

# ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

## Η ανάγνωση και η γραφή στους μαθητές του σύγχρονου σχολείου

«Η τεχνολογία του σήμερα, αύριο είναι ξεπερασμένη» είναι μία φράση που σημάδεψε την παιδική μου ηλικία. Παρόλο που δεν ακολούθησα τεχνολογική κατεύθυνση στις σπουδές μου και στην έρευνά μου, αυτή η μεθοδολογία της διαρκούς εξέλιξης με έμαθε να σκέφτομαι και να αναζητώ νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης για τους μαθητές και φοιτητές μου. Πριν από κάποια χρόνια το να ξέρεις να διαβάζεις και να γράφεις θεωρούταν προνόμιο, ήταν κάτι που σε έκανε να ξεχωρίζεις από το πλήθος. Σήμερα όμως αυτό έχει αλλάξει ριζικά. Θεωρείται δεδομένο ότι όλοι - ή τουλάχιστον οι περισσότεροι - ξέρουν γραφή και ανάγνωση και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή στον τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης της καθημερινότητάς μας.

Τα παιδιά βομβαρδίζονται με ερεθίσματα εγγραμμτισμού από τη στιγμή που γεννιούνται και έρχονται στο σχολείο με κάποια γνώση για το σύστημα γραφής και ανάγνωσης. Το σύγχρονο σχολείο, οι παιδαγωγοί και δάσκαλοι έρχονται αντιμέτωποι με αυτό το γεγονός και καλούνται να βρουν νέους τρόπους διδασκαλίας και καλλιέργειας του γραμματισμού για τους μαθητές τους. Αρκετές προσεγγίσεις μάθησης (βλ. Vygotsky, Bandura, Bruner) τονίζουν τη σημασία αξιοποίησης του περιβάλλοντος και των εμπειριών στο σχολείο, πράγμα που έχει μεγάλη σημασία στην κατάκτηση της γραφής και ανάγνωσης και της εξέλιξής τους.

Πλέον αναφερόμαστε σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης (multimodal learning environment), το οποίο αξιοποιεί διάφορα μέσα όπως μουσική, εικόνες, σύμβολα, κίνηση κ.λπ. στη διδασκαλία και προσέγγιση οποιουδήποτε θέματος μέσα στην τάξη. Αυτό έχει επηρεάσει σημαντικά τη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης στο σχολείο. Ωστόσο, αυτό δεν είναι κάτι καινούριο, καθώς τα μικρά παιδιά αξιοποιούν αυθόρμητα τέτοιες πρακτικές στο ελεύθερο παιχνίδι τους.

Ακόμα και οι ενήλικες, όταν κρατούν σημειώσεις, είναι πολύ σύνηθες να χρησιμοποιούν σχέδια και σύμβολα αντί για γράμματα. Για παράδειγμα:

- V αντί για ολοκληρώθηκε
- → όταν θέλουν να δώσουν σημασία σε κάτι
- 😊 όταν κάτι μας ευχαριστεί
- xx αντί για φιλάκια

Συνεπώς, ο όρος πολυγραμματισμός (multiliteracies) έδωσε νόημα σε καθημερινές πρακτικές που διευκολύνουν τη γραφή και την ανάγνωση και υπάρχουν ως μέρος της καθημερινής μας ζωής. Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στη γνώση, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που αναπτύσσουν τα παιδιά σε σχέση με τον προφορικό, τον γραπτό, τον οπτικό και τον τεχνολογικό εγγραμματισμό (Kress, 2000).

Δάσκαλοι και παιδαγωγοί καλούνται να εξελίξουν τις δεξιότητές τους και να ενσωματώσουν πολυτροπικά κείμενα (multimodal texts) στο έργο τους για να διευκολύνουν τα παιδιά στο μαθησιακό τους ταξίδι στη γραφή και στην ανάγνωση. Τα κείμενα αυτά ενσωματώνουν χαρακτηριστικά όπως χρώμα, εικόνες, κίνηση και ήχο (Flewitt, 2008). Ανάλογα με τους συνδυασμούς σημειωτικών τρόπων που υπάρχουν και χρησιμοποιούνται, η σημασία του μηνύματος αλλάζει. Για παράδειγμα, η λέξη «σταματώ» αλλάζει σημασία εάν τη συνδυάσουμε με:

