαθητής στη μνήμη σχετικά με το συγγραφέα, το συγγραφικό έργο και τα χαρακτηριστικά του, τις στρατηγικές που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση του έργου και τις συνθήκες που επηρεάζουν τη συγγραφή ενός αποτελεσματικού και επικοινωνιακού κειμένου. Συγκεκριμένα, διερευνήσαμε ως επιμέρους συστατικά της μεταγνωστικής γνώσης:

α) τη δηλωτική, την οποία προσδιορίζουμε ως τη γνώση του μαθητή-συγγραφέα για τη συγγραφή ως *γνωσιακό έργο* (δηλαδή τη γνώση του για το σκοπό της συγγραφής, το θέμα, τις ανάγκες του ακροατηρίου/αποδέκτη, το είδος του κειμένου και τις κειμενικές συμβάσεις στις οποίες αποτυπώνονται τα παραπάνω), *για τον εαυτό του ως συγγραφέα* (την επίγνωση των ικανοτήτων ή των αδυναμιών του και τυχόν συναισθηματικών παραγόντων που επηρεάζουν το συγγραφικό έργο) και για τις *στρατηγικές-δεξιότητες* που απαιτούνται για την αποτελεσματική υλοποίηση του συγγραφικού έργου.

β) τη διαδικαστική, την οποία προσδιορίζουμε ως τις πληροφορίες σχετικά με την *εφαρμογή* των δράσεων και των στρατηγικών που συνιστούν τη δηλωτική γνώση, είτε πρόκειται για τις γενικότερες στρατηγικές που βοηθούν τη διαχείριση και υλοποίηση των συγγραφικών διαδικασιών, είτε για ειδικότερες που υιοθετούνται στο επιχειρηματολογικό κείμενο.

γ) την πλαισιοθετημένη, την οποία προσδιορίσαμε ως τη γνώση του συγγραφέα σχετικά με το «*πότε*» και το «*γιατί*» θα εφαρμόσει τη δηλωτική και τη διαδικαστική γνώση, για να επιτύχει τους συγγραφικούς του στόχους: τη γνώση του πώς το πλαίσιο, οι συνθήκες και οι περιστάσεις επικοινωνίας, επηρεάζουν την κριτική χρήση των δύο προηγούμενων μορφών γνώσης κατά τη συγγραφική διαδικασία.

Ως μεταγνωστικές δεξιότητες, από την άλλη, ορίζουμε το πώς αξιοποιούν οι μαθητές τη μεταγνωστική γνώση για να παρακολουθήσουν, να καθοδηγήσουν και να ελέγξουν το συγγραφικό έργο. Από την ποικιλία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που παρουσιάσαμε στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας (βλ. ενότ. 3.3.4.) επιλέξαμε να εστιάσουμε την προσοχή μας στις εξής:

- ✓ τη συνειδητοποίηση από τους μαθητές των συγγραφικών δυσκολιών τους
- ✓ την αυτο-αξιολόγηση της σκέψης τους
- ✓ τον προγραμματισμό και την καθοδήγηση της σκέψης τους κατά τη διάρκεια του συγγραφικού έργου
- ✓ την αυτο-αξιολόγηση της επίδοσής τους.

Τέλος, με τον όρο «*συγγραφική αυτο-εικόνα*», και υιοθετώντας την άποψη των Δερμιτζάκη-Ευκλείδη που παρουσιάσαμε επίσης στο θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής (βλ. ενότ. στην ενότητα 2.5.2.1.), αναφερόμαστε σε τέσσερις επιμέρους παραμέτρους της εικόνας που έχουν οι μαθητές για τις συγγραφικές τους ικανότητες και συγκεκριμένα:

- ✓ την *αυτο-αντίληψη*, δηλαδή τις γνωστικού τύπου αυτο-περιγραφές που

κάνουν για τις συγγραφικές τους ικανότητες

- ✓ την *αυτο-εκτίμηση*, δηλαδή τη συναισθηματική αξιολόγηση των μαθητών για τον εαυτό τους ως συγγραφέων
- ✓ την *αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές εικόνα που έχουν οι άλλοι για τις συγγραφικές τους ικανότητες*
- ✓ την *αυτο-αποτελεσματικότητα*, δηλαδή την πεποίθηση ή τις προσδοκίες τους ότι μπορούν να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα ως συγγραφείς στο μέλλον.

5.3. Πλαίσιο και Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2010-11 στο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Ρεθύμνου, στο οποίο η ερευνήτρια υπηρετούσε εκείνη την περίοδο ως αποσπασμένη εκπαιδευτικός.

Οι πολιτιστικές δραστηριότητες του σχολείου περιορίζονταν στις καθιερωμένες σχολικές εορτές (εθνικές επέτειοι, τέλος σχολικής χρονιάς) και σε προγράμματα περιβαλλοντικής αγωγής, τα οποία απευθύνονταν μόνο σε μαθητές της Β΄ τάξης. Επομένως, ήταν πολύ δύσκολο να οργανώσουμε δραστηριότητες στα πλαίσια των οποίων θα μπορούσαμε να εξασφαλίσουμε πραγματικές επικοινωνιακές συνθήκες κατά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου.

Το σχολείο, όπως τα περισσότερα δημόσια σχολεία, δεν παρείχε ικανοποιητική τεχνική υποστήριξη της διδασκαλίας: τα τεχνικά μέσα ήταν ανεπαρκή. Αυτό σημαίνει ότι δεν αξιοποιήσαμε στη διδακτική παρέμβαση τις δυνατότητες των ΤΠΕ ως εργαλείων αποτελεσματικών για τη διαχείριση της συγγραφικής διαδικασίας γενικά αλλά και στο πλαίσιο της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης.

Από τις τρεις τάξεις του σχολείου επιλέξαμε την Α΄ για δυο κύριους λόγους: πρώτον, η αιτιολόγηση/επιχειρηματολογία είναι μέρος της διδακτέας ύλης στο μάθημα της Έκφρασης – Έκθεσης και δεύτερον, δεν είναι έντονη σε αυτή την τάξη η παρουσία εξετασιοκεντρικών παραγόντων που πιέζουν στην κάλυψη συγκεκριμένης ύλης και θα έκαναν δυσχερή την υλοποίηση της έρευνας. Στην τάξη φοιτούσαν συνολικά 76 μαθητές, οι οποίοι συνιστούσαν τρία τμήματα, εκ των οποίων τα δύο αποτέλεσαν τις πειραματικές ομάδες και το τρίτο την ομάδα ελέγχου. Ποιο από τα τμήματα θα αποτελούσε την πρώτη ή δεύτερη πειραματική ομάδα και ποιο την ομάδα ελέγχου αποφασίστηκε με κλήρωση.

Συγκεκριμένα, στο Α1 τμήμα, το οποίο αποτέλεσε την πρώτη πειραματική ομάδα, την Ομάδα των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης (στο εξής ΟΠΤΝ) φοιτούσαν 26 μαθητές. Στο τμήμα αυτό υλοποιήθηκε διαφοροποιημένη διδακτική παρέμβαση από την ίδια την ερευνήτρια, αξιοποιώντας το προφίλ της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών.

Στο Α2, που αποτέλεσε τη δεύτερη πειραματική ομάδα, την Ομάδα της Συνεργατικής Διδασκαλίας (στο εξής ΟΣΔ), φοιτούσαν 24 μαθητές. Στο τμήμα αυτό η διδασκαλία του γραπτού λόγου έγινε επίσης από την ίδια την ερευνήτρια, αξιοποιώντας την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Στο Α3, που αποτέλεσε την Ομάδα Ελέγχου (στο εξής ΟΕ), φοιτούσαν 26 μαθητές. Στο τμήμα αυτό η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου έγινε «παραδοσιακά» σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα από άλλη φιλόλογο του σχολείου.

Οι μαθητές των τμημάτων προέρχονταν από όλα τα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (κυρίως, όμως, από αγροτικές - εργατικές ή υπαλληλικές οικογένειες). Φοιτούσαν, επίσης, λίγοι αλλοδαποί μαθητές και συγκεκριμένα, 3 στην πρώτη πειραματική ομάδα, 2 στη δεύτερη και 1 στην ομάδα ελέγχου. Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαγνωσμένες τουλάχιστον από επίσημο φορέα, δεν υπήρχαν ούτε στις πειραματικές ομάδες ούτε και στην ομάδα ελέγχου.

Η έρευνα υλοποιήθηκε μετά από συνεννόηση και έγκριση που δόθηκε από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ρεθύμνης και τη διευθύντρια του σχολείου. Η επιλογή του σχολείου υπαγορεύτηκε από τη φύση του υπό διερεύνηση φαινομένου: η αποτελεσματική διδασκαλία του γραπτού λόγου, ως σύνθετη και απαιτητική διαδικασία, είναι μακροχρόνια και αξιοποιεί, όπως έχει αναλυθεί στις ενότητες 2.4.3. και 3.5. του πρώτου μέρους της εργασίας, τη δυναμική του πλαισίου και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων, το οποίο η ερευνήτρια ως διδάσκουσα είχε δυνατότητα να γνωρίσει πολύ καλά. Επίσης, μπορούσαμε να εξασφαλίσουμε διδακτικό χρόνο επιπλέον των καθορισμένων από το αναλυτικό πρόγραμμα ωρών, που προέκυπταν από τυχόν μεταβολές του προγράμματος, κάτι που δε θα ήταν εφικτό στην περίπτωση διεξαγωγής της έρευνας σε άλλο σχολείο με το χαρακτήρα πειραματικών διδασκαλιών.

5.4. Μεθοδολογία της έρευνας

5.4.1. Θεωρητικό πλαίσιο της μεθοδολογικής προσέγγισης της έρευνας

Στο πλαίσιο της επιστημολογίας της έρευνας έχουν επικρατήσει δύο αντιτιθέμενες εκ πρώτης όψεως προσεγγίσεις, η ποσοτική και η ποιοτική. Μέθοδοι που υιοθετούν την ποσοτική προσέγγιση άπτονται του λογικού-θετικιστικού παραδείγματος και ακολουθούν ως επί το πλείστον ένα προκαθορισμένο και αυστηρό σχεδιασμό. Στόχος τους είναι η τυποποίηση των δεδομένων, ώστε οι μεταβλητές να λάβουν αριθμητικές τιμές, για να μπορούν να μετρηθούν και μέσω στατιστικών αναλύσεων να ελεγχθούν οι συσχετίσεις και οι συνδιακυμάνσεις τους και να καταλήξουν σε υποθετικές-παραγωγικές γενικεύσεις. Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας ανήκουν στο ερμηνευτικό παράδειγμα, του οποίου βασικός πυρήνας είναι η θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας ως περίπλοκης συμβολικής και δυναμικής κατασκευής που διαμορφώνεται κατά την επικοινωνία και τις πρακτικές των ατόμων. Επομένως, επιδιώκουν να διερευνήσουν τα υπό εξέταση φαινόμενα «εκ των έσω», από την οπτική δηλαδή και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων σε αυτά τα φαινόμενα υποκειμένων, με στόχο την εις βάθος κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας στο εκάστοτε πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται (Βάμβουκας, 2002· Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005· Τσιώλης, 2011). Ο σκοπός αυτός δεν υλοποιείται μέσω αυστηρού πειραματικού σχεδιασμού, προ-διατυπωμένων υποθέσεων και ποσοτικοποίησης των δεδομένων αλλά μέσα από ευέλικτα ερευνητικά σχέδια, που μπορούν να ανασυγκροτούν τα νοηματικά πλαίσια και τα συστήματα αναφοράς των κοινωνικών πεδίων των δρώντων υποκειμένων, στα οποία εμπίπτει το υπό διερεύνηση φαινόμενο. Υπό αυτή την οπτική η εμπλοκή του ερευνητή και η εμπάπτισή του στο πεδίο της έρευνας θεωρείται επιβεβλημένη για μια ολιστική προσέγγιση του πλαισίου στο οποίο λαμβάνει χώρα το διερευνώμενο φαινόμενο και την πληρέστερη κατανόησή του. Από αυτή τη διαδικασία «η γνώση προκύπτει επαγωγικά από την παρατήρηση των δεδομένων και η εγκυρότητα της έρευνας διεκδικείται μέσα από λογικά επιχειρήματα χωρίς τη βεβαιότητα του λογικού θετικισμού» (Καχριμάνης κ.ά., 2008, 183).

Η ποιοτική προσέγγιση συνηθίζεται στην εκπαιδευτική έρευνα, που δεν αναφέρεται απλά στο χώρο του σχολείου, αλλά πραγματοποιείται μέσω του διδακτικού έργου, όπως συμβαίνει στην παρούσα. Στην περίπτωση αυτή η έρευνα έχει «ψυχοπαιδαγωγικό» χαρακτήρα. Στον όρο «ψυχοπαιδαγωγικός» υποδηλώνεται η

συσχέτιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της παιδαγωγικής και της ψυχολογίας της μάθησης (Δημητρόπουλος, 2001). Το ενδιαφέρον, δηλαδή, μετατοπίζεται από την απλή καταμέτρηση ενός αποτελέσματος στο πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η έρευνα και τις διαδικασίες που ακολουθούνται. Αυτό είναι λογικό, εφόσον η διδασκαλία είναι σκόπιμη διαδικασία, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός - ερευνητής προτίθεται να επιδράσει στην προσωπικότητα και τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή μέσα σ' ένα συγκεκριμένο παιδαγωγικό κλίμα, υιοθετώντας συγκεκριμένες στρατηγικές μάθησης (Παμουκτσόγλου, 2002). Η διαδικασία αυτή δεν μπορεί να είναι γραμμική και προσχεδιασμένη αυστηρά, γιατί ενέχει τον ανθρώπινο παράγοντα. Αντίθετα, απαιτεί ευελιξία, προσαρμοστικές αλλαγές και αναστοχασμό κατά τη διάρκειά της. Επομένως, η επιλογή ποιοτικών μεθόδων στην εκπαιδευτική έρευνα είναι αναπόφευκτη, γιατί σ' αυτή διαπλέκονται τα άτομα, οι προσδοκίες, τα περιβάλλοντά τους, οι σκέψεις και οι ικανότητές τους, που δεν είναι «μετρήσιμα» αντικείμενα αλλά ερμηνευόμενα (Μπαραλός, 2002).

Παρά τις διαφορές των δύο προσεγγίσεων η αποκλειστική σύνδεση της ποιοτικής έρευνας με το ερμηνευτικό παράδειγμα και της ποσοτικής με το θετικιστικό άρχισε να αμφισβητείται, εφόσον μέσα από τη συνδυαστική τους χρήση φαίνεται να περιορίζονται τα προβλήματα και ο υποκειμενισμός της αποκλειστικής χρήσης κανονιστικών ή ερμηνευτικών τεχνικών (Cohen & Manion, 1994· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Αναδείχτηκαν, έτσι, οι συνδυασμένες ή μικτές έρευνες (mixed/combined methods), δηλαδή πολυμεθοδικές προσεγγίσεις, που συνενώσουν στο πλαίσιο μιας πιο πραγματιστικής προσέγγισης τα αντιθετικά παραδείγματα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, υιοθετώντας τη γενικότερη φιλοσοφία του κριτικο-διαλεκτικού παραδείγματος, σύμφωνα με το οποίο δεν μπορεί να υπάρχει μια αποκλειστική πηγή συλλογής δεδομένων, εφόσον δεν υπάρχει μονοδιάστατη και αντικειμενική γνώση (Μακράκης, 1997· Σπανακά, 2008). Η λογική της πολυμεθοδικής προσέγγισης στηρίζεται στην άποψη ότι ο κοινωνικός κόσμος είναι πολυσχιδής και ότι η χρήση διαφορετικών μεθόδων, καθώς αποκαλύπτει τις διαφορετικές του εκφάνσεις, επιτρέπει την ακριβέστερη «ανάγνωση» και μέτρησή του· στόχος της δεν είναι να παραγάγει ευρήματα διαφορετικών μεθόδων που συγκλίνουν αλλά διαφορετικές θεάσεις μιας πραγματικότητας που λειτουργούν συμπληρωματικά (Τσιώλης, 2011).

Αυτό είναι πολύ σημαντικό για την κοινωνική έρευνα, και ιδιαίτερα την εκπαιδευτική, η οποία εξετάζει οντότητες που υπόκεινται σε μεταβολές στη διάρκεια του χρόνου και δομές σχετικά σταθερές, που χαρακτηρίζονται από ετερογένεια και

πλουραλισμό των προτύπων δράσης (Τσιώλης, 2011). Επομένως, η πολυμεθοδική προσέγγιση κρίνεται η καταλληλότερη για ένα τόσο σύνθετο φαινόμενο, όπως είναι η εκπαίδευση, διότι αποφεύγεται ο κίνδυνος του μεθοδολογικού περιορισμού και ευνοείται η συμπληρωματικότητα και η επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων και ειδικότερα σε περιπτώσεις ερευνών που στηρίζονται σε διδακτική παρέμβαση (Brannen, 2005).

5.4.2. Ερευνητική μέθοδος

Τη συνδυαστική χρήση μεθόδων υιοθετήσαμε και στην παρούσα έρευνα σε μια προσπάθεια να επιτύχουμε τη μεγαλύτερη αξιοπιστία της και την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων της. Ειδικότερα, η ποιοτική προσέγγιση υπαγορεύτηκε από τους εξής παράγοντες:

- το διερευνώμενο αντικείμενο είναι από τη φύση του πολυσχιδές. Η πολυπλοκότητα του γλωσσικού μαθήματος και οι ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή δεν επιτρέπουν αυστηρό πειραματικό σχεδιασμό. Η διδασκαλία εν γένει, εξάλλου, είναι δυναμική διαδικασία που πραγματοποιείται βήμα προς βήμα: απαιτεί σχεδιασμό, δράση, αξιολόγηση. Επιβάλλει στοχαστικο-κριτική διάθεση σχετικά με τις υποθέσεις, τις στρατηγικές δράσης, τις παρεμβάσεις, επομένως διαμορφώνεται στην πορεία της με τροποποιήσεις και επαναπροσδιορισμούς (Κατσαρού-Τσάφος, 2003).
- η έρευνα είναι μικρής κλίμακας και επιτόπια, αποσκοπεί στον εντοπισμό κάποιου συγκεκριμένου προβλήματος και προσπαθεί να βρει λύση θεραπείας μέσα σε συγκεκριμένο πραγματικό πλαίσιο.
- η ερευνήτρια ενεργεί ταυτόχρονα ως υποκείμενο και ως αντικείμενο της έρευνας (Βάμβουκας, 2002), δρα στην πραγματικότητα που ερευνά (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).
- οι μαθητές συμμετέχουν όχι μόνο ως υποκείμενα της έρευνας αλλά και ως συμμετοχοί παρατηρητές, που μέσα από την έκφραση της δικής τους οπτικής γωνίας μπορούν να συμβάλουν στην επιλογή των καταλληλότερων ενεργειών για το στόχο της έρευνας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003)
- το δείγμα είναι περιορισμένο, μη αντιπροσωπευτικό και η έρευνα δεν αποβλέπει σε γενικεύσιμα αποτελέσματα (Cohen- Manion, 1994).

- ο πειραματισμός σε πραγματικές συνθήκες λειτουργίας του σχολείου δε μας επέτρεψε να εφαρμόσουμε αυστηρότερες προϋποθέσεις για την εξασφάλιση της ισοδυναμίας των ομάδων. Είναι, εξάλλου, γνωστό στους εκπαιδευτικούς της πράξης ότι κάθε τμήμα, ακόμη κι αν είναι φυσικώς ισοδύναμο με τα άλλα, δεν έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτά.

Από την άλλη η ποσοτική προσέγγιση υιοθετήθηκε, γιατί:

- διατυπώθηκαν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα και επομένως ήταν αναγκαία η χρήση ποσοτικών δεδομένων για τον έλεγχο τους μέσα από τις απαραίτητες συγκρίσεις.
- άλλες από τις μεταβλητές προέκυψαν από μετρήσιμα μεγέθη, όπως τη βαθμολογική αξιολόγηση των συγγραφικών επιδόσεων των μαθητών, και άλλες από την κωδικοποίηση και ποσοτικοποίηση των απαντήσεων που δόθηκαν σε ερωτηματολόγια
- τα ποσοτικά δεδομένα μπορούν να επιβεβαιώσουν «την αλλαγή» που προκύπτει από τη διδακτική μας παρέμβαση
- η εκπαιδευτική κοινότητα (μαθητές – εκπαιδευτικοί) είναι εξοικειωμένη με την αριθμητική/βαθμολογική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Από τις μεθόδους που συμπεριλαμβάνονται στην ποιοτική προσέγγιση αξιοποιήσαμε τη μελέτη περίπτωσης (case study) και πιο συγκεκριμένα τη συλλογική μελέτη περίπτωσης, εφόσον τα υποκείμενά της ήταν τα τμήματα ενός σχολείου (Christensen, 2007). Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια εμπειρική μέθοδο διερεύνησης «σύγχρονων» φαινομένων σε «πραγματικές» συνθήκες ζωής, η οποία ενδείκνυται κυρίως όταν δεν είναι ευδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στα υπό διερεύνηση φαινόμενα και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα, όταν ανακύπτουν πολλές μεταβλητές και πηγές δεδομένων και όταν οι ερευνητές έχουν μικρό έλεγχο στα διερευνώμενα φαινόμενα (Yin, 1994). Ως ερευνητική μέθοδος που αντλεί θεωρητικά από τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό και υιοθετεί την αρχή της κατασκευής του νοήματος in situ (Stark & Torrance, 2005) έχει ως σκοπό να «εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής μιας μονάδας» (ενν. ενός παιδιού, μιας παρέας, μιας σχολικής τάξης, ενός σχολείου, μιας κοινότητας (Cohen & Manion, 1994:153), λαμβάνοντας υπόψη το πολιτιστικό πλαίσιο, τις αλληλεπιδράσεις και διαπροσωπικές σχέσεις που εκτυλίσσονται μέσα σ' αυτό (Verma & Mallik, 2004).

Από πρακτικής πλευράς η μελέτη περίπτωσης είναι ευέλικτη μέθοδος, εφόσον ο ερευνητής δεν υποχρεώνεται, όπως στην πειραματική μέθοδο να καθορίσει αυστηρές

επιστημονικές υποθέσεις, αλλά μπορεί να ξεκινήσει με γενικά διερευνητικά ερωτήματα, τα οποία στη συνέχεια συγκεκριμενοποιεί ή τροποποιεί, μιας και είναι πιθανό να προκύπτουν νέοι στόχοι από τα ευρήματα που ανακύπτουν στην πορεία της ερευνητικής διαδικασίας (Καχριμάνης κ.ά., 2008). Αξιοποιεί, επίσης, η μελέτη περίπτωσης ένα εύρος τεχνικών για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, αξιοποιεί όμως παράλληλα και τεχνικές που συνίστανται στη συλλογή και ανάλυση και ποσοτικών δεδομένων (Cohen & Manion, 1994).

Ειδικότερα στην εκπαίδευση η μελέτη περίπτωσης και πιο συγκεκριμένα η παρέμβαση κατά τη μελέτη περίπτωσης (intervention case study) αποτελεί μια από τις πιο αποτελεσματικές προσεγγίσεις διερεύνησης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων στη διδασκαλία και τη μάθηση, καθώς βασίζεται σε εργασία πεδίου που εστιάζει στη διαδικασία και το νόημα, τις εμπειρίες των συμμετεχόντων και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις παρά στα αποτελέσματα που προκύπτουν μέσα από μια αντικειμενικά σχεδιασμένη διδακτική μεθοδολογία κατά το θετικιστικό πρότυπο (Cohen & Manion, 1994; Merriam, 1998).

Επειδή αυτός ήταν και ο στόχος της παρούσας έρευνας, που υλοποιήθηκε μέσω μιας διδακτικής παρέμβασης, επιλέξαμε τη μελέτη περίπτωσης. Επιπλέον παράγοντες που απαγόρευσαν αυτή την επιλογή ήταν οι εξής:

- ✓ Η μελέτη περίπτωσης ενδείκνυται στην περίπτωση ερευνητών που εργάζονται μόνοι, όπως και η ερευνήτρια της παρούσας έρευνας (Bell, 1997).

- ✓ Η έρευνα μελετά τη συμπεριφορά των ατόμων (μαθητών – εκπαιδευτικών) στο φυσικό τους περιβάλλον (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

- ✓ Δίνει τη δυνατότητα να μελετηθεί σε βάθος ένα πολυσύνθετο φαινόμενο, όπως η διαδικασία διδασκαλία και μάθησης σε ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα (Bell, 1997).

- ✓ Είναι κατάλληλη για πεδία έρευνας στα οποία η υπάρχουσα θεωρία δεν είναι επαρκής και μέσω της έρευνας μπορεί να δημιουργηθεί, να ελεγχθεί ή να βελτιωθεί μια θεωρία (Patton & Appelbaum, 2003).

- ✓ Δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να αφοσιωθεί σε μια συγκεκριμένη κατάσταση και να αναγνωρίσει τις αλληλεπιδρώσες διαδικασίες στην έρευνά του (Bell, 1997)

- ✓ Είναι η κατάλληλη μέθοδος όταν προκύπτουν ερωτήματα τύπου «πώς» και «γιατί» σχετικά με σύγχρονα φαινόμενα που ο ερευνητής δεν μπορεί εύκολα να ελέγξει (Yin, 1994).

Οι παράγοντες αυτοί θεωρούμε ότι είναι παρόντες στην έρευνά μας, καθώς αναζητούμε μια ενδεδειγμένη και εις βάθος διερεύνηση του γιατί δεν αποκομίζουν όλοι οι μαθητές τα γνωστικά, μεταγνωστικά και συναισθηματικά οφέλη από μια διδακτική παρέμβαση της διδασκαλίας του γραπτού λόγου και του τρόπου με τον οποίο μπορεί να κατακτηθεί αυτό, αξιοποιώντας σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, που η εφαρμογή της γιαυτό το σκοπό δεν έχει μελετηθεί ερευνητικά επαρκώς. Επιπλέον, η μελέτη περίπτωσης είναι συνηθισμένη μέθοδος στη μελέτη γλωσσικών φαινομένων (αν και έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως στη διδασκαλία της ξένης ή δεύτερης γλώσσας) (Faltis, 1997).

Από την ποσοτική προσέγγιση αξιοποιήσαμε το ημι-πειραματικό σχέδιο με προέλεγχο και μετα-έλεγχο σε φυσικώς ισοδύναμες ομάδες (Βάμβουκας, 2002). Οι πειραματικές ομάδες της έρευνάς μας αντιμετωπίζονται -έστω και θεωρητικά - φυσικά ισοδύναμες σε σχέση με την ηλικία, τα κοινωνικά και τα γνωστικά χαρακτηριστικά των ατόμων που τις αποτελούν, ως αυτοτελή τμήματα του ίδιου σχολείου (Μαρκαντώνης, 1981 αναφέρεται στο Βάμβουκας, 2002). Το σχέδιο αυτό προτιμάται, όταν η έρευνα πραγματοποιείται στο χώρο που δραστηριοποιούνται τα υποκείμενα της έρευνας (επιτόπια έρευνα) και αποσκοπεί στη μελέτη της τροποποίησης της συμπεριφοράς τους μέσα από σκόπιμη αλλαγή. Προτιμάται, επίσης, και λόγω του ότι ελέγχονται παρασιτικές μεταβλητές, που «ανάγονται στην ωρίμανση και την προσωπική ιστορία των υποκειμένων της έρευνας» και ως εκ τούτου θεωρείται πιο έγκυρη η ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Επειδή, όμως, δεν αποκλείεται η ύπαρξη παραγόντων που πιθανά να επιδρούν στην εξαρτημένη μεταβλητή και να επηρεάζουν καθοριστικά τη διαφορά μεταξύ των πειραματικών ομάδων, μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ως ένας τρόπος αντιστάθμισής τους, και ομάδα ελέγχου, φυσικά ισοδύναμη και αυτή με τις πειραματικές, (Βάμβουκας, 2002:185), τακτική που υιοθετήσαμε και στην παρούσα έρευνα.

Βασική μας επιδίωξη κατά την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας ήταν η τριγωνοποίηση (data triangulation), και συγκεκριμένα η μεθοδολογική, η αξιοποίηση δηλαδή των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από διάφορα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε, προκειμένου να ελεγχθεί κατά πόσον παράγουν τα ίδια αποτελέσματα, αυξάνοντας έτσι την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας. Η τεχνική αυτή είναι χρήσιμη τόσο στην αξιολόγηση διδακτικών μεθόδων όσο και στη μελέτη περίπτωσης, όπου ο ερευνητής πρέπει να

ανταποκριθεί στην πολλαπλότητα των προοπτικών της κατάστασης που διερευνά (Cohen & Manion, 1994).

5.4.3. Εργαλεία της έρευνας

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα εξής εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων:

- α) το ερωτηματολόγιο MIDAS (Multiple Intelligences Developmental Assessment Scales) για εφήβους
- β) το ημερολόγιο της διδάσκουσας-ερευνήτριας
- γ) τα αναστοχαστικά ημερολόγια (reflective journals) που καταγράφηκαν από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης
- δ) τα κείμενα των μαθητών
- ε) το ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση της μεταγνωστικής γνώσης
- στ) το ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών που συνοδεύτηκε από
- ζ) η αδόμητη παρατήρηση από τη διδάσκουσα της συγγραφικής συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη συγγραφή του αρχικού και τελικού κειμένου και από
- η) τα «προϊόντα» που δημιουργούσαν οι μαθητές κατά η διάρκεια της συγγραφής (σημειώσεις, διαγράμματα, προσχέδια κ.λπ)
- θ) το ερωτηματολόγιο καταγραφής της συγγραφικής αυτοεικόνας των μαθητών.

Τα έξι τελευταία εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις για τον έλεγχο των πιθανών αλλαγών στις αντίστοιχες παραμέτρους. Παρακάτω ακολουθεί λεπτομερέστερη περιγραφή τους.

5.4.3.1. Το ερωτηματολόγιο MIDAS

Αναπτύχθηκε αρχικά το 1987⁶⁷ ως δομημένο σχήμα συνέντευξης που παρέχει ένα ποσοτικό και ποιοτικό προφίλ περιγράφοντας τη διανοητική προδιάθεση (intellectual disposition) των ερωτώμενων σε οκτώ κύριες κλίμακες, οι οποίες αναφέρονται στους οκτώ τύπους νοημοσύνης (λογικομαθηματική, γλωσσική, οπτικοχωρική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, κιναισθητική, μουσική, φυσιοκρατική) και 29 υποκλίμακες, οι οποίες

⁶⁷ Το ερωτηματολόγιο έχει κατασκευαστεί από τον νευροψυχολόγο Shearer B., ο οποίος διδάσκει τις δημιουργικές και πρακτικές εφαρμογές της θεωρίας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης από το 1990 στο Kent State University του Οχάιο.

περιγράφουν συγκεκριμένα σύνολα δεξιοτήτων που συνδέονται με κάθε ένα από τους κύριους τύπους νοημοσύνης (π.χ. στη λογικομαθηματική κλίμακα υπάρχουν οι υποκλίμακες «μαθηματικά του σχολείου», «παιχνίδια λογικής», «μαθηματικά της καθημερινής ζωής» και «επίλυση προβλημάτων στην καθημερινή ζωή»). Εκτός από τις κλίμακες που αντιστοιχούν στους οκτώ τύπους νοημοσύνης, έχουν προστεθεί τρεις επιπλέον που διερευνούν την καινοτομία (innovative), τη γενική λογική (general logic) και την ηγετική ικανότητα (leadership) του ερωτώμενου/ης ή συνεντευξιαζόμενου/ης, προκειμένου να σκιαγραφηθεί καλύτερα η γνωστική τους συμπεριφορά. Όσον αφορά τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου ο δείκτης αξιοπιστίας σε κάθε κλίμακα (όπως προκύπτει από τις έρευνες του κατασκευαστή και από διεθνείς έρευνες του μεταφρασμένου ερωτηματολογίου) έχει εύρος από 0.78 σε 0.89 (μέσος όρος = 0.86). Από την αξιοπιστία των επαναληπτικών μετρήσεων (test-retest reliability) προκύπτει δείκτης αξιοπιστίας 0.84 μετά από ένα μήνα επαναληπτικής μέτρησης και 0.81 μετά από δυο μήνες. Όσον αφορά τη συγχρονική (concurrent validity) και την προβλεπτική εγκυρότητα (predictive validity) διαπιστώθηκε υψηλός βαθμός συσχέτισης μεταξύ των κλιμάκων ερωτηματολογίου με άλλα ερωτηματολόγια που μετρούσαν ανάλογες ικανότητες ($r=0.55-0.59$). Έρευνες, επίσης, ανάλυσης παραγόντων που συμπεριέλαβαν περισσότερα από 10.000 υποκείμενα σε 12 πολιτείες των ΗΠΑ και στον Καναδά και μια διαπολιτισμική έρευνα σε 12 διαφορετικές χώρες επιβεβαιώνουν την εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου (Shearer, 2004b).

Σε αντίθεση με τις γνωστικές δοκιμασίες που προσπαθούν να μετρήσουν τη γνώση και την ικανότητα κάτω από τεχνητές και αποπλαισιωμένες συνθήκες, το MIDAS αποτιμά ένα ευρύτερο σύνολο ικανοτήτων και εξετάζει πώς ένα πρόσωπο τις χρησιμοποιεί σε μια σειρά σημαντικών δραστηριοτήτων της πραγματικής ζωής⁶⁸. Στόχος να του παρασχεθεί η υποστήριξη να τις αναπτύξει σε προσωπικά ικανοποιητική και με νόημα εργασία που χαίρει εκτίμησης εντός της κοινότητάς του (Shearer, 1996). Γιαυτό χρησιμοποιείται ευρύτερα από ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς και συμβούλους επαγγελματικού προσανατολισμού.

⁶⁸ Ο Gardner δηλώνει -για εννοιολογικούς και πρακτικούς λόγους- δύσπιστος στις μετρήσεις της βιο-ψυχολογικής δυνατότητας που αποκαλεί «νοημοσύνη», επειδή οι περισσότερες περιορίζονται σε ένα απλοϊκό τρόπο αξιολόγησης, ο οποίος ελλοχεύει τον κίνδυνο της αξιολόγησης μόνο μιας νοημοσύνης σε περιορισμένες συνθήκες και την πιθανή ετικετοποίηση των αξιολογούμενων. Παρόλα αυτά εγκρίνει την προσέγγιση αξιολόγησης του MIDAS, επειδή αποφεύγει αυτά τα δύο λάθη και αναγνωρίζει τη χρησιμότητά του στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και την προσφορά του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gardner, 1996 στο Shearer, 1996).

Το MIDAS υπάρχει σε τέσσερις τύπους που απευθύνονται αντίστοιχα σε τέσσερις ηλικιακές ομάδες: το MIDAS-KIDS αποτελείται από δύο εκδόσεις για παιδιά 4-9 και 10-14 ετών αντίστοιχα, ενώ το MIDAS για εφήβους 15-19 ετών (Teen-MIDAS) είναι ελαφρώς τροποποιημένη έκδοση του MIDAS για ενήλικους (από 20 ετών και πάνω). Επειδή το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας περιορίζεται σε εφήβους, θα περιοριστούμε στην περιγραφή αυτής της έκδοσης.

Το Teen-MIDAS αποτελείται από 119 ερωτήσεις, που η καθεμιά ακολουθείται από έξι επιλογές απάντησης (πχ Σου αρέσει να διηγείσαι ιστορίες ή να μιλάς για αγαπημένες ταινίες ή βιβλία; Καθόλου, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πάρα πολύ, Δεν είμαι σίγουρος). Η έκτη επιλογή (Δεν είμαι σίγουρος/η ή δε γνωρίζω) παρέχεται σε κάθε ερώτηση, έτσι ώστε ο ερωτώμενος να μην αναγκάζεται να υποθέσει ή να απαντήσει πέρα από το πραγματικό επίπεδο γνώσης του/της. Τα αποτελέσματα για κάθε κλίμακα υπολογίζονται από τον ίδιο τον κατασκευαστή του test με βάση το συνολικό αριθμό των απαντήσεων χρησιμοποιώντας μια σύνθετη μήτρα.

Το ποιοτικό και ποσοτικό πορτρέτο των διανοητικών προδιαθέσεων (Shearer, 2007) του ερωτώμενου/ης που προκύπτει από το test παρουσιάζεται σε μια τρισέλιδη αναφορά (MIDAS Profile Report). Η πρώτη σελίδα δίνει μια διαγραμματική απεικόνιση των επιδόσεων του στις οκτώ κύριες κλίμακες που αντιστοιχούν στους οκτώ τύπους νοημοσύνης του και στις τρεις επιπλέον κλίμακες της καινοτομίας, της γενικής λογικής και της ηγετικής ικανότητας. Στη δεύτερη σελίδα καταγράφονται αναλυτικότερα οι επιδόσεις των ερωτώμενων σε καθεμιά από τις 29 υποκλίμακες κατά τρόπο ιεραρχικό, από εκείνες στις οποίες παρουσιάζεται υψηλότερη επίδοση προς εκείνες στις οποίες παρουσιάζεται η χαμηλότερη. Η τρίτη σελίδα παρέχει ποσοτικά τα αποτελέσματα που αναφέρονται στις κύριες κλίμακες και τις υποκλίμακες. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα αναφέρονται ως απλά ποσοστά σε μια κλίμακα από 0 – 100 με την εξής διαβάθμιση: 80 - 100 = πολύ υψηλά, 60 - 79 = υψηλά, 40 - 59 = μέτρια, 20 - 39 = χαμηλά, 0 - 19 = πολύ χαμηλά. Ας υπογραμμιστεί ότι οι πρώτες δύο σελίδες περιέχουν ποιοτικές περιγραφές των δυνατοτήτων του ερωτώμενου/ης. Αυτή η διευθέτηση αντανάκλα μια εμπρόθετη έμφαση στην πλούσια περιγραφή του πορτρέτου του ατόμου παρά στην κατηγοριοποίησή του με βάση τον ισχυρό ή το λιγότερο ισχυρό τύπο νοημοσύνης μέσω των αριθμητικών αποτελεσμάτων.

Το MIDAS είναι διατυπωμένο σε απλή γλώσσα και μπορεί να συμπληρωθεί είτε από το ίδιο το άτομο με τη μορφή αυτο-αναφοράς (η διαδικασία διαρκεί περίπου 35 λεπτά) είτε με δομημένη συνέντευξη (διαρκεί περίπου 60 λεπτά). Στην παρούσα έρευνα

προτιμήσαμε τον πρώτο τρόπο παραχώρησης, λόγω του περιορισμένου χρόνου που είχαν στη διάθεσή τους οι μαθητές.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας μεταφράσαμε το test στην ελληνική, αφού πήραμε την άδεια από τον κατασκευαστή του, ακολουθώντας τις πρακτικές μετάφρασης ανάλογων εργαλείων (Αλεξόπουλος, 2004): μετάφραση από την αγγλική στην ελληνική (forward translation) από δύο άτομα που εργάστηκαν ανεξάρτητα, συσχέτιση και εναρμόνιση των δύο μεταφράσεων, μετάφραση ακολούθως της τελικής ελληνικής μετάφρασης στην αγγλική (backward translation) χωρίς την παρουσία του αρχικού ερωτηματολογίου, κατά την οποία διαπιστώθηκε η ακριβής νοηματική απόδοσή του. Οι μεταφράσεις έγιναν από έμπειρους φιλόλογους ή χρήστες της αγγλικής. Για την περαιτέρω αξιολόγηση και τη βελτίωση της μετάφρασης το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε πιλοτικά σε 15 μαθητές Α΄ Λυκείου, οι οποίοι δεν αποτελούσαν υποκείμενα της έρευνας, με σκοπό να εξεταστεί κατά πόσο ήταν κατανοητό το περιεχόμενό του. Τους ζητήθηκε να διαβάσουν προσεκτικά όλες τις ερωτήσεις και να υπογραμμίσουν σημεία που δεν καταλάβαιναν ή για τα οποία είχαν αμφιβολία ως προς το νόημά τους. Από τη διαδικασία αυτή προήλθε η τελική μετάφραση.

5.4.3.2. Το ημερολόγιο της διδάσκουσας-ερευνήτριας

Το ημερολόγιο χρησιμοποιήθηκε ως συμπληρωματικό ερευνητικό εργαλείο που αποδείχθηκε καθοριστικό για την εξέλιξη της έρευνας, και ειδικότερα το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης, αλλά και για την αποκόμιση πληροφοριών που βοήθησαν στην ερμηνεία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα άλλα εργαλεία στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης.

Όπως είναι γνωστό στο ημερολόγιο ο ερευνητής καταγράφει γεγονότα, εμπειρίες, συναισθήματα, συμπεριφορές και απόψεις των μαθητών, εντυπώσεις, συζητήσεις, προσωπικές σκέψεις, κρίσεις με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση και το στοχασμό σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθεί και πώς τις αναπτύσσει (πώς προχωρά η έρευνα). Απώτερος σκοπός δεν είναι μόνο η αποκόμιση της γνώσης σχετικά με το πώς εκπαιδεύει τους μαθητές του αλλά και ο επανασχεδιασμός της εκπαιδευτικής του πρακτικής και η κριτική του στάση απέναντι σ' αυτήν (Κατσαρού & Τσάφος 2003). Επομένως, το ημερολόγιο είναι ένα εργαλείο εμπύθισης του ερευνητή στον τρόπο με

τον οποίο κατασκευάζει τη γνώση, ένα διαμεσολαβητικό, παροτρυντικό και υποστηρικτικό εργαλείο (scaffolding tool) στην κατασκευή της γνώσης και την ανάπτυξη του ερευνητή (Engin, 2011).

Για να επιτευχθεί το παραπάνω και να αποφύγουμε τον απλό περιγραφικό χαρακτήρα του ημερολογίου κατά την καταγραφή ακολουθήσαμε ένα δομικό σχήμα που διαμορφώσαμε εκ των προτέρων και λειτουργούσε ως πυξίδα στην καταγραφή, που μας βοηθούσε να εστιάσουμε κατά την πρώτη πρόχειρη καταγραφή και κυρίως στην τελική κειμενοποίηση του ημερολογίου στα σημεία σχετικά με τα οποία θέλαμε να συγκεντρώσουμε υλικό. Το σχήμα αυτό αποτελείται από τρεις άξονες - ερωτήματα και είναι εμπνευσμένο από σχετική πρόταση της Αυγητίδου (2004). Τα ερωτήματα αυτά είναι:

- ✓ Περιγραφή-παρατηρήσεις από τη δράση: Τι συμβαίνει (τι κάνω) και πώς αντιδρούν οι μαθητές (τι κάνουν, τι λένε);
- ✓ Στοχασμός – ερμηνεία της δράσης: Πώς εξηγώ την αντίδραση; (πώς το βιώνω εγώ-συναισθήματα, ερμηνεία, αναζήτηση πιθανών αιτίων, αξιολόγηση: τι έγινε, τι δεν έγινε)
- ✓ Πρόταση λύσης βασισμένη στην ερμηνεία: Τι σκέφτομαι να κάνω (τι θα μπορούσα να αλλάξω, ποια δράση να επιλέξω στη συνέχεια;)

Το τελευταίο ερώτημα οδηγούσε σε ένα νέο κύκλο που ξεκινούσε με την εφαρμογή της νέας δράσης/λύσης και ακολουθούσε ξανά τα προηγούμενα βήματα.

Εκτός, όμως, από τις παραπάνω κατευθυντικές ερωτήσεις στο ημερολόγιο καταγράφονταν και άλλες παρατηρήσεις, που ήταν αδόμητες, γιατί σε μια τάξη συμβαίνουν τόσα που δεν μπορεί να προβλέπονται όλα από ένα δομημένο ερωτηματολόγιο.

Το ημερολόγιο συμπληρωνόταν είτε μετά το τέλος των μαθημάτων είτε κατά τη διάρκειά τους, όταν οι μαθητές ασχολούνταν με συγγραφικές δραστηριότητες, και αργότερα καταγραφόταν καθαρότερα και πιο αναπτυγμένα.

5.4.3.3. Τα στοχαστικά ημερολόγια

Ως συμπληρωματικό εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν και τα στοχαστικά ημερολόγια των μαθητών (reflective journals). Στα ημερολόγια αυτά οι μαθητές καταγράφουν μετά από κάθε μάθημα ή μια σειρά μαθημάτων παρατηρήσεις, σκέψεις,

συναισθήματα, προτιμήσεις, επιτυχίες, αδυναμίες, διαπιστώσεις για τις επιδόσεις ή τις ικανότητές τους, θέτουν νέους στόχους αλλά και ζητήματα και προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι. Με άλλα λόγια, είναι ένα μέσο διερεύνησης της μάθησης από την οπτική του μαθητή. Έτσι, γίνονται μέσο αυτο-αξιολόγησης και εργαλείο στοχασμού σχετικά με την πρόδο τους.

Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύονται χρήσιμα εργαλεία μάθησης και διδασκαλίας. Μαθητές που στοχάζονται, διαχωρίζουν, από τη μια, το τι γνωρίζουν από το τι πρέπει να επαναξιολογήσουν, προχωρούν σε σχέδια βελτίωσης, κατανοούν νέες έννοιες συσχετίζοντάς τις με την προγενέστερη και την υπάρχουσα γνώση τους, γίνονται περισσότερο μεταγνωστικοί, καθώς αναλύουν τους εαυτούς τους, διαπιστώνουν τα ελλείμματά τους και βελτιώνουν τις ικανότητες επίλυσης προβλήματος, αποκτούν κίνητρα εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και ενισχύουν την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας (Fritson et al., 2011).

Από την άλλη, αποτελούν ένα επικοινωνιακό-διαλογικό εργαλείο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών· οι μαθητές ανοίγουν ένα παράθυρο στο νου τους, μέσα από το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να δει τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, να αλληλεπιδράσει και να «διαπραγματευτεί» μαζί τους τη νέα γνώση που προκύπτει, να παρακολουθήσει την πορεία της μάθησής τους, να την αξιολογήσει αλλά και να ανατροφοδοτηθεί ο ίδιος για τη διδασκαλία του (Strong et al., 2001). Αντιλαμβανόμαστε, δηλαδή, τα στοχαστικά ημερολόγια ως ένα μέσο που καθιστά τους μαθητές «συν-ερευνητές» του εκπαιδευτικού-ερευνητή στην προσπάθειά του να οργανώσει μια αποτελεσματική διδακτική παρέμβαση. Στην παρούσα έρευνα τα στοχαστικά ημερολόγια χρησιμοποιήθηκαν για αυτό ακριβώς το ρόλο τους.

Οι μαθητές και των δύο πειραματικών ομάδων έγραψαν τρία αναστοχαστικά ημερολόγια: ένα μετά σειρά μαθημάτων με αντικείμενο το σχεδιασμό, την οργάνωση και την καταγραφή, ένα μετά τη διδασκαλία της αναθεώρησης και ένα ενώ τα μαθήματα είχαν προχωρήσει και οι μαθητές ασκούσαν στις συγγραφικές διαδικασίες και τις στρατηγικές. Περισσότερα αναστοχαστικά ημερολόγια ήταν πολύ δύσκολο να καταγραφτούν από τους μαθητές λόγω της πίεσης χρόνου και των λιγοστών ωρών που προβλέπει το αναλυτικό πρόγραμμα στη διδασκαλία της Έκφρασης-Έκθεσης.

Στη βιβλιογραφία συναντούμε δύο τύπους στοχαστικών ημερολογίων, τα δομημένα και τα αδόμητα (Campbell et al., 1999; Chapman, 1993; Lazear, 1994; Bellanca et al., 1997; Armstrong, 2000). Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήσαμε και τους δύο τύπους: το πρώτο, ήταν δομημένο και αποτελούνταν

από ερωτήσεις οι οποίες βοηθούσαν τους μαθητές να εστιάσουν το στοχασμό τους σε σημαντικά ζητήματα της διδακτικής παρέμβασης και την πρόοδό τους, μιας και δεν είχαν ανάλογη εμπειρία από τη χρήση αυτού του εργαλείου μέχρι εκείνη τη στιγμή. Το δεύτερο ήταν λιγότερο δομημένο, δηλαδή, αν και απηύθυνε ερωτήσεις στους μαθητές, τους άφηνε περισσότερο περιθώρια ελευθερίας στο στοχασμό τους. Αποφεύγαμε με αυτό τον τρόπο την τυποποίηση μεταξύ των ημερολογίων που λειτουργούσε αποτρεπτικά για τους μαθητές. Εξάλλου, η ικανότητα των μαθητών να εστιάζουν σε κάποια σημεία της διδακτικής παρέμβασης και της προόδου τους ήταν σημαντική ένδειξη της ικανότητά τους να στοχάζονται και της ενίσχυσης μετανωστικών τους δεξιοτήτων. Για το λόγο αυτό, το τρίτο ημερολόγιο ήταν αδόμητο· σ' αυτό ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν σκέψεις, προβληματισμούς, να ασκήσουν κριτική και αυτοκριτική, να θέσουν ερωτήσεις και απορίες σχετικά με τα μαθήματα και την πρόοδό τους.

Αν οι μαθητές έθεταν ερωτήματα στα στοχαστικά ημερολόγια, η ερευνήτρια απαντούσε στο επόμενο μάθημα στην τάξη, έδινε ιδέες στους μαθητές για θέματα στα οποία έδειχναν προβληματισμένοι, συζητούσε σχετικά με τις δυσκολίες, τις αμφιβολίες, τις εντυπώσεις, τις προτιμήσεις που κατέγραφαν, σε περίπτωση που θεωρούσε ότι αυτό θα τους βοηθούσε να αυτο-προσδιοριστούν σαφέστερα και θα ανατροφοδοτούσε την ίδια στον επανασχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης και επιβράβευε την υπευθυνότητα και τη σοβαρότητα με την οποία αντιμετώπιζαν αυτή τη διαδικασία ενδοσκόπησης.

Το περιεχόμενο των στοχαστικών ημερολογίων αξιοποιήθηκε στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων που έδωσαν τα άλλα ερευνητικά εργαλεία στο πλαίσιο της διασταύρωσης των πληροφοριών, όπως και το ημερολόγιο της διδάσκουσας.

5.4.3.4. Τα ερωτηματολόγια διερεύνησης της μεταγνωστικής γνώσης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

«Τέλεια μέτρηση του μεταγιγνώσκειν δεν υπάρχει» (Pintrich et al., 2000). Καταρχάς, η μεταγνωστική δραστηριότητα είναι ένα δυναμικό φαινόμενο που εξελίσσεται όσο μεταβάλλεται η γνωστική κατάσταση του ατόμου και επιπλέον μπορεί να μην είναι συνειδητή, άρα και ελέγξιμη. Έπειτα, κάθε έκφασή της μετριέται με διαφορετικές μεθόδους και εργαλεία. Ας θυμηθούμε, επίσης, ότι δεν υπάρχει ομοφωνία στην εννοιολόγηση των επιμέρους εκφάνσεών της (βλ. ενότ. 3.3). Επομένως, η μέτρησή

της με απολύτως έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία είναι δύσκολη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Ανάμεσα στα εργαλεία που έχουν χρησιμοποιηθεί ειδικά για τη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές δεξιότητες –που αποτελούν το ενδιαφέρον της έρευνάς μας- χρησιμοποιούνται κυρίως λεκτικές αναφορές, όπως ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, πρωτόκολλα φωναχτής σκέψης, ανάλυση των σημειώσεων που κρατούν οι μαθητές κατά τη διαδικασία επίλυσης προβλήματος, αλλά και συμπεριφορικές μέθοδοι, όπως η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών (π.χ. εκφράσεις προσώπου ή κινήσεις του σώματος που αντανακλούν συναισθήματα ή ειδικότερα των λαθών τους και των ενεργειών τους κατά την επίλυση ενός προβλήματος) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Ειδικότερα, για τη μεταγνωστική γνώση, ως γνώση στατική, ενδείκνυνται τα ερωτηματολόγια. Για τις μεταγνωστικές δεξιότητες προτιμούνται η παρατήρηση, τα πρωτόκολλα «φωναχτής σκέψης», οι συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια που απαντιούνται πριν, κατά και μετά την εκτέλεση του έργου. Ενώ η μέθοδος της «φωναχτής σκέψης» είναι ταυτόχρονη προς την εκτέλεση του έργου, οι άλλες μπορεί να προηγούνται (προβλεπτικές) ή να έπονται (στοχαστικές). Η χρήση αυτών των μεθόδων για τη μέτρηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων προκαλεί σκεπτικισμό: η μέθοδος της «φωναχτής σκέψης» έχει αποδειχτεί ιδιαίτερα χρονοβόρα, ενώ οι άλλες προβληματίζουν τους ερευνητές σχετικά την ακρίβεια τους και την ικανότητά τους να εξηγήσουν τη διακύμανση του μαθησιακού αποτελέσματος. Για παράδειγμα, οι στοχαστικές τεχνικές προσκρούουν στην ειλικρίνεια και την ικανότητα των ατόμων να διατηρούν στη μνήμη τις ενέργειες που έκαναν για την υλοποίηση του νοητικού έργου (Desoete, 2008). Η παρατήρηση, επίσης, όταν χρησιμοποιείται ως μοναδικό εργαλείο, δεν μπορεί να βεβαιώσει αν ο παρατηρούμενος ήλεγχε και καθοδηγούσε συνειδητά τη συμπεριφορά του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Ας σημειωθεί, επιπλέον, ότι η παρατήρηση των συμπεριφορών και των συναισθηματικών εκδηλώσεων προϋποθέτει βιντεοσκόπηση, τεχνική που για κάποιες συνθήκες είναι αδύνατη, όπως στη δική μας έρευνα (κόστος, χρόνος στησίματος, εφόσον η ερευνήτρια-διδάσκουσα δεν είχε δική της αίθουσα, εξοπλισμός).

Δεδομένου του παραπάνω προβληματισμού κρίνεται ότι η επιδίωξη της ακρίβειας, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των μετρήσεων της μεταγνώσης επιβάλλει πολυμεθοδικές τεχνικές (Veenman et al., 2006; Desoete, 2008) και «τριγωνισμό».

Στην παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη τους ποικίλους περιορισμούς, η αξιολόγηση της μεταγνωστικής γνώσης έγινε μέσω ερωτηματολογίων, ενώ η αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων έγινε με απαντήσεις αντίστοιχες της «φωναχτής σκέψης» σε ερωτήσεις σχετικές με τη διαχείριση του νοητικού τους έργου (συγγραφή), οι οποίες δόθηκαν αμέσως μετά την ολοκλήρωσή του και οδηγούσαν στην ουσία τους μαθητές σε μια γλωσσική ανακωδικοποίηση της συγγραφικής τους εμπειρίας (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2005). Οι απαντήσεις των μαθητών δεν αξιολογήθηκαν αυτές καθαυτές αλλά σε σχέση με την παρατήρηση από την ερευνήτρια της συμπεριφοράς τους κατά την ώρα της συγγραφής, με τις πρόχειρες σημειώσεις, τα διαγράμματα, τα πρώτα σκαριφήματα και ό,τι άλλο παρήγαν σχεδιάζοντας ή αναθεωρώντας το κείμενό τους και σε σχέση με την αξιολόγηση του κειμένου τους από τους βαθμολογητές.

Παρακάτω ακολουθεί διεξοδική περιγραφή των εργαλείων μεταγνωστικής αξιολόγησης.

5.4.3.4.1. Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης μεταγνωστικής γνώσης

Για τον έλεγχο της μεταγνωστικής γνώσης χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τους Graham, Schwartz και MacArthur (1993), προκειμένου να συγκρίνουν –μεταξύ άλλων- μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τη μεταγνωστική τους γνώση. Το ίδιο έχει αξιοποιηθεί και από άλλους ερευνητές (Saddler & Graham, 2007; Lin et al., 2007). Η μετάφραση και η πιλοτική εφαρμογή του έγινε με τον ίδιο τρόπο που περιγράψαμε και στο ερωτηματολόγιο MIDAS.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από οκτώ ανοικτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες αξιολογούν τις επιμέρους κατηγορίες μεταγνωστικής γνώσης, όπως τις προσδιορίσαμε στην ενότητα 5.2.

Συγκεκριμένα, οι τρεις πρώτες διερευνούν τη δηλωτική γνώση, τη γνώση των μαθητών για τη συγγραφή ως γνωσιακό έργο: το σκοπό της συγγραφής, το θέμα, τις ανάγκες του ακροατηρίου/αποδέκτη, το είδος του κειμένου και γενικότερα τις κειμενικές συμβάσεις, στις οποίες αποτυπώνονται τα παραπάνω, τις συγγραφικές διαδικασίες, τους παράγοντες που επηρεάζουν το συγγραφικό έργο (όπως συναισθηματικούς παράγοντες –κίνητρα), και τη γνώση σχετικά με τις ικανότητες ή αδυναμίες του συγγραφέα και τον τρόπο σκέψης του. Οι ερωτήσεις είναι οι εξής:

EP.1. Ας υποθέσουμε ότι είσαι καθηγητής/καθηγήτρια σε μια τάξη και κάποιος μαθητής σε ρωτά τι είναι καλή συγγραφή. Τι θα του απαντούσες;

EP.2. Όταν οι καλοί συγγραφείς γράφουν, τι πράγματα κάνουν;

EP.3. Γιατί νομίζεις ότι κάποια παιδιά έχουν πρόβλημα με τη συγγραφή;

Η τέταρτη ερώτηση διερευνά τη διαδικαστική γνώση και συγκεκριμένα τη γνώση σχετικά με την εφαρμογή των διαδικασιών και των στρατηγικών, που οι μαθητές έχουν αποθηκεύσει ως δηλωτική γνώση, και ιδιαίτερα όσον αφορά τη διαχείριση της φάσης σχεδιασμού:

EP.4. Συχνά οι καθηγητές σου αναθέτουν να γράψεις ένα κείμενο στο οποίο θα αναπτύσσεις την άποψή σου για ένα θέμα. Τι πράγματα κάνεις που σε βοηθούν να σχεδιάσεις και να γράψεις το κείμενο;

Η πέμπτη και έκτη διερευνούν την υποθετική/πλαισιοθετημένη, τη γνώση των μαθητών σχετικά με το «πότε» και το «γιατί» θα εφαρμόσουν την προηγούμενη γνώση, για να επιτύχουν τους συγγραφικούς τους στόχους: τη γνώση του «πώς» το πλαίσιο, οι συνθήκες και οι περιστάσεις επικοινωνίας, επηρεάζουν την κριτική χρήση των δύο προηγούμενων μορφών γνώσης κατά τη συγγραφική διαδικασία:

EP.5. Τι θα έκανες, αν είχες προβλήματα;

EP.6. Αν έπρεπε να απευθύνεις αυτό το κείμενο σε παιδιά πρώτης τάξης Γυμνασίου, θα έκανες κάτι ιδιαίτερο γράφοντας το κείμενο;

Η έβδομη και όγδοη διερευνούν τη γνώση των διαδικασιών ιδιαίτερα σε σχέση με την αναθεώρηση/βελτίωση και την έκδοση:

EP.7. Συχνά οι καθηγητές ζητούν από τους μαθητές να κάνουν αλλαγές/διορθώσεις στο γραπτό τους, για να το κάνουν καλύτερο. Αν το ζητούσε σε σένα, τι αλλαγές θα έκανες;

EP.8. Το κείμενο που ακολουθεί είναι ένα άρθρο που έχει γραφτεί σε σχολική εφημερίδα από κάποιο μαθητή Α΄ Λυκείου. Σ' αυτό εκθέτει τους λόγους για τους οποίους οι νέοι προτιμούν την επικοινωνία μέσω των κινητών. Ποιες αλλαγές προτείνεις, για να γίνει καλύτερο το κείμενο;

Οι ίδιες ερωτήσεις δόθηκαν και στον αρχικό και τον τελικό έλεγχο με τη διαφορά ότι το μαθητικό κείμενο που δόθηκε στους μαθητές για βελτίωση ήταν διαφορετικό. Έτσι, η όγδοη ερώτηση στον τελικό έλεγχο διαμορφώθηκε ως εξής:

Το κείμενο που ακολουθεί είναι ένα μικρό άρθρο σε σχολική εφημερίδα που έχει γραφτεί από κάποιο μαθητή Α΄ Λυκείου. Σ' αυτό εκθέτει τους λόγους για τους οποίους –κατά τη γνώμη του- οι μαθητικές κοινότητες είναι ένας θεσμός που δε λειτουργεί

δημοκρατικά και δεν ανταποκρίνεται στο ρόλο του. Ποιες αλλαγές προτείνεις για να γίνει καλύτερο το κείμενο; (τα συγκεκριμένα κείμενα παρουσιάζονται στο Παράρτημα Α)

Τα μαθητικά κείμενα που δόθηκαν στους μαθητές για βελτίωση ήταν γραμμένα από δυο μαθητές της Α΄ Λυκείου, οι οποίοι δεν ανήκαν στα υποκείμενα της έρευνας. Τα κείμενα αυτά είχαν αξιολογηθεί πριν από δύο φιλόλογους, οι οποίοι έκριναν ότι παρουσιάζουν τις εξής αδυναμίες:

Στο πρώτο κείμενο δεν υπάρχει εισαγωγή και επίλογος, τίτλος (εφόσον πρόκειται για άρθρο), η παραγραφοποίηση γίνεται αυθαίρετα, το περιεχόμενο είναι φτωχό και δεν είναι σαφής η σχέση των αιτίων/λόγων που αναφέρει ο μαθητής - συγγραφέας με το αποτέλεσμα (προτίμηση των νέων να επικοινωνούν μέσω κινητών), δε λαμβάνει υπόψη την αντίθετη άποψη, γίνονται επαναλήψεις νοημάτων, το ύφος με βάση τις περιστάσεις κρίνεται ακατάλληλο και το λεξιλόγιο φτωχό. Λίγα ορθογραφικά λάθη.

Το δεύτερο κείμενο δεν έχει τίτλο (άρθρο και αυτό), παρουσιάζει προβλήματα στην οργάνωση του περιεχομένου και κυρίως τη συλλογιστική πορεία, έτσι ώστε ο αναγνώστης να δυσκολεύεται να την παρακολουθήσει και να δημιουργείται η αίσθηση ότι ξεφεύγει από το θέμα στο οποίο πρέπει να τοποθετηθεί, δε λαμβάνει υπόψη την αντίθετη άποψη, παρουσιάζει προβλήματα λεξιλογίου (ακατάλληλο λεξιλόγιο ή λανθασμένη χρήση λέξεων) και σύνταξης. Λίγα ορθογραφικά λάθη.

Κατά την ανάλυση των ερωτηματολογίων οι απαντήσεις των μαθητών κατηγοριοποιήθηκαν σε εννοιολογικές κατηγορίες που, αν και είχαν προσδιοριστεί από την αρχή της έρευνας με βάση το περιεχόμενο που δόθηκε στη μεταβλητή «μεταγνωστική γνώση», τροποποιούνταν κατά την επεξεργασία και οριστικοποιήθηκαν στο τέλος αυτής της διαδικασίας.

Οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις στις δύο πρώτες ερωτήσεις είναι οι εξής:

- ✓ Επιφανειακά χαρακτηριστικά: απαντήσεις σχετικές με την εμφάνιση του κειμένου, τη στίξη, την ορθογραφία, τη μορφοσύνταξη (π.χ. «*Το κείμενο που έχει μια ωραία εικόνα*», «*Να έχει καλή γραφή χωρίς ορθογραφικά λάθη*»).
- ✓ Ουσιώδεις διαδικασίες: απαντήσεις σχετικές με τις επιμέρους συγγραφικές διαδικασίες, το σχεδιασμό (στοχοθεσία - γέννηση ιδεών), την οργάνωση, την καταγραφή, την αναθεώρηση, την έκδοση (π.χ. «*Αρχικά οργανώνουν τις ιδέες τους, έπειτα καθώς καταγράφουν προσθέτουν και άλλες ιδέες που ίσως θέλουν ή διαγράφουν. Μετά διορθώνουν τα λάθη τους*»).

- ✓ Κειμενικά χαρακτηριστικά και συμβάσεις: απαντήσεις σχετικές με τον τύπο ή το είδος του κειμένου, τις λεξιλογικές και υφολογικές επιλογές, τα δομικά χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο και την οργάνωσή του, τη σαφήνεια και την αποτελεσματικότητά του με βάση την περίσταση επικοινωνίας, το θέμα, το σκοπό και τον αποδέκτη (π.χ. *Ένα κείμενο με άριστο περιεχόμενο, π.χ. αν είναι επιχειρηματολογικό να έχει εύστοχα επιχειρήματα*), *«Σωστά οργανωμένα επιχειρηματολογικά σχήματα και παράγραφοι»*, *«Να γράψει με το κατάλληλο ύφος, ανάλογα με τον τύπο του κειμένου π.χ. άρθρο»*).
- ✓ Ασαφείς/γενικόλογες απαντήσεις (π.χ. *«Δεν είναι κάτι συγκεκριμένο, δεν μπορούμε να κατατάξουμε σε καλή και κακή συγγραφή»*, *«Είναι κείμενα σε βιβλία που γράφουν οι συγγραφείς»*).
- ✓ Δεν ξέρω.

Στη δεύτερη ερώτηση προέκυψε επιπλέον η κατηγορία:

- ✓ Έμφυτες ικανότητες: απαντήσεις σχετικές με τις εγγενείς ικανότητες του μαθητή-συγγραφέα (π.χ. *«Έχει κάποιο ταλέντο και καλύτερη αντίληψη των πραγμάτων και γιαυτό γράφει πιο εύκολα»*).

Από τις απαντήσεις στην τρίτη ερώτηση προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

- ✓ Εξωγενείς παράγοντες: απαντήσεις σχετικές με την ανεπάρκεια της διδασκαλίας, την οικογένεια, την απουσία κατάλληλων ερεθισμάτων (π.χ. *«δεν είχαν καλούς καθηγητές»*, *«δεν είχαν αρκετά ερεθίσματα από την οικογένειά τους, όπως βιβλία»*).
- ✓ Ουσιώδεις διαδικασίες: απαντήσεις σχετικές με τις επιμέρους συγγραφικές διαδικασίες, το σχεδιασμό (στοχοθεσία - γέννηση ιδεών), την οργάνωση, την καταγραφή, την αναθεώρηση, την έκδοση (π.χ. *«Δεν ξέρουν να οργανώνουν τις ιδέες τους»*, *«έχουν πρόβλημα να βρίσκουν ιδέες»*, *«δε γνωρίζουν τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούν»*).
- ✓ Κειμενικά χαρακτηριστικά και συμβάσεις: απαντήσεις σχετικές με τον τύπο ή το είδος του κειμένου, τις λεξιλογικές και υφολογικές επιλογές, τα δομικά χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο και την οργάνωσή του, τη σαφήνεια και την αποτελεσματικότητά του (π.χ. *«Δεν μπορεί να αναπτύξει σωστά τα επιχειρήματα με τα κατάλληλα σχήματα και τις σωστές παραγράφους»*, *«είναι δύσκολο να οργανώσει το κείμενο και να δείξει τις διαφορετικές απόψεις»*).

- ✓ Συναισθηματικοί παράγοντες (π.χ. «βαριούνται», «δε βρίσκουν ενδιαφέρον», «έχουν άγχος», «φοβούνται το βαθμό»).
- ✓ Έμφυτες αδυναμίες (πχ. «Δεν μπορούν να εκφραστούν», «δεν έχουν φαντασία», «έχουν δυσλεξία»).
- ✓ Τρόπος σκέψης του συγγραφέα (π.χ. «Δεν προσπαθούν να κατανοήσουν το θέμα πριν γράψουν, πώς να συνδέσουν κάτι με το υπόλοιπο κείμενο, κολλάνε», «Δε χρησιμοποιούν τρόπους πχ. λογικομαθηματικούς ή τα προσωπικά τους βιώματα για να βρουν ιδέες»).
- ✓ Ασαφείς/γενικόλογες απαντήσεις (πχ. «Μπορεί να είναι καλοί σε κάτι άλλο», «Γιατί είναι δύσκολο»).

Για την καλύτερη/ευκολότερη επεξεργασία των απαντήσεων και λαμβάνοντας υπόψη τον ορισμό που δόθηκε στην έννοια της δηλωτικής γνώσης οι κατηγορίες που προαναφέρθηκαν ανακωδικοποιήθηκαν σε γενικότερες, κάποιες από τις οποίες περιλαμβάνουν επιμέρους κατηγορίες:

- ✓ τη γνώση για το έργο, η οποία περιλαμβάνει τις επιμέρους κατηγορίες
 - επιφανειακά χαρακτηριστικά
 - κειμενικά χαρακτηριστικά και συμβάσεις
- ✓ τη γνώση για τις διαδικασίες και
- ✓ τη γνώση για το συγγραφέα ως γνωσιακό ον, η οποία περιλαμβάνει τις επιμέρους κατηγορίες
 - έμφυτες ικανότητες/αδυναμίες
 - τρόπος σκέψης
 - συναισθηματικοί παράγοντες - κίνητρα
- ✓ Εξωγενείς παράγοντες
- ✓ Ασάφειες-Δεν ξέρω (οι σχετικές απαντήσεις συνυπολογίστηκαν)

Από την επεξεργασία της τέταρτης ερώτησης προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

- ✓ Ουσιώδεις διαδικασίες: απαντήσεις σχετικές με ουσιαστικές παραμέτρους σχεδιασμού, όπως τη στοχοθεσία, τον αναγνώστη-αποδέκτη του κειμένου, την παραγωγή ιδεών, την προγενέστερη γνώση, την οργάνωση, την καταγραφή (πχ. «Ακολουθώ το αρκτικόλεξο Σ.Ο.Κ.Αρ.Ε για να γράψω το κείμενό μου», «χρησιμοποιώ τη λίστα με τις ερωτήσεις για να βρω ιδέες και να σχεδιάσω ένα πλάνο με το ποια μέρη θα περιλαμβάνει το κείμενο», «σκέφτομαι αν ήμουν ο άλλος που διαβάζει τι θα ήθελε να ακούσει»).

- ✓ Κειμενικά χαρακτηριστικά και συμβάσεις: απαντήσεις σχετικές με την αξιοποίηση κατά το σχεδιασμό επιχειρημάτων, τεκμηρίων, αντίθετης άποψης, προκειμένων, συμπεράσματος κ.λπ. (π.χ. «Χρησιμοποιώ το αρκτικόλεξο Λ.Ε.Γ.Ε. για να οργανώσω τα επιχειρήματά μου, «Ξεκινώ από τα αντεπιχειρήματα και σκέφτομαι πώς θα τα αντικρούσω», «βρίσκω αιτιολόγηση για τα επιχειρήματά μου και σκέφτομαι αν «στέκουν» από την πλευρά της αντίθετης άποψης»).
- ✓ Ασαφείς/γενικόλογες απαντήσεις (π.χ. «Σκέφτομαι για την άποψή μου», «Έχω ένα μικρό, μηδαμινό πλάνο στο μυαλό μου», «Κάνω ένα σχεδιάγραμμα»).
- ✓ Δεν ξέρω/δεν κάνω τίποτε.

Από την επεξεργασία της πέμπτης και έκτης ερώτησης προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

- ✓ Ουσιώδεις διαδικασίες: απαντήσεις σχετικές με τις επιμέρους συγγραφικές διαδικασίες, το σχεδιασμό (τη στοχοθεσία – τον αποδέκτη του κειμένου- τη γέννηση ιδεών), την οργάνωση, την καταγραφή, την αναθεώρηση, την έκδοση (π.χ. «Θα δοκίμαζα ποια από τις τεχνικές που έχουμε διδαχθεί μου ταιριάζει καλύτερα», «θα προσπαθούσα να καταλάβω πού πραγματικά έχω πρόβλημα, δηλαδή αν έχω πρόβλημα στο να οργανώνω ή στην καταγραφή», «θα έμπαινα στη θέση του άλλου»).
- ✓ Κειμενικά χαρακτηριστικά και συμβάσεις: απαντήσεις σχετικές με τις λεξιλογικές – υφολογικές επιλογές, με την αξιοποίηση επιχειρημάτων, τεκμηρίων, αντίθετης άποψης, προκειμένων, συμπεράσματος κ.λπ. (π.χ. «Το ύφος μου θα ήταν πιο απλό», «θα έγραφα ξεκάθαρα τα επιχειρήματα και τα αντεπιχειρήματα και θα χρησιμοποιούσα παραδείγματα»).
- ✓ Επιφανειακά χαρακτηριστικά: απαντήσεις σχετικές με την ευαναγνωσία, τη σύνταξη, τη μορφολογία (π.χ. «Ίσως να απλοποιούσα το συντακτικό μου», «θα έγραφα μικρές κοφτές προτάσεις»).
- ✓ Αναζήτηση βοήθειας: οι απαντήσεις αναφέρονταν είτε σε βοήθεια από τον εκπαιδευτικό είτε σε ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, επειδή προφανώς οι μαθητές θεωρούσαν ότι θα τους βοηθήσουν μακροπρόθεσμα στη συγγραφή (π.χ. «Θα ζητούσα τη βοήθεια της καθηγήτριάς μου», «θα διάβαζα περισσότερα βιβλία και εφημερίδες»).
- ✓ Ασαφείς/γενικόλογες απαντήσεις (π.χ. «Θα έκανα εξάσκηση»).
- ✓ Δεν ξέρω/δεν κάνω τίποτε

Τέλος από την επεξεργασία της έβδομης και όγδοης ερώτησης προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

- ✓ Μηχανιστικές αναθεωρήσεις: αναθεωρήσεις που αφορούσαν τα επιφανειακά χαρακτηριστικά του κειμένου, τα ορθογραφικά λάθη, τη μορφοσύνταξη, την εμφάνιση κ.λπ. (π.χ. «Θα διόρθωνα τα ορθογραφικά μου λάθη που είναι πολλά», «θα έβαζα τους τόνους», «θα έκανα αλλαγές στη στίξη»).
- ✓ Ουσιώδεις αναθεωρήσεις που εστίασαν στο λεξιλόγιο, το ύφος, την προσθήκη-διαγραφή περιεχομένου, την οργάνωση, το ακροατήριο, την εκ νέου γραφή, την πρωτοτυπία (π.χ. «Θα κοιτούσα αν υπάρχει συνοχή, θα πρόσθετα διαρθρωτικές λέξεις», «θα έβλεπα αν ισχύουν όντως τα επιχειρήματα μου», «θα έψαχνα αν έπρεπε να αλλάξω τη δομή ή να προσθέσω επιχειρήματα»).
- ✓ Κειμενικά χαρακτηριστικά και συμβάσεις: απαντήσεις σχετικές με την αξιοποίηση επιχειρημάτων, τεκμηρίων, αντίθετης άποψης, προκειμένων, συμπεράσματος κ.λπ. (π.χ. «τα επιχειρήματα χρειάζονται ενίσχυση, δεν υπάρχει γέφυρα», «δεν αναφέρει την αντίθετη άποψη»).
- ✓ Αναζήτηση βοήθειας: απαντήσεις σχετικές με την έκκληση βοήθειας από τον εκπαιδευτικό ή πιο σπάνια από κάποιον ικανότερο (π.χ. «Θα ρωτούσα την καθηγήτριά μου να μου πει πού έχω πρόβλημα»).
- ✓ «Καμιά αλλαγή»
- ✓ Ασαφείς/γενικόλογες απαντήσεις (π.χ. «Αναλόγως τα λάθη που έχω κάνει», «Νομίζω ότι αν το ξανάγραφα για δεύτερη φορά θα το έγραφα καλύτερα»).
- ✓ Δεν ξέρω/δεν κάνω τίποτε

Η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν έγινε με βάση τον αριθμό των απαντήσεων των μαθητών στις αντίστοιχες κατηγορίες. Κατά την προσμέτρηση των απαντήσεων των μαθητών σε καθεμιά από τις κατηγορίες υπήρξε μεγάλη προσοχή, ώστε να μην προσμετρηθούν δυο φορές σχετικές απαντήσεις. Σε περιπτώσεις που γενικές απαντήσεις των μαθητών σε μια ερώτηση ακολουθούσαν από ειδικότερες προσμετρούνταν μόνο οι τελευταίες. Αν ο μαθητής έδινε την ίδια απάντηση δύο ή περισσότερες φορές σε μια ερώτηση, λαμβανόταν υπόψη ως μία.

Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των παραπάνω μεταβλητών/κατηγοριών (βλ. εν. 7.1.2.1.) περιοριστήκαμε μόνο σε εκείνες που περιγράφουν με θετικούς όρους την ενίσχυση της μεταγνωστικής

γνώσης, δηλαδή παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα στις εξής επιμέρους κατηγορίες/μεταβλητές που συνθέτουν τις τρεις βασικότερες:

- ✓ Δηλωτική γνώση (ερωτήσεις 1-3):
 - Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις
 - Διαδικασίες
 - Τρόπος σκέψης του συγγραφέα
 - Συναισθηματικοί παράγοντες του συγγραφέα
- ✓ Διαδικαστική γνώση σε σχέση με το σχεδιασμό (ερώτηση 4)
 - Ουσιώδεις διαδικασίες
 - Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις
- ✓ Διαδικαστική γνώση σε σχέση με την αναθεώρηση (ερωτήσεις 7-8)
 - Ουσιώδεις διαδικασίες
 - Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις
- ✓ Υποθετική/Πλαισιοθετημένη γνώση (ερωτήσεις 5-6)
 - Ουσιώδεις διαδικασίες
 - Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις

5.4.3.4.2. Το ερωτηματολόγιο διερεύνησης μεταγνωστικών δεξιοτήτων

Η αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως τις προσδιορίσαμε στην ενότητα 5.2., έγινε μέσω ερωτήσεων, εκ των οποίων οι τρεις ήταν ανοικτού τύπου και η τέταρτη κλειστού. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις είναι οι εξής:

ΕΡ. 1. Δυσκολεύτηκες να γράψεις την ομιλία; Ποια εμπόδια συνάντησες; - Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου.

ΕΡ. 2. Γράψε όποιο σχόλιο ή παρατήρηση θέλεις που νομίζεις ότι θα βοηθούσε την καθηγήτριά σου να σου δείξει πώς να παράγεις κείμενα με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις δικές σου ανάγκες. - Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές δείχνουν ικανότητα να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά τη συγγραφή.

ΕΡ. 3. Έκανες κάποια ενέργεια πριν αρχίσεις τη συγγραφή της ομιλίας ή κατά τη διάρκειά της που θεώρησες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να τη γράψεις καλύτερα και ευκολότερα; - Η ερώτηση ελέγχει αν οι μαθητές δείχνουν ικανότητα να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά τη συγγραφή.

ΕΡ. 4. Σε ποια από τα παρακάτω επίπεδα επίδοσης κατατάσσεις το κείμενο που έγραψες; - Η ερώτηση ελέγχει την ικανότητα των μαθητών να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους.

Οι κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών είναι οι εξής:

Για την πρώτη ερώτηση:

- ✓ Δεν απάντησαν
- ✓ Απάντησαν ότι δεν είχαν και δεν είχαν
- ✓ Απάντησαν ότι δεν είχαν αλλά είχαν
- ✓ Δήλωσαν δυσκολίες αλλά δεν προσδιόρισαν ακριβώς ποιες (π.χ. «Να καταφέρω να μη χάσω την ουσία της θέσης μου», «Δυσκολεύομαι λίγο με τα επιχειρήματα», «Πιστεύω ότι παρόλο που έχω κάποιες καλές ιδέες το παρακάνω και τις καταστρέφω», «Νομίζω ότι μπέρδεψα τα επιχειρήματα μεταξύ τους», «Κάποια στιγμή κόλλησα και δεν μπορούσα να σκεφτώ».)
- ✓ Δήλωσαν δυσκολίες και προσδιόρισαν ακριβώς ποιες (π.χ. «Δυσκολεύτηκα να βρω επιχειρήματα για τη δική μου άποψη, αν και ήξερα τι ήθελα να υποστηρίξω, ενώ είχα για την αντίθετη, και όταν τα βρήκα δυσκολεύτηκα να τα οργανώσω», «Δεν μπορώ να κάνω τη γέφυρα. Πιστεύω ότι τα επιχειρήματά μου δεν είναι αρκετά πειστικά και ότι αν κάποιος διαβάσει το κείμενό μου δε θα καταλάβει απολύτως αυτό που έχω στο μυαλό μου.»)

Για τη δεύτερη ερώτηση προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

- ✓ Δεν απάντησαν
- ✓ Διαπίστωναν την ανάγκη βοήθειας, αλλά δεν έκαναν υποδείξεις (π.χ. «Δυσκολεύομαι αλλά δεν ξέρω τι να απαντήσω», «Ελπίζω να βρει αυτή (εννοεί την καθηγήτρια) τον καλύτερο τρόπο.»)
- ✓ Έκαναν γενικόλογες υποδείξεις (π.χ. «Να προσπαθήσω να λιγοστέψω την αργοπορία μου», «Να δουλέψω λίγο το ύψος μου», «Να μου εξηγήσει τα λάθη μου», «Να βάζει πιο εύκολα θέματα», «Να εξηγεί στη δική μας γλώσσα.»)
- ✓ Έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς υποδείξεις (π.χ. «Λίγο παραπάνω στην οργάνωση και στο να βρίσκω ιδέες για να υποστηρίξω την άποψή μου με τρόπο λογικομαθηματικό και λεκτικό», «Να μας μάθετε λίγο παραπάνω το 'γεφυρώνω'», «Εμένα θα με βοηθούσε αν μου δείχνατε περισσότερο πώς να οργανώνω το κείμενό μου (παραγράφους, επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα).»)
- ✓ Δήλωσαν ότι δεν είχαν ανάγκη βοήθειας

Για την τρίτη ερώτηση προέκυψαν οι εξής κατηγορίες:

- ✓ Δεν έκαναν ενέργειες ή δεν απάντησαν
- ✓ Απάντησαν ότι έκαναν αλλά δεν έκαναν
- ✓ Έκαναν επιφανειακές ενέργειες (π.χ. έγραφαν πρόχειρα μόνο τον πρόλογο, σημείωναν δυο-τρεις λέξεις-κλειδιά ή υπογράμμιζαν σημεία της εκφώνησης.)
- ✓ Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν τη συγγραφή (π.χ. σχεδίαζαν λαμβάνοντας υπόψη τον τύπο και το σκοπό του κειμένου, κατέγραφαν πολλές ιδέες, πρόσθεταν, διέγραφαν, ανέπτυσσαν νοητικούς χάρτες ή διαγράμματα, έθεταν και αριθμούσαν υπο-ερωτήματα, σκέφτονταν με ποια τεχνική ή ευρετική θα βρουν ιδέες.)
- ✓ Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν και σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής (π.χ. εκτός των παραπάνω ενεργειών στη διάρκεια της συγγραφής αναθεωρούσαν, άλλαζαν την οργάνωση, διέγραφαν ή προσέθεταν νέες πληροφορίες, ανέπτυσσαν τα επιχειρήματα με βάση τα επιχειρηματολογικά σχήματα και τις αντίστοιχες μεθόδους ανάπτυξης των παραγράφων, προσπαθούσαν να βελτιώσουν το τελικό τους κείμενο χρησιμοποιώντας ποικιλία τεχνικών και στρατηγικών.)

Τέλος, όσον αφορά την τέταρτη ερώτηση δόθηκαν στους μαθητές πέντε επίπεδα επίδοσης στα οποία μπορούσαν να κατατάξουν τα κείμενα που έγραψαν (τα βαθμολογικά όρια των επιπέδων αναφέρονται στην ενότητα 5.4.3.6.2.):

- ✓ Χαμηλό
- ✓ Μέτριο
- ✓ Καλό
- ✓ Πολύ καλό
- ✓ Άριστο

Οι ερωτήσεις αυτές συνόδευαν τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές στον αρχικό και τελικό έλεγχο και απαντήθηκαν αμέσως μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής, ώστε να περιορίσουμε το πρόβλημα της συγκράτησης των πληροφοριών και της καταγραφής τους. Για τον ίδιο λόγο η διδάσκουσα ενημέρωσε τους μαθητές πριν αρχίσουν να συγγράφουν τι θα ακολουθήσει, ώστε να προσανατολιστούν εκ των προτέρων στη συγκράτηση ανάλογων πληροφοριών (Levy et al., 1996).

Η επεξεργασία των απαντήσεων στις τρεις πρώτες ερωτήσεις έγινε ποιοτικά. Στην πρώτη από αυτές αναλύθηκαν σε σχέση και με την ποιότητα του κειμένου που

παρήγαγαν οι μαθητές (την αξιολόγησή τους από τους βαθμολογητές) και την παρατήρηση της διδάσκουσας όσο οι μαθητές έγραφαν τα κείμενά τους. Σε σχέση με την παρατήρηση αναλύθηκαν και οι απαντήσεις της τρίτης ερώτησης. Δεδομένου ότι σημείο παρατήρησης ήταν το εύρος της συγγραφικής συμπεριφοράς και όχι συγκεκριμένες τυποποιημένες κατηγορίες, που θα μπορούσαν να αποκλείσουν σημαντικές πληροφορίες, δεν επιλέχθηκε μια δομημένη παρατήρηση της συγγραφικής τους συμπεριφοράς. Εξάλλου, η ενεργός συμμετοχή της διδάσκουσας/ερευνήτριας καθιστά δύσκολη τη χρήση δομημένης κλειδας, σε αντίθεση με τη λιγότερο δομημένη που ενσωματώνεται ευκολότερα στη σχολική τάξη και επιτρέπει στον εκπαιδευτικό/ερευνητή να λειτουργεί ως παρατηρητής με μεγαλύτερη άνεση και ευελιξία (Κελπανίδης, 1999; Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Επειδή, ωστόσο, δεν υπάρχει εντελώς αδόμητη παρατήρηση όσο διαβαθμίσεις παρατήρησης που υπαγορεύονται από τους ερευνητικούς στόχους (Παπαδοπούλου, 1999) εστίασαμε κατά τη διάρκειά της στα εξής σημεία: αν οι μαθητές σχεδίαζαν πριν τη συγγραφή, αν ο σχεδιασμός περιοριζόταν σε λίγες σημειώσεις ή υποτυπώδη διαγράμματα ή λεπτομερείς σχεδιαστικές ενέργειες, αν έκαναν ενέργειες κατά τη διάρκεια της συγγραφής, αν επανέρχονταν, για παράδειγμα, στο σχεδιασμό κατά τη διάρκεια της καταγραφής, αν παρακολουθούσαν και αξιοποιούσαν κατά την καταγραφή ό,τι είχαν παραγάγει κατά το σχεδιασμό, αν έκαναν ενέργειες αναθεώρησης και τι είδους. Επειδή, επιπλέον, υπάρχει ο κίνδυνος ένας ερευνητής να «χάσει» σημαντικές παρατηρήσεις, όταν παρατηρεί ένα πολυάσχολο περιβάλλον στο οποίο συμμετέχει και ο ίδιος (Kawulich, 2005), ζητήθηκε από τους μαθητές μαζί με το κείμενό τους να παραδώσουν ό,τι πρόχειρο προϊόν παρήγαγαν κατά τη συγγραφή (σχεδιαγράμματα, προσχέδια, σημειώσεις, νοητικούς χάρτες κλπ), ώστε να συνεξεταστούν με την παρατήρηση και τις απαντήσεις των μαθητών.

Η επεξεργασία των απαντήσεων στην τελευταία ερώτηση έγινε στατιστικά. Η κατάταξη από τους μαθητές των κειμένων τους σε επίπεδα επίδοσης συγκρίθηκε με την κατάταξη των ίδιων κειμένων στα αντίστοιχα επίπεδα από τους βαθμολογητές, για να διαπιστωθεί ο βαθμός απόκλισης μεταξύ των δύο αξιολογήσεων τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση.

Ας σημειωθεί, τέλος, ότι και τα δύο ερωτηματολόγια που προαναφέρθηκαν χορηγήθηκαν πριν την έρευνα σε 15 μαθητές Α΄ Λυκείου που δεν ανήκαν στα υποκείμενα της έρευνας, για να διαπιστωθεί αν ήταν κατανοητές οι ερωτήσεις.

5.4.3.5. Το ερωτηματολόγιο καταγραφής της αυτοεικόνας των μαθητών ως προς τις συγγραφικές τους ικανότητες

Το ερωτηματολόγιο με το οποίο καταγράφηκε η αυτο-εικόνα των μαθητών ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου έχει κατασκευαστεί από τις Δερμιτζάκη και Ευκλείδη (2000· Dermitzaki & Efklides, 2000) και είναι γνωστό ως «Οι απόψεις μου για τις ικανότητες και τις επιδόσεις μου στο Μάθημα». Έχει δύο μορφές, εκ των οποίων η μία αναφέρεται στα Μαθηματικά και η άλλη, την οποία χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας, στη Γλώσσα.

Πρόκειται για ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς που αποτελείται από 22 συνολικά προτάσεις. Ο ερωτώμενος απαντά κατά πόσο τον αντιπροσωπεύει κάθε πρόταση σε μια κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων που κυμαίνεται από το 1 (Δεν ισχύει καθόλου) έως το 5 (Ισχύει απόλυτα). Οι προτάσεις είναι θετικά διατυπωμένες και αναφέρονται σε τέσσερις πλευρές της αυτο-εικόνας του μαθητή ως προς τις γλωσσικές του ικανότητες: την αυτοαντίληψη, δηλαδή τις γνωστικού τύπου αυτο-περιγραφές και αυτο-τοποθετήσεις του σχετικά με τις ικανότητές του, την αυτο-εκτίμηση, δηλαδή τη συναισθηματική αυτο-αξιολόγησή του (την αρέσκεια-απαρέσκειά του), την αυτο-αποτελεσματικότητα του, δηλαδή τις προσδοκίες που έχει για τις επιδόσεις που μπορεί να επιτύχει σε γλωσσικά έργα, και την αντιλαμβανόμενη από το μαθητή εικόνα που έχουν οι άλλοι για τις ικανότητές του σε γλωσσικά έργα.

Ως προς την αξιοπιστία το ερωτηματολόγιο έχει δείκτη (εσωτερικής συνέπειας) Cronbach's α συνολικά 0,95, ενώ για καθεμιά από τις υποκλίμακες, δηλαδή την αυτοαντίληψη, την αυτο-εκτίμηση, την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αντιλαμβανόμενη εικόνα των σημαντικών άλλων για τις συγκεκριμένες επιδόσεις των μαθητών, ο ίδιος δείκτης είναι αντίστοιχα 0,86, 0,87, 0,88, 0,83 (βλ. Dermitzaki & Efklides, 2000· Σταλίκας κ.ά., 2002).

Επιλέξαμε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο για την καταγραφή της αυτο-εικόνας των μαθητών στη συγγραφή, εφόσον στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και ειδικά στο Λύκειο, οι γλωσσικές ικανότητες των μαθητών ταυτίζονται με τις επιδόσεις τους στην παραγωγή και την κατανόηση του γραπτού λόγου και τις σχετικές δεξιότητες. Για να αποφευχθεί, όμως, κάθε παρανόηση μετατρέψαμε τις φράσεις του πρωτότυπου ερωτηματολογίου «στο μάθημα της Γλώσσας» και «γλωσσικές ασκήσεις/διαγωνίσματα» σε «μάθημα της παραγωγής γραπτού λόγου» και «ασκήσεις/διαγωνίσματα σχετικές/ά με την παραγωγή γραπτού λόγου».

Η βαθμολόγηση των μαθητών σε καθεμιά από τις τέσσερις υπο- κλίμακες προέκυψε από τον υπολογισμό των μέσων όρων των επιλογών των μαθητών σε καθεμιά από τις προτάσεις που τις αποτελούν.

Λόγω των αλλαγών που έγιναν στο ερωτηματολόγιο σε σχέση με το πρωτότυπο το χορηγήσαμε πριν την παρέμβαση σε 15 μαθητές Α΄ Λυκείου που δεν ήταν υποκείμενα της έρευνας, για να αποκλειστούν τυχόν παρερμηνείες των ερωτήσεων.

5.4.3.6. Οι γραπτές δοκιμασίες των μαθητών

Ένα από τα μέσα συλλογής ποσοτικών δεδομένων της έρευνας αποτέλεσαν τα επιχειρηματολογικά κείμενα που έγραψαν οι μαθητές πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα, και στις δύο περιπτώσεις τους ζητήθηκε να αναπτύξουν τις απόψεις τους για ένα θέμα σε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο. Αυτός ο τύπος επιχειρηματολογικού κειμένου ήταν πολύ οικείος στους μαθητές, εφόσον αρκετές φορές στην τάξη τους είχαν αναλάβει το ρόλο των ομιλητών ή είχαν αντιπαρατεθεί σε άλλους μαθητές-ομιλητές ως προς τις απόψεις που υπεράσπιζαν και την πειστικότητα των επιχειρημάτων τους. Οικεία προς τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών ήταν και τα θέματα των δοκιμασιών, οι οποίες εντάσσονταν σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο: οριζόταν ο σκοπός συγγραφής του κειμένου, ο αποδέκτης, οι περιστάσεις και το μέσο επικοινωνίας. Η έκταση, επίσης, των κειμένων ήταν προκαθορισμένη (400-500 λέξεις) (τα θέματα που δόθηκαν στους μαθητές παρουσιάζονται στο Παράρτημα Α).

Για την τελική διατύπωση του θέματος που δόθηκε στους μαθητές να αναπτύξουν ακολουθήθηκαν οι εξής προ-ερευνητικές διαδικασίες:

- Αρχικά επιλέχτηκαν και διατυπώθηκαν τα θέματα της γραπτής δοκιμασίας με κριτήριο να είναι οικεία προς τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών, ώστε να είναι ενδιαφέροντα και να τους δημιουργούν τόσο γνωστικά όσο και ψυχολογικά κίνητρα ανταπόκρισης. Επίσης, εντάχθηκαν σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, όπως προαναφέρθηκε.
- αφού διατυπώθηκαν, δόθηκαν σε 15 μαθητές που δεν ήταν υποκείμενα της έρευνας, ίδιας τάξης αλλά διαφορετικού σχολείου. Καταγράψαμε τις αντιδράσεις – παρατηρήσεις των μαθητών σχετικά με ασάφειες που εγείρονταν από τη διατύπωση του θέματος, τα σχόλιά τους σχετικά με τη δυσκολία του και το χρόνο που τους δόθηκε να το αναπτύξουν.

- Μετά από συζητήσεις και ανταλλαγή απόψεων με άλλους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα στην ίδια τάξη, έγιναν αλλαγές ως προς τη σαφήνεια των επικοινωνιακών παραμέτρων που ορίζονταν, αυξήσαμε το χρόνο συγγραφής και περιορίσαμε την απαιτούμενη έκταση του κειμένου.

5.4.3.6.1. Η μέθοδος βαθμολόγησης των κειμένων

Τα κείμενα των μαθητών αξιολογήθηκαν ως προς τη γλωσσική επικοινωνιακή τους δεξιότητα, όπως προσδιορίστηκε στην ενότητα 5.2. (Εννοιολογικός – Λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών).

Επόμενο σημείο που μας προβλημάτισε ήταν η χρησιμοποίηση ενός εργαλείου ή «συστήματος βαθμολόγησης» που να πληροί τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας.

Αξιόπιστο εργαλείο είναι αυτό που μπορεί να δώσει ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (με την προϋπόθεση, βέβαια, ότι δεν έχει προκύψει πρόσθετη μάθηση μεταξύ των μετρήσεων) ή σε μετρήσεις από διαφορετικούς βαθμολογητές. Με άλλα λόγια, η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια των αποτελεσμάτων μέτρησης ανεξάρτητα από το πότε γίνεται η αξιολόγηση ή από ποιον (Γεωργούσης, 1999).

Έγκυρο είναι ένα εργαλείο, όταν αξιολογεί αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε (Αλεξόπουλος, 1998· Γεωργούσης, 1999), όταν δηλαδή το περιεχόμενό του είναι αντιπροσωπευτικό της εμπειρίας και της γνώσης των μαθητών, με την έννοια ότι αξιολογούνται επαρκώς οι δεξιότητες που έχουν αναπτύξει ως αποτέλεσμα προσπάθειας και μελέτης, ενώ δεν αξιολογούνται δεξιότητες που δε διδάσκονται στο μάθημα ή δεν έχουν σχέση με αυτό στο οποίο εστιάζει η αξιολόγηση (Weigle, 2007).

Επόμενο σημείο προβληματισμού ήταν αν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία ενός εργαλείου βαθμολόγησης διασφαλίζεται περισσότερο από μια ολιστική ή αναλυτική προσέγγισή της. Στην ολιστική μέθοδο ή μέθοδο γενικής εντύπωσης (holistic scoring) ο βαθμολογητής δίνει ένα ενιαίο βαθμό στο κείμενο με βάση τη συνολική εικόνα που αποκόμισε από αυτό, χωρίς να εστιάζει σε επιμέρους χαρακτηριστικά του. Στην αναλυτική (analytic scoring), αντίθετα, ο βαθμολογητής εξετάζει επιμέρους πτυχές του κειμένου, αποδίδοντας ένα βαθμό που ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα περιγραφικά χαρακτηριστικά της επίδοσης των μαθητών-συγγραφέων σε αυτές τις πτυχές του

κειμένου τους. Στην τελευταία περίπτωση η συνολική βαθμολογία προκύπτει ως μέσος όρος των επιμέρους βαθμολογιών (Αδαλόγλου, 2007; Weigle, 2002).

Τόσο η ολιστική μέθοδος βαθμολόγησης όσο και η αναλυτική έχουν οπαδούς και επικριτές, καθώς η καθεμιά παρουσιάζει θεωρητικά και πρακτικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα.

Από τη μια η ολιστική είναι φυσική μέθοδος και περισσότερο πρακτική σε σχέση με την αναλυτική, γιατί τα γραπτά κείμενα μπορούν να αξιολογηθούν γρήγορα από περισσότερους από ένα βαθμολογητές (White, 1995), εστιάζει στο τι μπορεί να κάνει ο συγγραφέας και όχι σε συγκεκριμένες αδυναμίες του, στα πλεονεκτήματα παρά τις ελλείψεις του (Weigle, 2002; Hyland, 2003), δεν «τεμαχίζει» τις σύνθετες γνωστικά και γλωσσολογικά εγγενείς ιδιότητες του γραπτού κειμένου και την ικανότητα του δημιουργού του να ανταποκριθεί σε αυτές, και επομένως περιορίζεται ο κίνδυνος να χαθούν γενικά χαρακτηριστικά που προσδίδουν ποιότητα στο γραπτό λόγο (Hamp-Lyons, 1991 αναφέρεται στο Carr, 2000). Πολλοί, επίσης, ερευνητές υποστηρίζουν ότι η ολιστική μέθοδος από έμπειρους και εκπαιδευμένους βαθμολογητές έχει υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας (Weigle, 2002) και εγκυρότητας, γιατί αντανάκλα την αυθεντική, προσωπική αντίδραση του αναγνώστη-βαθμολογητή (Hamp-Lyons, 2003).

Εντούτοις, άλλοι αμφισβητούν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της μεθόδου, με τα εξής επιχειρήματα: ελλοχεύει ο κίνδυνος να εξαρτηθεί περισσότερο η ποιότητα ενός γραπτού κειμένου από τα χαρακτηριστικά του βαθμολογητή παρά από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου (Hamp-Lyons, 2003): διαφορετικοί βαθμολογητές μπορεί να επιλέξουν να επικεντρωθούν σε διαφορετικές πτυχές του γραπτού προϊόντος (γλώσσα, οργάνωση περιεχόμενο): το ίδιο το θέμα, η έκτασή του, η σειρά του στη διόρθωση μπορεί να συμβάλουν στη μεταβλητότητα των ολιστικών σκορ (Barkaoui, 2010): είναι πιθανό σοβαρότερες πτυχές του γραπτού προϊόντος να εξισώνονται με επιφανειακά χαρακτηριστικά που αντανάκλουν τις μηχανιστικές δεξιότητες, με αποτέλεσμα την παραπλάνηση σχετικά με τις πραγματικές ικανότητες του μαθητή (White, 1995). Ερευνητικά, εξάλλου, έχει διαπιστωθεί ότι ακόμη και ένας δείκτης αξιοπιστίας 0,70 μεταξύ βαθμολογητών αντανάκλα μια συμφωνία μεταξύ τους της τάξης του 49% (Huot, 1990).

Από την άλλη, η αναλυτική μέθοδος, αν και περισσότερο χρονοβόρα, απαιτεί από τους βαθμολογητές να επικεντρώνονται ο καθένας στις ίδιες παραμέτρους του γραπτού προϊόντος, έτσι ώστε να αξιολογούν τα ίδια χαρακτηριστικά της απόδοσης του μαθητή-συγγραφέα. Πράγματι, έρευνες που συνέκριναν τις αναλυτικές κλίμακες μεταξύ

βαθμολογητών διαπίστωσαν ότι η αξιοπιστία μεταξύ των βαθμολογητών ήταν σημαντικά υψηλότερη σε σύγκριση με την ολιστική και οι βαθμολογητές ήταν σε θέση να διακρίνουν καλύτερα μεταξύ των διαφόρων πτυχών της συγγραφής, όταν χρησιμοποιούσαν τις λεπτομερέστερες περιγραφές της αναλυτικής κλίμακας (Wiseman, 2012). Συνάμα, η αναλυτική βαθμολόγηση παρέχει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με την επίδοση του μαθητή-συγγραφέα στις περιοχές της γλωσσικής-συγγραφικής του ικανότητας, τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες του, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να κατασκευάσει το προφίλ του. Για το λόγο αυτό η αναλυτική μέθοδος βαθμολόγησης συχνά επιλέγεται για την ανατροφοδότηση του μαθητή και για διαγνωστικούς σκοπούς, επομένως και για το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης (White, 1995; Weigle, 2007).

Όπως έχει ήδη διατυπωθεί, ωστόσο, η αναλυτική βαθμολόγηση είναι χρονοβόρα. Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός των υπο-κλιμάκων ως προς τις οποίες πρέπει να βαθμολογηθεί το γραπτό κείμενο θέτει μεγάλο γνωστικό φορτίο στους βαθμολογητές και αυτό δεν αποκλείεται να τους οδηγήσει να κρίνουν τις υπο- κλίμακες ολιστικά και να συγκεντρώνονται ολιστικές εντυπώσεις, μειονέκτημα όμως που μπορεί να αντιμετωπιστεί, όπως αντιτάσσεται, με περιορισμό του αριθμού των υπο-κλιμάκων (Hamp- Lyons & Henning, 1991)· και τότε, όμως, ενδέχεται να δημιουργηθεί το πρόβλημα της διάκρισής τους και της διατύπωσής τους.

Δεδομένων των μειονεκτημάτων και πλεονεκτημάτων των δύο μεθόδων και με ζητούμενο την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της βαθμολόγησης πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν την ταυτόχρονη χρήση και των δύο μεθόδων (Weigle, 2002· Αδαλόγλου, 1993· Κασσωτάκης, 1999) από περισσότερους τους ενός βαθμολογητές, ώστε να υπάρχει μια εξισορρόπηση μεταξύ των εγγενών αδυναμιών της καθεμιάς (Αδαλόγλου, 1993· Κασσωτάκης, 1999). Αυτή τη λύση αξιοποιήσαμε και στην παρούσα εργασία.

5.4.3.6.2. Επιλογή και μεθοδολογική διαδικασία κατασκευής του εργαλείου αξιολόγησης

Επόμενος προβληματισμός ήταν ο σχεδιασμός ενός «συστήματος αξιολόγησης», εφόσον δεν υπάρχει μια καθολικά αποδεκτή κλίμακα μέτρησης των συγγραφικών ικανοτήτων. Μέλημά μας ήταν η επιλογή και διατύπωση παραμέτρων και κριτηρίων σαφών που να ανταποκρίνονται στο στόχο μας (αξιολόγηση της μεταβλητής «συγγραφικές δεξιότητες», όπως ορίστηκε στην ενότητα 5.2.) και να μην αφήνουν εύκολα περιθώρια διάστασης μεταξύ των βαθμολογητών. Λάβαμε, επίσης, υπόψη ότι οι

παράμετροι αξιολόγησης, το τι ακριβώς αξιολογείται, είναι άμεσα συνδεδεμένες και με τους στόχους διδασκαλίας. Ενώ, δηλαδή, ερευνητικά αποτελούν ένα μέσο συλλογής δεδομένων, διδακτικά αντανακλούν τη συμπεριφορά που προσδοκούμε να εκδηλώσει ο μαθητής στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης ως αποτέλεσμα της μάθησης και της διδασκαλίας. Ο προβληματισμός αυτός αφορούσε και την αναλυτική αλλά και την ολιστική αξιολόγηση, στην οποία ορίσαμε γενικά κριτήρια, προκειμένου να περιοριστεί κατά κάποιο τρόπο η ασάφεια στη βαθμολόγηση.

Συγκεκριμένα, στην ολιστική βαθμολόγηση ορίστηκαν ως γενικά κριτήρια αυτά που ορίζονται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την αξιολόγηση των γραπτών δοκιμιών των μαθητών (εγκύκλιος 44135/Γ2/15-4-2009), τα οποία αναφέρονται σε τρεις παραμέτρους: το περιεχόμενο, τη διάρθρωση των σκέψεων και την έκφραση-μορφή. Τα κριτήρια αυτά επιλέχτηκαν, γιατί είναι οικεία προς τους βαθμολογητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε σχέση με τα κριτήρια αυτά, όπως ορίζονται από την εν λόγω εγκύκλιο, προβήκαμε σε κάποιες, μικρού φάσματος αλλαγές: τα διατυπώσαμε συντομότερα, χωρίς όμως να αλλάζουμε στην ουσία το περιεχόμενό τους, και εντάξαμε το κριτήριο που αναφέρεται στην αξιοποίηση του επικοινωνιακού πλαισίου στο περιεχόμενο παρά στη διάρθρωση του κειμένου και την ορθή χρήση σημείων στίξης στη δομή και όχι στην έκφραση-μορφή. Η τελευταία επιλογή έγινε για δύο λόγους: πρώτον, γιατί πιστεύουμε ότι η ορθή χρήση των σημείων στίξης αναδεικνύει τη συλλογιστική πορεία των σκέψεων του συγγραφέα και δεύτερον, γιατί έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερη συνέπεια μεταξύ των κριτηρίων ολιστικής και αναλυτικής βαθμολόγησης, όπου η στίξη περιλαμβάνεται στην παράμετρο «δομή». Επίσης, οι βαθμοί που δίνονται σε κάθε παράμετρο⁶⁹ μετατράπηκαν στην εικοσάβαθμη κλίμακα (τα κριτήρια βαθμολόγησης όπως ακριβώς ορίζονται από την εγκύκλιο παρατίθεται στο Παράρτημα Α). Έτσι, τα τελικά κριτήρια διαμορφώθηκαν ως εξής:

Σχετικά με την πρώτη παράμετρο (περιεχόμενο) ως θετικά στοιχεία εκλαμβάνονται τα εξής:

- Η σαφής προσωπική άποψη του μαθητή σχετικά με όλα τα θεματικά κέντρα της δραστηριότητας λόγου που του έχει ανατεθεί

⁶⁹ Στην εγκύκλιο η κατανομή των μονάδων γίνεται έτσι, ώστε το άθροισμα σε ένα άριστο γραπτό να είναι 40 βαθμοί στην εκατοντάβαθμη κλίμα. Το υπόλοιπο 60 δίνεται στην κατανόηση γραπτού λόγου.

- Το είδος των γνώσεων-σκέψεων με τις οποίες υποστηρίζει τη θέση του, ο πλούτος τους και η ικανότητα να τους δίνει μορφή λογικών επιχειρημάτων με αποδεικτική αξία
- Η ανάπτυξη του παραγόμενου λόγου με βάση το επικοινωνιακό πλαίσιο, η επίτευξη του επικοινωνιακού στόχου χωρίς προκατάληψη και εριστική διάθεση. Τα σημεία αυτά βαθμολογούνται ως σύνολο με 10 μονάδες
Ως αρνητικά στοιχεία εκλαμβάνονται:
- Η ακαθόριστη άποψη, η αδυναμία (λογικής) στήριξή της ή η φτωχή επιχειρηματολογία, αυθαίρετα συμπεράσματα
- Η παράθεση αναφομοιωτών γνώσεων
- Η αντικατάσταση επιχειρημάτων από πληθώρα τεκμηρίων (ρητά, συμβουλές κ.λπ.)
- Έμφαση σε δευτερεύοντα σημεία του θέματος.

Σχετικά με τη δεύτερη παράμετρο (διάρθρωση των σκέψεων) ως θετικά στοιχεία εκλαμβάνονται:

- Η λογική διάταξη των σκέψεων σε ένα σύνολο αρμονικό που διέπεται από συνοχή και συνεκτικότητα
- Η κατάταξή τους σε κλιμακωτή μορφή, η προοδευτική και φυσική κατάληξη σε ένα λογικό συμπέρασμα χωρίς καλούπια
- Η ορθή χρήση σημείων στίξης

Τα σημεία αυτά βαθμολογούνται ως σύνολο με 4 μονάδες.

Ως αρνητικά στοιχεία εκλαμβάνονται:

- Η άτακτη παράθεση σκέψεων, η απουσία συνοχής και λογικής ακολουθίας μεταξύ των μερών του κειμένου και μεταξύ των επιμέρους σκέψεων και επιχειρημάτων
- Η κυκλική πορεία της σκέψης.

Σχετικά με την τρίτη παράμετρο (την έκφραση-μορφή) ως θετικά στοιχεία εκλαμβάνονται:

- Η ακρίβεια της διατύπωσης, ο λεκτικός και εκφραστικός πλούτος που δεν υπερβαίνει το μέτρο και είναι κατάλληλη με το είδος του κειμένου
- Η ομοιομορφία του λόγου

- Η ορθότητα των μορφοσυντακτικών κανόνων
- Ορθογραφική ικανότητα

Τα σημεία αυτά βαθμολογούνται ως σύνολο με 6 μονάδες.

Ως αρνητικά στοιχεία εκλαμβάνονται:

- Η εκφραστική ανακρίβεια και το φτωχό λεξιλόγιο
- Ο ιστορισμός, ο ρητορισμός, ο λογοτεχνισμός, η φλυαρία, η ωραιολογία, ο βερμπαλισμός
- Απεραντολογία, φορτικές επαναλήψεις νοημάτων
- Η εκφραστική ανομοιομορφία
- Ανάμειξη δημοτικής καθαρεύουσας
- Γραμματικά, συντακτικά λάθη

Έρεισμά μας για την αναλυτική βαθμολόγηση ήταν το σχήμα βαθμολόγησης που ανέπτυξαν οι Gorman, Purves & Degenhart (1988) στο πλαίσιο μιας προσπάθειας του IEA (International Association for Educational Achievement) να αξιολογήσει την ικανότητα των μαθητών σε 14 χώρες να παράγουν γραπτό λόγο. Η επιλογή αυτή στηρίχτηκε στο γεγονός ότι το σχήμα είναι ιδιαίτερα λειτουργικό, περιλαμβάνει και τη γενική εντύπωση ως ανεξάρτητο κριτήριο (η οποία εντούτοις ορίστηκε με τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν) και η κατασκευή του πληροί τις επιστημονικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις που απαιτούνται σε ανάλογες περιπτώσεις. Το σχήμα αυτό αποτελείται από 6 παραμέτρους, από τις οποίες καθεμιά αξιολογείται σε μια πεντάβαθμη κλίμακα (1-5) και κάθε βαθμός της κλίμακας αντιστοιχεί σε συγκεκριμένα κριτήρια⁷⁰.

Για λόγους καλύτερης προσαρμογής των κριτηρίων στην ελληνική πραγματικότητα και για να ανταποκρίνονται στο δυνατό μεγαλύτερο βαθμό σε κείμενα επιχειρηματολογικά και στις απαιτήσεις στις οποίες μπορούν να ανταποκριθούν οι μαθητές της ηλικίας των υποκειμένων της έρευνάς μας αλλά και στις αξιολογούμενες πτυχές που ορίσαμε (βλ. 5.2.) βάσει των στόχων της διδασκαλίας μας, λάβαμε υπόψη στην επιλογή των τελικών παραμέτρων και των αντίστοιχων κριτηρίων και άλλες σχετικές προτάσεις αναλυτικής βαθμολόγησης που προτείνουν οι Κουτσογιάννης

⁷⁰ Οι παράμετροι είναι οι εξής: ποιότητα και σκοπός περιεχομένου, οργάνωση και παρουσίαση περιεχομένου, ύφος και τόνος, λεξιλογικά και γραμματικά χαρακτηριστικά, ορθογραφικές συμβάσεις, καθαρότητα γραπτού, αντίδραση βαθμολογητή.

(1999), Αδαλόγλου (1993, 2007)⁷¹ και Κασσωτάκης (1999)⁷². Από τη συγκριτική αξιολόγηση των παραπάνω προτάσεων προέκυψε ένα σχήμα αξιολόγησης που αποτελείται από 7 παραμέτρους, εντός των οποίων οι βαθμοί κατανέμονται ανάλογα με τα κριτήρια που πληρούνται σε πεντάβαθμη κλίμακα (1-5), όπως δείχνει ο παρακάτω πίνακας.

⁷¹ Η Αδαλόγλου προτείνει οκτώ παραμέτρους αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης: περιεχόμενο, οργάνωση, αποτελεσματικότητα του κειμένου (πλήρωση του επικοινωνιακού στόχου), καταλληλότητα (ύφους και περιεχομένου ως προς την επικοινωνιακή περίσταση), λεξιλόγιο, ορθογραφία, στίξη, σύνταξη.

⁷² Ο Κασσωτάκης προτείνει ως παραμέτρους αξιολόγησης το περιεχόμενο, τη διάταξη νοημάτων, τη διατύπωση, την ορθογραφία-σύνταξη και την εμφάνιση.

Πίνακας 5.1.: «Σχήμα» αναλυτικής βαθμολόγησης των επιχειρηματολογικών κειμένων

«ΣΧΗΜΑ» ΑΝΑΛΥΤΙΚΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ		
Παράμετροι	Κριτήρια	Βαθμοί επίπεδα
Περιεχόμενο (πληροφορητικότητα, ανταπόκριση στις απαιτήσεις των ζητούμενων, ευδιάκριτη παράθεση απόψεων, επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων, εγκυρότητα και πειστικότητα, ποσοτική και ποιοτική καταλληλότητα ιδεών)	Το περιεχόμενο δεν έχει σχέση με το θέμα ή είναι στοιχειώδης και αόριστη η αναφορά σ' αυτό.	1
	Απλή παράθεση σκέψεων, χωρίς ανάπτυξη και αιτιολόγηση.	2
	Λίγα επιχειρήματα (1-2), κάποια απ' αυτά αστήρικτα: αδιαφορία για την αντίθετη άποψη.	3
	Πολλά επιχειρήματα (3-4), έλεγχος της αντίθετης άποψης, αλλά ελλιπή σε κάποια σημεία η στήριξή τους: δεν παρατηρείται ιδιαίτερη πρωτοτυπία.	4
	Πλήρης ανάπτυξη: πολλά επιχειρήματα (3-4), σαφής συλλογιστική πορεία, πειστικότητα, αξιοποίηση από το συγγραφέα της αντίθετης άποψης στην ανάδειξη και ισχυροποίηση της δικής του: πρωτοτυπία ιδεών.	5
Οργάνωση (παρουσία των δομικών χαρακτηριστικών του κειμενικού είδους: διάρθρωση του κειμένου, λογική ακολουθία των σκέψεων, συνοχή, παραγραφοποίηση, στίξη)	Παντελής απουσία λογικής οργάνωσης.	1
	Σημαντικά προβλήματα λογικής αλληλουχίας, συνοχής και παραγραφοποίησης. Απουσία διαρθρωτικών λέξεων, απουσία σημείων στίξης, εκτός της τελείας, που χρησιμοποιείται όμως αυθαίρετα.	2
	Καλή οργάνωση αλλά με λάθη στην παραγραφοποίηση και τη συνοχή, λίγες διαρθρωτικές λέξεις, στοιχειώδης συνοχή. Σωστή χρήση της τελείας, λανθασμένη χρήση των άλλων σημείων.	3
	Πολύ καλή οργάνωση, μικρολάθη στην παραγραφοποίηση και τη συνοχή, σποραδικά λάθη στη χρήση των σημείων στίξης.	4
	Υποδειγματική οργάνωση των ιδεών, σαφής διάταξη, χρήση συνδετών, σημείων στίξης. Ο αναγνώστης μπορεί να παρακολουθήσει την πορεία σκέψης του συγγραφέα.	5

Λεξιλόγιο (ποικιλία λεξιλογίου, ορθή χρήση της σημασίας των λέξεων)	Ανεπάρκεια λεξιλογική, τετριμμένες λέξεις, επανάληψη λέξεων, χρήση ακατάλληλων/λανθασμένων λέξεων, γενικά αδυναμία έκφρασης των σκέψεων.	1
	Ανεπιτυχής χρήση των λέξεων, ανακρίβεια στην έκφραση, περιφραστική εκφορά ή χρήση αρνητικών μορίων αντί της ακριβούς χρήσης της λέξης.	2
	Ικανοποιητική η κυριολεκτική χρήση της γλώσσας, σχετική δυσκολία στη μεταφορική χρήση των λέξεων. Προσπάθεια χρησιμοποίησης «λόγιων» ή πρωτότυπων λέξεων, που όμως οδηγούν σε ακυριολεξίες.	3
	Ικανότητα επιλογής και χρήσης ακριβούς και κατάλληλου λεξιλογίου, εύστοχη απόδοση αφηρημένων εννοιών και προσπάθεια χρησιμοποίησης της μεταφορικής χρήσης της γλώσσας. πολύ λίγα επουσιώδη λάθη.	4
	Πλούσιο λεξιλόγιο, ακρίβεια έκφρασης, χρήση συνωνύμων, άνεση στη χρήση της κυριολεκτικής και μεταφορικής γλώσσας.	5
Ύφος (προσαρμογή στις επικοινωνιακές περιστάσεις)	Ύφος τελείως ακατάλληλο, δε λαμβάνονται διόλου υπόψη οι επικοινωνιακές συνθήκες και το είδος του κειμένου.	1
	Ο λόγος έχει έντονα στοιχεία προφορικότητας.	2
	κατά διαστήματα ξεφεύγει από το κατάλληλο ύφος, αλλάζει στίλ.	3
	Ο συγγραφέας προσαρμόζει κατάλληλα στο κείμενό του στις επικοινωνιακές συνθήκες με πολύ λίγα σημεία απόκλισης.	4
	Ύφος κατάλληλα προσαρμοσμένο στην κατάσταση, προσωπικό στίλ, πρωτοτυπία και φυσικότητα.	5

Σύνταξη (ορθότητα σύνταξης λεκτικών συνόλων, περιόδων, προτάσεων)	Αδυναμία του αναγνώστη να κατανοήσει το νόημα λόγω μεγάλου αριθμού ασυνταξιών.	1
	Απλοϊκή σύνταξη: συστηματική χρήση παρατακτικής σύνδεσης ή λανθασμένη χρήση της υπόταξης σε πολλά σημεία.	2
	Χρησιμοποίηση υποτακτικής σύνδεσης αλλά με κάποια σημεία που προκαλούν αμφιβολία για τη σημασία.	3
	Ικανότητα στο χειρισμό υποτακτικής σύνδεσης με επιπόλαια λάθη.	4
	Ικανότητα στο χειρισμό υποτακτικής σύνδεσης και ποικιλία συντακτικών επιλογών (δευτερευουσών προτάσεων, μετοχών, εμπροθέτων).	5
Ορθογραφία-Μορφολογία (ικανότητα ορθογραφημένης γραφής, ορθού χειρισμού των κλιτών μερών του λόγου)	Πολλά και σημαντικά ορθογραφικά λάθη, σοβαρά προβλήματα στην κλίση των λέξεων.	1
	Αρκετά λάθη στην ορθογραφία και την επιλογή του ορθού τύπου των κλιτών μερών και το σχηματισμό επιθέτων.	2
	Λίγα λάθη ορθογραφικά, σποραδικά λάθη στις καταλήξεις ρημάτων, ουσιαστικών, επιθέτων.	3
	πολύ λίγα λάθη, επουσιώδη.	4
	Άριστη γραφή, ακόμη και ασυνήθιστων λέξεων· άριστος γραμματικός σχηματισμός λέξεων	5
Καθαρότητα – ευαναγνωσία (τρόπος πραγμάτωσης του κειμένου με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία συγγραφέα-μαθητή και αναγνώστη/βαθμολογητή)	προχειρογραμμένο κείμενο στο σύνολό του. σβησίματα και γραψίματα δυσχεραίνουν την ανάγνωσή του.	1
	Ο αναγνώστης αποκομίζει μικρή αισθητική εντύπωση· λίγες μουτζούρες, αλλά αρκετά σημεία δυσανάγνωστα.	2
	Ευανάγνωστο κείμενο αλλά με λίγες μουτζούρες ή δυσανάγνωστες λέξεις.	3
	Καθαρό γραπτό, χωρίς μουτζούρες, με ελάχιστα σημεία δυσανάγνωστα· η αισθητική εικόνα του γραπτού διαφοροποιείται σε κάποια σημεία	4
	Άριστη αισθητική εντύπωση, υποδειγματική εμφάνιση.	5

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

Ο μέσος όρος του αθροίσματος της βαθμολογίας με τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης και της βαθμολογίας με την αναλυτική μέθοδο έδωσαν το συνολικό βαθμό επίδοσης στη συγγραφή. Στο συνολικό μέσο όρο δεν συνυπολογίσαμε την τελευταία παράμετρο (Καθαρότητα-Ευαναγνωσία), γιατί οι μαθητές λόγω πίεσης χρόνου δεν είχαν τη δυνατότητα να ασχοληθούν με αυτή την πτυχή του κειμένου τους.

Τέλος, ορίστηκαν πέντε επίπεδα επίδοσης των οποίων τα βαθμολογικά όρια έχουν ως εξής (ακολουθήθηκε η κατανομή που προτείνεται από τον Κασσωτάκη, 1999 και ισχύει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση):

από 0 έως 9: χαμηλό

από 9,1 έως 12: μέτριο

από 12,1 έως 15: καλό

από 15,1 έως 18: πολύ καλό

από 18,1 έως 20: άριστο

Για την τελική διαμόρφωση του σχήματος αξιολόγησης και πάντα με στόχο την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του ακολουθήθηκαν προ-ερευνητικές διαδικασίες:

- επιλέχθηκαν, κατηγοριοποιήθηκαν οι παράμετροι και οι λειτουργικοί τους προσδιορισμοί (πού αναφέρεται καθεμιά) και ορίστηκαν τα επίπεδα βαθμολόγησης - με το 1 να αντιπροσωπεύει το κατώτερο και το 5 το ανώτερο επίπεδο της βαθμολογικής κλίμακας- και περιγράφηκαν με λεπτομέρεια τα κριτήρια λόγου που αντιστοιχούν σε κάθε επίπεδο βαθμολόγησης μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Στόχος κατά τη διατύπωση ήταν η σαφής περιγραφή των κριτηρίων, η αποφυγή τυχόν επικαλύψεων των περιγραφών μεταξύ τους και η ορθολογικότερη κατανομή των βαθμών-επιπέδων.
- Συζητήσαμε για τις παραμέτρους και τα κριτήρια λόγου με άλλους εκπαιδευτικούς και με τους εκπαιδευτικούς - βαθμολογητές, με στόχο να ελεγχθεί αν

οι παράμετροι αξιολογούσαν όλες τις επιμέρους πτυχές της συγγραφικής ικανότητας (εγκυρότητα περιεχομένου), αν τα κριτήρια ανταποκρίνονταν στην έννοια στην οποία αναφερόταν το καθένα και αν ήταν διακριτές οι περιγραφές μεταξύ κριτηρίων λόγου (εννοιολογική εγκυρότητα). Επιδιώκοντας, επίσης, την αξιοπιστία της βαθμολόγησης επιλέξαμε οι εκπαιδευτικοί βαθμολογητές να είναι άτομα με πολλά χρόνια εμπειρίας στην αξιολόγηση (και τη διδασκαλία) του γλωσσικού μαθήματος.

- Κατόπιν αξιολογήθηκαν τα γραπτά κείμενα των μαθητών στους οποίους χορηγήθηκε πιλοτικά η δοκιμασία από την ερευνήτρια και από άλλους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να εντοπιστούν στην πράξη τυχόν ασάφειες, επικαλύψεις, ενστάσεις ή αν προκαλούσε δυσχέρειες το σχήμα στους βαθμολογητές. Μέσα από τη διαδικασία αυτή έγιναν μικρές αναθεωρήσεις και βελτιώσεις και διατυπώθηκε η τελική μορφή του σχήματος.

Η αξιοπιστία, επίσης, αναζητήθηκε στη συσχέτιση των βαθμολογιών των βαθμολογητών (inter-rater reliability) με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson r .⁷³ Η τιμή του συντελεστή στη βαθμολόγηση του αρχικού και του τελικού κειμένου που παρήγαν οι μαθητές ήταν $r = 0,87$ με $p < 0,01 < 0,05$ και $r = 0,96$ με $p < 0,01 < 0,05$ αντίστοιχα⁷⁴.

5.4.3.6.3. Διαδικασία βαθμολόγησης των γραπτών κειμένων

Η βαθμολόγηση των γραπτών που παρήγαν οι μαθητές έγινε από άλλους εκπαιδευτικούς, ενώ η ερευνήτρια βαθμολόγησε όπου μεταξύ των δύο προηγούμενων παρατηρήθηκαν αποκλίσεις μεγαλύτερες των τριών μονάδων στην εικοσάβαθμη κλίμακα και μιας μονάδας στην πεντάβαθμη. Στις περιπτώσεις αυτές, που ήταν λίγες, συνυπολογίστηκαν για την τελική βαθμολόγηση οι βαθμολογίες με τη μικρότερη μεταξύ τους απόκλιση. Οι βαθμολογητές ήταν φιλόλογοι διορισμένοι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με εμπειρία πολλών χρόνων στη διδασκαλία και αξιολόγηση της Έκθεσης –ο πρώτος δεκαοκτώ και ο δεύτερος είκοσι τρία χρόνια - δε

⁷³ Ο Pearson r ελέγχει το βαθμό στον οποίο δύο ή περισσότερες μεταβλητές μεταβάλλονται ταυτόχρονα προς την ίδια κατεύθυνση (θετική συσχέτιση) ή προς την αντίθετη (αρνητική συσχέτιση) και οι τιμές του κυμαίνονται από -1 έως +1. Τιμή του δείκτη ίση με 0 δείχνει ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, τιμή 1 δείχνει απόλυτη θετική συσχέτιση, τιμή -1 δείχνει απόλυτη αρνητική συσχέτιση. Ενδιάμεσες τιμές ερμηνεύονται ως εξής: 0,00-0,20 ασήμαντη συσχέτιση, 0,20 – 0,40 μέτρια, 0,40-0,70 σημαντική και 0,70-1 υψηλή.

⁷⁴ Παράλληλα, χρησιμοποιήσαμε και τον Spearman's rho (μη παραμετρικός δείκτης), επειδή στη δεύτερη ομάδα κατά την τελική αξιολόγηση του β' βαθμολογητή παραβιάζεται η κανονικότητα της κατανομής (κατά Shapiro-Wilk Sign. $p = 0,03 < 0,05$). Ωστόσο, ο Spearman's rho δίνει περίπου τις ίδιες περίπου τιμές (0,85 και 0,96 αντίστοιχα με $p < 0,01 < 0,05$).

δίδασκαν στα σχολεία του Ρεθύμνου και ήταν εξοικειωμένοι με τη μέθοδο της αναλυτικής βαθμολόγησης, λόγω της συμμετοχής τους σε προηγούμενη μεταπτυχιακή έρευνα. Ο τελικός βαθμός προέκυψε από το μέσο όρο των επιμέρους βαθμολογιών.

Η βαθμολόγηση έγινε με την εξής διαδικασία: πρώτα διαβάσαμε, χωρίς να βαθμολογήσουμε, δέκα από τα κείμενα που έγραψαν οι μαθητές, τα οποία τα επιλέξαμε τυχαία, για να σχηματίσουμε μια γενική εντύπωση για το επίπεδό τους. Έπειτα κάθε βαθμολογητής εργάστηκε μόνος του. Καταβλήθηκε προσπάθεια, όσο ήταν δυνατό, να μη διακόπτεται η βαθμολόγηση των γραπτών αλλά να γίνεται σχεδόν καθημερινά, γιατί ακόμα και ο ίδιος βαθμολογητής μπορεί να αξιολογήσει διαφορετικά το ίδιο γραπτό σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Κουτσογιάννης, 1999). Μεταξύ της βαθμολόγησης των κειμένων του αρχικού και του τελικού ελέγχου μεσολάβησε ένα διάστημα περίπου επτά μηνών, επομένως η εντύπωση που σχημάτισαν οι βαθμολογητές για τις επιδόσεις των μαθητών στα πρώτα κείμενα δε θα μπορούσε να επηρεάσει τις προσδοκίες τους για τις επιδόσεις τους στα επόμενα. Αυτό κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντικό, εφόσον ήταν αδύνατο να αποκρύψουμε από τους βαθμολογητές ποια δοκιμασία δόθηκε στον αρχικό και ποια στον τελικό έλεγχο. Εξάλλου, τα κείμενα βαθμολογήθηκαν άμεσα μετά τη συγγραφή τους, εφόσον έπρεπε να συλλέξουμε τις πρώτες πληροφορίες για τις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών με σκοπό το σχεδιασμό και τις απαιτήσεις της διδακτικής παρέμβασης που θα ακολουθούσε. Γνωστοποιήθηκαν, επίσης, και στους μαθητές οι επιδόσεις τους σε αυτά, στο πλαίσιο της διαδικασίας επιστροφής των γραπτών τους και της ανατροφοδότησής τους από την εκπαιδευτικό (ωστόσο, οι μαθητές δεν ενημερώθηκαν για τη διόρθωση των κειμένων τους από άλλους βαθμολογητές).

5.4.3.7. Ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων

Από τα εργαλεία της έρευνας προέκυψαν δεδομένα που αναφέρονταν στις εξής παραμέτρους: α) την ποιότητα του αρχικού και τελικού κειμένου των μαθητών ως προς α1) τη γενική επίδοση και α2) τις επιμέρους παραμέτρους ως προς τις οποίες αξιολογήθηκαν τα κείμενα, δηλαδή το περιεχόμενο, την οργάνωση, το λεξιλόγιο, το ύφος, τη σύνταξη, την ορθογραφία – μορφολογία, β) τη μεταγνώση και συγκεκριμένα τη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές δεξιότητες και γ) τη συγγραφική αυτο-εικόνα των μαθητών και συγκεκριμένα τις τέσσερις παραμέτρους που τη συνιστούν, την αυτο-αντίληψη, την αυτο-εκτίμηση, την αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές εικόνα

που έχουν οι άλλοι για τις συγγραφικές του ικανότητες και την αυτο-αποτελεσματικότητα.

Κάποια από τα δεδομένα αυτά έτυχαν στατιστικής επεξεργασίας κατά την οποία χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω στατιστικές τεχνικές ή προέκυψαν οι ακόλουθοι δείκτες:

- Περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (descriptive statistics) και συγκεκριμένα ο μέσος όρος (M), η τυπική απόκλιση (SD) και η κατανομή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων.

- Για τη μέτρηση των πιθανών μεταβολών που σημειώθηκαν εντός των ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για εξαρτημένα δείγματα (Paired Sample t-test). Όπου, όμως, δεν πληρούνταν όλες οι βασικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή παραμετρικών κριτηρίων χρησιμοποιήσαμε προς ενίσχυση ή επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων του στατιστικού ελέγχου και το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon.

- Τα ίδια κριτήρια χρησιμοποιήθηκαν και για τη μέτρηση των διαφορών μεταξύ της αξιολόγησης των κειμένων των μαθητών από τους βαθμολογητές και από τους ίδιους τους μαθητές στον αρχικό και τελικό έλεγχο.

- Για τη μέτρηση των διαφορών μεταξύ των ομάδων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για ανεξάρτητα μονοπαραγοντικά δείγματα. Όπου δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις εφαρμογής του παραμετρικού κριτηρίου χρησιμοποιήθηκε ενισχυτικά και το αντίστοιχο μη παραμετρικό Kruskal-Wallis. Στην τελική μέτρηση χρησιμοποιήθηκε, επίσης, η ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA), στην περίπτωση που αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων στην αρχική μέτρηση (συγγραφικές επιδόσεις των μαθητών). Τέλος, χρησιμοποιήθηκε και η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) στην περίπτωση που διερευνήσαμε διαφορές σε περισσότερες από μία μεταβλητές (συγγραφική αυτο-εικόνα των μαθητών).

