ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ: «ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Διπλωματική Εργασία:

Αξιοποίηση οπτικού-εικονιστικού υλικού στο προσυγγραφικό στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου.

ΟΝΟΜΑ: ΚΙΤΣΙΚΟΥΔΗ ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΣΠΑΝΟΣ

ΜΑΡΙΑ ΜΑΜΟΥΡΑ

Αθήνα,

Ιούλιος 2020

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΠΜΣ: «ΘΕΩΡΙΑ, ΠΡΑΞΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Διπλωματική Εργασία:

Αξιοποίηση οπτικού-εικονιστικού υλικού στο προσυγγραφικό στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου.

ΟΝΟΜΑ: ΚΙΤΣΙΚΟΥΔΗ ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ

ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ:

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΣΠΑΝΟΣ,

ΜΑΡΙΑ ΜΑΜΟΥΡΑ,

Αθήνα,

Ιούλιος 2020

Στον πατέρα και τη μητέρα μου …

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ποσοτική μελέτη διερευνά την αποτελεσματικότητα του προσυγγραφικού σταδίου με την επίδειξη οπτικού-εικονιστικού υλικού στην παραγωγή λόγου επιχειρηματολογικών, αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων, μαθητών της Γ' Γυμνασίου. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού σχεδιάστηκε μια πειραματική έρευνα στην οποία έλαβαν μέρος 82 μαθητές. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε πειραματική και ομάδα ελέγχου. Η ομάδα ελέγχου διδάχτηκε την παραγωγή λόγου με την επίδειξη κειμένων και σχεδιαγράμματος κατά το συγγραφικό στάδιο και προέβη στην συγγραφή επιχειρηματολογικών, αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων κατά το συγγραφικό στάδιο, ενώ η πειραματική ομάδα διδάχτηκε την παραγωγή λόγου με την επίδειξη οπτικού-εικονιστικού υλικού και προέβη στην συγγραφή επιχειρηματολογικών, αφηγηματικών και περιγραφικών κειμένων κατά το συγγραφικό στάδιο. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των βαθμολογιών των μαθητών, την παρατήρηση των διδασκαλιών και τα ερωτηματολόγια που διαμοιράστηκαν στους μαθητές. Από την επεξεργασία των δεδομένων προέκυψε ότι η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την επίδειξη οπτικού-εικονιστικού υλικού επηρεάζει την επίδοση των μαθητών, όχι όμως επαρκώς ώστε να συμπεράνουμε ότι είναι περισσότερο αποτελεσματική από την διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την επίδειξη κειμένων και σχεδιαγράμματος.

ABSTRACT

This particular quantitative research investigates the effect of visual-pictorial aids as a pre-writing strategy in students' writing process, especially when they write argumentative, narrative and descriptive texts. In order to achieve this goal, we conducted an experimental research. The students were equally assigned to an experimental and a control group. The control group had to deal with texts and mind map at the pre-writing stage, while at the writing stage students wrote argumentative, narrative and descriptive texts. On the other hand, the experimental group had to deal with visual-pictorial aids at the pre-writing stage, while at the writing stage students wrote argumentative, narrative and descriptive texts. Data collected from students' achievement tests, observation and students' questionnaires. Data analysis revealed that we cannot assume that visual-pictorial aids as a pre-writing activity can guarantee high writing achievement.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....5

ABSTRACT 5

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.....10

2. ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ 12

2.1 ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ.....12

2.1.1 ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....12

2.1.2 ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ.....12

2.1.3 ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟ ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ.....14

2.1.4 ΜΟΝΤΕΛΟ ΜΙΜΗΤΙΚΗΣ- ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΜΕΝΗΣ ΓΡΑΦΗΣ.....15

2.2 ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ.....17

2.2.1 ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....17

2.2.2 Η ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΩΣ ΠΡΑΞΗ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ.....19

2.2.2.1 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ.....19

2.2.2.2 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ.....22

2.2.3 Η ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΩΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....23

2.2.3.1 ΓΝΩΣΤΙΚΑ- ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ.....23

2.2.3.2 ΓΝΩΣΤΙΚΑ- ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ.....25

2.2.3.3 ΟΙ ΜΕΛΕΤΕΣ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΙΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΗΣ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.....28

2.2.3.4 Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΤΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ-ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ.....38

2.2.3.5 Η ΕΠΙΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ.....39

2.2.4 Η ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΩΣ ΠΡΑΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΓΝΩΣΤΙΚΗ.....40

2.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ.....43

2.3.1 ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....41

2.3.2 ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ/ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ.....47

2.3.3 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ.....49

3. Η ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....53

3.1 ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....53

3.2 ΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ) ΤΟΥ 2003.....54
3.3 ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ) ΤΟΥ 2003 ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ ΤΟΥ.....55
3.4 Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ, ΟΠΩΣ ΟΡΙΖΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ).....57
3.4.1 Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....57
3.4.2 ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ-ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΟ ΠΡΟΤΥΠΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.....58
3.4.3 Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....60

4. ΠΡΟΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ.....61
4.1 Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ.....61
4.2 Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΟΠΤΙΚΟΥ- ΕΙΚΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΣΤΟ ΠΡΟΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ.....62
4.3 Η ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΚΑΙ Η ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΑΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....64

Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.....66

1.1 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....66
1.2 Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.....67
1.3 ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....67
1.4 Ο ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ.....68
1.5 Η ΜΕΘΟΔΟΣ.....70
1.5.1 Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ.....72
1.5 Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ.....73

2. ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....75

2.1 ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ.....75
2.2 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....77
2.2.1 ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ.....77
2.2.2 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....79
2.2.3 ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ.....80
2.3 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ.....81

3. ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....85

3.1.1 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ ΕΠΙΔΟΣΗΣ.....85
3.1.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....88

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....90

4.1 ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΡΩΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ.....92
4.2 ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ.....93
4.3 ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΤΡΙΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ.....93
4.4 ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΟΥ ΤΕΤΑΡΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ.....95

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....98

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....102

7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....110

Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η διδασκαλία του λόγου έχει αναδειχθεί, ήδη από την αρχαιότητα, σε μία από τις σημαντικότερες επιδιώξεις της εκπαίδευσης. Πράγματι, ορισμένοι από τους συγγραφείς της κλασικής περιόδου σκιαγραφούν μέσα από τα έργα τους την μέθοδο με την οποία οι δάσκαλοι της εποχής δίδασκαν τη ζωντανή γλώσσα στους μαθητές τους (Μήτσης, 2004: 51). Ο Πλάτων χαρακτηριστικά αναφέρει στον «Πρωταγόρα» πως, κατά τη διάρκεια της διαπαιδαγώγησης των νέων και την πορεία τους προς την κατάκτηση της αρετής, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο παιδαγωγός, αφού εκτός από τη μέριμνα για την καλή διαγωγή τούς φέρνει σε επαφή με έργα καλών ποιητών, τα οποία είναι άξια προς απομνημόνευση, καθώς λειτουργούν παιδευτικά και είναι πρόσφορα πρότυπα προς μίμηση. Επίσης και κατά τα αλεξανδρινά χρόνια, η διδασκαλία του λόγου κατείχε σημαντική θέση και είχε, σχεδόν, ταυτιστεί με τη διδασκαλία της γραμματικής, η οποία αποτύπωνε ένα ασύγκριτο γλωσσικό πρότυπο, αυτό της δομής της αττικής διαλέκτου. Η γραμματική αυτή, που εξελίχθηκε μέσα στους αιώνες, απέκτησε «περισσότερο παιδαγωγικό χαρακτήρα και άρχισε προοδευτικά να παίρνει τη μορφή με την οποία παρουσιάζεται σήμερα στα σχολικά εγχειρίδια» (Μήτσης, 2004: 54) κατά την περίοδο της Αναγέννησης και των Νεότερων χρόνων. Μέχρι και σήμερα η διδασκαλία του λόγου κατέχει πρωτεύουσα θέση στα σχολικά προγράμματα, γεγονός που ώθησε στην ανάγκη να δημιουργηθούν πολλά και διαφορετικά μοντέλα για τη διδασκαλία του. Ιδιαίτερα για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, που αποτελεί το αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας, έχουν αναπτυχθεί μοντέλα με διαφορετικές θεωρητικές καταβολές και διδακτικές προεκτάσεις, τα οποία είναι διαθέσιμα στα χέρια του εκπαιδευτικού, για να τα εφαρμόσει και να τα αξιοποιήσει κατά τον προσφορότερο τρόπο στη διδασκαλία του.

Η γραφή συνιστά μια «πολιτισμικά εξειδικευμένη μορφή συμπεριφοράς» (Μήτσης, 2007: 80) ακριβώς όπως το κολύμπι. Όπως διαπιστώνει και ο Eric Lenneberg «μαθαίνουμε να κολυμπάμε, εφόσον υπάρχει ένα διαθέσιμο σώμα νερού και συνήθως μόνο αν κάποιος μας διδάξει» (Brown, 1994: 319). Αυτό σημαίνει ότι μαθαίνουμε να γράφουμε μόνο, εάν ο πολιτισμός στον οποίο εντασσόμαστε διαθέτει ένα γραφικό σύστημα και μόνο εφόσον βρεθεί κάποιος να μας διδάξει τον τρόπο που θα το κάνουμε αυτό. Σύμφωνα με τις αρχές του συμπεριφορισμού, κάθε συμπεριφορά είναι μια αντίδραση σε ένα ερέθισμα, αφού, λοιπόν, η γραφή συνιστά μια μορφή συμπεριφοράς, η οποία μαθαίνεται, δεν υπάρχει καταλληλότερο μέρος από το σχολείο για την παροχή των αντίστοιχων ερεθισμάτων. Οι απόψεις αυτές ενίσχυσαν ακόμα περισσότερο την ανάγκη να αναπτυχθούν και να εφαρμοστούν τα μοντέλα παραγωγής του γραπτού λόγου στην εκπαίδευση.

Στη διαμόρφωση των διδακτικών αυτών μοντέλων σημαντικό ρόλο έχουν διαδραματίσει οι θεωρίες μακρο-ανάλυσης της λογοτεχνίας, η επιστήμη της ψυχολογίας, η ανθρωπολογία και η διδακτική (Ματσαγγούρας, 2009: 89). Ο διαφορετικός προσανατολισμός κάθε επιστήμης δημιουργεί και διαφορετικές προεκτάσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι άλλοτε το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο κείμενο, άλλοτε στο συγγραφέα και τις διεργασίες τις οποίες εκτελεί προκειμένου να συγγράψει ένα ολοκληρωμένο σώμα κειμένου και άλλοτε στο

κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της συγγραφής. Για τον λόγο αυτό το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας (Ματσαγγούρας, 2009· Hyland, 2002· Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015) κατατάσσει τα μοντέλα σε τρεις μεγάλες, γενικές κατηγορίες: α) στα **μοντέλα περιεχομένου**, τα οποία εστιάζουν στο περιεχόμενο του κειμένου, στο τελικό προϊόν, δηλαδή, της συγγραφικής διαδικασίας, β) στα **διαδικαστικά μοντέλα**, τα οποία ενδιαφέρονται για την ίδια την συγγραφική διαδικασία και τα στάδια από τα οποία μετέρχεται ο συγγραφέας προκειμένου να συγγράψει ένα κείμενο και γ) στα **μοντέλα πλαισίου**, αντικείμενο ενδιαφέροντος των οποίων αποτελεί το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η συγγραφική διαδικασία.

Με άλλα λόγια, τα μοντέλα περιεχομένου απαντούν στο «τι» γράφουν οι μαθητές, τα μοντέλα διαδικασίας στο «πώς» και τα μοντέλα πλαισίου στο «γιατί» το γράφουν, με ποιον σκοπό. Ενέχουν, επομένως, την έννοια της επίγνωσης των επιλογών τους κατά τη συγγραφή. Η τριταξική αυτή ταξινόμηση και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εγείρουν το ερώτημα, όπως είναι φυσικό, τόσο στο μελετητή όσο και στον εκπαιδευτικό σχετικά με το σημείο στο οποίο πρέπει να δίνεται έμφαση κατά την διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Αν, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εστιάζει στο τελικό κείμενο του μαθητή, στη διαδικασία ή στο πλαίσιο της συγγραφής του κειμένου. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν είναι εύκολη υπόθεση και διχάζει τους διδακτικολόγους, προκαλώντας τα τελευταία χρόνια πολλές αντιπαραθέσεις στον κλάδο (Ματσαγγούρας, 2009: 91). Το μόνο που θα μπορούσαμε να πούμε με σιγουριά είναι ότι κανένα από αυτά τα τρία στοιχεία της διδασκαλίας δεν είναι αμελητέο και ότι το καθένα πρέπει να τυγχάνει της απαραίτητης σημασίας του μέσα στη σχολική αίθουσα, ανάλογα με τις επιδιώξεις του εκάστοτε εκπαιδευτικού και πάντοτε σε συνάρτηση με τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών του.

2. ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

2.1 ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

2.1.1 ΓΕΝΙΚΌ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η ανάπτυξη των μοντέλων περιεχομένου προηγείται χρονικά της ανάπτυξης των μοντέλων των υπόλοιπων δυο κατηγοριών και τοποθετείται περίπου στη δεκαετία του 1960. Στα μοντέλα αυτά αποτυπώνεται η πολλών αιώνων εκπαιδευτική αντίληψη ότι σπουδαιότερο στοιχείο της διδασκαλίας συνιστά το περιεχόμενο των μαθημάτων, το οποίο ενισχύει τη γνώση, εξασκεί το νου και διαμορφώνει το φρόνημα. Ειδικότερα στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, η αντίληψη αυτή μεταφράζεται με διδακτικές ενέργειες που επικεντρώνονται στο παραγόμενο κείμενο και αγνοούν τη διαδικασία και το πλαίσιο συγγραφής (Ματσαγγούρας, 2009: 92).

Πράγματι τα μοντέλα περιεχομένου σύμφωνα με τον Hyland, αντιμετωπίζουν τη συγγραφική πράξη ως κειμενικό προϊόν (textual product), αυτό σημαίνει ότι αντικείμενο του ενδιαφέροντός τους συνιστά το αποτέλεσμα της σχολικής συγγραφής. Ιδιαίτερα επικεντρώνονται σε εκείνες τις πτυχές του, που είναι απτές και μπορούν να αναλυθούν. Εστιάζοντας στη μορφή του περιεχομένου (material form) του κειμένου, οι θεωρίες, στις οποίες στηρίζονται αυτά τα μοντέλα, ενδιαφέρονται από κοινού για τα γλωσσικά ή ρητορικά μέσα, τα οποία έχουν στη διάθεση τους οι συγγραφείς, όταν παράγουν κείμενα (Hyland, 2002: 6).

Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις περιεχομένου, οι εκθέσεις των μαθητών υποχρεούνται να ακολουθούν ορισμένες προδιαγραφές, να αποτυπώνουν με ακρίβεια τους γραμματικούς κανόνες και να οργανώνονται έτσι, ώστε να είναι συμβατές με αυτό που θα θεωρούσε το ακροατήριο συμβατικό. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στις υποδειγματικές εκθέσεις (model compositions), τις οποίες οι μαθητές πρέπει να μιμούνται αλλά και στα κριτήρια αξιολόγησης ενός γραπτού ως προς το περιεχόμενο, την οργάνωση, τη χρήση του λεξιλογίου, τη χρήση της γραμματικής, την ορθογραφία και τη στίξη (Brown, 1994: 320).

Η εστίαση στη δομή, στο περιεχόμενο, στην οργάνωση και στη γραμματική του κειμένου φανερώνει πως τα μοντέλα αυτά αντλούν το θεωρητικό δυναμικό τους από τις κειμενοκεντρικές θεωρίες της λογοτεχνίας, όπως ο δομισμός και ο φορμαλισμός. Στα μοντέλα που προσανατολίζονται στο κείμενο (text-oriented) μπορούν να ενταχθούν: το παραδοσιακό μοντέλο, το γραμματικο-συντακτικό και το μοντέλο της δημιουργικής γραφής.

2.1.2 ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας του γραπτού λόγου δεν διαθέτει θεωρητική θεμελίωση, άντλησε, ωστόσο, τις θεωρητικές αρχές του από την φιλολογική ερμηνευτική θεωρία της λογοτεχνίας, η οποία εστίαζε κυρίως στο περιεχόμενο του κειμένου και από το φορμαλισμό, ο οποίος θεωρούσε τη μορφή και τη γλώσσα βασικά στοιχεία με τη βοήθεια των οποίων ένα κείμενο αποκτά λογοτεχνικότητα (Βασαρμίδου

& Σπαντιδάκης, 2015: 21), γι' αυτό και οι εισηγητές του μελέτησαν το λογοτεχνικό κείμενο ως κατασκευή, η οποία αποκτά υπόσταση με τεχνικά και υφολογικά μέσα (Φρυδάκη, 2003, σ. 126). Ο δομισμός με τη σειρά του ώθησε το μοντέλο αυτό να εστιάσει στη γλώσσα του κειμένου υποστηρίζοντας ότι το νόημά του «πηγάζει από τις δομές του και τη σχέση των μερών του που το αναδεικνύουν σε όλο με γλωσσική ενότητα» (Σοφουλάκης, 1997 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 21).

Υπό το πρίσμα αυτών των θεωριών, η ποιότητα του μαθητικού γραπτού εξαρτάται από το έμφυτο ταλέντο του μαθητή, ο οποίος βέβαια μέσα από την εξάσκηση επιδέχεται βελτίωση (Ματσαγγούρας, 2009: 92) και είναι επιφορτισμένος με την κατάλληλη επιλογή του περιεχομένου, της οργάνωσης, του ύφους και της σύνταξης του κειμένου του κατά τη συγγραφική πράξη. Η πρακτική αυτή συνδέεται με την έννοια του αυτόνομου γραμματισμού και το αυτόνομο-γνωστικό μοντέλο, το οποίο αντιμετωπίζει τον γραμματισμό ως μια αποπλαισιωμένη δεξιότητα ή ένα σύνολο δεξιοτήτων (Κέκια, 2016). Ο μύθος του «αυτόνομου συγγραφέα» αποφόρτισε τους δασκάλους αρκετά από το δύσκολο έργο της διδασκαλίας της συγγραφής και έτσι αυτό περιορίστηκε στην ανάγνωση πρότυπων λογοτεχνικών κειμένων πρόσφορων προς μίμηση. Στόχος, με την πρακτική αυτή, ήταν η ανάδειξη των φορμαλιστικών χαρακτηριστικών των κειμένων, της δομής και της γλώσσας τους τα οποία θα αξιοποιούσαν οι μαθητές σαν πρότυπα για τη δική τους συγγραφή (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 21-22).

Τα κείμενα της καθιερωμένης λογοτεχνίας, εκτός από πρότυπα προς μίμηση, προσφέρθηκαν και ως κριτήρια για την αξιολόγηση των μαθητικών γραπτών, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί επέμεναν στην συστηματική μελέτη τους από τους μαθητές, ελπίζοντας πως η μελέτη της λογοτεχνίας θα επιτύχει αυτό που οι ίδιοι δεν μπορούσαν να επιτύχουν με την άμεση διδασκαλία (Ζερβού,1990 στο Ματσαγγούρας, 2009: 92). Η επιμονή, όμως, στη φόρμα, τη δομή, τη γλώσσα και το περιεχόμενο ενός κειμένου αγνόησε άλλους παράγοντες που αφορούν τη συγγραφική πράξη, όπως η διαδικασία και το πλαίσιο συγγραφής.

Το παραδοσιακό μοντέλο παρότι κυριάρχησε διεθνώς καθ΄ όλη τη διάρκεια του εικοστού αιώνα (Ματσαγγούρας, 2009: 93) αναδείχθηκε σε αναποτελεσματικό για ποικίλους λόγους:

- Πρώτα από όλα, βασίστηκε στις «μιμητικές δυνατότητες των μαθητών για έμμεση και διαισθητική μάθηση» (Ματσαγγούρας, 2009: 93). Περιορίστηκε στη μελέτη και την αποστήθιση των γλωσσικών συμβάσεων των δόκιμων συγγραφέων, τις οποίες οι μαθητές θα μιμούνταν στο δικό τους γραπτό λόγο και μέσω της εξάσκησης αναμενόταν να τις ενστερνιστούν. Αυτό σημαίνει ότι το μοντέλο αυτό δεν ενδιαφέρθηκε ποτέ για την νοητική ή γνωστική διαδικασία από την οποία πρέπει να μετέλθει ο μαθητής προκειμένου να συγγράψει ένα κείμενο.
- Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως παντογνώστης, ως μοναδικός κάτοχος της «ορθής γλώσσας» (Μήτσης, 2004: 134) και συνιστά τον μοναδικό αποδέκτη του μαθητικού κειμένου. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές ήταν αναγκασμένοι να μαντεύουν το σωστό τελικό προϊόν, αυτό που θα ήθελε να διαβάσει ο δάσκαλος, επομένως η συγγραφή γινόταν με βάση τις απόψεις και τις ιδέες της μοναδικής «αυθεντίας» μέσα στην τάξη και όχι των μαθητών (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 23). Αυτό κατά την άποψή μας εγείρει δύο βασικούς

προβληματισμούς. Πρώτον, με τον τρόπο αυτό καταλύεται ο επικοινωνιακός χαρακτήρας της γραφής, καθώς οι μαθητές δεν γράφουν για να επικοινωνήσουν τις απόψεις και τις ιδέες τους, αλλά για να κριθούν και δεύτερον αντιμετωπίζονται παθητικά, ως στατικές οντότητες μέσα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι ως παράγοντες με τη βοήθεια των οποίων θα προαχθεί η μάθηση.

- Η παρέμβαση του εκπαιδευτικού στο μαθητικό κείμενο εκδηλώνεται πολύ αργά, όταν πια αυτό έχει γραφτεί και περιορίζεται στην διόρθωση της έκφρασης, της γραμματικής αλλά και στη διατύπωση γενικόλογων παρατηρήσεων (Ματσαγγούρας, 2009: 93). Δεν γίνεται καμία προσπάθεια να πλαισιωθεί η προσπάθεια του μαθητή από κάποια διαδικασία, η οποία θα τον βοηθούσε να βελτιώσει τις συγγραφικές του ικανότητες, αλλά και καμία συσχέτιση του περιεχομένου του μαθητικού γραπτού με το πλαίσιο της συγγραφής του, πράγμα που θα του προσέδιδε έναν πιο επικοινωνιακό χαρακτήρα. Οι υποδείξεις επομένως αναφέρονται στο «τι» και όχι στο «πώς» και το «γιατί» της συγγραφικής διαδικασίας.
- Η συγγραφική διαδικασία θεωρήθηκε ως μια γραμμική διαδικασία αφενός, επειδή απαιτεί από τους μαθητές συνεχείς γραμματικές και μορφολογικές δεξιότητες οι οποίες λειτουργούν ως μοναδικές προϋποθέσεις για να είναι ένα μαθητικό γραπτό επιτυχημένο και αφετέρου, γιατί η συγγραφική διαδικασία πραγματώνεται μέσα από τρία διαδοχικά βήματα, το περίγραμμα της γραφής, τη γραφή και την ξαναγραφή (Σπαντιδάκης, 1998 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 23). Εύκολα προκύπτει ότι για το παραδοσιακό μοντέλο η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου μεριμνά μόνο για τις γνωστικές δεξιότητες των μαθητών αποκλείοντας άλλες, όπως οι επικοινωνιακές ή οι συναισθηματικές. Πράγματι, η παραδοσιακή μέθοδος εν γένει της γλωσσικής διδασκαλίας αγνοεί τα βιώματα, τις επιθυμίες και τον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών και στρέφεται αποκλειστικά στην καλλιέργεια του γνωστικού τομέα. Η παρουσία του μαθητή κατά τη διδακτική διαδικασία είναι ανύπαρκτη και παράγοντες όπως η προσωπικότητα, το γλωσσικό του επίπεδο, οι ανάγκες του και τα ενδιαφέροντά του δεν λαμβάνονται υπόψιν (Μήτσης, 2004: 135).

Μοναδικό θετικό στοιχείο της μεθόδου αυτής μπορεί να οριστεί η άμεση διδασκαλία τεχνικών και συμβάσεων τις οποίες χρησιμοποιούν οι δόκιμοι συγγραφείς, καθώς υπάρχουν κοινά στοιχεία δομής και μοτίβα, τα οποία πρέπει να τους είναι γνωστά (Ματσαγγούρας, 2004 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 24). Αυτό βοηθά κυρίως τους μαθητές στην κατανόηση του λειτουργικού ρόλου των κειμενικών αυτών συμβάσεων στην προσπάθειά τους να συνθέσουν ένα επικοινωνιακό κείμενο.

2.1.3 ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΟ-ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Εκεί όπου η παραδοσιακή πρακτική δεν κρίθηκε επαρκώς συστηματική προκειμένου να επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα χρησιμοποιήθηκε κατά το παρελθόν η συστηματική άσκηση των μαθητών σε γραμματικές, συντακτικές

δεξιότητες και σε εκφραστικά σχήματα που χαρακτηρίζουν την ακαδημαϊκά αποδεκτή γραφή (Ματσαγγούρας, 2009: 93).

Το γραμματικο-συντακτικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου βρίσκει τη θεωρητική του θεμελίωση στην «Μετασχηματιστική Γραμματική» του N. Chomsky, ο οποίος μέσα από το έργο του «Aspects of the Theory of Syntax» (1965) αμφισβήτησε όλο το θεωρητικό υπόβαθρο του δομισμού, στα μέσα της δεκαετίας του 1960, τη στιγμή ακριβώς που βρισκόταν στο απόγειό του. Ο αμερικανός γλωσσολόγος έκρινε τον τρόπο αντιμετώπισης του γλωσσικού φαινομένου από το δομισμό επιφανειακό και εντόπισε επομένως την αδυναμία του να εξηγήσει βασικά προβλήματα της γλώσσας. Με τη διατύπωση της θεωρίας του προέβη στη διάκριση μεταξύ της επιφανειακής και της βαθιάς δομής της γλώσσας, θεωρώντας πως ο δομισμός εστιάζοντας στην επιφανειακή δομή είναι αδύνατον να επιτύχει μια ορθή και ολοκληρωμένη εποπτεία των γλωσσικών φαινομένων. Αντίθετα αυτή θα επιτευχθεί μόνο με την αναγωγή τους στο επίπεδο της βαθιάς δομής, καθώς εκεί βρίσκονται όλες οι διαθέσιμες γλωσσικές -γραμματικές και συντακτικές- σχέσεις (Μήτσης, 2004: 149-150). Όπως είναι φυσικό, υπό το φως της συγκεκριμένης θεωρίας, παρατηρήθηκε, από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα, μια στροφή στους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, εκτός από το γλωσσικό και στο σχολικό επίπεδο.

Σκοπός της προσέγγισης αυτής, είναι η συνειδητοποίηση των μαθητών και η άσκησή τους σε διαφορετικές επιφανειακές συντάξεις μιας πρότασης, ώστε να αποδίδεται η ίδια βαθιά δομή. Έτσι εξασκούμενοι οι μαθητές, ξεκινώντας από την πρόταση, θεωρήθηκε ότι θα βοηθηθούν και θα ξεπεράσουν σταδιακά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την συγγραφή ολόκληρων κειμένων (Myers, 1978 στο Ματσαγγούρας, 2009: 94). Η διδασκαλία του γραπτού λόγου, επομένως, εκκινούσε από την σύνθεση και σύνταξη προτάσεων και μετέβαινε στην σύνθεση παραγράφων, για να καταλήξει κάποια στιγμή στην παραγωγή και σύνθεση ολοκληρωμένων κειμένων. Κατάλληλος στόχος για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου θεωρήθηκε «η εξάσκηση των μαθητών στην προτασιακή σαφήνεια και ακρίβεια» (Hyland, 2002: 7). Ο εκπαιδευτικός θεωρήθηκε και εδώ παντογνώστης και μοναδικός «ειδικός» πάνω στα γλωσσικά θέματα, ο οποίος μετέδιδε τη γνώση του στους μαθητές. Τέλος, ως προς την αξιολόγηση των μαθητικών κειμένων, ο εκπαιδευτικός διόρθωνε και διαπίστωνε το πρόβλημα των μαθητών στην διαχείριση του γλωσσικού συστήματος (Hyland, 2002: 7).

Στο γραμματικο-συντακτικό μοντέλο η συγγραφή αντιμετωπίζεται σαν «κειμενικό προϊόν, σαν μια συνεκτική τοποθέτηση στοιχείων δομημένων σύμφωνα με ένα σύστημα κανόνων» (Hyland, 2002: 6). Τα κείμενα έχουν δομή, εμπεριέχουν τοποθέτηση λέξεων, προτάσεων και περιόδων σε σειρά, οι οποίες ακολουθούν συγκεκριμένες αρχές και κανόνες και λειτουργούν σαν «αυτόνομα αντικείμενα» (autonomous objects), τα οποία περιγράφονται και αναλύονται ανεξάρτητα από το συγκείμενο, το συγγραφέα ή τον αναγνώστη. Έτσι οι εκθέσεις των μαθητών λειτουργούν σαν κώδικας (langue), ο οποίος επιδεικνύει τη γνώση τους για τα φορμαλιστικά στοιχεία ενός κειμένου και την επίγνωση που έχουν για το σύστημα των γλωσσικών κανόνων κατά τη συγγραφή (Hyland, 2002: 6-7).

Παρά τις βλέψεις της για την εκπαίδευση των μαθητών στην ακρίβεια και τη σαφήνεια της ακαδημαϊκής γραφής και η προσέγγιση αυτή εγκαταλείφθηκε από την εκπαιδευτική κοινότητα. Θεωρήθηκε ότι η εστίαση στα φορμαλιστικά χαρακτηριστικά

ενός κειμένου και τις γλωσσικές και εκφραστικές συμβάσεις του αποτρέπει τους μαθητές από τη χρήση της φαντασίας τους κατά τη συγγραφική διαδικασία. Ακόμη υποστηρίχθηκε ότι τους αποξενώνει από την «περιπέτεια των ιδεών και τους προβληματισμούς της σκέψης» και ότι μετατρέπει τη συγγραφική διαδικασία σε μηχανιστική εξάσκηση δεξιοτήτων (Ματσαγγούρας, 2009: 94).

2.1.4 ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΜΙΜΗΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΟΥΜΕΝΗΣ ΓΡΑΦΗΣ.

Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού οι μαθητές μαθαίνουν να συνθέτουν κείμενα, μιμούμενοι πρότυπα κείμενα δόκιμων συγγραφέων ή άλλα ικανότατων μαθητών. Μέσα από τη μίμηση αναμένεται να εξοικειωθούν με στοιχεία της συγγραφικής διαδικασίας όπως η δομή, το ύφος και το περιεχόμενο, τα οποία, υπό διαφορετικές συνθήκες, μόνοι τους δεν θα μπορούσαν να τα διαχειριστούν.

Συνιστά την παλαιότερη μέθοδο διδασκαλίας του γραπτού λόγου, καθώς οι ρίζες της εντοπίζονται στην ελληνική αρχαιότητα και τη ρητορική, την τέχνη του λόγου, που έγινε, τον 4ο αι. π.Χ., η βάση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο αναδείχθηκε σε ένα από τα πιο πολύπλευρα και πλουσιότερα σε επιδράσεις στην ιστορία του ευρωπαϊκού πολιτισμού (Τσίτσιου-Χελιδόνη, 2019). Η διδασκαλία της τέχνης του λόγου στην αρχαιότητα γινόταν άμεσα. Οι ρητοροδιδάσκαλοι οργάνωναν τις φάσεις του ρητορικού λόγου και το περιεχόμενό τους και παρουσίαζαν πρότυπα-υποδείγματα στους μαθητές, τα οποία έπρεπε να μιμηθούν ακολουθώντας πιστά το ύφος και τη διάταξη των μερών κατά τη διάρκεια της δικής τους συγγραφής.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεώρησε ότι το μοντέλο αυτό, το οποίο ήταν σύνθεση του καθοδηγητικού και του παραδοσιακού, θα συνέβαλε στην ανάπτυξη των γλωσσικών και εκφραστικών ικανοτήτων των μαθητών και έτσι ήταν το πρώτο που εφάρμοσε, όταν καθιερώθηκε το μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας ως ανεξάρτητο, περί το 1984. Έτσι η διδασκαλία του γραπτού λόγου πλαισιώθηκε με την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση κειμένων εκ μέρους του εκπαιδευτικού και την πιστή απόδοσή τους από τους μαθητές (Αθανασίου, 1993 στο Ματσαγγούρας, 2009:95).

Η παραπάνω πρακτική, ωστόσο, αποτυγχάνει να προετοιμάσει ορθά τους μαθητές, ώστε να επιλέγουν οι ίδιοι και να οργανώνουν το υλικό τους για να συνθέτουν κείμενα και τούτο, διότι η μίμηση απλώς των τεχνικών και των εκφραστικών μέσων που χρησιμοποιεί κάποιος άλλος, ικανότερος προάγει περισσότερο απομνημονευτικές δεξιότητες και τις ικανότητες ανάκλησης γλωσσικών συμβάσεων παρά ικανότητες συλλογής και σύνθεσης υλικού, που είναι απαραίτητες για την παραγωγή γραπτού λόγου.

2.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

2.2.1. ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τόσο οι πολυάριθμες έρευνες όσο και οι εμπειρικές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη επιβεβαιώνουν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου είναι ένα δύσκολο και πολλές φορές επίπονο έργο για τους συγγραφείς-μαθητές. Κάθε συγγραφέας-μαθητής, όταν συνθέτει ένα κείμενο είναι επιφορτισμένος να επικοινωνήσει τους στόχους και τις προθέσεις του με τρόπο σαφή και κατανοητό προς τον αναγνώστη. Αυτό σημαίνει ότι το κείμενό του πρέπει να διέπεται από συνοχή και συνεκτικότητα, ενώ ταυτόχρονα να απουσιάζουν από αυτό λογικά χάσματα, ασυνέπειες και άσχετες πληροφορίες. Κάτι τέτοιο, βέβαια, δεν μπορεί να προκύψει από την αποκλειστική άσκηση σε επιμέρους δεξιότητες γραφής ή από την απλή μίμηση προτύπων ούτε μπορεί να είναι αποτέλεσμα του έμφυτου ταλέντου του μαθητή. Έτσι ο μύθος του «αυτόνομου συγγραφέα» που συνθέτει από έμπνευση ή καθοδηγείται διαισθητικά καταρρίφθηκε και διαπιστώθηκε ότι «*η ικανότητα σύνθεσης απαιτεί στρατηγική συμπεριφορά και συστράτευση ικανοτήτων, γνώσης, κινήτρων, λεπτολογία, πειθαρχία και αυτορρύθμιση*» (Zimmerman & Kitsantas, 1999 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 27)

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, διαπιστώθηκε ότι για ένα αποτελεσματικό και επικοινωνιακά κατάλληλο κείμενο η εστίαση στο περιεχόμενο, στο «τι» της συγγραφικής πράξης δεν είναι αρκετή. Έτσι το ενδιαφέρον στράφηκε στο συγγραφέα, στο «ποιος» διενεργεί τη συγγραφική πράξη και άρα στις διαδικασίες που ακολουθεί προκειμένου να συνθέσει ένα κείμενο. Από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα, λοιπόν, πολλοί εκφραστές της προοδευτικής παιδαγωγικής υιοθέτησαν διδακτικά προσεγγίσεις που στρέφουν την προσοχή του εκπαιδευτικού από τα φορμαλιστικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου στη διαδικασία συγγραφής του. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι, την περίοδο αυτή, γενικότερα στο χώρο της Διδακτικής υπό την επίδραση του J. Piaget, το ενδιαφέρον του σχολείου σιγά σιγά μετατοπιζόταν από το περιεχόμενο της διδασκαλίας στη διαδικασία της (Ματσαγγούρας, 2009: 100).

Οι επικρίσεις που δέχτηκαν τα μοντέλα περιεχομένου, λοιπόν, έστρεψαν το ενδιαφέρον των ερευνητών στη διαδικασία. Η έρευνα αυτή απέκτησε τρεις κατευθύνσεις. Η πρώτη αντιμετώπισε την συγγραφική πράξη ως πράξη ελεύθερης έκφρασης, η δεύτερη την αντιμετώπισε ως καθαρά γνωστική διαδικασία και η τρίτη ως πράξη κοινωνικο-γνωστική.

Η πρώτη κατεύθυνση ερευνών γέννησε τα μοντέλα της ελεύθερης έκφρασης και της δημιουργικής γραφής. Οι **Rohman** (1965) και **Elbow** (1973) είναι από τους πρώτους που παρουσίασαν μια ολοκληρωμένη πρόταση που μπορεί να εφαρμοστεί μέσα στην τάξη, η οποία στρέφεται αποκλειστικά στη διαδικασία παραγωγής ενός κειμένου και απομακρύνεται ολοκληρωτικά από τη δομή, το ύφος και το περιεχόμενο του. Έτσι οι μαθητές, αποδεσμευμένοι από τα φορμαλιστικά χαρακτηριστικά ενός κειμένου, αφέθηκαν ελεύθεροι να εκφράσουν την προσωπική τους φωνή. Το σχολείο όφειλε μόνο να υποδείξει τον τρόπο και για τον λόγο αυτό τονίστηκε για πρώτη φορά η σημασία του προσυγγραφικού και μετασυγγραφικού σταδίου στη συγγραφική πράξη (Ματσαγγούρας, 2009: 101). Παρά το γεγονός ότι τα μοντέλα αυτά έτυχαν ιδιαίτερης αναγνώρισης τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, θεωρήθηκαν

καταλληλότερα για την παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων ή ευχάριστα και κατάλληλα εργαλεία για τον συνδυασμό τους με άλλες προσεγγίσεις της παραγωγής γραπτού λόγου, όπως είναι οι κειμενοκεντρικές.

Το ενδιαφέρον για τις διαδικασίες παραγωγής ενός κειμένου που ακολουθεί ο κάθε συγγραφέας διευρύνθηκε και ανέπτυξε ένα σώμα ερευνών, το οποίο εστίαζε στις γνωστικές πτυχές της συγγραφικής πράξης. Υπό το πρίσμα αυτό η δεύτερη κατεύθυνση ερευνών αντιμετώπισε τη συγγραφή ως μια «*δραστηριότητα επίλυσης προβλήματος*» (Hyland, 2002:24). Έτσι, παράλληλα με τις θεωρητικές προτάσεις των εκφραστών της προοδευτικής παιδαγωγικής για τις διαδικαστικές προσεγγίσεις αναπτύχθηκε και ένα ερευνητικό κύμα από γνωστικούς κυρίως ψυχολόγους, με πρωτοπόρους τους Emig (1971) και Britton et al (1975), οι οποίοι εστίασαν στις γνωστικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι μαθητές βρίσκουν, αναπτύσσουν και προσαρμόζουν τις ιδέες τους στα χαρακτηριστικά των αναγνωστών τους (Ματσαγγούρας, 2009: 109-10). Κατά τη δεκαετία, λοιπόν, του 1980, υπό το φως της Γνωστικής Ψυχολογίας καθώς και της θεωρίας της επεξεργασίας των πληροφοριών μελετήθηκαν και περιγράφηκαν ενδελεχώς οι γνωστικές διαδικασίες που ακολουθούν οι μαθητές-συγγραφείς στην προσπάθειά τους να συνθέσουν κείμενα. Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην προγενέστερη γνώση, στις αναπαραστάσεις, στη μνήμη και στις γνωστικές και μεταγνωστικές διεργασίες του συγγραφέα αλλά και στην παρακολούθηση και τον εμπρόθετο έλεγχο του συγγραφικού του έργου (Flower & Hayes, 1981· Berninger, 1999 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 27). Στους κόλπους της γνωστικής προσέγγισης, λοιπόν, αναπτύχθηκαν διάφορα μοντέλα. Κάποια από αυτά εστιάζουν στην διερεύνηση και την περιγραφή μιας διαδικασίας, ενώ άλλα προβαίνουν στην περιγραφή και ερμηνεία του συνόλου των νοητικών διαδικασιών της συγγραφικής πράξης ή μελετούν την αναπτυξιακή πορεία των συγγραφικών δεξιοτήτων των συγγραφέων (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:30). Για τον λόγο αυτό τα γνωστικά μοντέλα στην παρούσα εργασία διακρίνονται σε γνωστικά-διαδικαστικά και γνωστικά-αναπτυξιακά.

Η γνωστική κατεύθυνση επικρίθηκε ότι αντιμετωπίζει μονομερώς το συγγραφικό έργο, από την ατομική οπτική του συγγραφέα, όντας αποκομμένο από το πλαίσιο παραγωγής του. Έτσι, κατά τη δεκαετία του 1990, με την ανάπτυξη της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Κοινωνικής προσέγγισης δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στους πολιτισμικούς και κοινωνικούς παράγοντες της παραγωγής λόγου, οι οποίοι είτε μεμονωμένοι είτε διαπλεκόμενοι με τους γνωστικούς έδωσαν και αντίστοιχες κοινωνικο-γνωστικές ή κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρητικές προσεγγίσεις (Freeman, 1995 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 28).

2.2.2. Η ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΩΣ ΠΡΑΞΗ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

2.2.2.1 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΗΣ ΕΚΦΡΑΣΗΣ

Οι περιορισμοί των μοντέλων περιεχομένου και ιδίως η ακαμψία και η ανελαστικότητα του παραδοσιακού μοντέλου ώθησε ορισμένους προοδευτικούς παιδαγωγούς στην ανάπτυξη του μοντέλου της ελεύθερης έκφρασης (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 24· Ματσαγγούρας, 2009:102). Η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης απέκτησε υπόσταση και συγκροτήθηκε σε ολοκληρωμένο παιδαγωγικό μοντέλο μετά από σχετικό συνέδριο, υπό την καθοδήγηση του Dixon, στο Dartmouth της Αγγλίας το 1968 (Ματσαγγούρας, 2009:102). Τη θεωρητική βάση του αποτέλεσαν οι ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες του Applebee για την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 24) και οι εποικοδομιστικές (constructivism) απόψεις των Piaget, Vygotsky, Dewey και Luria για τον καθοριστικό ρόλο του προσωπικού παράγοντα στην πορεία οικοδόμησης της γνώσης (Ματσαγγούρας, 2009:103).

Σκοπός της προσέγγισης αυτής είναι να απελευθερωθεί ο μαθητής-συγγραφέας από εξωτερικούς περιορισμούς και συμβάσεις και να εκφραστεί προσωπικά και ελεύθερα. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να διασφαλιστούν για τους μαθητές δυνατότητες ελεύθερης και προσωπικής έκφρασης ιδεών για θέματα προσφιλή σε αυτούς και κοντά στα ενδιαφέροντά τους. Πρακτικά αυτό θα επιτευχθεί είτε με την απελευθέρωση τους από εξωτερικούς παράγοντες και από αξιολογήσεις είτε με τη εξασφάλιση ενός πλαισίου στήριξης τόσο για το περιεχόμενο όσο και για τη διαδικασία της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2009:101-102).

> Βασισμένη στην δουλειά των Elbow (1998), Murray (1985) και άλλων, αυτή η προσέγγιση ενθαρρύνει τους συγγραφείς να βρουν την προσωπική τους φωνή, για να παραγάγουν γραπτό λόγο που είναι φρέσκος και αυθόρμητος. Περιλαμβάνει μια θεμελιώδη υπόθεση ότι η σκέψη προηγείται της γραφής και ότι η ελεύθερη έκφραση ιδεών μπορεί να ενθαρρύνει την αυτό-ανακάλυψη (self-discovery) και την γνωστική ωριμότητα. Η ανάπτυξη του γραπτού λόγου και η προσωπική ανάπτυξη αντιμετωπίζονται συνυφασμένες […] (Moffett, 1982: 235).

Σύμφωνα με τις παραδοχές του κινήματος της **«ολικής γλώσσας»,** στο οποίο εντάσσεται η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης, για να μπορέσει ο μαθητής να κάνει χρήση της γραπτής γλώσσας, έτσι όπως απαιτούν οι ανάγκες μιας γνήσιας επικοινωνίας αλλά και να αποκτήσει τις αντίστοιχες δεξιότητες, θα πρέπει η συγγραφή να πραγματοποιηθεί μέσα σε **συνθήκες αυθεντικής παραγωγής λόγου**. Του δίνεται, έτσι, η δυνατότητα να εκφράσει ελεύθερα αυτό που θέλει με έναν τρόπο που ταιριάζει στη ιδιοσυγκρασία του χωρίς να τον απασχολούν τα λάθη. Έτσι και αλλιώς, αυτά εντοπίζονται και διορθώνονται από τον ίδιο τον μαθητή ως απόρροια της ανάγκης του να επιτύχει τον σκοπό για τον οποίο συντάσσει το εκάστοτε κείμενο (πειθώ, επικοινωνία, απόλαυση). Στόχος**,** λοιπόν είναι να μπορούν οι μαθητές να συνθέτουν κείμενα απαλλαγμένοι από εξωτερικές επιδράσεις, συμβάσεις, υποδείξεις και αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας, αποδοχής και

σεβασμού στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 24-25).

Επηρεασμένη από τις εποικοδομιστικές απόψεις, η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης θεωρεί ότι η συγγραφική διαδικασία είναι αποτέλεσμα μάθησης και όχι διδασκαλίας. Εφόσον η συγγραφή κειμένων μαθαίνεται από τους μαθητές και δεν διδάσκεται, θα πρέπει να εστιάσουμε προσεκτικά στον **ρόλο του εκπαιδευτικού** μέσα στη σχολική τάξη. Ο τελευταίος δεν πρέπει να είναι καθοδηγητικός, αλλά να διευκολύνει το έργο των μαθητών, παρέχοντάς τους την απαραίτητη βοήθεια, ώστε να δημιουργήσουν τα δικά τους νοήματα μέσα από ένα θετικό, συνεργατικό και ενθαρρυντικό περιβάλλον με τη λιγότερη δυνατή παρέμβαση. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνεται, ώστε να μην επιβάλλει την δική του οπτική στους μαθητές ή να παρέχει απαντήσεις και εξηγήσεις πριν τη συγγραφή. Αντιθέτως, είναι επιφορτισμένος να κινητοποιεί τη σκέψη των μαθητών μέσα από προ-συγγραφικές δραστηριότητες, αφού μονάχα έτσι η συγγραφική διαδικασία μπορεί να νοηθεί ως αυτό-ανακάλυψη (Hyland, 2002:23). Από την άλλη πλευρά, αυτοί που θεωρούν ότι η συγγραφή κειμένων πρέπει να καλύπτεται έστω από ένα **υποστηρικτικό πλαίσιο** ενθαρρύνουν τον εκπαιδευτικό να οργανώσει τη συγγραφική διαδικασία σε τρία στάδια: το προσυγγραφικό, το κυρίως συγγραφικό και το μετασυγγραφικό ή να χρησιμοποιεί την τεχνική της «εστιασμένης ελεύθερης γραφής» (focused freewriting), σύμφωνα με την οποία οι μαθητές καταγράφουν ελεύθερα στο τέλος της ημέρας ό,τι θεωρούν σημαντικότερο από όσα διδάχτηκαν και αφορά ένα συγκεκριμένο θέμα ή μια πλευρά ενός ευρύτερου ζητήματος (Ματσαγγούρας, 2009:102).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, εύκολα γίνεται αντιληπτό ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση δίνει προτεραιότητα στη διαδικασία έναντι του περιεχομένου του μαθητικού γραπτού, γεγονός που προκύπτει από την μετάθεση του ευρύτερου ενδιαφέροντος προς το συγγραφέα και τον τρόπο που επιλέγει να γράψει. «*Η ανακάλυψη και η καθιέρωση της **προ-συγγραφικής φάσης** στη διδακτική του γραπτού λόγου είναι η σπουδαιοτέρα, ίσως, συμβολή της ελεύθερης έκφρασης*» (Bizzell, 1986 στο Ματσαγγούρας, 2009:104). Πρέπει, ωστόσο, ολόκληρη η διαδικασία να παραμένει αποδεσμευμένη και ελεύθερη από εξωτερικές επιδράσεις και συμβάσεις, ώστε να μπορεί ο μαθητής να εκφράζει τα εσωτερικά του βιώματα, ενώ το περιεχόμενο των μαθητικών κειμένων συνίσταται να παραμένει κοντά στις δομές του προφορικού λόγου για να αποδίδει με φυσικό τρόπο τις σκέψεις και τα βιώματά τους (Ματσαγγούρας, 2009:104).

Η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης απηχεί **δυο βασικές παραδοχές**. Μια γλωσσολογική και μια ανθρωπολογική. Η πρώτη, **η γλωσσολογική**, θεωρεί ότι ο γραπτός λόγος μπορεί να κατακτηθεί τόσο έμμεσα και φυσικά όπως ο προφορικός. Έτσι υποστηρίζει ότι οι μαθητές οικειοποιούνται το γραπτό λόγο μέσα από την ενασχόλησή τους με τη σύνθεση κειμένων, όπως ακριβώς οικειοποιήθηκαν και τον προφορικό, μιλώντας. Η μετάβαση, όμως, από τον προφορικό στο γραπτό λόγο δεν είναι εύκολη υπόθεση, γεγονός που οφείλεται στις χαοτικές διαφορές που διακρίνουν τα δυο αυτά είδη λόγου. Ακόμη δυσκολότερη καθίσταται η μετάβαση για παιδιά που προέρχονται από περιβάλλοντα που δεν τους προσφέρουν ερεθίσματα και ευκαιρίες επαφής με ποικιλία κειμένων. Επομένως, η ελεύθερης έκφρασης προσέγγιση δεν αποδίδει, όπως περίμεναν οι υποστηρικτές της και στη θέση της αντιπροτείνεται η συστηματική και άμεση διδασκαλία. Εξαίρεση, ίσως, αποτελούν κείμενα των οποίων

οι δομές προσιδιάζουν με αυτές του προφορικού, όπως είναι κάποια κείμενα βιωματικής αναδιήγησης. Η δεύτερη, **η ανθρωπολογική**, υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος είναι φύσει προδιαγεγραμμένος να ακολουθεί μια αναπτυξιακή πορεία, αν αφεθεί, βεβαίως, ελεύθερος από εξωτερικές επιδράσεις. Το ίδιο ισχύει και για τη γλωσσική του ανάπτυξη. Σύμφωνα με αυτήν την παραδοχή, οι μαθητές είναι ικανοί να κατακτήσουν τα χαρακτηριστικά ενός καλού κειμένου, προσλαμβάνοντάς τα από το άμεσο περιβάλλον τους. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει ότι τα γλωσσικά στοιχεία που αναμένεται να κατακτηθούν, υπάρχουν στο άμεσο περιβάλλον κάθε μαθητή, για να ζυμωθεί μαζί τους και να τα κατακτήσει. Δεν έχουν, όμως, όλοι οι μαθητές διαθέσιμα τέτοια στοιχεία στο περιβάλλον τους, ούτε μπορούν να μάθουν να δημιουργούν ένα καλό κείμενο στον ίδιο βαθμό και με τον ίδιο ρυθμό. Αυτό το καθορίζουν παράγοντες όπως οι εμπειρίες, οι ικανότητές και τα κίνητρα των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2009:103-104).

Δυστυχώς, όμως, όπως παρατηρεί ο **North (1987)**, το μοντέλο αυτό δεν προσφέρει ξεκάθαρες θεωρητικές αρχές για την αξιολόγηση ενός «καλού κειμένου», ούτε σκιαγραφεί τον τρόπο που θα το επιτύχει κάποιος μαθητής. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι, για τους υποστηρικτές της ελεύθερης έκφρασης, ένα καλό κείμενο δεν αντανακλά άριστη εφαρμογή κανόνων, αλλά την ελεύθερη φαντασία του συγγραφέα (στο Hyland, 2002: 23). Πράγματι, υπό την επίδραση των ρομαντικών θεωριών, η συγκεκριμένη προσέγγιση αντιμετωπίζει τη συγγραφή ως «αυθόρμητη έκφραση του τρόπου με τον οποίο ο γράφων προσλαμβάνει τον κόσμο» (Rohman, 1965 στο Ματσαγγούρας, 2009: 102). Όπως εντοπίζει και ο **Faigley (1986)**, το μοντέλο αυτό είναι ασαφές ως προς τους στόχους αυτοπραγμάτωσης του συγγραφέα-μαθητή και τα χαρακτηριστικά ενός καλού κειμένου, το οποίο εξαρτάται από παράγοντες όπως η αυθεντικότητα, η ακεραιότητα και ο αυθορμητισμός. Τοποθετεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος το συγγραφέα και καθιστά την δημιουργική έκφρασή του πρωταρχικό στόχο. Κάτι τέτοιο, όμως, στηρίζεται στην αφελή υπόθεση ότι όλοι οι συγγραφείς εκκινούν τη συγγραφική διαδικασία με τα ίδια διανοητικά και δημιουργικά εφόδια και πρέπει απλώς να βρεθούν στις κατάλληλες συνθήκες για να επιτύχουν ένα καλό κείμενο (Hyland, 2002: 24).

Ενώ η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης βοήθησε αρκετά να απομακρυνθεί η διδασκαλία του γραπτού λόγου από την εμμονή στα φορμαλιστικά χαρακτηριστικά του κειμένου (Hyland, 2002: 24) και κατά συνέπεια να αποδεσμεύσει τους αδύναμους μαθητές που δυσκολεύονται από τα αυστηρά κριτήρια της ακαδημαϊκής γραφής, στην ουσία φαίνεται να ευνοεί περισσότερο τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων έχουν περισσότερες ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με τα κειμενικά είδη και τις μορφές λόγου που το σχολείο αλλά και η κοινωνία προτάσσουν ως σημαντικότερα. Αντίθετα, τα παιδιά των χαμηλότερων στρωμάτων δεν διαθέτουν στο περιβάλλον τους εκείνα τα στοιχεία, τα οποία η ελεύθερη έκφραση προσδοκά ότι θα αποκτήσουν έμμεσα και αυθόρμητα, με ωσμωτικό τρόπο και έτσι αποκλείονται από τη διαδικασία της μάθησης. Επομένως η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν προσφέρεται για τη διδασκαλία «ισχυρών κειμενικών ειδών» που εκτείνονται πέρα από τον καθημερινό λόγο. Παρ΄ όλα αυτά φαίνεται να είναι αποτελεσματική για τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων, αφού ακόμη και οι επικριτές της παραδέχονται ότι σίγουρα με την μέθοδο της ελεύθερης έκφρασης ταλαντούχοι συγγραφείς έχουν συνθέσει αξιόλογα κείμενα (Ματσαγγούρας, 2009: 102).

