



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στην ποιότητα γραπτού λόγου, στη μεταγνώση και στα επίπεδα άγχους μαθητών-συγγραφέων Γ' τάξης δημοτικού.

Ειρήνη Γάκη

Επόπτης: **Σπαντιδάκης Ιωάννης, Αναπληρωτής καθηγητής**

Συνεπόπτριες: **Βασιλάκη Ελένη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια**

Μουζάκη Αγγελική, Επίκουρη καθηγήτρια

Ρέθυμνο, Ιούνιος 2015

*Στους μαθητές μου που μου έδωσαν το κίνητρο
και έγιναν συνοδοιπόροι και συνερευνητές στο όμορφο αυτό ταξίδι...*

Στην οικογένειά μου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία στηρίχτηκε στο συνδυαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου ενσωματώνοντας τις βασικές κοινές θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών, των κοινωνικο-πολιτισμικών και των προσεγγίσεων γραμματισμού επιδιώκοντας να σχεδιάσει, να εφαρμόσει και να αξιολογήσει μια διδακτική παρέμβαση κατά τη διδασκαλία και μάθηση της παραγωγής γραπτού λόγου.

Πιο συγκεκριμένα, σχεδιάστηκε, εφαρμόστηκε και διερευνήθηκε η επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων μέσα σε ένα κατάλληλο, υποστηρικτικό και παροτρυντικό μαθησιακό περιβάλλον προκειμένου να στηρίξει μαθητές-συγγραφείς Γ΄ τάξης δημοτικού: 1) να βελτιώσουν την ποιότητα του γραπτού τους λόγου κατά τη συγγραφή αφηγηματικών, περιγραφικών και επιχειρηματολογικών κειμένων, 2) να αναπτύξουν και να εσωτερικεύσουν μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με τη συγγραφική διαδικασία και 3) να διαχειριστούν τα επίπεδα άγχους που αφορούν στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από τον συντονισμό των γνωσιακών και συναισθηματικών διεργασιών που θα αντιμετωπίσουν. Παράλληλα, στόχος της έρευνας ήταν η συγγραφική αυτονομία των μαθητών-συγγραφέων και η ενεργητική τους εμπλοκή σε συγγραφικά έργα.

Η έρευνα διήρκησε ένα σχολικό έτος και πραγματοποιήθηκε σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας τριών τμημάτων Γ΄ τάξης δημοτικού σε δύο δημοτικά σχολεία ημιαστικής περιοχής. Τα δύο τμήματα του ενός σχολείου αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα στην οποία εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων κατά τη συγγραφική διαδικασία στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης συνδυαστικά με τη συνεργατική γραφή και τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio), ενώ το τρίτο τμήμα του δεύτερου σχολείου αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου στην οποία η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου έγινε με τον παραδοσιακό τρόπο από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η μικτή, ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών τεχνικών, με στοιχεία έρευνας δράσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στο γνωσιακό, μεταγνωσιακό και συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών-συγγραφέων.

ABSTRACT

The present postgraduate research was based on the combinational model of production of written speech incorporating the basic common theoretical principles of socio-cognitive, socio-cultural and approaches of literacy in order to design, implement and evaluate an intervention program with visual-verbal and social-procedural facilities in writing instruction.

Specifically, we designed, implemented and investigated the effects of an intervention program with visual-verbal and social-procedural facilities in a suitable and supportive teaching and learning environment on C grade students-authors and particularly on: 1) the quality of their narrative, descriptive and argumentative written speech, 2) the acquisition of metacognitive knowledge and metacognitive skills concerning the writing process and 3) the levels of stress. At the same time, the aim was the students-author's writing autonomy and their energetic engagement in writing.

The research lasted a school year and took place in real teaching situations with the participation of three 3rd grade groups of two schools. The two groups of the same school constituted the experimental group in which we implemented the intervention program with visual-verbal and social-procedural facilities in the frame of cognitive apprenticeship and fading scaffolding and also enhancing the cooperative writing and the use of portfolio, while the third group of the second school constituted the control group. The experimental group was taught by the researcher, while the control group, on which we applied the traditional teaching method of writing, was taught by the teacher of the class.

The method of our research was the mixed one, a combination of quantitative and qualitative inquiring techniques, with elements of action research.

The results of our research showed beneficial effects of the intervention program with visual-verbal and social-procedural facilities on the cognitive and metacognitive knowledge and skills of students-authors and a positive influence on their emotional attitude towards writing with regard to their levels of stress.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η μάθηση και η επαρκής χρήση της παραγωγής γραπτού λόγου αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την ακαδημαϊκή, προσωπική και κοινωνική πορεία και εξέλιξη του ατόμου. Μέσω της γραφής τα άτομα μαθαίνουν, σκέφτονται, εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, επικοινωνούν σύγχρονα και ασύγχρονα, μεταβιβάζουν γνώσεις και εμπειρίες, αναπτύσσουν και «κληροδοτούν» τον πολιτισμό τους στις επόμενες γενιές, κατασκευάζουν και διαμορφώνουν ιδεολογίες, αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τα κοινωνικά συστήματα στα οποία δραστηριοποιούνται, αλλά και την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Ιδιαίτερα στα πλαίσια του γραμματισμού και του πολυγραμματισμού ο γραπτός λόγος αποτελεί βασική πτυχή της σύγχρονης εκπαίδευσης, η οποία οφείλει να «ακούει» και να προσαρμόζεται στις ανάγκες και στα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνίας αξιοποιώντας και άλλους σημειωτικούς κώδικες για την κατασκευή νοήματος εκτός του έντυπου λόγου.

Ωστόσο, για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου αφιερώνεται λίγος χρόνος στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα, αν όχι σε όλα, ενώ και οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ελλιπώς προετοιμασμένοι να τον διδάξουν στους μαθητές τους. Υπό αυτή την έννοια, αναγνωρίζεται μεν η σημαντικότητα του γραπτού λόγου, όμως η διδασκαλία και παραγωγή του αποτελούν πρόκληση τόσο για τα εκπαιδευτικά συστήματα όσο και για τον εκπαιδευτικό της πράξης. Η παραπάνω διαπίστωση οφείλεται στο γεγονός πως η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια ιδιαίτερος πολύπλοκη, σύνθετη, απαιτητική και επίπονη γνωσιακή διαδικασία επίλυσης προβλήματος και κατασκευής νοήματος, η οποία θέτει στους εμπλεκόμενους σε αυτή, εκπαιδευτικούς και μαθητές, γνωσιακούς, μεταγνωσιακούς, γλωσσικούς, μεταγλωσσικούς, επικοινωνιακούς, ιστορικο-κοινωνικο-πολιτισμικούς, κειμενικούς, αναπτυξιακούς και συναισθηματικούς περιορισμούς.

Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις (κοινωνιο-γνωσιακές, κοινωνικο-πολιτισμικές και προσεγγίσεις γραμματισμού) δίνουν τη δυνατότητα αξιοποίησης των βασικών κοινών θεωρητικών τους παραδοχών για τη δημιουργία καταλληλότερων, υποστηρικτικών και εμπυχωτικών μαθησιακών περιβαλλόντων τόσο προς όφελος των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, στηριζόμενοι στο θεωρητικό πλαίσιο των παραπάνω θεωριών οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεσή τους πλήθος

διδασκαλίας τους μέσα στο κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον παρέχοντας στους μαθητές τους ποικιλοτρόπως πολλά και διαφορετικά, χρήσιμα και απαραίτητα εργαλεία, μέσα και διαδικαστικές διευκολύνσεις για να ανταπεξέλθουν όλοι επιτυχώς στις απαιτήσεις της συγγραφικής διαδικασίας.

Στηριζόμενη στο συνδυαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου που προκύπτει από τις προαναφερθείσες προσεγγίσεις η ερευνήτρια σχεδίασε, εφάρμοσε και αξιολόγησε μια διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων σε μαθητές-συγγραφείς Γ΄ τάξης δημοτικού διερευνώντας τις επιδράσεις της παρέμβασης σε γνωσιακό, μεταγνωσιακό και συναισθηματικό επίπεδο συγκριτικά με τις επιδράσεις της παραδοσιακής διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου σε αντίστοιχο μαθητικό πληθυσμό.

Ολοκληρώνοντας τη μεταπτυχιακή μου εργασία θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους εκείνους που με βοήθησαν. Ευχαριστώ πολύ τον επόπτη μου κ. Ιωάννη Σπαντιδάκη για την εμπιστοσύνη, τις συμβουλές και τη στήριξή του σε όλη αυτή την πορεία. Επίσης, ευχαριστώ τις συνεπόπτριές μου, την κ. Ελένη Βασιλάκη και την κ. Αγγελική Μουζάκη για τον χρόνο που μου διέθεσαν και τις υποδείξεις τους. Ιδιαίτερος, οφείλω ένα ξεχωριστό ευχαριστώ στην κ. Αγγελική Μουζάκη για τις συμβουλές και τις υποδείξεις της σχετικά με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.

Ευχαριστώ, ακόμα, θερμά τους δύο καλούς μου συναδέλφους, τον κ. Γιάννη Θεοδώρου και τον κ. Νίκο Δημόπουλο χωρίς τη συμμετοχή των οποίων θα ήταν αδύνατη η υλοποίηση και ολοκλήρωση της έρευνας.

Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους μαθητές μου, οι οποίοι αποτέλεσαν για μένα πηγή έμπνευσης και ισχυρό κίνητρο, ενώ παράλληλα έγιναν συνοδοιπόροι και συνερευνητές σε αυτό το όμορφο ταξίδι δίνοντάς του διαστάσεις και προορισμούς που δεν είχα αρχικά υπολογίσει.

Τέλος, πάνω από όλα οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την κατανόηση και τη στήριξη σε όλη αυτή την πορεία.

ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία δομείται σε δύο μέρη και σε εννέα κεφάλαια. Κάθε κεφάλαιο ξεκινά με μία μικρή εισαγωγή, όπου αναφέρεται το κεντρικό θέμα, αλλά και τα επιμέρους θέματα που θα αναπτυχθούν στην πορεία, ενώ κλείνει με τα αντίστοιχα συμπεράσματα, όπου γίνεται συνοπτική αναφορά σε όσα προηγήθηκαν και γίνεται σύνδεση με το επόμενο κεφάλαιο θίγοντας το κεντρικό του ζήτημα.

Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό, αποτελείται από πέντε κεφάλαια και αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο/υπόβαθρο στο οποίο στηρίχτηκε ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης που υλοποιήθηκε στα πλαίσια διεξαγωγής της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας. Το πρώτο κεφάλαιο ξεκινά με μια σύντομη ιστορική αναδρομή γύρω από την έρευνα σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και συνεχίζει με την παρουσίαση των σχετικών γνωστικών και κοινωνιο-γνωστικών μοντέλων. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη μεταγνώση, καθώς και σε «συνιστώσες» του γραπτού λόγου, όπως, η εργαζόμενη μνήμη, τα κίνητρα, οι αναπαραστάσεις, η μακρόχρονη μνήμη και η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης. Τέλος, το κεφάλαιο κλείνει με την παρουσίαση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την εμπλοκή τους στην πολύπλοκη και δύσκολη γνωστική διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του γραπτού λόγου, η κριτική σκέψη και οι κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις, ενώ, στο τέλος, γίνεται μικρή αναφορά στις προσεγγίσεις γραμματισμού. Οι τελευταίες παρουσιάζονται εκτενώς στο τρίτο κεφάλαιο, όπου γίνεται αναφορά και σε διάφορα είδη γραμματισμού. Στο τέταρτο κεφάλαιο επισημαίνεται η σχέση των συναισθημάτων και συγκεκριμένα του άγχους με τις γνωστικές διαδικασίες γενικά και με τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου ειδικά. Επιπλέον, τονίζεται η επίδραση του άγχους στη μνήμη, στη σκέψη και στην προσοχή των ατόμων, αλλά και στα εσωτερικά τους κίνητρα για εμπλοκή σε γνωστικές διεργασίες. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με το πέμπτο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζεται το πώς και γιατί η σύγχρονη εκπαίδευση συνενώνει όλες τις παραπάνω θεωρητικές παραδοχές κατά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου αξιοποιώντας τις βασικές τους κοινές θεωρητικές και παιδαγωγικές αρχές/παραδοχές.

Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, αποτελείται από τα τελευταία τέσσερα κεφάλαια της εργασίας. Στο έκτο κεφάλαιο παρατίθενται τα (δι)ερευνητικά ερωτήματα, ο εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών, το χωροχρονικό πλαίσιο και το δείγμα της έρευνας, η μεθοδολογία και τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν, οι περιορισμοί της έρευνας, καθώς και ο σχεδιασμός και η υλοποίησή της. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται κατανομή των μαθητών του δείγματος σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στα τρία κειμενικά πριν τη διδακτική παρέμβαση και ακολουθεί η παρουσίαση και η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν. Στο όγδοο κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων του προηγούμενου κεφαλαίου, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται να απαντηθούν τα (δι)ερευνητικά ερωτήματα της ερευνητικής εργασίας. Τόσο το ερευνητικό μέρος όσο και η εργασία συνολικά ολοκληρώνονται με το ένατο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται συνοπτικά τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας και προτείνονται ενδεικτικά θέματα που προκύπτουν από αυτήν για μελλοντική διερεύνηση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	v
Abstract	vii
Πρόλογος	viii
Δομή της εργασίας	x
Εισαγωγή	1

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο 1^ο: Παραγωγή γραπτού λόγου	
1.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή	9
1.2. Γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου	13
1.2.1. Το μοντέλο των Hayes & Flower	16
1.2.2. Γνωσιακά – αναπτυξιακά μοντέλα	22
1.2.2.1. Το μοντέλο Παράθεσης των Πληροφοριών των Bereiter & Scardamalia	23
1.2.2.2. Το μοντέλο Μετασχηματισμού των Πληροφοριών των Bereiter & Scardamalia	25
1.2.2.3. Το μοντέλο της Επιδέξιας γραφής του Kellogg	28
1.3. Κοινωνιο-γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου	32
1.3.1. Το μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower	33
1.3.2. Το νέο κοινωνιο-γνωσιακό μοντέλο του Hayes (1996)	36
1.4. Μεταγνώση	41
1.4.1. Δομικά στοιχεία της μεταγνώσης	44
1.4.2. Σημασία της μεταγνώσης	51
1.4.3. Μεταγνώση και γραπτός λόγος	54
1.5. Εργαζόμενη μνήμη και παραγωγή γραπτού λόγου	59
1.6. Κίνητρα και γραπτός λόγος	64
1.7. Αναπαραστάσεις και γραπτός λόγος	69
1.8. Μακρόχρονη μνήμη και παραγωγή γραπτού λόγου	73
1.8.1. Θεωρία των σχημάτων και γραπτός λόγος	76

1.9. Θεωρία της διπλής κωδικοποίησης	79
1.9.1. Θεωρία της διπλής κωδικοποίησης και γραπτός λόγος	85
1.10. Γραπτός λόγος και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	87

Κεφάλαιο 2^ο: Κοινωνικο-πολιτισμική ψυχολογία

2.1. Κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του γραπτού λόγου	93
2.1.1. Θεωρία της δραστηριότητας	95
2.1.2. Θεωρία της εγκαθίδρυσης	100
2.2. Κριτική σκέψη	102
2.2.1. Το κίνημα της κριτικής σκέψης	105
2.2.1.1. Παραδοχές του κινήματος της κριτικής σκέψης	108
2.2.2. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη	110
2.2.3. Γραπτός λόγος και κριτική σκέψη	115
2.3. Κοινωνιο-Κειμενογλωσσολογικές θεωρίες	120
2.3.1. Επικοινωνιακή προσέγγιση	125
2.3.2. Κειμενοκεντρική προσέγγιση	130
2.3.2.1. Θεωρία των κειμενικών ειδών (genre theory)	137
2.3.2.1.1. Τα αφηγηματικά κείμενα	138
2.3.2.1.2. Τα περιγραφικά κείμενα	142
2.3.2.1.3. Τα επιχειρηματολογικά κείμενα	145
2.3.2.1.4. Τα διαδικαστικά κείμενα	151
2.3.3. Σύγχρονες κριτικές κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις	156

Κεφάλαιο 3^ο: Σύγχρονες κριτικές κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις

3.1. Γραμματισμός	162
3.1.1. Παιδαγωγική του γραμματισμού	170
3.2. Πολυγραμματισμοί	182
3.2.1. Παιδαγωγική των πολυγραμματισμών	186
3.2.2. Πολυτροπικότητα	187
3.3. Είδη γραμματισμού	194
3.3.1. Γλωσσικός γραμματισμός	195

3.3.2. Κριτικός γραμματισμός	197
3.3.2.1. Παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού	199
3.3.3. Σχολικός γραμματισμός	202
3.3.4. Λειτουργικός γραμματισμός	203
3.3.5. Επιστημονικός γραμματισμός	205
3.3.6. Αναδυόμενος γραμματισμός	208
3.3.7. Κοινωνικός γραμματισμός	209
3.3.8. Τεχνολογικός γραμματισμός	210
3.3.9. Οπτικός γραμματισμός	211
3.3.9.1. Η «ανάγνωση» των οπτικών μέσων	212
3.3.9.2. Οπτικός γραμματισμός και σύγχρονη εκπαίδευση	216

Κεφάλαιο 4^ο: Άγχος και παραγωγή γραπτού λόγου

4.1. Άγχος	225
4.1.1. Δομικό άγχος (trait anxiety) και άγχος κατάστασης (state anxiety)	225
4.2. Άγχος και γνωσιακές λειτουργίες	227
4.2.1. Άγχος και μνήμη	229
4.2.2. Άγχος και προσοχή	231
4.3. Άγχος και σχολική επίδοση	234
4.3.1. Άγχος εξέτασης	236
4.3.2. Άγχος και γλώσσα	239
4.4. Άγχος και παραγωγή γραπτού λόγου	244

Κεφάλαιο 5^ο: Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη

5.1. Βασικές παιδαγωγικές αρχές/παραδοχές σχεδιασμού μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου	253
5.1.1. Αρχή της αντιμετώπισης του γραπτού λόγου ως εμπρόθετη γνωσιακή δραστηριότητα με ιεραρχικά και δυναμικά αλληλεπιδρώμενες διαδικασίες	255
5.1.2. Αρχή της διαχείρισης του γνωσιακού φορτίου παραγωγής γραπτού λόγου	257
5.1.3. Αρχή της ανάπτυξης της μεταγνώσης και της κριτικής σκέψης	259
5.1.4. Παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων	262

5.1.5. Αρχή της «γνωσιακής μαθητείας»	265
5.1.6. Αρχή της δυναμικής αλληλεπίδρασης	270
5.1.6.1. Αξιοποίηση της τάξης ως κοινότητας πρακτικής	271
5.1.6.2. Συνεργατική μάθηση/γραφή	274
5.1.7. Αρχή της επικοινωνιακής λειτουργίας του γραπτού λόγου	279
5.1.8. Χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio)	282
5.1.9. Αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας	287

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ - Η ΕΡΕΥΝΑ

Κεφάλαιο 6^ο: Ερευνητικό πλαίσιο

6.1. (Δι)ερευνητικά ερωτήματα	293
6.2. Εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών	294
6.3. Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας	297
6.4. Μεθοδολογία της έρευνας	298
6.4.1. Ερευνητική μέθοδος	300
6.4.2. Εργαλεία της έρευνας	302
6.4.2.1. Μελέτη ποιότητας γραπτού λόγου	302
6.4.2.1.1. Ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια ποιότητας γραπτού λόγου	303
6.4.2.2. Μελέτη μεταγνωσιακής γνώσης και μεταγνωσιακών δεξιοτήτων	304
6.4.2.2.1. Κλείδα παρατήρησης της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών	304
6.4.2.2.2. Γραπτά κείμενα των παιδιών σχετικά με τις οδηγίες που θα έδιναν σε έναν φίλο τους για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω»	305
6.4.2.2.3. Το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας	305
6.4.2.2.4. Τα «προϊόντα» που παρήγαγαν οι μαθητές-συγγραφείς κατά τη συγγραφική διαδικασία	307
6.4.2.2.5. Η ημι-δομημένη συνέντευξη	307
6.4.2.3. Μελέτη άγχους	308
6.4.2.3.1. Το ερωτηματολόγιο άγχους State-Trait Anxiety Inventory για παιδιά	309
6.4.2.4. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων	310
6.5. Περιορισμοί της έρευνας	310

6.6. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας	311
6.6.1. Εννοιολογικό-θεωρητικό και διδακτικό πλαίσιο της έρευνας	313
6.6.2. Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης	317
6.6.2.1. Διδασκαλία του αφηγηματικού κειμενικού είδους	319
6.6.2.2. Διδασκαλία του περιγραφικού κειμενικού είδους	323
6.6.2.3. Διδασκαλία του επιχειρηματολογικού κειμενικού είδους	329
6.6.2.4. Διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών	335
6.6.3. Αποσπάσματα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας	362

Κεφάλαιο 7^ο: Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

7.1. Κατανομή των μαθητών σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς πριν τη διδακτική παρέμβαση	369
7.2. Σύγκριση των ομάδων ως προς την ποιότητα του γραπτού λόγου στα τρία κειμενικά είδη πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	372
7.2.1. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων ως προς την ποιότητα του γραπτού λόγου στα τρία κειμενικά είδη πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	372
7.2.1.1. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων ως προς το κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	372
7.2.1.1.1. Σύγκριση μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	376
7.2.1.1.2. Σύγκριση μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	380
7.2.1.2. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	384
7.2.1.2.1. Σύγκριση μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	388
7.2.1.2.2. Σύγκριση μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	392
7.2.1.3. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων στο κειμενικό είδος	

του επιχειρηματολογικού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	395
7.2.2. Σύγκριση εντός των ομάδων ως προς την ποιότητα του γραπτού λόγου στα τρία κειμενικά είδη πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	400
7.2.2.1. Σύγκριση εντός της πειραματικής ομάδας ως προς την ποιότητα του γραπτού λόγου στα τρία κειμενικά είδη πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	400
7.2.2.1.1. Σύγκριση εντός της πειραματικής ομάδας ως προς το κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	400
7.2.2.1.2. Σύγκριση εντός της πειραματικής ομάδας ως προς το κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	408
7.2.2.1.3. Σύγκριση εντός της πειραματικής ομάδας ως προς το κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	414
7.2.2.2. Σύγκριση εντός της ομάδας ελέγχου ως προς την ποιότητα του γραπτού λόγου στα τρία κειμενικά είδη πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	417
7.2.2.2.1. Σύγκριση εντός της ομάδας ελέγχου ως προς το κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	417
7.2.2.2.2. Σύγκριση εντός της ομάδας ελέγχου ως προς το κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	423
7.2.2.2.3. Σύγκριση εντός της ομάδας ελέγχου ως προς το κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	429
7.3. Βελτίωση και (ανα)κατανομή των μαθητών σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς μετά τη διδακτική παρέμβαση	431
7.4. Σύγκριση των ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	435
7.4.1. Σύγκριση των ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	435
7.4.1.1. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	435
7.4.1.1.1. Σύγκριση μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς	

τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	438
7.4.1.1.2. Σύγκριση μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	440
7.4.1.2. Σύγκριση εντός των ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	443
7.4.1.2.1. Σύγκριση εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	443
7.4.1.2.1.1. Σύγκριση των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	445
7.4.1.2.1.2. Σύγκριση των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	446
7.4.1.2.2. Σύγκριση εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	448
7.4.1.2.2.1. Σύγκριση των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	450
7.4.1.2.2.2. Σύγκριση των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	451
7.4.2. Σύγκριση των ομάδων ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	453
7.4.2.1. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	453
7.4.2.1.1. Σύγκριση μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	456
7.4.2.1.2. Σύγκριση μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	459
7.4.2.2. Σύγκριση εντός των ομάδων ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	463

7.4.2.2.1. Σύγκριση εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	463
7.4.2.2.1.1. Σύγκριση των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	465
7.4.2.2.1.2. Σύγκριση των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	468
7.4.2.2.2. Σύγκριση εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	470
7.4.2.2.2.1. Σύγκριση των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	472
7.4.2.2.2.2. Σύγκριση των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	473
7.5. Σύγκριση των ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	475
7.5.1. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	475
7.5.1.1. Σύγκριση μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	477
7.5.1.2. Σύγκριση μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	479
7.5.2. Σύγκριση εντός των ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	482
7.5.2.1. Σύγκριση εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	482
7.5.2.1.1. Σύγκριση των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	483
7.5.2.1.2. Σύγκριση των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας	

ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	484
7.5.2.2. Σύγκριση εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	486
7.5.2.2.1. Σύγκριση των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	487
7.5.2.2.2. Σύγκριση των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	488
Κεφάλαιο 8^ο: Σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων	
8.1. Επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην ποιότητα του γραπτού λόγου	492
8.2. Επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωσιακή γνώση και στις μεταγνωσιακές δεξιότητες	501
8.3. Επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στα επίπεδα άγχους	512
Κεφάλαιο 9^ο: Γενικά συμπεράσματα - προτάσεις	
9.1. Γενικά συμπεράσματα	517
9.2. Προτάσεις	520
Βιβλιογραφία	
Ελληνική και ελληνόγλωσση	522
Ξενόγλωσση	534
Παράρτημα	
Ενδεικτικό υλικό που παρήγαγαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας	573

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1.1. Το μοντέλο των Hayes & Flower (1981)	17
Σχήμα 1.2. Το μοντέλο «Παράθεσης των Πληροφοριών»	25
Σχήμα 1.3. Το μοντέλο «Μετασχηματισμού των Πληροφοριών»	27
Σχήμα 1.4. Το μοντέλο της «Επιδέξιας γραφής» (Kellogg, 2008)	31
Σχήμα 1.5. Το μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος (Flower, 1994)	34
Σχήμα 1.6. Το νέο κοινωνιο-γνωσιακό μοντέλο του Hayes (1996)	39
Σχήμα 1.7. Η λειτουργία του μεταγνωσιακού συστήματος (Efklides, 2006)	43
Σχήμα 1.8. Στοιχεία και δομή της μεταγνώσης	50
Σχήμα 1.9. Μεταγνωσιακό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου (Hacker, Keener & Kircher, 2009)	58
Σχήμα 1.10. Το πολυσυστατικό μοντέλο της εργαζόμενης μνήμης (Baddeley, 2000)	60
Σχήμα 1.11. Οι πόροι της εργαζόμενης μνήμης που χρησιμοποιούνται κατά τη διατύπωση, την εκτέλεση και τον έλεγχο της παραγωγής γραπτού λόγου	62
Σχήμα 1.12. Μοντέλο Διπλής Κωδικοποίησης (Clark & Paivio, 1991)	82
Σχήμα 1.13. Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου διπλής κωδικοποίησης του λεκτικού και μη λεκτικού καναλιού και της αναπαραστασιακής και αναφορικής επεξεργασίας (Paivio, 1990)	83
Σχήμα 2.1. Σύστημα δραστηριότητας (Russell & Yanez, 2003)	96
Σχήμα 2.2. Μετασχηματισμός της κριτικής σκέψης σε διδακτική πράξη (Ματσαγγούρας, 2000)	114
Σχήμα 2.3. Αντιστοίχιση γνωσιακών δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και φάσεων παραγωγής γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2004)	119
Σχήμα 2.4. Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη μελέτη του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004)	128
Σχήμα 2.5. Μοντέλο του «τροχού» (Callaghan & Rothery, 1988)	135
Σχήμα 3.1. Μοντέλο του Γραμματισμού ως Κοινωνική Πρακτική (Perry, 2012)	168
Σχήμα 3.2. Τομείς γνώσης που απαιτούνται για την ενασχόληση με πρακτικές γραμματισμού (Perry, 2012)	169

Σχήμα 3.3. Διαστάσεις του γραμματισμού (Kucer & Silva, 2006)	171
Σχήμα 3.4. Μοντέλο διαδικασιών γραμματισμού αναγνώστη και συγγραφέα (Kucer & Silva, 2006)	175
Σχήμα 3.5. Πολυτροπικά σημειωτικά συστήματα ως πλαίσια αναφοράς των Πολυγραμματισμών: Το κοινό πεδίο διάδρασης, σύνθεσης και μεταφοράς μεταξύ διαφορετικών τρόπων παραγωγής νοήματος (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012)	192
Σχήμα 3.6. Ατομοκεντρική και κοινωνιοκεντρική προσέγγιση του Κριτικού Γραμματισμού (Ματσαγγούρας, 2007)	200
Σχήμα 3.7. Οπτική βάση του γραμματισμού (Kuntze et al., 2014)	219
Σχήμα 5.1. Διάγραμμα της γνωσιακής μαθητείας που περιλαμβάνει το γνωσιακό μοντέλο της νόησης, τα τμήματα και τα στοιχεία του (Bouta & Paraskeva, 2013)	269
Σχήμα 6.1. Νοητικός χάρτης με τα δομικά στοιχεία της αφήγησης	322
Σχήμα 6.2. Νοητικός χάρτης περιγραφής προσώπου	326
Σχήμα 6.3. Νοητικός χάρτης περιγραφής αντικειμένου	327
Σχήμα 6.4. Νοητικός χάρτης περιγραφής δραστηριότητας ή εκδήλωσης	328
Σχήμα 6.5. Νοητικός χάρτης επιχειρηματολογικού κειμένου τεκμηριωμένης θέσης	333
Σχήμα 6.6. Νοητικός χάρτης επιχειρηματολογικού κειμένου ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης	334
Σχήμα 6.7. Τα αρκτικόλεξα που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς για να θυμούνται τις συγγραφικές διαδικασίες, τα τρία βήματα της φάσης του Σχεδιασμού και τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους που επέλεξαν κάθε φορά	336

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1. Αναγνωστικές Στρατηγικές και Διαδικασίες γραμματισμού (Kucer & Silva, 2006)	176
Πίνακας 3.2. Συγγραφικές Στρατηγικές και Διαδικασίες γραμματισμού (Kucer & Silva, 2006)	180
Πίνακας 3.3. (Μετα)λειτουργίες Οπτικής Επικοινωνίας – Συστήματα Πραγμάτωσης (Kress & van Leeuwen, 2010)	214
Πίνακας 6.1. Κάρτα με τις ερωτήσεις-δομικά στοιχεία της αφήγησης που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς	320
Πίνακας 6.2. Κάρτα με τον μνημονικό κανόνα της αφήγησης που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς	321
Πίνακας 6.3. Κάρτα με τις ερωτήσεις-δομικά στοιχεία της υπερδομής του περιγραφικού κειμένου που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς	324
Πίνακας 6.4. Κάρτα με τον μνημονικό κανόνα της υπερδομής του περιγραφικού κειμένου που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς	325
Πίνακας 6.5. Κάρτα με τις ερωτήσεις-δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου της τεκμηριωμένης θέσης που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς	330
Πίνακας 6.6. Κάρτα με τον μνημονικό κανόνα του επιχειρηματολογικού κειμένου της τεκμηριωμένης θέσης που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς	331
Πίνακας 6.7. Κάρτα με τις ερωτήσεις-δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου της ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς	332
Πίνακας 6.8. Κάρτα με τον μνημονικό κανόνα του επιχειρηματολογικού κειμένου της ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς	332
Πίνακας 6.9. Κάρτες για να επιλέξουν οι μαθητές-συγγραφείς Ακροατήριο	337
Πίνακας 6.10. Κάρτα για να επιλέξουν οι μαθητές-συγγραφείς Σκοπό	338
Πίνακας 6.11. Κάρτα για να επιλέξουν οι μαθητές-συγγραφείς Είδος κειμένου	338
Πίνακας 6.12. Κάρτα με τις διαρθρωτικές λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς	358
Πίνακας 7.1. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των ομάδων ως προς	

τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν τη διδακτική παρέμβαση	373
Πίνακας 7.2. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση	375
Πίνακας 7.3. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν τη διδακτική παρέμβαση	377
Πίνακας 7.4. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση	379
Πίνακας 7.5. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν τη διδακτική παρέμβαση	381
Πίνακας 7.6. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση	383
Πίνακας 7.7. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν τη διδακτική παρέμβαση	385
Πίνακας 7.8. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση	387
Πίνακας 7.9. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό	

είδος της περιγραφής πριν τη διδακτική παρέμβαση	389
Πίνακας 7.10. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση	391
Πίνακας 7.11. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν τη διδακτική παρέμβαση	393
Πίνακας 7.12. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση	394
Πίνακας 7.13. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση	396
Πίνακας 7.14. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση	398
Πίνακας 7.15. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	401
Πίνακας 7.16. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	404
Πίνακας 7.17. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	406

Πίνακας 7.18. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	409
Πίνακας 7.19. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	411
Πίνακας 7.20. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	413
Πίνακας 7.21. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	415
Πίνακας 7.22. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	418
Πίνακας 7.23. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	420
Πίνακας 7.24. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	422
Πίνακας 7.25. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	424
Πίνακας 7.26. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος	

στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	426
Πίνακας 7.27. Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	428
Πίνακας 7.28. Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	430
Πίνακας 7.29. Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν τη διδακτική παρέμβαση	436
Πίνακας 7.30. Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μετά τη διδακτική παρέμβαση	437
Πίνακας 7.31. Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν τη διδακτική παρέμβαση	438
Πίνακας 7.32. Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μετά τη διδακτική παρέμβαση	439
Πίνακας 7.33. Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν τη διδακτική παρέμβαση	441
Πίνακας 7.34. Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μετά τη διδακτική παρέμβαση	442
Πίνακας 7.35. Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	444
Πίνακας 7.36. Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος	

στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	445
Πίνακας 7.37. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	447
Πίνακας 7.38. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	449
Πίνακας 7.39. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	450
Πίνακας 7.40. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	452
Πίνακας 7.41. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν τη διδακτική παρέμβαση	476
Πίνακας 7.42. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους μετά τη διδακτική παρέμβαση	476
Πίνακας 7.43. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν τη διδακτική παρέμβαση	478
Πίνακας 7.44. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους μετά τη διδακτική παρέμβαση	478
Πίνακας 7.45. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν τη διδακτική παρέμβαση	480

Πίνακας 7.46. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους μετά τη διδακτική παρέμβαση	481
Πίνακας 7.47. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	482
Πίνακας 7.48. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	483
Πίνακας 7.49. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	485
Πίνακας 7.50. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	486
Πίνακας 7.51. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	487
Πίνακας 7.52. Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	489

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 7.1. Κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν τη διδακτική παρέμβαση	369
Γράφημα 7.2. Κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν τη διδακτική παρέμβαση	370
Γράφημα 7.3. Κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση	371
Γράφημα 7.4. Βελτίωση και (ανα)κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση	432
Γράφημα 7.5. Βελτίωση και (ανα)κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση	433
Γράφημα 7.6. Βελτίωση και (ανα)κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση	434
Γράφημα 7.7. Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση	454
Γράφημα 7.8. Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση	455
Γράφημα 7.9. Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση	457
Γράφημα 7.10. Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση	458
Γράφημα 7.11. Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση	460

Γράφημα 7.12. Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση	461
Γράφημα 7.13. Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων εντός της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	464
Γράφημα 7.14. Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	466
Γράφημα 7.15. Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	468
Γράφημα 7.16. Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων εντός της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	471
Γράφημα 7.17. Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.	472
Γράφημα 7.18. Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση	474

«Ο ιδανικός δάσκαλος είναι εκείνος που γίνεται γέφυρα για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του. Κι όταν πια του διευκολύνει το πέρασμα, αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί, ενθαρρύνοντας τον μαθητή του να φτιάξει δικές του γέφυρες».

N. Καζαντζάκης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο γραπτός λόγος αποτελεί ένα ευέλικτο εργαλείο για την επίτευξη ποικίλων στόχων τόσο στον χώρο του σχολείου όσο και στον εργασιακό και ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Υπό αυτή την έννοια, η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου θεωρείται χρήσιμη και αναγκαία, καθώς αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή ολοκλήρωση της σχολικής πορείας του ατόμου, για τη δυνατότητα πρόσβασής του στον ακαδημαϊκό χώρο και αργότερα για τη διαχείριση και αντιμετώπιση των απαιτήσεων στο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον. Ωστόσο, η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη και ιδιαίτερα απαιτητική και επίπονη γνωσιακή διαδικασία επίλυσης προβλήματος και κατασκευής νοήματος, η οποία απαιτεί από τον συγγραφέα τον συνδυασμό και την ενορχήστρωση γλωσσικών, γνωσιακών, μεταγλωσσικών, μεταγνωσιακών, οπτικοκινητικών και επικοινωνιακών γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά και συναισθημάτων, κινήτρων, στάσεων και πεποιθήσεων.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω γίνεται σαφές πως η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου κρίνεται απαραίτητη μέσα στο σύγχρονο σχολείο, αλλά παράλληλα αποτελεί και πρόκληση για τον εκπαιδευτικό, λόγω της συνθετότητας και της πολυπλοκότητας του αντικειμένου της. Τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη στήριξη που χρειάζεται προκειμένου να δημιουργήσει το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και να επιλέξει μέσα από μια ευρεία γκάμα στρατηγικών διδασκαλίας αναπτύσσοντας τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων με ή χωρίς δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, τα πρώτα γνωσιακά, και κοινωνιο-γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου έστρεψαν το ενδιαφέρον στη γραφή ως γνωσιακή διαδικασία επίλυσης προβλήματος που ολοκληρώνεται σε φάσεις τονίζοντας παράλληλα τον σημαντικό ρόλο και τη σημασία της εργαζόμενης μνήμης, της μεταγνώσης, των συναισθηματικών παραγόντων και της αλληλεπίδρασης των γνωσιακών διαδικασιών με τους ευρύτερους κοινωνικό-ιστορικό-πολιτισμικούς παράγοντες, ενώ τα κοινωνικο-πολιτισμικά μοντέλα που ακολούθησαν τόνισαν τη δυναμική αλληλεπίδραση του ατόμου με τα άλλα μέλη και τα διαθέσιμα πολιτισμικά εργαλεία των κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων μέσα στα οποία λαμβάνει χώρα η δραστηριότητα/αλληλεπίδραση. Οι δύο αυτές βασικές προσεγγίσεις παραγωγής

γραφτού λόγου, αν και αρχικά κινήθηκαν παράλληλα, στη συνέχεια αλληλοεπηρεάστηκαν και αλληλοδιαμορφώθηκαν, καθώς όσον αφορά στην παραγωγή γραφτού λόγου ως διαδικασία κατασκευής νοήματος οι κοινωνιο-γνωσιακοί την προσεγγίζουν πρωτίστως από τη σκοπιά του ατόμου και οι κοινωνικο-πολιτισμικοί από τη σκοπιά του κοινωνικού περιβάλλοντος.

Επιπλέον, η παραπάνω σχέση ατομικών νοητικών διεργασιών και κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικών επικοινωνιακών πλαισίων επηρέασε και την έρευνα για τον γραμματισμό με αποτέλεσμα στο πλαίσιο των προσεγγίσεων του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική και του γραφτού λόγου ως γεγονός γραμματισμού να επιδιώκεται ο συνδυασμός γλωσσικών, κοινωνικο-πολιτισμικών, γνωσιακών, αναπτυξιακών και συναισθηματικών διαστάσεων/ικανοτήτων που πρέπει να κατέχουν οι επαρκείς χρήστες γραμματισμού, όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες παραγωγής γραφτού λόγου, πάντα σε σχέση και αλληλεπίδραση και με τα υπόλοιπα μέλη αυτών των πλαισίων, τα μέσα και τα εργαλεία τους.

Προκύπτει, λοιπόν, πως η σύγχρονη εκπαίδευση επιδιώκει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας παραγωγής γραφτού λόγου προσπαθώντας να μεταφέρει και να εφαρμόσει επιτυχώς στη διδακτική πράξη το ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο που δημιουργείται από τις βασικές κοινές θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών, των κοινωνικο-πολιτισμικών και των σύγχρονων προσεγγίσεων γραμματισμού. Επιπλέον, λαμβάνει σοβαρά υπόψη τα συναισθήματα και τα κίνητρα που τονίστηκαν πρωτίστως και ιδιαίτερος στο νέο κοινωνιο-γνωσιακό μοντέλο του Hayes (1996), καθώς έχει αποδειχθεί πως η αποτελεσματικότερη και όσο γίνεται απερίσπαστη λειτουργία του γνωστικού μας συστήματος έχει άμεση σχέση και με τη συναισθηματική μας κατάσταση, η οποία επηρεάζει τόσο τα κίνητρα και την επιθυμία μας να εμπλακούμε σε μία γνωσιακή διαδικασία, όπως η παραγωγή γραφτού λόγου, όσο και την πορεία και την έκβαση αυτής της διαδικασίας. Τέλος, το πιο συνηθισμένο συναίσθημα που θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής ηλικίας και διερευνάται μεταξύ άλλων στην παρούσα εργασία είναι το άγχος.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η προβληματική της έρευνας προκύπτει από το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον γύρω από τον γραπτό λόγο και τη διαπίστωση της σημασίας του και του σημαντικού του ρόλου στην ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου και της κοινωνίας

μέσα στην οποία ζει και δραστηριοποιείται, καθώς βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας είναι η πανταχού παρουσία του γραπτού λόγου (Βάμβουκας,2009). Έτσι, αναζητείται ο κατάλληλος τρόπος διδασκαλίας του γραπτού λόγου προκειμένου να καταστεί ο μαθητής-συγγραφέας και αυριανός πολίτης επαρκής γνώστης και χρήστης της παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων τόσο προς όφελος της προσωπικής του εξέλιξης όσο και της ευρύτερης κοινωνίας.

Τα ερευνητικά δεδομένα, σε ελληνικό και διεθνή χώρο, επισημαίνουν πως η χρήση μιας διδακτικής στρατηγικής από τον εκπαιδευτικό δεν είναι το ίδιο αποτελεσματική για όλους τους μαθητές-συγγραφείς, ενώ παράλληλα και τα αυξημένα ποσοστά των μαθητών που αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις παραγωγής και χρήσης του γραπτού λόγου, καταδεικνύουν την αναγκαιότητα να επαναπροσδιοριστεί ο τρόπος διδασκαλίας του γραπτού λόγου μέσα στο σχολικό πλαίσιο και να αναζητηθούν πιο επιτυχημένες διδακτικές παρεμβάσεις σε κατάλληλα οργανωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα. Έρευνες των Graham & Perin (2007) και Graham & Harris (2013), σε γενικό μαθητικό πληθυσμό και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντίστοιχα, αναφέρουν πως η ίδια για όλους και μη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία παρέχει τις ίδιες νύξεις και οδηγίες στους μαθητές-συγγραφείς, δεν επιτρέπει στους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες γραφής προκειμένου να έχουν ίσες ευκαιρίες όχι μόνο στη σχολική επίδοση και επιτυχία, αλλά και αργότερα στον εργασιακό χώρο και γενικά στην κοινωνική τους ζωή.

Υπό αυτή την έννοια, οι προαναφερθείσες θεωρητικές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου (κοινωνιο-γνωσιακές, κοινωνικο-πολιτισμικές, προσεγγίσεις γραμματισμού) αδυνατούν να καλύψουν η καθεμία από μόνη της όλες τις διαστάσεις διδασκαλίας και μάθησης της συγγραφικής διαδικασίας, γι' αυτό και σταδιακά οδηγηθήκαμε σε ένα συνδυαστικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης της παραγωγής γραπτού λόγου με βάση τις κοινές βασικές θεωρητικές τους παραδοχές, όπου οι παραπάνω θεωρίες αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοσυμπληρώνονται.

Παράλληλα, η προβληματική της έρευνάς μας επηρεάστηκε και από τη διαπίστωση πως παρότι η δυναμική αλληλεπίδραση συναισθημάτων και γνωσιακών διαδικασιών, όπως η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, έχει διαπιστωθεί από πολύ νωρίς οι σχετικές έρευνες με εμπειρικά αποτελέσματα ξεκίνησαν πρόσφατα. Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό πως στο πρόσφατο εγχειρίδιο του MacArthur και των

συνεργατών του (2005) «*Handbook of Writing Research*» δεν υπάρχει ούτε ένα ξεχωριστό κεφάλαιο αφιερωμένο στα συναισθήματα (D’Mello & Mills, 2014). Συγκεκριμένα για το αρνητικό συναίσθημα του άγχους και τη σχέση του με τη συγγραφική διαδικασία έχει αποδειχθεί πως επηρεάζει τα κίνητρα και την επιθυμία για εμπλοκή με τη συγγραφική διαδικασία (Lan et al., 2011· Martinez et al., 2011· Teksan, 2012), ενώ σχετίζεται και με τις επιδόσεις του ατόμου σε κάθε γραπτή εξέταση τόσο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και στο κοινωνικό/εργασιακό (D’Mello & Mills, 2014· Martinez et al., 2011· Spantidakis & Vasilaki, 2006).

Τέλος, ο προσωπικός προβληματισμός και το προσωπικό ενδιαφέρον που προέκυψε από την πείρα μου ως δασκάλα για την ανάπτυξη και εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων με θετικές επιδράσεις στις συγγραφικές επιδόσεις των μαθητών με οδήγησε στην απόφαση να αναλάβω και να διεκπεραιώσω την παρούσα ερευνητική εργασία. Παρατηρώντας τους μαθητές μου κατά την εκτέλεση της συγγραφικής διαδικασίας συνειδητοποίησα την αναγκαιότητα αναζήτησης τρόπων και τεχνικών που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες, να αυτο-παρακολουθούν και να αυτο-ρυθμίζουν τον τρόπο σκέψης τους και την εκτέλεση του συγγραφικού έργου με τελικό στόχο τη συγγραφική τους αυτονομία, ενώ ταυτόχρονα να μπορούν να διαχειριστούν το άγχος που συνδέεται με τη γνωσιακή διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου συντονίζοντας τις γνωσιακές και συναισθηματικές διεργασίες που αντιμετωπίζουν..

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΠΡΩΤΟΤΥΠΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στα πλαίσια του παραπάνω προβληματισμού η συγκεκριμένη εργασία στηρίχτηκε στο συνδυαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου αξιοποιώντας τις βασικές κοινές θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών, των κοινωνικο-πολιτισμικών και των προσεγγίσεων γραμματισμού επιδιώκοντας να σχεδιάσει, να εφαρμόσει και να αξιολογήσει μια διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων μέσα σε ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον προκειμένου να στηρίξει τους μαθητές-συγγραφείς να βελτιώσουν την ποιότητα του γραπτού τους λόγου, να αναπτύξουν και να εσωτερικεύσουν μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με τη συγγραφική διαδικασία, αλλά και να μειώσουν τα επίπεδα άγχους που αφορούν στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από τον συντονισμό των γνωσιακών και συναισθηματικών διεργασιών που θα αντιμετωπίσουν.

Η παροχή αντίστοιχων διευκολύνσεων έχει γίνει κι από άλλους ερευνητές, τόσο σε μαθητές ίδιας ηλικίας όσο και σε μεγαλύτερες τάξεις (Βασαρμίδου, 2014· Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2000· Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007α · 2007β· Ράλλη, 2011· Brunstein & Glaser, 2011· Kiuahara, O'Neill, Hawken, & Graham, 2012· Nelson, 2010). Ωστόσο, η παράλληλη μέτρηση των επιπέδων άγχους έχει μελετηθεί μόνο σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας, όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου στον ελλαδικό χώρο (Σπαντιδάκης & Βασιλάκη, 2008 · Spantidakis & Vasilaki, 2006· Tsiriotaki, 2013), ενώ στον διεθνή χώρο, ο Uçgun (2011) μελέτησε το άγχος σε μαθητές πρώτης σχολικής ηλικίας σε σχέση, όμως, με πολλές και διαφορετικές από τις δικές μας μεταβλητές.

Η καινοτομία της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός πως θα στηριχτεί στο συνδυαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου αξιοποιώντας τις βασικές κοινές θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών, των κοινωνικο-πολιτισμικών και των προσεγγίσεων γραμματισμού προκειμένου να σχεδιάσει, να εφαρμόσει και να αξιολογήσει μια διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων σε μαθητές-συγγραφείς Γ' τάξης δημοτικού. Επιπλέον, η έρευνα καινοτομεί, καθώς μελετά την επίδραση της παραπάνω παρέμβασης σε τρία κειμενικά είδη: στην αφήγηση, στην περιγραφή και στο επιχειρηματολογικό κείμενο, παράλληλα με τα επίπεδα άγχους των μαθητών-συγγραφέων που συνδέονται με την παραγωγή γραπτού λόγου. Τέλος, να σημειωθεί πως στα πλαίσια της έρευνας αξιοποιήθηκε φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) και ενισχύθηκε η συνεργατική γραφή.

ΣΚΟΠΟΣ

Με βάση όλα τα παραπάνω σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι να διερευνήσει τις επιδράσεις μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων σε γνωσιακό, μεταγνωσιακό και συναισθηματικό επίπεδο μαθητών-συγγραφέων (αρχάριων, τυπικών και έμπειρων) Γ' τάξης δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται η επίδραση της συγκεκριμένης παρέμβασης: α) στην ποιότητα γραπτού λόγου, κυρίως στα κειμενικά είδη της αφήγησης, της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου, β) στη μεταγνωσιακή γνώση και στις μεταγνωσιακές δεξιότητες που σχετίζονται με τη συγγραφική διαδικασία και γ) στα επίπεδα άγχους που αφορούν στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της παρούσας διδακτικής παρέμβασης στηριχθήκαμε στο συνδυαστικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου αξιοποιώντας τις βασικές κοινές θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών, των κοινωνικο-πολιτισμικών και των προσεγγίσεων γραμματισμού επιδιώκοντας, πρωτίστως, τη δημιουργία του καταλληλότερου υποστηρικτικού και παροτρυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο θα συνδέεται με την καθημερινότητα και τις ανάγκες του κάθε μαθητή ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον του για δυναμική ενεργητική εμπλοκή σε συγγραφικές διαδικασίες και στοχεύοντας στη συγγραφική αυτονομία του. Παράλληλα, οι μαθητές-συγγραφείς θα υποστηριχτούν να βελτιώσουν την ποιότητα του γραπτού τους λόγου, να αναπτύξουν και να εσωτερικεύσουν μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με τη συγγραφική διαδικασία, αλλά και να μειώσουν τα επίπεδα άγχους που αφορούν στην παραγωγή γραπτού λόγου μέσα από τον συντονισμό των γνωσιακών και συναισθηματικών διεργασιών που θα αντιμετωπίσουν συγκριτικά με άλλους μαθητές-συγγραφείς της ίδιας τάξης που διδάχτηκαν την παραγωγή γραπτού λόγου με τον παραδοσιακό τρόπο.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 1^ο

ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος του πρώτου κεφαλαίου της εργασίας μου είναι να κάνω μια σύντομη ιστορική αναδρομή γύρω από την έρευνα σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, προκειμένου να παρουσιάσω τις θεωρίες που επηρέασαν την έρευνα και οδήγησαν στις σύγχρονες θεωρίες και τα αντίστοιχα διδακτικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου που ισχύουν στον διεθνή και ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Στη συνέχεια, θα αναφερθώ στα γνωσιακά και στα κοινωνιο-γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου, τα οποία αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της Γνωσιακής Ψυχολογίας τις δεκαετίες 1970-1980 και από τότε κατέχουν εξέχουσα θέση στα παγκόσμια εκπαιδευτικά προγράμματα. Επίσης, θα γράψω για τη «μεταγνώση», η οποία απασχόλησε τους γνωσιακούς ψυχολόγους, ήδη από τη δεκαετία του 1960, και αφορά στον τρόπο που το άτομο παρακολουθεί σκόπιμα και ελέγχει εμπρόθετα τις γνωσιακές του διεργασίες, αλλά και τα προϊόντα αυτών. Στην πορεία των ερευνών τους τόσο οι γνωσιακοί όσο και οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι μελέτησαν, ακόμη, τη σχέση που έχουν με τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά και τον ρόλο και τη σημασία που έχουν γι' αυτήν, η εργαζόμενη μνήμη, τα κίνητρα, οι αναπαραστάσεις, η μακρόχρονη μνήμη και η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης. Έκρινα, λοιπόν, απαραίτητο και χρήσιμο να γίνει αναφορά και σε αυτές τις «συνιστώσες» του γραπτού λόγου, ώστε να παρουσιάσω σφαιρικά την προσέγγιση της Γνωσιακής Ψυχολογίας. Τέλος, η σπουδαιότητα και η συνεισφορά των παραπάνω ερευνών, θεωριών και μοντέλων παραγωγής γραπτού λόγου θα φανεί από το πλήθος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά την εμπλοκή τους στην πολύπλοκη και δύσκολη αυτή γνωσιακή διαδικασία με τα οποία θα ολοκληρώσω το 1^ο κεφάλαιο.

1.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Ενδιαφέρον για την ανάλυση του γραπτού λόγου εκδηλώθηκε από πάρα πολύ νωρίς. Ήδη στην ελληνική και ρωμαϊκή αρχαιότητα αναπτύχθηκαν θεωρίες μακρο-ανάλυσης με στόχο να διατυπώσουν κανόνες, τεχνικές και συστήματα σύνθεσης του λογοτεχνικού λόγου. Αργότερα, κατά τον 19^ο αιώνα, τα λογοτεχνικά κείμενα αντιμετωπίστηκαν ως μορφές λόγου που εκφράζουν κοινωνικές ή ψυχολογικές πραγματικότητες, γι' αυτό και οι θεωρίες εκείνης της εποχής αξιοποίησαν εξωκειμενικά εργαλεία για να ερμηνεύσουν και να αποτιμήσουν ένα λογοτεχνικό κείμενο. Τέλος, τον 20^ο αιώνα, αναπτύχθηκαν οι σύγχρονες θεωρίες μακρο-ανάλυσης, αρχικά στα πλαίσια της θεωρίας της λογοτεχνίας και αργότερα στα πλαίσια της κειμενογλωσσολογίας (Ματσαγγούρας, 2004).

Από τη σκοπιά της διδακτικής, κάποιες λογοτεχνικές θεωρίες επηρέασαν έμμεσα τις αντιλήψεις για το ποιο πρέπει να είναι το περιεχόμενο και η μορφή των μαθητικών κειμένων, αλλά και το πώς θα αξιολογούνται. Συγκεκριμένα, το πρώτο παραδοσιακό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου που ίσχυε διεθνώς μέχρι τη δεκαετία του 1960- και στην Ελλάδα μέχρι το 1980- ήταν επηρεασμένο από τη φιλολογική-ερμηνευτική θεωρία και από τη φορμαλιστική θεωρία. Η πρώτη τόνιζε περισσότερο το περιεχόμενο του κειμένου και υποστήριζε πως μέσα από τη λεπτομερειακή ανάλυση κειμένων δόκιμων συγγραφέων, οι μαθητές θα είναι σε θέση, μιμούμενοι αυτούς, να συνθέτουν όμοια σε περιεχόμενο, δομή και ύφος κείμενα. Η δεύτερη τόνιζε σχεδόν αποκλειστικά τη γλωσσική μορφή του λογοτεχνικού κειμένου και οδήγησε στη λογοτεχνίζουσα γραφή, όπου οι μαθητές ασκούμενοι συστηματικά στη μίμηση της γλώσσας των αποδεκτών προτύπων, συνέθεταν κείμενα χωρίς αυθεντικότητα και φυσικότητα (Ματσαγγούρας, 2004· Μπαμπινιώτης, 1991). Ως ισοδύναμη και αλληλοσυμπληρούμενη θεωρία του φορμαλισμού, εμφανίστηκε ο δομισμός (Ματσαγγούρας, 2004· Σοφουλάκης, 1997), ο οποίος υποστηρίζει πως οντότητα, ενότητα, ταυτότητα και νόημα σε ένα κείμενο προσδίδει η δομή του, τα μέρη που την απαρτίζουν και οι σχέσεις που συνδέουν τα μέρη μεταξύ τους (Ματσαγγούρας, 2004).

Οι παραδοσιακές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου των θεωριών λογοτεχνίας ασχολήθηκαν κυρίως με την παραγωγή κειμένων μίμησης και την αξιολόγηση του έμφυτου ταλέντου των μαθητών, αφήνοντας έξω από τα πλαίσιά τους τη συνεξέταση των τριών παραγόντων παραγωγής γραπτού λόγου (συγγραφέας-

κείμενο-αναγνώστης), ενώ η παρέμβαση του εκπαιδευτικού εκδηλωνόταν μετά το πέρας της συγγραφικής διαδικασίας και αφορούσε στη διόρθωση γραμματικο-συντακτικών λαθών (Χαραλαμπίκης, 1999α). Την ανάγκη αυτή ήρθε να καλύψει η κειμενογλωσσική θεωρία, η οποία αποτέλεσε, σε αρχικό στάδιο, σύνθεση με στοιχεία δομισμού, φορμαλισμού, σημειολογίας και γλωσσολογίας, ενώ στην πορεία δέχτηκε επιδράσεις και από άλλες επιστήμες που ασχολήθηκαν με τον λόγο, όπως την ανθρωπολογία, την κοινωνιολογία και τη γνωσιακή ψυχολογία (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011· Ματσαγγούρας, 2004· Χαραλαμπίκης, 1999β). Συγκριτικά, λοιπόν, με τις προηγούμενες θεωρίες, η κειμενογλωσσολογική θεωρία συνεξετάζει, όπως προανέφερα, τους τρεις παράγοντες παραγωγής γραπτού λόγου, συσχετίζοντάς τους με το επικοινωνιακό περιεχόμενο, μελετά τη γλώσσα των κειμένων όχι από την πλευρά της λογοτεχνικότητας, αλλά από την πλευρά της κειμενικότητας (γλωσσική συνοχή, νοηματική συνεκτικότητα), εξετάζει τη γλώσσα του κειμένου στο καταστασιακό πλαίσιο επικοινωνίας και ασχολείται όχι μόνο με τα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά και με τα μη λογοτεχνικά, τα «χρηστικά» κείμενα (Ματσαγγούρας, 2004· Χοντολίδου, 2000).

Τη δεκαετία του 1970, η έρευνα στο πεδίο της Ψυχολογίας του Γραπτού Λόγου, η οποία αποτελεί μέρος της Γνωσιακής Ψυχολογίας, έστρεψε το ενδιαφέρον προς μια διαδικαστική προσέγγιση, όπου αναδεικνύονται η φυσική, προσωπική φωνή-έκφραση του μαθητή-συγγραφέα και οι διαδικασίες που εκτελεί κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, οι πρωτοπόρες δουλειές των Emig (1971), Elbow (1973) και Graves (1973), ανέδειξαν τις διαδικασίες, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που ακολουθούν οι μαθητές κατά τη σύνθεση κειμένων, αλλά και τις νοητικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, καθώς επηρεάζονται από πλήθος μεταβλητών, πολλές εκ των οποίων είναι άγνωστες σε αυτούς. Αποτέλεσμα των παραπάνω ερευνών ήταν να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον από τη γραφή ως τελικό προϊόν στη γραφή ως διαδικασία, χωρίς να υπάρχουν προκατασκευασμένες λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές-συγγραφείς κατά τη διαδικασία αυτή (Σπαντιδάκης, 2010).

Στη δεκαετία του 1980 συνεχίστηκε η έρευνα στα πλαίσια της Γνωσιακής Ψυχολογίας, κυρίως όσον αφορά στις γνωσιακές διαδικασίες που εμπλέκονται κατά την παραγωγή γραπτού λόγου και εμφανίστηκαν τα πρώτα γνωσιακά μοντέλα, με πιο γνωστό αυτό των Hayes και Flower (1980), όπου η διαδικασία παραγωγής γραπτού

λόγου περιγράφεται ως μια σύνθετη, εμπρόθετη και δυναμική δραστηριότητα με πολλές και αλληλεπιδρούσες διαδικασίες, τις οποίες ο μαθητής καλείται να συνδυάσει αρμονικά. Επίσης, ο μαθητής-συγγραφέας θέτει στόχους, τους οποίους μπορεί να τροποποιήσει, να μετασχηματίσει και να αλλάξει, ανακαλεί την προγενέστερη γνώση του, ενεργοποιεί σχήματα και αναπαραστάσεις για να δομήσει νέα γνώση, παρακολουθεί και ελέγχει τις διαδικασίες του, υιοθετεί γνωσιακές και μεταγνωσιακές στρατηγικές για να διαχειριστεί το γνωστικό φορτίο που προκύπτει κατά το γνωσιακό αυτό έργο της παραγωγής γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2010· Flower & Hayes, 1981a· 1981b). Την ίδια δεκαετία ακολούθησαν και τα γνωσιακά-αναπτυξιακά μοντέλα, τα οποία ανέδειξαν την πολυπλοκότητα του κλειστού συστήματος της παραγωγής γραπτού λόγου σε σχέση με το ανοικτό σύστημα της παραγωγής προφορικού λόγου, και υποστήριξαν πως η σύνθεση επικοινωνιακών κειμένων είναι μια επίπονη αναπτυξιακή διαδικασία, που θέτει σε δοκιμασία ολόκληρο το γνωσιακό σύστημα του μαθητή-συγγραφέα στην προσπάθειά του να έχει πρόσβαση στη γνώση που θα του επιτρέψει να μεταβεί από το επίπεδο του αρχάριου συγγραφέα σε αυτό του έμπειρου (Σπαντιδάκης, 2010· Bereiter & Scardamalia, 1978) - πολύ αργότερα ο Kellogg (2008) θα προσθέσει το επίπεδο του επιδέξιου συγγραφέα. Η αναγκαία αυτή γνώση βρίσκεται είτε στη μακρόχρονη είτε στην εργαζόμενη μνήμη (Σπαντιδάκης, 2010· Kellogg, 2008).

Τα παραπάνω μοντέλα, κυρίως αυτό των Hayes και Flower (1980), επικρίθηκαν πως αντιμετωπίζουν την παραγωγή γραπτού λόγου μονόπλευρα, χωρίς να εξετάζουν το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η πολύπλοκη αυτή νοητική δραστηριότητα. Αντιμετωπίζοντας, λοιπόν, μια τέτοια κριτική, τη δεκαετία του 1990, οι έρευνες γύρω από τη γραφή ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος στράφηκαν σταδιακά όχι μόνο στο ρόλο και τη σημασία της εργαζόμενης μνήμης, της μεταγνώσης, των συναισθηματικών παραγόντων και της αλληλεπίδρασής τους με τους γνωσιακούς, αλλά και στο ρόλο και τη σημασία του κοινωνικού-ιστορικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος. Τότε προτάθηκαν και τα πρώτα κοινωνιο-γνωσιακά μοντέλα, το μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower (1994) και το μοντέλο του Hayes (1996). Το πρώτο τονίζει το σημαντικό ρόλο των κοινωνικών συμβάσεων, της γλώσσας και του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου για την κατασκευή νοήματος μέσα από τη διαπραγμάτευση του συγγραφέα με το κείμενο (Σπαντιδάκης, 2010· Flower, 1994),

ενώ το δεύτερο βασίζεται και τροποποιεί σε πολλά σημεία το προηγούμενο μοντέλο των Hayes και Flower (1980) αναγνωρίζοντας το σημαντικό ρόλο των κινήτρων, των συναισθημάτων, της εργαζόμενης μνήμης, της μεταγνώσης, του φυσικού, αλλά και του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος (Σπαντιδάκης, 2010· Hayes, 1996).

Ταυτόχρονα, την ίδια δεκαετία (1990) ως φυσικό ακόλουθο των επικρίσεων που δέχτηκαν τα πρώτα γνωσιακά μοντέλα, αναπτύχθηκε και η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του γραπτού λόγου, η οποία υποστηρίζει πως το κοινωνικό προηγείται του ατομικού (Vygotsky, 1988) και έτσι η ατομική γνώση και ανάπτυξη καθορίζονται από τη δυναμική αλληλεπίδραση του ατόμου με τα άλλα μέλη και τα διαθέσιμα πολιτισμικά εργαλεία των κοινωνικο-πολιτισμικών πλαισίων μέσα στα οποία γίνεται η δραστηριότητα-αλληλεπίδραση (Ματσαγγούρας, 2007· Σπαντιδάκης, 2010). Κεντρικές θεωρίες αυτής της προσέγγισης είναι η θεωρία της δραστηριότητας και η θεωρία της εγκαθίδρυσης. Η πρώτη αντιμετωπίζει την παραγωγή γραπτού λόγου ως εμπρόθετη και σκόπιμη δράση του μαθητή με το περιβάλλον του και τα κείμενα ως εργαλεία εκτέλεσης διάφορων δραστηριοτήτων, τα οποία ποικίλουν ανάλογα με το σκοπό της δράσης. Η δεύτερη υποστηρίζει πως η μάθηση είναι κοινωνικο-πολιτισμική λειτουργία που υλοποιείται μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικο-πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον και της επικοινωνίας του με τους άλλους, ενώ όσον αφορά στη διδακτική πράξη επιχειρεί να φέρει όλους τους μαθητές - και ιδιαίτερα αυτούς των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων - σε επαφή με ισχυρά κειμενικά είδη που θεωρούνται σημαντικότερα στη σύγχρονη κοινωνία (Σπαντιδάκης, 2010). Οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες ενισχύθηκαν και από τις νεότερες γλωσσολογικές απόψεις της Κοινωνιογλωσσολογίας και της Κειμενογλωσσολογίας που αντιμετωπίζουν την παραγωγή γραπτού λόγου ως ένα πολιτισμικό και επικοινωνιακό γεγονός και το κείμενο ως μια ενότητα λόγου που νοηματοδοτείται από τις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και επικοινωνιακές περιστάσεις μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα (Αρχάκης, 2005· Βασαρμίδου, 2014· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011).

Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε πως οι παραδοσιακές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου των θεωριών της λογοτεχνίας άρχισαν να υποχωρούν, όταν εμφανίστηκαν οι ψυχολογικές - γνωσιακή και κοινωνικο-πολιτισμική - και οι κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες κλήθηκαν να καλύψουν τα κενά των παραδοσιακών προσεγγίσεων και οδήγησαν στην ανάπτυξη αντίστοιχων μοντέλων

παραγωγής γραπτού λόγου. Η παρουσίαση των γνωσιακών μοντέλων θα γίνει στη συνέχεια του κεφαλαίου, ενώ για τα κοινωνικο-πολιτισμικά μοντέλα και τις κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις θα μιλήσω στο 2^ο και στο 3^ο κεφάλαιο.

1.2. Γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου

Τη δεκαετία του 1970 οι πρωτοπόρες δουλειές της Emig (1971), του Graves (1973) και του Elbow (1973) άνοιξαν τον δρόμο για την αντικατάσταση της παραδοσιακής διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου, που έδινε έμφαση στο γραπτό λόγο ως προϊόν και τόνιζε τον κυρίαρχο ρόλο του δασκάλου, από τα γνωσιακά μοντέλα, που δίνουν έμφαση στην παρουσία και στον συντονισμό γνωσιακών, μεταγνωσιακών, γλωσσικών, μεταγλωσσικών (Σπαντιδάκης, 2010· Bereiter & Scardamalia, 1987· Flower, 1993), οπτικοκινητικών (Berninger, 2000) και συναισθηματικών (Hayes, 1996· Spantidakis & Vassilaki, 2006) διεργασιών που επιτελεί ο μαθητής-συγγραφέας κατά τη σύνθεση επικοινωνιακών κειμένων, καθώς αντιμετωπίζουν την παραγωγή γραπτού λόγου ως μια εμπρόθετη, δυναμική και επίπονη διαδικασία επίλυσης προβλήματος που αποβλέπει στην επίτευξη επικοινωνιακών στόχων (Σπαντιδάκης, 2010).

Τα πρώτα γνωσιακά μοντέλα παρουσίασαν τη γραπτή διαδικασία ως διαδικασία φάσεων σε γραμμική διάταξη. Με την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης ο μαθητής-συγγραφέας αξιοποιεί το προϊόν της και περνάει στην επόμενη (Elbow, 1973). Οι έρευνες, όμως, που ακολούθησαν έδειξαν πως η γραφή είναι μια αλληλεπιδραστική διαδικασία, στην οποία η κάθε φάση επηρεάζει και επηρεάζεται δυναμικά από τις άλλες (Hayes, 1996). Στα πλαίσια της αλληλεπιδραστικής - δυναμικής αυτής διαδικασίας ο μαθητής-συγγραφέας καλείται να ανακαλέσει την προγενέστερη γνώση του σχετικά με το θέμα, να επιλέξει τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες και το λεξιλόγιο που θα τον εξυπηρετήσουν και να τα προσαρμόσει στις εκάστοτε συνθήκες προκειμένου να επιτύχει τους επικοινωνιακούς του στόχους, να επικοινωνήσει με το ακροατήριό του. Στην πορεία της προσπάθειάς του ο μαθητής-συγγραφέας αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα, τα οποία επιδιώκει να λύσει δομώντας, αναδομώντας ή/και αποδομώντας την υπάρχουσα γνώση και παράγοντας νέα (Σπαντιδάκης, 2010· Kellogg, 1994). Τα προβλήματα αυτά οφείλονται στις διαφορετικές και πιο απαιτητικές δεξιότητες που χρειάζονται στο κλειστό σύστημα του γραπτού λόγου συγκριτικά με αυτές που

χρειάζονται στο ανοικτό σύστημα του προφορικού λόγου. Στο πρώτο το ακροατήριο επηρεάζει έμμεσα τον συγγραφέα και συνήθως, αφού έχει παραχθεί το κείμενο, ενώ στο δεύτερο οι εμπλεκόμενοι στην επικοινωνιακή περίσταση αλληλοεπηρεάζονται άμεσα (Σπαντιδάκης, 2010· Bereiter & Scardamalia, 1987). Επιπλέον, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου ο μαθητής-συγγραφέας επιβαρύνει την εργαζόμενη μνήμη με την εκτέλεση μηχανιστικών δεξιοτήτων, τις οποίες δεν χρειάζεται κατά την παραγωγή του προφορικού λόγου (Kellogg, 2001).

Ωστόσο, τα προβλήματα του μαθητή-συγγραφέα δεν οφείλονται μόνο στις διαφορές του γραπτού με τον προφορικό λόγο, αλλά και στις προσπάθειές του να διαχειριστεί σωστά και να συνορχηστρώσει ένα σύνθετο και πολύπλοκο πλήθος νοητικών διαδικασιών και υπο-διαδικασιών, αφού πρώτα λάβει υπόψη του τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις (Σπαντιδάκης, 2010· Harris & Graham, 2013). Ο μαθητής-συγγραφέας πρέπει να βρει τον κατάλληλο τρόπο να ενεργοποιήσει την προγενέστερη γνώση του, να παράξει και να οργανώσει τις ιδέες του σχετικά με το θέμα του κειμένου και τον σκοπό παραγωγής του, να συνδυάσει σωστά τη δομή με το κατάλληλο λεξιλόγιο και το κατάλληλο ύφος για να επικοινωνήσει με το ακροατήριό του, να διατυπώσει γραμματικά σωστές και με συνοχή προτάσεις και παραγράφους, να κάνει σωστή χρήση των σημείων στίξης και των κανόνων ορθογραφίας, να αναθεωρήσει και να βελτιώσει το κείμενό του, πριν την τελική έκδοσή του, ελέγχοντας το κατά πόσο ανταποκρίνεται στον αρχικό σκοπό και στο ακροατήριό του (Σπαντιδάκης, 2010· Alamargot & Chanquoy, 2001). Ουσιαστικά, ο μαθητής-συγγραφέας για να ολοκληρώσει ένα κείμενο καλείται να λύσει πολλά προβλήματα που σχετίζονται με όλα τα είδη γνώσης: εννοιολογική, γλωσσική, πραγματολογική, διαδικαστική, να συνεξετάσει πολλές παραμέτρους (θέμα, είδος κειμένου, ακροατήριο) και να αξιοποιήσει την προγενέστερη γνώση και τις αναπαραστάσεις του (Harris & Graham, 2013· Glarden & Graves, 1994· Negretti, 2012).

Καθοριστικός στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου είναι και ο ρόλος της μνήμης και της σκέψης. Ο μαθητής-συγγραφέας ανακαλεί από τη μνήμη του, μακρόχρονη και εργαζόμενη, την προγενέστερη σχετικά με το θέμα του γνώση και σκέφτεται τι από αυτά που γνωρίζει θα γράψει και πώς θα τα γράψει προκειμένου να ολοκληρώσει με επιτυχία ένα εκτενές επικοινωνιακό κείμενο. Ιδιαίτερα στους ώριμους συγγραφείς η σχέση αυτή συγγραφής και σκέψης είναι τόσο στενή, ώστε να θεωρούνται «δίδυμες διαδικασίες» (Kellogg, 2008).

Από τα παραπάνω γίνονται αντιληπτοί οι τομείς γύρω από τους οποίους στράφηκε το ενδιαφέρον της Γνωσιακής Ψυχολογίας, αλλά και οι κοινές παραδοχές των μοντέλων παραγωγής γραπτού λόγου που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια των θεωριών της. Ήδη από τη δεκαετία του 1970, όπως έχει αναφερθεί, οι γνωσιακοί ψυχολόγοι προσπάθησαν να περιγράψουν τις γνωσιακές και άλλες διαδικασίες που επιτελεί ένας συγγραφέας κατά την παραγωγή επικοινωνιακού κειμένου και προτάθηκαν διάφορα μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου, τα οποία μπορούν να διαχωριστούν σε δύο κατηγορίες, τα γενικά και τα ειδικά. Τα πρώτα (γενικά) περιγράφουν το σύνολο των νοητικών διαδικασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη συγγραφική δραστηριότητα και κατηγοριοποιούνται σε: γνωσιακά, γνωσιακά-αναπτυξιακά και κοινωνιο-γνωσιακά, όπου τα γνωσιακά-αναπτυξιακά αποτελούν βασικό σύνδεσμο ανάμεσα στα άλλα δύο. Τα δεύτερα (ειδικά) ασχολούνται με τη μελέτη και περιγραφή μιας υπο-διαδικασίας της συγγραφικής δραστηριότητας. Ωστόσο, η σχέση των δύο κατηγοριών θεωρείται αλληλοσυμπληρωματική, καθώς η λεπτομερής περιγραφή μιας υπο-διαδικασίας στα ειδικά μοντέλα τροποποιεί και αλλάζει τη δομή και την οργάνωση των γενικών, ενώ αντίστοιχα η διερεύνηση και η περιγραφή των σχέσεων μεταξύ των υπο-διαδικασιών από τα γενικά μοντέλα θέτει νέα ερωτήματα προς απάντηση από τα ειδικά (Σπαντιδάκης, 2010).

Τα γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου περιγράφουν τις γνωσιακές διαδικασίες που επιτελεί ένας συγγραφέας κατά την παραγωγή ενός εκτεταμένου επικοινωνιακού κειμένου και τις σχέσεις μεταξύ αυτών των διαδικασιών. Το πιο γνωστό από αυτά είναι το μοντέλο των Hayes & Flower (1981), το οποίο περιγράφεται στην επόμενη υποενότητα. Τα γνωσιακά-αναπτυξιακά μοντέλα περιγράφουν τις διαδικασίες στις οποίες εμπλέκονται τόσο οι αρχάριοι και οι έμπειροι συγγραφείς (Bereiter & Scardamalia, 1987) όσο και οι ώριμοι-επιδέξιοι συγγραφείς (Kellogg, 2008). Οι Bereiter & Scardamalia (1987) περιέγραψαν το μοντέλο παράθεσης των πληροφοριών που προσιδιάζει στον τρόπο γραφής των αρχάριων συγγραφέων και το μοντέλο μετασχηματισμού των πληροφοριών που προσιδιάζει στον τρόπο γραφής των έμπειρων συγγραφέων. Αργότερα, ο Kellogg (2008) πρόσθεσε το μοντέλο της επιδέξιας γραφής που προσιδιάζει στον τρόπο γραφής των ώριμων-επιδέξιων συγγραφέων. Στην υποενότητα 1.2.2., γίνεται η περιγραφή των γνωσιακών-αναπτυξιακών μοντέλων. Τα κοινωνιο-γνωσιακά μοντέλα, πολύ νεότερα και πολυπλοκότερα, περιγράφουν όχι μόνο τις γνωσιακές διαδικασίες στις οποίες

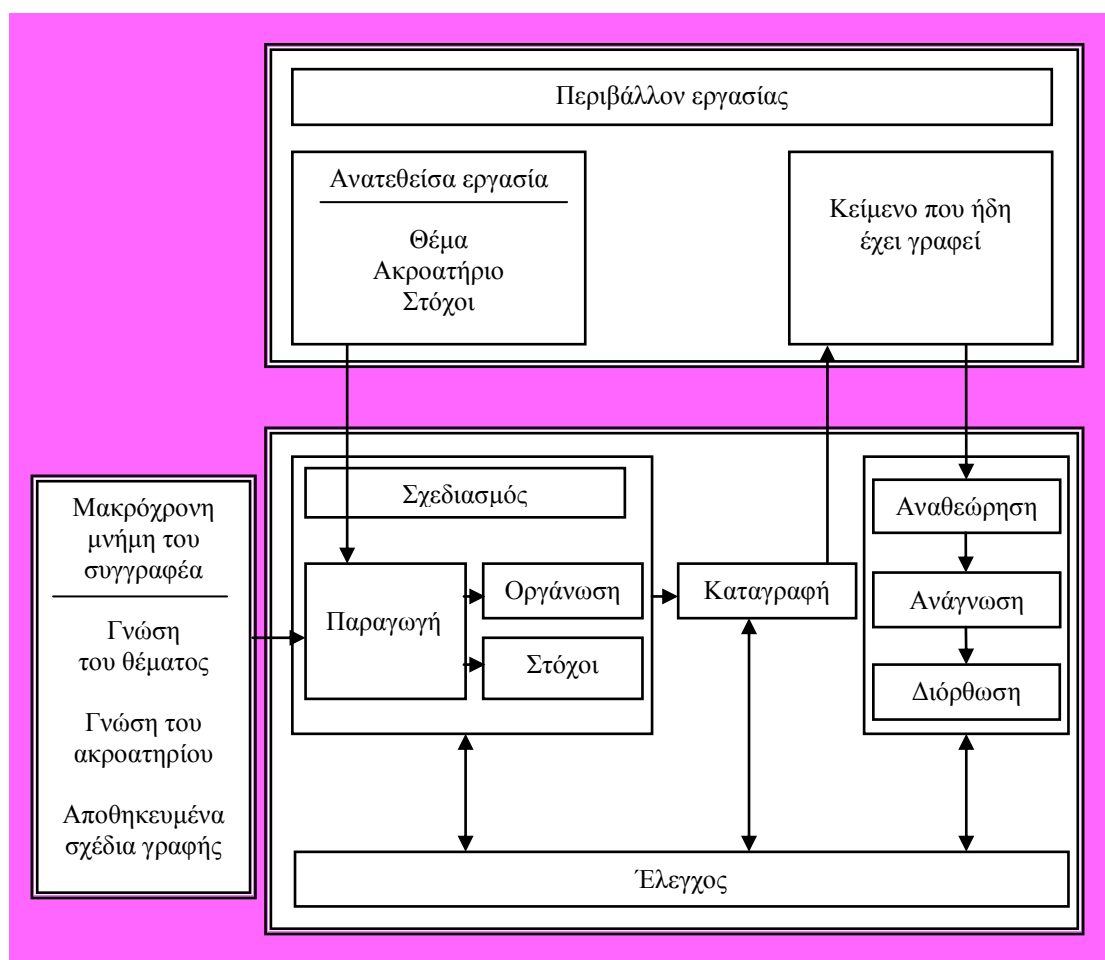
εμπλέκεται ο συγγραφέας κατά τη συγγραφική δραστηριότητα, αλλά και τον ρόλο και τη σημασία που διαδραματίζει το κοινωνικο-πολιτισμικό και το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο παράγεται και αξιοποιείται ο γραπτός λόγος. Στην επόμενη ενότητα ακολουθεί περιγραφή των κοινωνιο-γνωσιακών μοντέλων. Τέλος, αξίζει να αναφέρουμε πως η έρευνα πάνω στις γνωσιακές διαδικασίες που επιτελεί ο συγγραφέας κατά την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων δεν ολοκληρώθηκε με αυτά τα μοντέλα, αλλά αντίθετα αυτά αποτέλεσαν τη βάση και την αφετηρία για περαιτέρω προβληματισμό, έρευνα και δημιουργία πολλών άλλων μοντέλων.

1.2.1. Το μοντέλο των Hayes & Flower

Οι Hayes και Flower αντιμετωπίζοντας τις γνωσιακές διαδικασίες ως διαδικασίες επίλυσης προβλήματος (Σπαντιδάκης, 2010) ερεύνησαν επί πέντε χρόνια τον τρόπο σκέψης των έμπειρων συγγραφέων κατά την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, τις απαιτήσεις αυτής της γνωσιακής διαδικασίας από τους συγγραφείς, αλλά και τον ρόλο της συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης στα πλαίσια της οποίας λαμβάνει χώρα. Η έρευνά τους διεξήχθη με τη μεθοδολογική τεχνική «ανάλυση πρωτοκόλλου» (Protocol analysis), καθώς η σκέψη είναι μια εσωτερική διαδικασία που δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα, με συνεντεύξεις και με ερωτηματολόγια (Σπαντιδάκης, 1998). Η κωδικοποίηση, η ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας οδήγησε στη λεπτομερή περιγραφή της γνωσιακής διαδικασίας της γραφής ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος που εμπεριέχει τέσσερις υποδιαδικασίες: τον σχεδιασμό, την καταγραφή, την αναθεώρηση-βελτίωση και τον τελικό έλεγχο-έκδοση (D'Mello & Mills, 2014). Επιπλέον, το προτεινόμενο από τους ερευνητές μοντέλο, με βάση την έρευνά τους, ξεχωρίζει και τονίζει τον ρόλο και τη σημασία των τριών παραγόντων που καθορίζουν το συγγραφικό προφίλ των έμπειρων συγγραφέων: το περιβάλλον εργασίας, τη μακρόχρονη μνήμη και τις γνωσιακές διαδικασίες που εμπλέκονται στη γραφή (D'Mello & Mills, 2014· Flower & Hayes, 1981a· 1981b· Hayes & Flower, 1986).

1. Το **περιβάλλον εργασίας** (task environment) αφορά σε οτιδήποτε είναι έξω από το σώμα του συγγραφέα, όπως το θέμα, το ακροατήριο, οι στόχοι και το κείμενο που είναι ήδη γραμμένο. Ουσιαστικά πρόκειται για θέματα ρητορικής της συγκεκριμένης

επικοινωνιακής περίπτωσης, καθώς ο κάθε συγγραφέας καλείται να επικοινωνήσει τη γνώση του για κάποιο θέμα σε ένα ακροατήριο για να πετύχει κάποιο στόχο. Όσον αφορά στο ήδη γραμμένο κείμενο, εδώ δεν ενδιαφέρει μόνο το τι γνωρίζει για το θέμα ο συγγραφέας, αλλά και το πώς θέλει να το επικοινωνήσει στον αναγνώστη του. Η γνώση του δηλαδή, πρέπει να οργανωθεί γλωσσικά και υφολογικά προκειμένου να μεταφερθεί το περιεχόμενό της επιτυχώς στο ακροατήριο. Επιπλέον, το ήδη γραμμένο κείμενο επηρεάζει και την πορεία της συγγραφικής διαδικασίας συνδέοντας νοηματικά και συνεκτικά τα προηγούμενα με τα επόμενα για την επίτευξη των αρχικών στόχων.



Σχήμα 1.1. Το μοντέλο των Hayes & Flower (1981) (Σπαντιδάκης, 2010, σ. 45).

2. Η **μακρόχρονη μνήμη** (long-term memory) του συγγραφέα λειτουργεί, σύμφωνα με τους ειδικούς, ως αποθήκη προγενέστερων γνώσεων και αναπαραστάσεων για το θέμα, το ακροατήριο (τις στάσεις και τις πεποιθήσεις του), τον σκοπό, τις συγγραφικές διαδικασίες και τις μηχανιστικές λειτουργίες της γραφής. Επίσης, εκεί έχει αποθηκεύσει ο συγγραφέας απλά και πολύπλοκα σχέδια γραφής, στα οποία θα

ανατρέξει για να σχεδιάσει το δικό του κείμενο προσαρμοσμένο στις ανάγκες της επικοινωνιακής περίπτωσης και του ακροατηρίου (Flower & Hayes, 1981a· Johnson et al, 2003· Zimmerman & Risemberg, 1997b·). Ωστόσο, όπως σε κάθε απαιτητικό γνωσιακό έργο, έτσι και στη διαδικασία γραφής οι γνώσεις και οι εμπειρίες της μακρόχρονης μνήμης είναι καθοριστικές μόνο εάν δραστηριοποιηθούν στην εργαζόμενη μνήμη (Σπαντιδάκης, 2010· Kellogg, 2008· Olinghouse & Wilson, 2013), η οποία όμως παρουσιάζει περιορισμένες δυνατότητες επεξεργασίας των πληροφοριών και υπάρχει κίνδυνος να «μπλοκάρει» τη συγγραφική διαδικασία σε περίπτωση ταυτόχρονης ενεργοποίησης όλων των σχετικών πληροφοριών. Επομένως, η σωστή οργάνωση και ταξινόμηση των πληροφοριών στη μνήμη και η καλή «συνεργασία» μακρόχρονης και εργαζόμενης μνήμης απελευθερώνει γνωσιακούς πόρους και διευκολύνει το συγγραφικό έργο (Bereiter & Scardamalia, 1987· Kellogg, 1994· 2008).

3. Οι **γνωσιακές συγγραφικές διαδικασίες** (cognitive writing processes) αποτελούν το σύνολο των διαδικασιών (processes) και των υπο-διαδικασιών (sub-processes) που λαμβάνουν χώρα κατά τη συγγραφική δραστηριότητα. Οι Hayes & Flower δεν ήταν οι πρώτοι που διαίρεσαν τη συγγραφική δραστηριότητα σε φάσεις-διαδικασίες, όμως υπήρξαν από τους πρώτους που επισήμαναν πως οι διαδικασίες συγγραφής δεν ακολουθούν γραμμική πορεία, όπως υποστήριζαν πρώιμοι ερευνητές¹, αλλά ιεραρχική και δυναμική αλληλοεπιδρώντας η μία στην άλλη (Tillema et al., 2011). Τα πρώιμα μοντέλα των συγγραφικών φάσεων-διαδικασιών αντιμετώπισαν τη συγγραφή ως γραμμική διαδικασία προσανατολισμένη στο τελικό προϊόν (Zimmerman & Risemberg, 1997a), ενώ το μοντέλο των Hayes & Flower αναφέρει πλήθος νοητικών διαδικασιών και υπο-διαδικασιών που εμπλέκονται κατά τη διάρκεια της συγγραφικής δραστηριότητας επηρεάζοντας τις αποφάσεις και τις επιλογές του συγγραφέα (Flower & Hayes, 1981a· 1981b). Γενικά στο συγκεκριμένο γνωσιακό μοντέλο δεν ενδιαφέρουν μόνο οι διαδικασίες: του σχεδιασμού, της καταγραφής, της αναθεώρησης και του ελέγχου, αλλά πολλές άλλες διαδικασίες και υπο-διαδικασίες, καθώς και ο γνωσιακός τρόπος σύνθεσής τους (D'Mello & Mills, 2014· Hayes & Flower, 1986), μέχρι την τελική έκδοση του κειμένου.

¹ Το 1975 ο Britton διαχώρισε τη γραφή στα βήματα: της σύλληψης (conception), της επώασης (incubation) και της παραγωγής (production). Επίσης, ο Graves (1975) αναφέρθηκε στα στάδια: της προδρομικής γραφής (pre-writing), της γραφής (writing) και της επανεξέτασης (post-writing) (Σπαντιδάκης, 1998).

Αναλυτικότερα το γνωσιακό μοντέλο των Hayes & Flower περιλαμβάνει τις εξής συγγραφικές διαδικασίες:

1. Τον **σχεδιασμό** (planning), ο οποίος αποτελεί το σημαντικότερο ίσως στάδιο της συγγραφικής διαδικασίας, καθώς ο συγγραφέας καλείται να στοχαστεί σχετικά με το τι θα γράψει και πώς θα το γράψει λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους που έχει θέσει και το ακροατήριό του. Κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού γίνεται ανάκληση από τη μνήμη γνώσεων και αναπαραστάσεων σχετικών με το θέμα, το ακροατήριο, τους στόχους και τις στρατηγικές που θα οδηγήσουν στην επίτευξή τους (Bereiter & Scardamalia, 1987· Flower & Hayes, 1981a). Το γεγονός πως οι γνώσεις και οι αναπαραστάσεις που ο συγγραφέας ανακαλεί από τη μνήμη μπορεί να είναι σωστά ταξινομημένες ή να είναι αποσπασματικές, καταδεικνύει την αναγκαιότητα της φάσης του σχεδιασμού (Σπαντιδάκης, 2004). Επιπλέον, όσο λιγότερο οικείο είναι το θέμα στον συγγραφέα όσο πιο απαιτητικό είναι ή όσο λιγότερο βιωματικές είναι οι πληροφορίες του συγγραφέα και όσο λιγότερο έμπειρος είναι στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος, τόσο πιο απαραίτητος κρίνεται ο σχεδιασμός (Σπαντιδάκης, 1998· Bereiter & Scardamalia, 1987). Πρόκειται, λοιπόν, για μία απαραίτητη, πολύπλοκη και απαιτητική διαδικασία που περιλαμβάνει τις παρακάτω επιμέρους υπο-διαδικασίες:

♦ Τη **στοχοθεσία** (goal-setting), όπου ο συγγραφέας καλείται να πάρει αποφάσεις που αφορούν στο ακροατήριό του, στο σκοπό για τον οποίο θα γράψει και στο είδος του κειμένου που θα επιλέξει. Είναι σημαντικό για τον συγγραφέα να γνωρίζει τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις του ακροατηρίου του σχετικά με το θέμα προκειμένου να προσαρμόσει σε αυτά το περιεχόμενο και το ύφος του κειμένου που θα συνθέσει. Ο σκοπός για τον οποίο θα εμπλακεί στη διαδικασία γραφής επηρεάζει, επίσης, την πορεία της συγγραφής, καθώς το τι θέλει να πετύχει θα καθορίσει το περιεχόμενο και την αισθητική του κειμένου του. Τέλος, η επιλογή του κειμενικού είδους θα συμβάλλει με το συνδυασμό των αντίστοιχων δομικών στοιχείων στο πώς θα επικοινωνήσει ο συγγραφέας με το ακροατήριό του. Οι στόχοι, λοιπόν, που θέτει ο συγγραφέας σχετίζονται τόσο με το περιεχόμενο όσο και με τις διαδικασίες και επηρεάζουν τα επόμενα βήματα του σχεδιασμού (Σπαντιδάκης, 1998· 2004).

♦ Τη **γέννηση ιδεών** (brainstorming), κατά την οποία ο συγγραφέας ανακαλεί από τη μακρόχρονη μνήμη του προγενέστερες γνώσεις και αναπαραστάσεις σχετικά με το θέμα, άλλοτε σωστά ταξινομημένες και άλλοτε αποσπασματικές (Flower & Hayes,

1981a), και στηριζόμενος στις αποφάσεις που πήρε στο προηγούμενο βήμα (ακροατήριο, σκοπός, είδος κειμένου), δομεί, αναδομεί ή/και αποδομεί αυτές τις προϋπάρχουσες γνώσεις και αναπαραστάσεις και παράγει νέες (Σπαντιδάκης, 2004) που θα τον οδηγήσουν στην επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων που έθεσε.

♦ Την *οργάνωση* (organizing), όπου ο συγγραφέας στην προσπάθειά του να αποκτήσουν νόημα οι ιδέες του, τις δομεί και τις οργανώνει χρησιμοποιώντας παραγλωσσικά στοιχεία, όπως αριθμούς, καταλόγους, γραμμές, σχήματα, νοητικούς χάρτες και οτιδήποτε άλλο διευκολύνει αυτή την υπο-διαδικασία, προκειμένου να συνθέσει κείμενο με συνοχή ανταποκρινόμενο στους επικοινωνιακούς στόχους που έθεσε (Σπαντιδάκης, 1998· 2004· 2010). Η σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα αυτής της υπο-διαδικασίας καταδεικνύεται από το γεγονός πως ο συγγραφέας δεν είναι παρών τη στιγμή που το τελικό κείμενό του βρίσκεται στα χέρια του αναγνώστη, έτσι φροντίζει από πριν να «προλάβει» νοηματικές ατέλειες ή παρερμηνείες.

2. Την *καταγραφή* (drafting), κατά την οποία οι ιδέες και η οργάνωση της προηγούμενης διαδικασίας καταγράφονται και αρχίζουν να μορφοποιούνται σε κείμενο. Ο συγγραφέας με αφετηρία τις λέξεις, τις φράσεις και τα παραγλωσσικά στοιχεία του σχεδιασμού αναπτύσσει προτάσεις, παραγράφους και κείμενο (Bereiter & Scardamalia, 1987) κάνοντας χρήση γλωσσικών, γραμματικών, συντακτικών και ορθογραφικών δομών, με στόχο όλα αυτά να συνδεθούν λογικά και να αποκτήσουν νόημα (D’Mello & Mills, 2014). Ωστόσο, το κείμενο που παράγεται δεν απευθύνεται στο ακροατήριο, αλλά είναι ακόμη προσανατολισμένο στον συγγραφέα, ο οποίος μπορεί να γράφει γρήγορα και πολύ προσωπικά, να μην ανησυχεί για το ορθογραφικά λάθη, να σχεδιάζει και να σβήνει μένοντας συγκεντρωμένος στο περιεχόμενο του κειμένου του και στο να αποκτήσει αυτό ρέουσα μορφή (Σπαντιδάκης, 1998· 2004).

3. Την *αναθεώρηση-βελτίωση*² (reviewing), η οποία είναι εξαιρετικά δύσκολη και απαιτητική διαδικασία, που ακολουθεί είτε μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής είτε λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια των δύο προηγούμενων διαδικασιών (του σχεδιασμού και της καταγραφής) και οδηγεί σε βελτιώσεις που αφορούν στο περιεχόμενο, στη γλωσσική διατύπωση των ιδεών, στη δομή των προτάσεων, στη

² Οι Hayes και Flower (1986) διευκρινίζουν πως οι όροι «αναθεώρηση» και «βελτίωση», παρότι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, διαφοροποιούνται. Η αναθεώρηση (re-write strategy) γίνεται, όταν α) δεν είναι σημαντικό να σωθεί το αρχικό κείμενο, β) έχει τόσα λάθη το αρχικό κείμενο, που απαιτεί πολλή και έντονη προσπάθεια η βελτίωσή τους και γ) ο σκοπός είναι σαφής και είναι εύκολο να παραχθεί ένα νέο κείμενο. Η βελτίωση (reviewing) γίνεται, όταν α) είναι σημαντικό να σωθεί όσο το δυνατό μεγαλύτερο μέρος από το αρχικό κείμενο, β) έχει λίγα λάθη το αρχικό κείμενο και γ) ο σκοπός είναι ασαφής και δεν είναι εύκολο να παραχθεί νέο κείμενο.

δομή των παραγράφων, στη δομή ολόκληρου του κειμένου, αλλά και στην εξωτερική εμφάνιση και αισθητική του κειμένου (D'Mello & Mills, 2014). Ο συγγραφέας θα πρέπει να απευαισθητοποιηθεί γνωστικά και συναισθηματικά από το κείμενό του (Σπαντιδάκης, 2004) και να προβεί σε μία κριτική ανάγνωση αυτού με στόχο να συγκρίνει (Compare) κατά πόσο η αναπαράσταση του κειμένου που είχε στο μυαλό του ανταποκρίνεται στην αναπαράσταση του κειμένου που έχει γραμμένο μπροστά του (Scardamalia & Bereiter, 1983). Αυτή η σύγκριση ενεργοποιεί (Operate) την αναθεώρηση και όποτε διαγιγνώσκει (Diagnose) ασυμφωνία (C.O.D. model) ο συγγραφέας προχωρά στις απαραίτητες διορθώσεις-βελτιώσεις πετυχαίνοντας τους επικοινωνιακούς του στόχους.

4. Τον *τελικό έλεγχο-έκδοση* (editing), κατά τον οποίο το διορθωμένο - βελτιωμένο πια κείμενο ξαναγράφεται προσανατολισμένο αυτή τη φορά στο ακροατήριό του. Ο συγγραφέας επιμελείται την τελική μορφή του συγγραφικού του έργου και προβαίνει στην οριστική του έκδοση, ύστερα από πολύ κόπο και προσπάθεια στις προηγούμενες γνωσιακά απαιτητικές διαδικασίες, με στόχο την επικοινωνία με τους αναγνώστες του.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο η δραστηριότητα της παραγωγής γραπτού λόγου είναι μια δυναμική δραστηριότητα με ιεραρχικά οργανωμένες γνωσιακές διαδικασίες και υπο-διαδικασίες, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και τις οποίες ο συγγραφέας καλείται να συνδυάζει και να ελέγχει σε όλη τη διάρκεια της σύνθεσης. Ο διαρκής αυτός έλεγχος οδηγεί, από την άλλη, σε αναδόμηση ή/και αποδόμηση ιδεών και σχεδίων, αλλά και δόμηση νέων προκειμένου να επιλύσει ο συγγραφέας το συγκεκριμένο γνωσιακό πρόβλημα και να ολοκληρώσει επιτυχώς το επικοινωνιακό του κείμενο. Η όλη διαδικασία γίνεται σκόπιμα και εμπρόθετα στα πλαίσια σημαντικών παραγόντων, όπως το περιβάλλον εργασίας, η μνήμη και οι συγγραφικές διαδικασίες, ενώ παράλληλα καθοδηγείται από μια σειρά στόχων, ιεραρχημένων και μη, οι οποίοι σχεδιάζονται και ανασχεδιάζονται, καθώς αναπτύσσεται το κείμενο και ο συγγραφέας γράφει και παράγει νέα γνώση (Σπαντιδάκης, 2010· De La Paz, 1997· Flower & Hayes, 1981a).

1.2.2. Γνωσιακά - αναπτυξιακά μοντέλα

Το παραπάνω μοντέλο των Hayes και Flower (1981) περιγράφει αναλυτικά τις γνωσιακές διαδικασίες των έμπειρων συγγραφέων κατά την επίλυση του γνωσιακού προβλήματος της συγγραφής και τονίζει τις αποκλίσεις και τις διαφορές τους από τους αρχάριους, όμως δεν αναφέρεται καθόλου στις γνωσιακές διαδικασίες που επιτελούν οι αρχάριοι, όταν συνθέτουν (Σπαντιδάκης, 1998). Το κενό αυτό έρχονται να καλύψουν τα γνωσιακά - αναπτυξιακά μοντέλα υποστηρίζοντας πως το επίπεδο του αρχάριου συγγραφέα και το επίπεδο του έμπειρου συγγραφέα δεν είναι δύο απλά βήματα, αλλά τα δύο άκρα μιας συνεχούς πορείας, και συνεχίζουν περιγράφοντας τις γνωσιακές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα, καθώς ένας συγγραφέας διανύει αυτή την πορεία. Να διευκρινιστεί, στο σημείο αυτό, πως αρχάριος θεωρείται ένας συγγραφέας μικρής ηλικίας ή και μεγαλύτερης, με προβλήματα στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, και έμπειρος ένας συγγραφέας μεγαλύτερης ηλικίας ή ικανός στην παραγωγή γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2004).

Κύριοι εκπρόσωποι της γνωσιακής – αναπτυξιακής προσέγγισης του γραπτού λόγου είναι οι Bereiter και Scardamalia (1987), οι οποίοι επηρεασμένοι από τις απόψεις του Vygotsky περί γλώσσας, μάθησης και ανάπτυξης, περιγράφουν στο κλασικό τους έργο «The psychology of written composition» δύο γνωσιακά - αναπτυξιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου: το μοντέλο παράθεσης των πληροφοριών (knowledge telling) των αρχάριων μαθητών-συγγραφέων και το μοντέλο μετασχηματισμού των πληροφοριών (knowledge transforming) των έμπειρων μαθητών-συγγραφέων. Πολύ αργότερα, ο Kellogg (2008) υποστηρίζοντας πως η πορεία που διανύει ένας αρχάριος συγγραφέας θα ολοκληρωθεί στο μοντέλο μετασχηματισμού των πληροφοριών, όμως ένας «επαγγελματίας» συγγραφέας θα εξελιχθεί περισσότερο σε ένα ανώτερο στάδιο, θα προσθέσει το μοντέλο της επιδέξιας γραφής.

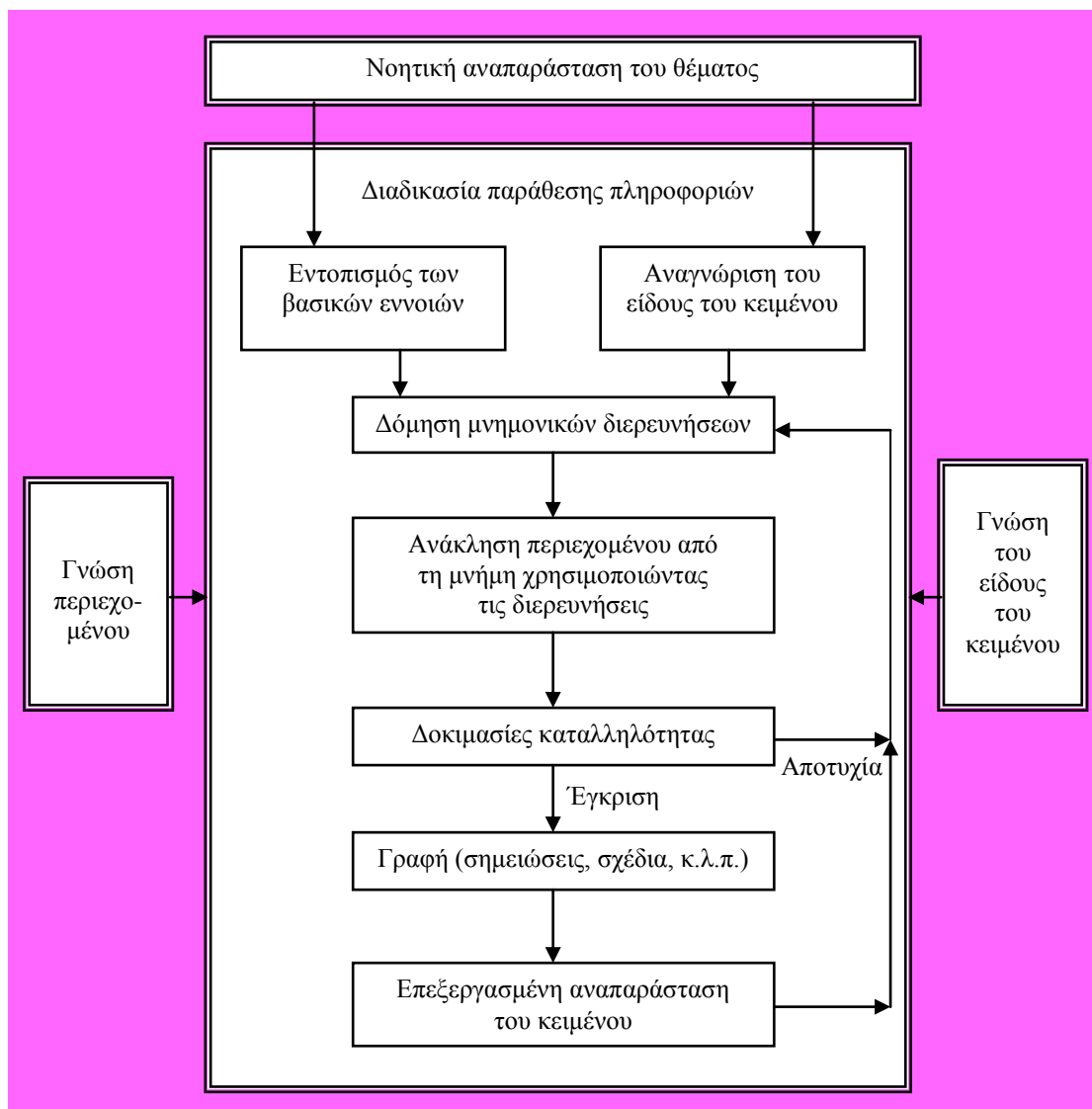
1.2.2.1. Το μοντέλο Παράθεσης των Πληροφοριών των Bereiter & Scardamalia

Σύμφωνα με το μοντέλο παράθεσης των πληροφοριών (knowledge telling) οι αρχάριοι συγγραφείς³ ξεκινούν από μια «νοητική αναπαράσταση του θέματος» πριν προχωρήσουν στην παραγωγή του κειμένου. Κατόπιν, αντλούν νύξεις και πληροφορίες από τη μακρόχρονη μνήμη τους σχετικά με τη «γνώση του περιεχομένου» και τη «γνώση του είδους του κειμένου», οι οποίες θα τους επιτρέψουν να περάσουν στη «διαδικασία παράθεσης πληροφοριών» και συγκεκριμένα στις δύο πρώτες υπο-διαδικασίες της: στον «εντοπισμό των βασικών εννοιών» του θέματος και στην «αναγνώριση του είδους του κειμένου» (Harris & Graham, 2013· Olinghouse & Wilson, 2013). Εδώ οι συγγραφείς, αφού εντοπίσουν λέξεις-κλειδιά, χρησιμοποιούν την τεχνική «και μετά τι;» καταγράφοντας οτιδήποτε τους έρχεται συνειρμικά στο μυαλό (Σπαντιδάκης, 2010). Η επιτυχία στο σημείο αυτό, δηλαδή, η αναγνώριση του θέματος και του κειμενικού είδους, εξαρτάται από την επιδεξιότητα του συγγραφέα (Σπαντιδάκης, 1998· Harris & Graham, 2013) και οδηγεί στη «δόμηση μνημονικών διερευνήσεων», που θα χρησιμοποιηθούν για την «ανάκληση περιεχομένου από τη μνήμη», όπως γνώσεων σχετικών με το περιεχόμενο και το κειμενικό είδος. Ακολουθούν «δοκιμασίες καταλληλότητας» του ανακτημένου περιεχομένου, όπου σε περίπτωση αποτυχίας - ακαταλληλότητας, οι γνώσεις επιστρέφουν για νέα επεξεργασία στη «δόμηση μνημονικών διερευνήσεων», ενώ σε περίπτωση έγκρισης - καταλληλότητας, προχωρούν στη «γραφή», όπου, με ελάχιστο ή καθόλου σχεδιασμό, οι γνώσεις μορφοποιούνται σε κείμενο. Τέλος, στην έβδομη υπο-διαδικασία της «επεξεργασμένης αναπαράστασης του κειμένου», οι συγγραφείς ελέγχουν το περιεχόμενο του τελικού προϊόντος της συγγραφικής τους δραστηριότητας, χωρίς ωστόσο να προχωρούν σε αναδιοργάνωση του εννοιολογικού περιεχομένου ή σε αλλαγές στη γλωσσική φόρμα του κειμένου (Σπαντιδάκης, 2010· Alamargot & Chanquoy, 2001).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως στα πλαίσια του μοντέλου παράθεσης των πληροφοριών, οι αρχάριοι συγγραφείς ανακαλούν και καταγράφουν γνώσεις που είναι ήδη διαθέσιμες στη μακρόχρονη μνήμη, χωρίς ιδιαίτερη πνευματική προσπάθεια για παραγωγή νέων με νύξεις από το παραγόμενο κείμενο (Σπαντιδάκης, 1998). Οι διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου που ακολουθούν οι

³ Το μοντέλο παράθεσης των πληροφοριών χρησιμοποιείται και από τους έμπειρους συγγραφείς, όταν τα θέματα που αναπτύσσουν τους είναι οικεία (Σπαντιδάκης, 2010).

αρχάριοι συγγραφείς προσιδιάζουν με αυτές του προφορικού λόγου, όμως απουσιάζουν οι νύξεις που ανταλλάσσονται μεταξύ των συνομιλητών και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, γεγονός που καταδεικνύει πως η παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι απλά δυσκολότερη από την παραγωγή προφορικού λόγου, αλλά μία εντελώς διαφορετική διαδικασία (Σπαντιδάκης, 1998· 2010· Bereiter & Scardamalia, 1987). Οι αρχάριοι συγγραφείς κάνουν συνεχώς παύσεις, καθώς φαίνεται να τους απασχολούν διάφορα θέματα, άσχετα με το θέμα συγγραφής, με αποτέλεσμα η προσοχή και η συγκέντρωσή τους στη συγγραφική διαδικασία να είναι μικρής διάρκειας και κακής ποιότητας. Η πληροφορικότητα, η συνοχή και η συνεκτικότητα του κειμένου που παράγεται εξαρτάται κατά πολύ από τον τρόπο οργάνωσης των ιδεών στη μακρόχρονη μνήμη και από το πόσο καλά ή όχι γνωρίζουν το θέμα οι συγγραφείς. Επιπλέον, το κείμενο που παράγεται είναι προσανατολισμένο στον συγγραφέα και καθόλου στον αναγνώστη, εφόσον δεν λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι στάσεις και οι προσδοκίες των αναγνωστών, αλλά ούτε και η επικοινωνιακή περίσταση (Σπαντιδάκης, 2010).



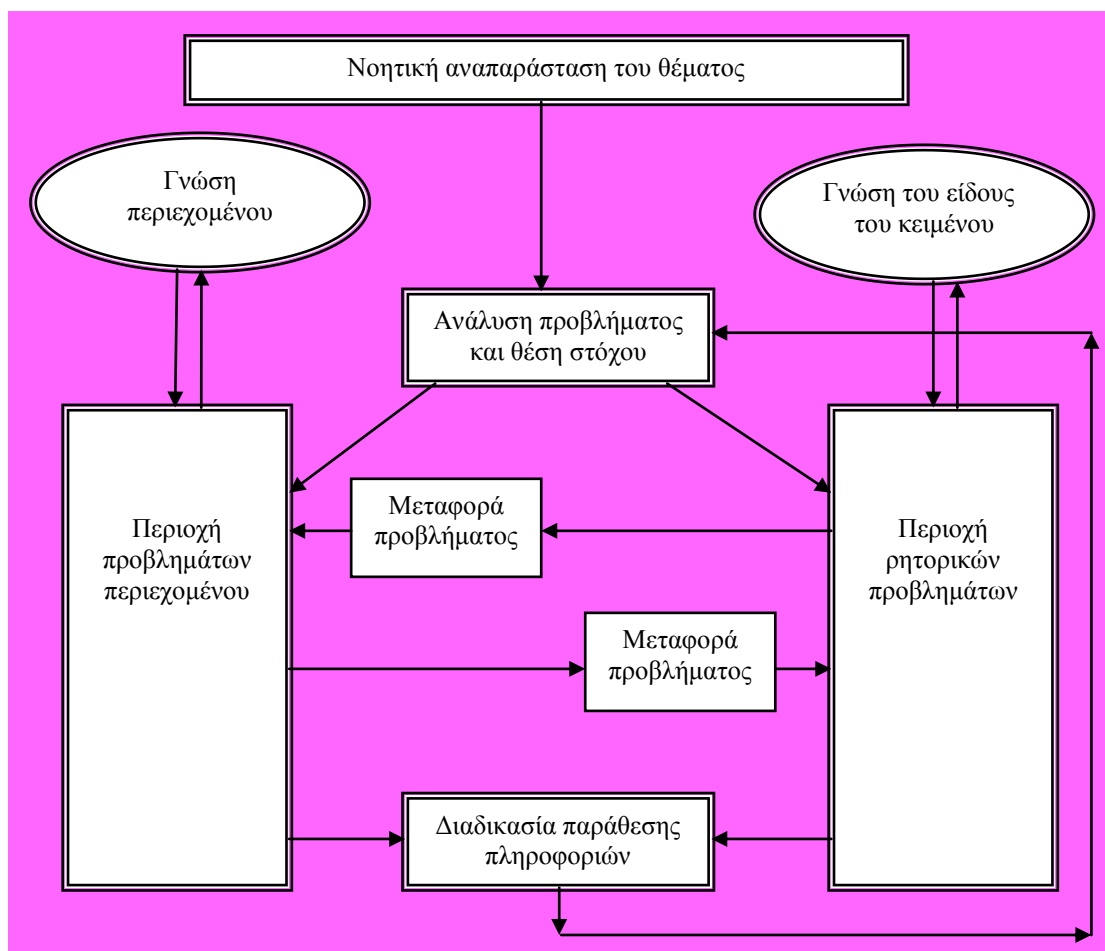
Σχήμα 1.2. Το μοντέλο «Παράθεσης των Πληροφοριών» (Σπαντιδάκης, 2010, σ. 47).

1.2.2.2. Το μοντέλο Μετασχηματισμού των Πληροφοριών των Bereiter & Scardamalia

Το μοντέλο μετασχηματισμού των πληροφοριών (knowledge transforming) είναι το μοντέλο των έμπειρων συγγραφέων και συγκριτικά με το μοντέλο παράθεσης των πληροφοριών, είναι γνωσιακά πολύ πιο απαιτητικό και δύσκολο (Σπαντιδάκης, 1998· 2010). Εδώ ο μαθητής-συγγραφέας ξεκινώντας από τη «νοητική αναπαράσταση του θέματος» και τα δύο είδη γνώσης που έχει ήδη αποθηκευμένα στη μακρόχρονη μνήμη: τη «γνώση περιεχομένου» και τη «γνώση του είδους του κειμένου», θέτει μια σειρά από στόχους και στην προσπάθεια επίτευξής τους ενεργοποιεί και συνδυάζει δύο περιοχές, την «περιοχή προβλημάτων περιεχομένου»

και την «περιοχή ρητορικών προβλημάτων». Η πρώτη αφορά στο «τι θα πω», δηλαδή στις γνώσεις, στις αντιλήψεις, στις πεποιθήσεις, στις αξίες και στην κοσμοθεωρία που έχει αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη ο συγγραφέας, ενώ η δεύτερη αφορά στο «σε ποιον και πώς θα το πω», δηλαδή στο ακροατήριο και στην επικοινωνιακή περίσταση, διαμορφώνοντας τη δομή του κειμένου, την πληροφορικότητα, τη συνεκτικότητα, τη συνοχή, τη γλωσσική, γραμματική και συντακτική του μορφή προς την επίτευξη των επικοινωνιακών στόχων (Σπαντιδάκης, 1998· 2010· Bereiter & Scardamalia, 1987· Bereiter et al., 1988· Harris & Graham, 2013). Διαφοροποιείται δε από το μοντέλο παράθεσης των πληροφοριών, καθώς αντιμετωπίζει τη συγγραφή ως εμπρόθετη δραστηριότητα «επίλυσης προβλήματος», που εξελίσσεται από τη «νοητική αναπαράσταση του θέματος» μέχρι τη «διαδικασία παράθεσης πληροφοριών» (Harris & Graham, 2013).

Επιπλέον, ξεχωριστό σημείο στο παραπάνω μοντέλο αποτελεί η διαλεκτική διαδικασία που προϋποθέτει ανάμεσα στις δύο περιοχές, κατά την οποία οι στόχοι από τη μία μεταφέρονται ως προβλήματα στην άλλη. Για παράδειγμα, ο συγγραφέας στην προσπάθειά του να λύσει ένα ρητορικό πρόβλημα, μπορεί να θεωρήσει αναγκαία την ανάπτυξη μιας έννοιας, η οποία, όμως, μπορεί να γίνει στην «περιοχή του περιεχομένου», όπου και μεταφέρεται ως πρόβλημα. Στη συνέχεια, διαπιστώνει πως δεν είναι αναγκαία αυτή η έννοια, αλλά κάποια άλλη, η οποία μεταφέρεται ως πρόβλημα στη ρητορική περιοχή. Έτσι, ξεκινά, και μπορεί να συνεχιστεί για πολύ, μια διαδικασία συνεχούς «μεταφοράς προβλήματος» ανάμεσα στις δύο περιοχές, κατά την οποία ο μαθητής-συγγραφέας παράγει και δομεί νέα γνώση επηρεάζοντας το τελικό κείμενο (Σπαντιδάκης, 1998· 2010· Bereiter & Scardamalia, 1987· Harris & Graham, 2013). Γίνεται, λοιπόν, σαφές πως ο μαθητής-συγγραφέας μέσω της γραφής επιδιώκει να γίνει κατανοητός, αλλά κυρίως να μάθει. Η επίπονη εμπρόθετη αναζήτηση των κύριων σημείων του κειμένου εμπλέκει δυναμικά την περιοχή περιεχομένου με τη ρητορική περιοχή, έτσι ο συγγραφέας που έχει επιλέξει τα κύρια σημεία του κειμένου του μπορεί να αξιοποιήσει καλύτερα τους γνωσιακούς πόρους και να πετύχει αποτελεσματικότερα τους στόχους της συγκεκριμένης επικοινωνιακής περιστασης (Σπαντιδάκης, 1998· 2010· Bereiter et al., 1988· Harris & Graham, 2013).



Σχήμα 1.3. Το μοντέλο «Μετασχηματισμού των Πληροφοριών» (Σπαντιδάκης, 2010, σ. 49).

Όπως προκύπτει από την παραπάνω περιγραφή του μοντέλου μετασχηματισμού των πληροφοριών, οι έμπειροι συγγραφείς δεν παραθέτουν απλά και συνειρμικά τις ιδέες τους για να συνθέσουν ένα κείμενο, αλλά εκτελούν υψηλού επιπέδου εσωτερικές γνωσιακές διεργασίες που τους διαφοροποιούν από τους αρχάριους. Συγκεκριμένα, κάνουν λεπτομερή σχεδιασμό, καταβάλλουν ουσιαστική και επίπονη πνευματική προσπάθεια και διαθέτουν ιδιαίτερη διαγνωστική ικανότητα, «λογικο-μαθηματικές» δεξιότητες επίλυσης προβλήματος, σύμφωνα με τον ορισμό του Gardner (1983· 1993) για τον τρόπο σκέψης των ατόμων με λογικο-μαθηματική νοημοσύνη, ο οποίος θεωρώ πως ανταποκρίνεται στις δεξιότητες των έμπειρων συγγραφέων, όπως περιγράφονται στο συγκεκριμένο μοντέλο, και αναπτυγμένες μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες (Harris & Graham, 2013· Zeller Mayer et al, 1991). Αναλυτικότερα:

✓ Ο λεπτομερής σχεδιασμός αφορά στην ενεργοποίηση σχημάτων σχετικά με το θέμα, το είδος του κειμένου, το ακροατήριο, τους στόχους και τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση.

✓ Η ουσιαστική και επίπονη πνευματική προσπάθεια αφορά στην ανάκληση της σχετικής με όλα τα παραπάνω προϋπάρχουσας γνώσης, στη δόμηση, αναδόμηση ή/και αποδόμηση της προκειμένου να ανταποκρίνεται στους επικοινωνιακούς στόχους του κειμένου, στην παραγωγή νέας γνώσης, στη δημιουργική και αποτελεσματική σύνδεσή τους κατά τη διαπραγμάτευση του νοήματος και την επικοινωνία συγγραφέα – αναγνώστη.

✓ Η ιδιαίτερη διαγνωστική ικανότητα αφορά στην επιδεξιότητα του μαθητή-συγγραφέα να εντοπίζει τα προβλήματα του παραγόμενου κειμένου ή τις ασυμφωνίες ανάμεσα στις αναπαραστάσεις του κειμένου που είναι ήδη γραμμένο και αυτού που είναι στο μυαλό του συγγραφέα (Σπαντιδάκης, 1998· 2010).

✓ Οι «λογικο-μαθηματικές» δεξιότητες επίλυσης προβλήματος αφορούν στην ικανότητα του συγγραφέα να χρησιμοποιεί με τρόπο λογικό την προϋπάρχουσα και τη νέα γνώση, να σχεδιάζει, να κατηγοριοποιεί και να ταξινομεί τις ιδέες του προσεγγίζοντας με αναλυτική σκέψη τη συγγραφική δραστηριότητα και προχωρώντας μέσα από υποθέσεις, προβληματισμούς, επιβεβαιώσεις ή απορρίψεις, αναθεωρήσεις, αλλαγές και βελτιώσεις στη λύση του προβλήματος.

✓ Οι αναπτυγμένες μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες αφορούν στην επιλογή από τον συγγραφέα της κατάλληλης στρατηγικής για την παραγωγή του γραπτού λόγου, παρακολουθώντας σκόπιμα και εμπρόθετα όλες τις διαδικασίες και έχοντας διαρκώς στο μυαλό του τα όσα επέλεξε στη φάση του σχεδιασμού σχετικά με το είδος του κειμένου, το ακροατήριο, τους στόχους και την εκτίμηση της επικοινωνιακής περιστασης. Σύμφωνα, λοιπόν, με όλα τα παραπάνω στο συγκεκριμένο μοντέλο η παραγωγή γραπτού λόγου είναι κυρίως προσανατολισμένη στο ακροατήριο παρά στον συγγραφέα (Σπαντιδάκης, 1998· 2010· Harris & Graham, 2013· Zeller Mayer et al, 1991).

1.2.2.3. Το μοντέλο της Επιδέξιας γραφής του Kellogg

Ο Kellogg (2008), σχεδόν δύο δεκαετίες αργότερα, έρχεται να συμπληρώσει τα παραπάνω γνωσιακά - αναπτυξιακά μοντέλα προσθέτοντας το μοντέλο της

επιδέξιας γραφής (knowledge crafting), καθώς υποστηρίζει πως τα δύο προηγούμενα, το μοντέλο της παράθεσης των πληροφοριών (knowledge telling) και το μοντέλο μετασχηματισμού των πληροφοριών (knowledge transforming), δεν αποτελούν τα δύο άκρα της συγγραφικής πορείας ενός συγγραφέα, αλλά το πρώτο και το ενδιάμεσο στάδιο της αναπτυξιακής πορείας των συγγραφικών δεξιοτήτων, στο τέλος της οποίας βρίσκεται το στάδιο της επιδέξιας γραφής (Hand & Prain, 2012). Στο πρώτο στάδιο ο αρχάριος συγγραφέας παραθέτει συνειρμικά τις ιδέες του, στο ενδιάμεσο στάδιο ο έμπειρος συγγραφέας αναθεωρεί, μετασχηματίζει και προσαρμόζει το κείμενό του στον αναγνώστη, ενώ στο τελευταίο στάδιο ο ταλαντούχος συγγραφέας αναθεωρεί και παράγει με επιδεξιότητα το κείμενό του προς όφελος του αναγνώστη. Ουσιαστικά στο στάδιο αυτό ο συγγραφέας, όχι μόνο έχει αποκτήσει τις δεξιότητες του σχεδιασμού, της καταγραφής και της αναθεώρησης/βελτίωσης, αλλά είναι και σε θέση να συγκρατεί στη μνήμη του τρεις, πολύ συχνά διαφορετικές, αναπαραστάσεις σχετικά με το κείμενο: την αναπαράσταση του συγγραφέα, την αναπαράσταση του κειμένου και την αναπαράσταση του αναγνώστη. Αναλυτικότερα:

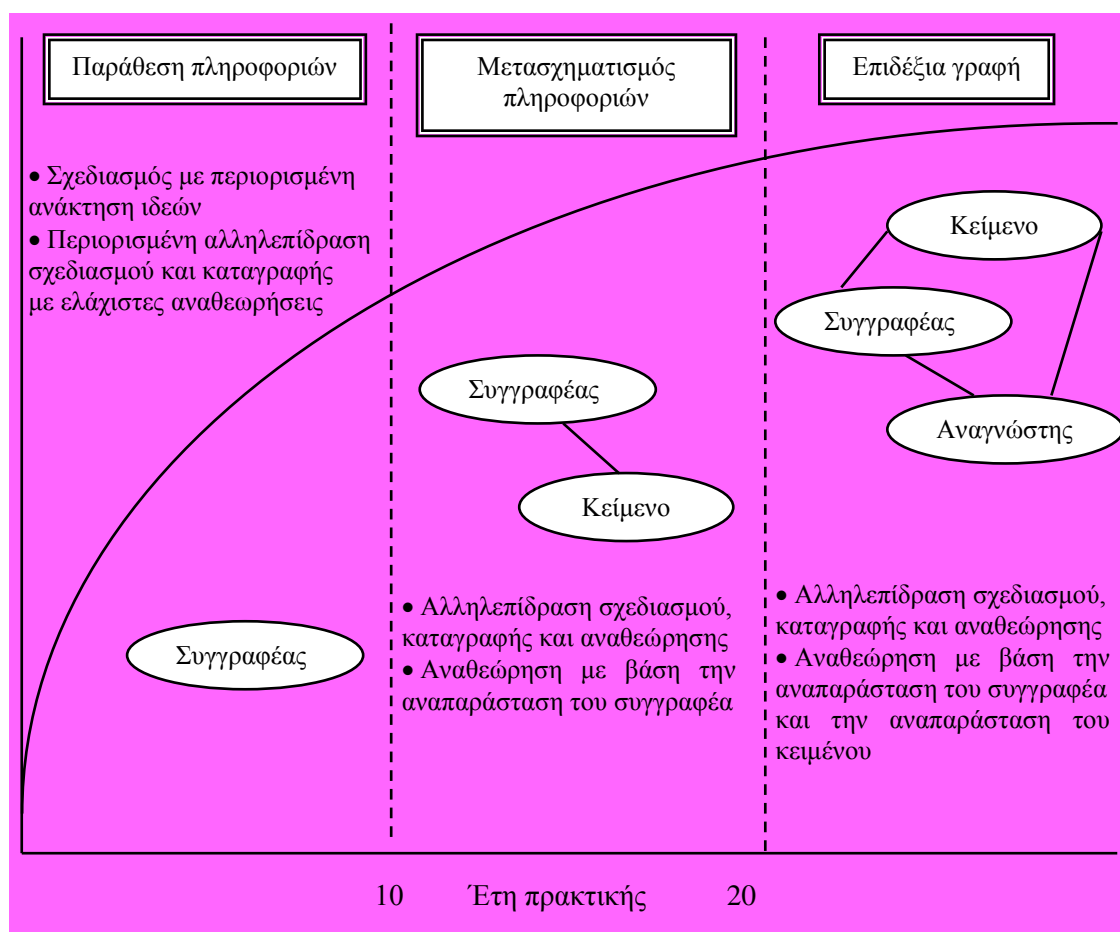
✓ Στο στάδιο παράθεσης των πληροφοριών έχει αποδειχθεί εμπειρικά πως παρότι οι αρχάριοι συγγραφείς δεν είναι τελείως εγωκεντρικοί και μπορούν να λάβουν υπόψη τις ανάγκες του ακροατηρίου, ωστόσο επικρατεί η δική τους αναπαράσταση και μένουν συγκεντρωμένοι στις δικές τους σκέψεις, τις οποίες και καταγράφουν, ενώ δυσκολεύονται να εντοπίσουν το νόημα του κειμένου τους (Kellogg, 2008).

✓ Στο στάδιο μετασχηματισμού των πληροφοριών υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ της αναπαράστασης του συγγραφέα και της αναπαράστασης του κειμένου. Ο συγγραφέας, καθώς γράφει, κάνει σταδιακή επανάγνωση και ανατροφοδοτείται τόσο από το κείμενο που έχει μπροστά του όσο και από τις ιδέες που έχει ακόμη στο μυαλό του, με αποτέλεσμα να «πυροδοτούνται» νέες διαδικασίες σχεδιασμού και γλωσσικής παραγωγής είτε γιατί διαπιστώθηκε ασυμφωνία μεταξύ αυτών που αναφέρει το κείμενο και αυτών που εννοεί ο συγγραφέας είτε γιατί ο συγγραφέας αποφασίζει να ξανασκεφτεί τις μέχρι τώρα ιδέες του (Hayes, 2004). Επιπλέον, στο στάδιο αυτό μέσω της συγγραφικής δραστηριότητας συμπληρώνονται και σταθεροποιούνται αναπαραστάσεις γνώσης στη μακρόχρονη μνήμη και δε γίνεται απλώς ανάκλησή τους όπως στο προηγούμενο στάδιο. Το τελικό κείμενο αποτελεί μια συνοπτική εκδοχή των νοητικών διαδικασιών του συγγραφέα, ο οποίος διαπιστώνεται πως μπορεί να

διατηρεί και να χρησιμοποιεί τόσο τη δική του αναπαράσταση όσο και την αναπαράσταση του κειμένου, όμως οι περιορισμοί της εργαζόμενης μνήμης τον εμποδίζουν να διατηρεί μια σταθερή αναπαράσταση της ερμηνείας του αναγνώστη στο κείμενο, παρότι σε έρευνες, συγγραφείς αυτού του σταδίου, ερωτώμενοι απάντησαν πως τους απασχολεί η ερμηνεία του ακροατηρίου τους (Kellogg, 2008).

✓ Στο στάδιο της επιδέξιας γραφής ο συγγραφέας έχει αποκτήσει την ικανότητα να διατηρεί και να διαχειρίζεται στην εργαζόμενη μνήμη την αναπαράσταση ενός υποτιθέμενου αναγνώστη σχετικά με την ερμηνεία που θα έδινε στο κείμενο και στην πρόθεση του συγγραφέα, μαζί με τις αναπαραστάσεις του ίδιου του κειμένου και του συγγραφέα. Η ταυτόχρονη παρουσία και ο συντονισμός αυτών των αναπαραστάσεων του επιτρέπουν να αναθεωρεί/βελτιώνει το κείμενό του κάνοντας, όχι μόνο επιφανειακές αλλαγές, αλλά και αλλαγές σημασιολογικού περιεχομένου και δομής. Ο ταλαντούχος συγγραφέας οργανώνει τη γνώση του και τη μορφοποιεί στο κείμενό του, έχοντας συνεχώς στο μυαλό του τον υποτιθέμενο αναγνώστη, τις πιθανές ερμηνείες του και την κάλυψη των αναγκών του.

Ο Kellogg πρόσθεσε το στάδιο αυτό επηρεασμένος από την εργασία του Ong (1978), ο οποίος υποστήριξε πως ένας επιδέξιος συγγραφέας δημιουργεί ένα φανταστικό ακροατήριο για το κείμενό του προκειμένου να «καλύψει» όλες τις πιθανές ερμηνείες που μπορούν να δοθούν στο περιεχόμενό του, ενώ, επίσης, σημείωσε πως αυτό που διαφοροποιεί έναν αρχάριο συγγραφέα από έναν επιδέξιο είναι η ικανότητα του τελευταίου να σκεφτεί και να αποφασίσει για το τι γνωρίζει πολύ καλά ο αναγνώστης, σχετικά με το θέμα του κειμένου, ώστε να μη χρειαστεί να το αναλύσει στο κείμενό του (Ong, 1975 στο Kellogg, 2008). Βλέπουμε, δηλαδή, πως παρότι ο Kellogg αναγνωρίζει ότι και οι Bereiter & Scardamalia μιλούν για τον σημαντικό ρόλο του αναγνώστη στο μοντέλο «μετασχηματισμού των πληροφοριών»-αν και δεν το αναφέρει στο προτεινόμενο μοντέλο του (βλ. σχήμα 1.4.)-αναφέροντας πως οι συγγραφείς πρέπει να μάθουν να γράφουν ως αναγνώστες του κειμένου τους, ωστόσο υποστηρίζει πως οι εν εξελίξει συγγραφείς σε αυτό το στάδιο δεν διατηρούν για πολύ τις αναπαραστάσεις του φανταστικού αναγνώστη λόγω των περιορισμένων ικανοτήτων της εργαζόμενης μνήμης τους. Αυτές τις ικανότητες τις αποκτούν στο στάδιο της επιδέξιας γραφής, οπότε και διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα την ερμηνεία του αναγνώστη στο κείμενο κάνοντας τις κατάλληλες αλλαγές/διορθώσεις.



Σχήμα 1.4. Το μοντέλο της «Επιδέξιας γραφής» (Kellogg, 2008, σ. 4).

Εκτός των παραπάνω, ο Kellogg (2008) τόνισε πως η συγγραφή εκτεταμένων επικοινωνιακών κειμένων δεν προϋποθέτει μόνο ενεργή εμπλοκή του γλωσσικού συστήματος, αλλά και σημαντική δραστηριότητα στο γνωσιακό σύστημα, στη μνήμη και στη σκέψη, και για να πετύχει ένας μαθητής-συγγραφέας σε αυτή τη γνωσιακή διαδικασία, πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες που διαφέρουν κατά πολύ από αυτές που απαιτούνται κατά την παραγωγή του προφορικού λόγου. Συγκεκριμένα, πρέπει να αναπτύξει μηχανιστικές δεξιότητες, τις οποίες παρομοίωσε με τις δεξιότητες ενός δακτυλογράφου, δεξιότητες που αφορούν στο ρόλο του δημιουργού κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, τις οποίες παρομοίωσε με τις δεξιότητες ενός σκακιστή, ο οποίος αξιολογεί συνεχώς και σχεδιάζει τις κινήσεις του, και δεξιότητες που αφορούν στον ρόλο του συγγραφέα, ο οποίος ενορχηστρώνει τις μηχανιστικές και δημιουργικές δεξιότητες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, όπως ακριβώς και ένας ταλαντούχος μουσικός μαθαίνει ένα μουσικό όργανο (Hand & Prain, 2012).

Ωστόσο, η ανάπτυξη όλων αυτών των δεξιοτήτων και η μετάβαση από το στάδιο της παράθεσης των πληροφοριών στο στάδιο της επιδέξιας γραφής, απαιτούν για την ολοκλήρωσή τους περισσότερα από είκοσι χρόνια ωρίμανσης, συστηματικής διδασκαλίας και εξάσκησης ξεκινώντας από την παιδική ηλικία και συνεχίζοντας ως την ενηλικίωση.

1.3. Κοινωνιο-γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου

Τόσο τα παραπάνω γνωσιακά – αναπτυξιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου των Bereiter, Scardamalia και Kellogg όσο και το γνωσιακό μοντέλο των Hayes & Flower επικρίθηκαν για τη μονομερή εστίασή τους στις γνωσιακές και μεταγνωσιακές λειτουργίες του συγγραφέα παραμερίζοντας τη σημασία που έχει το κοινωνικό πλαίσιο πραγμάτωσης του γραπτού λόγου, οι ευρύτερες συνθήκες πρακτικών γραμματισμού και συνεργασίας που εφαρμόζονται μέσα σε αυτό, καθώς και οι γενικότεροι παράγοντες που επιδρούν σημαντικά στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, όπως τα συναισθήματα και τα κίνητρα του συγγραφέα.

Ως απάντηση σ' αυτή την κριτική αναπτύχθηκαν τα κοινωνιο – γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου επιδιώκοντας να τονίσουν τη σημασία του περιεχόμενου, δηλαδή του καταστασιακού περιβάλλοντος που διαμορφώνει τις συμπεριφορές των ατόμων (Κωστούλη, 2009) και συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση των γνωσιακών δράσεων του συγγραφέα, ώστε να λειτουργεί αυτόνομα προς την επίτευξη επικοινωνιακών στόχων. Ουσιαστικά, τα κοινωνιο – γνωσιακά μοντέλα του γραπτού λόγου στηρίχθηκαν και στις απόψεις του Vygotsky (1988· 1997), ο οποίος, στα πλαίσια του κοινωνικού εποικοδομισμού, υποστήριξε πως η γνώση είναι κοινωνική κατασκευή και εφόσον το κοινωνικό προηγείται του ατομικού και διαμορφώνει το γνωσιακό, η σκέψη και η γλώσσα «κατασκευάζονται» πρώτα στο κοινωνικό πλαίσιο και στη συνέχεια, μέσω αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του, εσωτερικεύονται σταδιακά και αυτοματοποιούνται.

Η κοινωνιο – γνωσιακή θεωρία του γραπτού λόγου μετατόπισε το ενδιαφέρον από τον συγγραφέα και το κείμενο στο περιεχόμενο, επισημαίνοντας πως η συγγραφή δεν είναι μια μοναχική νοητική διαδικασία του συγγραφέα, αλλά μια διαδικασία που εξελίσσεται σε διαλογικά πλαίσια μεταξύ συγγραφέα και κοινωνικού περιβάλλοντος με αποτέλεσμα την περικειμενοποίηση του τελικού προϊόντος, δηλαδή την κοινωνική

νοηματοδότηση και οικοδόμηση γραπτών κειμένων μέσα από αμφίδρομες διαδικασίες διαπραγμάτευσης μεταξύ ατόμου και κοινωνίας (Κωστούλη, 2009). Η κοινωνική γνώση επηρεάζει και υποστηρίζει την προσωπική γνώση του κάθε συγγραφέα και οδηγεί στην παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων προβάλλοντας και ερμηνεύοντας το αποτέλεσμα των παραπάνω αμφίδρομων διαδικασιών διαπραγμάτευσης. Στις επόμενες υποενότητες ακολουθεί λεπτομερής περιγραφή των δύο σημαντικότερων κοινωνιο – γνωσιακών μοντέλων γραπτού λόγου, αυτών της Flower (1994) και του Hayes (1996).

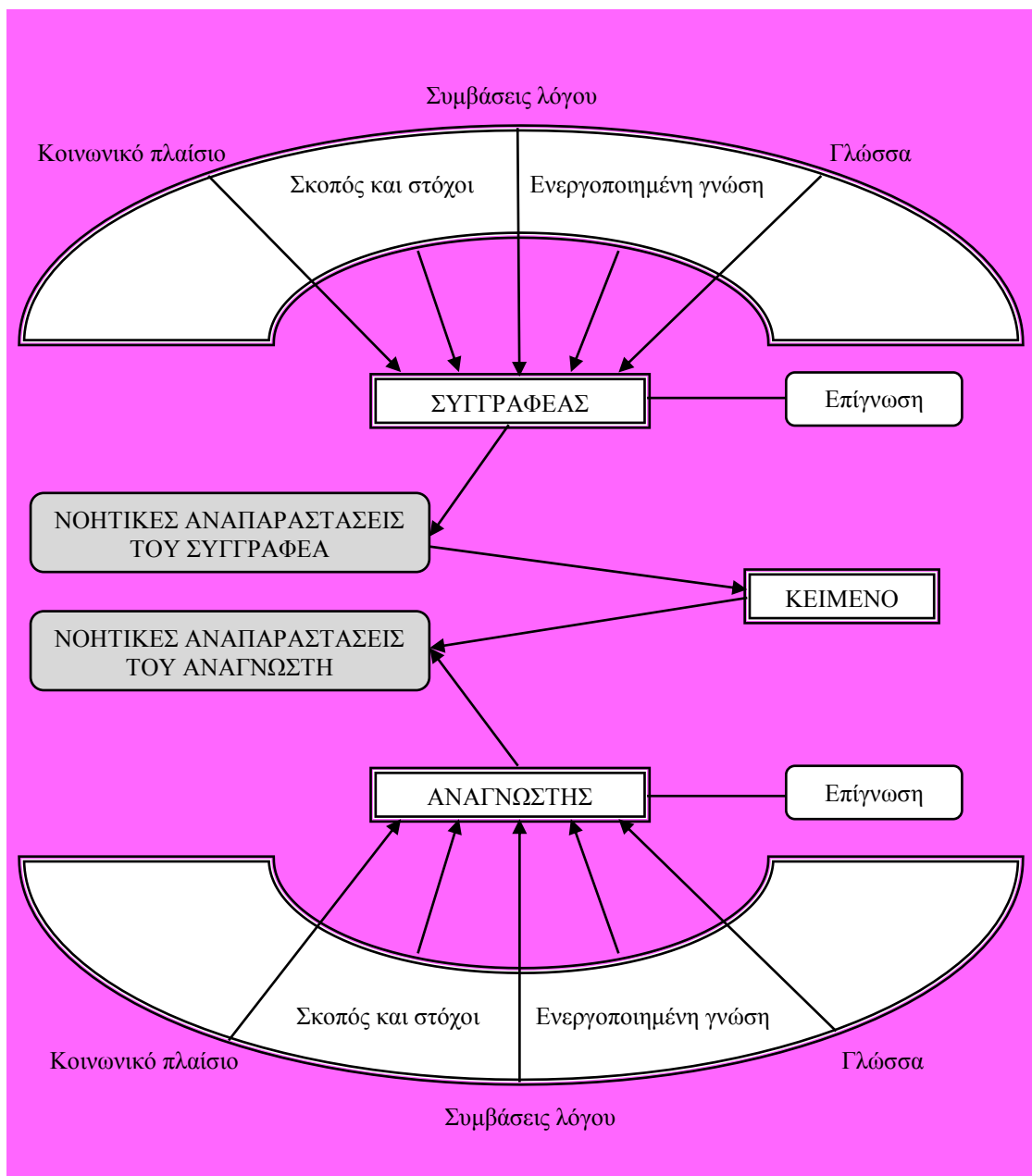
1.3.1. Το μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος της Flower

Η Flower (1994) τονίζοντας την ανάγκη για μια θεωρία του γραπτού λόγου ως κοινωνική και γνωσιακή διαδικασία που θα αναδύεται μέσα από ένα διεπιστημονικό πεδίο και θα μοιράζεται προβλήματα, θεωρίες και μεθόδους, πρότεινε το μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος. Μέσα σ' αυτό το μοντέλο η συγγραφή αντιμετωπίζεται ως μια ενεργητική διαδικασία κατασκευής νοήματος (εποικοδομιστική διαδικασία), μια κοινωνική και ρητορική πράξη όπου το νόημα που δίνει ο συγγραφέας και το νόημα που κατασκευάζει ο αναγνώστης προκύπτει από τη διαπραγμάτευση των προσωπικών τους αναπαραστάσεων (διαπραγματευόμενο νόημα), αλλά και μεταξύ αυτών και του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου, των πρακτικών και των συμβάσεων της κοινότητας Λόγου, τις οποίες συγγραφέας και αναγνώστης προσπαθούν να διαχειριστούν και να μετασχηματίσουν σε σημαντικούς γι'αυτούς σκοπούς και εναλλακτικούς στόχους, όταν συγκρούονται με τις δικές τους αναπαραστάσεις (δραστηριότητα γραμματισμού) (Σπαντιδάκης, 2010· Flower, 1994).

Όπως φαίνεται και από το παρακάτω σχήμα, στο οποίο παρουσιάζονται τα τρία βασικά δομικά στοιχεία-πεδία του μοντέλου, η αλληλεπίδραση κοινωνικών και γνωσιακών διαδικασιών για την κατασκευή νοήματος λαμβάνει χώρα μέσα σε σύνθετες δραστηριότητες γραμματισμού, όπου:

A) Ο συγγραφέας και ο αναγνώστης ενεργοποιούνται από πολλές και σύνθετες δυνάμεις διαπραγματευόμενοι την κατασκευή νοήματος, οι οποίες προέρχονται τόσο από το ευρύτερο *κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο*, συμπεριλαμβανομένης της *γλώσσας* και των *συμβάσεων λόγου*, δηλαδή από κοινωνικές δυνάμεις/πιέσεις (εξωτερικός κύκλος) (Βοσνιάδου, 2004· Σπαντιδάκης, 2010) όσο και από τους προσωπικούς τους

στόχους και σκοπούς, καθώς και από την προϋπάρχουσα γνώση που ενεργοποιείται από τις ιδιαίτερες επικοινωνιακές συνθήκες συγγραφής, δηλαδή από ατομικές-εσωτερικές δυνάμεις/πιέσεις (εσωτερικός κύκλος).



Σχήμα 1.5. Το μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος (Flower, 1994, σ. 53).

Β) Ο συγγραφέας και ο αναγνώστης επικοινωνούν μέσω του κειμένου και των δραστηριοτήτων ανάγνωσης και γραφής προκειμένου να κατασκευάσουν τις *νοητικές αναπαραστάσεις* στην εργαζόμενη μνήμη τους. Ωστόσο, η ανάγνωση και η γραφή δεν περιορίζονται στη μεταφορά γνώσης και ανταλλαγή πληροφοριών, αλλά αποτελούν ενεργητικές επικοινωνιακές διαδικασίες κατασκευής νοήματος μεταξύ του

συγγραφέα, του αναγνώστη και του κοινωνικού πλαισίου, καθώς οι αναπαραστάσεις των παραπάνω υποκειμένων (συγγραφέα και αναγνώστη) είναι πιθανό να διαφέρουν ριζικά ή και να συγκρούονται δημιουργώντας νέες ερμηνείες (Σπαντιδάκης, 2010· Flower, 1994· Zimmerman, 1998). Επιπλέον, υπάρχουν και οι προβληματικές περιπτώσεις, όπου οι κοινωνικο-πολιτισμικές δυνάμεις συγκρούονται με τις αναπαραστάσεις, τους στόχους και την προϋπάρχουσα γνώση του συγγραφέα, οπότε αυτός καλείται να διαχειριστεί ή να διαπραγματευτεί το πρόβλημα με αποτέλεσμα είτε να αναστοχαστεί πάνω στις γνώσεις, στους στόχους και στις στρατηγικές του είτε να επιδράσει και να διαφοροποιήσει τις κοινωνικές αντιλήψεις και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (Flower, 1994· Zimmerman, 1998). Σε τέτοιες περιπτώσεις το γραπτό κείμενο άλλοτε θεωρείται περικειμενοποιημένο, δηλαδή νοηματοδοτείται από το περικείμενο ένταξής του, και άλλοτε περικειμενοποιητικό, δηλαδή οικοδομεί το περικείμενο που του προσδίδει νόημα (Κωστούλη, 2009), υπό την έννοια του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού περικείμενου.

Γ) Ο συγγραφέας και ο αναγνώστης ενδέχεται να έχουν είτε μια σαφή, ξεκάθαρη και συνειδητή εικόνα για το τι κάνουν είτε να έχουν μια ασαφή και αόριστη εικόνα για την όλη διαδικασία (Σπαντιδάκης, 2010). Η Flower τόνισε πως είναι σημαντικό για τους κατασκευαστές νοήματος να έχουν πλήρη *επίγνωση* της συγγραφικής διαδικασίας και των παραγόντων που την επηρεάζουν, καθώς οι γνώσεις δεν προκύπτουν, αλλά κατασκευάζονται στα πλαίσια εποικοδομιστικών-γνωσιακών διαδικασιών και αλληλεπίδρασης. Η συγγραφή είναι μια πρακτική γραμματισμού μέσω της οποίας ο συγγραφέας και ο αναγνώστης αναπτύσσουν μεταγνωσιακές δεξιότητες και προχωρούν συνειδητά στην επίλυση του προβλήματος συγγραφής, έχοντας ξεκαθαρίσει στο μυαλό τους το πρόβλημα, τους στόχους και τις στρατηγικές που θα ακολουθήσουν (Σπαντιδάκης, 2010· Flower, 1994· Zimmerman, 1998).

Συμπερασματικά, στο μοντέλο αυτό λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι νοητικές αναπαραστάσεις του συγγραφέα και του αναγνώστη, οι οποίες διαφοροποιούνται από το κείμενο που ο συγγραφέας γράφει και ο αναγνώστης διαβάζει, καθώς και η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αλλά και μεταξύ αυτών και του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου, απαιτώντας από το μαθητή να εμπλακεί δυναμικά και ουσιαστικά σε διαδικασίες κριτικής ανάγνωσης και γραφής διαπραγματευόμενος την κατασκευή νοήματος.

1.3.2. Το νέο κοινωνιο-γνωσιακό μοντέλο του Hayes (1996)

Ο Hayes, ύστερα από την αυστηρή κριτική που ασκήθηκε στο προηγούμενο μοντέλο που πρότεινε με την Flower (1981), προχώρησε στην ανασκευή του και στην «κατασκευή» ενός νέου κοινωνιο-γνωσιακού μοντέλου (1996), όπου τόνισε τον ρόλο και τη σημασία του κοινωνικο-πολιτισμικο-ιστορικού περιβάλλοντος και της αλληλεπίδρασής του με τον συγγραφέα, καθώς και την αξία και την επίδραση των κινήτρων, των συναισθημάτων και των μέσων/εργαλείων στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2010· Fartoukh et al., 2013· Graham et al., 2013· Hartley, 1993).

Το παραπάνω μοντέλο, όπως φαίνεται και από το σχήμα 1.6., χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη: το *περιβάλλον εργασίας* και τον *συγγραφέα*. Το περιβάλλον εργασίας διαχωρίζεται σε *κοινωνικό* και *φυσικό*, ενώ ο συγγραφέας περιλαμβάνει τα *κίνητρα*, τα *συναισθήματα*, τις *γνωσιακές διαδικασίες*, την *εργαζόμενη μνήμη* και τη *μακρόχρονη μνήμη* (Σπαντιδάκης, 2010· Fartoukh et al., 2013· Graham et al., 2013· Hayes, 1996). Πιο αναλυτικά:

Περιβάλλον εργασίας

➤ Το *κοινωνικό περιβάλλον* αφορά στην άποψη πως ο γραπτός λόγος είναι μια κοινωνική δραστηριότητα και λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο για να ικανοποιήσει κυρίως κοινωνικούς σκοπούς (Σπαντιδάκης, 2010). Ο συγγραφέας δεν παράγει κείμενα στην «απομόνωση», αλλά μέσα σε συγκεκριμένο κοινωνικο-πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον απευθυνόμενος σε κάποιο *ακροατήριο* και στα πλαίσια συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης. Τα παραπάνω επηρεάζουν και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο, τη δομή και το γλωσσικό ύφος του κειμένου που παράγεται, καθώς ο συγγραφέας, κατά την αλληλεπίδρασή του μαζί τους, μαθαίνει τους κανόνες, τις συμβάσεις και τους περιορισμούς του γραπτού λόγου σε συγκεκριμένες κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες. Οι μετέχοντες, λοιπόν, σε μία συγγραφική δραστηριότητα, ο συγγραφέας και ο αναγνώστης, διαπραγματεύονται και παράγουν νόημα επηρεαζόμενοι τόσο από ενδο-ατομικούς παράγοντες όσο και από τις καταστασιακές και πολιτισμικές συνθήκες. Η κουλτούρα και τα βιώματα επηρεάζουν και διαμορφώνουν το παραγόμενο κείμενο.

➤ Το φυσικό περιβάλλον περιλαμβάνει το κείμενο που έχει ήδη γραφεί και τα μέσα παραγωγής που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας κατά τη διάρκεια της διαδικασίας. Τόσο το πρώτο όσο και τα δεύτερα επηρεάζουν την πορεία των γνωσιακών διαδικασιών που επιλέγει ο συγγραφέας και τροποποιούν-αλλάζουν το φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται. Οι αρχάριοι συγγραφείς εγκλωβίζονται στο ήδη γραμμένο κείμενο και το χρησιμοποιούν ως μοναδική και αποκλειστική πηγή παραγωγής ιδεών (Σπαντιδάκης, 2010· Graves, Montague & Wong, 1990), ενώ οι έμπειροι συγγραφείς, οι «επισχεδιαστές», όπως αναφέρουν οι Bereiter & Scardamalia (1987), αξιοποιούν το ήδη γραμμένο κείμενο ως πηγή προβληματισμού, στοχασμού και αναστοχασμού προβαίνοντας σε βελτιώσεις-αναθεωρήσεις που θα τους επιτρέψουν να επικοινωνήσουν με το ακροατήριό τους, ικανοποιώντας τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του, στα πλαίσια της συγκεκριμένης επικοινωνιακής περιστασης (Σπαντιδάκης, 2010).

Όσον αφορά στα μέσα που μεταχειρίζεται ο συγγραφέας αυτά καθορίζονται τόσο από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό, ιστορικό και τεχνολογικό πλαίσιο όσο και από προσωπικούς-ατομικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, η επισημότητα ή μη μιας επικοινωνιακής περίπτωσης θα καθορίσει το αν θα χρησιμοποιηθεί υπολογιστής ή θα γίνει γραφή με το χέρι, ενώ παράλληλα ο συγγραφέας θα προβεί στην επιλογή συγκεκριμένων μέσων/εργαλείων με βάση τα συναισθήματά του, τα κίνητρά του, τις εμπειρίες του, τον σκοπό για τον οποίο γράφει, το βαθμό κατοχής των δεξιοτήτων χρήσης των μέσων, την οικειότητα που νιώθει για το καθένα, την αποτελεσματικότητα και την ταχύτητα που επιθυμεί προκειμένου να διαπραγματευτούν και θα νοηματοδοτήσουν το κείμενο τόσο ο ίδιος όσο και ο αναγνώστης (Σπαντιδάκης, 2010).

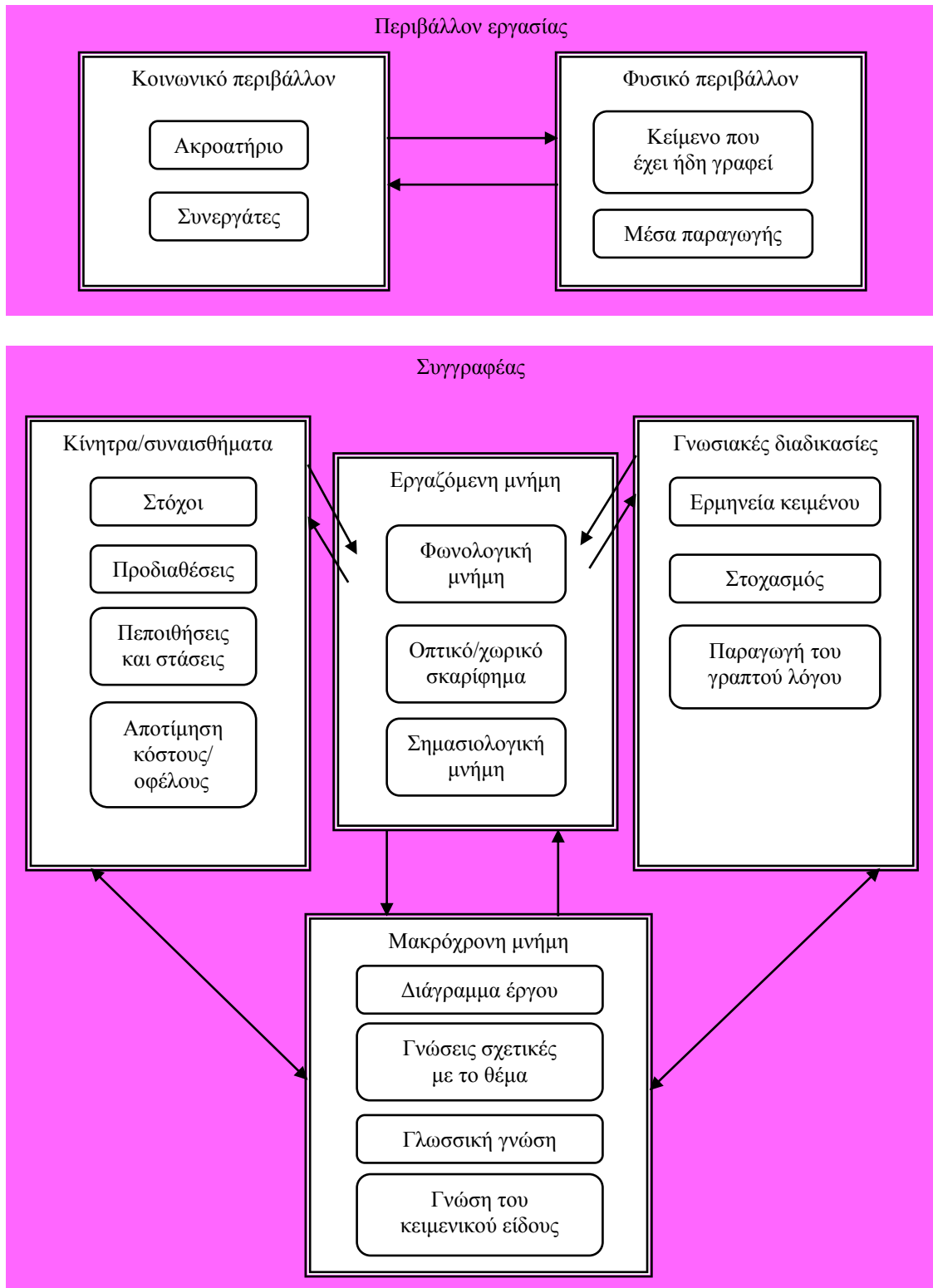
Συγγραφέας

➤ Τα κίνητρα και τα συναισθήματα έχει αποδειχθεί πως αποτελούν σημαντικούς δομικούς παράγοντες κατά την εμπλοκή του ατόμου σε κάθε γνωσιακή διαδικασία. Ιδιαίτερα έντονη και διάχυτη είναι η παρουσία των συναισθημάτων στο χώρο του σχολείου επηρεάζοντας τα κίνητρα των μαθητών, τις γνωσιακές τους διεργασίες και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους (Pekrun, 2009), ενώ, όπως έχει διαπιστωθεί, κυρίως η παρουσία αρνητικών συναισθημάτων, όπως το άγχος, έχουν καταστροφικές συνέπειες στην ακαδημαϊκή εξέλιξη των μαθητών, τους ωθούν να εγκαταλείψουν το σχολείο και διαταράσσουν την ψυχολογική και σωματική τους υγεία (Bruning &

Horn, 2000· Hidi & Boscolo, 2006· Wentzel & Wigfield, 2009·). Ωστόσο, παρότι έχει διαπιστωθεί θεωρητικά εδώ και πολλά χρόνια η παραπάνω δυναμική αλληλεπίδραση συναισθημάτων, κινήτρων και πολύπλοκων γνωσιακών διαδικασιών, όπως η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, ελάχιστες έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση αυτής της αλληλεπίδρασης (Pekrun, 2009· Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002) και μόλις την τελευταία δεκαετία παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση ερευνών με εμπειρικά αποτελέσματα σχετικά με αυτήν (Efklides & Volet, 2005· Linnenbrink, 2006· Pekrun, 2009· Schutz & Lanehart, 2002). Εκτενής αναφορά στη σχέση των κινήτρων με την παραγωγή γραπτού λόγου θα γίνει στην ενότητα 1.6. αυτού του κεφαλαίου, ενώ για τη σχέση των συναισθημάτων και κυρίως του άγχους με τη γνωσιακή διαδικασία παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων θα μιλήσουμε αναλυτικά στο 4^ο κεφάλαιο.

➤ Οι *γνωσιακές διαδικασίες* που επιτελεί ο συγγραφέας κατά τη συγγραφική δραστηριότητα διευρύνονται και αναδιαρθρώνονται για να συμπεριλάβουν περισσότερες διαδικασίες και υπο-διαδικασίες. Ο σχεδιασμός (*στοχασμός*) εξακολουθεί να θεωρείται σημαντική φάση της παραγωγής γραπτού λόγου, όμως πλέον αντιμετωπίζεται ως διαδικασία «επίλυσης προβλήματος», κατά την οποία ο συγγραφέας πρέπει να εντοπίσει και να ακολουθήσει συγκεκριμένα βήματα προκειμένου να οδηγηθεί επιτυχώς στη λύση του. Ο εντοπισμός των κατάλληλων βημάτων προϋποθέτει ενεργοποίηση της προγενέστερης γνώσης σχετικά με το θέμα και επιλογή αυτής που ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες. Επιπλέον, οι προγενέστερες γνώσεις αντιπαραβάλλονται με τη νέα γνώση που παράγεται μέσα από το παραγόμενο κείμενο και συχνά ο συγγραφέας προχωρεί σε αλλαγές και βελτιώσεις του αρχικού σχεδιαγράμματος.

Η παραγωγή νέας γνώσης γίνεται, καθώς ο συγγραφέας προχωρά στη φάση της πρώτης καταγραφής (*παραγωγή του γραπτού λόγου*), δηλαδή της οπτικής γραπτής αποτύπωσης των εσωτερικών αναπαραστάσεων του. Ωστόσο, επειδή ακόμη το κείμενο είναι περισσότερο του συγγραφέα και όχι του αναγνώστη, ο πρώτος μπορεί και αναπαριστά τις ιδέες του πολυτροπικά, με λέξεις, αριθμούς, γραμμές, σχέδια και ό,τι άλλο τον διευκολύνει, έτσι αναστοχάζεται πάνω σε όσα καταγράφει και τα προσαρμόζει στους στόχους του, στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του ακροατηρίου και τις επικοινωνιακής περίστασης.



Σχήμα 1.6. Το νέο κοινωνιο-γνωσιακό μοντέλο του Hayes (1996) (Σπαντιδάκης, 2010, σ. 55).

Ο αναστοχασμός και η προσαρμογή που αναφέρθηκαν παραπάνω προϋποθέτουν σταδιακή επανάγνωση από τον συγγραφέα του παραγόμενου κειμένου,

ώστε να οδηγηθεί στη σωστή κατανόηση/*ερμηνεία* του και να κάνει τις κατάλληλες αναθεωρήσεις/βελτιώσεις. Ο συγγραφέας, λοιπόν, καλείται να διαβάσει το κείμενό του τόσο για να το κατανοήσει όσο και για να το βελτιώσει, δηλαδή αναλαμβάνει έναν ιδιαίτερα σύνθετο ρόλο, στον οποίο θα τον βοηθήσει η ανάγνωση πρότυπων κειμένων παρέχοντάς του ορθές και χρήσιμες πληροφορίες και αναπαραστάσεις. Όπως αναφέρει και ο Kress (1993), τόσο τα είδη του κειμένου που γράφουμε όσο και οι φράσεις που χρησιμοποιούμε έχουν επινοηθεί και χρησιμοποιηθεί αντίστοιχα από άλλους συγγραφείς (Σπαντιδάκης, 2010).

Γενικά, ένας συγγραφέας διαβάζει, ερμηνεύει, στοχάζεται, αναστοχάζεται και αναθεωρεί/βελτιώνει σε όλες τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου, μέχρι την τελική έκδοση του κειμένου του.

➤ Η *εργαζόμενη μνήμη* παρότι είχε αναφερθεί στο προηγούμενο μοντέλο (1981), στο νεότερο τονίζεται περισσότερο ο κεντρικός της ρόλος και η εξέχουσα σημασία της, καθώς σ' αυτήν έχουν πρόσβαση όλες οι διαδικασίες που εκτελούνται μη αυτοματοποιημένα από τον συγγραφέα. Η περιγραφή της στο μοντέλο του Hayes (1996) στηρίζεται στο μοντέλο του Baddeley (2001), όπου παρουσιάζεται ως μια περιορισμένη ως προς τη δυνατότητα αποθήκευσης πηγή πληροφοριών και εκτέλεσης γνωσιακών διαδικασιών, η οποία αποτελείται από τρία βασικά μέρη: το φωνολογικό κύκλωμα (phonological loop), το οπτικο-χωρικό σημειωματάριο (visual-spatial sketchpad) και τον κεντρικό επεξεργαστή (central executive) (Kellogg, 2008). Το φωνολογικό κύκλωμα και το οπτικο-χωρικό σημειωματάριο αποθηκεύουν και επεξεργάζονται λεκτικο-ακουστικές και οπτικο-χωρικές πληροφορίες αντίστοιχα, ενώ ο κεντρικός επεξεργαστής λειτουργεί αφενός ως ένα κεντρικό σύστημα που εποπτεύει και ελέγχει τα άλλα δύο (Baddeley, 1996· Kellogg, 2008· Olive, 2004), εκτελεί, δηλαδή, σύνθετες μη αυτοματοποιημένες γνωσιακές διαδικασίες προσδίδοντάς τους λογική και σημασιολογική υποστήριξη και αφετέρου βοηθά σημαντικά στην ανάκληση πληροφοριών από τη μακρόχρονη μνήμη (Kellogg, 2008· McCutchen, 2000). Παρότι, το φωνολογικό κύκλωμα και το οπτικο-χωρικό σημειωματάριο εμπλέκονται στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, έχει υποστηριχθεί, σε θεωρητικό επίπεδο, πως στις φάσεις σχεδιασμού, καταγραφής και αναθεώρησης/βελτίωσης ο κεντρικός επεξεργαστής διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο συγκριτικά με τα παραπάνω (Kellogg, 2008). Η σχέση της εργαζόμενης μνήμης

και του γραπτού λόγου θα περιγραφεί αναλυτικά στην ενότητα 1.5. αυτού του κεφαλαίου.

➤ Η *μακρόχρονη μνήμη* στο παρόν μοντέλο παρουσιάζεται ως μια αποθήκη γενικών κωδικοποιημένων γνώσεων στην οποία ο συγγραφέας ανατρέχει για να ανασύρει πληροφορίες σε όλες τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου. Ανακαλεί αποθηκευμένες πληροφορίες σχετικά με το θέμα συγγραφής, τους στόχους, το ακροατήριο και το είδος του κειμένου κάνοντας το διάγραμμα των διαδικασιών που θα ακολουθήσει στην πορεία του έργου του προκειμένου να πετύχει τους επικοινωνιακούς του στόχους. Οι αναπαραστάσεις που έχει στη μακρόχρονη μνήμη του ο συγγραφέας για το ακροατήριο, τις γνώσεις και τις ανάγκες του τον βοηθούν να επιλέξει το κατάλληλο κειμενικό είδος, τα γλωσσικο-λεκτικά και γραμματικο-συντακτικά στοιχεία και τις σωστές στρατηγικές για ένα ποιοτικό αποτέλεσμα. Στην πορεία της συγγραφικής διαδικασίας δομεί, αναδομεί, συσχετίζει την προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα που παράγεται και προχωρά σε αλλαγές, βελτιώσεις ή και αναθεωρήσεις έχοντας πάντα στο μυαλό του τις πιθανές αντιδράσεις του ακροατηρίου του και υιοθετώντας στρατηγικές και τεχνικές που θα του επιτρέψουν να επικοινωνήσει μαζί του. Ουσιαστικά η μακρόχρονη μνήμη περιλαμβάνει τέσσερις τύπους γνώσης: τη δηλωτική γνώση (declarative knowledge), τη διαδικαστική γνώση (procedural knowledge), την εννοιολογική γνώση (conceptual knowledge) και την επεισοδιακή γνώση (episodic knowledge) (Bereiter & Scardamalia, 1987). Στην ενότητα 1.8. του ίδιου κεφαλαίου γίνεται εκτενής περιγραφή της μακρόχρονης μνήμης και της σχέσης της με τον γραπτό λόγο.

1.4. Μεταγνώση

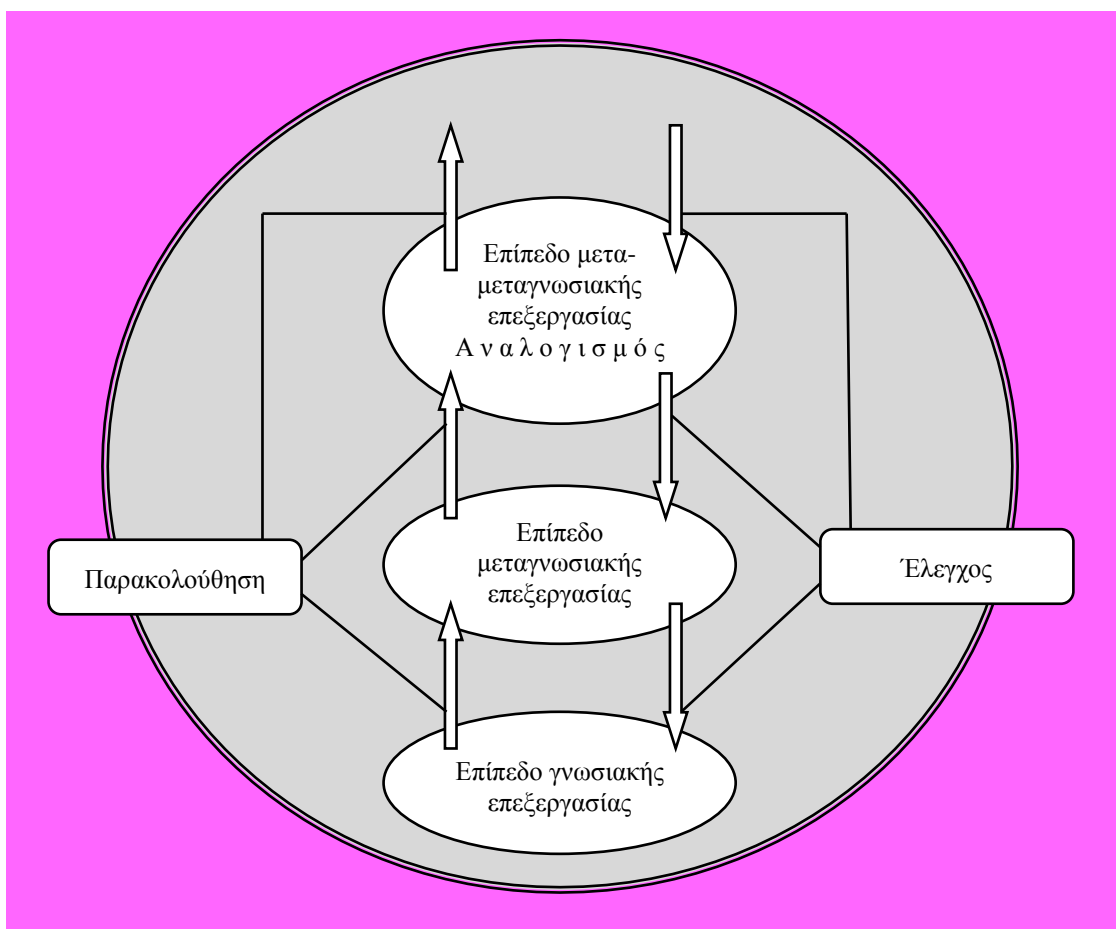
Η έρευνα στο πεδίο της μεταγνώσης ξεκίνησε από δύο διαφορετικές και παράλληλες τάσεις, τη γνωσιακή ψυχολογία και την αναπτυξιακή ψυχολογία (Σπαντιδάκης, 2010) και μεταπήδησε από τη δεύτερη στο χώρο των επιστημών της αγωγής (Μπερκούτη, 2009). Ο Flavell (1976) στηριζόμενος στον Piaget χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο μεταγνώση ορίζοντάς τον ως «σκέψη σχετικά με τη σκέψη» («thinking about thinking») λέγοντας πως αφορά στη γνώση του ατόμου για τις γνωσιακές διαδικασίες και τα προϊόντα τους, καθώς και ό, τι σχετίζεται με αυτά, διαχωρίζοντας τη μεταγνώση σε μεταγνωσιακή γνώση και μεταγνωσιακές εμπειρίες

(Schwartz et al., 2013). Ο ίδιος δανείστηκε και εισήγαγε στην ψυχολογία τον όρο «μετά» από τον φιλόσοφο Tarski, ο οποίος τον επινόησε στην προσπάθειά του να εξηγήσει πώς η συνείδηση μπορεί να περιγράψει τον εαυτό της, πώς το «παρατηρούν» είναι και «παρατηρούμενο», και έκτοτε το πρώτο συνθετικό «μετά» αναφέρεται στην ενημερότητα που έχει το άτομο για τις νοητικές διεργασίες του γνωσιακού του συστήματος (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Hacker, 1998).

Η Brown (1987) διαφώνησε υποστηρίζοντας πως η μεταγνώση έπρεπε να αφορά μόνο στον εκτελεστικό-αυτορρυθμιστικό μηχανισμό, δηλαδή στον ενεργητικό έλεγχο και τις διορθωτικές ενέργειες του ατόμου κατά την ενασχόλησή του με την επεξεργασία του γνωσιακού έργου. Στο ίδιο πνεύμα οι Schneider & Lock (2002) χρησιμοποιούν έναν ευρύτερο ορισμό και αναφέρουν πως πρόκειται για την ενημερότητα του ατόμου για το γνωσιακό του σύστημα και τις αυτορρυθμιστικές διαδικασίες που έχουν ως αντικείμενό τους τις γνωσιακές (Σπαντιδάκης, 2010). Ενώ, αργότερα οι Schraw et al. (2006) συμπληρώνουν τα παραπάνω σημειώνοντας πως η αυτό-ρύθμιση αποτελείται από τρία βασικά στοιχεία: τη γνώση, τη μεταγνώση και τα κίνητρα (Schwartz et al., 2013). Η Koriat (στο Σπαντιδάκης, 2010) διευρύνοντας τους παραπάνω ορισμούς σημειώνει πως δεν πρόκειται μόνο για νοητική διαδικασία, αλλά και συναισθηματική, καθώς εμπλέκονται σε αυτή και τα αισθήματα του ατόμου σχετικά με τη γνωσιακή του κατάσταση και τις γνωσιακές του διαδικασίες και δραστηριότητες, γεγονός που τεκμηριώνεται από πολλούς ερευνητές (King & Areepattamannil, 2014). Την άποψή της στηρίζει και ο Ματσαγγούρας σημειώνοντας πως η μεταγνώση δεν αφορά μόνο στη συνειδητοποίηση των νοητικών διαδικασιών, αλλά και στη συνειδητοποίηση των συναισθημάτων και των κινήτρων του ατόμου σχετικά με αυτές (Ματσαγγούρας, 1995· Schwartz et al., 2013).

Η Ευκλείδη (2005) χρησιμοποίησε τον όρο «μεταγιγνώσκειν» αντί του όρου «μεταγνώση», δανειζόμενη τον όρο από τον Flavell (1979), ορίζοντάς τον ως το «γιγνώσκειν του γιγνώσκειν», δηλαδή είναι γνώση (δηλωτική) σχετικά με το τι γνωρίζουμε για τις γνωσιακές διαδικασίες και τους ανθρώπους ως γνωσιακά όντα, ενώ με τη χρήση απαρεμφάτου δίνει έμφαση στην επεξεργασία της γνώσης και όχι στη στατική γνώση, στο προϊόν-αποτέλεσμα της επεξεργασίας (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Σπαντιδάκης, 2010). Επιπλέον, είναι και ενημερότητα για το τι σκεφτόμαστε και πώς εξελίσσεται η γνωσιακή επεξεργασία κατά την εμπλοκή μας με το γνωσιακό έργο, έτσι οι γνωσιακές διεργασίες όχι μόνο παρακολουθούν, αλλά και

ελέγχουν το γινώσκουν, το περιεχόμενο και τη λειτουργία του γνωσιακού συστήματος (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).



Σχήμα 1.7. Η λειτουργία του μεταγνωσιακού συστήματος (Efklides, 2006 στο Σπαντιδάκης, 2010, σ. 94).

Γίνεται, λοιπόν, σαφές πως μέσω του «μεταγινώσκουν» το άτομο αναπαριστά αυτό που υπάρχει στο επίπεδο του «γινώσκουν». Μπορεί, όμως, να υπάρχει και «μεταγινώσκουν» του μεταγινώσκουν που διαθέτουμε για ένα θέμα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η Ευκλείδη (Efklides, 2006) αναφέρει πως το άτομο δημιουργεί όχι μόνο μία (για το γνωσιακό επίπεδο) ,αλλά και άλλες αναπαραστάσεις για το ίδιο το μεταγνωσιακό επίπεδο, μέσα από διαδικασίες αναλογισμού/αναστοχασμού πάνω στις εμπειρίες, στις ιδέες, στις εκτιμήσεις, στα αισθήματα που επιτελούνται στο μεταγνωσιακό επίπεδο. Αυτή η διαδικασία του αναλογισμού/αναστοχασμού είναι ιδιαίτερα απαιτητική και προϋποθέτει συναισθηματική και γνωσιακή απευαισθητοποίηση για την ομαλή λειτουργία και εκτέλεσή της, καθώς πρέπει να πληροφορήσει το άτομο μέσα από τη συνειδητή

παρακολούθηση, για το περιεχόμενο και τη λειτουργία του γνωσιακού συστήματος προκειμένου να το τροποποιήσει, να το αλλάξει, να το βελτιώσει μέσω του σκόπιμου ελέγχου. Με αυτό τον τρόπο επιτελεί διάφορες μεταγνωσιακές διεργασίες που συνθέτουν το σχεδιασμό, την επιλογή, την εφαρμογή και την αξιολόγηση των κατάλληλων στρατηγικών για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Σπαντιδάκης, 2010) και διαμορφώνονται διάφορα επίπεδα «μετά» μετά το μεταγινώσκειν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Όπως φαίνεται και στο σχήμα 1.7. οι λειτουργίες της παρακολούθησης και του ελέγχου, καθώς και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση, παίζουν καθοριστικό ρόλο στη λειτουργία του μεταγνωσιακού συστήματος (Narens et al., 1996). Μέσω της παρακολούθησης του γνωσιακού συστήματος το άτομο πληροφορείται για τον τρόπο που επεξεργάζεται τις πληροφορίες και παράγει γνώση σχετικά με την επίτευξη του τρέχοντος στόχου και χρησιμοποιεί τη γνώση αυτή μέσω του ελέγχου για να πάρει συνειδητές ή μη αποφάσεις στηριζόμενο στα αποτελέσματα της παρακολούθησης. Η μεταξύ τους αλληλεπίδραση έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως πρόκειται για μια ιδιαίτερα δυναμική και κριτική αλληλεπίδραση που βοηθά το άτομο όχι μόνο στη μάθηση και στη μνήμη, αλλά και στην πρόσβαση και επεξεργασία πληροφοριών κατά τη σκέψη και την επίλυση προβλημάτων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Σπαντιδάκης, 2010· Pillow & Pearson, 2014· Schwartz & Perfect, 2002).

1.4.1. Δομικά στοιχεία της μεταγνώσης

Κατά τη λειτουργία του μεταγνωσιακού συστήματος, όπως προαναφέρθηκε, επιτελούνται οι λειτουργίες της παρακολούθησης και του ελέγχου. Η λειτουργία της παρακολούθησης γίνεται μέσω της *μεταγνωσιακής γνώσης*, της ρητής γνώσης του ατόμου για τις γνωσιακές του δυνατότητες και αδυναμίες, και της *μεταγνωσιακής ενημερότητας-μεταγνωσιακών εμπειριών*, των αισθημάτων και εμπειριών που βιώνει το άτομο, καθώς εμπλέκει διάφορες γνωσιακές διαδικασίες, όπως την ανάκληση μιας πληροφορίας (Σπαντιδάκης, 2010· Schwartz et al., 2013· Veenman, 2012). Αντίθετα, ο έλεγχος γίνεται μέσω των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων, της εσκεμμένης αυτόκατευθυνόμενης παρακολούθησης ενός γνωσιακού έργου, τον σχεδιασμό επίλυσης προβλήματος, παρακολούθησης, αλλαγών, διακοπής ή ρύθμισης των ενεργειών

επίλυσης και αξιολόγησης του έργου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Μπερκούτη, 2009· Schwartz et al., 2013· Veenman, 2012). Επομένως, η μεταγνωσιακή γνώση, η μεταγνωσιακή ενημερότητα και η μεταγνωσιακές δεξιότητες αποτελούν τα επιμέρους δομικά στοιχεία του «μεταγιγνώσκουν» επιτελώντας διαφορετικές διεργασίες.

Μεταγνωσιακή γνώση (metacognitive knowledge)

Η μεταγνωσιακή γνώση και η μεταγνωσιακή ενημερότητα για πολύ καιρό θεωρούνταν πως αφορούσαν στο ίδιο περιεχόμενο και τα τελευταία χρόνια έγινε σαφής διαχωρισμός (Μπερκούτη, 2009), παρότι πολλοί ερευνητές εξακολουθούν να ταυτίζουν τους δύο όρους (Ford & Yore, 2012· Negretti, 2012). Η μεταγνωσιακή γνώση περιλαμβάνει τις ιδέες, αντιλήψεις, πεποιθήσεις, θεωρίες, μοντέλα που σχετίζονται με τον εαυτό ως γνωσιακό ον, με το γνωσιακό έργο, τις στρατηγικές που θα ακολουθήσει, τους στόχους που θέτει, τις γνωσιακές λειτουργίες (Σπαντιδάκης, 2010), τις διαφορές και τις ομοιότητες που παρουσιάζουν οι άνθρωποι ως γνωσιακά όντα (Σπαντιδάκης, 2010· Griffith & Ruan, 2005· Schwartz & Perfect, 2002), ενώ εμπλέκεται όποτε το άτομο καλείται να αξιολογήσει την ικανότητά του να ολοκληρώσει ένα έργο ή να επιλύσει ένα πρόβλημα (Σπαντιδάκης, 2010).

Σύμφωνα με τον Flavell (1979) η μεταγνωσιακή γνώση αφορά σε γνώσεις, πεποιθήσεις, και θεωρίες που διαθέτει το άτομο στη μακρόχρονη μνήμη του σχετικά (α) με τον εαυτό του και τους άλλους ως γνωσιακά όντα, δηλαδή για τους προτιμώμενους τρόπους απόκτησης ή επεξεργασίας της γνώσης, για τα αντικείμενα στα οποία είναι ικανό ή όχι το άτομο, για τις συνθήκες υπό τις οποίες αποδίδει γνωσιακά, κ.ά., (β) με τα έργα, δηλαδή τις κατηγορίες και κατατάξεις των έργων ανάλογα με το γνωσιακό τους περιεχόμενο, τα χαρακτηριστικά τους, τις γνωσιακές τους απαιτήσεις, κ.ά., (γ) με τις στρατηγικές, δηλαδή τους συστηματικούς τρόπους προσέγγισης και χειρισμού των διάφορων γνωσιακών έργων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Schwartz et al., 2013).

Γενικά, η μεταγνωσιακή γνώση περιλαμβάνει τόσο τη γνώση σχετικά με το περιεχόμενο του γνωσιακού συστήματος όσο και την επίγνωση των διαδικασιών και του τρόπου λειτουργίας του, με την τελευταία να είναι απαραίτητη στην κατανόηση και στον έλεγχο του γνωσιακού συστήματος (McCormick, 2003). Θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες που αφορούν σε γνωσιακές διαδικασίες, όπως η παραγωγή γραπτού λόγου, διακρίνουν τη μεταγνωσιακή γνώση σε δηλωτική, διαδικαστική και καταστασιακή-πλαισιοθετημένη (Σπαντιδάκης, 2010· Brown, 1987· McCormick,

2003· Schraw, 1998) με το οποίο συμφωνούν και μελέτες σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (L2) (Negretti, 2012).

Αναλυτικά:

- Η *δηλωτική γνώση* (declarative knowledge) είναι αποθηκευμένη στη μακρόχρονη μνήμη και αφορά στις γνώσεις, πεποιθήσεις, θεωρίες και μοντέλα που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τους άλλους ως γνωσιακά υποκείμενα, στις γνωσιακές λειτουργίες (σκέψη, αντίληψη, μνήμη) και στους παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθησή του (Σπαντιδάκης, 2010· Harris et al., 2009). Η Ευκλείδη αναφέρει πως αφορά και στη θεωρία του νου και στα μοντέλα που διαθέτει το άτομο για τις γνωσιακές λειτουργίες, τη φύση και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν, καθώς και στην επιστημονική γνώση για την ορθότητα της γνώσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Σπαντιδάκης, 2010· Kuhn, 2000). Επίσης, αφορά στο γνωσιακό έργο, στις γνώσεις, στις δεξιότητες και στις στρατηγικές που απαιτούνται για την επιτυχή επίλυση του προβλήματος που προκύπτει υπό συγκεκριμένες συνθήκες (Harris et al., 2009· Negretti, 2012). Τα τελευταία χρόνια ο όρος διευρύνθηκε και περιλαμβάνει, ακόμη, την επίγνωση, τη ρητή γνώση, του ατόμου σχετικά με τις ικανότητες ή τις αδυναμίες του, την αυτό-αποτελεσματικότητα και τα κίνητρά του, καθώς και πώς αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν τη γνωσιακή διαδικασία (Hacker, 1998· Pressley & Harris, 2006· Schwartz et al., 2013· Zimmerman & Risemberg, 1997a). Ουσιαστικά, η δηλωτική γνώση περιλαμβάνει γνώσεις για τον εαυτό, το γνωσιακό έργο και τις στρατηγικές ή διαδικασίες που απαιτούνται για την εκτέλεση του έργου (Harris et al., 2009), αφορά στο «τι γνωρίζω».

- Η *διαδικαστική γνώση* (procedural knowledge) αφορά στο «πώς θα εφαρμόσω αυτό που γνωρίζω» και περιλαμβάνει τη γνώση των στρατηγικών που απαιτούνται για να προσεγγίσει το άτομο συστηματικά και εμπρόθετα και να χειριστεί τα διάφορα γνωσιακά έργα (Σπαντιδάκης, 2010· Harris et al., 2009· Negretti, 2012). Το άτομο έχει την ικανότητα, ως γνωσιακό ον, να σχεδιάζει στρατηγικές τόσο για την κατανόηση ενός προβλήματος και των παραμέτρων του όσο και για την εκτέλεση της επίλυσής του, την παρακολούθηση, τη ρύθμιση και την αξιολόγηση της πορείας του (Ευκλείδη, 1997). Οι στρατηγικές αυτές βοηθούν το άτομο να δημιουργήσει μια πληρέστερη και πιο ολοκληρωμένη αναπαράσταση του προβλήματος, να σκεφθεί ευκολότερα λύσεις, να επιλέξει και να εφαρμόσει την καταλληλότερη και να κάνει έλεγχο και αξιολόγησή της (Σπαντιδάκης, 2010).

- Η *καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση* (conditional knowledge) περιλαμβάνει τη γνώση, τις θεωρίες και τα μοντέλα που αφορούν στο «πότε, πού και γιατί θα εφαρμόσω αυτό που γνωρίζω» (Harris et al., 2009· Negretti, 2012). Αναφέρεται στην επίγνωση των συγκεκριμένων συνθηκών που θα επηρεάσουν το άτομο να συνδυάσει και να χρησιμοποιήσει τη δηλωτική και τη διαδικαστική γνώση για την επίτευξη συγκεκριμένου στόχου. Έρευνες των Thiede & Dunlosky (1999) και των Son & Schwartz (2002) έδειξαν πως τα άτομα διαφοροποιούν τις αποφάσεις ελέγχου ενός θέματος, όταν αλλάζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η ενασχόληση με ένα γνωσιακό έργο (Σπαντιδάκης, 2010).

Μεταγνωσιακή ενημερότητα - μεταγνωσιακές εμπειρίες (metacognitive awareness - metacognitive experiences)

Η μεταγνωσιακή ενημερότητα αφορά στις γνωσιακές και θυμικές εμπειρίες (ιδέες, αισθήματα, κρίσεις, εκτιμήσεις, συναισθήματα) και τη μεταγνωσιακή γνώση που βιώνει το άτομο κατά την ενασχόλησή του με ένα γνωσιακό έργο (Efklides, 2001· Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Σπαντιδάκης, 2010). Πρόκειται, δηλαδή, για την τρέχουσα ενημερότητα του ατόμου για τον εαυτό του και το γνωσιακό έργο, μέσω της οποίας πληροφορείται για τους στόχους του σχετικά με το έργο και την εξέλιξη της γνωσιακής διαδικασίας. Έτσι, οι μεταγνωσιακές εμπειρίες, οι οποίες είναι παρούσες στην εργαζόμενη μνήμη, αποτελούν τη διεπαφή μεταξύ του έργου και του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ενασχόλησής του με αυτό (Efklides, 2001), παρακολουθώντας το γινώσκειν και πληροφορώντας-ενημερώνοντας το άτομο για να ληφθούν αποφάσεις ελέγχου (Koriat, 2000), που ίσως είναι αναγκαίες για τη ρύθμιση της γνωσιακής επεξεργασίας και την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου. Αυτό σημαίνει πως είναι παρούσες από την αρχή της ενασχόλησης του ατόμου με το γνωσιακό έργο, πριν το άτομο εκτελέσει οποιαδήποτε ενέργεια χειρισμού, κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης και μετά τη λήξη της (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Πολλές φορές οι μεταγνωσιακές εμπειρίες είναι συναισθηματικά φορτισμένες, ευχάριστα ή δυσάρεστα, και πληροφορούν το άτομο εμπειρικά, βιωματικά με τη μορφή του αισθήματος «γνωρίζω», έτσι αυτό προβαίνει σε κρίσεις σχετικά με τις απαιτήσεις του προς εκτέλεση έργου, του ίδιου ως γνωσιακού υποκειμένου και του χρόνου που χρειάζεται για την ολοκλήρωση του έργου (Schwartz et al., 2013). Σε περιπτώσεις, όμως, εξαιρετικά απαιτητικές, όπως πίεση χρόνου, αδυναμία πρόσβασης στη μνήμη ή ιδιαίτερα μεγάλη και επίπονη προσπάθεια,

τα μεταγνωσιακά αισθήματα και οι μεταγνωσιακές κρίσεις είναι προϊόντα μη αναλυτικών, μη συνειδητών, μη σκόπιμων και μη συμπερασματικών διαδικασιών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Koriat, 2000).

Μια μεταγνωσιακή εμπειρία που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές είναι η *τρέχουσα, ειδική ως προς το έργο γνώση*, η οποία αφορά στα μεταγνωσιακά αισθήματα και στις μεταγνωσιακές κρίσεις ή εκτιμήσεις, καθώς και στη μεταγνωσιακή ενημερότητα που έχει το άτομο τη στιγμή ενασχόλησής του με το γνωσιακό έργο (Efklides, 2001). Σύμφωνα με τον Cornoldi είναι μέρος του μεταγνωσιακού αναλογισμού, ο οποίος είναι παρών από τη στιγμή που αρχίζει το έργο μέχρι την ολοκλήρωσή του, ενώ ο Schraw την ορίζει «παρακολούθηση του έργου» και αναφέρεται στην εκτίμηση του άτομο για τις απαιτήσεις του έργου σε σχέση με τις δεξιότητες και τις γνώσεις του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η βασική διαφορά της από τις άλλες μεταγνωσιακές εμπειρίες έγκειται στο γεγονός πως εστιάζει στις ανάγκες και στις απαιτήσεις του έργου και όχι στο άτομο που το επεξεργάζεται, με αποτέλεσμα να αγνοούνται ουσιαστικά οι συναισθηματικές αντιδράσεις που προκαλεί το γνωσιακό έργο και να στρέφεται η προσοχή στο ίδιο το προς εκτέλεση έργο (Efklides, 2006).

Συμπερασματικά, το φάσμα των μεταγνωσιακών εμπειριών περιλαμβάνει μεταγνωσιακές κρίσεις, εκτιμήσεις και αισθήματα όπως: *το αίσθημα του «γνωρίζω κάτι, αλλά δεν μπορώ να το θυμηθώ», την κρίση για τη μάθηση, το αίσθημα του οικείου, το αίσθημα δυσκολίας, το αίσθημα βεβαιότητας, το αίσθημα ικανοποίησης, την εκτίμηση της ορθότητας, το αίσθημα της αρέσκειας, την εκτίμηση του πρόσφατου* (Σπαντιδάκης, 2010· Efklides, 2006· Schwartz et al., 2013), αλλά και μεταγνωσιακές εκτιμήσεις που αφορούν στη μνήμη πηγής, δηλαδή, πού, πότε και πώς απόκτησα μια πληροφορία (Johnson et al., 1993). Ο ρόλος που αναλαμβάνουν είναι τόσο αυτός του «παρατηρητή» του γινώσκειν όσο και αυτός του «πληροφοριοδότη» του ατόμου και του «πυροδοτητή» διεργασιών ελέγχου του γινώσκειν με αποτέλεσμα να είναι παρούσες από την αρχή μέχρι τη λήξη του γνωσιακού έργου.

Μεταγνωσιακές δεξιότητες⁴ (metacognitive skills)

Οι μεταγνωσιακές δεξιότητες αφορούν στον έλεγχο του γινώσκειν, αντίθετα με τη μεταγνωσιακή γνώση και τη μεταγνωσιακή ενημερότητα που αφορούν στη

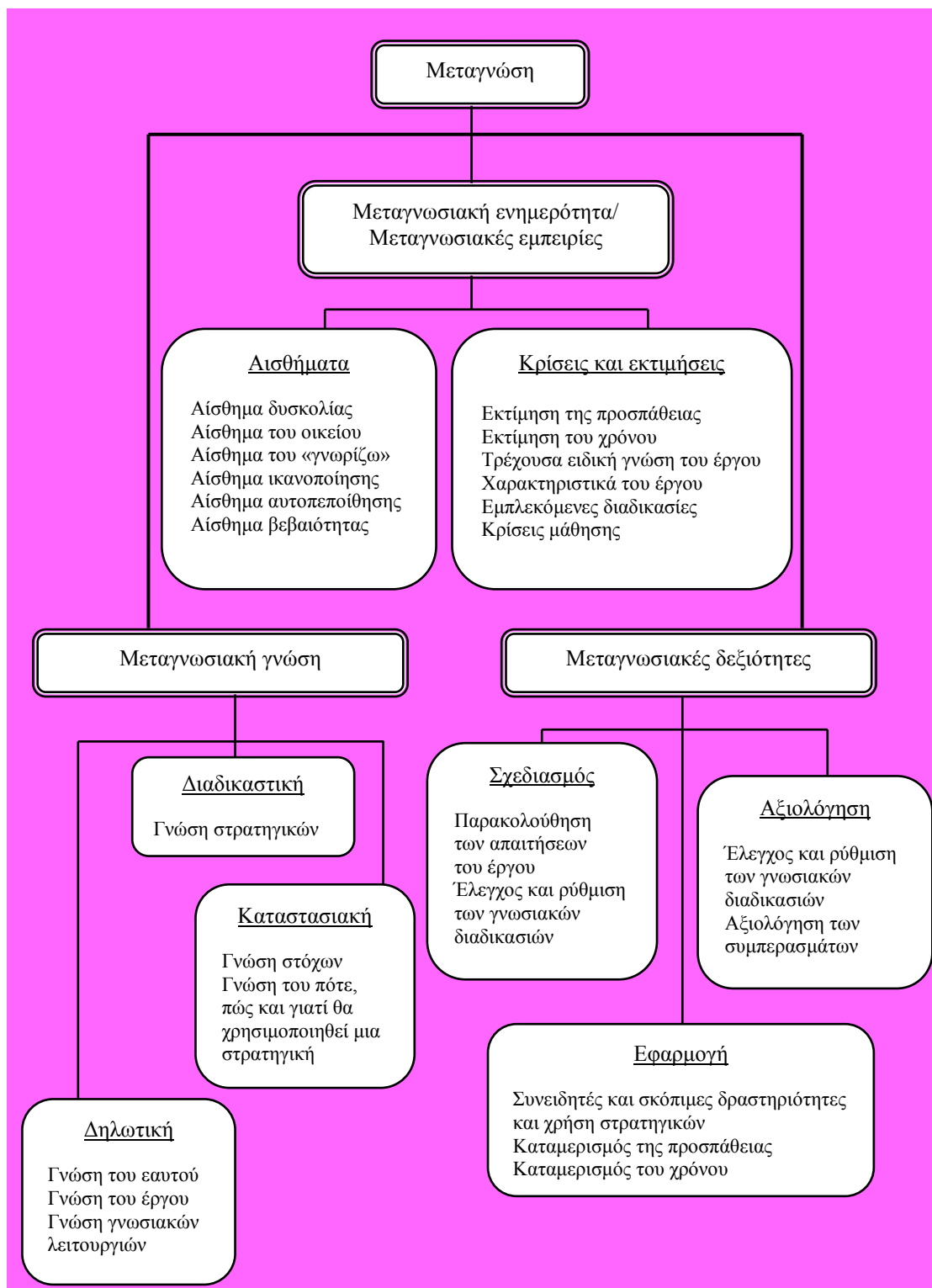
⁴ Στη βιβλιογραφία συναντάται και ο όρος «μεταγνωσιακός έλεγχος και ρύθμιση» («metacognitive monitoring and regulation») αναφερόμενος στην ικανότητα των μαθητευόμενων να αξιολογούν την απόδοσή τους (Negretti, 2012).

