

ΙΩΑΝΝΗΣ ΜΑΡΜΑΡΙΝΟΣ, ΕΦΗ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ,
ΕΛΕΝΗ ΡΕΝΖΟΥΛΑ, ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΜΠΑΛΑΣΗ

ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΟΣ ΛΟΓΟΣ:
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ
ΤΩΝ ΜΕΤΑΓΝΩΣΙΑΚΩΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΩΝ
ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΓΡΑΦΗ
ΕΠΕΞΗΓΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ¹

ABSTRACT

The purpose of the present research was : a) To investigate the nature of metacognitive skills of Secondary Education pupils which affect the writing of expository texts. b) To comprehend how these skills change as the children get exposed to the learning environment that we designed. This learning environment puts emphasis to the communicative role of writing and aims to make the pupil-writer able to control and orchestrate different writing phases. The learning environment gives more emphasis to the development of cognitive and metacognitive skills than to the content and to the final product. In the research participated 47 children who attended the 8th grade in two state schools of an area of West Attica. The assessment instrument that was used was composed of a personal interview (metacognitive assessment) and a group task (text-writing assessment). After using this instrument to assess the initial state of the pupils' writing ability, there followed one hour weekly teaching intervention that lasted six months. After the end of this intervention the pupils took a post test. The texts of the pupils were evaluated by

1. Η συγγραφή αυτού του άρθρου δέ θα ήταν δυνατή χωρίς τη βοήθεια των προπτυχιακών φοιτητών (Ε' Έξαμήνου, Παιδαγωγικής Κατεύθυνσης) του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, οι όποιοι αφιέρωσαν αρκετό από το χρόνο τους προκειμένου να γίνει ή βαθμολόγηση των κειμένων, ή κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των παιδιών, ή εισαγωγή των δεδομένων στον υπολογιστή, καθώς και ή κατάρτιση των σχετικών πινάκων. Τους ευχαριστούμε θερμά για αυτό.

three evaluators using the criteria of quality (in terms of content, internal structure and external structure) and external appearance. The answers were classified into categories and were assessed by two independent assessors. The results reveal the superiority of experimental group in relation to the control group as concerns the internalization of cognitive and metacognitive skills related to writing. More specifically, the children of the experimental group at the end of the intervention: a) had understood the meaning and necessity of different phases of writing, especially planning and drafting, and the way in which these processes interact and affect the writing of more complicated texts, b) had started to take into consideration the purpose for which they write, the text type they write and the text's audience and c) had started to face writing as a means of expression of their ideas and feelings and as a means of exchange of information.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Γραφή ως Διαδικασία Έπίλυσης Προβλήματος

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει αλλάξει ριζικά ο τρόπος θεώρησης της γραφής. Σήμερα πολλοί έρευνητές τη θεωρούν **διαδικασία** και όχι **προτόν**. Οι περισσότερες μάλιστα σύγχρονες απόψεις για τη διαδικασία της γραφής δίνουν έμφαση, αφενός στην ανάπτυξη των σχημάτων (Anderson, 1978), τα οποία φαίνεται να διευκολύνουν την κατανόηση και τη μάθηση, αφετέρου στη μεταγνώση (Brown, 1978), ή οποία είναι συνδεδεμένη με την ικανότητα για έλεγχο και ρύθμιση των γνωσιακών δεξιοτήτων. Η γραφή δέν θεωρείται πλέον άπλη γραμμική δραστηριότητα αποτελούμενη από διάφορα ανεξάρτητα μεταξύ τους στάδια που διαδέχονται το ένα τó άλλο. Αντιθέτως, θεωρείται ως ένα πολύπλοκο πλέγμα διαδικασιών που άλληλεπιδρούν μεταξύ τους και επαναλαμβάνονται.

Η άλλαγή αυτή είχε ως αποτέλεσμα τη διατύπωση διαφόρων θεωριών και μοντέλων που προσπαθούν να εξηγήσουν τη γνωσιακή φύση της γραφής και να παράσχουν τó έρεισμα για περαιτέρω έπιστημονική έρευνα. Μιά από αυτές τις θεωρίες είναι ή θεωρία των Flower και Hayes που περιγράφει τη διαδικασία της γραφής ως μία μη γραμμική σειρά συστατικών υπό-διαδικασιών: α) τού **σχεδιασμού**, β) της **πρώτης καταγραφής**, γ) της **έκδοσης**, και δ) της **αναθεώρησης** (Flower and Hayes, 1981, Hayes and Flower 1987). Οι Flower και Hayes υποστηρίζουν ότι οι συγγραφείς ασχολούνται με δραστηριότητες που ρυθμίζουν οι ίδιοι και που σχετίζονται με καθεμιά υπό-διαδικασία. Κατά τη διάρκεια τού σχεδιασμού οι έμπειροι συγγραφείς χρησιμοποιούν

ἄδηλες στρατηγικές, γιὰ νὰ θέσουν στὸν ἑαυτό τους μιὰ σειρά ἐρωτήσεων ποὺ ἀποσκοποῦν στὸ νὰ προσδιορίσουν τὸ ἀκροατήριο (π.χ., *Γιὰ ποιὸν γράφω;*), τὸν σκοπὸ (π.χ., *Γιατί τὸ γράφω αὐτό;*), τὴν προϋπάρχουσα σχετική γνώση (π.χ., *Τί γνωρίζω ἤδη γιὰ τὸ θέμα μου;*) καὶ τὶς σχέσεις ἀνάμεσα στὶς ιδέες (π.χ., *Πῶς μπορῶ νὰ ὁμαδοποιήσω καὶ νὰ ὁργανώσω τὶς ιδέες μου;*).

Κατὰ τὴ διάρκεια τῆς πρώτης καταγραφῆς οἱ συγγραφεῖς μετατρέπουν τὰ σχέδιά τους σὲ κείμενο, παρέχουν ἐνδείξεις στοὺς ἀναγνώστες σχετικά μὲ τὸ ποῦ βρίσκονται οἱ σημαντικές ιδέες καὶ συνεχίζουν νὰ ξεκαθαρίζουν τὰ σχέδιά τους μὲ τὸ νὰ συγκεντρώνουν τὶς σχετικές ιδέες καὶ νὰ ἀποκλείουν τὶς ἄσχετες. Κατὰ τὴ διάρκεια τῆς ἐκδοσης οἱ συγγραφεῖς ξαναδιαβάζουν τὸ κείμενό τους, γιὰ νὰ δοῦν ἂν πέτυχαν τοὺς στόχους τους. Συγκεντρώνουν τὴν προσοχή τους σὲ ἀνησυχίες καὶ ἐρωτήσεις ποὺ μπορεῖ νὰ ἔχει τὸ ἀκροατήριό τους (π.χ., *Τί ἐρωτήσεις θὰ ἔχουν οἱ ἀναγνώστες μου; Βγαίνει νόημα ἀπὸ ὅλα; Εἶναι τὸ κείμενό μου ἐνδιαφέρον;*) καὶ σκέφτονται ἂν ἔχουν πετύχει τὸ σκοπὸ τους (π.χ., *Πέτυχα αὐτὸ ποὺ εἶχα σχεδιάσει;*). Τέλος, κατὰ τὴν ἀναθεώρηση οἱ συγγραφεῖς ὑλοποιοῦν/ὁργανώνουν τὶς γραπτές τους σημειώσεις προσθέτοντας, ἀφαιρώντας, ἀντικαθιστώντας καὶ τροποποιώντας τὶς ιδέες τοῦ κειμένου τους.

Ἡ θεώρηση τῆς γραφῆς ὡς διαδικασίας ἐπίλυσης προβλήματος ἔχει ὀδηγήσει, ἐπίσης, στὴ δημιουργία γνωσιακῶν μοντέλων γραφῆς μεταξὺ τῶν ὁποίων συγκαταλέγονται:

• **Τὸ μοντέλο τοῦ παραθετικοῦ λόγου (knowledge telling).** Σύμφωνα μὲ τὸ μοντέλο τοῦ παραθετικοῦ λόγου ἡ συνοχή καὶ ὁργάνωση τοῦ κειμένου ἐξαρτῶνται κυρίως ἀπὸ τὴν προηγούμενη ὁργάνωση τῆς μνήμης καὶ ἀπὸ τὸ κατὰ πόσον ἡ πληροφορία εἶναι διαθέσιμη ἐκεῖ. Οἱ συγγραφεῖς ποὺ γράφουν σύμφωνα μὲ αὐτὸ τὸ μοντέλο κάνουν χρῆση τῶν ἤδη ὑπαρχουσῶν δομῶν προσπαθώντας παράλληλα νὰ ἐλαχιστοποιήσουν τὰ προβλήματα ποὺ πρέπει νὰ ἐπιλύσουν (Bereiter & Scardamalia, 1987). Πρόκειται, ἐπομένως, γιὰ ἕναν τρόπο γραφῆς προσανατολισμένο πρὸς τὸ συγγραφέα.

• **Τὸ μοντέλο τῆς ἐπεξεργασμένης γραφῆς (knowledge transforming).** Τὸ μοντέλο τῆς ἐπεξεργασμένης γραφῆς εἶναι πολὺ πιδὺ σύνθετο ἀπὸ τὸ μοντέλο τοῦ παραθετικοῦ λόγου. Ἡ παραγωγή τοῦ κειμένου στὴν προκειμένη περίπτωση ὑποστηρίζεται ἀπὸ δραστηριότητες ποὺ εἶναι δυνατόν νὰ τελοῦνται σὲ δύο περιοχές: στὴν περιοχὴ τοῦ **περιεχομένου**, ἡ ὁποία περιλαμβάνει θέματα ποὺ ἔχουν σχέση μὲ τὶς πεποιθήσεις, τὶς ἀντιλήψεις καὶ τὴ λογικὴ συνέπεια, καὶ στὴ **ρητορικὴ** περιοχὴ, ἡ ὁποία περιλαμβάνει θέματα ποὺ σχετίζονται μὲ τοὺς στόχους ποὺ θέτει ὁ συγγραφέας γιὰ τὸ κείμενο ποὺ πρόκειται νὰ γράψει (Bereiter & Scardamalia, 1987, Scardamalia & Bereiter, 1985, Scardamalia & Bereiter, 1986). Τὸ ἐν λόγω μοντέλο προϋποθέτει μιὰ διαλεκτικὴ διαδικασία μέσω τῆς ὁποίας οἱ στόχοι ἀπὸ τὴ μιὰ περιοχὴ μποροῦν νὰ μεταφερ-

θοῦν ὡς πρόβλημα στὴν ἄλλη περιοχὴ. Πρόκειται γιὰ ἕναν τρόπο γραφῆς προσανατολισμένο πρὸς τὸν ἀναγνώστη.