- Για τη μέτρηση των διαφορών μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων και τη σύγκριση της μεταβολής που επήλθε ανάμεσά τους μετά τη διδακτική παρέμβαση που δέχτηκε καθεμιά χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-test). Όπου δεν πληρούνταν οι προϋποθέσεις εφαρμογής του παραμετρικού κριτηρίου χρησιμοποιήθηκε προς ενίσχυση ή επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων το αντίστοιχο μη παραμετρικό Mann-Whitney.

- Επομένως, αξιοποιήθηκαν οι δείκτες στατιστικού ελέγχου (t-values, F- values, z, X^2 , κριτήριο Wilks' Lambda (Λ), μέγεθος επίδρασης (Partial Eta Squared η^2 , Cohen's d), βαθμοί ελευθερίας, στατιστική σημαντικότητα και επίπεδο στατικής σημαντικότητας).

- Σε κάθε περίπτωση στατιστικού ελέγχου ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας κρίθηκε το $p = 0,05$.

Η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων έγινε μέσω στατιστικών αναλύσεων με τη χρήση του Statistical Package for Social Sciences (SPSS) για Windows (version 17).

Άλλα από τα δεδομένα έτυχαν ποιοτικής επεξεργασίας που ήταν άλλοτε επαγωγική (analytic induction) και άλλοτε ερμηνευτική (hermeneutical analysis) (Ιωσηφίδης, 2003). Στην πρώτη περίπτωση τα δεδομένα αναλύθηκαν με στόχο τη διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας και τη σύγκριση με άλλα σχετικά ευρήματα κατά τη μέθοδο του τριγωνισμού. Στη δεύτερη στόχος ήταν η κατανόηση από τη διδάσκουσα των υποκειμενικών νοημάτων που παρήγαν τα υποκείμενα της έρευνας για τη διδακτική παρέμβαση. Στην πρώτη δηλαδή η ανάλυση αφορά τις ερμηνείες της διδάσκουσας και στη δεύτερη τις ερμηνείες των μαθητών. Με τη μια ή με την άλλη οπτική η επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκε εκτεταμένα στην τρίτη φάση της έρευνας (παρουσίαση και ερμηνεία αποτελεσμάτων). Ωστόσο, η ερμηνευτική ανάλυση των δεδομένων που προέρχονται από το ημερολόγιο της διδάσκουσας και τα στοχαστικά ημερολόγια των μαθητών αξιοποιήθηκε και στη φάση της διδακτικής παρέμβασης (β' φάση), ως πηγή τροφοδότησης και αφορμή στοχασμού και επανασχεδιασμού σημείων της διδακτικής παρέμβασης.

Όπως έχει προαναφερθεί, στις πηγές των ποιοτικών δεδομένων –εκτός από το ημερολόγιο της ερευνήτριας και τα στοχαστικά ημερολόγια των μαθητών– συμπεριλαμβάνονται και τα ερωτηματολόγια μεταγνωστικού ελέγχου (γνώσης και δεξιοτήτων), των οποίων τα δεδομένα ποσοτικοποιήθηκαν με στόχο να συσχετιστούν οι υποκειμενικές/προσωπικές κρίσεις της ερευνήτριας με τις «ποσοτικές πλευρές της εμπειρίας» της (Altrichter et al., 2001).

5.4.4. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, ως μελέτη περίπτωσης, περιορίστηκε σε ένα μικρό δείγμα υποκειμένων. Επιπλέον, ως προς τον πειραματικό της χαρακτήρα,

οι μετρήσεις της επίδοσης των μαθητών στη συγγραφή περιορίστηκαν μόνο σε αρχικό και τελικό έλεγχο· δεν εφαρμόστηκε, δηλαδή, η επαναληπτική αξιολόγηση κατά τακτά χρονικά διαστήματα λόγω του ότι δεν ήταν εφικτή η βαθμολόγηση των γραπτών δοκιμιών από άλλους βαθμολογητές σε αυτή την περίπτωση, πράγμα που θα βοηθούσε όμως να ελέγξουμε με αυστηρότερο και αντικειμενικότερο τρόπο τη βελτίωση των μαθητών, ελέγχοντας ταυτόχρονα και τυχόν παρασιτικές μεταβλητές.

Επίσης, η ίδια η φύση της εκπαιδευτικής έρευνας σε πραγματικές συνθήκες λειτουργίας του σχολείου θεωρούμε ότι ασκεί αναπόφευκτα πιέσεις στο ερευνητικό έργο, εφόσον σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα στη διδασκαλία του μαθήματος της Έκφρασης-Έκθεσης αφιερώνεται μόνο ένα δίωρο εβδομαδιαίως, διδακτικός χρόνος δυσανάλογος με τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα του διδακτικού αντικειμένου, ο οποίος μάλιστα συχνά χάνεται λόγω εορτών, αργιών, σύγκλησης συλλόγων κ.λπ. Τόσο η διδάσκουσα όσο και οι μαθητές της ήταν αναπόφευκτο να πιέζονται στην προσπάθεια να εξασφαλίζονται ώρες, για να αντισταθμίζονται οι απολεσθείσες, και η κόπωση αυτή πιθανά να επηρέασε - έστω και άδηλα - τις προσπάθειες και την ψυχική διάθεση και των δύο πλευρών.

Ακόμα, η διδασκαλία περιορίστηκε στο επιχειρηματολογικό κείμενο· πιθανό είναι, όμως, να προέκυπταν διαφορετικά αποτελέσματα από τις δύο διδακτικές παρεμβάσεις, αν αντικείμενο ήταν η αφήγηση ή η περιγραφή. Εξαιρέθηκαν, επίσης, από το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης η φυσιοκρατική και η μουσική νοημοσύνη, επειδή στο υπάρχον πλαίσιο δεν ήταν εύκολο να επινοηθούν ή να υλοποιηθούν ανάλογες στρατηγικές διδασκαλίας.

Τέλος, αν και επιδιώξαμε να υπάρξει κάποιος εκπαιδευτικός παρατηρητής των μαθημάτων, ώστε να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας, αυτό για διάφορους λόγους δεν έγινε εφικτό. Για όλους αυτούς τους περιορισμούς τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει η έρευνα δεν είναι γενικής ισχύος.

5.4.5. Σχεδιασμός και Διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα υλοποιήθηκε μετά από έγκριση που δόθηκε από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ρεθύμνης και τη διευθύντρια του σχολείου και διήρκεσε ολόκληρο το ακαδημαϊκό έτος. Το χρονικό διάστημα καθορίστηκε με βάση την πολυπλοκότητα του ερευνώμενου θέματος, το διδακτικό χρόνο που προβλέπεται

από το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος (ένα δίωρο εβδομαδιαίως) και την απώλεια διδακτικών ωρών (προβλεπόμενη και μη). Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, στην έρευνα πήραν μέρος τρία τμήματα της Α΄ Λυκείου, εκ των οποίων στα δύο πρώτα, που αποτέλεσαν τις πειραματικές ομάδες, δίδαξε το μάθημα της Έκφρασης-Έκθεσης η ίδια η ερευνήτρια, ενώ στο τρίτο, που αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, δίδαξε άλλη εκπαιδευτικός.

Οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι η διδασκαλία του μαθήματος της Έκφρασης – Έκθεσης θα γινόταν στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος, που στόχο έχει τη μελέτη των δυσκολιών των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου και την αποτελεσματικότερη διδασκαλία του, χωρίς να δοθούν περαιτέρω διευκρινίσεις που θεωρήσαμε ότι δεν ήταν απαραίτητες και δε θα βοηθούσαν την ερευνητική διαδικασία.⁷⁵ Επιπλέον, επειδή έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε το ερωτηματολόγιο πολλαπλής νοημοσύνης (MIDAS), το οποίο δεν αναφέρεται στο περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος και οι απαντήσεις των μαθητών θα μπορούσαν να θεωρηθούν προσωπικά δεδομένα, ζητήσαμε την έγκριση των γονέων για τη συμπλήρωσή του από τα παιδιά. Σε ερωτήσεις των μαθητών σχετικά με το τι εξυπηρετούν τα ερωτηματολόγια που έπρεπε να απαντήσουν δόθηκε η απάντηση ότι πρόκειται για μέσα που αποσκοπούσαν στην παρακολούθηση της προόδου τους και θα βοηθούσαν τις διδάσκουσες να οργανώνουν και να σχεδιάζουν αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία τους.

Σε συνεργασία με την εκπαιδευτικό που δίδασκε το γλωσσικό μάθημα στο τμήμα που αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου καθορίζαμε στη διάρκεια του διδακτικού έτους ποια κείμενα από το σχολικό εγχειρίδιο θα διδάσκονταν, εκτός από αυτά που κάθε διδάσκουσα θα διένειμε στους μαθητές της ως πρόσθετο υλικό, αν το έκρινε αναγκαίο. Τα θέματα των κειμένων που δίνονταν στους μαθητές για να τα επεξεργαστούν ή για να παράξουν γραπτό λόγο ήταν αντίστοιχα με τις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου που υπάρχουν στο σχολικό εγχειρίδιο. Συμφωνήθηκε, επίσης, αξιοποιώντας το

⁷⁵ Η απόκρυψη από τα υποκείμενα της συμμετοχής τους σε μία έρευνα είναι μια άποψη που έχει υποστηριχτεί στην εκπαιδευτική έρευνα, προκειμένου η διαδικασία να εκληφθεί συνηθισμένη και να μην υπάρξει προκατάληψη (Li et al., 2002). Στη συγκεκριμένη έρευνα αποφασίσαμε ότι αυτό δεν ήταν ούτε εφικτό ούτε επιθυμητό, πρώτον γιατί η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν ήταν μια συνήθης διαδικασία κατά τη διδασκαλία ενός μαθήματος και δεύτερον γιατί θεωρούμε ότι η ειλικρίνεια απέναντι στους μαθητές απαλλάσσει από οποιαδήποτε καχυποψία, η οποία μπορεί να γεννηθεί από μη συνήθεις διαδικασίες για το μαθητή και μπορεί να παρακωλύσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου, η συγκεκριμένη έρευνα δεν είχε χαρακτήρα αυστηρά πειραματικό· αντίθετα, η ευδωσή της είχε ανάγκη την ενεργό εμπλοκή των μαθητών και τη συνεχή ανατροφοδότηση εκ μέρους τους, πράγμα που προϋποθέτει ειλικρίνεια και εντιμότητα απέναντί τους. Επιπλέον, είναι γνωστό ότι στη μαθησιακή διαδικασία είναι μέγιστης σημασίας η τοποθέτηση σαφών στόχων, εφόσον θέτουν και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, κατευθύνουν τη διαδικασία και προδιαγράφουν τις συνθήκες υπό τις οποίες θα λάβει μέρος η μάθηση (και όχι μόνο η διδασκαλία) (Παπανδρέου, 2001).

αναλυτικό πρόγραμμα, να επικεντρώσουμε στη διδασκαλία του επιχειρηματολογικού κειμένου και των χαρακτηριστικών του και τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων προσχεδιασμένου προφορικού λόγου, επιστολής, άρθρου σε εφημερίδα/περιοδικό και δοκιμίου. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών διήρκεσε όλο το ακαδημαϊκό έτος, ώστε να εξασφαλίσουμε ότι οι μαθητές θα παράξουν σχεδόν τον ίδιο αριθμό και τύπο κειμένων στις ίδιες περίπου ώρες διδασκαλίας.

Η ερευνητική διαδικασία υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Η πρώτη, η οποία διήρκεσε από την αρχή του σχολικού έτους (Σεπτέμβριος) έως τα μέσα Οκτωβρίου, ήταν κυρίως διερευνητική. Κύριος στόχος ήταν η συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις μεταβλητές της έρευνας, δηλαδή α) τις δεξιότητες των μαθητών στη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων β) τη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες γ) την αυτοεικόνα τους ως συγγραφέων, οι οποίες θα αποτελούσαν σημεία σύγκρισης με τις αντίστοιχες που θα συλλέγονταν στην τρίτη φάση της έρευνας. Στη φάση αυτή, επίσης, συλλέχθηκαν οι πληροφορίες για το προφίλ πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών και για τις πειραματικές ομάδες και για την ομάδα ελέγχου. Η χορήγηση των εργαλείων της έρευνας έγινε με τη σειρά και τον τρόπο που περιγράφεται παρακάτω:

Σε ένα πρώτο στάδιο, την τρίτη εβδομάδα των μαθημάτων, ζητήθηκε από τους μαθητές και των τριών ομάδων (πειραματικών και ελέγχου) να γράψουν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο με τη μορφή προσχεδιασμένου προφορικού λόγου που θα εκφωνούσαν στους συμμαθητές τους. Αμέσως μετά τη συγγραφή του κειμένου ζητήθηκε από τους μαθητές να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο μεταγνωστικών δεξιοτήτων που συνόδευε το θέμα που τους δόθηκε. Στους μαθητές δε δόθηκε καμιά διευκρίνιση όσον αφορά το θέμα που έπρεπε να αναπτύξουν, όμως ενημερώθηκαν εξαρχής ότι αμέσως μετά τη συγγραφή θα έπρεπε να απαντήσουν στις ερωτήσεις που συνόδευαν το φύλλο εργασίας τους, προκειμένου να προσανατολιστούν στη συγκράτηση των ανάλογων πληροφοριών. Ζητήθηκε, επίσης, από τους μαθητές, πριν αρχίσουν τη συγγραφή, να διαβάσουν όχι μόνο το θέμα αλλά και τις ερωτήσεις που ακολουθούσαν. Απορίες δεν εκφράστηκαν από κανένα μαθητή. Όταν οι μαθητές παρέδωσαν τα φύλλα εργασίας, τους ζητήθηκε να παραδώσουν και ό,τι άλλο παρήξαν κατά τη συγγραφή (σημειώσεις, διαγράμματα, πρόχειρη καταγραφή κ.λπ.). Στη διαδικασία αυτή αφιερώθηκαν τρεις διδακτικές ώρες για κάθε ομάδα.

Σε ένα δεύτερο στάδιο, μία εβδομάδα περίπου αργότερα, οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο μεταγνωστικής γνώσης και το ερωτηματολόγιο της

αυτο-εικόνας τους ως συγγραφέων. Στη διαδικασία αυτή αφιερώθηκε μία διδακτική ώρα για κάθε ομάδα. Από διαδικαστική άποψη διευκρινίστηκε στους μαθητές ότι δεν υπάρχουν ορθές και λανθασμένες απαντήσεις και τους συστήθηκε να απαντήσουν με βάση την εμπειρία τους, χωρίς να προσπαθούν να μαντέψουν απαντήσεις με τις οποίες θα γίνονταν αρεστοί. Επιπλέον, τονίστηκε ότι η ειλικρίνεια των απαντήσεών τους είναι καθοριστικός παράγοντας για το σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Πρώτα συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ελέγχου της μεταγνωστικής γνώσης, αφού πρώτα το διάβασαν για τυχόν απορίες/ερωτήσεις. Αφού βεβαιωθήκαμε ότι όλοι είχαν κατανοήσει τη διαδικασία, ξεκίνησε η συμπλήρωση. Η ίδια διαδικασία ακολούθησε και για το ερωτηματολόγιο της αυτο-εικόνας τους ως συγγραφέων. Τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από αυτή τη φάση παρουσιάζονται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο (Γ΄ Φάση της έρευνας).

Τέλος, την ίδια εβδομάδα οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο MIDAS, διαδικασία στην οποία αφιερώθηκε, επίσης, μία διδακτική ώρα. Ας σημειωθεί ότι στη διαδικασία αυτή συμμετείχαν και οι πειραματικές ομάδες και η ομάδα ελέγχου, αν και οι πληροφορίες για το νοητικό προφίλ των μαθητών της τελευταίας δεν αξιοποιήθηκαν ερευνητικά· ωστόσο, στόχος ήταν να μην αισθανθούν οι μαθητές των πειραματικών ομάδων τη διαφοροποίηση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Οι απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο στάλθηκαν ηλεκτρονικά στον κατασκευαστή του, ο οποίος απέστειλε με τον ίδιο τρόπο την τρισέλιδη αναφορά για το νοητικό πορτρέτο κάθε μαθητή. Ας σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι οι πληροφορίες που αποκομίσαμε από το ερωτηματολόγιο δεν ήταν η μοναδική πηγή πληροφοριών για τον επικρατέστερο τύπο νοημοσύνης των μαθητών. Η καθημερινή παρατήρησή τους, η συμπεριφορά τους στην τάξη, η επιλογή των στρατηγικών που τους βοηθούσαν να είναι περισσότερο αποδοτικοί, ο τρόπος που προτιμούσαν να εργάζονται, οι συζητήσεις με άλλους συναδέλφους για τις επιδόσεις και τις ικανότητες των μαθητών, αλλά και οι ποικίλες δραστηριότητές τους γενικότερα, στο βαθμό που αυτές αναδεικνύονταν από την καθημερινή σχολική ζωή, ήταν εξίσου σημαντική πηγή για τη σκιαγράφηση του νοητικού τους προφίλ. Το MIDAS μας βοήθησε να συστηματοποιήσουμε αυτή την παρατήρηση, να της αποδώσουμε περισσότερη αξιοπιστία και εγκυρότητα και να έχουμε ένα πληρέστερο και λεπτομερέστερο προφίλ των μαθητών⁷⁶.

⁷⁶ Παρόλο που ο Gardner δηλώνει για εννοιολογικούς και πρακτικούς λόγους δύσπιστος στις μετρήσεις της βιο-ψυχολογικής δυνατότητας που αποκαλεί «νοημοσύνη», επειδή οι περισσότερες περιορίζονται σε ένα απλοϊκό τρόπο αξιολόγησης, ο οποίος ελλοχεύει τον κίνδυνο της αξιολόγησης μόνο μιας νοημοσύνης σε περιορισμένες συνθήκες

Οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι το ερωτηματολόγιο ισοδυναμεί με μια συνέντευξη από την οποία αντλούμε πληροφορίες για τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους σχετικά με οκτώ περίπου τομείς δραστηριοτήτων, προκειμένου να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία στις ανάγκες τους. Οι οδηγίες που δόθηκαν πριν τη συμπλήρωσή του ήταν περίπου ίδιες με εκείνες που υπάρχουν στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου που τους εξηγούσαν πώς θα το συμπληρώσουν και τους προέτρεπαν να είναι ειλικρινείς και δίκαιοι με τον εαυτό τους. Επιπλέον, υποκινήθηκαν να διατρέξουν γρήγορα το ερωτηματολόγιο, για να γνωρίζουν πόση είναι η έκτασή του, πόσες είναι οι δυνατές επιλογές σε κάθε απάντηση, το είδος και το περιεχόμενο των ερωτήσεων. Αφού βεβαιωθήκαμε ότι δεν υπήρχαν απορίες εκ μέρους των μαθητών, άρχισε η διαδικασία συμπλήρωσης. Περαιτέρω διευκρινίσεις για τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης ή για το πώς η γνώση του τρόπου με τον οποίο σκέφτεται κάθε μαθητής συμβάλλει στη διδασκαλία και τη μάθηση δε δόθηκαν σε αυτή τη φάση (κάτι που έγινε στη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης στην πρώτη πειραματική ομάδα, καθώς οι ίδιοι οι μαθητές ανακάλυπταν τους ισχυρούς τύπους νοημοσύνης τους).

Από τη διαδικασία σκιαγράφησης του νοητικού προφίλ –μέσω του στοχασμού της και μέσω της συμπλήρωσης του MIDAS (έκδοση για ενήλικες)- δεν εξαιρέθηκε η ερευνήτρια. Αυτή η διαδικασία θεωρήθηκε απαραίτητη, για να στοχαστεί και η ίδια σχετικά με το δικό της τρόπο μάθησης, πώς αυτός επηρεάζει τον τρόπο και τις στρατηγικές διδασκαλίας που επινοεί ή υιοθετεί και πώς επιδρά στους μαθητές της.

Στη δεύτερη φάση (μέσα Οκτωβρίου– μέσα Απριλίου) υλοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση και στις δύο πειραματικές ομάδες παράλληλα. Η ΟΠΤΝ διδάχτηκε τις συγγραφικές διαδικασίες μέσω τεχνικών/στρατηγικών και κοινωνικών διευκολύνσεων προσαρμοσμένων στο προφίλ της πολλαπλής νοημοσύνης των μαθητών, ενώ στη δεύτερη, την ΟΣΔ, υιοθετήθηκε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η παρέμβαση πραγματοποιούνταν σταθερά ένα διδακτικό δίωρο την εβδομάδα, το οποίο, αν τύχαινε να χαθεί, αναπληρωνόταν όποτε υπήρχε ευχέρεια (λόγω τυχόν απουσίας άλλων εκπαιδευτικών).

Στην τρίτη φάση και αφού ολοκληρώθηκε η διδακτική παρέμβαση ελέγξαμε τα αποτελέσματά της σε σχέση με τις διερευνώμενες μεταβλητές, με τον ίδιο τρόπο και τα

και την πιθανή ετικετοποίηση των αξιολογούμενων, εγκρίνει την προσέγγιση αξιολόγησης του MIDAS, επειδή αποφεύγει αυτά τα δύο λάθη, και αναγνωρίζει τη χρησιμότητά του στους μαθητές και τους δασκάλους και την προσφορά του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Gardner, 1996 στο Shearer, 1996).

ίδια εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και στην πρώτη φάση της έρευνας. Αυτό που διέφερε ήταν το θέμα του κειμένου που ζητήθηκε στους μαθητές να παράξουν· ωστόσο, ζητήθηκε το ίδιο είδος και τύπος του κειμένου με εκείνο που παρήξαν στην πρώτη φάση, δηλαδή επιχειρηματολογικό κείμενο προσχεδιασμένου προφορικού λόγου, και ίδιας έκτασης. Στη διαδικασία συμμετείχε και η ομάδα ελέγχου.

Παρακάτω παρουσιάζεται το χρονοδιάγραμμα της έρευνας και ακολουθεί αναλυτικότερη περιγραφή των ερευνητικών φάσεων.

Πίνακας 5.2.: Χρονοδιάγραμμα διεξαγωγής της έρευνας
ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΦΑΣΕΙΣ	ΔΡΑΣΕΙΣ	ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΣ ΧΡΟΝΟΣ
Α΄ ΦΑΣΗ Σεπτέμβριος έως μέσα Οκτωβρίου 2010	4 δίωρα μαθημάτων για τις δύο πειραματικές ομάδες	16 ώρες
	Συγγραφή του αρχικού επιχειρηματολογικού κειμένου και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η διαδικασία αυτή διήρκεσε τρεις διδακτικές ώρες για κάθε ομάδα (πειραματικές ομάδες και ομάδα ελέγχου).	9 ώρες
	Συμπλήρωση ερωτηματολογίων μεταγνωστικής γνώσης και ερωτηματολογίων της αυτοεικόνας των μαθητών ως συγγραφέων. Η διαδικασία διήρκεσε μία διδακτική ώρα για κάθε ομάδα (πειραματικές ομάδες και ομάδα ελέγχου).	3 ώρες
	Συμπλήρωση του MIDAS. Η διαδικασία διήρκεσε μία διδακτική ώρα για κάθε ομάδα (πειραματικές ομάδες και ομάδα ελέγχου).	3 ώρες
Β΄ ΦΑΣΗ Μέσα Οκτωβρίου 2010- έως 13 Απριλίου 2011	Διδακτική παρέμβαση 27 δίωρα μαθημάτων για κάθε πειραματική ομάδα	108 ώρες
Γ΄ ΦΑΣΗ 14 Απριλίου 2011 έως 6 Μαΐου 2011	Συγγραφή του τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου και συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Η διαδικασία αυτή διήρκεσε τρεις διδακτικές ώρες για κάθε ομάδα (πειραματικές ομάδες και ομάδα ελέγχου).	9 ώρες
	Συμπλήρωση ερωτηματολογίων μεταγνωστικής γνώσης και ερωτηματολογίων της αυτοεικόνας των μαθητών ως συγγραφέων. Η διαδικασία διήρκεσε μία διδακτική ώρα για κάθε ομάδα (πειραματικές ομάδες και ομάδα ελέγχου)	3 ώρες
Σύνολο ερευνητικών ωρών		141

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΦΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1. Α΄ ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως προαναφέρθηκε, ένας βασικός στόχος της φάσης αυτής ήταν η συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών στο επιχειρηματολογικό κείμενο και το νοητικό τους προφίλ, προκειμένου να σχεδιαστεί η διδακτική παρέμβαση (Β΄ φάση της έρευνας). Οι πληροφορίες αυτές παρουσιάζονται στις παρακάτω υπο-ενότητες αυτού του κεφαλαίου.

6.1.1. Παρουσίαση των ευρημάτων του MIDAS

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται το νοητικό προφίλ των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων, όπως προέκυψε από τα ερωτηματολόγια MIDAS. Από την παρουσίαση εξαιρούνται η μουσική και φυσιοκρατική νοημοσύνη, τύποι που δεν αξιοποιήθηκαν για το σχεδιασμό τη διδακτικής παρέμβασης.

6.1.1.1. Πρώτη πειραματική ομάδα –ΟΠΤΝ

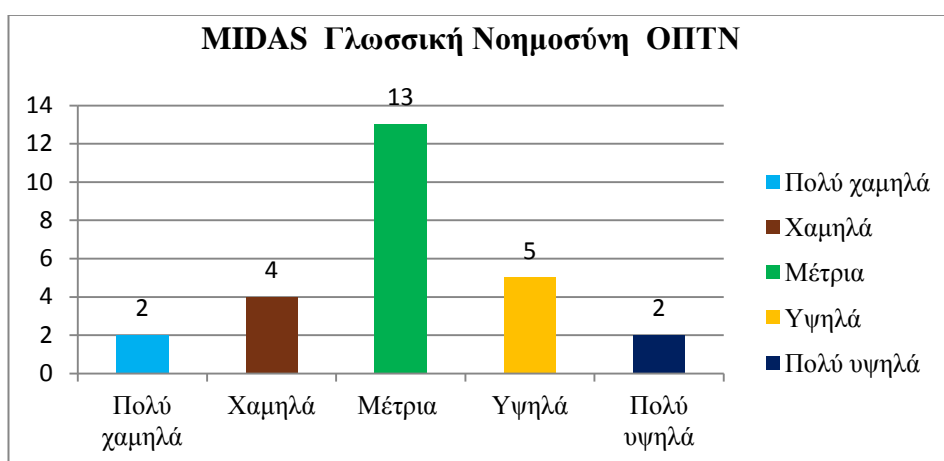
Πίνακας 6.1.: Συχνότητες εμφάνισης των τύπων νοημοσύνης στην ΟΠΤΝ

Επίπεδα επίδοσης	ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ					
	Γλωσσική	Λογικο-μαθηματική	Χωρική	Δια-προσωπική	Ενδο-προσωπική	Κιναισθητική
Πολύ χαμηλά	2 7,7%	1 3,8%	1 3,8%	1 3,8%	1 3,8%	1 3,8%
Χαμηλά	4 15,4%	6 23,1%	10 38,5%	5 19,2%	5 19,2%	7 26,9%
Μέτρια	13 50,0%	8 30,8%	9 34,6%	6 23,1%	10 38,5%	12 46,2%
Υψηλά	5 19,2%	9 34,6%	6 23,1%	10 38,5%	9 34,6%	4 15,4%
Πολύ υψηλά	2 7,7%	2 7,7%	0	4 15,4%	1 3,8%	2 7,7%
Σύνολο	26 100,0%	26 100,0%	26 100,0%	26 100,0%	26 100,0%	26 100,0%

Στον παραπάνω πίνακα εμφανίζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των τύπων νοημοσύνης των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ). Στην αριστερή στήλη εμφανίζονται τα πέντε επίπεδα επιδόσεων, όπως έχουν οριστεί από το σχεδιαστή του ερωτηματολογίου (βλ. εν. 5.4.3.1.), και στις άλλες οι συχνότητες εμφάνισης κάθε τύπου νοημοσύνης.

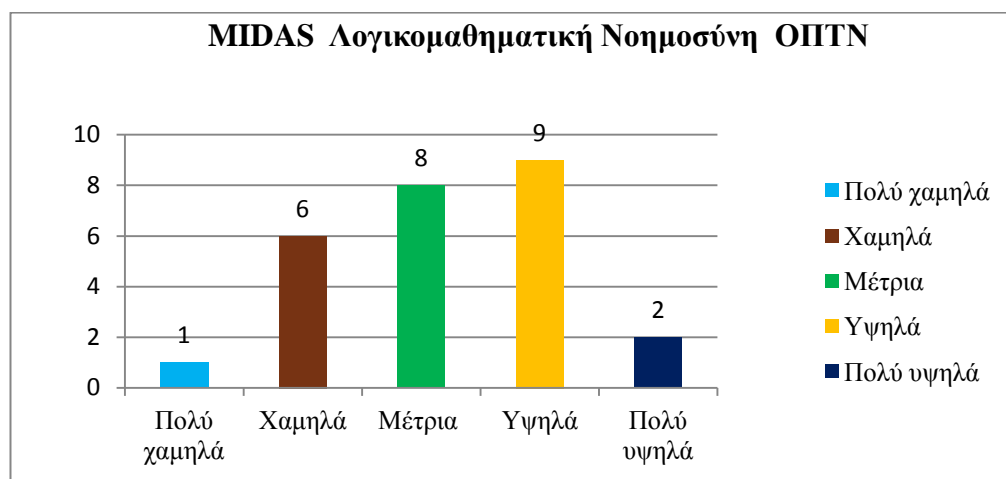
Όσον αφορά τη γλωσσική νοημοσύνη πέντε και δύο μαθητές κατατάχθηκαν σε υψηλό και πολύ υψηλό επίπεδο αντίστοιχα. Από τους υπόλοιπους οι δεκατρείς κατατάχθηκαν στο μέτριο, οι τέσσερις στο χαμηλό και μόλις δύο στο πολύ χαμηλό.

Γράφημα 6.1.: *Επιδόσεις των μαθητών της ΟΠΤΝ στη γλωσσική νοημοσύνη*



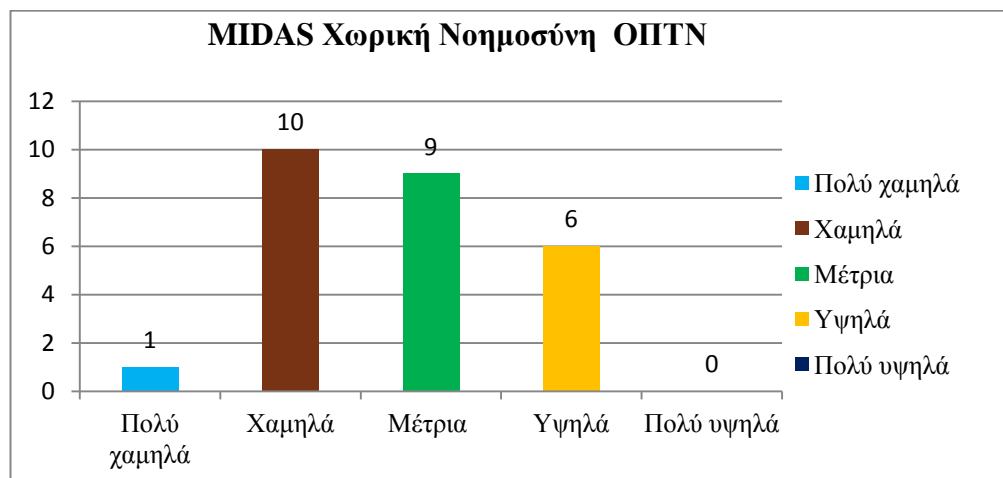
Όσον αφορά τη λογικομαθηματική νοημοσύνη ένας μεγάλος αριθμός μαθητών – εννέα και δύο- κατατάχθηκαν στο υψηλό και πολύ υψηλό επίπεδο αντίστοιχα, οκτώ κατατάχθηκαν στο μέτριο και έξι μαθητές στο χαμηλό, ενώ μόνο ένας στο πολύ χαμηλό.

Γράφημα 6.2.: *Επιδόσεις των μαθητών της ΟΙΠΤΝ στη λογικομαθηματική νοημοσύνη*



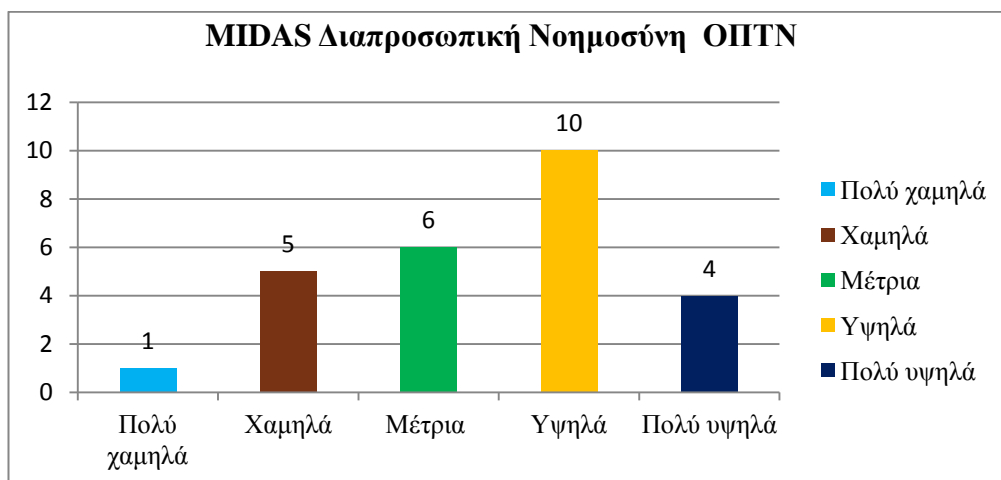
Όσον αφορά τη χωρική νοημοσύνη κανείς μαθητής δεν κατατάχθηκε στο πολύ υψηλό επίπεδο, ενώ έξι στο υψηλό. Από τους υπόλοιπους οι εννέα κατατάχθηκαν στο μέτριο, οι δέκα στο χαμηλό και ένας μόνο στο πολύ χαμηλό.

Γράφημα 6.3.: *Επιδόσεις των μαθητών της ΟΙΠΤΝ στη χωρική νοημοσύνη*



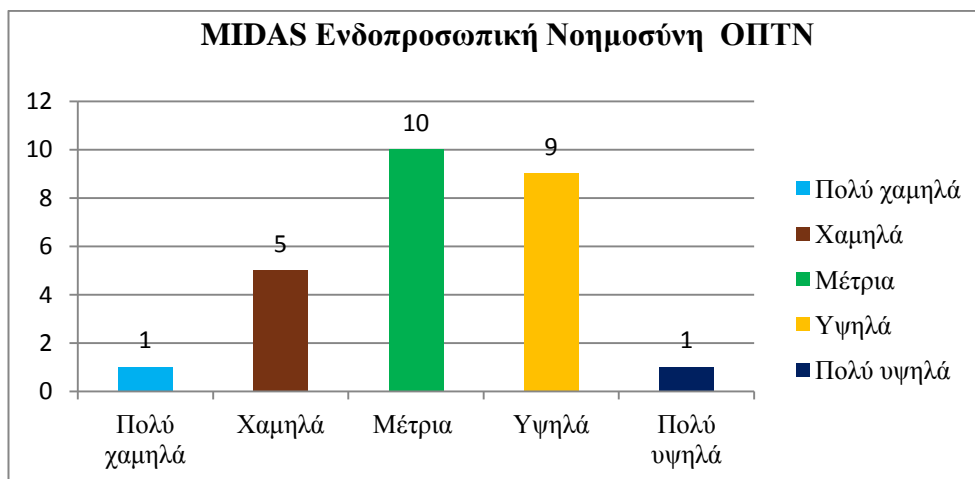
Όσον αφορά τη διαπροσωπική νοημοσύνη παραπάνω από τους μισούς μαθητές – δέκα και τέσσερις- κατατάσσονται στο υψηλό και πολύ υψηλό επίπεδο αντίστοιχα. Από τους υπόλοιπους οι έντεκα –πέντε και έξι αντίστοιχα- κατατάσσονται στο χαμηλό και στο μέτριο και μόνο ένας παρουσιάζει πολύ χαμηλή διαπροσωπική νοημοσύνη.

Γράφημα 6.4.: *Επιδόσεις των μαθητών της ΟΠΤΝ στη διαπροσωπική νοημοσύνη*



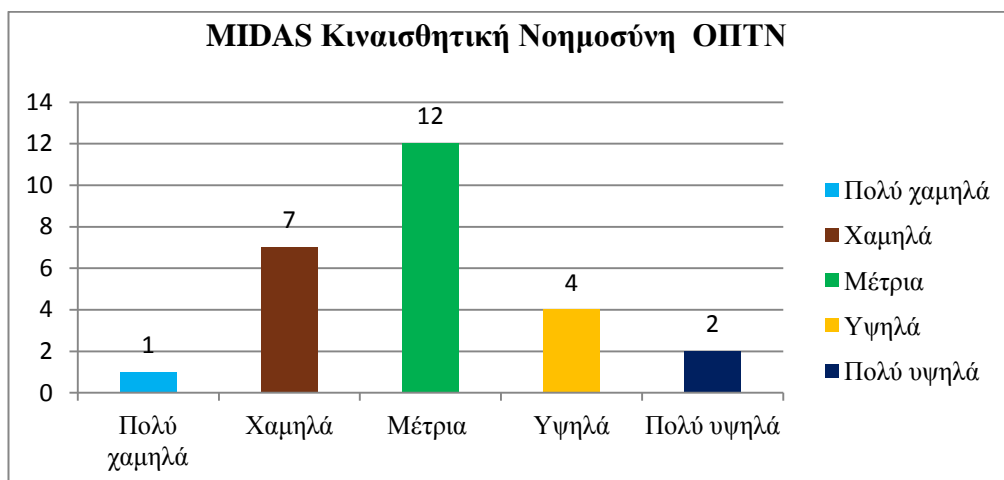
Όσον αφορά την ενδοπροσωπική νοημοσύνη δέκα μαθητές –ένας και εννέα- κατατάχθηκαν στο πολύ υψηλό και υψηλό επίπεδο αντίστοιχα· άλλοι δέκα παρουσίασαν μέτρια επίδοση, πέντε χαμηλή και ένας πολύ χαμηλή.

Γράφημα 6.5.: *Επιδόσεις των μαθητών της ΟΠΤΝ στην ενδοπροσωπική νοημοσύνη*



Όσον αφορά στην κιναισθητική νοημοσύνη έξι μαθητές –δύο και τέσσερις- παρουσίασαν πολύ υψηλές και υψηλές αντίστοιχα επιδόσεις, μέτριες επιδόσεις παρουσίασαν οι δώδεκα, χαμηλές οι επτά και μόλις ένας πολύ χαμηλές.

Γράφημα 6.6.: *Επιδόσεις των μαθητών της ΟΠΤΝ στην κιναισθητική νοημοσύνη*



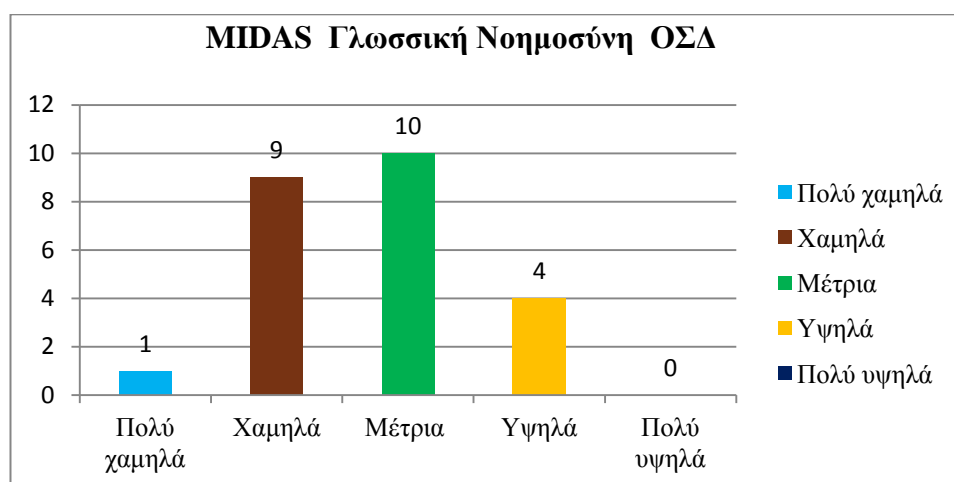
6.1.1.2. Δεύτερη πειραματική ομάδα – ΟΣΔ

Πίνακας 6.2.: Συχνότητες εμφάνισης των τύπων νοημοσύνης στην ΟΣΔ

Επίπεδα επίδοσης	ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ					
	Γλωσσική	Λογικο-μαθηματική	Χωρική	Δια-προσωπική	Ενδο-προσωπική	Κινητική
Πολύ χαμηλά	1 4,2%	2 8,3%	4 16,7%	1 4,2%	1 4,2%	2 8,3%
Χαμηλά	9 37,5%	8 33,3%	8 33,3%	4 16,7%	6 25,0%	11 45,8%
Μέτρια	10 41,7%	8 33,3%	9 37,5%	14 58,3%	10 41,7%	8 33,3%
Υψηλά	4 16,7%	6 25,0%	2 8,3%	5 20,8%	6 25,0%	3 12,5%
Πολύ υψηλά	0	0	1 4,2	0	1 4,2%	0
Σύνολο	24 100,0%	24 100,0%	24 100,0%	24 100,0%	24 100,0%	24 100,0%

Στη γλωσσική νοημοσύνη κανένας μαθητής από την ομάδα δεν παρουσίασε πολύ υψηλές επιδόσεις, ενώ υψηλές παρουσίασαν μόνο τέσσερις· οι δέκα κατατάχθηκαν στο μέτριο επίπεδο, στο χαμηλό εννέα και στο πολύ χαμηλό ένας.

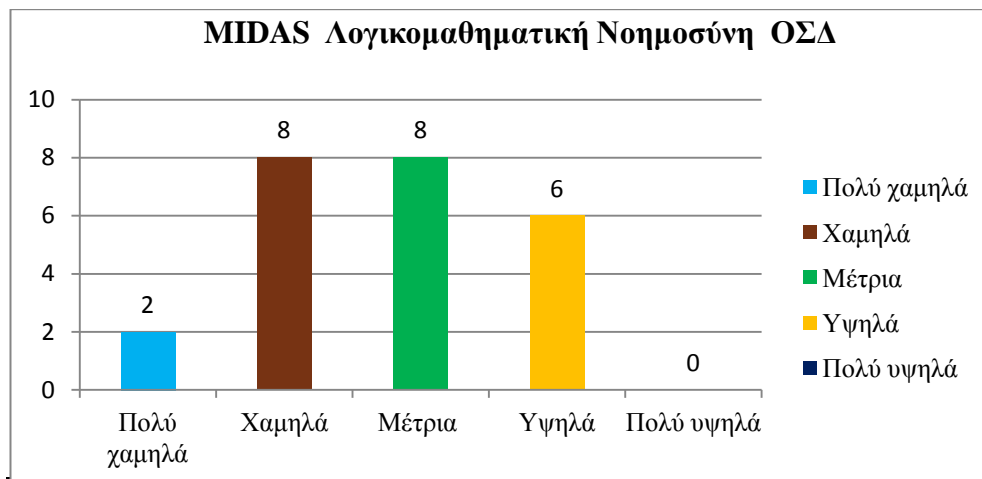
Γράφημα 6.7.: Επιδόσεις των μαθητών της ΟΣΔ στη γλωσσική νοημοσύνη



Όσον αφορά τη λογικομαθηματική νοημοσύνη, αν και κανένας μαθητής δεν κατατάχθηκε στο πολύ υψηλό επίπεδο, έξι κατατάχθηκαν στο υψηλό. Από τους

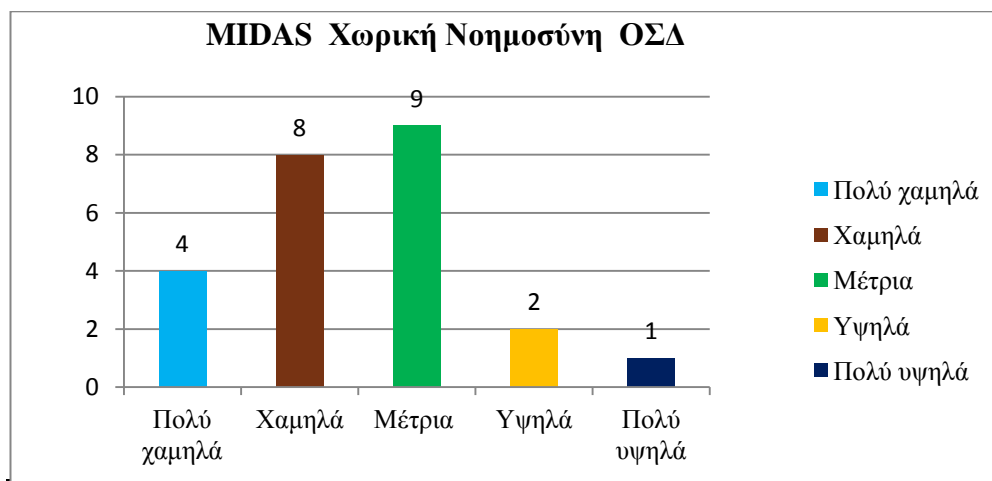
υπόλοιπους δεκαέξι -οκτώ και οκτώ- κατατάχθηκαν στο μέτριο και χαμηλό αντίστοιχα, ενώ μόνο δύο μαθητές παρουσίασαν πολύ χαμηλές επιδόσεις.

Γράφημα 6.8.: *Επιδόσεις των μαθητών της ΟΣΔ στη λογικομαθηματική νοημοσύνη*



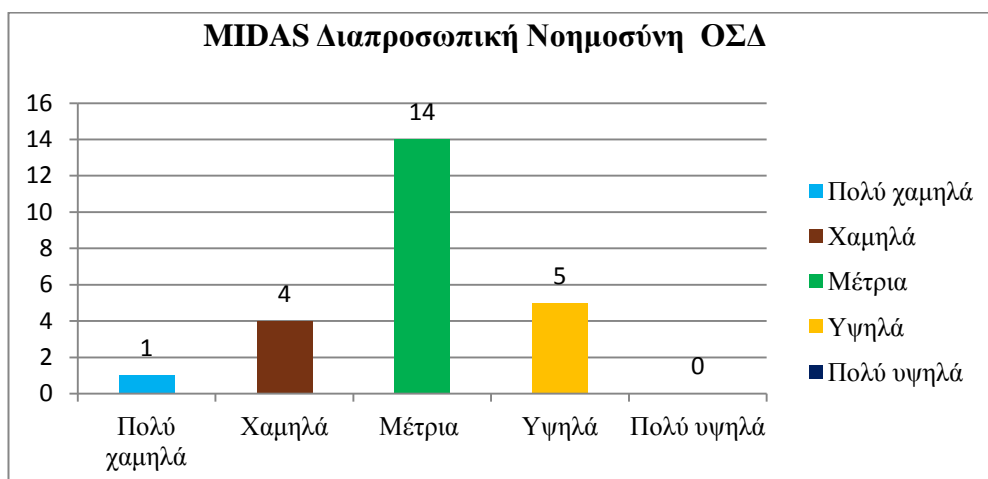
Στη χωρική νοημοσύνη τρεις μαθητές –ένας και δύο- παρουσίασαν πολύ υψηλές και υψηλές επιδόσεις αντίστοιχα. Εννέα μαθητές της ομάδας παρουσίασαν μέτριες επιδόσεις, οκτώ χαμηλές και τέσσερις πολύ χαμηλές.

Γράφημα 6.9.: *Επιδόσεις των μαθητών της ΟΣΔ στη χωρική νοημοσύνη*



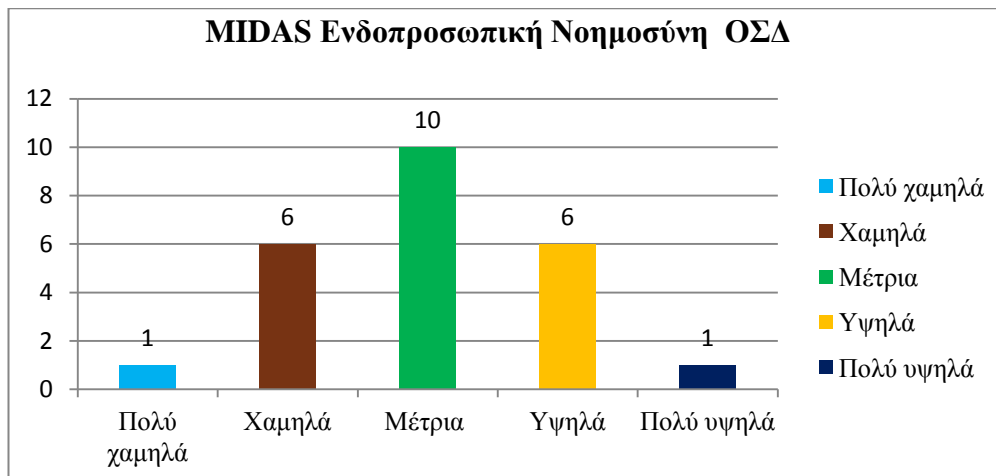
Στη διαπροσωπική νοημοσύνη κανείς μαθητής δεν κατατάχθηκε στο πολύ υψηλό επίπεδο, ενώ στο υψηλό πέντε. Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές, οι δεκατέσσερις, παρουσίασαν μέτριες επιδόσεις και οι υπόλοιποι πέντε –τέσσερις και ένας αντίστοιχα- κατατάχθηκαν στο χαμηλό και πολύ χαμηλό επίπεδο.

Γράφημα 6.10.: *Επιδόσεις των μαθητών της ΟΣΔ στη διαπροσωπική νοημοσύνη*



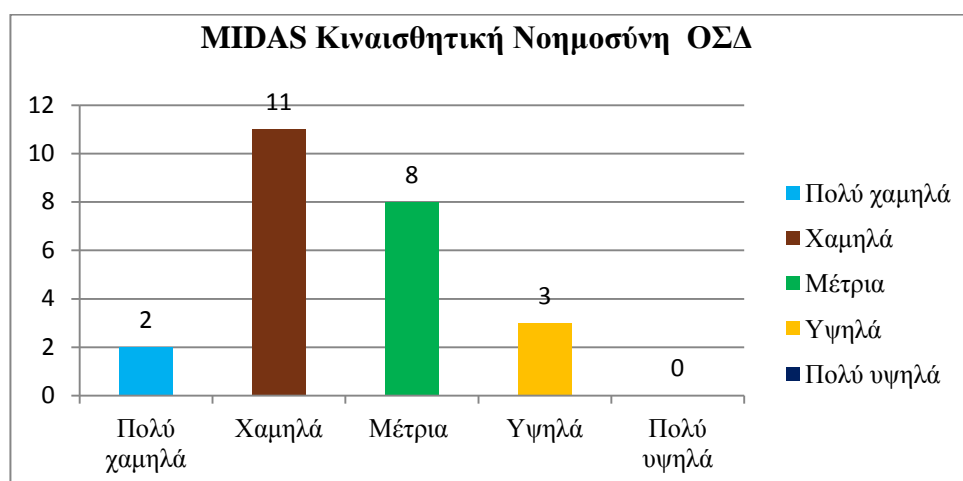
Όσον αφορά την ενδοπροσωπική νοημοσύνη πολύ υψηλές και υψηλές επιδόσεις παρουσίασαν οι επτά –ένας και έξι αντίστοιχα. Δέκα μαθητές της ομάδας παρουσίασαν μέτριες επιδόσεις, ενώ οι υπόλοιποι επτά –έξι και ένας- κατατάχθηκαν στο χαμηλό και πολύ χαμηλό επίπεδο αντίστοιχα.

Γράφημα 6.11.: *Επιδόσεις των μαθητών της ΟΣΔ στην ενδοπροσωπική νοημοσύνη*



Τέλος, στην κιναισθητική νοημοσύνη κανείς μαθητής δεν κατατάχθηκε σε πολύ υψηλό επίπεδο και σε υψηλό τρεις. Από τους υπόλοιπους οκτώ κατατάχθηκαν στο μέτριο επίπεδο, ενώ έντεκα στο χαμηλό και δύο στο πολύ χαμηλό.

Γράφημα 6.12.: *Επιδόσεις των μαθητών της ΟΣΔ στην κιναισθητική νοημοσύνη*



6.1.1.3. Συμπεράσματα από τα ευρήματα του MIDAS– Προβληματισμός για την αξιοποίηση των ευρημάτων στη διδακτική παρέμβαση

Όπως διαπιστώνουμε από τα παραπάνω περιγραφικά στοιχεία, στην πρώτη πειραματική ομάδα (ΟΠΤΝ), στην οποία η διδασκαλία σχεδιάστηκε με βάση τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών, εκπροσωπούνται σε υψηλό/πολύ υψηλό επίπεδο όλοι οι τύποι. Ειδικότερα και κατά φθίνουσα κατάταξη, στους δύο από αυτούς, τη διαπροσωπική και τη λογικομαθηματική, μεγάλος αριθμός των υποκειμένων της ομάδας (14 και 11 αντίστοιχα μαθητές) παρουσίασαν υψηλές και πολύ υψηλές επιδόσεις. Ακολουθεί η ενδοπροσωπική, όπου υψηλές και πολύ υψηλές επιδόσεις παρουσίασαν 10 μαθητές, η γλωσσική με 7 μαθητές και τελευταίες η χωρική και η κιναισθητική όπου υψηλές και πολύ υψηλές επιδόσεις είχαν 6 μαθητές αντίστοιχα. Το ίδιο, όμως, συμβαίνει και για τους τύπους νοημοσύνης, στους οποίους οι μαθητές παρουσίασαν πολύ χαμηλές και χαμηλές επιδόσεις. Συγκεκριμένα και κατά φθίνουσα σειρά οι περισσότεροι (11 μαθητές) χαμηλών- πολύ χαμηλών επιδόσεων εμφανίστηκαν στη χωρική νοημοσύνη, 8 στην κιναισθητική, 7 στη λογικομαθηματική και από 6 στη γλωσσική, στη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική.

Τι μας λένε τα ευρήματα αυτά για το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης; Η ερώτηση αυτή έπρεπε να απαντηθεί πρώτα-πρώτα σε συνδυασμό με τον προβληματισμό που καταγράφεται στη βιβλιογραφία σχετικά με το ποιοι τύποι πρέπει να αξιοποιούνται διδακτικά. Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές οι στρατηγικές διδασκαλίας πρέπει να αξιοποιούν τους ισχυρούς τύπους, με την προσδοκία να

αντισταθμιστούν και να υπερνικηθούν οι αδυναμίες⁷⁷, ενώ άλλοι προτείνουν την ενίσχυση των αδύναμων τύπων, εφόσον έχουν άμεση σχέση με το διδακτικό αντικείμενο⁷⁸. Στη δική μας περίπτωση οι δύο αυτές προτάσεις μεταφράζονται στον εξής προβληματισμό: αν ένας μαθητής έχει, για παράδειγμα, υψηλή χωρική και χαμηλή λογικομαθηματική νοημοσύνη να τον καθοδηγήσουμε σε συγγραφικές στρατηγικές που ενεργοποιούν την πρώτη και τον κατευθύνουν να επεξεργαστεί τις πληροφορίες χωρικά ή να τον υποστηρίξουμε με στρατηγικές και διευκολύνσεις που ενεργοποιούν τη δεύτερη, μιας και φαίνεται να έχει άμεσα σχέση με την εύρεση και την οργάνωση λογικών επιχειρημάτων;

Η δεύτερη παράμετρος σε σχέση με την οποία έπρεπε να αξιοποιηθούν τα ευρήματα του MIDAS είναι η αδιαμφισβήτητη θέση ότι εντός του ίδιου ατόμου οι νοημοσύνες αναμειγνύονται, όπως τα όργανα μιας ορχήστρας, όπου το ένα μπορεί να παρεμποδίσει, να αντισταθμίσει ή να ενισχύσει το άλλο (Moran et al., 2006). Για παράδειγμα, ένας μαθητής με ασθενή ενδοπροσωπική νοημοσύνη, που καθιστά δύσκολη τη ρύθμιση της διάθεσης και της σκέψης του, πιθανά να αποτρέπεται από την ολοκλήρωση της εργασίας του στην εύρεση λογικών και αξιόπιστων επιχειρημάτων, παρεμποδίζοντας με αυτό τον τρόπο την τυχόν ισχυρή λογικομαθηματική νοημοσύνη του. Ένας μαθητής μπορεί να έχει υψηλές επιδόσεις στη συγγραφή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου εξαιτίας της ρητορικής του ικανότητας, αν και τα επιχειρήματά του είναι αδύναμα, δηλαδή η γλωσσική νοημοσύνη αντισταθμίζει τους λογικομαθηματικούς περιορισμούς.

Το ίδιο συμβαίνει και μεταξύ μαθητών. Μαθητές με συμβατά μεταξύ τους προφίλ (οι οποίοι διαθέτουν περίπου ίδιες ικανότητες ή αδυναμίες) συνεργαζόμενοι ενισχύουν τις δυνατότητές τους και τις σταθεροποιούν. Μαθητές με συμπληρωματικά προφίλ (η αδυναμία του ενός είναι δύναμη του άλλου) αντισταθμίζουν ο ένας τις αδυναμίες του άλλου, καθώς προσεγγίζουν το ίδιο γνωστικό υλικό με διαφορετικούς αλλά εξίσου έγκυρους τρόπους (Moran et al., 2006).

⁷⁷ Πολλά ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η διδασκαλία που αξιοποιεί τους ισχυρούς τύπους νοημοσύνης είναι αποδοτικότερη, επειδή, όπως εικάζεται, επικεντρώνοντας στους ισχυρούς τύπους νοημοσύνης αναπτύσσονται και οι λιγότερο ισχυροί (για παράδειγμα, ένας ταλαντούχος στη χωρική αντίληψη μαθητής με χαμηλή, όμως, γλωσσική νοημοσύνη θα μπορούσε μέσω της χρήσης χωρικών στρατηγικών να αναπτύξει και τις γλωσσικές του δυνατότητες) (Pittelkow, 2001). Επιπλέον, η ενεργοποίηση των ισχυρότερων δεξιοτήτων σκέψης του μαθητή, αναφέρουν κάποιοι ερευνητές, όχι μόνο κεντρίζει το ενδιαφέρον του, αλλά και προωθεί τη μεγαλύτερη γνωστική δέσμευση με τους συγκεκριμένους στόχους της συγγραφής (Shearer, 2006).

⁷⁸ Την ίδια άποψη έχει και ο ίδιος ο Gardner (2006a) για τους μαθητές που έχουν ένα ή δύο ισχυρούς τύπους και σχετικά αδύναμους τους υπόλοιπους (laser profile).

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω θεωρητικές παραδοχές και τα ευρήματα του MIDAS θεωρήσαμε ότι αποδοτικότερη για τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση θα ήταν η μετριοπαθέστερη άποψη που υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει ένας μόνο και ενδεδειγμένος τρόπος να εφαρμοστεί η θεωρία. Εκείνο που προέχει είναι να τη χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός με τρόπο κατάλληλο για το πλαίσιο και την κουλτούρα του σχολείου του και τις ανάγκες των μαθητών του (Hoerr, 2000).

Έτσι, αποφασίσαμε να σχεδιάσουμε στρατηγικές και εργαλεία που απευθύνονται στους ισχυρούς τύπους νοημοσύνης, με στόχο την κατανόηση των συγγραφικών διαδικασιών και των επιχειρηματολογικών δομών και χαρακτηριστικών μέσω του αντίστοιχου των τύπων νοημοσύνης περιεχομένου. Αυτό σημαίνει ότι απευθυνθήκαμε σε όλους τους τύπους νοημοσύνης, εφόσον υπήρχαν μαθητές με υψηλές και πολύ υψηλές επιδόσεις σε όλους.

Πιο προκλητική διδακτικά, ωστόσο, ήταν η περίπτωση των μαθητών που οι επιμέρους νοητικές τους ικανότητες δε διαφοροποιούνταν ιδιαίτερα μεταξύ τους και συγκεντρώνονταν οι περισσότερες στο μέτριο επίπεδο (searchlight profile), γιατί έπρεπε να αποφασίσουμε ποιων τύπων η ενίσχυση μπορεί να αποφέρει το μεγαλύτερο κέρδος για τους. Αντιμετωπίσαμε το παραπάνω πρόβλημα αποφεύγοντας να υποδεικνύουμε στους μαθητές συγκεκριμένες τεχνικές/στρατηγικές ή διευκολύνσεις που έπρεπε να αξιοποιήσει ο καθένας· αντίθετα, ακολουθώντας τις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, τους υποστηρίξαμε να επιλέγουν εκείνες που οι ίδιοι θεωρούσαν καταλληλότερες για τους και να δοκιμάζουν έμπρακτα την αποδοτικότητά τους, με στόχο την ενδοσκόπηση και τη διερεύνηση από τον καθένα των αδυναμιών και των ικανοτήτων του. Με αυτό τον τρόπο ενισχύσαμε και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη των μαθητών, νοημοσύνη ιδιαίτερα σημαντική για τη συγγραφή, εφόσον σχετίζεται με τις μεταγνωστικές ικανότητες. Όταν διαπίστωναν ότι η επιλογή τους ήταν ατελέσφορη ή απαιτητική για τους, τους καθοδηγούσαμε, λαμβάνοντας υπόψη τη σκιαγράφηση του νοητικού τους προφίλ, να επιλέξουν άλλες καταλληλότερες.

Σημείο κλειδί, επίσης, στο σχεδιασμό της παρέμβασης ήταν ο μεγάλος αριθμός μαθητών με ισχυρό τύπο διαπροσωπικής νοημοσύνης· δηλαδή, αδράξαμε την ευκαιρία να οδηγήσουμε σε αλληλεπίδραση εντός επιμέρους συνεργατικών ομάδων μαθητές με κοινό μεν σημείο την ισχυρή διαπροσωπική νοημοσύνη αλλά διαφορετικό γνωστικό προφίλ ως προς τους επόμενους ισχυρούς τύπους. Με αυτό τον τρόπο, όπως προαναφέρθηκε, δυνατοί και αδύναμοι ως προς κάποιους τύπους νοημοσύνης μαθητές

αλληλεπιδρούσαν χρησιμοποιώντας τους ιδιαίτερους συνδυασμούς των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους και δημιουργούσαν εμπειρίες καθώς αποκτούσαν αντίληψη των ικανοτήτων των άλλων. Ενισχύθηκαν, επομένως, στη διδακτική παρέμβαση και οι αδύναμοι τύποι νοημοσύνης.

Όσον αφορά τη δεύτερη πειραματική ομάδα (ΟΣΔ) το ενδιαφέρον σημείο που αποκομίσαμε από τη σκιαγράφηση του νοητικού προφίλ των μαθητών ήταν ο μικρός αριθμός μαθητών με υψηλές/πολύ υψηλές επιδόσεις στη γλωσσική και διαπροσωπική νοημοσύνη (4 και 5 μαθητές αντίστοιχα). Επομένως, η κύρια στρατηγική της συνεργατικής διδασκαλίας, την οποία αξιοποίησε η παρέμβαση σε αυτή την ομάδα, και οι διευκολύνσεις που δόθηκαν στους μαθητές, οι οποίες ήταν κυρίως γλωσσικού περιεχομένου, αντιστοιχούσαν σε τύπους νοημοσύνης που για λίγους μόνο μαθητές ήταν ισχυροί.

6.2. Οι επιδόσεις των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου στον αρχικό έλεγχο

Οι επιδόσεις των μαθητών της ΟΠΤΝ στη συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου στον αρχικό έλεγχο ήταν ιδιαίτερα χαμηλές. Όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα, η ελάχιστη των επιδόσεων ήταν 7,1 και η μέγιστη 13,4, ο μέσος όρος 9,588 με τυπική απόκλιση 1,703.

Στη δεύτερη πειραματική ομάδα το εύρος των επιδόσεων ήταν μεγαλύτερο, αφού κυμάνθηκαν από 5,2 έως 14,8, ο μέσος όρος ήταν περίπου 10 με τυπική απόκλιση 2,443.

Πίνακας 6.3.: *Επιδόσεις των μαθητών των πειραματικών ομάδων στην παραγωγή γραπτού λόγου στον αρχικό έλεγχο*

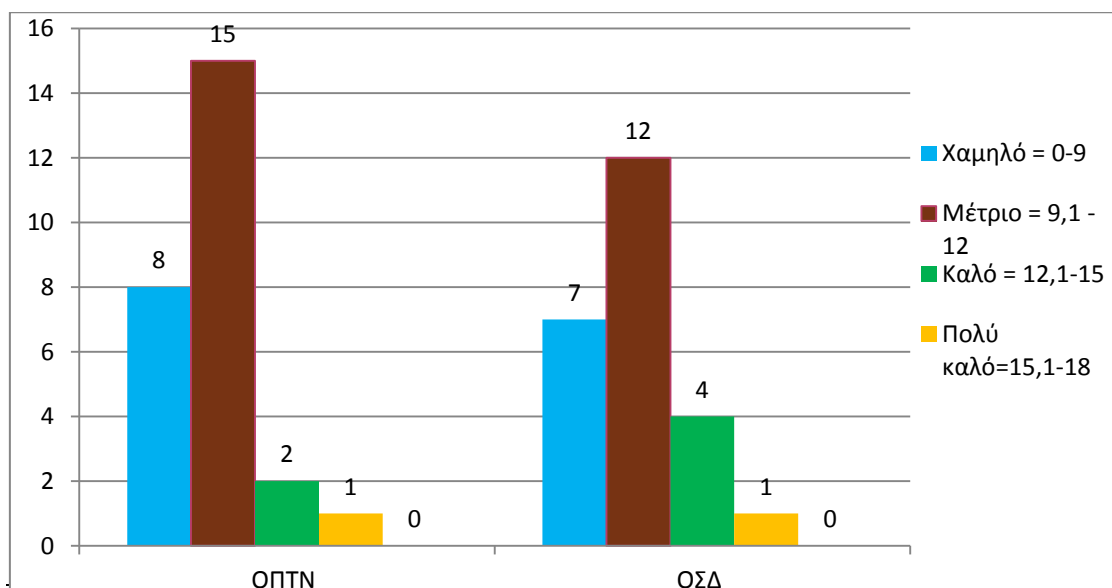
Πειραματικές ομάδες	Σύνολο μαθητών	Κατώτερη επίδοση	Ανώτερη επίδοση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
ΟΠΤΝ	26	7,1	13,4	9,588	1,703
ΟΣΔ	24	5,2	14,8	10,067	2,443

Στο παρακάτω γράφημα μεταφράζονται οι επιδόσεις που αναγράφονται στον προηγούμενο πίνακα σε επίπεδα επίδοσης, όπως αυτά προσδιορίστηκαν στην ενότητα

5.4.3.6.2. Όσον αφορά την ΟΠΤΝ διαπιστώνουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών –15 από τους 26- κατατάχθηκαν στο μέτριο επίπεδο (9,1 έως 12), οι οκτώ στο χαμηλό (0 έως 9) και μόλις 2 και 1 στο καλό (12,1 έως 15) και πολύ καλό (15,1 έως 18) αντίστοιχα. Σε άριστο επίπεδο (18,1 έως 20) δεν κατατάχθηκε κανείς μαθητής.

Από τους μαθητές της ΟΣΔ οι μισοί παρουσίασαν μέτριες επιδόσεις (9,1 έως 12) και οι 7 χαμηλές (0 έως 9). Μόλις 4 μαθητές είχαν καλές επιδόσεις (12,1 έως 15) και μόνο 1 είχε πολύ καλές (15,1 έως 18).

Γράφημα:6.13.: Κατάταξη των μαθητών των πειραματικών ομάδων σε επίπεδα επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου στον αρχικό έλεγχο



Αναλυτικότερα, οι επιδόσεις των μαθητών των ομάδων σε καθεμιά από τις παραμέτρους ως προς τις οποίες αξιολογήθηκαν τα κείμενα που παρήγαγαν στον αρχικό έλεγχο παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 6.4.: *Επιδόσεις των μαθητών των πειραματικών ομάδων στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης στην παραγωγή γραπτού λόγου στον αρχικό έλεγχο*

Παράμετροι αξιολόγησης	ΟΠΤΝ Μ.Ο. (Τ.Α.)	ΟΣΔ Μ.Ο. (Τ.Α.)
Περιεχόμενο	2,287 (0,452)	2,492 (0,762)
Οργάνωση	2,202 (0,640)	2,396 (0,683)
Λεξιλόγιο	2,313 (0,626)	2,433 (0,624)
Ύφος	1,802 (0,657)	1,877 (0,575)
Σύνταξη	2,365 (0,589)	2,629 (0,651)
Ορθογραφία Μορφολογία	3,502 (0,603)	3,427 (0,823)

Από τον πίνακα 6.4 διαπιστώνεται ότι οι μαθητές είχαν σε όλες τις παραμέτρους ως προς τις οποίες βαθμολογήθηκαν αναλυτικά τα κείμενά τους χαμηλές επιδόσεις. Σε όλες σχεδόν -εκτός της τελευταίας και για τις δύο ομάδες και της παραμέτρου «Σύνταξη» για την ΟΣΔ- οι επιδόσεις τους ήταν κάτω του μέσου όρου, με λίγο μικρότερες τις επιδόσεις των μαθητών της ΟΠΤΝ. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές παρουσίαζαν αδυναμίες στη γνώση των συμβάσεων της επιχειρηματολογίας από τη μια και στη συγγραφική διαδικασία από την άλλη.

Οι επιδόσεις των μαθητών/τριών στο κείμενο που παρήγαγαν στον προέλεγχο μας έδωσαν τη δυνατότητα –εκτός από το να οριοθετήσουμε το επίπεδο των συγγραφικών ικανοτήτων τους κατά την έναρξη της έρευνας και της διδακτικής παρέμβασης- να ανιχνεύσουμε την προγενέστερη γνώση τους σχετικά με την επιχειρηματολογία και το αντίστοιχο είδος κειμένου.

Οι περισσότεροι μαθητές/τριες περιορίζονταν στην υποστήριξη της άποψής τους, σε ένα επίπεδο δηλαδή αιτιολόγησης παρά αντιπαράθεσης/επιχειρηματολογίας (βλ. Ματσαγγούρας, 2004). Όσοι από αυτούς –οι λιγότεροι- λάμβαναν υπόψη τους την αντίθετη άποψη την παρουσίαζαν τυπικά, χωρίς να αναδεικνύουν τη διαφωνία και να αξιοποιούν τους διαλεκτικούς κανόνες της ανασκευής των επιχειρημάτων της αντίπαλης άποψης για την επίλυση της διαφωνίας. Οι περισσότεροι, επίσης, από τους

μαθητές/τριες δεν απέδιδαν με την κατάλληλη οργάνωση/δομή του κειμένου τους και του επιχειρήματος και με τα κατάλληλα γλωσσικά εργαλεία τη συλλογιστική τους πορεία, ενώ άλλοι δε διέκριναν μεταξύ της υποστηριζόμενης άποψης και των επιχειρημάτων ή συμπεράσματος και προκείμενων προτάσεων. Δεν παρήγαγαν, επίσης, ποικιλία τύπων επιχειρήματος· κυρίως περιορίζονταν στο αιτιώδες συμπέρασμα (βλ. εν. 1.3.1.2). Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι οι μαθητές/τριες, αν και είχαν διδαχθεί στο παρελθόν και γνώριζαν τους τρόπους ανάπτυξης των παραγράφων, δεν είχαν συνειδητοποιήσει πως οι τρόποι/μέθοδοι ανάπτυξης των παραγράφων (αιτιολόγηση, αίτιο-αποτέλεσμα ορισμός, αναλογία, παράγραφος παραδείγματος, σύγκριση-αντίθεση) αντιστοιχούν στην ουσία σε τρόπους οργάνωσης της σκέψης τους σε ανάλογους τύπους επιχειρημάτων για την υποστήριξη της άποψής τους ή την ανασκευή της αντίπαλης.

Οι πληροφορίες αυτές για τον επιχειρηματολογικό λόγο των μαθητών/τριών αποτέλεσαν την αφετηρία για το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης (δεύτερη φάση της έρευνας) ως βασική και προαπαιτούμενη γνώση για τη διδασκαλία της παραγωγής του επιχειρηματολογικού κειμένου και τη δόμηση της νέας και σχετικής με τη συγγραφή γνώσης. Εξάλλου, είναι βασική διδακτική αρχή ότι η γνώση ως εννοιολογική αλλαγή θεμελιώνεται πάνω στα προγενέστερα γνωστικά σχήματα και έννοιες, που αποτελούν τη βάση της γνωστικής επεξεργασίας και κωδικοποίησης (Vosniadou, 1994).

Έτσι, κρίθηκε απαραίτητο η διδακτική παρέμβαση να ξεκινήσει από την υπενθύμιση στους μαθητές των δομικών στοιχείων του επιχειρηματολογικού κειμένου και τη διδασκαλία των επιχειρηματολογικών σχημάτων, πριν τη διδασκαλία της παραγωγής.

6.3. Β΄ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Το κεφάλαιο αυτό αποτελείται από τρεις κύριες ενότητες: στην πρώτη παρουσιάζεται το εννοιολογικό και διδακτικό πλαίσιο της έρευνας, ποιες από τις θεωρητικές παραδοχές που παρουσιάστηκαν στο πρώτο μέρος της εργασίας αυτής υιοθετήθηκαν κατά το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης. Στη δεύτερη περιγράφεται αναλυτικά η διδακτική παρέμβαση στις δύο πειραματικές ομάδες και χωρίζεται σε δύο υπο-ενότητες. Στην πρώτη υπο-ενότητα γίνεται αναφορά στη

διδασκαλία της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) και στη δεύτερη γίνεται αναφορά στις αντίστοιχες στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν στη δεύτερη πειραματική ομάδα (ΟΣΔ). Και στις δυο ομάδες η διδασκαλία επικεντρώθηκε α) στις στρατηγικές με τις οποίες προσπαθήσαμε να συστηματοποιήσουμε στη σκέψη των μαθητών γνώσεις σχετικά με την έννοια της επιχειρηματολογίας ως διαλεκτικής αντιπαράθεσης και τις επιχειρηματολογικές δομές και β) στις στρατηγικές με τις οποίες διδάξαμε τη συγγραφική δραστηριότητα.

Στην τρίτη ενότητα παρουσιάζονται δείγματα από τη στοχαστική-κριτική διαδικασία της έρευνας σχετικά με προβλήματα που ανέκυπταν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, το σχεδιασμό, την εφαρμογή των στρατηγικών και τις αντιδράσεις που προκαλούνταν. Τα δείγματα προέρχονται από το ημερολόγιο της διδάσκουσας και τα στοχαστικά ημερολόγια των μαθητών.

6.3.1. Εννοιολογικό και διδακτικό πλαίσιο της έρευνας

Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε γύρω από δύο άξονες: την παραγωγή γραπτού λόγου και τη διδασκαλία του από τη μια και τη φύση του επιχειρηματολογικού λόγου και κειμένου από την άλλη.

Όσον αφορά τον πρώτο άξονα θεωρητική βάση του σχεδιασμού αποτέλεσε η *κοινωνικογνωστική προσέγγιση* και στοιχεία των *κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων* και αξιοποιήθηκαν οι βασικές αρχές σχεδιασμού μαθησιακών περιβαλλόντων που απορρέουν από αυτές (βλ. κεφ. 2 και 3).

Συγκεκριμένα, σχεδιάσαμε τη διδακτική παρέμβαση αντιμετωπίζοντας την παραγωγή γραπτού λόγου ως μια *γνωστική διαδικασία* αλλά *κοινωνικά νοηματοδοτούμενη*, στην οποία εμπλέκονται δυναμικά οι νοητικές διαδικασίες του συγγραφέα με το κοινωνικό/πολιτισμικό του περιβάλλον.

Στόχος, επομένως, της παρέμβασης ήταν να αντιληφθούν από τη μια οι μαθητές τη συνθετότητα της συγγραφής –και ειδικότερα του επιχειρηματολογικού κειμένου που έχει περίπλοκες δομές, απαιτεί ικανότητες τυπικής λογικής και υψηλό επίπεδο αφαιρετικής σκέψης- ως μιας διαδικασίας επίλυσης προβλήματος, λήψης απόφασης και συμπερασμού (βλ. εν. 2.2.) και την ανάγκη να διαχειρίζονται το συνεπαγόμενο γνωστικό φορτίο των συγγραφικών φάσεων/διαδικασιών (βλ. ενot. 3.2.). Κατά συνέπεια εστίασαμε στη διδασκαλία στρατηγικών διαχείρισής της συγγραφικής

δραστηριότητας, για να κατασταθούν ικανοί οι μαθητές να συντονίζουν εμπρόθετα και μεταγνωστικά τις δυναμικά επαναλαμβανόμενες και διαπλεκόμενες επιμέρους συγγραφικές διαδικασίες (βλ. εν. 2.2.2.), το σχεδιασμό, την οργάνωση, την καταγραφή και την αναθεώρηση/βελτίωση.

Ταυτόχρονα, όμως, επιδίωξη ήταν να κατανοήσουν ότι οι διαδικασίες αυτές γίνονται σε συνάρτηση με τους περιορισμούς και τις επιλογές που προκύπτουν από το μικρο-πλαίσιο της επικοινωνίας, το σκοπό, τις περιστάσεις και τον αναγνώστη, τις απόψεις του, τις αιτιολογήσεις του, οι οποίες καθορίζονται και αντανακλούν το ευρύτερο μακρο-πλαίσιο, το πολιτισμικό περιβάλλον της κοινότητας ή του συστήματος δραστηριότητας στο οποίο ανήκει ο αναγνώστης και οι ίδιοι ως συγγραφείς. Ιδιαίτερα βοήθησε στην υλοποίηση αυτού του στόχου η έμφαση που δόθηκε στο *ρόλο των κειμένων* (βλ. εν. 3.5.) που παρήγαγαν οι μαθητές-συμμετέχοντες σε ποικίλα *συστήματα δραστηριότητας* ως εργαλείων επικοινωνίας μεταξύ αυτών εντός του ίδιου συστήματος ή μεταξύ των συστημάτων. Οι μαθητές παρήγαγαν κείμενα με μια συγκεκριμένη ιδιότητα (ως μαθητές, ως νέοι, ως παιδιά/μέλη μιας οικογένειας, ως πολίτες/μέλη της ευρύτερης κοινότητας στην οποία ανήκουν κ.ά.) ανάλογη του συστήματος δραστηριότητας στο οποίο ανήκαν. Τα απηύθυναν, επίσης, σε αναγνώστες/μέλη του ίδιου ή άλλου συστήματος, επινόησαν επιχειρήματα υποστήριξης ή αντιπαράθεσης με κριτήριο τη δική τους θέση μέσα στο σύστημα αλλά και την οπτική των αποδεκτών, διατηρώντας μια διαλεκτική στάση απέναντι στην άλλη πλευρά και υιοθετώντας ή προσαρμόζοντας τις συμβάσεις του λόγου στον τύπο του κειμένου που παρήγαγαν, το σύστημα εντός του οποίου το παρήγαγαν και προς το οποίο το απηύθυναν, εσωτερικεύοντας ταυτόχρονα και συμβάσεις αυτών των συστημάτων.

Ο σχεδιασμός αξιοποίησε, επίσης, την *εποικοδομιστική αντίληψη*, η οποία εκπορεύεται από την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία της γνωστικής ανάπτυξης του Vygotsky και αντιλαμβάνεται τη μάθηση –στην περίπτωσή μας της συγγραφής- ως διαλογική διαδικασία και «εγκατεστημένη» πρακτική που αναπτύσσεται καθώς το άτομο συμμετέχει σε πραγματικές κοινότητες και πρακτικές λόγου και αλληλεπιδρά με συνομηλίκους του ή πιο έμπειρα μέλη στο πλαίσιο της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης.

Πρώτη βασική αρχή στην οποία εκφράστηκε η παραπάνω θεωρητική παραδοχή και αποτέλεσε τον κορμό της διδακτικής παρέμβασης ήταν η *γνωστική μαθητεία* (βλ. εν. 3.5.2.). Ξεκινώντας από τη διαβεβαίωση ότι η συγγραφή είναι επώδυνη

δραστηριότητα και για την ίδια, η διδάσκουσα επικέντρωσε στο να αντιληφτούν οι μαθητές αρχικά μέσω της εξωτερίκευσης και της λεξικοποίησης τις πολύπλοκες νοητικές διαδικασίες από τις οποίες διέρχεται για την ολοκλήρωση της συγγραφής ενός επιχειρηματολογικού κειμένου και τα γνωστικά αδιέξοδα που αντιμετωπίζει και έπειτα τις στρατηγικές- τεχνικές που υιοθετεί, για να τα διαχειριστεί, μέσω της ρητής επίδειξης και εξήγησής τους (μοντελοποίηση). Στο σημείο αυτό, δηλαδή, αξιοποιήθηκε η στρατηγική της *Άμεσης ή Αποτελεσματικής διδασκαλίας*, η οποία ενδείκνυται για τη διδασκαλία της διαδικαστικής γνώσης και για τη μύηση των μαθητών στη χρήση εννοιών και σχημάτων που είναι δύσκολο να ανακαλύψουν μόνοι τους ή με μια επαγωγική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2004). Έμφαση δόθηκε στα προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη συγγραφή, τη δυσκολία και την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών. Εστίασε στη συνέχεια στην καθοδηγημένη πρακτική και την υποστήριξη των μαθητών κατά την εκτέλεση των συγγραφικών διαδικασιών και στρατηγικών με κοινωνικές/διαδικαστικές διευκολύνσεις ως εργαλεία υποστηρικτικά για την καθοδήγηση και την αυτο-ρύθμιση της νοητικής διαδικασίας (εκγύμναση). Τελικός στόχος ήταν να καθοδηγήσει τους μαθητές μέσω της φθίνουσας καθοδήγησης και της σταδιακής απόσυρσης της υποστήριξης (faded scaffolding) στην αυτόνομη εκτέλεση των στρατηγικών, τον εμπρόθετο έλεγχο της γνωστικής τους δραστηριότητας, το στοχασμό σχετικά με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση). Οι στρατηγικές και τα κοινωνικο-πολιτισμικά εργαλεία που διδάχθηκαν οι μαθητές και χρησιμοποιήθηκαν αντίστοιχα παρουσιάζονται αναλυτικά στην επόμενη ενότητα (Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης).

Δεύτερη αρχή κοινωνικοπολιτισμικής προέλευσης ήταν η *συνεργατική μάθηση* που συνδυάστηκε δημιουργικά με τη γνωστική μαθητεία κυρίως στο στάδιο της εκγύμνασης στη δεύτερη πειραματική ομάδα (ΟΣΔ) αλλά και στην πρώτη πειραματική ομάδα (ΟΠΤΝ) ως μια στρατηγική για τους μαθητές με ισχυρή διαπροσωπική νοημοσύνη. Η συνεργατική μάθηση ως η πλέον ενδεδειγμένη διδακτική έκφραση της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης επιτρέπει στους μαθητές τη συν-οικοδόμηση και την εσωτερίκευση της γνώσης μέσω της αλληλεπίδρασης του κοινωνικού και ατομικού/γνωστικού παράγοντα, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 3.5.1. Η ομάδα αποτέλεσε το φυσικό πλαίσιο στήριξης των μαθητών, εφόσον τους παρείχε τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τις συμπεριφορές και τη σκέψη των συνομηλίκων τους, να μοιραστούν ιδέες, αυθεντικές εμπειρίες συγγραφής, να

λεξικοποιήσουν και να εξωτερικεύσουν τη σκέψη τους, να τη διαπραγματευτούν, επομένως και να στοχαστούν και να την αναδιοργανώσουν. Αποτέλεσε, με άλλα λόγια, ένα κρίσιμο μεταβατικό στάδιο προς τη δόμηση της γνώσης και την αυτόνομη χρήση της. Εξάλλου, όπως προαναφέρθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας αυτής, τα πλεονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης είναι εμφανέστερα στη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων, εφόσον η από κοινού διαπραγμάτευση των απόψεων και των επιχειρημάτων αποτελεί στην ουσία μια διαδικασία συν-κατασκευής του επιχειρηματολογικού λόγου μέσω της διαχείρισης των διαφωνιών και της γεφύρωσης των αντιθέσεων.

Τρίτη αρχή, βασική για την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης, ήταν η *διαφοροποίηση της διδασκαλίας*, την οποία σε συνδυασμό με τη γνωστική μαθητεία αξιοποιήσαμε στην πρώτη πειραματική ομάδα (ΟΠΤΝ). Στην ομάδα αυτή χρησιμοποιήθηκε ή επινοήθηκε ένα ρεπερτόριο δραστηριοτήτων και διευκολύνσεων που αντλούσαν το περιεχόμενό τους από τους τύπους νοημοσύνης, οι οποίοι παρουσιάστηκαν στην ενότητα 4.2.2. και αποτέλεσαν το βασικό εργαλείο για το σχεδιασμό τους. Οι δραστηριότητες και οι διευκολύνσεις, αντιστοιχούσαν σε διαφορετικά «σημεία εισόδου», είχαν ως στόχο την αναπαράσταση με πολλούς τρόπους του «πυρήνα» της διδασκαλίας και αξιοποιούσαν έναν ανάλογο αριθμό «συμβολικών συστημάτων», ώστε οι μαθητές/τριες να επιλέξουν εκείνα που ταιριάζουν στα δικά τους σχήματα και παραστάσεις, στο δικό τους γνωστικό δυναμικό.

Εντούτοις, δεν ήταν εύκολο να επινοήσουμε στρατηγικές και διευκολύνσεις για όλους τους τύπους νοημοσύνης, όπως τη μουσική και τη φυσιοκρατική, δεδομένων των συνθηκών διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο και των περιορισμένων μέσων και πόρων. Όμως, διδάσκοντας ένα περιεχόμενο και δεξιότητες με τη θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης το ζητούμενο δεν είναι η αξιοποίηση όλων των επιμέρους τύπων –κάτι τέτοιο, εξάλλου, θα απαιτούσε πολύ διδακτικό χρόνο, παράμετρος σημαντική που πρέπει να συνυπολογισθεί σε κάθε διδακτικό σχεδιασμό. Αντίθετα, όπως προαναφέρθηκε και στην ενότητα 6.1.1.3. οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσδιορίζουν εκείνους τους τύπους νοημοσύνης που φαίνονται καταλληλότεροι για το αντικείμενο διδασκαλίας ή μπορούν να δραστηριοποιηθούν αποτελεσματικότερα από άλλους τύπους σε δεδομένες συνθήκες (Ritchhart & Perkins, 2008). Με αυτή τη λογική από τους τύπους νοημοσύνης αξιοποιήσαμε τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, τη χωρική, την κιναισθητική, τη διαπροσωπική και την

ενδοπροσωπική. Ας σημειωθεί, τέλος, ότι κάποιες από τις στρατηγικές επικαλύπτονται, ενδείκνυνται δηλαδή για περισσότερους από ένα τύπο νοημοσύνης. Για παράδειγμα, οι εννοιολογικοί χάρτες που σχεδιάστηκαν για την ενεργοποίηση της χωρικής νοημοσύνης θα μπορούσαν να επιλεγούν ως διευκολυντικά εργαλεία και από τους μαθητές με υψηλή λογικομαθηματική νοημοσύνη, εφόσον στους χάρτες αποδίδονται οι λογικές σχέσεις μεταξύ των εννοιών.

Κάποιες από αυτές τις στρατηγικές και τις διευκολύνσεις ήταν *ρητές* (η διδάσκουσα τις παρουσίαζε και τις εξηγούσε με σαφή τρόπο) και κάποιες *άρρητες* (κατήυθνε τους μαθητές στην ανακάλυψη και κατάκτηση της γνώσης και την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού μέσω της ενεργοποίησής τους). Από αυτές άλλες ανασύρθηκαν από τη βιβλιογραφία και προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της διδασκαλίας και άλλες επινοήθηκαν από τη διδάσκουσα. Ωστόσο, οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να δημιουργούν και οι ίδιοι και να εκφράζουν τη δραστηριότητά τους με νέες στρατηγικές και απεικονίσεις, που υπερβαίνουν περιορισμούς και οδηγίες, να «εξωτερικεύουν», δηλαδή οι ίδιοι τεχνουργήματα, προκειμένου να διευκολύνουν τις επιδόσεις τους σύμφωνα με τη *θεωρία της δραστηριότητας* (βλ. 2.4.2.). Επομένως, οι δραστηριότητες/στρατηγικές διακρίνονται σε αυτές που αναφέρονται ως «ανάληψη ρόλων» (role-taking), τις οποίες η εκπαιδευτικός ανέθετε στους μαθητές ή οι μαθητές επέλεξαν με μια σχετική ελευθερία, και εκείνες που αναφέρονται ως «δημιουργία ρόλων» (role-making), τις οποίες επινόησαν, οργάνωσαν και υλοποίησαν μόνοι τους οι μαθητές (Papaefthymiou–Lytra, 1993). Για παράδειγμα, η ιδέα για τη «χρησιμοποίηση αριθμητικών συμβόλων», που απευθυνόταν ως στρατηγική αναθεώρησης/βελτίωσης των κειμένων σε μαθητές με ισχυρή λογικομαθηματική νοημοσύνη, για το «ζύγισμα των επιχειρημάτων», στρατηγική που αξιοποιούσαν οι μαθητές με λογική και κιναισθητική νοημοσύνη, για την ηχογράφηση του κειμένου, στρατηγική που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές με γλωσσική νοημοσύνη, γεννήθηκε από τους ίδιους. Έτσι, η αλληλεπίδραση των μαθητών δεν περιορίστηκε στο επίπεδο των διαφορετικών αντιλήψεων/απόψεων των οποίων ήταν φορείς σχετικά με διάφορα θέματα, αλλά εκφράστηκε και στις στρατηγικές τους προτιμήσεις.

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανής η επίδραση στο σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης και της *επικοινωνιακής μεθόδου διδασκαλίας*, της οποίας βασικό συστατικό είναι οι δι-επικοινωνιακές δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές σε αυθεντικές περιστάσεις γλωσσικής χρήσης με στόχο την αποτελεσματική επικοινωνία στο πλαίσιο αυτών των περιστάσεων (Κοσσυβάκη, 2006). Στην περίπτωση της

παρούσας διδακτικής παρέμβασης η κοινωνική κατάσταση εστιάστηκε στην ικανότητα των μαθητών να πείθουν τον αποδέκτη του παραγόμενου λόγου. Στο πλαίσιο αυτό επίκεντρο της διδασκαλίας ήταν η *δασκαλο-μαθητική* όσο και η *δια-μαθητική* επικοινωνία. Η διδάσκουσα από τη μια είχε ως ρόλο της α) να διευκολύνει, να καθοδηγεί και να υποστηρίζει την επικοινωνιακή διαδικασία μεταξύ των μαθητών, β) να ενεργεί ως ανεξάρτητος συμμετέχων, γ) να συμβουλεύει, προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική επικοινωνία, εφόσον παρουσιαζόταν χάσμα σε αυτήν ή αδιέξοδες διαφωνίες, δ) να οργανώνει τις ατομικές δραστηριότητες και ε) να αναλύει τις ανάγκες των μαθητών για τον επιτυχή σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης. Οι μαθητές, από την άλλη, μέσα από τη δια-μαθητική επικοινωνία που ανέπτυξαν στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων ενεπλάκησαν ενεργητικά σε συνθήκες επικοινωνίας και μάθησης. Επιλέγοντας τις στρατηγικές και τεχνικές που ταίριαζαν στο δικό τους τρόπο μάθησης ανέλαβαν, θα λέγαμε, δανειζόμενοι τον όρο των Richards & Rodgers (2001), το ρόλο του «διαπραγματευτή» μεταξύ του εαυτού τους, της μαθησιακής διαδικασίας και του μαθησιακού αντικειμένου και εντασσόμενοι σε ομάδες ανέλαβαν το ρόλο διαπραγματευτή στις δραστηριότητες της ομάδας.

Η επικοινωνιακή διάσταση της διδασκαλίας είναι άμεσα συνυφασμένη και με την *Κριτική Διδασκαλία*, αν την ορίσουμε ως διαδραστική μορφή διδασκαλίας που προϋποθέτει την εμπρόθετη νοητική εμπλοκή των μαθητών και την ενεργοποίηση των συλλογιστικών τους ικανοτήτων (βλ. αναλυτικότερα Ματσαγγούρας, 1998). Με αυτή την έννοια εκφράστηκε στη διαχείριση των συμβάσεων και των δομών του επιχειρηματολογικού κειμένου, που απαιτεί ορθολογική σκέψη, διαλεκτική θεώρηση των απόψεων και αιτιολογημένη υποστήριξη ή απόρριψή τους. Επιπλέον, αν δεχτούμε τον ορισμό της Κριτικής Διδασκαλίας, όπως την ορίζει ο Ματσαγγούρας (1998), θεωρούμε ότι υπήρξαν παρούσες στο σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης οι τρεις βασικές παράμετροί της: υλοποιήθηκε, δηλαδή, σε ένα *πλαίσιο* ισότιμης επικοινωνίας, συμμετοχικότητας, υποστήριξης του διαφορετικού τρόπου σκέψης και μάθησης, το οποίο παρείχε στους μαθητές την απαραίτητη υποστήριξη και φθίνουσα καθοδήγηση (α), για να εμπλακούν σε λογικές διεργασίες και *διαδικασίες* ανάπτυξης γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (β) απαραίτητων για τη διαχείριση και αφομοίωση του *περιεχομένου* της διδασκαλίας, των γλωσσικών, εννοιολογικών, γνωστικών, μεταγνωστικών γνώσεων, και την αξιοποίηση της ρητορικής και προγενέστερης γνώσης τους και των αναπαραστάσεών τους (γ).

Απαραίτητη προϋπόθεση για το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης ήταν η οριοθέτηση της φύσης της επιχειρηματολογίας και του επιχειρηματολογικού κειμένου (δεύτερος άξονας της έρευνας). Σημείο εκκίνησής μας ήταν ο χαρακτηρισμός της επιχειρηματολογίας ως πράξης λεκτικής, κοινωνικής και λογικής (βλ. 1.4.).

Ειδικότερα, από μια γλωσσολογική οπτική, και συγκεκριμένα της *Πραγματολογικής-Διαλεκτικής προσέγγισης* (βλ. 1.3.3.), αντιμετωπίσαμε την επιχειρηματολογία ως μια σύνθετη γλωσσική πράξη που λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό περιεχόμενο και προκύπτει στο πλαίσιο μιας διμερούς διαδικασίας ως αντίδραση-απάντηση ενός συνομιλητή σε έναν άλλο, καθώς προσπαθούν να επιλύσουν μια διαφωνία σχετικά με ένα θέμα. Η άποψη αυτή είναι συμβατή και με τη *θεωρία των κειμενικών ειδών* σύμφωνα με την οποία το κειμενικό είδος της επιχειρηματολογίας έχει ως κύρια διεργασία του να επεκτείνει μια πρόταση με σκοπό την αποδοχή μιας άποψης από τον αποδέκτη (ΣΛΓ, Knapp & Watkins, 2005, βλ. εν. 1.5.1.) και έχει διακριτά χαρακτηριστικά, περικειμενικά (ως προς το σκοπό, τη δομή, το περιεχόμενο, τους συμμετέχοντες) και ενδοκειμενικά (δομικά, υφολογικά, γλωσσολογικά).

Ωστόσο, προχωρώντας πιο πέρα από την *Κειμενοκεντρική- Λειτουργική* σε μια περισσότερο *κριτική/μετα-επικοινωνιακή οπτική* (βλ. εν. 2.4.4.4.), επιδιώχθηκε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι τα χαρακτηριστικά αυτά δεν αναπαράγονται στατικά ως αυστηρά καθορισμένες συμβάσεις, αλλά ότι διαπλέκονται δυναμικά μεταξύ τους κατά τη συγγραφή ανάλογα με τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και τις ανάγκες της επικοινωνίας (η επιχειρηματολογία ως κοινωνική πράξη). Αναλυτικότερα, διδάξαμε το επιχειρηματολογικό κείμενο ως είδος λόγου που περιλαμβάνει επιμέρους τύπους (άρθρο, δοκίμιο, επιστολή, προσχεδιασμένο προφορικό λόγο/ομιλία κ.λπ.) και υποκατηγορία του λόγου της πειθούς με την έννοια ότι ο σκοπός, η πειθώ του αποδέκτη, στηρίζεται κυρίως σε λογικούς συσχετισμούς και αιτιακές σχέσεις (επιχειρήματα) παρά σε ψυχολογικές-συναισθηματικές στρατηγικές ή επικλήσεις στο ήθος. Εντούτοις, δε θέσαμε αυστηρά διαχωριστικές γραμμές μεταξύ πειθούς και επιχειρηματολογίας, δεν αποκλείσαμε δηλαδή τη δυνατότητα χρήσης συναισθηματικού τύπου επικλήσεων στη συγγραφή κειμένων στα οποία επικρατεί η λογική υποστήριξη της άποψης μέσω επιχειρημάτων και τεκμηρίων. Εστιάσαμε, δηλαδή, το ενδιαφέρον μας στο να αντιληφθούν οι μαθητές τα κείμενα που παράγουν ως εργαλεία που διαμεσολαβούν στην εμπρόθετη και διαλεκτική επικοινωνία και να κατανοήσουν ότι πέρα από τα σταθερά χαρακτηριστικά τους δεν παύουν να είναι

γλωσσικές μορφές που συν-παράγονται από τους εμπλεκόμενους στην επικοινωνία, όπως υποστηρίζει και η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση (βλ. εν. 2.4.).

Για τον ίδιο λόγο δε διδάξαμε στους μαθητές ένα αυστηρό οργανωτικό πρότυπο, όπως θα υποστήριζε μια μονολογική προσέγγιση της επιχειρηματολογίας Ρητορικής προέλευσης (βλ. κεφ. 1.3.2.). Αντίθετα, επιδιώξαμε να αναδείξουμε κατά τη διδασκαλία ότι η οργάνωση του επιχειρηματολογικού κειμένου, εφόσον σε αυτό αποτυπώνεται η νοερή συνδιαλλαγή των συνομιλητών, προκύπτει από τις διαλεκτικές κινήσεις, υποστηρικτικές/αμυντικές ή κριτικές/επιθετικές, οι οποίες καθορίζονται από το θέμα, τις περιστάσεις, τους συμμετέχοντες, όπως υποστηρίζει η Διαλεκτική-Πραγματολογική προσέγγιση (βλ. κεφ. 1.3.3.) Βασικός στόχος της διδασκαλίας ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι σε κάθε νέο κείμενο που έγραφαν τόσο ο τρόπος οργάνωσης των υπερ-δομικών στοιχείων μεταξύ τους (θέμα, θέση, επιχειρήματα και τεκμήρια της υποστηριζόμενης άποψης, αντίθετη άποψη, επιχειρήματα και τεκμήρια της αντίθετης άποψης, ανασκευές, τελικό συμπέρασμα) όσο και η οργάνωση των επιχειρημάτων σε μια πολλαπλή, συντονιστική ή υποτακτική επιχειρηματολογία δε θα μπορούσε να είναι ανεπηρέαστη από τις περιστάσεις συγγραφής, το θέμα της διαφωνίας, τους ρητορικούς σκοπούς τους και την ανάγκη να κάνουν σαφή τη συλλογιστική τους πορεία στον αναγνώστη του κειμένου τους.

Λαμβάνοντας, τέλος, την επιχειρηματολογία ως μια λογική πράξη βαρύνουσας σημασίας παράγοντας αναδείχθηκε η πειστικότητα των επιχειρημάτων και η ορθή χρήση των επιχειρηματολογικών/συλλογιστικών σχημάτων. Στο σημείο αυτό αξιοποιήσαμε κυρίως τα σχήματα της *Άτυπης Λογικής* (βλ. εν. 1.3.1.2.), η οποία ασχολείται με τα επιχειρηματολογικά σχήματα που δημιουργούν οι άνθρωποι σε φυσικά πλαίσια επικοινωνίας. Έτσι, οι μαθητές διδάχθηκαν να αξιοποιούν επιχειρήματα από παράδειγμα, από αυθεντία, αιτιώδες συμπέρασμα (αίτιο αποτέλεσμα και αντίθετα ή αιτιολόγηση), σύγκριση-αντίθεση, αναλογία, επιχείρημα από ορισμό, χωρίς να αποκλείεται βέβαια από την επιχειρηματολογία το παραγωγικό επιχείρημα της Τυπικής Λογικής (κατηγορικοί, διαζευκτικοί, υποθετικοί συλλογισμοί).

Από τη *Ρητορική προσέγγιση* (βλ. εν. 1.3.2.) υιοθετήσαμε και αναδείξαμε κατά τη διδασκαλία τη σημασία της ορθής χρήσης της γλώσσας και των κατάλληλων λεξιλογικών επιλογών, ως εργαλείου με το οποίο ο συγγραφέας επιδρά στο ακροατήριό του. Παράλληλα, όμως, επικεντρώσαμε και στο να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η γλώσσα «μεταφράζει» τις σύνθετες νοητικές αναπαραστάσεις του συγγραφέα σε γραπτό κείμενο και ότι η ανάδειξη της συλλογιστικής του πορείας, οι

διαλεκτικές κινήσεις της γραπτής «συνομιλίας», η παρακολούθηση του τρόπου οργάνωσης των επιχειρημάτων (πολλαπλή, συντονιστική, υποτακτική επιχειρηματολογία) εξωτερικεύονται μέσω αυτής, όπως παρουσιάστηκε αναλυτικότερα στην ενότητα 1.5.2.3.

6.3.2. Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης

6.3.2.1. Τρόπος και μέσα διεξαγωγής

Και στις δύο πειραματικές ομάδες η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε με την επιστροφή στους μαθητές των αρχικών κειμένων που συνέγραψαν. Η διδάσκουσα ανατροφοδοτώντας τους μαθητές για τις επιδόσεις τους είχε την ευκαιρία να ξεκινήσει μια διαδικασία αρχικής «διαπραγμάτευσης» μαζί τους σχετικά με την επιχειρηματολογική γραφή: τη διάκριση της πειθούς από την επιχειρηματολογία, τα είδη επιχειρηματολογίας, τους διάφορους τύπους επιχειρημάτων, τα επικοινωνιακά-ρητορικά χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού κειμένου (σκοπός, σχέση δημιουργού και αποδέκτη, μέσο επικοινωνίας, ύφος – τόνος), τα δομικά του χαρακτηριστικά (στοιχεία υπερδομής). Κυρίως, όμως, η προσοχή εστιάστηκε στο να αντιληφθούν οι μαθητές ότι η συγγραφή του επιχειρηματολογικού κειμένου είναι ένας νοερός διάλογος μεταξύ αυτών και των αποδεκτών του λόγου τους και ότι, προκειμένου να τους πείσουν, δεν αρκεί η παράθεση έγκυρων και πειστικών επιχειρημάτων για τη στήριξη της άποψής τους αλλά και η αντιπαράθεση προς την αντίπαλη και η ανασκευή των δικών της επιχειρημάτων. Επιδίωξη ήταν, δηλαδή, να διαπιστώσουν ότι η αποτελεσματική συγγραφή του επιχειρηματολογικού κειμένου σημαίνει μεταφορά σε γραπτό λόγο της προφορικής αντιπαράθεσης σε καθημερινές καταστάσεις επιχειρηματολογίας.

Μέσω αυτής της «διαπραγμάτευσης» οι μαθητές/τριες οδηγήθηκαν στον προβληματισμό πώς θα μπορούσαν να μεταφραστούν όλα αυτά σε γραπτό κείμενο με κατάλληλη οργάνωση σε επίπεδο κειμένου και επιχειρημάτων και με τις κατάλληλες γλωσσικές και υφολογικές επιλογές. Άρχισε να αναδεικνύεται έτσι το δεύτερο βασικό σημείο «διαπραγμάτευσης»: η δυσκολία του συγγραφικού έργου και κυρίως του επιχειρηματολογικού λόγου και η ανάγκη διαχείρισης των απαιτήσεων της συγγραφής. Στόχος σε αυτή τη φάση της «διαπραγμάτευσης» ήταν να απομυθοποιήσουμε την εκ φύσεως ικανότητα του συγγραφέα και να καταστήσουμε

σαφές ότι η συγγραφή, αν και σύνθετη και απαιτητική για όλους-δραστηριότητα, είναι διδάξιμη.

Βασικό μέλημα, επίσης, στη φάση αυτή ήταν να εγκαταστήσουμε ένα προβληματισμό στους μαθητές σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, και κυρίως του επιχειρηματολογικού, ως δραστηριότητας με νόημα σε ποικίλες εκφάνσεις της καθημερινής τους ζωής και ως εργαλείου επικοινωνίας και σκέψης. Οι μαθητές/τριες παροτρύνθηκαν να σκεφτούν πόσο συχνά οι ενήλικες γράφουν στην καθημερινή τους ζωή (επιχειρηματολογικά) κείμενα, για ποιους λόγους γράφουν, σε ποιους, πώς θα ήταν η ζωή τους, αν δεν ήξεραν να γράφουν, σε τι διαφέρουν αυτά που γράφουν στην πραγματική ζωή από αυτά που γράφουν στο σχολείο, με σκοπό να συνειδητοποιήσουν ότι η σχολική μάθηση σχετίζεται με τη ζωή τους και τη βελτίωσή της στον παρόντα και το μέλλοντα χρόνο, δημιουργώντας έτσι και το πρώτο κίνητρο για την προσέλκυση της προσοχής τους και την εμπλοκή τους στη συγγραφή και τη σχεδιαζόμενη διδακτική παρέμβαση.

Επόμενο βήμα, ως αποτέλεσμα της φάσης διαπραγμάτευσης, ήταν να θέσουμε σε συνεργασία με τους μαθητές/τριες τους βασικούς άξονες της διδασκαλίας: τη μάθηση της επιχειρηματολογίας και των συμβάσεων των επιχειρηματολογικών κειμένων και την ανάπτυξη συγγραφικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων διαχείρισης του συγγραφικού έργου. Σε αυτό το σημείο ενθαρρύναμε τους μαθητές να γίνουν «συνερευνητές» με την εκπαιδευτικό σε μια από κοινού διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής παρέμβασης και σε μια προσπάθεια βελτίωσής της για την επίτευξη των βασικών στόχων/αξόνων της διδασκαλίας.

Το υλικό που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης είναι το εξής:

α) Αυθεντικά ή ελαφρώς διασκευασμένα επιχειρηματολογικά κείμενα (άρθρα γνώμης σε εφημερίδες/περιοδικά, δοκίμια, ομιλίες/προσχεδιασμένος προφορικός λόγος, επιστολές) που επεξεργάστηκαν οι μαθητές με σκοπό την κατανόηση των συμβάσεων, των δομών, των υφολογικών χαρακτηριστικών και των γλωσσικών εργαλείων της επιχειρηματολογικής γραφής αλλά και την απόκτηση γνώσεων σχετικά με θέματα που διαπραγματεύονταν τα κείμενα. Τα θέματα των κειμένων ήταν σχετικά με τις δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου ή τα θέματα για συζήτηση που προτείνει το σχολικό εγχειρίδιο της Έκφρασης-Έκθεσης της Α΄ Λυκείου. Συγκεκριμένα αφορούσαν: τη γλωσσομάθεια, τη γλώσσα των νέων, τη χρήση Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία, τη χρήση των κινητών τηλεφώνων, τη χρήση

διαδικτύου και των σελίδων κοινωνικών δικτύωσης, τον αναλφαβητισμό, την ενδυμασία και τη μόδα, θέματα που αφορούν τους νέους (την εφηβεία, το χάσμα γενεών, πρότυπα) και το διάλογο.

β) κείμενα που γράφτηκαν από τους ίδιους τους μαθητές και αξιοποιήθηκαν στη διδασκαλία της αναθεώρησης/βελτίωσης.

γ) κόμικς (από τη συλλογή του Αρκά) για την κατανόηση της δομής των επιχειρημάτων και την αξιολόγηση της ορθότητας και της πειστικότητά τους.

δ) υλικό που κατασκεύασε η διδάσκουσα ως κοινωνικές-διαδικαστικές διευκολύνσεις, νύξεις και οδηγίες για τη διευκόλυνση και την εμπρόθετη παρακολούθηση της συγγραφικής δραστηριότητας και την αφομοίωση των αυτορρυθμιστικών οδηγιών και συγκεκριμένα:

- Πρωτόκολλο βελτίωσης-αναθεώρησης των κειμένων
- Μνημονικούς κανόνες
- Ευρετικές
- Μαθηματικά σύμβολα για τη βελτίωση του κειμένου
- Πίνακα διαρθρωτικών λέξεων/φράσεων
- Πίνακα επιχειρηματολογικών σχημάτων
- Φανέλες των επιχειρημάτων
- Ισχυρές ερωτήσεις για το σχεδιασμό του κειμένου
- Έξυπνες ερωτήσεις για την παραγωγή ιδεών
- Σκίτσα για την οπτικοποίηση των επιμέρους φάσεων της συγγραφικής διαδικασίας
- Γραφικούς οργανωτές για την οπτικοποίηση των επιχειρηματολογικών δομών (κειμένου και σχημάτων)
- Γραφικούς οργανωτές για την οπτικοποίηση των συγγραφικών διαδικασιών
- Τα έξι καπέλα της αναθεώρησης

ε) Οπτικοακουστικό υλικό: Διεξαγωγή αγώνα αντιλογίας-επιχειρηματολογίας από το Ρητορικό Όμιλο της σχολής ΗΜΜΥ του ΕΜΠ (<https://www.youtube.com/watch?v=6vD2G-ESrQU>) στο οποίο παρουσιάζονται οι κανόνες διεξαγωγής μιας προφορικής αντιπαράθεσης σχετικά με ένα θέμα και υλοποιείται έμπρακτα μια τέτοια αντιπαράθεση.

6.3.2.2. Στρατηγικές και κοινωνικο-πολιτισμικά εργαλεία διδασκαλίας

6.3.2.2.1. Στρατηγικές διδασκαλίας στην ΟΠΤΝ

Κάποιες από τις στρατηγικές και τα διευκολυντικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν στην ομάδα αυτή προέρχονται από την «εργαλειοθήκη» των ΠΤΝ (Toolbox for Multiple Intelligences) που προτείνουν οι Armstrong (1994), Campbell et al. (1999) και Lazear (1991) γενικά για τη διδασκαλία και οι Grow (1994, 1995), Ali (1998), Dunn (2001), Armstrong (2003), Reichert (2004) για τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου ειδικότερα. Ωστόσο, επειδή από τις προτάσεις αυτές πολύ λίγες επικεντρώνουν στη διδασκαλία των συγγραφικών δραστηριοτήτων υπό το πρίσμα της κοινωνικο-γνωστικής προσέγγισης και ειδικότερα στο επιχειρηματολογικό κείμενο, επινοήσαμε, όπως έχει προαναφερθεί, και άλλα εργαλεία, στρατηγικές και διευκολυντικά μέσα/νύξεις, ευελπιστώντας να εμπλουτίσουμε με αυτό τον τρόπο τις μέχρι στιγμής προτεινόμενες εργαλειοθήκες. Άλλες από τις στρατηγικές σχεδιάστηκαν έτσι, ώστε να ανταποκρίνονται σε κάθε ένα χωριστά από τους τύπους νοημοσύνης που αξιοποιήσαμε διδακτικά (γλωσσικό, λογικομαθηματικό, χωρικό, κιναισθητικό, διαπροσωπικό, ενδοπροσωπικό) και άλλες σχεδιάστηκαν, για να παρακινήσουν και να υποστηρίξουν τη δημιουργική αλληλεπίδραση μαθητών με διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης.

6.3.2.2.1.1. Διδασκαλία επιχειρηματολογικών δομών

6.3.2.2.1.1.1. Κριτική Ανάγνωση και επεξεργασία επιχειρηματολογικών κειμένων – αξιοποίηση της γλωσσικής και λογικομαθηματικής νοημοσύνης

Σύμφωνα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση (βλ. εν. 2.4.4.3.) κάθε κείμενο υπάρχει μέσα σε μια ευρεία «κοινότητα κειμένων» (genres). Κάθε κείμενο που ανήκει σε ένα είδος χρησιμοποιεί συμβάσεις, που το συνδέουν με άλλα κείμενα του ίδιου είδους. Από αυτή την οπτική κάθε κείμενο υπάρχει μέσα σε άλλα και αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργούνται ή ερμηνεύονται νέα κείμενα (Chandler, 2002). Αυτό σημαίνει ότι, για να γίνουν οι μαθητές ικανοί να παράγουν αποτελεσματικά γραπτό λόγο, πρέπει να έχουν εξοικειωθεί πρωτίστως με τις

συμβάσεις των κειμενικών ειδών, τα χαρακτηριστικά, τις δομές και τις κοινωνικο-πολιτισμικές αντιλήψεις που αντανakλούνται σε αυτά⁷⁹.

Όσον αφορά ειδικότερα το είδος της επιχειρηματολογίας, εξάλλου, υποστηρίζεται και ερευνητικά ότι η επαφή των μαθητών με πρότυπα κείμενα τους οδηγεί στην αφομοίωση των δομικών σχημάτων της επιχειρηματολογίας και την ενσωμάτωσή τους στα δικά τους κείμενα (Golder & Coirer, 1996; Dolz, 1996).

Όταν όμως λέμε επαφή δεν εννοούμε απλά την έκθεση των μαθητών σε κείμενα και τη διαισθητική τους προσέγγιση. Αντίθετα, αναφερόμαστε στη νοηματική αποκωδικοποίησή τους και τη συστηματική διερεύνηση των συμβάσεών τους μέσα από πρακτικές κριτικής ανάγνωσης, που καθοδηγούν τους μαθητές ως αναγνώστες να «κατασκευάσουν» τη σχετική γνώση και να αντιληφθούν το ρόλο των γενικότερων δομικών συμβάσεων του επιχειρηματολογικού κειμένου (υπερδομή) στην παρακολούθηση της συλλογιστικής διαδικασίας του συγγραφέα, την οργάνωση του λόγου του και τη διαδοχή των πληροφοριών και την αναπαράσταση της μακροδομής του κειμένου που πιθανά περιέχει μια ακολουθία επιχειρηματολογικών κινήσεων (Palinscar & Brown, 1984; Neuman, 2003).

Η ανάγνωση και η επεξεργασία κειμένων ως στρατηγική διδασκαλίας των επιχειρηματολογικών δομών ισοδυναμεί με την «αφηγηματική πύλη/είσοδο» των αντίστοιχων πληροφοριών που αξιοποιεί το λόγο –γραπτό και προφορικό– για την παρουσίασή τους και ενεργοποιεί τη γλωσσική νοημοσύνη των μαθητών, οι οποίοι χρησιμοποιούν με ακρίβεια τη λειτουργία της γλώσσας, για να νοηματοδοτούν, και αρέσκονται σε πράξεις ανάγνωσης και δραστηριότητες μεταγλωσσικής ανάλυσης (βλ. ενότ. 4.2.5.2.). Επιπλέον, αποτέλεσε και μια προάσκηση, εφόσον αυτή η διαδικασία κριτικής ανάγνωσης διδάχθηκε ως κύρια στρατηγική αναθεώρησης του κειμένου που συνέγραφαν οι ίδιοι ή οι συμμαθητές τους. Ωστόσο, επειδή η επεξεργασία των κειμένων και η καθοδήγηση των μαθητών στη διερεύνηση των επιχειρηματολογικών δομών ακολούθησε τη Σωκρατική μαιευτική, συσχετίσεις κειμένων, συμπερασματικές διαδικασίες και λογικούς συσχετισμούς των πληροφοριών εντός μικρότερων ή μεγαλύτερων συνόλων λόγου, αφαιρετική σκέψη για τον εντοπισμό των βασικών

⁷⁹ Η άποψη αυτή αντανakλά τη θεωρητική παραδοχή ότι η ανάγνωση καθορίζει καταλυτικά τη συγγραφή (reading-to-writing model). Στο μοντέλο αυτό – το οποίο ισοδυναμεί με ένα μοντέλο μαθητείας (apprenticeship model) κατά τον Bazerman (1980) – η ανάγνωση οδηγεί τον αναγνώστη σταδιακά στην εσωτερικευση της γνώσης για τις συμβάσεις του είδους του κειμένου και έπειτα στη μίμηση (imitation) των συμβάσεων λόγου στα κείμενα που θα παραγάγει ο ίδιος ως συγγραφέας.

πληροφοριών μέσω συλλογιστικών διαδικασιών και όρων της λογικής, θεωρούμε ότι αποτέλεσε και μια «λογική» πύλη, κατάλληλη και για την ενεργοποίηση της λογικομαθηματικής σκέψης.

Οι μαθητές στο πλαίσιο της προφορικής διεπίδρασης καθοδηγήθηκαν από την εκπαιδευτικό στην επεξεργασία και κριτική ανάγνωση των κειμένων, αυθεντικών ή διασκευασμένων για τις ανάγκες τους, με τις εξής τεχνικές:

- Τη διάκριση κειμένων αιτιολόγησης από κείμενα επιχειρηματολογίας: στα πρώτα ο συγγραφέας υποστήριζε μια άποψη με επιχειρήματα και τεκμήρια, αγνοούσε όμως την αντίθετη άποψη.
- Την καταγραφή δύο μορφών πλαγιότιτλων κατά την ανάγνωση: ο πρώτος απέδιδε το κύριο νόημα/κεντρική ιδέα των παραγράφων· για τον εντοπισμό του οι μαθητές αξιοποιούσαν τα δομικά μέρη των παραγράφων. Ο δεύτερος απέδιδε τη θέση της παραγράφου στο κείμενο ή το σκοπό του συγγραφέα (αιτιολογεί, διευκρινίζει, αντιπαρατίθεται... πρώτο επιχείρημα, δεύτερο επιχείρημα, αντίθετη άποψη κλπ.). Για το σκοπό αυτό αξιοποιούσαν τις διαρθρωτικές λέξεις/φράσεις (συνοχικούς δεσμούς) μεταξύ προτάσεων και παραγράφων, τους λογικούς συνδέσμους και τους επιχειρηματολογικούς δείκτες. Με την τεχνική αυτή οι μαθητές διερευνούσαν την αλληλουχία των νοημάτων (συνεκτικότητα), τη μακροδομή του κειμένου και το ρόλο της οργάνωσης των πληροφοριών στην παρακολούθηση της συλλογιστικής πορείας του συγγραφέα, τις επιχειρηματολογικές κινήσεις (υποστήριξη-αντιπαραθέση), τα είδη της επιχειρηματολογίας (πολλαπλή, συντονιστική, υποτακτική, βλ. ενότ. 1.5.2.2.).
- Τον εντοπισμό των βασικών πληροφοριών των παραγράφων και τη διάκριση από τις δευτερεύουσες/βοηθητικές πληροφορίες. Μέσα από τη διαδικασία αυτή διαπίστωναν το λειτουργικό ρόλο των δομικών μερών των παραγράφων, εντόπιζαν τα επιχειρηματολογικά σχήματα, τη σχέση τους με τους αντίστοιχους τρόπους οργάνωσης των παραγράφων και τα αξιοποιούσαν στην κατανόηση και την αξιολόγηση της πειστικότητας των επιχειρημάτων.
- Τον εντοπισμό των τρόπων επίκλησης στο συναίσθημα ή στο ήθος, που τυχόν υπήρχαν στα κείμενα, το ρόλο τους σε σχέση με τους λογικούς τρόπους επιχειρηματολογίας και τη λειτουργικότητά τους σε σχέση με τον τύπο του επιχειρηματολογικού κειμένου και τις περιστάσεις επικοινωνίας.

- Απαντήσεις σε ερωτήσεις κριτικής διερεύνησης: τι θα άλλαζαν; Τι θα έκαναν διαφορετικό, αν ήταν αυτοί οι συγγραφείς του κειμένου; Τι θα προσέθεταν;

Στόχος των παραπάνω τεχνικών ήταν η αναζήτηση των τυπικών δομών και των εκφραστικών μέσων του είδους της επιχειρηματολογίας στα κείμενα, η αναζήτηση δηλαδή της διακειμενικότητας, αλλά και της αντι-κειμενικότητας, της ταυτότητας δηλαδή κάθε κειμένου και του βαθμού διαφοροποίησής του από άλλα που ανήκουν στο ίδιο γένος (Kress, 2003), η οποία είναι απόρροια των διαφορετικών από τους συγγραφείς χειρισμών παρόμοιων θεμάτων μέσα στο ίδιο κειμενικό είδος. Βασική επιδίωξη, με άλλα λόγια, ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η συγγραφή ενός κειμένου δεν είναι αναπαραγωγή στερεότυπων και προτυποποιημένων κειμενικών μορφών (βλ. ενότ. 3.6.). Όπως διευκρινίστηκε και στο εννοιολογικό/διδακτικό πλαίσιο της έρευνας (εν. 6.3.1.) οι μαθητές καθοδηγήθηκαν να αντιληφθούν ότι η μακροδομή ενός κειμένου, ο τρόπος οργάνωσης των υπερδομικών χαρακτηριστικών στο συγκεκριμένο κείμενο, όπως και η επιλογή των γλωσσικών/λεξικογραμματικών επιλογών, καθορίζεται από τις επικοινωνιακές περιστάσεις, τις προθέσεις του συγγραφέα και το σκοπό της επικοινωνίας (το πεδίο, κατά τους θεωρητικούς των κειμενικών ειδών), τη σχέση του με τον αποδέκτη, τους κοινωνικούς ρόλους που ενσαρκώνουν στη συγκεκριμένη περίπτωση (συνομιλιακούς ρόλους), το κανάλι επικοινωνίας και ανταλλαγής μηνυμάτων (τρόπος) (βλ. ενότ. 2.4.4.3.) και, με όρους της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης, το σύστημα δραστηριότητας στο οποίο ανήκουν ο συγγραφέας και ο αναγνώστης (βλ. ενότ. 2.4.2.)

Ιδιαίτερα αποδοτικές τεχνικές για τον εντοπισμό της διακειμενικότητας και της αντι-κειμενικότητας ήταν:

- η σύγκριση κειμένων στα οποία οι συγγραφείς υποστήριζαν διαφορετικές απόψεις για ένα θέμα, κειμένων στα οποία οι συγγραφείς είχαν ίδια άποψη αλλά τα απηύθυναν σε διαφορετικό ακροατήριο και κειμένων στα οποία υποστηριζόταν η ίδια άποψη αλλά ανήκαν σε διαφορετικό τύπο (π.χ. ομιλία και άρθρο σε περιοδικό)
- ο μετασχηματισμός ενός κειμένου από ένα τύπο σε άλλο ή η προσαρμογή ενός κειμένου σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις⁸⁰.

⁸⁰ Για παράδειγμα, ζητήθηκε από τους μαθητές να υποστηρίξουν σε ένα προσχεδιασμένο προφορικό λόγο τις απόψεις τους για το διαχωρισμό των μαθητών σε επίπεδα διδασκαλίας απευθυνόμενοι στους συμμαθητές τους σε μια συζήτηση στο πλαίσιο της τάξης. Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να παρουσιάσουν τις απόψεις τους για το ίδιο θέμα σε ένα, επίσης, προσχεδιασμένο λόγο που θα εκφωνούσαν όμως στο πλαίσιο μιας ημερίδας, στην οποία θα συμμετείχαν μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς και εκπρόσωποι της Πολιτείας. Στόχος ήταν να συγκρίνουν τις διαφορές που θα προέκυπταν - όχι μόνο ως προς το ύψος και τις συνεπαγόμενες λεξικογραμματικές επιλογές - αλλά και ως προς το περιεχόμενο και τη διάρθρωση των επιχειρημάτων τους. Πράγματι, οι μαθητές συμφώνησαν ότι η δεύτερη ομιλία θα είχε συνθετότερη δομή, εφόσον οι ακροατές και πιθανοί «αντίπαλοι» ήταν πολλοί και ο καθένας από τη δική του

6.3.2.2.1.1.2. Οπτική αναπαράσταση των επιχειρηματολογικών δομών - αξιοποίηση της χωρικής (και λογικομαθηματικής) νοημοσύνης

Η χρήση των οπτικών μέσων αποτέλεσε την «αισθητική πύλη» (βλ. ενότ. 4.2.5.2.) για την ενεργοποίηση της χωρικής νοημοσύνης των μαθητών, οι οποίοι έχουν την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να επεξεργάζονται ή να μετασχηματίζουν τον κόσμο με εικόνες και οπτικές αναπαραστάσεις. Η οπτικοποίηση, εξάλλου, των γνώσεων/πληροφοριών αποτελεί γνωστικό εργαλείο υποστήριξης του γνωστικού συστήματος κατά την παραγωγή, την αναπαράσταση, τη δόμηση και την αναδιάρθρωση, την ανάκτηση, την ανταλλαγή και τη χρήση των γνώσεων. Αυτό επιτυγχάνεται καθώς κατά την οπτικοποίηση η γνώση γίνεται ρητή, οι αφηρημένες σχέσεις ορατές, οι κατακερματισμένες πληροφορίες παρουσιάζονται ολιστικά και οργανωμένες, άρα και η επεξεργασία τους είναι ακοπότερη, εφόσον ο ανθρώπινος νους επεξεργάζεται πιο εύκολα δομημένα στοιχεία. Παραφράζοντας τα παραπάνω, εξωτερικές αναπαραστάσεις, όπως οι γραφικοί οργανωτές⁸¹, μπορούν να βοηθήσουν στην «υπολογιστική εκφόρτωση» (computational offloading), γιατί σε σύγκριση με μια ισοδύναμη κειμενική περιγραφή μιας πληροφορίας ένας γραφικός οργανωτής μπορεί να επιτρέψει στους χρήστες να πάρουν πληροφορίες «με μια ματιά», χωρίς να απαιτείται επίπονη γνωστική επεξεργασία (Tergan & Keller, 2005)⁸². Άρα, κατά τη διαδικασία της μάθησης και της επίλυσης προβλήματος η απεικόνιση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διαχειριστούν τους περιορισμούς της μνήμης εργασίας που αφορούν και τη χωρητικότητα και τη διάρκεια των αποθηκευμένων πληροφοριών, μειώνοντας το γνωστικό φορτίο (Sweller & Chandler, 1994). Αυτό ισχύει κυρίως για μαθητές που προτιμούν τις οπτικές, αντί των λεκτικών, στρατηγικές μάθησης, οι

οπτική, πιθανά και τα συμφέροντα του που απορρέουν από το ρόλο και τη θέση του, θα είχε διαφορετικά αλλά και ισχυρά επιχειρήματα να αντιτάξει. Έτσι, σκέφτηκαν ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση θα ήταν καλό να λάβουν υπόψη τα ισχυρά επιχειρήματα και να ξεκινήσουν από αυτά, ως μια ένδειξη διαλλακτικότητας και ευκολότερης έπειτα ανασκευής τους.

⁸¹ Οι γραφικοί οργανωτές αναφέρονται εδώ ως γενικότερος όρος στον οποίο συμπεριλαμβάνονται διάφορα εργαλεία οπτικοποίησης των βασικών στοιχείων μιας πληροφορίας και των σχέσεών τους ή μιας συλλογιστικής διαδικασίας (Boss & Vaugn, 1998), όπως οι χάρτες ιστορίας, τα εννοιολογικά διαγράμματα, οι γνωστικοί ή νοητικοί χάρτες, οι εννοιολογικοί χάρτες.

⁸² Υπενθυμίζουμε στο σημείο αυτό ότι η οπτική επεξεργασία/γνώση, όπως υποστηρίζουν πολλοί μελετητές, διαισθητική στη γνωστική της βάση, είναι η πρωτογενής γνώση που συμβαίνει σε ασυνείδητο γνωστικό επίπεδο και καθοδηγεί τη συμπεριφορά πριν ο ορθολογικός νους αποκτήσει επίγνωση του ότι οι πληροφορίες έχουν ληφθεί και έχουν τύχει επεξεργασίας (βλ. ενότ. 4.2.5.3.).

οποίοι μπορούν να συγκεντρωθούν περισσότερο στο γνωστικό στόχο, όταν έχουν μπροστά τους ένα κοινό «οπτικό» αντικείμενο παρά μια αφηρημένη έννοια⁸³.

Τα κόμικς αποτελούν κι αυτά μέσο οπτικής αναπαράστασης των πληροφοριών. Αν και για πολλά χρόνια πριν θεωρούνταν απλά μέσο ψυχαγωγίας, σήμερα έχουν νομιμοποιηθεί ως αποτελεσματικό διδακτικό μέσο και μαθησιακό εργαλείο. Στην ουσία πρόκειται για πολυτροπικά κείμενα, εφόσον οι εικόνες/σκίτσα συνοδεύονται από κείμενο. Για πολλούς μελετητές η εικόνα, και όχι οι λέξεις, είναι περισσότερο επικοινωνιακή· όταν συνδυάζεται με τις λέξεις, όπως συμβαίνει στα κόμικς, οι λέξεις έχουν το δευτερεύοντα ρόλο, ενώ η γλώσσα των εικόνων το βασικότερο (Barry, 1997). Εντούτοις, θα ήταν ορθότερο –κατά τη γνώμη μας- να υποστηρίξουμε ότι τα κόμικς, όπως τα πολυτροπικά κείμενα γενικότερα, ανταποκρίνονται στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Ραϊνίο (1991) σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι αποθηκεύουν την πληροφορία με διπλό τρόπο σε δύο συστήματα μνήμης, τη γλώσσα (λεκτικές πληροφορίες) και τις εικόνες (μη λεκτικές πληροφορίες), γεγονός που καθιστά τη μάθηση αποτελεσματικότερη⁸⁴ (Βασιλακοπούλου κ.ά, 2007). Επιπλέον, τα κόμικς προκαλούν την αισθητική ανταπόκριση του θεατή, διεγείρουν τις αισθήσεις και τη φαντασία του, τον επηρεάζουν συναισθηματικά, ώστε να συλλαμβάνει μηνύματα που δύσκολα θα αντιλαμβανόταν μέσα από ένα συμβατικό κείμενο και έννοιες σύνθετες (McCloud, 1993).

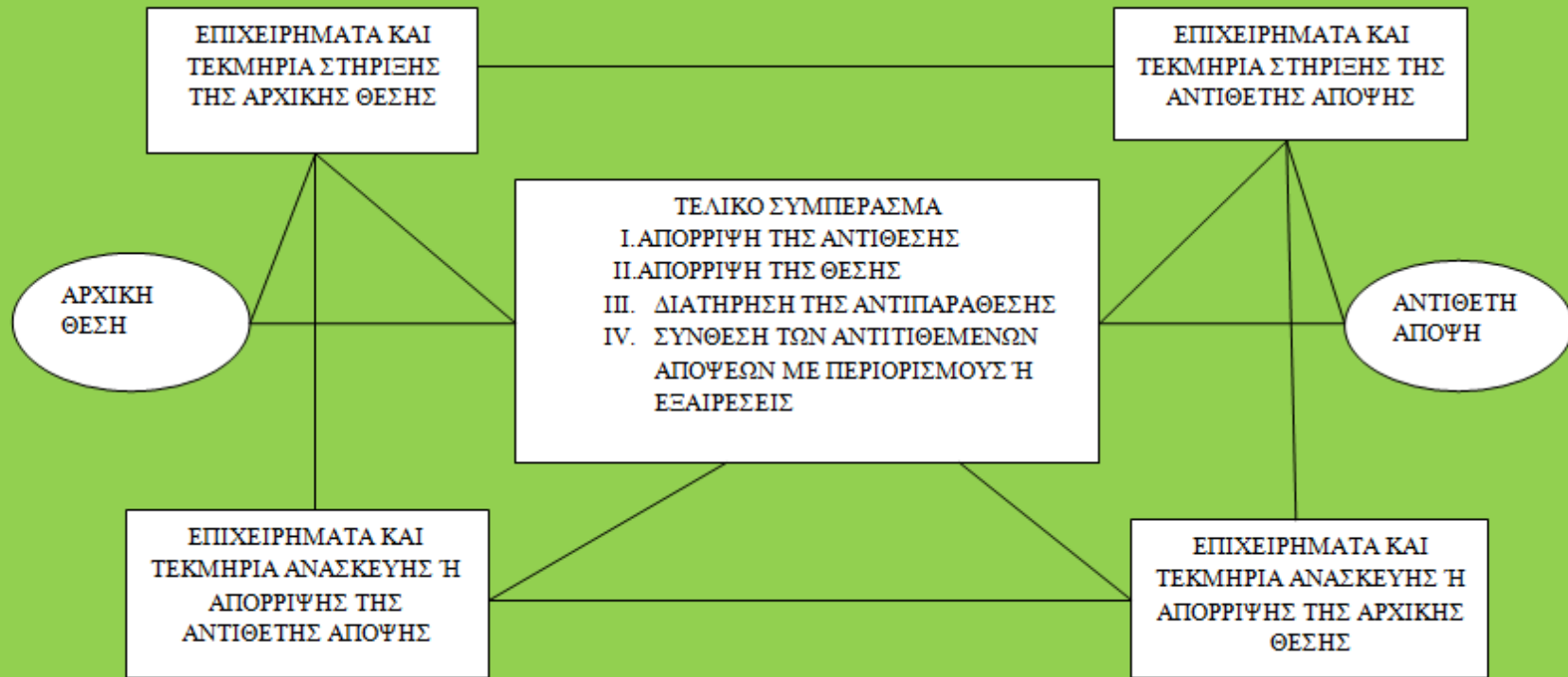
Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση οι επιχειρηματολογικές δομές οπτικοποιήθηκαν με γραφικούς οργανωτές και με κόμικς. Συγκεκριμένα, στο σχήμα 6.1. απεικονίζονται τα υπερδομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου σε ένα μοντέλο, το οποίο ονομάσαμε Μοντέλο Διαλεκτικής Αντιπαράθεσης⁸⁵.