διαδικασία παρακολούθησης του γινώσκειν. Πρόκειται για δεξιότητες ή στρατηγικές⁵ που παρεμβαίνουν και εφαρμόζονται σκόπιμα για τη ρύθμιση της γνωσιακής επεξεργασίας, αξιοποιώντας τις πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν από την παρακολούθηση του γινώσκειν, μέσω της μεταγνωσιακής γνώσης, της μεταγνωσιακής ενημερότητας και της τρέχουσας, ειδικής ως προς το έργο γνώσης, ολοκληρώνοντας έτσι τη δράση του μεταγιγνώσκειν (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Ο Flavell (1979) πίστευε πως απλώς και μόνο η μεταγνωσιακή γνώση αυτών των στρατηγικών εξυπηρετεί τη λειτουργία ελέγχου του μεταγιγνώσκειν, ωστόσο έρευνες έδειξαν πως η δηλωτική γνώση στρατηγικών δε σημαίνει αναγκαστικά και χρήση τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Η εκτελεστική λειτουργία αυτών των στρατηγικών (Borkowski et al., 2000 στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005) γίνεται μέσω των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν τη διαδικαστική γνώση που εκδηλώνεται μέσα από τη συμπεριφορά του ατόμου κατά τον έλεγχο και τη ρύθμιση του γνωσιακού έργου (Efklides & Vlachopoulos, 2012).

Οι μεταγνωσιακές δεξιότητες ή στρατηγικές καλλιεργούνται μέσα από την άσκηση και αποσκοπούν στον έλεγχο και στην καθοδήγηση της γνωσιακής επεξεργασίας σε συνειδητό επίπεδο, εφόσον ο μεταγνωσιακός έλεγχος είναι εμπρόθετος. Ωστόσο υπάρχει και ο αυτοματοποιημένος, μη συνειδητός μεταγνωσιακός έλεγχος, κατά τον οποίο η χρήση των στρατηγικών γίνεται μεν ύστερα από ενημερότητα το ατόμου για τις απαιτήσεις και ανάγκες του γνωσιακού έργου, αλλά η ενεργοποίηση των στρατηγικών ελέγχου πυροδοτείται αυτόματα λόγω προηγούμενης επανειλημμένης εφαρμογής τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Ως μεταγνωσιακές δεξιότητες ή στρατηγικές ορίζονται η εμπρόθετη παρακολούθηση και κατανόηση των απαιτήσεων ενός γνωσιακού έργου, ο σχεδιασμός στρατηγικών για την αντιμετώπισή του, η παρακολούθηση εκτέλεσης του σχεδιασμού, οι αποφάσεις για αλλαγές, παύση ή ρύθμιση των προσπαθειών, καθώς

⁵ Εκτός από τον όρο «μεταγνωσιακές δεξιότητες» στη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται και ο όρος «μεταγνωσιακές στρατηγικές», οι οποίες αποτελούν μια ιδιαίτερη ομάδα στρατηγικών που διευκολύνουν τη μάθηση, έτσι αποκαλούνται στρατηγικές μάθησης. Οι μεταγνωσιακές στρατηγικές αποτελούν την κύρια έκφανση των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων, οι οποίες, ωστόσο, κάνουν χρήση και άλλων στρατηγικών-όπως γνωσιακών και τεχνικών- για την άσκηση του ελέγχου. Οι μεταγνωσιακές στρατηγικές διαφοροποιούνται από τις γνωσιακές, καθώς οι δεύτερες είναι γενικοί τρόποι επεξεργασίας πληροφοριών που εφαρμόζονται σε γνωσιακό επίπεδο και με μη συνειδητό τρόπο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).



Σχήμα 1.8. Στοιχεία και δομή της μεταγνώσης (Σπαντιδάκης, 2010, σ. 98).

και η αξιολόγηση του αποτελέσματος σχετικά με το επιθυμητό αποτέλεσμα (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Ματσαγγούρας, 2003). Για παράδειγμα, ένας μαθητής

ελέγχει και κατανοεί τα δεδομένα του προς επίλυση προβλήματος που έχει μπροστά του, σχεδιάζει συνειδητά τη λύση του, παρακολουθεί την εκτέλεση του σχεδίου του και δίνει εντολές ελέγχου, όπως εντολές έναρξης, τερματισμού ή αναστολής στρατηγικών, εντολές δοκιμαστικού ελέγχου αποτελεσματικότητας στρατηγικών, εντολές ελέγχου του χρονικού προγραμματισμού κ.ά., με αποτέλεσμα τη ρύθμιση της απαιτούμενης προσπάθειας λαμβάνοντας υπόψη τους διαθέσιμους πόρους και την πορεία επίτευξης του στόχου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Όπως προαναφέραμε, η χρήση στρατηγικών σε μεταγνωσιακό επίπεδο μπορεί να γίνει τόσο συνειδητά και εμπρόθετα όσο και μη συνειδητά, αυτοματοποιημένα, παίρνοντας τη μορφή διάφορων ενεργειών. Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005) οι μεταγνωσιακές δεξιότητες περιλαμβάνουν ενέργειες (στρατηγικές) του τύπου: *προσανατολισμός* στις απαιτήσεις του προς επίλυση έργου, *σχεδιασμός* της λύσης, *παρακολούθηση* του σχεδίου επίλυσης, *ρύθμιση* της προσπάθειας-αλλαγές, *παύσεις*, *αναστολές*- και των πόρων, *εξέταση της ορθότητας του αποτελέσματος*, *αξιολόγηση* του αποτελέσματος και των ενδιάμεσων αποφάσεων, *ανακεφαλαίωση/αυτό-αναλογισμός* της γνωσιακής πορείας από την αρχή μέχρι τη λήξη του έργου.

Η παραπάνω ομαδοποίηση των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων δε βρίσκει σύμφωνους όλους τους ερευνητές, ωστόσο συμφωνούν όλοι πως κύριες εκφάνσεις των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων αποτελούν οι στρατηγικές του σχεδιασμού, της παρακολούθησης, της ρύθμισης και της αξιολόγησης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

1.4.2. Σημασία της μεταγνώσης

Κατά την Kuhn (2000), κίνητρο για μεταγνωσιακό έλεγχο και άσκηση μεταγνωσιακών δεξιοτήτων αποτελεί το να θέλεις να «γνωρίζεις πώς να γνωρίζεις», δηλαδή να αποφασίζεις τι θα πιστέψεις ή όχι και γιατί, αλλά και να καθορίζεις πώς θα ερμηνευτούν οι νέες πληροφορίες που αποκτάς. Έτσι, το άτομο αποκτά νέες πεποιθήσεις ή ανανεώνει και αναθεωρεί τις υπάρχουσες, όταν αυτό κριθεί δικαιολογημένο. Επιπλέον, όταν το άτομο έχει έλεγχο των πεποιθήσεών του, η σκέψη του είναι ευαίσθητη στις υπάρχουσες και νέες πληροφορίες, αλλά δεν κυριαρχείται από αυτές. Με αυτόν τον τρόπο οι άνθρωποι αποκτούν έλεγχο σε όλους τους τομείς και τις εκφάνσεις της ζωής τους, όχι μόνο στο γνωσιακό τομέα (Flavell, 1979).

Ουσιαστικά, το άτομο μέσα από κριτική αποτίμηση της πηγής της πληροφορίας, της ποιότητάς της και των πιθανών συνεπειών της, μπορεί να πάρει ορθές αποφάσεις στη ζωή, όπως μπορεί να μάθει καλύτερα και στο σχολείο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Γενικά, οι μεταγνωσιακές δεξιότητες παίζουν σημαντικό ρόλο σε γνωσιακές δραστηριότητες, όπως την προφορική επικοινωνία, τη χρήση και κατανόηση προφορικού λόγου, τη χρήση και κατανόηση γραπτού λόγου, την απόκτηση της γλώσσας, την αντίληψη, την προσοχή, τη μνήμη, την επίλυση προβλημάτων, τη θεωρία του νου, την αυτο-διδασκαλία και τον αυτοέλεγχο (Flavell, Miller & Miller, 1993 στο Σπαντιδάκης, 2010), καθώς και την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Negretti, 2012). Η μεταγνώση βοηθά επί της ουσίας το άτομο, εφόσον αφορά στην ενημερότητα των ικανοτήτων του, την εκτίμηση των δυσκολιών και των απαιτήσεων ενός έργου, καθώς και στην επιλογή, εφαρμογή και αξιολόγηση της καταλληλότερης στρατηγικής (Flavell, 1985 στο Σπαντιδάκης, 2010· Σπαντιδάκης, 1998). Έτσι, το βοηθά να αποφεύγει την υποτίμηση ή υπερτίμηση του εαυτού του ή του γνωσιακού έργου που αντιμετωπίζει. Συγκεκριμένα:

- Η *ενημερότητα των ικανοτήτων* αφορά στις γνώσεις και στις αντιλήψεις αναφορικά με τις γνωσιακές ομοιότητες και διαφορές που έχουν τα άτομα μέσα τους και μεταξύ τους, καθώς και στη θεωρία που έχει το άτομο για τη φύση και τη λειτουργία του ανθρώπινου νου.
- Η *εκτίμηση της δυσκολίας του έργου* αφορά στην αξιολόγηση που κάνει το άτομο για το έργο που καλείται να αντιμετωπίσει και στη συνειδητοποίηση πως κάθε εργασία, ανάλογα με τη δομή της, έχει διαφορετικές απαιτήσεις και χρειάζεται διαφορετική προσέγγιση.
- Η *επιλογή της κατάλληλης στρατηγικής* αφορά στη συνειδητοποίηση του ατόμου πως η επιτυχής ολοκλήρωση του προς επίλυση προβλήματος σχετίζεται με τη χρησιμοποίηση των κατάλληλων μεταγνωσιακών στρατηγικών σε σχέση με τις υπάρχουσες συνθήκες (Σπαντιδάκης, 2010· Negretti, 2012).

Η μελέτη απόκτησης μεταγνωσιακών δεξιοτήτων επικεντρώθηκε κυρίως στα παιδιά, αλλά και σε αρχάριους σε ένα γνωσιακό αντικείμενο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Pillow & Pearson, 2014). Οι σχετικές με τα παιδιά μελέτες αφορούν τόσο στην απόκτηση στρατηγικών για τον έλεγχο της επικοινωνίας (Robinson, 1983 στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005) ή της μνήμης (Brown, 1978 στο Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005) όσο και σε στρατηγικές σε ειδικά γνωσιακά αντικείμενα, καθώς οι

μεταγνωσιακές δεξιότητες δεν είναι γενικές και ανεξάρτητες από το γνωσιακό έργο. Η Robinson κατέληξε στο συμπέρασμα πως στα παιδιά, ηλικίας 6-7 ετών, γίνεται βασική διάκριση ανάμεσα στο «γνωρίζω ότι» και στο «γνωρίζω πώς», δηλαδή ανάμεσα στη δηλωτική και διαδικαστική μεταγνωσιακή γνώση. Αντίστοιχα, και η Brown διαπίστωσε πως τα μικρά παιδιά μαθαίνουν τις μεταγνωσιακές στρατηγικές, αν τις διδαχθούν, αλλά δε γενικεύουν τη γνώση τους σε νέες καταστάσεις και δεν τις εφαρμόζουν αυθόρμητα. Αυτό συμβαίνει, διότι τα μικρά παιδιά και οι αρχάριοι σε κάποιο γνωσιακό έργο έχουν λιγότερες γνώσεις από τους έμπειρους ενήλικες και δυσκολεύονται να συνειδητοποιήσουν τι γνωρίζουν και τι όχι για κάποιο θέμα χωρίς παροτρύνσεις (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005· Pillow & Pearson, 2014).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως η πορεία απόκτησης μεταγνωσιακών δεξιοτήτων ξεκινά από την προσχολική ηλικία και συνεχίζει ως την ενηλικίωση εξαρτώμενη από διάφορους παράγοντες. Στα μικρά παιδιά ένας κρίσιμος παράγοντας που την περιορίζει είναι οι περιορισμένοι γνωσιακοί πόροι, όπως η προσοχή, η εργαζόμενη μνήμη και πολλοί άλλοι. Χρειάζεται, λοιπόν, αναπτυγμένη επιστημολογική σκέψη καθώς και συστηματική άσκηση και χρήση μεταγνωσιακών δεξιοτήτων σε διαφορετικά γνωσιακά έργα, ώστε να αποφευχθεί ο κίνδυνος σύνδεσης μιας στρατηγική με συγκεκριμένο γνωσιακό έργο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Επιπλέον, είναι σημαντικό να μην παραβλέπεται το γεγονός πως τα μικρά παιδιά έχουν ανάγκη την ανατροφοδότηση σχετικά με τη σωστή χρήση μιας μεταγνωσιακής στρατηγικής και το βαθμό που αυτή συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοσής τους (Σπαντιδάκης, 2010).

Ιδιαίτερα, στο σχολικό χώρο οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους οδηγήσουν σε μαθησιακή αυτονομία μέσα από τις φάσεις του εντοπισμού του προβλήματος, του σχεδιασμού της κατάλληλης στρατηγικής, της εφαρμογής της, της παρακολούθησής της, των αναγκαίων ρυθμίσεων και πιθανών τροποποιήσεών της, της αξιολόγησής της, της εξέτασης του αποτελέσματος και των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν, καθώς και του τελικού αναλογισμού, της κριτικής αποτίμησης της όλης διαδικασίας (Σπαντιδάκης, 2010· Efklides, 2006· Schwartz et al., 2013).

Σημαντικός και καθοριστικός σε όλη την παραπάνω πορεία είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος πρέπει όχι μόνο να διδάξει στους μαθητές βασικές μεταγνωσιακές στρατηγικές, αλλά και να τους ενθαρρύνει να τις χρησιμοποιούν σε

διαφορετικά πλαίσια, ώστε να αποκτήσουν τρέχουσα, ειδική ως προς το έργο γνώση και να εφαρμόσουν μεταγνωσιακές δεξιότητες. Αυτό, βέβαια, προϋποθέτει αναλογισμό επί του γνωσιακού έργου, συνειδητό τεμαχισμό του σε μέρη, καθώς και ανακατασκευή του προκειμένου να μπορέσει να εξηγήσει ο εκπαιδευτικός τα βήματα/φάσεις του έργου στους μαθητές. Χρειάζεται, δηλαδή, να διαμορφώσει τη διδασκαλία του στη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» του κάθε μαθητή (Vygotsky, 1978) και να τους προσφέρει ερεθίσματα και ευκαιρίες άσκησης που θα τους βοηθήσουν να συλλάβουν τη βασική γνώση ή δεξιότητα. Επομένως, το μεταγιγνώσκουν χτίζεται μέσα από την αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητών και την αμοιβαιότητα στην παρακολούθηση και στη ρύθμιση του γιγνώσκουν, έχουμε, δηλαδή, *διαμοιρασμένο μεταγιγνώσκουν*⁶, το οποίο για να είναι επιτυχές και αποτελεσματικό πρέπει οι εμπλεκόμενοι στο γνωσιακό έργο να έχουν κίνητρα, να αισθάνονται την πρόκληση της κατάστασης και να έχουν επιτυχείς ενέργειες και αποτελεσματική δράση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

1.4.3. Μεταγνώση και γραπτός λόγος

Η σχέση της μεταγνώσης με το γραπτό λόγο, τόσο στη μητρική όσο και σε μια δεύτερη γλώσσα, καθώς και ο ρόλος και η σημασία της, έχουν προκαλέσει το ενδιαφέρον ερευνητών και εκπαιδευτικών από τη δεκαετία του 1980 (Σπαντιδάκης, 2010· Negretti, 2012). Μάλιστα σύγχρονοι ερευνητές αναφέρουν πως η συγγραφή αποτελεί εφαρμογή της μεταγνώσης εννοώντας πως η μεταγνώση αφορά σε κάθε φάση της συγγραφικής διαδικασίας (Hacker et al., 2009). Τα πρώτα γνωστά γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου των Hayes & Flower (1980· 1986) και των Bereiter & Scardamalia (1987) αφορούσαν στη στενή σχέση μεταγνώσης και γραπτού λόγου σε θεωρητικό επίπεδο και μετατόπισαν το ενδιαφέρον από τη γραφή ως προϊόν στη γραφή ως διαδικασία (Σπαντιδάκης, 2010· Harris et al., 2009· Hoogeveen & van Gelderen, 2013).

Η Emig (1971) ήταν από τους πρώτους που εστίασαν την προσοχή στις διαδικασίες που εκτελούν οι μαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, παρατηρώντας πως οι μαθητές δεν έχουν τη δυνατότητα να συνθέτουν με το δικό

⁶ Σε συνθήκες συνεργατικής λύσης προβλημάτων αναπτύσσεται το κοινωνικά διαμοιρασμένο μεταγιγνώσκουν, όπου το άτομο πρέπει να παρακολουθεί και να ελέγχει τόσο το δικό του γιγνώσκουν όσο και το γιγνώσκουν των άλλων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

τους τρόπο και δεν τους δίνεται ο απαιτούμενος χρόνος από τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι τελευταίοι δεν έχουν ενημερότητα της διαδικασίας γραφής. Την ίδια χρονική περίοδο οι Britton, Burgess, Martin, McLeod & Rosen (1975) σε έρευνά τους σε σχολεία της Ουαλίας και της Αγγλίας, τονίζουν την αναγκαιότητα συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητή κατά τη διαδικασία γραφής, επισημαίνοντας πως ο κάθε μαθητής γράφει με διαφορετικό τρόπο και το 88% των γραπτών απευθύνονταν μόνο στον δάσκαλο, ενώ ο Graves (1975) καθόρισε τις τρεις απαραίτητες φάσεις για την παραγωγή του γραπτού λόγου: (α) την προδρομική γραφή, (β) τη γραφή και (γ) την επανεξέταση (Σπαντιδάκης, 1998· 2010).

Οι παραπάνω πρωτοποριακές μελέτες έγιναν η αφορμή για να ασχοληθούν περισσότεροι μελετητές με τη γραφή ως διαδικασία. Οι Flower & Hayes (1981a) σε σχετική έρευνά τους κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η γραφή είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία που αποτελείται από τέσσερις γνωσιακές υπο-διαδικασίες: τον σχεδιασμό, την καταγραφή, την αναθεώρηση και τον έλεγχο. Αντίστοιχα, οι έρευνες των Graves (1982), Hairston (1990), Flower & Hayes (1981a), Bereiter & Scardamalia (1987) και Parson (1985) κατέληξαν στη μεγάλη έμφαση που πρέπει να δοθεί στη γραφή ως διαδικασία. Επίσης, οι Britton, Burgess, Martin, McLeod & Rosen (1975), Σπαντιδάκης (1998) και Elbow (1981) τόνισαν την ανάγκη ενεργητικής εμπλοκής του εκπαιδευτικού στη διαδικασία γραφής του μαθητή (Barbeiro, 2011· Phegley & Oxford, 2010), με τον τελευταίο να σημειώνει πως για να εμπλακεί ενεργητικά ο εκπαιδευτικός και να βοηθήσει πρέπει να γνωρίζει ο ίδιος τις γνωσιακές και μεταγνωσιακές λειτουργίες που επιτελεί ο συγγραφέας κατά την παραγωγή επικοινωνιακού κειμένου (Σπαντιδάκης, 2010· Wilson & Bai, 2010).

Νεότερες έρευνες έρχονται να επιβεβαιώσουν την ανάγκη αντιμετώπισης της γραφής ως διαδικασία και όχι ως προϊόν (Ματσαγγούρας, 1997· Σπαντιδάκης, 1998· Graves, 1994· Myhill, 2009) μέσα σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον (Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2000· Negretti, 2012), όπου θα δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωσιακών δεξιοτήτων και θα οδηγεί τον μαθητή σε συγγραφική αυτονομία. Το σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από τις παραπάνω έρευνες είναι πως ο δάσκαλος δεν μπορεί να διδάσκει μεμονωμένες υπο-δεξιότητες του γραπτού λόγου και να αφήνει τον μαθητή μόνο του να τις συνδυάσει καθώς γράφει. Αντίθετα, ο δάσκαλος πρέπει να παρέχει τις κατάλληλες κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις, που θα βοηθούν τον μαθητή να πετύχει τους στόχους του, και να τον βοηθά να τις

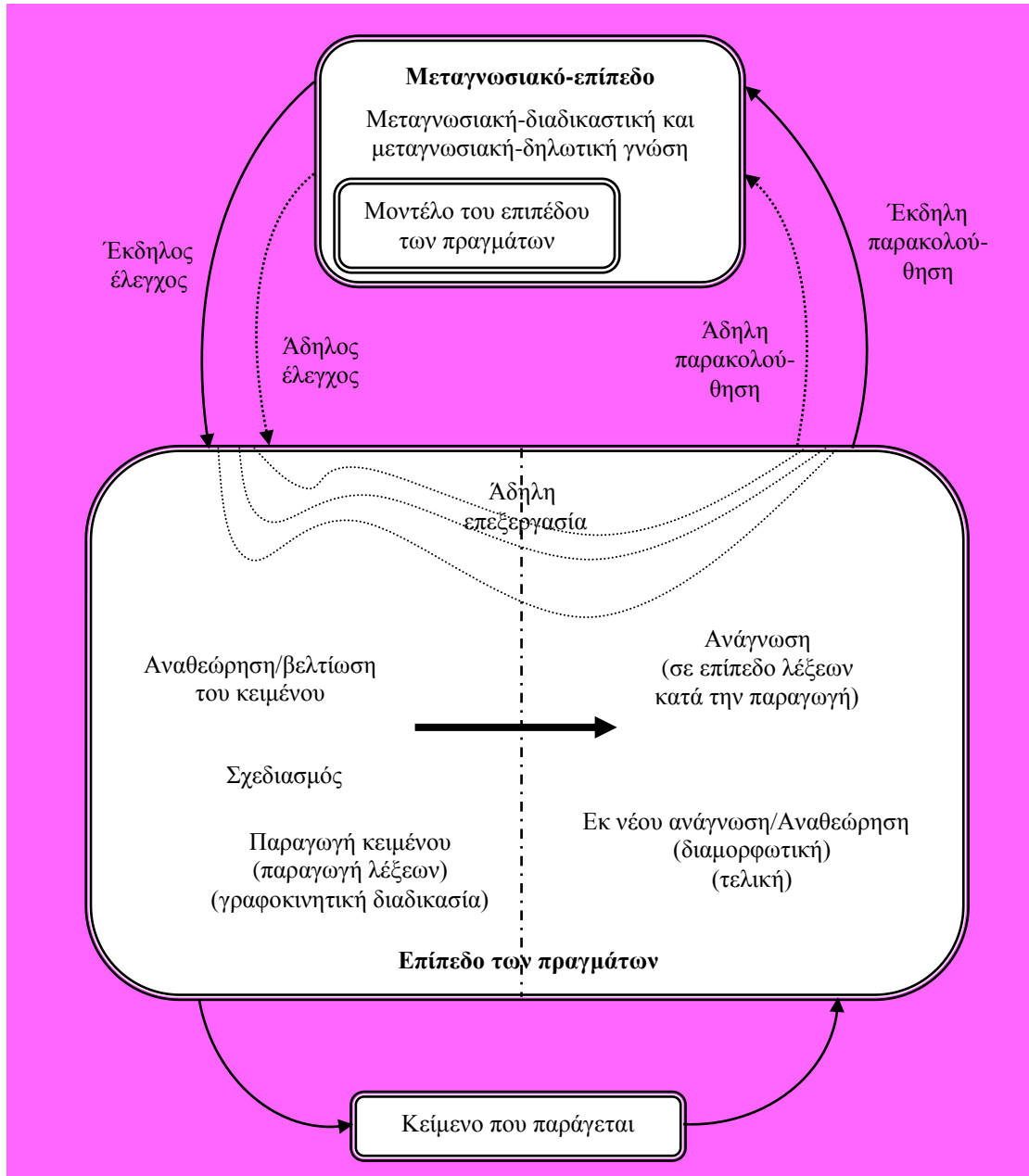
εσωτερικεύσει για να τις εκτελεί αυτόνομα. Οι Bereiter & Scardamalia (1987) τόνισαν πως και το προϊόν της γραφής πρέπει να συνεκτιμάται με αυτήν και να συναξιολογείται με τις γνωσιακές και μεταγνωσιακές διαδικασίες του μαθητή-συγγραφέα. Με αυτό τον τρόπο μπορούν αποτελεσματικά να καταγραφούν οι συγγραφικές ανάγκες του μαθητή και να σχεδιαστούν οι κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις (Σπαντιδάκης, 2010· Negretti, 2012).

Από τα παραπάνω φαίνεται πως η μεταγνώση αποτελεί βασικό συστατικό των γνωσιακών μοντέλων παραγωγής γραπτού λόγου τόσο των Hayes & Flower (1981) όσο και των Bereiter & Scardamalia (1987), αλλά και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων. Έτσι, η ανάπτυξη μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που αφορούν στη συγγραφική διαδικασία αποτελεί στόχο κάθε διδακτικής παρέμβασης που σχετίζεται με την παραγωγή γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2010· Harris et al., 2009· Negretti, 2012). Στηριζόμενοι σε όλα αυτά οι Graham & Harris (στο Hacker et al., 2009), ύστερα από αναλύσεις και μετα-αναλύσεις, προχώρησαν στη σύνθεση μιας λίστας, με δώδεκα τεκμηριωμένες προτάσεις βελτίωσης της επίδοσης των μαθητών κατά τη συγγραφική διαδικασία, οι οποίες καταδεικνύουν τη σημασία της μεταγνώσης κατά τη σύνθεση επικοινωνιακών κειμένων, πολλές από τις οποίες ενίσχυσαν και σύγχρονες έρευνες. Με κριτήρια, λοιπόν, την ισχυρή τεκμηρίωση και τον αντίκτυπο στη συγγραφική διαδικασία η λίστα περιλαμβάνει: α) τη διδασκαλία στρατηγικών σχεδιασμού, αναθεώρησης και επεξεργασίας (Βασαρμίδου, 2014· Ράλλη, 2011· Hoogeveen & van Gelderen, 2013· Tsiriotaki, 2013), β) τη διατύπωση ξεκάθαρων και συγκεκριμένων στόχων που πρέπει να επιτευχθούν μέσω του τελικού προϊόντος της συγγραφής (Linder et al., 2014), γ) τη διδασκαλία στρατηγικών για τη σύνθεση τόσο νοηματικά όσο και λεκτικά και γλωσσικά ολοκληρωμένων προτάσεων (Ράλλη, 2011· Βασαρμίδου, 2014), δ) την εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες προδρομικής γραφής που θα τους βοηθήσουν να καταγράψουν και να οργανώσουν τις ιδέες τους για το προς επεξεργασία θέμα (Hargrove, 2013· Nückles et al., 2010), ε) την εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες συγγραφής (Βασαρμίδου, 2014· Ράλλη, 2011· Barbeiro, 2011· Hoogeveen & van Gelderen, 2013· Linder et al., 2014· Molenaar et al., 2014· Negretti, 2012· Nückles et al., 2010· Tsiriotaki, 2013), ζ) τη διδασκαλία στρατηγικών περίληψης του υλικού που διαβάζουν οι μαθητές, καθώς έτσι βελτιώνεται και η ικανότητά τους να παρουσιάσουν συνοπτικά και με ακρίβεια

τις ίδιες πληροφορίες γραπτώς, η) τη διδασκαλία στρατηγικών συνεργατικής γραφής σε όλες τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας-σχεδιασμός, καταγραφή, αναθεώρηση/βελτίωση, τελικός έλεγχος/έκδοση (Βασαρμίδου, 2014· Ράλλη, 2011· Hoogeveen & van Gelderen, 2013· Molenaar et al., 2014), θ) τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν οι μαθητές επεξεργαστές κειμένων ως εργαλείο συγγραφής (Mair, 2012· Molenaar et al., 2014· Morphy & Graham, 2012), ι) την εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που «ακονίζουν» τις διερευνητικές τους δεξιότητες, κ) τη διδασκαλία όλων των κειμενικών ειδών που θα κληθούν να παράξουν οι μαθητές (Barbeiro, 2011· Hoogeveen & van Gelderen, 2013· Negretti, 2012), λ) τη δυνατότητα παρακολούθησης από τους μαθητές της συγγραφικής διαδικασίας και της συμπεριφοράς τους και μ) την παροχή άπλετου χρόνου στη διάθεσή των μαθητών για να ολοκληρώσουν τη συγγραφική διαδικασία (Ράλλη, 2011).

Το μεταγνωσιακό μοντέλο των Nelson και Narens (1990) στηρίζεται σε τρεις βασικές αρχές: α) οι νοητικές διεργασίες χωρίζονται σε δύο ή περισσότερα αλληλένδετα επίπεδα, στο γνωσιακό και στο μεταγνωσιακό, β) το μεταγνωσιακό επίπεδο περιέχει ένα δυναμικό μοντέλο του γνωσιακού επιπέδου ή επιπέδου των πραγμάτων, και γ) υπάρχουν δύο κυρίαρχες διαδικασίες, η παρακολούθηση και ο έλεγχος, οι οποίες ορίζονται από την κατεύθυνση ροής των πληροφοριών μεταξύ γνωσιακού και μεταγνωσιακού επιπέδου. Στο σχήμα 1.9. απεικονίζεται ο τρόπος που εφαρμόζεται το παραπάνω μοντέλο στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Σύμφωνα με το σχήμα η συνεχής μεταφορά πληροφοριών μεταξύ των δύο επιπέδων, του μεταγνωσιακού και των πραγμάτων, με ταυτόχρονη παρακολούθηση και έλεγχο, επιφέρει αλλαγές σε γνώσεις και διαδικασίες που εκτελούνται και στα δύο επίπεδα. Επίσης, τονίζεται η διάκριση μεταξύ άδηλης (μη συνειδητής) και έκδηλης (συνειδητής) παρακολούθησης και ελέγχου, δηλαδή το κατά πόσο το άτομο έχει ενημερότητα για τις εντολές που δίνει (Frith, 2012). Παρότι, λοιπόν, η συγγραφή ως εμπρόθετη και σκόπιμη δραστηριότητα περιλαμβάνει έκδηλες διαδικασίες, ωστόσο ορισμένες στρατηγικές, ύστερα από συστηματική εξάσκηση, αυτοματοποιούνται και χρησιμοποιούνται άδηλα. Αυτό φαίνεται στο σχήμα 1.9. με τις διακεκομμένες καμπύλες γραμμές εντός του επιπέδου των πραγμάτων. Τέλος, η παραγωγή γραπτού λόγου αντιμετωπίζεται ως διαδικασία παραγωγής νοήματος, έτσι ο συγγραφέας από την αρχή παρακολουθεί και ελέγχει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί, διαβάζοντας και αναθεωρώντας συνεχώς το παραγόμενο κείμενο

προκειμένου να πετύχει με την έκδοση του τελικού κειμένου του τη διαπραγμάτευση νοήματος και την επικοινωνία με το ακροατήριό του (Hacker, Keener & Kircher, 2009· Negretti, 2012).



Σχήμα 1.9. Μεταγνωσιακό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου (Hacker, Keener & Kircher, 2009, σ. 162).

Έρευνες έχουν δείξει πως οι έμπειροι συγγραφείς διαθέτουν αναπτυγμένες μεταγνωσιακές δεξιότητες που αφορούν σε όλες τις φάσεις συγγραφής, μπορούν να συνδυάσουν τους ρόλους του συγγραφέα και του δημιουργού και καταβάλουν μικρή

συνειδητή προσπάθεια για την ολοκλήρωση του έργου τους, σε αντίθεση με τους αρχάριους συγγραφείς που δεν έχουν συναίσθηση των αυτορυθμιστικών δραστηριοτήτων και μένουν προσκολλημένοι στις μηχανιστικές λειτουργίες γραφής. Αντίστοιχα, έρευνες σε παιδιά δημοτικού έδειξαν πως οι αρχάριοι μαθητές παρουσιάζουν προβλήματα που σχετίζονται με τον έλεγχο και τη ρύθμιση των αλληλοσχετιζόμενων μεταγνωσιακών διαδικασιών του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της βελτίωσης του κειμένου (Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007· Kellogg, 1994· Pillow & Pearson, 2014), δεν μπορούν να διαχειριστούν το γνωσιακό φορτίο που προκύπτει, δεν κατανοούν την αναγκαιότητα της φάσης του σχεδιασμού, δεν αφιερώνουν χρόνο για να επιλέξουν ακροατήριο, είδος κειμένου και το σκοπό για τον οποίο γράφουν, δίδουν έμφαση στην καταγραφή και αντιμετωπίζουν τη φάση της αναθεώρησης/βελτίωσης ως «αγγαρεία» (Σπαντιδάκης, 2010· Van Kraayenoord et al., 2011), ενώ αντίστοιχες δυσκολίες αντιμετωπίζουν και οι μαθητές με αδυναμία στις εκτελεστικές λειτουργίες (Meltzer, 2014).

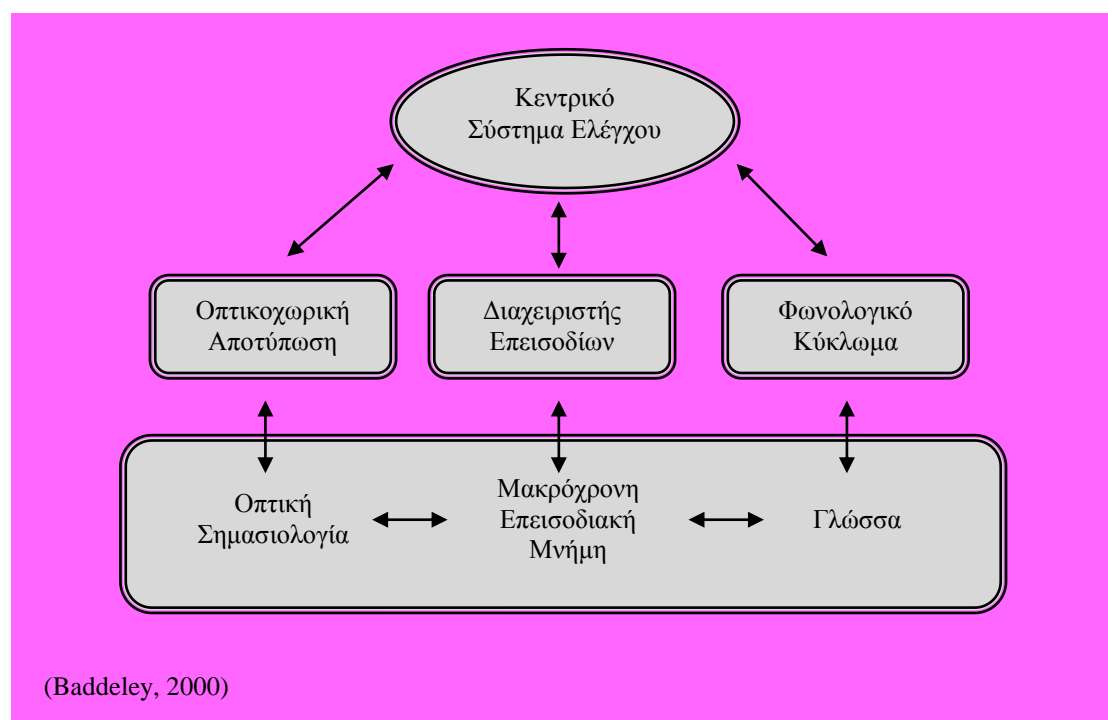
1.5. Εργαζόμενη μνήμη και παραγωγή γραπτού λόγου

Η περιγραφή του ρόλου της εργαζόμενης μνήμης στην παραγωγή γραπτού λόγου και γενικά σε κάθε γνωσιακή διαδικασία στηρίζεται στο μοντέλο της εργαζόμενης μνήμης που προτάθηκε από τους Baddeley και Hitch (1974) και διευρύνθηκε από τον Baddeley (2000) σχεδόν 30 χρόνια αργότερα. Το αρχικό μοντέλο αποτελούνταν από μια κεντρική δομή, το *κεντρικό σύστημα ελέγχου* ή *κεντρικό επεξεργαστή* (central executive) και δύο βοηθητικά συστήματα, το *φωνολογικό κύκλωμα* (phonological loop) και το *σύστημα οπτικοχωρικής αποτύπωσης* ή *οπτικοχωρικό σημειωματάριο* (visuospatial sketchpad). Το 2000 ο Baddeley διευρύνει το πολυσυστατικό μοντέλο προσθέτοντας ακόμη ένα συστατικό, τον *διαχειριστή επεισοδίων* (episodic buffer) και το αναθεωρημένο μοντέλο πήρε τη μορφή που βλέπουμε στο σχήμα 1.10. (Μπαμπλέκου, 2011· Baddeley, 2007· Cowan, 2014· Schwartz et al., 2013· Schweppe & Rummer, 2014). Σχεδιασμένο για να εξηγήσει τις δυναμικές λειτουργίες της σκέψης κάθε ζώντα οργανισμού το μοντέλο της εργαζόμενης μνήμης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την κατανόηση της μεταγνωσιακής παρακολούθησης και του μεταγνωσιακού ελέγχου κατά την εκτέλεση πολύπλοκων γνωσιακών διαδικασιών μέσω της λειτουργίας του κεντρικού

επεξεργαστή, αλλά και του διαχειριστή επεισοδίων (Schwartz et al., 2013), όπως προκύπτει και από την παρακάτω περιγραφή τους.

Το πολυσυστατικό μοντέλο της εργαζόμενης μνήμης του Baddeley (βλ. σχήμα 1.10.) αποτελείται, όπως προαναφέραμε, από τα εξής συστατικά (Μπαμπλέκου, 2011· Baddeley, 2007· Schwartz et al., 2013· Schüler et al., 2011):

1) Το φωνολογικό κύκλωμα, το οποίο είναι ένα σύστημα περιορισμένης χωρητικότητας με ειδίκευση στην πρόσληψη και παραγωγή της γλώσσας. Η προφορική και γραπτή γλώσσα εισέρχεται και παραμένει προσωρινά στο κύκλωμα, καθώς η εργαζόμενη μνήμη επεξεργάζεται και συγκρατεί τα προϊόντα της επεξεργασίας. Ωστόσο, ανεξάρτητα από τη μορφή πρόσληψης της πληροφορίας (οπτική ή ακουστική), η μορφή κωδικοποίησής της στο φωνολογικό κύκλωμα είναι φωνολογική. Να σημειώσουμε δε πως οι ανώτερες λειτουργίες του γραπτού και προφορικού λόγου, όπως η δημιουργία νοημάτων και η κατανόηση ενοτήτων, δεν εκτελούνται από το φωνολογικό κύκλωμα, αλλά από τον κεντρικό επεξεργαστή.



Σχήμα 1.10. Το πολυσυστατικό μοντέλο της εργαζόμενης μνήμης του Baddeley (Μπαμπλέκου, 2011, σ. 43).

2) Το σύστημα οπτικοχωρικής αποτύπωσης, το οποίο ειδικεύεται στη βραχύχρονη συγκράτηση πληροφοριών με οπτική και χωρική διάσταση, δηλαδή στα οπτικά χαρακτηριστικά αντικειμένων (π.χ. μέγεθος, σχήμα, χρώμα) και σε χωρικές

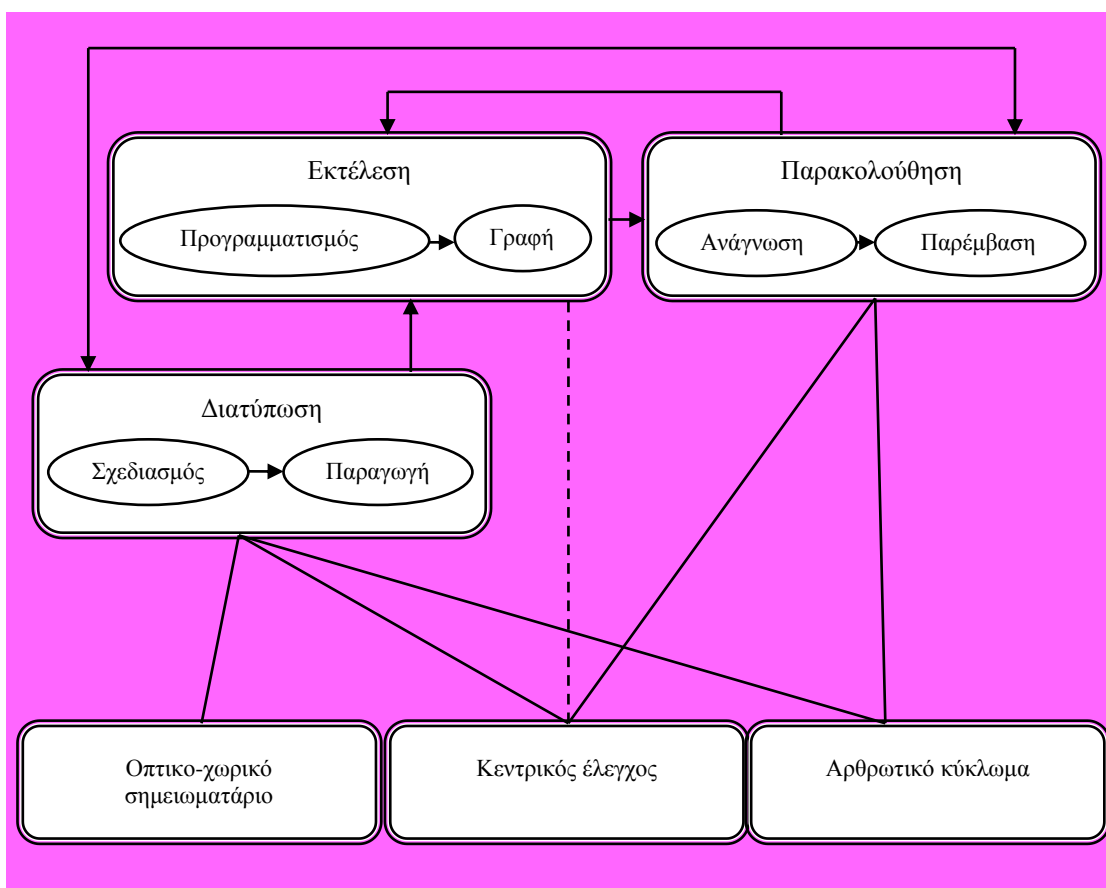
πληροφορίες σχετικά με την ταχύτητα και την κατεύθυνση κινούμενων αντικειμένων. Προγραμματίζει γενικά την κίνηση στον χώρο και είναι πιθανό να ευθύνεται για την επεξεργασία εικόνων.

3) Το κεντρικό σύστημα ελέγχου, το οποίο χαρακτηρίζεται ως «η καρδιά» της εργαζόμενης μνήμης, καθώς εποπτεύει και ελέγχει όλα τα άλλα συστατικά της εργαζόμενης μνήμης. Συγκεκριμένα: α) παρακολουθεί και συντονίζει τη λειτουργία των άλλων συστημάτων, αλλά και τη σύνδεσή τους με τη μακροπρόθεσμη μνήμη, β) μεταθέτει την προσοχή μεταξύ των καθηκόντων και επικεντρώνει την προσοχή στον στόχο, γ) αναθέτει πληροφορίες σε κάθε ένα από τα άλλα συστήματα, δ) ενημερώνει και ρυθμίζει τη λειτουργία των συστατικών της εργαζόμενης μνήμης και ε) κωδικοποιεί τις αναπαραστάσεις με βάση τον χρόνο και τον τόπο εμφάνισής τους. Να επισημάνουμε πως ο ρόλος του κεντρικού συστήματος ελέγχου δεν εξαντλείται στην εργαζόμενη μνήμη, αλλά επεκτείνεται και στην μακροπρόθεσμη μνήμη, στην οποία ενεργοποιεί στοιχεία, δημιουργεί συνειρμούς μεταξύ τους και συμμετέχει στη δημιουργία νέων πληροφοριών με τη διαμεσολάβηση του διαχειριστή επεισοδίων, όπως φαίνεται στο σχήμα 1.10..

4) Τον διαχειριστή επεισοδίων, ο οποίος λειτουργεί ως σύστημα διεπαφής μεταξύ μακρόχρονης επεισοδιακής και σημασιολογικής μνήμης, αλλά και εργαζόμενης μνήμης. Συνενώνει τις πληροφορίες που καταφθάνουν από το φωνολογικό κύκλωμα, την οπτικοχωρική αποτύπωση, το κεντρικό σύστημα ελέγχου, την αντίληψη και τη μακροπρόθεσμη μνήμη σε συνεκτικά επεισόδια δημιουργώντας ενιαίες αναπαραστάσεις. Η δυνατότητά του να χειρίζεται πολλαπλούς κώδικες για να ενσωματώσει τις πληροφορίες από τα διαφορετικά συστήματα καταδεικνύει τη σημασία του στη μάθηση. Ωστόσο, να σημειώσουμε πως οι έρευνες σχετικά με την ύπαρξη και τη λειτουργία του συγκεκριμένου συστατικού της εργαζόμενης μνήμης είναι περιορισμένες.

Η εκμάθηση παραγωγής γραπτού λόγου αποτελεί μια πολύπλοκη και με διάρκεια γνωσιακή διαδικασία, της οποίας τη σχέση με την εργαζόμενη μνήμη τόνισε ο Hayes (1996) στο νέο κοινωνιο-γνωσιακό μοντέλο του (Fartoukh et al., 2013). Τα συστατικά και η λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης επιτρέπουν την κατανόηση και νοητική αναπαράσταση του άμεσου περιβάλλοντος, υποστηρίζουν τον συγγραφέα κατά τη δόμηση νέας γνώσης, καθώς, επίσης, του δίνουν τη δυνατότητα να επιλύει προβλήματα, να σχεδιάζει, να συσχετίζει και να τροποποιεί τους στόχους του

χρησιμοποιώντας τη γνώση και τις εμπειρίες που είναι αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη. Ωστόσο, η εργαζόμενη μνήμη αποθηκεύει προσωρινά τις πληροφορίες που αντλεί και διαθέτει περιορισμένη δυνατότητα επεξεργασίας των σχετικών με το προς εκτέλεση γνωσιακό έργο πληροφοριών. Έτσι, ο συγγραφέας καθώς σχεδιάζει, παράγει και αναθεωρεί το κείμενό του, πρέπει παράλληλα να στρέφει την προσοχή του στον έλεγχο των διαδικασιών που απαιτούνται κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2010). Γίνεται, λοιπόν, σαφές πως είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε το βάρος των απαιτήσεων από την εργαζόμενη μνήμη κατά τη διαδικασία συγγραφής, και ιδιαιτέρως από τον κεντρικό επεξεργαστή και τον διαχειριστή επεισοδίων, ώστε να ασχοληθούμε και με την ενίσχυση/ανάπτυξη της εργαζόμενης μνήμης επιτρέποντας έτσι την αποτελεσματική ανάκληση πληροφοριών και την αποτελεσματική κατανομή των γνωσιακών πόρων κατά τη συγγραφική διαδικασία (Fartoukh et al., 2013· Kellogg, 2008).



Σχήμα 1.11. Οι πόροι της εργαζόμενης μνήμης που χρησιμοποιούνται κατά τη διατύπωση, την εκτέλεση και τον έλεγχο της παραγωγής γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2010, σ. 69).

Ο Kellogg (1996· 2008), αλλά και άλλοι ερευνητές (Fartoukh et al., 2013) υποστηρίζουν πως τόσο ο έλεγχος των γνωσιακών διαδικασιών παραγωγής γραπτού λόγου όσο και η προσοχή που είναι στραμμένη σ' αυτόν απαιτούν από τον συγγραφέα υψηλή αυτο-ρύθμιση γνώσεων, συναισθημάτων και συμπεριφοράς κατά τη συγγραφική διαδικασία, έτσι ο πρώτος πρότεινε ένα μοντέλο της εργαζόμενης μνήμης σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου. Βασική θεωρητική παραδοχή του μοντέλου αυτού είναι ότι η ομιλία, η ακοή, η ανάγνωση και η παραγωγή του γραπτού λόγου, εκτός από διαφορές, έχουν και κοινά στοιχεία, όπως την αναγνώριση πως τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος απαιτούν σχεδιασμό, κατανόηση και διόρθωση (Σπαντιδάκης, 2010) βρίσκοντας σύμφωνους σε αυτό και νεότερους ερευνητές (Kent et al., 2014· Matuchniak et al., 2014). Πιο αναλυτικά:

➤ Ο *σχεδιασμός*, παρότι αποτελεί κοινό στοιχείο προφορικού και γραπτού λόγου, οι διαδικασίες του είναι διαφορετικής ποιότητας μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς η αλληλεπίδραση του συγγραφέα με το περιβάλλον του είναι πολύ μικρή στο κλειστό σύστημα του γραπτού λόγου, συγκριτικά με την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων στο ανοικτό σύστημα του προφορικού λόγου (Bereiter & Scardamalia, 1987). Ο συγγραφέας δε δέχεται την ίδια ανατροφοδότηση από το ακροατήριό του, όπως ο ομιλητής, ο οποίος δέχεται γλωσσικά ή παραγλωσσικά σημάδια, νύξεις και ερωτήσεις από το ακροατήριό του και προσαρμόζει τα λεγόμενά του στις νέες συνθήκες. Έτσι, όλα αυτά πρέπει να τα εικάσει και να τα υποθέσει προσαρμόζοντας ανάλογα το κείμενό του, ενώ βασική προϋπόθεση είναι να έχει αναπτύξει αρκετά τις μεταγνωσιακές δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να «συνομιλήσει» με τον εαυτό του. Άλλοι ονομάζουν αυτή τη διαδικασία «υποστηρικτικό μονόλογο» και άλλοι «εσωτερικό διάλογο» ανάλογα με τη θεωρία μάθησης που προσεγγίζουν τον γραπτό λόγο, ωστόσο έχει τεκμηριωθεί πως η ποιότητα αυτού του διαλόγου επηρεάζει και την ποιότητα του κειμένου (Σπαντιδάκης, 2010), καθώς και πως όσο πιο βιωματικά και πρόσφατα είναι τα θέματα για τα οποία γράφει ο συγγραφέας τόσο πιο εύκολος γνωσιακά είναι ο διάλογος (Abu-Rabia, 2003).

➤ Η *κατανόηση* είναι γνωσιακά πολύ πιο εύκολη μέσω του προφορικού λόγου, λόγω της ανατροφοδότησης ομιλητή και ακροατή, ενώ στον γραπτό λόγο ο συγγραφέας για να γίνει σαφής και κατανοητός πρέπει να γνωρίζει καλά τις συμβάσεις του γραπτού λόγου και να τις εφαρμόζει στις δεδομένες συνθήκες (Σπαντιδάκης, 2010).

➤ Η *διόρθωση-βελτίωση* διαφέρει, επίσης, μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου, καθώς στη δεύτερη περίπτωση είναι πολύ πιο απαιτητική διαδικασία. Ο συγγραφέας καλείται να απευαισθητοποιηθεί γνωσιακά και συναισθηματικά από το κείμενό του για να μπορέσει να κάνει τις απαραίτητες διορθώσεις-βελτιώσεις, το είδος των οποίων καταδεικνύει και τη συγγραφική του ωριμότητα. Οι αρχάριοι συγγραφείς κάνουν συχνά επιφανειακές διορθώσεις, ενώ οι έμπειροι προχωρούν σε ουσιαστικές διορθώσεις δομής, λεξιλογίου και περιεχομένου ικανοποιώντας τις ανάγκες του ακροατηρίου τους. Οι Bereiter & Scardamalia υποστηρίζουν πως η ωριμότητα του συγγραφέα φαίνεται από τον αριθμό και την ποιότητα των αφαιρέσεων που κάνει κατά τη διαδικασία βελτίωσης (Σπαντιδάκης, 2010).

Στηριζόμενο στο πλαίσιο που δημιουργείται από όλα τα παραπάνω το μοντέλο του Kellogg (1996), περιγράφει πως ο συγγραφέας προχωρεί στις διαδικασίες της *διατύπωσης*, της *εκτέλεσης* και της *παρακολούθησης-ελέγχου* χωρίζοντας την κάθε διαδικασία σε δύο υπο-διαδικασίες: η διατύπωση χωρίζεται στις υπο-διαδικασίες του σχεδιασμού (στοχοθεσία, παραγωγή ιδεών σχετικών με τους στόχους και οργάνωσή τους) και της μεταφοράς του σε προτάσεις, η εκτέλεση εμπλέκει τις υπο-διαδικασίες του προγραμματισμού των νεύρων και των κινητήριων μυών και της καταγραφής μέσω εκτέλεσης μυϊκών κινήσεων και τέλος, ο έλεγχος συμπεριλαμβάνει τις υπο-διαδικασίες της ανάγνωσης του ήδη γραμμένου κειμένου και των παρεμβάσεων/αλλαγών που κάνει ο συγγραφέας. Η ροή των πληροφοριών από τη μία διαδικασία και υπο-διαδικασία στην άλλη γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε τα εξερχόμενα της μιας να αποτελούν εισερχόμενα για την άλλη. Ωστόσο, το μοντέλο δέχεται πως μπορεί να υπάρξει ταυτόχρονη ενεργοποίηση των διαδικασιών σχεδιασμού, εκτέλεσης και ελέγχου, εφόσον οι απαιτήσεις που τίθενται στον κεντρικό επεξεργαστή/έλεγχο δεν υπερβαίνουν τα όριά του (Σπαντιδάκης, 2010).

1.6. Κίνητρα και γραπτός λόγος

Η ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών είναι απαιτητική και πολύπλοκη. Από την αρχή της σχολικής τους ζωής μέχρι το τέλος των ακαδημαϊκών τους σπουδών, αλλά και στη συνέχεια της ενήλικης ζωής τους, οι μαθητές καλούνται να εμπλακούν και να ολοκληρώσουν επιτυχώς ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες, καθώς και να αναπτύξουν αντίστοιχα ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες. Η επιτυχία τους σε

όλους αυτούς τους τομείς οφείλεται, κυρίως, στα κίνητρα τους κατά την ενασχόλησή τους με αυτά, δηλαδή στην ενέργεια που «καταναλώνουν» σε αυτά, στις πεποιθήσεις, στις αξίες και στους λόγους που τους ώθησαν να εμπλακούν σε και με αυτά, καθώς και η επιμονή τους για την επίτευξή τους (Wentzel & Wigfield, 2009). Ιδιαίτερα, για τις απαιτητικές γνωσιακές διαδικασίες, όπως η παραγωγή γραπτού λόγου, τα κίνητρα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη και διατήρηση γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Hayes & Nash, 1996· Hsieh, 2014· Mason et al., 2012), χωρίς όμως να έχουν ασχοληθεί ουσιαστικά με αυτά οι ερευνητές που εισήγαγαν θεωρίες και μοντέλα⁷ παραγωγής γραπτού λόγου (Kellogg, 1994· Mason et al., 2012). Οι μαθητές-συγγραφείς κατά την ενασχόλησή τους με τη συγγραφή εμπλέκουν γλωσσικές, μεταγλωσσικές, γνωσιακές και μεταγνωσιακές δεξιότητες και ικανότητες, η ενορχήστρωση των οποίων είναι ιδιαίτερα δύσκολη και επίπονη διαδικασία. Έτσι, χρειάζονται πολύ ισχυρά κίνητρα, ώστε να πειστούν για τη χρησιμότητα και τη σημασία της διαδικασίας γραπτού λόγου και να ασχοληθούν με υπομονή και επιμονή προς την ολοκλήρωσή της. Γίνεται, λοιπόν, σαφές πως η σχέση κινήτρων και γνώσης είναι ισχυρή, αμοιβαία και αμφίδρομη, ενώ παράλληλα χρειάζεται ένα δυναμικό και ολοκληρωμένο μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου, όπου αυτή θα λάβει χώρα ενσωματώνοντας γνωσιακές και συναισθηματικές διεργασίες και κίνητρα εξηγώντας και πείθοντας την εμπλοκή και αφοσίωση των μαθητών-συγγραφέων (Linnenbrink, 2006).

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για το ρόλο των κινήτρων στη σχολική και κοινωνική ζωή των παιδιών, και κυρίως στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, αυξήθηκε τα τελευταία 40 χρόνια, καθώς άρχισαν να διερωτώνται πώς και γιατί τα παιδιά αποκτούν κίνητρα ή όχι προκειμένου να εμπλακούν επιτυχώς σε όλους τους τομείς της ακαδημαϊκής τους ζωής, διαπιστώνοντας πως η σχετική έρευνα μπορεί να οδηγήσει σε τροποποιήσεις της γενικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και στην ανάπτυξη διδακτικών παρεμβάσεων που θα παροτρύνουν τα παιδιά καθημερινά μέσα στη σχολική τάξη (Guay et al., 2010· Wentzel & Wigfield, 2009). Πρόσφατες έρευνες έδειξαν πως η ανάπτυξη κινήτρων στους μαθητές έχει διαρκή δυναμική επίδραση στην ενασχόλησή τους με διαδικασίες μάθησης, στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, στην απόφασή τους να συνεχίσουν τη φοίτησή τους και να αποφοιτήσουν, καθώς και στις

⁷ Τα κίνητρα και τα συναισθήματα αναφέρθηκαν ρητά στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία και την ποιότητα του γραπτού λόγου μόνο στο νέο κοινωνιο-γνωσιακό μοντέλο του Hayes (1996).

κοινωνικές τους δεξιότητες (Hsieh, 2014· Wentzel & Wigfield, 2007). Ωστόσο, αντίστοιχες έρευνες πρέπει να συνεχιστούν λαμβάνοντας υπόψη και τις πολλές μεταβλητές που επηρεάζουν την ανάπτυξη των κινήτρων στους μαθητές, όπως ατομικούς παράγοντες (εσωτερική παρώθηση) και εξωτερικούς παράγοντες (περιβάλλον, οικογένεια, οργάνωση και φιλοσοφία δασκάλου και σχολείου, κοινωνικο-πολιτισμικές επιδράσεις) (Boscolo & Hidi, 2007· Wentzel & Wigfield, 2009).

Σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου έχει διαπιστωθεί πως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την ενασχόλησή τους με αυτή τη γνωσιακή διαδικασία χαρακτηρίζονται εύκολα ως «κακοί» μαθητές, χωρίς να διερευνηθεί η πιθανή απουσία κινήτρων που τους αποτρέπει ή τους εμποδίζει να εμπλακούν επιτυχώς σε συγγραφικές δραστηριότητες (Σπαντιδάκης, 2010· Brouwer, 2012), εφόσον αυτά διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν μια δραστηριότητα αλληλεπιδρώντας με γνωσιακούς παράγοντες κατά την εξέλιξή της (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998). Ιδιαίτερα τα κίνητρα που ωθούν τους μαθητές να εμπλακούν σε διαδικασίες αυτορύθμισης για να μάθουν, καθώς αυτές απαιτούν περισσότερη επιμονή, υπομονή, χρόνο και προσπάθεια, οδήγησαν τις έρευνες στο συμπέρασμα πως αυτά είναι κυρίως εσωτερικά κίνητρα των μαθητών, όπως πεποιθήσεις και αισθήματα αυτό-αποτελεσματικότητας, προσδοκίες αποτελέσματος, προσδιορισμός στόχων, εκτίμηση του έργου, αποδόσεις και αντιλήψεις αυτοϊκανοποίησης (Mason et al., 2012· Troia et al., 2013· Zimmerman & Cleary, 2009). Τα εσωτερικά κίνητρα έχει αποδειχθεί πως ωθούν τον μαθητή προς τη μάθηση και όχι προς την αμοιβή, όπου τον ωθούν τα εξωτερικά κίνητρα (Σπαντιδάκης, 2010· Brouwer, 2012), ενώ επιπλέον όχι μόνο βελτιώνουν την ποιότητα της μάθησης του μαθητή, αλλά και ενισχύουν τα κίνητρά του να συνεχίσει να μαθαίνει μόνος του (Brouwer, 2012· Zimmerman & Cleary, 2009).

Η γνωσιακή προσέγγιση αντιμετωπίζει τα κίνητρα είτε ως προϊόν είτε ως διαδικασία. Ως προϊόν αφορούν στην προθυμία του μαθητή να εμπλακεί και να επιμείνει στην ολοκλήρωση ενός έργου, ακόμη και όταν συναντά δυσκολίες, ενώ ως διαδικασία μετρούν το επίπεδο κινητοποίησης ή το βαθμό της εμπρόθετης συμπεριφοράς, είναι δηλαδή το μέσο προσδιορισμού της δράσης του μαθητή, των γνωσιακών διαδικασιών που κατευθύνουν την επιλογή, την προσπάθεια και την επιμονή του (Σπαντιδάκης, 2010). Αντίστοιχα, άλλοι ερευνητές αναφέρουν πως τα

κίνητρα αφορούν και στις διαδικασίες μέτρησης του ενδιαφέροντος του ατόμου, των αισθημάτων αυτό-αποτελεσματικότητας, της μέτρησης της θέλησης να ολοκληρώσει μια προσπάθεια, καθώς και στην επιρροή όλων αυτών στη συμπεριφορά του (Boscolo & Hidi, 2007· Mellard et al., 2013· Troia et al., 2012). Σχετικά με τον έλεγχο των κινήτρων, η γνωσιακή προσέγγιση αναφέρει πως αυτός αφορά μόνο στις σκέψεις και στις δράσεις των μαθητών, μέσω των οποίων ενσυνείδητα και σκόπιμα προσπαθούν να επηρεάσουν τα κίνητρα που εμπλέκονται σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (Σπαντιδάκης, 2010).

Στα πλαίσια της παραπάνω άποψης και με δεδομένη την αντίληψη πως στην ανάπτυξη ενός κινήτρου και στην εκδήλωση μιας συμπεριφοράς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, ο έλεγχος των κινήτρων θεωρείται μια διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσα στο σύστημα της αυτο-καθοδηγούμενης μάθησης (Brouwer, 2012· Iran-Nejad, Watts, Venugopalan & Xu, 2007). Σύμφωνα με τα μοντέλα της τελευταίας, οι μαθητές είναι πιο αποτελεσματικοί, όταν αναλαμβάνουν δυναμικό και ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν αυτόνομα, στοχαστικά και αποτελεσματικά γνωσιακές και μεταγνωσιακές δεξιότητες και στρατηγικές, καθώς και όταν υιοθετούν τις αναγκαίες στάσεις και αναπτύσσουν κίνητρα κατανόησης, παρακολούθησης και ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας βελτιώνοντας έτσι και τις επιδόσεις τους (Brouwer, 2012· Ferguson & Sheldon, 2010· Pajares, Valiante, & Cheong, 2007). Αυτοί οι μαθητές είναι άτομα με υψηλά αισθήματα αυτο-αποτελεσματικότητας, αναπτύσσουν περαιτέρω δεξιότητες, γνώσεις και θετικές στάσεις σχετικά με το σχολείο, θεωρούν τη σχολική μάθηση ενδιαφέρουσα, ελκυστική, πολύτιμη και χρήσιμη, είναι σε εγρήγορση θέτοντας όλο και πιο σύνθετους στόχους και προσπαθώντας να τους επιτύχουν αυξάνουν τον χρόνο εμπλοκής τους με το έργο (Raedts, Rijlaarsdam, van Waes & Daems, 2007). Αξίζει να σημειώσουμε πως στην προσπάθειά τους να επιτύχουν τους σύνθετους στόχους που θέτουν ανατρέχουν πρόθυμα στο πλούσιο ρεπερτόριο στρατηγικών που διαθέτουν και επιλέγουν την καταλληλότερη, όχι απλουστεύοντας την εργασία, αλλά προσαρμόζοντας και τροποποιώντας τη μαθησιακή τους συμπεριφορά στις απαιτήσεις της περίπτωσης (Pajares, Valiante, & Cheong, 2007). Γίνεται, δηλαδή, σαφές πως η επιθυμία των μαθητών για εμπλοκή σε σχολικά γνωσιακά έργα αποτελεί ισχυρό κίνητρο για την εκδήλωση της αντίστοιχης συμπεριφοράς (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1998· Olinghouse et al., 2012), αλλά

προϋποθέτει και τη γνώση των κατάλληλων στρατηγικών, ενώ πολλοί ερευνητές συμπληρώνουν πως ο μαθητής χρειάζεται να νιώθει και την έντονη επιθυμία για επικοινωνία, η οποία είναι ένα εξαιρετικό κίνητρο που δίνει νόημα στην ενασχόληση του μαθητή με τη δύσκολη συγγραφική δραστηριότητα και τον βοηθά να επιτύχει τους στόχους του μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (Βάμβουκας, 2009· Olinghouse et al., 2012).

Εκτός από τους παραπάνω μαθητές υπάρχουν και οι μαθητές που αντιμετωπίζουν, όπως προαναφέραμε, προβλήματα με τον γραπτό λόγο και ως συνέπεια δεν έχουν θετική αυτο-εικόνα, έχουν χαμηλό αυτο-συναίσθημα και αναπτύσσουν αρνητικά συναισθήματα και κίνητρα απέναντι στη συγγραφική διαδικασία (Troia et al., 2012). Επίσης, σπάνια και δύσκολα αναλαμβάνουν την ευθύνη να εμπλακούν σε διαδικασίες μάθησης, ενώ μην έχοντας επιμονή, υπομονή και στόχο απογοητεύονται γρήγορα και απλοποιούν όσο μπορούν το θέμα ακολουθώντας το μοντέλο παράθεσης των πληροφοριών (Σπαντιδάκης, 2004). Αντίστοιχα, το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ), οι οποίοι συνηθίζουν να αποδίδουν την όποια επιτυχία τους στην τύχη και την αποτυχία στην έλλειψη δικών τους ικανοτήτων (Troia et al., 2012), παρότι έρευνες έχουν αποδείξει πως τα κίνητρα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή και κοινωνική πορεία και αυτών των μαθητών (Brouwer, 2012· Harris & Graham, 2013· Sideridis, 2009).

Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητο, προκειμένου να βοηθηθούν περισσότερο και πιο αποτελεσματικά οι παραπάνω μαθητές, να υπάρξουν αλλαγές και τροποποιήσεις σε εκπαιδευτικές πολιτικές και διδακτικές παρεμβάσεις σχετικά με τη διδασκαλία του γραπτού λόγου εστιάζοντας όχι μόνο στην ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων, αλλά και στην παροχή κινήτρων (Boscolo & Hidi, 2007· Brouwer, 2012· Harris & Graham, 2013). Οι παρεμβάσεις πρέπει να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη θετικών στάσεων των μαθητών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου, να λαμβάνουν χώρα μέσα σε θετικά, παρωθητικά, παιδαγωγικά μαθησιακά περιβάλλοντα και σε επικοινωνιακά πλαίσια νοηματοδοτώντας τις ενέργειες των μαθητών-συγγραφέων (Harris & Graham, 2013· Hidi, 1990· Pajares & Jonhson, 1994) και να στοχεύουν στη συγγραφική αυτονομία των μαθητών, ώστε να είναι αποτελεσματικές.

1.7. Αναπαραστάσεις και γραπτός λόγος

Όσον αφορά στα ανθρώπινα σημειωτικά συστήματα, ο Vygotsky υποστήριξε πως το πιο σημαντικό σημειωτικό σύστημα είναι ο λόγος και το σχέδιο είναι ο γραφικός λόγος που προκύπτει από τη λεκτική ομιλία. Ουσιαστικά, το σχέδιο αποτελεί μια μορφή συμβολικής αναπαράστασης που συνδέεται με την ικανότητα των ανθρώπων να δημιουργούν σύμβολα για να εξοικειωθούν με το περιβάλλον τους και να επικοινωνήσουν τις γνώσεις τους. Τα σύμβολα είναι το μέσο με το οποίο οι άνθρωποι εκφράζουν τις νοητικές αναπαραστάσεις και εικόνες τους, ενώ η εμφάνιση της συμβολικής αναπαράστασης στα παιδιά είναι ένα σημαντικό βήμα προς την ανάπτυξη της γνωσιακής λειτουργίας τους. Τα παιδιά χρησιμοποιούν το σχέδιο και τη ζωγραφική για να ξεκαθαρίσουν τις σχέσεις τους, να πειραματιστούν με τις έννοιες και να επικοινωνήσουν τις σκέψεις τους. Υπό αυτή την έννοια, το σχέδιο λειτουργεί υποστηρικτικά στους αναδυόμενους συγγραφείς κατά τη μετάβασή τους στη συγγραφική διαδικασία παρέχοντάς τους ένα κατάλληλα υποστηρικτικό κοινωνικό πλαίσιο. Το κοινωνικό πλαίσιο του σχεδίου καλλιεργεί τον γραπτό λόγο των παιδιών, καθώς τα παρέχει ένα πλούσιο πολιτισμικό περιβάλλον, όπου εκπαιδευτικοί και συνομήλικοι ενθαρρύνουν τα παιδιά να μιλήσουν, να παρατηρήσουν, να υποθέσουν, να πειραματιστούν, να προσαρμοστούν, να ζητήσουν και να προσφέρουν βοήθεια, όταν σχεδιάζουν μαζί με άλλα παιδιά (Wu, 2009).

Σύμφωνα με τα διάφορα γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου, όπως σε κάθε σύνθετο και απαιτητικό γνωσιακό έργο, έτσι και κατά τη συγγραφική διαδικασία ο συγγραφέας, καθώς σχεδιάζει, παράγει και αναθεωρεί το κείμενό του, χρησιμοποιεί τις γνώσεις και τις πληροφορίες που έχει αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη και συνδυάζοντάς τες με αυτές που αντλεί από το θέμα και με αυτές που παράγει κατά τη σύνθεση του κειμένου δημιουργεί νοητικές αναπαραστάσεις στην εργαζόμενη μνήμη των γνώσεων που θα χρησιμοποιήσει καθώς γράφει (Σπαντιδάκης, 2010· Adadan, 2013· Graham et al., 2013). Ο Kellogg (2008) αναφέρει πως τόσο οι γνωσιακές διαδικασίες του σχεδιασμού, της παραγωγής και της αναθεώρησης/βελτίωσης όσο και οι νοητικές αναπαραστάσεις που πρέπει να δημιουργηθούν και να διατηρηθούν στην εργαζόμενη μνήμη υποβάλλονται σε συνεχείς αναπτυξιακές αλλαγές μέσω της ωρίμανσης και της μάθησης των μαθητών-συγγραφέων, καθώς εμπλέκονται σε συγκεκριμένες συγγραφικές διαδικασίες. Έτσι,

σε κάθε συγγραφικό στάδιο/επίπεδο οι συγγραφείς εμφανίζουν διαφορετικές επιδόσεις στις γνωσιακές συγγραφικές διαδικασίες/φάσεις και έχουν διαφορετικές αναπαραστάσεις στην εργαζόμενη μνήμη τους (βλ. και σχήμα 1.4.). Συγκεκριμένα:

➤ Στο μοντέλο «παράθεσης των πληροφοριών» ο συγγραφέας σχεδιάζει κάνοντας περιορισμένη ανάκτηση πληροφοριών από τη μακρόχρονη μνήμη, υπάρχει ελάχιστη αλληλεπίδραση μεταξύ του σχεδιασμού και του κειμένου που παράγεται, κάνει ελάχιστες και επιφανειακές αναθεωρήσεις, ενώ κυριαρχούν μόνο οι δικές του αναπαραστάσεις.

➤ Στο μοντέλο «μετασχηματισμού των πληροφοριών» ο συγγραφέας ανακαλεί περισσότερες πληροφορίες από τη μακρόχρονη μνήμη, υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ σχεδιασμού, καταγραφής και αναθεώρησης, ενώ πλέον εκτός από τις δικές του αναπαραστάσεις κυριαρχούν και οι αναπαραστάσεις του παραγόμενου κειμένου και του αναγνώστη, όμως οι τελευταίες, σύμφωνα με τον Kellogg (2008), διατηρούνται για ελάχιστο χρόνο, λόγω των περιορισμένων ικανοτήτων της εργαζόμενης μνήμης.

➤ Στο μοντέλο της «επιδέξιας γραφής» ο συγγραφέας έχει αναπτύξει πλέον τις απαραίτητες ικανότητες, ώστε ανακαλεί πληροφορίες και γνώσεις από τη μακρόχρονη μνήμη σε όλη τη διάρκεια της συγγραφικής δραστηριότητας, δομώντας, αναδομώντας και αποδομώντας τις μέσα από μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ σχεδιασμού, καταγραφής και αναθεώρησης λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις δικές του αναπαραστάσεις όσο και αυτές του κειμένου και του αναγνώστη.

Οι συγγραφείς συχνά συναντούν δυσκολίες σε κάθε φάση παραγωγής γραπτού λόγου, οι οποίες αντιμετωπίζονται ως ανυπέρβλητα εμπόδια από τους αρχάριους συγγραφείς, όμως οι έμπειροι τις χρησιμοποιούν για να λύσουν το πρόβλημα που παρουσιάζεται εργαζόμενοι μέσα σε δύο περιοχές, τη ρητορική και τη διαδικαστική, μεταφέροντας τις εσωτερικές αναπαραστάσεις τους σε γραπτό λόγο (Scardamalia & Paris, 1985). Στέκονται κριτικά απέναντι στο παραγόμενο κείμενο, το οποίο σύμφωνα με τη γνωσιακή άποψη επηρεάζει τη νοητική αναπαράσταση του συγγραφέα, αλλά και αυτή επηρεάζει τον τρόπο δόμησης του παραγόμενου κειμένου και συγκρίνοντας διαρκώς τις εσωτερικές αναπαραστάσεις τους με αυτές του κειμένου προχωρούν στη σταδιακή σύνθεσή του και στην τελική αναθεώρηση και έκδοσή του. Επιπλέον, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που προκύπτουν αναπτύσσουν ένα ευρύ φάσμα μεταγνωσιακών γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και

κινήτρων (Σπαντιδάκης, 2010). Ωστόσο, οι πρόσθετες δυσκολίες που ανακύπτουν, καθώς οι συγγραφείς δεν έχουν μόνο μία αλλά πολλές πιθανές αναπαραστάσεις του κειμένου που προτίθενται να γράψουν ασχολούμενοι με διαφορετικά κειμενικά είδη (Bereiter & Scardamalia, 1987), αντιμετωπίζονται από τους έμπειρους πάντα συγγραφείς τόσο με υψηλού επιπέδου αναπαραστάσεις όσο και με σχεδιασμό πιο λεπτομερών και περισσότερο ολοκληρωμένων αναπαραστάσεων του περιεχομένου και του κειμένου που είναι ήδη γραμμένο (Baynham, 2002).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που επισήμαναν τα γνωσιακά μοντέλα είναι πως η γραφή δεν είναι γραμμική διαδικασία ούτε μόνο θέμα ταλέντου και έμπνευσης. Εντούτοις, τα πρώτα γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου ασχολήθηκαν με τις εσωτερικές διεργασίες που εκτελεί ο συγγραφέας καθώς γράφει, χωρίς να αναφερθούν στην κοινωνική και διακειμενική γνώση και στο κοινωνικό πλαίσιο (Hayes, 1996) μέσα στο οποίο λειτουργεί ο συγγραφέας και το οποίο επηρεάζει και προσδιορίζει την παραγωγή γραπτού λόγου και τις αναπαραστάσεις του. Αυτό φάνηκε πως απασχόλησε νεότερες προσπάθειες γνωσιακών ερευνητών του γραπτού λόγου, οι οποίοι επικεντρώθηκαν να αναλύσουν πώς ο συγγραφέας και το περιβάλλον αλληλεπιδρούν καταλήγοντας να περιγράψουν την παραγωγή γραπτού λόγου ως: α) σύνθετη δομιστική δραστηριότητα, β) κοινωνική και ρητορική δραστηριότητα και γ) δραστηριότητα γραμματισμού (Σπαντιδάκης, 2010· Tillema et al., 2011).

Βάσει, λοιπόν, των παραπάνω παραδοχών η γνώση δε θεωρείται πια ένα σταθερό αντικείμενο που μεταφέρεται και κατακτιέται, αλλά αυτή δομείται από συγγραφείς και αναγνώστες, καθώς επικοινωνούν και συνεργάζονται μέσα σε ένα κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον. Η δόμηση της γνώσης θεωρείται μια δραστηριότητα με την οποία συγγραφείς και αναγνώστης προβαίνουν στην κατασκευή σύνθετων νοητικών δικτύων ή πολυεδρικών εσωτερικών αναπαραστάσεων της γνώσης (Kellogg, 1994). Το νόημα, επομένως, δεν υπάρχει ούτε στο κείμενο ούτε στον συγγραφέα, αλλά το δίνει ο αναγνώστης, καθώς έρχεται σε επαφή με το κείμενο. Ο συγγραφέας εξωτερικεύει τις αναπαραστάσεις του στο γραπτό κείμενο και ο αναγνώστης τις δίνει το νόημα που του καθορίζουν οι δικές του αναπαραστάσεις, καθώς το διαβάζει. Οι αναπαραστάσεις, ωστόσο, δε περιορίζονται μόνο στις καλά διατυπωμένες γλωσσικά ιδέες, αλλά μπορεί να είναι και πληροφορίες κωδικοποιημένες σε εικόνες, συναισθήματα ή γλωσσικές αναλογίες πάνω από το επίπεδο των ειδικών λέξεων (Eysenk, 2006). Έτσι, οι δραστηριότητες παραγωγής

γραπτού λόγου και ανάγνωσης δε θεωρούνται ως μια συναλλαγή πληροφοριών και γνώσεων, αλλά μια συνδιαλλακτική πράξη όπου συγγραφέας και αναγνώστης δομούν τη γνώση και περιλαμβάνει τον συγγραφέα του κειμένου, άλλους αναγνώστες, το ρητορικό πλαίσιο και την ιστορία της συνδιαλλαγής (Flower, 2003).

Οι όποιες αντιφάσεις, ασάφειες εντοπίζονται από τους αναγνώστες στα κείμενα των συγγραφέων οφείλονται στο γεγονός πως αυτοί μπορεί να διαφοροποιούνται ως προς τις αναπαραστάσεις του είδους του κειμένου και τις γνωσιακές και μεταγνωσιακές διαδικασίες/στρατηγικές που ακολουθούν για να παράγουν γραπτό λόγο, ο συγγραφέας για να εξωτερικεύσει τις αναπαραστάσεις του και ο αναγνώστης για να δημιουργήσει αναπαραστάσεις (Kellogg, 1994), καθώς και ως προς τις αναπαραστάσεις των θεμάτων που πρόκειται να αναπτύξουν, καθώς δομούνται από τις προηγούμενες εμπειρίες, από τα συμπεράσματα που απορρέουν από το κοινωνικό και ρητορικό πλαίσιο, από τις αξίες, τις στάσεις, τις επιθυμίες, τη συναισθηματική κατάσταση του συγγραφέα και του αναγνώστη (Σπαντιδάκης, 2010).

Το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η προαναφερθείσα συνδιαλλακτική πράξη διαδραματίζει σημαντικό ρόλο επηρεάζοντας σημαντικά της δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης, καθώς μέσα σε αυτό συγγραφέας και αναγνώστης δομούν τη γνώση (Russell, 1997b). Σ' αυτό συνηγορεί και η γνωσιακή άποψη που θεωρεί πως η γλώσσα και το πλαίσιο διαμορφώνουν τις έννοιες (Flower, 1994). Ο συγγραφέας επιλέγει το τι θα πει, πώς θα το εκφράσει και τι σκοπό θα επιτύχει, όμως αλληλεπιδρώντας με το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της γραφής, το ένα δομεί και διαμορφώνει το άλλο. Σύμφωνα με τη Flower (1993), ο συγγραφέας λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο αναγνωρίζοντας την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μαζί του και το σημαντικό ρόλο που παίζει ο αναγνώστης στη διαμόρφωση του κειμένου του βλέποντας έτσι την παραγωγή γραπτού λόγου και την ανάγνωση ως δραστηριότητες με ρητορικό σκοπό. Συγγραφέας και αναγνώστης επηρεάζονται από τις κοινωνικές δυνάμεις του πλαισίου, οι οποίες περιλαμβάνουν το πρόβλημα γραφής, τις απαιτήσεις που θέτουν οι ειδικές συνθήκες επικοινωνίας και τη γλώσσα που χρησιμοποιείται (Russell, 1997a). Παράλληλα, ένας άλλος κύκλος/πλαίσιο, περιλαμβάνει τον ρητορικό σκοπό του συγγραφέα και του αναγνώστη, καθώς και τη σχετική γνώση που ενεργοποιείται από την ειδική κατάσταση (Σπαντιδάκης, 2010). Όλες οι παραπάνω νοητικές αναπαραστάσεις σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και την ανάγνωση, καθώς και οι κοινωνικο-πολιτισμικές δυνάμεις που τις

επιηρεάζουν είναι συνήθως γνωστές στους έμπειρους συγγραφείς και αναγνώστες, όμως λείπουν από τους αρχάριους συγγραφείς και αναγνώστες κάνοντας επιτακτική την ανάγκη διδασκαλίας των σχετικών μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που θα τους βοηθήσουν να βελτιωθούν τόσο στην παραγωγή γραπτού λόγου όσο και στην ανάγνωση.

1.8. Μακρόχρονη μνήμη και παραγωγή γραπτού λόγου

Εδώ και δεκαετίες το ενδιαφέρον των γνωσιακών ψυχολόγων έχει επικεντρωθεί στη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο αναπαρίστανται οι πληροφορίες στη μακρόχρονη μνήμη του ατόμου, στην κωδικοποίησή τους, στην αποθήκευση και στην ανάσυρσή τους. Ο Kellogg (1994) αναφέρει πως οι πληροφορίες για να αποθηκευτούν στη μνήμη κωδικοποιούνται με τρόπο συμβατό ως προς τη λειτουργία της, ώστε το μνημονικό σύστημα να τις αποδέχεται και να μπορεί να τις χρησιμοποιήσει. Έτσι, οι πληροφορίες που εισέρχονται μέσω των αισθήσεων τοποθετούνται σε διαφορετικούς μνημονικούς κώδικες, τις νοητικές αναπαραστάσεις των φυσικών ερεθισμάτων, με αποτέλεσμα τα ακουστικά ερεθίσματα να αναπαριστώνται μέσω των ακουστικών κωδίκων ως ακολουθίες ήχων, τα οπτικά ερεθίσματα να αναπαριστώνται μέσω των οπτικών κωδίκων ως εικόνες και μέσω των σημασιολογικών κωδίκων να δίδεται νόημα στις εισερχόμενες πληροφορίες και να το αναπαριστούν κατάλληλα (Βοσνιάδου, 2004· Μπαμπλέκου, 2011· Schweppe & Rummer, 2014). Η διαδικασία της αποθήκευσης των πληροφοριών βοηθά στη διατήρησή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα στη μακρόχρονη μνήμη, η οποία έχει χαρακτηριστεί «αποθήκη» γνώσεων που συσσωρεύονται εκεί καθόλη τη διάρκεια της ζωής μας (Μπαμπλέκου, 2011· Cowan, 2014), ενώ μέσω της ανάσυρσής τους οι αποθηκευμένες πληροφορίες έρχονται στο προσκήνιο και το άτομο αποκτά συνείδηση γι' αυτές (Σπαντιδάκης, 2010· Kellogg, 2008). Οι Ericsson & Kintsch (1995) την αποκαλούν μακρόχρονη εργαζόμενη μνήμη (long-term working memory), επειδή έχει πρόσβαση στην προϋπάρχουσα γνώση, και έτσι τη διαφοροποιούν από τη βραχύχρονη εργαζόμενη μνήμη (short-term working memory) (Kellogg, 2008). Αυτή η ικανότητα άμεσης πρόσβασης στις αποθηκευμένες πληροφορίες, όταν τα άτομα ασχολούνται με θέματα που τους είναι οικεία, τα βοηθά να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τα σύνθετα προβλήματα και να αποκτήσουν εξαιρετικά

πολύπλοκες γνώσεις και δεξιότητες (Kellogg, 2008· Paas & Ayres, 2014). Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου, η παραπάνω ικανότητα διευκολύνει και στηρίζει τον συγγραφέα καθόλη τη συγγραφική διαδικασία, καθώς όταν οι συγγραφείς γράφουν για θέματα που τα γνωρίζουν καλά, έχουν τη δυνατότητα να συγκεντρωθούν καλύτερα στον τρόπο διαχείρισης και οργάνωσης των φάσεων του σχεδιασμού, της καταγραφής και της αναθεώρησης/βελτίωσης, (Kellogg, 2008). Για τον τρόπο λειτουργίας της μακρόχρονης μνήμης και την αναπαράσταση πληροφοριών σε αυτή έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις (Βοσνιάδου, 1998α) και γίνεται λόγος για διάφορα μοντέλα μνήμης και διαφορετικούς τρόπους αναπαράστασης της γνώσης (έννοιες, σχήματα, σενάρια) (Βοσνιάδου, 2004).

Η μακρόχρονη μνήμη αποτελείται από δύο δείκτες οργάνωσης, την *έκδηλη* ή δηλωτική μνήμη, στην οποία υπάγονται τα εννοιολογικά δεδομένα (σημασιολογική μνήμη) και τα γεγονότα (επεισοδιακή μνήμη) και την *άδηλη* ή διαδικαστική μνήμη. Η πρώτη αφορά στη συνειδητή εμπειρία, ενώ η δεύτερη στο ασυνείδητο, στην άρρητη γνώση που έχει αποκομίσει το άτομο, αλλά δεν μπορεί να επικαλεστεί (Μπαμπλέκου, 2011). Αντίστοιχα, η σχετική έρευνα έχει δείξει πως στη μακρόχρονη μνήμη αποθηκεύονται στοιχεία που σχετίζονται με τέσσερις τύπους γνώσεων: τη δηλωτική γνώση (declarative knowledge), τη διαδικαστική γνώση (procedural knowledge), την εννοιολογική γνώση (conceptual knowledge) και την επεισοδιακή γνώση (episodic knowledge) (Bereiter & Scardamalia, 1987), οι οποίες αναπαρίστανται είτε λεκτικά είτε οπτικά (Σπαντιδάκης, 2010). Πιο συγκεκριμένα:

- Η δηλωτική γνώση ή «γνώση του τι» αφορά σε όλες εκείνες τις πληροφορίες που συνθέτουν τα γεγονότα που γνωρίζει το άτομο και εκδηλώνονται με τη μορφή προτάσεων, ψευδών ή αληθών. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως η δηλωτική γνώση εκδηλώνεται με τη μορφή των συνδυαστικών δικτύων, τα οποία περιλαμβάνουν γενικές έννοιες που συνδέονται με τα γεγονότα τα οποία γνωρίζει το άτομο (Μπαμπλέκου, 2011· Σπαντιδάκης, 2010).

Κατά τη γνωσιακή διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου η δηλωτική γνώση, εκτός από τις γενικές και ειδικές γνώσεις που παράγει ο συγγραφέας σχετικά με το θέμα, αφορά και σε όλες τις προσωπικές του γνώσεις για τα εσωτερικευμένα σχήματα, για τα κοινά χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους που πρόκειται να γράψει, τη γνώση του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνεται και τη γνώση του γλωσσικού του συστήματος (Bereiter & Scardamalia, 1987· Hooper et al., 2011·

Olinghouse & Wilson, 2013), όπου αυτά τα εσωτερικευμένα σχήματα του επιτρέπουν να οργανώσει με έναν δικό του προσωπικό τρόπο αυτά που θέλει να εκφράσει σύμφωνα με το πρότυπο που έχει στη μνήμη του (Βοσνιάδου, 2004).

Φαίνεται, δηλαδή, καθαρά πως η δηλωτική γνώση παίζει καθοριστικό ρόλο στην παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων συνδυαστικά με την ηλικία και την εμπειρία του συγγραφέα. Οι μικρότεροι συγγραφείς παράγουν λιγότερες ιδέες συγκριτικά με τους μεγαλύτερους ή τους ενήλικες (Bereiter & Scardamalia, 1987), ενώ έχουν πολλά να γράψουν όταν τα θέματα είναι επίκαιρα ή τα έχουν βιώσει. Επίσης, ανεξαρτήτως ηλικίας, παρατηρείται να γράφουν περισσότερα όταν έχουν εσωτερικεύσει τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους που θα παράξουν (Σπαντιδάκης, 2010).

- Η διαδικαστική γνώση ή «γνώση του πώς» αφορά στις δεξιότητες, ικανότητες, στρατηγικές, τεχνικές και συνήθειες που χρησιμοποιεί το άτομο στην προσπάθειά του να επιλύσει ένα πρόβλημα ή να διαχειριστεί ένα γνωσιακό έργο. Επίσης, σχετίζεται άμεσα με τις νύξεις ή τις οδηγίες που δέχεται το άτομο από το περιβάλλον και το βοηθούν να ενεργοποιήσει κάποια συγκεκριμένη στρατηγική ή τεχνική, ενώ περιλαμβάνει και τα εσωτερικευμένα νοητικά μοντέλα που αφορούν στον τρόπο λειτουργίας του έργου ή της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου, με τους ώριμους συγγραφείς να φαίνεται πως διαθέτουν τα πιο αποτελεσματικά από αυτά, καθώς γνωρίζουν τις διάφορες υπο-δεξιότητες της συγγραφικής διαδικασίας και τις εκτελούν αρμονικά (Σπαντιδάκης, 2010). Συνδυάζουν, δηλαδή, τους δύο ρόλους, του δημιουργού και του γραμματέα, λαμβάνοντας υπόψη τους τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του ακροατηρίου που απευθύνονται, τον σκοπό για τον οποίο γράφουν και το κειμενικό είδος που προσπαθούν να παράξουν (Σπαντιδάκης, 2004). Τέλος, η διαδικαστική γνώση αφορά σε όλες τις νοητικές αναπαραστάσεις σχετικά με προηγούμενες προσπάθειες που έχει κάνει ο συγγραφέας για να αντιμετωπίσει παρόμοιες καταστάσεις, δηλαδή, στο εσωτερικευμένο μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου του συγγραφέα, το οποίο κατευθύνει τη συμπεριφορά του, καθώς η γνώση των «σχημάτων» βοηθά σημαντικά κατευθύνοντας τις πράξεις του και διευκολύνοντάς τον να συνθέσει το κείμενο που θέλει (Bereiter & Scardamalia, 1987).

- Η εννοιολογική (σημασιολογική) γνώση ή «γνώση του γιατί» αφορά στην κατανόηση της νοητικής αναπαράστασης σχετικά με τη δηλωτική και διαδικαστική γνώση, δηλαδή ο συγγραφέας που την κατέχει μπορεί να απαντήσει με επάρκεια και

ακρίβεια τεκμηριώνοντας τους λόγους για τους οποίους έγραψε κάτι στο συγκεκριμένο θέμα ή έκανε χρήση μιας συγκεκριμένης στρατηγικής κατά τη διάρκεια της συγγραφής για να επιλύσει ένα συγκεκριμένο πρόβλημα στη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση (Σπαντιδάκης, 2010). Η εννοιολογική γνώση είναι κάτι διαφορετικό και παραπάνω από τη γνώση του «τι» και του «πώς», εφόσον βοηθά τον συγγραφέα να γνωρίσει το «γιατί» και να ολοκληρώσει το κείμενό του. Κάποιος συγγραφέας, για παράδειγμα, μπορεί να γνωρίζει πολλές τεχνικές και στρατηγικές, αλλά να μην ξέρει ποια να επιλέξει και γιατί (Kelllogg, 1994).

- Η επεισοδιακή γνώση ή «γνώση του πότε και του πού» αφορά στις νοητικές αναπαραστάσεις που σχετίζονται με τον χρόνο και τον χώρο όπου συνέβη ένα γεγονός, έτσι μέσω αυτής το άτομο μπορεί να θυμάται την πηγή μιας πληροφορίας. Με αυτόν τον τρόπο στηριζόμενος ο συγγραφέας σε προηγούμενες εμπειρίες δημιουργεί τις απαραίτητες δομές της επεισοδιακής γνώσης, τα «σχέδια» και τους γνωσιακούς χάρτες που θα του επιτρέψουν να διαχειριστεί επιτυχώς παρόμοιες νέες καταστάσεις (Μπαμπλέκου, 2011· Σπαντιδάκης, 2010).

Στην επόμενη υποενότητα θα αναφερθούμε στον τρόπο αναπαράστασης της γνώσης και της περιγραφής των διαδικασιών χρήσης των αναπαραστάσεων στη μνήμη, καθώς φαίνεται να έχει προκαλέσει έντονο ενδιαφέρον και προβληματισμό στους γνωσιακούς ψυχολόγους οδηγώντας τους συχνά σε αντιπαραθέσεις.

1.8.1. Θεωρία των σχημάτων και γραπτός λόγος

Η θεωρία των σχημάτων αναπτύχθηκε στα πλαίσια της Γνωσιακής Ψυχολογίας και προσπάθησε να εξηγήσει τον τρόπο αναπαράστασης της γνώσης στη μνήμη του ατόμου, ύστερα από την αυξανόμενη συνειδητοποίηση πως οι άνθρωποι δεν προσεγγίζουν κάποιο θέμα έχοντας παντελή άγνοια, αλλά διαθέτοντας προηγούμενες γνώσεις και τρέχουσες προσδοκίες, οι οποίες διαμορφώνουν τόσο τον τρόπο κωδικοποίησης του εισερχόμενου υλικού όσο και το τι «νιώθουμε» για το υλικό αυτό (Elliot et al., 2008). Ως «σχήμα» ορίζει τη νοητική αναπαράσταση των κοινών χαρακτηριστικών κάποιων παραδειγμάτων μιας έννοιας ή ενός γεγονότος, τα οποία κατευθύνουν τη συμπεριφορά του ατόμου, αλλά και τροποποιούν τις εισερχόμενες πληροφορίες, ώστε να ταιριάζουν με τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις του (Βοσνιάδου, 2004· Elliot et al., 2008· Kalyuga, 2013). Τα γνωσιακά σχήματα

χρησιμοποιούνται για να αποθηκεύσουν και να οργανώσουν τη γνώση ενσωματώνοντας και διασυνδέοντας πολλά και διαφορετικά πληροφοριακά στοιχεία σε ένα μόνο στοιχείο με συγκεκριμένη λειτουργία (Paas & Ayres, 2014· Paas & Sweller, 2012a). Όπως αναφέρεται η κατασκευή των σχημάτων επιτελεί δύο λειτουργίες: α) παρέχει έναν μηχανισμό οργάνωσης και αποθήκευσης της γνώσης στη μακρόχρονη μνήμη και β) μειώνει το φορτίο στην εργαζόμενη μνήμη (Chen et al., 2012· Schwerpe & Rummer, 2014). Ο Chafe υποστηρίζει πως σχήματα είναι οι προκατασκευασμένες προσδοκίες και οι τρόποι ερμηνείας με τους οποίους είναι εφοδιασμένο το άτομο κυρίως μέσω της κουλτούρας του (Σπαντιδάκης, 2010).

Τα σχήματα αφορούν τόσο στη δηλωτική γνώση όσο και στη διαδικαστική γνώση. Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου ως επίλυση προβλήματος περιλαμβάνουν νοητικές αναπαραστάσεις γεγονότων και αντικειμένων (δηλωτική γνώση), αλλά και νοητικές αναπαραστάσεις για το τι είναι γραπτή δραστηριότητα και πώς αυτή ολοκληρώνεται (διαδικαστική γνώση). Οι μαθητές για να επιλύσουν ένα γνωσιακό πρόβλημα χρησιμοποιούν τα δεδομένα και τις διαδικασίες που γνωρίζουν και μάλιστα οι έμπειροι συγγραφείς/λύτες χρησιμοποιούν τα σωστά δεδομένα και τις κατάλληλες διαδικασίες, έχουν δηλαδή πιο ανεπτυγμένα σχήματα προβλημάτων συγκριτικά με τους αρχάριους που διαθέτουν πιο επιφανειακά σχήματα (Σπαντιδάκης, 2010· Elliot et al., 2008· Kalyuga, 2013). Έτσι, προκύπτει η ανάγκη οργάνωσης της μνήμης των μαθητών με τη δημιουργία γενικότερων σχημάτων και όχι επιφανειακών, τα οποία θα αφορούν στα χαρακτηριστικά του γνωσιακού προβλήματος, στα απαραίτητα δεδομένα και στη σωστή γνώση των διαδικασιών (Elliot et al., 2008). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα διαθέτουν μεγάλη ποσότητα πληροφοριών, τις οποίες αυτοματοποιώντας τις θα τις ανακαλούν ευκολότερα από τη μακρόχρονη μνήμη, θα τις διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα στην εργαζόμενη μνήμη και θα μειώνουν το γνωσιακό φορτίο της τελευταίας κατά την ενασχόλησή τους με δύσκολα και επίπονα γνωσιακά έργα, όπως η παραγωγή γραπτού λόγου (Chen et al., 2012· Paas & Ayres, 2014· Paas & Sweller, 2012a).

Κατά τη γνωσιακή διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου ο ρόλος και η σημασία των σχημάτων είναι εξαιρετικά σημαντικός, καθώς βοηθούν τον συγγραφέα να αντιμετωπίσει αποτελεσματικότερα τα έργα που παρουσιάζουν κάποια κοινά σημεία, όπως η συγγραφή μιας νέας αφήγησης ή περιγραφής (Kellogg, 1994), αναλύοντας τα εισερχόμενα ερεθίσματα, συγκρίνοντάς τα με τα ήδη αποθηκευμένα

σχήματα που έχει στη μακρόχρονη μνήμη και ενεργοποιώντας τα αποθηκευμένα σχετικά σχήματα (Hayes, 1996). Τα εσωτερικευμένα σχήματα των κειμενικών ειδών δεν είναι απλά σύνολα προτάσεων, αλλά οργανωμένα σχήματα με συγκεκριμένα δομικά στοιχεία, η συνειδητοποίηση των οποίων βοηθά τον συγγραφέα να εντοπίζει ευκολότερα τον τρόπο αντιμετώπισης μιας νέας παρόμοιας κατάστασης (Σπαντιδάκης, 2010). Επιπλέον, τα σχήματα επηρεάζουν τον συγγραφέα να ανακαλέσει από τη μνήμη του μια εμπειρία μέσω της επιλογής των κύριων σημείων του κειμενικού είδους, αλλά και της ερμηνείας τους, καθώς στην προσπάθειά του να γράψει ένα κείμενο, μπορεί να δίνει νόημα στην κάθε του επιλογή ανταποκρινόμενος στις ανάγκες και στις απαιτήσεις που θέτει το θέμα (Kellogg, 1994).

Τα σχήματα που αφορούν στη διαδικαστική γνώση στηρίζουν σημαντικά τον συγγραφέα σε όλες τις συγγραφικές φάσεις. Στη φάση του σχεδιασμού τον υποστηρίζουν να παράγει ιδέες, στη φάση της καταγραφής/οργάνωσης τον βοηθούν να τις δώσει την καταλληλότερη δομή για να ταιριάζουν με το κειμενικό είδος που θέλει να δομήσει και να τις οργανώσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετούν τον σκοπό για τον οποίο γράφει το κείμενό του (Alamargot & Achanquoy, 2001), ενώ, τέλος, στη φάση της αναθεώρησης/βελτίωσης τον στηρίζουν να επανεξετάσει αν οι πληροφορίες του είναι οργανωμένες και κατανοητές από όλους τους αναγνώστες, ώστε να προσθέσει ή να αφαιρέσει πληροφορίες και να επιλέξει το καταλληλότερο λεξιλόγιο και γλωσσικό ύφος με τις οποίες θα τις γράψει.

Τα σχήματα γενικά βοηθούν και στην καλή λειτουργία της μνήμης, με το να δημιουργούν τις κατάλληλες προσδοκίες στον συγγραφέα (Kellogg, 1994), ο οποίος επιλέγει το τι θα γράψει, αλλά και το πώς θα ερμηνεύσει τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του ακροατηρίου. Σύμφωνα με τους Bereiter & Scardamalia (1987) οι έμπειροι συγγραφείς χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για ένα κειμενικό είδος όχι μόνο για να συνθέσουν ένα κείμενο αλλά και για να αξιολογήσουν ένα κείμενο. Ωστόσο, η έρευνα δείχνει πως, ενώ πολλοί μαθητές έχουν εσωτερικεύσει τα δομικά στοιχεία ενός κειμενικού είδους και τα χρησιμοποιούν, όταν διαβάζουν, δυσκολεύονται κατά τη σύνθεση ενός αντίστοιχου κειμένου, καθώς η συγγραφή εξακολουθεί να είναι γι' αυτούς πολύπλοκη και δυσκολότερη δραστηριότητα (Fox, 2001). Φαίνεται, δηλαδή, πως οι γνώσεις γύρω από ένα θέμα ή ένα κειμενικό είδος είναι αναγκαίες για την παραγωγή ενός επικοινωνιακού κειμένου, όμως δεν είναι επαρκείς, καθώς ο συγγραφέας χρειάζεται να γνωρίζει και το πώς θα χρησιμοποιήσει αυτή τη γνώση.

Έτσι τα σχήματα της δηλωτικής και της διαδικαστικής γνώσης επηρεάζουν το ένα το άλλο και επιδρούν σημαντικά στη συμπεριφορά του συγγραφέα, ο οποίος πρέπει να λάβει υπόψη του τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του ακροατηρίου του, το σκοπό για τον οποίο γράφει και το κειμενικό είδος που θα συνθέσει (Rijlaarsdam, Couzijn, Janssen, Braaksma & Kieft, 2006).

Οι αρχάριοι συγγραφείς και οι μαθητές-συγγραφείς, κυρίως μικρών τάξεων, προσεγγίζουν συχνά την παραγωγή γραπτού λόγου με τα εσωτερικευμένα σχήματα που έχουν και χρησιμοποιούν καθημερινά για να επικοινωνήσουν με τον προφορικό τους λόγο (Bereiter & Scardamalia, 1987), χωρίς όμως επιτυχία, καθώς δεν έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν τις παρεχόμενες νύξεις, ερωτήσεις και παραγλωσσικά στοιχεία που παρέχουν οι συνομιλητές μεταξύ τους κατά την παραγωγή προφορικού λόγου (McCutchen, 2006), έτσι τα εσωτερικευμένα σχήματα παραγωγής προφορικού λόγου δεν εξυπηρετούν τις απαιτήσεις παραγωγής του γραπτού λόγου και τα κείμενα των μαθητών αυτών είναι σύντομα και δυσνόητα (Kellogg, 1994). Το παραπάνω πρόβλημα απουσίας συνομιλητή ή ακροατηρίου στον γραπτό λόγο φαίνεται πως αντιμετωπίζεται μέσω της συνεργατικής γραφής, η οποία έχει θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, καθώς η παρουσία συνομιλητή την ώρα της παραγωγής κειμένων τους βοηθάει να παράγουν εκτεταμένα και επαρκώς επικοινωνιακά κείμενα (Σπαντιδάκης, 1998· Bereiter & Scardamalia, 1987· McCutchen, 2006· Mehler et al., 2014). Εκτενέστερη αναφορά στη συνεργατική γραφή θα γίνει στην υποενότητα 5.1.6.2. του 5^{ου} κεφαλαίου.

1.9. Θεωρία της διπλής κωδικοποίησης

Η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης έχει τις ρίζες της, σύμφωνα με τον εμπνευστή της Allan Paivio (2006), στην πρακτική χρήση των εικόνων ως ένα βοήθημα μνήμης που ξεκίνησε πριν από 2500 χρόνια (Yates, 1966 στο Paivio, 2006). Η πιο ολοκληρωμένη χρήση των εικόνων για τη διευκόλυνση του μνημονικού συστήματος έγινε στο σύστημα απόκρυφης μνήμης του Giordano Bruno⁸, στον οποίο στηρίχτηκαν αργότερα οι Tommaso Campanella και Jan Amos Comenius

⁸ Ο Giordano Bruno προσπάθησε να ενοποιήσει την επίγεια γνώση και τον υπερουράνιο κόσμο των ιδεών, χρησιμοποιώντας παραλλαγές της αρχαίας μεθόδου loci (μια μέθοδος αύξησης της μνήμης με χρήση της οπτικοποίησης για την οργάνωση και ανάκληση πληροφοριών, που χρησιμοποιήθηκε από τους αρχαίους Ρωμαίους και Έλληνες) και συνδέοντάς τες με μαγικά αστέρια-εικόνες οργανωμένες σύμφωνα με τη συνειρμική δομή της αστρολογίας (Paivio, 2006).

αξιοποιώντας τις εικόνες για εκπαιδευτικούς σκοπούς. Ωστόσο, οι ερευνητές της μνήμης που ενέπνευσαν τους Campanella και Comenius, στηρίχτηκαν στη δική τους εμπειρία και σε ιστορικά ανέκδοτα στοιχεία, χωρίς να είναι ποτέ σίγουροι για το κατά πόσο οι οπτικές μέθοδοι υπήρξαν αποτελεσματικότερες από τις λεκτικές στο πέρασμα των αιώνων, ενώ ακόμη και ο Comenius που προέβλεψε μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική επιστήμη, δεν την ανέπτυξε ποτέ, ούτε ως εφαρμογή της αρχής⁹ που υποστήριξε (Paivio, 2006).

Τις τελευταίες δεκαετίες, με άφθονα επιστημονικά στοιχεία και ένα πιο σαφή θεωρητικό πλαίσιο, πολλοί ερευνητές από το χώρο της Γνωσιακής Ψυχολογίας διατύπωσαν διάφορες υποθέσεις στην προσπάθειά τους να δώσουν πειστικότερες απαντήσεις για τα πλεονεκτήματα της εικόνας γενικά στη μαθησιακή διαδικασία και τη γνωσιακή ανάπτυξη. Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο αναπτύχθηκε η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης του Paivio (1990) στοχεύοντας να απαντήσει ικανοποιητικά σε ερωτήματα σχετικά με το ρόλο και τη σημασία των εικονικών πληροφοριών στη γνωσιακή ανάπτυξη, με τη σχέση τους με τις λεκτικές πληροφορίες και με τον τρόπο επεξεργασίας τους (Σπαντιδάκης, 2010).

Σύμφωνα με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης υπάρχουν δύο ευδιάκριτα και ανεξάρτητα, αλλά και αλληλοεπηρεαζόμενα συστήματα επεξεργασίας και αποθήκευσης πληροφοριών στη μνήμη, όπου το ένα ασχολείται με τις λεκτικές πληροφορίες και το άλλο με τις οπτικές (McDermott & Hand, 2013· Reinwein, 2012). Η οργάνωσή τους είναι ιεραρχική και στο μεν λεκτικό σύστημα η επεξεργασία και η διαχείριση είναι σειριακή και γραμμική, ενώ στο οπτικό είναι μη σειριακή και μη γραμμική, θέτοντας έτσι άλλες γνωσιακές απαιτήσεις κατά την επεξεργασία συγκεκριμένων μονάδων, τις οποίες οι θεωρητικοί ονόμασαν λογοστοιχεία (logognes) και εικονοστοιχεία (imagens) που μπορούν να προσληφθούν είτε ακουστικά είτε οπτικά. Έτσι, οι νοητικές αναπαραστάσεις μπορούν να πάρουν είτε τη μορφή λεκτικών αναπαραστάσεων είτε τη μορφή οπτικών αναπαραστάσεων (Σπαντιδάκης, 2010· Morrison & Morrison, 2013). Τα εικονοστοιχεία θεωρείται πως μπορούν να μεταφέρουν δυναμικά και κατακλυσμιαία τις πληροφορίες, ενώ αυτό είναι αδύνατο

⁹ Ο Comenius στο βιβλίο του «Orbis Sensualium Pictus» (Η εξήγηση του κόσμου μέσα από εικόνες) υποστήριξε την αρχή πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενισχύουν τα παιδιά να έχουν άμεση εμπειρία με τα αντικείμενα, γιατί «τα αντικείμενα είναι σημαντικά, ενώ οι λέξεις τυχαίες· τα αντικείμενα είναι το σώμα, ενώ οι λέξεις το ένδυμα· τα αντικείμενα είναι ο πυρήνας, ενώ οι λέξεις το κέλυφος και ο φλοιός. Η ταυτόχρονη παρουσία και των δύο είναι απαραίτητη στη νόηση, και ιδιαιτέρως των αντικειμένων, καθώς αποτελούν έναν τρόπο κατανόησης, όπως και η γλώσσα» (Comenius, 1896 στο Paivio, 2006).

με τις λεκτικές αναπαραστάσεις, καθώς η κατανόησή τους προϋποθέτει τήρηση των συμβάσεων του λεκτικού κώδικα (Vekiri, 2002).

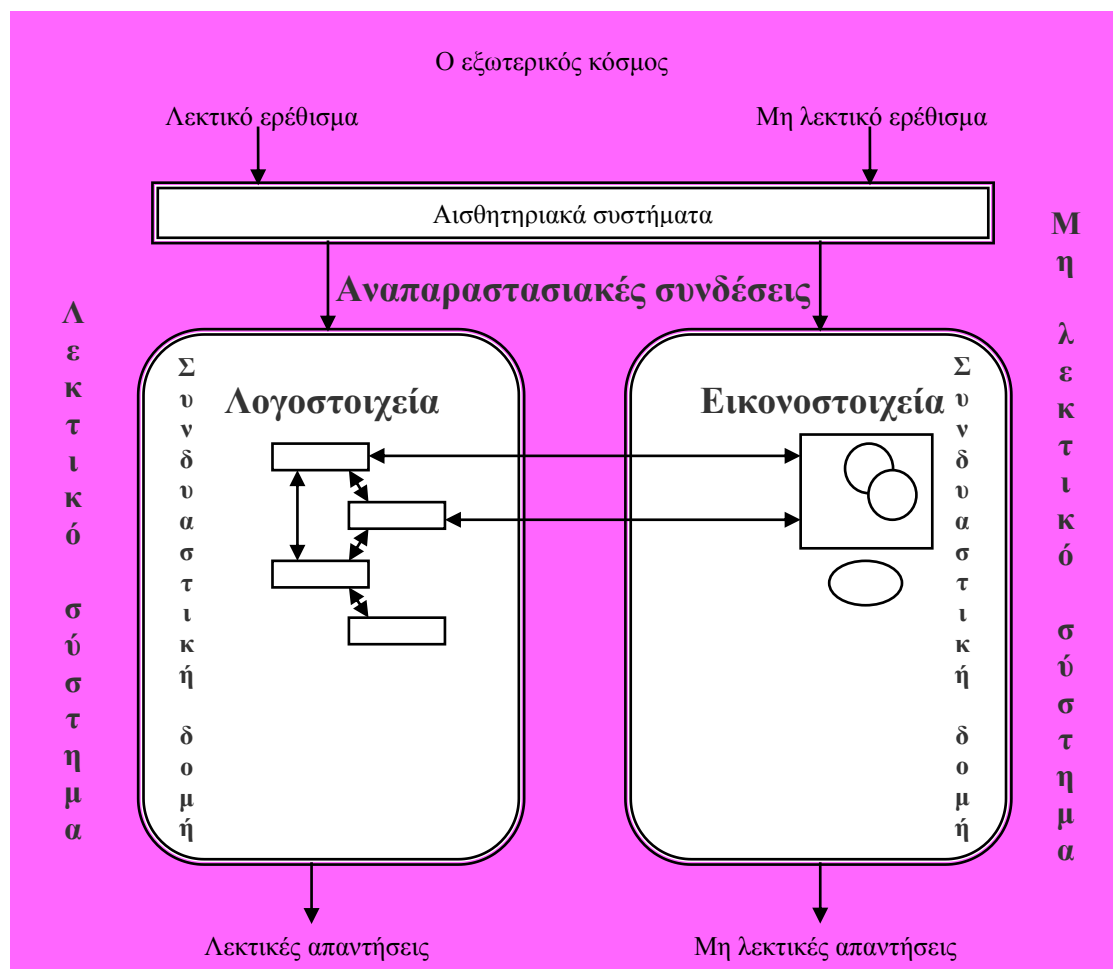
Ο Ραίνιο (1990) περιγράφει τα τρία επίπεδα επεξεργασίας από τα οποία διέρχονται οι πληροφορίες κατά την ενασχόληση του ατόμου με διάφορα γνωσιακά έργα και τη δημιουργία λεκτικών και οπτικών αναπαραστάσεων. Συγκεκριμένα:

- Στο πρώτο επίπεδο, ύστερα από άμεση ενεργοποίηση, λαμβάνει χώρα η αναπαραστασιακή επεξεργασία (representational processing), όπου η επεξεργασία μιας λεκτικής πληροφορίας ενεργοποιεί μια λεκτική αναπαράσταση, ενώ η επεξεργασία μιας οπτικής πληροφορίας ενεργοποιεί μια οπτική αναπαράσταση.
- Στο δεύτερο επίπεδο ο μαθητής μεταβαίνει στην αναφορική επεξεργασία των πληροφοριών (referential processing), όπου το ένα σύστημα ενεργοποιείται έμμεσα, όταν επεξεργάζεται πληροφορίες το άλλο.
- Στο τρίτο επίπεδο ακολουθεί η συνδυαστική επεξεργασία (associative processing), όπου ο μαθητής ενεργοποιεί αναπαραστάσεις και στα δύο συστήματα που τις προκαλούν άλλες αναπαραστάσεις του ενός από τα δύο.

Τα δύο συστήματα αν και λειτουργούν κατά την επεξεργασία δομικά και λειτουργικά χωριστά, αλληλοσυνδέονται και με τον τρόπο αυτό οι λεκτικές αναπαραστάσεις μπορεί να μετατρέπονται σε εικονικές και το αντίστροφο (Σπαντιδάκης, 2010).

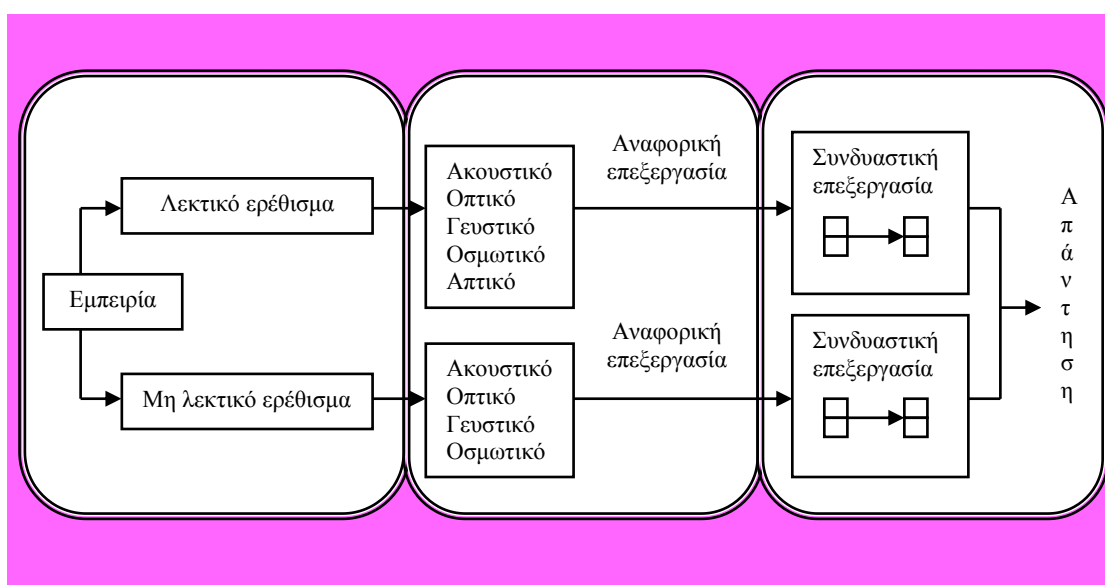
Η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης, όλα τα χρόνια που απασχολεί τη Γνωσιακή Ψυχολογία, υποστηρίζεται από πλήθος ερευνών και μελετών. Παλαιότερες έρευνες των Ραίνιο & Csapo (1973) και του Ραίνιο (1983) έδειξαν την αποτελεσματικότερη ανάκληση πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη, όταν αυτές παρουσιάζονται με εικόνες παρά με λέξεις, ενώ νεότερες μελέτες των Sadoski & Ραίνιο (2001) και Mayer (2001) έδειξαν πως η ταυτόχρονη παρουσίαση των πληροφοριών με εικόνες και κείμενο βοηθούν στην αποτελεσματικότερη ανάκληση και διατήρηση των πληροφοριών, παρά όταν αυτές παρουσιάζονται μόνο με εικόνες ή μόνο με λέξεις. Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι έρευνες που έδειξαν πως οι οπτικές αναπαραστάσεις μπορούν να αποθηκεύονται είτε ως οπτικές είτε ως λεκτικές (Σπαντιδάκης, 2010· Crutcher & Beer, 2011). Παράλληλα, αξίζει να αναφέρουμε πως τόσο το λεκτικό όσο και το οπτικό σύστημα υπόκεινται στους περιορισμούς της εργαζόμενης μνήμης με αποτέλεσμα να μπορούν να προκαλέσουν υπερφόρτωση και μείωση της ικανότητας επεξεργασίας, μάθησης, διατήρησης και μεταφοράς των

πληροφοριών (Mayer & Anderson, 1991). Η τελευταία διαπίστωση οδήγησε σε νέες μελέτες που καταλήγουν πως η εικόνα λόγω των οπτικοχωρικών της χαρακτηριστικών και της οργάνωσής τους στο χώρο απαιτεί λιγότερους μετασχηματισμούς, οι οποίοι μπορούν εύκολα να πραγματοποιηθούν στην εργαζόμενη μνήμη. Έτσι, μέσω των οπτικών αναπαραστάσεων η εργαζόμενη μνήμη δέχεται μικρότερη επιβάρυνση και εξοικονομεί γνωσιακό δυναμικό χρησιμοποιώντας το για την εκτέλεση του γνωσιακού έργου (Σπαντιδάκης, 2010· Bourke et al., 2014). Γενικά, μπορούμε να πούμε πως οι εικόνες και τα γραφικά θεωρούνται πως παρουσιάζουν αποτελεσματικότερα και ευκολότερα από το κείμενο τις ποσοτικές πληροφορίες και τις επιστημονικές έννοιες, πάντα βέβαια υπό προϋποθέσεις, καθώς η κατανόηση δεν εξαρτάται μόνο από το είδος της πληροφορίας, αλλά κυρίως από τον τρόπο που αυτή παρουσιάζεται (Coleman et al., 2012· Schnotz, 2005).



Σχήμα 1.12. Μοντέλο Διπλής Κωδικοποίησης των Clark & Paivio (1991) (Σπαντιδάκης, 2010, σ. 186).

Ειδικότερα για τη διδακτική και μαθησιακή αξία της εικόνας οι έρευνες έχουν επικεντρωθεί γύρω από τους νοητικούς χάρτες ή γραφικούς οργανωτές, καθώς βοηθούν τον αναγνώστη να έχει μπροστά του την οπτική αναπαράσταση του θέματος που επεξεργάζεται, κυρίως όταν πρόκειται για την ολοκλήρωση σύνθετων και πολύπλοκων γνωσιακών διαδικασιών και για τη γνωσιακή ανάπτυξη γενικότερα. Συγκεκριμένα, μέσω των νοητικών χαρτών οι μαθητές δημιουργούν βασικές δομές της γνώσης, όπως διαδικαστικές δομές, συγκριτικές δομές, συμπερασματικές δομές, δομές απαρίθμησης και δομές ταξινόμησης. Έτσι, φαίνεται πως μπορούν να χρησιμοποιηθούν τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή γραπτού λόγου για τη δημιουργία των παραπάνω δομών γνώσης βοηθώντας τον μαθητή να δημιουργήσει



Σχήμα 1.13. Σχηματική αναπαράσταση του μοντέλου διπλής κωδικοποίησης του λεκτικού και μη λεκτικού καναλιού και της αναπαραστασιακής και αναφορικής επεξεργασίας (Paivio, 1990) (Σπαντιδάκης 2010, σ. 188).

αποθήκες οπτικών σχημάτων αναπαριστώντας τη δομή των πληροφοριών ενός θέματος και τις μεταξύ τους σχέσεις (βλ. σχετικά και υποενότητα 3.3.9. του 3^{ου} κεφ.). Η ενεργητική εμπλοκή του μαθητή με τις πληροφορίες απαιτεί επιλογή του θέματος, οργάνωση των σχετικών πληροφοριών που έχουν συλλεχθεί και ενσωμάτωση του θέματος στις προϋπάρχουσες γνώσεις (Σπαντιδάκης, 2010· Mehler et al., 2014· Ponce et al., 2013) κάνοντας έτσι την εργαζόμενη μνήμη ένα πεδίο συνάντησης προγενέστερων γνώσεων που ανασύρει το άτομο με αφορμή τις εισερχόμενες πληροφορίες. Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως οι νοητικοί χάρτες ή γραφικοί οργανωτές χρησιμοποιούνται από τους μαθητές στην κατανόηση και στην

παραγωγή κειμένων (Σπαντιδάκης, 2004) παρέχοντάς τους μνημονικές υποστηρίξεις, διευκολύνσεις και διαδικαστικές νύξεις για ενδεδειγμένη επεξεργασία του θέματος, καθώς και συγκεκριμένες γνώσεις και μεταγνωσιακές οδηγίες (Σπαντιδάκης, 2010).

Πολλοί ερευνητές άσκησαν κριτική σχετικά με τις διευκολύνσεις που παρέχει η εικόνα επισημαίνοντας πως όταν οι οπτικές πληροφορίες είναι πάρα πολλές δυσχεραίνεται η επεξεργασία τους στην εργαζόμενη μνήμη λόγω της πεπερασμένης δυνατότητας επεξεργασίας πληροφοριών από αυτήν με αποτέλεσμα η κατανόησή τους να γίνεται δύσκολη και κοπώδη και να οδηγεί συχνά τον αναγνώστη σε παρανοήσεις (Σπαντιδάκης, 2010· Shah & Hoeffner, 2002). Επομένως, ο σχεδιασμός και η χρήση της εικόνας για διδακτικούς σκοπούς πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή επιτρέποντας την άμεση και δυναμική πρόσληψη των βασικών μόνο οπτικών πληροφοριών (Σπαντιδάκης, 2010· Atkinson et al., 2000· Shah et al., 1999·), καθώς οι επιπρόσθετες οπτικές πληροφορίες μάλλον εμποδίζουν παρά κινητοποιούν τον μαθητή (Σπαντιδάκης, 2010). Έρευνες έδειξαν πως η ταυτόχρονη παρουσίαση οπτικών και λεκτικών πληροφοριών βοηθά τον μαθητή διευκολύνοντάς τον να εντοπίσει σε λιγότερο χρόνο τις πληροφορίες που χρειάζεται παρά όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται μόνο οπτικά (Σπαντιδάκης, 2010· Reinwein, 2012), ενώ αντίστοιχες έρευνες κατέληξαν πως όσο πιο μεγάλες είναι οι εικόνες τόσο μεγαλύτερος είναι και ο χρόνος που χρειάζεται για τη δόμηση και επεξεργασία τους (Vekiri, 2002).

Στη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης στηρίχτηκε τόσο η έρευνα σχετικά με τη διερεύνηση και τη λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης όσο και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού, καθώς το εκπαιδευτικό λογισμικό πρέπει να βοηθά τον μαθητή να επεξεργάζεται με δύο τρόπους τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες και να δημιουργεί ταυτόχρονα εικονικές και λεκτικές αναπαραστάσεις. Έρευνες έδειξαν πως για να είναι αποτελεσματικές και να βοηθούν τον μαθητή να δημιουργεί συνδέσεις ανάμεσα στους δύο τύπους αναπαραστάσεων, οι οπτικές και λεκτικές πληροφορίες πρέπει να παρουσιάζονται χωρικά και χρονικά κοντά και να μην είναι υπερβολικός ο όγκος τους, ώστε να συνδυάζονται αρμονικά (Σπαντιδάκης, 2010).

Ωστόσο, η έρευνα για τον τρόπο που οι μαθητές ενσωματώνουν λεκτικές και οπτικές πληροφορίες βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο, ενώ παράλληλα πεδίο έρευνας αποτελεί και η ύπαρξη ατομικών διαφορών ως προς την επεξεργασία,

πρόσληψη και αποθήκευση πληροφοριών, καθώς έχει εμπειρικά αποδειχθεί πως οι εικόνες δεν είχαν τα ίδια θετικά αποτελέσματα σε μαθητές με χαμηλές χωρικές δεξιότητες. Οι μαθητές αυτοί κατά την επεξεργασία της εικόνας επιβαρύνουν τόσο τη μνήμη τους που δεν μπορούν να διαχειριστούν την εικόνα ως ένα μέσο για να δημιουργήσουν εύκολα την κατάλληλη αναπαράσταση (Σπαντιδάκης, 2010). Επιπλέον, η προγενέστερη γνώση και οι εμπειρίες του ατόμου επηρεάζουν τον τρόπο που θα κατηγοριοποιήσει και θα ερμηνεύσει τις οπτικές πληροφορίες. Οι έμπειροι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερο περίπλοκες γνωσιακά και αποτελεσματικές στρατηγικές κατά την επεξεργασία οπτικών αναπαραστάσεων με τη μικρότερη δυνατή γνωσιακή επιβάρυνση (Vekiri, 2002) σε σχέση με τους αρχάριους μαθητές, οι οποίοι χρησιμοποιούν απλούστερες και συνήθως λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές προσέγγισης (Σπαντιδάκης, 2010).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως παρότι εμπειρικά έχει αποδειχθεί από τη μία ότι η ταυτόχρονη παρουσίαση εικόνων και προφορικής αφήγησης βοηθά τους μαθητές να χτίσουν τις κατάλληλες συνδέσεις χωρίς να επιβαρύνουν σημαντικά την εργαζόμενη μνήμη (Moreno & Mayer, 1999· Reinwein, 2012) και από την άλλη ότι η χρήση των κατάλληλων νύξεων κατά τη διδασκαλία και η παρουσίαση των πληροφοριών με πολλούς τρόπους μπορεί να αντισταθμίσει τις υπάρχουσες ατομικές διαφορές (Σπαντιδάκης, 2010· Sweller & Chandler, 1994), εντούτοις, η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης δεν δίνει ικανοποιητικές απαντήσεις σχετικά με τον συνδυαστικό τρόπο λειτουργίας των δύο ξεχωριστών συστημάτων κατά την επεξεργασία σύνθετων γνωσιακών έργων, τα οποία απαιτούν άμεση εμπλοκή και των δύο υπο-συστημάτων για την ολοκλήρωσή τους (Σπαντιδάκης, 2010). Εξάλλου, και στο χώρο της Γνωσιακής Ψυχολογίας ο τρόπος αναπαράστασης και οργάνωσης των πληροφοριών και των γνώσεων παραμένει ένα αρκετά πολύπλοκο θέμα και δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ερευνητών (Βοσνιάδου, 2004· Reinwein, 2012).

1.9.1. Θεωρία της διπλής κωδικοποίησης και γραπτός λόγος

Η έρευνα γύρω από τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης επικεντρώθηκε αρχικά στη μνήμη και σύντομα επεκτάθηκε και σε άλλες γνωσιακές περιοχές, ωστόσο η μνήμη παραμένει ζωτικής σημασίας, καθώς αποτελεί τη βάση όλης της γνώσης και της σκέψης. Η έμφαση στη μνήμη δικαιολογείται περαιτέρω εδώ, εφόσον η μάθηση

και η μνήμη βρίσκονται στο επίκεντρο κάθε εκπαιδευτικού στόχου. Τα δύο συστήματα της θεωρίας της διπλής κωδικοποίησης, το λεκτικό και το οπτικό, εμπλέκονται σε κάθε γλωσσική γνωσιακή διαδικασία, όχι όμως ξεχωριστά. Αλληλοσυνδέονται και αλληλοϋποστηρίζονται, αντλώντας το ένα στοιχεία από το άλλο, κυρίως κατά την εξέλιξη δύσκολων και μεστών νοημάτων έργων, όπως είναι η κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου (Paivio, 2006).

Σύμφωνα με τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης οι γνωσιακές διαδικασίες που επιτελούνται κατά την κατανόηση και παραγωγή κειμένων συνθέτουν τη δραστηριότητα δύο χωριστών συστημάτων κωδικοποίησης των νοητικών αναπαραστάσεων (Σπαντιδάκης, 2010). Η κωδικοποίηση έχει να κάνει με τον ιδιαίτερο τρόπο που ο εξωτερικός κόσμος προσλαμβάνεται και αναπαριστάται στη μνήμη, ώστε οι εξωτερικές αναπαραστάσεις κωδικοποιημένες πια αξιοποιούνται ως εργαλεία με τα οποία το άτομο μπορεί να μετασχηματίσει και να αναδιοργανώσει τον κόσμο που το περιβάλλει χρησιμοποιώντας τον γλωσσικό ή κάποιον άλλο κώδικα επικοινωνίας. Το νόημα και η κατανόηση του νοήματος ερμηνεύονται μέσω των άμεσων διασυνδέσεων ανάμεσα στις δυο μορφές αναπαραστάσεων. Έτσι, η επικοινωνία στα πλαίσια της θεωρίας της διπλής κωδικοποίησης επιτυγχάνεται μέσω του μετασχηματισμού της μιας μορφής αναπαράστασης στην άλλη μορφή ή της ανακωδικοποίησης μέσα στο ίδιο το σύστημα (προφορικός λόγος σε γραπτό λόγο) ή μεταξύ των συστημάτων (λεκτικές αναπαραστάσεις σε εικονικές ή εικονικές αναπαραστάσεις σε λεκτικές) και ο έλεγχος του γνωσιακού συστήματος γίνεται μέσα στα ίδια τα συστήματα χωρίς κάποια άλλη εξωτερική πηγή. Τα παραπάνω διαφοροποιούν τη θεωρία της διπλής κωδικοποίησης από άλλα μοντέλα της εργαζόμενης μνήμης, όπως αυτό του Baddeley (1999), στο οποίο η επεξεργασία οπτικών και λεκτικών των πληροφοριών γίνεται από το οπτικοχωρικό σημειωματάριο και το φωνολογικό κύκλωμα αντίστοιχα, ενώ ο έλεγχος και ο συντονισμός τους γίνεται από το κεντρικό σύστημα ελέγχου (Σπαντιδάκης, 2010· Reinwein, 2012).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως η χρήση εικόνων και γενικά η εμπλοκή της θεωρίας της διπλής κωδικοποίησης στην παραγωγή γραπτού λόγου κάνει τα γραπτά κείμενα των μαθητών πιο ευανάγνωστα και κατανοητά, καθώς τους βοηθά μέσω διάφορων τεχνικών βελτίωσης της συνοχής των κειμένων τους, όπως για παράδειγμα οι νοητικοί χάρτες και ο κατάλογος διαρθρωτικών λέξεων, να οργανώνουν τις ιδέες τους, να συνδυάζουν σωστά τις προτάσεις τους και να

συντάσσουν ορθά τα κείμενά τους (Paivio, 2006). Αντίστοιχα, νεότερες έρευνες που ασχολούνται με την παραγωγή πολυτροπικών κειμένων (συνδυασμό γραπτού κειμένου με εικόνα, σχεδιαγράμματα, video, ήχο, κ.ά.) από τους μαθητές, κυρίως σε εργασίες σχετικές με τα μαθήματα των θετικών επιστημών, υποστηρίζουν πως έτσι οι μαθητές κατανοούν και εκφράζουν καλύτερα τις επιστημονικές έννοιες ενισχύοντας τη μάθησή τους (Coleman et al., 2012· McDermott & Hand, 2013).

Γενικά, η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης παρέχει την απαραίτητη θεωρητική στήριξη αξιοποίησης της εικόνας για διδακτικούς σκοπούς, η οποία σε συνδυασμό με το κείμενο μειώνουν το γνωσιακό φορτίο του μαθητή κατά τη διαχείριση δύσκολων και απαιτητικών γνωσιακών έργων παρέχοντάς του τις κατάλληλες διαδικαστικές διευκολύνσεις για την ολοκλήρωσή τους (Σπαντιδάκης, 2010· Reinwein, 2012).

1.10. Γραπτός λόγος και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου έχουν διαφορετικό γνωσιακό προφίλ από αυτό των έμπειρων συγγραφέων. Για τους τελευταίους η συγγραφή αποτελεί μια ευέλικτη και στοχοθετημένη διαδικασία, η οποία υποστηρίζεται από πλήθος γνώσεων που αφορούν σε γνωσιακές διαδικασίες και στρατηγικές σχετικά με τον σχεδιασμό, τη σύνταξη, την παραγωγή και αναθεώρηση κειμένων (Harris & Graham, 2013). Οι έμπειροι συγγραφείς εμπλέκονται στη συγγραφική διαδικασία εμπρόθετα και με ενεργητική αυτορύθμιση, προσοχή και έλεγχο. Εκτελούν μια σειρά δυναμικών λειτουργιών, διαπραγματεύονται κανόνες και μηχανισμούς συγγραφής εστιάζοντας σε σημαντικές πτυχές της συγγραφικής διαδικασίας, όπως την οργάνωση, τη μορφή και τα χαρακτηριστικά του προϊόντος που παράγεται, τους σκοπούς και τους στόχους τους, τις ανάγκες και τις προοπτικές του ακροατηρίου, την αξιολόγηση της συγγραφικής διαδικασίας και του τελικού προϊόντος, καθώς και την επικοινωνία μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη (Σπαντιδάκης, 2004· Bereiter & Scardamalia, 1987· Flower & Hayes, 1980·1981· Harris & Graham, 2013). Έχουν ανεπτυγμένες μεταγνωσιακές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να παρακολουθούν, να ρυθμίζουν και να ελέγχουν τις γνωσιακές λειτουργίες και τις αλληλεπιδράσεις τους. Έτσι, διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα τις γνωσιακές απαιτήσεις της συγγραφικής διαδικασίας μειώνοντας το γνωσιακό

φορτίο και επιτρέποντας την αποτελεσματικότερη επεξεργασία των πληροφοριών στην εργαζόμενη μνήμη (Graham, 1999a· 1999b· Harris & Graham, 2013).

Αντίθετα, οι αρχάριοι συγγραφείς υστερούν στην εκτέλεση των νοητικών δραστηριοτήτων, οι οποίες είναι ζωτικής σημασίας για την πορεία της γραπτής διαδικασίας επηρεάζοντας την ποιότητα και την ποσότητα του παραγόμενου κειμένου (Σπαντιδάκης, 2004· Harris & Graham, 2013). Προχωρούν στη συγγραφική διαδικασία χωρίς να έχουν αυτοματοποιήσει βασικές λειτουργίες δημιουργώντας έτσι πρόσθετο γνωσιακό φορτίο και παρακωλύοντας τις ανώτερες γνωσιακές διεργασίες (Berninger, 1999· Englert et al., 1988), ενώ ακολουθούν κυρίως το μοντέλο παράθεσης των πληροφοριών εφαρμόζοντας τις απλοϊκές γνωσιακές δομές που ήδη γνωρίζουν (Σπαντιδάκης, 2010· Harris & Graham, 2013). Γενικά, οι δυσκολίες γραπτού λόγου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές δημοτικού έχουν σχέση τόσο με τη γρήγορη και αποτελεσματική εκτέλεση των μηχανιστικών λειτουργιών όσο και με τον έλεγχο και την ενορχήστρωση των γνωσιακών και μεταγνωσιακών αλληλοσχετιζόμενων λειτουργιών γραφής που αφορούν και στους δύο ρόλους (του συγγραφέα και του γραμματέα). Συγκεκριμένα μπορούμε να διακρίνουμε τις δυσκολίες σε (Σπαντιδάκης, 2004· Graham & Sandmel, 2011· Harris & Graham, 2013· Morphy & Graham, 2012):

➤ Δυσκολίες γνωσιακών-μεταγνωσιακών δεξιοτήτων (δυσκολίες συγγραφέα).

Δυσκολίες στις γνωσιακές και μεταγνωσιακές δεξιότητες.

Δυσκολίες στοχοθεσίας.

Δυσκολίες παραγωγής ιδεών και σχεδιασμού.

Δυσκολίες σύνθεσης ολοκληρωμένων προτάσεων και παραγράφων.

Δυσκολίες παραγωγής κειμένων με συνοχή και συνεκτικότητα.

Δυσκολίες αναθεώρησης/βελτίωσης ιδεών.

➤ Δυσκολίες μηχανιστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες γραμματέα).

Δυσκολίες γραφής με το χέρι ή πληκτρολόγησης.

Δυσκολίες γραμματικής.

Δυσκολίες ορθογραφίας.

Δυσκολίες λεξιλογίου.

Δυσκολίες στίξης, σύνταξης, τονισμού και χρήσης πεζών-κεφαλαίων.

Επιπλέον, οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν ελλιπή δηλωτική, διαδικαστική και καταστασιακή γνώση και ελλιπή ενημερότητα για την κειμενική δομή (Σπαντιδάκης,

2010· Harris & Graham, 2013· Lin, Monroe, & Troia, 2007). Δεν έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων και των αδυναμιών τους και δεν μπορούν να προσδιορίσουν τις απαιτήσεις του θέματος με το οποίο ασχολούνται (Σπαντιδάκης, 2004· Harris & Graham, 2013), ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις υπερεκτιμούν τις δυνατότητές τους (Sawyer, Graham, & Harris, 1992). Ακολουθούν, όπως προαναφέρθηκε, το μοντέλο παράθεσης των πληροφοριών ακολουθώντας νύξεις είτε από το θέμα είτε από το ήδη γραμμένο κείμενο είτε από τις γνώσεις τους για το είδος κειμένου που πρόκειται να γράψουν και το κείμενό τους είναι κυρίως προσανατολισμένο στον συγγραφέα και λιγότερο στον αναγνώστη (Σπαντιδάκης, 2004· Harris & Graham, 2013).

Οι Murad & Fadlon-Saad (2007), αλλά και οι Harris & Graham (2013) επισημαίνουν πέντε τομείς στους οποίους εμφανίζουν προβλήματα οι μαθητές με δυσκολίες στο γραπτό λόγο, οι οποίοι είναι: α) η παραγωγή ιδεών, β) η οργάνωση του κειμένου, γ) ο προκαθορισμός των στόχων, δ) η αναθεώρηση του κειμένου και ε) η επαναδιαπραγμάτευση των αρχικών στόχων. Ουσιαστικά, οι δυσκολίες αφορούν σε όλες τις φάσεις παραγωγής του γραπτού λόγου, καθώς οι μαθητές αυτοί κατά τον σχεδιασμό δε λαμβάνουν υπόψη τον αναγνώστη (Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2005· Harris & Graham, 2013) και αφιερώνουν ελάχιστο χρόνο για τις υποδιαδικασίες σχεδιασμού, συνήθως λιγότερο από δύο λεπτά (Σπαντιδάκης, 1998· 2010), κατά την καταγραφή μπερδεύουν την παραγωγή κειμένου με την παραγωγή ιδεών, εφόσον δεν έχουν αυτοματοποιήσει τις μηχανιστικές δεξιότητες με αποτέλεσμα τα γραπτά τους να εμφανίζουν πολλά λάθη (ορθογραφικά, συντακτικά κ.ά.) και ο γραφικός τους χαρακτήρας να είναι ακατάληπτος (Σπαντιδάκης, 2004· Harris & Graham, 2013· MacArthur, Graham, Schwartz, & Scafer, 1995), ενώ τέλος κατά τη βελτίωση/αναθεώρηση έχει αναφερθεί ότι μόνο το 20% των διορθώσεων αφορούν στη νοηματική συνοχή (Graham, 1997). Οι αρχάριοι μαθητές κάνουν κυρίως επιφανειακές αλλαγές και σύμφωνα με τους Graham, MacArthur & Schwartz (1995) αντιμετωπίζουν αυτή τη φάση ως διαδικασία «τακτοποίησης σπιτιού» (Σπαντιδάκης, 2010).

Συμπερασματικά, γίνεται ξεκάθαρο πως η ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών παρεμβάσεων με στόχο την ενίσχυση γνωσιακών και μεταγνωσιακών γνώσεων, στρατηγικών και δεξιοτήτων στους μαθητές, κυρίως για την εκτέλεση δύσκολων γνωσιακών έργων, όπως η παραγωγή γραπτού λόγου, κρίνονται ιδιαίτερος απαραίτητες για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όπως

είναι και οι μαθητές με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Αυτοί οι μαθητές έχουν περισσότερη ανάγκη σε σχέση με τους έμπειρους συγγραφείς να προβλεφθούν και να αντιμετωπιστούν οι ανάγκες τους τόσο μέσα στα ευρύτερα προγράμματα εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και μέσα στη σχολική τάξη με ειδικά σχεδιασμένες διδακτικές παρεμβάσεις αντισταθμίζοντας ή/και διορθώνοντας τις δυσκολίες/αδυναμίες τους, παρέχοντάς τους κίνητρα και κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις με τελικό πάντα στόχο τη συγγραφική τους αυτονομία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας το πρώτο κεφάλαιο της εργασίας μου αναφέρθηκα σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο στα γνωσιακά και κυρίως στα κοινωνιο-γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου, τα οποία διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στο εκπαιδευτικό και διδακτικό πεδίο της εποχής που αναπτύχθηκαν και συνεχίζουν να επηρεάζουν τα παγκόσμια εκπαιδευτικά προγράμματα της σύγχρονης εποχής. Η Γνωσιακή Ψυχολογία, στα πλαίσια της οποίας αναπτύχθηκαν τα παραπάνω μοντέλα, αποτέλεσε την αφετηρία για πλήθος ερευνών γύρω από την πολύπλοκη και δύσκολη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου επεκτείνοντας τις έρευνές της σε κάθε επιστημονικό χώρο που εμπειρικά ή θεωρητικά εμπλέκεται σε αυτό το επίπονο γνωσιακό έργο της συγγραφής επικοινωνιακών κειμένων. Κεντρική θέση σε κάθε σχετική έρευνα διαπιστώνεται πως κατέχει η μνήμη και οι λειτουργίες της, καθώς βρίσκεται στη βάση όλων των διεργασιών τόσο του γνωσιακού συστήματος όσο και του συστήματος σκέψης, ενώ μαζί με τη μάθηση αποτελούν αναπόσπαστο μέρος κάθε εκπαιδευτικού στόχου. Ωστόσο, όπως προανέφερα, για ορισμένους επιστημονικούς τομείς χρειάζεται να διευκρινιστεί και να αποδειχθεί περισσότερο εμπειρικά η συνεισφορά τους στην παραγωγή γραπτού λόγου, όπως για παράδειγμα η θεωρία της διπλής κωδικοποίησης, η οποία παρέχει το απαραίτητο θεωρητικό πλαίσιο για όσα πρεσβεύει, όμως δεν είναι ξεκάθαρη σε εμπειρικό επίπεδο η εμπλοκή της στη συγγραφική διαδικασία οδηγώντας συχνά τους γνωσιακούς ψυχολόγους σε διαφωνίες. Η σπουδαιότητα και κυρίως η αναγκαιότητα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί, αλλά και αυτών που πρέπει να ακολουθήσουν καταφαίνεται από το πλήθος των δυσκολιών που ανέφερα πως αντιμετωπίζουν μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες κατά την εμπλοκή τους με τη γνωσιακή διαδικασία της

συγγραφής. Αντίστοιχα θετικές είναι και οι επιδράσεις της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης του γραπτού λόγου, η οποία ξεκίνησε ταυτόχρονα με την κοινωνιο-γνωσιακή προσέγγιση ως απάντηση στην κριτική που δέχτηκαν τα πρώτα γνωσιακά μοντέλα. Στο επόμενο κεφάλαιο θα περιγράψω εκτενώς την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του γραπτού λόγου και τις επιδράσεις/ενισχύσεις που δέχτηκε από νεότερες γλωσσολογικές απόψεις στην πορεία της μέχρι σήμερα.

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 2^ο

ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο 2^ο κεφάλαιο της εργασίας μου θα επικεντρωθώ στην παρουσίαση της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης του γραπτού λόγου, καθώς αναπτύχθηκε και αυτή ταυτόχρονα με τα κοινωνιο-γνωσιακά μοντέλα ως απάντηση στις επικρίσεις που δέχτηκαν τα πρώτα γνωσιακά μοντέλα και συνέβαλε στον τρόπο που αντιμετωπίζεται μέχρι και σήμερα το δύσκολο γνωσιακό έργο της συγγραφής επικοινωνιακών κειμένων. Θα αναλύσω το γιατί και πώς εστιάζει κυρίως στη σημασία της ιστορικο-κοινωνικο-πολιτισμικής διαμεσολάβησης στην ανθρώπινη ανάπτυξη και πώς αυτό φαίνεται μέσα στις κεντρικές της θεωρίες που είναι η θεωρία της δραστηριότητας και η θεωρία της εγκαθίδρυσης. Επίσης, θα γίνει αναφορά στην κριτική σκέψη μέσω της οποίας μπορεί το άτομο να πάρει ορθές αποφάσεις στη ζωή και να μάθει καλύτερα στο σχολείο. Η κριτική σκέψη κατέχει κεντρική θέση στις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες, διότι η ανάπτυξή της προϋποθέτει κριτική αποτίμηση των ιστορικο-κοινωνικο-πολιτισμικών πληροφοριών και επιδράσεων που δέχεται ο μαθητής από όλα τα πλαίσια στα οποία δραστηριοποιείται, τα οποία αλληλεπιδρούν με τις ατομικές του ικανότητες και δεξιότητες επηρεάζοντας τον τρόπο που ερμηνεύει τις εμπειρίες του και εκδηλώνει τη συμπεριφορά του. Τέλος, θα κλείσω το κεφάλαιο με τις κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις, καθώς και τις σύγχρονες κριτικές κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις (προσεγγίσεις γραμματισμού) που επηρέασαν/ενίσχυσαν την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση προσαρμόζοντάς την στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

2.1. Κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του γραπτού λόγου

Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση εστιάζει στη σημασία της πολιτισμικής διαμεσολάβησης στην ανθρώπινη ανάπτυξη (Σπαντιδάκης, 2010) και διερευνά τον τρόπο που ο ανθρώπινος νους μέσα από την επικοινωνία του με το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον διαμορφώνει την άποψή του για τον κόσμο και τις εμπειρίες του (Ματσαγγούρας, 2004). Έτσι, οι εκφραστές της εξετάζουν την παραγωγή του γραπτού λόγου ως κοινωνικο-πολιτισμική διαδικασία, δηλαδή ο γραπτός λόγος και ως διαδικασία και ως περιεχόμενο εκφράζει κοινωνικές καταστάσεις που εμπεριέχουν εκδοχές και θεωρήσεις του κόσμου εκλαμβάνοντας, υπό τη έννοια αυτή, τον λόγο τόσο ως μέσο θέσπισης όσο και ως μέσο άσκησης ισχύος (Ματσαγγούρας, 2004). Σύμφωνα με τον Bakhtin οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα από τα κείμενά τους αναδύονται ως κοινωνικοί δράστες εμπλεκόμενοι σε διαπραγματεύσεις με τους εκπαιδευτικούς, με άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, καθώς και με άλλα κείμενα ή όπως αναφέρει και ο ίδιος ο Bakhtin, με άλλες «φωνές» (Κωστούλη, 2009).

Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του γραπτού λόγου στηρίζεται σε μια πιο γενική επιστημολογική θεώρηση για τη χρήση της γλώσσας, την κοινωνικο-πολιτισμική/κοινωνικοϊστορική προσέγγιση. Οι ρίζες αυτής της προσέγγισης βρίσκονται στο έργο του Vygotsky (1978), ο οποίος κάνει λόγο για το αλληλένδετο γλώσσας, νόησης και περικειμένου, καθώς και στην έννοια της διακειμενικότητας¹⁰ (intertextuality) του Bakhtin (1981· 1986) η οποία θεωρείται κοινωνικοϊστορικό οικοδόμημα. Λόγω της διείσδυσής της στις προτάσεις που έχουν διατυπωθεί για τη γλωσσική χρήση, τη μάθηση και τη γλωσσική ανάπτυξη, η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση δεν έχει απλώς αναδιαμορφώσει τη θεωρητική μας κατανόηση για τη διεπίδραση γνώσης, νόησης και γλώσσας -οι οποίες εκλαμβάνονται ως αναδυόμενες και αλληλοεξαρτώμενες διαδικασίες-, αλλά έχει, επίσης, επαναπροσδιορίσει τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις σχετικά με τη γλώσσα και τη διδασκαλία του

¹⁰ Σύμφωνα με την Κριτική θεωρία της Διαλογικότητας του Bakhtin το κείμενο δεν είναι μια ανεξάρτητη και απρόσωπη γλωσσική ή πολιτισμική δύναμη, όπως υποστηρίζουν οι ρωσικές φορμαλιστικές απόψεις, αλλά αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο, μια πολυφωνία ανεξάρτητων φωνών που δεν έχουν συγχωνευτεί. Ο όρος «πολυφωνία» του Bakhtin ισοδυναμεί με τον όρο «διακειμενικότητα», ο οποίος υποστηρίζει πως το κείμενο δεν μπορεί να υπάρξει ως ένα αυτόνομο και ερμητικό σύνολο, καθώς διαμορφώνεται από την επανάληψη και τη μεταποίηση των άλλων κειμενικών δομών και ο συγγραφέας, πριν να γίνει δημιουργός κειμένων υπήρξε αναγνώστης κειμένων, τα οποία εμπεριείχαν τα δομικά στοιχεία που θα χρησιμοποιούσε αργότερα ως δημιουργός και του μετέφεραν διάφορα μηνύματα, με την ευρεία έννοια του όρου. Έτσι, κάθε κείμενο ενέχει κάθε είδους αναφορές, παραθέσεις και επιρροές (Waghmare, 2011).

γραμματισμού (Κωστούλη, 2009). Τα παραπάνω περικλείονται ουσιαστικά στη θέση της κοινωνικο-πολιτισμικής οπτικής πως «τα νοήματα είναι ενσωματωμένα στις πολιτισμικές αντιλήψεις για το περικείμενο» (Ochs, 1988 στο Κωστούλη, 2009). Αντίστοιχα, και στη νεοβιγκοτσκιανή έρευνα, η γλωσσική και γνωσιακή ανάπτυξη, καθώς και η μάθηση, θεωρούνται διαδικασίες που οδηγούν στην οικειοποίηση συγκεκριμένων διαμεσολαβητικών εργαλείων και πρακτικών που συγκροτούν την κοινωνικο-πολιτισμική ιστορία μιας συγκεκριμένης κοινότητας. Έτσι, οι αρχάριοι μαθαίνουν να παράγουν κείμενα με τρόπους που αντανakλούν και ορίζουν εκ νέου το κειμενικό σύμπαν της κοινότητας τους, μέσω διαλογικών διαπραγματεύσεων των μελών της κοινότητας με ποικίλες φωνές (Bakhtin, 1981· 1986 στο Κωστούλη, 2009). Από τα παραπάνω προκύπτει πως μια από τις κεντρικές θέσεις της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης είναι πως οι βασικές έννοιες και συμβολικές δομές μέσα από τις οποίες το άτομο θεωρεί/δομεί τον κόσμο είναι κοινωνικές κατασκευές, τις οποίες οικειοποιείται μέσα από την επικοινωνία με το περιβάλλον και την άμεση μεσολάβηση συνομηλίκων και ενηλίκων. Αυτό στο χώρο του σχολείου επιτυγχάνεται με τη συνεργασία/επικοινωνία των μαθητών και την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναλαμβάνοντας το ρόλο του εμπνευστή και του συντονιστή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, οργανώνει και διασφαλίζει το κατάλληλο παιδαγωγικά κοινωνικό περιβάλλον για τους μαθητές του ακολουθώντας την αρχή της «φθίνουσας καθοδήγησης» σύμφωνα με την οποία εφαρμόζει άμεσες μορφές διδασκαλίας με στόχο την αυτονομία των μαθητών. Επίσης, μια δεύτερη σημαντική θέση της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης είναι πως πέρα από τους ψυχολογικούς λόγους υπάρχουν και οι κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες, που ποικίλουν κατά περίπτωση και με αυτό τον τρόπο λειτουργούν ως εξειδικευμένα πλαίσια διαμορφώνοντας ανάλογα τον προφορικό και γραπτό λόγο. Δηλαδή, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, το στυλ έκφρασης και οι συμβολικοί κώδικες ενός κειμένου καθορίζονται από τα κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία του επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε το κείμενο, εκ των οποίων σημαντικότερα, από διδακτικής πλευράς, είναι α) ο επικοινωνιακός σκοπός του κειμένου και β) οι αποδέκτες με τις γνώσεις, το status και τις προσδοκίες τους (Ματσαγγούρας, 2004).

Ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω, μπορούμε να πούμε πως η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του Vygotsky τονίζει το κοινωνικό και πολιτισμικό χαρακτήρα της μάθησης και θεωρεί πως το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον όχι

μόνο διευκολύνει τη διαδικασία της νοητικής ανάπτυξης του ατόμου, αλλά και τη δημιουργεί μέσω των αλληλεπιδράσεων του ατόμου. Ταυτόχρονα, δίνει μεγάλη αξία στον κοινωνικό ρόλο της **γλώσσας** ως εργαλείου μετάδοσης κοινωνικο-πολιτισμικών σημάτων και ανάπτυξης προσωπικών, κοινωνικών και γνωσιακών δεξιοτήτων του ατόμου. Επίσης, εισάγει την έννοια της **ζώνης επικείμενης ανάπτυξης** (zone of proximal development) ορίζοντας το χώρο όπου μπορεί να κυμανθεί η γνωσιακή ανάπτυξη του ατόμου, ο οποίος καθορίζεται τόσο από την υπάρχουσα γνωσιακή ανάπτυξη του μαθητή όσο και από τις δυνατότητες που έχει για ανάπτυξη στα πλαίσια αλληλεπιδράσεων με τους συνομηλίκους του και τους έμπειρους ενήλικες που δρουν στον ίδιο χώρο (Σπαντιδάκης, 2010). Ιδιαίτερα για την παραγωγή του γραπτού λόγου στα πλαίσια της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης υποστηρίζεται πως α) χρησιμοποιείται σε πραγματικά πλαίσια, β) αυτοσχεδιάζεται και δεν ακολουθεί αυστηρά τα αφηρημένα πρότυπα, γ) διαμεσολαβείται από τις κοινωνικές συμβάσεις και πρακτικές και δ) αποκτάται ως μέρος της κοινωνικοποίησης στις ιδιαίτερες κοινότητες πρακτικής (Deane et al., 2008).

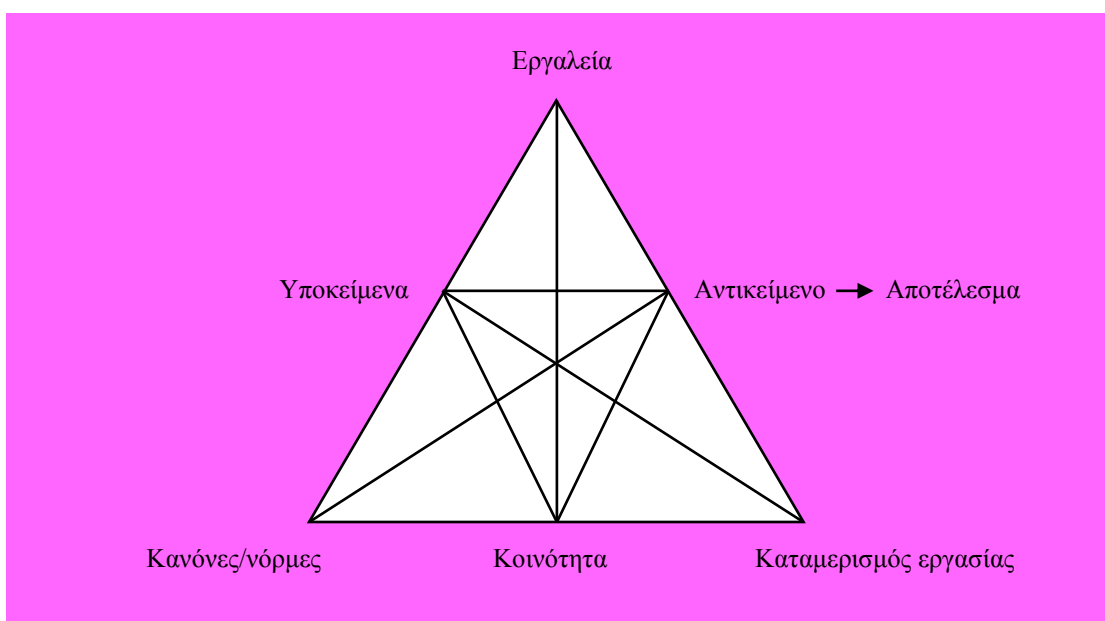
Στις υποενότητες που ακολουθούν γίνεται αναλυτική παρουσίαση των πιο γνωστών και αντιπροσωπευτικών κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών μάθησης, της **θεωρίας της δραστηριότητας** και της **θεωρίας της εγκαθίδρυσης**.

2.1.1. Θεωρία της δραστηριότητας

Η θεωρία της δραστηριότητας είναι μια ψυχολογική θεωρία που αναδύθηκε μέσα από την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky και εξελίχθηκε από τους συνεργάτες του Λούρια και Λεόντεφ. Στηριζόμενη στη θέση του Vygotsky για την αδιάρρηκτη σχέση/αλληλεπίδραση της νοητικής διαδικασίας και του κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα, καθώς και των εργαλείων που μεσολαβούν στην αλληλεπίδραση, επηρέασε, αρχικά, την έρευνα γύρω από τον γραμματισμό και στη συνέχεια έπαιξε κεντρικό ρόλο στην έρευνα για τη γνωσιακή ανάπτυξη στη καθημερινή ζωή, κυρίως των ενηλίκων, μέσα σε αυθεντικά πλαίσια (Σπαντιδάκης, 2010· Roth, 2012).

Ως δραστηριότητα ορίζεται η εμπρόθετη δράση ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων με κίνητρο την επίτευξη ενός στόχου, όπως η αντιμετώπιση ή η μετατροπή μιας κατάστασης, μέσα σε ένα περιβάλλον με τη χρήση κοινών πολιτισμικών

εργαλείων και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τα άτομά του. Υπό την έννοια αυτή η θεωρία της δραστηριότητας αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη και ερμηνεία των διαφορετικών ανθρώπινων εμπρόθετων δράσεων, διασυνδέοντας άμεσα το άτομο που δρα με το περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η δράση (σύστημα δραστηριότητας), καθώς και με τα διαθέσιμα κοινά πολιτισμικά μέσα και εργαλεία (Σπαντιδάκης, 2010· Hayes, 2006· Roth, 2012). Έτσι, σε ένα σύστημα δραστηριότητας (activity system) τα πρόσωπα μελετώνται μέσα στο περιβάλλον τους, η κουλτούρα του οποίου προσδιορίζει την αναπτυξιακή και γνωσιακή τους εξέλιξη. Προκύπτει, έτσι, ένα νέο εργαλείο ανάλυσης της ανθρώπινης εμπρόθετης συμπεριφοράς που δεν αφορά μόνο στην ατομικότητα, αλλά και στις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων στο σύστημα δραστηριότητας και στα διαθέσιμα κοινά πολιτισμικά εργαλεία. Το κάθε σύστημα δραστηριότητας, λοιπόν, μπορεί να αναλυθεί και να προσεγγιστεί μέσα από πολλαπλές προοπτικές και σε πολλαπλά επίπεδα (Σπαντιδάκης, 2010).



Σχήμα 2.1. Σύστημα δραστηριότητας (Russell & Yanez, 2003) (Σπαντιδάκης, 2010, σ. 120).

Τα συστήματα δραστηριότητας χαρακτηρίζονται ως πολιτισμικά, εφόσον οι συμμετέχοντες, τα μέσα/εργαλεία και οι σκοποί διαφοροποιούνται μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης του παρόντος συστήματος με το παρελθόν, αλλά και ως κοινωνικά παρέχοντας κοινή γλώσσα επικοινωνίας στους συμμετέχοντες, νύξεις στη μνήμη για τη δόμηση νέας γνώσης και αποτελώντας τη βάση για περαιτέρω έρευνα.

Επίσης, παρουσιάζουν δική τους δομή, ανάπτυξη και μετασχηματισμούς μέσω συντονισμένων δραστηριοτήτων είτε συνεργατικά είτε συγκρουσιακά. Τα άτομα συνεργατικά προσαρμόζουν, αλλάζουν, τροποποιούν και μετασχηματίζουν τα περιβάλλοντά τους μέσω των εμπρόθετων δράσεων και με τη χρήση των διαθέσιμων εργαλείων/μέσων (Σπαντιδάκης, 2010), οδηγώντας σε κοινωνική αλλαγή και δημιουργία νέων συστημάτων (Cole & Engeström, 1993· Engeström, 2001). Η δομή ενός συστήματος δραστηριότητας αποτελείται από τα εξής μέρη (Σπαντιδάκης, 2010):

- Τα υποκείμενα (subjects), δηλαδή, οι άνθρωποι, άτομα ή ομάδες, οι οποίοι εμπλέκονται στο σύστημα διαμορφώνοντας σ' αυτό την ταυτότητά τους, για παράδειγμα στην τάξη ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές.
- Τα αντικείμενα (objects), που αφορούν στους στόχους που θέτουν τα υποκείμενα και στους οποίους στρέφεται η δραστηριότητά τους με τη μεσολάβηση φυσικών ή συμβολικών εργαλείων/μέσων.
- Τα εργαλεία (tools), τα οποία περιλαμβάνουν αφενός τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη των στόχων (στην περίπτωση της συγγραφής: βιβλίο, χαρτί, μολύβι, υπολογιστές, λόγος, γραφή, ανάγνωση), αφετέρου τους σκοπούς για τους οποίους έχουν σχεδιαστεί, τους τρόπους με τους οποίους χρησιμοποιούνται, καθώς και τις τεχνικές, τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτεί η χρήση τους.
- Την κοινότητα (community), η οποία αφορά στις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων σε ένα σύστημα ή σε ένα δίκτυο συστημάτων, όπως οι σχέσεις των συμμετεχόντων στη σχολική τάξη, αλλά και μέσα στην ευρύτερη κοινότητα στην οποία ανήκει η τάξη.
- Τους κανόνες/νόρμες (rules/norms), δηλαδή τα καθιερωμένα πρότυπα, οι συμβάσεις, οι τυπικοί και άτυποι κανόνες και νόρμες που κατευθύνουν τη δράση των υποκειμένων μέσα στην κοινότητα.
- Ο καταμερισμός της εργασίας (division of work), που αφορά στη διαμοίραση ρόλων, αρμοδιοτήτων και εργασίας μεταξύ των μελών της κοινότητας, όπως ο ρόλος του εκπαιδευτικού και των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη κατά την ενασχόλησή τους με τη συγγραφική δραστηριότητα.

Οι αλλαγές και οι μετασχηματισμοί μέσα στο σύστημα δραστηριότητας ερμηνεύονται με τους όρους της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky

(zone of proximal development), η οποία αφορά τόσο σε αυτά που μπορεί να κάνει μόνο του το άτομο ενεργοποιώντας γνώσεις και δεξιότητες που κατέχει, δηλαδή το «πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο» («actual development level»), όσο και σε αυτά που μπορεί να κάνει σε συνεργασία με τους άλλους, δηλαδή το «επικείμενο αναπτυξιακό επίπεδο» («proximal developmental level»). Ανάμεσα σε αυτά τα δύο επίπεδα δημιουργείται ένα πλαίσιο στήριξης μέσω των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των υποκειμένων του συστήματος, για παράδειγμα στην τάξη μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, βοηθώντας όλους τους συμμετέχοντες να ξεπεράσουν τα προσωπικά τους όρια και να δομήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να εκτελούν μόνοι τους αυτό που πριν εκτελούσαν μαζί με την ομάδα. Αυτή η διαδικασία ονομάζεται «εσωτερίκευση» («internalization») και μέσω αυτής γνώσεις και δεξιότητες δομούνται στην ατομική ζώνη ανάπτυξης (Σπαντιδάκης, 2010). Στα πλαίσια της σχολικής τάξης για να λειτουργήσει η ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης είναι απαραίτητο να υπάρξει δυναμική διαλογική επικοινωνία και συλλογική συνεργασία μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, η οποία πραγματώνεται μέσω των αποκλίσεων στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο (Ματσαγγούρας, 2007).

Μέσα στα συστήματα δραστηριότητας τα γραπτά κείμενα, καθώς και τα προφορικά και τα πολυτροπικά, αντιμετωπίζονται ως εργαλεία για διάφορες δραστηριότητες που ποικίλουν ανάλογα με το σκοπό δημιουργίας τους. Έτσι, δικαιολογείται και η ποικιλία των διαφόρων κειμενικών ειδών (βλ. υποενότητα 2.3.2.), καθώς η δομή, το περιεχόμενο και το ύφος τους διαμορφώνονται από την κουλτούρα και το σύστημα δραστηριότητας μέσα στα οποία αναπτύσσονται. Οι νεοεισαχθέντες συγγραφείς μέσα σε ένα σύστημα δραστηριότητας εσωτερικεύουν γνώσεις και δεξιότητες για την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων αλληλεπιδρώντας για την επίτευξη στόχων και χρησιμοποιώντας κοινά μέσα και εργαλεία. Ωστόσο, οι ίδιοι φέρουν μαζί τους γνώσεις, δεξιότητες, μέσα, εργαλεία και τρόπους χρήσης τους από άλλα συστήματα με αποτέλεσμα η εσωτερίκευση να γίνεται μέσω συγκρούσεων και αντιστάσεων μέχρι να σταθεροποιηθούν οι νέες γνώσεις και τα νέα εργαλεία (Σπαντιδάκης, 2010· Bazerman & Prior, 2005).

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες αντιμετωπίζουν τον γραπτό λόγο ως μια διαλογική διαδικασία, ως ένα μέσο κοινωνικής δράσης και όχι απλώς ως μέσο επικοινωνίας. Ο Vygotsky (1978) τόνισε τον σημαντικό ρόλο του γραπτού λόγου στην αναδιοργάνωση της μνήμης και στη δυνατότητα εξωτερίκευσης της σε κείμενο,

το οποίο αποτελεί κλασικό παράδειγμα διαμεσολαβημένης δραστηριότητας και ως εξωτερικευμένη μνήμη δίνει τη δυνατότητα στοχασμού και αναστοχασμού στον συγγραφέα και στο ακροατήριο. Σύμφωνα με την Κωστούλη (Kostouli, 2005 στο Σπαντιδάκης, 2010) η κατανόηση των χρήσεων και των λειτουργιών του γραπτού λόγου εξαρτάται από τη δυνατότητα μελέτης του τρόπου με τον οποίο ο γραπτός λόγος ως προϊόν και ως διαδικασία ενσωματώνεται και συν-κατασκευάζεται από τους εμπλεκόμενους στα κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, όπως είναι το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο, οι κοινωνικοί θεσμοί, οι κοινότητες πρακτικής, το πλαίσιο της κατάστασης παραγωγής κειμένου, το είδος κειμένου, το ακροατήριο, η προγενέστερη εμπειρία, το ίδιο το κείμενο, το γεγονός της ανάγνωσης και της παραγωγής γραπτού λόγου, οι τύποι δραστηριότητας και, τέλος, η παιδαγωγική του γραπτού λόγου.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως η θεωρία της δραστηριότητας αντιμετωπίζει την παραγωγή γραπτού λόγου ως ένα εργαλείο που χρησιμοποιείται για την επίτευξη πολλαπλών στόχων και μετασχηματίζεται σε διάφορα κειμενικά είδη, τα οποία αποτελούν γλωσσικές μορφές κοινωνικής δράσης πολιτισμικά προσδιορισμένες. Οι μαθητές-συγγραφείς κρίνεται, λοιπόν, αναγκαίο να γνωρίσουν όλα τα κειμενικά είδη, εφόσον η διαδικαστική γνώση για τη σύνθεση κειμένων δεν είναι αυτόνομη, καθολική και γενικεύσιμη, αλλά αποκτάται μέσα στο σύστημα δραστηριότητας που ο συγγραφέας ανήκει και χρησιμοποιεί τα κείμενα-εργαλεία για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων και της επικοινωνίας. Η ανάγνωση και η συγγραφή διαφορετικών ειδών κειμένου βοηθούν τους μαθητές-συγγραφείς να εσωτερικεύσουν ευκολότερα την απαραίτητη διαδικαστική γνώση. Ωστόσο, η συμμετοχή των μαθητών-συγγραφέων σε ένα σύστημα δραστηριότητας που χρησιμοποιεί ορισμένα μόνο κειμενικά είδη, τους βοηθά μεν να γίνουν επιδέξιοι σε αυτά, όμως από την άλλη δεν γίνονται αρκετά επιδέξιοι στα υπόλοιπα κειμενικά είδη που δε χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο σύστημα. Έτσι, οι μαθητές-συγγραφείς μέσα στη σχολική τάξη πρέπει να εμπλέκονται σε διαδικασίες συγγραφής των περισσότερων ή ακόμη και όλων των κειμενικών ειδών μέσα σε αυθεντικά πλαίσια, ώστε να εσωτερικεύσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες κάθε είδους και να τις χρησιμοποιούν σε ανάλογες περιστάσεις (Σπαντιδάκης, 2010).

2.1.2. Θεωρία της εγκαθίδρυσης

Η θεωρία της εγκαθίδρυσης αντιμετωπίζει τη μάθηση όχι ως ατομική νοητική διαδικασία (Ζούρου, 2009), αλλά ως κοινωνικο-πολιτισμική λειτουργία που λαμβάνει χώρα μέσω της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το κοινωνικο-πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον και μέσω της επικοινωνίας του με τους άλλους (Σπαντιδάκης, 2010). Ενώ όσον αφορά στη γνώση, αυτή συνδέεται άμεσα με τις καταστάσεις μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα, δεν διαχωρίζεται από αυτές και προσεγγίζεται με τα διαθέσιμα εργαλεία, τα οποία γίνονται κατανοητά μόνο μέσω της χρήσης τους (Newell, 2004). Ουσιαστικά, *«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 στο Βασαρμίδου, 2014).

Όλη η διαδικασία μάθησης είναι σημαντικό να πραγματοποιηθεί σε φυσικό πλαίσιο μέσα από το οποίο θα προκύψει η μάθηση (πλαισιοθετημένη μάθηση) ως αποτέλεσμα ερμηνειών των δράσεων και των αλληλεπιδράσεων των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτό (Johnson-Sheehan & Stewart, 2007). Έτσι, η αποτελεσματική πλαισιοθετημένη μάθηση στο χώρο του σχολείου θα επιτευχθεί μέσω διδακτικών μεθόδων, όπως η «γνωσιακή μαθητεία», κατά την οποία οι μαθητές αποκτούν, αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν γνωσιακά εργαλεία (ανάγνωση, γραφή) μέσα σε αυθεντικά πλαίσια (Σπαντιδάκης, 2010), όπου ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή καθοδηγώντας, παροτρύνοντας, διευκολύνοντας και εμπυχώνοντας τους μαθητές να δομήσουν γνώσεις και δεξιότητες που έχουν ανάγκη (Βοσνιάδου, 1998β).

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές πως στα πλαίσια των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών γενικά και της θεωρίας της εγκαθίδρυσης ειδικά το ενδιαφέρον απομακρύνεται από την ανάλυση συγκεκριμένων μονάδων (κειμένων ή διεπιδράσεων παραγωγής γραπτού λόγου) και στρέφεται προς τις συνεργατικές διαδικασίες που πραγματώνονται κατά την παραγωγή γραπτού λόγου και των δραστηριοτήτων γραπτού λόγου, οι οποίες θεωρούνται τμήμα ενός τοπικά δομούμενου συνόλου αξιών της κοινότητας και των πρακτικών γραμματισμού της.

Υιοθετείται, εν ολίγοις, η «διαλογική»¹¹ προσέγγιση, η οποία επισημαίνει τη συνδιαμόρφωση κειμένου και περικειμένου τονίζοντας πως η έμφαση πρέπει να επικεντρωθεί στην κοινωνική δόμηση των γραπτών κειμένων και των δραστηριοτήτων γραπτού λόγου, δηλαδή, στις αμφίδρομες διεπιδραστικές διαδικασίες μέσω των οποίων μια ομάδα ατόμων αναδύεται σε μαθησιακή κοινότητα (learning community) (Κωστούλη, 2009), μέσα στην οποία τα κείμενα και τα περικείμενα παίζουν κεντρικό ρόλο στη δόμηση της κουλτούρας της κοινότητας (Ramanathan & Kaplan, 2000).

Όσον αφορά στη διδακτική πράξη του γραπτού λόγου, οι υποστηρικτές της θεωρίας της εγκαθίδρυσης επιχειρούν να φέρουν όλους τους μαθητές, και ιδιαίτερα αυτούς των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, σε επαφή με ισχυρά κειμενικά είδη που χαίρουν εκτίμησης στις σύγχρονες κοινωνίες. Επιπλέον, προσπαθούν να καταστήσουν ρητές και ορατές τις γνωσιακές και μεταγνωσιακές διαδικασίες που απαιτούνται για την εκτέλεση απαιτητικών γνωσιακά έργων όπως η ανάγνωση, η παραγωγή γραπτού λόγου και η επίλυση προβλημάτων (Σπαντιδάκης, 2010). Όλα αυτά, όπως αναφέραμε παραπάνω, επιχειρούνται μέσω της «γνωσιακής μαθητείας», η οποία στηρίζεται στην παραδοσιακή μαθητεία, δηλαδή στην επίδειξη από τον επαίοντα του τρόπου εκτέλεσης ενός έργου στον μαθητευόμενο και την ενθάρρυνσή του για σταδιακή βελτίωση, ενώ ταυτόχρονα δίδει μεγάλη σημασία στο φυσικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η όλη διαδικασία.

Ωστόσο, στην παραδοσιακή μαθητεία ο μαθητευόμενος εύκολα, άμεσα και ορατά μαθαίνει παρατηρώντας τον ενήλικα, κάτι που δεν είναι τόσο απλό στη «γνωσιακή μαθητεία». Σ' αυτήν ο εκπαιδευτικός, εφόσον κατέχει τις αναγκαίες γνωσιακές και μεταγνωσιακές διαδικασίες για την εκτέλεση ενός γνωσιακού έργου, αναζητά τον κατάλληλο τρόπο ορατής παρουσίασης τους στους μαθητές μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα προκειμένου να έχουν νόημα για τους τελευταίους και να είναι ικανοί να τις διαχειριστούν σωστά μέσα σε νέες προβληματικές καθημερινές καταστάσεις (Σπαντιδάκης, 2010). Συμπερασματικά, στη «γνωσιακή μαθητεία» ο

¹¹ Υπάρχουν δύο διακριτά επιστημονικά παραδείγματα/προσεγγίσεις γύρω από την έρευνα για τον γραπτό λόγο, το «μονολογικό», το οποίο δίδει έμφαση στην παραγωγή γραπτού λόγου, δηλαδή, στον μεμονωμένο συγγραφέα, στο κείμενο που παράγει ή στην πορεία που ακολουθεί κατά την οικειοποίηση των κειμενικών ειδών της κοινότητάς του και το «διαλογικό», το οποίο δίδει έμφαση στον γραμματισμό, δηλαδή, στην ερμηνεία του πώς πολλές διαφορετικές μονάδες, όπως είναι οι πράξεις γραπτού λόγου, τα κείμενα και οι πρακτικές γραπτού λόγου, συσχετίζονται και δομούν την κουλτούρα μιας συγκεκριμένης μαθησιακής κοινότητας, ουσιαστικά τη διακειμενική της ιστορία (Κωστούλη, 2009).

εκπαιδευτικός, αφού έχει αναπτύξει τις προ-δεξιότητες των μαθητών για να μπορέσουν να ερμηνεύσουν τη νέα γνώση, ακολουθεί τις φάσεις της αρχικής διαπραγμάτευσης/συζήτησης (initial negotiation/discussion), της μοντελοποίησης (modeling), της στήριξης (scaffolding), της εξασθένησης (fading), της εκγύμνασης (coaching) και της τελικής σύσκεψης (final meeting).

Γίνεται, λοιπόν, σαφές πως στο χώρο των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην επικοινωνιακή λειτουργία του γραπτού λόγου (βλ. υποενότητα 5.1.7. του 5^{ου} κεφαλαίου) μέσα σε φυσικά πλαίσια, στην παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων, στη «γνωσιακή μαθητεία» και στη συμμετοχή των μαθητών σε κοινότητες πρακτικής (βλ. αντίστοιχα υποενότητες 5.1.4., 5.1.5. και 5.1.6. του 5^{ου} κεφαλαίου).

2.2. Κριτική σκέψη

Ανατρέχοντας κανείς στη σχετική βιβλιογραφία για έναν ψυχολογικό ορισμό της σκέψης διαπιστώνει πως υπάρχει διαφωνία ανάμεσα στον τρόπο που οι ειδικοί επιστήμονες την αντιλαμβάνονται και την ορίζουν. Αυτό οφείλεται, πρώτον στο γεγονός πως οι ψυχολόγοι διαφοροποιούνται ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη σκέψη και τη σχέση της με τη νοημοσύνη και δεύτερον η ίδια η σκέψη είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη λειτουργία (Ματσαγγούρας, 2000α). Ωστόσο, γενικά μπορούμε να πούμε πως η σκέψη είναι μια σκόπιμη και ενεργητική διαδικασία με έντονο τον πραξιακό χαρακτήρα, εφόσον με τις έννοιες, τις ερμηνείες, τις σχέσεις, τις θεωρίες και τα μοντέλα διαμεσολαβεί μεταξύ του ατόμου και της κατάστασης και ανάλογα προσδιορίζει το περιεχόμενο και τη διαδικασία της δράσης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Έτσι, θεωρείται εσωτερικοποιημένη δράση που ενεργοποιείται από τα προβλήματα, τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα του ατόμου, ενώ η ποιότητά της εξαρτάται από την ικανότητα του τελευταίου να ξεπεράσει τις γνωσιακές του προκαταλήψεις και να ακολουθήσει τις αρχές της λογικής, που θα το οδηγήσουν σε έγκυρες κρίσεις, αποτιμήσεις και συμπεράσματα, τα οποία αποτελούν προηγμένα προϊόντα της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2000α· Garrett, 2013).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το άτομο συχνά δεν περιορίζεται στη λογική επεξεργασία δεδομένων, αλλά καλείται να επιλέξει απόψεις, αποτιμήσεις και μορφές δράσης για την επίλυση προβληματικών καταστάσεων, οι οποίες

προκαλούνται από παραμέτρους με ασαφή και συγκεχυμένη μορφή, οπότε και έχουμε ένα προωθημένο είδος σκέψης, την κριτική σκέψη (critical thinking) (Ματσαγγούρας, 2000α). Ο συγκεκριμένος χαρακτηρισμός της σκέψης οφείλεται στο ότι χρησιμοποιεί αξιολογικά κριτήρια κατά την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και τη διατύπωση συμπερασμάτων απαραίτητων κατά τη σκόπιμη δράση του ατόμου (Ματσαγγούρας, 2000α· Ford & Yore, 2012).

Η κριτική σκέψη έχει τις ρίζες της στη ελληνική φιλοσοφία, καθώς πρώτος ο Σωκράτης αμφισβήτησε την αιτιολόγηση των πεποιθήσεων, των δικών του και των άλλων, και προέτρεψε σε έρευνες για την τεκμηρίωση της ορθότητάς τους (Buffington, 2007·Ford & Yore, 2012). Έτσι, η πρώτη αφορά σε έρευνες για τη βελτίωση της ποιότητας των αποφάσεων του ατόμου σχετικά με τις πεποιθήσεις και τις δράσεις του, με τη χρήση κριτηρίων, την ενεργοποίηση διαδικασιών αξιολόγησης που αποτελούν βασικά προσδιοριστικά στοιχεία της κριτικής σκέψης διαφοροποιώντας την από την απλή σκέψη, καθώς και από τα άλλα είδη σκέψης, αλλά και με κριτική διάθεση (Ματσαγγούρας, 2000α· Ford & Yore, 2012). Στα παραπάνω χαρακτηριστικά της κριτικής σκέψης ο Lipman πρόσθεσε την ικανότητα αυτό-διόρθωσης (Ford & Yore, 2012) και την ευαισθησία της στα δεδομένα του περιβάλλοντος πλαισίου, ενώ ο Fisher την ετοιμότητα για αμφισβήτηση των απόψεων των άλλων (Ματσαγγούρας, 2000α). Επίσης, ο McPeck περιέγραψε την κριτική σκέψη ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που ενεργοποιούνται καθώς επικεντρωνόμαστε σε ένα συγκεκριμένο θέμα (Garrett, 2013). Τέλος, να τονίσουμε πως επειδή η κριτική σκέψη διακρίνεται και από την πιστή εφαρμογή των νόμων της λογικής αποκαλείται και ορθολογική σκέψη (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997). Όλα, λοιπόν, τα παραπάνω στοιχεία συμπράττουν και καθιστούν τη διαδικασία της κριτικής σκέψης πειθαρχημένη και συνετή και τα προϊόντα της έγκυρα, σαφή και αμερόληπτα, επιτρέποντας το άτομο να λάβει ορθές αποφάσεις και να επιλύσει προβληματικές καταστάσεις (Ματσαγγούρας, 2000α· Garrett, 2013).

Αξίζει να αναφερθεί πως από τη στιγμή που η κριτική σκέψη ενεργοποιείται για την αντιμετώπιση διάφορων προβλημάτων μέσα σε απρόβλεπτες καταστάσεις, ανάγκες και συνθήκες, δεν είναι δυνατόν να πάρει τη μορφή μιας συγκεκριμένης γνωσιακής στρατηγικής με σαφή βήματα και με ιεραρχικά και χρονικά διατεταγμένες διαδικασίες, αλλά αποτελεί μια γνωσιακή στάση και ικανότητα για τη χρήση ποικίλων γνωσιακών λειτουργιών, οι οποίες χρησιμοποιούνται μεμονωμένα ή κατά

ποικίλους συνδυασμούς ανάλογα με την περίπτωση (Ματσαγγούρας, 2000α· Çavdar & Doe, 2012). Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε η κριτική σκέψη δεν είναι μια απλή ενιαία και μονοδιάστατη λειτουργία, αλλά ένα σύνολο συλλογισμών, γνωσιακών και μεταγνωσιακών δεξιοτήτων και γνωσιακών στάσεων που ενεργοποιούνται συνδυαστικά με βάση τις εκάστοτε συνθήκες (Ματσαγγούρας, 2000α), πρόκειται για μια σύνθετη και αμφιλεγόμενη έννοια (Abrami et al., 2008).

Ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω ο Ματσαγγούρας (2000α) ορίζει την κριτική σκέψη *«ως νοητικό-συναισθηματική λειτουργία που ενεργοποιεί επιλεκτικά και συνδυαστικά γνωσιακές δεξιότητες, λογικούς συλλογισμούς και μεταγνωσιακές στρατηγικές, με τη βοήθεια των οποίων το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα με λογικό τρόπο και αποστασιοποιημένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις, προκειμένου να δαμάσει το πλήθος των ετερογενών στοιχείων τους, ώστε τελικά να καταλήξει σε έγκυρα και λογικά συμπεράσματα, διαπιστώσεις, κρίσεις, πεποιθήσεις και επιλογές δράσης»*. Στον συγκεκριμένο ορισμό της κριτικής σκέψης διασώζονται στοιχεία του λογικού και του πραξιακού, αλλά προστίθενται και το συναισθηματικό-αξιακό στοιχείο, που αφορά στη στάση του κριτικά σκεπτόμενου ατόμου στις προσωπικές του πεποιθήσεις, καθώς και το κοινωνικό στοιχείο, που αφορά στην υποδηλούμενη αιτιολόγηση των επιλογών, ενώπιον εκείνων που δέχονται τις επιπτώσεις τους. Ένας άλλος ορισμός προερχόμενος από τον καθηγητή και φιλόσοφο Richard Paul, ο οποίος είναι μία ευρέως αναγνωρισμένη σύγχρονη αυθεντία επί του θέματος, αναφέρει πως η κριτική σκέψη αποτελεί: (1) Πειθαρχημένη, αυτοκατευθυνόμενη σκέψη, που αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ολοκληρωμένης/τέλειας σκέψης κατάλληλης για μια συγκεκριμένη λειτουργία ή τομέα της σκέψης. (2) Σκέψη που εμφανίζει μαεστρία πνευματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων. (3) Τέχνη της σκέψης σχετικά με τη σκέψη σας, ενώ σκέφτεστε προκειμένου να κάνετε τη σκέψη σας καλύτερη: πιο σαφή, πιο ακριβή ή πιο δικαιολογητέα. Παρατηρούμε, λοιπόν, πως ο Paul, σε αντίθεση με προηγούμενους συγγραφείς, υπογραμμίζει τις μεταγνωσιακές πτυχές της κριτικής σκέψης (Buffington, 2007), όπως ακριβώς και ο Ματσαγγούρας στον παραπάνω ορισμό του, όμως η μεταγνώση δεν εμπεριέχεται στην κριτική σκέψη ούτε ταυτίζεται ακριβώς με αυτή, καθώς προϋποθέτει δράση και όχι μόνο αναστοχασμό. Αναλυτικά για τη σχέση κριτικής σκέψης και μεταγνώσης θα μιλήσω στο 5^ο κεφάλαιο της εργασίας μου.

Ωστόσο, σε προβληματικές καταστάσεις που τόσο το πρόβλημα όσο και οι αιτίες που το προκαλούν επιδέχονται πολλές ερμηνείες και επιλύσεις, η κριτική σκέψη δεν επαρκεί, καθώς απαιτείται η εξειδικευμένη χρήση των δεδομένων, η αναζήτηση παραδοχών και ο υπολογισμός των επιπτώσεων, τα οποία προσεγγίζονται με μια μετεξελιγμένη ανώτερη μορφή σκέψης, η οποία είναι σχεδόν συνώνυμη και κατά τι ευρύτερη από την κριτική σκέψη, τη στοχαστικο-κριτική σκέψη (reflective thinking). Εδώ το άτομο εκτός των όσων αναφέρθηκαν στην κριτική σκέψη αξιοποιεί και το στοχασμό (ή αναλογισμό), προκειμένου να αναζητήσει εναλλακτικές ερμηνείες και παραδοχές, να προβληματιστεί για τις επιπτώσεις που επιφέρει καθεμιά από τις εναλλακτικές λύσεις και, τέλος, να υπερασπισθεί με πειστικό τρόπο τις δικές του θέσεις έναντι των εναλλακτικών (Ματσαγγούρας, 2000α· Buffington, 2007· Ford & Yore, 2012). Το τελευταίο στοιχείο παραπέμπει σε διαλεκτικές αντιπαραθέσεις και προσδίδει στη στοχαστικο-κριτική σκέψη συλλογική και πολιτική διάσταση, καθώς αποβλέπει στη διαμόρφωση αυτού που ο Habermas αποκαλεί συλλογική ορθολογική συναίνεση (Ματσαγγούρας, 2000α).

Όπως προκύπτει, λοιπόν, η κριτική σκέψη, αλλά και η ευρύτερη στοχαστικο-κριτική σκέψη, βρίσκεται στο επίκεντρο των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών, εφόσον αυτές επιδιώκουν να μετασχηματίσουν τα στοιχεία της σε διδακτικές αρχές και πρακτικές υποστηρίζοντας πως ο λογικά σκεπτόμενος μαθητής και αυριανός πολίτης διαμορφώνεται μέσα από διδακτικά προγράμματα που ενστερνίζονται και προωθούν την κριτική αποτίμηση των ιστορικο-κοινωνικο-πολιτισμικών πληροφοριών και επιδράσεων που δέχεται ο μαθητής από όλα τα κοινωνικά περιβάλλοντα στα οποία δραστηριοποιείται και τα οποία αλληλεπιδρώντας με τις ατομικές του ικανότητες και δεξιότητες επηρεάζουν τον τρόπο που προσεγγίζει και ερμηνεύει τον κόσμο και τις εμπειρίες του μέσα σε αυτόν, ενώ παράλληλα του επιτρέπουν να αμφισβητεί τα όσα δέχεται και να εκδηλώνει τη συμπεριφορά του ύστερα από ενδεδειγμένη κριτική εκτίμηση/αξιολόγηση της κάθε περίπτωσης.

2.2.1. Το κίνημα της κριτικής σκέψης

Η κριτική σκέψη παρότι κατέχει κεντρική θέση στις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του 1990, ωστόσο ως κίνημα έχει μακράιωνη ιστορία, που αρχίζει από την προσωκρατική εποχή και διασώζεται ως τις μέρες μας.

Ανατρέχοντας κανείς στους κύριους σταθμούς της πορείας του κινήματος διαπιστώνει πως όλοι αυτοί, παρόλες τις διαφοροποιήσεις τους, ευελπιστούν ότι οι άνθρωποι με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης θα απαλλαγούν από την άγνοια, τις προλήψεις, τις προκαταλήψεις, τα πάθη και την αυθαιρεσία της φαντασίας, ενώ μόνο ο Γερμανός διαφωτιστής Christian Thomasius (1655-1728) στο δίτομο έργο του περί της «διδασκαλίας για τη νόηση» προτείνει μεθόδους διδασκαλίας για την ορθή χρήση του λογικού, έχει δηλαδή καθαρά παιδαγωγικό σκοπό που τον καθιστά πρόδρομο του σύγχρονου κινήματος της Κριτικής Σκέψης (Ματσαγγούρας, 2000α).

Στη σύγχρονη εποχή η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης τέθηκε ως πρωταρχικό διδακτικό πρόβλημα, αρχικά από το κίνημα της Νέας Αγωγής και κυρίως από το έργο του Dewey, ο οποίος πρότεινε τον επιστημονικό/εμπειριοκρατικό τρόπο σκέψης και διερεύνησης ως τον κύριο τρόπο εργασίας στο σχολείο. Στο πρώτο, όμως ήμισυ του 20^{ου} αιώνα, με την επικράτηση του μιχεβιορισμού η προσοχή ψυχολόγων και παιδαγωγών επικεντρώθηκε στην εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου και στο ρόλο των εξωτερικών συνθηκών αγνοώντας τον ρόλο των εσωτερικών ανώτερων νοητικών λειτουργιών και την εσωτερική προσπάθεια του ατόμου να κατανοήσει τον κόσμο και να ρυθμίσει ανάλογα τη συμπεριφορά του. Επιπλέον, η φράση κριτική σκέψη χρησιμοποιείται για την εκτίμηση ακρίβειας των δηλώσεων. Κατά τη δεκαετία του 1960 το αίτημα ανάπτυξης της κριτικής σκέψης επανατίθεται από το κίνημα της Αντιαυταρχικής και της Χειραφετικής Αγωγής και από τα «νέα προγράμματα» μπρουνερικής κατεύθυνσης, τα οποία ήταν παιδοκεντρικά και ερευνητικά προσανατολισμένα επιδιώκοντας την ένταξη της κριτικής σκέψης στα βασικά στοιχεία της καθημερινής διδασκαλίας στρέφοντας τους μαθητές στην αξιολόγηση δηλώσεων ως ορθών ή εσφαλμένων και διδάσκοντάς τους πώς να καταλήγουν σε σωστά συμπεράσματα λαμβάνοντας υπόψη τις πληροφορίες που τους δίνονται, χωρίς ωστόσο να κάνουν άμεση αναφορά κατά τη διδασκαλία στις γνωσιακές δεξιότητες και στις διαδικασίες που ενεργοποιούνται. Εντωμεταξύ, η έντονη αμφισβήτηση της μιχεβιοριστικής αντίληψης που είχε αρχίσει και η δυναμική παρουσία της Γνωσιακής Ψυχολογίας, έστρεψαν το ενδιαφέρον προς τις εσωτερικές διαδικασίες που εκφράστηκε έμμεσα στα τέλη της δεκαετίας του 1970 με τη μορφή διδακτικών μοντέλων πιαζετικής κατεύθυνσης και αργότερα με την άμεση πίεση για την εισαγωγή της κριτικής σκέψης στη διδακτική πράξη. Έτσι, η κριτική σκέψη συνδέεται και με άλλες θεωρίες γνωσιακής λειτουργίας που περιλαμβάνουν

υψηλότερου βαθμού σκέψη, επίλυση προβλήματος και μεταγνώση (Ματσαγγούρας, 2000α· Buffington, 2007).