- Το σήμα Οδικής Κυκλοφορίας, που τότε έχει τη σημασία της καθυστέρησης
- Μία αφίσα για την καταπολέμηση του ρατσισμού, που τότε έχει τη σημασία της αλλαγής
- Με ένα παυσίπονο, που τότε έχει στη σημασία της διακοπής

Λαμβάνοντας όλα αυτά υπόψη μου, αναζήτησα δημιουργικούς και ελκυστικούς τρόπους γραφής και ανάγνωσης για τα μικρά παιδιά. Η σημασία της τέχνης είναι κάτι που σημάδεψε την επιστημονική μου σταδιοδρομία και έρευνα στον εγγραμματισμό. Οι διάφορες μορφές τέχνης είναι ένα κλασσικό παράδειγμα πολυτροπικής διδασκαλίας και μάθησης και ένα σημαντικό εργαλείο στη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης (Theodotou, 2020). Μέσα από τις τέχνες, τα παιδιά μπορούν να απελευθερωθούν, να δοκιμάσουν και να πειραματιστούν με τα βασικά εργαλεία γραφής και τους βασικούς κανόνες γραφής και ανάγνωσης. Αυτό συμβαίνει σε ένα περιβάλλον όπου δεν υπάρχει κρίση και συνεπώς, ο φόβος του λάθους και της επίκρισης απουσιάζει.

Γίνεται φανερό πως οι μαθητές είναι αναγκαίο να αποφασίζουν και να εφαρμόζουν δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης σε ένα περιβάλλον ελευθερίας και δημιουργικότητας. Κρίνεται σκόπιμο τα παιδιά να έχουν την επιλογή να ενσωμα-

τώσουν όποιους σημειωτικούς τρόπους (πχ εικόνες, ήχο, κίνηση κ.λπ.) επιθυμούν, δημιουργώντας ένα πολυτροπικό περιβάλλον μάθησης στο οποίο μπορούν να δοκιμάσουν και να κατακτήσουν σημαντικές δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης (Khanum & Theodotou, 2020). Ένα τέτοιο απλό πρακτικό παράδειγμα είναι το πρόγραμμα «Παίζω και μαθαίνω με την τέχνη» (Play and Learn through the Arts - PLA) (βλ. Theodotou, 2017), το οποίο φαίνεται πως έχει ευεργετικό αντίκτυπο στη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών.

Το βιβλίο αυτό έρχεται να συνεισφέρει στην επιστημονική γνώση σχετικά με τη διερεύνηση και διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής σε μικρούς μαθητές μέσα από πρωτοποριακές μελέτες που εστιάζουν στο πολυδιάστατα στο συγκεκριμένο πεδίο. Παρουσιάζει με λεπτομέρεια και αναστοχασμό θεωρίες ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας και της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ σημαντικό στοιχείο του αποτελεί η μεγάλη ποικιλία ερευνητικών έργων, ευρημάτων και εφαρμογών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι μεγάλη μου χαρά να προλογίζω αυτό το βιβλίο και εύχομαι καλή ανάγνωση σε όλους!

**Δρ. Ευγενία Θεοδότου, BAEECEC, MA, MSc, PhD, SFHEA, QTS**  
*University of East London*

# 1

## Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΔΙΑΣΤΑΤΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

### 1. Προσεγγίζοντας τις πολυδιάστατες τάξεις

Μία σύγχρονη σχολική τάξη διακρίνεται από έναν πολυδιάστατο χαρακτήρα και μία πολυμορφική φύση, η οποία σχετίζεται με γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές παραμέτρους (Αργυρίου, Γιωτοπούλου & Παππά, 2016. Τρίγκα, 2010. Στασινός, 2013). Η αποτελεσματικότητα και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης είναι συνάρτηση του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζεται αυτή η πολυδιάστατη φύση της τάξης και ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός πρέπει όχι μόνο να την αναγνωρίσει και να την αποδεχτεί, αλλά και να δείξει έμπρακτο ενδιαφέρον γι' αυτήν (Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004).