2.2.2.2 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Το μοντέλο της δημιουργικής γραφής αναπτύχθηκε μέσα στο γενικότερο πνεύμα του κινήματος της ελεύθερης έκφρασης κατά τη δεκαετία του 1970 και υπό την επίδραση ερευνών που διεξήχθησαν από ψυχολόγους της εποχής (Ματσαγγούρας, 2009:109). Ο όρος «δημιουργική γραφή» (creative writing) αναφέρεται σε δημιουργικές δραστηριότητες με τις οποίες εμπλεκόμαστε, τα αποτελέσματα των οποίων απαντώνται συχνότερα με τα «καλλιτεχνικά» τους ονόματα, όπως για παράδειγμα «ποίημα», «ιστορία», «σενάριο» ή «μυθιστόρημα» (Harper, 2010:2).

Αυτό που διαφοροποιεί τη δημιουργική γραφή μέσα στη σχολική τάξη από την προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης είναι η επιλογή και διατύπωση των θεμάτων που προσφέρονται για την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, επιλέγει να διατυπώνει τα θέματα αυτά με αφετηρία φράσεις που διευκολύνουν και κινητοποιούν την δημιουργική έκφραση τους, όπως, για παράδειγμα, «Πώς θα γινόταν διαφορετικά αν…», «Αν συνέβαινε αυτό, τότε τι θα γινόταν…» αλλά και θέτοντας χωροχρονικά πλαίσια που είναι απίθανο να συμβούν, όπως είναι η συνάντηση και συζήτηση των μαθητών με έναν κάτοικο άλλου πλανήτη ή η συζήτηση δυο ηρώων από διαφορετικά παραμύθια (Ματσαγγούρας, 2009:108).

Και οι δυο προσεγγίσεις, ωστόσο, συγκλίνουν στο γεγονός ότι προσφέρονται περισσότερο για τη διδασκαλία κειμένων, τα οποία δεν περιέχουν αυστηρές και ανελαστικές συμβάσεις, όπως είναι τα λογοτεχνικά. Πράγματι, κείμενα πραγματολογικού περιεχομένου όπως είναι τα επιστημονικά ή τα τεχνολογικά περιλαμβάνουν δομές και συμβάσεις, οι οποίες είναι αδύνατον να γεννηθούν ή αναπαραχθούν από την δημιουργική φαντασία των μαθητών. Αντιθέτως, απαιτούν άμεση διδασκαλία και συστηματική επαφή των μαθητών με αυτά.

Για τον λόγο αυτόν προτείνεται οι ανωτέρω προσεγγίσεις να λειτουργούν ως εναλλακτικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Μπορούν και πρέπει να συνδυάζονται και με τις διαδικαστικές και με τις κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις. Ένας από τους βασικούς σκοπούς του σχολείου πρέπει να είναι η εξοικείωση των μαθητών με μορφές λόγου, όπως ο ακαδημαϊκός και τεχνολογικός (Mercer, 2000 στο Ματσαγγούρας, 2009:108), καθώς αυτοί είναι που διευκολύνουν την κοινωνική κινητικότητα. Αν το σχολείο, επομένως, δεν συνδυάσει τις προσεγγίσεις αυτές και περιοριστεί στην προσωπική δημιουργικότητα των μαθητών θα καταλήξει να περιθωριοποιήσει τους μαθητές των χαμηλότερων στρωμάτων, αφού με τον τρόπο αυτό αγνοεί τις τεράστιες γλωσσικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων (Kress, 1987 στο Ματσαγγούρας, 2009:108).

Το μοντέλο της δημιουργικής γραφής, πάντως, όταν εφαρμόζεται, αποδεικνύεται εξαιρετικά αποτελεσματικό για τους μαθητές. Οι δραστηριότητες στις οποίες τους εμπλέκει, όπως παραδέχεται ο **Ur** (1996), στο τέλος, τους αφήνουν με μια αίσθηση «εκπλήρωσης ενός στόχου» και οι περισσότεροι αισθάνονται υπερήφανοι για τα αποτελέσματά τους, τα οποία θέλουν να διαβαστούν (στο Harmer, 2001:259). Η δημιουργική γραφή, επίσης, είναι αποτελεσματική, αφού κατά τον **Gaffield-Vile** (1998) συνιστά «ένα ταξίδι αυτό-ανακάλυψης και η αυτό-ανακάλυψη προωθεί την αποτελεσματική μάθηση» (στο Harmer, 2001: 259).

Πράγματι, όταν οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν δραστηριότητες που κινητοποιούν τη φαντασία των μαθητών, τότε εκείνοι προσπαθούν σκληρότερα από ότι

συνήθως, για να επιτύχουν μεγαλύτερη και αρτιότερη γλωσσική ποικιλία. Ένα ακόμη κίνητρο που τους ωθεί στη αποτελεσματική συγγραφή είναι το γεγονός ότι βασίζονται στην προηγούμενη εμπειρία τους προσπαθώντας να δημιουργήσουν ένα ποίημα για κάποιον που νοιάζονται ή να διηγηθούν μια ιστορία της παιδικής τους ηλικίας (Harmer, 2001: 259).

Για τη στήριξη, μάλιστα, αυτής της αποτελεσματικής προσπάθειας των μαθητών ο **Harmer** (2001) προτείνει οι εκθέσεις τους να κοινοποιούνται στην τάξη. Εκτός από τους καθηγητές μπορούν και οι μαθητές να αποτελέσουν ένα εξαιρετικό ακροατήριο. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν να συνθέτουν εκθέσεις που θα αναρτώνται στον πίνακα ανακοινώσεων, θα τυπώνονται σε μαθητικά περιοδικά ή θα τυπώνονται σε ανθολόγια, τα οποία θα διαμοιράζονται σε συμμαθητές, γονείς και καθηγητές (Harmer, 2001: 259). Στη σημασία του ακροατηρίου έχουν αναφερθεί και οι **Swander et al** (2014) : «*Πριν η θεωρία για την παραγωγή γραπτού λόγου τονίσει την σημαντικότητα του ακροατηρίου και της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν τη δημιουργική γραφή αναγνώρισαν ότι οι συγγραφείς επωφελούνται από ένα άμεσο και αξιόλογο ακροατήριο*», που θα έχει στραμμένη την προσοχή του στην αναπτυσσόμενη δουλειά τους (στο Earnshaw, 2014: 18).

Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι το μοντέλο της δημιουργικής γραφής δεν στερείται δομής, τεχνικής και συμβάσεων. Ένα καλό παράδειγμα για να κατανοήσουμε την παραπάνω θέση είναι η λογική των καθοδηγούμενων διαδοχικών φάσεων, όπως εισηγείται ο Egri (1995), κύριος εκφραστής της δημιουργικής γραφής, που αφορούν το περιεχόμενο της γραπτής παραγωγή και όχι την διαδικασία. Έτσι μπορούμε με μεγαλύτερη ευκολία να άρουμε τους ενδοιασμούς μας για τις προσεγγίσεις που δεν απαιτούν τόσο συστηματική και άμεση διδασκαλία και να τις συνδυάσουμε με άλλες πιο καθοδηγητικές (στο Ματσαγγούρας, 2009: 109). Το μοντέλο της δημιουργικής γραφής, πάντως, φαίνεται ότι εναρμονίζεται περισσότερο με τη διατύπωση του **Cohen** (1995) ότι «Η τεχνική είναι κάτι που μπορεί να διδαχτεί πολύ αποτελεσματικά μέσα στην τάξη, δεν είναι όμως η ουσία της παραγωγής γραπτού λόγου» (στο Earnshaw, 2014: 20).

2.2.3 Η ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΩΣ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

2.2.3.1 ΓΝΩΣΤΙΚΑ-ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

Τα γνωστικά-αναπτυξιακά μοντέλα αναζητούν, περιγράφουν και αναλύουν τις γνωστικές διεργασίες που συμβαίνουν στους συγγραφείς κατά την πορεία που διανύουν, καθώς μεταβαίνουν από ένα αρχάριο σε ένα πιο έμπειρο επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου. Όπως αναφέρει ο **Ματσαγγούρας** (2004), αρχάριοι θεωρούνται οι συγγραφείς-μαθητές μικρότερης ηλικίας ή μεγαλύτεροι που παρουσιάζουν αδυναμίες στο λόγο και έμπειροι οι συγγραφείς-μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας ή γενικότερα ικανοί στην παραγωγή λόγου (Ματσαγγούρας, 2004).

Βασικότεροι εκπρόσωποι της αναπτυξιακής προσέγγισης θεωρούνται οι **Bereiter & Scardamalia**, οι οποίοι προχώρησαν στην καταγραφή της εξελικτικής πορείας των γνωστικο-γλωσσικών δεξιοτήτων ενός συγγραφέα από το επίπεδο του μη έμπειρου σε αυτό του ικανού και ανέπτυξαν δυο μοντέλα που αξιοποιούν οι αρχάριοι

και οι έμπειροι αντίστοιχα συγγραφείς, όταν συνθέτουν κείμενα. Τα δυο μοντέλα, αυτό της «παράθεσης πληροφοριών» (knowledge-telling) και αυτό του «μετασχηματισμού των πληροφοριών» (knowledge-transforming) δεν πρέπει να ιδωθούν ως διαδοχικά βήματα της εξελικτικής πορείας από το αρχάριο στο έμπειρο επίπεδο, αλλά ως αντίθετα άκρα ενός συνεχούς. Η μετάβαση των μαθητών από το ένα άκρο στο άλλο απαιτεί, όπως σημειώνουν οι **Alamargot & Chanquoy** (2001) μια προοδευτική αλλαγή, η οποία πραγματοποιείται μέσω ενδιάμεσων στρατηγικών (στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 36). Πιο συγκεκριμένα απαιτείται άμεση διδασκαλία και συστηματική καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό (Ματσαγγούρας, 2009: 111).

Το μοντέλο της **«παράθεσης πληροφοριών» (knowledge-telling)** χρησιμοποιείται από τους αρχάριους συγγραφείς-μαθητές. Όπως προδίδει και ο τίτλος του, οι συγγραφείς αυτού του επιπέδου απλώς παραθέτουν πληροφορίες που θεωρούν σχετικές με το θέμα, όταν συνθέτουν το κείμενό τους. Δεν κοπιάζουν πνευματικά να ανταποκριθούν σε αυτό, ούτε ενδιαφέρονται για τις προσδοκίες, τα ενδιαφέροντα και τις στάσεις των αναγνωστών τους, ενώ ούτε το επικοινωνιακό πλαίσιο αποτελεί αντικείμενο του ενδιαφέροντός τους. Μοναδικός τους στόχος είναι να παραθέσουν ό,τι γνωρίζουν γύρω από το προς συγγραφή αντικείμενο, αντλώντας πληροφορίες από το ίδιο το θέμα είτε διερευνώντας τη μνήμη τους και αξιοποιώντας την ήδη διαθέσιμη γνώση. Βασικό χαρακτηριστικό των συγγραφέων αυτού του επιπέδου είναι ότι δεν προγραμματίζουν ούτε σχεδιάζουν πριν τη συγγραφή, η μια ιδέα ακολουθεί την άλλη με συνειρμικό τρόπο ενώ και σε επίπεδο γλώσσας αντιμετωπίζουν αρκετούς περιορισμούς. Πιο συγκεκριμένα, καταβάλλουν συνειδητά μεγάλη προσπάθεια για την ορθογραφία και τη δομή της πρότασης, επιβαρύνοντας έτσι την βραχύχρονη μνήμη τους και απομακρύνοντας την προσοχή τους από τη στοχοθεσία και τον σχεδιασμό (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 37).

Το **μοντέλο του «μετασχηματισμού των πληροφοριών» (knowledge-transforming)** χρησιμοποιείται από τους έμπειρους συγγραφείς, οι οποίοι, όταν συνθέτουν κείμενα, προβαίνουν σε λογική επεξεργασία και οργάνωση των πληροφοριών που πρόκειται να παρουσιάσουν γλωσσικά. Βασικό χαρακτηριστικό τους είναι ότι εκκινούν την σύνθεση κειμένου προγραμματίζοντας και καθορίζοντας στόχους και αποδέκτες και την ολοκληρώνουν βελτιώνοντας το αρχικό τους κείμενο (Ματσαγγούρας, 2009:111). Η βελτίωση του αρχικού τους κειμένου οφείλεται σε έναν σύνθετο μηχανισμό «επίλυσης προβλήματος» που εμφανίζεται μόνο σε αυτό το επίπεδο συγγραφικών ικανοτήτων και όχι σε αυτό των αρχάριων. Οι συγγραφείς αυτού του επιπέδου ενεργοποιούν αυτόν τον μηχανισμό, όταν εντοπίζουν ασυμφωνίες μεταξύ της αναπαράστασης του κειμένου που έχουν στη μνήμη τους και του ήδη παρηγμένου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 38).

Τα μοντέλα των Bereiter & Scardamalia αναμφίβολα έριξαν φως στις γνωστικές διεργασίες που ακολουθούν οι μαθητές και ανέδειξαν με περιγραφικό τρόπο πόσο δύσκολη και σύνθετη είναι η παραγωγή του γραπτού λόγου. Το γεγονός αυτό εξηγεί γιατί πολλές φορές ακόμα και οι έμπειροι συγγραφείς αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη σύνθεση ιδιαίτερα, όταν εμπλέκονται με πολύπλοκους στόχους ή όταν γνωρίζουν λίγα για το θέμα συγγραφής.

Σημαντικά φάνηκαν τα ευρήματά τους και για τη διδακτική πράξη. Πιο συγκεκριμένα, τόνισαν ότι, για να αναπτύξουν οι μαθητές τις συγγραφικές τους ικανότητες δεν πρέπει να γράφουν μονάχα για να εκφράσουν αυτό που θέλουν,

αντίθετα θα πρέπει να έρχονται σε επαφή γνωστικά με ποικίλους συγγραφικούς στόχους και είδη κειμένων. Επιπλέον, έδωσαν έμφαση στη σημαντικότητα της ανατροφοδότησης και της επιστροφής στο αρχικό κείμενο των μαθητών, κατά τη διαδικασία μετασχηματισμού τόσο του περιεχομένου όσο και τις έκφρασης του (Hyland, 2002:28).

Ο **Kellog** (2008) σχετικά πρόσφατα επέκτεινε τη δουλειά των Bereiter & Scardamalia ισχυριζόμενος ότι στην αναπτυξιακή πορεία των συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών πρέπει να προστεθεί ένα ακόμα στάδιο, αυτό της **«επεξεργασμένης γραφής»** (knowledge crafting). Έτσι, σύμφωνα με το μοντέλο του Kellog, στο επίπεδο αυτό ο συγγραφέας έχει πια αποκτήσει όσες δεξιότητες απαιτούνται από έναν ικανό γράφοντα και είναι σε θέση να συγκρατεί στη μνήμη του τρείς διαφορετικές αναπαραστάσεις: τις ιδέες του ως συγγραφέα, το κείμενό του και την ερμηνεία του κειμένου του από τον αναγνώστη (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 40). Ο συντονισμός αυτών των αναπαραστάσεων, που στηρίζεται σε δεξιότητες κοινωνικές, γνωστικές και κειμενικές, επιτρέπει στον συγγραφέα να προβαίνει σε αναθεώρηση των διαδικασιών που χρησιμοποιεί καθώς και του κειμένου του κάνοντας όχι μόνο λεξιλογικές αλλά και δομικές αλλαγές, έχοντας κατά νου τον αναγνώστη του (Holliway & McCutchen, 2004 στο Kellog, 2008).

Η γνωστική μετάβαση των μαθητών από το ένα επίπεδο στο άλλο είναι ασαφές πότε και πώς συμβαίνει. Ασαφές είναι ακόμη και τι συμβαίνει στο ενδιάμεσο αυτών των επιπέδων και αν η διαδικασία μετάβασης είναι ίδια για όλους τους μαθητές. Χαρακτηριστικό είναι ότι πολλοί από αυτούς εξακολουθούν να παρουσιάζουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο παρά το γεγονός ότι εκπαιδεύονται πάνω σε εξειδικευμένες στρατηγικές (Hyland, 2002:28).

2.2.3.2 ΓΝΩΣΤΙΚΑ-ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

Το ενδιαφέρον της γνωστικής διαδικαστικής προσέγγισης εντοπίζεται μεταξύ της γνωστικής επεξεργασίας πληροφοριών και της επίλυσης γνωστικο-γλωσσικών προβλημάτων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Επιδιώκει να εντοπίζει ποιες γνωστικές λειτουργίες ενεργοποιούνται κατά την παραγωγή και σύνθεση κειμένων, πώς η συγγραφική διαδικασία διαμορφώνεται σε φάσεις και πώς αυτές σχετίζονται μεταξύ τους. Για να απαντήσουν στα ερωτήματα αυτά οι γνωστικοί ερευνητές στράφηκαν στις διαδικασίες που ακολουθούν οι δόκιμοι συγγραφείς, όταν εμπλέκονται με το έργο της συγγραφής. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών έριξαν φως τόσο στη συγγραφική διαδικασία αυτή καθαυτή όσο και στο πριν και το μετά της. Το δρόμο για την ένταξη των διαδικασιών της συγγραφικής πράξης στην παραγωγή λόγου είχε ανοίξει από πριν η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης, υποστηρίζοντας ότι οι μαθητές πρέπει να εμπλέκονται και σε προσυγγραφικές και μετασυγγραφικές διαδικασίες, όταν συνθέτουν κείμενα (Ματσαγγούρας, 2009:112). Η γνωστική διαδικαστική προσέγγιση, ωστόσο, κάνοντας ένα βήμα παραπέρα, όπως ισχυρίζεται ο **Gilbert** (1989), αναζητά τον τρόπο με τον οποίο οι εσωτερικές γνωστικές διεργασίες μετατρέπουν το προσωπικό βίωμα σε εσωτερική φωνή και έπειτα σε γραπτό λόγο, ενώ ο **Kellog** (1996) με τη σειρά του προσθέτει ότι σημαντική θέση στις μελέτες κατέχει η μακροπρόθεσμη και η βραχυπρόθεσμη μνήμη του υποκειμένου που συνθέτει, ιδιαίτερα κατά το στάδιο της κειμενοποίησης των ιδεών (στο Ματσαγγούρας, 2009:112).

Ωστόσο, σύμφωνα με τους **Alamargot & Chanquoy** (2001) διάφορα είναι τα προβλήματα που ανακύπτουν, όταν προσπαθούν οι συγγραφείς να μετατρέψουν σε γλώσσα τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, λαμβάνοντας υπόψη και τους αναγνώστες τους. Για τη διαδικασία αυτής της μετατροπής απαιτούνται διάφορα είδη γνώσης. Η **εννοιολογική**, η οποία αναφέρεται στη γνώση του θέματος προς συγγραφή, η **γλωσσική**, η οποία αναφέρεται στους γραμματικούς και λεξιλογικούς κανόνες της γλώσσας και η **πραγματολογική**, η οποία βοηθά τον συγγραφέα να προσαρμόσει την εννοιολογική και γλωσσική του γνώση στις ανάγκες του αναγνώστη, ώστε να επιτευχθεί ο επικοινωνιακός σκοπός. Η συγγραφική διαδικασία επομένως είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης αυτών των ειδών γνώσης. Δεδομένου, όμως, ότι το γνωστικό σύστημα έχει περιορισμένες ικανότητες, η διαδικασία μετατροπής επιμερίζεται σε επιμέρους στόχους. Ένα τέταρτο είδος γνώσης, αυτό της **διαδικαστικής** έρχεται να συντονίσει την προσπάθεια, ώστε οι υπόλοιποι τύποι γνώσης να μπορούν να τύχουν διαχείρισης από τον εκάστοτε συγγραφέα (στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:29).

Αναλυτικότερα, κάθε δόκιμος συγγραφέας, όταν συνθέτει ένα κείμενο μεριμνά για την παραγωγή και οργάνωση των ιδεών του θέματος προς συγγραφή, για τη διατύπωση του κατάλληλου λεξιλογίου και ύφους, που θα είναι προσφιλές στο ακροατήριό του, για τη διατύπωση ορθών και συνεκτικών προτάσεων, για την ορθή χρήση της στίξης και της ορθογραφίας και για την αναθεώρηση και βελτίωση του κειμένου του, ώστε να ανταποκρίνεται στους στόχους και τους αναγνώστες του (Alamargot & Chanquoy, 2001 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:29-30). Είναι επομένως η διαδικασία συγγραφής μια διαδικασία επίλυσης ταυτόχρονων προβλημάτων: εννοιολογικών, γλωσσικών, διαδικαστικών, τα οποία πρέπει να επιλύσει και να προσαρμόσει στις απαιτήσεις και τους στόχους του.

Έτσι, η έρευνα της διαδικαστικής προσέγγισης κατέρριψε το μύθο του συγγραφέα που συνθέτει αβίαστα και αυθόρμητα, έχοντας μόνο εφόδιο το ταλέντο του και διαπίστωσε ότι όλοι οι δόκιμοι συγγραφείς με τον έναν ή τον άλλον τρόπο ακολουθούν μια δεδομένη πορεία με επιμέρους φάσεις. Οι φάσεις αυτές χαρακτηρίζονται ως α) προσυγγραφικές, β) κυρίως συγγραφικές και γ) μετασυγγραφικές, υποδηλώνοντας ότι κάθε συγγραφέας εργάζεται τόσο πριν τη συγγραφή, όταν παράγει και οργανώνει τις ιδέες του, όσο και μετά από αυτήν, όταν συμπληρώνει, αναδιατυπώνει και βελτιώνει το αρχικό του κείμενο (Ματσαγγούρας, 2009:112).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η διαδικασία της συγγραφής καταλαμβάνει μεγάλο μέρος του γνωστικού δυναμικού του συγγραφέα. Είναι, επομένως, πολύ στενά συνδεδεμένη με τη σκέψη. Τόσο στενά που συχνά θεωρούνται «δίδυμες διαδικασίες» (Kellog, 2008 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:29). Για τη συγγραφική διαδικασία ως διαδικασία σκέψης είχε κάνει λόγο και ο **Peter Elbow** (1973), ο οποίος ισχυρίζεται ότι η κοινή λογική αντιλαμβάνεται τη συγγραφή ως μια διαδικασία δυο σταδίων. Σύμφωνα με αυτήν την συμβατική αντίληψη, κάθε συγγραφέας πρώτα σκέφτεται και ανακαλύπτει τα νοήματα που θέλει να πραγματευτεί στο κείμενό του και έπειτα τα μετατρέπει σε γραπτό λόγο μέσω της γλώσσας. Βασική ιδέα της αντίληψης αυτής είναι ότι πρέπει να διατηρείται ο έλεγχος και ο συγγραφέας να συνθέτει μόνον, όταν έχει ήδη σκεφτεί. Έχουμε, επομένως, σκέψη και έπειτα γραφή για τον κοινό νου.

Κάτι τέτοιο, όμως, ισχυρίζεται ο Elbow, δημιουργεί πολλά προβλήματα κατά τη συγγραφική πράξη. Προτείνει, λοιπόν, να αντιμετωπίσουμε τη συγγραφή σαν μια οργανική και προοδευτική διαδικασία, κατά την οποία η γραφή πρέπει να προηγείται της σκέψης. Έτσι κάθε συγγραφέας πρέπει να ξεκινά να γράφει, πριν ακόμη εντοπίσει το νόημά του και στη συνέχεια να ενθαρρύνει τις λέξεις να αλλάζουν και να εξελίσσονται προοδευτικά. Προτείνει, ουσιαστικά η διαδικασία να ξεκινά με τη γραφή και στη συνέχεια να διαπλέκεται με τη σκέψη. Στο τέλος αυτής της διαδικασίας, υποστηρίζει, ο συγγραφέας θα είναι σε θέση να κατανοήσει αυτό που θέλει να πει και θα έχει βρει τις λέξεις να το κάνει. Η συγγραφή είναι ένας τρόπος να καταλήξει να σκέφτεται κάτι το οποίο δεν μπορούσε να ξεκινήσει να το σκέφτεται, πριν γράψει (Brown, 1994:321-322).

Αυτή η ιδέα της διαπλοκής της γραφής με τη σκέψη, παρόλο που είναι προγενέστερη των ερευνών της γνωστικής ψυχολογίας για τις νοητικές διεργασίες της συγγραφής, αποτυπώνει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη φιλοσοφία της γνωστικής διαδικαστικής προσέγγισης. Πράγματι, η γνωστική προσέγγιση αντιμετωπίζει τη συγγραφή ως μια «*μη-γραμμική, διερευνητική και παραγωγική διαδικασία μέσω της οποίας οι συγγραφείς ανακαλύπτουν και αναμορφώνουν τις ιδέες τους, προσπαθώντας να προσεγγίσουν το νόημα*» (Zamel, 1983 στο Hyland, 2002:25).

Την ανωτέρω άποψη για την μη γραμμική διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου επιβεβαιώνουν μεταξύ άλλων και οι **Flower & Hayes**, οι οποίοι τόνισαν τον ρόλο της σκέψης και της μνήμης κατά την συγγραφική διαδικασία και επισήμαναν ότι πρακτικά οι συγγραφείς ακολουθούν παλινδρομική φορά στις φάσεις γραφής και όχι γραμμική. Έτσι η διαδικασία της συγγραφής συνδέεται με τη σκέψη, και κυρίως με το μεταγνωστικό κομμάτι της, το οποίο αναφέρεται στην ικανότητα των συγγραφέων να επιλέγουν, να οργανώνουν, να ελέγχουν και να αναπροσαρμόζουν το κείμενό τους σύμφωνα με τους στόχους και το ακροατήριό τους (Ματσαγγούρας, 2009:113).

Έτσι, οι Flower & Hayes με το μοντέλο τους συνέβαλλαν στον εντοπισμό και την καταγραφή των διαδικασιών που χρησιμοποιούν οι δόκιμοι συγγραφείς, όταν αναζητούν το νόημα, προκειμένου να συνθέσουν κείμενα. Οι εν λόγω ερευνητές, αφού διενήργησαν πενταετή έρευνα, επικεντρώθηκαν στις διαδικασίες σκέψης, τις εσωτερικές νοητικές διεργασίες, δηλαδή, του συγγραφέα, αλλά και στους τρείς παράγοντες από τους οποίους καθορίζεται ένα επιτυχημένο προϊόν γραφής. Πιο συγκεκριμένα, οι μελέτες τους έδειξαν ότι σημαντικό για μια επιτυχημένη σύνθεση κειμένου είναι 1) το περιβάλλον εργασίας του συγγραφέα, 2) η μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη μνήμη του και 3) οι συγγραφικές διαδικασίες που ακολουθεί. (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:31).

Το **περιβάλλον εργασίας** (task-environment) αναφέρεται στη ρητορική κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει ο συγγραφέας και το γραπτό κείμενο που έχει να συνθέσει. Με λίγα λόγια αναφέρεται στην οργάνωση του «τι» θα γράψει ο συγγραφέας, τον «τρόπο» που θα το γράψει και της θεώρησης «αυτού» που θα το διαβάσει. Η **μακροπρόθεσμη και βραχυπρόθεσμη μνήμη** αναφέρονται στις διαθέσιμες γνώσεις και αναπαραστάσεις, αλλά και σε «σχέδια κειμένων» στα οποία ανατρέχει ο συγγραφέας προκειμένου να αντλήσει πληροφορίες για αυτά που θέλει να γράψει και τον τρόπο που θα το επιτύχει. Τέλος οι **συγγραφικές διαδικασίες**, περιλαμβάνουν 1) το σχεδιασμό, ο οποίος επιμερίζεται στις διαδικασίες της γέννησης ιδεών, της

οργάνωσης και της στοχοθεσίας, 2) την καταγραφή, 3) την βελτίωση και 4) την τελική έκδοση. (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:31).

2.2.3.3 ΟΙ ΜΕΛΕΤΕΣ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΔΙΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΗΣ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗΣ ΠΡΑΞΗΣ ΚΑΙ Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΟΥΣ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ.

Παράλληλα με τις μελέτες των Flower & Hayes, πλήθος άλλων ερευνών διενεργήθηκαν στο πλαίσιο της διαδικαστικής προσέγγισης, προκειμένου να μελετήσουν τις διαφορές των δόκιμων συγγραφέων από τους λιγότερο ικανούς και να κατανοήσουν ποιες διαδικασίες πρέπει να ακολουθούνται για τη σύσταση επιτυχημένων κειμένων.

Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι τρείς είναι οι τομείς της παραγωγής γραπτού λόγου στους οποίους εντοπίζεται η μεγαλύτερη απόκλιση: ο σχεδιασμός (planning), η επαναληπτική ανάγνωση (rescanning) και η βελτίωση (revising). Φαίνεται ότι οι δόκιμοι συγγραφείς είναι εφοδιασμένοι με καλύτερες και πιο αξιόπιστες διαδικασίες μεταφοράς των ιδεών τους στο χαρτί (Krashen, 1984:12).

Οι έρευνες των Stallard (1974), Emig (1975), Pianko (1979), Perl (1979), Sommers (1980), Wall & Petrovsky (1981) και Faigley & Witte (1981) που διενεργήθηκαν πάνω σε μαθητές λυκείου και πρωτοετείς φοιτητές ή σε έμπειρους και αρχάριους συγγραφείς έδειξαν συνοπτικά ότι:

- Οι ικανοί συγγραφείς σχεδιάζουν περισσότερο, όχι πάντα με τη μορφή ενός επίσημου, γραπτού σχεδιαγράμματος, πάντως με οργάνωση του περιεχομένου, νοερές ή γραπτές σημειώσεις και διάθεση περισσότερου χρόνου για σκέψη πριν τη συγγραφή.
- Οι ικανοί συγγραφείς κάνουν περισσότερες παύσεις και ξαναδιαβάζουν τα γραπτά τους. Αυτό φαίνεται να τους βοηθά να διατηρούν μια ολοκληρωμένη αίσθηση του κειμένου τους.
- Οι ικανοί συγγραφείς ξανακοιτούν και βελτιώνουν περισσότερο το κείμενό τους, εστιάζοντας στο περιεχόμενο και προκειμένου να εφεύρουν νέες ιδέες. Οι λιγότερο ικανοί συγγραφείς, όταν το κάνουν, εστιάζουν στην επιφανειακή δομή του, ενώ πολλές φορές μπερδεύουν αυτό το στάδιο με αυτό της βελτίωσης.
- Οι περισσότεροι από τους έμπειρους και ικανούς συγγραφείς δεν χρησιμοποιούν μια αυστηρή, γραμμική πρακτική, αντίθετα υιοθετούν μια παλινδρομική, μη γραμμική διαδικασία σύνθεσης κειμένων.

Συνοψίζοντας, η έρευνα στον τομέα αυτό έδειξε ότι η παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι απλά η σύνθεση ενός κειμένου από την αρχή ως το τέλος, με γραμμική φορά. Είναι, σύμφωνα με τον **Shaughnessy** «μια ακατάστατη διαδικασία, η οποία οδηγεί στη σαφήνεια», γεγονός που οι δόκιμοι συγγραφείς αναγνωρίζουν, αλλά οι λιγότερο ικανοί όχι (Krashen, 1984:12-18).

Παρά το γεγονός ότι τα ερωτηματικά ως προς τη διαδικασία συγγραφής παραμένουν πολλά, οι ερευνητές συγκλίνουν σε μια κοινή παραδοχή: ότι η συγγραφή κειμένων συνιστά μια περίπλοκη διαδικασία για τους συγγραφείς με ένα πλήθος δραστηριοτήτων να συμβαίνουν ταυτόχρονα κατά τη διάρκειά της. Τα αποτελέσματα των μελετών φανερώνουν ότι η αποτελεσματική συγγραφική πράξη απαιτεί, τουλάχιστον, υψηλό βαθμό οργάνωσης κατά την ανάπτυξη των πληροφοριών, ιδεών ή

επιχειρημάτων καθώς και προσεκτική επιλογή λεξιλογικών, γραμματικών και συντακτικών κανόνων, ώστε το κείμενο προς συγγραφή να κρίνεται αποτελεσματικό τόσο ως προς το θέμα όσο και ως προς τους αναγνώστες (Hedge, 2005:50).

Μελετώντας τις διαδικασίες που ακολουθούν οι έμπειροι και ικανοί συγγραφείς, όταν συνθέτουν κείμενα, οι ερευνητές αυτού του πεδίου οργάνωσαν τη συγγραφική πράξη σε τρία στάδια: 1) προ-συγγραφικό (planning ή pre-writing), 2) συγγραφικό (drafting και redrafting ή revising) και 3) μετασυγγραφικό (editing).

Κατά το **προσυγγραφικό στάδιο** (planning ή pre-writing) οι έμπειροι συγγραφείς διερωτώνται πρωτίστως ποιος είναι ο λόγος και ποιος ο δέκτης για τους οποίους συγγράφουν ένα κείμενο. Η απάντηση σε αυτές τις ερωτήσεις τους εφοδιάζουν με μια αίσθηση ενός σκοπού και ενός ακροατηρίου βοηθώντας τους να αποκτήσουν κατά κάποιο τρόπο ένα πλαίσιο (context) συγγραφής το οποίο στη συνέχεια τους ωθεί να εξερευνήσουν το περιεχόμενο του γραπτού τους και να συνθέσουν ένα περίγραμμα του προγραμματισμού τους. Ο προγραμματισμός στο στάδιο αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την σημείωση πέντε θέσεων (points) ενδιαφέροντος που θέλει να συμπεριλάβει ο συγγραφέας στο γραπτό του, πιο αναλυτικές σημειώσεις και ένα σχεδιάγραμμα ή ένα νοητικό περίγραμμα του περιεχομένου του. Ακόμα, όμως, και όταν έχει προηγηθεί αρκετός σχεδιασμός πριν τη συγγραφή, οι ικανοί συγγραφείς αλλάζουν τις ιδέες τους όσο γράφουν και αναμορφώνουν το σχεδιάγραμμά τους. Αντίθετα, οι λιγότερο έμπειροι συγγραφείς ακολουθούν αυστηρά το αρχικό πλάνο τους χωρίς αποκλίσεις και χωρίς να επιτρέπουν την αλληλεπίδραση σκέψης και συγγραφής, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε νέες ιδέες και βελτιώσεις (Hedge, 2005:52-53).

Πράγματι, για έναν έμπειρο συγγραφέα ένα αρχικό σχεδιάγραμμα πριν τη συγγραφή γίνεται στη συνέχεια, σε οποιαδήποτε στάδιο της συγγραφικής πράξης, αντικείμενο επανεξέτασης, καθώς ο συγγραφέας αξιολογεί το αναδυόμενο κείμενο και αναλογίζεται τις νέες ιδέες και τους εκ νέου τρόπους που θα τις εκφράσει (Hedge, 2000:306).

Κατά το **συγγραφικό στάδιο** (drafting και redrafting ή revising), που είναι το στάδιο της συγγραφής του κειμένου, οι έμπειροι συγγραφείς ξεκινούν με ένα προσχέδιο του τελικού κειμένου. Το προσχέδιο αυτό, όμως, συχνά διακόπτεται από τους ίδιους καθώς σταματούν για να ξαναδιαβάσουν και να επανεξετάσουν τον τρόπο που αναπτύσσουν τις ιδέες τους, για να αναθεωρήσουν το σχεδιάγραμμά τους και να εντάξουν νέες ιδέες ή να ανασυνθέσουν τις ήδη εκπεφρασμένες. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι οι ικανοί συγγραφείς, σε αντίθεση με τους αρχάριους, τείνουν να επικεντρώνονται στην διόρθωση του περιεχομένου του προσχεδίου τους και να αφήνουν τις γραμματικο-συντακτικές διορθώσεις για αργότερα (Hedge, 2005:53). Ο βαθμός και η φύση των διορθώσεων, τονίζουν οι **Faigley και Witte** (1981), δεν εξαρτάται μόνο από την ικανότητα του συγγραφέα, αλλά και από τον σκοπό της συγγραφής, το είδος κειμένου, το απαιτούμενο επίπεδο τυπικότητας και το βαθμό εξοικείωσης με τους αναγνώστες το θέμα και τον τύπο του θέματος προς συγγραφή (στο Hedge, 2000:306).

Κατά το **μετασυγγραφικό στάδιο** (editing) οι ικανοί συγγραφείς ξαναδιαβάζουν το κείμενό τους προσπαθώντας να ασπαστούν την οπτική γωνία του αναγνώστη, έτσι ώστε να αξιολογήσουν πόσο ξεκάθαρα ο τελευταίος μπορεί να ακολουθήσει τη συλλογιστική τους πορεία. Στο στάδιο αυτό, γίνονται λοιπόν οι τελικές αναθεωρήσεις και ελέγχεται η ακρίβεια ώστε το κείμενο να είναι προσιτό στον

αναγνώστη. Αντίθετα οι λιγότερο ικανοί συγγραφείς διορθώνουν λιγότερο το τελικό κείμενό τους, καθώς θεωρούν ότι είναι ξεκάθαρο στους άλλους από τη στιγμή που είναι και στους ίδιους. Εναλλακτικά, διορθώνουν το κείμενό τους μόνο ως προς τα γραμματικο-συντακτικά λάθη, καθ΄ όλη τη διάρκεια της συγγραφής, μεταβαίνοντας από το συγγραφικό στο μετασυγγραφικό στάδιο, χωρίς να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τη δομή ολόκληρου του τελικού προϊόντος (Hedge, 2005:54).

Οι έρευνες του πεδίου αυτού και τα ευρήματά τους, τόσο για τις διαδικασίες που ακολουθούν οι δόκιμοι συγγραφείς, όταν επιδίδονται στο συγγραφικό έργο όσο και για τα σημεία που τους διακρίνουν από τους αρχάριους ή λιγότερο έμπειρους συγγραφείς, έχουν αποτελέσει πλούσιο υλικό για διδακτικές προεκτάσεις. Έτσι, ο τομέας της διδακτικής μετέθεσε αυτά τα τρία στάδια μέσα στην τάξη και στάθμισε μεθόδους και τεχνικές, οι οποίες εφοδιάζουν τους μαθητές με εργαλεία, τα οποία προσφέρονται για την σύνθεση όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερων κειμένων.

Πράγματι, η διαδικαστική προσέγγιση του γραπτού λόγου μπορεί να «μεταφραστεί» σαν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας, το οποίο παρέχει στους μαθητές μια σειρά από σχεδιασμένες εμπειρίες για να τους συνδράμει, ώστε να κατανοήσουν τη φύση του γραπτού λόγου (Seow, 2002: 316). Στο σημείο αυτό εύκολα εγείρονται αμφιβολίες περί τυποποίησης της διδακτικής διαδικασίας. Οι καθοδηγητικές αυτές δραστηριότητες, όμως, δεν δεσμεύουν τις δυνατότητες σκέψης και δημιουργικής έκφρασης των μαθητών, αντιθέτως προσφέρονται ως πλούσια στήριξη της σκέψης και ως μέσα έκφρασης των ιδεών τους. Αποτελούν «μαγικά εργαλεία» στη διάθεση των εκπαιδευτικών για να στρέψουν, κατά την έκφραση του Ε. Τριβιζά τους μαθητές «*από την τυποποίηση στην ποίηση και από την πλήξη στην έκπληξη*» (στο Ματσαγγούρας, 2009:216).

Κατά γενική ομολογία, ένα από τα δυσκολότερα έργα στη σύνθεση κειμένων είναι η εκκίνηση της παραγωγής του γραπτού λόγου. Τόσο οι δόκιμοι συγγραφείς όσο και οι μαθητές δυσκολεύονται να γεμίσουν μονομιάς ένα άδειο χαρτί με ιδέες. Για τον λόγο αυτό όσοι είναι έμπειροι οργανώνουν πρώτα αυτά που θέλουν να εκφράσουν και έπειτα προβαίνουν στη συγγραφή τους. Έτσι, το **προσυγγραφικό στάδιο** μέσα στην τάξη περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τους μαθητές να γράψουν. Πυροδοτεί, με λίγα λόγια, την εκκίνηση της συγγραφικής πράξης και μεταθέτει τους μαθητές από τη δυσχερή θέση της αντιμετώπισης μιας άδειας σελίδας σε αυτή της παραγωγής των πρώτων ιδεών και της συλλογής πληροφοριών για τη συγγραφή (Seow, 2002: 316).

Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Αρχικά, είναι επιφορτισμένος να βοηθά τους μαθητές, ώστε να συγκεντρώνουν όλες μαζί τις διάσπαρτες ιδέες τους μέσα από διάφορες τεχνικές. Δεδομένου, όμως, ότι η συγγραφική πράξη είναι μια μοναχική διαδικασία, πρέπει να ωθεί τους μαθητές προς την ανεξάρτητη θέση ενός συγγραφέα, ο οποίος επιδίδεται σε πραγματικά συγγραφικά περιβάλλοντα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εφοδιάζει τους μαθητές με ιδέες για το σχεδιασμό του κειμένου τους και σταδιακά να τους ενθαρρύνει να εντοπίζουν εκείνες που τους εξυπηρετούν περισσότερο. Οι δραστηριότητες αυτές εξελικτικά θα οδηγήσουν τους μαθητές να βρίσκουν τις δικές τους αποτελεσματικές σχεδιαστικές δραστηριότητες. Ακόμη, ο δάσκαλος είναι σημαντικό να επικοινωνήσει στους μαθητές του την ελαστική φύση του σχεδιασμού, ο οποίος ιδανικά αλλάζει και προσαρμόζεται όσο προχωρά η συγγραφή και γεννά νέες

ιδέες και δομές. Τέλος, κρίνεται αναγκαίο να τους εφοδιάσει με την αίσθηση ενός ακροατηρίου και να ενδυναμώσει την αίσθηση που έχουν ως συγγραφείς για τον αναγνώστη (Hedge, 2000:308-311).

Πράγματι οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι δεν συνθέτουν κείμενα για τον εαυτό τους ή το δάσκαλο, αλλά για ένα πλήθος παραληπτών. Αυτό αποτελεί έναν ικανό λόγο για να φροντίσουν και να επανεξετάσουν το γραπτό τους, ώστε να ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά των αναγνωστών τους (Σαλβάρας, 2001:186).

Ορισμένες από τις πιο δημοφιλείς τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο προσυγγραφικό στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου είναι οι εξής:

1) <u>Η τεχνική της ιδεοθύελλας ή του καταιγισμού ιδεών (brainstorming).</u>

Μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν οι συγγραφείς- μαθητές είναι να σκεφτούν πράγματα για τα οποία πρέπει να γράψουν. Αυτό είναι ένα σύνηθες εμπόδιο. Η πιο συνηθισμένη βοήθεια που μπορεί να τους δοθεί είναι να συζητηθεί το θέμα προς συγγραφή πριν από την συγγραφή. Αυτό μπορεί να γίνει σε δυάδες είτε ανά ομάδες είτε μεταξύ όλης της τάξης (Hedge, 2005:61).

Με τον καταιγισμό ιδεών οι μαθητές «εκτοξεύουν» αβίαστα τις ιδέες που έχουν για το θέμα προς συγγραφή. Ο αυθορμητισμός είναι σημαντικό να υπάρχει σε αυτό το στάδιο. Σωστές και λάθος απαντήσεις δεν υπάρχουν. Έτσι, οι μαθητές αρχικά καλύπτουν με τις απαντήσεις τους οικείες γνώσεις και σταδιακά απομακρύνονται από αυτές για άλλες πιο ανοίκειες και αφηρημένες (Seow, 2002:316).

Αυτού του είδους η δραστηριότητα αναδεικνύει πώς η συγγραφική πράξη «παρακινείται», όταν οι μαθητές δουλεύουν αλληλεπιδραστικά. Η αλληλεπίδραση αυτή τους παρέχει την αίσθηση του ακροατηρίου πάνω στο οποίο δοκιμάζουν την καταλληλότητα των ιδεών τους από άποψη περιεχομένου (Hedge, 2000:308).

Η τεχνική του καταιγισμού ιδεών είναι συνήθως χρήσιμη, όταν οι μαθητές επιδίδονται στη δημιουργική γραφή. Εκεί που ένα «σώμα» αυθόρμητων και αδόμητων ιδεών πρέπει να συγκροτηθεί. Είναι, ωστόσο, εξίσου αποτελεσματική, ως πρώτο στάδιο, και στην συγγραφή πιο επίσημων ειδών κειμένου (Hedge, 2005:62).

Εναλλακτικά, όταν η ιδεοθύελλα δεν μπορεί να εφαρμοστεί μπορεί να χρησιμοποιηθεί η γρήγορη, ελεύθερη καταγραφή ιδεών. Πρόκειται για την παροχή περιορισμένου χρόνου κατά τον οποίο οι μαθητές ατομικά ενθαρρύνονται να γράψουν ελεύθερα και γρήγορα λέξεις και φράσεις σχετικές με το θέμα προς συγγραφή (Seow, 2002:316).

2) <u>Η τεχνική του νοητικού χάρτη (mind map).</u>

Η τεχνική αυτή χρησιμεύει στην παραγωγή σημειώσεων πριν το συγγραφικό στάδιο και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σχεδόν για οποιοδήποτε θέμα. Το πλεονέκτημά της είναι ότι αναδεικνύονται όλες οι πτυχές ενός θέματος, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ τους. Έτσι, γίνονται ευδιάκριτες και οι σχέσεις μεταξύ των μερών του κειμένου ή των παραγράφων του. Η τεχνική αυτή σε προσυγγραφικό επίπεδο ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν ατομικά και να καταγράψουν όλες τις ιδέες που έρχονται στο μυαλό τους για το θέμα προς συγγραφή, μέσα σε ορισμένο χρονικό διάστημα. Έπειτα μπορούν να τις κοινοποιήσουν και να τις συζητήσουν σε

μικρές ομάδες. Ο εκπαιδευτικός, στη συνέχεια εκμαιεύει από τις ομάδες τις ιδέες που συζητούν και ξεκινά να δημιουργεί έναν νοητικό χάρτη στο πίνακα, για να μπορούν όλοι οι μαθητές να δουν πώς διαγράφει κανείς πτυχές και υπο-ομάδες αυτών για ένα θέμα. Ενδέχεται, επίσης, να προστεθούν διακλαδώσεις, καθώς οι μαθητές προτείνουν νέες ιδέες ή προσθέτουν άλλες στις ήδη καταγεγραμμένες. Το τελικό αποτέλεσμα θα είναι ένας χάρτης με θέματα και υποθέματα που προκύπτουν από ένα κεντρικό θέμα. Ο εκπαιδευτικός στο σημείο αυτό πρέπει να καθοδηγήσει την τάξη να συζητήσει τον καλύτερο δυνατό τρόπο με τον οποίο αυτές οι ιδέες μπορούν να ιεραρχηθούν και να ενταχθούν σε ένα γραπτό κείμενο, έχοντας παράλληλα κατά νου ένα σκοπό και ένα ακροατήριο (Hedge, 2005:56-58).

3) Η τεχνική του διαγράμματος ιδεών.

Η τεχνική αυτή προσφέρεται για πολλαπλές προσεγγίσεις θεματικών ενοτήτων. Συναντάμε συχνά να αξιοποιείται για θέματα που πραγματεύονται τις θετικές και αρνητικές πτυχές ενός φαινομένου ή τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα μιας έννοιας, κατάστασης ή ιδέας. Ο εκπαιδευτικός της τάξης ζητά από τους μαθητές να σκεφτούν σιωπηλά τις πτυχές του θέματος προς συγγραφή. Στη συνέχεια εκμαιεύει από αυτούς επιχειρήματα και τα καταγράφει στον πίνακα. Συμπληρωματικά, οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ατομικά ή ομαδικά για να αναπτύξουν κι άλλα επιχειρήματα, τα οποία ο εκπαιδευτικός θα χρησιμοποιήσει για να εμπλουτίσει το διάγραμμα στον πίνακα. Έπειτα οι μαθητές μπορούν να το αξιοποιήσουν ξεκινώντας τη διαδικασία της συγγραφής (Hedge, 2005:58-59).

4) Η τεχνική των γραμμικών σημειώσεων.

Η τεχνική αυτή χρησιμοποιείται για πιο επίσημα είδη γραπτών κειμένων και βοηθά τους μαθητές στη διαδικασία οργάνωσης των ιδεών τους. Ενδείκνυται ιδιαίτερα για θέματα που προσφέρονται για καταγραφή σε λίστα και διαχωρισμό σε τομείς. Ο εκπαιδευτικός συνήθως έχει προετοιμάσει μια λίστα θέσεων ανάλογη με το επίπεδο της τάξης του σε περίπτωση που οι μαθητές «ξεμείνουν» από ιδέες. Αρχικά, ζητά από τους μαθητές να παραθέσουν τις ιδέες που θα ταίριαζαν στο δεδομένο θέμα και τις καταγράφει, όπως προσφέρονται από αυτούς. Στη συνέχεια δίνει την προετοιμασμένη λίστα σε αυτούς και τους ζητά να προσθέσουν ιδέες που δεν έχουν καταγραφεί. Έπειτα ζητά από τους μαθητές ατομικά ή συλλογικά να ιεραρχήσουν τις ιδέες ανάλογα με τη σημαντικότητά τους και να ελέγξουν αν οι ιδέες προκύπτουν λογικά η μια από την άλλη ή αν βρίσκονται στην κατάλληλη σειρά για να ξεκινήσει κανείς να συνθέτει ένα κείμενο. Στο τέλος αυτής της διαδικασίας οι μαθητές θα έχουν μια λίστα για να οργανώσουν το περιεχόμενο του γραπτού τους. Ωστόσο, κρίνεται σημαντικό να ενθαρρύνονται να προσθέτουν ιδέες ή να αναθεωρούν τις ήδη υπάρχουσες, ώστε να συνάδουν με το γραπτό τους και να συνειδητοποιήσουν ότι η διαδικασία της οργάνωσης είναι μια εύκαμπτη διαδικασία που πρέπει, συχνά, να γίνεται αντικείμενο αναθεώρησης. Κύριος στόχος αυτής της τεχνικής είναι να δείξει στους μαθητές πώς να οργανώνουν τις ιδέες τους για πιο επίσημα είδη κειμένων μέσα από τρία στάδια: της καταγραφής ιδεών, της επιλογής και ομαδοποίησης και της οργάνωσης (Hedge, 2005:62-63).

5) Η τεχνική της αρχική ή τελικής πρότασης / παραγράφου.

Με την τεχνική αυτή οι μαθητές καλούνται να συνεχίσουν την αρχική πρόταση/ παράγραφο ή να συντάξουν ένα κείμενο, το οποίο θα καταλήγει στην τελική φράση/ παράγραφο (Ματσαγγούρας, 2009:229).

Για την αρχική φράση/ παράγραφο ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει μια ενδιαφέρουσα εισαγωγική πρόταση από κάποιο μυθιστόρημα ή αφήγημα αλλά και να συντάξει μια δική του (Hedge, 2005:65) ανάλογα με το είδος του κειμένου που επιθυμεί να γράψουν οι μαθητές του και πάντοτε σε συνάρτηση με το ηλικιακό και μαθησιακό τους επίπεδο. Η φράση/ παράγραφος αυτή βοηθά ιδιαιτέρως τους μαθητές που δυσκολεύονται να ξεκινήσουν τη συγγραφική διαδικασία. Επιπλέον, τους εφοδιάζει με κάποιες πληροφορίες για το περιεχόμενο του κειμένου τους, γεγονός που διευκολύνει ή καθοδηγεί ως ένα βαθμό τη συγγραφή. Η τεχνική αυτή προσφέρεται ιδιαίτερα για την συγγραφή αφηγηματικών κειμένων και μπορεί ως εισαγωγικό προϊόν της συγγραφικής διαδικασίας να παρέχει πληροφορίες για το χωροχρονικό πλαίσιο ή να περιλαμβάνει οποιονδήποτε άλλο τρόπο έναρξης μιας ιστορίας, όπως για παράδειγμα το διάλογο, την αναφορά του κύριου γεγονότος ή την παράθεση του κύριου σκηνικού (Ματσαγγούρας, 2009:229).

Η επεξεργασία της ενδείκνυται να γίνει, σε πρώτο στάδιο, με ολόκληρη την τάξη, όπου ο εκπαιδευτικός θα συζητήσει με τους μαθητές για τις πληροφορίες που παρέχει η αρχική πρόταση/ παράγραφος αλλά και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να οργανωθεί η ανάπτυξή της σε λόγο. Στη συνέχεια, οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ανά δυάδες,, να εμπλουτίσουν τη συζήτηση που προηγήθηκε και να φτιάξουν το σχεδιάγραμμα ενός κειμένου με την εν λόγω αρχική φράση ή παράγραφο. Αφού λάβουν ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό,, μπορούν να ξεκινήσουν τη συγγραφική πράξη (Hedge, 2005:65-66).

Με παρόμοιο τρόπο ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειριστεί και την καταληκτική φράση/ παράγραφο, το περιεχόμενο της οποίας μπορεί να περιλαμβάνει την παράθεση αποτελεσμάτων μιας ιστορίας ή ενός φαινομένου, την έκφραση ευχής, επιθυμίας, ή απόφασης και την έκφραση συναισθημάτων ή προσωπικών σκέψεων (Ματσαγγούρας, 2009:229).

6) <u>Η τεχνική της ελεύθερης γραφής.</u>

Πρόκειται για την ελεύθερη, γρήγορη καταγραφή λέξεων (Seow, 2002:316) ή ιδεών για ένα συγκεκριμένο θέμα μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Βασικό στόχο έχει να βοηθήσει τους μαθητές στην παραγωγή ιδεών, ιδίως, όταν αντιμετωπίζουν «πνευματικά κενά». Βασικό χαρακτηριστικό της τεχνικής αυτής είναι ότι οι μαθητές καταγράφουν όσο το δυνατόν γρηγορότερα χωρίς να σταματούν, εστιάζοντας στο περιεχόμενο και όχι στην ποιότητα του γραπτού. Αποτελεί μια χρήσιμη δραστηριότητα είτε μονήρης είτε ακολουθώντας την τεχνική του καταιγισμού ιδεών (Hedge, 2005:66).

Αφού δοθεί το θέμα από τον εκπαιδευτικό, οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν, ατομικά, μέσα σε λίγα λεπτά τις ιδέες που προκύπτουν από αυτό. Έπειτα επιλέγουν κάποια από αυτές και δουλεύουν, ώστε να την εμπλουτίσουν. Το ίδιο επαναλαμβάνεται και για κάποιες από τις υπόλοιπες ιδέες τους. Στο τέλος αυτής της διαδικασίας θα βρεθούν με σημειώσεις, παραγράφους και κάποιες εμπλουτισμένες ιδέες που είναι έτοιμες να συλλεχθούν και να ξαναγραφούν, φροντίζοντας αυτή τη φορά και την ποιότητα του λόγου (Hedge, 2005:58-59).Το

πλεονέκτημα αυτής της τεχνικής συνίσταται στο γεγονός ότι υποχρεώνει τους μαθητές να συλλέξουν και να φροντίσουν τις ιδέες τους, ώστε να τις ξαναγράψουν σε ένα σώμα κειμένου, ό,τι ακριβώς απαιτεί το προσυγγραφικό και το συγγραφικό στάδιο για ένα επιτυχημένο γραπτό.

