

**Η διδασκαλία στρατηγικών σχεδιασμού πριν την παραγωγή γραπτών κειμένων. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση**

**The teaching of planning strategies before the production of written texts. A bibliography review**

**Αποστολία Κώστα**, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, MSc Σπουδών στην Εκπαίδευση του Ε.Α.Π, Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, [apostoliaa@hotmail.gr](mailto:apostoliaa@hotmail.gr)

**Apostolia Kosta**, Primary School Teacher, MSc Studies in Early Childhood Education, Doctoral Candidate of the Pedagogical Department of Aristotle University, [apostoliaa@hotmail.gr](mailto:apostoliaa@hotmail.gr)

**Abstract:** There is strong evidence that teaching planning strategies before writing is an effective way to enhance young students' written speech. According to Pressley and Afflerbach (1995), learning strategies are the set of thoughts or behaviors that one adopts to facilitate the learning process and can be used before, during and after teaching. Based on multiple sources of information, Graham and Harris (2009) suggested that teaching planning strategies and sentence combination are effective teaching practices for teaching written language. More specifically, regarding the effect of planning teaching on students' written performance, students write texts of better quality and greater scope (De La Paz & Graham, 2002; Graham & Harris, 2000). However, little is known about the specific results and benefits of teaching these strategies. In particular, the teaching community is less familiar with the results of research on teaching planning strategies as well as whether students put the planning stage into practice before they start producing written texts. It was therefore considered, particularly interesting to study this part of planning in the Greek educational reality, though research on planning and the impact it has on student's writing.

**Keywords:** Planning, Written Language Production, Strategies and Methods of Planning, Teaching Interventions

**Περίληψη:** Υπάρχουν ισχυρές αποδείξεις ότι η διδασκαλία στρατηγικών σχεδιασμού πριν από την παραγωγή γραπτών κειμένων, είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να ενισχύσουμε τον γραπτό λόγο των νέων μαθητών. Σύμφωνα με τους Pressley και Afflerbach (1995), οι στρατηγικές μάθησης αποτελούν το σύνολο των σκέψεων ή των συμπεριφορών που υιοθετεί κανείς για τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας και μπορούν να χρησιμοποιηθούν πριν τη διδασκαλία, κατά την διάρκεια αλλά και μετά από αυτή. Βασισμένοι σε πολλαπλές πηγές πληροφοριών, οι Graham και Harris (2009), πρότειναν ότι η διδασκαλία στρατηγικών σχεδιασμού και συνδυασμού προτάσεων αποτελούν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές για την διδασκαλία του γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την επίδραση της διδασκαλίας του σχεδιασμού στην γραπτή επίδοση των μαθητών, οι μαθητές γράφουν κείμενα καλύτερης ποιότητας και μεγαλύτερης έκτασης (De La Paz & Graham, 2002; Graham & Harris, 2000). Ωστόσο, λίγα είναι γνωστά σχετικά με συγκεκριμένα αποτελέσματα και οφέλη από τη

διδασκαλία αυτών των στρατηγικών. Ιδιαίτερα, στην κοινότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι τόσο γνωστά τα αποτελέσματα ερευνών σε σχέση με την διδασκαλία στρατηγικών σχεδιασμού καθώς και το αν οι μαθητές κάνουν πράξη το στάδιο του σχεδιασμού, πριν ξεκινήσουν να παράγουν γραπτά κείμενα. Θεωρήθηκε, λοιπόν, ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετηθεί το κομμάτι αυτό του σχεδιασμού μέσα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, μέσα από έρευνες που αφορούν στον σχεδιασμό και τον αντίκτυπο που έχει στα γραπτά των μαθητών.

**Λέξεις κλειδιά:** Σχεδιασμός, Παραγωγή Γραπτού Λόγου, Στρατηγικές και Μέθοδοι Σχεδιασμού, Διδακτικές Παρεμβάσεις

## Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός του κειμένου είναι μια από τις σημαντικότερες διαδικασίες στη σύνθεση κειμένων και παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία αποτελεσματικών κειμένων (Scardamalia & Bereiter, 1986). Ο σχεδιασμός είναι, σύμφωνα με τα περισσότερα μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου, το πρώτο επίπεδο του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών. Κατά το στάδιο του σχεδιασμού, ο συγγραφέας θέτει στόχους, γεννά ιδέες και τις οργανώνει με βάση το κείμενο που θέλει να αναπτύξει (Graham, 2006; Harris, Graham & Mason 2003; Mc Cutchen, 2006; Σπαντιδάκης, 2004). Κατά την διάρκειά του ο συγγραφέας επιχειρεί να ανακαλέσει μια πληροφορία από τη μνήμη του και στη συνέχεια να την οργανώσει έτσι που να εξυπηρετεί τις προθέσεις του. Για να μπορέσει επομένως να αναπτύξει το θέμα του, είναι συνήθως αναγκαίο να αναταξινομήσει και να αναπροσαρμόσει τις διαθέσιμες πληροφορίες που θέλει να καταγράψει. Όσο πιο απαιτητικό είναι το θέμα που πρόκειται να γράψει, όσο λιγότερο βιωματικές είναι οι πληροφορίες του και όσο λιγότερο έμπειρος είναι στο είδος του κειμένου που γράφει, τόσο πιο απαραίτητος είναι ο σχεδιασμός.