Γενικότερα, κατά τη γλωσσική διδασκαλία -όπως και σε κάθε άλλο πλαίσιο διδασκαλίας- ο εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να λαμβάνει υπόψη την αρχή των ατομικών διαφορών των μαθητών του. Κάθε μαθητής είναι διαφορετικός. Έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ταλέντα και κλίσεις, ενώ διαφορετικός είναι επίσης και ο τρόπος μάθησής του, τα κίνητρά του, οι προσδοκίες και οι απόψεις του για τη μάθηση. Αυτός ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της τάξης πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να είναι σε θέση να οργανώσει μια αποτελεσματική διδασκαλία για όλους τους μαθητές (Αγγελίδης & Αβραμίδου, 2011).

Πέραν αυτού, κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να προωθεί και να τοποθετεί το μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ρόλος του σχολείου είναι να εξυπηρετήσει τις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ώστε να τον βοηθήσει να αναπτύξει μια ολοκληρωμένη και υγιή προσωπικότητα (Χαραλάμπους, 2000. Μαυρόπουλος, 2013). Παράλληλα και κατά την αρχή της ισότητας των ευκαιρι-

ών, κάθε μαθητής θα πρέπει να λαμβάνει βοήθεια ανάλογη με τις ανάγκες και τις δυνατότητές του (Χαραλάμπους, 2000. Φλουρή, 2005). Με αυτόν τον τρόπο, προωθούνται οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, σύμφωνα με τις οποίες είναι αναφαίρετο δικαίωμα κάθε παιδιού να συμμετέχει σε μία ποιοτική εκπαίδευση (Winter & O' Raw, 2010. Στασινός, 2013. Ainscow & Miles, 2009).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί των σύγχρονων και πολυδιάστατων τάξεων της γλώσσας είναι αναγκαίο να ακολουθούν και να βασίζονται στις ψυχοπαιδαγωγικές αρχές, σύμφωνα με τις οποίες, ο ρόλος του σχολείου δεν πρέπει να εξαντλείται στην παροχή γνώσεων. Αντιθέτως, οφείλει να μεταλλαχθεί σε σχολείο «πρόνοιας», που να ενδιαφέρεται για την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή (Armstrong, 2000), κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας όπως και μέσα από δραστηριότητες επέκτασης των γνώσεων των μαθητών σε σχέση με τη γλώσσα και σε άλλα πλαίσια.

Έτσι, τέλος, μέσα στο πλαίσιο του σύγχρονου πολυδιάστατου σχολείου, θα πρέπει να κυριαρχεί το πνεύμα της συνεργασίας μαθητών και εκπαιδευτικών. Ο κάθε μαθητής καλό θα είναι να λειτουργεί ως μέλος μιας ομάδας. Μέσα από αυτό, αναπτύσσονται σχέσεις αλληλοκατανόησης και αποδοχής. Οι μαθητές ανταλλάσσουν μεταξύ τους ιδέες, πληροφορίες και απόψεις (Γκότοβος, 2002. Κοκκινάκη, 2006. Παντελιάδου, 2011) και χρησιμοποιούν τη γλώσσα ως εργαλείο επικοινωνίας, μετάδοσης νοημάτων και μηνυμάτων.

## 2. Διδάσκοντας τη γλώσσα σε πολυδιάστατες τάξεις

Μια πολυδιάστατη τάξη (ή αλλιώς μια μικτή τάξη) είναι μία έννοια που δεν είναι εύκολο να οριστεί με ακρίβεια, καθώς πρόκειται για μία εντελώς ανομοιογενή ομάδα με πολλά ετερόκλητα στοιχεία. Στην ουσία πρόκειται για μία τάξη που αποτελείται από μαθητές πολυδιάστατου προφίλ και μικτών ικανοτήτων (Βαλιαντή, 2013. Κουτσελίνη, 2006. Ensari & Miller, 2005. Corlan & Goldie, 2011), οι οποίοι καλούνται να αναπτύξουν γλωσσικές κι επικοινωνιακές δεξιότητες και στρατηγικές.