Ταυτόχρονα με τις παραπάνω αλλαγές στο χώρο της Ψυχολογίας της Μάθησης, στο χώρο της διδακτικής πράξης είχε γίνει αντιληπτό πως το κίνημα «Επιστροφή στα βασικά»¹² που προηγήθηκε δεν προετοίμαζε τους μαθητές για τις ανώτερες μορφές μάθησης και κυρίως για τις πολύπλοκες απαιτήσεις της ζωής των ενηλίκων, έτσι οι νέες προτάσεις των γνωσιακών ψυχολόγων έγιναν αποδεκτές με μεγάλη χαρά από τους παιδαγωγούς και τους εκπαιδευτικούς της πράξης. Στα πλαίσια, λοιπόν, της Γνωσιακής Ψυχολογίας αναπτύχθηκε η άποψη πως το σχολείο μπορεί να παρέμβει στη βελτίωση της σκέψης και γενικότερα στη γνωσιακή ανάπτυξη, στηρίζοντας αυτή την άποψη στην παραδοχή πως η καλύτερη γνώση που έχουμε σήμερα για τη λειτουργία του νου και τη φύση της σκέψης, επιτρέπει στο σχολείο να οργανώσει αποτελεσματικότερα τη διδακτική του παρέμβαση και να συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης όλου του μαθητικού πληθυσμού, συμπεριλαμβανομένων των νηπίων, των αρχάριων μαθητών και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Ως προς αυτό συνηγόρησαν και φιλοσοφικοί κύκλοι¹³ οδηγώντας έτσι στην εδραίωση του κινήματος της Κριτικής Σκέψης, το οποίο υποστηρίζει πως η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης είναι πρωταρχική αποστολή του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2000α· Abrami et al., 2008· Garrett, 2013) και αναζητεί αποτελεσματικούς τρόπους επίτευξης της αποστολής του χωρίς να παραγκωνίζει ή να αγνοεί την προώθηση της γνώσης και τις υπόλοιπες λειτουργίες του (Ματσαγγούρας, 2000α).

¹² Στη σύγχρονη εποχή κυριαρχούν πολλές διδακτικές προτάσεις, ορισμένες εκ των οποίων αφορούν σε συγκεκριμένα μαθήματα και άλλες αφορούν στο σύνολο των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος. Στην τελευταία κατηγορία ανήκουν και κυριαρχούν τέσσερις προτάσεις που έχουν πάρει τη μορφή παιδαγωγικο-διδακτικών κινήματων, καθώς εκφράζουν ολοκληρωμένες εκπαιδευτικές προτάσεις με σαφείς θεωρητικές αρχές και διδακτικές συνεπαγωγές, που γίνονται ευρύτερα αποδεκτές. Αυτά τα κινήματα είναι με σειρά εμφάνισης: α) το κίνημα «επιστροφή στα βασικά» (back to basics), β) το κίνημα της «αποτελεσματικής διδασκαλίας» (teaching effectiveness), γ) το κίνημα της «ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας» (cooperative learnings) και δ) το κίνημα της «κριτικής σκέψης» (critical thinking) (Ματσαγγούρας, 2000α).

¹³ Η ψυχολογική και φιλοσοφική προσέγγιση της σκέψης ενδιαφέρονται, μπορούμε να πούμε, για τη φύση του νου και τις λειτουργίες της νόησης, ωστόσο η Φιλοσοφία χρησιμοποιεί τη στοχαστική ανάλυση, ενώ αντίθετα η Ψυχολογία την εμπειρικο-αναλυτική μέθοδο (Ματσαγγούρας, 2000α).

2.2.1.1. Παραδοχές του κινήματος της κριτικής σκέψης

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2000α) οι βασικές παραδοχές του κινήματος της κριτικής σκέψης είναι οι εξής:

α) Η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της σκέψης εξαρτώνται όχι μόνο από τη νευροφυσιολογική υποδομή του εγκεφάλου, αλλά και από τις γνωσιακές στρατηγικές και στάσεις, καθώς και από τις γενικές και εξειδικευμένες γνώσεις του ατόμου (Abrami et al., 2008). Από τους τρεις αυτούς παράγοντες το σχολείο μπορεί άμεσα να επηρεάσει τους δύο τελευταίους και μέσω αυτών να αναπτύξει την κριτική σκέψη των μαθητών.

β) Οι γνωσιακές δεξιότητες και στρατηγικές είναι διδάξιμες και βελτιώνονται με τη συνεχή εξάσκηση μέσα σε αυθεντικά μαθησιακά περιβάλλοντα, που οργανώνει ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός με αποτέλεσμα η διδασκαλία του να αναβαθμίσει τον τρόπο σκέψης των μαθητών και να τους καταστήσει αυτόνομους και αποτελεσματικούς να λειτουργήσουν σε αντίστοιχες καταστάσεις. Ως προς αυτό συνηγορούν και σύγχρονες έρευνες της Γνωσιακής Ψυχολογίας, εφόσον οι γνωσιακές λειτουργίες είναι μεν άμεσα συνδεδεμένες με την κληρονομικά δοσμένη ευφυΐα, αλλά είναι σαφώς διακριτές και βεβαίως διδακτέες.

γ) Η ποιότητα της σκέψης καθορίζεται και από τις γνωσιακές στάσεις και έξεις του ατόμου. Τα αναπτυσσόμενα άτομα δυσκολεύονται να εκτιμήσουν λογικά τα δεδομένα τους, να αναζητήσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις και να καταλήξουν σε συμπεράσματα, τα οποία θα είναι σε θέση να τεκμηριώσουν με ορθολογικό τρόπο, γι' αυτό χρειάζονται συστηματική εκπαίδευση που θα τους διδάξει/αναπτύξει την κριτική σκέψη.

δ) Η άποψη που έχουμε για τον κόσμο που μας περιβάλλει δεν αντιστοιχεί απόλυτα με την πραγματικότητα, αλλά είναι αποτέλεσμα επίπονης προσπάθειας του ατόμου να προσδιορίσει τον κόσμο μέσα από τις εμπειρίες του, τις αξιωματικές πεποιθήσεις του, τα ενδιαφέροντά του και τις ανάγκες του, όπως αυτές διαμορφώνονται υπό την καταλυτική επίδραση του φυσικο-κοινωνικού περιβάλλοντος. Αυτό σημαίνει πως οι γνώσεις μας και οι αντιλήψεις μας είναι προσωρινές, εξελίξιμες και κοινωνικά προσδιορισμένες, αλλά και ότι η γενικότερη αντίληψη των ατόμων για την πραγματικότητα δεν είναι ενιαία.

Η μάθηση, υπό την έννοια αυτή, γίνεται αντιληπτή ως μια αυτό-ρυθμιζόμενη διαδικασία συνεχούς επίλυσης εσωτερικών-γνωσιακών συγκρούσεων και ανασχηματισμών και η διδασκαλία μετατρέπεται σε πλαίσιο διευκόλυνσης αυτών των γνωσιακών διαδικασιών. Όλα αυτά αποτελούν βασικές αρχές του εποικοδομισμού (constructivism) και λειτουργούν ως κριτήρια οργάνωσης των διδακτικών καταστάσεων, όπου αξιοποιούνται στοιχεία που λείπουν από την παραδοσιακή διδασκαλία, όπως η ανάπτυξη της αντιμεταχώρησης (empathy), η συστηματική χρήση ομαδο-συνεργατικών σχημάτων συνδιερεύνησης και η διαλεκτική αλληλεπικοινωνία των μαθητών. Πρόκειται, δηλαδή, για στοιχεία που αποτελούν το φυσικό πλαίσιο ανάπτυξης της κριτικής σκέψης προσφέροντας την εναλλακτική θεώρηση που είναι αναγκαία για την προώθηση της σκέψης (Abrami et al., 2008· Çavdar & Doe, 2012).

ε) Δυνατότητες κριτικής σκέψης δεν έχουν μόνο οι ενήλικες, αλλά και τα παιδιά, παρά τις αδυναμίες τους (Heyman, 2008). Αυτό καταφαίνεται από την έντονη παιδική αναζήτηση που εκφράζεται με πλήθος ποικίλων διερευνητικών ερωτήσεων ξεπερνώντας το «φαίνεσθαι» και αναζητώντας τα αίτια και τους σκοπούς της πραγματικότητας. Τη θέση αυτή επιβεβαιώνουν δεδομένα από διαφορετικούς χώρους, όπως η διαπίστωση του Vygotsky πως τα παιδιά αναπτύσσουν συλλογιστική ανωτέρου επιπέδου μέσα σε πλαίσια συλλογικού προβληματισμού, αλλά και η εργασία του καθηγητή της Φιλοσοφίας Lipman, ο οποίος ανέπτυξε ένα ειδικό πρόγραμμα κριτικής σκέψης για παιδιά με τον τίτλο «Philosophy for Children».

ζ) Η μάθηση και η γνωσιακή ανάπτυξη επιτυγχάνονται μέσα σ' ένα πλαίσιο που συνδυάζει τις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού και της γνωσιακής μαθητείας (cognitive apprenticeship), όπως αυτή διαμορφώθηκε από τις απόψεις του Vygotsky και των σύγχρονων ψυχοκοινωνιολόγων της μάθησης.

η) Το περιεχόμενο των διδασκόμενων μαθημάτων παρέχει απεριόριστες δυνατότητες ανάπτυξης πλευρών της κριτικής σκέψης μέσα σε φυσικό περιβάλλον διευκολύνοντας την κατανόηση και τη μεταφορά, για παράδειγμα, σε όλα σχεδόν τα μαθήματα ασκείται άριστα η συνδυαστική χρήση επαγωγικού και απαγωγικού συλλογισμού. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η ανασυγκρότηση του περιεχομένου των ήδη διδασκόμενων μαθημάτων και η αναζήτηση μαθησιακών δραστηριοτήτων που θα αναπτύσσουν τις νοητικές λειτουργίες μέσα σ' ένα πλαίσιο διδακτικής στήριξης (Abrami et al., 2008).

Προϋπόθεση για να λειτουργήσουν οι γενικές αρχές του κινήματος της κριτικής σκέψης και να υλοποιηθούν οι παραδοχές του είναι η ύπαρξη καταρτισμένων εκπαιδευτικών, που έχουν αναπτύξει τις στάσεις και τις δεξιότητες της στοχαστικο-κριτικής θεώρησης και οι οποίοι κατά την ώρα της διδασκαλίας, μεταξύ άλλων, θα: α) προσεγγίζουν «εμπαθητικά» τους μαθητές τους προκειμένου να κατανοήσουν τι λένε και πώς το στηρίζουν, β) θα αναδεικνύουν τη μεταγνωσιακή διάσταση της μάθησης, γ) θα ενθαρρύνουν την ενεργό δράση και τη διαφοροποίηση των μαθητών και δ) θα μετατρέπουν την τάξη σε «κοινότητα διερεύνησης», κατά την έκφραση του Lipman (Ματσαγγούρας, 2000α).

2.2.2. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη

Η κριτική σκέψη ως προωθημένη μορφή σκέψης αποτελεί βασική επιδίωξη της διδακτικής πράξης, καθώς το κριτικά σκεπτόμενο και συμπεριφερόμενο άτομο, στο οποίο αποβλέπει η εκπαίδευση, πρέπει να έχει την ικανότητα και τη βούληση να αποστασιοποιηθεί από τις προσωπικές πεποιθήσεις, τις κοινωνιογνωσιακές προκαταλήψεις και τα συμφέροντά του, να εξετάσει τα πραγματικά και λογικά στοιχεία, τα οποία στηρίζουν και ερμηνεύουν έννοιες, πληροφορίες, σχέσεις, κρίσεις, συλλογισμούς, φαινόμενα, στάσεις και σκόπιμες πράξεις και να αναζητήσει τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές κάθε άποψης, καθώς και τους δυνατούς τρόπους θεώρησης των πραγμάτων από διαφορετική σκοπιά (Ματσαγγούρας, 2000α· Abrami et al., 2008· Çavdar & Doe, 2012). Αυτά τα χαρακτηριστικά, ωστόσο, καθιστούν τη διαδικασία της κριτικής σκέψης δύσκολη και επίπονη, διότι όπως παρατηρεί ο Παπανούτσος (1973) το άτομο δεν παραιτείται εύκολα από τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις του και δεν αμφισβητεί όσα θεωρεί παραδεκτά και καθιερωμένα, καθώς κάτι τέτοιο απαιτεί γνωσιακή και βουλευτική γενναιότητα, ανάπτυξη της αυτογνωσίας του ατόμου και διασφάλιση δυνατοτήτων αυτοβελτίωσης. Με άλλα να γίνει ένα μείγμα κριτικής σκέψης και αξιολογικών αρχών (Ματσαγγούρας, 2000α).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, ομάδα παιδαγωγών, ψυχολόγων και φιλοσόφων, που δεν ήταν ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα της παραδοσιακής διδασκαλίας, που ανέπτυξε έμμεσα την κριτική σκέψη, αναζήτησαν νέες λύσεις, που τους οδήγησαν στη δημιουργία προγραμμάτων άμεσης διδασκαλίας της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2000α· Ford & Yore, 2012). Παρά τις όποιες διαφορές τους,

οι επιστήμονες της παραπάνω ομάδας αντιλαμβάνονται τον νου ως πολύπλοκη οντότητα με επιμέρους λειτουργίες, οι οποίες προϋπάρχουν των εμπειριών και έτσι προχώρησαν στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στα οποία συναντά κανείς πλήθος γνωσιακών λειτουργιών και τα οποία διακρίνονται σε φιλοσοφικά και ψυχολογικά, όπου τα πρώτα ασχολούνται με τη διδασκαλία του περιεχομένου της κριτικής σκέψης (content approach) και τα δεύτερα με τη διαδικασία διδασκαλίας της κριτικής σκέψης (skills approach). Μεταξύ, ωστόσο, αυτών των δύο πολωτικών προσεγγίσεων υπάρχουν και τα συνδυαστικά προγράμματα, που επιχειρούν να συνδυάσουν και τα δύο στοιχεία, διαδικασία και περιεχόμενο, σε ενιαία διδακτική προσέγγιση και τονίζουν την προσπάθεια «έγχυσης» και «ζύμωσης» των στοιχείων της κριτικής σκέψης μέσα στο σώμα της διδασκαλίας, οδηγώντας την αναζήτηση στην έννοια του «αναλυτικού προγράμματος της σκέψης» (thinking curriculum), όπου τη θέση της πληροφόρησης και της απομνημόνευσης παίρνουν η σκέψη, η λύση προβλημάτων, οι λογικοί συλλογισμοί, η κατανόηση και η μεταφορά της γνώσης, καθώς και η άμεση διδασκαλία του πώς όλα αυτά θα επιτευχθούν (Ματσαγγούρας, 2000α· Hlebowitsh, 2010· Lim, 2012· Tan, 2006).

Γενικά, οι οπαδοί της συνδυαστικής προσέγγισης, παιδαγωγοί και ψυχολόγοι, δεν αποδέχονται το δίλλημα «διαδικασία ή περιεχόμενο», αλλά υποστηρίζουν πως οι δομές ενός επιστημονικού (και διδακτικού) αντικειμένου, καθώς και οι νοητικές διαδικασίες που συνεπάγονται, βρίσκονται σε άμεση αλληλεξάρτηση καθορίζοντας κατά περίπτωση το είδος των γνωσιακών δεξιοτήτων που πρέπει να διδαχτούν στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο επιμένουν στη διδασκαλία του περιεχομένου των ακαδημαϊκών κλάδων, τους οποίους θεωρούν λογικές πραγματείες επιμέρους πλευρών της πραγματικότητας, αλλά ταυτόχρονα αξιοποιούν τις διδακτικές ευκαιρίες, όποτε χρειαστεί, διδάσκοντας τόσο τις γενικές γνωσιακές δεξιότητες στα πλαίσια συγκεκριμένων ακαδημαϊκών περιεχομένων όσο και τις ειδικές. Επίσης, τα συνδυαστικά προγράμματα προωθούν την ουσιαστική μάθηση του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων παρέχοντας τη δυνατότητα να γίνει κατανοητό στους μαθητές πως η δομή της γνώσης αλληλοσχετίζεται με τις γνωσιακές διαδικασίες παραγωγής, οργάνωσης, ερμηνείας, αξιολόγησης και εγκυροποίησης της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2000α· Abrami et al., 2008· Lim, 2012), χωρίς τις οποίες συσχετίσεις η διδασκαλία παραμένει στο επίπεδο της απλής πληροφόρησης και η

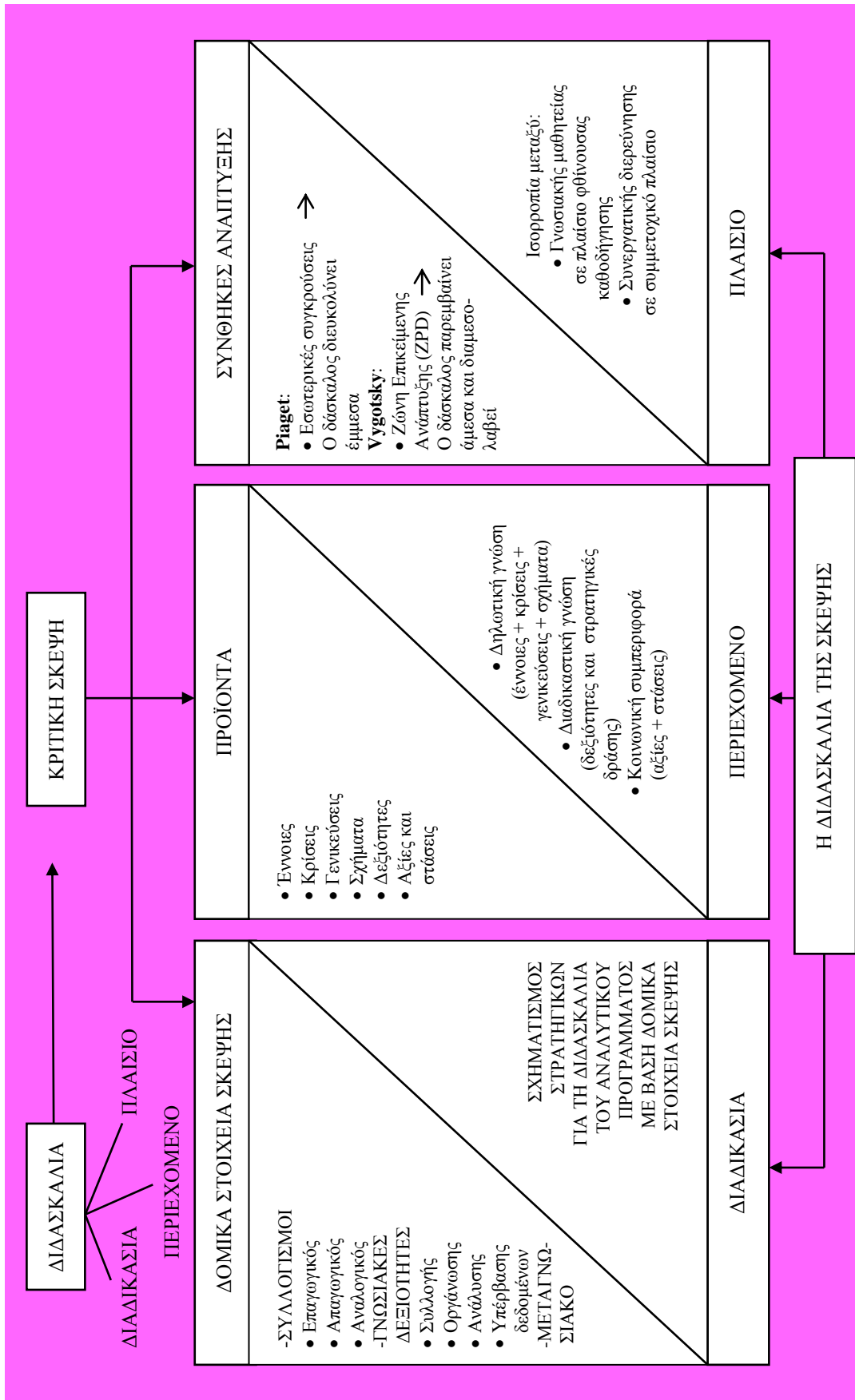
μάθηση στο επίπεδο της απλής καταγραφής και ανάκλησης πληροφοριών (Meadows, 1996 στο Ματσαγγούρας, 2000α).

Τα προγράμματα «έγχυσης» της συνδυαστικής προσέγγισης κερδίζουν συνεχώς έδαφος μεταξύ των ειδικών τόσο από επιστημολογικής πλευράς θεωρώντας τεχνητό και άσκοπο το διαχωρισμό της διαδικασίας από το περιεχόμενο όσο και από διδακτικής πλευράς, καθώς τα συνδυαστικά προγράμματα θεωρούνται αποτελεσματικότερα και λειτουργικότερα, διότι: α) δεν απαιτούν ξεχωριστή διδακτική ώρα στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα ούτε ξεχωριστό διδακτικό υλικό, β) δεν διατρέχουν τον κίνδυνο να διδάξουν γνωσιακές δεξιότητες που θα παραμείνουν ανενεργές, γ) δεν περιορίζονται στη διδασκαλία απλών πληροφοριακών γνώσεων και δ) παρέχουν τη δυνατότητα στην κριτική σκέψη να ξεπεράσει τα γνωσιακά της όρια και να αγκαλιάσει το συναίσθημα, τις αξίες και τις στάσεις στην ανθρώπινη συμπεριφορά και δράση ενγένει. Διακρίνονται δε από τα προγράμματα γενικής παιδείας, καθώς σ' αυτά οι διαδικασίες κριτικής σκέψης διδάσκονται ευκαιριακά, αλλά άμεσα, μαζί με το ακαδημαϊκό περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Καζεπίδης (1991) αναγνωρίζοντας τις αναπτυξιακές δυνατότητες της γνώσης, «Αν, δηλαδή, θέλουμε να αναπτύξουμε το νου των νέων αρμονικά, πρέπει να τους εισάγουμε σ' όλες τις μορφές γνώσης χωρίς να παραλείψουμε καμιά». Ωστόσο, για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης δεν αρκεί η διδασκαλία των ακαδημαϊκών κλάδων, αλλά απαιτείται και η άμεση διδασκαλία των λειτουργιών της σκέψης και η συστηματική εξάσκηση των μαθητών σε αυτές (Ματσαγγούρας, 2000α).

Βασική επιδίωξη των συνδυαστικών προγραμμάτων κριτικής σκέψης είναι η «συνύφανση» της γνώσης με τη σκέψη στο σώμα της διδασκαλίας, η οποία επιτυγχάνεται μέσω του συσχετισμού των στοιχείων της διδασκαλίας με τα στοιχεία της κριτικής σκέψης, ενώ η διδασκαλία που προκύπτει από αυτή τη συσχέτιση ονομάζεται κριτική διδασκαλία. Πρόκειται, ουσιαστικά, για κάθε μορφή διδασκαλίας που μέσα σ' ένα πλαίσιο ενεργού συμμετοχής των μαθητών, αναπτύσσει δραστηριότητες συλλογής και επεξεργασίας των δεδομένων κινητοποιώντας τις ανώτερες γνωσιακές λειτουργίες των μαθητών και οδηγώντας στο σχηματισμό εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, διαδικασιών και σχημάτων ερμηνείας του κόσμου (Ματσαγγούρας, 2000α· Abrami et al., 2008· Lim, 2012). Η διδασκαλία της κριτικής σκέψης, όπως φαίνεται και στο σχήμα 2.2., εντάσσει τα στοιχεία της κριτικής

σκέψης (τα δομικά στοιχεία, τα προϊόντα και τις συνθήκες ανάπτυξης της κριτικής σκέψης) στα δομικά στοιχεία της διαδικασίας, του περιεχομένου και του πλαισίου της διδασκαλίας, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με την κρίση των δημιουργών της, την επιδιωκόμενη «έγχυση» και διατηρώντας την ισορροπία μεταξύ της «γνώσης» και της «σκέψης» κατά την καθημερινή διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2000α).

Να σημειώσουμε πως στο προτεινόμενο σχήμα τα δομικά στοιχεία της κριτικής σκέψης είναι: 1) οι λογικοί συλλογισμοί (επαγωγικός, απαγωγικός και αναλογικός), 2) οι γνωσιακές δεξιότητες (συλλογής, οργάνωσης, ανάλυσης και υπέρβασης δεδομένων) και 3) η μεταγνώση (γνώση, δεξιότητες και στάσεις), ενώ τα γνωσιακά προϊόντα της κριτικής σκέψης είναι: οι έννοιες, οι κρίσεις, οι γενικεύσεις, τα σχήματα, οι διαδικασίες, οι αξίες και οι στάσεις του ατόμου. Τόσο τα δομικά στοιχεία όσο και τα προϊόντα προσφέρονται αντίστοιχα για την οργάνωση της διαδικασίας και του περιεχομένου της κριτικής διδασκαλίας. Όσον αφορά στις συνθήκες ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, δηλαδή ποιες συνθήκες ωθούν και διευκολύνουν την ανάπτυξή της, υπάρχουν διαφορετικές απαντήσεις, καθώς άλλοι υποστηρίζουν την υπεροχή των εσωτερικών μηχανισμών ανάπτυξης (Piaget) και άλλοι την καθοριστική συμβολή των κοινωνικών συνθηκών στην προώθηση της κριτικής σκέψης (Vygotsky). Επίσης, ο όρος «διαδικασία» της κριτικής διδασκαλίας αφορά στις νοητικές λειτουργίες και πρακτικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκει η διδασκαλία τον μαθητή, ο όρος «περιεχόμενο» αφορά στο σύνολο των πληροφοριών, εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, διαδικασιών και αξιών που συνιστούν το «μάθημα» της συγκεκριμένης διδακτικής ώρας και τέλος, το πλαίσιο διδασκαλίας αφορά στα στοιχεία που το καθιστούν αποτελεσματικό για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και την ουσιαστικοποίηση της σχολικής μάθησης. Τα κυριότερα, λοιπόν, στοιχεία που απαρτίζουν το διδακτικό πλαίσιο κατά την κριτική διδασκαλία είναι: α) η διαπροσωπική επικοινωνία των συμμετεχόντων στη σχολική τάξη, β) ο βαθμός καθοδήγησης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό, γ) η αυθεντικότητα της μάθησης, οι προϋποθέσεις, δηλαδή, που την καθιστούν «καταστασιακή», δ) τα κίνητρα συμπεριφοράς και ε) το γενικότερο κλίμα της τάξης με τις γνωσιακο-συναισθηματικές διαστάσεις του (για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το περιεχόμενο των όρων βλ. Ματσαγγούρας, 2000α).



Σχήμα 2.2. Μετασχηματισμός της κριτικής σκέψης σε διδακτική πράξη (Ματσαγγούρας, 2000α, σ. 139)

2.2.3. Γραπτός λόγος και κριτική σκέψη

Στον «Σοφιστή» του Πλάτωνα προσδιορίζεται η στενή σχέση αλληλεξάρτησης του «εσωτερικού λόγου» ως διάνοιας και του «εξωτερικού λόγου» ως ομιλίας. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα η σκέψη είναι εσωτερικευμένη γλώσσα, ο εσωτερικός διάλογος που διεξάγει η ψυχή με τον εαυτό της, ενώ η γλώσσα είναι εξωτερικευμένη σκέψη, ο λόγος, η ομιλία, είναι η σκέψη που «διαρρέει» από την ψυχή προς το εξωτερικό με τη μορφή του φωνητικού ρεύματος (Καρπούζος, 2010). Στην αρχαία Ελληνική γραμματεία η στενή σχέση αλληλεξάρτησης γλώσσας και σκέψης δηλώνεται έμμεσα μέσω της ετυμολογικής σχέσης του «λόγος» με το «λέγω» (Ματσαγγούρας, 2004) και από το γεγονός ότι στην αρχαία Ελληνική γλώσσα τόσο η λογική διάνοηση όσο και η γλωσσική εκφορά δηλώνονται με έναν κοινό όρο, τη λέξη «λόγος» (Καρπούζος, 2010). Σχετικά η J. Romily στο βιβλίο της «Γιατί η Ελλάδα;» (1996), αναφέρει: «Αλλά η εξάσκηση στο λόγο, όταν πρόκειται για την Ελλάδα ή την Αθήνα, είναι άσκηση της σκέψης». Από την εποχή του Πλάτων ως τις μέρες μας, φιλόσοφοι και ψυχολόγοι προσπαθούν να απαντήσουν σε δύο αλληλοσχετιζόμενα ερωτήματα: 1) στο πώς και πόσο συνεισφέρει η γλώσσα στη σκέψη και 2) με ποιό τρόπο και σε τι βαθμό η σκέψη επηρεάζει τη γλώσσα, στα οποία δίνονται διαφορετικές απαντήσεις, καθώς άλλοι υποστηρίζουν τον πρωταρχικό και γενεσιουργό ρόλο της σκέψης (π.χ. Piaget) και άλλοι της γλώσσας (π.χ. Wittgenstein, Sapir και Whorf), ενώ δε λείπουν και οι ενδιάμεσες απόψεις, καθώς και αυτές που θεωρούν πως η σκέψη και η γλώσσα ακολουθούν ανεξάρτητη πορεία στα πρώτα χρόνια ανάπτυξης και αργότερα υπάρχει αμοιβαία αλληλεπίδραση (π.χ. Vygotsky) (Ματσαγγούρας, 2004).

Οι 4 πυλώνες της εκπαίδευσης, όπως προσδιορίζονται στην έκθεση της UNESCO για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, είναι οι μαθητές: 1) να γνωρίζουν, 2) να υπάρχουν, 3) να συνυπάρχουν και 4) να πράττουν, οι οποίοι αποτελούν και τις μορφές μάθησης, τις οποίες η εκπαίδευση και το Νέο Σχολείο οφείλουν να προωθήσουν και να αναπτύξουν. Ουσιαστικά, αναφέρεται σε μια ποιοτική διδασκαλία που επιδιώκει την ανάπτυξη δεξιοτήτων στους μαθητές όπως η κριτική και δημιουργική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η αυτό-αξιολόγηση και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες. Ωστόσο, προαπαιτούμενο για κάθε ποιοτική διδασκαλία και επίτευξη όλων των στόχων της αποτελεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, καθώς

με την καλλιέργειά της επιδιώκεται η ανάπτυξη αυτόνομης προσωπικότητας, η απόκτηση έγκυρης γνώσης και η προετοιμασία του μαθητή για τη ζωή (Βορβή & Δανιηλίδου, 2012). Μέσα, λοιπόν, στον γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τη σχέση γλώσσας και σκέψης που προαναφέραμε, αλλά και σχετικά με την ικανοποίηση των απαιτήσεων της σύγχρονης εκπαίδευσης, τίθεται μεταξύ άλλων και το ερώτημα πώς και σε τι βαθμό η παραγωγή γραπτού λόγου, ως συστηματική μαθητική άσκηση συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφέρουμε πως η σχετική βιβλιογραφία τονίζει τη στενή σχέση γραπτού λόγου και κριτικής σκέψης παραθέτοντας αναλυτικά τους λόγους και τους τρόπους με τους οποίους η παραγωγή γραπτού λόγου συμβάλλει, ίσως όσο κανένα άλλο μάθημα του αναλυτικού προγράμματος, στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2004· Παπούλια-Τζελέπη, 2000· Çavdar & Doe, 2012· Grauerholz et al., 2013· Kellogg, 1994). Να σημειώσουμε δε πως ως υψηλή μορφή σκέψης η κριτική σκέψη συνδέεται με το μοντέλο «μετασχηματισμού των πληροφοριών» των Bereiter & Scardamalia (1987) παρά με το μοντέλο «παράθεσης των πληροφοριών» που αφορά στη δημιουργία/παραγωγή λίστας ή κάποιου άλλου τρόπου απλής καταγραφής σκέψεων και πληροφοριών και ως εκ τούτου οι δεξιότητές της είναι μεταξύ εκείνων που αναμένεται να κατέχουν οι μαθητές/σπουδαστές κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας και κυρίως των ανώτερων βαθμίδων (Çavdar & Doe, 2012). Συγκεκριμένα ο Ματσαγγούρας (2004), ύστερα από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αναφέρει τους εξής λόγους και τρόπους με τους οποίους ο γραπτός λόγος συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τους οποίους σύγχρονοι ερευνητές ενισχύουν και συμπληρώνουν :

➤ Η δομή του γραπτού λόγου, κυρίως του αφηγηματικού, αντιστοιχεί στη δομή της σκέψης. Ο Bruner διακρίνει τη σκέψη σε αφηγηματική και λογικο-επιστημονική και σημειώνει πως η αφηγηματική σκέψη προσδίδει νόημα στα κοινωνικά δρώμενα αποδίδοντας κίνητρα και σκόπιμες επιδιώξεις στους δρώντες, ερμηνεύοντας αιτιοκρατικά τις εξελίξεις και αξιολογώντας τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και τα αποτελέσματα. Ακριβώς το ίδιο επιδιώκει και ο συγγραφέας ενός αφηγήματος, με τη διαφορά ότι ο τελευταίος, όταν σκέφτεται, χρησιμοποιεί νοητικά προσωπικά του σύμβολα για να αποδώσει νόημα σε ό,τι παρατηρεί στο κοινωνικό του περιβάλλον, ενώ, όταν γράφει, προσπαθεί να εξωτερικεύσει ακριβώς τα ίδια πράγματα με τρόπο κατανοητό από τους άλλους, έτσι χρησιμοποιεί σύμβολα κοινής αποδοχής.

Ουσιαστικά, το άτομο επιδιώκει την επικοινωνία μέσω των συμβόλων που αποκτά από το κοινωνικό του περιβάλλον προκειμένου να στηρίξει, να επεκτείνει και να αναδιοργανώσει τις νοητικές του λειτουργίες. Υπό αυτή την έννοια η επικοινωνιακή λειτουργία του γραπτού λόγου τον καθιστά ικανό στην αποτελεσματική ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών.

Ωστόσο, για κάποιους άλλους ερευνητές η κριτική σκέψη συνδέεται κυρίως με την παραγωγή του επιχειρηματολογικού λόγου, καθώς η χρήση του επιχειρήματος βρίσκεται στην καρδιά της κριτικής σκέψης και του ακαδημαϊκού λόγου, αποτελεί το είδος γραφής που χρειάζονται οι μαθητές για ακαδημαϊκή και επαγγελματική επιτυχία (Grauerholz et al., 2013· Hillocks, 2010). Το να σκέφτεται κανείς κριτικά, ουσιαστικά σημαίνει να μπορεί να διακρίνει τα «ελαττωματικά» επιχειρήματα, τις βιαστικές γενικεύσεις, τους ισχυρισμούς με έλλειψη αποδεικτικών στοιχείων, τις αξιώσεις αλήθειας που στηρίζονται σε αναξιόπιστες αρχές, τις διφορούμενες ή ασαφείς έννοιες και ούτω καθεξής. Βασικό συστατικό της σκέψης των συγγραφέων επιχειρηματολογικών κειμένων είναι να αμφισβητούν την αποδεικτική βάση μιας συγκεκριμένης αξίωσης (τη λογική ή τη σαφήνεια ή τη συνοχή της), να αναζητούν και να βρίσκουν αυτό που θέλουν (Fitzgerald & Baird, 2011).

➤ Μέσω του γραπτού λόγου το άτομο εξωτερικεύει και «ακινητοποιεί» τη σκέψη του, γεγονός που του παρέχει τη δυνατότητα να αναστοχαστεί πάνω σε αυτή, όποτε κριθεί αναγκαίο, να εξετάσει τη δομή της και να αναζητήσει αποτελεσματικότερους τρόπους οργάνωσης και έκφρασης των ιδεών του. Τα σύγχρονα προγράμματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου, με την παραδοχή πως αυτός αποτελεί μέσο ανάπτυξης της σκέψης, αξιοποιούν συστηματικά την αναθεώρηση και (αυτο-/ετερο-) βελτίωση του παραχθέντος κειμένου, δυνατότητες που απουσιάζουν από τον προφορικό λόγο, διδάσκοντας έτσι μεταγνωσιακές λειτουργίες και, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η μεταγνώση αποτελεί βασικό δομικό στοιχείο της κριτικής σκέψης (Buffington, 2007).

➤ Ο γραπτός λόγος ενεργοποιεί όσο ελάχιστες νοητικές διεργασίες το σύνολο σχεδόν του νοητικού δυναμικού του ατόμου. Έρευνες απέδειξαν πως κατά τη συγγραφή κειμένων η νοητική προσπάθεια που καταβάλλεται ξεπερνά κατά πολύ την αντίστοιχη για κάθε άλλη μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι δεξιότητες που πρέπει να ενεργοποιηθούν (μηχανιστικές και δημιουργικές) (Σπαντιδάκης, 2010· Grauerholz et al., 2013) και να ενορχηστρωθούν συγκρίνονται μόνο με αυτές των επιδέξιων

δακτυλογράφων, σκακιστών και μουσικών (Kellogg, 2008). Κατά τις φάσεις της παραγωγής γραπτού λόγου ενεργοποιούνται πολλές και ποικίλες γνωσιακές λειτουργίες μνήμης και σκέψης που οδηγούν συχνά σε γνωσιακή «υπερφόρτωση» (Σπαντιδάκης, 2010). Ωστόσο, η ενεργοποίηση των γνωσιακών λειτουργιών μέσω του γραπτού λόγου γίνεται στρατηγικά και όχι τυχαία με αποτέλεσμα να εξασκεί τη σκέψη και να μετατρέπεται σε άριστο μέσο ανάπτυξής της (Çavdar & Doe, 2012· Grauerholz et al., 2013).

➤ Οι φάσεις της παραγωγής γραπτού λόγου αντιστοιχούν σχεδόν απόλυτα με τις ομάδες γνωσιακών δεξιοτήτων που αποτελούν βασικό δομικό στοιχείο της κριτικής σκέψης. Η παραγωγή γραπτού λόγου αναπτύσσεται σε τέσσερις διαδοχικές φάσεις: α) τη συλλογή δεδομένων, β) την οργάνωση ιδεών, γ) τον μετασχηματισμό των ιδεών σε συνεκτικό κείμενο και δ) τη μεταθεώρηση και αναθεώρηση των ιδεών και του κειμένου. Στο σχήμα 2.3. φαίνεται η αντιστοίχιση των παραπάνω φάσεων με τις τέσσερις ομάδες γνωσιακών δεξιοτήτων της κριτικής σκέψης. Συγκεκριμένα, οι δύο πρώτες φάσεις παραγωγής ταυτίζονται σχεδόν απόλυτα με τις δύο πρώτες κατηγορίες δεξιοτήτων. Ωστόσο, και οι δύο τελευταίες φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου (μετασχηματισμός ιδεών και βελτίωση κειμένου) αντιστοιχούν με τις δύο τελευταίες κατηγορίες δεξιοτήτων, εφόσον η φάση του μετασχηματισμού των ιδεών σε συνεχές κείμενο γίνεται μέσω διαδικασιών ανάλυσης, ερμηνείας, πρόβλεψης και συμπερασμού και η φάση της αναθεώρησης του αρχικού κειμένου γίνεται μέσω διαδικασιών αξιολόγησης και μεταθεώρησης του περιεχομένου και της δομής του αρχικού κειμένου. Οι διαδικασίες που αντιστοιχούν με τις δύο τελευταίες φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου απαρτίζουν την τρίτη και τέταρτη κατηγορία δεξιοτήτων κριτικής σκέψης.

➤ Η γλώσσα δεν εκφράζει μόνο τη σκέψη, αλλά και τη διαμορφώνει με τις λέξεις (=έννοιες) που χρησιμοποιεί και τις ταξινομήσεις που εμπεριέχει, οι οποίες τελικά γίνονται ταξινομήσεις των εμπειριών, γι' αυτό λέγεται πως τα όρια του νοητού ταυτίζονται με τα όρια της γλώσσας ή όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Wittgenstein (1978): «Τα όρια της γλώσσας μου σημαίνουν τα όρια του κόσμου μου». Ο μαρξιστής φιλόσοφος της γλώσσας A.Schaff ασχολήθηκε ιδιαίτερα με αυτό το θέμα στο βιβλίο του «Γλώσσα και Γνώση» καταλήγοντας στο γενικό συμπέρασμα πως η σκέψη συντελείται πάντοτε σε μία γλώσσα αξιοποιώντας το δικό της σύστημα εννοιών και γραμματικο-συντακτικών σχέσεων. Έτσι, από το είδος των εννοιών και

των σχέσεων καθορίζεται το τι και πώς σκέπτεται και το πώς οργανώνει την εμπειρία του ο κάτοχος μια συγκεκριμένης γλώσσας (Halliday, 1999). Ωστόσο, όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου ενδιαφέρει η επίδραση που έχει στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού η εννοιολογική ανάπτυξη της μητρικής του γλώσσας μέσω της παραγωγής και προαγωγής του γραπτού λόγου.

Γνωσιακές Δεξιότητες και Φάσεις Παραγωγής Γραπτού Λόγου	
A. ΓΝΩΣΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	ΦΑΣΕΙΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥΛΟΓΟΥ
1. ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ Παρατήρηση, αναγνώριση, ανάκληση	α. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΙΔΕΩΝ
2. ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ Σύγκριση, κατηγοριοποίηση, διάταξη, ιεράρχηση	β. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΙΔΕΩΝ
3. ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ Ανάλυση δομικών στοιχείων, διάκριση σχέσεων, μοτίβων, γεγονότων – εκτιμήσεων, διευκρίνιση	γ. ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΙΔΕΩΝ ΣΕ ΚΕΙΜΕΝΟ
4. ΥΠΕΡΒΑΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ Επεξήγηση, πρόβλεψη, υπόθεση, συμπερασμός, επαλήθευση, διοργάνωση, εντοπισμός αντιφάσεων, περίληψη, αντιμετάθεση, αξιολόγηση	
A. ΜΕΤΑΓΝΩΣΙΑΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	δ. ΜΕΤΑΘΕΩΡΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ ΑΡΧΙΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Σχήμα 2.3. Αντιστοίχιση γνωσιακών δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και φάσεων παραγωγής γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2004, σ. 72).

Με βάση τα παραπάνω δικαιολογείται η ιδιαίτερη θέση του γραπτού λόγου στην εκπαίδευση, όπου αναγνωρίζεται όχι μόνο ως μέσο αξιολόγησης της σκέψης και της γνώσης, αλλά και ως δυναμικό μέσο ανάπτυξής τους. Αυτή η παραδοχή αναγνώρισης της αξίας του γραπτού λόγου οδήγησε σταδιακά σε προτάσεις βελτίωσης της διδακτικής του εντάσσοντάς τον αρχικά στο γλωσσικό μάθημα, ενώ αργότερα στα πλαίσια της σύγχρονης Διδακτικής, «teaching writing across the curriculum», τον προσέγγισε ως μαθησιακή δραστηριότητα όλων των μαθημάτων, εξετάζοντας τη σχέση κριτικής σκέψης, γραπτού λόγου και σχολικής γνώσης. Όπως τονίζουν πολλοί γλωσσολόγοι μέσα από την ανάπτυξη και την οργάνωση της

κριτικής σκέψης προκύπτει έμμεσα και βελτίωση του παραγόμενου λόγου, καθώς και της ποιότητας της σχολικής γνώσης, δημιουργείται δηλαδή ένα τρίγωνο μεταξύ κριτικής σκέψης, γραπτού λόγου και σχολικής γνώσης, που προωθεί τη μάθηση και την ανάπτυξη (Ματσαγγούρας, 2004· Çavdar & Doe, 2012· Grauerholz et al., 2013· Hlebowitsh, 2010· Lim, 2012).

2.3. Κοινωνιο-Κειμενογλωσσολογικές θεωρίες

Όπως ανέφερα και στην εισαγωγή του κεφαλαίου, η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του γραπτού λόγου έχει δεχθεί επιδράσεις από τις σύγχρονες κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές θεωρίες, οι οποίες αναπτύχθηκαν προκειμένου να συνεξεταστούν και οι τρεις παράγοντες παραγωγής γραπτού λόγου (συγγραφέας-κείμενο-αναγνώστης)-ανάγκη που δεν κάλυψαν οι λογοτεχνικές θεωρίες και ο δομισμός που προηγήθηκαν¹⁴-αλλά και για να ληφθεί υπόψη η επικοινωνιακή ικανότητα των συμμετεχόντων (συγγραφέα-αναγνώστη) και η επικοινωνιακή φύση του λόγου (προφορικού και γραπτού).

Ως ξεχωριστός κλάδος της γλωσσολογίας η κειμενογλωσσολογία¹⁵ αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετία του 1970 δεχόμενη επιρροές και από άλλες θεωρίες, όπως ο δομισμός, ο φορμαλισμός, η σημειολογία και φυσικά η γλωσσολογία (Ματσαγγούρας, 2004), αλλά και από άλλες επιστήμες που μελετούν τον λόγο, όπως η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία και η γνωσιακή ψυχολογία. Σημαντικότερη προσωπικότητα του χώρου αποτελεί ο Ολλανδός van Dijk, ο οποίος ανέπτυξε θεμελιώδεις έννοιες, όπως οι μακροδομές¹⁶, και περιοχές όπως η κριτική

¹⁴ Η *φιλολογική ερμηνευτική προσέγγιση* επικέντρωνε την προσοχή της στην αναζήτηση των ιδεών που περιλαμβάνει το περιεχόμενο του κειμένου, η *νεοκριτική θεωρία* μελετούσε τη λογοτεχνικότητα του κειμένου, ο *φορμαλισμός* αναζητούσε τις μορφές και τις τεχνικές του κειμένου, ο *δομισμός* ερευνούσε την εσωτερική οργάνωση που αποκτά το κείμενο με βάση τις επικοινωνιακές προθέσεις του συγγραφέα και η *θεωρία της αισθητικής της πρόσληψης* επικεντρωνόταν στις ιδέες που περιλαμβάνει το κείμενο, όπως και η *φιλολογική ερμηνευτική προσέγγιση*, αλλά από τη σκοπιά του αναγνώστη και όχι του συγγραφέα (Ματσαγγούρας, 2004).

¹⁵ Αρχικά, γινόταν διάκριση μεταξύ των όρων ανάλυση λόγου (discourse analysis), της ειδικότητας που μελετούσε τον προφορικό λόγο, και κειμενογλωσσολογίας ή κειμενολογίας (text linguistics), της ειδικότητας που μελετούσε τον γραπτό λόγο. Αργότερα, ωστόσο, η συνειδητοποίηση της διάκρισης προφορικού και γραπτού λόγου οδήγησε στο να θεωρούνται οι δύο όροι σχεδόν συνώνυμοι και να χρησιμοποιούνται ανάλογα με την έμφαση κάθε σχολής ή προσέγγισης στη μελέτη προφορικών και γραπτών κειμένων (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Στη δική μας εργασία θα χρησιμοποιούσαμε τον όρο κειμενογλωσσολογία.

¹⁶ Οι έννοιες της μακροδομής και της μικροδομής χρησιμοποιούνται για να γίνει διάκριση μεταξύ βαθιάς και επιφανειακής δομής του κειμένου. Η πρώτη, η μακροδομή, αναφέρεται στη λογική μορφή του κειμένου, στο λογικό περιεχόμενο του λόγου, ενώ η δεύτερη, η μικροδομή, αναφέρεται στο

κειμενογλωσσολογία (βλ. υποενότητα 2.3.3.). Αυτό που διαφοροποιεί την κειμενογλωσσολογία από τις υπόλοιπες προσεγγίσεις των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών είναι η ενασχόλησή της με το κείμενο ως βασική μονάδα εξέτασης, δηλαδή μελετά την επικοινωνία μέσω κειμένων και όχι άλλων σημειωτικών συστημάτων, η έμφαση που δίνει στη γλώσσα του κειμένου, δηλαδή στη γραμματική και στο λεξιλόγιό του, καθώς και η σύνδεση του νοήματος του κειμένου με τα άμεσα και ευρύτερα περικείμενα¹⁷ εμφάνισής του. Συγκεκριμένα, οι βασικές παραδοχές της κειμενογλωσσολογικής θεωρίας είναι οι εξής (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011):

1. Βασική μονάδα ανάλυσης του λόγου είναι το κείμενο και όχι η λέξη ή η πρόταση που ίσχυε παλαιότερα.
2. Κύριο πεδίο μελέτης είναι η γλώσσα του κειμένου, δηλαδή η γραμματική και το λεξιλόγιό του.
3. Το κείμενο είναι δομημένο, δηλαδή συστηματικά οργανωμένο.
4. Τα κείμενα αποτελούν γλωσσικές μονάδες με νόημα, το οποίο προκύπτει θεμελιακά από τη χρήση τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις.
5. Το κείμενο αποτελεί συστατικό στοιχείο του άμεσου και ευρύτερου περικείμενου, δηλαδή του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος.
6. Δεν υπάρχουν προνομιούχα κείμενα, αλλά όλα τα είδη κειμένων, αυθεντικά κείμενα, έχουν γλωσσολογικό ενδιαφέρον και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση της ανάλυσης.

Να επισημάνουμε πως απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε κείμενο είναι τόσο η νοηματική συσχέτιση με το άμεσο και ευρύτερο περικείμενο, όπως προαναφέρθηκε, όσο και η νοηματική συνάφεια ή συνεκτικότητα των διάφορων μερών του, που το καθιστούν σε ενιαίο και οργανικό όλο, σε κείμενο. Με άλλα λόγια εκτός από τα

επίπεδο όπου οι αφηρημένες σημασιολογικές αναπαραστάσεις απεικονίζονται στην πραγματική ομιλία (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011).

¹⁷ Ο όρος περικείμενο ή φραστικό περιβάλλον χρησιμοποιείται συχνά για να συμπεριλάβει όλους εκείνους τους παράγοντες που υπαγορεύουν διαφορετικές κειμενικές συνθήκες, καθώς και την αλληλεπίδραση των συνθηκών αυτών με συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές. Διακρίνεται δε σε *καταστασιακό*, που αναφέρεται στο ευρύτερο εξωγλωσσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο οι συμπεριφορές των συμμετεχόντων σε μια γλωσσική κοινότητα συνδέονται και μπορεί να παρατηρηθεί και να εξεταστεί, σε *πολιτισμικό*, που αναφέρεται στη γλωσσική κοινότητα στην οποία εκτυλίσσεται το γλωσσικό γεγονός, στις νόρμες της και στα τυπικά γλωσσικά γεγονότα ή γλωσσικές πράξεις της κοινότητας, σε *συγκείμενο*, που αφορά στο άμεσο κειμενικό περιβάλλον των συμφραζομένων που προηγούνται ή έπονται και σε *γνωσιακό*, που αφορά στις γνώσεις, τις προσδοκίες και τις αναμονές των συμμετεχόντων ως σύνολο αναγνωρίσιμων συμβάσεων, κανόνων και κοινών αποδοχών, καθώς και τη διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων σε μια δεδομένη γλωσσική δραστηριότητα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011).

δομικά στοιχεία ενός κειμένου πρέπει να αναζητούνται και οι κειμενικοί παράγοντες που τα μετατρέπουν σε κείμενο. Οι Beaugrande και Dressler αναφέρουν πως οι κειμενοκεντρικοί παράγοντες και οι χρηστοκεντρικοί παράγοντες/έννοιες που αποτελούν συνολικά τους επτά όρους κειμενικότητας είναι οι εξής (Αρχάκης, 2005· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011· Ματσαγγούρας, 2004):

Κειμενοκεντρικοί παράγοντες:

1. Η συνοχή (cohesion), η οποία αναφέρεται στη σύνδεση τύπων και δομικών σχημάτων του κειμένου, που γίνεται στην «επιφάνειά» του, δηλαδή με απτά γλωσσικά στοιχεία.
2. Η συνεκτικότητα (coherence), που αναφέρεται στην αλληλουχία των νοημάτων που ενεργοποιούνται από τις κειμενικές εκφράσεις, δηλαδή στις εννοιολογικές συνδέσεις των δομικών στοιχείων βάσει της εξωκειμενικής γνώσης πομπού και δέκτη.

Χρηστοκεντρικοί παράγοντες/έννοιες:

3. Η προθετικότητα (intentionality), η οποία αναφέρεται στο σύνολο των προθέσεων, επιδιώξεων, στόχων, κ.λπ. του δημιουργού του κειμένου, στην ανάγκη ύπαρξης σαφούς πρόθεσης από την πλευρά του για την πραγμάτωση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, δηλαδή η επικοινωνιακή λειτουργία και το μήνυμα που έχει κατά νου ο πομπός που επιδιώκει να παράξει ένα συνοχικό και συνεκτικό κείμενο.
4. Η αποδεκτότητα (acceptability), που αφορά στο σύνολο των διαδικασιών, στάσεων και προσδοκιών, με τις οποίες ο δέκτης του κειμένου το αποδέχεται ως συνοχικό και συνεκτικό.
5. Η πληροφορητικότητα (informativity), η οποία αφορά στον τρόπο και στο βαθμό που οι πληροφορίες του κειμένου αλληλεπιδρούν με τις προηγούμενες γνώσεις του δέκτη, για παράδειγμα είναι αναμενόμενες ή μη, γνωστές ή άγνωστες, ανιαρές ή ενδιαφέρουσες.
6. Η καταστασιακότητα (situationality), η οποία αναφέρεται στην ανάγκη και στο βαθμό σύνδεσης του κειμένου με τις εξωκειμενικές περιστάσεις επικοινωνίας, το περικείμενο.
7. Η διακειμενικότητα (intertextuality), που αναφέρεται στο βαθμό σύνδεσης του κειμένου με άλλα ομοειδή/συναφή ή μη κείμενα και προϋποθέτει εμπειρία των κειμενικών ειδών που έχουν αναπτυχθεί σε μια γλωσσική κοινότητα.

Με βάση όλα τα παραπάνω και συγκριτικά με τις προηγούμενες θεωρίες μπορούμε να πούμε πως όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου/κειμένου η κειμενογλωσσολογία διαφέρει από τις υπόλοιπες ως προς τα εξής σημεία (Ματσαγγούρας, 2004):

- Συνεξετάζει τους τρεις βασικούς παράγοντες της παραγωγής του κειμένου (συγγραφέας, κείμενο, αναγνώστης) συσχετίζοντάς τους άμεσα με το επικοινωνιακό περικείμενο.
- Μελετά τη γλώσσα των κειμένων όχι από την πλευρά της λογοτεχνικότητας, αλλά από την πλευρά της κειμενικότητας, η οποία διακρίνεται από γλωσσική συνοχή και νοηματική συνεκτικότητα. Είναι, δηλαδή, «γλωσσολογικότερη» από τις υπόλοιπες, καθώς μελετά τα κείμενα με όρους γλωσσολογίας περιγράφοντας και ερμηνεύοντας τη δομή, το ύφος και τις αποκλίσεις από τον κανόνα συσχετίζοντάς τες με το περιεχόμενο, το επικοινωνιακό περικείμενο και με το σκοπό του κειμένου.
- Εξετάζει τη γλώσσα του κειμένου στο καταστασιακό πλαίσιο επικοινωνίας μέσα στο οποίο λειτουργεί αναδεικνύοντας τον επικοινωνιακό της ρόλο και τον τρόπο που αυτός διαμορφώνει το περιεχόμενο, το ύφος και τη δομή της.
- Διευρύνει τον κύκλο των κειμένων πέρα από τα λογοτεχνικά και εξετάζει όχι μόνο τα παραμελημένα λογοτεχνικά είδη, αλλά και μη λογοτεχνικά κείμενα, κάτι που στο χώρο της εκπαίδευσης εκφράζεται με την εισαγωγή στα σχολικά βιβλία διαδικαστικών κειμένων μετατοπίζοντας την προσοχή από τη λογοτεχνικότητα στην επικοινωνιακότητα του λόγου και την αντικατάσταση των όρων «έργο» και «γραπτή έκφραση» με τους όρους «κείμενο» και «παραγωγή γραπτού λόγου».

Όπως προανέφερα η κειμενογλωσσολογία δέχτηκε επιρροές από διάφορες άλλες θεωρίες και επιστήμες που μελετούν τον λόγο με κυρίαρχες αυτές από την κοινωνιογλωσσολογία. Η σχέση γλώσσας και κοινωνίας τονίστηκε ιδιαίτερα τη δεύτερη 20ετία του 20ου αιώνα από τον Saussure¹⁸, ο οποίος έδωσε τα ερεθίσματα

¹⁸ Ο Saussure υποστηρίζει περίπου ότι η γλώσσα είναι ένα σύστημα λεκτικών σημείων που εξυπηρετεί την επικοινωνία. Μόνο αυτός ο ορισμός συνδέει τη γλώσσα με την κοινωνία, αφού η επικοινωνία προϋποθέτει την ύπαρξη της κοινωνίας, που σημαίνει ότι γλώσσα χωρίς κοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει αλλά ούτε κοινωνία χωρίς γλώσσα, αφού δε θα μπορούσε να υπάρξει επικοινωνία. Για τον Saussure, ωστόσο η γλώσσα έχει μια τριπλή υπόσταση, αφού είναι ταυτόχρονα εγγενής ικανότητα του ανθρώπου (λόγος), εσωτερικευμένος μηχανισμός, προϊόν κοινωνικό (γλώσσα), αλλά και πραγμάτωση ως ατομικό προϊόν. Με αυτήν την τριχοτομία γίνεται εμφανές το αυτονόητο, ότι δηλαδή η γλώσσα ως σύστημα είναι κοινωνικό προϊόν, άρα συνδέεται με την κοινωνία, αλλά και ως ατομική πραγμάτωση συνδέεται με τα άτομα και σε ευρύτερη κλίμακα συνδέεται με την κοινωνία (Χατζησαββίδης, 2013).

και τις προϋποθέσεις για να τονιστεί αυτή η σχέση. Τις θέσεις του Saussure έρχεται να επιβεβαιώσει, 40 χρόνια αργότερα, ο Chomsky, χωρίς όμως να συνδέσει την επίδραση της κοινωνικής ομάδας με τη γλωσσική συμπεριφορά. Αυτό γίνεται αργότερα από τους κοινωνιογλωσσολόγους, οι οποίοι έδειξαν ενδιαφέρον για τις έννοιες της σοσιρικής «γλώσσας» και «ομιλίας» και τις έννοιες της «γλωσσικής ικανότητας» και «γλωσσικής πλήρωσης» του Chomsky, της διαισθητικής (ή συνειδητής) δηλαδή γνώσης των μορφοσυντακτικών κανόνων ενός γλωσσικού συστήματος, αλλά και της ικανότητας έκφρασής τους. Οι κοινωνιογλωσσολόγοι, με πρωτεργάτη τον Hymes (1974) θεώρησαν ότι η έννοια της γλωσσικής πλήρωσης, έτσι όπως την είχε οριοθετήσει ο Chomsky, ήταν πολύ περιορισμένη, ανέπτυξαν, λοιπόν, την έννοια της επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία προϋποθέτει τη γνώση κάποιων κανόνων κοινωνικού περιεχομένου που επιτρέπουν στον χρήστη μιας γλώσσας την επίτευξη μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας, η οποία οφείλεται στη δυνατότητα να επιλέγεται η κατάλληλη γλωσσική μορφή που απαιτούν οι περιστάσεις επικοινωνίας (Χατζησαββίδης, 2013).

Το παραπάνω αποτελεί ίσως και το βασικό σημείο τομής των δύο γλωσσολογικών ρευμάτων, της κειμενογλωσσολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας, καθώς έχουν καταστήσει σαφές πως για την αποτελεσματική επικοινωνία δεν αρκεί μόνο η γλωσσική ικανότητα, αλλά κρίνεται απαραίτητη και η επικοινωνιακή ικανότητα, που διασφαλίζει την προσαρμογή του λόγου στις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις (Hymes, 1974 στο Αρχάκης, 2005). Σύμφωνα με τον Hymes, ο οποίος ανέπτυξε την εθνογραφία της επικοινωνίας, η πολιτισμική γνώση και εμπειρία των μελών μιας κοινότητας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επικοινωνιακής τους ικανότητας, που πραγματώνεται ως δημιουργία λόγου (προφορικού ή γραπτού) σε άμεση αντιστοιχία με το περιβάλλον του (περικείμενο) (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Επίσης, ο Labov, βασικός εκφραστής της κοινωνιογλωσσολογίας, υποστήριξε ότι η γλώσσα δεν μπορεί να υπάρξει έξω από το κοινωνικό της περικείμενο, καθώς αυτό αποτελεί το φυσικό της πλαίσιο και συνέχισε λέγοντας πως η γλώσσα αποτελεί κοινωνικό θεσμό εκφράζοντας κοινωνικές λειτουργίες και δομές, και αντανακλώντας την ποικιλία και την πολυπλοκότητά τους (Μήτσης, 1995).

Οι απόψεις που παραθέσαμε συνέπραξαν στην ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων γραπτού λόγου, όπου το κείμενο (είτε προφορικό είτε γραπτό) δεν είναι αποτέλεσμα

μιας γραμμικής ακολουθίας προτάσεων, αλλά αποτελεί μια ενότητα λόγου με λειτουργικό χαρακτήρα και πολυεπίπεδη οργάνωση (Αρχάκης, 2005), το νόημα του οποίου προκύπτει από τη συσχέτισή του με τα άμεσα και ευρύτερα κοινωνικά περικείμενα στα οποία αναπτύσσεται, καθώς και με τις κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικές πρακτικές των κοινοτήτων που αφορούν στη χρήση του γραπτού λόγου για την επίτευξη ποικίλων επικοινωνιακών στόχων. Σύμφωνα με τον van Dijk, αυτά συνοψίζονται στη γλωσσική χρήση, στην αλληλεπίδραση με κοινωνικά περιβάλλοντα και στην επικοινωνία απόψεων ή πεποιθήσεων, σε ό, τι δηλαδή θα μπορούσαμε να ονομάσουμε κειμενική, περικειμενική και γνωσιακή διάσταση του λόγου στην επικοινωνία (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Έτσι, από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις του γραπτού λόγου οδηγηθήκαμε στην επικοινωνιακή προσέγγιση, η οποία άφησε κενά που ήρθαν να καλύψουν η κειμενοκεντρική προσέγγιση και οι σύγχρονες κριτικές κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις. Να σημειώσω στο σημείο αυτό πως στηριζόμενη σε όσα ανέφερα παραπάνω σχετικά με τη συσχέτιση και αλληλεπίδραση της κειμενογλωσσολογίας και της κοινωνιογλωσσολογίας, χρησιμοποιώ στην εργασία μου τον όρο κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις αναφερόμενη στην επικοινωνιακή και κειμενοκεντρική προσέγγιση και τον όρο σύγχρονες κριτικές κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις αναφερόμενη στις προσεγγίσεις γραμματισμού που ήρθαν να συμπληρώσουν τις προηγούμενες και τις οποίες θα παρουσιάσω αναλυτικά στο 3^ο κεφάλαιο.

2.3.1. Επικοινωνιακή προσέγγιση

Η επικοινωνιακή προσέγγιση (communicative approach) εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970 δηλώνοντας την αντίθεσή της στην επικρατούσα δομιστική προσέγγιση διδασκαλίας της ξένης ή δεύτερης γλώσσας (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007) και οι θεωρητικές της ρίζες τοποθετούνται στις εργασίες των Hymes (1972) και Halliday (1978), όπου ο πρώτος τόνισε την επικοινωνιακή φύση του λόγου και αναζήτησε τους παράγοντες που συγκροτούν το επικοινωνιακό πλαίσιο, στο οποίο οφείλει να προσαρμόζει ο λόγος το περιεχόμενο, τη δομή και το ύφος του, ενώ ο δεύτερος παρουσίασε τη γλώσσα ως σύστημα «κοινωνικής σημειωτικής» και επισήμανε πως βασική αποστολή του σχολείου είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να παράγουν διάφορες μορφές λόγου ανάλογα με τις επικοινωνιακές

περιστάσεις (Ματσαγγούρας, 2004). Μέσα σε ένα τέτοιο θεωρητικό κλίμα το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζει τη σημασία της, από τη γλωσσική ικανότητα (linguistic competence), τη συνειδητή, δηλαδή, κατάκτηση του γλωσσικού συστήματος με την έμμεση ή άμεση μετάδοση γνώσεων για τη μορφοσυντακτική δομή της γλώσσας, στην επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence), όπου τονίστηκε ο ρόλος των εξωκειμενικών παραμέτρων επικοινωνίας και των κοινωνικοπολιτισμικών παραγόντων, καθώς η προσοχή επικεντρώθηκε στην αποτελεσματική και διαφοροποιημένη, με βάση τις επικοινωνιακές περιστάσεις (με το ποιος μιλάει ή γράφει, τι λέει ή γράφει, σε ποιον, πού, πότε και γιατί), χρήση της γλώσσας. Με άλλα λόγια δεν ασχολείται με τη μετάδοση γνώσεων για τη γλώσσα, αλλά με τεχνικές διδασκαλίας που βοηθούν την ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών και δεξιοτήτων (Χαραλαμπόπουλος, 2000).

Ο σκοπός, επομένως, της επικοινωνιακής προσέγγισης είναι όχι μόνο να διδάξει στους μαθητές τη χρήση των γλωσσικών δομών μέσα από κείμενα (είτε προφορικά είτε γραπτά) αυθεντικής επικοινωνίας, αλλά και να τους καταστήσει ικανούς να τις χρησιμοποιούν ανάλογα με το άμεσο ή ευρύτερο κοινωνικό περιεχόμενο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται. Στηριζόμενος στο πρότυπο γλωσσικής επικοινωνίας του Jacobson (ομιλητής, ακροατής, μήνυμα), ο Hymes (1974) διακρίνει το κοινωνικό περιεχόμενο σε τρεις επικοινωνιακές μονάδες, την επικοινωνιακή περίσταση (communicative ή speech situation), το επικοινωνιακό γεγονός (communicative ή speech event) και τη λεκτική πράξη (speech act), οι οποίες ενσωματώνονται η μία στην άλλη και αποκαλύπτουν τους τρόπους με τους οποίους οι κοινότητες διαμορφώνουν τα νοήματα. Οι κανόνες που διέπουν την επικοινωνιακή περίσταση και κατά συνέπεια το επικοινωνιακό γεγονός σύμφωνα με το μοντέλο/πλέγμα ομιλίας/επικοινωνίας «SPEAKING» του Hymes είναι οι εξής (Κωστούλη, 2009· Μπουρουτζή, 2014· Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007):

- ✓ Η Περίσταση (Setting), η οποία αναφέρεται στον χώρο, στον χρόνο, στο πλαίσιο, και στο ψυχολογικό κλίμα.
- ✓ Οι Συμμετέχοντες (Participants), όπου αφορά τόσο στη φυσική τους παρουσία όσο και στα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτισμικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους, όπως το φύλο, η ηλικία, η μόρφωση, το επάγγελμα, η κοινωνική θέση, οι σχέσεις κ.λπ..
- ✓ Οι Σκοποί (Ends), που περιλαμβάνουν την πρόθεση των συμμετεχόντων, αλλά και το αποτέλεσμα της επικοινωνίας.

- ✓ Οι Ακολουθίες των Πράξεων (Acts), που αφορά στο θέμα, τη μορφή και το περιεχόμενο του μηνύματος.
- ✓ Το Κλειδί (Key), το οποίο αναφέρεται στο σοβαρό ή αστείο, επίσημο ή ανεπίσημο ύφος της ομιλίας.
- ✓ Τα Μέσα (Instrumentalities), τα οποία αφορούν στα κανάλια και τους κώδικες επικοινωνίας, όπως είναι οι γλωσσικοί (π.χ. προφορικός και γραπτός λόγος) και οι παραγλωσσικοί/εξωγλωσσικοί (π.χ. στάση σώματος, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες).
- ✓ Οι Κανόνες (Norms), που αφορά στους γλωσσικούς και κοινωνικοπολιτισμικούς κανόνες διεπίδρασης των συμμετεχόντων, αλλά και στους κανόνες ερμηνείας του μηνύματος.
- ✓ Το Κειμενικό Είδος (Genre), το οποίο αφορά στις μορφές που δυνητικά προσλαμβάνει η επικοινωνία, το κείμενο (π.χ. παραμύθι, περιγραφή, επιστολή, διάλεξη).

Μεταφέροντας τα παραπάνω στη διδακτική πράξη και επικαλούμενος ο εκπαιδευτικός πως ακολουθεί την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας ουσιαστικά σημαίνει πως (Ιορδανίδου & Σφυρόερα, 2007):

(α) Διαμορφώνει στην τάξη ένα πλαίσιο με πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής, οι οποίες θα δημιουργήσουν στα παιδιά την επιθυμία (ή ανάγκη) και το κίνητρο να αντλήσουν και να κατανοήσουν πληροφορίες που τους δίνονται σε προφορική ή γραπτή μορφή από το περιβάλλον τους, να τις επεξεργαστούν και να επικοινωνήσουν. Αυτές οι συνθήκες επικοινωνίας πολλές φορές μοιάζουν με ή μπορούν να μετατραπούν σε συνθήκες «επίλυσης ενός προβλήματος», πράγμα που γοητεύει τα παιδιά, ενεργοποιεί μια σειρά από συναισθηματικές και γνωσιακές λειτουργίες και τα ωθεί στο να θέλουν να παράγουν και να κατανοούν μηνύματα, δηλαδή να επικοινωνούν.

(β) Αντιμετωπίζει τη γλώσσα όχι μόνο σαν αντικείμενο μάθησης αλλά και σαν εργαλείο μάθησης. Επεξεργάζεται, δηλαδή, με τα παιδιά τα κείμενα, όχι μόνο για να αποκτήσουν λεξιλόγιο και γλωσσικές δομές, ούτε μόνο για να κάνουν γραμματικές ασκήσεις, αλλά για να αποκτήσουν γνώσεις που θα τις συνδέσουν με εμπειρίες τους ή με γνώσεις που θα προκύψουν και από άλλα μαθήματα, όχι μόνο από το μάθημα Γλώσσας. Κινητοποιεί τα παιδιά ώστε κατά την επεξεργασία των κειμένων να κάνουν

υποθέσεις, να συσχετίσουν πληροφορίες και να αποκτήσουν τελικά μια σειρά από δεξιότητες που δεν είναι μόνο γλωσσικές.

(γ) Επιτρέπει και ενισχύει κάθε μορφή αυθόρμητης επικοινωνίας, προφορικής και γραπτής, δίνει στα παιδιά το χρόνο να οικοδομήσουν επικοινωνιακές δεξιότητες επιτρέποντας τα «γλωσσικά λάθη» και διαχειρίζοντάς τα με τρόπο που να μην εμποδίζουν την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Αντιλαμβάνεται, δηλαδή, πως το «λάθος» ενός μαθητή αποτελεί αναπόσπαστο μέρος κάθε μαθησιακής διαδικασίας, όπου η αποδοχή του από τον ενήλικα ενισχύει την προσπάθεια του πρώτου να οικοδομήσει μέσα από δοκιμές το γλωσσικό του σύστημα και να επικοινωνεί αποτελεσματικά.

(δ) Ακολουθεί ως εκπαιδευτικός συγκεκριμένη στάση δημιουργώντας στην τάξη κλίμα αμοιβαίας αποδοχής, συμμετέχει μαζί με τα παιδιά σε όσα διαδραματίζονται διατηρώντας έναν ρόλο εκπαιδευτικού-εμπνευστή και διαμεσολαβητή.



Σχήμα 2.4. Η επικοινωνιακή προσέγγιση στη μελέτη του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2004, σ. 139).

Στο σχήμα 2.4. φαίνεται ο τρόπος που η επικοινωνιακή προσέγγιση μελετά το κείμενο (στη συγκεκριμένη περίπτωση το γραπτό), το οποίο δεν αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα μεμονωμένων παραγόντων, αλλά ως οργανικός παράγοντας του επικοινωνιακού τριγώνου (πομπός-μήνυμα-δέκτης), το οποίο λειτουργεί μέσα στη δυναμική ενός επικοινωνιακού πλαισίου με τη σύμπραξη του συγγραφέα και του αναγνώστη. Με άλλα λόγια, η επικοινωνιακή προσέγγιση μελετά (α) το κείμενο σε σχέση: (β) με το υπο-κείμενο (ομιλητή/συγγραφέα), (γ) με το αντι-κείμενο (ακροατή-συνομιλητή/αναγνώστη), καθώς και (δ) το συγ-κείμενο, το περι-κείμενο και το δια-κείμενο (πλαίσιο) (Ματσαγγούρας, 2004).

Η επικοινωνιακή προσέγγιση δέχθηκε κριτική, καθώς δίνει έμφαση στην επικοινωνία ως μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης με άρρηκτες κανονικότητες, οι οποίες μεταβιβάζονται και κατακτώνται διά της χρήσης μέσα σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις, θεωρώντας, υπό την έννοια αυτή, την επικοινωνία χρήση και όχι γνώση (Χατζησαββίδης, 2009). Χαρακτηριστική είναι η κριτική που έκανε στην επικοινωνιακή προσέγγιση ο Αρχάκης, ο οποίος αναφέρει πως η αξιοποίησή της στην τάξη στηρίζεται πολλές φορές σε «ιδεατές, προδιαγεγραμμένες και τυποποιημένες επικοινωνιακές περιστάσεις», χωρίς να ενδιαφέρεται «για το κοινωνικό περιβάλλον των συγκεκριμένων μαθητών στους οποίους απευθύνεται», ενώ συνεχίζει πως «δεν αναφέρεται στην κριτική διάγνωση των προϋποθέσεων της επικοινωνίας, όπως αυτή εξελίσσεται στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής περίπτωσης» θεωρώντας «δεδομένες τις συσχετίσεις γλωσσικών ποικιλιών και επικοινωνιακών περιστάσεων, όπως και τις κρατούσες επικοινωνιακές συμβάσεις (Αρχάκης, υ.δ. στο Χατζησαββίδης, 2009).

Μέσα σε αυτό το κλίμα, έγινε κατανοητό, στις αρχές της δεκαετίας του 1990, πως η επικοινωνιακή ικανότητα δεν μπορεί να είναι μια λίστα γλωσσικών πράξεων που ζει ο χρήστης μιας γλώσσας, αλλά μια δυναμική επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών, με τις οποίες πλαισιώνεται επικοινωνιακά ο λόγος. Έτσι, οι γλωσσολογικές έρευνες τόνισαν την αναγκαιότητα εμπλοκής και ενασχόλησης των μαθητών με θεσμικά οριοθετημένες μορφές λόγου και με μορφές κειμένων που παράγονται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές ή γλωσσικές ομάδες/κοινότητες επεκτείνοντας τη διδασκαλία της γλώσσας και δίνοντας έμφαση στην καλλιέργεια της ικανότητας επιλογής των συμβάσεων του ανάλογου κειμενικού είδους, ώστε να επιτευχθούν οι κοινωνικοί σκοποί που θέτουν οι μαθητές σε κάθε

επικοινωνιακή περίπτωση (Χατζησαββίδης, 2009). Επίσης, τόνισαν περισσότερο τη διάκριση των κειμενικών ειδών και την ανάδειξη των δομικών τους στοιχείων, καθώς και την άμεση και συστηματική διδασκαλία τους (Κωστούλη υ.δ. στο Ματσαγγούρας, 2004).

2.3.2. Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Συχνά χρησιμοποιείται ο όρος «επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση», ο οποίος αποτελεί μία εννοιολογική κατασκευή που αναφέρεται στη σύζευξη της επικοινωνιακής προσέγγισης (communicative approach) και της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (genre based approach), που προέκυψε κατά τη διάρκεια της τελευταίας γλωσσικής μεταρρύθμισης στην Ελλάδα και στην Κύπρο. Σύμφωνα με τη Χατζηλουκά-Μαυρή (2010) ο όρος μπορεί να δηλώνει: α) τη συνειδητή διασύνδεση των δύο συγκεκριμένων προσεγγίσεων ή/και β) την αποδοχή της δεύτερης προσέγγισης ως διάδοχου κατάστασης της πρώτης ή/και γ) τη διάνυση μίας μεταβατικής περιόδου, με μικτό γλωσσοδιδακτικό προσανατολισμό ή/και δ) τη σύγκριση, με όλες τις συναφείς παρανοήσεις γύρω από τη φιλοσοφία των δύο προσεγγίσεων και, κατ' επέκταση, την εσφαλμένη ταύτισή τους.

Ανεξάρτητα, ωστόσο, με το τι μπορεί να ισχύει, είναι σαφές και αποδεκτό πως τα κενά/αδυναμίες της επικοινωνιακής προσέγγισης, τα οποία αναφέραμε στην προηγούμενη υποενότητα, ήρθε να καλύψει η κειμενοκεντρική προσέγγιση, η οποία στηριζόμενη στη συστημική-λειτουργική γραμματική του Halliday (1985), διαθέτει ένα ευρύτερο και πιο εξειδικευμένο θεωρητικό υπόβαθρο από την πρώτη (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Εξέρχεται από την αποκλειστική ανάλυση του γλωσσικού συστήματος και επιδιώκει τη διερεύνηση της σχέσης γλώσσας και κοινωνίας, αξιοποιώντας εποικοδομητικά στοιχεία και άλλων προσεγγίσεων, όπως η επικοινωνιακή (βλ. υποενότητα 2.3.1.) και οι προσεγγίσεις προϊόντος¹⁹ και διαδικασίας²⁰, ενώ, παράλληλα, δέχεται έντονες επιδράσεις και από τη θεωρία του

¹⁹ Η προσέγγιση προϊόντος είναι μια παραδοσιακή προσέγγιση στην οποία οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιμηθούν ένα πρότυπο κείμενο, του οποίου τα χαρακτηριστικά έχουν συνήθως παρουσιασθεί και αναλυθεί σε προηγούμενο στάδιο. Στόχος των μαθητών είναι να παράξουν ένα όσο γίνεται περισσότερο όμοιο με το πρότυπο «προς μίμηση» κείμενο (Hasan & Akhand, 2010).

²⁰ Η προσέγγιση διαδικασίας, είναι ένας όρος «ομπρέλα» για διάφορα μαθήματα και εργασίες συγγραφής, όπου ο μαθητής-συγγραφέας εμπλέκεται με τη συγγραφή μέσω μιας κυκλικής διαδικασίας/προσέγγισης με διάφορα στάδια/φάσεις γραφής. Επίσης, μέσα από αυτή την κυκλική διαδικασία ο μαθητής θα οδηγηθεί στην έκδοση του τελικού κειμένου του, αφού έχει δεχθεί

κοινωνικού (εποικο)δομητισμού²¹. Έτσι, η κειμενοκεντρική προσέγγιση συνδέεται και με τον γραμματισμό (βλ. σχετικά 3^ο κεφ.), εφόσον η γλωσσική διδασκαλία στηρίζεται θεωρητικά και πρακτικά στην κοινωνική διάσταση της γλώσσας. Επιπλέον, σε αυτήν η επικοινωνιακή ικανότητα, ως γνώση των κανόνων χρήσης της γλώσσας, μετατρέπεται σε ικανότητα γνώσης των κανόνων δόμησης των διάφορων ειδών λόγου και κειμένου, τα οποία δομούνται με βάση τα ιδιαίτερα δομικά (λεξικογραμματικά και υφολογικά) στοιχεία τους και αξιολογούνται ανάλογα με την αποτελεσματικότητά τους (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007).

Όπως ανέφερα παραπάνω κύριος εκφραστής της κειμενοκεντρικής προσέγγισης είναι ο Halliday, ο οποίος γύρω στη δεκαετία του '70 ανέπτυξε τη συστημική-λειτουργική γραμματική θέλοντας να αντιταχθεί στη μετασχηματιστική γραμματική που είχε εισάγει ο Chomsky. Η συστημική-λειτουργική γραμματική ως γλωσσική θεωρία εξετάζει τη γλώσσα, τη χρήση και τη λειτουργία της σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας (γραμματική επιλογών) ως κοινωνική αλληλεπίδραση έχοντας, όμως, ως βασική της αρχή την έννοια του συστήματος, όπου η γλώσσα θεωρείται κοινωνικο-σημειωτικό σύστημα και *«πηγή κατασκευής και ανταλλαγής νοημάτων»*. Επεκτείνοντας, δηλαδή, τις απόψεις της κοινωνιογλωσσολογίας υποστηρίζει πως η γλώσσα δεν εκφράζει μόνο, αλλά κυρίως παράγει νοήματα μέσα σε κοινωνικά περικείμενα, τα οποία καθορίζουν ιδεολογικά τις γλωσσικές/γραμματικές επιλογές του χρήστη της γλώσσας (Halliday, 1993· Λύκου 2000). Οι επιλογές αυτές μετατροπής της εμπειρίας σε νόημα μπορεί να αφορούν το σημασιολογικό, το λεξικογραμματικό και το φωνολογικό επίπεδο αλληλεπιδρώντας με το κοινωνικό περικείμενο (κοινωνική πραγματικότητα), το οποίο διαμορφώνουν,

παρατηρήσεις και ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων συγγραφής, τόσο από τους συμμαθητές του όσο και από τον εκπαιδευτικό. Ως εκ τούτου επικεντρώνεται σε ποικίλες δραστηριότητες μέσα στην τάξη που προωθούν την ανάπτυξη χρήσης της γλώσσας, όπως η παραγωγή ιδεών, η συζήτηση σε ομάδες και η αναθεώρηση/βελτίωση του κειμένου (Hasan & Akhand, 2010).

²¹ Η θεωρία του (εποικο)δομητισμού υποστηρίζει πως η γνώση κατασκευάζεται ενεργητικά και η εφαρμογή της στη σχολική τάξη δίνει έμφαση στη διαδικασία κατασκευής, στη συνεργατική μάθηση και στη διδασκαλία για κατανόηση. Ο Olsen (2000) αναφέρει πως υπάρχουν δύο κύριοι κλάδοι του (εποικο)δομητισμού εκ των οποίων ο ένας στηρίζεται στις φιλοσοφικές θεωρίες μάθησης και ο άλλος στις ψυχολογικές θεωρίες μάθησης. Οι διαφορετικοί αυτοί τρόποι προσέγγισης του (εποικο)δομητισμού οφείλονται στο πλήθος των ερευνητών που ασχολήθηκαν μαζί του, όπως ο Dewey, ο Vygotsky, ο Bruner, ο Von Glaserfeld και ο Habermas. Σύμφωνα με τους Grennan, Brooks and Brooks (1993), υπάρχουν πέντε βασικές πεποιθήσεις του (εποικο)δομητισμού: (1) Ζητείται και αποτιμάται η γνώμη των μαθητών, (2) Αμφισβητούνται οι παραδοχές και υποθέσεις, (3) Η μαθησιακή εμπειρία πρέπει να είναι κοντά στην εμπειρία της ζωής και σχετική με τη ζωή των μαθητών, (4) Ο εκπαιδευτικός δίνει μια ευρεία/σφαιρική γνώση ενός θέματος αντί να επικεντρώνεται σε λεπτομερείς πληροφορίες και (5) Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το σύνολο της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών και όχι μόνο ό, τι μπορεί να μετρηθεί μέσα από γραπτές αξιολογήσεις (Crotty, 2012).

αλλά και από το οποίο διαμορφώνονται (Κωστούλη,2010· Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007).

Σύμφωνα με τον Eggins (στο Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007) η κειμενοκεντρική προσέγγιση ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο ο διδασκόμενος χρησιμοποιεί τη γλώσσα, σε δεδομένες περιστάσεις επικοινωνίας ή βάση των συμφραζομένων, για να επιτελέσει ορισμένη λειτουργία κάθε φορά, κατασκευάζοντας νοήματα μέσω συγκεκριμένων γλωσσικών επιλογών. Ουσιαστικά αναφέρει πως οι γλωσσικές επιλογές του χρήστη της γλώσσας επηρεάζονται από το συγκεκριμένο (συμφραζόμενο) και το περικείμενο (περίσταση επικοινωνίας). Το πρώτο αφορά στο άμεσο κειμενικό περιβάλλον, στα συμφραζόμενα (γλωσσικο-λεκτικό περιβάλλον) που προηγούνται ή έπονται μιας γλωσσικής μονάδας (λέξη-πρόταση-παράγραφο-κείμενο) και καθορίζουν τη νοηματοδότησή της (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011· Μπαμπινιώτης, 1991· Μπασέτας, 2000), ενώ το δεύτερο αφορά στο καταστασιακό περιβάλλον, τις περιστάσεις επικοινωνίας που αποτελούν το πλαίσιο παραγωγής ενός κειμένου (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Ο Halliday (1985) αναφέρει πως το πλαίσιο επικοινωνιακής περιστασης προσεγγίζεται μέσω των τριών μεταβλητών²² του που είναι:

- Το «πεδίο» (field), που αφορά στο περιεχόμενο και στη διαδοχική εξέλιξη μιας δραστηριότητας για κάποιον επικοινωνιακό σκοπό μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.
- Ο «τόνος» ή οι «συνομιλιακοί άλλοι» (tenor), που αφορά στους συμμετέχοντες σε μια επικοινωνιακή περίσταση, στις μεταξύ τους σχέσεις, στην κοινωνική τους θέση και στο είδος επαφής τους, καθώς οι όποιες διαφορές τους επηρεάζουν τον παραγόμενο λόγο/κείμενο.
- Ο «τρόπος» (mode), ο οποίος αφορά στο «συμβολικό» κανάλι επικοινωνίας που επιλέγεται για να εξυπηρετήσει συγκεκριμένες λειτουργίες της γλώσσας.

Επιπλέον, η όποια γλωσσική επιλογή και χρήση της γλώσσας από τους συμμετέχοντες σε δεδομένο επικοινωνιακό πλαίσιο ή σε δεδομένο κείμενο δηλώνει, σύμφωνα πάλι με τον Halliday, τις εξής τρεις βασικές λειτουργίες της γλώσσας:

➤ Την αναπαραστατική (ideational function), που αφορά στον τρόπο που η γλώσσα χρησιμοποιείται για να αναπαραστήσει μια εμπειρία ή να εκφράσει τον εξωτερικό (κοινωνική-φυσική και πολιτισμική πραγματικότητα) και εσωτερικό κόσμο του

²² Οι τρεις μεταβλητές του πλαισίου επικοινωνιακής περιστασης αποκαλούνται και «μεταβλητές ύφους» (register variables) (Eggins, 1994 στο Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007).

δημιουργού. Διακρίνεται δε σε δύο υπολειτουργίες: την εμπειρική (experiential function), που σχετίζεται με το περιεχόμενο και τις ιδέες, και τη λογική (logical function), που σχετίζεται με τις σχέσεις των ιδεών. Η αναπαράσταση της πραγματικότητας καθορίζεται από την επιλογή των λεξικογραμματικών στοιχείων.

➤ Τη διαπροσωπική (interpersonal function), που αναφέρεται στη χρήση της γλώσσας για τη δημιουργία και εδραίωση σχέσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μετεχόντων. Μέσω αυτής επιτυγχάνεται η ένταξη των μετεχόντων σε κοινωνικές ομάδες, εντός των οποίων αποκτούν ρόλους και διαμορφώνουν στάσεις παρεμβαίνοντας έτσι στο καταστασιακό περιβάλλον. Οι διαφορετικές σχέσεις που αναπτύσσονται επηρεάζονται και σε αυτή τη λειτουργία από την επιλογή διαφορετικών λεξικογραμματικών στοιχείων.

➤ Την κειμενική (textual function), που αφορά στη χρήση της γλώσσας για τη δόμηση μια ολότητας συγκροτημένου λόγου με «γλωσσική και νοηματική αλληλουχία».

Καταφαίνεται, λοιπόν, από όσα προαναφέρθηκαν, πως η κειμενοκεντρική προσέγγιση αναγνωρίζει τη σχέση περιεχόμενου (συγκείμενου και καταστασιακού περιβάλλοντος)-κειμένου-γλώσσας (γραμματικής) και επιχειρεί να διασυνδέσει την κοινωνική με τη δομική πλευρά της γλώσσας (Ματσαγγούρας, 2007· Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010). Το κείμενο, το οποίο κατέχει κυρίαρχη θέση στην κειμενοκεντρική προσέγγιση, αποτελεί σημείο εκκίνησης και πλαίσιο οργάνωσης της γλωσσικής διδασκαλίας, μέσα στην οποία τονίζεται η στενή σχέση των κειμενικών ειδών με τα συγκείμενά τους, καθώς και η χρήση της γραμματικής ως μέσο εξυπηρέτησης του κειμένου, γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός οφείλει να διδάξει στους μαθητές τη γλωσσική επίγνωση, τον συνδυασμό των δομικών και λειτουργικών στοιχείων της γλώσσας (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007).

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση ως διδακτική πράξη συνδυάζει στην εφαρμογή της στοιχεία τόσο από τη θεωρία των κειμενικών ειδών (genre theory) (βλ. υποενότητα 2.3.2.1.) όσο και από την παιδαγωγική του γραμματισμού (pedagogy of literacy) (βλ. 3^ο κεφ.), τα οποία στην κριτική μελέτη του Richards (1999) διακρίνονται στα εξής στοιχεία (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007):

- Σύνδεση των κειμένων με τα κοινωνικοπολιτισμικά συμφραζόμενά τους.
- Επισήμανση των υπερδομικών συμβάσεων των κειμένων.
- Άμεση σπουδή των γραμματικών δομών τους.

▪ Στήριξη του μαθητή, με στρατηγικές φθίνουσας καθοδήγησης, για καλλιέργεια της γλωσσικής επάρκειας ή του γραμματισμού του, με απώτερο στόχο τη συγγραφική αυτονομία του μαθητή/συγγραφέα, ώστε τα «τελικά» του κείμενα να έχουν τα βασικά χαρακτηριστικά του περιεχομένου και της δομής του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκουν, να είναι επικοινωνιακά αποτελεσματικά και αισθητικώς φροντισμένα (Ματσαγγούρας, 2004).

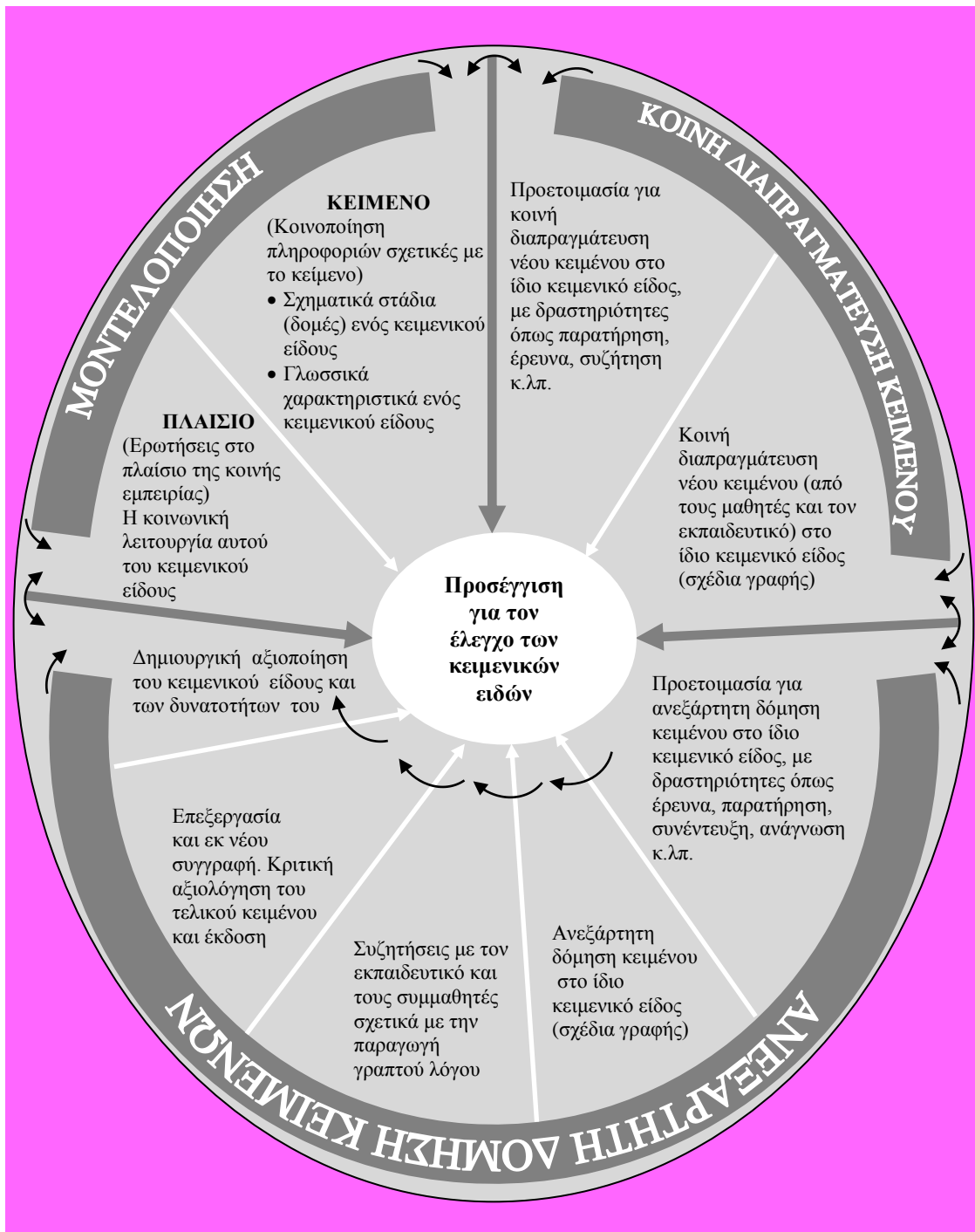
Συμπερασματικά, για την παραγωγή γραπτού λόγου στην κειμενοκεντρική προσέγγιση απαιτείται τόσο η γνώση του συγκεκριμένου όσο και η γνώση της γλώσσας του υπό μελέτη κειμένου, τα οποία οφείλει να κάνει άμεσα και ρητά ο εκπαιδευτικός στους μαθητές/συγγραφείς μέσα σε διαλογικά και διεπιδραστικά περιβάλλοντα διδασκαλίας. Για τη στήριξη, μάλιστα, του εκπαιδευτικού οι εκφραστές της κειμενοκεντρικής προσέγγισης ανέπτυξαν το μοντέλο του «τροχού²³» (βλ. σχήμα 2.5.), το οποίο περιλαμβάνει τρεις φάσεις/κύκλους συγγραφικής διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2004· Cope & Kalantzis, 1993):

1) Στο πρώτο στάδιο του κύκλου διδασκαλίας, στη «μοντελοποίηση» (modeling) (βλ. σχήμα 2.5), ο εκπαιδευτικός «μοντελοποιεί» την κειμενική δομή και γλώσσα (δομή, περιεχόμενο, ύφος, λεξικογραμματικά στοιχεία), οι οποίες καθορίζονται από τον σκοπό του κειμένου, το πλαίσιο παραγωγής του και τις κοινωνικές σχέσεις των συμμετεχόντων σε δεδομένη συγγραφική δραστηριότητα. Οι μαθητές είναι βασικό να κατανοήσουν πως οι απαιτήσεις συγγραφής τίθενται από το κοινωνικό πλαίσιο, το οποίο θα οδηγήσει στο σκοπό και στο είδος κειμένου.

2) Στη δεύτερη φάση του κύκλου διδασκαλίας, στην «κοινή δόμηση του κειμένου» (joint construction of the text) (βλ. σχήμα 2.5.), ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει τους μαθητές καθοδηγώντας και υποστηρίζοντάς τους, ώστε να καταστούν ικανοί να παράξουν αντίστοιχα κείμενα, με αυτά της πρώτης φάσης. Αρχικά, τους καθοδηγεί να συγκεντρώσουν και να οργανώσουν πληροφορίες για το συγκεκριμένο κειμενικό είδος που μελετούν μέσα από έρευνα, συζήτηση και άλλες δραστηριότητες που κρίνει απαραίτητες. Στη συνέχεια, παρέχει την απαραίτητη «σκαλωσιά» προκειμένου να

²³ Το πρώτο διδακτικό μοντέλο του «τροχού» σχεδιάστηκε το 1986 από τους Martin και Rothery μετά την περάτωση του πρώτου μεγάλου ερευνητικού προγράμματος (Writing Project), το οποίο είχε ως στόχο τον προσδιορισμό των απαιτήσεων γραμματισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη Νέα Νότια Ουαλία. Βελτιωμένη εκδοχή του ίδιου μοντέλου χρησιμοποιήθηκε και στη συνέχεια στην ίδια κατηγορία σχολείων στα πλαίσια του δεύτερου μεγάλου ερευνητικού προγράμματος (Write it Right Project), το οποίο είχε ως στόχο τον προσδιορισμό των απαιτήσεων γραμματισμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Νέας Νότιας Ουαλίας. (Rothery, 1996).

παράξουν από κοινού (εκπαιδευτικός και μαθητές) ένα κείμενο με τα δομικά και λεξικογραμματικά στοιχεία που επιβάλλει το κοινωνικό πλαίσιο. Ο ίδιος αναλαμβάνει συνήθως το ρόλο του γραμματέα μειώνοντας το γνωσιακό φορτίο των μαθητών και επιτρέποντάς τους να συγκεντρωθούν στη γνώση και κατανόηση του κάθε σταδίου συγγραφής. Στόχος του είναι να καταστήσει τους μαθητές του ικανούς να συνθέτουν



Σχήμα 2.5. Μοντέλο του «τροχού» (Callaghan & Rothery, 1988 στο Knapp & Watkins, 2005, σ.78).

μόνοι τους το κειμενικό είδος που απαιτεί η κάθε κοινωνική περίσταση χωρίς τη βοήθειά του, αλλιώς πρέπει να επανέλθει στο αρχικό στάδιο της «μοντελοποίησης», πριν προχωρήσει στην επόμενη φάση της διδασκαλίας του.

3) Στην τρίτη φάση του κύκλου διδασκαλίας, στην «ανεξάρτητη δόμηση του κειμένου» (independent construction of the text) (βλ. σχήμα 2.5.), οι μαθητές εργάζονται εταιρικά ή ατομικά για να συνθέσουν κείμενα ακολουθώντας τις διαδικασίες και τις τεχνικές που ακολούθησαν ομαδικά (ως τάξη) στη δεύτερη φάση. Ο εκπαιδευτικός στη φάση αυτή παρακολουθεί και επεμβαίνει για να στηρίξει τους αδύναμους μαθητές, με τους οποίους έχει αναπτύξει κοινή γλώσσα και γνώση, καθώς για όλα τα προβλήματα που ανακύπτουν έχει γίνει λόγος στην προηγούμενη φάση. Επίσης, υλοποιεί δράσεις μέσω των οποίων επεκτείνονται οι γνώσεις των μαθητών σχετικά με τα κειμενικά είδη που μελετούν, ενώ αναπτύσσει και διαδικασίες αξιολόγησης (των διαδικασιών συγγραφής, του τελικού κειμένου, της κάθε φάσης διδασκαλίας και του συνολικού κύκλου διδασκαλίας) προκειμένου να διαγραφεί η μετέπειτα πορεία της τάξης.

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση και εν μέρει η επικοινωνιακή προσέγγιση δέχθηκαν κριτική για τον τρόπο που αντιμετώπιζαν το κείμενο, δηλαδή ως μία κλειστή και στατική οντότητα, μέσω της οποίας αναπαράγονται άκριτα προτυποποιημένες κειμενικές μορφές (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010) που δεν εκφράζουν το ρόλο των κειμένων στην αναπαραγωγή και ενίσχυση σχέσεων εξουσίας, ελέγχου, ιδεολογικής κυριαρχίας, ανισότητας, στερεοτυπικών αντιλήψεων κ.α. (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Επιπλέον, η οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που είχε διαμορφωθεί στα τέλη της δεκαετίας του 1990 στις χώρες του δυτικού κόσμου δημιούργησε ένα περιβάλλον (γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία κοινωνιών, εξάπλωση της σύγχρονης τεχνολογίας, κυριαρχία των ΜΜΕ, πολυτροπικότητα κειμένων κτλ.), η κατανόηση του οποίου απαιτούσε την απόκτηση νέων δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο έγινε κατανοητό πως η κειμενοκεντρική προσέγγιση δεν ήταν πλήρης και επαρκής για να δώσει στους μαθητές τη δυνατότητα να προσεγγίσουν την ανθρώπινη επικοινωνία στο σύνολό της, στις διάφορες διαστάσεις της και στα διάφορα είδη κειμένου που αυτή περιλαμβάνει. Επομένως, έπρεπε να συμπληρωθεί, ώστε να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο θα ήταν δυνατή διδακτικά η προσέγγιση του σύγχρονου περιβάλλοντος και ιδίως των λόγων/κειμένων μέσω των οποίων εκφράζεται αυτό (Χατζησαββίδης,

2009). Αυτή την έντονα ιδεολογικοποιημένη μελέτη του γραπτού λόγου ήρθαν να καλύψουν οι σύγχρονες κριτικές κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις (γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, κριτικός ή κοινωνικο-ιδεολογικοποιημένος γραμματισμός) (βλ. 3^ο κεφ.).

2.3.2.1. Θεωρία των κειμενικών ειδών (genre theory)

Η θεωρία των κειμενικών ειδών αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της συστημικής-λειτουργικής γραμματικής/γλωσσολογίας του Halliday από Αυστραλούς²⁴ θεωρητικούς και έγινε αρχικά γνωστή διεθνώς ως κίνημα της παιδαγωγικής του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη (genre-based literacy pedagogy movement). Οικοδομεί ένα πλαίσιο αρχών και πρακτικών γραμματισμού (βλ. 3^ο κεφ.) , το οποίο βασίζεται σε δύο κύριες παραδοχές: 1) αναγνωρίζει ως βασική μονάδα προσδιορισμού του γραμματισμού το κειμενικό είδος, όπως αυτό διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο και 2) ορίζει ως κύριο μέσο κατάκτησης του σχολικού γραμματισμού (βλ. υποενότητα 3.3.3. του 3^{ου} κεφ.) την ανάλυση και παραγωγή του γραπτού κυρίως κειμένου.

Ο Martin ορίζει το κειμενικό είδος, με αναφορά στον Bakhtin (1986), ως «σταδιακή, στοχοθετημένη κοινωνική διαδικασία», που επιτελείται κατά κύριο λόγο μέσω της γλώσσας. Προκύπτει, δηλαδή, από τον παραπάνω ορισμό πως τα κειμενικά είδη αποτελούν κοινωνικές κατασκευές, οι οποίες εξελίσσονται σταδιακά σύμφωνα με κανόνες και συμβάσεις που επιβάλλουν οι κοινωνικοί σκοποί δόμησής τους και οι επικοινωνιακές περιστάσεις. Διαφορετικοί κοινωνικοί σκοποί υπαγορεύουν και διαφορετικές «σηματικές δομές» (schematic structures) στα κείμενα βάσει των οποίων η επικοινωνία των μετεχόντων στην επικοινωνιακή περίσταση διαρθρώνεται, έτσι ώστε να καταστούν αποτελεσματικά ή επικοινωνιακά επαρκή (Derewianka, 1990 στο Κέκια 2014). Δεδομένου πως οι δομές αυτές παρουσιάζουν σταθερότητα και προβλεψιμότητα σε μια ορισμένη ιστορική περίοδο, τα κειμενικά είδη διακρίνονται σε κατηγορίες, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστα συστατικά μιας πολιτισμικής και

²⁴ Εκτός από τη θεωρία των κειμενικών ειδών της Λειτουργικής Αυστραλιανής σχολής, με τα κειμενικά είδη ασχολήθηκαν και άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις όπως η «Νέα Ρητορική» (New Rhetoric) και η «Διδασκαλία της Γλώσσας για ειδικούς σκοπούς» (English for Specific Purposes), καθεμιά από τις οποίες εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές των λειτουργιών του κειμενικού είδους.

γλωσσικής κοινότητας²⁵, κοινωνικές κατασκευές που εξυπηρετούν διαφορετικές κοινωνικές λειτουργίες (Cope & Calantzis, 1993 στο Αρχάκης, 2005). Το κειμενικό είδος, επομένως, χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, γλωσσικά και (μακρο)δομικά χαρακτηριστικά (Αρχάκης, 2005· Κέκια, 2014). Τέλος, να αναφέρουμε πως τα κειμενικά είδη δεν έχουν σαφή όρια, αλλά είναι δυναμικά, μεταβαλλόμενα και αλληλοεπηρεαζόμενα (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Ακολουθεί σύντομη παρουσίαση των αφηγηματικών, των περιγραφικών, των επιχειρηματολογικών και των διαδικαστικών κειμένων²⁶.

2.3.2.1.1. Τα αφηγηματικά κείμενα

Το κειμενικό είδος της αφήγησης είναι ίσως το πιο δημοφιλές απ' όλα τα υπόλοιπα (Knapp & Watkins, 2005) και έχει απασχολήσει πλήθος αφηγηματολόγων, κειμενογλωσσολόγων, κοινωνιογλωσσολόγων και ψυχολόγων. Επειδή δε αποτελεί έναν όρο ομπρέλα που εμπεριέχει πολλά και με αρκετές διαφοροποιήσεις κείμενα, ορίζουμε ως αφήγηση την αναπαράσταση των ανθρώπινων εμπειριών και παρελθοντικών κυρίως γεγονότων, όπου διαφαίνεται η αιτιοκρατική τους σχέση και η χρονική τους εξέλιξη (Αρχάκης, 2005· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011· Ματσαγγούρας, 2004).

Ως είδος λόγου, η αφηγηματολογία, υποστηρίζεται πως έχει τις ρίζες της στο αρχαιοελληνικό έπος, ενώ αποτελεί χαρακτηριστικό στοιχείο σε όλη την πορεία της ανθρώπινης ιστορίας, καθώς μέσω των μύθων ο άνθρωπος δημιουργεί και εκφράζεται (Ματσαγγούρας, 2004). Στα πλαίσια της γνωσιακής ψυχολογίας, ο Bruner, προχωρεί ακόμη περισσότερο και αναφέρει πως μέσω του αφηγηματικού τρόπου σκέψης/γνώσης²⁷ «οργανώνουμε τις εμπειρίες μας και τη μνήμη μας για τα

²⁵ Η έννοια της γλωσσικής κοινότητας του Hymes αναφέρεται σε ένα ευρύ σύνολο ατόμων που μοιράζονται κοινές γλωσσικές νόρμες και πολιτισμικές συμβάσεις. Η έννοια της κειμενικής κοινότητας, στηρίζεται στην προηγούμενη, καθώς αφορά σε έναν «καθορισμένο, στατικό, αυτόνομο και προβλέψιμο χώρο κοινών και συμφωνημένων αξιών» (Κωστούλη, 2009).

²⁶ Υπάρχουν διάφορες κειμενοταξινομίες, οι οποίες κατηγοριοποιούν τα κείμενα με διαφορετικά κριτήρια. Στην εργασία μας θα στηριχτούμε στην κειμενοταξινόμια που παρουσιάζεται στο βιβλίο των Knapp & Watkins (2005), όπου τα κείμενα δεν αντιμετωπίζονται ως δομημένα αντικείμενα, αλλά ως μια οργάνωση/πραγμάτωση από σχετικές σταθερές (φόρμες και γραμματικούς κώδικες), οι οποίες ποικίλουν και μπορούν να αλλάξουν ανάλογα με τον τρόπο παρουσιάσής τους. Τα βασικά κειμενικά είδη αυτής της κειμενοταξινόμιας είναι τα αφηγηματικά, τα περιγραφικά, τα επιχειρηματολογικά, τα επεξηγηματικά και τα διαδικαστικά (instructing) κείμενα.

²⁷ Ο Bruner διακρίνει τον *αφηγηματικό* τρόπο σκέψης/γνώσης, που ασχολείται με την ανθρώπινη πραγματικότητα, τις εμπειρίες, τις αξίες, τις αμφιβολίες και τα συναισθήματα από τον *παραδειγματικό*

ανθρώπινα συμβάντα κυρίως με τη μορφή αφηγημάτων-ιστοριών, δικαιολογιών, μύθων, λόγων για να κάνουμε ή να μην κάνουμε κάτι και ούτω καθεξής» (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Στην ίδια αρχή η αναπτυξιακή ψυχολογία υποστηρίζει πως η αφήγηση αποτελεί βασική παράμετρο της νοητικής διάπλασης και της κοινωνικοποίησης του παιδιού, δηλαδή ίδια η κατασκευή της ταυτότητας βασίζεται στη σύνθεση και αναδημιουργία βασικών αφηγήσεων (Johnstone, 1990 στο Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011). Επίσης, η αφήγηση εκτός από μέσο δημιουργίας, έκφρασης και ψυχαγωγίας επιτελεί και έναν δυναμικό κοινωνικό ρόλο. Είναι ένα ισχυρό μέσο για την αλλαγή κοινωνικών απόψεων και συμπεριφορών, όπως γίνεται για παράδειγμα με τη χρήση της σε σαπουνόπερες και τηλεοπτικά δράματα, όπου τονίζονται μέσω αυτής επίκαιρα κοινωνικά θέματα και παρουσιάζονται πολύπλοκες και διαφορετικές οπτικές προσεγγίσεις θεμάτων με τρόπους που δεν είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν σε άρθρα και ειδησεογραφικά δελτία επικαιρότητας (Knapp & Watkins, 2005).

Δομή του αφηγηματικού κειμένου

Η αφήγηση, όπως προαναφέραμε, αποτελεί τυπικά μια ακολουθία προσώπων/χαρακτήρων στον χρόνο και στον χώρο. Ωστόσο, ως κειμενικό είδος εξιστόρησης και αναδιήγησης (Knapp & Watkins, 2005) αποτελείται από αφηγηματικές μονάδες, που αντιστοιχούν σε δομικά στοιχεία της πλοκής (Ματσαγγούρας, 2004). Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών των Labov & Waletzky (1967) ένα ολοκληρωμένο αφηγηματικό κείμενο (είτε προφορικό είτε γραπτό) δομείται από τα εξής συστατικά μέρη (Αρχάκης, 2005· Knapp & Watkins, 2005).

- ◆ Την *περίληψη*, η οποία προλογίζει το θέμα της ιστορίας «ενημερώνοντας» και εισάγοντας τον αναγνώστη/ακροατή στο προς διαπραγμάτευση κείμενο.
- ◆ Τον *προσανατολισμό*, ο οποίος δίνει πληροφορίες στον αναγνώστη/ακροατή σχετικές με τους ήρωες και το χωροχρονικό πλαίσιο της ιστορίας.
- ◆ Την *εξέλιξη της δράσης*, όπου τα γεγονότα της ιστορίας ακολουθούν μια χρονική σειρά. Συνήθως, όμως, η εξέλιξη διακόπτεται από απρόσμενα γεγονότα που δημιουργούν περίπλοκες και προβληματικές καταστάσεις διαταράσσοντας την

τρόπο σκέψης/γνώσης, που επικεντρώνεται στη φυσική πραγματικότητα, την αλήθεια, την παρατήρηση, την ορθολογική ανάλυση και απόδειξη (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011).

ισορροπία, την οποία ο αφηγητής/συγγραφέας οφείλει να αποκαταστήσει στο τέλος, να επιλύσει το πρόβλημα ή να διαμορφώσει μια νέα τάξη πραγμάτων, ειδικά θα απογοητεύσει ή θα θυμώσει τον αναγνώστη/ακροατή. Συνήθως, το πρόβλημα που προκύπτει «κερδίζει» και «φέρνει» τον αναγνώστη/ακροατή πιο κοντά στην αφήγηση συμπάσχοντας με τους ήρωες²⁸.

♦ Την *αξιολόγηση*, η οποία είναι διάσπαρτη κατά την αφήγηση των γεγονότων και δηλώνει τη σημασία τους, αλλά και τις στάσεις και τα συναισθήματα του αφηγητή/συγγραφέα προς αυτά. Όταν ο αφηγητής/συγγραφέας διακόπτει την αφήγησή του για να σχολιάσει ρητά τα γεγονότα, η αξιολόγηση είναι *εξωτερική*, ενώ όταν ο σχολιασμός δεν είναι ρητός, αλλά επιτυγχάνεται με παραγλωσσικούς τρόπους (χειρονομίες, επιτονισμούς) ή/και μέσω της παρεμβολής λεξικών και συντακτικών δομών, όπως επίθετα, επιρρήματα κ.λπ., τότε η αξιολόγηση είναι *εσωτερική*.

♦ Το *κλείσιμο*, κατά το οποίο επιχειρείται η μετάβαση από τον παρελθοντικό κόσμο της αφήγησης στον παροντικό κόσμο της συνομιλίας. Εδώ μπορούν να γίνουν γενικές παρατηρήσεις ή να συσχετιστούν τα γεγονότα της αφήγησης με τα δεδομένα του χρόνου του αναγνώστη/ακροατή.

Πρέπει στο σημείο αυτό να επισημάνουμε πως δεν είναι υποχρεωτική η παρουσία όλων των δομικών στοιχείων του αφηγηματικού κειμενικού είδους. Αποτελούν βασικά δομικά χαρακτηριστικά του είδους, αλλά όχι του κάθε επιμέρους αφηγηματικού κειμένου, το οποίο θα δομείται υποχρεωτικά από τα πλέον βασικά στοιχεία, αλλά κάποια άλλα μπορεί να απουσιάζουν. Συγκεκριμένα, η περίληψη και το κλείσιμο είναι πιθανό να παραλείπονται ή να περιορίζονται σε επικοινωνιακές περιστάσεις οικειότητας των συμμετεχόντων, ενώ η αξιολόγηση, που δεν έχει ειδική δομική θέση, μπορεί να είναι διάσπαρτη σε όλο το αφηγηματικό κείμενο (Αρχάκης, 2005· Ματσαγγούρας, 2004). Επίσης, εκτός από τη γνώση των δομικών στοιχείων είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε και τον τρόπο που αυτά συνδυάζονται και οργανώνονται ανάλογα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές συνθήκες και τους σκοπούς που θέλουμε να πετύχουμε.

²⁸ Οποτε ο αφηγητής/συγγραφέας πετυχαίνει να κερδίσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη/ακροατή και να λύσει επιτυχώς το πρόβλημα που προκύπτει, η αφήγηση θεωρείται επιτυχής και ο αφηγητής/συγγραφέας επιδέξιος.

Τα υφογλωσσικά χαρακτηριστικά του αφηγηματικού κειμένου

Τα αφηγηματικά δομικά στοιχεία που προαναφέραμε εκτός από κατάλληλο συνδυασμό χρειάζεται να αναπτυχθούν και με τα κατάλληλα υφογλωσσικά στοιχεία προκειμένου να επικοινωνήσουν το νόημά τους και να κερδίσουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη/ακροατή. Αναλυτικότερα, στα αφηγηματικά κείμενα χρησιμοποιούνται (Αρχάκης, 2005· Ματσαγγούρας, 2004· Knapp & Watkins, 2005):

- Ρήματα δράσης και έκφρασης σκέψεων, δηλώσεων και συναισθημάτων για να δηλωθούν οι εξωτερικές διαδοχικές πράξεις/ενέργειες των ηρώων και οι εσωτερικές αντιδράσεις τους σε όσα συμβαίνουν. Πέρα από τα ρήματα δράσης και έκφρασης, ο αφηγητής/συγγραφέας για να εκφράσει τα προηγούμενα, αλλά και την αλληλοεπικοινωνία των ηρώων και τα προσωπικά του σχόλια χρησιμοποιεί συχνά τον εσωτερικό μονόλογο, τον διάλογο και τον πλάγιο λόγο.
- Χρονικοί και αιτιολογικοί δείκτες σύζευξης (σύνδεσμοι) για να δηλωθεί η χρονική και η αιτιολογική σχέση των εξιστορούμενων γεγονότων, καθώς και δείκτες όπως το «λοιπόν» και το «τέλος πάντων» για να επισημανθεί αντίστοιχα η μετάβαση και η επιστροφή σε αφηγηματικές ενότητες.
- Χρονικά και τοπικά επιρρήματα για να δηλωθεί το χωροχρονικό πλαίσιο και η χρονική ακολουθία των συμβάντων. Να σημειωθεί πως για την αφηγηματική ακολουθία ο αφηγητής/συγγραφέας μπορεί να αξιοποιήσει: α) την ευθύγραμμη παράθεση των γεγονότων, β) το σχήμα *in medias res*, κατά το οποίο αρχίζει από τη μέση της υπόθεσης και ώσπου να ολοκληρώσει την αφήγησή του βρίσκει την ευκαιρία επανέλθει στα αρχικά που παρέλειψε, γ) τον εγκιβωτισμό, όπου παραθέτει μια σύντομη ιστορία στα πλαίσια της κύριας και δ) να παραθέσει με παράλληλο και εναλλασσόμενο τρόπο την πορεία δυο διαφορετικών ιστοριών (Adam, 1999 στο Ματσαγγούρας, 2004).
- Περιγραφικά ουσιαστικά και επίθετα για να δημιουργηθούν αποτελεσματικές νοητικές εικόνες και να γίνει η αφήγηση παραστατική στον αναγνώστη/ακροατή.
- Οι παρελθοντικοί χρόνοι και ο ιστορικός ενεστώτας, καθώς αναφερόμαστε σε γεγονότα (πραγματικά ή φανταστικά) που έχουν ήδη γίνει. Ειδικότερα, η χρήση του αφηγηματικού «να» συνδυαστικά με τον ιστορικό ενεστώτα και τον ευθύ λόγο δείχνει κλιμάκωση της ιστορίας, ενώ βοηθά και στην προσέγγιση μεταξύ του αφηγούμενου κόσμου και του κόσμου του ακροατή/αναγνώστη. Επιπλέον, οι χρονικές εναλλαγές

(από τον αόριστο στον ιστορικό ενεστώτα και αντίστροφα) δηλώνουν την απόσταση του αφηγητή από τα αφηγούμενα συμβάντα ή την εμπλοκή του με αυτά. Ωστόσο, η θέση και η στάση του αφηγητή απέναντι στα γεγονότα δηλώνεται και μέσω της πρωτοπρόσωπης και τριτοπρόσωπης αφήγησης. Έτσι, ένας ουδέτερος και άχρωμος τρόπος αφήγησης δείχνει την αντικειμενική στάση του αφηγητή, ενώ όταν μέσω της εξιστόρησης, ο αφηγητής εκφράζει προσωπικά συναισθήματα και παραθέτει άμεσα ή έμμεσα προσωπικά σχόλια και αξιολογικές κρίσεις, έχουμε υποκειμενική στάση του αφηγητή.

- Ο ρυθμός και οι επαναλήψεις για να δημιουργηθεί ένταση, να κλιμακωθεί η αφήγηση και να οδηγηθεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα.
- Ποικίλες προτασιακές δομές, όπως προτάσεις που αποτελούνται από μία λέξη ή μία μικρή φράση, για δηλωθεί ένταση και να οδηγήσουν σε δυσάρεστα συνήθως αποτελέσματα.
- Στοιχεία από το κειμενικό είδος της περιγραφής για να παρουσιασθούν οι ήρωες, ο τρόπος δράσης τους και ο τόπος.

2.3.2.1.2. Τα περιγραφικά κείμενα

Το κειμενικό είδος της περιγραφής αποσκοπεί στη λεκτική αναπαράσταση, με υποκειμενικούς ή αντικειμενικούς όρους προσώπων, ζώων, αντικειμένων, χώρων, κτιρίων, φυτών, φαινομένων, κοινωνικών ή ψυχικών καταστάσεων και διαδικασιών (Αρχάκης, 2005· Ματσαγγούρας, 2004). Ασχολείται, ουσιαστικά κυρίως με την περιγραφή οντοτήτων που έχουν σταθερή ταυτότητα και σύσταση, τις οποίες αντιλαμβανόμαστε αρχικά εμπειρικά, τις επεξεργαζόμαστε νοητικά και επιδιώκουμε εν τέλει να απεικονίσουμε το «είναι» τους στον ακροατή/αναγνώστη (Μητσκοπούλου, 1999α). Αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις λειτουργίες κάθε γλωσσικού συστήματος και μία από τις πρώτες δεξιότητες που αποκτούν και ελέγχουν οι χρήστες της αναδυόμενης γλώσσας, ενώ είναι, επίσης, και ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα είδη σε όλους τους τομείς μάθησης (Knapp & Watkins, 2005).

Δομές του περιγραφικού κειμένου

Σύμφωνα με τη Μητσκοπούλου (1999α) για να είναι ένα περιγραφικό κείμενο ολοκληρωμένο πρέπει να ανταποκρίνεται στο συνηθέστερο οργανωτικό μοντέλο της, τον λεγόμενο σκελετό. Πρόκειται ουσιαστικά για το δομικό σχήμα που περιλαμβάνει γνωστές και άγνωστες (για τον ακροατή/συγγραφέα) πληροφορίες σχετικές με το περιγραφόμενο αντικείμενο/έννοια. Οι σκελετοί (δομές) δείχνουν γενικά τον συνδυασμό των λεπτομερειών/στοιχείων, όπως αναφέραμε και στη δομή των αφηγηματικών κειμένων.

Τα περιγραφικά κείμενα αναπαριστούν τα πράγματα μέσα σε ένα πλαίσιο είτε πραγματικού χώρου (φυσικό, γεωγραφικό) είτε συμβολικού χώρου (κοινωνικό) ακολουθώντας τη φορά από το γενικότερο στο μερικότερο. Αρχικά, το περιγραφόμενο κατηγοριοποιείται/ονομάζεται, δηλαδή ορίζεται σε ποια κατηγορία/λογική κλάση ανήκει, στη συνέχεια υποκατηγοριοποιείται, όπου αναφέρεται ποια άλλα ομοειδή ανήκουν στην ίδια κατηγορία/λογική κλάση, και τέλος ακολουθεί η καθεαυτή περιγραφή των χαρακτηριστικών του γνωρισμάτων που το διαφοροποιούν από τα ομοειδή του. Το ποια χαρακτηριστικά του γνωρίσματα θα παρουσιασθούν και το πώς θα συνδυαστούν εξαρτάται από την πρόθεση του αφηγητή/συγγραφέα και την επικοινωνιακή περίσταση. Όταν η περιγραφή γίνεται στον πραγματικό χώρο το σύνθηες οργανωτικό μοντέλο (δομή) για τις λεπτομέρειες είναι αυτό της *χωρικής ακολουθίας* (από πάνω προς τα κάτω, από δεξιά προς τα αριστερά κ.ά.), ενώ όταν η περιγραφή γίνεται σε συμβολικό χώρο, προτιμάται το οργανωτικό μοντέλο (δομή) της *λογικής ακολουθίας* (από τα απλά στα σύνθετα, από τα λιγότερο στα περισσότερο σημαντικά κ.ά. (Μητσκοπούλου, 1999α).

Οι Knapp & Watkins (2005) διακρίνουν τις περιγραφές σε τυπικές/αντικειμενικές και σε προσωπικές, καθημερινές/υποκειμενικές, όπου στις τυπικές ακολουθείται η φορά από το γενικότερο στο μερικότερο, όπως παρουσιάστηκε προηγουμένως, ενώ στις προσωπικές, καθημερινές παρουσιάζονται κάποιες αποκλίσεις από την παραπάνω αυστηρή δομή, καθώς εμπλέκεται συνήθως και η ανάμειξη του περιγράφοντος με το περιγραφόμενο. Επίσης, οι προσωπικές, καθημερινές περιγράφουν κυρίως μεμονωμένα πράγματα, ενώ οι τυπικές κατηγορίες πραγμάτων. Τέλος, στον γραπτό λόγο οι τυπικές περιγραφές παραγραφοποιούνται με βάση τα περιγραφόμενα γνωρίσματα του περιγραφόμενου.

Τα υφογλωσσικά χαρακτηριστικά του περιγραφικού κειμένου

Στα περιγραφικά κείμενα τα υφογλωσσολογικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται κυρίως για τον κατάλληλο συνδυασμό των δομικών στοιχείων και την επιτυχή επικοινωνία με τον ακροατή/αναγνώστη είναι τα εξής (Αρχάκης, 2005· Μητσικοπούλου, 1999α· Knapp & Watkins, 2005):

- Η κυριαρχία του ενεστώτα και της εξακολουθητικής ρηματικής όψης (που δηλώνει την αχρονική διάρκεια), εφόσον η περιγραφή δεν εξαρτάται από τη διάσταση του χρόνου όπως η αφήγηση. Ωστόσο, δεν απουσιάζουν από τις περιγραφές τόσο οι παρελθοντικοί χρόνοι προσδίδοντας μια ρομαντική διάθεση φυγής στο παρελθόν όσο και οι μελλοντικοί χρόνοι προσδίδοντας ανάλογα έναν τόνο ελπίδας, απειλής ή αβεβαιότητας (Μπαλούμης, 1970 στο Ματσαγγούρας, 2004).
- Συντακτικές δομές με συχνή χρήση των βοηθητικών ρημάτων «είμαι» και «έχω», που κάνουν τις συνάψεις των προσδιορισμών με αυτά που περιγράφονται.
- Οι τροποποιητές, που χρησιμοποιούνται ανάλογα με τον αν τα περιγραφικά κατηγορήματα αποδίδουν σταθερές ή προσωρινές ιδιότητες στα πράγματα. Έτσι, για τις σταθερές ιδιότητες των περιγραφομένων πρέπει να αφθονούν τροποποιητές ονοματικών φράσεων (επίθετα), ενώ για τις προσωρινές ιδιότητες τροποποιητές ρηματικών φράσεων (επιρρήματα).
- Το τρίτο πρόσωπο στις τυπικές περιγραφές αναδεικνύοντας το περιγραφόμενο και το πρώτο πρόσωπο στις προσωπικές, καθημερινές περιγραφές, όταν ο αφηγητής/συγγραφέας αναφέρει τα συναισθήματα που του προκαλεί το περιγραφόμενο (Πολίτης, 2001).
- Ρήματα δράσης, τα οποία είναι απαραίτητα ορισμένες φορές που γίνεται αναφορά στις ιδιότητες των αντικειμένων.
- Η μεταφορά ή η παρομοίωση, σε περιπτώσεις περιγραφής περίπλοκων αντικειμένων, οπότε και χρειάζονται παραδείγματα από άλλους χώρους πιο οικείους στον ακροατή/αναγνώστη.
- Ειδικές γνώσεις και λεξιλόγιο, σε περιπτώσεις που πρέπει να γίνει ακριβής περιγραφή μιας έννοιας συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου, όπως η ιατρική και η νομική. Βέβαια, εδώ παίζουν καθοριστικό ρόλο και η επικοινωνιακή περίσταση και η πρόθεση του αφηγητή/συγγραφέα.

2.3.2.1.3. Τα επιχειρηματολογικά κείμενα

Σύμφωνα με τον Παπανούτσο (1985) επιχείρημα είναι η αρτιότερη λογική κατασκευή μέσω της οποίας το άτομο τηρώντας μια σειρά συλλογισμών οδηγείται σε κρίσεις και συμπεράσματα, που στηρίζουν την αλήθεια μιας πρότασης ή απόφασης. Με βάση, λοιπόν, τον παραπάνω ορισμό αυτό που διαφοροποιεί τα αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα από τα επιχειρηματολογικά, δεν είναι μόνο η αντίθεση μεταξύ πιο «εμπειρικών» και πιο «λογικών» τρόπων αναπαράστασης της πραγματικότητας, αλλά και η αντίθεση ανάμεσα σε δύο διαφορετικές λειτουργίες της γλώσσας (όσο κι αν αυτές διαπλέκονται στον λόγο): τη γλώσσα που πληροφορεί τον αποδέκτη, δηλαδή τη γλώσσα που συνδέεται με την αίτηση και παροχή γλωσσικών αγαθών (πληροφοριών πάσης φύσεως) (Πολίτης, 2001), και τη γλώσσα που επηρεάζει τον αποδέκτη, δηλαδή τη γλώσσα που υπηρετεί (με επιχειρήματα και τεκμήρια) την υποστήριξη μιας/ή περισσότερων επίμαχων και/ή αμφισβητούμενων ζητημάτων/θέσεων με απώτερο στόχο τη μεταβολή της γνώμης, της συναισθηματικής στάσης και της συμπεριφοράς του αποδέκτη (του αντίπαλου συνομιλητή) απέναντι στο υπό συζήτηση πρόβλημα (Αρχάκης, 2005· Πολίτης, 2001).

Όταν το επιχειρηματολογικό κείμενο στρέφεται γύρω από την υποστήριξη μιας επίμαχης κρίσης, είναι επαγωγικά προσανατολισμένο, γιατί στηρίζεται κυρίως σε αιτιολόγηση και τα αίτια δεν είναι τίποτε άλλο από επαγωγικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την εμπειρική βάση της προβληματικής κατάστασης, ενώ αντίθετα, όταν υπεραμύνεται μιας πίστης ή πεποίθησης, είναι παραγωγικά προσανατολισμένο, γιατί στηρίζεται σε αξιολόγηση (Πολίτης, 2001).

Το επιχειρηματολογικό κειμενικό είδος αποτελεί μια σημαντική και με επιρροή γλωσσική διαδικασία, απαραίτητη για την αντιμετώπιση πολλών πτυχών της σχολικής γνώσης και αποτελεσματική όσον αφορά στην κοινωνική συμμετοχή. Πρόκειται για μια διαδικασία που περιλαμβάνει τη συλλογιστική, την αξιολόγηση και την πειθώ, ενώ σύμφωνα με τους Knapp & Watkins (2005) στην ευρύτερη κατηγορία των επιχειρηματολογικών κειμένων ανήκουν και τα επεξηγηματικά (explaining) κείμενα. Βάσει ερευνών η πρώτη «επαφή» του ατόμου με τον επιχειρηματολογικό λόγο γίνεται στην ηλικία των 4-5 ετών, όπου το νήπιο προσπαθεί να εκφράσει και να τεκμηριώσει στοιχειωδώς τη γνώμη του (Knapp & Watkins, 2005).

Δομές του επιχειρηματολογικού κειμένου

Τα δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου και ο τρόπος οργάνωσής τους σε δομικό σχήμα²⁹ έχει απασχολήσει από παλιά τη βιβλιογραφία (Ματσαγγούρας, 2004· Σαμαρά, 2009), καθώς το επιχειρηματολογικό κείμενο μπορεί να λάβει διάφορες μορφές, ανάλογα με το σκοπό και το συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο (Knapp & Watkins, 2005). Επιπλέον, ο τρόπος προσέγγισης των επιχειρηματολογικών δομών αποτελεί συνάρτηση του επιπέδου ανάλυσης που ορίζει ο μελετητής και της θεωρητικής προοπτικής από την οποία το προσεγγίζει (Βασαρμίδου, 2014). Έτσι, όσον αφορά στο επίπεδο ανάλυσης που ορίζει ο μελετητής, η δομή προσεγγίζεται: α) σε προτασιακό επίπεδο, όπου αναφέρονται οι νοηματικές σχέσεις των προτάσεων του κειμένου μέσω των συνοχικών δεσμών, β) σε επίπεδο συνεκτικότητας, που αναφέρεται στις σχέσεις των μερών-ενοτήτων του κειμένου και τη συσχέτισή τους με το περικείμενο (μακροδομή) και γ) σε επίπεδο δομικών χαρακτηριστικών του κειμενικού είδους, τα οποία καθορίζονται από το επικοινωνιακό πλαίσιο στο οποίο παράγονται τα κείμενα (Σαμαρά, 2009), ενώ όσον αφορά στις θεωρητικές προσεγγίσεις στις οποίες στηρίζεται ο μελετητής, οι δομές που προτείνονται σχετίζονται με τρεις βασικές θεωρίες³⁰: τη Λογική, τη Ρητορική και τη Διαλεκτική (Βασαρμίδου, 2014).

Ο Toulmin (στο Ματσαγγούρας, 2004) πρότεινε ένα από τα πρώτα σχήματα «υπερδομής»³¹ των επιχειρηματολογικών κειμένων, το οποίο όμως προσφερόταν για

²⁹ Το βασικό δομικό σχήμα κάθε επιχειρηματολογικού κειμένου είναι το λεγόμενο *σχέδιο*. Πρόκειται για δομικό καλούπι συμβάντων και καταστάσεων που καταλήγουν σε ένα προδιαγεγραμμένο σκοπό. Τα σχέδια διαφέρουν από τα σχήματα ως προς το ότι ο σχεδιαστής/συγγραφέας αξιολογεί όλα τα στοιχεία με κριτήριο το πώς αυτά προωθούνται προς την επίτευξη του στόχου του, ενώ δεν είναι παρά η αόριστη έκφραση του επιχειρηματολογικού κειμένου ως μηχανισμού επηρεασμού του αποδέκτη (Πολίτης, 2001).

³⁰ Η Λογική ενδιαφέρεται για τον τρόπο δόμησης του μεμονωμένου επιχειρήματος (μικροδομή), το οποίο αντιμετωπίζει ως προϊόν, ως «διανοητική κατασκευή» που αποτελείται από έναν ισχυρισμό και την υποστήριξή του. Η Ρητορική προτείνει μια μονολογική οργάνωση του λόγου, στην οποία αποτυπώνεται η πρόθεση του συγγραφέα να επιδράσει στις ανάγκες του ακροατηρίου του και ακολουθεί σε γενικές γραμμές το εξής δομικό σχήμα: «εισαγωγή», δηλαδή παρουσίαση του θέματος και της οπτικής από την οποία θα το προσεγγίσει ο ομιλητής/συγγραφέας, «αφήγηση», όπου δίνονται πληροφορίες σχετικά με το θέμα και την πορεία του στο παρελθόν, «βεβαίωση», στην οποία παρατίθενται επιχειρήματα και τεκμήρια που στηρίζουν την άποψη του ομιλητή/συγγραφέα σχετικά με το θέμα, «ανασκευή», όπου ακολουθεί απόκρουση των επιχειρημάτων της αντίθετης άποψης, και «επίλογος», δηλαδή επαναβεβαίωση της ορθότητας της υποστηριζόμενης άποψης. Η Διαλεκτική αντιλαμβάνεται την επιχειρηματολογία ως διμερή διαδικασία και δραστηκή αλληλεπίδραση συγγραφέα και αναγνώστη, η νοερή συνδιαλλαγή των οποίων αποτυπώνεται στη δομή του διαλεκτικού/επιχειρηματολογικού κειμένου (Βασαρμίδου, 2014).

³¹ Σύμφωνα με το μοντέλο «υπερδομής» του Toulmin, τα δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου είναι τα εξής: 1) Θέση (claim), όπου ο συγγραφέας διατυπώνει την άποψή του πάνω σε ένα

την ανάλυση όχι της λογικής μορφής ενός επιχειρήματος, αλλά της δομής της καθημερινής επιχειρηματολογίας και η κυριότερη κριτική που δέχθηκε είναι ότι αγνοεί τα διαφορετικά είδη δεδομένων (ισχυρές πεποιθήσεις, γνώμες του ομιλητή ή δάνειες γνώμες), άρα και δικαιολόγησης, στα οποία στηρίζεται ο ομιλητής/συγγραφέας για να πείσει τον αντίπαλό του, αλλιώς πρέπει να στηριχθεί σε γνώμες-συμπεράσματα από πηγές που μπορούν να αμφισβητηθούν, οπότε είναι υποχρεωμένος να καταφύγει σε γνώμες τρίτων, που είναι αυθεντίες πάνω στο θέμα που συζητείται (Πολίτης, 2001).

Αργότερα, οι van Eemeren & Grootendorst (van Eemeren & Grootendorst, 1992 στο Βασαρμίδου, 2014) υποστήριξαν πως οι δομές της νοερής αντιπαράθεσης μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη πρέπει να είναι αντίστοιχες των σταδίων της προφορικής αντιπαράθεσης³² ομιλητή και συνομιλητή, έτσι προτάθηκαν οι εξής φάσεις/δομικά στοιχεία του γραπτού επιχειρηματολογικού κειμένου, χωρίς ωστόσο να τηρείται αυστηρή αλληλουχία αυτών:

- Φάση της αντιπαράθεσης, όπου καθορίζεται η διαφωνία και οι επιμέρους απόψεις επί αυτής.
- Εναρκτική φάση, στην οποία υποδεικνύεται η ετοιμότητα που υπάρχει προκειμένου να λυθεί η διαφορά απόψεων μέσω της υπεράσπισής τους με επιχειρήματα.
- Φάση επιχειρηματολογίας, κατά την οποία γίνεται η παρουσίαση των επιχειρημάτων με τα οποία ο συγγραφέας υποστηρίζει τις απόψεις του και αντικρούει τα πιθανά ή προβλεπόμενα αντεπιχειρήματα. Αποτελεί την κρισιμότερη φάση για την επίλυση της διαφωνίας.
- Καταληκτική φάση, η οποία καθορίζει, εάν η αλλαγή γνώμης έχει λυθεί ή όχι.

Γενικά, σύμφωνα με τους Knapp & Watkins (2005) σε όλα τα μοντέλα τα δομικά στοιχεία των επιχειρηματολογικών κειμένων αποτελούνται από το στάδιο της Θέσης,

αμφισβητούμενο θέμα, 2) Δεδομένα (evidence), όπου ο συγγραφέας επικαλείται λογικά επιχειρήματα, εμπειρικά δεδομένα, μαρτυρίες, γνωματεύσεις ειδικών, στατιστικά στοιχεία και χαρακτηριστικά παραδείγματα για να στηρίξει την άποψή του, 3) Επικυρωτικές αρχές (warrant), οι οποίες περιλαμβάνουν κανόνες, λογικές αρχές, αιτιοκρατικές σχέσεις και κάθε μορφή γενίκευσης που μπορεί να επικαλεσθεί κανείς για να πείσει πως τα δεδομένα του στηρίζουν τις θέσεις του, 4) Στήριξη συμπεράσματος (backing), όπου ο συγγραφέας επικαλείται λόγους που στηρίζουν το λογικό συμπέρασμα του προηγούμενου βήματος, και 5) Ανασκευή (rebuttal), κατά την οποία ο συγγραφέας ανασκευάζει τις αντίθετες απόψεις, επαναπροσδιορίζει τη θέση του και διατυπώνει τις προϋποθέσεις και τις συνθήκες υπό τις οποίες η θέση του ισχύει (Ματσαγγούρας, 2004).

³² Τα στάδια της προφορικής αντιπαράθεσης είναι: το στάδιο της αντιπαράθεσης (confrontation), το στάδιο της έναρξης (opening), το στάδιο της επιχειρηματολογίας (argumentation) και το στάδιο του συμπεράσματος (concluding) (Βασαρμίδου, 2014).

το στάδιο των Επιχειρημάτων και το στάδιο του Συμπεράσματος. Στο πρώτο στάδιο οι προχωρημένοι συγγραφείς διαχωρίζουν συνήθως την ανάπτυξη της Θέσης από την παρουσία υποστηρικτικών δηλώσεων, ενώ η συνθετότητά του αυξάνει, όταν εκτός από την άποψη του συγγραφέα παρατίθεται και Προεπισκόπηση (Preview) των υποστηρικτικών στοιχείων (επιχειρημάτων) που θα χρησιμοποιηθούν. Ακολουθεί το στάδιο των Επιχειρημάτων, του οποίου η πολυπλοκότητα επηρεάζεται από τον αριθμό των επιχειρημάτων και των λεπτομερειών της ανάπτυξης που χρησιμοποιούν οι μαθητές/συγγραφείς. Τέλος, στο στάδιο του Συμπεράσματος παρουσιάζεται μια συμπερασματική δήλωση, κατά την οποία υπάρχει αναδιατύπωση της Θέσης συνοδευόμενη από περίληψη στην περίπτωση των πιο σύνθετων κειμένων.

Διακριτικό γνώρισμα της ώριμης γραφής στο στάδιο των Επιχειρημάτων αποτελεί η παρουσία αντεπιχειρημάτων ως ρητορικών μέσων κατεύθυνσης του αναγνώστη (Knapp & Watkins, 2005). Έτσι, προέκυψε η αναγκαιότητα παράθεσης και ανάπτυξης όχι μόνο των επιχειρημάτων, αλλά και των αντεπιχειρημάτων στρέφοντας το ενδιαφέρον στον τρόπο της μεταξύ τους οργάνωσης σε ένα κείμενο (μακροδομή). Σε αυτά τα πλαίσια αναπτύχθηκαν δύο τύποι οργάνωσης κειμένων, όπου ο ένας υποστηρίζει την ομαδοποίηση των επιχειρημάτων στη μία πλευρά και των αντεπιχειρημάτων στην άλλη. Δηλαδή, αρχικά την παρουσίαση από τον συγγραφέα με επιχειρήματα και τεκμήρια της άποψής του, έπειτα παρουσίαση των αναμενόμενων αντιρρήσεων στα αποδεικτικά του στοιχεία αναγνωρίζοντας την εγκυρότητά τους και διαπιστώνοντας αδυναμίες στη δική του άποψη χρησιμοποιώντας, όμως, στοιχεία και συλλογισμούς για να εξηγήσει σε ποιο βαθμό δεν είναι αποδεκτές, και τέλος, εκτίμηση της αρχικής του θέσης υπό το πρίσμα των αποδεικτικών στοιχείων και των αντικρούσεων/ανασκευών. Ο δεύτερος, από την άλλη, υποστηρίζει άμεση σύνδεση κάθε επιχειρήματος με το αντίστοιχο αντεπιχείρημα, όπου ο συγγραφέας κινείται μεταξύ αποδεικτικών στοιχείων που υποστηρίζουν τη θέση του, ένστασης και διάψευσής της για κάθε ξεχωριστό επιχείρημα, πριν προχωρήσει στο επόμενο επιχείρημα (Coirier et al., 1999 στο Βασαρμίδου, 2014). Ουσιαστικά, προκύπτει πως η διαδοχή των επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων δεν μπορεί να ακολουθεί μια αυστηρή και γραμμική σειρά με αποτέλεσμα να προκύπτουν οι εξής δομές (Snoeck-Henkemans, 2000· van Eemeren et al., 2002 στο Βασαρμίδου, 2014):

- Η απλή επιχειρηματολογία (single argumentation), η οποία αποτελεί την πιο απλή μορφή, όπου μια άποψη υπερασπίζεται από ένα μόνο επιχείρημα.
- Η σύνθετη επιχειρηματολογία (compound argumentation), στην οποία ο αριθμός των επιχειρημάτων εξαρτάται από τις διαφορές μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη, καθώς για όσες λογικές προτάσεις υποστηρίζονται απαιτείται και ένα αντίστοιχο επιχείρημα. Η σχέση δε των επιχειρημάτων διακρίνει τη σύνθετη επιχειρηματολογία σε τρεις επιμέρους τύπους:
 - Την πολλαπλή επιχειρηματολογία (multiple argumentation), όπου τα επιχειρήματα παρουσιάζονται το ένα μετά το άλλο, είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους και υποστηρίζεται πως το καθένα μπορεί μόνο του να υπερασπισθεί την άποψη του κειμένου.
 - Τη συντονιστική επιχειρηματολογία (coordinative argumentation), όπου η υπεράσπιση της άποψης επιτυγχάνεται μέσω του συνδυασμού επιχειρημάτων, τα οποία μόνο από κοινού καθίστανται πειστικά, καθώς το ένα προστίθεται υποστηρικτικά προς το άλλο με αποτέλεσμα το ένα να εξαρτάται από το άλλο με δύο τρόπους: α) αν ένα από αυτά παρέχει αδύναμη στήριξη στην άποψη, ένα άλλο προστίθεται υποστηρικτικά και β) αν ένα επιχείρημα προκαλεί αντιρρήσεις, ένα άλλο προστίθεται για να το ενισχύσει.
 - Την υποτακτική επιχειρηματολογία (subordinative argumentation), όπου τα πρώτα επιχειρήματα που παρατίθενται για υποστήριξη της πρότασης χρειάζονται περαιτέρω υποστήριξη, οπότε και προστίθενται άλλα. Έτσι, η υποτακτική επιχειρηματολογία αποτελείται από στρώματα.

Να σημειώσουμε πως και οι τρεις τύποι της σύνθετης επιχειρηματολογίας είναι δυνατό να συνυπάρχουν στο ίδιο επιχειρηματολογικό κείμενο, ενώ όσον αφορά στα υφολογιστικά στοιχεία (όπως παρουσιάζονται παρακάτω), διαφοροποιούνται στους τρεις αυτούς τύπους της σύνθετης επιχειρηματολογίας (van Eemeren et al., 2002 στο Βασαρμίδου, 2014).

Τα υφολογιστικά χαρακτηριστικά του επιχειρηματολογικού κειμένου

Τα επιχειρηματολογικά κείμενα, όπως και όλα τα άλλα κειμενικά είδη, έχουν τα δικά τους υφολογιστικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, όπως σημειώνει ο Πολίτης (2001), πρόκειται για το κειμενικό είδος που προσδιορίζεται από το ύφος

περισσότερο από τα υπόλοιπα είδη και σημαδεύεται από μια ιδιαίτερη γλωσσική ποικιλία, καθώς κάθε επιχειρηματολογικό κείμενο αποτελεί ξεχωριστό εργαλείο πειθούς του αποδέκτη του, είναι ένα «συμβάν λόγου» που παράγεται σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές περιστάσεις και χαρακτηρίζεται από μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό συμβατότητας. Έτσι, για παράδειγμα ξεχωρίζει το ύφος του επιχειρηματολογικού κειμένου μιας διαφήμισης, ενός πολιτικού λόγου, μιας νομικής αγόρευσης σε δικαστήριο ή ενός εκκλησιαστικού κηρύγματος.

Εν τούτοις, ως κείμενα με κοινό στόχο τον επηρεασμό και την πειθώ του αποδέκτη χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένα στοιχεία ύφους (ύστερα από έρευνες που ξεκίνησαν από τον Αριστοτέλη) και γλώσσας. Συγκεκριμένα επισημαίνεται (Αρχάκης, 2005· Ματσαγγούρας, 2004· Πολίτης, 2001· Knapp & Watkins, 2005):

- Η επίμονη παρουσία ρητορικών ερωτήσεων κυρίως στη συνομιλιακή διαπραγμάτευση μιας θέσης.
- Η συχνή παρουσία σχημάτων λόγου, που αφορούν σε αλλαγές στη συνήθη σειρά των όρων της πρότασης, όπως: η επανεμφάνιση (αυτολεξεί επανάληψη στοιχείων ή δομών), η μερική επανεμφάνιση (γραμματική μετατροπή στοιχείων που έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί), ο παραλληλισμός (επανάληψη και εμπλουτισμός μιας δομής), η παράφραση (επανάληψη ενός περιεχομένου, όμως με διαφορετικές εκφράσεις), η έλλειψη (επανάληψη μιας δομής και του περιεχομένου της παραλείποντας μερικές εκφράσεις της επιφανειακής δομής) και οι ονοματοποιήσεις (μετατροπή της ρηματικής σύνταξης σε ονομαστική), μέσω των οποίων είναι δυνατή η συλλογιστική διαχείριση των σχετικών εννοιών και εξασφαλίζεται «πειστικό» ύφος ουδετερότητας.
- Η χρήση του μακροπερίοδου λόγου και της πυκνής σύνταξης.
- Η κυριαρχία της οριστικής έγκλισης, καθώς και η έντονη παρουσία των δυνητικών εγκλίσεων.
- Η χρήση ρημάτων και εκφράσεων (τροπικότητα) σε ενεστώτα και αόριστο χρόνο, όπως: η χρήση επιστημικών ρημάτων και εκφράσεων που εισάγουν μετριασμένους ισχυρισμούς («πιστεύω», «νομίζω», «κατά τη γνώμη μου», κ.ά.) και η χρήση δεοντικών ρημάτων και εκφράσεων που εκφράζουν αξιολογικού-ηθικού τύπου παραδοχές («πρέπει», «είναι ανάγκη», «είναι υποχρέωση», κ.ά.).
- Η χρήση συνδέσμων (χρονικών, αιτιολογικών, κ.ά.) και συνδετών («βέβαια», «φυσικά», «επίσης», κ.ά.), οι οποίοι αναδεικνύουν τις λογικές και σημασιολογικές σχέσεις μεταξύ των προτάσεων και καθιστούν εμφανή την εξέλιξη της σκέψης.

➤ Γενικά η παρουσία λέξεων διαφόρων γραμματικών κατηγοριών (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, επιρρήματα) ή/και φράσεων που δηλώνουν ψυχοδιαφορικές καταστάσεις.

2.3.2.1.4. Τα διαδικαστικά κείμενα

Τα διαδικαστικά κείμενα έχουν ως στόχο την ενημέρωση/διευκόλυνση του αναγνώστη σχετικά με την επίτευξη ενός στόχου μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων/βημάτων, οι οποίες συνήθως ακολουθούν συγκεκριμένη γραμμική πορεία (Delpech & Saint-Dizier, 2014). Ωστόσο, το συγκεκριμένο κειμενικό είδος περιλαμβάνει περισσότερες κειμενικές μορφές από τα απλά διαδικαστικά κείμενα με γραμμικές οδηγίες, καθώς το να καθοδηγηθεί κάποιος για το τι να κάνει και πώς να το κάνει, μπορεί να επιτευχθεί και με άλλους τρόπους, όπως με επιχειρήματα, συμβουλές, προϋποθέσεις, υποθέσεις, προτιμήσεις, καθώς και διαφόρων ειδών συστάσεις, προειδοποιήσεις και σχόλια (Delpech & Saint-Dizier, 2014· Knapp & Watkins, 2005). Για παράδειγμα, τόσο μία συνταγή μαγειρικής όσο και ένα φυλλάδιο που ενημερώνει και ενθαρρύνει για την απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης, μας δείχνουν και τα δύο τι να κάνουμε, αλλά διαφέρουν σημαντικά ως προς την κειμενική μορφή και λειτουργία τους (Knapp & Watkins, 2005).

Σαφώς, δεν παροτρύνουμε τους ανθρώπους να ακολουθήσουν οδηγίες μόνο με τη χρήση εντολών, αλλά όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αυτό γίνεται και με άλλους τρόπους, όπως η χρήση επιχειρημάτων, δηλαδή με την πειθώ, γεγονός που κάνει το διαδικαστικό κειμενικό είδος να μοιάζει με το επιχειρηματολογικό. Τα παιδιά, από την άλλη, εξοικειώνονται από νωρίς στη ζωή τους τόσο με τα επιχειρηματολογικά κείμενα (βλ. υποεν. 2.3.2.1.3.) όσο και με τα διαδικαστικά, καθώς ακολουθούν από μικρά προφορικές οδηγίες στο σπίτι και στο σχολείο, όπως «Φάε όλο το φαγητό σου» και «Σήκωσε το χέρι σου, όταν θέλεις να μιλήσεις». Η εξοικείωση αυτή με τις προφορικές οδηγίες παρέχει μια καλή βάση για την ανάπτυξη των γραπτών διαδικαστικών κειμένων μέσω των προγραμμάτων διδασκαλίας. Προκειμένου να μπορούν όλα τα παιδιά να παράξουν επιτυχώς διαδικαστικά κείμενα, πρέπει να ακολουθηθούν συγκεκριμένες δραστηριότητες κατά τη διδασκαλία τους, όπως η διδασκαλία κάθε σταδίου/φάσης παραγωγής διαδικαστικού κειμένου μέσω εικόνων (σχετικά με την εικόνα και τον οπτικό γραμματισμό, βλ. υποεν. 3.3.9. του 3^{ου} κεφ.).

Έτσι, οι μαθητές/συγγραφείς αρχίζουν να συνδέουν απευθείας μια συγκεκριμένη δράση με τη γραφική της αναπαράσταση, αρχικά μέσω εικόνων και αργότερα με γραπτά κείμενα. Από αυτό το σημείο οι μαθητές/συγγραφείς έρχονται σε επαφή με τη δομή και τα υφογλωσσικά χαρακτηριστικά των διαδικαστικών κειμένων (Knapp & Watkins, 2005).

Δομές του διαδικαστικού κειμένου

Σύμφωνα με τους Knapp & Watkins (2005) η οργάνωση/δομή των διαδικαστικών κειμένων εξαρτάται από τη μορφή και το περιεχόμενο του κειμένου, δηλαδή αν πρόκειται για τήρηση συγκεκριμένων διαδικαστικών οδηγιών σε γραμμική και χρονική σειρά ή όχι. Έτσι, προκύπτουν δύο είδη δομής τα οποία εκτός από την παραπάνω διαφορά/αντίθεση ξεχωρίζουν και από τη χρήση ιδιαίτερων γλωσσικών και τυπογραφικών συμβόλων (Delpech & Saint-Dizier, 2014).

Στην πρώτη περίπτωση, της τήρησης συγκεκριμένων διαδικαστικών οδηγιών, όπως συμβαίνει στις συνταγές μαγειρικής, τα κείμενα είναι προσανατολισμένα στο να ενημερώσουν τον αναγνώστη για το πώς να κάνει κάτι. Για το λόγο αυτό, ξεκινούν με τον στόχο της εργασίας, που συνήθως αναφέρεται ως Τίτλος, για παράδειγμα, «Πώς να κάνεις μια κοτοσαλάτα» ή «Οδηγίες για τη χρήση του υπολογιστή τάξης». Στη συνέχεια, ακολουθεί το στάδιο «Υλικά», όπου αναφέρονται με τη σειρά χρήσης τους τα υλικά που χρειάζονται για να ολοκληρωθεί το έργο. Σε ορισμένα κείμενα οδηγιών, όπως είναι οδηγίες για τη χρήση μιας συσκευής, το στάδιο αυτό μπορεί να μην περιλαμβάνεται. Τέλος, παρουσιάζονται τα βήματα που θα ακολουθηθούν για να επιτευχθεί ο στόχος, τα οποία συνήθως αναφέρονται ως «Διαδικασίες Εκτέλεσης». Τα βήματα είναι πιθανό να συνοδεύονται από εικονογραφήσεις ή διαγράμματα για να διευκολυνθεί ο αναγνώστης κατά την εκτέλεση του έργου, ενώ σε κάποια κείμενα μπορεί ορισμένα στάδια της διαδικασίας να συνοδεύονται από σχόλια (Knapp & Watkins, 2005).

Για τη δομή των κειμένων με συγκεκριμένες διαδικαστικές οδηγίες οι Delpech & Saint-Dizier (2014), υποστηρίζουν πως δεν έχουν πάντα την παραπάνω μορφή τήρησης απλών οδηγιών, αλλά παρουσιάζουν και πολύ πιο πολύπλοκες μορφές με ενώσεις που αποτελούνται από συμπλέγματα οδηγιών. Διαπίστωσαν ότι οι ενώσεις αυτές οργανώνονται γύρω από ορισμένες βασικές οδηγίες, στις οποίες είναι

δυνατό να στηριχτούν πλήθος λιγότερο βασικών οδηγιών, προειδοποιήσεων, επιχειρημάτων και εξηγήσεων διαφόρων ειδών. Επίσης, εντόπισαν πως στα διαδικαστικά κείμενα μπορεί να περιλαμβάνονται προϋποθέσεις και προειδοποιήσεις γενικής χρήσης, εκτός εκείνων που εμπεριέχονται στις διαδικαστικές ενώσεις. Ουσιαστικά, πρόκειται για στοιχεία απαραίτητα που βοηθούν στην καλή κατανόηση των διαδικαστικών κειμένων, για παράδειγμα οι εξηγήσεις και τα επιχειρήματα βοηθούν τον χρήστη να καταλάβει γιατί πρέπει να ακολουθηθεί μια εντολή και ποιοι είναι οι κίνδυνοι, αν δεν ακολουθήσει σωστά τις οδηγίες. Έτσι, επικεντρώθηκαν σε αυτού του είδους διαδικαστικών κειμένων, η δομή των οποίων είναι καλά οργανωμένη και αποτελείται από τα εξής στρώματα:

- Τον Στόχο και την Αιτιολόγηση, που αναφέρονται σε ένα ευρύτερο πεδίο περιλαμβάνοντας όχι μόνο τον γενικό στόχο του κειμένου, αλλά και τα κίνητρα για να ακολουθηθούν οι συγκεκριμένες ενέργειες της ένωσης.
- Τη Δομή του Πυρήνα των Οδηγιών, η οποία περιέχει τις βασικές οδηγίες που μπορούν είτε να οργανωθούν χρονικά είτε να παρουσιαστούν ως απλά σύνολα ενεργειών. Οι ενέργειες αυτές εντοπίζονται συνήθως μέσα από την παρουσία ρημάτων δράσης στην προστακτική ή απαρεμφάτων που δηλώνουν τρόπο. Επίσης, οι βασικές οδηγίες συνοδεύονται από λιγότερο σημαντικές οδηγίες, οι οποίες οργανώνονται γενικά μέσα στην ένωση μέσω ρητορικών σχέσεων που παρουσιάζονται παρακάτω.
- Τη Δεοντική και Επιτακτική δομή, οι οποίες αποτελούνται από σύμβολα που χρησιμοποιούνται σε οδηγίες επισημαίνοντας διαφορετικές παραμέτρους. Στη δεοντική δομή επισημαίνουν υποχρεωτική, προαιρετική, απαγορευτική ή αδύνατη και εναλλακτική τήρηση οδηγιών, ενώ στην επιτακτική δομή και στις διάφορες πτυχές της τονίζουν τη σημασία δράσεων/οδηγιών, τη σπουδαιότητα τους, την αναγκαιότητα αποφυγής τους, κ.λπ..
- Τη Χρονική δομή, η οποία οργανώνει την ακολουθία των οδηγιών (ακόμη και σε ένα υψηλότερο επίπεδο ενώσεων οδηγιών) και συνήθως είναι πολύ απλή, αλλά υπάρχουν και περιπτώσεις παράλληλης εκτέλεσης οδηγιών, κατά τις οποίες οι οδηγίες αλληλοεπικαλύπτονται.
- Την Υπό Προϋποθέσεις δομή, η οποία εισάγει συνθήκες υπό τις οποίες τηρούνται οι οδηγίες ή ακόμη και ολόκληρη η ένωση οδηγιών, ενώ σε αρκετές περιπτώσεις οι δομές αλληλοαναιρούνται.

- Την Αιτιώδη δομή, η οποία υποδεικνύει τον στόχο μιας ενέργειας και διακρίνεται σε τέσσερις τύπους (Talmy, 2001 στο Delpech & Saint-Dizier, 2014): 1) την «πρόθεση να», όπου δηλώνεται άμεσα ο στόχος της δράσης, (για παράδειγμα, «Πατήστε το κουμπί για να ξεκινήσει ο κινητήρας»), 2) την «μέσω εργαλείων» (για παράδειγμα, «Χρησιμοποιείτε ένα κλειδί 2 ιντσών για να αποσυνδέσετε την πόρτα»), 3) την «διευκόλυνση» (για παράδειγμα, «Μεγαλώστε την τρύπα για να αδειάσει καλύτερα η δεξαμενή») και 4) τη «συνεχή» (για παράδειγμα, «Κρατήστε το υγρό ζεστό μέχρι να αλλάξει το χρώμα του»).

- Τη Ρητορική δομή, της οποίας στόχος είναι ο εμπλουτισμός του πυρήνα των οδηγιών μέσω λιγότερο σημαντικών πτυχών/σχέσεων μεταξύ πιθανών προϋποθέσεων και οδηγιών (που μπορούν να εμπεριέχουν: αίτια, ενεργοποίηση, κίνητρα, επιχειρήματα, συμβουλές, συνθήκες, επεξεργασία, εργαλεία, προφυλάξεις, τρόπους). Σε γενικές γραμμές η ρητορική δομή αποτελείται από οδηγίες (δορυφόρους) που συνδέονται με σχέσεις με τον πυρήνα οδηγιών. Μια ομάδα σχέσεων με ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελούν τα επιχειρήματα (θετικά ή αρνητικά).

Όσον αφορά στα διαδικαστικά κείμενα χωρίς συγκεκριμένες διαδικαστικές οδηγίες, αυτά μπορούν να λάβουν διάφορες μορφές και ως εκ τούτου ποικίλουν δομικά, έτσι αυτό που τα χαρακτηρίζει δεν είναι η δομή τους, αλλά τα υφολογιστικά χαρακτηριστικά τους. Ωστόσο, διακρίνονται ορισμένες ομοιότητες στη ρητορική δομή τους, οι οποίες βοηθούν τον αναγνώστη να τα εντοπίσει. Πιο συγκεκριμένα, ενώ αρχικά ως μοναδικό κοινό δομικό χαρακτηριστικό τους ξεχωρίζει κανείς την διευκρίνιση του στόχου τους, εντούτοις παρουσιάζουν και έντονη χρήση προτάσεων σε ερωτηματική και προστακτική μορφή, οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Με αυτό τον τρόπο η δομή αυτών των κειμένων ξεπερνά τη ρητορική λειτουργία τους παρέχοντας στον αναγνώστη τη δυνατότητα επιλογής χωρίς να τον υποχρεώνει δογματικά να ακολουθήσει μια σειρά οδηγιών/προσταγών. Ο βαθμός στον οποίο χρησιμοποιείται αυτό το χαρακτηριστικό συνδέεται σαφώς με τον σκοπό και τον αναγνώστη, αλλά είναι εμφανές σε ποικίλα κείμενα χωρίς συγκεκριμένες διαδικαστικές οδηγίες (Knapp & Watkins, 2005).

Τα υφολογιστικά χαρακτηριστικά του διαδικαστικού κειμένου

Σύμφωνα με τους Knapp & Watkins (2005), χρησιμοποιούμε τη γλώσσα για να αναπαραστήσουμε τις εμπειρίες μας από τον κόσμο και η γραμματική αποτελεί έναν τρόπο οργάνωσης και αναπαράστασης της εμπειρίας μας με τη γλώσσα. Έτσι, οι εμπειρίες εκτέλεσης συγκεκριμένων διαδικαστικών δραστηριοτήτων αναπαριστώνται μέσω της γραμματικής των διαδικαστικών κειμένων. Η πρώτη επαφή των παιδιών/μαθητών με πτυχές της γραμματικής αυτού του τύπου γίνεται στο σχολείο μέσω εικόνων, δηλαδή οπτικών διαδοχικών δραστηριοτήτων, ενώ αργότερο στόχο αποτελεί η γραπτή αναπαράστασή τους μέσω ρημάτων δράσης και χρονικών συνδέσμων, τα οποία αναπαριστούν τη διαδικασία και τη χρονική ακολουθία αντίστοιχα. Οι ίδιοι υποστηρίζουν πως παρότι αυτό που διακρίνει τα διαδικαστικά κείμενα με συγκεκριμένες διαδικαστικές οδηγίες από τα χωρίς συγκεκριμένες διαδικαστικές οδηγίες είναι η γραμματική τους, ωστόσο υπάρχουν τα εξής κοινά υφολογιστικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το κειμενικό είδος στο σύνολό του:

- Η χρήση ευθύ ή πλάγιου λόγου, η οποία εξαρτάται τόσο από τον σκοπό όσο και από τον αναγνώστη/κροατήριό του κειμένου.
- Η παρουσία τόσο της ενεργητικής φωνής όσο και της παθητικής.
- Τα ρήματα δράσης, τα οποία χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν τις διαδικασίες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση ενός έργου.
- Η χρήση του απλού ενεστώτα κυρίως στην προστακτική, αλλά και στην οριστική, ο οποίος δημιουργεί την αίσθηση της επανάληψης και της διάρκειας.
- Τα χρονικά και τροπικά επιρρήματα που συνοδεύουν τα ρήματα και παρέχουν επιπλέον πληροφορίες σχετικές με τη χρονική ακολουθία και το πώς θα ολοκληρωθεί ένα έργο.
- Οι χρονικοί σύνδεσμοι, οι οποίοι εξασφαλίζουν τη σωστή χρονική ακολουθία των διαδικαστικών οδηγιών.
- Οι υποθετικοί σύνδεσμοι, που δηλώνουν τις συνθήκες υπό τις οποίες ισχύει μια οδηγία ή δήλωση.
- Η τροπικότητα (χρήση επισημικών και δεοντικών ρημάτων), η οποία μειώνει ή αυξάνει τον βαθμό υποχρεωτικής ολοκλήρωσης ενός έργου.

Τα διαδικαστικά κείμενα με συγκεκριμένες διαδικαστικές οδηγίες σε γραμμική και χρονική σειρά διακρίνονται από την παρουσία ρημάτων δράσης στην

προστακτική του απλού ενεστώτα, τόσο στον ευθύ όσο και στον πλάγιο λόγο³³. Οι οδηγίες δίνονται κυρίως στο β' πρόσωπο, ενώ η χρονική σειρά δηλώνεται μέσα από τη χρήση χρονικών συνδέσμων και επιρρημάτων. Βέβαια δε λείπουν και τα τροπικά επιρρήματα που συνοδεύουν συχνά τα ρήματα. Επίσης, η τροπικότητα σε αυτά χρησιμοποιείται κυρίως για να αυξήσει τον βαθμό υποχρεωτικής ολοκλήρωσης τόσο των διαδικαστικών οδηγιών όσο και του συνολικού έργου. Αντίθετα, τα χωρίς συγκεκριμένες διαδικαστικές οδηγίες και γραμμική ή χρονική σειρά διαδικαστικά κείμενα χαρακτηρίζονται από ελεγχόμενη χρήση της προστακτικής έγκλισης, περιορισμένη χρήση του ευθύ λόγου και η τροπικότητα καλύπτει πλήρως το φάσμα χρήσεών της. Απουσιάζουν οι χρονικοί σύνδεσμοι και τα χρονικά επιρρήματα, ενώ όποτε χρησιμοποιούνται αριθμοί δεν δηλώνουν χρονική σειρά, αλλά απλή απαρίθμηση. Επίσης, εμφανίζουν ρητορικά τεχνάσματα που συναντώνται κυρίως στα επιχειρηματολογικά κείμενα., όπως ερωτήσεις και δηλώσεις, τα οποία δίνουν στον αναγνώστη τη δυνατότητα επιλογής στην τήρηση των οδηγιών αντιμετωπίζοντάς τον ως λογικό και σκεπτόμενο άτομο που ακολουθεί από επιλογή οδηγίες και όχι από εκφοβισμό ή πίεση (Knapp & Watkins, 2005).

2.3.3. Σύγχρονες κριτικές κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990 έγινε κατανοητό πως η επικοινωνιακή ικανότητα, η ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών και δεξιοτήτων, καθώς και η παραγωγή από τους μαθητές διαφόρων μορφών λόγου με βάση τις επικοινωνιακές περιστάσεις (επικοινωνιακή προσέγγιση) δεν ήταν επαρκής και έπρεπε να συμπληρωθεί/ενισχυθεί από την ικανότητα επιλογής των κειμενικών συμβάσεων (κειμενοκεντρική προσέγγιση) που θα ικανοποιούσαν τους επικοινωνιακούς σκοπούς των μαθητών δίνοντας έμφαση στη γλωσσική επίγνωση, στον συνδυασμό των δομικών και λειτουργικών στοιχείων της γλώσσας. Ωστόσο, και η κειμενοκεντρική προσέγγιση «κατηγορήθηκε», όπως προαναφέρθηκε, για άκριτη αναπαραγωγή σταθερών προτυποποιημένων κειμενικών μορφών χωρίς αναφορά στον ισχυρό

³³ Οι μαθητές στις πρώτες τους προσπάθειες παραγωγής διαδικαστικών κειμένων, συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τη χρήση του ευθύ και πλάγιου λόγου, καθώς και με τη χρήση του ενεστώτα χρόνου. Αυτό οφείλεται στην εξοικείωσή τους με την εξιστόρηση προσωπικών εμπειριών, στις οποίες κάνουν χρήση του α' προσώπου στον αόριστο χρόνο. Έτσι, φαίνεται πως η διαφορά μεταξύ αφηγηματικών και διαδικαστικών κειμένων είναι πως στα πρώτα λέω σε κάποιον τι έκανα, ενώ στα δεύτερα λέω σε κάποιον τι να κάνει (Knapp & Watkins, 2005).

εξουσιαστικό και ελεγκτικό κοινωνικό ρόλο των κειμένων. Αυτού του είδους την ανάγκη στη γλωσσική διδασκαλία φάνηκε πως μπορεί να καλύψει ο γραμματισμός (literacy), ο οποίος εμφανίστηκε στις αρχές της ίδιας δεκαετίας ως κοινωνική πρακτική που δεν είναι στατική και σταθερή, αλλά που επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά από το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα και που σήμερα αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωσιακές πλευρές. Αργότερα, η οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990 δημιούργησε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα, τα οποία δεν ήταν δυνατό να προσεγγιστούν διδακτικά επαρκώς από την παιδαγωγική του γραμματισμού. Έτσι, αυτή συμπληρώθηκε/ενισχύθηκε από το πλαίσιο των πολυγλωσσισμών (multiliteracies), το οποίο αναδεικνύει την αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικά, οπτικά, ηχητικά, κ.ά.), όπως αυτών που παράγονται μέσα στα νέα κοινωνικά περιβάλλοντα. Τέλος, να σημειώσουμε πως από τον γραμματισμό και τους πολυγλωσσισμούς οδηγηθήκαμε στον κριτικό ή κοινωνικο-ιδεολογικοποιημένο γραμματισμό, ο οποίος συμπληρώνοντας τις προηγούμενες έννοιες (γλωσσισμός και πολυγλωσσισμοί), υποστηρίζει πως τα γλωσσικά φαινόμενα συνδέονται στενά με τα κοινωνικά και πως η γλωσσική χρήση καθορίζεται κάθε φορά από τις σχέσεις εξουσίας των επικοινωνούντων, καθώς και από την κοινωνική δραστηριότητα στο πλαίσιο της οποίας λαμβάνει χώρα, τους σκοπούς και την ιδεολογία των επικοινωνούντων. Επιπλέον, η εκπαίδευση, σύμφωνα με τον ίδιο, πρέπει να δημιουργεί πολίτες με κριτικό πνεύμα, οι οποίοι θα κατανοούν τον κόσμο και θα παρεμβαίνουν στην κοινωνία ελέγχοντας και διαμορφώνοντάς την (Χατζησαββίδης, 2009).

Κοντολογίς, στις σύγχρονες κριτικές κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις (προσεγγίσεις γραμματισμού³⁴) τονίζεται ο ρόλος του κάθε είδους

³⁴ Οι σύγχρονες κριτικές προσεγγίσεις γραμματισμού έχουν δεχθεί επιδράσεις από τρεις κατευθύνσεις. Αρχικά, έχουν επηρεαστεί από την κριτική κοινωνική θεωρία, η οποία υποστηρίζει πως οι έννοιες είναι υπό αμφισβήτηση και συνδέονται με συνεχείς κοινωνικούς αγώνες για την κατοχή της γνώσης, της δύναμης, της θέσης και των υλικών πόρων. Έτσι, ο κριτικός ή κοινωνικο-ιδεολογικοποιημένος γραμματισμός επικεντρώθηκε στις ιδεολογικές παραδοχές που εκφράζουν τα κείμενα. Μια δεύτερη σημαντική επιρροή δέχτηκαν από το έργο του Paulo Freire, ο οποίος επηρεάστηκε από την οικονομική εκμετάλλευση που παρατήρησε στη Βραζιλία και υποστήριξε πως ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης ενηλίκων θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως όχημα για κοινωνικό και οικονομικό μετασχηματισμό.

κειμένου και του δημιουργού του μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικοϊστορικά πλαίσια επικοινωνίας και σχέσεις εξουσίας. Να σημειώσω στο σημείο αυτό πως η «κριτική» στις προσεγγίσεις γραμματισμού και κυρίως στον κριτικό ή κοινωνικο-ιδεολογικοποιημένο γραμματισμό ορίζεται ως «κριτική της καταπίεσης και της εκμετάλλευσης και αγώνας για μια καλύτερη κοινωνία» (Kellner, 1989 στο Cervetti et al. 2001). Τέτοιου είδους αγώνες διεξάγονται μεταξύ διαφορετικών και άνισων ομάδων, καθώς υπάρχουν ορισμένες κοινωνικές ομάδες που βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση έναντι κάποιων άλλων έχοντας τον έλεγχο σε κοινωνικές ιδεολογίες, θεσμούς και πρακτικές (Morgan, 1997 στο Cervetti et al. 2001). Οι θεωρητικοί της κριτικής κοινωνικής θεωρίας πιστεύουν πως οι ανισότητες αυτές μπορούν να εκτεθούν μέσω κριτικής και να ανασυγκροτηθούν, εν μέρει, μέσω της γλώσσας. Σε αυτό συμφωνεί και ο Freire, ο οποίος αντιλαμβάνεται τη γλώσσα και τον γραμματισμό ως βασικούς μηχανισμούς κοινωνικής ανασυγκρότησης (Cervetti et al. 2001).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως οι σύγχρονες κριτικές κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν τον γραμματισμό ως «μια κοινωνική και πολιτική πρακτική παρά ως ένα σύνολο ουδέτερων ψυχολογικών δεξιοτήτων» και ενθαρρύνουν τους μαθητές να υιοθετήσουν μια κριτική στάση απέναντι στα κείμενα διερωτώμενοι ποιες απόψεις/ιδεολογίες υποστηρίζουν και αν αυτές οι απόψεις/ιδεολογίες πρέπει να γίνουν αποδεκτές. Με αυτόν τον τρόπο οι

Επίσης, επισήμανε πως οι βασικές παραδοχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού πρέπει να μετασχηματιστούν σε κεντρικά ζητήματα για δικαιοσύνη και αγώνα για χειραφέτηση. Ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του πρέπει να προσεγγίζουν τον κόσμο μέσα από έναν κριτικό διάλογο διαπραγμάτευσης του κοινωνικού πλαισίου που τους περιβάλλει. Παιδαγωγικός του στόχος ήταν η ανάπτυξη της κριτικής (γλωσσικής) επίγνωσης, μέσω της οποίας οι μαθητές θα αντιμετώπιζαν κριτικά την ανάγνωση και παραγωγή κειμένων, καθώς πίστευε πως «όσο πιο κριτικά αντιμετωπίζει κάποιος το περιβάλλον του τόσο πιο δημιουργικά το ελέγχει» (Hall, 1998 στο Cervetti et al. 2001). Οι μαθητές με κριτική επίγνωση συνειδητοποιούν και αισθάνονται την ανάγκη να ξαναφτιάξουν τις δικές τους ταυτότητες και κοινωνικο-οικονομικές πραγματικότητες μέσα από διαδικασίες και πράξεις που ορίζουν και νοηματοδοτούν οι ίδιοι. Τόσο η κριτική κοινωνική θεωρία όσο και η παιδαγωγική του Freire εμπεριέχουν μια δέσμευση για δικαιοσύνη και ισότητα προωθώντας την κριτική των κειμένων και του κόσμου ως βασικό μηχανισμό για κοινωνική αλλαγή. Τέλος, πιο πρόσφατα ο κριτικός ή κοινωνικο-ιδεολογικοποιημένος γραμματισμός επηρεάστηκε από τον μετα-δομισμό και κυρίως από την πεποίθησή του πως τα κείμενα δεν έχουν κάποιο νόημα από μόνα τους, αλλά οι έννοιες προκύπτουν μόνο σε σχέση με άλλες έννοιες και πρακτικές σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια. Από την άποψη αυτή οι συγγραφείς παράγουν κείμενα και οι αναγνώστες τα ερμηνεύουν μέσα σε συστήματα λόγου που ρυθμίζουν το τι σημαίνει να γνωρίζει κανείς σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Για τους θεωρητικούς του μετα-δομισμού η γλώσσα συνδέεται με τη δημιουργία και διατήρηση άνισων ρυθμίσεων εξουσίας (Lankshear, 1997 στο Cervetti et al. 2001), έτσι τα κείμενα και οι συναφείς με αυτά έννοιες εμπεριέχουν και προάγουν ιδεολογίες και δεν είναι απλά περιγραφικά κείμενα που αποτυπώνουν/αναπαριστούν την πραγματικότητα (Cervetti et al. 2001).

μαθητές αρχίζουν να αντιμετωπίζουν κριτικά τον γραμματισμό και τους πολυγραμματισμούς ως κοινωνικές πρακτικές, αλλά και τα κείμενα ως αναπαραστάσεις, κοινωνικές κατασκευές, της πραγματικότητας. Αποκτούν, δηλαδή, τη δυνατότητα να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στα κείμενα (ως αναγνώστες και ως συγγραφείς), να τα απορρίψουν ή να τα αναδομήσουν με τρόπους που είναι πιο κοντά στις δικές τους εμπειρίες (Cervetti et al. 2001). Όλα αυτά λαμβάνουν χώρα σε συγκεκριμένα περικείμενα μέσα από τη διεπίδραση όλων των μετεχόντων με αποτέλεσμα τα κείμενα να διαμορφώνονται από τα περικείμενα, αλλά και να τα διαμορφώνουν, να είναι περικειμενοποιημένα, αλλά και περικειμενοποιητικά (Κωστούλη, 2009). Οι σύγχρονες κριτικές κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις δεν ενδιαφέρονται μόνο για τους διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας των κειμένων, αλλά και για την κατανόηση του τρόπου παραγωγής και σύνδεσής τους με συγκεκριμένες κοινότητες λόγου, οι οποίες δημιουργούν, διαμορφώνουν και ορίζουν/περιορίζουν την κοινωνική ζωή (Cervetti et al. 2001). Αναλυτική περιγραφή των σύγχρονων κριτικών κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών προσεγγίσεων (προσεγγίσεις γραμματισμού) και των βασικών παιδαγωγικών παραδοχών τους ακολουθεί στο 3^ο κεφάλαιο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αυτό το κεφάλαιο είχε ως κεντρικό του άξονα την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του γραπτού λόγου και τις συναφείς με αυτή έννοιες, θεωρίες και προσεγγίσεις που επηρέασαν και επηρεάζουν τον τρόπο αντιμετώπισης του δύσκολου γνωσιακά έργου παραγωγής γραπτού λόγου. Ξεκινώντας από τις κεντρικές κοινωνιο-πολιτισμικές θεωρίες, της δραστηριότητας και της εγκαθίδρυσης, διαπίστωσα πως η συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων δεν αντιμετωπίζεται πια ως διαδικασία απομόνωσης, αλλά ως αμφίδρομη διαλογική διεπιδραστική διαδικασία μεταξύ των μετεχόντων σε συγκεκριμένα περικείμενα επικοινωνίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το άτομο προσπαθεί να μελετήσει και να ερμηνεύσει την εμπρόθετη πράξη συγγραφής επικοινωνιακών κειμένων και να τη συνδέσει με τα συγκεκριμένα περιβαλλοντικά περικείμενα, στα οποία λαμβάνει χώρα. Ωστόσο, η ερμηνεία τόσο των κειμένων όσο και των επικοινωνιακών περιστάσεων προϋποθέτει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Έτσι, ανέλυσα και το προωθημένο αυτό είδος σκέψης

διαπιστώνοντας πως δεν πρόκειται για μια απλή έννοια, αλλά για ένα σύνολο συλλογισμών, γνωσιακών και μεταγνωσιακών δεξιοτήτων και γνωσιακών στάσεων που ενεργοποιούνται σε συνδυασμό πάντα με τις περιβαλλοντικές και επικοινωνιακές περιστάσεις. Στη συνέχεια, αναφέρθηκε στις κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις που ενίσχυσαν/συμπλήρωσαν την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του γραπτού λόγου, την επικοινωνιακή και την κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπου η πρώτη τόνισε την επικοινωνιακή ικανότητα των μετεχόντων στη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων, καθώς και την επικοινωνιακή φύση του λόγου (προφορικού και γραπτού), ενώ η δεύτερη συμπληρώνοντας τα κενά της προηγούμενης τόνισε την ικανότητα επιλογής των κειμενικών συμβάσεων που θα ικανοποιούσαν τους επικοινωνιακούς σκοπούς των μαθητών δίνοντας έμφαση στη γλωσσική επίγνωση, στον συνδυασμό των δομικών και λειτουργικών στοιχείων της γλώσσας. Τέλος, η κριτική στην κειμενοκεντρική προσέγγιση για άκριτη αναπαραγωγή σταθερών προτυποποιημένων κειμενικών μορφών χωρίς αναφορά στον ισχυρό εξουσιαστικό και ελεγκτικό κοινωνικό ρόλο των κειμένων οδήγησε στις σύγχρονες κριτικές κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις (προσεγγίσεις γραμματισμού), οι οποίες έχουν απώτερο στόχο τη δημιουργία του αυριανού κριτικά σκεπτόμενου πολίτη, ο οποίος με τις εμπρόθετες δράσεις του, άρα και με τον λόγο του (προφορικό και γραπτό) θα μπορεί να διαμορφώνει/ανασυγκροτεί το περιβάλλον δράσης του, και όχι μόνο να διαμορφώνεται από αυτό. Η σπουδαιότητα των σύγχρονων κριτικών κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών προσεγγίσεων (προσεγγίσεις γραμματισμού) δικαιολογεί την απόφασή μου να αναφερθώ ξεχωριστά και διεξοδικά σε αυτές στο επόμενο κεφάλαιο.

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 3^ο

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟ- ΚΕΙΜΕΝΟΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας μου θα αναφερθώ στον γραμματισμό και γενικότερα στις σύγχρονες κριτικές κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις, καθώς και στις παιδαγωγικές αρχές τους, που αναπτύχθηκαν με βάση και γύρω από αυτόν και οι οποίες συμπλήρωσαν/ενίσχυσαν και ολοκλήρωσαν την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του γραπτού λόγου προσαρμόζοντάς την στη σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως τονίστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Αρχικά, λοιπόν, θα γίνει αναφορά στην εμφάνιση του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική που επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά από τις εκάστοτε περιβαλλοντικές περιστάσεις και γι'αυτό τον λόγο αντιμετωπίστηκε ως απάντηση στην κριτική της κειμενοκεντρικής προσέγγισης για αναπαραγωγή στατικών και σταθερών κειμενικών μορφών. Εν συνεχεία, θα μιλήσω για τους πολυγραμματισμούς, καθώς η οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε στις δυτικές κοινωνίες από τα τέλη της δεκαετίας του 1990 σε συνδυασμό με τον πολλαπλασιασμό και τον πλουραλισμό των επικοινωνιακών μέσων τόνισε την «αδυναμία» των μέχρι τότε εργαλείων του γραμματισμού να ερμηνεύσουν και να ερευνήσουν την επικοινωνία και τους επικοινωνιακούς τρόπους που υιοθετούν τα άτομα των σύγχρονων πολυγλωσσικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη πως ο γραμματισμός αφορά ουσιαστικά στη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και επικοινωνιακές καταστάσεις κάνοντας χρήση γλωσσικών (προφορικών και γραπτών) και μη γλωσσικών (εικόνων, σχεδιαγραμμάτων, χαρτών, κ.λπ.) κειμένων, θα παρουσιάσω

διάφορα είδη γραμματισμού, εκ των οποίων άλλα αναπτύσσονται με φυσικό τρόπο στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον και άλλα απαιτούν κάποιου τύπου συστηματική εκπαίδευση. Ιδιαίτερη και εκτενέστερη παρουσίαση θα γίνει στον κριτικό ή κοινωνικο-ιδεολογικοποιημένο γραμματισμό, καθώς και στον οπτικό. Στον πρώτο γιατί αποτελεί ίσως την πιο σύγχρονη προσέγγιση παραγωγής γραπτού λόγου (γλωσσικού ή μη) τονίζοντας τον ισχυρό εξουσιαστικό και ελεγκτικό ρόλο των κειμένων που ερμηνεύουν και παράγουν οι μαθητές, αλλά και γιατί έχει ως στόχο την ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων πολιτών στο παρόν και στο μέλλον, και στον δεύτερο γιατί αφορά στη χρήση και λειτουργία της εικόνας, η οποία παρέχοντας κατακλυσμαία πλήθος πληροφοριών αποτελεί ένα ισχυρό και αποδοτικό εργαλείο για την επικοινωνία και διδασκαλία στις σύγχρονες πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες με ιδιαίτερα αποτελέσματα σε δίγλωσσους πληθυσμούς.

3.1. Γραμματισμός

Ο όρος «γραμματισμός» αποτελεί απόδοση στα ελληνικά του αγγλικού όρου «literacy», ο οποίος αρχικά μεταφράστηκε ως «αλφαβητισμός» και αναφερόταν στην καλλιέργεια της ικανότητας του ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί ένα γραπτό κείμενο, αλλά και να γράφει (Αϊδίνης, 2011· Παπαδοπούλου, 2011· Χατζησαββίδης, 2008· 2013). Ωστόσο, οι εμπλεκόμενοι στη γλωσσική διδασκαλία διαπίστωσαν πως η γλώσσα σχετίζεται με την κοινωνική χρήση, με την επικοινωνία μέσα στην κοινωνία, έτσι χρησιμοποιήθηκε ο όρος «γραμματισμός» (Χατζησαββίδης, 2013), ο οποίος αφορά στην ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας τον προφορικό και γραπτό λόγο, καθώς και μη γλωσσικά κείμενα, όπως εικόνες, σχεδιαγράμματα και χάρτες (Μητσικοπούλου, 2014) και συνενώνει τη γλώσσα, την κοινωνία και τη διδασκαλία αυτού του περιεχομένου (Χατζησαββίδης, 2013). Σήμερα, δηλαδή, ο γραμματισμός αντιμετωπίζεται ως μια κοινωνική πρακτική που δεν είναι στατική και σταθερή, αλλά μια αδιάκοπη διαδικασία που επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα (Χατζησαββίδης, 2009· Kucer & Silva, 2006· Rebmann, 2013). Αποτελεί έναν όρο ομπρέλα που περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω, αλλά και την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί, να ερμηνεύει και να αντιμετωπίζει κριτικά τους διάφορους τύπους λόγου,

να μπορεί να συνθέτει διάφορα είδη λόγου και να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του μέσω του προφορικού και γραπτού λόγου. Είναι ένας κοινωνικός θεσμός, ένα περίπλοκο φαινόμενο που συνδυάζει πολλαπλές πολιτισμικές, κοινωνικές, ιστορικές και γνωστικές πλευρές (Χατζησαββίδης, 2008· 2013).

Το επιστημονικό πεδίο του γραμματισμού έχει προκαλέσει διαφωνίες και συγκρούσεις μεταξύ των επιστημόνων τόσο σε θεωρητικό-ερευνητικό επίπεδο όσο και σε πρακτικό-διδασκτικό, καθώς εμπλέκεται ουσιαστικά στην ανάπτυξη και εξέλιξη της κοινωνίας και του ίδιου του πολίτη (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012) με αποτέλεσμα να καταγραφούν πολλοί ορισμοί γύρω από το περιεχόμενο του όρου. Ο Gee (1993) αναφέρει πως γραμματισμός είναι ο έλεγχος των χρήσεων της γλώσσας, ο οποίος κατακτάται από το παιδί όπως και ο προφορικός λόγος. Για τους Barton και Hamilton (1998) γραμματισμός είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα που τοποθετείται ανάμεσα στη σκέψη και στο κείμενο, ένας θεσμός στα πλαίσια αλληλεπίδρασης των ανθρώπων. Οι Elsasser και John-Steiner (1993) γράφουν πως ο γραμματισμός είναι για τον άνθρωπο η γνώση των γλωσσικών δεξιοτήτων, που του επιτρέπουν να εξετάζει κριτικά και να επεξεργάζεται θεωρητικά τις πολιτικές και πολιτισμικές του εμπειρίες. Ο Kress (1994) διαχωρίζει τον γραμματισμό σε εκείνον που αφορά στον λόγο και σε εκείνον που περιγράφει κάθε μορφή ή μέσο αναπαράστασης. Για τον ίδιο ο γραμματισμός περιγράφει την πλευρά της ανθρώπινης επικοινωνίας που έχει τη μορφή της αναπαράστασης κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων μέσω γραμμάτων και σχετικών οπτικών και γραφικών σημάτων. Ο Traves (1992), από την άλλη, ορίζει τον γραμματισμό ως την ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τη ζωή και το περιβάλλον του διά του λόγου και με τρόπο ορθολογικό. Τέλος, ο Baynham (2002) αποφεύγει να δώσει έναν ορισμό για τον γραμματισμό και σημειώνει πως πρόκειται για «ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, οι οποίες από κοινού συνθέτουν την εκπαιδευτική «διαμάχη» περί γραμματισμού» (Χατζησαββίδης, 2007· 2013).

Παρατηρείται πως άλλοι ορισμοί δίνουν μια λειτουργική διάσταση στον γραμματισμό τονίζοντας πως η έννοια αφορά σε έναν κοινωνικό στόχο μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια που καθορίζουν εν μέρει τις δράσεις και τις ενέργειες των ατόμων που δρουν μέσα σε αυτά, ενώ άλλοι προτείνουν την κριτική του διάσταση, δηλαδή τη γλωσσική και κοινωνική συνειδητότητα του γραμματισμού και των παραμέτρων του εκ μέρους των ατόμων. Ένας πρόσφατος ορισμός που

δόθηκε από το Αυστραλιανό Συμβούλιο για τον Γραμματισμό των Ενηλίκων και τον αναφέρει ο Baynham (2002) επιχειρεί από τη μια τη σύζευξη της λειτουργικής και κριτικής διάστασης του γραμματισμού και από την άλλη να δώσει το εύρος της έννοιας στις προηγμένες τεχνολογικά χώρες με δυτικού τύπου κοινωνίες: «Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει, επίσης, και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση, η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Για μια τεχνολογικά προηγμένη χώρα, όπως η Αυστραλία, στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία» (Χατζησαββίδης, 2007).

Τόσο ο Baynham όσο και πολλοί άλλοι ερευνητές από διάφορα επιστημονικά πεδία, προσεγγίζουν τον γραμματισμό όχι με όρους δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αλλά ως σύνολο κοινωνικών συμβάντων και πρακτικών, με την έννοια ότι η σύνδεση της γνωσιακής, της γλωσσικής και της κοινωνικής διάστασής του πρέπει να γίνεται με τρόπο που να έχει νόημα για το μαθητή (Baynham, 2002). Η διερεύνηση αυτή του γραμματισμού σημαίνει και διερεύνησή του ως «συγκεκριμένης ανθρώπινης δραστηριότητας», δηλαδή, αφορά όχι μόνο στο τι κάνουν οι άνθρωποι με τον γραμματισμό (γράφουν, σκέφτονται, επικοινωνούν) αλλά και στο τι πιστεύουν ότι κάνουν (αξίες και ιδεολογίες/σχήματα που στηρίζουν/επενδύουν σε αυτόν) (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Perry, 2012). Ο Baynham (2002) επισημαίνει πως, στο πλαίσιο της αντιμετώπισης του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής, οι ιδεολογίες και οι αξίες των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών αποτελούν τα ανάλογα των σχημάτων και των μοντέλων των κοινωνιογνωσιακών θεωριών (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012), ενώ αντίστοιχα και άλλοι ερευνητές που προσεγγίζουν τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική υποστηρίζουν, όπως θα περιγράψουμε παρακάτω, πως προσπαθεί να συνδυάσει τις γλωσσικές, τις κοινωνικοπολιτισμικές, τις γνωσιακές (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Kucer & Silva, 2006· Perry, 2012) και τις αναπτυξιακές διαστάσεις (Kucer & Silva, 2006).

Η προσέγγιση του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική έχει επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από την έρευνα του Street (1985) στο Ιράν, ο οποίος στηριζόμενος σε δεδομένα που περιέγραφαν τους διάφορους τρόπους που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι στον προφορικό και γραπτό τους λόγο εξυπηρετώντας διαφορετικούς σκοπούς στην καθημερινή τους ζωή, ανέπτυξε τη θεωρία του, η οποία αντιπαραθέτει το *αυτόνομο* και *ιδεολογικό* μοντέλο γραμματισμού. Το πρώτο αναφέρεται στον γραμματισμό με αυστηρά τεχνικούς όρους αναφέροντας πως πρόκειται για φυσικές δεξιότητες που διαθέτει ή όχι κάποιος χαρακτηρίζοντάς τον αντίστοιχα *εγγράμματο* ή *αγράμματο/ανεπαρκή* με σημαντικές επιπτώσεις τόσο σε ατομικό γνωσιακό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό. Το δεύτερο, από την άλλη, αφορά στις πρακτικές που στηρίζονται σε συγκεκριμένα πλαίσια και είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τον πολιτισμό και τις δομές εξουσίας της κάθε κοινωνίας. Έρευνες που ακολούθησαν στο ίδιο πλαίσιο αναφέρονται ως «Σπουδές στον νέο Γραμματισμό» και προστίθενται στην παραπάνω θεωρία, καθώς, όπως σημειώνει και ο ίδιος ο Street, αντιπροσωπεύουν (οι «Σπουδές στον νέο Γραμματισμό») έναν νέο τρόπο αντίληψης του γραμματισμού, ο οποίος επικεντρώνεται όχι τόσο στην απόκτηση δεξιοτήτων όσο στο να σκεφτούμε τι σημαίνει γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική συσχετίζοντας με αυτόν τον τρόπο τις δύο έννοιες (Kimmons, 2014· Perry, 2012· Rebmann, 2013· Turner et al., 2013).

Στο ερώτημα «τι είναι γραμματισμός;» οι θεωρητικοί της προσέγγισης του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής θα απαντούσαν πως αφορά στο τι κάνουν οι άνθρωποι με την ανάγνωση, τη γραφή και τα κείμενα σε αυθεντικά πλαίσια και γιατί το κάνουν ή όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά οι Barton and Hamilton (2000) «με την απλούστερη έννοια οι πρακτικές γραμματισμού αφορούν στο τι κάνουν οι άνθρωποι με τον γραμματισμό». Ωστόσο, οι ίδιοι τονίζουν πως οι πρακτικές γραμματισμού αφορούν σε κάτι περισσότερο από δράσεις με κείμενα, καθώς συνδέονται με και διαμορφώνονται από αξίες, στάσεις, συναισθήματα, και κοινωνικές σχέσεις, όπου οι τελευταίες είναι ζωτικής σημασίας, εφόσον οι «πρακτικές γραμματισμού γίνονται πιο εύκολα κατανοητές υφιστάμενες μέσα σε σχέσεις ανθρώπων, ομάδων και κοινοτήτων, και όχι ως ένα σύνολο ιδιοτήτων των ατόμων» (Perry, 2012· Rebmann, 2013). Σχετικά με τη φύση του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική οι Barton και Hamilton (2000) αναφέρουν τις παρακάτω έξι προτάσεις (Perry, 2012):

- 1) Ο γραμματισμός γίνεται καλύτερα κατανοητός ως ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών, οι οποίες μπορούν να συναχθούν από γεγονότα τα οποία διαμεσολαβούνται από γραπτά κείμενα.
- 2) Υπάρχουν διαφορετικά είδη γραμματισμού που αφορούν σε διαφορετικούς τομείς της ζωής.
- 3) Οι πρακτικές γραμματισμού σχεδιάστηκαν από κοινωνικούς φορείς και σχέσεις εξουσίας με αποτέλεσμα ορισμένες να είναι πιο κυρίαρχες, ορατές και με μεγαλύτερη επίδραση από άλλες.
- 4) Οι πρακτικές γραμματισμού είναι σκόπιμες και ενσωματωμένες σε ευρύτερους κοινωνικούς στόχους και πρακτικές.
- 5) Ο γραμματισμός είναι ιστορικά εδραιωμένος.
- 6) Οι πρακτικές γραμματισμού αλλάζουν και οι νέες αποκτούνται συνήθως μέσω διαδικασιών άτυπης μάθησης και κατανόησης.