7) Η τεχνική του κύβου.

Η τεχνική του κύβου περιλαμβάνει τη θεώρηση έξι πτυχών ενός θέματος, όσες είναι και οι πλευρές ενός κύβου. Η ανάλυσή της γίνεται συνήθως στον πίνακα, γεγονός που ενισχύει την κατανόηση των μαθητών, καθώς τα δεδομένα προς συγγραφή οπτικοποιούνται. Οι πτυχές ανάλυσης του θέματος μπορούν να ομαδοποιηθούν στις εξής κατηγορίες: α) στην περιγραφή του, β) στη σύγκρισή του με κάποιο άλλο, γ) στην ανάλυση του σε περισσότερες λεπτομέρειες, δ) στη συσχέτιση με κάποιο παρόμοιο, ε) στην επιχειρηματολογία για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του και στ) στην εφαρμογή του. Κατά το προσυγγραφικό στάδιο ο εκπαιδευτικός εισάγει στην τάξη αυτήν την τεχνική και ζητά από τους μαθητές να αναλύσουν και να επεκτείνουν την πρώτη από τις έξι πτυχές, στη συνέχεια οι μαθητές ανά δυάδες αναλύουν και τις υπόλοιπες πέντε. Έπειτα, ο εκπαιδευτικός καταγράφει στον πίνακα τις προτάσεις των μαθητών, οι οποίες στο τέλος θα πλαισιώνουν το θέμα προς συγγραφή από έξι πλευρές. Τα δεδομένα στον πίνακα μπορούν να αποτελέσουν τις πληροφορίες που θα έχει ο κάθε μαθητής στη διάθεσή του για να προχωρήσει στην συγγραφή (Hedge, 2005:68).

Μια παραλλαγή αυτής της τεχνικής αποτελεί η τεχνική των επτά ερωτήσεων (WH-Questions). Πρόκειται για βοηθητικές ερωτήσεις 1) «Ποιος;» 2) «Τι;» 3) «Πότε;» 4) «Πού;» 5) «Πώς;» 6) «Γιατί;» 7) «Πόσο;» , οι οποίες αναφέρονται στα βασικά σημεία που πρέπει να περιλαμβάνει το κείμενο που θα συγγράψουν οι μαθητές. Αποτελεί αρχαία τεχνική, καθώς την χρησιμοποιούσαν οι δάσκαλοι της ρητορικής. Χρησιμοποιείται, ωστόσο και σήμερα από αρκετούς δημοσιογράφους. Αρμόζει ιδιαίτερα σε περιγραφικά κείμενα (Ματσαγγούρας, 2009:222).

8) Η τεχνική των εικόνων.

Η συνάφεια εικόνας και γραφής είναι γνωστή, από τη στιγμή που ο γραπτός λόγος συνιστά την εικόνα του προφορικού (Παπαδοπούλου, 2000:171). Η χρήση των εικόνων μέσα στην τάξη, αν και αποτελεί πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού, περιστρέφεται γύρω από τους μαθητές (Willis, 1981:39), για αυτό και προσφέρει ένα ελκυστικό και διεγερτικό πλαίσιο για την παραγωγή του γραπτού λόγου, το οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται και για τον λόγο αυτό ανταποκρίνονται με περισσότερη ευχαρίστηση σε δραστηριότητες που σχετίζονται με εικονικά ερεθίσματα (Byrne, 1979:83). Πράγματι, σχεδόν σε κάθε βιβλίο διδασκαλίας του γραπτού λόγου εμπεριέχονται δραστηριότητες με εικόνες, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με κάθε τρόπο στο στάδιο παραγωγής ιδεών, πριν την συγγραφή των κειμένων των μαθητών (Grabe & Kaplan, 1996:286).

Παρότι, όμως, τα οπτικά ερεθίσματα αναμφισβήτητα συνδράμουν τους μαθητές στις συγγραφικές τους δεξιότητες, μπορούν, αν δεν χρησιμοποιηθούν προσεκτικά, να δημιουργήσουν περισσότερα προβλήματα από όσα μπορούν να επιλύσουν. Για τον λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός επιφορτίζεται α) με τον προσεκτικό καθορισμό των δραστηριοτήτων, ώστε να συνδέονται με το θέμα των εικόνων, β) με τον

καθορισμό του ύφους, το οποίο πρέπει να χρησιμοποιήσουν οι μαθητές, ώστε να ανταποκρίνεται στο είδος κειμένου που θα συγγράψουν και γ) με την κατάλληλη προετοιμασία της τάξης για την αντίστοιχη συγγραφική δραστηριότητα (Byrne, 1979:84-85).

Το εικονιστικό υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί μέσα στην τάξη μπορεί να είναι: σκίτσα, αφίσες, εικόνες από κόμικς, διαγράμματα, γραφήματα, πίνακες, χάρτες (Raimes, 1983:27), εικόνες από εφημερίδες, περιοδικά ή ακόμη και φωτογραφίες (Harmer, 2001:134).

Ένα από τα πλεονεκτήματα της χρήσης των εικόνων στη διδασκαλία είναι η ίδια τους η φύση, καθώς με τις ιδιότητές τους παρέχουν ένα πλαίσιο για ατελείωτες δραστηριότητες συγκριτικά με τα κείμενα. Το ίδιο υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη συγγραφή διαφορετικού είδους κειμένου και σε διαφορετικό επίπεδο τάξεων (Byrne, 1979:84).

Οι εικόνες στο προσυγγραφικό στάδιο της παραγωγής λόγου αποτελούν χρήσιμα εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, τα οποία παρακινούν τους μαθητές να ενεργοποιηθούν συμμετέχοντας στη διαδικασία. Οι δραστηριότητες που μπορούν να σχεδιαστούν αφορούν τόσο την παραγωγή γραπτού όσο και την παραγωγή προφορικού λόγου από τους μαθητές. Μερικές από αυτές συνιστούν:

- Η **περιγραφή, σύγκριση ή αντίθεση** αντικειμένων, εννοιών ή καταστάσεων. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν ομαδικά και να συλλέξουν λέξεις και φράσεις, ώστε να περιγράψουν μια εικόνα ή να εντοπίσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ δύο εικόνων που αναφέρονται στο ίδιο θέμα και να ανταλλάξουν πληροφορίες (Raimes, 1983:30). Εναλλακτικά, μπορούν να χωριστούν σε ζευγάρια και ο ένας εκ των δύο να περιγράφει αυτό που βλέπει στην εικόνα, ενώ ο άλλος να ζωγραφίζει παράλληλα αυτό που φαντάζεται πως υπάρχει σε αυτήν (Harmer, 2001:135).
- **Δημιουργία ιστοριών ή διαλόγων**. Η τάξη μπορεί να χωριστεί σε ομάδες στην κάθε μια από τις οποίες θα δοθεί μία εικόνα. Αφού οι μαθητές συζητήσουν τι αποτυπώνει η εικόνα τους, χωρίζονται εκ νέου σε ομάδες, ώστε η κάθε μία να απαρτίζεται από μέλη που έχουν δουλέψει με διαφορετικές εικόνες πριν. Στο τέλος αυτής της διαδικασίας η κάθε ομάδα βάζει σε λογική ακολουθία τις εικόνες και γράψει μια ολοκληρωμένη ιστορία (Harmer, 2001:135). Συμπληρωματικά, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αλλάξει την σειρά των εικόνων και οι μαθητές να γράψουν μια νέα, διαφορετική ιστορία. Μια εναλλακτική δραστηριότητα είναι η συγγραφή ενός κόμικ, οι μαθητές με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μπορούν να συλλέξουν φωτογραφίες, να τις βάλουν σε σειρά και να γράψουν μια ιστορία, σχεδιάζοντας, μάλιστα, σκίτσα για να καλύψουν τα κενά της ιστορίας τους από τις εικόνες (Grabe & Kaplan, 1996:286). Για περισσότερες προφορικές ή γραπτές δραστηριότητες ο εκπαιδευτικός μπορεί να μοιράσει στους μαθητές του μια σειρά από εικόνες, οι συνθήκες των οποίων θα υπονοούν διαλόγους μεταξύ κάποιον προσώπων. Οι μαθητές μπορούν να τους επινοήσουν (Haycraft, 1978:107) και να τους

περιγράψουν, να τους υποδυθούν ή ακόμη και να ενθαρρυνθούν να γράψουν διαφορετικές εκδοχές τους (Byrne, 1979:87).

- **Εικασίες πέρα από την εικόνα**. Οι μαθητές μπορούν να διαλέξουν ενδιαφέρουσες ή ασυνήθιστες εικόνες-φωτογραφίες και να γράψουν για όσα συνέβησαν πριν και μετά την λήψη της ή για όσα υπάρχουν πέρα από το «κάδρο» της εικόνας που βλέπουν, αλλά είναι σημαντικό να αναφερθούν (Grabe & Kaplan, 1996:287).
- **Ελεύθερη ή οργανωμένη συζήτηση μέσα στην τάξη**. Οι εικόνες συνήθως δίνουν το έναυσμα για συζητήσεις μέσα στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός δείχνοντας μια εικόνα μπορεί να συζητήσει με τους μαθητές του τι απεικονίζει, ποια συναισθήματα αναδύει, για ποιον λόγο ο σχεδιαστής/ φωτογράφος επέλεξε να την παρουσιάσει έτσι κ.α.. Εναλλακτικά, μπορεί να οργανώσει μια συζήτηση γύρω από ένα συγκεκριμένο θέμα και σε συγκεκριμένα στάδιά της να πρέπει οι μαθητές να επιλέξουν μια εικόνα, το θέμα της οποία πρέπει να ενσωματώσουν στη συζήτηση (Harmer, 2001:135).

Οι παραπάνω τεχνικές αποτελούν μερικές από τις προσυγγραφικές δραστηριότητες που απαντώνται συχνότερα σε τάξεις του Γυμνασίου, περιοχή ιδιαίτερου ενδιαφέροντος για την παρούσα εργασία, για αυτό και διενεργήθηκε αναλυτική παρουσίασή τους. Υπάρχει, ωστόσο πλήθος άλλων τεχνικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε μικρότερες τάξεις, οι οποίες αναφέρονται επιγραμματικά παρακάτω: η τεχνική της πυραμίδας (pyramid discussion), η τεχνική των φανταστικών διαλόγων, η τεχνική της ποιητικής δημιουργίας (writing poetry), η τεχνική των ερωτηματολογίων, η τεχνική των συνεντεύξεων, η τεχνική της διεξαγωγής μιας έρευνας (Hedge, 2005:56-79· Seow, 2002:316), η τεχνική της δημιουργικής απομίμησης μοτίβων, η τεχνική της τροποποίησης και ανατροπής μοτίβων, η τεχνική της επιστολής, η τεχνική της κειμενικής υποδομής, η τεχνική ημιτελών και εκτός λογικής σειράς φράσεων, η τεχνική των γραφικών αναπαραστάσεων, η τεχνική των συσχετιζόμενων λέξεων, η τεχνική των γραπτών οδηγιών, η τεχνική χορήγησης βασικών λέξεων, η τεχνική των δυωνύμων, η τεχνική των γάντζων, η τεχνική του γονιμοποιητή, η τεχνική της συζήτησης, η τεχνική της μελέτης πηγών και η τεχνική της δημιουργικής σύνθεσης (Ματσαγγούρας, 2009:216-240).

Μόλις συγκεντρωθούν αρκετές ιδέες στο προσυγγραφικό στάδιο, αυτό της παραγωγής και της οργάνωσης των ιδεών, οι μαθητές είναι έτοιμοι να περάσουν στην πρώτη απόπειρα της συγγραφής (Seow, 2002:317). Πράγματι, το **συγγραφικό στάδιο** μέσα στην τάξη, είναι η ίδια η συγγραφή, για την οποία οι δόκιμοι συγγραφείς φτιάχνουν αρχικά ένα προσχέδιο. Ακολουθώντας τις διαδικασίες των έμπειρων συγγραφέων, οι μαθητές ενθαρρύνονται να συγγράφουν και έπειτα να αναθεωρούν και να επανεξετάζουν τα κείμενά τους, για να ελέγξουν πόσο αποτελεσματικά έχουν καταφέρει να επικοινωνήσουν τα νοήματά τους στον αναγνώστη. Η αναθεώρηση των κειμένων τους δε γίνεται με σκοπό να ελεγχθούν τα γλωσσικά λάθη, αλλά με στόχο να βελτιωθεί η συνολική θεώρησή τους ως προς το περιεχόμενο των ιδεών, έτσι ώστε να είναι ξεκάθαρη η πρόθεση του συγγραφέα (Seow, 2002:317). Πράγματι, και οι δόκιμοι συγγραφείς όταν αναθεωρούν το κείμενό τους εστιάζουν αρχικά στο περιεχόμενό του

και σε δεύτερο χρόνο ελέγχουν λεπτομέρειες όπως η ορθογραφία, η στίξη και η γραμματική (Hedge, 2005:53).

Πολλοί εκπαιδευτικοί πια κατανοούν ότι η πρακτική της διόρθωσης των γραπτών στο σπίτι και η επιστροφή τους στους μαθητές μετά το πέρας της συγγραφικής εμπειρίας έχει σοβαρά πλεονεκτήματα, καθώς αφήνει τους μαθητές με την εντύπωση ότι ο μόνος αρμόδιος για τη βελτίωση του γραπτού τους είναι ο εκπαιδευτικός. Για τον λόγο αυτό μια σειρά από τεχνικές έχουν προταθεί, ώστε να υποστηρίζονται οι μαθητές στην αναθεώρηση των κειμένων τους και να αποκτούν συνείδηση των νοημάτων που πραγματεύονται (Hedge, 2000:313).

Ο **Beck** (1986) προτείνει ο εκπαιδευτικός να κρατά τα κείμενα με την πρώτη απόπειρα των μαθητών στη συγγραφή και να τους ζητά να τα ξαναγράψουν. «*Όταν οι μαθητές ωθούνται να λειτουργήσουν χωρίς το αυθεντικό κείμενό τους, εξοικειώνονται περισσότερο με τους στόχους και τα νοήματά τους*» (στο Seow, 2002:316). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόζει συσκέψεις κατά τη διάρκεια της συγγραφικής διαδικασίας μέσα στην τάξη. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί, όσο συγγράφουν οι μαθητές του, να περνά και να συζητά με τον καθένα ξεχωριστά σχετικά με την εξέλιξη της συγγραφής του. Πράγματι, μέσα από διάφορες ερωτήσεις που μπορεί να απευθύνει ο εκπαιδευτικός, όπως για παράδειγμα «Σε ποιον γράφεις;» ή «Πώς οργάνωσες τις ιδέες σου;», μπορεί να συνδράμει τους μαθητές, ώστε να συγκεντρώνουν τις ιδέες τους, να τις οργανώνουν και να επιλέγουν το κατάλληλο λεκτικό δυναμικό για να τις εκφράσουν. Εναλλακτικά, για μεγαλύτερες τάξεις, μπορεί να παρέχει στους μαθητές του έναν κατάλογο ελέγχου (checklist), ώστε να ελέγχουν ατομικά το περιεχόμενό των κειμένων τους (Hedge, 2000:313) και να λειτουργούν περισσότερο αυτόνομα. Τέλος, ο **Seow** (2002) προτείνει τη συνεργασία των μαθητών κατά τη διαδικασία αναθεώρησης της πρώτης συγγραφικής τους απόπειρας. Συγκεκριμένα, συνιστά οι μαθητές ανά ζεύγη να διαβάζουν δυνατά ο ένας τη δουλειά του άλλου, καθώς κάτι τέτοιο τους φέρνει σε ένα πιο συνειδητό επίπεδο, ώστε να ξανασκεφτούν και να αναθεωρήσουν ό,τι έχουν γράψει. Το ίδιο μπορεί να επιτευχθεί και με την ανάγνωση και μαγνητοφώνηση του γραπτού από τον κάθε μαθητή ξεχωριστά (στο Seow, 2002:316).

Κατά το **μετασυγγραφικό στάδιο** οι μαθητές επιφορτίζονται με την επιμέλεια των γραπτών τους, προετοιμάζοντας το τελικό κείμενο που θα αξιολογηθεί από τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, ελέγχουν τη δουλειά τους ή αυτή του διπλανού τους ως προς τη γραμματική, τη στίξη, την ορθογραφία, τη σύνταξη, την συνοχή, την συνεκτικότητα, την οργάνωση, το περιεχόμενο και την σαφήνεια. Η διαδικασία αυτή πρέπει να εφαρμόζεται στο τέλος της συγγραφικής διαδικασίας, καθώς σε οποιαδήποτε άλλη φάση η εφαρμογή της εμποδίζει την ελεύθερη ροή των ιδεών. Μετά τη διόρθωση των γραπτών από τον εκπαιδευτικό, τα κείμενα των μαθητών μπορούν, σε αυτό το στάδιο, να δημοσιευτούν, να μοιραστούν, να μεταποιηθούν για κάποιο άλλο επικοινωνιακό πλαίσιο ή να «καρφιτσωθούν» στο πίνακα ανακοινώσεων, ώστε να αισθανθούν οι μαθητές ότι η δουλειά τους αναγνωρίζεται και ότι γράφουν για κάποιον πραγματικό σκοπό (.Seow, 2002:319).

Για να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για την τελική βελτίωση του κειμένου τους, η Ferris (2002), προτείνει μια σειρά από δραστηριότητες μέσα στην τάξη, οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τα πιο συνηθισμένα λάθη τους και να είναι περισσότερο ικανοί να τα εντοπίζουν κατά το παρόν στάδιο. Για

παράδειγμα, προτείνει να παρέχει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του προτάσεις ή αποσπάσματα από μαθητικές εκθέσεις με γραμματικο-συντακτικά και άλλα λάθη, τα οποία αντί να διορθώνουν οι μαθητές, επιφορτίζονται με το να τα συζητούν και να αναζητούν πώς αυτά δημιουργούν κώλυμα στην πρόσληψη του νοήματος (Ferris, 2002:329).

2.2.3.4 Η ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΤΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ-ΔΙΑΔΙΑΚΑΣΤΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ.

Πολλοί από τους ισχυρισμούς των μοντέλων που αναπτύχθηκαν στους κόλπους της διαδικαστικής προσέγγισης, έχουν γίνει αξιώματα για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Έτσι, πολλοί εκπαιδευτικοί σήμερα χρησιμοποιούν προσυγγραφικές δραστηριότητες για τη γέννηση ιδεών ως προς το περιεχόμενο και τη δομή των κειμένων των μαθητών, ενθαρρύνουν την ιδεοθύελλα και τα σχεδιαγράμματα, ζητούν προσχέδια από τους μαθητές, προσφέρουν εκτενή ανατροφοδότηση, διευκολύνουν τις παρατηρήσεις των συνομηλίκων και αποφεύγουν τις επιφανειακές διορθώσεις μέχρι την τελική έκδοση του μαθητικού γραπτού (Hyland, 2002:28-29).

Πράγματι, είναι πολλά τα οφέλη**,** όταν στο επίκεντρο της συγγραφικής διαδικασίας βρίσκεται ο συγγραφέας-μαθητής και όχι το περιεχόμενο του κειμένου του, όπως συνέβαινε παλαιότερα με τις προσεγγίσεις περιεχομένου. Όταν οι μαθητές αντιμετωπίζονται ως δημιουργοί της γλώσσας, όταν έχουν τη δυνατότητα να εστιάσουν στο περιεχόμενο και το μήνυμα και όταν τα δικά τους προσωπικά εσωτερικά κίνητρα τίθενται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, λειτουργούν αποτελεσματικότερα. Έτσι, σύμφωνα με τον **Shih** (1986), η διαδικαστική προσέγγιση βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν την δική τους προσωπική διαδικασία σύνθεσης και να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές για προσυγγραφικές διαδικασίες, για διαδικασίες προσχεδιασμού (drafting) και διόρθωσης (rewriting). Τους δίνει χρόνο να γράψουν και να αναμορφώσουν το γραπτό τους. Δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην επανάληψη. Επιτρέπει στους μαθητές να ανακαλύπτουν αυτό που θέλουν να εκφράσουν, όσο γράφουν. Τους εφοδιάζει με ανατροφοδοτικές πληροφορίες καθ΄ όλη τη διάρκεια της σύνθεσης των κειμένων τους και όχι αποκλειστικά στο τέλος της διαδικασίας. Περιλαμβάνει και ενθαρρύνει στοιχεία ανατροφοδότησης τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους συνομηλίκους και τέλος προσφέρεται για ατομικές «συσκέψεις» μεταξύ μαθητή και καθηγητή κατά τη διάρκεια της συγγραφικής πράξης (Brown, 1994:320).

Όπως γίνεται φανερό, η διαδικαστική προσέγγιση ωφελεί διδακτικά τόσο τον μαθητή όσο και τον εκπαιδευτικό. Προσφέρει την άνεση του χρόνου στον μαθητή να οργανώσει τη σκέψη και τις ιδέες του, να γράψει, να αναστοχαστεί πάνω στις πρακτικές του και να αναμορφώσει το κείμενό του, ενώ παράλληλα έχει διαθέσιμο ένα πλήθος εργαλείων στα χέρια του. Ο καθηγητής από την πλευρά του αξιοποιεί τον διαθέσιμο χρόνο, προωθώντας τη συνεργασία με τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, δίνοντας ανατροφοδότηση και κατανοώντας τον τρόπο συγγραφής των μαθητών του με στόχο τη βελτίωσή τους.

Ομολογουμένως, το διαδικαστικό μοντέλο με τις πρακτικές του στόχο έχει να ενεργοποιήσει όλες εκείνες τις ικανότητες που απαιτούνται κατά τη συγγραφική πράξη.

Στην απλή της μορφή η διαδικαστική προσέγγιση ζητά από τους μαθητές να συλλογιστούν πάνω στη δημιουργική σύνθεση των επιμέρους διαδικασιών που αξιοποιούνται κατά τη συγγραφή. Στην πραγματική και πιο σύνθετη μορφή της περιλαμβάνει τα διάφορα στάδια του προσχεδιασμού (drafting), της αναθεώρησης (reviewing), του επανασχεδιασμού και συγγραφής (redrafting and writing) κ.α., τα οποία συντελούνται κυκλικά. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές συγγράφουν, γυρνούν σε προηγούμενο στάδιο και προχωρούν σε επόμενο. (Harmer, 2001: 257-258) Έτσι, ενώ στην απλή της μορφή φαίνεται να ωθεί τους μαθητές να αναπτύξουν το επίπεδο συνειδητότητάς τους ως προς τα στάδια της συγγραφικής πράξης και τον λόγο διενέργειας του καθενός, στην σύνθετη μορφή της αυξάνει πλήρως την συνειδητότητα των επιλογών τους, αφού οι ίδιοι επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές για να συνθέσουν ένα κείμενο.

2.2.3.5 Η ΕΠΙΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ

Παρά ταύτα, τα γνωστικά μοντέλα εν γένει **επικρίθηκαν** ως προς τη μεθοδολογία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων τους. Ιδιαίτερα εκφράστηκαν αμφιβολίες για την εξ ολοκλήρου στήριξή τους σε πρωτόκολλα ομιλούντων υποκειμένων (think-aloud protocols), γεγονός που θεωρείται ότι δεν προσφέρει μια ξεκάθαρη εικόνα για τις σύνθετες γνωστικές διαδικασίες τις οποίες χρησιμοποιούν τα υποκείμενα, όταν συγγράφουν. Οι περισσότερες γνωστικές διεργασίες διενεργούνται αυτόματα και αποτελούν εσωτερικευμένες διαδικασίες, οι οποίες συχνά ολοκληρώνονται ασυνείδητα, χωρίς να μπορούν να εντοπιστούν και να ειπωθούν. Επιπλέον, η απαίτηση από τα υποκείμενα να ομιλούν διενεργώντας ταυτόχρονα σύνθετες διαδικασίες είναι πιθανόν να προκαλεί υπερφόρτωση της βραχύχρονης μνήμης τους. Έτσι, αυτή η μέθοδος διερευνά μερικώς τις γνωστικές διεργασίες. Ακόμα χειρότερα, η λεκτική αναφορά των διαδικασιών συγγραφής μπορεί να παραποιήσει την ίδια τη γνωστική διαδικασία, αφού ενδεχομένως αποτελεί μια αφήγηση την οποία έχουν κατασκευάσει τα υποκείμενα παρά μια πραγματική αντανάκλαση αυτού που κάνουν κατά τη συγγραφή (Hyland, 2002:27).

Πράγματι, όπως διαπιστώνει και η **Hedge** (2000) αυτού του είδους τα πρωτόκολλα δεν επαρκούν, καθώς προσφέρουν μόνο «ίχνη» της μνήμης και δεν αποφέρουν αρκετές πληροφορίες για να κατανοήσουμε τις γνωστικές διαδικασίες της συγγραφής. Ωστόσο, οι ερευνητές που χρησιμοποιούν τέτοιες μεθόδους συλλογής δεδομένων προτάσσουν αντεπιχειρήματα. Για παράδειγμα οι Flower & Hayes ισχυρίζονται ότι τα πρωτόκολλα παρέχουν άμεσα στοιχεία από τη μνήμη των συγγραφέων· μπορούν, μάλιστα, να ανιχνεύσουν διαδικασίες που δεν εντοπίζονται με άλλες μεθόδους (Hedge, 2000:305).

Τα διαδικαστικά μοντέλα έχουν επικριθεί, ακόμη, για το γεγονός ότι αποτελούν ένα κράμα στοιχείων, τα οποία σε συνδυασμό με την νόηση, περιλαμβάνουν τις εμπειρίες και τις προηγούμενες αναπαραστάσεις του συγγραφέα καθώς και την αίσθησή του για τον εαυτό του, για τους άλλους, για την κατάσταση και για το σκοπό συγγραφής. Καθώς όμως οι συγγραφείς, οι καταστάσεις και οι εργασίες τους διαφέρουν, καμία μοναδική περιγραφή δεν μπορεί να συμπεριλάβει όλα τα συγγραφικά συμφραζόμενα ή να διευκολύνει τις διαδικασίες για άριστη συγγραφή (Hyland,

2002:30). Με λίγα λόγια, ο άνθρωπος αποτελεί εξ΄ ορισμού αστάθμητο παράγοντα, πόσο μάλλον η νόησή του. Έτσι, καμία διδακτική «συνταγή» δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε περίσταση και σε κάθε μαθητή.

Παρ΄ όλα αυτά, τα συγκεκριμένα μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου αποδείχτηκαν περισσότερο αποτελεσματικά από κάθε προηγούμενό τους και ως προς την ποιότητα του μαθητικού γραπτού και ως προς τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο (Westervelt, 1998 στο Ματσαγγούρας, 2015:113). Η διαδικαστική προσέγγιση, τελικά, προσέφερε τη δυνατότητα κατανόησης της συγγραφικής πράξης με έναν τρόπο που δεν ήταν δυνατό να προσφέρει η προσέγγιση που αντιμετωπίζει τη συγγραφή ως τελικό προϊόν. Έδωσε, όμως, μεγάλη βαρύτητα στον ψυχολογικό παράγοντα και απέτυχε να συμπεριλάβει δυνάμεις έξωθεν του υποκειμένου-συγγραφέα, οι οποίες σίγουρα βοηθούν στον προσδιορισμό των συγγραφικών προβλημάτων, σκιαγραφούν λύσεις και τελικά μορφοποιούν τη συγγραφική πράξη (Bizzell, 1992· Faigley, 1986 στο Hyland, 2002:30).

2.2.4 Η ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΑΞΗ ΩΣ ΠΡΑΞΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΓΝΩΣΤΙΚΗ.

Τα ανωτέρω γνωστικά μοντέλα, κατά τις δεκαετίες του 1980 και του 1990 επικρίθηκαν για την μονόπλευρη εστίασή τους στο συγγραφέα και στις ατομικές, γνωστικές διεργασίες που εκτελεί, όταν επιδίδεται στο συγγραφικό έργο. Πιο συγκεκριμένα, η κριτική που τους απευθύνθηκε, επικεντρώθηκε στο γεγονός ότι αντιμετωπίζουν τη συγγραφική πράξη ως μοναχική και προσωπική δραστηριότητα και τις διαδικασίες συγγραφής ως απόλυτες, γενικές αλήθειες, παραμερίζοντας τις συνθήκες μέσα στις οποίες συμβαίνουν (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:43). Οι υποστηρικτές της κοινωνικο-γνωστικής προσέγγισης αναφέρουν ότι η γραφή ως αμιγώς διαδικαστική δραστηριότητα έχει πολύ μικρή σημασία έξω από το κοινωνικό πλαίσιο, καθώς αυτό καθορίζει το σκοπό της συγγραφής. Το βασικό επιχείρημα στο οποίο εμμένουν, με κυριότερους εκφραστές, τους **Cooper** (1989), **Faigley** (1986) και **Witte** (1992) είναι ότι η συγγραφή κατανοείται μόνο μέσα από την οπτική ενός κοινωνικού πλαισίου και όχι ως ατομικό προϊόν μονάχα ενός υποκειμένου (Grabe & Kaplan, 1996: 94).

Έτσι, η εν λόγω προσέγγιση αντιμετωπίζει τη συγγραφή σαν κοινωνική πράξη, η οποία μπορεί να συμβεί μόνο σε συγκεκριμένο πλαίσιο. Επηρεάζεται, λοιπόν, τόσο από τις προσωπικές αντιλήψεις και από τις κοινωνικές εμπειρίες τις οποίες ενσωματώνει ο συγγραφέας στην γραφή του όσο και από τον αντίκτυπο συγκεκριμένων πολιτικών και θεσμικών πλαισίων στα οποία λαμβάνει χώρα (Hyland, 2002:30).

Η έρευνα, επομένως, της κατεύθυνσης αυτής μετέθεσε το ενδιαφέρον ένα βήμα πέρα από τις πιθανές λειτουργίες της νόησης του υποκειμένου που συγγράφει και επικεντρώθηκε στα φυσικά και πειραματικά περιβάλλοντα στα οποία συντελείται η συγγραφική πράξη, στην κατάσταση την οποία βρίσκεται, δηλαδή, ο συγγραφέας, όταν εκφράζεται. (Hyland, 2002:31). Η «*κατάσταση έκφρασης*» (situation of expression) του συγγραφέα, εξηγεί η Flower (1989), διαμορφώνεται από την επιρροή προηγούμενων γνώσεων, υποθέσεων και προσδοκιών του συγγραφέα σε συνδυασμό με το περιβάλλον συγγραφής, το οποίο επιλεκτικά συνδέεται με τη γνώση και πυροδοτεί επιλεγμένες διαδικασίες γραφής (Flower, 1989:288).

Στόχος της έρευνας είναι να εντοπίσει την επιρροή του πλαισίου συγγραφής στον τρόπο και στο είδος γραφής που παράγουν οι συγγραφείς. Όπως παρατηρεί και ο **Prior** (1998), όταν αντιμετωπίζεται ως κοινωνικά τοποθετημένη δραστηριότητα (situated activity), η γραφή δεν συνιστά την διακριτική πράξη ενός συγγραφέα, αλλά μια σύνθεση πολλών δραστηριοτήτων όπως η ανάγνωση, η ομιλία, η παρατήρηση, η πράξη, η δράση, η σκέψη και η συναίσθηση καθώς και η μεταφορά λέξεων στο χαρτί (στο Hyland, 2002:31).

Ένα είδος έρευνας που εξυπηρέτησε πολύ τις παραπάνω επιδιώξεις των ερευνητών είναι η εθνογραφική έρευνα. Το είδος αυτό επιλέχθηκε, καθώς η παραγωγή γραπτού λόγου, όπως και η παραγωγή προφορικού, χάνει το σκοπό της έξω από το πλαίσιο στο οποίο εκτελείται φυσικά. Για να κατανοήσουν, πώς και γιατί συγγράφουν τα υποκείμενα, οι ερευνητές έπρεπε να μελετήσουν πώς κάνουν κάτι τέτοιο υπό κανονικές, φυσικές συνθήκες. Συνεκδοχικά, για να κατανοήσουν πώς τα παιδιά και οι αρχάριοι συγγραφείς αναπτύσσουν τις συγγραφικές τους ικανότητες, ήταν απαραίτητο να τα παρατηρήσουν κατά τη διάρκεια της εξελικτικής τους πορείας χωρίς παρεμβάσεις (Graves, 1984· North, 1987 στο Grabe & Kaplan, 1996: 95).

Μερικές από τις μεθόδους, που χρησιμοποίησαν, ήταν οι λεπτομερείς, διαρκείς παρατηρήσεις μέσα στο περιβάλλον και κατά την πράξη της συγγραφής, οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες που αφορούσαν την συγγραφή τους και σχετικά αυτοβιογραφικά θέματα, οι επαναλαμβανόμενες αναλύσεις των καταλόγων εξέλιξης των μαθητών καθώς και ημερολογίων, τα ερωτηματολόγια, η προσεκτική εξέταση των αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη και η προσεκτική μελέτη των γραπτών που παρήγαγαν οι μαθητές (Hyland, 2002:31-32).

> «Η εθνογραφική παρατήρηση προϋποθέτει την ικανότητα παρατήρησης με τέτοια ευρύτητα βλέμματος, που επιτρέπει τη σύλληψη όσο το δυνατόν περισσότερων στοιχείων, όχι μόνο του κοινωνικού γεγονότος, αλλά και της όλης κοινωνικής σκηνής, στην οποία αυτό συντελείται. Είναι παρατήρηση ενταγμένη στο κοινωνικό πλαίσιο (in context) και χωρίς αυτό το πλαίσιο χάνει την κεντρική της ουσία». (Πηγιάκη, 2004:57)

Η κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση απηχεί σε πολύ μεγάλο βαθμό την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky για τη σκέψη και τη γλώσσα, η οποία αναφέρει ότι ο λόγος είναι επικοινωνιακή πράξη και συμβαίνει πρώτα στον κοινωνικό χώρο, ως απόρροια της προσπάθειας του ανθρώπου να επικοινωνήσει και έπειτα εσωτερικεύεται, μετατρέπεται δηλαδή σε εσωτερικευμένο διάλογο ή εσωτερικό λόγο (Cole & Cole, 2001:108). Αυτό σημαίνει ότι στην πορεία της γνωστικής του ανάπτυξης ο άνθρωπος δεν λειτουργεί παθητικά, δεχόμενος τη γλώσσα, αλλά αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, ανταποκρίνεται στις κοινωνικο-πολιτισμικές δυνάμεις και εκτελεί ανάλογες συμπεριφορές μέχρι να τις εσωτερικεύσει και να δρα ανεξάρτητος (Vygotsky, 1997 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:43).

Στο πλαίσιο αυτό, λοιπόν, η γλώσσα μελετήθηκε ως κοινωνική διαδικασία, η οποία μπορεί να επηρεάσει τη σκέψη και η οποία εξαρτάται από την αλληλεπίδραση του συγγραφέα με το κοινωνικό του περιβάλλον. Για να εναρμονιστούν με τα νέα δεδομένα και έπειτα από την κριτική που ασκήθηκε στη γνωστική διαδικαστική

προσέγγιση, η Flower και ο Hayes επέκτειναν τα μοντέλα τους. Η πρώτη για να ερμηνεύσει πληρέστερα την επίδραση του κοινωνικού-πολιτισμικού πλαισίου στη συγγραφή και το ρόλο του αναγνώστη στην απόδοση νοήματος και ο δεύτερος για να αναδείξει την αλληλεπίδραση των κοινωνικών παραγόντων με το συγγραφέα και να διευρύνει τις δραστηριότητες που εκτελούνται κατά τη συγγραφική διαδικασία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:43-47).

Παρότι δεν υπάρχει αμφιβολία για τον πλούτο των πληροφοριών που αποκτήθηκαν από την έρευνα σε αυτόν τον τομέα, γίνεται κατανοητό ότι δεν καταφέρνει να περιγράψει εντελώς ούτε την συνείδηση του συγγραφέα ούτε το πλαίσιο που επηρεάζει την σύνθεσή του. Επιπρόσθετα, εστιάζοντας στο πλαίσιο της συγγραφής, η έρευνα αυτής της κατεύθυνσης ενδέχεται να υποτιμά την επίδραση ευρύτερων κοινωνικών και θεσμικών παραγόντων που επιδρούν στους σκοπούς και τους στόχους του συγγραφέα, όταν συνθέτει. Με άλλα λόγια αυτή η προσέγγιση «*αποτυγχάνει να μετακινηθεί πέρα από το τοπικό πλαίσιο και να συμπεριλάβει πώς ένα εξελισσόμενο κείμενο μπορεί να είναι η απάντηση ενός συγγραφέα στις προσδοκίες ενός αναγνώστη*» (Hyland, 2002:33).

2.3 ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

2.3.2 ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η παραγωγή του γραπτού λόγου στην εκπαίδευση διαμορφώθηκε αρχικά με την εστίαση στο περιεχόμενο και στις γραμματικο-συντακτικές δομές του κειμένου. Στη συνέχεια το ενδιαφέρον μετατοπίστηκε στις διαδικασίες που επιστρατεύουν τα υποκείμενα, προκειμένου να συνθέσουν τα κείμενά τους, οπότε ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στις ατομικές, νοητικές διεργασίες τις οποίες αξιοποιούν. Η θεώρηση της συγγραφής, όμως, ως μοναχικής και ατομικής διαδικασίας επικρίθηκε και για τον λόγο αυτό καθοριστικό ρόλο στις μελέτες για το γραπτό λόγο διαδραμάτισε και το περιβάλλον συγγραφής των υποκειμένων, το κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή, στο οποίο ανήκουν. Παράλληλα με αυτήν την στροφή, ιδιαίτερο ενδιαφέρον γεννάται από πλήθος θεωρητικών στις κοινωνικές και ανθρωπολογικές επιστήμες για την ιστορική δραστηριότητα των ατόμων μέσα στις κοινωνίες. Έτσι, το ενδιαφέρον μετατίθεται στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η συγγραφή και διαμορφώνεται τελικά μια τρίτη προσέγγιση στην παραγωγή γραπτού λόγου, η κοινωνικο-πολιτισμική.

Πιο συγκεκριμένα, ενώ η γνωστική προσέγγιση του γραπτού λόγου μελετά τις διαδικασίες σκέψης του συγγραφέα και τον τρόπο που τις εκδηλώνει και η προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης στρέφεται προς την διερεύνηση του νοήματος από αυτόν, η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση εστιάζει στους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες καθώς και στην επιρροή που ασκούν στο υποκείμενο που συγγράφει. Οι δυο πρώτες προσεγγίσεις, λοιπόν, θεωρούν τον γραπτό λόγο ατομική και κοινωνική πράξη αντίστοιχα. Σε κάθε περίπτωση αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως μέσον επικοινωνίας ιδεών, οι οποίες γεννώνται στον νου του ατόμου και προσλαμβάνονται από τον νου των δεκτών που βρίσκονται στο κοινωνικό του πλαίσιο. Έτσι, η βασική διαφορά τους από την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση είναι ότι η τελευταία θεωρεί πως η γλώσσα του συγγραφέα προέρχεται από την κοινότητα στην οποία ζει και εξελίσσεται. Είναι ένα σύνολο κοινωνικών συναναστροφών (Bruffee, 1986 στο Mitchell, 2004:55).

Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του γραπτού λόγου αποτελεί πλέον το κυρίαρχο επιστημολογικό παράδειγμα στην έρευνα της συγγραφικής διαδικασίας (Prior, 2006:54) και αντλεί τις παραδοχές της από τις εργασίες του Vygotsky και των συνεχιστών του στο τομέα της κοινωνικο-πολιτισμικής ψυχολογίας, από τις γλωσσολογικές εργασίες του Bakhtin, από την πραγματολογική θεώρηση της εκπαίδευσης του Dewey, από την ανθρωπολογική γλωσσολογία του Hanks και από την φαινομενολογική κοινωνιολογική θεώρηση της πρακτικής του Bourdieu (Κέκια, 2016:40).

Την πιο σημαντική, ίσως, επιρροή στην διαμόρφωση της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας του γραπτού λόγου άσκησε ο **Vygotsky** (1988), υποστηρίζοντας πως για να γίνουμε εγγράμματοι, πρέπει να εμπλακούμε στις πολιτισμικές πρακτικές των κοινοτήτων και των θεσμών στους οποίους ανήκουμε, κάνοντας χρήση ιστορικά διαμορφωμένων υλικών και σημειωτικών πηγών, τους λεγόμενους διαμεσολαβητές, βασικότερος εκ των οποίων είναι η γλώσσα. Η γλώσσα αποτελεί το μέσον με το οποίο κάθε αρχάριο μέλος μιας κοινότητας επικοινωνεί και αλληλεπιδρά κοινωνικά με τα

πιο έμπειρα μέλη και έτσι βαθμιαία μαθαίνει, οικειοποιείται και εσωτερικεύει τους τρόπους σκέψης και κοινωνικής διάδρασης. Μεταθέτοντας αυτήν την διαδικασία στη σχολική κοινότητα, μπορούμε να πούμε ότι η οικειοποίηση και εσωτερίκευση προϋποθέτουν την στήριξη των μαθητών από εμπειρότερους κοινωνούς των κοινωνικο-πολιτισμικών πρακτικών με τη βοήθεια της Ζώνης της Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) (Κέκια, 2016:40). ΖΕΑ ορίζεται ως η απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού και το υψηλότερο επίπεδο της εν δυνάμει ανάπτυξής του, υπό την καθοδήγηση ενηλίκων ή ικανότερων άλλων (Vygotsky, 1978 στο Stephen et al, 2008:94).

Σημαντική υπήρξε και η θεωρία του **Bakhtin** (1981) για την διαλογική φύση της γλώσσας στην σύσταση της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας του γραπτού λόγου. Ο τελευταίος υποστήριξε ότι η γλώσσα ως ιστορικό φαινόμενο συνιστά έναν συνεχή διάλογο (dialogic talk), μια αμοιβαία αλληλεπίδραση νοημάτων, τόσο μεταξύ ομιλητών όσο και μεταξύ των ομιλητών και των κοινωνικο-πολιτισμικών τους πλαισίων. Αυτή η αμοιβαία αλληλεπίδραση αισθητοποιείται με τη μορφή εκφωνημάτων (utterances), τα οποία διέπονται από την προσωπικότητα και τη συνείδηση των φωνών (voices) που τα συνθέτουν. Έτσι εκφράζουν τις στάσεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικού και κοινωνικο-ιστορικού πλαισίου (Bakhtin, 1981:426-434). Ο ανθρώπινος λόγος είναι μάλιστα ετερογλωσσικός, καθώς ενσωματώνει άλλοτε τη «φωνή» της παράδοσης, άλλοτε τη «φωνή» της εξουσίας και άλλοτε αυτήν της ηλικιακής ομάδας (Φρυδάκη, 2003:155). Η διαλογική φύση της γλώσσα δεν εντοπίζεται μόνο στον προφορικό λόγο, αλλά και στον γραπτό. Έτσι, διάλογος αναπτύσσεται και μεταξύ των κειμένων, αφού εγγενές χαρακτηριστικό τους συνιστά η διακειμενικότητα (intertextuality). Με τον όρο διακειμενικότητα αναφερόμαστε στην ικανότητα κάθε κειμένου να συνδέεται με τα προηγούμενα και να διαμορφώνεται με βάση τις μορφές και τις κοινωνικές πρακτικές που αυτά πραγματώνουν (Smagorinsky, 2011 στο Κέκια, 2016:42).

Οι παραπάνω απόψεις σε συνδυασμό με τις απόψεις των **Dewey** και **Bourdieu**, οι οποίες εστιάζουν στην διεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του, πράγμα που σημαίνει ότι το άτομο διαμορφώνει τα νοήματα σε συνεργασία με το κοινωνικο-πολιτισμικό του πλαίσιο και με τους άλλους, οδήγησαν την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του γραπτού λόγου να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργατική φύση της μάθησης του γραπτού λόγου.

Πράγματι, όπως σημειώνει και ο **Prior** (2006) η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση του γραπτού λόγου απορρίπτει την εξίσωσή του με υλικά απλώς κείμενα και τον αντιμετωπίζει ως μια διαλογική διαδικασία πρόσληψης, παραγωγής, αναπαράστασης και διαμοιρασμού νοημάτων. Τα γραπτά κείμενα, για αυτήν, διέπονται από διαμεσολαβημένη, διανεμημένη και πολυτροπική δραστηριότητα και οι πράξεις γραμματισμού είναι άμεσα συναρτώμενες με το κοινωνικο-ιστορικό τους πλαίσιο. Αυτή η φύση του γραπτού λόγου σημαίνει την παραδοχή ότι όλα τα είδη του γραπτού λόγου αποτελούν συνεργατικές διαδικασίες. Πιο συγκεκριμένα, τονίζει πως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το γραπτό λόγο είναι πάντοτε συν-συγγραφείς στα κείμενα των μαθητών τους. αυτό συμβαίνει, διότι κατά τη διαδικασία αυτή αναλαμβάνουν ποικίλους ρόλους στη συγγραφική λειτουργία, όπως είναι η απόφαση για τη συγγραφή, η χρονική οριοθέτηση τη συγγραφικής διαδικασίας, η εξειδίκευση του ύφους και του θέματος, η δόμηση της συγγραφικής πράξης και η εξειδίκευση του

λεξιλογίου. Με δεδομένη την εστίασή της στην συνεργατική φύση της συγγραφής η έρευνα της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης επικεντρώθηκε στην «πρόσωπο με πρόσωπο» συγγραφή (συνεργατική συγγραφή κειμένων, γράψιμο στον πίνακα κ.α.), για να καταδείξει πως η συγγραφική πράξη δεν είναι απλώς ένα μέσον επικοινωνίας αλλά μια κοινωνική διάδραση, η οποία συνδιαμορφώνει, μαζί με άλλους παράγοντες, συγκεκριμένα είδη ανθρώπων, θεσμών και πολιτισμών, συμμετέχει επίσης και στον προσδιορισμό τους (Prior, 2006:58).

Ο γραπτός λόγος ως κοινωνική διεπίδραση ενέχει μια επικοινωνιακή διάσταση. Αυτή η επικοινωνιακή διάσταση της συγγραφικής δραστηριότητας αντανακλάται στην επικοινωνία του συγγραφέα με τον αναγνώστη, κατά τη διάρκεια της οποίας κάθε συγγραφέας συνθέτει ένα κείμενο με βάση τις αντιλήψεις, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες ενός πιθανού ακροατηρίου. Η επιτυχία κάθε κειμένου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την «ικανότητα του γράφοντος να ικανοποιήσει τις ρητορικές απαιτήσεις του αναγνώστη». Αυτό σημαίνει ότι κάθε κείμενο αρχικά δημιουργείται με βάση αυτό που ο συγγραφέας υποθέτει ότι ο αναγνώστης θα γνωρίζει και θα περιμένει και δευτερευόντως αναγιγνώσκεται σύμφωνα με αυτό που ο αναγνώστης νομίζει ότι ο συγγραφέας θέλει να επιτύχει. Η ιδέα αυτή, προερχόμενη από τον **Nystrand** (1993), συνεπάγεται ότι το νόημα δημιουργείται από την αλληλεπίδραση αυτών που συγγραφέας και αναγνώστης φέρνουν στο κείμενο. Έτσι το νόημα δεν υπάρχει απλώς στο νου του συγγραφέα και έπειτα μεταδίδεται στον αναγνώστη, αλλά δημιουργείται μεταξύ των συμμετεχόντων στην διαδικασία αυτή (Hyland, 2002:35-36).

Σύμφωνα με την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία η κοινωνική φύση του γραπτού λόγου τον καθιστά, εκτός από κοινωνική διεπίδραση, και κοινωνική κατασκευή. Υπό αυτό το πρίσμα, ο συγγραφέας δεν παράγει νοήματα ούτε αντιμετωπίζεται ως πρόσωπο που αλληλεπιδρά, αλλά αντίθετα συνιστά μέλος μιας κοινότητας. Έτσι, το σχήμα συγγραφέας-αναγνώστης εδώ αντικαθίσταται από τις κοινότητες λόγου, κοινωνικές και ρητορικές, δηλαδή, ομάδες αναγνωστών και συγγραφέων. Σε αυτές κάθε κείμενο μεταφέρει νοήματα και αντλεί τη δύναμη του ως συγκεκριμένο είδος δράσης μόνο μέσα στην κοινότητα για την οποία γράφτηκε, εκθέτοντας τα μοτίβα και τις συμβάσεις, που αντικατοπτρίζουν τις κοινωνικο-πολιτισμικές αντιλήψεις αυτής της κοινότητας. Οι συγγραφείς των κειμένων τοποθετούνται και εκφράζουν τις ιδέες τους σε συνάρτηση με άλλες ιδέες και κείμενα της κοινότητας στην οποία ανήκουν, γεγονός που από τη μια τους βοηθά να νομιμοποιήσουν την θέση τους μέσα σε αυτήν και από την άλλη να εδραιώσουν την ατομική τους ταυτότητα μέσα από το λόγο (discourse). Εύκολα γίνεται επομένως αντιληπτό ότι γραπτός λόγος συνιστά πολιτισμική πρακτική (Hyland, 2002:40-41).

Η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, μεταθέτοντας την έρευνα για τον γραπτό λόγο ένα βήμα παραπέρα, υπό το πρίσμα της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου (Critical Discourse Analysis), υπογράμμισε παράλληλα με την κοινωνική, πολιτισμική και θεσμική διάσταση του κοινωνικού πλαισίου της συγγραφής και τις σχέσεις εξουσίας που ενυπάρχουν σε αυτό παράλληλα με τις ιδεολογίες που τις συντηρούν. Κεντρική θέση σε αυτήν την προσέγγιση καταλαμβάνει η άποψη ότι σε κάθε θεσμικό και κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο τα ενδιαφέροντα, οι αξίες και οι σχέσεις εξουσίας αποτυπώνονται στον τρόπο που τα υποκείμενα χρησιμοποιούν τη γλώσσα. Έτσι, ο λόγος (discourse) αντιμετωπίζεται ως κοινωνική πρακτική (Hyland, 2002:44-46). Αυτός ο αναπροσανατολισμός της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης, δεν τοποθετεί

μονάχα τον γραπτό λόγο σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, αλλά παράλληλα παρέχει και μια εννοιολογική βάση για την αναγνώριση της ηγεμονίας συγκεκριμένων μορφών λόγου και ιδεολογικών βάσεων της γλωσσικής πρακτικής (Mitchell, 2004:56).

Για τον Gee (1996) ο κεντρικός όρος που συνενώνει το ατομικό, το κοινωνικό και το πολιτιστικό υπόβαθρο της γλώσσας είναι ο Λόγος (Discourse), ο οποίος διαφέρει από το λόγο (discourse). Ο λόγος συνιστά κάθε μορφή γραπτής ή προφορικής γλώσσας, είναι η γλώσσα σε χρήση. Οι άνθρωποι, ωστόσο, από τη στιγμή που είναι οργανωμένοι σε κοινότητες, αποκτούν κάτι περισσότερο από τη γλώσσα, αποκτούν Λόγους ή διαφορετικά αποκτούν τρόπους ύπαρξης στον κόσμο, ειδικούς δηλαδή τρόπους δράσης, σκέψης, αντίληψης, διεπίδρασης, αξιολόγησης και βίωσης συναισθημάτων. Η χρήση του Λόγου καθιστά τα μέλη του συγκεκριμένου Λόγου αναγνωρίσιμα μεταξύ τους και η γλώσσα, οι πρακτικές και οι ταυτότητες των υποκειμένων συμπλέουν με αυτόν, καθώς τον συγκροτούν και συγκροτούνται διαρκώς από αυτόν (Κέκια, 2016:46).

Η αντιμετώπιση, όμως, του γραπτού λόγου ως κοινωνικής πρακτικής, στον οποίο αποτυπώνονται οι αξίες και οι ιδεολογίες της κοινότητας ενέχει τον κίνδυνο της αναπαραγωγής άνισων σχέσεων εξουσίας, εφόσον η ιδεολογία αφορά τόσο στον τρόπο που τα υποκείμενα βιώνουν τον κόσμο ως μέλη κοινωνικών ομάδων όσο και στον τρόπο που οι εμπειρίες τους σε αυτές τις ομάδες αναπαρίστανται μέσα από τον λόγο τους (Hyland, 2002:46).

Βασικό πεδίο αναπαραγωγής τέτοιων άνισων σχέσεων συνιστά το σχολείο. Η επιτυχία ή η αποτυχία των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου δεν σχετίζεται με το προσωπικό ταλέντο, αλλά με την απόσταση που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στην κοινότητα λόγου του κάθε μαθητή με αυτήν του ακαδημαϊκού λόγου. Πράγματι, όπως σημειώνει και ο Coe (1987) το κλειδί για την επιτυχημένη πρόσβαση σε μια κοινότητα λόγου είναι η γνώση κοινωνικά ισχυρών μορφών λόγου και η κατανόηση του τρόπου λειτουργίας και κατάλληλης χρήσης τους. Παρομοίως, το κλειδί της επιτυχίας στο σχολείο είναι η κατανόηση των συμβάσεων του σχολικού- ακαδημαϊκού λόγου (Mitchell, 2004:58).

Σύμφωνα με τα παραπάνω συνεπάγεται ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν στο μάθημα της παραγωγής γραπτού λόγου είναι αυτοί που αποτυγχάνουν να κατακτήσουν τα είδη κειμένων του σχολικού προγράμματος. Αποτυγχάνουν, δηλαδή, να κατακτήσουν επαρκώς τους τρόπους δόμησης και αντιμετώπισης των εμπειριών που αποτιμά θετικά το σχολείο (Mitchell, 2004:60). Αυτό συμβαίνει, διότι οι μορφές λόγου που δίνουν στο άτομο τη δυνατότητα κοινωνικής ανέλιξης βρίσκονται έξω από τις άμεσες εμπειρίες των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, εκεί όπου οι κοινότητες λόγου χρησιμοποιούν τον προφορικό και αφηγηματικό λόγο της καθημερινής επικοινωνίας. Τα κείμενα, επομένως, της σχολικής πραγματικότητας, που συνιστούν μη αφηγηματικές ισχυρές μορφές λόγου, είναι δύσκολο να κατακτηθούν από όλους τους μαθητές χωρίς συστηματική καθοδήγηση και άμεση διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2001:97). Για τον λόγο αυτό αναδύθηκε, μέσα από τους κόλπους της κοινωνικο-πολιτισμικής προσέγγισης, το κειμενοκεντρικό μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου.