⁸³ Αν, βέβαια, λάβουμε υπόψη ότι διανύουμε την εποχή στην οποία κυριαρχεί η εικόνα, ο οπτικός γραμματισμός, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να νοηματοδοτεί τις εικόνες και κάθε είδους οπτικές αναπαραστάσεις, είναι επιβεβλημένη ανάγκη· επομένως στρατηγικές μάθησης και διδασκαλίας, όπως η οπτικοποίηση της γνώσης και της πληροφορίας, δε θα έπρεπε να περιορίζονται μόνο στους μαθητές με ισχυρή χωρική νοημοσύνη αλλά και σε αυτούς που υστερούν σ' αυτήν με στόχο την ενδυνάμωσή της και την αξιοποίησή της στη μάθηση και τη νοηματοδότηση του κοινωνικού περιβάλλοντος.

⁸⁴ Γιαυτό το λόγο τα κόμικς μπορούν να ανταποκριθούν και στους μαθητές με υψηλή γλωσσική νοημοσύνη.

⁸⁵ Το μοντέλο παρουσιάζει κοινά σημεία με το Μοντέλο Διαλεκτικής Σύνθεσης της Επιχειρηματολογίας που προτείνουν οι Ματσαγγούρας και Χέλμης (2001), αλλά και σημαντικές διαφοροποιήσεις από αυτό.

ΜΟΝΤΕΛΟ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗΣ



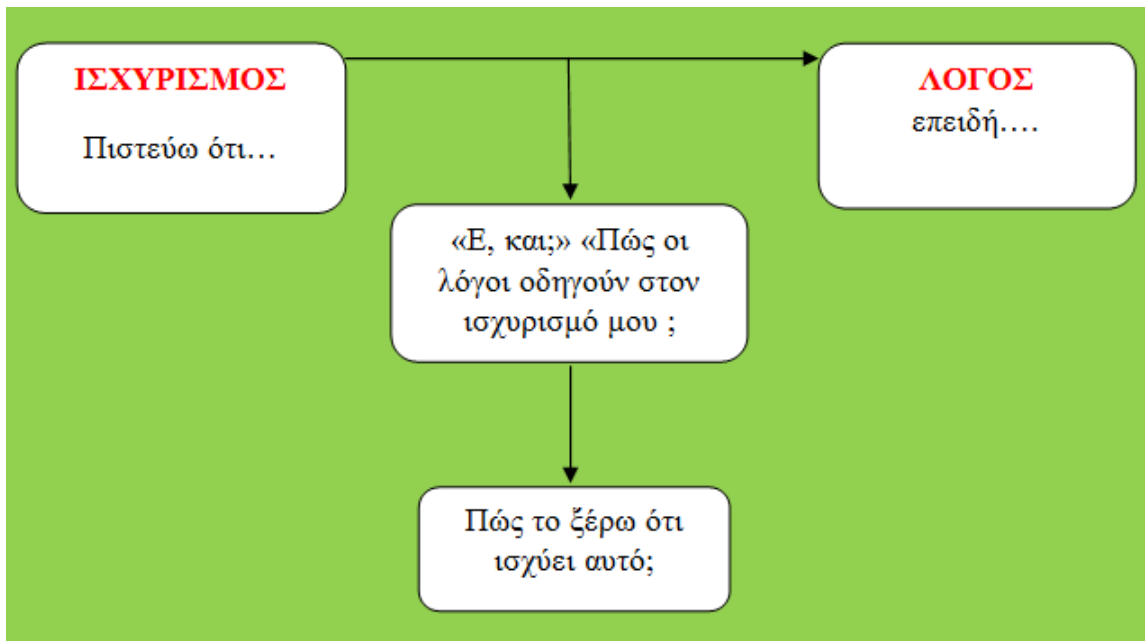
Σχήμα 6.1.: Το μοντέλο της Διαλεκτικής Αντιπαράθεσης

Βασικά συστατικά του μοντέλου είναι η αρχική θέση και η αντίθετη άποψη, επιχειρήματα και τεκμήρια που υποστηρίζουν τη μια ή την άλλη και επιχειρήματα και τεκμήρια που τις ανασκευάζουν ή τις απορρίπτουν. Η διαλεκτική αντιπαράθεση ολοκληρώνεται στο τελικό συμπέρασμα, το οποίο ως καταληκτική φάση της αντιπαράθεσης μπορεί να ταυτίζεται με την ανασκευή και απόρριψη της μίας από τις δύο απόψεις, τη διατήρηση της αντιπαράθεσης ή το συγκερασμό των αντιτιθέμενων απόψεων υπό προϋποθέσεις, εξαιρέσεις, περιορισμούς.

Οι γραμμές που ενώνουν τα συστατικά του μοντέλου δείχνουν την ποικιλία των διαλεκτικών κινήσεων που είναι πιθανό να εκφραστούν σε ένα κείμενο. Στόχος, δηλαδή, δεν είναι να αποτυπωθούν προκαθορισμένα στάδια της διαλεκτικής αντιπαράθεσης, πράγμα που θα σήμαινε και μια συγκεκριμένη φορά από κάποια συστατικά/φάσεις σε άλλα, άρα και μια προκαθορισμένη πρόταση οργάνωσης του κειμένου, αλλά να αποτυπωθεί η ελευθερία των διαλεκτικών κινήσεων του συγγραφέα, η οποία θεωρούμε ότι καθορίζεται από τις περιστάσεις, το πλαίσιο, το σκοπό του συγγραφέα, την ισχύ της αντίθετης άποψης (βλ. ενότ. 6.3.1.).

Εκτός από τα υπερδομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου οπτικοποιήθηκαν και τα επιχειρηματολογικά σχήματα από το χώρο της Άτυπης Λογικής που διδάχτηκαν οι μαθητές, δηλαδή το επίχειρημα με αιτιολόγηση ή αίτιο-αποτέλεσμα (αιτιώδες συμπέρασμα), με αναλογία, με σύγκριση, με ορισμό, που είναι τα συνηθέστερα στην καθημερινή επιχειρηματολογία αλλά και στα σχολικά εγχειρίδια, στα οποία επιχειρείται μια συστηματική διδασκαλία του επιχειρήματος. Λαμβάνοντας υπόψη, μάλιστα, τη διαφοροποίηση που υιοθετείται στα σχολικά εγχειρίδια μεταξύ επιχειρημάτων και τεκμηρίων, τα επιχειρήματα από παράδειγμα και από την αυθεντία δεν παρουσιάστηκαν στους μαθητές ως επιχειρήματα αλλά ως τεκμήρια ενισχυτικά των επιχειρημάτων.

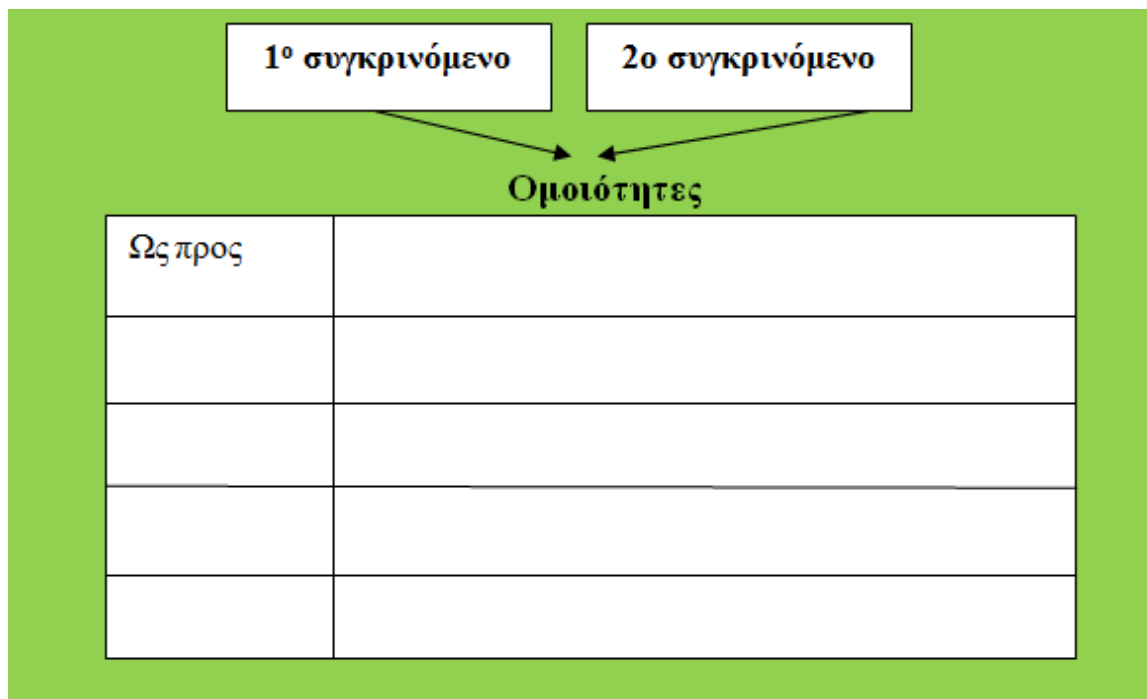
Αιτιολόγηση ή αίτιο – αποτέλεσμα



Σχήμα 6.2.: Επιχείρημα με αιτιολόγηση ή αίτιο-αποτέλεσμα

Στο σχήμα αυτό μπορεί κανείς να εντοπίσει τα βασικά μέρη του επιχειρήματος του Toulmin. Συγκεκριμένα, ο λόγος αποτελεί τα δεδομένα στα οποία στηρίζεται ο ισχυρισμός, η ερώτηση «*Ε, και;*» καθοδηγεί τους μαθητές να διερευνήσουν την εγγυητική μαρτυρία που συνδέει τον ισχυρισμό με το λόγο από τον οποίο απορρέει και η ερώτηση «*Πώς το ξέρω ότι ισχύει αυτό;*» ισοδυναμεί με την υποστήριξη της εγγυητικής μαρτυρίας –εφόσον κρίνεται αναγκαίο- προκειμένου να ενισχύσουν την αξιοπιστία της. Το σχήμα οπτικοποιεί ουσιαστικά το επιχειρηματολογικό σχήμα του αιτιώδους συμπεράσματος, είτε πρόκειται ειδικότερα για αιτιολόγηση είτε για αίτιο – αποτέλεσμα, διάκριση που επιλέξαμε να διατηρήσουμε, εφόσον παρά τη δομική ομοιότητα των επιμέρους αυτών σχημάτων διαφοροποιούνται (σημασιο)λογικά, καθώς η σχέση αιτίου-αποτελέσματος είναι ταυτόχρονα και χρονική και αιτιώδης.

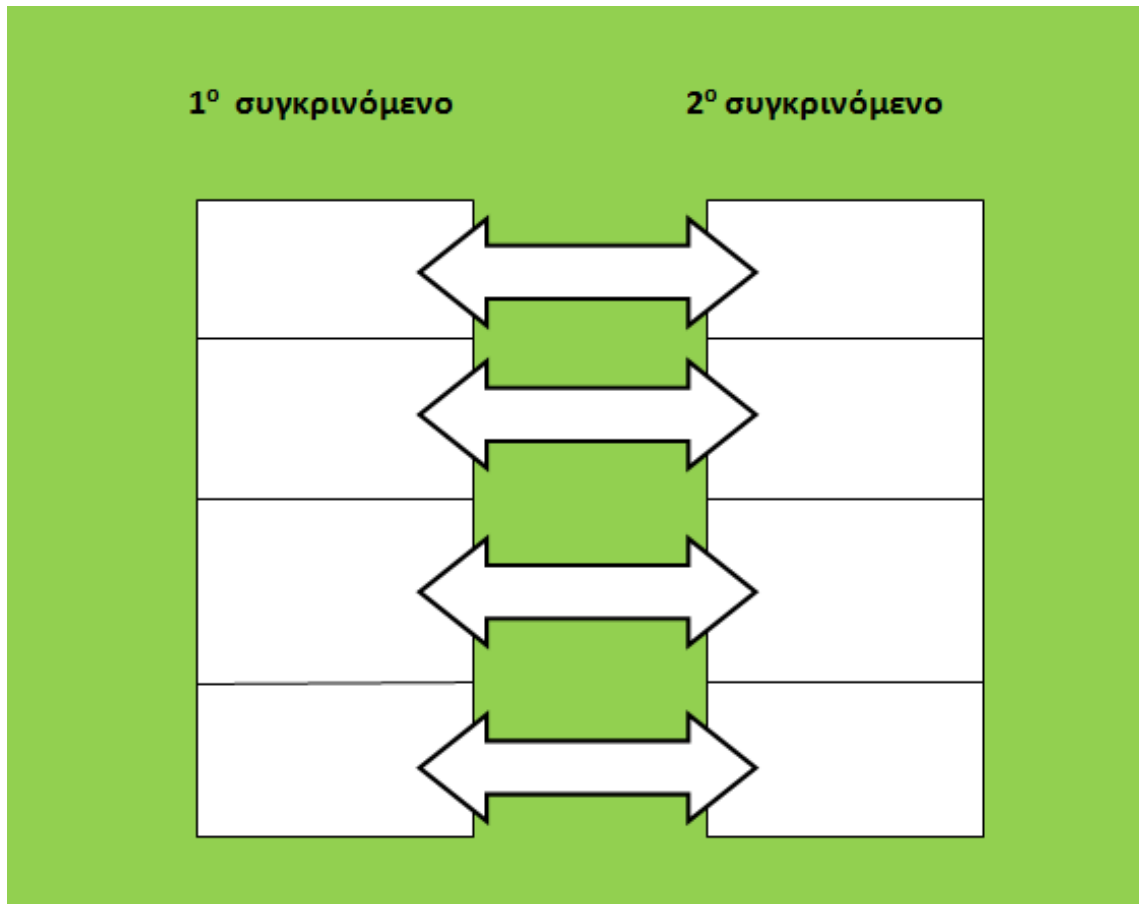
Σύγκριση - Ομοιότητες (Αναλογία)



Σχήμα 6.3: Επιχείρημα με αναλογία

Και στην περίπτωση της αναλογίας (σχήμα 6.3.) και στην περίπτωση της σύγκρισης-αντίθεσης (σχήμα 6.4.) έχουμε στην ουσία ένα συγκριτικό συλλογισμό (comparative reasoning), μια διαδικασία για να διαπιστώσουμε ή να συμπεράνουμε πόσο μοιάζουν ή διαφέρουν κάποια πράγματα (Stiggins, 2005). Στην αναλογία, είτε μεταφορική είτε κυριολεκτική, ένας συζητητής χαρτογραφεί χαρακτηριστικά/στοιχεία από μια πηγή που γνωρίζει καλά σε κάτι που δεν του είναι οικείο, στο στόχο, καταλήγοντας έτσι στο συμπέρασμα ότι, εφόσον ομοιάζουν σ' αυτά τα στοιχεία/χαρακτηριστικά, θα ομοιάζουν και σε ένα ακόμη που είναι κοινό και για τα δύο (Hall, 1989).

Σύγκριση – Αντίθεση



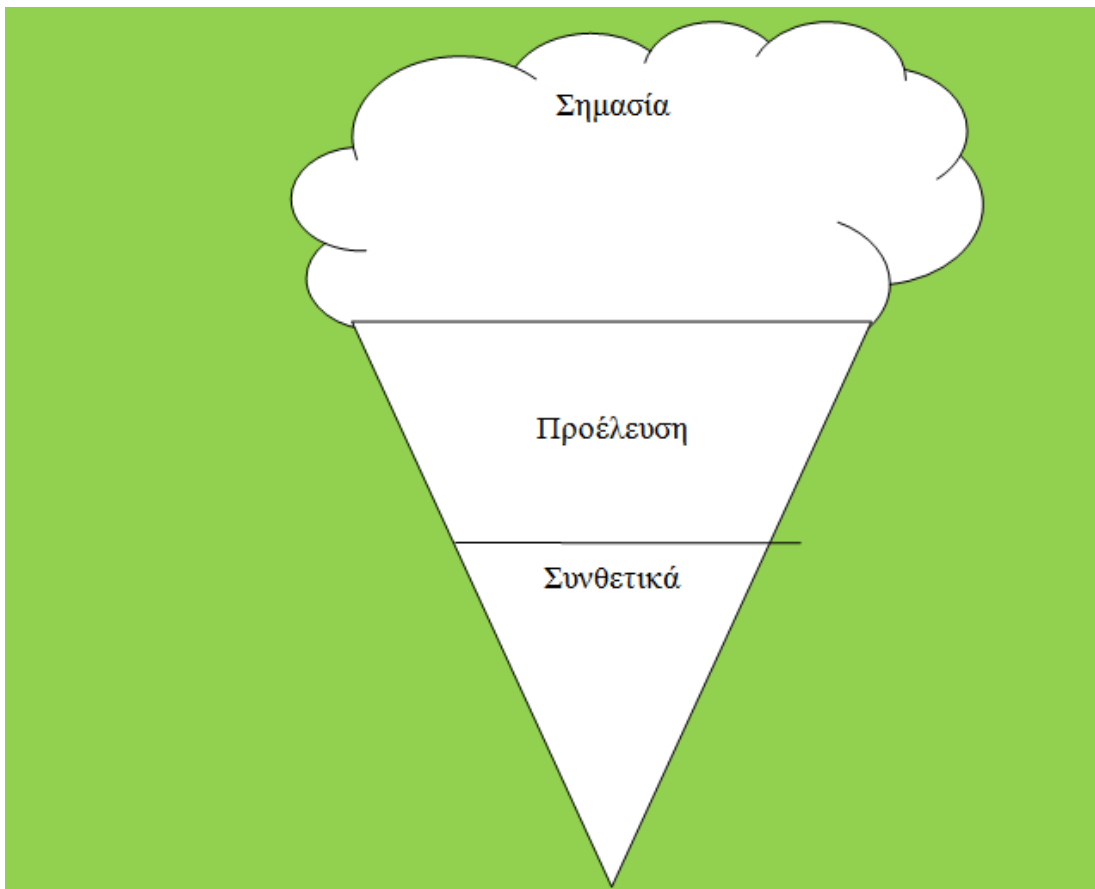
Σχήμα 6.4.: Επιχείρημα με σύγκριση αντίθεση

Στο επιχείρημα από σύγκριση/αντίθεση (ή αντιθετικό επιχείρημα) η σημασία ενός πράγματος καθορίζεται από το χάσμα ανάμεσα στα συγκρινόμενα (π.χ. σύγκριση του παρόντος με το παρελθόν, του τι συμβαίνει στην πράξη με αυτό που θεωρείται ιδανικό, κ.λπ.) (Schefczyk, 1999).

Ορισμός



Σχήμα 6.5.: Ο τυπικός ορισμός



Σχήμα 6.6.: Ο ετυμολογικός ορισμός

Ο ορισμός έχει πολυδύναμο ρόλο στην επιχειρηματολογία. Καταρχάς, συχνά η ισχύ ή όχι μιας θέσης εξαρτάται από τον προσδιορισμό της βασικής έννοιας που εμπεριέχεται σε αυτή. Για παράδειγμα, η υποστήριξη της θέσης «ο διευθυντής είναι αυστηρός», εξαρτάται από το πώς ορίζεται η έννοια «αυστηρός». Με άλλα λόγια, ο ορισμός μιας έννοιας, στην οποία στηρίζεται ο συλλογισμός, είναι απαραίτητη προϋπόθεση, όταν το περιεχόμενό της δε θεωρείται δεδομένο ή κοινά αποδεκτό από τους αντιπαρατιθέμενους, προκειμένου να γίνει κατανοητός ή πειστικός ο συλλογισμός/επιχείρημα. Αν ο αντίπαλος δε δέχεται αυτό τον ορισμό, το επιχείρημα δεν είναι πειστικό· αν προσεγγίσει την έννοια αυτή από την οπτική που την ορίζει ο συνομιλητής του, μπορεί να μεταβάλει τη θέση του (Fahnestock & Secor, 1983). Επιπλέον, ο ορισμός μπορεί να αποτελέσει την εγγυητική μαρτυρία ή γενικότερα την προκείμενη ενός συλλογισμού⁸⁶. Επίσης, από τον ορισμό μπορεί να ξεδιπλώσει κάποιος τον προβληματισμό του, διερευνώντας ποια θέση θα υποστηρίξει και τα αντίστοιχα επιχειρήματα⁸⁷.

Ο ορισμός μπορεί να είναι αναλυτικός/τυπικός, να παριστάνει, δηλαδή, και να εκθέτει τα γνωρίσματα μιας έννοιας ή ετυμολογικός, να ορίζει δηλαδή μιαν έννοια με βάση της γενετικής της καταγωγή⁸⁸.

Στο σχήμα 6.5. απεικονίζονται τα συστατικά στοιχεία ενός τυπικού ορισμού: η οριστέα έννοια ανήκει σε ένα γένος, μια ευρύτερη κατηγορία, διακρίνεται από την ειδοποιό διαφορά, το ουσιώδες γνώρισμα που τη διαφοροποιεί από άλλες έννοιες οι οποίες ανήκουν στο ίδιο γένος, η οποία πάλι επεξηγείται από τα επιμέρους χαρακτηριστικά της. Ο τυπικός ορισμός μπορεί να μετατραπεί σε άτυπο, όταν το γένος ή η ειδοποιός διαφορά παραλείπονται ως αυτονόητα.

⁸⁶ Για ένα ενδεικτικό παράδειγμα παραπέμπουμε στα Ηθικά του Αριστοτέλη, όπου ο φιλόσοφος υποστηρίζει ότι η ηθική αρετή δεν είναι εκ φύσεως δοσμένο χαρακτηριστικό (θέση/συμπέρασμα), γιατί αποκτάται με το έθος, τη συνήθεια (αίτιο/προκείμενη). Αυτό που μεσολαβεί μεταξύ θέσης και προκείμενης είναι ο ορισμός (ετυμολογικός στη συγκεκριμένη περίπτωση) του βασικού όρου του συμπεράσματος (ηθική), δηλαδή: η ηθική προέρχεται ετυμολογικά και σημασιολογικά από τη λέξη «έθος» που σημαίνει συνήθεια προερχόμενη από την επανάληψη. Άρα, η ηθική είναι αποτέλεσμα συνήθειας που προέρχεται από την επανάληψη αντίστοιχων ενεργειών και όχι γενετικό γνώρισμα (Αριστοτέλης, Ηθικά).

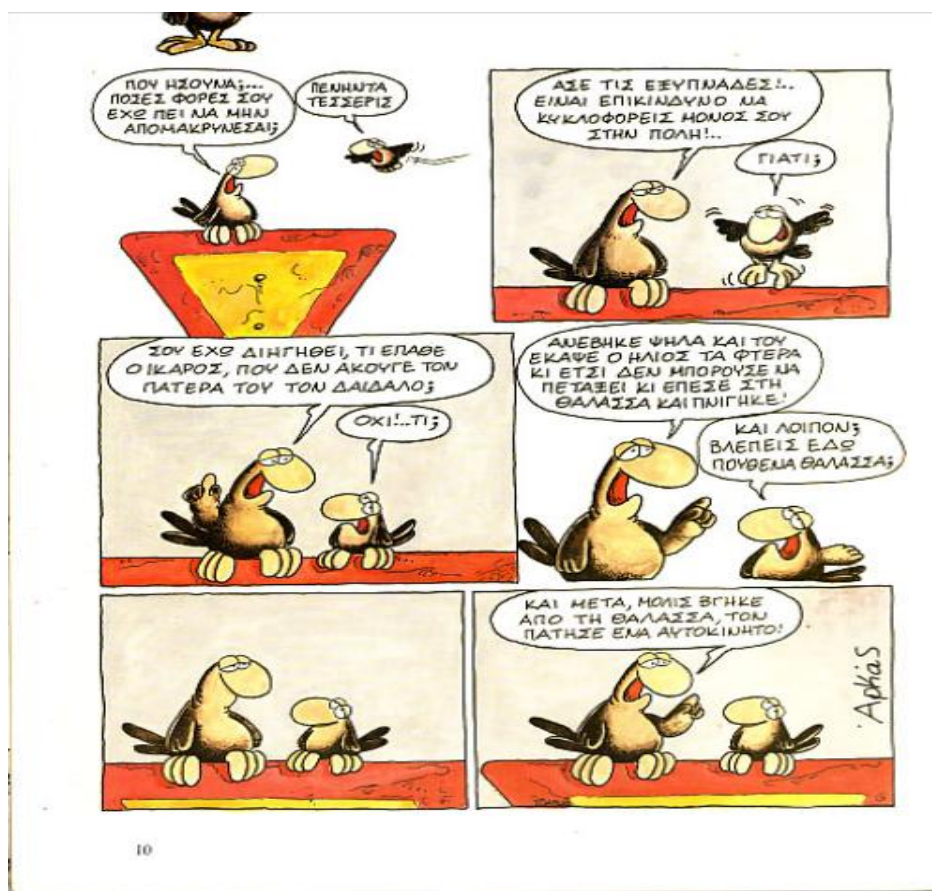
⁸⁷ Για παράδειγμα, στο θέμα «Ο άνδρας έχει από τη φύση του ηγετικές ικανότητες που δε διαθέτει η γυναίκα» πολλοί μαθητές προβληματίστηκαν αν έπρεπε να συμφωνήσουν ή να διαφωνήσουν. Ως στρατηγική εκκίνησης της διερεύνησης χρησιμοποίησαν τον ορισμό της έννοιας «ηγετικές ικανότητες»: κάποιιοι, μάλιστα, προσέθεσαν στην προσδιοριζόμενη έννοια τον όρο «φύση». Έτσι, με αφετηρία το τι ορίζουμε ως «ηγετική ικανότητα» αναδύθηκαν τα εξής ζητήματα: Ποιες ικανότητες μπορεί να έχει ένας «ηγέτης»; Αυτό δεν εξαρτάται από το κοινωνικό πλαίσιο και τις εκάστοτε αντιλήψεις; Η φύση δίνει ικανότητες μόνο στο ένα φύλο; Σε τι διαφέρουν οι «εκ φύσεως» ικανότητες των δύο φύλων; Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτές οδήγησαν τους μαθητές και σε ανάλογα επιχειρήματα/τεκμήρια.

⁸⁸ Στους ορισμούς αυτούς πρέπει να προσθέσουμε και το «συνθετικό» ορισμό, ο οποίος «περιγράφει τη διαδικασία γένεσης μιας έννοιας από τα αναγκαία και ουσιώδη συστατικά του» (ΟΕΔΒ, 2007). Αυτό το είδος, όμως, ορισμού δε χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση.

Ο ετυμολογικός ορισμός απεικονίζεται στο σχήμα 6.6., στο οποίο αποτυπώνονται οι τεχνικές που διδάξαμε στους μαθητές να διερευνούν τη σημασία μιας έννοιας, δηλαδή η αναζήτηση της προέλευσής της ή η συγγένεια με άλλες και η ανάλυσή της σε συνθετικά (αν, βέβαια, είναι σύνθετη λέξη).

Τα κόμικς που αξιοποιήθηκαν για την κατανόηση των επιχειρηματολογικών δομών προέρχονται από τη συλλογή του Αρκά. Τα σκίτσα αυτά αποτέλεσαν ένα αποτελεσματικό διαμεσολαβητικό εργαλείο για την πρόσληψη και την κατανόηση από τους μαθητές της σύνθετης θεωρίας των επιχειρηματολογικών σχημάτων μέσα από παραδείγματα της καθημερινής ζωής, δοσμένα με χιούμορ⁸⁹ -βασικό πλεονέκτημα των κόμικς σε σχέση με τα άλλα μέσα οπτικοποίησης που χρησιμοποιήσαμε- και από χαρακτήρες που τους ήταν οικείοι. Παρακάτω παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποια από τα κόμικς που χρησιμοποιήσαμε και το πώς αξιοποιήθηκαν στη διδασκαλία των επιχειρηματολογικών σχημάτων.

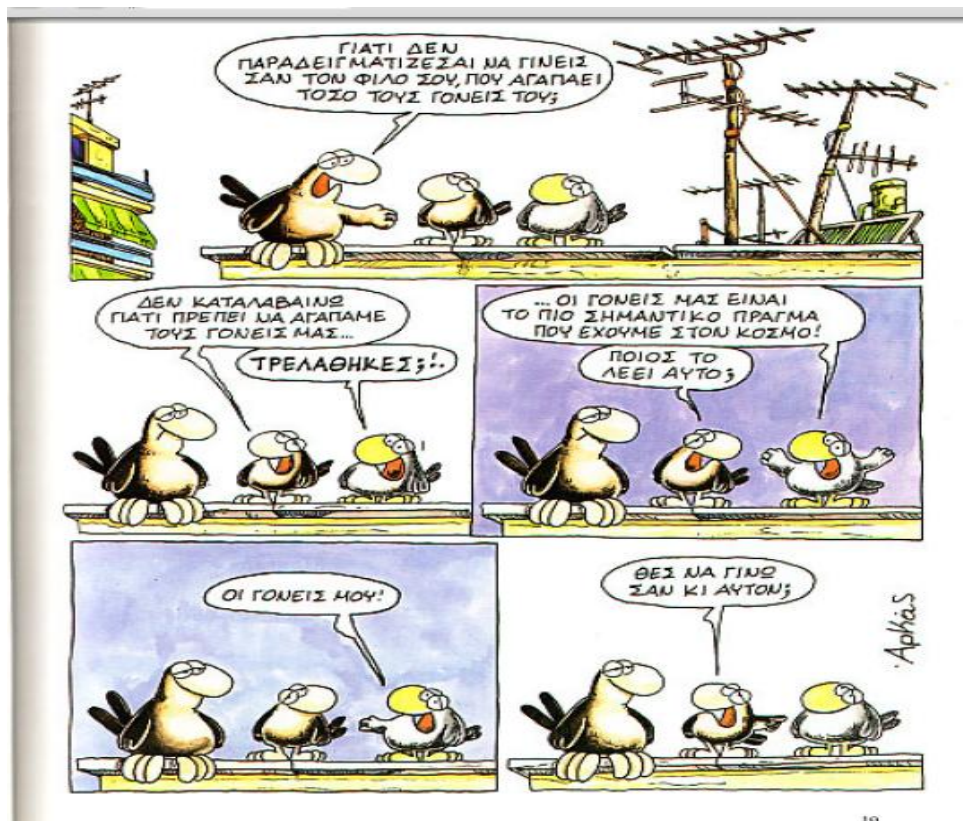
⁸⁹ Η αξία του χιούμορ στη μαθησιακή διαδικασία είναι αναμφισβήτητη. Συμβάλλει στην εγκατάσταση ενός περιβάλλοντος μάθησης ευεργετικού για τη διδακτική διαδικασία και την επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Ως στρατηγική διδασκαλίας προωθεί την κατανόηση, επειδή ενισχύει τα κίνητρα για μάθηση και την προσοχή, το ενδιαφέρον, προκαλεί τη δημιουργικότητα, την αποκλίνουσα και κριτική σκέψη, ενώ μειώνει το ακαδημαϊκό στρες, την πλήξη και την παθητική συμπεριφορά των μαθητών (Van Wyk, 2011).



Σκίτσο 6.1.: Από τον *Αρκά*, Χαμηλές πτήσεις-Σπουργίτι είσαι και φαίνεσαι.

Με αφορμή το «επεισόδιο» αυτό από το διάλογο πατέρα-γιου εστίασαμε κατά τη διδασκαλία σε δυο σημεία: α) στις διαλεκτικές κινήσεις: ο πατέρας υποστηρίζει τη θέση του («είναι επικίνδυνο να κυκλοφορείς μόνος στην πόλη»), τη στηρίζει σε ένα επιχείρημα (το πάθημα του Ίκαρου), το οποίο ανατρέπεται από το γιο («και λοιπόν; Βλέπεις πουθενά εδώ θάλασσα;») και αναγκάζεται να προσαρμόσει την επιχειρηματολογία του («και μετά μόλις βγήκε από τη θάλασσα τον πάτησε ένα αυτοκίνητο»), προκειμένου να αποκτήσει ξανά τον έλεγχο του διαλεκτικού παιχνιδιού.

β) στο επιχείρημα από αναλογία: ο πατέρας παρουσιάζει ως επιχείρημα για να πείσει το γιο του να μην κυκλοφορεί μόνος στην πόλη το πάθημα του Ίκαρου, που κι εκείνος –όπως στην περίπτωση μας ο γιος- αδιαφορούσε για τις συμβουλές του δικού του πατέρα που ήθελε να τον προστατέψει, με αποτέλεσμα την τραγική του κατάληξη. Ο γιος αντιλαμβάνεται ότι οι ομοιότητες δεν είναι επαρκείς, όπως σχεδόν σε κάθε αναλογία: και οι δύο γιοι πετούσαν και οι δυο αδιαφορούσαν για τη συμβουλή του πατέρα τους, όμως στην περίπτωση του σπουργιτιού δεν υπήρχε θάλασσα. Άρα, το επιχείρημα δεν ήταν πειστικό.



Σκίτσο 6.2.: Από τον *Αρκά*, Χαμηλές πτήσεις-Σπουργίτι είσαι και φαίνεσαι.

Ο διάλογος μεταξύ των πρωταγωνιστών του προηγούμενου αποσπάσματος αξιοποιήθηκε για να κατανοήσουν οι μαθητές α) τη δομή του επιχειρήματος β) το ρόλο της αυθεντίας στην επιχειρηματολογία και γ) την πλάνη του κυκλικού συλλογισμού. Ως προς το πρώτο οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν ότι συχνά στην καθημερινή επιχειρηματολογία διατυπώνουμε με ποικίλους τρόπους την άποψή μας και όχι μόνο με τις ρητές συμβατικές εκφράσεις (νομίζω, πιστεύω κλπ). Στο συγκεκριμένο παράδειγμα το ένα σπουργίτι εκφράζει την άποψή του με τη φράση «Δεν καταλαβαίνω γιατί πρέπει να αγαπάμε τους γονείς μας...» και το άλλο την αντίθετη με την πρόταση «Τρελάθηκες;!» (ερωτηματική και επιφωνηματική ταυτόχρονα προς έκφραση του μεγάλου βαθμού αντιπαράθεσης). Η άποψη/θέση αυτή στηρίζεται στην προκείμενη «Οι γονείς μας είναι το πιο σημαντικό πράγμα που έχουμε στον κόσμο», η οποία όμως δεν κρίνεται από μόνη της αρκετή, για να υποστηρίξει τον ισχυρισμό, γιατί απουσιάζει η εγγυητική μαρτυρία που θα συνδέσει επαρκώς προκείμενη και ισχυρισμό, απουσία που εκφράζεται στην ερώτηση του συνομιλητή («ποιος το λέει αυτό;»). Ως προς το δεύτερο σημείο, η εγγυητική μαρτυρία παίρνει τη μορφή της αυθεντίας («οι γονείς μου»), η οποία όμως δε λειτουργεί ενισχυτικά προς το συλλογισμό, γιατί η αυθεντία (γονείς)

αναφέρεται στον εαυτό της, με αποτέλεσμα όχι μόνο να μειώνεται η αποδεικτική της αξία ως αυθεντίας αλλά και να συνεχίζει να χρήζει απόδειξης η προκείμενη που οδηγεί στον ισχυρισμό (κυκλικότητα του συλλογισμού).



Σκίτσο 6.3.: Από τον Αρκά, Ισοβίτης –Γιατρέ έχω ένα βάρος

Στο απόσπασμα που προηγείται οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δουν το επιχείρημα από σύγκριση και την υποστηρικτική αξία του παραδείγματος ως τεκμηρίου. Ο ισοβίτης υποστηρίζει την άποψή του ότι «Η εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο άρχισε σε κάποια συγκεκριμένη εποχή της Ιστορίας», στηριζόμενος σε μια σύγκριση/αντίθεση του παρόντος με το παρελθόν («παλιά οι άνθρωποι δεν καταπίεζαν τους συνανθρώπους τους», όπως σήμερα, εννοείται). Η θέση του ισοβίτη ανατρέπεται από το Μοντεχρήστο, ο οποίος στηρίζει την αντιπαράθεσή του σε παραδείγματα εκμετάλλευσης από το παρελθόν. «Νικητής» της αντιπαράθεσης κρίνεται ο Μοντεχρήστος (ο ισοβίτης δε συνεχίζει την αντιπαράθεση), γιατί τα παραδείγματά του πείθουν για τη διαχρονικότητα της εκμετάλλευσης, σε αντίθεση με τον ισοβίτη του οποίου η σύγκριση/αντίθεση με το παρελθόν είναι γενικόλογη. Στο σημείο αυτό διαπιστώθηκε από τους μαθητές ότι αναλυτικότερη και εστιασμένη ως προς κάποια κριτήρια/παραμέτρους σύγκριση θα ήταν πιθανά πειστικότερη απόδειξη του ισχυρισμού, και ειδικά αν συνοδευόταν από κάποια παραδείγματα, επίσης, ως τεκμήρια.



Σκίτσο 6.4.: Από τον Αρκά, Ισοβίτης –Γιατρέ έχω ένα βάρος

Στο απόσπασμα αυτό οι μαθητές διερεύνησαν το «επιχείρημα από συνέπειες» (αιτιώδες συμπέρασμα/αίτιο-αποτέλεσμα). «Το έγκλημα θα υπάρχει πάντα», υποστηρίζει ο Μοντεχρήστος, και στηρίζει τον ισχυρισμό του στις συνέπειες (ανεργία, κλοπή, νέο έγκλημα) που θα προκαλούσε η απουσία του εγκλήματος (αίτιο στη συγκεκριμένη περίπτωση) σε όλους όσοι «ζουν» από το έγκλημα.



Σκίτσο 6.5.: Από τον Αρκά, Ισοβίτης –Γιατρέ έχω ένα βάρος

Το απόσπασμα που προηγείται από το διάλογο του Ισοβίτη με το Μοντεχρήστο θεωρήθηκε πρόσφορο, για να διερευνήσουν οι μαθητές τη δομή του επιχειρήματος στην

καθημερινή επιχειρηματολογία και να συνειδητοποιήσουν ότι, αν και δε διατυπώνεται τυπικά, ωστόσο τα δομικά στοιχεία του επιχειρήματος (συμπέρασμα-προκείμενες είναι πάντα παρόντα). Στο συγκεκριμένο διάλογο ο ισχυρισμός του Μοντεχρήστου δε διατυπώνεται ξεκάθαρα (οι μαθητές παρασυρμένοι από την έκφραση «Φυσικά» την ταύτισαν με τον ισχυρισμό). Εκφράζεται στην πρόταση «Αλλά εσύ δεν έχεις να φοβάσαι». Ο ισχυρισμός στηρίζεται στην προκείμενη «Βιάζουν μόνο τους νεαρούς και καλοφτιαγμένους κρατούμενους». Διερευνώντας τη σχέση προκείμενης – ισχυρισμού οι μαθητές διαπίστωσαν ότι εννοείται η προκείμενη (εγγυητική μαρτυρία με όρους της άτυπης λογικής) «εσύ δεν είσαι ούτε νέος ούτε καλοφτιαγμένος».



Σκίτσο 6.6.: Από τον *Αρκά*, *Χαμηλές πτήσεις- Μπαμπά πετάω*

Στο τελευταίο απόσπασμα που παραθέτουμε από τα κόμικς οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δουν τη σημασία του ορισμού και της ορθής εννοιολόγησης για την επικοινωνία. Ο πατέρας στο σκίτσο, προσπαθώντας να εξηγήσει στο γιο του «τι είναι το δέντρο», το αποκαλεί «κάτι, πράγμα» (αόριστο και γενικόλογο γένος), δεν αναφέρει την ειδοποίησή του διαφορά από άλλα «πράγματα» (κάτι που δε θα μπορούσε εύκολα να κάνει ούτως ή άλλως, εφόσον δεν προσδιορίζει ένα συγκεκριμένο γένος) και δίνει, επίσης, ασαφή χαρακτηριστικά (πράσινο, δροσερό, ήσυχο), τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηρίζουν πολλά άλλα «πράγματα» και ειδικά όταν δεν είναι σαφώς προσδιορισμένο το γένος.

6.3.2.2.1.1.3. Επίδειξη Αγώνων Αντιλογίας – αξιοποίηση της γλωσσικής, της διαπροσωπικής, της ενδοπροσωπικής και κιναισθητικής νοημοσύνης

Το μέσο αυτό ανήκει κατ' ουσία στα αναπαραστατικά μέσα της επιχειρηματολογίας, εφόσον πρόκειται για βιντεοσκοπημένο αγώνα αντιλογίας. Απευθύνθηκε, όμως, και στους μαθητές με ισχυρή γλωσσική νοημοσύνη, εφόσον η αντιπαράθεση των συνδιαλεγόμενων μερών πραγματώνεται με τον προφορικό λόγο, στους μαθητές με διαπροσωπική νοημοσύνη, εφόσον η διαπραγμάτευση των αντιτιθέμενων απόψεων γίνεται με άμεση επικοινωνία των αντιπαρατιθέμενων και σε κλίμα συνεργασίας και ομαδικότητας, και, τέλος, στους μαθητές με κιναισθητική νοημοσύνη, εφόσον η αντιπαράθεση «εκτελείται», διαδραματίζεται με μια φυσική διάλεξη, όπου η σκέψη εναρμονίζεται με τη γλώσσα του σώματος και η κίνηση αλληλεπιδρά με την αντίληψη. Ως στρατηγική διδασκαλίας, επομένως, όχι μόνο αποτελεί την «αισθητική» αλλά και την «αφηγηματική», την «κοινωνική» και «βιωματική/πρακτική» πύλη για την είσοδο των πληροφοριών στις γνωστικές περιοχές των αντίστοιχων τύπων νοημοσύνης. Στη στρατηγική αυτή, επίσης, υλοποιείται έμπρακτα η βασική αρχή της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης ότι ο άνθρωπος μαθαίνει αποτελεσματικά παρατηρώντας τους άλλους και τις συνέπειες των πράξεών τους και μιμούμενος στη συνέχεια τις κινήσεις ή τις συμπεριφορές τους (μάθηση μέσω της παρατήρησης και της μίμησης προτύπου). Στη διάρκεια της εκτέλεσης ενός έργου ο μαθητής-παρατηρητής, έχει τη δυνατότητα να συγκρίνει τους γνωστικούς του χειρισμούς με εκείνους του προτύπου και μέσω της αντανάκλασης και του αναλογισμού των προσωπικών του ικανοτήτων, ορίων και χειρισμών να προσανατολιστεί σε αυτο-ρυθμιστικές στρατηγικές για τη βελτίωση των γνωστικών του (στην περίπτωση μας επιχειρηματολογικών) δεξιοτήτων. Υπό αυτή την οπτική η παρακολούθηση των αγώνων αντιλογίας απευθύνθηκε και στους μαθητές με ισχυρή ενδοπροσωπική νοημοσύνη, οι οποίοι έχουν την ικανότητα να εντοπίζουν και να κατανοούν τα συναισθήματα και τις διαθέσεις τους και να οικοδομούν μια σαφή αντίληψη του εαυτού τους βάσει της οποίας παίρνουν αποφάσεις και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά (Φλουρής, 2005).

Στο βίντεο, το οποίο έχει αναρτηθεί στο διαδίκτυο (<https://www.youtube.com/watch?v=6vD2G-ESrQU>), προβάλλεται ένας αγώνας αντιλογίας⁹⁰ που διαδραματίστηκε από φοιτητές-μέλη του Ρητορικού Ομίλου της

⁹⁰ Οι αγώνες αντιλογίας ανάγονται τα τελευταία χρόνια σε διεθνές ακαδημαϊκό αγώνισμα.

Σχολής Ηλεκτρολόγων Μηχανολόγων Μηχανικών Υπολογιστών του ΕΜΠ, με θέμα «Το εκπαιδευτικό λογισμικό πρέπει να είναι ελεύθερο». Παράλληλα, οι συμμετέχοντες στην αντιλογία εξηγούν αναλυτικά τους κανόνες που ακολουθούνται για τη διεξαγωγή της⁹¹. Παρακάτω παραθέτουμε τους κανόνες και τα στάδια της αντιλογίας, αντιστοιχίζοντας το καθένα με τα δομικά μέρη της γραπτής επιχειρηματολογίας, όπως κάναμε στη διδακτική παρέμβαση.

1. Στην αντιλογία συμμετέχουν τέσσερις διμελείς ομάδες: οι δύο πρώτες, που αποτελούν την «Κυβέρνηση», υποστηρίζουν την άποψη που τίθεται προς διαπραγμάτευση και οι άλλες δύο, οι οποίες αποτελούν την «Αντιπολίτευση», την αντικρούουν. Στόχος της αντιπαράθεσης είναι η ανάδειξη των διαφορετικών πτυχών του υπό διαπραγμάτευση θέματος, οι οποίες είναι απόρροια της διαφορετικής οπτικής προσέγγισής του από τους αντιπαρατιθέμενους, και η πειθώ των αντιπάλων και ακροατών. Και στη γραπτή επιχειρηματολογία η αντιπαράθεση των απόψεων είναι το καίριο σημείο που τη διαφοροποιεί από κείμενα αιτιολόγησης (στα οποία ένας ισχυρισμός αποδεικνύεται χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η αντίθετη άποψη) και σκοπός η αλλαγή της άποψης του αναγνώστη/αποδέκτη του κειμένου σχετικά με ένα θέμα.

2. Η αντιλογία ξεκινά από τον πρώτο ομιλητή της «Κυβέρνησης» που είναι υποχρεωμένος να κάνει έναν «ορισμό» του θέματος, καθορίζοντας έτσι και το πλαίσιο στο οποίο θα κινηθεί η επιχειρηματολογία, εφόσον τα επιχειρήματα που θα παρατεθούν –και η κριτική τους - καθορίζονται από τον ορισμό. Ακολουθεί ο ομιλητής της πρώτης «Αντιπολίτευσης» που ελέγχει τον ορισμό της πρώτης «Κυβέρνησης», τον αποδέχεται ή εντοπίζει τις αδυναμίες του, προτείνοντας τη βελτίωση ή την αντικατάστασή του από ένα καταλληλότερο. Αν υπάρχει συμφωνία –ή αφού επέλθει διόρθωση του αρχικού ορισμού- η «Αντιπολίτευση» παρουσιάζει την αντίθετη άποψη. Αυτό το στάδιο της αντιλογίας αντιστοιχεί με την εισαγωγή του επιχειρηματολογικού κειμένου, στην οποία παρουσιάζεται το θέμα και διευκρινίζεται η θέση και η οπτική υπό την οποία θα το προσεγγίσει ο συγγραφέας.

3. Έπειτα, ο δεύτερος ομιλητής της πρώτης «Κυβέρνησης» παραθέτει επιχειρήματα και ο δεύτερος της πρώτης «Αντιπολίτευσης» τα αντικρούει και προσθέτει νέα.

4. Στη συνέχεια, την αντιπαράθεση συνεχίζουν οι δεύτερες ομάδες: η πρώτη «Συμπολίτευση», η οποία έχει την ίδια θέση με την «Κυβέρνηση», αντικρούει την

⁹¹ Οι γενικοί κανόνες και τα στάδια της αντιλογίας παραπέμπουν στις φάσεις της αντιπαράθεσης, όπως έχουν περιγραφεί από την Πραγματολογική-διαλεκτική προσέγγιση (βλ. ενότ. 1.3.3.).

«Αντιπολίτευση», ενώ επεκτείνει τα επιχειρήματα της «Κυβέρνησης» αναφερόμενη σε νέες πτυχές/τομείς του σχετικού θέματος που δεν έχουν αναφερθεί ή έχουν γεννηθεί κατά την αντιλογία της «Αντιπολίτευσης», με στόχο την ενίσχυση της άποψης που έχει υποστηρίξει η «Κυβέρνηση». Τον ίδιο ρόλο αναλαμβάνει αντίστοιχα η δεύτερη «Συμπολίτευση», η οποία ενισχύει τα επιχειρήματα της «Αντιπολίτευσης».

Στα στάδια αυτά οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν έμπρακτα τα δομικά στοιχεία που αποτελούν την καρδιά της επιχειρηματολογίας: θέσεις, επιχειρήματα υπέρ της μιας ή της άλλης άποψης, απορρίψεις με αντεπιχειρήματα και ανασκευές, επιχειρήματα προς ενίσχυση της άποψης ή για την επέκτασή της. Παράλληλα, είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν δραματοποιημένα τη σημασία που έχει ο τρόπος διαπλοκής των δομικών στοιχείων στην ανάδειξη της «αντιλογικής» σκέψης ως αποτέλεσμα όχι μιας γραμμικής παράθεσής τους -που θα παρέπεμπε περισσότερο σε μονόλογο- αλλά ως αποτέλεσμα διαλεκτικών κινήσεων που προκύπτουν, καθώς οι δυο αντιπαρατιθέμενοι προκαλούν ο ένας τον άλλο σε μια κριτική θεώρηση επιχειρημάτων και ανασκευών.

5. Στο τέλος, οι δεύτεροι ομιλητές από κάθε ομάδα κάνουν σύνοψη των βασικών σημείων που τέθηκαν από τις ομάδες τους και με βάση αυτά καταλήγουν αν η άποψή τους ήταν σωστή ή αν πρέπει να την αναθεωρήσουν και υπό ποιες προϋποθέσεις (εκείνο, βέβαια, που ενδείκνυται και συμφέρει είναι να εστιάσουν στα επιχειρήματα της ομάδας τους και στις τυχόν επεκτάσεις που έκαναν). Η τελευταία φάση της προφορικής αντιλογίας στο γραπτό κείμενο αποτυπώνεται στον επίλογο, στον οποίο ο συγγραφέας έχει την τελική ευκαιρία να επηρεάσει τον αναγνώστη, δείχνοντας ότι θέση του ήταν αποτέλεσμα σφαιρικής αντιμετώπισης και συγκροτημένης ανταλλαγής απόψεων.

6. Η Αντιλογία ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση των αντιπαρατιθέμενων ομάδων, όπως και κάθε κείμενο που παράγεται από τους μαθητές. Και στις δύο περιπτώσεις τα κριτήρια αξιολόγησης δίνουν ιδιαίτερο βάρος στο περιεχόμενο (παρουσίαση της διαφωνίας, καθορισμός του θέματος, επιχειρήματα/αντεπιχειρήματα, τεκμήρια), την οργάνωση του κειμένου και τη δομή των επιχειρημάτων, το ύφος και τη γλωσσική έκφραση και ακολουθούν η παρουσίαση και τα εξωτερικά της χαρακτηριστικά, κριτήρια που αντιστοιχούν στην καθαρότητα-ευαναγνωσία του γραπτού κειμένου και τη μορφοσυντακτική του ορθότητα.

Είχαν, επίσης, οι μαθητές την ευκαιρία να εστιάσουν στη δομή των επιχειρημάτων, να διαχωρίσουν τις θέσεις από τις προκείμενες και να συζητήσουν για το είδος των επιχειρηματολογικών σχημάτων που επινοούσαν οι αντιπαρατιθέμενοι.

6.3.2.2.1.1.4. Μεταφορές - αξιοποίηση της ενδοπροσωπικής, της κιναισθητικής και της λογικομαθηματικής νοημοσύνης.

Η χρήση αναλογιών/μεταφορών προτείνονται και από τον Gardner ως ένα μέσο για την πρόσληψη και επεξεργασία από τους μαθητές σύνθετων πληροφοριών. Ως στρατηγική διδασκαλίας η αναλογία «μεταφράζει» ιδέες/στοιχεία από μια περιοχή γνώσης, αυτή που είναι οικεία στους μαθητές και λειτουργεί ως πηγή, σε μια άλλη, σε αυτήν που αποτελεί τη νέα πτυχή, το νέο στόχο της γνώσης, και δεν είναι οικεία σ' αυτούς. Εδώ δύο σημεία κρίνονται σημαντικά: όσον αφορά το πρώτο, η συγχώνευση της νέας γνώσης στην παλιά είναι διδακτικά και μαθησιακά οικονομική και αποτελεσματική μέθοδος, γιατί είναι ευκολότερο να στηρίξουμε τη μάθηση σε εγκατεστημένες έννοιες παρά να τις «χτίσουμε» από την αρχή (Way, 1991). Εξάλλου, όταν η νέα γνώση στηρίζεται και αξιοποιεί την ήδη οικεία και βγαλμένη από το ρεπερτόριο της καθημερινής εμπειρίας του μαθητή, είναι πιθανότερο να λειτουργήσει ως παρωθητικός παράγοντας για τη γνωστική του εμπλοκή. Όσον αφορά το δεύτερο, η μετατροπή από τη μια μορφή ή τομέα γνώσης στον άλλο απαιτεί τη ρητή διαχείρισή της και διαδικασίες συμπερασμού και κατ' επέκταση ενδυναμώνει την αναλυτική σκέψη και ευρύνει τη μεταγνωστική γνώση (Lakoff, 1993). Μ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές αντιλαμβάνονται πόσο μπορούν να διευρυνθούν τα όρια της σκέψης, κατανοούν ευκολότερα τη συγγραφική διαδικασία και είναι πιο ανοικτοί σε νέες τεχνικές σύνθεσης (Poe, 2000).

Για τους λόγους αυτούς οι μεταφορές/αναλογίες ανάγονται σε ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης, ιδιαίτερα αν αποτελέσουν τις «πύλες εισόδου» που ενεργοποιούν διάφορους τύπους νοημοσύνης (Φλουρής, 2006). Καταρχάς η μεταφορά, όπως προσδιορίστηκε παραπάνω, ενδείκνυται γενικά ως στρατηγική διδασκαλίας για τους μαθητές με υψηλή ενδοπροσωπική νοημοσύνη (Armstrong, 1994, 2003), οι οποίοι έχουν την ικανότητα να μαθαίνουν από την εμπειρία τους, να κατανοούν τον κόσμο τους μέσα από τα προσωπικά τους βιώματα, να σκέφτονται μεθοδικά αλλά χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα και τη διαισθητική τους ικανότητα. Ωστόσο,

χρησιμοποιήσαμε συγκεκριμένες μεταφορές που το περιεχόμενό τους ενεργοποιεί την κιναισθητική και λογικομαθηματική νοημοσύνη:

«Η επιχειρηματολογία είναι σαν το ποδόσφαιρο». Οι μαθητές εντόπισαν τις εξής ομοιότητες:

-Ως προς τα συστατικά/δομικά στοιχεία: ο ποδοσφαιρικός στίβος αντιπαραβάλλεται με το επιχειρηματολογικό πεδίο, οι αντίπαλες ομάδες με τους διαλεγόμενους, τα τέρματα με τις αντιτιθέμενες απόψεις και οι παίκτες με τα επιχειρήματα και τα τεκμήρια υποστήριξης των απόψεων, οι κανόνες του παιχνιδιού με τις προϋποθέσεις ορθής χρήσης των επιχειρηματολογικών σχημάτων και έκφρασης της συλλογιστικής πορείας.

-Ως προς το στόχο: και στις δύο καταστάσεις κοινή επιδίωξη των αντιπάλων είναι η προστασία του δικού τους τέρματος (υποστηριζόμενης άποψης) και η κατάρριψη του άλλου (αντίθετης άποψης).

-Ως προς τη διαδικασία: ο στόχος τόσο στο ποδοσφαιρικό παιχνίδι όσο και στο διαλεκτικό επιτυγχάνεται μέσα από μια συνεχή εναλλαγή αμυντικών – επιθετικών κινήσεων. Στην ευόδωση των κινήσεων αυτών συνεργούν όλα τα μέλη της ομάδας, καθώς στην πορεία προς την αντίπαλη περιοχή υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο δίνοντας πάσες ή δημιουργώντας μια ζώνη προστασίας (επιχειρήματα/ τεκμήρια πολλαπλής, συντονιστικής, υποτακτικής επιχειρηματολογίας). Τρωτή οργάνωση (τρωτά επιχειρήματα) συνεπάγεται επίθεση των αντιπάλων (αντεπιχειρήματα/ανασκευές), η οποία μπορεί να οδηγήσει είτε στην ανατροπή της πορείας του παιχνιδιού υπέρ τους είτε στην αποτυχημένη τους επίθεση που οδηγεί σε φάουλ ή οφσάιντ με την μπάλα να ξαναπερνά στην πρώτη ομάδα που συνεχίζει ισχυρή επίθεση. Παίκτες που παραβιάζουν εμφανώς τους κανόνες του παιχνιδιού, όπως και επιχειρήματα σαθρά που παραβιάζουν τους κανόνες της πειστικότητας και της ορθής χρήσης των ανάλογων σχημάτων, οδηγούν σε απόρριψη του παίκτη από τον αγωνιστικό χώρο (κόκκινη ή κίτρινη κάρτα), άρα και αποδυνάμωση της ομάδας του και της υποστηριζόμενης άποψης αντίστοιχα.

-Ως προς το αποτέλεσμα: ο ποδοσφαιρικός αγώνας, όπως και η επιχειρηματολογία, είναι πιθανό να καταλήξει με νίκη της μιας ή της άλλης ομάδας ή με ισοπαλία, που στην επιχειρηματολογία μεταφράζεται ως σύζευξη των ισχυρών σημείων των δύο απόψεων.

«Η επιχειρηματολογία είναι σαν το σκάκι».

Ως προς τα συστατικά/δομικά στοιχεία: η αναλογία εδώ είναι εμφανής ανάμεσα στη σκακιέρα και το επιχειρηματολογικό πεδίο, τους αντίπαλους βασιλιάδες και τις

αντιπαρατιθέμενες απόψεις /διαλεγόμενους, τους πεσσούς/μέλη κάθε στρατού που υπερασπίζονται το βασιλιά τους και τα επιχειρήματα για την υποστήριξη των απόψεων.

-Ως προς το στόχο: στο σκάκι επιδίωξη είναι η προστασία του οικείου βασιλιά και το ματ στον αντίπαλο, όπως και στην επιχειρηματολογία η υποστήριξη της άποψης και η κατάρριψη της αντίθετης.

-Ως προς τη διαδικασία: και στις δύο περιπτώσεις ο στόχος επιτυγχάνεται με κινήσεις αμυντικές/επιθετικές. Στο σκάκι οι πεσσοί επιτίθενται, για να απομακρύνουν και να αιχμαλωτίσουν τους αντίπαλους πεσσούς. Οι παίκτες αναγκάζονται να αναπτύξουν στρατηγική συμπεριφορά, να συλλογιστούν τις κινήσεις του αντιπάλου τους, τους πεσσούς που θυσιάζουν, για να προβούν κι αυτοί σε κατάλληλες αποφάσεις/κινήσεις και την καλύτερη δυνατή διαχείριση της «αξίας» των πεσσών. Αναλόγως σε μια αποτελεσματική επιχειρηματολογία όλα τα επιχειρήματα δεν έχουν την ίδια «αξία», εφόσον κάποια από αυτά είναι κύρια και άλλα ενισχυτικά (υποτακτική και συντονιστική επιχειρηματολογία). Κυρίως, όμως, σημασία έχει η ικανότητα του επιχειρηματολογούντος να φέρεται στρατηγικά, να παρακολουθεί τη συλλογιστική πορεία του αντιπάλου του, ώστε να καταφέρει να την «προσβάλει» στα τρωτά της σημεία ή να επινοήσει το «αντίδοτο» επιχείρημα, και την οπτική υπό την οποία ο αντίπαλος προσεγγίζει το θέμα, ώστε να αντιπαραθέτει επιχειρήματα που είναι υπολογίσιμα γιαυτόν.

-Ως προς το αποτέλεσμα: και στην περίπτωση αυτή, όπως την προηγούμενη, το αποτέλεσμα του παιχνιδιού αντιπαραβάλλεται με τις πιθανές καταληκτικές εκδοχές της επιχειρηματολογίας, την επικράτηση της μιας ή της άλλης ομάδας (άποψης) ή την ισοπαλία τους.

«Η επιχειρηματολογία είναι σαν μια μαθηματική εξίσωση»

Για να θυμούνται οι μαθητές τα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας την αντιπαραβάλαμε με ένα λόγο:

$$\text{Τελικό Συμπέρασμα/ισχυρισμός} = \frac{A}{B} = \frac{A_1 + A_2 + A_3}{B_1 + B_2 + B_3} =$$

$$\frac{\text{Παρουσίαση/Εξήγηση } A + \text{Επιχειρήματα } A + \text{Αντεπιχειρήματα/ανασκευές } B}{\text{Παρουσίαση/Εξήγηση } B + \text{Επιχειρήματα } B + \text{Αντεπιχειρήματα/ανασκευές } A}$$

όπου A η αρχική άποψη και B η αντίθετη.

«Οι επιχειρηματολογικοί δείκτες και οι συνεκτικές/διαρθρωτικές λέξεις είναι σαν τα σήματα οδικής κυκλοφορίας»

Η αναλογία αυτή αποσκοπούσε να αντιληφθούν οι μαθητές τον καίριο ρόλο των επιχειρηματολογικών δεικτών και διαρθρωτικών λέξεων και φράσεων στην παρακολούθηση της συλλογιστικής πορείας του συγγραφέα. Όπως η κυκλοφοριακή σήμανση καθοδηγεί τους οδηγούς ως «πλοήγηση» στο οδικό δίκτυο να ακολουθούν τη σωστή πορεία ή τους προειδοποιούν για την ασφαλή οδήγηση, έτσι και οι διαρθρωτικές-συνδετικές λέξεις και οι επιχειρηματολογικοί δείκτες αποτελούν τις νύξεις που κατευθύνουν τον αναγνώστη του κειμένου στον αναγνωστικό στόχο και τον καθοδηγούν να κατασκευάσει μια αναπαράσταση του κειμένου όσο το δυνατό πλησιέστερη με την αναπαράσταση που έχει στο νου του ο συγγραφέας.

6.3.2.2.1.2. Διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών

6.3.2.2.1.2.1. Γλωσσική νοημοσύνη

Οι στρατηγικές και τα διευκολυντικά μέσα που αξιοποιήθηκαν για τη διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών στους μαθητές με ισχυρό τύπο γλωσσικής νοημοσύνης στηρίζονται στην ικανότητά τους να χρησιμοποιούν με ακρίβεια τις λειτουργίες και χρήσεις της γλώσσας, για να επικοινωνούν και να νοηματοδοτούν, να εξηγούν και να μεταδίδουν λεκτικά τις πληροφορίες, και τη μεταγλωσσική τους ικανότητα (βλ. ενότ. 4.2.2.).

❖ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ (ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ, ΓΕΝΝΗΣΗ ΙΔΕΩΝ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ)

✓ **Ορισμός/ενοιολόγηση** της βασικής έννοιας του θέματος με όποια μορφή ορισμού θεωρούσαν κατάλληλη. Αν πάλι επρόκειτο για ένα φαινόμενο/κατάσταση, εκτός από την ενοιολόγηση, **προσδιόριζαν τα χαρακτηριστικά** του: πού

εμφανίζεται (τομείς, κοινωνίες, φύλα, κοινωνικά στρώματα κ.λπ.), πώς εκδηλώνεται (με ποιες μορφές ή γεγονότα εκφράζεται), πόσο συχνά (ποια η έντασή του, νέο ή παλιό φαινόμενο κ.λπ.), ποιους αφορά. Η εννοιολόγηση και ο προσδιορισμός ήταν η αφετηρία από την οποία ξεδιπλωνόταν ο προβληματισμός και η γέννηση ιδεών.

✓ **Προφορική ομιλία/παρουσίαση του προσχέδιου του κειμένου:** οι μαθητές παρουσίαζαν στους συμμαθητές τους τους στόχους/υποερωτήματα έθεταν σχεδιάζοντας το κείμενό τους, πώς οργάνωναν τις ιδέες τους και δικαιολογούσαν τις επιλογές τους.

✓ **Διδασκαλία του σχεδιασμού στους συμμαθητές:** οι μαθητές παίρνοντας τη θέση του «ειδικού», δίδασκαν τους συμμαθητές τους πώς οι ίδιοι σχεδιάζουν το κείμενό τους, τις στρατηγικές που υιοθετούν μοντελοποιώντας⁹² την αντίστοιχη συμπεριφορά τους και δικαιολογώντας τις επιλογές τους.

✓ **Αναζήτηση ιδεών** σε βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες ή στο διαδίκτυο.

✓ **«Συνέντευξη» από τους συμμαθητές:** οι μαθητές έπαιρναν συνέντευξη από τους συμμαθητές τους για τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα που έπρεπε να αναπτύξουν. Η συνέντευξη έπρεπε να σχεδιαστεί έτσι, ώστε οι άξονές της να είναι αντίστοιχοι των επιμέρους παραμέτρων του θέματος, των επιμέρους πτυχών του (ζητούμενα, βασικές έννοιες, παρουσίαση της άποψης, αρχική άποψη, αντίθετη, επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα και ανασκευές). Η αναζήτηση και ο καθορισμός των κατάλληλων ερωτήσεων είχε ως στόχο τη συνειδητοποίηση των επικοινωνιακών περιστάσεων και την εσωτερίκευση των δομικών στοιχείων του επιχειρηματολογικού κειμένου, βάσει των οποίων πρέπει να γίνεται ο σχεδιασμός του.

⁹² Η μοντελοποίηση από ένα συνομήλικο (εκδοχή της κοινωνικογνωστικής θεωρητικής προσέγγισης «μάθηση μέσω παρατήρησης»), είναι μια από τις στρατηγικές που συνιστούν ό,τι ονομάζουμε «μάθηση μέσω συνομηλίκου» (peer assisted learning), οι οποίες βασίζονται στην ενεργητική και αλληλεπιδραστική διαμεσολάβηση της μάθησης μέσω άλλων που δεν είναι επαγγελματίες. Όταν μοντέλο γίνεται ένας μαθητής, οι πιθανότητες να ταυτιστούν με αυτόν οι μαθητές-παρατηρητές είναι περισσότερες από ό,τι αν το μοντέλο ήταν ο εκπαιδευτικός-επαίων, τον οποίο χωρίζει μεγάλη απόσταση με τους μαθητές του ως προς τις γνώσεις και τις αντίστοιχες δεξιότητες. Ο μαθητής/μοντέλο, επιπλέον, αποτελεί απόδειξη για το συμμαθητή του ότι το ανατεθέν έργο ή η συγκεκριμένη μαθησιακή-γνωστική συμπεριφορά είναι δυνατό να υλοποιηθεί και ότι η επιτυχία αποδίδεται στην προσπάθεια παρά στην τύχη ή παράγοντες που δεν ελέγχονται από το μαθητή. Εκτός από τα γνωστικά χαρακτηριστικά, επίσης, μοντελοποιούνται και τα κοινωνικά και συναισθηματικά συστατικά της μάθησης, όπως η συνεργασία και ο ενθουσιασμός. Τα πλεονεκτήματα, όμως, αφορούν και το μαθητή-μοντέλο, καθώς ενισχύεται η αυτο-εικόνα του, η μεταγνωστική του επίγνωση και οι αυτορρυθμιστικές δεξιότητες (Topping & Ehly, 2001).

Η στρατηγική αυτή ανατέθηκε στους μαθητές με υψηλή γλωσσική νοημοσύνη, οι οποίοι μέσω της λεκτικής/αφηγηματικής παρουσίασης των νοητικών διαδικασιών από τις οποίες διέρχονται κατά το σχεδιασμό του κειμένου τους επεξεργάζονται επαρκέστερα και κατανοούν βαθύτερα αυτή τη συγγραφική δραστηριότητα. Ωστόσο, η στρατηγική θεωρούμε ότι είναι ωφέλιμη και για τους μαθητές-παρατηρητές με υψηλή διαπροσωπική νοημοσύνη, οι οποίοι αρέσκονται να μαθαίνουν από την αλληλεπίδραση, και για τους μαθητές με υψηλή οπτικοχωρική νοημοσύνη, εφόσον η μοντελοποιημένη συμπεριφορά, ως οπτική επίδειξη, δίνει τη δυνατότητα στον παρατηρητή να την κωδικοποιήσει νοερά με τη μορφή ενός εσωτερικού μοντέλου για την αναπαραγωγή της επιδιωκόμενης συμπεριφοράς (Bandura, 1986).

✓ **Σύγκριση των διαφορετικών απόψεων και επιλογή:** οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν από τις απόψεις που ακούγονταν στη συνέντευξη εκείνη με την οποία συμφωνούσαν, να δικαιολογήσουν την επιλογή τους και να προσθέσουν επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα.

❖ *ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ/ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ/ΙΔΕΩΝ*

✓ **Λεκτική εξήγηση και φωναχτή σκέψη:** όταν οι μαθητές δυσκολεύονταν να αναπτύξουν τα επιχειρήματά τους ή τις ιδέες τους, δοκίμαζαν να εξηγήσουν φωναχτά τη σκέψη τους, τι εννοούσαν, τι θα μπορούσαν να προσθέσουν για να γίνουν πιο σαφείς και πώς θα μπορούσαν να συνδέσουν τις προκείμενες με το συμπέρασμα, αξιοποιώντας την ικανότητά τους να εξηγούν πληροφορίες στους άλλους με τον προφορικό τους λόγο.

❖ *ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ/ΒΕΛΤΙΩΣΗ*

➤ **Ηχογράφηση του κειμένου:** οι μαθητές «άκουγαν» και «διάβαζαν» το ηχογραφημένο κείμενό τους και εντόπιζαν σημεία που θεωρούσαν ότι έπρεπε να βελτιωθούν.

➤ **Κριτική ανάγνωση και επεξεργασία του κειμένου:** η δραστηριότητα αυτή είναι όμοια με τη στρατηγική που υιοθετήσαμε για τη διδασκαλία των επιχειρηματολογικών δομών στους μαθητές με ισχυρή γλωσσική νοημοσύνη (βλ. ενότ. 6.3.2.2.1.1.1.). Οι μαθητές αναθεωρούσαν το κείμενό τους εμπλεκόμενοι σε διαδικασίες αναγνωστικής κατανόησης παρακολουθώντας τη δομή του κειμένου (μακροδομή- μικροδομή), την εσωτερική συνοχή και τη λογική αλληλουχία, διερευνώντας τη ορθότητα της διατύπωσης του περιεχομένου και αποτιμώντας κριτικά το κείμενό τους. Συγκεκριμένα:

- Κατέγραφαν δύο πλαγιότιτλους σε κάθε παράγραφο, εκ των οποίων ο ένας απέδιδε με μια σύντομη παράφραση την κεντρική ιδέα και ο άλλος τη θέση της παραγράφου μέσα στο κείμενο (θέση, αντίθετη άποψη, διευκρίνιση/ορισμός, αιτιολόγηση, πρώτο, δεύτερο επιχείρημα κ.λπ.). Μ' αυτό τον τρόπο διερευνούσαν αν ήταν ευδιάκριτα διατυπωμένη η κύρια ιδέα κάθε παραγράφου σε μια ξεκάθαρη θεματική περίοδο, αν γίνονταν επαναλήψεις ιδεών, αν το περιεχόμενο είχε οργανωθεί έτσι ώστε να καθίσταται εμφανής η συλλογιστική πορεία του συγγραφέα διασφαλίζοντας τη συνεκτικότητα και τη συνοχή μεταξύ των παραγράφων (μακροδομή) και αν είχαν αξιοποιηθεί τα υπερδομικά στοιχεία του

επιχειρηματολογικού κειμένου. Αδυναμία του συγγραφέα να ανταποκριθεί στις παραπάνω διαδικασίες, τον οδηγούσε σε προβληματισμό μήπως έπρεπε να αναθεωρήσει/βελτιώσει τα αντίστοιχα σημεία του κειμένου.

- Διερευνούσαν αν ήταν ευδιάκριτες οι βασικές πληροφορίες του κειμένου από τις δευτερεύουσες/βοηθητικές. Η διάκριση αυτή τους ανάγκαζε να διερευνήσουν αν κάθε ιδέα/επιχείρημα διατυπωνόταν με σαφήνεια και αν η ανάπτυξη ήταν επαρκής για την υποστήριξή του. Για τη διαδικασία αυτή λάμβαναν υπόψη τα δομικά στοιχεία των παραγράφων και τη δομή των επιχειρηματολογικών σχημάτων: οι βασικές πληροφορίες αντιστοιχούσαν με τα βασικά δομικά στοιχεία τους. Δυσκολία στον εντοπισμό των βασικών πληροφοριών σήμαινε προβληματισμό σχετικά με τη σαφή διατύπωση και την πληρότητα των παραγράφων και των επιχειρηματολογικών σχημάτων και ανάγκη αναθεώρησης/βελτίωσης των αντίστοιχων σημείων.

- Αναζήτηση ασαφειών: οι μαθητές διερευνούσαν σημεία που έχρηζαν περαιτέρω διευκρίνισης, σαφέστερης ή ορθότερης διατύπωσης (συντακτικά-λεξιλογικά-υφολογικά χαρακτηριστικά).

- Κριτική αποτίμηση: οι μαθητές αναρωτιούνταν ποια ήταν τα καλά σημεία του κειμένου και ποιες οι αδυναμίες του γενικά, τι θα μπορούσε να αλλάξει, να προστεθεί, να διαγραφεί;

➤ **Πρωτόκολλο αναθεώρησης/βελτίωσης και καταγραφή σχολίων:** οι μαθητές χρησιμοποιούσαν λίστα ερωτήσεων, οι οποίες αφορούσαν στους δύο καθιερωμένους τύπους αναθεώρησης: τη διόρθωση λαθών για να κάνουν το κείμενο επαρκέστερο, χωρίς όμως να αλλάζει το νόημα, και τη διόρθωση σε επίπεδο περιεχομένου και οργάνωσης που άλλαζαν το νόημα (Allal & Chanquoy, 2003). Οι ερωτήσεις, επομένως εστίαζαν στα κειμενικά χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού κειμένου και την επικοινωνιακή διάσταση και αναφέρονταν στο περιεχόμενο, την οργάνωση, το λεξιλόγιο, το ύφος του κειμένου και τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά. Οι ερωτήσεις οδηγούσαν τους μαθητές σε μια διαδικασία στοχασμού σχετικά με το κείμενο που είχαν γράψει, απαντώντας με ένα «ναι» ή «όχι» στις αντίστοιχες ερωτήσεις αλλά και καταγράφοντας σχόλια που δήλωναν συγκεκριμένες διορθώσεις, προσθήκες, διαγραφές κ.λπ.

Πίνακας 6.5: Πρωτόκολλο Αναθεώρησης/Βελτίωσης

ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗΣ/ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ			
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΣΧΟΛΙΑ
Δήλωσα και εξήγησα καθαρά τη θέση μου;			
Διευκρίνισα την έννοια, το φαινόμενο ή την κατάσταση στην οποία αναφέρεται το θέμα;			
Είναι οι λόγοι ξεκάθαροι και καλά αναπτυγμένοι;			
Ο πρώτος;			
Ο δεύτερος;			
Ο τρίτος;			
Σκέφτηκα προσεκτικά την αντίθετη άποψη;			
Ανασκεύασα την αντίθετη άποψη;			
Χρησιμοποίησα συνδετικές – μεταβατικές λέξεις;			
Κατέληξα σε ένα συμπέρασμα κατάλληλο για το κείμενο;			
Είναι σωστά οργανωμένο το κείμενο;			
Είναι ευδιάκριτες οι παράγραφοι;			
Είναι συνδεδεμένες οι παράγραφοι και οι προτάσεις με τις κατάλληλες διαρθρωτικές λέξεις;			
Είναι κατάλληλος ο τόνος;			
Είναι κατάλληλο το λεξιλόγιο που χρησιμοποίησα;			
Είναι η σύνταξη του κειμένου σωστή, ώστε ο αναγνώστης να καταλαβαίνει το νόημα όσων λέω;			
Έχω ορθογραφικά και γραμματικά λάθη;			
Είναι γενικά το κείμενο πειστικό; Τι θα μπορούσα να αλλάξω, για να το κάνω περισσότερο πειστικό;			
ΓΕΝΙΚΑ ΣΧΟΛΙΑ:			
Ποια ήταν τα καλά σημεία του κειμένου μου και ποιες οι αδυναμίες του γενικά;			
Ποιους στόχους βάζω για τα επόμενα κείμενα που θα γράψω;			

➤ **Πίνακας συνδετικών/διαρθρωτικών λέξεων:** από τον προηγούμενο πίνακα γίνεται αντιληπτό ότι οι μαθητές αξιοποιούσαν και τον παρακάτω για τον έλεγχο της συνοχής μεταξύ των προτάσεων και των παραγράφων.

Πίνακας 6.6.: Συνδετικές/Διαρθρωτικές λέξεις και φράσεις

ΣΥΝΔΕΤΙΚΕΣ – ΔΙΑΡΘΡΩΤΙΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ-ΦΡΑΣΕΙΣ	
Χρόνος	μια φορά, κάποτε, στην αρχή, αρχικά, έπειτα, στο τέλος, τελικά, μετά, ξαφνικά, ύστερα, μετά από λίγη ώρα, αργότερα, πριν από αυτό, προτού, κατόπιν, προηγουμένως, στο μεταξύ, την ίδια στιγμή
Αιτία	επειδή, διότι, εξαιτίας του /της, λόγω του ότι, ο λόγος είναι ότι, η αιτία είναι ότι, γιατί, αφού, μια και, μια που, εφόσον, γι' αυτό το λόγο, καθώς
Αποτέλεσμα	το αποτέλεσμα είναι, αυτό έχει ως αποτέλεσμα..., με αποτέλεσμα να...
Συνέχεια	στην αρχή, κατ' αρχάς, πρώτον, δεύτερον, τρίτον..., στη συνέχεια
Προσθήκη	επίσης, επιπλέον, παράλληλα, ακόμα, επιπρόσθετα/επιπροσθέτως, συμπληρωματικά, εκτός από αυτό, εξάλλου
Συμπέρασμα	Λοιπόν, επομένως, συνεπώς, κατά συνέπεια, ως εκ τούτου, γι' αυτό το λόγο, αυτό σημαίνει ότι, με λίγα λόγια, σε τελική ανάλυση, ανακεφαλαιώνοντας, συνοψίζοντας, συμπερασματικά, το συμπέρασμα είναι ότι, συμπεραίνουμε λοιπόν ότι, καταλήγουμε στη διαπίστωση ότι, λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά..., ώστε, που, έτσι που, οπότε
Σύγκριση	παρόμοια, κατά παρόμοιο τρόπο, με τον ίδιο τρόπο, κάτι ανάλογο συμβαίνει, κάτι ανάλογο ισχύει, όπως - έτσι και
Αντίθεση	αντίθετα, όμως, ενώ, εντούτοις, αλλά, παρ' όλα αυτά, αν και, παρά το γεγονός ότι, ωστόσο, από τη μια - από την άλλη, από την άλλη πλευρά, παρότι, παρόλο που, ειδάλλως
Επεξήγηση	δηλαδή, ειδικότερα, πιο συγκεκριμένα, με άλλα λόγια, πραγματικά
Παράδειγμα	παραδείγματος χάρη, λόγου χάρη, για παράδειγμα, όπως
Έμφαση	ιδιαίτερα, μάλιστα, κυρίως, προπάντων, αξίζει να υπογραμμιστεί/τονιστεί/σημειωθεί...
Απαρίθμηση	πρώτον, δεύτερον, τρίτον..., αρχικά, στην αρχή, πρώτα - πρώτα, στη συνέχεια, ακολούθως, τέλος
Όρος ή Προϋπόθεση	αν, με την προϋπόθεση, με τον όρο, με δεδομένο, σ' αυτή την περίπτωση, υπό αυτές τις συνθήκες, στην περίπτωση που...
Βεβαιότητα ή Πιθανότητα	βέβαια, ασφαλώς, αναμφίβολα, χωρίς αμφιβολία, κατά γενική ομολογία, προφανώς, είναι γενικά αποδεκτό, όλοι θα συμφωνήσουν ότι, το βέβαιο είναι ότι, είναι αλήθεια ότι, ίσως, μάλλον, πιθανόν, είναι πιθανό κ.ά.

➤ **Διδασκαλία της αναθεώρησης στους συμμαθητές:** όπως και στο σχεδιασμό, οι μαθητές παίρνοντας τη θέση του εκπαιδευτικού «δίδασκαν» στους συμμαθητές τους πώς αναθεωρούσαν το κείμενό τους και τις στρατηγικές που υιοθετούσαν. Στόχος ήταν

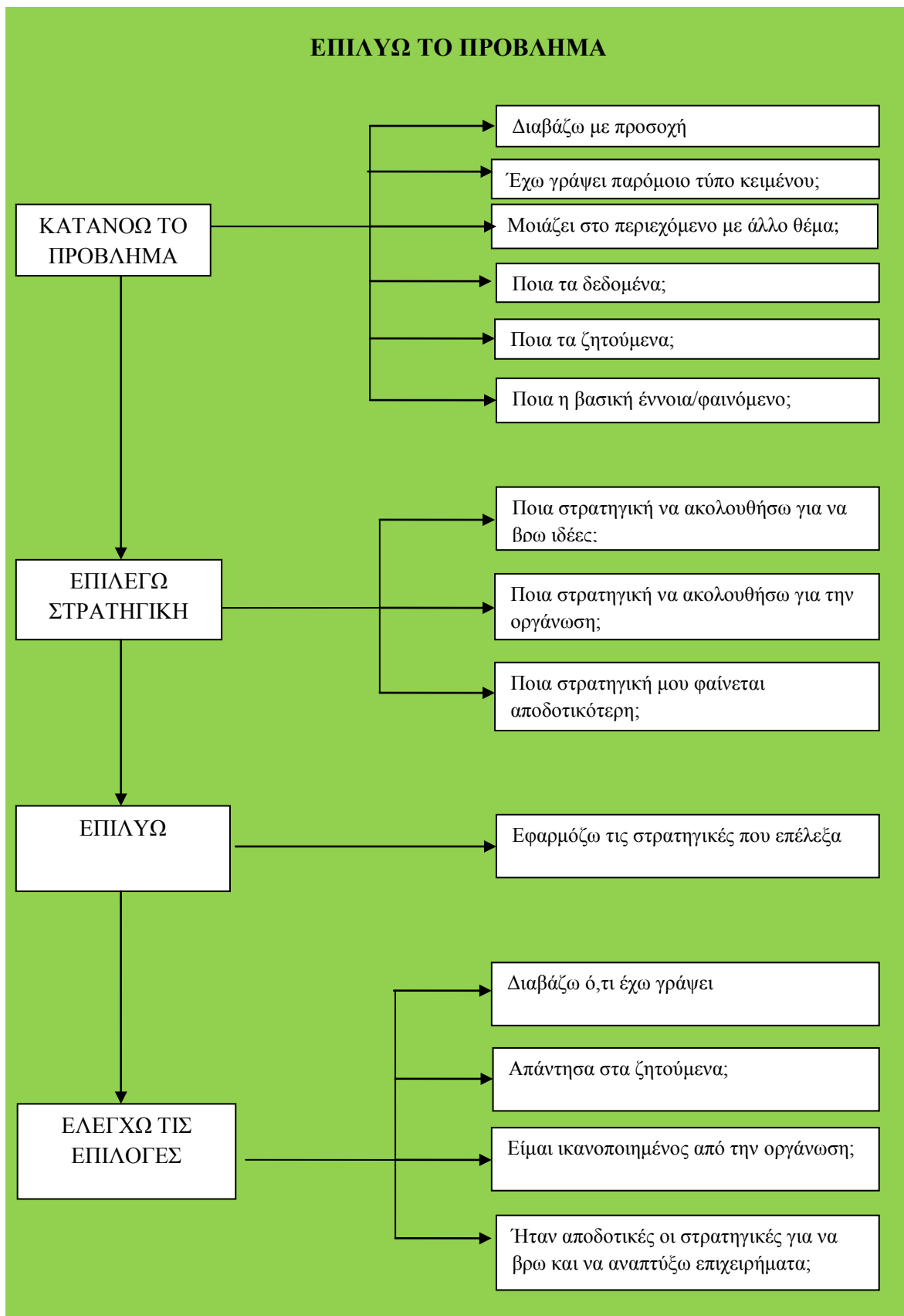
μέσα από τη λεκτική παρουσίαση των στρατηγικών να επιτευχθεί η βαθύτερη επεξεργασία και η εσωτερίκευσή τους.

6.3.2.2.1.2.2. Λογικομαθηματική νοημοσύνη

❖ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ (ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ, ΓΕΝΝΗΣΗ ΙΔΕΩΝ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ)

Οι στρατηγικές και τα διευκολυντικά μέσα που παρουσιάζονται παρακάτω αντλήθηκαν από την ικανότητα των μαθητών με ισχυρό τύπο λογικομαθηματικής νοημοσύνης να επιλύουν προβλήματα, να εμπλέκονται σε αναλυτικές και λογικές διαδικασίες, να χρησιμοποιούν αριθμούς, να ταξινομούν (βλ. ενότ. 4.2.2.).

✓ **Επίλυση προβλήματος:** ως βασικό άξονα για τη διαδικασία του σχεδιασμού χρησιμοποιήσαμε το μοντέλο «επίλυσης προβλήματος». Στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιήσαμε το μοντέλο του Polya (1998), το οποίο αποδίδει με μια λογική ακολουθία τεσσάρων φάσεων τη διαδικασία που μπορεί να ακολουθήσει ο λύτης ενός μαθηματικού προβλήματος, προσαρμοσμένο στις ανάγκες της συγγραφής του επιχειρηματολογικού κειμένου. Η επιλογή του μοντέλου έγινε με κριτήριο ότι, εκτός από το λογικομαθηματικό του χαρακτήρα, αφήνει περιθώρια στους μαθητές να «πειραματιστούν» -δραστηριότητα ελκυστική για τους μαθητές με τον αντίστοιχο τύπο νοημοσύνης- επιλέγοντας και αξιοποιώντας τα εργαλεία που οι ίδιοι κρίνουν αποδοτικά. Το μοντέλο αποδόθηκε διαγραμματικά ως εξής:



Σχήμα 6.7.: Διαδικασία επίλυσης προβλήματος

✓ **Απαρίθμηση** των βασικών πτυχών/ενοτήτων του θέματος: οι μαθητές όριζαν και απαριθμούσαν (1, 2 κ.λπ.) τις βασικές πτυχές/ενότητες του θέματος, υποδιαιρούσαν σε

επιμέρους υπο-ενότητες (1α, 1β, 2α, 2β κλπ.). Κάθε ενότητα και υπο-ενότητα αντιστοιχεί στα βασικά δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου.

✓ **Δημιουργία ερωτήσεων-απαντήσεων:** οι μαθητές διατύπωναν μια σειρά ερωτήσεων που αντιστοιχούσαν στα βασικά δομικά συστατικά του επιχειρηματολογικού κειμένου και μέσω των απαντήσεων ανέπτυσαν το θέμα.

✓ **Χρήση μαθηματικών συμβόλων και σχέσεων:** οι μαθητές υποστηρίχθηκαν μνημονικά να επεξεργαστούν και να αποθηκεύσουν τους τέσσερις δυνατούς τρόπους οργάνωσης των δομικών στοιχείων της επιχειρηματολογίας στο κείμενο που παρήγαν με αντίστοιχα μαθηματικά σύμβολα ή σχέσεις. Συγκεκριμένα:

–Κατά την πρώτη επιλογή οργάνωσης οι μαθητές μπορούσαν να ξεκινήσουν από τα επιχειρήματα του αντιπάλου και έπειτα να τα αναιρέσουν. Η επιλογή αποδόθηκε ως **A-** (όπου A η αντίθετη άποψη).

–Κατά τη δεύτερη επιλογή οι μαθητές ξεκινούσαν από τα επιχειρήματα του αντιπάλου που θεωρούσαν ισχυρά (εξηγώντας το γιατί) και αναιρούσαν τα λιγότερο πειστικά, προσθέτοντας και άλλα επιχειρήματα υποστήριξης της δικής τους άποψης. Η επιλογή αποδόθηκε ως **A+ /A- /B+** (όπου A η αντίθετη άποψη και B η υποστηριζόμενη).

–Κατά την τρίτη επιλογή οι μαθητές μπορούσαν να ξεκινήσουν από τα δικά τους επιχειρήματα και να αντικρούσουν τα αντεπιχειρήματα που πίστευαν ότι θα προβάλλει στο καθένα από αυτά ο αντίπαλος από τη δική του οπτική, για να τα αναιρέσουν στη συνέχεια και έτσι να γίνει πιο ισχυρή η άποψή τους. Η επιλογή αποδόθηκε ως **B+ / -(B+) / -[-(B+)]** (όπου B η υποστηριζόμενη άποψη).

–Κατά την τέταρτη επιλογή οι μαθητές μπορούσαν να αναπτύξουν μια θέση ή λύση που απορρέει από τα πειστικά, ισχυρά επιχειρήματα και των δύο πλευρών **A+ ^ B+** (όπου A η αντίθετη άποψη και B η υποστηριζόμενη).

✓ **Εις άτοπον απαγωγή:** οι μαθητές επέλεξαν έναν από τους παραπάνω τρόπους οργάνωσης χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της «εις άτοπον απαγωγής», κατέληγαν δηλαδή σε κάποιο τρόπο οργάνωσης αποκλείοντας τους άλλους.

✓ **Γραφικοί οργανωτές:** οι μαθητές χρησιμοποιούσαν τους εννοιολογικούς χάρτες που σχεδιάστηκαν για να τους υποστηρίξουν στο σχεδιασμό, στην παραγωγή ιδεών και στην οργάνωση. Αυτοί οι εννοιολογικοί χάρτες παραθέτονται στην παρακάτω υπο-ενότητα ως οπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν και για την υποστήριξη μαθητών με ισχυρή οπτικοχωρική νοημοσύνη (βλ. και επιχειρηματολογικά σχήματα και Μοντέλο Διαλεκτικής Αντιπαράθεσης ενότ. 6.3.2.2.1.1.2.).

✓ **Αρκτικόλεξα:** οι μαθητές χρησιμοποιούσαν αρκτικόλεξα για την ευκολότερη απομνημόνευση των συγγραφικών διαδικασιών γενικότερα και του επιχειρηματολογικού κειμένου ειδικότερα. Το ίδιο εργαλείο αξιοποιούσαν και οι μαθητές με ισχυρή οπτικοχωρική νοημοσύνη· για το λόγο αυτό τα αρκτικόλεξα παρουσιάζονται αναλυτικότερα παρακάτω (βλ. σχήμα 6.8.).

❖ *ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ/ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ/ΙΔΕΩΝ*

✓ **Διερεύνηση λογικών σχέσεων:** για να αναπτύξουν οι μαθητές περισσότερο τα επιχειρήματά τους διερευνούσαν τις λογικές σχέσεις των προκειμένων και του συμπεράσματος:

- Αν Α προκείμενη και Β συμπέρασμα πώς το Α οδηγεί στο Β;
- ✓ **Απαντώ σε λογικές ερωτήσεις:** ως επέκταση της προηγούμενης στρατηγικής οι μαθητές απαντούσαν σε λογικές ερωτήσεις, οι οποίες αντανάκλουν τα δομικά συστατικά των επιχειρηματολογικών σχημάτων και τη λογική τους σχέση.
- Αν χρησιμοποιήσω *αιτιολόγηση*, σκέφτομαι:
 - ποιο είναι το αίτιο ή για ποιους λόγους υποστηρίζω αυτή την άποψη; (λόγος)
 - τι σημαίνει;
 - πώς αυτός ο λόγος συνδέεται με τον ισχυρισμό μου;
 - πώς ξέρω ότι το προηγούμενο είναι αλήθεια; (τα ίδια περίπου ερωτήματα ισχύουν και όταν θέλω να πείσω με **αίτιο - αποτέλεσμα**).
- Αν χρησιμοποιήσω επιχειρήματα από *αναλογία ή σύγκριση/αντίθεση*, σκέφτομαι:
 - ποια είναι τα πράγματα, καταστάσεις κ.λπ. τα οποία συγκρίνω ως προς τις ομοιότητες ή τις διαφορές τους;
 - ως προς τι τα συγκρίνω; (κριτήρια σύγκρισης)
 - ποιες είναι οι ομοιότητες ή οι διαφορές ως προς αυτά τα κριτήρια;
- Αν **ορίζω μια έννοια**, σκέφτομαι:
 - Ποια είναι η οριστέα έννοια;
 - Ποιο το γένος;
 - Ποια η ειδοποιός διαφορά;
 - Ποια τα επιμέρους χαρακτηριστικά; Τι χρειάζεται να γράψω, για να είναι εμφανή;

- Αν **προσδιορίζω ένα φαινόμενο/κατάσταση**, απαντώ στις ερωτήσεις :
 - Τι: τι σημαίνει αυτό το φαινόμενο/κατάσταση;
 - Πού: σε ποιους τομείς, κοινωνίες, φύλα, κοινωνικά στρώματα εμφανίζεται;
 - Πότε: είναι σύγχρονο φαινόμενο ή διαχρονικό; Με ποια ένταση εμφανίζεται την εποχή μας;
 - Πώς: με ποιες μορφές, γεγονότα, επιμέρους φαινόμενα εκδηλώνεται;
- ❖ **ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ/ΒΕΛΤΙΩΣΗ**
- ✓ **Χρήση συμβόλων:** οι μαθητές χρησιμοποιούσαν σύμβολα για να δηλώσουν τις αδυναμίες του κειμένου τους:

Πίνακας 6.7.: Σύμβολα για τη βελτίωση του κειμένου

ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩ ΤΑ ΣΥΜΒΟΛΑ ΚΑΙ ΒΕΛΤΙΩΝΩ	
+	Προσθήκη ιδέας/περιεχομένου
×	Διαγραφή ιδέας/περιεχομένου (επανάληψη, δεν είναι πολύ σχετική με το θέμα)
↔	Καλύτερη σύνδεση προκειμένων-συμπεράσματος
↓	Μετακίνηση του χωρίου παρακάτω
↑	Μετακίνηση του χωρίου παραπάνω
∫	Καλύτερη σύνδεση παραγράφων/προτάσεων
Υ	Βελτίωση του ύφους
§	Αλλαγή παραγράφου
⟨⟩	Αναδιατύπωση του χωρίου
;	Αμφιβολία για την πειστικότητα του επιχειρήματος

- ✓ **Ταξινόμηση** του περιεχομένου του κειμένου **χρησιμοποιώντας αριθμούς:** οι μαθητές έβαζαν αριθμούς, για να σηματοδοτούν τα δομικά στοιχεία που θα έπρεπε να συμπεριλάβουν στο κείμενο τους, για να διευκολύνονται στην παρακολούθησή τους, ελέγχοντας έτσι την πληρότητα του περιεχομένου και την οργάνωσή του.

Πίνακας 6.8.: Αναθεώρηση του κειμένου με τη χρήση αριθμών

ΑΝΑΘΕΩΡΩ ΒΑΖΟΝΤΑΣ ΑΡΙΘΜΟΥΣ

1. Για το θέμα
2. Για τον καθορισμό της διαφωνίας
3. Για τη διατύπωση της άποψης του συγγραφέα
4. Για τα επιχειρήματά του – 4α, 4β, 4γ κ.λπ
5. Για τη διατύπωση της αντίθετης άποψης
6. Για τα επιχειρήματα της αντίθετης – 6α, 6β, 6γ κ.λπ.
7. Για την ανασκευή της αντίθετης άποψης – 7α, 7β, 7γ κ.λπ.
8. Για το συμπέρασμα

✓ **Αναζήτηση λογικών μηχανισμών συνοχής και συνεκτικότητας:** οι μαθητές διάβαζαν την αρχή των παραγράφων και έλεγχαν αν είναι λογικά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Διάλεγαν, επίσης, λέξεις από τον πίνακα των διαρθρωτικών λέξεων, για να συνδέσουν τις παραγράφους ή τις προτάσεις (πρόκειται για το ίδιο διευκολυντικό μέσο που αξιοποιούσαν και οι μαθητές με γλωσσική νοημοσύνη· βλ. προηγούμενη ενότητα).

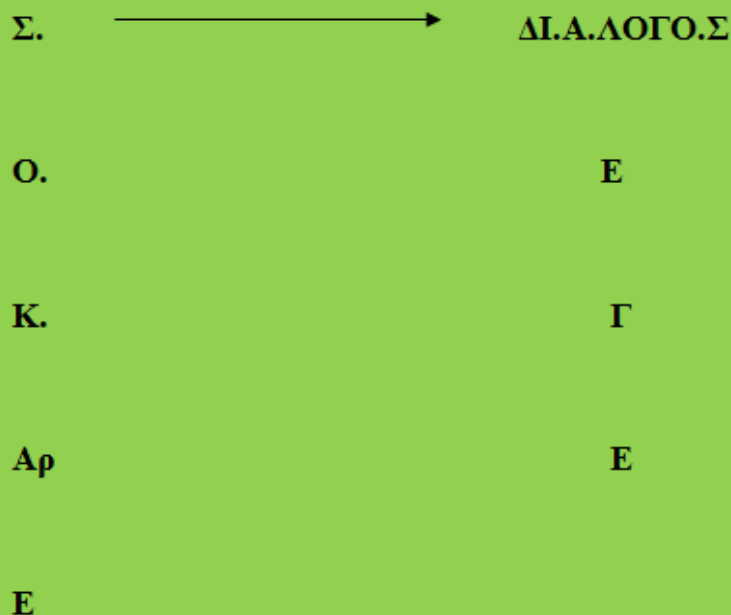
6.3.2.2.1.2.3. Οπτικοχωρική νοημοσύνη

Οι στρατηγικές που αξιοποιήθηκαν για τη διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών στους μαθητές με υψηλή χωρική νοημοσύνη επινοήθηκαν με βάση την ικανότητά τους να αναπαριστάνουν τον κόσμο οπτικά με εικόνες, διαγράμματα, γραφικές παραστάσεις κ.λπ. και διανοητικά και να αναδημιουργούν την οπτική τους εμπειρία (βλ. ενότ. 4.2.2.).

❖ **ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ (ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ, ΓΕΝΝΗΣΗ ΙΔΕΩΝ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ)**

✓ **Η χρήση αρκτικόλεξων** αποτέλεσε μια από τις μνημονικές τεχνικές που οπτικοποίησε συμπυκνωμένα τη σύνθετη συγγραφική διαδικασία και το σχεδιασμό του επιχειρηματολογικού κειμένου.

ΘΥΜΑΜΑΙ ΤΙΣ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΕ ΑΡΚΤΙΚΟΛΕΞΑ



Σχήμα 6.8.: *Αρκτικόλεξα της συγγραφικής διαδικασίας*

Το κάθετο αρκτικόλεξο αριστερά, το οποίο υιοθετήσαμε από το Σπαντιδάκη (2004), αποδίδει τις συγγραφικές διαδικασίες που περιγράφουν τα κοινωνικογνωστικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. ενότ. 2.3.): **Σ**χεδιάζω, **Ο**ργανώνω, **Κ**αταγράφω, **Α**ναθεωρώ, **Ε**κδίδω. Οι μαθητές υποστηρίχτηκαν να θυμούνται και να κατευθύνουν τις νοητικές τους δραστηριότητες στη φάση του σχεδιασμού με το αρκτικόλεξο **ΔΙ.Α.ΛΟΓΟ.Σ**, το οποίο αντιστοιχεί στις επιχειρηματολογικές φάσεις του πραγματολογικού μοντέλου των van Eemeren & Grootendorst (1992), τη φάση της αντιπαράθεσης, την εναρκτική φάση, τη φάση της επιχειρηματολογίας και την καταληκτική φάση (βλ. ενότ. 1.3.3.). Το αρκτικόλεξο δημιουργήθηκε στη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης κατά την αλληλεπίδραση των μαθητών, οι οποίοι με αυτό απέδωσαν τις εξής νοητικές δραστηριότητες: καθορίζω τη **Δ**ιαφωνία, **Α**ποδέχομαι-**Α**πορρίπτω, λέω τους **Λ**όγους της αποδοχής ή απόρριψης (επιχειρήματα), καταλήγω σε ένα **Σ**υμπέρασμα σχετικά με το τι θα υποστηρίξω. Αναγνωρίζοντας την κρισιμότητα της ανάπτυξης των επιχειρημάτων οδηγήθηκαν στη δημιουργία του νέου αρκτικόλεξου **Λ.Ε.Γ.Ε.**, στο οποίο αποτυπώνεται η νοητική δραστηριότητα στην οποία τους κατευθύνουμε για την περαιτέρω ανάπτυξη των επιχειρημάτων (καταγραφή) και την

οργάνωσή τους σε συνεπή δομικά σχήματα που θα εξασφαλίζουν την αξιοπιστία τους. Συγκεκριμένα: λέω το Λόγο για τον οποίο υποστηρίζω ή απορρίπτω την άποψη, τον Εξηγώ, αν χρειάζεται, χτίζω τη Γέφυρα μεταξύ του λόγου και της άποψης που υποστηρίζω, Ενισχύω περισσότερο τη γέφυρα, αν χρειάζεται. Ο Λόγος ισοδυναμεί με την πρώτη προκειμένη του επιχειρήματος. Η εξήγηση του λόγου/προκειμένης αναφέρεται στη διευκρίνιση εννοιών ή όρων που πιθανά περιέχονται σ' αυτήν και κρίνεται απαραίτητη ή πρέπουσα, προκειμένου ο αναγνώστης να μπορεί να παρακολουθήσει τη συλλογιστική σκέψη του συγγραφέα. Η Γέφυρα είναι το σημαντικότερο σημείο του επιχειρήματος, εφόσον πρέπει να συνδέσει το λόγο/προκειμένη με την υποστηριζόμενη άποψη. Το γεφύρωμα αυτό δεν ταυτίζεται με ένα τύπο επιχειρήματος (π.χ. την αιτιολόγηση) αλλά μπορεί να γίνει με διάφορα επιχειρηματολογικά σχήματα. Δηλαδή, ο επιχειρηματολόγος, προκειμένου να δείξει γιατί αυτός ο λόγος τον κάνει να υποστηρίζει αυτή τη θέση, μπορεί να χρησιμοποιήσει επιχειρήματα από αναλογία, επιχείρημα από σύγκριση/αντίθεση, από αυθεντία, αίτιο/αποτέλεσμα, παράδειγμα, κ.λπ. (βλ. επιχειρηματολογικά σχήματα 1.3.1.2.). Η ενίσχυση της Γέφυρας αναφέρεται στην παρουσίαση τεκμηρίων, αυθεντιών ή την προσθήκη επιχειρημάτων που λειτουργούν υποστηρικτικά προς το κύριο επιχείρημα/λόγο και συνεργούν ενδυναμώνοντας την επιχειρηματολογία (συντονιστική επιχειρηματολογία) ή αποδεικνύουν τον κύριο λόγο/προκειμένη, επειδή χρειάζεται απόδειξη (υποτακτική επιχειρηματολογία), προκειμένου το επιχείρημα να κερδίζει σε πειστικότητα και αποφεύγοντας την πλάνη «λήψη δεδομένου» ή «προϋπόθεση του ζητούμενου»⁹³.

Θα μπορούσαμε να πούμε για τα αρκτικόλεξα ΔΙ.Α.ΛΟΓΟ.Σ και Λ.Ε.Γ.Ε. ότι η χρήση τους ήταν ιδιαίτερα υποστηρικτική για τους μαθητές, διότι σ' αυτό συμπυκνώνεται με πολύ απλό τρόπο μια σύνθετη θεωρία της επιχειρηματολογίας και των επιχειρηματολογικών σχημάτων της άτυπης λογικής. Επιπλέον, κρίθηκε πολύ εύστοχο «εργαλείο» από τους περισσότερους μαθητές, γιατί ανταποκρίθηκε σε πολλούς τύπους νοημοσύνης: ο μνημονικός κανόνας, η οπτικοποίηση της θεωρίας που εμπεριέχει και η παραπομπή σε εικονικές αναπαραστάσεις (πχ. μιας συζήτησης, το χτίσιμο μια γέφυρας) ικανοποιεί τους μαθητές με υψηλή οπτικοχωρική νοημοσύνη και

⁹³ Αν οι προκειμένες που οδηγούν στο συμπέρασμα/ισχυρισμό είναι αμφισβητήσιμες, τότε λέγεται ότι προϋποτίθεται το ζητούμενο, δηλαδή χρειάζεται απόδειξη. Π.χ. Η θανατική ποινή είναι ηθικά εσφαλμένη, γιατί είναι εκούσια θανάτωση ενός ανθρώπου (και εννοείται ότι κάθε εκούσια θανάτωση ανθρώπου είναι ηθικά εσφαλμένη). Η προϋπόθεση/προκειμένη (η θανατική ποινή είναι εκούσια θανάτωση) από την οποία απορρέει ο ισχυρισμός (η θανατική ποινή είναι ηθικά εσφαλμένη), δεν είναι δεδομένη, χρειάζεται απόδειξη (εκτός κι αν θεωρηθεί αξίωμα σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο).

τους κιναισθητικούς, οι απαιτήσεις συλλογιστικής σκέψης κατά τη σύνδεση λόγου/πρώτης προκείμενης και ισχυρισμού τους λογικομαθηματικούς, το γλωσσικό περιεχόμενο των αρκτικόλεξων τους γλωσσικούς, η «προσταγή» (λέγε), η οποία χρησιμοποιήθηκε ως λεκτικό σημείο/σύμβολο καθοδήγησης της επιχειρηματολογίας, τους διαπροσωπικούς.

✓ **Χρήση σκίτσων** για την οπτικοποίηση των συγγραφικών δραστηριοτήτων: τα σκίτσα οπτικοποιούν τις συγγραφικές δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στο επιχειρηματολογικό κείμενο. Ο «σκεπτόμενος συγγραφέας» Σχεδιάζει, ορίζει ποιο είναι το θέμα-πρόβλημα, προσδιορίζει τη σημασία του (ορισμός/προσδιορισμός του θέματος), τον αποδέκτη του κειμένου (αναγνώστης), το σκοπό του, τη διαφωνία σχετικά με το θέμα (αντίθετες απόψεις) και συγκεντρώνει επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα και τεκμήρια σχετικά με κάθε άποψη. Οργανώνει στη συνέχεια το περιεχόμενο που έχει συγκεντρώσει επιλέγοντας ανάμεσα στις τέσσερις στρατηγικές που αναφέρονται στο: Αντικρούω, Αποδέχομαι & Αντικρούω, Υποστηρίζω & Αντικρούω, Συνθέτω. Στη συνέχεια Καταγράφει, αναπτύσσει περισσότερο το περιεχόμενο, και τέλος Αναθεωρεί, σε επίπεδο περιεχομένου, οργάνωσης, ύφους, λεξιλογίου, σύνταξης και ορθογραφίας και Εκδίδει.

✓ **Χρήση γραφικών οργανωτών** για το σχεδιασμό, την παραγωγή ιδεών και την οργάνωσή τους: οι μαθητές αξιοποιούσαν τον εννοιολογικό χάρτη στον οποίο αποτυπώνεται στο Μοντέλο της Διαλεκτικής Αντιπαράθεσης (βλ. σχήμα 6.1.) και τους γραφικούς οργανωτές στους οποίους αποτυπώνονται τα επιχειρηματολογικά σχήματα ως υποστηρικτικά μέσα για την παραγωγή ιδεών και επιχειρημάτων (βλ. ενότ. 6.3.2.2.1.1.2.)⁹⁴.

⁹⁴ Η γνώση της κειμενικής δομής χρησιμεύει ως χάρτης που βοηθά το συγγραφέα να αποφασίσει ποια στοιχεία/πληροφορίες θα συμπεριλάβει στο παραγόμενο κείμενο, πώς θα τις οργανώσει και θα αναδείξει τη μεταξύ τους σχέση. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που επικεντρώνουν άμεσα στη διδασκαλία των οργανωτικών δομών του κειμένου βασίζονται στη θεωρία του Rumelhart (1980) ότι τα βασικά σχήματα είναι οι «δομικές μονάδες» της γνωστικής λειτουργίας. Ο όρος «σχήμα» χρησιμοποιείται για να περιγράψει ιδιαίτερα έννοιες που είναι διαθέσιμες στη μνήμη και χρησιμεύουν ως «αγκίστρι» στο οποίο «αγκιστρώνεται» μια νέα πληροφορία. Οι προσεγγίσεις αυτές διδάσκουν άμεσα τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους, για να βοηθήσουν τους μαθητές να δημιουργήσουν ανάλογα σχήματα, εφόσον, όπως έχει αποδειχτεί ερευνητικά, αποτελούν μια σημαντική συσκευή (schema-driven process) για την παραγωγή ιδεών, την απόρριψη ή την τελική επιλογή των καταλληλότερων από ένα σύνολο παραγόμενων ιδεών και τους βοηθούν να αυτορρυθμίζουν τη σκέψη τους στη διάρκεια της αναζήτησης (Dolz, 1996; Kieft & Rijlaarsdam, 2003; Crasnich & Lumbelli, 2005).

Ο ΣΚΕΠΤΟΜΕΝΟΣ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ



ΣΧΕΔΙΑΖΩ

Θέμα-πρόβλημα, σημασία,
αναγνώστης, σκοπός, διαφωνία

Επιχειρήματα -
Αντεπιχειρήματα - τεκμήρια



ΟΡΓΑΝΩΝΩ

Αντικρούω; Αποδέχομαι &
αντικρούω; Υποστηρίζω &
αντικρούω; Συνθέτω;



ΚΑΤΑΓΡΑΦΩ

Αναπτύσσω περισσότερο τις
ιδέες και τα επιχειρήματα



ΑΝΑΘΕΩΡΩ

Οργάνωση κειμένου -
επιχειρήματος - παραγράφου
Περιεχόμενο - Ιδέες - Ύφος
Λεξιλόγιο-σύνταξη-
ορθογραφία

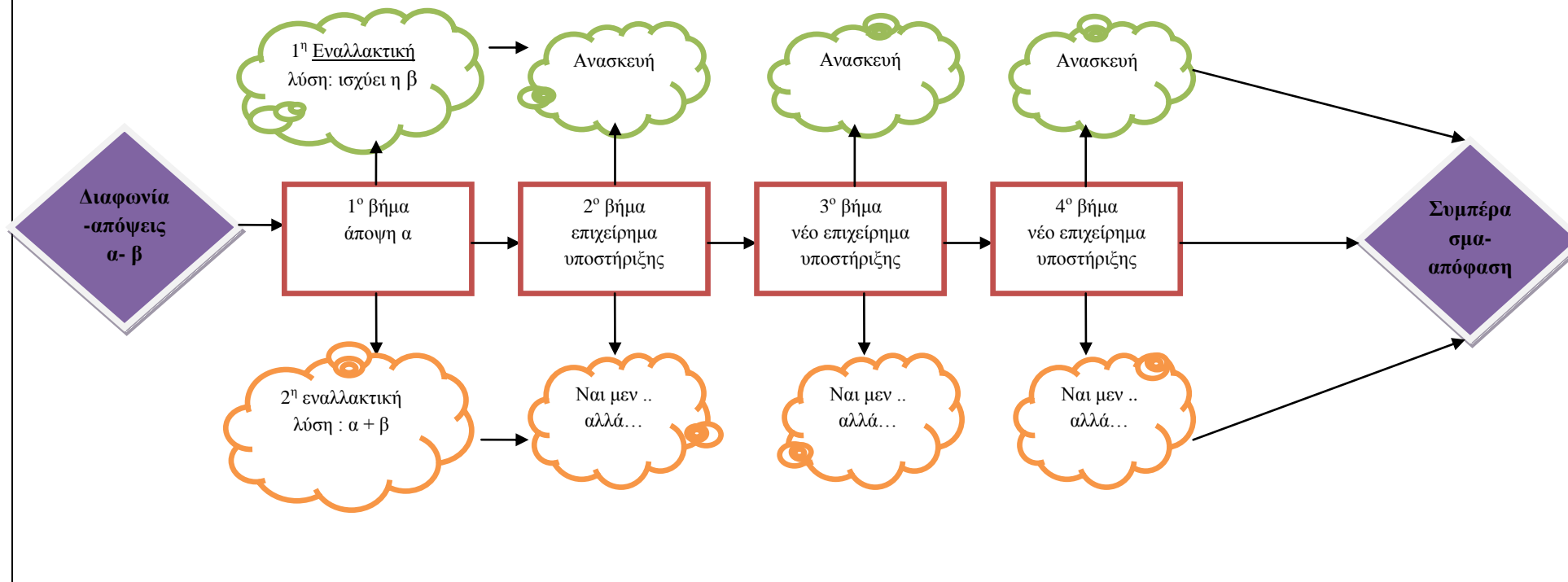


ΕΚΔΙΔΩ

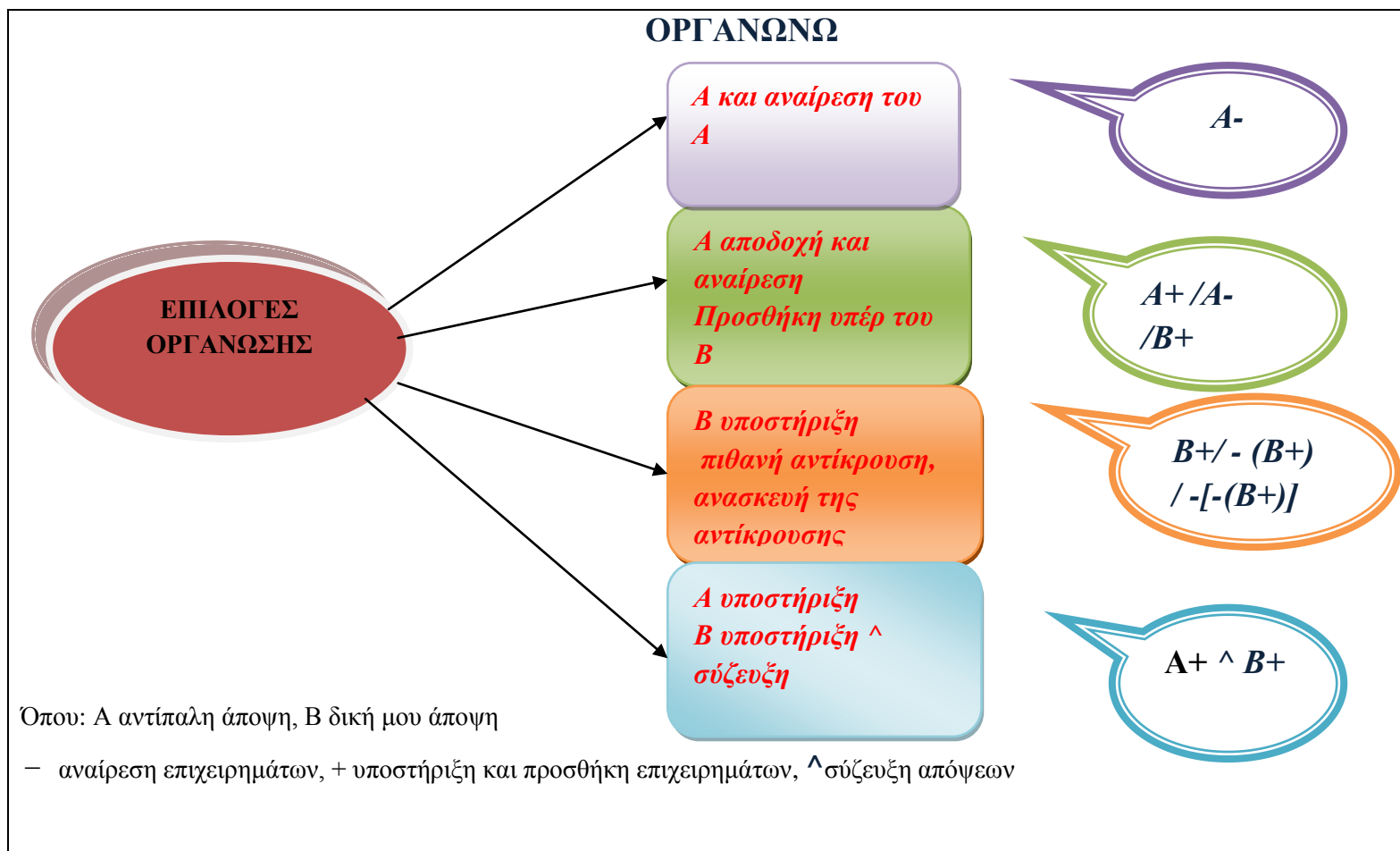
Σκίτσο 6.7.: Ο σκεπτόμενος συγγραφέας

ΣΧΕΔΙΑΖΩ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩ ΙΔΕΕΣ

(αποφάσισε τι θα υποστηρίξεις, αφού δεις πόσα κουτιά και σύννεφα μπορείς να γεμίσεις)



Σχήμα 6.9.: Γραφικός Οργανωτής του Σχεδιασμού και της Παραγωγής Ιδεών



Σχήμα 6.10.: Γραφικός Οργανωτής Οργάνωσης των Επιχειρημάτων

Στο σχήμα 6.9. παρουσιάζεται ο γραφικός οργανωτής στον οποίο αποτυπώνονται οι ευρετικές στρατηγικές⁹⁵ μέσω των οποίων οι μαθητές καθοδηγήθηκαν στο σχεδιασμό και την παραγωγή ιδεών. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι ευρετικές αυτές ισοδυναμούν με τις νοητικές διαδικασίες από τις οποίες διέρχεται κάποιος, όταν σχεδιάζει το επιχειρηματολογικό κείμενο και παράγει ιδέες. Αφετηρία είναι ο καθορισμός της διαφωνίας σχετικά με ένα θέμα (απόψεις α και β). Η κύρια νοητική διαδικασία είναι η επιλογή της άποψης που θα υποστηριχθεί (ας πούμε της α) και η υποστήριξή της με επιχειρήματα. Αυτή η διαδικασία αποτελεί την κύρια διαδρομή που αποτελείται από τα πλαίσια. Εναλλακτικά, όμως, της άποψης α μπορεί να υποστηριχτεί η άποψη β, της οποίας τα επιχειρήματα υποστήριξης ισοδυναμούν με αναιρέσεις της άποψης α, οι οποίες αποδίδονται σχηματικά με τα πράσινα σύννεφα. Ως δεύτερη εναλλακτική άποψη προς την α μπορεί να θεωρηθεί μια μετριοπαθέστερη, η οποία αποδέχεται ως ένα βαθμό την ορθότητα των επιχειρημάτων υποστήριξης της α, όμως παραθέτει και επιχειρήματα υποστήριξης της β, που αποδίδονται με τα πορτοκαλί σύννεφα. Μέσα από τις διαδικασίες αυτές ο συγγραφέας-επιχειρηματολόγος αποφασίζει ποια άποψη θα υποστηρίξει τελικά.

Στο γραφικό οργανωτή που παρουσιάζεται στο σχήμα 6.10. αποτυπώνονται οι δυνατές επιλογές οργάνωσης των επιχειρημάτων, αντεπιχειρημάτων και ανασκευών. Οι ίδιες επιλογές, οπτικοποιημένες σε αυτό το σημείο, δόθηκαν στους μαθητές με ισχυρή λογικομαθηματική νοημοσύνη στη στρατηγική «Χρήση μαθηματικών συμβόλων και σχέσεων» για τη γέννηση ιδεών (βλ. ενότ. 6.3.2.2.1.2.2.).

✓ **Με τα μάτια της φαντασίας:** οι μαθητές προτρέπονταν να δουν με κλειστά μάτια την εικόνα της αντιπαράθεσης: «Φαντάσου ότι είσαι ομιλητής. Τι βλέπεις να συμβαίνει; Τι βλέπεις που σε κάνει να υποστηρίζεις αυτή την άποψη; Ποιο το αποτέλεσμα της αντιπαράθεσης;»⁹⁶

❖ ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ/ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ/ΙΔΕΩΝ

✓ «**Ανάγνωση**» και «**μετάφραση**» του γραφικού οργανωτή: οι μαθητές μετέτρεπαν τους γραφικούς οργανωτές που χρησιμοποίησαν κατά το σχεδιασμό και την οργάνωση σε λόγο, εξηγώντας τα πλαίσια και τις συνδέσεις τους (βέλη).

⁹⁵ Οι ευρετικές στρατηγικές (ή απλά ευρετικές) είναι απλοί κανόνες ή γενικές υποδείξεις (σε αντίθεση με τους αλγόριθμους) που επινοεί με επαγωγικό ή αναλογικό τρόπο σκέψης ο λύτης ενός προβλήματος και τον βοηθούν να το προσεγγίσει, να το κατανοήσει αποτελεσματικά και να διαχειριστεί τις γνώσεις του, για να το επιλύσει (Κωσταρίδου – Ευκλείδη, 1997).

⁹⁶ Αυτή η πρακτική δίνει στους μαθητές μια άμεση ευκαιρία να επεξεργαστούν οπτικά το υλικό και να στηριχτούν στην αντιληπτική τους εμπειρία (Perkins, 2008).

✓ **Χρήση του αρκτικόλεξου Λ.Ε.Γ.Ε:** οι μαθητές ανέπτυξαν περισσότερο τα επιχειρήματα, επιδιώκοντας να κάνουν σαφή τη σχέση της προκειμένης (λόγου) με το συμπέρασμα («Γέφυρα») και να ενισχύσουν την πειστικότητά της («Ενίσχυση»).

❖ *ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ/ΒΕΛΤΙΩΣΗ*

✓ **Σημειώσεις και τίτλοι:** οι μαθητές κρατούσαν σημειώσεις καθώς αναθεωρούσαν και έβαζαν τίτλους στις παραγράφους, αποδίδοντας έτσι με αφαιρετικό και οπτικό τρόπο τη μακροδομή του κειμένου.

✓ **Μετατροπή του κειμένου σε διαγραμματικό χάρτη:** οι μαθητές μετέτρεπαν το κείμενό τους σε διάγραμμα, νοητικό ή εννοιολογικό χάρτη, όπου οπτικοποιούσαν τις σχέσεις μεταξύ των βασικών εννοιών, ιδεών, επιχειρημάτων. Δυσκολία στην επιτυχή μετάφραση του κειμένου σε διάγραμμα ή χάρτη, σήμαινε πιθανές αδυναμίες του και ανάγκη βελτίωσής του στα αντίστοιχα σημεία.

✓ **Χρήση χρωμάτων:** οι μαθητές χρησιμοποιούσαν διαφορετικά χρώματα, για να δηλώσουν τα δυνατά και τα αδύνατα επιχειρήματα, τη δομή του επιχειρήματος (προκειμένες - συμπέρασμα), τα μέρη των παραγράφων, τα επιχειρήματα και τις ανασκευές, το συμπέρασμα. Κάθε στοιχείο υπογραμμιζόταν με διαφορετικό χρώμα.

✓ **Χρήση αρκτικόλεξων και επιχειρηματολογικών σχημάτων:** οι μαθητές έλεγχαν μέσω των οπτικών διευκολύνσεων που παρατίθενται στην ενότητα 6.3.2.2.1.1.2. αν είχαν αξιοποιήσει τα δομικά μέρη του επιχειρηματολογικού κειμένου και αν είχαν αναπτύξει σωστά τα επιχειρήματα.

6.2.2.2.1.2.4. Διαπροσωπική νοημοσύνη

Οι στρατηγικές και τα διευκολυντικά μέσα σχεδιάστηκαν με βάση την ικανότητα των μαθητών με υψηλή διαπροσωπική νοημοσύνη να προσλαμβάνουν τα διαπροσωπικά «μηνύματα», να αξιοποιούν τη γνώση τους για τους άλλους, για να ερμηνεύουν ή να διαχειρίζονται τις κοινωνικές περιστάσεις, και να εργάζονται ομαδικά (βλ. ενότ. 4.2.2.).

❖ *ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ (ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ, ΓΕΝΝΗΣΗ ΙΔΕΩΝ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ)*

✓ **Προσδοκίες του αναγνώστη:** οι μαθητές σχεδίαζαν το κείμενό τους έχοντας στο νου τον αποδέκτη τους και τις προσδοκίες του ανάλογα με την ταυτότητά του. Διερωτούνταν: ποιος είναι ο αναγνώστης του κειμένου; Τι ιδέες, αξίες, συναισθήματα

πιστεύω ότι έχει; Τι θα ήθελε να ακούσει; Σε ποια ζητήματα θα ήθελε ο αναγνώστης να τοποθετηθώ; Άρα, ποιες πλευρές θα θίξω;

- ✓ **Προσδιορισμός των συμμετεχόντων στην περίπτωση:** οι μαθητές διερευνούσαν ποια άτομα, ποιες κοινωνικές ομάδες εμπλέκονταν στο θέμα ή ήταν σχετικά με αυτό και κατέγραφαν επιχειρήματα που πίστευαν ότι θα υπαγόρευε ο ρόλος τους ή και τα κίνητρα που απορρέουν από αυτόν.
- ✓ **Προτεραιότητα στην κοινωνική πλευρά του θέματος:** οι μαθητές ξεκινούσαν την παραγωγή ιδεών ή από λέξεις που έχουν κοινωνικό περιεχόμενο ή από τις κοινωνικές επιδράσεις του θέματος.
- ✓ **Αξιοποίηση της επικαιρότητας:** οι μαθητές διερευνούσαν την επικαιρότητα, σχετικές πληροφορίες, απόψεις, γεγονότα σχετικά με το θέμα.
- ✓ **Συνεργατικές δραστηριότητες:**
 - Οι μαθητές συνεργαζόμενοι σε ζεύγη, επινοούσαν επιχειρήματα με την εξής διαδικασία: ο ένας έβρισκε ένα επιχείρημα ή τεκμήριο υποστηρίζοντας την άποψή του και ο άλλος το ανέτρεπε, ακόμα κι αν συμφωνούσε με την ίδια άποψη, προβλέποντας τι θα αντιπαρέβαλλε ένας «αντίπαλος». Από τη διαδικασία αυτή κρατούσαν και ανέπτυσαν τα πιο πειστικά επιχειρήματα.
 - Κάποιος μαθητής «δίδασκε» σε ένα συμμαθητή του πώς να σχεδιάσει το κείμενό του, να βρει ιδέες και να τις οργανώσει⁹⁷.
 - Κάποιος μαθητής συντόνιζε την αντιπαράθεση δύο συμμαθητών του σχετικά με το θέμα: ζητούσε από τον πρώτο μαθητή να πει την άποψή του, να την προσδιορίσει, να πει τα επιχειρήματά του. Στη συνέχεια, ζητούσε από τον «αντίπαλο» να δεχτεί τα πειστικά επιχειρήματα, να αντιπαρατεθεί ή να αναιρέσει τα επιχειρήματα με τα οποία ο συμμαθητής του υποστήριξε την άποψή του και να προσθέσει άλλα. Έπειτα, ο μαθητής-συννοστής προσπαθούσε να «αντιμετωπίσει» τη σύγκρουση, ξεκινώντας από την κριτική των προσδιορισμών/ορισμών, απορρίπτοντας τα αδύναμα επιχειρήματα, διατηρώντας τα ισχυρά και προτείνοντας τρόπους οργάνωσής τους.
- ❖ **ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ/ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ/ΙΔΕΩΝ**
- ✓ **Γράψε για τον αναγνώστη/ακροατή:** οι μαθητές προτρέπονταν να μπου στή θέση του αναγνώστη/ακροατή και να σκεφτούν:

⁹⁷ Αυτού του είδους η συνεργατική δραστηριότητα λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε έναν αδύναμο και έναν έμπειρο συγγραφέα (peer tutoring). Ο πρώτος ωφελείται από την παρατήρηση και τη μίμηση του συνομήλικου που λειτουργεί ως πρότυπο, ενώ ο δεύτερος ενδυναμώνει και δομεί τη σκέψη του, διδάσκοντας στην ουσία τις γνωστικές δραστηριότητες που ακολουθεί κατά τη διαδικασία της γραφής (Ματσαγγούρας, 2000· Σπαντιδάκης, 1998).

- ποια από τις ιδέες ή τα επιχειρήματα που είχαν συγκεντρώσει δε θα ήταν κατανοητές για τον ακροατή/αναγνώστη, ώστε να τα αναπτύξουν περισσότερο.
- επέλεξαν, επίσης, λέξεις/φράσεις που πίστευαν ότι θα επιδρούσαν σ' αυτόν.
- επέλεξαν διαρθρωτικές λέξεις/φράσεις και επιχειρηματολογικούς δείκτες, ώστε να βοηθήσουν τον αναγνώστη να παρακολουθήσει την πορεία της σκέψης τους και τον τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών.
- **Συνεργατική δραστηριότητα:** «Γράψε με τον αναγνώστη». Κατά τη συνεργασία δύο μαθητών ο ένας αναλάμβανε το ρόλο του συγγραφέα κι ο άλλος του αναγνώστη. Ο συγγραφέας συνέθετε/κατέγραφε τη θεματική πρόταση μιας παραγράφου κι ο αναγνώστης, αφού τη διάβαζε σιωπηλά, έθετε μια ερώτηση στο συγγραφέα, για να εκμαιεύσει πληροφορίες για το θέμα ή για να ζητήσει διευκρινίσεις. Ο συγγραφέας απαντούσε προσθέτοντας στην πρώτη πρόταση την απάντηση που προέκυπτε ως μια νέα πρόταση. Η διαδικασία συνεχιζόταν, καθώς ο συγγραφέας συνέθετε και ο αναγνώστης αλληλεπιδρούσε με το κείμενο για αρκετές ακόμη προτάσεις, μέχρι να ανταλλαχθούν οι ρόλοι και να επαναληφθεί η διαδικασία.⁹⁸

❖ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ/ΒΕΛΤΙΩΣΗ

- ✓ **Διάβασε ως αναγνώστης/ακροατής:** οι μαθητές ξαναδιάβαζαν και αναθεωρούσαν το κείμενο από το πρίσμα του ακροατή/ αναγνώστη του κειμένου, λάμβαναν υπόψη το ρόλο, τις οπτικές, τις αξίες του, τι θα ήθελε να ακούσει με βάση αυτές, ποια από τα επιχειρήματα και τις ανασκευές που είχε γράψει ο μαθητής δε θα ικανοποιούσαν ή δε θα «άγγιζαν» τον αναγνώστη και αποφάσιζαν τι θα αλλάξουν⁹⁹.
- ✓ **Συνεργατικές δραστηριότητες:**
- **«Κριτικός αναγνώστης»:** οι μαθητές ασκούσαν κριτική στο κείμενο ενός συμμαθητή-συνεργάτη τους. Υποδείκνυαν τι δεν τους ικανοποιούσε από αυτό, τι θα ήθελαν να εξηγηθεί λεπτομερέστερα και πρότειναν αλλαγές. Στη διαδικασία αυτή

⁹⁸ Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να συζητήσουν τους συμπληρωματικούς τους ρόλους και τις ευθύνες τους ως αναγνώστων ή συγγραφέων, να αντιληφθούν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πρόσληψή του και την αντίδραση του αποδέκτη του, ότι στο κείμενο συναντάται ο συγγραφέας με τον αναγνώστη. Ο αναγνώστης, δηλαδή, δε δέχεται παθητικά το κείμενο, αλλά το ανιχνεύει κάνοντας κατάλληλες ερωτήσεις και ο συγγραφέας παίρνει υπόψη τις πιθανές λογικές απαιτήσεις του αναγνώστη και δίνει απαντήσεις. Ο συγγραφέας, ειδικότερα, συνειδητοποιεί τη σημασία της εύστοχης «μετάφρασης» των ιδεών σε ένα συνεκτικό κείμενο, προκειμένου να άρει ό,τι εμποδίζει την κατανόηση (Smith, 1997; Ramonda, 1997).

⁹⁹ Η δραστηριότητα αυτή απορρέει από την αντίληψη ότι η συγγραφή και η ανάγνωση συνδέονται με μια σχέση αλληλεπίδρασης και μάλιστα με φορά από τη δεύτερη στην πρώτη, δηλαδή οι δεξιότητες ανάγνωσης καθορίζουν τις δεξιότητες συγγραφής (reading-to-writing model). Πρόκειται για μια κονστрукτιβιστική προσέγγιση που αντιλαμβάνεται την ανάγνωση ως ενεργό διαδικασία σύνθεσης νοήματος μέσω της οποίας ο αναγνώστης-συγγραφέας αποκτά «αίσθημα συγγραφικής ευθύνης», δηλαδή συνειδητοποιεί πως το κείμενο που παράγει συμβάλλει σε ένα κοινωνικό δίκτυο ιδεών που υφίσταται σε σχέση με το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται (Higgins et al, 1992; Greene, 1992).

χρησιμοποιούσαν, αν ήθελαν το πρωτόκολλο αναθεώρησης/βελτίωσης που χρησιμοποιούσαν ως διευκολυντικό μέσο και οι μαθητές με ισχυρή γλωσσική νοημοσύνη (βλ. ενότ. 6.3.2.2.1.2.1.).

- «**Διαλλακτικός αποδέκτης**»: οι μαθητές που δέχονταν την κριτική άκουγαν τις απόψεις του συμμαθητή - αναγνώστη του κειμένου τους και αποφάσιζαν τι θα άλλαζαν με βάση τις παρατηρήσεις του¹⁰⁰.