Σκοπός της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, είναι να διαπιστωθεί ότι οι μαθητές μπορούν να επιδοθούν σε δραστηριότητες σχεδιασμού, αν έχει προηγηθεί κάποια αποτελεσματική διδασκαλία στρατηγικών σχεδιασμού. Επιπλέον, σκοπός είναι να καταδειχθεί ότι η συστηματική εξάσκηση των μαθητών στη χρήση στρατηγικών συμβάλλει στην επιτυχή διεκπεραίωση της γραπτής έκφρασης, ενισχύοντας την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται το πώς διεκπεραιώνουν τη διαδικασία της συγγραφής (μεταγνωστική δεξιότητα), και κατά συνέπεια να συμβάλλει στην αυτονομία μάθησης (Chamot, 2004; Graham & Harris, 2000; Hsiao & Oxford, 2002; Harris & Pressley, 1991; Pressley & Afflerbach, 2012).

## 1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση- Ερευνητικός Προβληματισμός

Η διδασκαλία της γραφής αποτελεί αναγκαιότητα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Graves (1983), η γραφή είναι μια σύνθετη διαδικασία που δεν κατακτάται αυτόματα ως επέκταση του προφορικού λόγου, αλλά απαιτεί ειδική διδασκαλία παράλληλα με την ανάγνωση. Σύμφωνα με τον Kellogg (1994), η παραγωγή γραπτού λόγου είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς ο μαθητής μέσω αυτής μαθαίνει να εκφράζεται και να τη χρησιμοποιεί είτε

ως μέσο για να μεταδώσει ένα μήνυμα σε έναν ή περισσότερους αναγνώστες, επιτυγχάνοντας έτσι τους επικοινωνιακούς στόχους, είτε ως μέσο για να μεταφέρει πληροφορίες σε κάποιο ακροατήριο. Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι απαραίτητη για την ακαδημαϊκή επίτευξη, την απασχόληση και τις διάφορες εκφάνσεις της ζωής μας. Στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, οι μαθητές χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο για να μάθουν ποικιλία θεμάτων, να προωθήσουν την κατανόησή τους σε εκπαιδευτικούς και συμμαθητές και να εκφραστούν (Wollak & Korpenhaver, 2011). Ένας μαθητής χρειάζεται να δείξει επιδεξιότητα στην αφομοίωση χαρακτηριστικών από γνωστικά, λεκτικά, συναισθηματικά, οπτικό-κινητικά και αυτό-ρυθμιστικά συστήματα (Hayes, 2006; Schumaker & Deshler, 2003; Singer & Bashir, 2004). Αυτό υποδηλώνει την ικανότητα του μαθητή να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζεται για τη συγγραφή ενός κειμένου και να ενεργοποιεί τις δεξιότητες που προαπαιτούνται για τη διαδικασία αυτή. Ο μαθητής, όταν παράγει γραπτό κείμενο συνδυάζει δύο ρόλους: το ρόλο του συγγραφέα-δημιουργού και το ρόλο του γραμματέα-συγγραφέα (Σπαντιδάκης, 2011).

Σύμφωνα με τα πορίσματα των μελετών, οι καλοί συγγραφείς φαίνονται να σχεδιάζουν περισσότερο και αναθεωρούν τις σκέψεις τους επανεξετάζοντας τόσο τους στόχους όσο και το περιεχόμενο του κειμένου που έχουν συγγράψει (Grabe & Kaplan, 1996; Griva et al., 2009). Έχει καταγραφεί επίσης ότι οι έμπειροι συγγραφείς συνθέτουν πιο εκτενή κείμενα, σε αντίθεση με τους αρχάριους που συγγράφουν σύντομα κείμενα εξαιτίας της έλλειψης ενδιαφέροντος ή του φόβου των πιθανών λαθών (Brooks, 1985). Οι καλοί συγγραφείς χρησιμοποιούν τρεις πρωτογενείς, αναδρομικές διαδικασίες: 1) τον σχεδιασμό, 2) τη πρώτη γραφή και 3) την αναθεώρηση. Αυτές οι διαδικασίες είναι γνωστές ως στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου (Peterson-Karlan, 2011). Οι Bereiter και Scardamalia (1987) υποστηρίζουν ότι οι λιγότερο έμπειροι συγγραφείς κειμένων συνήθως δεν αφιερώνουν ιδιαίτερο χρόνο στο σχεδιασμό της γραπτής δραστηριότητας και συχνά αδιαφορούν για την αναθεώρηση και διόρθωση του γραπτού κειμένου. Επιπλέον, όταν εμπλέκονται στην διαδικασία της «αυτοδιόρθωσης» εστιάζουν μόνο σε επιφανειακά λάθη, όπως λάθη που σχετίζονται με την ορθογραφία των λέξεων, και όχι σε λάθη που αφορούν στη συνεκτικότητα και το επικοινωνιακό μήνυμα του κειμένου (Horning & Becker, 2006).