Πιο συγκεκριμένα, μία πολυδιάστατη τάξη μπορεί να χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία συνυπάρχουν άνθρωποι από διαφορετικές χώρες που φέρουν όλα εκείνα τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας και του πολιτισμού τους όπως και όλα εκείνα τα φορτία γραμματισμού στη δική τους γλώσσα (Παπαδόπουλος, 2020. Τζακώστα, 2015). Τα χαρακτηριστικά αυτής της πολυπολιτισμικότητας αντικατοπτρίζονται και στο χώρο της εκπαίδευσης (Μπάμπαλης & Μανιάτης, 2013). Έτσι, στις σημερινές τάξεις πολύ συχνά φοιτούν μαθητές από διαφορετικές χώρες (Χα-

τζηδάκη, 2020). Πρόκειται για παιδιά μεταναστών, προσφύγων, παλλινοστούντων ή για παιδιά που ανήκουν σε κάποια ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα (π.χ Ρομά). Οι μαθητές αυτοί έχουν διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές, διαφορετική γλώσσα, θρησκεία και νοοτροπία (Martin & Nakayama, 2007. Μπάρος & Μιχαλέλη, 2009). Η συνύπαρξή τους με τους μαθητές της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας δεν είναι πάντα εύκολη. Πολύ συχνά, οι μαθητές αυτοί περιθωριοποιούνται, καθώς η διαφορετικότητά τους γίνεται αντιληπτή ως μειονεξία. Από την άλλη, η σχολική τάξη αποτελεί ένα «τραγουδι με πολυγλωσσικές μελωδίες» και ο εκπαιδευτικός οφείλει όχι απλά να λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών αλλά και να προωθεί και να αξιοποιεί αυτή την πολυμορφία των μαθητών (Παπαδόπουλος, 2020. Τσοκαλίδου, 2017).

Πέραν της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, μία σχολική τάξη μπορεί να αποτελείται από μαθητές που διαθέτουν διαφορετικές ικανότητες και σε διαφορετικούς τομείς. Κάποιοι από αυτούς ξεχωρίζουν για τις ιδιαίτερα αναπτυγμένες δεξιότητες και ικανότητές τους. Πρόκειται για τους χαρισματικούς ή ταλαντούχους μαθητές (Geisler, Hessler, Gardner, & Lovelace, 2009. McQuarrie, McRae, & Stack-Cutler, 2008. Rock, Gregg, Ellis, & Gable, 2008). Σύμφωνα με τους Delisle και Lewis (2003), τα χαρισματικά παιδιά επιδεικνύουν ή εν δυνάμει μπορούν να επιδείξουν εξαιρετικές ικανότητες και επιδόσεις σε διάφορους τομείς. Μάλιστα αυτές οι επιδόσεις ξεπερνούν σε μεγάλο βαθμό τις αναμενόμενες, με βάση το ηλικιακό επίπεδο στο οποίο βρίσκονται. Οι ικανότητες αυτές μπορεί να είναι γενικές, όπως για παράδειγμα, ικανότητες δημιουργικής σκέψης, νοητικές ικανότητες κ.α. (Αργυρίου, Γιωτοπούλου & Παππά, 2016). Πέρα όμως από αυτές τις γενικές ικανότητες οι μαθητές αυτοί μπορεί να διακριθούν και σε πιο συγκεκριμένους τομείς, όπως για παράδειγμα στη Μουσική, στον Αθλητισμό, σε εικαστικές τέχνες κ.ά. (Ματσαγγούρας, 2008. Τσιάμης, 2006. Μανωλάκος, 2010). Άλλωστε, δεν πρέπει να παραλειφθεί ότι κάθε μαθητής έχει το δικό του τρόπο σκέψης και ρυθμό αντίληψης των πραγμάτων. Ο καθένας μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο και έχει ανάγκη διαφορετικά ερεθίσματα (Φλουρής, 2005. Armstrong, 2000). Σύμφωνα με τον Gardner (1983), εννέα είναι οι βασικοί τύποι νοημοσύνης και είναι οι εξής: 1. Γλωσσική – λεκτική, 2. Λογική – μαθηματική, 3. Οπτική – χωρική, 4. Ενδοπροσωπική, 5. Διαπροσωπική, 6. Μουσική, 7. Σωματική – κιναισθητική, 8. Φυσιογνωστική – νατουραλιστική, 9. Υπαρξιακή – φιλοσοφική. Κάθε μαθητής στην ουσία διαθέτει όλους αυτούς τους τύπους νοημοσύνης σε διαφορετικό βαθμό. Το ποιος θα είναι ο κυρίαρχος εξαρτάται τόσο από το περιβάλλον και τις εμπειρίες του μαθητή, όσο και από την ενθάρρυνση, τα ερεθίσματα και την κατάλληλη καθοδήγηση που θα του δοθεί (Βαλιαντή, 2013. Eissa & Mostafa, 2013). Στο σημερινό ελληνικό σχολείο δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην

ανάπτυξη των δύο πρώτων τύπων νοημοσύνης (γλωσσικός, λογικομαθηματικός), ενώ οι υπόλοιποι τύποι έρχονται σε δεύτερη μοίρα (Πεφτίνας, 2014. Patil, 2015). Έτσι, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός που διδάσκει το γλωσσικό μάθημα μέσα στο δημοτικό σχολείο οφείλει να προωθήσει ένα πολυγραμματισμικό περιβάλλον μάθησης μέσα από την αξιοποίηση υλικού πολλαπλών τύπων.

Αναμφίβολα, στο πλαίσιο των πολυδιάστατων τάξεων δε θα μπορούσαν να μη συμπεριληφθούν και οι μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε ήπιας μορφής είτε πιο σοβαρής και αποτελούν μία σημαντική πρόκληση για τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία της γλώσσας. Οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν διάφορες διαταραχές που αφορούν στην ικανότητά τους για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου, όπως και για ανάγνωση (Reschly, 2005. Shaywitz, 2004). Οι μαθητές αυτοί, αν και διαθέτουν την ικανότητα να μάθουν, εντούτοις παρατηρείται μία σημαντική απόκλιση μεταξύ αυτής τους της ικανότητας και της σχολικής τους επίδοσης (Στασινός, 2013. Παντελιάδου, 2011). Αποδίδουν δηλαδή λιγότερο απ' όσο θα αναμενόταν με βάση, τόσο το δικό τους νοητικό επίπεδο όσο και το γενικότερο επίπεδο των συνομηλίκων τους. Σύμφωνα με την Τρίγκα (2010), στους μαθητές αυτούς τα αισθητηριακά όργανα λειτουργούν φυσιολογικά, η νοημοσύνη τους είναι σε επαρκές για την ηλικία τους επίπεδο και δεν παρουσιάζουν έντονα ψυχολογικά προβλήματα.

Από την άλλη μεριά, πολύ συχνά μπορούμε να συναντήσουμε και μαθητές που παρουσιάζουν πιο σοβαρές δυσκολίες. Πρόκειται για τους μαθητές που έχουν κάποιο είδος αναπηρίας. Αυτοί οι μαθητές παρουσιάζουν έντονες δυσκολίες στη μάθηση (είτε σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής, είτε σε μία ορισμένη περίοδο). Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται σε δυσλειτουργίες αισθητηριακής, νοητικής και γνωστικής φύσεως (Στασινός, 2013. Mc Crimmon, 2015). Επίσης, μπορεί να παρουσιάζουν αναπτυξιακές, ψυχικές και νευροψυχικές διαταραχές (Geisler, Hessler, Gardner, & Lovelace, 2009. McQuarrie, McRae, & Stack-Cutler, 2008). Στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται κυρίως οι τυφλοί (ή άτομα με περιορισμένη όραση), οι κωφοί, οι βαρήκοοι, άτομα με παραπληγίες, αυτοί που έχουν χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, όσοι ανήκουν στο ευρύ φάσμα του αυτισμού, όσοι έχουν το σύνδρομο της ελλειμματικής προσοχής και διάφορες άλλες ψυχικές διαταραχές (Ζώνιου- Σιδέρη, 2011).