6.3.2.2.1.2.5. Ενδοπροσωπική νοημοσύνη

Οι δραστηριότητες και οι διευκολύνσεις για τους μαθητές με ισχυρή ενδοπροσωπική νοημοσύνη σχεδιάστηκαν με βάση την ικανότητά τους να κατανοούν τον κόσμο μέσα από τα δικά τους συναισθήματα και διαθέσεις, τη μεθοδικότητα και τη μεταγνωστική συμπεριφορά και παράλληλα τη διαισθητική τους ικανότητα (βλ. ενότ. 4.2.2.). Εκτός, όμως, από τις παρακάτω στρατηγικές και διευκολυντικά μέσα οι μαθητές αυτοί, λόγω της μεθοδικότητας της σκέψης τους, μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και τα εργαλεία που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές με λογικομαθηματική νοημοσύνη.

❖ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ (ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ, ΓΕΝΝΗΣΗ ΙΔΕΩΝ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ)

- ✓ **Προτεραιότητα στην ηθική/συναισθηματική πλευρά** του θέματος: οι μαθητές ξεκινούσαν να αναζητούν ιδέες από λέξεις με ηθικό/συναισθηματικό περιεχόμενο ή από επιχειρήματα ηθικού περιεχομένου.
- ✓ **Μέσα από τον «εαυτό»**: οι μαθητές σχεδίαζαν το κείμενό τους αξιοποιώντας την ικανότητά τους να εμβυθίζονται στον εσωτερικό τους κόσμο και να κατανοούν τον εξωτερικό μέσα από αυτόν. Αφετηρία, λοιπόν, του σχεδιασμού ήταν τα σημαντικά για αυτούς ζητήματα/πλευρές του θέματος και τα σχετικά με το θέμα βιώματά τους.
- ✓ **Εσωτερικός διάλογος/αυτο-ερωτήσεις**: δεδομένου ότι οι μαθητές με υψηλή ενδοπροσωπική νοημοσύνη χαρακτηρίζονται για τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, τη μεθοδική τους σκέψη και την εμπλοκή τους σε διαδικασίες αυτο-καθοδήγησης και αυτο-ρύθμισης, κρίθηκε κατάλληλη για αυτούς στρατηγική η διατύπωση ερωτήσεων

¹⁰⁰ Και αυτή η δραστηριότητα, όπως και η παραπάνω, αντλήθηκε από την προσέγγιση που αντιλαμβάνεται τη σχέση γραφής και ανάγνωσης αλληλεπιδραστική, αλλά με φορά από την πρώτη προς τη δεύτερη. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη ο καταλληλότερος τρόπος, για να ενδυναμωθούν οι συγγραφικές διαδικασίες, είναι μέσω ενός νέου κειμένου που παράγει ο συγγραφέας ως αντίδραση στις παρατηρήσεις -κριτικής, κυρίως, αποτίμησης και συμπερασματικού χαρακτήρα- ενός αναγνώστη στο αρχικό του κείμενο (writing as a response to reading). Η ποιότητα του νέου, «απαντητικού» αυτού κειμένου αντανακλά το βαθμό κατανόησης, κριτικής αντιμετώπισης του αναγνώστη από το συγγραφέα και την ικανότητα του συγγραφέα να προσαρμόζει στην προσωπικότητά του και τις εμπειρίες του όσα αντλεί από τις παρατηρήσεις-ερωτήσεις του αναγνώστη (Goodman & Goodman, 1983; Parodi, 2007).

στον εαυτό τους εν είδει ενός εσωτερικού διαλόγου¹⁰¹. Όπως έχει προαναφερθεί (βλ. ενότ. 3.3.4.), οι βασικές μεταγνωστικές δεξιότητες/στρατηγικές μπορούν να ομαδοποιηθούν σε στρατηγικές προσανατολισμού στο στόχο (συνειδητοποίηση και καθορισμός από το μαθητή του στόχου, τι γνωρίζει σχετικά, τι απαιτήσεις υπάρχουν κ.λπ.), σχεδιασμού των διαδικασιών με τις οποίες θα υλοποιηθεί ο στόχος, παρακολούθησης και αξιολόγησης της προσπάθειας μέσω του στοχασμού. Επομένως, η στρατηγική των αυτο-ερωτήσεων που επινοήσαμε αναφέρεται στις δεξιότητες αυτές και αξιοποιήθηκε –με κατάλληλα προσαρμοσμένες ερωτήσεις- σε όλα τα στάδια της συγγραφικής διαδικασίας, όπως φαίνεται από όσα ακολουθούν.

Πίνακας 6.9.: *Εσωτερικός διάλογος – Αυτο-ερωτήσεις Σχεδιασμού*

ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ/ΑΥΤΟΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

- ✓ Κατανοώ τη διατύπωση του θέματος;
- ✓ Γνωρίζω για αυτό το θέμα;
- ✓ Έχω σχετικά βιώματα/εμπειρίες; Μου φαίνεται εύκολο ή δύσκολο;
- ✓ Έχω ξαναγράψει για κάποιο σχετικό θέμα ή τέτοιο τύπο κειμένου;
- ✓ Ποιος είναι ο κύριος στόχος μου; Ποια η βασική ερώτηση στην οποία θα απαντήσω; Πρέπει να διευκρινίσω κάποια έννοια ή να προσδιορίσω κάποιο κοινωνικό φαινόμενο/κατάσταση; Σε ποια επιμέρους ερωτήματα μπορώ να χωρίσω το βασικό ερώτημα;
- ✓ Τι υποστηρίζω σχετικά με το θέμα; Αν ήμουν εγώ ο πρωταγωνιστής σε μια τέτοια περίπτωση αντιπαράθεσης, με ποια επιχειρήματα θα στήριζα τη θέση μου;
- ✓ Ποια είναι η αντίθετη άποψη; Με ποια επιχειρήματα θα μπορούσα να την υποστηρίξω, αν την αποδεχόμουν; Αν ήμουν εγώ ο πρωταγωνιστής σε μια τέτοια περίπτωση αντιπαράθεσης, με ποια επιχειρήματα θα την ανασκεύαζα;
- ✓ Ποια μπορώ να αναπτύξω ευκολότερα και πειστικότερα; Πού αντιμετωπίζω πρόβλημα; Ποιο εργαλείο θα με βοηθήσει να βρω ιδέες; (οι μαθητές επέλεγαν από τα διευκολυντικά μέσα αυτά που έκριναν αποδοτικά για αυτούς).
- ✓ Θα μπορούσα να αναφέρω οικονομικά, κοινωνικά, πολιτικά, ηθικά, συναισθηματικά, πνευματικά κ. ά. ζητήματα/επιχειρήματα σχετικά με το θέμα; Ποια κρίνω σημαντικότερα;
- ✓ Πώς θα οργανώσω τις ιδέες/επιχειρήματα που έχω συγκεντρώσει; Ποια από τις στρατηγικές οργάνωσης του διαλεκτικού παιχνιδιού με ικανοποιεί περισσότερο στο συγκεκριμένο θέμα; Γιατί; Στο παρελθόν ποια στρατηγική με βοήθησε περισσότερο; Να επιλέξω άλλη στρατηγική ή εργαλείο;

¹⁰¹ Η στρατηγική αυτή αποτελεί την καρδιά της κοινωνικογνωστικής θεωρίας της μάθησης. Όπως υποστηρίζει ο Meichenbaum, ο άνθρωπος διαθέτει την ικανότητα να πραγματοποιεί ένα «εσωτερικό διάλογο», μέσω του οποίου αυτο-καθοδηγεί τη σκέψη και τη συμπεριφορά του. Ο εσωτερικός διάλογος επιδρά κυρίως στις αντιληπτικές λειτουργίες της προσοχής, στις αξιολογικές κρίσεις του περιβάλλοντος, στην έκδηλη συμπεριφορά (αντιδράσεις) και στην αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων ενός προβλήματος ή μιας εσωτερικής σύγκρουσης.

❖ ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ/ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ/ΙΔΕΩΝ

- ✓ **Ονειροπόληση:** οι μαθητές φαντάζονταν ότι ήταν οι ίδιοι ομιλητές ή ακροατές σε μια εκδήλωση με αυτό το θέμα και «ονειροπολούσαν» τι θα ήθελαν να πουν ή να ακούσουν, αντίστοιχα, λεπτομερέστερα για να είναι οι απόψεις και τα επιχειρήματα περισσότερο κατανοητά και αποτελεσματικά.
- ✓ **Εσωτερικός διάλογος/αυτο-ερωτήσεις,** οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί

Πίνακας 6.10.: *Εσωτερικός διάλογος – Αυτο-ερωτήσεις Καταγραφής*

ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ/ΑΥΤΟ-ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

- ✓ Αν ήμουν εγώ ο αναγνώστης του κειμένου, ποια σημεία του περιεχομένου θα ήθελα να αναπτυχθούν περισσότερο, για είναι πιο κατανοητά;
- ✓ Με ποια τεκμήρια θα μπορούσα να εμπλουτίσω το περιεχόμενο ή να το κάνω σαφέστερο;
- ✓ Ποια εργαλεία με βοηθούν να αναπτύξω επαρκέστερα τις ιδέες και τα επιχειρήματά μου;
- ✓ Ποιο από αυτά τα εργαλεία είναι πιο αποδοτικό για μένα;

❖ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ/ΒΕΛΤΙΩΣΗ

- ✓ **Ονειροπόληση:** οι μαθητές προσποιούνταν νοερά ότι ήταν ήρωες σε κάποια ανάλογη περίσταση με αυτήν που ορίζει το θέμα και διερωτούνταν τι θα υποστήριζαν ή τι θα έκαναν διαφορετικά.
- ✓ **Εσωτερικός διάλογος/αυτο-ερωτήσεις,** οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί

Πίνακας 6.11.: *Εσωτερικός διάλογος – Αυτο-ερωτήσεις Αναθεώρησης*

ΕΣΩΤΕΡΙΚΟΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ/ΑΥΤΟ-ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗΣ

- ✓ Πώς αισθάνομαι για τις μέχρι τώρα επιλογές μου; Τι έχω κάνει μέχρι εδώ;
- ✓ Ποιο εργαλείο ή στρατηγική αναθεώρησης με διευκολύνει; (οι μαθητές επέλεξαν αυτό από τα διευκολυντικά μέσα που έκριναν αποδοτικό για αυτούς)
- ✓ Έχω αναπτύξει αρκετά τα επιχειρήματα ή τα τεκμήρια; Είναι σαφής η συλλογιστική μου πορεία; Τι δείχνω με τις κατάλληλες συνδετικές/διαρθρωτικές λέξεις;
- ✓ Αν ήμουν εγώ ο αναγνώστης του κειμένου θα ήμουν ικανοποιημένος; Τι θα ήθελα να ακούσω που δεν έχω γράψει; Τι δε θα ήθελα να ακούσω που έχω γράψει; Γιατί;
- ✓ Θα άλλαζα σε κάποια σημεία τον τρόπο έκφρασης;
- ✓ Ποια ήταν τα δυνατά και αδύναμα σημεία μου στο κείμενο αυτό; Τι αισθάνομαι για το θέμα και για τις διαδικασίες που ακολούθησα;

✓ **Γράψε για το κείμενο που διάβασες:** ο μαθητής διάβαζε το κείμενο που είχε γράψει κάποιος άλλος μαθητής και κατέγραφε πώς αισθανόταν γιαυτό, τα σχόλια, τις σκέψεις του, τις κριτικές ερμηνείες με βάση τις προσωπικές του προτιμήσεις¹⁰². Στην προσπάθειά του αυτή ο μαθητής-αναγνώστης δικαιολογούσε τις επιλογές του και υποδείκνυε τα σημεία στα οποία στηρίχθηκε για αυτές, προκειμένου να αποφευχθεί η επιφανειακή και γενικόλογη προσέγγιση και «να καταδυθεί» στο κείμενο και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής αναδημιουργούσε το κείμενο κάνοντας σαφείς τις σχέσεις ανάμεσα σ' αυτό και τη δική του πραγματικότητα, ανακατασκευάζοντας ταυτόχρονα και τα κειμενικά του σχήματα.

6.3.2.2.1.2.6. Κιναισθητική νοημοσύνη

Για τους μαθητές με ισχυρό κιναισθητικό τύπο νοημοσύνης οι στρατηγικές και τα διευκολυντικά μέσα σχεδιάστηκαν λαμβάνοντας υπόψη την κιναισθητική τους φαντασία και την ικανότητά τους να λύνουν προβλήματα ενεργώντας, να χρησιμοποιούν τη

¹⁰² Η δραστηριότητα αυτή (writing about reading), απορρέει, επίσης, από τη θεωρητική προσέγγιση που υποστηρίζει την επίδραση της ανάγνωσης στην ενίσχυση των συγγραφικών δεξιοτήτων. Ο αναγνώστης, στην προσπάθειά του να στηρίξει τις εξηγήσεις, τις γενικεύσεις ή τις κριτικές του ερμηνείες, εμπλέκεται σε μια δυναμική – ευρετική διαδικασία αντιλαμβανόμενος συγχρόνως πώς λειτουργεί ένα αποτελεσματικό επικοινωνιακό κείμενο και το ρόλο των χαρακτηριστικών του είδους του (Petrosky, 1982). Κρίθηκε δε κατάλληλη για τους μαθητές με υψηλή ενδοπροσωπική νοημοσύνη, οι οποίοι αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα μέσα από τον εσωτερικό τους κόσμο, τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τους δικούς τους στόχους.

γλώσσα του σώματος, για να επεξεργάζονται και να μεταδίδουν τις πληροφορίες, να χειρίζονται τα αντικείμενα και υλικά αφής (βλ. ενότ. 4.2.2.).

❖ *ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ (ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ, ΓΕΝΝΗΣΗ ΙΔΕΩΝ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ)*

✓ **«Σκηνοθεσία της αντιπαράθεσης»:** οι μαθητές «σκηνοθετούσαν» την αντιπαράθεση/διαφωνία σχετικά με το θέμα που έπρεπε να αναπτύξουν: όριζαν την υπόθεση (θέμα), το περιβάλλον στο οποίο θα λάμβανε μέρος η αντιπαράθεση (επικοινωνιακές συνθήκες), τους ρόλους (αντιπαρατιθέμενους), το ύφος κάθε αντιπαρατιθέμενου. «Ηθοποιοί» που θα ενσάρκωναν τους ρόλους ήταν οι συμμαθητές τους¹⁰³.

✓ **Σημείωση ιδεών σε κάρτες και σειροθέτηση:** οι μαθητές κατέγραφαν γρήγορα και πρόχειρα τις ιδέες τους/επιχειρήματα σε κάρτες και έπειτα άλλαζαν τη θέση τους, επιδιώκοντας την κατάλληλη οργάνωση. Ταυτόχρονα, δικαιολογούσαν κάθε επιλογή τους.

✓ **Σχεδιάζω και οργανώνω το συγγραφικό διαλεκτικό παιχνίδι:** η στρατηγική αυτή αποτελεί στην ουσία μια μεταφορά που αντιπαραβάλλει τη συγγραφή του επιχειρηματολογικού κειμένου, του συγγραφικού διαλεκτικού παιχνιδιού, όπως το ονομάσαμε, με παιχνίδια όπως το ποδόσφαιρο, το οποίο απαιτεί από τους «παίχτες» να κάνουν «στρατηγικές κινήσεις», για να αντικρούσουν τον αντίπαλο και να υπερασπίσουν το δικό τους τέρμα/θέση (βλ. σχετική δραστηριότητα στην ενότ. 6.3.2.2.1.1.4.). Ο μαθητής ως «προπονητής»-σχεδιαστής έκανε τέσσερις βασικές στρατηγικές κινήσεις:

A. Ελέγγω το περιβάλλον του παιχνιδιού

- Ποιο είναι το θέμα, πρόβλημα; Τι σημαίνει, πόσο σημαντικό είναι;
- Τι είδους κείμενο θα γράψω; Με ποιο σκοπό;
- Ποιος είναι ο «αντίπαλος» (ακροατήριο, αναγνώστες);
- Ποια είναι η διαφωνία που ανακύπτει σχετικά μ' αυτό, δηλαδή
- Ποια είναι η άποψή μου (πρώτο τέρμα);
- Ποιες απόψεις είναι πιθανό να αντιπαραθέσει ο αποδέκτης/ες με την ιδιότητα ή το ρόλο που έχει/ουν (δεύτερο τέρμα);

¹⁰³ Η δραστηριότητα αυτή είχε ως κύριο στόχο να βοηθήσει τους κιναισθητικούς μαθητές να επεξεργαστούν και να αφομοιώσουν τόσο τα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας όσο και τη συγγραφική διαδικασία του σχεδιασμού και της γέννησης ιδεών. Χρησιμοποιήθηκε, όμως, και ως συνεργατική δραστηριότητα που ενέπλεκε μαθητές με διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης, στην περίπτωση που συνεχιζόταν με τη δραματοποίηση αυτών των ρόλων (βλ. ενότ. 6.3.2.2.1.2.7.)

B. Σχεδιάζω άμυνα – επίθεση

- Με ποιους παίκτες/φανέλες (επιχειρήματα ή αποδείξεις, τεκμήρια) θα υποστηρίξω την άποψή μου;
- Ποιος/α από τους παρακάτω παίκτες/φανέλες θα βοηθήσει καλύτερα την άμυνά μου;
 - Φανέλα αιτιολόγηση
 - Φανέλα αίτιο-αποτέλεσμα
 - Φανέλα αναλογία
 - Φανέλα σύγκριση - αντίθεση
 - Φανέλα προσδιορισμός
 - Φανέλα ορισμός
 - Φανέλα τεκμήρια (παράδειγμα, αυθεντία, «κοινοί τόποι»/αλήθειες, ερευνητικά δεδομένα)
- Με ποιους παίκτες/φανέλες θα μπορούσε να επιτεθεί ο αντίπαλος;
- Σε ποιους από τους δικούς μου παίκτες/φανέλες μπορεί να επιτεθεί;
- Με ποιους νέους παίκτες-φανέλες μπορώ να αμυνθώ ή να αντεπιτεθώ;
- Ποιο φαίνεται να είναι το αποτέλεσμα του παιχνιδιού; Θα νικήσει η ομάδα μου, η αντίπαλη ή θα καταλήξει σε ισοπαλία το παιχνίδι;
- Ποια τεχνάσματα (εργαλεία) μπορούν να με βοηθήσουν, για να σχεδιάσω καλύτερα την άμυνα και την επίθεση (οι μαθητές προτρέπονταν να αξιοποιήσουν και όποια άλλα διευκολυντικά μέσα από αυτά που αξιοποιήθηκαν για τους άλλους τύπους νοημοσύνης έκριναν οι ίδιοι κατάλληλα για το σχεδιασμό).

Γ. Οργανώνω την επίθεσή μου

Οι μαθητές υποστηρίχτηκαν να αποθηκεύσουν στη μνήμη τις τέσσερις επιλογές οργάνωσης του περιεχομένου με όρους του διαλεκτικού παιχνιδιού.

- *Αντικρούω*: ξεκινώ από επιχειρήματα του αντιπάλου και έπειτα τα αναιρώ.
- *Αποδέχομαι και Αντικρούω*: ξεκινώ από τα επιχειρήματα του αντιπάλου που θεωρώ ισχυρά (εξηγώντας το γιατί) και αναιρώ τα λιγότερο πειστικά, προσθέτοντας και άλλα επιπλέον επιχειρήματα.
- *Υποστηρίζω και αντικρούω*: ξεκινώ από τα δικά μου επιχειρήματα και παρουσιάζω τα αντεπιχειρήματα που πιστεύω ότι θα προβάλει στο καθένα από αυτά ο αντίπαλος από τη δική του οπτική, για να τα αναιρέσω στη συνέχεια και έτσι να γίνει πιο ισχυρή η άποψή μου.

- *Συνθέτω*: αναπτύσσω μια θέση ή λύση που απορρέει από τα πειστικά, ισχυρά επιχειρήματα και των δύο πλευρών.

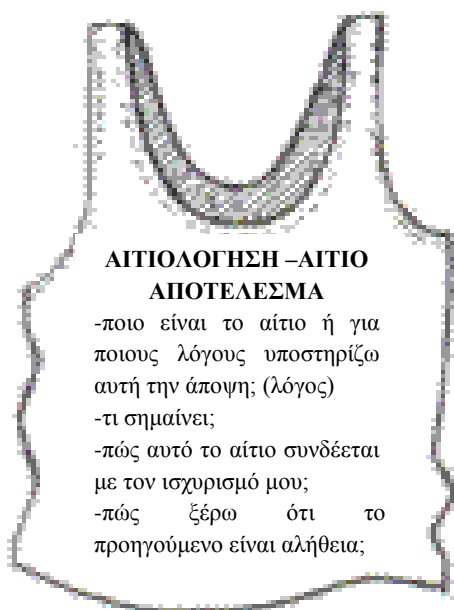
Οι στρατηγικές «κινήσεις» Α και Β αντιστοιχούν στα στάδια της γραπτής επιχειρηματολογίας που προτείνουν στο πραγματολογικό – διαλεκτικό μοντέλο οι van Emmeren & Grootendorst (1992) και υιοθετήσαμε στη διδακτική μας παρέμβαση, δηλαδή τη φάση της αντιπαράθεσης, την εναρκτική φάση, τη φάση της επιχειρηματολογίας και την καταληκτική φάση (βλ. ενότ. 1.3.3.). Ταυτόχρονα, στα σημεία αυτά οι μαθητές σχεδιάζουν και παράγουν ιδέες. Η στρατηγική κίνηση Γ αντιστοιχεί στο συγγραφικό στάδιο της οργάνωσης των ιδεών. Οι στρατηγικές Β και Γ δοσμένες με άλλα μέσα διδάχθηκαν και στους μαθητές με ισχυρή λογικομαθηματική και οπτικοχωρική νοημοσύνη (βλ. ενότητες 6.3.2.2.1.2.2. και 6.3.2.2.1.2.3. αντίστοιχα).

❖ ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ/ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ/ΙΔΕΩΝ

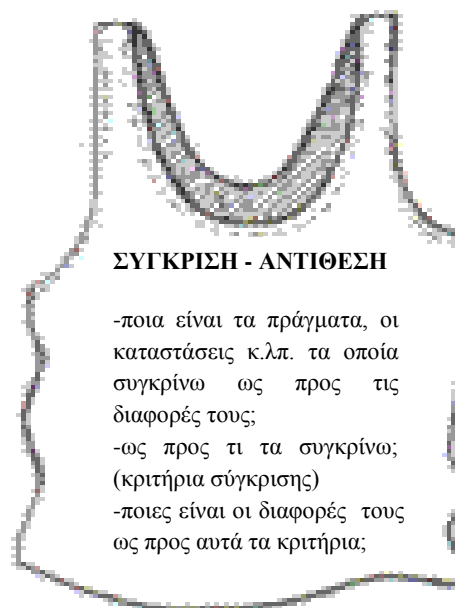
✓ **Κάνω δυνατή την επίθεσή μου:** η στρατηγική αυτή αποτελεί την τελευταία (Δ) «στρατηγική κίνηση» του διαλεκτικού παιχνιδιού σε συνέχεια των προηγούμενων. Στο σημείο αυτό οι μαθητές ανέπτυσαν περισσότερο τα επιχειρήματά τους, χρησιμοποιώντας τις παρακάτω ειδικότερες «στρατηγικές κινήσεις».

- στήνω καλά το τέρμα μου (παρουσίαση της άποψης/διευκρίνιση), χρησιμοποιώντας τον παίκτη με τη φανέλα του ορισμού ή του προσδιορισμού.
- κάνω δυνατή την πορεία κάθε παίκτη της ομάδας μου προς το τέρμα, ακολουθώντας τις ερωτήσεις της φανέλας του.
- βάζω ένα παίκτη της ομάδας μου (επιχείρημα/ ιδέα) να δώσει πάσα σε κάποιον άλλον (νέο επιχείρημα ή ενίσχυση του υπάρχοντος).
- κάνω δυνατή την πορεία κάθε παίκτη της αντίπαλης ομάδας προς το τέρμα, χρησιμοποιώντας τις ερωτήσεις της φανέλας του.
- κάνω δυνατή την επίθεσή μου προς τον παίκτη της αντίπαλης βάζοντας ένα παίκτη της ομάδας μου (επιχείρημα/ ιδέα) να του αντεπιτεθεί, χρησιμοποιώντας τις ερωτήσεις της φανέλας του.

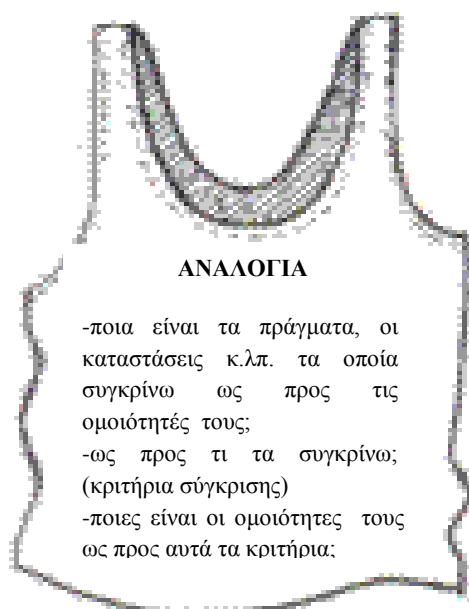
Οι φανέλες των παικτών αντιστοιχούν στα επιχειρηματολογικά σχήματα και οι ερωτήσεις που αναγράφονται σ' αυτές αντιστοιχούν με τα δομικά στοιχεία των επιχειρηματολογικών σχημάτων.



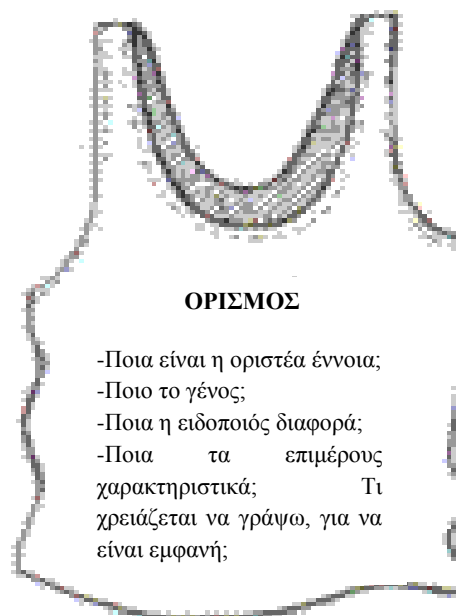
Σκίτσο 6.8.: *Η φανέλα της αιτιολόγησης ή αιτίου-αποτελέσματος*



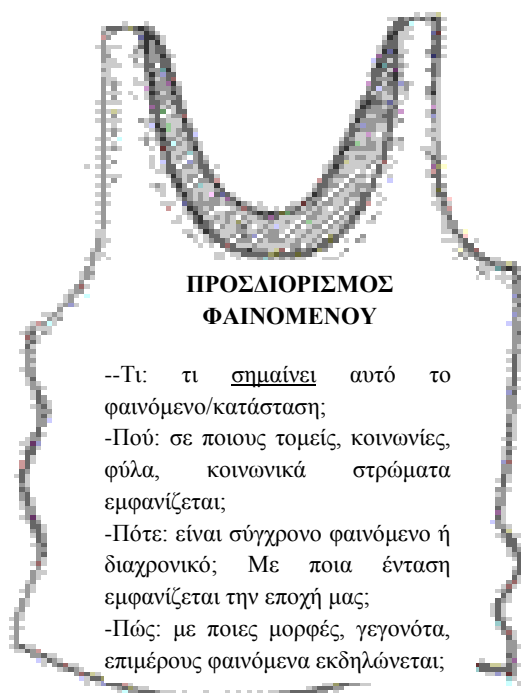
Σκίτσο 6.9.: *Η φανέλα της σύγκρισης-αντίθεσης*



Σκίτσο 6.10.: *Η φανέλα της αναλογίας*



Σκίτσο 6.11.: *Η φανέλα του ορισμού*



Σκίτσο 6.12.: Η φανέλα του προσδιορισμού



Σκίτσο 6.13.: Η φανέλα των τεκμηρίων

✓ **Βάζω σήματα κυκλοφορίας στο διαλεκτικό στίβο:** οι μαθητές έκαναν ευδιάκριτη την πορεία των παικτών μέσα στο «στίβο» του διαλεκτικού παιχνιδιού και τις κινήσεις κάθε παίκτη/φανέλας με τη χρήση «σημάτων», τα οποία αντιστοιχούσαν με τις συνδετικές/διαρθρωτικές λέξεις και φράσεις που τους βοηθούσαν να εκφράσουν τη συλλογιστική τους πορεία, καταγράφοντας τις ιδέες και τα επιχειρήματα.

✓ **Προφορική παρουσίαση του κειμένου /ομιλία:** οι μαθητές παρουσίαζαν προφορικά στους συμμαθητές τους στην τάξη το κείμενο που είχαν παραγάγει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Κατά την παρουσίαση προτρέπονταν να χρησιμοποιούν εξωγλωσσικά και παραγλωσσικά στοιχεία, δηλαδή κατάλληλες κινήσεις/χειρονομίες,¹⁰⁴ επιτονισμό,

¹⁰⁴ Η μη λεκτική συμπεριφορά-χειρονομία μπορεί να αποκαλύψει τις σκέψεις (και τα συναισθήματα). Οι χειρονομίες που ένας μαθητής παράγει σε μια κατάσταση επίλυσης προβλήματος εξωτερικεύουν τον τρόπο με τον οποίο αναπαριστά το πρόβλημα. Παρόλο που οι χειρονομίες και ο λόγος μεταφέρουν τα νοήματα με διαφορετικές μορφές αναπαράστασης –οι χειρονομίες μέσω οπτικών εικόνων και της μιμητικής και ο λόγος/ομιλία μέσω των κωδικοποιημένων λέξεων και των γραμματικών συμβάσεων, οι πληροφορίες που μεταβιβάζονται με τους δύο τρόπους επικαλύπτονται και συλλειτουργούν, για να διευκρινίσουν λεπτομερέστερα το ίδιο πράγμα. Χρησιμοποιώντας τις χειρονομίες με το λόγο, ο μαθητής μπορεί να επεξεργαστεί καλύτερα την ιδέα και να την αφομοιώσει. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις χειρονομίες των μαθητών για να ανακαλύψουν τις σκέψεις που δεν είναι ικανοί να εκφράσουν στις λέξεις, αλλά και να χρησιμοποιήσουν οι ίδιοι τις χειρονομίες για πιο αποτελεσματική μεταβίβαση των πληροφοριών (Goldin-Meadow, 2004).

ένταση και ρυθμό της φωνής, σαν να έκαναν μια φυσική διάλεξη και να σταματούν, όταν αντιλαμβάνονταν ότι αυτό που έλεγαν χρειαζόταν περαιτέρω ανάπτυξη, για να γίνει πιο κατανοητό, δηλώνοντας και καταγράφοντας την ίδια στιγμή ό,τι θα έπρεπε να προστεθεί.

❖ *ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ/ΒΕΛΤΙΩΣΗ*

✓ **Αναθεώρηση/Βελτίωση με τους όρους του διαλεκτικού παιχνιδιού:** οι μαθητές αναθεωρούσαν το κείμενό τους αξιοποιώντας και πάλι τη στρατηγική της μεταφοράς και τους όρους του παιχνιδιού που στηρίζεται στην άμυνα και την επίθεση. Ο μαθητής, λοιπόν, ως «αναθεωρητής-προπονητής» αναλαμβάνει να βελτιώσει την ποιότητα του (συγγραφικού) παιχνιδιού, ελέγχοντας τα εξής στρατηγικά σημεία που καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 6.12.: Στρατηγικά σημεία βελτίωσης του συγγραφικού διαλεκτικού παιχνιδιού

ΒΕΛΤΙΩΝΩ ΤΟ (ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ) ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ

- Ελέγχω το στίβο του παιχνιδιού (κείμενο): είναι εμφανής η διαφωνία και οι δύο αντίπαλοι (διαφορετικές απόψεις);
- Έχει λάβει κάθε αντίπαλος την κατάλληλη θέση (έχει παρουσιάσει ευκρινώς την άποψή του);
- Έχει χρησιμοποιήσει ο καθένας κατάλληλα τους παίκτες του (επιχειρήματα) και τις ερωτήσεις που αναγράφονται στις φανέλες τους;
- Σε ποια σημεία η άμυνα ή η επίθεση είναι τρωτές; Χρειάζεται να βγει κάποιος παίκτης (κάρτα αποχώρησης) από το παιχνίδι, να μπει κάποιος νέος ή να ενισχυθεί κάποιος άλλος;
- Πού χρειάζεται να δοθεί πάσα ή να δημιουργηθεί ζώνη προστασίας από άλλους παίκτες (επιχειρήματα υποστηρικτικά, συντονιστικά);
- Είναι δίκαιο το αποτέλεσμα του παιχνιδιού (συμπέρασμα) ή πρέπει να τροποποιηθεί;

6.3.2.1.2.7. Στρατηγικές και εργαλεία ενεργοποίησης πολλών παράλληλα τύπων νοημοσύνης

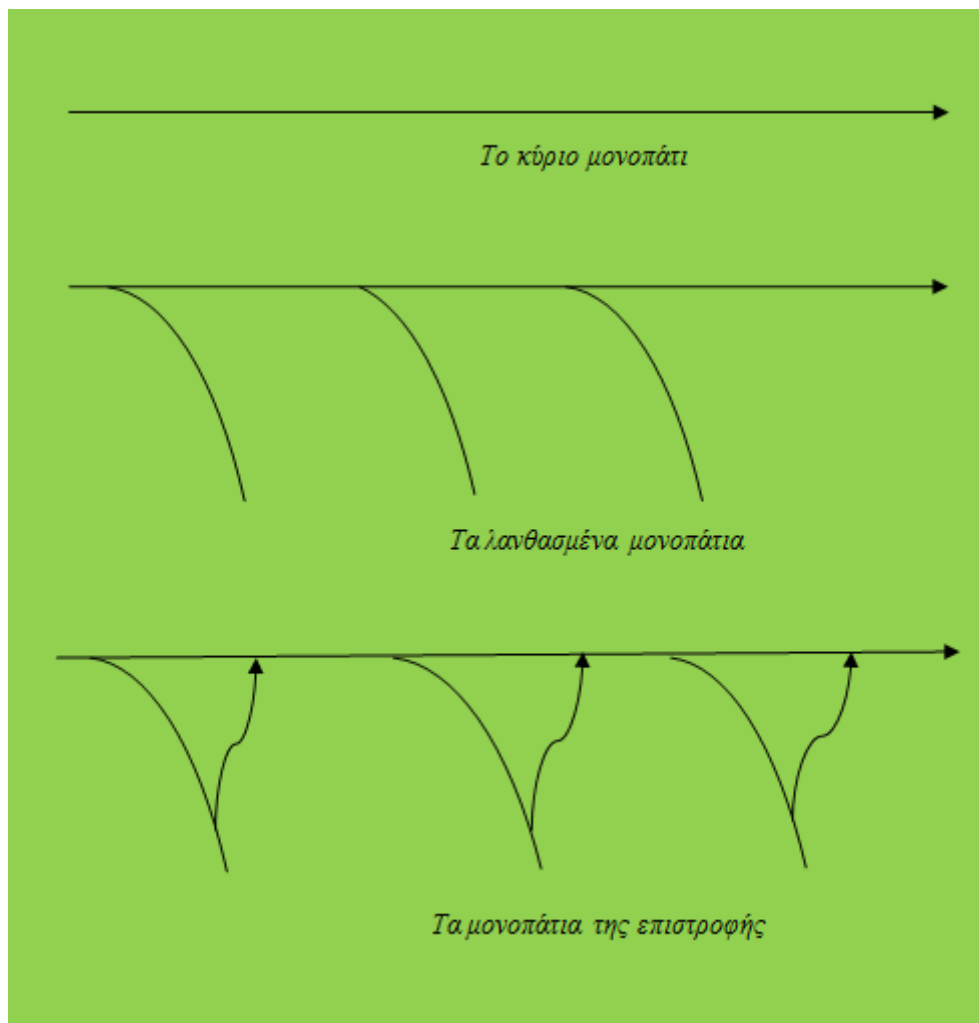
Οι στρατηγικές που παρουσιάζονται σε αυτή την υποενότητα σχεδιάστηκαν έτσι, ώστε να εμπλέξουν παράλληλα στις συγγραφικές διαδικασίες και ειδικότερα στο σχεδιασμό και την αναθεώρηση περισσότερο από ένα τύπο νοημοσύνης. Στόχος ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές ότι εκτός από την προσέγγιση ενός θέματος με πολλούς διαφορετικούς τρόπους και την παρουσίαση/επεξεργασία των πληροφοριών με διαφορετικές γλώσσες μάθησης ή συμβολισμούς, οι διάφοροι τύποι νοημοσύνης αλληλεπιδρούν, δεν είναι απομονωμένοι ο ένας από τον άλλο, ότι το ίδιο άτομο μπορεί να αξιοποιήσει παράλληλα πολλούς τύπους νοημοσύνης και να προβληματιστούν σχετικά με το δικό τους προφίλ και προτιμήσεις.

❖ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ (ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ, ΓΕΝΝΗΣΗ ΙΔΕΩΝ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ)

✓ **«Το μοντέλο του μονοπατιού»:** η στρατηγική αυτή εμπλέκει τους μαθητές στη συγγραφική δραστηριότητα της παραγωγής ιδεών, της λογική τους οργάνωσης και της καταγραφής τους. Είναι εμπνευσμένη από το μοντέλο των Kaufner & Geisler (1991), το οποίο δεν αποτελεί τόσο ένα μοντέλο επιχειρηματολογίας όσο οπτικοποιεί τις νοητικές διαδικασίες που κάνει ένας συγγραφέας, όταν γράφει υποστηρίζοντας μια άποψη και διερευνώντας ταυτόχρονα την αντίπαλη και την πιθανή αναίρεση των επιχειρημάτων του. Παράλληλα, με την οπτικοποίησή της μέσω των μονοπατιών η σκέψη εξωτερικεύεται και οι αναγνώστες μπορούν να την παρακολουθήσουν.

Το κύριο μονοπάτι συμβολίζει την άποψη του συγγραφέα σχετικά με ένα θέμα και μια ακολουθία ιδεών και επιχειρημάτων μέσα από τα οποία οδηγεί τους αναγνώστες στο συμπέρασμα που ο ίδιος υποστηρίζει. Η πορεία, όμως, προς τον τελικό προορισμό (την απόδειξη της άποψής του) δεν είναι ανεμπόδιστη· ο συγγραφέας συναντά στη συλλογιστική του διαδρομή «κλανθασμένα μονοπάτια» (απόψεις αντίθετες προς τη δική του, αντεπιχειρήματα που μπορεί να ανατρέψουν τα δικά του) που είναι υποχρεωμένος να διερευνήσει, προκειμένου να βεβαιωθεί ότι δεν οδηγούν σε καλύτερο προορισμό και να τα αποκλείσει βρίσκοντας ένα άλλο μονοπάτι επιστροφής (αντίκρουση των αντεπιχειρημάτων) προς το κύριο, πιο σίγουρος τώρα για τη φύση και την κατεύθυνση του κύριου μονοπατιού.

Η διερεύνηση των λανθασμένων μονοπατιών-αντίθετης άποψης/αντεπιχειρημάτων λειτουργεί ως μια «συσκευή πλοήγησης» για το συγγραφέα, προκειμένου να προσεγγίσει με αντικειμενικότητα και κριτική σκέψη την άποψή του αλλά και ως μια στρατηγική πειθούς του αναγνώστη, ο οποίος παρακολουθώντας τη συλλογιστική διαδρομή του συγγραφέα οδηγείται στον αποκλεισμό της αντίθετης άποψης.



Σχήμα 6.11.: Το μοντέλο του μονοπατιού

Λόγω του συμβολισμού, της οπτικοποίησης και της αίσθησης της κίνησης που δημιουργεί το μοντέλο αυτό, το υιοθετήσαμε για τους μαθητές με κιναισθητικό και οπτικοχωρικό τύπο νοημοσύνης. Ωστόσο, στη λογική σύνδεση των επιχειρημάτων και των αντεπιχειρημάτων ενεπλάκησαν και οι μαθητές με λογικομαθηματική νοημοσύνη, ενώ τη μετάφραση της διαδικασίας σε κείμενο αναλάμβαναν οι μαθητές με ισχυρό τύπο γλωσσικής νοημοσύνης.

Συγκεκριμένα, οι οπτικοχωρικοί μπαίνοντας στο κύριο μονοπάτι, καθόριζαν την άποψη που θα υποστήριζαν και πρόβαλλαν το πρώτο επιχειρήμα υποστήριξης. Στη

συνέχεια οι κιναισθητικοί αντέκρουαν το επιχείρημα με ένα αντεπιχείρημα, παίρνοντας το λανθασμένο μονοπάτι και, οι οπτικοχωρικοί, αν έβρισκαν το σημείο επιστροφής, ανασκεύαζαν ή αντέκρουαν το αντεπιχείρημα, μπαίνοντας ξανά στο κύριο μονοπάτι. Η διαδικασία συνεχιζόταν μέχρι οι μαθητές με οπτικοχωρική νοημοσύνη -που ξεκινούσαν τη διαδικασία- να παρουσιάσουν τρία τουλάχιστον επιχειρήματα διασχίζοντας το κύριο μονοπάτι. Οι λογικομαθηματικοί, παρακολουθούσαν τη διαδικασία και δήλωναν με ζωτικής σημασίας για την παρακολούθηση της συλλογιστικής πορείας λέξεις τις παρεκκλίσεις από το κύριο μονοπάτι (αντιπαραθέσεις) και την επιστροφή σ' αυτό (αντίκρουση των αντεπιχειρημάτων), όπως: «ωστόσο», «εντούτοις», «παρά το γεγονός αυτό...», «σε αντίθεση με αυτή την άποψη...», «μολονότι», «βέβαια» κ.ά., δηλώνοντας έτσι τις λογικές σχέσεις μεταξύ θέσης, επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων ή βοηθώντας το μαθητή με οπτικοχωρική νοημοσύνη να ελέγξει τη σκέψη του ή να την επαναπροσδιορίσει, αν χρειαζόταν. Ο μαθητής με ισχυρή γλωσσική νοημοσύνη κατέγραφε σε ένα αντίστοιχο εννοιολογικό χάρτη τις ιδέες/επιχειρήματα και στο τέλος της διαδικασίας τον «μετέφραζε» σε συνεχές κείμενο. Η διαδικασία αυτή υλοποιούνταν πάνω στον πίνακα, όπου οι μαθητές τραβούσαν τις γραμμές του κύριου και των επιμέρους μονοπατιών, εξηγώντας τη σκέψη τους. Κάποιος μαθητής είχε την ιδέα να υλοποιηθεί αυτή η διαδικασία στο πάτωμα της τάξης, με νοητά μονοπάτια, την πορεία των οποίων ακολουθούσαν οι μαθητές με τα σώματά τους.

✓ **Ιδεοθύελλα και ζύγισμα ιδεών:** πρόκειται για ομαδική δραστηριότητα που εμπλέκει τους μαθητές στο σχεδιασμό, την παραγωγή δεών και την αξιολόγηση των επιχειρημάτων. Η δραστηριότητα αξιοποιεί τις βασικές τεχνικές της ιδεοθύελλας σε ένα πρώτο στάδιο και σε ένα δεύτερο στάδιο εστιάζει στην αξιολόγηση των ιδεών που έχουν συγκεντρωθεί στο πρώτο («ζύγισμα»), ως μια στρατηγική αναθεώρησης πριν την επιλογή των τελικών επιχειρημάτων και την καταγραφή τους. Επιδιώκει, επίσης, την εμπλοκή όσο το δυνατόν περισσότερων τύπων νοημοσύνης.

Συγκεκριμένα, στη δραστηριότητα λάμβαναν μέρος τρεις ομάδες, εκ των οποίων οι δύο ως «αντίπαλες» έπρεπε να υποστηρίξουν η καθεμιά μια διαφορετική άποψη σχετικά με ένα θέμα και η τρίτη ως ομάδα «κριτών» έπρεπε να αποφανθεί ποια από τις αντίπαλες ομάδες ήταν περισσότερο πειστική. Στις «αντίπαλες» ομάδες, που αποτελούνταν από τέσσερα μέλη, συμμετείχαν μαθητές με υψηλή διαπροσωπική νοημοσύνη, οι οποίοι αρέσκονταν να εργάζονται σε συνεταιριστικές ομάδες: υπήρξε όμως μέριμνα ο επόμενος ισχυρός τύπος νοημοσύνης καθενός από τους μαθητές/μέλη να είναι αντίστοιχα γλωσσικός, οπτικοχωρικός, κιναισθητικός και λογικομαθηματικός.

Η ομάδα των κριτών αποτελούνταν από δύο μέλη, που εκτός από υψηλή διαπροσωπική νοημοσύνη, ξεχώριζαν στη λογικομαθηματική και κιναισθητική νοημοσύνη.

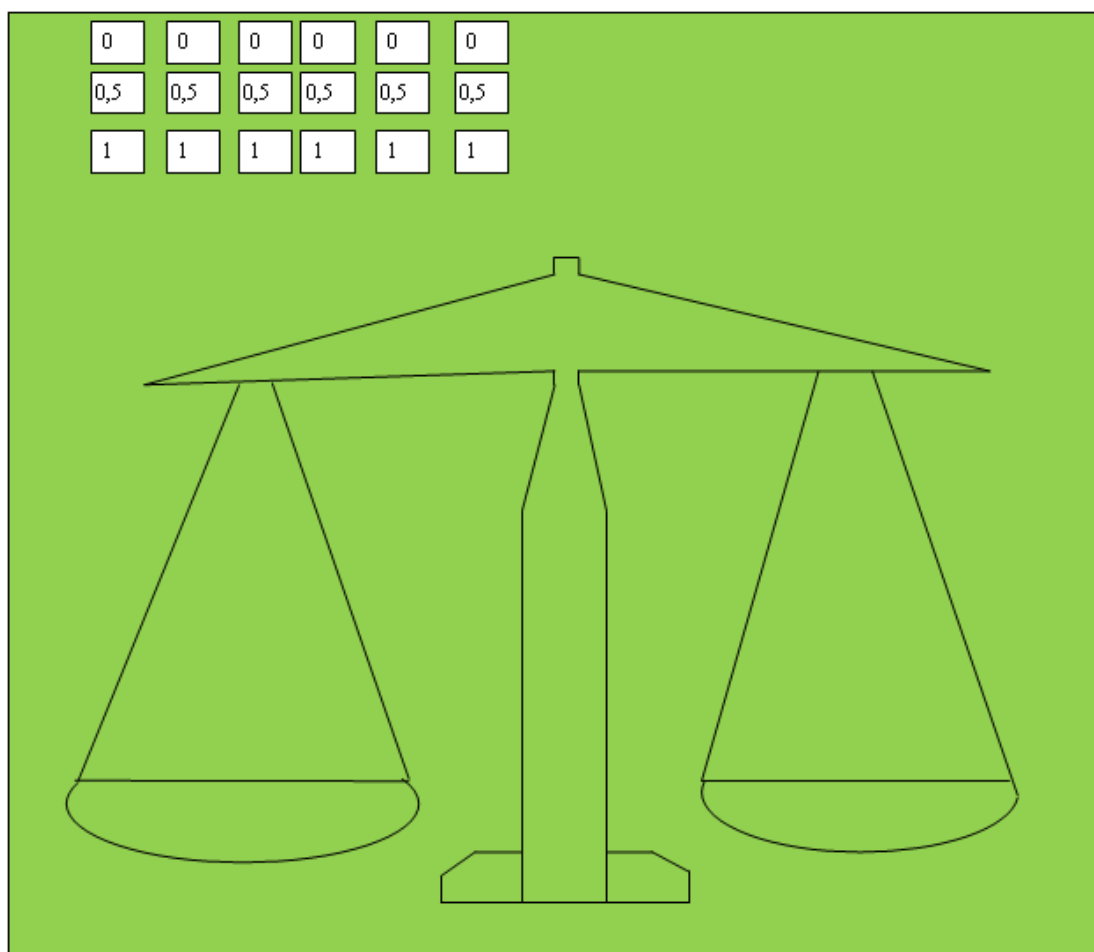
Ο συντονιστής καθεμιάς από τις «αντίπαλες» ομάδες ήταν ο μαθητής με υψηλή γλωσσική νοημοσύνη, ο οποίος ζητούσε από τα άλλα μέλη της ομάδας του να ξεκινήσουν τη διαδικασία από τον εντοπισμό του θέματος, τον προσδιορισμό του ή τον προσδιορισμό μιας βασικής έννοιας, στην οποία έκρινε ότι θα στηριζόταν η επιχειρηματολογία, και στη συνέχεια να επινοήσουν επιχειρήματα για την υποστήριξη της άποψής τους. Ταυτόχρονα, κατέγραφε τις ιδέες των συμμαθητών του, όπως τις διατύπωναν. Οι μαθητές επινοούσαν τις αντίστοιχες ιδέες και επιχειρήματα κατά σειρά, ακολουθώντας δεξιόστροφη πορεία και αξιοποιώντας από τα «εργαλεία» που περιγράφηκαν παραπάνω αυτό που θεωρούσαν πιο αποδοτικό για αυτούς. Εάν κάποιος μαθητής δεν είχε να προσθέσει νέα ιδέα/επιχείρημα, όταν ερχόταν η σειρά του, έλεγε «πάσο» και τη θέση του έπαιρνε ένα άλλο μέλος. Όταν όλοι έλεγαν «πάσο», σήμαινε ότι οι ιδέες της ομάδας είχαν εξαντληθεί. Έπειτα, ο μαθητής/συντονιστής διάβαζε στους συμμαθητές του τις ιδέες/επιχειρήματα που είχαν επινοήσει, διέγραφε ιδέες όμοιες μεταξύ τους, ζητούσε διευκρινίσεις, αν κάτι δεν του φαινόταν ξεκάθαρο, πρότεινε την κατάλληλη οργάνωση των ιδεών και τα παρουσίαζε στην τάξη.

Την ίδια διαδικασία ακολουθούσε και η «αντίπαλη ομάδα». Ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους οι αντίπαλες ομάδες για τη διαδικασία παραγωγής ιδεών και την ανάλυσή τους ήταν δεκαπέντε λεπτά, ενώ πέντε περίπου λεπτά αφιερώνονταν στην παρουσίασή τους.

Καθώς ο συντονιστής καθεμιάς από τις «αντίπαλες» ομάδες παρουσίαζε τα επιχειρήματα της ομάδας του, οι μαθητές που αποτελούσαν την ομάδα των κριτών, τα κατέγραφαν και στο τέλος της διαδικασίας τα «ζύγιζαν», αποφασίζοντας ποια από τις δύο πλευρές είχε υποστηριχτεί επαρκέστερα και ήταν πειστικότερη. Η διαδικασία γινόταν με τη βοήθεια μιας «ζυγαριάς» στην οποία ζυγίζονταν τα επιχειρήματα και τα αντεπιχειρήματα και υπολογιζόταν το «βάρος» τους (βλ. σχήμα 6.12.).

Η «ζυγαριά» είχε σχεδιαστεί σε υπολογιστή και αρχείο word. Ο μαθητής/κριτής με ισχυρή κιναισθητική νοημοσύνη, ως χειριστής του υπολογιστή, κατέγραφε σε κάθε πλευρά της ζυγαριάς (την αριστερή για την υποστήριξη και τη δεξιά για την αντίθετή της) τις ιδέες που άκουγε από την αντίστοιχη ομάδα. Οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούσαν την εξέλιξη της καταγραφής από προβολέα. Στη συνέχεια συνεργαζόταν με το μαθητή/κριτή με ισχυρή λογικομαθηματική νοημοσύνη, για να αξιολογήσουν τη σαφήνεια των ιδεών και την πειστικότητα των επιχειρημάτων κάθε

άποψης. Συμβολικά χρησιμοποιούσαν «ζύγια» με διαφορετικό βάρος το καθένα (βλ. τετράγωνα του σχήματος). Συγκεκριμένα, το ζύγι με μηδενικό βάρος συρόταν δίπλα σε κάποια ιδέες ή επιχειρήματα που κρίνονταν άτοπα ή άκυρα, το ζύγι με βάρος «1» σε κάθε νέο επιχειρήμα ορθό και επαρκώς αναπτυγμένο και τα ζύγια με βάρος «0,5» προστίθεντο σε ένα επιχειρήμα που λειτουργούσε ως συντονιστικό ή υποτακτικό επιχειρήμα, προς ενίσχυση ενός κύριου. Μεγαλύτερο άθροισμα σε μια πλευρά συνεπαγόταν μεγαλύτερη πειστικότητα.



Σχήμα 6.12.: Η ζυγαριά και τα ζύγια για την αξιολόγηση των επιχειρημάτων

✓ **Υπόδυση ρόλων:** όλοι οι μαθητές από κοινού εντόπιζαν από ποιες οπτικές θα μπορούσαν να προσεγγίσουν ένα θέμα που τους έδινε η διδάσκουσα, καθόριζαν τη διαφωνία, τους συμμετέχοντες στην περίπτωση επικοινωνίας και κάποιοι από αυτούς, κυρίως μαθητές με υψηλή κιναισθητική και διαπροσωπική νοημοσύνη αναλάμβαναν να υποδυθούν τους αντίστοιχους (συγκρουσιακούς) ρόλους, προβλέποντας τι θα υποστήριζαν από τη δική τους οπτική και πώς θα αντέκρουαν την αντίπαλη. Οι άλλοι

μαθητές έκριναν την πειστικότητα των επιχειρημάτων καταγράφοντας συγκεκριμένες παρατηρήσεις και κάνοντας προτάσεις σχετικά με το τι θα μπορούσε να προστεθεί ή να διαγραφεί εντελώς¹⁰⁵. Η δραστηριότητα αυτή, διαφοροποιημένη σε κάποιο βαθμό, αποτέλεσε συχνά τη συνέχεια της δραστηριότητας «Σκηνοθεσία της αντιπαράθεσης» που αξιοποιήθηκε για τη διδασκαλία του σχεδιασμού στους μαθητές με υψηλή κιναισθητική νοημοσύνη (βλ. ενότ. 6.3.2.2.1.2.6.).

✓ **Αγώνες επιχειρηματολογίας:** οι μαθητές μιμούνταν ένα αγώνα αντιλογίας σε σχέση με ένα θέμα, υιοθετώντας την ανάλογη διαδικασία (βλ. ενότ. 6.2.2.2.1.1.3.). Οι δύο αντίπαλες ομάδες αποτελούνταν από πέντε μέλη, μαθητές με υψηλή κιναισθητική, οπτικοχωρική, διαπροσωπική, γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη. Τα μέλη συνεργάζονταν για να βρουν ιδέες, υιοθετώντας τα εργαλεία που έκριναν ο καθένας περισσότερο αποδοτικά για αυτόν. Ο μαθητής με υψηλό τύπο γλωσσικής νοημοσύνης κατέγραφε σε κείμενο τις ιδέες που καθένας από τους συμμαθητές του επινοούσε αναλαμβάνοντας και την κατάλληλη οργάνωση, ενώ ο μαθητής με ισχυρή κιναισθητική νοημοσύνη το παρουσίαζε ως τελική τοποθέτηση της ομάδας του, υιοθετώντας το κατάλληλο ύφος.

Την αξιολόγηση των αντιπαρατιθέμενων ομάδων αναλάμβαναν οι κριτές, μαθητές με ισχυρή ενδοπροσωπική νοημοσύνη, οι οποίοι μεμονωμένα ο καθένας όφειλαν να δικαιολογήσουν την κριτική τους βασισμένοι σε καθορισμένα κριτήρια: την ικανοποιητική και επαρκή διασάφηση της άποψης ή της βασικής έννοιας, την ποικιλία, την πρωτοτυπία και την ορθότητα των επιχειρημάτων, τις ανασκευές, την οργάνωση του λόγου και των επιχειρημάτων, τη δυνατότητα που έδιναν οι ομιλητές στους ακροατές να κατανοούν τη συλλογιστική τους πορεία, την καταλληλότητα του ύφους και τη διαλλακτική συμπεριφορά των ομιλούντων.

¹⁰⁵ Η υπόδυση ρόλων –εκτός του ότι είναι οικονομική για τον εκπαιδευτικό στρατηγική διδασκαλίας ως προς την παρουσίαση των πληροφοριών– αποτελεί και αποτελεσματικό μαθησιακό εργαλείο: από τη μια, η ταυτόχρονη αξιοποίηση των αισθήσεων, του σώματος, του νου σε συνδυασμό με τη δυνατότητα που δίνεται στους μαθητές να πλάσουν χαρακτήρες και να αναπτύξουν δράσεις σύμφωνα με τις εμπειρίες και τη φαντασία τους σε ένα ασφαλές και ανοικτό περιβάλλον ανάγει τη στρατηγική αυτή σε ένα αποτελεσματικό μέσο κατανόησης και επεξεργασίας των πληροφοριών, όξυνσης της δημιουργικότητας, διέγερσης του ενδιαφέροντος και παρακίνησης σε ενεργό εμπλοκή κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Lloyd, 1998), ειδικά για τους μαθητές με υψηλή κιναισθητική νοημοσύνη. Από την άλλη, αξιοποιεί τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης (και ως εκ τούτου ενδείκνυται για μαθητές με ισχυρή διαπροσωπική νοημοσύνη), διδάσκει με τον καταλληλότερο τρόπο την ενσυναίσθηση, την πολλαπλότητα των οπτικών σχετικά με ένα θέμα και το σεβασμό στη διαφορετικότητα των απόψεων. Παράλληλα, οι μαθητές αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν την προγενέστερη γνώση τους και να λάβουν υπόψη το περιεχόμενο εντός του οποίου υποδύονται το ρόλο τους και αναπτύσσουν την κοινωνική τους συμπεριφορά, διερευνώντας ή αναδεικνύοντας αξίες και ζητήματα σημαντικά για τις ανάγκες τους και την κουλτούρα της πολιτισμικής ομάδας από την οποία προέρχονται (Killen, 2007), χαρακτηριστικά που την καθιστούν σημαντική στρατηγική για τη διδασκαλία της επιχειρηματολογίας.

✓ **Ομαδική γραφή του κειμένου:** οι μαθητές παρήγαν ομαδικά ένα κείμενο σχετικά με κάποιο θέμα που τους ανέθετε η εκπαιδευτικός. Η ομάδα περιλάμβανε συνήθως τέσσερις μαθητές με υψηλή διαπροσωπική νοημοσύνη, οι οποίοι ήθελαν να συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες, όμως παρουσίαζε ετερογένεια ως προς τον επόμενο ισχυρό τύπο νοημοσύνης που διέθεταν. Συνήθως στις ομάδες που συστάθηκαν στην τάξη φροντίσαμε να συμμετέχουν μαθητές με κιναισθητική, οπτικοχωρική, γλωσσική και λογικομαθηματική νοημοσύνη. Κάθε μαθητής αναλάμβανε ένα ρόλο που αντιστοιχούσε στον ισχυρό τύπο νοημοσύνης που διέθετε ή αξιοποιούσε στις συγγραφικές φάσεις τα εργαλεία και τις στρατηγικές που υποστήριζαν αποτελεσματικότερα το δικό του τρόπο σκέψης. Αναλυτικότερα:

- Συντονιστής της ομάδας ήταν ο μαθητής με ισχυρή κιναισθητική νοημοσύνη.
- Στη φάση του σχεδιασμού με τη βοήθεια του συντονιστή διερευνούσαν όλοι μαζί το θέμα, τις επικοινωνιακές περιστάσεις και έθεταν τους γενικότερους και ειδικότερους στόχους της συγγραφής.
- Έβρισκαν ιδέες και επιχειρήματα σχετικά με κάθε επιμέρους στόχο. Η διαδικασία αυτή γινόταν με την τεχνική της γραπτής ιδεοθύελλας: κάθε μαθητής, χρησιμοποιώντας στρατηγικές και εργαλεία που τον υποστήριζαν κατέγραφε ιδέες/επιχειρήματα και τις τοποθετούσε στο κέντρο. Ο συντονιστής στη συνέχεια τις διάβαζε δυνατά καθοδηγώντας ταυτόχρονα την ομάδα να τις επεξεργαστεί, να εξηγήσει όποιες ήταν ασαφώς διατυπωμένες, να διαγράψει όποια επαναλαμβανόταν ή να προσθέσει άλλες που γεννιούνταν συνειρμικά μέσα από αυτή τη διαδικασία.
- Ο μαθητής με υψηλή λογικομαθηματική νοημοσύνη σημείωνε σύντομα τις ιδέες, αναλάμβανε να ομαδοποιήσει τις ιδέες σε παραγράφους και τις παραγράφους σε ενότητες και να τις κατατάξει σε λογική σειρά, δικαιολογώντας τις επιλογές του στα άλλα μέλη της ομάδας, ώστε να εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους.
- Ο μαθητής με υψηλή οπτικοχωρική νοημοσύνη ταυτόχρονα και σε συνεργασία με τον προηγούμενο μαθητή ανέπτυξε ένα πίνακα/διάγραμμα ή χάρτη, στον οποίο αποτυπωνόταν η οργάνωση που πρότεινε ο προηγούμενος μαθητής.
- Ο μαθητής με υψηλή γλωσσική νοημοσύνη αναλάμβανε την καταγραφή/ανάπτυξη των ιδεών που είχαν συγκεντρωθεί στον πίνακα ή το χάρτη σε κείμενο.
- Ενώ ο μαθητής κατέγραφε τις ιδέες, οι άλλοι επανήλεγχαν τις προηγούμενες διαδικασίες και πρότειναν τυχόν αλλαγές σε μια παράλληλη προς την καταγραφή

βελτίωση ή βοηθούσαν το μαθητή-γραφέα, αν δήλωνε δυσκολία στην ανάπτυξη του περιεχομένου, αξιοποιώντας πάλι ο καθένας τα οικεία εργαλεία και στρατηγικές.

- Η αναθεώρηση του κειμένου γινόταν από άλλη ομάδα μαθητών-«αναθεωρητών» (ετερο- αξιολόγηση), όπως περιγράφεται στη δραστηριότητα που ακολουθεί.

✓ **Τα έξι καπέλα της αναθεώρησης¹⁰⁶**: έξι μαθητές με διαφορετικό προεξέχοντα τύπο νοημοσύνης δημιουργούσαν την ομάδα αναθεώρησης ενός κειμένου που είχε γραφτεί από κάποια άλλη ομάδα ή κάποιο μαθητή¹⁰⁷. Καθένας φορούσε ένα καπέλο διαφορετικού χρώματος που αντιστοιχούσε συμβολικά στον τύπο νοημοσύνης του, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα, και πρότειναν αναθεωρήσεις/βελτιώσεις του κειμένου αξιοποιώντας στρατηγικές που ήταν σύστοιχες με τον τύπο νοημοσύνης τους. Δηλαδή, κάθε καπέλο ισοδυναμούσε σε ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης και έθετε σε λειτουργία διαφορετικά «εργαλεία» και τεχνικές/δραστηριότητες για την υλοποίηση της αναθεώρησης.

Πίνακας 6.13.: Αντιστοιχία τύπων νοημοσύνης και καπέλων αναθεώρησης

ΤΥΠΟΙ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ	ΚΑΠΕΛΑ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗΣ
Λογικομαθηματικός	Μπλε
Γλωσσικός	Κόκκινο
Ενδοπροσωπικός	Άσπρο
Οπτικοχωρικός	Πράσινο
Κιναισθητικός	Κίτρινο
Διαπροσωπικός	Μαύρο

¹⁰⁶ Η δραστηριότητα αυτή είναι παραλλαγή των «έξι σκεπτόμενων καπέλων» (six thinking hats) του de Bono (2006), μια τεχνική για την ανάπτυξη της δημιουργικής-παράπλευρης σκέψης και την αξιοποίησή της σε καταστάσεις επίλυσης προβλήματος και λήψης απόφασης. Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκε για να αναπαραστήσει τους διαφορετικούς τρόπους ή μεθόδους σκέψης που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι στην καθημερινότητά τους (κάθε καπέλο αντιπροσωπεύει ένα τρόπο σκέψης) και να οδηγήσει τα άτομα να αντιληφθούν τα πλεονεκτήματα της πολυπρισματικής προσέγγισης και του δημιουργικού συνδυασμού των επιμέρους τρόπων σκέψης. Το μπλε καπέλο αντιπροσωπεύει την οργάνωση και το συντονισμό μιας διαδικασίας προς τη σωστή κατεύθυνση, το κόκκινο τα συναισθήματα και τη διαίσθηση (υποκειμενικότητα), το άσπρο τα δεδομένα-πληροφορίες σχετικά με ένα θέμα, μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα (αντικειμενική γνώση-ουδετερότητα), το πράσινο τις νέες, πρωτότυπες ιδέες (δημιουργική σκέψη), το κίτρινο τις θετικές πλευρές ενός θέματος ή μιας λύσης (αισιόδοξη σκέψη) και το μαύρο τις αρνητικές πλευρές και τους πιθανούς κινδύνους (σκεπτικισμός). Η τεχνική αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε εκπαιδευτικό πλαίσιο και σε συνθήκες συνεργατικής μάθησης, καθώς οι μαθητές φορώντας το αντίστοιχο καπέλο και κατευθυνόμενοι προς τον αντίστοιχο τρόπο σκέψης συνειδητοποιούν τις εναλλακτικές προοπτικές και οδηγούνται σε δημιουργικές λύσεις (de Bono, 2006). Στην παρούσα έρευνα προσαρμόσαμε την τεχνική αυτή για να αντιστοιχίσουμε κάθε καπέλο σε ένα τύπο νοημοσύνης, ενώ η χρήση των χρωμάτων ήταν περισσότερο τυχαία παρά συστηματική αντιστοίχιση κάθε σκεπτόμενου καπέλου-χρώματος με τον αντίστοιχο τύπο νοημοσύνης.

¹⁰⁷ Σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξε μαθητής που προσφερόταν να διαβάσει το κείμενό του και να το θέσει σε διαδικασία αναθεώρησης από την ομάδα των «καπέλων της αναθεώρησης». Τότε η διαδικασία έπαιρνε τον τίτλο «Η καρτέλα του συγγραφέα και τα έξι καπέλα της αναθεώρησης». Οι μαθητές που προσφέρθηκαν να διαβάσουν τα κείμενά τους είχαν υψηλή διαπροσωπική ή κιναισθητική νοημοσύνη.

Η δραστηριότητα αυτή είχε πολλά πλεονεκτήματα: από τη μια οι μαθητές-αναθεωρητές» επέλεξαν στρατηγικές και εργαλεία αναθεώρησης, δοκίμαζαν την αποτελεσματικότητά τους, άρα επεξεργάζονταν σε βάθος τη διαδικασία και την εσωτερίκευαν, αυτορρυθμίζοντας τη συμπεριφορά τους· από την άλλη, οι υπόλοιποι μαθητές παρακολουθούσαν τις εναλλακτικές προσεγγίσεις, εξέφραζαν τις απόψεις τους για κάθε καπέλο και σκέφτονταν ποια ταιριάζει στο δικό τους τρόπο σκέψης. Τα πλεονεκτήματα αφορούσαν και τη διδασκαλία, εφόσον αποτέλεσε μια οικονομική από πλευράς χρόνου τεχνική παρουσίασης των στρατηγικών αναθεώρησης και άσκησης των μαθητών σε αυτές.

✓ **Παιγνιώδης δραστηριότητα: το χτίσιμο της γέφυρας:** ένας μαθητής με ισχυρή κιναισθητική ή οπτικοχωρική νοημοσύνη αναλάμβανε να αναπτύξει τα επιχειρήματά του στους συμμαθητές του, συνδέοντας λογικά το λόγο (προκείμενη) με το συμπέρασμα που υποστήριζε. Η σύνδεση αντιπαραβλήθηκε με μια γέφυρα, την οποία ο μαθητής έπρεπε να χτίσει ανθεκτική και να την ενισχύσει και για να φτάσει ο ίδιος από την προκείμενη στο συμπέρασμα και για να αντέξει η γέφυρα στις πιέσεις/βάρος της αντίθετης άποψης (η γέφυρα σχεδιάζόταν από τους μαθητές στον πίνακα). Τη διαδικασία παρακολουθούσαν και αναλάμβαναν να κρίνουν μαθητές με υψηλή λογικομαθηματική νοημοσύνη, που έπρεπε να κρίνουν διερευνώντας τις λογικές σχέσεις, και μαθητές με ενδοπροσωπική νοημοσύνη που έπρεπε να κρίνουν μέσα από τα δικά τους βιώματα και εμπειρίες. Αν ο μαθητής δεν επιτύγχανε τη λογική σύνδεση μεταξύ της προκείμενης και του συμπεράσματος σε ένα επιχείρημα υποστήριξης ή απόρριψης-ανασκευής ή δεν κρινόταν γενικότερα πειστικός, οι συμμαθητές του υποδείκνυαν την αδυναμία του, δηλώνοντας «Πέφτει στο κενό – πνίγεται» (επειδή η «γέφυρα» δεν χτίστηκε καλά ή δεν είχε ενισχυθεί κατάλληλα). Ένας άλλος μαθητής με υψηλή γλωσσική νοημοσύνη έκρινε το ρόλο της γλωσσικής διατύπωσης στην πειστικότητα ή την αδυναμία του επιχειρήματος. Η στρατηγική αυτή αποτέλεσε ένα διαφορετικό τρόπο απόδοσης και χρήσης του αρκτικόλεξου Λ.Ε.Γ.Ε. που παρουσιάσαμε στην ενότητα 6.3.2.2.1.2.3., με τη «δραματοποίηση» κατά κάποιο τρόπο των συστατικών του μέσω της συμμετοχής μαθητών με διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης.

6.3.2.2.2. Στρατηγικές διδασκαλίας στην ΟΣΔ

Στην ομάδα αυτή η διδασκαλία δε διαφοροποιήθηκε προσαρμοζόμενη στους επιμέρους τύπους νοημοσύνης των μαθητών αλλά περιορίστηκε σε συνεργατικές στρατηγικές, χωρίς να ληφθεί υπόψη αν θα ήταν αποδοτικές σε μαθητές που δε διέθεταν ισχυρή διαπροσωπική νοημοσύνη. Τα διευκολυντικά μέσα ήταν κυρίως γλωσσικού περιεχομένου, επομένως αξιοποιήθηκαν κάποια από αυτά που χρησιμοποιήσαμε και στην ΟΠΤΝ για τους μαθητές με υψηλή γλωσσική νοημοσύνη (έμμεσα, βέβαια, η φύση των επιχειρηματολογικών κειμένων ενεργοποιεί και τη λογικομαθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Ωστόσο, δεν αξιοποιήθηκαν άμεσα και ρητά στρατηγικές και εργαλεία λογικομαθηματικού χαρακτήρα).

6.3.2.2.2.1. Διδασκαλία των επιχειρηματολογικών δομών

✓ **Κριτική ανάγνωση και επεξεργασία κειμένων:** Βασική δραστηριότητα μέσω της οποίας οι μαθητές διδάχτηκαν τα χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού κειμένου ήταν η ανάγνωση και η επεξεργασία πρότυπων, αυθεντικών ή διασκευασμένων κειμένων. Η δραστηριότητα αυτή συμπίπτει με την αντίστοιχη δραστηριότητα που χρησιμοποιήθηκε και στην ΟΠΤΝ για τον ίδιο σκοπό και για τους ίδιους λόγους για τους οποίους κρίθηκε αποτελεσματική. Δηλαδή και στην ομάδα αυτή οι μαθητές μέσα από τις τεχνικές που παρουσιάστηκαν αναλυτικά στην ενότητα 6.3.2.2.1.1.1. καθοδηγήθηκαν να διαχωρίζουν τα κείμενα αιτιολόγησης από τα κείμενα επιχειρηματολογίας, να διακρίνουν τους άλλους τρόπους πειθούς, και κυρίως την επίκληση στο συναίσθημα από τη λογική υποστήριξη των απόψεων, να εντοπίζουν τα δομικά στοιχεία (υπερδομή) και την οργάνωσή τους σε κάθε κείμενο (μακροδομή), τα είδη της επιχειρηματολογίας, των επιχειρηματολογικών σχημάτων, την οργάνωσή τους σε αντίστοιχους τρόπους παραγραφοποίησης και το ρόλο των κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών και των επικοινωνιακών περιστάσεων στις παραπάνω παραμέτρους.

✓ **Επίδειξη Αγώνων Αντιλογίας:** όπως και στην προηγούμενη πειραματική ομάδα και στην ΟΣΔ οι μαθητές παρακολούθησαν την επίδειξη του αγώνα αντιλογίας μέσα από το ίδιο βίντεο (βλ. ενότ. 6.2.2.2.1.1.3.). Η συζήτηση που ακολούθησε επικεντρώθηκε και σ' αυτή την ομάδα στα δομικά χαρακτηριστικά της επιχειρηματολογίας, στη σημασία του ορισμού και της διασαφήνισης της κύριας έννοιας, στη διαπλοκή των επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων και τις ανασκευές τους, στα επιχειρηματολογικά σχήματα, το ύφος και τη γλωσσική έκφραση και στην αντιστοίχιση της προφορικής αντιπαράθεσης με τη γραπτή επιχειρηματολογία.

6.3.2.2.2. Διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών

Η συγγραφή των κειμένων γινόταν συνεργατικά από ομάδες τεσσάρων ή τριών συνήθως μαθητών. Οι ομάδες ήταν μεταβλητές ανομοιογενείς και η σύστασή τους καθοριζόταν από την εκπαιδευτικό¹⁰⁸ με κριτήρια την επίδοση των μαθητών στο γραπτό λόγο, τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης τους¹⁰⁹ και την αμοιβαία συμπάθεια των μαθητών¹¹⁰. Οι ρόλοι των μελών κάθε ομάδας ήταν σαφώς κατανοημένοι, όπως φαίνεται και από τις παρακάτω δραστηριότητες, και άλλαζαν σε κάθε νέο κείμενο που παρήγαν οι μαθητές.

❖ ΣΧΕΛΙΑΣΜΟΣ (ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ, ΓΕΝΝΗΣΗ ΙΔΕΩΝ, ΟΡΓΑΝΩΣΗ)

- ✓ Στη φάση του σχεδιασμού όλα τα μέλη μαζί υπό την καθοδήγηση του συντονιστή – ο οποίος διαμοίραζε τους ρόλους στα μέλη της ομάδας- διερευνούσαν το θέμα, καθόριζαν τις επικοινωνιακές περιστάσεις (το σκοπό, το θέμα, τον αποδέκτη, το χρόνο, το μέσο επικοινωνίας, τον τύπο κειμένου) και τις επιχειρηματολογικές συνθήκες (τη διαφωνία, τις διαφορετικές οπτικές προσέγγισης του θέματος και τη δική τους θέση) και έθεταν τους γενικότερους και ειδικότερους στόχους.
- ✓ Ένας άλλος μαθητής αναλάμβανε να καθοδηγήσει τους συμμαθητές του στη γέννηση ιδεών και επιχειρημάτων επιλέγοντας την κατάλληλη στρατηγική και εργαλεία (παρουσιάζονται παρακάτω).
- ✓ Ο τρίτος μαθητής, ο οποίος σημείωνε σύντομα τις ιδέες/επιχειρήματα, τις διάβαζε δυνατά στο τέλος της διαδικασίας και καθοδηγούσε την ομάδα να τις επεξεργαστεί, εντοπίζοντας αυτές που δεν ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια, διαγράφοντας όσες επαναλαμβάνονταν, προσθέτοντας άλλες που αναδύονταν από αυτή τη διαδικασία.

¹⁰⁸ Είθισται η σύνθεση των ομάδων να ορίζεται από τους μαθητές, όταν οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται είναι ελεύθερες. Σε δραστηριότητες, όμως, περισσότερο δομημένες τον πρώτο λόγο έχει ο εκπαιδευτικός (Κανάκης, 2001).

¹⁰⁹ Οι τύποι νοημοσύνης σε αυτή την πειραματική ομάδα δεν αξιοποιήθηκαν, όπως έχουμε προαναφέρει, διδακτικά. Όμως λήφθηκαν υπόψη ερευνητικά, για να ερμηνευτούν προβλήματα που ανέκυπταν κατά την πορεία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και για την ερμηνεία των γενικότερων αποτελεσμάτων της έρευνας.

¹¹⁰ Οι σταθερές ομάδες, είτε ομοιογενείς είτε ανομοιογενείς, έχουν αποδειχθεί ερευνητικά αναποτελεσματικές σε αντίθεση με τις μεταβλητές. Ωστόσο, αν είναι αποδοτικότερες οι μεταβλητές ομοιογενείς ή ανομοιογενείς αποτελεί και αυτό θέμα προβληματισμού, εφόσον πλεονεκτήματα και κίνδυνοι εντοπίζονται και στις δυο περιπτώσεις. Παρόλο που οι ομοιογενείς ομάδες ενδείκνυνται για τη διερεύνηση επιμέρους πτυχών ενός κοινού θέματος (για την πληρέστερη και βαθύτερη κατανόησή του) ή για την εξάσκηση σε κοινές για τους μαθητές της ομάδας ελλείψεις, εντούτοις ελλοχεύουν πολλοί κίνδυνοι, όπως η στέρηση από τους μαθητές διαφοροποιημένων ερεθισμάτων και λεκτικών προτύπων ή ο στιγματισμός των αδύναμων μαθητών. Από την άλλη, οι ανομοιογενείς ομάδες εξασφαλίζουν ποικιλία ερεθισμάτων, ενισχύουν την κοινωνική μάθηση, αποτρέπουν την περιθωριοποίηση των αδύναμων μαθητών, οι οποίοι μάλιστα αποκομίζουν μαθησιακά οφέλη, με τον κίνδυνο όμως να πλήττουν οι έμπειροι. Επομένως, οι ανομοιογενείς μεταβλητές ομάδες θα πρέπει να σχηματίζονται από μέλη των οποίων οι ικανότητες δε διαφέρουν υπερβολικά και αλληλοσυμπληρώνονται (Κανάκης, 2001), προϋπόθεση που εφαρμόσαμε και στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση.

Έπειτα πρότεινε τρόπους οργάνωσης των ιδεών, δικαιολογώντας τις επιλογές του. Στην περίπτωση τριμελούς ομάδας ο μαθητής που καθοδηγούσε τους συμμαθητές του στη γέννηση ιδεών ήταν ο συντονιστής.

❖ ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ/ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ/ΙΔΕΩΝ

✓ Ο τέταρτος (ή τρίτος στην περίπτωση τριμελούς ομάδας) μαθητής ξεκινούσε τη διαδικασία της καταγραφής/ανάπτυξης των ιδεών/επιχειρημάτων, ενώ οι άλλοι μαθητές επανήλεγχαν τις προηγούμενες διαδικασίες προτείνοντας τυχόν αλλαγές ή βοηθούσαν το μαθητή-γραφέα, αν δήλωνε δυσκολία στην ανάπτυξη του περιεχομένου (βλ. παρακάτω «Λεκτική εξήγηση και φωναχτή σκέψη»). Σε άλλες περιπτώσεις στην καταγραφή συμμετείχαν όλοι οι μαθητές (βλ. παρακάτω «Γράψε με τον αναγνώστη»).

❖ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ, ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

✓ **Ισχυρές ερωτήσεις:** ο συντονιστής της ομάδας ή ο μαθητής που καθοδηγούσε τους άλλους στην παραγωγή ιδεών και την οργάνωση χρησιμοποιούσαν ως διευκολυντικό μέσο το φύλλο σκέψης με τον τίτλο «Ισχυρές Ερωτήσεις», επειδή πρόκειται για ερωτήσεις-κλειδιά που αντανakλούσαν τις αντίστοιχες συγγραφικές διαδικασίες και τα δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου.

Πίνακας 6.14.: Οι ισχυρές ερωτήσεις για το σχεδιασμό του κειμένου

ΙΣΧΥΡΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- ✓ Σε ποιους απευθύνεται το κείμενο; Τι τύπο κειμένου πρέπει να παράξουμε;
- ✓ Ποιο είναι το φαινόμενο/κατάσταση/πρόβλημα/έννοια στο οποίο αναφέρεται στο θέμα;
- ✓ Πώς το ορίζουμε (αν είναι έννοια);
- ✓ Ποια τα χαρακτηριστικά του (αν είναι φαινόμενο, κατάσταση, πρόβλημα);
- ✓ Ποια είναι η διαφωνία σε σχέση με αυτό; (οι αντιπαρατιθέμενες απόψεις)
- ✓ -Ποια άποψη υποστηρίζουμε εμείς;
- ✓ Με ποια επιχειρήματα (ή αποδείξεις, τεκμήρια) θα την υποστηρίξουμε; Ποια επιχειρηματολογικά σχήματα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε;
- ✓ Με ποια επιχειρήματα θα μπορούσε να αναιρέσει κάποιο/α από τα δικά μας επιχειρήματα ο αντίπαλος με την ιδιότητα ή το ρόλο που έχει;
- ✓ Ποια επιχειρήματα μπορούμε να του αντιτάξουμε;
- ✓ Πώς θα οργανώσουμε το κείμενο;
- ξεκινάμε από επιχειρήματα του αντιπάλου και έπειτα τα αναιρούμε.

- ξεκινούμε από τα επιχειρήματα του αντιπάλου που θεωρούμε ισχυρά (εξηγώντας το γιατί) και αναιρούμε τα λιγότερο πειστικά, προσθέτοντας και άλλα επιχειρήματα.
- ξεκινούμε από τα δικά μας επιχειρήματα και αντικρούουμε τα αντεπιχειρήματα που πιστεύουμε ότι θα προβάλει στο καθένα από αυτά ο αντίπαλος από τη δική του οπτική, για να τα αναιρέσουμε στη συνέχεια και έτσι να γίνει πιο ισχυρή η άποψή μας.
- αναπτύσσουμε μια θέση ή λύση που απορρέει από τα πειστικά, ισχυρά επιχειρήματα και των δύο πλευρών.
- ✓ Τι συμπεραίνουμε; Επιβεβαιώνεται η άποψή μας; Πρέπει να την αλλάξουμε;
Να καταλήξουμε σε μια σύνθεση; Μήπως η άποψή μας ή των αντιπάλων ισχύει υπό προϋποθέσεις;
Με ποιο τρόπο θα ωφεληθεί ο αντίπαλος, αν υιοθετήσει τη δική μας άποψη;

✓ **Κύκλος απόψεων:** με τη δραστηριότητα αυτή οι μαθητές παρήγαν ιδέες και επιχειρήματα. Με τη βοήθεια του μαθητή που αναλάμβανε τη καθοδήγηση της ομάδας στη γέννηση ιδεών κατέγραφαν διαφορετικές απόψεις για ένα θέμα ή αξιοποιούσαν τα διάφορα επιχειρηματολογικά σχήματα: ορισμό, αίτιο-αποτέλεσμα και αιτιολόγηση, σύγκριση-αντίθεση και αναλογία, τεκμήρια. Στο τέλος επέλεξαν τα πειστικότερα, για να τα αναπτύξουν.

✓ **Γραπτή Ιδεοθύελλα (Brainwriting):** εναλλακτικά, και με την καθοδήγηση του ίδιου μαθητή, η ομάδα παρήγε ιδέες με την εξής δραστηριότητα: ένα μέλος έγραφε μια ιδέα και την έδινε στο επόμενο, είτε για να τη διορθώσει είτε για να προσθέσει άλλη. Η διαδικασία συνεχιζόταν μέχρι να εξαντληθούν οι ιδέες.

✓ **Ομαδική Αντιπαράθεση:** η δραστηριότητα αυτή υποστήριζε, επίσης, τους μαθητές να παράγουν ιδέες/επιχειρήματα¹¹¹. Οι τετραμελείς ομάδες χωρίζονταν σε δύο ζεύγη, εκ των οποίων το ένα υποστήριζε τη θέση και το άλλο την αντίθεση, συγκεντρώνοντας επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα, τεκμήρια και ό,τι άλλες πληροφορίες έκριναν απαραίτητες για τη διευκρίνιση και παρουσίαση της άποψης που υποστήριζαν. Στη συνέχεια κάθε ζεύγος παρουσίαζε τη θέση του και έπειτα αναιρούσε ή ανασκεύαζε την αντίθετη άποψη. Τελικός στόχος, εξαρχής προσδιορισμένος, ήταν η επιλογή των ισχυρότερων και πειστικότερων επιχειρημάτων των δύο πλευρών, ώστε το κείμενο που θα παραχθεί να αντιπροσωπεύει τις καλύτερες σκέψεις όλων των μελών της ομάδας. Με αυτό τον τρόπο η συγκρουσιακή επιχειρηματολογία κατέληγε να είναι συνεργατική,

¹¹¹ Η δραστηριότητα αυτή είναι μια από τις πιο διαδεδομένες συνεργατικές τεχνικές που έχει προταθεί από τους Johnson & Johnson (1994).

με όλα τα οφέλη που αυτή συνεπάγεται (βλ. ενότ. 3.5.1.). Στην περίπτωση τριμελών ομάδων τα δύο μέλη αναλάμβαναν την υποστήριξη θέσης και αντίθεσης αντίστοιχα και ο τρίτος, που ήταν ο συντονιστής, επέλεγε τα ισχυρότερα και πειστικότερα επιχειρήματα δικαιολογώντας τις επιλογές του.

✓ **Έξυπνες Ερωτήσεις:** οι μαθητές υποστηρίζονταν να παραγάγουν περισσότερες ιδέες, όταν οι παραπάνω τεχνικές δεν κρίνονταν αποδοτικές με τη βοήθεια του φύλλου σκέψης που τιτλοφορήθηκε «Έξυπνες Ερωτήσεις», επειδή καθοδηγούσε τους μαθητές να επινοήσουν νέες ιδέες.

Πίνακας 6.15.: *Οι έξυπνες ερωτήσεις για την παραγωγή ιδεών*

ΕΞΥΠΝΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- ✓ φέρνουμε στη μνήμη πληροφορίες από τα διαβάσματα ή από τις εμπειρίες μας;
- ✓ ξεκινούμε από τη διευκρίνιση μιας έννοιας - κλειδί του θέματος, της οποίας ο προσδιορισμός μπορεί να «ξεδιπλώσει» τον προβληματισμό μας;
- ✓ σκεφτόμαστε ως υποστηρικτές της αντίθετης άποψης;
- ✓ σκεφτόμαστε το θέμα από όλες τις δυνατές προοπτικές: ποιοι συμμετέχουν, ποιους αφορά, τι θα υποστήριζαν αυτοί μέσα από τη δική τους ιδιότητα/ρόλο;
- ✓ χρησιμοποιούμε τα δομικά στοιχεία των επιχειρηματολογικών σχημάτων και του επιχειρηματολογικού κειμένου;

✓ **Λεκτική εξήγηση και φωναχτή σκέψη:** όταν ο μαθητής-συγγραφέας δυσκολευόταν να αναπτύξει τα επιχειρήματά του ή τις ιδέες του, δοκίμαζε να εξηγήσει φωναχτά στα μέλη της ομάδας του τη σκέψη του, προκειμένου και ο ίδιος να την επεξεργαστεί εξωτερικεύοντάς την και να δώσει τη δυνατότητα και στα άλλα μέλη να τον βοηθήσουν να την εκφράσει σαφέστερα. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές κατασκεύαζαν το νόημα μέσα από μια κατάσταση διαπραγμάτευσης που οδηγούσε στην ακρίβεια και τη σαφήνεια της έκφρασης/διατύπωσης.

✓ **Γράψε με τον αναγνώστη:** η δραστηριότητα είναι ίδια με αυτή που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές με υψηλή διαπροσωπική νοημοσύνη της πρώτης πειραματικής ομάδας (βλ. ενότ. 6.2.2.2.1.2.4.). Στη συγκεκριμένη περίπτωση την ομάδα αποτελούσαν τέσσερα ή τρία μέλη, εκ των οποίων ένα ήταν ο συγγραφέας και τα άλλα μέλη λειτουργούσαν ως αναγνώστες. Ο μαθητής-συγγραφέας συνέθετε τη θεματική περίοδο μιας παραγράφου και την έδινε στον πρώτο αναγνώστη, ο οποίος έθετε με τη σειρά του τις κατάλληλες ερωτήσεις (λαμβάνοντας υπόψη το ρόλο της παραγράφου στο

κείμενο ή το επιχειρηματολογικό σχήμα), για να εκμαιεύσει πληροφορίες ή να ζητήσει διευκρινίσεις που οδηγούσαν στην αντίδραση του συγγραφέα και την περαιτέρω ανάπτυξη της ιδέας. Μετά τη συνδιαλλαγή/συνεργασία του μαθητή-συγγραφέα με όλους τους αναγνώστες τη θέση του έπαιρνε άλλο μέλος και ο ίδιος έπαιρνε τη θέση του αναγνώστη.

✓ **Συμπληρωματικά εργαλεία/νύξεις**

- Πίνακας συνδετικών/διαρθρωτικών λέξεων και φράσεων (το εργαλείο αυτό, το οποίο αξιοποιήθηκε και στην πρώτη πειραματική ομάδα, παρουσιάστηκε στην ενότητα 6.3.2.2.1.2.1.).
- Πίνακας επιχειρηματολογικών σχημάτων, στον οποίο, όπως φαίνεται αμέσως παρακάτω, αποτυπώνονταν οι εξής πληροφορίες:

Πίνακας 6.16.: Επιχειρηματολογικά σχήματα

ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΑ ΣΧΗΜΑΤΑ-ΤΕΚΜΗΡΙΑ	
Αιτιολόγηση/ Αίτιο-αποτέλεσμα	<ul style="list-style-type: none"> - ποιο είναι το αίτιο ή για ποιους λόγους υποστηρίζω αυτή την άποψη; (λόγος) - τι σημαίνει; - πώς αυτό το αίτιο συνδέεται με τον ισχυρισμό μου; - πώς ξέρω ότι το προηγούμενο είναι αλήθεια;
Σύγκριση – αντίθεση	<ul style="list-style-type: none"> - ποια είναι τα πράγματα, καταστάσεις κ.λπ. τα οποία συγκρίνω; - ως προς τι τα συγκρίνω; (κριτήρια σύγκρισης) - ποιες είναι οι διαφορές τους ως προς αυτά τα κριτήρια;
Αναλογία	<ul style="list-style-type: none"> - ποια είναι τα πράγματα, καταστάσεις κ.λπ. τα οποία συγκρίνω; - ως προς τι τα συγκρίνω; (κριτήρια σύγκρισης) - ποιες είναι οι ομοιότητές τους ως προς αυτά τα κριτήρια;
Ορισμός	<ul style="list-style-type: none"> - ποια είναι η οριστέα έννοια; - ποιο το γένος; - ποια η ειδοποιός διαφορά; - ποια τα επιμέρους χαρακτηριστικά; Τι χρειάζεται να γράψω, για να είναι εμφανή;

<p>Προσδιορισμός φαινομένου/κατάστασης</p>	<ul style="list-style-type: none"> - τι: τι σημαίνει αυτό το φαινόμενο/κατάσταση; - πού: σε ποιους τομείς, κοινωνίες, φύλα, κοινωνικά στρώματα εμφανίζεται; - πότε: είναι σύγχρονο φαινόμενο ή διαχρονικό; με ποια ένταση εμφανίζεται την εποχή μας; - πώς: με ποιες μορφές, γεγονότα, επιμέρους φαινόμενα εκδηλώνεται;
<p>Τεκμήρια</p>	<ul style="list-style-type: none"> - αυθεντίες - παραδείγματα - γεγονότα - ερευνητικά δεδομένα - κοινοί τόποι/ «αλήθειες»

❖ *ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ/ΒΕΛΤΙΩΣΗ*

Η αναθεώρηση γινόταν αρχικά από την ίδια την ομάδα που παρήγε το κείμενο (αυτο- αξιολόγηση) και σε μια δεύτερη φάση από μια άλλη (ετερο- αξιολόγηση). Και στις δυο περιπτώσεις οι μαθητές αξιοποιούσαν τις εξής στρατηγικές:

✓ **ομαδική κριτική ανάγνωση και επεξεργασία του κειμένου:** πρόκειται για τη στρατηγική που αξιοποιούσαν και οι μαθητές της πρώτης πειραματικής ομάδας με υψηλή γλωσσική νοημοσύνη (βλ. ενότ. 6.3.2.2.1.2.1.). Στην περίπτωση, όμως, της ΟΣΔ αυτή η στρατηγική υλοποιούνταν από τα μέλη της ομάδας, που είχαν διαμοιράσει τους ρόλους για την υλοποίησή της ως εξής:

- ο συντονιστής της ομάδας έκανε ερωτήσεις που καθοδηγούσαν τους άλλους μαθητές-μέλη να εντοπίσουν τα δομικά στοιχεία του κειμένου, τη μακροδομή του, τα δομικά στοιχεία των επιχειρηματολογικών σχημάτων και των παραγράφων.

Αναλυτικότερα ρωτούσε:

- Ποιος είναι ο ρόλος αυτής της παραγράφου μέσα στο κείμενο; Με ποιο πλαγιότιτλο μπορούμε να τον δηλώσουμε;

- Ποια είναι η κύρια ιδέα αυτής της παραγράφου; Με ποιον τίτλο μπορούμε να την αποδώσουμε;

- Ποιες είναι οι βασικές πληροφορίες αυτής της παραγράφου; Ποιες οι δευτερεύουσες; Τι μπορούμε να προσθέσουμε ή να αφαιρέσουμε;

- Είναι σωστή η οργάνωση των παραγράφων; Πρέπει να προτείνουμε άλλη οργάνωση;

- Υπάρχουν διαρθρωτικές λέξεις και φράσεις; Αν υπάρχουν είναι σωστές; Οδηγούν τον αναγνώστη να καταλάβει τη συλλογιστική πορεία του συγγραφέα;

- Δύο μέλη της ομάδας (ή ένα στην περίπτωση τριμελούς ομάδας) διερευνούσαν τα αντίστοιχα σημεία και πρότειναν τις ανάλογες βελτιώσεις/αναθεωρήσεις, αν διαπίστωναν ότι ήταν αναγκαίο.

- το τέταρτο μέλος της ομάδας, το οποίο παρακολουθούσε τη διαδικασία με προσοχή, έκανε μια κριτική αποτίμηση του κειμένου, εντοπίζοντας τα δυνατά σημεία του και προτείνοντας, αν χρειαζόταν, τι θα έπρεπε σε γενικές ακόμα να προστεθεί ή να διαγραφεί, για να γίνει αποτελεσματικότερο. Υποδείκνυε, επίσης, τυχόν ασάφειες ή σημεία με άστοχη και λανθασμένη διατύπωση, προτείνοντας βελτιώσεις.

- στο τέλος της διαδικασίας ακολουθούσε η εκ νέου συγγραφή του κειμένου και η τελική του έκδοση, η οποία γινόταν με βάση τις προηγούμενες υποδείξεις από το συντονιστή της ομάδας.

- στην περίπτωση της ετερο-αξιολόγησης τα δύο μέλη που διαπίστωναν την ανάγκη βελτιώσεων τις κατέγραφαν με μορφές σχολίων – υποδείξεων, τις οποίες η ομάδα των συγγραφέων έπρεπε να εκτιμήσει και να επεξεργαστεί, για να προχωρήσει σε σχετικές βελτιώσεις/αναθεωρήσεις.

➤ **πρωτόκολλο αναθεώρησης/βελτίωσης και καταγραφή σχολίων:** όταν οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί πια με τις διαδικασίες κριτικής ανάγνωσης και είχαν αφομοιώσει μέσω αυτής τα χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού κείμενου και τις παραμέτρους αξιολόγησης/αναθεώρησης και σε περιπτώσεις που ο χρόνος ήταν πιεστικός, αξιολογούσαν το κείμενό τους ή το κείμενο της άλλης ομάδας αξιοποιώντας το πρωτόκολλο της αναθεώρησης/βελτίωσης που χρησιμοποιούσαν και οι μαθητές της πρώτης πειραματικής ομάδας με υψηλή γλωσσική νοημοσύνη στη διαδικασία της αναθεώρησης (βλ. ενότ. 6.3.2.2.1.2.1.).

6.3.3. Αναστοχαστικές διαδικασίες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης

Είναι αποδεκτό ότι μέσω του αναστοχασμού οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα αναζητούν, επιβεβαιώνουν, αναιρούν, επεξεργάζονται ή μετασχηματίζουν τους τρόπους με τους οποίους ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους (Δεδούλη, 2002). Αν σκεφτούμε, μάλιστα, ότι η συγκεκριμένη έρευνα διερεύνησε τη μάθηση σε πραγματικές συνθήκες και «συγχρονικά» προς αυτήν και ότι ως εργασία πεδίου επικεντρώνει στις διαδικασίες, το νόημα και τις αλληλεπιδράσεις των συμμετεχόντων, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 5.4.2., καταλαβαίνουμε ότι ο στοχασμός ήταν αναπόσπαστο κομμάτι της.

Στη διάρκεια της έρευνας αξιοποιήσαμε ως εργαλεία αναστοχασμού το ημερολόγιο της διδάσκουσας και τα αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών, οι οποίοι υπήρξαν οι συνερευνητές της σε όλη την ερευνητική διαδρομή. Τα εργαλεία αυτά, όπως αναφέρθηκε στις ενότητες 5.4.3.2. και 5.4.3.3. αντίστοιχα, οδήγησαν άλλοτε σε προβληματισμό σε σχέση με τον επιτυχημένο σχεδιασμό των διδακτικών παρεμβάσεων και τον επανασχεδιασμό τους, άλλοτε αποτέλεσαν ένα μέσο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των μαθητών με τη διδάσκουσα και άλλοτε έδωσαν το έναυσμα για (αυτο)παρατήρηση και (αυτο)παρακολούθηση της ανάπτυξής τους, της συγγραφικής για τους πρώτους και της διδακτικής για τη δεύτερη.

Στο κεφάλαιο αυτό παραθέτουμε επιλεκτικά κάποια αποσπάσματα από τα ημερολόγια, με σκοπό να δώσουμε ένα δείγμα του τρόπου με τον οποίο

χρησιμοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, παρουσιάζουμε αποσπάσματα από το ερευνητικό ημερολόγιο που κατέγραψε η διδάσκουσα/ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης σε καθεμιά από τις πειραματικές ομάδες και συγκεκριμένα σε τρία χρονικά σημεία της: α) μετά τη διδασκαλία της διαδικασίας του σχεδιασμού (στοχοθεσία, γέννηση ιδεών, οργάνωση) και της καταγραφής, β) κατά τη συγγραφή από τους μαθητές ενός κειμένου με έμφαση στο σχεδιασμό και την καταγραφή και γ) κατά τη συγγραφή από τους μαθητές του τελευταίου κείμενου (πριν την τελική μέτρηση) σ' αυτό το ακαδημαϊκό έτος (η συγγραφή γινόταν ατομικά και χωρίς τη χρήση διευκολυντικών μέσων). Κάποια από τα αποσπάσματα του ερευνητικού ημερολογίου συνοδεύονται από αποσπάσματα των αναστοχαστικών ημερολογίων των μαθητών που καταγράφηκαν τις ίδιες περίπου χρονικές στιγμές της διδακτικής παρέμβασης. Παραθέτουμε, επίσης, τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και τις αντιδράσεις που προκάλεσαν στην ερευνήτρια τα καταγεγραμμένα.

6.3.3.1. Αποσπάσματα από το ημερολόγιο της διδάσκουσας και από τα αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών στην ΟΣΔ.

1^ο απόσπασμα από το ημερολόγιο της διδάσκουσας

Ημερομηνία 11/11/10

ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ; Σήμερα δίδαξα στους μαθητές της ΟΣΔ τις συγγραφικές διαδικασίες του σχεδιασμού (στοχοθεσία, γέννηση ιδεών, οργάνωση) και της καταγραφής – θέμα «Η επικοινωνία των νέων μέσω facebook». Από την αρχή τους διαβεβαίωσα ότι κι εγώ αντιμετωπίζω δυσκολίες στη συγγραφή και τους εξήγησα ότι θα τους δείξω διατυπώνοντας ξεκάθαρα τη σκέψη μου τι κάνω, όταν γράφω ένα κείμενο, ποια προβλήματα συναντώ και πώς τα διαχειρίζομαι, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα επιχειρηματολογικά χαρακτηριστικά και δομές. Παρακολουθούσαν με ενδιαφέρον και τις δύο διδακτικές ώρες, αλλά δεν υπήρχε *καμιά* συμμετοχή, δε διατυπώθηκε *καμιά* ερώτηση στη διάρκεια.

ΠΩΣ ΕΞΗΓΩ ΤΗΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ; Ένιωσα περίεργα. Με κατάλαβαν; Τους μπέρδεψα; Δεν είχαν ακούσει ξανά έναν εκπαιδευτικό να παραδέχεται ενώπιόν τους τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο ίδιος; Τους φάνηκε δύσκολη και χρονοβόρα η διαδικασία; Πιθανά πολλές πληροφορίες μαζί να τους προκάλεσαν σύγχυση ή να μην

τους άφησαν να διαμορφώσουν σαφή άποψη για τις συγγραφικές διαδικασίες. Βέβαια, όσο κι αν προσπάθησα να διαχειριστώ σωστά το χρόνο, δεν πρόλαβα να συζητήσω μαζί τους Ίσως πάλι να ήταν λάθος που παρουσίασα μαζί σχεδιασμό, οργάνωση και καταγραφή, αλλά αν άφηνα την καταγραφή για το επόμενο μάθημα θα παρεμβαλλόταν μια ολόκληρη εβδομάδα ανάμεσα στις διαδικασίες και αυτό δε θα ήταν αποδοτικό....

ΤΙ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΝΑ ΚΑΝΩ; Στο επόμενο μάθημα πρέπει οπωσδήποτε να ξεκινήσω από τη συζήτηση αυτή. Θα τους προκαλέσω να μου πουν τι βρήκαν καινούριο, πρωτότυπο, δύσκολο και θα συνεχίσω με τις ίδιες συγγραφικές διαδικασίες σε νέο θέμα αλλά εμπλέκοντάς τους στη διαδικασία του σχεδιασμού.

Το επόμενο μάθημα ξεκίνησε από συζήτηση με τους μαθητές η οποία οδήγησε σε διευκρινίσεις, απορίες, συγκρίσεις με το τι είχαν ακούσει ή κάνει σχετικά μέχρι τώρα, σκέψεις για τη δυσκολία των συγγραφικών διαδικασιών. Εξέφρασαν, επίσης, οι μαθητές την έκπληξή τους για τις δυσκολίες της διδάσκουσας κατά τη συγγραφή. Το κυριότερο είναι ότι η συζήτηση προετοίμασε και κυρίως προκάλεσε τους μαθητές να συμμετάσχουν όλοι μαζί στο σχεδιασμό ενός νέου κειμένου με την καθοδήγηση/συντονισμό της διδάσκουσας. Στη συνέχεια του μαθήματος και για δύο ακόμα μαθήματα, οι μαθητές διδάχθηκαν να σχεδιάζουν, να παράγουν ιδέες, να οργανώνουν και να καταγράφουν μέσω των συνεργατικών στρατηγικών και των διευκολυντικών μέσων που παρουσιάζονται στην ενότητα 6.3.2.2.2.2.

2^ο Απόσπασμα από το ημερολόγιο της διδάσκουσας

Το επόμενο απόσπασμα από το ημερολόγιο της διδάσκουσας καταγράφηκε, ενώ οι μαθητές έγραφαν ομαδικά ένα νέο κείμενο, επικεντρώνοντας κυρίως στο σχεδιασμό, τη γέννηση ιδεών, την οργάνωση και την καταγραφή.

Ημερομηνία 3/12/10

ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ; Σήμερα στην ΟΣΔ οι μαθητές γράφουν ομαδικά σε ομάδες των τεσσάρων –θέμα σχετικό με το Λειτουργικό Αναλφαβητισμό. Κάποιοι μαθητές συνεργάζονται πολύ καλά. Ο Κλ. και ο Μ. Π. δε συμμετέχουν. Η Δ. Π. ξεφεύγει από το ρόλο της συντονίστριας, επιπλήττει τη Χ. Π. που καθοδηγεί την ομάδα της στη βελτίωση των ιδεών και την οργάνωσή τους. Συνεχίζει να την υποτιμά και μετά τη

δική μου «παρέμβαση». Η ομάδα των Μ.Ν., Σ.Λ, Α.Π. και Ν.Π. δε δουλεύει καλά, δεν μπορούν να συνεργαστούν, δε δείχνουν ενδιαφέρον· ο Μ.Ν. πήρε ένα τετράδιο και άρχισε κάτι να γράφει, άσχετο με τη δουλειά της ομάδας, όσο ο «γραφέας» κατέγραφε. Και σε άλλες δύο ομάδες κάποιοι μαθητές είναι παρατηρητές της διαδικασίας στη φάση της καταγραφής. Ο Α.Μ. ενοχλεί τους άλλους και στη δική του ομάδα και σε άλλες. Το ίδιο και ο Ν.Ν. Η Σ.Μ και η Ε.Π. είναι πολύ εκνευρισμένες, γιατί δεν μπορούν να συμφωνήσουν μεταξύ τους για το τι θα γράψουν, ενώ ο Γ.Μ. εκνευρίζει και τις δύο, γιατί οι ερωτήσεις-παρεμβάσεις του είναι κατά τη γνώμη τους «χαζές». Μάλλον οι ελλείψεις του Γ.Μ. είναι το πρόβλημα και οι συνεργάτες του δεν δείχνουν τη διάθεση να τον βοηθήσουν....

Την ώρα της καταγραφής κάποιοι μαθητές ενοχλούσαν ή ήταν αδιάφοροι ή τσακώνονταν για το πώς πρέπει να διατυπώσει τις ιδέες ο «γραφέας». Φαίνεται να αντιμετωπίζουν την καταγραφή ως απλή διατύπωση των ιδεών, επιμένουν σε θέματα έκφρασης-διατύπωσης (λεξιλόγιο- σύνταξη).

ΠΩΣ ΕΞΗΓΩ ΤΗΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ; Οι μαθητές δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται με διαμοιρασμένους ρόλους. Οι καλοί μαθητές έχουν μάθει να εργάζονται μεμονωμένα, οι πιο αδύναμοι δε δείχνουν αυτοπεποίθηση. Για κάποιους και αυτή η μορφή διδασκαλίας δε διώχνει την πλήξη τους, δεν τους εμπλέκει στη συγγραφική διαδικασία. Οι απαιτήσεις των συγγραφικών διαδικασιών φαίνεται να υπερβαίνουν την υποστήριξη από τα άλλα μέλη της ομάδας. Μαθητές από αυτούς που δε λειτουργούν καλά εντός των ομάδων δεν έχουν υψηλή διαπροσωπική νοημοσύνη, όπως δείχνει το MIDAS. Πχ. ο Μ. Ν. είναι πολύ εσωστρεφής, έχει υψηλή ενδοπροσωπική νοημοσύνη. Οι Α. Μ. και ο Ν. Ν. που ενοχλούν έχουν υψηλή κιναισθητική νοημοσύνη. Είναι τυχαίο;

Όταν φτάνουν στην καταγραφή, φαίνεται να υπερισχύει η μαθημένη μέχρι τώρα συμπεριφορά, δηλαδή η έμφαση στα ρητορικά χαρακτηριστικά του κειμένου. Είναι σαν να ξεχνούν σε κάποιο βαθμό τις προηγούμενες διαδικασίες σχεδιασμού.

ΤΙ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΝΑ ΚΑΝΩ; Να αλλάξω τη σύσταση των ομάδων και να δοκιμάσω με ομάδες τριμελείς. Πρέπει, επίσης, να υιοθετήσω και άλλη στρατηγική στην καταγραφή, για να έχουν όλοι οι συμμετέχοντες στην ομάδα μερίδιο ευθύνης σ' αυτή και να κατανοήσουν ότι είναι μια διαδικασία περαιτέρω ανάπτυξης ιδεών.

Ακολουθούν ενδεικτικά χωρία από τα πρώτα αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών που γράφτηκαν στο τέλος της συγγραφής του κειμένου που προαναφέρεται.

Αποσπάσματα από τα πρώτα αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών

- Ερώτηση: Ποιο ήταν το πιο ενδιαφέρον πράγμα που άκουσα ή έκανα σ' αυτό το μάθημα; Γιατί ήταν αυτό το πιο ενδιαφέρον;

Μαθητής Μ.Π.: *Ο λειτουργικός αναλφαβητισμός, δεν είχα ακούσει γιαυτό.*

Μαθήτρια Ε.Π.: *Ιδέες από όλους.*

Μαθήτρια Ι.Ξ.: *Το πιο ενδιαφέρον που έκανα ήταν που δουλέψαμε όλοι μαζί και υπήρξε συνεργασία/ανταλλαγή απόψεων.*

Μαθήτρια Σ.Μ.: *Ήταν η συνεργασία γιατί μπορούσα να καταλάβω τα λάθη μου και να δω τη σκέψη των άλλων.*

Μαθήτρια Ε.Λ.: *Δεν απάντησε*

Μαθήτρια Δ.Π.: *Το πιο ενδιαφέρον πράγμα που άκουσα έχει σχέση με το περιεχόμενο της έκθεσης. Δηλαδή το ότι υπάρχει λειτουργικός αναλφαβητισμός. Αυτό ήταν το ενδιαφέρον γιατί δεν είχα ξανακούσει τον όρο.*

Μαθητής Κ. Μ.: *Το πιο ενδιαφέρον πράγμα που έκανα ήταν η καταγραφή του κειμένου. Ήταν ενδιαφέρον που γράφαμε το κείμενο και αναλύαμε τα λάθη που είχαμε κάνει.*

- Ερώτηση: Ποια ήταν τα τρία πιο βασικά πράγματα που έμαθα σε αυτό το μάθημα;

Μαθητής Μ.Π.: *Ομαδική δουλειά και Καταγραφή κειμένου.*

Μαθήτρια Ε.Π.: *Το πώς να οργανώνομαι, έννοια της ομαδικότητας, συμμετοχή.*

Μαθήτρια Ε.Μ.: *Να μη σκέφτομαι, να καταγράψω, να διορθώνω ταυτόχρονα, γιατί μπερδεύομαι.*

Μαθήτρια Ι.Ξ.: *Τη διαδικασία που κάνω πριν γράψω την έκθεση, το λειτουργικό αναλφαβητισμό, συνεργασία.*

Μαθήτρια Σ.Μ.: *Να συνεργάζομαι, να μην επιβάλλω τη γνώμη μου, πώς να συντάσσω ένα κείμενο.*

Μαθήτρια Ε.Λ.: *Εύρεση ιδεών σε νέα θέματα, οργάνωση των σκέψεών μου.*

Μαθήτρια Ε.Ν.: *Οργάνωση, ιδέες, Σχεδιάζω.*

Μαθήτρια Δ.Π.: *Πώς να κάνω καλή γεφύρωση στα επιχειρήματά μου, πώς να*

χρησιμοποιώ καλά το χρόνο μου.

Μαθητής Α.Π.: *Οργάνωση, αντιλογία με τον αντίπαλο, συμπέρασμα.*

➤ Ερώτηση: Ποιο ήταν εκείνο, που πριν αυτό το μάθημα θεωρούσα ότι ήταν σωστό και τώρα θεωρώ ότι είναι λάθος;

Μαθήτρια Ε.Μ.: *Να σκέφτομαι και να καταγράφω αμέσως.*

Μαθήτρια Ι.Ξ.: *Νόμιζα ότι το να μην κάνεις σχεδιάγραμμα πριν την έκθεση ήταν σωστό, αλλά κατάλαβα ότι δε βοηθά κι η άποψή μου ήταν λανθασμένη.*

Μαθήτρια Σ.Μ.: *Δεν ξέρω, νομίζω ο τρόπος που οργανώνω το κείμενό μου.*

Μαθήτρια Ε.Λ.: *Δεν απάντησε.*

Μαθητής Μ. Μ.: *Θεωρούσα γενικά το μάθημα εύκολο και δευτερεύον και δεν είχα δώσει τόση σημασία.*

Μαθήτρια Ε.Ν.: *Να γράφω κατευθείαν.*

Μαθήτρια Δ.Π.: *Τίποτα.*

➤ Ερώτηση: Τι ήταν αυτό που δεν καλύφθηκε στο μάθημα, ενώ προσδοκούσα ότι θα καλυφθεί;

Μαθήτρια Ε.Μ.: *Να γράφουμε την έκθεση πιο γρήγορα και σωστά μια και ήμασταν πολλά παιδιά.*

Μαθήτρια Ε.Π.: *Η ομαδικότητα, δηλαδή η συμμετοχή όλων των μελών.*

Μαθήτρια Σ.Μ.: *Δεν ξέρω, έχασα πολλές ώρες σε αυτό το μάθημα.*

Μαθήτρια Ι.Ξ.: *Το κατάλληλο ύφος.*

Μαθήτρια Ε.Λ.: *Δεν απάντησε.*

Μαθητής Μ. Μ.: *Κάποια στοιχεία οργάνωσης στο συγκεκριμένο θέμα.*

Μαθήτρια Ε.Ν.: *Ένα καλύτερο αποτέλεσμα.*

Μαθήτρια Δ.Π.: *Δεν είχα ιδιαίτερες προσδοκίες.*

Μαθητής Λ.Σ.: *Τίποτα.*

Μαθήτρια Ε. Μπ.: *Το ύφος του κειμένου μας.*

➤ Ερώτηση: τι ήταν σε αυτό το μάθημα νέο ή έκπληξη για μένα;

Μαθητής Μ.Π.: *Η ομαδική εργασία ήταν έκπληξη για μένα.*

Μαθήτρια Σ.Μ.: *Ότι το θέμα που μας δόθηκε ήταν η αλήθεια κι εγώ δεν το είχα καταλάβει.*

Μαθήτρια Ε.Λ.: *Το ότι δουλέψαμε σε ομάδες.*

Μαθήτρια Ε.Ν.: *Ομάδες.*

Μαθήτρια Δ.Π.: *Τίποτε το ιδιαίτερο.*

Μαθητής Λ.Σ.: *Τίποτα.*

Μαθητής Γ.Μ.: *Το μάθημα με έκανε να μου αρέσει περισσότερο η έκθεση.*

➤ Ερώτηση: Τι ήταν αυτό που με έκανε να αλλάξω γνώμη μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος;

Μαθήτρια Σ.Μ.: *Ότι τα ΜΜΕ είναι ό,τι χειρότερο για την ανάπτυξη της λογικής και της σκέψης.*

Μαθήτρια Ε.Λ.: *Δεν απάντησε.*

Μαθήτρια Ε.Ν.: *Νόμιζα ότι είχα περισσότερες ικανότητες.*

Μαθήτρια Δ.Π.: *Μετά το τέλος του μαθήματος άλλαξα γνώμη για το πόσο εύκολα μπορούσα να επικοινωνήσω με τους συμμαθητές μου.*

Μαθητής Ν.Π.: *Αυτό που με έκανε να αλλάξω γνώμη είναι το να καταγράψω ένα κείμενο.*

Μαθητής Α.Π.: *Η γνώμη μου για το συγκεκριμένο θέμα.*

➤ Ερώτηση: Σε ποιες από τις συγγραφικές δραστηριότητες δυσκολεύομαι περισσότερο; Γιατί;

Μαθητής Μ.Π.: *Οργάνωση του κειμένου.*

Μαθήτρια Ε.Μ.: *Στην τεκμηρίωση, είναι λίγο δύσκολο να καταγράψω σωστά και γρήγορα τη σκέψη μου.*

Μαθήτρια Ε.Π.: *Ακόμα δεν ξέρω!*

Μαθήτρια Ι.Ξ.: *Δυσκολεύομαι στο να έχω κατάλληλο ύφος και στην ανάπτυξη αντίθετης άποψης.*

Μαθήτρια Σ.Μ.: *Στην ολοκλήρωση και τη δομή.*

Μαθήτρια Ε.Λ.: *Πιο πολύ στον επίλογο.*

Μαθητής Μ.Μ.: *Λεξιλόγιο. Δεν έχω ευφράδεια λόγου παρά το ότι είμαι παπαγάλος.*

Μαθητής Π.Ξ.: *Στον επίλογο και την αντίθετη άποψη.*

Μαθήτρια Ε.Ν.: *Στις ιδέες.*

Μαθήτρια Δ.Π.: *Δεν απάντησε.*

Μαθητής Λ.Σ.: *Σε καμιά*

Μαθητής Ν.Π.: Στο ύφος.

Μαθητής Α.Π.: Στα επιχειρήματα για τη γνώμη μου και τις αντιλογίες τους.

➤ Ερώτηση: Ποιες από τις στρατηγικές με βοηθούν να αντιμετωπίζω καλύτερα αυτές τις δυσκολίες;

Μαθήτρια Σ.Μ.: Να έχω καλύτερη οργάνωση.

Μαθήτρια Ε.Λ.: Η άνεση του χρόνου.

Μαθήτρια Ι.Ξ.: Το να σχεδιάζω τις ιδέες μου και να τις αναθεωρώ πριν τις γράψω.

Μαθήτρια Ε.Π.: Σχεδιάγραμμα, επανάληψη γραπτού.

Μαθητής Π.Ξ.: Η καλή οργάνωση του χρόνου και των σκέψεων.

Μαθήτρια Δ.Π.: Το να αξιολογώ αυτό που σκέφτομαι.

Μαθήτρια Θ.Ο.: Σχεδιαγράμματα και στρατηγικές οργάνωσης.

Μαθητής Λ.Σ.: Δεν έχω στρατηγικές.

Μαθήτρια Ε. Μ.: Το σχεδιάγραμμα και η συνεργασία.

➤ Ερώτηση: Αυτό που μου άρεσε περισσότερο σε αυτό το μάθημα ήταν

Μαθητής Μ.Π.: Η ομαδική εργασία.

Μαθήτρια Ε.Π.: Η ομαδικότητα, η συνεργασία.

Μαθήτρια Ι.Ξ.: Ήταν που έγραψα έκθεση με ένα τρόπο που δεν είχα δοκιμάσει ποτέ.

Μαθητής Π.Ξ.: Είχα πολλούς τρόπους να σκεφτώ τι θα γράψω και πώς.

➤ Ερώτηση: Αυτό που δε μου άρεσε καθόλου σε αυτό το μάθημα ήταν

Μαθητής Μ.Π.: Δεν απάντησε.

Μαθήτρια Ε.Μ.: Δεν ξέρω, όλα καλά μου φάνηκαν.

Μαθήτρια Ε.Π.: Όχι η προσοχή όλων.

Μαθήτρια Δ.Π.: Το ότι κάποιες φορές δεν είναι δυνατό να συμβαδίσουν οι γνώμες των ανθρώπων και έτσι είναι δύσκολο να φτάσουμε σε ένα συμπέρασμα.

Μαθήτρια Θ.Ο.: Η έλλειψη συγκέντρωσης λόγω φασαρίας.

Μαθητής Λ.Σ.: Τίποτα.

Μαθητής Α.Π.: Η πίεση του χρόνου.

Μαθήτρια Ε. Μπ.: Το άγχος.

Από τη μελέτη των ημερολογίων –το ερευνητικό και τα αναστοχαστικά- η διδάσκουσα συμπέρανε ότι, ενώ σε γενικές γραμμές η ομαδική συνεργασία άρεσε στους μαθητές, λίγοι προσδιόριζαν ποια ακριβώς ήταν τα πλεονεκτήματα. Θεώρησαν, μάλιστα, έκπληξη τη συνεργασία, αλλά δεν έδωσαν συγκεκριμένες απαντήσεις για τους ρόλους, τη λειτουργικότητα της ομάδας και τις επιδράσεις της στην κατανόηση ή τη διευκόλυνση των συγγραφικών διαδικασιών. Μήπως, λοιπόν, η ομαδικότητα αποτελεί έκπληξη απλά και μόνο επειδή διαφοροποιείται από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας με τον οποίο διδάσκονται τα άλλα μαθήματα;

Επιπλέον, όσα έγραψαν κάποιοι μαθητές για την ομαδικότητα στα αναστοχαστικά ερωτηματολόγια δε συμφωνούν με τη συμπεριφορά τους στην ομάδα κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Χρειάζονται αρκετό χρόνο για να ωριμάσει μέσα τους η στρατηγική της συνεργατικής συγγραφής.

Υπήρχαν και άλλοι που ήταν επιφυλακτικοί ως προς τη δυνατότητα επικοινωνίας των μελών των ομάδων μεταξύ τους. Κάποιοι σε πολλές από τις ερωτήσεις που αναφέρονταν στις συγγραφικές δραστηριότητες έδιναν αόριστες απαντήσεις, άλλοι δεν απαντούσαν· άλλοι εντυπωσιάστηκαν περισσότερο από το θέμα του κειμένου παρά από τις συγγραφικές διαδικασίες· κάποιοι επιδίωκαν την ολοκλήρωση του προϊόντος παρά έδιναν έμφαση στη διαδρομή, στις διαδικασίες, με αποτέλεσμα να νιώθουν άγχος, όταν δεν κατάφερναν να ολοκληρώσουν την καταγραφή και πίεση. Μήπως όμως το άγχος προέρχεται από τη συνεργασία;

Και στα ημερολόγια των μαθητών γίνεται εμφανές ότι για κάποιους οι μηχανιστικές δεξιότητες συνεχίζουν να είναι πρωτεύουσας σημασίας. Είναι σαφές, επίσης, ότι συγχέουν τα κειμενικά χαρακτηριστικά με τις στρατηγικές ή τις συγγραφικές δραστηριότητες. Δε φαίνεται να έχουν προβληματιστεί αρκετά για τις συγγραφικές δραστηριότητες, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να τις εσωτερικεύσουν.

Οι στοχαστικές διαδικασίες που περιγράφονται παραπάνω και στα δύο ημερολόγια οδήγησαν την ερευνήτρια σε ανακατανομή των ομάδων και ως προς τη σύστασή τους και ως προς τον αριθμό των μελών, επομένως και σε επαναπροσδιορισμό των ρόλων. Θεώρησε αναγκαίο, επίσης, να επικεντρώσει περισσότερο την προσοχή της στη γέννηση ιδεών και στην καταγραφή/ ανάπτυξη των επιχειρημάτων. Έτσι, εκτός από τη στρατηγική της «φωναχτής σκέψης» πρόσθεσε τη στρατηγική «Γράψε με τον αναγνώστη». Στόχος ήταν να εξασφαλίσει τη συμμετοχή όλων των μαθητών και τη συνειδητοποίηση εκ μέρους τους ότι η καταγραφή σημαίνει περαιτέρω ανάπτυξη των

ιδεών/επιχειρημάτων σύμφωνα με τα δομικά στοιχεία της επιχειρηματολογίας (κειμένου και σχημάτων), έτσι ώστε να παράγουν πειστική επιχειρηματολογία και να δίνουν στον αναγνώστη να κατανοεί τη συλλογιστική τους πορεία. Αποφάσισε, ακόμα, να προσθέσει ως νύξη για τη διευκόλυνση των μαθητών στη γέννηση ιδεών και στην ανάπτυξη των επιχειρημάτων τους τις «Έξυπνες ερωτήσεις» και τον πίνακα των επιχειρηματολογικών σχημάτων (βλ. ενότ. 6.3.2.2.2.2.). Αποφάσισε, τέλος, να επαναληφθεί η ίδια διαδικασία και στο επόμενο μάθημα, πριν προχωρήσει στη διδασκαλία της αναθεώρησης του κειμένου.

3^ο απόσπασμα από το ημερολόγιο της διδάσκουσας

Υπενθυμίζουμε ότι το ημερολόγιο από όπου προέρχεται το επόμενο απόσπασμα καταγράφηκε, ενώ οι μαθητές έγραφαν ατομικά και αυτόνομα (χωρίς τη χρήση διευκολυντικών μέσων) το τελευταίο κείμενο (πριν την τελική μέτρηση της συγγραφικής τους επίδοσης). Το κείμενο είχε ως θέμα την άποψη των μαθητών σχετικά με το δικαίωμα των νέων να ψηφίζουν τοπικούς άρχοντες από την ηλικία των δεκαέξι. Επειδή σ' αυτό το χρονικό σημείο ολοκληρωνόταν σχεδόν η διδακτική παρέμβαση, οι δύο τελευταίες ερωτήσεις/άξονες βάσει των οποίων καταγραφόταν το ημερολόγιο «Πώς εξηγώ την αντίδραση;» και «Τι σκέφτομαι να κάνω» ενσωματώθηκαν στο συγκεκριμένο ημερολόγιο στη γενικότερη ερώτηση «Τι σκέφτομαι;».

Ημερομηνία 8/4/11

ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ; 1^η ώρα της συγγραφής: Οι περισσότεροι μαθητές γράφουν συγκεντρωμένοι. Σβήνουν – γράφουν, σχεδιάζουν, χρησιμοποιούν πρόχειρα. Ο Μ.Ν. και η Δ.Π. που έδειχναν να δυσανασχετούν όταν έγραφαν ομαδικά, φαίνονται να εργάζονται πολύ αποδοτικά μόνι τους (το ίδιο έκαναν και στα δύο προηγούμενα κείμενα που έγραψαν). Ο Λ.Σ., ο Α.Μ. και ο Ν.Ν. χαζεύουν πού και πού (ρωτούν αν μπορούν να φύγουν μόλις τελειώσουν το κείμενο....). Η Ε.Ν. μου ζητά να χρησιμοποιήσει τα διευκολυντικά μέσα· το ίδιο και η Χ.Π. Η Ε.Μπ και ο Α.Π. είναι σαφώς αγχωμένοι (όπως κάθε φορά που γράφουν).

2^η ώρα της συγγραφής: Αυτή την ώρα οι περισσότεροι μαθητές αναθεωρούν τα κείμενά τους (πέντε συνεχίζουν να καταγράφουν ακόμα). Κάποιοι δε δουλεύουν πολύ για τη βελτίωση των κειμένων τους. Ο Λ.Σ., ο Ν.Ν. και ο Α.Μ. τελείωσαν πολύ γρήγορα και οι ενδείξεις αναθεώρησης στο αρχικό κείμενο είναι πολύ λίγες. Η Ι.Ξ., ο

Κ.Μ. και η Ν.Π. δεν προχώρησαν σε βελτιώσεις/αναθεωρήσεις του κειμένου τους, γιατί θεώρησαν ότι δε χρειαζόταν. Κάποιοι ζητούν τη βοήθειά μου, μάλλον ζητούν να επιβεβαιώσω τις αδυναμίες που εντοπίζουν στο κείμενό τους. Ο Λ. Μ. και η Ε. Ν. ρωτούν αν μπορούν να χρησιμοποιήσουν το Πρωτόκολλο Αναθεώρησης. Έξι μαθητές διαπιστώνουν ότι πρέπει να γράψουν ξανά κάποια χωρία του αρχικού κειμένου. Η Μ.Σ. διαπίστωσε ότι το κείμενο ήταν «εκτός θέματος» και ότι έπρεπε να το γράψει όλο εξαρχής. Η Ε.Ν. και ο Ν.Π. δεν πρόλαβαν να ολοκληρώσουν την αναθεώρηση του κειμένου τους.

Οι περισσότεροι εργάζονται αποτελεσματικά. Κάνουν βελτιώσεις που αφορούν το περιεχόμενο, την οργάνωση ή τα επιχειρηματολογικά σχήματα, την αντίθετη άποψη και τις αντικρούσεις. Αρκετοί δεν εκφράζουν πολλές φορές τη σκέψη τους με τη σωστή γλώσσα της επιχειρηματολογίας αλλά οι υποδείξεις τους είναι εύστοχες. Γενικά, κάνουν ουσιώδεις αναθεωρήσεις οι περισσότεροι. Κάποιοι μαθητές σχολίασαν ότι δεν μπορούν να δουν τόσο εύκολα τα λάθη στο κείμενό τους όσο στα κείμενα των άλλων. Κάποιοι μάλιστα υποστήριξαν ότι, αν και δεν τους αρέσει να συνεργάζονται, η αναθεώρηση είναι αυτό το σημείο της συγγραφικής διαδικασίας στο οποίο η συνεργασία βοηθά ιδιαίτερα.

ΤΙ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ;

Νομίζω ότι οι περισσότεροι μαθητές έχουν εξοικειωθεί με τη διαδικασία της αναθεώρησης και τη συγγραφή, δείχνουν συμπεριφορά ώριμου συγγραφέα, γενικότερα. Ωστόσο, κάποιοι μαθητές, παρά τη σαφή βελτίωσή τους, χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αφομοιώσουν τη γνώση που απαιτείται για την αποτελεσματική συγγραφή και να χρησιμοποιούν αυτόνομα τις στρατηγικές συγγραφής. Ίσως πάλι, να μην έχουν αφομοιώσει τις γνώσεις της επιχειρηματολογίας, στο βαθμό που θα τους άφηνε τα περιθώρια της αυτόνομης και κριτικής επεξεργασίας του κειμένου τους. Και κάποιοι άλλοι μάλλον δεν απέκτησαν ενδιαφέρον για τη συγγραφή....

Αποσπάσματα από τα τελευταία αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών

Παρουσιάζουμε στη συνέχεια αποσπάσματα από τα τελευταία αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών. Το ημερολόγιο ήταν αδόμητο και οι μαθητές κατέγραψαν σ'

αυτό τις απόψεις τους για τον τρόπο διδασκαλίας της συγγραφής και τη γνώμη τους για την αποτελεσματικότητά της.

Μαθήτρια Θ.Ο.: *«Με το χέρι στην καρδιά έχω να πω πως το φετινό μάθημα της Εκθεσης ήταν το καλύτερο που έχουμε κάνει ever!!! Διερευνήσαμε νέους τρόπους στη συγγραφή και επιτέλους γράψαμε για ενδιαφέροντα θέματα που είχαν να κάνουν με την ηλικία μας. Το θέμα της ομαδοσυνεργατικής ήταν πολύ καλό και πιστεύω ότι βοήθησε όλα τα παιδιά ακόμα κι αν μερικοί παραπονιούνταν!!! Όταν συνεργαζόμασταν για να γράψουμε το κείμενο ακούγαμε τον τρόπο που σκέφτονταν οι άλλοι συνεργάτες μας και παίρναμε ιδέες. Επίσης, ένα άλλο πολύ σημαντικό προτέρημα ήταν ότι πολλές φορές διαφωνούσαμε μεταξύ μας και αυτό μας έκανε να σκεφτούμε περισσότερο την αντίθετη άποψη και να μπορέσουμε να στηρίζουμε καλύτερα τη δική μας. Τέλος, με την ομάδα δε βαριόμασταν τόσο εύκολα και περνούσαμε καλά!»*

Μαθήτρια Ε.Ν.: *Λοιπόν, η ιδέα να δουλέψουμε σε ομάδες είχε τα θετικά και τα αρνητικά της στοιχία. Ο καθένας από εμάς δουλεύει με το δικό του τρόπο κι έτσι για μερικούς ήταν δύσκολο να δουλέψουν σε ομάδα. Εγώ πάλι δεν ξέρω αν η συνεργασία με βοήθησεβέβαια, μέσα από αυτό μάθαμε ότι η ομάδα δεν είναι ο καλύτερος τρόπος «συγγραφής» ενός κειμένου διότι μπορεί να υπάρχουν διαφορετικές απόψεις με αποτέλεσμα να διαφωνούμε και να μην έχουμε κάποιο καλό αποτέλεσμα στο κείμενό μας. Η συνεργασία μ' έκανε να καταλάβω πως είναι πολύ δύσκολο να γράψεις ένα κείμενο. Επίσης μέσα από τη συνεργασία βλέπω ότι μου είναι δύσκολο να γράφω μόνη μου...»*

Μαθητής Σ.Λ.: *« ... είμαι της άποψης ότι είναι καλύτερο να γράφεις μόνος σου και να μην πλέκεις τη δική σου άποψη με των άλλων. Για μένα το καλύτερο θα ήταν να έγραφα μόνος μου και να άκουγα μουσική. Με αυτό τον τρόπο καταφέρνω να σκέφτομαι καλύτερα και να γράφω ένα καλό γραπτό. Μακάρι και στις Πανελλήνιες να μπορούσα να κάνω το ίδιο.»*

Μαθήτρια Στ.Μ.: *«... Εμένα δε μου αρέσει, γιατί μπορείς να μπερδευτείς περισσότερο σε σχέση με τις ιδέες, πώς να συντάξεις το κείμενο. Μπορεί όμως να σε βοηθήσει πώς να αναπτύξεις τις ιδέες σου....., να βρεις κι άλλα επιχειρήματα και να διατυπώσεις καλύτερα την αντίθετη άποψη. Αλλά και πάλι προτιμώ μόνη μου. Είμαι πιο συγκεντρωμένη. Βέβαια και πάλι έχω προβλήματα στην οργάνωση και πώς να γίνουν τα επιχειρήματά μου πιο πειστικά. Τι να κάνουμε; Δεν υπάρχει για όλα μια λύση.»*

Μαθητής Γ.Μ.: *«Η ομαδική εργασία με βοήθησε να καταλάβω κάποια πράγματα που*

νόμιζα ότι τα ήξερα αλλά ουσιαστικά δεν τα ήξερα. Με βοήθησε να καταλάβω πόσο σημαντική είναι η αντίθετη άποψη και πόσο καλά πρέπει να σχεδιάσω ένα κείμενο πριν γράψω.... Ήταν καλύτερα γιατί δε δυσκολεύτηκα να γράφω την αντίθετη άποψη με αποτέλεσμα το κείμενο να γίνει πολύ πειστικό για τους αναγνώστες.»