Η αύξηση της ικανότητας σχεδιασμού των αρχάριων συγγραφέων είναι κρίσιμη, καθώς ο σχεδιασμός μπορεί να τους βοηθήσει να παράγουν περιεχόμενο και να δημιουργήσουν μια οργανωτική δομή των κειμένων τους. Επιπλέον, ο σχεδιασμός μπορεί να λειτουργήσει ως μια εξωτερική μνήμη, όπου τα παιδιά αποθηκεύουν ιδέες για να συμπεριλάβουν στο κείμενό τους και σχεδιάζουν πώς θα το παράγουν (De La Paz & Graham, 2002). Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει τρία υπο-στάδια: την παραγωγή ιδεών (generating ideas), την οργάνωση (organizing) και την οριοθέτηση στόχων (goalsetting) (Flower & Hayes, 1981). Η παραγωγή ιδεών περιλαμβάνει την ανάκληση των σχετικών πληροφοριών από τη μακρόχρονη μνήμη. Μερικές φορές αυτές οι πληροφορίες είναι πολύ καλά ανεπτυγμένες και οργανωμένες στη μνήμη, ενώ άλλες φορές μπορεί κανείς να παράγει μόνο αποσπασματικές, ασύνδετες, ακόμη και αντιφατικές σκέψεις, σαν τα κομμάτια ενός ποιήματος που δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί (Flower & Hayes, 1981). Η

οργάνωση των ιδεών αποτελεί μια δεύτερη ενέργεια που συμβαίνει κατά τον σχεδιασμό. Όταν η δομή των ιδεών που βρίσκονται ήδη στη μνήμη του συγγραφέα δεν προσαρμόζονται επαρκώς σ' αυτό που θέλει να γράψει ο συγγραφέας, τότε η υπο-διαδικασία της οργάνωσης λαμβάνει χώρα και βοηθά τον συγγραφέα να παράγει νόημα, να δώσει μια ουσιαστική δομή στις ιδέες του. Μπορεί δηλαδή να ομαδοποιήσει τις ιδέες ή να δημιουργήσει καινούργιες έννοιες. Επιτρέπει στο συγγραφέα να προσδιορίσει τις κατηγορίες, να ψάξει για τις υφιστάμενες ιδέες που αναπτύσσουν το συγκεκριμένο θέμα και να αναζητήσει άλλες ιδέες που περιλαμβάνουν ή εντάσσουν αυτό το θέμα (Flower & Hayes, 1980). Η διαμόρφωση των στόχων είναι μια ακόμα υπο-διαδικασία του σχεδιασμού, η οποία δεν έχει μελετηθεί τόσο πολύ, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι είναι λιγότερο σημαντική. Η στοχοθεσία είναι μια διαδικασία που εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια παραγωγής γραπτού κειμένου. Οι στόχοι μπορεί να είναι διαδικαστικοί και στόχοι περιεχομένου ή ακόμα συχνά να είναι και τα δύο ταυτόχρονα. Οι διαδικαστικοί στόχοι είναι ο τρόπος που οι συγγραφείς καθοδηγούν τους εαυτούς τους κατά τη διαδικασία της συγγραφής. Οι στόχοι περιεχομένου διευκρινίζουν όλα αυτά που ο συγγραφέας θέλει να πει ή να κάνει στους αποδέκτες του. Το πιο σημαντικό είναι ότι οι στόχοι δημιουργούνται από τον ίδιο τον συγγραφέα. Αν και κάποια σχέδια και κάποιοι στόχοι μπορεί να ανασυρθούν κατευθείαν από τη μακρόχρονη μνήμη, οι περισσότεροι στόχοι που θέτει ο συγγραφέας, δημιουργούνται, αναπτύσσονται και αναθεωρούνται μέσω των ίδιων διαδικασιών που δημιουργούν και οργανώνουν τις νέες ιδέες (Flower & Hayes, 1981). Σε παιδιά σχολικής ηλικίας, οι στόχοι καθορίζονται πολλές φορές από τον εκπαιδευτικό με βάση κάθε φορά το πλαίσιο διδασκαλίας της γραπτής παραγωγής (Flower & Hayes, 1980).

Στο μοντέλο των Flower και Hayes (1980), η διαδικασία του σχεδιασμού είναι μια πολύ σημαντική, αλλά και περίπλοκη διαδικασία. Οι στρατηγικές σχεδιασμού δεν είναι ίδιες για όλους, αλλά μπορεί να παρατηρηθούν σημαντικές διαφορές από άτομο σε άτομο. Ο σχεδιασμός, δηλαδή, η παραγωγή και οργάνωση ιδεών σε συνδυασμό με τον προσδιορισμό των σκοπών, είναι ένα κρίσιμο στοιχείο στην έμπειρη συγγραφή. Έρευνες έχουν δείξει ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο χρόνος των προ-συγγραφικών παύσεων και του σχεδιασμού των συγγραφέων, τόσο καλύτερη είναι η ποιότητα των γραπτών τους. Η αύξηση της ικανότητας σχεδιασμού των αρχάριων συγγραφέων είναι κρίσιμη, καθώς ο προ-σχεδιασμός μπορεί να τους βοηθήσει να παράγουν περιεχόμενο και να δημιουργήσουν μια οργανωτική δομή των κειμένων τους (Flower & Hayes, 1980). Σύμφωνα με τους Bereiter & Scardamalia (1986), οι μαθητές τις περισσότερες φορές δυσκολεύονται με τη παραγωγή κειμένων και προσπερνούν την διαδικασία του σχεδιασμού. Για τους μαθητές, η διαδικασία παραγωγής κειμένου είναι μια απλή διαδικασία που αποδεικνύει πως γράφουν αυτά που γνωρίζουν. Όποια ιδέα ή σκέψη έρχεται στο μυαλό τους την αποτυπώνουν απλά στο χαρτί, θεωρώντας ότι έτσι παράγουν σωστά γραπτό λόγο (Santagelo, Harris & Graham, 2008). Οι Santagelo, Harris & Graham (2008) αναφέρουν μάλιστα ότι σπάνια οι μαθητές χρησιμοποιούν προχωρημένες στρατηγικές σχεδιασμού, ακόμα και όταν κατευθύνονται και καθοδηγούνται στο πώς να τις χρησιμοποιήσουν. Δεν χρησιμοποιούν τις γνωστικές τους διαδικασίες κατόπιν στρατηγικής, με αποτέλεσμα μια προηγούμενη ιδέα να καθοδηγεί αυτό που θα ακολουθήσει. Το παραπάνω έχει ως αποτέλεσμα να μην προσέχουν πώς να οργανώσουν ορθά το κείμενό τους, ποιους