2.3.2 ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ/ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση (genre approach) αναπτύχθηκε στην Αυστραλία την δεκαετία του 1980, υπό την πρίσμα της συνεργασίας γλωσσολόγων, παιδαγωγών και ψυχολόγων, στην οποία καίριο ρόλο διαδραματίζει και η Μαρία Καλατζή. Η εν λόγω προσέγγιση αναπτύχθηκε ως αντίδραση στην προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης. Το μοντέλο διδασκαλίας της ελεύθερης έκφρασης θεωρήθηκε ότι δεν απέδιδε καρπούς ιδίως, όταν οι μαθητές έρχονταν αντιμέτωποι με αφηγηματικά είδη λόγου. Έτσι, έπειτα από μια δεκαετία συστηματικής εφαρμογής του, μια σύνθετη ομάδα γλωσσολόγων, ψυχολόγων και παιδαγωγών ανέπτυξε και συγκρότησε το κειμενοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας του γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2009: 96).

Θεωρήθηκε ότι, όπως οι μαθητές μαθαίνουν να διαχειρίζονται διάφορα είδη προφορικού ύφους (oral register), πρέπει να εκπαιδευτούν, ώστε να γράφουν με διαφορετικό τρόπο για διαφορετικούς σκοπούς. Η έρευνα αυτής της κατεύθυνσης έδειξε ότι οι μαθητές, εκτός από τα αφηγηματικά, πρέπει να εκτίθενται και να έρχονται σε επαφή και με άλλα είδη κειμένων (Reppen, 2002: 321).

Το κειμενοκεντρικό μοντέλο στηρίζεται θεωρητικά στη κοινωνικοσημειωτική θεωρία του κειμένου του Kress (Κέκια, 2014) και στο έργο του M. Halliday (Ματσαγγούρας, 2009· Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015· Hyland, 2002), ο οποίος υποστήριξε ότι η γλώσσα συνιστά ένα σημειωτικό σύστημα κοινωνικά προσδιορισμένο με τη βοήθεια του οποίου οικοδομούνται και ανταλλάσσονται νοήματα. Η γλώσσα, υπό το πρίσμα της κοινωνικής αυτής διάστασης, αποτελεί όχι μονάχα έναν τρόπο έκφρασης σκέψεων, συναισθημάτων και νοημάτων αλλά και ένα σύστημα με τη βοήθεια του οποίου μετατρέπεται η εμπειρία σε νόημα. Η μετατροπή αυτή συντελείται μέσω λεξικο-γραμματικών δομών, τις οποίες επιλέγει ο χρήστης είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα κατά τη γραπτή σύνθεση. Έτσι το βάρος μετατοπίζεται από τη δομή στη σημασία (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 62).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι στόχος αυτού του μοντέλου δεν είναι η αρτιότητα του τελικού κειμένου με όρους γραμματικο-συντακτικούς και γλωσσικούς αλλά η προσπάθεια του συγγραφέα να επικοινωνήσει με τον αναγνώστη και να παραγάγει νόημα με τη βοήθεια αυτών των λεξικο-γραμματικών και γλωσσικών δομών.

Πράγματι, όπως προκύπτει και από τη θεωρητική εργασία του Halliday υπάρχουν κανόνες και δομές πέρα από τους γραμματικο-συντακτικούς κανόνες μιας λέξης ή μιας πρότασης. Υπάρχουν κανόνες και δομές που αφορούν το κείμενο ως ολότητα. Η γνώση και η κατάκτηση αυτών των κανόνων εφοδιάζουν το άτομο, ώστε να *«κατανοεί το (γραπτό) λόγο των άλλων και να παράγει (γραπτό) λόγο κατανοητό από τους άλλους»* (Kress, 1994 στο Ματσαγγούρας, 2009:96).

Τα κείμενα, υπό το πρίσμα αυτής της προσέγγισης, αντιμετωπίζονται ως στοχοπροσηλωμένες και δομημένες κοινωνικές κατασκευές που υπηρετούν κανόνες και συμβάσεις τις οποίες επιβάλλει η εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση και το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο συγγραφής τους. Ανάλογα με το σκοπό, το νόημα και τη λειτουργία που επιτελούν σε κάθε κοινωνική περίσταση διακρίνονται σε κατηγορίες, η κάθε μια από τις οποίες έχει το δικά της διακριτά χαρακτηριστικά -όσον αφορά στη δομή, το ύφος και τη γλώσσα- και μπορεί να αναγνωριστεί από τα μέλη της ίδιας κοινότητας (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015: 64). Η διαφορετική δομή και ο διαφορετικός σκοπός που εξυπηρετούν τα διάφορα είδη κειμένων θέτουν κάποια από

αυτά στην υπηρεσία της επιστήμης, της τεχνολογίας και της διοίκησης και καθιστούν κάποια άλλα καταλληλότερα για την εξυπηρέτηση κοινωνικών αναγκών. Όπως αναφέρει και ο Hyland (2002) «*τα είδη κειμένων (genres) είναι αφηρημένοι, κοινωνικά αναγνωρισμένοι τρόποι χρήσης της γλώσσας. Όταν γράφουμε, ακολουθούμε συγκεκριμένες συμβάσεις για να οργανώσουμε τα μηνύματα, επειδή θέλουμε ο αναγνώστης μας να αναγνωρίσει τους κοινωνικούς σκοπούς μας*» (Hyland, 2002:16).

Έπειτα από αυτά, γίνεται αντιληπτό ότι η παραγωγή λόγου για το κειμενοκεντρικό μοντέλο δεν αποτελεί απλώς μια δραστηριότητα επικοινωνίας του συγγραφέα με τον αναγνώστη, αλλά συνιστά μια διαδικασία «κατασκευής» κειμένων, το καθένα από τα οποία φέρει τη δική του δομή, τα δικά του λεξικο-γραμματικά χαρακτηριστικά και το δικό του ιδιαίτερο ύφος. Για να παραγάγει ο μαθητής, επομένως, λόγο είναι εξίσου σημαντικό να έχει εφοδιαστεί τόσο με ορισμένες γλωσσικές και υφολογικές επιλογές όσο και με τους κανόνες και τις συμβάσεις των διάφορων κειμενικών ειδών.

Είναι εξαιρετικά σημαντικό να βοηθήσουμε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τους διαφορετικούς σκοπούς της συγγραφικής πράξης, καθώς με τον τρόπο αυτό αναπτύσσουν μια μεταγλωσσική συνείδηση, η οποία τους ενδυναμώνει και τους εφοδιάζει με εργαλεία κατάλληλα, ώστε να διαχειρίζονται τις πληροφορίες και να επιτυγχάνουν τους σκοπούς τους μέσα από τη συγγραφή. Πράγματι, παρέχοντας στους μαθητές το γλωσσικό δυναμικό να μιλούν για τα κείμενα, συνειδητοποιούν πιο εύκολα πως να μετατρέπουν ένα κομμάτι λόγου σε αποτελεσματικό και επικοινωνιακά κατάλληλο. Αυξάνονται με τον τρόπο αυτό οι συγγραφικές τους δεξιότητες και καθίστανται οι ίδιοι πιο αποτελεσματικοί, όταν επιμελούνται και ανασκευάζουν τα κείμενά τους (Reppen, 2002: 321-322).

Η προσπάθεια των μαθητών να αντιστοιχήσουν τη δομή, το περιεχόμενο και το ύφος των κειμένων τους με τον κοινωνικό ρόλο που αυτά επιτελούν θεωρείται πως τους εμπλέκει σε μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος, η οποία ενεργοποιεί δημιουργικά τη σκέψη και τη φαντασία τους και τους ωθεί να προσπαθήσουν να νοηματοδοτήσουν και να κοινοποιήσουν τις εμπειρίες που προσλαμβάνουν από τον κόσμο με έναν τρόπο πιο διαπραγματεύσιμο (Ματσαγγούρας, 2009: 99).

Η αντίδραση στην προσέγγιση της ελεύθερης έκφρασης και η ανάγκη να έρχονται οι μαθητές σε επαφή με όλα τα είδη κειμένων οδήγησαν στην πρακτική να συμπεριληφθούν στο σχολικό πρόγραμμα πραγματολογικά, επιχειρηματολογικά και χρηστικά κείμενα (Ματσαγγούρας, 2009: 98), γεγονός που ερχόταν σε αντίθεση με την μέχρι τότε πρακτική, η οποία επέβαλλε τα λογοτεχνικά κείμενα ως θέσφατα, πρόσφορα υποδείγματα προς μίμηση.

Πρακτικά, μέσα στην τάξη, για την κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου οι μαθητές πριν προβούν στην παραγωγή γραπτού λόγου μελετούν το είδος κειμένου για το οποίο έχουν επιφορτιστεί να γράψουν. Έτσι, αν θέλουμε να συνθέσουν ένα δημοσιογραφικό άρθρο πρέπει να τους ωθήσουμε να μελετήσουν πραγματικά άρθρα, ώστε να ανακαλύψουν τη δομή και τη γλώσσα που είναι κοινή σε αυτό το είδος λόγου. Το γεγονός, όμως, ότι ζητάμε από τους μαθητές να μιμηθούν ένα δεδομένο είδος λόγου μπορεί να θεωρηθεί κανονιστικό και να τους ωθήσει να αντιμετωπίσουν τη συγγραφική πράξη περισσότερο ως αναπαραγωγή παρά ως μια δημιουργική πράξη. Παρ΄ όλα αυτά, όπως αναφέρει ο Harmer (2001), η μίμηση είναι μόνο ένα πρώτο

στάδιο, που χρησιμεύει τόσο για την πληροφόρηση των μαθητών για τα είδη λόγου όσο και για την εφαρμογή των συμβάσεών τους (Harmer, 2001:259).

Σημαντικό θεωρείται να αναφερθεί ότι το κειμενοκεντρικό μοντέλο, εκτός από τα δόκιμα κείμενα χρησιμοποιεί και τον εκπαιδευτικό ως ζωντανό πρότυπο συγγραφέα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται ενεργά σε όλη την διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου από τους μαθητές του και μέσω της έκφωνης σκέψης τους εξηγεί και πληροφορεί για το «τι», το «πώς» και το «γιατί» της συγγραφικής πράξης. Για τη συνδρομή του εκπαιδευτικού κατά το διδακτικό έργο η κειμενοκεντρική προσέγγιση προσφέρει ένα μοντέλο, το λεγόμενο **μοντέλο του «τροχού»** το οποίο περιγράφει σε τρείς διαδοχικές φάσεις τη διαδικασία προσέγγισης του γραπτού λόγου από τον εκπαιδευτικό και την πρόσληψή του από τους μαθητές. Αναλυτικότερα, σε πρώτη φάση ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει στους μαθητές αντιπροσωπευτικά κείμενα κάθε κειμενικού είδους και τα αναλύει προσπαθώντας να αναδείξει τη σχέση μεταξύ του σκοπού και του πλαισίου παραγωγής τους με τα υφολογικά, λεξικο-γραμματικά και δομικά χαρακτηριστικά τους. Σε δεύτερη φάση, ο εκπαιδευτικός ως καθοδηγητής συνδράμει όλη την τάξη ως προς τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθηθεί για τη σύνθεση ενός κειμένου. Έτσι βοηθά στη διαδικασία οργάνωσης και ανάπτυξης των ιδεών , ώστε να συγκροτηθούν σε ένα σώμα κειμένου. Παράλληλα φροντίζει η δομή και τα λεξικο-γραμματικά χαρακτηριστικά να είναι συμβατά με αυτά που απαιτεί η περίσταση του κειμένου. Τέλος, οι μαθητές δουλεύουν ομαδικά ή ατομικά, ακολουθώντας την διαδικασία που ακολουθήθηκε από όλη την τάξη στην προηγούμενη φάση, προκειμένου να συνθέσουν ένα κείμενο. (Ματσαγγούρας, 2009: 99-100).

Καταληκτικά, το μοντέλο αυτό, παρόλο που εμφανίζει κοινά στοιχεία με τα μοντέλα περιεχομένου, διαφοροποιείται τόσο ως προς την στοχοθεσία όσο και ως προς την κατεύθυνση που ακολουθεί κατά τη διδακτική πράξη. Ενώ περιλαμβάνει προσυγγραφικές δραστηριότητες, γεγονός που είναι χαρακτηριστικό των διαδικαστικών μοντέλων και εμπλέκει ενεργά τον εκπαιδευτικό σε όλες τις φάσεις της διαδικασίας της παραγωγής λόγου των μαθητών, ενέχει το στοιχείο της μίμησης και ενώ παράλληλα σημείο αναφοράς του αποτελεί το κείμενο, όχι μόνο αυτό που παρουσιάζεται πριν τη συγγραφική πράξη αλλά και αυτό που παράγουν οι ίδιοι οι μαθητές. Αυτός είναι πιθανόν και ο λόγος που συχνά κατατάσσεται στις προσεγγίσεις περιεχομένου.

2.3.3 ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση δεν αντιμετωπίζει τον γραπτό λόγο απλώς ως επικοινωνιακή δραστηριότητα αλλά και ως κοινωνική πρακτική, ως έναν τρόπο δράσης του ατόμου μέσα στην κοινότητα στην οποία αναπτύσσεται. Για αυτήν ο γραπτός λόγος και η εκμάθηση του είναι κοινωνικές διαδικασίες και συνιστούν μια συναλλαγή μεταξύ του συγγραφέα και του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο συγγράφει (Spearling & Freedman, 2006 στο Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015:52). Με βάση αυτήν την παραδοχή η έρευνα για την διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου μετατόπισε το ενδιαφέρον της από τα ατομικά μυαλά των μαθητών στην μελέτη της συμμετοχής τους στα γεγονότα γραμματισμού με τα οποία εμπλέκονται κατά την εκμάθηση του.

Πράγματι, το κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο αναγνωρίζει ότι ο γραπτός λόγος ποικίλει από πλαίσιο σε πλαίσιο και ότι οι πράξεις της γραφής και της ανάγνωσης νοηματοδοτούνται με διαφορετικό τρόπο από τα υποκείμενα. Οι νοηματοδοτήσεις αυτές, μάλιστα, συντελούνται τόσο μέσα από το πρίσμα της ατομικής νόησης όσο και μέσα από τον πολιτισμό (Street, 2009 στο Κέκια, 2016:44). Η κατάκτηση του γραπτού λόγου, επομένως, δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί απλώς ως διαδικασία μεταβίβασης αποπλαισιωμένων δεξιοτήτων από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές. Αντιθέτως, θα πρέπει να διενεργείται μέσα από την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στα γεγονότα γραμματισμού των κοινοτήτων στις οποίες εμπλέκονται και με την σταδιακή εξοικείωσή τους με τις πρακτικές γραμματισμού και τις γλωσσικές χρήσεις των κοινοτήτων αυτών (Κέκια, 2016:44).

Έτσι, για την έρευνα της διδασκαλίας του γραπτού λόγου ο σχεδιασμός και η αναθεώρηση του συλλαμβάνονται ως νοητικές αλλά και κοινωνικο-πολιτισμικές διαδικασίες και πρακτικές, οι οποίες ασκούν αλλά και δέχονται επίδραση από όλα τα μέλη της σχολικής τάξης. Δεν μπορούν επομένως να μελετηθούν έξω από αυτήν αλλά σε συνδυασμό μαζί της. Για τον λόγο αυτό η εστίαση του ενδιαφέροντος μεταπίπτει α) στον λόγο (discourse) της σχολικής τάξης και στο πλεονέκτημα της πρόσβασης που παρέχει στους μαθητές, ώστε να καταστούν μέλη της σχολικής τους κοινότητας, β) στα εργαλεία διαμεσολάβησης και υποστήριξης των οποίων γίνεται χρήση στην τάξη και γ) στις αξίες, νόρμες και πρακτικές, οι οποίες βοηθούν την τάξη να μετουσιωθεί σε κειμενική κοινότητα πρακτικής και μάθησης (Englert et al, 2006 στο Κέκια, 2016: 20-21).

Εφόσον οι εκφραστές αυτής της προσέγγισης υπογραμμίζουν την κοινωνική φύση του γραπτού λόγου, ο οποίος διαμορφώνει αλλά και διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο συντελείται, γίνεται αντιληπτό ότι παράγεται και διαμεσολαβείται από τις κοινωνικές εμπειρίες της κοινότητας λόγου στην οποία ανήκει ο συγγραφέας και όχι από την ακριβή γνώση των κανόνων και των συμβάσεων γραφής. Έτσι, η διδασκαλία του γραπτού λόγου αυτής της κατεύθυνσης αντί να σταθμίζει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι έμπειροι συγγραφείς, αναζητά να παράσχει στους μαθητές ένα καθοδηγητικό πλαίσιο για την παραγωγή κειμένων, αυξάνοντας την συνειδητότητά τους σχετικά με τις σχέσεις που αναδύονται μεταξύ των μορφών, των σκοπών και των ρόλων που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες στη συγγραφική διαδικασία σε συγκεκριμένα κοινωνικά συγκείμενα. Με άλλα λόγια προσπαθεί να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν πώς οι πρακτικές παραγωγής λόγου είναι ενσωματωμένες στις κοινωνικές δομές (Hyland, 2002:43-47).

Η κοινωνική φύση του λόγου οδήγησε τους θεωρητικούς αυτής της κατεύθυνσης να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στις κοινότητες λόγου, οι οποίες αποτελούνται από μέλη τα οποία μοιράζονται γλώσσα, αξίες, κοινές (generic) συμβάσεις και μια σειρά από προσδοκίες για τις απαιτήσεις που ένα αποτελεσματικό κείμενο πρέπει να εκπληρώνει (Clark, 2003:153). Κάθε κοινωνικό πλαίσιο και κατ' επέκταση κάθε κοινότητα λόγου μέσα σε αυτό επιβάλλει τις δικές του δεσμεύσεις στη μορφή και στη χρήση του λόγου και έτσι, αν κάποιος θέλει να αποτελεί μέλος μιας κοινότητας λόγου, θα πρέπει να γράφει και να ακούγεται όπως τα υπόλοιπα μέλη της. Στην σύγχρονη πραγματικότητα, όμως, εντοπίζονται ισχυρές και κυρίαρχες κοινότητες λόγου και έτσι στόχος του σχολείου αναδεικνύεται η εξοικείωση των μαθητών με αυτές, ώστε να μπορέσουν να αποτελέσουν μέλη τους στο μέλλον.

Το σχολείο, επομένως, επιφορτίζεται με συστηματική καθοδήγηση και άμεση διδασκαλία, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να κατακτήσουν συμβάσεις, δομές, λεξιλόγιο και ύφος και άλλων μορφών λόγου, πέρα από τον λόγο της δικής τους κοινότητας μέσα από κείμενα διαφορετικών ειδών λόγου. Τέτοιες μορφές λόγου μπορούν εύκολα να θεωρηθούν ο λόγος της επιστήμης, της τεχνολογίας, της δημοσιογραφίας και τις διοίκησης. Πράγματι, όπως επιβεβαιώνει και ο **Perelman** (1986) κάθε πολίτης της σύγχρονης κοινωνίας, εφόσον κατέχει αυτές τις μορφές λόγου κατέχει και το κλειδί για την πόρτα της κοινωνικής επιτυχίας (Perelman, 1986 στο Ματσαγγούρας, 2001:119).

Η εστίαση στις κοινότητες λόγου ώθησε την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση να υπογραμμίσει την ανάγκη οι μαθητές να διδάσκονται με σαφήνεια και τις συμβάσεις της ακαδημαϊκής κοινότητας. Η «απομυθοποίηση» και η επεξήγηση των μορφών και λειτουργιών αυτού του είδους λόγου διευκολύνει την πρόσβαση κάθε μαθητή στην κοινότητα και του δίνει την ευκαιρία να μυηθεί σε αυτή. Όπως υποστηρίζει και ο John Clifford «εφοδιασμένοι με τη γνώση πολλαπλών και μάλλον αυταρχικών τρόπων με τους οποίους οι διαφορετικοί λόγοι (discourses) ευνοούν κάποιες ρητορικές στρατηγικές έναντι άλλων, οι συγγραφείς θα μπορούν να αποφασίσουν ευσυνείδητα με ποιους από αυτούς τους αντικρουόμενους λόγους θα πορευθούν. Αν πρόκειται μάλιστα για μαθητές, θα πρέπει να είναι ενήμεροι ότι η πρόσβαση τους σε ερμηνευτικές κοινότητες εξαρτάται πρωτίστως από την ικανότητα κάποιου να κατέχει επαρκώς τις συμβάσεις του λόγου τους (Mitchell, 2004:62).

Ζητούμενο, λοιπόν, της εν λόγω προσέγγισης είναι οι μαθητές να καθίστανται ικανοί να προσαρμόζονται στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας της σύγχρονης πραγματικότητας, ιδίως εκείνες που απαιτεί η κοινωνική επιτυχία. Σημαντική για την επίτευξη του στόχου αυτού υπήρξε η χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Πράγματι, η ομάδα στο πλαίσιο αυτό λειτουργεί ως αυθεντικός αποδέκτης του μαθητικού λόγου και παρέχει την αρμόζουσα ανατροφοδότηση σε κάθε μαθητή ως προς τη σαφήνεια, την πληρότητα και την συνοχή του λόγου του. Με άλλα λόγια, η μαθητική ομάδα συνιστά το κοινωνικό πλαίσιο άμεσης στήριξης, ανατροφοδότησης και αξιολόγησης του παραγόμενου κειμένου (Ματσαγγούρας, 2001:119-120).

Η επέκταση της διδασκαλίας του γραπτού λόγου και σε άλλα μαθήματα δεν άργησε να αποτελέσει αίτημα πολλών επιστημόνων από διαφορετικούς χώρους. Προκύπτει, θα λέγαμε, ως φυσική απόρροια της αντιμετώπισης της διδασκαλίας ως μέσον ένταξης των μαθητών στο κοινωνικό σώμα.

Τα παρεχόμενα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθήματα, εξαιτίας της διαφορετικής φύσης τους, εκφράζουν ποικίλες και διαφορετικές μεταξύ τους συμβάσεις λόγου, οι οποίες έχουν αναπτυχθεί από τις επιμέρους κοινότητες λόγου, όπως λόγου χάριν οι επιστημονικές, οι ακαδημαϊκές, οι διοικητικές, οι δημοσιογραφικές κ.α. Η επέκταση του γραπτού λόγου σε όλα τα μαθήματα (writing across the curriculum) δεν εξασφαλίζει, λοιπόν, μόνον περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές, για να εμπλακούν με τη συγγραφή, αλλά τους φέρνει σε επαφή με αυθεντικές μορφές λόγου κάθε πτυχής της καθημερινότητας. Έτσι, επεκτείνουν τις γλωσσικές τους εμπειρίες και ικανότητες πέρα από τον αφηγηματικό λόγο, που κυριαρχεί συνήθως στα γλωσσικά μαθήματα. Η κατεύθυνση αυτή δημιούργησε μάλιστα και δική της «σχολή», η οποία θεωρεί ότι η συγγραφική δραστηριότητα πρέπει να επεκτείνεται σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, καθώς κάτι τέτοιο καθιστά την μια

κοινωνικά προσδιορισμένη γνωστικο-γλωσσική λειτουργία (Swales, 1994 στο Ματσαγγούρας, 2001:120).

3. Η ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.

3.1 ΣΥΝΤΟΜΗ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΔΡΟΜΗ

Η ελληνική γλώσσα και η διδασκαλία της αποτέλεσαν, επί σειρά ετών, πεδίο σφοδρών αντιπαραθέσεων κοινωνικής, πολιτικής και ιδεολογικής υφής, με έντονο πολωτικό χαρακτήρα. Πρόκειται για τον διχασμό ως προς την επικράτηση της καθαρεύουσας ή της νέας ελληνικής ως επίσημης γλώσσας του κράτους. Η επικράτηση της πρώτης έως το 1976 δίνει στην παιδεία και κατ΄ επέκταση στην γλωσσική πολιτική έναν αρχαιοκεντρικό χαρακτήρα. Από το 1976, ωστόσο, και έπειτα καταργείται η καθαρεύουσα και την θέση της παίρνει με νομοθετική καθιέρωση η νέα ελληνική, η οποία καθίσταται επίσημη γλώσσα του κράτους και της εκπαίδευσης (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997:21-22).

Ωστόσο, η διδασκαλία της νέας ελληνικής – ομιλούμενης πλέον και όχι αρχαιότροπης και κατασκευασμένης γλώσσας- συνεχίστηκε να διενεργείται κατά έναν παραδοσιακό και ρυθμιστικό τρόπο. Το γλωσσικό μάθημα επιμερίστηκε στους τομείς της ανάγνωσης, της γραμματικής και της έκθεσης με ιδιαίτερη έμφαση στους γραμματικο-συντακτικούς κανόνες και ιδιαίτερα στη λέξη (Αρχάκης, 2005: 17).

Έτσι, δημιουργήθηκε η ανάγκη να καλυφθούν οι απαιτήσεις τις γλωσσικής διδασκαλίας όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης σε αυτούς τους τομείς. Για τον λόγο αυτό, λοιπόν, συγκροτήθηκαν και εκπονήθηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο του Υπουργείου Παιδείας Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία εφαρμόστηκαν από τις αρχές της δεκαετίας του ΄80 και εξής. Σε αυτά διαπιστώθηκε απομάκρυνση από την παραδοσιακή εμμονή στη διδασκαλία της γραμματικής και η διδασκαλία της γλώσσας προσανατολίστηκε προς την καλλιέργεια της προφορικής και γραπτής έκφρασης των μαθητών. Τα προγράμματα αυτά φανέρωσαν, εν ολίγοις, ότι βασικός στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας στο σχολείο ήταν πλέον να καταστούν οι μαθητές επαρκείς χρήστες της γλώσσας τους, αρχή σύμφυτη με την επικοινωνιακή προσέγγιση για την εκμάθηση της μητρικής (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997:22-24).

Στις δεκαετίες που ακολούθησαν, όμως, μετά τις εκπαιδευτικές αυτές μεταρρυθμίσεις συντελέστηκαν αξιοσημείωτες μεταβολές σε κοινωνικο-οικονομικό, πολιτικό και τεχνολογικό επίπεδο- τόσο διεθνώς όσο και ευρωπαϊκά- οι οποίες επηρέασαν καθοριστικά τις συνθήκες ζωής και διαμόρφωσαν νέες προκλήσεις τις οποίες το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας κλήθηκε να αντιμετωπίσει. Ποικίλες προσπάθειες συντελέστηκαν στο πλαίσιο αυτής της «αντιμετώπισης» με κυριότερες την ανασυγκρότηση του Προγράμματος Σπουδών των επιμέρους μαθημάτων και την κωδικοποίησή τους σε δύο ενιαία σώματα - ένα για την βαθμίδα του Γυμνασίου και ένα για την βαθμίδα του Λυκείου το 1985 - και την σύνταξη του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών (Ε.Π.Π.Σ) την περίοδο 1997-1999, με βάση το οποίο εκπονήθηκαν και δημοσιεύτηκαν τα νέα Προγράμματα Σπουδών το 2000 (Κασσωτάκης, 2004:24-28). Μετεξέλιξη των τελευταίων αποτελεί το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) καθώς και το ακόλουθο

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ) των επιμέρους μαθημάτων, τα οποία βρίσκονται σε ισχύ μέχρι και σήμερα και αφορούν την παρούσα εργασία.

3.2 ΤΟ ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ) ΤΟΥ 2003.

Πράγματι από το 2001 το ΥΠΕΠΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο εκπόνησαν ένα σχέδιο μεταρρύθμισης των Αναλυτικών Προγραμμάτων που αφορούσε ολόκληρη την υποχρεωτική εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο σχέδιο έλαβε τη μορφή προγράμματος σπουδών με συγκεκριμένες αρχές και εκπαιδευτικούς στόχους, οι οποίοι συνδέονται με τους νέους και σύγχρονους προσανατολισμούς της εκπαίδευσης. Το όλο εγχείρημα κρίνεται εξαιρετικής σημασίας, καθώς αποτέλεσε την παιδαγωγική βάση για την συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Ρέππας, 2007:13).

Πιο συγκεκριμένα, το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) για το μάθημα της Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο περιλαμβάνει τον σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος, ο οποίος ορίζεται ως εξής: «*να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας, ώστε να αναπτυχθούν διανοητικά και συναισθηματικά*» και αναφέρει επιγραμματικά τους ειδικούς σκοπούς με τους οποίους θα κατακτηθεί.

Ειδικότερα, παρουσιάζονται σε αυτό οι άξονες γνωστικού περιεχομένου στους οποίους επιμερίζεται το εν λόγω διδακτικό αντικείμενο, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τους τέσσερεις βασικούς τομείς της γλώσσας – την ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση και τη γραφή – και αποκαλούνται αντίστοιχα ως «Ακούω και κατανοώ», «Μιλώ», «Διαβάζω και κατανοώ» και «Γράφω». Σε κάθε άξονα περιλαμβάνονται οι γενικοί στόχοι τους οποίους αναμένεται να κατακτήσουν οι μαθητές με την διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και παράλληλα αναφέρονται ενδεικτικές θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, οι οποίες παρέχουν πρόσφορο έδαφος στον εκπαιδευτικό για την σύνδεση του μαθήματος με άλλα μαθήματα ή με το άμεσο περιβάλλον των μαθητών. Άλλωστε «*κεντρική ιδέα της νέας μεταρρύθμισης είναι η διαθεματικότητα, η οποία θα συνδέσει τα ξεχωριστά μαθήματα τόσο μεταξύ τους όσο και με την φυσική και κοινωνική πραγματικότητα των μαθητών*» (Θεριανός, 2007:56).

Ως προς τον άξονα «Γράφω», που αποτελεί αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας και αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να συνθέτουν κείμενα, το Δ.Ε.Π.Π.Σ. ορίζει ότι με την συστηματική διδασκαλία του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας οι μαθητές αναμένεται να εξοικειωθούν με τα κειμενικά είδη, ώστε να προσαρμόζουν τον γραπτό λόγο τους ανάλογα με τον αποδέκτη, τον σκοπό και την επικοινωνιακή περίσταση, πάντοτε σε συνάρτηση με το δικό τους προσωπικό ύφος. Ακόμη, αναμένεται να είναι σε θέση να κάνουν χρήση πραγματολογικών στοιχείων και σχημάτων λόγου, με σκοπό να εμπλουτίζουν τα κείμενά τους με σημασιολογικές αποχρώσεις. Η παρούσα εργασία βρίσκεται σε απόλυτη συμφωνία με τους γενικούς αυτούς στόχους του άξονα «Γράφω», επιδιώκοντας να κατακτήσουν οι μαθητές τις ίδιες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες με αυτές που ορίζει το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).

3.3 ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ) ΤΟΥ 2003 ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ ΤΟΥ.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο αναφέρεται στον τρόπο επιλογής, οργάνωσης και μετάδοσης της σχολικής γνώσης, γεγονός που το τοποθετεί στον πυρήνα της εκπαιδευτικής λειτουργίας (Ρέππας, 2007:13), ενώ παράλληλα παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει α) τους ειδικούς σκοπούς τους οποίους υπηρετεί η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας για τους μαθητές του Γυμνασίου, β) τους στόχους ανά θεματική ενότητα για κάθε μια απο τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου, οι οποίοι μάλιστα πλαισιώνονται από ενδεικτικές δραστηριότητες και διαθεματικά σχέδια εργασίας, γ) τον εκτιμώμενο χρόνο διενέργειας της ετήσιας διδασκαλίας του μαθήματος ανα τάξη, δ) την προτεινόμενη και ενδεδειγμένη διδακτική μεθοδολογία, ε) τον προσφορότερο τρόπο αξιολόγησης της διδακτικής πράξης και τέλος στ) το διαθέσιμο διδακτικό υλικό.

Οι ειδικοί σκοποί του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) περιλαμβάνουν τις επιδιώξεις της ελληνικής εκπαίδευσης που αναμένεται να πραγματωθούν με την γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο, οι οποίες αντανακλούν ταυτόχρονα και τους πολιτικούς, οικονομικούς-τεχνολογικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες που καθόρισαν την σύνταξή τους. Το Α.Π.Σ με την καταγραφή και παρουσίαση των ειδικών σκοπών στοχεύει στην καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, οι οποίες βρίσκονται σε άμεση συσχέτιση με τις σύγχρονες κοινωνικο-πολιτισμικές απαιτήσεις τόσο της ελληνικής κοινωνίας όσο και της ευρωπαϊκής κοινότητας στην οποία αυτή ανήκει. Ακολούθως γίνεται μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των ειδικών σκοπών του Α.Π.Σ, η οποία ακολουθεί το πνεύμα της κατηγοριοποίησης των Σπανός & Μιχάλης στο σύγγραμμά τους «Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (2012: 147-153).

Βασική επιδίωξη του προγράμματος σπουδών είναι η καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας των μαθητών. Επιδιώκεται να συνειδητοποιήσουν μέσα απο τη μητρική τους γλώσσα την εθνική τους ιδιαιτερότητα, καθώς και τα στοιχεία ενότητάς τους, αυτά δηλαδή που τους διαφοροποιούν από τους άλλους λαούς. Οι σκοποί που ενσαρκώνουν αυτήν την επιδίωξη ορίζονται ως εξής: «*Να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού*», «*Να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση, της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα*», «*Να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη μακρόχρονη πορεία της ελληνικής γλώσσας και τον πλούτο των διαλεκτικών της μορφών*», «*Να επισημάνουν τη δομή και τις ιδιαιτερότητες της εθνικής τους γλώσσας*».

Παράλληλα πάγιο αίτημα της ελληνικής εκπαίδευσης, που αποτυπώνεται στο Α.Π.Σ. μέσω των ειδικών σκοπών είναι και η ανάγκη διαφύλαξης και διατήρησης της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Η επιδίωξη αυτή προκύπτει από την οικονομική και πολιτική εξέλιξη ορισμένων κρατών και κατ΄επέκταση την γλωσσική επικράτησή τους έναντι άλλων στο πλαίσιο της σύγχρονης τεχνολογικής ανάπτυξης και της παγκοσμιοποίησης. Για τον λόγο αυτό η συστηματική διδασκαλία της νέας ελληνικής πρέπει να επιδιώκει οι μαθητές «*να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τη μακρόχρονη*

πορεία της ελληνικής γλώσσας και τον πλούτο των διαλεκτικών της μορφών», στοιχεία που συνιστούν κομμάτι του ελληνικού πολιτισμού.

Μια ακόμη σημαντική επιδίωξη φαίνεται να είναι η άρση των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα με την ενίσχυση της κοινωνικής κινητικότητας, γεγονός που αντανακλάται στον γενικό σκοπό της διδασκαλίας του μαθήματος «*να κατακτήσουν οι μαθητές το βασικό όργανο επικοινωνίας της γλωσσικής τους κοινότητας*» και «*να συνειδητοποιήσουν τη σημασία του λόγου για τη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή, ώστε είτε ως πομποί είτε ως δέκτες του λόγου να μετέχουν στα κοινά ως ελεύθεροι δημοκρατικοί πολίτες με κριτική και υπεύθυνη στάση*», αλλά και στους ειδικούς σκοπούς του Α.Π.Σ: «*Με την κατάκτηση της γλώσσας να εξελιχθούν σε άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα, αυτοπεποίθηση και δημιουργική σκέψη*», «*Να ασκηθούν στο να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν με επιτυχία το ανάλογο επίπεδο λόγου σε κάθε περίσταση επικοινωνίας*». Το γλωσσικό βελησνεκές των μαθητών, όταν αρχίζουν να φοιτούν στο σχολείο περιορίζεται σε αυτό της οικογένειας και της γλωσσικής του κοινότητας. Έτσι, η γλωσσική διδασκαλία επιφορτίζεται σταδιακά να τους μυήσει στη κυρίαρχη- επίσημη γλώσσα της κοινότητάς μας, ώστε να είναι όλοι ικανοί να μετέχουν στις επικοινωνιακές της περιστάσεις. Η συγκεκριμένη επιδίωξη είναι πλήρως εναρμονισμένη την παρούσα εργασία, καθώς θεωρούμε την γλωσσική επάρκεια των μαθητών και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους να προσαρμόζονται σε κάθε περίσταση επικοινωνίας για την επίτευξη των εκάστοτε επιδιωκόμενων επικοινωνιακών τους στόχων απαραίτητο στοιχείο για την ικανή και αξιοπρεπή παρουσία τους σε κάθε κοινωνικό περιβάλλον.

Είναι γεγονός ότι η τεχνολογική ανάπτυξη, η οποία συντελείται στον 21ο αιώνα έχει επιφέρει ραγδαίες αλλαγές στον τρόπο αναζήτησης, παράθεσης, παρουσίασης, διαχείρισης, επεξεργασίας και αξιολόγησης της πληροφορίας. Υπό το πρίσμα αυτό, γίνεται αντιληπτό ότι η παραγωγή πληροφοριών και κατ' επέκταση νέων γνώσεων έχει πολλαπλασιαστεί, γεγονός που δυσχεραίνει την πρόσβαση στην έγκυρη γνώση. Υποχρέωση του σχολείου, επομένως, είναι να αντεπεξέλθει στις νέες αυτές συνθήκες, προετοιμάζοντας τους μαθητές για την επιτυχή δραστηριοποίησή τους στην σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας. Επιπρόσθετα, η παγκοσμιοποίηση της οικονομικής αγοράς δίνει την δυνατότητα ακαδημαϊκής και επαγγελματικής κινητικότητας, πράγμα για το οποίο οι μαθητές πρέπει να είναι επαρκώς εφοδιασμένοι. Οι ειδικοί σκοποί που επιφορτίζονται με το «έργο» αυτό είναι οι εξής: «*Να εξοικειωθούν στην άντληση και συλλογή στοιχείων και πληροφοριών και στην παραγωγή λόγου τεκμηριωμένου και σύνθετου*», «*Να εξοικειωθούν με την τεχνολογία της πληροφορικής ώστε να μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν κείμενα μέσω των Η/Υ και να επικοινωνούν μέσω των Η/Υ ως πομποί ή δέκτες*» και «*Να μπορούν να συγκεντρώνουν στοιχεία και πληροφορίες από διάφορες πηγές (γραπτές ή προφορικές), να τις επεξεργάζονται και τέλος να συνθέτουν μια εργασία στην οποία να εκφράζουν και να τεκμηριώνουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες*».

Με την εφαρμογή των ειδικών σκοπών σημαντική προσδοκία του Α.Π.Σ φαίνεται να αποτελεί και ο «*πολυδιάστατος προσδιορισμός των ατόμων σε σχέση με την εθνική, κρατική, γλωσσική, πολιτισμική πτυχή της προσωπικότητας και της ταυτότητάς τους*» (Σπανός & Μιχάλης, 2012:150). Αυτό επιτυγχάνεται με τη συνειδητοποίηση εκ

μέρους των μαθητών «*των αλληλεπιδράσεων των λαών που αποτυπώνονται στη γλώσσα τους*», με τον «*σεβασμό στη γλώσσα κάθε λαού, ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού τους και με την προετοιμασία τους, ώστε να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη»* και με την «*αναγνώριση και αιτιολόγηση των επιδράσεων άλλων γλωσσών στην νεοελληνική γλώσσα*». Τα παραπάνω κρίνονται εφόδια απαραίτητα για την ομαλή ένταξη των μαθητών στην σύγχρονη πολυπολιτισμική και παγκοσμιοποιημένη κοινωνία μας.

Τέλος, σημαντική επιδίωξη των συντακτών του Α.Π.Σ. φαίνεται να είναι ο σεβασμός και η αποδοχή της διαφορετικότητας των μαθητών με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτισμικές, εθνικές ή φυλετικές καταβολές, ως απώτερος σκοπός της ομαλής κοινωνικής συμβίωσης στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Η επιδίωξη αυτή πραγματώνεται με την στόχευση στον «*σεβασμό προς την πρώτη / μητρική γλώσσα των μαθητών αυτής της κατηγορίας*».

3.4 Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ, ΟΠΩΣ ΟΡΙΖΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ).

Τα Προγράμματα Σπουδών του 2003 έχουν εκπονηθεί σύμφωνα με τις διεθνείς προδιαγραφές για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, στο Α.Π.Σ. έχει συμπεριληφθεί ειδική ενότητα με τίτλο «Διδακτική Μεθοδολογία» στο περιεχόμενο της οποίας αναφέρονται και διευκρινίζονται οι παράμετροι της μεθόδου διδασκαλίας που προτείνονται για την διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο (Σπανός & Μιχάλης, 2012:180). Μέσα από αυτήν την ενότητα καθίσταται σαφές ότι η διδασκαλία της γλώσσας των μαθητών διενεργείται υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης και των αρχών του κειμενοκεντρικού διαδικαστικού προτύπου διδασκαλίας παραγωγής λόγου, ενώ παράλληλα υπογραμμίζεται η ανάγκη αξιοποίησης της διαθεματικότητας.

3.4.1 Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Μέσα απο τις ορίζουσες του Δ.Ε.Π.Π.Σ και του συνακόλουθου αυτού Α.Π.Σ καθίσταται φανερό ότι η γλώσσα αντιμετωπίζεται ως κώδικας επικοινωνίας, ο οποίος συνδράμει στην προσπάθεια των μαθητών να επικοινωνήσουν τις απόψεις και τις ιδέες τους, προσαρμόζοντας το λόγο τους σε κάθε επικοινωνιακή περίσταση. Επιπρόσθετα, γίνεται σύνδεση της γλωσσικής δράσης των μαθητών με την δράση τους στο κοινωνικό και πολιτισμικό τους σύνολο, αφού αναμένεται να εκπονήσουν δραστηριότητες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου υπό συνθήκες τόσο αυθεντικών όσο και προσομοιωμένων περιστάσεων επικοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την περιγραφή της προτεινόμενης διδακτικής μεθοδολογίας φαίνεται ότι επιδιώκεται πρωτίστως η καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, αλλά και των επιμέρους διαστάσεων αυτής, -γλωσσικής, κοινωνιογλωσσικής ή πραγματολογικής, κειμενικής, στρατηγικής και ευχέρειας λόγου-

όπως ορίζονται από τους Hymes, Swain και Canale στο σύγγραμμα των Σπανός & Μιχάλης, «*Η Νεοελληνική Γλώσσα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*» (ό.π. :181).

Πράγματι, ως προς τη *γλωσσική ικανότητα* επιδιώκεται οι μαθητές «*να συνειδητοποιήσουν και να οργανώσουν τις δομές, τις λειτουργίες και τους μηχανισμούς*» της μητρικής τους γλώσσας. Παράλληλα, αναμένεται οι μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες, ώστε να επικοινωνούν με «*ακρίβεια και αποτελεσματικότητα*».

Για την *κοινωνιογλωσσική ή πραγματολογική ικανότητα* τα Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ αναφέρουν ότι οι μαθητές θα πρέπει να ασκηθούν στη γλωσσική χρήση σε συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα και να μάθουν να προσαρμόζουν το λόγο τους στις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις. Ακόμη αναμένεται με τη γλωσσική διδασκαλία να αποκτήσουν δεξιότητες επιλογής της κατάλληλης «*μορφής και ύφους που αρμόζουν σε κάθε περίσταση επικοινωνίας και στηρίζονται στο κείμενο*».

Η *κειμενική ικανότητα* στα Προγράμματα Σπουδών του 2003 καλλιεργείται με την «*κατανόηση, επεξεργασία και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου*» και με «*την ικανότητα για πρόσληψη των κειμένων*» εκ μέρους των μαθητών. Κρίνεται πολύ σημαντικό να αναφερθεί ότι στο είδος της ικανότητας αυτής συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό και οι ομαδικές ή ατομικές ερευνητικές δραστηριότητες στο πλαίδιο της διαθεματικότητας.

Τέλος με τη γλωσσική διδασκαλία αναμένεται να αναπτυχθεί η *στρατηγική ικανότητα* των μαθητών, καθώς ασκούνται σε «*μεταγλωσσικές δεξιότητες συνειδητοποίησης της λειτουργίας του γλωσσικού συστήματος, ώστε με τον κατάλληλο χειρισμό να παράγουν αποτελεσματικό λόγο, μέσα απο ποικίλα κείμενα και ασκήσεις που ακολουθούν κειμενογλωσσική και επικοινωνιακή κατεύθυνση*».

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η παρούσα εργασία είναι σύμφυτη με το πνεύμα της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας και ενδιαφέρεται σημαντικά για την ανάπττυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών. Ιδιαιτέρως, όμως, την απασχολούν η κοινωνιογλωσσική και κειμενική ικανότητα των μαθητών. Η κοινωνιογλωσσική ως προς την ικανότητα των μαθητών να προβαίνουν στην παραγωγή γραπτού λόγου προσαρμοσμένου σε συγκεκριμένα δεδομένα επικοινωνιακής περιστάσης και στην επιλογή κατάλληλου ύφους για συγκεκριμένο είδος λόγου και η κειμενική ως προς την ικανότητα των μαθητών να παράγουν γραπτό λόγο, αντικαθιστώντας, όμως, την πρόσληψη γραπτού λόγου με την πρόσληψη εικόνων. Πράγματι, με την διενέργεια της παρούσας ερευνητικής εργασίας διερευνάται, μεταξύ άλλων, και η ικανότητα των μαθητών να παράγουν κείμενα διαφορετικού τύπου (άρθρο, επιστολή, ημερολόγιο) και είδους λόγου (αφήγηση, περιγραφή, επιχειρηματολογία).

3.4.2 ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟΚΕΝΤΡΙΚΟ-ΔΙΑΔΙΚΑΣΤΙΚΟ ΠΡΟΤΥΠΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Τόσο οι ειδικοί σκοποί του Α.Π.Σ όσο και η προτεινόμενη Διδακτική Μεθοδολογία καθιστούν φανερό ότι για την διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο εφαρμόζεται το κειμενοκεντρικό-διαδικαστικό πρότυπο διδασκαλίας. Σύμφωνα με αυτό η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου επιμερίζεται σε τρία στάδια: στο προ-συγγραφικό, το κυρίως συγγραφικό και το μετασυγγραφικό, ενώ παράλληλα

δίνεται έμφαση και στο τελικό προϊόν της συγγραφικής πράξης (Σπανός & Μιχάλης, 2012:162). Το τμήμα της συγγραφικής διαδικασίας στο οποίο επικεντρώνεται η παρούσα εργασία είναι το προσυγγραφικό στάδιο και για τον λόγο αυτό θα διερευνηθεί μόνο η παρουσία αυτού στο Α.Π.Σ.

Σύμφωνα με το κειμενοκεντρικο-διαδικαστικό πρότυπο διδασκαλίας στο προσυγγραφικό στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου αναμένεται οι μαθητές να προβούν σε δραστηριότητες μέσα στην τάξη, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στην παραγωγή των ιδεών που θα αποτελέσουν το περιεχόμενο του τελικού τους κειμένου.

Πράγματι η εφαρμογή των ειδικών σκοπών του Α.Π.Σ επιδιώκει την «*εξοικείωση των μαθητών στην άντληση και συλλογή στοιχείων και πληροφοριών και στην παραγωγή λόγου τεκμηριωμένου και σύνθετου*». Ακόμη, βασική επιδίωξη αποτελεί η ικανότητά τους «*να συγκεντρώνουν στοιχεία και πληροφορίες από διάφορες πηγές (γραπτές ή προφορικές), να τις επεξεργάζονται και τέλος να συνθέτουν μια εργασία στην οποία να εκφράζουν και να τεκμηριώνουν τις δικές τους απόψεις και ιδέες*». Αυτό σημαίνει ότι στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2003 το προσυγγραφικό στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου κρίνεται εξαιρετικής σημασίας για μια ολοκληρωμένη προσπάθεια σύνθεσης κειμένου από την πλευρά των μαθητών και για τον λόγο αυτό εστιάζει σε τέτοιο βαθμό στην ικανότητά τους να συλλέγουν πληροφορίες, τις οποίες θα επεξεργάζονται για να συνθέτουν κείμενα.

Το προσυγγραφικό στάδιο προτείνεται και στη Διδακτική Μεθοδολογία μέσα από την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών, αφού οι μαθητές ασκούνται, ώστε με τον κατάλληλο χειρισμό να παράγουν αποτελεσματικό λόγο, μέσα από ποικίλα κείμενα και ασκήσεις που ακολουθούν κειμενογλωσσική και επικοινωνιακή (πραγματολογική) κατεύθυνση.

Σύμφωνα με το Α.Π.Σ. αλλά και το σχολικό εγχειρίδιο οι μαθητές στο προσυγγραφικό στάδιο βοηθούνται στην προσπάθειά τους να παράγουν ιδέες μέσα απο κατευθυντήριες ερωτήσεις και προτάσεις για τη μελέτη άρθρων και βιβλίων και για έρευνα σε βιβλιοθήκες και διαδικτυακούς τόπους. Σε άλλες περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει διάφορες τεχνικές ως ερεθίσματα και εκκίνηση για την σκέψη τους, όπως η ιδεοθύελλα, η αυθόρμητη καταγραφή ιδεών, η συζήτηση στην τάξη και η χρήση συγκεκριμένων λέξεων ή φράσεων (Σπανός & Μιχάλης, 2012:162).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σημαντικό να αναφερθεί ότι στις προσυγγραφικές δραστηριότητες δεν αναφέρεται, προτείνεται ή εντάσσεται κάπου η εικόνα, παρά το γεγονός ότι ως τεχνική αξιοποιείται σε μεγάλο βαθμό στη διεθνή πρακτική. Στην Ελλάδα συναντάται αρκετά συχνά στη βαθμίδα του Δημοτικού. Δεν υπάρχει, όμως, καμία αναφορά για την βαθμίδα του Γυμνασίου ή του Λυκείου. Τα σχολικά εγχειρίδια, στο πλαίσιο της συμπερίληψης πολυτροπικών κειμένων, περιλαμβάνουν εικόνες σχετικές με κάθε ενότητα, πρόσφορες για διδακτική αξιοποίηση, η οποία όμως έγκειται στην διακριτική ευχέρεια και πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού. Για τον λόγο αυτό η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε μια οργανωμένη προσπάθεια διενέργειας του προσυγγραφικού σταδίου αποκλειστικά με τη χρήση οπτικού εικονιστικού υλικού.

4.4.3 Η ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.

Στην αναλυτική παρουσίαση της Διδακτικής Μεθοδολογίας του γλωσσικού μαθήματος αξιοσημείωτη θέση καταλαμβάνει η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Πράγματι, οι σχεδιαστές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Α.Π.Σ) υπογραμμίζουν την ανάγκη οι αρχές και τα πλαίσια, σύμφωνα με τα οποία συντάχθηκε το Διαθεματικό Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ), να αξιοποιηθούν μέσα από τη διαθεματικότητα. Το γεγονός αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στην ανάγκη να ξεπεραστεί το «*μεμονωμένο και αποσπασματικό της σχολικής γνώσης*» και να αναδειχθεί το «*ολιστικό*» και οι σχέσεις που ενυπάρχουν στα επιμέρους, το οποία συνθέτουν το όλον (Ματσαγγούρας, 2004: 59).

Αναμφισβήτητα, ο κατακερματισμός της γνώσης δυσχεραίνει αρχικά το έργο των μαθητών προς την ανακάλυψη των σχέσεων που διέπουν τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και δευτερευόντως την κατανόησή τους για την ενιαία και αδιαίρετη φύση του κόσμου που μας περικλείει (Bruner, 1963 στο Καλογρίδη, Φερεντίνος & Μαρκόπουλος, 2004:166), Έτσι, τοποθετώντας τον μαθητή στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, στόχος είναι να μην καθίσταται παθητικός δέκτης της πραγματικότητας, αλλά να ενεργοποιείται, ώστε όχι μόνο να ανακαλύπτει και να κατανοεί τον κόσμο γύρω του, αλλά να καθίσταται ικανός να αλληλεπιδρά και να διαμορφώνει τις συνθήκες του περιβάλλοντα χώρου του (Καλογρίδη κ.α., 2004:168).

Οι παραπάνω απόψεις αποτυπώνονται πλήρως στην παραίνεση του Α.Π.Σ προς τον εκπαιδευτικό, ώστε να φροντίζει σε όλες τις ενότητες της γλωσσικής διδασκαλίας να δίνει ειδικό βάρος στις ομαδικές ερευνητικές εργασίες ή αλλιώς «projects», οι οποίες αφορούν τόσο την οριζόντια συνεκτικότητα των επιμέρους θεματικών κλάδων, αλλά και διασφαλίζουν την ενοποίηση των γνωστικών αντικειμένων.

4. ΠΡΟΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

4.1 Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ.

Η παραγωγή γραπτού λόγου ως μαθησιακή διαδικασία φαίνεται ότι έχει απασχολήσει εντόνως την ερευνητική κοινότητα τα τελευταία τουλάχιστον είκοσι χρόνια. Ιδιαιτέρως η παραγωγή γραπτού λόγου ως διαδικασία (process approach) έχει δώσει το έναυσμα σε πλήθος ερευνητών να μελετήσουν και να εντοπίσουν τις ενδεδειγμένες και πιο αποτελεσματικές διαδικασίες στις οποίες είναι καλύτερο να συμμετέχουν οι μαθητές, ώστε να καταστούν ικανοί συγγραφείς.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον στον τομέα της διαδικαστικής προσέγγισης του γραπτού λόγου φαίνεται να υπάρχει για το προ-συγγραφικό στάδιο. Αναμφισβήτητα, τα πράγματα δεν θα μπορούσαν να είναι διαφορετικά, αφού το εν λόγω στάδιο βρίσκεται στην αρχή της συγγραφικής διαδικασίας. Εκτός των άλλων, αυτό που το καθιστά τόσο σημαντικό είναι ότι κατά τη διάρκειά του διενεργείται παραγωγή ιδεών και συλλογή πληροφοριών, οι οποίες θα αποτελέσουν στη συνέχεια το προϊόν της συγγραφικής πράξης των μαθητών. Εύκολα, λοιπόν, καθίσταται σαφές ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την εξέλιξη της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών και για τον λόγο αυτό οι έρευνες για τα καταλληλότερα μέσα και τον καλύτερο δυνατό τρόπο διεξαγωγής του βρίθουν.