Στὰ παραπάνω μοντέλα εἶναι ἐμφανὴς ὁ ρόλος τῶν **μεταγνωσιακῶν στρατηγικῶν**, τῶν ὁποίων λειτουργικὸς χῶρος εἶναι ἡ ἐνεργὸς μνήμη καὶ οἱ ὁποῖες σχετίζονται μὲ τὴ γραφὴ καὶ ἀναφέρονται τόσο στὴ γνώση τοῦ ἀτόμου γιὰ τὶς δικές του γνωσιακὲς διαδικασίες καὶ τὰ ἀποτελέσματά τους ὅσο καὶ στὴν ἐνεργητικὴ κινητοποίηση καὶ ρύθμιση αὐτῶν τῶν διαδικασιῶν. Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸ ἡ ἀνάπτυξη τῶν μεταγνωσιακῶν στρατηγικῶν ἀποτελεῖ στόχο κάθε γνωσιακοῦ τύπου παρέμβασης ποὺ σχετίζεται μὲ τὴν παραγωγή τοῦ γραπτοῦ λόγου.

Δομὴ τοῦ Κειμένου

Ἐκτὸς ἀπὸ τὴ γνώση σχετικὰ μὲ τὴ διαδικασία τῆς γραφῆς, οἱ καλοὶ συγγραφεῖς πρέπει νὰ κατανοοῦν τὶς δομὲς καὶ τὰ εἶδη τοῦ κειμένου². Αὐτὴ ἡ γνώση ἐπηρεάζει τὴ λήψη ἀποφάσεων ἀπὸ τὸ συγγραφέα σὲ δύο ἐπίπεδα. Σὲ ἕνα πρῶτο ἐπίπεδο οἱ συγγραφεῖς ἀποφασίζουν πῶς νὰ κατηγοριοποιήσουν καὶ νὰ ὀνομάσουν τὶς ιδέες τους. Ἀναλύουν τὸ κείμενο σύμφωνα μὲ τὰ ὀργανωτικὰ μοντέλα ποὺ συνενώνουν τὴν κύρια ἰδέα μὲ τὶς ἐπιμέρους ιδέες καὶ χρησιμοποιοῦν αὐτὴ τὴ δομὴ, γιὰ νὰ παράγουν, νὰ ὀργανώνουν καὶ νὰ ὀνομάζουν τὶς ὁμάδες τῶν συσχετιζομένων ιδεῶν.

Σὲ ἕνα ἄλλο ἐπίπεδο οἱ συγγραφεῖς ἀποφασίζουν, πῶς νὰ συνδυάσουν αὐτὲς τὶς ὁμάδες τῶν ιδεῶν, ὥστε νὰ δημιουργήσουν κείμενα ποὺ νὰ ἔχουν νόημα. Ἐρευνες σχετικὰ μὲ τὰ ἐπεξηγηματικὰ κείμενα δείχνουν ὅτι ὑπάρχουν διαφορετικὲς δομὲς κειμένων, ὅπως π.χ. **ἐπεξήγηση, σύγκριση-ἀντίθεση, πρόβλημα-λύση**, κλπ. (Meyer, 1975, Meyer, Brand and Blutch, 1980). Αὐτὲς οἱ δομὲς βοηθοῦν τοὺς συγγραφεῖς νὰ ὀργανώνουν καὶ νὰ ταξινομοῦν τὶς κατηγορίες τους σύμφωνα μὲ τὶς ἐρωτήσεις ποὺ ὑποβάλλονται ἀπὸ τὸ δομικὸ σχῆμα στὸ ὁποῖο ἐντάσσεται τὸ κείμενο ποὺ γράφουν. Γιὰ παραδειγμα, τὸ δομικὸ σχῆμα, **Ἐπεξήγηση**, προτείνει ἑξιμεσες ἐρωτήσεις, ὅπως π.χ., *Τί ἐπεξηγεῖται; Τί ὕλικά χρειάζονται; Τί συμβαίνει πρῶτα; Ἔπειτα; Τελευταία;* Τὸ δομικὸ σχῆμα, **Σύγκριση-Ἀντίθεση**, ὑποβάλλει ἕνα διαφορετικὸ σύνολο ἐρωτήσεων,

2. Ἡ δομὴ τῶν κειμένων καὶ οἱ ἀρχὲς ποὺ τὴν καθορίζουν (συνοχὴ, συνεκτικότητα, προθετικότητα, διακειμενικότητα, κλπ.) ἀποτελοῦν ἀντικείμενο τῆς γλωσσολογίας καὶ, ἰδιαίτερως, τοῦ κλάδου ἐκείνου ποὺ ὀνομάζεται *κειμενογλωσσολογία* (ἐνδεικτικὰ Beaugrande de, R. A., and Dressler, W., 1981, *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman καὶ Μπαμπινιώτης, Γ., 1991, *Γλωσσολογία καὶ Λογοτεχνία: Ἀπὸ τὴν Τεχνικὴ στὴν Τέχνη τοῦ Λόγου*, Ἀθήνα, ὅπου καὶ ἀναλυτικὴ βιβλιογραφία). Δὲν θὰ ἀσχοληθοῦμε ἐδῶ μὲ τὴ διάσταση αὐτή. Θὰ εἶχε, ἐν τούτοις, ἰδιαίτερο ἐνδιχφέρον ἡ ἀναφορὰ καὶ στὶς ἀνωτέρω ἀρχὲς κατὰ τὴ διδασκαλία τῆς ἀνάλυσης τῶν κειμένων ἀπὸ τοὺς μαθητές.

όπως π.χ., *Τί συγκρίνεται και αντιτίθεται; Ός προς ποιά χαρακτηριστικά; Σε τί μοιάζουν; Σε τί διαφέρουν;*

Οί έρευνες σχετικά με τη δομή του κειμένου και τη διαδικασία τής γραφής παρέχουν τη βάση για προβληματισμό όσον άφορᾷ στη διδασκαλία τής γραφής. Συγκεκριμένα, ή διδασκαλία τής γραφής μπορεί νά είναι πιό αποτελεσματική, άν χρησιμοποιεί τη μοντελοποίηση του έσωτερικού μονόλογου³ που σχετίζεται με την ανάλυση του κειμένου και τις κειμενικές δομές, καθώς επίσης και τών στρατηγικών που σχετίζονται με τὸ σχεδιασμό, την πρώτη καταγραφή, την έκδοση και την αναθεώρηση επεξηγηματικών κειμένων.

Έρευνητικά δεδομένα που άφορούν στις δυσκολίες που αντιμετώπιζουν οί μαθητές κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου

Η εκμάθηση τής γραφής —σέ αντίθεση με ό,τι συμβαίνει με τὸν προφορικό λόγο— δέν είναι έφικτή παρὰ μόνον ύστερα άπό κάποια ήλικία, όταν τὸ παιδί έχει άποκτήσει ένα όρισμένο επίπεδο ώρίμασης και μάλιστα στο πλαίσιο μακρόχρονης συστηματικής διδασκαλίας.

Οί δυσκολίες που συναντῶν οί μαθητές κατά τη διαδικασία τής παραγωγής γραπτού λόγου αποτελοῦν πεδίο με άμείωτο ενδιαφέρον τόσο σέ θεωρητικό-έρευνητικό όσο και εκπαιδευτικό-πρακτικό επίπεδο. Σχετική έρευνα του Neil (1982) έδειξε ότι τὸ 90% τών μαθητῶν τής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Έκπαίδευσης αντιμετώπιζουν προβλήματα που σχετίζονται με την γραπτή έκφραση. Άπό αὐτούς τὸ 40% αντιμετώπιζει σοβαρὸ πρόβλημα και τὸ 50% μικρότερο πρόβλημα. Άλλες έρευνες (Englert, Raphael, Anderson, Antony & Stevens, 1991, Berrymann, 1993, Kane, Berrymann, Gostin & Meltzer, 1990) έχουν δείξει ότι εκτός άπό τούς μαθητές με προβλήματα μάθησης ένα μεγάλο ποσοστὸ άπό τούς υπόλοιπους δέν έχουν αναπτύξει σέ ικανοποιητικὸ βαθμὸ τις δεξιότητες που θά τούς βοηθήσουν νά χειρίζονται αποτελεσματικά τὸ γραπτὸ λόγο, γιά νά ανταποκριθοῦν στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Οί άρχάριοι συγγραφείς κατά τις διάφορες φάσεις τής γραπτῆς έκφρασης αντιμετώπιζουν τις παρακάτω δυσκολίες:

α) Κατά τη φάση του **σχεδιασμοῦ** οί σημαντικότερες δυσκολίες άφοροῦν στη γέννηση και όργάνωση τών ιδεῶν καθώς και στὸν προσδιορισμὸ του σκοπού γιά τὸν όποιο γράφουν. Συνήθως, δέν λαμβάνουν υπόψη τις άνάγκες τών άναγνωστῶν που άπευθύνονται, τις απαιτήσεις του θέματος και δέν τούς άπασχολεί ή συνολική όργάνωση του κειμένου που θέλουν νά γράψουν (Graham

3. Ο όρος *έσωτερικός μονόλογος* αναφέρεται στις διάφορες έρωτήσεις που θέτει ό συγγραφέας στὸν έαυτὸ του κατά την παραγωγή ενός κειμένου.

and Harris, 1989). Τα προβλήματα αυτά οφείλονται είτε σε **έγγενεις δυσκολίες** είτε σε **άδυναμίες της μεθόδου διδασκαλίας** (Harris and Graham, 1992).