περιορισμούς θα θέσουν στο θέμα τους, ποιο κειμενικό είδος χαρακτηρίζει το γραπτό τους κείμενο, ποιοι είναι οι στόχοι και οι αποδέκτες του κειμένου τους. Ο σχεδιασμός είναι για τους μαθητές ένα πρόχειρο σχέδιο και αποτελείται από ένα σύνολο προτάσεων που απλά τις γράφουν ξανά στην «επίσημη» διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (Santagelo, Harris & Graham, 2008; Donovan & Smolkin, 2001; Langer, 1986); Myhill, 2009).

Το αποτελεσματικό γράψιμο απαιτεί περισσότερο την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών για τις γνωστικές διαδικασίες του σχεδιασμού, την κατάρτιση και την αναθεώρηση του κειμένου (Graham & Harris, 1992). Βασισμένοι σε πολλαπλές πηγές πληροφοριών, οι Graham και Harris (2009), πρότειναν ότι η διδασκαλία στρατηγικών σχεδιασμού και συνδυασμού προτάσεων αποτελούν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου (Glaser & Brunstein, 2007; Graham, Harris, & Mason, 2005; Harris, Graham, & Mason, 2006; Wong, Hoskyn, Jai, Ellis, & Watson, 2008). Οι Harris et al. (2008) και ο Kellogg (1988) αναφέρουν ότι το σχεδιάγραμμα μπορεί να λειτουργήσει σαν μια εξωτερική μνήμη στην οποία οι μαθητές μπορούν να αποθηκεύσουν ιδέες που θα συμπεριλάβουν στο κείμενό τους. Είναι πολύ σημαντικό να ενισχύσουμε την ικανότητα σχεδιασμού των άπειρων μαθητών, καθώς ο σχεδιασμός θα τους βοηθήσει να παράγουν περιεχόμενο και να δημιουργήσουν κείμενα με οργανωμένη δομή. Η δημιουργία σχεδιαγράμματος είναι ένα είδος οργανωτικής στρατηγικής που έχει λάβει παραδοσιακά πολλή προσοχή. Τα σημαντικά και τα λιγότερο σημαντικά σημεία είναι γραμμένα σε συντομογραφίες, χρησιμοποιώντας λέξεις-κλειδιά ή φράσεις. Σε συμβολικά περιγράμματα (όπως οι πίνακες), οι βασικές έννοιες, λέξεις ή φράσεις συνδέονται λειτουργικά σε ένα δισδιάστατο διάγραμμα (Weinstein & Mayer, 1983).

Μία δημοφιλής μέθοδος που προτείνεται από πολλούς ερευνητές είναι η λεγόμενη «Διαδικαστική Προσέγγιση στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου» (Process Approach to Writing). Αυτή η διδακτική προσέγγιση βασίζεται στην άποψη ότι η έμπειρη συγγραφή ενός κειμένου προϋποθέτει τη σωστή χρήση του σχεδιασμού, της πρώτης καταγραφής, της βελτίωσης και της έκδοσης (Graham et al., 1998). Κατά την διαδικαστική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές έχουν χρόνο για συγγραφή και αναστοχασμό πάνω στα γραπτά τους. Δίνεται αξία στην εγκαθίδρυση σημαντικών λόγων για την εκμάθηση της συγγραφής και έμφαση στην επικοινωνιακή της φύση, με τη δημιουργία ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο οι μαθητές γράφουν για πραγματικό κοινό, ενθαρρύνονται να επιλέξουν τα θέματά τους, αλληλοβοηθούνται και λαμβάνουν ρίσκα (Graham et al., 1998; Harris et al., 2003). Η συγκεκριμένη προσέγγιση, βασισμένη στη θεωρία του Donald Graves, περιλαμβάνει τέσσερα βασικά στοιχεία: καθημερινό χρόνο για συγγραφή, επιλογή του θέματος από τους μαθητές, κοινοποίηση των συγγραφικών τους προσπαθειών και διδασκαλία (Graham et al., 1998).