Πράγματι, οι έρευνες για το προσυγγραφικό στάδιο που διεξάγονται στη διεθνή πρακτική αφορούν τόσο την αναζήτηση της αποτελεσματικότητας διαφορετικών δραστηριοτήτων για την εφαρμογή του σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες όσο και την μελέτη της λειτουργίας του ίδιου του σταδίου και των δραστηριοτήτων που μπορούν να το συνοδεύσουν στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών στη μητρική ή δεύτερη-ξένη γλώσσα τους. Έτσι, το προσυγγραφικό στάδιο μελετάται σε πολλές περιπτώσεις ως ιδεοθύελλα, ως εννοιολογικός χάρτης, ως σχεδιάγραμμα, ως οργανωμένη συζήτηση, ως πολυμεσικός γραφικός οργανωτής, ως συνεργατική διαδικασία κ.α. Ακολούθως αναφέρονται, ενδεικτικά, μόνον μερικές από τις έρευνες για το προσυγγραφικό στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου στη διεθνή πρακτική.

Ο Byrd (2016) προχώρησε στη διερεύνηση και πρόταση μεθόδων για την εκπόνηση του προσυγγραφικού σταδίου, οι οποίες ενδείκνυνται για κάθε επίπεδο μαθητών, οι οποίοι διδάσκονται μια γλώσσα ως δεύτερη-ξένη, ώστε να παράγουν πιο επικεντρωμένα στο στόχο μαθητικά κείμενα.

Οι Neumann & McDonough (2015) μελέτησαν την σχέση μεταξύ της αλληλεπίδρασης των μαθητών κατά τη διάρκεια συνεργατικών προσυγγραφικών συζητήσεων και των κειμένων τους σε μια τάξη εκμάθησης της αγγλικής για ακαδημαϊκούς σκοπούς (EAP). Παρομοίως, ο Shi (1998) έχει μελετήσει κατά πόσον οι συνομιλίες μεταξύ συνομηλίκων και οι καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό προσυγγραφικές συζητήσεις επηρεάζουν την ποιότητα των μαθητικών εκθέσεων σε ενήλικες μαθητές για την αγγλική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.

Ο Al-Shaer (2014) εστίασε στην επίδραση της χρήσης εννοιολογικού χάρτη στην ικανότητα των μαθητών, που διδάσκονταν την αγγλική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, να παράγουν καλύτερα επιχειρηματολογικά κείμενα. Παρομοίως, ο Zaid

(2011) μελέτησε αν ο εννοιολογικός χάρτης και η διαδικτυακή ανάγνωση επηρεάζει την ποιότητα των μαθητικών εκθέσεων και την συγγραφική αντίληψη των μαθητών.

Τέλος, οι Hashempour, Rostampour & Behjat (2015) μελέτησαν την επίδραση της ιδεοθύελλας και των υποκατηγοριών αυτής (απαρίθμηση, ερωτήσεις και απαντήσεις, σχεδιαγράμματα) ως προσυγγραφικών δραστηριοτήτων σε προχωρημένους μαθητές με την αγγλική ως μητρική γλώσσα.

4.2 Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΟΠΤΙΚΟΥ-ΕΙΚΟΝΙΣΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΣΤΟ ΠΡΟΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ

Παρά την ποικιλία που συναντάται στις δραστηριότητες προσυγγραφικού σταδίου τα δεδομένα περιορίζονται, όταν γίνεται λόγος για χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού στο εν λόγω στάδιο. Οι έρευνες με αυτές τις προδιαγραφές είναι αξιοσημείωτα περιορισμένες. Ακολούθως επιχειρείται η παρουσίαση αυτών που θεωρούνται πιο συναφείς με την παρούσα εργασία.

Οι Moore & Caldwell (2010) με την έρευνά τους «Drama and Drawing for Narrative Writing in Primary Grades» μελέτησαν τις επιδράσεις οργανωμένων προσυγγραφικών δραστηριοτήτων στην ποιότητα αφηγηματικών κειμένων (narrative writing) μαθητών δευτέρας και τρίτης δημοτικού. Οι προσυγγραφικές δραστηριότητες που μελετώνται περιλαμβάνουν θεατρικό παιχνίδι (drama) και σκίτσα (drawing) έναντι των παραδοσιακών που περιλαμβάνουν συζήτηση (discussion) επί του θέματος συγγραφής μέσα στην τάξη. Η έρευνα εφαρμόστηκε σε 63 μαθητές για 15 εβδομάδες. Οι ερευνητές διαχώρισαν τους μαθητές τυχαία σε τρεις ομάδες, μια για κάθε είδος προσυγγραφικών δραστηριοτήτων (θεατρικό παιχνίδι, σκίτσα και συζήτηση με την τάξη). Και οι τρείς ομάδες συμμετείχαν σε 15 εβδομαδιαία μαθήματα παραγωγής γραπτού λόγου, τα οποία περιλάμβαναν, 15λεπτες συζητήσεις εστιασμένες στις πτυχές της αφηγηματικής γραφής, 45λεπτες προσυγγραφικές δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού ή σκίτσων ή συζήτησης και 30 λεπτά παραγωγής αφηγηματικών κειμένων. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας φανέρωσε ότι η ποιότητα των αφηγηματικών κειμένων των μαθητών ήταν αισθητά υψηλότερη στις ομάδες που συμμετείχαν σε προσυγγραφικές δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού και σκίτσων από ότι στην ομάδα ελέγχου με προσυγγραφική δραστηριότητα τη συζήτηση επί του θέματος μέσα στην τάξη.

Οι Khoshsima & Khosravani (2015) στην έρευνά τους με τίτλο «Examining the Impact of Novel Pre-activity Tasks on Macro-Skills: The Case of Visual Aids Strategy on Writing Ability» διερεύνησαν την επίδραση οπτικών βοηθημάτων (visual aids), ως προσυγγραφικής δραστηριότητας, στην συγγραφική ικανότητα μαθητών με ηλικιακό εύρος 16-25 ετών, που διδάσκονται την αγγλική ως δεύτερη-ξένη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποίησα 25 μαθητές, τους οποίους διέκριναν σε δυο ομάδες των 13 και 12 συμμετεχόντων, οι οποίες παρακολούθησαν συνολικά 16 μαθήματα παραγωγής γραπτού λόγου. Η μια ομάδα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου στην οποία διενεργήθηκαν παραδοσιακές προσυγγραφικές δραστηριότητες και η άλλη αποτέλεσε την πειραματική ομάδα στην οποία οι προσυγγραφικές δραστηριότητες διενεργήθηκαν με οπτικά βοηθήματα (αντικείμενα, σκίτσα, σχεδιαγράμματα, πίνακες, φωτογραφίες,

βίντεο, παρουσιάσεις με πολυμέσα κ.α.). Το επίπεδο της συγγραφικής ικανότητας των μαθητών και των δυο ομάδων πιστοποιήθηκε ότι ήταν ίδιο, στην αρχή της διαδικασίας, με τη βοήθεια του TOEFL test, ενώ το ίδιο τεστ χρησιμοποιήθηκε και στο τέλος της έρευνας για την συλλογή δεδομένων, με τη διαφορά ότι προσμετρήθηκε μόνο η δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι προσυγγραφικές δραστηριότητες με την βοήθεια οπτικών ερεθισμάτων είχαν ισχυρή θετική επίδραση στην συγγραφική ικανότητα των μαθητών.

Οι Barbot et al. (2013) στο άρθρο τους «From perception to creative writing: A multi-method pilot study of a visual literacy instructional approach» προχώρησαν, έπειτα από μια σειρά τριών ερευνών, στην παρουσίαση μιας διδακτικής προσέγγισης, βασισμένης στον οπτικό γραμματισμό (visual literacy), η οποία στοχεύει στο να εισάγουν οι εκπαιδευτικοί οπτικές εικόνες (visual images) και καλλιτεχνικά αντικείμενα (art objects) στην τάξη, έτσι ώστε να εφοδιάζουν τους μαθητές με οπτικά ερεθίσματα και να αυξάνουν τις οπτικές και λεκτικές τους ικανότητες, για να αναπτύξουν την συγγραφική τους ικανότητα. Αρχικά προέβησαν σε παρατηρήσεις των λεκτικών επιλογών που έκαναν μαθητές δευτέρας και τρίτης δημοτικού σε ομάδες συζητήσεων, οι οποίες διενεργήθηκαν πριν και κατά τη διάρκεια έκθεσής τους στο πρόγραμμα. Στη συνέχεια μέτρησαν την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας των μαθητών με ένα ειδικά διαμορφωμένο τεστ. Τέλος, προχώρησαν στην αναδρομική ανάλυση συνεντεύξεων, εντοπίζοντας την διαδικασία σκέψης που συντελείται κατά τη διάρκεια μια δραστηριότητας οπτικού γραμματισμού. Παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση βρίσκεται ακόμη υπό ανάπτυξη, τα προκαταρκτικά αποτελέσματα φανερώνουν ότι οι δραστηριότητες οπτικού γραμματισμού υπόσχονται σημαντικά να διευκολύνουν την ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών αναφορικά με το λεξιλόγιο, την δομή των αφηγηματικών κειμένων και την αυθεντικότητά τους.

Οι Shi L. et al. (2017) διεξήγαγαν μια έρευνα με τίτλο «ESL Learners' Perspectives on the Use of Picture Series in Teaching Guided Writing» σκοπός της οποίας ήταν να μελετήσουν τις αντιλήψεις μαθητών της αγγλικής ως δεύτερης-ξένης γλώσσας αναφορικά με τη χρήση σειράς εικόνων (picture series) στη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Αφού χώρισαν το δείγμα τους σε δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) των δεκαπέντε μαθητών, εφήρμοσαν τέσσερεις συνεδρίες διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου. Η πειραματική ομάδα διδάχτηκε τέσσερα θέματα εκθέσεων (topics) με την επίδειξη σειράς εικόνων, ενώ η ομάδα ελέγχου διδάχτηκε τα ίδια θέματα χωρίς την επίδειξη εικόνων. Για την συλλογή των δεδομένων και οι δυο ομάδες συμμετείχαν σε δύο δοκιμασίες παραγωγής γραπτού λόγου, μια πριν και μια μετά τις τέσσερεις συνεδρίες διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου. Έπειτα επιλέχθηκαν τυχαία μαθητές από την πειραματική ομάδα, οι οποίοι πέρασαν από συνέντευξη, ώστε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις τους σχετικά με την διδασκαλία γραπτού λόγου με τη χρήση σειράς εικόνων. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι οι μαθητές ήταν θετικά προκείμενοι στην τεχνική των εικόνων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς πυροδότησε τα κίνητρα και το ενδιαφέρον τους για μάθημα. Εκτός των άλλων, η σειρά εικόνων βοήθησε τους συμμετέχοντες στον καταιγισμό ιδεών κατά τη διάρκεια του προσυγγραφικού σταδίου και τους κατέστησε ικανούς να παραγάγουν μεγαλύτερες παραγράφους μετά την εφαρμογή της έρευνας.

Τέλος, η Apsari (2017) στην έρευνά της με τίτλο «The Use Of Picture Series In Teaching Writing Recount Text» μελέτησε τα οφέλη που αποκομίζουν μαθητές Α΄ Γυμνασίου (seven grade), όταν διδάσκονται παραγωγή γραπτών αφηγηματικών κειμένων μέσω σειράς εικόνων στην αγγλική ως δεύτερη-ξένη γλώσσα. Η ερευνήτρια οργάνωσε την έρευνα, ώστε να οι μαθητές να παρακολουθήσουν μαθήματα παραγωγής γραπτού λόγου με προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο. Κατά τη διάρκεια του προσυγγραφικού σταδίου δίνονταν στους μαθητές σειρά εικόνων και, έπειτα από επεξεργασία τους σε ομάδες, προχωρούσαν στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω της παρατήρησης και των συνεντεύξεων, ενώ τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η χρήση σειράς εικόνων μπορεί πράγματι να ενισχύσει την συγγραφική ικανότητα των μαθητών σχετικά με τα αφηγηματικά κείμενα (recount texts), ιδιαίτερα σε ότι αφορά την διαδικασία της συγγραφής και το λεξιλόγιο. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε ανάπτυξη της συγγραφικής ικανότητας των μαθητών, αύξηση της συμμετοχικότητάς τους στην τάξη και του ενδιαφέροντός τους για την συγγραφική πράξη.

4.3 Η ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΚΑΙ Η ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΑΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι ανωτέρω έρευνες παρουσιάζουν σημαντική συνάφεια με την παρούσα ερευνητική εργασία, αφού περιλαμβάνουν την χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού στο προσυγγραφικό στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου. Παρουσιάζουν, ωστόσο, και σημαντικές διαφορές ως προς τις ηλικιακές ομάδες των μαθητών στις οποίες απευθύνονται, το είδος κειμένου που αναμένουν να παραχθεί από τους μαθητές και την εφαρμογή τους στη διδασκαλία μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης.

Πράγματι, η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών που χρησιμοποιούν την εικόνα ή οποιοδήποτε άλλο οπτικό βοήθημα στο προσυγγραφικό στάδιο απευθύνεται σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό μπορεί να συμβαίνει, καθώς ο οπτικός γραμματισμός- η ικανότητα να διακρίνει κανείς νόημα σε οπτικές εικόνες- βασίζεται στην όραση, το κυρίαρχο αισθητηριακό σύστημα σε όλους τους ανθρώπους. Οι περισσότερες από τις περιοχές του εγκεφάλου είναι αφιερωμένες στην οπτική επεξεργασία και αναπτύσσονται αρκετά πιο πρόωρα από οποιαδήποτε άλλη εγκεφαλική λειτουργία που χρησιμεύει για την διαδικασία της ανάγνωσης και της ανώτερης σκέψης (Gogtay, 2004 στο Barbot et al., 2013: 167-168). Το γεγονός αυτό καθιστά οποιαδήποτε οπτική-εικονιστική πρακτική κατάλληλη και πιο αποτελεσματική για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές Δημοτικού. Σημαντική για την έρευνα της χρήσης τέτοιων πρακτικών σε μαθητές μικρής ηλικίας φαίνεται και η αρχή του Vygotsky (1978), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά μαθαίνουν να χειρίζονται πολύπλοκα συμβολικά συστήματα έκφρασης με τη βοήθεια ήδη κατακτημένων προηγούμενων και λιγότερο πολύπλοκων συμβολικών συστημάτων, όπως είναι οι χειρονομίες, η ομιλία και η ζωγραφική (Barbot et al., 2013:168) Επιπρόσθετα, η εικόνα συνιστά ένα μέσον προσφιλές, διασκεδαστικό και ευχάριστο για τους μικρούς μαθητές, η οποία εκ φύσεως τους παρέχει κίνητρα.

Ένα ακόμη μεγάλο ποσοστό ερευνών που χρησιμοποιούν την εικόνα ή τα οπτικά βοηθήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου απευθύνεται σε μαθητές που διδάσκονται μια γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Στον τομέα αυτό η εικόνα έχει αρκετά θετική επίδραση αναφορικά με τις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών, εκλείπει, ωστόσο, ένα σώμα ερευνών που να εστιάζει στην επίδραση οπτικού-εικονιστικού υλικού στις συγγραφικές ικανότητες μαθητών, που συγγράφουν στη μητρική τους γλώσσα. Οι λόγοι για τους οποίους η εικόνα χρησιμοποιείται στη διδασκαλία της δεύτερης- ξένης γλώσσας είναι πολλοί και ποικίλοι.

Αρχικά, σύμφωνα με τους Allen & Marquez (2011) τα οπτικά βοηθήματα συνιστούν απαραίτητη τεχνική στρατηγική στη διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας, καθώς ενδυναμώνουν αυτά που οι μαθητές έχουν ήδη διδαχτεί, πιθανόν, γιατί τους επιτρέπουν να απορροφούν την πληροφορία μέσω ενός διαφορετικού αισθητηριακού αντιληπτικού μηχανισμού. Επιπλέον, η εικόνα αυξάνει το ενδιαφέρον τους, ενώ η αλληλεπίδραση με αυτήν τους επιτρέπει να την συσχετίσουν με προηγούμενες εμπειρίες ή την καθημερινή ζωή. Βελτιώνει, επίσης, τις προφορικές και τις ικανότητες γραμματισμού των μαθητών και τους προσφέρει την δυνατότητα να «γεννούν» και να παρουσιάζουν τις ιδέες τους. Τέλος, τα «καθαρά» οπτικά βοηθήματα αυξάνουν την κατανόηση των διατιθέμενων γνώσεων που προσφέρονται στους μαθητές, επιτρέποντάς τους να αλληλεπιδρούν πιο αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς (Allen & Marquez., 2011). Πέρα από αυτά, είναι σημαντικό να ληφθεί υπ' όψιν ότι οι μαθητές, που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα, προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Έτσι, η εικόνα βοηθά τον εκπαιδευτικό να τους εισαγάγει σε ένα ανοίκειο για αυτούς πολιτισμικό περιβάλλον.

Εν συνεχεία, έπειτα από την παρουσίαση των ερευνών που προηγήθηκε, παρατηρείται ότι η ερευνητική δραστηριότητα για τη χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού στο προσυγγραφικό στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου εστιάζει είτε γενικά στις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών είτε ειδικά στις συγγραφικές ικανότητες που αφορούν την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές που δυσκολεύονται στην παραγωγή λόγου, συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολία στην οργάνωση μιας ιστορίας (Dunn & Finley, 2010: 33). Η παράθεση οπτικού-εικονιστικού υλικού στο προσυγγραφικό στάδιο συνιστά, επομένως, μια ικανοποιητική αρωγή στην προσπάθεια των μαθητών να δομήσουν και να συνθέσουν ιστορίες, ώστε να τις διηγηθούν γραπτώς.

Καταληκτικά, οι μέχρι τώρα έρευνες για την χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού στο προσυγγραφικό στάδιο εστιάζουν σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και όχι στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες, αναφέρονται, ως επί το πλείστον σε μαθητές που διδάσκονται την παραγωγή γραπτού λόγου μιας δεύτερης ή ξένης γλώσσας και εξετάζουν την βελτίωση των συγγραφικών ικανοτήτων των υποκειμένων, ιδίως ως προς την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων. Κατ' επέκταση η παρούσα ερευνητική εργασία έρχεται να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό, αφού σχεδιάστηκε, ώστε να μελετήσει τις συγγραφικές επιδόσεις μαθητών μέσης εκπαίδευσης, οι οποίοι, έπειτα από την διεξαγωγή προσυγγραφικού σταδίου με τη χρήση οπτικού- εικονιστικού υλικού, προβαίνουν στην παραγωγή αφηγηματικών, περιγραφικών και επιχειρηματολογικών κειμένων στη μητρική τους γλώσσα.

Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

Αφορμή για την εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας στάθηκε η εξάμηνη πρακτική άσκηση που πραγματοποίησα σε ένα Πειραματικό Γυμνάσιο της χώρας στο πλαίσιο του ΠΜΣ «Θεωρία. Πράξη και Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου». Κατά την διάρκεια αυτών των μηνών είχα την ευκαιρία να παρακολουθήσω αρκετά μαθήματα μεταξύ των οποίων και μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Γ΄ Γυμνασίου. Μου δόθηκε, έτσι, η ευκαιρία να αντιστοιχίσω τις θεωρητικές μου γνώσεις με την καθημερινή πρακτική μέσα στην τάξη.

Ιδιαίτερα ενδιαφέρθηκα για το προσυγγραφικό στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς παρατήρησα πως η διεξαγωγή του γινόταν με την βοήθεια κειμένων, σχεδιαγραμμάτων ή με την πραγματοποίηση συζητήσεων μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Δεδομένου, όμως, ότι το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας πρέπει διαρκώς να επικαιροποιείται και να ακολουθεί τις εξελίξεις των καιρών μας, αναρωτήθηκα με ποιον άλλον τρόπο θα μπορούσε να διενεργηθεί, ώστε να είναι προσφιλές και κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με την καθημερινή συναναστροφή μου με τους μαθητές και τις συνήθειές τους με ώθησε να προσανατολιστώ στον κόσμο της εικόνας.

Είναι αλήθεια ότι οι σύγχρονοι μαθητές ζουν και αναπτύσσονται μέσα στο πνεύμα της τεχνολογίας, η οποία συνιστά έναν χώρο γεμάτο από παντός τύπου οπτικά-εικονιστικά ερεθίσματα. Αναπτύχθηκε, έτσι, η ιδέα να διερευνηθεί κατά πόσον το οπτικό-εικονιστικό περιβάλλον με το οποίο έρχονται καθημερινά σε επαφή οι μαθητές μπορεί να μετατραπεί σε χρήσιμο εργαλείο για την συγγραφική πράξη μέσα στην τάξη.

Συνακόλουθα, ανέτρεξα στο προβλεπόμενο Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ, όπως διαπιστώνεται στο αντίστοιχο κεφάλαιο της παρούσας ερευνητικής εργασίας, αλλά και στα σχολικά εγχειρίδια για να διαπιστώσω ότι η χρήση των εικόνων στο προσυγγραφικό στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου δεν είναι καθόλου διαδεδομένη, ενώ η επαφή των μαθητών με αυτήν περιορίζεται μόνον στο πλαίσιο πολυτροπικών κειμένων. Παράλληλα από την επισκόπηση του σύγχρονου ερευνώμενου πεδίου διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν αρκετές έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν τη χρήση οπτικών βοηθημάτων (σχεδιαγράμματα, νοητικοί χάρτες κ.α.) στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, η φύση των οποίων, ωστόσο, είναι οργανωτικού ή διεκπαιρεωτικού χαρακτήρα. Από την άλλη πλευρά, έρευνες που χρησιμοποιούν και εικονιστικά ερεθίσματα για την παραγωγή γραπτού λόγου αναφέρονται σε ηλικιακά μικρότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Έτσι, θεωρήθηκε ότι ο σχεδιασμός, η εκπόνηση και τα αποτελέσματα μιας έρευνας, η οποία θα περιλάμβανε την χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού στο προσυγγραφικό στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου στο γυμνάσιο, θα ενδιέφεραν κάθε εκπαιδευτικό, ερευνητή και οποιονδήποτε άλλο επιδεικνύει κάποιο ενδιαφέρον για το πεδίο της παραγωγής γραπτού λόγου στο Γυμνάσιο.

1.2 Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ.

Η δήλωση του σκοπού εκφράζει το γενικό στόχο ή την πρόθεση μιας έρευνας και για τον λόγο αυτό αποτελεί την σημαντικότερη δήλωση σε κάθε μελέτη (Creswell, 2016:9). Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας έρευνας είναι να συγκριθεί η μέθοδος διεξαγωγής του προσυγγραφικού σταδίου με τη βοήθεια κειμένων και σχεδιαγράμματος με αυτήν της επίδειξης οπτικού-εικονιστικού υλικού, έτσι ώστε να αναδειχθεί η αποτελεσματικότερη ως προς την συγγραφική ικανότητα μαθητών της Γ' Γυμνασίου.

Ο Maxwell (2013) διακρίνει τους στόχους σε προσωπικούς, πρακτικούς και διανοητικούς και παροτρύνει κάθε ερευνητή να υιοθετήσει αυτή τη διάκριση. Οι προσωπικοί στόχοι παρέχουν το κίνητρο για να κάνει ένας ερευνητής μια συγκεκριμένη μελέτη και σχετίζονται με τις προσωπικές του εμπειρίες. Με την επίτευξη των πρακτικών στόχων κάθε ερευνητής αναμένει η έρευνά του να επιτύχει ή να αλλάξει κάτι στον τομέα που διενεργείται. Τέλος, οι διανοητικοί στόχοι βοηθούν στην ερευνητική τοποθέτηση του μελετητή και στον καθορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων (Glesne, 2018:83-84).

Υπό το πρίσμα αυτό, αρχικά προσωπικοί μου στόχοι αποτέλεσαν το ενδιαφέρον μου για περαιτέρω ενημέρωση και πληροφόρηση στον τομέα της διδακτικής της Νεοελληνικής Γλώσσας ως μητρικής, η «χαρτογράφηση» του πεδίου της παραγωγής γραπτού λόγου μέσα από την προσωπική μου μελέτη και η πίστη μου ότι η παραγωγή γραπτού λόγου με ορθό τρόπο είναι απαραίτητο εφόδιο για κάθε μαθητή. Στη συνέχεια, με τον πρακτικό στόχο θέλησα να ελέγξω κατά πόσον μια σειρά από οπτικό-εικονιστικό υλικό, που γίνεται αντικείμενο διαχείρισης στο προσυγγραφικό στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου μπορεί να μετατραπεί σε εργαλείο στα χέρια μαθητών και εκπαιδευτικών για την συνδρομή του μαθήματος της «Έκθεσης». Τέλος, διανοητικοί στόχοι μου αποτέλεσαν η προσεκτική οργάνωση και εφαρμογή μιας πειραματικής συνθήκης, η οποία θα αντλήσει πληροφορίες για εκείνες τις διδακτικές στρατηγικές, οι οποίες θα ενεργοποιήσουν τις μαθητικές αναπαραστάσεις κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην παραγωγή γραπτού λόγου, μέσα από το περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές δραστηριοποιούνται. Καθώς, όμως, η παραγωγή γραπτού λόγου συνιστά ένα ευρύ πεδίο, συγκεκριμενοποίησα την μελέτη μου σε επιχειρηματολογικά, αφηγηματικά και περιγραφικά κείμενα μαθητών.

1.3 ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.

Στόχος των ερευνητικών ερωτημάτων είναι ο περιορισμός της δήλωσης του σκοπού σε συγκεκριμένα ερωτήματα (Creswell, 2016:113). Έτσι, τόσο οι προαναφερθείσες εμπειρίες όσο και οι προσωπικές, πρακτικές και διανοητικές επιδιώξεις μου οδήγησαν στην διατύπωση τεσσάρων βασικών ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία αναμένεται να απαντηθούν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Πρόκειται για μια προσπάθεια διατύπωσης μιας πιο ξεκάθαρης πρότασης, η οποία βοηθά ταυτόχρονα και στον προσανατολισμό των διαδικασιών για τον

ερευνητικό σχεδιασμό (Glesne, 2018:85-86). Έτσι τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Ποια από τις δυο μεθόδους είναι πιο αποτελεσματική διδακτικά, η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος ή η διεξαγωγή προσυγγραφικού σταδίου με τη χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού;

2. Ποια από τις δύο συγκρινόμενες μεθόδους, η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος ή η διεξαγωγή προσυγγραφικού σταδίου με τη χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού, είναι πιο αποτελεσματική στην παραγωγή γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων από τους μαθητές;

3. Ποια από τις δύο συγκρινόμενες μεθόδους, η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος ή η διεξαγωγή προσυγγραφικού σταδίου με τη χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού, είναι πιο αποτελεσματική στην παραγωγή γραπτών αφηγηματικών κειμένων από τους μαθητές;

4. Ποια από τις δύο συγκρινόμενες μεθόδους, η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος ή η διεξαγωγή προσυγγραφικού σταδίου με τη χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού, είναι πιο αποτελεσματική στην παραγωγή γραπτών περιγραφικών κειμένων από τους μαθητές;

1.4 Ο ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΙΚΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ

Η ερευνητική διαδικασία τίθεται σε ισχύ από τον προβληματισμό του εκάστοτε ερευνητή για τον τρόπο που θα επιλέξει να απαντήσει στα ερευνητικά του ερωτήματα. Με άλλα λόγια, ο ερευνητής επιφορτίζεται με το έργο του σχεδιασμού της μεθοδολογίας – απαραίτητο μέρος της ερευνητικής διαδικασίας- έτσι ώστε να εξετάσει το θέμα του όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστα και αντικειμενικά. Η επιλογή της κατάλληλης μεθοδολογίας, λοιπόν, - ποιοτικής ή ποσοτικής- είναι καθοριστικής σημασίας για την έκβαση της έρευνας.

Η ποιοτική έρευνα, εδράζεται στην ερμηνευτική παράδοση, πράγμα που σημαίνει πως εστιάζει στο νόημα που αποδίδουν τα ίδια τα υποκείμενα στα φαινόμενα της κοινωνικής πραγματικότητας (Κυριαζή, 2011:51). Πράγματι, σύμφωνα και με τους Denzin και Lincoln (2000) οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα φαινόμενα μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον και αναλαμβάνουν να τα ερμηνεύσουν μέσα από τη σκοπιά των ίδιων των ανθρώπων (Κοντογιαννάτου, 2018:85).

Από την άλλη πλευρά, η ποσοτική έρευνα βασίζεται στην θετικιστική παράδοση, γεγονός που σηματοδοτεί ότι οι ποσοτικοί ερευνητές υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας κοινωνικής πραγματικότητας ανεξάρτητης από τα υποκείμενα της έρευνας

και τις πεποιθήσεις του ερευνητή και η οποία μελετάται με τη βοήθεια των μεθόδων των θετικών επιστημών (Κυριαζή, 2011:20). Πράγματι, όπως τονίζει και ο Creswell (1994) σκοπός της ποσοτικής έρευνας είναι να διερευνήσει τις αιτίες της αλλαγής των φαινομένων της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από την αντικειμενική μέτρηση και την αριθμητική ανάλυση, ενώ, όπως αναφέρει ο Sukamolson (2007) σκοπός της ποιοτικής είναι να τα κατανοήσει σε βάθος (Κοντογιαννάτου, 2018:88-89). Οι ποσοτικοί ερευνητές απώτερο σκοπό έχουν την ανάπτυξη και τον έλεγχο υποθέσεων για την παραγωγή μοντέλων και θεωριών που εξηγούν την συμπεριφορά (Hoy & Adams, 2016:1)

Για το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μεθοδολογία, αφού στόχος της είναι να αναδείξει από την μέτρηση της επίδοσης των μαθητών την αποτελεσματικότερη μέθοδο διεξαγωγής του προσυγγραφικού σταδίου στο μάθημα της παραγωγής γραπτού λόγου. Ωστόσο, για την ολοκληρωμένη έκβασή της- και στο πλαίσιο του τριγωνισμού των δεδομένων- θεωρήθηκε απαραίτητο να παρατηρηθεί η συγγραφική συμπεριφορά των μαθητών μέσα στην τάξη κατά την διάρκεια του πειράματος, αλλά και να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών αναφορικά με την προσφιλέστερη για αυτούς μέθοδο. Εφόσον η παρατήρηση και η μελέτη των απόψεων και εξετάζονται επαρκέστερα με την βοήθεια της ποιοτικής μεθόδου, κρίθηκε σκόπιμο η μεθοδολογία της παρούσας μελέτης να περιλαμβάνει τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μεθόδους έρευνας.

Σύμφωνα με τον Creswell (2016:547) τα ποιοτικά δεδομένα σε μια πειραματική έρευνα μπορούν να προστεθούν είτε πριν την έναρξή της, είτε κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της, είτε μετά το πέρας αυτής, καθώς με τον τρόπο αυτό λειτουργούν υποστηρικτικά ή ενισχυτικά στην πειραματική διαδικασία. Το πλεονέκτημα ενός ερευνητικού σχεδιασμού μεικτών μεθόδων είναι ότι συνδυάζει τα πλεονεκτήματα τόσο των ποσοτικών όσο και των ποιοτικών δεδομένων, ενώ παράλληλα μπορεί να επικεντρώνεται στις ποσοτικές διαδικασίες, που είναι και αυτές που καθορίζουν το είδος της έρευνάς του.

Ο λόγος που γίνεται αναφορά στον συνδυασμό μεθόδων και όχι μεθοδολογιών της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας είναι διότι ο όρος **μεθοδολογία** αφορά «μια θεωρία ή τον τρόπο που μια έρευνα πρέπει να δομηθεί. Περιλαμβάνει την ανάλυση των πεποιθήσεων, των αρχών και των διαδικασιών σε μια συγκεκριμένη ερευνητική προσέγγιση». Από την άλλη, ο όρος **μέθοδος** αναφέρεται γενικά «σε μια διαδικασία, σε ένα εργαλείο ή μια τεχνική που χρησιμοποιείται για να παραχθούν και να αναλυθούν δεδομένα» (Schwandt, 2007 στο Glesne, 2018:51-52). Όπως υποστηρίζει και η Glesne (2018) δεν είναι εφικτό να συνδυάσει κάποιος δύο μεθοδολογίες καθώς, εφόσον αυτές προέρχονται από επιστημολογικά παραδείγματα που φέρουν εντελώς διαφορετικές παραδοχές για την φύση του κόσμου και για την αξία της γνώσης, θα καταλήξει να κάνει δύο διαφορετικές έρευνες. Αντίθετα, θεωρείται εφικτός ο συνδυασμός μεθόδων και τεχνικών που προέρχονται από την ποσοτική και ποιοτική παράδοση (Glesne, 2018:52). Άλλωστε οι δύο προσεγγίσεις είναι «συμπληρωματικές» (Hoy & Adams, 2016:1).

Η σύνδεση της ποιοτικής με την ποσοτική διερεύνηση έχει μακρύ ιστορικό παρελθόν αντιπαράθεσης. Οι εκφραστές των δύο κύριων αυτών επιστημολογικών παραδειγμάτων διαφώνησαν πολλές φορές για την επικράτηση ενός εκ των δύο, για τον συνδυασμό ή για την ασυμβατότητα τους. Μόνο από την δεκαετία του ’90 και

έπειτα ξεκίνησε ο εντατικός διάλογος για την μείξη και την συμπληρωματικότητά τους, υπό το πρίσμα του τριγωνισμού (triangulation). Ο τριγωνισμός προτάθηκε στις κοινωνικές επιστήμες με σκοπό την αύξηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των ευρημάτων μιας έρευνας. Έτσι ο κοινωνικός ερευνητής διερευνά το ίδιο φαινόμενο κάτω από το φως διαφορετικών μεθόδων με σκοπό να το αναγνωρίσει ή να το μετρήσει επαρκέστερα. Ο Kelle (2001), μάλιστα, υποστηρίζει πως ο τριγωνισμός αποτελεί προϋπόθεση όσων αναζητούν μια ικανοποιητική κοινωνιολογική εξήγηση, αφού «τα κοινωνικά φαινόμενα εξελίσσονται σε διαφορετικά επίπεδα και η γνωστική πρόσβαση σε καθένα από αυτά προϋποθέτει την εφαρμογή διαφορετικών μεθοδολογικών εργαλείων» (Τσιώλης, 2013:273-281).

1.5 Η ΜΕΘΟΔΟΣ

Στο στάδιο της οργάνωσης και του σχεδιασμού μιας έρευνας κάθε ερευνητής πρέπει να επιλέξει μια διερευνητική μέθοδο (research method) που θα ακολουθήσει, ώστε να επιλύσει το ερευνητικό του πρόβλημα (research problem) (Pathak, 2008:59). Για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας, λοιπόν, καθώς και του ερευνητικού προβλήματος που εισήγαγε επιλέχθηκε η πειραματική έρευνα.

Η **πειραματική έρευνα** είναι ένα είδος ποσοτικής έρευνας, που επιχειρεί να εντοπίσει επαγωγικές (inferential) συνδέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Με άλλα λόγια, προσπαθεί να εδραιώσει σχέσεις αιτίου-αποτελέσματος (Boudah, 2011:93). Έτσι, επιτρέπει την παρατήρηση- κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες- των αποτελεσμάτων της συστηματικής αλλαγής μίας ή περισσότερων μεταβλητών (Johnson & Christensen, 2008:292).

Αυτό που την διακρίνει από τα υπόλοιπα είδη ποσοτικής έρευνας είναι ότι ο ερευνητής έχει έναν βαθμό ελέγχου πάνω στις μεταβλητές και στις συνθήκες κάτω από τις οποίες παρατηρούνται οι μεταβλητές (Pathak, 2008:92). Έχει, δηλαδή, την δυνατότητα να ελέγχει ή να μεταχειρίζεται μία ή περισσότερες ανεξάρτητες μεταβλητές και να εξετάζει την επίδρασή που έχει αυτή η πειραματική μεταχείριση στην εξαρτημένη μεταβλητή ή στο αποτέλεσμα της έρευνας (Lodico, 2010:228).

Παρόλο που ο πειραματισμός είναι τυπική εργαστηριακή μέθοδος των φυσικών επιστημών, έχει επιτυχώς χρησιμοποιηθεί και σε μη-εργαστηριακά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Pathak, 2008:92). Άλλωστε η εκπαιδευτική πειραματική έρευνα διεξάγεται εντός του πλαισίου του πειράματος (Johnson & Christensen, 2008:292). Στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται για να καθορίσει και να αξιολογήσει την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και διδακτικών στόχων μέσα από τις μετρήσεις των αποτελεσμάτων τους. Πράγματι, σύμφωνα με τους Campbell & Stanley (1963):

> «*Το πείραμα είναι το μόνο μέσον για την επίλυση διενέξεων σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική, ο μόνος τρόπος για να επαληθεύσεις εκπαιδευτικές βελτιώσεις και ο μόνος τρόπος να εγκαθιδρύσεις μια σωρευτική παράδοση χωρίς τον κίνδυνο της προσωρινής απόρριψης παλαιωμένης σοφίας χάριν κατώτερης ποιότητας καινοτομιών*» (στο Pathak, 2008:96).

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την σύγκριση δύο μεθόδων. Εύκολα θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι θα μπορούσε να αποτελεί μια **αιτιακή-συγκριτική έρευνα**, αφού και αυτή η προσέγγιση περιλαμβάνει την σύγκριση αποτελεσμάτων από ομάδες. Ο σχεδιασμός αυτός, ωστόσο, δεν περιλαμβάνει πειραματικό σχεδιασμό από τον ερευνητή, αλλά την επιλογή εκ μέρους του δύο ομάδων που διαφέρουν ήδη σε μια ανεξάρτητη μεταβλητή και την μεταξύ τους σύγκρισή (Creswell, 2016:293· Johnson, 2001:3).

Κάθε πειραματική έρευνα για να επιτελεί το σκοπό της πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής **χαρακτηριστικά**: 1) Τυχαία ένταξη/κατανομή των συμμετεχόντων σε ομάδες, 2) Έλεγχος εξωτερικών μεταβλητών (extraneous variables), 3) Χειρισμός των συνθηκών μεταχείρισης του πειράματος από τον ερευνητή, 4) Μετρήσεις των αποτελεσμάτων (Creswell, 2016· Boudah, 2011· Johnson & Christensen, 2008· Lodico, 2010).

Η **τυχαία ένταξη/κατανομή των συμμετεχόντων σε ομάδες** είναι μια ενέργεια που διακρίνει «*το ακριβές, "πραγματικό" πείραμα από ένα επαρκές, αλλά όχι τόσο ακριβές, "οιονεί-πείραμα"*» (Creswell, 2016:295). Στην εκπαιδευτική έρευνα οι ερευνητές αναγκάζονται πολλές φορές να χρησιμοποιούν ακέραιες ομάδες εξαιτίας της διαθεσιμότητας των ομάδων ή της απαγόρευσης του τεχνητού σχηματισμού τους. Έτσι, συχνά για τις ανάγκες μίας μελέτης χρησιμοποιούν σχολεία, κολέγια ακόμα και ακέραιες σχολικές περιφέρειες (Creswell, 2016:309). Η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε ακέραιες σχολικές τάξεις ως ομάδες για τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων της, καθώς πραγματοποιήθηκε, όπως έχει προαναφερθεί, σε μια ήδη υπάρχουσα σχολική μονάδα. Το γεγονός αυτό κατέστησε την τυχαία κατανομή των συμμετεχόντων σε ομάδες δύσκολο εγχείρημα, καθώς ήταν πιθανόν να διαταραχθεί η ομαλότητα της σχολικής κανονικότητας των συμμετεχόντων. Αυτομάτως, λοιπόν, η παρούσα έρευνα κατατάσσεται στους **οιονεί πειραματικούς σχεδιασμούς** (quasi-experimental designs).

Η αδυναμία τυχαίας ένταξης/κατανομής των συμμετεχόντων σε ομάδες συνεπάγεται και την αδυναμία **τυχαίας επιλογής του δείγματος από τον πληθυσμό**. Η τυχαία επιλογή των ατόμων συνιστά την πρόληψη των εξωτερικών μεταβλητών που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη σχέση μεταξύ ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής και να αποτελέσουν μια εναλλακτική εξήγηση για το αποτέλεσμα αντί της αναμενόμενης. Η συγκεκριμένη αδυναμία επιχειρήθηκε να αντισταθμιστεί με την επιλογή **ομοιογενών δειγμάτων**. Όταν ο πειραματιστής εντάσσει τους συμμετέχοντες στις ομάδες, όσο πιο όμοιοι είναι στα προσωπικά χαρακτηριστικά ή στις ιδιότητές τους τόσο αυτά ελέγχονται στο πείραμα (Creswell, 2016:297-298). Έτσι, επιλέχθηκαν δύο τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου, μαθητές, δηλαδή, που έχουν την ίδια ηλικία και την ίδια καθηγήτρια στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι η προηγούμενη διδακτέα ύλη (κείμενα και ασκήσεις) μέχρι την στιγμή του πειράματος υπήρξε η ίδια, όπως ίδιες υπήρξαν και οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούσε η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός. Ίδιες υπήρξαν και οι δοκιμασίες αξιολόγησης της επίδοσής τους. Τέλος, ίδιος ήταν και ο τρόπος βαθμολόγησης των μαθητών- από τη στιγμή που έγινε από την ίδια εκπαιδευτικό. Το γεγονός αυτό βοήθησε, ώστε να επιλεγούν τμήματα με ίδιο μέσο όρο επίδοσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος της αξιολόγησης με βάση διαφορετικά κριτήρια.

Ο **χειρισμός των συνθηκών μεταχείρισης** αναφέρεται στον προσδιορισμό των μεταβλητών του πειράματος, στον καθορισμό των συνθηκών μεταχείρισής τους και στον χειρισμό αυτών των συνθηκών εκ μέρους του ερευνητή (Creswell, 2016:299). Πιο συγκεκριμένα, για την παρούσα ερευνητική εργασία ως **ανεξάρτητη μεταβλητή** ορίστηκε η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με ορισμένη μέθοδο. Η μεταβλητή αυτή περιλαμβάνει δύο επίπεδα: α) την διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την μέθοδο των κειμένων και του σχεδιαγράμματος και β) την διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την μέθοδο της επίδειξης οπτικού-εικονιστικού υλικού και ως **εξαρτημένη μεταβλητή** ορίστηκε η επίδοση των μαθητών στη συγγραφική πράξη.

Ο χειρισμός της ανεξάρτητης μεταβλητής επιλέχθηκε να γίνει με τη μέθοδο της **διαφοροποίησης του τύπου της μεταβλητής** (type technique manipulation). Με την διαφοροποίηση, δηλαδή, του τύπου της ανεξάρτητης μεταβλητής και την παρουσίασή της στις συγκρινόμενες ομάδες (Johnson & Christensen, 2008:295). Έτσι, ορίστηκε από την ερευνήτρια μια **πειραματική ομάδα** και μια **ομάδα ελέγχου** στις οποίες παρουσιάστηκαν οι δύο τύποι της ανεξάρτητης μεταβλητής, δηλαδή, η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την μέθοδο της επίδειξης οπτικού-εικονιστικού υλικού και η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου την μέθοδο των κειμένων και του σχεδιαγράμματος αντίστοιχα.

Παρόλο που όλα τα πειράματα έχουν κοινά χαρακτηριστικά, η χρήση και η εφαρμογή τους διαφέρουν ανάλογα με τις επιδιώξεις του εκάστοτε ερευνητή και για τον λόγο αυτό στην πειραματική έρευνα υπάρχουν διαθέσιμα αρκετά είδη πειραματικών σχεδιασμών, ώστε να επιλέγονται και να εφαρμόζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκάστοτε διερεύνησης.

1.5.1 Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ.

Το είδος του ερευνητικού σχεδιασμού που επιλέχθηκε για την εν λόγω έρευνα είναι ο **διομαδικός σχεδιασμός** (between-group design) με μετα-έλεγχο, ο οποίος χρησιμοποιείται από τους ερευνητές, όταν θέλουν να συγκρίνουν δύο ή περισσότερες ομάδες (Creswell, 2016:306). Έτσι, η ερευνήτρια επέλεξε δύο ακέραια τμήματα της Γ' Γυμνασίου για να αποτελέσουν την **ομάδα ελέγχου** και την **πειραματική ομάδα,** εναλλάξ. Η πειραματική μεταχείριση έλαβε χώρα στο σχολικό περιβάλλον και κατέλαβε τέσσερεις διδακτικές παρεμβάσεις των δύο διδακτικών ωρών η καθεμία. Πρόκειται για τέσσερα προσχεδιασμένα και καλά οργανωμένα σχέδια διδασκαλίας, δομημένα σύμφωνα με το διαδικαστικό πρότυπο διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας, τα οποία περιλάμβαναν προσυγγραφικό και συγγραφικό στάδιο και συνοδεύονταν από το αντίστοιχο φύλλο εργασίας και τις αντίστοιχες δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου.

Οι δύο πρώτες διδακτικές παρεμβάσεις έλαβαν χώρα την ίδια ημέρα και αφορούσαν την θεματική ενότητα του ρατσισμού. Τα δύο σχέδια διδασκαλίας διέφεραν μόνο στο προσυγγραφικό στάδιο, που αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή της εν λόγω έρευνας, ενώ οι δραστηριότητες στο συγγραφικό τους στάδιο, που αποτελεί την εξαρτημένη μεταβλητή, ήταν ταυτόσημες. Έτσι, στην ομάδα ελέγχου παρουσιάστηκε η ανεξάρτητη μεταβλητή στο πρώτο της επίπεδο, αυτό της διεξαγωγής του προσυγγραφικού σταδίου με την μέθοδο των κειμένων και του σχεδιαγράμματος και

στην πειραματική ομάδα παρουσιάστηκε η ανεξάρτητη μεταβλητή στο δεύτερό της επίπεδο, αυτό της διεξαγωγής του προσυγγραφικού σταδίου με τη μέθοδο της επίδειξης οπτικού-εικονιστικού υλικού. Στο τέλος κάθε διδακτικής παρέμβασης συλλέχθηκαν τα αποτελέσματα (μετα-έλεγχος).

Για να περιοριστούν οι εξωγενείς μεταβλητές (extraneous variables) που μπορεί να επηρεάσουν το αποτέλεσμα της έρευνας, η ερευνήτρια αποφάσισε να εφαρμόσει μια δεύτερη φάση στο πείραμα, έχοντας αυτή τη φορά τις ίδιες ακέραιες ομάδες σε διαφορετικό ρόλο. Η ομάδα που προηγουμένως αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου αυτή τη φορά κατέστη πειραματική ομάδα και η πειραματική ομάδα της προηγούμενης φάσης ανέλαβε τον ρόλο της ομάδας ελέγχου.

Οι δύο δεύτερες διδακτικές παρεμβάσεις έλαβαν χώρα την ίδια μέρα και αφορούσαν την θεματική ενότητα του πολέμου. Τα δύο σχέδια διδασκαλίας διέφεραν και πάλι μόνο στο προσυγγραφικό στάδιο, που αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή της εν λόγω έρευνας, ενώ οι δραστηριότητες στο συγγραφικό τους στάδιο, που αποτελεί την εξαρτημένη μεταβλητή, ήταν ταυτόσημες. Η ομάδα ελέγχου δέχτηκε το πρώτο επίπεδο της ανεξάρτητης μεταβλητής, το προσυγγραφικό στάδιο με την μέθοδο των κειμένων και του σχεδιαγράμματος, ενώ η πειραματική ομάδα δέχτηκε το δεύτερο επίπεδο της ανεξάρτητης μεταβλητής, το προσυγγραφικό στάδιο με την μέθοδο της επίδειξης οπτικού-εικονιστικού υλικού. Στο τέλος κάθε διδακτικής παρέμβασης συλλέχθηκαν τα αποτελέσματα (μετα-έλεγχος).

1.6 Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια έλαβε χώρα σε ένα Πειραματικό Γυμνάσιο της χώρας τον Φεβρουάριο του 2018. Η ερευνήτρια έπειτα από συνεννόηση με το ΠΜΣ «Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση» και την διεύθυνση του σχολείου, καθώς και μετά την λήψη των απαιτούμενων αδειών προχώρησε στον σχεδιασμό και την διεξαγωγή της έρευνας στο σχολικό αυτό περιβάλλον. Σχεδίασε, λοιπόν, τέσσερεις διδασκαλίες για την επίτευξη του στόχου της έρευνας.

<table>
<tr><th colspan="2">Η ΕΡΕΥΝΑ</th></tr>
<tr><td colspan="2">1η θεματική: «Ρατσισμός»</td></tr>
<tr><td colspan="2">Προσυγγραφικό στάδιο 1ης διδακτικής παρέμβασης</td></tr>
<tr><td>Διδακτική παρέμβαση 1α στο τμήμα Α (Ο.Ε)</td><td>Διδακτική παρέμβαση 1β στο τμήμα Β (Π.Ο)</td></tr>
<tr><td>Δίωρη διδακτική παρέμβαση με στόχο την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές σχεδιασμένη να περιλαμβάνει προσυγγραφικό και συγγραφικό στάδιο. Το προσυγγραφικό στάδιο διεξήχθη με τη βοήθεια κειμένων και σχεδιαγράμματος, τα οποία δόθηκαν με την μορφή φύλλου εργασίας, ώστε οι μαθητές να συλλέξουν όλες εκείνες τις πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν στην παραγωγή γραπτού λόγου στο συγγραφικό στάδιο.</td><td>Δίωρη διδακτική παρέμβαση με στόχο την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές σχεδιασμένη να περιλαμβάνει προσυγγραφικό και συγγραφικό στάδιο. Το προσυγγραφικό στάδιο διεξήχθη με τη βοήθεια οπτικού-εικονιστικού υλικού, το οποίο δόθηκε με την μορφή φύλλου εργασίας, ώστε οι μαθητές να «συλλέξουν» όλες εκείνες τις πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν στην παραγωγή γραπτού λόγου στο συγγραφικό στάδιο.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Συγγραφικό στάδιο 1ης διδακτικής παρέμβασης</td></tr>
<tr><td>Παραγωγή Λόγου 1α του τμήματος Α (Ο.Ε)</td><td>Παραγωγή Λόγου 1β του τμήματος Β (Π.Ο)</td></tr>
<tr><td>Οι μαθητές κλήθηκαν να προβούν στην παραγωγή γραπτού λόγου. Για τον σκοπό αυτόν</td><td>Στο συγγραφικό στάδιο αυτής της παρέμβασης οι μαθητές του τμήματος Β κλήθηκαν να προβούν</td></tr>
</table>

δημιουργήθηκαν τρεις διαφορετικές δραστηριότητες μια για κάθε κειμενικό είδος και τύπο. Έτσι: ▪ το 1/3 των μαθητών προέβη στην συγγραφή ενός **γράμματος** με θέμα την περιγραφή μιας τυπικής ημέρας στη νέα πατρίδα. ▪ το 1/3 των μαθητών προέβη στην συγγραφή ενός **άρθρου** με σκοπό την παράθεση επιχειρημάτων για την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο. ▪ το 1/3 των μαθητών προέβη στην συγγραφή **ημερολογίου**, εκθέτοντας ένα ρατσιστικό περιστατικό στο οποίο είχαν γίνει μάρτυρες.	στην **συγγραφή των ίδιων δραστηριοτήτων** με το τμήμα Α, μόνο που σε αυτήν την περίπτωση δόθηκαν επιπλέον εικόνες (εκτός από τις εικόνες του φύλλου εργασίας) οι οποίες θα μπορούσαν να κινητοποιήσουν τη σκέψη των μαθητών. Έτσι: ▪ το 1/3 των μαθητών προέβη στην συγγραφή ενός **γράμματος** με θέμα την περιγραφή μιας τυπικής ημέρας στη νέα πατρίδα. ▪ το 1/3 των μαθητών προέβη στην συγγραφή ενός **άρθρου** με σκοπό την παράθεση επιχειρημάτων για την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο. ▪ το 1/3 των μαθητών προέβη στην συγγραφή **ημερολογίου**, εκθέτοντας ένα ρατσιστικό περιστατικό στο οποίο είχαν γίνει μάρτυρες.
2η θεματική «Πόλεμος»	
Προσυγγραφικό στάδιο 2ης διδακτικής παρέμβασης	
Διδακτική παρέμβαση 2α στο τμήμα Α (Π.Ο)	Διδακτική παρέμβαση 2β στο τμήμα Β (Ο.Ε)
Δίωρη διδακτική παρέμβαση με στόχο την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές σχεδιασμένη να περιλαμβάνει προσυγγραφικό και συγγραφικό στάδιο. Το **προσυγγραφικό στάδιο** διεξήχθη με τη βοήθεια **οπτικού-εικονιστικού υλικού**, το οποίο δόθηκε με την μορφή φύλλου εργασίας, ώστε οι μαθητές να «συλλέξουν» όλες εκείνες τις πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν στην παραγωγή γραπτού λόγου στο συγγραφικό στάδιο.	Δίωρη διδακτική παρέμβαση με στόχο την παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές σχεδιασμένη να περιλαμβάνει προσυγγραφικό και συγγραφικό στάδιο. Το **προσυγγραφικό στάδιο** διεξήχθη με τη βοήθεια **κειμένων και σχεδιαγράμματος**, τα οποία δόθηκαν με την μορφή φύλλου εργασίας, ώστε οι μαθητές να συλλέξουν όλες εκείνες τις πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν στην παραγωγή γραπτού λόγου στο συγγραφικό στάδιο.
Συγγραφικό στάδιο 2ης διδακτικής παρέμβασης	
Παραγωγή Λόγου 2α του τμήματος Α (Π.Ο)	Παραγωγή Λόγου 2β του τμήματος Β (Ο.Ε)
Μετά την διεξαγωγή του προ-συγγραφικού σταδίου οι μαθητές κλήθηκαν να προβούν στο στάδιο της συγγραφής των κειμένων τους. Για τον σκοπό αυτόν δημιουργήθηκαν άλλες τρεις διαφορετικές δραστηριότητες μια για κάθε κειμενικό είδος και τύπο, με την δεδομένη διαφορά ότι στις δραστηριότητες αυτές είχαν δοθεί παράλληλα και εικόνες (εκτός από αυτές που δόθηκαν στο φύλλο εργασίας). Έτσι: ▪ το 1/3 των μαθητών προχώρησε στην συγγραφή μιας **επιστολής** με στόχο την περιγραφή των καταστροφικών συνεπειών του πολέμου. ▪ το 1/3 των μαθητών προχώρησε στην συγγραφή ενός **άρθρου** με στόχο την επεξήγηση των λόγων διεξαγωγής ενός πολέμου. ▪ το 1/3 των μαθητών προχώρησε στην συγγραφή μιας υποθετικής **διήγησης** της	Στο συγγραφικό στάδιο αυτής της παρέμβασης οι μαθητές του τμήματος Β κλήθηκαν να προβούν στην **συγγραφή των ίδιων δραστηριοτήτων** με το τμήμα Α, μόνο που σε αυτήν την περίπτωση δόθηκε μόνο η εκφώνηση της κάθε δραστηριότητας, χωρίς επιπλέον εικόνες. Επομένως, οι μαθητές για να την κινητοποίηση της σκέψης τους μπορούσαν να ανατρέξουν στα κείμενα και το σχεδιάγραμμα του προσυγγραφικού σταδίου. Έτσι: ▪ το 1/3 των μαθητών προχώρησε στην συγγραφή μιας **επιστολής** με στόχο την περιγραφή των καταστροφικών συνεπειών του πολέμου. ▪ το 1/3 των μαθητών προχώρησε στην συγγραφή ενός **άρθρου** με στόχο την επεξήγηση των λόγων διεξαγωγής ενός πολέμου. ▪ το 1/3 των μαθητών προχώρησε στην συγγραφή μιας υποθετικής **διήγησης** της

χειρότερης εμπειρίας ενός παιδιού πρόσφυγα.	χειρότερης εμπειρίας ενός παιδιού πρόσφυγα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1.0

Ο **στόχος** των διδακτικών αυτών παρεμβάσεων, όπως έχει προαναφερθεί, ήταν να διαπιστωθεί αν η διαφορά στην διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου (ανεξάρτητη μεταβλητή) θα επιφέρει και διαφορετικά αποτελέσματα στην παραγωγή λόγου των μαθητών των τμημάτων (εξαρτημένη μεταβλητή). Με άλλα λόγια, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί αν το οπτικό-εικονιστικό υλικό στο προσυγγραφικό στάδιο έχει διαφορετικά αποτελέσματα από τα κείμενα και το σχεδιάγραμμα (τα δύο επίπεδα της ανεξάρτητης μεταβλητής) στην παραγωγή λόγου των μαθητών (η εξαρτημένη μεταβλητή). Επίσης, μέσα από την διεξαγωγή αυτών των διδακτικών παρεμβάσεων αναμένεται να διερευνηθεί, αν και κατά πόσον η διενέργεια του προσυγγραφικού σταδίου με την βοήθεια του οπτικού-εικονιστικού υλικού είχε καλύτερα αποτελέσματα σε κάποιο από τα είδη και τους τύπους κειμένων των μαθητών.