Οι έγγενεις δυσκολίες αναφέρονται στην αδυναμία γραπτής έκφρασης και αξιοποίησης της πληροφοριών που ήδη κατέχουν οι μαθητές ή σε έλλειψεις γνώσεις για το είδος του κειμένου που γράφουν. Συνέπεια αυτών των αδυναμιών είναι ή περιορισμένη ανάκληση και ή φτωχή οργάνωση των πληροφοριών που θέλουν να καταγράψουν.

Οι **άδυναμίες** που αφορούν στη μέθοδο διδασκαλίας οφείλονται στον περιορισμένο χρόνο που διατίθεται για γραφή και άσκηση στο γραπτό λόγο, καθώς και στο γεγονός ότι οι μαθητές γράφουν σε μη αυθεντικές συνθήκες, έφθον ο δάσκαλος είναι ο μοναδικός αποδέκτης των κειμένων των παιδιών, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει επανατροφοδότηση.

β) Κατά τη φάση της **καταγραφής** οι μαθητές δυσκολεύονται να ξεκινήσουν να γράφουν. Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν έχουν, κυρίως, σχέση με την άργη και αναποτελεσματική εκτέλεση των μηχανιστικών λειτουργιών της γραφής (Hammil, 1990). Τα προβλήματα αυτά οφείλονται κυρίως σε έλλειψη ενδιαφέροντος και γνώσεων που σχετίζονται με το θέμα (Schunk, 1991).

γ) Κατά τη φάση της **βελτίωσης** οι δυσκολίες φαίνεται να έχουν σχέση με την αναθεώρηση και τη βελτίωση του κειμένου και τον άνασχεδιασμό στόχων και σκοπών (Scardamalia & Bereiter, 1986, Harris & Graham, 1992). Η φάση της βελτίωσης δεν αντιμετωπίζεται ως διαδικασία για να δούν, αν έχουν πετύχει τους στόχους τους, αλλά ως διαδικασία διόρθωσης ορθογραφικών λαθών. Οι διορθώσεις είναι περιστασιακές και αφορούν στην έξωτερική εμφάνιση του κειμένου. Οι δυσκολίες αυτές δεν έχουν ληφθεί σοβαρά υπόψη κατά το σχεδιασμό του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου στο Γυμνάσιο.

Το Έσχον Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Γραπτής Έκφρασης στη Δευτεροβάθμια Έκπαίδευση⁴

Η νέα προσπάθεια προσέγγισης του γλωσσικού μαθήματος στο Γυμνάσιο βρίσκεται στη σωστή κατεύθυνση. Έκτος όμως από τα πολλά θετικά υπάρχουν και όρισμένα αρνητικά στοιχεία στην όλη προσπάθεια. Ένα από τα πιο σημαντικά μειονεκτήματα του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος του σχε-

4. Η κριτική που άσκειται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στο Γυμνάσιο άφορ ά στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολικού έτους 1998-1999, έτος κατά το όποιο πραγματοποιήθηκε ή παρούσα έρευνα.

τικού με τη γλωσσική διδασκαλία είναι ότι πρόκειται σαφώς για ένα **κλειστό** 'Αναλυτικό Πρόγραμμα, παραδοσιακού τύπου, που δίνει έμφαση στο περιεχόμενο και όχι στους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν ή στις δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν (Μήτσης, 1996).

Η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου εντάσσεται στο πλαίσιο του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας γενικά και αποτελεί εφαρμογή και προέκταση των γραμματικών γνώσεων. Ειδικότερα, η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης, στο πλαίσιο του ισχύοντος 'Αναλυτικού Προγράμματος, αντιμετωπίζεται στα στενά όρια της έκθεσης, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ότι, όταν καλούμαστε να γράψουμε ένα κείμενο, τόσο ο σκοπός για τον οποίο γράφουμε όσο και το σε ποιόν απευθυνόμαστε, επηρεάζουν το ύφος γραφής και την ποιότητα του λόγου μας. "Αν και γίνεται αναφορά στα διάφορα κειμενικά είδη, ωστόσο δεν δίνονται πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο γράφεται π.χ. μια περιγραφή ή ένα έπεξηγηματικό κείμενο. Δεν παρέχονται κατάλληλες ευκαιρίες και δεν προβλέπονται δραστηριότητες μέσα από τις οποίες τα παιδιά μπορούν να ασκηθούν πάνω στο κάθε είδος της γραπτής επικοινωνίας. Οι δεξιότητες της γραπτής έκφρασης και επικοινωνίας είναι αντικείμενα που οι μαθητές δεν κατακτούν, αν δεν τα διδάχουν συστηματικά (Lemlech, 1984).

Κατά συνέπεια, η δημιουργία ενός περιβάλλοντος μάθησης που θα διευκολύνει το μαθητή να ενορχηστρώνει τις γνωσιακές και μεταγνωσιακές λειτουργίες που σχετίζονται με τη γραφή, παραμένει μια διδακτική πρόκληση.

Με την παρούσα μελέτη προτείνεται ένα περιβάλλον μάθησης, αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και μέθοδοι διδασκαλίας που βασίζονται στην ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών/τριών σε έρωτηματολόγιο σχετικό με την ανάπτυξη των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων, οι οποίες εμπλέκονται στην παραγωγή γραπτού λόγου καθώς και σε πορίσματα της γνωσιακής ψυχολογίας.

Το Προτεινόμενο Περιβάλλον Μάθησης

Σύμφωνα με αναλύσεις των Βοσνιάδου, 'Ιωαννίδη, Δημητρακοπούλου και Παπαδημητρίου⁵ έχουν προταθεί οι έξι αρχές που καθορίζουν το περιβάλλον μάθησης το οποίο σχεδιάστηκε:

'Ενθάρρυνση του ενεργητικού και κοινωνικού χαρακτήρα της μάθησης. 'Ο μαθητής δεν αντιμετωπίζεται ως παθητικός δέκτης πληροφοριών αλλά ως αναπτυσσόμενο άτομο που οικοδομεί το ίδιο τη γνώση του. Η μάθηση θεωρείται επίσης διαδικασία που συντελείται σε κοινωνικό πλαίσιο. Στην παραδοσιακή σχολική τάξη φορέας της γνώσης είναι ο διδάσκων που με τη βοήθεια των

5. Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulos, A., Papadimitriou, E. (In press). *Designing Learning Environments to Promote Conceptual Change in Science*.

βιβλίων προσφέρει τις γνώσεις στους μαθητές, με αποτέλεσμα να μην λειτουργούν ως κοινωνική ομάδα, έφθον η μεταξύ τους συνεργασία αποθαρρύνεται. Στόχος του προτεινόμενου περιβάλλοντος μάθησης είναι να μάθει στους μαθητές τρόπους συνεργασίας και να δώσει ευκαιρίες και δυνατότητες για συνεργατική μάθηση μέσω συζήτησεων, ανταλλαγής απόψεων, διερεύνησης και αξιολόγησης των απόψεων στα πλαίσια όλιγομελών ομάδων 5-6 ατόμων, χωρίς να παραγνωρίζεται η ανάγκη για ατομική εργασία και προβληματισμό.

Ένασχόληση με δραστηριότητες που έχουν σαφές νόημα και προκαθορισμένους στόχους. Έρευνες στη γνωσιακή έπιστήμη έχουν δείξει ότι οι γνώσεις δεν μπορούν να αποδεδμευθούν από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο. Στόχος του προτεινόμενου περιβάλλοντος μάθησης είναι να ώθήσει τους μαθητές σε δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτούς και οι όποιες είναι πολιτισμικά αυθεντικές και κοινωνικά σκόπιμες. Για το λόγο αυτό οι μαθητές άσχολήθηκαν με θέματα που έχουν σχέση με τις πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής.

Ανάπτυξη της μεταγνώσης. Θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντικό για τη μάθηση οι μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μέσω των οποίων συνειδητοποιούν ότι η παραγωγή ενός κειμένου δεν είναι κάτι τυχαίο ή έξωτετικό, το όποιο άπλά πληροφορείται κανείς από τους άλλους που «ξέρουν», αλλά είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων διαδικασιών που κάνουν οι ίδιοι.

Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Το σημερινό σχολείο δεν συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να λαμβάνουν υπόψη τους τις διάφορες άποψεις, να τις αξιολογούν και να επιχειρηματολογούν υπέρ εκείνης που θεωρούν ορθότερη. Στο προτεινόμενο περιβάλλον μάθησης οι μαθητές συζητούσαν για τα διάφορα κείμενα που έγραφαν, αλλά μετά έπρεπε να παρουσιάσουν τα κείμενά τους στην τάξη και να ανταλλάξουν άποψεις για το γραπτό προϊόν είτε με τα μέλη της κάθε ομάδας είτε με τις ομάδες μεταξύ τους.

Σειρά παρουσίασης των δομικών σχημάτων. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στη σειρά με την οποία παρουσιάστηκαν στους μαθητές τα διάφορα δομικά σχήματα των επεξηγηματικών κειμένων. Έτσι τα μαθήματα ξεκίνησαν από τη διδασκαλία του δομικού σχήματος ταξινομημένη λίστα και προοδευτικά κατέληξαν στο δομικό σχήμα πρόβλημα-λύση. Ο τρόπος παρουσίασης της ύλης είναι κατάλληλος, γιατί έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να προσεγγίσουν τη νέα γνώση με βάση πληροφορίες που είχαν ήδη αποκτήσει σε προηγούμενες ενότητες.