Μαθήτρια Σ.Μ.: «...η ομαδική συνεργασία μου φάνηκε πιο δύσκολη από την ατομική επειδή έπρεπε διαφορετικοί άνθρωποι και προσωπικότητες να καταλήξουν σε μια άποψη. Παρόλα αυτά με βοήθησε κάπως να μάθω περισσότερα πράγματα για την παραγωγή κειμένου και ένα εναλλακτικό τρόπο σκέψης. Βέβαια, δε με βοήθησαν όλες οι συνεργασίες... Επίσης μπορώ να πω ότι πείστηκα λίγο, γιατί θέλω να πηγαίνω πιο αργά, με το χρόνο μου και δεν μπορώ να σκέφτομαι υπό πίεση. Ε, πιστεύω ότι μου έκανε καλό όλο αυτό αλλά προτιμώ την ατομική δουλειά.»

Μαθητής Π.Ξ.: «Προσωπικά προτιμώ να δουλεύω σε ομάδα γιατί σε αυτήν ο καθένας δίνει τις δικές του ιδέες, απόψεις και επιχειρήματα πάνω στο θέμα κι έτσι βγαίνει το καλύτερο αποτέλεσμα. ... Έμαθα πολλά μέσα από την ομαδική δουλειά στο μάθημα της Έκφρασης –Έκθεσης, όπως το να κάνω διάλογο γύρω από ένα θέμα, να εκφράζω τις σκέψεις μου στο χαρτί και να τις οργανώνω πριν τις καταγράψω.»

Μαθήτρια Β.Ν.: «Η ομαδική συνεργασία δεν ήταν πάντα κάτι εύκολο. Πολλές φορές διαφωνούσαμε, δεν υπήρχε καλή συνεννόηση και κατανόηση από μερικά μέλη της ομάδας.... Η διαδικασία της συγγραφής ήταν κάτι που εγώ προσωπικά είχα μάθει από την παράδοση που γράφαμε ομαδικά (ενν. ως τάξη) ή εσείς στον πίνακα (δηλαδή δε με βοήθησε η ομάδα να τη θυμάμαι και να την κατανοήσω). Βοηθάει, όμως, θα έλεγα πολύ η ομάδα στο να μάθεις να συνεργάζεσαι με άλλα άτομα με διαφορετικές ιδέες και τρόπο σκέψης και πιστεύω ότι ήταν καλή εμπειρία....»

Μαθήτρια Ε.Μπ.: «Εμένα η ομαδική συνεργασία με προβλημάτισε γιατί από τη μια με βοήθησε και από την άλλη όχι. Αρχικά καταλάβαμε πόσο σημαντικό είναι να ακολουθούμε τα στάδια (σχεδιάζω-καταγράφω- αναθεωρώ) για να είναι το κείμενο πιο κατανοητό από όλους. Όμως κάποιες φορές δυσκολεύτηκα πολύ περισσότερο γιατί οι συμμαθητές μου (θέλοντας να βοηθήσουν πάντα) με διέκοπταν, έχανα τον ειρμό της σκέψης μου ή μπερδεύομουν και δεν ήξερα τι να γράψω. Επίσης κάποιες φορές οι απόψεις που είχαμε ήταν διαφορετικές και αυτό δε βοηθούσε να καταλήξουμε σε ένα συμπέρασμα.

Κατά τ' άλλα όμως πιστεύω ότι η ομαδική δουλειά βοήθησε γιατί οι συμμαθητές με το να διαφωνούν, βοηθούσαν να ανασκευάζουμε την αντίθετη άποψη και να την

ανατρέπουμε. Ακόμα με την ατομική δουλειά το μάθημα δεν ήταν μονότονο και επίσης στις εκθέσεις είχαμε πιο πολλά επιχειρήματα και ιδέες.»

Μαθήτριά Δ.Π.: «... Η συνεργασία είναι καλή αλλά όχι όταν έχουμε να παράγουμε ένα κείμενο. Η συνεργασία βοηθά αν πρέπει να βρούμε πληροφορίες και να φτιάξουμε μια ομαδική εργασία. ... Δε θα διαφωνήσω, το να δουλεύουμε σε ομάδες μας κάνει να καταλαβαίνουμε καλύτερα τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθούμε για να γράψουμε μια έκθεση. Αλλά το αποτέλεσμα, κατά τη γνώμη μου, δεν είναι αυτό που θα ήθελε ο καθένας μεμονωμένα από την ομάδα, μιας και όταν γινόμαστε ένα σύνολο, αλλοιώνεται η προσωπικότητα του καθενός χωριστά. Θα έπρεπε, ίσως, να κάναμε λιγότερες φορές ομαδική έκθεση, μιας κι έτσι δεν μπορεί να δει ο καθένας μόνος του ποια είναι τα προσωπικά του λάθη. Ενώ όταν είμαστε ομάδα βλέπουμε τα λάθη της ομάδας.»

Μαθήτριά Ε.Μ.: «Η ομαδική εργασία βοηθά στην αναθεώρηση του κειμένου, γιατί είναι πιο εύκολο να σου δείχνει κάποιος άλλος τις αδυναμίες του κειμένου σου. Αυτός που το γράφει βλέπει λιγότερες».

Μαθητής Μ.Μ.: «Η ομαδική συνεργασία με βοήθησε να μάθω να οργανώνω σωστά στις σκέψεις μου, να λαμβάνω υπόψη μου την αντίθετη άποψη και να αναπτύσσω σωστά τα επιχειρήματα μου. Αυτός ο τρόπος ήταν καλύτερος από τον ατομικό. Επίσης με βοήθησε να έχω περισσότερες ιδέες.»

Μαθητής Λ.Μ.: «Πιστεύω ότι η ομαδική δουλειά και ο τρόπος σκέψης των συμμαθητών μου με βοήθησε να βελτιώσω τις γνώσεις μου στο γραπτό λόγο... μου έδωσε ιδέες την ώρα του γραπτού λόγου κι έτσι ανέπτυσσα το κείμενό μου περισσότερο και γρηγορότερα, ενώ στην ατομική δουλειά δε σου κατεβαίνουν εύκολα και γρήγορα οι ιδέες.»

Από τα παραπάνω αποσπάσματα, που όπως αναφέραμε προέρχονται από το τελευταίο αναστοχαστικό ημερολόγιο των μαθητών κι ενώ βρίσκονταν πια στο στάδιο της ατομικής εξάσκησης και της αυτόνομης συγγραφής, είναι εμφανές ότι οι περισσότεροι είναι στοχαστικοί και κριτικοί ως προς τη διδακτική παρέμβαση, δικαιολογώντας όμως τις απόψεις τους. Παρατηρείται ότι ο αυθορμητισμός που εξέφρασαν σε προηγούμενες δηλώσεις τους για τη συνεργασία, αντικαθίσταται από αιτιολογημένες απόψεις και σε κάποιες περιπτώσεις από σκεπτικισμό. Ενδιαφέρον είναι ότι η κριτική ή ο στοχασμός τους δεν περιορίζεται στην ομαδική εργασία αυτή καθ' αυτή αλλά στην αποδοτικότητα της ως στρατηγική διδασκαλίας, στις γνώσεις τους για τη συγγραφή και τις επιδόσεις τους και το ρόλο των συνεργατών τους στα

παραπάνω. Αναφερόμενοι, επίσης, στη συγγραφή παρατηρείται ότι «μιλούν πια την κατάλληλη γλώσσα», αναφέρονται στις ουσιώδεις συγγραφικές διαδικασίες, στο σχεδιασμό, την παραγωγή ιδεών, την αναθεώρηση..) και τα κειμενικά χαρακτηριστικά/συμβάσεις του επιχειρηματολογικού κειμένου. Από τα πιο ενδιαφέροντα σημεία για τη διδάσκουσα/ερευνήτρια ήταν το ότι κάποιοι μαθητές έδειχναν να ενδοσκοπούν και να συνειδητοποιούν σε ένα μεταγνωστικό επίπεδο τα μειονεκτήματα της ομαδικής εργασίας για το δικό τους τρόπο σκέψης και ανάγκες. Ίσως οι ομαδικές δραστηριότητες κατά τη συγγραφή κειμένων ήταν έναυσμα για να καταλάβουν σε ποιο βαθμό τους βοηθά η ομάδα ή κωλύει τη σκέψη τους ή πώς νομίζουν ότι θα ήταν πιο αποδοτικοί.

6.3.3.2. Αποσπάσματα από το ημερολόγιο της διδάσκουσας και από τα αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών στην ΟΠΤΝ.

Τα τρία πρώτα αποσπάσματα που ακολουθούν από το ημερολόγιο της ερευνήτριας αφορούν και σε αυτή την ομάδα το σχεδιασμό (στοχοθεσία, γέννηση ιδεών, οργάνωση) και την καταγραφή του κειμένου.

1^ο Απόσπασμα από το ημερολόγιο της διδάσκουσας

Ημερομηνία 15/11/10

ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ; Και το σημερινό μάθημα αφορούσε το σχεδιασμό. Οι προσδοκίες μου για αντιδράσεις-παρατηρήσεις των μαθητών για το προηγούμενο μάθημα¹¹² δικαιώθηκαν και μου έδωσαν την αφορμή για την παρουσίαση νέων στρατηγικών και διευκολύνσεων που απευθύνονταν και στους άλλους τύπους νοημοσύνης. Προλάβαμε να επικεντρωθούμε στη στοχοθεσία, τη γέννηση ιδεών και την οργάνωση. Νέο θέμα στο οποίο εργαστήκαμε «Η επικοινωνία των νέων μέσω facebook».

Κάποιοι εκφράσανε επιφυλάξεις αν θα ήταν αποδοτικό ή εύκολο για αυτούς ό,τι είχαν παρακολουθήσει στο προηγούμενο μάθημα. Ο Π.Κ. παραπονέθηκε ότι τόσα πράγματα δεν μπορεί να τα θυμάται. Έγινε παρέμβαση από άλλους μαθητές ότι δε θα μπορούσε

¹¹² Στο μάθημα που προηγήθηκε η διδάσκουσα λειτουργώντας ως μοντέλο έδειξε στους μαθητές πώς σχεδιάζει (στοχοθεσία, γέννηση ιδεών, οργάνωση, καταγραφή) η ίδια το κείμενό της και πώς προσπαθεί να διαχειριστεί τις δυσκολίες που ανακύπτουν, οι οποίες είναι αναπόφευκτες. Αξιοποίησε στρατηγικές και διευκολύνσεις που ταιριάζουν στο δικό της κυρίαρχο τύπο νοημοσύνης, το γλωσσικό, αναμένοντας «αντιδράσεις» από τους μαθητές μια και λίγοι διέθεταν σε υψηλό επίπεδο αυτό τον τύπο νοημοσύνης.

να γίνει αλλιώς. Τους ανταπάντησε ότι προτιμά να χρησιμοποιεί μαθηματικά σύμβολα και να απαριθμεί. Οδηγηθήκαμε έτσι σε «εναλλακτικές» στρατηγικές, όπως τις ονόμασαν οι ίδιοι. Τους έδειξα εννοιολογικούς χάρτες, αρκτικόλεξα και τη χρήση τους. Ζήτησα από μαθητές κιναισθητικούς να σκηνοθετήσουν την αντιπαράθεση και να υποδυθούν ρόλους, από τους διαπροσωπικούς να σχεδιάσουν με βάση τον αναγνώστη και τις ποικίλες οπτικές του θέματος, από τους ενδοπροσωπικούς να δουν την ηθική/συναισθηματική πλευρά του θέματος και να ονειροπολήσουν.

Συμμετοχή όλων, ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες, παρακολουθούν με προσοχή ακόμα και αυτοί που δε συμμετέχουν στους διαλόγους που εκτυλίσσονται, πολλές ερωτήσεις, συσχετισμοί των εργαλείων και των στρατηγικών. Σχόλια για το τι ταιριάζει στον καθένα. Διάλογος μεταξύ τους. Κάποιες στιγμές αισθάνομαι ότι σαν να ξεχνούν τη δική μου παρουσία στην τάξη. Όμως ο Α.Γ., ο Δ.Λ. και ο Κ.Κ. συχνά αποσπώνται από το μάθημα και μιλούν μεταξύ τους....

ΠΩΣ ΕΞΗΓΩ ΤΗΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ; Στο κέντρο του ενδιαφέροντος όλοι οι μαθητές. Κανένας τρόπος σκέψης δεν κρίνεται καταλληλότερος από τον άλλο. Πολλές επιλογές για την επεξεργασία των πληροφοριών. Μάλλον νιώθουν ασφαλείς. Επικεντρώνουν περισσότερο στις στρατηγικές, άρα και διαδικασίες σκέψης παρά στο αποτέλεσμα. Και οι τρεις μαθητές που δεν ήταν σταθερά συγκεντρωμένοι έχουν υψηλή κιναισθητική νοημοσύνη. Είναι τυχαίο;

ΤΙ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΝΑ ΚΑΝΩ; Έδειξα πολλές στρατηγικές, οπότε πρέπει και την επόμενη φορά να συνεχίσω με τη στοχοθεσία και τη γέννηση ιδεών πριν περάσω στην καταγραφή. Πρέπει να επικεντρώσω την προσοχή μου σε μαθητές «μαζεμένους», να τους βοηθήσω να επιλέξουν στρατηγικές και εργαλεία που τους ταιριάζουν, να αναδείξουν τις ικανότητές τους. Θα πρέπει να δραστηριοποιήσω περισσότερο τα «πειραχτήρια», να σχεδιάσω στρατηγικές/εργαλεία που θα τους εμπλέξουν περισσότερο. Όταν τους εξηγούσα την επιχειρηματολογική διαδικασία μέσω μεταφορών, αυτοί οι μαθητές είχαν την ιδέα αντιπαράβολής της συγγραφής με το ποδόσφαιρο. Ξέρω και ότι τους αρέσει πολύ. Θα δοκιμάσω με ανάλογη στρατηγική.

2^ο απόσπασμα από το ημερολόγιο της διδάσκουσας

Ημερομηνία 22/11/10

ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ; Σήμερα συνεχίσαμε με τη στοχοθεσία, την παραγωγή και την οργάνωση ιδεών σε νέο θέμα, σχετικό με το Λειτουργικό Αναλφαβητισμό. Ξεκίνησα από τους κιναισθητικούς τύπους. Τους ρώτησα αν ήθελαν να «παίξουν» το διαλεκτικό παιχνίδι, χρησιμοποιώντας πολλούς από τους κανόνες του ποδοσφαίρου. Μεγάλος ενθουσιασμός κατά την εξήγηση και υλοποίηση του παιχνιδιού από αυτούς και άλλους μαθητές. Πολλοί δε χάσανε την ευκαιρία να παρεμβαίνουν με διευκρινίσεις, ερωτήσεις. Αρκετοί προσπάθησαν να βοηθήσουν τους συμμαθητές τους στο σχεδιασμό του διαλεκτικού παιχνιδιού, σκεπτόμενοι με τα δικά τους εργαλεία. Τους ζητούσα να λένε ξεκάθαρα ποια στρατηγική ή εργαλεία χρησιμοποιούσαν.

Τη δεύτερη ώρα από το δίωρο του μαθήματος ζήτησα από τους ίδιους μαθητές να σκηνοθετήσουν, με «ηθοποιούς» τους συμμαθητές τους, την αντιπαράθεση και να κατανεύμουν ρόλους. Τα κατάφεραν πολύ καλά. Πρότεινα στους «ηθοποιούς» αλλά και στους άλλους μαθητές να βρουν ιδέες/επιχειρήματα με τη χρήση στρατηγικών και εργαλείων που νομίζουν ότι τους ταιριάζει. Οι μαθητές παρουσίασαν τις ιδέες που βρήκαν με έμφαση στην οργάνωσή τους. Ζήτησα από όλους να κρατήσουν τις σημειώσεις τους για το επόμενο μάθημα.

Όλοι εμπλεκόμενοι. Πολύ καλό μάθημα. Αισθάνομαι ενθουσιασμένη. Σχόλια-διαπιστώσεις από τους μαθητές σχετικά με το ποια στρατηγική ή εργαλείο τους ταιριάζει. Παρατήρηση από τους πιο «συγκρατημένους»: «θα μπορέσουμε να τα γράψουμε σε κείμενο όλα αυτά;»

Καθώς ακούω τις ιδέες/επιχειρήματα που έχουν παραγάγει οι μαθητές και τα σχόλιά τους, καταλαβαίνω ελλείψεις στο σχεδιασμό των στρατηγικών ή των εργαλείων. Πχ. βοηθώ αρκετά τους γλωσσικούς τύπους να οργανώσουν; Μου δόθηκαν και εναύσματα για το σχεδιασμό νέων στρατηγικών που θα εμπλέκουν διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης.

ΠΩΣ ΕΞΗΓΩ ΤΗΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ; Κανείς τρόπος σκέψης δε θεωρήθηκε «σωστός» ή λάθος». Πρωταγωνιστικός ρόλος ακόμα και σε αυτούς που μέχρι τώρα ήταν σταθερά «εκτοπισμένοι» από την τάξη λόγω των χαμηλών ακαδημαϊκών τους

επιδόσεων. Κατανοούν καλύτερα τις πληροφορίες. Πιθανά να τους μετέφερα το δικό μου ενθουσιασμό... Αφήνονται μεγάλα περιθώρια δημιουργικότητας όχι μόνο για τους μαθητές αλλά και για μένα. Πολλά πράγματα, πολύπλοκες θεωρίες δοσμένες με απλό τρόπο σε λίγο χρόνο.

ΤΙ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΝΑ ΚΑΝΩ; Αν και έχω να διδάξω κι άλλες στρατηγικές και εργαλεία σχεδιασμού και οργάνωσης, νομίζω ότι προέχει να διασκορπίσω τις επιφυλάξεις των μαθητών σχετικά με την καταγραφή.

3^ο απόσπασμα από το ημερολόγιο της διδάσκουσας

Ημερομηνία 23/11/10

ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ; Σήμερα οι μαθητές κατέγραψαν το κείμενό τους με βάση το σχεδιασμό που είχαν κάνει στο προηγούμενο μάθημα και ανέπτυξαν τις ιδέες που είχαν παραγάγει. Τους είπα ότι έχουν στη διάθεσή τους μόνο την πρώτη ώρα. Τους παρατηρώ. Ο Μ. Κ. σβήνει-γράφει, φαίνεται να αγχώνεται. Η Ρ.Κ. γράφει γρήγορα, όμως δεν αξιοποιεί τις προηγούμενες ιδέες. Η Τ.Κ. και η Α.Κ. είναι πολύ προβληματισμένες. Οι μαθητές με γλωσσική νοημοσύνη είναι πιο άνετοι στην καταγραφή. Αυτοί που επέλεξαν να καταγράψουν ομαδικά (ομάδες δύο ατόμων) φαίνεται να τα πηγαίνουν καλύτερα, μα και πάλι στα δύο από τα επτά ζευγάρια που σχηματίστηκαν ο ένας φαίνεται να δυσκολεύει τον άλλο.

Φτάσαμε στη δεύτερη ώρα. Δεν πρόλαβαν να ολοκληρώσουν, παραπονιούνται. Εδώ ένιωσα ότι υπήρχε κίνδυνος να ματαιώσουν την προηγούμενη δουλειά και ότι περνούν πολύ εύκολα από τον ενθουσιασμό στην απογοήτευση. Εκμεταλλεύομαι την ευκαιρία για να τους καθοδηγήσω σε στρατηγικές καταγραφής. Επιμένω σε τρία κύρια σημεία: την ανάπτυξη των επιχειρημάτων με βάση τα επιχειρηματολογικά σχήματα και τις αντίστοιχες παραγράφους, τη συνοχή και τη νοηματική σύνδεση των ιδεών και το ρόλο του αναγνώστη/αποδέκτη. Μεταφέρω τα σημεία αυτά στους μαθητές σε έξι διαφορετικές γλώσσες.

Δώρο θεού: απουσιάζει η συνάδελφος του επόμενου μαθήματος σε αυτό το τμήμα και εγώ έχω κενό. Καμία αντίδραση αρνητική από τους μαθητές που η ώρα αναπληρώνεται από το μάθημα της Έκθεσης.

Οι περισσότεροι προσπάθησαν να εφαρμόσουν τις στρατηγικές. Για μένα ήταν το πιο κουραστικό μάθημα. Έπρεπε να ανταποκρίνομαι στην έκκληση βοήθειας όλων

και να τους ανατροφοδοτώ. Αλλά και οι μαθητές δείχνουν αρκετά κουρασμένοι. Οι περισσότεροι έδειξαν ανακούφιση που τέλειωσαν. Τα κείμενα που μου παρέδωσαν- εκτός από τέσσερα- ήταν ολοκληρωμένα.

ΠΩΣ ΕΞΗΓΩ ΤΗΝ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ; Διαπιστώνουν πόσο δύσκολη διαδικασία είναι η καταγραφή. Η επιλογή που έκαναν κάποιοι να γράψουν συνεργατικά και άλλοι μόνοι τους δεν ήταν σωστή (αυτό, εξάλλου, βεβαιώνεται και από MIDAS). Μάλλον τώρα κατανοούν ότι καταγραφή δεν είναι η αυθαίρετη καταγραφή σκέψεων αλλά η φυσική συνέπεια της προηγούμενης φάσης που πιθανά να υποχρεώσει το συγγραφέα να επιστρέψει προς αυτή. Αυτή η πολύπλοκη διαδικασία απαιτεί κίνητρο. Άραγε, έχουν αρχίσει να το αποκτούν;

ΤΙ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ ΝΑ ΚΑΝΩ; Θα συνεχίσω με το σχεδιασμό και την καταγραφή και στο επόμενο μάθημα, ώστε να διαπιστώσουν την άμεση σχέση και την κυκλικότητα των διαδικασιών. Να παρατηρήσω επιμελώς την επιλογή των στρατηγικών που κάνουν κάποιοι μαθητές, να παρέμβω προτείνοντας, αν νομίζω ότι χρειάζεται.

Αποσπάσματα από τα πρώτα αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών

Τα παρακάτω αποσπάσματα από τα αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών καταγράφηκαν μετά την ολοκλήρωση των συγγραφικών διαδικασιών του σχεδιασμού και της καταγραφής στα προηγούμενα μαθήματα.

➤ Ερώτηση: Ποιο ήταν το πιο ενδιαφέρον πράγμα που άκουσα ή έκανα σ' αυτό το μάθημα; Γιατί ήταν αυτό το πιο ενδιαφέρον;

Μαθήτρια Ε.Ζ.: *Η συνεργασία μας, επειδή δεν είχαμε ξανακάνει κάτι τέτοιο.*

Μαθήτρια Ρ. Δ.: *Ήταν πολύ ενδιαφέρον οι ομάδες που μας χωρίσατε, γιατί ακούσαμε ο ένας τις απόψεις του άλλου και κάναμε πιστεύω πολύ καλή δουλειά.*

Μαθητής Α.Γ.: *Το πιο ενδιαφέρον ήταν ότι κατάλαβα ότι μπορώ να γράψω μια έκθεση μόνος μου.*

Μαθήτρια Ρ. Κ.: *Για το λειτουργικό αναλφαβητισμό, υπήρχε διάλογος μεταξύ μας, να οργανώνω τη σκέψη μου και να βάζω τις ιδέες μου σε μια σειρά.*

Μαθήτρια Κ.Μ.: *Η συνεργασία. Δεν έχω συνεργαστεί ξανά για να γράψω μια έκθεση. Είναι ενδιαφέρον αλλά και κάπως δύσκολο γιατί ο καθένας έχει τη δική του γνώμη για*

τα θέματα.

Μαθήτρια Ν.Κ.: *Ήταν γενικά όλο το μάθημα ενδιαφέρον καθώς ήταν μια καινούρια εμπειρία και με βοήθησε πολύ.*

Μαθήτρια Σ.Β.: *Οι τόσο διαφορετικές απόψεις.*

Μαθήτρια Α.Κ.: *Συνεργάστηκα και διεύρυνα τις ιδέες μου και φιλοκατάλαβα τις επιθυμίες μου ως προς το πώς προτιμώ να γράφω.*

Μαθήτρια Μ.Β.: *Που άρχισα να σκέφτομαι και να καταγράφω με μέθοδο.*

Μαθητής Α.Ι.: *Πώς πρέπει να γράφω, δηλαδή να σκέφτομαι την αντίθετη άποψη.*

Μαθητής Π.Κ.: *Χρησιμοποίησα μια στρατηγική που δεν ήξερα ότι θα λειτουργούσε τόσο καλά, την «εις άτοπον απαγωγή».*

➤ Ερώτηση: Ποια ήταν τα τρία πιο βασικά πράγματα που έμαθα σε αυτό το μάθημα;

Μαθήτρια Ε.Ζ.: *Συνεργασία, υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι σκέψης, μέσα από τη συνεργασία διαπιστώνεις πολλά περισσότερα πράγματα από όταν είσαι μόνος σου.*

Μαθητής Α.Γ.: *Να σκέφτομαι, να σχεδιάζω και να καταγράφω με τους τρόπους που μου έδειξε η κυρία μου.*

Μαθήτρια Κ.Κ.: *Πώς να οργανώνω τη σκέψη μου, πώς να κάνω σχεδιάγραμμα και τι πρέπει να λαμβάνω υπόψη μου πριν ξεκινήσω να γράφω.*

Μαθήτρια Σ.Β.: *Ότι ο καθένας σκέφτεται διαφορετικά, ότι είναι πολύ δύσκολο να γράψεις μια έκθεση και χρονοβόρο.*

Μαθητής Κ.Κ.: *Να οργανώνω το γραπτό μου πριν γράψω, να προσέχω πώς να εκφράζομαι και να αναθεωρώ τα επιχειρήματά μου.*

Μαθήτρια Γ.Κ.: *Τα τρία πιο βασικά πράγματα που έμαθα από το μάθημα είναι να οργανώνω προσεκτικά την έκθεση, όταν έχω γράψει πρόχειρα, να κοιτάζω αν είναι σε σωστή σειρά τα επιχειρήματα, να κοιτάζω αν μπορεί κάποιος να βρει αντεπιχειρήματα και ποια είναι αυτά.*

Μαθήτρια Α.Κ.: *Η γέφυρα, η καλή οργάνωση που χρειάζεται, πόσο δύσκολο είναι να γράφεις.*

Μαθήτρια Τ.Κ.: *Σχεδίασα, οργάνωσα, κατέγραψα.*

Μαθητής Γ.Κ.: *Το πώς να αξιολογώ τις ιδέες μου, πώς να σχεδιάζω και πώς να οργανώνω.*

➤ Ερώτηση: Ποιο ήταν εκείνο, που πριν αυτό το μάθημα θεωρούσα ότι ήταν σωστό και τώρα θεωρώ ότι είναι λάθος;

Μαθήτρια Ρ. Δ.: *Η οργάνωση του γραπτού μου.*

Μαθήτρια Κ. Δ.: *Το να διαχωρίζω τα θετικά και τα αρνητικά επιχειρήματα και μετά να γράφω με ποια πλευρά είμαι.*

Μαθήτρια Κ.Κ.: *Το να ξεκινώ αμέσως να γράφω χωρίς να οργανώνω τις σκέψεις μου.*

Μαθητής Κ.Κ.: *Το να είμαι ουδέτερος και να μη στηρίζω φανερά την άποψή μου.*

Μαθήτρια Γ.Κ.: *Τίποτα.*

Μαθητής Μ.Κ.: *Οι τρόποι επιχειρηματολογίας.*

Μαθήτρια Α.Κ.: *Η οργάνωση των επιχειρημάτων.*

Μαθήτρια Τ.Κ.: *Να γράφεται η έκθεση μες στην τάξη, δεν μπορώ να σκεφτώ.*

Μαθήτρια Μ.Β.: *Δεν ξέρω.*

Μαθητής Α.Ι.: *Να γράφω τις εκθέσεις μου, όπως στα Αγγλικά, χωρίς να εκφράζω τη δική μου γνώμη.*

➤ Ερώτηση: Τι ήταν αυτό που δεν καλύφθηκε στο μάθημα, ενώ προσδοκούσα ότι θα καλυφθεί;

Μαθήτρια Ν.Κ.: *Νομίζω ότι έχω καλύψει όλα τα στάδια για να γράψω την έκθεσή μου αν και θα ήθελα περισσότερο χρόνο να αλλάξω κάποια σημεία της.*

Μαθήτρια Κ.Κ.: *Πιστεύω πως ό,τι απορία είχαμε καλύφθηκε πλήρως.*

Μαθητής Κ.Κ.: *Δεν είχαμε αρκετό χρόνο.*

Μαθήτρια Γ.Κ.: *Τίποτα.*

Μαθητής Μ.Κ.: *Να γράψω καλύτερη έκθεση.*

Μαθήτρια Τ.Κ.: *Νόμιζα ότι θα έγραφα πιο γρήγορα από άλλες φορές την έκθεση, πράγμα που δεν έγινε.*

Μαθήτρια Μ.Β.: *Ότι θέλω να εξασκηθώ στην έκθεση.*

Μαθητής Α.Ι.: *Δεν ξέρω –εδώ δεν ήξερα να γράφω έκθεση, τι δεν καλύφθηκε περιμένετε να ξέρω;*

Μαθητής Π.Κ.: *Καλύτερη εξήγηση του πώς γίνεται η οργάνωση.*

➤ Ερώτηση: τι ήταν σε αυτό το μάθημα νέο ή έκπληξη για μένα;

Μαθήτρια Ε.Ζ.: *Δεν προλάβαμε σε τόσες ώρες να τελειώσουμε εντελώς το κείμενό*

μας.

Μαθήτρια Ν.Κ.: Δεν ήταν κάτι έκπληξη για μένα αλλά κατανόησα τον τρόπο που πρέπει να γράφω σωστά.

Μαθήτρια Ι.Λ.: Ο τρόπος που πρέπει να γράφουμε μια έκθεση.

Μαθήτρια Σ.Β.: Το πόσα πολλά πρέπει να κάνεις πριν από την έκθεση.

Μαθήτρια Γ.Κ.: Τίποτα.

Μαθήτρια Α.Κ.: Οι διάφοροι τρόποι συγγραφής.

Μαθήτρια Τ.Κ.: ΟΙ ΟΜΑΔΕΣ. Πώς τα κατάφεραν, ήταν δύσκολο νομίζω να γράψουν την ίδια έκθεση.

➤ Ερώτηση: Τι ήταν αυτό που με έκανε να αλλάξω γνώμη μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος;

Μαθητής Α.Γ.: Ότι το να βρίσκεις ιδέες και να γράφεις έκθεση είναι ωραίο.

Μαθητής Δ. Λ.: Τίποτα.

Μαθήτρια Κ.Μ.: Η έκθεση γράφεται πιο εύκολα όταν ο καθένας λέει τις σκέψεις του και μπορεί να διαφωνεί και με κάποιες άλλες, με αποτέλεσμα να μην αγχωνόμαστε και τόσο.

Μαθήτρια Ν.Κ.: Για τον τρόπο γραφής που ως τώρα έγραφα τις εκθέσεις μου.

Μαθήτρια Ι.Λ.: Ο τρόπος σκέψης μου πριν την έκθεση.

Μαθήτρια Σ.Β.: Ότι γράφεις πολύ καλύτερη έκθεση μετά την προεργασία.

Μαθήτρια Μ.Β.: Ότι ίσως να μην είμαι τόσο καλή στην έκθεση όσο νόμιζα.

Μαθητής Α.Ι.: Τίποτε, δε μου άρεσε από πριν η έκθεση ούτε τώρα με ζετρελαίνει.

Μαθητής Γ.Κ.: Η συνεργασία.

➤ Ερώτηση: Σε ποιες από τις συγγραφικές δραστηριότητες δυσκολεύομαι περισσότερο; Γιατί;

Μαθήτρια Ε.Ζ.: Να βρω επιχειρήματα. Είναι πολύ δύσκολο.

Μαθήτρια Ρ. Δ.: Στην οργάνωση του γραπτού. Γράφω ό,τι μου 'ρχεται εκείνη τη στιγμή και δεν τα οργανώνω καθόλου.

Μαθητής Δ. Λ.: Τίποτα.

Μαθήτρια Κ. Δ.: Δυσκολεύομαι στο να οργανώνω με μια σειρά τα επιχειρήματά μου.

Μαθήτρια Κ.Μ.: Στην ανάπτυξη του θέματος και καμιά φορά και στην οργάνωση του κειμένου.

Μαθήτρια Ν.Κ.: Στην οργάνωση του κειμένου γιατί έχω πολλές ιδέες και δεν μπορώ να τις βάλω σε μία σειρά.

Μαθήτρια Σ.Β.: Ιδέες, επιχειρήματα και στήριξη των επιχειρημάτων.

Μαθήτρια Α.Κ.: Στα διαγράμματα και τα σχήματα. Προτιμώ να κρατώ σημειώσεις παρά σε διαγράμματα.

Μαθητής Α.Ι.: Αφού τώρα κάπως έχω μάθει τον τρόπο να οργανώνω και να γράφω, μάλλον να βρίσκω επιχειρήματα.

Μαθητής Π.Κ.: Στο σημείο που πρέπει να σκεφτώ τα αντεπιχειρήματα ενός υποτιθέμενου αντιπάλου.

➤ Ερώτηση: Ποιες από τις στρατηγικές με βοηθούν να αντιμετωπίζω καλύτερα αυτές τις δυσκολίες;

Μαθήτρια Ε.Ζ.: Τα αρκτικόλεξα και τα σχήματα.

Μαθητής Μ.Β.: Τα τέρματα.

Μαθητής Α.Γ.: Στο να γράφω αυτά που σχεδίασα.

Μαθήτρια Ρ. Κ.: Τα σχήματα.

Μαθήτρια Ν.Κ.: Οι ερωτήσεις πριν γράψω.

Μαθήτρια Ι.Λ.: Το σχεδιάγραμμα κι οι ερωτήσεις.

Μαθήτρια Κ.Κ.: Το να μπαίνω στη θέση του άλλου.

Μαθητής Μ.Κ.: Δεν έχω ακόμα καταλήξει σε κάποια αλλά πιστεύω με το χρόνο θα το βρω.

Μαθήτρια Α.Κ.: Πίνακας με βήματα, αρκτικόλεξα, λιγότερο οι στρατηγικές του διαλεκτικού παιχνιδιού..

Μαθήτρια Τ.Κ.: Τα σχεδιαγράμματα που μας δώσατε.

Μαθήτρια Μ.Β.: Το συγγραφικό διαλεκτικό παιχνίδι.

Μαθητής Α.Ι.: Η στρατηγική με μικρά κατανοητά ερωτήματα.

Μαθητής Γ.Κ.: Πιστεύω πώς όλες οι στρατηγικές με βοηθούν να αντιμετωπίζω τις δυσκολίες.

Μαθήτρια Η.Δ.: Να σκέφτομαι την αντίθετη γνώμη.

➤ Ερώτηση: Αυτό που μου άρεσε περισσότερο σε αυτό το μάθημα ήταν

Μαθήτρια Ν.Κ.: Ότι μπόρεσα να καταλάβω τον τρόπο γραφής

Μαθήτρια Ε.Ζ.: Ότι υπήρχαν τόσες διαφωνίες μεταξύ μας.

Μαθήτρια Ι.Λ.: *Ο τρόπος που μάθαμε να χειριζόμαστε τις στρατηγικές για μια καλύτερη έκθεση.*

Μαθητής Μ.Κ.: *Μόνο το γεγονός ότι μας δίνονται πολλές εναλλακτικές.*

Μαθήτρια Α.Κ.: *Ότι με έκανε να σκεφτώ.*

Μαθήτρια Τ.Κ.: *Ότι δεν κάναμε (αναφέρει το μάθημα στη θέση του οποίου κάναμε έκθεση).*

Μαθήτρια Μ.Β.: *Ότι έκατσα και τα έβαλα όλα κάτω για το καλύτερο αποτέλεσμα.*

Μαθητής Α.Ι.: *Ότι ξέρω κάπως τον τρόπο να γράφω έκθεση.*

Μαθητής Γ.Κ.: *Αυτό που μου άρεσε ήταν να σχεδιάζω το κείμενό μου.*

➤ Ερώτηση: Αυτό που δε μου άρεσε καθόλου σε αυτό το μάθημα ήταν

Μαθήτρια Κ.Κ.: *Ότι οι μισοί δούλευαν σε ομάδες και οι άλλοι μόνοι τους.*

Μαθητής Κ.Κ.: *Ότι δεν έφτασε ο χρόνος.*

Μαθητής Μ.Κ.: *Πολλά.*

Μαθήτρια Α.Κ.: *Ότι δεν μπορούσαμε να πάρουμε μια γρήγορη απάντηση.*

Μαθήτρια Τ.Κ.: *Η φασαρία. Δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ. Επίσης το θέμα της έκθεσης.*

Μαθητής Α.Ι.: *Το μάθημα γενικά.*

Μαθήτρια Η.Δ.: *Το θέμα! ήταν πολύ δύσκολο!*

Μελετώντας τα παραπάνω αποσπάσματα από τα στοχαστικά ημερολόγια των μαθητών η διδάσκουσα διαπίστωσε ότι οι μαθητές σχεδόν στο σύνολό τους επικέντρωναν στις συγγραφικές δραστηριότητες και στις στρατηγικές. Μάλλον έχει αρχίσει να γίνεται ξεκάθαρο για τους μαθητές η συνθετικότητα της συγγραφής και η ανάγκη να τη διαχειριστούν. Έχουν αρχίσει, επίσης, να αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι σκέψης. Κάποιοι εκφράζουν στα ημερολόγια τον προβληματισμό τους σχετικά με το ποιος τρόπος ή στρατηγική τους ταιριάζει. Αυτό σημαίνει ότι έχουν αρχίσει να αναπτύσσουν μεταγνωστική συμπεριφορά. Από τη χρήση των όρων που χρησιμοποιούν αναφερόμενοι στις στρατηγικές φαίνεται ότι δεν τις έχουν εμπεδώσει. Αφοπλιστική ειλικρίνεια αρκετών μαθητών. Κάποιοι, όμως, δίνουν αόριστες απαντήσεις ή δίνουν την απάντηση «τίποτα» και «δεν ξέρω». Δεν απαντούν από ευγένεια; Δεν έχουν κατανοήσει τις διαδικασίες; Δεν τους απασχολεί το μάθημα;

Η διδάσκουσα αποφάσισε στο επόμενο μάθημα να προκαλέσει διάλογο με αφορμή τις απαντήσεις των μαθητών. Όρισε ως αφετηρία τους μαθητές που δε

φαίνονταν να διστάζουν να εκφράσουν με θάρρος τις σκέψεις τους. Αυτό θα έδινε αφορμή για εμπάθυνση στις διαδικασίες. Αποφάσισε, επίσης, να σχεδιάσει στρατηγικές περισσότερο προκλητικές για τους μαθητές. Η υψηλή διαπροσωπική νοημοσύνη, για παράδειγμα, πολλών μαθητών και η αποδοχή της συνεργασίας της έδωσε την ιδέα να σχεδιάσει στρατηγικές για την παράλληλη εμπλοκή διαφορετικών τύπων νοημοσύνης στις συγγραφικές διαδικασίες για τα επόμενα μαθήματα. Διαπίστωσε, επίσης, ότι ήταν ανάγκη να επικεντρώσει στους μαθητές με υψηλή ενδοπροσωπική νοημοσύνη, εφόσον παραπονιούνταν για τη φασαρία στην τάξη που τους εκτοπίζει. Αποφάσισε, ακόμα, να αφιερώσει και το επόμενο μάθημα στο σχεδιασμό και την καταγραφή ενός νέου κειμένου, για να εμπεδωθούν περισσότερο οι διαδικασίες και οι στρατηγικές. Ως μεγάλο διδακτικό απόπημα, τέλος, αξιολόγησε την αξιοποίηση της απουσίας άλλης συναδέλφου στο μάθημα της έκθεσης, γιατί δημιούργησε κόπωση σε κάποιους μαθητές. Ανάλογες κινήσεις μπορεί να λειτουργήσουν ως αντικίνητρο για κάποιους μαθητές, όσο και να δηλώνουν ευχαριστημένοι που έχασαν ένα άλλο μάθημα.

4^ο απόσπασμα από το ημερολόγιο της διδάσκουσας

Το απόσπασμα από το ημερολόγιο που ακολουθεί καταγράφηκε στη διάρκεια της συγγραφής από τους μαθητές του τελευταίου κειμένου που παρήγαν (πριν την τελική μέτρηση της συγγραφικής τους επίδοσης)· είναι, δηλαδή, το αντίστοιχο του τρίτου αποσπάσματος που παρουσιάσαμε παραπάνω για την ΟΣΔ. Όπως και στην προηγούμενη ομάδα, οι μαθητές έγραφαν αυτόνομα, χωρίς να χρησιμοποιούν τα διευκολυντικά εργαλεία και σχετικά με το ίδιο θέμα (σχετικά με το δικαίωμα να συμμετέχουν στις εκλογές τοπικών αρχών από την ηλικία των δεκαέξι). Υπενθυμίζουμε ότι επειδή στο χρονικό σημείο αυτό η διδακτική παρέμβαση έφτανε σχεδόν στο τέλος τα τρία ερωτήματα/άξονες βάσει των οποίων καταγραφόταν το ημερολόγιο περιορίστηκαν στα δύο που παρουσιάζονται στο απόσπασμα που ακολουθεί.

Ημερομηνία 6/4/11

ΤΙ ΣΥΜΒΑΙΝΕΙ; 1^η διδακτική ώρα: Στην τάξη επικρατεί ησυχία. Όλοι είναι σκυμμένοι στο γραπτό τους. Χειρίζονται πολύ καλά τις στρατηγικές και τη γνώση που αποκόμισαν από τα εργαλεία συγγραφής. Η Ε.Ζ. έχει γράψει το αρκτικόλεξο Λ.Ε.Γ.Ε. καθέτως και δίπλα σε κάθε γράμμα-στοιχείο σημειώνει ιδέες. Η Σ. Β. έχει σχεδιάσει το γραφικό οργανωτή του αιτίου-αποτελέσματος και βρίσκει ιδέες βάσει αυτού. Ο Α.Ι. αναπαράγει τις ευρετικές, η Η.Δ. έχει σχεδιάσει δύο φατσούλες με τίτλο στην πρώτη «Εγώ» και στη δεύτερη «Αντίπαλος» και καταγράφει κάτω από καθεμιά επιχειρήματα-αντεπιχειρήματα που διασταυρώνονται με βέλη μεταξύ τους (επινόησε δικό της γραφικό οργανωτή!). Ο Μ.Β και η Γ.Κ. φαίνονται σαν αφηρημένοι κάποιες στιγμές, μάλλον όμως σκέφτονται «ενδοπροσωπικά»· εξάλλου, δεν καθυστερούν στη συγγραφή. Ο Α. Γ. καταβάλλει αξιόλογη προσπάθεια, παρόλο που του είναι δύσκολο να κάθεται στο θρανίο για δυο συνεχόμενες ώρες.

2^η διδακτική ώρα: Το μεγαλύτερο μέρος αυτής της ώρας οι μαθητές ασχολούνται με την αναθεώρηση/βελτίωση του κειμένου τους. Ο Μ.Κ., η Ρ. Κ. και ο Μ. Κ. καθυστερούν με την καταγραφή. Η Α.Κ. είναι εκνευρισμένη, γιατί διαπίστωσε ότι έπρεπε να γράψει εξαρχής ένα μεγάλο τμήμα του κειμένου. Η Τ.Κ. διαπίστωσε ότι οι παράγραφοι δεν είχαν κατάλληλες θεματικές περιόδους, δεν έδειχναν στον αναγνώστη τι ακολουθεί και ότι έπρεπε να διαγράψει κάποια επιχειρήματα, γιατί δεν ήταν πειστικά. Ο Α.Ι. προβληματίστηκε αν ένα επιχείρημα που έγραψε στο κείμενό του θα έπρεπε να αποτελέσει διαφορετική παράγραφο, γιατί όπως έλεγε «δεν είναι διαφορετικό επιχείρημα από το προηγούμενο αλλά καταλήγει στο ίδιο πράγμα». Στο σημείο αυτό διαπίστωνε τη συντονιστική επιχειρηματολογία! Η Ρ.Κ. διαπίστωσε ότι το κείμενο ήταν φτωχό σε επιχειρήματα και σκεφτόταν αν κάνει καλά να υποστηρίζει την άποψη που είχε γράψει (!). Η Σ.Β. υποδεικνύει λεπτομερείς αλλά πολύ σημαντικές αδυναμίες του κειμένου: κυκλικότητα του αντεπιχειρήματος με το οποίο αντικρούει τον αντίπαλο και τη λανθασμένη διαλεκτική κίνηση (χρησιμοποιεί τους αντίστοιχους όρους!). Η Η.Δ διαπιστώνει ότι πρέπει να ενισχυθούν οι γέφυρες των επιχειρημάτων· αφιερώνει στη βελτίωση του κειμένου της πολύ περισσότερο χρόνο από κάθε άλλη φορά. Το ίδιο και ο Κ.Κ., ο οποίος βελτίωσε και ανέπτυξε πολύ περισσότερο το αρχικό του κείμενο.

Η Γ.Κ. και η Κ.Δ. ψάχνουν το φάκελό τους –μάλλον για τα διευκολυντικά μέσα. Ένωσα την ανάγκη να «παρέμβω» υποστηρικτικά. Και ο Σ.Θ. δεν κάνει

ουσιαστικές αναθεωρήσεις. Θεωρεί ότι το κείμενό του είναι πολύ καλό και δεν έχει ανάγκη αναθεώρησης, αν και νομίζω ότι συμβαίνει το αντίθετο. Κάποιοι μαθητές ζητούν να μου παρουσιάσουν τις αλλαγές που προτείνουν στο αρχικό τους κείμενο. Νομίζω ότι μιλώντας σε μένα επεξεργάζονται τη σκέψη τους. Όλοι πρόλαβαν να βελτιώσουν και να ολοκληρώσουν το κείμενό τους (και αυτοί που άργησαν να τελειώσουν την καταγραφή). Εξαίρεση η Ρ.Κ. που για άλλη μια φορά δεν προλαβαίνει να ολοκληρώσει τη συγγραφή.

ΤΙ ΣΚΕΦΤΟΜΑΙ; Οι μαθητές φαίνονται να έχουν αφομοιώσει τις γνώσεις της συγγραφικής διαδικασίας και του επιχειρηματολογικού κειμένου, χρησιμοποιούν με άνεση τους αντίστοιχους όρους. Πιθανά να έχουν πειστεί για την αποδοτικότητα των στρατηγικών στη συγγραφή και την ικανότητά τους να τη διαχειρίζονται. Ίσως, πάλι, να έχουν πειστεί για τη δυσκολία της συγγραφής και να μην αισθάνονται «απειλητικά» για τις αδυναμίες τους. Δείχνουν να έχουν καταλάβει πώς τους ταιριάζει να δουλεύουν. Ωριμη συγγραφική συμπεριφορά και ενεργητική εμπλοκή σχεδόν όλων. Τι γίνεται, όμως, με τους μαθητές που με προβλημάτισαν; Χρειάζονται περισσότερο χρόνο; Δεν τους έχουν καλύψει οι στρατηγικές; Η στάση τους οφείλεται σε άλλους εξωγενείς παράγοντες; Τι θα γινόταν, αν η παρέμβαση διαρκούσε περισσότερο;

Αποσπάσματα από τα τελευταία αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών

Παρουσιάζουμε στη συνέχεια αποσπάσματα από τα τελευταία αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών. Το ημερολόγιο ήταν αδόμητο και οι μαθητές κατέγραψαν σ' αυτό τις απόψεις τους για τον τρόπο διδασκαλίας της συγγραφής και τη γνώμη τους για την αποτελεσματικότητά της.

Μαθητής Μ.Κ.: *«Ενδιαφέρον μάθημα και πολύ εκπαιδευτικό/επιμορφωτικό διότι επεσήμανα τα λάθη που κάνω και μου έδωσε παράλληλα πολλές λύσεις να τα διορθώσω... Αλλά όλοι οι αυτοί οι τρόποι που μας δώσατε μου δημιούργησαν άλλο ένα άγχος. ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΙΑΛΕΞΩ ΕΝΑ ΤΡΟΠΟ! Δεν μπορώ να πω κάποιον συγκεκριμένο. Κάθε φορά διαλέγω και λειτουργώ όπως μου' ρθει.... Κάποιες φορές μπορώ να δουλέω μέσω της αναλογίας ή μέσω της «εις άτοπον απαγωγής. Κυρίως αυτό συμβαίνει διότι δεν έχω αποκτήσει ακόμα εμπειρία...»*

Μαθήτρια Α.Κ.: *«Πολύ ενδιαφέρον μάθημα. Διαδραστικό και συμμετοχικό, αρκετά αν όχι πλήρως κατανοητό. Με προβλημάτισε πολύ ποιος τρόπος μου ταιριάζει*

να σχεδιάζω το κείμενο. Πιστεύω ότι κάποιοι τρόποι από όλες τις κατηγορίες θα ήταν κατάλληλοι να με βοηθήσουν. Θεωρώ ότι με εξισώσεις, «εις άτοπον απαγωγή», με επιχειρηματολογικά σχήματα, με αρκτικόλεξα με βοηθούν. Επίσης πιστεύω ότι αν γράψω με τη μορφή λύσης προβλήματος... ίσως με βοηθήσει. Όπως κάνουμε στα Μαθηματικά. Οι τρόποι που μου αρέσουν να αναθεωρώ είναι με εξισώσεις, να απαντώ σε ερωτήσεις, να χρησιμοποιών αρκτικόλεξα –αν έχω εκτελέσει καλά το αρκτικόλεξο Λ.Ε.Γ.Ε.- να σκέφτομαι σαν αναγνώστης. Πειράζει να προτιμούμε συνδυασμό δραστηριοτήτων;»

Μαθήτρια Ε. Ζ.: «Ήταν πολύ ενδιαφέρον, με βοήθησε πολύ να καταλάβω κάποια πράγματα και κυρίως ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι που καταλήγουν στα ίδια συμπεράσματα και ποιος ταιριάζει σε μένα. Στο σχεδιασμό ο πιο αποδοτικός τρόπος για μένα είναι εικόνες (χρώματα, σκίτσα), η νοερή εικόνα της αντιπαράθεσης, αρκτικόλεξα, εξισώσεις, προσωπικές εμπειρίες, υποδυόμενη ρόλους. Ακούγοντας μουσική βρίσκω ιδέες!!! Αναθεωρώντας προτιμώ το πράσινο καπέλο. Λίστες σχεδιαγράμματα, αρκτικόλεξα κυρίως το Λ.Ε.Γ.Ε. χρώματα για να υπογραμμίζω το λόγο, τη γέφυρα κ.λπ. και να μπαίνω στη θέση του άλλου που θα διαβάσει το κείμενό μου».

Μαθήτρια Μ.Κ. «Το μάθημα ήταν πολύ ενδιαφέρον, είχε πλάκα. Στην αρχή μπερδεύτηκα, δεν καταλάβαινα ποιος τρόπος μου αρέσει και με βολεύει περισσότερο. Κατέληξα, όμως, ότι ο κατάλληλος τρόπος για μένα είναι να συνεργάζομαι με κάποιον... Επίσης, πιστεύω ότι κατάλληλος τρόπος είναι ο λογικομαθηματικός, δηλαδή να ακολουθώ μια συγκεκριμένη σειρά των πραγμάτων στο μυαλό μου (π.χ. να βρω επιχειρήματα), να σκεφτώ την αντίθετη άποψη κ.λπ.). Για να αναθεωρώ το κείμενο δεν ξέρω ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος για μένα, είμαι μπερδεμένη. Νομίζω ότι με βοηθά ο λογικομαθηματικός, δηλαδή καθώς διαβάζω το κείμενο να σκέφτομαι κατά πόσο είναι πειστικό ένα επιχείρημα και αν μπορεί να το αναιρέσει η αντίθετη άποψη.»

Μαθήτρια Ν.Κ.: «Το μάθημα ήταν διαφορετικό και με βοήθησε να βρω ποιος τρόπος είναι καλύτερος για μένα να γράψω καλύτερη έκθεση. Ο πιο κατάλληλος τρόπος για μένα να σχεδιάζω είναι να σκέφτομαι με βήματα ή με σχεδιαγράμματα γιατί είναι πιο ξεκάθαρο αυτό που πρέπει να γράψω για να είναι καλή η έκθεση μου. Και να βάλω τη σκέψη μου σε μια σειρά. Για να αναθεωρώ πιο κατάλληλο είναι το μπλε καπέλο γιατί με βοηθά να βελτιώνω με βάση ερωτήματα..»

Μαθήτρια Κ.Δ.: «Το μάθημα μου άρεσε, διότι μας τράβηξε το ενδιαφέρον και

προσέχαμε, συμμετείχαμε όλοι.... Δεν είμαι σίγουρη τι ακριβώς με βοηθά... αλλά βοηθά περισσότερο να γράφω σκεφτόμενη το τι θα ήθελε να ακούσει κάποιος άλλος και σκεφτόμενη τις δικές μου εμπειρίες. Στην αναθεώρηση με αντιπροσωπεύει το καφέ καπέλο. Θα με δυσκόλευε το άσπρο γιατί δυσκολεύομαι να σκεφτώ τι θα έκανε ο άλλος και πώς σκέφτεται.»

Μαθήτρια Σ.Β: «Το μάθημα ήταν ενδιαφέρον και διασκεδαστικό. Με εξέπληξε ότι με διαφορετικούς τρόπους σκέψης βγάξαμε σχεδόν τα ίδια συμπεράσματα και ο διαχωρισμός σε ομάδες σκέψης για να καταλάβουμε όλοι πώς ακριβώς σκεφτόμαστε. Στο σχεδιασμό με βοηθούν τα αρκτικόλεξα, η εις άτοπον απαγωγή, τα βήματα και να τα εξηγώ. Μάλλον σκέφτομαι λογικομαθηματικά και λίγο λεκτικά. Στην αναθεώρηση χρησιμοποιού λίστες/βήματα και μπαίνω στη θέση του άλλου...»

Μαθήτρια Κ.Κ.: «Το μάθημα ήταν ενδιαφέρον, οι δραστηριότητες φοβερές, δείξαμε περισσότερη προσοχή από ό,τι αν κάναμε ένα απλό και συνηθισμένο μάθημα. Πιστεύω ότι με βοηθά περισσότερο το να μπαίνω στη θέση του άλλου ή να σκέφτομαι προσωπικά βιώματα και εμπειρίες. Κάτι άλλο που πιστεύω ότι με διευκολύνει είναι να απαντώ σε ερωτήσεις γιατί με αυτό τον τρόπο οι απαντήσεις θα είναι συγκεκριμένες και δε θα ξεφεύγω από το θέμα.»

Μαθήτρια Τ.Κ.: «Το μάθημα ήταν πολύ πρωτότυπο. Όμως δεν έχω καταλάβει ακριβώς με ποιο τρόπο σκέφτομαι. Αρχικά σκέφτομαι μέσα από τα δικά μου βιώματα ή αν ήμουν στη θέση των άλλων τι θα έκανα εγώ. Αφού τα σκεφτώ τα οργανώνω με λογικομαθηματικό τρόπο. Έτσι πιστεύω μέχρι στιγμής. Στην αναθεώρηση μπαίνω στη θέση του άλλου ή μέσα από τις δικές μου εμπειρίες και μερικές φορές την εις άτοπον απαγωγή, τις λίστες και τα σχήματα. Πιστεύω πώς δε θα μπορούσα να συνεργαστώ με άλλο άτομο, αν είχε άλλο τρόπο σκέψης από μένα.»

Μαθήτρια Η.Δ.: «Το μάθημα μου άρεσε πολύ. Πιστεύω ότι μάθαμε και διασκεδάσαμε και ότι όλοι το βρίσκουν ενδιαφέρον και το παρακολουθούν. ... Εμένα μου αρέσει να σχεδιάζω «γλωσσικά» λέγοντας δυνατά τις σκέψεις μου ή εξηγώντας τις σε κάποιον άλλο και μπαίνοντας στη θέση του άλλου. Συνήθως όταν γράφω εκθέσεις για να βρω γρήγορα ιδέες αρχίζω και λέω δυνατά το λόγο μου και κάθε φορά που λέω κάτι που θα με βοηθήσει σημειώνω γρήγορα λέξεις-κλειδιά και συνεχίζω. Για να αναθεωρήσω πιστεύω ότι μου ταιριάζει το κόκκινο καπέλο ή το καφέ. Δηλαδή, τότε να λέω σε κάποιον ή ακόμα και σε μένα τι μου αρέσει ή τι πρέπει να αλλάξω. Ακόμη, μου αρέσει να μπαίνω στη θέση του αναγνώστη ή του αντιπάλου και να σκεφτώ αν θα

μπορούσα να τους πείσω με αυτά που έχω γράψει.»

Μαθητής Α.Ι.: «Το μάθημα ήταν ευφύεστατο και μπράβο σας που το σκεφτήκατε... Σχεδιάζω το κείμενό μου λογικομαθηματικά, γιατί θέλω βήματα συγκεκριμένα να με περιορίζουν. Αν είμαι ελεύθερος δεν ξέρω από πού να αρχίσω και χάνομαι, ενώ με μικρά βήματα προχωρώ ολοκληρώνοντας κάθε φορά ένα. Στην αναθεώρηση μου ταιριάζει ο τρόπος του παιχνιδιού, γιατί και γράφω το επιχειρήμά μου, γράφω και την αντίθετη άποψη και στο τέλος τις αντικρούσεις τους...».

Από τα παραπάνω αποσπάσματα οι μαθητές φαίνονται να έχουν κατανοήσει ότι υπάρχουν ποικίλοι τρόποι σκέψης και διαχείρισης της συγγραφικής διαδικασίας (*Με εξέπληξε ότι με διαφορετικούς τρόπους σκέψης βγάξαμε σχεδόν τα ίδια συμπεράσματα. - Πειράζει να προτιμούμε συνδυασμό δραστηριοτήτων;*), στην οποία αναφέρονται με συγκεκριμένους και σαφείς συγγραφικούς όρους. Άλλοι από αυτούς δείχνουν πιο σίγουροι σχετικά με τις στρατηγικές που τους ταιριάζουν για να διαχειρίζονται το συγγραφικό έργο σε κάθε φάση του, άλλοι όμως είναι περισσότερο προβληματισμένοι και κριτικοί (*Όμως δεν έχω καταλάβει ακριβώς με ποιο τρόπο σκέφτομαι. - Έτσι πιστεύω μέχρι στιγμής*). Ο γενικότερος ενθουσιασμός που έδειξαν για το μάθημα δεν τους εμπόδισε να μπουν σε μια διαδικασία ενδοσκόπησης σχετικά με το ποιος ή ποιοι τρόποι θα ήταν αποδοτικοί για αυτούς και για κάποιους φαίνεται ότι η διαδικασία αυτή ήταν επώδυνη -άγχος χαρακτήρισε κάποιος μαθητής την επιλογή μεταξύ των στρατηγικών. Σε κάθε περίπτωση, όμως, δικαιολογούν τις επιλογές τους, εξηγώντας όχι μόνο γιατί τους βοηθά η μια αλλά και γιατί δεν τους βοηθά κάποια άλλη με βάση το γενικότερο τρόπο σκέψης τους (*Αν είμαι ελεύθερος δεν ξέρω από πού να αρχίσω και χάνομαι, ενώ με μικρά βήματα προχωρώ ολοκληρώνοντας κάθε φορά ένα. - Θα με δυσκόλευε το άσπρο γιατί δυσκολεύομαι να σκεφτώ τι θα έκανε ο άλλος και πώς σκέφτεται*).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

Γ΄ ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Το κεφάλαιο αυτό χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Στην πρώτη παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με την επίδραση των διδακτικών παρεμβάσεων στις συγγραφικές επιδόσεις των μαθητών, στη δεύτερη τα αποτελέσματα σχετικά με την επίδρασή τους στη μεταγνωστική γνώση και δεξιότητες και στην τρίτη η επίδρασή τους στη διαμόρφωση της αυτο-εικόνας των μαθητών για τις συγγραφικές τους επιδόσεις.

Στόχος είναι να εντοπιστούν τυχόν μεταβολές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση ως προς τις παραμέτρους που προαναφέρθηκαν τόσο μεταξύ όσο και εντός των ομάδων. Μεταβολές στις επιδόσεις και απαντήσεις των μαθητών μεταξύ των ομάδων στην τελική μέτρηση σε σχέση με την αρχική μέτρηση δηλώνει επίδραση μιας συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης έναντι μιας άλλης, εφόσον κάθε ομάδα δέχτηκε μια διαφορετική. Μεταβολές ως προς τις επιδόσεις ή τις απαντήσεις των μαθητών εντός κάθε ομάδας στην τελική μέτρηση σε σχέση με την αρχική δηλώνει πιθανότητες η μεταβολή να οφείλεται στη διδακτική παρέμβαση που δέχτηκε η ομάδα.

7.1. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

7.1.1. Σύγκριση των ομάδων ως προς τις συγγραφικές τους επιδόσεις πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

7.1.1.1. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων

Πίνακας 7.1.: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α) των επιδόσεων των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στη συγγραφή του αρχικού και τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

	ΟΠΤΝ	ΟΣΔ	ΟΕ	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας	
				Bonferroni	p
Αρχική μέτρηση	9,588 (1,703)	10,067 (2,443)	8,446 (2,164)	2-3*	0,025
Τελική μέτρηση	13,800 (2,099)	11,658 (2,680)	7,838 (1,762)	1-2* 1-3* 2-3*	<0,001 <0,001 <0,001

Ο αστερίσκος σημαίνει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων που συνοδεύει. Επίσης, ΟΠΤΝ=1, ΟΣΔ=2, ΟΕ=3

Στον πίνακα 7.1. αναγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στη συγγραφή κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Αναγράφεται, επίσης, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων στα ζεύγη των ομάδων μεταξύ των οποίων εντοπίστηκαν διαφορές σύμφωνα με το κριτήριο Bonferroni.

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ των ομάδων στην αρχική μέτρηση έγινε με την Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA)¹¹³ για ανεξάρτητα

¹¹³ Για την εφαρμογή της Ανάλυσης Διακύμανσης ελέγχθηκαν στην αρχική μέτρηση πρώτα οι προϋποθέσεις εφαρμογής των παραμετρικών κριτηρίων. Συγκεκριμένα:

- Οι επιμέρους ομάδες-δείγματα είναι ανεξάρτητες ως τυχαία δείγματα.
- Η κλίμακα μέτρησης της εξαρτημένης μεταβλητής είναι ίσων διαστημάτων.
- Η μορφή της κατανομής της εξαρτημένης μεταβλητής είναι συμμετρική για καθεμία από τις συγκρινόμενες ομάδες. Το τεστ Kolmogorov-Smirnov και το Shapiro-Wilk για τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής είναι στατιστικά ασήμαντα για τις τρεις ομάδες με $p < 0,05$.
- Οι κατανομές των συγκρινόμενων ομάδων είναι ομοιογενείς, όπως έδειξε ο έλεγχος Levene για την ομοιογένεια της διασποράς [Levene (2,73) = 1,464 και $p = 0,238$].

μονοπαραγοντικά δείγματα μέσω της εντολής «General Linear Model», λόγω της μεγαλύτερης ευελιξίας που παρέχει σε σχέση με άλλες («Means», «Oneway»). Όπως προέκυψε από τη στατιστική επεξεργασία, κατά την αρχική μέτρηση οι διαφορές των μέσων όρων των ομάδων κρίθηκαν στατιστικά σημαντικές [$F(2,73) = 3,913, p = 0,024 < 0,05$]. Επομένως, έπρεπε να γίνουν επιμέρους έλεγχοι, για να διαπιστωθεί σε ποιο ζεύγος των ομάδων εντοπίζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις (post hoc) με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται μεταξύ της δεύτερης πειραματικής ομάδας (μέσος όρος 10,067 και τυπική απόκλιση 2,443) και της ομάδας ελέγχου (μέσος όρος 8,446 και τυπική απόκλιση 2,164) με τη διαφορά υπέρ της πρώτης. Αυτό προκύπτει από το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας του ζεύγους που είναι $p = 0,025 < 0,05$.

Επομένως, πριν τη διδακτική παρέμβαση υπήρχε ισοδυναμία ως προς τις συγγραφικές επιδόσεις ανάμεσα στις δύο πειραματικές ομάδες και ανάμεσα στην πρώτη πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου, όμως η δεύτερη είχε μια υπεροχή σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Στην τελική μέτρηση ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ των ομάδων διερευνήθηκε με την Ανάλυση Συνδιακύμανσης (ANCOVA)¹¹⁴, διότι εκτός από τη μεταβλητή που μας ενδιαφέρει –τις συγγραφικές επιδόσεις των μαθητών μετά τη διδακτική παρέμβαση– το κριτήριο λαμβάνει υπόψη και συμμεταβλητές που είναι πιθανό να επηρεάζουν το αποτέλεσμα, στην περίπτωσή μας τις προγενέστερες της παρέμβασης συγγραφικές επιδόσεις των μαθητών. Αυτό κρίθηκε απαραίτητο, εφόσον, όπως έδειξε ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων στην αρχική μέτρηση, η δεύτερη πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δεν ήταν ισοδύναμες ως προς τις συγγραφικούς επιδόσεις, οπότε έπρεπε να αποκλείσουμε ότι τυχόν διαφορές των μέσων όρων

¹¹⁴ Όσον αφορά τις προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου, εκτός των δύο πρώτων προϋποθέσεων που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη υποσημείωση, οι οποίες ισχύουν κι εδώ, οι κατάλληλοι έλεγχοι έδειξαν τα εξής:

- το τεστ Shapiro-Wilk για την κανονικότητα της κατανομής είναι στατιστικώς ασήμαντο για την ΟΠΤΝ ($p = 0,148 > 0,05$) και την ΟΕ ($p = 0,780 > 0,05$), ενώ για τη ΟΣΔ το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι οριακό ($p = 0,046 < 0,05$). Ο ίδιος έλεγχος κατά το Kolmogorov-Smirnov αποβαίνει στατιστικά μη σημαντικός και για τις τρεις ομάδες ($p > 0,05$).
- δεν υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή και τη συμμεταβλητή [$F(2,70) = 0,263$ και $p = 0,770 > 0,05$].
- οι κατανομές των συγκρινόμενων ομάδων είναι ομοιογενείς, όπως έδειξε ο έλεγχος Levene για την ομοιογένεια της διασποράς [$F(2,73) = 2,641$ και $p = 0,078 > 0,05$].

των επιδόσεων στην τελική μέτρηση οφείλονται στην επίδραση της συµµεταβλητής παρά στη διδακτική παρέµβαση.

Τα αποτελέσµατα της ανάλυσης συνδιακύµανσης έδειξαν ότι η διαφορά των *προσαρµοσµένων* για την επίδραση της συµµεταβλητής µέσων όρων (13,635 για την ΟΠΤΝ, 11,164 για την ΟΣΔ και 8,460 για την ΟΕ) είναι στατιστικά σηµαντική [$F(2,72) = 60,269$, $p < 0,001$ και $\eta^2 = 0,626$]. Αυτό σηµαίνει ότι, εάν κρατήσουµε σταθερές τις αρχικές διαφορές στις συγγραφικές επιδόσεις µεταξύ των οµάδων πριν την παρέµβαση, εντοπίζονται διαφορές στους αντίστοιχους µέσους όρους µετά την παρέµβαση και µάλιστα το 63% της διακύµανσης των επιδόσεων των µαθητών µπορεί να αποδοθεί στη διδακτική παρέµβαση.

Οι κατά ζεύγη συγκρίσεις των *προσαρµοσµένων* για την επίδραση της συµµεταβλητής µέσων όρων µε το κριτήριο Bonferroni χρεώνουν τη διαφορά σε όλους τους δυνατούς συνδυασµούς των ζευγών µε $p < 0,001$.

Εποµένως, και οι δύο πειραµατικές οµάδες αύξησαν το µέσο όρο των επιδόσεών τους µετά τη διδακτική παρέµβαση (13,800 µε τυπική απόκλιση 2,099 για την ΟΠΤΝ και 11,658 µε τυπική απόκλιση 2,680 για την ΟΣΔ) σε σχέση µε την οµάδα ελέγχου (7,838 και τυπική απόκλιση 1,762). Επιπλέον, ενώ οι δύο πειραµατικές οµάδες ξεκίνησαν ισοδύναµες ως προς τη συγγραφική ικανότητα των µαθητών πριν τις διδακτικές παρεµβάσεις, µετά από αυτές το αποτέλεσµα διαφοροποιείται προς όφελος της πρώτης πειραµατικής οµάδας (ΟΠΤΝ). Διαπιστώνουµε, λοιπόν, ότι αλλαγές που επήλθαν στις πειραµατικές οµάδες απορρέουν από το πρόγραµµα της διδακτικής παρέµβασης που εφαρµόστηκε σε καθεµιά, µε θετικότερες τις επιδράσεις της διαφοροποιηµένης ως προς τους τύπους νοηµοσύνης των µαθητών διδασκαλίας.

Αφού διαπιστώθηκε η µεταβολή που επήλθε στις δύο πειραµατικές οµάδες ως προς τη γενική συγγραφική τους επίδοση και η στατιστικά σηµαντική διαφορά των µέσων όρων τους µετά τη διδακτική παρέµβαση που δέχτηκαν σε σχέση µε την οµάδα ελέγχου, διερευνήσαµε σε ποιες από τις ειδικότερες παραµέτρους ως προς τις οποίες αξιολογήθηκαν το αρχικό και το τελικό κείµενο παρουσίασαν πιο συγκεκριµένα διαφορές, χρησιµοποιώντας το t-test κριτήριο για ανεξάρτητα δείγµατα (Independent samples t-test) και το αντίστοιχο µη παραµετρικό Mann-Whitney¹¹⁵.

¹¹⁵ Επιμέρους έλεγχοι για την αναζήτηση των προϋποθέσεων εφαρµογής του παραµετρικού κριτηρίου σε όλες τις µεταβλητές ως προς τις οποίες συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι των επιδόσεων ή των απαντήσεων των οµάδων έδειξαν ότι σε κάποιες από αυτές δεν τηρείται η κανονικότητα της κατανοµής ή παρατηρούνται ακραίες τιμές. Για το λόγο αυτό χρησιµοποιήσαµε και το αντίστοιχο µη παραµετρικό κριτήριο Mann-Whitney.

Πίνακας 7.2.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του αρχικού επιχειρηματολογικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.

Αρχική μέτρηση	ΟΠΤΝ Μ.Ο. (Τ.Α.)	ΟΣΔ Μ.Ο. (Τ.Α.)	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
			t- test			Mann-Whitney	
			t	df	p	z	p
Περιεχόμενο	2,287 (0,452)	2,492 (0,762)	-1,169	48	0,248	-1,000	0,317
Οργάνωση	2,202 (0,640)	2,396 (0,683)	-1,036	48	0,305	-1,000	0,317
Λεξιλόγιο	2,313 (0,626)	2,433 (0,624)	-,677	48	0,501	-1,000	0,317
Ύφος	1,802 (0,657)	1,877 (0,575)	-,429	48	0,670	,000	1,00
Σύνταξη	2,365 (0,589)	2,629 (0,651)	-1,504	48	0,139	-1,000	0,317
Ορθογραφία Μορφολογία	3,502 (0,603)	3,427 (0,823)	,369	48	0,714	-1,000	0,317

Στον πίνακα 7.2. καταχωρούνται οι επιδόσεις των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του αρχικού κειμένου που παρήγαγαν και ειδικότερα οι μέσοι όροι (Μ.Ο.), οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων για καθεμιά παράμετρο με το παραμετρικό κριτήριο ελέγχου [(t-values, βαθμοί ελευθερία (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] και το μη παραμετρικό (τιμές z, p).

Όπως δείχνουν τα δεδομένα του πίνακα, σε καμιά από τις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του κειμένου δεν προέκυψε διαφορά στατιστικά σημαντική υπέρ της μίας ή της άλλης ομάδας. Οι επιδόσεις, επομένως, των ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση είναι ισοδύναμες.

Πίνακας 7.3.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.

Τελική μέτρηση	ΟΠΤΝ	ΟΣΔ	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας					
			t- test				Mann-Whitney	
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p	Cohen's d	z	p
Περιεχόμενο	3,520 (0,599)	2,785 (0,785)	3,694	48	0,001	1,08	-3,310	0,001
Οργάνωση	3,350 (0,691)	2,756 (0,857)	2,685	48	0,010	0,8	-2,371	0,018
Λεξιλόγιο	2,929 (0,689)	2,496 (0,793)	2,053	48	0,046	0,6	-1,719	0,086
Ύφος	3,087 (0,690)	2,696 (0,852)	1,789	48	0,080	-	-1,253	0,210
Σύνταξη	2,994 (0,888)	2,727 (0,958)	1,023	48	0,313	-	-1,006	0,314
Ορθογραφία Μορφολογία	3,781 (0,659)	3,771 (0,655)	0,053	48	0,958	-	-0,252	0,801

Στον πίνακα 7.3. καταχωρούνται οι επιδόσεις των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του τελικού κειμένου που παρήγαγαν και ειδικότερα οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων για καθεμιά παράμετρο με το παραμετρικό κριτήριο ελέγχου [(t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] και το μη παραμετρικό (τιμές z, p)]. Στις παραμέτρους που παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά παρουσιάζεται και το μέγεθος επίδρασης (Cohen's d).

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι στατιστικά σημαντική [$t(48)=3,694$, $p = 0,001 < 0,05$] κρίνεται η διαφορά στην παράμετρο «περιεχόμενο» υπέρ της πρώτης πειραματικής ομάδας με μέσο όρο 3,520 (και τυπική απόκλιση 0,599) έναντι της δεύτερης που έχει μέσο όρο 2,785 (και τυπική απόκλιση 0,785), ενώ το μέγεθος επίδρασης είναι πολύ υψηλό¹¹⁶ ($d= 1,08$). Στην παράμετρο, επίσης, «οργάνωση» η

¹¹⁶ Συμβατικά ένα μέγεθος επίδρασης $<0,4$ θεωρείται μικρό, $0,4-0,75$ μέτριο και $> 0,75$ υψηλό. Τα όρια αυτά ποικίλουν μεταξύ των ερευνητών. Ο ίδιος ο Cohen θεωρεί ότι τιμή από $0,2 - 0,5$ ισοδυναμεί με μικρό μέγεθος

πρώτη πειραματική ομάδα με μέσο όρο επιδόσεων 3,350 (και τυπική απόκλιση 0,691) υπερέρχει στατιστικώς σημαντικά [$t(48)= 2,685, p = 0,010 < 0,05$] από τη δεύτερη που έχει μέσο όρο 2,756 (και τυπική απόκλιση 0,857) με υψηλό, επίσης, μέγεθος επίδρασης ($d= 0,8$). Στατιστικά σημαντική [$t(48)= 2,053, p = 0,046 < 0,05$] κρίνεται και η διαφορά των μέσων όρων στην παράμετρο «Λεξιλόγιο» υπέρ της πρώτης πειραματικής ομάδας (2,929 και τυπική απόκλιση 0,689 vs 2,496 με τυπική απόκλιση 0,793), με μέτριο ωστόσο μέγεθος επίδρασης ($d= 0,6$). Στις άλλες παραμέτρους οι διαφορές των μέσων όρων δεν κρίνονται στατιστικά σημαντικές.

Οι παραπάνω μετρήσεις μεταξύ των ομάδων ως προς τις συγγραφικές επιδόσεις πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν πιθανότητες οι μεταβολές που προέκυψαν να οφείλονται στη διδακτική παρέμβαση που δέχτηκαν. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να διερευνήσουμε σε ποιο βαθμό μεταβλήθηκε η συγγραφική ικανότητα των μαθητών κάθε ομάδας μεμονωμένα, ώστε να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε καλύτερα και τις διαφορές μεταξύ των ομάδων και την επίδραση της διδακτικής παρέμβασης σε κάθε ομάδα.

7.1.1.2. Σύγκριση εντός των ομάδων

7.1.1.2.1. Πρώτη πειραματική ομάδα - ΟΠΤΝ

Πίνακας 7.4.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) στη συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου κατά την αρχική και τελική μέτρηση . Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.

Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας					
		t- test				Wilcoxon	
M.O. (T.A)	M.O. (T.A)	t	df	p	Cohen's d	z	p
9,588 (1,703)	13,800 (2,099)	-11,964	25	< 0,001	-2,1	-4,458	< 0,001

Στον πίνακα 7.4. που προηγείται έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) της επίδοσης των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας

επίδρασης, 0,5 – 0,8 με μέτριο και > 0,8 με μεγάλο. Άλλοι προτείνουν πιο ελαστικά όρια, αντιστοιχώντας μεγέθη με τιμή μεταξύ του 0 και 0,3 σε χαμηλό επίπεδο, ενώ μεταξύ του 0,3 και του 0,6 σε μέτριο.

(ΟΠΤΝ) στη συγγραφή του αρχικού και τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων (t-values), οι βαθμοί ελευθερίας (df), η στατιστική σημαντικότητα (p) με το παραμετρικό και το μη παραμετρικό κριτήριο (τιμές z, p)¹¹⁷ και το μέγεθος επίδρασης (Cohen's d).

Από τα στατιστικά δεδομένα του πίνακα φαίνεται ότι ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών στο αρχικό κείμενο είναι 9,588 (με τυπική απόκλιση 1,703) και στο τελικό 13,800 (με τυπική απόκλιση 2,099). Προκύπτει, επομένως, μια αξιοσημείωτη βελτίωση στις συγγραφικές επιδόσεις των μαθητών, η οποία εκφράζεται και στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας, όπου $t(25) = -11,964$ και $p < 0,001$. Τη βελτίωση βεβαιώνει και το μη παραμετρικό κριτήριο, όπου και $z = -4,458$ και $p = < 0,001$, και κυρίως το μέγεθος επίδρασης που είναι ιδιαίτερα υψηλό ($d = -2,1$). Διαπιστώνεται, επομένως, ότι το πρόγραμμα της διδακτικής παρέμβασης επέδρασε θετικά στις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών, όπως αυτές αποτυπώνονται στη γενική ποιότητα του τελικού κειμένου που παρήγαγαν.

¹¹⁷ Η προϋπόθεση των ίσων διακυμάνσεων μεταξύ των ομάδων παραβιάζεται στην περίπτωση του τελικού ελέγχου, επομένως χρησιμοποιήσαμε και το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon.

Πίνακας 7.5.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΙΠΤΝ) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του αρχικού και τελικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

	Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας					
			t-test				Wilcoxon	
Παράμετροι	M.O. (T.A)	M.O. (T.A)	t	df	p	Cohen's d	z	p
Περιεχόμενο	2,287 (0,452)	3,519 (0,599)	-10,350	25	< 0,001	-2,32	-4,459	< 0,001
Οργάνωση	2,202 (0,640)	3,350 (0,691)	-8,566	25	< 0,001	-1,72	-4,379	< 0,001
Λεξιλόγιο	2,313 (0,626)	2,929 (0,689)	-6,108	25	< 0,001	-0,94	-4,120	< 0,001
Ύφος	1,802 (0,657)	3,087 (0,690)	-7,301	25	< 0,001	-1,91	-4,270	< 0,001
Σύνταξη	2,365 (0,589)	2,994 (0,888)	-3,977	25	0,001	-0,83	-3,292	0,001
Ορθογραφία Μορφολογία	3,502 (0,603)	3,781 (0,659)	-2,383	25	0,025	-0,44	-2,229	0,026

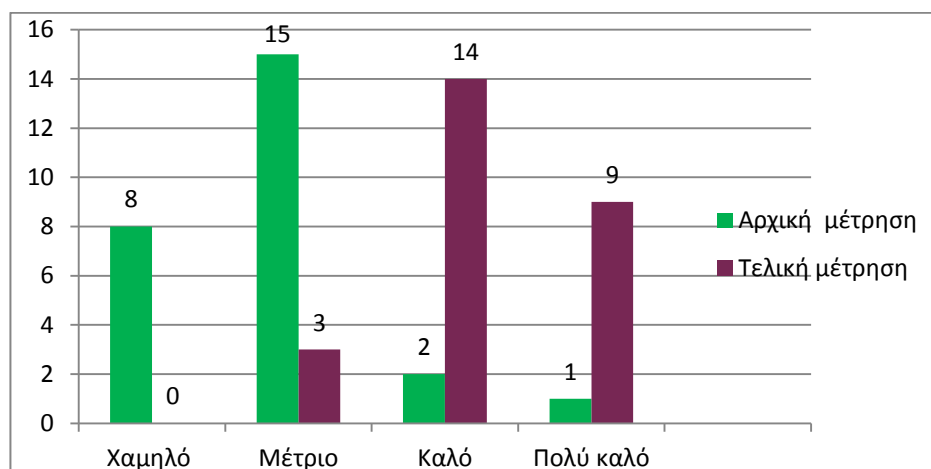
Στον πίνακα 7.5. παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του αρχικού και τελικού κειμένου που παρήγαγαν. Συγκεκριμένα, αναγράφονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις σε κάθε παράμετρο και οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων για καθεμιά με το παραμετρικό κριτήριο ελέγχου [(t-values, βαθμοί ελευθερία (df), στατιστική σημαντικότητα (p), μέγεθος επίδρασης Cohen's d] και το μη παραμετρικό (τιμές z, p).

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα οι διαφορές των μέσων όρων είναι στατιστικά σημαντικές υπέρ του τελικού κειμένου σε όλες τις επιμέρους παραμέτρους και με το παραμετρικό και το μη παραμετρικό κριτήριο. Αυτό σημαίνει ότι η στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη γενική επίδοση των μαθητών στη συγγραφή, που προέκυψε από τον προηγούμενο έλεγχο, διαμοιράζεται εξίσου σε όλες τις επιμέρους παραμέτρους. Συγκεκριμένα, στην παράμετρο «περιεχόμενο» ο μέσος όρος

της αρχικής επίδοσης (2,287 μονάδες, τυπική απόκλιση 0,452) ανήλθε σε 3,519 μονάδες (τυπική απόκλιση 0,599), διαφορά που κρίθηκε στατιστικά σημαντική [$t(25) = -10,350$, $p < 0,001$], όπως πολύ υψηλό κρίθηκε και το μέγεθος επίδρασης ($d = -2,32$). Στην παράμετρο «οργάνωση» η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των δύο μετρήσεων (2,202 με τυπική απόκλιση 0,640 vs 3,350 με τυπική απόκλιση 0,691) κρίθηκε, επίσης, σημαντική σε υψηλό επίπεδο σημαντικότητας [$t(25) = -8,566$, $p < 0,001$] και παράλληλα με πολύ υψηλό μέγεθος επίδρασης ($d = -1,72$). Ο μέσος όρος των 2,313 μονάδων (με τυπική απόκλιση 0,626) της αρχικής μέτρησης ανήλθε και στην παράμετρο «λεξιλόγιο» σε 2,929 μονάδες (με τυπική απόκλιση 0,689), διαφορά που κρίνεται στατιστικά σημαντική σε υψηλό επίπεδο σημαντικότητας [$t(25) = -6,108$, $p < 0,001$], όπως πολύ υψηλό είναι και το μέγεθος επίδρασης που προέκυψε ($d = -0,94$). Στην παράμετρο «ύφος» παρατηρείται, και πάλι, στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(25) = -7,301$, $p < 0,001$, $d = -1,91$] υπέρ της τελικής μέτρησης (3,087, τυπική απόκλιση 0,690) έναντι της αρχικής (1,802, τυπική απόκλιση 0,657). Μικρότερη διαφορά των μέσων όρων (2,365 με τυπική απόκλιση 0,589 vs 2,994 με τυπική απόκλιση 0,888) προέκυψε στη «σύνταξη», ωστόσο κρίθηκε και αυτή στατιστικά σημαντική [$t(25) = -3,977$, $p = 0,001 < 0,05$, $d = -0,83$]. Τέλος και στην «ορθογραφία» οι επιδόσεις των μαθητών στην τελική μέτρηση (3,781 με τυπική απόκλιση 0,659) ήταν καλύτερες από τις επιδόσεις τους στην αρχική (3,502 και τυπική απόκλιση 0,603) με στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(25) = -2,383$, $p = 0,025 < 0,05$] παρόλο που το μέγεθος επίδρασης που προέκυψε ήταν μέτριο ($d = -0,44$). Τα ίδια αποτελέσματα στατιστικής σημαντικότητας προέκυψαν και από το μη παραμετρικό έλεγχο.

Για να ολοκληρώσουμε την εικόνα που προκύπτει από τους παραπάνω ελέγχους σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών στη συγγραφή πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, συγκρίναμε παράλληλα την κατανομή τους σε επίπεδα επιδόσεων – χαμηλό, μέτριο, καλό, πολύ καλό, άριστο- στις δύο φάσεις αξιολόγησης, για να διαπιστώσουμε την κινητικότητά τους σε αυτά. Η εικόνα που προκύπτει δίνεται στο παρακάτω γράφημα.

Γράφημα 7.1.: Κατανομή των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) σε επίπεδα επιδόσεων στη συγγραφή πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Στο γράφημα 7.1. η στήλη με το πράσινο χρώμα δείχνει την κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα επίδοσης στον αρχικό έλεγχο και η στήλη με το μωβ χρώμα στον τελικό. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο αριθμός των μαθητών που κατατάχθηκαν στα τέσσερα επίπεδα στα οποία οι μαθητές είχαν επιδόσεις (άριστες επιδόσεις δεν υπήρχαν ούτε στον αρχικό ούτε στον τελικό έλεγχο¹¹⁸).

Από τα δεδομένα του γραφήματος φαίνεται ότι και οι 8 μαθητές που είχαν καταταχθεί στο χαμηλό επίπεδο κατά τον αρχικό έλεγχο μετακινήθηκαν σε υψηλότερα επίπεδα, ενώ οι 15 μέτριοι του αρχικού ελέγχου μειώθηκαν σε 3. Οι υπόλοιποι μαθητές συσπειρώθηκαν στο «καλό» και «πολύ καλό» επίπεδο στον τελικό έλεγχο, όπου οι αντίστοιχοι αριθμοί αυξήθηκαν θεαματικά. Επομένως, υπήρξε έντονη κινητικότητα των μαθητών με πορεία ανοδική μετά τη διδακτική παρέμβαση, γεγονός που ενισχύει τα ευρήματα των προηγούμενων ελέγχων σχετικά με την επίδρασή της στις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών.

¹¹⁸ Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 5.4.3.6.2., τα βαθμολογικά όρια των επιπέδων ορίζονται ως εξής: από 0 έως 9 χαμηλό, από 9,1 έως 12 μέτριο, από 12,1 έως 15 καλό, από 15,1 έως 18 πολύ καλό και από 18,1 έως 20: άριστο.

7.1.1.2.2. Δεύτερη πειραματική ομάδα - ΟΣΔ

Πίνακας 7.6.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) στη συγγραφή του αρχικού και τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.

Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας					
		t- test				Wilcoxon	
M.O. (T.A)	M.O. (T.A)	t	df	p	Cohen's d	z	p
10,067 (2,443)	11,658 (2,680)	-3,829	23	0,001	-0,62	-3,158	0,002

Στον παραπάνω πίνακα αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.) και οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) της γενικής επίδοσης των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας στη συγγραφή του αρχικού και τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου. Δίνονται, επίσης, οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων με το παραμετρικό και μη παραμετρικό κριτήριο [(t-values, βαθμοί ελευθερία (df), στατιστική σημαντικότητα (p), τιμές z και μέγεθος επίδρασης (Cohen's d)].

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα ο μέσος όρος των μαθητών πριν τη διδακτική παρέμβαση ήταν 10,067 (με τυπική απόκλιση 2,433) και μετά από αυτή γίνεται 11,658 (με τυπική απόκλιση 2,680). Η διαφορά των 1,6 περίπου μονάδων που προκύπτει από τη σύγκριση των μέσων όρων στην εικοσάβαθμη κλίμακα στην οποία αξιολογήθηκαν οι γενικές συγγραφικές επιδόσεις των μαθητών κρίνεται στατιστικά σημαντική με $t(23) = -3,829$ και $p = 0,001 < 0,05$. Τη στατιστικά σημαντική διαφορά των μέσων όρων επιβεβαιώνει και το μη παραμετρικό κριτήριο με τιμή $z = -3,158$ και $p = 0,002 < 0,05$. Η διδακτική παρέμβαση, επομένως, της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας που εφαρμόστηκε σ' αυτή την πειραματική ομάδα φαίνεται ότι επέδρασε θετικά στις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών και το μέγεθος επίδρασης ($d = -0,62$) κρίνεται μέτριο προς υψηλό.

Πίνακας 7.7.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του αρχικού και τελικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

	Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας					
			t-test				Wilcoxon	
Παράμετροι	M.O. (T.A)	M.O. (T.A)	t	df	p	Cohen's d	z	p
Περιεχόμενο	2,492 (0,762)	2,785 (0,785)	-1,948	23	0,064	-	-1,658	0,097
Οργάνωση	2,396 (0,683)	2,756 (0,857)	-2,188	23	0,039	-0,46	-2,032	0,042
Λεξιλόγιο	2,433 (0,624)	2,496 (0,793)	-0,492	23	0,627	-	-0,767	0,443
Ύφος	1,877 (0,575)	2,696 (0,852)	-5,104	23	<0,001	-1,13	-3,567	<0,001
Σύνταξη	2,629 (0,651)	2,727 (0,958)	-0,529	23	0,602	-	-0,726	0,468
Ορθογραφία -ορφολογία	3,427 (0,823)	3,771 (0,655)	-1,786	23	0,087	-0,46	-2,059	0,039

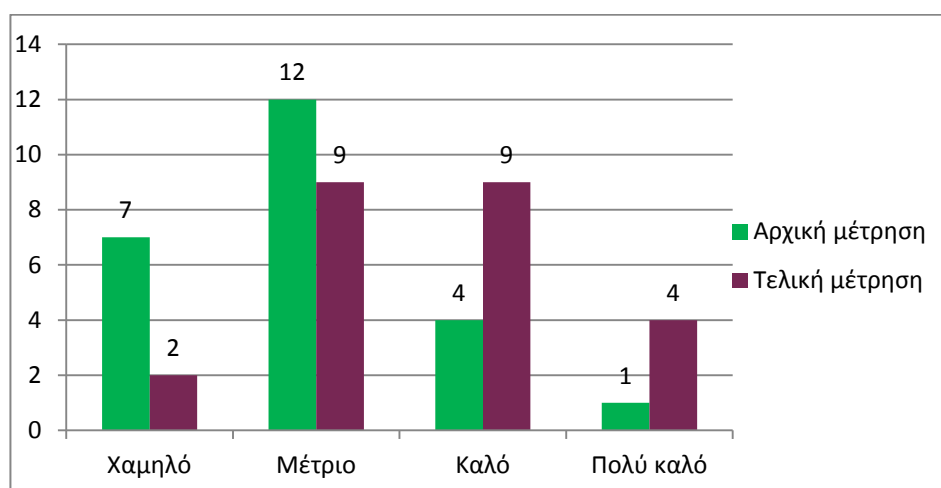
Στον πίνακα 7.7. αναγράφονται οι επιδόσεις των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του αρχικού και τελικού κειμένου που παρήγαγαν. Ειδικότερα, αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O) και οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) σε κάθε παράμετρο και οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων για καθεμιά παράμετρο με το παραμετρικό και μη παραμετρικό κριτήριο ελέγχου [(t-values, βαθμοί ελευθερία (df), στατιστική σημαντικότητα (p), τιμές z και μέγεθος επίδρασης (Cohen's d), σε όποιες παραμέτρους η διαφορά κρίθηκε σημαντική].

Από τα δεδομένα του πίνακα φαίνεται ότι σε όλες τις παραμέτρους η διαφορά μεταξύ του αρχικού και τελικού κειμένου είναι υπέρ του τελευταίου, αλλά δεν είναι σε όλες στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, σημαντική διαφορά προκύπτει για την παράμετρο «ύφος» με $t(23) = -5,104$, $p < 0,001$ και υψηλό μέγεθος επίδρασης ($d = -1,13$) και ακολουθεί η παράμετρος «οργάνωση» με $t(23) = -2,188$ και $p = 0,039 < 0$

,05 και μικρότερο μέγεθος επίδρασης ($d = -0,46$). Στην παράμετρο «Περιεχόμενο» η διαφορά δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική [$t(23) = -1,948$ και $p = 0,064 > 0,05$], αν και υπερβαίνει κατά λίγο το προκαθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας. Στις παραμέτρους «Λεξιλόγιο» και «Σύνταξη» η διαφορά δεν κρίνεται, επίσης, σημαντική, [$t(23) = -0,492$ και $p = 0,627 > 0,05$ για την πρώτη και $t(23) = -0,529$ και $p = 0,602 > 0,05$ για τη δεύτερη]. Στην παράμετρο «Ορθογραφία» σύμφωνα με τον παραμετρικό έλεγχο η διαφορά είναι ασήμαντη [$t(23) = -1,786$ και $p = 0,087 > 0,05$], σε αντίθεση με τον μη παραμετρικό που την κρίνει στατιστικά σημαντική ($z = -2,059$ και $p = 0,039 < 0,05$). Ωστόσο, το μέγεθος επίδρασης στην παράμετρο αυτή κρίνεται ασθενές ($d = -0,46$) Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι το πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης βελτίωσε τις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών της ομάδας, όπως αυτές αποτυπώνονται στο τελικό προϊόν που παρήγαγαν, εντούτοις η βελτίωση δεν ήταν πολύ μεγάλη και ειδικά σε παραμέτρους, όπως το περιεχόμενο, που δεν αποτελεί απλά μια παράμετρο αξιολόγησης αλλά αντανακλά την ικανότητα των συγγραφέων να παράγουν και να αναπτύσσουν ιδέες.

Όσον αφορά την κινητικότητα των μαθητών από την πρώτη προς την τελική μέτρηση εντός των πέντε επιπέδων επίδοσης, που έχουν οριστεί, το παρακάτω γράφημα δίνει την αντίστοιχη εικόνα.

Γράφημα 7.2.: Κατανομή των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) σε επίπεδα επιδόσεων στη συγγραφή πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Οι στήλες του γραφήματος με πράσινο χρώμα αντιστοιχούν στα τέσσερα επίπεδα κατάταξης των μαθητών με κριτήριο τις συγγραφικές τους επιδόσεις στον αρχικό

έλεγχο και οι στήλες με μωβ αντιστοιχούν στα αντίστοιχα επίπεδα στον τελικό έλεγχο. Στο «άριστο» επίπεδο δεν κατατάχθηκε κανείς μαθητές ούτε στην αρχική ούτε στην τελική μέτρηση.

Η κινητικότητα των μαθητών και σε αυτή την ομάδα είναι εμφανής. Από τους 7 μαθητές που είχαν καταταχθεί στο «χαμηλό» επίπεδο πριν τη διδακτική παρέμβαση 2 παραμένουν σ' αυτό μετά από αυτή. Οι 12 συγγραφείς που πριν είχαν μέτριες επιδόσεις μειώνονται σε 9 μετά την παρέμβαση, ενώ 13 μαθητές -9 και 4 αντίστοιχα-προστίθενται στο «καλό» και «πολύ καλό» επίπεδο μετά τη διδακτική παρέμβαση. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι αρκετοί μαθητές έγιναν καλύτεροι συγγραφείς μετά τη διδακτική παρέμβαση.

7.1.1.2.3. Ομάδα Ελέγχου (OE)

Πίνακας 7.8.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της γενικής επίδοσης της ομάδας ελέγχου (OE) στη συγγραφή του αρχικού και τελικού επιχειρηματολογικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.

Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας					
		t- test				Wilcoxon	
M.O. (T.A)	M.O. (T.A)	t	df	p	Cohen's d	z	p
8,446 (2,164)	7,838 (1,762)	2,118	25	0,044	0,31	-1,763	0,078

Στον πίνακα 7.8. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.) και οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) της γενικής επίδοσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στη συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου στον αρχικό και τελικό έλεγχο, οι διαφορές που προέκυψαν κατά τον παραμετρικό και μη παραμετρικό έλεγχο αντίστοιχα (t-values, βαθμοί ελευθερίας και τιμές z), η στατιστική σημαντικότητα (p) και το μέγεθος επίδρασης (Cohen's d).

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν μέσο όρο επιδόσεων στην αρχική μέτρηση 8,446 μονάδες (με τυπική απόκλιση 2,164), ενώ στην τελική μέτρηση ο μέσος όρος μειώνεται στις 7,838 μονάδες (με τυπική απόκλιση 1,762).

Επομένως, οι επιδόσεις τους είναι μικρότερες στην τελική μέτρηση και η διαφορά που προκύπτει κρίνεται με το παραμετρικό κριτήριο στατιστικά σημαντική, αλλά οριακά ($t = 2,118$ και $p = 0,044 < 0,05$). Το μη παραμετρικό κριτήριο ($z = -1,763$ και $p = 0,078 > 0,05$) δίνει στατιστική σημαντικότητα λίγο μεγαλύτερη από το καθορισμένο επίπεδο. Το μέγεθος επίδρασης, επίσης, κρίνεται χαμηλό ($d = 0,31$). Συμπερασματικά, οι επιδόσεις των μαθητών της ομάδας στον τελικό έλεγχο ήταν οριακά χαμηλότερες από τις επιδόσεις τους στον αρχικό έλεγχο.

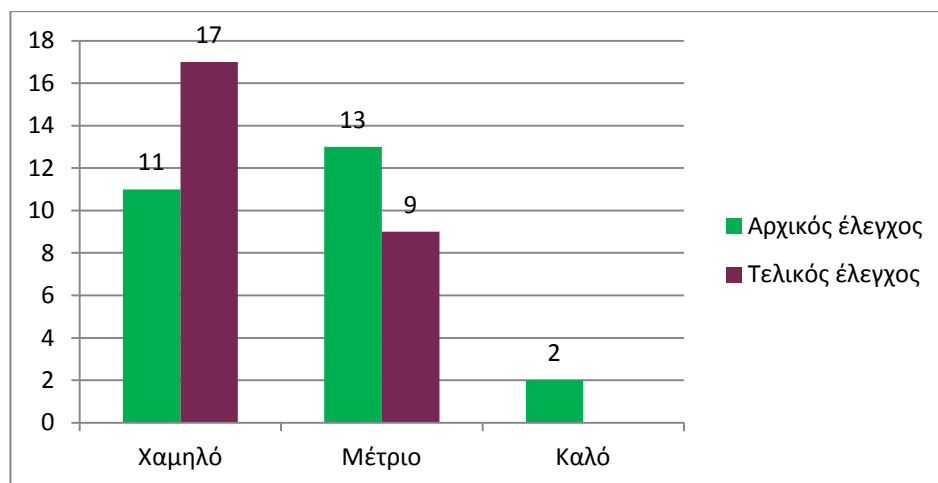
Πίνακας 7.9.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων της ομάδας ελέγχου (OE) στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του αρχικού και τελικού κειμένου. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων.

	Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
			t-test			Wilcoxon	
Παράμετροι	M.O. (T.A)	M.O. (T.A)	t	df	p	z	p
Περιεχόμενο	2,100 (0,534)	1,925 (0,490)	1,987	25	0,058	-2,005	0,045
Οργάνωση	2,000 (0,696)	1,923 (0,468)	0,778	25	0,444	-0,772	0,440
Λεξιλόγιο	1,787 (0,690)	1,815 (0,545)	-0,286	25	0,777	-0,225	0,822
Ύψος	1,383 (0,323)	1,350 (0,285)	0,491	25	0,628	-0,595	0,552
Σύνταξη	1,913 (0,673)	2,012 (0,531)	-0,969	25	0,342	-0,985	0,325
Ορθογραφία Μορφολογία	3,298 (0,860)	3,131 (0,833)	1,083	25	0,289	-1,108	0,268

Στον πίνακα 7.9. καταχωρούνται οι επιδόσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του αρχικού και τελικού κειμένου που παρήγαγαν και ειδικότερα οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων για καθεμιά παράμετρο με το παραμετρικό και μη παραμετρικό κριτήριο ελέγχου. (t-values, βαθμοί ελευθερίας, τιμές z και p).

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα σε καμιά από τις παραμέτρους δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο αρχικό και τελικό κείμενο. Βέβαια, στην παράμετρο «περιεχόμενο» η διαφορά των μέσων όρων (2,100 με τυπική απόκλιση 0,534 vs 1,925 με τυπική απόκλιση 0,490) υπερβαίνει λίγο το προκαθορισμένο επίπεδο σημαντικότητας ($p = 0,058 > 0,05$), ενώ το μη παραμετρικό κριτήριο κρίνει τη διαφορά στατιστικά σημαντική ($p = 0,045 < 0,05$). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση του προηγούμενου στατιστικού ελέγχου, ότι οι επιδόσεις των μαθητών στο τελικό κείμενο ήταν οριακά χαμηλότερες από ό,τι στο πρώτο. Επομένως, η διδακτική παρέμβαση που μεσολάβησε ανάμεσα στη συγγραφή του αρχικού και τη συγγραφή του τελικού κειμένου δε φαίνεται να βελτίωσε τις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Αντίστοιχη εικόνα παρουσιάζεται και στο παρακάτω γράφημα, στο οποίο αποτυπώνεται η κινητικότητα των μαθητών σε επίπεδα επίδοσης.

Γράφημα 7.3.: Κατανομή των μαθητών της ομάδας ελέγχου (OE) σε επίπεδα επιδόσεων στη συγγραφή πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Στο γράφημα που προηγείται παρουσιάζεται ο αριθμός των μαθητών που κατανέμονται σε επίπεδα επίδοσης στον αρχικό (πράσινη στήλη) και τον τελικό έλεγχο (μωβ στήλη). Τα δύο τελευταία επίπεδα «πολύ καλό» και «άριστο» δεν εκπροσωπούνται στη συγκεκριμένη ομάδα.

Όπως φαίνεται στο γράφημα, στον αρχικό έλεγχο 11 μαθητές κατατάχθηκαν στο «χαμηλό» επίπεδο και 13 στο «μέτριο», ενώ μόλις 2 στο «καλό». Στον τελικό έλεγχο οι 2 καλοί μαθητές-συγγραφείς του αρχικού ελέγχου μετακινήθηκαν στο «μέτριο»

επίπεδο, ενώ οι μέτριοι μαθητές-συγγραφείς από 13 στον αρχικό έλεγχο έγιναν 9 στον τελικό. Η μείωση των μέτριων οδήγησε σε αύξηση των μαθητών που κατατάχθηκαν στο «χαμηλό» επίπεδο. Επομένως, η κινητικότητα των μαθητών περιορίζεται στα δύο χαμηλότερα επίπεδα με καθοδική τάση, εικόνα που δε δείχνει ευεργετικά αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης στις συγγραφικές επιδόσεις των μαθητών της ομάδας.

7.1.2. Επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές δεξιότητες

7.1.2.1. Έλεγχος της μεταγνωστικής γνώσης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

7.1.2.1.1. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων

Πίνακας 7.10.: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στα ερωτηματολόγια ελέγχου της μεταγνωστικής γνώσης πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Αρχική μέτρηση	ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ		
	ΟΠΤΝ Μ.Ο (Τ.Α)	ΟΣΔ Μ.Ο (Τ.Α)	ΟΕ Μ.Ο (Τ.Α)
ΔΗΛΩΤΙΚΗ			
Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις	1,46 (1,303)	1,92 (1,176)	1,31 (1,350)
Διαδικασίες	1,12 (1,657)	0,88 (0,947)	0,58 (0,643)
Γνώσεις-τρόπος σκέψης του συγγραφέα	0,38 (0,571)	0,21 (0,415)	0,31 (0,471)
Συναισθηματικοί παράγοντες συγγραφέα	0,31 (0,471)	0,21 (0,415)	0,15 (0,368)
ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ (σε σχέση με το σχεδιασμό)			
Ουσιώδεις διαδικασίες	1,15 (0,784)	0,92 (1,018)	1,00 (0,800)
Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις	0,08 (0,272)	0,04 (0,204)	0,00
ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ (σε σχέση με την αναθεώρηση)			
Ουσιώδεις αναθεωρήσεις	0,96 (1,076)	0,83 (0,761)	1,19 (0,849)
Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις	0,04 (0,196)	0,04 (0,204)	0,00
ΠΛΑΙΣΙΟΘΕΤΗΜΕΝΗ			
Ουσιώδεις διαδικασίες	0,12 (0,326)	0,08 (0,282)	0,19 (0,634)
Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις	0,85 (0,732)	0,63 (0,711)	0,69 (0,736)

Στον πίνακα 7.10. αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) του αριθμού των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές των δύο πειραματικών

ομάδων (ΟΠΤΝ και ΟΣΔ) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) στις παραμέτρους/μεταβλητές που προέκυψαν από την ανάλυση του ερωτηματολογίου μέσω του οποίου ελέγχθηκε η μεταγνωστική τους γνώση (βλ. ενότ. 5.4.3.4.1.) πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ των ομάδων έγινε με την Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) για ανεξάρτητα μονοπαραγοντικά δείγματα μέσω της εντολής «General Linear Model»¹¹⁹. Ωστόσο, επειδή δεν είναι παρούσες οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ANOVA σε όλες τις επιμέρους μεταβλητές που συνιστούν τα τρία είδη γνώσης (αλλού δεν υπάρχει κανονική κατανομή και αλλού δεν υπάρχει ομοιογένεια των διακυμάνσεων), χρησιμοποιήσαμε και το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Όπως προέκυψε από τη στατιστική επεξεργασία, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών των τριών ομάδων δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμιά από τις παραμέτρους/μεταβλητές της μεταγνωστικής γνώσης που προέκυψαν από την επεξεργασία των αντίστοιχων ερωτηματολογίων.

Συγκεκριμένα όσον αφορά τη δηλωτική γνώση προέκυψαν οι εξής τιμές: στην παράμετρο «κειμενικά χαρακτηριστικά» $F(2,73) = 1,510, p = 0,228 > 0,05/X^2(2,76) = 4,792, p = 0,091 > 0,05$. Επομένως, οι μέσοι όροι των ομάδων (1,46 με τυπική απόκλιση 1,303 για την ΟΠΤΝ, 1,92 με τυπική απόκλιση 1,176 για την ΟΣΔ και 1,31 με τυπική απόκλιση 1,350 για την ΟΕ) δεν κρίνονται στατιστικά σημαντικές. Στην παράμετρο «διαδικασίες» οι τιμές $F(2,73) = 1,386, p = 0,257 > 0,05/X^2(2,76) = 0,887, p = 0,642 > 0,05$ δείχνουν ότι δεν είναι στατιστικά σημαντικές οι διαφορές των μέσων όρων των ομάδων (1,12 με τυπική απόκλιση 1,657 για την ΟΠΤΝ, 0,88 με τυπική απόκλιση 0,947 για την ΟΣΔ, 0,58 με τυπική απόκλιση 0,643 για την ΟΕ). Στην παράμετρο «Γνώσεις-τρόπος σκέψης του συγγραφέα» ο στατιστικός έλεγχος [$F(2,73) = 0,804, p = 0,451/X^2(2,76) = 1,328, p = 0,515 > 0,05$] κρίθηκε μη στατιστικά σημαντικός για τις διαφορές των μέσων όρων των ομάδων (0,38 με τυπική απόκλιση 0,571 για την ΟΠΤΝ, 0,21 με τυπική απόκλιση 0,415 για την ΟΣΔ, 0,31 με τυπική απόκλιση 0,471 για την ΟΕ). Στην τελευταία, τέλος, παράμετρο «Συναισθηματικοί παράγοντες συγγραφέα» η διαφορά των μέσων όρων των ομάδων (0,31 με τυπική απόκλιση 0,471 για την ΟΠΤΝ,

¹¹⁹ Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) που είναι το πιο ενδεικτικό κριτήριο στη συγκεκριμένη περίπτωση, εφόσον εξετάζονται πολλές μεταβλητές, δε χρησιμοποιήθηκε, διότι η συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών είναι χαμηλή, οπότε ό,τι πλεονέκτημα θα μπορούσε να επιφέρει η πολυμεταβλητή ανάλυση έναντι των απλών ANOVA's ελαχιστοποιείται (Παυλόπουλος, 2008). Επιπλέον, μεγάλος αριθμός εξαρτημένων μεταβλητών στο μοντέλο, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση, δυσχεραίνει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και συμβάλλει στην απόλυτη διαφοροποιητικής δύναμης.

0,21 με τυπική απόκλιση 0,415 για την ΟΣΔ και 0,15 με τυπική απόκλιση 0,368 για την ΟΕ) είναι στατιστικά ασήμαντη, εφόσον $F(2,73) = 0,895$, $p = 0,413 > 0,05/X^2(2,76) = 1,796$, $p = 0,407 > 0,05$.

Ίδια εικόνα διαμορφώνεται και για τη διαδικαστική σε σχέση με το σχεδιασμό γνώση. Ειδικότερα, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών των τριών ομάδων που αναφέρθηκαν σε «ουσιώδεις διαδικασίες» (1,15 με τυπική απόκλιση 0,784 για την ΟΠΤΝ, 0,92 με τυπική απόκλιση 1,018 για την ΟΣΔ και 1,00 με τυπική απόκλιση 0,800 για την ΟΕ) δε διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά, όπως προκύπτει από τις τιμές του στατιστικού ελέγχου [$F(2,73) = 0,482$, $p = 0,619 > 0,05/X^2(2,76) = 1,724$, $p = 0,422 > 0,05$]. Η διαφορά των μέσων όρων των ομάδων που αναφέρθηκαν στις απαντήσεις τους σε «κειμενικά χαρακτηριστικά» κατά το σχεδιασμό του κειμένου (0,08 με τυπική απόκλιση 0,272 για την ΟΠΤΝ, 0,04 με τυπική απόκλιση 0,204 για την ΟΣΔ και 0,00 για την ΟΕ που δεν αναφέρθηκε σε αντίστοιχες απαντήσεις) είναι στατιστικά ασήμαντες [$F(2,73) = 1,003$, $p = 0,372 > 0,05/X^2(2,76) = 2,006$, $p = 0,367 > 0,05$]. Όσον αφορά τη διαδικαστική γνώση σε σχέση με την αναθεώρηση οι μαθητές των τριών ομάδων έδωσαν και στις δύο παραμέτρους που τη συνθέτουν απαντήσεις που δε διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά. Ειδικότερα, στην παράμετρο «ουσιώδεις διαδικασίες» η διαφορά του μέσου όρου των απαντήσεων της ΟΠΤΝ (0,96 με τυπική απόκλιση 1,076), της ΟΣΔ (0,83 με τυπική απόκλιση 0,761) και της ΟΕ (1,19 με τυπική απόκλιση 0,849) είναι στατιστικώς ασήμαντη [$F(2,73) = 1,008$, $p = 0,370 > 0,05/X^2(2,76) = 2,489$, $p = 0,288 > 0,05$]. Στατιστικώς ασήμαντη είναι και η διαφορά των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών που αναφέρθηκαν σε «κειμενικά χαρακτηριστικά» (0,04 με τυπική απόκλιση 0,196 για την ΟΠΤΝ, 0,04 με τυπική απόκλιση 0,204 για την ΟΣΔ και 0,00 για την ΟΕ που δεν έδωσε αντίστοιχες απαντήσεις) με [$F(2,73) = 0,523$, $p = 0,595 > 0,05/X^2(2,76) = 1,059$, $p = 0,589 > 0,05$].

Ανάλογη κατάσταση διαμορφώθηκε και όσον αφορά την πλαισιοθετημένη γνώση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ΟΠΤΝ έδωσαν κατά μέσο όρο 0,12 απαντήσεις (με τυπική απόκλιση 0,326) σχετικές με «ουσιώδεις διαδικασίες», οι μαθητές της ΟΣΔ 0,08 (με τυπική απόκλιση 0,282) και οι μαθητές της ΟΕ 0,19 (με τυπική απόκλιση 0,634), των οποίων η διαφορά δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική [$F(2,73) = 0,398$, $p = 0,673 > 0,05/X^2(2,76) = 0,197$, $p = 0,906 > 0,05$]. Τέλος, σε «κειμενικά χαρακτηριστικά» αναφέρθηκαν κατά μέσο όρο 0,85 απαντήσεις (με τυπική απόκλιση 0,732) από τους μαθητές της ΟΠΤΝ, 0,63 (με τυπική απόκλιση 0,711) από τους μαθητές της ΟΣΔ και 0,69 κατά μέσο όρο απαντήσεις (με τυπική απόκλιση 0,736) από τους μαθητές της ΟΕ,

των οποίων, επίσης, η διαφορά δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική [$F(2,73)= 0,615$, $p= 0,544 > 0,05/X^2 (2,76)= 1,426$, $p= 0,490 > 0,05$].

Πίνακας 7.11.: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στα ερωτηματολόγια ελέγχου της μεταγνωστικής γνώσης μετά τη διδακτική παρέμβαση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

Τελική μέτρηση	ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ				
	ΟΠΤΝ Μ.Ο (Τ.Α)	ΟΣΔ Μ.Ο (Τ.Α)	ΟΕ Μ.Ο (Τ.Α)	Bonferroni	p
ΔΗΛΩΤΙΚΗ					
Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις	3,12 (1,657)	2,29 (1,805)	1,08 (1,017)	1-3* 2-3*	< 0,001 0,019
Διαδικασίες	4,69 (2,881)	3,38 (2,410)	0,38 (0,496)	1-3* 2-3*	< 0,001 < 0,001
Γνώσεις-τρόπος σκέψης συγγραφέα	0,96 (0,720)	0,71 (0,955)	0,19 (0,402)	1-3* 2-3*	0,001 0,041
Συναισθηματικοί παράγοντες συγγραφέα	0,19 (0,402)	0,13 (0,338)	0,19 (0,402)	-	0,777
ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ (σε σχέση με το σχεδιασμό)					
Ουσιώδεις διαδικασίες	2,38 (1,134)	2,21 (1,693)	0,69 (0,736)	1-3* 2-3*	< 0,001 < 0,001
Κειμενικά χαρακτηριστικά- συμβάσεις	0,42 (0,504)	0,38 (0,495)	0,00	1-3* 2-3*	0,001 0,005
ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ (σε σχέση με την αναθεώρηση)					
Ουσιώδεις αναθεωρήσεις	4,81 (1,74)	1,83 (1,373)	0,54 (0,706)	1-2* 1-3* 2-3*	< 0,001 < 0,001 0,003
Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις	0,96 (0,774)	0,46 (0,588)	0,00	1-2* 1-3* 2-3*	0,007 < 0,001 0,015
ΠΛΑΙΣΙΟΘΕΤΗΜΕΝΗ					
Ουσιώδεις διαδικασίες	1,62 (1,722)	0,92 (0,776)	0,04 (1,272)	1-3* 2-3*	< 0,001 0,019
Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις	1,65 (0,936)	1,29 (0,751)	0,50 (0,510)	1-3* 2-3*	< 0,001 0,001

Ο αστερίσκος σημαίνει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων που συνοδεύει. Επίσης, 1=ΟΠΤΝ, 2=ΟΣΔ, 3=ΟΕ.

Στον πίνακα 7.11. αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων (ΟΠΤΝ και ΟΣΔ) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) στις παραμέτρους/μεταβλητές που προέκυψαν από την ανάλυση του ερωτηματολογίου μέσω του οποίου ελέγχθηκε η μεταγνωστική τους γνώση (βλ. 5.4.3.4.1.) μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων μεταξύ των ομάδων έγινε με την Ανάλυση Διακύμανσης (ANOVA) για ανεξάρτητα μονοπαραγοντικά δείγματα μέσω της εντολής «General Linear Model»¹²⁰. Δίνεται, επίσης, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ των ομάδων, των οποίων η διαφορά κρίθηκε στατιστικά σημαντική, το οποίο προέκυψε από τις εκ των υστέρων μεταξύ των ομάδων συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni. Επειδή σε κάποιες παραμέτρους/μεταβλητές δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της ANOVA (αλλού δεν υπάρχει κανονική κατανομή και αλλού δεν υπάρχει ομοιογένεια των διακυμάνσεων), χρησιμοποιήσαμε και αναφέρουμε στο κείμενο που ακολουθεί και το αντίστοιχο μη παραμετρικό κριτήριο Kruskal-Wallis.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά στους μέσους όρους του αριθμού των απαντήσεων των μαθητών των τριών ομάδων σε όλες τις επιμέρους μεταβλητές/παραμέτρους που συνιστούν τα τρία είδη μεταγνωστικής γνώσης, εκτός από την παράμετρο «συναισθηματικοί παράγοντες» όπου δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$F(2,73)= 0,254$, $p= 0,777 > 0,05$ / $X^2(2,76)= 0,518$, $p= 0,772 > 0,05$]. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη δηλωτική γνώση στην παράμετρο «κειμενικά χαρακτηριστικά» τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά [$F(2,73)=11,771$, $p< 0,001/X^2(2,76)= 23,007$, $p < 0,001$]. Οι εκ των υστέρων μεταξύ των ομάδων συγκρίσεις εντόπισαν τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της ΟΠΤΝ (μέσος όρος 3,12 και τυπική απόκλιση 1,657) και της ΟΕ (μέσος όρος 1,08, τυπική απόκλιση 1,017) με $p < 0,001$ και μέγεθος επίδρασης $d= 1,51$ και μεταξύ της ΟΣΔ (μέσος όρος 2,29, τυπική απόκλιση 1,805) και της ΟΕ με $p= 0,019 < 0,05$ και μέγεθος επίδρασης $d= 0,85$. Στην παράμετρο «διαδικασίες» οι στατιστικά σημαντικές διαφορές [$F(2,73)= 26,559$, $p < 0,001/X^2(2,76)= 37,470$, $p < 0,001$] εντοπίστηκαν μεταξύ της ΟΠΤΝ (μέσος όρος 4,69, τυπική απόκλιση 2,881) και της ΟΕ (μέσος όρος 0,38, τυπική απόκλιση 0,496) με $p < 0,001$, $d= 2,13$ και μεταξύ της ΟΣΔ (μέσος όρος 3,38 και τυπική απόκλιση 2,410) και

¹²⁰ Βλ. προηγούμενη υποσημείωση.

της ΟΕ με $p < 0,001$ και $d=1,79$. Στην παράμετρο «γνώσεις-τρόπος σκέψης συγγραφέα» η στατιστικά σημαντική διαφορά που προέκυψε [$F(2,73)= 7,669$, $p= 0,001 < 0,05/X^2(2,76)= 16,186$, $p < 0,001$] εντοπίστηκε στα ίδια ζευγάρια ομάδων, δηλαδή μεταξύ της ΟΠΤΝ (μέσος όρος 0,96 και τυπική απόκλιση 0,720) και της ΟΕ (μέσος όρος 0,19 και τυπική απόκλιση 0,402) με $p= 0,001 < 0,05$, $d= 1,35$ και μεταξύ της ΟΣΔ (μέσος όρος 0,71 και τυπική απόκλιση 0,955) και της ΟΕ με $p= 0,041 < 0,05$ και $d= 0,74$.

Συνεχίζοντας με τη διαδικαστική γνώση σε σχέση με το σχεδιασμό στην παράμετρο «ουσιώδεις διαδικασίες» στην οποία προέκυψε, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά [$F(2,73)= 14,580$, $p < 0,001/ X^2(2,76)= 24,722$, $p < 0,001$], οι διαφορές εντοπίστηκαν μεταξύ της ΟΠΤΝ (μέσος όρος 3,28, τυπική απόκλιση 1,134) και της ΟΕ (μέσος όρος 0,69, τυπική απόκλιση 0,736) με $p < 0,001$, $d=1,8$ και μεταξύ της ΟΣΔ (μέσος όρος 2,21, τυπική απόκλιση 1,693) και της ΟΕ με $p < 0,001$ και $d=1,19$. Στην παράμετρο «κειμενικά χαρακτηριστικά» η στατιστικά σημαντική διαφορά που προέκυψε [$F(2,73)= 8,433$, $p = 0,001/ X^2(2,76)= 14,075$, $p= 0,001 < 0,05$] εντοπίστηκε ανάμεσα στην ΟΠΤΝ (μέσος όρος 0,42 και τυπική απόκλιση 0,504) και την ΟΕ, της οποίας οι μαθητές δεν έδωσαν ανάλογες απαντήσεις, με $p= 0,001 < 0,05$, $d= 1,23$ και μεταξύ της ΟΣΔ (μέσος όρος 0,38 και τυπική απόκλιση 0,495) και της ΟΕ με $p= 0,005 < 0,05$, $d=1,11$.

Και στη διαδικαστική γνώση σε σχέση με την αναθεώρηση στην παράμετρο «ουσιώδεις διαδικασίες» προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά [$F(2,73)= 68,807$, $p<0,001/ X^2(2,76)= 49,642$, $p <0,001$]. Οι διαφορές στην παράμετρο αυτή εντοπίστηκαν και στους τρεις συνδυασμούς των ομάδων: μεταξύ της ΟΠΤΝ (μέσος όρος 4,81 με τυπική απόκλιση 1,74) και της ΟΕ (μέσος όρος 0,54 με τυπική απόκλιση 0,706) με $p < 0,001$, $d=3,28$, μεταξύ της ΟΣΔ (μέσος όρος 1,83 με τυπική απόκλιση 1,373) και της ΟΕ με $p= 0,003 < 0,05$ και $d= 1,22$ αλλά και μεταξύ της ΟΠΤΝ και της ΟΣΔ με $p < 0,001$ και $d=1,93$. Ίδια εικόνα προέκυψε και για την παράμετρο «κειμενικά χαρακτηριστικά», όπου η στατιστικά σημαντική διαφορά [$F(2,73)= 19,154$, $p< 0,001/X^2(2,76)= 27,331$, $p<0,001$] εντοπίστηκε και στους τρεις συνδυασμούς των ομάδων: ανάμεσα στην ΟΠΤΝ (μέσος όρος 0,96, τυπική απόκλιση 0,774) και την ΟΕ (της οποίας οι μαθητές δεν έδωσαν ανάλογες απαντήσεις) με $p <0,001$ και $d= 1,79$, μεταξύ της ΟΣΔ (μέσος όρος 0,46, τυπική απόκλιση 0,588) και της ΟΕ με $p= 0,015 < 0,05$ και $d= 1,15$ και μεταξύ της ΟΠΤΝ και της ΟΣΔ με $p= 0,007 < 0,05$, $d= -0,81$.

Στατιστικά σημαντικές απέβησαν και οι διαφορές των μέσων όρων των απαντήσεων των ομάδων στην πλαισιοθετημένη γνώση. Ειδικότερα, στην παράμετρο «ουσιώδεις διαδικασίες» προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά [$F(2,73)= 13,320$, $p < 0,001$ / $X^2(2,76)= 26,783$, $p < 0,001$], η οποία εντοπίστηκε συγκεκριμένα μεταξύ της ΟΠΤΝ (μέσος όρος 1,62, τυπική απόκλιση 1,722) και της ΟΕ (μέσος όρος 0,04, τυπική απόκλιση 1,272) με $p < 0,001$, $d= 1,06$ και μεταξύ της ΟΣΔ (μέσος όρος 0,92, τυπική απόκλιση 0,776) και της ΟΕ με $p= 0,019 < 0,05$, $d= 0,84$. Η στατιστικά σημαντική διαφορά στην παράμετρο «κειμενικά χαρακτηριστικά» [$F(2,73) = 15,949$, $p < 0,001$ / $X^2(2,76)= 23,399$, $p < 0,001$] εντοπίστηκε επίσης στο ζευγάρι ΟΠΤΝ (μέσος όρος 1,65, τυπική απόκλιση 0,936) και ΟΕ (μέσος όρος 0,50, τυπική απόκλιση 0,510) με $p < 0,001$, $d= 1,56$ και στο ζευγάρι ΟΣΔ (μέσος όρος 1,29, τυπική απόκλιση 0,751) και ΟΕ με $p = 0,001 < 0,05$, $d= 1,27$.

Συνάγεται, επομένως, το συμπέρασμα ότι η διδακτική παρέμβαση που δέχτηκαν και οι δύο πειραματικές ομάδες επέδρασαν αποτελεσματικά στην ενίσχυση της μεταγνωστικής γνώσης των μαθητών, οι οποίοι έδωσαν περισσότερες απαντήσεις σχετικές με το συγγραφέα, τις κειμενικές συμβάσεις του επιχειρηματολογικού κειμένου, το έργο, τις διαδικασίες και τις στρατηγικές και τις περιστάσεις επιλογής και εφαρμογής τους μετά τη διδακτική παρέμβαση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Ωστόσο, η παρέμβαση που δέχτηκε η πρώτη πειραματική ομάδα φαίνεται ότι ήταν ευεργετικότερη σε σύγκριση με τη διδακτική παρέμβαση που δέχτηκε η δεύτερη, ειδικά όσον αφορά τη διαδικαστική γνώση σε σχέση με την αναθεώρηση, όπου -εκτός της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών- ήταν πολύ υψηλό το μέγεθος επίδρασης.

Εκτός από το βαθμό επίδρασης της μιας διδακτικής παρέμβασης έναντι της άλλης στην ενίσχυση της μεταγνωστικής γνώσης των μαθητών μας ενδιαφέρει και πώς επέδρασε κάθε παρέμβαση στην ίδια την ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε. Η διερεύνηση αυτή έγινε με τη σύγκριση του μέσου όρου του αριθμού των απαντήσεων που παρήγαγαν οι μαθητές κάθε ομάδας στα ερωτηματολόγια ελέγχου της μεταγνωστικής γνώσης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το t-test κριτήριο για συσχετισμένες ομάδες (Paired Samples T-Test). Ωστόσο, επειδή, όπως προαναφέρθηκε οι προϋποθέσεις εφαρμογής του κριτηρίου, όπως η ομοιογένεια των διακυμάνσεων ή η κανονικότητα της κατανομής δεν πληρούνται σε όλες τις παραμέτρους/μεταβλητές που συνιστούν τα τρία είδη μεταγνωστικής γνώσης, χρησιμοποιήσαμε και το μη παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon.

7.1.2.1.2. Σύγκριση εντός ομάδων

7.1.2.1.2.1. Πρώτη πειραματική ομάδα (ΟΠΤΝ)

Πίνακας 7.12.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) στα ερωτηματολόγια ελέγχου της μεταγνωστικής γνώσης κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ	Αρχική μέτρηση Μ.Ο (Τ.Α)	Τελική μέτρηση Μ.Ο (Τ.Α)	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας					
			t- test				Wilcoxon	
			t	df	p	Cohen's d	z	p
ΔΗΛΩΤΙΚΗ								
Κειμενικά χαρακτηριστικά -συμβάσεις	1,46 (1,303)	3,12 (1,657)	-3,986	25	0,001	-1,11	-3,088	0,002
Διαδικασίες	1,12 (1,657)	4,69 (2,881)	-5,674	25	< 0,001	-1,52	-3,896	< 0,001
Γνώσεις-τρόπος σκέψης συγγραφέα	0,38 (0,571)	0,96 (0,720)	-3,261	25	0,003	-0,89	-2,777	0,005
Συναισθηματικοί παράγοντες συγγραφέα	0,31 (0,471)	0,19 (0,402)	0,901	25	0,376		-0,905	0,366
ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ (σε σχέση με το σχεδιασμό)								
Ουσιώδεις διαδικασίες	1,15 (0,784)	2,38 (1,134)	-4,246	25	< 0,001	-1,26	-3,177	0,001
Κειμενικά χαρακτηριστικά -συμβάσεις	0,08 (0,272)	0,42 (0,504)	-2,807	25	0,010	-0,84	-2,496	0,013
ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ (σε σχέση με την αναθεώρηση)								
Ουσιώδεις αναθεωρήσεις	0,96 1,076	4,81 (1,740)	-11,147	25	< 0,001	-2,66	-4,478	< 0,001
Κειμενικά χαρακτηριστικά - συμβάσεις	0,04 0,196	0,96 (0,774)	-6,325	25	< 0,001	-1,63	-3,874	< 0,001
ΠΛΑΙΣΙΟΘΕΤΗΜΕΝΗ								
Ουσιώδεις διαδικασίες	0,12 (0,326)	1,62 (1,722)	-4,431	25	< 0,001	-1,21	-3,543	< 0,001
Κειμενικά χαρακτηριστικά - συμβάσεις	0,85 (0,732)	1,65 (0,751)	-4,035	25	< 0,001	-1,08	-3,260	0,001

Στον πίνακα 7.12. παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) στο ερωτηματολόγιο ελέγχου της μεταγνωστικής τους γνώσης κατά την αρχική και στην τελική μέτρηση. Συγκεκριμένα, αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) του αριθμού των απαντήσεων που παρήγαγαν, οι τιμές που προέκυψαν από τον παραμετρικό και μη παραμετρικό έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων και η αντίστοιχη στατιστική σημαντικότητα [t-values και τιμές z, βαθμοί ελευθερίας (df), επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p και μέγεθος επίδρασης (Cohen's d)].

Όπως δείχνουν τα δεδομένα του πίνακα, στις τρεις από τις τέσσερις επιμέρους κατηγορίες/μεταβλητές που συνιστούν τη *δηλωτική γνώση* η διαφορά των μέσων όρων των απαντήσεων που παρήγαγαν οι μαθητές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση είναι στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, στην κατηγορία «Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις» η διαφορά μεταξύ του μέσου όρου του αριθμού των απαντήσεων των μαθητών στην τελική μέτρηση (3,12 με τυπική απόκλιση 1,657) από το μέσο όρο των αντίστοιχων απαντήσεων (1,46 με τυπική απόκλιση 1,303) που παρήγαγαν στην αρχική είναι στατιστικά σημαντική [t (25)= -3,986 και p= 0,001 < 0,05/z = -3,088 και p = 0,002 <0,05, d= -1,11] υπέρ της τελικής μέτρησης. Στην κατηγορία «Διαδικασίες» ο μέσος όρος του αριθμού των απαντήσεων στην τελική μέτρηση (4,69 με τυπική απόκλιση 2,881) διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από το μέσο όρο του αριθμού των αντίστοιχων απαντήσεων της αρχικής μέτρησης (1,12 με τυπική απόκλιση 1,657) με t(25)= -5,674 και p <0,001, d= -1,52/z = -3,896, p < 0,001. Στην κατηγορία «Γνώσεις-τρόπος σκέψης συγγραφέα» η διαφορά του μέσου όρου του αριθμού των απαντήσεων της τελικής μέτρησης (0,96 με τυπική απόκλιση 0,720) υπερέχει στατιστικώς σημαντικά από το μέσο όρο του αριθμού των απαντήσεων της αρχικής μέτρησης (0,38 με τυπική απόκλιση 0,571) με t(25)= -3,261, p= 0,003 < 0,05 και d= -0,89/z = -2,777 και p= 0,005 < 0,05. Η κατηγορία «Συναισθηματικοί παράγοντες συγγραφέα» δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δύο μετρήσεων (0,31 στην αρχική μέτρηση με τυπική απόκλιση 0,471 vs 0,19 στην τελική με τυπική απόκλιση 0,402) με t(25) = 0,901 και p= 0,376 > 0,05/z = -0,905 και p= 0,366.

Όσον αφορά τη διαδικαστική γνώση που αναφέρεται ειδικότερα στο σχεδιασμό η διαφορά των μέσων όρων του αριθμού των απαντήσεων των μαθητών μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης κρίνεται στατιστικά σημαντικά υπέρ της δεύτερης.

Αναλυτικότερα, ο μέσος όρος του αριθμού των απαντήσεων που αναφέρθηκαν σε «ουσιώδεις διαδικασίες» κατά το σχεδιασμό είναι μεγαλύτερος μετά τη διδακτική παρέμβαση από τον αντίστοιχο που παρήγαγαν οι μαθητές πριν (2,38 με τυπική απόκλιση 1,134 vs 1,15 με τυπική απόκλιση 0,784 αντίστοιχα). Η διαφορά κρίνεται στατιστικά σημαντική με $t(25) = -4,246$ και $p < 0,001$, $d = -1,26/z = -3,177$ και $p = 0,001 < 0,05$. Επίσης, ο μέσος όρος του αριθμού των απαντήσεων που αναφέρθηκαν σε «κειμενικά χαρακτηριστικά» κατά το σχεδιασμό μετά τη διδακτική παρέμβαση (0,42 με τυπική απόκλιση 0,504) υπερέρχει από τον αντίστοιχο μέσο όρο πριν τη διδακτική παρέμβαση (0,08 με τυπική απόκλιση 0,272) και η διαφορά κρίνεται στατιστικά σημαντική με $t(25) = -2,807$, $p = 0,010 < 0,05$ και $d = -0,84/z = -2,496$ και $p = 0,013 < 0,05$.