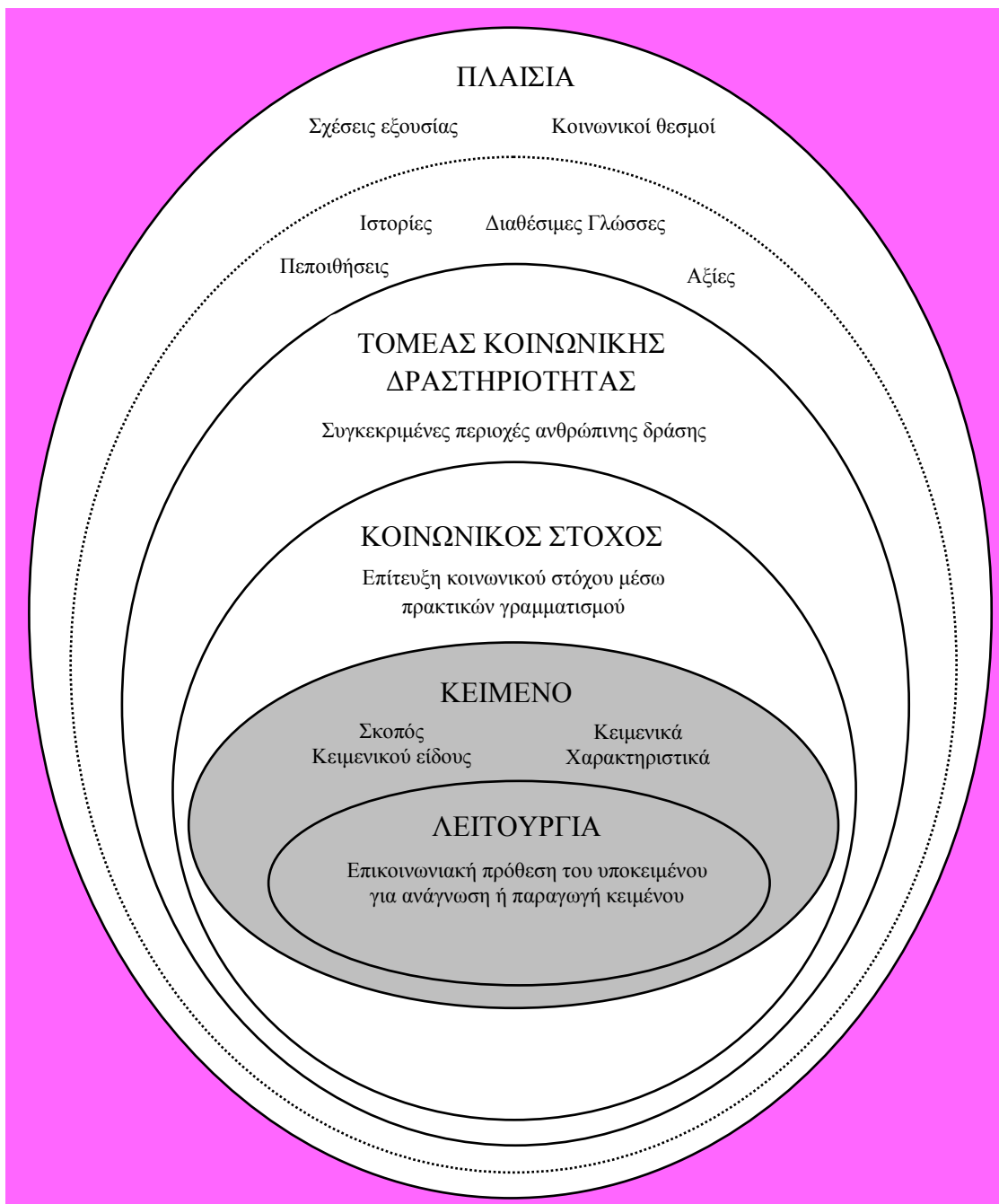
Επιπλέον, οι Barton και Hamilton διαχωρίζουν τα γεγονότα γραμματισμού από τις πρακτικές γραμματισμού αναφέροντας πως τα γεγονότα είναι ορατά, δηλαδή μπορούμε να δούμε τι κάνουν οι άνθρωποι με τα κείμενα, ενώ αντίθετα οι πρακτικές πρέπει να συναχθούν, καθώς αφορούν σε πράγματα που δεν μπορούμε να δούμε, όπως πεποιθήσεις, αξίες, στάσεις και δομές εξουσίας. Έτσι, λόγω της έμφασης που δίνεται στα γεγονότα γραμματισμού, όσοι ασχολούνται με τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική τείνουν να επικεντρώνονται στα τυπωμένα και γραπτά κείμενα. Για παράδειγμα, η ανάγνωση της Βίβλου στη χριστιανική Αμερική αποτελεί μια κοινωνική πρακτική που συνδέεται με τη θρησκεία και την πνευματικότητα και αξιολογείται θετικά συγκριτικά με την ανάγνωση άλλων ιερών βιβλίων όπως το Κοράνι. Αντίθετα, η ανάγνωση της Βίβλου σε χώρες όπως το Σουδάν, όπου οι χριστιανοί είναι μια μειονότητα που καταπιέζει την πλειοψηφία των μουσουλμάνων, θα μπορούσε να έχει σοβαρές αρνητικές συνέπειες (Kucer & Silva, 2006· Perry, 2012). Υποστηρίζεται, έτσι πως αλλάζοντας το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο αλλάζει και η κοινωνική πρακτική (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Kucer & Silva, 2006· Perry, 2012). Η άποψη αυτή των υποστηρικτών του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική «κατηγορήθηκε» πως συνδέει τα γεγονότα και τις πρακτικές γραμματισμού, στην καλύτερη περίπτωση, αόριστα/αυθαίρετα, καθώς δεν διευκρινίζεται πώς οι πρακτικές μπορούν να συναχθούν από τα γεγονότα. Η κριτική που δέχτηκαν οδήγησε τους Barton και Hamilton σε έρευνες σχετικά με τον

γραμματισμό διάφορων περιθωριοποιημένων κοινοτήτων, όπου με την ανάλυση των πληροφοριών που συνέλλεξαν ανέπτυξαν ένα μοντέλο (βλ. σχήμα 3.1.) που παρουσιάζει τη θεωρητική σχέση των γεγονότων και των πρακτικών γραμματισμού (Perry, 2012), η οποία αποδεικνύεται και από άλλες αντίστοιχες μελέτες σε μειονότητες (Rebmann, 2013).

Στο σχήμα 3.1. οι κεντρικοί σκιασμένοι κύκλοι του μοντέλου αντιπροσωπεύουν τα ορατά γεγονότα γραμματισμού, ενώ οι κύκλοι χωρίς σκίαση αντιπροσωπεύουν τις πτυχές που πρέπει να συναχθούν από τις ευρύτερες πρακτικές γραμματισμού που περικειμενοποιούν και διαμορφώνουν το γεγονός. Έτσι, οι σκιασμένοι κύκλοι ξεκινούν από την πρόθεση του υποκειμένου για ανάγνωση ή γραφή και προχωρούν στη συνέχεια στο ίδιο το κείμενο. Για παράδειγμα, ένας Ιρανός μετανάστης στην Αμερική ενδιαφέρεται να κάνει αίτηση σε πανεπιστημιακά προγράμματα και αναζητά πληροφορίες στο διαδίκτυο. Η επικοινωνιακή πρόθεση (εντοπισμός των πληροφοριών) μαζί με το ίδιο το κείμενο (οι ιστότοποι των πανεπιστημίων) μεσολαβούν για την εμπλοκή του υποκειμένου στο γεγονός γραμματισμού (αίτηση και αποδοχή σε ένα πανεπιστημιακό πρόγραμμα). Αυτός ο άμεσος κοινωνικός στόχος διαμορφώνεται από ευρύτερους τομείς της κοινωνικής δραστηριότητας (όπως η εκπαίδευση), οι οποίοι διαμορφώνονται αντίστοιχα από άλλα περικείμενα επίπεδα, όπως την προσωπική ιστορία του υποκειμένου, τις πεποιθήσεις και τις αξίες του, καθώς και τις διαθέσιμες γλώσσες (εάν ο αιτών είχε σπουδάσει ή εργαστεί ως γιατρός στη χώρα του, θα μπορούσε να κάνει αίτηση σε ένα ιατρικό πρόγραμμα προκειμένου να του επιτραπεί να εργαστεί στην Αμερική). Τέλος, σημαντική είναι και η συμβολή των σχέσεων εξουσίας και των κοινωνικών δομών σε όλο αυτό το πλαίσιο, εφόσον είναι πιθανό ο αιτών να μην μπορεί να προσκομίσει τα απαραίτητα πιστοποιητικά έντυπα σχετικά με τις προηγούμενες σπουδές ή την προηγούμενη εργασία του, εάν έχει τραπεί σε φυγή από μία χώρα με καταπιεστική εξουσία, και αυτή η έλλειψη τεκμηρίωσης δεν του επιτρέπει να κάνει αίτηση σε ορισμένα προγράμματα (Perry, 2012).

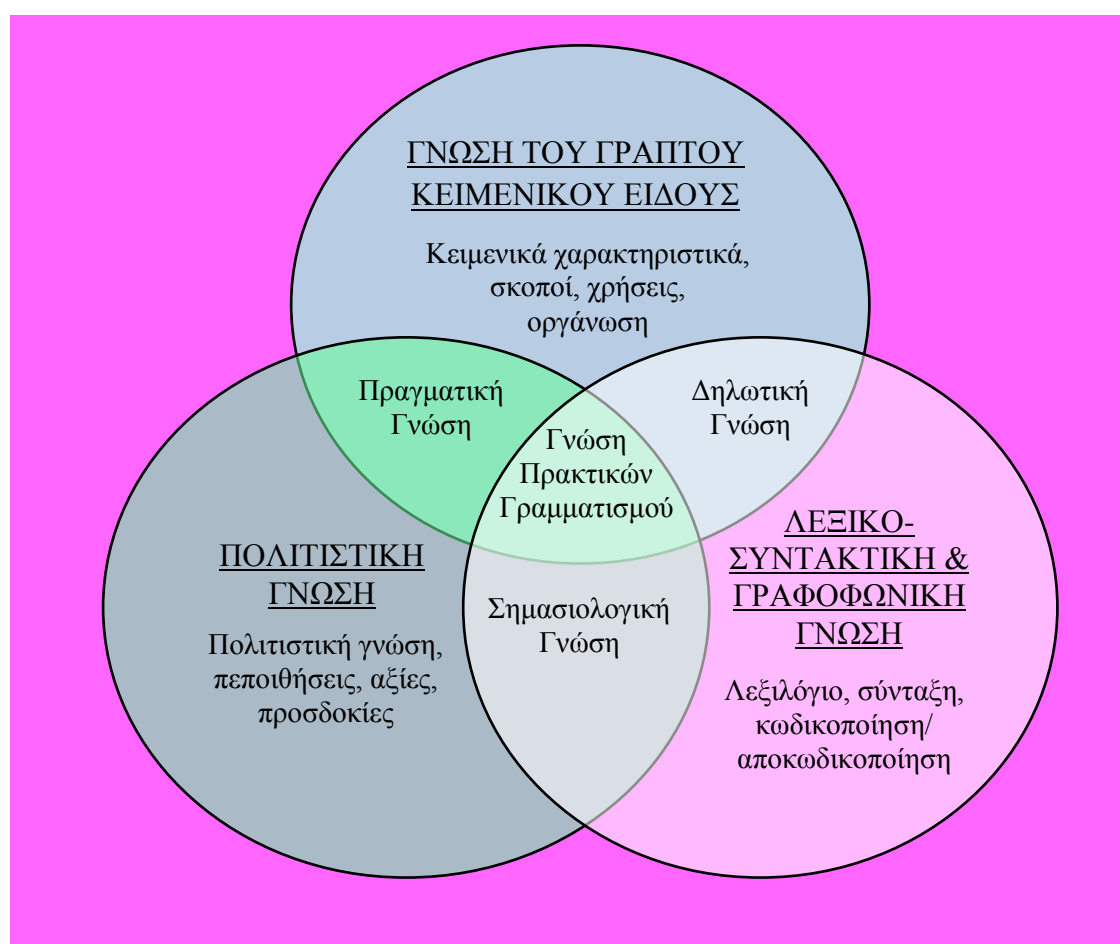
Μολονότι, η θεωρία του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική δεν διευκρινίζει το πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν, ωστόσο, μπορεί να περιγράψει τα είδη των γνώσεων που απαιτούνται για την αποτελεσματική ενασχόληση με δεδομένες πρακτικές γραμματισμού. Ο Perry (2009) ύστερα από έρευνες πρακτικών γραμματισμού με ομάδες προσφύγων κατέληξε πως οι γνώσεις

που χρειάζονται οι άνθρωποι για να εμπλακούν αποτελεσματικά σε πρακτικές γραμματισμού αφορούν σε τρεις ευρείς τομείς γνώσης: 1) στη λεξικο-συντακτική και γραφοφωνική γνώση, 2) στην πολιτιστική γνώση και 3) στη γνώση του γραπτού κειμενικού είδους (βλ. σχήμα 3.2.) (Perry, 2012).



Σχήμα 3.1. Μοντέλο του Γραμματισμού ως Κοινωνική Πρακτική (Perry, 2012, σ. 56).

Στο σχήμα 3.2. η λεξικο-συντακτική και γραφοφωνική γνώση περιλαμβάνει τη γνώση του λεξιλογίου, του συντακτικού και το πώς μια δεδομένη γλώσσα κωδικοποιείται και αποκωδικοποιείται σε έντυπη μορφή. Η πολιτιστική γνώση αφορά στις πεποιθήσεις, στις αξίες και στις προσδοκίες, ενώ τέλος, η γνώση του κειμενικού είδους περιλαμβάνει τα κειμενικά χαρακτηριστικά, τις χρήσεις του κειμενικού είδους, τους σκοπούς για τους οποίους χρησιμοποιείται, καθώς και την οργάνωση του συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Από τα παραπάνω προκύπτει η χρησιμότητα του να προσεγγίζουμε τον γραμματισμό ως σύνολο κοινωνικών πρακτικών, εφόσον αποδεικνύεται πως οι γνωσιακές δεξιότητες αποτελούν μέρος μόνο των χαρακτηριστικών του εγγράμματου ατόμου, ενώ για να εμπλακεί κανείς σε πρακτικές γραμματισμού πρέπει να διαθέτει επιπλέον πολλές γνώσεις που αφορούν και εξαρτώνται από το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο (Perry, 2012).



Σχήμα 3.2. Τομείς γνώσης που απαιτούνται για την ενασχόληση με πρακτικές γραμματισμού (Perry, 2012, σ. 57).

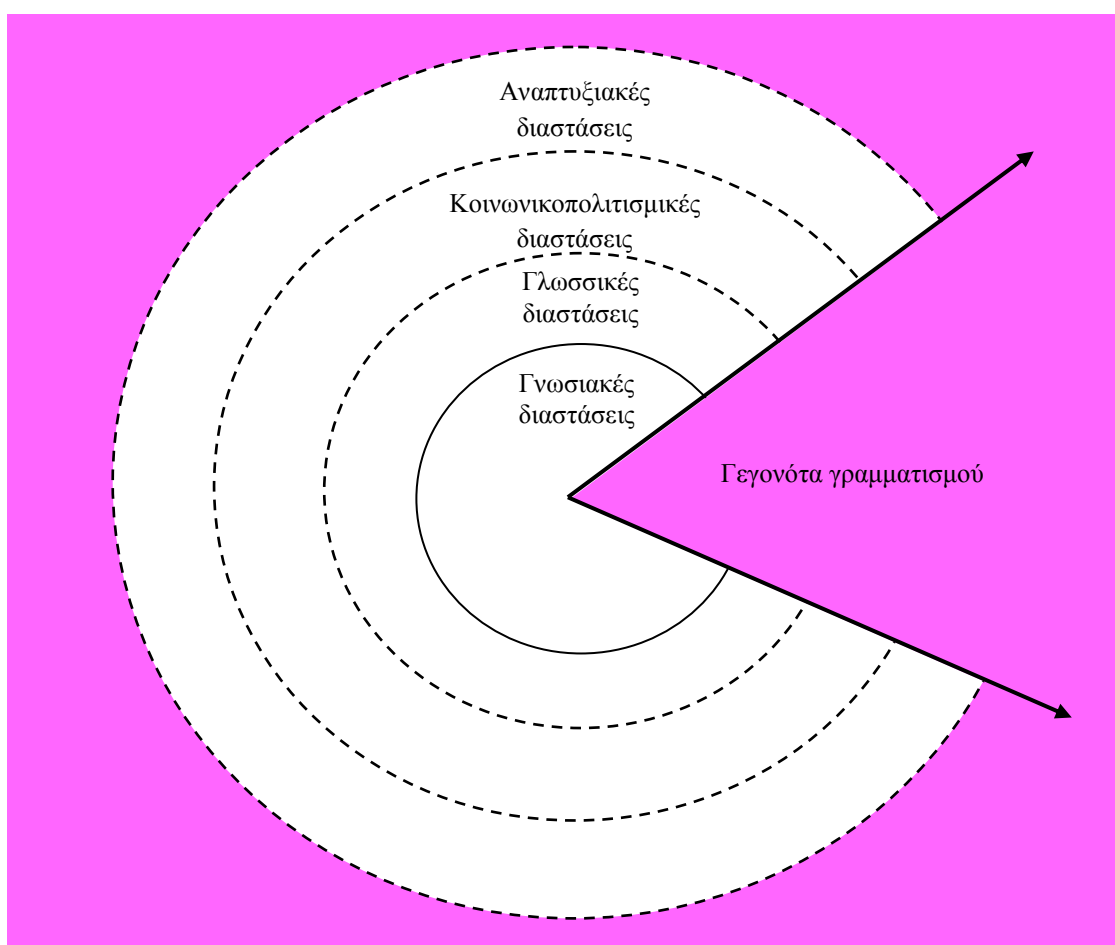
3.1.1. Παιδαγωγική του Γραμματισμού

Στηριζόμενοι σε όλους τους παραπάνω ορισμούς και παραδοχές μπορούμε να πούμε πως ο γραμματισμός είναι μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική και ως τέτοια ενέχει τις ιδεολογικές θέσεις και τις δυναμικές της κοινωνίας μέσα στην οποία διαμορφώνεται. Αυτή η αντίληψη περί γραμματισμού αποτέλεσε και αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η παιδαγωγική του γραμματισμού στα πλαίσια της οποίας η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως μέσο για την κριτική προσέγγιση της γνώσης και της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας από την οποία συνδιαμορφώνεται και την οποία συνδιαμορφώνει. Μέσα σ' αυτήν την παιδαγωγική έχουν διαμορφωθεί διάφορες διδακτικές προτάσεις που συγκροτούν και τις αρχές της, οι οποίες είναι οι εξής (Χατζησαββίδης, 2008· 2009· 2013):

- 1) Εφαρμογή μέσα στην τάξη πρακτικών γραμματισμών που συνδέονται με γραμματισμούς (π.χ. σχολικός, ψηφιακός) που μπορεί να συναντήσουν ή και να συναντούν οι μαθητές στην οικογένειά τους και στο ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον.
- 2) Λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες γραμματισμού από τις οποίες ξεκινούν οι μαθητές ως κοινωνικά υποκείμενα.
- 3) Διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους οι μαθησιακές στρατηγικές διευρύνουν τη γλωσσική και κοινωνική ανάπτυξη προς τις κατευθύνσεις που ορίζει ο γραμματισμός.
- 4) Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση των γραμματισμών.
- 5) Ενασχόληση με κείμενα που έχουν νόημα για τη ζωή και αποτελούν παρεμβάσεις στην κοινωνική ζωή.
- 6) Δίνεται έμφαση στην έννοια του είδους λόγου, το οποίο προσεγγίζεται ως κοινωνική πράξη ενταγμένη κάθε φορά μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, το οποίο το διαμορφώνει και για το οποίο διαμορφώνεται.

Στο πλαίσιο προσέγγισης του γραμματισμού ως κοινωνικής πρακτικής, όπως αναφέραμε παραπάνω, υποστηρίζεται πως επιδιώκει να συνδυάσει στη μαθησιακή και διδακτική πράξη τις γλωσσικές, τις κοινωνικοπολιτισμικές, τις γνωσιακές και τις αναπτυξιακές διαστάσεις/ικανότητες που πρέπει να κατέχουν οι επαρκείς χρήστες γραμματισμού, όταν διαχειρίζονται διάφορες μορφές γραπτού λόγου (βλ. σχήμα 3.3.) (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Kucer & Silva, 2006· Perry, 2012).

Ουσιαστικά, πρόκειται για τις τρέχουσες αποδεκτές κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (θεωρία της δραστηριότητας, θεωρία της εγκατεστημένης μάθησης) (Baynham, 2002), αλλά και κοινωνιογνωσιακές θεωρίες [(μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος (Flower, 1994), νέο κοινωνιογνωσιακό μοντέλο του Hayes (1996), μοντέλο της κατασκευής νοήματος (meaning making) και της γνώσης ως διαδικασία (Wells, 1999)], οι οποίες, παρότι αρχικά κινήθηκαν παράλληλα, στη συνέχεια αλληλοεπηρεάστηκαν και αλληλοδιαμορφώθηκαν (βλ. και 5^ο κεφάλαιο) επηρεάζοντας θετικά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων γραμματισμού ιδιαίτερος σε καταστάσεις γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012).



Σχήμα 3.3. Διαστάσεις του γραμματισμού (Kucer & Silva, 2006, σ. 4).

Συγκεκριμένα, στην εμπρόθετη δραστηριότητα ανάγνωσης και γραφής, δηλαδή στην περίπτωση ενός αναγνώστη ή συγγραφέα αυτές οι ικανότητες/διαστάσεις αφορούν: (1) στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση (γλωσσική διάσταση), (2) στην κατασκευή νοήματος (γνωσιακή διάσταση), (3) στη

χρήση και στην κριτική του κειμένου (κοινωνικοπολιτισμική διάσταση) και (4) στον επιστημονικό και εποικοδομιστικό τρόπο εργασίας (αναπτυξιακή διάσταση). Κάθε ικανότητα/διάσταση δέχεται τις επιπτώσεις των άλλων, αλλά και τις επηρεάζει, ενώ επιπλέον βιώνονται, μαθαίνονται και χρησιμοποιούνται παράλληλα, καθώς ο γραμματισμός στην εφαρμογή του προϋποθέτει την ταυτόχρονη παρουσία και λειτουργία και των τεσσάρων διαστάσεων (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Kucer & Silva, 2006).

Αναλυτικότερα, στο σχήμα 3.3. βλέπουμε πως στο κέντρο της πρακτικής γραμματισμού βρίσκεται η γνωσιακή διάσταση, δηλαδή η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο χρήστης για να εξερευνήσει, να ανακαλύψει, να κατασκευάσει, να διαπραγματευτεί και να μοιραστεί το νόημα με ένα «εξωτερικό» ή «εσωτερικό» (τον εαυτό του) ακροατήριο. Ωστόσο, ανεξάρτητα από το ακροατήριο η κατασκευή νοημάτων πάντα εμπεριέχει διάφορες νοητικές διαδικασίες και στρατηγικές, όπως πρόβλεψη, αναθεώρηση και παρακολούθηση, οι οποίες υφίστανται στη συγκεκριμένη γνωσιακή διάσταση είτε ο χρήστης διαβάζει ή γράφει στη μητρική του γλώσσα είτε σε μια δεύτερη (Kucer & Silva, 2006).

Γύρω από τη γνωσιακή διάσταση βρίσκεται η γλωσσική, δηλαδή η γλώσσα που αποτελεί το όχημα για την από κοινού διαπραγμάτευση του νοήματος. Ο γραμματισμός εξαρτάται από διάφορα γλωσσικά συστήματα, όπως το γραφοφωνημικό, τη σύνταξη και τη σημασιολογία και ο επαρκής χρήστης κάθε γλώσσας έχει άδηλα (μη συνειδητά) κατανοήσει τους κανόνες και τον τρόπο λειτουργίας τους, ωστόσο κάθε φορά που εμπλέκεται σε ένα γεγονός γραμματισμού πρέπει να τα χρησιμοποιήσει συνειδητά, για παράδειγμα ο αναγνώστης ή ο συγγραφέας προκειμένου να συνδυάσει αυτά τα γλωσσικά συστήματα με την κατασκευή νοήματος πρέπει να τα κάνει ρητά (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Σπαντιδάκης, 2010· Bereiter & Scardamalia, 1987· Flower, 1994· Hayes, 1996· Kucer & Silva, 2006).

Στη συνέχεια, ακολουθεί η κοινωνικοπολιτισμική διάσταση, καθώς τα γεγονότα γραμματισμού δεν είναι μόνο πρακτικές κατασκευής νοήματος ή χρήσης της γλώσσας, αλλά όπως προαναφέρθηκε ο γραμματισμός αποτελεί κοινωνική πρακτική. Όταν τα άτομα διαβάζουν ή γράφουν εμπλέκουν σε αυτές τις διαδικασίες γραμματισμού όχι μόνο τις προσωπικές τους εμπειρίες, αλλά και τις εμπειρίες των διάφορων κοινωνικών ομάδων στις οποίες ανήκουν. Για παράδειγμα, το φύλο, η

εθνότητα και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση του καθενός επηρεάζει τον τρόπο που θα κατανοήσει ή θα ερμηνεύσει ένα άρθρο που θα διαβάσει σε μια εφημερίδα ή σε ένα περιοδικό. Δεν διαβάζουμε ή γράφουμε ποτέ μόνοι μας, άλλα επηρεαζόμενοι πάντα από τις κοινωνικές μας ταυτότητες (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Σπαντιδάκης, 2010· Kimmons, 2014· Kucer & Silva, 2006).

Τέλος, η αναπτυξιακή διάσταση περιλαμβάνει τη γνωσιακή, τη γλωσσική και την κοινωνικοπολιτισμική. Κάθε γεγονός γραμματισμού αντανakλά αυτά που το άτομο μπορεί ή δεν μπορεί να ελέγξει μέσα σε κάθε συγκεκριμένο πλαίσιο. Η αναπτυξιακή πορεία του καθενός δεν τελειώνει ποτέ, αλλά συνεχίζει να ξεδιπλώνεται καθώς τα άτομα αντιμετωπίζουν επικοινωνιακές καταστάσεις που απαιτούν χρήση των διαστάσεων του γραμματισμού με νέους και διαφορετικούς τρόπους. Αυτές οι εμπειρίες προσφέρουν την ευκαιρία για περαιτέρω μάθηση στα πλαίσια του γραμματισμού που οδηγεί σε αναπτυξιακή εξέλιξη (Kucer & Silva, 2006).

Κοντολογίς, στο κοινό πλαίσιο γραμματισμού των κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνιογνωσιακών θεωριών η κατασκευή νοήματος, η επικοινωνία, αποτελεί μία δυναμική αμφίδρομη διαδικασία μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη με τη μεσολάβηση του κειμένου, γραπτού και γνωσιακού (νοητικού), αλλά και πολλών άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τόσο τον συγγραφέα όσο και τον αναγνώστη [(βλ. σχήμα 3.4 και σχήμα 1.5. (Flower, 1994)], όπως η γλώσσα του συγγραφέα και του αναγνώστη, η σκέψη τους (αναπαραστάσεις) και οι προϋπάρχουσες γνώσεις τους, ο σκοπός για τον οποίο διαβάζουν ή γράφουν, η διαθεσιμότητα και ευελιξία στη χρήση στρατηγικών, η ανάγκη για αφομοίωση και αποδοχή της νέας γνώσης, καθώς και το συγκεκριμένο καταστασιακό πλαίσιο, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Έτσι, σε περιπτώσεις ικανότητας ή αδυναμίας κατά την επικοινωνία πρέπει να συνεξετάζονται όλοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στη διαπραγμάτευση νοήματος μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Kimmons, 2014· Kucer & Silva, 2006).

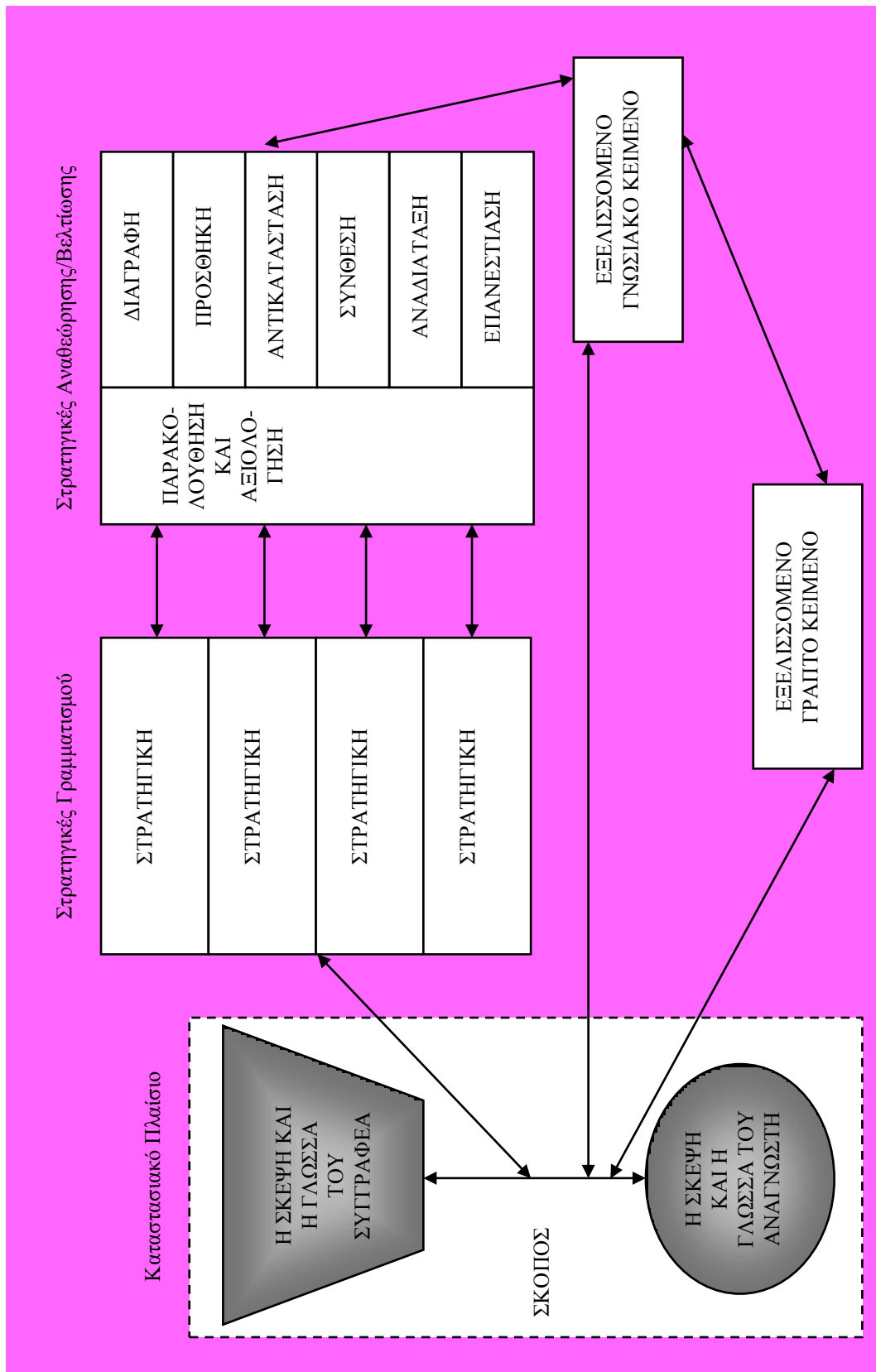
Σύμφωνα με το σχήμα 3.4., αλλά και το σχήμα 1.5. (Flower, 1994), τόσο η διαδικασία ανάγνωσης όσο και η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου βασίζονται στη σχέση αναγνώστη και συγγραφέα. Όπως προκύπτει από τα δύο σχήματα ο αναγνώστης λειτουργεί αρχικά μέσα στο συγκεκριμένο καταστασιακό πλαίσιο, στο περιβάλλον που τον φέρνει σε επαφή με το κείμενο. Στη συνέχεια, ο σκοπός για τον οποίο διαβάζει το κείμενο θα επηρεάσει τον τρόπο που θα ασχοληθεί με το γραπτό

κείμενο που έχει μπροστά του (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Flower, 1994· Kucer & Silva, 2006). Για παράδειγμα, εάν τον ενδιαφέρουν συγκεκριμένες πληροφορίες, θα εστιάσει σε αυτές και θα «σαρώσει» βιαστικά το υπόλοιπο κείμενο. Εάν πάλι σκοπός του είναι να ανακαλέσει κάποιες πληροφορίες από το κείμενο, όπως οι μαθητές που διαβάζουν για τις εξετάσεις, τότε πρέπει να επεξεργαστεί προσεκτικά το κείμενο πολλές φορές. Έτσι, οι τρόποι που διαβάζει κάποιος ένα κείμενο ποικίλουν, καθώς ποικίλουν και οι σκοποί για τους οποίους διαβάζει. Γενικά, μπορούμε να πούμε πως οι έμπειροι και επαρκείς αναγνώστες είναι ευέλικτοι ως προς τον τρόπο που επεξεργάζονται ένα κείμενο με βάση τον σκοπό και τις ανάγκες τους, ενώ οι λιγότερο έμπειροι και επαρκείς αναγνώστες δεν διαθέτουν την παραπάνω ευελιξία και προσεγγίζουν όλα τα κείμενα με τον ίδιο τρόπο. Δυστυχώς, συχνά το σχολείο αποτυγχάνει να διδάξει στους μαθητές τους ποικίλους τρόπους ανάγνωσης βάσει του σκοπού και των αναγκών τους (Kucer & Silva, 2006).

Εκτός από το καταστασιακό πλαίσιο και τον σκοπό ανάγνωσης, ο αναγνώστης επηρεάζεται επιπλέον από τη γλώσσα του και τις προηγούμενες εμπειρίες του. Χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές, όπως αυτές που παρουσιάζονται στον πίνακα 3.1., τις οποίες έχει εσωτερικεύσει, ο αναγνώστης συναλλάσσεται/διαπραγματεύεται με το εξελισσόμενο γραπτό κείμενο προκειμένου να κατασκευάσει νόημα ή ένα γνωσιακό κείμενο. Στηριζόμενος, δηλαδή, στις οπτικές πληροφορίες (νύξεις) που αντλεί από το γραπτό κείμενο, ο αναγνώστης προβλέπει νοήματα και τα ενσωματώνει σε ένα συνοχικό σύνολο. Επίσης, καθόλη τη διαδικασία διαπραγμάτευσης και κατασκευής νοήματος ο αναγνώστης παρακολουθεί και αξιολογεί τις έννοιες που παράγονται θέτοντας στον εαυτό του μια σειρά από ερωτήματα (βλ. πίνακα 3.1.), η απάντηση των οποίων καθορίζει τις επόμενες επιλογές του και την πορεία της διαδικασίας. Η παρακολούθηση και αξιολόγηση των νοημάτων που προκύπτουν οδηγούν σε μια σειρά μετασχηματισμών στο εξελισσόμενο γνωσιακό κείμενο που έχει στο μυαλό του ο αναγνώστης, όπως διαγραφή ή προσθήκη πληροφοριών, αντικατάσταση ή σύνθεση/συνδυασμός νοημάτων, αναδιάταξη σχέσεων μεταξύ ιδεών και μεγαλύτερη ή μικρότερη προβολή ιδεών μέσα από την επανεστίαση/επανελέγχό τους (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Flower, 1994· Kucer & Silva, 2006).

Γενικά, όπως φαίνεται από τα αμφίδρομα βέλη στο σχήμα 3.4. κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης λαμβάνουν χώρα μια σειρά από ανταλλαγές μεταξύ

αναγνώστη και συγγραφέα, αλλά και μεταξύ στρατηγικών γραμματισμού ανάγνωσης και στρατηγικών αναθεώρησης/βελτίωσης. Επιπλέον, υπάρχει σχέση ανάμεσα στον



Σχήμα 3.4. Μοντέλο διαδικασιών γραμματισμού αναγνώστη και συγγραφέα (Kucer & Silva, 2006, σ. 27).

1. Παραγωγή και οργάνωση ιδεών και εννοιών. Οι αναγνώστες κατανοούν πως οι ιδέες μέσα σε ένα κείμενο ταξινομούνται με βάση τη σπουδαιότητά τους, εφόσον δεν είναι όλες το ίδιο σημαντικές. Προσπαθούν να εντοπίσουν την κεντρική ιδέα του κειμένου και αναζητούν γενικεύσεις και έννοιες, καθώς και στοιχεία και πληροφορίες που τα στηρίζουν.

2. Ανάπτυξη και στήριξη γενικεύσεων και εννοιών με λεπτομέρειες και διευκρινίσεις. Οι αναγνώστες αναπτύσσουν και συνδέουν τα στοιχεία και τις λεπτομέρειες με τις κεντρικές ιδέες και έννοιες. Οι γενικεύσεις συνδέονται με τις έννοιες και τα στοιχεία· τα στοιχεία και οι έννοιες συνδέονται με τις γενικεύσεις.

3. Οργάνωση και ενσωμάτωση των νοημάτων του κειμένου σε ένα λογικό και συνεκτικό σύνολο. Οι αναγνώστες ενώνουν τις ιδέες ώστε να αποτελούν ένα ενιαίο και μη αντιφατικό σύνολο. Τα γεγονότα και τα στοιχεία συνδέονται με τις κεντρικές ιδέες, νοήματα ή γενικεύσεις. Οι κεντρικές ιδέες συνδέονται με τα αποδεικτικά/υποστηρικτικά στοιχεία και αντίστροφα.

4. Έλεγχος και επιλογή των οπτικών πληροφοριών από το διαθέσιμο κείμενο. Οι αναγνώστες επιλέγουν τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την κατασκευή του νοήματος. Η αρχή και οι καταλήξεις των λέξεων, τα σύμφωνα και οι κορυφές των γραμμάτων παρέχουν συνήθως τις πιο χρήσιμες πληροφορίες. Σε πολλές περιπτώσεις το μεγαλύτερο μέρος του κειμένου αγνοείται.

5. Χρήση ποικίλων γλωσσικών νύξεων. Οι αναγνώστες χρησιμοποιούν νύξεις ή συγκεκριμένες πληροφορίες προκειμένου να κατανοήσουν αυτά που διαβάζουν. Επίσης, επιλέγουν το γλωσσικό σύστημα που τους εξυπηρετεί, όπως το πραγματικό, τον κειμενικό τύπο, την κειμενική δομή, το κειμενικό είδος, το σημασιολογικό, τη σύνταξη, τη μορφολογία, την ορθογραφία, το γραφοφωνημικό, το αναπαραστατικό.

9. Παρακολούθηση και αξιολόγηση των νοημάτων που κατασκευάζονται. Οι αναγνώστες συνεχώς αξιολογούν τα νοήματα που κατασκευάζονται κάνοντας τις εξής ερωτήσεις: «Αυτό είναι γλώσσα;», «Έχει νόημα;», «Ανταποκρίνεται στον σκοπό ή στην πρόθεσή μου;».

10. Αναθεώρηση/βελτίωση, όταν χάνεται το νόημα ή δεν επιτυγχάνονται οι σκοποί. Οι αναγνώστες αλλάζουν τις προβλέψεις ή το νόημα που έχουν κατασκευάσει, όταν η απάντηση είναι αρνητική στις εξής ερωτήσεις: «Αυτό είναι γλώσσα;», «Έχει νόημα;», «Ανταποκρίνεται στον σκοπό ή στην πρόθεσή μου;».

11. Χρήση ποικίλων στρατηγικών κατά την αναθεώρηση/βελτίωση. Κατά την αναθεώρηση/βελτίωση ο αναγνώστης μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικίλες στρατηγικές κατάλληλες για το κείμενο που διαβάζει. Για παράδειγμα, μπορεί: να σταματήσει την ανάγνωση και να ξανασκεφτεί αυτό που έχει διαβάσει, να ξαναδιαβάσει προηγούμενα τμήματα του κειμένου, να προχωρήσει στην ανάγνωση για να συλλέξει περισσότερες πληροφορίες, να διαβάσει παρακάτω για να δει, εάν χρειάζεται να αναθεωρήσει, να κάνει μια ενδεικτική πρόβλεψη και να διαβάσει παρακάτω προκειμένου να διαπιστώσει, εάν είναι λογική, να την αγνοήσει, να ανατρέξει για βοήθεια σε μία εξωτερική πηγή (λεξικό, εγκυκλοπαίδεια, έναν άλλο αναγνώστη), να σταματήσει την ανάγνωση, να χρησιμοποιήσει τα στοιχεία που πλαισιώνουν το γραπτό κείμενο, να υποκαταστήσει μια έννοια, να διευρύνει το νόημα.

12. Δημιουργία συμπερασμάτων και νοημάτων που δεν είναι ξεκάθαρα και ρητά στο κείμενο. Οι συγγραφείς συχνά δεν κάνουν όλες τις έννοιες ρητές στο κείμενό τους περιμένοντας από τους αναγνώστες να είναι σε θέση να προχωρήσουν πέρα από τις πληροφορίες που τους παρέχει το κείμενο και να οδηγηθούν σε δικές τους ασταθείς συνδέσεις. Έτσι, οι αναγνώστες παράγουν τα δικά τους συμπεράσματα συνδυάζοντας τις προγενέστερες γνώσεις τους με τις πληροφορίες που συγκεντρώνουν από το κείμενο.

Πίνακας 3.1. Αναγνωστικές Στρατηγικές και Διαδικασίες γραμματισμού (Kucer & Silva, 2006, σ. 29).

6. Χρήση των στοιχείων που πλαισιώνουν το γραπτό κείμενο, όπως εικόνες, διαγράμματα, γραφικές παραστάσεις και επικεφαλίδες. Επιπρόσθετα με τις γλωσσικές νύξεις, οι αναγνώστες χρησιμοποιούν και τα άλλα στοιχεία που πλαισιώνουν το γραπτό κείμενο, συνειδητοποιώντας πως ο συγγραφέας τα χρησιμοποιεί για να διευκολύνει, να επεκτείνει και να οργανώσει τα νοήματα του γραπτού κειμένου.

7. Χρήση σχετικής γλωσσικής και εννοιολογικής προϋπάρχουσας γνώσης. Προκειμένου να κατασκευάσουν νόημα οι αναγνώστες χρησιμοποιούν την σχετική γλωσσική και εννοιολογική προϋπάρχουσα γνώση τους. Αξιοποιώντας την προηγούμενη γνώση τους για τον κόσμο και τη γλώσσα οι αναγνώστες είναι σε θέση να καθορίσουν το κατά πόσο αυτό που έχουν διαβάσει είναι ή όχι γλώσσα, έχει νόημα και ανταποκρίνεται στον σκοπό τους.

8. Ουσιαστικές προβλέψεις. Οι αναγνώστες κάνουν ουσιαστικές προβλέψεις βάσει των όσων έχουν διαβάσει προηγουμένως, των οπτικών πληροφοριών του κειμένου που έχουν συλλέξει και της προϋπάρχουσας γνώσης τους.

13. Σκέψεις, αποκρίσεις και αντιδράσεις σε ό,τι διαβάζεται. Η ανάγνωση είναι μια συναισθηματική και γνωσιακή διαδικασία. Τα νοήματα που προκύπτουν προκαλούν προσωπικές σκέψεις, αποκρίσεις και αντιδράσεις στον αναγνώστη. Ο αναγνώστης διαφωνεί, επιβεβαιώνει, συνομιλεί, γελάει ή κλαίει με τα νοήματα που ο συγγραφέας του μεταφέρει.

14. Ποικίλοι τρόποι ανάγνωσης βάσει των διαφορετικών σκοπών του αναγνώστη. Οι αναγνώστες δεν επεξεργάζονται όλα τα κείμενα με τον ίδιο τρόπο. Ο τρόπος που διαβάζουν κάθε φορά είναι ανάλογος του σκοπού τους, όπως το να εντοπίσουν συγκεκριμένες λεπτομέρειες, να βρουν την κεντρική ιδέα του κειμένου, να κατανοήσουν ολόκληρο το κείμενο, να θυμούνται το κείμενο, να απομνημονεύσουν το κείμενο. Για παράδειγμα, η ανάγνωση μιας συνταγής για να εντοπιστούν τα υλικά της διαφέρει από την ανάγνωση ενός βιβλίου μυστηρίου για απόλαυση, ενώ ταυτόχρονα και τα δύο διαφέρουν από την ανάγνωση οδηγιών για τη συναρμολόγηση ενός ποδηλάτου.

Πίνακας 3.1. Αναγνωστικές Στρατηγικές και Διαδικασίες γραμματισμού (Kucer & Silva, 2006, σ. 29) (συνέχεια).

αναγνώστη, στο εξελισσόμενο γραπτό κείμενο και στο εξελισσόμενο γνωσιακό κείμενο (νοητική αναπαράσταση του κειμένου). Αρχικά, η διαδικασία ανάγνωσης οδηγείται από το γραπτό κείμενο, καθώς ο αναγνώστης στηρίζεται στις νύξεις που προκύπτουν από το γραπτό κείμενο και αφορούν κυρίως στο νόημα που έχει κατασκευάσει ο συγγραφέας μέσω αυτού. Ωστόσο, στην πορεία ο αναγνώστης αναπτύσσει σταδιακά και δειλά μια αναπαράσταση (εξελισσόμενο γνωσιακό κείμενο) του γραπτού κειμένου, η οποία αρχίζει να επηρεάζει τη συναλλαγή/διαπραγματεύσή του με το γραπτό κείμενο (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Flower, 1994· Kucer & Silva, 2006). Ουσιαστικά, με βάση τα όσα έχει διαβάσει

προηγουμένως ο αναγνώστης είναι πιο ικανός στο να προβλέψει και να διαχειριστεί τη γλώσσα και τα νοήματα που συναντά, καθώς έχει αλλάξει το γνωσιακό του υπόβαθρο μέσω της μέχρι αυτού του σημείου επεξεργασίας του κειμένου, οπότε και το υπόλοιπο κείμενο γίνεται πιο προβλέψιμο (Kucer & Silva, 2006).

Να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως όσον αφορά στους δίγλωσσους μαθητές δεν χρησιμοποιούν τελείως διαφορετικές στρατηγικές και διαδικασίες, όταν διαβάζουν σε δύο γλώσσες (διγλωμματισμός). Εντούτοις, αποτελούν έναν ιδιαίτερο και ποικιλόμορφο πληθυσμό που δέχεται την επίδραση αρκετών παραγόντων που τους συναντά κανείς μόνο σε αυτούς τους μαθητές. Γενικά, μπορούμε να πούμε πως υπάρχει μια θετική και υποστηρικτική σχέση μεταξύ των διαδικασιών και στρατηγικών που χρησιμοποιούν στην πρώτη και στη δεύτερη γλώσσα. Συγκεκριμένα, τα άτομα που χρησιμοποιούν με επάρκεια δύο γραπτά γλωσσικά συστήματα είναι συχνά ικανά στο να μεταφέρουν και να αξιοποιούν επιτυχώς τις στρατηγικές της πρώτης γλώσσας στη δεύτερη. Επιπλέον, και στις δύο γλώσσες οι αναγνώστες παρακολουθούν τον τρόπο που επεξεργάζονται ένα κείμενο μέσω μεταγνωσιακών διαδικασιών, όπως η αξιολόγηση, η αναθεώρηση/βελτίωση (επανάγνωση, ανάγνωση για, αντικατάσταση, κ.ά.) και η πρόβλεψη των επικείμενων εννοιών και δομών (Kucer & Silva, 2006).

Όσον αφορά στον συγγραφέα, σύμφωνα πάλι με το σχήμα 3.4., αλλά και το σχήμα 1.5. (Flower, 1994), η εμπλοκή του στη διαδικασία συγγραφής εξαρτάται επίσης από τη σχέση του με τον αναγνώστη. Ο συγγραφέας λειτουργεί μέσα σ' ένα καταστασιακό πλαίσιο, το οποίο επηρεάζει τον σκοπό για τον οποίο γράφει. Τόσο ο σκοπός του συγγραφέα όσο και το ακροατήριο για το οποίο γράφει, καθορίζουν τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας, αλλά και το περιεχόμενο του κειμένου του (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Flower, 1994· Kucer & Silva, 2006). Γενικά, μπορούμε να πούμε πως όσο περισσότερο ο συγγραφέας και ο αναγνώστης μοιράζονται τον ίδιο σκοπό, την ίδια γλώσσα και το ίδιο γνωσιακό υπόβαθρο τόσο πιο εύκολη γίνεται η συγγραφική διαδικασία για τον πρώτο (Kucer & Silva, 2006).

Με βάση, λοιπόν, τον καθορισμό του σκοπού του συγγραφέα και του ακροατηρίου ξεκινά η συγγραφική διαδικασία κατά την οποία ο συγγραφέας εξερευνά το γνωσιακό του υπόβαθρο (την προϋπάρχουσα γνώση του/τις αναπαραστάσεις του) αναζητώντας σχετικές με το επικοινωνιακό πλαίσιο πληροφορίες καθόλη τη διάρκειά της. Στη συνέχεια, και με τη χρήση διάφορων

στρατηγικών, όπως αυτών που παρουσιάζονται στον πίνακα 3.2., οι πληροφορίες αυτές μετατρέπονται σε ένα εξελισσόμενο γνωσιακό (νοητικό) κείμενο, αλλά και σε ένα εξελισσόμενο γραπτό κείμενο. Το πρώτο αντιπροσωπεύει τα εσωτερικά νοήματα που έχει κατασκευάσει ο συγγραφέας βάσει των προηγούμενων γνώσεών του, ενώ το δεύτερο αποτελεί το σύνολο των γνωσιακών νοημάτων που ο συγγραφέας επιχειρεί να κάνει ορατά μέσω της γραφής, της αποτύπωσης γραπτών συμβόλων στο χαρτί. Όπως προκύπτει από τα δύο σχήματα (3.4. και 1.5.) υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο κειμένων (νοητικού και γραπτού). Ο συγγραφέας στην προσπάθειά του να βρει την κατάλληλη γλώσσα για να εκφράσει τα νοήματά του ανακαλύπτει νέες ιδέες ή έννοιες, οι οποίες οδηγούν σε τροποποιήσεις/αλλαγές στο γνωσιακό (νοητικό) κείμενο και εντέλει στο εξελισσόμενο γραπτό κείμενο. Αντίστοιχα, καθώς ο συγγραφέας αναστοχάζεται πάνω στο γραπτό κείμενο, είναι πιθανό να διαπιστώσει την ανάγκη για αναθεώρηση/βελτίωσή του και να ανατρέξει πάλι στο εσωτερικό γνωσιακό του κείμενο (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Flower, 1994· Kucer & Silva, 2006). Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται μια δυναμική αμφίδρομη σχέση μεταξύ των δύο κειμένων (γνωσιακού/νοητικού και γραπτού) και οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως η συγγραφή δεν είναι απλά μια διαδικασία «σκέφτομαι και γράφω» (Kucer & Silva, 2006), αλλά ισχύει και το αντίστροφο «γράφω και σκέφτομαι» μέχρι τη φάση της τελικής έκδοσης του γραπτού κειμένου.

Καθόλη τη διάρκεια της κατασκευής νοημάτων, γνωσιακών/νοητικών και γραπτών, ο συγγραφέας παρακολουθεί και αξιολογεί τα νοήματα που παράγονται κάνοντας στον εαυτό του ορισμένες ερωτήσεις (βλ. πίνακα 3.2.) και στις περιπτώσεις που οι απαντήσεις είναι αρνητικές χρησιμοποιεί στρατηγικές αναθεώρησης/βελτίωσης του κειμένου του, τόσο του γνωσιακού/νοητικού όσο και του γραπτού. Όπως ακριβώς και ο αναγνώστης έτσι και ο συγγραφέας έχει στη διάθεσή του ένα ευρύ ρεπερτόριο στρατηγικών από τις οποίες επιλέγει τις κατάλληλες και συνεχίζει τη συγγραφική διαδικασία. Οι αναθεωρήσεις/βελτιώσεις τόσο στο γνωσιακό/νοητικό όσο και στο γραπτό κείμενο, μπορεί να οδηγήσουν σε μια σειρά τροποποιήσεων/μετασχηματισμών σε αυτά (τα κείμενα), όπως διαγραφή ή προσθήκη πληροφοριών, αντικατάσταση ή σύνθεση/συνδυασμός νοημάτων, αναδιάταξη σχέσεων μεταξύ ιδεών και μεγαλύτερη ή μικρότερη προβολή ιδεών μέσα από την επανεστίαση/επανελέγχό τους (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Flower, 1994· Kucer & Silva, 2006).

1. Δημιουργία και οργάνωση γενικεύσεων και εννοιών. Οι συγγραφείς δίνουν προσοχή στις βασικές έννοιες που θέλουν να μεταδώσουν. Κάνουν γενικεύσεις, αναπτύσσουν και οργανώνουν τις ιδέες τους. Ωστόσο, οι βασικές ιδέες δεν είναι πάντα ξεκάθαρες από την αρχή της συγγραφικής διαδικασίας και ο συγγραφέας προσπαθεί συνεχώς να ανακαλύψει ένα ευρύτερο πλαίσιο κατασκευής νοημάτων.

2. Διεύρυνση και ανάλυση γενικεύσεων και εννοιών. Οι συγγραφείς αναπτύσσουν πλήρως τις βασικές ιδέες και τις στηρίζουν με πληροφορίες και λεπτομέρειες. Οι γενικεύσεις και οι έννοιες διευρύνονται και αναλύονται, ώστε να γίνουν κατανοητές από τον αναγνώστη.

3. Οργάνωση και ενσωμάτωση των νοημάτων του κειμένου σε ένα λογικό και συνεκτικό σύνολο. Οι συγγραφείς ενώνουν τις ιδέες ώστε να αποτελούν ένα ενιαίο και μη αντιφατικό σύνολο. Τα γεγονότα και τα στοιχεία συνδέονται με τις κεντρικές ιδέες, νοήματα ή γενικεύσεις. Οι κεντρικές ιδέες συνδέονται με τα αποδεικτικά/υποστηρικτικά στοιχεία και αντίστροφα.

4. Χρήση ποικίλων γλωσσικών νύξεων. Οι συγγραφείς χρησιμοποιούν ποικίλα γλωσσικά συστήματα για να εκφράσουν τις ιδέες τους. Γνωρίζουν πως τα κείμενά τους πρέπει να συμφωνούν με τους κανόνες των διάφορων συστημάτων, όπως του πραγματικού, του κειμενικού τύπου, της κειμενικής δομής, του κειμενικού είδους, του σημασιολογικού, της σύνταξης, της μορφολογίας, της ορθογραφίας, του γραφοφωνημικού, του αναπαραστατικού.

5. Χρήση διάφορων στοιχείων που πλαισιώνουν το γραπτό κείμενο, όπως εικόνες, διαγράμματα, γραφικές παραστάσεις και επικεφαλίδες για να επισημανθούν τα νοήματα. Εκτός από τις γλωσσικές νύξεις, οι συγγραφείς πλαισιώνουν τα γραπτά τους κείμενα και με διάφορα άλλα στοιχεία προκειμένου να διευκολύνουν, να διευρύνουν και να οργανώσουν τα νοήματά τους.

10. Χρήση ποικίλων στρατηγικών κατά την αναθεώρηση/βελτίωση. Κατά την αναθεώρηση/βελτίωση ο συγγραφέας μπορεί να χρησιμοποιήσει ποικίλες στρατηγικές κατάλληλες για το κείμενο που γράφει. Μπορεί να διαγράψει, να προσθέσει ή να αντικαταστήσει πληροφορίες, να συνθέσει ή να αναδιατάξει τις ιδέες του, να επαναπροσδιορίσει κάποιες πληροφορίες προκειμένου να αναδειχθούν συγκεκριμένες ιδέες σε σχέση με κάποιες άλλες.

11. Χρήση ποικίλων στρατηγικών, όταν προκύπτουν δυσκολίες. Οι συγγραφείς χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές, όταν δεν ξέρουν τι να γράψουν στη συνέχεια ή δυσκολεύονται να εκφράσουν μια ιδέα, όπως: να σκεφτούν και να καταγράψουν ιδέες, να ξαναδιαβάσουν όσα έχουν γράψει, να παραλείψουν ένα μέρος του κειμένου στο οποίο γνωρίζουν τι θα γράψουν και να επιστρέψουν σ' αυτό αργότερα, να γράψουν κάτι όσο καλύτερα μπορούν και να επιστρέψουν σ' αυτό αργότερα, να γράψουν κάτι με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, να γράψουν ό,τι τους έρχεται στο μυαλό, να συζητήσουν γι' αυτό με κάποιον άλλο, να διαβάσουν άλλα κείμενα για να πάρουν ιδέες ή να διακόψουν τη συγγραφική διαδικασία και να συνεχίσουν αργότερα.

12. Χρήση γραφής για εμπλουτισμό ιδεών και κατασκευή νέων νοημάτων. Οι συγγραφείς αλληλεπιδρώντας με το γραπτό κείμενο εμπλουτίζουν τις ιδέες τους και ανακαλύπτουν νέα νοήματα. Δε γράφουν απλά αυτό που είναι ήδη γνωστό, αλλά χρησιμοποιούν τη γραφή για να διερευνήσουν τις σκέψεις τους και να κατανοήσουν ό,τι δεν είχαν κατανοήσει προηγουμένως.

13. Σκέψεις, αποκρίσεις και αντιδράσεις σε ό,τι γράφεται. Η γραφή είναι μια συναισθηματική και γνωσιακή διαδικασία. Τα νοήματα που προκύπτουν προκαλούν προσωπικές σκέψεις, αποκρίσεις και αντιδράσεις στον συγγραφέα. Ο συγγραφέας στηρίζει, επιβεβαιώνει, συνομιλεί, γελάει ή κλαίει με τα νοήματα που κατασκευάζονται.

Πίνακας 3.2. Συγγραφικές Στρατηγικές και Διαδικασίες γραμματισμού (Kucer & Silva, 2006, σ. 35-36).

6. Χρήση σχετικής γλωσσικής και εννοιολογικής προϋπάρχουσας γνώσης. Προκειμένου να κατασκευάσουν νοήματα μέσω του γραπτού τους κειμένου, οι συγγραφείς χρησιμοποιούν τη σχετική προγενέστερη γλωσσική και εννοιολογική γνώση τους. Έτσι, είναι σε θέση να καθορίσουν το κατά πόσο αυτό που έχουν γράψει είναι ή όχι γλώσσα, έχει νόημα και ανταποκρίνεται στον σκοπό τους.

7. Πρόβλεψη και σχεδιασμός νέων νοημάτων βάσει των όσων έχουν γραφτεί. Οι συγγραφείς προβλέπουν τα επερχόμενα νοήματά τους με βάση τον σκοπό τους, το τι έχουν ήδη γράψει και την προϋπάρχουσα γνώση τους. Τα προηγούμενα νοήματα στηρίζουν, αλλά και περιορίζουν τα επόμενα.

8. Παρακολούθηση και αξιολόγηση των νοημάτων που κατασκευάζονται. Οι συγγραφείς συνεχώς αξιολογούν τα νοήματα που κατασκευάζονται κάνοντας τις εξής ερωτήσεις: «Αυτό είναι γλώσσα;», «Έχει νόημα;», «Ανταποκρίνεται στον σκοπό ή στην πρόθεσή μου;».

9. Αναθεώρηση/βελτίωση, όταν χάνεται το νόημα ή δεν επιτυγχάνονται οι σκοποί. Οι συγγραφείς αλλάζουν τις προβλέψεις ή το νόημα που έχουν κατασκευάσει, όταν η απάντηση είναι αρνητική στις εξής ερωτήσεις: «Αυτό είναι γλώσσα;», «Έχει νόημα;», «Ανταποκρίνεται στον σκοπό ή στην πρόθεσή μου;».

14. Ποικίλοι τρόποι γραφής βάσει των διαφορετικών σκοπών, προθέσεων και ακροτηρίων. Οι συγγραφείς δεν επεξεργάζονται όλα τα κείμενα με τον ίδιο τρόπο. Ο τρόπος που παράγουν ένα κείμενο κάθε φορά είναι ανάλογος των αναγκών τους, όπως το να θυμούνται συγκεκριμένες πληροφορίες, να ενημερώσουν έναν φίλο για μια προσωπική εμπειρία ή να μοιραστούν τις ιδέες τους με ένα άγνωστο ακροατήριο. Για παράδειγμα, η καταγραφή μιας λίστας για το σούπερ μάρκετ διαφέρει από την παραγωγή μιας φιλικής επιστολής, ενώ ταυτόχρονα και τα δύο διαφέρουν από την παραγωγή ενός άρθρου σε εφημερίδα.

15. Αναθεώρηση/βελτίωση γλωσσικών συμβάσεων - ορθογραφία, στίξη, κεφαλοποίηση, καλλιγραφία - ύστερα από την κατασκευή των νοημάτων και την ικανοποίηση των σκοπών. Οι συγγραφείς δεν αδιαφορούν για την επιφανειακή δομή (την εμφάνιση) των κειμένων τους. Ωστόσο, συνήθως επικεντρώνονται στις γλωσσικές συμβάσεις, αφού έχουν κατασκευάσει τα νοήματά τους και έχουν ικανοποιήσει τους σκοπούς τους. Αυτό γίνεται, επειδή οι αναθεωρήσεις/βελτιώσεις των νοημάτων συχνά καταλήγουν σε αλλαγές λέξεων, προτάσεων και παραγράφων, οπότε θεωρείται χάσιμο χρόνου και ενέργειας για τον συγγραφέα να ασχοληθεί υπερβολικά με όλα αυτά από πολύ νωρίς κατά τη συγγραφική διαδικασία.

Πίνακας 3.2. Συγγραφικές Στρατηγικές και Διαδικασίες γραμματισμού (Kucer & Silva, 2006, σ, 35-36) (συνέχεια).

Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε πως στο παιδαγωγικό πλαίσιο του γραμματισμού στόχος είναι από τη μια η σύνδεση της μάθησης με την κοινωνία και από την άλλη η εξέλιξη των μαθητών σε αυτόνομους και κριτικά σκεπτόμενους πολίτες. Τα υπό διαπραγμάτευση και διδασκαλία κείμενα έχουν νόημα για τους μαθητές και δημιουργούν αφορμές για κριτική προσέγγιση οδηγώντας σε ενεργητική και πιο αποτελεσματική συμμετοχή των μαθητών. Η νοηματοδότηση των κειμένων διδασκαλίας δεν υπαγορεύεται από τον διδάσκοντα ή από την κυρίαρχη κοινωνική άποψη, αλλά από αυτά που πιστεύει ο κάθε διδασκόμενος δημιουργώντας με αυτόν

τον τρόπο μέσα στη σχολική τάξη συνθήκες για διάλογο μεταξύ των πολιτισμών, του κυρίαρχου λόγου³⁵ του σχολείου και των λόγων που φέρνουν τα υπό διαπραγμάτευση κείμενα, αλλά και των λόγων που φέρουν και εξωτερικεύουν οι μαθητές. Έτσι, οι πολιτικές, πολιτισμικές και ιδεολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ ομάδων και ατόμων δίνουν το έναυσμα για την παραγωγή ενός άλλου λόγου, ο οποίος επιτρέπει την πρόσβαση στο κοινωνικό γίνεσθαι. Είναι σημαντικό πως ακόμη και ο λόγος του διδάσκοντα τίθεται υπό διαπραγμάτευση με αποτέλεσμα να αποφεύγεται η αυταρχικότητα των διδασκόντων και η διδακτική αυθαιρεσία. Τέλος, η παιδαγωγική του γραμματισμού αποτελεί ένα πλαίσιο που επιτρέπει την εμπλοκή των μαθητών τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη (Χατζησαββίδης, 2007).

3.2. Πολυγραμματισμοί

Η οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε στις δυτικές κοινωνίες στα τέλη της δεκαετίας του 1990 από τη μια και ο πολλαπλασιασμός και πλουραλισμός των επικοινωνιακών μέσων από την άλλη (γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία κοινωνιών, εξάπλωση της σύγχρονης τεχνολογίας, κυριαρχία των ΜΜΕ, πολυτροπικότητα κειμένων κτλ.), οδήγησαν στη διαπίστωση πως η επικοινωνία και οι τρόποι της δεν είναι δυνατόν να ερμηνεύονται και να ερευνώνται με βάση τα εργαλεία του παρελθόντος (Κυπριώτης, 2007· Χατζησαββίδης, 2008· 2009· 2013· Jacobs, 2012· Perry, 2012). Απαιτήθηκαν δεξιότητες που η παιδαγωγική του γραμματισμού δεν ήταν πλήρης και επαρκής για

³⁵ Ο λόγος αποτελεί ένα εκ των οποίων ουκ άνευ στοιχείο κάθε κειμένου (προφορικού, γραπτού, πολυτροπικού και μονοτροπικού). Ο Gee (1990) τον ορίζει ως «μια αποδεκτή κοινωνικά σύνδεση των τρόπων με τους οποίους χρησιμοποιούμε είτε τη γλώσσα είτε άλλες συμβολικές εκφράσεις και τεχνικές, τους οποίους μπορεί να χρησιμοποιήσει κανείς για να αποκτήσει την ταυτότητα του μέλους μιας κοινωνικής ομάδας ή ενός κοινωνικού δικτύου ή να επισημάνει τον κοινωνικό ρόλο που παίζει». Για τον Kress (2003) «Οι λόγοι είναι συστηματικά οργανωμένα σύνολα δηλώσεων που εκφράζουν τα νοήματα και τις αξίες ενός θεσμού. Πέρα απ' αυτό, καθορίζουν, περιγράφουν και θέτουν όρια στο τι μπορεί ή δεν μπορεί να πει κανείς (κατ' επέκταση τι μπορεί ή δεν μπορεί να κάνει) ανάλογα με τον τομέα ενδιαφέροντος του θεσμού αυτού, είτε κεντρικά είτε στο περιθώριο. Ένας λόγος παρέχει ένα σύνολο πιθανών δηλώσεων για έναν δεδομένο τομέα και οργανώνει και προσφέρει δομή στον τρόπο με τον οποίο πρόκειται να συζητηθεί ένα συγκεκριμένο θέμα, αντικείμενο, διαδικασία. Έτσι, παρέχει περιγραφές, κανόνες, άδειες και απαγορεύσεις της κοινωνικής και ατομικής δράσης». Με άλλα λόγια, ο λόγος είναι ένα σύνολο γλωσσικών και μη γλωσσικών εκδηλώσεων μέσω των οποίων εκφράζονται οι κοινωνικές πρακτικές που πραγματώνονται μέσα σε μια κοινωνία και οι ρόλοι που επιτελούν τα άτομα στο πλαίσιο της κοινωνικής πρακτικής που εκφράζεται. Όσον αφορά στην εκπαίδευση είναι σημαντικό να προσεγγιστεί κάθε προϊόν έκφρασης, γλωσσικό ή μη γλωσσικό, με αυτήν τη λογική, η οποία επιτρέπει στον μαθητή την ένταξη της κάθε εκδήλωσης και έκφρασης στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, στοιχείο που συναρτάται με την έννοια του γραμματισμού (Χατζησαββίδης, 2007).

να δώσει στους μαθητές προκειμένου οι τελευταίοι να προσεγγίσουν την ανθρώπινη επικοινωνία στο σύνολό της, τις διάφορες διαστάσεις της και τα διάφορα είδη κειμένου που αυτή περιλαμβάνει. Έτσι, προέκυψε η ανάγκη συμπλήρωσής της και δημιουργίας ενός πλαισίου μέσα στο οποίο θα είναι δυνατή διδακτικά η προσέγγιση του σύγχρονου περιβάλλοντος και κυρίως των λόγων μέσω των οποίων εκφράζεται αυτό (Χατζησαββίδης, 2008· 2009· 2013). Το νέο αυτό πλαίσιο ονομάζεται πολυγραμματισμοί (multiliteracies) και μέσω αυτού αναδεικνύεται η αναγκαιότητα ανάπτυξης ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την κατανόηση κειμένων που χρησιμοποιούν και συνδυάζουν διαφορετικά σημειωτικά μέσα/τρόπους για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικός, οπτικός, ηχητικός σημειωτικός τρόπος) (Κυπριώτης, 2007· Χατζησαββίδης, 2009· 2013· Perry, 2012) και λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Κυπριώτης, 2007· Χατζησαββίδης, 2009· 2013).

Ο όρος «πολυγραμματισμοί» δημιουργήθηκε από μια ομάδα δέκα επιστημόνων από όλο τον κόσμο που συναντήθηκαν τον Σεπτέμβριο του 1994 στην πόλη του Νέου Λονδίνου του New Hampshire της Αυστραλίας προκειμένου να συζητήσουν το μέλλον της διδασκαλίας του γραμματισμού υπό τις νέες συνθήκες. Η ομάδα αυτή ονομάστηκε New London Group και το 1996 δημοσίευσε το πρώτο κείμενό της εισάγοντας την έννοια του πολυγραμματισμού «multiliteracy» (Κυπριώτης, 2007· Χατζησαββίδης, 2008· 2009· 2013· Jacobs, 2012· Kuntze et al., 2014· Perry, 2012) διαχωρίζοντάς την από την έννοια και τη θεωρία του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική (Perry, 2012). Όπως σημειώνουν οι Cope & Kalantzis η ομάδα New London Group εστίασε στη «μεγάλη εικόνα», στον μεταβαλλόμενο κόσμο και στις νέες απαιτήσεις από τους ανθρώπους τόσο ως κατασκευαστές νοημάτων μέσα σε μεταβαλλόμενους εργασιακούς χώρους όσο και ως πολίτες μέσα στον μεταβαλλόμενο κοινωνικό δημόσιο χώρο και μέσα στις μεταβαλλόμενες διαστάσεις των διαφόρων κοινοτήτων στις οποίες καθένας μας ανήκει. Όπως η προοπτική του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική έτσι και οι πολυγραμματισμοί υπογραμμίζουν τα πλαίσια του πραγματικού κόσμου μέσα στα οποία οι άνθρωποι εφαρμόζουν πρακτικές γραμματισμού, ωστόσο σε αυτή τη θεωρία επισημαίνεται, επιπλέον, ο ρόλος των σχέσεων εξουσίας στη διαμόρφωση του γραμματισμού και της μάθησης του γραμματισμού (Perry, 2012). Βάση της θεωρίας των πολυγραμματισμών αποτελεί η θέση που υποστηρίζει πως οι διαφορές γλώσσας,

λόγου και επιπέδων λόγου είναι δείκτες των διαφορών των κόσμων ζωής. Στο μανιφέστο της θεωρίας αναφέρεται πως «Όπως ακριβώς υπάρχουν πολλαπλά στρώματα στην ταυτότητα του καθενός, έτσι υπάρχουν και πολλαπλοί λόγοι περί αναγνώρισης που πρέπει να γίνουν αντικείμενο διαπραγμάτευσης. Πρέπει να διαθέτουμε ικανότητα στη διαπραγμάτευση αυτών των πολλών κόσμων ζωής μέσα στους οποίους κατοικεί ο καθένας μας και τους συναντούμε στην καθημερινότητά μας.» (Kalatzis & Core, 1999 στο Χατζησαββίδης, 2007).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η ομάδα New London Group διαχώρισε τη θεωρία των πολυγραμματισμών από τη θεωρία του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική, καθώς η πρώτη ξεχωρίζει από τη δεύτερη σε σημαντικούς τομείς. Αρχικά, παρατηρώντας τη δομή της θεωρίας των πολυγραμματισμών διακρίνουμε δύο βασικά στοιχεία, όπως: (1) ασχολείται με την πολλαπλότητα των διαύλων/τρόπων επικοινωνίας και μέσων μαζικής ενημέρωσης και (2) τονίζει συνεχώς τον ιδιαίτερο ρόλο της πολιτιστικής και γλωσσικής πολυμορφίας. Όσον αφορά στο πρώτο στοιχείο ταυτίζεται εν μέρει και με τις απόψεις του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική, όμως το δεύτερο διαφοροποιεί τις δύο θεωρίες, καθώς όπως αναφέρουν και οι Core & Kalantzis οι πολυγραμματισμοί επικεντρώνονται σε αναπαραστατικούς τρόπους επικοινωνίας ευρύτερους από τη γλώσσα, όταν χρησιμοποιείται μόνη της. Με άλλα λόγια οι ερευνητές του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική ασχολούνται με πρακτικές που αφορούν στον έντυπο γραμματισμό, ενώ οι ασχολούμενοι με τους πολυγραμματισμούς τονίζουν αυτό που ο Kress ορίζει ως πολυτροπικότητα (βλ. υποενότητα 3.2.2.), χωρίς ωστόσο να απορρίπτουν τον έντυπο γραμματισμό, τον οποίο αντιμετωπίζουν ως έναν μόνο αναπαραστατικό τρόπο επικοινωνίας και κατασκευής νοήματος που χρησιμοποιείται ακόμη και σήμερα περισσότερο από τους άλλους στον χώρο της εκπαίδευσης. Η κύρια, δηλαδή, διαφορά των πολυγραμματισμών από τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική αφορά στον ορισμό του κειμένου, το οποίο για τους θεωρητικούς των πολυγραμματισμών δεν περιορίζεται μόνο στο γραπτό κείμενο, αλλά περιλαμβάνει μια ποικιλία μορφών και σημειωτικών συστημάτων (βλ. υποενότητα 3.2.2.). Επιπλέον, με δεδομένη την έμφαση που δίνεται στην πολλαπλότητα των διαύλων/τρόπων επικοινωνίας/αναπαράστασης και μέσων μαζικής ενημέρωσης, οι ψηφιακές τεχνολογίες, καθώς και οι συναφείς τους πρακτικές γραμματισμού βρίσκονται στο επίκεντρο των πολυγραμματισμών. Έτσι, οι πολυγραμματισμοί συχνά συνδέονται με

τον όρο «*νέοι γραμματισμοί*», οι οποίοι αφορούν είτε σε πρακτικές γραμματισμού που σχετίζονται με τις ψηφιακές τεχνολογίες είτε σε πρακτικές που σχετίζονται με ένα ταχέως μεταβαλλόμενο κοινωνικό πλαίσιο, ανάλογα με το ποιος χρησιμοποιεί τον όρο (Kimmons, 2014· Kuntze et al., 2014· Perry, 2012).

Ένα άλλο σημείο διαφοροποίησης των δύο θεωριών (γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική και πολυγραμματισμοί) αφορά στην έμφαση που δίνουν στις κοινωνικές αλλαγές. Οι ερευνητές των πολυγραμματισμών επικεντρώνονται στον συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό κόσμο, συζητούν για τις επιπτώσεις της μετα-φορντικής οικονομίας και της παγκοσμιοποίησης, καθώς και για τις επιπτώσεις αυτών των τάσεων στη ζωή και στο μέλλον των κοινωνιών. Έτσι, ενώ οι εμπλεκόμενοι με τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική αναγνωρίζουν τη δυναμική φύση του πολιτισμού και των πρακτικών γραμματισμού, εκείνοι που βρίσκονται στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στη συνεχώς μεταβαλλόμενη φύση του κόσμου, στις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται μέσα σε αυτόν, και στους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα και ο γραμματισμός αξιοποιούν την αλλαγή και προσαρμόζονται αντίστοιχα (Kimmons, 2014· Perry, 2012).

Τέλος, ενώ οι ερευνητές και οι θεωρητικοί στο χώρο του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική εστιάζουν στην περιγραφή των πολλών τρόπων με τους οποίους διάφορες κοινότητες εφαρμόζουν τον γραμματισμό, ωστόσο αναφέρονται ελάχιστα στις επιπτώσεις της διδασκαλίας του γραμματισμού. Αντίθετα, μεγάλο μέρος της θεωρίας των πολυγραμματισμών είναι στενά συνδεδεμένο με τις διδακτικές επιπτώσεις. Η ομάδα New London Group υποστηρίζει πως η εκπαίδευση πρέπει να αναμορφωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να αξιοποιεί την κάθε πρακτική για κριτική κατανόηση, καθώς μόνο μέσω αυτής της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών (βλ. υποενότητα 3.2.1.) θα μπορέσει η διδασκαλία του γραμματισμού να αναπτύξει την κριτική συνείδηση και τελικά να αναδιαμορφώσει και να μετασχηματίσει τις πρακτικές γραμματισμού. Έτσι, στο ερώτημα «τι είναι γραμματισμός;» οι ερευνητές της θεωρίας των πολυγραμματισμών θα μπορούσαν να απαντήσουν πως δε γίνεται να σκεφτούμε τι είναι γραμματισμός, χωρίς να σκεφτούμε και τους τρόπους διδασκαλίας του (Perry, 2012).

3.2.1. Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών

Η έννοια των πολυγραμματισμών οδήγησε, όπως σημειώθηκε και παραπάνω, στην παιδαγωγική των πολυγραμματισμών με βασικές της παραδοχές την ύπαρξη πολυμορφίας στα σύγχρονα κείμενα και στο σύγχρονο κόσμο και τη συχνή και ταχύτατη αλλαγή του περιβάλλοντος κόσμου, μέσα στον οποίο κινείται ο σύγχρονος άνθρωπος. Έτσι, η μάθηση για την παιδαγωγική των πολυγραμματισμών αποτελεί μια πολύμορφη και πολυτροπική διαδικασία, με την οποία το άτομο αναδιαμορφώνει συνεχώς τον ίδιο του τον εαυτό, αλλά και μια πράξη συνεχούς δημιουργίας και μετασχηματισμού των σημείων και των κειμένων ανάλογα με τα υφιστάμενα στον περιβάλλοντα μαθησιακό και κοινωνικό χώρο δεδομένα και ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικών και μαθητών). Υπό αυτές τις συνθήκες σκοπός του σχολείου είναι να φέρει τους μαθητές σε επαφή και με άλλες πηγές νοήματος εκτός της γλώσσας, όπως οι οπτικές, οι ηχητικές, οι αρχιτεκτονικές. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προτείνει διδακτικές αρχές που αποσκοπούν στον εκπαιδευτικό πλουραλισμό, στη διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών, στην καλλιέργεια αξιοποίησης όλων των πηγών νοήματος, ώστε να είναι σε θέση να συνδέονται με άλλους κόσμους ζωής. Προκύπτει, λοιπόν, πως η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών δεν αναιρεί καμιά από τις διδακτικές πρακτικές της παιδαγωγικής του γραμματισμού, αλλά αντίθετα τις συμπληρώνει επιχειρώντας να εμβυθίσει τους διδασκόμενους σε καθημερινές πρακτικές παραγωγής νοήματος χρησιμοποιώντας διάφορα μέσα και μεθόδους. Έτσι, οι διδακτικές προτάσεις που γίνονται στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών διατηρούν τις αρχές της παιδαγωγικής του γραμματισμού, αλλά υιοθετούν και άλλες συμπληρωματικές αρχές με τις οποίες υλοποιείται η εν λόγω παιδαγωγική, όπως (Χατζησαββίδης, 2008· 2013):

1. Προσέγγιση των κειμένων ως πολυεπίπεδων, πολυτροπικών και πολύσημων σημειωτικών προϊόντων.
2. Στοχευμένη διδασκαλία προς την απόκτηση δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν τους μαθητές να κινηθούν στη μελλοντική τους ζωή ενεργά και συνειδητά.
3. Έμφαση στην εμβύθιση των μαθητών στην κοινωνική τους εμπειρία και με βάση αυτή στην κατασκευή του νοήματος.

Γενικά μπορούμε να πούμε, σύμφωνα με τη γνώμη του Χατζησαββίδη, πως η διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου των πολυγραμματισμών θέτει τις

προϋποθέσεις για μια παιδαγωγική που αναγνωρίζει και ενισχύει την ποικιλομορφία, την οποία θεωρεί πλεονέκτημα στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, συνδέει τη μάθηση με το κοινωνικό γίνεσθαι με τέτοιο τρόπο, ώστε τα υπό διαπραγμάτευση κείμενα κατά τη διδασκαλία να αποκτούν νόημα, αλλά και στηρίζει τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων στην αρχή της ισοτιμίας, της συνεργασίας και της αυτονομίας (Χατζησαββίδης, 2007). Επιπλέον, η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών επικεντρώνεται, όπως επισημαίνουν οι θεωρητικοί και ερευνητές του γραμματισμού και της εκπαίδευσης Cope & Kalantzis, στην έννοια του «σχεδίου³⁶» (συμβολική αναπαράσταση, βλ. υποενότητα 1.7.), το οποίο διακρίνεται από τρία βασικά συστατικά: «το διαθέσιμο σχέδιο», στο οποίο εμπεριέχονται τα διακριτά μοτίβα και οι συμβάσεις αναπαράστασης, «τον σχεδιασμό», μέσω του οποίου οι εκπαιδευόμενοι/μαθητές κατασκευάζουν το δικό τους νόημα από τα διαθέσιμα σχέδια και τέλος, «τον επανασχεδιασμό», μέσω του οποίου αναδιαμορφώνονται τόσο ο κόσμος όσο και τα άτομα και μετατρέπονται σε «διαθέσιμα σχέδια» για άλλους (Cope & Kalantzis, 2000· Jacobs, 2012· Turner et al., 2013). Τέλος, εκτός των παραπάνω στα πλαίσια των πολυγραμματισμών απαιτείται επανεξέταση των λόγων για τους οποίους διδάσκουμε, του τι διδάσκουμε, αλλά και του πώς το διδάσκουμε (Jacobs, 2012).

3.2.2. Πολυτροπικότητα

Η πολυτροπικότητα (multimodality) τονίστηκε από τους ερευνητές της θεωρίας των πολυγραμματισμών και αποτελεί συμπληρωματική έννοια των πολυγραμματισμών αναφερόμενη στην ποικιλότητα των σημειωτικών συστημάτων που διαμορφώνουν τα κείμενα. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στην ποικιλία των σημειωτικών τρόπων (modes) που αξιοποιούνται προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κείμενο, σε αντιδιαστολή με τα μονοτροπικά κείμενα του παρελθόντος, εφόσον υποστηρίζει πως η κατασκευή νοήματος προκύπτει μέσα από ποικίλα επικοινωνιακά κανάλια, όπου το γραπτό και προφορικό γλωσσικό σημειωτικό σύστημα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος ενός συνόλου που αποτελείται και από άλλα σημειωτικά

³⁶ Οι Cope & Kalantzis (2000) ονομάζουν «σχήδια» τις μεταγλώσσες που περιγράφουν και εξηγούν τα μοτίβα έκφρασης των σημειωτικών τρόπων και είναι τα εξής: το γλωσσικό σχέδιο, το οπτικό σχέδιο, το ακουστικό σχέδιο, το χειρονομιακό σχέδιο, το χωρικό σχέδιο και το πολυτροπικό σχέδιο. Ωστόσο, το πολυτροπικό σχέδιο διαφοροποιείται από τα άλλα πέντε, καθώς αντιπροσωπεύει τα μοτίβα διασύνδεσης μεταξύ των άλλων σημειωτικών τρόπων.

συστήματα κατασκευής νοήματος, όπως η εικόνα, ο ήχος και τα χωρικά μοτίβα (Κυπριώτης, 2007· Jacobs, 2012· Kress, 2013· Perry, 2012).

Ως έννοια η πολυτροπικότητα χρησιμοποιήθηκε από τον Kress (2000) (Perry, 2012) και έκανε την εμφάνισή της την τελευταία δεκαετία με την ανάπτυξη των πολιτισμικών σπουδών και της τεχνολογίας (Χατζησαββίδης, & Φίλιου, 2012). Οι σπουδές αυτές προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τα σύγχρονά τους πολιτισμικά παραγόμενα, όπου η πολυτροπικότητα είχε αναδειχθεί σε θεμελιώδη παράμετρο νοηματοδότησης κάθε κειμένου, διαπίστωσαν ότι τα παλιά θεωρητικά εργαλεία δεν επαρκούσαν μια και ήταν ικανά να ερμηνεύσουν μόνο τα μονοτροπικά κείμενα. Εδώ να σημειώσουμε πως ουσιαστικά ποτέ δεν υπήρξαν, σύμφωνα με ειδικούς του χώρου, κείμενα αποκλειστικά μονοτροπικά, καθώς εικονιστικά στοιχεία είναι και η γραμματοσειρά, η κειμενική διάταξη και η απόχρωση του χαρτιού. Επιπλέον, είναι προφανές πως ένα πολυτροπικό κείμενο συντίθεται από επί μέρους μονοτροπικά «σημεία» και τις μεταξύ τους διασυνδέσεις (Κυπριώτης, 2007).

Οι ερευνητές του χώρου διαπίστωσαν πως για να φτάσει ένα μήνυμα σ' ολόκληρο τον πληθυσμό έπρεπε να προσαρμοστεί στις πολιτισμικές και ιδεολογικές κατασκευές όλων των κοινωνικών ομάδων, εφόσον δεν έχουμε πλέον μια «κοινή κουλτούρα», αλλά υπάρχει πολυπλοκότητα και ποικιλομορφία που απαιτούν νέες μορφές επικοινωνίας. Η εικόνα (βλ. υποενότητα 3.3.9.) ήταν το πρώτο μέσο, μετά το κείμενο, που χρησιμοποιήθηκε για να φτάσει ένα μήνυμα σ' έναν ετερογενή πληθυσμό, όμως οι νέες μορφές επικοινωνίας δεν αφορούν μόνο στο κείμενο και στην εικόνα (Kress, & van Leeuwen, 2010). Ουσιαστικά, τόσο ο Kress όσο και άλλοι ειδικοί του χώρου επέκριναν όσους εστίαζαν μόνο σε έντυπες πρακτικές γραμματισμού ή σε γραπτά κείμενα (Perry, 2012). Εάν κοιτάξουμε γύρω μας θα δούμε πως η γλώσσα, είτε στον προφορικό είτε στον γραπτό λόγο, είναι ένας μόνο τρόπος στο σύνολο των τρόπων που υπάρχουν για την παραγωγή κειμένων, γραπτών και προφορικών. Ένα προφορικό κείμενο δεν είναι μόνο λεκτικό, αλλά και οπτικό και συνδυάζεται με διάφορους επικοινωνιακούς τρόπους, όπως την έκφραση του προσώπου, τις χειρονομίες, τη στάση του σώματος και άλλες μορφές αυτοπαρουσίασης. Αντίστοιχα, ένα γραπτό κείμενο εμπεριέχει τη γλώσσα, αλλά και τον σκοπό σύνθεσής του, το υλικό πάνω στο οποίο είναι γραμμένο (χαρτί, ξύλο, πέτρα, μέταλλο κλπ.), το υλικό με το οποίο είναι γραμμένο (μελάνι, μπογιά, σκάλισμα κλπ.), τη μορφή και το μέγεθος των γραμμάτων που είναι επηρεασμένα

από αισθητικές, πραγματολογικές και άλλες παραμέτρους και με διάταξη που επιβάλλεται από το υλικό: χαρτί, οθόνη υπολογιστή ή μπρούτζινη πλάκα (Kress, & van Leeuwen, 2010).

Επικρίνοντας την υπερβολική έμφαση στις γραπτές μορφές κατασκευής νοήματος και την παραμέληση των άλλων τρόπων αναπαράστασης του νοήματος, ο Kress (2000) επιζητά μια σημειωτική (-γλωσσική) θεωρία, την οποία αργότερα ο ίδιος μετονόμασε κοινωνικο-σημειωτική πολυτροπική θεωρία (Kress, 2013), η οποία θα πραγματεύεται επαρκώς τις διαδικασίες ολοκλήρωσης/σύνθεσης των διαφορετικών αναπαραστατικών τρόπων μέσα στα πολυτροπικά κείμενα, τόσο κατά τη διαδικασία παραγωγής όσο και κατά τη διαδικασία κατανόησής τους, και θα απευθύνεται σε άτομα με κοινωνική, πολιτισμική και ιστορική συνείδηση, τα οποία θα ανακατασκευάζουν, θα μετασχηματίζουν και θα αναδιαμορφώνουν τους διαθέσιμους σε αυτά αναπαραστατικούς τρόπους. Κοντολογίς, απαντώντας στο ερώτημα «Τι είναι γραμματισμός;» οι θεωρητικοί των πολυγραμματισμών απορρίπτουν έντονα την άποψη που στηρίζει μόνο τις έντυπες πρακτικές γραμματισμού και τα γραπτά κείμενα ως τρόπους κατασκευής νοήματος και επικοινωνίας, και αντ'αυτού προσεγγίζουν τον γραμματισμό ως ένα σύνολο ποικίλων τρόπων οπτικών, χειρονομιακών, χωρικών και άλλων μορφών αναπαράστασης (Kress, 2000· Perry, 2012), όπου ενσωματώνονται οι κοινωνικές και σημειωτικές πρακτικές (Kress, 2013).

Αυτή η εντεινόμενη διάδραση μεταξύ των διαφορετικών και ποικίλων σημειωτικών τρόπων αναπαράστασης και κατασκευής νοήματος, αλλά και επικοινωνίας, οδηγεί επιπλέον και στην ανάγκη για την ανάπτυξη μια μεταγλώσσας (ενός σημειωτικού μετακώδικα), μέσω της οποίας τα άτομα θα πραγματεύονται τις διαφορετικές νοηματοδοτικές αλληλουχίες, που αναδύονται, συγκεράζονται και πολυπλέκονται μέσα από πολλαπλές μορφές κειμένων (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012). Τέτοια κείμενα, σήμερα περισσότερο από ποτέ, αποτελούν προϊόν διαρκούς εξέλιξης και υβριδικού, ανασυνδυαστικού ανασχηματισμού, καθιστώντας ανεπαρκή τον οποιοδήποτε μονοδιάστατο σημειωτικό κώδικα για τη διαχείριση της εντεινόμενης πολυπλοκότητας και ενδοσύνδεσης των διαφορετικών μορφών που απαντώνται στο παγκόσμιο σώμα των διαθέσιμων κειμένων (Cope & Kalantzis, 2009 στο Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012).

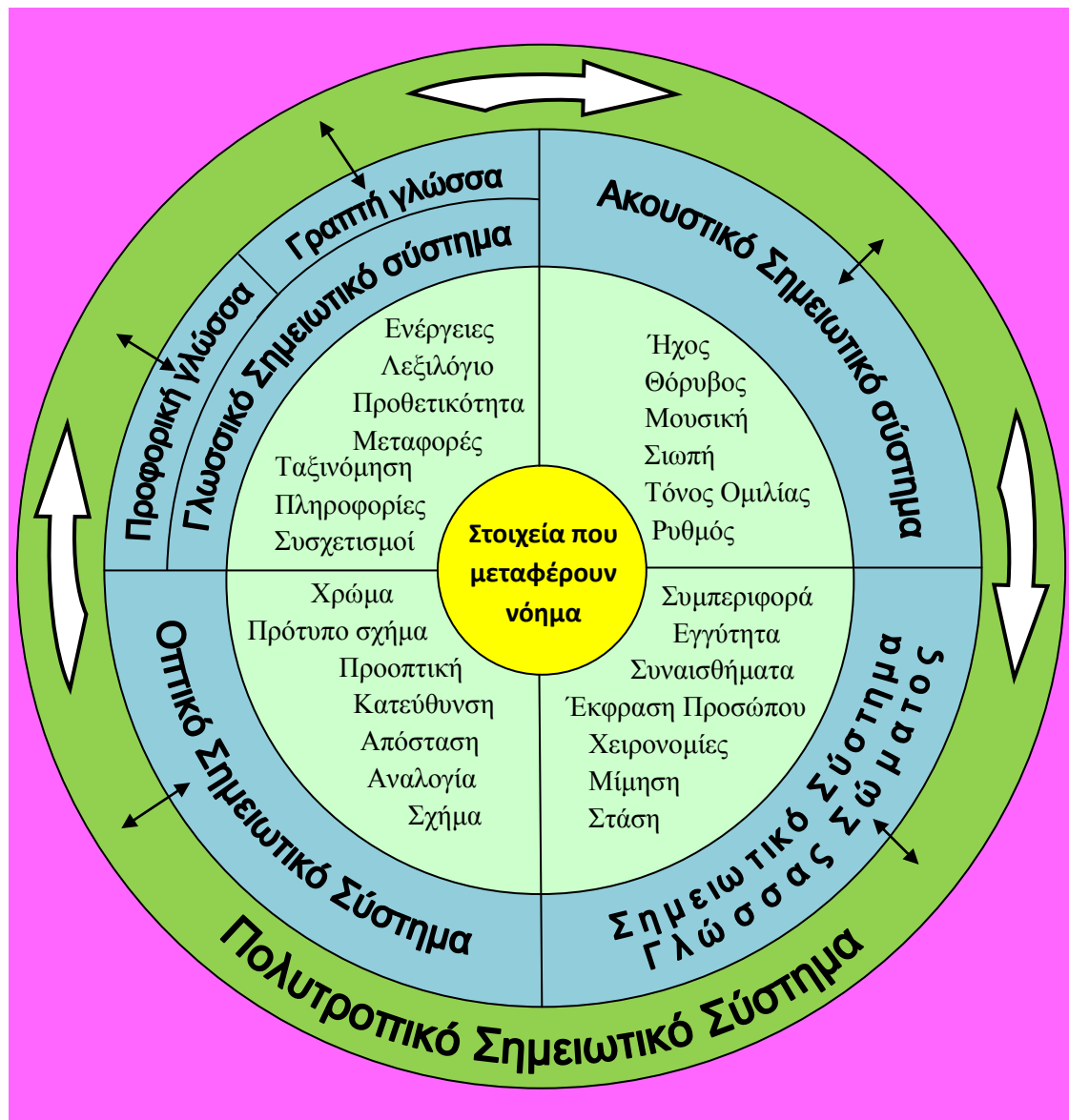
Με τη χρήση αυτής της μεταγλώσσας (σημειωτικού μετακώδικα) τα πρόσωπα (εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι) και οι λοιποί παράγοντες (κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες και διαθέσιμοι σημειωτικοί/αναπαραστατικοί τρόποι) που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, μπορούν να οργανωθούν σε κοινότητες μάθησης, όπου θα επεξεργάζονται τόσο τις εισερχόμενες πληροφορίες όσο και το προϊόν μάθησης, δηλαδή θα παράγουν νόημα και ταυτόχρονα θα μετασχηματίζουν τις ατομικές τους ταυτότητες μέσα από θετική νοηματοδότηση και διάδραση μεταξύ κειμένου, προϋπάρχουσας εμπειρίας και τοποθέτησης της ατομικής τους ταυτότητας έναντι της συνεργατικής δράσης και της σχολικής σύμβασης (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012). Επιπλέον, τόσο η κοινωνικο-σημειωτική πολυτροπική θεωρία που προτείνει ο Kress όσο και η μεταγλώσσα που προκύπτει ως αναγκαία για τη νοηματοδότηση και την επικοινωνία, επιτρέπουν στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία να κατασκευάζουν νόημα, ακόμη και από σημειωτικούς κώδικες που δεν γνωρίζουν, και να επικοινωνούν (Kress, 2013), καθώς οι σημειωτικοί τρόποι/κώδικες των πολυτροπικών κειμένων αλληλεπιδρούν και επιτρέπουν την προσέγγιση του νοήματος μέσα από διάφορα αναπαραστατικά κανάλια. Ουσιαστικά, η νέα αυτή κοινωνικο-σημειωτική πολυτροπική θεωρία αφορά όχι μόνο στην κατασκευή νοήματος μέσω πολυτροπικών κειμένων, αλλά και στον τρόπο έκφρασης του νοήματος, δηλαδή θέτει ερωτήματα τόσο σε επίπεδο κειμένου όσο και σε επίπεδο γνωσιακών διεργασιών. Υπό αυτή την έννοια, (η νέα θεωρία) αναγνωρίζει τις διαδικασίες της λειτουργίας της «synaesthesia» και ταυτίζεται μαζί της (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Kress, 2000· Turner et al., 2013).

Η «synaesthesia» ή «μετακύλιση νοήματος» (transduction of meaning) είναι μία συνεχής λειτουργία του εγκεφάλου, κατά την οποία τα εισερχόμενα νοήματα που δεν μπορούν να ερμηνευτούν με τον σημειωτικό κώδικα που λαμβάνονται μεταφέρονται/μετακυλούν σε έναν άλλο σημειωτικό κώδικα, περισσότερο γνωστό και οικείο στον εκπαιδευόμενο (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Kress, 2000), ο οποίος μέσω αυτής της συνηθισμένης και παραγωγικής διαδικασίας (Kress, 2000) μπορεί πια να βρει ενδιαφέρον στο προϊόν επεξεργασίας, να το συνδέσει με την ατομική του ταυτότητα, να εμπλακεί νοητικά μαζί του, να το επεξεργαστεί δημιουργικά-συνθετικά με το γνωσιακό-πολιτισμικό του κεφάλαιο και να παράξει γνώση. Έτσι, οι μαθητές δεν χρειάζεται να χάσουν πολύτιμο χρόνο μέχρι να

αποκτήσουν τις απαιτούμενες δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να κατασκευάσουν νόημα σε έναν άγνωστο σημειωτικό κώδικα, αλλά εισάγουν τους δύο σημειωτικούς κώδικες (γνωστό και άγνωστο) σε ένα ευρύτερο πολυτροπικό σημειωτικό σύστημα (βλ. σχήμα 3.5.), μέσα στο οποίο το κείμενο προσλαμβάνεται κωδικοποιημένο σε έναν ή περισσότερους γνωστούς σημειωτικούς τρόπους. Έχουν, δηλαδή, δυνατότητα πρόσβασης στο ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο μέσω πολλαπλών συστημάτων κωδικοποίησης και μπορούν με παραβολή, σύγκριση και αποσυμπύκνωση της κωδικοποιημένης πληροφορίας να προσεγγίσουν παράλληλα τη δομή του νέου κώδικα και το νέο περιεχόμενο (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012).

Γενικά, η νέα κοινωνικο-σημειωτική πολυτροπική θεωρία του Kress (2013) επικρίνει την μέχρι τώρα εφαρμοσμένη παιδαγωγική, η οποία οδηγεί σε μία εσφαλμένη αναγνώριση των πρακτικών του παρόντος και των επιπτώσεών τους στη μάθηση και στη διδασκαλία, αλλά και στην επιλογή των κατάλληλων μορφών αξιολόγησης. Απαιτεί μια εκ νέου βαθμονόμηση των παιδαγωγικών σχέσεων σύμφωνα με τα σύγχρονα κοινωνικά δεδομένα, όπου θα υπολογίζονται οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι δυνατότητες των νέων ανθρώπων. Επίσης, βασικό καθήκον των προγραμμάτων σπουδών θα είναι η παροχή μιας ξεκάθαρης εικόνας των αλλαγών που απαιτούνται από την εκπαίδευση, βάσει των κοινωνικών αλλαγών, καθώς και η παροχή των κατάλληλων πλαισίων που θα αξιοποιούνται ως εργαλεία με τα οποία θα είναι δυνατή η ανάπτυξη αξιόπιστων μέσων αναγνώρισης των παιδαγωγικο-σημειωτικών εργασιών των μαθητών, αλλά και της διαδικασίας της μάθησης, με συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους. Αυτά τα εργαλεία αναγνώρισης θα επικεντρώνονται σε κοινωνικο-παιδαγωγικές και σημειωτικές πρακτικές μέσα σε ένα θεωρητικό πλαίσιο επικοινωνίας και νοηματοδότησης, όπως το ορίζει η κοινωνικο-σημειωτική πολυτροπική θεωρία, η οποία υποστηρίζει πως όλα τα περιβάλλοντα επικοινωνίας είναι ταυτόχρονα και περιβάλλοντα μάθησης, χωρίς αλληλεπίδραση -ως επικοινωνία- δεν μπορεί να υπάρξει κατασκευή νοήματος, ούτε μάθηση ούτε (αλλαγή) γνώση. Με άλλα λόγια, η παραγωγή σημείων\τρόπων, η κατασκευή νοήματος και η παραγωγή γνώσης αποτελούν συνέπειες της επικοινωνίας μέσα σε κοινωνικά περιβάλλοντα, με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς τους, και ως εκ τούτου από παιδαγωγικής πλευράς είναι προσανατολισμένα σε έννοιες όπως η μάθηση, η διδασκαλία, τα προγράμματα σπουδών, η αξιολόγηση και η αποτίμηση/εκτίμηση (Jacobs, 2013· Kress, 2013).

Τέλος, να σημειωθεί πως ο όρος «αναγνώριση» (recognition) στα πλαίσια της κοινωνικο-σημειωτικής πολυτροπικής θεωρίας σημαίνει πως κάνω κάτι ορατό, ώστε να κατανοηθεί, αλλά και να αποτιμηθεί/αξιολογηθεί, ενώ παράλληλα η πολυτροπικότητα παρέχει τα εργαλεία για την αναγνώριση όλων των τρόπων, μέσω των οποίων κατασκευάζονται νοήματα και λαμβάνει χώρα η διαδικασία της μάθησης (Kress, 2013).



Σχήμα 3.5. Πολυτροπικά σημειωτικά συστήματα ως πλαίσια αναφοράς των Πολυγραμματισμών: Το κοινό πεδίο διάδρασης, σύνθεσης και μεταφοράς μεταξύ διαφορετικών τρόπων παραγωγής νοήματος (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012, σ. 98).

Με βάση όλα τα παραπάνω και το σχήμα 3.5., μπορούμε να πούμε πως στην περίπτωση ενός γραπτού κειμένου, ενός συνόλου νοηματικών στοιχείων που έχουν

κωδικοποιηθεί με το σημειωτικό σύστημα του γραπτού λόγου και δεν υπάρχει η ικανότητα αποκωδικοποίησής του (ανάγνωσης), μπορεί να μεταφερθεί/μετακυλήσει στον εξωτερικό κύκλο των πολυτροπικών κειμένων (σχ. 3.5.), ανακωδικοποιημένο σε έναν ή περισσότερους γνωστούς σημειωτικούς κώδικες ή τρόπους που απαρτίζουν το πολυτροπικό σημειωτικό σύστημα (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Core & Kalantzis, 2000). Με αυτό τον τρόπο γίνεται από τη μια δυνατή η αποκωδικοποίησή (ανάγνωση) του και από την άλλη νοηματοδοτείται και οριοθετείται το αρχικό (γραπτό) κείμενο, ενώ παράλληλα μέσα από αυτή τη συνεχή μετακύλιση από τον γραπτό στον πολυτροπικό κώδικα, οικοδομείται κοινός χώρος σύνδεσης των δύο σημειωτικών τρόπων και υποστηρίζεται η σταδιακή ανάπτυξη του γλωσσικού γραμματισμού (βλ. υποενότητα 3.3.1.). Ένας άλλος παράγοντας που πρέπει να συνυπολογιστεί σε αυτή τη συνεχή μεταφορά/μετακύλιση νοήματος μεταξύ σημειωτικών συστημάτων, σημειωτικών τρόπων και πολυτροπικών κειμένων, είναι η γλωσσική πολυμορφία, καθώς η μεταφορά νοήματος από τον άγνωστο σημειωτικό κώδικα στον γνωστό, συχνά έχει τη μορφή μετάβασης από μία γλώσσα που προσπαθεί ο μαθητής να μάθει στη γλώσσα που ήδη γνωρίζει. Σε τέτοιες περιπτώσεις η ενεργή εμπλοκή των μαθητών δημιουργεί νοηματικές γεφυρώσεις που επιτρέπουν τον γραμματισμό σε περισσότερες από μία γλώσσες και για τις οποίες ο Wells (1999) χρησιμοποιεί τον όρο «bridging», ενώ η Hornberger (1989, 2007) τις ονομάζει «συνεχή του διγλωσσισμού» (continua of biliteracy) (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012).

Τέλος, όσον αφορά στην αποτίμηση/εκτίμηση και αξιολόγηση των πολυτροπικών κειμένων, είτε κατά την παραγωγή είτε κατά την κατανόησή τους, οι Core & Kalantzis και οι συνεργάτες τους (2003) αναφέρουν πως στηρίζεται στις εξής 10 βασικές δεξιότητες που πρέπει να διακρίνουν τόσο τους συγγραφείς όσο και τους αναγνώστες τους (Jacobs, 2013):

- 1) Αυτονομία και αυτο-κατεύθυνση
- 2) Ευελιξία
- 3) Δεξιότητες επίλυσης προβλήματος
- 4) Πολλαπλές στρατηγικές για την αντιμετώπιση μιας εργασίας
- 5) Ευέλικτος προσανατολισμός των γνώσεων για την ανεύρεση λύσεων
- 6) Συνεργατική και επικοινωνιακή ικανότητα

- 7) Ικανότητα για παραγωγική εργασία μέσα σε πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα
- 8) Ικανότητα μάθησης με πολλούς τρόπους (πολλαπλές νοημοσύνες)
- 9) Κατοχή γενικών γνώσεων
- 10) Ικανότητα εμπλοκής σε διαφορετικά ερμηνευτικά πλαίσια και σε περιεχόμενα συγκεκριμένων πληροφοριών

Επιπλέον, εκτός από τις παραπάνω 10 επιτελεστικές δεξιότητες, οι Cope & Kalantzis (2006) προσδιόρισαν και πέντε ερωτήσεις που μπορούν να τεθούν σχετικά με τα πολυτροπικά κείμενα, όπως (Jacobs, 2013):

1. Σε τι αφορούν τα νοήματα; (αναπαράσταση)
2. Πώς τα νοήματα συνδέουν τους ανθρώπους; (κοινωνική διάσταση)
3. Πώς συνδέονται τα νοήματα μέσα στο κείμενο; Πώς και σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η συνεκτικότητα; (οργάνωση κειμένων)
4. Πώς τα νοήματα ταιριάζουν με το ευρύτερο περιβάλλον από το οποίο επηρεάζονται και το οποίο επηρεάζουν; (συγκείμενο)
5. Ποιανών τα συμφέροντα εξυπηρετούν τα νοήματα; (ιδεολογική διάσταση)

3.3. Είδη γραμματισμού

Όπως τονίστηκε και στην αρχή του κεφαλαίου, ο γραμματισμός αρχικά συνδέθηκε με τον «αλφαριθμητισμό», ο οποίος αφορά στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να παράγει γραπτά κείμενα, δηλαδή τονίστηκε κυρίως η σχέση του με τη γλώσσα. Ωστόσο, σύντομα διαπιστώθηκε πως η γλώσσα συνδέεται άμεσα με την κοινωνική χρήση και με την επικοινωνία μέσα στην κοινωνία, έτσι ο γραμματισμός συνδέθηκε πλέον με ό,τι αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια προτάθηκε η χρήση επιθετικών προσδιορισμών δίπλα στον όρο «γραμματισμός», όπου καθένας από αυτούς έχει ένα γενικό περιεχόμενο που αφορά στον γραμματισμό, αλλά και ένα ειδικό περιεχόμενο που αφορά στην ιδιαίτερη κοινωνική δραστηριότητα με την οποία σχετίζεται (Χατζησαββίδης, 2007). Έτσι, για παράδειγμα μιλάμε για «γλωσσικό γραμματισμό», «οπτικό γραμματισμό», «σχολικό γραμματισμό», «τεχνολογικό γραμματισμό» και άλλα πολλά είδη γραμματισμού, ορισμένα από τα οποία θα αναπτυχθούν στις παρακάτω υποενότητες. Σε κάθε περίπτωση οι παραπάνω όροι αναφέρονται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί

και να χειρίζεται αποτελεσματικά, σε διαφορετικά πλαίσια και για διαφορετικούς σκοπούς, τους πόρους που του παρέχει ο αντίστοιχος τομέας. Επιπλέον, κοινό στοιχείο όλων των μορφών/ειδών γραμματισμού αποτελεί ο γλωσσικός γραμματισμός (βλ. υποενότητα 3.3.1.), ο οποίος βασίζεται στη σημασιοδότηση των γλωσσικών σημείων, αλλά και στην ικανότητα σημασιοδότησης και των ιδιαίτερων σημείων που χρησιμοποιεί ο αντίστοιχος επιστημονικός χώρος (είδος γραμματισμού) (Ματσαγγούρας, 2007).

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως οι συνεχείς μεταβολές στις κοινωνικές δομές του σύγχρονου δυτικού κόσμου πιέζουν τα άτομα όλων των ηλικιών για διαρκή προσαρμογή σε αυτές. Έτσι, η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί πια μια πραγματικότητα που αφορά όχι μόνο στα σχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και στην καθημερινή ζωή, όπου συναντά κανείς διάφορες μορφές γραμματισμού (Μητσικοπούλου, 2014).

3.3.1. Γλωσσικός γραμματισμός

Αυτό που σήμερα ονομάζουμε γλωσσικό γραμματισμό είχε για πολλά χρόνια, όπως προαναφέρθηκε, συνδεθεί με τον αλφαριθμητισμό, δηλαδή με την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, η οποία δε συνδεόταν με κοινωνικές πρακτικές και δεν είχε καμία κοινωνική προέκταση. Ουσιαστικά, αφορούσε σε μία τεχνική και στατική διαδικασία, η οποία τοποθετούνταν εκτός κοινωνικών και επικοινωνιακών συμφραζομένων και μπορούσε να την αναλάβει μόνο το σχολείο. Να σημειωθεί δε πως ακόμη και σήμερα κυριαρχεί ως έννοια με το παραπάνω περιεχόμενο σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα και συνδέεται κυρίως με την εκμάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης. Η σταδιακή μετάβαση στο περιεχόμενο που έχει σήμερα ο όρος ξεκίνησε από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και αναπτύχθηκε περισσότερο με τη βοήθεια της UNESCO, η οποία θεώρησε πως η απόκτηση του γλωσσικού γραμματισμού θα οδηγήσει σε οικονομική και κοινωνική ευημερία (Χατζησαββίδης, 2007).

Ως γλωσσικός γραμματισμός ορίζεται σήμερα το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ένα άτομο σχετικά με τη γραφή και την ανάγνωση, όχι όμως ως στατική διαδικασία, αλλά ως δυναμική διαδικασία που του επιτρέπει να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες που επιτελούν τα άτομα της ομάδας και της κουλτούρας στην οποία ανήκει, να συμμετέχει ενεργά και να

λειτουργεί αποτελεσματικά στην κοινωνία αναπτύσσοντας νέες δεξιότητες (Χατζησαββίδης, 2007). Ουσιαστικά, αφορά στην παραγωγή και στην κατανόηση γραπτών κειμένων και κατ'επέκταση στην ανάπτυξη της επίγνωσης και της αναγνώρισης των ειδολογικών συμβάσεων και γλωσσικών χαρακτηριστικών στοιχείων κάθε κειμενικού είδους μέσω συστηματικής και άμεσης διδασκαλίας, αλλά και γνώσης και χρήσης μιας γραμματικής μεταγλώσσας (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007). Ωστόσο, βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική απόκτηση του γλωσσικού γραμματισμού αποτελεί η εμπλοκή του διδασκόμενου σε δραστηριότητες που του επιτρέπουν να γνωρίζει τον τρόπο δόμησης, αποδόμησης και αναδόμησης κειμένων για ποικίλους σκοπούς, δηλαδή να λαμβάνει υπόψη τον κοινωνικό, στοχοθετημένο και σταδιακό χαρακτήρα των κειμενικών ειδών (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007· Χατζησαββίδης, 2007), γεγονός που επιτρέπει να αναφερόμαστε στον γλωσσικό γραμματισμό και με τον όρο «γραμματισμός των κειμενικών ειδών» (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007).

Γενικά, όσον αφορά στον γλωσσικό γραμματισμό μπορούμε να πούμε πως πρόκειται για ένα σύνολο κοινωνιογλωσσικών δεξιοτήτων, όπως οι παρακάτω, οι οποίες ανάλογα με την ηλικία και τις απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει το άτομο μπορεί να είναι επαρκείς ορισμένες ή και όλες από αυτές (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007· Χατζησαββίδης, 2007):

1. Κατανόηση του νοήματος των λέξεων.
2. Κατανόηση του νοήματος των κειμένων.
3. Κατανόηση των νοημάτων που βρίσκονται δίπλα και πέρα από τις λέξεις των κειμένων.
4. Γνώση της κοινωνικής πρακτικής που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο.
5. Διαισθητική ή συνειδητή αναγνώριση του κειμενικού είδους στο οποίο ταξινομείται ένα κείμενο.
6. Διαισθητική ή συνειδητή ένταξη του κειμένου στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται.
7. Αντίδραση στα νοήματα του κειμένου.
8. Παραγωγή κειμένων απαραίτητων για τη διεκπεραίωση καθημερινών (επαγγελματικών και μη) αναγκών.

3.3.2. Κριτικός γραμματισμός

Ο κριτικός ή κοινωνικο-ιδεολογικοποιημένος γραμματισμός αφορά στη γλωσσική διδασκαλία και στηρίζεται στις αντιλήψεις γλωσσολόγων, κυρίως μαθητών του M.A.K. Halliday, οι οποίοι υποστηρίζουν πως τα γλωσσικά φαινόμενα συνδέονται στενά με τα κοινωνικά φαινόμενα (Ματσαγγούρας, 2007· Χατζησαββίδης, 2009). Συγκεκριμένα, αναφέρεται πως η γλωσσική χρήση καθορίζεται πάντα από τις σχέσεις εξουσίας (επαγγελματικές, κοινωνικές, κ.ά.) μεταξύ των επικοινωνούντων, από την κοινωνική δραστηριότητα στα πλαίσια της οποίας λαμβάνει χώρα, καθώς και από τους σκοπούς και την ιδεολογία των επικοινωνούντων³⁷ (Μητσκοπούλου, 2014· Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007· Χατζησαββίδης, 2009· Perry, 2012). Στα πλαίσια του κριτικού γραμματισμού ο «λόγος» (discourse) αποτελεί έναν κοινωνικά αποδεκτό συνδυασμό ανάμεσα σε τρόπους που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα, σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε, πιστεύουμε, αξιολογούμε και δρούμε (Χατζησαββίδης, 2009), οι οποίοι μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προσδώσουν σε κάποιον την ταυτότητα του μέλους μιας κοινωνικά σημαντικής ομάδας ή ενός κοινωνικού δικτύου ή να επισημάνουν πως κάποιος διαδραματίζει έναν κοινωνικό ρόλο με σημασία (Χατζησαββίδης, 2009· Perry, 2012). Ο Luke (1993) αναφέρει σχετικά πως όση σχέση έχει ο γραμματισμός με κώδικες και δεξιότητες, άλλη τόση έχει και με ιδεολογίες, ταυτότητες και αξίες (Ματσαγγούρας, 2007).

Εκτός από τις γλωσσολογικές αντιλήψεις, οι οποίες αναφέρθηκαν παραπάνω, ο κριτικός γραμματισμός στηρίζεται σε πολλούς θεωρητικούς χώρους και σχολικές πρακτικές του παρελθόντος. Τη δεκαετία του 1960 η φιλελεύθερη ουμανιστική παιδαγωγική σχολή τόνισε την ανάγκη καλλιέργειας της κριτικής ανάγνωσης στους μαθητές προκειμένου να μπορούν από τη μια να διακρίνουν τα δεδομένα του κειμένου που αφορούν στην πραγματικότητα, καθώς και τα προσωπικά σχόλια του συγγραφέα, και από την άλλη να διατυπώνουν τα δικά τους σχόλια τόσο για τα δεδομένα όσο και για τα σχόλια του συγγραφέα. Την ίδια περίοδο η διαμόρφωση της κριτικής θεωρίας της λογοτεχνίας υποστηρίζει πως ένα πρόγραμμα σχολικού γραμματισμού δε γίνεται να περιορίζεται στην «επικοινωνιακή ικανότητα» και στην «ερμηνευτική κατανόηση», αλλά πρέπει να στοχεύει και στην κριτική αμφισβήτηση

³⁷ Με βάση όλα τα παραπάνω χρησιμοποιώ στην εργασία μου και τον όρο «κοινωνικο-ιδεολογικοποιημένος γραμματισμός» αναφερόμενη στον κριτικό γραμματισμό.

και στη διεκδίκηση ατομικής και συλλογικής αυτονομίας, καθώς ορίζει την «κριτική» ως μια αναγκαία συνθήκη και σημείο εκκίνησης της κοινωνικής ανασυγκρότησης (Ματσαγγούρας, 2007). Μέσα σε αυτό το πνεύμα κινήθηκε και ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός P. Freire (βλ. υποσημείωση 34), ο οποίος εφάρμοσε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τους αγράμματους χωρικούς της χώρας του τοποθετώντας την εκπαίδευση σε πολιτικο-ιδεολογικό πλαίσιο και αντιμετωπίζοντας τον γραμματισμό ως κοινωνική πρακτική μέσω της γλώσσας. Ιδιαίτερος δε για τον κριτικό γραμματισμό ανέφερε πως αφορά στον τρόπο με τον οποίο μέσα από ιστορικο-πολιτιστικές συνθήκες και με όργανο τη γλώσσα διαμορφώνονται το εγώ και η αντίληψη μας για την κοινωνική πραγματικότητα (Ματσαγγούρας, 2007· Cervetti et al. 2001· Perry, 2012).

Ένας άλλος θεωρητικός χώρος που στήριξε την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού είναι η Σχολή της Αισθητικής της Πρόσληψης και της Ανταπόκρισης, η οποία τόνισε τον σημαντικό ρόλο του αναγνώστη στη νοηματοδότηση ενός κειμένου. Οι ξεχωριστές δυνατότητες του αναγνώστη προκύπτουν από την αντιμετώπιση του κειμένου, κατά τη θεωρία της πρόσληψης, ως ένα «ανοικτό» σύστημα, το οποίο νοηματοδοτείται τόσο με τη βοήθεια περικειμενικών στοιχείων που αξιολογεί ο αναγνώστης όσο και με τη βοήθεια διακειμενικών στοιχείων, τα οποία διαθέτει και αξιολογεί ως εργαλεία ερμηνείας του κειμένου. Στην προώθηση του κριτικού γραμματισμού συνέβαλαν, επίσης, και δύο κλάδοι της Γλωσσολογίας, η Κειμενοκεντρική Προσέγγιση (βλ. υποενότητα 2.3.2.) και η Κριτική Ανάλυση Λόγου (βλ. υποσημείωση 15), οι οποίες αντιμετώπισαν, καθεμιά από τη δική της οπτική, την αδυναμία της παραδοσιακής Γλωσσολογίας να εντοπίσει και να αναδείξει τις κοινωνικο-πολιτιστικές και ιδεολογικές ορίζουσες του λόγου, καθώς δε διαθέτει (η παραδοσιακή Γλωσσολογία) ερμηνευτικά σχήματα κοινωνικής φύσης (Ματσαγγούρας, 2007).

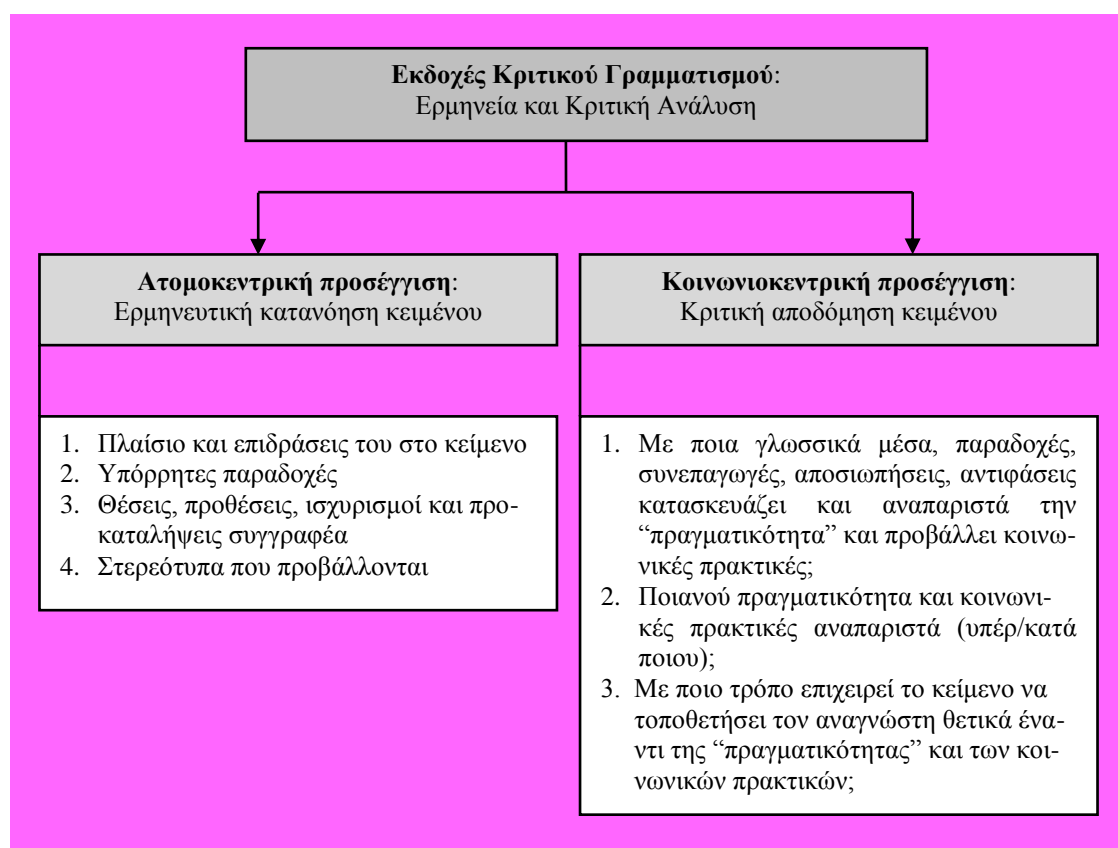
Τέλος, η εργασία του Γάλλου κοινωνιογλωσσολόγου και θεωρητικού Bourdieu (1991) προσφέρει ένα επαρκές και κατάλληλο πλαίσιο τόσο για την ανάπτυξη και κατανόηση του κριτικού γραμματισμού όσο και για τη δυνατότητα σύνδεσής του με τη θεωρία του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική, αλλά και με τους πολυγραμματισμούς. Ο Bourdieu επιχειρεί στην εργασία του να συνδέσει τη χρήση της γλώσσας με τις δυνάμεις εξουσίας και την πολιτική. Συγκεκριμένα, συνδέει την έννοια της «συνήθειας» (habitus) - το σύνολο των γνωρισμάτων του

χαρακτήρα μας που μας ωθεί σε συγκεκριμένες σκέψεις και ενέργειες - με το πολιτισμικό κεφάλαιο, τονίζοντας έτσι πως οι γλωσσικές δηλώσεις φανερώνουν την κοινωνική κατάσταση και την εξουσία ενός ατόμου. Κατά συνέπεια, ο Bourdieu πιστεύει πως όλες οι γλωσσικές ανταλλαγές (συμπεριλαμβανομένων και των γραπτών κειμένων) αποτελούν συμβολικές πραγματώσεις των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των μετεχόντων σε αυτές τις ανταλλαγές ή των αντίστοιχων ομάδων (κοινοτήτων) τους. Επιπλέον, ισχυρίζεται ότι οι κοινωνικές χρήσεις της γλώσσας (συμπεριλαμβανομένου και του γραμματισμού) αναπαράγουν συμβολικά τις σχέσεις εξουσίας και τις κοινωνικές διαφορές. Η δυναμική αυτών των συμβολικών σχέσεων εξουσίας και των κοινωνικών διαφορών εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, καθώς και από την αποδοχή τους ή μη από τους έχοντες εξουσία. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί, που αποτελούν τα πρόσωπα εξουσίας στον σχολικό χώρο, ασκούν συμβολική (ή μη) βία, όταν αρνούνται ή υποτιμούν τις πρακτικές άλλων, όπως οι μαθητές των μειονοτήτων (Perry, 2012).

3.3.2.1. Παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει πως ο κριτικός γραμματισμός δεν αποτελεί συμπληρωματικό ή προαιρετικό στοιχείο του γραμματισμού, αλλά την ουσία του, η οποία όσον αφορά στην εκπαίδευση και στις διάφορες μορφές διδασκαλίας, σύμφωνα με την Anyon (1997) προετοιμάζει τα παιδιά για διαφορετικούς κοινωνικούς ρόλους και χώρους εργασίας κατατάσσοντας την κριτική ανάλυση μεταξύ των κύριων χαρακτηριστικών που προσανατολίζουν τους μαθητές προς την ακαδημαϊκή εργασία και την κοινωνική ηγεσία (Ματσαγγούρας, 2007). Η εκπαίδευση με άλλα λόγια, βάσει των αρχών του κριτικού γραμματισμού, πρέπει να δημιουργεί πολίτες με κριτικό πνεύμα, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν τον κόσμο, αλλά και να παρεμβαίνουν στην κοινωνία και να τη διαμορφώνουν (Χατζησαββίδης, 2009). Συγκεκριμένα, ο Luke (2000) ορίζει τον κριτικό γραμματισμό ως τη μορφή διδασκαλίας και μάθησης που: (α) εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα λειτουργούν, (β) αναδεικνύει τι επιχειρούν κάθε φορά τα κείμενα να κάνουν στα άτομα και στον κόσμο και (γ) εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στην κριτική των κειμένων και στην αναδόμηση των κοινωνικών πεδίων, στα οποία ζουν και εργάζονται (Ματσαγγούρας, 2007).

Η παιδαγωγική προσέγγιση του κριτικού γραμματισμού στηρίζεται, όπως παρουσιάζεται και στο σχήμα 3.6., σε δύο αντιλήψεις/προσεγγίσεις. Η πρώτη προέρχεται από την ατομοκεντρική θεώρηση³⁸ του γραμματισμού και αντιλαμβάνεται τον κριτικό γραμματισμό ως τη γνωσιακή ικανότητα του ατόμου που κατανοεί τον γραπτό λόγο σε τέτοιο βαθμό, ώστε να εντοπίζει τις υπόρρητες παραδοχές του κειμένου και τις προθέσεις του συγγραφέα, αλλά και να αναδεικνύει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν στο περιεχόμενο του κειμένου. Αντίθετα, η δεύτερη προέρχεται από την κοινωνιοκεντρική θεώρηση του γραμματισμού και αντιλαμβάνεται τον κριτικό γραμματισμό ως την ικανότητα του αναγνώστη-πολίτη να αναλύει και να αποδομεί κριτικά το κείμενο σε όλα τα επίπεδα και τις λειτουργίες του, ώστε να αναδεικνύει ποιες αξίες, ιδεολογίες και κοινωνικές πρακτικές προβάλλονται, ποιες διαβάλλονται και ποιες παραθεωρούνται (Ματσαγγούρας, 2007).



Σχήμα 3.6. Ατομοκεντρική και κοινωνιοκεντρική προσέγγιση του Κριτικού Γραμματισμού (Ματσαγγούρας, 2007, σ. 156).

³⁸ Η ατομοκεντρική θεώρηση του γραμματισμού επικεντρώνεται στις δεξιότητες ανάγνωσης και στις ικανότητες κατανόησης του γραπτού λόγου σε βάθος, ενώ η κοινωνιοκεντρική θεώρηση επικεντρώνεται στην κοινωνική φύση και λειτουργία των κειμένων και στην αμοιβαία σχέση που υπάρχει μεταξύ της κοινωνικής λειτουργίας και των δομών του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2007).

Στην έκθεση PISA, δυστυχώς, οι Έλληνες μαθητές εμφάνισαν πολύ χαμηλές επιδόσεις σχετικά με την αναλυτική ικανότητα (Ματσαγγούρας, 2007), γεγονός που σημαίνει πως δεν εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη οι παρακάτω αρχές της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού (Ματσαγγούρας, 2007· Χατζησαββίδης, 2009):

- Έμφαση στην καλλιέργεια των τρόπων με τους οποίους δομούνται ποικίλα κείμενα με τα συστατικά της γλώσσας.
- Έμφαση στη διεύρυνση της δημιουργικότητας των μαθητών μέσω της εμπλοκής τους σε ποικίλες κειμενικές πρακτικές.
- Ανάδειξη μέσω της ανάγνωσης και της παραγωγής νέων τρόπων διαπραγμάτευσης των κειμένων που παράγονται στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος.
- Καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού μέσω του λόγου προκειμένου τα άτομα/μαθητές όχι μόνο να ελέγχουν το περιβάλλον γύρω τους αμφισβητώντας ό,τι προβάλλεται ως κανονικό, φυσιολογικό και ουδέτερο, αλλά και να παρεμβαίνουν σ' αυτό αντιπροτείνοντας εναλλακτικές μορφές κοινωνικής πραγματικότητας.
- Μετατροπή των τάξεων σε κοινότητες κριτικού γραμματισμού, όπου όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από φύλο, φυλή και ικανότητες, θα συμμετέχουν ισότιμα στις μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο.
- Διδασκαλία της γλώσσας χωρίς να περιορίζεται σε ένα σύνολο προαποφασισμένων γραμματικών γνώσεων, αλλά και κειμενικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, που προσδιορίστηκαν χωρίς να ληφθούν υπόψη το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον προέλευσης των μαθητών.
- Έμφαση στην εθνογραφική ευαισθητοποίηση των μαθητών.

Συμπερασματικά, η πραγμάτωση του κριτικού γραμματισμού στη διδακτική πράξη έχει ως στόχους να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν, μεταξύ άλλων: (α) την ικανότητα να διαπιστώσουν πως τα κείμενα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης και της κοσμοαντίληψης μέσα από τις αναπαραστάσεις που επιλέγουν και προβάλλουν και (β) να αναπτύξουν την ικανότητα να χρησιμοποιούν τον λόγο για να ανασυγκροτήσουν τις αντιλήψεις αυτές. Προϋπόθεση, ωστόσο, για την επίτευξη αυτών των στόχων αποτελεί η εμπλοκή των μαθητών σε διαδικασίες διαλογικής συζήτησης και διαπραγμάτευσης με τα κείμενα (Ματσαγγούρας, 2007).

3.3.3. Σχολικός γραμματισμός

Ο σχολικός γραμματισμός αφορά στην επικοινωνία των μαθητών με το έντυπο και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό μέσα σ' ένα πλαίσιο συνθηκών μάθησης και αξιοποίησης γλωσσικού υλικού με συγκεκριμένες προδιαγραφές περιεχομένου, μορφής και δομής. Στόχος αξιοποίησης αυτού του εκπαιδευτικού υλικού είναι η παρουσίαση του περιεχομένου με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής να οικοδομεί τη σχολική γνώση χωρίς την ανάγκη παρέμβασης του εκπαιδευτικού ή, πιο απλά, οδηγεί στη σταδιακή αυτονομία του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2007). Ωστόσο, η επίτευξη αυτού του στόχου προϋποθέτει πως και το εκπαιδευτικό υλικό πληρεί τις απαραίτητες προδιαγραφές, αλλά και οι μαθητές κατέχουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες, όπως γλωσσικές, γνωσιακές, μεταγλωσσικές και μεταγνωσιακές. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια του σχολικού γραμματισμού οι μαθητές ασχολούνται με τους κειμενικούς τύπους, την κειμενική πολυτροπικότητα, τα λεξικογραμματικά και υφολογικά χαρακτηριστικά του επιστημονικού λόγου των σχολικών εγχειριδίων. Επίσης, αξιοποιούν τη λογικο-μαθηματική σκέψη, διαχειρίζονται αφηρημένες έννοιες και αποπλαισιωμένες γνώσεις συνειδητοποιώντας έτσι, πως η γλώσσα δεν επιτελεί ουδέτερες επικοινωνιακές λειτουργίες, αλλά επηρεάζεται τόσο από το κοινωνικό περιβάλλον όσο και από το πολιτιστικό και ιδεολογικό υπόβαθρο των εμπλεκόμενων σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση (Ματσαγγούρας, 2007· Μητσικοπούλου, 2014· Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007).

Γενικά, με βάση τα παραπάνω ο σχολικός γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα των μαθητών (α) να διαβάζουν και να παράγουν διάφορα κειμενικά είδη του εκπαιδευτικού υλικού και (β) μέσα από τη διαδικασία αποκωδικοποίησης, ερμηνείας και κριτικής ανάλυσης σχολικών κειμένων, αλλά και της παραγωγής μαθητικών κειμένων ποικίλων ειδών (γ) να οικοδομούν τη σχολική γνώση (Ματσαγγούρας, 2007· Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007). Επίσης, ως συγκροτημένη διδακτική πρόταση ο σχολικός γραμματισμός περιλαμβάνει: (α) τον λειτουργικό γραμματισμό (βλ. υποενότητα 3.3.4.), ο οποίος αφορά κυρίως στην κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, (β) τον κριτικό γραμματισμό (βλ. υποενότητα 3.3.2.), που αφορά στην ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται κριτικά το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή του κειμένου και (γ) τον επιστημονικό γραμματισμό (βλ.

υποενότητα 3.3.5.), ο οποίος αφορά στις γλωσσικές ιδιαιτερότητες του επιστημονικού λόγου (Ματσαγγούρας, 2007).

Αξίζει να αναφερθεί πως ο παραπάνω ορισμός μας βοηθάει να συνειδητοποιήσουμε πως η σχολική επιτυχία ή αποτυχία δεν οφείλεται μόνο στο οικογενειακό και άμεσο κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, δηλαδή στις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες που φέρουν οι μαθητές στο σχολείο, αλλά και στο ίδιο το σχολείο. Είναι αναγκαίο να δεχθούν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την κοινωνικο-πολιτιστική τους προέλευση, άμεση και συστηματική διδασκαλία προς τις κατευθύνσεις του σχολικού γραμματισμού (Ματσαγγούρας, 2007), καθώς έχει αποδειχθεί πως οι μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα χρησιμοποιούν έναν «περιορισμένο» κώδικα επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να μην έχουν αναπτύξει τις γνώσεις και επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτεί ο σχολικός γραμματισμός, ο οποίος συστηματικά υιοθετεί έναν «επεξεργασμένο» κώδικα επικοινωνίας (Μητσικοπούλου, 2014). Τέλος, για να έχει επιτυχία μια τέτοια διδασκαλία δεν πρέπει να περιορίζεται σε θεωρητικές εισηγήσεις, αλλά να φέρνει συνεχώς τους μαθητές σε επαφή με όλα τα κειμενικά είδη μέσα σε αυθεντικές καταστάσεις επικοινωνίας (Ματσαγγούρας, 2007) αξιοποιώντας κάθε διαθέσιμο εργαλείο/μέσο που απαιτούν οι κοινωνικές αλλαγές και ανάγκες, όπως η χρήση των νέων τεχνολογιών (Μητσικοπούλου, 2014).

3.3.4. Λειτουργικός γραμματισμός

Ο λειτουργικός γραμματισμός αφορά πρωτίστως, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου, ωστόσο αφορά γενικότερα στις δεξιότητες εκείνες που χρειάζεται να αναπτύξουν τα άτομα προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας (Μητσικοπούλου, 2014· Perry, 2012). Η ανάπτυξη του γραπτού λόγου είναι απαραίτητη σε κάθε άτομο για να λειτουργήσει αποτελεσματικά στο σχολείο ως μαθητής, αλλά και στην κοινωνία ως πολίτης του αύριο (Ματσαγγούρας, 2007· Μητσικοπούλου, 2014· Perry, 2012).

Στόχος του λειτουργικού γραμματισμού, στα πλαίσια του σχολικού γραμματισμού, είναι να βοηθήσει τους μαθητές να περάσουν από τον αλφαριθμητισμό (την κατανόηση μεμονωμένων λέξεων) στην αναζήτηση της βαθιάς δομής της

γλώσσας, η οποία εξασφαλίζει την κατανόηση του γραπτού λόγου (=λειτουργικός γραμματισμός). Η αναγνωστική κατανόηση, ωστόσο, είναι αποτέλεσμα μιας υψηλού επιπέδου γνωσιακής διαδικασίας, κατά την οποία ο αναγνώστης δεν «αντλεί» απλά το νοηματικό περιεχόμενο από το κείμενο, αλλά «συνδιαλέγεται» μαζί του και από κοινού «κατασκευάζουν» το νόημα (βλ. αντίστοιχα υποενότητα 3.1.1. και σχήματα 1.5. και 3.4.). Επομένως, για να εμπλακεί ενεργά και αποτελεσματικά ο αναγνώστης στη διαδικασία κατασκευής νοήματος πρέπει να διαθέτει επαρκείς γνώσεις σχετικά με (α) το θέμα του κειμένου και (β) τους τρόπους δόμησης του κειμένου και σύνδεσης των γλωσσικών (=συνοχή) και νοηματικών μονάδων (=συνεκτικότητα) του κειμένου (Ματσαγγούρας, 2007).

Στην πορεία των ερευνών, σχετικά με τον λειτουργικό γραμματισμό, οι εμπλεκόμενοι στις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες υποστηρίζουν πως μπορεί κάποιος να θεωρείται λειτουργικά εγγράμματος μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά πλαίσια, όμως να αδυνατεί να διαχειριστεί τον γραπτό λόγο άλλων κοινωνικών πλαισίων. Για παράδειγμα, ένας ακαδημαϊκός να μπορεί να διαχειριστεί επαρκώς τον ακαδημαϊκό λόγο, όμως να αντιμετωπίζει δυσκολίες με την πλοήγηση νέων ψηφιακών μορφών επικοινωνίας. Έτσι, ο Perry αναφέρει πως οι γνώσεις και οι δεξιότητες του λειτουργικά εγγράμματος ξεπερνούν την ικανότητα αποκωδικοποίησης και τη γνώση λεξιλογίου και σύνταξης και περιλαμβάνουν επιπλέον την κατανόηση του πολιτιστικού πλαισίου, τη γνώση των χαρακτηριστικών και των σκοπών του κειμενικού είδους, αλλά και της συγκεκριμένης επικοινωνιακής περίπτωσης. Χρειάζεται, δηλαδή, ο λειτουργικά εγγράμματος να κατέχει και να κατανοεί τους τρόπους με τους οποίους τα κείμενα χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή για να πετύχουν συγκεκριμένους κοινωνικούς σκοπούς και στόχους. Ωστόσο, είναι πιθανό οι ερευνητές των πολυγραμματισμών να συμπληρώσουν πως λειτουργικά εγγράμματος θεωρείται ο έμπειρος στη χρήση ποικίλων σημειωτικών τρόπων επικοινωνίας, ενώ, αντίστοιχα, και οι ερευνητές του κριτικού γραμματισμού να επισημάνουν πως κάποιος δεν είναι λειτουργικά εγγράμματος, μέχρι τη στιγμή που θα μπορέσει να διακρίνει και να κατανοήσει στον κόσμο γύρω του τη δικαιοσύνη και την αδικία, τη δύναμη/εξουσία και την καταπίεση με αποτέλεσμα να τα ανατρέψει (Perry, 2012).

3.3.5. Επιστημονικός γραμματισμός

Τα διάφορα είδη/μορφές γραμματισμού, όπως αναφέρθηκε και στην αρχή της ενότητας, εκτός από διαφοροποιήσεις έχουν και τα εξής κοινά στοιχεία (Ματσαγγούρας, 2007):

1. Προϋποθέτουν τον γλωσσικό, τον λειτουργικό και τον κριτικό γραμματισμό.
2. Οργανώνουν το γνωσιακό τους περιεχόμενο ακολουθώντας κοινές προδιαγραφές.
3. Κειμενοποιούν το γνωσιακό τους περιεχόμενο ακολουθώντας κοινές προδιαγραφές.

Πρόκειται, ουσιαστικά για στοιχεία που απαρτίζουν τον αποκαλούμενο επιστημονικό γραμματισμό, ο οποίος αφορά στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να αξιοποιεί κατάλληλα και αποτελεσματικά για ανάλογους σκοπούς τις γνωσιακές και κειμενογλωσσικές προδιαγραφές του επιστημονικού λόγου και τις πρακτικές που απορρέουν από αυτές.

Όσον αφορά στον επιστημονικό λόγο, οι Halliday & Martin (1993) αναφέρουν πως διακρίνεται από μια συγκεκριμένη σειρά στοιχείων που δεν παρατηρούνται στον καθημερινό λόγο, όπως η αυστηρή δόμηση των παραγράφων σύμφωνα με την επαγωγική λογική για την έλλειψη λογικών χασμάτων, η υψηλή ονοματοποίηση, η ενσωμάτωση μαθηματικών τύπων, η χρήση της επιστημονικής ορολογίας και η υποτακτική σύνδεση των προτάσεων. Επίσης, ως προς το περιεχόμενό του χαρακτηρίζεται από ισχυρή *ταξινόμηση*³⁹, ενώ ως προς τους γλωσσικούς κώδικες από την ισχυρή *τυπικότητά*⁴⁰ του. Έτσι, ο δημιουργός ενός επιστημονικού κειμένου που επιθυμεί να παρουσιάσει με σαφήνεια μία σειρά επιστημονικών όρων οφείλει να ακολουθήσει τις αρχές ταξινόμησης και τυπικότητας του επιστημονικού λόγου ως εξής: α) να διατυπώσει ρητά τους όρους, συνδέοντάς τους με την προγενέστερη γνώση των αναγνωστών, β) να συνδέσει τους όρους

³⁹ Ο όρος *ταξινόμηση* αποδίδεται στον Bernstein (1991) και αναφέρεται σε δύο κατηγορίες εννοιών: (1) την ταξινόμηση τύπου α', η οποία σχετίζεται με τη διαφύλαξη των συνόρων μεταξύ των πεδίων της επιστημονικής γνώσης και (2) την ταξινόμηση τύπου β', που αναφέρεται στη διαφύλαξη των συνόρων μεταξύ της σαφούς και ασαφούς διατύπωσης της επιστημονικής γνώσης μέσα σε ένα κείμενο. Ως δείκτες ταξινόμησης θεωρούνται η *σύνδεση* του περιεχομένου με προηγούμενες γνώσεις των Φυσικών Επιστημών, ο σαφής *προσδιορισμός* της επιστημονικής ορολογίας και η λεπτομερής *κατάταξη* (classification) των εννοιών που πραγματεύεται ένα κείμενο (Αλχασίδης & Δημητριάδου, 2012).

⁴⁰ Η *τυπικότητα* ενός επιστημονικού κειμένου αφορά στα ιδιαίτερα εκείνα γλωσσικά στοιχεία που ανταποκρίνονται στα εξής κριτήρια: α) την ύπαρξη συμβόλων, αριθμών και μαθηματικών τύπων σε ένα κείμενο, β) την υψηλή ονοματοποίηση (εκτενή σύνολα ουσιαστικών), γ) την υποτακτική σύνδεση των προτάσεων μέσα στο κείμενο και δ) τη χρήση της παθητικής φωνής (Αλχασίδης & Δημητριάδου, 2012).

συστηματικά με όλες τις υπό κατάταξη έννοιες που πραγματεύεται το κείμενο, γ) να φροντίσει ώστε να υπάρχει ενιαία εφαρμογή του κάθε όρου σε όλες τις έννοιες με τις οποίες συνδέεται ο όρος (Αλχασίδης & Δημητριάδου, 2012).

Στη σχολική του εκδοχή ο επιστημονικός γραμματισμός διαφοροποιείται σε επιμέρους μορφές, οι οποίες επηρεάζονται όχι μόνο από τον επιστημονικό κλάδο και λόγο που χρησιμοποιούν, αλλά και από τις διαφορετικές σχολές παιδαγωγικής σκέψης, όπως: (α) η ακαδημαϊκή, (β) η κοινωνική και (γ) η ανθρωπιστική. Η πρώτη, και παλαιότερη, τονίζει πως η επιστημονική γνώση αποτελεί από μόνη της μια παιδευτική και πολιτιστική αξία που αυτοδίκαια κατέχει εξέχουσα θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η δεύτερη υποστηρίζει πως οι πολίτες της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης και της τεχνολογίας πρέπει να αναπτύξουν τον επιστημονικό και τεχνολογικό γραμματισμό για την προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή, ενώ, τέλος, η ανθρωπιστική κατεύθυνση θεωρεί πως η επιστημονική γνώση αποτελεί θεμέλιο μιας ανθρωπιστικής παιδείας με φιλελεύθερη προοπτική διευρύνοντας τους ορίζοντες σκέψης του ατόμου και δημιουργώντας μια κοινωνία ανοικτή και ευαίσθητη στις ιδέες, στις διαφοροποιήσεις και στον στοχασμό. Έτσι, βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν πως η επιστημονική γνώση αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή με έντονες κοινωνικές προεκτάσεις. Ωστόσο, για να είναι λειτουργικός ο επιστημονικός γραμματισμός στα πλαίσια της σύγχρονης εκπαίδευσης πρέπει να συνδυάζει τα θετικά στοιχεία των παραπάνω τριών κατευθύνσεων στοχεύοντας, αρχικά, στον σημερινό μαθητή και, εν συνεχεία, στον αυριανό πολίτη και ειδικό επιστήμονα, κάτι που δεν αναφέρθηκε σε καμία προηγούμενη κατεύθυνση (Ματσαγγούρας, 2007).

Επιπλέον, απώτερος στόχος του επιστημονικού γραμματισμού στη σχολική του εκδοχή πρέπει να αποτελεί το να μην παραμείνουν άσχετα μεταξύ τους το εμπειρικό και το επιστημονικό πεδίο και αυτό μπορεί να επιτευχθεί με έναν συνεχή και με οργανικό τρόπο συσχετισμό των παρακάτω τριών, τουλάχιστον, στοιχείων (Ματσαγγούρας, 2007)

1. Των προσωπικών εμπειριών των μαθητών, των βιωματικο-πρακτικών γνώσεών τους, των ενδιαφερόντων και των δυνατοτήτων τους.
2. Της επιστημονικής γνώσης, της επιστημονικής μεθοδολογίας και του επιστημονικού λόγου, μέσα από τη διαμεσολαβητική παρέμβαση του Αναλυτικού

Προγράμματος, του σχολικού εγχειριδίου και της διδασκαλίας, ώστε να είναι νοητικά προσπελάσιμη στους μαθητές.

3. Των κοινωνικών διαστάσεων και των πολιτικο-ηθικών ζητημάτων που ανακύπτουν μέσα από τις τεχνολογικές εφαρμογές της Επιστήμης.

Κοντολογίς, η σχολική εκδοχή του επιστημονικού γραμματισμού προτείνει εξοικείωση των μαθητών με την εννοιολογική υποδομή, τους τρόπους σκέψης, μεθοδολογίας, ερμηνείας των δεδομένων και χρήσης της γλώσσας των επιστημόνων εντάσσοντάς τα όλα αυτά στις τρεις αλληλοσυνδεόμενες διαστάσεις του: (α) τη γνωσιακή, (β) την κειμενογλωσσική και (γ) τη στοχαστικο-κριτική. Από αυτά προκύπτει πως το σχολείο πρέπει να θέσει ως προτεραιότητά του την ανάπτυξη αυτών των διαστάσεων στους μαθητές προσανατολίζοντας και στηρίζοντάς τους στην (Ματσαγγούρας, 2007):

- κατανόηση της εννοιολογικής γνώσης (conceptual knowledge), δηλαδή των εννοιών και των αρχών που αποτελούν τη βάση των διδασκόμενων στο σχολείο επιστημονικών κλάδων,
- κατανόηση της πραγματολογικής γνώσης (factual knowledge) και συσχέτισής της τόσο με τη βιωματική γνώση και τις καταστάσεις της πραγματικότητας όσο και με τις καταστάσεις που δημιουργούνται στην κοινωνία και στο περιβάλλον από τις τεχνολογικές εφαρμογές της επιστημονικής γνώσης,
- ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων αναφορικά με τη μεθοδολογία και τη συλλογιστική κάθε επιστημονικού κλάδου (procedural knowledge),
- ανάπτυξη δεξιοτήτων εφαρμογής της επιστημονικής γνώσης για τη δημιουργία απλών κατασκευών, όπως μιας πυξίδας και η επίλυση προσωπικών προβλημάτων διατροφής, προστασίας και ασφάλειας,
- ανάπτυξη στάσεων που απορρέουν από τον επιστημονικό τρόπο σκέπτεσθαι, εργάζεσθαι, θεωρείν και κρίνειν τα πράγματα,
- ανάπτυξη της ικανότητας κατανόησης του επιστημονικού λόγου με τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζει σε κάθε επιστημονικό κλάδο,
- ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής μαθητικών κειμένων με προδιαγραφές που σταδιακά προσεγγίζουν τον επιστημονικό λόγο
- κατανόηση των κοινωνικών παραμέτρων, που διαμόρφωσαν τις επιστήμες και την τεχνολογία και διαμορφώνονται από αυτές, και

- ανάπτυξη κριτικού πνεύματος, που απορρέει από τη μελέτη κοινωνικο-επιστημονικών προβλημάτων, όπως η καταστροφή του οικοσυστήματος, η εξοικονόμηση ενέργειας, η χρήση εναλλακτικών πηγών ενέργειας, οι νέες τεχνολογίες και οι επιπτώσεις τους.

3.3.6. Αναδυόμενος γραμματισμός

Η έρευνα των επιστημόνων σχετικά με το πώς τα μικρά παιδιά μαθαίνουν να γράφουν και να διαβάζουν κατέληξε στην άποψη ότι τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησής τους αρχίζουν να κατανοούν και να διαμορφώνουν με τον δικό τους τρόπο τη σχέση τους με την ανάγνωση και τη γραφή. Έτσι, η μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής αποτελεί μια φυσική και αναμενόμενη αντίδραση στην προσπάθεια των παιδιών να ερμηνεύσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει. Συγκεκριμένα, η Goodman (1986) αναφέρει πως η διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής στα μικρά παιδιά ξεκινά, όταν αυτά αρχίζουν να συνειδητοποιούν πως ο γραπτός λόγος περιέχει νόημα και όταν αρχίζουν να διερωτώνται πώς αναδύεται το νόημα από τον γραπτό λόγο (Τάφα, 2001).

Με βάση τα παραπάνω οδηγηθήκαμε στον όρο *αναδυόμενος γραμματισμός*, ο οποίος χρησιμοποιείται από τη δεκαετία του 1980 και αφορά στις διαδικασίες που αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερα σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες για τη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής, και που παρατηρούνται πολύ πριν την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, καθώς αφορούν σε δεξιότητες, γνώσεις, συναισθήματα και στάσεις που αναπτύσσονται μέσα σε άτυπα πλαίσια μάθησης, όπως το οικογενειακό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όταν αυτά παρέχουν ερεθίσματα έντυπου λόγου (Κωστούλη, 2009· Μητσκοπούλου, 2014· Τάφα, 2001· Dennis & Votteler, 2013). Σύμφωνα δε με πρόσφατες έρευνες, όπως αυτή των Neuman & Celano (2001) εκτός της οικογένειας, σημαντικός παράγοντας ανάπτυξης του αναδυόμενου γραμματισμού αποτελεί και ο δρόμος, καθώς για παιδιά χωρών, όπως η Βραζιλία, που δεν ζουν με τις οικογένειές τους και δεν φοιτούν συνήθως σε σχολεία, ο δρόμος είναι το μοναδικό περιβάλλον γραμματισμού (Κωστούλη, 2009).

Σήμερα, σύμφωνα με τον Hall (1987), ο όρος χρησιμοποιείται για τέσσερις κυρίως λόγους. Πρώτον, διότι στηρίζει πως η ικανότητα χρήσης του γραπτού λόγου πηγάζει από το ίδιο το παιδί, όταν αυτό μεγαλώνει μέσα σε ένα πλούσιο σε

κατάλληλα ερεθίσματα περιβάλλον. Δεύτερον, διότι κάνει σαφές πως η μάθηση ακολουθεί μια εξελικτική πορεία που ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού στο σπίτι (φυσική μάθηση) και συνεχίζεται με την είσοδό του στο δημοτικό σχολείο (συστηματική μάθηση). Τρίτον, διότι στηρίζει τη μάθηση και όχι τη διδασκαλία, εφόσον αντιμετωπίζει τα παιδιά ως ενεργούς μαθητές που μαθαίνουν ζώντας και επενεργώντας μέσα σε ένα περιβάλλον που κυριαρχεί ο έντυπος λόγος. Τέταρτον, διότι ξεκαθαρίζει πως η ανάγνωση και η γραφή αναπτύσσονται μόνο υπό κατάλληλες συνθήκες, όπως όταν προσφέρονται στα παιδιά πλούσια ερεθίσματα γραπτού λόγου, αλλά και όταν οι ενήλικες που δρουν στο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών υποστηρίζουν την κάθε τους προσπάθεια για ανάγνωση και γραφή (Τάφα, 2001). Τέλος, θα συμπληρώσουμε πως ένας ακόμη λόγος που τονίζει σήμερα την αξία του αναδυόμενου γραμματισμού είναι ότι αποτελεί ένα μικρό, αλλά σημαντικό συστατικό ανάπτυξης του γενικότερου γραμματισμού (Dennis & Votteler, 2013).

Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε πως ο αναδυόμενος γραμματισμός αφορά σε γνώσεις, δεξιότητες, κίνητρα, στάσεις και συναισθήματα που συνδέονται με την ανάγνωση και τη γραφή και αναπτύσσονται σταδιακά στο παιδί, αρχικά φυσικά μέσα σε άτυπα πλαίσια μάθησης, όπως η οικογένεια και το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον (συμπεριλαμβανομένου και του δρόμου) και εν συνεχεία συστηματικά στο δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξή του αποτελούν η ύπαρξη ενός πλούσιου σε γραπτό λόγο περιβάλλοντος (οικογενειακού και κοινωνικού), η συμβίωση του παιδιού με ενήλικες που διαβάζουν, γράφουν και συζητούν και, τέλος, η ενεργητική εμπλοκή του παιδιού σε αναγνωστικές δραστηριότητες με παιγνιώδη τρόπο.

3.3.7. Κοινωνικός γραμματισμός

Ο κοινωνικός γραμματισμός περιλαμβάνει κάθε επίπεδο και είδος γραμματισμού που απαιτούνται προκειμένου να θεωρείται κάποιος λειτουργικός και παραγωγικός σε κάθε τομέα δράσης των σύγχρονων και των μελλοντικών κοινωνιών με βάση την κατανόηση και την παραγωγή διαφορετικών κειμενικών ειδών, τόσο μονοτροπικών όσο και πολυτροπικών (Μητσικοπούλου, 2014· Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007). Υπό αυτή την έννοια αποτελεί εν μέρει μορφή-προέκταση του σχολικού

γραμματισμού (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007) και συνεπάγεται γνώση και εξοικείωση με κάθε κειμενικό είδος, αλλά και με τους τρόπους παραγωγής και ερμηνείας τους, καθώς κάθε κειμενικό είδος απαιτεί για την κατανόησή του διαφορετική τεχνική «ανάγνωσης», αλλά και κατανόηση του συγκειμενικού του πλαισίου (Μητσικοπούλου, 2014).

Μέσα στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο, αλλά και στα πλαίσια του κάθε κοινωνικού θεσμού, όπου λειτουργούν και επικοινωνούν τα άτομα, «εκπαιδεύονται» σε κοινωνικές πρακτικές, διαμορφώνουν την κοινωνική τους ταυτότητα, έρχονται σε επαφή και κατανοούν τη δομή, τη χρήση και τη λειτουργία του κάθε κειμενικού είδους. Αυτή την προϋπάρχουσα γνώση τη μεταφέρουν και την ενεργοποιούν κατά την ανάγνωση⁴¹ ή/και την παραγωγή ενός κειμένου με αποτέλεσμα είτε την καλύτερη κατανόησή είτε την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων του αντίστοιχου είδους. Έτσι, τόσο η ανάγνωση όσο και παραγωγή κειμένων αποτελούν αποτέλεσμα μιας περίπλοκης κοινωνικής διαδικασίας και ο κοινωνικός γραμματισμός ακολουθεί μια διαρκώς εξελισσόμενη πορεία συνδέοντας τη γλώσσα (τη δομή, τις χρήσεις και τις λειτουργίες της) με διάφορες κοινωνικές πρακτικές, με διάφορες μορφές και δομές εξουσίας, με διάφορα κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα, με την κοινωνική τάξη, με το φύλο, με τη διαμόρφωση διάφορων κοινωνικών ταυτοτήτων και γενικότερα την κοινωνία (Μητσικοπούλου, 2014· Χατζηλουκά-Μαυρή, 2007).

3.3.8. Τεχνολογικός γραμματισμός

Η είσοδος των νέων τεχνολογιών στη ζωή μας επέφερε αλλαγές στις κοινωνικές μας ανάγκες, αλλά και στην κατανόηση του σχολικού γραμματισμού (Μητσικοπούλου, 2014), καθώς η διαρκώς αυξανόμενη χρήση προηγμένης τεχνολογίας απαιτεί εξειδικευμένες δεξιότητες γραμματισμού, οι οποίες αφορούν σε πρακτικές και γεγονότα, στα οποία μεσολαβούν οι νέες τεχνολογίες, και είναι γνωστές με τον όρο *τεχνολογικός γραμματισμός*. Άλλοι ερευνητές προσεγγίζουν τον όρο από μια επιστημολογική σκοπιά, άλλοι τοποθετούν τον τεχνολογικό

⁴¹ Σύμφωνα με τον Freire (Freire & Macedo 1987), η ανάγνωση του κόσμου γύρω μας προηγείται της ανάγνωσης ενός κειμένου. Ο ίδιος χρησιμοποιεί τον όρο *ανάγνωση* με ένα σημαντικό και πρωτότυπο τρόπο για να αναφερθεί στην «ερμηνεία» από πλευράς του αναγνώστη τονίζοντας διαρκώς τόσο τον κριτικό ρόλο της ανάγνωσης όσο και τον ενεργητικό ρόλο του αναγνώστη, καθώς και την προηγούμενη γνώση του κόσμου που φέρνει μαζί του ο αναγνώστης κατά την «ανάγνωση» ενός κειμένου (Μητσικοπούλου, 2014).

γραμματισμό μέσα σε ένα κοινωνικό και κριτικό πλαίσιο, ενώ άλλοι αναζητούν μια πιο δίκαιη μεταχείριση και τον προσεγγίζουν παράλληλα με άλλες μορφές του σχολικού γραμματισμού, όπως την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά (Williams, 2009).

Ο τεχνολογικός γραμματισμός έχει πετύχει τον στόχο του για ενημέρωση και επικοινωνία, αλλά και για μάθηση, καθώς όπως αναφέρει ο Gee (2003) διακρίνεται από μια αυξητική πολυμορφία, η οποία χαρακτηρίζει και τη σημερινή κοινωνία της τεχνολογικής πληροφόρησης και επικοινωνίας. Εν ολίγοις, τόσο το νόημα όσο και η γνώση δομούνται στα πλαίσιά του μέσα σε μια ποικιλία εικόνων, κειμένων, συμβόλων, αλληλεπιδράσεων και ήχων, όχι μόνο λέξεων (Gee, 2003). Έτσι, το εγγράμματο άτομο των σημερινών κοινωνιών πρέπει να κατέχει ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων και αρμοδιοτήτων, όπως το να διαβάζει εφημερίδα στο διαδίκτυο και να συμμετέχει σε εικονικές τάξεις, δηλαδή, πρέπει να αναπτύξει πολλαπλούς γραμματισμούς, οι οποίοι σε μεγάλο βαθμό αναπτύσσονται μέσω των ΤΠΕ (Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση). Ωστόσο, για πολλούς μαθητές με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο η πρόσβαση σε αυτές τις μορφές γραμματισμού είναι περιορισμένη τόσο γιατί η χρήση υπολογιστών συναντάται κυρίως σε εύπορα και προνομιούχα σχολεία (Μητσκοπούλου, 2014) όσο και γιατί οι περισσότεροι δάσκαλοι επιμένουν να κάνουν χρήση του αλφαριθμητισμού στη διδασκαλία τους και να στηρίζονται στον έντυπο λόγο. Τα παραπάνω δεν έχουν συνέπειες μόνο στο παρόν των μαθητών, αλλά και στο μέλλον τους, εφόσον θα στερηθούν τη γνώση και χρήση πολλών σημειωτικών εργαλείων και πόρων που θα τους χρειαστούν ως πολίτες του αύριο. Εν ολίγοις, η απουσία του τεχνολογικού γραμματισμού θα οδηγήσει σε τεχνολογικό χάσμα μεταξύ των πολιτών του αύριο (Kimmons, 2014· Zammit, 2013).

3.3.9. Οπτικός γραμματισμός

Όπως αναφέρθηκε και σε άλλα σημεία αυτού του κεφαλαίου, η σημερινή πολυπολιτισμική και τεχνολογική κοινωνία χαρακτηρίζεται από μια αυξητική πολυμορφία που επιτρέπει στο άτομο να κατασκευάζει νόημα με τη χρήση διάφορων σημειωτικών τρόπων με κυρίαρχο αυτόν της εικόνας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προέκυψε ο οπτικός γραμματισμός ως επικύρωση των τεχνολογικών πρακτικών τόσο

στην ευρύτερη κοινωνία όσο και στον χώρο της εκπαίδευσης (Barbousas, 2014). Να σημειωθεί δε πως η έγκαιρη αναγνώριση και κατανόηση της σπουδαιότητας της εικόνας (οπτικές αναπαραστάσεις), η οποία λειτουργεί κατακλυσμαία δίνοντας πλήθος πληροφοριών τη στιγμή που η γλώσσα (γλωσσικές αναπαραστάσεις) ακολουθεί γραμμική πορεία (Σπαντιδάκης, 2010· 2013), στην κατασκευή νοήματος και γενικά στην επικοινωνία έδωσε ώθηση για περισσότερες έρευνες σχετικά με τη μελέτη και την ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού (Sosa, 2009).

Αρχικά, ο όρος *οπτικός γραμματισμός* προσεγγιζόταν από διαφορετικές οπτικές και οριζόταν αντίστοιχα. Έτσι, άλλοι ερευνητές αναφερόταν σε αυτόν ως επιστημονική διαδικασία, άλλοι ως γνωσιακή διαδικασία, ενώ άλλοι τον προσέγγιζαν από μια καθαρά αισθητική οπτική. Ωστόσο, κανένας ορισμός δεν αμφισβητούσε τον άλλον ούτε αλληλοαναιρούνταν, αλλά υποστήριζαν την άποψη πως πρόκειται για έναν εύπλαστο όρο που συνεχώς αλλάζει και εξελίσσεται. Κανένας, όμως δεν ανέφερε πως ο οπτικός γραμματισμός επηρεάζεται και από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζεται. Το κενό αυτό ήρθε να καλύψει η Lida Cochran (1976), η οποία επισήμανε πως ο όρος «οπτικός» είναι γενικός και ο καθένας μπορεί να τον ορίσει όπως τον εξυπηρετεί, άλλος ως οπτική αναπαράσταση, άλλος ως τη γλώσσα του σώματος, άλλος ως τη νοηματική γλώσσα των κωφών ή και οποιοδήποτε άλλο εικονικό σύστημα ή αυθαίρετο σύμβολο γίνεται αντιληπτό από το μάτι. Έτσι, και ο οπτικός γραμματισμός δεν μπορεί να οριστεί μονοσήμαντα, χωρίς να ληφθούν υπόψη τόσο τα επιστημονικά, γνωσιακά και αισθητικά του στοιχεία όσο και τα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία παρουσιάζονται οι οπτικές πληροφορίες (Sosa, 2009). Σήμερα, λοιπόν, ο όρος αφορά στην ικανότητα κατανόησης και κατασκευής νοήματος μέσω οπτικών εικόνων (Giorgis, et.al, 1999) και γενικά σε ένα σύνολο επίκτητων δεξιοτήτων, που αφορούν σε ικανότητες κατανόησης και χρησιμοποίησης εικόνων, καθώς και στην ικανότητα να σκέφτεσαι και να μαθαίνεις με τις εικόνες (Avgerinou, 2009) μέσα σε συγκεκριμένα κάθε φορά κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια και με στόχο την επικοινωνία.

3.3.9.1. Η «ανάγνωση» των οπτικών μέσων

Με τον παραπάνω ορισμό φαίνεται πως συμφωνούν και οι Kress & van Leeuwen (2010), οι οποίοι υποστηρίζουν πως οι εικόνες, όπως και η γλώσσα, δεν

πραγματώνουν μόνο αναπαραστάσεις της υλικής πραγματικότητας, αλλά και της κοινωνικής πραγματικότητας, ενώ, επιπλέον, συγκροτούνται σε κειμενικές συνθέσεις με διαφορετικούς τρόπους πραγματώνοντας έτσι τη σημειωτική πραγματικότητα. Με άλλα λόγια, ακολουθούν μια λειτουργική σημειωτική προσέγγιση της εικόνας υιοθετώντας από το συστημικό λειτουργικό μοντέλο της γλώσσας τη μεταλειτουργική οργάνωση των σημειωτικών πόρων για τη δόμηση/κατασκευή των νοημάτων και την ανάλυση πολυτροπικών κειμένων. Κατά συνέπεια, χρησιμοποιούν για την «ανάγνωση» των οπτικών μέσων την ταυτόχρονη διεπίδραση τριών στοιχείων που αντιστοιχούν στις τρεις (μετα)λειτουργίες της γλώσσας, σύμφωνα με τον Halliday (βλ. υποενότητα 2.3.2.), οι οποίες, όπως φαίνεται και στον πίνακα 3.3., διακρίνονται σε επιμέρους υπο-λειτουργίες και συστήματα πραγμάτωσης. Πιο συγκεκριμένα:

➤ Οι αναπαραστατικές/ιδεολογικές δομές οικοδομούν λεκτικά και οπτικά τη φύση των γεγονότων, των αντικειμένων, της κοινωνικής περίπτωσης και των συμμετεχόντων που εμπλέκονται. Η συγκεκριμένη (μετά)λειτουργία αφορά: (α) στην ταυτοποίηση/προσδιορισμό των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων (ποιος ή τι αναπαρίσταται, έμψυχο, άψυχο, κ.ά.), (β) στις αναπαριστώμενες δράσεις-αντιδράσεις ή διαδικασίες (τι ενέργεια συντελείται, ποιος ή τι ενεργεί και ποιος ή τι αποδέχεται την ενέργεια), (γ) στις περιστάσεις ή στο τι αναπαριστάνουν οι συγκεκριμένες δράσεις σύμφωνα με το ευρύτερο πλαίσιο της περίπτωσης (μπορεί να είναι *τοπικές*, δηλαδή, να σχετίζονται με τον περιβάλλοντα χώρο, *συνοδείας*, δηλαδή οι συμμετέχοντες να μην αναμειγνύονται στη δράση, του *μέσου*, δηλαδή οι συμμετέχοντες να χρησιμοποιούνται από τους δράστες), (δ) στις ιδιότητες ή στα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (υπό την έννοια της τάξης, της δομής ή του νοήματος). Καθεμιά από αυτές τις συνιστώσες/στοιχεία του οπτικού μηνύματος, συνιστούν οπτικά χαρακτηριστικά που μεταφέρουν σημασιολογικές ιδιότητες ή νοήματα και είναι δυνατόν να πραγματωθούν από μια ποικιλία οπτικών τεχνικών που έχουν στη διάθεσή τους οι δημιουργοί των οπτικών μέσων.

➤ Οι διαπροσωπικές/διεπιδραστικές οπτικές και λεκτικές πηγές οικοδομούν τη φύση της σχέσης μεταξύ των θεατών και αναπαριστώμενων συμμετεχόντων. Αυτή η (μετά)λειτουργία αφορά στην παρουσία ή απουσία οπτικών τεχνικών μέσων, με τα οποία ο δημιουργός απευθύνεται άμεσα η έμμεσα στον θεατή και εμπεριέχει: (α) την παρουσία ή απουσία βλέμματος, μορφασμού ή χειρονομίας/κίνησης, η οποία δηλώνει αντίστοιχα είτε (απ)αίτηση πληροφοριών από τον θεατή είτε παροχή πληροφοριών

προς τον θεατή, (β) το επίπεδο εμπλοκής του θεατή σε ό,τι αναπαριστάται και το οποίο πραγματώνεται μέσω της οριζόντιας γωνίας που αφορά στη σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα σε δύο μετωπικά επίπεδα, αυτό του δημιουργού και αυτό των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων, τα οποία μπορεί να είναι ευθυγραμμισμένα,

Μεταλειτουργία	Υπό-λειτουργίες	Συστήματα Πραγμάτωσης
Αναπαραστατική	Ταυτοποίηση/προσδιορισμός	Ποιοι ή τι είναι οι αναπαριστώμενοι συμμετέχοντες
	Δράσεις-αντιδράσεις	Παρουσία ανυσματικής σχέσης
	Περιστάσεις	Συσχέτιση συμμετεχόντων, απουσία ανυσματικής σχέσης
	Ιδιότητες	Συσχέτιση συμμετεχόντων ως προς την τάξη, τη δομή και το νόημα
Διαπροσωπική	Απευθυντικότητα	Παρουσία/απουσία βλέμματος, μορφασμού, χειρονομίας
	Κοινωνική απόσταση	Μέγεθος πλαισίου
	Εμπλοκή-αποστασιοποίηση	Οριζόντια γωνία
	Εξουσία	Κάθετη γωνία
Κειμενική	Πληροφορική αξία	Ζώνες τοποθέτησης στοιχείων σύνθεσης
	Προβολή	Παρουσία τεχνικών προσέλκυσης της προσοχής του θεατή
	Πλαισίωση	Παρουσία/ απουσία μέσω δημιουργίας πλαισίου
	Αναγνωστικό μονοπάτι	Γραμμική/ μη γραμμική πορεία ανάγνωσης

Πίνακας 3.3. (Μετα)λειτουργίες Οπτικής Επικοινωνίας – Συστήματα Πραγμάτωσης (Kress & van Leeuwen, 2010, σ. 16).

παράλληλα ή να αποκλίνουν σχηματίζοντας μια γωνία, με αποτέλεσμα κάθε εικόνα να έχει μια μετωπική ή μια πλάγια άποψη, δηλαδή να υπάρχει αντίστοιχα εμπλοκή ή αποστασιοποίηση του θεατή σε ό,τι αναπαριστάται, (γ) τον βαθμό κοινωνικής απόστασης ανάμεσα στους αναπαριστώμενους συμμετέχοντες και στον θεατή, ο οποίος πραγματώνεται μέσω του μεγέθους του πλαισίου που χρησιμοποιείται επηρεάζοντας τον βαθμό απεικόνισης του ανθρώπινου σώματος και δημιουργώντας

διάφορα πλάνα, μακρινά, μεσαία ή κοντινά, (δ) τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στον θεατή και στους αναπαριστάμενους συμμετέχοντες, οι οποίες κωδικοποιούνται από την κάθετη γωνία που σχηματίζεται μεταξύ αυτών παράγοντας τρεις θέσεις εξουσίας: υψηλή (υπεροχή του θεατή έναντι των απεικονιζόμενων), χαμηλή (υπεροχή των απεικονιζόμενων έναντι του θεατή) ή ισάξια (ισότιμη σχέση μεταξύ θεατή και απεικονιζόμενων).

➤ Οι συνθετικές/κειμενικές δομές οικοδομούν τη φύση των τρόπων με τους οποίους τα επιμέρους στοιχεία (οπτικά και λεκτικά) διευθετούνται, ώστε να δώσουν την αίσθηση δομικής συνοχής, δηλαδή, γλωσσικής και νοηματικής αλληλουχίας. Η αντίστοιχη (μετά)λειτουργία των εικόνων αφορά στην διερεύνηση των ενδο- και διασημειωτικών σχέσεων και εμπεριέχει μερικές από τις σημαντικότερες αρχές της σύνθεσης/παραγωγής κειμένων, όπως: (α) τη χωρική πληροφορική αξία, η οποία αφορά στη διευθέτηση των στοιχείων μιας σύνθεσης/κειμένου σε συγκεκριμένες «ζώνες» (αριστερά-δεξιά, πάνω-κάτω, κέντρο-περιθώριο) προσδίδοντάς τους αντίστοιχη πληροφοριακή αξία, (β) τον βαθμό προεξοχής των στοιχείων, δηλαδή, τη δημιουργία μιας ιεραρχίας σημαντικότητας μεταξύ των στοιχείων επιλέγοντας κάποια ως πιο σημαντικά έναντι κάποιων άλλων, (γ) τον βαθμό πλαισίωσης, δηλαδή, την παρουσία ή απουσία μέσων δημιουργίας πλαισίου που συνδέει ή αποσυνδέει στοιχεία της εικόνας σηματοδοτώντας πως κατά κάποια έννοια ανήκουν ή δεν ανήκουν μαζί, (δ) τα αναγνωστικά μονοπάτια, την υιοθέτηση περισσότερων τρόπων ανάγνωσης, καθώς σ' ένα πολυτροπικό κείμενο όλα τα στοιχεία -άλλα περισσότερο και άλλα λιγότερο- μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία ανάγνωσης με λιγότερους περιορισμούς σχετικά με την πορεία της αναγνωστικής δραστηριότητας συγκριτικά με ένα μονοτροπικό-λεκτικό γραμμικό κείμενο.

Ωστόσο, δεν αρκεί να γνωρίζει κάποιος τις παραπάνω (μετα)λειτουργίες της εικόνας, αλλά πρέπει να γνωρίζει και τους τρόπους κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης της εικόνας, δηλαδή τον κώδικα οπτικής επικοινωνίας, ο οποίος σύμφωνα με την Avgerinou (2009) προσδιορίζεται και οριοθετείται από τις εξής έντεκα αρμοδιότητες/ικανότητες:

- Γνώση του οπτικού λεξιλογίου: γνώση των βασικών ορισμών/συστατικών της οπτικής γλώσσας, όπως σημείο, γραμμή, σχήμα, μορφή, χώρος, υφή, χρώμα, κίνηση.

- Γνώση των οπτικών συμβάσεων: γνώση των οπτικών σημάτων και συμβόλων, καθώς και της κοινωνικής τους έννοιας, όπως αυτή συμφωνήθηκε και ορίστηκε στις δυτικές κοινωνίες.
- Οπτική σκέψη: η ικανότητα μετατροπής της κάθε τύπου πληροφορίας σε εικόνες, και γραφικά ή σε μορφές που επιτρέπουν την κοινοποίηση/επικοινωνία της πληροφορίας.
- Οπτικοποίηση: η διαδικασία σχηματισμού μιας οπτικής εικόνας.
- (Λεκτικο-) Οπτικός συλλογισμός: συνεκτικός και λογικός συλλογισμός που προκύπτει κυρίως από τις εικόνες.
- Κριτική σκέψη: εφαρμογή δεξιοτήτων κριτικής σκέψης σε οπτικές πληροφορίες.
- Οπτική διάκριση: η ικανότητα διάκρισης των διαφορών μεταξύ δύο ή περισσότερων οπτικών ερεθισμάτων.
- Οπτική αναδόμηση: η ικανότητα ανακατασκευής ενός ελλιπούς οπτικού μηνύματος στην αρχική του μορφή.
- (Ευαισθησία στην) Οπτική Συσχέτιση: τη δυνατότητα σύνδεσης οπτικών εικόνων που εμφανίζουν κοινό θέμα. Επίσης, (Ευαισθησία στην) Λεκτικο-Οπτική Συσχέτιση: την ικανότητα σύνδεσης λεκτικών μηνυμάτων με τις οπτικές τους αναπαραστάσεις (και αντίστροφα) για την ενίσχυση του νοήματος.
- Ανακατασκευή νοήματος: η ικανότητα οπτικοποίησης και λεκτικής ή οπτικής ανακατασκευής ενός μηνύματος με βάση τις ελλιπείς πληροφορίες που δίνονται.
- Κατασκευή νοήματος: η ικανότητα κατασκευής νοήματος για ένα συγκεκριμένο μήνυμα βάσει κάθε οπτικής ή και λεκτικής πληροφορίας.

3.3.9.2. Οπτικός γραμματισμός και σύγχρονη εκπαίδευση

Τον 21^ο αιώνα, την εποχή των ψηφιακών πληροφοριών και της γρήγορης διάδοσης των οπτικών μέσων η άμεση και συστηματική διδασκαλία και απόκτηση των παραπάνω ικανοτήτων/δεξιοτήτων στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης αποτελεί ανάγκη και υποχρέωση του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς τα άτομα που θα αναπτύξουν επαρκώς αυτές τις δεξιότητες θα θεωρούνται οπτικά εγγράμματα και θα μπορούν να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου που αφορούν άμεσα ή έμμεσα στον οπτικό γραμματισμό (Avgerinou, 2009). Επιπλέον, αποδεχόμενοι την άποψη πως οι συνεχείς τεχνολογικές εξελίξεις οδηγούν

σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο ρόλο του οπτικού γραμματισμού, οφείλουμε να ενημερώνουμε συνεχώς τους μαθητές για το πώς και πότε θα χρησιμοποιούν και θα αξιοποιούν τις οπτικές πληροφορίες (Sosa, 2009).

Αρχικά, σε εκπαιδευτικό επίπεδο, ο οπτικός γραμματισμός συνδέθηκε με τα εικονογραφημένα βιβλία όλων των τύπων και με τον τρόπο που η εικόνα μέσα σε αυτά ενισχύει την κατασκευή νοήματος (Newfield, 2011). Κρίθηκε, λοιπόν, χρήσιμη και αναγκαία η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων, με τον όρο ότι θα αξιοποιείται ως μέσο ερμηνείας και όχι φωτογραφικής απεικόνισης της πραγματικότητας και με την προϋπόθεση ότι θα αποτυπώνει την πραγματικότητα με τρόπο αναγνωρίσιμο από το ανθρώπινο μάτι (Ασωνίτης, 2001). Με αυτή τη έννοια είναι χρήσιμο να γνωρίζουν οι συγγραφικές ομάδες και οι εκπαιδευτικοί τους ρόλους και τους όρους αξιοποίησης των εικονιστικών αναπαραστάσεων στα διδακτικά εγχειρίδια, όπως τους αναφέρουν οι Carney και Levin (2002), οι οποίοι αναφέρουν πως η χρήση της εικονογράφησης πρέπει να γίνεται με μέτρο και γνώση. Συγκεκριμένα τονίζουν τα εξής:

1. Οι εικόνες πρέπει να αναφέρονται στο κείμενο που συνοδεύουν για να βοηθούν στην κατανόηση και στη συγκράτηση του περιεχομένου.
2. Οι εικόνες δεν επιτελούν διακοσμητικό ρόλο, που σημαίνει πως πρέπει να αναφέρονται και να σέβονται το κείμενο.
3. Οι εικόνες δεν πρέπει να διαφωνούν με το κείμενο, γιατί έτσι εμποδίζουν τη μάθηση.
4. Οι εικόνες είναι περιττές στα βατά και κατανοητά κείμενα.
5. Οι εικόνες είναι περιττές, όταν το κείμενο βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους νοητικές εικόνες.
6. Οι εικόνες δεν πρέπει να καταργούν το κείμενο, αλλά να λειτουργούν συμπληρωματικά και βοηθητικά.
7. Οι εικόνες που καλείται ο μαθητής να δημιουργήσει στο μυαλό του προς αναπαράσταση του κειμένου, προϋποθέτουν την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητάς τους.
8. Οι εικόνες πρέπει να είναι πάντα υψηλής ποιότητας.
9. Οι εικόνες διακρίνονται σε ρεαλιστικές και συμβολικές, έτσι πρέπει να αξιοποιούνται κατά περίπτωση.
10. Οι εικόνες συμβάλλουν στη μάθηση πεζών κειμένων σε διαφορετικό βαθμό,

ανάλογα με το είδος τους.

Εκτός της εικονογράφησης, ο οπτικός γραμματισμός αφορά στην εκπαίδευση που ενισχύει την κατανόηση του ρόλου και της λειτουργίας των εικόνων στην αναπαράσταση και στην επικοινωνία κυρίως στα μέσα ενημέρωσης, όπως η τηλεόραση και το διαδίκτυο. Υπό αυτή την έννοια, οι θεωρητικοί του χώρου υποστηρίζουν πως οι οπτικές εικόνες όλων των ειδών αξιοποιούνται για την αναπαράσταση εννοιών, ιδεών και συναισθημάτων, συχνά με περίπλοκους συνδυασμούς και εννοητικές με λέξεις, ήχο και κίνηση. Έτσι, αποτέλεσε βασική προϋπόθεση για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ο συνδυασμός των μέσων ενημέρωσης και του οπτικού γραμματισμού (Newfield, 2011).

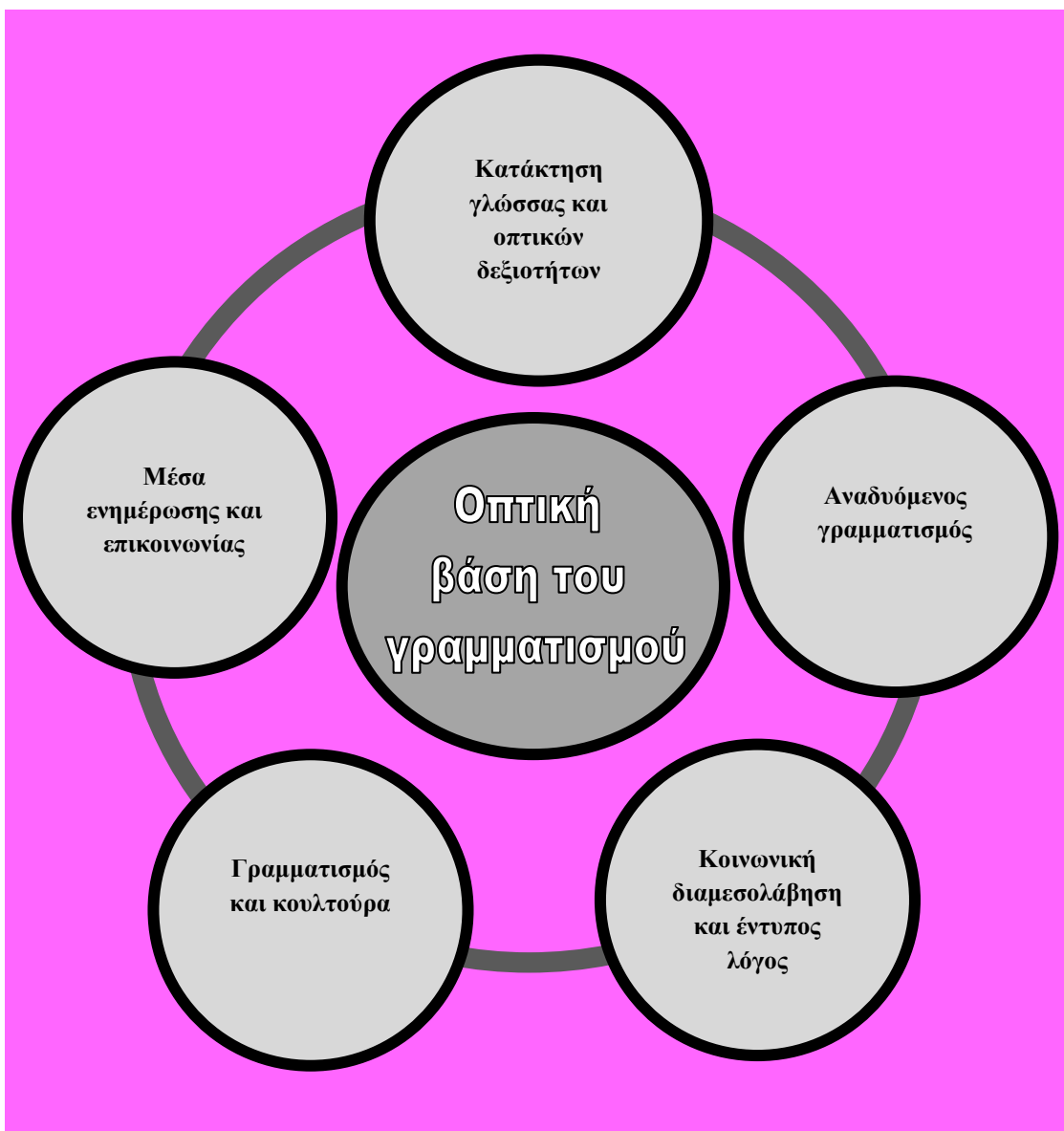
Σύμφωνα με έρευνες η αξιοποίηση του οπτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση κωφών παιδιών ενισχύει την αναγνωστική τους ικανότητα. Συγκεκριμένα, είναι πιθανό πολλά κωφά παιδιά να έχουν αργούς ρυθμούς ανάγνωσης, λόγω απουσίας ή περιορισμένης χρήσης εικόνων και όχι λόγω περιορισμένης φωνολογικής επίγνωσης. Έτσι, δημιουργήθηκε ένα μοντέλο εκπαίδευσης κωφών παιδιών με βάση τον οπτικό γραμματισμό (Kuntze et al., 2014), όπως φαίνεται στο σχήμα 3.7., το οποίο κατά τη γνώμη μου αφορά γενικά στην εκπαίδευση παιδιών και ενηλίκων. Το συγκεκριμένο μοντέλο αφορά σε πέντε συνιστώσες που αποτελούν την οπτική βάση του γραμματισμού και επηρεάζουν καθοριστικά την αποτελεσματική αξιοποίησή του στην εκπαίδευση αλληλοκαλύπτοντας και αλληλεπιδρώντας η μία στην άλλη. Συγκεκριμένα πρόκειται για:

(1) Την κατάκτηση της γλώσσας και των οπτικών δεξιοτήτων. Η πρώτη στα κωφά παιδιά επιτυγχάνεται μέσω της επαφής με τα μάτια και του οπτικού συγχρονισμού με τους ενήλικες ή συνομήλικες που συνομιλούν, ενώ στα μη κωφά παιδιά μέσω της φυσικής επαφής και επικοινωνίας με ενήλικες και συνομηλίκους του οικογενειακού και άμεσου περιβάλλοντος. Επίσης, όσον αφορά στις οπτικές δεξιότητες τα κωφά παιδιά, και όχι μόνο, δεν τις έχουν κατακτήσει συνήθως στο ίδιο επίπεδο με τους συνομηλίκους τους, πριν την είσοδό τους στο σχολείο.

(2) Τον αναδυόμενο γραμματισμό, ο οποίος γενικά έχει αποδειχθεί πως επιδρά καθοριστικά στη μετέπειτα αναγνωστική και μαθησιακή πορεία όλων των παιδιών συμπεριλαμβανομένων και των κωφών, καθώς ένα πλούσιο έντυπο περιβάλλον (όπου

κυριαρχούν όχι μόνο οι λέξεις, αλλά και οι εικόνες) από τη βρεφική ακόμη ηλικία μας φέρνει από νωρίς σε επαφή με τη γλώσσα και τον έντυπο λόγο.

(3) Την κοινωνική διαμεσολάβηση και τον έντυπο λόγο, τα οποία συνδέονται με τον αναδυόμενο γραμματισμό υπό την έννοια ότι δεν αρκεί να παρέχουμε ένα πλούσιο σε έντυπο λόγο περιβάλλον στα παιδιά, αλλά πρέπει και να τα εμπλέκουμε ενεργητικά και βιωματικά σε περιστάσεις και δραστηριότητες επικοινωνίας φέρνοντάς τα σε επαφή με όλα τα κειμενικά είδη.



Σχήμα 3.7. Οπτική βάση του γραμματισμού (Kuntze et al., 2014, σ.206).

(4) Τον γραμματισμό και την κουλτούρα των κωφών (ή μη παιδιών), καθώς η σύνδεση της κουλτούρας με τον γραμματισμό είναι σημαντική και καθοριστική. Η

κουλτούρα αφορά στη μεταβίβαση γνώσεων, γλώσσας και κοινωνικών δεξιοτήτων από τους προγόνους και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη μαθησιακή διαδικασία, ανεξάρτητα με το αν διδάσκουμε σε κωφά ή μη παιδιά. Ο πολιτισμός δεν επιδρά μόνο αθροιστικά στα άτομα, αλλά και δυναμικά ως γνώση, γλώσσα και τρόπος ζωής που μεταβάλλονται διαχρονικά.

(5) Τα μέσα ενημέρωσης και επικοινωνίας, όπως η τηλεόραση και ο υπολογιστής, τα οποία βάσει ερευνών έχουν θετικές επιπτώσεις στη μαθησιακή ανάπτυξη όλων των παιδιών και ειδικά των κωφών. Η παρακολούθηση εκπαιδευτικών εκπομπών και η ενασχόληση με εκπαιδευτικά λογισμικά βελτιώνουν τις δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης των παιδιών, ενώ παράλληλα εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους.

Σύμφωνα με τον Messaris (1994) η εκπαίδευση με βάση τον οπτικό γραμματισμό έχει τέσσερις βασικούς στόχους (Newfield, 2011):

- 1) Να ενισχύσει την κατανόηση των οπτικών μέσων μέσα σε ένα ευρύ φάσμα οπτικών μορφών, συμπεριλαμβανομένων των διαγραμμάτων, των γραφημάτων, αλλά και κάθε έντυπου και τεχνολογικού προϊόντος.
- 2) Να ενισχύσει τις γνωσιακές ικανότητες μέσα από τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των οπτικών μέσων, όπως οι χωρικές συσχετίσεις.
- 3) Να ευαισθητοποιήσει σχετικά με την οπτική χειραγώγηση, στρέβλωση και παραπληροφόρηση η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διαφημίσεις, πολιτικές εκστρατείες και προπαγάνδες.
- 4) Να καλλιεργήσει την καλαισθησία και την ικανότητα εκτίμησης των εικαστικών τεχνών και των οπτικών δεξιοτήτων σε όλες τις μορφές οπτικής επικοινωνίας.

Με βάση όλα τα παραπάνω κινήθηκαν, στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, τα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, καθώς και τα διδακτικά εγχειρίδια που στηρίχτηκαν και προέκυψαν από αυτά, προτείνοντας στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν την εικονογράφηση συμπληρωματικά προς το κείμενο ως μέσο για (α) την παρουσίαση της πραγματικότητας, (β) την ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης, (γ) τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, (δ) την άσκηση και την εμπέδωση, (ε) την καθοδήγηση της διδασκαλίας και (στ) την κοινωνικοποίηση (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Έτσι, στα νέα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ προτείνεται αξιοποίηση όλων των εικόνων των σχολικών εγχειριδίων, καθώς εξυπηρετούν στην επεξεργασία των κειμένων επιτελώντας τέσσερις συμβατικές λειτουργίες -ως διακοσμητικές, ως αναπαραστατικές, ως οργανωτικές και ως ερμηνευτικές- και μία αντισυμβατική

λειτουργία ως μετασχηματιστικές. Εν συντομία, οι διακοσμητικές εικόνες απλώς διακοσμούν τη σελίδα έχοντας ελάχιστη ή καμία σχέση με το περιεχόμενο του κειμένου, οι αναπαραστατικές αποτελούν τον «καθρέφτη» μέρους ή όλου του περιεχομένου του κειμένου και είναι μακράν ο πιο χρησιμοποιημένος τύπος εικόνας στις εικονογραφήσεις, οι οργανωτικές εικόνες παρέχουν ένα πλαίσιο δομής για το περιεχόμενο του κειμένου, οι ερμηνευτικές συμβάλλουν στην διαλεύκανση δύσκολων σημείων στο κείμενο ή και ολόκληρου κειμένου, ενώ τέλος, οι μετασχηματιστικές εικόνες ενισχύουν τη μνήμη βελτιώνοντας την ικανότητα του αναγνώστη να ανακαλεί πληροφορίες από το κείμενο (Carney & Levin, 2002). Συγκεκριμένα για τον τελευταίο τύπο εικόνων, τις μετασχηματιστικές, οι Levin & Mayer (1993) αναφέρουν πως βοηθούν ιδιαιτέρως τα παιδιά κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας.

Στο ερώτημα γιατί και πώς οι εικόνες διευκολύνουν την «ανάγνωση» ενός πολυτροπικού κειμένου οι Levin & Mayer (1993) απαντούν πως οι εικόνες βελτιώνουν την ικανότητα μάθησης των μαθητών από τα κείμενα κάνοντας τα τελευταία πιο συμπυκνωμένα (concentrated), πιο συμπαγή/συνοπτικά (compact/concise), πιο ισχυρά (concrete), πιο συνεκτικά (coherent), πιο κατανοητά (comprehensible), πιο αντιπροσωπευτικά/αναπαραστατικά (correspondent) και πιο κωδικοποιήσιμα (codable).

Τέλος, η αξία και η σημασία της εικονογράφησης και του οπτικού γραμματισμού καταφαίνεται και από τις έρευνες και τις βιβλιογραφικές μελέτες που γίνονται τα τελευταία χρόνια, τα αποτελέσματα των οποίων αποδεικνύουν τη χρησιμότητα της εικόνας στα σχολικά εγχειρίδια, η οποία ακολουθεί την ηλικία και τις ανάγκες των μαθητών (οι μικρότερες τάξεις έχουν περισσότερες και μεγαλύτερες εικόνες στα σχολικά βιβλία τους συγκριτικά με τις μεγαλύτερες τάξεις) και βοηθά στην κατασκευή νοήματος (Γρόσδος, 2008). Επίσης, τονίζουν την αξιοποίησή της από τους μαθητές για να παράγουν πολυτροπικά κείμενα, όπως κόμιξ (Δημητριάδου & Παπαδόπουλος, 2012), τη χρήση της ως μέσο για την ανάπτυξη της αισθητικής διερεύνησης και της κριτικής σκέψης (Παύλου, 2013), το συνδυασμό της με τον ψηφιακό γραμματισμό, που με τη σωστή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, θεωρείται πως θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη σύνθεση πολυτροπικών κειμένων από τους μαθητές με τη χρήση ΤΠΕ (Σπαντιδάκης, 2010· Ετεοκλέους, Παύλου & Τσολακίδης, 2012· AbuSeileek & Abualsha'r, 2014· Avgerinou, 2009), τη συμβολή της στη διαδικασία μάθησης διάφορων γνωστικών

αντικειμένων (Stokes, 2013), την επίδρασή της στην ανάπτυξη μεταγνωσιακών δεξιοτήτων μέσα στη σχολική τάξη (Τζώρτζογλου, 2010) και την στήριξή της στους δίγλωσσους μαθητές ή αυτούς που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα (Kenner & Kress, 2003· Levin et al., 2008· Silvèn & Rubinov, 2010).