Περιεχόμενο του Πειραματικού Αναλυτικού Προγράμματος

Το πειραματικό αναλυτικό πρόγραμμα ήταν διάρκειας έξι (6) μηνών και εκτυλισσόταν στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Περι-

λάμβανε δύο φάσεις. Κατά την πρώτη φάση παρουσιάστηκαν τὰ πέντε βασικά δομικά σχήματα τῶν ἐπεξηγηματικῶν κειμένων με σκοπὸ τὴν ἐπαφὴ καὶ ἐξοικείωση τῶν μαθητῶν με αὐτά. Γιὰ τὸ λόγο αὐτὸ χρησιμοποιήθηκαν κείμενα ἀπὸ τὸ διδακτικὸ ἐγχειρίδιο, *Νεοελληνικὴ Γλῶσσα*. Κατὰ τὴ δευτέρη φάση δόθηκε ἔμφαση κυρίως στὴ συγγραφὴ ἐπεξηγηματικῶν κειμένων ἀπὸ τοὺς ἴδιους τοὺς μαθητὲς ποὺ ἀνῆκαν σὲ διαφορετικὸ κάθε φορὰ δομικὸ σχῆμα, καθὼς καὶ στὴν ἐπεξεργασία τους, μέσω τῆς ὁποίας προσπαθοῦσαν νὰ ἀποκτήσουν ἐπίγνωση τῶν γνωσιακῶν διαδικασιῶν, οἱ ὁποῖες σχετίζονται με τὴν παραγωγὴ αὐτῶν κειμένων, ὥστε νὰ ἀσκοῦν ἀποτελεσματικότερο ἔλεγχο σὲ αὐτὲς καὶ νὰ τις συναρθρώνουν ὅταν χρειάζεται. Λεπτομερὲς περιγραφή τοῦ περιεχομένου τοῦ πειραματικοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος δίνεται στὸν Πίνακα ποὺ ἀκολουθεῖ.

Πίνακας 1. Περιεχόμενο Πειραματικοῦ Αναλυτικοῦ Προγράμματος		
Φάση	Τίτλος Κειμένου	Δομικὸ Σχῆμα
Φάση Α' Κείμενα ἀπὸ διδακτικὸ ἐγχειρίδιο	α) Βαλκανικοὶ 1930	Ταξινομημένη Λίστα
	β) Καρδαμύλη	" "
	γ) Ἐνα χωριό κάτω ἀπὸ τὸν πάγο	Πρόβλημα-Λύση
	δ) Φιλία	Σύγκριση-Αντίθεση
	ε) Ἐλευθερία τοῦ τύπου	" "
	στ) Αερόστατο	Αἴτιο-Αποτέλεσμα
Φάση Β' Κείμενα Μαθητῶν	α) Μία θεατρικὴ παράσταση	Ταξινομημένη Λίστα
	β) Ἐνας ποδοσφαιρικὸς ἀγώνας	" "
	γ) Παιδιά με ειδικὲς ἀνάγκες	Πρόβλημα-Λύση
	δ) Κυκλοφορικὸ πρόβλημα	" "
	ε) Ἡ ἀστυφιλία καὶ οἱ συνέπειές της	" "
	στ) Το σχολεῖο τοῦ χθες καὶ τοῦ σήμερα	Σύγκριση-Αντίθεση
	ζ) Πόλεμος-Εἰρήνη	" "
	η) Μόλυνση τοῦ περιβάλλοντος	Αἴτιο-Αποτέλεσμα

Περιγραφή τοῦ Πειραματικοῦ Ἀναλυτικοῦ Προγράμματος

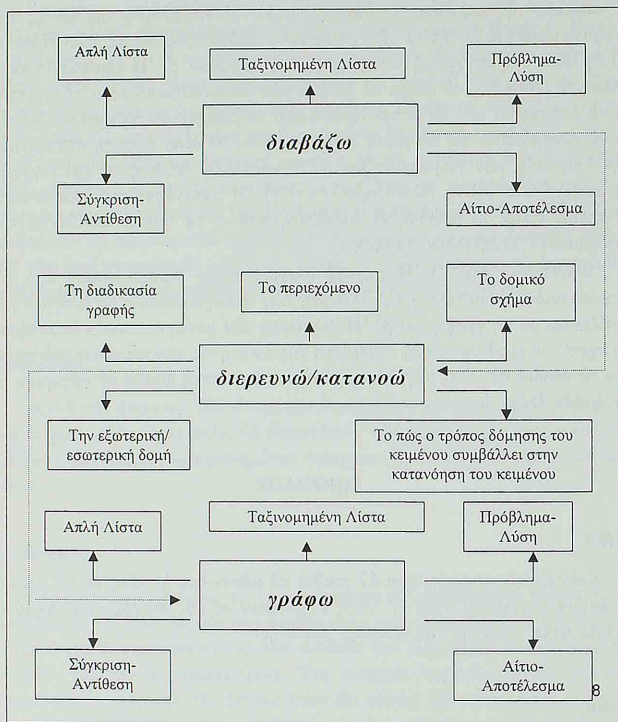
Ὁ κύριος στόχος τοῦ πειραματικοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος εἶναι νὰ βοηθηθοῦν οἱ μαθητὲς νὰ ἀποκτήσουν ἐπίγνωση τῆς διαδικασίας τῆς γραφῆς καὶ τῶν μεταγνωσιακῶν στρατηγικῶν ποὺ σχετίζονται με αὐτήν, ἀλλὰ καὶ νὰ ἀναγνωρίζουν τὰ διάφορα δομικὰ σχήματα τῶν ἐπεξηγηματικῶν κειμένων.

Κατὰ τὴν διάρκειά τῆς πρώτης φάσης, ἐνῶ ἀρχικὰ γίνεται ἀνάγνωση τοῦ κειμένου ποὺ ἀνήκει σὲ ἓνα ἀπὸ τὰ πέντε βασικά δομικὰ σχήματα τῶν ἐπεξηγηματικῶν κειμένων, στὴ συνέχεια, πρῶτα με τὴ βοήθεια τοῦ δασκάλου καὶ ἔπειτα μόνοι τους στὸ πλαίσιο τῆς ομάδας, οἱ μαθητὲς πρέπει νὰ προχωρήσουν στὴ διερεύνηση καὶ κατανόηση τῆς διαδικασίας τῆς συγγραφῆς ἑνὸς κειμένου. Οἱ μαθητὲς ἀρχίζουν νὰ ἀντιλαμβάνονται ὅτι κατὰ τὴ διάρκεια τῆς παραγωγῆς

του ό συγγραφέας θέτει στόν έαυτό του μιá σειρά έρωτημάτων που άφορουñ στόν προσδιορισμό του άκροατηρίου, του σκοπού, τής προϋπάρχουσας γνώσης και τών σχέσεων μεταξύ τών ιδεών. Έπειτα, οί μαθητές προσπαθοῦν νά κατανοήσουν, μέσω έρωτήσεων που τους διανέμονται από τó δάσκαλο, τó περιεχόμενο του κειμένου, καθώς και νά αναγνωρίσουν τó δομικό σχήμα στο όποιο άνήκει με τή βοήθεια σχεδιαγραμμάτων που παρουσιάζονται στόν πίνακα ή προβάλλονται σέ διαφάνεια. Έπίσης, με τή βοήθεια έρωτήσεων (όπως π.χ. οί ακόλουθες: *Με βάση όσα είπαμε, με ποιό τρόπο έχει οργανώσει ó συγγραφέας τίς ιδέες του; Γιατί τά κείμενα δομοῦνται με διαφορετικό τρόπο; Πώς ή γνώση σχετικά με τήν οργάνωση τών κειμένων μπορεί νά συμβάλει στην κατανόηση τών πληροφοριών τών κειμένων;*) οί μαθητές συζητοῦν σχετικά με τó ρόλο του τρόπου δόμησης τών πληροφοριών ενός κειμένου στην πληρέστερη κατανόσή του.

Κατά τή διάρκεια τής δεύτερης φάσης οί μαθητές, αφού έχουν έσωτερικοποιήσει τίς γνωσιακές και τίς μεταγνωσιακές δεξιότητες που σχετίζονται με τή γραφή, γράφουν συχνά κείμενα και εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία τής γραφής. Με άφορμή τó κείμενο ενός μαθητῆ γίνεται ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τών μελῶν τών διαφόρων ομάδων και του συγγραφέα που άποσκοπεῖ στην ανάθεώρηση και τή βελτίωση του κειμένου του. Οί μαθητές θέτουν έρωτήσεις στο συγγραφέα και άσκοῦν έποικοδομητική κριτική που άφορᾷ στο κατά πόσον τó τελικό προϊόν ανταποκρίνεται στους στόχους του συγγραφέα και στίς προσδοκίες του άκροατηρίου, καθώς και στο άν ό τρόπος οργάνωσης τών ιδεών συμφωνεῖ με τó δομικό σχήμα στο όποιο άνήκει τó κείμενο. Σχηματικά ή ὅλη διαδικασία μπορεί νά περιγραφεῖ ως ἑξής:

Σχήμα 1. Σχηματική Αναπαράσταση Δραστηριοτήτων κατά την Ανάπτυξη του Πειραματικού Αναλυτικού Προγράμματος



ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός τής παρούσας έρευνας ήταν: α) 'Η διερεύνηση τής φύσης τών μεταγνωσιακών δεξιοτήτων τών μαθητών τής Δευτεροβάθμιας Έκπαιδευσης που άφορούν στη συγγραφή έπεξηγηματικών κειμένων. β) 'Η δημιουργία περιβάλλοντος μάθησης, τó όποιο νά τονίζει τόν έπικοινωνιακό ρόλο τής γραφής και νά άποσκοπεί στó νά καταστήσει ικανό τó μαθητή-συγγραφέα νά έλέγχει και νά συναρθώνει τς διάφορες φάσεις της και νά δίνει έμφαση περισσότερο στην άνάπτυξη τών γνωσιακών και μεταγνωσιακών δεξιοτήτων και λιγότερο στó περιεχόμενο και τó τελικό προϊόν και γ) 'Η κατανόηση τού τρόπου κατá τόν όποιον αútες οί δεξιότητες αλλάζουν, καθώς τά παιδιά εκτίθενται στó συγκεκριμένο περιβάλλον μάθησης.