Στη διερεύνηση της διαδικαστικής γνώσης σε σχέση με την αναθεώρηση η εικόνα είναι σχεδόν ίδια. Ο μέσος όρος του αριθμού των απαντήσεων που αναφέρθηκαν σε «ουσιώδεις διαδικασίες» μετά την παρέμβαση (4,81 με τυπική απόκλιση 1,740) είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο των απαντήσεων που παρήχθησαν πριν (0,96 με τυπική απόκλιση 1,076). Η διαφορά κρίνεται στατιστικά σημαντική με $t(25) = -11,147$, $p < 0,001$ και $d = -2,66/z = -4,478$ και $p < 0,001$. Επίσης, ο μέσος όρος του αριθμού των απαντήσεων που αναφέρθηκαν σε «κειμενικά χαρακτηριστικά» μετά τη διδακτική παρέμβαση (0,96 με τυπική απόκλιση 0,774) υπερέρχει από τον αντίστοιχο πριν τη διδακτική παρέμβαση (0,04 με τυπική απόκλιση 0,196) και η διαφορά κρίνεται στατιστικά σημαντική με $t(25) = -6,325$, $p < 0,001$ και $d = -1,63/z = -3,874$ και $p < 0,001$.

Όσον αφορά, τέλος, την πλαισιοθετημένη γνώση ο μέσος όρος του αριθμού των απαντήσεων που αναφέρθηκαν σε «ουσιώδεις διαδικασίες» μετά τη διδακτική παρέμβαση (1,62 με τυπική απόκλιση 1,722) είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο που παρήγαγαν πριν (0,12 με τυπική απόκλιση 0,326) και η διαφορά κρίνεται στατιστικά σημαντική με $t(25) = -4,431$, $p < 0,001$ και $d = -1,21/z = -3,543$ και $p < 0,001$. Επίσης, ο μέσος όρος του αριθμού των απαντήσεων που αναφέρθηκαν σε «κειμενικά χαρακτηριστικά» μετά την παρέμβαση (1,65 με τυπική απόκλιση 0,751) υπερέρχει στατιστικώς σημαντικά από τον αντίστοιχο μέσο όρο του αριθμού των απαντήσεων που παρήγαγαν οι μαθητές πριν την παρέμβαση (0,85 με τυπική απόκλιση 0,732), εφόσον $t(25) = -4,035$, $p < 0,001$ και $d = -1,08/z = -3,260$ και $p = 0,001 < 0,05$.

Από την παραπάνω στατιστική επεξεργασία κρίνεται ότι η διδακτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε στη συγκεκριμένη πειραματική ομάδα συνέβαλε σε μεγάλο βαθμό στην ενίσχυση και των τριών ειδών της μεταγνωστικής γνώσης των μαθητών, όπως αυτό εκφράζεται όχι μόνο στη στατιστική σημαντικότητα των διαφορών μεταξύ

αρχικής και τελικής μέτρησης αλλά κυρίως στα πολύ υψηλά μεγέθη επίδρασης σε όλες τις επιμέρους παραμέτρους και κυρίως στη διαδικαστική γνώση.

7.1.2.1.2.2. Δεύτερη πειραματική ομάδα (ΟΣΔ)

Πίνακας 7.13.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) στα ερωτηματολόγια ελέγχου της μεταγνωστικής γνώσης κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ	Αρχική μέτρηση M.O (T.A)	Τελική μέτρηση M.O (T.A)	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας					
			t- test				Wilcoxon	
			t	df	p	Cohen's d	z	p
ΔΗΛΩΤΙΚΗ								
Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις	1,92 (1,176)	2,29 (1,805)	-1,141	23	0,266	-	-0,830	0,407
Διαδικασίες	0,88 (0,947)	3,38 (2,410)	-5,074	23	<0,001	-1,37	-3,741	< 0,001
Γνώσεις-τρόπος σκέψης συγγραφέα	0,21 (0,415)	0,71 (0,955)	-2,304	23	0,031	-0,68	-2,230	0,026
Συναισθηματικοί παράγοντες συγγραφέα	0,21 (0,415)	0,13 (0,338)	0,700	23	0,491	-	-0,707	0,480
ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ (σε σχέση με το σχεδιασμό)								
Ουσιώδεις διαδικασίες	0,92 (1,018)	2,21 (1,693)	-3,373	23	0,003	-0,92	-2,964	0,003
Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις	0,04 (0,204)	0,38 (0,495)	-2,892	23	0,008	-0,90	-2,530	0,011
ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ (σε σχέση με την αναθεώρηση)								
Ουσιώδεις αναθεωρήσεις	0,83 (0,761)	1,83 (1,373)	-3,197	23	0,004	-0,9	-2,864	0,004
Κειμενικά Χαρακτηριστικά-συμβάσεις	0,04 (0,204)	0,46 (0,588)	-3,498	23	0,002	-0,95	-2,887	0,004
ΠΛΑΙΣΙΟΘΕΤΗΜΕΝΗ								
Ουσιώδεις διαδικασίες	0,08 (0,282)	0,92 (0,776)	-5,000	23	<0,001	-1,44	-3,573	<0,001
Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις	0,63 (0,711)	1,29 (0,751)	-3,391	23	0,003	-0,89	-2,858	0,004

Στον πίνακα 7.13. παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) στο ερωτηματολόγιο ελέγχου της μεταγνωστικής τους γνώσης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, στον πίνακα έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) του αριθμού των απαντήσεων που παρήγαγαν οι μαθητές, οι τιμές που προέκυψαν από τον παραμετρικό και μη παραμετρικό έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων και η αντίστοιχη στατιστική σημαντικότητα [t-values και τιμές z, βαθμοί ελευθερίας (df), επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p και μέγεθος επίδρασης (Cohen's d)].

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, ως προς τη δηλωτική γνώση οι διαφορές των μέσων όρων των απαντήσεων που παρήγαγαν οι μαθητές στην αρχική και την τελική μέτρηση είναι στατιστικά σημαντικές μόνο για δύο από τις τέσσερις κατηγορίες/μεταβλητές που τη συνιστούν. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα «κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις» η διαφορά των μέσων όρων (1,92 με τυπική απόκλιση 1,176 στην αρχική μέτρηση vs 2,29 με τυπική απόκλιση 1,805 στην τελική) δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική [$t(23) = -1,141$ και $p = 0,266 > 0,05$ / $z = -0,830$ και $p = 0,407 > 0,05$]. Επίσης, στην κατηγορία «Συναισθηματικοί παράγοντες συγγραφέα» η διαφορά του μέσου όρου των απαντήσεων της αρχικής μέτρησης (0,21 με τυπική απόκλιση 0,415) δε διαφέρει στατιστικώς σημαντικά από τον αντίστοιχο μέσο όρο της τελικής μέτρησης (0,13 με τυπική απόκλιση 0,338), εφόσον $t(23) = 0,700$ και $p = 0,491 > 0,05$ / $z = -0,707$ και $p = 0,480 > 0,05$.

Ωστόσο, στην κατηγορία «Διαδικασίες» ο μέσος όρος του αριθμού των απαντήσεων στην τελική μέτρηση (3,38 με τυπική απόκλιση 2,410) είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο στην αρχική μέτρηση (0,88 με τυπική απόκλιση 0,947). Η διαφορά κρίνεται στατιστικά σημαντική με $t(23) = -5,074$, $p < 0,001$ και $d = -1,37$ / $z = -3,741$ και $p = < 0,001$. Τέλος, στην κατηγορία «Γνώσεις-τρόπος σκέψης του συγγραφέα» η διαφορά των μέσων όρων (0,21 με τυπική απόκλιση 0,415 στην αρχική vs 0,71 με τυπική απόκλιση 0,955) είναι στατιστικά σημαντική υπέρ της τελικής μέτρησης με $t(23) = -2,304$, $p = 0,031 < 0,05$ και $d = -0,68$ / $z = -2,230$ και $p = 0,026 < 0,05$.

Όσον αφορά τη διαδικαστική γνώση και συγκεκριμένα τη διαδικασία του σχεδιασμού, οι μαθητές παρήγαγαν στην τελική μέτρηση περισσότερες απαντήσεις (2,21 με τυπική απόκλιση 1,693) που αναφέρονταν σε «ουσιώδεις διαδικασίες» από ό,τι στην αρχική (0,92 με τυπική απόκλιση 1,018). Η διαφορά αυτή κρίνεται στατιστικά σημαντική [$t(23) = -3,373$, $p = 0,003 < 0,05$, $d = -0,92$ / $z = -2,964$ και $p = 0,003 < 0,05$]. Σε

«κειμενικά χαρακτηριστικά» αναφέρονταν 0,38 απαντήσεις των μαθητών κατά μέσο όρο (με τυπική απόκλιση 0,495) στην τελική μέτρηση και 0,04 (με τυπική απόκλιση 0,204) στην αρχική. Η διαφορά που προκύπτει κρίνεται στατιστικά σημαντική [$t(23) = -2,892$, $p = 0,008 < 0,05$, $d = -0,9$ / $z = -2,530$ και $p = 0,011 < 0,05$].

Όσον αφορά τη διαδικαστική γνώση σε σχέση με την αναθεώρηση η διαφορά των μέσων όρων του αριθμού των απαντήσεων που αναφέρθηκαν σε «ουσιώδεις διαδικασίες» κρίνεται στατιστικά σημαντική [$t(23) = -3,197$, $p = 0,004 < 0,05$ και $d = -0,9$ / $z = -2,864$ και $p = 0,004 < 0,05$]. Επίσης, η διαφορά των μέσων όρων του αριθμού των απαντήσεων που αναφέρθηκαν σε «κειμενικά χαρακτηριστικά» (0,04 με τυπική απόκλιση 0,204 στην αρχική μέτρηση vs 0,46 με τυπική απόκλιση 0,588 στην τελική) κρίνεται στατιστικά σημαντικά [$t(23) = -3,498$, $p = 0,002 < 0,05$, $d = -0,95$ / $z = -2,887$ και $p = 0,004 < 0,05$].

Όσον αφορά, τέλος, την πλαισιοθετημένη γνώση οι μαθητές παρήγαγαν μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων που αναφέρονται σε «ουσιώδεις διαδικασίες» μετά τη διδακτική παρέμβαση (0,92 με τυπική απόκλιση 0,776) από ό,τι στην αρχική (0,08 με τυπική απόκλιση 0,282). Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική [$t(23) = -5,000$, $p < 0,001$ και $d = -1,44$ / $z = -3,573$ και $p < 0,001$]. Παρήγαγαν, επίσης, περισσότερες απαντήσεις που αναφέρονταν στα «κειμενικά χαρακτηριστικά» μετά τη διδακτική παρέμβαση (1,29 με τυπική απόκλιση 0,751) από ό,τι πριν αυτή (0,63 με τυπική απόκλιση 0,711). Η διαφορά που προκύπτει είναι στατιστικά σημαντική [$t(23) = -3,391$, $p = 0,003 < 0,05$, $d = -0,89$ / $z = -2,858$ και $p = 0,004 < 0,05$].

Επομένως, η διδακτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε στη δεύτερη πειραματική ομάδα φαίνεται να επέδρασε θετικά στην ενίσχυση της μεταγνωστικής γνώσης των μαθητών στο μεγαλύτερο μέρος των παραμέτρων που τη συνιστούν. Το αποτέλεσμα αυτό εκφράστηκε, μάλιστα, στα ιδιαίτερα υψηλά μεγέθη επίδρασης των διαφορών σε όλες τις παραμέτρους στις οποίες αναδείχτηκαν στατιστικά σημαντικές· ξεχώρισε, ωστόσο, ανάμεσα σε αυτές η παράμετρος «ουσιώδεις διαδικασίες» τόσο στη δηλωτική όσο και την πλαισιοθετημένη γνώση.

7.1.2.1.2.3. Ομάδα ελέγχου (ΟΕ)

Πίνακας 7.14.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) στα ερωτηματολόγια ελέγχου της μεταγνωστικής γνώσης κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.

ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ	Αρχική μέτρηση Μ.Ο (Τ.Α)	Τελική μέτρηση Μ.Ο (Τ.Α)	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
			t- test			Wilcoxon	
			t	df	p	z	p
ΔΗΛΩΤΙΚΗ							
Κειμενικά χαρακτηριστικά-συμβάσεις	1,31 (1,350)	1,08 (1,017)	0,756	25	0,457	-0,664	0,507
Διαδικασίες	0,58 (0,643)	0,38 (0,496)	1,413	25	0,170	-1,387	0,166
Γνώσεις-τρόπος σκέψης συγγραφέα	0,31 (0,471)	0,19 (0,402)	1,000	25	0,327	-1,000	0,317
Συναισθηματικοί παράγοντες συγγραφέα	0,15 (0,368)	0,19 (0,402)	-,372	25	0,713	-0,378	0,705
ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ (σε σχέση με το σχεδιασμό)							
Ουσιώδεις διαδικασίες	1,00 (0,800)	0,69 (0,736)	1,990	25	0,058	-1,848	0,065
Κειμενικά χαρακτηριστικά	0,00	0,00	-	-	-	-	-
ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΗ (σε σχέση με την αναθεώρηση)							
Ουσιώδεις αναθεωρήσεις	1,19 (0,849)	0,54 (0,706)	3,738	25	0,001	-2,974	0,003
Κειμενικά χαρακτηριστικά	0,00	0,00	-	-	-	-	-
ΠΛΑΙΣΙΟΘΕΤΗΜΕΝΗ							
Ουσιώδεις διαδικασίες	0,19 (0,634)	0,04 (0,196)	1,162	25	0,256	-1,134	0,257
Κειμενικά χαρακτηριστικά	0,69 (0,736)	0,50 (0,510)	1,309	25	0,203	-1,291	0,197

Στον πίνακα 7.14 παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) στο ερωτηματολόγιο ελέγχου της μεταγνωστικής γνώσης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, στον πίνακα αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) του αριθμού των απαντήσεων που παρήγαγαν οι μαθητές, οι τιμές που προέκυψαν από τον

παραμετρικό και μη παραμετρικό έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων (t-values, βαθμοί ελευθερίας, τιμές z) και η αντίστοιχη στατιστική σημαντικότητα (p).

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, οι διαφορές του μέσου όρου του αριθμού των απαντήσεων που παρήγαγαν οι μαθητές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανένα είδος μεταγνωστικής γνώσης. Μόνο στη διαδικαστική γνώση σε σχέση με την αναθεώρηση παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων (1,19 με τυπική απόκλιση 0,849 στην αρχική vs 0,54 με τυπική απόκλιση 0,706 στην αρχική) με $t(25) = 3,738$ και $p = 0,001 < 0,05$, $d = 0,83$ / $z = -2,974$ και $p = 0,003 < 0,05$. Η διαφορά, όμως, είναι υπέρ της αρχικής μέτρησης. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι, αν και η διαφορά των μέσων όρων των απαντήσεων μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης δεν είναι στατιστικά σημαντικές, οι μέσοι όροι των απαντήσεων που παρήχθησαν στην τελική μέτρηση είναι μικρότεροι από τους αντίστοιχους της αρχικής μέτρησης σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες, με εξαίρεση μόνο τις απαντήσεις που αναφέρονταν σε «συναισθηματικούς παράγοντες» που αφορούν το συγγραφέα.

Επομένως, η διδακτική παρέμβαση που εφαρμόστηκε στην ομάδα ελέγχου σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα δεν είχε, όπως διαπιστώνεται από τη στατιστική επεξεργασία, επιδράσεις -θετικές τουλάχιστον- στη μεταγνωστική γνώση των μαθητών.

7.1.2.2. Έλεγχος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 5.4.3.4.2. οι μεταγνωστικές δεξιότητες στις οποίες εστίασαμε την προσοχή μας στην παρούσα έρευνα είναι η ικανότητα των μαθητών α) να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους κατά τη συγγραφική δραστηριότητα, β) να αυτο-αξιολογούν τη σκέψη τους, γ) να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν το γνωστικό έργο και δ) να αυτο-αξιολογούν την επίδοσή τους. Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται με περιγραφικό τρόπο οι μεταβολές που σημειώθηκαν στις παραπάνω μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών μετά τη διδακτική παρέμβαση για κάθε ομάδα χωριστά. Για την τέταρτη δεξιότητα, την αυτο-αξιολόγηση της επίδοσης, εκτός της παρουσίασης με περιγραφικό τρόπο των δεδομένων σε κάθε ομάδα, κάναμε στατιστικούς ελέγχους, για να συγκρίνουμε αν

διαφέρει η αξιολόγηση των κειμένων που έγραψαν οι μαθητές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση από τους ίδιους και από τους βαθμολογητές.

7.1.2.2.1. Πρώτη πειραματική ομάδα (ΟΠΤΝ)

Πίνακας 7.15.: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ερώτηση 1η: Δυσκολεύτηκες να γράψεις την ομιλία; Ποια συγκεκριμένα εμπόδια συνάντησες;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση
Δεν απάντησαν	1 (3,8%)	0 (0%)
Απάντησαν ότι δεν είχαν αλλά είχαν	13 (50%)	6 (23,1%)
Δήλωσαν δυσκολίες αλλά δεν προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	5 (19,2%)	1 (3,8%)
Δήλωσαν δυσκολίες και προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	7 (26,9%)	19 (73,1%)
Σύνολο	26 (100%)	26 (100%)

Στον πίνακα 7.15 εμφανίζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας που κατατάχθηκαν στις κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεών τους και από τη συνεξέταση της ποιότητας του κειμένου τους στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ελέγχου των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους. Η ερώτηση διερευνά την ικανότητα των μαθητών να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Στην πρώτη στήλη του πίνακα καταγράφονται οι κατηγορίες και στις άλλες δύο οι συχνότητες των μαθητών που κατατάχθηκαν σε κάθε κατηγορία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

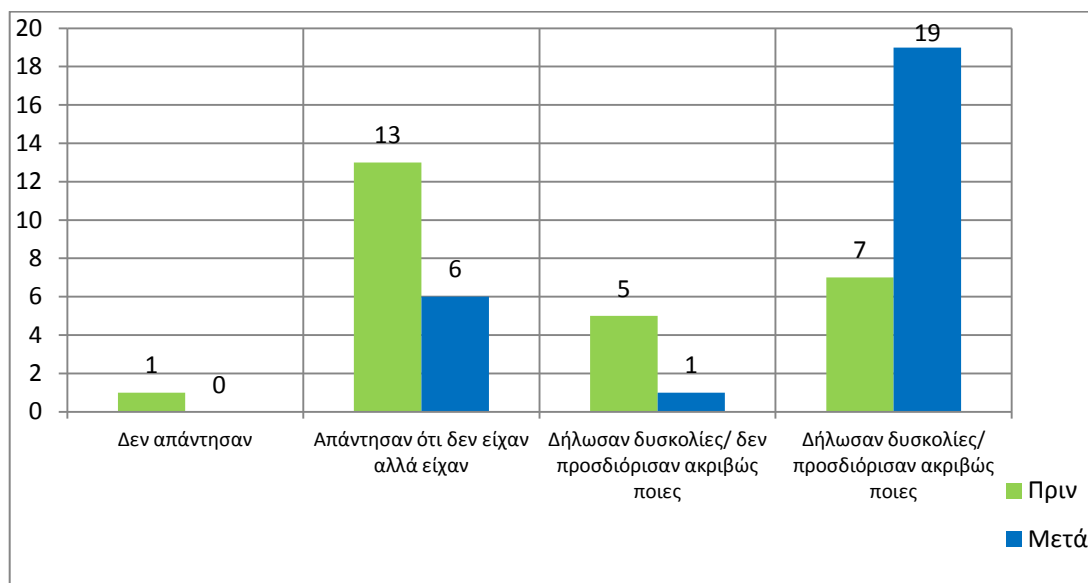
Παρατηρώντας τον πίνακα διαπιστώνουμε ότι μεγάλη μεταβολή έχει σημειωθεί στον αριθμό των μαθητών που απάντησαν ότι δεν είχαν δυσκολίες κατά τη συγγραφή,

ενώ είχαν· οι 13 μαθητές που έδωσαν αυτή την απάντηση πριν την παρέμβαση μειώνονται σε 6 μετά από αυτήν. Ακόμα μεγαλύτερη μεταβολή, επίσης, παρατηρείται στον αριθμό των μαθητών που δήλωσαν δυσκολίες, προσδιορίζοντας ακριβώς και ποιες (7 πριν την παρέμβαση έναντι 19 μετά από αυτήν). Μικρότερη μεταβολή παρατηρείται στον αριθμό των μαθητών που, ενώ δήλωναν δυσκολίες, δεν προσδιόριζαν ακριβώς ποιες· οι 5 μαθητές μειώθηκαν σε 1 μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στην κατηγορία των μαθητών που δεν απάντησαν δεν προέκυψαν μεταβολές.

Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση ενίσχυσαν την ικανότητά τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους κατά τη συγγραφή ενός κειμένου.

Οι πληροφορίες του παραπάνω πίνακα οπτικοποιούνται και στο γράφημα που ακολουθεί.

Γράφημα 7.4.: Κατανομή των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Πίνακας 7.16.: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ερώτηση 2^η: Γράψε όποιο σχόλιο ή παρατήρηση θέλεις που νομίζεις ότι θα βοηθούσε την καθηγήτριά σου να σου δείξει πώς να παράγεις κείμενα με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις δικές σου ανάγκες.		
Κατηγορίες απαντήσεων	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση
Δεν απάντησαν	8 (30,8%)	0 (0%)
Διαπίστωσαν την ανάγκη βοήθειας, αλλά δεν έκαναν συγκεκριμένες υποδείξεις	1 (3,8)	0 (0%)
Έκαναν γενικόλογες υποδείξεις	14 (53,8%)	5 (19,2%)
Έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς υποδείξεις	2 (7,7%)	21 (80,8%)
Δήλωσαν ότι δεν είχαν ανάγκη βοήθειας	1 (3,8%)	0 (0%)
Σύνολο	26 (100%)	26 (100%)

Στον πίνακα 7.16. αναγράφονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας που κατατάχθηκαν στις κατηγορίες οι οποίες δημιουργήθηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεών τους στη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου ελέγχου των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους. Η ερώτηση διερευνά την ικανότητά τους να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Στην πρώτη στήλη του πίνακα αναγράφονται οι κατηγορίες απαντήσεων και στις άλλες δύο οι συχνότητες των μαθητών που απάντησαν σε κάθε κατηγορία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση αντίστοιχα.

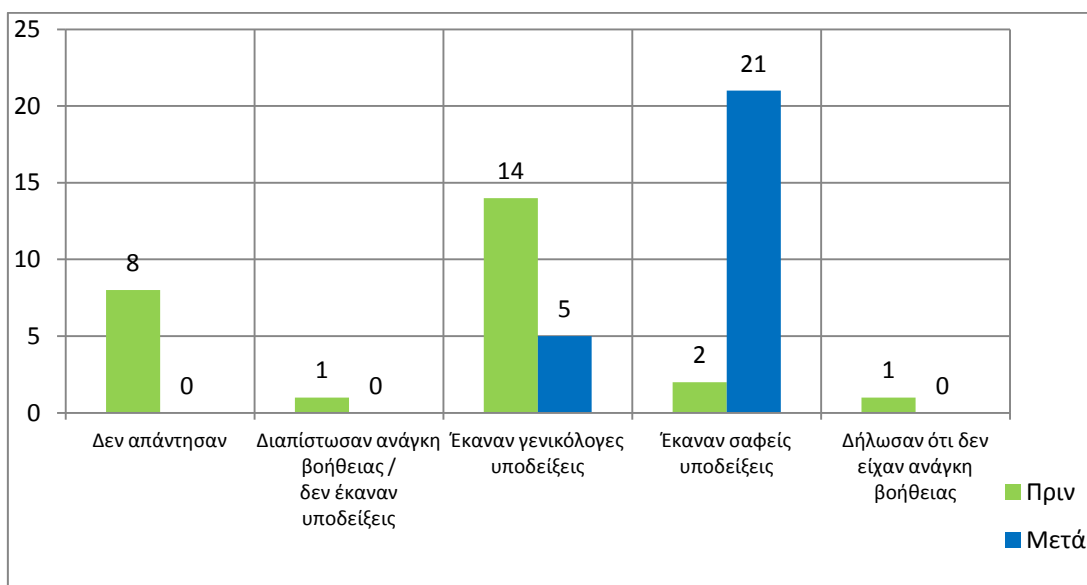
Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα πριν τη διδακτική παρέμβαση 8 μαθητές δεν απάντησαν στην ερώτηση, αριθμός που μηδενίζεται μετά από αυτήν. Οι 14 μαθητές που πριν τη διδακτική παρέμβαση έκαναν γενικόλογες υποδείξεις σχετικά με τα σημεία στα οποία πίστευαν ότι έπρεπε να εστιάσει η διδασκαλία για να βελτιωθούν οι συγγραφικές

τους αδυναμίες μειώνονται σε 5 μετά την παρέμβαση. Επίσης, ο αριθμός των 2 μαθητών που και πριν τη διδακτική παρέμβαση έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς υποδείξεις αυξήθηκε σε 21 μετά από αυτήν. Τέλος, μετά τη διδακτική παρέμβαση δεν υπήρξε μαθητής που να διαπίστωσε την ανάγκη βοήθειας χωρίς όμως να κάνει συγκεκριμένες υποδείξεις και κανείς δε δήλωσε ότι δεν είχε ανάγκη βοήθειας σε σχέση με τους δύο -1 και 1 αντίστοιχα- που έδωσαν σχετικές απαντήσεις πριν τη παρέμβαση.

Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών έδειξαν μετά την παρέμβαση μεγαλύτερη ικανότητα στο να εντοπίζουν τα προβλήματα της σκέψης τους και απέδιδαν τις δυσκολίες στη δική τους σκέψη και όχι σε εξωθεν παράγοντες.

Οι πληροφορίες του παραπάνω πίνακα οπτικοποιούνται και στο γράφημα που ακολουθεί.

Γράφημα 7.5.: Κατανομή των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΙΠΤΝ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Πίνακας 7.17.: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ερώτηση 3^η: Έκανες κάποια ενέργεια πριν αρχίσεις τη συγγραφή της ομιλίας ή κατά τη διάρκειά της που θεώρησες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να τη γράψεις καλύτερα και ευκολότερα;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση
Δεν έκαναν ενέργειες ή δεν απάντησαν	11 (42,3%)	2 (7,7%)
Απάντησαν ότι έκαναν αλλά δεν έκαναν	7 (26,9%)	0 (0%)
Έκαναν επιφανειακές ενέργειες ή έδωσαν γενικόλογες απαντήσεις	4 (15,4%)	4 (15,4%)
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν τη συγγραφή	4 (15,4%)	12 (46,2%)
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν και σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής	0 (0%)	8 (30,8%)
Σύνολο	26 (100%)	26 (100%)

Στον πίνακα 7.17. αναγράφονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας που κατατάχθηκαν στις κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν κατά την ανάλυση των απαντήσεών τους στην τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ελέγχου των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους. Οι απαντήσεις συνεξετάστηκαν με την παρατήρηση της εκπαιδευτικού. Η ερώτηση διερευνά την ικανότητα των μαθητών να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Στην πρώτη στήλη του πίνακα αναγράφονται οι κατηγορίες απαντήσεων και στις άλλες δύο οι συχνότητες των μαθητών που απάντησαν σε κάθε κατηγορία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση αντίστοιχα.

Όπως δείχνουν τα δεδομένα του πίνακα, πριν τη διδακτική παρέμβαση ο μεγαλύτερος αριθμός των μαθητών της ομάδας (11 μαθητές) είτε δεν απάντησαν είτε δεν έκαναν κάποια ενέργεια πριν και κατά τη συγγραφική διαδικασία. 7 μαθητές

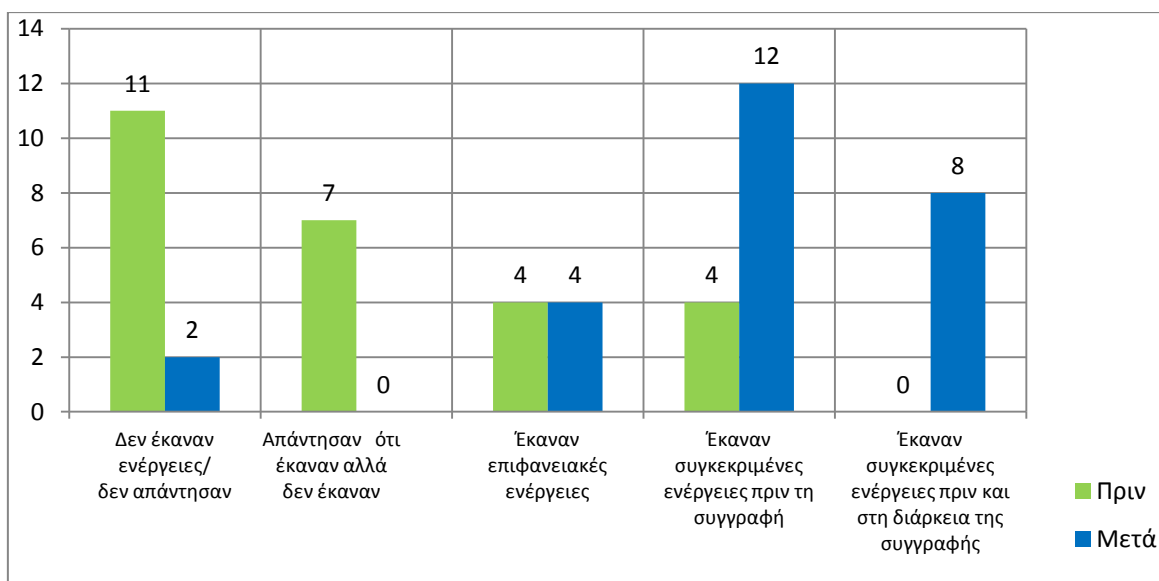
δήλωσαν ότι έκαναν ενέργειες, οι απαντήσεις τους όμως διαψεύστηκαν από την παρατήρηση της εκπαιδευτικού. Από τους υπόλοιπους μαθητές οι 4 έκαναν επιφανειακές ενέργειες και άλλοι 4 έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες, που περιορίζονταν όμως σε προ-συγγραφικές ενέργειες προγραμματισμού. Αντίθετα, κανείς μαθητής δεν έκανε συγκεκριμένες ενέργειες πριν και κατά τη διάρκεια της συγγραφής.

Μετά τη διδακτική παρέμβαση ο αριθμός των 11 μαθητών που δεν απάντησαν ή δεν έκαναν κάποια ενέργεια πριν και κατά τη συγγραφική διαδικασία μειώθηκε σε 2. Μηδενίστηκε, επίσης, ο αριθμός των μαθητών που δήλωναν ότι έκαναν ενέργειες, αν και δεν έκαναν. Ενώ ο αριθμός των μαθητών που έκαναν επιφανειακές ενέργειες παρέμεινε αμετάβλητος, σημειώθηκε πολύ μεγάλη μεταβολή στον αριθμό των μαθητών που έκαναν ενέργειες προγραμματισμού (πριν τη συγγραφή) και στον αριθμό των μαθητών που και προγραμματίζουν και καθοδηγούν τη σκέψη τους (πριν και κατά τη διάρκεια της συγγραφής). Στις τελευταίες αυτές κατηγορίες, μάλιστα, ανήκουν οι 20 - 12 και 8 αντίστοιχα- από τους 26 μαθητές της ομάδας.

Διαπιστώνεται, επομένως, ότι οι μισοί σχεδόν από τους μαθητές της ομάδας έγιναν πιο ικανοί να προγραμματίζουν τη σκέψη τους, ενώ το ένα τρίτο σχεδόν αυτών έδειχνε ικανότητα και στην καθοδήγηση κατά τη διάρκεια της συγγραφής.

Οι πληροφορίες του πίνακα που προηγείται παρουσιάζονται οπτικοποιημένες στο ακόλουθο γράφημα.

Γράφημα 7.6.: Κατανομή των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Πίνακας 7.18.: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΠΝ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ερώτηση 4^η: Σε ποιες από τις παρακάτω κατηγορίες κατατάσσεις στο κείμενο που έγραψες;				
	Πριν τη διδακτική παρέμβαση		Μετά τη διδακτική παρέμβαση	
Επίπεδο αξιολόγησης	Αυτοαξιολόγηση μαθητών	Αξιολόγηση βαθμολογητών	Αυτοαξιολόγηση μαθητών	Αξιολόγηση βαθμολογητών
Χαμηλό	1 (3,8%)	8 (30,8%)	0 (0%)	0 (0%)
Μέτριο	9 (34,6%)	15 (57,7%)	4 (15,4)	3 (11,5%)
Καλό	11 (42,3)	2 (7,7%)	16 (61,5%)	14 (53,8%)
Πολύ καλό	5 (19,2%)	1 (3,8%)	6 (23,1%)	9 (34,6)
Άριστο	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο	26 (100%)	26 (100%)	26 (100%)	26 (100%)

Στον πίνακα 7.18. παρουσιάζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες που αφορούν στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας στο γραπτό λόγο πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται πόσοι μαθητές κατέταξαν το αρχικό και τελικό τους κείμενο στο καθένα από τα πέντε επίπεδα αξιολόγησης που ορίσαμε. Παρουσιάζεται, επίσης, και πόσους μαθητές κατέταξαν στα αντίστοιχα επίπεδα οι βαθμολογητές των κειμένων στις αντίστοιχες φάσεις ελέγχου, ώστε μέσα από το συσχετισμό των αξιολογήσεων να συναγάγουμε συμπεράσματα για την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν την επίδοσή τους.

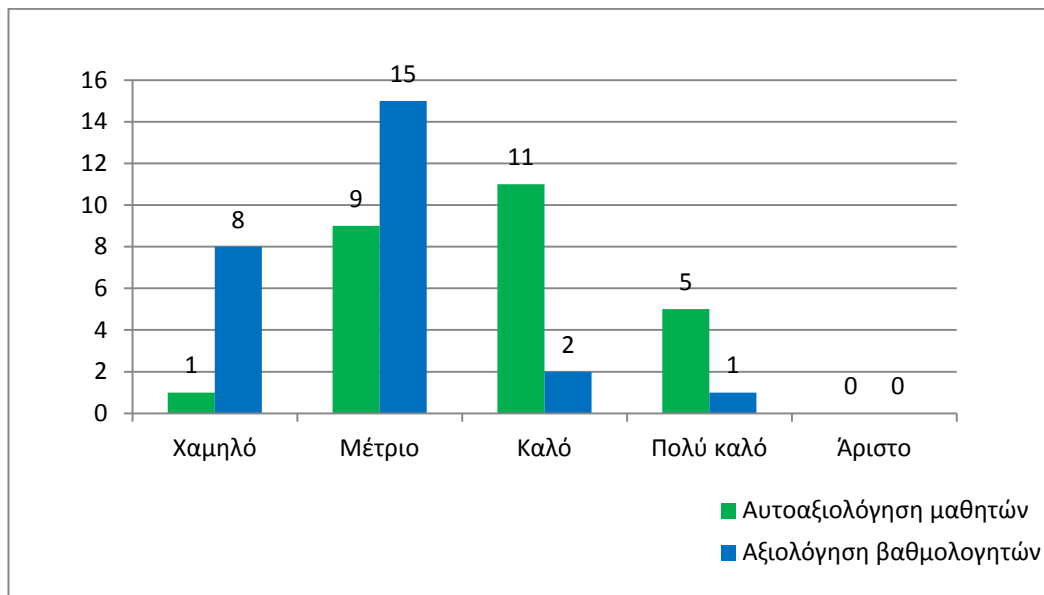
Όπως δείχνουν τα δεδομένα του πίνακα, πριν την παρέμβαση μόνο 1 μαθητής κατέταξε το κείμενό του σε επίπεδο χαμηλό σε αντίθεση με τους βαθμολογητές που κατέταξαν στο επίπεδο αυτό 8 μαθητές. Επίσης, ενώ 9 μαθητές αξιολόγησαν το κείμενό τους ως μέτριο οι βαθμολογητές κατέταξαν στο ίδιο επίπεδο 15. Η μεγαλύτερη απόκλιση των αξιολογήσεων εντοπίζεται στο καλό επίπεδο, όπου κατέταξαν το κείμενό τους 11 μαθητές σε αντίθεση με τους βαθμολογητές που κατέταξαν στο επίπεδο αυτό μόλις 2. Απόκλιση μεταξύ των δύο αξιολογήσεων προκύπτει και στο πολύ καλό επίπεδο, όπου κατέταξαν το κείμενό τους 5 μαθητές, ενώ οι βαθμολογητές 1. Σύγκλιση

απόψεων εντοπίζεται μόνο στο άριστο επίπεδο, όπου κανείς μαθητής ούτε βαθμολογητής δεν κατέταξαν κάποιο κείμενο. Συμπεραίνεται, επομένως, ότι μεταξύ μαθητών και βαθμολογητών υπάρχει μεγάλη απόκλιση πριν τη διδακτική παρέμβαση και ότι οι μαθητές δείχνουν την τάση να υπερεκτιμούν την ποιότητα του κειμένου τους.

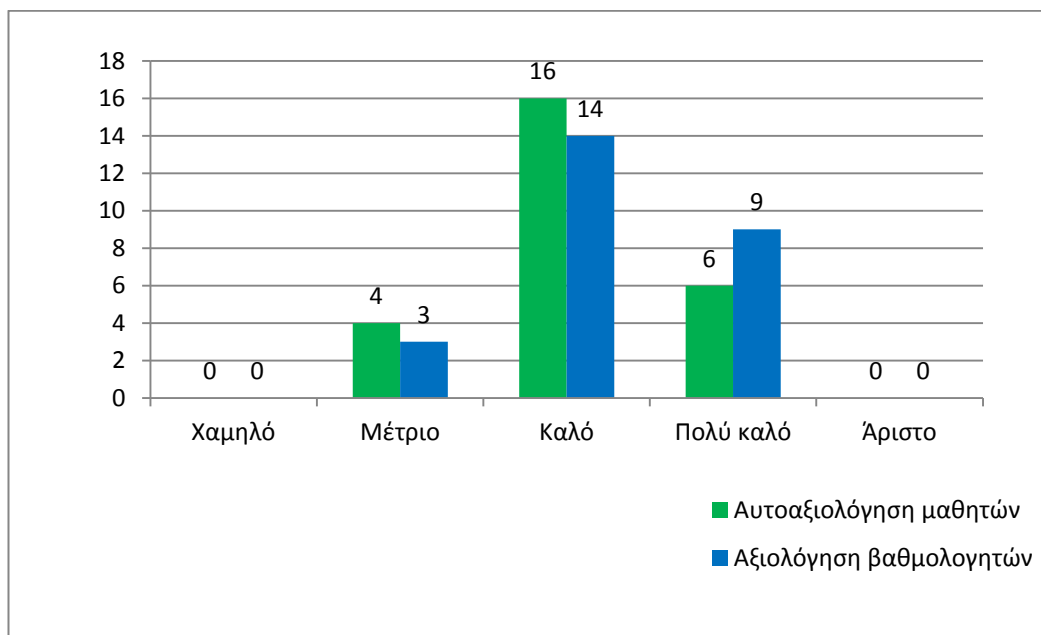
Μετά τη διδακτική παρέμβαση κανείς μαθητής ούτε και βαθμολογητής δεν κατέταξε κάποιο κείμενο στο χαμηλό επίπεδο. Αλλά και στα υπόλοιπα επίπεδα παρουσιάζεται μεγάλη σύγκλιση των αξιολογήσεων, εφόσον σε μέτριο επίπεδο κατέταξαν τα κείμενά τους 4 μαθητές και 3 βαθμολογητές, στο καλό 16 και 14 αντίστοιχα, στο πολύ καλό 6 και 9 αντίστοιχα. Σε άριστο επίπεδο δεν κατέταξε κανείς μαθητής το κείμενό του, όπως και κανένας βαθμολογητής. Επομένως, οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση δείχνουν πιο εύστοχοι στην αξιολόγηση των συγγραφικών τους επιδόσεων.

Οι πληροφορίες του πίνακα που προηγείται παρουσιάζονται οπτικοποιημένες στα παρακάτω γραφήματα.

Γράφημα 7.7.: Κατάταξη των κειμένων των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) σε επίπεδα επίδοσης από τους μαθητές και τους βαθμολογητές πριν τη διδακτική παρέμβαση.



Γράφημα 7.8.: Κατάταξη των κειμένων των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΠΝ) σε επίπεδα επίδοσης από τους μαθητές και τους βαθμολογητές μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Για να επιβεβαιωθούν αυτές οι διαπιστώσεις ελέγξαμε στατιστικά¹²¹ τη διαφορά ανάμεσα στο μέσο όρο που προέκυψε από την αξιολόγηση των κειμένων από τους μαθητές και το μέσο όρο που προέκυψε από την αξιολόγησή τους από τους βαθμολογητές -στην αντίστοιχη κλίμακα- τόσο πριν όσο και μετά τη διδακτική παρέμβαση με το κατάλληλο για εξαρτημένα δείγματα κριτήριο (Paired Sample t-test).

¹²¹ Επειδή και σε αυτή την περίπτωση παραβιάζεται η κανονικότητα της κατανομής και η ομοιογένεια της διακύμανσης μεταξύ των ομάδων, χρησιμοποιήσαμε παραμετρικό και μη παραμετρικό κριτήριο ελέγχου. Το ίδιο ισχύει για τον ανάλογο έλεγχο που έγινε στις άλλες δύο ομάδες της έρευνας.

Πίνακας 7.19.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που προέκυψαν από την αξιολόγηση του αρχικού και τελικού κειμένου από τους μαθητές της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) και από τους βαθμολογητές. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων μεταξύ των αξιολογήσεων στις δύο μετρήσεις.

	Αξιολόγηση μαθητών	Αξιολόγηση βαθμολογητών	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
			t- test			Wilcoxon	
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p	z	p
Πριν την παρέμβαση	2,77 (0,815)	1,85 (0,732)	-5,283	25	< 0,001	-3,731	< 0,001
Μετά την παρέμβαση	3,08 (0,628)	3,23 (0,652)	0,848	25	0,404	-0,853	0,394

Στον πίνακα 7.19. έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι (M.O.) και οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) που προέκυψαν από την αξιολόγηση του αρχικού και του τελικού κειμένου που παρήγαγαν οι μαθητές της πρώτης πειραματικής ομάδας τόσο από τους ίδιους όσο και από τους βαθμολογητές. Μονάδα αξιολόγησης ήταν τα πέντε επίπεδα επίδοσης (χαμηλό, μέτριο, καλό, πολύ καλό, άριστο). Έχουν καταχωρηθεί, επίσης, οι τιμές που προέκυψαν από τον παραμετρικό και μη παραμετρικό έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων και η αντίστοιχη στατιστική σημαντικότητα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών κατά την αξιολόγηση των ίδιων στο αρχικό κείμενο ήταν 2,77 (με τυπική απόκλιση 0,815) ενώ ο μέσος όρος κατά την αξιολόγηση των βαθμολογητών 1,85 (με τυπική απόκλιση 0,732). Η μεταξύ τους διαφορά κρίνεται στατιστικά σημαντική [$t(25) = -5,283$ και $p < 0,001/z = -3,731$ και $p < 0,001$]. Αντίθετα, ο μέσος όρος της επίδοσης των μαθητών στη συγγραφή του τελικού κειμένου κατά τη δική τους αξιολόγηση αυξάνεται σε 3,08 (με τυπική απόκλιση 0,628), όπως αυξάνεται και ο μέσος όρος κατά την αξιολόγηση των βαθμολογητών σε 3,23 (με τυπική απόκλιση 0,652). Η διαφορά που προκύπτει δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική [$t(25) = 0,848$ και $p = 0,404 > 0,05/z = -0,853$ και $p = 0,394 > 0,05$]. Ενώ, δηλαδή, η αξιολόγηση μεταξύ μαθητών και βαθμολογητών αποκλίνουν στο αρχικό κείμενο στον τελικό συγκλίνουν, εύρημα που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση ενίσχυσαν την ικανότητά τους να αυτο-αξιολογούν την επίδοσή τους.

7.1.2.2. Δεύτερη πειραματική ομάδα (ΟΣΔ)

Πίνακας 7.20.: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ερώτηση 1η: Δυσκολεύτηκες να γράψεις την ομιλία; Ποια συγκεκριμένα εμπόδια συνάντησες;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση
Δεν απάντησαν	2 (8,3)	0 (0%)
Απάντησαν ότι δεν είχαν αλλά είχαν	10 (41,7%)	8 (33,3%)
Δήλωσαν δυσκολίες αλλά δεν προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	10 (41,7%)	1 (4,2%)
Δήλωσαν δυσκολίες και προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	2 (8,3%)	15 (62,5%)
Σύνολο	24 (100%)	24 (100%)

Στον πίνακα 7.20. εμφανίζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας σε καθεμιά από τις επιμέρους κατηγορίες που δημιουργήθηκαν κατά την ανάλυση της πρώτης ερώτησης του ερωτηματολογίου ελέγχου των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους (οι απαντήσεις των μαθητών συνεξετάστηκαν με την ποιότητα των κειμένων που παρήγαγαν). Η ερώτηση διερευνά την ικανότητά τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Στην πρώτη στήλη του πίνακα καταγράφονται οι κατηγορίες και στις άλλες δύο οι συχνότητες των μαθητών που απάντησαν σε κάθε κατηγορία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

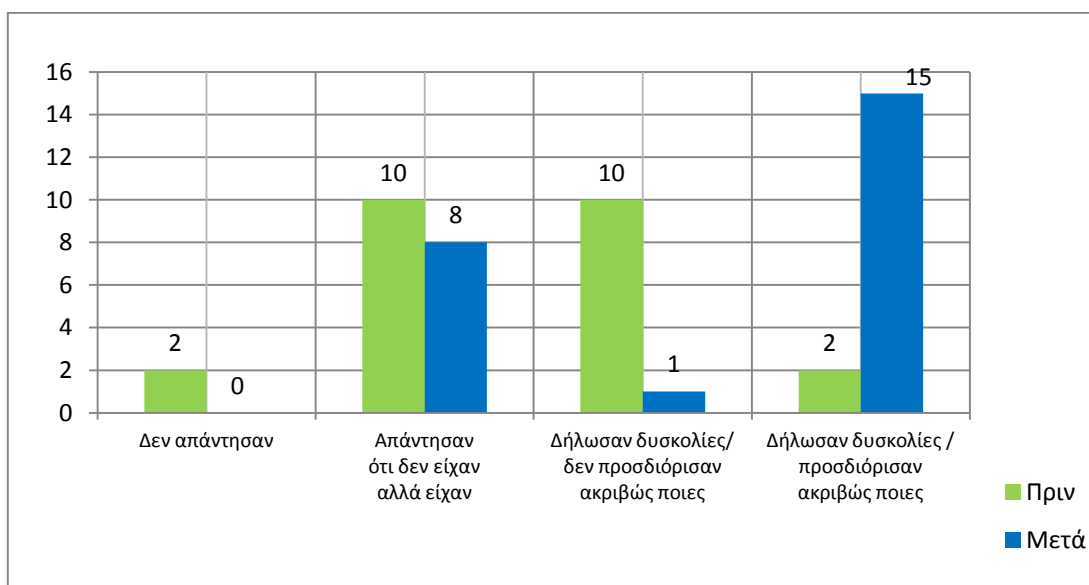
Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα, πριν τη διδακτική παρέμβαση 2 μαθητές δεν απάντησαν, 10 απάντησαν ότι δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες σε αντίθεση με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση των κειμένων τους από τους βαθμολογητές, άλλοι 10 δήλωναν δυσκολίες αλλά δεν προσδιόρισαν ακριβώς ποιες ήταν αυτές και μόλις 2 μαθητές προσδιόρισαν συγκεκριμένες δυσκολίες.

Μετά τη διδακτική παρέμβαση απάντησαν στην ερώτηση όλοι οι μαθητές εκ των οποίων 8 συνέχιζαν να πιστεύουν ότι δεν είχαν δυσκολίες σε αντίθεση με την ποιότητα του κειμένου τους κατά την αξιολόγηση των βαθμολογητών. Μεγάλη μεταβολή παρατηρείται στον αριθμό των μαθητών που διαπίστωσαν ότι έχουν δυσκολίες χωρίς όμως να τις προσδιορίζουν ακριβώς, εφόσον μόνο 1 κατατάχθηκε σ' αυτή την κατηγορία, ενώ 15 μαθητές –σε αντίθεση με τους 2 πριν την παρέμβαση- έγιναν ικανότεροι να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.

Επομένως, μετά τη διδακτική παρέμβαση περισσότεροι από τους μισούς μαθητές της ομάδας δείχνουν μεγαλύτερο βαθμό επίγνωσης των δυσκολιών τους στη συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου.

Οι πληροφορίες που αναγράφονται στον παραπάνω πίνακα οπτικοποιούνται στο γράφημα που ακολουθεί.

Γράφημα 7.9.: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Πίνακας 7.21.: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ερώτηση 2^η : Γράψε όποιο σχόλιο ή παρατήρηση θέλεις που νομίζεις ότι θα βοηθούσε την καθηγήτριά σου να σου δείξει πώς να παράγεις κείμενα με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις δικές σου ανάγκες.		
Κατηγορίες απαντήσεων	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση
Δεν απάντησαν	14 (58,3%)	4 (16,7%)
Διαπίστωσαν την ανάγκη βοήθειας, αλλά δεν έκαναν συγκεκριμένες υποδείξεις	3 (12,5%)	0 (0%)
Έκαναν γενικόλογες υποδείξεις	6 (25%)	10 (41,7%)
Έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς υποδείξεις	1 (4,2%)	10 (41,7%)
Δήλωσαν ότι δεν είχαν ανάγκη βοήθειας	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο	24 (100%)	24 (100%)

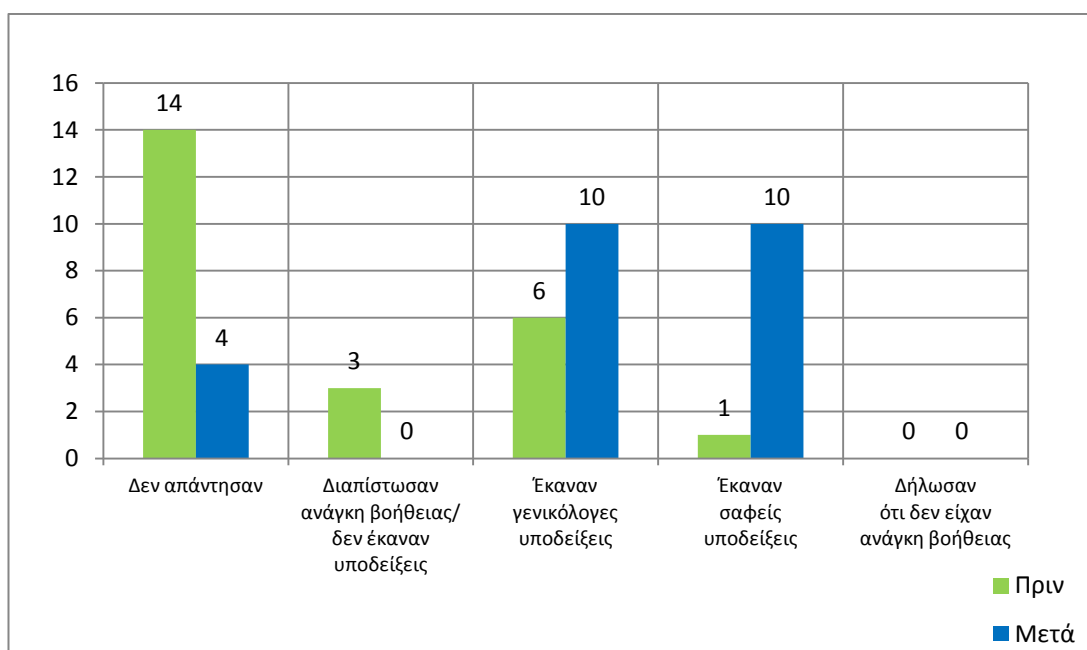
Στον πίνακα 7.21. έχουν καταχωρηθεί οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας που κατατάχθηκαν στις κατηγορίες οι οποίες δημιουργήθηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεών τους στη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου ελέγχου των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους. Η ερώτηση διερευνά την ικανότητά τους να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Στην πρώτη στήλη του πίνακα καταχωρούνται οι κατηγορίες απαντήσεων και στις άλλες δύο οι συχνότητες των μαθητών που απάντησαν σε κάθε κατηγορία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, πριν τη διδακτική παρέμβαση 14 μαθητές, δηλαδή περισσότεροι από τους μισούς μαθητές της ομάδας, δεν έδωσαν απάντηση στην ερώτηση, αριθμός που μειώνεται σε 4 μαθητές μετά την παρέμβαση, ενώ δεν υπάρχει μαθητής που, αν και διαπιστώνει την ανάγκη βοήθειας, δεν μπορεί να κάνει

συγκεκριμένες υποδείξεις σε αντίθεση με τους τρεις πριν την παρέμβαση. Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η μεταβολή που σημειώθηκε στον αριθμό των μαθητών που μετά την παρέμβαση έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς υποδείξεις (10 μετά τη διδακτική παρέμβαση έναντι 1 πριν από αυτήν). Ωστόσο, μεγάλος παρέμεινε και μετά τη διδακτική παρέμβαση ο αριθμός των μαθητών που έκαναν γενικόλογες υποδείξεις σχετικά με τα γνωστικά τους αδιέξοδα κατά τη συγγραφή.

Οι πληροφορίες του παραπάνω πίνακα οπτικοποιούνται στο γράφημα που ακολουθεί.

Γράφημα 7.10.: Κατανομή των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Πίνακας 7.22.: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ερώτηση 3^η: Έκανες κάποια ενέργεια πριν αρχίσεις τη συγγραφή της ομιλίας ή κατά τη διάρκειά της που θεώρησες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να τη γράψεις καλύτερα και ευκολότερα;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση
Δεν έκαναν ενέργειες ή δεν απάντησαν	7 (29,2%)	3 (12,5%)
Απαντούσαν ότι έκαναν αλλά δεν έκαναν	5 (20,8%)	3 (12,5%)
Έκαναν επιφανειακές ενέργειες ή Δήλωσαν γενικόλογες απαντήσεις	6 (25%)	2 (8,3%)
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν τη συγγραφή	6 (25%)	7 (29,2%)
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν και σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής	0 (0%)	9 (37,5%)
Σύνολο	24 (100%)	24 (100%)

Στον πίνακα 7.22. έχουν καταχωρηθεί οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας που κατατάχθηκαν στις κατηγορίες οι οποίες δημιουργήθηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεών τους στην τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ελέγχου των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους. Η ερώτηση διερευνά την ικανότητά τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου και οι απαντήσεις των μαθητών συνεξετάστηκαν με την παρατήρηση της εκπαιδευτικού. Στην πρώτη στήλη του πίνακα αναγράφονται οι κατηγορίες απαντήσεων και στις άλλες δύο οι συχνότητες των μαθητών που απάντησαν σε κάθε κατηγορία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση αντίστοιχα.

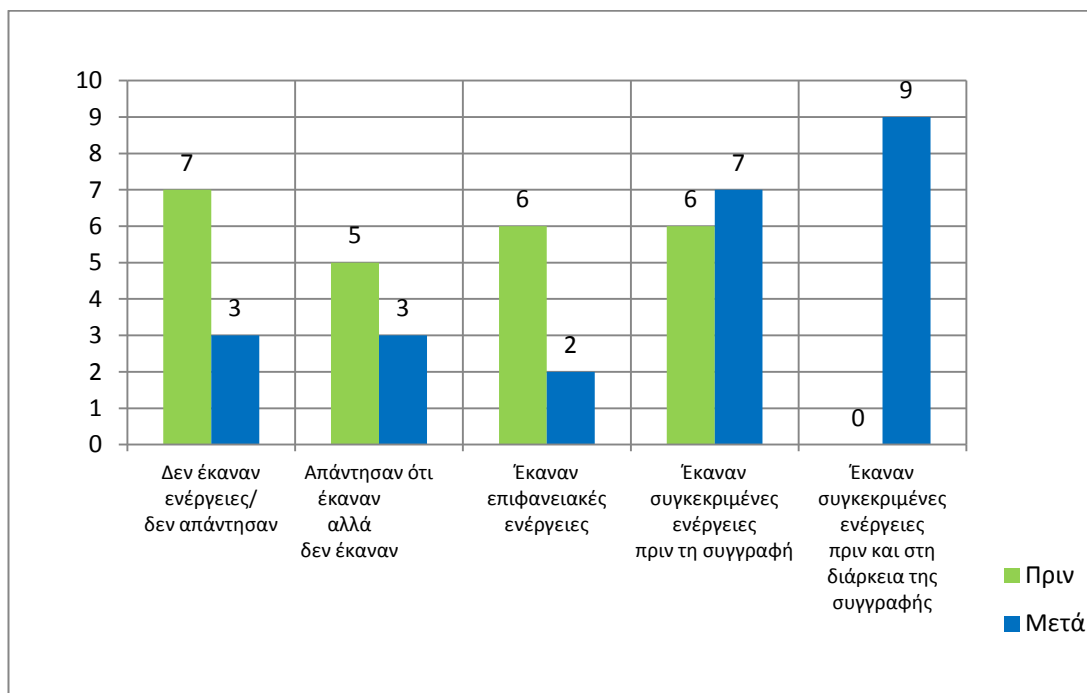
Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα οι 7 μαθητές που πριν τη διδακτική παρέμβαση δε έκαναν κάποιες ενέργειες ή δεν απάντησαν μειώθηκαν στους 3 μετά από αυτήν, οι 5 που απάντησαν ότι έκαναν ενέργειες αλλά σύμφωνα με την παρατήρηση της εκπαιδευτικού δεν έκαναν, μειώθηκαν σε 3, οι μαθητές που έκαναν επιφανειακές

αλλαγές από 6 πριν τη διδακτική παρέμβαση έγιναν 2 μετά από αυτήν, ενώ οι μαθητές που προγραμματίζουν τη σκέψη τους (έκαναν ενέργειες πριν ξεκινήσουν τη συγγραφή του κειμένου τους) από 6 πριν έγιναν 7 μετά την παρέμβαση. Η μεγαλύτερη μεταβολή σημειώνεται στους μαθητές που απέκτησαν την ικανότητα να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους (έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν και σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής), εφόσον μετά την παρέμβαση 9 μαθητές κατατάχτηκαν σε αυτή την κατηγορία, ενώ πριν την παρέμβαση κανείς.

Συμπεραίνεται, επομένως, ότι μετά τη διδακτική παρέμβαση περισσότεροι από τους μισούς (16 μαθητές) κατάφεραν να αποκτήσουν την ικανότητα να προγραμματίζουν τη σκέψη τους αλλά μικρότερο ήταν το ποσοστό (9 στους 24) που κατάφερε να αποκτήσει παράλληλα την ικανότητα να την καθοδηγεί και στη διάρκεια του γνωστικού έργου.

Οι πληροφορίες του πίνακα που προηγείται ακολουθούν οπτικοποιημένες στο παρακάτω γράφημα.

Γράφημα 7.11.: Κατανομή των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Πίνακας 7.23.: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

ΕΡΩΤΗΣΗ 4^η: Σε ποιες από τις παρακάτω κατηγορίες κατατάσσεις στο κείμενο που έγραψες;				
	Πριν τη διδακτική παρέμβαση		Μετά τη διδακτική παρέμβαση	
Επίπεδο αξιολόγησης	Αυτοαξιολόγηση μαθητών	Αξιολόγηση βαθμολογητών	Αυτοαξιολόγηση μαθητών	Αξιολόγηση βαθμολογητών
Χαμηλό	0 (0%)	7 (29,2%)	1 (4,2%)	2 (8,3%)
Μέτριο	6 (25%)	12 (50%)	11 (45,8%)	9 (37,5%)
Καλό	13 (54,2%)	4 (16,7%)	12 (50%)	9 (37,5%)
Πολύ καλό	5 (20,8%)	1 (4,2%)	0 (0%)	4 (16,7%)
Άριστο	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο	24 (100%)	24 (100%)	24 (100%)	24 (100%)

Στον πίνακα 7.23. αναγράφονται οι συχνότητες που αφορούν στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας στο γραπτό λόγο πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται πόσοι μαθητές κατέταξαν το αρχικό και τελικό κείμενο που έγραψαν στο καθένα από τα πέντε επίπεδα αξιολόγησης και ποια ήταν η αντίστοιχη κατάταξη που έκαναν οι βαθμολογητές, ώστε μέσα από το συσχετισμό των αξιολογήσεων να συναγάγουμε συμπεράσματα για την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν την επίδοσή τους.

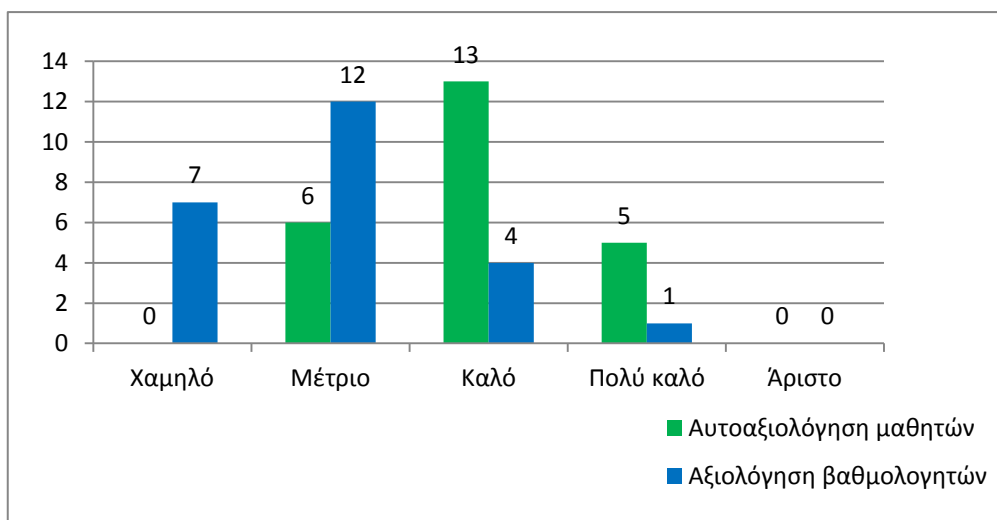
Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα, πριν τη διδακτική παρέμβαση κανείς μαθητής δεν κατέταξε το κείμενό του στο χαμηλό επίπεδο, σε αντίθεση με την αξιολόγηση των βαθμολογητών, οι οποίοι στο αντίστοιχο επίπεδο κατέταξαν 7 μαθητές. Διαφορά απόψεων εντοπίζεται και στο μέτριο επίπεδο, όπου αυτο-κατατάχθηκαν 6 μαθητές σε αντίθεση με τους 12 μαθητές που κατέταξαν οι βαθμολογητές. Ακόμα μεγαλύτερη απόκλιση προκύπτει για το μέτριο επίπεδο, στο οποίο κατέταξαν το κείμενό τους 13 μαθητές έναντι 4 κατά την κρίση των βαθμολογητών. Τέλος, 5 μαθητές αξιολόγησαν πολύ καλό το κείμενό τους, ενώ οι βαθμολογητές θεώρησαν μόνο το κείμενο 1 μαθητή πολύ καλό. Στο άριστο υπήρξε συμφωνία απόψεων.

Μετά την παρέμβαση 1 μαθητής έκρινε το κείμενό του χαμηλών επιδόσεων, ενώ 2 κείμενα κατέταξαν στο ίδιο επίπεδο οι βαθμολογητές, 11 μαθητές έκριναν το κείμενό τους μέτριο έναντι 9 κατά την κρίση των βαθμολογητών, 12 μαθητές το αξιολόγησαν ως καλό έναντι 9 κειμένων που αξιολογήθηκαν στο ίδιο επίπεδο από τους βαθμολογητές. Τέλος, ενώ κανείς μαθητής δεν έκρινε το κείμενό του πολύ καλό, οι βαθμολογητές κατέταξαν στο επίπεδο αυτό 4 μαθητές. Στο άριστο επίπεδο υπήρξε και πάλι συμφωνία απόψεων.

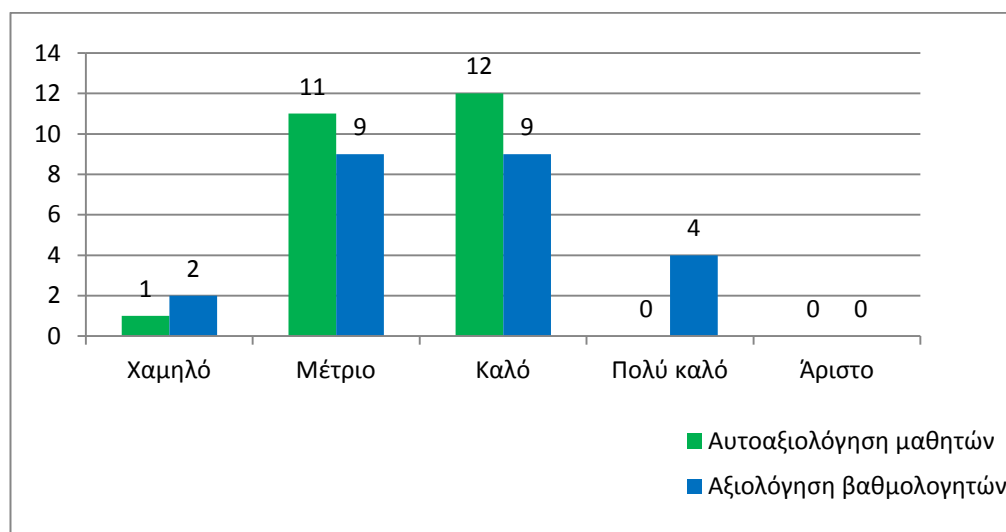
Συμπερασματικά, ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση οι περισσότεροι μαθητές υπερτιμούσαν την ποιότητα του κειμένου που παρήγαγαν, μετά από αυτήν φαίνονται ικανότεροι να αξιολογούν εύστοχα τις επιδόσεις τους.

Οι πληροφορίες που προηγούνται παρουσιάζονται οπτικοποιημένες στο ακόλουθο γράφημα.

Γράφημα 7.12.: Κατάταξη των κειμένων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) σε επίπεδα επίδοσης από τους ίδιους και τους βαθμολογητές πριν τη διδακτική παρέμβαση.



Γράφημα 7.13.: Κατάταξη των κειμένων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) σε επίπεδα επίδοσης από τους ίδιους και τους βαθμολογητές μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαιώνονται και από τη στατιστική επεξεργασία της αξιολόγησης του αρχικού και τελικού κειμένου που έγραψαν οι μαθητές τόσο από τους ίδιους όσο και από τους βαθμολογητές και συγκεκριμένα από τον έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ των αξιολογήσεων με το Paired Sample t-test κριτήριο για εξαρτημένα δείγματα και το αντίστοιχο μη παραμετρικό (βλ. υποσ. 121). Στόχος είναι να διερευνηθεί στατιστικά αν υπάρχει απόκλιση ή σύγκλιση μεταξύ των αξιολογήσεων και αν μεταβάλλεται μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.24.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που προέκυψαν από την αξιολόγηση του αρχικού και τελικού κειμένου από τους μαθητές της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) και από τους βαθμολογητές. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων μεταξύ των αξιολογήσεων στις δύο μετρήσεις.

	Αξιολόγηση μαθητών	Αξιολόγηση βαθμολογητών	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
			t- test			Wilcoxon	
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p	z	p
Πριν την παρέμβαση	2,96 (0,690)	1,96 (0,806)	-5,254	23	< 0,001	-3,572	< 0,001
Μετά την παρέμβαση	2,46 (0,588)	2,63 (0,875)	0,749	23	0,461	-0,790	0,430

Στον πίνακα 7.24. αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) που προέκυψαν από την αξιολόγηση του αρχικού και του τελικού κειμένου που παρήγαγαν οι μαθητές της δεύτερης πειραματικής ομάδας τόσο από τους ίδιους και όσο και από τους βαθμολογητές. Μονάδα αξιολόγησης ήταν τα πέντε επίπεδα επίδοσης (χαμηλό, μέτριο, καλό, πολύ καλό, άριστο). Αναγράφονται, επίσης, οι τιμές που προέκυψαν από τον παραμετρικό και μη παραμετρικό έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων και η αντίστοιχη στατιστική σημαντικότητα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα, η διαφορά του μέσου όρου που προέκυψε από την αξιολόγηση του αρχικού κειμένου που έγραψαν οι μαθητές από τους ίδιους (2,96 με τυπική απόκλιση 0,690) και από τους βαθμολογητές (μέσος όρος 1,96 με τυπική απόκλιση 0,806) αποκλίνουν στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους [$t(25) = -5,254$ και $p < 0,001/z = -3,572$ και $p < 0,001$]. Η απόκλιση αυτή ανατρέπεται στην αξιολόγηση του τελικού κειμένου, όπου ο μέσος όρος της αξιολόγησης από τους ίδιους τους μαθητές (2,46 με τυπική απόκλιση 0,588) προσεγγίζει το μέσο όρο της αξιολόγησης των βαθμολογητών (2,63 με τυπική απόκλιση 0,875), χωρίς η διαφορά να κρίνεται στατιστικά σημαντική [$t(25) = 0,749$ και $p = 0,461 > 0,05/z = -0,790$ και $p = 0,430 > 0,05$]. Επομένως, και σε αυτή την ομάδα οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση έδειξαν μεγαλύτερη ικανότητα να αυτο-ξιολογούν εύστοχα τις επιδόσεις τους.

7.1.2.2.3. Ομάδα ελέγχου (ΟΕ)

Πίνακας 7.25.: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ερώτηση 1η: Δυσκολεύτηκες να γράψεις την ομιλία; Ποια συγκεκριμένα εμπόδια συνάντησες;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση
Δεν απάντησαν	1 (3,8%)	0 (0%)
Απάντησαν ότι δεν είχαν αλλά είχαν	12 (46,2%)	15 (57,7%)
Δήλωσαν δυσκολίες αλλά δεν προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	7 (26,9%)	6 (23,1%)
Δήλωσαν δυσκολίες και προσδιόρισαν ακριβώς ποιες	6 (23,1%)	5 (19,2%)
Σύνολο	26 (100%)	26 (100%)

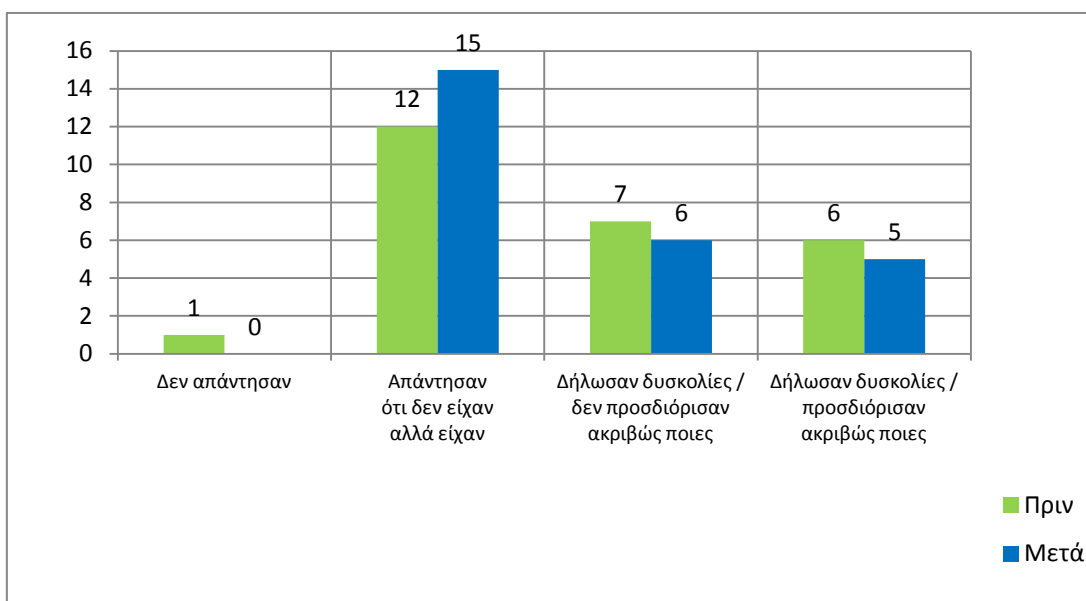
Στον πίνακα 7.25. εμφανίζονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της ομάδας ελέγχου που απάντησαν στις κατηγορίες που δημιουργήθηκαν κατά την ανάλυση των απαντήσεών τους στην πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ελέγχου των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους, η οποία διερευνά την ικανότητά τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι απαντήσεις των μαθητών συνεξετάστηκαν με την αξιολόγησή των κειμένων τους από τους βαθμολογητές. Στην πρώτη στήλη του πίνακα καταγράφονται οι κατηγορίες και στις άλλες δύο οι συχνότητες των μαθητών που απάντησαν σε κάθε κατηγορία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι δεν εντοπίζονται ιδιαίτερες μεταβολές ως προς την ικανότητα των μαθητών της ομάδας ελέγχου να αντιλαμβάνονται τις συγγραφικές τους δυσκολίες. Οι μισοί σχεδόν -12 μαθητές- της ομάδας δήλωσαν πριν τη διδακτική παρέμβαση ότι δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες στη συγγραφή, σε αντίθεση με την αξιολόγηση των κειμένων από τους βαθμολογητές που διαπίστωσαν προβλήματα, και ο αριθμός ήταν λίγο υψηλότερος -15 μαθητές- μετά τη διδακτική παρέμβαση. Οι 7 μαθητές που πριν δήλωσαν δυσκολίες χωρίς να προσδιορίσουν

ακριβώς ποιες και οι 6 που δήλωσαν δυσκολίες και προσδιόρισαν ακριβώς ποιες ήταν αυτές παρέμεινε σχεδόν ίδιος -6 και 5 αντίστοιχα- μετά την παρέμβαση που δέχτηκαν.

Οι πληροφορίες του πίνακα παρουσιάζονται οπτικοποιημένες στο παρακάτω γράφημα.

Γράφημα 7.14.: Κατανομή των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Πίνακας 7.26.: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ερώτηση 2^η: Γράψε όποιο σχόλιο ή παρατήρηση θέλεις που νομίζεις ότι θα βοηθούσε την καθηγήτριά σου να σου δείξει πώς να παράγεις κείμενα με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις δικές σου ανάγκες.		
Κατηγορίες απαντήσεων	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση
Δεν απάντησαν	7 (26,9%)	14 (53,8%)
Διαπίστωναν την ανάγκη βοήθειας, αλλά δεν έκαναν συγκεκριμένες υποδείξεις	2 (7,7%)	0 (0%)
Έκαναν γενικόλογες υποδείξεις	10 (38,5%)	11 (42,3%)
Έκαναν συγκεκριμένες και σαφείς υποδείξεις	3 (11,5%)	1 (3,8%)
Δήλωσαν ότι δεν είχαν ανάγκη βοήθειας	4 (15,4%)	0 (0%)
Σύνολο	26 (100%)	26 (100%)

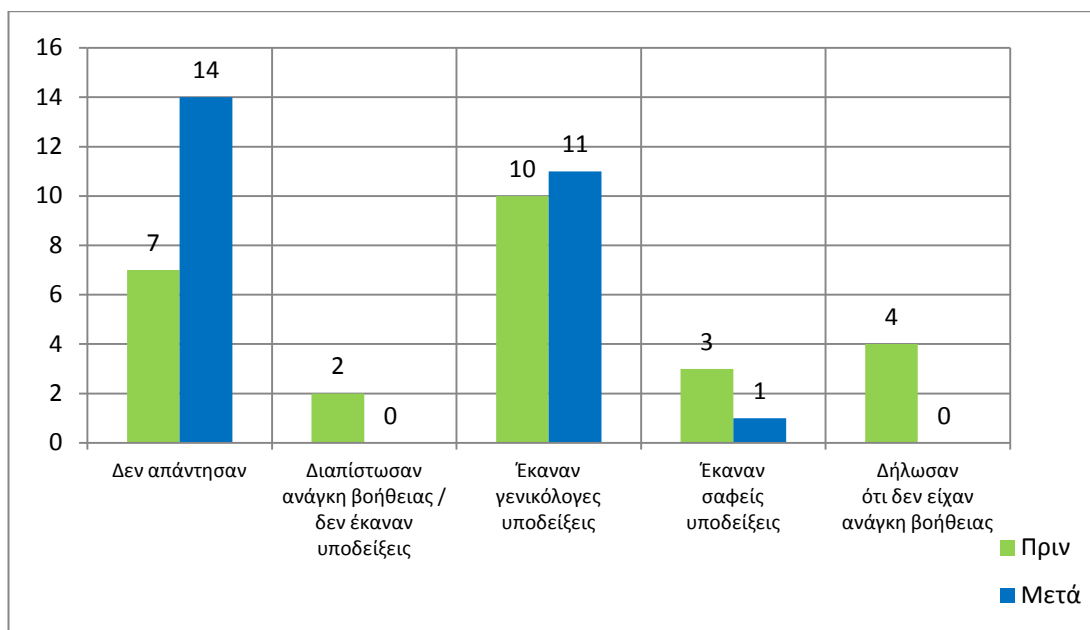
Στον πίνακα 7.26 έχουν καταχωρηθεί οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της ομάδας ελέγχου που κατατάχθηκαν στις κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεών τους στη δεύτερη ερώτηση του ερωτηματολογίου ελέγχου των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους. Η ερώτηση διερευνά την ικανότητά τους να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Στην πρώτη στήλη του πίνακα καταχωρούνται οι κατηγορίες απαντήσεων και στις άλλες δύο οι συχνότητες των μαθητών που απάντησαν σε κάθε κατηγορία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση αντίστοιχα.

Τα δεδομένα του πίνακα δείχνουν ότι οι 7 μαθητές της αρχικής μέτρησης που δεν απάντησαν αυξήθηκαν σε 14 στην τελική. Επίσης, αν και μετά τη διδακτική παρέμβαση δεν υπήρξε μαθητής ο οποίος να διαπιστώνει την ανάγκη βοήθειας, χωρίς ωστόσο να μπορεί να υποδείξει συγκεκριμένα γνωστικά αδιέξοδα, και κανείς ο οποίος να δηλώνει

ότι δεν έχει ανάγκη βοήθειας, ο αριθμός των μαθητών που έκαναν γενικόλογες υποδείξεις παρέμεινε σχεδόν αμετάβλητος και μόνο 1 μαθητής –έναντι των 3 πριν τη διδακτική παρέμβαση- περιέγραφε με σαφήνεια τις δυσκολίες της σκέψης του κατά τη συγγραφή. Επομένως, δε διαπιστώνεται κάποια θετική μεταβολή ως προς την ικανότητα των μαθητών να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά τη συγγραφή σε αυτή την ομάδα μετά την παρέμβαση που δέχτηκε.

Ακολουθεί γράφημα για την οπτικοποίηση των πληροφοριών του παραπάνω πίνακα.

Γράφημα 7.15.: Κατανομή των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Πίνακας 7.27.: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ερώτηση 3^η: Έκανες κάποια ενέργεια πριν αρχίσεις τη συγγραφή της ομιλίας ή κατά τη διάρκειά της που θεώρησες ότι θα μπορούσε να σε βοηθήσει να τη γράψεις καλύτερα και ευκολότερα;		
Κατηγορίες απαντήσεων	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση
Δεν έκαναν ενέργειες ή δεν απάντησαν	9 (34,6%)	14 (53,8%)
Απαντούσαν ότι έκαναν αλλά δεν έκαναν	8 (30,8%)	4 (15,4%)
Έκαναν επιφανειακές ενέργειες/ γενικόλογες απαντήσεις	4 (15,4%)	6 (23,1%)
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν τη συγγραφή	5 (19,2%)	2 (7,7%)
Έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν και σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο	26 (100%)	26 (100%)

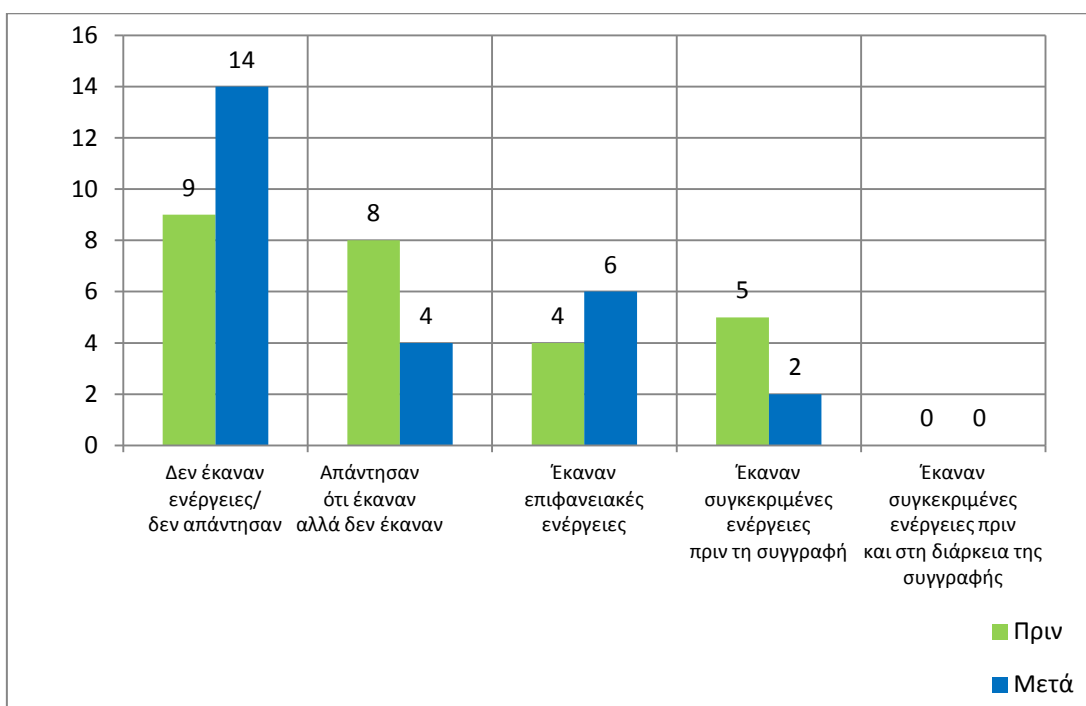
Στον πίνακα 7.27. αναγράφονται οι απόλυτες και σχετικές συχνότητες των μαθητών της ομάδας ελέγχου που κατατάχθηκαν στις κατηγορίες οι οποίες προέκυψαν από την επεξεργασία των απαντήσεών τους στην τρίτη ερώτηση του ερωτηματολογίου ελέγχου των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους σε συνδυασμό με την παρατήρηση της εκπαιδευτικού. Η ερώτηση διερευνά την ικανότητά τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Στην πρώτη στήλη του πίνακα καταγράφονται οι κατηγορίες απαντήσεων και στις άλλες δύο οι συχνότητες των μαθητών που απάντησαν σε κάθε κατηγορία πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση αντίστοιχα.

Σύμφωνα με τις πληροφορίες του πίνακα, οι 9 μαθητές που στην αρχική μέτρηση δεν έκαναν κάποιες ενέργειες ή δεν απάντησαν αυξήθηκαν στους 14 στην τελική μέτρηση. Οι 8 μαθητές που δήλωσαν αρχικά ότι έκαναν ενέργειες, σε αντίθεση με την

παρατήρηση της εκπαιδευτικού, μειώθηκαν σε τέσσερις στην τελική μέτρηση. Ο αριθμός των 4 μαθητών που πριν την παρέμβαση περιορίστηκαν σε επιφανειακές αλλαγές κατά τη συγγραφή παρουσίασε μικρή αύξηση (6 μαθητές) μετά από αυτήν, ενώ οι 5 μαθητές που στην αρχική μέτρηση έκαναν συγκεκριμένες ενέργειες πριν τη συγγραφή μειώθηκαν σε 2. Κανείς μαθητής, τέλος, ούτε στην αρχική μέτρηση ούτε στην τελική δεν έκανε συγκεκριμένες ενέργειες προγραμματισμού και καθοδήγησης της σκέψης του κατά τη συγγραφή.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι οι μεταβολές που σημειώθηκαν σχετικά με την ικανότητα των μαθητών να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους δε δείχνουν βελτίωση της αντίστοιχης μεταγνωστικής δεξιότητας. Αντίθετα, παρουσιάζεται μια περισσότερο αρνητική εικόνα για την ομάδα στην τελική μέτρηση σε σχέση με την αρχική.

Γράφημα 7.16.: Κατανομή των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) ως προς τις απαντήσεις τους στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Πίνακας 7.28.: Απόλυτες και σχετικές συχνότητες των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) στην ερώτηση ανίχνευσης της ικανότητάς τους να αυτοαξιολογούν την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

ΕΡΩΤΗΣΗ 4^η: Σε ποιες από τις παρακάτω κατηγορίες κατατάσσεις στο κείμενο που έγραψες;				
	Πριν τη διδακτική παρέμβαση		Μετά τη διδακτική παρέμβαση	
Επίπεδο αξιολόγησης	Αυτοαξιολόγηση μαθητών	Αξιολόγηση βαθμολογητών	Αυτοαξιολόγηση μαθητών	Αξιολόγηση βαθμολογητών
Χαμηλό	1 (3,8%)	11 (42,3%)	7 (26,9%)	17 (65,4%)
Μέτριο	14 (53,8%)	13 (50%)	10 (38,5%)	9 (34,6%)
Καλό	6 (23,1%)	2 (7,7%)	6 (23,1%)	0 (0%)
Πολύ καλό	4 (15,4%)	0 (0%)	3 (11,5%)	0 (0%)
Άριστο	1 (3,8%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Σύνολο	26 (100%)	26 (100%)	26 (100%)	26 (100%)

Στον πίνακα 7.28. αναγράφονται οι συχνότητες που αφορούν στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται πόσοι μαθητές κατέταξαν το γραπτό τους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση στο καθένα από τα πέντε επίπεδα αξιολόγησης που ορίσαμε και πόσους κατέταξαν στα αντίστοιχα επίπεδα οι βαθμολογητές. Στόχος είναι μέσα από το συσχετισμό των αξιολογήσεων να συναγάγουμε συμπεράσματα για την ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν την επίδοσή τους.

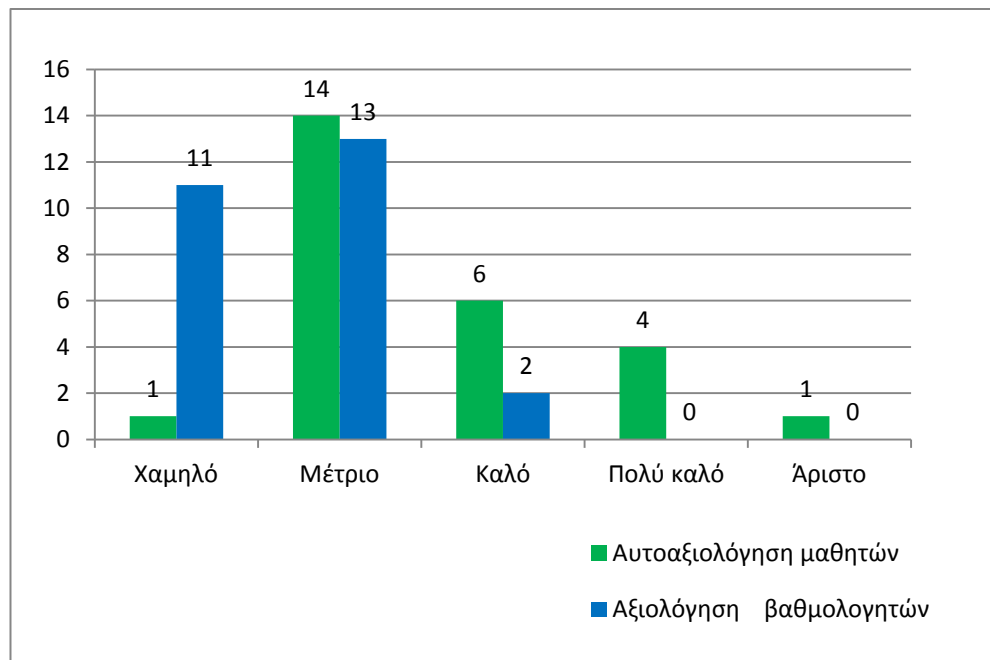
Όπως δείχνουν οι πληροφορίες του πίνακα, πριν την παρέμβαση μόλις 1 μαθητής κατέταξε το κείμενό του σε χαμηλό επίπεδο, ενώ οι βαθμολογητές στο επίπεδο αυτό κατέταξαν 11 μαθητές. Συμφωνία απόψεων σχεδόν μεταξύ μαθητών και βαθμολογητών εντοπίζεται όσον αφορά μέτριες επιδόσεις, εφόσον 14 και 13 μαθητές κατατάχθηκαν στο επίπεδο αυτό από μαθητές και βαθμολογητές αντίστοιχα. Οι υπόλοιποι 11 μαθητές έκριναν το κείμενό τους ποιοτικότερο (6 το κατέταξαν σε καλό επίπεδο, 4 σε πολύ καλό και 1 σε άριστο) σε αντίθεση με τους βαθμολογητές που από το σύνολο αυτών των μαθητών 2 μόνο κατέταξαν στο καλό επίπεδο και κανένα στα επόμενα.

Η απόκλιση μεταξύ αυτο-αξιολογήσεων και ετερο-αξιολογήσεων συνεχίζει να υπάρχει και μετά την παρέμβαση. Ενώ, δηλαδή, οι βαθμολογητές κατέταξαν όλα τα

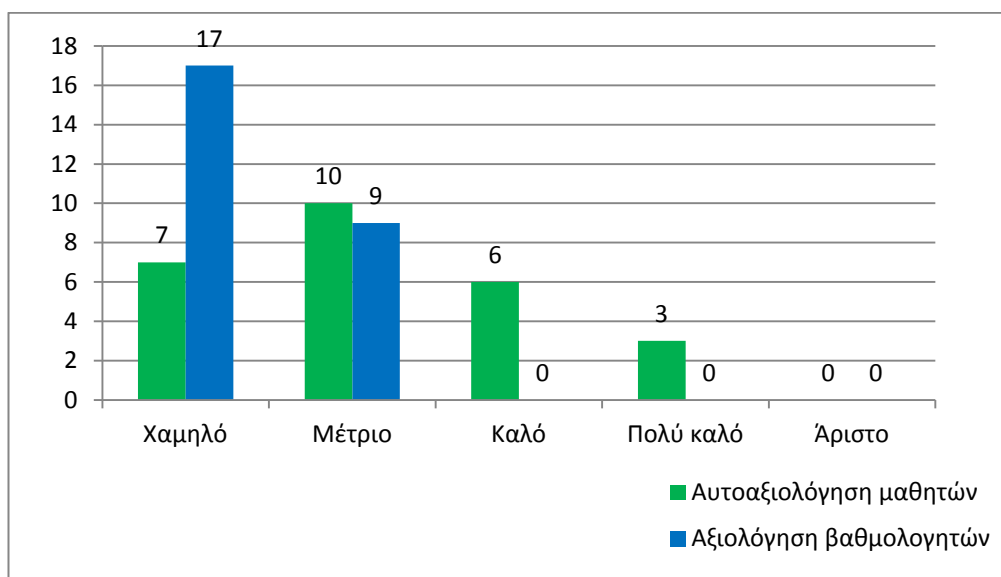
κείμενα σε χαμηλό (17 μαθητές) και μέτριο επίπεδο (9 μαθητές), 17 από τους μαθητές (7 και 10) αυτο-κατατάχθηκαν στα αντίστοιχα επίπεδα και οι υπόλοιποι 9 κατέταξαν το κείμενό τους σε καλό και πολύ καλό επίπεδο (6 και 3 μαθητές αντίστοιχα). Διαπιστώνεται, επομένως, ότι η διδασκαλία που δέχτηκαν οι μαθητές δεν τους βοήθησε να αυτο-αξιολογούν τις συγγραφικές τους επιδόσεις.

Στα γραφήματα που ακολουθούν παρουσιάζονται οπτικοποιημένα τα παραπάνω δεδομένα.

Γράφημα 7.17.: Κατάταξη των κειμένων των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) σε επίπεδα επίδοσης από τους ίδιους και τους βαθμολογητές πριν τη διδακτική παρέμβαση.



Γράφημα 7.18.: Κατάταξη των κειμένων των μαθητών της ομάδας ελέγχου (OE) σε επίπεδα επίδοσης από τους ίδιους και τους βαθμολογητές μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Προς επιβεβαίωση των παραπάνω συμπερασμάτων ελέγξαμε τη διαφορά των μέσων όρων μεταξύ της αξιολόγησης του αρχικού και τελικού κειμένου από τους ίδιους τους μαθητές και από τους βαθμολογητές -στην αντίστοιχη κλίμακα- με στόχο να διερευνήσουμε αν οι αποκλίσεις που προαναφέραμε μεταξύ των αξιολογήσεων είναι στατιστικά σημαντικές. Για τον έλεγχο αξιοποιήθηκε, όπως και για τις προηγούμενες ομάδες, το Paired Sample t-test.

Πίνακας 7.29.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις που προέκυψαν από την αξιολόγηση του αρχικού και τελικού κειμένου από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου (OE) και από τους βαθμολογητές. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων μεταξύ των αξιολογήσεων στις δύο μετρήσεις.

	Αξιολόγηση μαθητών	Αξιολόγηση βαθμολογητών	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
			t- test			Wilcoxon	
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p	z	p
Πριν την παρέμβαση	2,62 (0,941)	1,65 (0,629)	-5,116	25	< 0,001	-3,943	< 0,001
Μετά την παρέμβαση	2,19 (0,981)	1,35 (0,485)	-4,282	25	< 0,001	-3,331	0,001

Στον πίνακα 7.29 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) που προέκυψαν από την αξιολόγηση του αρχικού και του τελικού κειμένου που παρήγαγαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου τόσο από τους ίδιους και όσο και από τους βαθμολογητές. Μονάδα αξιολόγησης ήταν τα πέντε επίπεδα επίδοσης (χαμηλό, μέτριο, καλό, πολύ καλό, άριστο). Παρουσιάζονται, επίσης, οι τιμές που προέκυψαν από τον παραμετρικό και μη παραμετρικό έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων και η αντίστοιχη στατιστική σημαντικότητα.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα, οι μαθητές κατέταξαν το αρχικό κείμενο που έγραψαν σε επίπεδο υψηλότερο κατά μέσο όρο (2,62 με τυπική απόκλιση 0,941) από το επίπεδο στο οποίο το κατέταξαν οι βαθμολογητές (1,65 με τυπική απόκλιση 0,629). Η διαφορά των μέσων όρων κρίνεται στατιστικά σημαντική [$t(25) = -5,116$ και $p < 0,001/z = -3,943$ και $p < 0,001$]. Στο τελικό κείμενο η απόκλιση των μέσων όρων (2,19 με τυπική απόκλιση 0,981 κατά την αξιολόγηση των μαθητών έναντι 1,35 με τυπική απόκλιση 0,485 κατά την αξιολόγηση των βαθμολογητών) παραμένει στατιστικά σημαντική [$t(25) = -4,282$ και $p < 0,001/z = -3,331$ και $p = 0,001 < 0,05$]. Επομένως, η παρέμβαση που δέχτηκαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν προκάλεσε κάποια μεταβολή όσον αφορά την ικανότητά τους να αυτο-αξιολογούν την επίδοσή τους.

7.1.3. Σύγκριση των ομάδων ως προς τη συγγραφική τους αυτο-εικόνα πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 5.4.3.5. η αυτο-εικόνα των μαθητών ως συγγραφέων αξιολογήθηκε με το ερωτηματολόγιο αυτο-αναφοράς «Οι απόψεις μου για τις ικανότητές μου στο μάθημα» όσον αφορά τις τέσσερις παραμέτρους της αυτο-εικόνας που αξιολογούνται στο ερωτηματολόγιο: τη γενική αυτο-αντίληψη, την αυτο-εκτίμηση, την αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές εικόνα που έχουν οι άλλοι για τις συγγραφικές τους ικανότητες και την αυτο-αποτελεσματικότητα.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο και ελέγχονται με τους κατάλληλους στατιστικούς ελέγχους τόσο οι διαφορές των επιδόσεων μεταξύ των ομάδων όσο και εντός αυτών πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στόχος είναι η διερεύνηση των μεταβολών που επέφεραν οι διδακτικές παρεμβάσεις στις αντιλήψεις των μαθητών για τις συγγραφικές τους

ικανότητες. Προηγούνται οι συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων και ακολουθούν οι συγκρίσεις εντός κάθε ομάδας.

7.1.3.1. Συγκρίσεις μεταξύ των ομάδων

Πίνακας 7.30.: Μέσοι όροι (ΜΟ) και τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) της επίδοσης των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στο ερωτηματολόγιο διερεύνησης της συγγραφικής τους αυτο-εικόνας πριν τη διδακτική παρέμβαση.

ΑΡΧΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ			
Παράμετροι συγγραφικής αυτοεικόνας	ΟΠΤΝ Μ.Ο. (Τ.Α)	ΟΣΔ Μ.Ο. (Τ.Α)	ΟΕ Μ.Ο. (Τ.Α)
Αυτοαντίληψη	2,773 (0,487)	2,667 (0,520)	2,896 (0,555)
Αυτο-εκτίμηση	2,592 (0,653)	2,742 (0,500)	2,873 (0,677)
Αντιλαμβανόμενη εικόνα των άλλων	2,054 (0,613)	(2,333) (0,623)	2,400 (0,676)
Αυτο-αποτελεσματικότητα	2,692 (0,768)	2,667 (0,539)	2,792 (0,666)

Στον πίνακα 7.30. έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων (ΟΠΤΝ και ΟΣΔ) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) στις τέσσερις παραμέτρους του ερωτηματολογίου «Οι απόψεις μου για τις ικανότητές μου στο μάθημα» πριν τη διδακτική παρέμβαση. Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ των ομάδων στην αρχική μέτρηση έγινε με την πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA)¹²².

¹²² Όσον αφορά τον έλεγχο των προϋποθέσεων (εκτός της ανεξαρτησίας των δειγμάτων και των αριθμητικών δεδομένων που είναι αυτονόητα) ισχύουν τα εξής: ο έλεγχος της ομοιογένειας των διακυμάνσεων με το test του Levene έδειξε ότι η προϋπόθεση της ομοιογένειας δεν παραβιάζεται για καμία από τις τέσσερις εξαρτημένες μεταβλητές, οι συγκρινόμενες ομάδες έχουν κανονική μορφή κατανομής, οι δείκτες συνάφειας μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών είναι μετρίου προς υψηλού βαθμού (από 0,397 έως 0,671), δεν υπάρχει ανομοιογένεια των δεδομένων σε πολυμεταβλητό επίπεδο (ο δείκτης πολυμεταβλητής ομοιογένειας κατά το Box's M test είναι $F(20,18896,429) = 1,104$, $p = 0,336 > 0,05$). Τα κατάλληλα γραφήματα, τέλος, δείχνουν ευθύγραμμη συσχέτιση των εξαρτημένων μεταβλητών και τυχαία κατανομή υπολοίπων.

Όπως προέκυψε από τη στατιστική επεξεργασία ο πολυμεταβλητός δείκτης Λ του Wilks ισούται με 0,890 και αντιστοιχεί σε $F(8,140)= 1,051$, $p= 0,401$. επομένως η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (διδασκτική παρέμβαση) στις εξαρτημένες (παράμετροι της συγγραφικής αυτο-εικόνας) δεν είναι στατιστικά σημαντική. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται και από τις μονομεταβλητές αναλύσεις, οι οποίες έδειξαν ότι δεν υπάρχει επίδραση στατιστικά σημαντική της ανεξάρτητης μεταβλητής σε καμιά από τις παραμέτρους της συγγραφικής αυτο-εικόνας με $p= 0,303 > 0,05$ για την «αυτο-αντίληψη», $p= 0,267 > 0,05$ για την «αυτο-εκτίμηση», $p= 0,125 > 0,05$ για την αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές εικόνα των άλλων για τις συγγραφικές τους ικανότητες και $p= 0,778 > 0,05$ για την «αυτο-αποτελεσματικότητα».

Πίνακας 7.31.: Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) της επίδοσης των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στο ερωτηματολόγιο διερεύνησης της συγγραφικής τους αυτο-εικόνας μετά τη διδασκτική παρέμβαση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

ΤΕΛΙΚΗ ΜΕΤΡΗΣΗ					
Παράμετροι συγγραφικής αυτοεικόνας	Μ.Ο. (Τ.Α)			Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας	
	ΟΠΤΝ	ΟΣΔ	ΟΕ	Bonferroni	p
Αυτοαντίληψη	3,158 (0,572)	2,867 (0,402)	2,877 (0,717)	-	0,135
Αυτο-εκτίμηση	3,327 (0,714)	3,025 (0,512)	2,827 (0,733)	1-3*	0,029
Αντιλαμβανόμενη εικόνα των άλλων	2,623 (0,653)	2,508 (0,657)	2,254 (0,694)	-	0,133
Αυτο- αποτελεσματικότητα	3,439 (0,630)	2,842 (0,670)	2,708 (0,718)	1-2* 1-3*	<0,001

Ο αστερίσκος σημαίνει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων που συνοδεύει. Επίσης, 1=ΟΠΤΝ, 2=ΟΣΔ, 3=ΟΕ.

Στον πίνακα 7.31 αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων (ΟΠΤΝ και ΟΣΔ) και της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) στις τέσσερις παραμέτρους του ερωτηματολογίου «Οι απόψεις μου για τις ικανότητές μου στο μάθημα» μετά τη διδασκτική παρέμβαση.

Ο έλεγχος των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ των ομάδων έγινε με την πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA)¹²³. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο πολυμεταβλητός δείκτης Λ του Wilks ισούται με 0,767 και αντιστοιχεί σε $F(8,140) = 2,482$, $p = 0,015 < 0,05$ και $\eta^2 = 0,124$. Η περαιτέρω εξέταση των μονομεταβλητών αναλύσεων έδειξε ότι η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης (ανεξάρτητη μεταβλητή) είναι στατιστικά ασήμαντη για τις παραμέτρους «αυτο-αντίληψη» με $F(2,73) = 2,060$, $p = 0,135 > 0,05$ και για την παράμετρο «αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές εικόνα των άλλων για τη συγγραφική ικανότητα» με $F(2,73) = 2,072$, $p = 0,133$. Αντίθετα, στατιστικά σημαντική παρουσιάστηκε η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην παράμετρο «αυτο-εκτίμηση» με $F(2,73) = 3,733$, $p = 0,029 < 0,05$ και $\eta^2 = 0,093$ και για την παράμετρο «αυτο-αποτελεσματικότητα» με $F(2,73) = 8,615$, $p < 0,001$ και $\eta^2 = 0,191$.

Στις παραμέτρους αυτές έγιναν οι εκ των υστέρων (post hoc) μεταξύ των ζευγών συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni, για να εντοπιστεί σε ποιο ζευγάρι των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου χρεώνεται η διαφορά. Έτσι, στην παράμετρο «αυτο-εκτίμηση» η διαφορά εντοπίστηκε μεταξύ της ΟΠΤΝ που σημείωσε μεγαλύτερο μέσο όρο (ΜΟ= 3,327 και τυπική απόκλιση 0,714) και της ΟΕ (ΜΟ= 2,827 και τυπική απόκλιση 0,733) με $p = 0,029 < 0,05$ και $d = 0,7$, ενώ στην παράμετρο «αυτο-αποτελεσματικότητα» η διαφορά παρουσιάζεται μεταξύ της ΟΠΤΝ (ΜΟ= 3,439 και τυπική απόκλιση 0,630) και της ΟΣΔ (ΜΟ= 2,842 και τυπική απόκλιση 0,670) με $p = 0,008 < 0,05$ και $d = 0,94$ και μεταξύ της ΟΠΤΝ και της ΟΕ (ΜΟ= 2,708 και τυπική απόκλιση 0,718) με $p < 0,001$ και $d = 1,1$.

Συμπεραίνουμε, επομένως, ότι το πρόγραμμα της διδακτικής παρέμβασης που δέχτηκε η πρώτη πειραματική ομάδα επέδρασε περισσότερο θετικά στη συγγραφική αυτο-εικόνα των μαθητών σε σχέση με το πρόγραμμα που δέχτηκε η δεύτερη μόνο στην παράμετρο «αυτο-αποτελεσματικότητα», ενώ σε σχέση με την ομάδα ελέγχου επέδρασε θετικότερα εκτός από την παράμετρο «αυτο-αποτελεσματικότητα» και στην παράμετρο «αυτο-εκτίμηση». Το ποσοστό της επίδρασης της αντίστοιχης διδακτικής

¹²³ Όσον αφορά τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή του κριτηρίου οι συγκρινόμενες ομάδες έχουν την ίδια διασπορά, οι δείκτες συνάφειας μεταξύ των εξαρτημένων μεταβλητών είναι μετρίου προς υψηλού βαθμού (μεταξύ 0,439 έως 0,651) και ο δείκτης πολυμεταβλητής ομοιογένειας είναι $F(20, 18896, 429) = 1,906$, $p = 0,009$ [επειδή το τεστ Box's M που χρησιμοποιεί το SPSS τείνει να δίνει στατιστικά σημαντικές διαφορές με ευκολία, οι ερευνητές προτείνουν να λαμβάνεται για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,001$ (Παυλόπουλος, 2008)]. Τα κατάλληλα γραφήματα, επίσης, δείχνουν ευθύγραμμη συσχέτιση των εξαρτημένων μεταβλητών και τυχαία κατανομή υπολοίπων. Βέβαια, παραβιάζεται η προϋπόθεση της κανονικότητας της κατανομής σε κάποιες μεταβλητές και για κάποιες ομάδες (αναλυτικότερα βλ. υποσημείωση 133), όμως η MANOVA είναι σχετικά ανεκτική στην παραβίαση αυτής της προϋπόθεσης όταν το συνολικό μέγεθος του δείγματος είναι μεγάλο (Παυλόπουλος, 2008).

παρέμβασης, επίσης, είναι πολύ υψηλό, ειδικά για την «αυτο-αποτελεσματικότητα» όπως δείχνουν τα αντίστοιχα μεγέθη.

Ωστόσο, πέρα από τη σύγκριση των ομάδων μεταξύ τους, άρα και τον έλεγχο του βαθμού επίδρασης της μιας παρέμβασης έναντι της άλλης, διερευνήσαμε και πώς επέδρασε κάθε διδακτική παρέμβαση μεμονωμένα στην ομάδα που τη δέχτηκε. Αυτό έγινε με σύγκριση των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια κάθε ομάδας χωριστά πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, η οποία παρουσιάζεται παρακάτω.

7.1.3.2. Συγκρίσεις εντός των ομάδων

7.1.3.2.1. Πρώτη πειραματική ομάδα (ΟΠΤΝ)

Πίνακας 7.32.: Μέσοι όροι (Μ.Ο) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της συγγραφικής τους αυτο-εικόνας κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.

	Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας					
			t- test				Wilcoxon	
Παράμετροι της συγγραφικής αυτο-εικόνας	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p	Cohen's d	z	p
Αυτοαντίληψη	2,773 (0,487)	3,158 (0,572)	-3,531	25	0,002	-0,72	-3,170	0,002
Αυτο-εκτίμηση	2,592 (0,653)	3,327 (0,714)	-6,189	25	< 0,001	-1,07	-3,922	< 0,001
Αντιλαμβανόμενη εικόνα των άλλων	2,054 (0,613)	2,623 (0,653)	-5,191	25	< 0,001	-0,9	-3,432	0,001
Αυτο-αποτελεσματικότητα	2,692 (0,768)	3,439 (0,630)	-5,211	25	< 0,001	-1,06	-3,793	< 0,001

Στον πίνακα 7.32. παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της πρώτης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) στις τέσσερις πτυχές ως προς τις οποίες αξιολογήθηκε η συγγραφική τους αυτο-εικόνα τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση. Συγκεκριμένα, αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των απαντήσεων, οι διαφορές που προέκυψαν (t-values), βαθμοί ελευθερίας, στατιστική σημαντικότητα (p) και μέγεθος επίδρασης (Cohen's d). Αναγράφονται, επίσης, οι τιμές z του μη παραμετρικού ελέγχου και η αντίστοιχη σημαντικότητα¹²⁴..

¹²⁴ Σχετικά με τις προϋποθέσεις για την εφαρμογή του κριτηρίου ο έλεγχος της ομοιογένειας των διακυμάνσεων με το test του Levene έδειξε ότι η προϋπόθεση της ομοιογένειας δεν παραβιάζεται για καμία από τις τέσσερις εξαρτημένες μεταβλητές τόσο στην αρχική όσο και την τελική μέτρηση, όμως σύμφωνα με το test Shapiro Wilk η κανονικότητα της κατανομής παραβιάζεται κατά την αρχική μέτρηση για την παράμετρο «αυτο-αντίληψη» στην ΟΠΤΝ ($p=0,048 > 0,05$) και για την παράμετρο «αυτο-αποτελεσματικότητα» για την ΟΕ ($p=0,007 > 0,05$), ενώ στην τελική παραβιάζεται για την παράμετρο «αυτο-αντίληψη» στην ΟΠΤΝ ($p=0,038$). Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε και το μη παραμετρικό κριτήριο ελέγχου των διαφορών.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα στην πρώτη παράμετρο, την αυτο-αντίληψη, ο μέσος όρος των απαντήσεων στην αρχική μέτρηση ήταν 2,773 (με τυπική απόκλιση 0,487) και στην τελική 3,158 (με τυπική απόκλιση 0,572). Η διαφορά των μέσων όρων κρίνεται στατιστικά σημαντική σύμφωνα και με το παραμετρικό κριτήριο [$t(25) = -3,531$ και $p = 0,002 < 0,05$]/ $z = -3,170$, $p = 0,002 < 0,05$ και $d = -0,72$].

Όσον αφορά τη δεύτερη πτυχή του ερωτηματολογίου, την αυτο-εκτίμηση, η διαφορά των μέσων όρων των απαντήσεων είναι υπέρ της τελικής μέτρησης (2,592 με τυπική απόκλιση 0,653 vs 3,327 με τυπική απόκλιση 0,714) και κρίνεται στατιστικά σημαντική, εφόσον $t(25) = -6,189$ και $p < 0,001$ / $z = -3,922$ και $p < 0,001$]. Πολύ υψηλό είναι και το μέγεθος επίδρασης στη συγκεκριμένη παράμετρο ($d = -1,07$).

Στην παράμετρο που αναφέρεται στο ποια εικόνα νομίζουν οι μαθητές ότι έχουν οι άλλοι για τις συγγραφικές τους ικανότητες, η σύγκριση των μέσων όρων της αρχικής και της τελικής μέτρησης δίνει παρόμοια αποτελέσματα με τις άλλες παραμέτρους. Δηλαδή η διαφορά του μέσου όρου των απαντήσεων (2,054 με τυπική απόκλιση 0,613 vs 2,623 με τυπική απόκλιση 0,653) είναι υπέρ της τελικής μέτρησης και στατιστικά σημαντική [$t(25) = -5,191$ και $p < 0,001$ / $z = -3,432$ και $p = 0,001 < 0,05$], με μέγεθος επίδρασης, επίσης, υψηλό ($d = -0,9$).

Ίδια περίπου αποτελέσματα έδωσε, τέλος, ο έλεγχος των διαφορών και στην παράμετρο «αυτο-αποτελεσματικότητα», εφόσον η διαφορά των μέσων όρων (2,692 με τυπική απόκλιση 0,768 vs 3,439 με τυπική απόκλιση 0,630) είναι υπέρ της τελικής μέτρησης και στατιστικά σημαντική με $t(25) = -5,211$ και $p < 0,001$ / $z = -3,793$ και $p < 0,001$. Η διαφορά και στην παράμετρο αυτή συνοδεύεται από πολύ υψηλό μέγεθος επίδρασης ($d = -1,06$).

Επομένως, διαπιστώνεται ότι η διδακτική παρέμβαση επηρέασε την αυτο-εικόνα των μαθητών και στις τέσσερις πτυχές που τη συνιστούν. Οι γνωστικές και συναισθηματικές αξιολογήσεις των μαθητών για τις συγγραφικές τους ικανότητες, που αντιπροσωπεύουν την αυτο-αντίληψη και την αυτο-εκτίμηση αντίστοιχα, είναι θετικότερες. Θεωρούν, επίσης, ότι και οι άλλοι αντιλαμβάνονται θετικότερα τις συγγραφικές τους ικανότητες, ενώ ανέπτυξαν μεγαλύτερες προσδοκίες για τις επιδόσεις τους σε συγγραφικά έργα.

7.1.3.2.2. Δεύτερη πειραματική ομάδα (ΟΣΔ)

Πίνακας 7.33.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΣΔ) στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της συγγραφικής τους αυτο-εικόνας κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.

	Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
			t- test			Wilcoxon	
Παράμετροι της συγγραφικής αυτο-εικόνας	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p	z	p
Αυτο-αντίληψη	2,667 (0,520)	2,867 (0,402)	-1,813	23	0,083	-1,691	0,091
Αυτο-εκτίμηση	2,742 (0,500)	3,025 (0,512)	-1,911	23	0,069	-2,040	0,041
Αντιλαμβανόμενη εικόνα των άλλων	(2,333) (0,623)	2,508 (0,657)	-1,163	23	0,257	-1,340	0,180
Αυτο-αποτελεσματικότητα	2,667 (0,539)	2,842 (0,670)	-1,530	23	0,140	-1,506	0,132

Στον πίνακα 7.33. παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της δεύτερης πειραματικής ομάδας (ΟΠΤΝ) στις τέσσερις πτυχές ως προς τις οποίες αξιολογήθηκε η συγγραφική τους αυτο-εικόνα κατά την αρχική και στην τελική μέτρηση. Συγκεκριμένα, αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.) και οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) των απαντήσεων, οι τιμές που προέκυψαν από τον παραμετρικό (t-values, βαθμοί ελευθερίας) και μη παραμετρικό έλεγχο (τιμές z) και η αντίστοιχη στατιστική σημαντικότητα.

Στην παράμετρο «αυτο- αντίληψη» η διαφορά των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών (2,667 με τυπική απόκλιση 0,520 vs 2,867 και τυπική απόκλιση 0,402) είναι υπέρ της τελικής μέτρησης, δεν κρίνεται, όμως, στατιστικά σημαντική [$t(23) = -1,813$ και $p = 0,083 > 0,05$ / $z = -1,691$ και $p = 0,091 > 0,05$].

Στην παράμετρο «αυτο- εκτίμηση» ο μέσος όρος των απαντήσεων των μαθητών στην αρχική μέτρηση (2,742 με τυπική απόκλιση 0,500) είναι μικρότερος από τον αντίστοιχο στην τελική (3,025 με τυπική απόκλιση 0,512). Αν και η διαφορά των μέσων όρων είναι εμφανής, ο παραμετρικός έλεγχος δεν την κρίνει στατιστικά σημαντική, εφόσον $t(23) = -1,911$ και $p = 0,069 > 0,05$. Ωστόσο, ο μη παραμετρικός

έλεγχος κρίνει τη διαφορά στατιστικά σημαντική με $z = -2,040$ και $p = 0,041 > 0,05$ με οριακό το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Μέτριο κρίθηκε και το μέγεθος επίδρασης ($d = -0,56$).

Στην παράμετρο «Αντιλαμβανόμενη εικόνα των άλλων για τις συγγραφικές τους ικανότητες», τέλος, η μέση τιμή στην αρχική μέτρηση (2,333 με τυπική απόκλιση 0,623) είναι μικρότερη από την αντίστοιχη τελική (2,508 και τυπική απόκλιση 0,657), αλλά η διαφορά τους δεν αρκεί για να κριθεί στατιστικά σημαντική [$t(23) = -1,163$ και $p = 0,257 > 0,05$ / $z = -1,340$ και $p = 0,180$].

Στην παράμετρο «αυτο- αποτελεσματικότητα» ο μέσος όρος στην τελική μέτρηση αυξάνεται σε σχέση με την αρχική (2,667 και τυπική απόκλιση 0,539 vs 2,842 και τυπική απόκλιση 0,670), ωστόσο η διαφορά που προκύπτει δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική [$t(23) = -1,530$ και $p = 0,140 > 0,05$ / $z = -1,506$ και $p = 0,132 > 0,05$].

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, επομένως, ενίσχυσε την αυτο-εικόνα των μαθητών ως συγγραφέων και στις τέσσερις παραμέτρους, όχι όμως στο βαθμό που θα έπρεπε για να κριθεί σημαντική.

7.1.3.2.3. Ομάδα ελέγχου (ΟΕ)

Πίνακας 7.34.: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης της συγγραφικής τους αυτο-εικόνας κατά την αρχική και τελική μέτρηση. Έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των μέσων όρων στις δύο μετρήσεις.

	Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας				
			t- test			Wilcoxon	
Παράμετροι της συγγραφικής αυτο-εικόνας	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p	z	p
Αυτο-αντίληψη	2,896 (0,555)	2,877 (0,717)	0,147	25	0,884	-0,070	0,944
Αυτο-εκτίμηση	2,873 (0,677)	2,827 (0,733)	0,405	25	0,689	-1,466	0,143
Αντιλαμβανόμενη εικόνα των άλλων	2,400 (0,676)	2,254 (0,694)	1,149	25	0,262	-0,692	0,489
Αυτο- αποτελεσματικότητα	2,792 (0,666)	2,708 (0,718)	0,581	25	0,566	-0,403	0,687

Στον πίνακα 7.34. παρουσιάζονται τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου (ΟΕ) στις τέσσερις πτυχές ως προς τις οποίες αξιολογείται η συγγραφική τους αυτο-εικόνα στην αρχική και την τελική μέτρηση. Αναγράφονται, ειδικότερα, οι μέσοι όροι (ΜΟ) και οι τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των απαντήσεων, οι τιμές που προέκυψαν από τον παραμετρικό και μη παραμετρικό έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων και η αντίστοιχη στατιστική σημαντικότητα.

Όπως προέκυψε από τη στατιστική επεξεργασία, στην παράμετρο «αυτο-αντίληψη» η διαφορά των μέσων τιμών των απαντήσεων μεταξύ της αρχικής μέτρησης (2,896 με τυπική απόκλιση 0,555) και τελικής μέτρησης (2,877 με τυπική απόκλιση 0,717) είναι πολύ μικρή και στατιστικά μη σημαντική [$t(25) = 0,147$ και $p = 0,884 > 0,05$ / $z = -0,070$ με $p = 0,944 > 0,05$].

Η ίδια εικόνα διαμορφώνεται και στην παράμετρο «αυτο- εκτίμηση» στην οποία οι μέσες τιμές αρχικής και τελικής μέτρησης (2,873 με τυπική απόκλιση 0,677 vs 2,827

με τυπική απόκλιση 0,733) έχουν πολύ μικρή διαφορά και μη σημαντική στατιστικά [$t(25) = 0,405$ και $p = 0,689 > 0,05$ / $z = -1,466$ και $p = 0,143 > 0,05$].

Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει ο στατιστικός έλεγχος και για την παράμετρο «Αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές εικόνα των άλλων για τις συγγραφικές τους ικανότητες», όπου η διαφορά των μέσων όρων (2,400 με τυπική απόκλιση 0,676 vs 2,254 με τυπική απόκλιση 0,694) δεν είναι στατιστικά σημαντική $t(25) = 1,149$ και $p = 0,262 > 0,05$ / $z = -0,692$ και $p = 0,489 > 0,05$.

Τέλος, στην παράμετρο «αυτο- αποτελεσματικότητα» η διαφορά των μέσων όρων της αρχικής και της τελικής μέτρησης (2,792 με τυπική απόκλιση 0,666 vs 2,708 με τυπική απόκλιση 0,718 αντίστοιχα) δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική [$t(25) = 0,581$ και $p = 0,566 > 0,05$ / $z = -0,403$ και $p = 0,687 > 0,05$].

Επομένως, η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα δεν ενίσχυσε την αυτο-εικόνα των μαθητών ως συγγραφέων σε καμία από τις παραμέτρους που τη συνιστούν. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την ευεργετική επίδραση των προηγούμενων διδακτικών παρεμβάσεων στη συγγραφική αυτο-εικόνα των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Το δύσκολο για ένα μαθητή δεν είναι μόνο ότι πρέπει ως συγγραφέας να παράγει αποτελεσματικά και επικοινωνιακά κείμενα αλλά και ότι ως υποκείμενο μάθησης πρέπει να μάθει να γράφει, να αποκτήσει τη γνώση και την επιδεξιότητα (Rijlaarsdam & Couzijn, 2000; Bruning & Horn, 2000). Αυτή η διαπίστωση υπήρξε σημείο αφόρμησης για την παρούσα έρευνα. Ο κύριος προβληματισμός θα μπορούσε να συνοψιστεί στο ερώτημα ποιος τρόπος διδασκαλίας της συγγραφής και ειδικότερα της επιχειρηματολογίας, ενός κειμενικού είδους που προσθέτει στο σύνθετο έργο της συγγραφής μεγαλύτερη πολυπλοκότητα, είναι αποτελεσματικός για το σύνολο των μαθητών, δεδομένου ότι δε μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο τρόπο.

Για το σκοπό αυτό διενεργήθηκε μια έρευνα σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, της οποίας τα υποκείμενα ήταν οι μαθητές των τριών τμημάτων της Α΄ τάξης Λυκείου, εκ των οποίων τα δύο πρώτα αποτέλεσαν τις πειραματικές ομάδες και το τρίτο – στο οποίο η διδασκαλία έγινε σύμφωνα με τις υποδείξεις του αναλυτικού προγράμματος – την ομάδα ελέγχου. Κοινό θεωρητικό υπόβαθρο για το σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης στις πειραματικές ομάδες ήταν η κοινωνιογνωστική προσέγγιση του γραπτού λόγου, η οποία ενσωματώνει δυναμικά τους νοητικούς μηχανισμούς διαχείρισης του συγγραφικού έργου με τους κοινωνικούς/πολιτισμικούς παράγοντες ενεργοποίησης και υποστήριξης τους και με τις κειμενικές/επικοινωνιακές παραμέτρους του γραπτού λόγου. Και στις δύο περιπτώσεις οι μαθητές υποστηρίχτηκαν με στρατηγικές διδασκαλίας και με κοινωνικές/πολιτισμικές διευκολύνσεις και εργαλεία να αφομοιώσουν τις γνωστικές και μεταγνωστικές γνώσεις και δεξιότητες και να διαχειρίζονται το γνωστικό φορτίο της συγγραφής. Σημείο διαφοροποίησης μεταξύ τους ήταν η προσαρμογή των στρατηγικών, των διευκολύνσεων και των εργαλείων στους ισχυρούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών στην πρώτη ομάδα σε αντίθεση με τη δεύτερη, στην οποία εφαρμόστηκε κοινή στρατηγική διδασκαλίας για όλους τους μαθητές, η ομαδοσυνεργατική, και χρησιμοποιήθηκαν κοινά εργαλεία.

Η θεωρία στην οποία στηριχτήκαμε για να σχεδιάσουμε τη διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης, η οποία υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο με διαφορετικούς τρόπους - τύπους ευφυΐας- και

ότι η υπεροχή κάποιων ή ο συνδυασμός τους σε κάθε άτομο καθορίζει τη συμπεριφορά του στην επίτευξη των στόχων του.

Η έρευνα ήταν πολυμεθοδική και αξιοποίησε ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν σχετικά με την αποτελεσματικότητα των δύο παρεμβάσεων και τη μεταξύ τους σύγκριση σε γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο και συγκεκριμένα όσον αφορά την ενδυνάμωση των συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών, την αφομοίωση της μεταγνωστικής γνώσης και την απόκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για τη διαχείριση του συγγραφικού έργου, και την ενίσχυση της αυτο-εικόνας τους ως συγγραφέων.

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρείται η απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα και ο σχολιασμός τους με βάση τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και θεωρητικές απόψεις που αναφέρθηκαν στο πρώτο μέρος της εργασίας.

8.1. Επίδραση των διδακτικών παρεμβάσεων στις συγγραφικές επιδόσεις

Οι επιδόσεις των μαθητών στη συγγραφή επιχειρηματολογικού κειμένου κρίθηκαν από την αξιολόγηση δύο κειμένων που παρήγαγαν οι μαθητές –πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση- από δύο ανεξάρτητους προς την έρευνα βαθμολογητές. Τα κριτήρια βαθμολόγησης ήταν ολιστικά και αναλυτικά ως προς επιμέρους παραμέτρους, το περιεχόμενο, την οργάνωση, το λεξιλόγιο, το ύφος, τη σύνταξη και την ορθογραφία. Η διερεύνηση των πιθανών μεταβολών στις επιδόσεις τους έγινε με στατιστικούς ελέγχους εντός και μεταξύ των ομάδων με σκοπό να διερευνηθούν τα εξής ερωτήματα: α) αν η διαφοροποιημένη ως προς το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου ενισχύει τις συγγραφικές τους ικανότητες και β) αν είναι αποτελεσματικότερη ως προς την ενίσχυση των συγγραφικών τους ικανοτήτων από τη μη διαφοροποιημένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Ε. 1α. *Η διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου βελτιώνει τις συγγραφικές τους δεξιότητες;*

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας η πειραματική ομάδα που διδάχθηκε την παραγωγή γραπτού λόγου με στρατηγικές διδασκαλίας και υποστηρικτικά μέσα

σχεδιασμένα για τους ισχυρούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών παρουσίασε ιδιαίτερη βελτίωση στις συγγραφικές της επιδόσεις μετά τη διδακτική παρέμβαση με στατιστικά σημαντική διαφορά από τις επιδόσεις της πριν από αυτήν.

Το αποτέλεσμα αυτό αφορά τόσο το συνολικό βαθμό επίδοσης που συνυπολογίστηκε από την ολιστική και αναλυτική βαθμολόγηση, όσο και τις επιμέρους παραμέτρους ως προς τις οποίες βαθμολογήθηκαν αναλυτικά τα κείμενα των μαθητών. Όσον αφορά το βαθμό συνολικής επίδοσης αυξήθηκε στο τελικό κείμενο κατά 4,2 μονάδες, βελτίωση που εκφράστηκε και στην κατάταξη των μαθητών στα πέντε επίπεδα επίδοσης που ορίστηκαν, εφόσον παρουσιάστηκε ανοδική κινητικότητα: περισσότεροι από τους μισούς μαθητές, με εξαίρεση τρεις που κατατάχθηκαν σε μέτριο επίπεδο, κατατάχθηκαν στο «καλό» και αρκετοί στο «πολύ καλό». Εστιάζοντας ιδιαίτερα στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης των κειμένων, οι επιδόσεις των μαθητών ήταν σε όλες υψηλότερες σε σχέση με τις επιδόσεις στο αρχικό κείμενο με στατιστικά σημαντική διαφορά. Η μεγαλύτερη βελτίωση, ωστόσο, εντοπίστηκε στο περιεχόμενο, την οργάνωση και το ύφος.

Η επίδραση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών διαπιστώνεται και από τη σύγκριση των επιδόσεών της με τις αντίστοιχες της ομάδας ελέγχου, στην οποία υιοθετήθηκε η διδασκαλία που προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, πριν τη διδακτική παρέμβαση οι επιδόσεις των ομάδων ήταν σχεδόν όμοιες και η διαφορά των μέσων όρων τους δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Οι περισσότεροι μαθητές και στις δύο περιπτώσεις κατατάχθηκαν στο «χαμηλό» και «μέτριο» επίπεδο. Στην τελική μέτρηση, αντίθετα, η διαφορά που προέκυψε από τη σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων των μαθητών ήταν μεγάλη και στατιστικά σημαντική. Στις συγκρίσεις με τον εαυτό της η ομάδα ελέγχου μείωσε τις επιδόσεις της στη συγγραφή και η διαφορά που προέκυψε από την αρχική μέτρηση κρίνεται σε οριακό επίπεδο στατιστικά σημαντική κατά τον παραμετρικό έλεγχο (αν και δεν κρίνεται σημαντική από τον μη παραμετρικό). Η κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα επίδοσης παρουσίασε μικρή καθοδική πορεία, εφόσον μειώθηκε ο αριθμός των μαθητών «μετρίων» επιδόσεων και αυξήθηκε ο αντίστοιχος «χαμηλών». Οι επιδόσεις τους, επίσης, στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης δεν παρουσίασε βελτίωση μεταξύ των δύο μετρήσεων, αν και στην παράμετρο «περιεχόμενο» ο μη παραμετρικός έλεγχος δείχνει οριακά στατιστικώς σημαντική διαφορά υπέρ της αρχικής μέτρησης. Η μειωμένη επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου αντανακλά πιθανά την αδυναμία της «παραδοσιακής διδασκαλίας» όχι

μόνο να επικεντρώσει στις ουσιαστικές αδυναμίες των μαθητών, αλλά και να διεγείρει τα κίνητρά τους για τη συγγραφή και να προκαλέσει τη «δέσμευσή» τους στο συγγραφικό έργο, συμπεριφορά που περιγράφηκε στην ενότητα 2.5.1. Έτσι, θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε ίσως την «κόπωση» που έδειξαν οι μαθητές στη συγγραφή του τελικού κειμένου που παρήγαγαν, το οποίο αντιμετώπισαν ως μια υποχρέωση στην οποία έπρεπε να ανταποκριθούν τυπικά, με αποτέλεσμα το ενδεέστερο ποιοτικά κείμενο σε σχέση με εκείνο που παρήγαγαν στον αρχικό έλεγχο.

Αν και οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί, για να εξετάσουν τα αποτελέσματα στις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών μιας διδασκαλίας βασισμένης στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης είναι λιγοστές, όπως προέκυψε από τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση, όλες έχουν καταλήξει σε παρόμοια αποτελέσματα. Έρευνα της Moser (2007), η οποία σχεδίασε τις στρατηγικές διδασκαλίας, αφού εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στους τύπους νοημοσύνης φοιτητών και τις επιδόσεις τους σε επιμέρους παραμέτρους της συγγραφής (ανάπτυξη ιδεών, οργάνωση, ύφος, συνοχή, κειμενικές συμβάσεις) διαπίστωσε ενδυνάμωση των συγγραφικών τους δεξιοτήτων. Την ενίσχυση των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών που διδάχτηκαν την παραγωγή γραπτού λόγου μέσω στρατηγικών βασισμένων στους τύπους νοημοσύνης τους αναφέρει σε έρευνά της και η Poe (2000), η οποία αξιολογεί τους ισχυρούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών για να διδάξει τις συγγραφικές διαδικασίες, και η Young (1996), η οποία όμως δεν αναφέρεται στη διδασκαλία συγκεκριμένων συγγραφικών διαδικασιών. Σε πιο πρόσφατη έρευνά τους οι Looi Lin και Ghazali (2010) αξιολογούσαν στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου τη γλωσσική, τη λογικομαθηματική, την οπτικοχωρική και τις προσωπικές νοημοσύνες και διαπίστωσαν, επίσης, θετικές επιδράσεις στις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών.

E.1β. *Η διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου είναι αποτελεσματικότερη ως προς τη βελτίωση των συγγραφικών τους δεξιοτήτων από τη μη διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ της νοημοσύνης τους ομαδοσυνεργατική διδασκαλία;*

Βελτίωση των συγγραφικών της επιδόσεων παρουσίασε και η πειραματική ομάδα που δέχτηκε μη διαφοροποιημένη – ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Οι μαθητές είχαν κατά μέσο όρο υψηλότερες επιδόσεις στη συγγραφή του τελικού κειμένου και η διαφορά που προέκυψε από το μέσο όρο επίδοσης στο αρχικό κείμενο κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Η κατάταξή τους σε επίπεδα επίδοσης είχε πορεία ανοδική, με

τους περισσότερους μαθητές να συγκεντρώνονται στο «μέτριο» και «καλό» επίπεδο και λίγους στο «πολύ καλό», ενώ πριν οι μισοί συγκεντρώνονταν στο «μέτριο», πολύ λίγοι στο «καλό» και «πολύ καλό» και αρκετοί στο «χαμηλό». Στις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του κειμένου τους η στατιστικά σημαντική βελτίωση μεταξύ της αρχικής και τελικής μέτρησης εντοπίστηκε κυρίως στις παραμέτρους «οργάνωση» και «ύφος».