Εν κατακλείδι, να σημειώσουμε πως η αξιοποίηση των εικόνων για την ευαισθητοποίηση των μαθητών και των ενηλίκων σχετικά με την οπτική χειραγώγηση, στρέβλωση και παραπληροφόρηση η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διαφημίσεις, πολιτικές εκστρατείες και προπαγάνδες, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Messaris (1994) παραπάνω, οδήγησε στον όρο κριτικός οπτικός γραμματισμός (critical visual literacy). Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται σήμερα δηλώνοντας πως ο οπτικός γραμματισμός απέκτησε πολιτική και ιδεολογική υπόσταση και χρησιμοποιείται συνειδητά από άτομα/δημιουργούς πολυτροπικών κειμένων που επιδιώκουν να χειραγωγήσουν και να κατευθύνουν τα πλήθη αναγνωρίζοντας τη δύναμη και τις δυνατότητες της εικόνας έναντι των άλλων σημειωτικών μέσων/τρόπων (Newfield, 2011).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο 3^ο κεφάλαιο της εργασίας μου ασχολήθηκα με τον γραμματισμό και γενικά με τις σύγχρονες κριτικές κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες αποτελούν, ή θα έπρεπε να αποτελούν, τη βάση της σύγχρονης εκπαίδευσης στις σημερινές πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες του δυτικού κυρίως κόσμου. Ξεκινώντας από την εμφάνιση του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική και ως απάντηση στην κριτική της κειμενοκεντρικής προσέγγισης για αναπαραγωγή στατικών και σταθερών κειμενικών μορφών, προχώρησα στους πολυγραμματισμούς και στην πολυτροπικότητα που αποτελεί συμπληρωματική τους έννοια τονίζοντας πως τα κείμενα που καλούνται να αναγνώσουν, να κατανοήσουν και να παράξουν οι μαθητές, αλλά και οι πολίτες της σύγχρονης εποχής, χαρακτηρίζονται από συνδυασμούς και ενώσεις διάφορων σημειωτικών τρόπων, οι οποίοι επιτρέπουν την επιτυχή ολοκλήρωση των παραπάνω γνωσιακών διαδικασιών. Εν συνεχεία, αναφέρθηκα σε ορισμένα είδη γραμματισμού, καθώς η χρήση της γλώσσας και γενικά ο γραμματισμός συνδέθηκε με ό,τι αποτελεί κοινωνική δραστηριότητα του ατόμου μέσα σε διαφορετικά πλαίσια και για διαφορετικούς σκοπούς κατανοώντας

και αξιοποιώντας κάθε φορά τους διαθέσιμους πόρους. Αναφέρθηκα ιδιαίτερα στον κριτικό ή κοινωνικο-ιδεολογικοποιημένο και στον οπτικό γραμματισμό. Στον πρώτο, γιατί τονίζει τον ισχυρό εξουσιαστικό και ελεγκτικό ρόλο των κειμένων που ερμηνεύουν και παράγουν οι μαθητές, αλλά και γιατί στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και των αυριανών πολιτών, ενώ στον δεύτερο, γιατί αφορά στη χρήση της εικόνας, η οποία είτε μόνη της δίπλα στο γραπτό κείμενο επιτελώντας τις συμβατικές ή μη λειτουργίες της είτε συνδυαστικά με ήχο και κίνηση διευκολύνει την κατανόηση και γενικά τη μαθησιακή διαδικασία.

Στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας μου θα αναφερθώ σε έναν παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή εμπλοκή των μαθητών σε κάθε μαθησιακή διαδικασία και ιδιαίτερος στην παραγωγή γραπτού λόγου που με απασχόλησε στην εργασία μου. Πρόκειται για το συναίσθημα του άγχους που βιώνουν οι μαθητές με επιπτώσεις τόσο σε γνωσιακές λειτουργίες, όπως η μνήμη, όσο και σε πολυσύνθετες γνωσιακές διαδικασίες, όπως η παραγωγή γραπτού λόγου.

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 4^ο

ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα που θα αναπτύξω σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας μου είναι η επίδραση των συναισθημάτων και συγκεκριμένα του άγχους κατά την εμπλοκή των μαθητών σε κάθε γνωσιακή διαδικασία και ιδιαιτέρως στη δύσκολη, πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Όπως έχω αναφέρει και σε άλλο σημείο της εργασίας έχει διαπιστωθεί μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ συναισθημάτων, κινήτρων (βλ. υποενότητα 1.6.) και πολύπλοκων γνωσιακών έργων, όπως η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων. Εδώ, λοιπόν, αρχικά θα ορίσω την έννοια του άγχους, στην οποία θα στηριχτώ στην εργασία μου, και τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί γύρω από αυτό. Στη συνέχεια, θα παρουσιάσω το πώς και γιατί αυτό συνδέεται και επηρεάζει τις γνωσιακές λειτουργίες και τις γνωσιακές διαδικασίες, καθώς πλήθος ερευνών αποδεικνύουν πως το άγχος επηρεάζει τη μνήμη, τη σκέψη και την προσοχή των ατόμων, αλλά και τα εσωτερικά τους κίνητρα για εμπλοκή σε γνωσιακές διεργασίες. Τέλος, θα αναφερθώ συγκεκριμένα στη σχέση του με τη γνωσιακή διαδικασία παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων και τις καταστροφικές του συνέπειες στην ακαδημαϊκή και προσωπική εξέλιξη των μαθητών, καθώς οι μαθητές με υψηλά επίπεδα άγχους ωθούνται να εγκαταλείψουν είτε το γνωσιακό έργο στο οποίο εμπλέκονται είτε ακόμα και το σχολείο, ενώ παράλληλα διαταράσσεται η ψυχολογική και σωματική τους υγεία, καθώς και η ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

4.1. Άγχος

Το συναίσθημα του άγχους έχει απασχολήσει πολλούς επιστήμονες από διάφορους χώρους και ως έννοια έχει δεχθεί διάφορους ορισμούς ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο μελετήθηκε. Γενικά, μπορούμε να πούμε πως υπάρχουν δύο «ακραίοι» ορισμοί σχετικά με το άγχος, αυτός της κλινικής ψυχολογίας που αναφέρεται στο άγχος ως μια γενική και αόριστη «ανησυχία» βασικό συστατικό στοιχείο των νευρώσεων και αυτός που προσδίδει στο άγχος (anxiety) την έννοια του αγγλικού όρου *stress*, δηλαδή αναφέρεται στη θυμική ένταση του ατόμου, όταν συναντά ένα αρνητικό γεγονός, μια δυσκολία ή ένα πρόβλημα. Πιο συγκεκριμένα στην έννοια του στρες (*stress*) έχουν αποδοθεί επιστημονικοί ορισμοί, όπως: (α) αντίδραση του ατόμου σε μια σοβαρή πρόκληση ή απειλή, την οποία κρίνει πως δεν έχει τις δυνατότητες να ξεπεράσει, (β) το αρνητικό συναίσθημα που προκαλεί τη θυμική αναστάτωση και (γ) τη σχέση μεταξύ ατόμου και περιβαλλοντικών συνθηκών, οι οποίες θεωρεί το άτομο πως υπερβαίνουν τις δυνάμεις του και θέτουν σε κίνδυνο την ευημερία του. Από τις παραπάνω τρεις προσεγγίσεις/ορισμούς θεωρείται ορθότερη και επαρκέστερη η τρίτη, η οποία είναι γνωστή και ως **γνωστική θεωρία για το στρες και την αντιμετώπισή του** (Βασιλάκη κ.ά., 2001). Στην εργασία μου θα στηριχτώ γενικά στην παραπάνω θεωρία και ειδικά στον διαχωρισμό του άγχους από τον Spielberger σε δομικό άγχος (*trait anxiety*) και άγχος κατάστασης (*state anxiety*).

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

Ο Spielberger, ένας διακεκριμένος ερευνητής στο χώρο του άγχους, ορίζει πως άγχος είναι το αίσθημα ανησυχίας και φόβου, συνήθως σε καταστάσεις που δε γνωρίζουμε πως θα εξελιχθούν και είναι αβέβαιη η έκβασή τους (Tsiriotaki, 2013), ενώ συνεχίζει διακρίνοντάς το σε «δομικό άγχος» (*trait anxiety*) και σε «άγχος κατάστασης» (*state anxiety*). Το πρώτο παρουσιάζεται ως σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (προδιάθεση) του κάθε ατόμου, ενώ το δεύτερο αφορά σε συναισθήματα και καταστάσεις που γίνονται αντιληπτά με υποκειμενικό τρόπο και είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον (περιστάσεις) (Βασιλάκη, 2008· Woodrow, 2011). Ο ίδιος ερευνητής τονίζει πως τα άτομα που

έχουν υψηλό «δομικό άγχος» έχουν την τάση να βιώνουν αγχογόνες καταστάσεις συχνότερα και πιο έντονα από άλλους, ενώ συμπληρώνοντας τον εννοιολογικό προσδιορισμό του άγχους αναφέρθηκε και στο άγχος ως «διεργασία» (anxiety as process), που χαρακτηρίζεται από τη διαδοχή γνωσιακών, συγκινησιακών και συμπεριφορικών εκδηλώσεων του ατόμου ως αντίδραση σε κάποια μορφή πίεσης (Μαυριδάκη, 2009).

Γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω πως το άγχος κατάστασης (state anxiety) είναι περιστασιακό και δημιουργείται υπό οποιεσδήποτε στρεσογόνες συνθήκες, χωρίς συνήθως να έχει διάρκεια σε αντίθεση με το δομικό άγχος (trait anxiety) που αποτελεί προδιάθεση του ατόμου με πολύ αρνητικές συνέπειες, όταν το άτομο εμφανίζει υψηλά επίπεδα δομικού άγχους, καθώς βάσει ερευνών τα υψηλά επίπεδα δομικού άγχους δημιουργούν στο άτομο προδιάθεση για την εμφάνιση της γενικευμένης διαταραχής άγχους⁴², λόγω της γνωστικής επιρρέπειας⁴³. Επιπλέον, στην περίπτωση του δομικού άγχους παίζει σημαντικό ρόλο και η κληρονομικότητα, όμως οι Eysenck & Grey υποστηρίζουν πως δεν πρόκειται για σημαντικό παράγοντα, εφόσον εμπλέκονται και επιδράσεις από το περιβάλλον και τη μάθηση και κατά συνέπεια το γνωστικό σύστημα. Ο Eysenck, επίσης, αναφέρει πως η πιο σημαντική λειτουργία του άγχους είναι να διευκολύνει τη γρήγορη ανίχνευση επικείμενου κινδύνου σε ενδεχόμενο απειλητικό περιβάλλον και τα άτομα με υψηλό δομικό άγχος έχουν ένα εύρος γνωστικών προκαταλήψεων (bias) οι οποίες εφαρμόζονται σε υποθετικά ή απειλητικά ερεθίσματα. Τέτοιες προκαταλήψεις είναι η επιλεκτική προσοχή (selective attention), η ερμηνευτική προκατάληψη και η αρνητική προκατάληψη μνήμης (negative memory bias) και είναι μεγαλύτερες όταν τα άτομα με δομικό άγχος πιέζονται ή καταγράφουν υψηλά επίπεδα άγχους κατάστασης (state anxiety) παρά σε αντίθετες συνθήκες (Eysenck, 1992).

Ο Williams και οι συνεργάτες του (1988) ανέπτυξαν μια θεωρία για το κλινικό άγχος, η οποία ωστόσο αφορά και στο δομικό άγχος. Στη θεωρία τους κάνουν διάκριση ανάμεσα στους όρους Έναυσμα (priming) και Επεξεργασία (elaboration). Στην πρώτη περίπτωση (Έναυσμα) ένα ερέθισμα ενεργοποιεί αυτόματα τις

⁴² Η γενικευμένη διαταραχή άγχους είναι μια από τις κατηγορίες διαταραχών άγχους, σύμφωνα με το ICD 10 (Διεθνής Κατάλογος Αιτιών Θανάτου). Βασικό κριτήριο διάγνωσής της είναι η καταγραφή μη ρεαλιστικών ανησυχιών που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και παρατηρούνται για τουλάχιστον έξι μήνες σε δύο τομείς της ζωής του ατόμου (Βασιλάκη, 2008).

⁴³ Η γνωστική επιρρέπεια αναφέρεται στη συστηματική προκατάληψη του γνωστικού συστήματος προς την κατεύθυνση εντοπισμού απειλητικών ερεθισμάτων (Βασιλάκη, 2008).

εσωτερικές αναπαραστάσεις και ανακαλούνται προγενέστερες πληροφορίες με αποτέλεσμα να προσεγγίζεται ευκολότερα το ερέθισμα. Στη δεύτερη περίπτωση (Επεξεργασία) η ενεργοποίηση της εσωτερικής αναπαράστασης ενός ερεθίσματος οδηγεί στην ενεργοποίηση άλλων σχετικών εσωτερικών αναπαραστάσεων και διευκολύνεται η ανάκληση προηγούμενων διασυνδέσεων/πληροφοριών ή δημιουργούνται νέες διασυνδέσεις/πληροφορίες. Αυτή η διάκριση Εναύσματος και Επεξεργασίας σχετίζεται και με τις διαδικασίες ανάκλησης και κωδικοποίησης πληροφοριών (Eysenck, 1997· Covington, 2009), εφόσον οι πληροφορίες μπορούν να ανακληθούν είτε με έναν αυτόματο και χωρίς προσπάθεια τρόπο, όπως στην περίπτωση των τεστ άδηλης (implicit) μνήμης, είτε να ανακληθούν μέσω μια ενεργής αναζήτησης στη μακρόχρονη μνήμη, όπως στην περίπτωση των τεστ έκδηλης (explicit) μνήμης (Eysenck, 1997).

Επιπλέον, ο Eysenck (1997) αναφέρει πως ο Williams και οι συνεργάτες του (1988) ασχολήθηκαν εκτενώς με τον τρόπο που το άγχος επιδρά και επηρεάζει επιλεκτικά τις αυτόματες πλευρές της κωδικοποίησης και ανάκλησης πληροφοριών. Συγκεκριμένα, αρχικά το ερέθισμα που εισάγεται στο γνωστικό σύστημα τίθεται σε επεξεργασία από έναν μηχανισμό συναισθηματικής κρίσης (affection decision mechanism), ο οποίος κατευθύνει τη προσοχή είτε προς το απειλητικό ερέθισμα είτε μακριά από αυτό. Σε αυτές τις περιπτώσεις, από τη μία το άγχος κατάστασης επηρεάζει την απόδοση του μηχανισμού συναισθηματικής κρίσης αυξάνοντας την υποκειμενική αξία της απειλής των ερεθισμάτων που παρουσιάζονται, ενώ το δομικό άγχος, από την άλλη, είναι πιθανό να αναπαριστά μια μόνιμη τάση αντίδρασης στα ερεθίσματα μέσω καθοδήγησης της προσοχής είτε προς το απειλητικό ερέθισμα είτε μακριά από αυτό. Έτσι, γίνεται φανερή και κατανοητή η αλληλεπίδραση δομικού άγχους και άγχους κατάστασης.

4.2. Άγχος και γνωσιακές λειτουργίες

Οι διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους τα άτομα αντιδρούν σε στρεσογόνες καταστάσεις μπορούν να κατανοηθούν, εάν εξεταστούν οι γνωσιακές διεργασίες/λειτουργίες που παρεμβαίνουν ανάμεσα στις στρεσογόνες καταστάσεις και τα άτομα, καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις παρεμβάσεις (Βασιλάκη κ.ά., 2001).

Ο Lazarus και ο Folkman (1984· 1985) ασχολήθηκαν με τη *γνωστική εκτίμηση*⁴⁴ (cognitive appraisal) και ονόμασαν τις διεργασίες που παρεμβάλλονται *διεργασίες γνωστικής εκτίμησης* (cognitive appraisal processes) αναφέροντας συγκεκριμένα πως το άγχος είναι μια σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, κατά την οποία λαμβάνονται υπόψη πολλοί παράγοντες όπως το περιβάλλον, η προσωπικότητα, ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα εκτιμούν το περιβάλλον, καθώς και οι στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν. Ο Parkinson (1995) σημειώνει πως η συναισθηματική εμπειρία του άγχους επηρεάζεται από τέσσερις πηγές: (1) τη γνωσιακή αξιολόγηση της κατάστασης, (2) το αντιλαμβανόμενο άγχος σε επίπεδο συμπεριφοράς, (3) το αντιλαμβανόμενο άγχος σε επίπεδο φυσιολογίας και (4) τις αρνητικές γνώσεις από τη μακρόχρονη μνήμη. Στη γνωσιακή τους θεωρία οι Beck και Emery (1985) στηρίζουν την άποψη πως τα κυριότερα χαρακτηριστικά των διαταραχών άγχους είναι γνωσιακού χαρακτήρα τονίζοντας το ρόλο που παίζουν τα λανθάνοντα και δυσπροσάρμοστα σχήματα (νοητικές αναπαραστάσεις προηγούμενης γνώσης και εμπειρίας) κάνοντας τα άτομα ευάλωτα σε γνωσιακό επίπεδο ως προς τη δημιουργία άγχους (Beck & Emery, 1985 · Beck & Clark, 1997). Τέλος, ο Bower (1981· 1987) με τη θεωρία των συνδετικών δικτύων (Associative Links Theory) αναφέρεται στη σχέση συναισθήματος και μνήμης, υποστηρίζοντας πως το άτομο ανακαλεί πληροφορίες πιο εύκολα, όταν βρίσκεται στην ίδια συναισθηματική κατάσταση με τη στιγμή που τις έμαθε, και συνεχίζει, βελτιώνοντας τη θεωρία του, με την υπόθεση πως πρέπει να αιτιολογείται η σύνδεση συναισθήματος και περιεχομένου της πληροφορίας, από τη στιγμή που η συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση δε θα υπήρχε τη δεδομένη στιγμή χωρίς το συγκεκριμένο ερέθισμα (Βασιλάκη κ.ά, 2001· Μαυριδάκη, 2009).

Καταληκτικά, οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη γνωσιακή εκτίμηση μιας κατάστασης/γεγονότος και να καθορίσουν τον βαθμό σημαντικότητάς της/του είναι πολλοί. Ωστόσο, όπως προκύπτει από τη σχετική βιβλιογραφία οι βασικοί παράγοντες είναι οι εξής πέντε: (α) η αντιλαμβανόμενη αβεβαιότητα του ατόμου για τον τρόπο με τον οποίο χειρίζεται ή αντιμετωπίζει το γεγονός, (β) η

⁴⁴ Πρόκειται για μια διαδικασία αξιολόγησης που εμπλέκει το γνωσιακό δυναμικό του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο αντιλαμβάνεται μια κατάσταση ως αγχογόνα, όταν «κρίνει» πως ξεπερνά τις ψυχοσωματικές, κοινωνικές ή συναισθηματικές ικανότητές του. Έτσι, το επίπεδο άγχους/στρες εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από: (α) την εκτίμηση του ατόμου για το τι διακυβεύεται (αξίες, κίνητρα, δεσμεύσεις) και (β) τη συνειδητοποίηση ότι υπάρχουν ή δεν υπάρχουν οι δυνατότητες που είναι απαραίτητες για να αντιμετωπιστεί μια δύσκολη κατάσταση (Βασιλάκη κ.ά., 2001).

απειλή προς τον εαυτό που προκαλείται από το ψυχοπιεστικό γεγονός, η οποία ενεργοποιεί τη πρωτογενή εκτίμηση⁴⁵, (γ) η δυνατότητα πρόβλεψης του γεγονότος, (δ) ο βαθμός ελέγχου του στρεσογόνου γεγονότος, (ε) η συχνότητα εμφάνισης του γεγονότος (Βασιλάκη κ.ά., 2001).

Όπως έγινε αντιληπτό από τα παραπάνω το άγχος ασκεί άμεση αντίδραση στο γνωσιακό σύστημα επηρεάζοντας πολλές γνωσιακές λειτουργίες. Στη συνέχεια θα αναφερθώ στον τρόπο που επηρεάζει τις λειτουργίες της μνήμης και της προσοχής, καθώς αποτελούν σημαντικές λειτουργίες στη διαδικασία της μάθησης και καθοριστικές για τη σχολική επίδοση.

4.2.1. Άγχος και μνήμη

Η μνήμη αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη λειτουργία του γνωσιακού συστήματος επηρεάζοντας κάθε πτυχή της ζωής του ατόμου. Σε προηγούμενα σημεία της εργασίας μου αναφέρθηκα εκτενώς στα δύο τμήματα του μνημονικού συστήματος, στην εργαζόμενη μνήμη (βλ. υποενότητα 1.5.) και στη μακρόχρονη μνήμη (βλ. υποενότητα 1.8.). Η πρώτη συμβάλει από τη μία στην επεξεργασία των εισερχόμενων πληροφοριών, ενώ από την άλλη συγκρατεί και αξιοποιεί τις πληροφορίες που ανασύρονται από τη μακρόχρονη μνήμη, όταν το άτομο καλείται να αντιδράσει με αποτέλεσμα να είναι πολύ σημαντική κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Κολιάδης, 2002). Ο ρόλος της εργαζόμενης μνήμης σε κάθε γνωσιακή διαδικασία στηρίζεται στο μοντέλο που πρότειναν αρχικά οι Baddeley & Hitch (1974) και διεύρυνε αργότερα ο Baddeley (2000) τονίζοντας ιδιαίτερος τη λειτουργία του κεντρικού συστήματος ελέγχου ή κεντρικού επεξεργαστή (central executive) και του διαχειριστή επεισοδίων (episodic buffer). Η δεύτερη, που έχει χαρακτηριστεί «αποθήκη» γνώσεων και εμπειριών, κωδικοποιεί και αποθηκεύει (άδηλα και έκδηλα) για μεγάλο χρονικό διάστημα τις εισερχόμενες πληροφορίες σε νοητικές αναπαραστάσεις με τρόπο συμβατό ως προς τη λειτουργία τους και το άτομο αποκτά συνείδηση γι' αυτές, όταν τις ανασύρει.

Όσον αφορά στη σχέση της μνήμης με το άγχος, αλλά και γενικά με τα συναισθήματα, απασχόλησε τους ερευνητές για πολλά χρόνια, εφόσον έχει παρατηρηθεί πως το άγχος επηρεάζει άμεσα τη μνήμη. Πιο συγκεκριμένα, άτομα με

⁴⁵ Οι γνωσιακές εκτιμήσεις διακρίνονται στην πρωτογενή και στη δευτερογενή. Η πρωτογενής εκτίμηση αφορά στο τι διακυβεύει το άτομο στη συγκεκριμένη κατάσταση (Βασιλάκη κ.ά., 2001).

υψηλά επίπεδα άγχους, το οποίο αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους (δομικό άγχος) εμφανίζουν συχνά αρνητικές προκαταλήψεις μνήμης, δηλαδή έχουν την τάση να θυμούνται και να ανακαλούν αρνητικές λέξεις, οι οποίες σχετίζονται με απειλητικά ή αμφίβολα ερεθίσματα που ερμηνεύονται ως φοβικά (Βασιλάκη κ.ά., 2001· Bonifacci et al., 2008). Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός πως έχουν συνδέσει τις αρνητικές/απειλητικές λέξεις με προσωπικές τους ανησυχίες (Reidy & Richards, 1997) με αποτέλεσμα να ποικίλει και το περιεχόμενο της μακροπρόθεσμης μνήμης τους ως λειτουργία του δομικού άγχους. Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό πως κάποια άτομα εκδηλώνουν άγχος σε ορισμένες καταστάσεις, ενώ όχι σε κάποιες άλλες, καθώς οι προϋπάρχουσες αποθηκευμένες πληροφορίες στη μακρόχρονη μνήμη επηρεάζουν την επιρρέπεια του ατόμου στο άγχος (Βασιλάκη κ.ά., 2001).

Έρευνες έχουν δείξει πως τα άτομα με έντονο άγχος (αγχώδη άτομα) εμφανίζουν συχνά αρνητικές προκαταλήψεις στην έκδηλη μνήμη (explicit memory)⁴⁶, όταν οι πληροφορίες που έχουν αποθηκευτεί εκεί ανακαλούνται υπό την επίδραση κάποιας ενδεχόμενης απειλής (Μαυριδάκη, 2009· Bonifacci et al., 2008). Αντίστοιχα, εμφανίζουν αρνητικές προκαταλήψεις στην άδηλη μνήμη (implicit memory) τα άτομα με κάποια αγχώδη διαταραχή (Eysenck, 1992· Bonifacci et al., 2008). Ο Eysenck (1992) αναφέρει χαρακτηριστικά πως τα άτομα με υψηλό δομικό άγχος εμφανίζουν ένα εύρος γνωσιακών προκαταλήψεων απέναντι στα απειλητικά και διφορούμενα ερεθίσματα και τόνισε πως η προκατάληψη τόσο της έκδηλης όσο και της άδηλης μνήμης στηρίζονται σε εσωτερικές νοητικές κατασκευές (σχήματα) που έχουν άμεση σχέση με υψηλά επίπεδα δομικού άγχους συνδυαστικά με υψηλά επίπεδα άγχους κατάστασης.

Το άγχος είναι ένα πολύπλευρο συναίσθημα και εκφράζεται μέσα από διάφορες μορφές κατά την εκτέλεση γνωσιακών λειτουργιών. Στην περίπτωση της μνήμης εμφανίζεται με τη μορφή της παρεμβατικής ανησυχίας και επηρεάζει τόσο την κωδικοποίηση των πληροφοριών όσο και την ανάκλησή τους (Covington, 2009· Mohd. Zin & Rafik-Galea, 2010). Μάλιστα η οποιαδήποτε διακοπή κατά την ανάκληση πληροφοριών χαρακτηρίζεται ως έλλειμμα ανάκτησης (retrieval deficit). Επιπλέον, οι συναισθηματικές εκδηλώσεις άγχους, όπως η μοιρολατρική αποδοχή καταστάσεων και γεγονότων, μαζί με τις αποδιοργανωτικές ψυχολογικές συνέπειές τους (όπως το αίσθημα αναταραχής στο στομάχι “butterflies in the stomach”)

⁴⁶ Στην υποενότητα 1.8. έχω αναφερθεί στη διάκριση έκδηλης μνήμης (explicit memory) και άδηλης μνήμης (implicit memory).

μπορούν επίσης να μειώσουν την ικανότητα ανάκτησης και διατήρησης των πληροφοριών (Covington, 2009).

Έρευνες που προσπάθησαν να εξηγήσουν τις παρεμβάσεις του άγχους στη μνήμη και τις περιπτώσεις ελλειμματικής ανάκτησης πληροφοριών κατέληξαν στην υπόθεση πως το άγχος οδηγεί το άτομο σε άσχετες σκέψεις μειώνοντας την προσοχή του και ως εκ τούτου επηρεάζει την απόδοση του σε εργασίες που απαιτούν γνωσιακούς πόρους επιβαρύνοντας τη χωρητικότητα της εργαζόμενης μνήμης (Fartoukh et al., 2013· Pekrun, 2009). Ο Eysenck (1997) με το μοντέλο Ικανότητας Επεξεργασίας των Πληροφοριών συνηγορεί στα παραπάνω, καθώς αναφέρει πως το άγχος μπορεί να μειώσει την αποτελεσματικότητα της γνωσιακής επεξεργασίας, λόγω του φορτίου με το οποίο επιβαρύνει τη μνήμη (Eysenck, 1997· Pekrun, 2009). Όσον αφορά στο ποιο τμήμα της εργαζόμενης μνήμης επηρεάζεται περισσότερο από το άγχος, φαίνεται πως αυτό είναι ο κεντρικός επεξεργαστής (central executive), εφόσον ελέγχει όλα τα σύνθετα και πολύπλοκα γνωσιακά έργα (Eysenck, 1992· Eysenck & Calvo, 1992). Ωστόσο, με βάση το διευρυμένο μοντέλο του Baddeley (2000) ίσως να επηρεάζεται εξίσου και ο διαχειριστής επεισοδίων (episodic buffer).

4.2.2. Άγχος και προσοχή

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω το άγχος επηρεάζει σημαντικά δύο γνωσιακές λειτουργίες, τη μνήμη και την προσοχή. Για την πρώτη μίλησα στην προηγούμενη υποενότητα, έτσι εδώ θα αναφερθώ στη γνωσιακή λειτουργία της προσοχής και τις επιδράσεις του άγχους σε αυτήν.

Η προσοχή αποτελεί ένα σημαντικό θέμα που απασχολεί την επιστήμη περισσότερα από 100 χρόνια. Ξεκινώντας από την εργασία του William James τον 19^ο αιώνα, μέχρι και τις σύγχρονες έρευνες της Γνωσιακής Επιστήμης σημειώθηκε τεράστια πρόοδος σχετικά με την κατανόηση της προσοχής και του τρόπου που επηρεάζει άλλες γνωσιακές διεργασίες. Σύμφωνα με τον William James (1890) προσοχή: «Είναι η επιλογή από τον νου για συνειδητή προσήλωση σε έναν από πολλούς ταυτόχρονους ερεθισμούς ή σκέψεις.» (Tsotsos, 2011). Με άλλα λόγια, η προσοχή αποτελεί μια γνωσιακή λειτουργία ή «νοητική ικανότητα», η οποία βοηθά το άτομο να βρίσκεται σε ετοιμότητα και γνωσιακή εγρήγορση για την πρόληψη των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων. Στη συνέχεια, το ενδιαφέρον του ατόμου, οι

ιδιαίτερες συνθήκες και οι παράγοντες του περιβάλλοντος θα το οδηγήσουν στην επιλογή ενός ή συγκεκριμένων ερεθισμάτων δίνοντας έμφαση στα σημαντικότερα και αγνοώντας τα υπόλοιπα. Αυτά τα επιμέρους συστατικά της προσοχής, η ετοιμότητα, η επαγρύπνηση, η επιλεκτικότητα και η επικέντρωση/προσήλωση, προκαλούν αντανακλαστικά μια προσανατολισμένη αντίδραση προς τα περιβαλλοντικά ερεθίσματα (Κολιάδης, 2002).

Ο James με τον παραπάνω ορισμό καθόρισε, επίσης, και τους δύο τομείς μέσα στους οποίους λαμβάνει χώρα η γνωσιακή λειτουργία της προσοχής: τον αισθητηριακό και τον διανοητικό/γνωσιακό. Συγκεκριμένα παρέθεσε τρεις φυσιολογικές διαδικασίες που κατά τη γνώμη του παίζουν ρόλο στην εφαρμογή της προσοχής: την προσαρμογή των αισθητηριακών οργάνων, την εκ των προτέρων προετοιμασία των νοητικών/γνωσιακών κέντρων που θα ασχοληθούν με το ερέθισμα στο οποίο δίνεται προσοχή και την ενίσχυσή τους με επιπλέον ροή αίματος προς αυτά. Έτσι, θεωρείται πως η έρευνά του είναι πολύ κοντά στις σύγχρονες έρευνες για την προσοχή συμπεριλαμβανομένων και των μελετών με τη χρήση των λειτουργικών μαγνητικών τομογράφων (fMRI) (Tsotsos, 2011).

Τα αγχώδη άτομα έχει αποδειχθεί πως είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα και απασχολούνται έντονα με ενδεχόμενους κινδύνους, έτσι είναι εύκολο και εύλογο να υποθέσουμε πως είναι σε διαρκή ετοιμότητα και επαγρύπνηση αναζητώντας στο περιβάλλον τους ενδείξεις/σημάδια για επικείμενη απειλή. Η προσοχή τους, λοιπόν, είναι δύσκολο να συγκεντρωθεί σε ένα γνωσιακό έργο, εφόσον επηρεάζεται από το άγχος (Αναγνωστόπουλος, 2001). Αντίστοιχα, οι γνωσιακές θεωρίες που ασχολούνται με το άγχος τονίζουν πως η γνωσιακή προκατάληψη της προσοχής (attentional bias) συμβάλλει στη διατήρηση των διαταραχών που οφείλονται στο άγχος. Για παράδειγμα, το άγχος μπορεί να είναι το αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης της γνωσιακής προκατάληψης της προσοχής με έναν ευπαθή και αγχώδη χαρακτήρα (Klump & Amir, 2010).

Γενικά, το άγχος μπορεί να επηρεάσει την προσοχή με πάρα πολλούς τρόπους. Ενδεικτικά ο Αναγνωστόπουλος (2001) και οι Watts & Weems (2006) αναφέρουν τους εξής: (α) Το άγχος μπορεί να επιδράσει στο περιεχόμενο των πληροφοριών προς το οποίο κατευθύνεται η προσοχή, δηλαδή τα αγχώδη άτομα είναι πιθανότερο να στρέφουν την προσοχή τους προς τα ερεθίσματα που αντιλήφθηκαν πως σχετίζονται με κάποια ενδεχόμενη απειλή. (β) Το άγχος επιδρά στη δυνατότητα

συγκέντρωσης της προσοχής. Υπό αυτή την έννοια, τα αγχώδη άτομα δυσκολεύονται να αγνοήσουν τα ερεθίσματα που είναι άσχετα με το γνωσιακό έργο, αλλά δυνητικά απειλητικά, έτσι διασπάται η προσοχή τους. (γ) Το άγχος επιδρά στην επιλεκτικότητα της προσοχής, δηλαδή, στο κατά πόσο η προσοχή είναι περιορισμένη και εστιασμένη ή έχει ευρύτητα. (δ) Το άγχος επιδρά στη χωρητικότητα του συστήματος της προσοχής.

Η επιλεκτικότητα της προσοχής διαφοροποιείται στα άτομα με υψηλό και χαμηλό δομικό άγχος, όταν βρίσκονται μπροστά σε ένα απειλητικό και σε ένα ουδέτερο ερέθισμα. Στα άτομα με υψηλό δομικό άγχος η προσοχή επιλεκτικά θα αποσπαστεί ευκολότερα από το απειλητικό ερέθισμα. Έτσι, μπορούμε να πούμε πως στα αγχώδη άτομα η προσοχή στρέφεται επιλεκτικά προς τις απειλητικές πληροφορίες (στη θέση όπου βρίσκονται αυτές), τις οποίες επεξεργάζονται πρώτες, ενώ αντίθετα τα μη αγχώδη άτομα απομακρύνονται από αυτές. Ωστόσο, να σημειωθεί πως η προτεραιότητα που δίνεται στην επεξεργασία αυτών των πληροφοριών από τα αγχώδη άτομα παρουσιάζεται μόνο, όταν παρουσιάζονται περισσότερα από ένα ερεθίσματα, τα οποία συναγωνίζονται και διεκδικούν τους διαθέσιμους πόρους του γνωσιακού συστήματος (Αναγνωστόπουλος, 2001). Στο μοντέλο της Wine (1971· 1980) για την προσοχή υποστηρίζεται πως η αξιολόγηση κατά τη διάρκεια των εξετάσεων οδηγεί σε πολύ προσωπικές -κατευθυνόμενες στον εαυτό- αντιδράσεις με αποτέλεσμα τα αγχώδη άτομα να διαμοιράζουν την προσοχή τους ανάμεσα στις απαιτήσεις του γνωσιακού έργου και τις μη σχετικές δραστηριότητες, όπως η ανησυχία και η αυτοκριτική. Έτσι, το άγχος επιδρά αρνητικά στην επίδοση, καθώς η προσοχή και οι υπόλοιπες γνωσιακές λειτουργίες παρεκκλίνουν από το επιτελούμενο γνωσιακό έργο (Βασιλάκη κ.ά., 2001).

Έρευνες έχουν αποδείξει πως η επιλεκτικότητα της προσοχής συνδέεται με τα συμπτώματα άγχους κυρίως στην παιδική ηλικία και μάλιστα σύμφωνα με τους Weems & Watts (2005) όχι μόνο προκαλεί προβλήματα άγχους, αλλά μπορεί και να οδηγήσει στην προώθηση και διατήρησή τους (Watts & Weems, 2006). Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε πως τα παιδιά με διάγνωση Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), η οποία είναι μια από τις πιο διαδεδομένες νευροψυχιατρικές διαταραχές της παιδικής ηλικίας με παγκόσμια ποσοστά 8-10%, εμφανίζουν συχνά και διαταραχές άγχους, καθώς σύμφωνα με μελέτες περίπου το

25% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ έχουν συνυπάρχουσες διαταραχές άγχους (Bilgiç et al., 2013).

4.3. Άγχος και σχολική επίδοση

Το συναίσθημα του άγχους θεωρείται φυσιολογικό και σύνηθες κατά την ανάπτυξη των παιδιών (Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn & Stuebing, 2011· Headley, & Campell, 2011· Uçgun, 2011) και παρότι τα περισσότερα παιδιά μαθαίνουν να το διαχειρίζονται, το 3-24% των παιδιών κάτω των 12 ετών αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα άγχους στις καθημερινές τους λειτουργίες. Ο μη έγκαιρος εντοπισμός και αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων μπορεί και είναι βέβαιο πως θα έχει επιβλαβείς συνέπειες στα παιδιά βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα (Headley, & Campell, 2011). Έρευνες έχουν δείξει πως τα παιδιά που βίωσαν καταστάσεις έντονου άγχους αντιμετώπισαν και άλλα σχετικά προβλήματα, όπως προβλήματα με συνομηλίκους, προβλήματα με τους γονείς, γενικές δυσκολίες κοινωνικής και ψυχολογικής λειτουργίας, χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολίες προσαρμογής στον εργασιακό χώρο και μεγάλη πιθανότητα για σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα στην ενήλικη ζωή τους (Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn & Stuebing, 2011· Headley, & Campell, 2011).

Μία από τις άμεσες και πιο σοβαρές συνέπειες του άγχους στα παιδιά είναι η μειωμένη επίδοση στα γνωσιακά έργα στο σχολείο, καθώς έχει αποδειχθεί εμπειρικά πως τα αρνητικά συναισθήματα, και κυρίως το άγχος, επηρεάζουν ένα ευρύ φάσμα γνωσιακών διαδικασιών, όπως η προσοχή (βλ. υποενότητα 4.2.2.), η μνήμη αποθήκευσης και ανάκτησης (βλ. υποενότητα 4.2.1.), η κοινωνική κρίση, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλήματος και η δημιουργική σκέψη (Pekrun, 2009), οι οποίες συμμετέχουν και επηρεάζουν τη μάθηση και τη σχολική επίδοση. Πλήθος ερευνών που έχουν μελετήσει τη σχέση άγχους και ακαδημαϊκής μάθησης και επίδοσης κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το άγχος μειώνει τις επιδόσεις σε σύνθετα και δύσκολα γνωσιακά έργα, τα οποία απαιτούν γνωσιακούς πόρους, ενώ αντίθετα δεν ισχύει το ίδιο σε περιπτώσεις που το γνωσιακό έργο είναι εύκολο, λιγότερο περίπλοκο και επαναλαμβανόμενο. Στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν αυτό το συμπέρασμα οι ερευνητές υπέθεσαν και υποστήριξαν πως το άγχος παράγει σκέψεις άσχετες ως προς το εκτέλεση γνωσιακό έργο αποσπώντας την προσοχή των μαθητών

και, ως εκ τούτου επηρεάζει την απόδοση σε γνωσιακά έργα που απαιτούν γνωσιακούς πόρους επιβαρύνοντας την εργαζόμενη μνήμη. Στην άποψη αυτή συνηγορεί και το μοντέλο Ικανότητας Επεξεργασίας των Πληροφοριών του Eysenck (1997), όπου αναφέρεται πως το άγχος μειώνει την αποτελεσματικότητα της γνωσιακής επεξεργασίας, λόγω του φορτίου που επιβάλλει στην εργαζόμενη μνήμη (Βασιλάκη κ.ά., 2001· Pekrun, 2009).

Μία άλλη προσέγγιση στο ίδιο συμπέρασμα υποστηρίζει πως η μειωμένη επίδοση των μαθητών στα γνωσιακά έργα δεν οφείλεται στο άγχος, αλλά στην ελλειμματική μάθηση και στις ελλειπείς δεξιότητες και ικανότητες των μαθητών για συμμετοχή σε σύνθετα και πολύπλοκα γνωσιακά έργα. Αυτή η προσέγγιση είναι γνωστή ως *μοντέλο ελλείμματος δεξιοτήτων* και αναφέρει πως οι μαθητές με μειωμένη επίδοση έχουν συνείδηση των ελλείψεών τους, γεγονός που τους προετοιμάζει για μια αυξημένη πιθανότητα αποτυχίας στα σύνθετα και δύσκολα γνωσιακά έργα αυξάνοντας έτσι και το άγχος τους (Βασιλάκη κ.ά., 2001· Pekrun, 2009). Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση δε μπορεί να εξηγήσει τα επαναλαμβανόμενα ευρήματα ερευνών βάση των οποίων οι μαθητές με πολύ καλές δεξιότητες και γνώσεις βιώνουν άγχος (Βασιλάκη κ.ά., 2001). Παρά τις διαφορές τους δεν μπορούμε να θεωρήσουμε τα παραπάνω μοντέλα αμοιβαίως αποκλειόμενα, αλλά συμπληρωματικά. Από τη μία τα εμπειρικά δεδομένα αποδεικνύουν πως το άγχος συνοδεύεται από άσχετες προς το γνωσιακό έργο σκέψεις διασπώντας την προσοχή του ατόμου και από την άλλη τα διαθέσιμα στοιχεία αποδεικνύουν, επίσης, πως οι μαθητές με χαμηλές δυνατότητες είναι πιο επιρρεπείς στο να βιώσουν το άγχος εξέτασης (βλ. υποενότητα 4.3.1.). Έτσι, είναι λογικό η ικανότητα/δεξιότητα, το άγχος και η επίδοση να συνδέονται και να αλληλοεπηρεάζονται κατά την ταυτόχρονη παρουσία στους. Με άλλα λόγια, η έλλειψη ικανότητας/δεξιότητας μπορεί να προκαλέσει άγχος αποτυχίας, το άγχος μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα μάθησης και επίδοσης και μια κακής ποιότητας μάθηση οδηγεί σε έλλειψη ικανοτήτων/δεξιοτήτων (Pekrun, 2009).

Οι μαθησιακές δυσκολίες συγκαταλέγονται στις δυσκολίες που σχετίζονται με το άγχος. Αυτή η διαπίστωση έγινε μέσα από την απότομη αύξηση μαθητών που διαπιστώθηκαν με μαθησιακές δυσκολίες από τη δεκαετία του 70' μέχρι τη δεκαετία του 90'. Εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες και τις χαμηλές επιδόσεις, οι μαθητές αυτοί διαπιστώθηκε πως αντιμετώπιζαν και πολλά άλλα κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα, όπως κατάθλιψη, απουσία κοινωνικών δεξιοτήτων, απόρριψη από τους

συνομηλίκους και ελάχιστη γνώση του εαυτού τους (Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn & Stuebing, 2011· Lufi et al., 2004).

4.3.1. Άγχος εξέτασης

Το άγχος, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, αποτελεί κύρια αιτία χαμηλών επιδόσεων στους μαθητές κατά την ενασχόλησή τους με γνωσιακές διαδικασίες. Σε αυτή την υποενότητα θα ασχοληθούμε ιδιαίτερα με το άγχος εξέτασης, καθώς και στις εξετάσεις οι μαθητές με άγχος καταγράφουν χαμηλές επιδόσεις. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με υψηλά επίπεδα άγχους έχουν την τάση να εμφανίζουν μια μορφή άγχους γνωστή ως *άγχος εξέτασης*, η οποία χαρακτηρίζεται από αυξημένα επίπεδα άγχους και στρες κατά τη διεξαγωγή εξετάσεων (Campos et al., 2007). Πρόκειται, δηλαδή, για μια μορφή του άγχους κατάστασης, σύμφωνα με τη διάκριση του άγχους από τον Spielberger σε δομικό άγχος και άγχος κατάστασης, καθώς συνδέεται με ερεθίσματα συγκεκριμένων καταστάσεων, όπως οι εξετάσεις. Οι άνθρωποι όλων των ηλικιών εκδηλώνουν άγχος εξέτασης σε διάφορους τομείς της ζωής τους, όποτε χρειάζεται να εξεταστούν και να αξιολογηθούν ως προς τις ικανότητές τους, τα επιτεύγματά τους και τα ενδιαφέροντά τους (Lufi et al., 2004).

Οι Birenbaum and Nasser (1994) υποστηρίζουν πως το άγχος εξέτασης αποτελεί έναν από τους πιο αποδιοργανωτικούς παράγοντες στο σχολείο και γενικά σε κάθε χώρο που διεξάγονται εξετάσεις, καθώς έχει αποδειχθεί πως το 30% των μαθητών όλων των βαθμίδων εμφανίζουν διάφορα συμπτώματα άγχους εξέτασης. Ο Spielberger (1972) περιγράφει χαρακτηριστικά τα άτομα με άγχος εξέτασης ως εξής (Lufi et al., 2004): «Ουσιαστικά, τα άτομα με υψηλό άγχος εξέτασης διαθέτουν επίκτητες συνήθειες και συμπεριφορές που συνεπάγονται αρνητική αυτοαντίληψη και χαμηλές προσδοκίες. Αυτές οι υποτιμητικές ως προς τον εαυτό συνήθειες και συμπεριφορές ωθούν τα άτομα με άγχος εξέτασης να νιώθουν φόβο και να είναι σε υπερδιέγερση, όταν συμμετέχουν σε καταστάσεις, όπως οι εξετάσεις, όπου αξιολογούνται, ενώ παράλληλα επηρεάζουν τον τρόπο που ερμηνεύουν και ανταποκρίνονται στα γεγονότα του περιβάλλοντος».

Γενικά, το άγχος εξέτασης έχει συσχετιστεί με μείωση κινήτρων, καταστολή του ανοσοποιητικού συστήματος και μειωμένες επιδόσεις (Campos et al., 2007). Επίσης, συνδέεται με το αίσθημα του φόβου, εφόσον τα άτομα που φοβούνται

επαγρυπνούν για ενδεχόμενες απειλές από το περιβάλλον, όπως και τα αγχώδη άτομα που εμφανίζουν μειωμένη επίδοση εστιάζοντας τους γνωσιακούς τους πόρους προς μια ενδεχόμενη απειλή και όχι στο προς εκτέλεση γνωσιακό έργο (Campos et al., 2007· Lufi et al., 2004· Zeidner, 2007).

Εκτός από τον Spielberger και άλλοι ερευνητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν ακριβώς τις διαστάσεις του άγχους εξέτασης και διατύπωσαν τους δικούς τους ορισμούς. Για παράδειγμα, ο Hong (1998) σημείωσε πως το άγχος εξέτασης «είναι ένα σύνθετο πολυδιάστατο κατασκεύασμα που αφορά στις γνωσιακές, συναισθηματικές, φυσιολογικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις του ατόμου σε καταστάσεις εξέτασης και αξιολόγησης» (Lufi et al., 2004), η Sarason (1984) διέκρινε τέσσερις διαστάσεις του άγχους εξέτασης: την ανησυχία, την ένταση, τις άσχετες ως προς το γνωσιακό έργο σκέψεις και τα σωματικά συμπτώματα (Lufi et al., 2004· Zeidner, 2007), οι Alpert & Haber διαχώρισαν το άγχος εξέτασης σε διευκολυντικό και εξουθενωτικό άγχος, όπου το πρώτο οδηγεί σε συμπεριφορές που σχετίζονται με το γνωσιακό έργο και το δεύτερο σε συμπεριφορές άσχετες προς το γνωσιακό έργο (Zeidner, 2007), ενώ οι Liebert & Morris (1967) προσέγγισαν δισδιάστατα το άγχος εξέτασης και υποστήριξαν πως αποτελείται από δύο σημαντικά στοιχεία: την ανησυχία και τη συναισθηματικότητα (Lufi et al., 2004· Zeidner, 2007).

Η μέτρηση του άγχους εξέτασης γίνεται με τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων, τα οποία έχουν τη μορφή κλιμάκων αυτό-αναφοράς. Τα πιο σύγχρονα και διαδεδομένα από αυτά είναι η Κλίμακα Άγχους Εξέτασης του Spielberger, η κλίμακα Αντιδράσεις στις Εξετάσεις της Sarason, η Κλίμακα Συμπεριφοράς του Άγχους Εξέτασης του Suinn και η Κλίμακα του Άγχους Εξέτασης του Benson και των συνεργατών του (Zeidner, 2007). Η κλίμακα του Spielberger και των συνεργατών του, Test Anxiety Inventory (TAI), στηρίχτηκε στη δισδιάστατη προσέγγιση του άγχους από τους Liebert & Morris (1967) και αποτελεί το πιο δημοφιλές εργαλείο μέτρησης του άγχους τόσο στις κλινικές μελέτες όσο και στις έρευνες. Στη συγκεκριμένη κλίμακα τα δύο στοιχεία του άγχους εξέτασης (ανησυχία και συναισθηματικότητα) προσδιορίζονται ως εξής: (α) η «ανησυχία» είναι μια γνωσιακή δυσφορία που συνδέεται με την κατάσταση της εξέτασης και εκδηλώνεται με αρνητικές προσδοκίες απόδοσης ή με ανησυχία σχετικά με την κατάσταση της εξέτασης, (β) η «συναισθηματικότητα» είναι η συναισθηματική διάσταση και αφορά στις φυσικές-σωματικές αντιδράσεις, όπως η νευρικότητα, ο φόβος και η εκδήλωση

δυσφορίας. Θεωρητικά οι δύο αυτές διαστάσεις του άγχους εξέτασης είναι ανεξάρτητες παρόλο που ερευνητικά δεδομένα δείχνουν υψηλή συσχέτιση (Lufi et al., 2004).

Η Wine (1971, 1982) στην έρευνά της για το άγχος εξέτασης (βλ. υποενότητα 4.2.2.) αναφέρει πως οι αρνητικές του συνέπειες οφείλονται στη διάσπαση της προσοχής απομακρύνοντας τις γνωσιακές λειτουργίες από το γνωσιακό έργο. Επίσης, οι κακές επιδόσεις των μαθητών στις κλίμακες άγχους εξέτασης οφείλονται σύμφωνα με άλλους στο *μοντέλο ελλείμματος δεξιοτήτων* (βλ. υποενότητα 4.2.2.), έτσι οι χαμηλές επιδόσεις προέρχονται από τις ελλειπείς γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών, καθώς και από τη συνειδητοποίησή τους (Βασιλάκη κ.ά., 2001· Lufi et al., 2004). Μία άλλη οπτική επί του θέματος, κάπως διαφορετική, παρουσιάστηκε από τον Einat (2000), ο οποίος υποστήριξε πως τα υψηλά επίπεδα του άγχους εξέτασης οφείλονται στις υψηλές απαιτήσεις που έχουν τα άτομα από τον εαυτό τους και στον φόβο ότι δεν θα καταφέρουν να τις ικανοποιήσουν (Lufi et al., 2004).

Οι αρνητικές επιπτώσεις του άγχους εξέτασης στη σχολική επίδοση εκδηλώνονται ακόμη και από πολύ μικρή ηλικία. Οι Hill & Sarason (1966) σε ερευνά τους αναφέρουν πως οι μαθητές με υψηλό άγχος εξέτασης, όταν τελειώνουν το δημοτικό σχολείο, βρίσκονται δύο χρόνια πίσω όσον αφορά σε βασικές αναγνωστικές και αριθμητικές δεξιότητες, γεγονός που πιθανώς οφείλεται στο άγχος εξέτασης που βίωσαν. Οι Plass and Hill (1986) υποστήριξαν πως, όταν παιδιά με υψηλό άγχος εξετάζονται υπό την πίεση του χρόνου, συνήθως τελειώνουν την εξέταση πολύ γρήγορα με αποτέλεσμα να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από τις προβλεπόμενες. Αντίστοιχα, άλλοι ερευνητές διαπίστωσαν πως το άγχος εξέτασης συνδέεται με πολύ κακή ακαδημαϊκή επίδοση (Lufi et al., 2004).

Από την άλλη, το μοντέλο του Tobias (1985· 1986) για το άγχος εξέτασης αναφέρει πως το άγχος επιδρά μόνο έμμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζοντας τις γνωσιακές διαδικασίες που ελέγχουν τη μάθηση. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως κατά την επεξεργασία του άγχους μειώνονται οι δυνατότητες αποθήκευσης και οργάνωσης των πληροφοριών, διότι η κεντρική αναπαράσταση του άγχους εξέτασης απορροφά ποσότητα γνωσιακού δυναμικού, μειώνοντας τους γνωσιακούς πόρους που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τις απαιτήσεις του γνωσιακού έργου. Επίσης, προσδιορίζει τα τρία σημεία που μπορεί το άγχος να

επηρεάσει αρνητικά τη διαδικασία μάθησης: το προ-επεξεργασιακό στάδιο, το μετα-επεξεργασιακό στάδιο και τις μεταγνωσιακές λειτουργίες. Στο πρώτο στάδιο το άγχος επηρεάζει τις διαδικασίες μάθησης, στο δεύτερο επηρεάζει την ανάκληση των προηγούμενων γνώσεων και πληροφοριών από τη μνήμη, ενώ όσον αφορά στις μεταγνωσιακές λειτουργίες, το υψηλό άγχος εξέτασης προκαλεί διάσπαση προσοχής που είναι απαραίτητη τόσο για τις γνωσιακές όσο και για τις μεταγνωσιακές διεργασίες με αποτέλεσμα τα συγκεκριμένα άτομα να εμφανίζουν μειωμένη γνωσιακή ικανότητα και λιγότερο αποτελεσματικές μεταγνωσιακές δεξιότητες (Βασιλάκη κ.ά., 2001).

4.3.2. Άγχος και γλώσσα

Το άγχος της γλώσσας (language anxiety) αποτελεί ένα είδος άγχους κατάστασης και σχετίζεται με την προφορική έκφραση και γενικά τη διαπροσωπική επικοινωνία γι' αυτό είναι γνωστό και ως «φόβος επικοινωνίας» (fear of communication) ή «ανησυχίες επικοινωνίας» (communication apprehensions) που εκδηλώνονται με διάφορους τρόπους και κυρίως με το τρακ, δηλαδή τον φόβο που νιώθει κάποιος, όταν πρόκειται να σταθεί και να μιλήσει μπροστά σε ακροατήριο (Argaman & Abu-Rabia, 2002· Cheng & Erben, 2012· Young, 2005). Ο McCroskey (1977) όρισε τις «ανησυχίες επικοινωνίας» ως «το επίπεδο φόβου ή άγχους του ατόμου που συνδέεται με την πραγματική ή επικείμενη επικοινωνία με ένα άλλο πρόσωπο ή άλλα πρόσωπα» επισημαίνοντας πως πρόκειται για μια συχνή προσωπική εμπειρία που μπορεί να βιώσει κάποιος δυσκολεύοντας την επικοινωνία του (Young, 2005).

Στο βιβλίο του «*Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*» ο Daly (1991) απαριθμεί πέντε διαφορετικές πιθανές εξηγήσεις για την ύπαρξη των «ανησυχιών επικοινωνίας»: (1) γενετικές, (2) προσωπική ιστορία, (3) δυσκολίες μάθησης, (4) προσαρμογή των πρώτων δεξιοτήτων επικοινωνίας και (5) κεκτημένα μοντέλα επικοινωνίας. Πιο αναλυτικά (Argaman & Abu-Rabia, 2002):

➤ Σύμφωνα με τη γενετική εξήγηση το άγχος της γλώσσας είναι κληρονομικό, όπως πολλά άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένης και της ικανότητας για εύκολη κοινωνικοποίηση. Έτσι, σε

αυτή την εξήγηση το περιβάλλον και οι παράγοντες της συγκεκριμένης κατάστασης μέσα στην οποία εκδηλώνεται το άγχος της γλώσσας διαδραματίζουν δευτερεύοντα ρόλο.

➤ Η δεύτερη εξήγηση επικεντρώνεται στην προσωπική ιστορία ενός ατόμου, δηλαδή στις εμπειρίες ενίσχυσης και τιμωρίας που βίωσε στις προσπάθειές του για επικοινωνία. Τα άτομα που λαμβάνουν αρνητικές απαντήσεις/αντιδράσεις στις προσπάθειές τους για επικοινωνία από το κοντινό τους περιβάλλον καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους πολύ σύντομα συνειδητοποιούν πως είναι καλύτερο να σιωπούν παρά να μιλούν. Συγκεκριμένα, οι αρνητικές εμπειρίες που βιώνει ένα παιδί, όταν αντιμετωπίζεται με περιφρόνηση από το περιβάλλον του η προσπάθειά του να μάθει μια ξένη γλώσσα, μπορούν να προκαλέσουν άγχος της γλώσσας. Για παράδειγμα, ένα παιδί που οι γονείς του αντιδρούν περιφρονητικά στις προσπάθειές του να μιλήσει μια ξένη γλώσσα, προτιμά να σιωπά. Αντίθετα, ένα παιδί που λαμβάνει χαμόγελα και αγάπη από τους γονείς του, καθώς και από άλλα σημαντικά πρόσωπα του περιβάλλοντός του, ενισχύεται να μιλά και να συνεχίσει την προσπάθεια.

➤ Σύμφωνα με την τρίτη εξήγηση οι «ανησυχίες επικοινωνίας» οφείλονται στο γενικό και εκτεταμένο ψυχολογικό φαινόμενο των δυσκολιών μάθησης. Ένα παιδί που δεν ενισχύεται αρκετά και δε δέχεται ανατροφοδότηση κατά τη λεκτική του επικοινωνία, μπορεί να αναπτύξει συμπεριφορές παλινδρόμησης σε αυτό το πεδίο, γιατί δεν ξέρει τι να περιμένει, όταν προσπαθεί να μιλήσει, και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε «ανησυχίες επικοινωνίας».

➤ Η τέταρτη εξήγηση για τις «ανησυχίες επικοινωνίας» αφορά στην ανάπτυξη και προσαρμογή των πρώτων δεξιοτήτων επικοινωνίας από τα παιδιά. Όπως και οι προηγούμενες εξηγήσεις, έτσι και αυτή αναφέρεται στον τρόπο που ένα παιδί αναμένεται να αντιδράσει προφορικά στο περιβάλλον. Ένας σημαντικός και καθοριστικός παράγοντας σε αυτή την εξήγηση είναι ο χρόνος που οι γονείς και οι συγγενείς ενισχύουν το ξεκίνημα της λεκτικής επικοινωνίας στο παιδί. Οι πιθανότητες ανάπτυξης «ανησυχιών επικοινωνίας» μειώνονται στις περιπτώσεις που ένα παιδί αρχίζει να επικοινωνεί λεκτικά από νωρίς στη ζωή του και με φυσικό τρόπο, χωρίς πίεση.

➤ Η πέμπτη εξήγηση συμπληρώνει την πρώτη, τη γενετική, και αφορά στα πρότυπα επικοινωνίας που το παιδί βλέπει και ακούει στο στενό του περιβάλλον, όπως οι

γονείς, τα αδέρφια και οι άνθρωποι που το φροντίζουν. Έτσι, τα παιδιά που εκτίθενται σε φυσιολογικά και υγιή πρότυπα επικοινωνίας δεν τείνουν να αναπτύξουν «ανησυχίες επικοινωνίας».

Γενικά, έχει παρατηρηθεί πως τα παιδιά που βιώνουν άγχος μιλούν λιγότερο, οι λεκτικές τους εκφράσεις είναι πολύ απλές, χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα ευφράδειας και χρειάζονται περισσότερο χρόνο τόσο στο να απαντήσουν σε μία ερώτηση του συνομιλητή τους όσο και στο να διατυπώσουν μία ερώτηση ή να ξεκινήσουν τον λόγο τους. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει πως πρόκειται για παθολογικές/κλινικές περιπτώσεις, αλλά πως βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τις ομάδες ελέγχου των ερευνών. Επιπλέον, από τις σχετικές έρευνες προκύπτει πως η σχέση του άγχους με τις ελλείψεις/αδυναμίες στις δεκτικές γλωσσικές δεξιότητες (ακρόαση, ανάγνωση) ενδέχεται να οφείλεται σε διαφορετικές διαδικασίες από τις αντίστοιχες στις εκφραστικές γλωσσικές δεξιότητες (ομιλία, γραπτός λόγος). Συγκεκριμένα, οι αδυναμίες στις γλωσσικές δεξιότητες έκφρασης (ομιλία, γραπτός λόγος) φαίνεται πως αποτελούν άμεση συνέπεια του αισθήματος του άγχους που νιώθουν τα άτομα, όταν καλούνται να εκφραστούν σε κάποια κοινωνική περίσταση και δεν είναι πραγματική αδυναμία της γλωσσικής/λεκτικής δεξιότητας. Αντίθετα, οι αδυναμίες στις δεκτικές γλωσσικές δεξιότητες (ακρόαση, ανάγνωση) δεν οφείλονται άμεσα στο άγχος, αλλά αποτελούν συνέπεια των αδυναμιών/ελλείψεων του ατόμου στις γλωσσικές/λεκτικές του δεξιότητες (Strand et al., 2011).

Εκτός από τον τρόπο που το άγχος επηρεάζει την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων οι ερευνητές ασχολήθηκαν με το αν και κατά πόσο οι αρχικές γλωσσικές/λεκτικές ικανότητες συμβάλλουν στην εμφάνιση και ανάπτυξη του άγχους. Με άλλα λόγια μελέτησαν αμφίδρομα τη σχέση μεταξύ της κοινωνικής και γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών, καθώς βάσει ερευνών το λεξιλόγιο, οι πραγματικές γλωσσικές δεξιότητες και η λεκτική νοημοσύνη μπορούν να εμποδίσουν την ανάπτυξη του άγχους υποστηρίζοντας με αυτόν τον τρόπο πως υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη του άγχους και στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια αναζητήθηκαν και πιθανοί μεσολαβητές-συντονιστές μεταξύ της ανάπτυξης του άγχους και των δεκτικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Αυτή η αναζήτηση οδήγησε τους ερευνητές στην άποψη πως η επίδραση της μιας μεταβλητής στην άλλη (ανεξάρτητα από την κατεύθυνση) επηρεάζεται από τη σχέση της κάθε μεταβλητής με τις επικοινωνιακές ικανότητες του

ατόμου. Ωστόσο, η συγκεκριμένη άποψη ακυρώνει τη θέση που υποστηρίζει πως οι συναισθηματικές διαδικασίες επηρεάζουν τις γλωσσικές δεξιότητες, ανεξάρτητα από την επικοινωνιακή συμπεριφορά και αποτελεσματικότητα του ατόμου οδηγώντας σε νέες έρευνες, οι οποίες κατέληξαν πως εκτός από όλα τα παραπάνω (αλληλεπίδραση άγχους και γλωσσικών δεξιοτήτων και σχέση αυτών με τις επικοινωνιακές ικανότητες του ατόμου) πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και άλλοι παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά των μετεχόντων σε μία επικοινωνιακή περίσταση, αλλά και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση (Strand et al., 2011).

Η έρευνα έχει δείξει πως το άγχος της γλώσσας είναι ένας τύπος άγχους που συνδέεται στενά με την απόδοση σε μια δεύτερη γλώσσα (Cheng & Erben, 2012) με αποτέλεσμα οι περισσότερες έρευνες γύρω από το άγχος της γλώσσας να γίνονται στα πλαίσια εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας και όχι της πρώτης/μητρικής (Argaman & Abu-Rabia, 2002· Bozavli & Gulmez, 2012· Cheng & Erben, 2012· Nishitani & Matsuda, 2011). Ο Horwitz και οι συνεργάτες του (1986) ανέφεραν πως το άγχος στα πλαίσια μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας συνδέεται με τρεις αλληλένδετες συνιστώσες: την ανησυχία επικοινωνίας, τον φόβο για αρνητική αξιολόγηση και το άγχος εξέτασης (Cheng & Erben, 2012). Γενικά, πρόκειται για μια μορφή άγχους που συνδέεται με την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας και τις μαθησιακές δραστηριότητες που ενέχει η συμμετοχή σε αυτή (Pichette, 2009). Τα άτομα/μαθητές που βιώνουν αυτή η μορφή άγχους εκδηλώνουν συνήθως μια γενική ένταση, φόβο να μιλήσουν δυνατά στη δεύτερη γλώσσα και μια γενική νευρικότητα που συνδέεται με την αυτόνομη διέγερση του νευρικού συστήματος (Argaman & Abu-Rabia, 2002). Ουσιαστικά, προκαλεί συναισθηματική διέγερση και αρνητική εικόνα και γνώση του εαυτού παρεμποδίζοντας την αποτελεσματική εκμάθηση της γλώσσας (Pichette, 2009).

Η γνώση της μητρικής γλώσσας και η απόδοση σε αυτή είναι σαφώς σε καλύτερο επίπεδο απ' ό τι σε μία δεύτερη γλώσσα κυρίως σε ενήλικες εκπαιδευόμενους. Έτσι, όταν οι μαθητές ξένων γλωσσών επιχειρούν να επικοινωνήσουν τις σκέψεις τους μέσω μιας μη ανεπτυγμένης γλώσσας, είναι φυσικό ορισμένοι από αυτούς να απογοητευτούν και να βιώσουν άγχος. Αυτό είναι σύνηθες ειδικά σε όσους επικοινωνούν πολύ καλά στη μητρική τους γλώσσα, αλλά αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την επικοινωνία στη δεύτερη γλώσσα. Αυτά τα άτομα

απογοητεύονται και αγχώνονται τόσο στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τους άλλους όσο και στην προσπάθειά τους να εκφραστούν (Cheng & Erben, 2012).

Σύμφωνα με τον Young (1991), όταν το άγχος της γλώσσας εξετάζεται στα πλαίσια εκμάθησης μιας ξένης ή δεύτερης γλώσσας, μπορούμε να διακρίνουμε κάποια από τα στοιχεία που το προκαλούν και το ενισχύουν, όπως τα εξής (Argaman & Abu-Rabia, 2002· Bozavli & Gulmez, 2012): (1) η προσωπικότητα, (2) οι πεποιθήσεις του μαθητή για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, (3) οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την εκμάθηση ξένων γλωσσών, (4) η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, (5) οι διαδικασίες, η ατμόσφαιρα και τα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη, (6) οι εξετάσεις/τα τεστ, στη δεύτερη γλώσσα.

Οι αναλύσεις των ερευνών, που έγιναν σε διάρκεια πολλών ετών, σχετικά με τη σχέση άγχους και εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας έδωσαν πολλά ασαφή και αόριστα αποτελέσματα. Έτσι, σύμφωνα με κάποιες μελέτες υπήρχε θετική συσχέτιση άγχους της γλώσσας και απόδοσης, ενώ βάσει άλλων ερευνών η συσχέτιση των ίδιων μεταβλητών βρέθηκε αρνητική (Argaman & Abu-Rabia, 2002· Bozavli & Gulmez, 2012). Μέσα σε αυτή τη σύγχυση οι Horwitz, Horwitz, and Cope (1986) επανεξέτασαν τη σχετική βιβλιογραφία και ανέφεραν πως η ασαφής σχέση άγχους και επίδοσης στη δεύτερη γλώσσα οφείλεται σε δύο λόγους: 1) στην έλλειψη εργαλείων για τη μέτρηση του άγχους στα πλαίσια εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας και 2) στο γεγονός πως μέχρι εκείνη τη στιγμή ελάχιστες μελέτες ασχολήθηκαν με το άγχος κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας (Rodríguez et al., 2009). Οι ίδιοι ερευνητές ανέπτυξαν ένα εργαλείο μέτρησης του άγχους της ξένης γλώσσας γνωστό ως Κλίμακα Άγχους της Ξένης Γλώσσας στην Τάξη (Foreign Language Classroom Anxiety Scale «FLCAS») (Argaman & Abu-Rabia, 2002· Cheng & Erben, 2012· McNeil, 2014· Rodríguez et al., 2009), η οποία χρησιμοποιείται πλέον σχεδόν στο σύνολο των σχετικών ερευνών και όπως υποστηρίζει ο Horwitz (2001) έδειξε με συνέπεια πως μεταξύ άγχους και απόδοσης στην ξένη γλώσσα υπάρχει μια μέτρια αρνητική σχέση (Mohd. Zin & Rafik-Galea, 2010· Rodríguez et al., 2009).

Η σύγχρονη έρευνα πάνω στο άγχος της δεύτερης γλώσσας έχει επικεντρωθεί και στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες: την ομιλία, τον γραπτό λόγο, την ανάγνωση και την ακρόαση. Ωστόσο, αρχικά είχε ασχοληθεί με το άγχος της ομιλίας, καθώς αποτελεί παραδοσιακά το βασικό συστατικό της γλώσσας (Pichette, 2009), όμως η

εξέταση της ομιλίας σε μία ξένη γλώσσα αποδείχθηκε χρονοβόρα και εντατική εργασία (Woodrow, 2011), έτσι οι ερευνητές στράφηκαν και στις άλλες γλωσσικές δεξιότητες μελετώντας το άγχος του γραπτού λόγου, της ανάγνωσης και της ακουστικής ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα (Pichette, 2009· Woodrow, 2011). Επιπλέον, οι άλλες τρεις γλωσσικές δεξιότητες (παραγωγή γραπτού λόγου, ανάγνωση και ακρόαση) καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο μέρος της γλωσσικής εκπαίδευσης με κυρίαρχη την παραγωγή γραπτού λόγου, εφόσον ο γραπτός λόγος καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων ξεκινώντας από μικρο-δεξιότητες, όπως η ορθογραφία και η παραγωγή λόγου σε επίπεδο φράσης ή πρότασης, και φτάνοντας σε μακρο-δεξιότητες, όπως η παραγωγή παραγράφων και κειμένων (Woodrow, 2011).

Εν κατακλείδι, μπορούμε να πούμε πως το άγχος κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, το οποίο αποτελεί μία από τις μεταβλητές που μελέτησα στην εργασία μου, συνδέεται άμεσα και εμπεριέχεται στο άγχος της γλώσσας (μητρικής και δεύτερης/ξένης), εφόσον αφορά σε μία βασική εκφραστική γλωσσική δεξιότητα που κυριαρχεί σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα.

4.4. Άγχος και παραγωγή γραπτού λόγου

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί αναμφισβήτητα μία από τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή κατά τη διδασκαλία της, καθώς η αποτελεσματικότητά της προϋποθέτει ευελιξία και συγχρονισμό πολλών υπο-δεξιοτήτων και οι περισσότεροι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εμπλοκή τους με αυτή. Σύμφωνα με τη Maltepe (2006) οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές οφείλονται σε συναισθηματικά/ψυχολογικά, γλωσσικο-γραμματικά και γνωσιακά προβλήματα που σχετίζονται με τη συγγραφική διαδικασία και ανακύπτουν κατά την ενασχόλησή τους με αυτή (Teksan, 2012).

Παρότι η δυναμική αλληλεπίδραση συναισθημάτων και γνωσιακών διαδικασιών, όπως η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, έχει διαπιστωθεί από πολύ νωρίς οι σχετικές έρευνες με εμπειρικά αποτελέσματα ξεκίνησαν πρόσφατα. Μάλιστα, είναι χαρακτηριστικό πως στο πρόσφατο εγχειρίδιο του MacArthur και των συνεργατών του (2005) «Handbook of Writing Research» δεν υπάρχει ούτε ένα

ξεχωριστό κεφάλαιο αφιερωμένο στα συναισθήματα (D'Mello & Mills, 2014). Ο πρώτος που ασχολήθηκε με τη σχέση των συναισθημάτων και του γραπτού λόγου είναι ο Hayes (βλ. υποενότητα 1.3.2.), ο οποίος στο νέο κοινωνιο-γνωσιακό του μοντέλο (1996) τόνισε μεταξύ άλλων τον ρόλο και τη σημασία των συναισθημάτων στη διαδικασία παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων (Σπαντιδάκης, 2010· D'Mello & Mills, 2014· Fartoukh et al., 2013· Graham et al., 2013). Όσον αφορά στη δεκαετία του 1980 οι μόνες γνωστές μελέτες που διερεύνησαν τη σχέση συναισθήματος και συγγραφικής διαδικασίας αφορούσαν στα συναισθήματα των αρχάριων και των έμπειρων συγγραφέων. Συγκεκριμένα οι Brand & Powell (1986) ζήτησαν από αρχάριους και έμπειρους συγγραφείς να αναφέρουν τα συναισθήματά τους πριν και μετά τη συγγραφική διαδικασία διαπιστώνοντας πως στους αρχάριους συγγραφείς τα αρνητικά συναισθήματα εμφάνιζαν μείωση με εξαίρεση τον φόβο και το άγχος, τα οποία αποδείχθηκαν πιο ανθεκτικά στην αλλαγή, ενώ στους έμπειρους συγγραφείς δεν υπήρχε ουσιαστική αλλαγή στα αρνητικά συναισθήματα, δηλαδή οι μαθητές με υψηλό άγχος πριν τη συγγραφική διαδικασία εμφάνιζαν το ίδιο συναίσθημα και μετά (D'Mello & Mills, 2014). Η σχετική έρευνα που ακολούθησε επισήμανε πως οι αντιλήψεις και οι αρνητικές σκέψεις ενός ατόμου απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου μπορούν να επηρεάσουν τη διδασκαλία και ανάπτυξή του, ενώ αντίστοιχα προβλήματα μπορούν να εκδηλωθούν λόγω άγχους και συστολής/ντροπής σχετικά με τη γραπτή έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων (D'Mello & Mills, 2014· Teksan, 2012).

Σύμφωνα με τον Thompson (1980) το άγχος γραπτού λόγου μπορεί να οριστεί ως ο φόβος απέναντι στη συγγραφική διαδικασία που εμποδίζει την επιτυχή ανάπτυξη της ικανότητας για αποτελεσματική σύνθεση γραπτών κειμένων (Lan et al., 2011). Οι περισσότερες έρευνες που ασχολήθηκαν με την ανάπτυξη της γλωσσικής δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου και επικεντρώθηκαν στο άγχος και στις επιπτώσεις του οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως επηρεάζει τα κίνητρα και την επιθυμία για εμπλοκή με τη συγγραφική διαδικασία (Lan et al., 2011· Martinez et al., 2011· Teksan, 2012). Επιπλέον, σχετίζεται με τις επιδόσεις του ατόμου σε κάθε γραπτή εξέταση τόσο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και στο κοινωνικό/εργασιακό (D'Mello & Mills, 2014· Martinez et al., 2011· Spantidakis & Vasilaki, 2006), εφόσον η επάρκεια στην παραγωγή γραπτού λόγου θεωρείται απαραίτητο συστατικό

επιτυχίας στην προσπάθεια επαγγελματικής αποκατάστασης (D'Mello & Mills, 2014).

Πρόσφατες έρευνες αναφέρουν πως το άγχος που σχετίζεται με την παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια πολυδιάστατη κατάσταση που αφορά τόσο στις γενικές αντιλήψεις, σκέψεις και συναισθήματα των μαθητών όσο και στις ειδικές αντιλήψεις, σκέψεις και συναισθήματα που τους προκαλεί η συγκεκριμένη κατάσταση (Martinez et al., 2011), υπάρχει δηλαδή μια αλληλεπίδραση δομικού και καταστασιακού άγχους. Συγκεκριμένα, ο Cheng (2004) διαπίστωσε πως ορισμένοι μαθητές εκδηλώνουν σωματικό άγχος ή φυσιολογικές αντιδράσεις άγχους, όπως δυσάρεστα συναισθήματα, νευρικότητα και ένταση, ενώ σε άλλους μαθητές το άγχος προκαλείται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών, η ενασχόληση με τη συγγραφική διαδικασία και η ανησυχία για τις αντιλήψεις των άλλων σχετικά με τη συγγραφική τους ικανότητα. Επιπλέον, ο Larson (1985) από πολύ νωρίς είχε υποστηρίξει πως είναι πιθανό οι απαιτήσεις της κατάστασης και όχι τα χαρακτηριστικά του ατόμου να οδηγούν στο άγχος κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, το οποίο αυξάνει, όταν τα άτομα δεν μπορούν να αναπτύξουν ρεαλιστικές προσδοκίες για τα γραπτά τους κείμενα (Martinez et al., 2011). Αντίστοιχα, έρευνες που μελέτησαν το άγχος κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας διαπίστωσαν πως αυτό αφορά στη συγκεκριμένη κατάσταση και διαφοροποιείται από το δομικό άγχος που μπορεί να βιώνουν οι μαθητές. Σχετική έρευνα του Cheng και των συνεργατών του (1999) εξέτασε τη σχέση του άγχους της δεύτερης/ξένης γλώσσας και του άγχους που αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου σε μια δεύτερη/ξένη γλώσσα και κατέληξε πως πρόκειται μάλλον για ανεξάρτητες ανησυχίες, καθώς το πρώτο αποτελεί μια γενική κατάσταση που είναι παρούσα σε κάθε μαθησιακή διαδικασία εκμάθησης δεύτερης/ξένης γλώσσας, ενώ το δεύτερο είναι μια μοναδική μορφή άγχους που σχετίζεται με τη συγκεκριμένη κατάσταση παραγωγής γραπτού λόγου (Kim, 2009).

Όσον αφορά το άγχος κατάστασης των μαθητών κατά τη συγγραφική διαδικασία οι Bereiter & Scardamalia (1987) αναφέρουν πως αυτό προκύπτει από την παρακολούθηση της συγγραφικής διαδικασίας και από το κειμενικό είδος που καλούνται να αναπτύξουν. Επιπλέον, οι μαθητές ανησυχούν και αγχώνονται για την καταλληλότητα του λεξιλογίου που θα χρησιμοποιήσουν, την εμφάνιση και το περιεχόμενο του κειμένου τους, καθώς και τη δομή και την οργάνωσή του, τις ιδέες

και τις απαιτήσεις του, αλλά και για το ενδεχόμενο αρνητικής αξιολόγησής του (Onwuegbuzie, 1997). Γενικά, μπορούμε να πούμε πως οι μαθητές με άγχος αποτελούν μια ετερογενή ομάδα ανάλογα με τις αιτίες άγχους και την ικανότητα του κάθε μαθητή να το αντιμετωπίσει, εφόσον το συγκεκριμένο άγχος μπορεί να προκληθεί από το ίδιο το γεγονός της συγγραφικής διαδικασίας, από τους στόχους που έχουν τεθεί, από τη σύγκλιση ή απόκλιση του κειμένου με τους στόχους, καθώς και από την έκταση της σύγκλισης ή απόκλισης, αλλά και από την διαθεσιμότητα στρατηγικών για την αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων που εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων (Bonifacci et al., 2008· D’Mello & Mills, 2014).

Οι τρόποι με τους οποίους εκδηλώνουν συνήθως οι μαθητές το άγχος τους απέναντι στη συγγραφική διαδικασία είναι η νευρικότητα, η ανησυχία, η καθυστέρηση και η αναβλητικότητα ολοκλήρωσης των γραπτών εργασιών τους (Martinez et al., 2011), καθώς δημιουργούνται εμπόδια που τους αποθαρρύνουν και παρεμποδίζουν την ολοκλήρωση της συγγραφικής διαδικασίας (Spantidakis & Vasilaki, 2006). Έρευνες σε μαθητές που βιώνουν άγχος κατά την ενασχόλησή τους με την παραγωγή γραπτού λόγου έδειξαν πως εμφανίζουν τα παρακάτω κοινά χαρακτηριστικά (Lan et al., 2011):

- 1) Οι μαθητές φοβούνται, όταν τους ζητείται να συνθέσουν ένα επικοινωνιακό κείμενο.
- 2) Οι μαθητές φοβούνται την αρνητική αξιολόγηση των γραπτών κειμένων τους.
- 3) Οι μαθητές αποφεύγουν τη συγγραφική διαδικασία, όποτε είναι δυνατό.
- 4) Όταν οι μαθητές αναγκάζονται να γράψουν, συμπεριφέρονται καταστροφικά.

Μια ψυχοδυναμική άποψη υποστηρίζει πως το άγχος που σχετίζεται με την παραγωγή γραπτού λόγου οφείλεται στις πρώιμες εμπειρίες των μαθητών. Συγκεκριμένα, ο Barwick (1995) σε μια σειρά από περιπτωσιολογικές μελέτες διαπίστωσε πως τα άτομα που εκδηλώνουν άγχος κατά τη συγγραφική διαδικασία μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις κατηγορίες (Martinez et al., 2011):

◆ Αυτούς που αποφεύγουν να ξεκινήσουν (nonstarters), οι οποίοι στην προσπάθειά τους να αποφύγουν το άγχος που απορρέει από τον φόβο απώλειας ή απόρριψης εκδηλώνουν άρνηση, αυτό-εξιδανίκευση και κριτική στάση.

◆ Αυτούς που δεν ολοκληρώνουν την εργασία τους (noncompleters), οι οποίοι προσπαθώντας να μη βιώσουν απώλεια ή απόρριψη αποφεύγουν την ολοκλήρωση εργασιών που μπορεί να τα προκαλέσει.

♦ Αυτούς που αποφεύγουν τη δημοσιοποίηση των γραπτών τους κειμένων (nonexhibitors), οι οποίοι προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα αρνητικά συναισθήματα μέσα από την αναθεώρηση/βελτίωση και εκ νέου συγγραφή των κειμένων τους πολλές φορές με ιδιαίτερη εμμονή.

Γενικά, μπορούμε να πούμε πως κατά τη σύνθεση επικοινωνιακών κειμένων, μια εξαιρετικά δύσκολη και απαιτητική διαδικασία, οι έρευνες δείχνουν πως οι μαθητές εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους (Μαυριδάκη, 2009· Σπαντιδάκης & Βασιλάκη, 2009· Karakaya & Hakan, 2011· Spantidakis & Vasilaki, 2006· Tsirirotaki, 2013· Uçgun, 2011). Συγκεκριμένα, οι έμπειροι συγγραφείς εμφανίζουν υψηλά επίπεδα άγχους (Spantidakis & Vasilaki, 2006) ενώ οι αρχάριοι συγγραφείς φαίνεται να έχουν παραιτηθεί από τη διαδικασία σύνθεσης και τα επίπεδα άγχους τους είναι πολύ χαμηλά (Σπαντιδάκης & Βασιλάκη, 2008). Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν και έρευνες που μελετούν το άγχος και τις αναγνωστικές δυσκολίες των μαθητών, κάνοντας τους ερευνητές να διερωτώνται εάν το άγχος οδηγεί στην αποτυχία ή οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες οδηγούν στο άγχος (Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn & Stuebing, 2011· Kim, 2009).

Ενδιαφέρον έχει η διαπίστωση πως σχετικές έρευνες οδηγούνται σε διαφορετικά συμπεράσματα όσον αφορά στη σχέση του υψηλού άγχους με τη βαθμολογία των μαθητών/συγγραφέων. Έτσι, άλλες έρευνες διαπιστώνουν πως το υψηλό άγχος οδηγεί σε χαμηλή βαθμολογία των παραγόμενων κειμένων, αλλά και κάθε γραπτής δοκιμασίας των μαθητών/συγγραφέων, ενώ άλλες μελέτες δείχνουν πως δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του υψηλού άγχους και της βαθμολογίας, κυρίως για μαθητές που χειρίζονται με επάρκεια τη γλώσσα στην οποία γράφουν (Martinez et al., 2011). Εδώ αξίζει να σημειώσουμε πως ιδιαίτερη σημασία έχει και ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται το άγχος οι μαθητές, καθώς σύμφωνα με τους Eysenck και Calvo (1992) μπορεί να γίνει κινητήρια δύναμη έχοντας θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών (Μαυριδάκη, 2009· Eysenck & Calvo, 1992· Lan et al., 2011). Το ίδιο τονίζουν και ερευνητές που μελέτησαν το άγχος και τις αναγνωστικές δυσκολίες σημειώνοντας πως το να έχουν κίνητρο οι μαθητές γι' αυτό που κάνουν είναι ένας τρόπος να ελέγχουν και να μετριάζουν το άγχος, βελτιώνοντας παράλληλα την επίδοσή τους (Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn & Stuebing, 2011).

Ερευνητικά αποτελέσματα πολλών μελετών έδειξαν σημαντικούς δεσμούς μεταξύ της μεταγνώσης και διάφορων συναισθηματικών διαταραχών με αποτέλεσμα

την ανάπτυξη εξειδικευμένων μεταγνωσιακών στρατηγικών που βοηθούν τα άτομα να παρακολουθούν και να διαχειρίζονται τις δυσλειτουργικές τους σκέψεις και τα αντίστοιχα συναισθήματα. Ωστόσο, ελάχιστες έρευνες μελέτησαν τη σχέση συναισθημάτων, όπως το άγχος, και μεταγνωσιακών διεργασιών (Tong et al., 2014). Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών στον χώρο της παραγωγής γραπτού λόγου έδειξαν πως η ανάπτυξη μεταγνωσιακών δεξιοτήτων συνδέεται με μείωση των επιπέδων άγχους των μαθητών (Spantidakis & Vasilaki, 2006). Αντίθετα, αντίστοιχες έρευνες στον χώρο των μαθηματικών διαπίστωσαν πως η ανάπτυξη μεταγνωσιακών δεξιοτήτων δεν επηρεάζει ιδιαίτερα τα επίπεδα άγχους των μαθητών, γεγονός που σύμφωνα με τους ερευνητές πιθανώς να οφείλεται στη δυσκολία του γνωσιακού έργου, όπως είναι η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων, και στη μικρή χρονική διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης (Tok, 2013).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει πως το άγχος είναι ένα κυρίαρχο συναίσθημα κατά την ενασχόληση των μαθητών με απαιτητικές γνωσιακές διαδικασίες και κυρίως με την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων για την αντιμετώπιση του οποίου έχουν προταθεί διάφορες μαθησιακές στρατηγικές. Συγκεκριμένα, οι Öztürk & Çeçen (2007) εξέτασαν την επίδραση χρήσης του ατομικού φακέλου μαθητή (portfolio) στο άγχος κατά τη συγγραφική διαδικασία και διαπίστωσαν πως η συγκεκριμένη στρατηγική βοηθάει τους μαθητές να συγκεντρώνουν τις εργασίες τους και να παρακολουθούν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, την πρόοδο και τις επιδόσεις τους, ενώ παράλληλα τέτοιες στρατηγικές ενισχύουν τη συνεργασία εκπαιδευτικού – μαθητή και μαθητών μεταξύ τους μειώνοντας έτσι το άγχος κατά τη συγγραφική διαδικασία δίνοντας περισσότερες ευκαιρίες για επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων και ιδεών. Αντίστοιχα αποτελέσματα είχαν και έρευνες των Atay & Kurt (2007) που μελέτησαν την επίδραση ανατροφοδότησης από τον δάσκαλο και από τους συμμαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στη δεύτερη/ξένη γλώσσα μειώνοντας το άγχος των μαθητών/συγγραφέων. Μια άλλη μαθησιακή στρατηγική αντιμετώπισης του άγχους παραγωγής γραπτού λόγου που χρησιμοποιήθηκε από τον Lan και τους συνεργάτες του (2011) είναι η χρήση πολυμέσων για την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων όπου ο μαθητής/συγγραφέας δέχεται οδηγίες και διευκολύνσεις σε όλες τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας με διάφορους σημειωτικούς τρόπους, όπως είναι οι κινούμενες ή μη εικόνες και ο ήχος, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τα κίνητρά του

και μειώνοντας το άγχος του. Σε ίδια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα του Lee (1994), ο οποίος χρησιμοποίησε την εικόνα ως εργαλείο σε συγγραφική στρατηγική μαθητών που μάθαιναν μια δεύτερη/ξένη γλώσσα διευκολύνοντας τη συγγραφική διαδικασία, βελτιώνοντας τις συγγραφικές δεξιότητες και τη συγγραφική επάρκεια των μαθητών, αλλά και μειώνοντας το άγχος των μαθητών (Lan et al., 2011).

Όσον αφορά στους μαθητές που βιώνουν δομικό άγχος και εκδηλώνουν φυσιολογικές σωματικές αντιδράσεις κατά τη συγγραφική διαδικασία έχει αποδειχθεί πως βοηθούν οι αναπνευστικές ασκήσεις, ο διαλογισμός και η καθοδηγούμενη νοερή απεικόνιση. Πριν, λοιπόν, ξεκινήσουν τις γραπτές τους εξετάσεις ή τη συγγραφική διαδικασία μπορούν να ασκήσουν στρατηγικές που θα ηρεμήσουν το μυαλό τους και θα μειώσουν τις αρνητικές σκέψεις και τους φόβους. Συγκεκριμένα ο Davis και οι συνεργάτες του (2000) προτείνουν πέντε βήματα/ασκήσεις που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να διδάξουν στους μαθητές τους δεξιότητες διαχείρισης του άγχους (Martinez et al., 2011):

- 1) Στο πρώτο βήμα οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν δεξιότητες χαλάρωσης, όπως η αναπνοή και οι τεχνικές καθοδηγούμενης νοερής απεικόνισης, οι οποίες μπορούν να γίνουν οποιαδήποτε στιγμή και διαρκούν ένα ή δύο λεπτά.
- 2) Στο δεύτερο βήμα οι μαθητές πρέπει να δημιουργήσουν μια λίστα ιεράρχησης των στρεσογόνων γεγονότων ή καταστάσεων ξεκινώντας από τα λιγότερο οδυνηρά και προχωρώντας στα πιο δυσάρεστα.
- 3) Στο τρίτο βήμα οι μαθητές πρέπει να δημιουργήσουν μια λίστα με θετικές σκέψεις αντισταθμίζοντας τις αρνητικές που μπορούν να προκύψουν, όπως «Δεν μπορώ να το κάνω αυτό.», «Πώς τολμούν να με αναγκάζουν να κάνω κάτι τέτοιο;» ή «Αυτό είναι αδύνατο.».
- 4) Στο τέταρτο βήμα οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους ανακαλώντας τα στρεσογόνα γεγονότα της προηγούμενης λίστας ιεράρχησης και αφού βιώσουν την ένταση και τα αρνητικά συναισθήματα να αντιδράσουν χρησιμοποιώντας τις τεχνικές χαλάρωσης και αντιμετώπισής τους.
- 5) Στο τελευταίο βήμα οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με τον ίδιο τρόπο και το άγχος στην πραγματική ζωή, όταν δηλαδή αρχίζουν να αισθάνονται ανήσυχοι σχετικά με την παραγωγή ενός επικοινωνιακού κειμένου ή μιας γραπτής εξέτασης.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως όλες οι έρευνες που μελέτησαν τα συναισθήματα, και συγκεκριμένα το άγχος, κατά τη συγγραφική διαδικασία και τις συνέπειές του στα αποτελέσματά της, αποτέλεσαν ένα βήμα προς την ανάπτυξη διδακτικών παρεμβάσεων που ενισχύουν τη συγγραφική επάρκεια των μαθητών/συγγραφέων μέσω του συντονισμού των γνωσιακών και συναισθηματικών διεργασιών (D’Mello & Mills, 2014). Επιπλέον, τονίζουν την ανάγκη και τη σημασία να συνεχιστούν οι σχετικές μελέτες διερευνώντας συγκριτικά το άγχος παραγωγής γραπτού λόγου και με άλλες μεταβλητές, όπως το φύλο και την ηλικία των μαθητών. Επίσης, να διερευνηθεί η άποψη των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με το άγχος που βιώνουν οι μαθητές, καθώς έχει διαπιστωθεί πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγάλο μέρος της ευθύνης να εντοπίσουν και να επισημάνουν τα συμπτώματα άγχους, δηλώνουν ανεπαρκείς να αναγνωρίσουν και να διαχειριστούν μαθητές με προβλήματα ψυχικής υγείας, εφόσον έχουν δεχτεί ελλιπή και ανεπαρκή εκπαίδευση (Headley, & Campell, 2011). Εν ολίγοις, πρέπει να ενισχυθούν οι προσπάθειες μείωσης του άγχους που βιώνουν οι μαθητές γενικά στο σχολείο και ειδικά κατά τη συγγραφική διαδικασία μέσα από τη δημιουργία του κατάλληλου παροτρυντικού μαθησιακού περιβάλλοντος, την εφαρμογή στρατηγικών μείωσης του άγχους και την κατάλληλη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας μου ασχολήθηκα με το άγχος και τη σχέση του με την πολύπλοκη και απαιτητική γνωσιακή διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και με τις συνέπειές του σε αυτή και στα αποτελέσματά της. Αρχικά, αναφέρθηκα στον διαχωρισμό του άγχους από τον Spielberg σε δομικό άγχος (trait anxiety) και άγχος κατάστασης (state anxiety), γιατί στηρίχτηκα σε αυτόν στην έρευνά μου. Στη συνέχεια, τόνισα τη σχέση του άγχους με τις γνωσιακές λειτουργίες και ιδιαίτερα με τη μνήμη και την προσοχή, οι οποίες φαίνεται εμπειρικά πως εμπλέκονται και επηρεάζουν άμεσα κάθε γνωσιακή διεργασία. Επίσης, σχολίασα την ενεργητική εμπλοκή του άγχους στη σχολική επίδοση με εκτενή αναφορά στο άγχος εξέτασης και στο άγχος γλώσσας, στο πρώτο γιατί εμπλέκεται με διάφορους τρόπους στο άγχος παραγωγής γραπτού λόγου και στο δεύτερο γιατί η παραγωγή γραπτού

λόγου αποτελεί μια από τις τέσσερις βασικές γλωσσικές δεξιότητες. Τέλος, παρουσίασα σχετικές έρευνες που μελέτησαν τη σχέση άγχους και γραπτού λόγου, καθώς και τα συμπεράσματά τους, τα οποία καταδεικνύουν την ισχυρή σχέση γνωσιακών και συναισθηματικών διεργασιών κατά τη σύνθεση επικοινωνιακών κειμένων τονίζοντας την ανάγκη ανάπτυξης διδακτικών παρεμβάσεων που θα βελτιώνουν τη συγγραφική επάρκεια των μαθητών/συγγραφέων και θα μειώνουν το άγχος τους.

Στο επόμενο και τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας μου θα παρουσιάσω τις βασικές κοινές παιδαγωγικές αρχές/παραδοχές των γνωσιακών, κοινωνιο-γνωσιακών, κοινωνικο-πολιτισμικών και σύγχρονων κριτικών κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών προσεγγίσεων (προσεγγίσεις γραμματισμού) παραγωγής γραπτού λόγου, στις οποίες στηρίχτηκα κατά τον σχεδιασμό της διδακτικής μου παρέμβασης.

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 5^ο

ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα προηγούμενα κεφάλαια (1^ο, 2^ο και 3^ο) της εργασίας μου παρουσίασα αναλυτικά τις θεωρητικές παραδοχές των γνωσιακών, κοινωνιο-γνωσιακών, κοινωνικο-πολιτισμικών και σύγχρονων κριτικών κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών (προσεγγίσεις γραμματισμού) προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς και τους τρόπους πρακτικής εφαρμογής τους στον εκπαιδευτικό χώρο. Σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους της εργασίας μου θα αναφερθώ αρχικά στο πώς και γιατί η σύγχρονη εκπαίδευση συνενώνει όλες τις παραπάνω θεωρητικές παραδοχές κατά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου και στη συνέχεια θα παρουσιάσω τις βασικές τους κοινές παιδαγωγικές αρχές/παραδοχές, στις οποίες στηρίχτηκα για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση της διδακτικής μου παρέμβασης.

5.1. Βασικές παιδαγωγικές αρχές/παραδοχές σχεδιασμού μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής γραπτού λόγου.

Όπως προκύπτει από τα προηγούμενα κεφάλαια (1^ο και 2^ο) οι δύο βασικές προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου, η κοινωνιο-γνωσιακή και η κοινωνικο-πολιτισμική, υποστηρίζουν πως η συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική και επίπονη εμπρόθετη γνωσιακή διαδικασία κατασκευής νοήματος, η αποτελεσματικότητα της οποίας εξαρτάται τόσο από ατομικούς παράγοντες όσο και από το κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο

λαμβάνει χώρα. Συγκεκριμένα, οι μαθητές-συγγραφείς καλούνται να εμπλέξουν και να συνδυάσουν γλωσσικές, γνωσιακές, μεταγλωσσικές, μεταγνωσιακές, οπτικοκινητικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες, συναισθήματα, κίνητρα, στάσεις και πεποιθήσεις αλληλεπιδρώντας με συγκεκριμένα κάθε φορά στενότερα και ευρύτερα κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικά επικοινωνιακά πλαίσια, αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη αυτών των πλαισίων, τα μέσα και τα εργαλεία τους.

Ανατρέχοντας κανείς την εξέλιξη των παραπάνω προσεγγίσεων/θεωριών παραγωγής γραπτού λόγου διαπιστώνει πως και οι δύο στηρίζονται στο έργο και στις απόψεις του Vygotsky και των μαθητών/συνεργατών του, δηλαδή στον κοινωνικό εποικοδομισμό και στην άποψη πως το κοινωνικό προηγείται του ατομικού και διαμορφώνει το γνωσιακό, άρα η σκέψη και η γλώσσα κατασκευάζονται πρώτα στο κοινωνικό και στη συνέχεια εσωτερικεύονται (βλ. 1^ο και 2^ο κεφ.). Ενώ, λοιπόν, αρχικά οι θεωρίες αυτές κινήθηκαν παράλληλα, στη συνέχεια αλληλοεπηρέαστηκαν και αλληλοδιαμορφώθηκαν, καθώς όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου ως διαδικασία κατασκευής νοήματος οι κοινωνιο-γνωσιακοί την προσεγγίζουν πρωτίστως από τη σκοπιά του ατόμου και οι κοινωνιο-πολιτισμικοί από τη σκοπιά του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η πρώτη που επισήμανε τη σχέση τους είναι η Flower (1994) στο μοντέλο κατασκευής του διαπραγματευόμενου νοήματος, όπου τονίζεται η όσο πιο δυναμική και ουσιαστική εμπλοκή του μαθητή στις διαδικασίες κριτικής ανάγνωσης και παραγωγής του γραπτού λόγου, δημιουργώντας τον κρίκο ανάμεσα στις κοινωνιο-γνωσιακές και κοινωνιο-πολιτισμικές προσεγγίσεις του γραπτού λόγου (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Σπαντιδάκης, 2010).

Επιπλέον, η αδιάρρηκτη σχέση νοητικής διαδικασίας και κοινωνιο-ιστορικο-πολιτισμικού πλαισίου, την οποία τόνισε ο Vygotsky, επηρέασε και την έρευνα για τον γραμματισμό. Έτσι, στο πλαίσιο προσέγγισης του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική (βλ. 3^ο κεφ.) επιδιώκεται ο συνδυασμός γλωσσικών, κοινωνιο-πολιτισμικών, γνωσιακών και αναπτυξιακών διαστάσεων/ικανοτήτων που πρέπει να κατέχουν οι επαρκείς χρήστες γραμματισμού, όταν εμπλέκονται σε διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Kucer & Silva, 2006· Perry, 2012). Προκύπτει, λοιπόν, πως στο κοινό πλαίσιο γραμματισμού των κοινωνιο-γνωσιακών και κοινωνιο-πολιτισμικών θεωριών η κατασκευή νοήματος, η επικοινωνία, αποτελεί μία δυναμική αμφίδρομη διαδικασία μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη με τη μεσολάβηση του κειμένου, γραπτού και γνωσιακού

(νοητικού), αλλά και πολλών άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τόσο τον συγγραφέα όσο και τον αναγνώστη [(βλ. σχήμα 3.4 και σχήμα 1.5. (Flower, 1994)], συμπεριλαμβανομένων και των συναισθημάτων και των κινήτρων που τονίστηκαν πρωτίστως και ιδιαιτέρως στο νέο κοινωνιο-γνωσιακό μοντέλο του Hayes (1996) (βλ. σχήμα 1.6.), καθώς και με το συγκεκριμένο καταστασιακό πλαίσιο, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον.

Λαμβάνοντας υπόψη και αξιοποιώντας όλα τα παραπάνω, τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες της συγγραφικής διαδικασίας, αλλά και τις θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών, των κοινωνικο-πολιτισμικών και των σύγχρονων κριτικών κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών (προσεγγίσεις γραμματισμού) προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου, η σύγχρονη εκπαίδευση επιδιώκει τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου προσπαθώντας να μεταφέρει και να εφαρμόσει επιτυχώς στη διδακτική πράξη το ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο που δημιουργείται. Κοντολογίς, επιδιώκει τη δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων που θα είναι υποστηρικτικά και παροτρυντικά, θα συνδέονται με την καθημερινότητα και τις ανάγκες του κάθε μαθητή-συγγραφέα και θα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του για δυναμική ενεργητική εμπλοκή σε συγγραφικές διαδικασίες. Επιπλέον, θα παρέχουν διαρκώς δυνατότητες και ευκαιρίες για εμπλοκή των μαθητών-συγγραφέων σε συγγραφικές διαδικασίες μέσα σε αυθεντικά πλαίσια αξιοποιώντας συνδυαστικά τις βασικές κοινές αρχές/παραδοχές των παραπάνω προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2009α), τις οποίες θα παρουσιάσω στη συνέχεια.

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

Η πρώτη βασική κοινή αρχή των παραπάνω προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου είναι η παραδοχή πως η συγγραφική διαδικασία διακρίνεται σε υπο-διαδικασίες. Συγκεκριμένα, οι γνωσιακές και κοινωνιο-γνωσιακές θεωρίες (βλ. 1^ο κεφάλαιο) αντιμετωπίζουν την παραγωγή γραπτού λόγου ως εμπρόθετη γνωσιακή και επικοινωνιακή διαδικασία «επίλυσης προβλήματος» κατά την οποία οι μαθητές-συγγραφείς καλούνται να συνδυάσουν και να συντονίσουν ποικίλες δεξιότητες και υπο-δεξιότητες προκειμένου να την ολοκληρώσουν και να επιτύχουν τους στόχους

τους. Ουσιαστικά, η συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων αντιμετωπίζεται πλέον ως διαδικασία και όχι ως προϊόν, ενώ στόχος κάθε διδακτικής παρέμβασης έγινε η ρητή διδασκαλία τόσο της δηλωτικής όσο και της διαδικαστικής γνώσης προκειμένου να γνωρίσουν οι μαθητές-συγγραφείς τη φύση της συγγραφικής διαδικασίας και των υπο-διαδικασιών της, αλλά και τις στρατηγικές διαχείρισής τους.

Αντίστοιχη είναι η αντιμετώπιση του συγγραφικού έργου και από τις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες (βλ. 2^ο κεφάλαιο), στις οποίες ο γραπτός λόγος αντιμετωπίζεται περισσότερο ως διαλογική διαδικασία και κοινωνική συνεργατική δράση και όχι απλώς ως μέσο επικοινωνίας. Οι οπαδοί των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών υποστηρίζουν πως τα γραπτά κείμενα και τα περικείμενά τους, ως φορείς ιδεολογιών, αποτελούν εργαλεία μετασχηματισμού και δόμησης της κουλτούρας των κοινοτήτων μάθησης, αλλά και των ευρύτερων κοινωνικών πλαισίων. Ως εκ τούτου, επιθυμούν και στηρίζουν τη ρητή και ορατή παρουσίαση στους μαθητές-συγγραφείς των γνωσιακών και των μεταγνωσιακών διαδικασιών που απαιτούνται για την ολοκλήρωση του δύσκολου και απαιτητικού γνωσιακού έργου παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπλέον, όσον αφορά στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών επιδιώκουν τη ρητή διδασκαλία της δομής και των υφολογικών στοιχείων τους, καθώς και τη συχνή δυνατότητα παραγωγής τους μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια.

Η «διαλογική» προσέγγιση που υιοθετείται από τις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες δίνει έμφαση στον γραμματισμό (Κωστούλη, 2009), στο πλαίσιο της παιδαγωγικής του οποίου (βλ. 3^ο κεφάλαιο) η συγγραφική διαδικασία δεν είναι απλά μια διαδικασία «σκέφτομαι και γράφω» (Kucer & Silva, 2006), αλλά ισχύει και το αντίστροφο «γράφω και σκέφτομαι» μέχρι τη φάση της τελικής έκδοσης του γραπτού κειμένου. Ο μαθητής-συγγραφέας καθόλη τη διαδικασία διαπραγμάτευσης και κατασκευής νοήματος, παρακολουθεί, αξιολογεί και μετασχηματίζει το κείμενό του χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες στρατηγικές μέσα από έναν εσωτερικό διάλογο που οδηγεί σε επανέλεγχο και απαραίτητες τροποποιήσεις που θα οδηγήσουν στο τελικό κείμενο.

Στα πλαίσια, λοιπόν, όλων των παραπάνω προσεγγίσεων επιδιώκεται η δημιουργία όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων όπου θα διδάσκονται ρητά όλες οι φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας, καθώς και οι στρατηγικές διαχείρισής τους, και θα ενισχύεται η συχνή ενεργητική εμπλοκή των μαθητών-συγγραφέων σε συγγραφικά έργα μέσα σε αυθεντικά πλαίσια. Στα

περιβάλλοντα αυτά σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναλαμβάνει τον ρόλο του διαμεσολαβητή καθοδηγώντας, παροτρύνοντας, διευκολύνοντας και εμπνυχώνοντας τους μαθητές-συγγραφείς να δομήσουν γνώσεις και δεξιότητες που έχουν ανάγκη (Βοσνιάδου, 1998β).

5.1.2. Αρχή της διαχείρισης του γνωσιακού φορτίου παραγωγής γραπτού λόγου

Η δεύτερη βασική κοινή αρχή των θεωριών προσέγγισης του γραπτού λόγου συνδέεται άμεσα με την πρώτη και μάλιστα προκύπτει από αυτήν, καθώς η παραδοχή πως η συγγραφική διαδικασία διακρίνεται σε επιμέρους υπο-διαδικασίες, τις οποίες ο μαθητής-συγγραφέας πρέπει να γνωρίσει, να συνδυάσει και να συντονίσει, οδηγεί στη λογική διαπίστωση πως ένα τόσο απαιτητικό και πολύπλοκο γνωσιακό έργο υπερφορτώνει την εργαζόμενη μνήμη. Η περιγραφή της αρχιτεκτονικής και του ρόλου της εργαζόμενης μνήμης σε σχέση με την παραγωγή του γραπτού λόγου, όπως παρουσιάστηκε στην υποενότητα 1.5., αλλά κυρίως η περιορισμένη δυνατότητά της για διατήρηση και επεξεργασία πληροφοριών τονίζει την ανάγκη ενίσχυσής της μέσα σε αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα παραγωγής γραπτού λόγου.

Στην προσπάθεια αντιμετώπισης της παραπάνω ανάγκης σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου συνέβαλε και η ανάπτυξη της θεωρίας του γνωσιακού φορτίου (cognitive load theory), το οποίο αφορά στην ποσότητα της «νοητικής ενέργειας» που απαιτείται για την επεξεργασία μιας δεδομένης ποσότητας πληροφοριών από την εργαζόμενη μνήμη κατά την ενασχόληση με ένα γνωσιακό έργο και διακρίνεται σε (Βασαριμίδου, 2014· Σπαντιδάκης 2010· Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2007· Wouters et al., 2008): (α) *εσωτερικό γνωσιακό φορτίο* (intrinsic cognitive load), το οποίο πηγάζει από το ίδιο το γνωσιακό έργο, π.χ. την παραγωγή γραπτού λόγου, και εξαρτάται από τον βαθμό που ο μαθητής/συγγραφέας έχει δομήσει και αυτοματοποιήσει τα κατάλληλα νοητικά σχήματα, (β) *εξωτερικό γνωσιακό φορτίο* (extraneous cognitive load), το οποίο πηγάζει από τη διδασκαλία και την παρουσίαση των πληροφοριών με αποτέλεσμα κακοσχεδιασμένα διδακτικά πλαίσια να επιβαρύνουν αντί να διευκολύνουν τη μάθηση και (γ) *θετικό ή συναφές γνωσιακό φορτίο* (germane cognitive load), το οποίο πηγάζει και αυτό από τη διδασκαλία και προκύπτει, όταν ο μαθητής επεξεργάζεται πληροφορίες που δεν αφορούν στην ολοκλήρωση του γνωσιακού έργου, αλλά οδηγούν στη δόμηση και

αυτοματοποίηση νοητικών σχημάτων που βελτιώνουν τις δεξιότητες και διαδικασίες μάθησης (Nückles, et al., 2010).

Ωστόσο, παρά τη διαφοροποίησή τους τα παραπάνω είδη γνωσιακού φορτίου δρουν αθροιστικά και αλληλοεπηρεάζονται επιβαρύνοντας τη μάθηση, αλλά και δημιουργώντας την ανάγκη σχεδιασμού μαθησιακών περιβαλλόντων που θα διευκολύνουν την εκμάθηση δύσκολων γνωσιακών έργων μέσω της αποτελεσματικής διαχείρισης του γνωσιακού φορτίου (Βασανίσου, 2014· Σπαντιδάκης, 2007). Συγκεκριμένα, όταν το εσωτερικό γνωσιακό φορτίο είναι υψηλό επιβάλλεται η ελαχιστοποίηση του εξωτερικού γνωσιακού φορτίου μέσω της διδασκαλίας που ενισχύει τη δόμηση και αυτοματοποίηση πιο σύνθετων νοητικών σχημάτων. Αντίστοιχα, οι Merriënboer & Ayres (2005) επισημαίνουν πως όταν το άθροισμα εσωτερικού και εξωτερικού γνωσιακού φορτίου δεν υπερβαίνει την ικανότητα επεξεργασίας της εργαζόμενης μνήμης, τότε η διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται στην αύξηση του συναφούς γνωσιακού φορτίου κυρίως μέσω της ανάπτυξης των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης, 2007).

Προκύπτει, λοιπόν, πως σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία οι περιορισμοί της εργαζόμενης μνήμης μπορούν να αντισταθμιστούν από την ικανότητά της να συνεργάζεται με τη μακρόχρονη μνήμη, η οποία διαθέτει απεριόριστη χωρητικότητα και διάρκεια διατήρησης πληροφοριών. Συγκεκριμένα, δομώντας και αυτοματοποιώντας ο μαθητής-συγγραφέας σύνθετα νοητικά σχήματα στη μακρόχρονη μνήμη μπορεί να τα ανακαλεί και να τα χρησιμοποιεί στην εργαζόμενη ως ένα στοιχείο εξοικονομώντας γνωσιακούς πόρους για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση σύνθετων γνωσιακών έργων και την απόκτηση εξαιρετικά πολύπλοκων γνώσεων και δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης, 2010· Paas & Ayres, 2014· Paas & Sweller, 2012a). Έτσι, κύριος στόχος της θεωρία του γνωσιακού φορτίου είναι η αξιοποίηση της σχέσης της περιορισμένης σε χωρητικότητα και διάρκεια διατήρησης πληροφοριών εργαζόμενης μνήμης με την απεριόριστη σε χωρητικότητα και διάρκεια διατήρησης πληροφοριών μακρόχρονη μνήμη δημιουργώντας υποστηρικτικά και διευκολυντικά μαθησιακά περιβάλλοντα βελτιστοποιώντας την εκμάθηση πολύπλοκων γνωσιακών έργων (Paas & Ayres, 2014), όπως η παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπλέον, οι γενικές αρχές στις οποίες θα στηρίζεται ο σχεδιασμός των παραπάνω μαθησιακών περιβαλλόντων, στο πλαίσιο της ίδιας θεωρίας, είναι (Sweller et al., 2011): (α) η παρουσίαση με λεκτικό και οπτικό τρόπο της νέας γνώσης, (β) η

λιτότητα στην παρουσίαση των λεκτικών και οπτικών πληροφοριών, χωρίς περιττά στοιχεία, (γ) η παροχή οπτικο-λεκτικών νύξεων που κατευθύνουν την προσοχή των μαθητών στην ουσιαστικότερη επεξεργασία των πληροφοριών (δ) η διερεύνηση της νέας γνώσης από τους μαθητές και η αποφυγή της παραδοσιακής διδασκαλίας, (ε) η συνεργατική διαδραστική μάθηση, (ζ) η δυνατότητα μεταφοράς της νέας γνώσης σε νέες προβληματικές καταστάσεις και (η) η χρήση πολυμέσων.

5.1.3. Αρχή της ανάπτυξης της μεταγνώσης και της κριτικής σκέψης

Όπως αναφέρθηκε στην παραπάνω υποενότητα η αύξηση του συναφούς γνωσιακού φορτίου επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της ανάπτυξης των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης, 2007), οι οποίες επιτρέπουν στον μαθητή-συγγραφέα να μεταφέρει τη νέα γνώση σε νέες προβληματικές καταστάσεις εξοικονομώντας γνωσιακούς πόρους. Αφορούν, δηλαδή, στη διαδικαστική γνώση στρατηγικών, καθώς έρευνες απέδειξαν πως η δηλωτική μόνο γνώση στρατηγικών δεν παρέχει στον μαθητή/συγγραφέα τη δυνατότητα χρήσης τους (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005), και εκδηλώνονται μέσα από τη συμπεριφορά του ατόμου κατά τον έλεγχο και τη ρύθμιση του γνωσιακού έργου (Efklides & Vlachopoulos, 2012).

Οι μεταγνωσιακές δεξιότητες αποτελούν δομικό στοιχείο της μεταγνώσης, η οποία αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της κοινωνιο-γνωσιακής θεωρίας και όπως προκύπτει μέσα από εμπειρικές μελέτες επηρεάζει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία και γενικά τη γνωσιακή ανάπτυξη του ατόμου (βλ. ενότητα 1.4.). Ωστόσο, αυτό που οι κοινωνιο-γνωσιακοί ονομάζουν μεταγνώση οι κοινωνικο-πολιτισμικοί, αλλά και οι ερευνητές του γραμματισμού, το ονομάζουν κριτική σκέψη ή/και στοχαστικο-κριτική σκέψη (βλ. ενότητα 2.2.). Συγκεκριμένα, η μεταγνώση επιτρέπει στο άτομο να παρακολουθεί, να ελέγχει, να αξιολογεί και να τροποποιεί σκόπιμα διάφορα γνωσιακά έργα και προβληματικές καταστάσεις, αφού έχει προηγουμένως απευαισθητοποιηθεί από αυτά, επιλέγοντας τα κατάλληλα μέσα και στρατηγικές ωθούμενο από εσωτερικά κυρίως κίνητρα. Αντίστοιχα, οι σχετικοί ορισμοί της κριτικής σκέψης αναφέρουν πως περιλαμβάνει τις παραπάνω μεταγνωσιακές πτυχές, όπως σημειώνει και ο καθηγητής και φιλόσοφος Richard Paul (Buffington, 2007), χωρίς όμως να αναφέρουν τη δράση, την ενεργή συμμετοχή του ατόμου, αλλά περιορίζονται στον λογικό αναστοχασμό. Εντούτοις, στο πλαίσιο της παιδαγωγικής

του κριτικού γραμματισμού (βλ. υποενότητα 3.3.2.1.), αλλά και του γραμματισμού γενικότερα, στόχος είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, η οποία θα τους επιτρέπει στο παρόν να ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους και να εκδηλώνουν τη συμπεριφορά τους, όμως μακροπρόθεσμος στόχος είναι η ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων αυριανών πολιτών, οι οποίοι θα παρεμβαίνουν στον κόσμο και θα τον διαμορφώνουν. Ουσιαστικά, θα αναστοχάζονται κριτικά και θα αναδομούν τόσο τα άμεσα κοινωνικά τους πεδία, όπως ο εργασιακός τους χώρος, αλλά και τα ευρύτερα κοινωνικά πεδία. Υπό αυτή την έννοια μπορούμε να πούμε πως και η κριτική σκέψη εμπεριέχει τη δράση, αλλά όχι ως άμεσο στόχο. Έτσι, στη συνέχεια της υποενότητας η οποία αναφορά στη μεταγνώση θα αφορά και στην κριτική σκέψη, καθώς και αντίστροφα.

Από τα παραπάνω, αλλά κυρίως από τις ενότητες 1.4. και 2.2., όπου έγινε λεπτομερής αναφορά στη μεταγνώση και στην κριτική σκέψη αντίστοιχα, γίνεται σαφές πως η μεταγνώση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και στην ανάπτυξη της σχολικής γνώσης, αλλά και της ευρύτερης γενικής γνώσης. Ειδικά για τον γραπτό λόγο αποδεικνύεται εμπειρικά πως ο μαθητής-συγγραφέας με ανεπτυγμένες μεταγνωσιακές δεξιότητες (Σπαντιδάκης, 2010· Kellogg, 1994· Pillow & Pearson, 2014):

- Γνωρίζει τις απαιτήσεις και τις δυσκολίες της συγγραφικής διαδικασίας.
- Εμπλέκεται ενεργητικά και συνειδητά στη συγγραφική διαδικασία επηρεαζόμενος και από τις κοινωνικές του ταυτότητες (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Σπαντιδάκης, 2010· Kimmons, 2014· Kucer & Silva, 2006).
- Αξιολογεί κριτικά και ερμηνεύει βάσει των προσωπικών του εμπειριών (προϋπάρχουσα γνώση) την κάθε συγγραφική επικοινωνιακή περίσταση λαμβάνοντας υπόψη και τις υπάρχουσες ιστορικο-κοινωνικο-πολιτιστικές συνθήκες.
- Γνωρίζει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του κατά την εμπλοκή του με συγγραφικά έργα.
- Μπορεί να συνδυάσει αποτελεσματικά τους ρόλους του συγγραφέα και του δημιουργού.
- Καταβάλει μικρότερη συνειδητή προσπάθεια για την ολοκλήρωση του έργου, σε αντίθεση με τους αρχάριους συγγραφείς.

- Γνωρίζει τα κειμενικά είδη και συνδυάζει αντίστοιχα τα δομικά τους στοιχεία για την ικανοποίηση των στόχων του.
- Έχει επίγνωση του ακροατηρίου και των στόχων του κειμένου.
- Επιλέγει ή αναπτύσσει και εφαρμόζει κάθε φορά τις κατάλληλες στρατηγικές.
- Παρακολουθεί και ελέγχει το παραγόμενο κείμενό του σε όλες τις φάσεις/διαδικασίες παραγωγής, καθώς και τις στρατηγικές που υιοθέτησε, κάνοντας τις απαραίτητες βελτιώσεις και τροποποιήσεις.
- Διαχειρίζεται αποτελεσματικά το γνωσιακό φορτίο που προκύπτει.
- Διαχειρίζεται αποτελεσματικότερα αγχωτικές καταστάσεις (Σπαντιδάκης, 2009α).

Όσον αφορά στον τρόπο που θα διδάσκονται οι μαθητές-συγγραφείς τις παραπάνω μεταγνωσιακές δεξιότητες και τον κριτικό τρόπο σκέψης έχουν αναπτυχθεί διάφορες απόψεις και έχουν προταθεί αντίστοιχα διάφορα προγράμματα. Άλλοι ερευνητές και παιδαγωγοί εστίασαν στη διαδικασία διδασκαλίας (skills approach) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων/στρατηγικών και άλλοι στη ρητή και άμεση διδασκαλία των δεξιοτήτων/στρατηγικών και του περιεχομένου τους (content approach). Ωστόσο, μεταξύ αυτών αναπτύχθηκαν και τα «προγράμματα έγχυσης» και «ζύμωσης», όπου επιδιώκεται ο συνδυασμός των προηγούμενων μέσα στο «σώμα» της διδασκαλίας κάνοντας σαφές στους μαθητές-συγγραφείς πως η δομή της γνώσης αλληλοσχετίζεται με τις γνωσιακές διαδικασίες παραγωγής, οργάνωσης, ερμηνείας, αξιολόγησης και εγκυροποίησής της (Βασαρμίδου, 2014· Ματσαγγούρας, 2000α· Hlebowitsh, 2010· Lim, 2012· Tan, 2006). Αναφορικά με την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων η σύγχρονη Διδακτική την αντιμετωπίζει όχι ως ξεχωριστό μάθημα, αλλά ως δραστηριότητα όλων των μαθημάτων «teaching writing across the curriculum» (Ματσαγγούρας, 2004· Çavdar & Doe, 2012· Grauerholz et al., 2013· Hlebowitsh, 2010· Lim, 2012).

Τα παραπάνω συνδυαστικά προγράμματα «έγχυσης» στηρίζονται συνεχώς από τις σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές και εφαρμόζονται όλο και περισσότερο στην εκπαιδευτική πράξη από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς μέσα σε κατάλληλα διαμορφωμένα μαθησιακά περιβάλλοντα και διδακτικές παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν πάνω στις εξής γενικές αρχές (Βασαρμίδου, 2014· Ματσαγγούρας, 2000α):

- «Εμπαθητική» προσέγγιση των μαθητών προκειμένου να γνωρίσει ο εκπαιδευτικός τις δυνατότητες και αδυναμίες τους.

- Αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, των εμπειριών και των γνωσιακών δομών/ «σχημάτων» των μαθητών.
- Ενθάρρυνση των μαθητών για ενεργητική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.
- Σύνδεση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων με την καθημερινότητα και τις ανάγκες των μαθητών και όχι ξεχωριστή διδασκαλία ανενεργών γνώσεων και δεξιοτήτων/στρατηγικών.
- Μετατροπή της τάξης σε «κοινότητα διερεύνησης», όπου θα καλλιεργείται η αξία της βαθιάς κατανόησης της μάθησης και η ενεργητική εμπλοκή των μαθητών για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από στοχαστικές και αναστοχαστικές διαδικασίες (βλ. υποενότητα 5.1.6.).
- Άμεση και ρητή διδασκαλία μεταγνωσιακών δεξιοτήτων/στρατηγικών (βλ. υποενότητα 5.1.5.) μαζί με το ακαδημαϊκό περιεχόμενο της κάθε διδακτικής ενότητας.
- Συστηματική ενασχόληση των μαθητών με τις νέες γνώσεις και δεξιότητες/στρατηγικές μέσα σε υποστηρικτικό πλαίσιο (scaffolding) φθίνουσας καθοδήγησης.
- Αυτοματοποίηση των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων/στρατηγικών προκειμένου να απελευθερωθούν γνωσιακοί πόροι κατά την ενασχόληση των μαθητών/συγγραφέων με το γνωσιακό έργο της συγγραφής, να διαχειριστούν οι μαθητές αποτελεσματικότερα το γνωσιακό φορτίο και να αποφευχθεί ο κίνδυνος γνωσιακής υπερφόρτωσης.

5.1.4. Παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων

Ένας τρόπος να επιτύχει μία διδακτική παρέμβαση ενισχύοντας τις μεταγνωσιακές δεξιότητες/στρατηγικές των αδύναμων μαθητών-συγγραφέων και επιτρέποντάς τους να μεταβούν από το μοντέλο παράθεσης των πληροφοριών στο μοντέλο μετασχηματισμού των πληροφοριών, αλλά και σε αυτό της επιδέξιας γραφής (βλ. αντίστοιχα υποενότητες 1.2.2.1., 1.2.2.2. και 1.2.2.3), καθώς και να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα το γνωσιακό φορτίο της παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων είναι η παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (Σπαντιδάκης, 2010· White et al., 2014). Πρώτοι οι γνωσιακοί και έπειτα οι κοινωνικο-πολιτισμικοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την παροχή και αξιολόγηση

διαδικαστικών διευκολύνσεων στο πλαίσιο οργανωμένων και υποστηρικτικών διδακτικών παρεμβάσεων βοηθώντας τους μαθητές-συγγραφείς να αυτο-ρυθμίζονται, να παρακολουθούν και να ασκούν εμπρόθετο έλεγχο σε όλες τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας μειώνοντας το γνωσιακό φορτίο που παράγεται (Σπαντιδάκης, 2010). Επιπλέον, και στο πλαίσιο του γραμματισμού γίνεται λόγος για παροχή κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων, όπως η χρήση πολλών και διαφορετικών σημειωτικών τρόπων, με κυρίαρχη την εικόνα, για τη διευκόλυνση της επικοινωνίας, ενώ όπως αναφέρθηκε και στο 3^ο κεφάλαιο ο γραμματισμός ως κοινωνική πρακτική εμπεριέχει μεταξύ άλλων και κοινωνιο-γνωσιακές και κοινωνικο-πολιτισμικές διαστάσεις (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Kucer & Silva, 2006· Perry, 2012).

Σύμφωνα με τους Baker, Gersten & Scanlon (2002) οι διαδικαστικές διευκολύνσεις είναι «ερωτήσεις, υποδείξεις ή απλά περιγράμματα σημαντικών μαθησιακών δομών» που βοηθούν τους μαθητές να «μιμηθούν» τις επιδόσεις πιο επιδέξιων συνομηλίκων τους, παρέχοντάς τους ένα «σχέδιο δράσης» για τον τρόπο προσέγγισης μιας εργασίας, καθώς και μια κοινή γλώσσα για να προσεγγίσουν και να συζητήσουν σχετικά με ένα γνωσιακό έργο ή μια δραστηριότητα. Υπό αυτή την έννοια είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τους αδύναμους μαθητές και ειδικά τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Scanlon et al. 2009). Όσον αφορά στην παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, οι κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις αποτελούν ένα ευρύ φάσμα νοητικών, γλωσσικών και φυσικών επινοήσεων, νύξεων και οδηγιών (γραφικές αναπαραστάσεις, διαγράμματα, μνημονικοί κανόνες, νοητικοί χάρτες, ερωτήσεις, εικόνες, πολυμέσα κ.λπ.), τις οποίες μπορούν να αξιοποιούν οι μαθητές-συγγραφείς για τη διαχείριση του γνωσιακού φορτίου, την αποτελεσματικότερη λειτουργία του μνημονικού συστήματος, την απόκτηση ή/και ενσωμάτωση των αναπτυσσομένων αυτό-ρυθμιστικών δεξιοτήτων στις ήδη υπάρχουσες γνωσιακές δομές, την αποτελεσματικότερη αλληλεπίδραση και επικοινωνία τόσο με τον εκπαιδευτικό όσο και με τους συμμαθητές τους και για να κάνουν τις αναγκαίες γνωσιακές και μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες ορατές, προσβάσιμες και εφικτές (Βασαρμίδου, 2014· Σπαντιδάκης, 2009α· Σπαντιδάκης, 2010). Να σημειώσουμε πως το ίδιο ισχύει και για τους ενήλικες μη έμπειρους συγγραφείς, οι οποίοι χρειάζονται ενίσχυση/διευκόλυνση κατά την ενασχόλησή τους με τη συγγραφική διαδικασία (Knoll et al., 2011).

Οι Bereiter & Scardamalia (1985· 1987) είναι οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν και αξιολόγησαν διαδικαστικές διευκολύνσεις αξιοποιώντας τη γνωσιακή μαθητεία (βλ. υποενότητα 5.1.5.) για να βοηθήσουν τους αρχάριους μαθητές-συγγραφείς να βελτιώσουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες και επιδόσεις πλησιάζοντας αυτές των έμπειρων συγγραφέων. Συγκεκριμένα, σχεδίασαν μια σειρά από νύξεις που απλοποιούσαν, αρχικά, τη σύνθετη γνωσιακή διαδικασία του σχεδιασμού του συγγραφικού έργου υποδεικνύοντας στους μαθητές-συγγραφείς βήματα και τρόπους οργάνωσης της σκέψης τους, ενώ στη συνέχεια έκαναν το ίδιο και για τη διαδικασία της αναθεώρησης/βελτίωσης. Ξεκινώντας από τότε και ανατρέχοντας κανείς τη σχετική βιβλιογραφία διαπιστώνει πως οι διαδικαστικές διευκολύνσεις μπορούν να πάρουν πολλές και διαφορετικές μορφές ανάλογα με τις δυνατότητες, τις αδυναμίες, τις ανάγκες και τον τρόπο μάθησης των μαθητών-συγγραφέων, αλλά και ανάλογα με την δημιουργική ικανότητα του εκπαιδευτικού και του τρόπου που θέλει να οργανώσει τη διδασκαλία του. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα των διαδικαστικών διευκολύνσεων εξασφαλίζεται, όταν ενσωματώνονται σε ένα εκπαιδευτικό μαθησιακό πλαίσιο όπου παρέχονται αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει και διδάσκει/μοντελοποιεί ρητά και με σαφήνεια τις γνωσιακές και μεταγνωσιακές διαδικασίες συγγραφής σε συνθήκες γνωσιακής μαθητείας και φθίνουσας καθοδήγησης, ενισχύει τη διαλογική συμμετοχή και τη συνεργασία, στηρίζει την ανάπτυξη μιας κοινής εσωτερικής γλώσσας και ενός λεξιλογίου που θα επιτρέπουν στους συμμετέχοντες (εκπαιδευτικό και μαθητές/συγγραφείς) να επικοινωνούν, παροτρύνει τους μαθητές-συγγραφείς για συχνή και ενεργητική εμπλοκή σε γνωσιακά έργα εφαρμόζοντας τις νέες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και αναπτύσσοντας εσωτερικά κίνητρα εμπλοκής (Βασαρμίδου, 2014· Σπαντιδάκης, 2010· Andrews et al., 2009· White et al. 2014).

Η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων έχει αποδειχθεί σύμφωνα με πολλές έρευνες πως συμβάλλει θετικά στο πλαίσιο μαθησιακών περιβαλλόντων σχεδιασμένων για την ενίσχυση αρχάριων μαθητών-συγγραφέων. Συγκεκριμένα, συμβάλλει στην ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων (Βασαρμίδου, 2014· Σπαντιδάκης & Βάμβουκας 2007· Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007α· 2007β· De La Paz & Graham, 2002· Englert et al., 2006), στην ποιότητα του παραγόμενου κειμένου (Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2005· Andrews et al., 2009· De La Paz & Graham, 2002), στην ποσότητα του παραγόμενου κειμένου, στην ανάπτυξη υψηλού επιπέδου

διαλόγου που σχετίζεται με την παραγωγή γραπτού λόγου και συνεργασίας βελτιώνοντας τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους (Andrews et al., 2009), στη βελτίωση των συγγραφικών δεξιοτήτων εφήβων με συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (White et al. 2014), στη διαχείριση του άγχους των μαθητών κατά τη συγγραφική διαδικασία (Σπαντιδάκης & Βασιλάκη, 2009· Spantidakis & Vasilaki, 2006· Tsirirotaki, 2013).

5.1.5. Αρχή της «γνωσιακή μαθητείας»

Οι κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις είναι πιο αποτελεσματικές, όπως αναφέρθηκε και στην παραπάνω υποενότητα, όταν διδάσκονται/παρουσιάζονται στους μαθητές ρητά και με σαφήνεια (White et al. 2014). Σύμφωνα με τις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες ο πιο κατάλληλος και αποτελεσματικός τρόπος ρητής διδασκαλίας προκειμένου να κάνει ο εκπαιδευτικός τις υπονοούμενες και ασυστηματοποίητες γνώσεις, δεξιότητες και διαδικασίες προσβάσιμες και συστηματοποιημένες είναι η γνωσιακή μαθητεία. Συγκεκριμένα στο πλαίσιο της θεωρίας του κοινωνικού εποικοδομισμού και γενικότερα του έργου του Vygotsky (βλ. ενότητα 1.3.) κεντρική θέση στη γνωσιακή μαθητεία έχει η άποψη πως ο αρχάριος μαθητευόμενος σε άμεση συνεργασία με τον επαίοντα σε γνώσεις και δεξιότητες που αφορούν στην πραγματική ζωή υποστηρίζεται να μάθει και να γίνει μέλος μιας συγκεκριμένης κοινότητας αλληλεπιδρώντας, μέσα σε αυθεντικές συνθήκες, τόσο με τον επαίοντα ή τους επαίοντες όσο και με τα πολιτιστικά εργαλεία, τα αντικείμενα και γενικά τα υλικά του περιβάλλοντος. Επιπλέον, ένα ξεχωριστό συστατικό στοιχείο της γνωσιακής μαθητείας είναι η «σκαλωσιά» (scaffolding), η στήριξη (κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις) που παρέχεται στους μαθητευόμενους προκειμένου να γεφυρώσουν το κενό μεταξύ του τι είναι ικανοί να κάνουν μόνοι τους και τι με τη βοήθεια του επαίοντα.

Η γνωσιακή μαθητεία έχει τις «ρίζες» της στο πρότυπο της παραδοσιακής μαθητείας, όπου ένας ειδικός και επιδέξιος σε συγκεκριμένο πεδίο γνώσης μέσα σε μία κοινότητα σταδιακά μεταδίδει αυτή τη γνώση σε έναν αρχάριο μέσω καθορισμένων διεργασιών, όπως: (1) τη μοντελοποίηση (modeling) του έργου από τον ειδικό και την παρατήρηση από τον εκπαιδευόμενο, (2) τη στήριξη/σκαλωσιά (scaffolding) του εκπαιδευόμενου μέσω ανατροφοδότησης και περιστασιακών

υποδείξεων, (3) την εξασθένηση (fading) ή φθίνουσα καθοδήγηση (fading scaffolding), τη σταδιακή απόσυρση του ειδικού επιτρέποντας στον εκπαιδευόμενο να αναλάβει περισσότερες αρμοδιότητες και (4) την εξάσκηση (coaching) μέσω της επίβλεψης του μαθητευόμενου, την αξιολόγηση των επιδόσεών του, τη διάγνωση τυχόν προβλημάτων, την ενθάρρυνση και βοήθεια για να ξεπεραστούν συγκεκριμένες αδυναμίες (Bouta & Paraskeva, 2013· Ramdass, 2012·). Ωστόσο, στον χώρο του σχολείου, όπου οι μαθητές διδάσκονται και ασχολούνται κυρίως με γνωσιακές διαδικασίες, η παραδοσιακή μαθητεία παίρνει τον χαρακτήρα της γνωσιακής μαθητείας (Bouta & Paraskeva, 2013), την οποία ο Collins και οι συνεργάτες του (1991) ορίζουν ως το μοντέλο διδασκαλίας που αναγνωρίζει την κοινότητα ως μέρος ενός πολιτισμού που καθιστά ορατή τη σκέψη (Ramdass, 2012), ενώ άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως το βασικό της πλεονέκτημα είναι πως όχι μόνο καθιστά τις υπονοούμενες γνώσεις, τις αναγκαίες γνωσιακές και μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες και στρατηγικές ορατές, αλλά κυρίως διαπραγματεύσιμες μέσω των παρακάτω πέντε φάσεων (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012):

- 1) Τη φάση της *αρχικής σύσκεψης*, όπου ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν το πρόβλημα και τις επιπτώσεις του, τους καλεί να αναφέρουν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν για να το λύσουν οδηγώντας τους σε «γνωσιακά αδιέξοδα» και καθιστώντας σαφή την αναγκαιότητα μιας νέας στρατηγικής που θα δώσει ικανοποιητική λύση στο πρόβλημα.
- 2) Τη φάση της *μοντελοποίησης*, όπου ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τις νέες γνώσεις και στρατηγικές μέσω τεχνικών, όπως η «φωναχτή σκέψη» κάνοντας φανερές στους μαθητές τις γνωσιακές και μεταγνωσιακές γνώσεις που δε γνωρίζουν.
- 3) Τη φάση της *ομαδικής εξάσκησης*, όπου οι μαθητές δημιουργούν ανομοιογενείς, άλλα ισοδύναμες ομάδες με την υποστήριξη και ενίσχυση του εκπαιδευτικού και επαναλαμβάνουν τη νέα στρατηγική εμπλεκόμενοι σε αντίστοιχα γνωσιακά έργα «σκεφτόμενοι φωναχτά» και ενισχύοντας ο ένας τον άλλο.
- 4) Τη φάση της *ατομικής εκτέλεσης*, όπου ο κάθε μαθητής προσπαθεί να εφαρμόσει αυτόνομα τη νέα στρατηγική, ενώ ο εκπαιδευτικός ενισχύει παρέχοντας διαδικαστικές διευκολύνσεις, όποτε τις έχει ανάγκη ο μαθητής.
- 5) Τη φάση της *τελικής σύσκεψης*, όπου μαθητές και εκπαιδευτικός συζητούν σχετικά με το αρχικό πρόβλημα, τη σημασία, τη χρηστική αξία, τα οφέλη και τη δυνατότητα εφαρμογής της νέας στρατηγικής σε άλλα γνωσιακά έργα, ενώ

παράλληλα οι μαθητές μπορούν να προχωρήσουν στη δημιουργία μνημονικών κανόνων και στρατηγικών που θα τους επιτρέπουν να ανακαλούν εύκολα τη νέα στρατηγική από τη μνήμη τους.

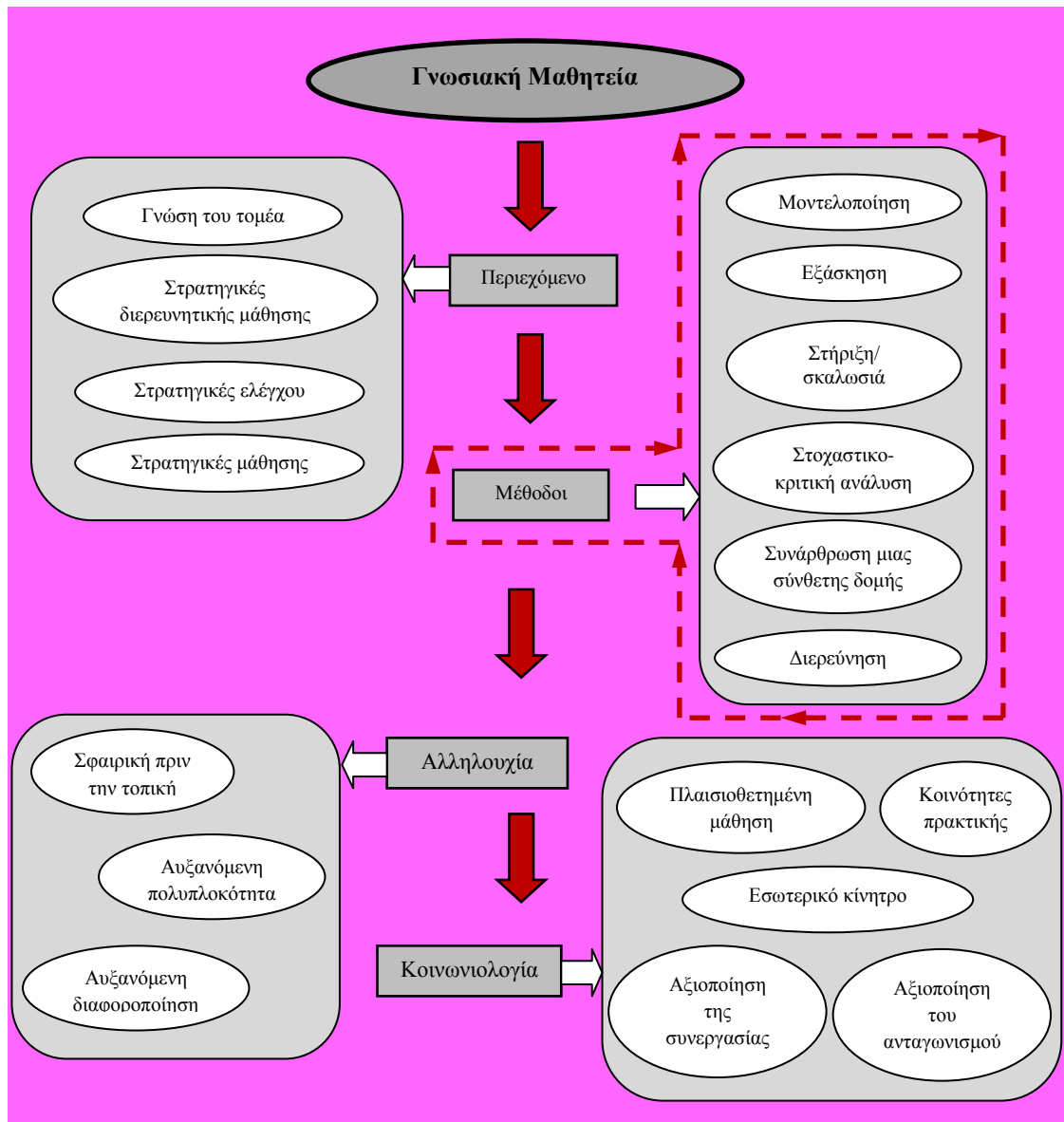
Γενικά στον χώρο της εκπαίδευσης έχει διερευνηθεί ο ρόλος της γνωσιακής μαθητείας στις γνωσιακές διαδικασίες της ανάγνωσης, της συγγραφής επικοινωνιακών κειμένων και των μαθηματικών, ενώ παράλληλα έχουν γίνει πολλές προσπάθειες σχεδιασμού ιδανικών μαθησιακών περιβαλλόντων που θα στηρίζουν τους μαθητές να διαπραγματευτούν τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξής τους (zone of proximal development 'ZPD') (βλ. υποενότητα 2.1.1.). Συγκεκριμένα, στον χώρο της παραγωγής γραπτού λόγου πρώτοι οι Scardamalia & Bereiter (1985) ανέπτυξαν μία προσέγγιση διδασκαλίας σύνθεσης επικοινωνιακών κειμένων ενσωματώνοντας στοιχεία της γνωσιακής μαθητείας με στόχο να βοηθήσουν τους αρχάριους μαθητές να μεταβούν από το μοντέλο «παράθεσης των πληροφοριών» στο μοντέλο «μετασχηματισμού των πληροφοριών», το οποίο αφορά στην οργάνωση ιδεών γύρω από μία σύνθετη δομή στόχων και διαδικασιών επίλυσης προβλήματος (βλ. υποενότητες 1.2.2.1. και 1.2.2.2.). Η συγκεκριμένη προσέγγιση περιελάμβανε τις διεργασίες της μοντελοποίησης, της στήριξης/σκαλωσιάς, της εξασθένησης ή φθίνουσας καθοδήγησης και της εξάσκησης μέσω γνωσιακής ανάλυσης του τρόπου σκέψης και εργασίας του έμπειρου συγγραφέα παρέχοντας διαδικαστικές διευκολύνσεις στη διαδικασία του σχεδιασμού, την οποία «έσπασαν» σε πέντε υπο-διαδικασίες: (α) την παραγωγή μιας νέας ιδέας, (β) τη βελτίωση μιας ιδέας, (γ) την επεξεργασία μιας ιδέας, (δ) τον προσδιορισμό στόχων και (ε) τη σύνθεση των ιδεών σε ένα συνεκτικό σύνολο. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως καθώς οι μαθητές-συγγραφείς εσωτερίκευαν τη διαδικασία συγγραφής οι διαδικαστικές διευκολύνσεις μειωνόταν και οι μαθητές αναλάμβαναν τόσο τον ρόλο του έμπειρου συγγραφέα όσο και τον ρόλο του κριτικού αναγνώστη, ενώ στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε και αντίστοιχη έρευνα του Englert και των συνεργατών του (2001) σε μαθητές με υψηλές μαθησιακές δυσκολίες (Ramdass, 2012).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως όλα τα μοντέλα που υιοθετούν τη θεωρία της γνωσιακής μαθητείας λαμβάνουν υπόψη τις τέσσερις κεντρικές συνιστώσες της (βλ. σχήμα 5.1.), οι οποίες συνθέτουν μια σειρά από σαφή χαρακτηριστικά που τη διαφοροποιούν από άλλες θεωρίες, και είναι οι εξής: (1) το περιεχόμενο της γνώσης και των στρατηγικών μάθησης, (2) οι μέθοδοι διδασκαλίας,

(3) η αλληλουχία των δραστηριοτήτων και (4) η κοινωνιολογία της μάθησης. Αρχικά, η θεωρία της γνωσιακής μαθητείας τονίζει κυρίως την κοινωνική πλευρά της μάθησης, έτσι επικεντρώνεται στη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων (κοινότητες πρακτικής) (βλ. υποενότητα 5.1.6.1.) με κοινούς στόχους, κατανομή ρόλων και αντίστοιχη κατανομή εργασίας. Βασικός στόχος κάθε μαθησιακής κοινότητας είναι να υποστηρίζει, να προκαλεί και να καθοδηγεί τα αρχάρια μέλη της να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και να συμμετέχουν όλο και περισσότερο σε εξειδικευμένες και ξεχωριστές κοινωνικο-πολιτισμικές δραστηριότητες παρέχοντας τη δυνατότητα για συνεργατική μάθηση (βλ. υποενότητα 5.1.6.2.) μεταξύ των μελών της. Ως εκ τούτου, αυτή η διαδικασία διευκολύνει τη μάθηση ως συλλογική οικοδόμηση της κατανόησης μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Bouta & Paraskeva, 2013).

Επιπλέον, η θεωρία της γνωσιακής μαθητείας ενθαρρύνει τους αρχάριους μαθητές να γίνουν ειδικοί μέσω της παρακολούθησης και εσωτερίκευσης του τρόπου σκέψης και των διεργασιών των έμπειρων, οι οποίοι κατά τη εκτέλεση ενός γνωσιακού έργου, όπως η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, εξωτερικεύουν και μοιράζονται τις γνωσιακές τεχνικές τους βοηθώντας και στηρίζοντας τους αρχάριους ανάλογα με την ανάγκη του καθένα. Τα παραπάνω επιτυγχάνονται μέσα από τις βασικές φάσεις-βήματα του διδακτικού μοντέλου της γνωσιακής μαθητείας, όπως είναι η μοντελοποίηση (modelling), η εξάσκηση (coaching), η στήριξη/σκαλωσιά (scaffolding), η συνάρθρωση μια σύνθετης δομής (articulation), η στοχαστικο-κριτική ανάλυση (reflection) και η διερεύνηση (exploration). Ακόμη επικεντρώνεται στην ανάπτυξη γνωσιακών και μεταγνωσιακών δεξιοτήτων στηρίζοντας τους μαθητές να γενικεύσουν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες γνωρίζοντας το πότε μπορεί να εφαρμοστεί μια συγκεκριμένη δεξιότητα και πότε όχι. Γι' αυτό τον λόγο προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες εφαρμογής της νέας γνώσης με τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών και εμπλέκοντάς τους σε αυθεντικές δραστηριότητες. Τέλος, η γνωσιακή μαθητεία αξιοποιεί το πλαίσιο του «πραγματικού κόσμου» ή της πλαισιοθετημένης μάθησης (situated learning), μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι δεξιότητες. Η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζει κάθε εκπαιδευτικός που κάνει χρήση της γνωσιακής μαθητείας είναι να «μεταφράσει» τους αφηρημένους στόχους του προγράμματος σπουδών σε κάτι που να έχει νόημα για τους μαθητές. Για να το πετύχει αυτό δημιουργεί στην τάξη συνθήκες προσομοίωσης της κοινωνικής μάθησης παρέχοντας ευελιξία κατά τη δόμηση των γνώσεων και την αλληλεπίδραση

των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία (Bouta & Paraskeva, 2013· Ramdass, 2012). Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να σχεδιάσει παροτρυντικά, εμπνευστικά, διευκολυντικά και αποτελεσματικά μαθησιακά περιβάλλοντα που θα έχουν ως τελικό στόχο την ανάπτυξη της μεταγνώσης και της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης, της αυτονομίας του μαθητή.



Σχήμα 5.1. Διάγραμμα της γνωσιακής μαθητείας που περιλαμβάνει το γνωσιακό μοντέλο της νόησης, τα τμήματα και τα στοιχεία του (Bouta & Paraskeva, 2013, σ.4).

5.1.6. Αρχή της δυναμικής αλληλεπίδρασης

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. 2^ο κεφάλαιο), αλλά και οι κοινωνιο-γνωσιακές (βλ. 1^ο κεφάλαιο) και οι θεωρίες γραμματισμού (βλ. 3^ο κεφάλαιο) τονίζουν τη διαλογική προσέγγιση (βλ. υποσημείωση 11) συγγραφής επικοινωνιακών κειμένων, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζουν τη σημασία της μονολογικής, καθώς υποστηρίζουν την κοινωνική πλευρά της μάθησης μέσα σε περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης/γραφής και αξιοποίησης της τάξης ως κοινότητας πρακτικής. Ιδιαίτερη έμφαση δίνουν στην ενεργητική εμπλοκή του μαθητή και στη δυναμική αλληλεπίδρασή του τόσο με τον επαίοντα δάσκαλο και τους συμμαθητές όσο και με τα διαθέσιμα πολιτισμικά εργαλεία και μέσα. Η αλληλεπίδραση και ο διάλογος με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές έχει ως στόχο τη διευκόλυνση της διαδικασίας εσωτερίκευσης των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων και στρατηγικών που είναι αναγκαίες για την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων, ενώ μέσα από αυτή τη διαδικασία δεν ωφελείται μόνο ο αρχάριος μαθητής-συγγραφέας, αλλά και ο έμπειρος (Σπαντιδάκης, 2009α).

Ωστόσο, η αλληλεπίδραση και ο διάλογος του κάθε μαθητή με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του εμπεριέχουν όλες τις κοινωνικές ταυτότητες που φέρει ο κάθε εμπλεκόμενος στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως είδαμε στα πλαίσια αντιμετώπισης του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική μία από τις σημαντικές του διαστάσεις είναι η κοινωνικο-πολιτισμική (βλ. υποενότητα 3.1.1.), η οποία αφορά στις διάφορες και ευρύτερες κοινωνικο-πολιτισμικές εμπειρίες τις οποίες φέρει ο κάθε μαθητής εμπλεκόμενος στη συγγραφική διαδικασία, αλλά και σε κάθε γνωσιακή διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα, κάθε μαθητής έχει εμπειρίες που προέρχονται από την οικογένειά του, την κοινωνικο-οικονομική του τάξη, την εθνικότητά του, το γλωσσικό και γνωσιακό του υπόβαθρο, τη γειτονιά, το φύλο και κάθε άλλη μικρή ή ευρύτερη κοινότητα μέσα στην οποία δραστηριοποιείται. Έτσι, ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει και να λαμβάνει υπόψη τις προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες των μαθητών του πριν προβεί σε διαδικασίες διαπραγμάτευσης και κατασκευής νοήματος, καθώς είναι πιθανό να υπάρξουν συγκρούσεις αξιών και πεποιθήσεων, τις οποίες εάν δεν μπορέσει να τις αποφύγει, θα πρέπει να είναι προετοιμασμένος να συνδιαλαγεί μαζί τους και να τις αξιοποιήσει στη μαθησιακή διαδικασία προς το συμφέρον των μαθητών. Η παραπάνω συνδιάλεξη προϋποθέτει πως ο εκπαιδευτικός

έχει κατανοήσει πως ποτέ δεν διαβάζουμε ή γράφουμε μόνοι μας, αλλά πάντα επηρεαζόμενοι από τις κοινωνικές μας ταυτότητες (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Σπαντιδάκης, 2010· Kimmons, 2014· Kucer & Silva, 2006).

Τα παραπάνω είδαμε να στηρίζονται και να εφαρμόζονται στα μαθησιακά περιβάλλοντα που αναπτύσσονται στα πλαίσια της θεωρίας της γνωσιακής μαθητείας (βλ. υποενότητα 5.1.5.), η οποία ενισχύοντας την κοινωνική πλευρά της μάθησης αντιμετωπίζει το κείμενο ως κοινωνικό φαινόμενο, ως μια «πολυφωνία» ανεξάρτητων φωνών (βλ. υποσημείωση 10), και επικεντρώνεται στη δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής παρέχοντας τη δυνατότητα συνεργατικής μάθησης/γραφής.

5.1.6.1. Αξιοποίηση της τάξης ως κοινότητας πρακτικής

Σύμφωνα με τον Wenger (1998· 2006) οι «κοινότητες πρακτικής» (communities of practice) είναι «ομάδες ατόμων που μοιράζονται ένα ενδιαφέρον ή πάθος για κάτι που κάνουν και μαθαίνουν να το κάνουν καλύτερα, καθώς αλληλεπιδρούν τακτικά» (Brouwer et al., 2012· Forbes & Skamp, 2013), ενώ με την πάροδο του χρόνου τα μέλη της κοινότητας αναπτύσσουν μια κοινή ταυτότητα, προσωπικές σχέσεις, τρόπους αλληλεπίδρασης, αλλά και μια μοναδική προοπτική σε σχέση με το θέμα που τους ενδιαφέρει, καθώς και ένα σύνολο κοινών γνώσεων, πρακτικών και προσεγγίσεων. Επιπλέον, ο ίδιος αναφέρει πως μια κοινότητα πρακτικής αυτοχαρακτηρίζεται από τις παρακάτω τρεις διαστάσεις (Aguilara & Krasny, 2011· Brouwer et al., 2012), οι οποίες συνεργάζονται για να καθορίσουν την πρακτική/δράση και αυτή με τη σειρά της λειτουργεί για να τις βελτιώσει (Aguilara & Krasny, 2011):

- 1) Την *κοινή δέσμευση* (mutual engagement), η οποία ενσωματώνει τα μέλη μιας κοινότητας σε μία κοινωνική οντότητα δημιουργώντας σχέσεις επί της ουσίας μεταξύ τους και όχι βάσει επιφανειακών ομοιοτήτων των προσωπικών χαρακτηριστικών και των κοινωνικών κατηγοριών, ενώ αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να θεωρηθεί κάποιος μέλος μιας κοινότητας.
- 2) Το *κοινής χρήσης ρεπερτόριο* (shared repertoire), το οποίο αποτελείται από κοινά σύνολα πόρων, όπως συνήθειες, λέξεις, εργαλεία, ιστορίες και έννοιες. Οι έννοιες, η γλώσσα και τα εργαλεία δηλώνουν την ιστορία της κοινότητας και τον τρόπο

που αντιλαμβάνεται τον κόσμο, ενώ γενικά το ρεπερτόριο μιας κοινότητας είναι ένας τρόπος διαπραγμάτευσης νοήματος που μεταχειρίζονται τα μέλη της.

- 3) Το *αίσθημα κοινής συμμετοχής* (joint enterprise), το οποίο αφορά στην ανάπτυξη συλλογικής κατανόησης σχετικά με το τι είναι η κοινότητα. Αποτελεί το αποτέλεσμα μιας συλλογικής διαδικασίας συνεχούς διαπραγμάτευσης και δημιουργεί μεταξύ των μελών της κοινότητας σχέσεις αμοιβαίας υποχρέωσης και ευθύνης απέναντι σε κάθε πρακτική/δράση.

Η θεωρητική βάση των κοινοτήτων πρακτικής βρίσκεται στην κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία και στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό του Vygotsky (Kuh, 2012· Forbes & Skamp, 2013). Οι Lave & Wenger (1991) αξιοποίησαν το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο συνδυαστικά με τη μαθητεία (βλ. υποενότητα 5.1.5.) και μίλησαν για σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων με πρακτικές πλαισιοθετημένης μάθησης (situated learning) (Forbes & Skamp, 2013). Στο πλαίσιο της πλαισιοθετημένης μάθησης η μαθησιακή διαδικασία δεν αντιμετωπίζεται ως ατομική και απομονωμένη γνωσιακή διαδικασία, αλλά ως κοινωνικο-γνωσιακή διαδικασία που πραγματώνεται με τη συμμετοχή των ατόμων σε κοινότητες πρακτικής, όπου λαμβάνονται υπόψη το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Επιπλέον, αυτό που εξετάζει δεν είναι οι γνωσιακές και εννοιολογικές αλλαγές στα άτομα, αλλά τον σχηματισμό και τον μετασχηματισμό των ατομικών ταυτοτήτων μέσα από την εμπλοκή και συμμετοχή σε διάφορα πλαίσια ή κοινότητες πρακτικής, τα οποία θεωρεί καθοριστικά στη μαθησιακή διαδικασία (Aguilara & Krasny, 2011). Γενικά, η πλαισιοθετημένη μάθηση περιγράφει τη σχέση πρακτικής/δράσης και μάθησης αντιμετωπίζοντας την κοινότητα πρακτικής ως κοινωνικό μαθησιακό σύστημα μέσα στο οποίο αλληλεπιδρούν τα μέλη του, βιώνουν την ταυτότητα του «ανήκειν» σε αυτή την κοινότητα πρακτικής και μαθαίνουν όχι μέσα από τη σχέση αρχάριου και έμπειρου, αλλά μέσα από τη συμμετοχή, τη δημιουργία ή/και κατανομή τεχνουργημάτων, υλικών/εργαλείων, ιδεών και διευκρινίσεων που σχετίζονται με τον συγκεκριμένο τομέα. Υπό την έννοια αυτή η μάθηση αλλάζει την ικανότητά μας να συμμετέχουμε, να ανήκουμε και να διαπραγματευόμαστε νοήματα (Forbes & Skamp, 2013).

Η συμμετοχή και η αλληλεπίδραση ως μαθησιακές διαδικασίες έχουν μεταφερθεί και στον χώρο της εκπαίδευσης⁴⁷ (Kuh, 2012) εξετάζοντας τον τρόπο που

⁴⁷ Εκτός από τους μαθητές μια σχολικής τάξης, κοινότητες πρακτικής μπορούν δημιουργήσουν και οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής κοινότητας αλληλεπιδρώντας και βοηθώντας ο ένας τον άλλο. Με αυτόν τον τρόπο αισθάνονται λιγότερο μόνοι και περισσότερο χρήσιμοι, ενώ παράλληλα μέσα σε ένα

οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και με τον εκπαιδευτικό μέσα στη σχολική τάξη και τις ομάδες συνομηλίκων (Aguilara & Krasny, 2011), οι οποίες αντιμετωπίζονται ως κοινότητες πρακτικής όπου μέσω της συμμετοχής και της αλληλεπίδρασής τους οι μαθητές σχηματίζουν και μετασχηματίζουν τις ταυτότητές τους, αναλαμβάνουν νέους ρόλους, διαμορφώνουν τους κανόνες της κοινότητας-τάξης και μόνο έτσι αισθάνονται μέλη της συγκεκριμένης κοινότητας (Forbes & Skamp, 2013). Όσον αφορά στη διδασκαλία του γραπτού λόγου η συμμετοχή του μαθητή-συγγραφέα στις κοινότητες πρακτικής του γραπτού λόγου μέσα στη σχολική τάξη διευκολύνει την οικειοποίηση από τον ίδιο των τρεχουσών κοινωνικών πρακτικών, των τεχνουργημάτων, των ειδών κειμένου, των δομικών τους στοιχείων, των λεξικογραμματικών χαρακτηριστικών, του ύφους τους, των κανόνων και των συνθηκών υπό τις οποίες χρησιμοποιούνται, ενώ όλα αυτά πραγματώνονται μέσα από την εμπλοκή του σε συλλογικές και διαδραστικές δραστηριότητες με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές, αλλά και με τα διαθέσιμα κοινωνικο-πολιτισμικά εργαλεία (Σπαντιδάκης, 2010).

Στο πλαίσιο του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων αντιμετωπίζεται ως γεγονός γραμματισμού με γνωσιακές και κοινωνικο-πολιτισμικές διαστάσεις (βλ. σχήμα 3.3.) (Flower, 2008· Perry, 2012), αλλά και συναισθηματικές. Ο μαθητής-συγγραφέας εμπλέκεται στη συγγραφική διαδικασία, διαπραγματεύεται και κατασκευάζει νόημα μέσα από την εμπλοκή και τη διάδρασή του με τα υπόλοιπα μέλη της μαθησιακής κοινότητας, όπου αλληλεπιδρά με διάφορες «φωνές» που συνδιαμορφώνουν τη γλώσσα, τις ιδέες και το νόημα που κατασκευάζει, καθώς γράφει υπό την επίδραση των δικών του κοινωνικών «ταυτοτήτων» (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Σπαντιδάκης, 2010· Kimmons, 2014· Kucer & Silva, 2006), αλλά και επίμονων «φωνών» από πολλαπλές κοινότητες λόγου και των συμβάσεών τους (Flower, 2008).

Από τα παραπάνω προκύπτει η συνθετότητα και η πολυπλοκότητα της παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων ως γεγονός γραμματισμού, αλλά και οι πολλαπλοί παράγοντες που εμπλέκονται σε αυτή τη ρητορική κατάσταση και τη συνδιαμορφώνουν από τη φάση του σχεδιασμού μέχρι και τη φάση της αξιολόγησης

υποστηρικτικό πλαίσιο κοινωνικοποίησης, συλλογικότητας και ανάπτυξης ουσιαστικών σχέσεων οι εκπαιδευτικοί προστατεύονται από την επαγγελματική εξουθένωση (burnout) (Byington, 2011). Τέλος, οι διεπιδράσεις μεταξύ των μελών μιας εκπαιδευτικής κοινότητας πρακτικής θα μπορούσε να βελτιώσει την πρακτική τους (Βασαρμίδου, 2014).

(Σπαντιδάκης, 2010). Στόχος, λοιπόν, των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία μαθησιακών περιβαλλόντων όπου θα λαμβάνονται υπόψη όλα τα παραπάνω σε κάθε σχολική τάξη ξεχωριστά και θα αξιοποιούνται προς το συμφέρον της μαθησιακής κοινότητας. Οι μαθητές-συγγραφείς πρέπει να μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τον γραπτό λόγο για κοινωνικούς σκοπούς και προθέσεις (Βασαρμίδου, 2014) μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές σε αυθεντικές συνθήκες (Βασαρμίδου, 2014· Σπαντιδάκης, 2010), χωρίς ωστόσο να ισχύει η σχέση «αυθεντίας» και αρχάριου, αλλά να μπορεί να αμφισβητηθεί και ο λόγος του εκπαιδευτικού (Βασαρμίδου, 2014· Χατζησαββίδης, 2007).

5.1.6.2. Συνεργατική μάθηση/γραφή

Αξιοποιώντας τη σχολική τάξη ως κοινότητα πρακτικής στο πλαίσιο της θεωρίας της γνωσιακής μαθητείας που είδαμε παραπάνω παρέχουμε παράλληλα στους μαθητές και τη δυνατότητα συνεργατικής μάθησης (cooperative ή collaborative learning)⁴⁸ στηρίζοντας περισσότερο την κοινωνική πλευρά της μαθησιακής διαδικασίας. Η συνεργατική μάθηση αφορά στη δημιουργία μαθητικών ομάδων που εργάζονται από κοινού για την επίλυση ενός προβλήματος. Οι μαθητές συνεργαζόμενοι σχηματίζουν κοινωνικά μαθησιακά περιβάλλοντα που είναι πιο δυναμικά και αποτελεσματικά από την ατομική εργασία. Χαρακτηριστικά, οι Witney & Smallbone (2011) αναφέρουν πως οι μαθητές σε ομάδες «μπορούν να πετύχουν περισσότερα ως σύνολα παρά ως άτομα» (Hadjerrouit, 2013). Επιπλέον, πρόσφατα η συνεργατική μάθηση έχει θεωρηθεί και ως ένας εναλλακτικός τρόπος να αντιμετωπιστεί η περιορισμένη εργαζόμενη μνήμη των ατόμων, καθώς οι συνεργαζόμενοι μαθητές αντιμετωπίζονται ως ένα σύστημα επεξεργασίας πληροφοριών, το οποίο αποτελείται από πολλαπλές περιορισμένες μνήμες εργασίας δημιουργώντας έναν ευρύτερο και πιο αποτελεσματικό συλλογικό εργασιακό χώρο, μια πιο αποτελεσματική συλλογική εργαζόμενη μνήμη (Paas & Sweller, 2012b).

⁴⁸ Οι όροι «cooperative» και «collaborative» χρησιμοποιούνται αδιακρίτως στη βιβλιογραφία αναφερόμενοι στη συνεργατική μάθηση, ωστόσο υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ τους. Ο όρος «cooperative» αφορά στον καταμερισμό της κοινής δραστηριότητας μεταξύ των μελών της ομάδας και συνδυασμό των ατομικών αποτελεσμάτων σε ένα κοινό τελικό προϊόν, ενώ ο όρος «collaborative» αφορά στην «κοινή δέσμευση των συμμετεχόντων σε μια συντονισμένη προσπάθεια για την επίλυση ενός προβλήματος» που ίσως ενέχει και καταμερισμό της εργασίας σε κάποιες πτυχές του προβλήματος (Hadjerrouit, 2013).

Η συνεργατική μάθηση στηρίζεται θεωρητικά στην κοινωνιο-γνωσιακή «σύγκρουση» του Piaget⁴⁹, στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky (βλ. υποενότητα 2.1.1.) (Van Steendam et al., 2014) και στον κοινωνικό εποικοδομισμό του Vygotsky (βλ. ενότητα 1.3.) (Hadjerrouit, 2013). Πιο συγκεκριμένα, για τη συνεργατική γραφή (peer writing) οι μελέτες και οι παρεμβάσεις που ασχολήθηκαν με αυτή αναπτύχθηκαν από τη δεκαετία του 70' και μετά, όπου το ενδιαφέρον των ερευνητών στράφηκε από τη γραφή ως προϊόν στη γραφή ως διαδικασία στο πλαίσιο των γνωσιακών και κοινωνιο-γνωσιακών θεωριών (βλ. 1^ο κεφάλαιο), αλλά και των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών (βλ. 2^ο κεφάλαιο), της προσέγγισης του γραμματισμού ως κοινωνική πρακτική (βλ. 3^ο κεφάλαιο), της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (βλ. υποενότητα 2.3.2.) και των προσεγγίσεων Γλωσσικής Επίγνωσης (Language Awareness 'LA') και Μετα-Γλωσσολογικής Επίγνωσης⁵⁰ (Meta-Linguistic Awareness perspectives 'MLA') (Hoogeveen & van Gelderen, 2013).

Στο πλαίσιο όλων των παραπάνω προσεγγίσεων τονίζεται ιδιαίτερα η κοινωνική πλευρά της μάθησης και ο σημαντικός ρόλος της συνεργατικής γραφής, η οποία αποτελεί μια ειδική μορφή συνεργατικής μάθησης, όπου στόχος είναι ο μετασχηματισμός ενός κειμένου από πολλούς και διαφορετικούς μαθητές σε ένα συνεργατικό/συλλογικό γραπτό. Η διαδικασία που ακολουθείται κατά την παραγωγή του συνεργατικού/συλλογικού κειμένου περιλαμβάνει όλες τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας και αφορά σε θέματα, όπως: περιεχόμενο/ιδέες, επεξεργασία, δομή, μορφοποίηση και γλώσσα. Οι μαθητές συντονίζουν τις προσπάθειές τους προκειμένου να παράξουν το συνεργατικό/συλλογικό κείμενο επεξεργάζοντας και βελτιώνοντας ο ένας τις προτάσεις/συνεισφορές του άλλου, παρέχοντας ανατροφοδότηση και κάνοντας προτάσεις και σχόλια αξιολογώντας και βελτιώνοντας το τελικό προϊόν. Με αυτό τον τρόπο ωφελούν γενικότερα τη μαθησιακή διαδικασία (Hadjerrouit, 2013).

⁴⁹ Σύμφωνα με την έννοια της κοινωνιο-γνωσιακής «σύγκρουσης» του Piaget οι μαθητές μέσα σε μια μικρή ομάδα έχουν αντικρουόμενες απόψεις και κατά την επίλυση ενός θέματος αμφισβητούν ο καθένας τόσο τη δική του άποψη όσο και των άλλων, με αποτέλεσμα την αναδιοργάνωση και ενίσχυση της υπάρχουσας γνώσης και γενικά τη γνωσιακή ανάπτυξη (Van Steendam et al., 2014).

⁵⁰ Η προσέγγιση της Γλωσσικής Επίγνωσης βασίζεται στην εφαρμοσμένη γλωσσολογική θεωρία και ενδιαφέρεται για την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας, ενώ η προσέγγιση Μετα-Γλωσσολογικής Επίγνωσης έχει τις ρίζες της στην Ψυχολογία και στις γνωσιακές θεωρίες και ενδιαφέρεται για την εκμάθηση των γλωσσών γενικότερα. Οι προσεγγίσεις αυτές υπογραμμίζουν τη σημασία της συνειδητής και ρητής γλωσσολογικής γνώσης στη διαδικασία εκμάθησης γλωσσών (Hoogeveen & van Gelderen, 2013).

Η συνεργατική γραφή αναπτύχθηκε για να βοηθήσει και να βελτιώσει τη συγγραφική διαδικασία που ακολουθούν παιδιά και ενήλικες μέσα από τις οδηγίες και την καθοδήγηση που προέρχονται από τα μέλη της ομάδας (μαθητές/εκπαιδευόμενοι) χωρίς την παρουσία ενός επαίοντα/εκπαιδευτικού τονίζοντας με αυτόν τον τρόπο τον ρόλο των μαθητών στη συγγραφική διαδικασία. Ο όρος «συνεργατική γραφή» αποτελεί έναν όρο «ομπρέλα» που περιλαμβάνει κάθε μορφή συνεργασίας των μαθητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι Topping & Ehly (1998) αναφέρουν χαρακτηριστικά ορισμένες από τις μορφές συνεργασίας των μαθητών, όπως είναι η απάντηση/αντίδραση της ομάδας στις προτάσεις/συνεισφορές ενός μέλους (peer response), η διδασκαλία των γνωσιακών διαδικασιών που απαιτούνται για το γνωσιακό έργο της συγγραφής από ένα έμπειρο μέλος/συγγραφέα της ομάδας προς ένα αρχάριο μέλος/συγγραφέα (peer tutoring), η κοινή συμμετοχή και δέσμευση των μελών στη συγγραφική δραστηριότητα (peer collaboration), η ανατροφοδότηση που δέχονται τα μέλη της ομάδας από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (peer feedback) και η αξιολόγηση (peer evaluation) ή αναθεώρηση/βελτίωση (peer assessment) των γνώσεων και στρατηγικών κάθε μέλους μέσα από τη διεπίδραση της ομάδας. Γενικά, όλα τα παραπάνω αφορούν στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών σε ζεύγη (in pairs) ή μεγαλύτερες ομάδες (groups) σε όλες τις φάσεις της παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων (Hoogeveen & van Gelderen, 2013). Στο σημείο αυτό να σημειώσουμε πως υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με το ποια είναι η πιο αποτελεσματική σύσταση/σύνθεση ομάδας, η ομοιογενής (ομάδα με μέλη ίδιας δυναμικής) ή η ετερογενής (μικτή ομάδα με μέλη διαφορετικών ικανοτήτων). Ωστόσο, η πλειοψηφία των ερευνών συμφωνούν πως οι αρχάριοι μαθητές-συγγραφείς και γενικά οι αδύναμοι μαθητές ωφελούνται περισσότερο μέσα από την αλληλεπίδρασή τους σε ετερογενείς ομάδες, άποψη που στηρίζεται θεωρητικά στην κοινωνιο-γνωσιακή «σύγκρουση» του Piaget και στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky, ενώ και οι έμπειροι μαθητές βελτιώνουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους μέσα σε ετερογενείς ομάδες, καθώς καλούνται να μοντελοποιήσουν και να εξηγήσουν τη νέα γνώση στους αρχάριους (Van Steendam et al., 2014).

Τα οφέλη της συνεργατικής γραφής στη διδασκαλία παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων είναι πολλαπλά. Αρχικά, μέσω της αλληλεπίδρασης και της συζήτησης των συμμαθητών/συν-συγγραφέων, ιδιαίτερα κατά τη φάση

αναθεώρησης/βελτίωσης του κειμένου, οι συν-συγγραφείς συνειδητοποιούν καλύτερα τις ανάγκες του ακροατηρίου τους και τον ρητορικό σκοπό του κειμένου, ενώ είναι σημαντικό πως η όλη αλληλεπίδραση γίνεται μέσα σε αυθεντικά επικοινωνιακά πλαίσια (Σπαντιδάκης, 2010· Hoogeveen & van Gelderen, 2013) αυξάνοντας τα κίνητρα των μαθητών να γράψουν κείμενα με νόημα, αλλά και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν και την αυτο-ρύθμισή τους κατά τη συγγραφική διαδικασία (Hoogeveen & van Gelderen, 2013). Ακόμη, οι συμμαθητές/συν-συγγραφείς που συνεργάζονται γνωρίζουν τη γλώσσα που χρησιμοποιείται από όλα τα μέλη της ομάδας και στηρίζουν ο ένας τον άλλο κατά τη χρήση της βελτιώνοντας έτσι τις γλωσσικές και γνωσιακές τους ικανότητες (Σπαντιδάκης, 2010· Aydin & Yildiz, 2014). Σύμφωνα με την Swain (2000) η γλώσσα που χρησιμοποιούν τα συνεργαζόμενα μέλη μιας ομάδας (προφορική ή γραπτή) διαμεσολαβεί και στηρίζει μια διαδικασία κοινής εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης που η ίδια ονομάζει «συνεργατικό διάλογο» (collaborative dialogue), έναν διάλογο που κατασκευάζει γλωσσική γνώση στην οποία η συνεισφορά του κάθε μέλους γίνεται αντικείμενο προβληματισμού, λαμβάνει ανατροφοδότηση από την ομάδα, αντιμετωπίζει γλωσσικά προβλήματα και ενισχύει το τελικό συνεργατικό και μετασχηματισμένο προϊόν. Ωστόσο, η γραφή δεν είναι απλά γλωσσική ακρίβεια και γι' αυτό υποστηρίζει η Swain (2000) πως οι εργασίες που εμπλέκουν τους μαθητές σε συνεργατικό διάλογο «μπορεί να βοηθήσουν ιδιαίτερα στην εκμάθηση διαδικαστικών στρατηγικών και γραμματικών πτυχών της γλώσσας» (Aydin & Yildiz, 2014).

Επιπλέον, μέσω της συνεργατικής γραφής οι μαθητές μαθαίνουν στρατηγικές συγγραφής και γνωρίζουν τη συγγραφική διαδικασία που ακολουθούν οι άλλοι. Τα σχόλια των μαθητών/αναγνωστών στο κείμενο που έχουν γράψει άλλοι μαθητές/συγγραφείς (peer review) αναγκάζουν τους συγγραφείς να προβληματιστούν σχετικά με το κείμενό τους και τη διαδικασία συγγραφής που ακολούθησαν με αποτέλεσμα οι αρχάριοι κυρίως συγγραφείς να μάθουν να ελέγχουν την πολύπλοκη γνωσιακή συγγραφική διαδικασία. Ένα άλλο όφελος που προκύπτει από τη συζήτηση και τα σχόλια των συνεργαζόμενων συμμαθητών είναι ότι αναπτύσσουν τη γνώση τους γύρω από τα κειμενικά είδη, καθώς ενημερώνονται σχετικά με τις μορφές και τις λειτουργίες των διάφορων κειμένων συνειδητοποιώντας καλύτερα τους ρητορικούς σκοπούς του κάθε κειμενικού είδους. Αξίζει δε να σημειώσουμε πως η συνεργατική γραφή έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποδοτική κατά τη συγγραφή επιχειρηματολογικών

κειμένων. Τέλος, η συνεργατική γραφή αποτελεί έναν τρόπο ανάπτυξης μιας μεταγλώσσας (metalinguage), καθώς για να στοχαστούν πάνω στα κείμενα άλλων συγγραφέων οι μαθητές χρειάζονται μια κοινή γλώσσα προκειμένου να μιλήσουν για τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιούνται. Αυτή η μεταγλώσσα βοηθά σημαντικά τους μαθητές κατά την παρακολούθηση (και αναθεώρηση/βελτίωση) της γλώσσας/του κειμένου που παράγεται (Hoogeveen & van Gelderen, 2013), άρα η συνεργατική γραφή βελτιώνει και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως η συνεργατική γραφή επηρεάζει θετικά γενικά τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και ειδικά τον κάθε μαθητή, αρχάριο και έμπειρο. Τον πρώτο γιατί μαθαίνει μέσα από τον συνεργατικό διάλογο με τον έμπειρο μαθητή, αλλά και παρατηρώντας τον, ενώ τον δεύτερο γιατί εξωτερικεύει, εξηγεί, στηρίζει, ελέγχει και παρακολουθεί τις γνώσεις και τις στρατηγικές του ενδυναμώνοντάς τες, αλλά και αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο τις μεταγνωσιακές του δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον McConnell (2006) η συνεργατική γραφή διευκολύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (άρα και της μεταγνώσης), επιτρέπει την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των συμμαθητών/συνσυγγραφέων, βοηθάει να αποκτήσουν οι μαθητές δεξιότητες συνεργασίας και να εμπλακούν σε συνεργατικό διάλογο. Επιπλέον, ενισχύει την απόκτηση και εξάσκηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής με αποτέλεσμα να είναι πιο αποτελεσματικοί σε αυτές τις γνωσιακές διαδικασίες ως ομάδα παρά ως άτομα (Hadjerrouit, 2013). Τα ίδια αποτελέσματα επιφέρει η συνεργατική γραφή και κατά την εκμάθηση και παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων σε μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Aydin & Yildiz, 2014).

Τέλος, να σημειώσουμε πως οι σχέσεις και η συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών αποτελούν σημαντικούς και κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν εκτός των άλλων και τη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (Ladd et al., 2009), καθώς τα παιδιά με χαμηλή αυτο-ρύθμιση και κοινωνικοποίηση έχουν την τάση να εμφανίζουν συμπεριφορές εσωτερίκευσης και αρνητικά συναισθήματα, όπως θυμό, φόβο, αγωνία και άγχος (Macklem, 2008). Ωστόσο, ελάχιστες έρευνες έχουν διεξαχθεί προκειμένου να διαπιστωθεί, εάν ενισχύοντας την αυτο-ρύθμιση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσω της συνεργατικής μάθησης, βελτιώνεται η συμπεριφορά τους και μειώνονται τα αρνητικά συναισθήματα. Πιο συγκεκριμένα,

έχει αποδειχθεί εμπειρικά πως η συνεργατική μάθηση μειώνει το άγχος απέναντι στα Μαθηματικά (Batton, 2010), αλλά και στην εκμάθηση μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Duxbury & Tsai, 2010).

5.1.7. Αρχή της επικοινωνιακής λειτουργίας του γραπτού λόγου

Στο πλαίσιο των κοινωνικο-πολιτισμικών και των σύγχρονων κριτικών κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών (προσεγγίσεις γραμματισμού) προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. αντίστοιχα 2^ο και 3^ο κεφάλαιο) η παραγωγή αποτελεσματικών επικοινωνιακών κειμένων προϋποθέτει πως ο μαθητής-συγγραφέας γνωρίζει τα διάφορα κειμενικά είδη, τις δομές και τα υφολογικά χαρακτηριστικά τους, ενώ ταυτόχρονα συνειδητοποιεί πως κάθε κειμενικό είδος αντιμετωπίζει διαφορετικές επικοινωνιακές ανάγκες που διαμορφώνονται από τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις. Έτσι, η αποτελεσματικότητα των κειμένων εξαρτάται από την ικανότητα του συγγραφέα να επιλέξει τον κειμενικό τύπο που απαιτεί η κάθε επικοινωνιακή περίπτωση μέσω του οποίου θα επιτύχει τους στόχους του και θα επικοινωνήσει με το ακροατήριό του. Κοντολογίς, τα κειμενικά είδη είναι κοινωνικές κατασκευές που εξυπηρετούν διαφορετικές κοινωνικές (Αρχάκης, 2005), αλλά και επικοινωνιακές ανάγκες.

Με βάση την παραπάνω διαπίστωση στόχος της σύγχρονης εκπαίδευσης, που συνενώνει, όπως προαναφέρθηκε, στοιχεία και τις βασικές παιδαγωγικές αρχές/παραδοχές όλων των προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου που αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό μέρος, είναι η δημιουργία αυθεντικών επικοινωνιακών περιβαλλόντων, όπου:

- ✓ οι μαθητές-συγγραφείς θα διδάσκονται ρητά και με σαφήνεια τα κειμενικά είδη, τα οποία σύμφωνα με τους Knapp & Watkins (2005) διακρίνονται σε αφηγηματικά, περιγραφικά, επιχειρηματολογικά, επεξηγηματικά και διαδικαστικά.
- ✓ οι μαθητές-συγγραφείς θα γνωρίσουν τόσο τα κειμενικά είδη κοινωνικής ισχύος και επιρροής όσο και τα πολυτροπικά που αναδεικνύουν τις διάφορες πολιτισμικές «φωνές» των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Κέκια, 2014).
- ✓ θα ενισχύεται η συχνή εμπλοκή των μαθητών-συγγραφέων σε αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες παράγοντας κείμενα που αποκτούν νόημα για τη ζωή τους

κατά τη διδασκαλία και μπορούν να αποτελέσουν παρεμβάσεις στην κοινωνική ζωή από την οποία διαμορφώνονται, αλλά και την διαμορφώνουν (Χατζησαββίδης, 2013).

✓ οι μαθητές-συγγραφείς θα εμπλέκονται στη συγγραφική διαδικασία ως γεγονός γραμματισμού διαπραγματευόμενοι και κατασκευάζοντας νόημα με τα υπόλοιπα μέλη της μαθησιακής κοινότητας αλληλεπιδρώντας με τις κοινωνικές τους «ταυτότητες» (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Σπαντιδάκης, 2010· Kimmons, 2014· Kucer & Silva, 2006), αλλά και άλλες επίμονες «φωνές» πολλαπλών κοινοτήτων λόγου και των συμβάσεών τους (Flower, 2008).

✓ στο πλαίσιο του κοινωνικού, αλλά κυρίως του κριτικού ή κοινωνικο-ιδεολογικοποιημένου γραμματισμού θα καλλιεργείται η κριτική σκέψη των μαθητών-συγγραφέων, οι οποίοι θα συνειδητοποιήσουν πως τα κειμενικά είδη, μονοτροπικά και πολυτροπικά, αποτελούν κοινωνικά φαινόμενα που καθορίζονται από τις κοινωνικές σχέσεις, τους σκοπούς και την ιδεολογία των συμμετεχόντων (Μητσικοπούλου, 2014· Perry, 2012).

✓ οι μαθητές-συγγραφείς θα μάθουν να χρησιμοποιούν τον γραπτό λόγο ως μέσο απόκτησης «κοινωνικών» ταυτοτήτων και ένταξής τους σε σημαντικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ομάδες (Χατζησαββίδης, 2009· Perry, 2012).

✓ μέσα από την καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού οι μαθητές-συγγραφείς θα ελέγχουν, θα αμφισβητούν και θα παρεμβαίνουν στην κοινωνική πραγματικότητα μέσα από τον γραπτό τους λόγο (Κέκια, 2014· Χατζησαββίδης, 2009).

Οι παραπάνω αντιλήψεις αξιοποιήθηκαν αρχικά στο πλαίσιο της κειμενοκεντρικής προσέγγισης, η οποία προτάθηκε από Αυστραλούς θεωρητικούς βάσει της συστημικής λειτουργικής γραμματικής του Halliday (βλ. υποενότητα 2.3.2.) και στήριξε τη διδακτική της πρόταση στη θεωρία των κειμενικών ειδών (genre theory) (βλ. υποενότητα 2.3.2.1.) και στην παιδαγωγική του γραμματισμού (pedagogy of literacy) (βλ. υποενότητα 3.1.1.). Συγκεκριμένα πρότεινε το διδακτικό μοντέλο του «τροχού» (βλ. υποενότητα 2.3.2.), το οποίο παρότι αξιοποιήθηκε με αποτελεσματικότητα από διάφορα διδακτικά προγράμματα, εντούτοις δέχθηκε κριτική σχετικά με τον μονοδιάστατο και στατικό τρόπο αντιμετώπισης των κειμενικών μορφών παραγνωρίζοντας το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010), αλλά και για την αδυναμία του να τονίσει τη σχέση των κειμενικών ειδών με σχέσεις εξουσίας, αξίες, ιδεολογίες κ.α. (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011).

Η παραπάνω κριτική παράλληλα με τη μορφή και τις ανάγκες των σύγχρονων τεχνολογικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών, οι οποίες απαιτούσαν την απόκτηση νέων δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης (Χατζησαββίδης, 2009) διαμόρφωσαν ένα νέο πλαίσιο διδακτικής των κειμενικών ειδών τις απαιτήσεις και ανάγκες του οποίου ήρθαν να καλύψουν οι σύγχρονες κριτικές κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικές (προσεγγίσεις γραμματισμού) προσεγγίσεις παραγωγής γραπτού λόγου. Αρχικά, στο πλαίσιο αντιμετώπισης του γραμματισμού ως κοινωνική και πολιτισμική πρακτική η γλώσσα γενικά και ειδικά η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων αντιμετωπίζεται ως μέσο για την κριτική προσέγγιση της γνώσης και της κοινωνικής και πολιτισμικής πραγματικότητας από την οποία συνδιαμορφώνεται και την οποία συνδιαμορφώνει (Χατζησαββίδης, 2008· 2009· 2013) (βλ. υποενότητα 3.1.1.), έτσι για να εμπλακεί κανείς στην πρακτική γραμματισμού παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων δεν αρκούν οι γνώσεις σχετικά με το εκάστοτε κειμενικό είδος, αλλά απαιτούνται και γνώσεις σχετικά με το ευρύτερο κοινωνιο-πολιτισμικό πλαίσιο (Perry, 2012) (βλ. ενότητα 3.1.). Εν συνεχεία, ο κριτικός ή κοινωνιο-ιδεολογικοποιημένος γραμματισμός (βλ. υποενότητα 3.3.2.) υποστηρίζει πως η γλωσσική διδασκαλία και χρήση συνδέεται άμεσα με σχέσεις εξουσίας, αξίες, ιδεολογίες κ.ά. και υπό την έννοια αυτή δεν πρέπει να περιορίζεται στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, αλλά να προχωρά στην κριτική αμφισβήτηση και διαμόρφωση του εγώ και της αντίληψης του ατόμου για την κοινωνική πραγματικότητα (Ματσαγγούρας, 2007· Cervetti et al. 2001· Perry, 2012).

Τέλος, όπως έχει προαναφερθεί, στο πλαίσιο των σύγχρονων κριτικών κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών (προσεγγίσεις γραμματισμού) προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου και ειδικά στο πλαίσιο των πολυγραμματισμών (βλ. ενότητα 3.2.) και της πολυτροπικότητας δεν ενδιαφέρουν τόσο τα μονοτροπικά κείμενα, τα οποία αντιμετωπίζονται ως εργαλεία του παρελθόντος, αλλά κυρίως τα πολυτροπικά, καθώς διευκολύνουν την επικοινωνία στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές κοινωνίες χρησιμοποιώντας και συνδυάζοντας διαφορετικά σημειωτικά μέσα/τρόπους για την παραγωγή νοήματος (γλωσσικός, οπτικός, ηχητικός σημειωτικός τρόπος) (Κυπριώτης, 2007· Χατζησαββίδης, 2009· 2013· Perry, 2012) και λόγων που παράγονται σε πολυμορφικά και πολυπολιτισμικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Κυπριώτης, 2007· Χατζησαββίδης, 2009· 2013). Επιπλέον, στον χώρο των πολυγραμματισμών δεν δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο στη δυναμική φύση του

κόσμου όσο στη συνεχώς μεταβαλλόμενη φύση του κόσμου, στις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται μέσα σε αυτόν, και στους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα και ο γραμματισμός αξιοποιούν την αλλαγή και προσαρμόζονται αντίστοιχα (Kimmons, 2014· Perry, 2012). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο Kress (2000) αναζήτησε μια σημειωτική (-γλωσσική) θεωρία, την οποία αργότερα ο ίδιος μετονόμασε κοινωνικο-σημειωτική πολυτροπική θεωρία (Kress, 2013) (βλ. υποενότητα 3.2.2.), η οποία επιτρέπει τη διαπραγμάτευση και κατασκευή νοήματος μέσα από την παραγωγή και κατανόηση πολυτροπικών κειμένων, καθώς τόσο η ίδια η θεωρία όσο και η μεταγλώσσα που προκύπτει ως αναγκαία για τη νοηματοδότηση και την επικοινωνία, επιτρέπουν στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία να κατασκευάζουν νόημα, ακόμη και από σημειωτικούς κώδικες που δεν γνωρίζουν, και να επικοινωνούν (Kress, 2013). Ουσιαστικά, η παραπάνω θεωρία αναγνωρίζει τις διαδικασίες της λειτουργίας της «synaesthesia» ή «μετακύλιση νοήματος» (transduction of meaning) (βλ. υποενότητα 3.2.2.), και ταυτίζεται μαζί της (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012· Kress, 2000· Turner et al., 2013) επιτρέποντας και διευκολύνοντας την επικοινωνία μέσα από τη μεταφορά νοήματος από έναν σημειωτικό κώδικα σε έναν άλλο γνωστό και οικείο στους συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή περίσταση (βλ. σχήμα 3.5.).

5.1.8. Χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio)

Στο πλαίσιο των εποικοδομιστικών και κοινωνικο-εποικοδομιστικών θεωριών μάθησης (βλ. Vygotsky) (Linnakylä, 2001), της γνώσης ως κοινωνικής κατασκευής μέσω διαπραγμάτευσης του νοήματος σε συγκεκριμένα μαθησιακά περιβάλλοντα και κοινότητες λόγου (βλ. υποενότητα 5.1.6.1.) (Lyons & Freidus, 2007), αλλά και των σύγχρονων προσεγγίσεων της μαθησιακής διαδικασίας (Λουκέρης κ.ά., 2010) γίνεται λόγος για νέους και εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης των μαθητών, όπου οι τελευταίοι θα έχουν ενεργητικό και καθοριστικό ρόλο τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη διαδικασία αξιολόγησης και θα τίθεται με αυτή την έννοια υπό διαπραγμάτευση η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών (Λουκέρης κ.ά., 2010· Linnakylä, 2001), καθώς θα λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και θα συνεκτιμούνται η αυτο-μάθηση και η αυτο-αξιολόγηση των μαθητών. Ουσιαστικά, στόχος είναι η διαφοροποιημένη αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας του κάθε μαθητή και η εύρεση

ποιοτικότερων τρόπων αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας οδηγώντας έτσι στη δημιουργία σύγχρονων εργαλείων αξιολόγησης, όπως του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) (Λουκέρης κ.ά., 2010· Yan et al., 2012).

Ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) είναι μια δομημένη διαδικασία (Lyons & Freidus, 2007) διαχρονικής συλλογής κάθε είδους εργασιών των μαθητών προκειμένου να παρακολουθήσουν τις προσπάθειες, την ανάπτυξη και τις επιδόσεις τους τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και κάθε άλλος ενδιαφερόμενος (Lam, 2014). Έρευνες έχουν δείξει πως μπορεί να είναι ταυτόχρονα ένα τρόπος αξιολόγησης, αλλά και ένα μέσο τεκμηρίωσης και αντιπροσώπευσης των γνώσεων των μαθητών (Lyons & Freidus, 2007). Τα οφέλη από τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) είναι πολλά, καθώς δίνει τη δυνατότητα για έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης και αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας πέρα από τους παραδοσιακούς τρόπους αξιολόγησης. Επίσης, συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνώσης και της αυτοσυνείδησης του μαθητή μέσα από την αυτενέργεια και την αυτονομία του, ενώ παράλληλα του δίνει τη δυνατότητα να ασχοληθεί με θέματα που τον ενδιαφέρουν αναπτύσσοντας τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του (Λουκέρης κ.ά., 2010). Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται πως ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) είναι ένα χρήσιμο και ευέλικτο εργαλείο στα χέρια κάθε μαθητή, το οποίο (Λουκέρης κ.ά., 2010· Yan et al., 2012):

- 1) Παρουσιάζει σταδιακά την προσωπική του εξέλιξη και πρόοδο.
- 2) Περιέχει συνειδητή και εμπρόθετη συλλογή εργασιών, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν για συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους επηρεάζοντας το περιεχόμενο, τη λειτουργία, αλλά και τον τρόπο/κανάλι επιλογής των εργασιών.
- 3) Προωθεί την αυτο-αξιολόγηση, αλλά και την ετερο-αξιολόγηση, εφόσον προβλέπεται πως ο μαθητής μπορεί να αξιολογηθεί ταυτόχρονα από τους συμμαθητές, τον εκπαιδευτικό και τους γονείς του.
- 4) Καταγράφει τις διαδικασίες και στρατηγικές μάθησης που ακολουθεί προκειμένου να ανταπεξέλθει στις ανάγκες και απαιτήσεις των μαθησιακών προβλημάτων που προκύπτουν.
- 5) Αποκαλύπτει ζητήματα σχετικά με τη μεταγνωσιακή του επίγνωση και το αυτοσυναίσθημά του μέσω των διαδικασιών αυτο-αξιολόγησης και ανατροφοδότησης.
- 6) Παρουσιάζει εξελικτικά την ατομική του μαθησιακή και αναπτυξιακή διαδικασία.

- 7) Παρουσιάζει την συναισθηματική του κατάσταση, αλλά και τη συμπεριφορά και τη στάση του απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία.
- 8) Συνεισφέρει στην απαλλαγή του άγχους από μορφές αξιολόγησης ενδοσχολικού χαρακτήρα.
- 9) Υπογραμμίζει το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας.
- 10) Συμβάλλει στη δημιουργία ενός δημοκρατικότερου κλίματος μέσα στη σχολική τάξη, καθώς συμμετέχει και ο ίδιος στην οργάνωση της μαθησιακής και αξιολογικής διαδικασίας διαφοροποιώντας τη σχέση του με τον εκπαιδευτικό.

Όπως προαναφέρθηκε στον φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) γίνεται συνειδητή και εμπρόθετη συλλογή εργασιών των μαθητών βάσει συγκεκριμένων κάθε φορά σκοπών και στόχων και ως εκ τούτου διαφοροποιείται και η μορφή του. Γενικά, μπορούμε να πούμε πως με βάση τη χρήση του έχουμε τρεις κατηγορίες/τύπους φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio):

➤ Η πρώτη κατηγορία ονομάζεται *φάκελος επίδειξης* (achievement ή best-work portfolio) και αφορά στη συλλογή των καλύτερων και πιο ικανοποιητικών εργασιών του κάθε μαθητή. Οι μαθητές επιλέγουν μόνοι τους τις εργασίες που θέλουν να συμπεριληφθούν στον φάκελο, ενώ οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν όσο το δυνατό λιγότερο στην όλη διαδικασία αναπτύσσοντας σταδιακά στους μαθητές το αίσθημα της ευθύνης (Λουκέρης κ.ά., 2010· Yan et al., 2012).