'Υποθέσαμε ότι: α) 'Η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων άπό τόν εκπαιδευτικό θά συμβάλει στη βελτίωση τών μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τή γραφή και β) 'Η βελτίωση τών μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τή γραφή καθώς και τής ποιότητας τών κειμένων που παράγουν τά παιδιά θά είναι μεγαλύτερη στην πειραματική ομάδα σέ σύγκριση με τήν ομάδα έλέγχου.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 47 παιδιά με μέσον όρο ήλικίας τά 14 χρόνια. Τά παιδιά φοιτούσαν στην Β' τάξη Γυμνασίου σέ δύο διαφορετικά Δημόσια σχολεία μιás περιοχής τής Δυτικής 'Αττικής.

'Υλικό

'Ομαδικές Δοκιμασίες (Συγγραφή Κειμένων)

Ζητήσαμε άπό τά παιδιά νά γράψουν δύο έπεξηγηματικά κείμενα άπό τά όποια τó ένα άναφερόταν στó πρόβλημα «τών προσπαθειών που καταβάλλονται άπό τήν πολιτεία και άλλους φορείς, για νά σωθοΰν παραδοσιακοί οικισμοί, νεοκλασικά κτήρια και άλλα μνημεία τού παρελθόντος», ένw τó άλλο πραγματευόταν τó πρόβλημα «τής επικράτησης τής τηλεόρασης στó χώρο τής πληροφορησης και τής ψυχαγωγίας». 'Αξίζει νά σημειωθεί ότι και τά δύο κείμενα άνήκαν στó δομικό σχήμα πρόβλημα-λύση.

Ἀτομικὲς Δοκιμασίες (Μεταγνωσιακὴ Ἰκανότητα)

Ὡς μέσο συλλογῆς τῶν δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ἓνα ἐρωτηματολόγιο (διασκευὴ τοῦ ἐρωτηματολογίου ποὺ χρησιμοποίησαν οἱ Englert, Raphael & Anderson, 1992 σὲ παρεμφερῆ ἔρευνα), τὸ ὁποῖο σχεδιάστηκε κατὰ τέτοιο τρόπο, ὥστε νὰ μᾶς δώσει πληροφορίες γιὰ τὶς γνώσεις ποὺ εἶχαν τὰ παιδιὰ ὡς πρὸς τὴ διαδικασία συγγραφῆς ἐνὸς κειμένου. Τὸ ἀποτελοῦσαν τρεῖς παραλλαγές, κάθε μιὰ ἀπὸ τὶς ὁποῖες περιέγραφε ἓναν ὑποθετικὸ μαθητὴ ποὺ ἀντιμετώπιζε συγκεκριμένα προβλήματα σχετικὰ μὲ τὴ συγγραφὴ ἐνὸς ἐπεξηγηματικοῦ κειμένου. Ἡ πρώτη παραλλαγή ἐστιαζόταν σὲ προβλήματα ποὺ εἶχαν σχέση μὲ τὴν παραγωγή καὶ τὴν ὁργάνωση τῶν ἰδεῶν. Ἡ δευτέρα παραλλαγή ἀναφερόταν σὲ προβλήματα σχετικὰ μὲ τὴν ἀναγνώριση τῶν δομικῶν σχημάτων τῶν ἐπεξηγηματικῶν κειμένων. Τέλος, ἡ τρίτη παραλλαγή ἀφοροῦσε σὲ προβλήματα ποὺ εἶχαν σχέση μὲ τὴν ἀναθεώρηση ἐνὸς κειμένου.

Διαδικασία

Κατὰ τὴν διάρκεια τῶν ἀτομικῶν δοκιμασιῶν ἔγιναν ἀτομικὲς συνεντεύξεις διάρκειας 30-45 λεπτῶν. Οἱ ἀπαντήσεις τῶν παιδιῶν μαγνητοφωνήθηκαν καὶ βάση τῶν ἀπομαγνητοφωνημένων στοιχείων ἔγινε ἡ ἀξιολόγηση τῶν δεδομένων.

Σχεδιασμός

Ἀρχικὰ διερευνήσαμε: α) Τὸ κατὰ πόσον τὰ παιδιὰ ἔχουν ἐπίγνωση τῶν διαδικασιῶν καὶ λειτουργιῶν ποὺ ἐμπλέκονται στὴ συγγραφὴ ἐνὸς κειμένου καὶ β) Τὸ ἐπίπεδο τῆς ἱκανότητος τῶν παιδιῶν γιὰ παραγωγή ἐπεξηγηματικῶν κειμένων (διαδικασία προσελέγχου). Στὴ συνέχεια ὁργανώσαμε τὴ διδακτικὴ παρέμβαση, ἡ διάρκεια τῆς ὁποίας ἦταν ἑξὶ μῆνες. Τὰ παιδιὰ ποὺ φοιτοῦσαν στὴ Β1 τάξη τοῦ Πειραματικοῦ Γυμνασίου ἦταν ἡ πειραματικὴ ὁμάδα, στὴν ὁποία ὑπῆρχαν 21 παιδιὰ, ἐνῶ τὴν ὁμάδα ἐλέγχου τὴν ἀποτελοῦσαν τὰ παιδιὰ ποὺ παρακολουθοῦσαν τὴ Β1 τάξη τοῦ 1ου Γυμνασίου. Μετὰ τὸ τέλος τῆς παρέμβασης ἄρχισε ἡ διαδικασία τοῦ μεταελέγχου. Κατὰ τὴ διάρκεια τῶν παρεμβάσεων τὰ παιδιὰ ὑποβάλλονταν σὲ δοκιμασίες, προκειμένου νὰ ἐλεγχθεῖ ἡ βελτίωση ἢ μὴ τῆς ἱκανότητάς τους γιὰ παραγωγή ἐπεξηγηματικῶν κειμένων. Σχηματικά, ἡ ὅλη διαδικασία μπορεῖ νὰ ἀποδοθεῖ ὡς ἑξῆς:

Πίνακας 2. Σχέδιο Έρευνας

ΣΧΟΛΕΙΟ	ΤΑΞΗ	ΟΜΑΔΑ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ
1. Πειραματικό Γυμνάσιο περιοχής Δυτικής Αττικής	B' 1	Πειραματική	προέλεγχος παρέμβαση μεταέλεγχος
2. 1ο Γυμνάσιο περιοχής Δυτικής Αττικής	B' 1	Ελέγχου	προέλεγχος μεταέλεγχος

Κριτήρια Άξιολόγησης Άπαντήσεων - Κειμένων

Κατηγοριοποίηση Άπαντήσεων

Οι άπαντήσεις βαθμολογήθηκαν από δύο ανεξάρτητους κριτές, ώστε τα παιδιά να ένταχθούν σε διάφορες κατηγορίες εξηγήσεων/άπαντήσεων. Όλες οι διαφωνίες έγιναν αντικείμενο συζήτησης μέχρι που επήλθε συμφωνία. Οι ατομικές άπαντήσεις των παιδιών στις έρωτήσεις βαθμολογήθηκαν με βάση τις κατηγορίες-κριτήρια που φαίνονται στον Πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 3. Κατηγορίες-Κριτήρια Απαντήσεων	
Ερώτηση	Κατηγορίες Απαντήσεων
Ε1. Γιατί νομίζεις ότι αυτό θα ήταν ένα ενδιαφέρον θέμα για να το γράψει;	α) Ενημέρωση <i>Π.χ. Γιατί από αυτά που θα έγραφε θα μπορούσε να καταλάβει ο κόσμος και οι αστυνομικοί και να εφαρμόσουν μέτρα για την αντιμετώπιση της εγκληματικότητας.</i> β) Επικαιρότητα <i>Π.χ. Γιατί υπάρχει μια έξαρση, είναι κάπως σημαντικό θέμα.</i> γ) Ευκολία ανάπτυξης <i>Π.χ. Γιατί είναι αρκετά εύκολο και υπάρχουν πολλά πράγματα που μπορεί να γράψει.</i> δ) Δήλωση άγνοιας
Ε2. Μπορείς να πεις στο Γιάννη/Ελένη τα βήματα που θα πρέπει να κάνει για να γράψει το κείμενό του;	α) Στάδια γραφής <i>Π.χ. Να μελετήσει πρώτα καλά το θέμα του κειμένου, να καταλάβει το νόμά του. Έπειτα μπορεί να κάνει ένα σχεδιάγραμμα όπου θα ταξινομήσει τις ιδέες της. Και μετά στο χαρτί της να αναπτύξει αυτά που έχει σκεφτεί.</i> β) Μέρη έκθεσης <i>Π.χ. Πρόλογος, κυρίως θέμα και επίλογος.</i> γ) Προτείνουν ιδέες <i>Π.χ. Να γράψει γενικά για την εγκληματικότητα. Μετά θα μπορούσε να γράψει τι γινόταν παλαιότερα και τι τώρα. Για ποιο λόγο έχει αυξηθεί. Τι μπορούν να κάνουν οι άνθρωποι για να προφυλαχθούν από την εγκληματικότητα.</i> δ) Δήλωση άγνοιας
Ε4α. Βλέπεις κάποιες ιδέες που έχουν κάτι κοινό;	α) Ναι β) Όχι
Ε4β. Μπορείς να βάλεις σε ομάδες τις ιδέες που έχουν κάποιο κοινό χαρακτηριστικό;	α) Μερική β) Ολική
Ε5. Τι είδους δομή νομίζεις ότι είναι αυτή στην οποία ανήκει το κείμενο που ζήτησε ο δάσκαλος από τον Πέτρο/τη Μαρία να γράψει;	α) Πρόβλημα-Λύση β) Αίτιο-Αποτέλεσμα γ) Περιγραφή δ) Αφήγηση ε) Δήλωση άγνοιας