Η επίδραση της μη διαφοροποιημένης παρέμβασης στις συγγραφικές επιδόσεις των μαθητών επιβεβαιώνεται και από τη σύγκρισή της με τις αντίστοιχες επιδόσεις της ομάδας ελέγχου. Αν και η δεύτερη πειραματική ομάδα είχε αρχικά υψηλότερες συγγραφικές επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου και μάλιστα η διαφορά μεταξύ τους κρίθηκε στατιστικά σημαντική, η διαφορά συνέχισε να διατηρείται σημαντική και στην τελική μέτρηση, στην οποία όμως η ομάδα ελέγχου μείωσε ακόμη περισσότερο τις επιδόσεις της. Οι μαθητές, επίσης, της δεύτερης πειραματικής ομάδας παρουσίασαν ανοδική πορεία κατάταξης σε επίπεδα επίδοσης, όπως έχει προαναφερθεί, ενώ της ομάδας ελέγχου καθοδική.

Διαπιστώνεται, δηλαδή, ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενδυνάμωσε τις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών και αυτό ήταν, άλλωστε, αναμενόμενο, όπως επιβεβαιώνεται και από πλήθος σχετικών ερευνών, που έχουν διενεργηθεί με υποκείμενα μαθητές όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μη και σε ποικιλία κειμενικών ειδών. Από αυτές αναφέρουμε ενδεικτικά την έρευνα των Swafford et al. (1999) σε μαθητές δημοτικού, οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η συνεργασία μαθητών ενδυναμώνει τις συγγραφικές επιδόσεις, προσφέροντας τεχνική και κοινωνική υποστήριξη μέσα από την αλληλεπίδραση και υποστήριξη ιδιαίτερα στην παραγωγή ιδεών κατά τη διαπραγμάτευση των νοημάτων του κειμένου. Οι Kos & Maslowski (2001) επιβεβαιώνουν με τη δική τους έρευνα τη θετική επίδραση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στην παραγωγή ιδεών αλλά και στην επίγνωση από τους μαθητές του ρόλου του ακροατηρίου στη συγγραφή, ενώ ο Olson (1990) διαπίστωσε επίδραση στη γενικότερη ποιότητα του γραπτού και στην ποιότητα των αναθεωρήσεων. Γνωστή είναι, επίσης, η μετα-ανάλυση από τον Hillocks (2006a, 2006b) πειραματικών ερευνών που συνέκριναν την αποτελεσματικότητα των διαφορετικών διδακτικών πρακτικών που υιοθετήθηκαν σε Γυμνάσια και Λύκεια στην ποιότητα της συγγραφής από το 1984 ως το 2003, στην οποία διαπίστωσε ότι ανάμεσα σε τέσσερις επικρατούσες διδακτικές πρακτικές, την παραδοσιακή (presentational mode), τη φυσική (nature process mode), την εξατομικευμένη (individualized mode) και την περιβαλλοντική (environmental mode), η οποία στηρίζεται στη συνεργατική

γραφής, θετικότερα αποτελέσματα στην ποιότητα του παραγόμενου κειμένου είχε η τελευταία. Οι Graham & Perin (2007) επισκοπώντας, επίσης, έρευνες που εξετάζουν τις επιδράσεις διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας στις συγγραφικές ικανότητες εφήβων, διαπίστωσαν θετικές επιδράσεις της συνεργατικής γραφής σε μια ή περισσότερες πτυχές της ποιότητας του κειμένου των μαθητών. Στο ίδιο πνεύμα, οι Pritchard & Honeycutt (2007) αποδίδουν την αποτελεσματικότητα της συγγραφικής διαδικασίας στην αλληλεπίδραση των μαθητών-συγγραφέων με τους συνομηλίκους τους κατά την εργασία σε μικρές ομάδες.

Με δεδομένη την ευεργετική επίδραση των δύο παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν στις πειραματικές ομάδες στις συγγραφικές επιδόσεις των μαθητών, όπως έδειξαν οι συγκρίσεις με τις επιδόσεις της ομάδας ελέγχου και εντός κάθε ομάδας, προχωρήσαμε σε συγκρίσεις μεταξύ τους, για να διαπιστώσουμε ποια από τις δύο ήταν περισσότερο αποτελεσματική. Στις συγκρίσεις αυτές διαπιστώθηκε υπεροχή της ομάδας στην οποία η διδασκαλία αξιοποίησε τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών σε σχέση με την ομάδα στην οποία υλοποιήθηκε ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Παρά την αρχική ισοδυναμία των ομάδων οι επιδόσεις τους στη συγγραφή του τελικού κειμένου διαφοροποιήθηκαν στατιστικά σημαντικά. Όσον αφορά στη γενική τους επίδοση η ΟΠΤΝ αύξησε το μέσο όρο επιδόσεων κατά 4,2 μονάδες σε σχέση με την αντίστοιχη άνοδο των 1,2 περίπου μονάδων της ΟΣΔ ομάδας. Ως προς τις επιμέρους παραμέτρους αξιολόγησης του κειμένου η ΟΠΤΝ είχε μεγαλύτερους μέσους όρους σε όλες (με εξαίρεση την παράμετρο ορθογραφία-μορφολογία), αλλά στατιστικά σημαντική διαφορά –και μάλιστα πολύ μεγάλη– παρατηρήθηκε μόνο στις παραμέτρους «Περιεχόμενο» και «Οργάνωση». Ακολουθεί η παράμετρος «Λεξιλόγιο», της οποίας όμως τη στατιστικά σημαντική διαφορά δε βεβαιώνει ο μη παραμετρικός έλεγχος.

Σε μια απόπειρα ερμηνείας των παραπάνω συμπερασμάτων, κρίνουμε αναγκαίο να αναφερθούμε αρχικά στη διαφοροποίηση των ομάδων σ' αυτές τις παραμέτρους. Στο «Περιεχόμενο» και την «Οργάνωση», παράμετροι που θεωρούνται –όπως και η παράμετρος «Ύφος»– οι βασικότερες για τη συγγραφή ενός αποτελεσματικού κειμένου σε σχέση με τις περισσότερο μηχανιστικές δεξιότητες, αντανακλούνται άμεσα οι συγγραφικές διαδικασίες του σχεδιασμού του κειμένου με βάση τις κοινωνικές περιστάσεις και τον αποδέκτη, της παραγωγής ιδεών και της περαιτέρω ανάπτυξης/καταγραφής τους και της οργάνωσης σε ορθές επιχειρηματολογικές δομές, διαδικασίες στις οποίες εστίασε η διδασκαλία. Η υπεροχή της ομάδας των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης στις παραμέτρους αυτές οφείλεται πιθανά στο ότι η διδασκαλία των

υποκείμενων συγγραφικών διαδικασιών του επιχειρηματολογικού κειμένου με εργαλεία και στρατηγικές ταιριαστές στον ιδιαίτερο τρόπο σκέψης των μαθητών οδήγησε σε υψηλότερου βαθμού επεξεργασία, κατανόηση και αφομοίωση των σχετικών γνώσεων, ώστε να τις ανακαλούν και να τις χρησιμοποιούν σε νέες καταστάσεις. Οι μαθητές αυτής της ομάδας ήρθαν σε επαφή με ποικιλία στρατηγικών και υποστηρικτικών/διανοητικών εργαλείων που τους εξασφάλισαν πλούτο εμπειριών και τη δυνατότητα να μαθαίνουν κατά μήκος πολλών διαστάσεων, αξιοποιώντας τους ισχυρούς τρόπους σκέψης των μαθητών και ενεργοποιώντας πιθανά και άλλους τύπους που μπορεί να μην ήταν οι ισχυρότεροι για κάθε μαθητή, όμως είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τη συγγραφική δραστηριότητα.

Ας σημειωθεί, στο σημείο αυτό ότι στη συγγραφή εμπλέκονται πολλοί τύποι νοημοσύνης, όπως υποστηρίζει ο Grow (1995), του οποίου οι απόψεις παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος αυτής της έρευνας. Ειδικότερα η γραπτή επιχειρηματολογία, θα προσθέταμε, είναι μια διαλεκτική διαδικασία κατά την οποία ο πομπός θα πρέπει να λάβει υπόψη του το δέκτη (διαπροσωπική νοημοσύνη), με τον οποίο πρέπει να επικοινωνήσει αναπαριστώντάς τον μάλιστα νοερά στο νου του, εφόσον είναι «απών» (χωρική – κιναισθητική νοημοσύνη), να ενδοσκοπήσει και να αυτο-εξετάσει τις απόψεις του και τα συναισθήματά του, πριν εκφράσει μια θέση (ενδοπροσωπική νοημοσύνη), να αναπτύξει επιχειρήματα στη βάση του παραγωγικού και επαγωγικού συλλογισμού (λογικομαθηματική νοημοσύνη), να τα επενδύσει με τις κατάλληλες ως προς τις συμβάσεις του επιχειρηματολογικού κειμένου υφογλωσσικές επιλογές (γλωσσική νοημοσύνη).

Ενώ, λοιπόν, η συγγραφή του επιχειρηματολογικού κειμένου ως διαδικασία ενεργοποιεί ποικίλες διαστάσεις της σκέψης, η διδασκαλία στην ΟΣΔ περιορίστηκε μόνο σε κάποιες από αυτές και σε ένα μέρος από τις αντίστοιχες στρατηγικές διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν στην ΟΠΤΝ, ανεξαρτήτως του αν ήταν ταιριαστές σε κάθε μαθητή.

Έρευνες που συγκρίνουν την επίδραση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και της διδασκαλίας που βασίζεται στους τύπους νοημοσύνης των μαθητών στην ενίσχυση των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών και ειδικά σε επιχειρηματολογικά κείμενα δεν εντοπίσαμε στη διεθνή βιβλιογραφία. Εντοπίσαμε, ωστόσο, έρευνα της Chen (2005) που διερεύνησε τα αποτελέσματα των δύο διδακτικών προσεγγίσεων στη διδασκαλία της γλώσσας και συγκεκριμένα στην ενδυνάμωση των μαθητών στην παραγωγή προφορικού λόγου, την ακρόαση και την κατανόηση. Τα ερευνητικά δεδομένα και σε

αυτή την έρευνα έδειξαν υπεροχή στις αντίστοιχες γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών που διδάχτηκαν και με τις δύο διδακτικές μεθόδους ταυτόχρονα σε σχέση με την ομάδα που διδάχθηκε μόνο με την ομαδοσυνεργατική στρατηγική.

Εξάλλου, από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδύονται απόψεις που θεωρούν ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενδυναμώνει τον κριτικό στοχασμό, προάγει τη γνωστική ανάπτυξη και προκαλεί την εμπλοκή σε γνωστικά έργα, όταν απευθύνεται σε μαθητές που το μαθησιακό τους στιλ επιτρέπει μια θετική στάση προς τη συνεργασία (Bonk et al., 1999). Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και ερευνητικά. Για παράδειγμα, έρευνα της Yang (2007) στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής που εξέτασε τη στάση φοιτητών στην ομαδική εργασία σε ένα online περιβάλλον με βάση τους μαθήτυπους του Kolb κατέληξε στο συμπέρασμα ότι φοιτητές με «αφομοιωτικό» στιλ μάθησης δεν έδειξαν θετική στάση για τη συνεργασία. Επιπλέον, οι Ramsay et al. (2000), υιοθετώντας τους μαθήτυπους των Myers- Briggs (βλ. εν. 3.7.2.), διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που προτιμούν να εργάζονται σε ομάδες είναι οι «εξωστρεφείς» και «αισθαντικοί». Την προτίμηση, επίσης, των «εξωστρεφών» έναντι των «εσωστρεφών» μαθητών να εργάζονται ομαδικά βεβαιώνει και έρευνα των Marashi & Dibah (2013).

Οι παραπάνω απόψεις ενισχύουν και τις δικές μας υποθέσεις ότι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δεν ταιριάζει σε όλους και ότι πιθανά κάποιοι μαθητές από την ομάδα στην οποία υλοποιήθηκε ομαδοσυνεργατική διδασκαλία να είχαν υψηλότερες επιδόσεις και να ενίσχυναν περισσότερο τις συγγραφικές του δεξιότητες, αν είχαν τη δυνατότητα να μην επιλέξουν τη συνεργατική γραφή. Υπενθυμίζουμε, εξάλλου, ότι αρκετοί μαθητές της ομάδας αυτής, όπως έχει καταγραφεί στο ημερολόγιο της διδάσκουσας, δυσκολεύονταν να συνεργαστούν ακόμα και όταν τα μαθήματα είχαν προχωρήσει και είχαν εξοικειωθεί με τη λειτουργία και τους ρόλους τους στην ομάδα. Αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές έδειξαν κριτική στάση ως προς την επίδραση της συνεργασίας στις συγγραφικές τους επιδόσεις, διαπιστώνοντας ότι πιθανά δεν ήταν κατάλληλη για τον τρόπο σκέψης τους ή τις προτιμήσεις τους. Στα αναστοχαστικά τους ημερολόγια έγραφαν χαρακτηριστικά: *«Για μένα το καλύτερο θα ήταν να έγραφα μόνος μου και να άκουγα μουσική. Με αυτό τον τρόπο καταφέρνω να σκέφτομαι καλύτερα και να γράφω ένα καλό γραπτό...»* ή *«...προτιμώ μόνη μου. Είμαι πιο συγκεντρωμένη»* και *«...πίεστηκα λίγο, γιατί θέλω να πηγαίνω πιο αργά, με το χρόνο μου και δεν μπορώ να σκέφτομαι υπό πίεση»*. Άλλοι, πάλι, διατύπωσαν την άποψη ότι η συνεργασία θα μπορούσε να είναι αποδοτική είτε σε άλλες ακαδημαϊκές δραστηριότητες εκτός της συγγραφής (*«Η συνεργασία είναι καλή αλλά όχι όταν έχουμε να παραγάγουμε ένα*

κειμένο. Η συνεργασία βοηθά, αν πρέπει να βρούμε πληροφορίες και να φτιάξουμε μια ομαδική εργασία.») είτε στη διαδικασία της αναθεώρησης («Η ομαδική εργασία βοηθά στην αναθεώρηση του κειμένου, γιατί είναι πιο εύκολο να σου δείχνει κάποιος άλλος τις αδυναμίες του κειμένου σου»).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με το MIDAS άλλοι από τους μαθητές που έδειξαν κριτική στάση προς την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία περιγράφονταν ως άτομα με χαμηλή διαπροσωπική νοημοσύνη και άλλοι με μέτρια· αλλά και στην τελευταία περίπτωση, από όλες τις επιμέρους κλίμακες που συνθέτουν από κοινού την ευρύτερη κλίμακα της διαπροσωπικής νοημοσύνης, στην υποκλίμακα «Συνεργασία με άλλους» κατατάχθηκαν στο χαμηλότερο επίπεδο.

Η συνεργασία, βέβαια, ήταν μια από τις στρατηγικές διδασκαλίας ή συγγραφής και στην ομάδα που η διδακτική παρέμβαση αξιοποίησε τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών· αυτό, όμως, που διαφοροποίησε τις συνεργατικές ομάδες στις δύο περιπτώσεις ήταν δύο σημεία: πρώτον, στην πειραματική ομάδα της πολλαπλής νοημοσύνης οι συνεργατικές δραστηριότητες απευθύνθηκαν σε μαθητές με υψηλή διαπροσωπική νοημοσύνη, στους οποίους η συνεργασία επιδρούσε θετικά ως προς την επεξεργασία και κατανόηση των πληροφοριών, και δεύτερον, οι ομάδες που συστήθηκαν ήταν ετερογενείς ως προς τους επόμενους ισχυρούς τύπους νοημοσύνης που διέθεταν οι μαθητές. Έτσι, η αλληλεπίδρασή τους δεν περιορίστηκε στις διαφορετικές απόψεις, ιδεολογικές τοποθετήσεις, αξίες, γνώσεις, αλλά επεκτάθηκε και στο διαφορετικό τρόπο επεξεργασίας των πληροφοριών και επινόησης στρατηγικών σε καταστάσεις επίλυσης προβλήματος, όπως αυτή της συγγραφής, με ανάλογα κατά την κρίση μας μαθησιακά αποτελέσματα.

Η ερμηνεία αυτή υποστηρίζεται και από έρευνες που διαπίστωσαν ότι η αποτελεσματική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων σε μια ομάδα και τα συνεπαγόμενα μαθησιακά οφέλη επιτυγχάνονται, όταν η ομάδα είναι ετερογενής ως προς το στιλ μάθησης των συμμετεχόντων. Παραπέμπουμε αναλυτικότερα στις έρευνες των Deibel (2005), Martín & Paredes (2004), Alfonseca et al. (2006), οι οποίοι διερεύνησαν και διαπίστωσαν την αποτελεσματικότητα ετερογενών έναντι ομοιογενών ομάδων υιοθετώντας το μοντέλο μαθήτυπων των Felder–Silverman¹²⁵.

¹²⁵ Το μοντέλο αυτό βασίζεται στους ψυχολογικούς τύπους του Jung και τη θεωρία των στιλ μάθησης του Kolb και διακρίνει τους μαθήτυπους με βάση πέντε διαστάσεις: active/reflective, sensing/intuitive, visual/verbal, sequential/global, and inductive/deductive (Alfonseca et al., 2006)

Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό του θεμελιωτή της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης ότι οι άνθρωποι είναι ευαίσθητοι σε ορισμένα είδη πληροφοριών του πολιτισμικού τους περιβάλλοντος και επεξεργάζονται το περιεχόμενό τους με διαφορετικούς τρόπους, αρκεί να τους δοθεί η κατάλληλη «διέγερση» (βλ. εν. 4.2.5.2.) Επιβεβαιώνουν, επίσης, και το συναφή ισχυρισμό των εκπαιδευτικών-οπαδών της θεωρίας ότι η διαμεσολάβηση στη μάθηση πρέπει να στηριχτεί στην αρχή «όλα μπορούν να διδαχτούν αποτελεσματικά, αρκεί ο δάσκαλος να μιλήσει στη γλώσσα που καταλαβαίνει ο μαθητής». Σ' αυτές, επίσης, βρίσκει έκφραση και η θεωρία του Vygotsky, που υποστηρίζει ότι καθοριστικός παράγοντας για τη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου είναι ο ιδιοσυγκρασιακός τρόπος με τον οποίο εσωτερικεύει τις πληροφορίες (βλ. εν. 4.2.5.3.)

8.2. Επίδραση των διδακτικών παρεμβάσεων στη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές δεξιότητες

Διερευνώντας την τυχόν επίδραση της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης διδασκαλίας στη μεταγνώση και τη σύγκριση με την επίδραση της μη διαφοροποιημένης, εστίασαμε στα τρία είδη της μεταγνωστικής γνώσης, δηλωτικής, διαδικαστικής και υποθετικής/πλαισιοθετημένης, και τις εξής μεταγνωστικές δεξιότητες: την ικανότητα των μαθητών να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες τους στην παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων, να αυτο-αξιολογούν τη σκέψη τους κατά τη συγγραφή, να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν το συγγραφικό έργο και να αυτο-αξιολογούν την επίδοσή τους.

Η μεταγνωστική γνώση διερευνήθηκε μέσω ανοικτού ερωτηματολογίου και ελέγχθηκε ο αριθμός των απαντήσεων που παρήγαγαν οι μαθητές πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις στις σημαντικές ως προς το περιεχόμενο του όρου κατηγορίες που προέκυψαν από την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων. Οι κατηγορίες αυτές αναφέρονται και για τα τρία είδη της μεταγνωστικής γνώσης στα χαρακτηριστικά/συμβάσεις του επιχειρηματολογικού κειμένου και τις ουσιώδεις συγγραφικές διαδικασίες, ενώ στη δηλωτική γνώση προστέθηκαν κατηγορίες που αναφέρονται στο συγγραφέα: τις γνώσεις, τον τρόπο σκέψης του και συναισθηματικούς παράγοντες. Η διερεύνηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων έγινε, επίσης, με ανοικτού τύπου ερωτηματολόγιο και οι απαντήσεις συνεξετάστηκαν με τις επιδόσεις των

μαθητών, την παρατήρηση από τη διδάσκουσα της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη συγγραφή και τις σημειώσεις, τα διαγράμματα και ό,τι άλλο παρήγαγαν οι μαθητές κατά τη συγγραφή. Σκοπός ήταν η διερεύνηση των εξής ερωτημάτων: α) αν η διαφοροποιημένη ως προς το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου βοηθά τους μαθητές να εσωτερικεύσουν την απαραίτητη για τη συγγραφή κατάλληλων και πειστικών επιχειρηματολογικών κειμένων μεταγνωστική γνώση και να αναπτύξουν επαρκείς μεταγνωστικές δεξιότητες και β) αν η διαφοροποιημένη διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου είναι αποτελεσματικότερη από τη μη διαφοροποιημένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

E.2α. *Η διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου βοηθά τους μαθητές να εσωτερικεύσουν την απαραίτητη για τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων μεταγνωστική γνώση και να αναπτύξουν επαρκείς μεταγνωστικές δεξιότητες;*

Όσον αφορά τη μεταγνωστική γνώση οι μαθητές που δέχτηκαν διαφοροποιημένη ως προς τους ισχυρούς τύπους νοημοσύνης διδασκαλία παρήγαγαν μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων στην τελική μέτρηση σε σχέση με την αρχική και στα τρία είδη μεταγνωστικής γνώσης και σε όλες τις κατηγορίες σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τη δηλωτική γνώση ο αριθμός των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση ήταν πολύ μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο πριν από αυτήν και η διαφορά κρίθηκε στατιστικά πολύ σημαντική σε όλες τις επιμέρους παραμέτρους στις οποίες κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις τους. Οι μαθητές φαίνεται να έχουν αφομοιώσει τις γνώσεις που αφορούν το συγγραφικό έργο σε σχέση με το επιχειρηματολογικό κείμενο, τις διαδικασίες που το συνιστούν και τον ίδιο το συγγραφέα ως γνωσιακό ον, από τον οποίο καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό η έκβαση της συγγραφικής διαδικασίας.

Η μόνη κατηγορία στην οποία η διαφορά των μέσων όρων των απαντήσεων μεταξύ αρχικού και τελικού ελέγχου δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική είναι αυτή που αναφέρεται στα συναισθήματα του συγγραφέα. Ωστόσο, οι μαθητές παρήγαγαν λιγότερες απαντήσεις στον τελικό έλεγχο. Αν ληφθεί υπόψη ότι οι σχετικές απαντήσεις στην αρχική μέτρηση αφορούσαν μόνο συναισθήματα αρνητικά και αποθαρρυντικά για το συγγραφικό έργο, όπως «κάποια παιδιά φοβούνται ότι δε θα τα πάνε καλά από πριν

ξεκινήσουν», «μπορεί να παίζει ρόλο και το άγχος», «θεωρούν ότι είναι «κακοί» συγγραφείς και έχουν επαναπαυτεί σ' αυτό το γεγονός», η μείωση του αριθμού ανάλογων απαντήσεων μπορεί να δικαιολογηθεί ως αποτέλεσμα της γνώσης των μαθητών για τη συγγραφή και της διαμορφούμενης αντίληψης ότι μπορούν να διαχειριστούν τις δυσκολίες του συγγραφικού έργου. Αν, επιπλέον, συνυπολογιστεί ότι για τη μεγαλύτερη μάζα των μαθητών, όπως αποδεικνύεται ερευνητικά, η σκέψη της παραγωγής γραπτού λόγου προκαλεί τα συναισθήματα της ανησυχίας και φόβου, έλλειψης ελέγχου και αποφυγής (Bruning & Horn, 2000), τότε γίνεται αντιληπτό ότι η μείωση των αναφορών των μαθητών σε αυτά –ακόμα και αν δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική– είναι κέρδος της διδακτικής παρέμβασης.

Το ίδιο καλά δείχνουν να έχουν δομήσει και τη διαδικαστική γνώση και συγκεκριμένα ως προς το πώς να εφαρμόζουν τη δηλωτική γνώση για το σχεδιασμό του κειμένου τους πριν τη συγγραφή. Η διαφορά των μέσων όρων των απαντήσεων κρίθηκε στατιστικά σημαντική υπέρ της τελικής μέτρησης και στις δύο επιμέρους κατηγορίες. Γενικόλογες και ασαφείς απαντήσεις των μαθητών πριν την παρέμβαση, όπως «Σκέφτομαι ιδέες, επιχειρήματα, ό,τι γνωρίζω για αυτό το θέμα», «κάνω ένα σχεδιάγραμμα είτε σε χαρτί είτε στο μυαλό μου», «αρχίζω να γράφω έχοντας ένα μικρό μηδαμινό πλάνο στο μυαλό μου» ή «Δεν κάνω κάτι» αντικαταστάθηκαν από ποιοτικότερες και ουσιαστικότερες απαντήσεις, όπως «Ακολουθώ το αρκτικόλεξο Σ.Ο.Κ.Αρ.Ε. για να συγγράψω ένα κείμενο. Για την οργάνωση του επιχειρήματος ακολουθώ το αρκτικόλεξο Α.Ε.Γ.Ε», «ΣΧΕΔΙΑΖΩ το πώς θα γράψω την έκθεση, βρίσκω θέμα, πρόβλημα, επιχειρήματα, αντεπιχειρήματα κ.λπ. Μετά οργανώνω επιχειρήματα-αντεπιχειρήματα. Καταγράφω στη συνέχεια όσα οργάνωσα και τέλος διορθώνω και οργανώνω με μεγαλύτερη προσοχή», «Με βοηθά να γράψω όλες τις ιδέες μου σε ένα χαρτί και μετά να τις βάλω σε μια σειρά, να βάζω τα αντεπιχειρήματά μου στη σωστή «θέση» σε σχέση με την αντίθετη άποψη, ώστε να παίρνω ιδέες». Οι απαντήσεις των μαθητών στην τελική μέτρηση δηλώνουν ότι μετά τη διδακτική παρέμβαση αντιλαμβάνονται τη συγγραφή ως μια συνθετότερη διαδικασία που περιλαμβάνει τη στοχοθεσία, το ρόλο του αποδέκτη του κειμένου, τη γέννηση των επιχειρημάτων/ιδεών, την προγενέστερη γνώση του συγγραφέα, την οργάνωση και την καταγραφή σε συνάρτηση πάντα με τα χαρακτηριστικά και τις συμβάσεις του επιχειρηματολογικού κειμένου.

Η εσωτερίκευση, επίσης, της διαδικαστικής γνώσης και σε σχέση με την αναθεώρηση εκφράστηκε κατά τον τελικό έλεγχο στη στατιστικά πολύ σημαντική

αύξηση, σε σχέση με τον αρχικό, του αριθμού των απαντήσεων που επικεντρώθηκαν στη βελτίωση του περιεχομένου, την οργάνωση των ιδεών, την πρωτοτυπία και την πειστικότητα των επιχειρημάτων σε σχέση με τον αποδέκτη (ουσιώδεις αναθεωρήσεις) και την επιτυχημένη εφαρμογή των συμβάσεων του επιχειρηματολογικού κειμένου (κειμενικά χαρακτηριστικά). Απαντήσεις πριν την παρέμβαση γενικόλογες ή απαντήσεις που αφορούσαν σε μηχανιστικού τύπου αναθεωρήσεις, όπως *«Με την πρώτη διόρθωση θα προσπαθούσα να διορθώσω τα ορθογραφικά μου λάθη. Μετά τα νοηματικά και λέξεις που ίσως να μην ταιριάζουν σε μια πρόταση», «Θα έκανα αλλαγές στη στίξη, στην ορθογραφία, και στο περιεχόμενο –σ’ αυτά που θα έγραφα ...», «Θα άλλαζα τη σειρά που θα είχα γράψει τις ιδέες μου ή τον τρόπο έκφρασης των ιδεών μου»* αντικαταστάθηκαν από ουσιωδέστερες και λεπτομερέστερες απαντήσεις, οι οποίες αναφέρονταν σε βελτιώσεις που λάμβαναν υπόψη τόσο τις παραμέτρους ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού κειμένου [*«Αρχικά: Περιεχόμενο, Οργάνωση (γραπτού, επιχειρημάτων, παραγράφων). ΜΕΤΑ : Σύνταξη, Ορθογραφία-Μορφολογία», «Τη σειρά των επιχειρημάτων. Την πρωτοτυπία τους, να σέβονται τον αναγνώστη, αν είναι σωστά διατυπωμένα και δε δυσκολεύεται-δεν κουράζεται ο αναγνώστης να τα διαβάσει- να παρακολουθήσει τη ροή τους. Στη συνέχεια στο συντακτικό και στην καταλληλότητα των λέξεων.»*] όσο και τα χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού λόγου (*«... Ακόμη, θα κοιτούσα αν είχα αρκετά επιχειρήματα, αν τα είχα αναπτύξει σωστά, αν υπάρχει η «γέφυρα». Τέλος, θα κοιτούσα, αν είχα πάρει υπόψη μου την αντίθετη άποψη», «Θα οργάνωνα περισσότερο επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα.»*)

Φαίνεται, επίσης, να έχουν εμπεδώσει οι μαθητές ότι η κατάλληλη επιλογή και αξιοποίηση των παραπάνω γνώσεων είναι συνάρτηση των επικοινωνιακών περιστάσεων και των ευρύτερων συνθηκών της επικοινωνίας (πλασιοθετημένη/υποθετική γνώση). Και σε αυτό το είδος μεταγνωστικής γνώσης οι μαθητές στην τελική μέτρηση παρήγαγαν κατά μέσο όρο πολύ περισσότερες απαντήσεις σχετικά με τις ουσιώδεις συγγραφικές διαδικασίες και τις συμβάσεις του επιχειρηματολογικού κειμένου και με στατιστικά πολύ σημαντική διαφορά από την αρχική μέτρηση. Ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση οι συνήθεις απαντήσεις των μαθητών στις σχετικές ερωτήσεις ήταν γενικόλογες ή αόριστες (*«... θα προσπαθούσα να χαλαρώσω και να σκεφτώ κάποια λύση», «...θα έγραφα στην έκθεση ό,τι μου ταίριαζε εκείνη τη στιγμή», «Θα προσπαθούσα να κατανοήσω τι μου ζητείται»*), ή περιορίζονταν στα επιφανειακά χαρακτηριστικά του κειμένου (*«απλά δε θα χρησιμοποιούσα λέξεις για ένα κείμενο πχ. που δεν απευθύνεται στον πρωθυπουργό», «αν το κείμενό μου περιείχε*

περίπλοκο λεξιλόγιο μπορεί να το παράλλαζα... εκτός από αυτό δε θα έκανα καμιά άλλη αλλαγή στο κείμενό μου»), μετά από αυτήν οι απαντήσεις είναι πιο ακριβείς και συγκεκριμένες και αναφέρονται σαφώς στις διαδικασίες διαχείρισης των συγγραφικών δυσκολιών («Θα προσπαθούσα όλο και περισσότερο να εφαρμόσω τις τεχνικές που μου ταιριάζουν ώστε να γράψω ένα καλό κείμενο και να βρω ιδέες πχ. Αρκτικόλεξα, λογικομαθηματικοί τρόποι», «...το διαβάζω σαν να είναι κείμενο ενός συμμαθητή μου και το διορθώνω..»), «Θα έμπαινα στη θέση του άλλου και αν αυτό το πρόβλημα π.χ. τον αφορά, τι θα υποστήριζε»). Στις απαντήσεις τους, επίσης, φαίνεται ότι η επιλογή και εφαρμογή εκ μέρους τους των διαδικασιών γίνεται σε συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού κειμένου, όπως φαίνεται στα παρακάτω ενδεικτικά παραδείγματα: «Ίσως απλοποιούσα το κείμενό μου, δηλαδή το λεξιλόγιο και το συντακτικό, όπως επίσης και το ύφος μου. Τέλος ίσως να άλλαζα κάποια επιχειρήματά μου αν ήταν δυσκολονόητα.», «Θα ήθελα να οργανώσω και να σχεδιάσω πρώτα το λόγο μου και μετά να τον βελτιώσω στο ύφος και το λεξιλόγιο για να είναι κατάλληλο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας.», «Θα έγραφα το κείμενο σε πιο απλή γλώσσα και θα το οργάνωνα, έτσι ώστε να μπορούν να καταλάβουν την πορεία της σκέψης μου».

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές, όπως διαπιστώνεται από τα προαναφερθέντα παραδείγματα των απαντήσεών τους στις ερωτήσεις ανίχνευσης της πλαισιοθετημένης γνώσης, έθεσαν ως προϋπόθεση της αποτελεσματικής διαχείρισης του συγγραφικού έργου και το γνωστικό προφίλ του συγγραφέα. Δεν είναι απλά η γνώση των διαδικασιών και η κατάλληλη επιλογή τους η προϋπόθεση για τη διεκπεραίωση του συγγραφικού έργου σε συγκεκριμένες περιστάσεις αλλά και η στρατηγική τους διαχείριση και η προσαρμογή της στον τρόπο με τον οποίο ο συγγραφέας επεξεργάζεται τα εκάστοτε νοητικά έργα. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση δείχνουν να αντιλαμβάνονται πώς μαθαίνουν και πώς με ποιο τρόπο διαχειρίζονται κατάλληλα τις συγγραφικές διαδικασίες. Και όπως αναφέρθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας, αυτό ακριβώς σημαίνει και μεταγνωστική γνώση, «γνωρίζω πώς μαθαίνω».

Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από τα αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών. Σε κάποιες περιπτώσεις η αυτο-παρατήρηση οδήγησε τους μαθητές σε προβληματισμό για τον τρόπο (στρατηγικές και διευκολυντικά μέσα) που ήταν κατάλληλος για αυτούς, προκειμένου να διαχειρίζονται τις δυσκολίες τους συγγραφικού έργου: «ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΙΑΛΕΞΩ ΕΝΑ ΤΡΟΠΟ! Δεν μπορώ να πω κάποιον συγκεκριμένο.Κάποιες φορές μπορώ να δουλεύω μέσω της αναλογίας ή μέσω της «εις άτοπον απαγωγής». Κυρίως αυτό συμβαίνει διότι δεν έχω αποκτήσει ακόμα εμπειρία...»,

«Πειράζει να προτιμούμε συνδυασμό δραστηριοτήτων;», «Για να αναθεωρώ το κείμενο δεν ξέρω ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος για μένα, είμαι μπερδεμένη. Νομίζω ότι με βοηθά ο λογικομαθηματικός, δηλαδή καθώς διαβάζω το κείμενο να σκέφτομαι κατά πόσο είναι πειστικό ένα επιχείρημα και αν μπορεί να το αναιρέσει η αντίθετη άποψη», «Όμως δεν έχω καταλάβει ακριβώς με ποιο τρόπο σκέφτομαι. Αρχικά σκέφτομαι μέσα από τα δικά μου βιώματα ή αν ήμουν στη θέση των άλλων τι θα έκανα εγώ. Αφού τα σκεφτώ τα οργανώνω με λογικομαθηματικό τρόπο. Έτσι πιστεύω μέχρι στιγμής.». Σε άλλες έδειχναν πιο σίγουροι για το γνωστικό τους προφίλ («... βοηθά περισσότερο να γράφω σκεφτόμενη το τι θα ήθελε να ακούσει κάποιος άλλος και σκεφτόμενη τις δικές μου εμπειρίες. Στην αναθεώρηση με αντιπροσωπεύει το καφέ καπέλο. Θα με δυσκόλευε το άσπρο γιατί δυσκολεύομαι να σκεφτώ τι θα έκανε ο άλλος και πώς σκέφτεται.», «...Στο σχεδιασμό με βοηθούν τα αρκτικόλεξα, η εις άτοπον απαγωγή, τα βήματα και να τα εξηγώ. Μάλλον σκέφτομαι λογικομαθηματικά και λίγο λεκτικά. Στην αναθεώρηση χρησιμοποιώ λίστες/βήματα και μπαίνω στη θέση του άλλου...», «Εμένα μου αρέσει να σχεδιάζω «γλωσσικά» λέγοντας δυνατά τις σκέψεις μου ή εξηγώντας τις σε κάποιον άλλο και μπαίνοντας στη θέση του άλλου. ... Για να αναθεωρήσω πιστεύω ότι μου ταιριάζει το κόκκινο καπέλο ή το καφέ. Δηλαδή, πότε να λέω σε κάποιον ή ακόμα και σε μένα τι μου αρέσει ή να τι πρέπει να αλλάξω. Ακόμη, μου αρέσει να μπαίνω στη θέση του αναγνώστη ή του αντιπάλου και να σκεφτώ αν θα μπορούσα να τους πείσω με αυτά που έχω γράψει». Σε κάθε περίπτωση είχαν μπει σε διαδικασία ενδοσκόπησης σχετικά με τη γνωστική τους κατάσταση και την κατανόηση της αποδοτικότερης συμπεριφοράς τους σχετικά με τη διαχείριση του συγγραφικού έργου.

Συμπερασματικά, στην ομάδα αυτή οι μαθητές απέκτησαν τη γνώση όλων των παραγόντων που συνιστούν τη συγγραφή ως γνωστικό εγχείρημα, γνώσεις για το ίδιο το έργο, τη συγγραφή και την επιχειρηματολογία, τους συγγραφείς, τις διαδικασίες και τις στρατηγικές ενέργειες που καθοδηγούν τη σκέψη τους στην επίτευξη του συγγραφικού στόχου.

Η απόκτηση από τους μαθητές της ομάδας της μεταγνωστικής γνώσης επιβεβαιώνεται από τη σύγκριση του αριθμού των απαντήσεών τους στα ερωτηματολόγια ελέγχου της μεταγνωστικής γνώσης με τον αντίστοιχο της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Συγκεκριμένα, ενώ πριν τη διδακτική παρέμβαση οι μέσοι όροι του αριθμού των απαντήσεων των μαθητών των δύο ομάδων δεν παρουσίασαν διαφορά σε καμιά από τις σημαντικές κατηγορίες που συνιστούν τη δηλωτική, τη διαδικαστική και την πλαισιοθετημένη/υποθετική γνώση, μετά από αυτήν

η διαφορά των μέσων όρων σε όλες τις κατηγορίες είναι στατιστικά σημαντική –και μάλιστα σε υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας- εκτός της κατηγορίας που αναφέρεται σε συναισθηματικούς παράγοντες σχετικούς με το συγγραφέα. Με άλλα λόγια, η απόκτηση των μεταγνωστικών γνώσεων από τους μαθητές που δέχτηκαν διαφοροποιημένη με βάση τους τύπους νοημοσύνης τους διδασκαλία μπορεί να αποδοθεί στη διδακτική παρέμβαση.

Η γνώση αυτή αξιοποιήθηκε από τους μαθητές της ίδια ομάδας επιτυχώς στον έλεγχο του συγγραφικού έργου, όπως διαπιστώνεται από τα αποτελέσματα της διερεύνησης των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων.

Συγκεκριμένα, πολύ λίγοι μαθητές μετά την παρέμβαση συνέχιζαν να μη συνειδητοποιούν τις συγγραφικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Με εξαίρεση 7 μαθητές οι 19 δήλωσαν με σαφήνεια συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη συγγραφή, τις οποίες και η διδάσκουσα εντόπισε στα κείμενά τους.

Το ίδιο ενισχυμένη αναδείχθηκε και η ικανότητά τους να αυτο-αξιολογούν τη σκέψη τους. Πριν την παρέμβαση συνήθεις απαντήσεις των μαθητών στην αντίστοιχη ερώτηση έδειχναν είτε την απουσία σχετικού προβληματισμού *«Δεν ξέρω»*, είτε την επικέντρωση σε δευτερεύοντα γνωστικά προβλήματα, *«...το μόνο που θα ήθελα θα ήταν να μάθω χειρίζομαι περισσότερους συνδέσμους ώστε να μην επαναλαμβάνω κάποιους»*, *«Ίσως πιο λίγες λέξεις»*, *«...πώς να αρχίσω μια έκθεση»*, είτε γενικολογούσαν αδυνατώντας να προσδιορίσουν συγκεκριμένα αδιέξοδα της σκέψης (*«... πρέπει να εξασκούμαστε»*, *«... να κάνουμε πολλές συζητήσεις...»*, *«... θα ήθελα απλά ωραία θέματα...»*), είτε επιζητούσαν τη επίλυση των προβλημάτων τους σε εξωγενείς παράγοντες (*«Ίσως άμα μας δίνετε καμιά φωτοτυπία»*).

Μετά την παρέμβαση στο σύνολό τους σχεδόν οι μαθητές -με εξαίρεση 5- περιέγραφαν με σαφήνεια αναποτελεσματικές διαδικασίες της σκέψης τους ή πιθανώς αδύναμα σημεία της. Άλλες αφορούσαν τις διαδικασίες της συγγραφής (*«Θα ήθελα να μου δείξει πώς να παρουσιάζω το θέμα στον πρόλογο και τρόπους για να βρίσκω πιο εύκολα επιχειρήματα. Δυσκολεύομαι, δηλαδή, στο σχεδιασμό και την οργάνωση»*, *«...να επιμείνουμε περισσότερο στο «γεφυρώνω»*, *«...να βρούμε περισσότερους τρόπους για να βρίσκουμε ιδέες και επιχειρήματα...»*, *«... πρέπει να μου εξηγήσει πώς να αναπτύσσω τα επιχειρήματά μου, γιατί ακόμα δυσκολεύομαι αρκετά, ενώ έχω αρκετές ιδέες...»*, *«Πιστεύω έχω δυσκολία στην οργάνωση του κειμένου μου και πού πρέπει να βάλω τα επιχειρήματά μου, πώς να τα τεκμηριώσω και πώς να τα αναπτύξω σωστά ώστε να είναι πειστικά»*), άλλες τα χαρακτηριστικά και τις συμβάσεις του επιχειρηματολογικού

κειμένου («... δυσκολεύομαι ακόμα στο πώς να δέσω τα επιχειρήματά μου και όλα τα άλλα με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει το κείμενο ροή...»), «... να έμενα λίγο στην οργάνωση του κειμένου και την τοποθέτηση των επιχειρημάτων μέσα σε αυτό...», «...θα ήθελα να μου εξηγούσε στις παραγράφους γιατί μια γέφυρα δεν είναι καλή και πώς θα μπορούσα να το βελτιώσω») και άλλες στον προτιμώμενο τρόπο σκέψης τους και επεξεργασίας των πληροφοριών («Μάλλον λίγο παραπάνω στην οργάνωση και στο να βρίσκω επιχειρήματα για να υποστηρίξω την άποψή μου με τρόπο λογικομαθηματικό και λεκτικό νομίζω», «Πιστεύω ότι δυσκολεύομαι να βρίσκω επιχειρήματα για την αντίθετη άποψη, γιατί με δυσκολεύει να μπαίνω στη θέση του άλλου...», «τη φορά εκείνη που μας γράψατε τη δική σας έκθεση με βοήθησε περισσότερο, γιατί παρακολουθούσα τη σκέψη σας πολύ καλά αλλά και διαπίστωσα πώς αντιδρά ένας άλλος όταν σκέφτεται και γράφει...», «... με βοηθά η ανάπτυξη του κειμένου με την τεχνική των βημάτων, αλλά σε θέματα που δε με ενδιαφέρουν δυσκολεύομαι να σκεφτώ καλό περιεχόμενο»).

Επίσης, όλοι σχεδόν οι μαθητές –εκτός από 4- προγραμματίζαν τη σκέψη τους μέσα από κατάλληλες στρατηγικές σχεδιασμού. Ωστόσο, μικρότερος ήταν ο αριθμός των μαθητών (8 από αυτούς) που και προγραμματίζαν τη σκέψη τους και την καθοδηγούσαν στη διάρκεια της συγγραφής.

Ερμηνεύοντας αυτό το εύρημα παραπέμπουμε στη γενικά αποδεκτή άποψη ότι η καθοδήγηση του συγγραφικού έργου αποτελεί το δυσκολότερο και πιο επίπονο σημείο της συγγραφικής διαδικασίας, που απαιτεί μια σύνθετη επεξεργασία των πληροφοριών και πολλούς κύκλους σχεδιασμού, οργάνωσης, γέννησης ιδεών και αναθεωρήσεων (Hayes & Flower, 1980a; De la Paz, 1997). Η διαχείριση αυτής της επαναληπτικότητας απαιτεί την κριτική του ώριμου συγγραφέα απέναντι σε κάθε είδους περιορισμό ή πρόβλημα που ανακύπτει, κατά το μοντέλο της επεξεργασμένης γραφής (Bereiter & Scardamalia, 1987). Σύμφωνα με τα παραπάνω, ίσως οι περισσότεροι μαθητές της ομάδας χρειαζόνταν ακόμη χρόνο για να ωριμάσουν ως συγγραφείς και να εμβαθύνουν στις σύνθετες συγγραφικές διαδικασίες. Εντούτοις, δεν πρέπει να υποτιμηθεί το γεγονός ότι το ένα τρίτο περίπου των μαθητών της ομάδας κατάφερε να αναπτύξει συμπεριφορά ώριμων συγγραφέων που δε σχεδίαζαν μόνο, αλλά και καθοδηγούσαν και ήλεγχαν προβλήματα και ανεπάρκειες, καθώς εξελισσόταν η συγγραφή.

Τέλος, μετά την παρέμβαση φάνηκαν πολύ ικανότεροι να αξιολογούν την επίδοσή τους και να κρίνουν την ποιότητα της δουλειάς τους, δεξιότητα που αποτελεί μια μορφή αυτο-γνωσίας σχετικά με τις συγγραφικές τους επιδόσεις και τη συνειδητοποίηση του βαθμού στον οποίο ανταποκρίνονται στη συγγραφή. Η απόκλιση της αξιολόγησης των

κειμένων από τους μαθητές από την αντίστοιχη των βαθμολογητών ήταν μεγάλη και στατιστικά σημαντική πριν την παρέμβαση, άρθηκε όμως μετά από αυτήν.

Η θετική επίδραση της παρέμβασης στις συγκεκριμένες μεταγνωστικές δεξιότητες επιβεβαιώνεται από τη σύγκριση του αριθμού των μαθητών της ομάδας που έδειξαν να ενισχύουν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες με τον αντίστοιχο αριθμό των μαθητών της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι δεν παρουσίασαν καμιά βελτίωση μετά την παρέμβαση, θετική τουλάχιστον.

Οι θετικές επιδράσεις της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας στις μεταγνωστικές τους γνώσεις και δεξιότητες υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές. Ο Armstrong (2003) στο βιβλίο του «*The Multiple Intelligences of reading and writing. Making the words come alive*» ερμηνεύει αυτή την επίδραση ως το αποτέλεσμα του στοχασμού και της «αυτο-ομιλίας» του μαθητή κατά τη διάρκεια των ποικίλων δραστηριοτήτων σχετικά με το τι του ταιριάζει που με την πάροδο του χρόνου εσωτερικεύεται και λειτουργεί ως «εσωτερικός σχολιαστής», για να εξελιχθεί στον εξαιρετικά περίπλοκο μηχανισμό της φωνής του ώριμου συγγραφέα. Αλλά και γενικότερα, όσον αφορά τη σχέση της μεταγνώσης και της διδασκαλίας που αξιοποιεί τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών, υποστηρίζουν οι Moran et al. (2006), ο πλούτος των εμπειριών που δίνει αυτή η διδασκαλία παρέχει το πλαίσιο στους μαθητές, από τη μια, για να συνειδητοποιήσουν το δικό τους γνωστικό προφίλ, να αποκτήσουν τη γνώση του πώς σκέφτονται, μαθαίνουν, επεξεργάζονται τις πληροφορίες και στους εκπαιδευτικούς, από την άλλη, να εισαγάγουν διαφόρων τύπων μεταγνωστικές λειτουργίες (De Vries, 2002). Επιβεβαιώνεται, επίσης, και ερευνητικά η επίδραση της διδασκαλίας που αξιοποιεί τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών στην ενίσχυση της μεταγνώσης είτε αναφέρεται στο γραπτό λόγο είτε σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ενδεικτικά αναφέρουμε έρευνα των Williams et al. (2002), οι οποίοι οργάνωσαν μια διδακτική παρέμβαση για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των μαθητών –ανάμεσα σε άλλα- στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου μέσω της ενεργοποίησης πέντε μεταγνωστικών μηχανισμών (knowing why, knowing self, knowing differences, knowing process, revisiting) αξιοποιώντας τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών και τους τύπους νοημοσύνης του Sternberg. Η Paxton (2001) διαπίστωσε, επίσης, τη θετική επίδραση μιας ανάλογης παρέμβασης στις μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης, ενώ και άλλες έρευνες με αντικείμενο διδασκαλίας διαφορετικό από τη γλώσσα ή το γραπτό λόγο [Lambert (1997) για τη διδασκαλία της Ιστορίας,

Παπαδόπουλος & Σέρογλου (2010) για τη διδασκαλία των καιρικών φαινομένων] επιβεβαιώνουν τις παραπάνω διαπιστώσεις.

Ε.2β. *Η διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου είναι αποτελεσματικότερη ως προς την εσωτερίκευση από τους μαθητές της απαραίτητης για τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων μεταγνωστικής γνώσης και την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων από τη μη διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ της νοημοσύνης τους ομαδοσυνεργατική διδασκαλία;*

Σημαντική ήταν και η επίδραση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας στη ενίσχυση της μεταγνώσης των μαθητών, στις περισσότερες τουλάχιστον παραμέτρους που συνιστούν, κατά την κατηγοριοποίηση που έχουμε περιγράψει σε άλλο μέρος της έρευνας, τα τρία είδη της μεταγνωστικής γνώσης και τις περισσότερες από τις μεταγνωστικές δεξιότητες που διερευνήσαμε.

Ειδικότερα, όσον αφορά τη δηλωτική γνώση ο αριθμός των απαντήσεων που παρήγαγαν οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση ήταν μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο που παρήγαγαν πριν τη διδακτική παρέμβαση σε δύο από τις τέσσερις επιμέρους και ουσιαστικές υπο-κατηγορίες που τη συνθέτουν: τις διαδικασίες και τον τρόπο σκέψης του συγγραφέα. Δεν παρήγαγαν περισσότερες απαντήσεις όσον αφορά τους συναισθηματικούς παράγοντες που σχετίζονται με το συγγραφέα, το αντίθετο μάλιστα, και ενώ παρήγαγαν περισσότερες σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις συμβάσεις του επιχειρηματολογικού κειμένου, η διαφορά με τον αριθμό των αντίστοιχων απαντήσεων πριν τη διδακτική παρέμβαση δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Για το αποτέλεσμα που αναφέρεται στους συναισθηματικούς παράγοντες του συγγραφέα, θα μπορούσε να ισχύσει η ερμηνεία που δόθηκε στο αντίστοιχο εύρημα στην προηγούμενη πειραματική ομάδα. Το αποτέλεσμα που αναφέρεται στα κειμενικά χαρακτηριστικά θα μπορούσε να αποδοθεί εκ πρώτης στη μη επαρκή αφομοίωση από τους μαθητές των συμβάσεων του επιχειρηματολογικού κειμένου. Ωστόσο, η αύξηση των αναφορών των μαθητών μεταξύ του αρχικού και τελικού ελέγχου σε αυτά στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που ανίχνευσαν τα άλλα είδη γνώσης δεν επιτρέπει, κατά τη γνώμη μας, μια τέτοια ερμηνεία. Ίσως θα ήταν λογικότερο να υποθέσουμε, λαμβάνοντας υπόψη και τις ερωτήσεις μέσω των οποίων διερευνήθηκε η δηλωτική γνώση των μαθητών, ότι «υποτιμούσαν» σε σχέση με τις υπόλοιπες παραμέτρους που

συνιστούν το συγγραφικό έργο, δηλαδή τις διαδικασίες και το συγγραφέα, το ρόλο των επιχειρηματολογικών συμβάσεων στην υλοποίησή του.

Όσον αφορά τη διαδικαστική γνώση σε σχέση με το σχεδιασμό του κειμένου ο αριθμός των απαντήσεων που παρήγαγαν οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση στις ουσιώδεις υπο-κατηγορίες που τη συνιστούν ήταν μεγαλύτερος με στατιστικά σημαντική διαφορά από τον αντίστοιχο πριν από αυτήν όσον αφορά και τις επιμέρους διαδικασίες του σχεδιασμού και τα χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού κειμένου που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Απαντήσεις των μαθητών αόριστες και γενικόλογες πριν την παρέμβαση, όπως *«Ένα σχεδιάγραμμα»*, *«Θα προσπαθούσα να βρω με την καθηγήτριά μου τα σημαντικά μέρη»*, *«Οργανώνω στο μυαλό μου τις σκέψεις μου»*, *«...αναπτύσσω το θέμα»*, *«Συνήθως διατυπώνω την άποψή μου σε ένα χαρτί»*, *«Έχω μάθει να γράφω γρήγορα τις εκθέσεις μου χωρίς να κάνω πολλά πράγματα προτού γράψω»*, *«Πρώτα θα το διατυπώσω στο μυαλό μου και έπειτα θα το γράψω»*, *«... ξεκινώ και γράφω αμέσως...»*, αναφέρονται μετά σε συγκεκριμένες ενέργειες σχεδιασμού, όπως: *«Κάνω ένα σχεδιάγραμμα και μετά ξεκινώ και γράφω και συμπληρώνω κατά τη διάρκεια ό,τι χρειάζεται»*, *«Κάνω ένα σχεδιάγραμμα και παίρνω υπόψη την αντίθετη άποψη, διότι παίζει σημαντικό ρόλο...»*, *«... συγκεντρώνω τις ιδέες μου για αυτό το θέμα, και τις κατατάσσω σε κατηγορίες»*, *«Βάζω στόχους, βρίσκω ιδέες, επιχειρήματα, την αντίθετη άποψη, οργανώνω»*, *«Επιλέγω αν είμαι υπέρ ή κατά. Γράφω πρόχειρα καθετί που σκέφτομαι, επιλέγω και μετά αναπτύσσω και καταγράφω»*, *«Γράφω την αντίθετη άποψη και τη δικιά μου, λέξεις κλειδιά για τα επιχειρήματα και τις ιδέες μου»*, *«Βρίσκω ιδέες, τις καταγράφω κάπου πρόχειρα, γράφω αρχικά ένα κείμενο και ύστερα το ξαναδιαβάζω διορθώνοντάς το»*. Φαίνεται, δηλαδή, ότι και σε αυτή την ομάδα οι μαθητές άρχισαν να αντιλαμβάνονται τη συνθετότητα των επιμέρους διαδικασιών του σχεδιασμού και το ρόλο των κειμενικών χαρακτηριστικών σ' αυτές.

Το ίδιο ισχύει και για τη διαδικαστική γνώση σε σχέση με την αναθεώρηση. Κι εδώ ο αριθμός των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές σε σχέση με ουσιώδεις διαδικασίες ήταν μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο που έδωσαν πριν από την παρέμβαση και η διαφορά που προέκυψε ήταν στατιστικά σημαντική. Πολλοί μαθητές πριν την παρέμβαση είτε δήλωναν ότι δε γνώριζαν να κάνουν αναθεωρήσεις (*«Δεν ξέρω»*, *«Δε χρειάζεται αλλαγές...»*), είτε αναφέρονταν σε αναθεωρήσεις μηχανιστικού τύπου (*«...θα διόρθωνα τα ορθογραφικά λάθη...»*, *«... εννοείται γραμματικές, αλλά κυρίως στην έκφραση...»*) ή γενικόλογες προτάσεις βελτίωσης (*«...θα ξανάγραφα το κείμενο με τις παρατηρήσεις της κυρίας»*, *«...θα διόρθωνα αυτό που θα νόμιζα ότι δεν είναι καλό»*, *«Οι*

αλλαγές που θα έκανα θα ήταν στις παραγράφους μου και στο σχεδιάγραμμά μου», «... θα προσπαθούσα να το κάνω πιο ενδιαφέρον». Μετά την παρέμβαση αναφέρονταν κυρίως σε αναθεωρήσεις σχετικές με το περιεχόμενο, την οργάνωση, τον αποδέκτη, τις επιχειρηματολογικές συμβάσεις («Θα σκεφτόμουν περισσότερο το ύφος και τα επιχειρήματα», «Το ύφος δεν είναι κατάλληλο, χρησιμοποιεί επίσημο λεξιλόγιο, λέει μόνο τα αρνητικά», « θα διέγραφα αυτά που επαναλαμβάνω...», « δεν υπάρχει τίτλος. Το ύφος παραείναι αυστηρό, οι λέξεις περίπλοκες, ακατάλληλες. Δεν είναι κοντά στο μαθητή...», «...θα προσπαθούσα να μπω στη θέση του αναγνώστη και να δω τι αλλαγή θα χρειαζόταν να κάνω», «...θα πρόσθετα περισσότερες συνδετικές λέξεις και θα πρόσεχα την οργάνωση του γραπτού, ώστε να είναι κατανοητό στους αναγνώστες», «Θα προσπαθούσα να γεφυρώσω καλύτερα τα επιχειρήματα».

Πολλοί, επίσης, μαθητές φαίνεται ότι έχουν αποκτήσει τη γνώση του «πότε» και «γιατί» να επιλέγουν και να εφαρμόζουν τα προηγούμενα είδη γνώσεων (πλαισιοθετημένη/υποθετική γνώση) σε διάφορες περιστάσεις. Οι μαθητές πριν τη διδακτική παρέμβαση έδωσαν μεγάλο αριθμό απαντήσεων που αναφέρονταν άλλοτε στα επιφανειακά χαρακτηριστικά του κειμένου («...θα πρόσεχα στη σύνταξη του κειμένου», «...θα έγραφα καθαρά») και άλλοτε στην αναζήτηση βοήθειας από εξωγενείς παράγοντες για να ανταποκριθούν στις συγγραφικές δυσκολίες που απορρέουν από τις περιστάσεις επικοινωνίας (« ...θα ζητούσα τη βοήθεια της δασκάλας μου...», «Θα ρωτούσα κάποιον που θα ήξερε», «). Άλλοτε οι απαντήσεις δήλωναν άγνοια ή ήταν ασαφείς («...δε θα έκανα κάτι, γιατί θα φοβόμουν τις συνέπειες», « ... θα προσπαθούσα για το καλύτερο...», «όχι, δε νομίζω», «... θα μείνω ψύχραιμη και θα προσπαθήσω να ταυτιστώ με το θέμα της έκθεσης...», «Θα προσπαθούσα να γράψω πιο σωστά και σοβαρά πράγματα», «Θα προσπαθούσα να συγκεντρωθώ», «Θα αυτοσχεδίαζα»). Μετά τη διδακτική παρέμβαση έκαναν περισσότερες αναφορές, με στατιστικά σημαντική διαφορά συγκριτικά με τις αντίστοιχες αναφορές πριν από αυτή, στη γνώση των διαδικασιών («Θα το έγραφα από την αρχή με καλύτερο σχεδιασμό», «Θα προσπαθούσα να δω αν μπορώ να αναπτύξω την αντίθετη άποψη και τα επιχειρήματα») και τη δηλωτική γνώση (γνώση των κειμενικών χαρακτηριστικών) («...πιο φιλικό ύφος, χωρίς περίπλοκες λέξεις», «... θα προσπαθούσα να έχει κατάλληλο ύφος και περιεχόμενο...», «θα χρησιμοποιούσα απλούστερο λόγο», «...κατανοητή γλώσσα») που θα εφαρμόζαν για να ανταποκριθούν στις επικοινωνιακές περιστάσεις και απαιτήσεις της συγγραφής.

Το ότι η απόκτηση από τους μαθητές της μεταγνωστικής γνώσης οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη διδακτική παρέμβαση επιβεβαιώνεται και από τη σύγκριση του μέσου όρου του αριθμού των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια μεταγνωστικού ελέγχου πριν και μετά τη διδασκαλία με τον αντίστοιχο μέσο όρο του αριθμού των απαντήσεων που έδωσε η ομάδα ελέγχου. Ενώ πριν τη διδασκαλία οι δύο ομάδες δεν παρουσιάζουν διαφορά μεταξύ τους ως προς τον αριθμό των αναφορών που έκαναν σε σημαντικά συστατικά στοιχεία/παραμέτρους της δηλωτικής, της διαδικαστικής και της πλαισιοθετημένης γνώσης, μετά τη διδασκαλία οι διαφορές που προέκυψαν αφορούν όλες τις παραμέτρους, με εξαίρεση τους συναισθηματικούς παράγοντες που σχετίζονται με το συγγραφέα.

Όσον αφορά τις μεταγνωστικές δεξιότητες περισσότεροι από τους μισούς μαθητές της ομάδας (15 μαθητές) έδειξαν ότι είχαν αποκτήσει επίγνωση των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν κατά τη συγγραφή, τις οποίες δήλωναν με σαφήνεια· τις δυσκολίες αυτές επιβεβαίωνε η διδάσκουσα κατά την αξιολόγηση των κειμένων των μαθητών. Ο αντίστοιχος αριθμός μαθητών πριν την παρέμβαση ήταν μόλις 2 μαθητές.

Μεγαλύτερος, ήταν επίσης, και ο αριθμός των μαθητών μετά την παρέμβαση σε σχέση με τον αντίστοιχο πριν από αυτή (16 έναντι 6) που φάνηκαν ικανότεροι να προγραμματίζουν τη σκέψη τους σχεδιάζοντας το κείμενο που παράγουν, και από αυτούς πάλι οι 9 έδειξαν την ικανότητα και να την καθοδηγούν σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής. Ότι δεν προχώρησαν στο επίπεδο της καθοδήγησης της σκέψης περισσότεροι μαθητές μπορεί να ερμηνευτεί όπως και στην αντίστοιχη περίπτωση της προηγούμενης πειραματικής ομάδας. Ωστόσο, ο αριθμός των μαθητών που κατάφεραν να αποκτήσουν συμπεριφορά έμπειρου συγγραφέα που σχεδιάζει, καθοδηγεί και ελέγχει στη διάρκεια της συγγραφής τις νοητικές διεργασίες είναι –θεωρούμε- κέρδος της διδακτικής παρέμβασης και σε αυτή την ομάδα.

Έγιναν, επίσης, ικανότεροι ο μαθητές να αξιολογούν τη συγγραφική τους επίδοση και την ποιότητα του κειμένου τους. Οι μαθητές πριν την παρέμβαση υπερτιμούσαν κατά την αυτο-αξιολόγηση του κειμένου τους τις συγγραφικές τους επιδόσεις, γεγονός που εκφράστηκε στη μεγάλη –και στατιστικά σημαντική απόκλιση- από την αξιολόγηση των ανεξάρτητων προς την έρευνα βαθμολογητών. Μετά τη διδακτική παρέμβαση η απόκλιση μειώθηκε τόσο, ώστε η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των βαθμολογιών να είναι πολύ μικρή και στατιστικά μη σημαντική.

Δεν προέκυψε, όμως, κατά την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας μεγάλος αριθμός μαθητών της ομάδας που δείχνει την ικανότητα να αυτο-αξιολογούν τη σκέψη

τους. Αν και οι μαθητές σχεδόν στο σύνολό τους, με εξαίρεση 4, μετά την παρέμβαση προσπάθησαν να υποδείξουν τις δυσκολίες της σκέψης τους, οι μισοί μόνο από αυτούς μπόρεσαν να περιγράψουν με ακρίβεια τα γνωστικά τους αδιέξοδα και τους αναποτελεσματικούς συλλογισμούς της σκέψης τους. Απαντήσεις στην αντίστοιχη ερώτηση οι οποίες αντανακλούν τη στοχαστική από τους μαθητές παρατήρηση της σκέψης τους κατά τη συγγραφή, όπως, «...*χρειάζομαι βελτίωση στην ανάπτυξη των επιχειρημάτων, ώστε να είναι πιο πειστικά...*», «... *να μου εξηγήσει το γεφύρωμα που κάνουμε σε ένα επίχειρημα*», «*Το πρόβλημά μου είναι ότι δεν μπορώ να εκφράσω αυτά που σκέφτομαι και δεν μπορώ να βρίσκω επιχειρήματα και ούτε μπορώ να βρω λύση σε αυτό το πρόβλημα*», «...*πρέπει να μάθω να ξεχωρίζω και να επιτυγχάνω το κατάλληλο ύψος*», «*Δυσκολεύομαι να αναπτύξω τις ιδέες μου...*», «...*να μας δείχνει πώς γράφει μια έκθεση. Αυτό θα με βοηθούσε να καταλάβω τον τρόπο σκέψης της που είναι πολύ σημαντικό, γιατί την ώρα που γράφω κομπάρω και δεν ξέρω από πού να αρχίσω*» ήταν τόσες, όσες και οι ασαφείς και γενικόλογες, όπως, «...*να με βοηθήσει να στοχεύσουμε στον πρόλογο*», «... *θα παρατηρούσα τη μορφολογία του κειμένου μου...*», «.. *να μας δίνετε ιδέες πριν γράψουμε*», «*Δεν ξέρω! Είναι ωραίο το μάθημα*», «*Είμαι αυθόρμητος*». Ίσως οι μαθητές χρειάζονταν περισσότερο χρόνο και εξοικείωση με τις συγγραφικές διαδικασίες, προκειμένου να ενισχύσουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα.

Κοντολογίς, οι μαθητές της ομάδας που δέχτηκε ομαδοσυνεργατική διδασκαλία δόμησαν την αναγκαία για την εκπλήρωση του συγγραφικού έργου μεταγνωστική γνώση, αν και φαίνεται ότι δεν αποτιμούσαν το ίδιο σημαντική παράμετρο με τις διαδικασίες και το συγγραφέα τα χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού κειμένου, όπως ενίσχυσαν και τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες, με εξαίρεση την ικανότητα να αυτο-αξιολογούν τη σκέψη τους.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας συνάδουν με πολλές θεωρητικές και ερευνητικές απόψεις που υποστηρίζουν τη θετική επίδραση της συνεργατικής μάθησης στη μεταγνώση (Brown & Campione, 1996; King, 1997,1998; Manion & Alexander, 1999). Για τους μελετητές η θετική επίδραση οφείλεται, όπως προαναφέρθηκε και στο θεωρητικό μέρος της εργασίας αυτής, είτε στις καταστάσεις γνωστικής σύγκρουσης στο πλαίσιο της ομάδας που οδηγεί τους μαθητές στη συνέχεια στη διερεύνηση/αποσαφήνιση των πιστεύω και των αντιλήψεων των συμμαθητών τους (Kramarski & Mevarech, 2003), είτε στην εξωτερίκευση στους άλλους των ιδεών και των διαδικασιών επεξεργασίας και μέσω αυτής στην κατασκευή ενός καλύτερου νοητικού μοντέλου του έργου που τους απασχολεί (Iiskala et al., 2004), είτε στην

«εσωτερίκευση» των διαδικασιών επεξεργασίας και τις εξηγήσεις που συνδέονται με τη μάθηση (Kuhn & Dean, 2004), καθώς μπαίνουν στη διαδικασία κατανόησης του τρόπου με τον οποίο σκέφτονται οι άλλοι, και ειδικά όταν αυτοί έχουν υψηλό επίπεδο μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Schraw & Moshman, 1995). Οι Iiskala, Vauras και Lehtinen (2004) προσθέτουν ότι οι μαθητές εμπλεκόμενοι σε μια κοινωνική κατάσταση που περιλαμβάνει πολλούς δράστες, εκ των οποίων ο καθένας έχει τις δικές του προθέσεις και αναπαραστάσεις, κατασκευάζουν μια διαμοιρασμένη σύλληψη του νοητικού έργου και μια συλλογική μνήμη που ανακαλεί τις μνημονικές διαδικασίες, όποτε είναι αναγκαίο.

Συσχετίζοντας τις δύο πειραματικές ομάδες ως προς την απόκτηση της μεταγνωστικής γνώσης και την ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων διαπιστώνουμε μικρή υπεροχή της ομάδας που δέχτηκε διαφοροποιημένη ως προς τους τύπους νοημοσύνης διδασκαλία.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ΟΠΤΝ παρήγαγαν μεγαλύτερο αριθμό απαντήσεων κατά μέσο όρο από τους μαθητές της ΟΣΔ στο ερωτηματολόγιο ανίχνευσης της δηλωτικής, διαδικαστικής και πλαισιοθετημένης γνώσης και σε όλες τις ουσιαστικές επιμέρους κατηγορίες που τις συνιστούν, παρόλο που η διαφορά των μέσων όρων δεν κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Όσον αφορά ειδικότερα, όμως, τη διαδικαστική γνώση σε σχέση με την αναθεώρηση οι μεταξύ των τμημάτων συγκρίσεις ανέδειξαν πολύ μεγαλύτερη διαφορά των μέσων όρων των απαντήσεων, ώστε να κριθεί στατιστικά σημαντική. Ας σημειωθεί, επίσης, ότι οι απαντήσεις που παρήγαγαν οι μαθητές των δύο ομάδων δε διέφεραν μόνο ως προς τον αριθμό αλλά και ως προς την ποιότητα. Εστιάζοντας ο αναγνώστης αυτής της εργασίας στις υποδειγματικές απαντήσεις των μαθητών των δύο ομάδων που παρουσιάζονται παραπάνω θα διαπιστώσει ότι οι απαντήσεις των μαθητών της ΟΠΤΝ παρουσιάζουν μεγαλύτερη ποικιλία και είναι περισσότερο διεισδυτικές. Οι μαθητές, δηλαδή, αυτής της ομάδας φαίνεται να δόμησαν και να εσωτερίκευσαν τη γνώση των ουσιωδών στρατηγικών για τη βελτίωση του επιχειρηματολογικού κειμένου σε βαθμό επαρκέστερο από ό,τι ο μαθητής της δεύτερης ομάδας.

Έρευνες που εστιάζουν στη σύγκριση των δύο μορφών διδακτικής παρέμβασης ως προς την επίδρασή τους στη μεταγνώση των μαθητών δεν εντοπίσαμε στη βιβλιογραφία. Η υπεροχή, όμως, της ομάδας στην οποία η διδασκαλία σχεδιάστηκε με βάση τους ισχυρούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών μπορεί να ερμηνευτεί κατά τη γνώμη μας, αν εκκινήσουμε το συλλογισμό μας από τη φύση της αναθεώρησης. Ως

διαδικασία περιλαμβάνει δύο επιμέρους τύπους/στρατηγικές, τη βελτίωση των επιφανειακών χαρακτηριστικών του κειμένου (editing) και το μετασχηματισμό περιεχομένου, οργάνωσης και νοήματος (rewriting). Ο συγγραφέας για να αντεπεξέλθει και στις δύο πρέπει να συντονίσει τους στόχους του με τη γνώση των συστατικών του κειμένου (Allal & Chanquoy, 2003). Ερευνητικά, όμως, έχει αποδειχθεί ότι μόνο οι έμπειροι συγγραφείς, που έχουν φτάσει στο επίπεδο του μετασχηματισμού των πληροφοριών, αντιμετωπίζουν την αναθεώρηση ως διαδικασία επανεξέτασης του στόχου της συγγραφής στο σύνολο και τη δομή του κειμένου, σε αντίθεση με τους αρχάριους, που, ακόμα κι αν αναγνωρίζουν τη συνθετότητα της αναθεώρησης, τη διαχειρίζονται περισσότερο ως δραστηριότητα έκδοσης, επιδιώκοντας τον καθορισμό σφαλμάτων (Bereiter & Scardamalia, 1987; Myhill & Jones, 2007). Ας σημειωθεί, επίσης, ότι η αναθεώρηση είναι μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει πολλές υπο-διαδικασίες, ανάγνωση, αξιολόγηση και μετασχηματισμούς και γιαυτό, εξάλλου, η γνωστική διαδικασία της αναθεώρησης στη νεότερη κοινωνικογνωστική εκδοχή της μετονομάστηκε σε «ερμηνεία του κειμένου» (text interpretation) (βλ. ενότ. 2.3.3. Hayes, 1996). Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να υποθέσουμε ότι οι μαθητές της δεύτερης πειραματικής ομάδας, αν και δείχνουν σχετική βελτίωση, δεν απέκτησαν συμπεριφορά έμπειρου συγγραφέα στο βαθμό που το έκαναν οι μαθητές της πρώτης ομάδας, ώστε να αντεπεξέλθουν στην συνθετότητα της αναθεώρησης.

Θεωρούμε, επίσης, αναγκαίο για την ερμηνεία αυτής της διαφοράς μεταξύ των ομάδων να παραπέμψουμε στην άποψη των μελετητών ότι η επιτυχής αναθεώρηση του επιχειρηματολογικού κειμένου προϋποθέτει από το συγγραφέα τη δόμηση ενός «επιχειρηματολογικού σχήματος» (argument schema) (Butle & Britt, 2011), είτε αυτό αφορά στα υπερδομικά χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού κειμένου είτε τους τύπους επιχειρημάτων. Στην ομάδα της πολλαπλής νοημοσύνης τα χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού κειμένου και οι τύποι επιχειρημάτων παρουσιάστηκαν στους μαθητές μέσω πολλών στρατηγικών και εργαλείων προσαρμοσμένων στους έξι διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους επεξεργάζονταν τις πληροφορίες, στα πλαίσια και τα σχήματά τους, με «πολλαπλές αναπαραστάσεις» (multiple representations). Με αυτό τον τρόπο, όμως, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να διερευνήσουν σε βάθος τις πληροφορίες, να κάνουν «πολλαπλές συνδέσεις» με άλλες παραστάσεις και περισσότερες συνδέσεις μεταξύ των νέων πληροφοριών με την προγενέστερη γνώση (Gardner, 2006a; 2009). Με άλλα λόγια, τους δόθηκαν περισσότερες ευκαιρίες από ό,τι στην ομάδα της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, στην οποία αξιοποιήθηκε μόνο ένα

μέρος των εργαλείων και των στρατηγικών που αξιοποιήθηκαν στην προηγούμενη ομάδα, να κατανοήσουν σε βάθος τα επιχειρηματολογικά σχήματα και, όπως είναι λογικό επακόλουθο, να δομήσουν μια επαρκέστερη νοητική αναπαράσταση που τους επέτρεψε περισσότερες και ποιοτικότερες αναθεωρήσεις/βελτιώσεις του κειμένου τους. Η επαρκέστερη, εξάλλου, δόμηση και αφομοίωση του επιχειρηματολογικού σχήματος από τους μαθητές της ομάδας αυτής εκφράστηκε και στις υψηλότερες επιδόσεις τους στη συγγραφή κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Όσον αφορά τις μεταγνωστικές δεξιότητες και στις δύο ομάδες οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση ενίσχυσαν την ικανότητά τους να αξιολογούν την επίδοση τους στον ίδιο περίπου βαθμό, εφόσον η διαφορά του μέσου όρου της αξιολόγησης των κειμένων από τους μαθητές και από τους βαθμολογητές ήταν σχεδόν ίδια και για τις δύο ομάδες. Όσον αφορά την επίγνωση των συγγραφικών τους δυσκολιών, όπως και την ικανότητά τους να προγραμματίζουν και να καθοδηγούν τη σκέψη τους, ήταν μεγαλύτερος ο αριθμός των μαθητών της ΟΠΤΝ που έδειξαν τις ανάλογες δεξιότητες αλλά η διαφορά δεν ήταν μεγάλη (τέσσερις μαθητές για κάθε περίπτωση). Η μεγαλύτερη διαφορά προέκυψε μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τον αριθμό των μαθητών που έδειξαν να αποκτούν την ικανότητα αυτο-αξιολόγησης της σκέψης τους: ενώ από την ΟΣΔ λιγότεροι από τους μισούς (10 μαθητές) φάνηκαν ικανοί να περιγράφουν συγκεκριμένα και με σαφήνεια τα γνωστικά τους αδιέξοδα κατά τη συγγραφή, οι μαθητές της ΟΠΤΝ σχεδόν στο σύνολό τους (με εξαίρεση 5) κατάφεραν ακριβώς το αντίθετο.

Ερμηνεύοντας αυτή τη διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων ξεκινούμε από την παρατήρηση ότι η αυτο-αξιολόγηση της σκέψης είναι από τις βασικότερες μεταγνωστικές δεξιότητες που επιτρέπει στους μαθητές να εντοπίζουν τα γνωστικά τους αδιέξοδα, τους αναποτελεσματικούς τρόπους σκέψης και συλλογισμού και αποτελεί προϋπόθεση της συνειδητής χρήσης της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2004). Τα πλεονεκτήματα της ομαδοσυνεργατικής μάθησης στην ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας είναι πολλά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Όμως, η διδασκαλία με την αξιοποίηση πολλαπλών «σημείων εισόδων» της πληροφορίας, οι εναλλακτικές προσεγγίσεις του γνωστικού αντικειμένου και της επεξεργασίας της πληροφορίας είναι λογικό να φέρνουν τους μαθητές πιο άμεσα σε μια κατάσταση αυτο-επίγνωσης και προβληματισμού σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουν και μπορούν να επεκτείνουν τη μάθησή τους (Hoffmann, 2000). Η διδασκαλία της συγγραφής με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης συμπεριέλαβε -πέρα από τη συνεργασία- ποικίλες άλλες

στρατηγικές που ενεργοποίησαν την πρακτική, την αναλυτική και τη δημιουργική σκέψη των μαθητών, και κυρίως τους επέτρεψε να εντοπίσουν το γνωστικό τους προφίλ. Όταν, όμως, ο μαθητής ξέρει τον τρόπο που μαθαίνει μπορεί να κατανοήσει αν επεξεργάζεται τις πληροφορίες αποτελεσματικά. Εξάλλου, έχει προαναφερθεί ότι μια από τις βασικές διαστάσεις της μεταγνώσης, εκτός από το έργο και τις διαδικασίες εκπλήρωσής τους, είναι το άτομο ως γνωστικό ον. Η διάσταση αυτή αναφέρεται μεταξύ άλλων και στην επίγνωση του ατόμου για το πώς ποικίλουν οι γνωστικές του διαδικασίες και τα αδιέξοδά του μεταξύ ποικίλων έργων και καταστάσεων, ό,τι δηλαδή ονομάζουμε «ενδοατομικές διαφορές» (Corkill, 1996). Είναι, επομένως, κατανοητό γιατί οι μαθητές της ΟΠΤΝ ανέπτυξαν σε μεγαλύτερο βαθμό αυτή την ικανότητα από τους μαθητές της ΟΣΔ.

Συμπερασματικά, και οι δύο διδακτικές παρεμβάσεις προσέφεραν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που βοήθησε τους μαθητές να δομήσουν και να αφομοιώσουν τις αναγκαίες για τη διαχείριση του συγγραφικού έργου μεταγνωστικές γνώσεις και να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες που διερευνήσαμε σε αυτή την έρευνα. Εντούτοις, η διαφοροποιημένη διδασκαλία που σχεδιάστηκε με βάση τους ισχυρούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών κρίνεται πιο αποδοτική και στα δύο μεταγνωστικά συστατικά.

8.3. Επίδραση των διδακτικών παρεμβάσεων στη συγγραφική αυτο-εικόνα των μαθητών

Τρίτο σημείο διερεύνησης της επίδρασης της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας και σύγκρισής της με τη μη διαφοροποιημένη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ήταν οι τέσσερις επιμέρους συνιστώσες που συνθέτουν τη συγγραφική αυτο-εικόνα των μαθητών. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς αποτελούμενο από προτάσεις που αντιπροσωπεύουν σε μια κλίμακα πέντε διαβαθμίσεων την αυτοαντίληψη, την αυτο-εκτίμηση, την αντιλαμβανόμενη από αυτούς εικόνα που έχουν οι άλλοι για τις ικανότητές τους και την αυτο-αποτελεσματικότητα.

Δεδομένης της επίδρασης που ασκούν αυτοί οι παράγοντες στην ακαδημαϊκή εν γένει επίδοση και στη συγγραφή ειδικότερα, διερευνήθηκε αν: α) η διαφοροποιημένη ως προς τους ισχυρούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία της παραγωγής

επιχειρηματολογικού κειμένου ενισχύει τη συγγραφική τους αυτο-εικόνα και β) η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι αποτελεσματικότερη στην ενίσχυση της συγγραφικής αυτο-εικόνας των μαθητών από ό,τι η αδιαφοροποίητη ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Ε.3α. *Η διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου ενισχύει τη συγγραφική τους αυτο-εικόνα;*

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τη στατιστική εξεργασία των ερωτηματολογίων η διαφοροποιημένη ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία τους βοήθησε να διαμορφώσουν μια θετικότερη εικόνα για τον εαυτό τους ως συγγραφείς σε σχέση με την εικόνα που είχαν πριν την παρέμβαση. Η διαφορά που προέκυψε ήταν στατιστικά σημαντική σε όλες τις πτυχές που τη συνιστούν, σε πολύ υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Οι μαθητές, δηλαδή, μετά τη διδακτική παρέμβαση έκαναν θετικότερες γνωστικές (αυτο-αντίληψη) και συναισθηματικές (αυτο-εκτίμηση) αξιολογήσεις για τις συγγραφικές τους ικανότητες, θεωρούσαν ότι και οι άλλοι αντιλαμβάνονταν θετικότερα τις ικανότητές τους και ανέπτυξαν μεγαλύτερες προσδοκίες για τις επιδόσεις τους σε μελλοντικά έργα (αυτο-αποτελεσματικότητα).

Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου, στην οποία η διδασκαλία ακολούθησε το αναλυτικό πρόγραμμα, δε σημείωσε μεταβολή σε καμιά από τις επιμέρους συνιστώσες της συγγραφικής αυτο-εικόνας μετά τη διδακτική παρέμβαση. Η μεταξύ των ομάδων σύγκριση έδειξε ότι η κοινή εικόνα που παρουσίασαν οι μαθητές πριν την παρέμβαση μεταβλήθηκε μετά από αυτήν, εφόσον οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που δέχτηκε διαφοροποιημένη ως προς τους τύπους νοημοσύνης διδασκαλία έδειξαν θετικότερη αυτο-εικόνα ως προς τις συγγραφικές τους επιδόσεις σε όλες τις επιμέρους πτυχές της από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, με μεγαλύτερη διαφορά και στατιστικά σημαντική στην «αυτο-εκτίμηση» και την «αυτο-αποτελεσματικότητα». Το αποτέλεσμα αυτό είναι εύλογο, αν αποδεχτούμε, όπως υποστηρίζουν κάποιοι ερευνητές (Μακρή-Μπότσαρη, 2001), ότι η αυτο-εκτίμηση καθορίζεται από την αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας. Εκείνο, ωστόσο, που πρέπει να τονιστεί είναι ότι οι δύο αυτές παράμετροι της αυτο-εικόνας είναι βαρύνουσας σημασίας, η πρώτη επειδή ισοδυναμεί με τις θυμικές αυτο-αξιολογήσεις των μαθητών ως συγγραφέων, οι οποίες – σε αντίθεση με τις γνωστικές αξιολογήσεις τους που μπορεί να είναι σωστές ή λανθασμένες– εκφράζουν το βαθμό στον οποίο αισθάνονται άξιοι, ικανοί και επαρκείς

και το συναίσθημα της αυτο-αποδοχής και η δεύτερη, επειδή αποτελεί ισχυρό εσωτερικό παρωθητικό παράγοντα για τη συγγραφή.

Ας σημειωθεί, βέβαια, στο σημείο αυτό ότι και στην παράμετρο που αναφέρεται στην αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές εικόνα που έχουν οι άλλοι για τις συγγραφικές τους ικανότητες η διαφορά πιθανά να μην κρίθηκε στατιστικά σημαντική, επειδή οι μαθητές της ομάδας ελέγχου, που στην αρχική μέτρηση έδειξαν θετικότερη αυτο-εικόνα από τους μαθητές της ΟΠΤΝ, μετά τη διδακτική παρέμβαση έδειξαν αρνητικότερες απόψεις που εκφράστηκαν στη μείωση του μέσου όρου των επιλογών τους στο ερωτηματολόγιο, με αποτέλεσμα να προσεγγίσουν περισσότερο το μέσο όρο της αξιολόγησης των μαθητών της πρώτης ομάδας που αυξήθηκε.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης προσέφερε το πλαίσιο για τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, εντός του οποίου οι μαθητές ανέπτυξαν θετικότερες αντιλήψεις για τις ικανότητές τους στη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων. Αυτό πιθανά να οφείλεται στο ότι, σε αντίθεση με το περιβάλλον της «παραδοσιακής» διδασκαλίας, παρέχει τις εσωτερικές και εξωτερικές συνθήκες που απαιτούνται για την ενίσχυση της αυτο-εικόνας, όπως προαναφέρθηκε στην ενότητα 2.5.2.1.: προβάλλει ένα πολύπλευρο μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας που προσκαλεί τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες πέρα από τη γλωσσική και λογικομαθηματική. Τους δίνει την ευκαιρία να δουν τον εαυτό τους και τους άλλους μέσα από πολλαπλές προοπτικές, έξω από ένα ανταγωνιστικό πλαίσιο στο οποίο αναζητείται μόνο η επιτυχία, όπως γίνεται στο σύγχρονο τύπο σχολείου, να γνωρίσουν τις δυνατότητές τους αλλά και να διαχειριστούν τις αδυναμίες τους, επιλέγοντας ή αναπτύσσοντας οι ίδιοι εποικοδομητικές στρατηγικές, περιορίζει τα βιώματα αποτυχίας και κατ' επέκταση τα συναισθήματα ανεπάρκειας. Ουσιαστικά, ο μαθητής διεισδύει στον εαυτό και φτάνει στη γνώση του, για να μπορέσει έπειτα να κάνει και αξιολογικές/συναισθηματικές κρίσεις για τον εαυτό και να δημιουργήσει το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας. Σε ένα περιβάλλον δομημένο στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης ο εκπαιδευτικός αποδέχεται το μαθητή, όπως είναι, τον ενθαρρύνει να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, μέσα από μαθητοκεντρικές δραστηριότητες και να μαθαίνει τον εαυτό του. Και ο μαθητής αναγνωρίζει το μοτίβο των νοημοσυνών των άλλων, τιμά την ποικιλότητα, σέβεται τη διαφορετικότητα, αναγνωρίζει την αξία του και αναγνωρίζεται από τους άλλους (Kagan & Kagan, 1998).

Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν τα παραπάνω ευρήματα και ερμηνείες. Ο Young (2003) πρότεινε μια προσέγγιση για την ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά ενσωματώνοντας τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης και τη θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας και διαπίστωσε την ενίσχυση και της επίδοσης των μαθητών και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Οι Kallenbach & Viens (2004) διαπίστωσαν σε έρευνά τους σε ενήλικες μαθητές την ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους αυτο-εικόνας σε πρόγραμμα παρέμβασης που αξιοποίησε τη θεωρία για να αναπτύξει τις ικανότητες αλφαριθμητισμού των ενηλίκων. Ο Armstrong (1994) υποστηρίζει με τη σειρά του, επίσης, ότι καθώς οι μαθητές αποκτούν επίγνωση των ικανοτήτων τους αυξάνονται τα επίπεδα αυτο-εκτίμησης και αυτο-αποτελεσματικότητάς τους.

Παρεμφερείς απόψεις έχουν και οι οπαδοί της διαφοροποίησης της διδασκαλίας με βάση το στιλ μάθησης (learning style), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η γνώση των μαθητών για το στιλ μάθησης ενισχύει την αυτο-εκτίμηση και την αυτο-πεποίθηση, ώστε να αναλαμβάνουν την ευθύνη της μάθησής τους και να ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο στο περιβάλλον τους (Martin & Potter, 1998). Στο πνεύμα αυτό προτείνεται, μάλιστα, να δαπανούν τα σχολεία περισσότερο χρόνο και φροντίδα στο πώς να αναπτύξουν την επίγνωση των μαθητών για τους τρόπους μάθησής τους παρά να πιέζουν τους εκπαιδευτικούς για την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων (O'Brien, 1989).

E.3β. *Η διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία της παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου είναι αποτελεσματικότερη ως προς την ενίσχυση της συγγραφικής τους αυτο-εικόνας από τη μη διαφοροποιημένη σε σχέση με το προφίλ της νοημοσύνης τους ομαδοσυνεργατική διδασκαλία;*

Πιο θετική εικόνα για τις συγγραφικές ικανότητες, και στις τέσσερις πτυχές που τη συνιστούν, διαμόρφωσαν και οι μαθητές της ομάδας που δέχτηκε ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, όπως έδειξαν οι συγκρίσεις με τον εαυτό της και με την ομάδα ελέγχου. Το εύρημα αυτό συνάδει με τις απόψεις ερευνητών που υποστηρίζουν τη θετική συσχέτιση της ακαδημαϊκής αυτο-εικόνας των μαθητών και της συνεργατικής μάθησης (Biehler & Snowman, 1997; Bilgin et al., 2006). Η συσχέτιση αυτή αποδίδεται στη δημιουργία μέσω της συνεργασίας μιας υποστηρικτικής κοινότητας που αυξάνει το επίπεδο των επιδόσεων, τον αλληλοσεβασμό των μελών, των οποίων η συνεισφορά καθορίζει την επίτευξη του στόχου (Smith et al., 1998; Tyler & Smith, 1999), τη διαμόρφωση αντιλήψεων για την εγγενή αξία των ατόμων, καθώς η συνεργασία εστιάζει στα θετικά

χαρακτηριστικά και τις ικανότητες των άλλων (Johnson & Johnson, 2009), και τη διαπίστωση από τους μαθητές κοινών δυνατοτήτων και αδυναμιών (Grabe & Kaplan, 1996; Topping, 2001).

Ωστόσο, η βελτίωση της συγγραφικής αυτο-εικόνας των μαθητών δεν ήταν μετά τη διδακτική παρέμβαση τόσο μεγάλη σε σχέση με την αυτο-εικόνα που είχαν διαμορφώσει πριν από αυτή, ώστε η διαφορά να κριθεί στατιστικά σημαντική. Το αποτέλεσμα αυτό αφορά όλες τις πτυχές (μόνο η παράμετρος «αυτο-εκτίμηση» κρίθηκε στατιστικά σημαντική κατά τον μη παραμετρικό έλεγχο). Η απουσία στατιστικής σημαντικότητας θα μπορούσε ίσως να αποτελέσει μια ένδειξη υπέρ της άποψης που έχουν άλλοι μελετητές ότι η συνεργατική μάθηση δεν έχει σημαντικές επιδράσεις στην αυτο-εικόνα των μαθητών, άποψη που υποστηρίζεται, επίσης, ερευνητικά (Slavin, 1995; Cooper et al., 1990). Σ' αυτή την ερμηνεία θα έπρεπε ίσως να συνυπολογίσουμε και τις απόψεις κάποιων μαθητών της ομάδας για τη συνεργατική διδασκαλία, την οποία δε θεωρούσαν την αποδοτικότερη και καταλληλότερη για αυτούς μέθοδο μάθησης, όπως κατέγραψαν στα αναστοχαστικά τους ημερολόγια. Πιθανά οι μαθητές αυτοί ανέπτυξαν μέσα στην ομάδα περισσότερο μια αυτο-προστατευτική συμπεριφορά παρά προσπαθούσαν για την επίτευξη του κοινού αποτελέσματος και τα συνεπαγόμενα από αυτήν οφέλη για την αυτο-εικόνα τους.

Δεδομένης, όμως, της ενίσχυσης της αυτο-εικόνας των μαθητών για τις συγγραφικές τους επιδόσεις –έστω και σε μη σημαντικό επίπεδο- θα προτιμούσαμε να ενστερνιστούμε την άποψη των Johnson & Johnson (1995) ότι οι αλλαγές στην ακαδημαϊκή αυτο-εικόνα συντελούνται αργά. Είναι πιθανό, δηλαδή, μεγαλύτερης διάρκειας διδακτική παρέμβαση στην ομάδα αυτή να είχε θετικότερο αποτέλεσμα και ειδικά στην παραγωγή γραπτού λόγου, που από τη φύση της είναι σύνθετη νοητική διαδικασία.

Συγκρίνοντας τις αντιλήψεις των μαθητών των δύο πειραματικών ομάδων για τις συγγραφικές τους ικανότητες διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της ΟΠΤΝ δημιούργησαν θετικότερη αυτο-εικόνα, όπως προαναφέρθηκε, σε όλες τις πτυχές της με στατιστικά σημαντική διαφορά μετά την παρέμβαση. Ωστόσο, η διαφορά που προέκυψε από την αντίστοιχη της ΟΣΔ δεν είναι στατιστικά σημαντική σε καμιά επιμέρους πτυχή της, εκτός της αυτο-αποτελεσματικότητας. Η διαφορά στην παράμετρο αυτή αντικατοπτρίζει τη μεγαλύτερη επίδραση της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας από τη συνεργατική στην αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές ικανότητά τους να εκτελούν συγγραφικά έργα και την πεποίθησή τους ότι

μπορούν να επιτύχουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα στο μέλλον σχετικά με τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων. Στην απουσία στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών στις παραμέτρους «αυτο-εκτίμηση» και «αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές εικόνα των άλλων για τις συγγραφικές τους ικανότητες» πιθανά να συμβάλλει το γεγονός ότι πριν τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές της πρώτης πειραματικής ομάδας παρουσίασαν λιγότερο θετική εικόνα –έστω και στατιστικά μη σημαντική- από τη δεύτερη, με αποτέλεσμα η αύξησή της μετά την παρέμβαση να μην καταλήγει σε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η έρευνα για την επίδραση των δύο διδακτικών παρεμβάσεων στη συγγραφική αυτο-εικόνα των μαθητών υποστηρίζεται και από τις επιδόσεις των μαθητών στη συγγραφή. Η σχέση της ακαδημαϊκής επίδοσης και της αντίστοιχης αυτο-εικόνας, ανεξάρτητα από την κατεύθυνση της σχέσης, για την οποία υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, βεβαιώνεται από πολλές έρευνες. Για πολλούς μελετητές οι δύο μεταβλητές συνδέονται με αμοιβαίες σχέσεις. Δηλαδή, οι γνωστικές ικανότητες και η επίδοση επηρεάζουν την αυτο-εικόνα και η αυτο-εικόνα μέσω διαμεσολαβουσών μεταβλητών (της πρόθεσης, της ποιότητας και ποσότητας της προσπάθειας που καταβάλλεται, της επιμονής) επηρεάζει την επίδοση (Dermitzaki & Efklides, 2000) και την ανταπόκριση του μαθητή σε καταστάσεις επίλυσης προβλήματος (Pajares & Schunk, 2001). Εξάλλου, και ο Bandura (2000 αναφέρεται στο Καρμπά-Σχοινά & Ζαφειροπούλου, 2005), ως εισηγητής της έννοιας της αυτο-αποτελεσματικότητας, υποστηρίζει ότι η διαμόρφωση των αντιλήψεων του ατόμου για την αυτο-αποτελεσματικότητα έχει ως βασική της πηγή την αξιολόγηση της επίτευξης σε συγκεκριμένα έργα. Υπενθυμίζουμε ότι οι μαθητές της ΟΣΔ, αν και βελτίωσαν τις συγγραφικές τους επιδόσεις, δεν το κατέφεραν στον ίδιο βαθμό με τους μαθητές της ΟΠΤΝ. Είναι πιθανό, επομένως, το υψηλότερο επίπεδο επιδόσεων της ΟΠΤΝ να δικαιολογεί και τη θετικότερη αυτο-εικόνα των μαθητών σε σχέση με την ΟΣΔ.

Συνάδει, επίσης, η θετικότερη αυτο-εικόνα των μαθητών της ΟΠΤΝ μετά τη διδακτική παρέμβαση με την υπεροχή που έδειξαν στην απόκτηση μεταγνωστικής γνώσης και την ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η υποκειμενική αντίληψη των ικανοτήτων του ατόμου επηρεάζει τη γνωστική του εμπλοκή και τη στρατηγική του συμπεριφορά κατά τη λύση προβλημάτων (Zimmerman & Martinez-Pons, 1992 αναφέρεται στο Dermitzaki & Efklides, 2000). Οι Dermitzaki & Efklides (2000) επιβεβαίωσαν την παραπάνω άποψη σε έρευνά τους που διερεύνησε τη σχέση του εαυτού με γνωστικούς και

μεταγνωστικούς παράγοντες σε γλωσσικά έργα, στην οποία διαπίστωσαν ότι η έννοια του εαυτού επηρεάζει το σχηματισμό της μεταγνωστικής γνώσης των στρατηγικών στον ακαδημαϊκό αυτό τομέα. Στην παρούσα έρευνα οι μαθητές της ΟΠΤΝ έδειξαν υψηλότερη μεταγνωστική γνώση των διαδικασιών της συγγραφής σε σχέση με την αναθεώρηση και σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις αυτό μπορεί να συσχετιστεί και με τη θετικότερη αυτο-εικόνα που διαμόρφωσαν. Επιπλέον, η πτυχή της αυτο-εικόνας στην οποία οι μαθητές των δύο πειραματικών ομάδων διέφεραν σημαντικά ήταν η «αυτο-αποτελεσματικότητα» και, όπως και πάλι υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές, οι μαθητές με υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα τείνουν να επιλέγουν προκλητικότερα έργα και να επιδεικνύουν στρατηγική συμπεριφορά κατά την εκτέλεσή τους (Cera et al., 2013). Υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα, επίσης, συσχετίζεται με υψηλού επιπέδου μεταγνωστικές δεξιότητες, όπως η αυτο-αξιολόγηση της σκέψης (Efklides, 2011), δεξιότητα στην οποία οι μαθητές της ΟΠΤΝ έδειξαν μια υπεροχή σε σχέση με τους μαθητές της ΟΣΔ. Από μια πιο γενική οπτική, η διδασκαλία μέσω των τύπων νοημοσύνης ευνόησε την αυτο-επίγνωση των μαθητών και τον προβληματισμό τους σχετικά με τον τρόπο που μαθαίνουν και μπορούν να επεκτείνουν τη μάθησή τους. Η αυτο-επίγνωση, όμως ως μια πλευρά της μεταγνώσης, αποτελεί την εσωτερική πηγή για τη διαμόρφωση της αυτο-εικόνας (Mandelman et al., 2010) και όσο η πρώτη γίνεται περισσότερο διεισδυτική τόσο αλλάζει και η αυτο-εικόνα (Kuhn, 2000).

Ας συμπληρώσουμε, επίσης, ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα καθορίζεται από τα βιώματα αποτυχίας ή επιτυχίας, από την εμπειρία που αποκτούν τα άτομα μέσω της παρατήρησης προτύπων που εκτελούν μια νοητική δραστηριότητα και από την ανατροφοδότηση και τις κρίσεις που λαμβάνει το άτομο σχετικά με την προσπάθειά του και το αποτέλεσμα της. Αυτές οι συνθήκες ήταν παρούσες και στις δύο πειραματικές ομάδες, εντούτοις στην ΟΠΤΝ ήταν περισσότερες οι αντίστοιχες ευκαιρίες. Οι μαθητές παρατηρούσαν τους συμμαθητές τους να εκτελούν τις ίδιες δραστηριότητες με περισσότερους τρόπους, να χρησιμοποιούν πληθώρα εργαλείων και στρατηγικών και εφοδίαζαν και τη δική τους φαρέτρα με εναλλακτικούς και ευέλικτους τρόπους διαχείρισης των συγγραφικών δυσκολιών. Επιλέγοντας από αυτήν ό,τι έκριναν ταιριαστό και αποδοτικό ως προς τις δυνάμεις τους, αναπλήρωναν τις αδυναμίες τους, αύξαναν τις πιθανότητες να επιτύχουν το στόχο τους, λάμβαναν θετικές κρίσεις από τους άλλους ισχυροποιώντας κατ' επέκταση την πεποίθησή τους ότι είναι ικανοί να παράγουν το συγκεκριμένο τύπο κειμένου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ –ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα επικεντρώνουμε στα εξής σημεία:

- η απουσία συστηματικής και ρητής διδασκαλίας των στρατηγικών και παροχής διαδικαστικών διευκολύνσεων και εργαλείων, όπως συνέβη στην ομάδα ελέγχου και στο πλαίσιο μιας διδασκαλίας που ακολούθησε το αναλυτικό πρόγραμμα, δεν προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες εξέλιξης σε καμιά από τις τρεις μεταβλητές-στόχους ως προς τις οποίες διερευνήθηκε το αποτέλεσμα των διδακτικών παρεμβάσεων.
- η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία βοήθησε τους μαθητές να γίνουν καλύτεροι συγγραφείς, να αποκτήσουν τη μεταγνωστική γνώση και να αναπτύξουν τις δεξιότητες μεταγνωστικής συμπεριφοράς που διερευνήθηκαν στην παρούσα έρευνα, την ικανότητά τους να συνειδητοποιούν τις συγγραφικές τους δυσκολίες, να καθοδηγούν και να προγραμματίζουν τη σκέψης τους και να αξιολογούν την επίδοσή τους. Δεν έδειξαν, όμως, να αποκτούν την ικανότητα να αυτο-αξιολογούν τη σκέψη τους και να εντοπίζουν τα γνωστικά τους αδιέξοδα. Τέλος, οι αναπαραστάσεις των μαθητών για τον εαυτό τους ως συγγραφών, οι γνωστικές (αυτο-αντίληψη) και συναισθηματικές (αυτο-εκτίμηση) τους αξιολογήσεις, η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας και η άποψή τους για το πώς οι άλλοι αντιλαμβάνονται τη συγγραφική τους εικόνα ήταν θετικότερες μετά την παρέμβαση, αλλά η μεταβολή αυτή δεν ήταν τόσο μεγάλη, ώστε να θεωρείται σημαντική.
- η διαφοροποιημένη ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία είχε ιδιαίτερα ευεργετικές επιδράσεις σε γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο. Οι μαθητές βελτίωσαν τις συγγραφικές τους επιδόσεις, με αξιοσημείωτη πρόοδο μεταξύ των δύο μετρήσεων, αφομοίωσαν τόσο τη μεταγνωστική γνώση όσο και τις μεταγνωστικές δεξιότητες που διερευνήθηκαν, αν και αναμέναμε πιο ενισχυμένη την ικανότητά τους σε κάποιες επιμέρους πτυχές, όπως την καθοδήγηση της σκέψης τους κατά τη διάρκεια της συγγραφής. Θετικότερες ήταν, επίσης, όλες οι επιμέρους πτυχές της συγγραφικής τους αυτο-εικόνας. Οι μεταβολές σε όλες τις μεταβλητές που μετρήθηκαν ποσοτικά είχαν υψηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

- η διαφοροποιημένη ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία ήταν αποδοτικότερη σε κάθε μεταβλητή σχεδόν συγκριτικά με τη συνεργατική. Μεγαλύτερες συγγραφικές επιδόσεις με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ομάδων, επαρκέστερη αφομοίωση και εσωτερίκευση της μεταγνωστικής γνώσης κάθε είδους αλλά κυρίως της διαδικαστικής σε σχέση με την αναθεώρηση, και πιο θετική αυτο-εικόνα, κυρίως στην αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας μεταξύ των μαθητών των δύο ομάδων, είναι ο απολογισμός της σύγκρισης.

Η θεωρία των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης μας βοήθησε να διαμορφώσουμε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία στο πλαίσιο της οποίας οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να δοκιμάσουν ποικιλία στρατηγικών και εργαλείων διαχείρισης των συγγραφικών διαδικασιών, αναζητώντας το αποδοτικότερο για τις δικές τους ανάγκες, με αποτέλεσμα να τις επεξεργαστούν σε βάθος και μέσω αυτών να εσωτερικεύσουν την απαραίτητη γνώση. Εξάλλου, η διδάσκουσα στην προσπάθειά της να επινοήσει στρατηγικές για τη διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών ή των συμβάσεων της επιχειρηματολογίας ταιριαστές στους ισχυρούς τύπους νοημοσύνης των μαθητών είχε τη δυνατότητα να αποδώσει και να μεταβιβάσει απλά στους μαθητές σύνθετες και δύσκολες έννοιες.

Στο πλαίσιο, επίσης, αυτό οι μαθητές ενεπλάκησαν σε καταστάσεις αυτο-παρατήρησης και ενδοσκόπησης που τους έδωσαν τη δυνατότητα να μάθουν πώς μαθαίνουν, να αποκτήσουν μεταγνωστική επίγνωση, να διαχειρίζονται τις αδυναμίες τους, να έχουν την αίσθηση του εσωτερικού ελέγχου κατά τη διάρκεια του συγγραφικού έργου και κατά συνέπεια να δημιουργήσουν μια θετική αυτο-εικόνα, που είναι ισχυρός παρωθητικός παράγοντας για την εμπλοκή των μαθητών στο πολύπλοκο έργο της συγγραφής επιχειρηματολογικών κειμένων.

Τα οφέλη ήταν τεράστια, αν και αυτό δεν ήταν αντικείμενο διερεύνησης, για την ίδια τη διδάσκουσα. Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας ήταν συχνά επίπονος, γιατί έπρεπε να επινοηθούν και να δοκιμαστούν στρατηγικές και εργαλεία, κάτι που απαιτούσε χρόνο, φαντασία, στοχασμό, επανασχεδιασμό. Αυτές, όμως, οι δυσκολίες ήταν μια συνεχής πρόκληση, που οδήγησε αναπόφευκτα σε περισσότερη ευελιξία και εμβάθυνση και στη διδακτική και τη συγγραφική πτυχή της παρέμβασης, με τα ανάλογα αποτελέσματα.

Αποκομίσαμε, επίσης, από την έρευνά μας την πεποίθηση ότι η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης μπορεί να ενσωματωθεί αρμονικά με τις υπάρχουσες ισχυρές κοινωνικογνωστικής και κοινωνικοπολιτισμικής φύσης προσεγγίσεις της παραγωγής

τους γραπτού λόγου ως εργαλείο που υπηρετεί τις βασικές διδακτικές αρχές στις οποίες μετουσιώθηκαν αυτές οι προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα,

- διευκολύνει τη μεταβίβαση των γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι αναγκαίες για την εκτέλεση του συγγραφικού έργου
- διευρύνει περισσότερο το ρόλο του συγγραφέα στην επίτευξη του συγγραφικού έργου, προσθέτοντας στις υπάρχουσες διαστάσεις του τη γνώση του εαυτού
- αξιοποιεί και αναδεικνύει την τάξη όχι μόνο ως πλαίσιο στήριξης στο οποίο αλληλεπιδρούν οι λιγότερο έμπειροι με τους ικανότερους μαθητές –συγγραφείς και τον εκπαιδευτικό-επαίοντα αλλά ως κοινότητα με γνωστική και κοινωνική/πολιτισμική ετερογλωσσία στην οποία αλληλεπιδρούν άτομα με διαφορετικούς τρόπους διαχείρισης των νοητικών περιορισμών κατά τη συγγραφή και πολιτισμικές πρακτικές που αντανακλούνται σ' αυτούς
- κατ' επέκταση εκθέτει τους μαθητές σε συνθήκες «μαθητείας» που χαρακτηρίζονται από ποικιλία συγγραφικών συμπεριφορών
- ενσωματώνει δυναμικά τη συνεργατική μέθοδο με εξατομικευμένες πρακτικές
- ευνοεί καταστάσεις διαπραγμάτευσης και συν-οικοδόμησης της γνώσης μέσα από τις διεπιδράσεις, την ανταλλαγή τρόπων σκέψης και προτιμήσεων ή κάνοντας χρήση της «κατανεμημένης στο σχολικό περιβάλλον νοημοσύνης», όπως λέει ο Gardner.
- δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν αυθεντικές εμπειρίες που έχουν σημασία για την προσωπική ζωή των μαθητών.

Με λίγα λόγια, αν ορίσουμε ως αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης και διδασκαλίας αυτό που διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη συγγραφή, αναδεικνύει την αξία της, επιτυγχάνει την ενεργητική εμπλοκή του μαθητή σε συγγραφικά έργα και εξασφαλίζει τη δέσμευσή του σε αυτά (Σπαντιδάκης, 2009β), τότε θεωρούμε ότι η θεωρία της Νοημοσύνης αποτελεί το κατάλληλο όχημα για τη διαμόρφωσή του.

Με την παρούσα εργασία επιδιώξαμε, αξιοποιώντας τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης, να επεκτείνουμε την έρευνα γύρω από τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου στις ατομικές διαφορές και συγκεκριμένα στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές-συγγραφείς προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τις παρεχόμενες πληροφορίες και κατ' επέκταση τους τρόπους με τους οποίους διαχειρίζονται τις συγγραφικές διαδικασίες του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της καταγραφής, της αναθεώρησης. Πιστεύουμε ότι έτσι αναδεικνύεται ένας παράγοντας που έχει

παραμεληθεί μέχρι στιγμής από τα μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου και τις αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις και ανοίγει ένα νέο ερευνητικό πεδίο σχετικά με την ενσωμάτωση της θεωρίας της Πολλαπλής Νοημοσύνης στις υπάρχουσες θεωρίες του γραπτού λόγου. Στο πεδίο αυτό αναδύονται πολλά επιμέρους θέματα για μελλοντική διερεύνηση. Ενδεικτικά, προτείνεται να διερευνηθεί περαιτέρω:

- αν η διαφοροποιημένη ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία έχει ανάλογα αποτελέσματα στην περίπτωση άλλων κειμενικών ειδών εκτός της επιχειρηματολογίας
- αν μια διδακτική παρέμβαση μεγαλύτερης διάρκειας θα βελτίωνε τα αποτελέσματα ως προς τις μεταβλητές που εξετάστηκαν ή θα διαφοροποιούσε τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν στη σύγκριση των δύο μορφών παρέμβασης
- αν η διαφοροποιημένη ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία είναι το ίδιο αποδοτική με μια διαφοροποιημένη διδασκαλία που αξιοποιεί τη θεωρία των μαθησιακών στιλ (learning style)
- ποια θα ήταν τα αποτελέσματα της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας, αν ενσωμάτωνε τη χρήση των ΤΠΕ ως κοινωνικογνωστικών και κοινωνικο-πολιτισμικών εργαλείων
- ποια είναι η επίδραση της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας σε συναισθηματικούς παράγοντες που δεν ελέγξαμε στην παρούσα έρευνα, όπως το ενδιαφέρον, την εμπλοκή του μαθητή σε συγγραφικά έργα, τη διαχείριση του άγχους της συγγραφής
- πώς συσχετίζεται η διαφοροποιημένη ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλία με τις μεταγνωστικές εμπειρίες/ενημερότητα του μαθητή-συγγραφέα
- ποια θα ήταν τα αποτελέσματα της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας, αν υιοθετήσουμε στρατηγικές που ανταποκρίνονται στη μουσική και φυσιοκρατική νοημοσύνη, οι οποίες δεν αξιοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα
- ποια είναι η επίδραση της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας σε ποικίλες παραμέτρους –γνωστικές, μεταγνωστικές, συναισθηματικές- στο εκπαιδευτικό έργο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αγγελάκος Κ. (2005). Από τη διδασκαλία των θεματικών κύκλων στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών. Στο Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 195-207.
- Αγγελή Χ. & Βαλανίδης Ν. (2002, 23 Σεπτεμβρίου). Αντιλαμβανόμενο Γνωστικό Φορτίο από την Ενσωμάτωση της Τεχνολογίας στη Μαθησιακή Διαδικασία: Εφαρμογή στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 3ο Συνέδριο ΕΤΠΕ με θέμα: «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Ρόδος.
- Αδαλόγλου Κ. (1993). *Το μάθημα της έκθεσης. Η διαχρονικότητά του και οι νέες τάσεις στην αξιολόγησή του*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σχολή Παιδαγωγική, τμήμα Παιδαγωγικής Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Αδαλόγλου Κ. (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών*. Αθήνα: Κέδρος.
- Αϊδίνης Α. & Κωστούλη Τ. (2001). Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη. *Virtual School, The Sciences of Education Online*, 2 (2-3). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: web.auth.gr/virtualschool/2.2-3/TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html.
- Αλεξόπουλος Δ. (2004). Προσαρμογή και ψυχομετρικά χαρακτηριστικά το Ερωτηματολογίου Προσωπικότητας για Νέους της Eysenck (JEPI) στην Ελλάδα. *Ψυχολογία*, 11 (3), 402-422.
- Αριστοτέλης, *Ηθικά Νικομάχεια, Βιβλίο Β'* (Δ. Λυπουρλής, Μετάφρ). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Αριστοτέλης, *Ρητορική Α'* (Δ. Λυπουρλής, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Αρκάς (1991). *Ισοβίτης – Γιατρέ έχω ένα βάρος*. Αθήνα: Λιβάνης
- Αρκάς (1991). *Χαμηλές πτήσεις. Μπαμπά πετάω*. Αθήνα: Γράμματα.
- Αρκάς (1993). *Χαμηλές πτήσεις. Σπουργίτι είσαι και φαίνεσαι*. Αθήνα: Γράμματα
- Αρχάκης Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.

- Αυγητίδου Σ. (2004). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *ActionResearch*, 2 (2), 29-48. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.actionresearch.gr>.
- Βαλιαντή Σ. & Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ. (2008, 6-7 Ιουνίου). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μεικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 10^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου με θέμα: «*Ποιότητα στην εκπαίδευση, έρευνα και διδασκαλία*», Λευκωσία.
- Βάμβουκας Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (7η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- 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*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 165 – 180.
- Βασιλακοπούλου Μ., Μπουλουδάκης Μ. & Ρετάλης Σ. (2007, 4-6 Μαΐου). Αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση –Προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ με θέμα: "*Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*", Σύρος.
- Βερνίκος Ν. & Δασκαλοπούλου Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα: οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.
- Βοσνιάδου Σ. (2004). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*, τόμος Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Γαβριηλίδου Μ., Εμμανουηλίδης Π. & Πετρίδου-Εμμανουηλίδου Έ. (2006). *Νεοελληνική Γλώσσα, Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Γεωργακοπούλου Α. & Γούτσος Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργούσης Π. (1999). *Η Μέτρηση και η αξιολόγηση της επίδοσης των Μαθητών*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Δερμιτζάκη Ε. (1997). *Οι σχέσεις των διαστάσεων της εικόνας του εαυτού και του επιπέδου γνωστικής ανάπτυξης με τις επιδόσεις στο σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δερμιτζάκη Ε. & Ευκλείδη Α. (2000). Η έννοια του εαυτού και οι σχέσεις της με γνωστικούς και μεταγνωστικούς παράγοντες που αφορούν επιδόσεις σε ειδικούς

- τομείς γνώσης. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 7, 354-368.
- Δημητρίου Α. & Γωνίδα Ε. (1997). Γνωστική ανάπτυξη κατά την εφηβεία: γενικά χαρακτηριστικά και ειδικές ικανότητες. Στο Ι. Τσιάντης (Επιμ.), *Εφηβεία*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Δημητρίου Α. & Ευκλείδη Α. (1988). Εμπειρικός – βιωματικός δομισμός: Δεδομένα, αρχές και υποθέσεις μιας νεοπιαζετιανής θεωρίας. *Νέα Παιδεία*, 51, 36-47.
- Δημητρόπουλος Ε. (1998). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος Ε. (2001). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία της Επιστημονικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Ζούρου Κ. (2009). Εγκαθιδρυμένη και Κοινωνικά Κατανεμημένη Μάθηση μέσω Υπολογιστή. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης & Β. Ι. Κόμης (Επιμ.), *Συνεργατική τεχνολογία. Συστήματα και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Ιορδανίδου Α. (2007). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: Κείμενο – Συμφραζόμενα – Γραμματική. Στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρης, 353-374.
- Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μ. (2002, 7-9 Νοεμβρίου). «Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης: Από τη θεωρία στην πράξη». Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα: «*Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*», Αθήνα.
- Ιωσηφίδης Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραγεώργου Η. (2008). Μια Τάξη για Όλους τους Μαθητές, *Ανοιχτό Σχολείο*, 109, 10-19.
- Καραντζόλα Ε. (2000). Από τα γράμματα στον (κριτικό) γραμματισμό. Συνέπειες για την εκμάθηση / διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο. Εισήγηση στο Forum συζητήσεων του *Ηλεκτρονικού Κόμβου του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.komvos.edu.gr>
- Καρμπά-Σχοινά χ. & Ζαφειροπούλου Μ. (2005). Ένα πρόγραμμα γνωσιακής-συμπεριφοριστικής παρέμβασης για την ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας σε παιδιά με προβλήματα μάθησης στο σχολείο. *Ψυχολογία*, 12 (3), 381-403.
- Κασσωτάκης Μ. (1999). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κατσαρού Σ. – Τσάφος Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καφετζόπουλος Ε. (1995). *Εγκέφαλος, συνείδηση και συμπεριφορά*. Αθήνα: Εξάντας.
- Καρχιμάνης Γ., Κόμης Β. & Αβούρης Ν. (2008). Μεθοδολογίες ανάλυσης της συνεργασίας. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης & Β. Ι. Κόμης (Επιμ.), *Συνεργατική Τεχνολογία, συστήματα, και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης*. Αθήνα: Κλειδάριθμος, 179-212.
- Κέκια Α. (2010). *Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση*. Ανακτημένο στις 4-4-2010 από το δικτυακό τόπο: http://www.pee.gr/pr_syn/s_nay/c/3/mer_g_th_en_3/kekia.htm.
- Κεσίδου Α. (2007, 12 Μαΐου). Ετερότητα και διαπολιτισμική επικοινωνία. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην ημερίδα με θέμα «*Εθνική ταυτότητα και ετερότητα: πολλαπλές ταυτότητες στη μετανεωτερική εποχή*». Θεσσαλονίκη, Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.
- Κολιάδης Ε.(2002). *Γνωστική ψυχολογία. Γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*, τόμ. Δ: Μοντέλο Επεξεργασίας των Πληροφοριών. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κονδύλη Μ. & Λύκου Χ. (2009). Γλωσσολογική περιγραφή των θεμάτων του ΚΠΓ: η οπτική του κειμενικού είδους και της λεξικογραμματικής. *RCEL e-περιοδικό*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:http://rcl.enl.uoa.gr/periodical/articles/article_periodical_01.pdf.
- Κοσσυβάκη Φ. (2006). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης. Κριτική προσέγγιση της διδακτικής πράξης* (7^η έκδ.). Αθήνα: Δαρδανός.
- Κουτσελίνη Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α΄. Λευκωσία.
- Κουτσουβάνου Ευ. (2012). *Η μέθοδος Montessori και η προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κουτσουλέλου-Μίχου Σ. (1997). *Η γλώσσα της διαφήμισης*. Αθήνα: Gutenberg
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη Α. (1997). *Ψυχολογία της σκέψης* (2η έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη Α. (1998). *Γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εκπαιδευτικό υλικό στα πλαίσια αναμόρφωσης

- εκπαιδευτικών προγραμμάτων του τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. (ΕΠΕΑΕΚ, Ενέργεια 3.1.α).
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη Α. (2003, Νοέμβριος). Ο ρόλος του θυμικού στην αυτο-ρύθμιση της μάθησης. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 1^ο Συνέδριο της ΨΕΒΕ με θέμα: «Ανθρώπινη συμπεριφορά: Έρευνα και Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαιδευτική Πράξη». Βόλος.
- Κωσταρίδου - Ευκλείδη Α. (2005). *Μεταγνωστικές Διαδικασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη Α. (1999). *Ψυχολογία των κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστούλη Τ. (2000, 6-8 Οκτωβρίου). «Η διδασκαλία ως επικοινωνιακή διαδικασία διαπραγμάτευσης γνώσεων: Οι επιπτώσεις στη διερεύνηση της επικοινωνιακής ικανότητας των παιδιών». Στο Μ.-Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), «*Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*»: Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο: Ατραπός, 179-188.
- Κωστούλη Τ. (2009). Η οικοδόμηση κοινωνικών νοημάτων μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας. Στο Τ. Κωστούλη (Επιμ.), *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Αθήνα: Επίκεντρο, 7-56.
- Κωστούλη Τ. (2010, 19 Ιουνίου). Κριτικός γραμματισμός και επεξεργασία κειμένων. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην ημερίδα με θέμα : «*Κριτικός γραμματισμός και νέα αναλυτικά προγράμματα: θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος*». Κύπρος.
- Λεζέ Ε. & Παπαδόπουλος Ν. (2004). Η αυτο-αντίληψη παιδιών και εφήβων: σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις και επισημάνσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 51-66.
- Λεονταρή Α. & Γιαλαμάς Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*, 3(2), 20-39.
- Λεονταρή Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεοντσίνη Ε. (2006, 13-14 Μαΐου). Το φιλοσοφικό επιχείρημα και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 3ο Πανελλήνιο Σύνοδρο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι. Ε. Π. ΕΚ.) με θέμα: «*Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*». Αθήνα.

- Λύκου Χ. (2000). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2(1-2), 57-71. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko2nd/articles/print/lykoy/>.
- Μακράκης Β. Γ. (1997). *Ανάλυση δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακρή- Μπότσαρη Ε. (1996). Δομή και προσδιοριστικοί παράγοντες της αυτοαντίληψης των Ελληνόπουλων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 271-311.
- Μακρή- Μπότσαρη Ε. (2000). Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7 (1), 88-113.
- Μακρή- Μπότσαρη Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκαντώνης Ι. (1981). *Εισαγωγή εις την μεθοδολογίαν των επιστημών της Αγωγής*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Ματσαγγούρας Η. (1995). Στοχαστοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας. Στο Καζαμιάς Α., Κασσωτάκης Μ. (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Ματσαγγούρας Η. (1998). Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη: πειραματική εφαρμογή ενός προτεινόμενου προγράμματος. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 251-275.
- Ματσαγγούρας Η. (1999, 11-13 Νοεμβρίου) Από την Αυτο-ρυθμιζόμενη Μάθηση στη Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση: Η Χρησιμότητα του Μοντέλου της Γνωστικής Μαθητείας. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Θ΄ Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρεία με θέμα: «*Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*». Βόλος.
- Ματσαγγούρας Η. (2000, 8-9 Δεκεμβρίου). Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «Για ποιους». Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Επιστημονικό Συμπόσιο με θέμα «*Η εφαρμογή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας – Τάσεις και Εφαρμογές*». Θεσ/νίκη.
- Ματσαγγούρας Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2004) *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται, γιατί δε γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας Η. (2007). Η πρόκληση του σχολικού εγγραμματισμού: το πρόβλημα, η σπουδαιότητα, η αντιμετώπιση. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Η*

- πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πρακτικά Συνεδρίου. Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 29-40.
- Μέλλον Ρ. (1998). *Ψυχοδιαγνωστικές μέθοδοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μεντζενιώτης Δ. (2005). Απόδειξη στον Αριστοτέλη. *Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο* <http://sxedia.blogspot.gr/2005/10/1.html>.
- Μεταλλίδου Π. & Πλατσίδου Μ. (2004). Μαθησιακά στυλ και προτιμώμενες στρατηγικές λύσης προβλημάτων. Στο: Ν. Μακρής & Δ. Δεσλή (Επιμ.), *Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης*. Πρακτικά Συνεδρίου της ΕΛΨΕ. Αθήνα: Τυπωθήτω, 433-438.
- Μήτσης Ν. (1995). *Η διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μόττη – Στεφανίδη Φ. (1999). *Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1986). Από τη λέξη στο κείμενο. Σταθμοί και προβληματισμοί στη γλωσσολογική ανάλυση της γλώσσας. *Διαβάζω*, 144, 13-17.
- Μπαμπινιώτης Γ. (2008). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. 3^η έκδοση. Κέντρο Λεξικογραφίας.
- Μπαράλος Γ. (2002). Βασικά χαρακτηριστικά μιας έρευνας δράσης και το πλαίσιο αναφοράς του ερευνητή. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 72-80.
- Μπερελής Π. & Παπαρίζος Χ. (2004). *Το νέο πρόγραμμα σπουδών, τα καινούρια βιβλία και οι τομές στη γλωσσική διδασκαλία του Δημοτικού*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/epimorfosi/epimorfotiko_yliko/.../glossa.pdf.
- Μπούμπουλης Χ. (2011). *Ο Συλλογισμός και τα βασικά του είδη*. Ανακτήθηκε στις 2/3/11 από το διαδικτυακό τόπο <http://oreazoi.gr/content/view/454/53/lang,el/>
- Μπουρουτζή Ε. (2010). *Επικοινωνιακή ικανότητα*. Ανακτήθηκε στις 4-4-2010 από το δικτυακό τόπο http://www.greek-language.gr/greekLang/en/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=95.
- Μπουτουλούση Ε. (2001). *Γλωσσική επίγνωση*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e4/index.html.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Γενικές αρχές και τεχνικές υποδείξεις για την αξιολόγηση των γραπτών δοκιμίων των Γενικών Εξετάσεων, εγκύκλιος 44135/Γ2/15-4-2009*.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Γυμνάσιο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.pi-schools.gr/lessons/hellenic/>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2000). *Πολλαπλή Νοημοσύνη Μεταφράσεις άρθρων*: (Γ. Ζήκας, Μετάφρ.). Λευκωσία.
- Παμουκτσόγλου Α. (2002). Η συμβολή της έρευνας δράσης στην αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 135-144. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyχος6/>.
- Παντελιάδου Σ. & Πατσιοδήμου Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσ/νίκη: Γράφημα.
- Παντελιάδου Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (Επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 7-17.
- Παπαδόπουλος Π. & Σέρογλου Φ. (2010). Η αντιπαράθεση επιχειρημάτων στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των καιρικών φαινομένων. *Διδασκαλία Φυσικών επιστημών. Έρευνα και Πράξη*, 40-41, 5-29.
- Παπαλεοντίου – Λουκά Ε. (2010). *Μεταγνώση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Παπαναστασίου Κ. & Παπαναστασίου Σ. Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers and lithographers Ltd.
- Παпанελοπούλου Ε. (2002). *Πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης: θεωρία –εφαρμογή και προοπτικές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Τμήμα Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής.
- Παυλόπουλος Β. (2008) (Επιμ.). *Μοντέλα Ανάλυσης Διακύμανσης*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Ψυχολογίας.
- Παζέ Ζ. (2007). *Η ψυχολογία της νοημοσύνης* (Ε. Βέλτσου, Μετάφρ.). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Πλατσίδου Μ. & Ζαγόρα Χ. (2006). Το μαθησιακό στυλ και οι στρατηγικές επίλυσης γνωστικών έργων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 42, 160-177.
- Πλατσίδου Μ. (2004). Συναισθηματική Νοημοσύνη: σύγχρονες προσεγγίσεις μιας παλιάς έννοιας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 27-39.
- Πολίτης Π. (1999α). *Γένη και είδη Λόγου. Ο Λόγος της πειθούς*. Στο Α. Φ. Χρηστίδης (Επιμ.), *Λόγος και Κείμενο*. «Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/thema.htm

- Πολίτης Π. (1999β). *Γένη και είδη Λόγου. Επιχειρηματολογία*. Στο Α. Φ. Χρηστίδης (Επιμ.), *Λόγος και Κείμενο*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/thema.htm
- Πολίτης Π. (1999γ). *Γένη και είδη Λόγου. Είδη του Λόγου*. Στο Α. Φ. Χρηστίδης (Επιμ.), *Λόγος και Κείμενο*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/thema.htm
- Πολίτης Π. (2010). *Βελτίωση και επέκταση των σωμάτων κειμένων της Ηλεκτρονικής Πύλης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ)*. Ανακτήθηκε στις 25-4-2010 από το διαδικτυακό τόπο: <http://www.greek-language.gr>
- Πόρποδας Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Πορτίδης Δ, Ψύλλος Σ. & Αναπολιτάνος Δ. (2007). *Λογική. Η δομή του επιχειρήματος*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (2010). Συνεχής λόγος. Ανακτήθηκε στις 12/4/2012 από το δικτυακό τόπο http://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=326
- Ράπτης & Ράπτη (2007). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Σαμαρά Σ. (2009). *Η διδασκαλία του κειμενικού είδους του επιχειρήματος στο πλαίσιο του σχολικού γραμματισμού. Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: αυτοέκδοση.
- Σαραφίδου Τ. (2003). *Θέματα σύνταξης και λόγου της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Σκούρτου Ε. (2011). Μετασχηματισμός: ένα κεντρικό ζήτημα στη μάθηση και στη διδασκαλία. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 5, 98-99. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/new-issue.html>.
- Σοφουλάκης Α. (1997). *Θεωρίες της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Σμυρنيωτάκης.
- Σπανακά Α. (χ.χ.). *Τα μαθησιακά στυλ ως κυρίαρχος παράγοντας σχεδιασμού εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού*. Μεταδιδακτορική έρευνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.edc.uoc.gr>.
- Σπανακά Α. Κ. (2008). Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), 61-71.
- Σπαντιδάκης Ι. (1998). *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Στ' τάξης με και χωρίς*

- τη χρήση υπολογιστή («Προμηθέας» - «Κοινωνικογνωστική προσέγγιση»). Διδακτορική διατριβή. Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- Σπαντιδάκης Ι. (2004). *Προβλήματα Παραγωγής του Γραπτού Λόγου των Παιδιών του Δημοτικού Σχολείου: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης Ι. (2007). Σχεδιάζοντας διδακτικές προσεγγίσεις αποτελεσματικότερης διαχείρισης του γνωστικού φορτίου παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Μ. Βλασσοπούλου, Α. Γιαννετοπούλου, Μ. Διαμαντή, Λ. Κιρπότην, Ε. Λεβαντή, Κ. Λευθήρη, Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *«Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης»*: Πρακτικά 11^{ου} συνεδρίου του Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών. Αθήνα: Γρηγόρης, 296-306.
- Σπαντιδάκης Ι. (2009α). Αναπτύσσοντας δεξιότητες σχεδιασμού συγγραφής αφηγηματικών κειμένων με την υποστήριξη πολυμεσικών εφαρμογών: Το παράδειγμα των «Ιδεοκατασκευών». Στο Π. Πολίτης (Επιμ.), *«Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»*. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. Βόλος, 89-94.
- Σπαντιδάκης Ι. (2009β). Βασικές αρχές σχεδιασμού αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Α. Φτερνιάτη (Επιμ.), *Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα – Η πρόκληση για την εκπαίδευση*: Πρακτικά 5ου διεθνούς συνεδρίου γραμματισμού. Πάτρα, 179-194.
- Σπαντιδάκης Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα Gutenberg.
- Σπαντιδάκης Ι. & Βάμβουκας Μ. (2007). Γραπτός λόγος, γνωσιακό φορτίο και σχεδιασμός μαθησιακών περιβαλλόντων. Στο Γ. Καψάλης & Ν. Κατσίκης (Επιμ.) *«Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*: Πρακτικά Συνεδρίου. Ιωάννινα: Σχολή Επιστημών της Αγωγής, 563-571.
- Σπαντιδάκης Γ. & Κυριαζή Ου. (2007). Ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητών με δυσκολίες στην παραγωγή ιδεών: Σύγκριση μνημονικών κανόνων και νοητικών χαρτών. Στο *«Η Ειδική Αγωγή στην Κοινωνία της Γνώσης: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή*. Αθήνα: Γρηγόρης, 292-309.
- Σταλίκας Α, Τριλίβα Σ. & Ρούσση Π. (2002). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Σφυρόερα Μ. (2004). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.), «Κλειδιά και Αντικλειδιά - «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο www.kleidiakaiantikleidia.net/book26/index.html.
- Τάνταρος Σ. & Νικολάου Ο. (2009). Εκτελεστικές λειτουργίες: μια διερευνητική εφαρμογή της κλίμακας Behavior Rating Inventory of Executive Function (BRIEF) σε μαθητές Δημοτικού. *Ψυχολογία* 16 (3), 361-378.
- Τσιώλης Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιωτάκης (Επιμ.), *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 129- 159.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). *Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τη Γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο*. Αθήνα.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2004-05). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο*. Αθήνα.
- Φλουρής Γ. (1983). *Αυτοσυναίσθημα, επίδοση και επαγγελματικές φιλοδοξίες*. Ηράκλειο: αυτοέκδοση.
- Φλουρής Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής Γ. (2005). Εγκέφαλος, μάθηση, νοημοσύνη και εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 7-32.
- Φλουρής Γ. (2006). Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης και οι διδακτικές της προεκτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3, 125-153.
- Χαραλαμπίδης Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.html>
- Χατζηλουκά-Μαυρή Ει. (2008). *Η γραμματική στο δημοτικό σχολείο: η περίπτωση της Κύπρου – Πρόταση πειραματικής εφαρμογής της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης στην Γ' Δημοτικού*. Διδακτορική διατριβή. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.
- Χατζηλουκά-Μαυρή Ει. (2010). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου

στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 16, 114-130.

Χατζησαββίδης Σ. (2009, 4-6 Σεπτέμβριου). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «*Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)*». Φλώρινα.

Χατζηχρήστου Χ. & Hopf D. (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253-277.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΣΕ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

Adam J-M. (1999). *Τα κείμενα: τύποι και πρότυπα. Αφήγηση, Περιγραφή, Επιχειρηματολογία, Εξήγηση και Διάλογος* (Γ. Παρίσης, Μετάφρ.). Αθήνα: Πατάκης.

Allal L., Lopez L-M., Lehraus K. & Forget A. (2009). Διεπιδράσεις την ολομέλεια της τάξης και μεταξύ συμμαθητών/-τριων σε μια δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου και αναθεώρησης. Στο Τ. Κωστούλη (Επιμ.), *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Κοινωνικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 129-168.

Altrichter H., Posch P. & Somekh B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους* (Μ. Δεληγιάννη, Μετάφρ.). Μεταίχμιο.