### **3. Ο νέος ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη γλωσσική διδασκαλία**

Οι αλλαγές που έχουν επέλθει στη δομή της σύγχρονης κοινωνίας, η εξέλιξη των τεχνολογιών αλλά και της Παιδαγωγικής επιστήμης, επιβάλλουν την αναθεώρηση

# 3

## Η ΔΕΞΙΟΤΗΤΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

### 1. Εννοιολογικός προσδιορισμός της παραγωγής γραπτού λόγου

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μία βασική γλωσσική δεξιότητα που είναι στενά συνδεδεμένη με τη δημιουργία νοήματος «μέσω ενός σαφούς τρόπου έκφρασης των σκέψεών μας» (Zerin, 2007, σ.4). Η παραγωγή γραπτού λόγου μαζί με την κατανόηση λειτουργούν ως συμπληρωματικές δεξιότητες που συνεχώς αλληλεπιδρούν και συνθέτουν τη συνιστώσα του γραμματισμού σε μία γλώσσα.

Σύμφωνα με τους Ramya και Pongoodi (2007) η παραγωγή γραπτού λόγου κατακτάται μόνο μετά την κατάκτηση και των άλλων τριών γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή της κατανόησης προφορικού λόγου, της παραγωγής προφορικού λόγου και της κατανόησης γραπτού λόγου. Οι δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας και πολιτισμικής μετάδοσης σε «τυπικά εκπαιδευτικά ή άλλα περιβάλλοντα» που καθιστούν αναγκαία την «εξάσκησή τους μέσα από την εμπειρία» (Myles, 2002, σ.1), ενώ παράλληλα η αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να αποτελέσει ένδειξη «επιτυχούς ανάπτυξης σε μία γλώσσα» (Zerin, 2007, σ.5).

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μιας μορφής προϊόν που αντανακλά την ευχέρεια λόγου σε μία γλώσσα καθώς και την ικανότητα χειρισμού της με ορθότητα. Συνάμα αποτελεί «αποδεικτικό στοιχείο για τα προαναφερθέντα, γιατί είναι ορατή και απτή» (Ramya & Pongoodi, 2007, σ.782). Έτσι, η εγγενής διαφάνεια του γραπτού λόγου αιτιολογεί την αντικειμενική μέτρηση της γλωσσικής επίδοσης των χρηστών και διευκολύνει την αξιολόγησή της.



Τα εγγενή επικοινωνιακά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου οδήγησαν τους McDonough και Shaw (2004, σ.152) στον προσδιορισμό του γραπτού λόγου ως «μέσου για την εξάσκηση της γλώσσας» και «μιας προσπάθειας μετάδοσης των σκέψεων του συγγραφέα». Από την άλλη, οι Ramya και Pongoodi (2007, σ.782) υποστήριξαν ότι ο γραπτός λόγος αξιοποιεί ένα «συμβατικό, γραφικό σύστημα, για να επικοινωνήσει τις σκέψεις του συγγραφέα στον αναγνώστη». Οι Dyson και Freedman (1991) αντιλαμβάνονται την παραγωγή γραπτού λόγου ως «μία διεργασία προσανατολισμένη στη διαδικασία, το σκοπό της συγγραφής και στην επίλυση προβλημάτων που περιλαμβάνει την επίγνωση του συγγραφέα σχετικά με τη διαδικασία της σύνθεσης και την παρέμβαση διδασκόντων ή συμμαθητών, όποτε αυτό κριθεί αναγκαίο», ενώ ο Susser (1994) υποστηρίζει πως η παραγωγή γραπτού λόγου είναι «μία επαναλαμβανόμενη, μη γραμμική νοητική διεργασία κατά την οποία ο συγγραφέας κινείται συνεχώς ανάμεσα στα στάδια της προ-γραφής/ παραγωγής ιδεών, συγγραφής, επιμέλειας και διόρθωσης, έως ότου να ικανοποιηθεί με το προϊόν του». Τέλος, με όποιον τρόπο και από όποιο επίπεδο κι αν οριστεί ο γραπτός λόγος, αξίζει να αναφερθεί η άποψη της Flower (1994), η οποία υπερτονίζει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγεται και εξασκείται ο γραπτός λόγος, καθώς αποτελεί «μία κοινωνικά τοποθετημένη επικοινωνιακή πράξη» (Artero, 2013, σ.7).