Κατηγοριοποίηση Κειμένων

Τα κείμενα τῶν παιδιῶν ἀξιολογήθηκαν μὲ βάση δύο παραμέτρους-κριτήρια: 1) τὴν **ποιότητα** ἢ ὁποία περιελάμβανε τρεῖς ἐπιμέρους παραμέτρους: α) περιεχόμενο, β) ἐσωτερικὴ δομὴ καὶ γ) ἐξωτερικὴ δομὴ καὶ 2) τὴν **ἐξωτερικὴ ἐμφάνιση** ἢ ὁποία περιελάμβανε τρεῖς ἐπιμέρους παραμέτρους: α) παραγραφοποίηση, β) στίξη καὶ γ) ὀρθογραφία. Κάθε παράμετρος διαιρέθηκε σὲ ἐπιμέρους ἐπίπεδα ἀπὸ τὸ 4 ἕως τὸ 1 (πίνακας 4). Ἡ ἀξιολόγηση τῶν κειμένων πραγματοποιήθηκε ἀπὸ τρεῖς ἀξιολογητές.

Πίνακας 4. Παράμετροι-Κριτήρια Αξιολόγησης Κειμένων [Cartwright C. (1969), Zammuner, V. (1994)]	
ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΣ ΠΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΑΙ	ΠΩΣ ΑΞΙΟΛΟΓΕΙΤΑΙ (40μη κλίμακα*)
1) ΠΟΙΟΤΗΤΑ	
<i>α) Περιεχόμενο</i> (είδος ιδεών που περιέχει το κείμενο).	Ιδέες ενδιαφέρουσες - όχι μόνο πρωτότυπες και συναρπαστικές - που έχουν αφομοιωθεί και συμβάλλουν στην ανάπτυξη του θέματος.
<i>β) Δομή</i>	
<i>β1) Εσωτερική</i> (τρόπος σύνθεσης ιδεών).	Συνοχή κειμένου. Τα στοιχεία που περιέχει να βρίσκονται σε λειτουργική σχέση με τα συμφραζόμενα. Να συνδέονται, τόσο χρονικά, όσο και αιτιολογικά μεταξύ τους σε σχέση αιτίου - αποτελέσματος. Όχι απλή παράθεση.
<i>β2) Εξωτερική</i> (τρόπος παρουσίας κειμένου).	Το κείμενο να έχει τα διακριτικά χαρακτηριστικά που το διαφοροποιούν από άλλα είδη κειμένων.
2) ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΕΜΦΑΝΙΣΗ	
<i>α) Παραγραφοποίηση</i>	Χωρισμός κειμένου σε παραγράφους.
<i>β) Ορθογραφία</i>	Απουσία σημαντικών ορθογραφικών λαθών (καταληκτικά, άρθρων, θεματικά).
<i>γ) Στίξη</i>	Παρουσία ικανοποιητικής χρήσης των σημείων στίξης. Ελάχιστα προβλήματα με τη χρήση της τελείας και του κόμματος. Αξιοποίηση και των άλλων σημείων στίξης.
<i>Επίπεδο 4: Εξαιρετικό</i> <i>Επίπεδο 3: Καλό</i>	<i>Επίπεδο 2: Ελάχιστα αποδεκτό</i> <i>Επίπεδο 1: Πολύ κακό</i>

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Έρωτατολολόγιο⁶

Από τὰ δεδομένα του επόμενου Πίνακα (5) είναι εμφανές ότι αρχικά, πριν την παρέμβαση, ή πλειονότητα των παιδιών (17 επί συνόλου 21) που συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα αναγνωρίζουν ως βασικό κριτήριο επιλογής του θέματος ενός κειμένου το κατά πόσον το θέμα αυτό είναι επίκαιρο ή ενδια-

6. Στο παρόν άρθρο ή παρουσίαση των αποτελεσμάτων περιορίζεται σε 5 μόνο ερωτήσεις του έρωτατολολογίου.

φέρον, ενώ μόλις 3 παιδιά επιλέγουν το θέμα τους με βάση προσωπικά κριτήρια, δηλαδή, αν τους είναι εύκολο ως προς την ανάπτυξη. Έν συνεχεία, μετά την παρέμβαση, υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός παιδιών (8 έναντι 0) που θεωρούν ότι στόχος του συγγραφέα, μέσω του θέματος που επιλέγει να πραγματευτεί, είναι κατά κύριο λόγο η ενημέρωση του ακροατηρίου του. Όσον αφορά στην ομάδα ελέγχου δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές αλλαγές ως προς τον αριθμό των παιδιών που χρησιμοποιούν ως κριτήριο επιλογής την ενημέρωση του ακροατηρίου από τον προέλεγχο στο μεταέλεγχο.

Πίνακας 5. Συχνότητες και ποσοστά των απαντήσεων των παιδιών σχετικά με τα κριτήρια επιλογής θέματος ενός κειμένου						
Ερώτηση 1: Γιατί νομίζεις ότι αυτό θα ήταν ένα ενδιαφέρον θέμα για να το γράψει ο Γιάννης/η Ελένη;						
Κατηγορίες Απαντήσεων	Πειραματική Ομάδα				Ομάδα Ελέγχου	
	Πριν		Μετά		Πριν	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
1. Ενημέρωση	0	(0)	8	(40)	3	(25)
2. Επικαιρότητα / Ενδιαφέρον	17	(81)	12	(60)	3	(25)
3. Ευκολία ανάπτυξης θέματος	3	(14)	0	(0)	2	(17)
4. Δήλωση άγνοιας	1	(5)	0	(0)	4	(33)
Σύνολο	21		20		12	

Τα δεδομένα του Πίνακα (6) που ακολουθεί δείχνουν ότι υπάρχει μια σαφής υπεροχή των παιδιών της πειραματικής ομάδας έναντι των παιδιών της ομάδας ελέγχου, τα περισσότερα από τα όποια κατανοούν ότι η διαδικασία της συγγραφής ενός κειμένου αποτελείται από επί μέρους στάδια, τα όποια είναι σέ θέση και να αναγνωρίζουν έν μέρος ή στο σύνολό τους. Έτσι, ένω πριν την παρέμβαση, μόνο 1 παιδί από την πειραματική ομάδα είχε αύτη την ικανότητα, μετά την παρέμβαση, 9 παιδιά από την ίδια ομάδα περιγράφουν τις φάσεις της γραφής και κατανοούν την αναγκαιότητα κυρίως του σχεδιασμού και της πρώτης καταγραφής. Δεν παρατηρείται ανάλογη εξέλιξη στα παιδιά της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 6. Συχνότητες και ποσοστά των απαντήσεων των παιδιών σχετικά με τα στάδια της γραφής								
Ερώτηση 2: Μπορείς να πεις στο Γιάννη/ την Ελένη τα βήματα που θα πρέπει να κάνει για να γράφει το κείμενό του;								
Κατηγορίες Απαντήσεων	Πειραματική Ομάδα				Ομάδα Ελέγχου			
	Πριν		Μετά		Πριν		Μετά	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
1. Στάδια γραφής	1	(5)	9	(43)	1	(8)	0	(0)
2. Μέρη έκθεσης	4	(19)	6	(28,5)	2	(17)	1	(8)
3. Προτείνουν ιδέες	6	(29)	6	(28,5)	7	(58)	6	(50)
4. Δήλωση άγνοιας	9	(43)	0	(0)	1	(8)	5	(42)
5. Προβληματικό	1	(5)	0	(0)	1	(8)	0	(0)
Σύνολο	21		21		12		12	

Ο επόμενος Πίνακας (7) παρουσιάζει τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των παιδιών σχετικά με την ικανότητα ομαδοποίησης των ιδεών ενός κειμένου.

Πίνακας 7. Συχνότητες και ποσοστά των απαντήσεων των παιδιών σχετικά με την ικανότητα ομαδοποίησης των ιδεών								
Ερώτηση 4α: Βλέπεις κάποιες ιδέες που να έχουν κάτι κοινό;								
Κατηγορίες Απαντήσεων	Πειραματική Ομάδα				Ομάδα Ελέγχου			
	Πριν		Μετά		Πριν		Μετά	
Ι. Ικανότητα Ομαδοποίησης	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
1. Ομαδοποίηση	8	(42)	16	(76)	8	(67)	4	(33)
2. Μη ομαδοποίηση	11	(58)	5	(24)	4	(33)	8	(67)
Σύνολο	19		21		12		12	

Όπως φαίνεται, σημαντικές είναι οι διαφορές ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου. Ένώ, πριν την παρέμβαση, 8 παιδιά της πειραματικής ομάδας έδειχναν να έχουν την ικανότητα να διακρίνουν τις κοινές ιδέες, μετά την παρέμβαση, ο αριθμός των παιδιών που αποκτούν αυτή την ικανότητα ανέρχεται σε 16 επί συνόλου 21 παιδιών. Αντίθετα, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, κατά τη διαδικασία του μεταελέγχου, δεν παρουσιάζουν ανάλογη εικόνα.