Bell J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας* (Α. – Β. Ρήγα, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Christie F. (1993). Το ζήτημα της γλώσσας στην Εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.html>

Christensen L. B (2007). *Η Πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα*. (Α. Γιαννακουλόπουλος & Ν. Παπασταύρου, Μετάφρ.), 8^η έκδ. Αθήνα: Παπαζήσης.

Cohen L. & Manion L. (1994). *Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας* (Μητσοπούλου Χ. – Φιλοπούλου Μ., Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Faigley L. & Meyer P. (1985). Rhetorical theory and reader's classifications of text types. *Text*, 3(4), 305-325. (N. Γεωργίου, Μετάφρ.). Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/EIdi_geni/eidi_geni_bibl.htm
- Gardner H. (2006). *Πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Μέθοδοι διδασκαλίας σε αρμονία με τον τρόπο σκέψης του παιδιού.* (Α. Βεργιοπούλου: Μετάφρ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Goleman D. (1998). *Συναισθηματική νοημοσύνη* (Α. Παπασταύρου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hayes N. (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία, τόμος Α'* (Γ. Σπανούδης & Κ. Σύρταλη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Kalat J. W. (2001). *Βιολογική Ψυχολογία* (Α. Καστελλάκης & Δ. Α. Χρηστίδης: Μετάφραση – Επιμέλεια). Τόμος 1ος, 5η έκδ. Αθήνα: Έλλην.
- Kandel E.R., Schwartz J.H. & Jessell T.M. (1999). *Νευροεπιστήμη και Συμπεριφορά.* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Kennedy G. (2007) *Ιστορία της κλασικής ρητορικής, αρχαίας ελληνικής και ρωμαϊκής.* (N. Νικολούδης, Μετάφρ.). 7η έκδ. Αθήνα: Παπαδήμας.
- Kress G. (2003). *Γλωσσικές Διαδικασίες σε Κοινωνικοπολιτισμική Πρακτική* (Ε. Γεωργιάδη, Μετάφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Mason J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (Ε. Δημητριάδου, Μετάφρ., Ν Κυριαζή, Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Polya G. (1998). *Πώς να το λύσω.* (Ξ. Ψυακκή, Μετάφρ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Sternberg R. J (1999). *Η νοημοσύνη της επιτυχίας* (Φ. Μεγαλούδη, Μετάφρ., Α. Καλαντζή – Αζίζι, Χ. Ξενάκη, Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Tomlinson C. A. (2004). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας: Ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών* (Χ. Θεοφιλίδης & Δ. Μ. Φορσιέ Μετάφρ). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Verma G. K & Mallick K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (Ε. Γρίβα, Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω
- Vygotsky L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία* (Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahmadian M. & Hoseeini S. (2012). A Study of the Relationship Between Iranian EFL Learners' Multiple Intelligences and their Performance on Writing. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(1), 111-126.
- Al Ghraibeh A. M. (2012). Brain Based Learning and Its Relation with Multiple Intelligences. *International Journal of Psychological Studies*, 4 (1), 103-113.
- Alamargot D. & Chanquoy L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer.
- Alexopoulou E. & Driver R (1997) Gender differences in small group discussion in physics. *International Journal of Science Education* 19(4), 393-406.
- Alfonseca E., Carro R. M., Martín E., Ortigosa A., Paredes P. (2006). The impact of learning styles on student grouping for collaborative learning: a case study. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 16 (3-4), 377-401.
- Ali D. (1997). *Multiple Intelligences and the Writing Process: Some Implications for Teaching*. University of Calgary.
- Ali D. (1998). A Modified Excerpt From: Multiple Intelligences and the Writing Process: Some Implications for Teaching. *Journal of Accelerated Learning and Teaching*, 23 (1,2), 3-42.
- Allal L. & Chanquoy L. (2003). Introduction: Revision revisited. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and L. Allal, L.Chanquoy & P. Largy (Vol. Eds.), *Studies in writing, 13: Revision: Cognitive and instructional processes*. Kluwer Academic Publishers, 1-7.
- Allix N. (2000). The theory of multiple intelligences: A case of missing cognitive matter. *Australian Journal of Education*, 44(3), 272– 293.
- Allport D. A. (1980b). Patterns and actions. In G. Claxton (Ed.), *Cognitive psychology: New directions*. London: Routledge & Kegan Paul, 26-64.
- Anderson K. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure*, 51(3), 49-54.
- Andriessen J. & Sandberg J. (1999). Where is education heading and how about AI? *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 10(2), 130-150.
- Ansari D. N. & Varnosfadrani A. D. (2010). Iranian EFL Students' Writing Strategies for Error Correction: An MI Approach. *English Language Teaching*, 3(4), 40-46.

- Armstrong T. (1994). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Armstrong T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*. 2nd ed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong T. (2003). *The Multiple Intelligences of reading and writing. Making the words come alive*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Arthos J. (2004). Almost speaking a new rhetoric: The strangeness of the text of La Nouvelle Rhetorique. *Southern Communication Journal*, 70 (1), 31-45.
- Auerbach E. (1999). The Power of Writing, the Writing of Power Approaches to Adult ESOL Writing Instruction. *Focus on basics*, 3(4). Available on <http://www.ncsall.net/?id=341>.
- Azar M (1999). Argumentative Text as Rhetorical Structure: An Application of Rhetorical Structure Theory. *Argumentation* 13(1), 97–114.
- Baddeley A. D. (1996). Exploring the central executive. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A (1), 5-28.
- Baddeley A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (11), 417-423.
- Baddeley A. D. & Logie R. H. (1999). Working memory: The multiple-component model. In A. Miyake & P. Shah. (Eds.), *Models of working memory: mechanisms of active maintenance and executive control*. UK: Cambridge University Press, 28–61.
- Badger R. & White G. (2000) ‘A process genre approach to teaching writing’. *ELT Journal* 54(2): 153-160.
- Baker M. J. (1999). Argumentation and Constructive Interaction. In G. Rijlaarsdam & E. Espéret (Series Eds.) and P. Coirier & J. Andriessen (Vol. Eds.), *Studies in Writing*, 5. *Foundations of Argumentative Text Processing*. Amsterdam: University of Amsterdam Press, 179-202.
- 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(2), 109-123.
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bandura A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Locke (Ed.), *Handbook of principles of organization behavior*. Oxford, UK: Blackwell, 120-136.
- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26.
- Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G. V. & Pastorelli C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Barkaoui K. (2010). Explaining ESL essay holistic scores: A multilevel modeling approach. *Language Testing*, 27(4), 515–535.
- Bar-On R. (2000) Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J.D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: John Willey & Sons, Inc, 363-388.
- Barrett P. T. & Eysenck H.J. (1992). Brain evoked potentials and intelligence, reaction time and event-related potentials. *Intelligence*, 16(3&4), 361-381.
- Barry A.- M. (1997). *Visual Intelligence: perception, image and manipulation in visual communication*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Barton D. (1991). The social nature of writing. In D. Barton & R. Ivanic (Eds), *Writing in the Community*. London: Sage, 1-13.
- Bazerman C. (2000). Letters and the social grounding of differentiated genres. In D. Barton & N. Hall (Eds.), *Letter writing as a social practice*. Philadelphia: John Benjamins Pub, 15-29.
- Bazerman C. (2004). Speech acts-genres and activity systems: how texts organize activity and people. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. Lawrence Erlbaum Associates, 309-339.
- Bazerman C. & Prior P. (2005). Genre, disciplinarity, interdisciplinarity. In R. Beach, J. Green, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary perspectives on literary research*. Cresskill, N.J.: Hampton Press. Retrieved on 23-11-06 from <http://www.education.ucsb.edu/~Bazerman>.
- Beaugrande R. de & Dressler W. (1981). *Introduction to Text linguistics*. London: Longman.

- Beck I. L., McKeown M. G., Sandora C., Kucan L. & Worthy J. (1996). Questioning the author: a year long classroom implementation to engage students with text. *Elementary school Journal*, 96, 385-414.
- Beliavsky N. (2006). Revisiting Vygotsky and Gardner: Realizing Human Potential. *The Journal of Aesthetic Education*, 40 (2), 1-11.
- Bellanca J., Chapman C., Swartz E. (1997). *Multiple Assessments for Multiple Intelligences*. 3th ed. IRI/SkyLight Training and Publishing, Inc.
- Benjafield J.G. (1997). *Cognition*. 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Bereiter C., Burtis P. & Scardamalia M. (1988). Cognitive Operation in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language*, 27, 261-278.
- Bereiter C. & Scardamalia M. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of inert knowledge. In S. F. Chipman, J. W. Segal & R. Glasser (Eds.), *Thinking and learning skills: Current research and open questions*, 2. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 65-80.
- Bereiter C. & Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger V. W. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: Automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 99-112.
- Berninger V. W., Fuller F. & Whitaker D. (1996). A Process Model of Writing Development Across the Life Span. *Educational Psychology Review*, 8(3), 193-218.
- Best D. L. & Foster D. J. (2004). Gender and Culture. In C. Spielberger (Ed), *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2. Elsevier Academic Press, 51-63.
- Biehler A. & Snowman J. (1997). *Psychology applied to teaching*. New York: Mifflin Company.
- Blair J.A. & Johnson R.H. (1987) The current state of informal logic. *Informal Logic* 9(2/&3), 147-151.
- Bloom L. Z. (1985). Anxious writers in context: graduate school and beyond. In M. Rose (Ed.), *When a Writer Can't Write*. New York: Guilford Press, 119-33.
- Bo Y. (2007). *How students with different learning styles collaborate in an online learning environment*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the

- requirements for the degree doctor of philosophy. Department of Secondary Education. College of Education. Kansas State University.
- Boekaerts S M. & Corno L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54 (2), 199–231.
- Bong M. & Skaalvik E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15 (1), 1-40.
- Borduin B. J., Borduin C. M. & Manley C. M. (1994). The use of imagery training to improve reading comprehension of second graders. *Journal of Genetic Psychology*, 155(1), 115-118.
- Boscolo P. (1995). The cognitive approach to writing and writing instruction: A contribution to a critical appraisal. *Current Psychology of Cognition*, 14(4), 343-366.
- Boscolo P. & Hidi S. (2007). The Multiple Meanings of Motivation to Write. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation*, 1-14. Elsevier.
- Brandt D. (1992). The cognitive as the social: An ethnomethodological approach to writing process research. *Written Communication*, 9 (3), 315-355.
- Brannen J. (2005). *Mixed methods research: A discussion paper*. ESRC National Centre for Research Methods. Retrieved on 15-8-12 from [http:// www.ncrm.ac.uk](http://www.ncrm.ac.uk).
- Britton K. B. (1994). Understanding expository text. Building mental structures to induce insights. In M. A. Gernsbacher (Ed.), *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, 641-674.
- Brookes A. & Grundy P. (1998). *Beginning to write*. Cambridge University Press.
- Brown A. & Campione J. (1990). Communities of Learning and Thinking. *Contributions to Human Development*, 21, 108-126.
- Brown A. (1987). Metacognition, executive control, self- regulation and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 65-116.
- Bruning R. & Horn C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-38.
- Burkell J., Schneider B. & Pressley M. (1990). Mathematics. In M. Pressley & Associates, *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books, 147–177.

- Burns R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Butle J. A. & Britt M. A. (2011) Investigating Instruction for Improving Revision of Argumentative Essays. *Written Communication*, 28(1), 70–96.
- Byrne B. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In M.Bracken, B. A. (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. Oxford, England: John Wiley & Sons, 287-316.
- Caccamise D. & Snyder L. (2005). Theory of pedagogical practices of text comprehension. *Topics in Language Disorders*, 25 (1), 5-20.
- Caine R. & Caine G. (1990). Understanding a brain-based approach to teaching & learning. *Educational Leadership*, 48(2), 66-70.
- Caine R. & Caine G. (1995). Reinventing schools through brain-based learning. *Educational Leadership*, 52(7), 43-47.
- Cambourne B. (1988). *The whole story: Natural learning and the acquisition of literacy in the classroom*. Auckland, New Zealand: Ashton Scholastic.
- Campbell L. & Campbell B. (1999). *Multiple intelligences and student achievement: Success stories from six schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Campbell L., Campbell B. & Dickinson D. (1999). *Teaching & Learning through Multiple Intelligences*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Campbell L., Campbell B. & Dickinson D. (2004). *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*. 3th ed. Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Carr N. T. (2000). A Comparison of the Effects of Analytic and Holistic Rating Scale Types in the Context of Composition Tests, *Issues in Applied Linguistics*, 11(2), 207-241.
- Carroll J. B. (1993). *Human cognitive abilities: a survey of factor analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Castejon J. L, Perez A. M & Gilar R. (2010) Confirmatory factor analysis of Project Spectrum activities. A second-order g factor or multiple intelligences? *Intelligence* 38(1), 481–496.
- Cera R., Mancini M. & Antonietti A. (2013) Relationships between metacognition, self-efficacy and self-regulation in learning. *ECPS Journal*, 7, 115-141.

- Cervetti G., Pardales M.J. & Damico J.S. (2001). A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, 4(9). Available on http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html
- Champaud C. (1994). L'argumentation [The argumentation]. *Psychologie Française*, 39 (2), 193-203.
- Chandler D (2002). *Semiotics for beginners*. Available on http://www.dominicpetrillo.com/ed/Semiotics_for_Beginners.pdf.
- Chapman C. (1993). *If the Shoe Fits...How To Develop Multiple Intelligences in the Classroom*. IRI/Skylight Publishing, Inc.
- Chapman M. (2006). Research in writing, preschool through elementary, 1984-2003. *LI – Educational Studies in Language and Literature* 6 (2), 5-27.
- Chapman M. & King R. (2009). *Differentiated Instructional Strategies for Writing in the Content Areas*. SAGE Publications.
- Chapman J., Lambourne R. & Silva P. (1990). Some antecedents of academic self-concept: A longitudinal study. *British journal of Educational Psychology*, 60 (2), 142-152.
- Checkley K. (1997). The First Seven... and the Eighth: A Conversation with Howard Gardner. *Educational Leadership*, 55 (1), 8-13.
- Chen S.-F. (2005). *Cooperative learning, Multiple intelligences and Proficiency: Application in College English Language Teaching and Learning*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements of the degree of Doctor in Education. Trescowthick of Education. Faculty of Education. Australian Catholic University.
- Chittleborough P. & Newman M. E. (1993). Defining the Term 'Argument. *Informal Logic* 15(3), 189-207.
- Cocchini G., Logie R. H., Della Sara S., MacPherson S. & Baddeley A. D. (2002). Concurrent performance of two memory tasks: evidence for domain specific working memory systems. *Memory & Cognition*, 30, 1086-1095.
- Coe R. M. (2002). The new rhetoric of genre: Writing political briefs. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 195–205.

- Coffield F., Moseley D., Hall E. & Ecclestone K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning. A systematic and critical review*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Coirier P. (1996). Composing argumentative texts: textual and/or cognitive factors. In R. Rijlaarsdam, H. van den Berg & M. Couzijn (Eds.), *Current Trends in Writing Research: What is writing? Theories, Models and Methodology*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 317-337.
- Coirier P., Andriessen J. E. B. & Chanquoy L. (1999). From planning to translating: the specificity of argumentative writing. In: P. Coirier & J. E. B. Andriessen (Eds.), *Foundations of argumentative text processing*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 1-29.
- Comber B., Thomson P. & Wells M. (2001, March). Critical literacy finds a “place”: Writing and social action in a low-income Australian grade 2/3 classroom. *The Elementary School Journal*, 101(4), 451-464.
- Coney J. & Evans K. D. (2000). Hemispheric asymmetries in the resolution of lexical ambiguity. *Neuropsychology* 38(3), 272–82.
- Connor U. & Lauer J. (1985). Understanding persuasive essay writing: Linguistic/rhetorical approach. *Text*, 5 (4), 309-326.
- Cooper G. (1990). Cognitive load theory as an aid for instructional design. *Australian Journal of Educational Technology*, 6(2), 108-113.
- Cooper J., Prescott S., Cook L., Smith L., Mueck R. & Cuseo J. (1990). *Cooperative learning and college instruction: Effective use of student learning teams*. California State University Foundation, Long Beach, CA.
- Cope B. & Kalantzis M. (1993). *The Powers of Literacy: a Genre Approach to teaching Writing*. London: Falmer Press.
- Corkill A. J. (1996). Individual differences in metacognition. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 275-279.
- Corley M. A. (2005) Differentiated Instruction. Adjusting to the Needs of All Learners *Focus on Basics, Connecting Research and practice*, 7C, 13-16.
- Couper -Kuhlen E. & Selting M. (2001). Introducing Interactional Linguistics. In E. Couper -Kuhlen & M. Selting (Eds), *Studies in Interactional Linguistics*. John Benjamins Publishing Company, 1-23.
- Crowhurst M. (1990). Teaching and Learning the Writing of persuasive/Argumentative Discourse. *Canadian Journal of Education*, 15 (4), 348-359.

- Curry L. (1990). One critique of the research on learning styles. *Educational Leadership*, 48, 50-56.
- Daly J. A. & Wilson D. (1983). Writing apprehension, self-esteem and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- De Bernardi B. & Antolini E. (1996). Structural differences in the production of written arguments. *Argumentation*, 10 (2), 157-196.
- De Bernardi B. & Antolini E. (2007). Fostering Students' Willingness and Interest in Argumentative Writing: An Intervention Study. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation*, 19. Elsevier Academic Press, 183-201.
- De La Paz S. (1997). Strategy Instruction in Planning: Teaching Students with Learning and Writing Disabilities to Compose Persuasive and Expository Essays. *Learning Disability Quarterly*, 20(3), 227-248.
- 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.
- De Vries K. M. (2002). *Teaching to their strengths: multiple intelligence theory in college writing class*. Dissertation submitted to the Graduate School of the University of Massachusetts Amherst.
- Deane P., Odendahl N., Quinlan T., Fowles M., Welsh C. & Bivens-Tatum J. (2008). *Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill*. Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Deibel K. (2005): Team formation methods for increasing interaction during in-class group work. In Annual Joint Conference Integrating Technology into Computer Science Education. Proceedings of the 10th annual SIGCSE *Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*. Caparica, Portugal, 291-295.
- Demetriou A. & Efklides A. (1994). Structure, development and dynamics of mind: a meta-piagetian theory. In A. Demetriou & A. Efklides (Eds), *Intelligence, mind and reasoning*. Amsterdam: Elsevier, 75-109.
- Denig S. (2004). Multiple intelligences and learning styles: Two complementary dimensions. *Teachers College Record*, 106 (1), 96-111.
- Dermitzaki I. & Efklides A. (2000). Aspects of self-concept and their relationship to language performance and verbal reasoning ability. *American Journal of Psychology*, 113(4), 621-638.

- Desoete A. (2008). Multi-method assessment of metacognitive skills in elementary school children: how you test is what you get. *Metacognition Learning*, 3(3), 189–206.
- Desoete A. & Roeyers H. (2003). Can off-line metacognition enhance mathematical problem solving? *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 188–200.
- Desoete A., Roeyers H. & Buysse A., (2001) Metacognition and Mathematical Problem Solving in Grade 3. *Journal of Learning Disabilities*, 34(5), 435-447.
- Dillenbourg P. (1999) Introduction: What do you mean by 'collaborative learning'? In: P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning, cognitive and computational approaches*. Amsterdam: Pergamon, 1-19.
- Dolz J. (1996). Learning argumentative capacities. *Argumentation*, 10 (2), 227-251.
- Dunn P. A. (2001). Talking, Sketching, Moving: Multiple Literacies in the Teaching of Writing, Portsmouth: Boynton/Cook.
- Dunn R. & Griggs S. (2000). *Practical approaches to using learning styles in higher education*. Westport, CT: Bergin & Carvey.
- Dyson A. H. (1993). *Social worlds of children learning to write in an urban primary school*. New York: Teachers College Press.
- Dyson A.H. (1995). Writing children: Reinventing the development of childhood literacy. *Written Communication*, 12(1), 4-46.
- Dyson A. H. (2003). *The brothers and the sisters learn to write: popular literacies in childhood and school cultures*. New York: Teachers College Press.
- Dyson A. H. & Freedman S. W. (1991). *Critical challenges for research on writing and literacy: 1990-1995*. (Technical Report No 1 – B). Berceley, CA: Center for the Study of Writing.
- Ede L. & Lunsford A. A. (1990). *Singular texts/plural Authors: perspectives on Collaborative Writing*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Efklides A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving: Metacognition, motivation, and self-regulation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 297–323.
- Efklides A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21 (1), 76-82.

- Efklides A. (2011). Interactions of Metacognition With Motivation and Affect in Self-Regulated Learning: The MASRL Model. *Educational Psychologist, 46(1)*, 6-25.
- Efklides A. & Tsiora A. (2002). Metacognitive experiences, self-concept and self-regulation. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient, 45*, 222-236.
- Efklides A. & Vlachopoulos S. P. (2012). Metacognitive Knowledge of Self, Task, and Strategies in Mathematics European. *Journal of Psychological Assessment, 28(3)*, 227-239.
- Engeström Y. (1999). Activity theory as individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R. L. Punamäki (Eds), *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 19-38.
- Engeström Y. (2001) Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14(1)*, 133-156.
- Engin M. (2011). Research Diary: A Tool for Scaffolding. *International Journal of Qualitative Methods, 10(3)*, 296-306.
- Englert C. S., Mariage T. & Dunsmore T. (2006). Tenets of sociocultural theory in writing instruction research. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press, 208-221.
- Fahnestock J. & Secor M. (1983). Teaching Argument: A Theory of Types. *College Composition and Communication, 34 (1)*, 20-30.
- Faltis C. (1997). Case study methods in researching language and education. In N. Hornberger & D. Corson (Eds), *Research methods in language and education*. Dordrecht, Netherlands, 145-152.
- Fink-Chorzempa B., Graham S. & Harris K. (2005). What can I do to help young children who struggle with writing? *Teaching Exceptional Children, 37(5)*, 64-66.
- Flavell J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34(10)*, 906-911.
- Flavell J. (1985). *Cognitive development*. USA: Prentice-Hall.
- Flavell J. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds), *Metacognition, motivation, and understanding*, 21-29. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower L. (1994). *The Construction of Negotiated Meaning: A social Cognitive Theory of Writing*. Southern Illinois: University Press.

- Flower L. (1996). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Flower L. & Hayes J. R. (1980). The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 31-50.
- Flower L. & Hayes J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Fodor G. A. (1983). *The Modularity of Mind: An Essay on Faculty Psychology*. MIT Press.
- Fosnot C. (2005). Constructivism revisited: Implications and reflections. In C. Fosnot (Ed.), *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College Press, 276-291.
- Fowler W. (1986). Early experiences of great men and women mathematicians. *New Directions for Child Development*, 32. San Francisco: Jossey-Bass, 87-109.
- Freedman A. & Medway P. (1994). Introduction: New views of genre and their Implications for education. In A. Freedman & P. Medway (Eds), *Learning and teaching genre*. Portsmouth NH: Heinemann, 1-22.
- Freedman A. (1995). The What, Where, When, Why, and How of Classroom Genres. In J. Petraglia (Ed.), *Reconceiving Writing, Rethinking Instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum: 121-144.
- Fritson K. K., Forrest K. D. & Bohl M. L. (2011). Using reflective journaling in the college course. In R. L. Miller, E. Amsel, B. Kowalski, B. Beins, K. Keith, & B. Peden (Eds.), *Promoting Student Engagement, 1: Programs, Techniques and Opportunities*. Syracuse, NY: Society for the Teaching of Psychology. Available on <http://www.teachpsych.org/teachpsych/pnpp/>.
- Fritzsche B. A, Young B. R. & Hickson K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences* 35(7), 1549–1557.
- Fulkerson R. (1996). *Teaching the Argument in Writing*. Urbana, IL: NCTE
- Galbraith D. & Rijlaarsdam G. (1999). Effective strategies for the teaching and learning of writing. *Learning and Instruction*, 9(2), 93–108.
- Gardner H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Gardner H. (1991). *The Unschooled Mind: How Children Think and how Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1993). *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1995). Reflections on multiple intelligences: myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 200-209.
- Gardner H. (1997). *Extraordinary minds: Portraits of exceptional individuals and an examination of our extraordinariness*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1998a). A multiplicity of intelligences. *Scientific American*, 9(4), 18-23.
- Gardner H. (1998b). A Reply to Perry D. Klein's "Multiplying the Problems of Intelligence by Eight". *Canadian Journal of Education*, 23(1), 96-102.
- Gardner H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (2006a). *Multiple intelligences: New Horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (2006b). Response to critiques of multiple intelligence theory. In J. Schaler (Ed.), *Gardner under fire*. Chicago, IL: Open Court Publishing.
- Gardner H. (2009). Birth and the Spreading of a “ Meme ”. In J.-Q. Chen., S Moran. & H. Gardner (Eds), *Multiple Intelligences Around the World*. John Wiley & Sons.
- Gardner H. & Connell M. (2000). Response to Nicholas Allix. *Australian Journal of Education*, 44(3), 288–293.
- Gardner H. & Hatch T. (1989). Multiple intelligences go to school: Educational implications of the theory of multiple intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-9.
- Gardner H. & Moran S. (2006). The Science of Multiple Intelligences Theory: A Response to Lynn Waterhouse. *Educational Psychologist*, 41(4), 227 - 232.
- Gazzaniga M.S. (1996). *Conversations in Cognitive Neuroscience*. Cambridge, MIT Press.
- Geisler C. (1994). *Academic literacy and the nature of expertise: reading, writing and knowing in academic philosophy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gersten R., Fuchs L. S., Williams J. P. & Baker S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of the research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Gillam A. (1990). Learning through response. *The English Journal* 79(1), 98-99.

- Glarden A. B. & Graves R. L. (1994). Introduction. In A. B. Glarden & R. L. Graves (Eds), *Presence of Mind: Writing and the Domain Beyond the Cognitive*. Portsmouth, NH: Heinemann Boynton/Cook Publishers, 1-8.
- Glaser C. & Brunstein J. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297–310.
- Golanics J. D. & Nussbaum E. M. (2008). Enhancing collaborative online argumentation through question elaboration and goal instructions. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3), 167–180.
- Golder C. & Coirier P. (1996). The production and recognition of topological and argumentative text markers. *Argumentation*, 10 (2), 271-282.
- Goodman Y. M. (1992). The writing process: The making of meaning. In Y. M. Goodman & S. Wilde (Eds.), *Literacy events in a community of young writers*. New York: Teachers College Press, 1-16.
- Gorman A., Purves A. & Degenhart R. (Επιμ.) (1988). The IEA Study of Written Composition I: The International Writing Tasks and Scoring Scales. Oxford: Pergamon Press.
- Grabe W. & Kaplan R.B. (1996). *Theory and practice of writing*. New York: Longman.
- Graham S. & Harris K. (1994). The role and development of self-regulation in the writing process. In D. H Schunk & B. J. Zimmerman (Eds), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, 203-228.
- Graham S. & Harris K. (1997). Self-regulation and writing: where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 102–114.
- Graham S. & Perin D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 445-476.
- Graham S., Schwartz S. & MacArthur C. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Graves D. H. (1994). *A Fresh Look at Writing*. Heinemann Portsmouth, New Hampshire.
- Gregorc A. (1979). Learning/teaching styles: potent forces behind them. *Educational Leadership*, 36 (4), 234-236.

- Griffith P. L & Ruan J. (2005). What Is Metacognition and What Should Be Its Role in Literacy Instruction? In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch (Eds), *Metacognition in literacy learning: theory, assessment, instruction, and professional development*. Lawrence Erlbaum Associates, Publisher, 3-18.
- Griggs S. (1991). *Learning styles counseling*. ERIC: ED341 890
- Grimshaw A. D. (2003). Genres, registers, and contexts of discourse. In A. C. Graesser, M. A. Gernsbacher & S. R. Goldman (Eds.), *Handbook of discourse processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 25–82.
- Grow G. (1994). The writing problems of visual thinkers. *Visible language*, 28(2), 134-161.
- Grow G. (1995). *Writing and the Seven Intelligences*. Available on <http://www.longleaf.net/ggrows>
- Guilford J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Haier R. J., Siegel B., Tang C., Abel L. & Buchsbaum M. S. (1994). Intelligence and changes in regional cerebral glucose metabolic rate following learning. *Intelligence*, 16(3&4), 415-426.
- Hall R. P. (1989). Computational Approaches to Analogical Reasoning: A Comparative Analysis. *Artificial Intelligence*, 39(1), 39-120.
- Halliday M. A. K. (1985). *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday M. A. K. (1993). Towards a language based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116.
- Hamp-Lyons L. & Henning G. (1991). Communicative writing profiles: An investigation of the transferability of a multiple-trait scoring instrument across ESL writing assessment contexts. *Language Learning*, 41(3), 337-373.
- Hamp-Lyons L. (1991). Scoring procedures for ESL contexts. In L. Hamp-Lyons (Ed.), *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood, NJ: Multilingual Matters, 241-278.
- Hamp-Lyons L. (2003). Writing teachers as assessors of writing. In B. Kroll (Ed.), *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 162-189.
- Hanson A. (2009). *Brain-Friendly Strategies for Developing Student Writing Skills*. Corwin Press.

- Harris K. R., Graham S., Brindle M. & Sandmel K. (2009). Metacognition and Children's Writing. In D. J. Hacker, J. Dunlosky. & A. C. Graesser. (Eds), *Handbook of metacognition in education, 131-153*. New York: Routledge.
- Harris K, Santagelo T., Graham S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In S.C Water & W. Schneider (Eds), *Metacognition, strategy use and instruction*. The Guilford Press, 226-256.
- Harter S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Heatherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*. 4th ed. New York: Wiley, 275-386.
- Harter S. (2001). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. Guilford Press.
- Hartman H.J. (2001a). Developing students' metacognitive knowledge and skills. In H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Boston: Kluwer Academic, 33-68.
- Hartman H.J. (2001b). Teaching metacognitively. In H.J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice*. Boston: Kluwer Academic, 149-172.
- Hashemi J. (2009). *The Relationship between emotional intelligence, language proficiency, and L2 learners' writing performance in Iranian EFL learners*. (Unpublished M.A Thesis). Arak University, Arak, Iran.
- Hatim B. (1997) *Communication across Cultures. Translation Theory and Contrastive Text Linguistics*. University of Exeter Press.
- Hatim B & Mason I. (1990). *Discourse and the Translator*. London: Longman.
- Hattie J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates
- Hawthorne S. (2008). *Engaging Reluctant Writers. The nature of reluctance to write and the effect of a self-regulation strategy training programme on the engagement and writing performance of reluctant writers in secondary school English*. Unpublished thesis (PhD). The University of Auckland.
- 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*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1-27.

- Hayes J. R. (2004). What triggers revision? In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision of written language: cognitive and instructional processes*. Boston/Dordrecht. Netherlands/New York: Kluwer, 9-20.
- Hayes J. (2006). New Directions in Writing Theory. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of Writing Research*. New York: Guilford, 28-40.
- Hayes J. & Flower L. (1980a). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- Hayes J. & Flower L. (1980b). Writing as a problem solving. *Visible Language, 14(4)*, 388-399.
- Hayes J. & Flower L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist 41(10)*, 1106-1113.
- Hayes J. R. & Nash J. G. (1996). On the nature of planning in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds), *The science of writing: theories, methods, individual differences and application*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 29-55.
- Hayes J., Schriver K., Hill C. & Hatch W. (1990). *Seeing problems with text: how students' engagement makes the difference*. Final report of Project 3, Study 17. Carnegie Mellon University. Center for the study of writing.
- Heine L (2010). *Problem solving in a foreign language: A Study in Content and Language integrated learning*. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Hickmann M. (2003). *Children's discourse: Person, space, and time across languages*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hidi S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, CA: Academic Press, 373-404.
- Hidi S., Berndorff D. & Ainley M. (2002). Children's argument writing, interest, and self-efficacy: An intervention study. *Learning and Instruction, 12(4)*, 429-446.
- Hidi S. & Renninger K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist, 42(2)*, 111-127.
- Hillocks G. J. (1984) What 'Works in Teaching Composition: A Meta-analysis of Experimental Treatment Studies'. *American Journal of Education, 93(1)*, 133-170.

- Hillocks G. J. (1995). *Teaching writing as reflective practice*. New York: Teacher College Press.
- Hillocks G. J. (2006a). Research in writing, secondary school, 1984-2003. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 6(2), 27-51.
- Hillocks G. J. (2006b). Middle and High School Composition. In P. Smagorinsky (Ed.), *Research on Composition: Multiple Perspectives on Two Decades of Change*. Teachers College Press. Columbia University, 48-77.
- Hoerr T. R. (2000). *Becoming a multiple intelligences school*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Hoerr T. R. (2003). It's no fad: Fifteen years of implementing multiple intelligences. *Educational Horizons*, 81(2), 92–94.
- Hoerr T. (2004). How MI Informs Teaching at New City School. *Teachers College Record*, 106(1), 40-48.
- Hoffmann D. J (2000). Metacognition and Multiplicity: The Arts as Models and Agents. *Educational Psychology Review*, 12(3), 339-359.
- Holliway D. R. & McCutchen D. (2004). Audience perspective in young writers' composing and revising. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision of written language: Cognitive and instructional processes*. Boston/Dordrecht, Netherlands/New York: Kluwer, 87-101.
- Horn J. L. (1994). Theory and crystallized intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of human intelligence*. New York: Macmillan, 443-451.
- Horwitz B., Rumsey J.M. & Donohue B.C. (1998). Functional connectivity of the angular gyrus in normal reading and dyslexia. *Proceedings National Academic Sciences USA*, 95(15), 8939-44.
- Howe M. J. A. (1990). *The origins of exceptional abilities*. Oxford: Blackwell.
- Howe M. J. A. (1997). *IQ in Question: The Truth About Intelligence*. London: Sage Publication Ltd.
- Hunt E. (1995). The Role of Intelligence in Modern Society. *American Scientist*, 83 (July- August), 356-368.
- Huot B. (1990). Reliability, validity, and holistic scoring: What we know and what we need to know. *College Composition and Communication*, 41(2), 201-213.
- Hyland K. (2003): Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12(1), 17–29.

- Iiskala T., Vauras M. & Lehtinen E. (2004). Socially-shared metacognition in peer learning? *Hellenic Journal of Psychology*, 1(2), 147–178.
- Jacobs J. & Paris S. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3&4), 255–278.
- Jacobson E., Degener S. & Purcell-Gates V. (2003). *Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom*. NCSAL.
- Jacobson W. (1996). Learning, Culture, and Learning Culture. *Adult Education Quarterly*, 47(1), 15–28.
- Jensen A. R. (2002). Psychometric g: definition and substantiation. In R. J. Sternberg & E.L. Grigorenko (Eds), *General factor of intelligence: fact or fiction*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 39-55.
- Jensen E. P. (2008). A fresh look at brain-based education. *Phi Delta Kappan*, 89(6), 408-417.
- Jensen H. G. & DiTiberio K J. (1984). Personality and Individual Writing Processes. *College Composition and Communication*, 35(3), 285-300.
- Johnson D. W. & Johnson R. (1995). *Creative controversy: Intellectual conflict in the classroom*. 3rd ed. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson D.W. & Johnson F. (2009). *Joining together: Group theory and group skills*. 10th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson J., Im-Bolter N. & Pascual-Leone J. (2003). Development of mental attention in gifted and mainstream children: the role of mental capacity, inhibition and speed of processing. *Child Development*, 74(6), 1594-1614.
- Johnson W., Bouchard T. J., Krueger R. J., McGue M. & Gottesman I. J. (2004). Just one g: Consistent results from three test batteries. *Intelligence*, 32(1), 95–107.
- Johnson-Sheehan R. & Stewart K. (2007). *Composing. The Writing Instructor*. Available on <http://www.writinginstructor.com/johnson-sheehan>.
- Jonassen D. H. & Rohrer-Murphy L. (1999). Activity Theory as a Framework for Designing Constructivist Learning Environments. *Educational Technology Research & Design*, 47 (1), 61- 79.
- Joseph R. (1992). *The Right Brain and the Unconscious*. New York: Plenum Publishing Group.
- Kagan S. & Kagan M. (1998). *Multiple Intelligences: The Complete Multiple Intelligences Book*. California: Kagan Cooperative Learning.

- Katzenberger I. (2004). The super structure of written expository texts: A developmental perspective. In D. Ravid & H. Bat-Zeev Shyldkrot (Eds.), *Perspectives on language and language development*. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer, 327–336.
- Kaufert D., Hayes J. & Flower L. (1986). Composing written sentences. *Research in the Teaching of English*, 20(2), 121-140.
- Kawulich B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method. *FORUM: Qualitative Social Research*, 6(2). Available on <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/996L>.
- Kearney J. (1997). *Writing Passivity: An explanation for underachievement in the writing of junior secondary school students* (Research Report). Queensland: Language Australia Child/ESL Literacy Research Network.
- Kellogg R. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levy & S. E. Ransdell (Eds), *The science of writing. Theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 57-71.
- Kellogg R. (2001). Competition for working memory among writing processes. *American Journal of Psychology*, 114 (2), 175-192.
- Kellogg R. (2008). Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kirschner P. A. (2002). Cognitive load theory: implications of cognitive load theory on the design of learning. *Learning and Instruction*, 12(1), 1–10.
- Klahr D. & Nigam M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15(10), 661–667.
- Klassen R. (2002). Writing in Early Adolescence: A Review of the Role of Self-Efficacy Beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173-203.
- Klein P. D. (1997). Multiplying the Problems of Intelligence by Eight: A Critique of Gardner's Theory. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 377-394.
- Knapp P. & Watkins M. (1994). *Context - Text - Grammar: Teaching the genres and grammar of school writing in infants and primary classrooms*. Australia: Text Productions.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Koriat A. (1994). Memory's knowledge of its own knowledge: The accessibility account of the feeling of knowing. In J. Metcalfe, A. P. Shimamura (Eds), *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge, MA, US: The MIT Press, 115-135.
- Koriat A. & Levy-Sadot R. (2000). Conscious and unconscious metacognition: A Rejoinder. *Consciousness & Cognition*, 9(2), 193-202.
- Kornhaber M. L. (2004). Multiple Intelligences: from the ivory tower to the dusty classroom – but why? *Teachers College Record*, 106(1), 67-76.
- Kornhaber M. & Gardner H. (1991). Critical thinking across multiple intelligences. In S. Maclure & P. Davies (Eds.), *Learning to think, thinking to learn*. Oxford: Pergamon, 147-170.
- Kornhaber M., Veenema S. & Fierros E. (2003). *Multiple intelligences: Best ideas from research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kos R. & Maslowski C. (2001). Second graders' perceptions of what is important in writing. *The Elementary School Journal*, 101(5), 567–584.
- Koutselini M. & Gagatsis Ath. (2003) Curriculum Development for the differentiated classroom in Mathematics. *World Studies in Education*, 4 (1), 45-67.
- Kramarski B. & Mevarech Z. R. (2003). Enhancing mathematical reasoning in the classroom: The effects of cooperative learning and metacognitive training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281–310.
- Kuhn D. (2000). Metacognitive development. Current Directions. *Psychological Science*, 9(5), 178–181.
- Kuhn D. (2001). How do people know? *Psychological Science*, 12(1), 1-8.
- Kuhn D. & Dean D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268–273.
- Kuhn D., Katz J. B. & Dean D. (2004). Developing reason. *Thinking and Reasoning*, 10(2), 197-217.
- Kuhn D. & Udell W. (2003). The Development of Argument Skills. *Child Development*, 74 (5), 1245-1260.
- Lakoff G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought*. 2nd ed. New York: Cambridge University Press, 202–251.
- Lambert W. E. (1997). From Crockett to Tubman: Investigating Historical Perspectives. *Teaching for Multiple Intelligences*, 55 (1), 51-54.

- Lampert M.; Rittenhouse P. & Crumbaugh C. (1996). Agreeing to disagree: Developing sociable mathematical discourse. In Olson, D. & Torrance, N. (Eds.), *Handbook of Education and Human Development*. Oxford: Blackwell's Press, 731-764.
- Lave J. (1996). "The Practice of Learning." In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 3-32.
- Lave J. & Wenger E. (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lazear D. (1991) *Seven ways of teaching: the artistry of teaching with multiple intelligences*. Palatine, IL: Skylight Publishing.
- Lazear D. (1994) *Multiple intelligences approaches to assessment: solving the conundrum*. Tucson, AZ: Zephyr Press.
- Levy C. M., Marek P. & Lea J. (1996). Concurrent and retrospective protocols in writing research. In G. Rijlaarsdam, H. van den Bergh & M. Couzjin (Eds.), *Writing research: Theories, models and methodology*. Amsterdam: Amsterdam University Press. 542-556.
- Lin S.-J. C., Monroe B. W. & Troia G. A. (2007). Development of writing knowledge in Grades 2-8: A Comparison of Typically Developing Writers and Their Struggling. *Reading and Writing Quarterly*, 23(3), 207-230.
- Linnenbrink E. (2006). Emotion Research in Education: Theoretical and Methodological Perspectives on the Integration of Affect, Motivation, and Cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), 307-314.
- Linnenbrink E. & Pintrich P R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119-137.
- Lipstein R. & Renninger K. A. (2007). Putting Things into Words: The Development of 12-15-Year-Old Students' Interest for Writing. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation*. Elsevier, 113-139.
- Littleton K. & Häkkinen P. (1999). Learning together: understanding the processes of computer-based collaborative learning. In P.Dillenbourg (Ed.), *Collaborative learning, cognitive and computational approaches*. Pergamon: Oxford, 1-20.
- Livingston J. A. (1997). *Metacognition: An Overview*. Retrieved on 15-4-2012 from <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>

- Looi L. E. & Ghazali M. (2010). Enhancing writing ability through multiple-intelligence strategies. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities, 18 (Special Issue)*, 53 -63.
- Luke A. (1996). Genres of power? Literacy education and the production of capital. In R. Hasan & G. Williams (Eds.), *Literacy in Society*. London and New York: Longman, 308-338.
- Macken-Horarik M. (2002). "Something to shoot for": A systemic functional approach to teaching genre in secondary school science. In A. M. Jones (Ed.), *Genre in the classroom. Multiple perspectives*. NJ., London: Erlbaum, 17-42.
- Mandelman S. D., Tan M., Kornilov S. A., Sternberg R. J. & Grigorenko E. L. (2010). The Metacognitive Component of Academic Self-Concept: The Development of a Triarchic Self-Scale. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 9 (1)*, 73-87.
- Marashi H. & Dibah P. (2013). The Comparative Effect of Using Competitive and Cooperative Learning on the Oral Proficiency of Iranian Introvert and Extrovert EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research, 4(3)*, 545-556.
- Markus H. & Nurius P. (1986). *Possible selves*. *American Psychologist, 41(9)*, 954-969.
- Marsh H. W. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement and research. In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self*, 4. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 59-98.
- Marsh H. W. & Hattie J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In Bracken B. A. (Ed), *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. Oxford, England: John Wiley & Sons, 38-90.
- Martin A. & Marsh H. (2005). Student Motivation and Engagement in Mathematics, Science and English: Multilevel Modelling. In P. L. Jeffery (Ed.), *Proceedings of the Australian Association for Research in Education Conference*. Parramatta.
- Martin A. (2001). The Student Motivation Scale: A Tool for Measuring and Enhancing Motivation. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 11(1)*, 1-19.
- Martin D.& Potter L. (1998). How teachers can help students get their learning styles met at schools and at home. *Education, 118 (4)*, 545-555.
- Martin J. (1985). *Factual Writing: Exploring and challenging social reality*. Oxford: Oxford University Press.
- Martin J. R. (2000). Design and practice: enacting functional linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics, 20*, 116-126.
- Martin J.R. & Rothery J. (1986). *Working papers in linguistics*, 4. Sydney, NSW: Linguistics Department, University of Sydney.

- Matsagouras E. & Tsiplakou S. (2008). Who's afraid of genre? Genres, functions, text types and their implications for a pedagogy of critical literacy. In S. Tsiplakou & X. Hadjioannou (Eds.), *Scientia Paedagogica Experimentalis - International Journal of Experimental Research in Education XLV. 1*, 71-90.
- Mayer J.D. & Salovey P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17 (4), 433-442.
- McCaslin M. & Hickey D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 227-252.
- McCloud S. (1993). *Understanding Comics: The Invisible Art*. Northampton, MA: Kitchen Sink Press, Inc.
- McCormick C. B. (2003). Metacognition and Learning. In W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner (Eds), *Handbook of Psychology*, 7. New York: John Wiley & Sons, Inc, 79-102.
- McKenzie W. (2005). *Multiple intelligences and instructional technology: A manual for every mind*. Eugene, OR: International Society for Technology in Education.
- McLeod S. H & Miraglia E. (2001). Writing Across the Curriculum in a Time of Change. In S. H. McLeod, E. Miraglia, M. Soven & C. Thaiss (Eds), *WAC for the New Millennium: Strategies for Continuing Writing Across the Curriculum Programs*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1-27.
- Merriam S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. 2nd ed. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Messick S. (1992). Multiple Intelligences or Multilevel Intelligence? Selective Emphasis on Distinctive Properties of Hierarchy: On Gardner's Frames of Mind and Steinberg's Beyond IQ in the Context of Theory and Research on the Structure of Human Abilities. *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, 3(4), 365-384.
- Metallidou P. & Efklides A. (2001). The effects of general success-related beliefs and specific metacognitive experiences on causal attributions. In A. Efklides, J. Kuhl & R.M. Sorrentino (Eds.), *Trends and prospects in motivation research*, Dordrecht. The Netherlands: Kluwer, 325-347.
- Michel F., Hanaff M.A. & Intrilligator J. (1996). Two different readers in the same brain after a posterior callosal lesion. *Neuroreport*, 7(3), 786-788.

- Montessori M. (1995). *The absorbent mind*. New York: Holt.
- Moran S., Kornhaber M. & Gardner H. (2006). Orchestrating Multiple Intelligences. *Educational leadership*, 64 (1), 22-27.
- Morgan H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligence. *Roeper Review*, 18 (4), 263-269.
- Morris C. (2011). *Critiques of Howard Earl Gardner's multiple intelligence theory*. Retrieved on 12-7-2011 from <http://www.igs.net/~cmorris/critiques.html>.
- Moser A (2007, 27-28 October). The Relationship between Multiple Intelligences and Trait-Based Writing Assessment: Findings and Instructional Implications. Paper represented at 15th Annual Korea TESOL International Conference "*Energizing ELT: Challenging Ourselves, Motivating Our Students*."
- Moss H. E. & Tyler L.K. (2000). A progressive category-specific semantic deficit for non-living things. *Neuropsychologia* 38(1), 60-82.
- Murray D. (1990). *Write to Learn*. Chicago: Holt, Rinehart & Winston.
- Myhill D. & Jones S. (2007). More than just error correction: students' perspectives on their revision processes during writing. *Written Communication*, 24(4), 323-343.
- Naglieri J. A. & Kaufman J C. (2001). Understanding Intelligence, Giftedness and Creativity Using the PASS Theory. *Roeper Review*, 23 (3), 151-566.
- Narens L., Graf A. & Nelson T. O. (1996). Metacognitive Aspects of Implicit/Explicit Memory. In L. M. Reder (Ed), *Implicit memory and metacognition*. Routledge, 137-170.
- Nelson T. O. & Narens L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge, MA: Bradford, 1-25.
- Neuman Y. (2003). Go ahead, prove that God does not exist! On high school students' ability to deal with fallacious arguments. *Learning and Instruction* 13(4), 367-380.
- Nicolson R. I. & Fawcett A. J. (1999). Automaticity: a new framework for dyslexia research? *Cognition*, 35 (2), 159-182.
- Nisbett R. E. (1995). Race, IQ, and scientism. In S. Fraser (Ed.), *The Bell Curve Wars*. New York: Basic Books, 36-57.
- Nitschke J. B., Heller W., Palmieri P. A. & Miller G. A. (1999). Contrasting patterns of brain activity in anxious apprehension and anxious arousal. *Psychophysiology*, 36(5), 628-637.

- Nokes J. D. & Dole J.A. (2004). Helping adolescent readers through explicit strategy instruction. In T.L. Jetton & J.A. Dole (Eds.), *Adolescent literacy: Research and practice*. New York: Guilford, 162–182.
- Núñez I. (2009). Activity Theory and the Utilisation of the Activity System according to the Mathematics Educational Community. *Educate~ Special Issue (December)*, 7-20.
- Nussbaum E. M. (2002). How introverts versus extroverts approach classroom argumentative discussions. *The Elementary School Journal*, 102(3), 183-197.
- Nussbaum M. (2008a). Using Argumentation Vee Diagrams (AVDs) for Promoting Argument–Counterargument Integration in Reflective Writing. *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 549–565.
- Nussbaum M. (2008b). Collaborative discourse, argumentation, and learning: Preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*, 33(3), 345-359.
- Nystrand M. (1990). Sharing words: The effects of readers on developing writers. *Written Communication*, 7(1), 3-24.
- Nystrand M. (2003). Janet Emig, Frank Smith, and the New Discourse About Writing and Reading, or How Writing and Reading Came to Be Cognitive Processes in 1971. In M. Nystrand & J. Duffy (Eds.), *Towards a Rhetoric of Everyday Life: New Directions in Research on Writing, Text, and Discourse*. Madison: University of Wisconsin Press, 121-144.
- O'Brien L. (1989). Learning styles: Make the students aware. *NASSP Bulletin*, 73(519), 85-89.
- O'Connor T. (1997). *Using Learning Styles to Adapt Technology for Higher Education*. Available on <http://web.indstate.edu/ctl/styles/learning.html>.
- Olive T. (2004). Working memory in writing: empirical evidence from the dual-task technique. *European Psychologist*, 9 (1), 32-42.
- Olive T., Kellogg R. & Piolat A. (2001). The triple task technique for studying the process of writing. In T. Olive & C. M. Levy (Eds), *Contemporary tools and techniques for studying writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 31-58.
- Olive T., Kellogg R. & Piolat A. (2008). Verbal, visual, and spatial working memory demands during text composition. *Applied Psycholinguistics*, 29 (4), 669-687.
- Onwuegbuzie A. J. (1998) The relationship between writing anxiety and learning styles among graduate students. *Journal of College Student Development*, 39(6), 589-598.

- Oostdam R. (2004). Assessment of argumentative writing. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and Rijlaarsdam G., Van den Bergh H. & Couzijn M. (Vol. Eds.), *Studies in writing*. Vol. 14, *Effective learning and teaching of writing*. A handbook of writing in education. 2nd ed. Kluwer academic publishers, 427-442.
- Ormrod J. E. (2006). *Educational Psychology: Developing Learners*. 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Paas F., Tuovinen J. E., Tabbers H. & Van Gerven P. W. M. (2003). Cognitive Load Measurement as a Means to Advance Cognitive Load Theory. *Educational Psychologist*, 38(1), 63–71.
- Paivio A. (1991). *Images in Mind: The evolution of theory*. New York: Haryester Wheatsheaf.
- Pajares F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.
- Pajares F. (2003). Self-Efficacy Beliefs, Motivation and Achievement in Writing: A Review of the Literature. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 139-158.
- Pajares F. & Johnson M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 316-334.
- Pajares F. & Johnson M. J. (1996). Self-efficacy beliefs in the writing of high school students: *A path analysis*. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.
- Pajares F., Johnson M. J. & Usher E. L. (2007). Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students. *Research in the Teaching of English*, 42 (1), 104-120.
- Pajares F. & Schunk D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception*. London: Ablex Publishing, 239-266.
- Pajares F. & Valiante G. (1997). Influences of self-efficacy on elementary student's writing. *Journal of Educational Research*, 90(6), 353–360.
- Pajares F. & Valiante G. (2001). Gender Differences in Writing Motivation and Achievement of Middle School Students: A Function of Gender Orientation? *Contemporary Educational Psychologist*, 26(3), 366-381.
- Palmquist M. & Young R. (1992). The notion of giftedness and student expectations about writing. *Written Communication*, 9 (1), 137-168.

- Paltridge B (2002). Genre. Text Type. and the English for Academic Purposes (ENC) Classroom. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 73-90.
- Papaefthymiou-Lytra S. (1993). *Language, Language Awareness and Foreign Language Learning*, Athens: The University of Athens Press.
- Paris G. S., Byrnes J. P. & Paris A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. In B. J. Zimmerman and D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 253-287.
- Paris G. S. & Oka E. R. (1986). Children's reading strategies. metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6(1), 25-56.
- Patton E. & Appelbaum S.H. (2003). 'The Case for Case Studies in Management research. *Management Research News*, 26(5), 60-71.
- Paxton D. (2001). What effect does metacognitive awareness of their own Multiple Intelligences have on the perceptions of effective ESOL teaching and learning by students with limited literacy? In S. Kallenbach & J. Viens (Eds), *Multiple intelligences in practice: Teacher research report from the Adult Multiple intelligences study*. NCSALL Occasional Paper, 145-176.
- Pemberton M. A. (1993). Modeling Theory and Composing Process Models Author(s): *College Composition and Communication*, 44 (1), 40-58.
- Perelman Ch. & Olbrechts-Tyteca L. (1969). *The new rhetoric. A treatise on Argumentation*. London: University of Notre Darne Press.
- Petzel T. P. & Wenzel M.U. (1993). Development and initial evaluation of a measure of writing anxiety. *Educational Resources information Center (ERIC)*. ED 373 072.
- Pintrich P. R. & Schunk D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Pintrich P., Wolters C. & Baxter G. (2000). Assessing metacognition and self-regulated learning. In Schraw G. & Impara J. (Eds), *Issues in the measurement of metacognition*. Buros Institute of Mental Measurements, Lincoln, NE, 43-146.
- Pithers R. T. (2002). Cognitive Learning Style: a review of the field dependent- field independent approach. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(1), 117-132.

- Plantin Ch. (2009). A place for figures of Speech in argumentation theory, *Argumentation*, 23(3), 325-337.
- Poe M. (2000). On Writing Instruction and a Short Game of Chess: Connecting Multiple Ways of Knowing and the Writing Process. *Language and Learning Across the Disciplines Archives*, 4 (1), 30-44.
- Posner M. (2004). Neural Systems and Individual Differences. *Teachers College Record*, 106 (1), 24-30.
- Pressley M. & Harris K. R. (2006). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. In P. A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of Educational Psychology*. 2nd ed. Lawrence Erlbaum Associate, 265-286.
- Pressley M., Harris K. R. & Marks M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivists! *Educational Psychology Review*, 4(1), 3-31.
- Pringle I. & Freedman A.(1985). *A contrastive study of writing abilities in two modes at the grade 5, 8, and 12 Levels*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Prior P. (2006). A sociocultural theory of writing. In A. MacArthur S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press, 54-66.
- Pritchard R. J. & Honeycutt R. L (2005). The Process Approach to Writing Instruction: Examining Its Effectiveness. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of Writing Research*. Guilford Press, 275-289.
- Pritchard R. J. & Honeycutt R. L (2007). Best Practices in Implementing a Process Approach to Teaching Writing. In S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best Practices in Writing Instruction*. The Guilford a press, 28-50.
- Rabinowitz M. (2002). The procedural-procedural knowledge distinction. In N. L. Stein, Bauer P. J. & Rabinowtiz M. (Eds), *Representation, memory, and development : essays in honor of Jean Mandler*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 125-159.
- Rahimi A. & Qannadzadeh J. (2010). Quantitative usage of logical connectors in Iranians'EFL Essay writing and logical and linguistic intelligences. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 2012-2019.
- Ramage J., Callaway M., Clary-Lemon J. & Waggoner Z. (2009). *Argument in Composition*. West Lafayette, IN: Parlor Press. Reither, J.A.

- Ramonda R. (1997). *Read, write, react: An integrated approach to reading and writing*. New York: McGraw – Hill.
- Ramsay A., Hanlon D. & Smith D. (2000) The association between cognitive style and accounting students' preference for cooperative learning: an empirical investigation. *Journal of Accounting Education*, 18(3), 215–228.
- Raphael T. E., Englert C. S. & Kirschner B. W. (1989). Students' metacognitive knowledge about writing. *Research in the Teaching of English*, 23(4), 343-379.
- Reichert A. (2004). Using Multiple Intelligences to Create Better (Teachers of) Writers: A Guide to MI Theory for the Composition Teacher. *Teaching English in the Two-Year College*, 32(2), 166-173.
- Renkema J. (1993). *Introduction to Discourse Studies*. John Benjamins Publishing Company.
- Richards J. C. & Rodgers T.S. (2001). *Approaches and Methods in language teaching*. 2nd ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Riding R. & Rayner S. (1998). *Cognitive styles and learning strategies: understanding style differences in learning and behavior*. David Fulton Publishers.
- Rijlaarsdam G., Braaksma M., Couzijn M., Janssen T., Kieft M., Broekkamp H. & van den Bergh H. (2005). Psychology and the teaching of writing in 8000 and some words. In *Pedagogy – Learning for Teaching. BJEP Monograph series II(3)*. Leicester: The British Psychological Society, 127-153.
- Rijlaarsdam G. & Couzijn M. (2000). Writing and learning to write: A double challenge. In R.J. Simons (Ed.), *New learning*. Dordrecht, NL: Kluwer. 157-189.
- Ritchhart R. & Perkins D. (2008). Making Thinking Visible. *Educational Leadership*, 65 (5), 57-61.
- Rockwood H. S. (1995). Cooperative and collaborative learning. *The national teaching & learning forum*, 4 (6), 8-9.
- Rose M. (1984). *Writer's block: the cognitive dimension*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Russel D. R. (1995). Activity Theory and its Implications for writing instruction. In J. Petraglia (Ed.), *Reconceiving writing, rethinking writing instruction*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 51-78.
- Russel D. R. (1997). Rethinking genre in School and Society. An activity theory analysis. *Written Communication* 14 (4), 504-554.

- Russel D. R. & Yañez A. (2003). Big picture people rarely become historians: Genre systems and the contradictions of general education. In C. Bazerman & D. Russel (Eds), *Writing Selves/Writing Societies: Research from Activity Perspectives*. Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, 331-362.
- Saddler B. & Graham S. (2007). The Relationship between Writing Knowledge and Writing Performance among More and Less Skilled Writers. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 23 (3), 231-247.
- Sadeghi K. & Farzizadeh B. (2012). The Relationship between Multiple Intelligences and Writing Ability of Iranian EFL Learners. *English Language Teaching*; 5 (11), 136-142.
- Salomon G. (1979). Media and symbol systems as related to cognition and learning. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 131-148.
- Samples B. (1992). Using Learning Modalities to Celebrate Intelligence. *Educational Leadership*, 50(2), 62-66.
- Sarani A, Keshavarz A. & Zamanpour E. (2012). The Relevance of Multiple Intelligence Theory to Narrative Performance: A Study of Iranian Undergraduates of English. *English Language and Literature Studies*, 2(3), 50-55.
- Sattler J. M. (1992). *Assessment of children*. 3rd ed. San Diego, CA: J. M. Sattler.
- Scardamalia M. & Bereiter C. (1983). The development of evaluative, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. In M Martlew (Ed.), *The psychology of written language: developmental and educational perspectives*. London: Wiley. 67-95.
- Scardamalia M. & Bereiter C. (1985). Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing. In S. Chipman, J. Segal & R. Glaser (Eds), *Thinking and learning skills, 2: Current research and open questions*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 563-577.
- Scardamalia M. & Bereiter C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, 2. Reading, writing, and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 142-175.
- Schefczyk M. (1999). Charles Taylor: Philosophical Arguments. *Ethical Theory and Moral Practice*, 2 (2), 189-190.

- Schneider W. & Lockl K. (2002) The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 224 – 257.
- Schraw G. & Moshman D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.
- Schraw G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1&2): 113–125.
- Schunk D. (2001). Social–cognitive theory and self-regulated learning. In B. Zimmerman & D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2nd ed. Mahwah, NJ: Erlbaum, 125–151.
- Schunk D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (2), 159 — 172.
- Schunk D. H., Pintrich P. R. & Meece J. L. (2008). *Motivation in education : Theory, research, and applications*. 3rd ed. Upper Saddle River, N.J. Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Schunk D. H & Swartz C. (1993). Goals and Progress Feedback: Effects on Self-efficacy and Writing Achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354.
- Schunk D. H. & Zimmerman B. J.(2007) Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing Through Modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 7 — 25.
- Schwartz B. L. & Perfect T. J. (2002). Introduction: Toward an applied metacognition. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1-11.
- Scott F. A. (2008). Perelmanian Universal Audience and the Epistemic Aspirations of Argument. *Philosophy and Rhetoric*, 41 (3), 238-259.
- Seligman M.E., Walker E.F. & Rosenhan D.L. (2001). *Abnormal psychology*. 4th ed. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Serra M. J. & Metcalfe J. (2009). Effective implementation of metacognition. In D. J. Dunlosky & A. Graesser (Eds.), *Handbook of Metacognition in Education*. New York, NY: Psychology Press, 278-298.
- Sharp J. E., Harb J. N. & Terry R. E. (1997). Combining Kolb Learning Styles and Writing to Learn in Engineering Classes. *Journal of Engineering Education*, 86(2), 93-101.

- Shearer B. (1996). *The MIDAS: A guide to assessment and education for the multiple intelligences*. Greyden Press, Columbus, OH.
- Shearer B. (2004a). Multiple intelligence theory after 20 years. *Teachers College Record*, 106 (1), 2–16.
- Shearer B. (2004b). Using a multiple intelligences assessment to promote teacher development and student achievement. *Teachers College Record*, 106 (1), 147 – 162.
- Shearer B. (2007). *The MIDAS: Professional manual*. Kent, Ohio: MI Research and Consulting, Inc.
- Shirouzu H., Miyake N. & Masukawa H. (2002). Cognitively active externalization for situated reflection. *Cognitive science*, 26(4), 469–501.
- Silver H., Strong R. & Perini M. (1997). Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences. *Educational leadership*, 55(1), 22-27.
- Simpson J.R., Drevets W.C., Snyder A.Z., Gusnard D.A. & Raichle M.E. (2001). Emotion-induced changes in medial prefrontal cortex. II. During anticipatory anxiety. *Proceedings National Academic Sciences USA*, 98(2), 688-693.
- Sitko B.M. (1998). Knowing how to write: Metacognition and writing instruction. In D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 93-115.
- Slavin R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. 2nd ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Smith H., Tyler T., Huo Y., Ortiz D. & Lind E. (1998). The self-relevant implications of the group-value model: Group membership, self-worth, and treatment quality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 34(5), 470–493.
- Smith L. (1997). Creating an integrated language development program. *Journal of College reading and learning*, 27(3), 167-173.
- Smutny J. (2003). Differentiated Instruction. *Phi Delta Kappa Fastbacks*, 506, 7-47.
- Snoeck Henkemans A. F (2000). State-of-the-Art: The Structure of Argumentation. *Argumentation*, 14(4), 447–473.
- Son L. & Schwartz B. (2002). The relation between metacognitive monitoring and control. In T. Perfect, & B. Schwartz (Eds), *Applied Metacognition*. New York: Cambridge University Press, 15-38.
- Spantidakis G. & Vassilaki E. (2007, 3-6 July). Relationship between metacognition, quality of written text, attitude towards writing and anxiety levels of 6th grade

- students. Paper presented at “10^o European Congress of Psychology of Union of Psychologists’ Associations of the Czech Republic”. Prague – Czech Republic.
- Spantidakis G. & Vassilaki E. (2008). The production of writing, metacognitive skills and anxiety levels of 6th grade primary school pupils. In P. Roussi, E. Vassilaki & K. Kaniasty (Eds), *Stress and Psychosocial Resources*. Berlin: Logos Verlag Berlin, 103-113.
- Spantidakis G., Vassilaki E & Papadaki M. (2008, July 16 – 18). Metacognitive skills and writing anxiety in Greek as a native language and English as a foreign language. Paper presented at “29th Stress and Anxiety Research Conference (STAR)”. Birkbeck University of London, UK.
- Spearling D. & Freedman S.W. (2001). Research on writing. In V. Richardson (Ed.), *Handbook on research on teaching*. 4th ed. DC: American Educational Research Association, 370-389.
- Stark S. & Torrance H. (2005). Case Study. In B. Somekh & C. Lewin (Eds), *Research Methods in the Social Sciences*. London: Sage Publications, 33-40.
- Steen G. (1999). Genres of discourse and the definition of literature. *Discourse Processes*, 28(2), 109–120.
- Sternberg R. J. (1994). *In search of the human mind*. New York: Harcourt Brace.
- Sternberg R. J. (1997). *Successful Intelligence*. New York: Plume.
- Sternberg R. J. (2003). Contemporary theories of intelligence. In W.M., Reynolds, G. E. Miller & I.B. Weiner (Eds), *Handbook of psychology*, 7. New Jersey: John Wiley & Sons, 23-45.
- Sternberg R. J. & Detterman D. K. (1986). *What Is Intelligence? Contemporary Viewpoints on Its Nature and Definition*. Norwood: Ablex.
- Sternberg R. J. & Grigorenko E.L. (1997a). *Intelligence, heredity and environment*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg R.J. & Grigorenko E.L. (1997b) Are Cognitive Learning Styles Still in Style? *American Psychologist*, 52(7), 700-712.
- Stiggins R. (2005). *Student involved assessment for learning* (4th). Upper Saddle River. NJ: Merrill/ Prentice Hall.
- Strong R. W., Silver H. F. & Perini M. J. (2001). Making students as important as standards. *Educational Leadership*, 59(3), 56-61.
- Sullivan A.P. (1995). Social Constructionism and Literacy Studies. *College English*, 57 (8), 950-959.

- Swafford J., Akrofi A., Rogers J. & Alexander C. (1999). Primary-grade students' interactions with one another as they read and write informational texts. In T. Shanahan & F. Rodriguez-Brown (Eds.), *48th yearbook of the National Reading Conference*. Chicago: National Reading Conference, 294-305.
- Swanson H. L. & Berninger V. W. (1996). Individual differences in children's working memory and writing skills. *Journal of experimental Psychology*, 63 (2), 358-38.
- Sweller J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty and instructional design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295-312.
- Sweller J. (1999). *Instructional design in technical areas*. Melbourne, Australia: ACER Press.
- Sweller J. (2002, July). Visualization and Instructional Design. Proceedings of “*the International Workshop on Dynamic Visualizations and Learning. Knowledge Media Research Center*”. Tübingen, 1505-1510.
- Sweller J., Ayres P. & Kalyuga S. (2011). *Cognitive load theory*. New York:Springer.
- Sweller J. & Chandler P. (1994) Why some material is difficult to learn. *Cognition & Instruction*, 12(3), 185-233.
- Ten Berge T. & Van Hezewijk R. (1999). Procedural and Declarative Knowledge. An Evolutionary Perspective. *Theory & Psychology* 9(5), 605–624.
- Tergan S.-O. & Keller T. (2005). Visualizing Knowledge and Information: An Introduction. In S-O. Tergan & T. Keller (Eds.), *Knowledge and Information Visualization*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 1–23.
- Tomlinson C. A. (2001a). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted*, 14(1), 3-6.
- Tomlinson C. A. (2001b). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. 2nd ed. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson C. A. & Kalbfleisch M. L. (1998). Teach me, teach my brain: a call for differentiated classrooms. *Educational Leadership*, 56(3), 52-55.
- Topping K. J. (2001). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Torrance M. & Galbraith D. (2006). The processing demands of writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. New York: Guilford Publications, 67–80.
- Torresan P. (2007). Intelligences and styles in language teaching: what is the difference? *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 19, 315-325.

- Toulmin S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trosbor A. (1997). Text Typology: Register, Genre and Text Type. In A. Trosbor (Ed.), *Text Typology and Translation*. John Benjamins, Amsterdam, 3- 23.
- Tucker B. (1995). Minds of their own: visualizers compose. *English Journal* 84 (8), 27-31.
- Tyler T. & Smith H. (1999). Justice, social identity, and group processes. In T. Tyler, R. Kramer & O. John (Eds.), *The psychology of the social self* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 223–264.
- van de Vijver F (2004). Intelligence and culture. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2. Elsevier Academic Press, 299-306.
- van den Bergh H. & Rijlaarsdam G. (2001). Changes in Cognitive Activities During the Writing Process and Relationships with Text Quality. *Educational Psychology*, 21 (4), 373-385.
- van Eemeren F. H. (2002). Argumentation: an overview of theoretical approaches and research themes. *Argumentation, Interpretation, Rhetoric*, 1(2). [Electronic journal University of St. Petersburg & University of Amsterdam]. Available on http://argumentation.ru/2000_1/papers/1_2000p1.htm
- van Eemeren F.H. & Grootendorst R. (1992). *Argumentation, Communication and Fallacies. A Pragma-Dialectical Perspective*. Lawrence Erlbaum, Hillsdale NJ.
- van Eemeren F.H. & Grootendorst R. (2004). *A systematic theory of argumentation. The pragma-dialectical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Eemeren F.H., Grootendorst R., Jackson S. & Jacobs S. (1993). *Reconstructing argumentative discourse. Studies in rhetoric and communication*. The University of Alabama Press, Tuscaloosa.
- van Eemeren F.H., Grootendorst R. & Snoeck Henkemans A.F. (2002). *Argumentation: Analysis, evaluation, presentation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Eemeren F.H., Grootendorst R., Snoeck Henkemans A.F., Blair J.A., Johnson R.H., Krabbe E.C.W., Plantin C., Walton D.N., Willard Ch.A., Woods J. & Zarefsky D. (1996). *Fundamentals of argumentation Theory*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- van Eemeren F.H. & Houtlosser P. (1999). Strategic manoeuvring in argumentative Discourse. *Discourse Studies* 1(4), 479-497.
- van Eemeren F.H. & Houtlosser P. (2006). Strategic maneuvering: A synthetic recapitulation. *Argumentation*, 20(4), 381-392.

- van Eemeren F. H. & Kruiger T. (1987). Identifying Argumentation Schemes. In F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, J. A. Blair & Willard C. (Eds), *Argumentation: Perspectives and Approaches*. Dordrecht and Providence: Foris Publications, 199-207.
- van Merriënboer J. J. G. & Ayres P. (2005). Research on Cognitive Load Theory and it's Design Implications for E-Learning. *Educational Technology, Research and Development*, 53(3),5-13.
- van Strien J.W., Stolk B.D. & Zuiker S. (1995). Hemisphere-specific treatment of dyslexia subtypes: better reading with anxiety-laden words? *Journal of Learning Disabilities*, 28(1), 30-34.
- Vaneechouette M. & Skoyles J. R. (1998). The mimetic origin of modern language: Modern humans as musical primates. *Journal of Memetics - Evolutionary Models of Information Transmission*, 2 (2), 84-117.
- Vardin P. (2003). Montessori and Gardner's Theory of Multiple Intelligences. *Montessori Life* 15 (1), 40-43. Available on http://imet.csus.edu/imet11/portfolio/futrell_d/EDTE286/Final/Montessori%20and%20Gardner's%20theory%20of%20multiple%20intelligences.pdf
- Varney N. R. (2002). How Reading Works: Considerations From Prehistory to the Present. *Applied Neuropsychology*, 9(1), 3-12.
- Veenman M. V. J. & Beishuizen J. J. (2004). Intellectual and metacognitive skills of novices while studying texts under conditions of text difficulty and time constraint. *Learning and Instruction*, 14(6), 621–640.
- Veenman M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1(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(1), 89–109.
- Vince R. (1998). Behind and Beyond Kolb's Learning Cycle. *Journal of Management Education*, 22(3), 304-319.
- Visser B. A., Ashton M. C. & Vernon P. A. (2006). Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34 (5), 487-502.
- Vosniadou S. (1994). Capturing and Modeling the Process of Conceptual Change. *Learning and Instruction*, 4(1), 45-69.

- Voss, J. F. (2001). Argumentation in psychology: Background comments. *Discourse Processes*, 32(2&3), 89–111.
- Voss J. F.; Fincher-Kiefer R.; Wiley J. & Silfies L. N. (1993). On the processing of arguments. *Argumentation*, 7(2), 165-181.
- Voss J. & Means M. (1991). Learning to reason via instruction in argumentation. *Learning and Instruction*, 1(4), 337-350.
- Voss J. & van Dyke J. A. (2001). Argumentation in Psychology: Background Comments. *Discourse Processes*, 32(2 & 3), 89-111.
- Vye N.J., Goldman S. R., Voss J. F., Hmelo C., Williams S. & the Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1997). Complex mathematical problem solving by individuals and dyads. *Cognition and Instruction*, 15(4), 435–484.
- Wachholz P. B. & Etheridge C. P. (1996). Writing self-efficacy beliefs of high - and low apprehensive writers. *Journal of Developmental Education*, 19 (3), 16-24.
- Walton D. (1996). *Argument Structure: A Pragmatic Theory*. Toronto: University of Toronto Press.
- Walton D. (2005). Justification of Argumentation Schemes. *Australasian Journal of Logic*, 3, 1-13.
- Waterhouse L. (2006). Multiple Intelligences, the Mozart Effect and Emotional Intelligence: a critical review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207–225.
- Way E. C. (1991) *Knowledge Representation and Metaphor*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Weigle S. (2002). *Assessing writing*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Weigle S. (2007). Teaching writing teachers about assessment. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 194–209.
- Wenzel J. W. (2006). Three perspectives on argument. Rhetoric, Dialectic, Logic. In R. Trapp & J. Schuetz (Eds), *Perspectives on argumentation: essays in honor of Wayne Brockriede*. Prospect Heights, IL: Waveland, 9-26.
- Werlich E. 1976. *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Weston A. (2000). *A rulebook for arguments*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- White E. M. (1995). An apologia for the timed impromptu essay test. *College Composition and Communication* 46 (1), 30-45.
- White M. J. & Bruning R. (2005). Implicit writing beliefs and their relation to writing quality. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 166-189.

- White N. M. (2007). Multiple memory systems. *Scholarpedia*, 2 (7): 2663. Available on http://www.scholarpedia.org/article/Multiple_memory_systems.
- Whitmore J. (2003). *Coaching for Performance*. London: Nicholas Brealey.
- Wigfield A. & Karpathian M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self-concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 233-261.
- Wiley J. & Voss J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 301-311.
- Williams R. (2005). Cognitive Theory. In K. Smith, S. Moriarty, G. Barbatsis & K. Kenney (Eds), *Handbook of visual communication. Theory, methods, and media*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 193-210.
- Williams R. B. (2007). *Multiple intelligences for differentiated learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Williams W. M., Blythe T., White N., Li J., Gardner H. & Sternberg R. J. (2002). Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence. *Developmental Review*, 22(2), 162-210.
- Willing K. (1988). *Learning styles in adult migrant education*. Adelaide: NCRC.
- Willingham D. T. (2004). Reframing the mind. *Education Next*, 4(3). Available on http://educationnext.org/files/ednext20043_18.pdf
- Wilson A. L. (1993). The promise of situated cognition. In S. B. Merriam (Ed.), *An update on adult learning theory. New Directions for Adult and Continuing Education*, 57. San Francisco: Jossey-Bass, 71-79.
- Wilson F. R. (1998). *The Hand: how its use shapes the brain language and human culture*. NY: Pantheon books.
- Wiseman C. S. (2012). A Comparison of the Performance of Analytic vs. Holistic Scoring Rubrics to Assess L2 Writing. *Iranian Journal of Language Testing*, 2 (1), 59-92.
- Wollman-Bonilla J. (2000). Teaching science writing to first graders: Genre learning and recontextualization. *Research in the Teaching of English*, 35(1), 35-65.
- Wolters C. & Pintrich P. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26(1-2), 27-47.

- Wright W.L. (1991). Using imagery as a prewriting strategy to enhance creativity. *Masters Abstracts International*. University of Houston-Clear Lake, School of Education.
- Yarrow F. & Topping K. (2001). Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology* (2001), 71, 261- 282.
- Yin R. (1994). *Case study Research*. SAGE Publications.
- Young B.E. (2003). *Multiple Intelligences Learning and Equity in Middle School Mathematics Education*. Thesis Curtin University of Technology, Department of Education.
- Young C. S. (1996). Uncovering multiple intelligences: a spatial perspective in the writing classroom. *Journal of Teaching Writing*, 15 (2), 235-257.
- Zarefsky D. (2005). *Argumentation: The Study of Effective Reasoning*. 2nd ed. Chantilly VA: The Teaching Company.
- Zimmerman B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge Univ. Press, 202–231.
- Zimmerman B. (1998). Linda Flower and social cognition: constructive a view of the writing process. *Journal of computer documentation*, 22 (3), 25-37.
- Zimmerman B.J. & Bandura A. (1994). Impact of self- regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman B.J. & Martinez-Pons M. (1992). Perceptions of efficacy and strategy use in the self-regulation of learning. In D. H. Schunk & J. L Meece (Eds), *Student perceptions in the classroom*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associate. 185-207.
- Zimmerman B. & Risemberg R. (1997a). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: a social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 115–122.
- Zimmerman B. & Risemberg R. (1997b). Becoming a Self-Regulated writer: a self-regulatory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73-101.
- Zohar A. & Peled B. (2007). The effects of explicit teaching of metastrategic knowledge on low- and high-achieving students. *Learning and instruction*, 18(4), 337-353.
- Zohar A. & Peled B. (2008). Explicit teaching of meta-strategic knowledge in authentic classroom situations. *Metacognition and Learning*, 3(1), 59-82.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A. Υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα

I. Δοκιμασίες για τον έλεγχο των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών

α. Δοκιμασία αρχικού ελέγχου

Πολλοί μαθητές υποστηρίζουν ότι οι καταλήψεις των σχολείων είναι σωστό μέσο διαμαρτυρίας για τα προβλήματα της σχολικής κοινότητας, ενώ άλλοι αντιτίθενται στην άποψη αυτή. Ποια είναι η δική σου γνώμη; Να αναπτύξεις την επιχειρηματολογία σου σε ένα προσχεδιασμένο προφορικό λόγο 400-450 περίπου λέξεων που θα εκφωνήσεις στην τάξη σου στο πλαίσιο μιας σχετικής συζήτησης.

β. Δοκιμασία τελικού ελέγχου

Όλο και πιο συχνά βλέπουμε δημόσιους χώρους (τοίχους των πόλεων, τρένα, λεωφορεία, καρτοτηλέφωνα, υπόγειες διαβάσεις κ.ά.) να μετατρέπονται σε καμβάδες για τη «ζωγραφική των δρόμων», τα γνωστά γκράφιτι. Για πολλούς –και για τις κυβερνήσεις– τα γκράφιτι ισοδυναμούν με βανδαλισμό και φθορά της δημόσιας περιουσίας· για τους γκραφιτάδες, όμως, είναι μια τέχνη του δρόμου, και όπως κάθε τέχνη, αποτελεί ένα μέσο έκφρασης. Ποια είναι η δική σου γνώμη; Να αναπτύξεις την επιχειρηματολογία σου σε ένα προσχεδιασμένο προφορικό λόγο 400-450 περίπου λέξεων που θα εκφωνήσεις στην τάξη σου στο πλαίσιο μιας σχετικής συζήτησης.

II. Μαθητικά κείμενα που δόθηκαν στους μαθητές για να προτείνουν βελτιώσεις κατά την αξιολόγηση της διαδικαστικής τους γνώσης σε σχέση με την αναθεώρηση.

α. Κείμενο αρχικού ελέγχου

Τα κινητά τηλέφωνα διευκολύνουν στη διεύρυνση του αριθμού των συνομιλητών, δημιουργούν ένα αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς και έτσι εξασφαλίζεται η συνεχής επικοινωνία με τους συγγενείς και τους φίλους.

Οι νέοι είναι πιο δεκτικοί στις καινοτομίες και στα πράγματα που εξελίσσονται κατά τη διάρκεια των χρόνων, γιατί θέλουν να νιώθουν ότι είναι πιο μπροστά από τους μεγαλύτερους. Υιοθετούν τις τεχνολογικές εξελίξεις για να επικοινωνήσουν με παιδιά της ηλικίας τους έτσι ώστε να είναι διαφορετικοί και να κάνουν τη διαφορά.

Επιπλέον, μέσα από αυτό τον κώδικα επικοινωνίας κυριαρχεί το απλό ύφος, οι συντομογραφίες, τα αρτικόλεξα που τα καταλαβένουν οι νέοι μεταξύ τους και απ' ότι φαίνεται θέλουν να είναι σύντομοι και σαφείς σε αυτά που λένε.

β. Κείμενο τελικού ελέγχου

Στα πλαίσια της σημερινής κοινωνίας και του δημοκρατικού πολιτεύματος ο κύριος ρόλος των μαθητικών κοινοτήτων είναι να προετοιμάσουν τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στις πολιτικές διαδικασίες. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να υπερασπιστούν από τις μαθητικές κοινότητες τα χαρακτηριστικά της δημοκρατίας. Ωστόσο, αυτό δεν επιτυγχάνεται στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα ο κύριος ρόλος του σχολείου να δυσχεραίνεται.

Εάν αναδρομήσουμε στα χρόνια της αρχαίας Ελλάδας ένα από τα χαρακτηριστικά της Δημοκρατίας είναι η ισηγορία, η παρρησία και η ισότητα μεταξύ όλων. Αυτά, αναμφισβήτητα, πρέπει να συνδεθούν με τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων, προκειμένου να επιτευχθεί η ορθή προετοιμασία των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο δημοκρατικό καθεστώς. Οι μαθητές θα πρέπει να ζουν, να δέχονται και να αξιοποιούν τα παραπάνω χαρακτηριστικά της Δημοκρατίας. Μόνο έτσι θα μπορέσουν συνειδητά να ακολουθήσουν τους δημοκρατικούς θεσμούς ως πολίτες μετά την αποφοίτησή τους από τις μαθητικές κοινότητες. Ωστόσο, παρατηρείται στη σημερινή πραγματικότητα να δυσχεραίνουν τα παραπάνω στοιχεία. Παρατηρείται έως και σήμερα ρατσισμός και προκαταλήψεις στο σχολικό χώρο και αντικρούονται στην ισότητα των ανθρώπων. Επίσης, αν και υπάρχει το δικαίωμα της ισηγορίας, η παρρησία καταπατάται. Παρατηρείται, δηλαδή, στο μαθησιακό χώρο να μην εκφράζονται ελεύθερα ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα, γνώμες κ.λπ., λόγω του ότι οι γνώμες των υπολοίπων είναι αντίθετες σε αυτά. Η απουσία των κύριων αυτών στοιχείων είναι βέβαιο αποτέλεσμα της έλλειψης πνευματικής καλλιέργειας που το σχολείο, αν και θα 'πρεπε, δεν προσφέρει. Τέλος, πρέπει ο μαθητής να συνειδητοποιήσει ότι το συλλογικό συμφέρον είναι πιο σημαντικό από το ατομικό, για να ευημερεύουν όλοι. Ωστόσο, η σημερινή σχολική πραγματικότητα, δεν υπερασπίζει το πιο πάνω. Δε δίνει το δικαίωμα σε όλους τους μαθητές να μορφωθούν και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, ώστε να επιτευχθεί η συλλογική συνείδηση και δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους.

Εν κατακλείδι, η παιδεία σήμερα δε συνεισφέρει στην προετοιμασία των μαθητών για τη συμμετοχή τους στις δημοκρατικές διαδικασίες. Και από, γιατί δεν προβάλλει βασικές αρχές του πολιτεύματος στο χώρο. Αντίθετα ισοπεδώνει πολλές φορές ισότητα και ίσα δικαιώματα. Πώς περιμένουμε, λοιπόν, να λειτουργήσει σωστά η δημοκρατία, όταν ο λαός που την εξασκεί δεν είναι πνευματικά δημοκράτης;

III. Εγκύκλιος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την αξιολόγηση της γραπτής αξιολόγησης κειμένου 44135/Γ2/15-4-2009 (αξιοποιήθηκε για τον καθορισμό των ολιστικών κριτηρίων αξιολόγησης των κειμένων των μαθητών).

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Το πρώτο πράγμα που πρέπει να προσέξει ο διορθωτής με την προσεκτική ανάγνωση του γραπτού δοκιμίου είναι αν ο μαθητής κατανόησε σωστά όλες τις απαιτήσεις του θέματος και αν ανταποκρίνεται σ' αυτές. Γραπτά που δείχνουν ολοφάνερα ότι η σκέψη του μαθητή κινείται έξω από το θέμα βαθμολογούνται από 0-12,5.

Γενικά στα γραπτά ο διορθωτής πρέπει να προσέξει:

A) Το περιεχόμενο, δηλ. το σύνολο των οργανωμένων σκέψεων που διατυπώνει ο μαθητής πάνω στο δεδομένο πρόβλημα.

Θετικά στοιχεία θεωρούνται:

1. Η ξεκάθαρη θέση που παίρνει ο μαθητής απέναντι στο πρόβλημα, η προσωπική του άποψη που μπορεί να είναι και αντίθετη με τις ως τώρα γνωστές και παραδεκτές απόψεις, αρκεί να είναι τεκμηριωμένη. Ο βαθμολογητής δεν πρέπει να επηρεάζεται από την προσωπική του άποψη.
2. Το είδος των γνώσεων-σκέψεων, που χρησιμοποιεί ο μαθητής, για να στηρίξει τη θέση του, και μαζί η κριτική του ικανότητα και η ορθότητα επιλογής των προσφορότερων γνώσεων. Ο βαθμολογητής δηλαδή πρέπει να προσέξει: αν οι γνώσεις είναι αφομοιωμένες και αποτελούν κτήμα του μαθητή· αν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του θέματος κι έχουν λειτουργική σχέση μ' αυτό· αν βασίζονται στα ουσιαστικά γνωρίσματα των δεδομένων εννοιών.
3. Ο τρόπος που οργανώνει τις σκέψεις του· η ικανότητά του να τους δίνει μορφή λογικών επιχειρημάτων με αποδεικτική δύναμη και αξία.
4. Ο πλούτος και η ορθότητα των επιχειρημάτων που χρησιμοποιεί για να δικαιολογήσει τις απόψεις του.
5. Η ανάπτυξη όλων των θεματικών κέντρων.
6. Ο βαθμός επίτευξης του στόχου που επιδιώκει με το παραγόμενο κείμενο.
7. Η ελευθερία, η ευρύτητα, η άνεση και η σοβαρότητα της σκέψης· η έλλειψη προκατάληψης και εριστικής διάθεσης.

Τα στοιχεία αυτά ως σύνολο έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα και βαθμολογούνται από (0-20).

Σφάλματα για το περιεχόμενο θεωρούνται:

1. Η προβολή μιας φανερά παράλογης ή ακαθόριστης θέσης.
2. Η μη λογική "στήριξη" μιας ορθής θέσης.
3. Η φτωχή και περιορισμένη επιχειρηματολογία.
4. Η απλή παράθεση ξένων, αναφομοιωτών γνώσεων.
5. Ο περιττός φόρτος ιστορικών και άλλων παραδειγμάτων.
6. Η αναπλήρωση της έλλειψης επιχειρημάτων με παραγγέλματα, συμβουλές, ρητά, γνώμες στοχαστών. Των στοιχείων αυτών είναι αποδεκτή η μετρημένη χρήση και μάλιστα όταν έρχονται σε ενίσχυση των λογικών επιχειρημάτων.
7. Τα παρείσακτα στοιχεία που δεν περιέχονται στις απαιτήσεις του θέματος.
8. Τα γενικά και αυθαίρετα συμπεράσματα.
9. Η ανάπτυξη δευτερευόντων σε σημασία σημείων σε βάρος των πρωτευόντων.
10. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η αδυναμία του μαθητή να δει την ουσία του προβλήματος και η κίνηση της σκέψης του στην περιφέρεια του θέματος.

B) Τη δομή/διάρθρωση των σκέψεων που καθορίζουν το σχέδιο και την οικονομία του κειμένου.

Θετικά στοιχεία θεωρούνται:

1. Η λογική διάταξη των σκέψεων, η οργανική και αρμονική σύνδεση μεταξύ τους, έτσι που να βγαίνει η μια μέσα από την άλλη κατά λογική ακολουθία και ακόμη η συγκρότηση των σκέψεων σε πειστικά επιχειρήματα(βλέπε και Έκφραση έκθεση Γ Λυκείου, σελ 288).
 2. Η ορθή κατάταξη των επιχειρημάτων σε κλιμακωτή μορφή.
 3. Η προοδευτική αποκάλυψη και δικαιολόγηση της προσωπικής θέσης.
 4. Η φυσική και αβίαστη κατάληξη σ' ένα λογικό συμπέρασμα.
 5. Η ανεξαρτησία από προκαθορισμένα γενικά πρότυπα (καλούπια) και η πρωτοτυπία.
 6. Η ένταξη του παραγόμενου λόγου στο ζητούμενο επικοινωνιακό πλαίσιο.
- Τα στοιχεία αυτά βαθμολογούνται σαν σύνολο από 0-8.

Σφάλματα στη διάρθρωση των σκέψεων θεωρούνται:

1. Η έλλειψη καθορισμένης πορείας και η άτακτη παράθεση των σκέψεων.
2. Η έλλειψη ενότητας είτε ανάμεσα στα μέρη (πρόλογο, κύριο θέμα, επίλογο) είτε ανάμεσα στις επιμέρους σκέψεις και επιχειρήματα.

3. Η κυκλική πορεία στην ανάπτυξη, που δεν προωθεί τη σκέψη με νέες εμπνεύσεις, αλλά την επαναφέρει στο σημείο αφετηρίας με επαναλήψεις.

Γ) Την έκφραση ή μορφή. Αυτή αποτελεί το είδος, την ποιότητα του λόγου, που χρησιμοποιεί ο μαθητής, για να διαρθρώσει και να παρουσιάσει το σύνολο των σκέψεών του.

Θετικά στοιχεία θεωρούνται:

1. Η ακρίβεια της διατύπωσης, η σαφήνεια και η καθαρότητα, η μετρημένη χρήση των εκφραστικών τρόπων.
2. Η επιλογή της κατάλληλης γλωσσικής ποικιλίας ανάλογα με το είδος του παραγόμενου κειμένου.
3. Η ομοιομορφία του λόγου σ' ολόκληρη την έκθεση, που δείχνει ότι οι διατυπωμένες σκέψεις είναι προσωπικό κτήμα του μαθητή.
4. Ο λογικός, λεκτικός και εκφραστικός πλούτος.
5. Η τήρηση των μορφοσυντακτικών κανόνων.
6. Η ορθογραφία και η σωστή χρήση των σημείων στίξης.

Τα στοιχεία μορφής στο σύνολο βαθμολογούνται από 0-12.

Σφάλματα στην έκφραση θεωρούνται:

1. Η εκφραστική ανακρίβεια, η ασάφεια και αοριστία, το σκοτεινό ύφος και ο επιφανειακός εκφραστικός πλούτος (βερμπαλισμός, κενολογία).
2. Ο ιστορισμός, ο ρητορισμός, ο λογοτεχνισμός, η φλυαρία, η ωραιολογία.
3. Η εκφραστική ανομοιομορφία.
4. Η εκφραστική δυσκαμψία και φτώχεια, που συχνά συνοδεύεται από τη μονότονη επανάληψη λέξεων και εκφράσεων.
5. Η απεραντολογία με τις φορτικές επαναλήψεις νοημάτων.
6. Η ανάμειξη της δημοτικής και της καθαρεύουσας.
7. Τα γραμματικά και συντακτικά λάθη. Η επισήμανσή τους πρέπει να γίνεται σύμφωνα με τους κανόνες που περιέχουν τα σχολικά εγχειρίδια (Νεοελληνική Γραμματική, Συντακτικό της νέας ελληνικής).

Θεώρηση του συνόλου

Η προσπάθεια για αξιολόγηση της παραγωγής κειμένου με την πρόσθεση των επιμέρους βαθμών μπορεί να μην ανταποκρίνεται στο αίτημα για δίκαιη βαθμολόγηση. Ο ίδιος ο διορθωτής αισθάνεται πολλές φορές την ανάγκη να δει το γραπτό στο σύνολό του.

Άλλωστε περιεχόμενο, σχέδιο και μορφή, ουσιαστικά δεν διαχωρίζονται. Γι' αυτό, καλό είναι η βαθμολογία να στηρίζεται στη θεώρηση του συνόλου σε συνδυασμό με την εκτίμηση των επιμέρους στοιχείων.

Με την ευκαιρία αυτή μπορεί ο διορθωτής να λάβει υπόψη του και τη **γενική εικόνα του γραπτού**.

Θετικά στοιχεία θεωρούνται: η ευανάγνωστη γραφή, το καθαρογραμμένο γραπτό, η ορθή χρήση των σημείων στίξης, η ορθή διάκριση παραγράφων.

Αρνητικά στοιχεία είναι: η ακαταστασία του γραπτού, η κακή χρήση της στίξης, η έλλειψη παραγράφων, οι συχνές διαγραφές λέξεων και φράσεων, οι μουντζούρες.

IV. Ενδεικτικά επιχειρηματολογικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία των συμβάσεων του επιχειρηματολογικού κειμένου

1^ο Κείμενο: Σκέψεις για τη γλώσσα των νέων

Δεν είναι λίγες οι φορές που τις τελευταίες δεκαετίες ακούγονται δριμύτατες κριτικές κατά της σύγχρονης νεολαίας και του τρόπου που εκφράζεται γλωσσικά. Συνήθως οι κριτικές προέρχονται από άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και διαφορετικής παιδείας που θεωρούν ότι η γλώσσα των νέων δεν αρμόζει στα ελληνικά ήθη και με αφορμή αυτή προχωρούν και σε μία γενικότερη κριτική της συμπεριφοράς και των ιδεών των νέων. [...]

Οι συνήθειες κατηγορίες που αποδίδονται στους νέους είναι ο επερχόμενος θάνατος της γλώσσας μας με τους νεολογισμούς που χρησιμοποιούν συχνότατα. Φυσικά, δε θα μπορούσε να εκλείπει και η κατηγορία για τις αισχρολογίες και τις αγοραίες εκφράσεις που εκλαμβάνονται ως αγένεια από μεγαλύτερους. Επίσης, κατηγορούνται ότι χρησιμοποιούν περιορισμένο λεξιλόγιο στην καθημερινή τους επικοινωνία και πως παραμορφώνουν τη γλωσσική δομή με ασυνταξίες ή αναστατώνουν τον «παραγωγικό μηχανισμό» της ελληνικής παραβιάζοντας τους γραμματικούς κανόνες και δημιουργούν νέες λέξεις αλλάζοντας συχνότατα τις σημασίες των υπάρχουσών λέξεων. Μία άλλη σχετική κατηγορία είναι ότι δανείζονται αλόγιστα από ξένες γλώσσες, και ιδιαίτερα από τα αγγλικά ή τα γαλλικά, χρησιμοποιώντας τις ελεύθερα στο γραπτό ή τον προφορικό λόγο. Σε όλα αυτά έρχονται να προστεθούν οι γνωστές αντιλήψεις περί αναλφαβητισμού, εφόσον οι νέοι δεν είναι σε θέση να εκφράζονται σωστά γραπτώς.



Κάπου εδώ οφείλουμε να δούμε, όμως, και την άλλη πλευρά των πραγμάτων και να αναλογιστούμε κατά πόσο ευσταθούν οι παραπάνω κατηγορίες.

Καταρχήν, ας σκεφτούμε ποιοι είναι τελικά εκείνοι που αποδίδουν τέτοιες κατηγορίες. Πρόκειται, όπως προαναφέρθηκε, για άτομα μεγαλύτερης ηλικίας που έχουν ξεφύγει προ πολλού από τη νεανική, άτομα επομένως μίας διαφορετικής κουλτούρας που συχνά απέχουν από τα νεανικά δρώμενα (ακόμη κι αν είναι γονείς μαθητών) και ξεχνούν πως ανάλογες ήταν και οι κατηγορίες που άκουγαν από τους πρεσβύτερους τους, όταν οι ίδιοι

ήταν νέοι. Εξάλλου, ανάλογες ήταν και οι παρατηρήσεις του Αριστοτέλη για τη νεολαία της εποχής του (νωθρότητα, διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας, πολιτική απάθεια ή υπέρμετρη φιλοδοξία κλπ).

Ας σκεφτούμε, επίσης, ότι στόχος της γλώσσας είναι η επικοινωνία των μελών μιας συγκεκριμένης κοινωνίας-κοινότητας και οι νέοι, που αποτελούν μια τέτοια κοινότητα, φαίνεται ότι επικοινωνούν μεταξύ τους περίφημα: ο συνθηματικός χαρακτήρας που προσδίδουν στο γλωσσικό τους κώδικα αποσκοπεί απλά στο να μη γίνονται κατανοητοί από τους γύρω τους. Είναι γνωστό, μάλιστα, ότι ο κώδικας τούτος είναι από τους πιο σαφείς και αφαιρετικούς, χωρίς περιττολογίες. Εφόσον, λοιπόν, η επικοινωνία επιτυγχάνεται, κανένας δεν έχει δικαίωμα να υποστηρίζει ότι οι νέοι δε χρησιμοποιούν ορθώς την ελληνική· σωστότερο θα ήταν να πούμε ότι χρησιμοποιούν μία εκδοχή της ελληνικής. Και, όπως υποστηρίζουν οι γλωσσολόγοι –οι ειδικοί επί του θέματος- καμία γλώσσα δε χάθηκε ποτέ λόγω του νεανικού τρόπου επικοινωνίας.

Εξάλλου, η ίδια η γλώσσα δεν αποτελεί κάτι στατικό. Ας θυμηθούμε ότι οι αρχαίοι Έλληνες έγραφαν με ατονικό σύστημα, χωρίς κενά μεταξύ των λέξεων, βουστροφηδόν και κεφαλαιογράμματα. Άρα, η πρώτη αλλοίωση επήλθε με τους τόνους και τα πνεύματα ή τα μικρά γράμματα, γιατί το επέβαλαν ανάγκες κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές. Η γλώσσα, λοιπόν, αλλάζει, δεν κινείται σε γραμμικό επίπεδο ανάλυσης, παρακολουθεί τις αλλαγές της ομιλούσας ομάδας. Και οι νέοι έχουν βιολογικά και κοινωνιολογικά τη δύναμη να παρατηρούν τις αλλαγές και να τις περιγράφουν στη γλώσσα τους.

Επιλογικά, οι σημερινοί νέοι έχουν τη δική τους γλώσσα με τους δικούς της κανόνες και στόχο τη μεταξύ τους επικοινωνία. Τούτο το φαινόμενο εντοπίζεται σε όλο τον κόσμο και σε κάθε εποχή. Με τον καιρό και την ενηλικίωση και με την ενσωμάτωση παράλληλα στην κοινωνία η γλωσσική τους ιδιαιτερότητα εγκαταλείπεται και ακολουθούν τους κανονικούς γλωσσικούς κανόνες.

Ο Δείμος του Πολίτη (Διασκευή), 29/11/06

<http://chlidimos.blogspot.com>

2^ο Κείμενο: Η παρακμή των προτύπων

Τι ισχύει στη σημερινή μας κοινωνία; Τι πρότυπα μπορούν να ακολουθήσουν τα παιδιά μας; Γιατί, είτε το θέλουμε είτε όχι, τα πρότυπα είναι απαραίτητα. Όταν ξεκινάμε μια πορεία, κάπου θέλουμε να φτάσουμε. Η εξέλιξη χρειάζεται ένα μοντέλο, ένα υπόδειγμα....

Στα χρόνια της νιότης μου θαυμάζαμε ανθρώπους. Σήμερα νομίζω πως αυτό το αίσθημα είναι άγνωστο. Άλλωστε, κι αν κάποιος μοιάζει άξιος θαυμασμού, οι ρυπαρογραφικές φυλλάδες αναλαμβάνουν να τον απομυθοποιήσουν αμέσως. Τον σκεπάζουν με λάσπη από την κορυφή ως τα πόδια – κι άντε μετά να τον θαυμάσεις!

Θα μου πείτε ότι η παλιά αστική κοινωνία ήταν γεμάτη από πλαστά είδωλα. Πως πολλοί από τους τότε θαυμαζόμενους ήταν απατεώνες, κούφιοι, φαύλοι. Συμφωνώ. Αλλά θα αντιτείνω πως καλύτερα (και) μερικά πλαστά είδωλα – παρά καθόλου είδωλα. Γιατί χωρίς πρότυπα δεν πάμε πουθενά!

[...]

Ναι χωρίς πρότυπα δεν πάμε μπροστά. Δεν υπάρχει η «τελική αιτία», το κίνητρο που μας κινεί. Δεν έχουμε κάτι προς το οποίο να τείνουμε, που να μας οδηγεί. Παραμένουμε στο τέλμα και στο «καλά είμαι εδώ». Ιδανικό μας γίνεται το βόλεμα, η λούφα, η ξάπλα.

Ποιους ζηλεύει ο σύγχρονος Έλληνας; Σε ποιων τι θέση θα ήθελε να είναι; Ποιους, ενδόμυχα ή φανερά, θαυμάζει; Σίγουρα εποφθαλμιά τον πλούτο – αλλά τα ΕΤΟΙΜΑ λεφτά. Να τα κληρονομήσει – όχι να τα φτιάξει. (Ο παλιός αυτοδημιούργητος χαιρόταν τη δημιουργία – τον πλούτο δεν προλάβαινε να τον ζήσει!) Άλλοι θέλουν αξιώματα και εξουσία και δόξα, αλλά κι αυτά απ' έξω, έτοιμα. Δι' απονομής! Όταν σκέπτονται αξίωμα, πρότυπο είναι ο δημόσιος υπάλληλος που προάγεται αυτόματα, χωρίς να διακινδυνεύει. Ή, ακόμα περισσότερο, ο κομματικός

παράγων, που γίνεται σύμβουλος, γενικός διευθυντής οργανισμού, ακόμα και υπουργός, με μια απλή σύμβαση.

Αλλά, βέβαια, ούτε ο κομπιναδόρος ούτε ο κομματόσκυλος μπορούν να αποτελέσουνε πραγματικά πρότυπα. Δεν έχουν τη δύναμη να εμπνεύσουν, να γεμίσουν μια νεανική ψυχή, να εμπυχώσουν. Είναι μοντέλα βολέματος και όχι ιδανικά. Έτσι, αν εξαιρέσει κανείς μερικούς ποδοσφαιριστές και τραγουδιστές (εφήμερα είδωλα), οι νέοι μας σήμερα ζούνε χωρίς πρότυπα. Δεν πιστεύουν, δε θαυμάζουν, δεν αξιολογούν. Όλα είναι λίγο πολύ ίδια, αδιάφορα. «'Ντάξει, μωρέ, 'ντάξει...».

Σε έναν τέτοιο κόσμο, χωρίς σημεία αναφοράς, χωρίς σαφείς προσανατολισμούς, έχουν πια μόνον οδηγό τις επιθυμίες, τους φόβους, τα ένστικτά τους. Αντιδρούν παρορμητικά και άτσαλα. Άγονται και φέρονται από τους δημαγωγούς και καθησυχάζουν και κολακεύουν τη μετριότητα.

Οι νέοι μας: τα μεγάλα θύματα μιας ανεύθυνης πολιτικής και πνευματικής ηγεσίας, που χρόνια τώρα καλλιεργεί την ιδεολογία του λαϊκισμού και το ευαγγέλιο της μη-προσπάθειας. Που αρνείται κάθε πρότυπο σαν αντιλαϊκό και ελιτιστικό.

Και μας βυθίζει, κάθε μέρα περισσότερο, στο τέλμα.

Νίκος Δήμου, από τον τύπο, Διασκευή

3^ο Κείμενο

Το φόρεμα, ανθρώπινη επινόηση και φροντίδα, ως προστασία και στολισμός αποτελείώνει και επισφραγίζει το πρόσωπό μας, το συμπληρώνει και το παρουσιάζει. Το πώς ντύνομε το πρόσωπό μας, από την κεφαλή ως τα πόδια, με τι υλικά και με ποιο τρόπο, δεν είναι καθόλου ασήμαντο ή τυχαίο γεγονός για την υπόστασή μας, τη «δημόσια» και την «ιδιωτική». Αποτελεί μέρος του εαυτού μας, την προβολή μας προς τα έξω και εκφράζει την προσωπική μας υφή: το πώς θέλουμε να μας βλέπουν οι άλλοι και τα δικά μας μάτια [...]. Όχι, λοιπόν, δεν κάνει, αλλά ίσα-ίσα το ράσο κάνει τον παπά.

Όταν αλλάζετε το φόρεμά σας, αισθάνεστε διαφορετικός. Βάζετε τα γιορτινά σας και αμέσως διάθεση και συμπεριφορά γίνεται πανηγυρική· ντύνεστε στο χακί και ένας άλλος τύπου ανθρώπου σχηματίζεται μέσα σας: ο στρατιώτης· τα μαύρα ρούχα συνθέτουν το πένθος· για να νιώσετε την εξοχή ή το βουνό, πρέπει να πετάξετε το συνηθισμένο και να βάλετε το εκδρομικό σας κοστούμι. Πάντως με την ίδια αμφίεση δεν μπορείτε να ζήσετε διαφορετικές καταστάσεις ζωής [...].

Η εξωτερική εμφάνιση είναι συνάρτηση και της εσωτερικής μας δομής. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι από τον τρόπο που ντύνεται ένας άνθρωπος μπορεί να μαντέψει κανείς το επάγγελμα, την κοινωνική του θέση, την παιδεία του, αλλά και πολλές πτυχές του χαρακτήρα του: το βάθος της ψυχής του, τις επιδιώξεις του, τον αισθηματικό του κόσμο, αν λογαριάζει ή όχι τα μέτρα και τις συνήθειες της κοινωνίας του. Ένα οξύ βλέμμα μπορεί να ξεχωρίσει από το ντύσιμο το φιλάρεσκο από τον αδιάφορο, τον επιτηδευμένο και περίπλοκο από τον αφελή και απλό, τον ασταθή και αβέβαιο από τον ήσυχο και σίγουρο, τον ονειροπόλο από τον πρακτικό [...].

Μια τελευταία παρατήρηση: την προσδιοριστική δύναμη του φορέματος την αισθανόμαστε, όταν ανταλλάσσουμε το αληθινό με ένα ψεύτικο που μας κρύβει, π. χ. την αποκριάτικη αμφίεση. Τότε έχουμε το αίσθημα ότι αποδεσμευτήκαμε, αποβάλαμε ένα μέρος του εαυτού μας, εκείνο που και εμείς και οι άλλοι θεωρούμε το αληθινό μας πρόσωπο. Κάτω από το αποκριάτικο ένδυμα μπορούμε να παίζουμε ένα ρόλο που δεν έχουμε το θάρρος να υποδυθούμε στην καθημερινή ζωή. Όταν το βγάλουμε ξαναγυρίζουμε στην τάξη και τη νηφαλιότητα [...].

Το θέμα βέβαια έχει μεγάλη έκταση και θα μπορούσαν να εκφραστούν πολλές απόψεις που μπορούν να συμπυκνωθούν σε ένα βασικό ερώτημα: το ένδυμα είναι το πρόσωπο ή το προσωπίο μας; Και πού τελειώνει το ένα και αρχίζει το άλλο;

(Απόσπασμα από το δοκίμιο του Ευ. Παπανούτσου, Ο Άνθρωπος και το φόρεμα)

V. Τα αναστοχαστικά ημερολόγια των μαθητών

α. Το ημερολόγιο που ακολουθεί είναι το πρώτο που ζητήθηκε να συμπληρώσουν από τους μαθητές να συμπληρώσουν μετά τη διδασκαλία του σχεδιασμού και της καταγραφής.

Όνομα	
Ημερομηνία μαθήματος	
Θέμα μαθήματος	Σχεδιασμός, Οργάνωση και Καταγραφή ιδεών
Ποιο ήταν το πιο ενδιαφέρον πράγμα που άκουσα ή έκανα σ' αυτό το μάθημα; Γιατί ήταν αυτό το πιο ενδιαφέρον;	
Ποια ήταν τα 3 πιο βασικά πράγματα που έμαθα από αυτό το μάθημα;	

Τι είναι εκείνο, που πριν αυτό το μάθημα νόμιζα ότι ήταν σωστό και τώρα θεωρώ ότι είναι λάθος;	
Τι ήταν αυτό που δεν καλύφθηκε στο μάθημα, ενώ προσδοκούσα ότι θα καλυφθεί;	
Τι ήταν σ' αυτό το μάθημα νέο ή έκπληξη για μένα;	
Τι ήταν αυτό που με έκανε να αλλάξω γνώμη, μετά την ολοκλήρωση του μαθήματος;	
Σε ποιες από τις συγγραφικές δραστηριότητες δυσκολεύομαι περισσότερο; Γιατί;	
Ποιες από τις στρατηγικές με βοηθούν να αντιμετωπίζω καλύτερα αυτές τις δυσκολίες;	
Αμφιβάλλω ακόμα για...	
Αυτό που μου άρεσε περισσότερο σ' αυτό το μάθημα ήταν...	
Αυτό που δε μου άρεσε καθόλου σ' αυτό το μάθημα ήταν...	
Τι άλλο;	

β. Το ημερολόγιο που ακολουθεί είναι το δεύτερο που συμπλήρωσαν οι μαθητές μετά τη διδασκαλία της αναθεώρησης.

- Πώς βρήκα το σημερινό μάθημα;
- Ποιες από τις δραστηριότητες μου άρεσαν περισσότερο;
- Ποιες νομίζω ότι με βοηθούν να αποδίδω περισσότερο; Γιατί;
- Ποιες είναι δυσκολότερες για μένα; Γιατί;
- Τι άκουσα που με εξέπληξε;
- Ποιες ερωτήσεις έχω από το μάθημα;

II. Κείμενο της ίδιας μαθήτριας που γράφτηκε στον τελικό έλεγχο – υλικό που παρήγαγε παράλληλα κατά τη συγγραφική διαδικασία.

Όλο και πιο συχνά βλέπουμε δημόσιους χώρους (τοιχούς των πόλεων, τρένα, λεωφορεία, καρτοτηλέφωνα, υπόγειες διαβάσεις κ.ά.) να μετατρέπονται σε καμβάδες για τη «ζωγραφική των δρόμων», τα γνωστά γκράφιτι. Για πολλούς –και για τις κυβερνήσεις– τα γκράφιτι ισοδυναμούν με βανδαλισμό και (φθορά της δημόσιας περιουσίας· για τους γκραφιτάδες, όμως, είναι μια τέχνη του δρόμου, και όπως κάθε τέχνη, αποτελεί ένα μέσο έκφρασης. Ποια είναι η δική σου γνώμη; Να αναπτύξεις την επιχειρηματολογία σου σε ένα προσχεδιασμένο προφορικό λόγο 400-450 περίπου λέξεων που θα εκφωνήσεις στην τάξη σου στο πλαίσιο μιας σχετικής συζήτησης.

..... Παρατηρώτας κανείς των πόλη των θα δει στους τοίχους, στα λεωφορεία, στους σταθμούς των τρένων, μια ιδιαίτερη ζωγραφική που είναι χρωστή ως γκράφιτι. Έχει αναρραστεί από παλαιούς και τέχνη των αρχαίων και θανατών. ότι είναι ένα μέσο έκφρασης. Άλλοι όμως, πολιτες έχουν μια αντίθετη άποψη πιστεύουν ότι πρόκειται για "βανδαλισμό" και ότι με αυτόν τον τρόπο καταστρέφουν την δημόσια περιουσία. Κατά τη γνώμη μου θεωρώ πως είναι κληώς υπερβολικοί για αρκετούς λόγους που θα αναφέρω παρακάτω.

Πολλοί από εσάς θα χωρίζετε τα Hip-Hop, το Hip-Hop, rap κ. είναι μια κουλτούρα έχει τη δική της μουσική, το δικό της χορό (break dance) και τη δική της τέχνη ζωγραφικής. Το γκράφιτι επομένως σίφωνα με αυτή τη σφικτή τα γκράφιτι δεν είναι ούτε κάποια είδος βανδαλισμών, όπως πολλοί θεωρούνται. και άλλοι σνοκιά και υποστηρίζουν, ούτε κάτι άλλο καταστρεφικό. Είναι μια τέχνη μιας συγκεκριμένης κουλτούρας. Επιπλέον, πολλοί από εκείνους που πιστεύουν ότι πρόκειται για βανδαλισμό, λένε ακόμα ότι τα γκράφιτι είναι απλώς "μουτζούρες" ή αφηρημένα σχέδια στον τοίχο που δεν έχουν καμία σημασία. Η δική μου, όμως, άποψη είναι ότι όλα αυτά δηλαδή δεν σπνριζονται κάπου και σαφώς δεν είναι η πραγματικότητα. Οι νέοι με τα γκράφιτι εκφράζουν την προσωπικότητα και το στυλ τους, καθώς και τα δικά τους συναισθήματα. Άλλωστε, αρκούν να έστιαχνε κανείς ένα γκράφιτι όταν θα ήταν αυθιμένος (θα χρησιμοποίησε κάποια χρωμάτα) και αλλιώς όταν θα ήταν χαρούμενος (θα χρησιμοποίησε έντονα και ζωηρά χρώματα). Ακόμα, οι γκράφιτάδες βέλων, ποδηλάτες

να "φινιάζουν" όλα όσα νιώθουν και συνήθως περνούν
αυτά τα μηνύματα μέσα από αυτές των τέχνη. Άρα τα
γράφιτι είναι ένα μέσο έκφρασης συναισθημάτων και
επιθυσιών.

Τώρα ως υποθέτουμε για λίγο ότι στην πόλη μας
δεν υπάρχουν καθόλου τέτοιου είδους γυμναστίες. Οι περιο-
μιτεςροι, ακόμα και αυτοί που είναι κατά των γράφιτι
ίσως θα έβλεπαν την πόλη μας "αδεια" σχεδόν χωρίς
καμία μορφή τέχνης (από άσπρη γυμναστική) στους
τοιχούς. Άρα πολλοί από μας πρέπει να παραδεχτούμε
ότι τα γράφιτι χμίζουν κυριολεκτικά τους τοίχους, τους
κόκκους παρσιότερους και ο καθένας είναι μοναδικός.
Αυτό γιατί το κάθε γράφιτι είναι μοναδικό. Εφόσον
το καθένα έχει δικό του λεξιλόγιο, σχήμα, βάθος
και μερικά ίσως έχουν τρισδιάστατη μορφή. Άρα
σύμφωνα με όλα τα παραπάνω θα ήταν άδικα να
τους μιλάμε για μία μορφή τέχνης. Ακόμα και οι
καθηγητές στα σχολεία ζητούν από καθηγητές να κάνουν
γράφιτι για να σφραγίσει και να γίνει πιο οικείο
και φιλικό το περιβάλλον στα παιδιά. Επομένως, καθώς
θα ήταν να δεχτούμε το γράφιτι ως ένα μέρος της
τέχνης και όχι κάτι που σφραγίζει τα πάντα.
Διότι πάντα με όλα αυτά που ανέφερα πριν
μπορούμε να συμπεράνουμε ότι μία μορφή τέχνης
είναι τα γράφιτι μέσω των οποίων εκφράζονται
μία και άταρα, το Hip-Hop, συναισθημάτων, και σκέ-
ψεις των νέων. Ακόμα, παίρνουν μέσα από αυτά
μηνύματα και προτάσεις, που ίσως τους απασχο-
δούν.

ΠΡΟΧΕΔΙΑΣΜΕΝΟΣ
ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ

Πρόλογος

Θέμα: Διάφοροι χώροι ταβάρδεψ για την «γυμναστική των δρόμων», τα πρώτα γκράφιτι

Αναγνώστης: παιδιά, καθηγητές

Διαφωνία: γκράφιτι = βανδαλισμός

Θέση: Υπό τη σκέπη δρόμου (= ήρω εκκέρσας)

Επιχειρήματα

① μέσο έκφρασης
αναθεωρήσεων
(π.χ. λύση, χαρά)
Jump's πρώτα
έντονα *

② ~~μέσο έκφρασης~~ Hip-Hop
Hip-Hop-φασικί
- φασικί
τέχνη-αφηγητική
γκράφιτι - συνεχώς
τέχνη του δρόμου.
όχι βανδαλισμός

③ Αν όχι γκράφιτι
τότε οι τσιχαί
κατά κάποιον τρόπο
θα ήταν ελπίδα.
αυθιχάδες πολλοί
π.χ. κάποιος παιδί να
να κάνουν γκράφιτι
σε σχέση για να
είναι πιο σίγουρα και
να "γkισαν" οι τσιχαί.

④ (έκφραση προσωπικότητας
και στυλ του ανθρώπου
που το γκράφιτι)
* κόνκρετ, χρώματα, σχήμα
Amen -> and's "loufoapes" n
ένα γραμμένο όνομα
νέοι θέλουν να
αυθιχάσουν διαφορά
που νιώθουν, θέλουν
να περάσουν την
και το κάνουν μέσω
and αυτή την τέχνη.

Ἐπίλογος → Τέχνη
γράφει - → ἴσα ἔκφραση
→ μίμνησθε = μνησθήσθε (σπαράσει)
→ αὐτάρκα, οὐκ βαυδαλιεὺς

νοοτροπία

Θίπορ
πρόβλημα

Διαφωνία

Θέση

10
πρωτότυπο

Παρατηρώντας κανείς την νόση του θα δει τοίχους, σε Αευρωσία, σε τρένα για ιδιαίτερα φιλία, η δουλειά "γραφική των δρόμων", γνωστό ως γραφίτι. Αυτή έχει ουσιαστικά από πολλές τέχνες του δρόμου και την αναλαμβάνονται ως μέσο έκφρασης. Άλλοι, όμως, νομίζεις έχουν μια αυθεντική απόψη. Πιστεύουν ότι πρόκειται για "βαυδαλίες" και ότι με αυτή τρόπο καταστρέφουν τη δημόσια περιουσία. Ουσιαστικά είναι κάπως υπερβολικά για καθαρούς λόγους.

Πολλοί από εμάς φυσικά θα συμφωνήσε το Hip-hop. Το Hip-hop είναι μια κατάσταση. Αυτή έχει τη δική της μουσική, το δικό της χορό και τη δική της τέχνη γραφικής: τα γραφίτι. Επομένως, σύμφωνα με αυτή τη λογική, τα γραφίτι δεν είναι ούτε βαυδαλίες όπως πολλοί υποστηρίζουν ούτε κάτι άλλο καταστρεφτικό. Είναι μια τέχνη μιας κατάστασης.

Αν

10
πρωτότυπο

Πολλοί από εμάς που υποστηρίζουν ότι πρόκειται για βαυδαλίες νέφε αρκεί ότι είναι αυτές "πολύτιμες" στον χώρο ή αυτές κάποιες γράφουν το όνομά τους πάνω σ' αυτόν. Στην πραγματικότητα, όπως είδαμε πως όλα αυτά, αν συμφωνήσε κάποιος και αν είναι αληθινά. Οι νέοι ~~αυτές~~ ~~αυτών~~ γραφίτι εκφράζουν την πρωτοτυπία και το στυλ τους, καθώς και το σκεπτικό τους. Αλλά, λοιπόν, θα έπρεπε να έχω γραφίτι. Αν ήταν είναι συνολικός (θα χρησιμοποιούσε σκελετούς ~~αυτών~~ χρώματα) και αλλιώς όταν θα είναι χαρούμενος (θα χρησιμοποιούσε έπιπλα, jumpa χρώματα). Άρα οι νέοι, πολλές φορές θέλουν

III. Απαντήσεις μαθητή στο ερωτηματολόγιο ανίχνευσης της μεταγνωστικής γνώσης κατά τον αρχικό έλεγχο

1. Ας υποθέσουμε ότι είσαι καθηγητής/καθηγήτρια σε μια τάξη και κάποιος μαθητής σε ρωτά τι είναι καλή συγγραφή; Τι θα του απαντούσες;

Καλή συγγραφή είναι ένα κείμενο που είναι εύκολο να διαβάσει ο αναγνώστης. Είναι καλή σημασιολογία, ιδέων, φερέφωνο, είναι καλό να είναι σαφές και να είναι κατανοητό και να είναι ακριβές. Να είναι ακριβές, να είναι ακριβές, να είναι ακριβές.

2. Όταν οι καλοί συγγραφείς γράφουν, τι πράγματα κάνουν;

Αρχικά οργανώνουν τις ιδέες τους. Μετά αρχίζουν τη συγγραφή ενός κειμένου και προσέχουν σ' αυτό, αλλάζει ιδέες που είναι σε άλλων. Μετά διορθώνουν το κείμενο τους.

3. Γιατί νομίζεις ότι κάποια παιδιά έχουν πρόβλημα με τη συγγραφή;

Επειδή είναι σ' ένα π.χ. επιληπτικό κείμενο, το θέμα του να είναι περίεργο, έτσι ώστε να μην μπορούν να εκφραστούν κάποιες επιθυμίες. Είναι ιδέες και τις βρίσκουν τις "αίτιες" σε φωνές και εκφράσεις για να διατυπώσουν αυτά που θέλουν.

4. Συχνά οι καθηγητές σου αναθέτουν να γράφεις ένα κείμενο στο οποίο θα αναλύσεις την άποψή σου για ένα θέμα. Τι πράγματα κάνεις που σε βοηθούν να σχεδιάσεις και να γράφεις το κείμενο;

Αρχικά με βοηθάει να κάνω ένα σχεδιάγραμμα είτε σε χαρτί είτε στο μυαλό μου. Αλλά πριν από αυτό "ξεκαθαρίζω" το θέμα είναι π.χ. να δω τι θέλω να πω για το συγκεκριμένο θέμα.

5. Τι θα έκανες, αν είχες προβλήματα;

Αρχικά θα οργανώσω να χαλαρώσω και να εκφραζώ κάποια άποψη (το έχω σε βιβλίο!!). Αν δεν ηξεύρω πως να φτιάξω το σχεδιάγραμμά μου, συζητώ με τον φίλο μου, κείνο που θα έκανα ένα γρήγορο σχεδιάγραμμα. Αν δεν μπορώ να δω π.χ. κατάλληλες λέξεις για να εκφραστώ, τότε αν έχω, θα έβαζα κάτι αλλό!!

6. Αν έπρεπε να απευθύνεις αυτό το κείμενο σε παιδιά πρώτης τάξης

Γυμνασίου, θα έκανες κάτι ιδιαίτερο γράφοντας το κείμενο;

Ναι θα έκανα κάτι τα ιδιαίτερα και τα ξεχωριστά αλλά δεν θα έγραφα με ύφος σοβαρό και δεν θα χρησιμοποιούσα λέξεις για ένα κείμενο που θα αραβιζνόταν στον ηρωικό χαρακτήρα.

7. Συχνά οι καθηγητές ζητούν από τους μαθητές να κάνουν αλλαγές/διορθώσεις στο γραπτό τους για να το κάνουν καλύτερο. Αν το ζητούσε σε σένα, τι αλλαγές θα έκανες;

Θα έκανα φυσικά αλλαγές με την πρώτη διορθωση θα ηρεμούνα και διορθούνα τα ορθογραφικά και αόθνη μετά τα κληστικά και λέξες που ίσως να μην ταυριάζουν με τια πρόταση.

8. Το κείμενο που ακολουθεί έχει γραφτεί από κάποιο μαθητή Α΄ Λυκείου. Σ' αυτό εκθέτει τους λόγους για τους οποίους οι νέοι προτιμούν την επικοινωνία μέσω των κινητών. Ποιες αλλαγές προτείνεις για να γίνει καλύτερο το κείμενο;

Τα κινητά τηλέφωνα διευκολύνουν στη διεύρυνση του αριθμού των συνομιλητών, δημιουργούν ένα αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς και έτσι εξασφαλίζεται η συνεχής επικοινωνία με τους συγγενείς και τους φίλους.

Οι νέοι είναι πιο δεκτικοί στις καινοτομίες και στα πράγματα που εξελίσσονται κατά τη διάρκεια των χρόνων, γιατί θέλουν να νιώθουν ότι είναι πιο μπροστά από τους μεγαλύτερους. Υιοθετούν τις τεχνολογικές εξελίξεις για να επικοινωνήσουν με παιδιά της ηλικίας τους έτσι ώστε να είναι διαφορετικοί και να κάνουν τη διαφορά.

Επιπλέον, μέσα από αυτό τον κώδικα επικοινωνίας κυριαρχεί το απλό ύφος, οι συντομογραφίες, τα αρτικόλεξα που τα καταλαβάνουν οι νέοι μεταξύ τους και απ' ότι φαίνεται θέλουν να είναι σύντομοι και σαφείς σε αυτά που λένε.

• Να διορθωθούν ταρικά ορθογραφικά λάθη!
• Κάποιες προτάσεις να γίνουν λίγο περισσότερο κατανοητές.
• Να μη γίνεται συνεχώς επανάληψη λέξεων.

IV. Απαντήσεις του ίδιου μαθητή στο ερωτηματολόγιο ανίχνευσης της μεταγνωστικής γνώσης κατά τον τελικό έλεγχο.

1. Ας υποθέσουμε ότι είσαι καθηγητής/καθηγήτρια σε μια τάξη και κάποιος μαθητής σε ρωτά τι είναι καλή συγγραφή; Τι θα του απαντούσες;

... Είναι... το... να... γράφεις... ένα... κείμενο... με... αρίστη... περιεχόμενο... (π.χ. αν είναι... επιχειρηματικό... να... έχει... αίσιοχα... επιχειρηματικά), οργάνωση... και... αρίστη... δομημένες... παραγράφους... ή... π.χ. επιχειρηματίες... Επίσης... οπτικοί... για... ένα... πολύ... καλά... κείμενο... πρέπει... να... το... σχεδιάσουμε... και... να... το... οργανώσουμε... πριν... το... γράψουμε... καθώς... θα... πρέπει... να... έχει... το... κατάλληλο... ανάλογα... σε... ποιόν... απαντάει... του.
2. Όταν οι καλοί συγγραφείς γράφουν, τι πράγματα κάνουν;

... Αρχικά... βρίσκω... ιδέες... και... σχεδιάζει... το... κείμενο... του... Μετά... προσπαθώ... να... τις... οργανώσω... και... βάζω... επίσης... αν... κάποια... από... αυτή... λείπουν... ώστε... να... τις... αλλάζει... να... τις... γράφω... μαζί... ή... να... αφαιρέσω... στην... συνέχεια... καταγράφω... το... κείμενο... χωρίς... να... τον... ενδιαφέρουν... τα... συντακτικά... και... ορθογραφικά... λάθη... όλα... τέλος... το... αναθεωρεί... ξεκινώντας... από... τον... έλεγχο... των... περιεχομένων... και... της... οργάνωσης... καταλήγοντας... στα... ερωτήματα... και... σε... όλο... μαζί.
3. Γιατί νομίζεις ότι κάποια παιδιά έχουν πρόβλημα με τη συγγραφή;

... Όσοι... να... αλλάξω... φορές... δεν... μπορούν... να... βρουν... ιδέες... λόγω... του... θέματος... που... τους... έχει... δοθεί... Άλλα... πολλά... παιδιά... έχουν... πρόβλημα... με... την... οργάνωση... του... κειμένου... Πολλές... φορές... και... τις... φορές... που... θέλουν... να... εκφράσουν... τις... ιδέες... τους...
4. Συχνά οι καθηγητές σου αναθέτουν να γράφεις ένα κείμενο στο οποίο θα αναπτύσσεις την άποψή σου για ένα θέμα. Τι πράγματα κάνεις που σε βοηθούν να σχεδιάσεις και να γράφεις το κείμενο;

... Απο... λού... δω... το... αρτικόλεξο... Σ.Ο.Κ.Α.Ε.Ε... για... συγγραφή... ένα... κείμενο... Για... την... οργάνωση... του... επιχειρηματίες... χρησιμοποιώ... το... αρτικόλεξο... Λ.Ε.Γ.Ε... Επίσης... όταν... σχεδιάζω... φτιάχνω... σχεδιαγράμματα... για... να... βρω... ιδέες... για... επιχειρήματα... χρησιμοποιώ... συγκεκριμένα... τεχνικά... εργαλεία... απώμηση... προσωπικά... βιώματα.
5. Τι θα έκανες, αν είχες προβλήματα;

... Θα... προσπαθούσα... όλο... και... περισσότερο... να... εφαρμόσω... τις... τεχνικές... που... μου... ταίριαζουν... ώστε... να... γράψω... ένα... καλά... κείμενο... και... να... γράψω... ιδέες... π.χ. αρτικόλεξο... δομικο-αριθμητικοί... φύλοι...

6. Αν έπρεπε να απευθύνεις αυτό το κείμενο σε παιδιά πρώτης τάξης

Γυμνασίου, θα έκανες κάτι ιδιαίτερο γράφοντας το κείμενο;

Ναι...θα ήθελα να χρησιμοποιήσω "ήφιστες λέξεις" όπως θα τις αποκαλούσα θα υπήρχαν απλά, καθημερινές λέξεις. Επίσης το ύφος θα ήταν φυσικά "επίσημο" και "αυστηρό", αλλά θα ήταν το κατάλληλο (π.κ. ρητικό, αδέσφορο ~~και επίσημο~~).

7. Συχνά οι καθηγητές ζητούν από τους μαθητές να κάνουν αλλαγές/διορθώσεις στο γραπτό τους για να το κάνουν καλύτερο. Αν το ζητούσε σε σένα, τι αλλαγές θα έκανες;

Στα παρακάτω:

Περιεχόμενο
Οργάνωση (χρήση επιχρισμάτων, παραγράφων)
Μετα: - σύνταξη
- ορθογραφία - Μεταφράζω

8. Το κείμενο που ακολουθεί είναι ένα μικρό άρθρο σε σχολική εφημερίδα που έχει γραφτεί από κάποιο μαθητή Α' Λυκείου. Σ' αυτό εκθέτει τους λόγους για τους οποίους -κατά τη γνώμη του- οι μαθητικές κοινότητες είναι ένας θεσμός που δε λειτουργεί δημοκρατικά και δεν ανταποκρίνεται στο ρόλο του. Ποιες αλλαγές προτείνεις για να γίνει καλύτερο το κείμενο;

Είχε
ρωτά.

Στα πλαίσια της σημερινής κοινωνίας και του δημοκρατικού πολιτεύματος ο κύριος ρόλος των μαθητικών κοινοτήτων είναι να προετοιμάσουν τους μαθητές για τη συμμετοχή τους στις πολιτικές διαδικασίες. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει να υπερασπιστούν από τις μαθητικές κοινότητες τα χαρακτηριστικά της δημοκρατίας. Ωστόσο, αυτό δεν επιτυγχάνεται στη σημερινή σχολική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα ο κύριος ρόλος του σχολείου να δυσχεραίνεται.

Εάν αναδρομήσουμε στα χρόνια της αρχαίας Ελλάδας ένα από τα χαρακτηριστικά της Δημοκρατίας είναι η ισηγορία, η παρηγορία και η ισότητα μεταξύ όλων. Αυτά, αναμφισβήτητα, πρέπει να συνδεθούν με τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων, προκειμένου να επιτευχθεί η ορθή προετοιμασία των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο δημοκρατικό καθεστώς. Οι μαθητές θα πρέπει να ζουν, να δέχονται και να αξιοποιούν τα παραπάνω χαρακτηριστικά της Δημοκρατίας. Μόνο έτσι θα μπορέσουν συνειδητά να ακολουθήσουν τους δημοκρατικούς θεσμούς ως πολίτες μετά την αποφοίτησή τους από τις μαθητικές κοινότητες. Ωστόσο, παρατηρείται στη σημερινή πραγματικότητα να δυσχεραίνουν τα παραπάνω στοιχεία. Παρατηρείται έως και σήμερα ρατσισμός και προκαταλήψεις στο σχολικό χώρο και αντικρούονται στην ισότητα των ανθρώπων. Επίσης, αν και υπάρχει το δικαίωμα της

V. Απόσπασμα από τις απαντήσεις μαθητή στο ερωτηματολόγιο ανίχνευσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά τον αρχικό έλεγχο.

1. Δυσκολεύτηκες να γράφεις την ομιλία; Ποια εμπόδια συνάντησες;

Αν δυσκολεύτηκες πολύ να γράψω την ομιλία σου ήλπιω ένα βιβλίο που μας διδάσκει και τα αυθεντικά αρχαία κείμενα κ.σ.

2. Γράψε όποιο σχόλιο ή παρατήρηση θέλεις που νομίζεις ότι θα βοηθούσε την καθηγήτριά σου να σου δείξει πώς να παράγεις κείμενα με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις δικές σου ανάγκες.

Δεν ξέρω.

VI. Απόσπασμα από τις απαντήσεις του ίδιου μαθητή στο ερωτηματολόγιο ανίχνευσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά τον τελικό έλεγχο.

1. Δυσκολεύτηκες να γράφεις την ομιλία; Ποια εμπόδια συνάντησες; ④

Δυσκολεύτηκα να έχω επιχειρήματα και να
λέω τι θέλω να πω και να είναι
κατάλληλα και μου ήταν εύκολο να το
αφήνω.

④ επιχειρήματα για την δική μου ομάδα και
και για να μην ακούσει.

2. Γράψε όποιο σχόλιο ή παρατήρηση θέλεις που νομίζεις ότι θα βοηθούσε την
καθηγήτριά σου να σου δείξει πώς να παράγεις κείμενα με τρόπο που να
ανταποκρίνονται στις δικές σου ανάγκες.

Μάλλον λίγα παραθέτω στην ομιλία
και για να αρχίσω επιχειρήματα για
να πω τι θέλω να πω και να είναι
σημαντικά και καλώς και καλά.