Για να επιτευχθεί ο ανωτέρω στόχος στο πρώτο σετ παρεμβάσεων το τμήμα Α αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, ενώ το τμήμα Β αποτέλεσε την πειραματική ομάδα, αφού σε αυτήν εφαρμόστηκε η διδασκαλία που στο προσυγγραφικό της στάδιο περιλάμβανε οπτικό-εικονιστικό υλικό. Αντίθετα, στο δεύτερο σετ παρεμβάσεων το τμήμα Α αποτέλεσε την πειραματική ομάδα και το τμήμα Β την ομάδα ελέγχου, αφού σε αυτό εφαρμόστηκε η διδασκαλία, της οποίας το προσυγγραφικό στάδιο περιλάμβανε τα κείμενα και το σχεδιάγραμμα. Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου σχεδιάστηκαν έτσι, ώστε να μπορεί να μετρηθεί αν η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με τη βοήθεια οπτικού-εικονιστικού υλικού επηρέασε περισσότερο την συγγραφή αφηγηματικών, περιγραφικών ή αφηγηματικών κειμένων.

Η διαφορά στα αποτελέσματα των ομάδων ελέγχου και των πειραματικών ομάδων, που θα προκύψουν από τις δραστηριότητες παραγωγής λόγου, θα αναδείξουν, αν κάποια από τις δύο διδακτικές μεθόδους είναι πιο αποτελεσματική.

2. Η ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2.1 ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ

Απαραίτητη προϋπόθεση για την συλλογή των δεδομένων μιας έρευνας αποτελεί ο προσδιορισμός του πληθυσμού της, ο οποίος αναδύεται από το θέμα και τα ερευνητικά ερωτήματά της. Από τον πληθυσμό αυτόν επιλέγεται ένα δείγμα στο οποίο θα εφαρμοστεί ο ερευνητικός σχεδιασμός και θα πραγματοποιηθεί η έρευνα (Νοβα-Καλτσούνη, 2006:34).

Πριν από τον καθορισμό του πληθυσμού και του δείγματος κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι για τον σκοπό της παρούσας έρευνας μονάδα ανάλυσης (unit of analysis) θα αποτελέσουν μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και για τις ανάγκες του τριγωνισμού μονάδα ανάλυσης θα αποτελέσουν μαθητές και μια ερευνήτρια-συμφοιτήτρια της ερευνήτριας του πειράματος.

Πιο συγκεκριμένα, τον **πληθυσμό** της εν λόγω έρευνας αποτελούν μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς οι δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, που μετρούν την εξαρτημένη μεταβλητή του πειράματος, περιλαμβάνουν όλα τα κειμενικά είδη και αναφέρονται σε γνώσεις των επικοινωνιακών συμβάσεων που κάθε μαθητής αυτής της ηλικίας έχει διδαχθεί. Επιπρόσθετα, για να είναι αντικειμενικά τα αποτελέσματα της εξαρτημένης μεταβλητής και να προκύπτουν αμιγώς από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής, θα έπρεπε να επιλεχθούν μαθητές με όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό ανεξαρτησίας στην παραγωγή γραπτού λόγου. Για τις ανάγκες του τριγωνισμού των αποτελεσμάτων της έρευνας, επιλέχθηκε και μια συνάδελφος-συμφοιτήτρια η οποία παρακολούθησε τις διδακτικές παρεμβάσεις και την ανταπόκριση των μαθητών στα είδη του προσυγγραφικού σταδίου, ώστε να είναι δυνατή η επαλήθευση των αποτελεσμάτων από τρείς διαφορετικές οπτικές γωνίες.

Το **δείγμα** της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν δύο από τα πέντε τμήματα της Γ' Γυμνασίου. Η επιλογή των συγκεκριμένων τμημάτων έγινε κυρίως χάριν της ομοιογένειάς τους, καθώς θεωρήθηκε ότι η συγκυρία αυτή θα εξισορροπήσει των έλεγχο των εξωγενών μεταβλητών (extraneous variables), ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να μην επηρεαστούν από αυτές. Πράγματι, τα δύο αυτά τμήματα είχαν πολύ κοντινό Μ.Ο (μέσο όρο) επίδοσης τόσο γενικά όσο και στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, το οποίο διδάσκονταν από την ίδια καθηγήτρια. Το γεγονός αυτό σημαίνει ότι δεν είχαν απόκλιση στην διδακτέα ύλη (θεματικές, κείμενα και ασκήσεις) ούτε και στον τρόπο βαθμολόγησης της επίδοσής τους. Επιπρόσθετα, εξασφαλίστηκε η δυνατότητα να μην διδαχθούν καμία από τις θεματικές ενότητες που πραγματεύτηκε η πειραματική μεταχείριση. Έτσι, οι προηγούμενες γνώσεις αποκλείστηκαν από τις εξωγενείς μεταβλητές.

Τα συγκεκριμένο δείγμα, ωστόσο, εξασφάλιζε και κάποια επιπλέον χαρακτηριστικά, τα οποία εξυπηρετούσαν την παρούσα έρευνα. Για την ακρίβεια, όλοι οι μαθητές είχαν την ελληνική ως μητρική γλώσσα, πράγμα που δεν θα δημιουργούσε καμία δυστοκία στην μεταφορά της σκέψης τους στο χαρτί. Επιπλέον, δεν υπήρχαν μεγάλες αποκλίσεις στο κοινωνικο-πολιτισμικό τους περιβάλλον, αν λάβουμε υπόψη μας ότι το κοινωνικό συγκείμενο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του ατόμου και επιβάλλει δεσμεύσεις στη δομή και στις χρήσεις του λόγου (Ματσαγγούρας, 2009:119).

Εύκολα συνάγεται, λοιπόν, από τα παραπάνω ότι για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης της ερευνήτριας, χρησιμοποιήθηκε η **βολική δειγματοληψία** (convenience sampling), αφού οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν εξαιτίας της διαθεσιμότητας τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα (Creswell, 2016:146). Πρόκειται για μια συνηθισμένη πρακτική στις περισσότερες διπλωματικές εργασίες.

2.2 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μεικτή μελέτη που συνδυάζει την ποσοτική με την ποιοτική διερεύνηση. Η μείξη της ποσοτικής με την ποιοτική προσέγγιση δεν είναι αυθαίρετη, αντίθετα το είδος της διερεύνησης εξαρτάται από τα ερευνητικά ερωτήματα και τα πρακτικά ζητήματα στα οποία καλείται να ανταπεξέλθει ο ερευνητής (Πουρκός, 2013:48). Αναλογικά, και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν για την μέτρηση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας προκύπτουν από τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει στην αρχή της μελέτης του ο εκάστοτε ερευνητής και από το είδος των δεδομένων που θέλει να συλλέξει.

Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας μελέτης, λοιπόν, καθώς και την συλλογή των δεδομένων προς διερεύνηση επιλέχθηκαν τρία εργαλεία συλλογής δεδομένων: οι γραπτές δοκιμασίες επίδοσης, το ερωτηματολόγιο και η παρατήρηση.

2.2.1 Οι γραπτές δοκιμασίες επίδοσης

Το πρώτο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την διερεύνηση του κεντρικού σκοπού της παρούσας έρευνας είναι οι γραπτές δοκιμασίες γλωσσικής ικανότητας ή διαφορετικά, οι γνωστές σε όλους μας, δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου.

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα υπάρχουν πολλά είδη δοκιμασιών μέτρησης της γλωσσικής ικανότητας, όπως α) οι **δοκιμασίες γλωσσικής επάρκειας** (proficiency tests), που μετρούν την γλωσσική ικανότητα των ατόμων, για να ελέγξουν αν είναι επαρκείς χρήστες της γλώσσας στην οποία εξετάζονται, ανεξάρτητα από πότε και πόσο την έχουν διδαχτεί β) οι **διαγνωστικές δοκιμασίες** (diagnostic tests), οι οποίες εντοπίζουν τα δυνατά σημεία και τις αδυναμίες των μαθητών πάνω στην γλώσσα, γ) οι **δοκιμασίες διαλογής** (placement tests), οι οποίες χρησιμοποιούνται για να μετρήσουν το επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης των μαθητών και να τους εντάξουν στο κατάλληλο επίπεδο και τέλος, δ) οι **δοκιμασίες επίδοσης** (achievement tests), που αποτελούν το είδος της δοκιμασίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα και αξιολογούν το ποσοστό επιτυχίας της κατάκτησης των στόχων που έχουν επιβληθεί στους μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων που έχουν λάβει, πριν τους χορηγηθεί η δοκιμασία (Hughes, 2003:9-14). Οι δοκιμασίες επίδοσης εξετάζουν είτε το περιεχόμενο που ορίζεται από τα Αναλυτικά Προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια είτε τους στόχους που τίθενται κατά τη διάρκεια του γλωσσικού μαθήματος από τον εκπαιδευτικό (Hughes, 2003:11).

Η αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών συνίσταται σε δύο βασικές χρήσεις. Αρχικά, λειτουργεί ως πηγή πληροφοριών χρήσιμων για την λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων και έπειτα, ως δείκτης των ικανοτήτων ή των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων για τα οποία ενδιαφέρεται η έρευνα της γλωσσικής ικανότητας, της γλωσσικής κατάκτησης και της διδασκαλίας της γλώσσας. Πάντως, στα ερευνητικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τα αποτελέσματα από την μέτρηση της γλωσσικής ικανότητας σχετίζονται ως επί το πλείστον με την αξιολόγηση ή την λήψη αποφάσεων σχετικά με ανθρώπους ή προγράμματα. Οι δοκιμασίες αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας χρησιμοποιούνται ευρέως σε όλα τα είδη έρευνας που αφορούν τη γλώσσα και την διδασκαλία της. Έτσι,

χρησιμοποιούνται συχνά για να μετρήσουν την γλωσσική επάρκεια μαθητών στη εκμάθηση τόσο της μητρικής όσο και μίας δεύτερης-ξένης γλώσσας. Χρησιμοποιούνται, επίσης, στη διερεύνηση της διαδικασίας που ακολουθούν οι μαθητές στην παραγωγή λόγου, αλλά και των λαθών στα οποία εκπίπτουν κατά τη διαδικασία αυτήν. Επιπρόσθετα, συναντώνται συχνά στην έρευνα για την γλωσσική κατάκτηση. Οι έρευνες που ενδιαφέρονται για την γλωσσική κατάκτηση αναζητούν δείκτες του ποσοστού της γλωσσικής κατάκτησης, έτσι ώστε να τους χρησιμοποιήσουν ως κριτήριο ή εξαρτημένη μεταβλητή, οι δείκτες αυτοί αναδύονται από τις δοκιμασίες αξιολόγησης της γλωσσικής ικανότητας. Τέλος, οι εν λόγω δοκιμασίες αξιοποιούνται σημαντικά και για την διερεύνηση της επίδρασης διαφορετικών διδακτικών πρακτικών και τεχνικών πάνω στην γλωσσική κατάκτηση (Bachman, 1990:67-69). Σε αυτό το πλαίσιο χρησιμοποιήθηκαν και για το σκοπό της παρούσας έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, οι γραπτές δοκιμασίες γλωσσικής επίδοσης σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια προκειμένου α) να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των τμημάτων που έλαβαν μέρος στην έρευνα, β) να απηχούν τα κριτήρια για την παραγωγή γραπτού λόγου της Γ΄ Γυμνασίου και γ) να αντικατοπτρίζουν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Για τον σκοπό αυτό, λοιπόν, σχεδιάστηκαν συνολικά έξι διαφορετικές δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Οι τρεις από αυτές αφορούσαν το πρώτο σετ διδακτικών παρεμβάσεων και αναφέρονταν στην θεματική «Ρατσισμός». Οι υπόλοιπες τρεις αφορούσαν το δεύτερο σετ διδακτικών παρεμβάσεων και αναφέρονταν στην θεματική «Πόλεμος» της Γ' Γυμνασίου. Οι πρώτες τρεις δραστηριότητες έπρεπε να σχεδιαστούν, έτσι ώστε να καλύπτουν τους τρείς βασικούς κειμενικούς τύπους (περιγραφή, αφήγηση και επιχειρηματολογία), αλλά και να συμπεριλαμβάνουν τα βασικότερα κειμενικά είδη που διδάσκονται οι μαθητές στο Γυμνάσιο. Επομένως, οι μαθητές του πρώτου σετ παρεμβάσεων κλήθηκαν να συγγράψουν ένα γράμμα με θέμα την περιγραφή μιας τυπικής ημέρας στη νέα πατρίδα, ένα άρθρο με σκοπό την παράθεση επιχειρημάτων για την ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο και μια καταγραφή ημερολογίου, εκθέτοντας ένα ρατσιστικό περιστατικό στο οποίο είχαν γίνει μάρτυρες. Οι επόμενες τρεις δραστηριότητες που αφορούσαν την θεματική «Πόλεμος» σχεδιάστηκαν υπό το πρίσμα της ίδιας λογικής με τις τρεις πρώτες. Έτσι οι μαθητές του δεύτερου σετ παρεμβάσεων κλήθηκαν να συγγράψουν μια επιστολή με στόχο την περιγραφή των καταστροφικών συνεπειών του πολέμου, ένα άρθρο με στόχο την επεξήγηση των λόγων διεξαγωγής ενός πολέμου και έναν αφηγηματικό μονόλογο της χειρότερης εμπειρίας ενός παιδιού πρόσφυγα.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι οι δραστηριότητες διαμοιράστηκαν στους μαθητές ισόποσα. Οι τρεις δραστηριότητες του πρώτου σετ παρεμβάσεων δόθηκαν αυτούσιες σε καθένα από τα δύο τμήματα. Οι εκφωνήσεις, δηλαδή, ήταν οι ίδιες και για το τμήμα που αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου και για το τμήμα που αποτέλεσε την πειραματική ομάδα. Ωστόσο, οι δραστηριότητες γραπτού λόγου της πειραματικής ομάδας περιλάμβαναν και οπτικό-εικονιστικό υλικό, όπως φαίνεται και στο Παράρτημα. Κάθε τμήμα αποτελούνταν από 20 περίπου μαθητές και έτσι το 1/3 των μαθητών κάθε τμήματος ανέλαβε την πρώτη δραστηριότητα, το 1/3 την δεύτερη και το 1/3 την τρίτη. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στο δεύτερο σετ παρεμβάσεων.

Σημαντικό, ακόμη, θεωρείται να αναφερθεί ότι οι δραστηριότητες αυτές έλαβαν χώρα στο συγγραφικό στάδιο κάθε διδασκαλίας, το οποίο διήρκεσε περίπου 30 λεπτά και η έκτασή που ζητήθηκε κυμαινόταν από 180-200 λέξεις. Στο τέλος κάθε διδασκαλίας αρχειοθετήθηκαν και φυλάχθηκαν, μέχρι να διορθωθούν για την ανάλυση των αποτελεσμάτων.

2.2.2 Το ερωτηματολόγιο

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα, στο πλαίσιο του τριγωνισμού των δεδομένων, είναι το ερωτηματολόγιο. Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε, αφενός, διότι παρέχει την δυνατότητα στον ερευνητή να συλλέγει στοιχεία από μεγάλο αριθμό ατόμων (Κυριαζή, 2011:117) και αφετέρου, για να συλλέξει τις απόψεις των μαθητών που συμμετείχαν στο πείραμα ως προς την αποτελεσματικότητα των δύο μεθόδων με τις οποίες διενεργήθηκε το προσυγγραφικό στάδιο, αλλά και ως προς τον βαθμό που η κάθε μέθοδος επηρέασε την επακόλουθη γραπτή δοκιμασία επίδοσής τους. Έτσι, μετά το πέρας των παρεμβάσεων, στο τέλος της διεξαγωγής του πειράματος διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια στους μαθητές από την ερευνήτρια και, αφού τους δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες, κλήθηκαν να τα απαντήσουν. Η συλλογή των δεδομένων αυτών έγινε για τις ανάγκες του τριγωνισμού των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

Για τις ανάγκες αυτές, λοιπόν, το ερωτηματολόγιο «αναπτύχθηκε» (Creswell, 2016:157) από την ερευνήτρια, ώστε να ανταποκρίνεται πλήρως στα δεδομένα που διερευνώνται. Για την αποφυγή προβλημάτων στη διατύπωση των ερωτήσεων δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στη σύνταξή του. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει είναι διατυπωμένες σε απλή γλώσσα, σαφείς και σύντομες. Αποφεύχθηκε η διχοτομική διατύπωση, ενώ διαμοιράστηκε στους μαθητές μετά το πέρας των διδασκαλιών, ώστε να διασφαλιστεί ότι οι ερωτώμενοι θα μπορούν να απαντήσουν, έχοντας προηγούμενη γνώση (Robson, 2010:289).

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει δεκαοκτώ (18) κλειστές ερωτήσεις, καθώς αυτές ανάγονται σε κατηγορίες που είναι προκαθορισμένες από την ερευνήτρια. Δύο από αυτές επιλέχθηκε να συνδυαστούν με ανοιχτές ερωτήσεις, εφόσον η ερευνήτρια στόχευε να επιτύχει μια πιο πλούσια εικόνα αυτών των πτυχών της διερεύνησης (Newby, 2010:298). Πράγματι με τις ανοικτές ερωτήσεις οι ανταποκρινόμενοι είναι ελεύθεροι να απαντήσουν όπως επιθυμούν, με τα δικά τους λόγια (Robson,2010· Newby, 2010). Άλλωστε ο συνδυασμός των κλειστών με τις ανοιχτές ερωτήσεις είναι αρκετά πρόσφορος για την διερεύνηση των απόψεων, των στάσεων, των αντιλήψεων, της οπτικής των υποκειμένων και των αιτιολογιών που αποδίδουν σε αυτές (Cohen, Manion & Morrison, 2008:434). Πιο συγκεκριμένα, οι κλειστές ερωτήσεις περιορίστηκαν στην διχοτομική κλίμακα, εφόσον οι μαθητές κλήθηκαν να φανερώσουν την προτίμησή τους σε μία από τις δύο μεθόδους διεξαγωγής του προσυγγραφικού σταδίου ως προς διάφορες παραμέτρους, ενώ οι ανοικτές ερωτήσεις διερευνούν τον λόγο της επιλογής αυτής.

Ειδικότερα, οι ερωτήσεις στοχεύουν στην διερεύνηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με τις δύο μεθόδους διεξαγωγής του προσυγγραφικού σταδίου. Μεταξύ άλλων εξετάζουν ποια από τις δύο μεθόδους βοήθησε περισσότερο στην κατανόηση της θεματικής που διδάχτηκε, στην ευχέρεια παραγωγής γραπτού λόγου,

στο βαθμό συμμετοχής μέσα στην τάξη, στην παροχή λεξιλογίου και στον εφοδιασμό των μαθητών με επιχειρήματα, ώστε να υποστηρίξουν τις απόψεις τους.

Παρότι το ερωτηματολόγιο εντάσσεται παραδοσιακά στην ποσοτική έρευνα, σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να περιλαμβάνει και στοιχεία της ποιοτικής διερεύνησης για να αναδείξει τους λόγους που βρίσκονται πίσω από την επιλογή των μαθητών.

2.2.3 Η παρατήρηση

Το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την υποστήριξη του τριγωνισμού των δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι η παρατήρηση.

Η παρατήρηση συνιστά μια μέθοδο παραγωγής και συλλογής δεδομένων από ατομικές συμπεριφορές ή κοινωνικές διαδράσεις και διεργασίες και είναι εξαιρετικά χρήσιμη για τα πεδία της κοινωνικής έρευνας, της ψυχολογίας και της εκπαίδευσης (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:104). Η επιλογή αυτής της μεθόδου για την συλλογή δεδομένων που θα προκύψουν από το πεδίο της έρευνας στηρίζεται στην οντολογική θέση ότι η συμπεριφορά και η αλληλεπίδραση των ανθρώπων στην καθημερινότητά τους συνιστούν σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας και στην επιστημολογική προσέγγιση ότι η γνώση για αυτού του είδους τις πληροφορίες μπορεί να προκύψει μόνο μέσα από την επαφή του ερευνητή με το «φυσικό» περιβάλλον στο οποίο αυτές δραστηριοποιούνται (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:105). Αυτός είναι και ένας από τους λόγου που αποφασίστηκε η συγκριμένη έρευνα να είναι μεικτή.

Η παρατήρηση διακρίνεται σε δύο τύπους: την συμμετοχική και την δομημένη παρατήρηση (Robson, 2010:368). Στην περίπτωσή μας χρησιμοποιήθηκε η **συμμετοχική παρατήρηση**, με παρατηρητή ως συμμετέχοντα (observer as participant), παρατηρητή, δηλαδή, ο οποίος αποκαλύπτει την ιδιότητά του αλλά δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες ή στις διαδικασίες στο ερευνητικό πεδίο (Ίσαρη & Πουρκός, 2015:105). Εναλλακτικά αναφέρεται και ως **αμέτοχος παρατηρητής** (non-particiant observer), ο οποίος κρατάει σημειώσεις εντός του χώρου ερευνητικής δράσης, χωρίς να συμμετέχει (Creswell, 2016:215). Τον ρόλο του αμέτοχου παρατηρητή ανέλαβε να φέρει εις πέρας μια συνάδελφος, ερευνήτρια και συμφοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών για το οποίο έχει γίνει λόγος παραπάνω και υπό την αιγίδα του οποίου πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα.

Το εργαλείο που χρησιμοποίησε η εν λόγω παρατηρήτρια για την διεξαγωγή της παρατήρησης είναι οι **σημειώσεις πεδίου (field notes)**. Πρόκειται για κείμενο (λέξεις), το οποίο συντάσσεται από τον παρατηρητή κατά την διάρκεια μιας ποιοτικής μελέτης. Οι σημειώσεις πεδίου (field notes) διακρίνονται σε περιγραφικές (descriptive notes), οι οποίες αφορούν στην περιγραφή της κατάστασης του ερευνητικού πεδίου (πρόσωπα, γεγονότα, δραστηριότητες) και στοχαστικές (reflective notes), οι οποίες αναφέρονται σε προσωπικές σκέψεις, ενοράσεις, προαισθήματα και γενικές ιδέες ή θέματα που προκύπτουν από την παρατήρηση (Creswell, 2016:216).

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν αποτελούν πληροφορίες για την περιγραφή της διδακτικής διαδικασίας για κάθε μια από τις τέσσερεις διδασκαλίες, την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων (μαθητών και εκπαιδευτικού) και την αλληλεπίδραση των μαθητών με την εκάστοτε μέθοδο διδασκαλίας (προσυγγραφικό

στάδιο με κείμενα και σχεδιάγραμμα και προσυγγραφικό στάδιο με την επίδειξη οπτικού-εικονιστικού υλικού).

2.3 ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ

Οι έννοιες της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας είναι ίσως οι πιο καίριες στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης. Κάθε επιστημονική προσέγγιση είναι απαραίτητο να αντιμετωπίζεται με κάποιο βαθμό σκεπτικισμού για τα ευρήματά της, αφού δεν είναι απίθανο σε κάποιο από τα στάδια μιας έρευνας να προκύψουν απειλές τόσο για την ακεραιότητα του περιεχομένου και της διαδικασίας όσο και για την εξαγωγή αληθών συμπερασμάτων.
Είναι ανούσιο να πιστεύει κανείς ότι τέτοιου είδους απειλές μπορούν να εκλείψουν εντελώς σε μια μελέτη. Ωστόσο, η επίδρασή τους μπορεί να περιοριστεί εστιάζοντας την προσοχή του ο ερευνητής στην εγκυρότητα και την αξιοπιστία μιας έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 133).

Όσον αφορά στην **πειραματική έρευνα** είναι πολύ σημαντικό να δίνεται έμφαση στον σχεδιασμό του πειράματος, ώστε να καταλήγει σε σωστά και αληθή συμπεράσματα (Creswell, 2016:302). Η **εγκυρότητα**, επομένως, αναφέρεται στον βαθμό που τα ευρήματα μιας έρευνας είναι πράγματι αυτά που φαίνονται ότι είναι, ώστε να είναι αληθή και γενικεύσιμα (Robson, 2010:110). Οι θεωρητικοί έχουν αναπτύξει πολλά και διαφορετικά είδη εγκυρότητας, τα δύο κυριότερα όμως- τα οποία αφορούν και την συγκεκριμένη έρευνα- είναι η εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα μιας μελέτης (internal and external validity). Η εσωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στον σχεδιασμό και τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται σε ένα πείραμα, ενώ η εξωτερική εγκυρότητα αφορά την δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων του (Creswell, 2016:302-304). Οι βασικότεροι εκφραστές των απειλών της εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητας είναι οι Campbell και Stanely (1963), οι οποίοι ξεκίνησαν τις συζητήσεις για το εν λόγω θέμα και αργότερα οι Cook και Campbell (2002), οι οποίοι τις ανέπτυξαν πλήρως (Robson, 2010: 123· Creswell, 2016:302).

Οι **απειλές για την εσωτερική εγκυρότητα** μιας πειραματικής μελέτης συνιστούν προβλήματα, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αιτιώδη σχέση της μεταβλητής μεταχείρισης και των αποτελεσμάτων (Shadish et al, 2002 στο Creswell, 2016: 302). Οι απειλές αυτές ενδέχεται να προέρχονται είτε από τους συμμετέχοντες, είτε από την μεταχείριση του ερευνητή, είτε από τις ίδιες τις διαδικασίες που αφορούν την εκάστοτε μελέτη (Creswell, 2016: 302-304). Ωστόσο, το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε ακέραιες σχολικές τάξεις για την εφαρμογή του πειραματικού σχεδιασμού, κατατάσσει το συγκεκριμένο πείραμα στους οιονεί πειραματικούς σχεδιασμούς, πράγμα που σημαίνει ότι εισάγει σημαντικά περισσότερες απειλές στην εσωτερική εγκυρότητα από ότι το πραγματικό πείραμα. Οι απειλές αυτές κρίνεται απαραίτητο να ληφθούν σοβαρά υπόψη κατά τον σχεδιασμό (Creswell, 2016:308-309).

Η εν λόγω έρευνα σχεδιάστηκε προσεκτικά, προκειμένου να προληφθούν όσο το δυνατόν περισσότεροι από τους παράγοντες, οι οποίοι συνήθως επηρεάζουν την εσωτερική εγκυρότητα μιας μελέτης. Έτσι, δεδομένου ότι τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης βασίζονται ως επί το πλείστον στις γραπτές δοκιμασίες

επίδοσης των μαθητών πάνω σε συγκεκριμένες θεματικές, θεωρήθηκε ότι σε περίπτωση που οι μαθητές ανέπτυσσαν προηγούμενη γνώση για κάποια από τις δύο, θα υπήρχε πρόβλημα στην ακεραιότητα των αποτελεσμάτων υπό την επίδραση της απειλής της Ιστορίας (History). Για τον λόγο αυτό η ερευνήτρια φρόντισε, ώστε οι μαθητές να μην διδαχτούν πριν ή κατά τη διάρκεια του πειράματος τίποτα που να αφορά τις θεματικές, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην μελέτη.

Για το περιορισμό της απειλής της Επιλογής (Selection), εφόσον η τυχαία επιλογή του δείγματος ήταν μια αδύνατη πρακτική, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, η ερευνήτρια επέλεξε ομοιογενή δείγματα για να αποτελέσουν την ομάδα ελέγχου και την πειραματική ομάδα του πειράματος, ώστε να μην υπάρξουν σοβαρές αποκλίσεις μεταξύ των συμμετεχόντων. Αυτό σημαίνει ότι τα τμήματα που επιλέχθηκαν είχαν παραπλήσιο Μέσο Όρο στις βαθμολογίες τους τόσο στο μάθημα της έκθεσης όσο και στην επίδοσή τους γενικά. Είχαν την ίδια διδάσκουσα στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, επομένως η ύλη και οι ασκήσεις στις οποίες είχαν εμπλακεί ήταν ίδιες καθόλη τη διάρκεια της χρονιάς, ίδιες ήταν και οι θεματικές που δεν διδάχτηκαν, εφόσον κάτι τέτοιο θα επηρέαζε το πείραμα. Η βαθμολογία των μαθητών προερχόταν από την ίδια καθηγήτρια, γεγονός που εξασφάλισε την διατήρηση της ίδιας οπτικής γωνίας και για τα δυο τμήματα-ομάδες.

Για την απειλή της Πειραματικής Θνησιμότητας (Mortality) ελάχιστα μπορούν να γίνουν, ώστε να προβλεφθεί. Η παραίτηση κάποιων συμμετεχόντων ή η εγκατάλειψη του πειράματος για οποιονδήποτε λόγο δεν είναι στο χέρι του ερευνητή. Στην συγκεκριμένη περίπτωση το πείραμα ξεκίνησε και ολοκληρώθηκε με τον ίδιο αριθμό συμμετεχόντων. Ωστόσο, στο πλαίσιο της συζήτησής μας πειραματική θνησιμότητα θα μπορούσε θεωρηθεί και μια μη αναμενόμενη εκδρομή μικρής ομάδας μαθητών, η οποία διευθετήθηκε εγκαίρως, ώστε να μην υπάρξει πρόβλημα με την εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Μια ακόμη απειλή, η οποία είναι δυνατόν να επηρεάσει την εγκυρότητα της συγκεκριμένης μελέτης, είναι η Διάδοση των Μεταχειρίσεων (Diffusion of Tratments). Για να αποφευχθεί η επίδρασή της στο πείραμα, η ερευνήτρια φρόντισε ώστε οι δύο πρώτες παρεμβάσεις που αφορούσαν την θεματική του ρατσισμού να διενεργηθούν την ίδια ημέρα σε ώρες που απέκλειαν την επαφή των τμημάτων μεταξύ τους. Το ίδιο εφαρμόστηκε και για τις δύο επόμενες παρεμβάσεις, οι οποίες αφορούσαν την θεματική του πολέμου. Η διάδοση των μεταχειρίσεων είναι μια απειλή που μπορεί να παραποιήσει σημαντικά τα αποτελέσματα ενός πειράματος και για τον λόγο αυτό απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή από τον ερευνητή.

Εξίσου μεγάλη προσοχή απαιτείται και για την απειλή της Αντισταθμιστικής Εξισορρόπησης (Compensatory Equalization). Οι μεταχειρίσεις της ομάδας ελέγχου πρέπει να διαφέρουν από αυτές τις πειραματικής ομάδας στο βαθμό που ορίζει ο πειραματικός σχεδιασμός. Ούτε περισσότερο ούτε λιγότερο. Στην προκειμένη περίπτωση το πρόβλημα θα μπορούσε να είναι μεγάλο, αν την πειραματική μεταχείριση αναλάμβανε ένας εκπαιδευτικός, ο οποίος, έπειτα από συνεννόηση με την ερευνήτρια, θα έπρεπε να αναλάβει την πραγμάτωση του συγκεκριμένου ερευνητικού σχεδιασμού. Επιλέχθηκε, ωστόσο, η πειραματική μεταχείριση να διενεργηθεί από την ίδια την ερευνήτρια, εφόσον ο ρόλος της ως φιλολόγου συμπίπτει με αυτόν του πειραματιστή. Φυσικά, η εν λόγω απειλή δεν μπορεί να εξαλειφθεί εντελώς με την επιλογή αυτή, μπορεί, όμως, να μετριαστεί. Πράγματι, η ερευνήτρια οργάνωσε και έφερε εις πέρας

με τέτοιο τρόπο τις διδακτικές παρεμβάσεις, ώστε η μεταχείριση της πειραματικής ομάδας να διαφέρει από αυτήν της ομάδας ελέγχου μόνο στο προσυγγραφικό στάδιο, όπως όριζε το πείραμα. Ακόμη, φρόντισε να καθοδηγεί ελάχιστα τους μαθητές στο προσυγγραφικό στάδιο, ώστε οι ιδέες και οι απόψεις τους να αποτελούν προϊόν καθαρά της δικής τους εμπλοκής με το θέμα. Η εκάστοτε συζήτηση που θα αναπτυσσόταν κατά τη διάρκεια του μαθήματος θα μπορούσε να κατευθύνει τους μαθητές και να επηρεάσει τα αποτελέσματά τους.

Η **εξωτερική εγκυρότητα** ενός πειράματος αναφέρεται στην γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων του (Creswell, 2016: 304). Για να είναι επιτρεπτό να γενικευτούν τα αποτελέσματα μιας μελέτης, εκτός από το δείγμα που μελετάμε, και στον υπόλοιπο πληθυσμό, θα πρέπει το δείγμα αυτό να είναι αντιπροσωπευτικό. Με άλλα λόγια θα πρέπει να αντικατοπτρίζει όσο το δυνατόν περισσότερο τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που αντιπροσωπεύει. Τέτοια δείγματα καλούνται τα τυχαία δείγματα (Φίλιας, 1996:48). Ωστόσο, όπως έχουμε παραθέσει και σε άλλα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, η έρευνα για την οποία γίνεται λόγος, διενεργήθηκε στο πλαίσιο ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, το οποίο περιλάμβανε μεταξύ άλλων και πρακτική άσκηση, κατά τη διάρκεια της οποίας διενεργήθηκε η έρευνα. Το γεγονός αυτό από μόνο του θέτει αρκετούς ερευνητικούς περιορισμούς. Ένας από αυτούς είναι και η αδυναμία επιλογής ενός τυχαίου δείγματος. Για τον λόγο αυτό, λοιπόν, τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας δεν μπορούν να γενικευτούν στον πληθυσμό των μαθητών. Παρ' όλα αυτά η επανάληψη της συγκεκριμένης έρευνας με μία διαφορετική ομάδα στόχο ή σε κάποιο άλλο περιβάλλον θα ήταν ένα αρκετά ικανοποιητικό βήμα για την αξιολόγηση της δυνατότητας γενίκευσης των αποτελεσμάτων της (Robson, 2010:127).

Η έννοια της αξιοπιστίας διαφέρει από την ποσοτική στην ποιοτική έρευνα. Στην ποσοτική διερεύνηση ενδιαφέρεται για την σταθερότητα (stability), την συνέπεια (consistency) και την εξισορρόπηση (equivalence) ενός εργαλείου (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 146). Είναι στην ουσία η συνέπεια ή η σταθερότητα με την οποία μετράμε κάτι (Robson, 2010: 119).

Πράγματι, μεταξύ άλλων ένας από τους στόχους μιας καλής έρευνας είναι να περιλαμβάνει μετρήσεις που να είναι αξιόπιστες (Creswell, 2016: 160). Σε αντίθετη περίπτωση, κινδυνεύει ακόμη και η εγκυρότητα μιας έρευνας, αφού ένα μέτρο που δεν είναι αξιόπιστο, δεν μπορεί να είναι έγκυρο (Robson, 2010: 120). Για τον λόγο έχουν σταθμιστεί ορισμένες διαδικασίες με την βοήθεια των οποίων οι ερευνητές μπορούν να ελέγχουν την αξιοπιστία ενός εργαλείου. Οι διαδικασίες αυτές διακρίνονται με βάση τις φορές που διατίθεται το εργαλείο, τον αριθμό των εκδοχών του εργαλείου και των ατόμων που αξιολογούν τις πληροφορίες και αναφέρονται ως αξιοπιστία χορήγησης-επαναχορήγησης (test-retest reliability), αξιοπιστία εναλλακτικών μορφών εργαλείων (alternative forms reliability), αξιοπιστία μεταξύ αξιολογητών (interrater reliability) και αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (internal consistency reliability) (Creswell, 2016:161-162).

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια δεδομένων των περιορισμών που επιβάλλει η πρακτική άσκηση σε ένα δημόσιο σχολείο της χώρας δεν δύναται να ελέγξει επαρκώς την αξιοπιστία των εργαλείων που χρησιμοποίησε. Ο περιορισμένος χρόνος, οι περιορισμένοι πόροι καθώς και η σταθερότητα και κανονικότητα μιας σχολικής

μονάδας δεν επιτρέπουν την επαναχορήγηση των εργαλείων ή την χορήγηση εναλλακτικών μορφών αυτών.

Ωστόσο, καταβλήθηκε σημαντική προσπάθεια να προληφθούν τα σφάλματα και η μεροληψία του συμμετέχοντος και του παρατηρητή, καθώς αποτελούν πολύ συχνά αιτίες έλλειψης της αξιοπιστίας (Robson, 2010: 120-121).

Έτσι, για την αποφυγή κάποιου σφάλματος στην συλλογή δεδομένων που να προέρχεται από τους συμμετέχοντες, επιλέχθηκε προσεκτικά η ώρα διεξαγωγής των παρεμβάσεων, ώστε να αποφευχθούν οι πολύ πρωινές ή οι τελευταίες ώρες, οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν την επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, διασφαλίστηκε η κατανόηση των ζητουμένων ως προς τις δοκιμασίες γραπτής επίδοσης, ώστε να μην προκύψουν σφάλματα από την παρακώλυση της κατανόησής των συμμετεχόντων στην έρευνα. Πέρα από τις σαφείς οδηγίες που δόθηκαν, η ερευνήτρια έκρινε σκόπιμο να ενημερώσει τους συμμετέχοντες ότι δεν χρειάζεται να κάνουν τίποτα περισσότερο και τίποτα λιγότερο από ό,τι καλούνται να κάνουν στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα. Άλλωστε, η παραμονή της ερευνήτριας στο συγκεκριμένο πλαίσιο τους προηγούμενους μήνες και η καθημερινή επαφή, που ανέπτυξε με τους μαθητές, βοήθησε ώστε να καταστεί μέρος αυτού και να μην θεωρείται εξωτερικός παράγοντας. Για την αποφυγή κάποιου σφάλματος που μπορεί να προέρχεται από τον παρατηρητή, επιλέχθηκε τα αποτελέσματα από τις δοκιμασίες γραπτής επίδοσης να προκύψουν από δύο ανεξάρτητους διορθωτές. Έτσι, εκτός από την ερευνήτρια, για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων επιστρατεύτηκε και μια ακόμη εκπαιδευτικός- φιλόλογος, εκτός του συγκεκριμένου σχολικού πλαισίου. Με τον τρόπο αυτό, θεωρήθηκε ότι θα αποφευχθούν τυχαία σφάλματα, αλλά και ότι θα περιοριστούν παράγοντες όπως η μεροληψία κατά την αξιολόγηση.

Ένα πρόσθετο μέτρο που εφαρμόστηκε για την εξασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της εν λόγω έρευνας, είναι ο τριγωνισμός. Η μέθοδος του τριγωνισμού προέρχεται από την τριγωνομετρία και σημαίνει τον «*υπολογισμό της ακριβούς θέσης ενός σημείου μέσω μετρήσεων που γίνονται από δύο σταθερά σημεία*» (Kelle, 2007 στο Τσιώλης, 2013: 279). Αναλογικά, στον τομέα της έρευνας αυτό σημαίνει την μελέτη του ίδιου φαινομένου από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ώστε να επιτευχθεί η επαρκέστερη κατανόησή του. Ιδιαίτερα στις κοινωνικές επιστήμες, οι τεχνικές τριγωνισμού εφαρμόζονται με σκοπό την χαρτογράφηση ή την πλήρη επεξήγηση του πλούτου και της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Εκτός όμως από αυτό ο τριγωνισμός συνιστά και έναν ισχυρό τρόπο επίδειξης εγκυρότητας σε μία έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 141).

Για να επιτευχθεί αυτό οι ερευνητές χρησιμοποιούν συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων για την μελέτη ενός φαινομένου. Άλλωστε, η αποκλειστική στήριξη σε μία μόνο μέθοδο ενδέχεται να προκαταλάβει ή να παραποιήσει την ολοκληρωμένη εικόνα ενός διερευνώμενου γεγονότος της πραγματικότητας (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 141).

Ο τριγωνισμός είναι στην ουσία η διαδικασία της επιβεβαίωσης στοιχείων που προέρχονται από διαφορετικές πηγές, όπως άτομα, είδη δεδομένων ή διαφορετικές μεθόδους συγκέντρωσής υλικού για μια έρευνα. Το γεγονός αυτό εξασφαλίζει την ακρίβεια μιας μελέτης, εφόσον οι πληροφορίες θα στηρίζονται σε «πολλαπλές πηγές πληροφοριών, πολλά άτομα ή πολλές διαδικασίες» (Creswell, 2016: 260).

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι να συνδυάσει κανείς διαφορετικές οπτικές σε μια έρευνα. Μια χρήσιμη διάκριση των ειδών τριγωνισμού έχει επιχειρήσει ο Denzin (1988), ο οποίος αριθμεί τέσσερις τύπους: τον μεθοδολογικό τριγωνισμό, τον τριγωνισμό δεδομένων, τον τριγωνισμό παρατηρητή και τον θεωρητικό τριγωνισμό (Robson, 2010:207· Τσιώλης, 2013:279). Η παρούσα μελέτη επιχείρησε τον μεθοδολογικό τριγωνισμό, τον συνδυασμό, δηλαδή, ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων, προκειμένου να μελετήσει τα ερευνητικά της ερωτήματα και να αυξήσει τον βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων της, εφόσον το σφάλμα σε μια έρευνα που αποδίδεται στη μέθοδο «*θεωρείται ότι τείνει στον μέσο όρο*», όταν χρησιμοποιούμε συνδυασμό μεθόδων. Επιπλέον, η χρήση πολλαπλών μεθόδων χρησιμεύει και στην απάντηση διαφορετικών, αλλά συμπληρωματικών ερωτήσεων, στο πλαίσιο μιας έρευνας, αντί της εστίασης σε ένα μοναδικό ερευνητικό ερώτημα (Robson, 2010: 441-442).

2.4 ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

2.4.1 ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ ΔΟΚΙΜΑΣΙΩΝ ΕΠΙΔΟΣΗΣ

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος, που επικρατούσε τα περασμένα χρόνια και η οποία έδινε έμφαση στους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες, ως κανόνες που αποδίδουν ορθότητα σε ένα κείμενο, η επικοινωνιακή προσέγγιση στον χώρο της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος έστρεψε το ενδιαφέρον στις επικοινωνιακές περιστάσεις της σύστασης κάθε παραγόμενου κειμένου. Η στροφή αυτή αντανακλάται και στα θεσμικά κείμενα που οριοθετούν την διδακτική πράξη. Έτσι, στο «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*» του 2003 και στο συνακόλουθο αυτού σχολικό εγχειρίδιο, που διδάσκεται από το 2006, ο γραπτός λόγος αντιμετωπίζεται πλέον ως διαδικασία που διδάσκεται συστηματικά στους μαθητές, οι οποίοι μάλιστα, παροτρύνονται να αποκτούν ένα επίπεδο ελέγχου των χαρακτηριστικών που διέπουν τα κείμενά τους. Παράλληλα, οι Οδηγίες για την διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο (2006) υπογραμμίζουν την «*ανάγκη εφαρμογής της επικοινωνιακής μεθόδου, τον κειμενοκεντρικό προσανατολισμό της διόρθωσης και την έμφαση στην διαφοροποίηση της γλώσσας ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση*» (Ζαρκογιάννη, 2016:114-115).

Τα παραπάνω σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της κειμενογλωσσολογίας, η οποία συγκροτείται ως επιστημονική περιοχή περί τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, ανέδειξαν όπως είναι φυσικό μια νέα δυναμική διάσταση της έννοιας του κειμένου, η οποία με τη σειρά της καθόρισε σε πολύ μεγάλο βαθμό τα κριτήρια αξιολόγησης του γραπτού λόγου των μαθητών.

Υπό το πρίσμα της κειμενογλωσσολογίας, το κείμενο συνιστά μια «*γλωσσική ενότητα που έχει καθορισμένα όρια, εσωτερική συνοχή και φέρνει τόσο στοιχεία από τις προθέσεις του δημιουργού όσο και νοήματα που συνδέονται με εξωγλωσσικές καταστάσεις και επικοινωνιακές συνθήκες*». Τα κείμενα παράγονται πάντοτε μέσα σε

κάποιο κοινωνικό πλαίσιο και για κάποιον σκοπό. Οι συνθήκες αυτού του κοινωνικού πλαισίου καθορίζουν τόσο την μορφή όσο και το περιεχόμενό τους. Κάτι τέτοιο συνεπάγεται ότι τα κείμενα, ως κοινωνικές κατασκευές, φέρουν μαζί τους κάποια από τα χαρακτηριστικά των συνθηκών και των περιστάσεων που ώθησαν στην παραγωγή τους. Επομένως, κατατάσσονται σε είδη, τα οποία περιέχουν ορισμένα σταθερά χαρακτηριστικά ως προς τη δομή, τη μορφή και το περιεχόμενό τους (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2012).

Έτσι, αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν, πλέον, τα κριτήρια ορθότητας των κειμένων των μαθητών και σύμφωνα με αυτά πρέπει να γίνεται η διόρθωση του γραπτού λόγου. Πράγματι, στο σχολικό εγχειρίδιο, όπως εντοπίζει και η Ηλιοπούλου (2009: 214), η αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών βασίζεται σε ορισμένα κριτήρια, εναρμονισμένα με τους σκοπούς της εκάστοτε ενότητας, τα οποία αφορούν:

- Το περιεχόμενο του κειμένου
- Το είδος του κειμένου
- Την έκφραση και το ύφος

Παράλληλα, το «*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*» του 2003 ορίζει ότι για την αξιολόγηση του μαθητή, ως πομπού στην γραπτή επικοινωνία, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη:

- Το περιεχόμενο
- Η χρήση της γλώσσας (σύνταξη, διατύπωση, στίξη, ορθογραφία κτλ.)
- Η καταλληλότητα του ύφους (λεξιλογικές, συντακτικές και γλωσσικές επιλογές ανάλογα με την περίσταση και το είδος του κειμένου)
- Η αποτελεσματικότητα του κειμένου (η ικανότητα του πομπού να πετύχει το σκοπό που επιδιώκει με το κείμενο)

Αναμφισβήτητα τα κριτήρια αυτά είναι σύμφυτα με την κατεύθυνση της επικοινωνιακής προσέγγισης της διδασκαλίας, καθώς και με τον κειμενοκεντρικό προσανατολισμό της διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Δημιουργούν, ωστόσο μια κάπως ασαφή εικόνα ως προς τον τρόπο που τελικά θα βαθμολογηθεί το γραπτό ενός μαθητή. Για τον λόγο αυτό το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τον Νοέμβριο του 2016 κοινοποίησε Προεδρικό Διάταγμα (ΦΕΚ 126/Α/11/11/2016), με τίτλο: «*Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου*», στο οποίο παραθέτει περισσότερες πληροφορίες τόσο για την αξιολόγηση του γλωσσικού μαθήματος γενικά, όσο και για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών ειδικά. Πιο συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση και βαθμολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών, που αποτελεί και το αντικείμενο του παρόντος κεφαλαίου, προτείνει την αξιολόγηση των γραπτών των μαθητών ως προς:

- Την κατανόηση του θέματος και ανάπτυξη
- Την δομή/ τον χωρισμό και τη συνοχή παραγράφων
- Την χρήση της γλώσσας

Για την πληρέστερη κατανόηση του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών στις γραπτές δραστηριότητες ενσωματώνει, μάλιστα, και πίνακες με διαβαθμισμένα κριτήρια ενώ

προτείνει «*ισόποση μοριοδότηση ανά κριτήριο*» με τον τελικό βαθμό «*να προκύπτει από τον μέσο όρο των επιμέρους κριτηρίων*». Με άλλα λόγια, κάθε κριτήριο βαθμολογείται στις δέκα (10) μονάδες, επομένως ο συνολικός βαθμός προκύπτει στις τριάντα (30) μονάδες, ενώ ο μέσος όρος τους στις δέκα (10) μονάδες.

Έτσι, έχοντας στα χέρια μας όλα τα παραπάνω θεσμικά κείμενα για την αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου του μαθητή στο Γυμνάσιο, αλλά και την Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2012), η οποία παρέχει πλούσιο υλικό και για τα κριτήρια αξιολόγησης συγκεκριμένα των επιχειρηματολογικών, περιγραφικών και αφηγηματικών κειμένων, τα οποία αφορούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας, διαμορφώσαμε τα κριτήρια με τη βοήθεια των οποίων αξιολογήσαμε τις γραπτές δοκιμασίες επίδοσης των μαθητών, ώστε να προχωρήσουμε στην μέτρηση της εξαρτημένης μεταβλητής του πειράματος.

Πιο συγκεκριμένα, τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των γραπτών δοκιμασιών επίδοσης των μαθητών αναφέρονται στο **Περιεχόμενο**, την **Έκφραση- Ύφος** και την **Δομή** τους. Η βαθμολόγησή τους έγινε σύμφωνα με τις συστάσεις του Προεδρικού Διατάγματος (ΦΕΚ 126/Α/11/11/2016), μοριοδοτήθηκαν, δηλαδή, ισόποσα τα κριτήρια και προέκυψε στην συνέχεια ο μέσος όρος τους, στις δέκα (10) μονάδες. Ειδικότερα, το κριτήριο «Περιεχόμενο» αναφέρεται στην αξιολόγηση των γραπτών των μαθητών ως προς την ποσότητα και την πληροφορικότητα των ιδεών, αλλά και την συνάφεια τους με το θέμα. Το κριτήριο «Έκφραση-Ύφος» αναφέρεται στην ακρίβεια του λόγου, την λεξιλογική κάλυψη του θέματος και την προσαρμογή της διατύπωσης των μαθητών στο αντίστοιχο επικοινωνιακό πλαίσιο. Τέλος, το κριτήριο «Δομή» αναφέρεται στην δομή και συνοχή τόσο ολόκληρου του κειμένου όσο και εσωτερικά των παραγράφων και στην υπερδομή των γραπτών, την χρήση, δηλαδή, των δομικών χαρακτηριστικών του εκάστοτε κειμενικού είδους.

Κριτήρια ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ	**Κριτήρια Προεδρικού Διατάγματος**	**Κριτήρια παρούσας εργασίας**
Το **περιεχόμενο**	Την **κατανόηση** του θέματος και **ανάπτυξη** • Ποσότητα • Συνάφεια των ιδεών με το θέμα.	**Περιεχόμενο** • Ποσότητα • Πληροφορικότητα (εναλλαγές ή επανάληψη ιδεών) • Συνάφεια ιδεών με το θέμα **/10**
Η **χρήση της γλώσσας** (σύνταξη, διατύπωση, στίξη, ορθογραφία κτλ.)	Την **χρήση της γλώσσας** • Διατύπωση και υιοθέτηση κατάλληλου ύφους • Ορθογραφία • Λεξιλόγιο • Προσαρμογή διατύπωσης στο αντίστοιχο επικοινωνιακό πλαίσιο	**Έκφραση – Ύφος** • Ακρίβεια (γραμματική και συντακτική ορθότητα) • Λεξιλογική κάλυψη • Προσαρμογή διατύπωσης στο αντίστοιχο επικοινωνιακό πλαίσιο **/10**
Η **καταλληλότητα του ύφους** (λεξιλογικές, συντακτικές και	Την **δομή**/ τον χωρισμό και τη συνοχή παραγράφων	**Δομή**

γλωσσικές επιλογές ανάλογα με την περίσταση και το είδος του κειμένου)	• Δομή κειμένου (χωρισμός παραγράφων) • Δομή παραγράφων • Συνοχή • Συμφωνία οργάνωσης κειμένου με το επικοινωνιακό πλαίσιο	• Δομή κειμένου και παραγράφου • Συνοχή κειμένου και παραγράφων • Υπερδομή: χρήση δομικών χαρακτηριστικών του εκάστοτε κειμενικού είδους
Η **αποτελεσματικότητα του κειμένου** (η ικανότητα του πομπού να πετύχει το σκοπό που επιδιώκει με το κείμενο)		**/10**

ΠΙΝΑΚΑΣ

Επιπρόσθετα, για την αξιολόγηση των διάφορων κειμενικών ειδών που ζητήθηκαν από τους μαθητές, ελήφθησαν υπόψη και επιπλέον κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία προκύπτουν από τον ορισμό που αποδίδει σε καθένα από αυτά ο Χατζησαββίδης (Χατζησαββίδης & Χατζησαββίδου, 2012). Έτσι, για τα **περιγραφικά** κείμενα των μαθητών δόθηκε προσοχή κατά την διόρθωση στην γλωσσική αναπαράσταση προσώπων, χώρων, αντικειμένων και καταστάσεων, αλλά και σε όλα εκείνα τα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά που χρησιμοποιούνται στα περιγραφικά κείμενα (επίθετα, επιρρήματα, χρήση ενεστώτα, βοηθητικών ρημάτων κ.α.). Για τα **αφηγηματικά** κείμενα δόθηκε προσοχή στην γλωσσική αναπαράσταση εξιστορήσεων συμβάντων, πράξεων και ενεργειών με ορισμένη αλληλουχία αλλά και στην χρονική σύνδεση των γεγονότων, την χρήση αορίστου και συνοπτικών χρόνων και διαρθρωτικών λέξεων και φράσεων, οι οποίες εκφράζουν χρονικές σχέσεις. Τέλος, για τα **επιχειρηματολογικά** κείμενα εστιάσαμε την προσοχή μας σε σχήματα λόγου, σε συνδέσμους και επιρρήματα που εκφράζουν σύνδεση μεταξύ των νοημάτων, καθώς και σε εκφράσεις που δηλώνουν το πιθανό και το αναγκαίο.