Ένα διδακτικό πρόγραμμα που έχει μελετηθεί ευρέως τα τελευταία 25 χρόνια από την ερευνητική κοινότητα αποτελεί η «Αυτο-ρυθμιζόμενη Ανάπτυξη Στρατηγικών» (Self-Regulated Strategy Development). Η συγκεκριμένη μέθοδος εστιάζει στο ρόλο της αυτορρύθμισης για την ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης, μέσω της λεπτομερούς εκμάθησης



στρατηγικών για όλα τα στάδια της συγγραφής. Το μοντέλο αυτό αρχικά απευθυνόταν σε πιο έμπειρους συγγραφείς και αργότερα εφαρμόστηκε σε αρχάριους μαθητές μικρότερης ηλικίας (Graham & Harris, 2009). Οι Harris & Graham σχεδίασαν το συγκεκριμένο μοντέλο το 1982 έχοντας τρεις βασικούς στόχους: α) να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες που σχετίζονται με τον αποτελεσματικό σχεδιασμό, την παραγωγή και τη βελτίωση των γραπτών τους προϊόντων, β) να προωθήσουν την ανάπτυξη αυτο-ρυθμιστικών δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να παρακολουθούν και να χειρίζονται την συγγραφική τους δραστηριότητα και γ) να τους ενθαρρύνουν να αναπτύξουν και να διατηρήσουν θετική στάση απέναντι στη γραφή και στους εαυτούς τους ως αναπτυσσόμενους συγγραφείς (Graham et al., 1998; Harris et al., 1997; Zito, Adkins & Gavins, 2007).

Ο Graham (2006) πραγματοποίησε μια μετα-ανάλυση και εξέτασε την επίδραση της διδασκαλίας στρατηγικών στην επίδοση των μαθητών στην παραγωγή γραπτών κειμένων. Οι έρευνες που συγκέντρωσε φανέρωσαν ότι το πιο συνηθισμένο είδος στρατηγικής συμπεριλάμβανε τον σχεδιασμό μιας έκθεσης πριν από το γράψιμο μέσω της ιδεοθύελλας (brainstorming) και την οργάνωση των ιδεών για κάθε βασικό μέρος της έκθεσης. Η μετα-ανάλυση έδειξε ότι για όλους τους μαθητές η διδασκαλία στρατηγικών σχεδιασμού είχε σημαντικό αντίκτυπο στην ποιότητα και στο μέγεθος των κειμένων τους.

Σε έρευνά τους οι De La Paz και Graham (1997) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μιας στρατηγικής σχεδιασμού για τη συγγραφή γνωμικών εκθέσεων, χρησιμοποιώντας το μοντέλο SRSD (Self-Regulated Strategy Development) των Graham & Harris (1997). Οι ερευνητές συμπέραναν ότι η διδασκαλία της στρατηγικής, άλλαξε την προσέγγιση των μαθητών στο γράψιμο. Το σημαντικό είναι ότι η προσέγγιση όλων των μαθητών πλησίασε περισσότερο σε αυτή των έμπειρων συγγραφέων (De La Paz & Graham, 1997).

Σε μια πειραματική έρευνα που πραγματοποίησαν οι Tracy, Reid και Graham (2009), η διδασκαλία πάνω στη συγγραφή ιστοριών βελτίωσε τόσο τη σχηματική δομή όσο και την ποιότητα και το μέγεθος των εκθέσεων των μαθητών. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Limpro & Alves (2013), σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε Πορτογάλους μαθητές πέμπτης και έκτης τάξης. Κύριος σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει και να συγκρίνει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του σχεδιασμού και της σύνδεσης προτάσεων (sentence-combining), ακολουθώντας το μοντέλο SRSD. Η έρευνα έδειξε ότι η διδασκαλία πάνω στον σχεδιασμό είχε θετική επίδραση και στην ποιότητα και στο μέγεθος των κειμένων των παιδιών.

Σε έρευνα των Graham και Harris (1989), μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες διδάχτηκαν μια στρατηγική, σύμφωνα με την οποία καλούνταν τα παιδιά να θέσουν και να απαντήσουν 7 ερωτήματα, κάθε ένα σχετικό με τα μέρη μιας ιστορίας (π.χ. Τι θέλει να κάνει ο ήρωας;). Αποδείχθηκε ότι η διδασκαλία της στρατηγικής είχε ως αποτέλεσμα την παραγωγή καλύτερων κειμένων, αλλά και μια γενικότερη βελτίωση της συγγραφικής προσέγγισης που ακολουθούσαν τα παιδιά.