Από τα δεδομένα του Πίνακα (8) που ακολουθεί καταδεικνύεται σαφώς ύπεροχη των παιδιών της πειραματικής ομάδας έναντι των παιδιών της ομάδας

έλέγχου. Συγκεκριμένα, ενώ πριν την παρέμβαση 5 παιδιά (έπι συνόλου 8) μπορούσαν να εντάξουν το σύνολο των ιδεών που παρήγγαν σε ομάδες, μετά την παρέμβαση 10 από τα 16 παιδιά, που κατά την προηγούμενη φάση ήταν ικανά να διακρίνουν τις κοινές ιδέες, μπορούσαν να άντεπεξέλθουν με έπιτυχία σε αυτή τη δοκιμασία. Άνάλογη εικόνα δέν παρατηρείται μεταξύ των παιδιών τής ομάδας έλέγχου.

Πίνακας 8. Συχνότητες και ποσοστά των απαντήσεων των παιδιών σχετικά με το είδος ομαδοποίησης των ιδεών								
Ερώτηση 4β: Μπορείς να βάλεις σε ομάδες τις ιδέες που έχουν κάποιο κοινό χαρακτηριστικό;								
Κατηγορίες Απαντήσεων	Πειραματική Ομάδα				Ομάδα Ελέγχου			
	Πριν		Μετά		Πριν		Μετά	
Π. Είδος Ομαδοποίησης	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
1. Ολική	5	(62,5)	10	(62,5)	4	(50)	2	(50)
2. Μερική	3	(37,5)	6	(37,5)	4	(50)	2	(50)
Σύνολο	8		16		8		4	

Στόν Πίνακα 9 έμφανίζονται οί συχνότητες και τά ποσοστά των άπαντήσεων των παιδιών σχετικά με τήν ικανότητα άναγνώρισης των κειμενικών δομών.

Πίνακας 9. Συχνότητες και ποσοστά των απαντήσεων των παιδιών σχετικά με την ικανότητα αναγνώρισης των κειμενικών δομών								
Ερώτηση 5: Τι είδους δομή νομίζεις ότι είναι αυτή στην οποία ανήκει το κείμενο που ζήτησε ο δάσκαλος από τον Πέτρο/ τη Μαρία να γράψει;								
Κατηγορίες Απαντήσεων	Πειραματική Ομάδα				Ομάδα Ελέγχου			
	Πριν		Μετά		Πριν		Μετά	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
1. Πρόβλημα-Λύση	0	(0)	18	(86)	0	(0)	3	(27)
2. Αίτιο-Αποτέλεσμα	0	(0)	2	(10)	0	(0)	0	(0)
3. Περιγραφή	0	(0)	0	(0)	0	(0)	6	(55)
4. Αφήγηση	0	(0)	0	(0)	0	(0)	1	(9)
5. Δήλωση άγνοιας	21	(100)	1	(5)	12	(100)	1	(9)
Σύνολο	21		21		12		12	

Είνα φανερό ότι, ενώ πριν τήν παρέμβαση κανένα άπό τά παιδιά τής πειραματικής ομάδας δέν μπορούσε να άναγνώρισει τó δομικό σχήμα, στο όποιο άνήκε τó κείμενο που τού παρουσιαζόταν, δηλώνοντας άγνοια, μετά τήν παρέμβαση παρατηρείται σημαντική αύξηση τού αριθμού των παιδιών (18 έπι συνόλου 21) που άποκτούν αυτήν τήν ικανότητα.

Κείμενα

Παράμετρος 1. Ποιότητα⁷

Περιεχόμενο

Όπως δείχνουν τα δεδομένα του Πίνακα 10, τα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική διαδικασία τα κατάφεραν πολύ καλύτερα, σε σύγκριση με τα παιδιά που εξακολούθησαν να παρακολουθούν το κανονικό πρόγραμμα του σχολείου, ως προς το να γράφουν επεξηγηματικά κείμενα, τα οποία περιείχαν πρωτότυπες ή συναρπαστικές ιδέες, οι οποίες συνέβαλαν στην όλη ανάπτυξη του θέματος. Συγκεκριμένα, ενώ αρχικά υπήρχαν μόνο δύο μαθητές, οι οποίοι παρήγαγαν κείμενα που κατατάχθηκαν στο καλό επίπεδο ως προς το κριτήριο του περιεχομένου, μετά την παρέμβαση το 1/3 περίπου των μαθητών της πειραματικής ομάδας, τα κείμενα των οποίων αξιολογήθηκαν, φαίνεται να εντάσσεται σε αυτό το επίπεδο ως προς το ίδιο κριτήριο. Αντίθετα, στην ομάδα ελέγχου παρατηρείται αύξηση του αριθμού των μαθητών που παράγουν κείμενα, τα οποία εντάσσονται ως προς το κριτήριο του περιεχομένου στο πολύ κακό επίπεδο από τον προέλεγχο στον μεταέλεγχο (10 έναντι 14).

Πίνακας 10. Συχνότητες και ποσοστά των επεξηγηματικών κειμένων των παιδιών σχετικά με το κριτήριο του περιεχομένου								
Επίπεδα	Πειραματική Ομάδα				Ομάδα Ελέγχου			
	Πριν		Μετά		Πριν		Μετά	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Εξαιρετικό	0	(0)	1	(3,8)	1	(4,8)	0	(0)
Καλό	2	(7,7)	9	(34,6)	3	(14,3)	1	(4,8)
Ελάχιστα αποδεκτό	15	(57,7)	13	(50)	7	(33,3)	6	(28,6)
Πολύ κακό	9	(34,6)	3	(11,5)	10	(47,6)	14	(66,7)
Σύνολο	26		26		21		21	

7. Δες προηγούμενη ενότητα, Μέθοδος Έρευνας όσον αφορά στα Κριτήρια Άξιο-λόγησης των Κειμένων.

Ἐσωτερικὴ δομὴ

Σημαντικὲς ἀλλαγὲς μεταξὺ τῶν παιδιῶν τῆς πειραματικῆς ομάδας καὶ τῆς ομάδας ἐλέγχου ἐμφανίστηκαν ὅσον ἀφορᾷ στὴ συγγραφὴ καλὰ δομημένων, χρονικὰ καὶ αἰτιολογικὰ, ἐπεξηγηματικῶν κειμένων (Πίνακας 11). Μόνο ἓνα ἀπὸ τὰ παιδιά τῆς ομάδας παρήγαγε κείμενα, τὰ ὁποῖα παρουσιάζουν καλὴ χρονικὴ καὶ λογικὴ ἀλληλουχία τῶν ἰδεῶν ποὺ περιεῖχαν. Ἀντιθέτως, παρατηρεῖται αὐξήση τῶν καλὰ δομημένων κειμένων μεταξὺ τῶν παιδιῶν τῆς πειραματικῆς ομάδας ἀπὸ τὸν προέλεγχο στὸν μεταέλεγχο. Ἐνῶ πρὶν τὴν παρέμβαση μόνο δύο (2) παιδιά τῆς πειραματικῆς ομάδας μποροῦσαν νὰ παράγουν κείμενα, στὰ ὁποῖα οἱ ἰδέες ποὺ περιεῖχεν συνδέονταν μεταξὺ τους χρονικὰ καὶ αἰτιολογικὰ, μετὰ τὴν παρέμβαση ὁ ἀριθμὸς τῶν παιδιῶν ποὺ ἀποκοτοῦν αὐτὴ τὴν ἱκανότητα ἀνέρχεται σὲ ἑννέα (9).

Πίνακας 11. Συχνότητες καὶ ποσοστὰ τῶν ἐπεξηγηματικῶν κειμένων τῶν παιδιῶν σχετικὰ μετὰ τὸ κριτήριό τῆς ἐσωτερικῆς δομῆς

Επίπεδα	Πειραματικὴ Ομάδα				Ομάδα Ελέγχου			
	Πρὶν		Μετά		Πρὶν		Μετά	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Εξαιρετικό	0	(0)	1	(3,8)	0	(0)	0	(0)
Καλό	3	(11,5)	7	(26,9)	4	(19)	1	(4,8)
Ελάχιστα ἀποδεκτό	16	(61,5)	12	(46,2)	5	(23,8)	2	(9,5)
Πολύ κακό	7	(26,9)	6	(23,1)	12	(57,1)	18	(85,7)
Σύνολο	26		26		21		21	

Ἐξωτερικὴ δομὴ

Ἀπὸ τὰ δεδομένα τοῦ Πίνακα 12 εἶναι ἐμφανὲς ὅτι ἡ πλειονότητα τῶν παιδιῶν (18 ἐπὶ συνόλου 24) ποὺ δὲν συμμετεῖχαν στὴν πειραματικὴ διαδικασία ἐξακολουθοῦσαν στὸν μεταέλεγχο νὰ παράγουν κείμενα, τὰ ὁποῖα κατὰ κύριο λόγο κατατάσσονταν, ὡς πρὸς τὴν τήρηση τῶν λειτουργικῶν χαρακτηριστικῶν τοῦ δομικοῦ σχήματος πρόβλημα-λύση, ὅπου καὶ ἀνῆκαν, στὸ ἐλάχιστο ἀποδεκτὸ ἐπίπεδο, σὲ ἀντίθεση μετὰ τὰ παιδιά ποὺ δέχθηκαν τὴ διδακτικὴ παρέμ-

βαση, τὰ κείμενα τῶν ὁποίων παρουσίαζαν σημαντική βελτίωση ὡς πρὸς τὴν τήρηση τῶν λειτουργικῶν χαρακτηριστικῶν τοῦ ἐν λόγῳ δομικοῦ σχήματος. Κατὰ τὸν μεταέλεγχο μὲν 3 παιδιὰ (ἐπὶ συνόλου 26) παρήγαγαν κείμενα, στὰ ὁποῖα δὲν ἐμπεριέχονταν σαφεῖς ἐνδείξεις ἀναγνώρισης τοῦ δομικοῦ σχήματος *πρόβλημα-λύση*. Ἀναλυτικότερα, ἐνῶ κατὰ τὴν διαδικασία τοῦ προελέγχου μὲν τὸ 11,5% τῶν παιδιῶν τῆς πειραματικῆς ομάδας ἔγραφαν ἐπεξηγηματικὰ κείμενα, τὰ ὁποῖα ἐντάσσονταν ὡς πρὸς αὐτὸ τὸ κριτήριο στὸ καλὸ ἐπίπεδο, τὸ ποσοστὸ αὐτὸ κατὰ τὴ διαδικασία τοῦ μεταελέγχου φτάνει στὸ 38,5%.