2.4.2 ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των αριθμητικών δεδομένων που προέκυψαν από τις γραπτές δοκιμασίες επίδοσης των μαθητών έγινε με την βοήθεια του στατιστικού εργαλείου GraphPad Prism 8.0. Οι μέθοδοι ανάλυσης των δεδομένων επιλέχθηκαν με άξονα τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, **«Ποια από τις δυο μεθόδους είναι πιο αποτελεσματική διδακτικά, η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος ή η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με τη χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού;»** ελέγχθηκε με τον στατιστικό έλεγχο Student's t-test. Η επίδραση του υπό εξέταση παράγοντα θεωρήθηκε στατιστικά σημαντική, όταν το $p< 0,05$, επομένως ορίστηκε διάστημα εμπιστοσύνης 95%. Το t-test χρησιμοποιείται για την σύγκριση των μέσων όρων δύο ομάδων. Υπάρχουν δύο ειδών t-tests, ένα για εξαρτημένα δείγματα και ένα για ανεξάρτητα δείγματα. Στην περίπτωσή μας επιλέχθηκε το t-test ανεξάρτητων δειγμάτων (unpaired samples), αφού στόχος μας είναι να συγκρίνουμε δύο ομάδες μετρήσεων από διαφορετικά άτομα (δείγματα). Έτσι, συγκρίθηκε ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου της Α' και της Β' Φάσης του πειράματος με τον μέσο όρο της πειραματικής ομάδας της Α'

και Β' Φάσης του πειράματος. Πραγματοποιήθηκαν, ωστόσο, και επιμέρους t-tests για την σύγκριση των μέσων όρων της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου της Α΄ Φάσης ξεχωριστά και της Β' Φάσης ξεχωριστά.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, **«Ποια από τις δύο συγκρινόμενες μεθόδους, η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος ή η διεξαγωγή προσυγγραφικού σταδίου με τη χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού, είναι πιο αποτελεσματική στην παραγωγή γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων από τους μαθητές;»** ελέγχθηκε με τον στατιστικό έλεγχο t-test, εφόσον πρόκειται και εδώ για την σύγκριση των μέσων όρων δύο ανεξάρτητων δειγμάτων. Για τον στατιστικό έλεγχο t-test από δω και στο εξής ισχύουν όσα και παραπάνω (πρώτο ερευνητικό ερώτημα). Στην περίπτωση αυτή συγκρίθηκαν ο μέσος όρος των βαθμολογιών των μαθητών της ομάδας ελέγχου, που έγραψαν επιχειρηματολογικά κείμενα, με τον μέσο όρο των βαθμολογιών των μαθητών της πειραματικής ομάδας, που έγραψαν επιχειρηματολογικά κείμενα. Ωστόσο, πραγματοποιήθηκε και ξεχωριστός έλεγχος για κάθε μια από τις δύο φάσεις του πειράματος, μεταξύ των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου που προέβησαν στην συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, **«Ποια από τις δύο συγκρινόμενες μεθόδους, η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος ή η διεξαγωγή προσυγγραφικού σταδίου με τη χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού, είναι πιο αποτελεσματική στην παραγωγή γραπτών αφηγηματικών κειμένων από τους μαθητές;»** ελέγχθηκε με τον στατιστικό έλεγχο t-test, εφόσον πρόκειται και εδώ για την σύγκριση των μέσων όρων δύο ανεξάρτητων δειγμάτων. Στην περίπτωση αυτή συγκρίθηκαν ο μέσος όρος των βαθμολογιών των μαθητών της ομάδας ελέγχου, που έγραψαν αφηγηματικά κείμενα, με τον μέσο όρο των βαθμολογιών των μαθητών της πειραματικής ομάδας, που έγραψαν αφηγηματικά κείμενα. Ωστόσο, πραγματοποιήθηκε και ξεχωριστός έλεγχος για κάθε μια από τις δύο φάσεις του πειράματος, μεταξύ των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου που προέβησαν στην συγγραφή αφηγηματικών κειμένων.

Το τέταρτο και τελευταίο ερευνητικό ερώτημα, **«Ποια από τις δύο συγκρινόμενες μεθόδους, η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος ή η διεξαγωγή προσυγγραφικού σταδίου με τη χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού, είναι πιο αποτελεσματική στην παραγωγή γραπτών περιγραφικών κειμένων από τους μαθητές;»** ελέγχθηκε πάλι με τον στατιστικό έλεγχο t-test, εφόσον πρόκειται και εδώ για την σύγκριση των μέσων όρων δύο ανεξάρτητων δειγμάτων. Στην περίπτωση αυτή συγκρίθηκαν ο μέσος όρος των βαθμολογιών των μαθητών της ομάδας ελέγχου, που έγραψαν περιγραφικά κείμενα, με τον μέσο όρο των βαθμολογιών των μαθητών της πειραματικής ομάδας, που έγραψαν περιγραφικά κείμενα. Ωστόσο, πραγματοποιήθηκε και ξεχωριστός έλεγχος για κάθε μια από τις δύο φάσεις του πειράματος, μεταξύ των μαθητών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου που προέβησαν στην συγγραφή περιγραφικών κειμένων.

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές και τα οποία διαδραματίζουν υποστηρικτικό ρόλο στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, έγινε με θεματική ανάλυση (thematic analysis), όσον αφορά στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις και με την καταμέτρηση των συχνοτήτων εμφάνισης της κάθε απάντησης, όσον αφορά στις κλειστού τύπου ερωτήσεις.

4. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ

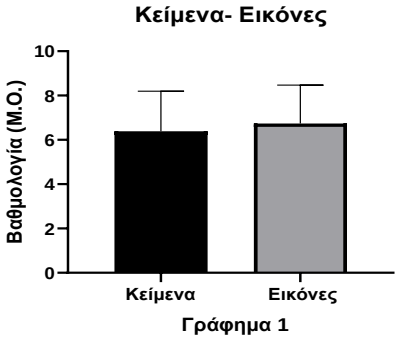
Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, όπως προέκυψαν από την συγκέντρωση και την ανάλυση των δεδομένων. Αρχικά γίνεται λόγος για το δείγμα των μαθητών που έλαβε μέρος στην παρούσα έρευνα και στην συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με άξονα πάντα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.

Το δείγμα του εν λόγω πειράματος αποτέλεσαν 41 μαθητές ενός δημόσιου Πειραματικού Γυμνασίου της χώρας. Πρόκειται για δυο τμήματα της Γ΄ Γυμνασίου, τα οποία συμμετείχαν και στις δύο φάσεις του πειράματος, επομένως τα δεδομένα που θα παρουσιαστούν στην συνέχεια προκύπτουν από 82 υποκείμενα. Όλοι οι μαθητές είχαν την ίδια ηλικία (15 ετών) και τα τμήματα που επιλέχθηκαν είχαν παραπλήσιους μέσους όρους επίδοσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

4.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΡΩΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ

«Ποια από τις δυο μεθόδους είναι πιο αποτελεσματική διδακτικά, η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος ή η διεξαγωγή προσυγγραφικού σταδίου με τη χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού;»

Για να απαντηθεί το παρόν ερευνητικό ερώτημα συγκρίθηκαν ο μέσο όρος (Μ.Ο) των βαθμολογιών της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε) (N=41) με αυτόν της πειραματικής ομάδας (Π.Ο) (N=41) και από τις δύο φάσεις του πειράματος. Η στατιστική ανάλυση ανέδειξε μια διαφορά υπέρ της Π.Ο (6,739) έναντι της Ο.Ε (6,384), όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, η οποία ωστόσο δεν είναι στατιστικά σημαντική (P value: 0,3664>0,05). Επιπλέον τα δείγματα αποδείχθηκε ότι ήταν ομοιογενή, αφού το P value του F test είναι 0,7748>0.,05. Επομένως, δεν μπορούμε να προχωρήσουμε με σιγουριά στο συμπέρασμα ότι η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την επίδειξη οπτικού- εικονιστικού υλικού είναι πιο αποτελεσματική στη διδακτική πράξη.



Γράφημα 1

Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών στα ερωτηματολόγια, σχετικά με το πως προσέλαβαν τις δύο διαφορετικές μεθόδους διεξαγωγής του προσυγγραφικού σταδίου. Σύμφωνα με τα δεδομένα των ερωτηματολογίων το 48,7% των μαθητών θεώρησε ευκολότερο το εγχείρημα της συγγραφής ενός κειμένου, όταν το προσυγγραφικό στάδιο διενεργήθηκε με τη βοήθεια κειμένων και σχεδιαγράμματος έναντι του 53,8% των μαθητών που

έκρινε πιο εύκολη την παραγωγή γραπτού λόγου, όταν το προσυγγραφικό στάδιο περιλάμβανε οπτικό-εικονιστικό υλικό. Ποσοστά, δηλαδή, που παρουσιάζουν πολύ μικρή απόκλιση, ακριβώς όπως και οι Μ.Ο των δύο ομάδων. Το γεγονός αυτό φαντάζει λογικό, αφού, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, τα κείμενα και το σχεδιάγραμμα αποτέλεσαν πηγή άντλησης και οργάνωσης πληροφοριών, ενώ από την άλλη το οπτικό-εικονιστικό υλικό αποτέλεσε πηγή έμπνευσης και κατέστησε ευκολότερη την αναπαράσταση των ιδεών στην νόηση τους και την ανάκληση των πληροφοριών για την συγγραφή ενός κειμένου.

Μικρή είναι και η απόκλιση στα ποσοστά των μαθητών ως προς την προτίμησή τους για κάποια από τις δύο μεθόδους αναφορικά με την κατανόηση του θέματος και την ανάκληση των πληροφοριών για αυτό. Όπως προκύπτει από τα δεδομένα των ερωτηματολογίων το 56,6% των μαθητών κατανόησαν περισσότερο την θεματική ενότητα υπό επεξεργασία, όταν το προσυγγραφικό στάδιο διενεργήθηκε με την βοήθεια κειμένων και σχεδιαγράμματος, έναντι του 64,1%, όταν το προσυγγραφικό στάδιο διενεργήθηκε με την επίδειξη οπτικού-εικονιστικού υλικού. Ενώ την ανάκληση πληροφοριών για την θεματική υπό επεξεργασία, το 53,8 % των μαθητών την θεώρησε ευκολότερη, όταν το προσυγγραφικό στάδιο περιλάμβανε κείμενα και σχεδιάγραμμα, έναντι του 46,1%, όταν το προσυγγραφικό περιλάμβανε οπτικό-εικονιστικό υλικό.

Ωστόσο, τα δεδομένα που προκύπτουν από τις σημειώσεις πεδίου αναδύουν μια διαφορετική ματιά, αφού κατά την διάρκεια των διδασκαλιών παρατηρήθηκε ότι η συμμετοχή των μαθητών ήταν ιδιαίτερα αυξημένη, όταν το προσυγγραφικό στάδιο περιλάμβανε οπτικό-εικονιστικό υλικό. Οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν αρκετά περισσότερο και ο διάλογος προωθήθηκε αισθητά, αφού οι μαθητές ανέπτυσσαν τις απόψεις τους με μεγαλύτερη ευκολία.

Πράγματι και σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο της έρευνας, το μάθημα ήταν περισσότερο ευχάριστο (82%), όταν περιλάμβανε επίδειξη οπτικού εικονιστικού υλικού, ενώ οι μαθητές συμμετείχαν οικειοθελώς περισσότερο (82%), όταν το μάθημα περιείχε οπτικό-εικονιστικό υλικό, με αποτέλεσμα η διεξαγωγή αυτού του είδους του προσυγγραφικού σταδίου να προωθήσει περισσότερο τον διάλογο μέσα στην τάξη (66,6%).

Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία προώθησε, επομένως, τον διάλογο περισσότερο στην πειραματική ομάδα. Οι μαθητές θέλησαν να εκφράζουν την γνώμη τους, γεγονός που συνεπάγεται περισσότερη εξοικείωση με την θεματική, τις ιδέες και το περιεχόμενο του μαθήματος. Εύλογα, λοιπόν δημιουργείται το ερώτημα «Γιατί τα ποσοστά της Π.Ο δεν διαφέρουν αισθητά από αυτά της Ο.Ε.;».

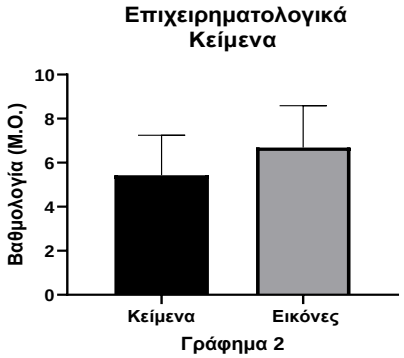
Για τον λόγο αυτό προχωρήσαμε σε μια πιο διερευνητική ματιά στην «πρώτη ύλη» αυτής της έρευνας, τα γραπτά των μαθητών. Μέσα από την επαφή με τα κείμενα των μαθητών διαπιστώθηκε ότι οι πληροφορίες και το υλικό των προσυγγραφικών σταδίων αποτυπώθηκαν στον γραπτό λόγο τους. Άλλωστε αυτή είναι και μια από τις βασικότερες επιδιώξεις του προσυγγραφικού σταδίου, η παροχή υλικού και ιδεών για την σύνταξη των κειμένων των μαθητών. Έτσι μπήκαμε στην διαδικασία να ποσοτικοποιήσουμε την συχνότητα εμφάνισης δεδομένων από το προσυγγραφικό στάδιο στο συγγραφικό. Από την διαδικασία αυτή προέκυψε ότι 32 από τους 41 μαθητές (78%) της Π.Ο αξιοποίησαν εικόνες του προσυγγραφικού σταδίου στη συγγραφή των κειμένων τους, ενώ το ποσοστό αυτό μειώνεται όταν γίνεται λόγος για την Ο.Ε, αφού 22 από τους 41 μαθητές (53,6%) της Ο.Ε αξιοποίησαν τα κείμενα και

το σχεδιάγραμμα. Ωστόσο, γίνεται κατανοητό, ότι οι πληροφορίες αυτές αφορούν μονάχα το Περιεχόμενο των γραπτών των μαθητών και δεν αναφέρονται στην Έκφραση και την Δομή, τις άλλες δύο σημαντικές παραμέτρους αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων στο Γυμνάσιο.

4.2 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ

«Ποια από τις δύο συγκρινόμενες μεθόδους, η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος ή η διεξαγωγή προσυγγραφικού σταδίου με τη χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού, είναι πιο αποτελεσματική στην παραγωγή γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων από τους μαθητές;»

Για να απαντηθεί το ανωτέρω ερευνητικό ερώτημα συγκρίθηκαν ο Μ.Ο των βαθμολογιών των μαθητών της Ο.Ε του πειράματος (N=14), με τον Μ.Ο των βαθμολογιών των μαθητών της Π.Ο του πειράματος (N=13), οι οποίοι ανέλαβαν να συντάξουν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο κατά το συγγραφικό στάδιο. Ο στατιστικός έλεγχος του t-test, έδειξε, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2 ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ του Μ.Ο της Π.Ο (6,685) και της Ο.Ε (5,429),η οποία ωστόσο δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική (P value: 0,0916). Επιπλέον τα δείγματα αποδείχθηκε ότι ήταν ομοιογενή, αφού το P value του F test είναι 0,8618>0.,05. Επομένως, δεν μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την επίδειξη οπτικού-εικονιστικού υλικού είναι περισσότερο αποτελεσματική, όταν οι μαθητές συγγράφουν επιχειρηματολογικά κείμενα.



Γράφημα 2

Οι σημειώσεις πεδίου, ωστόσο, ανέδειξαν ότι στις διδασκαλίες, που είχαν ως προσυγγραφικό στάδιο τα κείμενα και το σχεδιάγραμμα, οι μαθητές που ανέλαβαν να συνθέσουν επιχειρηματολογικά κείμενα αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στην επεξεργασία των κειμένων ακόμη και μετά το προσυγγραφικό στάδιο, ενώ ανέτρεχαν στα κείμενα και το σχεδιάγραμμα καθ' όλη τη διάρκεια του συγγραφικού σταδίου. Αυτό σημαίνει ότι η Ο.Ε των επιχειρηματολογικών κειμένων αυτού του πειράματος ήταν περισσότερο εξαρτημένη από το προσυγγραφικό στάδιο από ότι η αντίστοιχη Π.Ο. Το γεγονός αυτό, μάλλον, λειτούργησε αρνητικά, αφού πολλοί μαθητές της Ο.Ε ενέταξαν στα κείμενά τους περισσότερες πληροφορίες από το ζητούμενο της εκφώνησης, πράγμα που λειτούργησε αρνητικά στην βαθμολόγησή τους.

Άλλωστε οι μαθητές που φανέρωσαν την προτίμησή τους στα κείμενα και το σχεδιάγραμμα, προκειμένου να συνθέσουν ένα κείμενο ανέφεραν ότι τα κείμενα λειτούργησαν ως πηγή άντλησης πληροφοριών και λεξιλογίου, γεγονός που περισσότερο τους δέσμευσε παρά τους άφησε το περιθώριο της ελεύθερης έκφρασης. Αντίθετα, η Π.Ο, η οποία εστίασε ξεκάθαρα στο ζητούμενο, φάνηκε να το έκανε, καθώς η επίδειξη οπτικού-εικονιστικού υλικού είναι «απτές, ζωντανές εικόνες, των οποίων η ανάκληση είναι ευκολότερη», ενώ παρουσιάζουν πολλαπλότητα ερμηνειών, αφού «πίσω από κάθε εικόνα κρύβεται και ένα νόημα, διαφορετικό για τον καθένα».

Χαρακτηριστικό αποτελεί το παράδειγμα ενός μαθητή της Ο.Ε, ο οποίος ενέταξε στην απάντησή του και τις συνέπειες ενός πολέμου, παρόλο που δεν ζητούνταν από την εκφώνηση της γραπτής δοκιμασίας επίδοσης, υπήρχαν ωστόσο γραμμένες στο σχεδιάγραμμα του πίνακα:

> «Καταρχάς οι πόλεμοι οφείλονται κυρίως σε θρησκευτικές διαμάχες, επεκτατικές βλέψεις κρατών, στην θέληση για εκμετάλλευση του φυσικού πλούτου μιας χώρας, αλλά και σε άλλους λόγους, όπως η επέκταση εξουσίας εκτός κράτους. Όσο αναφορά τις θρησκευτικές διαμάχες αιτία είναι κυρίως ο φανατισμός και η μισαλλοδοξία, ενώ πίσω από τα υπόλοιπα κίνητρα (βρίσκονται) οικονομικοί και πολιτικοί λόγοι […] Οι πόλεμοι έχουν ως αποτέλεσμα την μείωση του πληθυσμού των κρατών που εμπλέκονται σε αυτόν, την καταστροφή πολλών ανθρώπινων δημιουργημάτων, έλλειψη περίθαλψης, αλλά και τροφίμων που οδηγεί σε υποσιτισμό, ασθένειες και την εξαθλίωση. Οι άνθρωποι που ζουν τον πόλεμο έχουν συνήθως ψυχολογικά τραύματα, καθώς αναγκάζονται πολλές φορές να καταφεύγουν σε σκληρά μέτρα για την επιβίωσή τους.»

Αντίθετα χαρακτηριστικό παράδειγμα από την Π.Ο αποτελεί το γραπτό ενός μαθητή, ο οποίος παρέθεσε την επιχειρηματολογία του περισσότερο ελεύθερα και εστιασμένα:

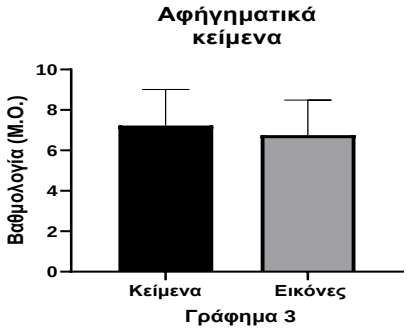
> «Οι πόλεμοι γίνονται για θρησκευτικά συμφέροντα ή αντιπαλότητες μεταξύ δύο χωρών για την θρησκεία ή την ιδεολογία, εξαιτίας του ρατσισμού ή του μίσους, του εθνικισμού ή εξαιτίας οικονομικών λόγων. Όμως, κάτι που πολλές φορές δεν καταλαβαίνουμε είναι ποιες επιθυμίες βρίσκονται πίσω από αυτούς τους λόγους. Οι επιθυμίες αυτές ονομάζονται συμφέροντα. Έτσι οι λαοί πολεμούν για οικονομικά και επεκτατικά συμφέροντα. Θέλουν επίσης να εκμεταλλευτούν τον ορυκτό πλούτο και τις κυβερνήσεις των άλλων χωρών.»

4.3 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΡΙΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ

«Ποια από τις δύο συγκρινόμενες μεθόδους, η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος ή η διεξαγωγή προσυγγραφικού σταδίου με τη χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού, είναι πιο αποτελεσματική στην παραγωγή γραπτών αφηγηματικών κειμένων από τους μαθητές;»

Για να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα συγκρίθηκαν ο Μ.Ο των βαθμολογιών των μαθητών της Ο.Ε του πειράματος (N=14) , με τον Μ.Ο των βαθμολογιών των μαθητών της Π.Ο του πειράματος (N=16), οι οποίοι ανέλαβαν να συντάξουν ένα αφηγηματικό κείμενο κατά το συγγραφικό στάδιο. Ο στατιστικός έλεγχος του t-test, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2 έδωσε προβάδισμα, στα αφηγηματικά κείμενα των μαθητών της Ο.Ε (7,229) έναντι αυτών της Π.Ο (6,756).

Επιπλέον τα δείγματα αποδείχθηκε ότι ήταν ομοιογενή, αφού το P value του F test είναι 0,9022>0.,05. Διαφορά, ωστόσο, η οποία δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική (P value: 0,4684), ώστε να συμπεράνουμε ότι η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την επίδειξη κειμένων και σχεδιαγράμματος είναι περισσότερο αποτελεσματική, όταν οι μαθητές συγγράφουν αφηγηματικά κείμενα.



Γράφημα 3

Στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, οι μαθητές που θεώρησαν ευκολότερο το εγχείρημα της παραγωγής λόγου, όταν το μάθημα διεξήχθη με κείμενα και σχεδιάγραμμα, αρκετά συχνά απάντησαν ότι το έκαναν, καθώς μπορούσαν να αντλήσουν λεξιλόγιο για να το χρησιμοποιήσουν στα κείμενά τους. Η παραγωγή λόγου των μαθητών της Ο.Ε αφηγηματικών κειμένων, ιδιαίτερα στην πρώτη φάση του πειράματος παρουσίασε πλούσιο λεξιλόγιο και έκφραση, το οποίο ωστόσο ήταν αρκετά δεσμευμένο από το λεκτικό δυναμικό των κειμένων.

Οι πληροφορίες που αναδύθηκαν από την παρατήρηση του πειράματος αναφέρουν ότι και σε αυτήν την περίπτωση η Ο.Ε αφηγηματικών κειμένων παρουσίασε αρκετή ενασχόληση με τα κείμενα και το σχεδιάγραμμα κατά το συγγραφικό στάδιο, με τους μαθητές να σημειώνουν και να υπογραμμίζουν πάνω στα κείμενα.

Μια πιο διερευνητική ματιά στα γραπτά των μαθητών αναδύει ότι οι μαθητές της Ο.Ε αφηγηματικών κειμένων εστίασαν στις απαντήσεις τους στο ζητούμενο εκείνο για το οποίο μπορούσαν να αντλήσουν πληροφορίες από τα κείμενα, ενώ δεν ανταπεξήλθαν επαρκώς στα ζητούμενα που αφορούσαν χωροχρονικές πληροφορίες.

Από την άλλη μεριά, οι μαθητές της Π.Ο αφηγηματικών κειμένων, παρότι δεν ανέπτυξαν πλούσιο και εξειδικευμένο λεξιλόγιο σχετικά με την θεματική, απέδωσαν με επιτυχία όλες εκείνες τις χωροχρονικές πληροφορίες που απαιτούνται για την σύνταξη ενός αφηγηματικού κειμένου.

Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά τα γραπτά δύο μαθητών, ένα από κάθε ομάδα, που επιβεβαιώνουν τα ανωτέρω.

Μαθητής της Ο.Ε

«…όπως πήγαινα στο σχολείο μου ξαφνικά σε ένα στενό αδιέξοδο, συνάντησα κάποια παιδιά από το σχολείο μου της Β' Λυκείου και παρατήρησα ότι έβριζαν, φώναζαν και έκαναν χειρονομίες σε ένα παιδάκι της Β' Γυμνασίου, πιστεύω ότι ήταν εθνικό το ζήτημα. Σκέφτηκα να πάω να το βοηθήσω, αλλά…»

Μαθητής της Π.Ο

«*Σήμερα, καθώς γύρναγα σπίτι, έπεσα πάνω σε ένα μικρό παιδάκι. Η τσάντα μου άνοιξε και όλα τα βιβλία έπεσαν κάτω. Το παιδάκι τρομαγμένο άρχισε να τα μαζεύει γρήγορα. Του μίλαγα, του είπα ότι δεν χρειαζόταν να φοβάται, αλλά δεν με άκουγε. Μου έδωσε την τσάντα και άρχισε να τρέχει. Μα πριν προλάβει να στρίψει σε ένα στενάκι, ένας κύριος το άρπαξε από το χέρι και το έριξε κάτω. Άρχισε να φωνάζει «Με ποιο δικαίωμα τρέχεις στον δρόμο; Δεν σου φτάνει που ζεις ακόμα,*

αλητεύεις κιόλας;». Είχα πανικοβληθεί, δεν ήξερα τι να κάνω. Το παιδάκι προσπάθησε να φύγει, τραβιόταν και φώναζε. Δεν ήξερα τι έλεγε. Δεν μπορούσα να καταλάβω. «Όλοι εσείς οι μαύροι είστε ντροπή για την κοινωνία! Άχρηστοι! Αμόρφωτοι!» Συνέχισε να φωνάζει. Ο άντρας έσυρε το παιδάκι στο πεζοδρόμιο και το χαστούκισε. Το παιδί άρχισε να κλαίει. «Σκάσε» του φώναξε και συνέχισε να το δέρνει. Δεν άντεξα άλλο. Έτρεξα και του φώναζα να σταματήσει. Τον τράβαγα μακριά του, τίποτα όμως. Στο τέλος γύρισε προς το μέρος μου και με έριξε κάτω. «Κλείσε το στόμα σου. Δεν έχεις το δικαίωμα να επεμβαίνεις στις αποφάσεις των μεγάλων». Γύρισε να ξαναχτυπήσει το παιδάκι.»

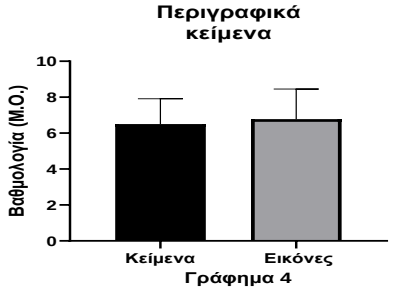
Ενδεχομένως οι εικόνες να εξυπηρετούν την χωροχρονική αναπαράσταση φανταστικών γεγονότων και καταστάσεων στην νόηση των μαθητών, αφού κατά την άποψή τους είναι «απτές και ζωντανές», «ζωντανή αναπαράσταση του θέματος» και αποτελούν έναν τρόπο «για να συνδυάσει κανείς την φαντασία του με αυτές και να γράψει», «για να σκεφτεί άλλες ιδέες και να τις μεταφέρει στο γραπτό του».

Ωστόσο, το λεξιλόγιο που αντλείται από τα κείμενα είναι σε πολλές περιπτώσεις βοηθητικό, ιδίως για τους μαθητές αυτής της ηλικίας, που δεν είναι αυτόνομοι και ανεξάρτητοι συγγραφείς. Πράγματι, και οι ίδιοι οι μαθητές συμφωνούν κατά 92,3% πως εμπλούτισαν περισσότερο το λεξιλόγιό τους, όταν το προσυγγραφικό στάδιο περιλάμβανε κείμενα και σχεδιάγραμμα.

4.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΕΤΑΡΤΟΥ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΣ

«Ποια από τις δύο συγκρινόμενες μεθόδους, η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος ή η διεξαγωγή προσυγγραφικού σταδίου με τη χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού, είναι πιο αποτελεσματική στην παραγωγή γραπτών περιγραφικών κειμένων από τους μαθητές;»

Για να απαντηθεί το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα συγκρίθηκαν ο Μ.Ο των βαθμολογιών των μαθητών της Ο.Ε του πειράματος (N=13), με τον Μ.Ο των βαθμολογιών των μαθητών της Π.Ο του πειράματος (N=12), οι οποίοι ανέλαβαν να συντάξουν ένα περιγραφικό κείμενο κατά το συγγραφικό στάδιο. Ο στατιστικός έλεγχος του t-test, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, έδωσε προβάδισμα, στα αφηγηματικά κείμενα των μαθητών της Π.Ο (6,775). έναντι αυτών της Ο.Ε (6,504) Διαφορά, ωστόσο, η οποία δεν κρίνεται στατιστικά σημαντική (P value: 0,6642). Επιπλέον τα δείγματα αποδείχθηκε ότι ήταν ομοιογενή, αφού το P value του F test είναι 0,5522>0.,05. Επομένως, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την επίδειξη οπτικού-εικονιστικού υλικού είναι περισσότερο αποτελεσματική, όταν οι μαθητές συγγράφουν περιγραφικά κείμενα.



Γράφημα 4

Οι πληροφορίες που αναδύθηκαν από την παρατήρηση εντοπίζουν ότι η Ο.Ε περιγραφικών κειμένων παρουσίασε έντονη ενασχόληση με τα κείμενα και κατά το συγγραφικό στάδιο με τους μαθητές να υπογραμμίζουν ιδέες από τα κείμενα.

Πράγματι οι μαθητές που θεωρούν ευκολότερο το εγχείρημα της συγγραφής ενός κειμένου, όταν στο προσυγγραφικό στάδιο υπάρχουν κείμενα και σχεδιάγραμμα, αιτιολογούν την άποψή τους τονίζοντας ότι τα κείμενα είναι πλούσια πηγή πληροφοριών και πιο κοντά στο κείμενα που καλούνται να γράψουν στο συγγραφικό στάδιο, ενώ το σχεδιάγραμμα αποτελεί για αυτούς έναν τρόπο οργάνωσης της σκέψης.

Ωστόσο, από μια πιο διερευνητική ματιά στα κείμενα των μαθητών προκύπτει αυτή η συνεχής ενασχόληση με τα κείμενα και η ποικιλία των παρεχόμενων πληροφοριών, περισσότερο δεσμεύει τους μαθητές παρά απελευθερώνει τον λόγο τους, αφού πολλοί από αυτούς ενέταξαν στις απαντήσεις τους και ιδέες των κειμένων που δεν ήταν ζητούμενες από την εκφώνηση της γραπτής δοκιμασίας επίδοσης.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές της Π.Ο περιγραφικών κειμένων στην πρώτη φάση του πειράματος δεν ήταν ξεκάθαροι ως προς τον κειμενικό τύπο του γραπτού τους, αφού τα κείμενά τους ήταν ανάμεικτα περιγραφής και αφήγησης. Το γεγονός αυτό δημιουργεί την πεποίθηση ότι ενδεχομένως τα κείμενα να αποτελούν ισχυρά πρότυπα κειμενικού τύπου για τους μαθητές. Επιπλέον, η Π.Ο περιγραφικών κειμένων παρατηρήθηκε ότι, παρά το γεγονός ότι τα κείμενα στην πλειονότητά τους αποτελούν πηγή λεκτικού δυναμικού για τους μαθητές, ανέπτυξαν αισθητά περισσότερα σχήματα λόγου από ότι οι μαθητές της αντίστοιχης Ο.Ε. Παρακάτω παρατίθενται ορισμένα χωρία των γραπτών των μαθητών αυτής της ομάδας, τα οποία είναι ενδεικτικά αυτής της παρατήρησης:

«Ύστερα από την παρακολούθηση κάποιων εικόνων, που πραγματικά «αγγίζουν» τα σπλάχνα και την ψυχή του κάθε ανθρώπου»

«Δυστυχώς αυτός ο άσκοπος κύκλος φαντάζει ένα μονοπάτι που καταλήγει σε πλούτη για αυτούς που ορίζουν τα πράγματα»

«Το βλέμμα τους μαρτυρούσε κάθε σκηνή βίας που είχαν υποστεί»

«Κοιτιέμαι στον καθρέφτη και ξαφνικά το μαύρο χρώμα του δέρματος που με περιτυλίγει θέλω να γίνει λευκό.»

«Έχω ανθρώπους που καταλαβαίνουν τον πόνο που βαραίνει τα σωθικά μου.»

«Ο ρατσισμός είναι φαύλος κύκλος. Όπως ο σκύλος κυνηγάει την ουρά του και δεν θα την πιάσει ποτέ, έτσι και ο ρατσισμός θα συνεχίσει να υπάρχει, αν δεν κινηθούμε δραστικά»

Πίνακας 1

	Ομάδα Ελέγχου	Τ.Α	Πειραματική ομάδα	Τ.Α
	(N)	(τυπική απόκλιση)	(N)	(τυπική απόκλιση)
Σύγκριση μεθόδων	41	1,809	41	1,728
Σύγκριση μεθόδων ως προς τα επιχειρηματολογικά κείμενα.	14	1,816	13	1,905
Σύγκριση μεθόδων ως προς τα αφηγηματικά κείμενα.	14	1,784	16	1,731
Σύγκριση μεθόδων ως προς τα περιγραφικά κείμενα.	13	1,405	12	1,676

Πίνακας 2

	Π. Ο (N)	Ο.Ε (N)	Ομάδα Ελέγχου Μ.Ο	Πειραματική Ομάδα Μ.Ο	P value	P value summary	Significantly different	One or two-tailed P value?	P value F test	P value summary	Significantly different
Ερευνητικό ερώτημα 1	41	41	6,384	6,739	0,3664	ns	no	two- tailed	0,7748	ns	no
Ερευνητικό ερώτημα 2	14	13	5,429	6,685	0,0916	ns	no	two- tailed	0,8618	ns	no
Ερευνητικό ερώτημα 3	14	16	7,229	6,756	0,4684	ns	no	two- tailed	0,9022	ns	no
Ερευνητικό ερώτημα 4	13	12	6,504	6,775	0,6642	ns	no	two- tailed	0,5522	ns	no

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Έπειτα από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής εργασίας, την θεματική ανάλυση των ερωτηματολογίων, την καταμέτρηση της συχνότητας εμφάνισης των απαντήσεών των μαθητών σε αυτά και την εστίαση στις σημειώσεις πεδίου που προέκυψαν από την παρατήρηση, οδηγηθήκαμε σε κάποια αποτελέσματα, για την περιγραφή των οποίων κρίθηκε αναγκαία και μια πιο διερευνητική ματιά στην πρώτη ύλη αυτής της έρευνας, τα γραπτά των μαθητών. Ο βασικότερος λόγος που προχωρήσαμε σε αυτήν την ενέργεια συνίσταται στο γεγονός ότι οι πληροφορίες που προέκυψαν από τους τρεις διαφορετικούς τρόπους συλλογής δεδομένων δεν κρίθηκαν επαρκείς να αποδώσουν πληροφορίες σχετικά με την ποιότητα των μαθητικών γραπτών και συνακόλουθα να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα στον αναγνώστη αυτής της έρευνας.

Έπειτα από αυτά στο παρόν κεφάλαιο προχωράμε στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, όπως προέκυψαν από τα ανωτέρω. Η παρουσίαση κρίνεται ορθότερο να διαρθρωθεί και πάλι με άξονα τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας, καθότι διευκολύνει κάθε ενδιαφερόμενο για την ανάγνωσή τους.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που μας απασχόλησε αναφέρεται στην διδακτική αποτελεσματικότητα του προσυγγραφικού σταδίου με δύο διαφορετικούς τρόπους. Τον συμβατικό ή πιο σύνηθες, την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος και τον εναλλακτικό, την χρήση οπτικού εικονιστικού υλικού. Έπειτα από την διερεύνηση των διαθέσιμων δεδομένων προέκυψε ότι η πειραματική ομάδα εμφάνισε ελαφρώς καλύτερα αποτελέσματα από ότι η ομάδα ελέγχου. Ακόμη και οι μαθητές όταν ρωτήθηκαν πότε θεώρησαν ευκολότερο το εγχείρημα της παραγωγής γραπτού λόγου σχεδόν διχάστηκαν, αφού το 48,7% επέλεξε το προσυγγραφικό στάδιο με κείμενα και σχεδιάγραμμα και το 53,8% με οπτικό-εικονιστικό υλικό. Ωστόσο δεν μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα ότι η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού είναι πιο αποτελεσματική διδακτικά από την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος, αφού η διαφορά των μέσων τιμών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου δεν είναι στατιστικά σημαντική. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνει τις προηγούμενες έρευνες που έχουν διενεργηθεί στον τομέα αυτό, αφού στην πλειονότητά τους η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την βοήθεια οπτικών ερεθισμάτων παρουσιάζει καλύτερα αποτελέσματα από ότι ο συμβατικός τρόπος.

Ωστόσο η παρατήρηση, τα ερωτηματολόγια και μια πιο διερευνητική ματιά στα γραπτά κείμενα των μαθητών φανέρωσαν ότι η συμμετοχή των μαθητών ήταν αισθητά περισσότερο αυξημένη, όταν το προσυγγραφικό στάδιο περιλάμβανε οπτικό-εικονιστικό υλικό, εύρημα στο οποίο έχει καταλήξει και η Aspari (2017) με την έρευνα της «The The Use Of Picture Series In Teaching Writing Recount Text», αλλά και οι Shi L. et al. (2017), οι οποίοι διεξήγαγαν μια έρευνα με τίτλο «ESL Learners' Perspectives on the Use of Picture Series in Teaching Guided Writing» και ανέφεραν ότι η τεχνική των εικόνων πυροδότησε το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα και τα κίνητρά τους για την παραγωγή λόγου. Η αυξημένη συμμετοχή, στην παρούσα έρευνα οδήγησε τους μαθητές στην έκφραση της άποψής τους πάνω στο θέμα, γεγονός που δημιούργησε εξοικείωση με αυτό. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα οι μαθητές της

πειραματικής ομάδας να αξιοποιήσουν το προσυγγραφικό στάδιο στις γραπτές δοκιμασίες επίδοσης στις οποίες αφιερώθηκαν μετά, κατά 24,4% περισσότερο από ότι η ομάδα ελέγχου.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αναφέρεται στην διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός εκ των δύο προαναφερθέντων τρόπων διεξαγωγής του προσυγγραφικού σταδίου στην συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα των δεδομένων φανέρωσαν ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε ελαφρώς υψηλότερα αποτελέσματα από την ομάδα ελέγχου. Ωστόσο δεν μπορούμε να συμπεράνουμε με βεβαιότητα ότι η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού είναι πιο αποτελεσματική διδακτικά από την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος, όταν οι μαθητές συγγράφουν επιχειρηματολογικά κείμενα, αφού η διαφορά των μέσων τιμών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Ωστόσο, τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση και τα ερωτηματολόγια ανέδειξαν ότι, όταν πρόκειται για την συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων, που συνήθως δυσκολεύει τους μαθητές αυτής της ηλικίας, η ομάδα ελέγχου παρουσίασε έναν βαθμό εξάρτησης από τα κείμενα και το σχεδιάγραμμα σε αντίθεση με την πειραματική ομάδα, η οποία παρουσίασε την επιχειρηματολογία της περισσότερο ελεύθερα, πράγμα λογικό, αφού οι μαθητές που θεώρησαν ευκολότερο το εγχείρημα της συγγραφής κειμένων, όταν η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου πραγματοποιήθηκε με οπτικό-εικονιστικό υλικό, βασίστηκαν στην πολλαπλότητα των ερμηνειών τους και την ευκολότερη ανάκλησή τους. Τα παραπάνω ευρήματα είναι δύσκολο να επιβεβαιώσουν ή να επιβεβαιωθούν από άλλες έρευνες καθώς δεν υπάρχει κάποια ερευνητική μελέτη σε αυτό το πεδίο που να εξειδικεύεται στην παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στην διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός εκ των δύο προαναφερθέντων μεθόδων διεξαγωγής του προσυγγραφικού σταδίου στην συγγραφή αφηγηματικών κειμένων από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα των δεδομένων φανέρωσαν ότι η ομάδα ελέγχου παρουσίασε ελαφρώς υψηλότερα αποτελέσματα από την πειραματική ομάδα. Ωστόσο δεν μπορούμε να συμπεράνουμε με βεβαιότητα ότι η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος είναι πιο αποτελεσματική διδακτικά από την χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού, όταν οι μαθητές συγγράφουν αφηγηματικά κείμενα, αφού η διαφορά των μέσων τιμών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου δεν είναι στατιστικά σημαντική. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνει καμία από τις έρευνες του σύγχρονου ερευνώμενου πεδίου. Οι Moore & Caldwell (2010) με την έρευνά τους «Drama and Drawing for Narrative Writing in Primary Grades» κατέληξαν ότι η ποιότητα των αφηγηματικών κειμένων των μαθητών ήταν αισθητά υψηλότερη στις ομάδες που συμμετείχαν σε προσυγγραφικές δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού και σκίτσων από ότι στην ομάδα ελέγχου με προσυγγραφική δραστηριότητα τη συζήτηση επί του θέματος μέσα στην τάξη. Οι Barbot et al. (2013) στο άρθρο τους «From perception to creative writing: A multi-method pilot study of a visual literacy instructional approach» κατέληξαν ότι, παρά το γεγονός ότι η έρευνά τους βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη, οι δραστηριότητες οπτικού γραμματισμού υπόσχονται σημαντικά να διευκολύνουν την ανάπτυξη των συγγραφικών δεξιοτήτων των μαθητών αναφορικά με το λεξιλόγιο, την δομή των αφηγηματικών κειμένων και

την αυθεντικότητά τους. Ωστόσο και οι δύο αυτές έρευνες αναφέρονται σε διαφορετικό πληθυσμό-στόχο από την παρούσα ερευνητική εργασία, αφού διερευνούν την επίδραση των οπτικών ερεθισμάτων σε μαθητές Δημοτικού.

Παρ' όλα αυτά, τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια, την παρατήρηση και την εστίαση στα κείμενα των μαθητών, φανερώνουν ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου παρουσίασαν μεν υψηλότερη βαθμολογία, δεσμεύτηκαν δε αρκετά από τα κείμενα, αφού τα χρησιμοποίησαν ως πρότυπα ιδεών και λεξιλογίου, γεγονός που δέσμευσε και το περιεχόμενο των γραπτών τους συγκριτικά με αυτό της πειραματικής ομάδας. Από την άλλη πλευρά, η πειραματική ομάδα, όντας περισσότερο ελεύθερη κατάφερε να αποδώσει όλες τις απαραίτητες χωροχρονικές πληροφορίες που απαιτούνται για την συγγραφή αφηγηματικών κειμένων. Επομένως, και σύμφωνα με την άποψη των μαθητών, συμπεραίνουμε, ότι οι εικόνες λειτούργησαν προωθητικά για την δημιουργία αναπαραστάσεων στους μαθητές αναφορικά με φανταστικές πληροφορίες

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρεται στην διερεύνηση της αποτελεσματικότητας ενός εκ των δύο προαναφερθέντων μεθόδων διεξαγωγής του προσυγγραφικού σταδίου στην συγγραφή περιγραφικών κειμένων από τους μαθητές. Τα αποτελέσματα των δεδομένων φανέρωσαν ότι η πειραματική ομάδα παρουσίασε ελαφρώς υψηλότερα αποτελέσματα από την ομάδα ελέγχου. Ωστόσο δεν μπορούμε να προχωρήσουμε με βεβαιότητα στον ισχυρισμό ότι η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την χρήση οπτικού-εικονιστικού υλικού είναι πιο αποτελεσματική διδακτικά από την χρήση κειμένων και σχεδιαγράμματος, όταν οι μαθητές συγγράφουν περιγραφικά κείμενα, αφού η διαφορά των μέσων τιμών της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου δεν είναι στατιστικά σημαντική. Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνει, ούτε επιβεβαιώνεται από τις υπάρχουσες έρευνες αυτού του πεδίου, αφού η επίδραση των οπτικών ερεθισμάτων δεν έχει διερευνηθεί ειδικά για την συγγραφή περιγραφικών κειμένων.

Τόσο τα ερωτηματολόγια και η παρατήρηση που εφαρμόστηκε στο εν λόγω πείραμα όσο και η εστιασμένη ματιά στα γραπτά των μαθητών αναδύουν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για περιγραφικά κείμενά τους. Και στο σημείο αυτό φάνηκε ότι ο βαθμός εξάρτησης από τα κείμενα και το σχεδιάγραμμα της ομάδας ελέγχου ήταν υψηλός, γεγονός που δέσμευσε τις απαντήσεις τους. Από την άλλη, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν μια συγκεχυμένη εικόνα κειμενικών τύπων στα κείμενά τους, ενδεχομένως επειδή δεν είχαν ως πρότυπα κείμενα που να περιλαμβάνουν αυτούς τους κειμενικούς τύπους, αλλά εικόνες. Αυτό που παρατηρήθηκε, ωστόσο, είναι η αυξημένη χρήση σχημάτων λόγου, συγκριτικά με την αντίστοιχη ομάδα ελέγχου. Το γεγονός αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εικόνες ώθησαν τους μαθητές να αποκλίνουν από τους συμβατικούς τρόπους χρήσης της γλώσσας, ενδεχομένως επειδή είναι κινητήριος δύναμη της φαντασίας τους.

Συνοψίζοντας, η διεξαγωγή του προσυγγραφικού σταδίου με την επίδειξη οπτικού εικονιστικού υλικού δεν φάνηκε να διαφοροποιεί σημαντικά την βαθμολογία της επίδοσης των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η παρούσα ερευνητική μελέτη, ωστόσο, ανέδειξε κάποιες διαφορές σε επιμέρους σημεία οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό στην τάξη.

Μέσα από την παρούσα μελέτη, λοιπόν, αναδείχθηκε ότι το προσυγγραφικό στάδιο που περιλαμβάνει οπτικό-εικονιστικό υλικό αυξάνει την συμμετοχικότητα και

το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα με αποτέλεσμα να ενεργοποιεί την διδακτική διαδικασία. Επιπλέον, οι εικόνες φάνηκε να πυροδοτούν την φαντασία των μαθητών για την δημιουργία αναπαραστάσεων φανταστικών γεγονότων, τα οποία αποδίδονται με περισσότερη λεπτομέρεια. Τέλος, η επίδειξη οπτικού-εικονιστικού υλικού, πριν την συγγραφή κειμένων ενεργοποίησε τους μαθητές ώστε να παρεκκλίνουν από τον συμβατικό τρόπο έκφρασης και να οδηγηθούν στην χρήση σχημάτων λόγου για την παραγωγή των κειμένων τους.

Μέσα από την συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων, αλλά και μέσα από την ανάδειξη των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας αναδύθηκε η ανάγκη για επανάληψη της με πιο εξειδικευμένα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν στους μαθητές στο τέλος του πειράματος να εξειδικευτούν περισσότερο, ως προς τις πληροφορίες που αντλούν για τους κειμενικούς τύπους που κλήθηκαν να συγγράψουν οι μαθητές. Επιπλέον, θα μπορούσαν να διενεργηθούν και συμπληρωματικές συνεντεύξεις. Με τον τρόπο αυτό θα προκύψουν περισσότερες πληροφορίες τόσο για την διαδικασία που ακολουθούν οι μαθητές κατά την συγγραφή κειμένων, όταν στο προσυγγραφικό στάδιο περιλαμβάνεται οπτικό-εικονιστικό υλικό όσο και για την διαδικασία που ακολουθείται για κάθε κειμενικό τύπο και πόσο αυτός επηρεάζεται από τον οπτικό γραμματισμό των μαθητών.