Η έμφαση που δίνεται στις διαφορετικές πτυχές της παραγωγής γραπτού λόγου, όπως αποδεικνύεται από τους ποικίλους ορισμούς που δίνονται, παρουσιάζει έντονη συσχέτιση με τις αντίστοιχες προσεγγίσεις που έχουν υιοθετηθεί διαχρονικά και οι οποίες καθορίζουν την ανάπτυξη και τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως ο γραπτός λόγος αποτελεί προϊόν μιας συνεχούς αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο κείμενο, το συγγραφέα, και τον αναγνώστη ή, όπως υποστηρίζουν οι Ramya και Pongoodi (2007, σ. 782), «ο γραπτός λόγος αποτελεί ένα μέσο έκφρασης ιδεών, μεταβίβασης πληροφοριών, και επηρεασμού των αναγνωστών».

## 2. Η Ανάπτυξη της δεξιότητας της παραγωγής γραπτού λόγου

Η επιτυχής κατάρκτηση μίας γλώσσας μπορεί να εκτιμηθεί με βάση τον βαθμό στον οποίο οι δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου έχουν αναπτυχθεί τόσο κατά τη διαδικασία κατάρκτησης της μητρικής γλώσσας, όσο και στην εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας. «Η ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου σε μία γλώσσα μπορεί να συσχετιστεί με την ανάπτυξη υπο-δεξιοτήτων, όπως η ευφράδεια, η λεξική

πολυπλοκότητα, η γραμματική πολυπλοκότητα, και η ακρίβεια» (Artero, 2013). Η ευφράδεια σχετίζεται με «τον αριθμό των λέξεων που παράγονται σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα» (Fellner & Apple, 2006, σ. 19), ενώ η ακρίβεια αναφέρεται «στην ικανότητα ενός μαθητή να διαχειρίζεται τη γλωσσική πολυπλοκότητα του επιπέδου που έχει κατακτήσει» (Skehan, 1996, σ. 46). Οι Bulté και Housen (2012) όρισαν τη λεξική πολυπλοκότητα ως το «βαθμό της ανάπτυξης της έκτασης, του εύρους, πλάτους ή πλούτου της λεξικής γνώσης των μαθητών μίας γλώσσας» (σ.25). Το δεύτερο είδος πολυπλοκότητας, η γραμματική πολυπλοκότητα, σύμφωνα με τον Vujanović (2003, σ.127) «υποδεικνύει πόσο σύνθετο είναι το πλαίσιο γνώσεων της γραμματικής σε σχέση με τις γλωσσικές πληροφορίες που διαβιβάζει».

Η εγγενής αυτή δυσκολία του γραπτού λόγου γίνεται ακόμη πιο εμφανής κατά την παραγωγή γραπτού λόγου σε μία δεύτερη/ξένη γλώσσα «εξαιτίας των διαφορών της γλωσσικής διάρθρωσης, τον τρόπο έκφρασης σκέψεων, το ύφος γραφής και άλλους πολιτισμικά διαφέροντες παράγοντες που επηρεάζουν σημαντικά την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών άλλων γλωσσών» (Ramya & Pongoodi , 2007, σ. 782). Πέρα από την ανάπτυξη στρατηγικών και τεχνικών γραπτού λόγου (Myles, 2002) οι μαθητές είναι αναγκαίο να διαχειρίζονται τα γλωσσικά ελλείμματα που προκαλούνται από την περιορισμένη έκθεσή τους σε πραγματικές περιπτώσεις και τομείς χρήσης της γλώσσας (Artero, 2013) και τομείς χρήσης της γλώσσας, τα οποία προσπαθούν να αντισταθμίσουν λαμβάνοντας επίσημη εκπαίδευση.