Στο μοντέλο του Hayes (1996) για τον γραπτό λόγο, τα κειμενικά είδη και οι γνώσεις για τα διάφορα σχήματα σε σχέση με τα κειμενικά είδη, είναι πολύ σημαντικά τόσο για τη διαδικασία του σχεδιασμού όσο και γενικότερα για τη διαδικασία της συγγραφής. Ο Hayes (2011) αναφέρει ότι ο/η εκπαιδευτικός, από την πλευρά του, καλείται να είναι σε θέση να γνωρίζει τους ρόλους που αναλαμβάνει ο μαθητής όταν παράγει κείμενο, έτσι ώστε να τον βοηθήσει να αποκτήσει τις απαραίτητες δεξιότητες να ανταποκριθεί σε αυτούς τους ρόλους. Επίσης ο Hayes (2011) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας τη στρατηγική που χρησιμοποιούν οι μαθητές στην παραγωγή κειμένου, μπορούν να τους βοηθήσουν ώστε να προχωρήσουν από την πιο απλή σύνθεση κειμένου στη πιο σύνθετη και προχωρημένη. Ο Graham (2006) επισημαίνει ότι ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να κατανοήσει πού χρειάζεται να παρέμβει και πού χρειάζεται να βοηθήσει πριν, κατά τη διάρκεια ή στο τέλος της παραγωγής του κειμένου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ακολουθούν τεχνικές που καθοδηγούν τους μαθητές στην παραγωγή ιδεών και την αναζήτηση πληροφοριών. Οι στρατηγικές για την παραγωγή γραπτών κειμένων απλοποιούν και οργανώνουν τα πολλαπλά έργα που απαιτούνται για τη συγγραφική διαδικασία και ορίζουν μία σειρά ενεργειών για την ολοκλήρωση του έργου. Συγκεκριμενοποιούν και κάνουν προσιτές τις νοητικές διεργασίες που συμβαίνουν σε όλα στάδια της γραφής και, τέλος, ενδυναμώνουν τη γνώση των μαθητών για τα κειμενικά είδη, τη συγγραφική διαδικασία γενικά και την ικανότητά τους ως συγγραφείς (Santagelo, Harris & Graham, 2008; Schumaker & Deshler, 2003).

Οι περισσότεροι ερευνητές λοιπόν τονίζουν την ανάγκη για διεξοδική διδασκαλία στρατηγικών για κάθε φάση της συγγραφικής διαδικασίας, με την παροχή αρκετών παραδειγμάτων, συνοδευόμενων από διαδικαστικές διευκολύνσεις (φύλλα σκέψης, κάρτες ή μνημονικά βοηθήματα, Gersten et al., 2001; Graham, 2006). Παράλληλα με την διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών, απαραίτητη θεωρείται η προώθηση αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων, καθώς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση όχι μόνο της επίδοσης των μαθητών, αλλά και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και της στάσης τους απέναντι στη συγγραφή (Gersten et al., 2001; Pajares & Valiante, 2006).

## 2. Κριτική Αποτίμηση Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης

Η παραγωγή γραπτών κειμένων αποτελεί μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία. Σε αυτήν εμπλέκονται πολλοί παράγοντες, που επηρεάζουν σε διαφορετικό επίπεδο τη διαδικασία και κατά συνέπεια και το τελικό αποτέλεσμα. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου που παρέχεται στα σχολεία αποδεικνύεται ανεπαρκής, καθώς τις περισσότερες φορές γίνεται με αποσπασματικό και ασυντόνιστο τρόπο. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αν και θεωρητικά τονίζεται η ανάγκη καλλιέργειας του γραπτού λόγου στους μαθητές του Δημοτικού, ωστόσο δεν υπάρχει ένας σαφής καθορισμός από το Α.Π.Π.Σ. για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτών κειμένων.

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν ανεπαρκή χρόνο για τη διδασκαλία του σταδίου του σχεδιασμού, πριν την παραγωγή γραπτών κειμένων των μαθητών, και πολλές

φορές μάλιστα δεν είναι εξοικειωμένοι με τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές που προωθούν την ανάπτυξή του (Isaacson, 1984). Ένας λόγος για τον οποίο η διδασκαλία στρατηγικών στην τάξη δεν είναι τόσο διαδεδομένη, είναι ίσως επειδή είναι σχετικά καινούργια και άγνωστη στους περισσότερους εκπαιδευτικούς (Graham, 2006). Ένας άλλος λόγος είναι ίσως το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μέσα από τα τρέχοντα διδακτικά προγράμματα πάνω στον γραπτό λόγο, οι μαθητές διδάσκονται τις διαδικασίες που χρειάζεται να μάθουν για να είναι αποτελεσματικοί συγγραφείς (Graham, 2006). Ωστόσο, υπάρχει ανάγκη να εφαρμοστεί η διδασκαλία του σχεδιασμού και να διαδοθεί η μεγάλη σημασία του σχεδιασμού προς τη διαμόρφωση μαθητών που πλησιάζουν τις πρακτικές των έμπειρων συγγραφέων. Είναι σημαντικό να διδαχθεί στους μαθητές ένας τρόπος για να αξιολογούν τις ιδέες τους και τις πληροφορίες που έχουν συγκεντρώσει κατά τη διαδικασία του σχεδιασμού. Πρέπει να λαμβάνεται υπόψη τόσο το θέμα όσο και οι στόχοι του συγγραφέα, καθώς και το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται. Οι μαθητές πρέπει να διαπιστώσουν ότι δεν είναι όλες οι ιδέες και οι πληροφορίες που έχουν στη διάθεσή τους χρήσιμες και απαραίτητες. Η επιλογή των κατάλληλων στοιχείων που θα χρησιμοποιηθούν στο κείμενό τους παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο τελικό αποτέλεσμα του κειμένου.