Μια ακόμη πρόταση για την επανάληψη της παρούσας ερευνητικής εργασίας αφορά την χρονική της έκταση και το μέγεθος του δείγματος, το οποίο χρησιμοποίησε. Ειδικότερα, δεδομένου ότι η εν λόγω διερεύνηση έλαβε χώρα σε ένα συγκεκριμένο σχολείο με περιορισμένο δείγμα μαθητών (δύο τμήματα της Γ' Γυμνασίου) και για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα (δύο εβδομάδες), εξαιτίας των περιορισμένων πόρων της, δεν είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων της. Προτείνεται, επομένως, στην επανάληψή της να διεξαχθεί καθ' όλη την διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, για περισσότερες θεματικές ενότητες και για περισσότερους μαθητές. Θεωρείται αναγκαίο στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι η διερεύνηση της πρόσληψης και της αποτελεσματικότητας του προσυγγραφικού σταδίου που περιλαμβάνει οπτικό-εικονιστικό υλικό θα ήταν χρήσιμο να περιλαμβάνει μαθητές από όλες τις ηλικιακές βαθμίδες του Γυμνασίου, δεδομένου ότι ο βαθμός της συγγραφικής αυτονομίας ποικίλει αισθητά από την μια βαθμίδα στην άλλη.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη ότι η παρούσα έρευνα αφορά τον τρόπο διεξαγωγής του προσυγγραφικού σταδίου και την πρόσληψή του από τους μαθητές κρίνεται αναγκαίο να αναδυθεί και η οπτική γωνία του εκπαιδευτικού για το εν λόγω θέμα. Για τον λόγο αυτό στην επανάληψή της αυτή η έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει συνεντεύξεις ή την παρατήρηση εκπαιδευτικών, ώστε να αξιοποιήσει πληροφορίες όχι μόνο για το περιλαμβάνεται το οπτικό-εικονιστικό υλικό στην διδασκαλία των εκπαιδευτικών αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο μεταχειρίζεται.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΕΠΠΣ & ΑΠΣ (2003). Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/
- Elliot, S., Kratoochwill, T., Cook, J. & Travers, J. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία Αποτελεσματική Μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαρκογιάννη, Ε. (2016). *Η Ανατροφοδότηση κατά τη Διόρθωση των Λαθών του Γραπτού Λόγου: Πεποιθήσεις και Πρακτικές των Φιλολόγων του Γυμνασίου*. (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από: http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38600#page/1/mode/2up
- Ηλιοπούλου, Κ (2009). Αξιολόγηση των γραπτών γλωσσικών δοκιμασιών των αλλόγλωσσων μαθητών της Β' βάθμιας εκπαίδευσης στο μάθημα της γλώσσας. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε από: 10.12681/eadd/26854
- Θεριανός, Κ. (2007). Διαθεματικότητα, σχολική γνώση και εκπαιδευτικοί στο Χ. Κάτσικας & Κ. Θέριανός (Επιμ.), *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Αθήνα : ΣΕΑΒ

- Καλογρίδη, Σ., Φερεντίνος, Σ. & Μαρκόπουλος, Σ. (2004). Η Διαθεματική Προσέγγιση στη Διδασκαλία και η «ανακάλυψη» του μαθητή στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κασσωτάκης, Μ. (2004). Η Αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος της Ελληνικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1990-2002: Προσπάθειες και προβλήματα στο: Θ. Παπακωνσταντίνου, Α. Λαμπράκη – Παγανού, (Επιμ), *Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* σ. 21-60. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Κέκια, Μ. (2016). *Πρακτικές Παραγωγής και Αναθεώρησης Γραπτών Μαθητικών Κειμένων ως Κοινωνικοπολιτισμικής Διαδικασίας: Έρευνα-Δράση σε μαθητές Ε΄ Δημοτικού* (Διδακτορική Διατριβή). Ανακτήθηκε από: http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38988#page/1/mode/2up
- Κέκια, Μ (2014). Τα σχολικά γραπτά είδη κειμένων ως κοινωνικές διαδικασίες: Θεωρητική ανάλυση και διδακτικές πρακτικές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 58, 11-26. Ανακτήθηκε από: https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8578/8628
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Γνωστική και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία. (Μ. Σόλμαν μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα: θεωρία και πράξη στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μήτσης, Ν. (2007). Η Διδασκαλία της Γλώσσας υπό το Πρίσμα της Επικοινωνιακής Προσέγγισης. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Η Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος: Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νοβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση SPSS 13*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2016). Προεδρικό Διάταγμα. Περί σχολικού και διδακτικού έτους και της αξιολόγησης των μαθητών του Γυμνασίου. Ανακτήθηκε από: http://iep.edu.gr/el/humanities-anakoinwseis/kritiria-aksiologisis-gia-to-mathima-tis-neoellinikis-glossas-kai-grammateias-gymnasiou
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2016). Οδηγίες για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Ανακτήθηκε από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3_%CE%A6%CE%99%CE%9B%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%91_%CE%93%CE%95%CE%9B.pdf

- Παπαδοπούλου, Σ. (2000). *Η Ολική Γλώσσα*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Πηγιάκη, Π. (2004). *Εθνογραφία: Η Μελέτη της Ανθρώπινης Διάστασης στην Κοινωνική και Παιδαγωγική Έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πουρκός, Μ. (2013). Το ζήτημα της μείξης των μεθοδολογιών/μεθόδων στην κοινωνική, ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα: θεωρητική και ιστορική οριοθέτηση του πεδίου. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.). *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική, Ψυχολογική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Επιστημολογικά και Μεθοδολογικά Ζητήματα των Προοπτικών Διερεύνησης του Ερευνητικού Σχεδιασμού.* Αθήνα: Ίων.
- Ρέππας, Χ. (2007). Για το Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών: Μια προσπάθεια Κριτικής Αποτίμησης των Νέων Προγραμμάτων στο Χ. Κάτσικας & Κ. Θέριανός (Επιμ.), *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σαλβάρας, Ι. (2001). Στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου. Στο Τ. Σαραφίφου (επιμ.), Η Καλλιέργεια της Γραπτής Γλωσσικής Έκφρασης στο Σχολείο: Αρχές, Προβλήματα, Προοπτικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις: 3η Επιστημονική Ημερίδα Ελληνικής Γλώσσας, 30 Μαρτίου 2001: Πρακτικά (175-191). Αλεξανδρούπολη.
- Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Α. (2012). *Η Νεοελληνική Γλώσσα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσιτσιου-Χελιδόνη (2019). Ρητορεία και Ρητορική στην Αρχαιότητα στο Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ανακτήθηκε από: http://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/encyclopedia/rhetoric/page_004.html
- Τσιώλης, Γ. (2013). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης στην κοινωνική έρευνα: από τη θέση περί «ριζικής ασυμβατότητας» στο συνδυασμό ή τη συμπληρωματικότητα των προσεγγίσεων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και όρια της μείξης των μεθοδολογιών στην κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα* (*σ.*271-292). Αθήνα: Ίων
- Φίλιας, Β. (Επιμ.). (1996). Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.
- Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η Θεωρία της Λογοτεχνίας στην Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

- Χαραλαμπόπουλος, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2012). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας (Α΄, Β΄,Γ΄ Γυμνασίου)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Al-Shaer, I. (2014). Employing Concept Mapping as a Pre-writing Strategy to Help EFL Learners Better Generate Argumentative Compositions. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8 (2). Ανακτήθηκε 24/2/2020 από: https://doi.org/10.20429/ijsotl.2014.080210
- Allen, K. και Marquez, A. (2011). Teaching vocabulary with visual aids, *Journal of Kao Ying Industrial & Commercial Vocational High School*. Ανακτήθηκε 01/03/2020 από: http://210.60.110.11/reading/wp-content/uploads/2012/10/10022007.pdf
- Apsari, Y. (2017). The Use Of Picture Series In Teaching Writing Recount Text. Eltin Journal, Journal of English Language Teaching, 5 (8), 51-56. Ανακτήθηκε 27/02/2020 από: https://doi.org/10.22460/eltin.v5i2.p51-56
- Bachman, L.F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press.
- Bakhtin, M. M. (1981). The Dialogic Imagination: four essays. Austin: University of Texas Press.
- Barbot, B., et al. (2013) From perception to creative writing: A multi-method pilot study of a visual literacy instructional approach. *Learning and Individual Differences*, (28), 167-176. Ανακτήθηκε 24/2/2020 από: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.003
- Boudah, D.J. (2011). *Conducting Educational Research: Guide to Completing a Major Project*. California: Sage Publications Inc.
- Brown, D. (2001). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. New York: Longman.
- Byrd, D . (2016). Putting the Writing Process into Action in the L2 Classroom: Pre-writing Techniques that Work. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 1

(1), 64-77. Ανακτήθηκε 24/2/2020 από: https://dergipark.org.tr/en/pub/jltl/issue/22509/240619

- Byrne, D. (1979). *Teaching Writing Skills*. New York: Longman.
- Clark, I. (2003). *Concept in Composition: Theory and Practice in the Teaching of Writing*. London: Laurence Erlbaum.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Γνωστική και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία. (Μ. Σόλμαν μτφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Dunn, M.W. & Finley, S. (2010). Children's Struggles with the Writing Process: Exploring Storytelling, Visual Arts, and Keyboarding to Promote Narrative Story Writing. *Multicultural Education, 18*(1), 33-42. Ανακτήθηκε 01/03/2020 από https://www.learntechlib.org/p/109435/.
- Ferris, D. (2002). Teaching Students to Self-Edit. Στο J. C. Richards & W. A. Renandya (Επιμ.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* σ. 328-334. Cambridge: University Press.
- Flower, L. (1989, Oct.). Cognition, Context, and Theory Building. JSTOR, 40(3), 283-311.
- Glesne, C. (2018). *Η ποιοτική έρευνα: Οδηγός για νέους επιστήμονες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Grabe, W., & Kaplan, R. (1996). *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. New York: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
- Harper, G. (2010). *On Creative Writing*. Bristol: Multilingual Matters.
- Hashempour, Z., Rostampour, M. & Behjat, F. (2015). The Effect of Brainstorming as a Pre-writing Strategy on EFL Advanced Learners' Writing Ability. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2 (1), 86-99. Ανακτήθηκε 24/2/2020 από: http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/23

- Haycraft, J. (1978). *An Introduction to English Language Teaching*. New York: Longman.
- Hedge, T. (2005). *Writing* New York: Oxford University Press.
- Hedge, T. (2001). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. New York: Oxford University Press.
- Hoy, W. K., Adams, C. M. (2016). Quantitative Research in Education: A primer (2nd ed.). New York: SAGE Publications, Inc.
- Hughes, A. (2003). *Testing Language Teachers*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Edinburg: Pearson Education.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*. California: Sage Publications Inc.
- Johnson, B. (2001). Toward a New Classification of Nonexperimental Quantitative Research. *Educational Researcher*, *30*(2), 3–13. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.3102/0013189X030002003
- Khoshsima, H. & Khosravani, M. (2015). Examining the Impact of Novel Pre-activity Tasks on Macro-Skills: The Case of Visual Aids Strategy on Writing Ability. *International Journal of Language and Linguistics*, 3 (6), 401-408. Ανακτήθηκε 24/2/2020 από: doi: 10.11648/j.ijll.20150306.23
- Kontogiannatou, G. (2018). Mixed-methods research. The logic behind its design and the framework for its implementation (full text in Greek). *Academia, 0*(12), 83-108. doi: https://doi.org/10.26220/aca.2883
- Krashen, D. S. (1984). *Writing Research Theory and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Leathy, A., Cantrell, M. & Swander, M. (2014) Theories of Creativity and Creative Writing Pedagogy. Στο S. Earnshaw (Επιμ.), *The Handbook of Creative Writing* σ 11-23. Edinburg: University Press.
- Lodico, G.M. (2010). Methods in Educational Research: From Theory to Practice. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, C. (2004). *Writing and Power*. United States: Paradigm Publishers.
- Moffett, J. (1982) *Writing, inner speech and mediation*. *College English*, 44: 231-44

- Moore, H. & Caldwell H. (1993). Drama and Drawing for Narrative Writing in Primary Grades. *The Journal of Educational Research*, 87 (2), 100-110. Ανακτήθηκε 24/2/2020 από: https://doi.org/10.1080/00220671.1993.9941173
- Neumann, H. & McDonough, K. (2015). Exploring student interaction during collaborative prewriting discussions and its relationship to L2 writing. *Journal of Second Language Writing*, 27, 84-104. Ανακτήθηκε 24/2/2020 από: https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.09.009
- Newby, P. (2010). *Research Methods for Education*. Edinburg: Longman.
- Pathak, R.P. (2008). *Methodology of Educational Research*. New Delhi: Atlantic.
- Prior, P. (2006) A Sociocultural Theory of Writing. Στο A. M. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Επιμ.), *Handbook of Writing Research* σ. 54-66. New York: Guilford Press.
- Raimes, A. (2002). Ten Steps in Planning a Writing Course and Training Teachers of Writing. Στο J. C. Richards & W. A. Renandya (Επιμ.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* σ. 303-306. Cambridge: University Press.
- Reppen, R. (2002). A Genre- Based Approach to Content Writing Instruction. Στο J. C. Richards & W. A. Renandya (Επιμ.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* σ. 321-328. Cambridge: University Press.
- Richards, j. & Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching*. Edinburg: Cambridge University Press.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες Ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Seow, A. (2002). The Writing Process and Process Writing. Στο J. C. Richards & W. A. Renandya (Επιμ.), *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* σ. 315-321. Cambridge: University Press.
- Shi, L. (1998). Effects of pre-writing discussion on adult ESL students' composition. *Journal of Second Language Writing*, 7 (3), 319-345. Ανακτήθηκε από: https://doi.org/10.1016/S1060-3743(98)90020-0
- Singh, C.K.S., Mei, T.P., Abdullah, M.S., Othman, W.M. & Mostafa, N.A. (2017). ESL Learners' Perspectives on the Use of Picture Series in Teaching Guided Writing. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and*

Development, 6 (4), 74-89. Ανακτήθηκε 26/2/2020 από: http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v6-i4/3463

- Willis, J. (1981). *Teaching English through English: A Course Classroom Language and Techniques*. New York: Longman.

7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α' ΦΑΣΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Γ΄ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
Πειραματικό Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης
Ενότητα 3η: Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Κείμενο 1:

Λέξεις που τραυματίζουν.

Σε μια τάξη Γυμνασίου κεντρικής συνοικίας στο μάθημα της έκθεσης, με αφορμή ένα κείμενο άλλης εποχής γίνεται συζήτηση για τη μετανάστευση, και ξάφνου γλιστράει από τα ίδια τα παιδιά η συζήτηση και έρχεται στους λίγους Ρωσοπόντιους μαθητές που έχει η τάξη και στα Αλβανάκια που έχει το διπλανό Δημοτικό.

Κάποια παιδιά εκφράζουν μεγάλο θυμό εναντίον των «ξένων», λένε επίθετα όπως «βρώμικοι» και «κλέφτες», λένε με πεποίθηση «Μας παίρνουν τα σπίτια», «Μας παίρνουν τις δουλειές», ύστερα φωνάζουν «Να φύγουν!», «Να φύγουν!», ενώ η εμβρόντητη φιλόλογος προσπαθεί να σταματήσει το χείμαρρο, οπότε σηκώνονται κλαίγοντας γοερά τα Ρωσοποντιάκια και φεύγουν από το μάθημα, κι ακόμα σήμερα συζητάνε οι εκπαιδευτικοί ταραγμένοι τι πρέπει να κάνουνε.

Μικρά παιδιά που λένε τη λέξη «ξένοι» σαν βρισιά, που λένε δίπλα τους επίθετα προσβλητικά και ταπεινωτικά. Μικρά παιδιά με λέξεις που περιθωριοποιούν, που απελπίζουν, που τραυματίζουν άλλα μικρά παιδιά.

Τα παιδιά εκφράζουν αυτά που ακούνε γύρω τους, που βλέπουν στην τηλεόραση, που λέει το άμεσο περιβάλλον τους. Πρέπει να σκεφτούμε πολύ σοβαρά τι θα κάνουμε ένα φαινόμενο που κανένας μας δεν ήξερε πριν από λίγα χρόνια ότι υπάρχει στην κοινωνίας μας, το ρατσισμό.

Πρέπει να σκεφτούμε πολύ σοβαρά πώς θα διαπαιδαγωγήσουμε τα παιδιά μας, γιατί αυτά τα παιδιά θα ζήσουν οπωσδήποτε, είτε το θέλουμε είτε όχι, σ' έναν κόσμο πολύγλωσσο, πολυθρησκευτικό, πολυπολιτισμικό και πρέπει να μάθουν να διαχειρίζονται τη διαφορά και την ομοιότητα.

Είμαστε χώρα-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και, καθώς περνούν τα χρόνια και μεγαλώνουν τα παιδιά μας, θα αυξάνονται οι «ξένοι» ελεύθερα κινούμενοι εργαζόμενοι· έχουμε ήδη στη χώρα μας, κατά ανεπίσημες πηγές, καμιά εξακοσαριά χιλιάδες μετανάστες και πρόσφυγες με ανάμεσά τους περίπου διακόσιες χιλιάδες Αλβανούς. Οι μετακινήσεις πληθυσμών, λένε οι ειδήμονες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, θα αυξάνονται τον αιώνα που έρχεται.

Η Ελλάδα δεν είναι κοινωνία χωρίς εμπειρίες τέτοιων φαινομένων. Υπολογίζονται από τους ιστορικούς σε κοντά δύο εκατομμύρια οι πρόσφυγες από τη Μικρασία το 1922. Με τον πληθυσμό της εποχής προστέθηκε ένας πολίτης στους τέσσερις στη χώρα μέσα σε ελάχιστο χρονικό διάστημα. Και μολονότι υπήρξαν και τότε φαινόμενα ξενοφοβικά, εχθρική στάση κατοίκων σε διάφορες περιοχές, που έλεγαν «δεν τους θέλουμε εμείς εδώ, πηγαίνετέ τους παρακάτω», μολονότι υπήρξε μια ολόκληρη ρατσιστική φιλολογία με ανέκδοτα υποτιμητικά για τις «Σμυρνιές», μολονότι ακόμα επιζεί η ρατσιστική ανεκδοτολογία ότι οι Πόντιοι είναι

δήθεν κουτοί, η πλειονότητα της κοινωνίας αντέδρασε με σωφροσύνη και ανθρωπιά, και ταχύτατα οι πρόσφυγες εντάχθηκαν στην κοινωνία αρμονικά.

Από την άλλη μεριά ο ελληνικός λαός έχει ο ίδιος μακρά παράδοση μετανάστευσης και προσφυγιάς. Πάνω από τους μισούς θα πρέπει να είναι οι Έλληνες που έχουν στις οικογένειές τους μνήμες και εμπειρίες του πρόσφυγα και του μετανάστη. Οι πρόσφυγες του εμφυλίου πολέμου στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες, οι μετανάστες στην Αμερική, την Αυστραλία και τον Καναδά. Κι ακόμα, οι πρόσφατοι μετανάστες της δεκαετίας του 1960. Εκατό χιλιάδες άτομα το χρόνο έφευγαν για τα εργοστάσια της Βόρειας Ευρώπης. Κι εκεί έζησαν τη σκληρή ζωή του ανθρώπου που ξενιτεύεται για το ψωμί [...]

Αυτές οι ιστορικές εμπειρίες του ελληνικού λαού πρέπει να λειτουργήσουν σαν μαθήματα για τα παιδιά μας. Γιατί αυτές οι εμπειρίες λένε ότι ο ρατσισμός πάει χέρι-χέρι με την αυταρχική κοινωνία και την πολιτική βία. Ο ρατσισμός είναι μεγάλη νάρκη στα θεμέλια της δημοκρατίας. Ο ελληνικός λαός έχει υποφέρει πολλές δεκαετίες και γνωρίζει τι σημαίνει αυταρχική κοινωνία και καταπάτηση των δικαιωμάτων των πολιτών, γνωρίζει καλά πόσο πολύτιμη είναι η δημοκρατία[...]

Α. Φραγκουδάκη, εφημ. Τα Νέα, 1998

<u>Κείμενο 2:</u>

Η πικρή γνωριμία με το ρατσισμό.

Δεν είναι εύκολο να είναι κανείς διαφορετικός, ιδίως όταν είναι παιδί. Η φυσική διαδικασία του μεγαλώματος παρουσιάζει ήδη αρκετά προβλήματα, τα οποία επιτείνονται αν ανακαλύψουμε ότι κατά τον ένα ή τον άλλο τρόπο αποκλίνουμε από το μέσο όρο.
Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η δική μου οικογένεια ήταν διαφορετική. Οι γονείς μου μιλούσαν λίγα αγγλικά και αυτά με μια βαριά ιταλική προφορά. Το στυλ της ζωής μας ήταν ολοφάνερα διαφορετικό, ένα μικρό κομμάτι Μεσογείου στις ακτές της Αμερικής. Τρώγαμε διαφορετικά εξωτικά φαγητά. Οι συζητήσεις μας ήταν πιο ζωντανές και οι φωνές μας λίγο πιο δυνατές. Οι κινήσεις μας πιο έντονες. Ο κόσμος στον οποίο ζούσαμε ήταν σίγουρα πιο ξένος.[…]

Εκείνο τον καιρό ο πατέρας και η μητέρα, τους οποίους μέχρι τότε αγαπούσα χωρίς καμιά αμφισβήτηση, ξαφνικά με ενοχλούσαν. Γιατί δεν μπορούσαν να είναι σαν τους άλλους γονείς; Γιατί μιλούσαν με αυτή την απροκάλυπτη προφορά; Γιατί δεν μπορούσα να τρώω κορνφλέικς για πρωινό, αντί για φραντζολάκια και καφέ με γάλα; Γιατί δεν μπορούσα να παίρνω μαζί μου για κολατσιό, φυστικοβούτυρο και σάντουιτς με μαρμελάδα, αντί για καλαμαράκια; («Μπλιάξ», έλεγαν τα άλλα παιδιά, «ο Μπουσκάλια τρώει τα πόδια του χταποδιού»).Δεν υπήρχε κανένας τρόπος να γλιτώσω από το επώδυνο στίγμα να είμαι Ιταλός και γιός του Τούλιο και της Ρόζας Μπουσκάλια, ακόμη και το όνομά μου έγινε πηγή στεναχώριας για μένα.

Ήταν συνηθισμένο εκείνο τον καιρό να μας κολλάνε τις ταμπέλες «μακαρονάς» και «μετανάστης». Ποτέ δεν ήμουν απολύτως σίγουρος για το τι σήμαιναν αυτές οι λέξεις, παρ'όλα αυτά ένιωθα το κεντρί τους. Πρωτόνιωσα αυτόν τον πόνο μια μέρα καθώς έφευγα από το σχολείο. Βρέθηκα ξαφνικά περικυκλωμένος από μια ομάδα παιδιών που μου φώναζαν αυτά τα λόγια.
Ένα από αυτά τα παιδιά μου πέταξε ένα κέικ. Η κρέμα και η ζάχαρή του έσκασαν πάνω στο πρόσωπο, τα μαλλιά και τα ρούχα μου. «Βρωμομετανάστη», φώναζαν. « Ο πατέρας σου είναι γκανκστερ στο Σικάγο και η μητέρα σου μασάει σκόρδα και συ είσαι γιός μακαρονά! Γιατί δεν τα μαζεύετε να πάτε από κει που ήρθατε;»

Μου φάνηκε ότι πέρασε μια αιωνιότητα ώσπου να απελευθερωθώ από τον κύκλο τους, αφού είχα φάει αρκετές κλοτσιές και μπουνιές. Ταπεινωμένος και κλαίγοντας έσπασα τον κλοιό και όρμησα σπίτι μου.[…]

Μόλις έφτασα σπίτι κλειδώθηκα στο μπάνιο για να μη με δουν. Δεν μπορούσα ν' αντέξω την πιθανότητα να με δουν οι γονείς μου σ' αυτήν την έξαλλη κατάσταση. Έπλυνα τις κρέμες που είχαν κολλήσει πάνω μου. Δεν μπορούσα να σταματήσω τα κλάματα και τα δάκρυά μου ανακατεύονταν με το αίμα στο πρόσωπο μου. […]

Τελικά ο πατέρας χτύπησε την πόρτα του μπάνιου. «Τι κάνεις εκεί μέσα, τι συμβαίνει;», με ρώτησε. Μόνο αφού εξάντλησε όλη του την ευγένεια και την πειθώ άνοιξα επιτέλους την πόρτα και τον άφησα να μπει. «Τι συνέβη;», με ρώτησε .Του εξήγησα. Τελείωσα την ιστορία και περίμενα. «Εντάξει», είπε ήσυχα, «έγινε και αυτό. Σε βρήκαν και σένα οι άνθρωποι που μας πληγώνουν και μας κάνουν να κλαίμε. Δεν μας ξέρουν και όμως μας μισούν. Οι δειλοί, που κάνουν τους δυνατούς μόνο, όταν είναι πολλοί και τα βάζουν μαζί μας, γιατί ξέρουν ότι είμαστε λίγοι και δεν είμαστε σε θέση να τους αντιμετωπίσουμε. Ξέρω ότι σε πλήγωσαν αλλά αυτό που έγινε δεν είχε εσένα σαν στόχο. Εσύ απλώς έτυχε να βρίσκεσαι εκεί. Μπορούσε να συμβεί στον καθένα μας.»

«Μισώ που είμαι Ιταλός», του εξομολογήθηκα θυμωμένα , «θα ήθελα να είμαι οτιδήποτε άλλο!». Ο πατέρας μου με κράτησε σφιχτά και η φωνή του τώρα ήταν δυνατή και απειλητική. «Να μη σε ξανακούσω να το λες αυτό ποτέ! Έπρεπε να είσαι υπερήφανος γι' αυτό που είσαι. […] «Θα προτιμούσα να είμαι σαν όλους τους άλλους», του αντιμίλησα. «Ε λοιπόν, δεν είσαι! Ο θεός δεν θέλησε να μας κάνει όλους ίδιους. Μας έκανε διαφορετικούς για να μπορεί ο καθένας να είναι ο εαυτός του. Ποτέ να μην φοβάσαι τις διαφορές. Η διαφορά είναι καλό. Θα σου άρεσε να είσαι σαν τα παιδιά που σ' έδειραν και σου φώναζαν αυτά τα πράγματα; Θα σου άρεσε να κάνεις τους άλλους να υποφέρουν και να κλαίνε; Δε χαίρεσαι που διαφέρεις απ' αυτούς;» Θυμάμαι ότι το επιχείρημά του μου είχε φανεί πολύ δυνατό, αλλά έμεινα σιωπηλός. «Λοιπόν θα σου άρεσε;», επέμενε ο πατέρας μου, «θα ήθελες να είσαι σαν κι' αυτούς, σαν κι' αυτούς που σε πλήγωσαν;» «Όχι» «Τότε σκούπισε τα μάτια σου και να είσαι περήφανος γι' αυτό που είσαι».[…] Βεβαίως ο πατέρας μου δεν έλυσε το πρόβλημα της μισαλλοδοξίας, εκείνο το ηλιόλουστο καλιφορνέζικο απόγευμα αλλά κάτι στη εξήγησή του, στη δύναμη και στην αποφασιστικότητά του, συνέχισε πάντα να με βοηθά να δω τη μισαλλοδοξία και τις διακρίσεις όπως πραγματικά είναι: ένα καταφύγιο για την αδυναμία και την άγνοια. Την παραδοχή και την κατανόηση την περιμένουμε από τους δυνατούς.

Λεό Μπουσκάλια, « Ο πατέρας μου».
μτφρ. Καλλιόπη Δ. Πατέρα.

<u>Κείμενο 3:</u>

Τι πρέπει να γίνει;

Σύμφωνα με πρόσφατη ευρωπαϊκή έρευνα, υπάρχει σοβαρή έλλειψη κατανόησης του τι σημαίνει Άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Μεγάλο μερίδιο ευθύνης για αυτό έχουν τα **Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης** καθώς οι εικόνες που προβάλλουν ασκούν σημαντική επίδραση στον τρόπο που κατανοούμε και αντιμετωπίζουμε τα άτομα με κάποια αναπηρία. Είναι όμως οι εικόνες αυτές θετικές, όπως θα έπρεπε, ή αρνητικές; Το που μπορεί να απαντηθεί με σιγουριά είναι ότι τα Μ.Μ.Ε δεν προβάλλουν προς τα έξω τα ΑΜΕΑ όπως θα έπρεπε. Το σύνηθες φαινόμενο είναι να παρουσιάζονται οι άνθρωποι αυτοί σαν υποδεέστεροι, που έχουν χιλιάδες προβλήματα και χρειάζονται τη βοήθειά μας. Άμεσο αποτέλεσμα αυτού είναι

ο στιγματισμός τους, αλλά και η αντιμετώπιση τους με οίκτο. Όμως, αυτή είναι μια αρνητική συμπεριφορά που δεν αρμόζει στην εικόνα της σημερινής μας κοινωνίας. Θετική εικόνα των ανθρώπων αυτών, σημαίνει ότι πρέπει να προβάλλονται μέσω των καθημερινών διεκδικήσεών τους, μέσω της καθημερινής συμμετοχής τους στην κοινωνική ζωή. Να προβάλλονται ως ενεργοί, διεκδικητικοί πολίτες που έχουν λαχτάρα να ζήσουν απόλυτα φυσιολογικά και όχι ως παθητικοί αποδέκτες οίκτου. Πρέπει να αντιμετωπίζονται ως άνθρωποι που έχουν ίσα δικαιώματα με όλους και όχι ως αντικείμενα φιλανθρωπίας.

Ο **κοινωνικός αποκλεισμός** των ατόμων με αναπηρία οφείλεται στον τρόπο οργάνωσης των κοινωνιών, ο οποίος είναι τέτοιος, ώστε συχνά τα άτομα με αναπηρία βιώνουν τη διάκριση στην καθημερινή τους ζωή. Η διάκριση ριζώνει από τη μία πλευρά στην προκατάληψη της κοινωνίας και από την άλλη στα εμπόδια που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία για την πλήρη συμμετοχή τους στην κοινωνία. Τόσο ο στιγματισμός όσο και τα εμπόδια που συναντούν τα άτομα με αναπηρία στην καθημερινή τους ζωή βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το είδος και τη βαρύτητα της αναπηρίας τους.

Η **ανάκτηση της αυτοπεποίθησης** αποτελεί δύσκολο αλλά ουσιαστικό μέρος της ψυχολογικής υποστήριξης ενός τέτοιου ατόμου. Οι **στρατηγικές για την καταπολέμηση του στίγματος** και των συνεπειών που αυτό φέρει μπορούν να διακριθούν σε τρεις μορφές: **α)** διαμαρτυρία προς τα Μ.Μ.Ε. και παράλληλη ενημέρωση για τα δικαιώματα, **β)** αγωγή κοινότητας για την τροποποίηση των αρνητικών προκαταλήψεων και **γ)** κοινωνική επαφή, γνωριμία και εξοικείωση με τα άτομα.

Σήμερα η απαίτηση για συστηματική συμβολή και συνεργασία όλων των παραγόντων της Αγωγής (Οικογένειας, Σχολείου, Εκκλησίας, Κοινωνίας, Πολιτείας) στην προσπάθεια επίλυσης του σύνθετου προβλήματος της κοινωνικής ένταξης των ΑΜΕΑ συνεχώς διευρύνεται. Η προσπάθεια θα πρέπει να καταβάλλεται όχι μόνο από την πλευρά του ιδίου του ΑΜΕΑ, αλλά και από την πλευρά των λοιπών μελών της οποιασδήποτε υποομάδας του κοινωνικού συνόλου, **για την αυτόνομη και ανεξάρτητη συμμετοχή του στο κοινωνικό γίγνεσθαι**.

Προϋπόθεση για κάθε περίπτωση είναι η **αλληλοαποδοχή** και η **αλληλοαναγνώριση** της ισοτιμίας όλων των μελών ενός συνόλου ή όλων των υποσυνόλων ενός συνόλου, δηλαδή η εξομοίωσή τους ως προς τη συμμετοχή τους στους κανόνες των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων, βάσει των οποίων λειτουργεί ένα περιβάλλον (οικογενειακό, σχολικό, εργασιακό, κοινωνικό).

Ψαθάς Δημήτρης, Παιδαγωγός MSc
Ελληνική Πύλη Παιδείας.
(Διασκευασμένο)

Α’ ΦΑΣΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ (ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ)

ΠΜΓΛΠ
Αρ. Καταλόγου: ……..
Τμήμα: ……..

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Στο δρόμο για το σπίτι σου γίνεσαι μάρτυρας ενός ρατσιστικού περιστατικού, το οποίο περιλαμβάνει λεκτική ή/και σωματική βία. Φανερά προβληματισμένος-η, αφού γυρίσεις στο σπίτι αποφασίζεις να γράψεις στο ημερολόγιό σου για το περιστατικό εκθέτοντας παράλληλα και τις σκέψεις σου για τα συναισθήματα που βιώνουν τα θύματα του ρατσισμού. (*180-200 λέξεις*)

……
……
……

ΠΜΓΛΠ
Αρ. Καταλόγου: ……
Τμήμα: ……..

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Λαμβάνοντας υπόψη τον ρατσισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες σήμερα, αποφασίζεις να γράψεις ένα άρθρο στην ηλεκτρονική εφημερίδα του σχολείου σου. Στο άρθρο θα προτείνεις τρόπους, με τους οποίους τα άτομα αυτά μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο (εκπαίδευση, εργασία, υγεία, διασκέδαση, αθλητισμό κ.α) και να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα με τον υπόλοιπο πληθυσμό. (*180-200 λέξεις*)

……
……
……

ΠΜΓΛΠ
Αρ. Καταλόγου: ……..
Τμήμα: ……..

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Ας υποθέσουμε ότι άφησες τη χώρα σου για να έρθεις στην Ελλάδα μαζί με την οικογένεια σου και να χτίσετε ένα καλύτερο μέλλον. Αποφασίζεις λοιπόν να γράψεις ένα γράμμα σ΄έναν φίλο και συμπατριώτη σου για να του **περιγράψεις** πως είναι μια **τυπική μέρα** (στο σχολείο, στο δρόμο, στη γειτονιά, στις αθλητικές δραστηριότητες, στις εξόδους) στην νέα σου πατρίδα. . (*180-200 λέξεις*)

……
……
……

Α' ΦΑΣΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Γ΄ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
Πειραματικό Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης
Ενότητα 3η: Είμαστε όλοι ίδιοι. Είμαστε όλοι διαφορετικοί.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

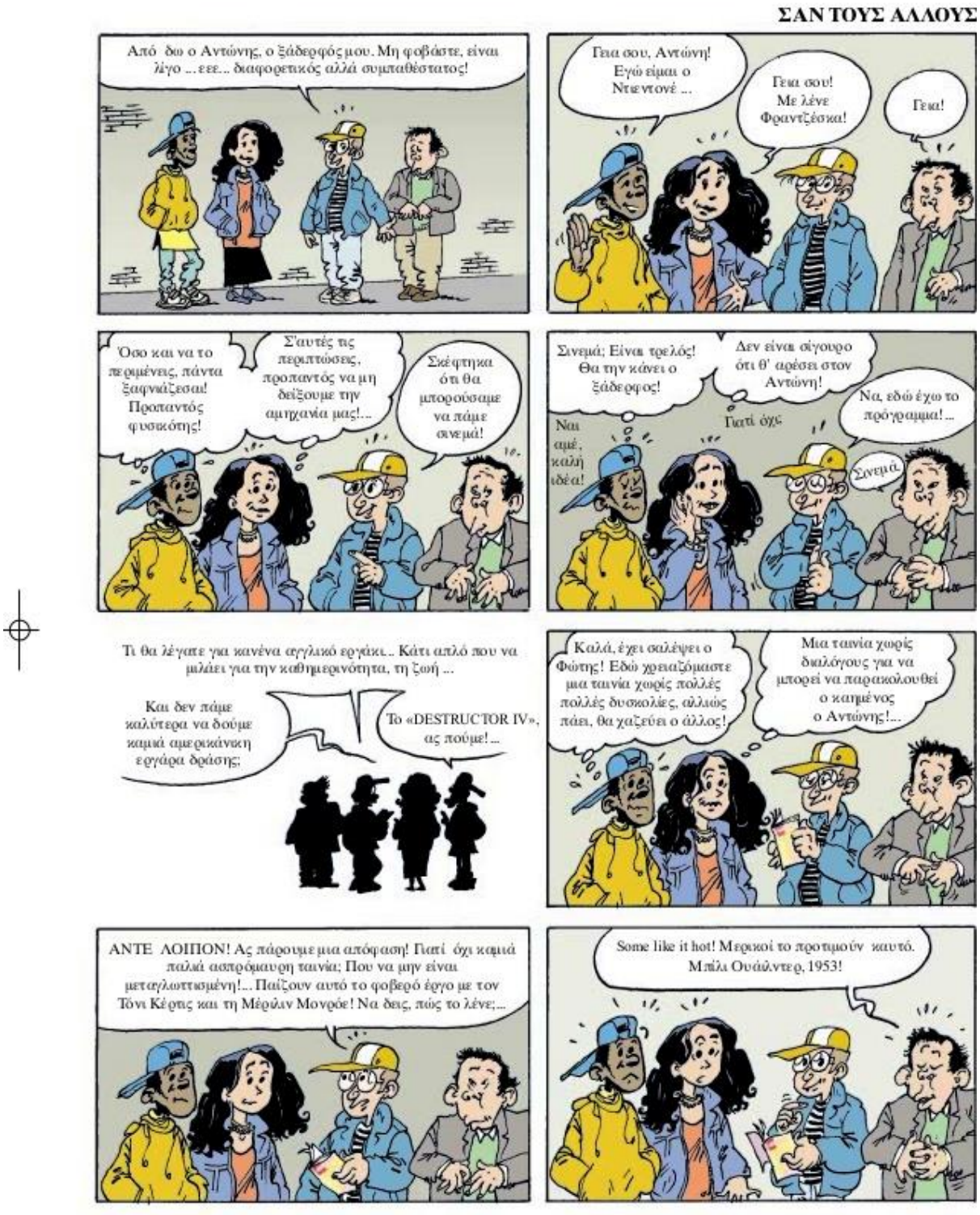
1. Πόσα είδη ρατσισμού μπορείτε να διακρίνετε;

5 Τι κοινό παρουσιάζουν οι παρακάτω εικόνες;

6 Με βάση το παρακάτω σκίτσο να συζητήσετε τους λόγους που αντιδρά με αυτόν τον τρόπο η ηλικιωμένη κυρία.

7 Με βάση το παρακάτω σκίτσο να συζητήσετε τον τρόπο, με τον οποίο αντιμετωπίζει η κοινωνία μας σήμερα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες.

Comic_Griechisch 02.10.2001 12:52 Uhr Seite 13



Α’ ΦΑΣΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ (ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ)

ΠΜΓΛΠ
Αρ. Καταλόγου: ……
Τμήμα: ……..

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Στο δρόμο για το σπίτι σου γίνεσαι μάρτυρας ενός ρατσιστικού περιστατικού, το οποίο περιλαμβάνει λεκτική ή/και σωματική βία. Φανερά προβληματισμένος-η, αφού γυρίσεις στο σπίτι αποφασίζεις να γράψεις στο ημερολόγιό σου για το περιστατικό εκθέτοντας παράλληλα και τις σκέψεις σου για τα συναισθήματα που βιώνουν τα θύματα του ρατσισμού. (*180-200 λέξεις*)

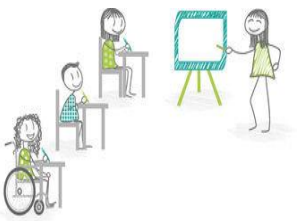
Για να συνθέσεις την εργασία σου μπορείς να χρησιμοποιήσεις τις παρακάτω εικόνες καθώς και τις εικόνες της δραστηριότητας 2.

……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……
……

ΠΜΓΛΠ
Αρ. Καταλόγου: ……
Τμήμα: ……..

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Λαμβάνοντας υπόψη τον ρατσισμό και τον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται τα άτομα με ειδικές ανάγκες και αναπηρίες σήμερα, αποφασίζεις να γράψεις ένα άρθρο στην ηλεκτρονική εφημερίδα του σχολείου σου. Στο άρθρο θα προτείνεις τρόπους, με τους οποίους τα άτομα αυτά μπορούν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο (εκπαίδευση, εργασία, υγεία, διασκέδαση, αθλητισμό κ.α) και να απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες και ίσα δικαιώματα με τον υπόλοιπο πληθυσμό. (*180-200 λέξεις*)
Για να συνθέσεις την εργασία σου μπορείς να χρησιμοποιήσεις τις παρακάτω εικόνες καθώς και το σκίτσο της δραστηριότητας 4.

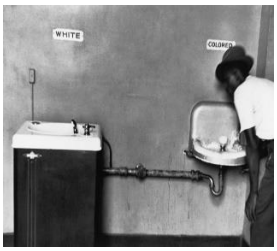


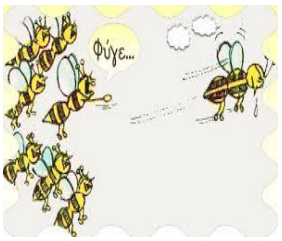
……
……
……
……
……

ΠΜΓΛΠ
Αρ. Καταλόγου: ……
Τμήμα: ……..

Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Ας υποθέσουμε ότι άφησες τη χώρα σου για να έρθεις στην Ελλάδα μαζί με την οικογένεια σου και να χτίσετε ένα καλύτερο μέλλον. Αποφασίζεις λοιπόν να γράψεις ένα γράμμα σ΄έναν φίλο και συμπατριώτη σου για να του **περιγράψεις** πως είναι μια **τυπική μέρα** (στο σχολείο, στο δρόμο, στη γειτονιά, στις αθλητικές δραστηριότητες, στις εξόδους) στην νέα σου πατρίδα. . (*180-200 λέξεις*)
Για να συνθέσεις την εργασία σου μπορείς να χρησιμοποιήσεις τις παρακάτω εικόνες καθώς και όσες εικόνες των δραστηριοτήτων 1, 2 και 3.





……
……
……
……
……
……
……
……
……

Β' ΦΑΣΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ (ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ)

ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Γ΄ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
Πειραματικό Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης
Ενότητα 5η: Ειρήνη-Πόλεμος.
Ονομ/μο:

Φύλλο Εργασίας

Κείμενο 1:

«Ο πόλεμος είναι μάστιγα που εξαφανίζει»

Η ζωή του ανθρώπου από τα χρόνια τα παλιά ως τα σήμερα υπήρξε μια αδιάκοπη σχοινοβασία ανάμεσα στον πόλεμο και στην ειρήνη. Αιώνιο πεπρωμένο των ανθρώπινων γενεών ήταν να κινούνται, όπως το εκκρεμές, ανάμεσα στον πόλεμο και στην ειρήνη. Και οι δύο αυτές καταστάσεις διέπονται από δικούς τους νόμους και δημιουργούν διαφορετικά αποτελέσματα. Αυτή τη διαφορά θέλει να δείξει ο πατέρας της ιστορίας, για να καταδείξει πόσο ανόητος είναι αυτός που προτιμά τον πόλεμο από την ειρήνη. Με τον πόλεμο ανατρέπεται η φυσιολογική διαδικασία της ζωής : Οι γονείς θάβουν τα παιδιά τους. Αντίθετα με την ειρήνη η ζωή ακολουθεί το φυσικό της ρυθμό και τα παιδιά είναι αυτά, που όταν έλθει η ώρα θάβουν τους γονείς τους.

Αλλά για να κατανοήσουμε πληρέστερα τη θέση του Ηροδότου, είναι καλό να υπογραμμίσουμε εναργέστερα τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στον πόλεμο και στην ειρήνη. Άρση του πολέμου είναι η ειρήνη και άρση της ειρήνης είναι ο πόλεμος. Ως πόλεμος νοείται η ένοπλη σύρραξη ανάμεσα σε κράτη ή ανάμεσα σε πολίτες μιας και μόνης χώρας. Κάθε πόλεμος διεξάγεται κάτω από τις πτυχές μιας σημαίας και καθορίζεται από μια συγκεκριμένη ιδεολογία ή κίνητρο. Συνηθίζουμε να διακρίνουμε τους πολέμους σ' επιθετικούς και αμυντικούς. Σκοπός του επιθετικού πολέμου είναι η κατάληψη εδαφών, η σύλληψη αιχμαλώτων, η λεηλασία, η ταπείνωση, ο αφανισμός ή η υποδούλωση ενός λαού. Τους πολέμους είναι δυνατό να προκαλούν αίτια πολιτικά, θρησκευτικά, οικονομικά, δημογραφικά.

Μια μορφή πολέμου, η πιο ειδεχθής, είναι ο εμφύλιος πόλεμος. Επίθεση αδελφών εναντίον αδελφών. Από τα βάθη των αιώνων ο Όμηρος καταριέται τον επιθυμητή του εμφύλιου πολέμου. Δικαίωση βρίσκει μόνο ο αμυντικός πόλεμος, που συνίσταται σε δικαιολογημένη χρήση όπλων για τη διασφάλιση της ακεραιότητας και υπεράσπιση της ζωής, της τιμής και της περιουσίας του έθνους.

Οποιαδήποτε όμως μορφή κι αν έχει ο πόλεμος, οποιαδήποτε κι αν είναι τα ελατήριά του, γεγονός παραμένει ότι τ' αποτελέσματά του είναι πάντοτε οδυνηρά. Πολλοί μάλιστα φρονούν ότι σ' έναν πόλεμο δεν υπάρχουν νικητές και νικημένοι. **Υπάρχουν μόνο νικημένοι.**

Ο πόλεμος είναι μάστιγα, που εξαφανίζει, νεκρώνει καθετί που με μόχθο δημιουργεί η ανθρωπότητα στην πορεία της. Είναι η διαρκής αγωνία, ο άφατος φόβος, είναι η σκιά του θανάτου, που βάζει τροχοπέδη στην ανάπτυξη των τεχνών και της εσωτερικής καλλιέργειας του ανθρώπου. Μετά από κάθε πόλεμο η πείνα, η φτώχεια, η έλλειψη ηθικής ισορροπίας είναι τα μόνα που απομένουν μαζί με τα πτώματα και τα ερείπια. Κι αν όλες οι πληγές των υλικών καταστροφών επουλωθούν, υπάρχουν τα δάκρυα, υπάρχει ο σπαραγμός μιας μητέρας, που θρηνεί για την απώλεια του τέκνου της, όπως θρηνεί η αρνάδα τ' αρνί της κι η Παναγιά τον Ιησού σταυρούμενο.

Μετά τη νύχτα η ημέρα, μετά το θάνατο η ζωή, μετά τον πόλεμο η ειρήνη. Όλες οι ανθρώπινες γενεές την αγάπησαν, όλες ευχήθηκαν να παραδώσουν στις επόμενες όχι το δαυλό της καταστροφής αλλά τη σκυτάλη της δημιουργίας, όμως οι περισσότερες, αν όχι όλες, δοκίμασαν τη θηριωδία του πολέμου.

Αυτό ακριβώς έκανε τους ανθρώπους να την λατρέψουν περισσότερο, να την επιζητήσουν με μεγαλύτερη λαχτάρα. Μόνο αυτός που μάχεται, γνωρίζει την αξία της ειρήνης. Μόνο λαοί που γνώρισαν τη φρίκη του πολέμου ψάλλουν τους ωραιότερους ύμνους γι' αυτή. Οι Έλληνες πολέμησαν πολύ στη διάρκεια της ιστορίας τους και γι' αυτό λάτρεψαν όσο κανείς σαν θεά την ειρήνη. Ο Παλαμάς μ' έξοχο ποιητικό τρόπο δηλώνει την τραγική αυτή διάσταση : «Τι κι αν τον πολέμου το χορό χορεύω, γονατιστός ειρήνη εσέ λατρεύω».

Ο αιώνας μας υπήρξε μια εποχή συμπυκνωμένης σκληρότητας. Έχει στο ενεργητικό του το θλιβερό προνόμιο δύο παγκόσμιων πολέμων και αναρίθμητων άλλων με μικρότερο βεληνεκές. Οι συνεχείς πόλεμοι επιφέρανε μια αλυσωτή έκρηξη του ενστίκτου και υποβίβασαν την αξία της ανθρώπινης ζωής. Καθώς όμως λέει ο Μαλρώ, **«μια ζωή δεν αξίζει τίποτα, αλλά και τίποτα δεν αξίζει όσο μια ζωή»**. Η ζωή είναι ανεπανάληπτο αγαθό και δεν επιτρέπεται να την αφανίσουμε. Ειδικά σήμερα με τα όπλα μαζικής καταστροφής έχουμε φθάσει στο όριο των καιρών. Ο πλανήτης μας ίσως να μην αντέξει σε περισσότερο αίμα. Έχουμε από τα παλιά χρόνια γίνει αληθινό «άχθος αρούρης». Ας μην προκαλέσουμε τώρα και το σύμπαν.

Όλοι οι μεγάλοι ανθρωπιστές πιστεύουν ότι είναι αναγκαία αλλά και δυνατή η επιβολή μιας δίκαιης και παγκόσμιας ειρήνης. Ο Τζων Κέννεντυ λίγο πριν πέσει νεκρός είχε διακηρύξει: «Όλα τα προβλήματα δημιουργήθηκαν από τους ανθρώπους, άρα μόνο από αυτούς μπορούν να επιλυθούν».

(Διασκευασμένο)
Σαράντος Ι. Καργάκος.

Κείμενο 2:

Ο πόλεμος είναι ηθικά και πολιτικά απαράδεκτος.

Ο πόλεμος είναι ηθικά και πολιτικά απαράδεκτος. Ηθικά, γιατί με τον πόλεμο καταστρέφεται η ζωή και ο πολιτισμός, καταρρακώνεται η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και επικρατούν το μίσος και η κακία. Πολιτικά, γιατί καταργούνται ανθρώπινα δικαιώματα και στις σχέσεις των ανθρώπων δεν επικρατεί ο διάλογος, η συνεννόηση και η αλληλοκατανόηση, αλλά η δύναμη που διαθέτει ο ισχυρότερος, για να επιβάλει με τη βία τη θέληση του στους άλλους.

Παρ' όλη τη σύγχρονη οικονομική , πολική και κοινωνική ανάπτυξη ο άνθρωπος δεν έφτασε ακόμα σε τέτοιο επίπεδο ηθικής και πολιτικής ωριμότητας, για να λύνει τις διαφορές που έχει με τους άλλους ειρηνικά. Γι’ αυτό εξακολουθούν να γίνονται πόλεμοι σε πολλές περιοχές του πλανήτη μας. Οι πόλεμοι γίνονται, για να επιβάλουν ισχυροί οικονομικοί παράγοντες και κράτη την κυριαρχία τους σε περιοχές του κόσμου και να ικανοποιήσουν τα συμφέροντα τους. Αυτή ήταν πάντα η βασική αιτία για την οποία γίνονταν κι απ΄ότι φαίνεται θα συνεχίσουν να γίνονται.

Επιπλέον, ένας σημαντικός λόγος για τον οποίο ξεσπούν πόλεμοι ανάμεσα σε κράτη είναι γιατί οι λαοί, με την κατάλληλη προπαγάνδα που δέχονται, τυφλώνονται και φανατίζονται[2] εναντίον άλλων λαών που έχουν διαφορετική θρησκεία, διαφορετικές αξίες και διαφορετικό πολιτισμό.

Ο πόλεμος υποκινείται από τις πολεμικές βιομηχανίες, που έχουν τεράστια συμφέροντα από την κατασκευή και την εμπορία νέων οπλικών συστημάτων. Τα κράτη, για να εκσυγχρονίσουν το οπλοστάσιο τους, δαπανούν αμύθητα ποσά τα οποία, εάν χρησιμοποιούνταν για ειρηνικούς σκοπούς, θα έλυναν πολλά από τα μεγάλα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η ανθρωπότητα, όπως η καταστροφή του περιβάλλοντος, η πείνα, ο αναλφαβητισμός, η ελλιπής περίθαλψη.

Για να γίνει, όμως, αυτό και να απαλλαγεί η ανθρωπότητα από τον εφιάλτη του πολέμου, χρειάζεται να επικρατήσει μια νέα ηθική και πολιτική αντίληψη που θα έχει σκοπό της την εξυπηρέτηση του ανθρώπου και την προστασία της ζωής. Αυτήν την αντίληψη μπορούν να επιβάλουν κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις που είναι αντίθετες προς τον πόλεμο.

Από τον ημερήσιο τύπο.

ΠΜΓΠ
Αρ. Καταλόγου:____
Τμήμα:____

Παραγωγή Γραπτού Λόγου Α

Πόλεμοι έγιναν, γίνονται και θα εξακολουθήσουν -δυστυχώς- να γίνονται όσο υπάρχουν λόγοι, για τους οποίους οι λαοί επιλέγουν να πολεμούν μεταξύ τους. Να συντάξετε ένα **άρθρο** για τη σχολική εφημερίδα, στο οποίο θα εξηγείτε **τους λόγους** που διεξήχθησαν και θα συνεχίσουν να **διεξάγονται πόλεμοι στον πλανήτη μας**. (180-200 λέξεις)

ΠΜΓΠ
Αρ. Καταλόγου:____
Τμήμα:____

Παραγωγή Γραπτού Λόγου Β.

Υποθέστε ότι είστε πρόσφυγας από μια μακρινή χώρα, στην οποία αυτή τη στιγμή γίνεται πόλεμος. Φτάσατε στην Ελλάδα περνώντας μέσα από πολλές κακουχίες και τελικά, εσείς και η οικογένειά σας, αποφασίσατε να συνεχίσετε τη ζωή σας εδώ. Μια μέρα αποφασίζετε να **διηγηθείτε** σε έναν Έλληνα φίλο/ή σας το **σκηνικό πολέμου** που επικρατεί στη χώρα σας και τη **χειρότερη εμπειρία** που ζήσατε εκεί. (180-200 λέξεις)

ΠΜΓΠ
Αρ. Καταλόγου:____
Τμήμα:____

Παραγωγή Γραπτού Λόγου Γ.

«*Ο πόλεμος είναι μάστιγα, που εξαφανίζει, νεκρώνει καθετί που με μόχθο δημιουργεί η ανθρωπότητα στην πορεία της. Είναι η διαρκής αγωνία, ο άφατος φόβος, είναι η σκιά του θανάτου, που βάζει τροχοπέδη στην ανάπτυξη των τεχνών και της εσωτερικής καλλιέργειας του ανθρώπου*». Ύστερα από την ανάγνωση αυτού του αποσπάσματος και δεδομένου ότι ο πόλεμος συνεχίζει να αποτελεί ένα πρόβλημα που ταλανίζει την ανθρωπότητα, ακόμη και σήμερα, αποφασίζετε να συντάξετε ***μια επιστολή*** που θα απευθύνεται στην Τμήμα Ειρηνευτικών Δυνάμεων του Ο.Η.Ε. Στην επιστολή αυτή θα **περιγράφετε** τις **καταστροφικές συνέπειες** που έχει ο πόλεμος για την ανθρωπότητα, στέλνοντας παράλληλα ένα **μήνυμα** για την επιτακτική ανάγκη να σταματήσουν οι πολεμικές συγκρούσεις. (180-200 λέξεις)

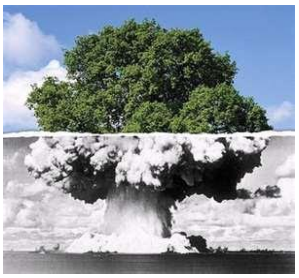
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ Γ΄ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ
Πειραματικό Μουσικό Γυμνάσιο Παλλήνης
Ενότητα 5η: Ειρήνη-Πόλεμος.
Ονομ/μο:

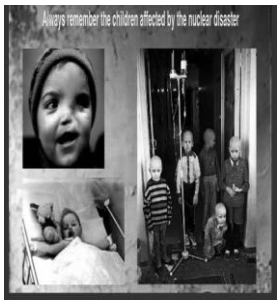
Φύλλο Εργασίας

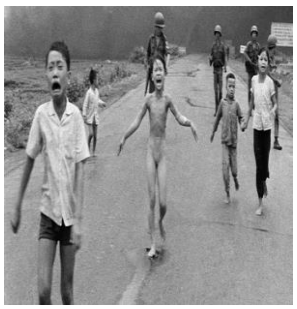
Δραστηριότητα 1: Μπορείτε να εντοπίσετε κάποια από τα αίτια του πολέμου;

Δραστηριότητα 2: Περιγράψτε με λίγα λόγια τι συμβαίνει κατά τη διάρκεια ενός πολέμου;

Δραστηριότητα 3: Ποιες είναι σύμφωνα με τις παρακάτω φωτογραφίες οι συνέπειες ενός πολέμου;







Β’ ΦΑΣΗ ΠΕΙΡΑΜΑΤΟΣ: ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ (ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΛΟΓΟΥ)

ΠΜΓΠ
Αρ. Καταλόγου:____
Τμήμα:____

Παραγωγή Γραπτού Λόγου Α.

Πόλεμοι έγιναν, γίνονται και θα εξακολουθήσουν -δυστυχώς- να γίνονται όσο υπάρχουν λόγοι, για τους οποίους οι λαοί επιλέγουν να πολεμούν μεταξύ τους. Να συντάξετε ένα **άρθρο** για τη σχολική εφημερίδα, στο οποίο θα εξηγείτε **τους λόγους** που διεξήχθησαν και θα συνεχίσουν να **διεξάγονται πόλεμοι στον πλανήτη μας**.

Για να συνθέσετε την εργασία σας, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις παρακάτω εικόνες καθώς και τις εικόνες της Δραστηριότητας 1. (180-200 λέξεις)

Αρ. Καταλόγου:____
Τμήμα:____

Παραγωγή Γραπτού Λόγου Β.

Υποθέστε ότι είστε πρόσφυγας από μια μακρινή χώρα, στην οποία αυτή τη στιγμή γίνεται πόλεμος. Φτάσατε στην Ελλάδα περνώντας μέσα από πολλές κακουχίες και τελικά, εσείς και η οικογένειά σας, αποφασίσατε να συνεχίσετε τη ζωή σας εδώ. Μια μέρα αποφασίζετε **να διηγηθείτε** σε έναν Έλληνα φίλο/ή σας το **σκηνικό πολέμου** που επικρατεί στη χώρα σας και τη **χειρότερη εμπειρία** που ζήσατε εκεί. (180-200 λέξεις)

Για να συνθέσετε την εργασία σας μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις παρακάτω εικόνες καθώς και τις εικόνες από τις Δραστηριότητες 2 και 3.

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

ΠΜΓΠ
Αρ. Καταλόγου:____
Τμήμα:____

Παραγωγή Γραπτού Λόγου Γ.

«*Ο πόλεμος είναι μάστιγα, που εξαφανίζει, νεκρώνει καθετί που με μόχθο δημιουργεί η ανθρωπότητα στην πορεία της. Είναι η διαρκής αγωνία, ο άφατος φόβος, είναι η σκιά του θανάτου, που βάζει τροχοπέδη στην ανάπτυξη των τεχνών και της εσωτερικής καλλιέργειας του ανθρώπου*». Ύστερα από την ανάγνωση αυτού του αποσπάσματος και δεδομένου ότι ο πόλεμος συνεχίζει να αποτελεί ένα πρόβλημα που ταλανίζει την ανθρωπότητα, ακόμη και σήμερα, αποφασίζετε να συντάξετε ***μια επιστολή*** που θα απευθύνεται στην Τμήμα Ειρηνευτικών Δυνάμεων του Ο.Η.Ε. Στην επιστολή αυτή θα **περιγράφετε** τις **καταστροφικές συνέπειες** που έχει ο πόλεμος για την ανθρωπότητα, στέλνοντας παράλληλα ένα **μήνυμα** για την επιτακτική ανάγκη να σταματήσουν οι πολεμικές συγκρούσεις.

Για να συνθέσετε την εργασία σας, μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις παρακάτω εικόνες καθώς και τις εικόνες από τις Δραστηριότητες 2 και 3. (180-200 λέξεις)

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____