Πίνακας 12. Συχνότητες και ποσοστά των κειμένων των παιδιών σχετικά με την παράμετρο της εξωτερικής δομής								
Επίπεδα	Πειραματική Ομάδα				Ομάδα Ελέγχου			
	Πριν		Μετά		Πριν		Μετά	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Εξαιρετικό	0	(0)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
Καλό	3	(11,5)	10	(38,5)	4	(19)	1	(4,8)
Ελάχιστα αποδεκτό	16	(61,5)	13	(50)	4	(19)	2	(9,5)
Πολύ κακό	7	(26,9)	3	(11,5)	13	(61,9)	18	(85,7)
Σύνολο	26		26		21		21	

Παράμετρος 2: Ἐξωτερικὴ Ἐμφάνιση

Ὅπως μπορεῖ νὰ συμπεράνει κανεὶς ἀπὸ τὰ δεδομένα τοῦ Πίνακα 13, τὰ μισὰ περίπου ἀπὸ τὰ παιδιὰ τῆς πειραματικῆς ομάδας ἐνδιαφέρονται γιὰ τὴν ἐξωτερικὴ ἐμφάνιση τῶν κειμένων τους. Αὐτὸ ὀφείλεται στὸ γεγονός ὅτι τὰ παιδιὰ ποὺ ἔχουν συμμετάσχει στὸ πειραματικὸ μάθημα ἀρχίζουν νὰ ἀποκοτῶν συνείδηση τῆς ἀλληλεπίδρασης ποὺ ὑπάρχει ἀνάμεσα στὸν πομπὸ-συγγραφέα καὶ στὸ δέκτη-ἀναγνώστη τοῦ κειμένου, μὲ ἀποτέλεσμα νὰ προσπαθοῦν νὰ καταστήσουν τὸ κείμενό τους κατανοητὸ στὸν τελευταῖο μὲ διάφορους τρόπους, μεταξὺ τῶν ὁποίων περιλαμβάνονται, ἀφενὸς ὁ σωστὸς χωρισμὸς τοῦ κειμένου

σε παραγράφους και ή χρήση τών σημείων στίξης που έξυπηρετοῦν τή νοηματική συνοχή του κειμένου αφετέρου ή όρθή γραφή τών λέξεων, ή όποία έξυπηρετεῖ τήν εύαναγνωσιμότητα του κειμένου.

Πίνακας 13. Συχνότητες και ποσοστά των επεξηγηματικών κειμένων των παιδιών σχετικά με το κριτήριο της εξωτερικής εμφάνισης

Επίπεδα	Πειραματική Ομάδα				Ομάδα Ελέγχου			
	Πριν		Μετά		Πριν		Μετά	
	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%	Συχν.	%
Εξαιρετικό	0	(0)	3	(11,5)	1	(4,8)	0	(0)
Καλό	2	(7,7)	10	(38,5)	4	(19)	1	(4,8)
Ελάχιστα αποδεκτό	18	(69,2)	10	(38,5)	6	(28,6)	4	(19)
Πολύ κακό	6	(23,1)	3	(11,5)	10	(47,6)	16	(76,2)
Σύνολο	26		26		21		21	

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

‘Η ανάλυση τών δεδομένων έδειξε τήν ύπεροχή τών μαθητών τής πειραματικής ομάδας έναντι τών μαθητών τής ομάδας έλέγχου όσον άφορα στην έσωτερίκευση τών γνωσιακών και μεταγνωσιακών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τή γραφή. Πιο συγκεκριμένα:

- ‘Η δοκιμαζόμενη διδακτική διαδικασία βοήθησε τους μαθητές τής πειραματικής ομάδας:

Νά όλοκληρώσουν τις γνώσεις που σχετίζονται με τὸ σκοπὸ και τὰ χαρακτηριστικά του είδους του κειμένου που γράφουν.

Νά περιγράψουν τις φάσεις και τήν αναγκαιότητα του σχεδιασμού, τής πρώτης καταγραφής και τής βελτίωσης που έμπλέκονται στη διαδικασία τής γραφής και νά γίνουν ικανοί νά τις χρησιμοποιούν αυτόνομα, όταν γράφουν, χωρίς συγκεκριμένη βοήθεια.

Νά βελτιώσουν τήν ποιότητα τών κειμένων τους, ώστε τὰ κείμενά τους νά γίνουν πιο πληροφοριακά, πιο ενδιαφέροντα, με περισσότερα λειτουργικά χαρακτηριστικά του είδους του κειμένου που γράφουν και με συνθετότερη δομή.

Να ασκήσουν ουσιαστικότερο έλεγχο και να συναρθρώσουν αποτελεσματικότερα τις διάφορες διαδικασίες που σχετίζονται με τη γραφή.

- Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαφαίνεται ότι τα προβλήματα της γραπτής έκφρασης πρέπει να αντιμετωπιστούν μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης που θα έχει στόχο να καταστήσει ικανό το μαθητή-συγγραφέα να ελέγχει και να συναιρεί τις διάφορες φάσεις της και να δίνει περισσότερη έμφαση στην ανάπτυξη των γνωσιακών και μεταγνωσιακών δεξιοτήτων και λιγότερη στο περιεχόμενο και το τελικό προϊόν.
- Οι παρατηρούμενες βελτιώσεις δεν ήταν του ίδιου βαθμού για όλους τους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Ίδιαίτερα σημαντικές ήταν για τους αδύνατους μαθητές-συγγραφείς.
- Τέλος, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει έπιτακτική ή ανάγκη να αναθεωρηθεί ή μέθοδος διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου στους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Έκπαίδευσης υπό το φως της Γνωσιακής Έπιστήμης και των εύρημάτων της. Συνεπώς κρίνεται απαραίτητη και η αναθεώρηση του περιεχομένου των βιβλίων και του μαθητή και του δάσκαλου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anderson, R. C., (1978). «Schema directed processes in language comprehension». In A. Lesgold, J. Pellegrino, S. Fokhema and R. Glaser (Eds.), *Cognitive Psychology and Instruction*, 67-82. New York: Plenum.
- Beaugrande de, R. A., and Dressler, W., (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Bereiter, C & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associations.
- Berrymann, S. E. (1993). «Learning for the workplace». In H. L. Darling, (Ed.), *Review of Research in Education*, 343-401, Washington DC: American Education Research Association.
- Brown, A. L. (1978). «Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition». In R. Glaser, (Ed.), *Advances in Instructional Psychology*, 77-165. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- Cartwright, C. (1969). «Written expression and spelling». In *Students with learning disabilities*, C. Mercer (Eds.): 335-367.
- Englert, S. C., Raphael, E. T. & Anderson, M. L. (1992). «Socially Mediated Instruction: Improving Students' knowledge and Talk about Writing». *The Elementary School Journal*, Vol. 92 (4): 441-449.
- Engler, C., Raphael, T., Anderson, L., Anthony, H. and Stevens, D. (1991). «Making strategies and self talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms», *American Educational Research Journal*, 28 (2), 337-372.
- Flower, L., and Hayes, J. R., (1981). «A cognitive process theory of writing». *College Composition and Communication*, 35, 365-387.
- Graham, S., Harris, K. (1989). «A components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy». *Journal of Educational Psychology*, 81, 353-361.
- Hammil, D. (1990). «On defining learning disabilities: An emerging consensus». *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.
- Harris, K., Graham, S. (1992). *Helping young writers master the craft: Strategy instruction and self-regulation of the writing process*. Cambridge, MA: Bookline.
- Hayes, J. R. and Flower, L., (1987). «On the structure of the writing process». *Topics in Language Disorders*, 7, 19-30.
- Kane, M., Berrymann, S., Gostin, D. and Meltzer, A. (1990). *Identifying and describing the skills required by work*. U.S. Department of labor, The Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills. Washington DC: Author.
- Lemlech, J. K. (1984). *Curriculum and Instructional Methods for the Elementary School*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Meyer, B.J.F., (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. Amsterdam: North Holland.
- Meyer, B. J. F., Brandt, D. H., and Blutch, G. J. (1980). «Use of author's textual schema: Key for ninth-graders' comprehension». *Reading Research Quarterly*, 16, 72-103.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: 'Από τη Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. 'Αθήνα. Gutenberg.



- Μπαμπινιώτης, Γ., (1991). *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία: Από την Τεχνική στην Τέχνη του Λόγου*, Αθήνα.
- Neil, S. (1982). *Teaching writing: Problems and solutions*. Arrlington, VA: American Association of School Administrators. ERIC Document Reproduction Service, Ed., 219-776.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). «Research on written composition». In *Handbook of research on teaching*, M. Wittrock (Ed.), New York: MacMillan (3rd ed.: 778-803).
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985). «Fostering the development of self-regulation in children's knowledge processing». In *Thinking and Learning Skills: Research and open questions*, S. Chipman, J. Segal, R. Glaser (Eds.), Hillsdale NJ : Erlbaum: 563-577.
- Schunk, D. (1991). *Learning Theories: An Educational Perspective*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Vosniadou, S., Ioannides, C., Dimitrakopoulou, A., Papadimitriou, E. (In press). *Designing Learning Environments to Promote Conceptual Change in Science*.
- Zammuner, V. (1994). «Individual and cooperative computer writing and revising: Who gets the best results». *Learning and Instruction*, Vol. 5: 101-124.