Πολλές φορές η απουσία κινήτρων για παραγωγή γραπτού λόγου είναι υπεύθυνη για την απροθυμία των παιδιών να εμπλακούν σε δραστηριότητες γραφής. Η έλλειψη κινήτρων συχνά συνδέεται με το γεγονός ότι η παραγωγή κειμένων έχει μετατραπεί σε μια διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών και προκαλεί ιδιαίτερο άγχος. Επίσης, μπορεί να συνδέεται με την απουσία αυθεντικών καταστάσεων παραγωγής κειμένων, που να έχουν νόημα για τα παιδιά και να εκκινούν από τα δικά τους ενδιαφέροντα. Όλα αυτά πρέπει να λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη κατά την οργάνωση τέτοιου είδους διδασκαλίας. Επιπλέον, το κίνητρο και το ενδιαφέρον στην παραγωγή κειμένων ξεκινά από το ίδιο το θέμα πάνω στο οποίο βασίζεται η παραγωγή (Αϊδίνης, 2012). Σημαντικό είναι να επιλέγονται δραστηριότητες που έχουν ενδιαφέρον για τους μαθητές και δίνουν κίνητρο για παραγωγή αποτελεσματικών κειμένων. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναπτύσσεται σταδιακά και το προσωπικό ενδιαφέρον των παιδιών για τη γραφή. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων και στρατηγικών για την παραγωγή κειμένων δεν είναι κάτι που γίνεται αυτοματοποιημένα, αλλά απαιτεί την εξάσκηση μέσα από γραπτές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε αυθεντικά πλαίσια και έχουν νόημα για τα παιδιά. Με αυτόν τον τρόπο θα προωθηθεί μια θετική στάση απέναντι στη συγγραφή, η οποία είναι και βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση έμπειρων συγγραφέων

Οι περισσότεροι ερευνητές λοιπόν τονίζουν την ανάγκη για διεξοδική διδασκαλία στρατηγικών για κάθε φάση της συγγραφικής διαδικασίας, με την παροχή αρκετών παραδειγμάτων, συνοδευόμενων από διαδικαστικές διευκολύνσεις (φύλλα σκέψης, κάρτες ή μνημονικά βοηθήματα) (Gersten et al., 2001; Graham, 2006). Παράλληλα με τη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών απαραίτητη θεωρείται η προώθηση αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων, καθώς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση όχι μόνο της επίδοσης των μαθητών, αλλά και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και της στάσης τους απέναντι στη συγγραφή (Gersten et al., 2001; Pajares & Valiante, 2006).



## Συμπεράσματα

Από ότι έχει αποδειχτεί, οι μαθητές δεν είναι ενήμεροι για τον σχεδιασμό ως στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου. Δεν έχουν γνώσεις για το πώς να χρησιμοποιήσουν ένα σχεδιάγραμμα, έναν γραφικό προ-οργανωτή ή οποιαδήποτε άλλη στρατηγική σχεδιασμού. Δεν γνωρίζουν ότι ο σχεδιασμός αποτελεί ένα σημαντικό βήμα για να μπορούν να γράψουν ολοκληρωμένα κείμενα (Limpro & Alves, 2013; Σπαντιδάκης, 2004; Δράκος, 1998). Η διδασκαλία στρατηγικών σχεδιασμού πριν από το γράψιμο, είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για να ενισχύσουμε τον γραπτό λόγο των νέων μαθητών. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο σχεδιασμός μπορεί να αυξηθεί και να αναπτυχθεί κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων. Οι μαθητές, δηλαδή, μπορούν να επιδοθούν σε δραστηριότητες σχεδιασμού, αν έχει προηγηθεί κάποια αποτελεσματική διδασκαλία στρατηγικών σχεδιασμού. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, είτε λόγω έλλειψης γνώσεων, είτε λόγω προσήλωσης στην κλασική διδασκαλία της γλώσσας δεν διδάσκουν τον σχεδιασμό. Αν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να αφιερώνουν επαρκή χρόνο για τη διδασκαλία του σταδίου του σχεδιασμού, πριν την παραγωγή γραπτών κειμένων των μαθητών, και αν εξοικειωθούν με τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές, τότε οι πιθανότητες να προκύπτουν ολοκληρωμένοι συγγραφείς, είναι ολοένα και περισσότερες (Isaacson, McKean & Trubowitz, 1984; Graham, 2006).

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). Chapter 8: Levels of inquiry into the nature of expertise in writing. *Review of research in education*, 13(1), 259-282.
- Brooks, L. L. (1985). *U.S. Patent No. D280,110*. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1(1), 14-26.
- De La Paz, S. & Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional children*, 63, 167-181.
- De La Paz, S., & Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills, and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687.
- Donovan, C. A., & Smolkin, L. B. (2011). Supporting informational writing in the elementary grades. *The Reading Teacher*, 64(6), 406-416.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1980). The cognition of discovery: Defining a rhetorical problem. *College composition and communication*, 31(1), 21-32.

- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). Plans that guide the composing process. *Writing: the nature, development, and teaching of written communication*, 2, 39-58.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational research*, 71(2), 279-320.
- Glaser, C., & Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of educational psychology*, 99(2), 297.
- Grabe, W. & Kaplan, r. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic erspective*. London: Longman
- Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: a meta-analysis.. In C. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (επιμ.), *Handbook of writing research* (σσ. 187–207). New York: Guilford.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1989). Components analysis of cognitive strategy instruction: Effects on learning disabled students' compositions and self-efficacy. *Journal of educational Psychology*, 81(3), 353
- Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Self-regulated strategy development: Programmatic research in writing. In *Contemporary Intervention Research in Learning Disabilities* (pp. 47-64). Springer, New York, NY.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1997). It can be taught, but it does not develop naturally: Myths and realities in writing instruction. *School psychology review*, 26(3), 414-424.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2009). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with The Wrath of Khan. *Learning disabilities research & practice*, 24(2), 58-68.
- Graham, S., & R. Harris, K. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational psychologist*, 35(1), 3-12.
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology*, 30(2), 207-241.
- Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C.A., & Schwartz, S., (1998). Writing Instruction. Στο Wong, B. Y. L. (Επιμ.), *Learning about Learning Disabilities*, (pp. 391-417). Academic Press: San Diego, London.
- Graves, D. H. (1983). *Writing: Teachers and children at work* (Vol. 4). Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.
- Griva, I., Nash, S. G., & Sofer, A. (2009). *Linear and nonlinear optimization* (Vol. 108). Siam.
- Harris, K. R., & Pressley, M. (1991). The nature of cognitive strategy instruction: Interactive strategy construction. *Exceptional Children*, 57(5), 392-404.

- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-regulated strategy development in the classroom: Part of a balanced approach to writing instruction for students with disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 35(7), 1-16.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American educational research journal*, 43(2), 295-340.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore, MD: Brookes.
- Harris, K. R., Schmidt, T., & Graham, S. (1997). Strategies for Composition and Self-Regulation in the Writing Process. Ανακτήθηκε από: <http://www.ldonline.org/article/6207>
- Hayes, J. R. (1996). A New Framework for Understanding Cognition and Affect in Writing. In
- Hayes, J. R. (2011). Kinds of knowledge-telling: Modeling early writing development. *Journal of Writing Research*, 3(2), 73-92.
- Horning, A. S., & Becker, A. (Eds.). (2006). *Revision: History, theory, and practice*. Parlor Press LLC.
- Hsiao, T. Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *The Modern Language Journal*, 86(3), 368-383.
- Isaacson, E. L., McKean, H. P., & Trubowitz, E. (1984). The inverse Sturm–Liouville problem. II. *Communications on pure and applied mathematics*, 37(1), 1-11.
- Isaacson, S. (1984). Evaluating Written Expression: Issues of Reliability, Validity, and Instructional Utility. *Diagnostique*, 9(2), 96-116.
- Kellogg, R. T. (1988). Attentional overload and writing performance: Effects of rough draft and outline strategies. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 14(2), 355.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Langer, J. A. (1986). *Children reading and writing: Structures and strategies*. Ablex Publishing. learning academic disabilities: Recent research trends and findings. Assistive .
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2013). Modeling writing development: Contribution of transcription and self-regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 401.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. *Handbook of writing research*, 8, 115-130.

- Myhill, D. (2009). From talking to writing: Linguistic development in writing. In *BJEP Monograph Series II, Number 6-teaching and learning writing* (Vol. 27, No. 44, pp. 27-44). British Psychological Society.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. *Handbook of writing research*, 158-170.
- Peterson-Karlan, G. R. (2011). Technology to support writing by students with learning and academic disabilities: Recent research trends and findings. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 7(1), 39-62.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading. Hillsdale, NJ, US.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (2012). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Routledge.
- Santangelo, T., Harris, K. & Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have “Trubol Giting Thangs IntoWerds”. *Remedial and Special Education*, 29(2), 78-89.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. Στο M. Wittrock (επιμ.), *Handbook of research on teaching*, 3, σσ. 778-803. New York: Mcmillan
- Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2003). Can students with LD become competent writers?. *Learning Disability Quarterly*, 26(2), 129-141.
- Singer, B. D., & Bashir, A. S. (2004). Developmental variations in writing composition skills. *Handbook of language and literacy: Development and disorders*, 559-582.
- Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323-332.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1983, November). The teaching of learning strategies. In *Innovation abstracts* (Vol. 5, No. 32, p. n32).
- Wollak, B. A., & Koppenhaver, D. A. (2011). Developing technology-supported, evidence-based writing instruction for adolescents with significant writing disabilities. *Assistive Technology Outcomes and Benefits*, 7(1), 1-23.
- Wong, B. Y., Hoskyn, M., Jai, D., Ellis, P., & Watson, K. (2008). The comparative efficacy of two approaches to teaching sixth graders opinion essay writing. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 757-784.
- Zito, J. R., Adkins, M., & Gavins, M. (2007). Self-regulated Strategy Development: Relationship to the Social-Cognitive Perspective and the Development of SelfRegulation. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 77-95.
- Αϊδίνης, Α. (2012). Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία, μια ψυχογλωσσολογική προσέγγιση. *Αθήνα: Gutenberg*, 37, 41-64.

Δράκος, Γ., (1998). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Λογοπαιδεία-Λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και Λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία.* Αθήνα: Εκδόσεις Περιβολάκι & Ατραπός.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας.* Αθήνα: Πεδίο.