➤ Η δεύτερη κατηγορία ονομάζεται *φάκελος της μαθησιακής διαδικασίας* (learning process ή process-based portfolio) και περιλαμβάνει εργασίες από όλες τις φάσεις της μαθησιακής πορείας του μαθητή, όπως προσχέδια, σχέδια, παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, αποτελέσματα γραπτών εξετάσεων, αναστοχαστικές σκέψεις και αυτο-αξιολόγηση του μαθητή, ετερο-αξιολόγηση, αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό και στοιχεία της οικογένειας. Γενικά αφορά σε ό,τι μπορεί να πληροφορήσει για τη μαθησιακή πορεία του κάθε μαθητή και συλλέγεται μέσα σε αυθεντικές συνθήκες κατά τη διαδικασία μάθησης επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να αξιολογεί την προσωπική μαθησιακή πορεία των μαθητών του βάσει αυθεντικού υλικού (Yan et al., 2012).

➤ Η τρίτη κατηγορία ονομάζεται *φάκελος επίδοσης/αξιολόγησης* (evaluation-based portfolio) και περιλαμβάνει εργασίες που αξιολογούν το σύνολο της μαθησιακής και αναπτυξιακής διαδικασίας. Το υλικό που περιέχεται σε αυτού του τύπου φάκελο είναι τυποποιημένο και ίδιο για όλους τους μαθητές, ωστόσο δέχεται να διαφοροποιείται

ανά σχολείο ή περιοχή λόγω διαφορετικών στόχων, και είναι αναγκαίο για την περιοδική συγκέντρωση και σύγκριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Yan et al., 2012).

Ο εκπαιδευτικός που επιθυμεί να χρησιμοποιήσει τον φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) προς όφελος των μαθητών του πρέπει να γνωρίζει τις παραπάνω κατηγορίες/τύπους φακέλου και να επιλέξει την κατάλληλη ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει. Επίσης, η αξιολόγηση των μαθητών βάσει του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) πρέπει να συνδυάζεται δυναμικά με τη μαθησιακή διαδικασία και όχι να εφαρμόζεται πάνω στους παραδοσιακούς τύπους αξιολόγησης. Έτσι, ο εκπαιδευτικός για να αποφύγει αυτή την «παγίδα» μπορεί να ακολουθήσει τις εξής στρατηγικές: (α) Να συνδυάσει τη χρήση του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) με τους στόχους του εθνικού προγράμματος παιδείας. Να συγχωνεύσει εν ολίγοις τους εθνικούς και σχολικούς στόχους σε κάθε μάθημα και σχολική βαθμίδα περιλαμβάνοντας στον φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) ό,τι είναι σημαντικό για την πραγματοποίηση αυτών των στόχων. (β) Να συλλέγονται στον φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) όλες οι εργασίες που παράγονται κατά τη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία και να ταξινομούνται με βάση τους στόχους που εξυπηρετούν κάθε φορά. Έτσι, επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να παρακολουθούν την όλη διαδικασία, να μαθαίνουν περισσότερα γι' αυτήν και να βελτιώνονται. (γ) Οι εκπαιδευτικοί να επικοινωνούν και να συζητούν τακτικά με τους μαθητές τους σχετικά με τα προβλήματα και τη βελτίωση που προκύπτουν από το υλικό του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές εντοπίζουν τις αδυναμίες τους και επεξεργάζονται τρόπους αντιμετώπισής τους, αλλά και διαπιστώνουν τις επιτυχίες τους και ενθαρρύνονται να συνεχίσουν. Αντίστοιχα, σημαντική είναι και η αυτο-αξιολόγηση και ο αναστοχασμός των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί καλό είναι να παροτρύνουν τους μαθητές να επιλέγουν και να αξιολογούν μόνοι τους τις εργασίες τους ενισχύοντας έτσι την προσωπική ευθύνη απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, κάτι τέτοιο προϋποθέτει πως ο εκπαιδευτικός έχει εμπιστοσύνη στην ικανότητα και στην προθυμία των μαθητών να αναστοχαστούν πάνω στις προσωπικές τους διαδικασίες μάθησης και τους παρέχει την απαραίτητη καθοδήγηση (scaffold) για να τους ενισχύσει, αλλά και πως οι μαθητές έχουν στη διάθεσή τους μια ποικιλία τρόπων και στρατηγικών για να το πετύχουν αυτό (Yan et al., 2012).

Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) χρησιμοποιείται ως εργαλείο για πολλούς και διαφορετικούς λόγους κατά τις διαδικασίες διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης τόσο στη μητρική γλώσσα όσο και στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (Lam, 2014). Συγκεκριμένα, η χρήση του φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio) κατά τη συγγραφική διαδικασία:

➤ Παρέχει στον κάθε μαθητή τη δυνατότητα να συλλέγει τις εργασίες τις συγγραφικής του διαδικασίας και να παρακολουθεί την πρόοδο και τις επιτυχίες του μέσα σε αυθεντικά μαθησιακά πλαίσια ενισχύοντας την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή του τόσο στην παραγωγή γραπτού λόγου όσο και στη μάθηση γενικότερα (Linnakylä, 2001).

➤ Προωθεί την αυτο-αξιολόγηση (self-assessment), τον αναστοχασμό, την αυτο-ρύθμιση και την ετερο-αξιολόγηση (peer-assessment) μέσα σε μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου λαμβάνουν χώρα ποικίλες συγγραφικές δραστηριότητες και αξιολογείται από κοινού η προσωπική γνώση και εμπειρία του κάθε μαθητή, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας των επικοινωνιακών κειμένων των μαθητών (Lam, 2013· Linnakylä, 2001).

➤ Αξιοποιεί την αυτο-παρακολούθηση (self-monitoring), μια βασική πτυχή της αυτο-αξιολόγησης, με αποτέλεσμα οι μαθητές να εστιάζουν κατά τη συγγραφική διαδικασία την προσοχή τους στα λάθη περιεχομένου και στην οργάνωση του κειμένου τους (Lam, 2013).

➤ Μαθαίνει στους μαθητές να αντιμετωπίζουν κριτικά και αναστοχαστικά τη συγγραφική διαδικασία ενισχύοντας τις μεταγνωσιακές τους γνώσεις και δεξιότητες (Lam, 2013· Linnakylä, 2001).

➤ Προϋποθέτει ενεργητική εμπλοκή των μαθητών τόσο στη συγγραφική/μαθησιακή διαδικασία όσο και στην αξιολόγησή της, καθώς εκπαιδευτικός και μαθητές προχωρούν σε μία από κοινού διαπραγμάτευση των στόχων, των ποιοτικών κριτηρίων συγγραφής/μάθησης, του περιεχομένου και των εργασιών που θα γίνουν για την επίτευξη των στόχων (Linnakylä, 2001).

➤ Εμπεριέχει πρακτικές αξιολόγησης που στηρίζουν τους μαθητές μέσα από άμεση και συνεχή ανατροφοδότηση (Lam, 2013).

➤ Αποδέχεται την πολυμορφία και την διαφορετικότητα στη συγγραφική/μαθησιακή διαδικασία και στα αποτελέσματά της προωθώντας την ανάπτυξη μιας μαθητο-

κεντρικής προσέγγισης που θα ενισχύει την προσωπική πρόοδο και επιτυχία (Linnakylä, 2001).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) αποτελεί έναν μαθητο-κεντρικό τρόπο αξιολόγησης που στηρίζει τους μαθητές κατά τη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων ενισχύοντας τα κίνητρα, τη μεταγνώση και την αυτο-ρύθμισή τους και εφαρμόζοντας πρακτικές αξιολόγησης σε αυθεντικές συγγραφικές διαδικασίες μέσα σε διαφορετικά μαθησιακά πλαίσια (Linnakylä, 2001). Επιπλέον, στο πλαίσιο των σύγχρονων μαθησιακών περιβαλλόντων, όπου γίνεται χρήση πολυμέσων, ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) μπορεί να πάρει ψηφιακή μορφή (e-portfolio) διευκολύνοντας και οργανώνοντας περισσότερο τη συγγραφική διαδικασία (Aydin, 2014), ενώ ακόμη έχει αποδειχθεί πως μπορεί να αξιοποιηθεί και στη συνεργατική γραφή ως ομαδικός φάκελος εργασιών και επίδοσης (group portfolio) με τα ίδια θετικά αποτελέσματα (Zhao & Chan, 2014).

5.1.9. Αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Η πολυπολιτισμικότητα και η πολυγλωσσία των σύγχρονων κοινωνιών μεταφέρεται και στις σχολικές αίθουσες με αποτέλεσμα η ήδη υπάρχουσα πολυμορφία, η οποία αφορά στις γνώσεις, στις επιδόσεις, στις εμπειρίες, στα ενδιαφέροντα, στην κοινωνικο-οικονομική και συναισθηματική κατάσταση των μαθητών, να ενισχύεται πολύ περισσότερο από τη συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών εθνοτήτων, πολιτισμών και γλωσσών. Υπό αυτές τις συνθήκες η παραδοσιακή διδασκαλία αποδεικνύεται ανίσχυρη να ανταπεξέλθει και να αντιμετωπίσει επιτυχώς τις ανάγκες όλων των μαθητών, αλλά και «άδικη», καθώς δε λαμβάνει υπόψη την ποικιλομορφία και διαφορετικότητα που κυριαρχούν στις σύγχρονες σχολικές αίθουσες και δεν προσφέρει ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη σχολική γνώση σε όλους τους μαθητές. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων δηλώνουν πως η αντιμετώπιση όλου του φάσματος των αναγκών των μαθητών αποτελεί γι' αυτούς μια μεγάλη πρόκληση, κυρίως λόγω της έλλειψης γνώσεων και ικανοτήτων σχετικά με το πώς να αξιοποιήσουν εποικοδομητικά τις διαστάσεις του προγράμματος σπουδών, αλλά και με το πώς να ρυθμίσουν με αποδοτικούς και

αποτελεσματικούς τρόπους τις στρατηγικές μάθησης κατά τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Tobin & Tippett, 2014).

Η λύση στην παραπάνω «προβληματική» κατάσταση και η βοήθεια στους εκπαιδευτικούς έρχεται από την προσέγγιση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Differentiated Instruction «DI»), η οποία αφορά στη διδασκαλία και στον προγραμματισμό της λαμβάνοντας υπόψη και σεβόμενη τη διαφορετικότητα, τις ανάγκες (Tobin & Tippett, 2014) και τα ενδιαφέροντα των μαθητών ενισχύοντας έτσι τα κίνητρα και την επιμονή τους για την επιτυχή ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων και γενικά της μαθησιακής διαδικασίας (Cha & Ahn, 2014). Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της πολυτροπικότητας η διαφοροποιημένη διδασκαλία παρέχοντας στους μαθητές πολλαπλούς και ευέλικτους τρόπους αναπαράστασης και έκφρασης της γνώσης, αλλά και ενασχόλησης με αυτή, αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας τόσο των θετικών επιστημών όσο και κάθε άλλου γνωστικού αντικείμενου (Tobin & Tippett, 2014). Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη διδασκαλία της σύνθετης γνωσιακής διαδικασίας παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων η διαφοροποιημένη διδασκαλία αποδεικνύεται αποτελεσματική, καθώς εμπεριέχει στα βασικά στοιχεία της, όπως προκύπτει από την παρακάτω περιγραφή, όλες τις παραπάνω κοινές αρχές/παραδοχές των θεωριών παραγωγής γραπτού λόγου και στηρίζει τον σχεδιασμό υποστηρικτικών μαθησιακών περιβαλλόντων μέσα στα οποία εφαρμόζονται.

Ως διαφοροποιημένη διδασκαλία ορίζεται η συστηματική προσέγγιση οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος σπουδών και της διδασκαλίας για έναν ακαδημαϊκά διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό. Είναι ένας τρόπος αντιμετώπισης και προσέγγισης της σχολικής τάξης με διπλό στόχο την αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών και τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών ικανοτήτων του κάθε μαθητή. Πρόκειται για μια διδακτική προσέγγιση που αφορά σε ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς (αν και όλοι οι μαθητικοί πληθυσμοί είναι ετερογενείς) και υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί, εάν θέλουν να υιοθετήσουν ευέλικτες διδακτικές στρατηγικές, πρέπει να γνωρίσουν σε ποιον θα διδάξουν και τι θα διδάξουν, δηλαδή να επικεντρώνονται σε δύο σημαντικούς παράγοντες της σχολικής τάξης: στον μαθητή και σε όλες τις διαστάσεις του αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Tomlinson & Eidson, 2003). Συγκεκριμένα, τονίζονται τα παρακάτω πέντε στοιχεία της σχολικής τάξης που μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διαφοροποιήσουν ή να

τροποποιήσουν προκειμένου να αυξήσουν την πιθανότητα να διδαχθεί ο κάθε μαθητής όσο το δυνατό περισσότερα, αλλά και αποτελεσματικότερα (Tomlinson & Eidson, 2003·Tomlinson & Moon, 2013):

1) το *περιεχόμενο* (content), που αφορά στο τι διδάσκουμε, τι πρέπει να μάθει ο μαθητής και πώς θα αποκτήσει πρόσβαση στη γνώση, στις πληροφορίες, στις ιδέες και στις δεξιότητες που χρειάζεται.

2) η *διαδικασία* (process), η οποία αφορά στο πώς ο μαθητής θα γνωρίσει και θα «οικειοποιηθεί» τη γνώση, τις ιδέες και τις δεξιότητες που του χρειάζονται.

3) το *προϊόν* (product), που αφορά στο πώς ο μαθητής θα παρουσιάσει αυτά που έμαθε, αλλά και στην ικανότητά του να κατανοεί πότε είναι απαραίτητο να εφαρμόσει τη νέα γνώση και τις νέες δεξιότητες υπό συγκεκριμένες συνθήκες.

4) η *επιρροή/επίδραση* (affect), που αφορά στο «κλίμα» που διαμορφώνεται μέσα στη σχολική τάξη από τις σκέψεις και τα συναισθήματα των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία και επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις τους.

5) το *μαθησιακό περιβάλλον* (learning environment), που αφορά γενικά στην οργάνωση της σχολικής τάξης, στις προσωπικές, κοινωνικές και φυσικές σχέσεις και λειτουργίες που αναπτύσσονται μέσα σε αυτή.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία που αφορούν στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία μπορούν να διαφοροποιηθούν ως προς τα εξής χαρακτηριστικά των μαθητών (Tomlinson & Eidson, 2003· Tomlinson & Moon, 2013):

➤ τις ανάγκες ετοιμότητας (readiness needs) του κάθε μαθητή, οι οποίες καθορίζονται από την τρέχουσα γνώση, την κατανόηση και το επίπεδο ικανοτήτων του σχετικά με ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο σε δεδομένες διδακτικές και μαθησιακές συνθήκες. Να σημειωθεί, ωστόσο, πως η ετοιμότητα δε χρησιμοποιείται ως συνώνυμη της ικανότητας, αλλά απεικονίζει αυτά που ο μαθητής γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να κάνει σε δεδομένη στιγμή και βάσει όσων σχεδιάζει να διδάξει ο εκπαιδευτικός. Επίσης, στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς την ετοιμότητα των μαθητών είναι αρχικά να δυσκολέψει λίγο το γνωσιακό ή μη έργο κατά τη διδασκαλία και στη συνέχεια να παρέχει στους μαθητές την απαιτούμενη στήριξη (scaffold) προκειμένου να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις νέες προκλήσεις.

➤ τα ενδιαφέροντα (interests) του κάθε μαθητή, τα οποία καθορίζουν το τι απολαμβάνει κατά τη μαθησιακή διαδικασία και αποτελούν ένα μεγάλο κίνητρο για την εμπλοκή του σε αυτή. Έτσι, ένας «σοφός» εκπαιδευτικός επιδιώκει να συνδυάσει

το περιεχόμενο που θα διδάξει με τα ενδιαφέροντα των μαθητών για να αποσπάσει την προσοχή τους. Στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι να ενισχύσει τους μαθητές να ασχοληθούν με τις νέες γνώσεις, πληροφορίες και δεξιότητες αποκαλύπτοντας τις σχέσεις τους με όσα ήδη θεωρούν ενδιαφέροντα και σημαντικά.

➤ το μαθησιακό προφίλ (learning profiles) του κάθε μαθητή, το οποίο χαρακτηρίζει τον ιδιαίτερο τρόπο που μαθαίνει και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως το είδος της νοημοσύνης (Cha & Ahn, 2014), το φύλο και το πολιτισμικό του status. Στόχος της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως προς το μαθησιακό προφίλ των μαθητών είναι να διευκολύνει τους μαθητές να μάθουν μέσω διδακτικών μεθόδων και τρόπων που τους είναι οικείοι, αλλά και να διευρύνουν τους αποτελεσματικούς και αποδοτικούς τρόπους εκμάθησής τους.

Από όλα τα παραπάνω προκύπτει πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν αφορά μόνο στους αδύναμους μαθητές και στην εξατομικευμένη αντιμετώπισή τους, δεν αξιοποιείται μόνο σε περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του συνειδητοποιεί πως δεν αντιμετωπίζει επαρκώς τις ανάγκες όλου του μαθητικού πληθυσμού, δεν αφορά στη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών και υλικών/εργαλείων κατά τη διδασκαλία και δεν προσαρμόζεται σε συγκεκριμένο μαθησιακό προφίλ. Αντίθετα, αφορά σε όλο τον μαθητικό πληθυσμό χωρίς διακρίσεις και «ετικέτες», είναι προσαρμοσμένη εκ των προτέρων στη διδασκαλία ως οργανικό της κομμάτι, συναποφασίζεται από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, προϋποθέτει ευελιξία στη χρήση στρατηγικών και εργαλείων, αξιοποιεί κατά τη διδασκαλία τις δυνατότητες τόσο του κάθε μαθητή όσο και ευέλικτων ανομοιογενών ή ομοιογενών μαθητικών ομάδων ή και ολόκληρης της τάξης, οργανώνεται βάσει των αναγκών που εντοπίζονται μέσα από τη διαρκή και λεπτομερή αξιολόγηση των μαθητών και στοχεύει στη διευκόλυνση και εξασφάλιση της επιτυχίας όλων των μαθητών ξεχωριστά, αλλά και της τάξης ως ομάδα (Tomlinson et al, 2008).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ή «ηγέτη» σύμφωνα με την Tomlinson και τους συνεργάτες της (2008) στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι διπλός, παιδαγωγικός και οργανωτικός, καθώς από τη μία διδάσκει και καθοδηγεί τους μαθητές του και από την άλλη πρέπει να οργανώσει και να διαχειριστεί τη σχολική τάξη, τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Επιπλέον, στόχος του είναι η δημιουργία μιας κοινότητας μέσα στη σχολική τάξη, όπου θα στηριζέται τη μέγιστη

δυνατή ατομική ανάπτυξη του κάθε μαθητή, αλλά και της τάξης συνολικά (Tomlinson & Moon, 2013) υιοθετώντας και αξιοποιώντας τα βασικά στοιχεία και χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας που αναφέρθηκαν παραπάνω. Ωστόσο, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει και έναν αποθαρρυντικό στόχο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς απαιτεί έναν νέο και διαφορετικό τρόπο σκέψης και προσέγγισης τόσο του αναλυτικού προγράμματος όσο και της διδασκαλίας (Tobin & Tippett, 2014).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Κλείνοντας το 5^ο κεφάλαιο της εργασίας μου ολοκληρώνω και το θεωρητικό της μέρος. Έχοντας ήδη αναφερθεί διεξοδικά σε προηγούμενα κεφάλαια (1^ο, 2^ο και 3^ο) στις θεωρητικές παραδοχές και στις πρακτικές εφαρμογές των γνωσιακών, κοινωνιο-γνωσιακών, κοινωνικο-πολιτισμικών και σύγχρονων κριτικών κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών (προσεγγίσεις γραμματισμού) προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου σε αυτό το κεφάλαιο εστίασα στο πώς και γιατί η σύγχρονη εκπαίδευση επιχειρεί να τις συνενώσει κατά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων βασιζόμενη στις βασικές τους κοινές παιδαγωγικές αρχές/παραδοχές.

Στη συνέχεια, θα προχωρήσω στο δεύτερο και πρακτικό μέρος της εργασίας μου, όπου στηριζόμενη και αξιοποιώντας το θεωρητικό μέρος, ιδιαιτέρως τις κοινές παιδαγωγικές αρχές/παραδοχές των προσεγγίσεων που ανέλυσα, σχεδίασα, εφάρμοσα και αξιολόγησα μια διδακτική παρέμβαση με γενικό στόχο μεταξύ άλλων την επιτυχή ολοκλήρωση επικοινωνιακών μαθητικών κειμένων μέσα σε ένα αποτελεσματικό και παροτρυντικό μαθησιακό περιβάλλον.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Η ΕΡΕΥΝΑ

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 6^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας μου, όπως προανέφερα και στο εισαγωγικό της μέρος, θα αναφερθώ στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή, στα αποτελέσματα και στην αξιολόγηση της διδακτικής μου παρέμβασης μέσα από τα τέσσερα επιμέρους κεφάλαιά του. Σε αυτό το πρώτο κεφάλαιο (6^ο κεφάλαιο) θα παρουσιάσω το ερευνητικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, αρχικά θα παραθέσω τα (δι)ερευνητικά ερωτήματα, τον εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό των μεταβλητών, το χωροχρονικό πλαίσιο και το δείγμα της έρευνας, καθώς και τη μεθοδολογία που ακολούθησα, όπως η ερευνητική μέθοδος και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που αξιοποίησα. Στη συνέχεια, θα αναφέρω τους περιορισμούς της έρευνας και θα ολοκληρώσω το κεφάλαιο με την αναλυτική παρουσίαση του σχεδιασμού και της εφαρμογής (φάσεις) της διδακτικής μου παρέμβασης.

6.1. (Δι)ερευνητικά ερωτήματα

Όπως έγινε σαφές ήδη από το εισαγωγικό μέρος της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας, σκοπός της είναι η διερεύνηση των αποτελεσμάτων μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου σε επίπεδο γνωσιακό, μεταγνωσιακό και συναισθηματικό. Πιο συγκεκριμένα, στοχεύει στη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδακτικής παρέμβασης αξιοποιώντας στρατηγικές, εργαλεία και διευκολύνσεις στην ποιότητα του γραπτού λόγου, στη μεταγνωσιακή γνώση και στις μεταγνωσιακές δεξιότητες που αφορούν στην επιτυχή ολοκλήρωση της συγγραφικής διαδικασίας και στη μείωση των επιπέδων άγχους που σχετίζονται

με τη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων και επηρεάζουν την εμπλοκή των μαθητών σε αυτή.

Με βάση, λοιπόν, τον γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους, αλλά και το θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας προκύπτουν τα παρακάτω (δι)ερευνητικά ερωτήματα:

1^ο (δι)ερευνητικό ερώτημα:

α. Η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των αφηγηματικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων (εξαρτημένη μεταβλητή);

β. Η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των περιγραφικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων (εξαρτημένη μεταβλητή);

γ. Η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων (εξαρτημένη μεταβλητή);

2^ο (δι)ερευνητικό ερώτημα:

Η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή αφηγηματικών, περιγραφικών και επιχειρηματολογικών κειμένων (εξαρτημένη μεταβλητή);

3^ο (δι)ερευνητικό ερώτημα:

Η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων άγχους παραγωγής γραπτού λόγου (εξαρτημένη μεταβλητή);

6.2. Εννοιολογικός και λειτουργικός ορισμός των μεταβλητών

Όπως προκύπτει και από τα (δι)ερευνητικά ερωτήματα οι εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας είναι: α) η ποιότητα του γραπτού λόγου, β) η μεταγνωσιακή γνώση και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες που σχετίζονται με την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων και γ) το άγχος που σχετίζεται με την παραγωγή γραπτού λόγου. Ακολουθεί ο εννοιολογικός ορισμός των εξαρτημένων μεταβλητών, ενώ οι

ανεξάρτητες μεταβλητές θα παρουσιασθούν στην ενότητα 6.6. (Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας).

Ο όρος *ποιότητα γραπτού λόγου* αφορά στο σύνολο της επίδοσης ενός ατόμου στη συγγραφική διαδικασία και αξιολογείται βάσει ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων (Glaser & Brunstein, 2007). Στην παρούσα εργασία, όπου αξιοποιούνται η κειμενοκεντρική ή «επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική» προσέγγιση (βλ. υποενότητα 2.3.2.), στοιχεία, αλλά και οι βασικές κοινές παιδαγωγικές αρχές/παραδοχές των γνωσιακών, κοινωνιο-γνωσιακών, κοινωνικο-πολιτισμικών και σύγχρονων κριτικών κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών (προσεγγίσεις γραμματισμού) προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. 5^ο κεφ.) ο όρος αναφέρεται στην ικανότητα του κάθε μαθητή-συγγραφέα να χρησιμοποιεί τον γραπτό λόγο επιτυγχάνοντας τον στόχο του σε διάφορα επικοινωνιακά πλαίσια. Συγκεκριμένα, ο όρος περιλαμβάνει τη γνώση των κειμενικών ειδών και συμβάσεων, των δομικών τους στοιχείων, των υφολογικών χαρακτηριστικών τους, καθώς και των κοινωνικο-πολιτισμικών παραγόντων που επιδρούν στην επικοινωνιακή περίσταση. Υπό αυτή την έννοια διερευνάται μέσα από την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογικό κείμενο) η ικανότητα των μαθητών-συγγραφέων:

- να οργανώνουν και να εκφράζουν με σαφήνεια τις ιδέες και τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα.
- να προσδιορίζουν το ακροατήριο και τους στόχους τους προκειμένου να επιλέγουν το κατάλληλο κειμενικό είδος και το κατάλληλο ύφος.
- να συνδυάζουν σωστά τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους που επέλεξαν προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους.
- να χρησιμοποιούν το κατάλληλο λεξιλόγιο για να εκφράσουν τις απόψεις τους.
- να κάνουν σωστή χρήση των γραμματικο-συντακτικών φαινομένων.

Όσον αφορά στη δεύτερη εξαρτημένη μεταβλητή και βάσει των επιδιώξεων της έρευνας ορίζουμε ως *μεταγνωσιακή γνώση* (βλ. υποενότητα 1.4.1.) ό,τι έχει αποθηκεύσει ο μαθητής-συγγραφέας στη μνήμη του σχετικά με τον εαυτό του ως συγγραφέα (γνωσιακό υποκείμενο), με τη συγγραφική διαδικασία (γνωσιακό έργο) και τις στρατηγικές που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση του έργου. Συγκεκριμένα διερευνάται:

- η δηλωτική γνώση, η οποία αναφέρεται στη γνώση του μαθητή-συγγραφέα για τον *εαυτό του ως συγγραφέα*, τις δυνατότητες και αδυναμίες του, αλλά και τα

συναισθήματά του απέναντι στη συγγραφική διαδικασία, στη γνώση του για το *συγγραφικό έργο* και τα χαρακτηριστικά του, όπως θέμα, σκοπός, ακροατήριο, είδος κειμένου, δομή και υφολογιστικά χαρακτηριστικά, καθώς και στη γνώση του για τις *δεξιότητες-στρατηγικές* που απαιτούνται για την επιτυχή ολοκλήρωση του συγγραφικού έργου.

- η διαδικαστική γνώση, η οποία αφορά στο πώς εφαρμόζεται στην πράξη η δηλωτική γνώση του μαθητή-συγγραφέα προκειμένου να διαχειριστεί γενικά το δύσκολο γνωσιακό συγγραφικό έργο, αλλά και τις συγκεκριμένες απαιτήσεις του κάθε κειμενικού είδους.
- η καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση, η οποία αφορά στην ικανότητα του μαθητή-συγγραφέα να γνωρίζει το «πότε», «πού» και «γιατί» θα χρησιμοποιήσει τη δηλωτική και διαδικαστική γνώση του για να πετύχει τους συγγραφικούς του στόχους ανάλογα με τις συνθήκες της κάθε επικοινωνιακής περιστασης.

Ως *μεταγνωσιακές δεξιότητες* (βλ. υποενότητα 1.4.1.) ορίζουμε αντίστοιχα τον τρόπο που οι μαθητές-συγγραφείς αξιοποιούν τη μεταγνωσιακή γνώση για να παρακολουθήσουν, να ελέγξουν και να ρυθμίσουν το συγγραφικό έργο. Στη συγκεκριμένη έρευνα διερευνάται ο τρόπος που οι μαθητές-συγγραφείς αξιοποιούν τη μεταγνωσιακή γνώση για να:

- σχεδιάσουν το συγγραφικό έργο.
- παρακολουθήσουν την εκτέλεση του σχεδιασμού.
- αναθεωρήσουν και να βελτιώσουν τα κείμενά τους.
- αυτο-αξιολογήσουν τις επιδόσεις τους.

Με τον όρο *άγχος παραγωγής γραπτού λόγου* ορίζουμε, όπως προκύπτει και από την ενότητα 4.4., το καταστασιακό άγχος (state anxiety), την «ανησυχία» απέναντι στη συγγραφική διαδικασία που επηρεάζει τα κίνητρα και την επιθυμία εμπλοκής σε αυτή, αλλά και την επιτυχή της ολοκλήρωση. Υπό αυτή την έννοια διερευνάται στην παρούσα εργασία:

- ✓ το καταστασιακό άγχος των μαθητών-συγγραφέων απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου.
- ✓ η αλληλεπίδραση του δομικού άγχους (trait anxiety) και του άγχους κατάστασης (state anxiety), καθώς και οι επιπτώσεις της στη συγγραφική διαδικασία.

6.3. Πλαίσιο και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014 σε δύο δημοτικά σχολεία ημιαστικής περιοχής της επαρχίας του Ρεθύμνου. Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων οφείλεται στο γεγονός πως στο πρώτο υπηρετούσε η ερευνήτρια ως μόνιμη εκπαιδευτικός και το δεύτερο ανταποκρινόταν στις ανάγκες της έρευνας, καθώς λειτουργούσε και αυτό σε ημιαστική περιοχή της επαρχίας του Ρεθύμνου.

Η τάξη που επιλέξαμε για την έρευνα είναι η Γ΄ δημοτικού για τους εξής δύο λόγους: 1^ο) σε αυτή την τάξη βασικός σκοπός της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου βάσει του νέου Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ.) είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να επικοινωνεί γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας το κειμενικό είδος και το ύφος που αρμόζει σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση, αλλά και να χαιρείται την ίδια τη συγγραφική διαδικασία (ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό, σελ. 27) και 2^ο) επιθυμώντας να διερευνήσουμε το άγχος παραγωγής γραπτού λόγου σε παιδιά μικρής σχολικής ηλικίας προσαρμόσαμε και χρησιμοποιήσαμε υπό μορφή συνέντευξης το ερωτηματολόγιο άγχους State-Trait Anxiety Inventory for Children; STAIC (Spielberger, Edwards, Lushene, Montuori & Platzek, 1973· Ψυχουντάκη, 1995· Psychountaki, Zervas, Karteroliotis & Spielberger, 2003) (βλ. υποενότητα 6.4.2.), το οποίο είναι σταθμισμένο σε μαθητές από 9 ετών και άνω, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών Γ΄ τάξης είναι 8 ετών.

Συγκεκριμένα, στην έρευνα έλαβαν μέρος τρία τμήματα Γ΄ τάξης με συνολικό αριθμό 45 μαθητών. Τα δύο τμήματα του ίδιου σχολείου (26 μαθητές) αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και το τρίτο τμήμα του δεύτερου σχολείου (19 μαθητές) αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Στους μαθητές και των δύο τμημάτων της πειραματικής ομάδας η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου (αφηγήσεων, περιγραφών και επιχειρηματολογικών κειμένων) έγινε από την ίδια την ερευνήτρια αξιοποιώντας οπτικο-λεκτικές κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης συνδυαστικά με τη συνεργατική γραφή και τη χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio). Η ομάδα ελέγχου διδάχθηκε την παραγωγή γραπτού λόγου με τον παραδοσιακό τρόπο από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των μαθητών και των δύο ομάδων ήταν η ίδια, καθώς οι μαθητές προέρχονταν στο σύνολό τους από γεωργικές, κτηνοτροφικές, εργατικές και υπαλληλικές οικογένειες. Οι αλλοδαποί μαθητές ήταν 1 στην πειραματική ομάδα και 7 στην ομάδα ελέγχου, όμως όλοι γεννήθηκαν και έζησαν όλα τα χρόνια στην Ελλάδα. Μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες με γνωμάτευση από επίσημο φορέα δεν υπήρχαν σε καμία από τις δύο ομάδες.

Με βάση την επίδοσή τους στην αρχική μέτρηση (πριν την παρέμβαση) και τη γνώμη του εκπαιδευτικού οι μαθητές του δείγματος ταξινομήθηκαν σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς. Πιο συγκεκριμένα, η κατάταξη έγινε με βάση τα εξής:

- 1) Οι αρχάριοι συγγραφείς ακολουθούν το μοντέλο παράθεσης των πληροφοριών (knowledge telling) ανακαλώντας και καταγράφοντας γνώσεις που είναι ήδη διαθέσιμες στη μακρόχρονη μνήμη, χωρίς ιδιαίτερη πνευματική προσπάθεια για παραγωγή νέων με νύξεις από το παραγόμενο κείμενο (Bereiter & Scardamalia, 1987· Σπαντιδάκης, 1998). Επίσης, κάνουν συνεχώς παύσεις, καθώς φαίνεται να τους απασχολούν διάφορα θέματα, άσχετα με το θέμα συγγραφής, με αποτέλεσμα η προσοχή και η συγκέντρωσή τους, αλλά και ο χρόνος που αφιερώνουν στη συγγραφική διαδικασία να είναι μικρής διάρκειας και κακής ποιότητας (Σπαντιδάκης, 2010).
- 2) Οι αρχάριοι συγγραφείς έχουν ελλιπή γνώση των κειμενικών ειδών και των αντίστοιχων δομικών στοιχείων.
- 3) Οι αρχάριοι συγγραφείς δηλώνουν άρνηση για συμμετοχή σε διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου και γενικά προσπαθούν να αποφύγουν τη συγγραφική διαδικασία.

6.4. Μεθοδολογία της έρευνας

Στον χώρο της έρευνας των κοινωνικών επιστημών κυριαρχούν δύο σημαντικές επιστημονικές παραδόσεις-προσεγγίσεις, η ποσοτική και η ποιοτική. Η πρώτη ανήκει στη θετικιστική παράδοση, ταυτίζει την επιστημονική εξήγηση με την αιτιολογική εξήγηση και στηρίζεται σε τρεις θεμελιώδεις αρχές: α) στην ενότητα της επιστήμης, β) στη μεθοδολογία της έρευνας, η οποία πρέπει να είναι αυτή των θετικών επιστημών (μαθηματικά, φυσική) και γ) στη θέση πως η «επιστημονική εξήγηση έχει αιτιολογική φύση, με την ευρεία έννοια της λέξης, και συνίσταται στην

ένταξη συγκεκριμένων περιπτώσεων σε γενικούς νόμους». Η δεύτερη προέρχεται από την ερμηνευτική παράδοση, ασχολείται με την έρευνα των κινήτρων για υποθετικές αιτίες και χρησιμοποιήθηκε αρχικά στον χώρο της ψυχολογίας στις αρχές του προηγούμενου αιώνα από τον Claparède, ο οποίος μελετώντας-ερμηνεύοντας ένα ψυχολογικό φαινόμενο κατέληξε στο συμπέρασμα πως εκτός από την αιτιολογική εξήγηση, στον χώρο της ψυχολογίας πρέπει να υπάρχει και τελεολογική εξήγηση, την οποία χαρακτήρισε *κατανόηση*, καθώς η αιτιολογική εξήγηση εξετάζει τις ψυχικές διαδικασίες απ' έξω, ενώ η τελεολογική τις εξετάζει από μέσα (Landsheere, 1996). Κατά την τελευταία δεκαετία σημειώθηκε αυξημένο ενδιαφέρον για τη χρήση μικτών ερευνητικών μεθόδων (Muskat et al., 2012). Ωστόσο, η συζήτηση γύρω από την αποδοχή ή όχι μικτών ερευνητικών μεθόδων ξεκίνησε από πολύ νωρίς, καθώς οι υποστηρικτές του θετικισμού, οι οποίοι στήριζαν την ποσοτική προσέγγιση συνειδητοποίησαν πως το *πειραματικό σφάλμα*⁵¹ μπορεί να τροποποιήσει ή και να εξασθενίσει τη στατιστική γνώση λαμβάνοντας υπόψη και ερμηνεύοντας χιλιάδες ενδεχόμενα που εξαρτώνται από τον άνθρωπο και τις περιστάσεις. Συγκεκριμένα, ο Cronbach το 1957 είχε τονίσει πως πολλές ψυχολογικές και εκπαιδευτικές ερευνητικές μελέτες κατέληξαν σε εσφαλμένες γενικεύσεις, καθώς αγνόησαν τις διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους (Landsheere, 1996).

Με βάση τα παραπάνω η υιοθέτηση της ποιοτικής μεθόδου στην εκπαιδευτική έρευνα, όπως συμβαίνει στην παρούσα, προσδίδει στην έρευνα «ψυχοπαιδαγωγικό» χαρακτήρα που σημαίνει πως δεν ενδιαφέρουν μόνο τα φαινόμενα, αλλά και οι άνθρωποι και οι περιστάσεις, τα οποία ερμηνεύονται και δεν μετρώνται. Εντούτοις, παρά την αυξανόμενη αποδοχή της μικτής μεθοδολογίας, μεγάλο μέρος των σύγχρονων ερευνών παρουσιάζονται είτε ως ποσοτικές είτε ως ποιοτικές, γεγονός που ίσως οφείλεται στην έλλειψη των απαραίτητων δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εφαρμογή μικτών ερευνών (Muskat et al., 2012), οι οποίες σύμφωνα με τον Rist είναι πιθανό να ευθύνονται στο μέλλον για κάποιες από τις πιο «γοητευτικές και πνευματικά διεγερτικές εξελίξεις στην παιδαγωγική έρευνα» (Landsheere, 1996).

⁵¹ Ένας αριθμός παραγόντων που επηρεάζουν και συμβάλλουν στη διαμόρφωση του αποτελέσματος των ποσοτικών-πειραματικών μετρήσεων, αλλά παραγνωρίζεται από τους υποστηρικτές της ποσοτικής προσέγγισης (Landsheere, 1996).

6.4.1. Ερευνητική μέθοδος

Η μέθοδος που αξιοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η μικτή, ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών τεχνικών, επιδιώκοντας να πετύχουμε όσο το δυνατό υψηλότερη αξιοπιστία και να τεκμηριώσουμε τα αποτελέσματά της, καθώς όπως υποστηρίζεται ο συνδυασμός των ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων βοηθά στην καλύτερη διερεύνηση και κατανόηση ενός ερευνητικού προβλήματος (Creswell, 2011). Χαρακτηριστικά ο Greene και οι συνεργάτες του (1989) αναφέρουν πως η υιοθέτηση μικτών ερευνητικών μεθόδων υποστηρίζεται από τους εξής πέντε λόγους (Muskat et al., 2012):

- 1) Την τριγωνοποίηση (*triangulation*), την επιδίωξη της σύγκλισης και της στήριξης των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από διαφορετικές μεθόδους.
- 2) Τη συμπληρωματικότητα (*complementarity*), την επιδίωξη της επεξεργασίας, της ενίσχυσης, της απεικόνισης και της διευκρίνισης των αποτελεσμάτων από τη μία μέθοδο με τα αποτελέσματα της άλλης.
- 3) Τον έλεγχο και επαναδιατύπωση των αρχικών ερευνητικών ερωτήσεων (*initiation*), καθώς ανακαλύπτοντας τα παράδοξα και τις αντιφάσεις που προκύπτουν οδηγούμαστε σε μια επαναδιαμόρφωση των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων.
- 4) Την ανάπτυξη (*development*), τη χρήση συμπερασμάτων από τη μία μέθοδο για να ενημερώσουμε και να βελτιώσουμε την άλλη.
- 5) Την επέκταση (*expansion*), την επιδίωξη να επεκταθεί το εύρος και το πεδίο της έρευνας υιοθετώντας διαφορετικές μεθόδους για τη διερεύνηση διαφορετικών μεταβλητών της έρευνας.

Συγκεκριμένα, η έρευνα είναι ποσοτική, γιατί (Tomal, 2010):

- ✓ Χρησιμοποιήθηκαν αριθμητικά στοιχεία για τον έλεγχο και την περιγραφή των δεδομένων.
- ✓ Έγιναν κάποιες υποθέσεις και χρησιμοποιήθηκαν μεταβλητές.
- ✓ Μελέτησε τις επιπτώσεις μια διδακτικής παρέμβασης σε πραγματικό/φυσικό πλαίσιο.
- ✓ Έγινε στατιστική ανάλυση των δεδομένων και καταλήξαμε σε συμπεράσματα.

Επιπλέον, η έρευνα είναι ποιοτική, γιατί (Tomal, 2010):

- ✓ Μελέτησε τις επιπτώσεις μια διδακτικής παρέμβασης σε πραγματικό/φυσικό πλαίσιο.
- ✓ Η ερευνήτρια συμμετείχε στην έρευνα ως υποκείμενο και ως αντικείμενο.

- ✓ Ασχολήθηκε με τη διερεύνηση και την αντιμετώπιση συγκεκριμένου προβλήματος.
- ✓ Ασχολήθηκε με θεωρίες και έννοιες που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.
- ✓ Έγινε περιγραφική παρουσίαση των αποτελεσμάτων-συμπερασμάτων.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως η παρούσα έρευνα είναι μικτή ημι-πειραματική, καθώς έγινε προέλεγχος (pretest) και μετα-έλεγχος (post-test) σε φυσικώς ισοδύναμες ομάδες (Βάμβουκας, 2002· Tomal, 2010) και κατά την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων επιδιώχθηκε τριγωνοποίηση (*triangulation*) των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές προκειμένου να γίνει έλεγχος των αποτελεσμάτων και να ενισχυθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας (Muskat et al., 2012).

Επίσης, στην έρευνα υιοθετήθηκαν και πολλά στοιχεία έρευνας δράσης (action research). Η έρευνα δράσης αξιοποιεί, όπως και η μικτή έρευνα, ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία, όμως εστιάζει κυρίως σε διαδικασίες χρήσιμες στη διερεύνηση πρακτικών προβλημάτων μέσα στο σχολείο και στην τάξη. Τα ερευνητικά σχέδια της έρευνας δράσης είναι συστηματικές διαδικασίες που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς ή και άλλα άτομα που δραστηριοποιούνται στον εκπαιδευτικό χώρο για τη συγκέντρωση ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων με στόχο τη βελτίωση μιας εκπαιδευτικής ρύθμισης, μιας διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Creswell, 2011). Πιο απλά, η έρευνα δράσης είναι μια συστηματική διαδικασία επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων και βελτιώσεων, η οποία διαφοροποιείται από την ποσοτική και ποιοτική έρευνα, αλλά φέρει χαρακτηριστικά και των δύο (Tomal, 2010).

Στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την έρευνα δράσης που όλοι υπογραμμίζουν το γεγονός πως η έρευνα δράσης γίνεται από τον εκπαιδευτικό για δικό του όφελος και όχι από κάποιον εξωτερικό ερευνητή, ενώ ακόμη τονίζεται πως υπάρχουν πολλά και ποικίλα στοιχεία που τη διαφοροποιούν από τις άλλες έρευνες, όπως η σπειροειδής διαδικασία που ακολουθείται, η συστηματικότητά της και η συνεργασία των εμπλεκόμενων σε αυτή (Lee & Wang, 2012). Η συγκεκριμένη έρευνα χαρακτηρίζεται μερικώς ως έρευνα δράσης, καθώς:

- ✓ Η έρευνα έγινε από την ίδια της εκπαιδευτικό της τάξης (Lee & Wang, 2012· Tomal, 2010).

- ✓ Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αξιοποίησε την τάξη ως κοινότητα πρακτικής (βλ. υποενότητα 5.1.6.1.), ενίσχυσε την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, αλλά και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού (Stringer, 2007).
- ✓ Η διδακτική παρέμβαση έγινε σε κλίμα δημοκρατικό και αξιοκρατικό, καθώς αντιμετωπίστηκαν όλοι οι μαθητές ισότιμα από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, αντιμετωπίστηκαν με διάλογο οι όποιες διαφωνίες και καλλιεργήθηκε ο αλληλοσεβασμός (Stringer, 2007).
- ✓ Δημιουργήθηκαν συνθήκες συμμετοχής όλων των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, επιδιώχθηκε η μέγιστη δυνατή συμμετοχή του καθενός, δόθηκαν οπτικο-λεκτικές διευκολύνσεις (βλ. υποενότητα 5.1.4.) προκειμένου να γίνει κατανοητή απ' όλους η νέα γνώση και επιδιώχθηκε η αυτονομία των μαθητών-συγγραφέων (Stringer, 2007).
- ✓ Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έκανε μια διδακτική παρέμβαση με στόχο να συλλέξει και να αναλύσει στοιχεία προκειμένου να τα αξιοποιήσει για να αντιμετωπίσει ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόβλημα (Tomal, 2010).
- ✓ Οι αναλύσεις ορισμένων στοιχείων δεν απαιτούσαν απαραίτητα στατιστική ανάλυση ή μακροσκελείς περιγραφικές αναλύσεις, αλλά εστίασαν στην άμεση αντιμετώπιση του συγκεκριμένου προβλήματος μέσω αποδοτικών και εφικτών τρόπων (Tomal, 2010).
- ✓ Στο τέλος κάθε διδασκαλίας ακολουθούσε διάλογος, εντοπιζόταν τα προβλήματα και αποφασίζανε από κοινού εκπαιδευτικός και μαθητές τον τρόπο που θα συνέχιζε η παρέμβαση, έτσι ακολουθήθηκε η σπειροειδής διαδικασία της έρευνας δράσης (Lee & Wang, 2012).
- ✓ Παρότι θα είχε ενδιαφέρον να διαπιστωθεί η επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης παρέμβασης και σε άλλους μαθητικούς πληθυσμούς, ωστόσο ένας άμεσος στόχος ήταν οι βελτιώσεις στο συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο (Tomal, 2010).

6.4.2. Εργαλεία της έρευνας

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία συλλογής δεδομένων για τη μελέτη των αντίστοιχων μεταβλητών.

6.4.2.1. Μελέτη της ποιότητας του γραπτού λόγου

6.4.2.1.1. Ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια ποιότητας γραπτού λόγου

Η ποιότητα του γραπτού λόγου μετρήθηκε με αναλυτικά/ποσοτικά και ολιστικά/ποιοτικά κριτήρια. Οι μαθητές, πριν και μετά την παρέμβαση, έγραψαν τρία κείμενα: μία αφήγηση με θέμα δικής τους επιλογής, μία περιγραφή ενός αγαπημένου τους προσώπου και ένα επιχειρηματολογικό κείμενο προσπαθώντας να πείσουν έναν φίλο τους από την Αθήνα να έρθει διακοπές στο νησί τους, τα οποία αναλύθηκαν με τα παρακάτω αναλυτικά/ποσοτικά κριτήρια:

- Αριθμός λέξεων
- Αριθμός προτάσεων (κύριων και δευτερευουσών)
- Αριθμός δευτερευουσών προτάσεων
- Αριθμός γεγονότων (στα περιγραφικά κείμενα αξιολογήθηκαν τα περιγραφόμενα γεγονότα που αφορούν στο πρόσωπο της περιγραφής, ενώ στα επιχειρηματολογικά κείμενα αξιολογήθηκαν τα παραδείγματα που στηρίζουν τα επιχειρήματα)
- Αριθμός ηρώων (αυτό το κριτήριο δεν αξιοποιήθηκε στα περιγραφικά και επιχειρηματολογικά κείμενα)
- Αριθμός λαθών (ορθογραφικά, στίξης, συντακτικά, καταληκτικά και θεματικά). Ο αριθμός των λαθών μετατράπηκε σε ποσοστό (%) σε σχέση με τον αριθμό λέξεων και τα λάθη αξιολογήθηκαν ως εξής: (60% <) 1= πάρα πολλά λάθη, (46% - 60%) 2= πολλά λάθη, (31% - 45%) 3= αρκετά λάθη, (16% - 30%) 4= ελάχιστα λάθη, (15%≤) 5= σχεδόν καθόλου λάθη
- Περιεχόμενο - δομικά στοιχεία των κειμενικών ειδών (1= πολύ κακό, 2= ελάχιστα δομικά στοιχεία, 3= ικανοποιητικός αριθμός δομικών στοιχείων, 4= πολλά δομικά στοιχεία, 5= σχεδόν όλα τα δομικά στοιχεία)

και με τα παρακάτω ολιστικά/ποιοτικά κριτήρια:

- Δομή, αν οι συνδέσεις μεταξύ των γεγονότων των κειμένων είναι φανερές ή αιτιολογημένες ή αν όλες οι πληροφορίες που παρατίθενται είναι απαραίτητες για την κατανόηση του κειμένου
- Γνησιότητα, αν το κείμενο περιέχει ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία (το κριτήριο αυτό δεν αξιοποιήθηκε στα περιγραφικά και επιχειρηματολογικά κείμενα)

- Περιγραφή ηρώων, αν οι βασικοί ήρωες των κειμένων περιγράφονται εξωτερικά και εσωτερικά (αυτό το κριτήριο δεν αξιοποιήθηκε στα περιγραφικά και επιχειρηματολογικά κείμενα)
- Γλωσσικό ύφος, αν έγιναν οι κατάλληλες γλωσσικογραμματικές επιλογές σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση

Όλα τα ολιστικά/ποιοτικά κριτήρια βαθμολογήθηκαν ως εξής: 1= πολύ κακή/ό, 2= ελάχιστα αποδεκτή/ό, 3= ικανοποιητική/ό, 4= καλή/ό, 5= εξαιρετική/ό

6.4.2.2. Μελέτη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων

Η μελέτη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών-συγγραφέων έγινε με: α) μια κλείδα παρατήρησης της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων, β) τα γραπτά κείμενα των παιδιών σχετικά με τις οδηγίες που θα έδιναν σε έναν φίλο τους για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» πριν και μετά την παρέμβαση, γ) το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, δ) τα «προϊόντα» που παρήγαγαν οι μαθητές-συγγραφείς κατά τη συγγραφική διαδικασία, όπως σχεδιαγράμματα, νοητικοί χάρτες και σημειώσεις και ε) ημι-δομημένη συνέντευξη που έκανε η ερευνήτρια στους μαθητές πριν και μετά την παρέμβαση.

6.4.2.2.1. Κλείδα παρατήρησης της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών

Η μεταγνωσιακή γνώση και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες, όπως ορίστηκαν στην ενότητα 6.2., μετρήθηκαν ενώ οι μαθητές έγραφαν τα κείμενα που τους ζητήθηκαν, πριν και μετά την παρέμβαση. Η εκπαιδευτικός παρακολουθούσε τους μαθητές, καθώς έγραφαν, και συμπλήρωνε μια κλείδα παρατήρησης που αφορά στο συγγραφικό προφίλ των μαθητών-συγγραφέων, ενώ παράλληλα κατέγραφε και τις στρατηγικές και τεχνικές που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς για να συνθέσουν ένα κείμενο ή για να ξεπεράσουν ένα πρόβλημα κατά τη σύνθεση.

Συγκεκριμένα, στην κλείδα παρατήρησης υπήρχαν οι παρακάτω επιλογές, αλλά και χώρος για γενικές παρατηρήσεις σχετικά με τις συγγραφικές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων:

- A) Ο μαθητής-συγγραφέας δημιουργεί γραφική αναπαράσταση.
- B) Ο μαθητής-συγγραφέας παράγει, καταγράφει και οργανώνει τις ιδέες του.
- Γ) Ο μαθητής-συγγραφέας κάνει σταδιακή επανάγνωση.
- Δ) Ο μαθητής-συγγραφέας κάνει τελικό επανέλεγχο, διορθώνει, βελτιώνει και αναδιαμορφώνει το αρχικό του κείμενο.
- Ε) Ο μαθητής-συγγραφέας επιμελείται και αυτό-αξιολογεί το τελικό κείμενό του.

Από τις παραπάνω επιλογές και γενικές παρατηρήσεις που κατέγραψε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διερευνήθηκαν η δηλωτική και διαδικαστική γνώση των μαθητών-συγγραφέων, αλλά και οι δεξιότητες/ικανότητές τους να αντιμετωπίζουν τα τυχόν προβλήματα που προκύπτουν, να αναθεωρούν και να βελτιώνουν το αρχικό τους κείμενο και ιδιαίτερα η ικανότητά τους όσον αφορά στη διαδικασία αυτο-αξιολόγησης.

6.4.2.2.2. Γραπτά κείμενα των παιδιών σχετικά με τις οδηγίες που θα έδιναν σε έναν φίλο τους για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω»

Πριν και μετά την παρέμβαση ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν τι οδηγίες θα έδιναν σε έναν φίλο τους για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω». Από τα συγκεκριμένα κείμενα των μαθητών συλλέχθηκαν δεδομένα που βοήθησαν στη διερεύνηση της δηλωτικής, της διαδικαστικής και της καταστασιακής-πλαισιοθετημένης γνώσης, αλλά και των δεξιοτήτων/ικανοτήτων των μαθητών-συγγραφέων σχετικά με τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις της συγγραφικής διαδικασίας, τη διαχείριση των φάσεων του συγγραφικού έργου, την ικανότητα αυτο-ρύθμισής τους ως συγγραφείς και την ικανότητα αυτο-αξιολόγησης των κειμένων τους.

6.4.2.2.3. Το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας

Η χρήση ημερολογίων (research diary) από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή στην εκπαιδευτική έρευνα θεωρείται σημαντική, καθώς του επιτρέπει να αναστοχαστεί κριτικά πάνω στη διδασκαλία του και να τη βελτιώσει (Engin, 2011· Nadin & Cassell, 2006). Ιδιαίτερα στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης η χρήση του ημερολογίου έχει συσχετιστεί με την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου και

αναστοχασμού με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, τον σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης, αλλά και την ενίσχυση του αναστοχασμού (Αυγητίδου, 2011), καθώς αποτελεί έναν τρόπο «αντανάκλασης» των δράσεών μας και εσωτερικού διαλόγου (Engin, 2011) με στόχο την ενίσχυση και βελτίωσή τους.

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέγραφε στο ημερολόγιό της, καθόλη τη διάρκεια της έρευνας, τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των μαθητών-συγγραφέων, τα συναισθήματα και τα σχόλιά τους, αλλά και ό,τι άλλο λάμβανε χώρα μέσα στην τάξη και αφορούσε στη συγγραφική διαδικασία, αλλά ήταν δύσκολο ή και αδύνατο να διερευνηθεί με κάποιο άλλο εργαλείο. Η βασική δομή του ημερολογίου στηρίχτηκε στα παρακάτω κύρια ερωτήματα που προτείνει η Αυγητίδου (2011):

- Τι συμβαίνει; (περιγραφή)
- Πώς το καταλαβαίνω; (αναστοχασμός, αναζήτηση αιτιών, κατανόηση και ερμηνεία)
- Τι μπορώ να κάνω; (πρόταση λύσης βασισμένη στην κατανόηση και ερμηνεία)
- Πώς αξιολογώ την επιλεγμένη δράση μου; (έλεγχος των αποτελεσμάτων)
- Ποια δράση μπορώ να επιλέξω στη συνέχεια; (αναστοχασμός)

Ωστόσο, το ημερολόγιο ενισχύθηκε και από άλλα στοιχεία που εξυπηρετούσαν τις ανάγκες της έρευνας, όπως η στάση των μαθητών-συγγραφέων απέναντι στις διαδικαστικές διευκολύνσεις που είχαν στη διάθεσή τους και ο τρόπος αξιοποίησής τους, οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών, συζητήσεις που έκαναν κατά τη συγγραφή, αλλά και οι συζητήσεις τους με άλλους (γονείς, υπόλοιπους μαθητές του σχολείου, κ.ά.) σχετικά με τον τρόπο που γινόταν η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων στην τάξη. Στόχος της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας ήταν η ανάλυση όλων των δεδομένων που καταγράφονταν προκειμένου να ενισχυθεί η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία, αλλά και η εκπαιδευτική έρευνα. Με αυτόν τον τρόπο μπορούσε να αναστοχαστεί κριτικά και να εμβαθύνει στον τρόπο διδασκαλίας της (Engin, 2011), να αξιολογήσει άμεσα και γρήγορα τις συνέπειες μιας διδασκαλίας, να εντοπίσει τυχόν προβλήματα και δυσκολίες, να τα ερμηνεύσει και ύστερα από κοινού με τους μαθητές-συγγραφείς να αναζητήσουν λύσεις που οδηγούσαν σε επαναδιαμόρφωση της διδασκαλίας πάντα σε σχέση με το συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης. Επίσης, μέσα από τις καταγραφές της η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατάφερε να συνδέσει τα συναισθήματα των μαθητών-συγγραφέων με το γνωσιακό έργο της συγγραφής επικοινωνιακών κειμένων (Engin, 2011). Έτσι, το ημερολόγιο αποτέλεσε

ένα σημαντικό αναστοχαστικό εργαλείο (a tool for reflexive analysis) (Nadin & Cassell, 2006), αλλά και ένα παροτρυντικό και υποστηρικτικό εργαλείο (scaffolding tool) ενισχύοντας τη γνώση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας τόσο σε θέματα διδακτικής όσο και σε θέματα εκπαιδευτικής έρευνας (Engin, 2011).

6.4.2.2.4. Τα «προϊόντα» που παρήγαγαν οι μαθητές-συγγραφείς κατά τη συγγραφική διαδικασία

Ένα άλλο εργαλείο που αξιοποίησε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προκειμένου να διερευνήσει τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων ήταν τα «προϊόντα» που παρήγαγαν οι μαθητές-συγγραφείς κατά τη συγγραφική διαδικασία, όπως σχεδιαγράμματα, νοητικοί χάρτες και σημειώσεις.

Αναλύοντας και ερμηνεύοντας τα δεδομένα που προέκυψαν από τα «προϊόντα» των μαθητών-συγγραφέων πριν την τελική έκδοση των κειμένων τους, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διασταύρωσε και ενίσχυσε αντίστοιχα δεδομένα που προέκυψαν και από άλλα εργαλεία. Συγκεκριμένα, διερεύνησε τη μεταγνωσιακή γνώση (δηλωτική, διαδικαστική, καταστασιακή-πλαισιοθετημένη) και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες, όπως αυτά ορίζονται στην ενότητα 6.2. αυτού του κεφαλαίου.

6.4.2.2.5. Η ημι-δομημένη συνέντευξη

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έκανε στους μαθητές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, μια ημιδομημένη ερευνητική συνέντευξη, η οποία είχε ως κύριο στόχο τη διερεύνηση της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Η συνέντευξη είναι μια μέθοδος συλλογής δεδομένων που αξιοποιείται στις ποιοτικές έρευνες (Creswell, 2011) και συγκεκριμένα η ημι-δομημένη συνέντευξη αποτελεί μία ευέλικτη μορφή συνέντευξης, καθώς ο ερευνητής μπορεί να εμβαθύνει περισσότερο, να αλλάξει τις διευκρινιστικές ερωτήσεις ή και τη σειρά των ερωτήσεων. Οι βασικές ερωτήσεις στις οποίες στηρίχτηκε η συνέντευξη στην παρούσα έρευνα και γύρω από τις οποίες έγιναν κι άλλες διευκρινιστικές είναι οι παρακάτω:

- Τι οδηγίες θα έδινες σε έναν φίλο σου για να γράψει ένα ωραίο «σκέφτομαι και γράφω»;
- Πώς θα του έλεγες να ξεκινήσει;
- Τι θα του έλεγες να προσέξει περισσότερο;
- Ποιο θεωρείς πώς είναι το πιο σημαντικό σημείο σε ένα «σκέφτομαι και γράφω»;
- Τι θα του έλεγες να μην ξεχάσει;
- Τι θα του έλεγες να κάνει, αν δυσκολευτεί σε κάποιο σημείο;
- Γιατί νομίζεις πως δυσκολεύονται μερικά παιδιά, όταν γράφουν «σκέφτομαι και γράφω»;

Η διαδικασία της συνέντευξης ηχογραφήθηκε και στη συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκε και έγινε καταγραφή και κωδικοποίηση των δεδομένων. Τόσο τα συγκεκριμένα δεδομένα όσο και τα δεδομένα που προέκυψαν από τα κείμενα των παιδιών σχετικά με τις οδηγίες που θα έδιναν σε έναν φίλο τους για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω», από την κλείδα παρατήρησης, το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτρια και από τα «προϊόντα» που παρήγαγαν οι μαθητές-συγγραφείς κατά τη συγγραφική διαδικασία αξιοποιήθηκαν για τη διερεύνηση της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών-συγγραφέων. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν και αξιολογήθηκαν τα εξής:

Μεταγνωσιακή γνώση

- ❖ Δηλωτική γνώση
- ❖ Διαδικαστική γνώση
- ❖ Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση

Μεταγνωσιακές δεξιότητες

- ❖ Σχεδιασμός του συγγραφικού έργου
- ❖ Παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδιασμού
- ❖ Σταδιακή αναθεώρηση και βελτίωση του παραγόμενου κειμένου
- ❖ Αυτο-αξιολόγηση του τελικού κειμένου

Όλα τα παραπάνω βαθμολογήθηκαν ως εξής: 1= πολύ κακή/ό, 2= ελάχιστα αποδεκτή/ό, 3= ικανοποιητική/ό, 4= καλή/ό, 5= εξαιρετική/ό

6.4.2.3. Μελέτη άγχους

6.4.2.3.1. Το ερωτηματολόγιο άγχους State-Trait Anxiety Inventory για παιδιά

Για τη διερεύνηση του άγχους των μαθητών ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου, όπως αυτό ορίστηκε στην ενότητα 6.2., χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Άγχους Κατάστασης-Προδιάθεσης για παιδιά (State-Trait Anxiety Inventory for Children; STAIC) του Spielberger, το οποίο έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό από την Ψυχουντάκη (1995) και αποτελείται από δύο κλίμακες: την κλίμακα Άγχους Κατάστασης (A-State) και την κλίμακα Άγχους Προδιάθεσης (A-Trait) (Σταλίκας, κ.ά., 2012):

➤ Η κλίμακα Άγχους Κατάστασης (A-State) περιλαμβάνει 20 ερωτήματα, τα οποία αναφέρονται στο πώς το παιδί αισθάνεται τη στιγμή της εξέτασης και ελέγχει τα υποκειμενικά αισθήματα φόβου, νευρικότητας και ανησυχίας, τα οποία ποικίλουν σε ένταση και αυξομειώνονται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση. Υψηλές τιμές στην κλίμακα Άγχους Κατάστασης εμφανίζονται σε παιδιά τα οποία είναι εκτεθειμένα σε αγχογόνες καταστάσεις. Η κλίμακα χορηγείται στα παιδιά με την οδηγία να απαντήσουν σύμφωνα με το πώς νιώθουν "*αυτή ακριβώς τη στιγμή*" και κάθε ερώτημα συνοδεύεται από μία 3βάθμια κλίμακα απάντησης μέσω της οποίας το παιδί δηλώνει την "ένταση" του συναισθήματος που βιώνει τη στιγμή της εξέτασης. Τα ερωτήματα 1, 3, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 17, 20 δηλώνουν απουσία άγχους και βαθμολογούνται με 1, 2 και 3, ενώ τα ερωτήματα 2, 4, 5, 7, 9, 11, 15, 16, 18, 19, δηλώνουν παρουσία άγχους και βαθμολογούνται αντίστροφα, δηλαδή 3, 2, 1. Η συνολική τιμή της κλίμακας κυμαίνεται από το 20 έως και το 60 όπου μεγαλύτερες τιμές δηλώνουν υψηλότερο επίπεδο άγχους κατάστασης. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας (Cronbach α) είναι .85 και .83 αντίστοιχα για τους δύο παράγοντες της κλίμακας.

➤ Η κλίμακα Άγχους Προδιάθεσης (A-Trait) περιλαμβάνει 20 ερωτήματα στα οποία τα παιδιά απαντούν σύμφωνα με το πώς αισθάνονται γενικά, συνήθως στη ζωή τους και μετράει ατομικές διαφορές στον τρόπο που τα παιδιά βιώνουν αγχογόνες καταστάσεις στην καθημερινή τους ζωή. Υψηλές τιμές στην κλίμακα Άγχους Προδιάθεσης εμφανίζουν παιδιά επιρρεπή στο να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικές καταστάσεις ως περισσότερο απειλητικές, καθώς και παιδιά, τα οποία αντιδρούν με ένταση σε δύσκολες καταστάσεις, εμφανίζουν, δηλαδή, υψηλές τιμές και στην κλίμακα Άγχους Κατάστασης. Η κλίμακα Άγχους Προδιάθεσης απαιτεί από το παιδί να απαντήσει σε κάθε πρόταση διευκρινίζοντας τη συχνότητα εμφάνισης της

συμπεριφοράς που περιγράφεται. Όλες οι προτάσεις είναι ενδεικτικές παρουσίας Άγχους, οι επιλογές απαντήσεων είναι "πολύ συχνά", "μερικές φορές", "σπάνια" και βαθμολογούνται με 3, 2 και 1, αντίστοιχα. Η συνολική τιμή της κλίμακας κυμαίνεται από 20 έως 60. Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας (Cronbach α) και αξιοπιστίας (test-retest reliability) της κλίμακας στον ελληνικό πληθυσμό είναι .80 και .81 αντίστοιχα.

Ωστόσο, επειδή η στάθμιση του ερωτηματολογίου έγινε σε μαθητές από 9 ετών και άνω, στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε υπό μορφή συνέντευξης προσαρμοσμένο στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού που είχε μέσο όρο ηλικίας τα 8 έτη. Πριν τη χρησιμοποίηση του ερωτηματολογίου στο πλαίσιο της έρευνας η ερευνήτρια πήρε συνέντευξη από 7 μαθητές Γ' τάξης που δεν ήταν υποκείμενα της έρευνας προκειμένου να εντοπιστούν και να αποκλειστούν τυχόν παρερμηνείες στις ερωτήσεις. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν βάσει των παραπάνω οδηγιών.

6.4.2.4. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αξιοποιήθηκε το Statistical Package for Social Sciences (SPSS) για Windows (version 17). Πιο συγκεκριμένα, για τη μέτρηση των διαφορών εντός των ομάδων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test για εξαρτημένα δείγματα (Paired Sample t-test), ενώ για τη μέτρηση των διαφορών μεταξύ των ομάδων χρησιμοποιήθηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples t-test). Οι δείκτες στατιστικού ελέγχου που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι μέσοι όροι, η τυπική απόκλιση, οι τιμές t (t-values), οι βαθμοί ελευθερίας και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας. Ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας κρίθηκε το $p = 0,05$.

6.5. Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούμε να πούμε πως είναι επιτρεπτό και εφικτό να γενικευτούν, καθώς πρέπει να ληφθούν υπόψη οι παρακάτω περιορισμοί:

- ✓ Η έρευνα περιορίστηκε σε ένα μικρό δείγμα μαθητών.

- ✓ Τα δεδομένα της έρευνας που αφορούσαν στην ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών-συγγραφέων μετρήθηκαν σε έναν αρχικό (pretest) και έναν τελικό έλεγχο (post-test), χωρίς τη δυνατότητα να γίνονται τακτικές επαναληπτικές μετρήσεις κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.
- ✓ Η διδακτική παρέμβαση ακολούθησε τη διδακτέα ύλη του βιβλίου. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου ακολούθησε σχεδόν απόλυτα τη σειρά του σχολικού βιβλίου, όμως με διαφοροποιημένο από το βιβλίο διδακτικό υλικό.
- ✓ Η έρευνα έγινε σε πραγματικές συνθήκες σχολικής τάξης και ακολουθήθηκε το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Έτσι, οι ώρες που είχε στη διάθεσή της η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ήταν συγκεκριμένες, καθώς η παραγωγή γραπτού λόγου συμπεριλαμβάνεται στις διδακτικές ώρες του γλωσσικού μαθήματος. Στο ένα τμήμα της πειραματικής ομάδας που δίδαξε η ίδια η ερευνήτρια εξασφαλίστηκε σε πολλές περιπτώσεις επιπλέον χρόνος για τους μαθητές-συγγραφείς, όμως στο δεύτερο τμήμα της πειραματικής ομάδας ακολούθηθηκε το ωρολόγιο πρόγραμμα που σίγουρα δεν επαρκεί ο χρόνος που δίνεται σε ένα τόσο σύνθετο και πολύπλοκο γνωσιακό έργο, όπως η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων.
- ✓ Η διδακτική παρέμβαση αφορούσε στη διδασκαλία της αφήγησης, της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού κειμένου και οι μετρήσεις της περιορίστηκαν σε αυτά τα τρία κειμενικά είδη. Ωστόσο, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δίδαξε με τον ίδιο ακριβώς τρόπο και τα διαδικαστικά κείμενα, χωρίς όμως να γίνουν αντίστοιχες μετρήσεις, οι οποίες ίσως να οδηγούσαν σε διαφορετικά αποτελέσματα.
- ✓ Κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης δεν ήταν δυνατό να υπάρξει ένας εξωτερικός παρατηρητής μέσα στην τάξη, οι παρατηρήσεις και τα σχόλια του οποίου θα βοηθούσαν την έρευνα στο πλαίσιο της έρευνας-δράσης, αλλά και θα ενίσχυαν την αξιοπιστία και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.

6.6. Σχεδιασμός και διεξαγωγή της έρευνας

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας και η διάρκειά της καθορίστηκαν από τη συνθετότητα και πολυπλοκότητα του αντικειμένου της. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα διήρκησε ολόκληρο το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014, καθώς στόχευε στη ρητή και σαφή διδασκαλία τριών κειμενικών ειδών (αφήγησης, περιγραφής και

επιχειρηματολογικού κειμένου) και στη συχνή εμπλοκή των μαθητών-συγγραφέων σε διαδικασίες παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων μέσα σε αυθεντικές συνθήκες. Ο χρόνος που ορίζεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα, όπου η παραγωγή γραπτού λόγου συμπεριλαμβάνεται στον διδακτικό χρόνο του γλωσσικού μαθήματος, θεωρήθηκε πολύ λίγος, έτσι η διδακτική παρέμβαση συνεχίστηκε μέχρι το τέλος του έτους και αξιοποιήθηκε όλος ο διδακτικός χρόνος που ήταν δυνατό.

Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση, η οποία διήρκησε από την αρχή του σχολικού έτους (Σεπτέμβριος) έως τα μέσα Οκτωβρίου, έγινε η συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών σχετικά με: α) τις συγγραφικές δεξιότητες και την ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών-συγγραφέων στα τρία κειμενικά είδη (αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογικό κείμενο), βάσει των οποίων «κατηγοριοποιήθηκαν» σε έμπειρους, κανονικούς και αρχάριους συγγραφείς, β) τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων που αφορούν στην παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων και γ) το άγχος των μαθητών-συγγραφέων απέναντι στη συγγραφική διαδικασία.

Πιο αναλυτικά, τις τρεις πρώτες εβδομάδες διερευνήθηκαν οι συγγραφικές δεξιότητες και η ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών-συγγραφέων. Ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν τρία κείμενα: μία αφήγηση με θέμα δικής τους επιλογής, μία περιγραφή ενός αγαπημένου τους προσώπου και ένα επιχειρηματολογικό κείμενο προσπαθώντας να πείσουν έναν φίλο τους από την Αθήνα να έρθει διακοπές στο νησί τους. Την τέταρτη εβδομάδα διερευνήθηκαν η μεταγνωσιακή γνώση και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων και τους ζητήθηκε να γράψουν τι οδηγίες θα έδιναν σε έναν φίλο τους για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω», ενώ ακολούθησε και ημι-δομημένη συνέντευξη που διερευνούσε τις ίδιες μεταβλητές. Τέλος, την πέμπτη εβδομάδα έγινε υπό μορφή συνέντευξης η διερεύνηση του άγχους των μαθητών απέναντι στη συγγραφική διαδικασία.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας, η οποία διήρκησε από τα μέσα Οκτωβρίου έως τα μέσα Απριλίου και περιγράφεται αναλυτικά στην υποενότητα 6.6.2., σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση στα δύο τμήματα της πειραματικής ομάδας από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

Τέλος, στην τρίτη φάση της έρευνας, η οποία διήρκησε από τις αρχές Μαΐου έως και το τέλος της σχολικής χρονιάς, διερευνήθηκαν οι μεταβλητές της έρευνας με

τον ίδιο ακριβώς τρόπο και τα ίδια εργαλεία που διερευνήθηκαν και στην πρώτη φάση. Τόσο στην πρώτη όσο και στην τρίτη φάση της έρευνας πήραν μέρος και οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Οι αναλύσεις των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας ακολουθούν στο 7^ο κεφάλαιο.

6.6.1. Εννοιολογικό-θεωρητικό και διδακτικό πλαίσιο της έρευνας

Ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης έγινε με γενικό στόχο τη δημιουργία ενός αποτελεσματικότερου, ενθαρρυντικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος παραγωγής γραπτού λόγου μέσα στο οποίο οι μαθητές-συγγραφείς θα μπορούν να βελτιώσουν τις συγγραφικές δεξιότητές τους και την ποιότητα του γραπτού τους λόγου, να αναπτύξουν στο μέγιστο δυνατό τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες που αφορούν στη συγγραφική επικοινωνιακών κειμένων, αλλά και να μειώσουν τα επίπεδα άγχους τους απέναντι στη συγγραφική διαδικασία. Για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου αναζητήθηκε το ισχυρότερο και αποτελεσματικότερο δυνατό θεωρητικό πλαίσιο τόσο για τη διδασκαλία και την παραγωγή του γραπτού λόγου γενικά όσο και για τη ρητή και σαφή διδασκαλία και παραγωγή των αφηγηματικών, περιγραφικών και επιχειρηματολογικών κειμένων ειδικά.

Όσον αφορά στη διδασκαλία και την παραγωγή του γραπτού λόγου γενικά θεωρητική βάση του σχεδιασμού αποτέλεσαν οι θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών (βλ. 1^ο κεφ.), των κοινωνικο-πολιτισμικών (βλ. 2^ο κεφ.) και των σύγχρονων κριτικών κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών (προσεγγίσεις γραμματισμού) προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. 3^ο κεφ.) και συγκεκριμένα οι βασικές κοινές αρχές/παραδοχές τους (βλ. 5^ο κεφ.) με στόχο τον σχεδιασμό αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου.

Πιο αναλυτικά, αντιμετωπίσαμε την παραγωγή γραπτού λόγου ως εμπρόθετη γνωσιακή δραστηριότητα με ιεραρχικά και δυναμικά αλληλεπιδρώμενες διαδικασίες, ως μια διαλογική διαδικασία μεταξύ συγγραφέα και αναγνώστη με στόχο την κατασκευή νοήματος, την επικοινωνία (βλ. υποενότητα 5.1.1.), με τη μεσολάβηση του κειμένου, γραπτού και γνωσιακού, αλλά και πολλών άλλων παραγόντων που επηρεάζουν τα υποκείμενα της επικοινωνίας. Οι διαδικασίες και υπο-διαδικασίες που

εμπλέκονται και αλληλοεπηρεάζονται κατά τη διαπραγμάτευση και κατασκευή νοήματος αφορούν τόσο σε νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο, δηλαδή διαδικασίες που αφορούν στον μαθητή-συγγραφέα και στον αναγνώστη, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, δηλαδή διαδικασίες που αφορούν στο συγκεκριμένο καταστασιακό πλαίσιο, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον.

Με βάση την παραπάνω παραδοχή στόχος της διδακτικής παρέμβασης ήταν να βοηθήσει τους μαθητές-συγγραφείς να γνωρίσουν, να συνδυάσουν και να συντονίσουν τις παραπάνω διαδικασίες και υπο-διαδικασίες, δηλαδή να διαχειριστούν το γνωσιακό φορτίο της παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. υποενότητα 5.1.2.) μέσω της διδασκαλίας στρατηγικών διαχείρισης του συγγραφικού έργου. Έτσι, οι μαθητές-συγγραφείς διδάχτηκαν στρατηγικές σχεδιασμού, οργάνωσης, καταγραφής, αναθεώρησης/βελτίωσης και (αυτο- και ετερο-) αξιολόγησης για την επιτυχή συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων με επιμέρους στόχο την αυτοματοποίησή/εσωτερικεύσή τους από τους μαθητές-συγγραφείς και αξιοποίησή τους σε αντίστοιχες περιστάσεις. Με άλλα λόγια, η διδακτική παρέμβαση εστίασε στην ανάπτυξη της μεταγνώσης και της κριτικής σκέψης των μαθητών-συγγραφέων (βλ. υποενότητα 5.1.3.) μέσω της παροχής οπτικο-λεκτικών κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (βλ. υποενότητα 5.1.4.) και στο πλαίσιο της «γνωσιακής μαθητείας» και της φθίνουσας καθοδήγησης (βλ. υποενότητα 5.1.5.).

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω αντιμετωπίσαμε τη συγγραφή επικοινωνιακών κειμένων ως διαλογική διαδικασία με στόχο την κατασκευή νοήματος, την επικοινωνία. Η άποψη αυτή προέρχεται από τον κοινωνικό εποικοδομισμό του Vygotsky και των συνεργατών του τονίζοντας πως το κοινωνικό προηγείται του ατομικού και διαμορφώνει το γνωσιακό, άρα η σκέψη και η γλώσσα κατασκευάζονται πρώτα στο κοινωνικό και στη συνέχεια εσωτερικεύονται. Υπό αυτή την έννοια στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης ενισχύθηκε μέσα στη σχολική τάξη η κοινωνική πλευρά της μάθησης και παραγωγής γραπτού λόγου, αντιμετωπίστηκε το κείμενο ως κοινωνικό φαινόμενο, ως γεγονός γραμματισμού και αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης και διαλόγου μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικού και μαθητών μεταξύ τους, όπου εμπλέκονται όλες οι κοινωνικές ταυτότητες που φέρει ο κάθε εμπλεκόμενος στη μαθησιακή διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα, αντιμετωπίστηκε η σχολική τάξη ως κοινότητα πρακτικής (βλ. υποενότητα 5.1.6.1.) και ενισχύθηκε η συνεργατική μάθηση και γραφή (βλ.

υποενότητα 5.1.6.2.). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έλαβε σοβαρά υπόψη την προγενέστερη γνώση και τις εμπειρίες όλων των μαθητών-συγγραφέων βάσει των οποίων σχεδίασε τη διδακτική παρέμβαση παροτρύνοντας και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και αλληλεπίδραση κάθε μαθητή. Στόχος της ήταν να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές-συγγραφείς πως η διδασκαλία, η μάθηση και η αξιολόγηση του γραπτού λόγου δεν ήταν μόνο θέμα της εκπαιδευτικού, αλλά και δικό τους. Έτσι, να ενισχυθεί το κίνητρο και το ενδιαφέρον τους για εμπλοκή σε συγγραφικές διαδικασίες, αλλά και το αίσθημα του «ανήκειν» σε μία κοινότητα όπου όλοι αντιμετωπίζονται ισότιμα, έχουν πρόσβαση στο ίδιο υλικό και στα ίδια εργαλεία, και έχουν ευθύνη τόσο για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί όσο και για το τελικό αποτέλεσμα. Όσον αφορά στο αίσθημα της συλλογικής ευθύνης, αυτό ενισχύθηκε ιδιαίτερα μέσω της συνεργατικής γραφής όπου οι μαθητές-συγγραφείς αλληλεπιδρούσαν πλέον μόνο μεταξύ τους, χωρίς τη συμμετοχή της εκπαιδευτικού, αναλάμβαναν ρόλους, ανατροφοδοτούσαν, αναθεωρούσαν/βελτίωναν και τέλος αξιολογούσαν το συλλογικό κείμενό τους.

Ταυτόχρονα με όλα τα παραπάνω μέσω της διδακτικής παρέμβασης οι μαθητές-συγγραφείς διδάχτηκαν πως η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων εξαρτάται από το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, από τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις, από τον σκοπό και το ακροατήριο/αναγνώστη του κειμένου. Εν ολίγοις, τονίστηκε η επικοινωνιακή λειτουργία του γραπτού λόγου (βλ. υποενότητα 5.1.7.) και το γεγονός πως τα κείμενα εξυπηρετούν συγκεκριμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές ανάγκες. Για να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές-συγγραφείς τα παραπάνω καθόριζαν κάθε φορά στη φάση του σχεδιασμού των κειμένων τους: το είδος του κειμένου, τον σκοπό για τον οποίο έγραφαν και επέλεγαν ακροατήριο. Έτσι, προσάρμοζαν ανάλογα τον λόγο τους, τα υφολογιστικά χαρακτηριστικά του κειμένου και συνδύαζαν αντίστοιχα τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους.

Σχετικά με τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, τα οποία απασχόλησαν την παρούσα έρευνα (η αφήγηση, η περιγραφή και το επιχειρηματολογικό κείμενο) αναζητήθηκε ο καλύτερος τρόπος για τη ρητή και σαφή διδασκαλία τους, καθώς αυτό υποστηρίζεται από όλες τις θεωρίες που αναπτύξαμε στο 1^ο μέρος της εργασίας και στις οποίες στηρίχτηκε η διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν στοιχεία της κειμενοκεντρικής προσέγγισης (βλ. υποενότητα 2.3.2.), καθώς στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης συνδυάζεται η επικοινωνιακή λειτουργία του γραπτού

λόγου, όπως τονίστηκε παραπάνω, με τη γνώση της δομής και των υφογλωσσικών χαρακτηριστικών κάθε κειμενικού είδους, τα οποία οφείλει να κάνει άμεσα και ρητά ο εκπαιδευτικός στους μαθητές-συγγραφείς μέσα σε διαλογικά και διεπιδραστικά περιβάλλοντα διδασκαλίας.

Ωστόσο, η έρευνα δεν περιορίστηκε στην απλή διδασκαλία της «γλώσσας» του κάθε κειμενικού είδους, αλλά επιδίωξε την καλλιέργεια του κριτικού αναστοχασμού στους μαθητές-συγγραφείς και τη μετατροπή της τάξης σε κοινότητα κριτικού γραμματισμού (βλ. υποενότητα 3.3.2.). Πιο αναλυτικά, επιδιώχθηκε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές-συγγραφείς πως τα δομικά στοιχεία των κειμένων δεν ακολουθούν ιεραρχική και προκαθορισμένη σειρά, αλλά συνδυάζονται δυναμικά κάθε φορά βάσει των κοινωνικών και επικοινωνιακών αναγκών που καλούνται να καλύψουν, οι οποίες επηρεάζουν αντίστοιχα και τα υφογλωσσικά χαρακτηριστικά τους. Επίσης, στόχος της διδακτικής παρέμβασης ήταν να αναπτύξουν οι μαθητές-συγγραφείς την κριτική τους ικανότητα κατά την παραγωγή, αλλά και την (αυτο- και ετερο-) αξιολόγηση των κειμένων, να αμφισβητούν να παρεμβαίνουν και να αντιπροτείνουν λύσεις και νέους τρόπους αντιμετώπισης/επίλυσης του εκάστοτε προβλήματος.

Η ρητή και με σαφήνεια διδασκαλία των κειμενικών ειδών έγινε μέσω της «γνωσιακής μαθητείας» (βλ. υποενότητα 5.1.5.), η οποία σύμφωνα με τις κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες είναι ο πιο κατάλληλος και αποτελεσματικός τρόπος ρητής διδασκαλίας, και της φθίνουσας καθοδήγησης, δηλαδή της σταδιακής απόσυρσης του εκπαιδευτικού ή επαΐοντα και της αυτονομίας του μαθητή-συγγραφέα. Επίσης, στο πλαίσιο της «γνωσιακής μαθητείας» οι μαθητές-συγγραφείς στηρίχτηκαν κατά την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων μέσω της παροχής οπτικο-λεκτικών κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων. Οι τελευταίες αφορούν και στη διαφοροποιημένη διδασκαλία (βλ. υποενότητα 5.1.9.), η οποία αξιοποιήθηκε στην έρευνα, καθώς η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ενδιαφέρθηκε να αντιμετωπίσει τις ανάγκες και να ενισχύσει τις δυνατότητες όλων των μαθητών-συγγραφέων, αδύναμων και έμπειρων, οργανώνοντας αντίστοιχα τη διδακτική παρέμβαση. Ουσιαστικά, επιδιώχθηκε μεταξύ άλλων και η παρουσίαση της νέας γνώσης με πολλούς, ποικίλους και ευέλικτους τρόπους προκειμένου να γίνει κατανοητή από το σύνολο των μαθητών-συγγραφέων και να εξασφαλιστεί η επιτυχία τόσο του κάθε μαθητή-συγγραφέα ξεχωριστά, αλλά και της τάξης ως ομάδα.

Τόσο στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας όσο και γενικά στο πλαίσιο των θεωριών παραγωγής γραπτού λόγου, στις οποίες στηρίχτηκε η έρευνα, γίνεται λόγος και για εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης, όπου οι μαθητές θα έχουν ενεργητικό και καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αξιολόγησης, όπως ακριβώς αντίστοιχος θα είναι ο ρόλος τους και στην όλη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, η παρούσα έρευνα αξιοποίησε και αυτή την παραδοχή των σύγχρονων προσεγγίσεων παραγωγής γραπτού λόγου επιδιώκοντας την εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης αξιολόγησης των μαθητών-συγγραφέων μέσω της αυτο- και ετερο-αξιολόγησης, αλλά και μέσα από τη δημιουργία και αξιοποίηση ενός σύγχρονου εργαλείου αξιολόγησης, όπως ο φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio) και πιο συγκεκριμένα ένας φάκελος της μαθησιακής διαδικασίας (learning process ή process-based portfolio) (βλ. υποενότητα 5.1.8.). Στην επόμενη υποενότητα ακολουθεί αναλυτική περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης και του τρόπου που η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αξιοποίησε όλα τα παραπάνω στο πλαίσιο της έρευνας.

6.6.2. Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, αφού έλαβε υπόψη τα δεδομένα που προέκυψαν από την αρχική μέτρηση των μεταβλητών της έρευνας, ξεκίνησε τη διδακτική παρέμβαση στα δύο τμήματα της πειραματικής ομάδας. Αρχικά, στις πρώτες διδασκαλίες συζήτησε και «διαπραγματεύτηκε» μαζί με τους μαθητές σχετικά με τις γνώσεις και τις στρατηγικές τους για τη συγγραφική διαδικασία, αλλά και τα διάφορα κειμενικά είδη με στόχο να τους οδηγήσει σε «γνωσιακά αδιέξοδα» και να γίνει αναγκαία και απαραίτητη μία νέα προσέγγιση του συγγραφικού έργου. Επίσης, εκτός των παραπάνω οι συζητήσεις αφορούσαν και στον σημαντικό ρόλο που παίζει ο γραπτός λόγος στην καθημερινή μας ζωή, στα πολλά και ποικίλα κειμενικά είδη που βρίσκονται γύρω μας, στη χρήση και στη χρησιμότητά τους, καθώς και στο πώς η καθημερινότητα, παιδιών και ενηλίκων, συνδέεται με τη σχολική τους ζωή. Αναφέρθηκαν παραδείγματα περιστάσεων που οι άνθρωποι καλούνται στην καθημερινότητά τους να εμπλακούν με τον γραπτό λόγο, ενώ δεν έλειψαν και οι αναφορές σε γνωστά στους μαθητές ενήλικα άτομα που δεν ξέρουν να γράφουν, γεγονός που δυσκολεύει τη ζωή τους και τους φέρνει σε δύσκολη θέση αρκετά συχνά. Έτσι, οι μαθητές-συγγραφείς συνειδητοποίησαν πως τόσο οι γνώσεις τους όσο και ο

τρόπος που αντιμετώπιζαν την παραγωγή γραπτού λόγου δεν ήταν επαρκείς και δέχτηκαν να συνεργαστούν με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, αλλά και μεταξύ τους προκειμένου να αποκτήσουν όσο το δυνατό περισσότερες γνώσεις και να εξελιχθούν σε ικανούς και έμπειρους συγγραφείς.

Όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο της εργασίας η διδακτική παρέμβαση ασχολήθηκε τόσο με τη διδασκαλία των κειμενικών ειδών, των κοινωνικών και επικοινωνιακών αναγκών που αντιμετωπίζουν, των δομικών στοιχείων και των υφολογιστικών χαρακτηριστικών τους όσο και με τη διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών. Παρότι έγινε σαφές στους μαθητές-συγγραφείς πως η παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων είναι μια δύσκολη, πολύπλοκη και απαιτητική γνωσιακή διαδικασία, εντούτοις δεν παρουσιάστηκε ως κάτι το ακατόρθωτο, αλλά αντίθετα ως μια διαδικασία που είναι διδάξιμη και εφικτή από όλους. Παράλληλα, τονίστηκε πως τόσο η διδασκαλία του γραπτού λόγου όσο και η αξιολόγησή του, στα πλαίσια της διδακτικής παρέμβασης, δεν θα ήταν μόνο θέμα της εκπαιδευτικού, αλλά όλων όσων θα συμμετέχουμε σε αυτή.

Για τη διευκόλυνση των μαθητών-συγγραφέων κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης δημιουργήθηκε και αξιοποιήθηκε το παρακάτω υλικό:

- Φάκελος εργασιών και επίδοσης (portfolio). Ο φάκελος αυτός δημιουργήθηκε από τα ίδια τα παιδιά και ονομάστηκε «*Φάκελος παραγωγής γραπτού λόγου*»
- Χρωματιστά χαρτιά (πορτοκαλί, κίτρινο, μπλε και λευκό) που ανέγραφαν την κάθε φάση της συγγραφικής διαδικασίας
- Νοητικοί χάρτες για την οπτικοποίηση του κάθε κειμενικού είδους
- Μνημονικοί κανόνες (διαμορφώθηκαν από κοινού με τους μαθητές)
- Κάρτες με ερωτήσεις για την επιλογή του κατάλληλου κειμενικού είδους
- Κάρτες με ερωτήσεις για την επιλογή του ακροατηρίου και του σκοπού του κειμένου
- Κάρτες με ερωτήσεις για τον σχεδιασμό του κάθε κειμενικού είδους
- Κάρτες με νύξεις και οδηγίες για την κάθε φάση του συγγραφικού έργου και για κάθε κειμενικό είδος ξεχωριστά
- Κατάλογος διαρθρωτικών λέξεων/φράσεων
- Κάρτες/κλείδες για τη βελτίωση του αρχικού κειμένου
- Κάρτες/κλείδες αυτό-αξιολόγησης του κάθε κειμενικού είδους
- Κάρτες/κλείδες αυτό-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης των τελικών κειμένων.

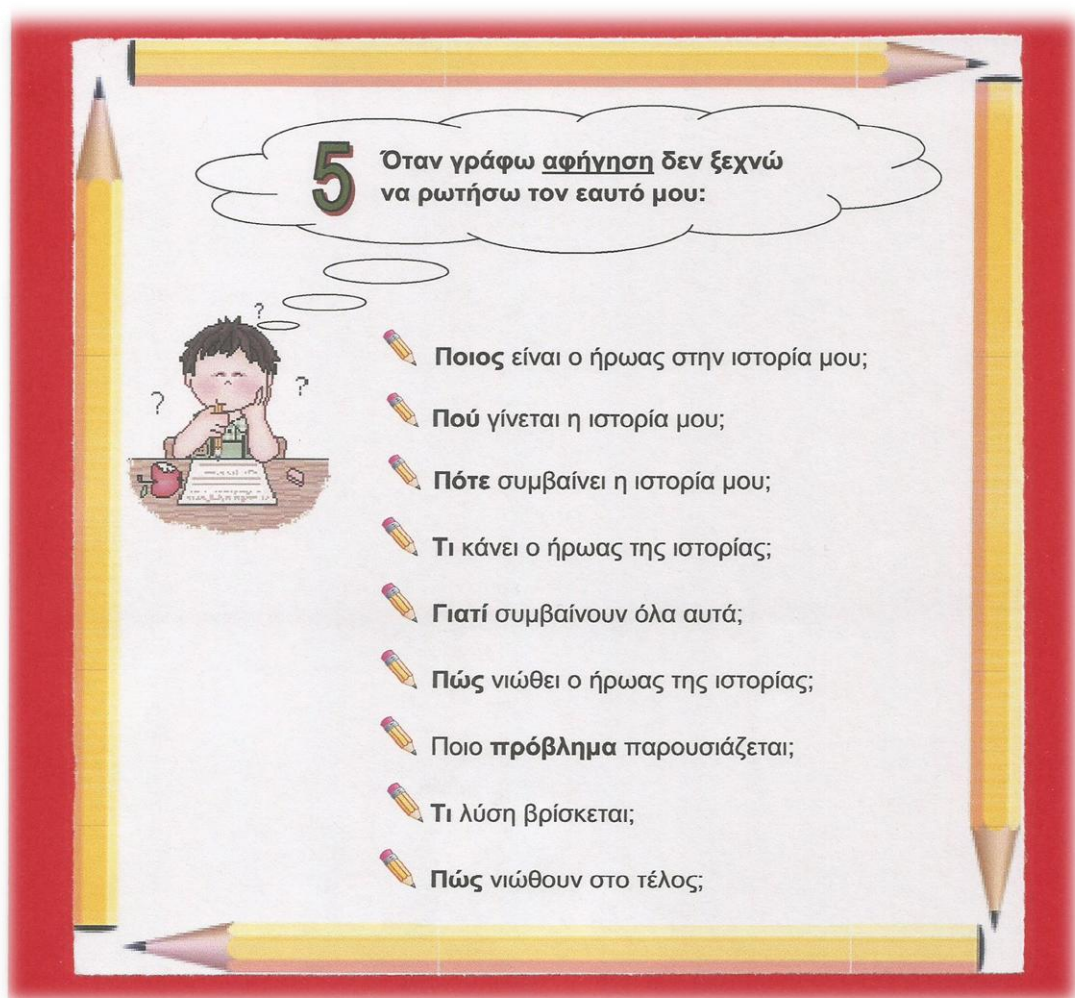
Η διδασκαλία των κειμενικών ειδών ακολούθησε κατά βάση τη σειρά του σχολικού βιβλίου με κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις προκειμένου να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία και η ομαλή εξέλιξη της διδακτικής παρέμβασης. Να επισημανθεί δε πως η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια δίδαξε στους μαθητές-συγγραφείς και τα διαδικαστικά κείμενα που πρότεινε το σχολικό βιβλίο με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, χωρίς ωστόσο να τα συμπεριλάβει στην παρούσα εργασία.

6.6.2.1. Διδασκαλία του αφηγηματικού κειμενικού είδους

Το πρώτο κειμενικό είδος με το οποίο ξεκίνησε η διδακτική παρέμβαση ήταν αυτό της αφήγησης. Αυτή η απόφαση στηρίχτηκε στο γεγονός πως η αφήγηση είναι το πιο οικείο κειμενικό είδος στα παιδιά από τη νηπιακή τους ακόμη ηλικία, αλλά και γιατί στο πρώτο μάθημα της Γλώσσας τα παιδιά καλούνται να διηγηθούν στους συμμαθητές τους μια καλοκαιρινή τους ιστορία (προσωπική αναδιήγηση). Έτσι, στα πλαίσια της φάσης της «αρχικής σύσκεψης» της «γνωσιακής μαθητείας», όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε μεταξύ άλλων από τους μαθητές να θυμηθούν το αγαπημένο τους παραμύθι ή την αγαπημένη τους ιστορία και να αναφέρουν τα στοιχεία που εμπεριέχονται σε αυτά. Όλα όσα ανέφεραν οι μαθητές η εκπαιδευτικός τα σημείωνε στον πίνακα και ακολούθησε συζήτηση, η οποία κατέληξε στα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας-αφήγησης, τα οποία δεν πρέπει να ξεχνάμε, εάν θέλουμε να γράψουμε μια ολοκληρωμένη αφήγηση.

Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός παρουσίασε «μοντελοποίησε» ρητά και με σαφήνεια τη νέα γνώση στους μαθητές καθιστώντας μέσω της «φωναχτής σκέψης» ορατή τη σκέψη της (Ramdass, 2012). Επίσης, εκτός από τα δομικά στοιχεία έκανε αναφορά και παρουσίασε επιπλέον στοιχεία που πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη κατά τη συγγραφή μιας ολοκληρωμένης αφήγησης, όπως το να περιγράφουμε τον ήρωα ή τους ήρωες της ιστορίας μας και να δημιουργούμε απρόσμενα γεγονότα που θα κάνουν την ιστορία μας ενδιαφέρουσα και «ελκυστική» στους αναγνώστες της. Καταγράφοντας τα δομικά στοιχεία της αφήγησης η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρουσίασε στους μαθητές έναν νοητικό χάρτη (σχήμα 6.1.) που θα τους διευκολύνει να τα θυμούνται οπτικοποιώντας έτσι τη νέα γνώση και τοποθέτησε τα δομικά στοιχεία σε περίοπτη θέση μέσα στην τάξη, ώστε να είναι ορατά από όλους. Να σημειωθεί πως η χρήση αριθμών και συμβόλων στους νοητικούς χάρτες, όπως

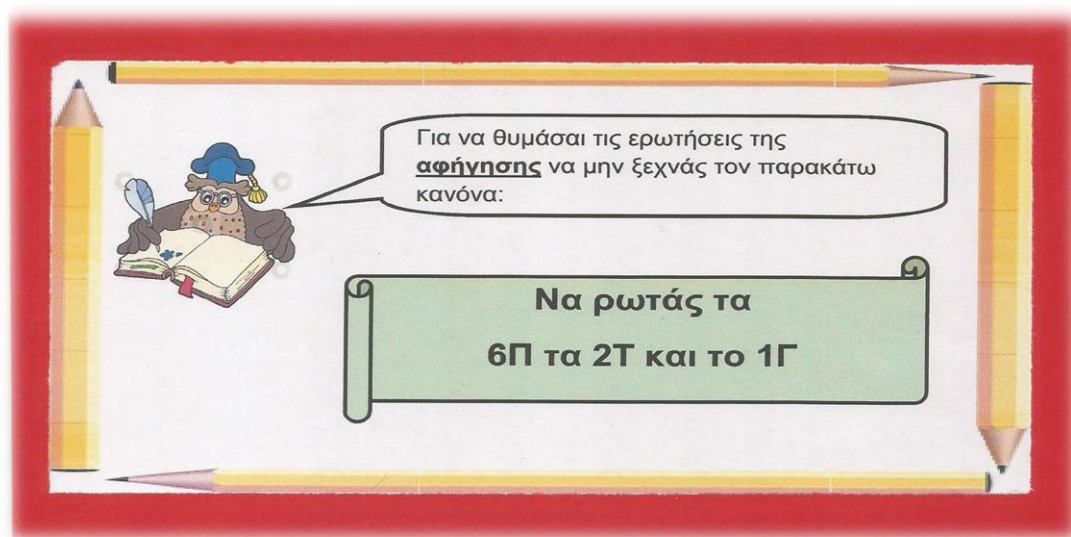
φαίνεται στο σχήμα 6.1., αλλά και στο υπόλοιπο υλικό που δημιουργήθηκε, δεν είχαν ως στόχο να δεσμεύσουν και να κατευθύνουν τους μαθητές, αλλά να τους διευκολύνουν να οργανώσουν τη σκέψη τους και το γραπτό τους στις πρώτες τους κυρίως «απόπειρες» συγγραφής. Στην πορεία έγινε σαφές και κατανοητό από τους μαθητές-συγγραφείς πως μπορούν να συνδυάσουν όπως θέλουν τα δομικά στοιχεία κάθε κειμενικού είδους προκειμένου να πετύχουν τους επικοινωνιακούς τους στόχους.



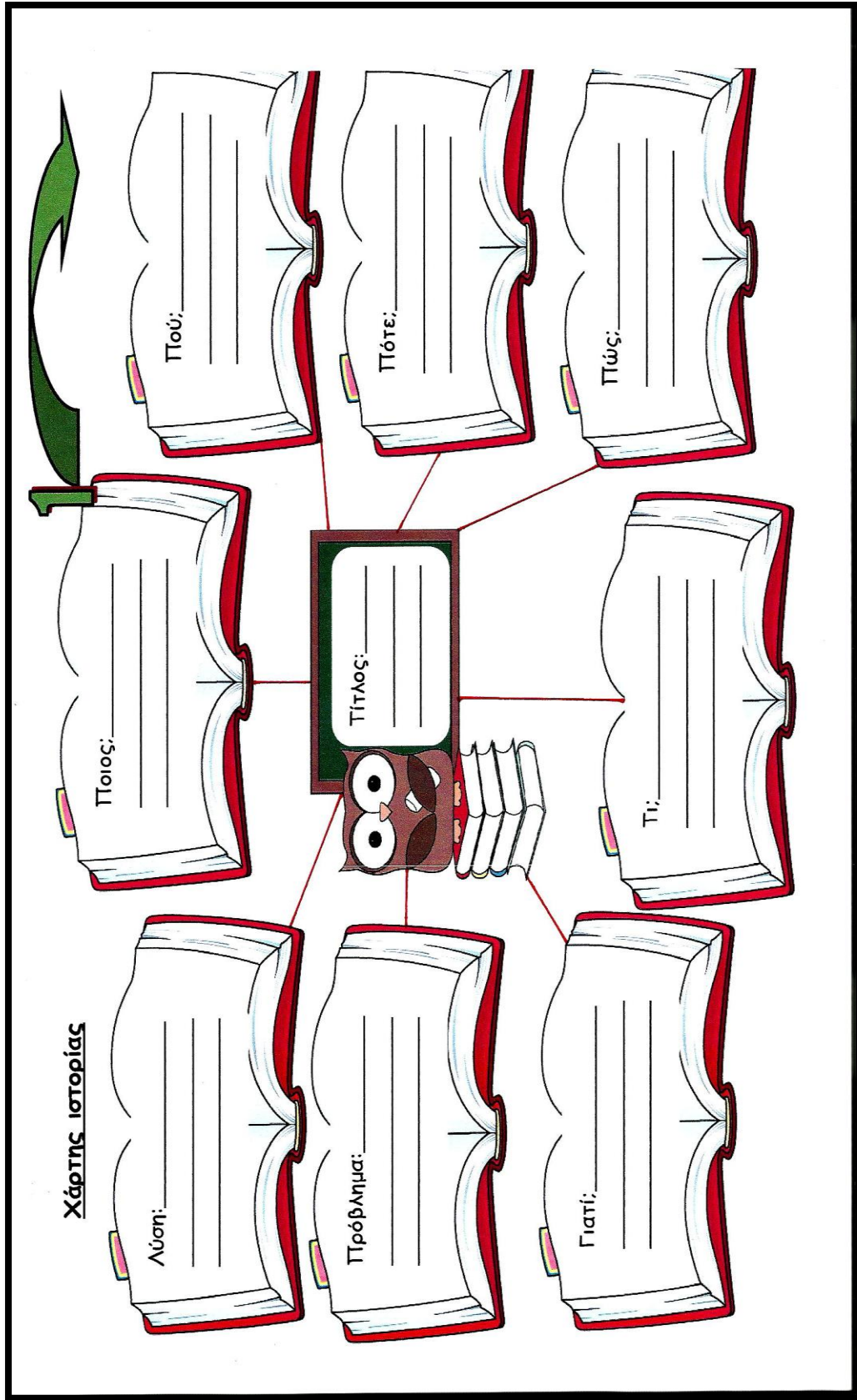
Πίνακας 6.1. Κάρτα με τις ερωτήσεις-δομικά στοιχεία της αφήγησης που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς.

Ένας άλλος τρόπος για να θυμούνται οι μαθητές-συγγραφείς τα δομικά στοιχεία της αφήγησης ήταν η δημιουργία ενός μνημονικού κανόνα (πίνακας 6.2.), ο οποίος δημιουργήθηκε από κοινού με τους μαθητές, συμπεριλήφθηκε στο υλικό που

τους δόθηκε και τοποθετήθηκε στον τοίχο της τάξης. Για τη δημιουργία του μνημονικού κανόνα στηριχτήκαμε στις οδηγίες του Σπαντιδάκη (2004), ο οποίος προτείνει τη χρήση των πρώτων γραμμάτων (αρκτικόλεξα) από κάθε ερώτηση-δομικό στοιχείο. Πιο συγκεκριμένα, ο μνημονικός κανόνας έλεγε πως για να θυμάμαι τα δομικά στοιχεία της αφήγησης πρέπει να ρωτήσω τον εαυτό μου τα 6Π τα 2Τ και το 1Γ, τα οποία αντιστοιχούν στις ερωτήσεις που αναγράφονται στον πίνακα 6.1..



Πίνακας 6.2. Κάρτα με τον μνημονικό κανόνα της αφήγησης που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς.



Σχήμα 6.1. Νοητικός χάρτης με τα δομικά στοιχεία της αφήγησης.

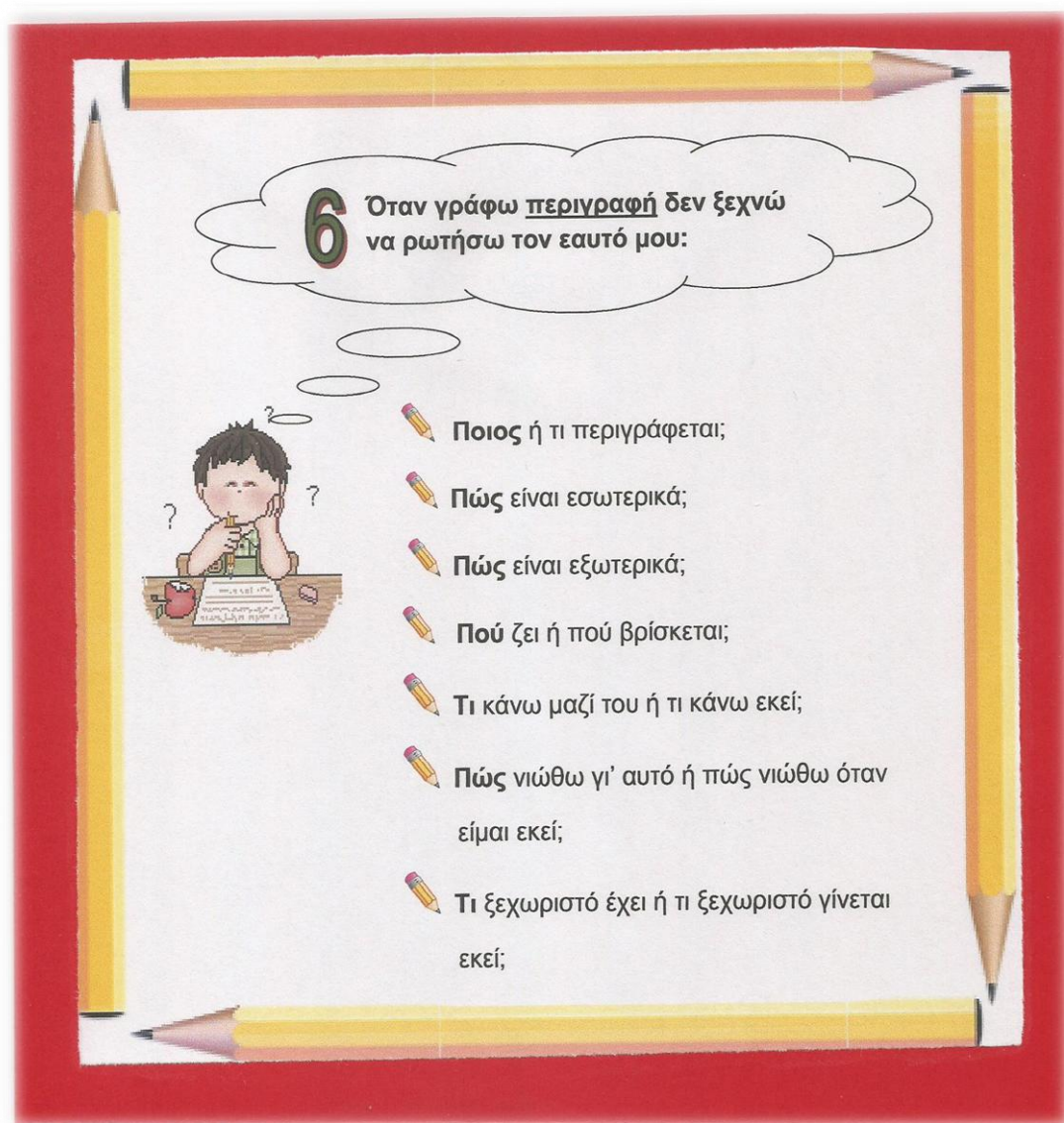
Εκτός από τα δομικά στοιχεία της αφήγησης και τον κατάλληλο κάθε φορά συνδυασμό τους, οι μαθητές-συγγραφείς διδάχθηκαν και τα κατάλληλα υφολογιστικά στοιχεία (βλ. υποενότητα 2.3.2.1.1.) που βοηθούν και ενισχύουν την παραγωγή και το νόημα των αφηγηματικών κειμένων κερδίζοντας το ενδιαφέρον του αναγνώστη/ακροατή, καθώς και την αιτιοκρατική σχέση και τη χρονική εξέλιξη των αφηγηματικών κειμένων. Η συγκεκριμένη διδασκαλία έγινε μέσω οπτικο-λεκτικών κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων, όπως κάρτες με «τράπεζες ιδεών», τις οποίες είχε ο κάθε μαθητής-συγγραφέας και χρησιμοποίησε βάσει των αναγκών του και του επικοινωνιακού στόχου του κειμένου του και οι οποίες θα παρουσιαστούν αναλυτικά στην υποενότητα 6.6.2.4., όπου θα γίνει περιγραφή των συγγραφικών διαδικασιών που ακολουθήθηκαν στη διδακτική παρέμβαση, καθώς και των υπόλοιπων φάσεων της «γνωσιακής μαθητείας».

6.6.2.2. Διδασκαλία του περιγραφικού κειμενικού είδους

Το δεύτερο κειμενικό είδος που διδάχθηκαν οι μαθητές-συγγραφείς βάσει του σχολικού βιβλίου ήταν αυτό της περιγραφής. Σε αυτή την περίπτωση υπήρξαν δυσκολίες, καθώς άλλα περιγραφικά κείμενα οργανώνονται γύρω από τον άξονα χωρικής συσχέτισης και άλλα κυρίως γύρω από τον άξονα χρονικής συσχέτισης και δευτερευόντως γύρω από τον άξονα χωρικής συσχέτισης (Ματσαγγούρας, 2004). Επίσης, λόγω της μικρής ηλικίας των μαθητών-συγγραφέων θεωρήθηκε δύσκολο να κατανοήσουν από τόσο νωρίς την υπερδομή του περιγραφικού κειμένου, χωρίς προηγούμενη διδασκαλία. Έτσι, η διδασκαλία του περιγραφικού κειμένου έγινε σταδιακά με ρητή και σαφή παρουσίαση των δομικών στοιχείων ανάλογα με το τι θα περιέγραφαν κάθε φορά οι μαθητές-συγγραφείς.

Κάθε διδασκαλία σχετικά με τα περιγραφικά κείμενα ξεκινούσε με συζήτηση σχετικά με το τι έκαναν μέχρι τότε οι μαθητές-συγγραφείς για να περιγράψουν ένα πρόσωπο ή αντικείμενο ή κτίριο, η συζήτηση οδηγούσε σε γνωσιακά αδιέξοδα και ακολουθούσε η φάση της «μοντελοποίησης» της νέας γνώσης από την εκπαιδευτικό-ερευνητήρια μέσω της «φωναχτής σκέψης». Τέλος, παρουσίαζε στους μαθητές τον αντίστοιχο νοητικό χάρτη (βλ. ενδεικτικά σχήματα 6.2., 6.3. και 6.4.) που θα τους διευκόλυνε να τα θυμούνται οπτικοποιώντας έτσι τη νέα γνώση. Ωστόσο, για λόγους οικονομίας χώρου στον τοίχο τοποθετήθηκαν τα δομικά στοιχεία της υπερδομής του

περιγραφικού κειμένου, αφού πρώτα έγινε σαφές στα παιδιά πως ανεξάρτητα με το τι περιγράφουν είναι σημαντικό να αναφέρουν τα 3Π, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2004), για να έχουν τα κείμενά τους πληρότητα: α) τις παρατηρήσεις που αφορούν στις αισθήσεις (οπτικές, ακουστικές, απτικές, κ.ά.), β) τις κάθε είδους πληροφορίες που σχετίζονται με ό,τι περιγράφεται και γ) τις προσωπικές τους σκέψεις. Επίσης, και ο μνημονικός κανόνας που προέκυψε και συμπεριλήφθηκε στο υλικό των μαθητών-συγγραφέων στηρίχτηκε στην υπερδομή του περιγραφικού κειμένου (πίνακες 6.3. και 6.4.) Έτσι, διδάσκοντας συνδυαστικά τις δομές των περιγραφικών κειμένων και την υπερδομή της περιγραφής κατανόησαν οι μαθητές-συγγραφείς και εσωτερίκευσαν το κειμενικό είδος της περιγραφής.

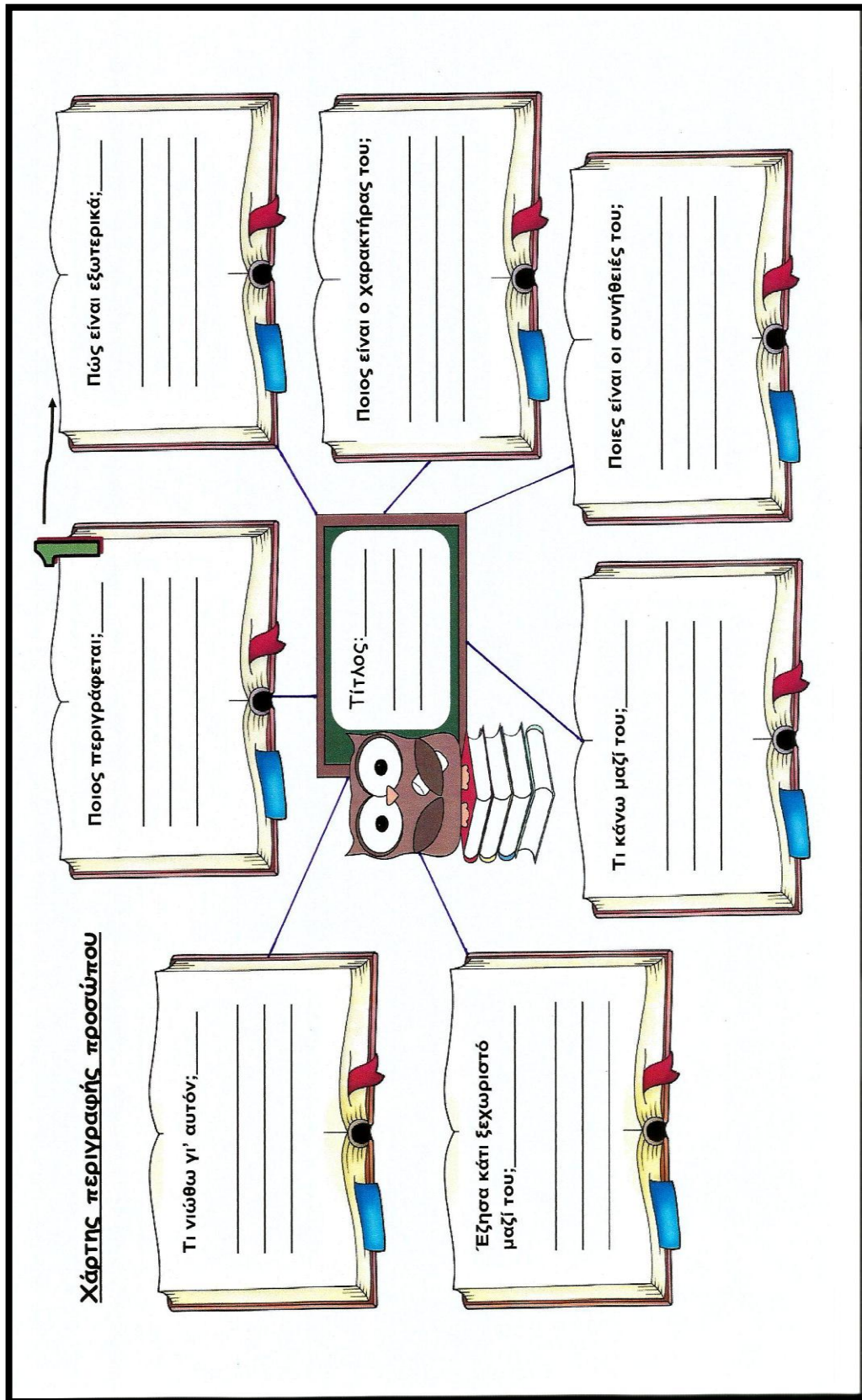


Πίνακας 6.3. Κάρτα με τις ερωτήσεις-δομικά στοιχεία της υπερδομής του περιγραφικού κειμένου που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς.



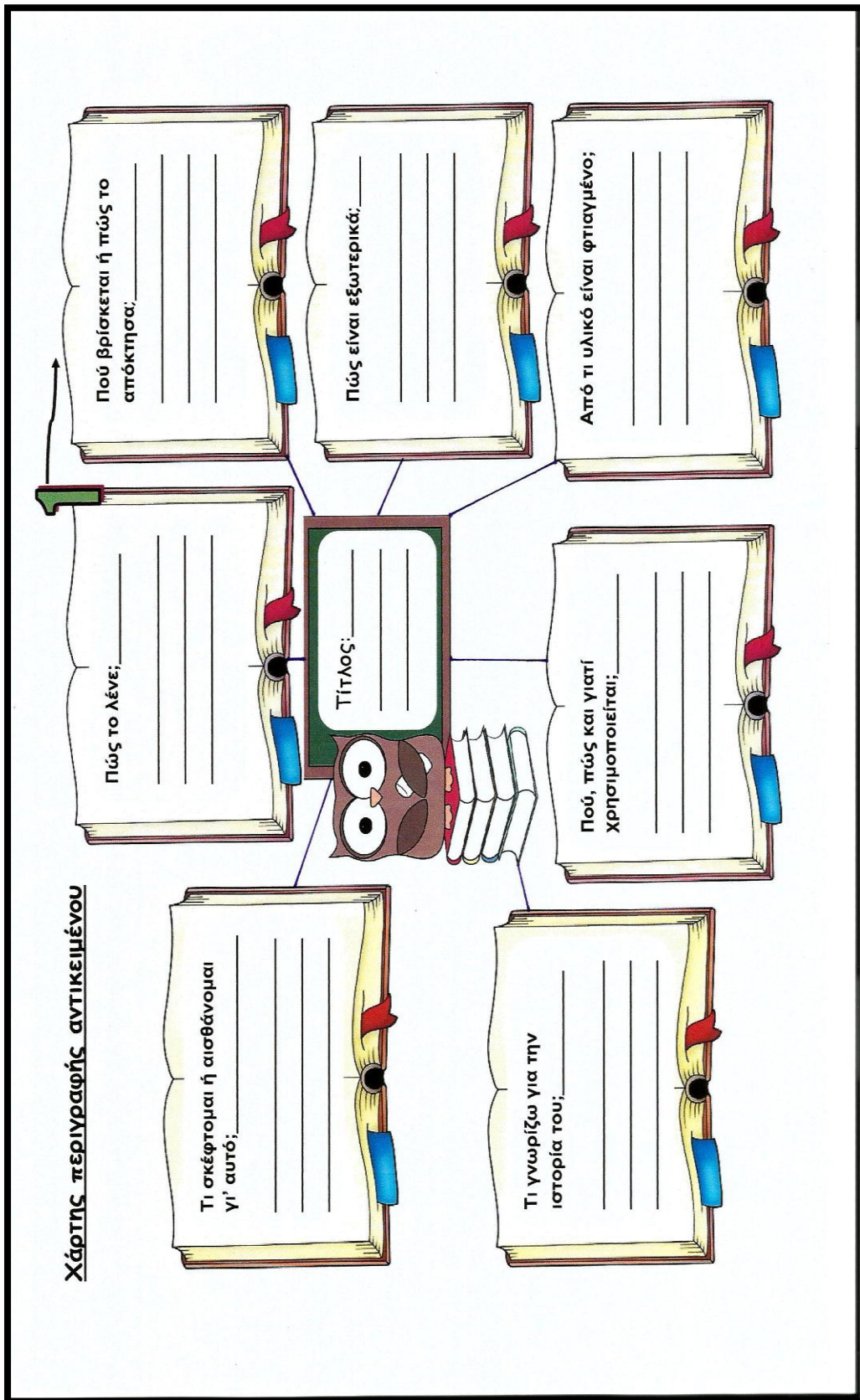
Πίνακας 6.4. Κάρτα με τον μνημονικό κανόνα της υπερδομής του περιγραφικού κειμένου που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς.

Όπως στη διδασκαλία της αφήγησης έτσι και σε αυτή της περιγραφής εκτός από τα δομικά στοιχεία και τον συνδυασμό τους, ο οποίος καθορίζεται κάθε φορά από τον σκοπό της περιγραφής, οι μαθητές-συγγραφείς διδάχθηκαν και τα υφογλωσσικά στοιχεία (βλ. υποενότητα 2.3.2.1.2.) του περιγραφικού κειμενικού είδους. Πιο συγκεκριμένα, τονίστηκε πως μια ωραία περιγραφή πρέπει να μοιάζει με μια φωτογραφία ή με μια ζωγραφιά και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη σωστή χρήση λέξεων, φράσεων και προτασιακών δομών. Κυρίως στις περιπτώσεις που το ακροατήριο των κειμένων δεν γνωρίζει τίποτα για το περιγραφόμενο πρόσωπο, αντικείμενο, κτίριο ή ό,τι άλλο περιγράφεται πρέπει το κείμενο να το βοηθάει να το φανταστεί όσο γίνεται καλύτερα. Όλα αυτά διδάχθηκαν και παρουσιάστηκαν στους μαθητές-συγγραφείς μέσω οπτικο-λεκτικών κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων, παρόμοιες με αυτές της αφήγησης που θα παρουσιαστούν στην υποενότητα 6.6.2.4..



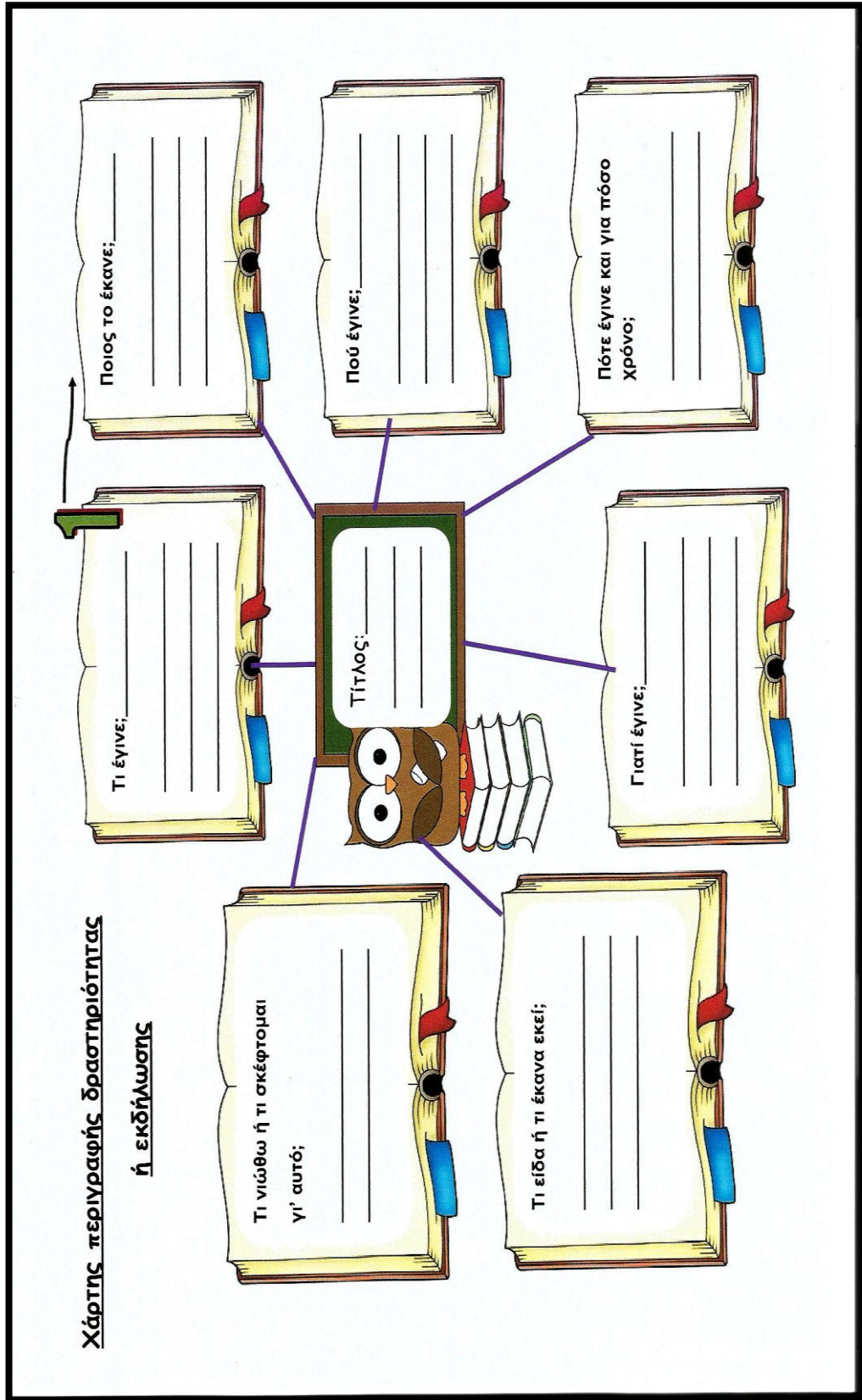
Σχήμα 6.2. Νοητικός χάρτης περιγραφής προσώπου.

Χάρτης περιγραφής αντικειμένου



Σχήμα 6.3. Νοητικός χάρτης περιγραφής αντικειμένου.

**Χάρτης περιγραφής δραστηριότητας
ή εκδήλωσης**



Σχήμα 6.4. Νοητικός χάρτης περιγραφής δραστηριότητας ή εκδήλωσης.

6.6.2.3. Διδασκαλία του επιχειρηματολογικού κειμενικού είδους

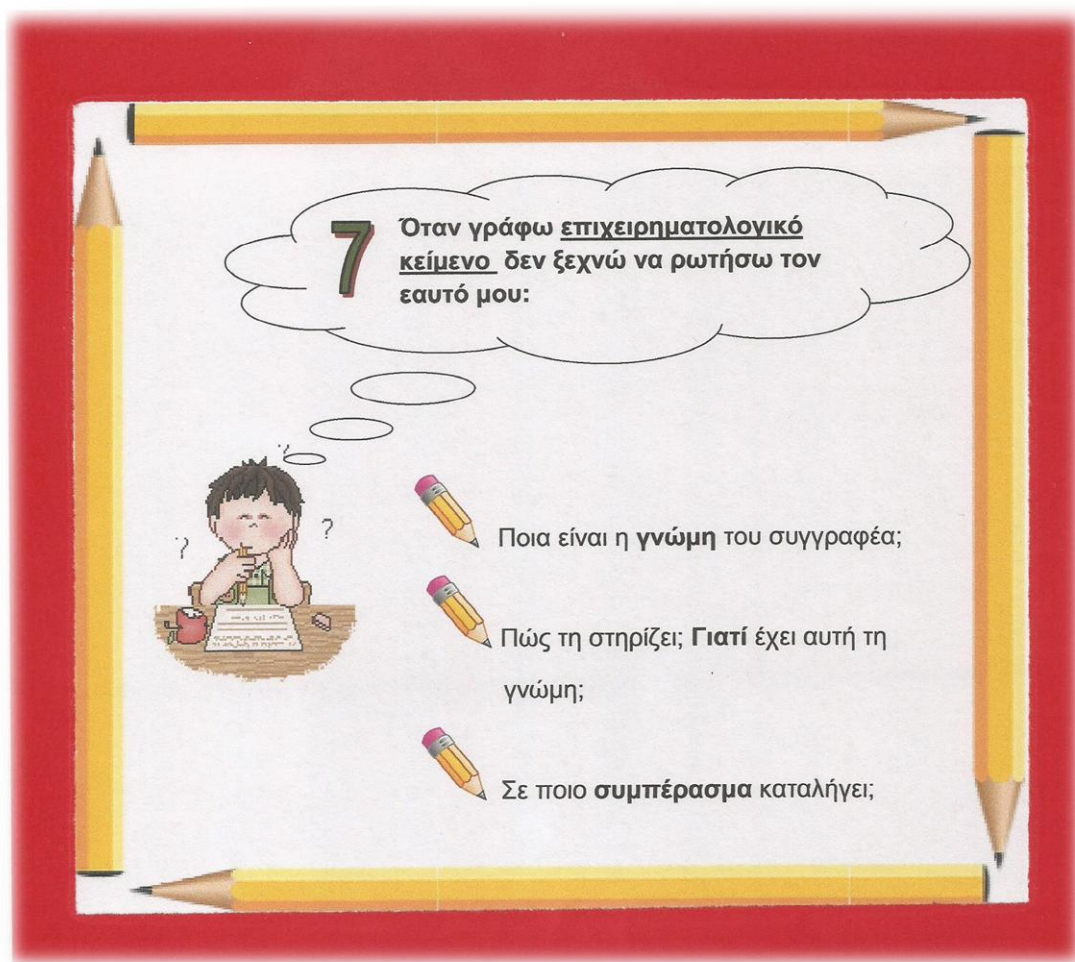
Το κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου ήταν το τρίτο και τελευταίο που απασχόλησε την έρευνα και στο οποίο δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, γιατί θεωρείται το δυσκολότερο κειμενικό είδος και δεύτερον, γιατί στόχος της παρέμβασης ήταν να προχωρήσει η διδασκαλία του πέρα από τα όσα ορίζει το πρόγραμμα σπουδών. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα η διδασκαλία του επιχειρηματολογικού κειμενικού είδους ξεκίνησε με τη διδασκαλία σε επίπεδο τεκμηριωμένης θέσης (Ματσαγγούρας, 2004), δηλαδή την ικανότητα των μαθητών-συγγραφέων να επιχειρηματολογούν και να τεκμηριώνουν τη θέση/άποψή τους με λογικά, αξιακά, αιτιοκρατικά ή πραγματολογικά επιχειρήματα, όμως συνέχισε και στο επίπεδο ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης (Ματσαγγούρας, 2004).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004) το επίπεδο αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης, και μάλιστα της ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης, είναι σημαντικότερο και το παιδί αναπτυξιακά μπορεί να διαχειριστεί ένα τέτοιο κείμενο στην ηλικία των 10 με 11 ετών. Ουσιαστικά, στο στάδιο της ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης τα παιδιά όχι μόνο στηρίζουν με επιχειρήματα και τεκμηριώνουν τη δική τους θέση, αλλά παράλληλα παραθέτουν μια αντίθετη θέση με τα επιχειρήματα που τη στηρίζουν και προσπαθούν να την απορρίψουν μέσα από αντεπιχειρήματα. Επιπλέον, είναι σημαντικό να τονιστεί στους μαθητές-συγγραφείς πως όλη αυτή η διαδικασία της αντιπαράθεσης πρέπει να γίνει σε ένα κλίμα ήρεμο, χωρίς εντάσεις και επιθετική διάθεση.

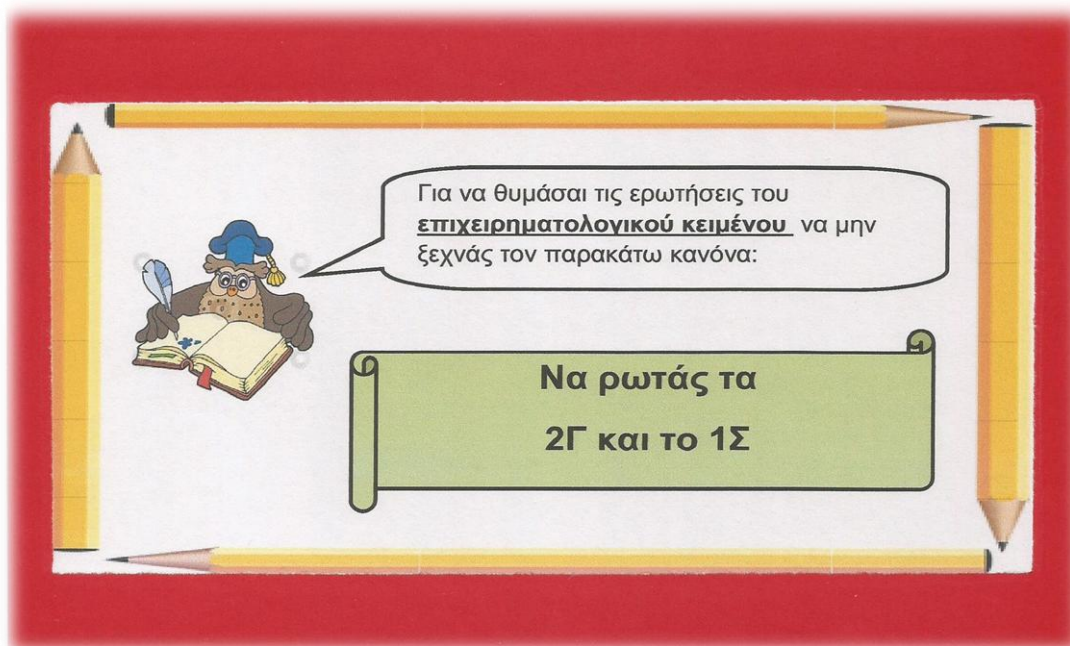
Αφορμή για τη διδασκαλία αυτού του επιχειρηματολογικού είδους δόθηκε από το κείμενο «*Αζέχαστα γενέθλια*» του σχολικού βιβλίου της Γλώσσας (Τα απίθανα μολύβια, δεύτερο τεύχος, σελ. 34-35). Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές-συγγραφείς να αναφέρουν τι κείμενο είναι αυτό βάσει των όσων είχαν διδαχτεί μέχρι τότε και σταδιακά η συζήτηση οδήγησε στο επιχειρηματολογικό κείμενο. Ωστόσο, οι μαθητές επισήμαναν πως στο κείμενο αυτό υπάρχει «διαφωνία» μεταξύ της Μελίνας και των γονιών σχετικά με το αν μπορεί ή όχι να κάνει γιορτή για τα γενέθλιά της στο σπίτι και τελικά η Μελίνα τους έπεισε. Έτσι γνωρίσαμε πως ένα ολοκληρωμένο επιχειρηματολογικό κείμενο πρέπει να έχει τα εξής δομικά στοιχεία: το θέμα, τη θέση του συγγραφέα, τα επιχειρήματα και τα παραδείγματα που

στηρίζουν τη θέση του συγγραφέα, μια αντίθετη άποψη με τα επιχειρήματα και τα παραδείγματα που τη στηρίζουν, τις ανασκευές/αντεπιχειρήματα του συγγραφέα, το τελικό συμπέρασμα).

Όπως προαναφέρθηκε σε ένα πρώτο στάδιο οι μαθητές-συγγραφείς διδάχτηκαν αρχικά το επιχειρηματολογικό κείμενο της τεκμηριωμένης θέσης για το οποίο τους δόθηκε κάρτα με τα δομικά στοιχεία (πίνακας 6.5.), νοητικός χάρτης των δομικών στοιχείων (σχήμα 6.5.) και δημιουργήθηκε ο αντίστοιχος μνημονικός κανόνας (πίνακας 6.6.). Εντούτοις, όταν διδάχτηκαν το επιχειρηματολογικό κείμενο της ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης τους δόθηκε επίσης κάρτα με τα δομικά στοιχεία (πίνακας 6.7.), ένας νοητικός χάρτης των δομικών στοιχείων (σχήμα 6.6.) και δημιουργήθηκε ένας νέος μνημονικός κανόνας από τα παιδιά (πίνακας 6.8.).



Πίνακας 6.5. Κάρτα με τις ερωτήσεις-δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου της τεκμηριωμένης θέσης που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς.



Πίνακας 6.6. Κάρτα με τον μνημονικό κανόνα του επιχειρηματολογικού κειμένου της τεκμηριωμένης θέσης που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς.

Γενικά, στόχος της διδακτικής παρέμβασης, όσον αφορά στο επιχειρηματολογικό κείμενο, ήταν να διδάξει στους μαθητές πως μέσα από τον λόγο μας μπορούμε όχι μόνο να τεκμηριώσουμε την άποψή μας, αλλά και να επηρεάσουμε τη γνώμη, τη συναισθηματική στάση και τη συμπεριφορά του ακροατηρίου μας απέναντι στο προς διαπραγμάτευση θέμα (Πολίτης, 2001· Αρχάκης, 2005). Για να γίνει αυτό περισσότερο κατανοητό από τους μαθητές ενθαρρύνονταν συχνά να αναλάβουν ρόλους και να αντιπαρατεθούν προφορικά πάνω σε ένα θέμα, πριν προχωρήσουν στην παραγωγή του κειμένου. Επίσης, τονίστηκε πολλές φορές πως μέσω του λόγου μας συμμετέχουμε σε διάφορες κοινωνικές ομάδες, όπως μια ομάδα ή ομάδες παιδιών σε ένα παιχνίδι, όπου καλούμαστε να υποστηρίξουμε την προσωπική μας θέση για κάτι, αλλά και τη θέση της ομάδας που εκπροσωπούμε αντικρούοντας τις άλλες ομάδες. Εν ολίγοις, τονίστηκε και η αποτελεσματικότητα του επιχειρηματολογικού λόγου στην κοινωνική συμμετοχή (Knapp & Watkins, 2005). Ωστόσο, όλα τα παραπάνω εξαρτώνται από τη σωστή χρήση των υφολογιστικών χαρακτηριστικών του επιχειρηματολογικού κειμένου (βλ. υποενότητα 2.3.2.1.3.), το οποίο διακρίνεται κυρίως από το ύφος του και μια ιδιαίτερη γλωσσική ποικιλία (Πολίτης, 2001), τα οποία διδάχτηκαν στους μαθητές-συγγραφείς όπως ακριβώς και στα προηγούμενα κειμενικά είδη.

7 Όταν γράφω επιχειρηματολογικό κείμενο δεν ξεχνώ να ρωτήσω τον εαυτό μου:

- Ποια είναι η γνώμη μου;
- Πώς μπορώ να στηρίξω τη γνώμη μου;
Ποια είναι τα επιχειρήματά μου;
- Ποια είναι η αντίθετη γνώμη ή μια διαφορετική γνώμη;
- Με ποια επιχειρήματα στηρίζουν αυτή τη γνώμη;
- Γιατί εγώ δε συμφωνώ με αυτή τη γνώμη; Ποια είναι τα αντεπιχειρήματά μου;
- Σε ποιο συμπέρασμα καταλήγω;

Πίνακας 6.7. Κάρτα με τις ερωτήσεις-δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου της ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς.

Για να θυμάσαι τις ερωτήσεις του επιχειρηματολογικού κειμένου να μην ξεχνάς τον παρακάτω κανόνα:

**Να ρωτάς το
ΓΕΓΕΑΣ**

Πίνακας 6.8. Κάρτα με τον μνημονικό κανόνα του επιχειρηματολογικού κειμένου της ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς.

**(Α) Χάρτης επιχειρηματολογικού
κειμένου**

The diagram illustrates a business plan template. At the top center is a cartoon owl wearing a red scarf, sitting on a stack of books. A speech bubble next to the owl contains the text "Τίτλος:" followed by three horizontal lines. Below the owl are three numbered boxes, each with a large number (1, 2, or 3) in a colorful font. Box 1 is on the left, box 2 is in the middle, and box 3 is on the right. Box 1 contains the text "Ποια είναι η γνώμη του συγγραφέα;" followed by three horizontal lines. Box 2 contains the text "Πώς στηρίζει τη γνώμη του;" followed by three horizontal lines. Box 3 contains the text "Σε τι συμπέρασμα καταλήγει;" followed by three horizontal lines. To the right of the owl is a large, open book with the text "Παραδείγματα και πληροφορίες:" followed by seven horizontal lines. A curved line connects the top of box 2 to the top of the large book. To the left of the owl is another large, open book with the text "Επιχειρήματα:" followed by three numbered lines (1., 2., 3.) and three horizontal lines. A curved line connects the top of this book to the top of box 1.

1
Ποια είναι η γνώμη του συγγραφέα;

2
Πώς στηρίζει τη γνώμη του;

Τίτλος:

3
Σε τι συμπέρασμα καταλήγει;

Παραδείγματα και
πληροφορίες:

Επιχειρήματα:
1. _____
2. _____
3. _____

Σχήμα 6.5. Νοητικός χάρτης επιχειρηματολογικού κειμένου τεκμηριωμένης θέσης.

(B) Χάρτης επιχειρηματολογικού κειμένου

1

Ποια είναι η γνώμη του συγγραφέα;

2

Πώς στηρίζει τη γνώμη του; Ποια είναι τα επιχειρήματά του;

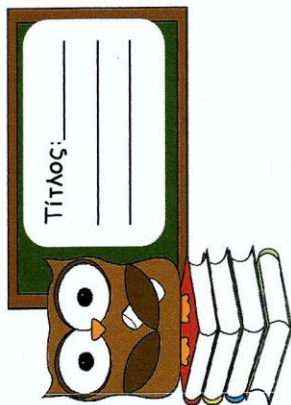
Παραδείγματα και πληροφορίες.

6

Σε ποιο συμπέρασμα καταλήγει;

3

Γράφω μια άλλη γνώμη ή την αντίθετη.



5

Γιατί δε συμφωνεί ο συγγραφέας με αυτή τη γνώμη; Ποια είναι τα αντεπιχειρήματά του;

4

Πώς στηρίζεται αυτή η γνώμη; Ποια είναι τα επιχειρήματά της;

Παραδείγματα και πληροφορίες.

Σχήμα 6.6. Νοητικός χάρτης επιχειρηματολογικού κειμένου ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης.

6.6.2.4. Διδασκαλία των συγγραφικών διαδικασιών

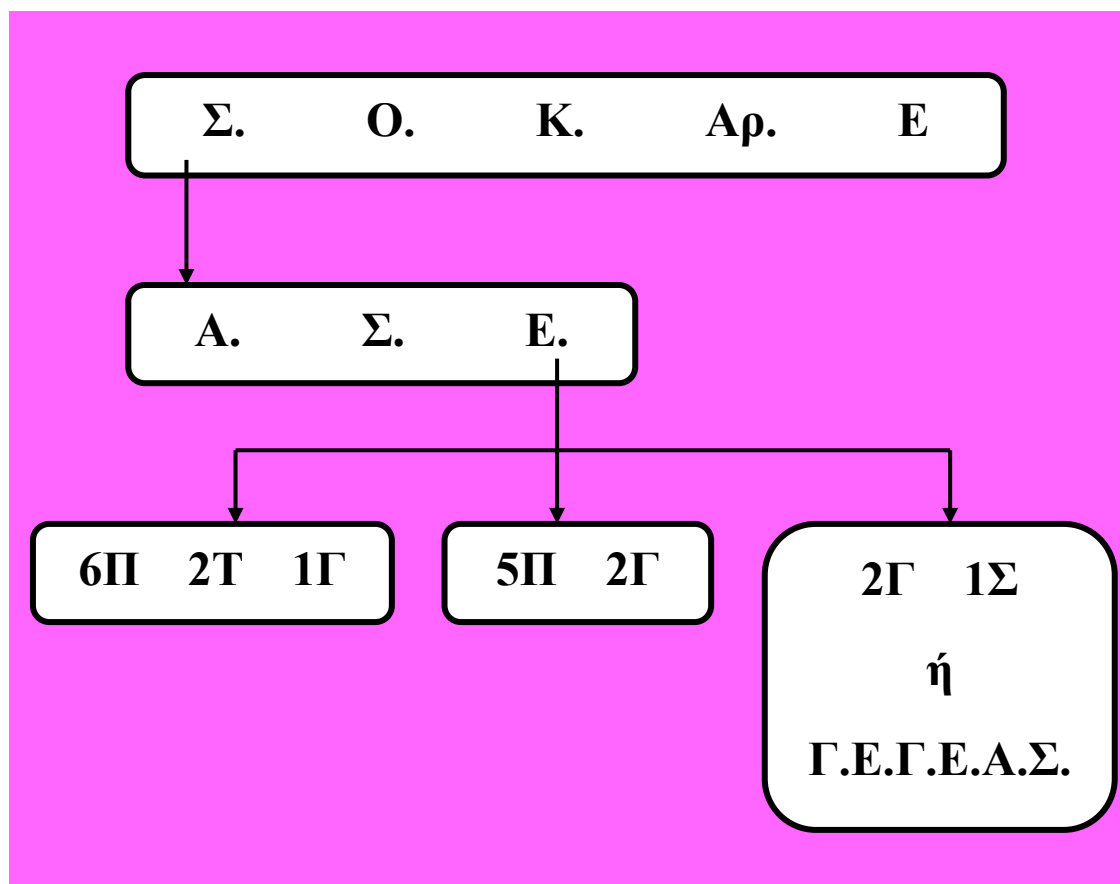
Στις προηγούμενες υποενότητες παρουσιάστηκαν οι δύο πρώτες φάσεις της «γνωσιακής μαθητείας» (η αρχική σύσχεψη και η «μοντελοποίηση») στο πλαίσιο της οποίας έγινε η διδασκαλία των κειμενικών ειδών στους μαθητές-συγγραφείς. Ωστόσο, προκειμένου να προχωρήσει η διδασκαλία στις επόμενες φάσεις της «γνωσιακής μαθητείας» (ομαδική και ατομική εφαρμογή) έπρεπε να διδαχτούν οι μαθητές-συγγραφείς και τις συγγραφικές διαδικασίες που θα ακολουθήσουν. Έτσι, διδάχτηκαν και στρατηγικές σχεδιασμού και οργάνωσης, πρώτης καταγραφής, αναθεώρησης/βελτίωσης και τέλος αυτο- και ετερο- αξιολόγησης, πριν την έκδοση του τελικού κειμένου. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω παράλληλα με τις συγγραφικές φάσεις/διαδικασίες έγινε και η διδασκαλία των υφολογιστικών στοιχείων των κειμενικών ειδών, τα οποία χορηγήθηκαν στους μαθητές υπό μορφή οπτικο-λεκτικών κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων. Έτσι, οι μαθητές-συγγραφείς μπορούσαν να τις χρησιμοποιούν σε κάθε φάση ξεχωριστά και βάσει του κειμενικού είδους το οποίο παρήγαγαν. Δηλαδή, για κάθε κειμενικό είδος, αλλά και κάθε τύπο κειμένου ξεχωριστά, οι μαθητές-συγγραφείς είχαν στη διάθεσή τους τις αντίστοιχες διευκολύνσεις. Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά οι συγγραφικές διαδικασίες που διδάχτηκαν οι μαθητές-συγγραφείς και παράλληλα παρουσιάζονται οι αντίστοιχες διευκολύνσεις που χρησιμοποίησαν. Λόγω του όγκου των διευκολύνσεων θα παρουσιαστούν κυρίως οι σχετικές με το αφηγηματικό κείμενο και ένα μέρος από αυτές που αφορούν και στα υπόλοιπα κειμενικά είδη.

Από τις πρώτες διδασκαλίες έγινε ξεκάθαρο στους μαθητές πως η παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι μια διαδικασία που ολοκληρώνεται με μία καταγραφή πάνω σε ένα χαρτί και διαρκεί ένα δίωρο την εβδομάδα, αλλά πρόκειται για μια διαδικασία με επιμέρους υπο-διαδικασίες η ολοκλήρωση των οποίων χρειάζεται πολύ περισσότερο χρόνο, τον οποίο και θα είχαν στη διάθεσή τους. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές-συγγραφείς διδάχτηκαν τις εξής συγγραφικές φάσεις/διαδικασίες:

➤ **ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ: Στοχοθεσία, Παραγωγή και Οργάνωση Ιδεών**

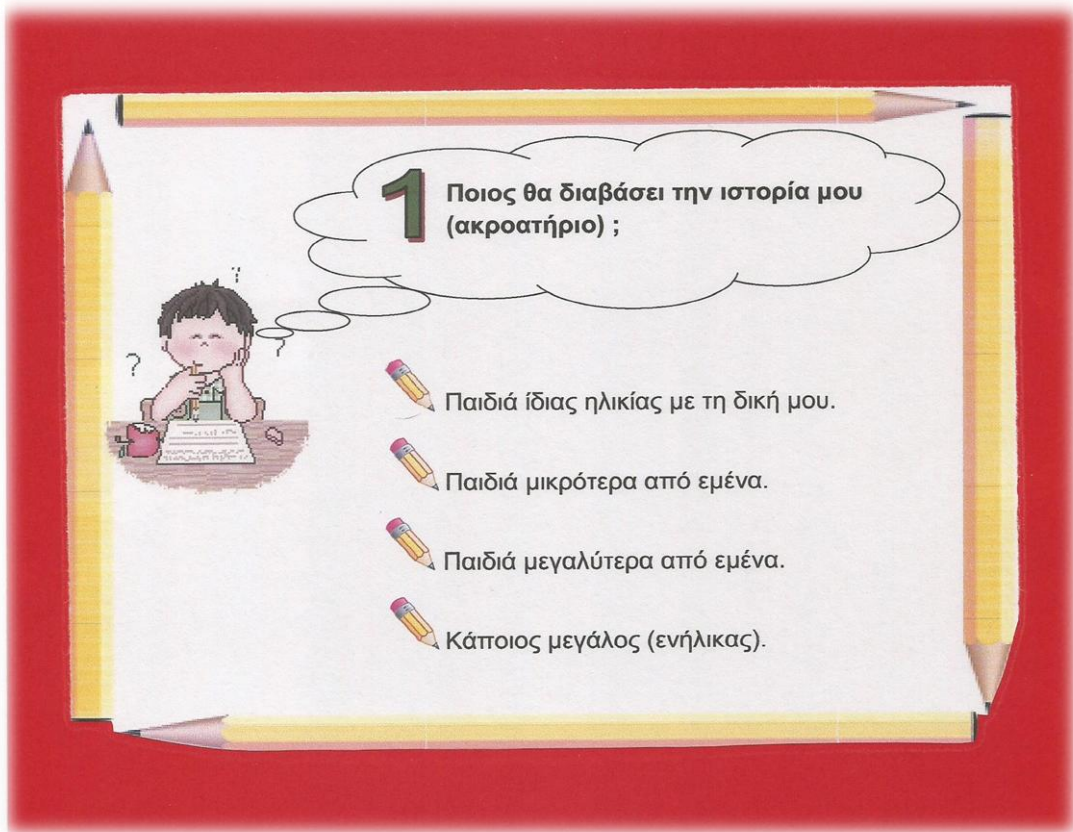
Η σπουδαιότητα της φάσης του σχεδιασμού τονίστηκε πολλές φορές στους μαθητές-συγγραφείς και η διδασκαλία της στηρίχτηκε στη χρήση μνημονικών τεχνικών όπως τα αρκτικόλεξα Σ.Ο.Κ.Αρ.Ε. και Α.Σ.Ε. που υιοθετήσαμε από τον Σπαντιδάκη (2004· 2010) (σχήμα 6.7.). Έχοντας στο μυαλό τους οι μαθητές-

συγγραφείς το Σ.Ο.Κ.Αρ.Ε. μπορούν να θυμούνται εύκολα τις αναγκαίες φάσεις παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων, όπως: Σχεδιάζω, Οργανώνω, Καταγράφω, Αναθεωρώ-βελτιώνω και Εκδίδω. Όσον αφορά στη φάση του Σχεδιασμού είναι σημαντικό να λάβουν υπόψη τον κανόνα Α.Σ.Ε., δηλαδή το Ακροατήριο για το οποίο γράφουν, τον Σκοπό για τον οποίο γράφουν και το Είδος κειμένου που επιλέγουν. Τέλος, αφού επιλέξουν και είδος κειμένου ανακαλούν τον μνημονικό κανόνα που τους θυμίζει τα δομικά στοιχεία του (βλ. υποενότητες 6.6.2.1., 6.6.2.2., 6.6.2.3.).








Σχήμα 6.7. Τα αρκτικόλεξα που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς για να θυμούνται τις συγγραφικές διαδικασίες, τα τρία βήματα της φάσης του Σχεδιασμού και τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους που επέλεγαν κάθε φορά.

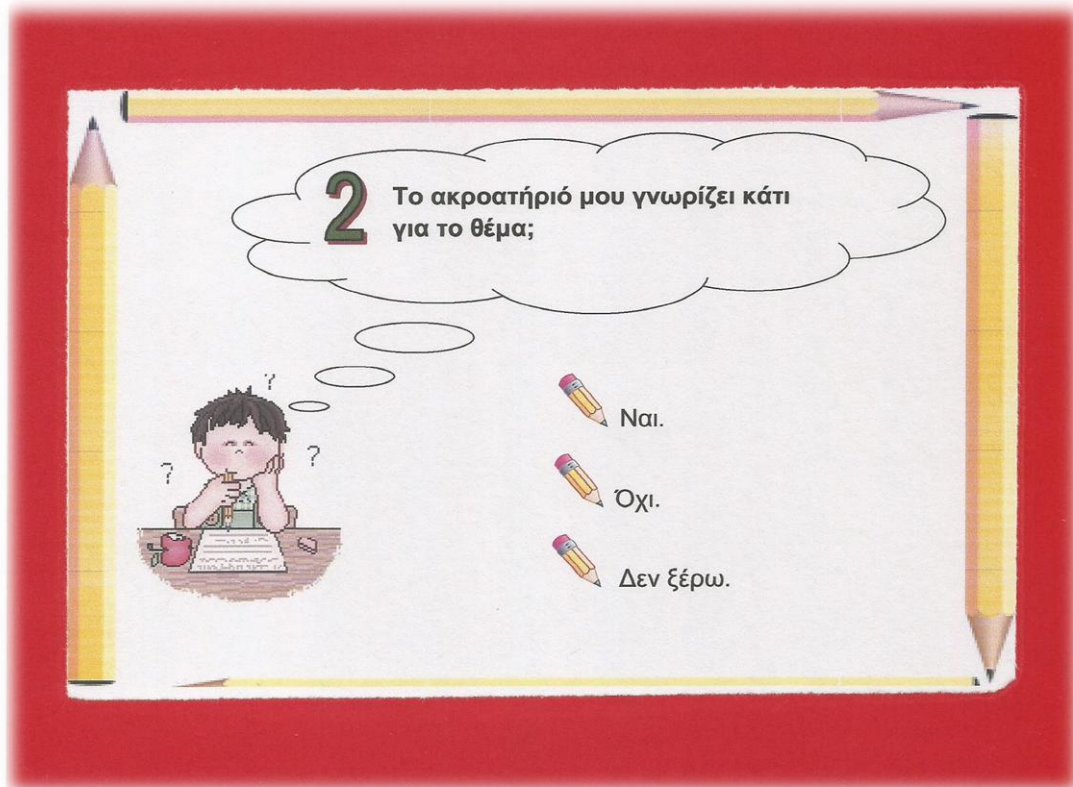
Εκτός από τα αρκτικόλεξα του σχήματος 6.7. οι μαθητές-συγγραφείς είχαν στη διάθεσή τους και κάρτες που τους διευκόλυναν να επιλέξουν ακροατήριο, σκοπό και είδος κειμένου (πίνακες 6.9., 6.10., 6.11.).




1 Ποιος θα διαβάσει την ιστορία μου (ακροατήριο) ;






-  Παιδιά ίδιας ηλικίας με τη δική μου.
-  Παιδιά μικρότερα από εμένα.
-  Παιδιά μεγαλύτερα από εμένα.
-  Κάποιος μεγάλος (ενήλικας).

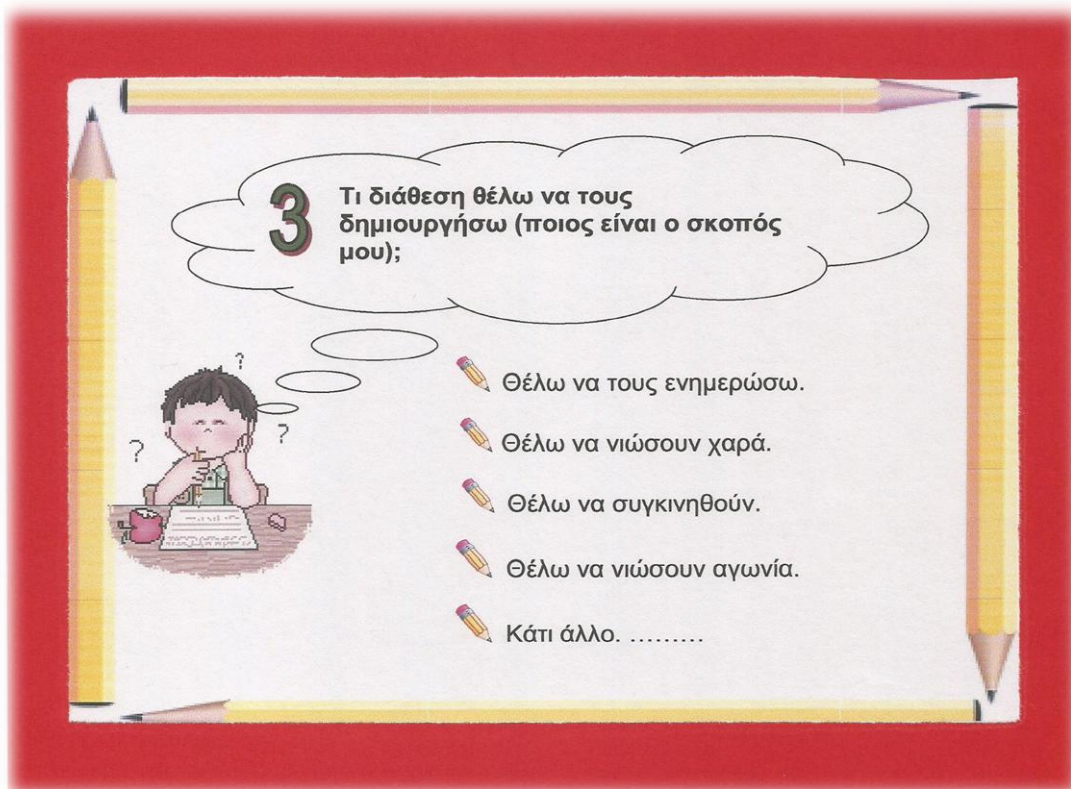


2 Το ακροατήριό μου γνωρίζει κάτι για το θέμα;

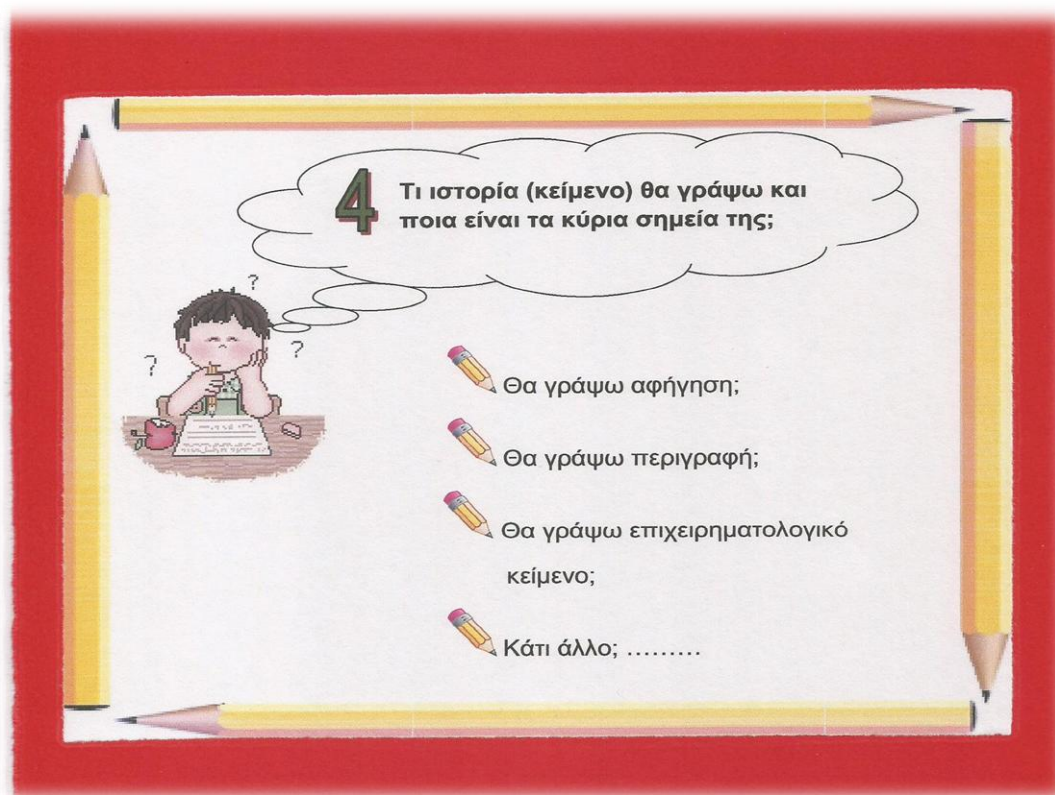


-  Ναι.
-  Όχι.
-  Δεν ξέρω.

Πίνακας 6.9. Κάρτες για να επιλέξουν οι μαθητές-συγγραφείς Ακροατήριο.



Πίνακας 6.10. Κάρτα για να επιλέξουν οι μαθητές-συγγραφείς Σκοπό.



Πίνακας 6.11. Κάρτα για να επιλέξουν οι μαθητές-συγγραφείς Είδος κειμένου.

Συνεχίζοντας στη διαδικασία του Σχεδιασμού και αφού έχουν ολοκληρώσει οι μαθητές-συγγραφείς τα τρία βήματα της στοχοθεσίας (ακροατήριο, σκοπός, είδος κειμένου) αρχίζει η διαδικασία παραγωγής και οργάνωσης ιδεών σχετικά με το θέμα που καλούνται να αναπτύξουν. Σε αυτό το σημείο αξιοποιούν τον νοητικό χάρτη του αντίστοιχου κειμένου και τις κάρτες με τα δομικά στοιχεία αρχίζοντας να καταγράφουν και να οργανώνουν τις ιδέες τους με βάση τη στοχοθεσία που έχει προηγηθεί. Για τη διευκόλυνση και στήριξη των μαθητών-συγγραφέων και σε αυτή τη διαδικασία τους έχουν δοθεί κάρτες με τις κατάλληλες οπτικο-λεκτικές διευκολύνσεις για την παραγωγή ιδεών σε κάθε δομικό στοιχείο και σε κάθε κειμενικό είδος ξεχωριστά, καθώς οι διευκολύνσεις αφορούν και στα υφολογιστικά στοιχεία του κάθε κειμενικού είδους. Πιο συγκεκριμένα, για την παραγωγή αφηγηματικού κειμένου οι μαθητές-συγγραφείς αξιοποιούν τις παρακάτω κάρτες «τράπεζες ιδεών».

Κάρτες Παραγωγής Ιδεών Αφήγησης «Τράπεζες Ιδεών»

ΚΑΡΤΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΙΔΕΩΝ ΑΦΗΓΗΣΗΣ
(ΤΡΑΠΕΖΕΣ ΙΔΕΩΝ)

Ο ήρωας μπορεί να είναι:

1

ο μπαμπάς	ο μανάβης
η μαμά	η γειτόνισσα
τα αδέρφια	οι φίλοι
τα ξαδέρφια	ο πυροσβέστης
η γιαγιά	ο ζαχαροπλάστης
ο παππούς	ένα ζώακι

ή όποιος άλλος θέλεις εσύ!

Η ιστορία μπορεί να γίνει:



2



χθες
πέρυσι
μια μέρα
ένα Σαββατοκύριακο
τον προηγούμενο μήνα

πριν μια βδομάδα
ένα βράδυ
ένα απόγευμα
πριν λίγες μέρες
το καλοκαίρι

ή όποτε θέλεις εσύ!

Η ιστορία μπορεί να γίνει:



3



σε ένα παλάτι
σε έναν κήπο
σε μια αποθήκη
στο γκαράζ
στη σοφίτα
στην πλατεία

στο βουνό
στο χωριό
στην παραλία
στο δάσος
στο σχολείο

ή όπου αλλού θέλεις εσύ!

Οι ήρωες μπορεί να:

4

ανακαλύψουν	συναρμολογήσουν
γνωρίσουν	διαβάσουν
εξερευνήσουν	θυμηθούν
φτιάξουν	επεξεργαστούν
βοηθήσουν	κατασκευάσουν

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

Όλα αυτά μπορεί να συμβαίνουν:

5

9

γιατί χάθηκαν	γιατί πονούσαν
γιατί έλειπαν οι γονείς	γιατί βρήκαν ένα κλειδί
γιατί μπερδεύτηκαν	γιατί χάλασαν κάτι
γιατί έχασαν το κλειδί	γιατί ανακάλυψαν κάτι

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

Οι ήρωες μπορεί να αισθάνονται:



6



χαρούμενοι

λυπημένοι

φοβισμένοι

στεναχωρημένοι

ήρεμοι

αγχωμένοι

ενθουσιασμένοι

τρομαγμένοι

ανακουφισμένοι

μπερδεμένοι

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

Το πρόβλημα που παρουσιάστηκε ξαφνικά
μπορεί να ήταν πως:



7



κάποιος αρρώστησε

μπέρδεψαν τις κλωστές της γιαγιάς

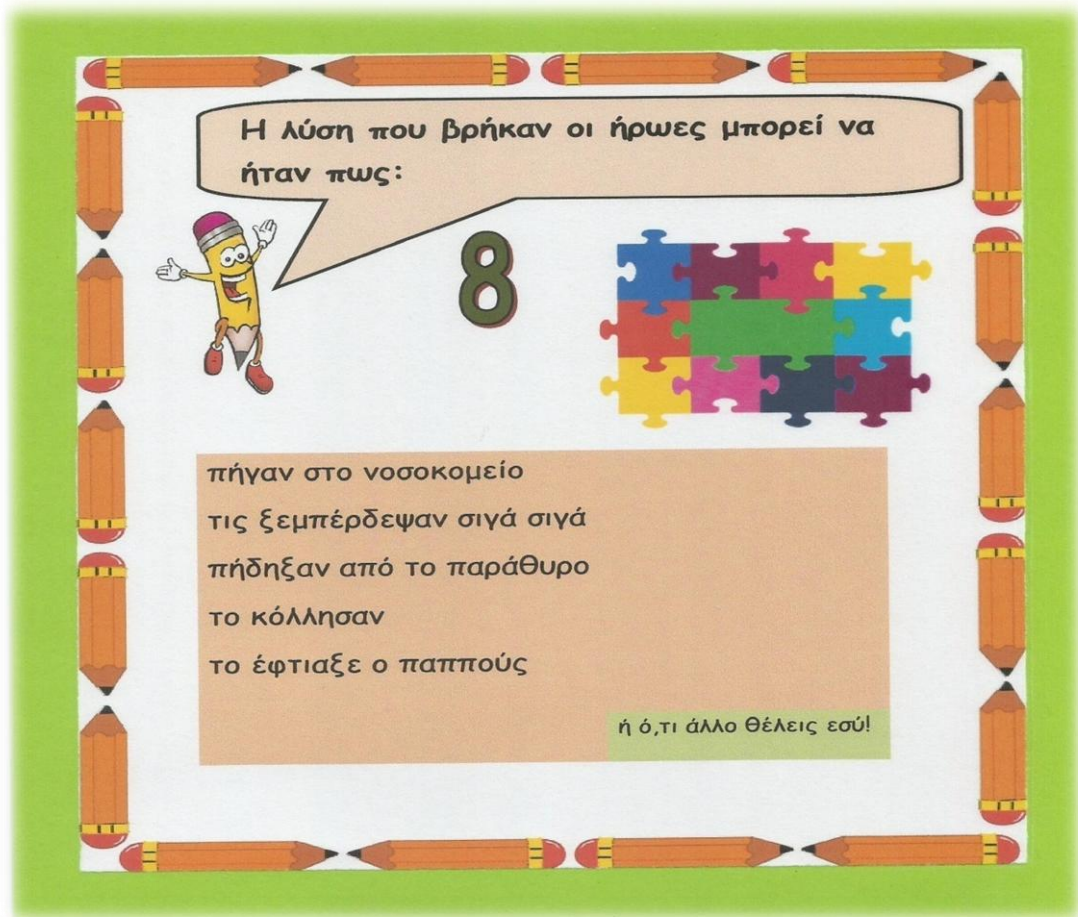
κάποιος χτύπησε

κλειδώθηκαν μέσα

έσπασαν ένα βάζο

χάλασαν το ρολόι

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!



➤ **ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ: Ανάπτυξη των Ιδεών**

Ολοκληρώνοντας τη διαδικασία του σχεδιασμού ξεκινά η πρώτη καταγραφή, η ανάπτυξη των ιδεών σε κείμενο. Σε αυτό το σημείο διευκρινίζεται στους μαθητές-συγγραφείς πως το κείμενο που θα παράξουν δεν έχει αποδέκτη την εκπαιδευτικό, αλλά είναι δικό τους. Έτσι, δεν ασχολούνται με την εμφάνιση του γραπτού και τα πιθανά λάθη τους, αλλά προσπαθούν να δώσουν κειμενική μορφή στις ιδέες τους αναπτύσσοντας περισσότερο όσα κατέγραψαν στον σχεδιασμό. Για τη διευκόλυνση και στήριξη των μαθητών-συγγραφέων τους έχουν δοθεί και σε αυτή τη φάση/διαδικασία οι αντίστοιχες οπτικο-λεκτικές διευκολύνσεις. Πιο συγκεκριμένα, για την παραγωγή αφηγηματικού κειμένου οι μαθητές-συγγραφείς αξιοποιούν στη διαδικασία της πρώτης καταγραφής τις παρακάτω κάρτες «τράπεζες ιδεών».

Κάρτες για την Πρώτη Καταγραφή Αφηγηματικού Κειμένου «Τράπεζες Ιδεών»

(Γ) ΚΑΡΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ
ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΑΦΗΓΗΣΗΣ (ΤΡΑΠΕΖΕΣ ΙΔΕΩΝ)

1

Προσπάθησε να περιγράψεις με πολλές λεπτομέρειες και πολλά επίθετα τον ήρωά σου για να μπορέσουν οι αναγνώστες να τον φανταστούν.

Να γράψεις το όνομα, την ηλικία, τη σχέση σας και το επάγγελμα. Να περιγράψεις την εμφάνιση και το χαρακτήρα του.



Για την εμφάνιση μπορείς να γράψεις:

κοντός, ψηλός, χοντρός, αδύνατος κ.α.
στρογγυλό, μεγάλο, μακρόστενο κ.α. πρόσωπο
καστανά, ξανθά, μαύρα, μακριά, κοντά κ.α. μαλλιά
γαλανά, πράσινα, καστανά, μεγάλα κ.α. μάτια
μεγάλη, στραβή, κοντή κ.α. μύτη
μεγάλα, λεπτά, κόκκινα κ.α. χείλη
φοράει γυαλιά, σιδεράκια κ.α.
έχει φακίδες, σπυράκια, ρυτίδες, σημάδια κ.α.

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

Για το χαρακτήρα μπορείς να γράψεις:

ντροπαλός, αγχωμένος, γελαστός, περίεργος, ζωηρός, έξυπνος,
φοβητσιάρης, αυστηρός, ανεύθυνος, γλυκομίλητος, καλοσυνάτος,
ευγενικός, άγριος, τεμπέλης, εργατικός, πρόθυμος

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

2

Προσπάθησε να περιγράψεις με πολλές λεπτομέρειες και πολλά επίθετα το χρόνο που γίνεται η ιστορία σου για να γίνει ενδιαφέρουσα και να μπορέσουν οι αναγνώστες να φανταστούν τη στιγμή.



Για τη χρονική στιγμή που γίνεται η ιστορία μπορείς να γράψεις:

π.χ.

Ήταν ένα βροχερό, ηλιόλουστο, δροσερό κ.α. απόγευμα
Εκείνο το βράδυ έβρεχε, φυσούσε, χιόνιζε κ.α.
ασταμάτητα

Εκείνο το καλοκαίρι ήταν πολύ ζεστό, δροσερό,
κουραστικό κ.α.

Το περασμένο Σαββατοκύριακο ήταν κουραστικό,
ευχάριστο, βροχερό, ηλιόλουστο, ανοιξιιάτικο,
χειμωνιάτικο κ.α.

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

3

Προσπάθησε να περιγράψεις με πολλές λεπτομέρειες και πολλά επίθετα το χώρο που γίνεται η ιστορία σου για να γίνει ενδιαφέρουσα και να μπορέσουν οι αναγνώστες να το φανταστούν.



Για το χώρο που γίνεται η ιστορία μπορείς να γράψεις:

π.χ.

είχε κατσαρίδες, αράχνες, σκουπίδια, παλιά και χαλασμένα πράγματα, υγρασία, παράθυρα, δέντρα, λουλούδια κ.α.

μύριζε άσχημα, όμορφα κ.α.

ήταν ένα φωτεινό και ζεστό δωμάτιο, ένας μεγάλος και όμορφος κήπος, ένα τεράστιο και παλιό σπίτι, μία μικρή, σκοτεινή και κρύα αποθήκη κ.α.

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

4

Προσπάθησε να περιγράψεις με πολλές λεπτομέρειες, πολλά ρήματα, ουσιαστικά και επίθετα τι κάνουν οι ήρωες (τη δράση των ηρώων σου) για να γίνει η ιστορία ενδιαφέρουσα και να μπορέσουν οι αναγνώστες να τη φανταστούν.



Για τη δράση των ηρώων μπορείς να γράψεις:

π.χ.

ανακαλύψαμε παλιές φωτογραφίες, ένα κλειδωμένο παλιό μπαούλο, ένα σκονισμένο βιβλίο, μια συλλογή από κοχύλια κ.α.

κατασκευάσαμε μία ξύλινη σκάλα, έναν πέτρινο πύργο, μία κορνίζα κ.α.

διαβάσαμε το ημερολόγιο της γιαγιάς, το βιβλίο με τις οδηγίες, το χάρτη κ.α.

φορέσαμε τα φθαρμένα ρούχα του παππού, τις περίεργες μάσκες από το μπαούλο, τα πολύχρωμα καπέλα του κλόουν κ.α.

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

5

Προσπάθησε να περιγράψεις με πολλές λεπτομέρειες το πρόβλημα που παρουσιάζεται ξαφνικά και τα συναισθήματα που προκαλεί στους ήρωες για να κερδίσεις το ενδιαφέρον των αναγνωστών.



Για το πρόβλημα που παρουσιάζεται μπορείς να γράψεις:

π.χ.

Περπατούσαμε χαρούμενοι μέχρι τη στιγμή που μέσα από το δάσος ακούστηκε, εμφανίστηκε...

Παίξαμε ξέγνοιαστα στον κήπο, όταν ξαφνικά...

Μόλις τελείωσε η μπόρα και ετοιμαστήκαμε να βγούμε στην αυλή, είδαμε ξαφνικά από το παράθυρο...

Βάλαμε το κλειδί στην πόρτα και τότε απότομα...

το πρόβλημα μπορεί να προκάλεσε διάφορα συναισθήματα στους ήρωες, όπως:

φόβο, απορία, περιέργεια, στεναχώρια, θλίψη, ενοχή, μελαγχολία, άγχος, τρόμο κ.α.

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

6

Προσπάθησε να περιγράψεις με πολλές λεπτομέρειες τη λύση που βρίσκετε για το πρόβλημα και τα συναισθήματα που προκαλεί στους ήρωες για να κερδίσεις το ενδιαφέρον των αναγνωστών.



Για τη λύση που δίνετε στο πρόβλημα μπορείς να γράψεις:

π.χ.

Ευτυχώς όλα τελείωσαν σύντομα...

Η τύχη μας χαμογέλασε και ...

Σίγουρα ήταν η τυχερή μας μέρα ...

Στο τέλος όλα πήγαν μια χαρά

Η περιπέτειά μας είχε ευχάριστο τέλος... κ.α.

η λύση μπορεί να προκάλεσε διάφορα συναισθήματα στους ήρωες, όπως:

χαρά, ανακούφιση, συγκίνηση, ενθουσιασμό, ηρεμία, κ.α.

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

7

Από την αρχή μέχρι το τέλος της ιστορίας σου οι ήρωες νιώθουν πολλά και διαφορετικά συναισθήματα. Προσπάθησε να τα περιγράψεις όλα με λεπτομέρειες για να κερδίσεις το ενδιαφέρον των αναγνωστών.



Οι ήρωές σου μπορεί να νιώσουν:

π.χ.

χαρούμενοι, ευτυχισμένοι, ενθουσιασμένοι,
συγκινημένοι, φοβισμένοι, τρομοκρατημένοι, ένοχοι,
περίεργοι, μπερδεμένοι, αγχωμένοι, ανακουφισμένοι,
ήρεμοι, ζαλισμένοι, λυπημένοι, δυνατοί, αδύναμοι,
χρήσιμοι, αβοήθητοι, μόνοι, περήφανοι κ.α.

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

8

Να θυμάσαι πως πρέπει πάντα να κερδίζεις το ενδιαφέρον του αναγνώστη, γι' αυτό μη βιάζεσαι να βρεις τη λύση στο πρόβλημα που παρουσιάζεται.

Βάλε στην ιστορία σου απρόσμενα γεγονότα που καθυστερούν τη λύση και κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη.



Απρόσμενα γεγονότα μπορεί να είναι τα εξής:

π.χ.

Καθώς περιμέναμε τον κλειδαρά να μας ανοίξει, ακούσαμε έναν περίεργο θόρυβο από το υπόγειο...

Κατά τη διάρκεια της καταιγίδας ένα σκυλάκι ακούστηκε στην πίσω αυλή...

Τη στιγμή που μπαίναμε στο σπίτι, είδαμε το φως του δωματίου μας να ανάβει...

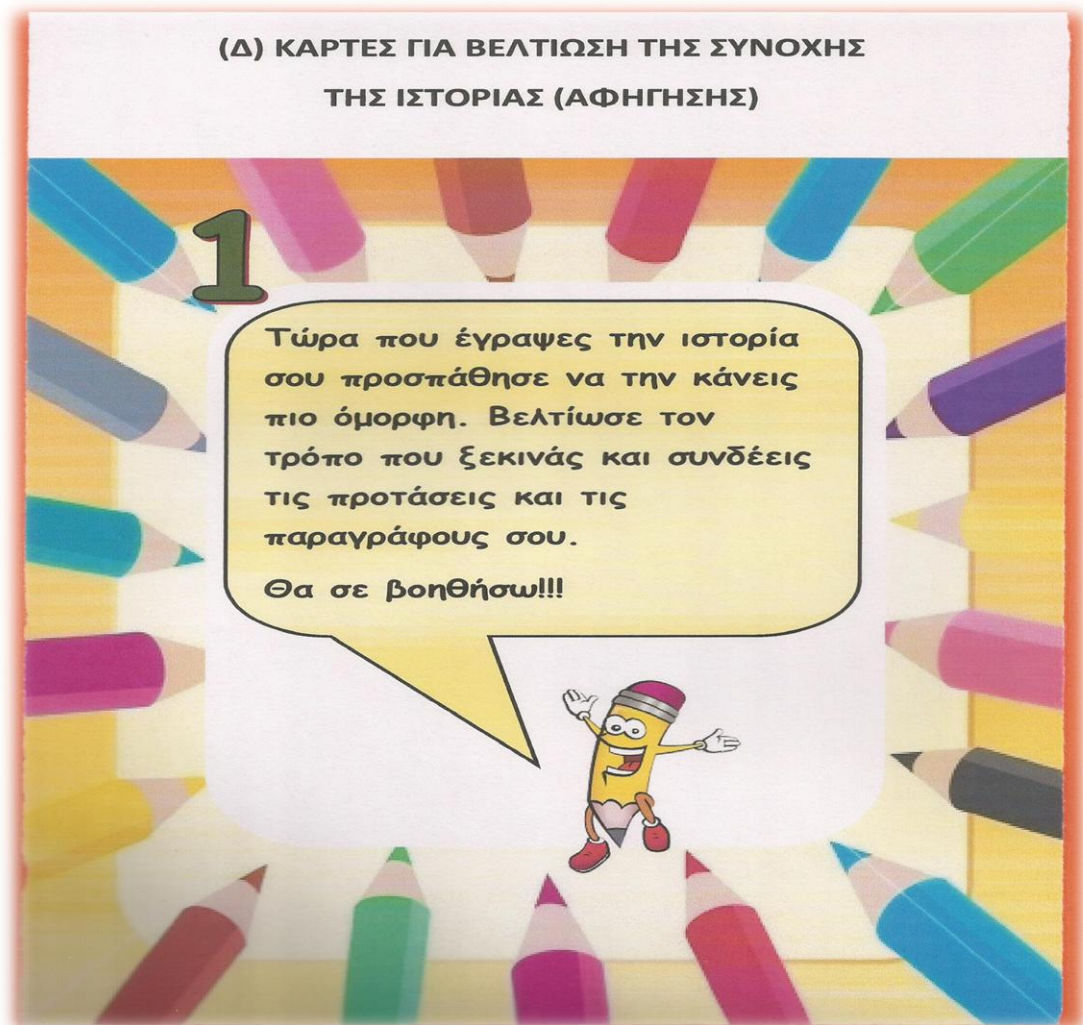
Μόλις μπήκαμε στο αυτοκίνητο του δασοφύλακα και ξεκινήσαμε τη διαδρομή της επιστροφής, μία τεράστια πέτρα μας έκλεισε το δρόμο... κ.α.

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

➤ **ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗΣ/ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ: Έλεγχος και βελτίωση του κειμένου**

Σε αυτή τη φάση αρχίζει ο έλεγχος του κειμένου από τους μαθητές-συγγραφείς και οι διορθώσεις-βελτιώσεις, οι οποίες αφορούν τόσο στην εξωτερική εμφάνιση του κειμένου όσο και στη συνοχή και τη συνεκτικότητα του περιεχομένου του. Ένα πρώτο εργαλείο-διευκόλυνση που είχαν στη διάθεσή τους οι μαθητές-συγγραφείς και αφορούσε σε όλα τα κειμενικά είδη ήταν ένας πίνακας με διαρθρωτικές λέξεις και φράσεις (πίνακας 6.12.). Επίσης, όπως και στις προηγούμενες διαδικασίες έτσι και σε αυτή υπήρχαν και οι σχετικές κάρτες με τις οπτικο-λεκτικές διευκολύνσεις. Πιο συγκεκριμένα, για την αναθεώρηση/βελτίωση του αφηγηματικού κειμένου οι μαθητές-συγγραφείς είχαν στη διάθεσή τους τις παρακάτω κάρτες «τράπεζες ιδεών».

**Κάρτες για τον Έλεγχο και τη Βελτίωση Αφηγηματικού κειμένου
«Τράπεζες Ιδεών»**



2

Όταν παρουσιάζεις τους ήρωές σου, μπορείς να ξεκινήσεις:

Οι ήρωες της ιστορίας μου είναι.....

Τα πρόσωπα της ιστορίας μου είναι.....

Οι πρωταγωνιστές της ιστορίας μου είναι

Στην παρέα της ιστορίας μου ανήκουν.....

Στη συντροφιά της ιστορίας ανήκουν.....

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

3

Όταν περιγράφεις τι κάνουν οι ήρωές σου, μπορείς να ξεκινήσεις:

Ο καθένας έκανε

Όλοι μαζί κατασκευάσαμε.....

Για να τελειώσουμε γρήγορα μοιραστήκαμε τις δουλειές

Στο παιχνίδι μας ο καθένας είχε κι από έναν ρόλο.....

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

4

Όταν περιγράφεις το χώρο,
μπορείς να ξεκινήσεις:

Παντού έβλεπες

Ο χώρος ήταν.....

Στο χώρο υπήρχαν

Γύρω γύρω υπήρχαν.....

Όπου και να κοιτούσες
συναντούσες.....

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

5

Όταν περιγράφεις το χρόνο (τη
στιγμή), μπορείς να ξεκινήσεις:

Ήταν ένα ηλιόλουστο πρωινό

Το προηγούμενο βράδυ έβρεχε
ασταμάτητα.....

Ήταν ένα βροχερό και σκοτεινό
απόγευμα

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

6

Όταν περιγράφεις το πρόβλημα που παρουσιάζεται ξαφνικά, μπορείς να ξεκινήσεις:

Ξαφνικά

Κι ενώ όλα κυλούσαν ήρεμα

Εκείνη τη στιγμή

Καθώς ετοιμαζόμασταν για.....
ξαφνικά.....

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

7

Όταν περιγράφεις τη λύση που βρίσκεται, μπορείς να ξεκινήσεις:

Ευτυχώς

Σίγουρα ήταν η τυχερή μας μέρα,
γιατί

Για καλή μας τύχη.....

Στο τέλος όλα πήγαν καλά.....

Επιτέλους

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

8

Όταν περιγράφεις τα συναισθήματα των ηρώων, μπορείς να ξεκινήσεις:

Όλοι αισθανόμασταν.....

Νιώθαμε ανάμεικτα συναισθήματα.....

Ένιωθα

Τα συναισθήματα μας ήταν.....

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!

9

Όταν συνδέεις τις προτάσεις ή τις παραγράφους, μπορείς να γράψεις:

γιατί

επιπλέον

επειδή

ακόμη

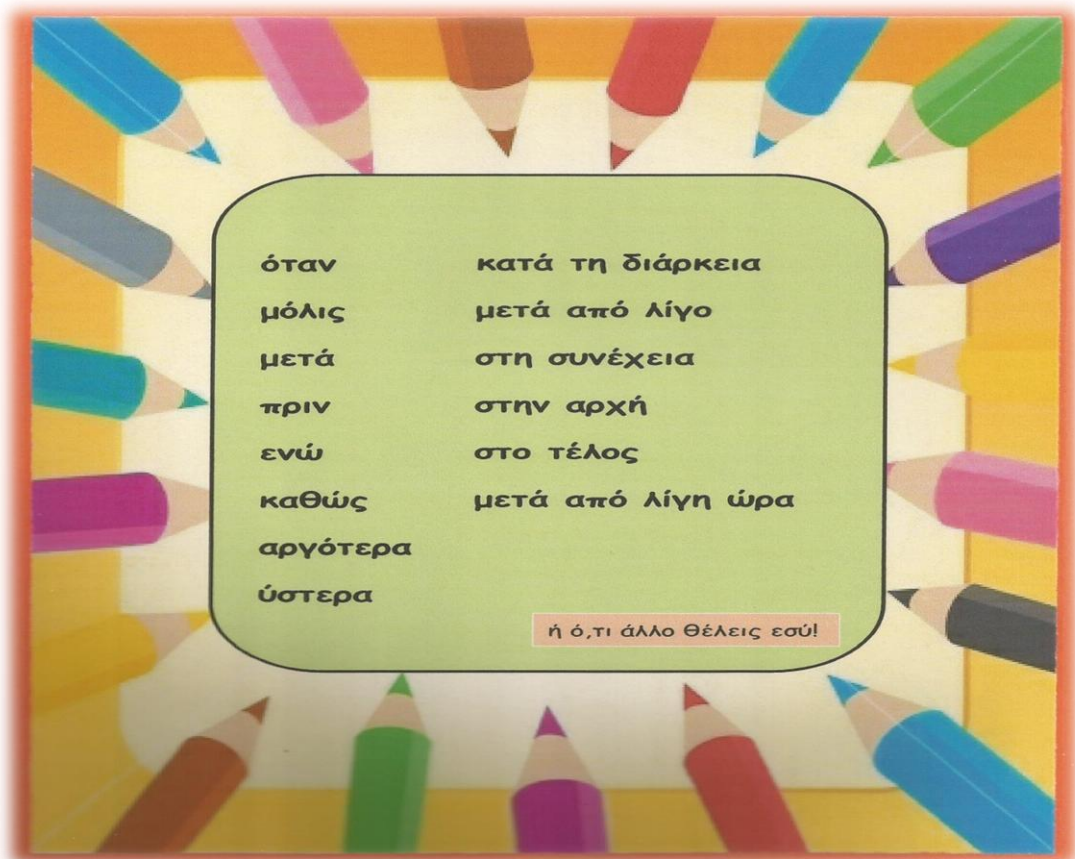
εξαιτίας

παράλληλα

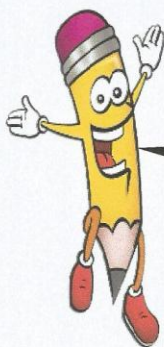
αφού

επίσης

ή ό,τι άλλο θέλεις εσύ!



Διαρθρωτικές λέξεις



Όταν βελτιώνεις τη συνοχή των προτάσεων και των παραγράφων σου, να χρησιμοποιείς **διαρθρωτικές λέξεις** που περιγράφουν διάφορες σχέσεις, όπως:

συνδετικές:

- και, επιπλέον, εκτός από αυτά, μεταξύ των άλλων, όχι μόνον αλλά και, και το ένα και το άλλο, επιπροσθέτως, δε φθάνει που... αλλά και, και αυτό και εκείνο, προσθέτω, δεν αποκλείεται, συνάπτω, συναθροίζω, συμπεριλαμβάνω

αντιθετικές:

- όμως, αλλά, στον αντίποδα, αντιθέτως, από την άλλη μεριά, να μην αλλά, εξάλλου, παρόλο που, αν και, εντούτοις, ωστόσο, αντιπαραθέτω, αντιπαραβάλλω, επιφυλάσσομαι, δε συμμερίζομαι, αντιπροτείνω, παρά τις προσδοκίες... όμως, τα υπέρ και τα κατά του θέματος

διαζευκτικές:

- ή το ένα ή το άλλο, είτε το θέλεις είτε όχι, ούτε επαίνους ούτε ψόγους

συγκριτικές:

- το κυριότερο, συγκριτικά με, περισσότερο από, το πιο σαφές σε σχέση με, διαφορετικό από

επεξηγηματικές:

- δηλαδή, με αυτό εννοώ, υπονοώ, δίνοντας μια άλλη ερμηνεία, θέλω να πω

επαναληπτικές:

- με άλλα λόγια, επαναλαμβάνω, επαναφέρω το θέμα, επανέρχομαι στο ίδιο

συμπερασματικές:

- συνεπώς, έτσι, γι' αυτό το λόγο, επομένως, ώστε, άρα, λοιπόν, ως εκ τούτου, από τα παραπάνω, μετά από όλα αυτά, ανακεφαλαιωτικά, συμπερασματικά, συγκεντρωτικά

χρονικές:

- έπειτα, αργότερα, όταν αφού, μετά από αυτό, προηγουμένως, ταυτόχρονα, κατά τη διάρκεια, εν τω μεταξύ, κατά χρονική σειρά, ακολούθως, πρώτον, στην αρχή, μετά, ακόμα

αιτιολογικές:

- επειδή, διότι, εξαιτίας, με αφορμή, άλλωστε, εξάλλου, επίσης, περαιτέρω, γι' αυτό το λόγο, τοιουτοτρόπως, συνεπώς, επιπλέον

υποθετικές:

- εάν, εάν και, εφόσον, εάν και μόνο εάν, με τον όρο, με την προϋπόθεση, με τη δέσμευση να, με την υπόσχεση να, με την υποχρέωση να, σε περίπτωση που


Πίνακας 6.12. Κάρτα με τις διαρθρωτικές λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούσαν οι μαθητές-συγγραφείς.

➤ **ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΤΕΛΙΚΗΣ ΕΚΔΟΣΗΣ: Αυτο- και ετερο- αξιολόγηση του τελικού κειμένου**

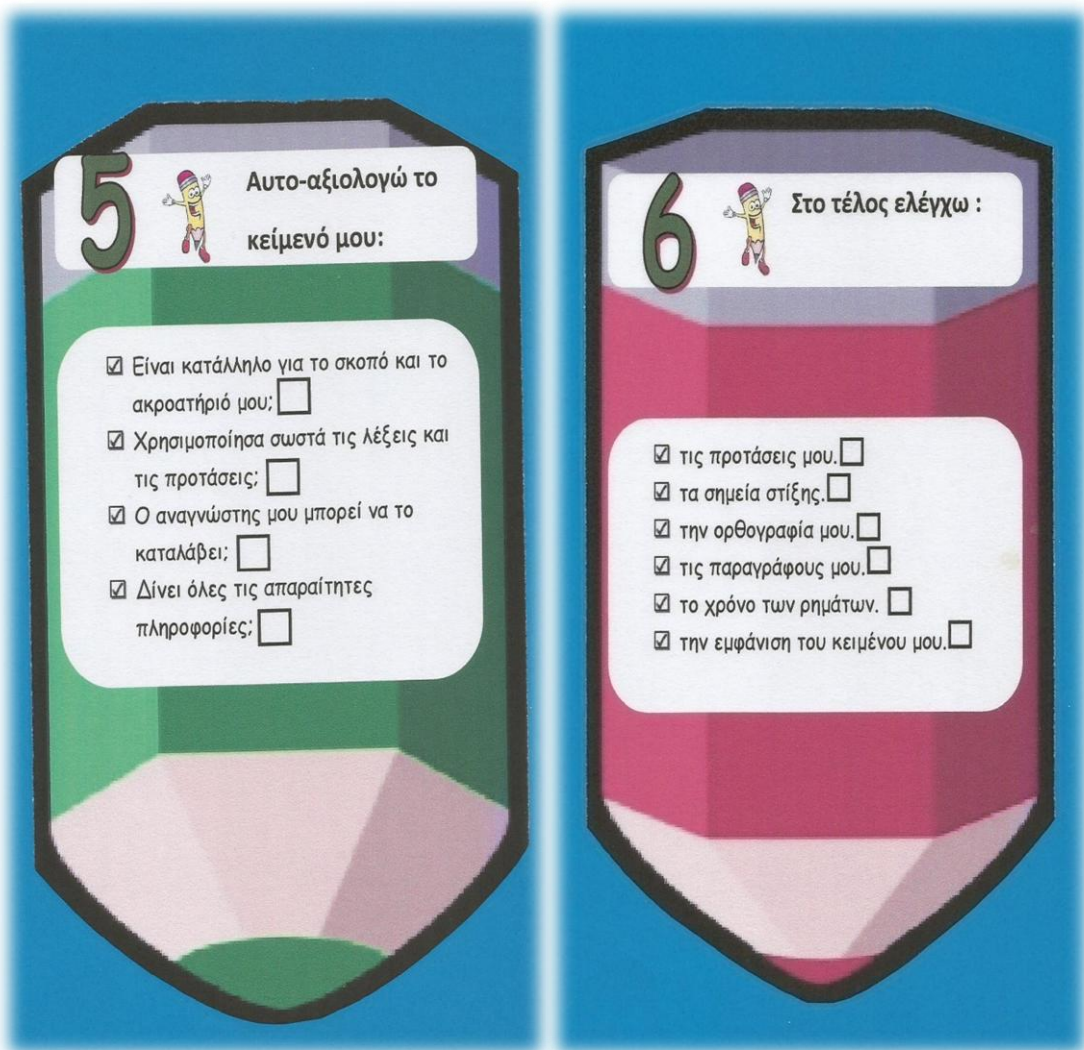
Σε αυτή την τελική φάση/διαδικασία του συγγραφικού έργου οι μαθητές-συγγραφείς, πριν εκδώσουν το κείμενό τους στο ακροατήριό τους, το αυτο-αξιολογούν και δέχονται ετερο-αξιολόγηση από κάποιον συμμαθητή τους. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν κάρτες αυτο-αξιολόγησης και ετερο-αξιολόγησης που αφορούν στη συνοχή και συνεκτικότητα του κειμένου, στην επιτυχία του σκοπού του κειμένου και στη σωστή χρήση των δομικών στοιχείων του αντίστοιχου κειμενικού είδους. Η αυτο- και ετερο-αξιολόγηση γίνονται γραπτώς στο τέλος του κειμένου και οι μαθητές-συγγραφείς τις συμβουλεύονται και ανατροφοδοτούνται από αυτές στην επόμενη εμπλοκή τους στην παραγωγή επικοινωνιακού κειμένου.

Κάρτες Αυτο- και Ετερο- αξιολόγησης

**(Ε) ΚΑΡΤΕΣ ΓΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗ
ΚΑΙ ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

1  **Ελέγχω και βελτιώνω:**

- Χρησιμοποίησα τις σωστές και κατάλληλες λέξεις;
- Έκανα ωραίες προτάσεις;
- Έκανα ωραίες παραγράφους;
- Συνέδεσα σωστά τις παραγράφους μου;
- Συνδύασα σωστά τα δομικά στοιχεία του κειμένου μου;
- Το κείμενό μου γίνεται εύκολα κατανοητό;
- Γενικά, φρόντισα το περιεχόμενο, τη δομή και τη μορφή του κειμένου μου;



Μετά το πέρας της διδασκαλίας των συγγραφικών διαδικασιών και τη «μοντελοποίησή» τους από την εκπαιδευτικό προχωρήσαμε στις επόμενες φάσεις-βήματα της «γνωσιακής μαθητείας», στην ομαδική και ατομική εξάσκηση. Αρχικά, οι μαθητές-συγγραφείς χωρίζονταν σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων για την ομαδική εξάσκηση. Η εκπαιδευτικός φρόντιζε ώστε οι ομάδες να είναι ανομοιογενείς και ισοδύναμες, δηλαδή σε κάθε ομάδα να υπάρχει ένας αρχάριος και ένας τυπικός ή έμπειρος συγγραφέας. Στις πρώτες διδασκαλίες και συγγραφές ομαδικών επικοινωνιακών κειμένων οι μαθητές-συγγραφείς δέχονταν ανατροφοδότηση και στήριξη τόσο από τις κάρτες-διευκολύνσεις που είχαν στη διάθεσή τους όσο και από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια ακολουθώντας τις συγγραφικές διαδικασίες που περιγράφηκαν παραπάνω. Περνώντας στην ατομική εξάσκηση οι μαθητές-συγγραφείς δέχονταν την ίδια στήριξη και ανατροφοδότηση. Ωστόσο, στην πορεία

των διδασκαλιών η εκπαιδευτικός σταδιακά αποσυρόταν, καθώς οι μαθητές-συγγραφείς αποκτούσαν συγγραφική αυτονομία. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως η συνεργατική γραφή ενισχύθηκε πολλές φορές κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, καθώς η συνεργατική μάθηση αποτέλεσε μία από τις βασικές αρχές στις οποίες στηρίχτηκε η έρευνα. Τέλος, ολοκληρώνοντας και τη φάση της ατομικής εξάσκησης ακολουθούσε η τελική φάση της «γνωσιακής μαθητείας», η τελική σύσκεψη. Ουσιαστικά, στη φάση αυτή η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια συζητούσε με τους μαθητές-συγγραφείς σχετικά με τον νέο τρόπο αντιμετώπισης και προσέγγισης της παραγωγής γραπτού λόγου που διδάχτηκαν και εφάρμοσαν. Οι απόψεις και η κριτική των μαθητών-συγγραφέων απέναντι στη νέα γνώση λαμβάνονταν υπόψη από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και στις περιπτώσεις που προέκυπταν προβλήματα αναζητούσαν από κοινού μία λύση.

Σε όλες τις συγγραφικές διαδικασίες που ακολούθησαν οι μαθητές-συγγραφείς τόσο κατά την ομαδική όσο και κατά την ατομική εξάσκηση χρησιμοποιούσαν διαφορετικού χρώματος χαρτιά και μόνο το κείμενο της τελικής έκδοσης ήταν γραμμένο σε λευκό χαρτί. Αυτό γινόταν για να βοηθηθούν οι μαθητές-συγγραφείς να συνειδητοποιήσουν πως μέχρι την τελική έκδοση το κείμενο είναι δικό τους και μπορούν να σημειώνουν, να διαγράφουν και να σχεδιάζουν επάνω σε αυτό ό,τι θα τους βοηθούσε να το βελτιώσουν. Τα πολύχρωμα χαρτιά, οι νοητικοί χάρτες και οι κάρτες με τις οπτικο-λεκτικές κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις φυλάσσονταν στον φάκελο παραγωγής γραπτού λόγου (portfolio) που δημιούργησαν οι μαθητές-συγγραφείς, ο οποίος είχε ξεχωριστές θέσεις για κάθε συγγραφική διαδικασία και για κάθε κειμενικό είδος.

Τέλος, κατά την περιγραφή των συγγραφικών διαδικασιών που προηγήθηκε τονίστηκε αρκετές φορές πως το υλικό που αξιοποιήθηκε στην έρευνα τοποθετούνταν σε περίοπτη θέση και στους τοίχους της αίθουσας. Αυτό έγινε στα πλαίσια προσπάθειας της διδακτικής παρέμβασης να δημιουργήσει ένα αποτελεσματικότερο, ενθαρρυντικό και παροτρυντικό μαθησιακό περιβάλλον παραγωγής γραπτού λόγου, όπου οι μαθητές-συγγραφείς θα δέχονται με πολλούς και ποικίλους τρόπους στήριξη στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις συγγραφικές τους δεξιότητες και να περάσουν από το επίπεδο της παράθεσης των πληροφοριών σε αυτό του μετασχηματισμού των πληροφοριών ή ακόμη και σε αυτό της επιδέξιας γραφής.

6.6.3. Αποσπάσματα από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας

1^ο απόσπασμα

Ημερομηνία 1/11/2013

Σήμερα ξεκινήσαμε το πρώτο συνεργατικό αφηγηματικό κείμενο με θέμα «Μια καλοκαιρινή περιπέτεια που έζησε η φίλη μας η Αργυρώ», ένα ανάπηρο κοριτσάκι που γνωρίσαμε σε ένα μάθημα της Γλώσσας. Οι ομάδες είναι των δύο ατόμων και μία τριμελής. Ζητούν όλοι βοήθεια και στήριξη παρότι έχουν τις κάρτες με τις διευκολύνσεις και έχουν διδαχθεί τη χρήση τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Πέρασα από όλες τις ομάδες και βοήθησα τους μαθητές-συγγραφείς να ξεκινήσουν τη φάση του σχεδιασμού αξιοποιώντας τις κάρτες που είχαν στη διάθεσή τους. Στις περισσότερες ομάδες το ένα μέλος, ο τυπικός συγγραφέας, στηρίζει και κατευθύνει την ομάδα έχοντας κατανοήσει καλύτερα τον τρόπο εργασίας. Ο Γ.Β. είναι θυμωμένος με κάτι που έγινε στο διάλειμμα και αρνείται να συνεργαστεί με την ομάδα του, η οποία είναι η τριμελής. Η Χ.Κ. με τον Β.Μ. συνεργάζονται πολύ καλά και προχώρησαν πρώτοι στη δεύτερη φάση. Οι υπόλοιπες ομάδες ακολούθησαν με πιο αργούς ρυθμούς και ύστερα από αρκετή συζήτηση.

Θεωρώ πως οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές-συγγραφείς στην πρώτη προσπάθεια παραγωγής επικοινωνιακού κειμένου στο πλαίσιο της διδακτικής παρέμβασης οφείλονται τόσο στον διαφορετικό τρόπο που έχουν μάθει να γράφουν «Σκέφτομαι και Γράφω» μέχρι τώρα όσο και στο γεγονός πως δεν έχουν μάθει να συνεργάζονται. Η μοναδική εμπειρία ομαδικής εργασίας που έχουν είναι από το μάθημα της Γυμναστικής. Έτσι, στο επόμενο μάθημα θα ζητήσω από τους μαθητές-συγγραφείς να μου πουν τι θεωρούν πως τους δυσκόλεψε περισσότερο, πού νομίζουν αυτοί πως οφείλεται αυτό και τι λύση προτείνουν. Επίσης, πρέπει να ασχοληθώ περισσότερο με τους αρχάριους συγγραφείς και εν μέρει με τους «μαζεμένους» και ντροπαλούς μαθητές.

2^ο απόσπασμα

Ημερομηνία 4/11/2013

Σήμερα συνεχίσαμε το συνεργατικό αφηγηματικό κείμενο που ξεκινήσαμε την προηγούμενη φορά. Ωστόσο, πριν ξεκινήσουμε τη συγγραφή ζήτησα από τους μαθητές-συγγραφείς να μου πουν τι τους δυσκόλεψε την προηγούμενη φορά, γιατί

τους δυσκόλεψε και τι προτείνουν οι ίδιοι να γίνει. Οι μαθητές απάντησαν μεταξύ άλλων: *«Μας δυσκόλεψε ο σχεδιασμός, γιατί δεν έχουμε ζαναδουλέψει έτσι.»*, *«Είναι περίεργο να γράφεις με κάποιον άλλο.»*, *«Δεν ξέρουμε πότε να κοιτάμε τις κάρτες»*. Όσον αφορά στις λύσεις που πρότειναν είπαν: *«Να γράψουμε μερικά ακόμη ομαδικά και θα δούμε, αν είναι δύσκολο ή εύκολο.»* *«Με τον καιρό θα μάθουμε κυρία.»* *«Να αλλάζουμε ομάδες, άμα δεν περνάμε καλά.»*. Κατέγραψα όλες τις απαντήσεις των μαθητών και τους έδωσα επιπλέον χρόνο να συνεχίσουν το συνεργατικό αφηγηματικό τους κείμενο, καθώς με τη συζήτηση πέρασε αρκετά η ώρα.

Στη συνέχεια, οι ομάδες επικεντρώθηκαν στη συγγραφή του κειμένου τους. Ο Γ.Β. σήμερα δηλώνει πρόθυμος να βοηθήσει την ομάδα του και τα υπόλοιπα μέλη τον συγχαίρουν για τις καταπληκτικές ιδέες του. Οι ομάδες των Κ.Δ. με Σ.Π. και Μ.Μ. με Δ.Σ. δε συμφωνούν σε πολλά σημεία και τσακώνονται δημιουργώντας ένταση στην τάξη. Χρειάστηκε να επέμβω πολλές φορές για να ηρεμήσουν και να συνεχίσουν τη δουλειά τους.

Θεωρώ σημαντικό πως οι μαθητές-συγγραφείς στο σύνολό τους δεν πρότειναν να σταματήσει η συνεργατική γραφή, ωστόσο τα προβλήματα θα συνεχίζονται, εάν δεν μάθουν να ακούν ο ένας τον άλλο, να δέχονται τη διαφορετική άποψη και να συζητούν ως ομάδα για να βρουν την καλύτερη λύση κάθε φορά. Επομένως, πρέπει να ενισχύσω όσο μπορώ τη συνεργατική γραφή και τον διάλογο μεταξύ των μαθητών προκειμένου να ξεπεραστούν οι εντάσεις και να συνεργάζονται αρμονικά οι ομάδες.

3^ο απόσπασμα

Ημερομηνία 19/12/2013

Σήμερα οι μαθητές γράφουν ατομικά και περιγράφουν την τάξη τους. Όλοι ξεκινούν με τον σχεδιασμό και τη δημιουργία νοητικού χάρτη του συγκεκριμένου περιγραφικού κειμένου, χωρίς να τους το υπενθυμίσω. Οι Γ.Β. και Μ.Β. για πρώτη φορά δουλεύουν μόνοι τους και δε ζητούν βοήθεια. Η Σ.Π. αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά τη φάση της αναθεώρησης/βελτίωσης και αγχώνεται, αλλά δε θέλει να δεχτεί βοήθεια. Θέλει να συνεχίσει και να τελειώσει μόνη της. Οι υπόλοιποι προχωρούν πολύ καλά ακολουθώντας τις συγγραφικές διαδικασίες και αξιοποιώντας τις κάρτες. Κάποια στιγμή ο Χ.Β. είπε: *«Κυρία, προτιμώ τη συνεργατική γραφή.»*

Θεωρώ πως μέσα από τη συχνή ενασχόλησή μας με την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων και τη συνεργατική γραφή οι Γ.Β. και Μ.Β. έχουν εσωτερικεύσει τις διαδικασίες γι' αυτό και δούλεψαν μόνοι τους. Ωστόσο, θα περιμένω να δω πώς θα δουλέψουν και την επόμενη φορά. Η Σ.Π. αρνιέται να τη βοηθήσω, γιατί ντρέπεται. Πρέπει να μιλήσω μαζί της προσωπικά, πριν εμπλακούμε στη συγγραφή του επόμενου επικοινωνιακού κειμένου.

4^ο απόσπασμα

Ημερομηνία 10/1/2014

Σήμερα τα παιδιά γράφουν μόνα τους ένα αφηγηματικό κείμενο με θέμα «Συνεχίζω την ιστορία του Μαρκοβάλντο» βάσει του σχολικού βιβλίου. Δε χρειάζεται να δώσω καμιά διευκρίνιση, καθώς όλοι δουλεύουν πολύ καλά μόνοι τους και επικρατεί απόλυτη ησυχία μέσα στην τάξη. Κάποια στιγμή μπήκε ο διευθυντής για να μου πει κάτι και ορισμένοι ήταν τόσο συγκεντρωμένοι στο κείμενό τους που δεν τον κατάλαβαν. Οι Γ.Π. και Ν.Γ. είναι πολύ βιαστικοί και σύντομοι. Προσπαθούν να τελειώσουν όλες τις συγγραφικές διαδικασίες, πριν ολοκληρωθεί το σημερινό διδακτικό δίωρο. Ο Λ.Σ. δουλεύει πολύ αργά και προσεκτικά, ενώ είναι και πιο ήρεμος συγκριτικά με τις προηγούμενες φορές.

Θεωρώ πως το κειμενικό είδος της αφήγησης το έχουν κατανοήσει πλέον όλοι, αλλά ορισμένοι βιάζονται να ολοκληρώσουν τις διαδικασίες και τα κείμενά τους θα είναι «φτωχά» όσον αφορά στο περιεχόμενο. Πρέπει να ασχοληθώ περισσότερο με τους βιαστικούς μαθητές-συγγραφείς και να βρω τρόπους να συγκεντρώνονται στο κείμενό τους.

5^ο απόσπασμα

Ημερομηνία 22/1/2014

Στο σημερινό μάθημα τα παιδιά συνεχίζουν το συνεργατικό κείμενο που ξεκίνησαν την προηγούμενη φορά με θέμα «Περιγράφω την κυρία μου». Το θέμα το επέλεξαν μόνοι τους και χωρίστηκαν σε ομάδες πολύ εύκολα. Γενικά, τόσο οι αρχάριοι συγγραφείς όσο και οι τυπικοί συγγραφείς επιθυμούν να γράφουν κυρίως συνεργατικά κείμενα και μου το αναφέρουν συχνά. Οι Κ.Δ. και Μ.Μ. μιλάνε πολύ και ενοχλούν τους υπόλοιπους. Ωστόσο, δουλεύουν όλοι με ενθουσιασμό και χωρίς προβλήματα. Οι ομάδες των Μ.Β. - Χ.Β και Δ.Χ. - Ε.Π. τελείωσαν πρώτες, έκαναν

αυτο-αξιολόγηση στο κείμενό τους και αντάλλαξαν κείμενα για τη διαδικασία της ετερο-αξιολόγησης. Στο τέλος, έκατσαν όλοι μαζί και συζητούσαν τα σχόλια που έγραψε η κάθε ομάδα στην άλλη. Η συζήτηση ήταν ήρεμη και δεν ενοχλήθηκαν οι υπόλοιπες ομάδες. Είναι από τις λίγες φορές που η ετερο-αξιολόγηση δεν προκάλεσε ένταση και διαφωνίες.

Θεωρώ πως η συχνή εμπλοκή των μαθητών-συγγραφέων σε διαδικασίες συνεργατικής γραφής και γενικά οι ομαδικές εργασίες μέσα στην τάξη έχουν βοηθήσει πολύ τους μαθητές, οι οποίοι συζητούν με την ομάδα τους, ακούν τη γνώμη του άλλου και προσπαθούν να βρουν τρόπους να συνδυάσουν τις ιδέες τους χωρίς να αδικηθεί κανείς.

6^ο απόσπασμα

Ημερομηνία 22/2/2014

Σήμερα τα παιδιά συνεχίζουν το ατομικό κείμενο με θέμα «Περιγράψω το αγαπημένο μου ζώο». Οι μαθητές-συγγραφείς είναι συγκεντρωμένοι στο κείμενό τους και επικρατεί απόλυτη ησυχία. Ο Χ.Β. τελείωσε πρώτος και επειδή δεν υπήρχε κάποιος άλλος να ανταλλάξουν τα γραπτά τους για την ετερο-αξιολόγηση αποφάσισε να ξεκινήσει ένα καινούργιο κείμενο δικής του επιλογής. Όταν σηκώθηκε για να πάρει από το ράφι το πορτοκαλί χαρτί της φάσης του σχεδιασμού, μου είπε: «Μ' αρέσει να γράφω».

Νομίζω πως τα παιδιά αντιμετωπίζουν πλέον το «Σκέφτομαι και Γράφω» χωρίς άγχος και φόβο, αλλά σαν παιχνίδι, εφόσον ζητούν να γράφουμε κάθε μέρα.

7^ο απόσπασμα

Ημερομηνία 13/3/2014

Σήμερα με αφορμή το κείμενο της Γλώσσας «Αξέχαστα γενέθλια» δίδαξα στα παιδιά το επιχειρηματολογικό κείμενο της ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης. Για πρώτη φορά από τότε που ξεκίνησα τη διδακτική παρέμβαση είδα να με κοιτούν περίεργα και με απορία στα μάτια. Τους εξήγησα πως το επιχειρηματολογικό κείμενο είναι το πιο δύσκολο κειμενικό είδος και καταλαβαίνω απόλυτα τους φόβους και τις απορίες τους, όμως είμαι σίγουρη πως θα τα καταφέρουν και σε αυτό. Ο Γ.Β. είπε: «Ωχ, μάνα μου!» και ο Χ.Β. δήλωσε: «Εγώ

προτιμώ να γράφω αφηγήσεις και περιγραφές». Η Χ.Κ και η Ε.Α. είπαν πως με τις κάρτες, σίγουρα θα είναι και αυτό εύκολο όπως τα προηγούμενα.

Θεωρώ πως οι φόβοι και η άρνηση των παιδιών απέναντι στο επιχειρηματολογικό κείμενο της ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης οφείλονται στις αντικειμενικές δυσκολίες αυτού του κειμενικού είδους και στη δυσκολία των παιδιών να βγουν από το «εγώ» τους και να μπουν στη θέση του άλλου. Ωστόσο, μέσα από τη συνεργατική γραφή και τις ομαδικές εργασίες μάθαμε να σεβόμαστε και να ακούμε ο ένας τον άλλον, ακόμη και όταν δε συμφωνούμε, γι' αυτό νομίζω πως θα τα καταφέρουν και σε αυτό το κειμενικό είδος. Την επόμενη φορά θα επαναλάβω τα σημαντικά σημεία της διδασκαλίας μου και στο πρώτο συνεργατικό θα προτείνω να δημιουργήσουμε ομάδες των τριών και τεσσάρων ατόμων.

8^ο απόσπασμα

Ημερομηνία 27/3/2014

Σήμερα τα παιδιά γράφουν ατομικό επιχειρηματολογικό κείμενο ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης με θέμα: «Ποιος είναι ο αγαπημένος μου μυθολογικός ήρωας και γιατί;». Πριν ξεκινήσουμε τη συγγραφή συζητήσαμε και είπαμε όλοι τη γνώμη μας προφορικά. Προέτρεψα τα παιδιά να αντιπαρατεθούν προφορικά και να στηρίζουν ο καθένας τη γνώμη του έναντι κάποιου άλλου. Στην αρχή δυσκολεύτηκαν και γελούσαν, όμως στην πορεία οι περισσότεροι κατάφεραν να στηρίζουν τη γνώμη τους με επιχειρήματα και να αντικρούσουν με αντεπιχειρήματα τη γνώμη κάποιου συμμαθητή τους. Εντυπωσιάστηκα με τα επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα της Ε.Α. και της Δ.Χ., καθώς επικαλέστηκαν κυρίως ηθικά και αξιακά ζητήματα.

Θεωρώ πως το σημερινό θέμα είναι πολύ οικείο και ευχάριστο στα παιδιά, γι' αυτό και δεν δυσκολεύτηκαν να επιχειρηματολογήσουν υπέρ της άποψής τους, αλλά και να αντικρούσουν τη γνώμη κάποιου άλλου. Στο μάθημα της Ιστορίας-Μυθολογίας ζητώ πάντα τη γνώμη τους για όσα μαθαίνουμε και τους καλώ να μπουν στη θέση του ήρωα ή της ηρωίδας και να πουν τι θα έκαναν οι ίδιοι. Επίσης, νομίζω πως η προφορική αντιπαράθεση που προηγήθηκε βοήθησε πολύ τους μαθητές.

9^ο απόσπασμα

Ημερομηνία 29/4/2014

Σήμερα με αφορμή την άρνηση του διευθυντή στο αίτημα των παιδιών να πάμε έναν περίπατο, άλλαξα το θέμα που είχα ετοιμάσει και ζήτησα από τα παιδιά να γράψουν ένα ατομικό επιχειρηματολογικό κείμενο ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης με θέμα: «Ποια είναι η γνώμη σου για την απόφαση του υπουργείου να απαγορεύσει τους σχολικούς περιπάτους;». Εξήγησα στους μαθητές πως ο διευθυντής τους αρνήθηκε τον περίπατο στο γήπεδο, γιατί το υπουργείο ορίζει πως οι εκδρομές των μαθητών πρέπει να είναι εκπαιδευτικές, δηλαδή τα παιδιά να μαθαίνουν κάτι καινούριο και όχι μόνο να παίζουν. Οι εξηγήσεις μου δεν πολυάρεσαν και δεν βρήκαν σύμφωνους τους μαθητές, οι οποίοι είχαν τα δικά τους επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα. Ύστερα από αρκετή συζήτηση οι μαθητές άρχισαν να σχεδιάζουν και να γράφουν το κείμενό τους. Οι περισσότεροι όρισαν ως ακροατήριο τον διευθυντή, παρότι δήλωσαν πως αυτός δεν είναι το υπουργείο. Η Μ.Μ. και ο Κ.Δ. όρισαν ως ακροατήριο τον υπουργό.

Ελπίζω η απόφασή μου να «εκμεταλλευτώ» τη συγκεκριμένη περίπτωση και να ζητήσω από τους μαθητές να γράψουν τη στιγμή που είναι θυμωμένοι να μην εμποδίσει τη σωστή ολοκλήρωση του κειμένου. Σίγουρα δεν θα προλάβει κανείς να τελειώσει, οπότε αύριο που θα συνεχίσουμε θα είναι όλοι πιο ήρεμοι.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσίασα τον σχεδιασμό της διδακτικής μου παρέμβασης και την εφαρμογή της. Αρχικά, διατύπωσα τα ερωτήματα που (δι)ερεύνησα, όρισα το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, περιέγραψα τον εννοιολογικό και λειτουργικό ορισμό των μεταβλητών που μελέτησα, παρουσίασα το χωροχρονικό πλαίσιο, το δείγμα της έρευνας και τη μεθοδολογία που ακολούθησα. Στη συνέχεια, περιέγραψα αναλυτικά τη δεύτερη φάση της έρευνας, την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης.

Στο 7^ο κεφάλαιο που ακολουθεί θα παρουσιάσω και θα αναλύσω τα αποτελέσματα της έρευνας.

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 7^ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτό το κεφάλαιο θα ξεκινήσω με την κατανομή των μαθητών σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στα τρία κειμενικά είδη (αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογικό κείμενο) πριν τη διδακτική παρέμβαση και θα συνεχίσω με την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μου προκειμένου να φανεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης τόσο στο σύνολο της πειραματικής ομάδας όσο και ξεχωριστά στους αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιάσω τις επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης στις μεταβλητές που έθεσα στα (δι)ερευνητικά ερωτήματα και αφορούν στην ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών (αρχάριων, τυπικών και έμπειρων) στα κειμενικά είδη της αφήγησης, της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου, στη μεταγνωσιακή γνώση και στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και στα επίπεδα άγχους, καταστασιακού και δομικού, των μαθητών-συγγραφέων.

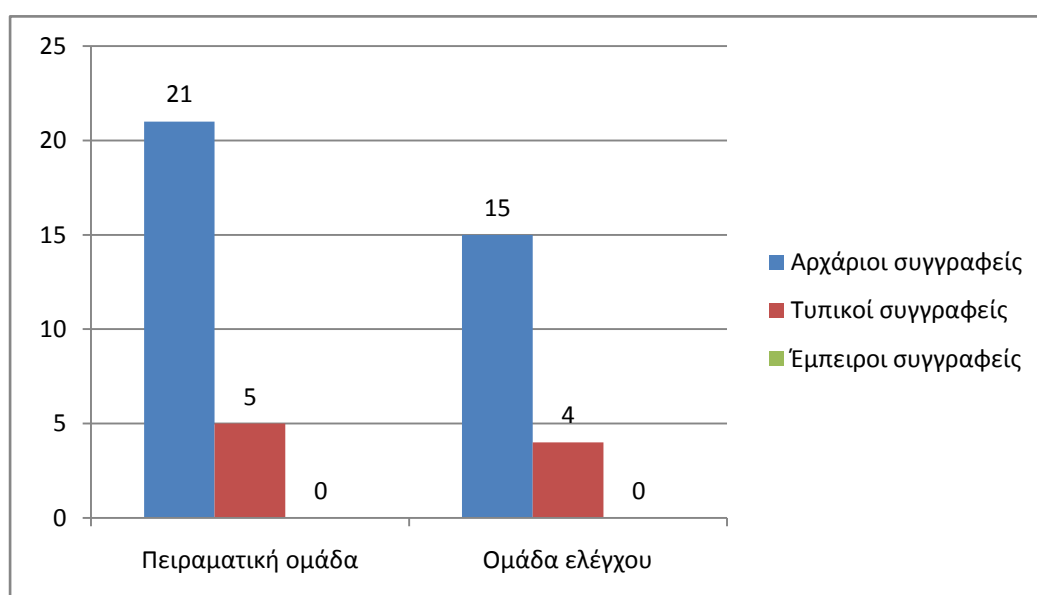
Επίσης, θα συγκρίνω τις τυχόν μεταβολές που θα εντοπίσω τόσο μεταξύ των ομάδων όσο και εντός των ομάδων. Όσον αφορά στη στατιστική ανάλυση και σύγκριση μεταξύ των ομάδων προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας όπου $t = +$ και $p < 0,05$, ενώ προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της ομάδας ελέγχου όπου $t = -$ και $p < 0,05$. Αντίστοιχα, στη στατιστική ανάλυση και σύγκριση εντός των ομάδων προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση όπου $t = +$ και p

$< 0,05$, ενώ προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση όπου $t = -$ και $p < 0,05$.

7.1. Κατανομή των μαθητών σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς πριν τη διδακτική παρέμβαση

Όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα 6.3. οι μαθητές ταξινομήθηκαν στα τρία κειμενικά είδη (αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογικό κείμενο) σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς με βάση κριτήρια που τέθηκαν πριν τη διδακτική παρέμβαση (βλ. εν. 6.3.) και τη γνώμη του εκπαιδευτικού. Στόχος της συγκεκριμένης κατανομής ήταν να διαπιστωθεί κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης τόσο στο σύνολο των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας όσο και ξεχωριστά στους αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς.

Γράφημα 7.1.: Κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν τη διδακτική παρέμβαση.

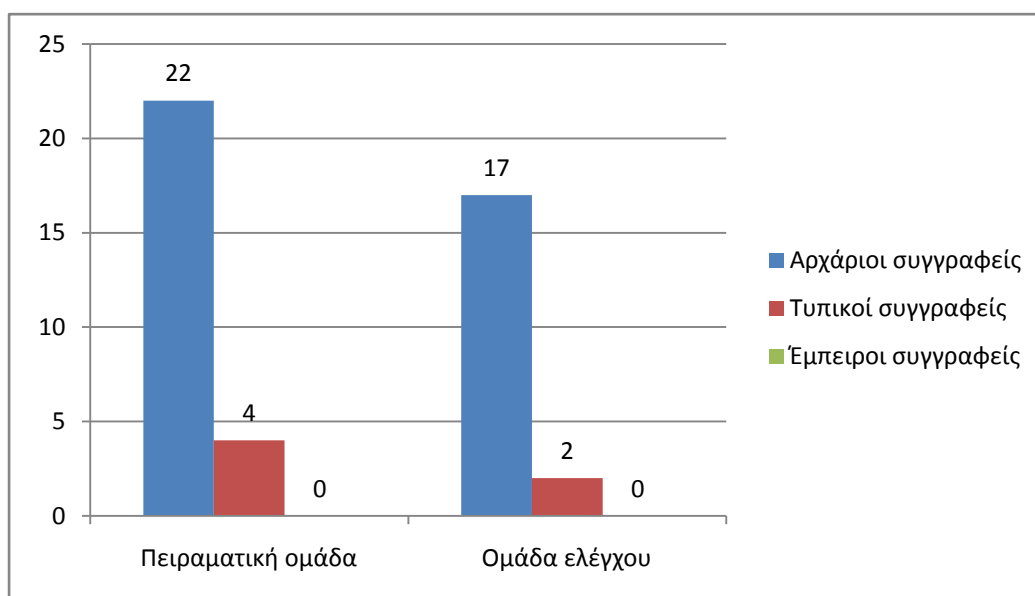


Στο γράφημα 7.1. παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν τη διδακτική παρέμβαση. Οι τρεις πρώτες στήλες αφορούν στην

πειραματική ομάδα και οι τρεις τελευταίες στην ομάδα ελέγχου. Το μπλε χρώμα δείχνει τους αρχάριους συγγραφείς, το κόκκινο χρώμα δείχνει τους τυπικούς συγγραφείς και το πράσινο τους έμπειρους συγγραφείς. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο αριθμός των μαθητών που κατατάχθηκαν στα τρία επίπεδα (αρχάριοι, τυπικοί και έμπειροι συγγραφείς).

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.1. στην πειραματική ομάδα πριν τη διδακτική παρέμβαση στο κειμενικό είδος της αφήγησης κατατάχθηκαν 21 μαθητές στους αρχάριους συγγραφείς, 5 μαθητές στους τυπικούς συγγραφείς και κανένας στους έμπειρους. Αντίστοιχα, στην ομάδα ελέγχου κατατάχθηκαν 15 μαθητές στους αρχάριους συγγραφείς, 4 μαθητές στους τυπικούς συγγραφείς και κανένας στους έμπειρους. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως όσον αφορά στο κειμενικό είδος της αφήγησης οι μαθητές-συγγραφείς των δύο ομάδων ήταν στο ίδιο επίπεδο πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Γράφημα 7.2.: Κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν τη διδακτική παρέμβαση.

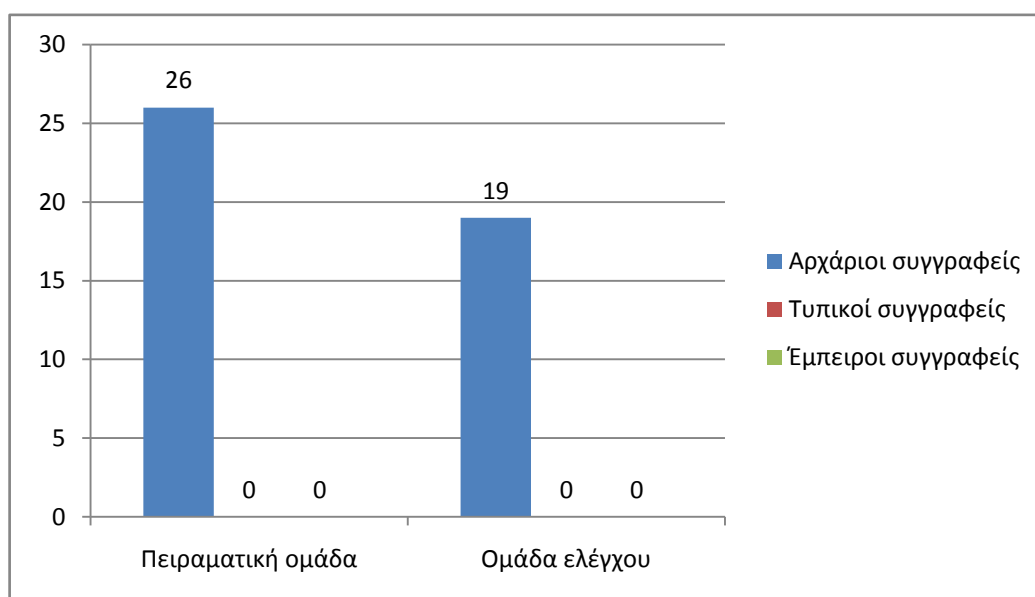


Στο γράφημα 7.2. παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν τη διδακτική παρέμβαση. Οι τρεις πρώτες στήλες αφορούν στην πειραματική ομάδα και οι τρεις τελευταίες στην ομάδα ελέγχου. Το μπλε χρώμα

δείχνει τους αρχάριους συγγραφείς, το κόκκινο χρώμα δείχνει τους τυπικούς συγγραφείς και το πράσινο τους έμπειρους συγγραφείς. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο αριθμός των μαθητών που κατατάχθηκαν στα τρία επίπεδα (αρχάριοι, τυπικοί και έμπειροι συγγραφείς).

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.2. στην πειραματική ομάδα πριν τη διδακτική παρέμβαση στο κειμενικό είδος της περιγραφής κατατάχθηκαν 22 μαθητές στους αρχάριους συγγραφείς, 4 μαθητές στους τυπικούς συγγραφείς και κανένας στους έμπειρους. Αντίστοιχα, στην ομάδα ελέγχου κατατάχθηκαν 17 μαθητές στους αρχάριους συγγραφείς, 2 μαθητές στους τυπικούς συγγραφείς και κανένας στους έμπειρους. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως όσον αφορά στο κειμενικό είδος της περιγραφής οι δύο ομάδες ήταν σχεδόν ισοδύναμες πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Γράφημα 7.3.: Κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση.



Στο γράφημα 7.3. παρουσιάζεται η κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση. Οι τρεις πρώτες στήλες αφορούν στην πειραματική ομάδα και οι τρεις τελευταίες στην ομάδα ελέγχου. Το μπλε χρώμα δείχνει τους αρχάριους συγγραφείς, το κόκκινο χρώμα δείχνει τους

τυπικούς συγγραφείς και το πράσινο τους έμπειρους συγγραφείς. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο αριθμός των μαθητών που κατατάχθηκαν στα τρία επίπεδα (αρχάριοι, τυπικοί και έμπειροι συγγραφείς).

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.3. στην πειραματική ομάδα πριν τη διδακτική παρέμβαση στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου κατατάχθηκαν και οι 26 μαθητές στους αρχάριους συγγραφείς και κανένας μαθητής στους τυπικούς και έμπειρους. Αντίστοιχα, και στην ομάδα ελέγχου κατατάχθηκαν και οι 19 μαθητές στους αρχάριους συγγραφείς και κανένας μαθητής στους τυπικούς και έμπειρους. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως και στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου οι δύο ομάδες ήταν ισοδύναμες πριν τη διδακτική παρέμβαση.

7.2. Σύγκριση των ομάδων ως προς την ποιότητα του γραπτού λόγου στα τρία κειμενικά είδη πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

7.2.1. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων ως προς την ποιότητα του γραπτού λόγου στα τρία κειμενικά είδη πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

7.2.1.1. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων ως προς το κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στο κειμενικό είδος της αφήγησης οι μαθητές-συγγραφείς των δύο ομάδων έγραψαν μία αφήγηση πριν τη διδακτική παρέμβαση και μία μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του αφηγηματικού κειμένου (βλ. υποενότητα 6.4.2.1.) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.1. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του αφηγηματικού κειμένου πριν τη διδακτική παρέμβαση και στον πίνακα 7.2. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του αφηγηματικού κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση

Πίνακας 7.1.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πριν την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	60,31 (43,165)	84,47 (55,173)	-1,649	43	0,106
Αριθμός προτάσεων	11,92 (9,976)	16,95 (11,839)	-1,542	43	0,130
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	3,19 (3,086)	4,84 (4,018)	-1,559	43	0,126
Αριθμός γεγονότων	4,27 (2,507)	4,37 (4,219)	-0,099	43	0,922
Αριθμός ηρώων	1,31 (0,618)	2,21 (2,043)	-2,131	43	0,039
Λάθη	3,00 (0,849)	2,21 (1,228)	2,552	43	0,014
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	2,58 (0,857)	2,84 (0,898)	-1,005	43	0,321
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	1,81 (0,749)	1,53 (0,841)	1,181	43	0,244
Γνησιότητα	1,54 (0,647)	1,47 (0,612)	0,339	43	0,736
Περιγραφή ηρώων	1,23 (0,514)	1,26 (0,452)	-0,219	43	0,827
Γλωσσικό ύφος	1,54 (0,582)	1,58 (0,692)	-0,213	43	0,833

Στον πίνακα 7.1. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Από τα δεδομένα του πίνακα 7.1 προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον αριθμό των ηρώων [t(43)=-2,131, p= 0,039 < 0,05] υπέρ της ομάδας

ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,21 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 2,043 έναντι της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,31 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,618. Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει και ως προς τα λάθη [$t(43)=2,552$, $p=0,014 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (Μ.Ο.) 3,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,849 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,21 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 1,228. Σε κανένα από τα υπόλοιπα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης (αριθμός λέξεων, αριθμός προτάσεων, αριθμός δευτερευουσών προτάσεων, αριθμός γεγονότων, περιεχόμενα δομικά στοιχεία, δομή, γνησιότητα, περιγραφή ηρώων, γλωσσικό ύφος) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της μίας ή της άλλης ομάδας. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως ως προς την ποιότητα του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν τη διδακτική παρέμβαση δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ της μίας ή της άλλης ομάδας.

Πίνακας 7.2.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Μετά την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	122,00 (59,281)	107,79 (55,841)	0,814	43	0,420
Αριθμός προτάσεων	24,00 (12,744)	21,47 (10,200)	0,713	43	0,480
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	7,73 (5,446)	6,74 (4,370)	0,651	43	0,518
Αριθμός γεγονότων	5,69 (2,542)	5,74 (4,569)	-0,042	43	0,967
Αριθμός ηρώων	2,46 (1,503)	1,95 (1,268)	1,209	43	0,514
Λάθη	4,04 (0,824)	3,05 (1,433)	2,917	43	0,006
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	4,12 (0,864)	3,11 (0,809)	3,978	43	0,000
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	3,46 (0,905)	2,37 (0,955)	3,911	43	0,000
Γνησιότητα	3,58 (0,987)	2,42 (1,261)	3,450	43	0,001
Περιγραφή ηρώων	2,85 (1,287)	1,26 (0,562)	5,013	43	0,000
Γλωσσικό ύφος	3,31 (0,788)	2,68 (0,820)	2,576	43	0,013

Στον πίνακα 7.2. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Από τα δεδομένα του πίνακα 7.2. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: **(1)** τα λάθη [t(43)=2,917, p= 0,006 < 0,05] υπέρ της πειραματικής ομάδας

με μέσο όρο (M.O.) 4,04 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,824 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 3,05 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,433, **(2)** το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(43)=3,978$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 4,12 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,864 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 3,11 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,809, **(3)** τη δομή [$t(43)=3,911$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,46 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,905 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,37 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,955, **(4)** τη γνησιότητα [$t(43)=3,450$, $p= 0,001 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,58 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,987 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,42 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,261, **(5)** την περιγραφή ηρώων [$t(43)=5,013$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 2,85 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,287 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,26 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,562 και **(6)** το γλωσσικό ύφος [$t(43)=2,576$, $p= 0,013 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,31 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,788 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,68 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,820. Ως προς τα υπόλοιπα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης (αριθμός λέξεων, αριθμός προτάσεων, αριθμός δευτερευουσών προτάσεων, αριθμός γεγονότων, αριθμός ηρώων) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της μίας ή της άλλης ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως μετά τη διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων υπήρξε βελτίωση στην ποιότητα του αφηγηματικού κειμένου των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

7.2.1.1.1. Σύγκριση μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς το κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στους αρχάριους συγγραφείς στο κειμενικό είδος της αφήγησης έγινε σύγκριση μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του αφηγηματικού κειμένου (βλ. υποενότητα 6.4.2.1.) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.3. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα

κριτήρια ποιότητας του αφηγηματικού κειμένου μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση και στον πίνακα 7.4. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του αφηγηματικού κειμένου μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.3.: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πριν την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Ποσοτικά κριτήρια				
Αριθμός λέξεων	53,76 (39,562)	72,53 (51,335)	-1,240	34	0,224
Αριθμός προτάσεων	10,81 (9,852)	13,67 (9,597)	-0,867	34	0,392
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	2,33 (2,373)	4,20 (3,629)	-1,868	34	0,070
Αριθμός γεγονότων	4,43 (2,694)	3,93 (4,574)	0,408	34	0,686
Αριθμός ηρώων	1,29 (0,644)	2,00 (2,171)	-1,429	34	0,162
Λάθη	3,62 (0,805)	2,07 (1,223)	4,600	34	0,000
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	2,43 (0,870)	2,53 (0,743)	-0,378	34	0,708
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	1,52 (0,512)	1,13 (0,352)	2,551	34	0,015
Γνησιότητα	1,48 (0,602)	1,40 (0,632)	0,367	34	0,716
Περιγραφή ηρώων	1,14 (0,359)	1,27 (0,458)	-0,910	34	0,369
Γλωσσικό ύφος	1,43 (0,507)	1,40 (0,632)	0,150	34	0,881

Στον πίνακα 7.3. αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.), οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Από τα δεδομένα του πίνακα 7.3. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα λάθη [$t(34)=4,600$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (Μ.Ο.) 3,62 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,805 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,07 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 1,223. Επίσης, ένα άλλο κριτήριο ως προς το οποίο προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά είναι η δομή [$t(34)=2,551$, $p= 0,015 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,52 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,512 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,13 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,352. Ως προς τα υπόλοιπα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης (αριθμός λέξεων, αριθμός προτάσεων, αριθμός δευτερευουσών προτάσεων, αριθμός γεγονότων, αριθμός ηρώων, περιεχόμενο-δομικά στοιχεία, γνησιότητα, περιγραφή ηρώων, γλωσσικό ύφος) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της μίας ή της άλλης ομάδας πριν τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης.

Πίνακας 7.4.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Μετά την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	108,29 (56,425)	106,33 (60,988)	0,099	34	0,922
Αριθμός προτάσεων	21,33 (11,905)	21,53 (11,122)	-0,051	34	0,960
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	6,81 (4,966)	6,47 (4,794)	0,207	34	0,837
Αριθμός γεγονότων	5,19 (2,112)	4,73 (3,845)	0,458	34	0,650
Αριθμός ηρώων	2,62 (1,596)	1,73 (0,884)	1,942	34	0,060
Λάθη	3,90 (0,831)	2,87 (1,457)	2,713	34	0,010
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	3,90 (0,831)	3,00 (0,845)	3,198	34	0,003
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	3,19 (0,750)	2,20 (1,014)	3,374	34	0,002
Γνησιότητα	3,29 (0,845)	2,27 (1,335)	2,807	34	0,008
Περιγραφή ηρώων	2,67 (1,197)	1,33 (0,617)	3,944	34	0,000
Γλωσσικό ύφος	3,10 (0,700)	2,60 (0,910)	1,846	34	0,074

Στον πίνακα 7.4. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Από τα δεδομένα του πίνακα 7.4. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: (1) τα λάθη [$t(34)=2,713$, $p= 0,010 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,90 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,831 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,87 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,457, (2) το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(34)=3,198$, $p= 0,003 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,90 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,831 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 3,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,845, (3) τη δομή [$t(34)=3,374$, $p= 0,002 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,19 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,750 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,20 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,014, (4) τη γνησιότητα [$t(34)=2,807$, $p= 0,008 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,29 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,845 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,27 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,335 και (5) την περιγραφή των ηρώων [$t(34)=3,944$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 2,67 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,197 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,33 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,617. Ως προς τα υπόλοιπα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης (αριθμός λέξεων, αριθμός προτάσεων, αριθμός δευτερευουσών προτάσεων, αριθμός γεγονότων, αριθμός ηρώων, γλωσσικό ύφος) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της μίας ή της άλλης ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως μετά τη διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων υπήρξε βελτίωση στην ποιότητα των αφηγηματικών κειμένων των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

7.2.1.1.2. Σύγκριση μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς το κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στους τυπικούς συγγραφείς στο κειμενικό είδος της αφήγησης έγινε σύγκριση μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του αφηγηματικού κειμένου (βλ. υποενότητα 6.4.2.1.) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.5. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του αφηγηματικού κειμένου μεταξύ των τυπικών συγγραφέων

των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση και στον πίνακα 7.6. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του αφηγηματικού κειμένου μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.5.: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πριν την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Ποσοτικά κριτήρια				
Αριθμός λέξεων	87,80 (51,470)	129,25 (50,796)	-1,207	7	0,267
Αριθμός προτάσεων	16,60 (10,139)	29,25 (12,473)	-1,684	7	0,136
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	6,80 (3,347)	7,25 (5,058)	-0,161	7	0,877
Αριθμός γεγονότων	3,60 (1,517)	6,00 (2,160)	-1,965	7	0,090
Αριθμός ηρώων	1,40 (0,548)	3,00 (1,414)	-2,352	7	0,051
Λάθη	2,60 (1,342)	2,75 (1,258)	-0,171	7	0,869
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	3,20 (0,447)	4,00 (0,000)	-3,528	7	0,010
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	2,40 (0,548)	2,25 (0,500)	0,424	7	0,685
Γνησιότητα	1,80 (0,837)	1,75 (0,500)	0,105	7	0,920
Περιγραφή ηρώων	1,60 (0,894)	1,25 (0,500)	0,695	7	0,510
Γλωσσικό ύφος	2,00 (0,447)	2,25 (0,500)	-0,595	7	0,571

Στον πίνακα 7.5. αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.), οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t -values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Από τα δεδομένα του πίνακα 7.5. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(7)=-3,528$ $p= 0,010 < 0,05$] υπέρ της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 4,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000 έναντι της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (Μ.Ο.) 3,20 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,447. Ως προς τα υπόλοιπα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης (αριθμός λέξεων, αριθμός προτάσεων, αριθμός δευτερευουσών προτάσεων, αριθμός γεγονότων, αριθμός ηρώων, λάθη, δομή, γνησιότητα, περιγραφή ηρώων, γλωσσικό ύφος) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των τυπικών συγγραφέων της μίας ή της άλλης ομάδας πριν τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης.

Πίνακας 7.6.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Μετά την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	179,60 (30,171)	113,25 (36,068)	3,013	7	0,020
Αριθμός προτάσεων	35,20 (10,592)	21,25 (6,850)	2,266	7	0,058
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	11,60 (6,504)	7,75 (2,363)	1,114	7	0,302
Αριθμός γεγονότων	7,80 (3,347)	4,75 (1,708)	1,644	7	0,144
Αριθμός ηρώων	1,80 (0,8370)	2,75 (2,217)	-0,894	7	0,401
Λάθη	3,80 (1,643)	3,75 (1,258)	0,050	7	0,962
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	5,00 (0,000)	3,50 (0,577)	5,916	7	0,001
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	4,60 (0,245)	3,00 (0,000)	5,761	7	0,001
Γνησιότητα	4,80 (0,447)	3,00 (0,816)	4,243	7	0,004
Περιγραφή ηρώων	3,60 (1,517)	1,00 (0,000)	3,381	7	0,012
Γλωσσικό ύφος	4,20 (0,447)	3,00 (0,000)	5,292	7	0,001

Στον πίνακα 7.6. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Από τα δεδομένα του πίνακα 7.6. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: **(1)** τον αριθμό των λέξεων [$t(7)=3,013$, $p= 0,020 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 179,60 και τυπική απόκλιση (T.A.) 30,171 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 113,25 και τυπική απόκλιση (T.A.) 36,068, **(2)** το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(7)=5,916$, $p= 0,001 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 5,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 3,50 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,577, **(3)** τη δομή [$t(7)=5,761$, $p= 0,001 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 4,60 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,245 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 3,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, **(4)** τη γνησιότητα [$t(7)=4,243$, $p= 0,004 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 4,80 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,447 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 3,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,816, **(5)** την περιγραφή των ηρώων [$t(7)=3,381$, $p= 0,012 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,60 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,517 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000 και **(6)** το γλωσσικό ύφος [$t(7)=5,292$, $p= 0,001 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 4,20 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,447 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 3,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000. Ως προς τα υπόλοιπα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης (αριθμός προτάσεων, αριθμός δευτερευουσών προτάσεων, αριθμός γεγονότων, αριθμός ηρώων, λάθη) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των τυπικών συγγραφέων της μίας ή της άλλης ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως μετά τη διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων υπήρξε βελτίωση στην ποιότητα των αφηγηματικών κειμένων των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

7.2.1.2. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων ως προς το κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στο κειμενικό είδος της περιγραφής οι μαθητές-συγγραφείς των δύο ομάδων έγραψαν μία περιγραφή πριν τη διδακτική παρέμβαση και μία μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στη

συνέχεια, έγινε σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του περιγραφικού κειμένου (βλ. υποενότητα 6.4.2.1.) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.7. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του περιγραφικού κειμένου πριν τη διδακτική παρέμβαση και στον πίνακα 7.8. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του περιγραφικού κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση

Πίνακας 7.7.: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πριν την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	47,23 (22,493)	52,79 (23,971)	-0,796	43	0,430
Αριθμός προτάσεων	8,65 (3,878)	9,47 (4,427)	-0,660	43	0,513
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	1,62 (0,898)	1,37 (0,684)	1,004	43	0,321
Αριθμός γεγονότων	0,35 (0,485)	0,00 (0,000)	3,100	43	0,003
Λάθη	2,92 (0,744)	2,32 (1,204)	2,087	43	0,043
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	2,46 (0,706)	2,11 (0,315)	2,050	43	0,046
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	1,81 (0,749)	1,74 (0,452)	0,366	43	0,716
Γλωσσικό ύφος	1,54 (0,582)	1,58 (0,692)	-0,213	43	0,833

Στον πίνακα 7.7. αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.), οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των

δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Από τα δεδομένα του πίνακα 7.7. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: **(1)** τον αριθμό των γεγονότων [$t(43)=3,100$, $p= 0,003 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (Μ.Ο.) 0,35 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,485 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 0,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000, **(2)** τα λάθη [$t(43)=2,087$, $p= 0,043 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,92 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,744 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,32 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 1,204 και **(3)** το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(43)=2,050$, $p= 0,046 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,46 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,706 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,11 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,315. Ως προς τα υπόλοιπα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής (αριθμός λέξεων, αριθμός προτάσεων, αριθμός δευτερευουσών προτάσεων, δομή, γλωσσικό ύφος) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της μίας ή της άλλης ομάδας πριν τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας είχαν ελάχιστα καλύτερες επιδόσεις σε τρία κριτήρια ποιότητας του περιγραφικού κειμένου.

Πίνακας 7.8.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Μετά την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	107,69 (50,575)	63,42 (19,659)	3,612	43	0,001
Αριθμός προτάσεων	22,46 (11,910)	11,37 (3,467)	3,929	43	0,000
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	5,85 (2,908)	2,16 (0,834)	5,355	43	0,000
Αριθμός γεγονότων	2,62 (1,203)	0,11 (0,315)	8,854	43	0,000
Λάθη	4,31 (0,618)	3,05 (1,433)	3,999	43	0,000
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	4,42 (0,809)	2,21 (0,535)	10,366	43	0,000
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	3,77 (0,908)	2,32 (0,885)	5,359	43	0,000
Γλωσσικό ύφος	3,73 (0,874)	2,32 (0,671)	5,892	43	0,000

Στον πίνακα 7.8. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Από τα δεδομένα του πίνακα 7.8. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς όλα τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: (1) τον αριθμό των λέξεων [t(43)=3,612, p= 0,001 < 0,05] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 107,69 και τυπική απόκλιση (T.A.) 50,575 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 63,42 και τυπική απόκλιση (T.A.) 19,659, (2)

τον αριθμό των προτάσεων [$t(43)=3,929$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 22,46 και τυπική απόκλιση (T.A.) 11,910 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 11,37 και τυπική απόκλιση (T.A.) 3,467, **(3)** τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων [$t(43)=5,355$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 5,85 και τυπική απόκλιση (T.A.) 2,908 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,16 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,834, **(4)** τον αριθμό των γεγονότων [$t(43)=8,854$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 2,62 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,203 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 0,11 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,315, **(5)** τα λάθη [$t(43)=3,999$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 4,31 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,618 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 3,05 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,433, **(6)** το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(43)=10,366$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 4,42 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,809 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,21 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,535, **(7)** τη δομή [$t(43)=5,359$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,77 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,908 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,32 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,885 και **(8)** το γλωσσικό ύφος [$t(43)=5,892$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,73 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,874 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,32 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,671. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως μετά τη διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων υπήρξε βελτίωση στην ποιότητα του περιγραφικού κειμένου των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

7.2.1.2.1. Σύγκριση μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς το κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στους αρχάριους συγγραφείς στο κειμενικό είδος της περιγραφής έγινε σύγκριση μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του περιγραφικού κειμένου (βλ. υποενότητα 6.4.2.1.) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.9. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα

κριτήρια ποιότητας του περιγραφικού κειμένου μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση και στον πίνακα 7.10. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του περιγραφικού κειμένου μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.9.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πριν την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
	Ποσοτικά κριτήρια				
Αριθμός λέξεων	44,95 (23,140)	49,47 (23,111)	-0,605	37	0,549
Αριθμός προτάσεων	8,32 (4,040)	9,00 (4,416)	-0,502	37	0,619
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	1,45 (0,858)	1,29 (0,588)	0,660	37	0,514
Αριθμός γεγονότων	0,23 (0,429)	0,00 (0,000)	2,178	37	0,036
Λάθη	2,95 (0,575)	2,18 (1,185)	2,702	37	0,010
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	2,36 (0,727)	2,00 (0,000)	2,057	37	0,047
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	1,59 (0,590)	1,71 (0,470)	-0,658	37	0,515
Γλωσσικό ύφος	1,41 (0,503)	1,47 (0,6240)	-0,341	37	0,735

Στον πίνακα 7.9. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά)

ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.9. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: **(1)** τον αριθμό των γεγονότων [$t(37)=2,178$, $p= 0,036 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (Μ.Ο.) 0,23 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,429 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 0,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000, **(2)** τα λάθη [$t(37)=2,702$, $p= 0,010 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,95 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,575 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,18 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 1,185 και **(3)** το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(37)=2,057$, $p=0,047 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,36 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,727 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000. Ως προς τα υπόλοιπα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής (αριθμός λέξεων, αριθμός προτάσεων, αριθμός δευτερευουσών προτάσεων, δομή, γλωσσικό ύφος) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της μίας ή της άλλης ομάδας πριν τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση οι αρχάριοι συγγραφείς της πειραματικής ομάδας είχαν ελάχιστα καλύτερες επιδόσεις σε τρία κριτήρια ποιότητας του περιγραφικού κειμένου.

Πίνακας 7.10.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Μετά την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	102,45 (51,946)	62,41 (20,454)	2,997	37	0,005
Αριθμός προτάσεων	20,45 (11,232)	11,29 (3,670)	3,224	37	0,003
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	5,41 (2,955)	2,18 (0,809)	4,374	37	0,000
Αριθμός γεγονότων	2,36 (1,136)	0,06 (0,243)	8,200	37	0,000
Λάθη	4,18 (0,588)	2,88 (1,409)	3,918	37	0,000
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	4,32 (0,039)	2,12 (0,485)	9,627	37	0,000
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	3,55 (0,800)	2,24 (0,903)	4,793	37	0,000
Γλωσσικό ύφος	3,50 (0,740)	2,24 (0,664)	5,530	37	0,000

Στον πίνακα 7.10. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.10. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς όλα τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: (1) τον αριθμό των λέξεων [t(37)=2,997, p= 0,005 < 0,05] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 102,45 και τυπική απόκλιση (T.A.) 51,946

έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 62,41 και τυπική απόκλιση (T.A.) 20,454, **(2)** τον αριθμό των προτάσεων [$t(37)=3,224$, $p= 0,003 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 20,45 και τυπική απόκλιση (T.A.) 11,232 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 11,29 και τυπική απόκλιση (T.A.) 3,670, **(3)** τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων [$t(37)=4,374$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 5,41 και τυπική απόκλιση (T.A.) 2,955 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,18 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,809, **(4)** τον αριθμό των γεγονότων [$t(37)=8,200$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 2,36 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,136 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 0,06 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,243, **(5)** τα λάθη [$t(37)=3,918$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 4,18 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,588 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,88 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,409, **(6)** το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(37)=9,627$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 4,32 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,839 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,12 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,485, **(7)** τη δομή [$t(37)=4,793$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,55 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,800 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,24 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,903 και **(8)** το γλωσσικό ύφος [$t(37)=5,530$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,50 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,740 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,24 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,664. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως μετά τη διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων υπήρξε βελτίωση στην ποιότητα του περιγραφικού κειμένου των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

7.2.1.2.2. Σύγκριση μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς το κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στους τυπικούς συγγραφείς στο κειμενικό είδος της περιγραφής έγινε σύγκριση μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του περιγραφικού

κειμένου (βλ. υποενότητα 6.4.2.1.) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.11. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του περιγραφικού κειμένου μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση και στον πίνακα 7.12. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του περιγραφικού κειμένου μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.11.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πριν την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	59,75 (14,863)	81,00 (4,243)	-1,881	4	0,133
Αριθμός προτάσεων	10,50 (2,380)	13,50 (2,121)	-1,494	4	0,209
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	2,50 (0,577)	2,00 (1,414)	0,667	4	0,541
Αριθμός γεγονότων	1,25 (0,500)	0,50 (0,707)	1,549	4	0,196
Λάθη	2,75 (1,500)	3,50 (0,707)	-0,643	4	0,555
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	2,50 (0,577)	2,50 (0,707)	0,000	4	1,000
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	2,50 (0,577)	2,50 (0,707)	0,000	4	1,000
Γλωσσικό ύφος	2,25 (0,500)	2,50 (0,707)	-0,516	4	0,633

Στον πίνακα 7.11. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των

τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.11. δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά σε κανένα από τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση οι τυπικοί συγγραφείς των δύο ομάδων στο κειμενικό είδος της περιγραφής είχαν τις ίδιες περίπου επιδόσεις.

Πίνακας 7.12.: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Μετά την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Ποσοτικά κριτήρια				
Αριθμός λέξεων	136,50 (33,451)	72,00 (9,899)	2,534	4	0,064
Αριθμός προτάσεων	33,50 (10,3440)	12,00 (0,000)	2,771	4	0,050
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	8,25 (0,500)	2,00 (1,414)	8,704	4	0,001
Αριθμός γεγονότων	4,00 (0,000)	0,50 (0,707)	11,431	4	0,000
Λάθη	5,00 (0,000)	4,50 (0,707)	1,633	4	0,178
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	4,50 (0,577)	3,50 (0,707)	1,886	4	0,132
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	4,50 (0,577)	3,50 (0,707)	1,886	4	0,132
Γλωσσικό ύφος	4,50 (0,577)	3,50 (0,707)	1,886	4	0,132

Στον πίνακα 7.12. αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.), οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.12. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων [$t(4)=8,704$, $p= 0,001 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (Μ.Ο.) 8,25 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,500 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 1,414 και ως προς τον αριθμό των γεγονότων [$t(4)=11,431$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (Μ.Ο.) 4,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 0,50 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,707. Ως προς τα υπόλοιπα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής (αριθμός λέξεων, αριθμός προτάσεων, λάθη, περιεχόμενο-δομικά στοιχεία, δομή, γλωσσικό ύφος) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των τυπικών συγγραφέων της μίας ή της άλλης ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως μετά τη διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων οι τυπικοί συγγραφείς της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν ελάχιστα την ποιότητα του περιγραφικού κειμένου.

7.2.1.3. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων ως προς το κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου οι μαθητές-συγγραφείς των δύο ομάδων έγραψαν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο πριν τη διδακτική παρέμβαση και ένα μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του επιχειρηματολογικού κειμένου (βλ. υποενότητα 6.4.2.1.) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.13. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του

επιχειρηματολογικού κειμένου πριν τη διδακτική παρέμβαση και στον πίνακα 7.14. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του επιχειρηματολογικού κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση

Πίνακας 7.13.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πριν την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	24,50 (6,263)	36,37 (12,121)	-4,283	43	0,000
Αριθμός προτάσεων	4,96 (1,248)	7,21 (2,417)	-4,070	43	0,000
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	2,73 (0,778)	3,42 (1,305)	-2,217	43	0,032
Αριθμός γεγονότων	0,19 (0,491)	0,05 (0,229)	1,148	43	0,257
Λάθη	2,92 (0,744)	2,32 (1,204)	2,087	43	0,043
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	2,08 (0,560)	2,05 (0,405)	0,161	43	0,873
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	2,15 (0,834)	1,74 (0,452)	1,974	43	0,055
Γλωσσικό ύφος	1,54 (0,582)	1,58 (0,692)	-0,213	43	0,833

Στον πίνακα 7.13. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.13. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: **(1)** τον αριθμό των λέξεων [$t(43)=-4,283$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 36,37 και τυπική απόκλιση (T.A.) 12,121 έναντι της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 24,50 και τυπική απόκλιση (T.A.) 6,263, **(2)** τον αριθμό των προτάσεων [$t(43)=-4,070$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 7,21 και τυπική απόκλιση (T.A.) 2,417 έναντι της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 4,96 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,248, **(3)** τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων [$t(43)=-2,217$, $p= 0,032 < 0,05$] υπέρ της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 3,42 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,305 έναντι της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 2,73 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,778 και **(4)** τα λάθη [$t(43)=2,087$, $p= 0,043 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 2,92 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,744 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,32 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,204. Ως προς τα υπόλοιπα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου (αριθμός γεγονότων, περιεχόμενο-δομικά στοιχεία, δομή, γλωσσικό ύφος) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της μίας ή της άλλης ομάδας πριν τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση η ομάδα ελέγχου είχε καλύτερες επιδόσεις στο επιχειρηματολογικό κείμενο συγκριτικά με την πειραματική ομάδα.

Πίνακας 7.14.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των ομάδων ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Μετά την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	89,81 (64,698)	40,74 (9,445)	3,271	43	0,002
Αριθμός προτάσεων	17,04 (8,987)	8,05 (1,840)	4,281	43	0,000
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	8,77 (4,572)	4,05 (0,911)	4,420	43	0,000
Αριθμός γεγονότων	1,08 (1,093)	0,00 (0,000)	4,283	43	0,000
Λάθη	4,54 (0,582)	3,05 (1,433)	4,791	43	0,000
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	4,58 (0,504)	2,79 (0,976)	8,010	43	0,000
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	4,04 (0,599)	1,79 (0,885)	12,170	43	0,000
Γλωσσικό ύφος	3,81 (0,895)	2,32 (0,671)	6,110	43	0,000

Στον πίνακα 7.14. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.14. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς όλα τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: (1) τον αριθμό των λέξεων [t(43)=3,271, p= 0,002 < 0,05] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 89,81 και τυπική απόκλιση (T.A.) 64,698

έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 40,74 και τυπική απόκλιση (T.A.) 9,445, **(2)** τον αριθμό των προτάσεων [$t(43)=4,281, p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 17,04 και τυπική απόκλιση (T.A.) 8,987 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 8,05 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,840, **(3)** τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων [$t(43)=4,420, p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 8,77 και τυπική απόκλιση (T.A.) 4,572 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 4,05 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,911, **(4)** τον αριθμό των γεγονότων [$t(43)=4,283, p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 1,08 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,093 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 0,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, **(5)** τα λάθη [$t(43)=4,791, p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 4,54 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,582 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 3,05 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,433, **(6)** το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(43)=8,010, p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 4,58 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,504 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,79 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,976, **(7)** τη δομή [$t(43)=12,170, p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 4,04 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,599 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,79 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,631 και **(8)** το γλωσσικό ύφος [$t(43)=6,110, p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,81 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,895 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,32 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,671. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως μετά τη διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφάνισαν σημαντική βελτίωση στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου.

Όπως προαναφέρθηκε και στην ενότητα 7.1. στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου όλοι οι μαθητές και των δύο ομάδων κατατάχθηκαν πριν τη διδακτική παρέμβαση στους αρχάριους συγγραφείς και κανένας στους τυπικούς και έμπειρους. Επομένως, τα παραπάνω δεδομένα στους πίνακες 7.13. και 7.14. αφορούν στους αρχάριους συγγραφείς των ομάδων στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου.

Στην ενότητα 7.2. έγινε σύγκριση μεταξύ των ομάδων συνολικά, αλλά και μεταξύ των αρχάριων και των τυπικών συγγραφέων των ομάδων, ως προς την

ποιότητα του γραπτού λόγου στα τρία κειμενικά είδη πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Τα δεδομένα των μετρήσεων μας επιτρέπουν να πιστεύουμε πως οι μεταβολές που προέκυψαν οφείλονται στη διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να γίνει σύγκριση και εντός των ομάδων προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην πειραματική ομάδα και να ερμηνευθούν καλύτερα οι διαφορές μεταξύ των ομάδων.

7.2.2. Σύγκριση εντός των ομάδων ως προς την ποιότητα του γραπτού λόγου στα τρία κειμενικά είδη πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

7.2.2.1. Σύγκριση εντός της πειραματικής ομάδας ως προς την ποιότητα του γραπτού λόγου στα τρία κειμενικά είδη πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

7.2.2.1.1. Σύγκριση εντός της πειραματικής ομάδας ως προς το κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί καλύτερα η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στο κειμενικό είδος της αφήγησης στην πειραματική ομάδα έγινε σύγκριση εντός των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας, αλλά και εντός των αρχάριων και τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας, ως προς τα κριτήρια ποιότητας του αφηγηματικού κειμένου (βλ. υποενότητα 6.4.2.1.) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στους πίνακες 7.15., 7.16. και 7.17. παρουσιάζονται αντίστοιχα τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του αφηγηματικού κειμένου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση εντός της πειραματικής ομάδας, αλλά και εντός των αρχάριων και τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 7.15.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πειραματική ομάδα	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	60,31 (43,165)	122,00 (54,281)	-5,698	25	0,000
Αριθμός προτάσεων	11,92 (9,976)	24,00 (12,744)	-4,393	25	0,000
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	3,19 (3,086)	7,73 (5,496)	-4,397	25	0,000
Αριθμός γεγονότων	4,27 (2,507)	5,69 (2,542)	-2,198	25	0,037
Αριθμός ηρώων	1,31 (0,618)	2,46 (1,503)	-3,532	25	0,002
Λάθη	3,00 (0,849)	4,04 (0,824)	-5,299	25	0,000
Περιεχόμενο-δομικά στοιχεία	2,58 (0,857)	4,12 (0,864)	-8,276	25	0,000
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	1,81 (0,749)	3,46 (0,905)	-12,231	25	0,000
Γνησιότητα	1,54 (0,647)	3,58 (0,987)	-11,935	25	0,000
Περιγραφή ηρώων	1,23 (0,514)	2,85 (1,287)	-6,343	25	0,000
Γλωσσικό ύφος	1,54 (0,582)	3,31 (0,788)	-12,700	25	0,000

Στον πίνακα 7.15. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.15. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς όλα τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: **(1)** τον αριθμό των λέξεων [$t(25)=-5,698$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 122,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 59,281 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 60,31 και τυπική απόκλιση (T.A.) 43,165, **(2)** τον αριθμό των προτάσεων [$t(25)=-4,393$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 24,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 12,744 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 11,92 και τυπική απόκλιση (T.A.) 9,976, **(3)** τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων [$t(25)=-4,397$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 7,73 και τυπική απόκλιση (T.A.) 5,496 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,19 και τυπική απόκλιση (T.A.) 3,086, **(4)** τον αριθμό των γεγονότων [$t(25)=-2,198$, $p= 0,037 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 5,69 και τυπική απόκλιση (T.A.) 2,542 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,27 και τυπική απόκλιση (T.A.) 2,507, **(5)** τον αριθμό των ηρώων [$t(25)=-3,532$, $p= 0,002 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,46 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,503 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,31 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,618, **(6)** τα λάθη [$t(25)=-5,299$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,04 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,824 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,849, **(7)** το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(25)=-8,276$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,12 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,864 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,58 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,857, **(8)** τη δομή [$t(25)=-12,231$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,46 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,905 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,81 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,749, **(9)** τη γνησιότητα [$t(25)=-11,935$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,58 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,987 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,54 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,647, **(10)** την περιγραφή των ηρώων [$t(25)=-6,343$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.)

2,85 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,287 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,23 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,514 και **(11)** το γλωσσικό ύφος [$t(25)=-12,700$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,31 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,788 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,54 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,582. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε ιδιαίτερος σημαντική επίδραση στους μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο κειμενικό είδος της αφήγησης.

Πίνακας 7.16.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πειραματική ομάδα	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	53,76 (39,562)	108,29 (56,425)	-4,769	20	0,000
Αριθμός προτάσεων	10,81 (9,852)	21,33 (11,905)	-3,645	20	0,002
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	2,33 (2,373)	6,81 (4,966)	-3,958	20	0,001
Αριθμός γεγονότων	4,43 (2,694)	5,19 (2,112)	-1,276	20	0,217
Αριθμός ηρώων	1,29 (0,644)	2,62 (1,596)	-3,452	20	0,003
Λάθη	3,62 (0,805)	3,90 (0,831)	-1,369	20	0,186
Περιεχόμενο-δομικά στοιχεία	2,43 (0,870)	3,90 (0,831)	-6,565	20	0,000
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	1,52 (0,512)	3,19 (0,750)	-10,458	20	0,000
Γνησιότητα	1,48 (0,602)	3,29 (0,845)	-12,201	20	0,000
Περιγραφή ηρώων	1,14 (0,359)	2,67 (1,197)	-5,261	20	0,000
Γλωσσικό ύφος	1,43 (0,507)	3,10 (0,700)	-11,602	20	0,000

Στον πίνακα 7.16. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.16. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: **(1)** τον αριθμό των λέξεων [$t(20)=-4,769$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 108,29 και τυπική απόκλιση (T.A.) 56,425 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 53,76 και τυπική απόκλιση (T.A.) 39,562, **(2)** τον αριθμό των προτάσεων [$t(20)=-3,645$, $p= 0,002 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 21,33 και τυπική απόκλιση (T.A.) 11,905 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 10,81 και τυπική απόκλιση (T.A.) 9,852, **(3)** τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων [$t(20)=-3,958$, $p= 0,001 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 6,81 και τυπική απόκλιση (T.A.) 4,966 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,33 και τυπική απόκλιση (T.A.) 2,373, **(4)** τον αριθμό των ηρώων [$t(20)=-3,452$, $p= 0,003 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,62 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,596 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,29 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,644, **(5)** το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(20)=-6,565$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,90 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,831 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,43 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,870, **(6)** τη δομή [$t(20)=-10,458$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,19 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,750 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,52 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,512, **(7)** τη γνησιότητα [$t(20)=-12,201$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,29 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,845 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,48 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,602, **(8)** την περιγραφή των ηρώων [$t(20)=-5,261$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,67 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,197 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,14 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,359 και **(9)** το γλωσσικό ύφος [$t(20)=-11,602$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,10 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,700 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,43 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,507. Ως προς τον αριθμό των γεγονότων και τα λάθη δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους αρχάριους συγγραφείς της πειραματικής ομάδας μεταξύ των δύο μετρήσεων. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών

και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων ωφέλησε σημαντικά τους αρχάριους συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο κειμενικό είδος της αφήγησης.

Πίνακας 7.17.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πειραματική ομάδα	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	87,80 (51,470)	179,60 (30,171)	-3,278	4	0,031
Αριθμός προτάσεων	16,60 (10,139)	35,20 (10,592)	-2,456	4	0,070
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	6,80 (3,347)	11,60 (6,504)	-1,725	4	0,160
Αριθμός γεγονότων	3,60 (1,517)	7,80 (3,347)	-2,172	4	0,096
Αριθμός ηρώων	1,40 (0,548)	1,80 (0,837)	-1,00	4	0,374
Λάθη	2,60 (1,342)	3,80 (1,643)	-1,395	4	0,235
Περιεχόμενο-δομικά στοιχεία	3,20 (0,447)	5,00 (0,000)	-9,000	4	0,001
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	3,00 (0,000)	4,60 (0,548)	-6,532	4	0,003
Γνησιότητα	1,80 (0,837)	4,80 (0,447)	-6,708	4	0,003
Περιγραφή ηρώων	1,60 (0,894)	3,60 (1,517)	-3,651	4	0,022
Γλωσσικό ύφος	2,00 (0,707)	4,20 (0,447)	-5,880	4	0,004

Στον πίνακα 7.17. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των

τυπικών συγγραφέων εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.17. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: **(1)** τον αριθμό των λέξεων [$t(4)=-3,278$, $p= 0,031 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 179,60 και τυπική απόκλιση (T.A.) 30,171 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 87,80 και τυπική απόκλιση (T.A.) 51,470, **(2)** το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(4)=-9,000$, $p= 0,001 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 5,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,20 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,447, **(3)** τη δομή [$t(4)=-6,532$, $p= 0,003 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,60 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,548 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, **(4)** τη γνησιότητα [$t(4)=-6,708$, $p= 0,003 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,80 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,447 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,80 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,837, **(5)** την περιγραφή των ηρώων [$t(4)=-3,651$, $p= 0,022 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,60 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,517 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,60 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,894 και **(6)** το γλωσσικό ύφος [$t(4)=-5,880$, $p= 0,004 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,20 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,447 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,707. Ως προς τα υπόλοιπα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης (αριθμό προτάσεων, αριθμό δευτερευουσών προτάσεων, αριθμό γεγονότων, αριθμό ηρώων, λάθη) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων στους τυπικούς συγγραφείς της πειραματικής ομάδας. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε θετική επίδραση και στους τυπικούς συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο κειμενικό είδος της αφήγησης.

7.2.2.1.2. Σύγκριση εντός της πειραματικής ομάδας ως προς το κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί καλύτερα η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στο κειμενικό είδος της περιγραφής στην πειραματική ομάδα έγινε σύγκριση εντός των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας, αλλά και εντός των αρχάριων και τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας, ως προς τα κριτήρια ποιότητας του περιγραφικού κειμένου (βλ. υποενότητα 6.4.2.1.) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στους πίνακες 7.18., 7.19. και 7.20. παρουσιάζονται αντίστοιχα τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του περιγραφικού κειμένου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση εντός της πειραματικής ομάδας, αλλά και εντός των αρχάριων και τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 7.18.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πειραματική ομάδα	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	47,23 (22,493)	107,69 (50,575)	-9,100	25	0,000
Αριθμός προτάσεων	8,65 (3,878)	22,46 (11,910)	-7,749	25	0,000
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	1,62 (0,898)	5,85 (2,908)	-9,228	25	0,000
Αριθμός γεγονότων	0,35 (0,485)	2,62 (1,203)	-12,590	25	0,000
Λάθη	2,92 (0,744)	4,31 (0,618)	-7,183	25	0,000
Περιεχόμενο-δομικά στοιχεία	2,46 (0,706)	4,42 (0,809)	-12,143	25	0,000
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	1,81 (0,749)	3,77 (0,908)	-15,105	25	0,000
Γλωσσικό ύφος	1,54 (0,582)	3,73 (0,874)	-17,641	25	0,000

Στον πίνακα 7.18. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.18. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς όλα τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει ως προς: (1) τον αριθμό των λέξεων [t(25)=-9,100, p= 0,000 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 107,69 και τυπική απόκλιση (T.A.) 50,575

έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 47,23 και τυπική απόκλιση (T.A.) 22,493, **(2)** τον αριθμό των προτάσεων [$t(25)=-7,749$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 22,46 και τυπική απόκλιση (T.A.) 11,910 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 8,65 και τυπική απόκλιση (T.A.) 3,878, **(3)** τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων [$t(25)=-9,228$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 5,85 και τυπική απόκλιση (T.A.) 2,908 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,62 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,898, **(4)** τον αριθμό των γεγονότων [$t(25)=-12,590$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,62 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,203 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 0,35 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,485, **(5)** τα λάθη [$t(25)=-7,183$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,31 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,618 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,92 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,744, **(6)** το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(25)=-12,143$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,42 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,809 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,46 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,706, **(7)** τη δομή [$t(25)=-15,105$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,77 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,908 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,81 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,749 και **(8)** το γλωσσικό ύφος [$t(25)=-17,641$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,73 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,874 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,54 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,582. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε σημαντική επίδραση στους μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο κειμενικό είδος της περιγραφής.

Πίνακας 7.19.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πειραματική ομάδα	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	44,95 (23,140)	102,45 (51,946)	-7,989	21	0,000
Αριθμός προτάσεων	8,32 (4,040)	20,45 (11,232)	-7,353	21	0,000
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	1,45 (0,858)	5,41 (2,955)	-7,666	21	0,000
Αριθμός γεγονότων	0,23 (0,429)	2,36 (1,136)	-10,650	21	0,000
Λάθη	2,95 (0,575)	4,18 (0,588)	-7,085	21	0,000
Περιεχόμενο-δομικά στοιχεία	2,36 (0,727)	4,32 (0,839)	-10,203	21	0,000
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	1,59 (0,590)	3,55 (0,800)	-12,693	21	0,000
Γλωσσικό ύφος	1,41 (0,503)	3,50 (0,740)	-16,073	21	0,000

Στον πίνακα 7.19. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.19. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς όλα τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει ως προς: (1) τον αριθμό των λέξεων [t(21)=-7,989, p= 0,000 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 102,45 και τυπική απόκλιση (T.A.) 51,946

έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 44,95 και τυπική απόκλιση (T.A.) 23,140, **(2)** τον αριθμό των προτάσεων [$t(21)=-7,353$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 22,45 και τυπική απόκλιση (T.A.) 11,232 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 8,32 και τυπική απόκλιση (T.A.) 4,040, **(3)** τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων [$t(21)=-7,666$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 5,41 και τυπική απόκλιση (T.A.) 2,955 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,45 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,858, **(4)** τον αριθμό των γεγονότων [$t(21)=-10,650$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,36 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,136 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 0,23 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,429, **(5)** τα λάθη [$t(21)=-7,085$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,18 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,588 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,95 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,575, **(6)** το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(21)=-10,203$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,32 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,839 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,36 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,727, **(7)** τη δομή [$t(21)=-12,693$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,55 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,800 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,59 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,590 και **(8)** το γλωσσικό ύφος [$t(21)=-16,073$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,50 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,740 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,41 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,503. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων ωφέλησε σημαντικά τους αρχάριους συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο κειμενικό είδος της περιγραφής.

Πίνακας 7.20.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πειραματική ομάδα	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	59,75 (14,863)	136,50 (33,451)	-4,490	3	0,021
Αριθμός προτάσεων	10,50 (2,380)	33,50 (10,344)	-3,954	3	0,029
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	2,50 (0,577)	8,25 (0,500)	-12,011	3	0,001
Αριθμός γεγονότων	1,25 (0,500)	4,00 (0,000)	-11,000	3	0,002
Λάθη	2,75 (1,500)	5,00 (0,000)	-3,000	3	0,058
Περιεχόμενο-δομικά στοιχεία	2,75 (0,500)	4,50 (0,577)	-7,000	3	0,006
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	2,75 (0,500)	4,50 (0,577)	-7,000	3	0,006
Γλωσσικό ύφος	2,25 (0,500)	5,00 (0,000)	-11,000	3	0,002

Στον πίνακα 7.20. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των τυπικών συγγραφέων εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.20. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: (1) τον αριθμό των λέξεων [t(3)=-4,490, p= 0,021 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 136,50 και τυπική απόκλιση (T.A.) 33,451 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 59,75 και τυπική απόκλιση (T.A.) 14,863, (2) τον αριθμό των προτάσεων [t(3)=-3,954, p=

0,029 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 33,50 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 10,344 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 10,50 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 2,380, (3) τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων [$t(3)=-12,011$, $p= 0,001 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 8,25 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,500 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,50 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,577, (4) τον αριθμό των γεγονότων [$t(3)=-11,000$, $p= 0,002 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 4,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,25 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,500, (5) το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(3)=-7,000$, $p= 0,006 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 4,50 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,577 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,75 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,500, (6) τη δομή [$t(3)=-7,000$, $p= 0,006 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 4,50 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,577 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,75 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,500 και (7) το γλωσσικό ύφος [$t(3)=-11,000$, $p= 0,002 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 5,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,25 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,500. Ως προς τα λάθη δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους τυπικούς συγγραφείς της πειραματικής ομάδας μεταξύ των δύο μετρήσεων. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε σημαντική επίδραση και στους τυπικούς συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο κειμενικό είδος της περιγραφής.

7.2.2.1.3. Σύγκριση εντός της πειραματικής ομάδας ως προς το κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί καλύτερα η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου στην πειραματική ομάδα έγινε σύγκριση εντός των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του επιχειρηματολογικού κειμένου (βλ. υποενότητα 6.4.2.1.) πριν

και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.21. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του επιχειρηματολογικού κειμένου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση εντός της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 7.21.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πειραματική ομάδα	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	24,50 (6,263)	89,81 (64,698)	-5,424	25	0,000
Αριθμός προτάσεων	4,96 (1,248)	17,04 (8,987)	-7,403	25	0,000
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	2,73 (0,778)	8,77 (4,572)	-7,539	25	0,000
Αριθμός γεγονότων	0,00 (0,000)	1,08 (1,093)	-5,026	25	0,000
Λάθη	2,92 (0,744)	4,54 (0,582)	-8,380	25	0,000
Περιεχόμενο-δομικά στοιχεία	2,08 (0,560)	4,58 (0,504)	-21,862	25	0,000
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	2,15 (0,834)	4,04 (0,599)	-10,095	25	0,000
Γλωσσικό ύφος	1,54 (0,582)	3,81 (0,895)	-14,881	25	0,000

Στον πίνακα 7.21. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.21. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς όλα τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει ως προς: **(1)** τον αριθμό των λέξεων [$t(25)=-5,424$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 89,81 και τυπική απόκλιση (T.A.) 64,968 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 24,50 και τυπική απόκλιση (T.A.) 6,263, **(2)** τον αριθμό των προτάσεων [$t(25)=-7,403$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 17,04 και τυπική απόκλιση (T.A.) 8,987 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,96 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,248, **(3)** τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων [$t(25)=-7,539$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 8,77 και τυπική απόκλιση (T.A.) 4,572 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,73 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,778, **(4)** τον αριθμό των γεγονότων [$t(25)=-5,026$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,08 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,093 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 0,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, **(5)** τα λάθη [$t(25)=-8,380$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,54 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,582 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,92 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,744, **(6)** το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία [$t(25)=-21,862$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,58 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,504 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,08 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,560, **(7)** τη δομή [$t(25)=-10,095$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,04 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,599 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,15 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,834 και **(8)** το γλωσσικό ύφος [$t(25)=-14,881$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,81 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,895 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,54 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,582. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε ιδιαίτερα σημαντική επίδραση στους μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας και στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου.

Όπως προαναφέρθηκε και στην ενότητα 7.1. στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου όλοι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας κατατάχθηκαν πριν τη διδακτική παρέμβαση στους αρχάριους συγγραφείς και κανέναν στους τυπικούς και έμπειρους. Επομένως, τα παραπάνω δεδομένα στον πίνακα 7.21. αφορούν στους αρχάριους συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου.

7.2.2.2. Σύγκριση εντός της ομάδας ελέγχου ως προς την ποιότητα του γραπτού λόγου στα τρία κειμενικά είδη πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

7.2.2.2.1. Σύγκριση εντός της ομάδας ελέγχου ως προς το κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί καλύτερα η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στο κειμενικό είδος της αφήγησης στην πειραματική ομάδα και να ερμηνευθούν σωστά και με ακρίβεια οι διαφορές μεταξύ των μαθητών-συγγραφέων των δύο ομάδων, αλλά και μεταξύ των αρχάριων και τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων, έγινε σύγκριση και εντός των μαθητών-συγγραφέων της ομάδας ελέγχου που διδάχθηκαν την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων με τον παραδοσιακό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, έγινε σύγκριση εντός των μαθητών-συγγραφέων της ομάδας ελέγχου, αλλά και εντός των αρχάριων και τυπικών συγγραφέων της, ως προς τα κριτήρια ποιότητας του αφηγηματικού κειμένου (βλ. υποενότητα 6.4.2.1.) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στους πίνακες 7.22., 7.23. και 7.24. παρουσιάζονται αντίστοιχα τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του αφηγηματικού κειμένου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση εντός των μαθητών-συγγραφέων της ομάδας ελέγχου, αλλά και εντός των αρχάριων και τυπικών συγγραφέων της.

Πίνακας 7.22.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ομάδα ελέγχου	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	84,47 (55,173)	107,79 (55,841)	-2,194	18	0,042
Αριθμός προτάσεων	16,95 (11,839)	21,47 (10,200)	-1,470	18	0,159
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	4,84 (4,018)	6,74 (4,370)	-1,735	18	0,100
Αριθμός γεγονότων	4,37 (4,219)	5,74 (4,569)	-1,625	18	0,121
Αριθμός ηρώων	2,21 (2,043)	1,95 (1,268)	0,445	18	0,662
Λάθη	2,21 (1,228)	3,05 (1,433)	-2,446	18	0,025
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	2,84 (0,898)	3,11 (0,809)	-1,000	18	0,331
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	1,53 (0,841)	2,37 (0,955)	-3,145	18	0,006
Γνησιότητα	1,47 (0,612)	2,42 (1,261)	-3,508	18	0,003
Περιγραφή ηρώων	1,26 (0,452)	1,26 (0,562)	0,000	18	1,000
Γλωσσικό ύφος	1,58 (0,692)	2,68 (0,820)	-5,504	18	0,000

Στον πίνακα 7.22. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.22. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: **(1)** τον αριθμό των λέξεων [$t(18)=-2,194$, $p= 0,042 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 107,79 και τυπική απόκλιση (T.A.) 55,841 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 84,47 και τυπική απόκλιση (T.A.) 55,173, **(2)** τα λάθη [$t(18)=-2,446$, $p= 0,025 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,05 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,433 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,21 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,228, **(3)** τη δομή [$t(18)=-3,145$, $p= 0,006 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,37 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,955 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,53 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,841, **(4)** τη γνησιότητα [$t(18)=-3,508$, $p= 0,003 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,42 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,261 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,47 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,612 και **(5)** το γλωσσικό ύφος [$t(18)=-5,504$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,68 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,820 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,58 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,692. Ως προς τα υπόλοιπα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης (αριθμό προτάσεων, αριθμό δευτερευουσών προτάσεων, αριθμό γεγονότων, αριθμό ηρώων, περιεχόμενο-δομικά στοιχεία, περιγραφή ηρώων) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων εντός της ομάδας ελέγχου. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η παραδοσιακή διδασκαλία του αφηγηματικού κειμένου δεν ωφέλησε σημαντικά τους μαθητές-συγγραφείς της ομάδας ελέγχου. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός πως οι μαθητές-συγγραφείς κατέκτησαν ένα επίπεδο παραγωγής αφηγηματικών κειμένων στη Β΄ τάξη δημοτικού και η συστηματική παραδοσιακή διδασκαλία που ξεκίνησε στη Γ΄ τάξη δεν τους στήριξε σημαντικά, ώστε να περάσουν από το επίπεδο παράθεσης των πληροφοριών στο επίπεδο μετασχηματισμού των πληροφοριών και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, ακόμη και στο κειμενικό είδος της αφήγησης που θεωρείται το πιο εύκολο για τους μαθητές-συγγραφείς.

Πίνακας 7.23.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ομάδα ελέγχου	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	72,53 (51,335)	106,33 (60,988)	-2,867	14	0,012
Αριθμός προτάσεων	13,67 (9,597)	21,53 (11,122)	-2,430	14	0,029
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	4,20 (3,629)	6,47 (4,794)	-1,769	14	0,099
Αριθμός γεγονότων	3,93 (4,574)	4,73 (3,845)	-1,362	14	0,195
Αριθμός ηρώων	2,00 (2,171)	1,73 (0,884)	0,405	14	0,691
Λάθη	2,07 (1,223)	2,87 (1,457)	-2,037	14	0,061
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	2,53 (0,743)	3,00 (0,845)	-1,522	14	0,150
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	1,13 (0,352)	2,20 (1,014)	-3,378	14	0,005
Γνησιότητα	1,40 (0,632)	2,27 (1,335)	-2,827	14	0,013
Περιγραφή ηρώων	1,27 (0,458)	1,33 (0,617)	-0,292	14	0,774
Γλωσσικό ύφος	1,40 (0,632)	2,60 (0,910)	-4,938	14	0,000

Στον πίνακα 7.23. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.23. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: **(1)** τον αριθμό των λέξεων [$t(14)=-2,867$, $p= 0,012 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 106,33 και τυπική απόκλιση (T.A.) 60,988 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 72,53 και τυπική απόκλιση (T.A.) 51,335, **(2)** τον αριθμό των προτάσεων [$t(14)=-2,430$, $p= 0,029 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 21,53 και τυπική απόκλιση (T.A.) 11,122 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 13,67 και τυπική απόκλιση (T.A.) 9,597, **(3)** τη δομή [$t(14)=-3,378$, $p= 0,005 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,20 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,014 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,13 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,352, **(4)** τη γνησιότητα [$t(14)=-2,827$, $p= 0,013 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,27 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,335 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,40 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,632 και **(5)** το γλωσσικό ύψος [$t(14)=-4,938$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,60 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,910 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,40 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,632. Ως προς τα υπόλοιπα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης (αριθμός δευτερευουσών προτάσεων, αριθμός γεγονότων, αριθμός ηρώων, λάθη, περιεχόμενα-δομικά στοιχεία, περιγραφή ηρώων) δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων στους αρχάριους συγγραφείς εντός της ομάδας ελέγχου. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η παραδοσιακή διδασκαλία ωφέλησε εν μέρει τους αρχάριους συγγραφείς της ομάδας ελέγχου στο κειμενικό είδος της αφήγησης. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός πως οι μαθητές-συγγραφείς κατέκτησαν ένα επίπεδο παραγωγής αφηγηματικών κειμένων στη Β΄ τάξη δημοτικού και η συστηματική παραδοσιακή διδασκαλία που ξεκίνησε στη Γ΄ τάξη δεν τους στήριξε σημαντικά, ώστε να περάσουν από το επίπεδο παράθεσης των πληροφοριών στο επίπεδο μετασχηματισμού των πληροφοριών και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, ακόμη και στο κειμενικό είδος της αφήγησης που θεωρείται το πιο εύκολο για τους μαθητές-συγγραφείς.

Πίνακας 7.24.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ομάδα ελέγχου	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	129,25 (50,796)	113,25 (36,068)	1,391	3	0,258
Αριθμός προτάσεων	29,25 (12,473)	21,25 (6,850)	1,767	3	0,175
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	7,25 (5,058)	7,75 (2,363)	-0,238	3	0,827
Αριθμός γεγονότων	6,00 (2,160)	4,75 (1,708)	0,662	3	0,555
Αριθμός ηρώων	3,00 (1,414)	2,75 (2,217)	0,162	3	0,882
Λάθη	2,75 (1,258)	3,75 (1,258)	-1,225	3	0,308
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	4,00 (0,000)	3,50 (0,577)	1,732	3	0,182
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	2,25 (0,500)	3,00 (0,000)	-3,000	3	0,058
Γνησιότητα	1,75 (0,500)	3,00 (0,816)	-1,987	3	0,141
Περιγραφή ηρώων	1,25 (0,500)	1,00 (0,000)	1,000	3	0,391
Γλωσσικό ύφος	2,25 (0,500)	3,00 (0,000)	-3,000	3	0,058

Στον πίνακα 7.24. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των τυπικών συγγραφέων εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Από τα δεδομένα του πίνακα 7.24. προκύπτει πως δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης μεταξύ των δύο μετρήσεων στους τυπικούς συγγραφείς εντός της ομάδας ελέγχου. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η παραδοσιακή διδασκαλία δεν ωφέλησε καθόλου τους τυπικούς συγγραφείς της ομάδας ελέγχου στο κειμενικό είδος της αφήγησης. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός πως οι μαθητές-συγγραφείς κατέκτησαν ένα επίπεδο παραγωγής αφηγηματικών κειμένων στη Β΄ τάξη δημοτικού και η συστηματική παραδοσιακή διδασκαλία που ξεκίνησε στη Γ΄ τάξη δεν τους στήριξε σημαντικά, ώστε να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και να περάσουν από το επίπεδο παράθεσης των πληροφοριών στο επίπεδο μετασχηματισμού των πληροφοριών των έμπειρων συγγραφέων, ακόμη και στο κειμενικό είδος της αφήγησης που θεωρείται το πιο εύκολο για τους μαθητές-συγγραφείς.

7.2.2.2. Σύγκριση εντός της ομάδας ελέγχου ως προς το κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί καλύτερα η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στο κειμενικό είδος της περιγραφής στην πειραματική ομάδα και να ερμηνευθούν σωστά και με ακρίβεια οι διαφορές μεταξύ των μαθητών-συγγραφέων των δύο ομάδων, αλλά και μεταξύ των αρχάριων και τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων, έγινε σύγκριση και εντός των μαθητών-συγγραφέων της ομάδας ελέγχου που διδάχθηκαν την παραγωγή περιγραφικών κειμένων με τον παραδοσιακό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, έγινε σύγκριση εντός των μαθητών-συγγραφέων της ομάδας ελέγχου, αλλά και εντός των αρχάριων και τυπικών συγγραφέων της, ως προς τα κριτήρια ποιότητας του περιγραφικού κειμένου (βλ. υποενότητα 6.4.2.1.) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στους πίνακες 7.25., 7.26. και 7.27. παρουσιάζονται αντίστοιχα τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του περιγραφικού κειμένου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση εντός της ομάδας ελέγχου, αλλά και εντός των αρχάριων και τυπικών συγγραφέων της.

Πίνακας 7.25.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ομάδα ελέγχου	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	52,79 (23,971)	63,42 (19,659)	-3,485	18	0,003
Αριθμός προτάσεων	9,47 (4,427)	11,37 (3,467)	-3,052	18	0,007
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	1,37 (0,684)	2,16 (0,834)	-4,825	18	0,000
Αριθμός γεγονότων	0,00 (0,000)	0,11 (0,315)	-1,455	18	0,163
Λάθη	2,32 (1,204)	3,05 (1,433)	-2,281	18	0,035
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	2,11 (0,315)	2,11 (0,535)	-1,000	18	0,331
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	1,74 (0,452)	2,32 (0,885)	-3,644	18	0,002
Γλωσσικό ύφος	1,58 (0,692)	2,32 (0,671)	-5,715	18	0,000

Στον πίνακα 7.25. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.25. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: (1) τον αριθμό των λέξεων [t(18)=-3,485, p= 0,003 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 63,42 και τυπική απόκλιση (T.A.) 19,659 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 52,79 και τυπική απόκλιση (T.A.) 23,971, (2) τον αριθμό των προτάσεων [t(18)=-3,052, p=

0,007 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 11,37 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 3,467 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 9,47 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 4,427, **(3)** τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων [t(18)=-4,825, p= 0,000 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,16 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,834 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,37 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,684, **(4)** τα λάθη [t(18)=-2,281, p= 0,035 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 3,05 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 1,433 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,32 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 1,204, **(5)** τη δομή [t(18)=-3,644, p= 0,002 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,32 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,885 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,74 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,452 και **(6)** το γλωσσικό ύψος [t(18)=-5,715, p= 0,000 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 2,32 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,671 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,58 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,692. Ως προς τον αριθμό των γεγονότων και το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά εντός της ομάδας ελέγχου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η παραδοσιακή διδασκαλία του περιγραφικού κειμένου ωφέλησε τους μαθητές-συγγραφείς της ομάδας ελέγχου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως στη Β΄ τάξη δημοτικού οι μαθητές-συγγραφείς δεν κατέκτησαν ένα ικανοποιητικό επίπεδο παραγωγής περιγραφικών κειμένων, ενώ η συστηματική παραδοσιακή διδασκαλία του που ξεκίνησε στη Γ΄ τάξη δημοτικού τους ενίσχυσε σημαντικά, καθώς το περιγραφικό κείμενο θεωρείται, μετά την αφήγηση, το πιο εύκολο κειμενικό είδος για τους μαθητές-συγγραφείς.

Πίνακας 7.26.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ομάδα ελέγχου	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	49,47 (23,111)	62,41 (20,41)	-4,634	16	0,000
Αριθμός προτάσεων	9,00 (4,416)	11,29 (3,670)	-3,755	16	0,002
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	1,29 (0,588)	2,18 (0,809)	-5,222	16	0,000
Αριθμός γεγονότων	0,00 (0,000)	0,06 (0,243)	-1,000	16	0,332
Λάθη	2,18 (1,185)	2,88 (1,409)	-1,953	16	0,069
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	2,00 (0,000)	2,12 (0,485)	-1,000	16	0,332
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	1,71 (0,470)	2,24 (0,903)	-3,043	16	0,008
Γλωσσικό ύφος	1,47 (0,624)	2,24 (0,664)	-5,607	16	0,000

Στον πίνακα 7.26. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.26. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: **(1)** τον αριθμό των λέξεων [t(16)=-4,634, p= 0,000 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 62,41 και τυπική απόκλιση (T.A.) 20,454 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 49,47

και τυπική απόκλιση (T.A.) 23,111, (2) τον αριθμό των προτάσεων [$t(16)=-3,755$, $p=0,002 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 11,29 και τυπική απόκλιση (T.A.) 3,670 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 9,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 4,416, (3) τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων [$t(16)=-5,222$, $p=0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,18 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,809 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,29 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,588, (4) τη δομή [$t(16)=-3,043$, $p=0,008 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,24 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,903 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,71 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,470 και (5) το γλωσσικό ύψος [$t(16)=-5,607$, $p=0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,24 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,664 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,47 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,664. Ως προς τα υπόλοιπα τρία κριτήρια (τον αριθμό των γεγονότων, τα λάθη και το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία) δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους αρχάριους συγγραφείς εντός της ομάδας ελέγχου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η παραδοσιακή διδασκαλία του περιγραφικού κειμένου είχε αρκετά θετική επίδραση στους αρχάριους συγγραφείς της ομάδας ελέγχου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως στη Β΄ τάξη δημοτικού οι μαθητές-συγγραφείς δεν κατέκτησαν ένα ικανοποιητικό επίπεδο παραγωγής περιγραφικών κειμένων, ενώ η συστηματική παραδοσιακή διδασκαλία του που ξεκίνησε στη Γ΄ τάξη δημοτικού τους ενίσχυσε σημαντικά, καθώς το περιγραφικό κείμενο θεωρείται, μετά την αφήγηση, το πιο εύκολο κειμενικό είδος για τους μαθητές-συγγραφείς.

Πίνακας 7.27.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ομάδα ελέγχου	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	81,00 (4,243)	72,00 (9,899)	0,900	1	0,533
Αριθμός προτάσεων	13,50 (2,121)	2,00 (1,414)	11,000	1	0,058
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	2,00 (1,414)	2,50 (0,707)	-1,000	1	0,500
Αριθμός γεγονότων	0,00 (0,000)	0,50 (0,707)	-1,000	1	0,500
Λάθη	3,50 (0,707)	4,50 (0,707)	—	1	—
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	2,50 (0,707)	3,50 (0,707)	—	1	—
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	2,50 (0,707)	3,50 (0,707)	—	1	—
Γλωσσικό ύφος	2,50 (0,707)	3,50 (0,707)	—	1	—

Στον πίνακα 7.27. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των τυπικών συγγραφέων εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.27. δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στα τέσσερα πρώτα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου (αριθμός λέξεων, αριθμός προτάσεων, αριθμός δευτερευουσών προτάσεων και αριθμός γεγονότων) στους τυπικούς συγγραφείς εντός της ομάδας ελέγχου στο

κειμενικό είδος της περιγραφής πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στα επόμενα τέσσερα κριτήρια (λάθη, περιεχόμενο-δομικά στοιχεία, δομή και γλωσσικό ύφος) δεν μπορούν να υπολογιστούν οι τιμές t-values και στατιστική σημαντικότητα (p), καθώς οι διαφορές των τυπικών αποκλίσεων μεταξύ των δύο μετρήσεων είναι μηδέν (0). Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η παραδοσιακή διδασκαλία του περιγραφικού κειμένου δε φαίνεται να είχε θετική επίδραση στους τυπικούς συγγραφείς της ομάδας ελέγχου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας δεν βοηθάει τους μαθητές-συγγραφείς να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους και να περάσουν στο επίπεδο μετασχηματισμού των πληροφοριών των έμπειρων συγγραφέων.

7.2.2.2.3. Σύγκριση εντός της ομάδας ελέγχου ως προς το κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί καλύτερα η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου στην πειραματική ομάδα και να ερμηνευθούν σωστά και με ακρίβεια οι διαφορές μεταξύ των μαθητών-συγγραφέων των δύο ομάδων έγινε σύγκριση και εντός των μαθητών-συγγραφέων της ομάδας ελέγχου που διδάχθηκαν το επιχειρηματολογικό κείμενο με τον παραδοσιακό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, έγινε σύγκριση εντός των μαθητών-συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια ποιότητας του επιχειρηματολογικού κειμένου (βλ. υποενότητα 6.4.2.1.) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.28. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα κριτήρια ποιότητας του επιχειρηματολογικού κειμένου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση εντός της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 7.28.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ομάδα ελέγχου	Πριν τη διδακτική παρέμβαση	Μετά τη διδακτική παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Ποσοτικά κριτήρια					
Αριθμός λέξεων	36,37 (12,121)	40,74 (10,498)	-3,153	18	0,006
Αριθμός προτάσεων	7,21 (2,417)	7,95 (2,068)	-2,684	18	0,015
Αριθμός δευτ/ουσών προτάσεων	3,42 (1,305)	3,95 (1,129)	-3,293	18	0,004
Αριθμός γεγονότων	0,05 (0,229)	0,00 (0,000)	1,000	18	0,331
Λάθη	2,32 (1,204)	3,00 (1,414)	-2,233	18	0,038
Περιεχόμενο -δομικά στοιχεία	2,05 (0,405)	2,21 (0,631)	-1,372	18	0,187
Ποιοτικά κριτήρια					
Δομή	1,74 (0,452)	1,84 (0,602)	-0,809	18	0,429
Γλωσσικό ύφος	1,58 (0,692)	1,74 (0,733)	-1,837	18	0,083

Στον πίνακα 7.28. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.28. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς: **(1)** τον αριθμό των λέξεων [t(18)=-3,153, p= 0,006 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 40,74 και τυπική απόκλιση (T.A.) 10,498 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 36,37

και τυπική απόκλιση (T.A.) 12,121, (2) τον αριθμό των προτάσεων [$t(18)=-2,689$, $p=0,015 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 7,95 και τυπική απόκλιση (T.A.) 2,068 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 7,21 και τυπική απόκλιση (T.A.) 2,417, (3) τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων [$t(18)=-3,293$, $p=0,004 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,95 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,129 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,42 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,305 και (4) τα λάθη [$t(18)=-2,233$, $p=0,038 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,414 έναντι της μέτρησης πριν την παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 2,32 και τυπική απόκλιση (T.A.) 1,204. Ως προς τα υπόλοιπα κριτήρια (αριθμό γεγονότων, περιεχόμενο-δομικά στοιχεία, δομή, γλωσσικό ύφος) δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά εντός της ομάδας ελέγχου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η παραδοσιακή διδασκαλία του επιχειρηματολογικού κειμένου δεν βοήθησε σημαντικά τους μαθητές-συγγραφείς της ομάδας ελέγχου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός πως το επιχειρηματολογικό κείμενο θεωρείται το δυσκολότερο κειμενικό είδος για τους μαθητές-συγγραφείς.

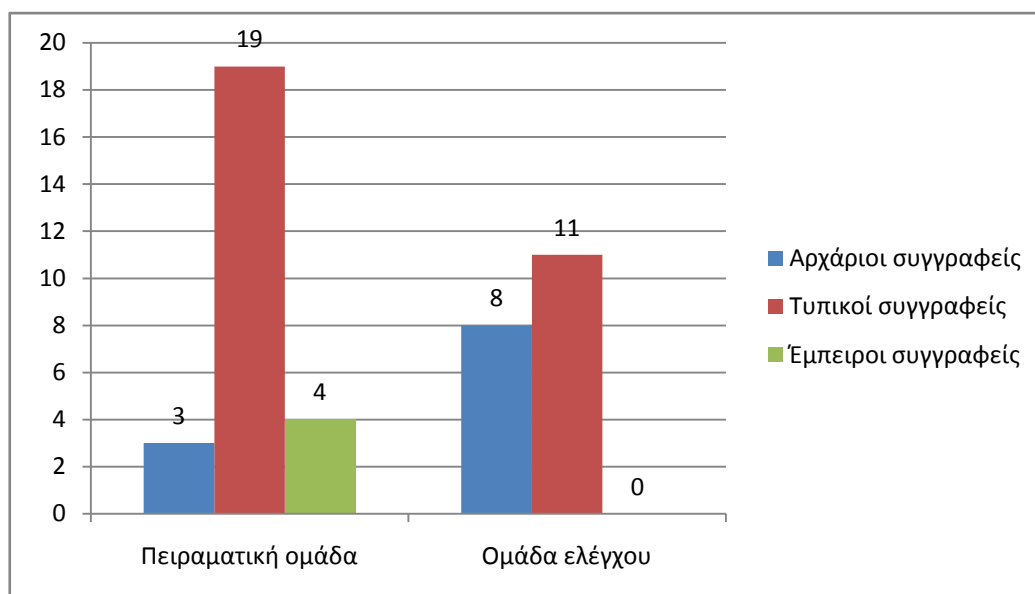
Όπως προαναφέρθηκε και στην ενότητα 7.1. στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου όλοι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου κατατάχθηκαν πριν τη διδακτική παρέμβαση στους αρχάριους συγγραφείς και κανένας στους τυπικούς και έμπειρους. Επομένως, τα παραπάνω δεδομένα στον πίνακα 7.28. αφορούν στους αρχάριους συγγραφείς της ομάδας ελέγχου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου.

7.3. Βελτίωση και (ανα)κατανομή των μαθητών σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς μετά τη διδακτική παρέμβαση

Μετά την παρέμβαση προέκυψε βελτίωση και έγινε (ανα)κατανομή των μαθητών σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στα τρία κειμενικά είδη (αφήγηση, περιγραφή και επιχειρηματολογικό κείμενο) με βάση τα κριτήρια που

τέθηκαν πριν τη διδακτική παρέμβαση (βλ. εν. 6.3.), τις επιδόσεις των μαθητών μετά τη διδακτική παρέμβαση και τη γνώμη του εκπαιδευτικού.

Γράφημα 7.4.: Βελτίωση και (ανα)κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση.

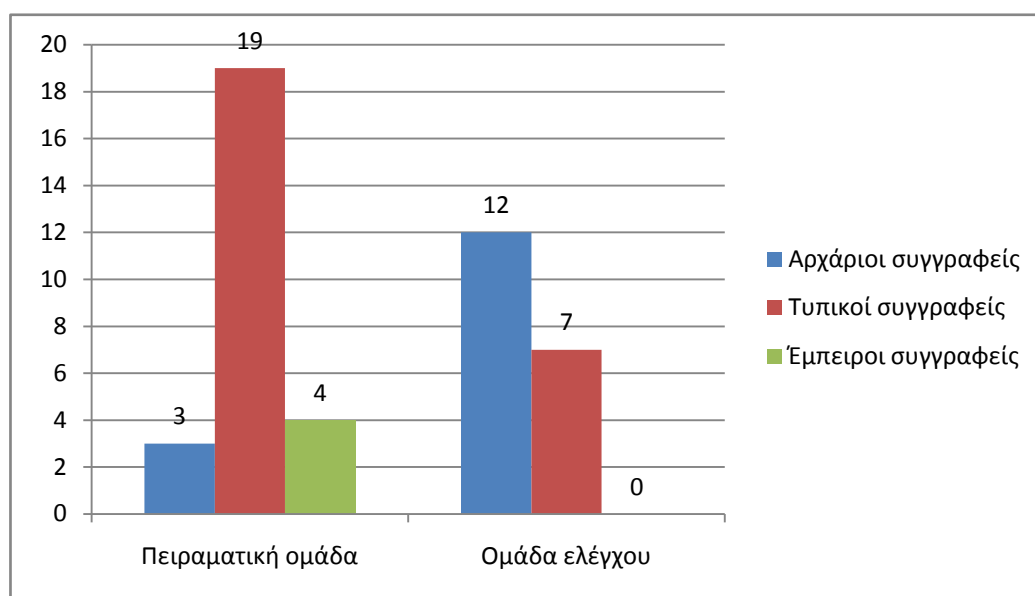


Στο γράφημα 7.4. παρουσιάζεται η βελτίωση και (ανα)κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος της αφήγησης μετά τη διδακτική παρέμβαση. Οι τρεις πρώτες στήλες αφορούν στην πειραματική ομάδα και οι τρεις τελευταίες στην ομάδα ελέγχου. Το μπλε χρώμα δείχνει τους αρχάριους συγγραφείς, το κόκκινο χρώμα δείχνει τους τυπικούς συγγραφείς και το πράσινο τους έμπειρους συγγραφείς. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο αριθμός των μαθητών που κατατάχθηκαν στα τρία επίπεδα (αρχάριοι, τυπικοί και έμπειροι συγγραφείς).

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.4. στην πειραματική ομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση στο κειμενικό είδος της αφήγησης κατατάχθηκαν 3 μαθητές στους αρχάριους συγγραφείς, 19 μαθητές στους τυπικούς συγγραφείς και 4 μαθητές στους έμπειρους. Αντίστοιχα, στην ομάδα ελέγχου κατατάχθηκαν 8 μαθητές στους αρχάριους συγγραφείς, 11 μαθητές στους τυπικούς συγγραφείς και κανέναν στους έμπειρους. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως όσον αφορά στο κειμενικό είδος της

αφήγησης η πειραματική ομάδα σημείωσε μεγαλύτερη βελτίωση συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Γράφημα 7.5.: Βελτίωση και (ανα)κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση.

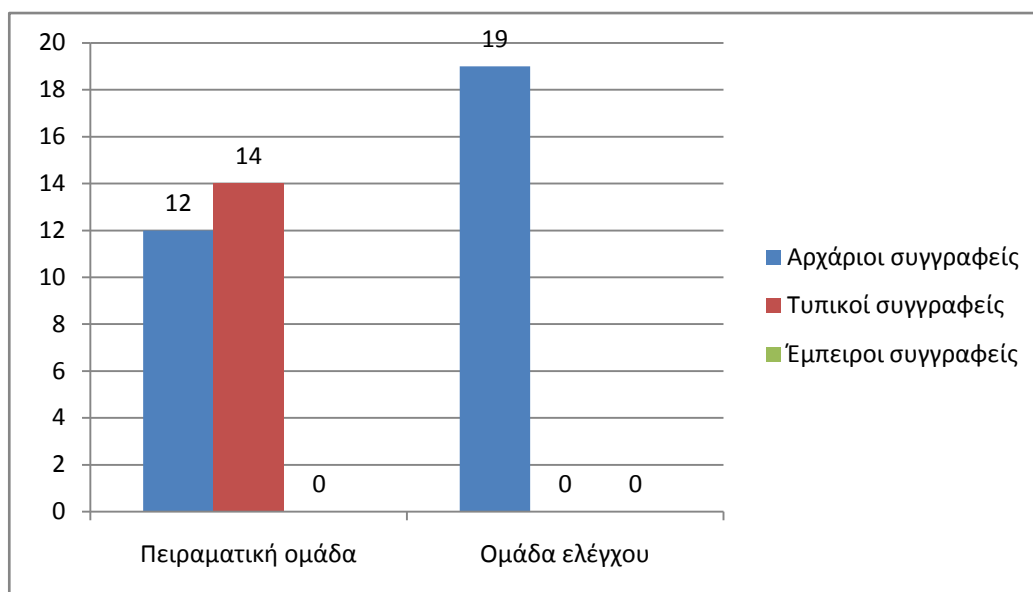


Στο γράφημα 7.5. παρουσιάζεται η βελτίωση και (ανα)κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος της περιγραφής μετά τη διδακτική παρέμβαση. Οι τρεις πρώτες στήλες αφορούν στην πειραματική ομάδα και οι τρεις τελευταίες στην ομάδα ελέγχου. Το μπλε χρώμα δείχνει τους αρχάριους συγγραφείς, το κόκκινο χρώμα δείχνει τους τυπικούς συγγραφείς και το πράσινο τους έμπειρους συγγραφείς. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο αριθμός των μαθητών που κατατάχθηκαν στα τρία επίπεδα (αρχάριοι, τυπικοί και έμπειροι συγγραφείς).

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.5. στην πειραματική ομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση στο κειμενικό είδος της περιγραφής κατατάχθηκαν 3 μαθητές στους αρχάριους συγγραφείς, 19 μαθητές στους τυπικούς συγγραφείς και 4 μαθητές στους έμπειρους. Αντίστοιχα, στην ομάδα ελέγχου κατατάχθηκαν 12 μαθητές στους αρχάριους συγγραφείς, 7 μαθητές στους τυπικούς συγγραφείς και κανένας στους έμπειρους. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως και στο κειμενικό

είδος της περιγραφής η πειραματική ομάδα σημείωσε μεγαλύτερη βελτίωση συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Γράφημα 7.6.: Βελτίωση και (ανα)κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Στο γράφημα 7.6. παρουσιάζεται η βελτίωση και (ανα)κατανομή των μαθητών και των δύο ομάδων σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου μετά τη διδακτική παρέμβαση. Οι τρεις πρώτες στήλες αφορούν στην πειραματική ομάδα και οι τρεις τελευταίες στην ομάδα ελέγχου. Το μπλε χρώμα δείχνει τους αρχάριους συγγραφείς, το κόκκινο χρώμα δείχνει τους τυπικούς συγγραφείς και το πράσινο τους έμπειρους συγγραφείς. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο αριθμός των μαθητών που κατατάχθηκαν στα τρία επίπεδα (αρχάριοι, τυπικοί και έμπειροι συγγραφείς).

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.6. στην πειραματική ομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου κατατάχθηκαν 14 μαθητές στους αρχάριους συγγραφείς, 12 μαθητές στους τυπικούς συγγραφείς και κανένας στους έμπειρους. Αντίστοιχα, στην ομάδα ελέγχου κατατάχθηκαν και οι 19 μαθητές στους αρχάριους συγγραφείς και κανένας στους τυπικούς και έμπειρους. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως και στο κειμενικό είδος

του επιχειρηματολογικού λόγου η πειραματική ομάδα σημείωσε μεγαλύτερη βελτίωση συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

7.4. Σύγκριση των ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

7.4.1. Σύγκριση των ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

7.4.1.1. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωσιακή γνώση των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια έκανε μια ημι-δομημένη συνέντευξη στους μαθητές-συγγραφείς και των δύο ομάδων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, ζήτησε από τους μαθητές-συγγραφείς και των δύο ομάδων να γράψουν τι οδηγίες θα έδιναν σε έναν φίλο τους για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω» πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, σημείωνε σε μία σχετική κλείδα παρατήρησης και κρατούσε ημερολόγιο καθόλη τη διάρκεια της έρευνας, ενώ τέλος, αξιοποίησε και τα «προϊόντα» που παρήγαγαν οι μαθητές-συγγραφείς κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης (βλ. υποενότητα 6.4.2.2.). Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν μεταξύ των ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση (δηλωτική, διαδικαστική και καταστασιακή-πλαισιοθετημένη) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.29. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μεταξύ των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση, ενώ στον πίνακα 7.30. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μεταξύ των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.29.: Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πριν την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Μ.Ο. (Τ.Α.)	t	df	p
	Μεταγνωσιακή γνώση				
Δηλωτική γνώση	1,23 (0,430)	1,26 (0,452)	-0,244	43	0,808
Διαδικαστική γνώση	1,12 (0,326)	1,00 (0,000)	1,539	43	0,131
Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση	1,08 (0,272)	1,00 (0,000)	1,230	43	0,225

Στον πίνακα 7.29. αναγράφονται οι μέσοι όροι (Μ.Ο.), οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.29. δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση υπέρ της μίας ή της άλλης ομάδας πριν τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση η μεταγνωσιακή γνώση των μαθητών-συγγραφέων των δύο ομάδων ήταν στα ίδια επίπεδα.

Πίνακας 7.30.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Μετά την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
	Μεταγνωσιακή γνώση				
Δηλωτική γνώση	3,81 (0,749)	1,74 (0,653)	9,653	43	0,000
Διαδικαστική γνώση	3,54 (0,706)	1,00 (0,000)	15,623	43	0,000
Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση	3,69 (0,838)	1,00 (0,000)	13,968	43	0,000

Στον πίνακα 7.30. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.30. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση υπέρ της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει ως προς: **(1)** τη δηλωτική γνώση [$t(43)=9,653$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,81 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,749 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,74 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,653, **(2)** τη διαδικαστική γνώση [$t(43)=15,623$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,54 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,706 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000 και **(3)** την καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση [$t(43)=13,968$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,69 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,838 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε σημαντική επίδραση στη μεταγνωσιακή γνώση των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

7.4.1.1.1. Σύγκριση μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωσιακή γνώση των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση (δηλωτική, διαδικαστική και καταστασιακή-πλαισιοθετημένη) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.31. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση, ενώ στον πίνακα 7.32. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.31.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πριν την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
	Μεταγνωσιακή γνώση				
Δηλωτική γνώση	1,14 (0,359)	1,07 (0,258)	0,702	34	0,487
Διαδικαστική γνώση	1,05 (0,218)	1,00 (0,000)	0,842	34	0,406
Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση	1,05 (0,218)	1,00 (0,000)	0,842	34	0,406

Στον πίνακα 7.31. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.31. δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της μίας ή της άλλης ομάδας πριν τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση η μεταγνωσιακή γνώση των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ήταν στα ίδια επίπεδα.

Πίνακας 7.32.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Μετά την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
	Μεταγνωσιακή γνώση				
Δηλωτική γνώση	3,67 (0,730)	1,60 (0,632)	8,838	34	0,000
Διαδικαστική γνώση	3,38 (0,669)	1,00 (0,000)	13,725	34	0,000
Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση	3,48 (0,750)	1,00 (0,000)	12,740	34	0,000

Στον πίνακα 7.32. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.32. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει ως προς: (1) τη δηλωτική γνώση [t(34)=8,838, p=0,000 < 0,05] υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,67 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,730 έναντι των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,60 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,632, (2) τη διαδικαστική γνώση [t(34)=13,725, p=0,000 < 0,05] υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 3,38 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,669

έναντι των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000 και (3) την καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση [$t(34)=12,740$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (Μ.Ο.) 3,48 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,750 έναντι των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε σημαντική επίδραση στη μεταγνωσιακή γνώση των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

Τα παραπάνω δεδομένα στους πίνακες 7.31. και 7.32. αφορούν στους αρχάριους συγγραφείς των δύο ομάδων στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και στους αρχάριους συγγραφείς των δύο ομάδων στα κειμενικά είδη της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου.

7.4.1.1.2. Σύγκριση μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωσιακή γνώση των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση (δηλωτική, διαδικαστική και καταστασιακή-πλαισιοθετημένη) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.33. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση, ενώ στον πίνακα 7.34. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.33.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πριν την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
	Μεταγνωσιακή γνώση				
Δηλωτική γνώση	1,60 (0,548)	2,00 (0,000)	-1,440	7	0,193
Διαδικαστική γνώση	1,40 (0,548)	1,00 (0,000)	1,440	7	0,193
Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση	1,20 (0,447)	1,00 (0,000)	0,882	7	0,407

Στον πίνακα 7.33. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.33. δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση υπέρ των τυπικών συγγραφέων της μίας ή της άλλης ομάδας πριν τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση η μεταγνωσιακή γνώση των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ήταν στα ίδια επίπεδα.

Πίνακας 7.34.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Μετά την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
	Μεταγνωσιακή γνώση				
Δηλωτική γνώση	4,40 (0,548)	2,25 (0,500)	6,072	7	0,001
Διαδικαστική γνώση	4,20 (0,447)	1,00 (0,000)	14,111	7	0,000
Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση	4,60 (0,548)	1,00 (0,000)	12,961	7	0,000

Στον πίνακα 7.34. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.34. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση υπέρ των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει ως προς: **(1)** τη δηλωτική γνώση [$t(7)=6,072$, $p= 0,001 < 0,05$] υπέρ των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 4,40 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,548 έναντι των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 2,25 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,500, **(2)** τη διαδικαστική γνώση [$t(7)=14,111$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 4,20 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,447 έναντι των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000 και **(3)** την καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση [$t(7)=12,961$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 4,60 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,548 έναντι των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική

παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε σημαντική επίδραση στη μεταγνωσιακή γνώση των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

Τα παραπάνω δεδομένα στους πίνακες 7.33. και 7.34. αφορούν στους τυπικούς συγγραφείς των δύο ομάδων στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και στους τυπικούς συγγραφείς των δύο ομάδων στο κειμενικό είδος της περιγραφής.

7.4.1.2. Σύγκριση εντός των ομάδων ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

7.4.1.2.1. Σύγκριση εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωσιακή γνώση των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση και εντός των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση (δηλωτική, διαδικαστική και καταστασιακή-πλαισιοθετημένη) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.35. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.35.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πειραματική ομάδα	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
	Μεταγνωσιακή γνώση				
Δηλωτική γνώση	1,23 (0,430)	3,81 (0,749)	-18,698	25	0,000
Διαδικαστική γνώση	1,12 (0,326)	3,54 (0,706)	-19,206	25	0,000
Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση	1,08 (0,272)	3,69 (0,838)	-17,724	25	0,000

Στον πίνακα 7.35. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.35. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει ως προς: **(1)** τη δηλωτική γνώση [t(25)=-18,698, p= 0,000 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,81 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,749 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,23 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,430, **(2)** τη διαδικαστική γνώση [t(25)=-19,206, p= 0,000 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,54 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,706 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,12 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,326, **(3)** την καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση [t(25)=-17,724, p= 0,000 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,69 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,838 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,08 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,272. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών

διευκολύνσεων είχε σημαντική επίδραση στη μεταγνωσιακή γνώση των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

7.4.1.2.1.1. Σύγκριση των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωσιακή γνώση των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση και εντός των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση (δηλωτική, διαδικαστική και καταστασιακή-πλαισιοθετημένη) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.36. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.36.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πειραματική ομάδα	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Μεταγνωσιακή γνώση					
Δηλωτική γνώση	1,14 (0,359)	3,67 (0,730)	-17,017	20	0,000
Διαδικαστική γνώση	1,05 (0,218)	3,38 (0,669)	-18,520	20	0,000
Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση	1,05 (0,218)	3,48 (0,750)	-16,460	20	0,000

Στον πίνακα 7.36. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των

αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.36. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει ως προς: (1) τη δηλωτική γνώση [$t(20)=-17,017$, $p=0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,67 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,730 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,14 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,359, (2) τη διαδικαστική γνώση [$t(20)=-18,520$, $p=0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,38 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,669 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,05 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,218, (3) την καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση [$t(20)=-16,460$, $p=0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 3,48 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,750 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,05 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,218. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε σημαντική επίδραση στη μεταγνωσιακή γνώση των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

Τα παραπάνω αποτελέσματα αφορούν στους αρχάριους συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και στους αρχάριους συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στα κειμενικά είδη της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου.

7.4.1.2.1.2. Σύγκριση των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωσιακή γνώση των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση και εντός των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση (δηλωτική, διαδικαστική και καταστασιακή-πλαισιοθετημένη) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.37. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση των

τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.37.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πειραματική ομάδα	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
	Μεταγνωσιακή γνώση				
Δηλωτική γνώση	1,60 (0,548)	4,40 (0,548)	-7,483	4	0,002
Διαδικαστική γνώση	1,40 (0,548)	4,20 (0,447)	-7,483	4	0,002
Καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση	1,20 (0,447)	4,60 (0,548)	-13,880	4	0,000

Στον πίνακα 7.37. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.37. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική διαφορά προκύπτει ως προς: **(1)** τη δηλωτική γνώση [t(4)=-7,483, p= 0,002 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,40 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,548 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,60 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,548, **(2)** τη διαδικαστική γνώση [t(4)=-7,483, p= 0,002 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,20 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,447 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,40 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,548, **(3)** την καταστασιακή-πλαισιοθετημένη γνώση [t(4)=-13,880, p= 0,000 < 0,05] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 4,60 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,548

έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,20 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,447. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε σημαντική επίδραση στη μεταγνωσιακή γνώση των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

Τα παραπάνω αποτελέσματα αφορούν στους τυπικούς συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και στους τυπικούς συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο κειμενικό είδος της περιγραφής.

7.4.1.2.2. Σύγκριση εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί καλύτερα η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωσιακή γνώση των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας και να ερμηνευθούν σωστά και με ακρίβεια οι διαφορές μεταξύ των ομάδων έγινε σύγκριση και εντός των μαθητών-συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση (δηλωτική, διαδικαστική και καταστασιακή-πλαισιοθετημένη) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.38. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση εντός των μαθητών-συγγραφέων της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 7.38.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ομάδα ελέγχου	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
	Μεταγνωσιακή γνώση				
Δηλωτική γνώση	1,26 (0,452)	1,74 (0,653)	-3,375	18	0,003
Διαδικαστική γνώση	1,00 (0,000)	1,05 (0,229)	-1,000	18	0,331
Καταστασιακή- πλαισιοθετημένη γνώση	1,00 (0,000)	1,05 (0,229)	-1,000	18	0,331

Στον πίνακα 7.38. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.38. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο ως προς τη δηλωτική γνώση [$t(18)=-3,375$, $p= 0,003 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,74 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,653 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,26 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,452. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η παραδοσιακή διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου είχε ελάχιστη επίδραση στη μεταγνωσιακή γνώση των μαθητών-συγγραφέων της ομάδας ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει πως η παραδοσιακή διδασκαλία ενισχύει εν μέρει τη δηλωτική γνώση των μαθητών-συγγραφέων, αλλά δεν τους διδάσκει πώς, τότε και γιατί να την αξιοποιούν.

7.4.1.2.2.1. Σύγκριση των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί καλύτερα η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωσιακή γνώση των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας και να ερμηνευθούν σωστά και με ακρίβεια οι διαφορές μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων έγινε σύγκριση και εντός των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση (δηλωτική, διαδικαστική και καταστασιακή-πλαισιοθετημένη) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.39. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση των αρχάριων συγγραφέων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση εντός της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 7.39.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ομάδα ελέγχου	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
	Μεταγνωσιακή γνώση				
Δηλωτική γνώση	1,07 (0,258)	1,60 (0,632)	-3,228	14	0,006
Διαδικαστική γνώση	1,00 (0,000)	1,07 (0,258)	-1,000	14	0,334
Καταστασιακή- πλαισιοθετημένη γνώση	1,00 (0,000)	1,07 (0,258)	-1,000	14	0,334

Στον πίνακα 7.39. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.39. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο ως προς τη δηλωτική γνώση [$t(14)=-3,228$, $p=0,006 < 0,05$] υπέρ της

μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,60 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,632 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,07 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,258. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η παραδοσιακή διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου είχε ελάχιστη επίδραση στη μεταγνωσιακή γνώση των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει πως η παραδοσιακή διδασκαλία ενισχύει εν μέρει τη δηλωτική γνώση των αρχάριων συγγραφέων, αλλά δεν τους διδάσκει πώς, πότε και γιατί να την αξιοποιούν.

Τα παραπάνω αποτελέσματα αφορούν στους αρχάριους συγγραφείς της ομάδας ελέγχου στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και στους αρχάριους συγγραφείς της ομάδας ελέγχου στα κειμενικά είδη της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου.

7.4.1.2.2. Σύγκριση των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί καλύτερα η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωσιακή γνώση των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας και να ερμηνευθούν σωστά και με ακρίβεια οι διαφορές μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων έγινε σύγκριση και εντός των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση (δηλωτική, διαδικαστική και καταστασιακή-πλαισιοθετημένη) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.40. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση των τυπικών συγγραφέων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση εντός της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 7.40.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ομάδα ελέγχου	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
	Μεταγνωσιακή γνώση				
Δηλωτική γνώση	2,00 (0,000)	2,25 (0,500)	-1,000	3	0,391
Διαδικαστική γνώση	1,00 (0,000)	1,25 (0,500)	-1,000	3	0,391
Καταστασιακή- πλαισιοθετημένη γνώση	1,00 (0,000)	1,25 (0,500)	-1,000	3	0,391

Στον πίνακα 7.40. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.40. δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου υπέρ της μέτρησης πριν ή μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η παραδοσιακή διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου δεν είχε καμία επίδραση στη μεταγνωσιακή γνώση των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου.

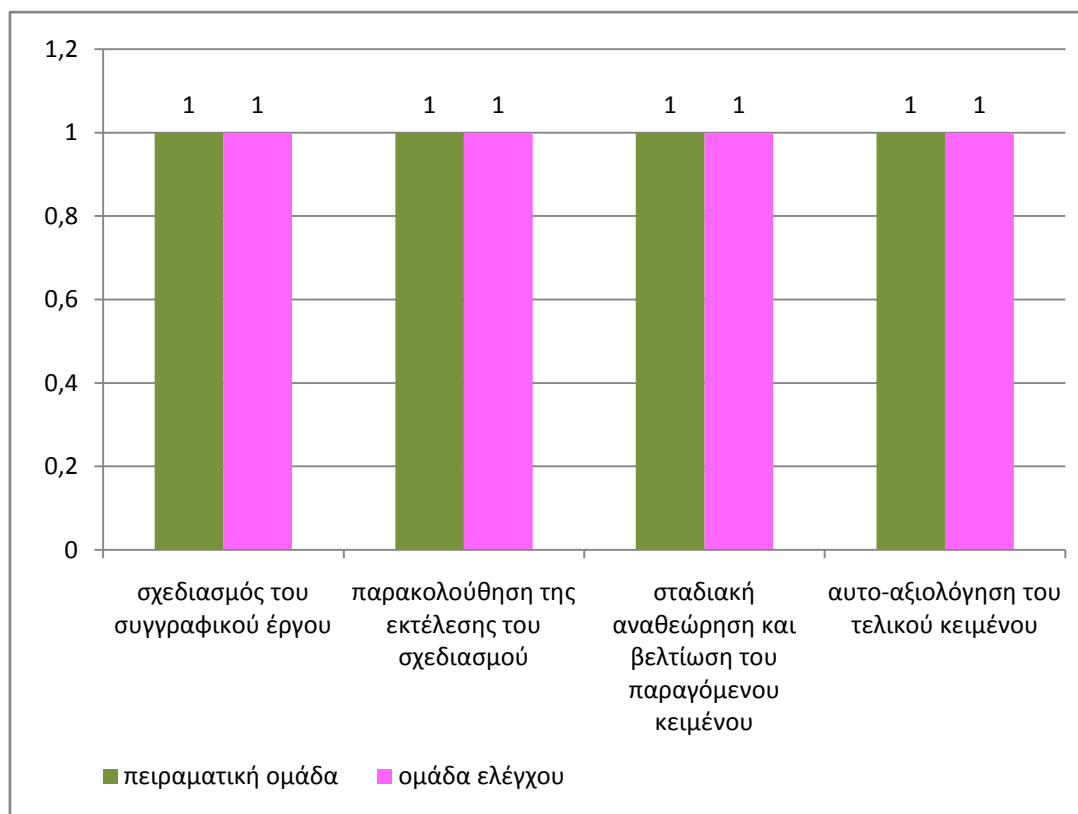
Τα παραπάνω αποτελέσματα αφορούν στους τυπικούς συγγραφείς της ομάδας ελέγχου στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και στους τυπικούς συγγραφείς της ομάδας ελέγχου στο κειμενικό είδος της περιγραφής.

7.4.2. Σύγκριση των ομάδων ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

7.4.2.1. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες (σχεδιασμός του συγγραφικού έργου, παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδιασμού, σταδιακή αναθεώρηση και βελτίωση του παραγόμενου κειμένου, αυτο-αξιολόγηση του τελικού κειμένου) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στο γράφημα 7.7. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών-συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση, ενώ στο γράφημα 7.8. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών-συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

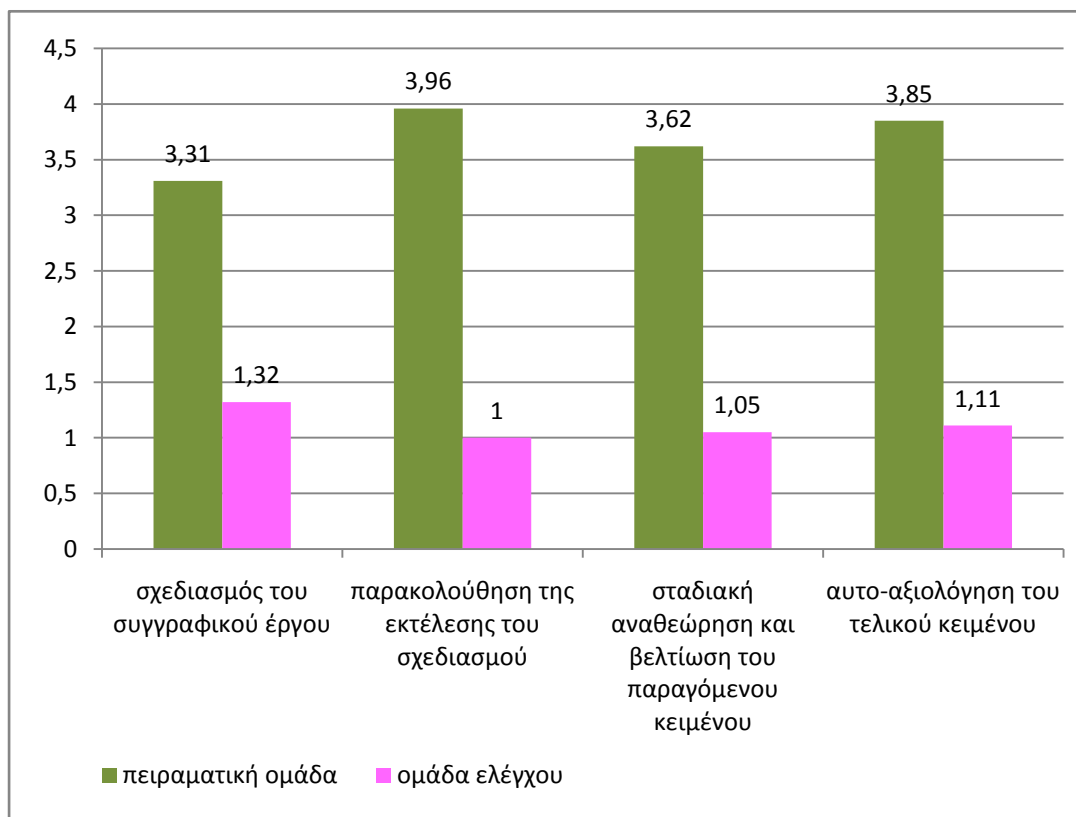
Γράφημα 7.7.: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση.



Στο γράφημα 7.7. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων μεταξύ των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση. Το πράσινο χρώμα αφορά στην πειραματική ομάδα και το ροζ στην ομάδα ελέγχου. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) κάθε ομάδας στην αντίστοιχη μεταγνωσιακή δεξιότητα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.7. οι δύο ομάδες εμφανίζουν μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000 σε όλες τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν τη διδακτική παρέμβαση. Επίσης, ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε πως οι τιμές t-values και στατιστική σημαντικότητα (p) δεν μπορούν να υπολογιστούν, καθώς οι τυπικές αποκλίσεις και των δύο ομάδων είναι μηδέν (0,000). Επομένως, μπορούμε να πούμε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση οι δύο ομάδες είχαν τις ίδιες επιδόσεις ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες.

Γράφημα 7.8.: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Στο γράφημα 7.8. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων μεταξύ των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση. Το πράσινο χρώμα αφορά στην πειραματική ομάδα και το ροζ στην ομάδα ελέγχου. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) κάθε ομάδας στην αντίστοιχη μεταγνωσιακή δεξιότητα.

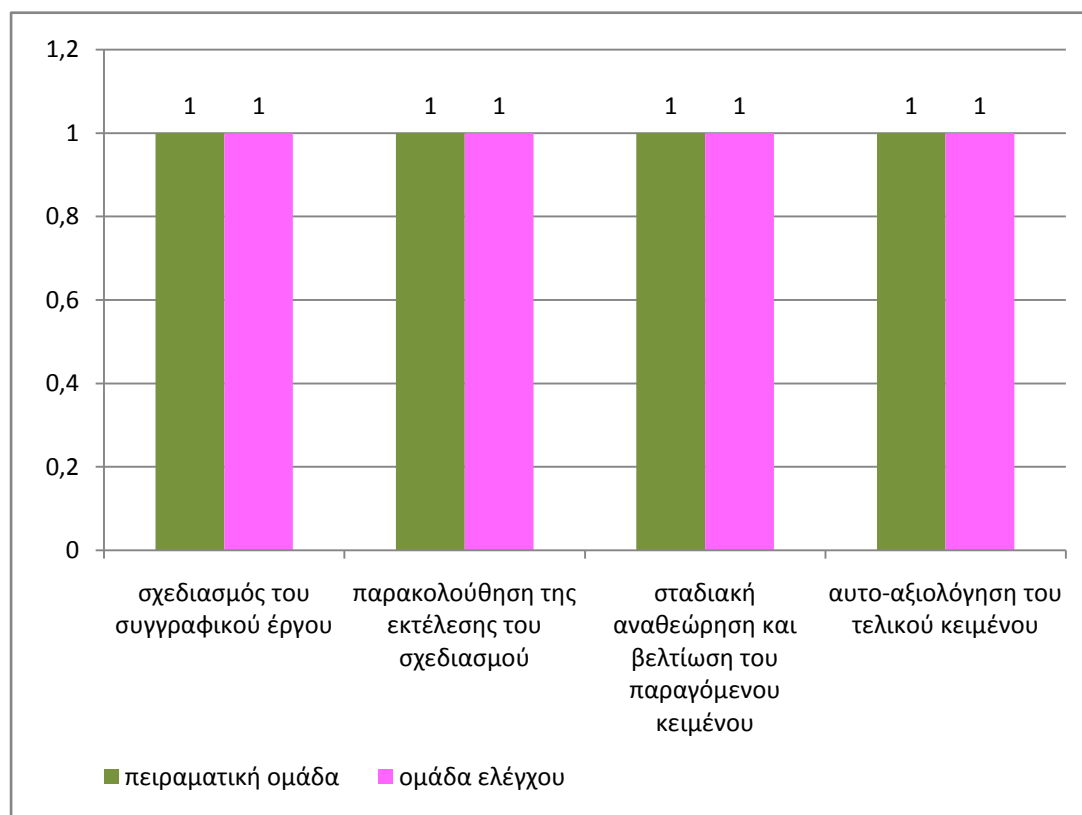
Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.8. η πειραματική ομάδα εμφανίζεται να έχει σημειώσει σημαντικές βελτιώσεις και στις τέσσερις μεταγνωσιακές δεξιότητες μετά τη διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα: (1) στη δεξιότητα σχεδιασμού του συγγραφικού έργου η πειραματική ομάδα εμφανίζει μέσο όρο (Μ.Ο.) 3,31 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,549 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,32 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,478, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(43)=18,261$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας, (2) στη δεξιότητα παρακολούθησης της εκτέλεσης του σχεδιασμού η πειραματική ομάδα εμφανίζει μέσο όρο (Μ.Ο.) 3,96 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,871 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε

στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(43)=14,777$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας, **(3)** στη δεξιότητα σταδιακής αναθεώρησης και βελτίωσης του παραγόμενου κειμένου η πειραματική ομάδα εμφανίζει μέσο όρο (M.O.) 3,62 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,941 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,05 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,229, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(43)=11,585$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας και **(4)** στη δεξιότητα αυτο-αξιολόγησης του τελικού κειμένου η πειραματική ομάδα εμφανίζει μέσο όρο (M.O.) 3,85 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,881 έναντι της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,11 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,315, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(43)=12,941$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της πειραματικής ομάδας. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε σημαντική επίδραση στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

7.4.2.1.1. Σύγκριση μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες (σχεδιασμός του συγγραφικού έργου, παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδιασμού, σταδιακή αναθεώρηση και βελτίωση του παραγόμενου κειμένου, αυτο-αξιολόγηση του τελικού κειμένου) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στο γράφημα 7.9. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (M.O.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση, ενώ στο γράφημα 7.10. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (M.O.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

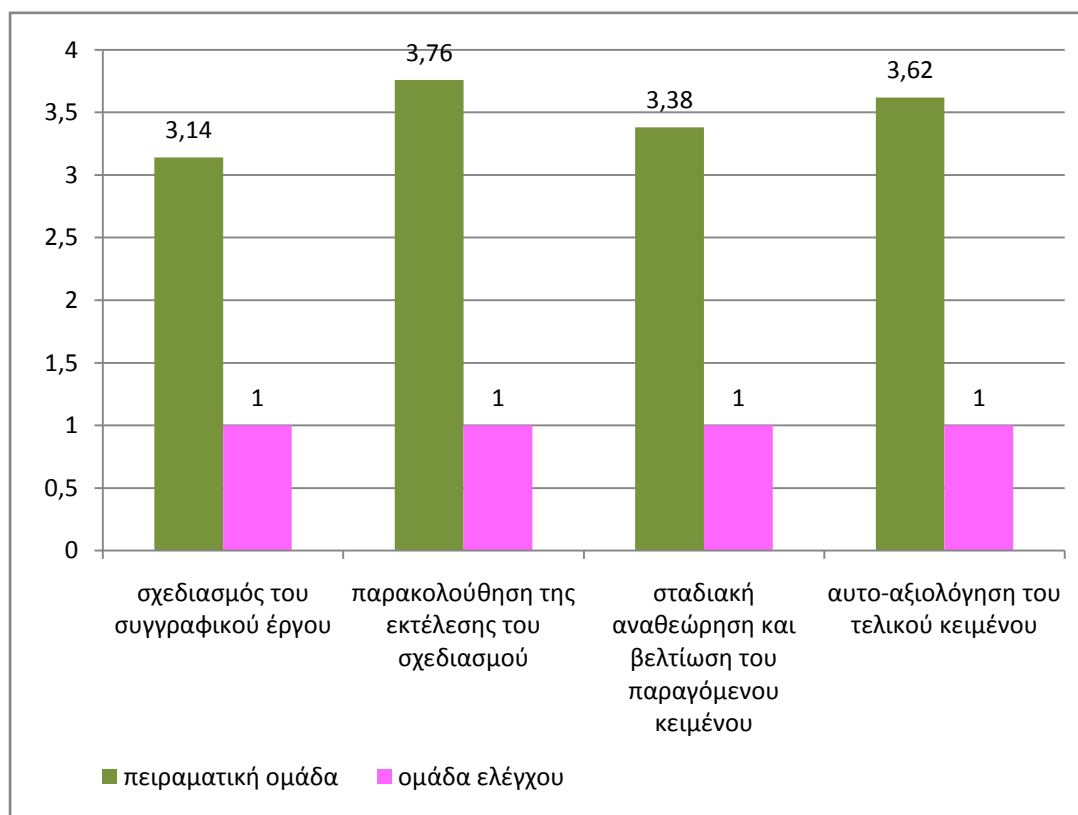
Γράφημα 7.9.: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση.



Στο γράφημα 7.9. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση. Το πράσινο χρώμα αφορά στην πειραματική ομάδα και το ροζ στην ομάδα ελέγχου. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) κάθε ομάδας στην αντίστοιχη μεταγνωσιακή δεξιότητα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.9. οι αρχάριοι συγγραφείς των δύο ομάδων εμφανίζουν μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000 σε όλες τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν τη διδακτική παρέμβαση. Επίσης, ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε πως οι τιμές t-values και στατιστική σημαντικότητα (p) δεν μπορούν να υπολογιστούν, καθώς οι τυπικές αποκλίσεις και των δύο ομάδων είναι μηδέν (0,000). Επομένως, μπορούμε να πούμε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση οι αρχάριοι συγγραφείς των δύο ομάδων είχαν τις ίδιες επιδόσεις ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες.

Γράφημα 7.10.: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Στο γράφημα 7.10. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση. Το πράσινο χρώμα αφορά στην πειραματική ομάδα και το ροζ στην ομάδα ελέγχου. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) κάθε ομάδας στην αντίστοιχη μεταγνωσιακή δεξιότητα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.10. οι αρχάριοι συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν σημαντικές βελτιώσεις και στις τέσσερις μεταγνωσιακές δεξιότητες μετά τη διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα: (1) στη δεξιότητα σχεδιασμού του συγγραφικού έργου οι αρχάριοι συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μέσο όρο (Μ.Ο.) 3,14 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,478 έναντι των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(34)=17,287$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας, (2) στη δεξιότητα παρακολούθησης

της εκτέλεσης του σχεδιασμού οι αρχάριοι συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μέσο όρο (M.O.) 3,76 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,831 έναντι των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(34)=12,819$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας, **(3)** στη δεξιότητα σταδιακής αναθεώρησης και βελτίωσης του παραγόμενου κειμένου οι αρχάριοι συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μέσο όρο (M.O.) 3,38 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,805 έναντι των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(34)=11,411$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας και **(4)** στη δεξιότητα αυτο-αξιολόγησης του τελικού κειμένου οι αρχάριοι συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μέσο όρο (M.O.) 3,62 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,805 έναντι των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(34)=12,552$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε σημαντική επίδραση στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

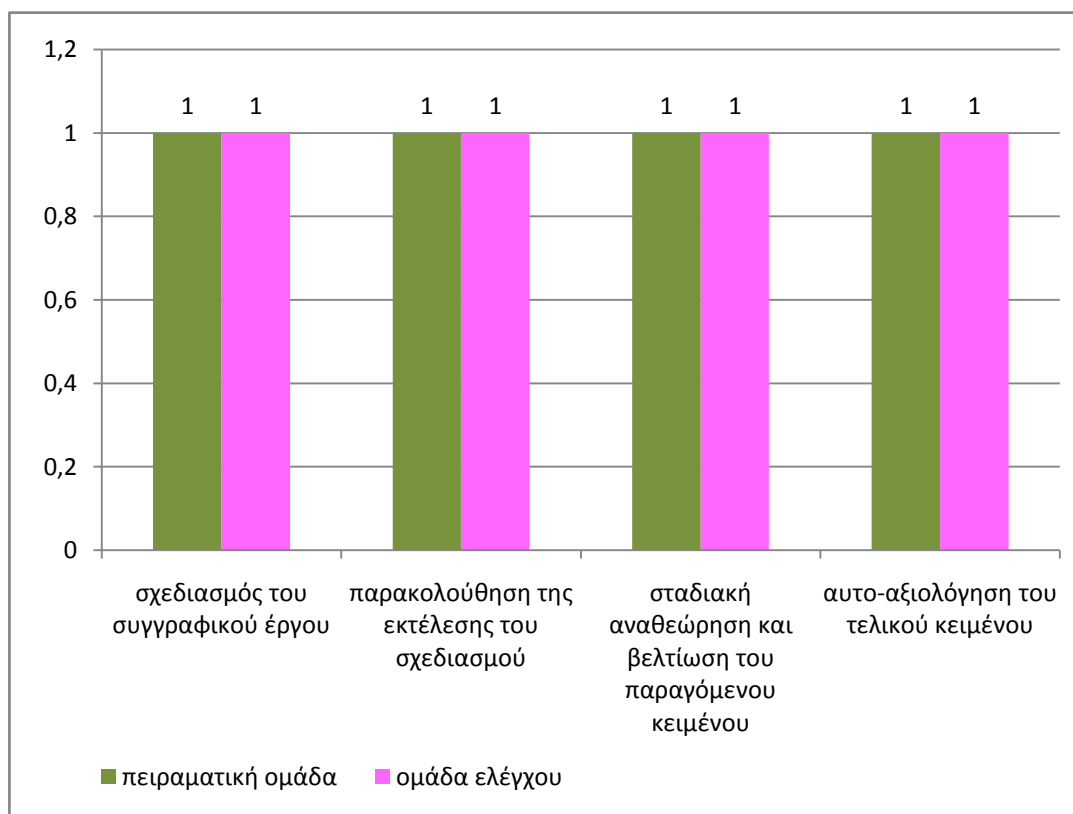
Τα παραπάνω δεδομένα στα γραφήματα 7.9. και 7.10. αφορούν στους αρχάριους συγγραφείς των δύο ομάδων στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα δεδομένα και στους αρχάριους συγγραφείς στα κειμενικά είδη της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου.

7.4.2.1.2. Σύγκριση μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες (σχεδιασμός του συγγραφικού έργου,

παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδιασμού, σταδιακή αναθεώρηση και βελτίωση του παραγόμενου κειμένου, αυτο-αξιολόγηση του τελικού κειμένου) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στο γράφημα 7.11. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση, ενώ στο γράφημα 7.12. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Γράφημα 7.11.: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση.

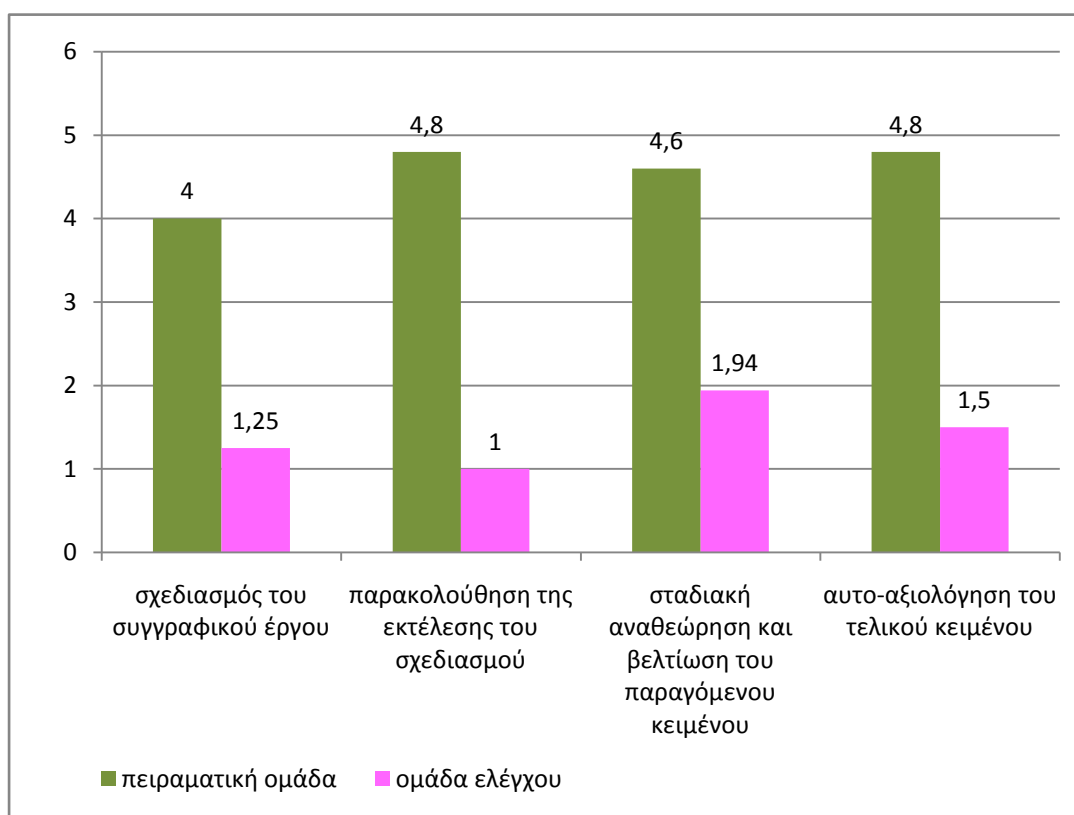


Στο γράφημα 7.11. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση. Το πράσινο χρώμα αφορά στην πειραματική ομάδα και το ροζ στην ομάδα ελέγχου. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) κάθε ομάδας στην αντίστοιχη μεταγνωσιακή δεξιότητα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.11. οι τυπικοί συγγραφείς των δύο ομάδων εμφανίζουν μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000 σε

όλες τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν τη διδακτική παρέμβαση. Επίσης, ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε πως οι τιμές t-values και στατιστική σημαντικότητα (p) δεν μπορούν να υπολογιστούν, καθώς οι τυπικές αποκλίσεις και των δύο ομάδων είναι μηδέν (0,000). Επομένως, μπορούμε να πούμε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση οι τυπικοί συγγραφείς των δύο ομάδων είχαν ίδιες επιδόσεις ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες.

Γράφημα 7.12.: Σύγκριση των μέσων όρων (M.O.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Στο γράφημα 7.12. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (M.O.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση. Το πράσινο χρώμα αφορά στην πειραματική ομάδα και το ροζ στην ομάδα ελέγχου. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο μέσος όρος (M.O.) κάθε ομάδας στην αντίστοιχη μεταγνωσιακή δεξιότητα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.12. οι τυπικοί συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν σημαντικές βελτιώσεις και στις τέσσερις μεταγνωσιακές δεξιότητες μετά τη διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα: **(1)** στη

δεξιότητα σχεδιασμού του συγγραφικού έργου οι τυπικοί συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μέσο όρο (M.O.) 4,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000 έναντι των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,25 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(7)=12,524$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας, (2) στη δεξιότητα παρακολούθησης της εκτέλεσης του σχεδιασμού οι τυπικοί συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μέσο όρο (M.O.) 4,80 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,447 έναντι των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(7)=16,756$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας, (3) στη δεξιότητα σταδιακής αναθεώρησης και βελτίωσης του παραγόμενου κειμένου οι τυπικοί συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μέσο όρο (M.O.) 4,60 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,894 έναντι των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,94 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,500, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(7)=6,648$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας και (4) στη δεξιότητα αυτο-αξιολόγησης του τελικού κειμένου οι τυπικοί συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μέσο όρο (M.O.) 4,80 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,447 έναντι των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 1,50 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,577, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(7)=9,701$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε σημαντική επίδραση στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

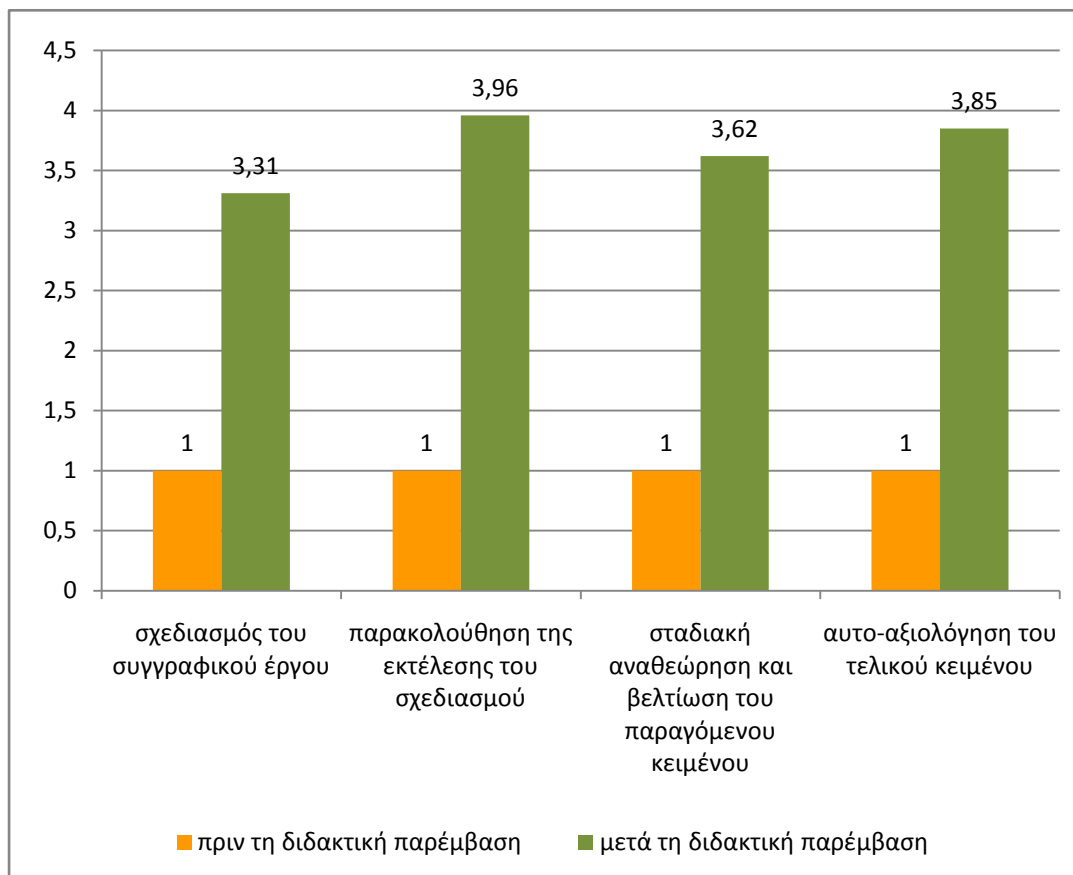
Τα παραπάνω δεδομένα στα γραφήματα 7.11. και 7.12. αφορούν στους τυπικούς συγγραφείς των δύο ομάδων στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα δεδομένα και στους τυπικούς συγγραφείς στο κειμενικό είδος της περιγραφής.

7.4.2.2. Σύγκριση εντός των ομάδων ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

7.4.2.2.1. Σύγκριση εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση και εντός των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες (σχεδιασμός του συγγραφικού έργου, παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδιασμού, σταδιακή αναθεώρηση και βελτίωση του παραγόμενου κειμένου, αυτο-αξιολόγηση του τελικού κειμένου) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στο γράφημα 7.13. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Γράφημα 7.13.: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων εντός της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Στο γράφημα 7.13. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων εντός της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Το πορτοκαλί χρώμα αφορά στη μέτρηση πριν τη διδακτική παρέμβαση και το πράσινο χρώμα στη μέτρηση μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) κάθε μέτρησης στην αντίστοιχη μεταγνωσιακή δεξιότητα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.13. η πειραματική ομάδα εμφανίζει σημαντικές βελτιώσεις και στις τέσσερις μεταγνωσιακές δεξιότητες μετά τη διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα: **(1)** στη δεξιότητα σχεδιασμού του συγγραφικού έργου η πειραματική ομάδα εμφανίζει μετά τη διδακτική παρέμβαση μέσο όρο (Μ.Ο.) 3,31 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,549 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(25)=-21,429, p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση,

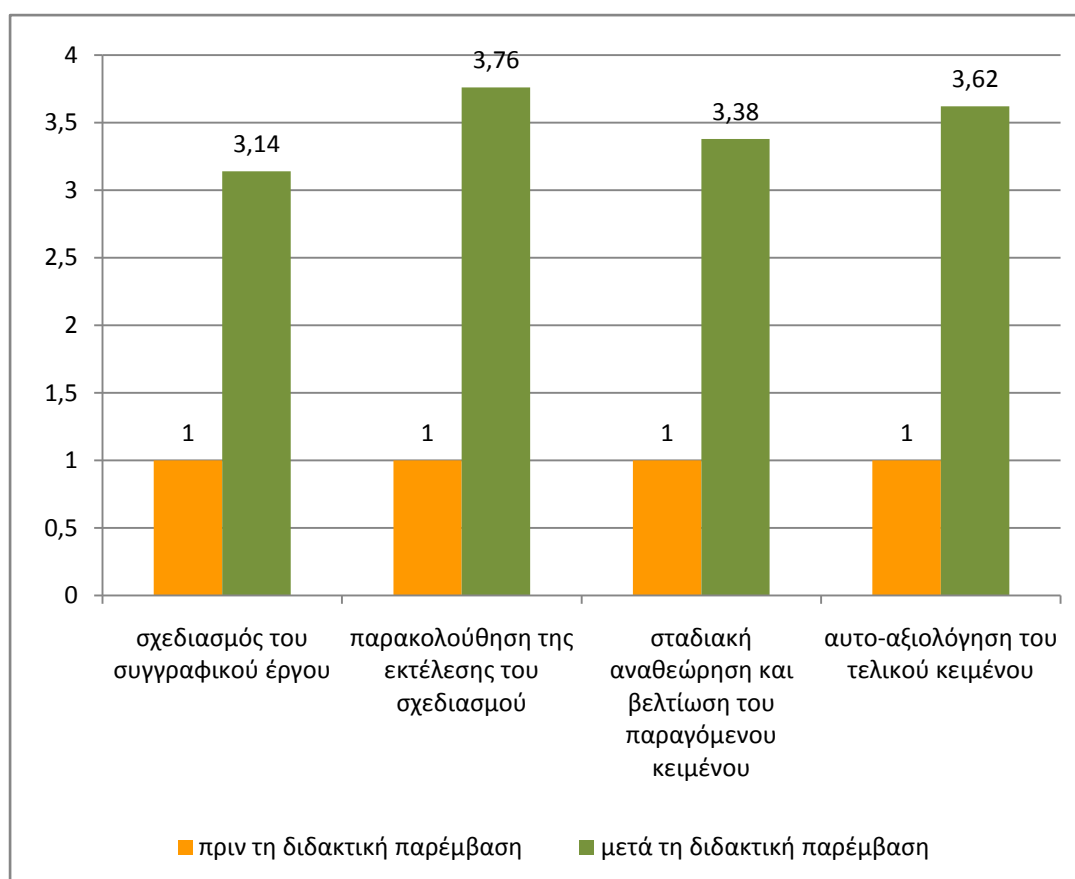
(2) στη δεξιότητα παρακολούθησης της εκτέλεσης του σχεδιασμού η πειραματική ομάδα εμφανίζει μετά τη διδακτική παρέμβαση μέσο όρο (M.O.) 3,96 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,871 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(25)=-17,340$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση, (3) στη δεξιότητα σταδιακής αναθεώρησης και βελτίωσης του παραγόμενου κειμένου η πειραματική ομάδα εμφανίζει μετά τη διδακτική παρέμβαση μέσο όρο (M.O.) 3,62 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,941 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(25)=-14,167$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση και (4) στη δεξιότητα αυτο-αξιολόγησης του τελικού κειμένου η πειραματική ομάδα εμφανίζει μετά τη διδακτική παρέμβαση μέσο όρο (M.O.) 3,85 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,881 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(25)=-16,481$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε σημαντική επίδραση στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

7.4.2.2.1.1. Σύγκριση των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση και εντός των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες (σχεδιασμός του συγγραφικού έργου, παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδιασμού, σταδιακή αναθεώρηση και βελτίωση του παραγόμενου κειμένου, αυτο-αξιολόγηση του τελικού κειμένου) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στο γράφημα 7.14. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων

όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Γράφημα 7.14.: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Στο γράφημα 7.14. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Το πορτοκαλί χρώμα αφορά στη μέτρηση πριν τη διδακτική παρέμβαση και το πράσινο χρώμα στη μέτρηση μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) κάθε μέτρησης στην αντίστοιχη μεταγνωσιακή δεξιότητα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.14. οι αρχάριοι συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν σημαντικές βελτιώσεις και στις τέσσερις μεταγνωσιακές δεξιότητες μετά τη διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα: (1) στη δεξιότητα σχεδιασμού του συγγραφικού έργου οι αρχάριοι συγγραφείς της

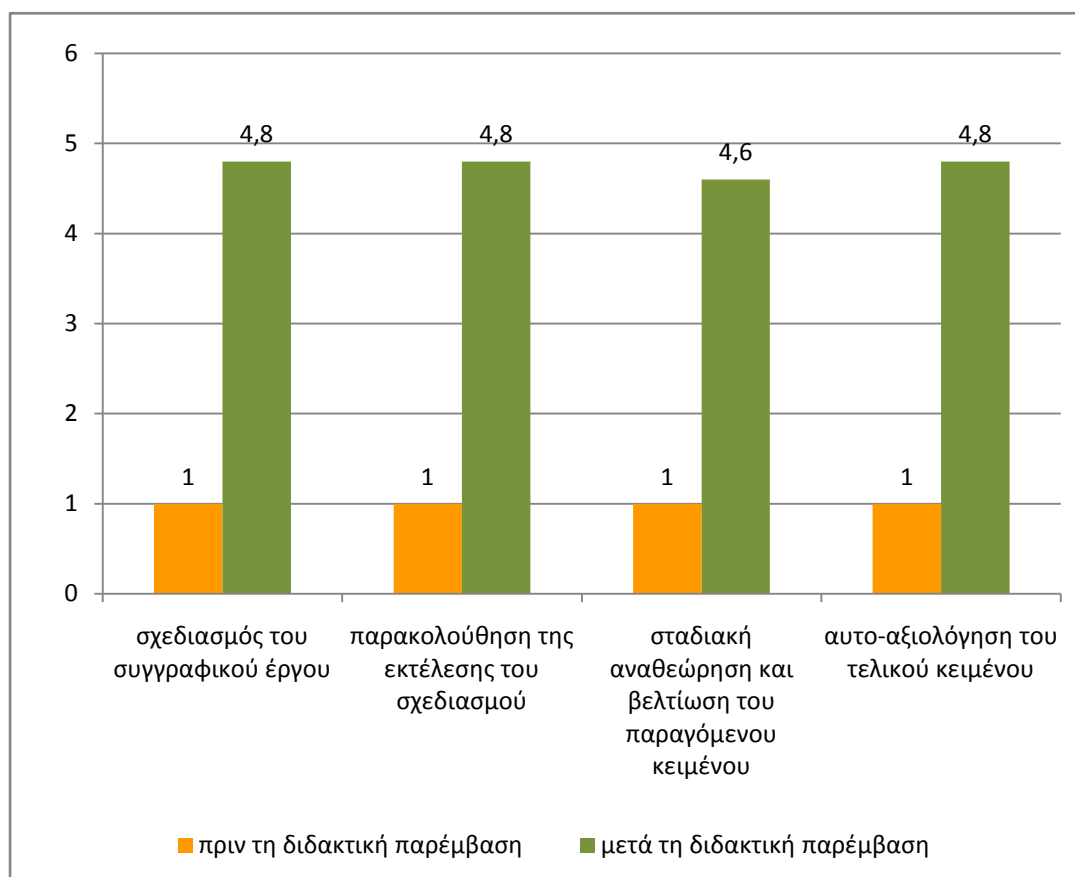
πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μετά τη διδακτική παρέμβαση μέσο όρο (M.O.) 3,14 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,478 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(20)=-20,540$, $p=0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση, **(2)** στη δεξιότητα παρακολούθησης της εκτέλεσης του σχεδιασμού οι αρχάριοι συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μετά τη διδακτική παρέμβαση μέσο όρο (M.O.) 3,76 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,831 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(20)=-15,831$, $p=0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση, **(3)** στη δεξιότητα σταδιακής αναθεώρησης και βελτίωσης του παραγόμενου κειμένου οι αρχάριοι συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μετά τη διδακτική παρέμβαση μέσο όρο (M.O.) 3,38 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,805 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(20)=-13,558$, $p=0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση και **(4)** στη δεξιότητα αυτο-αξιολόγησης του τελικού κειμένου οι αρχάριοι συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μετά τη διδακτική παρέμβαση μέσο όρο (M.O.) 3,62 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,805 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 1,00 και τυπική απόκλιση (T.A.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(20)=-14,805$, $p=0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε σημαντική επίδραση στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

Τα παραπάνω δεδομένα στο γράφημα 7.14. αφορούν στους αρχάριους συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα δεδομένα και στους αρχάριους συγγραφείς στα κειμενικά είδη της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου.

7.4.2.2.1.2. Σύγκριση των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση και εντός των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες (σχεδιασμός του συγγραφικού έργου, παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδιασμού, σταδιακή αναθεώρηση και βελτίωση του παραγόμενου κειμένου, αυτο-αξιολόγηση του τελικού κειμένου) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στο γράφημα 7.15. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Γράφημα 7.15.: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Στο γράφημα 7.15. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Το πορτοκαλί χρώμα αφορά στη μέτρηση πριν τη διδακτική παρέμβαση και το πράσινο χρώμα στη μέτρηση μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) κάθε μέτρησης στην αντίστοιχη μεταγνωσιακή δεξιότητα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.15. οι τυπικοί συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν σημαντικές βελτιώσεις και στις τέσσερις μεταγνωσιακές δεξιότητες μετά τη διδακτική παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα: **(1)** στη δεξιότητα σχεδιασμού του συγγραφικού έργου οι τυπικοί συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μετά τη διδακτική παρέμβαση μέσο όρο (Μ.Ο.) 4,80 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,447 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(4)=-19,540$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση, **(2)** στη δεξιότητα παρακολούθησης της εκτέλεσης του σχεδιασμού οι τυπικοί συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μετά τη διδακτική παρέμβαση μέσο όρο (Μ.Ο.) 4,80 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,447 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(4)=-19,000$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση, **(3)** στη δεξιότητα σταδιακής αναθεώρησης και βελτίωσης του παραγόμενου κειμένου οι τυπικοί συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μετά τη διδακτική παρέμβαση μέσο όρο (Μ.Ο.) 4,60 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,894 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(4)=-9,000$, $p= 0,001 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση και **(4)** στη δεξιότητα αυτο-αξιολόγησης του τελικού κειμένου οι τυπικοί συγγραφείς της πειραματικής ομάδας εμφανίζουν μετά τη διδακτική παρέμβαση μέσο όρο (Μ.Ο.) 4,80 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,447 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 1,00 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 0,000, ενώ ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά [$t(4)=-19,000$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη

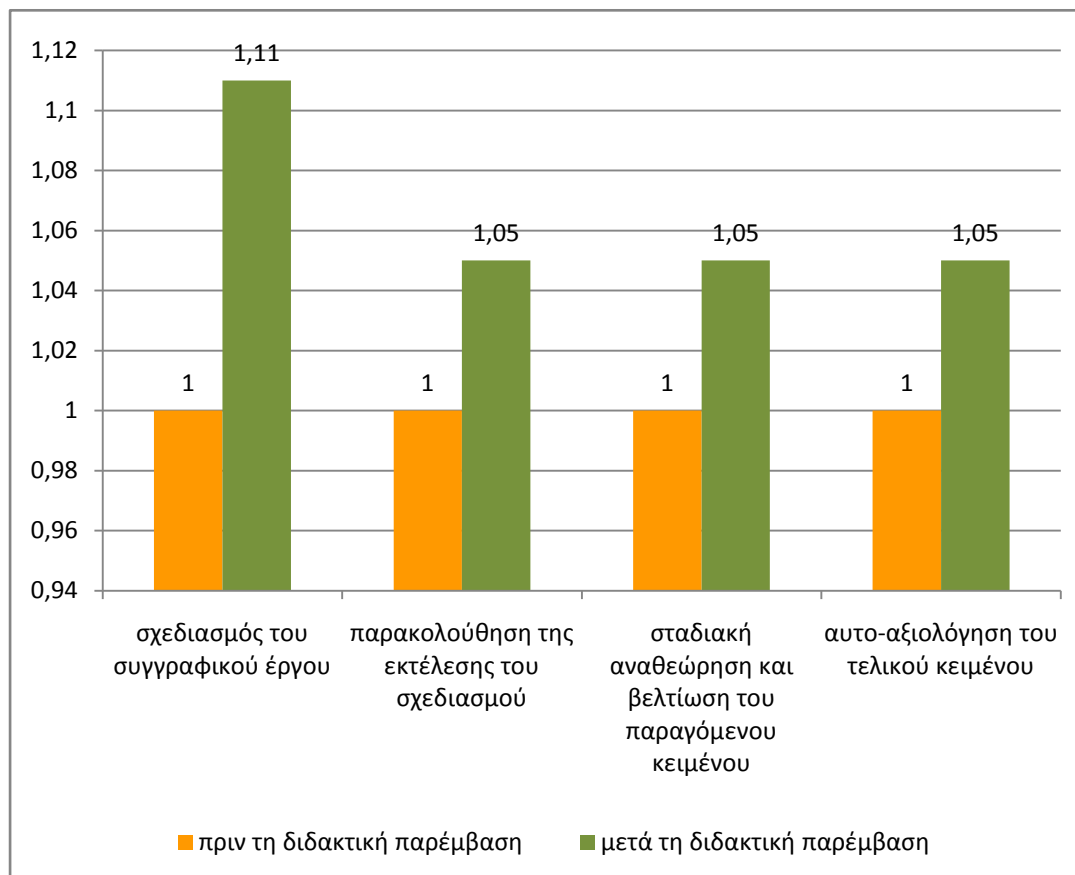
διδασκτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδασκτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων είχε σημαντική επίδραση στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

Τα παραπάνω δεδομένα στο γράφημα 7.15. αφορούν στους τυπικούς συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα δεδομένα και στους τυπικούς συγγραφείς στο κειμενικό είδος της περιγραφής.

7.4.2.2.2. Σύγκριση εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδασκτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί καλύτερα η επίδραση της διδασκτικής παρέμβασης στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας και να ερμηνευθούν σωστά και με ακρίβεια οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων έγινε σύγκριση και εντός των μαθητών-συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες (σχεδιασμός του συγγραφικού έργου, παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδιασμού, σταδιακή αναθεώρηση και βελτίωση του παραγόμενου κειμένου, αυτο-αξιολόγηση του τελικού κειμένου) πριν και μετά τη διδασκτική παρέμβαση. Στο γράφημα 7.16. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών-συγγραφέων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδασκτική παρέμβαση.

Γράφημα 7.16.: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων εντός της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



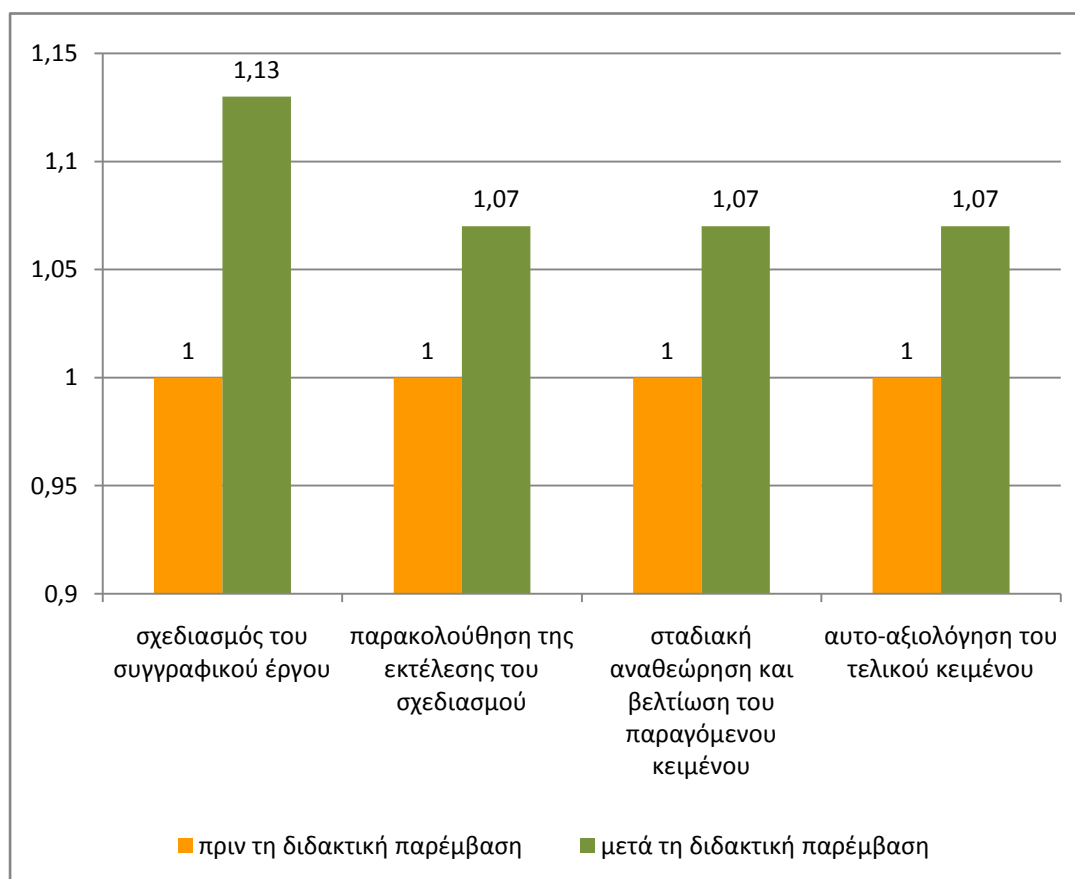
Στο γράφημα 7.16. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων εντός της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Το πορτοκαλί χρώμα αφορά στη μέτρηση πριν τη διδακτική παρέμβαση και το πράσινο χρώμα στη μέτρηση μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) κάθε μέτρησης στην αντίστοιχη μεταγνωσιακή δεξιότητα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.16. η ομάδα ελέγχου εμφανίζει ελάχιστη βελτίωση και στις τέσσερις μεταγνωσιακές δεξιότητες μετά τη διδακτική παρέμβαση, ενώ και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία μεταγνωσιακή δεξιότητα υπέρ της μίας ή της άλλης μέτρησης. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η παραδοσιακή διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου δεν είχε σημαντική επίδραση στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων της ομάδας ελέγχου.

7.4.2.2.1. Σύγκριση των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί καλύτερα η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας και να ερμηνευθούν σωστά και με ακρίβεια οι διαφορές μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων έγινε σύγκριση και εντός των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες (σχεδιασμός του συγγραφικού έργου, παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδιασμού, σταδιακή αναθεώρηση και βελτίωση του παραγόμενου κειμένου, αυτο-αξιολόγηση του τελικού κειμένου) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στο γράφημα 7.17. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Γράφημα 7.17.: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Στο γράφημα 7.17. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Το πορτοκαλί χρώμα αφορά στη μέτρηση πριν τη διδακτική παρέμβαση και το πράσινο χρώμα στη μέτρηση μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) κάθε μέτρησης στην αντίστοιχη μεταγνωσιακή δεξιότητα.

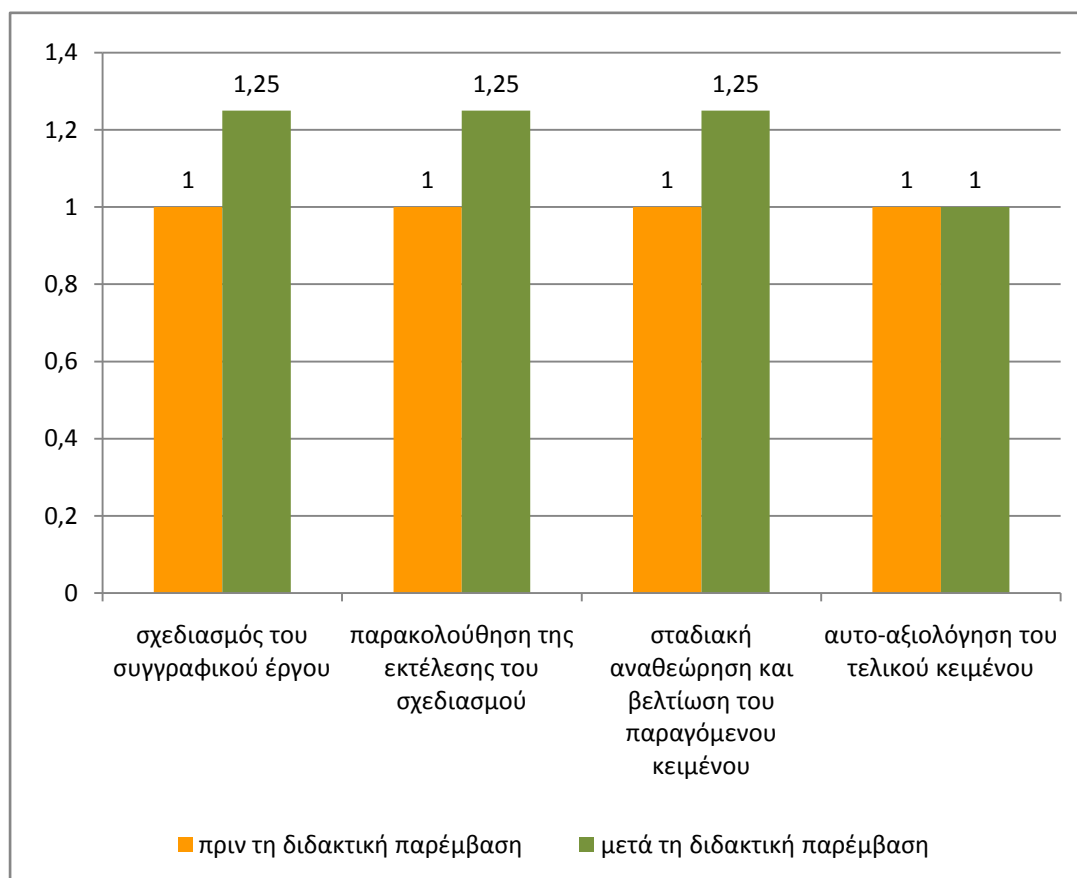
Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.17. οι αρχάριοι συγγραφείς της ομάδας ελέγχου εμφανίζουν ελάχιστη βελτίωση και στις τέσσερις μεταγνωσιακές δεξιότητες μετά τη διδακτική παρέμβαση, ενώ και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία μεταγνωσιακή δεξιότητα υπέρ της μίας ή της άλλης μέτρησης. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η παραδοσιακή διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου δεν είχε σημαντική επίδραση στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου.

Τα παραπάνω δεδομένα στο γράφημα 7.17. αφορούν στους αρχάριους συγγραφείς της ομάδας ελέγχου στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα δεδομένα και στους αρχάριους συγγραφείς στα κειμενικά είδη της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου.

7.4.2.2.2. Σύγκριση των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί καλύτερα η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας και να ερμηνευθούν σωστά και με ακρίβεια οι διαφορές μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων έγινε σύγκριση και εντός των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τις μεταγνωσιακές δεξιότητες (σχεδιασμός του συγγραφικού έργου, παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδιασμού, σταδιακή αναθεώρηση και βελτίωση του παραγόμενου κειμένου, αυτο-αξιολόγηση του τελικού κειμένου) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στο γράφημα 7.18. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Γράφημα 7.18.: Σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.



Στο γράφημα 7.18. παρουσιάζεται η σύγκριση των μέσων όρων (Μ.Ο.) των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Το πορτοκαλί χρώμα αφορά στη μέτρηση πριν τη διδακτική παρέμβαση και το πράσινο χρώμα στη μέτρηση μετά τη διδακτική παρέμβαση. Σε κάθε στήλη αναγράφεται ο μέσος όρος (Μ.Ο.) κάθε μέτρησης στην αντίστοιχη μεταγνωσιακή δεξιότητα.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του γραφήματος 7.18. οι τυπικοί συγγραφείς της ομάδας ελέγχου εμφανίζουν ελάχιστη βελτίωση στις τρεις πρώτες μεταγνωσιακές δεξιότητες και καμία βελτίωση στην τέταρτη μεταγνωσιακή δεξιότητα μετά τη διδακτική παρέμβαση, ενώ και ο έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας δεν έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά σε καμία μεταγνωσιακή δεξιότητα υπέρ της μίας ή της άλλης μέτρησης. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η παραδοσιακή διδασκαλία

παραγωγής του γραπτού λόγου δεν είχε σημαντική επίδραση στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου.

Τα παραπάνω δεδομένα στο γράφημα 7.18. αφορούν στους τυπικούς συγγραφείς της ομάδας ελέγχου στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα δεδομένα και στους τυπικούς συγγραφείς στο κειμενικό είδος της περιγραφής.

7.5. Σύγκριση των ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

7.5.1. Σύγκριση μεταξύ των ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας χορηγήθηκε στους μαθητές-συγγραφείς και των δύο ομάδων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση το Ερωτηματολόγιο Άγχους Κατάστασης-Προδιάθεσης για παιδιά (State-Trait Anxiety Inventory for Children; STAIC) του Spielberger υπό μορφή συνέντευξης (βλ. υποενότητα 6.4.2.3.). Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.41. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα επίπεδα άγχους μεταξύ των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση, ενώ στον πίνακα 7.42. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα επίπεδα άγχους μεταξύ των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.41.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πριν την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Καταστασιακό άγχος	28,46 (6,998)	27,53 (4,846)	0,501	43	0,619
Δομικό άγχος	34,46 (8,846)	36,47 (6,653)	-0,833	43	0,409

Στον πίνακα 7.41. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.41. δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα καταστασιακού και δομικού άγχους υπέρ της μίας ή της άλλης ομάδας πριν τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως ως προς τα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) οι δύο ομάδες είχαν τις ίδιες επιδόσεις πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.42.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Μετά την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Καταστασιακό άγχος	27,50 (6,784)	36,84 (9,269)	-3,908	43	0,000
Δομικό άγχος	36,46 (7,134)	34,00 (8,172)	1,075	43	0,288

Στον πίνακα 7.42. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values,

βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.42. μετά τη διδακτική παρέμβαση προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα του καταστασιακού άγχους [$t(43)=-3,908$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (Μ.Ο.) 36,84 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 9,269 έναντι της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (Μ.Ο.) 27,50 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 6,784. Ως προς τα επίπεδα δομικού άγχους δεν προκύπτει μετά τη διδακτική παρέμβαση στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,288 > 0,05$) υπέρ της μίας ή της άλλης ομάδας. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση είχε θετική επίδραση στα επίπεδα καταστασιακού άγχους των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας, καθώς φαίνεται πως τους βοήθησε να διαχειριστούν σωστά τις συναισθηματικές διεργασίες που αντιμετώπισαν παράλληλα με τις γνωσιακές και να μην αυξήσουν τα επίπεδα καταστασιακού άγχους.

7.5.1.1. Σύγκριση μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.43. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα επίπεδα άγχους μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση, ενώ στον πίνακα 7.44. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα επίπεδα άγχους μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.43.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πριν την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Καταστασιακό άγχος	28,24 (7,155)	27,33 (4,938)	0,422	34	0,675
Δομικό άγχος	34,43 (7,454)	37,93 (6,408)	-1,472	34	0,150

Στον πίνακα 7.43. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.43. πριν τη διδακτική παρέμβαση δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα του καταστασιακού και δομικού άγχους υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της μίας ή της άλλης ομάδας. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως ως προς τα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) οι αρχάριοι συγγραφείς των δύο ομάδων είχαν τις ίδιες επιδόσεις πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.44.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Μετά την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Καταστασιακό άγχος	27,43 (7,215)	39,73 (7,945)	-4,823	34	0,000
Δομικό άγχος	36,81 (6,408)	35,27 (8,464)	0,623	34	0,537

Στον πίνακα 7.44. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.44. μετά τη διδακτική παρέμβαση προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα του καταστασιακού άγχους [$t(34)=-4,823$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου με μέσο όρο (M.O.) 39,73 και τυπική απόκλιση (T.A.) 7,945 έναντι των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας με μέσο όρο (M.O.) 27,43 και τυπική απόκλιση (T.A.) 7,215. Ως προς τα επίπεδα δομικού άγχους δεν προκύπτει μετά τη διδακτική παρέμβαση στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,537 > 0,05$) υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της μίας ή της άλλης ομάδας. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση είχε θετική επίδραση στα επίπεδα καταστασιακού άγχους των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας, καθώς φαίνεται πως τους βοήθησε να διαχειριστούν σωστά τις συναισθηματικές διεργασίες που αντιμετώπισαν παράλληλα με τις γνωσιακές και να μην αυξήσουν τα επίπεδα καταστασιακού άγχους.

Τα παραπάνω δεδομένα στους πίνακες 7.43. και 7.44. αφορούν στους αρχάριους συγγραφείς των δύο ομάδων στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και στους αρχάριους συγγραφείς στα κειμενικά είδη της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου.

7.5.1.2. Σύγκριση μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.45. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα επίπεδα άγχους μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων πριν τη διδακτική

παρέμβαση, ενώ στον πίνακα 7.46. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα επίπεδα άγχους μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.45.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πριν την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Καταστασιακό άγχος	29,40 (6,986)	26,50 (5,508)	0,676	7	0,521
Δομικό άγχος	34,60 (14,536)	31,00 (4,830)	0,469	7	0,653

Στον πίνακα 7.45. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.45. πριν τη διδακτική παρέμβαση δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα του καταστασιακού και δομικού άγχους υπέρ των τυπικών συγγραφέων της μίας ή της άλλης ομάδας. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως ως προς τα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) οι τυπικοί συγγραφείς των δύο ομάδων είχαν τις ίδιες επιδόσεις πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.46.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Μετά την παρέμβαση	Πειραματική ομάδα	Ομάδα ελέγχου	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Καταστασιακό άγχος	27,80 (5,215)	29,25 (5,315)	0,431	7	0,680
Δομικό άγχος	35,00 (10,464)	31,00 (4,830)	0,992	7	0,354

Στον πίνακα 7.46. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.46. μετά τη διδακτική παρέμβαση δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα του καταστασιακού και δομικού άγχους υπέρ των τυπικών συγγραφέων της μίας ή της άλλης ομάδας. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η διδακτική παρέμβαση δεν είχε καμία επίδραση ως προς τα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

Τα παραπάνω δεδομένα στους πίνακες 7.45. και 7.46. αφορούν στους τυπικούς συγγραφείς των δύο ομάδων στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και στους τυπικούς συγγραφείς στο κειμενικό είδος της περιγραφής.

7.5.2. Σύγκριση εντός των ομάδων ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

7.5.2.1. Σύγκριση εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν εντός των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.47. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα επίπεδα άγχους εντός των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.47.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πειραματική ομάδα	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Καταστασιακό άγχος	28,46 (6,998)	27,50 (0,784)	0,554	25	0,585
Δομικό άγχος	34,46 (8,846)	36,46 (7,134)	-1,294	25	0,207

Στον πίνακα 7.47. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών εντός της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.47. δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα του καταστασιακού και δομικού άγχους υπέρ της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση ή της μέτρησης μετά τη διδακτική

παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση είχε θετική επίδραση στα επίπεδα καταστασιακού άγχους των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας, καθώς φαίνεται πως τους βοήθησε να διαχειριστούν σωστά τις συναισθηματικές διεργασίες που αντιμετώπισαν παράλληλα με τις γνωσιακές και να μην αυξήσουν τα επίπεδα καταστασιακού άγχους.

7.5.2.1.1. Σύγκριση των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν εντός των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.48. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα επίπεδα άγχους εντός των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.48.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πειραματική ομάδα	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Καταστασιακό άγχος	28,24 (7,155)	27,43 (7,215)	0,412	20	0,685
Δομικό άγχος	34,43 (7,454)	36,81 (6,408)	-1,321	20	0,202

Στον πίνακα 7.48. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των

αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.48. δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους αρχάριους συγγραφείς της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα του καταστασιακού και δομικού άγχους υπέρ της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση ή της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η διδακτική παρέμβαση είχε θετική επίδραση στα επίπεδα καταστασιακού άγχους των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας, καθώς φαίνεται πως τους βοήθησε να διαχειριστούν σωστά τις συναισθηματικές διεργασίες που αντιμετώπισαν παράλληλα με τις γνωσιακές και να μην αυξήσουν τα επίπεδα καταστασιακού άγχους.

Τα παραπάνω δεδομένα στον πίνακα 7.48. αφορούν στους αρχάριους συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και στους αρχάριους συγγραφείς στα κειμενικά είδη της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου.

7.5.2.1.2. Σύγκριση των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας έγινε σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν εντός των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.49. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα επίπεδα άγχους των τυπικών συγγραφέων εντός της πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.49.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πειραματική ομάδα	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Καταστασιακό άγχος	29,40 (6,986)	27,80 (5,215)	0,392	4	0,715
Δομικό άγχος	34,60 (14,536)	35,00 (10,464)	-0,137	4	0,898

Στον πίνακα 7.49. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.49. δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους τυπικούς συγγραφείς της πειραματικής ομάδας ως προς τα επίπεδα του καταστασιακού και δομικού άγχους υπέρ της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση ή της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως η διδακτική παρέμβαση δεν είχε καμία επίδραση ως προς τα επίπεδα άγχους (δομικού και καταστασιακού) των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας.

Τα παραπάνω δεδομένα στον πίνακα 7.49. αφορούν στους τυπικούς συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και στους τυπικούς συγγραφείς στο κειμενικό είδος της περιγραφής.

7.5.2.2. Σύγκριση εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί καλύτερα η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στα επίπεδα άγχους (καταστασιακού και δομικού) των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας και να ερμηνευθούν σωστά και με ακρίβεια οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων έγινε σύγκριση και εντός των μαθητών-συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους (καταστασιακού και δομικού) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.50. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα επίπεδα άγχους των μαθητών-συγγραφέων εντός της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.50.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ομάδα ελέγχου	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Καταστασιακό άγχος	27,53 (4,846)	36,84 (9,269)	-5,281	18	0,000
Δομικό άγχος	36,47 (6,653)	34,00 (8,172)	1,118	18	0,278

Στον πίνακα 7.50. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.50. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα του καταστασιακού άγχους [$t(18)=-5,281$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 36,84 και τυπική απόκλιση (T.A.) 9,269 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (M.O.) 27,53 και τυπική απόκλιση (T.A.) 4,846. Ως προς τα επίπεδα δομικού άγχους δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,278 > 0,05$) εντός της ομάδας ελέγχου υπέρ της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση ή της

μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας παραγωγής του γραπτού λόγου δεν βοήθησε τους μαθητές-συγγραφείς της ομάδας ελέγχου να διαχειριστούν τις συναισθηματικές διεργασίες που αντιμετώπισαν παράλληλα με τις γνωσιακές και αύξησαν τα επίπεδα του καταστασιακού άγχους.

7.5.2.2.1. Σύγκριση των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί καλύτερα η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στα επίπεδα άγχους (καταστασιακού και δομικού) των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας και να ερμηνευθούν σωστά και με ακρίβεια οι διαφορές μεταξύ των αρχάριων συγγραφέων των δύο ομάδων έγινε σύγκριση και εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους των αρχάριων συγγραφέων (καταστασιακού και δομικού) πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.51. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα επίπεδα άγχους των αρχάριων συγγραφέων εντός της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.51.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ομάδα ελέγχου	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Καταστασιακό άγχος	27,33 (4,938)	39,73 (7,995)	-7,278	14	0,000
Δομικό άγχος	37,93 (6,408)	35,27 (8,464)	0,981	14	0,343

Στον πίνακα 7.51. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των

αρχάριων συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.51. προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τα επίπεδα του καταστασιακού άγχους [$t(14)=-7,278$, $p= 0,000 < 0,05$] υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 39,73 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 7,995 έναντι της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση με μέσο όρο (Μ.Ο.) 27,33 και τυπική απόκλιση (Τ.Α.) 4,938. Ως προς τα επίπεδα δομικού άγχους δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p= 0,343 > 0,05$) στους αρχάριους συγγραφείς της ομάδας ελέγχου υπέρ της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση ή της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας παραγωγής του γραπτού λόγου δεν βοήθησε τους αρχάριους συγγραφείς της ομάδας ελέγχου να διαχειριστούν τις συναισθηματικές διεργασίες που αντιμετώπισαν παράλληλα με τις γνωσιακές και αύξησαν τα επίπεδα του καταστασιακού άγχους.

Τα παραπάνω δεδομένα στον πίνακα 7.51. αφορούν στους αρχάριους συγγραφείς της ομάδας ελέγχου στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και στους αρχάριους συγγραφείς στα κειμενικά είδη της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου.

7.5.2.2.2. Σύγκριση των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση

Για να διερευνηθεί καλύτερα η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στα επίπεδα άγχους (καταστασιακού και δομικού) των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας και να ερμηνευθούν σωστά και με ακρίβεια οι διαφορές μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων έγινε σύγκριση και εντός της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους (καταστασιακού και δομικού) των τυπικών συγγραφέων πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον πίνακα 7.52. παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ως προς τα επίπεδα άγχους των τυπικών συγγραφέων εντός της ομάδας ελέγχου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Πίνακας 7.52.: Μέσοι όροι (M.O.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Ομάδα ελέγχου	Πριν την παρέμβαση	Μετά την παρέμβαση	Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας		
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	t	df	p
Καταστασιακό άγχος	26,50 (5,508)	26,25 (5,560)	0,397	3	0,718
Δομικό άγχος	31,00 (4,830)	29,25 (5,315)	0,552	3	0,620

Στον πίνακα 7.52. αναγράφονται οι μέσοι όροι (M.O.), οι τυπικές αποκλίσεις (T.A.) και οι τιμές που αφορούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας [t-values, βαθμοί ελευθερίας (df) και στατιστική σημαντικότητα (p)] των διαφορών των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα άγχους πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα 7.52. δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά στους τυπικούς συγγραφείς της ομάδας ελέγχου ως προς τα επίπεδα του καταστασιακού και δομικού άγχους υπέρ της μέτρησης πριν τη διδακτική παρέμβαση ή της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επομένως, μπορούμε να πούμε πως ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου δε φαίνεται να επηρέασε τα επίπεδα άγχους (καταστασιακού και δομικού) των τυπικών συγγραφέων της ομάδας ελέγχου, οι οποίοι παρότι βελτιώθηκαν ως συγγραφείς δεν έγιναν έμπειροι, οπότε δεν αύξησαν και το άγχος τους απέναντι στη συγγραφική διαδικασία.

Τα παραπάνω δεδομένα στον πίνακα 7.52. αφορούν στους τυπικούς συγγραφείς της ομάδας ελέγχου στο κειμενικό είδος της αφήγησης, ενώ αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και στους τυπικούς συγγραφείς στο κειμενικό είδος της περιγραφής.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο 7^ο κεφάλαιο της εργασίας μου κατέταξα του μαθητές του δείγματος σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους συγγραφείς στα τρία κειμενικά είδη (αφήγηση,

περιγραφή και επιχειρηματολογικό κείμενο) πριν τη διδακτική παρέμβαση και παρουσίασα τις επιδράσεις της διδακτικής μου παρέμβασης στην ποιότητα γραπτού λόγου των μαθητών-συγγραφέων (αρχάριων, τυπικών και έμπειρων) στα κειμενικά είδη της αφήγησης, της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου, στη μεταγνωσιακή γνώση και στις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και στα επίπεδα άγχους, καταστασιακού και δομικού, των μαθητών-συγγραφέων. Επίσης, σύγκρινα τις μεταβολές που εντόπισα τόσο μεταξύ των ομάδων και των υπο-ομάδων τους (αρχάριων και τυπικών συγγραφέων) όσο και εντός των ομάδων και των υπο-ομάδων τους (αρχάριων και τυπικών συγγραφέων).

Στο 8^ο κεφάλαιο που ακολουθεί θα επιχειρήσω να απαντήσω στα (δι)ερευνητικά ερωτήματα που έθεσα μέσα από τον σχολιασμό και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά παρουσιάστηκαν σ' αυτό το κεφάλαιο.

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 8^ο

ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα μελέτη ασχολήθηκα με την παραγωγή γραπτού λόγου μαθητών-συγγραφέων της Γ΄ τάξης δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, έθεσα ερωτήματα (δι)ερευνώντας την επίδραση μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στην ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών-συγγραφέων (αρχάριων, τυπικών και έμπειρων) στα κειμενικά είδη της αφήγησης, της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου, στη μεταγνωσιακή γνώση και στις μεταγνωσιακές δεξιότητες, καθώς και στα επίπεδα καταστασιακού και δομικού άγχους των μαθητών-συγγραφέων. Στόχος της παρέμβασης ήταν να βοηθήσει τους μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας να βελτιώσουν τις συγγραφικές τους επιδόσεις εσωτερικεύοντας γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να παρακολουθούν, να ελέγχουν και να ρυθμίζουν όλες τις φάσεις του συγγραφικού έργου διαχειριζόμενοι σωστά και ωριμότερα το γνωσιακό και συναισθηματικό φορτίο που αντιμετωπίζουν. Εν ολίγοις, στόχος ήταν η συγγραφική αυτονομία των μαθητών-συγγραφέων μέσα από τον συντονισμό γνωσιακών και συναισθηματικών διεργασιών.

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσω να απαντήσω στα (δι)ερευνητικά ερωτήματα που έθεσα μέσα από τον σχολιασμό και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που παρουσίασα στο προηγούμενο κεφάλαιο και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που ανέπτυξα στο πρώτο μέρος της εργασίας.

8.1. Επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην ποιότητα του γραπτού λόγου

Η ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών-συγγραφέων των δύο ομάδων στα κειμενικά είδη της αφήγησης, της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου διερευνήθηκε πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση με ποσοτικά και ποιοτικά κριτήρια (βλ. υποενότητα 6.4.2.1.). Στη συνέχεια, έγινε στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων μεταξύ και εντός των ομάδων προκειμένου να διερευνηθούν οι τυχόν μεταβολές και να απαντηθούν τα εξής διερευνητικά ερωτήματα: (1α) Η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των αφηγηματικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων (εξαρτημένη μεταβλητή); (1β) Η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των περιγραφικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων (εξαρτημένη μεταβλητή); (1γ) Η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων (εξαρτημένη μεταβλητή);

(Δι)ερευνητικό ερώτημα 1α: *Η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των αφηγηματικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων (εξαρτημένη μεταβλητή);*

Από τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο προκύπτει πως πριν τη διδακτική παρέμβαση δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων ως προς την ποιότητα των αφηγηματικών τους κειμένων. Αντίθετα, μετά τη διδακτική παρέμβαση η πειραματική ομάδα που διδάχθηκε την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων παρουσίασε σημαντική βελτίωση ως προς την ποιότητα των αφηγηματικών της κειμένων τόσο συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου όσο και με τις δικές της επιδόσεις πριν την παρέμβαση.

Πιο συγκεκριμένα, η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως στο κειμενικό είδος της αφήγησης πριν τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές-

συγγραφείς και των δύο ομάδων περιείχαν στα κείμενά τους περιορισμένα δομικά στοιχεία, έκαναν απλή αναφορά στους ήρωες των αφηγήσεών τους, χρησιμοποιούσαν περιορισμένο λεξιλόγιο και έκαναν αρκετά λάθη. Επίσης, στα κείμενά τους δεν υπήρχε χρονική αλληλουχία και αιτιώδης σύνδεση των γεγονότων, απουσίαζε η εσωτερική δράση και συνοχή, έλλειπαν σημαντικές για την κατανόηση πληροφορίες και γενικά ήταν απλά και προβλέψιμα, χωρίς απρόσμενα γεγονότα. Αξίζει, τέλος, να σημειώσουμε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές-συγγραφείς της ομάδας ελέγχου έγραφαν μεγαλύτερα σε έκταση κείμενα από την πειραματική ομάδα.

Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση η πειραματική ομάδα εμφάνισε βελτίωση ως προς όλα τα κριτήρια (ποσοτικά και ποιοτικά) ποιότητας του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης. Πιο αναλυτικά, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας συνέθεταν μεγαλύτερα και ποιοτικότερα αφηγηματικά κείμενα συνδυάζοντας σωστά τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους και αξιοποιώντας τα κατάλληλα υφογλωσσικά χαρακτηριστικά και γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα προκειμένου να επικοινωνήσουν με το ακροατήριό τους και να πετύχουν τον στόχο τους. Επίσης, έκαναν λιγότερα λάθη, συμπεριλάμβαναν στα κείμενά τους πολλά απροσδόκητα στοιχεία και περιέγραφαν επαρκώς την εμφάνιση και τον χαρακτήρα των ηρώων τους. Γενικά, τα κείμενά τους ήταν περισσότερο πληροφοριακά και ενδιαφέροντα έχοντας νόημα για τον αναγνώστη.

Τόσο η εξέταση των αποτελεσμάτων μεταξύ των ομάδων όσο και εντός της πειραματικής ομάδας έδειξε πως δεν βελτιώθηκαν στον ίδιο βαθμό όλοι οι μαθητές-συγγραφείς (αρχάριοι και τυπικοί) στο κειμενικό είδος της αφήγησης. Αυτοί που ωφελήθηκαν ιδιαίτερα είναι οι αρχάριοι συγγραφείς της πειραματικής ομάδας. Πριν τη διδακτική παρέμβαση τα αφηγηματικά κείμενα των αρχάριων συγγραφέων και των δύο ομάδων εμφάνιζαν τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω σε σχέση με το σύνολο των μαθητών-συγγραφέων των ομάδων. Επιπλέον, φάνηκε πως οι αρχάριοι συγγραφείς της πειραματικής ομάδας έκαναν λιγότερα λάθη και έγραφαν πιο κατανοητά κείμενα από τους αρχάριους της ομάδας ελέγχου. Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση τα κείμενα των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ήταν διπλάσια σχεδόν σε έκταση συγκριτικά με τη μέτρηση εντός της πειραματικής ομάδας πριν τη διδακτική παρέμβαση και με λιγότερα λάθη συγκριτικά με τους αρχάριους συγγραφείς της ομάδας ελέγχου. Οι ίδιοι μαθητές-συγγραφείς

χρησιμοποιούσαν συστηματικά τις διαδικαστικές διευκολύνσεις (νοητικό χάρτη αφήγησης και κάρτες) που είχαν στη διάθεσή τους, αξιοποιούσαν και συνδύαζαν σωστά όλα τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους της αφήγησης, συμπεριλάμβαναν περισσότερους ήρωες στις ιστορίες τους περιγράφοντάς τους εσωτερικά και εξωτερικά, συνθέταν ιστορίες πιο πληροφοριακές και ενδιαφέρουσες με πολλά και απροσδόκητα στοιχεία κάνοντάς τες κατανοητές και ελκυστικές στο ακροατήριό τους, ενώ τέλος, βελτίωσαν το λεξιλόγιο και τις γραμματικο-συντακτικές τους δομές συγκριτικά με τη μέτρηση εντός της πειραματικής ομάδας πριν τη διδακτική παρέμβαση.

Σημαντικές ήταν οι βελτιώσεις και στους τυπικούς συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο κειμενικό είδος της αφήγησης σε σχέση με τους τυπικούς συγγραφείς της ομάδας ελέγχου. Η σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων πριν τη διδακτική παρέμβαση έδειξε πως οι τυπικοί συγγραφείς της ομάδας ελέγχου χρησιμοποιούσαν περισσότερα δομικά στοιχεία σε σχέση με τους τυπικούς συγγραφείς της πειραματικής ομάδας, ενώ ως προς όλα τα υπόλοιπα κριτήρια ποιότητας του κειμενικού είδους της αφήγησης οι τυπικοί συγγραφείς και των δύο ομάδων εμφάνιζαν τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω σε σχέση με το σύνολο των μαθητών-συγγραφέων των ομάδων. Αντίθετα, η σύγκριση μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των ομάδων μετά τη διδακτική παρέμβαση έδειξε πως οι τυπικοί συγγραφείς της πειραματικής ομάδας έγραφαν μεγαλύτερα κείμενα, χρησιμοποιούσαν όλα τα δομικά στοιχεία συνδυάζοντάς τα σωστά με βάση τον σχεδιασμό που είχαν κάνει, παρείχαν στο ακροατήριό τους όλες τις απαραίτητες πληροφορίες κάνοντας τα κείμενά τους κατανοητά, αιτιολογούσαν τις συνδέσεις των γεγονότων και τη χρονική αλληλουχία τους, εμπειρεύαν στις ιστορίες τους ενδιαφέροντα και απροσδόκητα γεγονότα κερδίζοντας και διατηρώντας μέχρι το τέλος το ενδιαφέρον του ακροατηρίου τους, περιέγραφαν πλήρως τους ήρωές τους εξωτερικά και εσωτερικά, χρησιμοποιούσαν το κατάλληλο λεξιλόγιο και τις κατάλληλες γραμματικο-συντακτικές δομές. Αξίζει να σημειώσουμε πως και στα υπόλοιπα κριτήρια, όπως τα λάθη, σημειώθηκε βελτίωση μετά τη διδακτική παρέμβαση υπέρ των τυπικών συγγραφέων της πειραματικής ομάδας, χωρίς, ωστόσο, στατιστικά σημαντική διαφορά.

Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξαν και άλλες σχετικές έρευνες, όπως του Σπαντιδάκη (1998) και της Ράλλη (2011). Ωστόσο, οι παραπάνω ερευνητές παρείχαν

διαδικαστικές διευκολύνσεις σε μαθητές-συγγραφείς (αρχάριους-τυπικούς και έμπειρους) Στ' και Γ' τάξης αντίστοιχα μέσω ειδικών λογισμικών. Μάλιστα ο Σπαντιδάκης (1998) υποστήριξε πως η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων μέσω του υπολογιστή επιφέρει μεγαλύτερη βελτίωση στην ποιότητα των αφηγηματικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων (αρχάριων-τυπικών και έμπειρων) συγκριτικά με την παροχή των διαδικαστικών διευκολύνσεων από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνεί και έρευνα του White και των συνεργατών του (2014) σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές διαταραχές και προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας στο κειμενικό είδος της αφήγησης μπορούμε να πούμε πως η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας των αφηγηματικών κειμένων όλων των μαθητών-συγγραφέων (αρχάριων και τυπικών) με ιδιαίτερα θετική επίδραση στους αρχάριους συγγραφείς.

(Δι)ερευνητικό ερώτημα 1β: *Η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των περιγραφικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων (εξαρτημένη μεταβλητή);*

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο έδειξε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση ως προς την ποιότητα των περιγραφικών κειμένων μεταξύ των δύο ομάδων υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της πειραματικής ομάδας ως προς τον αριθμό των περιγραφόμενων γεγονότων, τα λάθη και τα δομικά στοιχεία. Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση η πειραματική ομάδα που διδάχθηκε την παραγωγή περιγραφικών κειμένων με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων παρουσίασε σημαντική βελτίωση ως προς όλα τα κριτήρια ποιότητας των περιγραφικών της κειμένων τόσο συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου όσο και με τις δικές της επιδόσεις πριν την παρέμβαση.

Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων πριν τη διδακτική παρέμβαση προκύπτει πως οι μαθητές-συγγραφείς των δύο ομάδων περιείχαν στα περιγραφικά τους κείμενα περιορισμένα δομικά στοιχεία, δεν περιέγραφαν επαρκώς το περιγραφόμενο πρόσωπο, ενώ περιοριζόταν κυρίως στην εξωτερική του εμφάνιση,

δεν έδιναν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με το χωροχρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ήταν τοποθετημένο το περιγραφόμενο πρόσωπο, δεν ανέφεραν προσωπικά συναισθήματα και σκέψεις, χρησιμοποιούσαν περιορισμένο λεξιλόγιο και έκαναν αρκετά λάθη. Γενικά, πριν τη διδακτική παρέμβαση τα περιγραφικά κείμενα των δύο ομάδων δεν γινόταν εύκολα κατανοητά από τον αναγνώστη.

Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση η πειραματική ομάδα βελτίωσε σημαντικά ως προς όλα τα κριτήρια ποιότητας τα περιγραφικά της κείμενα. Πιο αναλυτικά, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας παρήγαγαν μεγαλύτερα σε έκταση και ποιοτικότερα περιγραφικά κείμενα συνδυάζοντας σωστά τα δομικά στοιχεία και χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο, όπως επίθετα και επιρρήματα. Επίσης, έκαναν χρήση μεταφορών και παρομοιώσεων για να τονίσουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα (εξωτερικά και εσωτερικά) του περιγραφόμενου προσώπου που ήθελαν, έδιναν πολλές πληροφορίες σχετικά με το χωροχρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετούσαν το περιγραφόμενο πρόσωπο, αναφερόταν λεπτομερώς στη σχέση τους μαζί του, στα συναισθήματα, στις κοινές τους δραστηριότητες και στις προσωπικές τους σκέψεις γι' αυτό. Εν ολίγοις, μέσα από τα περιγραφικά κείμενα της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση ο αναγνώστης είχε μια συνολική εικόνα του περιγραφόμενου προσώπου και μπορούσε να το αναπαραστήσει νοητικά.

Η εξέταση των αποτελεσμάτων τόσο μεταξύ των ομάδων όσο και εντός της πειραματικής ομάδας έδειξε πως δεν βελτιώθηκαν στον ίδιο βαθμό όλοι οι μαθητές-συγγραφείς (αρχάριοι και τυπικοί) στο κειμενικό είδος της περιγραφής. Αυτοί που φάνηκε πως ωφελήθηκαν σημαντικά είναι οι αρχάριοι συγγραφείς της πειραματικής ομάδας. Πριν τη διδακτική παρέμβαση τα περιγραφικά κείμενα των αρχάριων συγγραφέων και των δύο ομάδων εμφάνιζαν τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω σε σχέση με το σύνολο των μαθητών-συγγραφέων των ομάδων, ενώ υπήρχαν διαφορές υπέρ των αρχάριων συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς τον αριθμό των περιγραφόμενων γεγονότων, τα λάθη και το περιεχόμενο-δομικά στοιχεία. Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι αρχάριοι συγγραφείς της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν την ποσότητα και την ποιότητα των παραγόμενων περιγραφικών τους κειμένων αξιοποιώντας και συνδυάζοντας σωστά το σύνολο των δομικών στοιχείων του κειμενικού είδους, περιέγραφαν επαρκώς και λεπτομερώς τόσο την εξωτερική εμφάνιση και τον χαρακτήρα του περιγραφόμενου προσώπου

όσο και τη σχέση τους μαζί του, τα συναισθήματα και τις προσωπικές τους σκέψεις γι' αυτό, ανέφεραν περισσότερα γεγονότα σχετικά με το κοινωνικό πλαίσιο δράσης του περιγραφόμενου προσώπου, χρησιμοποιούσαν καταλληλότερο και πλουσιότερο λεξιλόγιο και σωστές γραμματικο-συντακτικές δομές κάνοντας τα κείμενά τους πιο πληροφοριακά και κατανοητά στον αναγνώστη δίνοντάς του μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του περιγραφόμενου προσώπου.

Αντίστοιχες ήταν οι βελτιώσεις και στους τυπικούς συγγραφείς της πειραματικής ομάδας. Η ανάλυση των δεδομένων πριν τη διδακτική παρέμβαση έδειξε πως δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τυπικών συγγραφέων των δύο ομάδων και τα κείμενά τους εμφάνιζαν τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν παραπάνω σε σχέση με το σύνολο των μαθητών-συγγραφέων των ομάδων. Αντίθετα, η ανάλυση των δεδομένων μετά τη διδακτική παρέμβαση τόσο μεταξύ των ομάδων όσο και εντός της πειραματικής ομάδας έδειξε πως οι τυπικοί συγγραφείς της πειραματικής ομάδας έγραφαν μεγαλύτερα σε έκταση και ποιοτικότερα περιγραφικά κείμενα συνδυάζοντας σωστά τα αντίστοιχα δομικά στοιχεία και περιγράφοντας συνολικά κάθε πτυχή του περιγραφόμενου προσώπου. Επίσης, τόνιζαν ιδιαίτερα τα προσωπικά τους συναισθήματα και σκέψεις γι' αυτό, έκαναν αναφορές σε περιστατικά που έζησαν μαζί του, βελτίωσαν και εμπλούτισαν κατά πολύ το λεξιλόγιό τους και αύξησαν τη χρήση παρομοιώσεων και μεταφορών. Κοντολογίς, τα περιγραφικά τους κείμενα «φωτογράφιζαν» το περιγραφόμενο πρόσωπο και επέτρεπαν στον αναγνώστη να σχηματίσει μια νοητική αναπαράσταση γι' αυτό πολύ κοντά στην πραγματική.

Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκαν και άλλες σχετικές έρευνες, όπως του Σπαντιδάκη (1998), ο οποίος δίδαξε την περιγραφική αφήγηση σε μαθητές Στ' τάξης δημοτικού με παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων μέσω λογισμικού. Επίσης, αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξαν και έρευνες σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την παραγωγή περιγραφικών κειμένων σε μια ξένη γλώσσα, χωρίς ωστόσο να γίνεται κατάταξη των μαθητών σε αρχάριους, τυπικούς και έμπειρους. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα των Urrutia και Gutiérrez (2011) με τη χρήση κατευθυντήριων ερωτήσεων, βίντεο και εικόνων, η έρευνα των Syahputra και Ardi (2013) αξιοποιώντας τα πολυμέσα και η έρευνα του Siburian (2013) με τη χρήση ερωτήσεων και της συνεργατικής μεθόδου Think Pair Share κατέδειξαν βελτίωση του παραγόμενου περιγραφικού κειμένου.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας στο κειμενικό είδος της περιγραφής μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας των περιγραφικών κειμένων όλων των μαθητών-συγγραφέων τόσο των αρχάριων όσο και των τυπικών.

(Δι)ερευνητικό ερώτημα 1γ: *Η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων (εξαρτημένη μεταβλητή);*

Ο στατιστικός έλεγχος των αποτελεσμάτων της έρευνας που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο έδειξε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση ως προς την ποιότητα των επιχειρηματολογικών κειμένων μεταξύ των δύο ομάδων υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της ομάδας ελέγχου ως προς τον αριθμό των λέξεων, τον αριθμό των προτάσεων και τον αριθμό των δευτερευουσών προτάσεων, ενώ αντίστοιχα οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας έκαναν λιγότερα λάθη συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου. Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση η πειραματική ομάδα που διδάχθηκε την παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων παρουσίασε σημαντική βελτίωση ως προς όλα τα κριτήρια ποιότητας των επιχειρηματολογικών της κειμένων τόσο συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου όσο και με τις δικές της επιδόσεις πριν την παρέμβαση.

Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων πριν τη διδακτική παρέμβαση προκύπτει πως οι μαθητές-συγγραφείς των δύο ομάδων περιείχαν στα επιχειρηματολογικά τους κείμενα περιορισμένα δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου της τεκμηριωμένης θέσης, άλλοι διατύπωναν ξεκάθαρα τη θέση τους και άλλοι τη θεωρούσαν δεδομένη από τον τίτλο, χρησιμοποιούσαν ελάχιστα επιχειρήματα για να τεκμηριώσουν τη θέση τους και απουσίαζαν τελείως τα παραδείγματα στήριξης των επιχειρημάτων και της θέσης. Επίσης, χρησιμοποιούσαν ακατάλληλο και περιορισμένο λεξιλόγιο και συντακτικές δομές με αποτέλεσμα τα κείμενά τους να περιέχουν πολλά συντακτικά και εννοιολογικά λάθη. Από αρκετά κείμενα απουσίαζε το συμπέρασμα, ενώ σε κάποια που υπήρχε δεν αποτελούσε ανακεφαλαίωση των όσων προηγήθηκαν. Τέλος, σε

ορισμένα κείμενα διαπιστώθηκε απουσία σύνδεσης του τίτλου με το παραγόμενο κείμενο.

Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση η πειραματική ομάδα βελτίωσε σημαντικά ως προς όλα τα κριτήρια ποιότητας τα επιχειρηματολογικά της κείμενα παράγοντας όχι επιχειρηματολογικά κείμενα τεκμηριωμένης θέσης, αλλά ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης (βλ. υποενότητα 6.6.2.3.). Πιο αναλυτικά, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας παράγγααν μεγαλύτερα σε έκταση και ποιοτικότερα επιχειρηματολογικά κείμενα συνδυάζοντας σωστά τα δομικά στοιχεία και χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο και τους σωστούς κειμενικούς δείκτες μειώνοντας αισθητά τα συντακτικά και εννοιολογικά λάθη των κειμένων τους. Επιπλέον, διατύπωναν ξεκάθαρα και με σαφήνεια τη θέση τους ως προς το υπό διαπραγμάτευση θέμα, επιχειρηματολογούσαν υπέρ αυτής με πολλαπλά λογικά, αξιακά, αιτιοκρατικά και πραγματολογικά επιχειρήματα και στήριζαν τα επιχειρήματά τους με γεγονότα και παραδείγματα κυρίως από τις προσωπικές τους εμπειρίες. Εν συνεχεία, προχωρούσαν στην παράθεση μιας αντίθετης ή διαφορετικής θέσης, ανέφεραν τον ή τους υποστηρικτές της, καθώς και τα επιχειρήματα ή ακόμη και τα παραδείγματα που χρησιμοποιούσαν, ενώ συνέχιζαν ανασκευάζοντας τα επιχειρήματα της αντίθετης ή διαφορετικής θέσης μέσα από αντεπιχειρήματα που τόνιζαν τις αδυναμίες τους. Τέλος, κατέληγαν σε κάποιο συμπέρασμα ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω και επισημαίνοντας την ορθότητα της δικής τους θέσης, χωρίς ωστόσο να είναι εριστικοί και αρνητικοί απέναντι στους υποστηρικτές της αντίθετης ή διαφορετικής θέσης που αντέκρουσαν. Εν συντομία, τα επιχειρηματολογικά κείμενα της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση είχαν τη δομή μιας ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης και περιεχόμενο με λογική συνέχεια και συνέπεια που διευκόλυνε την κατανόησή τους από τον αναγνώστη.

Στο σημείο αυτό να τονίσουμε πως στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου οι μαθητές-συγγραφείς των δύο ομάδων κατατάχθηκαν όλοι στους αρχάριους συγγραφείς, οπότε οι παραπάνω βελτιώσεις αφορούν στους αρχάριους συγγραφείς της πειραματικής ομάδας στο επιχειρηματολογικό κείμενο.

Με τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν και άλλες σχετικές έρευνες. Η Βασαρμίδου (2014) δίδαξε σε μαθητές Α΄ λυκείου την παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης ως προς τους

τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας αξιοποιώντας διαδικαστικές διευκολύνσεις, όπως νοητικούς χάρτες, αρκτικόλεξα, ερωτήσεις, κ.ά., και διαπίστωσε βελτιώσεις στις συγγραφικές επιδόσεις των μαθητών. Η Σηφάκη (2007) μελέτησε τον επιχειρηματολογικό λόγο μαθητών Δ΄ τάξης δημοτικού αξιοποιώντας τη συζήτηση, τη συνεργατική γραφή, ερωτήσεις με εναλλακτικές απαντήσεις και παιχνίδια διαπιστώνοντας πως υπάρχει βελτίωση ως προς τη χρήση των δομικών στοιχείων του επιχειρηματολογικού λόγου, τα οποία και δίδαξε, εν τούτοις, υποστηρίζει πως σε αυτή την ηλικία των 10 ετών τα παιδιά αδυνατούν ακόμη να έχουν μια σφαιρική εικόνα των καταστάσεων και δυσκολεύονται να παράξουν ολοκληρωμένα επιχειρηματολογικά κείμενα αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης κάτι που αντικρούουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σε μαθητές ηλικίας 8,5 – 9 ετών. Έρευνα των De La Paz & Graham (2002) σε μαθητές 12 - 14 ετών διδάσκοντας τη συγγραφική διαδικασία σε φάσεις και στηρίζοντας τους μαθητές με διάφορες διαδικαστικές διευκολύνσεις κατέληξε σε βελτίωση του παραγόμενου επιχειρηματολογικού κειμένου. Επίσης, σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και έρευνες των Smet & Broekkamp (2011) και του Smet και των συνεργατών του (2012), όπου χορηγήθηκαν διαδικαστικές διευκολύνσεις μέσω υπολογιστή σε φοιτητές για τον σχεδιασμό του επιχειρηματολογικού κειμένου. Τέλος, με τα παραπάνω συμφωνεί και έρευνα των Bejarano και Chapetón (2013), οι οποίοι δίδαξαν σε φοιτητές την παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου στο πλαίσιο της διδασκαλίας μιας ξένης γλώσσας αξιοποιώντας το μοντέλο του τροχού της κειμενοκεντρικής προσέγγισης.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα της έρευνας στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου μπορούμε να πούμε πως η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας των επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών-συγγραφέων. Επίσης, η παρούσα έρευνα μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε πως η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων παράλληλα και συνδυαστικά με τη συστηματική διδασκαλία του κειμενικού είδους του επιχειρηματολογικού λόγου βοηθάει τους μαθητές-συγγραφείς να παράξουν ολοκληρωμένα επιχειρηματολογικά κείμενα αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης ακόμη και στην ηλικία των 8,5 - 9 ετών (Γ΄ τάξη δημοτικού).

8.2. Επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωσιακή γνώση και στις μεταγνωσιακές δεξιότητες

Η μεταγνωσιακή γνώση και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων των δύο ομάδων σχετικά με την παραγωγή αφηγηματικών, περιγραφικών και επιχειρηματολογικών κειμένων διερευνήθηκαν πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, αλλά και κατά τη διάρκειά της. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν τα τρία είδη μεταγνωσιακής γνώσης, η δηλωτική, η διαδικαστική και η καταστασιακή-πλαισιοθετημένη, καθώς και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες του σχεδιασμού του συγγραφικού έργου, της παρακολούθησης της εκτέλεσης του σχεδιασμού, της σταδιακής αναθεώρησης και βελτίωσης του παραγόμενου κειμένου και της αυτο-αξιολόγησης του τελικού κειμένου. Τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση ήταν μια ημι-δομημένη συνέντευξη και τα γραπτά κείμενα των μαθητών-συγγραφέων σχετικά με οδηγίες που θα έδιναν σε έναν φίλο τους για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω», ενώ κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκαν μια σχετική κλείδα παρατήρησης, το ημερολόγιο της διδάσκουσας-ερευνήτριας και τα «προϊόντα» που παρήγαγαν οι μαθητές-συγγραφείς (βλ. υποενότητα 6.4.2.2.). Στη συνέχεια, έγινε στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων μεταξύ και εντός των ομάδων προκειμένου να διερευνηθούν οι τυχόν μεταβολές και να απαντηθεί το εξής διερευνητικό ερώτημα: Η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή αφηγηματικών, περιγραφικών και επιχειρηματολογικών κειμένων (εξαρτημένη μεταβλητή);

(Δι)ερευνητικό ερώτημα 2: *Η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή αφηγηματικών, περιγραφικών και επιχειρηματολογικών κειμένων (εξαρτημένη μεταβλητή);*

Ο στατιστικός έλεγχος των αποτελεσμάτων της έρευνας που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο έδειξε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση δεν υπήρξε

στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της μίας ή της άλλης ομάδας σε κανένα από τα τρία είδη μεταγνωσιακής γνώσης. Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση η πειραματική ομάδα που διδάχθηκε την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων παρουσίασε σημαντική βελτίωση και στα τρία είδη της μεταγνωσιακής γνώσης.

Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων πριν τη διδακτική παρέμβαση προκύπτει πως οι μαθητές-συγγραφείς των δύο ομάδων είχαν περιορισμένη δηλωτική γνώση, δηλαδή, ελάχιστες γνώσεις σχετικά: με τον εαυτό τους ως συγγραφείς (γνωσιακό ον), με τις απαιτήσεις του συγγραφικού έργου (γνωσιακό έργο) ως προς επίλυση πρόβλημα, με τις στρατηγικές αντιμετώπισης και επίλυσης του γνωσιακού προβλήματος, καθώς και με τους παράγοντες που επηρεάζουν όλα τα παραπάνω. Εξίσου, περιορισμένη προκύπτει και η διαδικαστική τους γνώση, δηλαδή, η γνώση του «πώς» αντιμετωπίζεται το γνωσιακό έργο της συγγραφικής διαδικασίας, με ποιες στρατηγικές μπορούν να σχεδιάσουν, να εκτελέσουν, να παρακολουθήσουν και να αναθεωρήσουν/βελτιώσουν το συγγραφικό έργο, αλλά και να αξιολογήσουν το τελικό συγγραφικό προϊόν. Τέλος, αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και ως προς την καταστασιακή/πλαισιοθετημένη γνώση, καθώς γίνεται σαφές πως οι μαθητές-συγγραφείς των δύο ομάδων δεν έχουν επίγνωση των συνθηκών που επηρεάζουν τον συνδυασμό και τη χρήση της δηλωτικής και διαδικαστικής γνώσης προκειμένου να επιτευχθεί ο επικοινωνιακός στόχος, όπως είναι το ακροατήριο, η επικοινωνιακή περίσταση και ο ρητορικός στόχος του κειμένου.

Αντίθετα, η ανάλυση των δεδομένων μετά τη διδακτική παρέμβαση έδειξε πως οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας που διδάχθηκαν την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων παρουσίασαν σημαντική βελτίωση και στα τρία είδη της μεταγνωσιακής γνώσης. Όσον αφορά στη δηλωτική γνώση προέκυψε πως οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας συνειδητοποίησαν τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις του συγγραφικού έργου σε σχέση με όλα τα κειμενικά είδη, τις στρατηγικές και διαδικασίες που θα τους βοηθήσουν να το αντιμετωπίσουν, τον ρόλο τους ως συγγραφείς, καθώς και τους παράγοντες που επηρεάζουν την πορεία και την έκβαση του συγγραφικού έργου. Χαρακτηριστικές είναι οι σχετικές απαντήσεις τους στην ημι-δομημένη συνέντευξη, αλλά και οι οδηγίες που θα έδιναν σε έναν φίλο τους

για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω». Για παράδειγμα, οι μαθητές απάντησαν και έγραψαν: «Πριν γράψω πρέπει να σκεφτώ τι κείμενο είναι.», «Πρώτα θα κάνω σχεδιάγραμμα, θα γράψω το Α.Σ.Ε. και τα δομικά στοιχεία και μετά θα ξεκινήσω το κείμενο.», «Για να είναι πιο εύκολο να γράψω πρέπει να κάνω σχεδιάγραμμα με τις ιδέες μου και τα δομικά στοιχεία του κειμένου.», «Για να είναι το κείμενό μου κατανοητό πρέπει να χρησιμοποιήσω τις σωστές λέξεις.», «Δεν πρέπει να βιάζομαι να γράψω, αλλά να γράψω σε όλα τα χαρτιά χωρίς βιασύνη. Να διαβάζω και να διορθώνω, όταν βρίσκω κάποιο λάθος και στο τέλος να κάνω αυτο-αξιολόγηση.», «Στον φίλο μου θα έλεγα να προσέξει τι κείμενο θα γράψει, γιατί δεν είναι όλα το ίδιο. Πρέπει να ξέρει τα δομικά στοιχεία για το καθένα. Ακόμη θα του έλεγα να κάνει πρώτα σχεδιάγραμμα και μετά να ξεκινήσει.», «Στον φίλο μου θα έλεγα να γράψει πρώτα αυτά που ξέρει και μετά να σκεφτεί με τη βοήθεια των καρτών καινούργιες ιδέες.», «Θα του έλεγα να διαβάζει και να διορθώνει συχνά το κείμενό του, να κάνει αλλαγές πριν τελειώσει.», «Στον φίλο μου θα έλεγα να σχεδιάσει το κείμενό του, να χρησιμοποιεί τις κάρτες για να έχει ιδέες, να μην κάνει λάθη και να είναι το κείμενό του κατανοητό στο ακροατήριο.»

Το ίδιο βελτιωμένη προκύπτει και η διαδικαστική γνώση των μαθητών-συγγραφέων μετά τη διδακτική παρέμβαση, καθώς φαίνεται να γνωρίζουν το «πώς» θα χρησιμοποιήσουν τη δηλωτική γνώση σε όλες τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας και σε κάθε κειμενικό είδος ξεχωριστά. Αυτό προκύπτει τόσο από τις σχετικές απαντήσεις τους στην ημι-δομημένη συνέντευξη όσο και από τις οδηγίες που θα έδιναν σε έναν φίλο τους για να γράψει ένα καλό «σκέφτομαι και γράφω». Όσον αφορά στη φάση του σχεδιασμού οι μαθητές-συγγραφείς απάντησαν και έγραψαν: «Πριν ξεκινήσω θα σκεφτώ το Σ.Ο.Κ.Αρ.Ε. και το Α.Σ.Ε.», «Πρέπει να ξεκινήσω με τον σχεδιασμό, δηλαδή το Α.Σ.Ε. και τα δομικά στοιχεία του κειμένου που θα γράψω», «Όταν γράφω περιγραφή πρέπει να προσέξω ποιον ή τι περιγράψω για να το σχεδιάσω σωστά.» «Για να θυμάμαι τα δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού κειμένου έχω στο μυαλό μου το Γ.Ε.Γ.Ε.Α.Σ.», «Το πιο σημαντικό σημείο σε μία αφήγηση είναι να σκεφτώ ένα ωραίο πρόβλημα και μια ξεχωριστή λύση.», «Για μένα το πιο σημαντικό είναι ο σχεδιασμός, γιατί με βοηθάει πολύ.», «Θα έλεγα στον φίλο μου να κάνει σχεδιάγραμμα, πριν γράψει, γιατί εμένα με βοηθάει πολύ να έχω όλες τις ιδέες μου εκεί.», «Στη φίλη μου θα έλεγα να προσέξει τι κείμενο θα γράψει και να κάνει σωστά τον σχεδιασμό της.». Όσον αφορά στη φάση της πρώτης καταγραφής οι

μαθητές-συγγραφείς απάντησαν και έγραψαν: «Μ' αρέσει που στο κίτρινο χαρτί δε σκέφτομαι τα λάθη και μόνο γράφω.», «Όταν τελειώσω με τον σχεδιασμό παίρνω το κίτρινο χαρτί και προσπαθώ να γράψω ένα κείμενο, χωρίς να με νοιάζουν τα λάθη.», «Στο κίτρινο χαρτί βάζω τις ιδέες μου σε μια σειρά χωρίς να προσέχω τις παραγράφους και τα ορθογραφικά λάθη. Αυτό μ' αρέσει!».

Η στατιστικά σημαντική βελτίωση της διαδικαστικής γνώσης φαίνεται και ως προς τη φάση της αναθεώρησης/βελτίωσης, όπου οι μαθητές-συγγραφείς συνειδητοποιούν πόσο σημαντικό είναι να κάνεις σταδιακή επανάγνωση των όσων έχεις γράψει και να προχωράς σε διορθώσεις/βελτιώσεις, όχι μόνο εμφάνισης, αλλά και περιεχομένου και δομής, λαμβάνοντας υπόψη και το ακροατήριο και τον σκοπό του κειμένου. Έχοντας εσωτερικεύσει τα δομικά στοιχεία και τα ιδιαίτερα υφολογιστικά χαρακτηριστικά κάθε κειμενικού είδους, οι μαθητές-συγγραφείς προσαρμόζουν το λεξιλόγιο και το ύφος τους προκειμένου να γίνει το κείμενό τους ενδιαφέρον και κατανοητό. Χαρακτηριστικές είναι οι σχετικές απαντήσεις των μαθητών και οι γραπτές οδηγίες προς τον φίλο τους, όπου μεταξύ άλλων αναφέρουν: «Όταν πάρω το μπεζ χαρτί αρχίζω να διορθώνω το κείμενό μου. Φτιάχνω τις παραγράφους μου, αλλάζω τις λέξεις που δε μου αρέσουν, διορθώνω τα ορθογραφικά λάθη, συνδέω πιο ωραία τις προτάσεις μου και γράφω ένα όμορφο κείμενο. Αυτό μου αρέσει πιο πολύ απ' όλα και δεν πρέπει να το ξεχνάω ποτέ.», «Είναι σημαντικό να διαβάζουμε το κείμενό μας και να διορθώνουμε ό,τι δε μας αρέσει ή είναι λάθος.», «Όταν διορθώνουμε το κείμενό μας είναι σημαντικό να σκεφτόμαστε και ποιος θα το διαβάσει, να μη βλέπουμε μόνο τα ορθογραφικά λάθη.», «Όταν γράφω μια ιστορία και μετά τη διαβάσω βρίσκω τα λάθη μου και τα διορθώνω.», «Στον φίλο μου θα έλεγα να διαβάξει και να διορθώνει συνεχώς το κείμενό του και όχι μόνο στο τέλος.», «Θα του έλεγα να προσέξει τις λέξεις του, τα ορθογραφικά λάθη και τα σημεία στίξης, γιατί έτσι το ακροατήριο καταλαβαίνει καλύτερα το κείμενο.».

Αντίστοιχες είναι και οι βελτιώσεις στη διαδικαστική γνώση που αφορούν στη φάση της αυτο-αξιολόγησης. Οι μαθητές-συγγραφείς συνειδητοποίησαν πως πριν την τελική έκδοση του κειμένου τους είναι καλό να κάνουν έναν τελικό και γενικό επανέλεγχο αξιολογώντας οι ίδιοι το κείμενό τους, εντοπίζοντας τα λάθη και τις αδυναμίες τους, αλλά και τις βελτιώσεις τους συγκριτικά με προηγούμενα γραπτά τους. Επίσης, εκτίμησαν ιδιαίτερα και τη διαδικασία ετερο-αξιολόγησης των γραπτών τους από κάποιον συμμαθητή τους, καθώς παρατήρησαν πως οι διορθώσεις που τους

έκαναν ήταν σημαντικές και όποτε τις λάμβαναν υπόψη μαζί με τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού έγραφαν καλύτερα την επόμενη φορά. Χαρακτηριστικά οι μαθητές-συγγραφείς απάντησαν και έγραψαν: *«Για μένα σημαντικό είναι να κάνω αυτο-αξιολόγηση για να βρω τα λάθη μου μόνος μου.»*, *«Αυτό που δεν πρέπει να ξεχνάμε είναι να διαβάζουμε την ετερο-αξιολόγηση και αυτά που γράφει η κυρία για να τα βελτιώνουμε.»*, *«Θα έλεγα στον φίλο μου να κάνει αυτο-αξιολόγηση.»*, *«Δεν πρέπει να ξεχνάει την αυτο-αξιολόγηση για να γράφει καλύτερα την επόμενη φορά.»*

Οι παραπάνω βελτιώσεις στη δηλωτική και διαδικαστική γνώση συνοδεύονται και στηρίζονται από τις εξίσου σημαντικές βελτιώσεις στην καταστασιακή/πλαισιοθετημένη γνώση. Οι μαθητές-συγγραφείς φάνηκε πως μετά τη διδακτική παρέμβαση συνειδητοποίησαν τον επικοινωνιακό ρόλο του γραπτού λόγου και τη σημασία της επικοινωνιακής περιστασης κατά τη συγγραφική διαδικασία. Ουσιαστικά απέκτησαν επίγνωση του «πότε», «πώς» και «γιατί» θα χρησιμοποιήσουν τη δηλωτική και διαδικαστική γνώση προκειμένου να επικοινωνήσουν με το ακροατήριό τους και να πετύχουν τον στόχο τους μέσα σε συγκεκριμένες επικοινωνιακές συνθήκες. Αναγνώρισαν τον σημαντικό ρόλο του ακροατηρίου και της διαπραγμάτευσης του κειμενικού (και νοητικού) νοήματος μαζί του. Έτσι, λάμβαναν σοβαρά υπόψη τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του αναγνώστη του κειμένου τους από τη φάση του σχεδιασμού. Στις σχετικές απαντήσεις που έδωσαν και στις οδηγίες που έγραφαν αναφέρουν μεταξύ άλλων: *«Είναι σημαντικό να ξέρω ποιος θα διαβάσει το κείμενό μου, γιατί αλλιώς γράφουμε για να διαβάσει η μαμά μας και αλλιώς για να διαβάσει ο διευθυντής του σχολείου.»*, *«Όταν γράφω είναι σημαντικό να χρησιμοποιώ λέξεις που θα καταλάβει το ακροατήριό μου.»*, *«Στον σχεδιασμό δεν πρέπει να ξεχάσω το ακροατήριό και τον σκοπό του κειμένου.»*, *«Όταν διορθώνω το κείμενό μου αλλάζω μερικές φορές τις λέξεις για να το καταλάβει το ακροατήριό.»*, *«Όταν θέλω να χαρεί ή να λυπηθεί το ακροατήριό μου χρησιμοποιώ τις κατάλληλες λέξεις και βάζω ευχάριστα ή δυσάρεστα γεγονότα στις ιστορίες μου.»*, *«Οι περιγραφές πρέπει να είναι πολύ καλές σαν φωτογραφίες για να μπορεί το ακροατήριό να φανταστεί πώς είναι, για παράδειγμα, ο παππούς μου.»*, *«Στον φίλο μου θα έλεγα να προσέξει την ηλικία του ακροατηρίου του για να γράφει το κατάλληλο κείμενο.»*, *«Όταν γράφει ένα επιχειρηματολογικό κείμενο θα του έλεγα να προσέξει να μην κοροϊδεύει αυτούς που έχουν διαφορετική γνώμη, αλλά να πείσει το ακροατήριό πως αυτός έχει*

δίκιο.», «Ο φίλος μου πρέπει να προσέχει τα λάθη του και τις λέξεις που χρησιμοποιεί για να έχει το κείμενό του νόημα.».

Όπως προκύπτει από την εξέταση των αποτελεσμάτων τόσο μεταξύ των ομάδων όσο και εντός της πειραματικής ομάδας ωφελήθηκαν το ίδιο όλοι οι μαθητές-συγγραφείς, αρχάριοι και τυπικοί, ως προς την ανάπτυξη της μεταγνωσιακής τους γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, πριν τη διδακτική παρέμβαση, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, όλοι οι μαθητές-συγγραφείς και των δύο ομάδων είχαν περιορισμένη μεταγνωσιακή γνώση και στα τρία είδη της. Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση από τη στατιστική ανάλυση μεταξύ των ομάδων προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά και στα τρία είδη μεταγνωσιακής γνώσης υπέρ του συνόλου των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας, αλλά και υπέρ των αρχάριων και τυπικών συγγραφέων της. Αντίστοιχα, και η στατιστική ανάλυση εντός της πειραματικής ομάδας έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά και στα τρία είδη μεταγνωσιακής γνώσης υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση τόσο στο σύνολο της ομάδας όσο και ξεχωριστά στους αρχάριους και τυπικούς συγγραφείς της.

Η παραπάνω βελτιωμένη και εσωτερικευμένη μεταγνωσιακή γνώση αξιοποιήθηκε στο σύνολό της από τους μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας και εκδηλώθηκε τόσο στη συγγραφική συμπεριφορά τους όσο και στον έλεγχο που ασκούσαν στο συγγραφικό έργο, όπως προέκυψε από τη διερεύνηση των δεδομένων σχετικά με τις μεταγνωσιακές δεξιότητες.

Τα δεδομένα που αφορούν στην εφαρμογή των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων προέκυψαν από την κλείδα παρατήρησης, όπου σημείωνε η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, από το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας και από τα «προϊόντα» που παρήγαγαν οι μαθητές-συγγραφείς κατά τη συγγραφική διαδικασία. Πριν τη διδακτική παρέμβαση η διερεύνηση των σχετικών με τις μεταγνωσιακές δεξιότητες δεδομένων έδειξε πως οι μαθητές-συγγραφείς και των δύο ομάδων δεν αξιοποιούσαν στρατηγικές και δεξιότητες ελέγχου του συγγραφικού έργου. Πιο συγκεκριμένα, δεν συνειδητοποιούσαν τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις της συγγραφικής διαδικασίας και αντιμετώπιζαν την παραγωγή ως διαδικασία που ολοκληρώνεται σε μία μόνο φάση, καθώς δεν έκαναν σχεδιασμό, δεν παρακολουθούσαν τη συγγραφική διαδικασία κάνοντας σταδιακή επανάγνωση και συνεχείς αναθεωρήσεις/βελτιώσεις και δεν αυτο-αξιολογούσαν το συγγραφικό τους «προϊόν» πριν την τελική έκδοσή του.

Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση η στατιστική ανάλυση των δεδομένων και η σύγκριση των μέσων όρων των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη τόσο μεταξύ των ομάδων όσο και εντός της πειραματικής ομάδας έδειξε στατιστικά σημαντική βελτίωση υπέρ των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας ως προς όλες τις μεταγνωσιακές δεξιότητες. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας συνειδητοποίησαν τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις του συγγραφικού έργου, αλλά παράλληλα κατανόησαν πως η συγγραφική διαδικασία δεν ολοκληρώνεται σε μία μόνο φάση και ανέπτυξαν στρατηγικές και δεξιότητες διαχείρισης και ελέγχου του συγγραφικού έργου. Όσον αφορά στη φάση/δεξιότητα του σχεδιασμού της συγγραφικής διαδικασίας οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας αφιέρωναν χρόνο καταγράφοντας και οργανώνοντας όσο καλύτερα μπορούσαν τις ιδέες τους αναγνωρίζοντας την αξία της φάσης του σχεδιασμού στην πορεία του συγγραφικού έργου. Αυτό στηρίζεται τόσο από τις απαντήσεις και τις γραπτές τους οδηγίες που παρουσιάστηκαν παραπάνω όσο και από τις καταγραφές της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας στην κλείδα παρατήρησης και στο ημερολόγιό της, αλλά και από τα «προϊόντα» των μαθητών-συγγραφέων. Χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέγραψε μεταξύ άλλων: *«Ο Μ.Β. στην αρχή βιαζόταν να ολοκληρώσει το κείμενό του και να το παραδώσει, ενώ τώρα αφιερώνει πολύ χρόνο στον σχεδιασμό. Καταγράφει ό,τι του έρχεται στο μυαλό, αλλά και ό,τι του αρέσει από τις κάρτες και μετά κρατάει μόνο όσα θεωρεί σημαντικά. Τα υπόλοιπα τα διαγράφει.»*, *«Ο Κ.Δ. υπενθυμίζει φωναχτά σε όλους πριν ξεκινήσουμε να μην ξεχάσουν το Σ.Ο.Κ.Αρ.Ε. και το Α.Σ.Ε.»*, *«Η Μ.Μ. έχει πάντα δίπλα της τον νοητικό χάρτη, όμως επιλέγει να καταγράψει στον σχεδιασμό τις ιδέες της με τη σειρά και μετά βάζει βελάκια και αριθμούς για να τις οργανώσει σωστά.»*, *«Η Χ.Κ. αξιοποιεί το σχήμα του νοητικού χάρτη και δημιουργεί έναν αντίστοιχο στο χαρτί του σχεδιασμού συμπληρώνοντας τις ιδέες της.»*, *«Ο Μ.Μ. δημιουργεί έναν δικό του νοητικό χάρτη με κύκλους και συμπληρώνει τις ιδέες του. Στην αρχή έγραφε τις ιδέες που έβρισκε στις κάρτες. Τώρα βρίσκει και δικές του ιδέες.»*

Αντίστοιχα οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας ανέπτυξαν και τη δεξιότητα παρακολούθησης της εκτέλεσης του σχεδιασμού. Έχοντας πάντα δίπλα τους το (πορτοκαλί) χαρτί του σχεδιασμού προχωρούσαν στη φάση της πρώτης καταγραφής (κίτρινο χαρτί) προσπαθώντας να μορφοποιήσουν τις ιδέες τους σε

κείμενο με τη βοήθεια των αντίστοιχων καρτών με τις οπτικο-λεκτικές και κοινωνικο-διαδικαστικές διευκολύνσεις. Ήξεραν πως στη φάση αυτή δεν μας ενδιαφέρουν τα λάθη και έγραφαν με μοναδικό στόχο να δώσουν κειμενική μορφή στις ιδέες τους. Χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέγραψε μεταξύ άλλων: «*Η Δ.Σ. κειμενοποιεί τις ιδέες που κατέγραψε στον σχεδιασμό με τη βοήθεια των καρτών και όπου θέλει να κάνει κάποιες αλλαγές βάζει τις λέξεις σε κύκλο.*», «*Η Σ.Π. στη φάση της πρώτης καταγραφής ελέγχει αν συμπεριέλαβε όλες τις ιδέες που κατέγραψε στον σχεδιασμό και ενώνει με γραμμές όσες θεωρεί πως αφορούν στο ίδιο θέμα και πρέπει να τις γράψει μαζί.*», «*Ο Μ.Β. και η Β.Κ. καθώς γράφουν το κείμενό τους στο κίτρινο χαρτί διαγράφουν τις ιδέες από το πορτοκαλί για να μην μπερδευτούν, όπως λένε.*».

Μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας ανέπτυξαν σημαντικά και τη δεξιότητα αναθεώρησης/βελτίωσης. Τόσο οι σχετικές απαντήσεις που έδωσαν πριν τη διδακτική παρέμβαση όσο και οι καταγραφές που έκανε η ερευνήτρια έδειξαν πως οι βελτιώσεις των μαθητών-συγγραφέων πριν τη διδακτική παρέμβαση ήταν ελάχιστες και αφορούσαν κυρίως στην ορθογραφία και την εμφάνιση του κειμένου. Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας έκαναν σταδιακή επανάγνωση του παραγόμενου κειμένου τους και αναθεωρούσαν/βελτίωναν συνεχώς όχι μόνο την εμφάνιση του κειμένου, αλλά και το περιεχόμενο και τη δομή. Στην τρίτη φάση του συγγραφικού έργου οι μαθητές-συγγραφείς έπαιρναν το μπεζ χαρτί, όπου αναθεωρούσαν και βελτίωναν το κείμενο που είχαν καταγράψει στο κίτρινο χαρτί (φάση πρώτης καταγραφής). Ουσιαστικά, στη φάση αναθεώρησης/βελτίωσης οι μαθητές-συγγραφείς διάβαζαν προσεκτικά το αρχικό τους κείμενο και με τη βοήθεια των αντίστοιχων καρτών (διαδικαστικών διευκολύνσεων) διαμόρφωναν τις παραγράφους τους, διόρθωναν τη δομή των προτάσεων, των παραγράφων και ολόκληρου του κειμένου, προσπαθούσαν να συνδέσουν καλύτερα τις προτάσεις και τις παραγράφους, άλλαζαν λέξεις και φράσεις προκειμένου να κάνουν το κείμενό τους ελκυστικό και κατανοητό στο ακροατήριό τους και να πετύχουν τον στόχο τους, βελτίωναν τον τρόπο διατύπωσης ορισμένων εκφράσεων και νοημάτων, αλλά έκαναν και σημαντικές βελτιώσεις στη χρήση σημείων στίξης, καθώς και σε ορθογραφικά και συντακτικά λάθη. Χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέγραψε μεταξύ άλλων: «*Σήμερα η Χ.Δ. στη φάση της αναθεώρησης/βελτίωσης του περιγραφικού της κειμένου έβαλε θαυμαστικό σε όλες τις προτάσεις που αφορούσαν στα*

συναισθήματά της για τον παππού της, τον οποίο περιέγραψε, αναφέροντας πως έτσι θα το καταλάβει η θεία της που ήταν το ακροατήριό της.», «Ο Δ.Μ. στη φάση της αναθεώρησης/βελτίωσης διόρθωσε όλα τα ορθογραφικά λάθη του κειμένου του και όπου δυσκολεύτηκε πολύ χρησιμοποίησε το λεξικό.», «Η Χ.Κ. βελτίωσε τον τρόπο σύνδεσης των προτάσεών της και άλλαξε τελείως το τέλος της ιστορίας της, γιατί είπε πως δεν ήταν χαρούμενο και αστείο, όπως έγραψε στον σχεδιασμό.».

Τέλος, φάνηκε πως η διδακτική παρέμβαση είχε θετική επίδραση και στην ανάπτυξη της δεξιότητας της αυτο-αξιολόγησης. Η ανάλυση των δεδομένων πριν τη διδακτική παρέμβαση έδειξε πως οι μαθητές-συγγραφείς δεν έκαναν αυτο-αξιολόγηση του κειμένου τους και δε γνώριζαν τη σημασία της. Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας δεν προχωρούσαν στην τελική έκδοση του κειμένου τους, εάν δεν έκαναν αυτο-αξιολόγηση και δεν δεχόταν ετερο-αξιολόγηση από κάποιον συμμαθητή τους. Η συγκεκριμένη διαδικασία δεν ήταν εύκολη για τους μαθητές και χρειάστηκε πολύς χρόνος μέχρι να συνειδητοποιήσουν πως τόσο η αυτο-αξιολόγηση όσο και η ετερο-αξιολόγηση τους βοηθάει να εντοπίζουν μόνοι τους τις αδυναμίες τους και να τις βελτιώνουν στα επόμενα κείμενά τους. Επιπλέον, η όλη διαδικασία και η συνεχής χρήση των καρτών αυτο- και ετερο-αξιολόγησης τους βοήθησε να εντοπίζουν και να επισημαίνουν τα ουσιαστικά λάθη ενός γραπτού, ενώ αρκετές ήταν και οι φορές που η αυτο-αξιολόγηση, αλλά και η ετερο-αξιολόγηση συμφωνούσε με τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια κατέγραψε μεταξύ άλλων: «Ο Α.Φ. σήμερα αφιέρωσε πολύ χρόνο στην αυτο-αξιολόγηση του κειμένου του, γιατί όπως είπε ήθελε να βρει αυτός όλα τα λάθη και να μην του τα γράψουν στην ετερο-αξιολόγηση.», «Η Μ.Κ. αφού τελείωσε την ετερο-αξιολόγηση του αφηγηματικού κειμένου του Γ.Β. σηκώθηκε και του έδωσε συγχαρητήρια, γιατί όπως είπε έγραψε καλύτερα από την προηγούμενη φορά και έκανε πολύ λίγα λάθη.». Επίσης, χαρακτηριστικά είναι και τα όσα έγραψαν οι μαθητές-συγγραφείς στην αυτο-αξιολόγηση και στην ετερο-αξιολόγηση των κειμένων, όπως: «Έγραψα μια όμορφη ιστορία με λίγα λάθη, όμως σίγουρα μπορώ να γράψω μία καλύτερη και να κάνω λιγότερα λάθη.», «Αυτή τη φορά νομίζω πως έγραψα μια ωραία ιστορία με όλα τα δομικά στοιχεία και ωραίες προτάσεις και παραγράφους. Βέβαια, έκανα λίγα ορθογραφικά λάθη. Το ακροατήριό μου σίγουρα θα καταλάβει.», «Αυτή τη φορά χρησιμοποίησα τις κατάλληλες λέξεις και προτάσεις, όμως είπα 1 ή 2 ψέματα.», «Η

περιγραφή μου είναι καλύτερη από την προηγούμενη φορά, γιατί χρησιμοποίησα τις σωστές και κατάλληλες λέξεις. Επίσης, έκανα λιγότερα λάθη.», «Μ' αρέσει η περιγραφή μου, όμως νομίζω πως δεν έβαλα όλα τα δομικά στοιχεία, γι' αυτό την επόμενη φορά θα προσέξω περισσότερο.», «Η περιγραφή μου είναι τέλεια σαν φωτογραφία. Έβαλα ωραίες και όμορφες λέξεις. Δεν έκανα πολλά ορθογραφικά λάθη. Νομίζω πως το ακροατήριό μου θα καταλάβει πόσο όμορφο είναι το αδερφάκι μου.», «Έγραψα ένα ωραίο επιχειρηματολογικό κείμενο με ωραίες προτάσεις. Έκανα ωραίες παραγράφους και τις συνδέσα σωστά. Επίσης, έβαλα όλα τα δομικά στοιχεία. Νομίζω, όμως, πως δεν έγραψα πολλά για την αντίθετη γνώμη. Ελπίζω το ακροατήριό μου να καταλάβει.», «Το επιχειρηματολογικό μου κείμενο είναι καλό και έχει όλα τα δομικά στοιχεία. Αυτή τη φορά νομίζω πως δεν ξέχασα τίποτα. Βέβαια έκανα κάποια ορθογραφικά λάθη.», «Μπράβο, Γ., έγραψες μια όμορφη ιστορία με όλα τα δομικά στοιχεία και δεν έκανες πολλά ορθογραφικά λάθη. Την επόμενη φορά πρόσεξε λίγο τους τόνους, τις τελείες και τα γράμματά σου, γιατί είναι λίγο περίεργα και το ακροατήριό μπορεί να δυσκολευτεί.», «Η περιγραφή σου είναι πολύ ωραία, γιατί έκανες ωραίες προτάσεις και ωραίες παραγράφους και σχεδόν καθόλου ορθογραφικά λάθη.», «Η περιγραφή του αγαπημένου σου σκύλου είναι τέλεια! Έκανες ωραίες προτάσεις και έβαλες όμορφες λέξεις. Σίγουρα το ακροατήριό θα καταλάβει.», «Έκανες πολύ όμορφη περιγραφή και χρησιμοποίησες σωστές και κατάλληλες λέξεις, όμως είναι πολύ μικρή. Σίγουρα μπορούσες να γράψεις περισσότερα για τον παππού σου.», «Το επιχειρηματολογικό σου κείμενο είναι ωραίο, όμως σε κάποια σημεία το ακροατήριό δεν θα καταλάβει τι γράφεις.», «Πολύ ωραίο το επιχειρηματολογικό σου κείμενο, όμως νομίζω πως ξέχασες το συμπέρασμα.», «Αυτή τη φορά νομίζω πως δεν χρησιμοποίησες τις σωστές λέξεις και δε συνδύασες σωστά τα δομικά στοιχεία, γι' αυτό δεν το πολυκατάλαβα.».

Όπως προκύπτει από την εξέταση των αποτελεσμάτων τόσο μεταξύ των ομάδων όσο και εντός της πειραματικής ομάδας ωφελήθηκαν το ίδιο όλοι οι μαθητές-συγγραφείς, αρχάριοι και τυπικοί, ως προς την ανάπτυξη των μεταγνωσιακών τους δεξιοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, πριν τη διδακτική παρέμβαση, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι μαθητές-συγγραφείς και των δύο ομάδων δεν αξιοποιούσαν στρατηγικές και δεξιότητες ελέγχου του συγγραφικού έργου. Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση από τη στατιστική ανάλυση και τη σύγκριση των μέσων όρων των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη μεταξύ των ομάδων προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά και στις τέσσερις

μεταγνωσιακές δεξιότητες (σχεδιασμός του συγγραφικού έργου, παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδιασμού, σταδιακή αναθεώρηση και βελτίωση του παραγόμενου κειμένου, αυτο-αξιολόγηση του τελικού κειμένου) υπέρ του συνόλου των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας, αλλά και υπέρ των αρχάριων και τυπικών συγγραφέων της. Αντίστοιχα, και εντός της πειραματικής ομάδας τόσο η στατιστική ανάλυση όσο και η σύγκριση των μέσων όρων των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που διερευνήθηκαν στην παρούσα μελέτη έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά και στις τέσσερις μεταγνωσιακές δεξιότητες (σχεδιασμός του συγγραφικού έργου, παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδιασμού, σταδιακή αναθεώρηση και βελτίωση του παραγόμενου κειμένου, αυτο-αξιολόγηση του τελικού κειμένου) υπέρ της μέτρησης μετά τη διδακτική παρέμβαση τόσο στο σύνολο της ομάδας όσο και ξεχωριστά στους αρχάριους και τυπικούς συγγραφείς της.

Τα παραπάνω αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας συμφωνούν με αυτά πολλών αντίστοιχων ερευνών στον ελληνικό και διεθνή χώρο. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις έρευνες των Σπαντιδάκη και Κυριαζή (2007α· 2007β) σε μαθητές Στ' τάξης δημοτικού, όπου διαπιστώθηκε πως η παροχή οπτικο-λεκτικών διευκολύνσεων κατά τη συγγραφική διαδικασία βελτίωσε τις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών-συγγραφέων. Επίσης, η έρευνα της Βασαρμίδου (2014) σε μαθητές Α' λυκείου σχετικά με την παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας αξιοποιώντας διαδικαστικές διευκολύνσεις, όπως νοητικούς χάρτες, αρκτικόλεξα, ερωτήσεις, κ.ά., έδειξε βελτίωση ως προς τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες των μαθητών. Στον διεθνή χώρο έρευνα των De La Paz & Graham (2002) σε μαθητές 12 - 14 ετών διδάσκοντας τη συγγραφική διαδικασία σε φάσεις και στηρίζοντας τους μαθητές με διάφορες διαδικαστικές διευκολύνσεις κατέληξε σε βελτίωση των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών-συγγραφέων. Αντίστοιχα, η έρευνα του Molenaar και των συνεργατών του (2011) σε μαθητές 4^{ης}, 5^{ης} και 6^{ης} τάξης δημοτικού, όπου χορηγήθηκαν διαδικαστικές διευκολύνσεις μέσω υπολογιστή και ενισχύθηκε η συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο διερεύνησης των συγγραφικών, των αναγνωστικών και των τεχνολογικών δεξιοτήτων των μαθητών, κατέληξε σε ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών. Τέλος, έρευνα του Hargrove (2013) σε φοιτητές έδειξε πως μέσα από διδακτικές παρεμβάσεις και παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων για την

ενίσχυση της δημιουργικότητας των φοιτητών με τη χρήση τεχνολογικών μέσων ενισχύεται και διατηρείται η μεταγνωσιακή γνώση.

Ερμηνεύοντας τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας μπορούμε να υποστηρίξουμε πως η παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων κατά τη συγγραφική διαδικασία συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση τόσο της μεταγνωσιακής γνώσης όσο και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων όλων των μαθητών-συγγραφέων.

8.3. Επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στα επίπεδα άγχους

Τα επίπεδα καταστασιακού και δομικού άγχους των μαθητών-συγγραφέων και των δύο ομάδων διερευνήθηκαν πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση με το Ερωτηματολόγιο Άγχους Κατάστασης-Προδιάθεσης για παιδιά (State-Trait Anxiety Inventory for Children; STAIC) του Spielberger υπό μορφή συνέντευξης (βλ. υποενότητα 6.4.2.3.). Στη συνέχεια, έγινε στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων μεταξύ και εντός των ομάδων προκειμένου να διερευνηθούν οι τυχόν μεταβολές και να απαντηθεί το εξής διερευνητικό ερώτημα: Η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων άγχους παραγωγής γραπτού λόγου (εξαρτημένη μεταβλητή);

(Δι)ερευνητικό ερώτημα 3: *Η διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων (ανεξάρτητη μεταβλητή) συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων άγχους παραγωγής γραπτού λόγου (εξαρτημένη μεταβλητή);*

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο έδειξε πως πριν τη διδακτική παρέμβαση ως προς τα επίπεδα άγχους (καταστασιακού και δομικού) μεταξύ των δύο ομάδων δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ της μίας ή της άλλης ομάδας. Ωστόσο, μετά τη διδακτική παρέμβαση η ομάδα ελέγχου που διδάχθηκε την παραγωγή γραπτού λόγου με τον παραδοσιακό τρόπο παρουσίασε σημαντική αύξηση του καταστασιακού

άγχους τόσο συγκριτικά με την πειραματική ομάδα όσο και με τις δικές της επιδόσεις πριν την παρέμβαση.

Πιο συγκεκριμένα, από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων πριν τη διδακτική παρέμβαση προκύπτει πως οι μαθητές-συγγραφείς και των δύο ομάδων εμφάνιζαν σχετικά χαμηλά επίπεδα καταστασιακού και δομικού άγχους, χωρίς να υπάρχει κάποια ανησυχητική ένδειξη. Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός πως πριν τη διδακτική παρέμβαση οι περισσότεροι μαθητές και των δύο ομάδων κατατάχθηκαν στους αρχάριους συγγραφείς όσον αφορά στα κειμενικά είδη της αφήγησης και της περιγραφής, ενώ όσον αφορά στο κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου κατατάχθηκαν όλοι οι μαθητές-συγγραφείς των δύο ομάδων στους αρχάριους συγγραφείς. Έτσι, αγνοώντας τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις του συγγραφικού έργου, αλλά και έχοντας παραιτηθεί από τη διαδικασία σύνθεσης τα επίπεδα άγχους τους ήταν πολύ χαμηλά (Σπαντιδάκης & Βασιλάκη, 2009).

Ωστόσο, στη μέτρηση μετά τη διδακτική παρέμβαση οι μαθητές-συγγραφείς της ομάδας ελέγχου σημείωσαν σημαντική αύξηση στα επίπεδα καταστασιακού άγχους, αν και βελτιώθηκαν σημαντικά και οι συγγραφικές τους επιδόσεις, δηλαδή αρκετοί αρχάριοι συγγραφείς στα κειμενικά είδη της αφήγησης και της περιγραφής εμφάνισαν χαρακτηριστικά τυπικών συγγραφέων. Αντίθετα, οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας που βελτίωσαν σημαντικά τις επιδόσεις τους και στα τρία κειμενικά είδη, τόσο συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου όσο και με τις δικές της επιδόσεις πριν τη διδακτική παρέμβαση, εμφανίζοντας χαρακτηριστικά τυπικών, αλλά και έμπειρων συγγραφέων δεν αύξησαν τα επίπεδα του καταστασιακού άγχους.

Στην προσπάθεια να ερμηνεύσουμε τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη άλλες θεωρητικές και ερευνητικές απόψεις που υποστηρίζουν πως όσο βελτιώνεται ένας συγγραφέας αυξάνονται και τα επίπεδα καταστασιακού άγχους (Spantidakis & Vasilaki, 2006), μπορούμε να πούμε πως αυτό οφείλεται στη θετική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στους μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν τις συγγραφικές τους επιδόσεις και έγιναν τυπικοί και έμπειροι συγγραφείς συνειδητοποιώντας τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου, χωρίς να αυξήσουν τα επίπεδα του καταστασιακού άγχους, καθώς μέσω των οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων που είχαν

στη διάθεσή τους κατάφεραν να διαχειριστούν το γνωσιακό φορτίο της παραγωγής γραπτού λόγου και παράλληλα να διαχειριστούν και τις συναισθηματικές διεργασίες που αντιμετώπισαν. Αντίθετα, οι μαθητές-συγγραφείς της ομάδας ελέγχου που βελτίωσαν τις συγγραφικές τους επιδόσεις και έγιναν τυπικοί δεν κατάφεραν να διαχειριστούν και να συντονίσουν τις γνωσιακές και συναισθηματικές διεργασίες που αντιμετώπιζαν με αποτέλεσμα να αυξήσουν τα επίπεδα του καταστασιακού άγχους. Εκείνο, ωστόσο, που πρέπει να τονιστεί είναι πως δεν υπήρξε καμία διαφορά ή επίδραση στο δομικό άγχος των μαθητών-συγγραφέων και των δύο ομάδων

Αξίζει να σημειωθεί πως η θετική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στο συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών-συγγραφέων της πειραματικής ομάδας προκύπτει τόσο από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων μεταξύ των ομάδων και εντός της πειραματικής ομάδας όσο και από την παρατήρηση και καταγραφή των αντιδράσεων και των απόψεων των μαθητών-συγγραφέων, οι οποίοι δε δυσανασχετούσαν και δεν εκδήλωναν άρνηση κατά την εμπλοκή τους σε συγγραφικές διαδικασίες, αλλά αντίθετα αντιδρούσαν έντονα, όταν για κάποιον λόγο έπρεπε να ακυρωθεί ή να «χαθεί» το διδακτικό δίωρο μιας μέρας. Επίσης, έδειχναν πως ήταν μια διαδικασία ευχάριστη γι' αυτούς, καθώς ζητούσαν καθημερινή εμπλοκή σε συγγραφικές δραστηριότητες και στον ελεύθερο χρόνο τους, στην τάξη και στο σπίτι, έγραφαν κείμενα δικής τους επιλογής. Αντίστοιχα, χαρακτηριστικές είναι και οι παρακάτω δηλώσεις τους: *«Τελικά είναι ωραίο να γράφεις!»*, *«Τέλειες οι κάρτες! Με βοηθάνε πολύ!»*, *«Τώρα ξέρω πώς να γράφω.»*, *«Μ' αρέσει να κάνω Σκέφτομαι και Γράφω!»*, *«Να γράφουμε κάθε μέρα!»*, *«Θέλω να γράφω όμορφες ιστορίες για να τις διαβάξει η μαμά μου!»*, *«Νομίζω πως αν μάθω να γράφω ωραία επιχειρηματολογικά κείμενα, θα γίνω καλός δικηγόρος.»*

Όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων τόσο μεταξύ των ομάδων όσο και εντός της πειραματικής ομάδας ωφελήθηκαν το ίδιο όλοι οι μαθητές-συγγραφείς, αρχάριοι και τυπικοί, από τη διδακτική παρέμβαση με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων ως προς τα επίπεδα του καταστασιακού άγχους. Τόσο οι αρχάριοι συγγραφείς όσο και οι τυπικοί συγγραφείς της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν σημαντικά τις συγγραφικές τους επιδόσεις σε όλα τα κειμενικά είδη μετά τη διδακτική παρέμβαση εμφανίζοντας χαρακτηριστικά τυπικών και έμπειρων συγγραφέων, χωρίς εντούτοις να αυξήσουν τα

επίπεδα του καταστασιακού άγχους, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, με τη βοήθεια των οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων κατάφεραν να διαχειριστούν κατάλληλα και να συντονίσουν τις γνωσιακές και συναισθηματικές διεργασίες που αντιμετώπισαν.

Σε συναφή αποτελέσματα κατέληξαν και άλλες σχετικές έρευνες υποστηρίζοντας πως η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων βοηθάει τους μαθητές-συγγραφείς να διαχειριστούν και να μειώσουν το άγχος τους κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την έρευνα του Lan και των συνεργατών του (2011) σε μαθητές 6^{ης} τάξης δημοτικού, οι οποίοι αξιοποίησαν τα πολυμέσα για την παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων και διαπίστωσαν μείωση του άγχους των μαθητών-συγγραφέων. Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα και στην έρευνα της Tsiriotaiki (2013) σε μαθητές 6^{ης} τάξης δημοτικού κατά την παραγωγή γραπτού λόγου σε μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Επίσης, ο Lee (1994) χρησιμοποιώντας την εικόνα ως εργαλείο κατά την παραγωγή γραπτού λόγου σε μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα κατέληξε σε μείωση του άγχους των μαθητών (Lan et al., 2011). Τέλος, αντίστοιχα αποτελέσματα είχε και έρευνα των Atay & Kurt (2007), οι οποίοι μελέτησαν την επίδραση της άμεσης ανατροφοδότησης από τον δάσκαλο και από τους συμμαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου σε μία δεύτερη ή ξένη γλώσσα και διαπίστωσαν μείωση του άγχους των μαθητών-συγγραφέων.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε πως τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας μας επιτρέπουν να υποστηρίξουμε πως η παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων κατά τη συγγραφική διαδικασία συμβάλλει σημαντικά στη μείωση των επιπέδων άγχους των μαθητών-συγγραφέων στηρίζοντάς τους να διαχειριστούν και να συντονίσουν τις γνωσιακές και τις συναισθηματικές διεργασίες που αντιμετωπίζουν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε αυτό το κεφάλαιο της εργασίας μου επιχείρησα να απαντήσω στα (δι)ερευνητικά ερωτήματα που έθεσα μέσα από τον σχολιασμό και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν τόσο από τις στατιστικές όσο και από τις ποιοτικές αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας. Επιπλέον, για την επιστημονική τεκμηρίωση

των απαντήσεων στηρίχτηκα στις θεωρητικές προσεγγίσεις που ανέπτυξα στο πρώτο μέρος της εργασίας, καθώς και σε πλήθος ερευνών που κινήθηκαν στο ίδιο ή σε παραπλήσιο θεωρητικό και ερευνητικό πλαίσιο καταλήγοντας σε συναφή αποτελέσματα.

Στο επόμενο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας μου θα ανακεφαλαιώσω τα συμπεράσματα της έρευνας και θα αναφέρω τα θέματα που αναδύονται από αυτήν για μελλοντική έρευνα.

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 9^ο

ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος μου στην παρούσα εργασία ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στο πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης της παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές-συγγραφείς Γ' τάξης δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, διερεύνησα την επίδραση της διδακτικής μου παρέμβασης στην ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών-συγγραφέων (αρχάριων και τυπικών) στα κειμενικά είδη της αφήγησης, της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου, στη μεταγνωσιακή γνώση και στις μεταγνωσιακές δεξιότητες, καθώς και στα επίπεδα καταστασιακού και δομικού άγχους. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιτρέπουν να υποστηρίξω πως η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης ήταν ιδιαίτερα σημαντική τόσο σε γνωσιακό επίπεδο όσο και σε μεταγνωσιακό και συναισθηματικό, καθώς οι μαθητές-συγγραφείς βελτίωσαν τις συγγραφικές τους επιδόσεις αναπτύσσοντας γνώσεις και δεξιότητες, ενώ ταυτόχρονα κατόρθωσαν να διαχειριστούν και να συντονίσουν το γνωσιακό και συναισθηματικό φορτίο που αντιμετώπισαν.

Στο 9^ο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας μου θα συνοψίσω τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξα και θα αναφέρω θέματα και τομείς που προκύπτουν από αυτήν για μελλοντική διερεύνηση.

9.1. Γενικά συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας και συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταλήγουμε στα εξής γενικά συμπεράσματα:

Η παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στα πλαίσια μιας συστηματικής, ρητής και με σαφήνεια διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου:

- βοηθάει τους μαθητές-συγγραφείς να βελτιώσουν τις συγγραφικές τους επιδόσεις στα κειμενικά είδη της αφήγησης, της περιγραφής και του επιχειρηματολογικού λόγου. Αυτοί που ωφελούνται ιδιαίτερα είναι οι αρχάριοι συγγραφείς, οι οποίοι μεταβαίνουν από το επίπεδο «παράθεσης» των πληροφοριών σε αυτό του «μετασχηματισμού» των πληροφοριών αποκτώντας χαρακτηριστικά τυπικών και έμπειρων συγγραφέων. Ωστόσο, και οι τυπικοί συγγραφείς δέχονται θετική επίδραση από τις διευκολύνσεις και τα εργαλεία που έχουν στη διάθεσή τους σημειώνοντας εξέλιξη ως συγγραφείς.
- στηρίζει τους μαθητές-συγγραφείς να κατανοήσουν και να παράξουν επιχειρηματολογικά κείμενα ολοκληρωμένης αντιπαράθεσης θέσης και αντίθεσης από την ηλικία των 8,5 - 9 ετών (Γ' τάξη δημοτικού).
- ενισχύει την ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων των μαθητών-συγγραφέων. Αυτό προκύπτει από το γεγονός πως οι μαθητές-συγγραφείς της πειραματικής ομάδας ανέπτυξαν και τα τρία είδη μεταγνωσιακής γνώσης: τη δηλωτική, τη διαδικαστική και την καταστασιακή-πλαισιοθετημένη, ενώ παράλληλα ασκούσαν και έλεγχο στο συγγραφικό έργο μέσα από την απόκτηση των δεξιοτήτων του σχεδιασμού του συγγραφικού έργου, της παρακολούθησης της εκτέλεσης του σχεδιασμού, της σταδιακής αναθεώρησης και βελτίωσης του παραγόμενου κειμένου και της αυτο-αξιολόγησης του τελικού κειμένου. Οι παραπάνω βελτιώσεις αφορούν στο σύνολο των μαθητών-συγγραφέων, αρχάριων και τυπικών, της πειραματικής ομάδας.
- συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων άγχους των μαθητών-συγγραφέων, καθώς τους στηρίζει να διαχειριστούν και να συντονίσουν το γνωσιακό και το συναισθηματικό φορτίο που αντιμετωπίζουν συνειδητοποιώντας τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις της διαδικασίας παραγωγής επικοινωνιακών κειμένων. Η θετική επίδραση των διευκολύνσεων στο συναισθηματικό επίπεδο φάνηκε εξίσου στους αρχάριους και τυπικούς συγγραφείς της πειραματικής ομάδας. Αντίθετα, οι μαθητές-συγγραφείς της ομάδας ελέγχου που βελτίωσαν τις συγγραφικές τους επιδόσεις, αλλά δεν είχαν στήριξη να αντιμετωπίσουν τις γνωσιακές και συναισθηματικές διεργασίες που αντιμετώπισαν, αύξησαν τα επίπεδα

καταστασιακού άγχους. Αυτό προέκυψε κυρίως στους αρχάριους συγγραφείς της ομάδας ελέγχου που βελτιώθηκαν και έγιναν τυπικοί, αλλά δεν προέκυψε στους τυπικούς της συγγραφείς.

➤ δεν επιδρά στα επίπεδα δομικού άγχους των μαθητών-συγγραφέων.

Ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων στηρίχτηκε, όπως αναφέρθηκε και σε άλλα σημεία της εργασίας, στις βασικές κοινές θεωρητικές παραδοχές των γνωσιακών, των κοινωνιο-γνωσιακών, των κοινωνικο-πολιτισμικών και των σύγχρονων κριτικών κοινωνιο-κειμενογλωσσολογικών (προσεγγίσεις γραμματισμού) προσεγγίσεων μάθησης και διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου. Στόχος της διδάσκουσας-ερευνήτριας, λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τις γνωσιακές, τις γλωσσικές, τις κοινωνικο-πολιτισμικές, τις αναπτυξιακές, τις επικοινωνιακές και τις συναισθηματικές διαστάσεις της παραγωγής γραπτού λόγου ως γεγονός γραμματισμού, ήταν η δημιουργία ενός όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερου, ενθαρρυντικού και υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος παραγωγής γραπτού λόγου, όπου με την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης στόχευε να επηρεάσει τόσο το γνωσιακό και μεταγνωσιακό επίπεδο των μαθητών-συγγραφέων όσο και το συναισθηματικό τους επίπεδο.

Με βάση όλα τα παραπάνω στα πλαίσια της παρούσας διδακτικής παρέμβασης ενισχύθηκε και η συνεργατική γραφή και η χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio). Έτσι, διαπιστώσαμε, εκτός όλων όσων έχουν αναλυθεί μέχρι τώρα, πως στα πλαίσια της διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων η ενίσχυση της συνεργατικής γραφής:

- βελτίωσε την ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών-συγγραφέων, αρχάριων και τυπικών, συγκριτικά με τα ατομικά τους γραπτά, κυρίως στα επιχειρηματολογικά κείμενα.
- βοήθησε τους μαθητές-συγγραφείς να αναπτύξουν και να εσωτερικεύσουν μεταγνωσιακές γνώσεις και δεξιότητες.
- βελτίωσε τη συμπεριφορά των μαθητών-συγγραφέων απέναντι στη συγγραφική διαδικασία.
- μείωσε τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών-συγγραφέων.
- βελτίωσε την κοινωνιομετρική θέση, κυρίως των αρχάριων συγγραφέων, μέσα στην τάξη.

Επιπλέον, διαπιστώσαμε πως στα πλαίσια της διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων η χρήση φακέλου εργασιών και επίδοσης (portfolio):

- ενίσχυσε το κίνητρο εμπλοκής των μαθητών στη συγγραφική διαδικασία, αλλά και το ενδιαφέρον τους για τη σωστή αξιοποίηση του φακέλου.
- βοήθησε σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας των παραγόμενων κειμένων των μαθητών-συγγραφέων.
- βοήθησε τους μαθητές-συγγραφείς κατά τη φάση της αυτο- και ετερο-αξιολόγησης να προσεγγίζουν κριτικά και αναστοχαστικά τα κείμενά τους και να προχωρούν στις κατάλληλες διορθώσεις/βελτιώσεις.
- ανέπτυξε τη μεταγνωσιακή γνώση και τις μεταγνωσιακές δεξιότητες που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου.
- αποφόρτισε τους μαθητές-συγγραφείς από τα αρνητικά συναισθήματα (φόβος, άγχος, κ.ά.).
- ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση των μαθητών-συγγραφέων.

Συμπερασματικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε πως ο σχεδιασμός και η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικό-διαδικαστικών διευκολύνσεων, αλλά και των άλλων «δομικών της στοιχείων», τα οποία αξιοποιήθηκαν στα πλαίσια δημιουργίας ενός όσο το δυνατόν ισχυρού και αποτελεσματικότερου μαθησιακού περιβάλλοντος παραγωγής γραπτού λόγου, είχε πολλαπλά θετικά αποτελέσματα σε γνωσιακό, μεταγνωσιακό και συναισθηματικό επίπεδο οδηγώντας τους μαθητές-συγγραφείς σε συνειδητή ενεργητική εμπλοκή στα συγγραφικά έργα και σε συγγραφική αυτονομία.

9.2. Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω θετικές επιδράσεις της διδακτικής παρέμβασης με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων σε πολλούς τομείς και παράγοντες που επηρεάζουν τους μαθητές ως συγγραφείς και καθορίζουν την έκβαση του συγγραφικού τους έργου προτείνουμε να συνεχιστεί η σχετική έρευνα για την αποτελεσματικότητα διδακτικών παρεμβάσεων με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων:

- κατά την παραγωγή διαδικαστικών και πολυτροπικών κειμένων.

- με τη χρήση των ΤΠΕ.
- συγκριτικά με τα μαθησιακά στιλ (learning style) των μαθητών-συγγραφέων.
- συγκριτικά με τη συγγραφική αυτο-εικόνα των μαθητών-συγγραφέων.
- σε σχέση με την αναγνωστική κατανόηση.

Επίσης, ενδεικτικά προτείνουμε:

- να συνεχιστεί η σχετική έρευνα για την αποτελεσματικότητα διδακτικών παρεμβάσεων με παροχή οπτικο-λεκτικών και κοινωνικο-διαδικαστικών διευκολύνσεων και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα στον χώρο του σχολείου.
- να συνεχιστεί η σχετική έρευνα για την αποτελεσματικότητα διδακτικών παρεμβάσεων και για τον σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων που συμβάλλουν σημαντικά στη συγγραφή ποιοτικότερων επικοινωνιακών κειμένων, αλλά και στην αντιμετώπιση αρνητικών συναισθημάτων από τους μαθητές-συγγραφείς.
- να συνεχιστούν οι σχετικές έρευνες με στόχο τη διερεύνηση του άγχους που βιώνουν οι μαθητές κατά τη συγγραφική διαδικασία συγκριτικά και με άλλες μεταβλητές, όπως το φύλο και η άποψη γονέων και εκπαιδευτικών.
- να συνεχιστούν οι σχετικές έρευνες με στόχο τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της συνεργατικής γραφής και της χρήσης φάκελο εργασιών και επίδοσης (portfolio) στους μαθητές-συγγραφείς σε γνωσιακό, μεταγνωσιακό και συναισθηματικό επίπεδο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο 9^ο και τελευταίο κεφάλαιο του ερευνητικού μέρους παρουσίασα συνοπτικά τα γενικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η παρούσα έρευνα και συνέχισα με ενδεικτικές προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση που αναδύονται από αυτήν.

Ουσιαστικά με το κεφάλαιο αυτό ολοκλήρωσα τη μεταπτυχιακή μου εργασία αποκομίζοντας, μεταξύ άλλων, το γενικό συμπέρασμα πως κάθε διδακτική παρέμβαση που αφορά στην παραγωγή επικοινωνιακών κειμένων οφείλει να αντιμετωπίζει τον γραπτό λόγο ως κοινωνική πρακτική και γεγονός γραμματισμού λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη όλες του τις διαστάσεις: γνωσιακές, γλωσσικές, κοινωνικο-πολιτισμικές, αναπτυξιακές, επικοινωνιακές και συναισθηματικές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική και ελληνόγλωσση

- Αϊδίνης Α. (2011). Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία. Οδηγός εκπαιδευτικού. Νέα ελληνική γλώσσα. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.pi.ac.cy/.../nea_ellinika/.../OdigosEkpaideftikou_NeaEllinikiGlossa.
- Αλχασίδης Ν. & Δημητριάδου Κ. (2012). Κοινωνική διαπραγμάτευση της επιστημονικής γνώσης στα σχολικά εγχειρίδια των Φυσικών Επιστημών: Ένα όχημα για τον επιστημονικό γραμματισμό των μαθητών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 5(1-2), 45-59.
- Αναγνωστόπουλος Φ. (2001). Γνωστική επεξεργασία των αγχογόνων ερεθισμάτων. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανδρουλάκης Γ. (2008). Οι γλώσσες και το σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Αρχάκης Α. (2005). Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων. Αθήνα: Πατάκης.
- Ασωνίτης Π. (2001). Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αυγητίδου Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch.../Issue02_04_p29-48.pdf.
- Βάμβουκας Μ. (1991). Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και οι σχετικές παραστάσεις των μαθητών. *Εκπαιδευτικά*, 24,76-102.
- Βάμβουκας Μ. (2002). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (7^η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βάμβουκας Μ. (2009). Μάθηση και Παιδαγωγική της πρώτης γραφής λέξεων. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασαρμίδου Δ. (2014). 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. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ.
- Βασιλάκη Ε. (2005). Άγχος αξιολόγησης και μεταγνωστικές δεξιότητες. Στο Μ. Κούρκουλος, Κ. Τζανάκης & Γ. Τρούλης (επιμ.): *Πρακτικά 4^{ης} Διεθνούς Διημερίδας Διδακτικής Μαθηματικών*, τ.1, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης (Π.Τ.Δ.Ε.).
- Βασιλάκη Ε. (2006). Συγκινήσεις και η σχέση τους με τις γνωστικές διεργασίες. *Επιστήμες της Αγωγής*, 3/2006, 35-44.
- Βασιλάκη Ε. (2008). Διαταραχές άγχους και οι επιπτώσεις τους στη λειτουργία του γνωστικού συστήματος των παιδιών. Στο Η. Κουρκούτας & J.P. Chartier (επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: στρατηγικές παρέμβασης* (2^η έκδοση). Αθήνα: Τόπος.
- Βασιλάκη Ε., Τριλίβα Ε. & Μπεζεβέγκης Η. (2001). Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή του, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Baynham M. (2002). Πρακτικές γραμματισμού (μτφ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βορβή Ι. & Δανηλίδου Ε. (2012). Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης ως παράγοντας ποιοτικής διδασκαλίας. Μια διδακτική πρόταση κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου στη Νεοελληνική Γλώσσα του Γυμνασίου. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Ανακτήθηκε στις 7/8/2014 από τον δικτυακό τόπο: www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio.../79_vorvi_daniilidou.pdf.
- Βοσνιάδου Σ. (1998α). Αναπαράσταση και Οργάνωση των Γνώσεων. Στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Γνωσιακή Ψυχολογία: Ψυχολογικές μελέτες και δοκίμια* (σσ. 11-26). Αθήνα: Gutenberg.
- Βοσνιάδου Σ. (1998β). Η μάθηση στα πλαίσια της Γνωσιακής Ψυχολογίας. Στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Γνωσιακή Ψυχολογία: Ψυχολογικές μελέτες και δοκίμια* (σσ. 27-56). Αθήνα: Gutenberg.
- Βοσνιάδου Σ. (2004). Εισαγωγή στην Ψυχολογία: Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις. *Γνωστική Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Bruner J. (2009). Δημιουργώντας Ιστορίες, Νόμος, Λογοτεχνία, Ζωή. 3^η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Vygotsky L. S. (1988). *Σκέψη και Γλώσσα* (μτφρ. Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση.
- Vygotsky L. S. (1997). *Νους στην Κοινωνία: Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*, (μτφρ. Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργακοπούλου Α. & Γούτσος Δ. (2011). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γρόσδος, Στ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της Β' Δημοτικού*. Μεταπτυχιακή εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΠΤΔΕ.
- Δαφέρμος Μ. (2002). *Η Πολιτισμική-Ιστορική Θεωρία του Vygotsky*. Φιλοσοφικές-Ψυχολογικές-Παιδαγωγικές Διαστάσεις. Αθήνα: Ατραπός.
- Δημητριάδου Κ. & Παπαδόπουλος Π. Σ. (2009). *Οπτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία μέσα από τη δημιουργία κόμικς: μια διδακτική παρέμβαση στη Β' δημοτικού*. Πανελλήνιο Συνέδριο, Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Νυμφαίο Φλώρινας, 2009.
- Donaldson M. (1991). *Η Σκέψη των Παιδιών* (μτφρ. Α. Καλογιαννίδου & Α. Αρχοντίδου, Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Elliot S. N., Kratochwill T. R., Littlefield J. & Travers J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ετεοκλέους Ν., Παύλου Β. & Τσολακίδης Σ., (2012). *Γραμματισμός και Πολυτροπικότητα: Μελέτη περίπτωσης για την αξιοποίηση του Multimedia Builder (MMB) από μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην Κύπρο*. Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 2012.
- Ευκλείδη Α. (1997). *Η συμβολή της έρευνας των μεταγνωστικών εμπειριών στη Γνωστική Ψυχολογία*. Ομιλία στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αθήνα.
- Ευκλείδη Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Γνωστική ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Eysenk M. (2006). *Βασικές αρχές Γνωστικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- 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.
- Halliday M. A. K. (1999). Η Γλώσσα και η Αναμόρφωση της Ανθρώπινης Εμπειρίας, *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τχ.1. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: <http://www.komvos.edu.gr>.
- Ιορδανίδου Α. (2007). Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματισμού: κείμενο - συμφραζόμενα - γραμματική. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός, Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, (σσ. 355-374). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ιορδανίδου Α. & Σφυρόερα Μ. (2007). Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων. Κλειδιά και Αντικλειδιά: Διδακτική Μεθοδολογία. Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος. ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ιορδανίδου Α. & Φτερνιατή Α. (2000). Επικοινωνιακές Διδακτικές Προτάσεις για το Γλωσσικό Μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο. Αθήνα: Πατάκης.
- Καζεπίδης Τ. (1991). Η Φιλοσοφία της Παιδείας. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- 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 στον δικτυακό τόπο: <http://www.komvos.edu.gr>.
- Καρπούζος Α. (2010). Οι γλώσσες του κόσμου - Οι κόσμοι της γλώσσας: Κείμενα Φιλοσοφίας και Ψυχολογίας της Γλώσσας. Αθήνα: Εργαστήριο Σκέψης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: ergastirio-skepsis.com/erga/01/01_Glosses_tou_kosmou.pdf.
- Καψάλης Α. Γ. & Χαραλάμπους Δ. Φ. (2008). Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κέκια Α. (2014). Παιδαγωγική του γραμματισμού με βάση τα κειμενικά είδη: μια εναλλακτική πρόταση για τη γλωσσική αγωγή στη σχολική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 18/08/2014 από τον δικτυακό τόπο: www.pee.gr/wp-content/uploads/praktika...files/.../kekia.htm.
- Κιτσαράς Γ. (1993). Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία. Αθήνα: Παπαζήση.
- Κολιάδης Ε. (2002). Γνωστική ψυχολογία, γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη: μοντέλο επεξεργασία πληροφοριών (δ' τόμος). Αθήνα.

- Kress G. (2003). Γλωσσικές διαδικασίες σε κοινωνικοπολιτισμική πρακτική. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kress G. & van Leeuwen T. (2010). Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού. Επιμέλεια-θεώρηση: Φωτεινή Παπαδημητρίου. Θεσσαλονίκη, εκδόσεις Επίκεντρο.
- Κυπριώτης Δ. (2007). Πολυτροπικότητα και γραπτά – εικονιστικά κείμενα. Ανακτήθηκε στις 15/6/2013 από τον δικτυακό τόπο www.diaropolis.auth.gr/.../Εισαγωγή%20στην%20.
- Κωσταρίδου–Ευκλείδη Α. (1997). Ψυχολογία της σκέψης. 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). Ο ρόλος του θυμικού στην αυτορύθμιση 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, Νοέμβριος 2003.
- Κωσταρίδου–Ευκλείδη Α. (2005). Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση: Γνωστική Ψυχολογία. Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Κωστούλη Τ. (2009). Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια. Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Κωστούλη Τ. (2010). 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, Ιούνιος 2010.
- Landsheere G. De (1996). Η Εμπειρική Έρευνα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος.
- Λουκέρης Δ., Μαντάς Π. & Μέλλα Α (2010). Το χαρτοφυλάκιο επιδόσεων και δραστηριοτήτων του μαθητή (portfolio) ως εναλλακτικός τρόπος αξιολόγησής του. *Μέντορας/Mentor*, 12, σελ. 77-86.
- Λύκου Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του M. A. K. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2: 57-71.

- Luria A. R. (1995). Γνωστική Ανάπτυξη (μτφρ. Μ. Τερζίδου, Επιμ. Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαριδάκη-Κασωτάκη Α. (2005). Δυσκολίες μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκοβίτης Μ. & Τζουριάδου Μ. (1991). Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη, Θεσσαλονίκη, Εκδ. Προμηθεύς.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (1995). Στοχαστοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2000α). Θεωρία και πράξη τη διδασκαλίας: Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη, τ.β'. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2000β). Μοντέλα διδασκαλίας γραπτού λόγου: Θεωρητικές Παραδοχές και Ταξινομήσεις. Στο Μ. Βάμβουκας και Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, (τομ.1, σσ.384-399). Αθήνα: Ατραπός.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2003). Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. (2004). Η σχολική τάξη: Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου τ.β'. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Ματσαγγούρας Η. (2007). Σχολικός εγγραμματισμός: λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας Η. & Χέλμης Σ. (2003). Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαίδευση: Θεωρητικές παραδοχές και τεχνικές προδιαγραφές, Πανελλήνιο Συμπόσιο της Ελληνικής Εταιρείας για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς για το Σχεδιασμό και Παραγωγή Παιδαγωγικού Υλικού για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αθήνα: Λιβάνη.
- Μαυριδάκη Κ. (2009). «Άγχος, Γνωστική Παρεμβολή και Σχολική Επίδοση. Η προσέγγιση της Συναισθηματικής Έκφρασης σε συνδυασμό με τη Βιβλιοθεραπεία», μεταπτυχιακή εργασία, ΠΤΔΕ, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2009.
- Μήτσης Ν. (1995). Η διδασκαλία της Γραμματικής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

- Μητσικοπούλου Β. (1999α). Κείμενο και κειμενικό είδος. Ανακτήθηκε στις 28/7/2013 από τον δικτυακό τόπο: www.komvos.edu.gr/glwssalogos.../1.../1_2_pdf.pdf.
- Μητσικοπούλου Β. (1999β). Επίπεδο ύφους. Ανακτήθηκε στις 28/7/2013 από τον δικτυακό τόπο: www.komvos.edu.gr/glwssalogos.../1.../1_2_pdf.pdf.
- Μητσικοπούλου Β. (1999γ). Λόγος. Ανακτήθηκε στις 28/7/2013 από τον δικτυακό τόπο: www.komvos.edu.gr/glwssalogos.../1.../1_2_pdf.pdf.
- Μητσικοπούλου Β. (2014). Γραμματισμός. Ανακτήθηκε στις 20/9/2014 από τον δικτυακό τόπο: www.komvos.edu.gr/glwssalogos.../1.../1_2_pdf.pdf.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1991). Γλωσσολογία και Λογοτεχνία. Αθήνα.
- Μπαμπλέκου Ζ. (2011). Γνωστική Ψυχολογία: Μοντέλα Μνήμης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπασέτας Κ. (2000). Οι ολιστικές αντιλήψεις για την κατανόηση κειμένων και οι διδακτικές τους προεκτάσεις. Στο Μ. Βάμβουκα & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρική και ως δεύτερης Γλώσσας*, τόμος Α', σελ. 412-429. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπερκούτη Μ. (2009). «Μεταγνωστικές στρατηγικές στην κατανόηση της πρώτης ανάγνωσης»: Μια διδακτική παρέμβαση. Διπλωματική Εργασία Ειδίκευσης στις Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Π.Τ.Δ.Ε., 2009.
- Μπότσας Γ. (2007). Μεταγνωστικές διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: «μεταγιγνώσκουν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπουρουτζή Ε. (2014). Επικοινωνιακή ικανότητα. Ανακτήθηκε στις 18/08/2014 από τον δικτυακό τόπο: www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/.../show.html.
- Ντάβου Μπ. & Μακρής Ν. (2006). Προλεγόμενα. *Νόησις*, 2, 5-12.
- Ong W. (1997). Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη, επιμ. Θ. Παραδέλλης. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Παντελιάδου Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδοπούλου Κ. (2009). Η Ζώνη Εγγύτερης Ανάπτυξης στη Θεωρία του L. S. Vygotsky. Αθήνα: Gutenberg.

- Παπαδοπούλου Μ. (2001). Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη γραφή. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (επιμ.), *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και Πρακτικές*. Αθήνα: Καστανιώτης, 97-120.
- Παπαδοπούλου Μ. (2001). Τα πολυτροπικά κείμενα ως μέσον προσέγγισης της γραφής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ερευνώντας τον κόσμο του Παιδιού*, 6: 120-130.
- Παπαδοπούλου Μ. (2011). Από τον γραμματισμό στους Πολυγραμματισμούς. Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο: www.literacy.gr/.../apo%20grammatismo%20se%20po. στις 28/5/2013.
- Παπανούτσος Ε. Π. (1973). Γνωσιολογία. Αθήνα: Ίκαρος.
- Παπαχρήστος Δ., Σκούρτου Ε. & Σπαντιδάκης Ι. (2012). Γραμματισμός και Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά: Παράγοντες Αποκλεισμού και Προτάσεις από τη σκοπιά Κοινωνικο-πολιτισμικών και Κοινωνικο-γνωστικών Θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό τεύχος: «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», σελ. 93-134.
- Παπούλια-Τζελέπη Π. (2000). Ο ρόλος του γραμματισμού στη νέα χιλιετία. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (επιμ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Παύλου Β. (2013). 'Η ανάπτυξη του οπτικού γραμματισμού, της αισθητικής διερεύνησης και της κριτικής σκέψης μέσα από δραστηριότητες ανταπόκρισης σε έργα τέχνης. Ανακτήθηκε στις 3/7/2013 από τον δικτυακό τόπο: www.frederick.ac.cy/.../docs/biktorija_pavlou.pd.
- Πολίτης Π. (2001). «Γένη και είδη λόγου». Στο Α. Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Λόγος και κείμενο*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.komvos.edu.gr/glwssa/logos_keimeno/Periexomena.htm.
- Ράλλη Μ. (2011). «Η ενσωμάτωση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ως γνωστικού εργαλείου, στη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών γραπτού λόγου σε μαθητές δημοτικού με ή χωρίς δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Σαμαρά Σ. (2009). *Η διδασκαλία του κειμενικού είδους του επιχειρήματος στο πλαίσιο του σχολικού γραμματισμού. Θεωρία και Πράξη*. Θεσσαλονίκη: αυτοέκδοση.

- Σηφάκη Α. (2007). *Επιχειρείν επιχειρηματολογείν: Ο επιχειρηματολογικός λόγος στην Δ΄ Δημοτικού. Μια εμπειρική έρευνα. Διατριβή Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Πατρών.*
- Σοφουλάκης Α. (1997). *Θεωρίες της Λογοτεχνίας. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.*
- Σπαντιδάκης Ι. 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. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σπαντιδάκης Ι. Ι. (2004). Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: 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. Λευθέρη, Γ. Σακελλαρίου (Επιμ.), *«Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης»*, Πρακτικά 11^{ου} συνεδρίου του Πανελλήνιου Συλλόγου Λογοπεδικών, σσ. 296-306. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σπαντιδάκης Ι. (2009α). 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. (2009β). Αναπτύσσοντας δεξιότητες σχεδιασμού, συγγραφής αφηγηματικών κειμένων με την υποστήριξη πολυμεσικών εφαρμογών: Το παράδειγμα των «Ιδεοκατασκευών». Πρακτικά του 1^{ου} Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία», σσ.89-94.
- Σπαντιδάκης Ι. Ι. (2010). Κοινωνιο-γνωσιακά Πολυμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης Παραγωγής Γραπτού Λόγου. Αθήνα: GUTENBERG.
- Σπαντιδάκης Ι. & Αναστασιάδης Π. (2007). Ζητήματα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού σε υπερμεσικά περιβάλλοντα μάθησης με έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *4ο Διεθνές Συνέδριο*

για την *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Ανοικτή πρόσβαση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σελ.556-588). Αθήνα: Προπομπός.

Σπαντιδάκης Ι. & Βάμβουκας Μ. (2000). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών παραγωγής του γραπτού λόγου και της κατανόησης κειμένων. Στο Μ. Βάμβουκα & Α. Χατζηδάκη (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρική και ως δεύτερης γλώσσας*, (Τόμος Α, σελ.295-309), Αθήνα: Ατραπός.

Σπαντιδάκης Ι. & Βάμβουκας Μ. (2005). Διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου. Μια σύγκριση τριών μεθόδων διδασκαλίας. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Εκδ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία*, (σελ.357-378). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπαντιδάκης Ι. & Βάμβουκας Μ. (2007). Γραπτός λόγος, γνωστικό φορτίο και σχεδιασμός μαθησιακών περιβαλλόντων. Στο Δ. Καψάλης & Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, (σσ.563-571). Ιωάννινα.

Σπαντιδάκης Ι., Βάμβουκας Μ., Μουζάκη Α., Αγαλιώτης Ι., Αναστασιάδης Π., Αγγελή Χ., Κυριαζή Ο. & Ράλλη Μ. (2007.). Η χώρα των Λενού. 6^ο Πανελλαδικό Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή «Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση», ΕΤΠΕ και Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος.

Σπαντιδάκης Ι. & Βασαρμίδου Δ. (2009α). *Η διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής του επιχειρηματολογικού κειμένου ως παράλληλων και συμπληρωματικών διαδικασιών με τη χρήση του λογισμικού «Βήματα προς το κείμενο»*, 1^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο « Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία», Βόλος.

Σπαντιδάκης Ι. & Βασαρμίδου Δ. (2009β). *Δημιουργώντας μαθησιακά περιβάλλοντα για τη διδασκαλία επιχειρηματολογικού κειμένου με τη βοήθεια του λογισμικού “Βήματα προς το κείμενο”*, Πρακτικά 5ου Διεθνές Συνέδριο Γραμματισμού. Γραφή και γραφές στον 21ο αιώνα. Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού και Παν. Πάτρας. Τομέας Παιδαγωγικής. Πάτρα.

- Σπαντιδάκης Ι. & Βασιλάκη, Ε. (2009). Η Γραφή ως διαδικασία επίλυσης προβλήματος και επίπεδα άγχους μαθητών με προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στα πρακτικά της 5ης διεθνούς διημερίδας διδακτικής μαθηματικών που διοργανώθηκε από το ΠΤΔΕ του Παν. Κρήτης, τ. Ι, (σσ. 345-358).
- Σπαντιδάκης Ι. Ι. & Κυριαζή Ο. (2007α). Ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητών με δυσκολίες στην παραγωγή ιδεών: Σύγκριση μνημονικών κανόνων και νοητικών χαρτών. Πρακτικά Συνεδρίου «Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης», (τομ.β', σσ. 292-309). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σπαντιδάκης Ι. Ι. & Κυριαζή Ο. (2007β). Παραγωγή γραπτού λόγου: σύγκριση τριών διδακτικών προσεγγίσεων παροχής λεκτικών και οπτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων. Πρακτικά Συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», σσ. 554-562, Ιωάννινα.
- Σταλίκας Α., Τριλίβα Σ. & Ρούσση Π. (2012). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Αθήνα: Πεδίο.
- Τα απίθανα μολύβια*. Γλώσσα Γ' δημοτικού, δεύτερο τεύχος. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού. Αθήνα: Ι.Τ.Υ.Ε. «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».
- Τάφα Ε. (2001). Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζώρτζογλου Κ. (2010). *Οπτικός γραμματισμός ως εργαλείο ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ, Ρέθυμνο, 2010.*
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων / Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό*. Αθήνα.
- Χαραλαμπάκης Χ. (1999α). *Γλωσσική και Λογοτεχνική Κριτική*. Αθήνα: Α. Χριστάκης.
- Χαραλαμπάκης Χ. (1999β). *Νεοελληνικός Λόγος*. Αθήνα: Α. Χριστάκης.
- Χαραλαμπόπουλος Α. (2000). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 12/8/2014 από τον δικτυακό τόπο: www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/articles/.../1.htm.
- Χαραλάμπους Ε. (2013). Η χρήση των γραφικών συμβόλων στην βελτίωση της Δεξιότητας της υποβολής ερωτήσεων στην ηλικία των 3,5-5 χρονών. 12^ο

- Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 2/06/2013 από τον [δικτυακό τόπο: www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/.../Charalambous.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/.../Charalambous.pdf).
- Χατζηλουκά-Μαυρή Ει. (2007). Η γραμματική στο δημοτικό σχολείο. Η περίπτωση της Κύπρου: Πρόταση πειραματικής εφαρμογής της επικοινωνιακής-κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη Γ' δημοτικού. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ, Πάτρα, 2007.
- 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*. Ανακτήθηκε στις 11/08/2014 από τον δικτυακό τόπο: www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/.../114-130.pdf.
- Χατζηλουκά-Μαυρή Ει. & Ιορδανίδου Α. (2009). Ζητήματα διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο, *Γλώσσα*, 131,122-147.
- Χατζησαββίδης Σ. (2002). Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Γλωσσικές δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Χατζησαββίδης Σ. (2007). «Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη», στα πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) του 6^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ, Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007.
- Χατζησαββίδης Σ. (2008). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Ανακτήθηκε από τον δικτυακό τόπο: blogs.sch.gr/evstamou/files/2008/.../poligramatismoi.p. στις 28/5/2013.
- Χατζησαββίδης Σ. (2009). Γλωσσοδιδακτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Ανακτήθηκε στις 11/8/2014 από τον δικτυακό τόπο: www.pi.ac.cy/.../apo_epikoinoniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pd.
- Χατζησαββίδης Σ. (2011). «Η πολυτροπικότητα στη σύγχρονη εγγράμματη κοινωνία ως προϊόν μεταφοράς του βιώματος: προς μια νέα μορφή λόγου». Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα*:

εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση,
Θεσσαλονίκη: Νησίδες.

Χατζησαββίδης Σ. (2013). Κοινωνία και γλώσσα: μια πολύ στενή σχέση. Ανακτημένο στις 2/06/2013 από τον δικτυακό τόπο www.pi.ac.cy/pi/files/.../nea.../glossa_koinonia.

Χατζησαββίδης Σ. & Φίλου Α. (2012). Η πολυτροπικότητα στον ημερήσιο ελληνικό τύπο: Συγκριτική Διερεύνηση του βαθμού και των χαρακτηριστικών της. 10^ο Διεθνές Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Χοντολίδου Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας, Ανακτήθηκε στις 28/5/2013 από τον δικτυακό τόπο: www.komvos.edc.gr/periodiko/periodiko2nd/default.htm.

Ψυχουντάκη Μ. (1995). Ερωτηματολόγιο Άγχους Κατάστασης και Προδιάθεσης για παιδιά (STAIC): Προσαρμογή σε ελληνικό πληθυσμό. Διπλωματική διατριβή. Εκπαίδευση στην Ψυχολογική Αξιολόγηση. Ανοικτό Ψυχοθεραπευτικό Κέντρο.

Ξενόγλωσση

Abrahamsen E. P. & Sprouse P. T. (1995). Fable comprehension by children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28(5), 302-308.

Abrami C. P., Bernard M. R., Borokhovski E., Wade A., Surkes A. M., Tamim R. and Zhang D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, Vol. 78, No. 4, pp. 1102-1134.

Abu-Rabia S. (2003). The influence of working memory on reading and creative writing process in a second language. *Educational Psychology*, 23(2), 211-222.

AbuSeileek A. & Abualsha'r A. (2014). Using peer computer-mediated corrective feedback to support EFL learners' writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 76-95.

Adadan E. (2013). Using Multiple Representations to Promote Grade 11 Students' Scientific Understanding of the Particle Theory of Matter. *Research in Science Education*, 43, 1079-1105.

- Aguilara O. M. & Krasny M. E. (2011). Using the communities of practice framework to examine an after-school environmental education program for Hispanic youth. *Environmental Education Research*, Vol. 17, No. 2, 217–233.
- Alamargot D. & Achanquoy L. (2001). Through the models of writing. Dordrecht: Kluwer.
- Albano A. M., Causey D., Carter B. D. (2001). Fear and anxiety in children. In C.E. Walker & M.C. Roberts (Eds.), *Handbook of Clinical Child Psychology*. Third Edition, John Wiley & Sons inc.
- Albano A. M., Chorpita B. F., Barlow D. H. (2003). Childhood anxiety disorders. In E. J., Mash & R. A., Barkley (Eds.), *Child Psychopathology*, third edition, pp.279-329, Guilford Press.
- Anderson C. W., Chinwood S. & Hayden D. (1991). Negotiating the special education maze: A guide for parents and teachers (2nd edition). Rockville, MD: Woodbine House.
- Andrews R., Torgerson C., Low G. & McGuinn N. (2009). Teaching argument writing to 7- to 14-year-olds: an international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 39, No. 3, pp.291–310.
- Argaman O. & Abu-Rabia S. (2002). The Influence of Language Anxiety on English Reading and Writing Tasks Among Native Hebrew Speakers. *Language, Culture and Curriculum*, Vol. 15, No. 2, pp. 143-160.
- Ariel A. (1992). Education of children and adolescents with learning disabilities. New York: Merrill.
- Atkinson R., Derry S., Renkl A. & Wortham A. (2000). Learning from examples: Instructional principles from the worked examples research. *Review of Educational Research*, 70, 181-214.
- Avgerinou M. D. (2009). Re-Viewing Visual Literacy in the “Bain d’ Images” Era. *TechTrends*, 53(2), 28-34.
- Aydin S. (2014). EFL Writers’ Attitudes and Perceptions toward F-Portfolio Use. *TechTrends*, Volume 58, Number 2, pp. 59-77.
- Aydin Z. & Yildiz S. (2014). Using wikis to promote collaborative EFL writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 160–180.
- Baddeley A. D. (1996). *Working Memory*. Oxford: Oxford University Press.

- Baddeley A. D. (1999). Working Memory: The multiple - component model. In A. Miyake & P. Shah (Eds.), *Models of working memory: Mechanisms of active and executive control*, (pp. 28-61). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Baddeley A. D. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-423.
- Baddeley A. D. (2001). Is working memory still working? *American Psychologist*, 56, 851-864.
- Baddeley A. D. (2002). *Essentials of human memory*. Psychology Press.
- Baddeley A. D. & Hitch G. J. (1974). Working memory. In G.A. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, (Vol. 8, pp. 47-90). NY: Academic Press.
- Baddeley A. D. (2007). *Working memory. Thought, and action*. Oxford: Oxford University Press.
- Bain A. M. (1991). Handwriting disorders. In A. M. Bain L. L. Bailet & L.C. Moats (Eds), *Written language disorders: Theory into practice*, (pp.43-64). Austin, TX: PRO-ED.
- Bannet M. & Reiman P. (2011). "Supporting self-regulated hypermedia learning through prompts.", Springer Science and Business Media B.V., 2011.
- Barbe W. Wasylyk T. M. Hackeney C. & Braun L. (1984). *Zaner-Bloser creative growth in handwriting (Grades K-8)*. Columbus, OH: Zaner-Bloser.
- Barbeiro L. F. (2011). What happens when I write? Pupils' writing about writing. *Reading and Writing*, 24, 813–834.
- Barbousas J. (2014). Visual Arts Education and the Formation of Literacies: An Exploration of Visuality. In G. Barton (Ed), *Literacy in the Arts: Rethorising Learning and Teaching*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Barton D. & Hamilton M. (2000). Literacy practices. In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (eds.), *Situated literacies. Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Barrios B. A. & Hartmann D. P. (1997). Fears and Anxiety. In E.J. Mash & L.G. Terdal (Eds), *Assessment of childhood disorders*, third edition, Guilford Press.
- Batton M. (2010). *The Effect of Cooperative Groups on Math Anxiety*. Doctoral Study, Walden University.

- Bazerman C. (1980). A Relationship between Reading and Writing: The Conversational Model, *College English*, Vol. 41, No. 6.
- Bazerman C. & Prior P. (2005). Genre, disciplinarity, interdisciplinarity. In R. Beach, J. Green, M. Kamil & T. Shanahan (Eds.), *Multidisciplinary perspective on literary research*. Cresskill, NJ.: Hampton Press. Retrieved on 7/08/2014 from mina.education.ucsb.edu/bazerman/.../chap.
- Beck A. T. & Emery G. (1985). *Anxiety Disorders and Phobias: A Cognitive Perspective*. New York: Basic Books.
- Beck A. T. & Clark D.A. (1997). An information processing model of anxiety: automatic and strategic processes. *Behaviour Research and Therapy*, 35(1), 49-58.
- Beesley M. S. (1986). The Effects of word processing on elementary student's written composition: *Processes, products and attitudes*. Dissertation Thesis, University of Indiana.
- Bejarano C. A. P. & Chapetón M. C. (2013). The Role of Genre-Based Activities in the Writing of Argumentative Essays in EFL. *Profile*, 15(2), 127-147. Ανακτήθηκε στις 5/5/2015 από τον δικτυακό τόπο: www.revistas.unal.edu.co/index.../42064.
- Benjafield J. G. (1997). *Cognition*. 2nd ed. New Jersey: Prentice Hall.
- Bereiter C. & Scardamalia M. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of “inert knowledge”. In S. F. Chipman, J. Segal & R. Glaser (Eds.), *Thinking and learning skills*. Vol.2 : Research and open questions. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bereiter C. & Scardamalia M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter C., Burtis P. J. & Scardamalia M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of memory and language*, 27, 261-278.
- Berninger V. (1999). Coordinating transcription and text generation in working memory during composing: automatic and constructive processes. *Learning Disability Quarterly*, 22, 99-112.
- Bernige V. W. & Stage S. A. (1996). Assessment and Intervention for Writing Problems of Students with Learning Disabilities or Behavioral Disabilities. *B.C. Journal of Special Education*, 20(2) 5-23.

- Berniger V., Vaughan K., Abbott R., Brooks A., Begay K., Curtin G., Byrd K. & Graham S. (2000). Language-based spelling instruction: Teaching children to make multiple connections between spoken and written words. *Learning Disability Quarterly*, 23, 117-135.
- Bilgiç A., Türkoğlu S., Özcan Ö., Tufan A. E., Yılmaz S. & Yüksel T. (2013). Relationship between anxiety, anxiety sensitivity and conduct disorder symptoms in children and adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *European Child and Adolescent Psychiatry*, 22, 523–532.
- Bloom L. Z. (1985). Anxious writers in context: Graduate school and beyond. In M. Rose (Ed.), *When a writer can't write* (pp. 119-133). New York: The Guilford Press.
- Bonifacci P., Candria L. & Contento S. (2008). Reading and writing: what is the relationship with anxiety and depression? *Reading and Writing*, 21, 609–625.
- Boscolo P. (1995). The cognitive approach to writing and writing instruction: A contribution to a critical appraisal. *Current Psychology of Cognition and Instruction*, 12, 103-123.
- Boscolo P. & Hidi S. (2007). The Multiple Meanings of Motivation to Write. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation*, 1-14. Elsevier.
- Bourke L., Davies S. J., Sumner E. & Green C. (2014). Individual differences in the development of early writing skills: testing the unique contribution of visuospatial working memory. *Reading and Writing*, 27, 315–335.
- Bouta H. & Paraskeva F. (2013). The cognitive apprenticeship theory for the teaching of mathematics in an online 3D virtual environment. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, Vol. 44, No. 2, 159–178.
- Bower G. H. (1981). Mood and Memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Bower G. H. (1987). Commentary on “Mood and Memory”. *Behaviour Research and Therapy*, (25), 443-455.
- Bozavli E. & Gulmez R. (2012). Turkish Students' Perspectives on Speaking Anxiety in Native and Non-native English Speaker Classes. *US-China Education Review, B 12*, 1034-1043.
- Brady E. U. & Kendall P. C. (1992). Comorbidity of Anxiety and Depression in children and adolescents, in *Psychological Bulletin*, vol. 111, no 2, 244-255.

- Britton B. K. & Eisenhart F. J. (1993). Expertise, text coherence and constraint satisfaction: Effects on harmony and setting rate. Proceedings of the Fifteenth Annual Conference of the Cognitive Science Society. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brouwer K.L. (2012). Writing motivation of students with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(2), 189–210.
- Brouwer P., Brekelmans M., Nieuwenhuis L. & Simons R. J. (2012). Communities of practice in the school workplace. *Journal of Educational Administration*, Vol. 50, No. 3, pp. 346-364.
- Brown A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. Weiner & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, Vol.18, No.1, pp.1-21.
- Bruner J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, Vol. 71, No.3.
- Bruning R. & Horn C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-38.
- Bryant D. P. & Bryant B. R. (1998). Using assistive adaptations to include students with learning disabilities in cooperative learning disabilities. *Journal of Learning*.
- Bryson M. & Scardamalia M. (1996). Fostering reflectivity in the argumentative thinking of students with different learning histories. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 12, 351-384.
- Buffington L. M. (2007). Association Contemporary Approaches to Critical Thinking and the World Wide Web. *Art Education*, Vol. 60, No. 1, pp. 18-23.
- Byington T. A. (2011). Communities of Practice: Using Blogs to Increase Collaboration. *Intervention in School and Clinic*, 46(5), 280–291.
- Campos B. Keltner D. & Tapias M.P., (2007). Emotion. In C. Spielberger (Ed), *Encyclopedia of Applied Psychology*. Elsevier Academic Press.
- Carney N. R. & Levin J. R. (2002). Pictorial Illustrations Still Improve Students' Learning from Text, *Educational Psychology Review*, Vol. 14, No.1.
- Çavdar G. & Doe S. (2012). Learning through Writing: Teaching Critical Thinking Skills in Writing Assignments. *The Teacher*, pp. 298-306.

- Cervetti G., Pardales J. M. & Damico S.J. (2001). A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives, and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.readingonline.org.
- Cha H. J. & Ahn M. L. (2014). Development of design guidelines for tools to promote differentiated instruction in classroom teaching. *Asia Pacific Education Review*, 15, pp. 511–523.
- Chen C. Y., Pedersen S. & Murphy K. L. (2012). The influence of perceived information overload on student participation and knowledge construction in computer-mediated communication. *Instructions in Science*, 40, 325–349.
- Cheng R. & Erben A. (2012). Language Anxiety: Experiences of Chinese Graduate Students at U.S. Higher Institutions. *Journal of Studies in International Education*, 16(5), 477–497.
- Cole M. & Engeström Y. (1993). A cultural-historical approach to distributed cognition . In G. Salomon (Ed.), *Distributed cognitions, psychological and educational considerations*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coleman J.M., Bradley L. G. & Donovan C. A. (2012). Visual Representations in Second Graders' Information Book Compositions. *The Reading Teacher*, Vol. 66, Issue 1, pp. 31–45.
- Cope B. & Kalantzis M. (1993). The power of literacy and the literacy of power. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp. 63-89). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Cope B. & Kalantzis M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.
- Covington M. (2009). Self-Worth Theory: Retrospection and Prospects. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 141-169). New York: Routledge.
- Cowan N. (2014). Working Memory Underpins Cognitive Development, Learning, and Education. *Education and Psychology Review*, 26, 197–223.
- Creswell J. W. (2011). Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Pearson Education.
- Crotty K. (2012). Educational Theory Constructivism. Ανακτήθηκε στις 10/08/2014 από τον δικτυακό τόπο: www.waterfordwomenscentre.com.

- Crutcher R. J. & Beer J. M. (2011). An auditory analog of the picture superiority effect. *Memory and Cognition*, 39, 63–74.
- Danoff B., Harris K. & Graham S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects on normally achieving and learning disabled students' writing. *Journal of Reading Behavior*, 25, 295-322.
- De La Paz S. (1997). Strategy instruction in planning: teaching students with learning and writing disabilities to compose persuasive and expository essays. *Learning disability Quarterly*, 20, 227-248.
- De La Paz S. (1999). Self – Regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14, 92-106.
- De La Paz S. & Graham S. (1997). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *The Journal of Educational Psychology*, 89, 203-222.
- De La Paz S. & Graham S. (2002). Explicitly Teaching Strategies, Skills, and Knowledge: Writing Instruction in Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 687-698.
- 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.
- Delpech E. & Saint-Dizier P. (2014). Investigating the Structure of Procedural Texts for Answering How-to Questions. Ανακτήθηκε στις 20/08/2014 από το δικτυακό τόπο: www.irit.fr/~Patrick.Saint.../ED-PSD2.pdf.
- Dennis L.R. & Votteler N.K. (2013). Preschool Teachers and Children's Emergent Writing: Supporting Diverse Learners. *Early Childhood Education Journal*, 41, 439–446.
- D'Mello S. & Mills C. (2014). Emotions while writing about emotional and non-emotional topics. *Motivation and Emotions*, 38, 140–156.
- Donovan C.A. & Smolkin L.B. (2006). Children's understanding of genre and writing development. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 131-143). New York: Guilford Press.

- Dunn W. M. & Finley S. (2010). Children's Struggles with the Writing Process, Exploring Storytelling, Visual Arts and Keyboarding to Promote Narrative Story Writing, *Multicultural Education*.
- Duxbury J.G. & Tsai L. (2010). The Effects of Cooperative Learning on Foreign Language Anxiety: A Comparative Study of Taiwanese and American Universities, *International Journal of Instruction*, Vol.3, No.1, pp. 3-18.
- Eco U. (1976). *A theory of semiotics*, Bloomington, Indiana University Press.
- Eco U. (1979). *The role of the reader*, Bloomington, Indiana 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* (pp. 297-323). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Efklides A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1, 3-14.
- Efklides A. & Vlachopoulos S. P. (2012). Metacognitive Knowledge of Self, Task and Strategies in Mathematics European. *Journal of Psychological Assessment*, 28(3), 227-239.
- Efklides A. & Volet S. (2005). Feelings and emotions in the learning process (Special issue). *Learning and Instruction*, 15, 377-515.
- Emig J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: National Council of the Teachers of English.
- Emig J. (1997). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication*, vol.28, No 2, pp. 122-128. Ανακτημένο στις 21/05/2013 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.jstor.org/stable/356095>.
- 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), pp. 296-306.
- Englert C. S. & Dunsmore K. (2004). The role of dialogue in constructing effective literacy settings for students with language and learning disabilities. In E. Silliman & L. Wilkinson (Eds.), *Language and Literacy learning in schools* (pp.201-238). New York: Guilford Press.

- Englert C. S., Mariage T.V. & Dunsmore K. (2006). Sociocultural perspectives of writing instruction. In MacArthur, Graham, & Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 208-221).
- Englert C., Raphael T., Fear K. & Anderson L. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.
- Englert C., Raphael T., Anderson L., Anthony H. & Stevens D. (1991). Making strategies and self talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28, 337-372.
- Englert C.S., Raphael T.E. & Anderson L. M. (1992). Socially mediated instruction: Improving student's knowledge and talk about writing. *The Elementary School Journal*, 92 (4), 411-449.
- Essau C.A. (2006). Anxiety in children and adolescents, in Stress and Anxiety Research Society- 27th International Conference at Crete, Greece.13th – 15th July, Rethimnon.
- Eysenck M.W. (1992). Anxiety: The cognitive perspective. London: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.
- Eysenck M. W. & Calvo M.G. (1992). Anxiety and performance: the processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6, 409-434.
- Eysenck W. M. (1997). Anxiety and Cognition, a Unified Theory. London: Psychology Press Limited (Taylor & Francis).
- Fartoukh M., Chanquoy L. & Piolat A. (2013). Emotion and Complex Tasks: Writing Abilities in Young Graders. In B. Apolloni et al. (Eds.): *Neural Nets and Surroundings*, pp. 357–365.
- Ferguson Y.L. & Sheldon K.M. (2010). Should goal-strivers think about “why” or “how” to strive? It depends on their skill level. *Motivation and Emotions*, 34, 253–265.
- Ferrari M., Bouffard T. & Rainville L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional Science*, 26, 473-488.
- Fitzgerald J. & Baird V. A. (2011). Taking a Step Back: Teaching Critical Thinking by Distinguishing Appropriate Types of Evidence. *The Teacher*, pp. 619-624.

- Flavell J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-325). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flavell J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flower L. (1993). *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Flower L. (1994). *The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing*. Carbondale: 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. (2003). Intercultural Knowledge Building: The Literate Action of a Community Think Tank. In C. Bazerman & D. Russell (Eds.), *Writing Selves / Writing Societies*. Retrieved 17 July 2014, http://wac.colostate.edu/books/selves_societies.pdf.
- Flower L. (2008). *Community literacy and the rhetoric of public engagement*. Southern Illinois University Press.
- Flower L. & Hayes J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College Composition and Communication*, vol 31, No 1, pp.21-32. Ανακτημένο στις 21/05/2013 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.jstor.org/stable/>.
- Flower L. & Hayes J. (1981a). *Problem-solving strategies for writing*. New York: Harcourt.
- Flower L. & Hayes J. R. (1981b). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, vol 32, No 4, pp. 365-387. Ανακτημένο στις 21/05/2013 από τον δικτυακό τόπο: <http://www.jstor.org/stable/356600>.
- Forbes A. & Skamp K. (2013). Knowing and Learning about Science in Primary School ‘Communities of Science Practice’: The Views of Participating Scientists in the MyScience Initiative. *Research in Science of Education*, 43, 1005–1028.
- Ford L.C. & Yore D.L. (2012). Toward Convergence of Critical Thinking, Metacognition and Reflection: Illustrations from Natural and Social Sciences, Teacher Education and Classroom Practice. In A. Zohar & Y.J. Dori (eds.),

- Metacognition in Science Education: Trends in Current Research*, Contemporary Trends and Issues in Science Education 40.
- Fox E., Ridgewell A. & Ashwin C. (2009). Looking on the bright side: biased attention and the human serotonin transporter gene. *Proceeding of the Royal Society*, 276, 1747-1751.
- Fox R. (2001). Helping young writers at point of writing. *Language and Education*, 15, 1-13.
- Freebody P. & Luke A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context .Prospect: *Australian Journal of TESOL*, 5 (7), 7-16.
- Frith C. D. (2012). The role of metacognition in human social interactions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 367, 2213–2223.
- Fulk B. M. & Stormont-Spurgin M. (1995). Spelling Interventions for students with disabilities: A review. *Journal of Special Education*, 28(4), 488-513.
- Gardner H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1993). *Multiple Intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Garrett L.M. (2013). An Examination of Critical Thinking Skills in High School Choral Rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 61(3), 303–317.
- Gee J. (1990). *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses*. London: Falmer.
- Gee J. (2003). *What video games have to teach us about literacy and learning*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gersten R. & Baker S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A meta-analysis. *The elementary School Journal*, 101(3), 251-172.
- Giorgis C., Johnson N., Bonomo A. & Colbert C. (1999). Visual Literacy, *Reading Teacher*, 53: 146-153.
- 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. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297-310.

- Goodman K. (1992). Whole language research: Foundations and development. In S.J. Samuels, & A. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction*. Newark: International Reading Association.
- Graham H. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 223-234.
- Graham S. (1999a). Handwriting and spelling instruction for students with learning disabilities: A review. *Learning Disability Quarterly*, 22, 78-98.
- Graham S. (1999b). The role of text production skills in writing development: A special issue. *Learning Disability Quarterly*, 22, 75-77.
- Graham S., Berninger V. & Abbott R. (2012). Are Attitudes Toward Writing and Reading Separable Constructs? A Study With Primary Grade Children, *Reading and Writing Quarterly*, 28:51-69.
- Graham S., Gillespie A. & McKeown D. (2013). Writing: importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26, 1–15.
- Graham S. & Harris K. R. (1989a). Improving learning disabled students' skills at composing essays: self instructional strategy training. *Exceptional Children*, 56, 201-214.
- Graham S. & Harris K. R. (1989b). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled student's compositions and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 81, 353-361.
- Graham S. & Harris K. R. (1993). Self-regulation and Strategy instruction for Students who find writing and learning challenging. In M.Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp.347-360). Mahway, NJ: Erlbaum.
- Graham S. & Harris K. R. (1997). Self-regulation and writing: Where do we go from here? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 102-114.
- Graham S. & Harris K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta- analysis of SRSDs studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S.Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 323-344). NY: The Guilford Press.
- Graham S. & Harris K.R. (2005a). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the Center on Accelerating Student Learning. *Journal of Special Education*, 39, 19-33.

- Graham S. & Harris K. R. (2005b). Writing better. Effective strategies for teaching students with learning difficulties. Baltimore: Paul. H. Brookes Publishing Co.
- Graham S. & Harris K. R. (2007). Best practices in teaching planning. In S. Graham, C. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp.119-140). NY: The Guilford Press.
- Graham S. & Harris K. R. (2013). Common Core State Standards, Writing and Students with LD: Recommendations. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(1),28-37.
- Graham S., Harris K. R. & Fink B. (2000). Is handwriting causally related to learning to write? Treatment of handwriting problems in beginning writers. *Journal of Educational Psychology*, 92, 620-633.
- Graham S., Harris K. R. & Larsen L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties with students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16, 74-84.
- Graham S., Harris K. R. MacArthur C. A. & Schwartz S. (1991). Writing and writing instruction for students with learning disabilities: Review of a research program. *Learning Disability Quarterly*, 14, 89-114.
- Graham S., Harris K. R. & Mason L. H. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 20-241.
- Graham S., Mac Arthur C., Schwartz S. & Page-Voth T. (1992). Improving the compositions of students with learning disabilities using a strategy involving product and process goal setting. *Exceptional Children*, 58(4), 322-334.
- Graham S., MacArthur C. & Schwartz S. (1995). Effects of goal setting and procedural facilitation on the revising behaviour and writing performance of students with learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 87, 230-240.
- Graham S. & Perin D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476.
- Graham S. & Sandmel K. (2011). The Process Writing Approach: A Meta-analysis. *The Journal of Educational Research*, 104, 396-407.

- 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.
- Graham S., Tracy B. & Reid R. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The journal of educational research*, vol. 102, no 5.
- Grauerholz L., Eisele J. & Stark N. (2013). Writing in the Sociology Curriculum: What Types and How Much Writing Do We Assign? *Teaching Sociology*, 41(1), 46–59.
- Graves D. H. (1994). A fresh look at writing. Heinemann Portsmouth, New Hampshire.
- Graves D.H., Montague M. & Wong Y. (1990). The effect of procedural facilitation on story composition of learning disabled students. *Learning Disabilities Research*, 5, 94-99.
- Griffith P. & Ruan J. (2005). What is Metacognition and should be its role in literacy instruction? In S. Isrlael, C. Collins Block, K. Bauserman, K. Kinnucan-Welsh (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assesment, Instruction and Professional Development* (pp.3-18). London: LEA.
- Grills-Taquechel A. E., Fletcher M. J., Vaughn R. S. & Stuebing K. K. (2011). Anxiety and Reading Difficulties in Early Elementary School: Evidence for Unidirectional-or Bi-Directional Relatios? *Child Psychiatry Hum, Dev.* (2012), 43, 35-47.
- Guay F., Chanal J., Ratelle C. F., Marsh H.W., Larose S. & Boivin M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711-735.
- Haas C. & Flower L. (1988). Rhetorical strategies and the construction of meaning. *College Composition and Communication*, vol 39, No 2, pp.167-183.
 Ανακτήθηκε στις 21/05/2013 από τον δικτυακό τόπο:
<http://www.jstor.org/stable/358026>.

- Hacker D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In D.J. Hacker, J. Dunlosky & A.C. Graesser (Eds.), *Metacognition in education theory and practice*. Mahwah, NJ:LEA.
- Hacker J. D., Dunlosky J. & Graesser C.A. (2009). *Handbook of Metacognition in Education*. New York:Routledge
- Hacker J. D., Keener C. M. & Kircher C. J. (2009). Writing is Applied Metacognition. In Hacker J. D., Dunlosky J. & Graesser C.A. (2009). *Handbook of Metacognition in Education*, 154-172. New York: Routledge.
- Hadjerrouit S. (2013). Collaborative Writing with Wikis: Pedagogical and Technological Implications for Successful Implementation in Teacher Education. In D.G. Sampson et al. (eds.), *Ubiquitous and Mobile Learning in the Digital Age*, New York: Springer.
- Halliday M. A. K. (1978). *Language and social semiotic*. London: Arnold.
- 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. *Linguistic and Education*, 5(2), 93-116.
- Halliday M. A. K. & Martin J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London & Washington: The Falmer Press.
- Hand B. & Prain V. (2012). Writing as a Learning Tool in Science: Lessons Learnt and Future Agendas. In B.J. Fraser et al. (eds.), *Second International Handbook of Science Education*. Springer International Handbooks of Education.
- Hannon P. (2000). *Reflecting on Literacy in Education*. New York, London: Routledge.
- Hargrove R. A. (2013). Assessing the long-term impact of a metacognitive approach to creative skill development. *Int. J. Technol. Des. Educ.*, 23, 489–517.
- Harris K. R. & Graham S. (2013). “An adjective is a word hanging down from a noun”: Learning to write and students with learning disabilities. *Ann. of Dyslexia*, 63, 65–79.
- Harris K. R., Graham S. & Mason L. (2006). Improving the writing knowledge, and motivation of young struggling writers: The effects of self-regulated strategy development. *American Educational Research Journal*, 43, 295-340.

- Harris K. R., Graham S., Brindle M. & Sandmel K. (2009). Metacognition and Children's Writing. In Hacker J. D., Dunlosky J. & Graesser C.A. (2009). *Handbook of Metacognition in Education*, 131-153. New York:Routledge
- Harris K. R., 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.
- Hasan K. & Akhand M. (2010). Approaches to Writing in EFL/ESL Context: Balancing Product and Process in Writing Class at Tertiary Level. *Journal of NELTA* Vol. 15 No. 1-2 December 2010. Ανακτήθηκε στις 10/08/2014 από τον δικτυακό τόπο: www.nepjol.info/index.../3823Validation.
- Hartley J. (1993). Writing, thinking and computers. *British Journal of educational Technology*, 24(1), pp. 22-31.
- Hayes J. (1996). A New framework for understanding cognition and affect in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Hayes J. (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. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.41-530. New York: Guilford.
- Hayes J. & Flower L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In I. Gregg,& E. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 31-50). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes J. & Flower L. (1981). Writing research and the writer. *American Psychologist* 41(10), 1106-1113.
- Hayes J. & Nash J. G. (1996). On the nature of planning in writing. In M. C. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 29-55). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Headley J. C. & Campell A. M. (2011). Teachers' Recognition and Referral of Anxiety Disorders in Primary School Children. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Vol 11, pp.78-90.

- Herman D. (2006). Genette meets Vygotsky: narrative embedding and distributed intelligence. *Language and Literature*, Vol. 15(4): 357-380, SAGE Publications.
- Heyman D. G. (2008). Children's Critical Thinking When Learning from Others. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 17, No. 5, pp. 344-347.
- Hidi S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549–571.
- Hidi S. & Boscolo P. (2006). Motivation and writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of writing research* (pp. 144–197). New York, NY: Guilford.
- Hill S. (2004). Mapping multiliteracies: children in the new millennium, Report of the Research Project 2002-2004, University of South Australia and the South Australian Department of Education and Children’s Services.
- Hill S. (2007). Multiliteracies in early childhood. In R. New & M. Cochran (eds). *Early childhood education: an international encyclopaedia*. CT: Greenwood Publishing Group.
- Hillocks G. J. (2010). Teaching Argument for Critical Thinking and Writing: An Introduction. *The English Journal*, Vol. 99, No. 6, pp. 24-32.
- Hlebowitsh P. (2010). Centripetal Thinking in Curriculum Studies. *Curriculum Inquiry*, 40 (4).
- Hoogeveen M. & van Gelderen A. (2013). What Works in Writing With Peer Response? A Review of Intervention Studies with Children and Adolescents. *Educational and Psychology Review*, 25, 473–502.
- Hooper S. R., Costa L. J., McBee M., Anderson K. L., Yerby D. C., Knuth S. B. & Childress A. (2011). Concurrent and longitudinal neuropsychological contributors to written language expression in first and second grade students. *Reading and Writing*, 24, 221–252.
- Hsieh T.L. (2014). Motivation matters? The relationship among different types of learning motivation, engagement behaviors and learning outcomes of undergraduate students in Taiwan. *Higher Education*, 68, 417–433.
- Hyland K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, pp. 148–164.

- Hyvarinen M. (2008). “ Life as Narrative” Revisited. *Partial Answers* 6/2: 261-277, The John Hopkins University Press.
- Iran-Nejad A., Watts B. J., Venugopalan G. & Xu Y. (2007). The Wholetheme Window of Dynamic Motivation in Writing to Learn Critical Thinking: A Multiple – Source Perspective. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Studies in writing: Writing and motivation*, (pp.31-49). Amsterdam: Elsevier
- Jacobs G. E. (2012). The Proverbial Rock and Hard Place: The Realities and Risks of Teaching in a World of Multiliteracies, Participatory Culture, and Mandates. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(2), pp. 98–102.
- Jacobs G. E. (2013). Designing Assessments: A Multiliteracies Approach. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(8), pp. 623–626.
- 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 M. K., Hashtroudi S. & Lindsay D. S. (1993). Source monitoring. *Psychological Bulletin*, 114, 3-28.
- Johnson-Sheehan R. & Stewart K. (2007). Composing. *The Writing Instructor*. Available on <http://www.writinginstructor.com/johnson-sheehan>.
- Kalantzis M. & Cope B. (2001). “ Multiliteracies”. A framework for action. In M. Kalantzis & B. Cope (eds), *Transformations in Language and Learning: Perspectives on Multiliteracies*. Australia: Common Ground Publishing.
- Kalyuga S. (2013). Rapid Dynamic Assessment for Learning. In M. Mo Ching Mok (ed.), *Self-directed Learning Oriented Assessments in the Asia-Pacific*, Education in the Asia-Pacific Region: Issues, Concerns and Prospects 18.
- Karakaya I. & Hakan U. (2011). Developing a Writing Anxiety Scale and Examining Writing Anxiety Based on Various Variables, *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(2).
- Kellogg R. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Kellogg R. (1996). A model of working memory in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*, (pp.57-71). London, LEA.
- Kellogg R. (2001). Long-term working memory in text production. *Memory & Cognition*, 29, 43-52.

- Kellogg R. (2004). Working memory components in written sentence generation. *American Journal of Psychology*, 117, 341-361.
- Kellogg R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), 1-26.
- Kellogg R. T. & Whiteford A. P. (2009). Training advanced writing skills: The case for deliberate practice. *Educational Psychologist*, 44(4), 250-266.
- Kenner C & Kress G. (2003). The Multisemiotic Resources of Biliterate Children. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(2) 179–202.
- Kent S., Wanzek J., Petscher Y., Al Otaiba S. & Kim Y. S. (2014). Writing fluency and quality in kindergarten and first grade: the role of attention, reading, transcription, and oral language. *Reading and Writing*, 27, 1163–1188.
- Kim S. Y. (2009). Questioning the Stability of Foreign Language Classroom Anxiety and Motivation Across Different Classroom Contexts. *Foreign Language Annals*, vol. 42, No. 1. pp. 138-157.
- Kimmons R. (2014). Social Networking Sites, Literacy, and the Authentic Identity Problem. *TechTrends*, 58(2), pp. 93-98.
- King B. R. & Areepattamannil S. (2014). What Students Feel in School Influences the Strategies They Use for Learning and Cognitive/Meta-Cognitive Strategies. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 8(1), pp. 18-27.
- Kiuhara A. S., O'Neill E. R., Hawken S. L. & Graham S. (2012). The Effectiveness of Teaching 10th-Grade Students STOP, AIMS, and DARE for Planning and Drafting Persuasive text. *Exceptional Children*, Vol. 78, No 3, pp.335-355.
- Klumpp H. & Amir N. (2010). Preliminary Study of Attention Training to Threat and Neutral Faces on Anxious Reactivity to a Social Stressor in Social Anxiety. *Cognitive therapy and research*, 34, 263–271.
- Knapp P. & Watkins M. (2005). Genre, text, grammar: technologies for teaching and assessing writing. Sydney: University of New South Wales.
- Knoll S. W., Schumann J., Matzdorf T., Adege A., Linnemann M. & Horton G. (2011). A Transfer Approach for Facilitation Knowledge in Computer-Supported Collaboration. In A. S. Vivacqua, C. Gutwin, & M. R. S. Borges (Eds.): *CRIWG*, pp. 110–125, Springer.

- Kong A. & Pearson P. D. (2003). The road to participation: The construction of a literacy practice in learning community of linguistically diverse learners. *Research in the teaching of English*, 38(1), 85-124.
- Koriat A. (1993). How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing. *Psychological Review*, 100, 609-639.
- Koriat A. (2000). The feeling of knowing: Some metatheoretical implications for consciousness and control. *Consciousness and Cognition*, 9, 149-171.
- Koriat A. & Goldsmith M. (1998). The Role of Metacognitive Processes in the Regulation of Memory Performance. In G. Mazzone & T. O. Nelson (Eds.), *Metacognition and Cognitive Neuropsychology*, (pp. 97-118). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Koriat A. & Levy-Sadot R. (1999). Processes underlying metacognitive judgments: Information-based and experienced-based monitoring of one's own knowledge. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds), *Dual Process Theories in Social Psychology*. New York: Guilford Publications.
- Koriat A. & Levy-Sadot R. (2000). Conscious and unconscious metacognition: A Rejoinder. *Consciousness and Cognition*, 9, 193-202.
- Kress G. (1993). Genre as a social process. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing* (pp.22-37). Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.
- Kress G. (1994). *Learning to Write*. London: Routledge.
- Kress G. (2000). «Multimodality». In M. Kalantzis & B. Cope (Ed), *The new London Group, Multiliteracies: Literacy Learning and Design of Social Future*, London and New York, Routledge, pp 164-180.
- Kress G. (2013). Recognizing Learning: A Perspective from a Social Semiotic Theory of Multimodality. In I. Saint-Georges & J. J. Weber (Eds.), *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*, (pp. 119–140). Sense Publishers.
- Kucer S. B. & Silva C. (2006). *Teaching the Dimensions of Literacy*. Mahwah, New Jersey. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kuh L. P. (2012). Promoting Communities of Practice and Parallel Process in Early Childhood Settings. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33, 19–37.

- Kuhn D. (2000). Theory of mind, metacognition and reasoning: A life-span perspective. In P. Mitchell & K. J. Riggs (Eds.), *Children's reasoning and the mind*, (pp. 301-326). Hove, UK: Psychology Press.
- Kuntze M., Golos D. & Enns C. (2014). Rethinking Literacy: Broadening Opportunities for Visual Learners. *Sign Language Studies*,14 (2), pp. 203-224.
- Kyriazi O. & Spantidakis I. (2004). Metacognitive strategies and social adaptation of fourth grade students. Εργασία που παρουσιάστηκε στο European Conference on Educational Research, Session 11: Posters. Network 9, Student Assessment. University of Crete. September 22-25.
- Ladd G. W., Herald-Brown S. L. & Kochel K. P. (2009). Peers and Motivation. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (2009) (pp. 323-348). New York: Routledge.
- Lam R. (2013). The relationship between assessment types and text revision. *ELT Journal*, Volume 67(4), pp. 446-458.
- Lam R. (2014). Promoting self-regulated learning through portfolio assessment: testimony and recommendations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 39, No. 6, pp. 699–714.
- Lan Y. F., Hung C. L. & Hsu H. J. (2011). Effects of Guided Writing Strategies on Students' Writing Attitudes based on Media Richness Theory. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, volume 10, Issue 4, pp. 148- 164.
- Langer A. J. & Flihan S. (2000). Writing and Reading Relationships: Constructive Tasks, Center on English Learning & Achievement, Ανακτήθηκε από το δικτυακό τόπο: www.albany.edu/cela/publication/article/writeread.htm στις 4/06/2013.
- Lazarus R. S. & Folkman S. (1984). Coping theory and research: past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 234-247.
- Lazarus R. S., DeLongis A., Folkman S. & Gruen R. (1985). Stress and adaptional outcomes: the problem of confounded measures. *American Psychology*, 40, 770-779.
- Lee A. Y. & Wang Y. (2012). Searching for New Directions: Developing MA Action Research Project as a Tool for Teaching. *US-China Education Review A* 8, 697-709.

- Lee R. F. & Kahmi A. G., (1990). Metaphoric competence in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23,476-482.
- Levin I., Saiegh-Haddad E., Hende N. & Ziv M. (2008). Early literacy in Arabic: An intervention study among Israeli Palestinian kindergartners. *Applied Psycholinguistics*, 29, 413–436.
- Levin J. R. & Mayer R. E. (1993). Understanding illustrations in text. In B. K. Britton, A. Woodward & M. Brinkley (eds.), *Learning from Textbooks*, Erlbaum, Hillsdale, NJ, pp. 95–113.
- Lienemann T. O., Graham S., Janssen B. L. & Reid R. (2006). Improving the writing performance of struggling writers in second grade. *The Journal of Special Education*, 40(2), 66-78.
- Lim L. (2012). Ideology, class and rationality: a critique of Cambridge International Examinations' Thinking Skills curriculum. *Cambridge Journal of Education*, Vol. 42, No. 4, 481– 495.
- Lin S. J., Monroe B. W. & Troia, G. A. (2007). Development of writing knowledge in grades 2-8: A comparison of typically developing writers and their struggling peers. *Reading and Writing Quarterly*, 23(3), 207-230.
- Linder K. E., Cooper F. R., McKenzie E. M., Raesch M. & Reeve P. A. (2014). Intentional Teaching, Intentional Scholarship: Applying Backward Design Principles in a Faculty Writing Group. *Innov. High Educ.*, 39, 217–229.
- Linnakylä P. (2001). Portfolio: Integrating Writing, Learning and Assessment. In P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (Eds), *Writing as a Learning Tool*. Springer Science.
- 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.
- Lufi D., Okasha S. & Cohen A. (2004). Test Anxiety and Its Effect on the Personality of Students with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 27, No. 3, pp. 176-184.
- Lyons N. & Freidus H. (2007). The reflective portfolio in self-study: Inquiring into and representing a knowledge of practice. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*, Part One, Springer.

- MacArthur C. (2009). Reflections on research on writing and technology for struggling writers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 24(2), 93-103.
- MacArthur C., Graham S., Schwartz S. & Scafer W. (1995). Evaluation of a writing instruction model that integrated a process approach strategy instruction and word processing. *Learning Disability Quarterly*, 18, 276-291.
- Macklem G. L. (2008). *Practitioner's Guide to Emotion Regulation in School-Aged Children*, Springer.
- Mair C. (2012). Using technology for enhancing reflective writing, metacognition and learning. *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 36, No. 2, 147–167.
- Martinez C. T., Kock N. & Cass J. (2011). Pain and Pleasure in Short Essay Writing: Factors Predicting University Students' Writing Anxiety and Writing Self-Efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), pp. 351–360.
- Mason H. L. & Graham S. (2008). Writing Instruction for Adolescents with Learning Disabilities: Programs of Intervention Research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(2), 103-112.
- Mason H. L., Meadan H., Hedin R. L. & Cramer A. M. (2012). Avoiding the Struggle: Instruction That Supports Students' Motivation in Reading and Writing About Content Material. *Reading & Writing Quarterly*, 28, 70–96.
- Matthews A. (Ed), (1997). *Cognitive Science Perspectives on Personality and Emotion*. Advances in Psychology, 124, North-Holland.
- Matuchniak T., Olson C. B. & Scarcella R. (2014). Examining the text-based, on-demand, analytical writing of mainstreamed Latino English learners in a randomized field trial of the Pathway Project intervention. *Reading and Writing*, 27, 973–994.
- Mayer R. & Anderson R. (1991). Animations need narrations: An experimental test of a dual-coding hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 83, 484-490.
- Mellard D. F., Krieshok T., Fall E. & Woods K. (2013). Dispositional factors affecting motivation during learning in adult basic and secondary education programs. *Reading and Writing*, 26, 515–538.
- McCormick C. B. (2003). Metacognition in Learning. In W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner (Eds), *Handbook of Psychology*, 7. New York: John Wiley & Sons, Inc, 79-102.

- McCutchen D. (1988). "Functional automaticity" in children's writing: A problem of metacognitive control. *Written Communication*, 5, 306-324.
- McCutchen D. (1995). Cognitive processes in children's writing: Developmental and individual differences. *Issues in education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 123-160.
- McCutchen D. (2000). Knowledge, processing and working memory: Implications for a theory of writing. *Educational Psychologist*, 35, 13-23.
- McCutchen D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*, (pp. 115-130). New York: Guilford Press.
- McCutchen D., Francis M. & Kerr S. (1997). Revising for meaning: Effects of knowledge and strategy. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 667-676.
- McDermott M. A. & Hand B. (2013). The impact of embedding multiple modes of representation within writing tasks on high school students' chemistry understanding. *Instructions in Science*, 41, 217-246.
- McLeod S. H. (1997). *Notes on the heart: Affective issues in the writing classroom*. Carbondale, IL: Southern Illinois U Press.
- McNeil L. (2014). Ecological affordance and anxiety in an oral asynchronous computer-mediated environment. *Language Learning & Technology* 18(1), 142-159.
- Mehler A., Lücking A. & Abrami G. (2014). WikiNect: image schemata as a basis of gestural writing for kinetic museum wikis. *University Access in the Information Society*.
- Meltzer L. (2014). Teaching Executive Functioning Processes: Promoting Metacognition, Strategy Use, and Effort. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.), *Handbook of Executive Functioning*.
- Mercer C. D. & Mercer A. R. (1993). *Teaching students with learning problems* (2nd ed.). Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Co.
- Mercer C. D., Lane H. B., Jordan L., Allsop, D. H. & Eisele, M. R. (1996). Empowering teachers and students with instructional choices in inclusive settings. *Remedial and Special Education*, 17(4), 226-236.

- Metcalf J., Schwartz B. L. & Joaquim S. G. (1993). The cue familiarity heuristic in metacognition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 19, 851-861.
- Miller T. L. & Kraft B. L. (2002). The effects of the text structure discrimination training on the writing performance of students with learning disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 11(4), 203-230.
- Mohd. Zin Z. & Rafik-Galea S. (2010). Anxiety and academic reading performance among Malay ESL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 41-58.
- Moen T. (2006). Reflections on the Narrative Research Approach. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (4).
- Molenaar I., Slegers P. & van Boxtel C. (2014). Metacognitive scaffolding during collaborative learning: a promising combination. *Metacognition Learning*.
- Montague M. & Leavell A. G. (1994). Improving the narrative writing of students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 15(1), 21-33.
- Moreno R. & Mayer R. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: the role of modality and contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91, 358-368.
- Morrison G. R. & Morrison J. R. (2013). Dual Coding Theory. In R. C. Richey (Ed), *Encyclopedia of Terminology for Educational Communications and Technology*, Springer New York, Heidelberg Dordrecht London.
- Morphy P. & Graham S. (2012). Word processing programs and weaker writers/readers: a meta-analysis of research findings. *Reading and Writing*, 25, 641–678.
- Murad A. E. & Fadlon-Saad E. (2007). The effectiveness of a program based on the self-regulated strategy development on writing performance, writing self-efficacy and attributions of writing disabled first year secondary school students. *Journal of Education and Psychology*, 38(2), 75-93.
- Muskat M., Blackman D. & Muskat B. (2012). Mixed Methods: Combining Expert Interviews, Cross-Impact Analysis and Scenario Development. *Electronic Journal of Business Research Methods*, Volume 10, Issue 1, pp. 9-21.
- Myhill D. (2009). Children's patterns of composition and their reflections on their composing processes. *British Educational Research Journal*, Vol. 35, No. 1, pp. 47–64.

- Nadin S. & Cassell C. (2006). The use of a research diary as a tool for reflexive practice: Some reflections from management research. *Qualitative Research in Accounting & Management*, Vol. 3 No. 3, pp. 208-217.
- 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.
- Negretti R. (2012). Metacognition in Student Academic Writing: A Longitudinal Study of Metacognitive Awareness and Its Relation to Task Perception, Self-Regulation and Evaluation of Performance. *Written Communication*, 29(2), 142-179.
- Nelson T. O. & Narens L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. In G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol.26, pp. 125-141). New York: Academic Press.
- Nelson W. N. (2010). "Changes in Story Probes Written Across Third Grade by African American and European American Students in a Writing Lab Approach." *Top Lang Disorders*, Vol. 30, No. 3, pp. 223-252.
- Newell T. (2004). Thinking beyond the Disjunctive Opposition of Information Literacy Assessment in Theory and Practice. *School Library Media Research*, 7. Retrieved on 27/07/2014 from www.ala.org/.../SLMR_ThinkingBeyond_.
- Newfield D. (2011). From visual literacy to critical visual literacy: An analysis of educational materials. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), pp. 81-94.
- Nishitani M. & Matsuda T. (2011). The Relationship Between Language Anxiety, Interpretation of Anxiety, Intrinsic Motivation and the Use of Learning Strategies. *US-China Education Review*, B 3, 438-446.
- Nückles M., Hübner S., Dümer S. & Renkl A. (2010). Expertise reversal effects in writing-to-learn. *Instr. Sci.*, 38, 237–258.
- Olinghouse N.G., Zheng J. & Morlock L. (2012). State Writing Assessment: Inclusion of Motivational Factors in Writing Tasks. *Reading & Writing Quarterly*, 28, 97–119.
- Olinghouse N.G. & Wilson J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading & Writing Quarterly* , 26, 45–65.

- 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. (2008). Verbal, visual and spatial working memory demands during text composition. *Applied Psycholinguistics*, 29(4), 669-687.
- Ong W. (1978). Literacy and orality in our times. In T.J. Farrell and P. A. Soukup(2002) (Eds.), *An Ong Reader: Challenges for further inquiry/Walter J. Ong*, (pp.405-428). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Onwuegbuzie A. J. (1997). Writing a research proposal: The role of library anxiety, statistics anxiety, and composition anxiety. *Library and Information Science Research*, 19, 5-33.
- Paas F. & Ayres P. (2014). Cognitive Load Theory: A Broader View on the Role of Memory in Learning and Education. *Educational and Psychology Review*, 26, 191–195.
- Paas F. & Sweller J. (2012a). An Evolutionary Upgrade of Cognitive Load Theory: Using the Human Motor System and Collaboration to Support the Learning of Complex Cognitive Tasks. *Educational and Psychology Review*, 24, 27–45.
- Paas F. & Sweller J. (2012b). An Evolutionary Upgrade of Cognitive Load Theory: Using the Human Motor System and Collaboration to Support the Learning of Complex Cognitive Tasks. *Education and Psychology Review*, 24, 27–45.
- Pajares F. & Johnson M. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy and apprehension. *Research in the Teaching of English*, 28, 313-331.
- Pajares F., Valiante G. & Cheong F. Y. (2007). Writing Self-Efficacy and Its Relation to Gender, Writing Motivation and Writing Competence: A Developmental Perspective. . In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Studies in writing: Writing and motivation*, (pp.141-162). Amsterdam: Elsevier.
- Parkinson B. (1995). Ideas and realities of emotion. London: Routledge.
- Parodi G. (2007). *Reading-writing connections: Discourse-oriented research*, *Reading and Writing*, 20:225-250.
- Paivio A. (1983). The mind's eye in arts and science. *Poetics*, 12, 1-8.
- Paivio A. (1990). *Mental representations: A dual coding approach*. New York, NY: Oxford University Press.

- Paivio A. (2006). Dual Coding Theory and Education. Draft chapter for the conference on “Pathways to Literacy Achievement for High Poverty Children,” University of Michigan School of Education, September 29-October 1, 2006. Ανακτήθηκε στις 20/7/2014 από τον δικτυακό τόπο: www.umich.edu/~rdytolrn/.../paivio.pdf.
- Paivio A. & Csapo K. (1973). Picture superiority in free recall: Imagery or dual coding? *Cognitive Psychology*, 5, 176-206.
- Peeck J. (1993). Increasing picture effects in learning from illustrated text. *Learning & Instruction*, 3, 227-238.
- Pekrun R. (2009). Emotions at School. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at School*, (pp. 575-603). New York: Routledge.
- Pekrun R., Goetz T., Titz W. & Perry R. P. (2002). Academic emotions in students’ self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91–106.
- Perry K. H. (2012). What is Literacy? – A Critical Overview of Sociocultural Perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 50-71.
- Phegley M. N. & Oxford J. (2010). Cross-Level Collaboration: Students and Teachers Learning from Each Other. *The English Journal*, Vol. 99, No. 5, pp. 27-34.
- Pichette F. (2009). Second Language Anxiety and Distance Language Learning. *Foreign Language Annals*, vol. 42, No. 1, pp. 77-93.
- Pillow H. B. & Pearson M. R. (2014). Children’s and adults’ judgments of the controllability of cognitive activities, *Metacognition Learning*.
- Ponce H. R., Mayer R. E. & Lopez M. J. (2013). A computer-based spatial learning strategy approach that improves reading comprehension and writing. *Educational and Technology Research Development*, 61, 819–840.
- Pressley M. & Harris K. R. (2006). Cognitive strategies instruction: From basic research to classroom instruction. In P. A. Alexander & P. Winne (Eds), *Handbook of educational psychology*, 2, (265–286). New York: Macmillan.
- Raedts M., Rijlaarsdam G., van Waes L. & Daems F. (2007). Observational Learning through Video-Based Models: Impact on Students’ Accuracy of Self-Efficacy Beliefs, Task Knowledge and Writing Performances. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Studies in writing: Writing and motivation*, (pp.219-240). Amsterdam: Elsevier.

- Ramanathan V. & Kaplan R. B. (2000). Genres, authors, discourse communities: Theory and application for (L1 and) L2 writing instructors. *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 171-191.
- Ramdass D. (2012). The role of cognitive apprenticeship in learning science in a virtual world. *Cultural Studies of Science Education*, 7, 985–992.
- Rebmann K. R. (2013). A review of literacy frameworks for learning environments design. *Learning Environments Res*, 16, 239–257.
- Reidy J. & Richards A. (1997). A memory bias for threat in high-trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 23(4), 652-663.
- Reinwein J. (2012). Does the Modality Effect Exist? and if So, Which Modality Effect? *Journal of Psycholinguist Res*, 41, 1–32.
- Richards A. & French C. C. (1992). An anxiety related bias in semantic activation when processing threat / neutral homographs. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A, 503-525.
- Rijlaarsdam G., Couzijn M., Janssen T., Braaksma M. & Kieft M. (2006). Writing experiment manuals in science education: The impact of writing, genre and audience. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), 203-233.
- Rodríguez Y., Delgado V. & Colón J. M. (2009). Foreign Language Writing Anxiety among Preservice EFL Teachers. *Lenguas Modernas*, 33, 21–31.
- Rogers L. A., & Graham S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 879-906.
- Rosenshine B., Meister C. & Chapman S. (1996). *Teaching students to generate questions: A review of the interventions studies. Review of Educational Research*, 66, 181-221.
- Roth F. P. (2000). Narrative writing: Development and teaching with children with writing difficulties. *Topic in Language Disorders*, 20(4) 15-28.
- Roth W. M. (2012). Re/writing the subject: a contribution to post-structuralist theory in mathematics education. *Education, Students and Mathematics*, 80, 451– 473.
- Rothery J. (1996). Making changes: developing an educational linguistics. In R. Hasan & G. Williams (eds.), *Literacy in Society*, New York: Longman, 86–123.
- Russell D. R. (1997a). Writing and genre in higher education and workplaces: A review of studies that use cultural-historical activity theory. *Mind, Culture and Activity*, 4(4), 224-237.

- Russell D. R. (1997b). Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. *Written Communication*, 14(4), 501-554.
- Saddler B., Moran S., Graham S. & Harris K. R. (2004). Preventing writing difficulties: The effects of planning strategy instruction on the writing performance of struggling writers. *Exceptionality*, 12, 3-18.
- Saddler B. & Graham S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading & Writing Quarterly*, 23,231-247.
- Sarason I. G., Pierce G. R. & Sarason B. R. (1996). *Cognitive Interference*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Sawyer R., Graham S. & Harris K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on learning disabled students' composition skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 84, 340-352.
- 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. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. In K. Sawyer (Ed.), *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, (pp. 97-118). New York: Cambridge University Press.
- Scardamalia M. & Paris P. (1985). The function of explicit discourse knowledge in the development of text representation and composing strategies. *Cognition and Instruction*, 2(1), 1-39.
- Scanlon D., Cass R., Amtzis A. & Sideridis G. (2009). Procedural Facilitation of Propositional Knowledge in the Content Areas. *Reading & Writing Quarterly*, 25, pp. 290–310.
- 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.
- Schnotz W. (2005). An Intergrated Model of Text and Picture Comprehension. In R. Mayer, *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, (pp.49-69). New York: Cambridge University Press.

- Schraw G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schreiber F. S. (2005). Metacognition and self-regulation in literacy. In S.E. Israel, C.C. Block, K.L. Bauserman & K. Kinnucan-Welsch, *Metacognition in literacy learning*, (pp.215-239). Mahwah, NJ: LEA.
- Schüler A., Scheiter K. & van Genuchten E. (2011). The Role of Working Memory in Multimedia Instruction: Is Working Memory Working During Learning from Text and Pictures? *Educational Psychology Review*, 23, 389–411.
- Schutz B. L. & Lanehart S. L. (2002). Emotion in education (Special issue). *Educational Psychologist*, 37, 67-134.
- Schwartz B. L. & Perfect T. J. (2002). Introduction: toward an applied metacognition. In T. J. Perfect & B. Schwartz (Eds), *Applied Metacognition*. Cambridge University Press. pp 1-14.
- Schwartz H. N., Scott M. B. & Holzberger D. (2013). Metacognition: A Closed-Loop Model of Biased Competition-Evidence from Neuroscience. Cognition and Instructional Research. In A. Azevedo & V. Aleven (eds.), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*, Springer International Handbooks of Education 28.
- Schwepe J. & Rummer R. (2014). Attention, Working Memory, and Long-Term Memory in Multimedia Learning: An Integrated Perspective Based on Process Models of Working Memory. *Education and Psychology Review*, 26, 285–306.
- Shah P. & Hoeffner J. (2002). Review of graph comprehension research: Implications for instruction. *Educational Psychology Review*, 14, 47-69.
- Shah P., Mayer R. E. & Hegarty M. (1999). Graphs as aids to knowledge construction. *Journal of Educational Psychology*, 91, 690-702.
- Siburian A. T. (2013). Improving students' achievement on descriptive text through Think Pair Share. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, Volume 3 (3), 30-43. Ανακτήθηκε στις 5/5/2015 από τον δικτυακό τόπο: digilib.unimed.ac.id/.../UNIMED-Article-2.
- Sideridis D. G. (2009). Motivation and Learning Disabilities: Past, Present, and Future. . In R. K. Wentzel & A. Wigfield, *Handbook of Motivation at School*, (pp. 605-625). New York: Routledge.

- Silvèn M. & Rubinov E. (2010). Language and preliteracy skills in bilinguals and monolinguals at preschool age: effects of exposure to richly inflected speech from birth. *Reading and Writing*, 23, 385–414.
- Smet R. J. M. & Broekkamp H. (2011). Effects of Electronic Outlining on Students' Argumentative Writing Performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(6), 557-574. Ανακτήθηκε στις 5/5/2015 από τον δικτυακό τόπο: onlinelibrary.wiley.com/doi/10.../abstract.
- Smet R. J. M., Brand-Gruwel S., Broekkamp H. & Kirschner P.A. (2012). Write between the lines: Electronic outlining and the organization of text ideas. *Computers in Human Behavior* (in press). Ανακτήθηκε στις 5/5/2015 από τον δικτυακό τόπο: Inx-hrl-075v.web.pwo.ou.nl/.../de%20Sme.
- Snoeck-Henkemans A. F. (2000). State-of-the-Art: The Structure of Argumentation. *Argumentation*, 14(4), 447-473.
- Son L. K. & Schwartz B. (2002). The relation between metacognitive monitoring and control. In T. J. Perfect & B. Schwartz (Eds), *Applied Metacognition*. New York: Cambridge University Press. pp 15-38.
- Sosa T. (2009). Visual Literacy: The Missing Piece of Your Technology Integration Course. *TechTrends*, 53 (2), 55-58.
- Spantidakis I. & Vasilaki E. (2006). The Production of Writing, Metacognitive Skills, and Anxiety Levels of the 6th Grade Primary School Students. In P. Roussi, E. Vasilaki, K. Kaniastry & J.D. Barker (Eds.), *27th Stress and Anxiety Research Society Conference Proceedings*, (pp.40-50), Rethymno, Crete, 13-15 July 2006.
- Sperling M. (1996). Revisiting the writing-speaking connection: Challenges for research on writing and writing instruction. *Review of Educational Research*, 66, 53-86.
- Stokes S. (2013). *Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective*, *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, vol.1, no.1. Ανακτήθηκε στις 3/7/2013 από τον δικτυακό τόπο: ejite.isu.edu/Volume1No1 pdfs stokes.pdf.
- Stone C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 334-364.

- Strand P. S., Pula K., Parks C. D. & Cerna S. (2011). Shyness–anxiousness and receptive language skills development in Spanish- and English-speaking preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 363-368.
- Street B. (1984). Literacy in theory and practice. Cambridge University Press.
- Stringer E. T. (2007). Action research (3rd ed.). Sage Publications.
- Sweller J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty and instructional design. *Learning and Instruction*, 4, 295-312.
- Sweller J. & Chandler P. (1994). Why some material is difficult to learn. *Cognition and Instruction*, 12(3), 185-233.
- Sweller J., Ayres P. & Kalyuga S. (2011). Cognitive Load Theory. New York: Springer.
- Syahputra A. & Ardi H. (2013). The implementation of Cmaptools program in teaching descriptive text to junior high school. *Journal of English Language Teachin*, Vol. 1 No. 2, 60-69. Ανακτήθηκε στις 5/5/2015 από τον δικτυακό τόπο: download.portalgaruda.org/article.php.
- Tan C. (2006). Creating thinking schools through ‘Knowledge and Inquiry’: the curriculum challenges for Singapore. *The Curriculum Journal*, Vol. 17, No.1, pp. 89–105.
- Teksan K. (2012). Analysis of writing anxiety of secondary school students according to several variables. *Educational Research and Reviews*, Vol. 7(22), pp.487-493.
- Thiede K. & Dunlosky J. (1999). Toward a general model of selfregulated study: An analysis of selection of items for study and selfpaced study time. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 25, 1024-1037.
- Tierney R. J. & Shanahan T. (1991). Research on the reading/writing relationship: interactions, transactions and outcomes. In R. Barr, M. L. Kamil, P. Monenyhal and P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol.II). New York: Longman.
- Tillema M., van den Bergh H., Rijlaarsdam G. & Sanders T. (2011). Relating self reports of writing behaviour and online task execution using a temporal model. *Metacognition Learning*, 6, 229–253.

- Tobin R. & Tippett C. D. (2014). Possibilities and Potential Barriers: Learning to Plan for Differentiated Instruction in Elementary Science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, pp. 423-443.
- Tok S. (2013). Effects of the know-want-learn strategy on students' mathematics achievement, anxiety and metacognitive skills. *Metacognition Learning*, 8, pp. 193–212.
- Tomal D. R. (2010). Action research for educators (2nd ed.). United Kingdom: Rowman & Littlefield Education.
- Tomlinson C. A. & Eidson C. C. (2003). Differentiation in practice : a resource guide for differentiating curriculum, grades 5-9. United States: ASCD.
- Tomlinson C. A., Brimijoin K. & Narvaez L. (2008). The differentiated school : making revolutionary changes in teaching and learning. United States: ASCD.
- Tomlinson C. A. & Moon T. R. (2013). Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom. United States: ASCD.
- Tong E. M. W., Teo A. Q. H. & Chia D. Y. S. (2014). Ain't sure who to blame: Metacognitive influences on appraisal–emotion processes. *Motivation and Emotion*, 38, 673–686.
- Torrance M. & Galbraith D. (2006). The processing demands of writing. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of writing research*, (pp. 67- 80).New York: Guilford.
- Troia G. A., Harbaugh A. G., Shankland R. K., Wolbers K. A. & Lawrence A.M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26, 17–44.
- Troia G. A., Shankland R. K. & Wolbers K. A. (2012). Motivation Research in Writing: Theoretical and Empirical Considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 28, 5–28.
- Tsirirotaki K. I. (2013). Writing Difficulties and Feelings of Anxiety during the Acquisition of English as a Foreign Language. Unpublished dissertation to the Faculty of Education, University of Crete, 2013.
- Tsotsos J. K. (2011). A Computational Perspective on Visual Attention. London: The MIT Press.

- Turner K. C. N., Way K. & Gray R. R. R. (2013). The Transformative Power of Youth Action Coalition's Multimodal Arts-for-Change Programming. *Journal of Language and Literacy Education*, 9(1), 40-53.
- Ucgun D. (2011). The study on the writing anxiety levels of primary school 6, 7 and 8th year students in terms of several variables, *Educational Research and Reviews*, Vol.6(7), pp.542-547.
- Urrutia J. L. & Gutiérrez M. S. A. (2011). Adolescents' Awareness of Environmental Care: Experiences when Writing Short Descriptive Texts in English. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, vol. 13 (1), pp. 11-30. Ανακτήθηκε στις 5/5/2015 από τον δικτυακό τόπο: www.revistas.unal.edu.co/index.../36828.
- Van Kraayenoord C. E., Moni K. B., Jobling A., Elkins J., David Koppenhaver D. & Miller R. (2011). In C. Wyatt-Smith et al. (eds.), *Multiple Perspectives on Difficulties in Learning Literacy and Numeracy*, pp 213-234.
- Van Steendam E., Rijlaarsdam G. C. W., Van den Bergh H. H. & Sercu L. (2014). The mediating effect of instruction on pair composition in L2 revision and writing. *Instructional science*, 42, 905–927.
- Vassilaki E. (2006). Anxiety and cognitive functioning in Primary and High School Students. In P. Buchwald (Ed.), *Stress and Anxiety-Application to Health, Work place, community and Education* (pp. 409-429). Cambridge Scholar Press.
- Veenman M. V. J. (2012). Metacognition in Science Education: Definitions Constituents, and Their Intricate Relation with Cognition. In A. Zohar and Y.J. Dori (eds.), *Metacognition in Science Education: Trends in Current 21 Research*, Contemporary Trends and Issues in Science Education 40, pp. 21-36.
- Vekiri I. (2002). What is the value of graphical displays in learning? *Educational Psychology Review*, 14(3), 261-312.
- Waghmare R. P. (2011). Mikhail Bakhtin's Dialogism and Intertextuality: A Perspective. *Indian Streams Research Journal*, Vol-I, ISSUE-IV, May 2011. Ανακτήθηκε στις 30/7/14 από τον δικτυακό τόπο: www.isrj.net/UploadedData/161.pdf.
- Watts & Weems C. F. (2006). Associations Among Selective Attention, Memory Bias, Cognitive Errors and Symptoms of Anxiety in Youth. *Journal of Abnormal Childhood Psychology*, 34, 841–852.

- Weigle S. C. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge University Press.
- Wells A. & Mathews G. (1999). *Attention and Emotion. A clinical Perspective* Psychology Press.
- Wentzel K. R. & Wigfield A. (2007). Promoting motivation at school: Interventions that work. *Educational Psychologist*, 42, 187–194.
- Wentzel R. K. & Wigfield A. (2009). *Handbook of Motivation at School* (pp. 1-8). New York: Routledge.
- White M. W., Houchins D. E., Viel-Ruma K. A. & Dever B.V. (2014). Effects of Direct Instruction Plus Procedural Facilitation on the Expository Writing of Adolescents with Emotional and Behavioral Disabilities in Residential Schools. *Education and Treatment of Children*, Vol. 37, No. 4, pp. 567-588.
- Williams J. M. G., Watts F. N., MacLeod C. & Mathews A. (1988). *Cognitive Psychology and Emotional Disorders*. Chichester: Wiley.
- Williams J. P. (2009). Technological literacy: a multiliteracies approach for democracy. *International Journal of Technology and Design Education*, 19, 237–254.
- Wilson N. S. & Bai H. (2010). The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. *Metacognition Learning*, 5, pp. 269–288.
- Wong B. Y. L., Butler D. L., Ficzero S. A., Kuperis S., Corden M. & Zelmer J. (1994). Teaching problem learners revision skill and sensitivity to audience through two instructional modes: Student-teacher versus student-student interactive dialogues. *Learning Disabilities Research & Practice*, 9, 78-90.
- Wong B. Y. L., Butler D. L., Ficzero S. A. & Kuperis S. (1996). Teaching low achievers and students with learning disabilities to plan, write, and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 197-212.
- Wong B., Wong R. & Blenkinsop J. (1989). Cognitive and metacognitive aspects of learning disabled adolescents' composing problems. *Learning Disability Quarterly*, 12, 310-323.
- Wong B. Y. L., Wong R., Darlington D. & Jones W. (1991). Interactive teaching: An effective way to teach revision skills to adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 6, 11-127.

- Woodrow L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39, 510-522.
- Wouters P, Paas F. & van Merriënboer J. J. G. (2008). How to Optimize Learning from Animated Models: A Review of Guidelines Based on Cognitive Load. *Review of Educational Research*, Vol.78, No.3, pp. 645-675.
- Wu L. Y. (2009). Children's graphical representations and emergent writing: evidence from children's drawings. *Early Child Development and Care*, Vol.179, No.1, 69-79.
- Yan S., Song R. & Sun L. (2012). The Application of Portfolio in the Student Assessment. In J. Kacprzyk (Eds), *Advances in Intelligent and Soft Computing*, (pp. 757- 761). Springer.
- Yarrow F. & Topping K. J. (2001). Collaborative writing: the effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 261-282.
- Yeh S. (1998). Empowering education: Teaching argumentative writing to cultural minority middle-school students. *Research in the Teaching of English*, 33, 49-84.
- Young G. A. (2005). An Individual's Experience: A Socio-Cultural Critique of Communication Apprehension Research. *Texas Speech Communication Journal*, Vol.30, No.1, pp. 36-46.
- Zammit K. (2013). Using information and communication technologies to engage students in the later years of schooling in learning content and literacy: Case studies of three teachers. *Education and Information Technologies* , 18, 205-214.
- Zeidner M. (2007). Test Anxiety. In C. Spielberger (Ed), *Encyclopedia of Applied Psychology*. Elsevier Academic Press.
- Zellermayer M., Salomon G., Globerson T. & Givon H. (1991). Enhancing Writing Related Metacognition Through a Computerized Writing Partner. *American Educational Research Journal*, 28(2), 373-391.
- Zhao K. & Chan C. K. K. (2014). Fostering collective and individual learnin through knowledge building. *International Journal of Computer-supported collaborative Learning*, 9, 63-95.

- 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. & Risemberg R. (1997a). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 73–101.
- Zimmerman B. & Risemberg R. (1997b). Caveats and recommendations about self-regulation of writing: a social cognitive rejoinder. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 115-122.
- Zimmerman J. B. & Cleary J. T. (2009). Motives to Self-Regulate Learning: A Social Cognitive Account anticipate. In R. K. Wentzel & A. Wigfield, *Handbook of Motivation at School*, (pp. 247-264). New York: Routledge.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ενδεικτικό υλικό που παρήγαγαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας



1. Πρώτη φάση

Σκέφτομαι, γράφω και οργανώνω τις ιδέες μου

Α Η κυρία μου
Σ Να μάθει
Ε Ιστορία

Η παιδιά φαρμάκια

Ποιος είναι ο ήρωας: Ο φαρμάς

Πότε γίνεται η ιστορία: Στην
θάλασσα

Πότε γίνεται η ιστορία: Το
καλοκαίρι

Τι κάνει ο ήρωας: Φαρμάει

Γιατί συμβαίνουν όλα αυτά: Γιατί
η παιδιά φαρμάκια χάνει.

Πώς νιώθει ο ήρωας: Τραυμαμένος

Ποιο πρόβλημα παρουσιάζει:
Οι μέδισ έσπασε η φάρμακάρκα
πήγαινε κολιμπάντας και γύρω
γύρω είχε καρτορίες.

Τι λύση βρίσκεται: Ο φαρμάς
είχε μπήξει στα δίχτυα μιας
άδλης βάρκας και την επόμενη
μέρα τον βρήκαν στα δίχτυα.

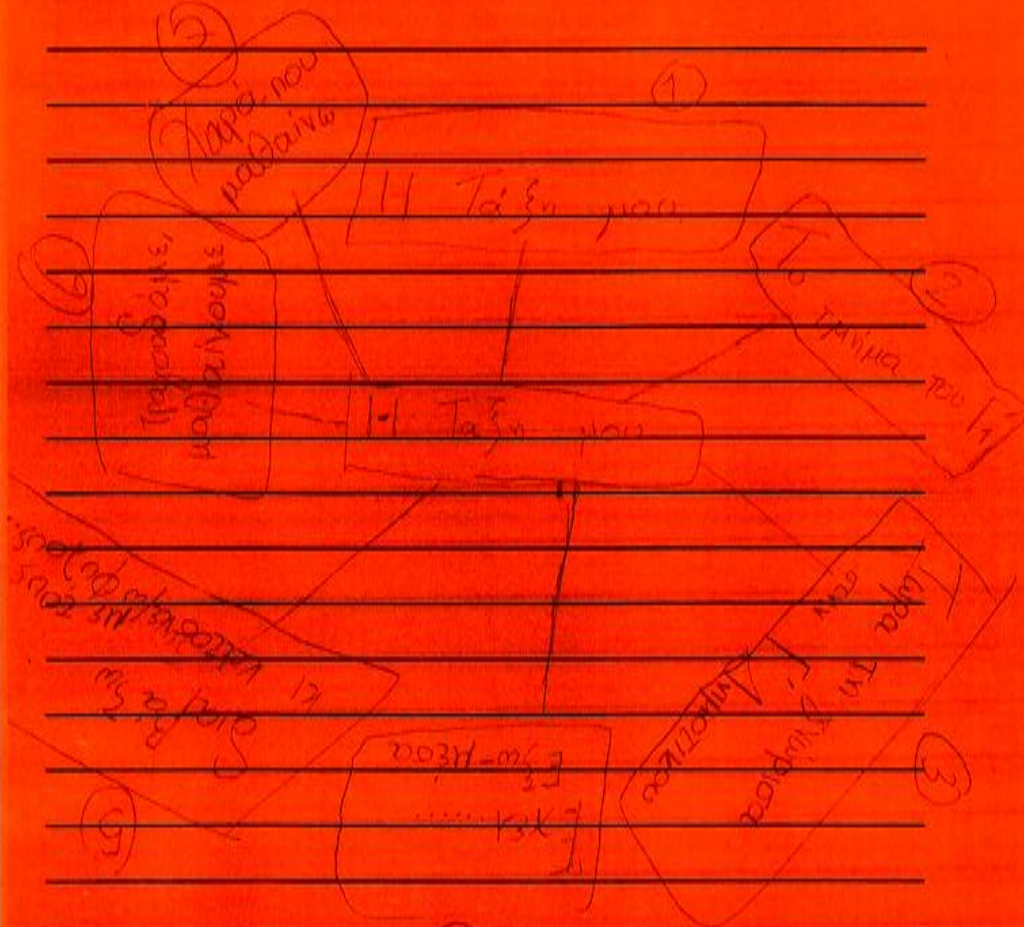
Πώς νιώθουν στο τέλος: Παιδί
καλά.



1. Πρώτη φάση

Σκέφτομαι, γράφω και οργανώνω τις ιδέες μου

[Empty rectangular box for writing]



Διευρηγο: παιδιά ενός ηλικίας μου
 Σκοπός: Να γράψουν
 Είδος: Περιγραφή



1. Πρώτη φάση

Σκέφτομαι, γράφω και οργανώνω τις ιδέες μου

[Blank box for writing]

Ποιος είναι ο αδασημένος που μεσολοχείται προς και ποιος
Αφρατζήριος; Ελένη

Σημεία: Να την αείσω

Είδος κειμένου: εοικειρηματολογικό κείμενο

Γνώμη ^{μου}: Ο αδασημένος μου ηρώας είναι ο Ράνοςέας

Εοικειρήματα ^{μου}: Γιατί είναι χέννας, γιατί σκευτείει
από εζυανά

Η γνώμη του άλλου: Η φίλη μου η Ελένη
αρωτιμάει την θεία Ασηνά

Τα εοικειρήματα του άλλου: Γιατί αρωσάσει να
αυαί το Ράνοςεία

Συμπέρασμα: Οχι και η δύο είναι χέννας



2. Δεύτερη φάση

Ξεκινώ να γράφω το κείμενό μου



Ο Κωνσταντίνος ονειρεύεται
ότι είναι στο παρελθόν

Ο Κωνσταντίνος χύρισε
από το σχολείο και κάθισε
λίγο στην τηλεόραση και μετά
πήγε στο δωμάτιό του να κάνει
τα διαβύσματα του. Το βράδυ
πήγε για ύπνο και κοιμήθηκε.

Τότε άρχισε να ονειρεύεται
ότι είναι στο παρελθόν. Τότε
ξαφνικά άλλαξε, φορούσε κάτι
παράξενα ρούχα που ήταν από
φύλλα και τα χέρια του μακρύ
σαν τον πιθίκων και μπορούσε
να κάνει ακροβατικά στα δέντρα.

→ να τη
κάνω
παρα-
πλο

Τότε είδε μια φιλή μαιμούδων
αλλά δεν ήταν μαιμούδες ήταν
πρωτόγονοι.

Τους ακολούθησε πηδώντας
στα δέντρα τότε πήγαν στο δάσος
σε μια σπηλιά. τότε

Τότε άρχισε να πέφτει η θερμοκρασία
και δεν ξέρουν τι να κάνουν
τότε σκέφτηκαν ότι άμα σκοτώσουν
το ζώο θα πάρουν το δέρμα τους
και θα ζεσταθούν. Όμως ακόμα
να ανέβει η θερμοκρασία.

Πέρασαν ώρες και τότε
ανέβηκε η θερμοκρασία και
σημειώθηκαν 3 χώρια που τα
λέγαν το ξέσκλο και το λιμίνι
στη Θεσσαλία κοντά στον Βόλο,
και η χειροκίζια στην Κύρρο.

Λέσκος
Λέσκος!!!



3. Τρίτη φάση Ελέγγω και βελτιώνω το κείμενό μου



Ο Κωσταντίνος ονειρεύεται
ότι πήγε στο Πέρελθόν

Μια φορά και έναν καιρό ήταν
ο Κωσταντίνος, το μεσημέρι
ήρθε ο Κωσταντίνος στο σπίτι
και έφαγε το μεσημεριανό του
και πήγε μετά στην τηλεόραση
για λίγο. Μετά το απόγευμα

πήγε να διαβάσει στο δωμάτιό
του. Το βράδυ πήγε για ύπνο.

Καμάρηκε, ^{ήταν} άρχισε να ονειρεύεται. Ή-
ξε ξαφνικά αλλάξε. Ήταν διαφορετικός.
Τα χέρια του ^{ήταν} μακριά και με τρίχες,
το κεφάλι του τετραγωνικό και
το πιρούνι του μακρύ.

Ξαφνικά μπροστά του είδε ένα χωριό
που γύρω γύρω είχε τείχη. Μύικε
μέσα και είδε έναν σωρό από μικρά
παιδάκια που ήταν σαν κι αυτόν. Είδε

κάτι μικρά σπιτάκια που μέσα σε αυγά
ήταν νικοκορές σαν την μαμά του,
είδε και γεωργούς που καλλιεργούσαν
τα χωράφια τους και μέσα στα
εργαστήρια υπήρχαν γλύπτες που
έφτιαχναν βάζα από πηλό. *

Ήταν 7:00 το πρωί ^{και} η μαμά του
του φώναζε να σηκωθεί γιατί έχει
σχοδείο, και ξύπνησε ο Κώσταντίνος
και είπε ο Κώσταντίνος: στη μαμά
του:

— Το βράδυ ονειρεύτηκα ότι ήμουν
στο παρελθόν και είδα ένα χωριό
που είχε ανθρώπους που ήταν
καλοί.

— Τι ωραίο όνειρο που είδες!

Κάποια στιγμή
* ξαφνικά οι άνθρωποι παραξενεύτηκαν που τον
είδαν και άρχισαν να τον κινιχάνη πλησίαζαν.
Έτσι φοβήθηκε και έτρεχε άρχισε
να τρέχει για να μην τον πιάσουν. Έτρεχε
και κατούσε πίσω καθώς τον πλησίαζαν.
Απότομα έγιωσε ένα χέρι στον ώμο του,
ήταν η μαμά του.

Αὐτο-αξιολόγηση

- Έκανα ωραίες προτάσεις.
- Έκανα ωραίες παραγράφους.
- Συνδύασα σωστά τα δομικά στοιχεία του κειμένου μου.
- Το κείμενό μου γίνεται εύκολα κατανοητό.
- Χρησιμοποίησα τις σωστές και κατάλληλες λέξεις.
- Γενικά, φρόντισα το περιεχόμενο, τη δομή και τη μορφή του κειμένου μου.

Ετερο-αξιολόγηση

Χρησιμοποίησες τις σωστές λέξεις

Έκανες ωραίες προτάσεις και παραγράφους

Συνδύασες σωστά τα δομικά στοιχεία

Το κείμενό σου είναι κατανοητό

Αυτοαξιολόγηση: Αυτή τη φορά χρησιμοποίησα τις σωστές και κατάλληλες λέξεις και την επόμενη φορά ελπίζω να γράψω πάλι ένα τόσο ωραίο κείμενο.

Ετεροαξιολόγηση: Η περιγραφή σου είναι πολύ ωραία γιατί: Έκανες ωραίους παραγράφους, ωραίες προτάσεις και νομίζω ότι δεν έκανες καθόλου ορθογραφικά λάθη.