Οι μαθητές αυτοί χρειάζονται επιπλέον γλωσσικά εισαγόμενα και κατά πολύ περισσότερο χρόνο, έτσι ώστε να προωθηθούν από το στάδιο της αντιγραφής οικείων γλωσσικών δομών στην αναγνώριση κειμενικών διαρθρώσεων (Pinter, 2006. Artero, 2013) και να προχωρήσουν ομαλά από τις κατώτερες διαδικασίες σχηματισμού γραμμάτων και συλλαβισμού, στις ανώτερες μεταγνωστικές δεξιότητες. Για τη διδασκαλία και καλλιέργεια του γραπτού λόγου ακολουθούνται διαφορετικές και σε κάποιες περιπτώσεις αντικρουόμενες προσεγγίσεις, η καθεμιά από τις οποίες απηχεί διαφορετικές υποκείμενες ιδεολογίες και στάσεις σχετικά με την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου, προωθώντας, ως εκ τούτου, διαφορετικές δεξιότητες (Iftanti, 2016).

### 3. Προσεγγίσεις διδασκαλίας του γραπτού λόγου

#### 3.1 Ο γραπτός λόγος ως τελικό προϊόν

Η προσέγγιση που παραδοσιακά ακολουθούνταν για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου είναι αυτή του γραπτού λόγου ως τελικού προϊόντος. Όπως προτείνεται από τον Hyland (2016, σ.1), αυτή η προσέγγιση «εστιάζει στο τελικό προϊόν του γραπτού

λόγου εξετάζοντας κείμενα είτε μέσα από τα επιφανειακά μορφολογικά στοιχεία τους, είτε μέσα από το λεξιλόγιο και τη γραμματική τους, είτε μέσα από τη δομή του λόγου τους». Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως αυτόνομα αντικείμενα, εξαϋλωμένα από κάθε μορφή πλαίσιο, τόσο από το άμεσο όσο και από το ευρύτερο, και σύμφωνα με την *Μετασχηματιστική Γραμματική* (Transformational Grammar) του Τσόμσκι, δομούνται με βάση γραμματικούς κανόνες που ο μαθητής χρειάζεται να γνωρίζει μέσω της τυπικής διδασκαλίας της γραμματικής, έτσι ώστε να μπορεί να αποκωδικοποιήσει το νόημα του κειμένου χρησιμοποιώντας επεξεργασία που πραγματοποιείται από-κάτω-προς-τα-πάνω (bottom-up) (Hyland, 2016).

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου περιλαμβάνει αυστηρή καθοδήγηση και έλεγχο όσον αφορά στην έκφραση των μαθητών. Η διδασκαλία περιστρέφεται γύρω από τη χρήση υποδειγμάτων κειμένων (Artero, 2013), στην πλειονότητά τους μη αυθεντικά, τα οποία έχουν συνταχθεί από συγγραφείς διδακτικών βιβλίων ή σχεδιαστές εκπαιδευτικού υλικού με σκοπό την εισαγωγή και εξάσκηση συγκεκριμένων δομών και τη διδασκαλία «προκαθορισμένων προτύπων είτε σε επίπεδο πρότασης είτε σε επίπεδο λόγου» (Iftanti, 2016, σ.3) χωρίς τη διαπραγμάτευση του νοήματος που διαβιβάζεται.

Η καλλιέργεια της δεξιότητας της παραγωγής γραπτού λόγου αξιολογείται με βάση την ικανότητα των μαθητών να παράγουν ένα γραμματικά και συντακτικά αποδεκτό γλωσσικό κομμάτι ακολουθώντας το θέμα μίας υψηλά καθοδηγούμενης δραστηριότητας, από το οποίο απουσιάζει το πλαίσιο. Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως ένα «στατικό αποτέλεσμα της δυναμικής και πολύπλοκης προσπάθειας των συγγραφέων να κατασκευάσουν νοήματα» (Hyland, 2016, σ.5), καθώς οι μαθητές δεν επιτρέπεται να τα επιμεληθούν.

Αντιθέτως, λαμβάνουν ετεροχρονισμένη ανατροφοδότηση που αφορά στα τυπικά στοιχεία της γλώσσας και συγκεκριμένα στη σαφήνεια του κειμένου και την ακρίβεια (Hyland, 2016) υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, με σκοπό να διορθώσουν τις όποιες δομικές αδυναμίες. Η λεπτομερής εξέταση της προσέγγισης του γραπτού λόγου ως τελικού προϊόντος καταδεικνύει ότι η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και ειδικότερα ο γραπτός λόγος αντιμετωπίζεται ως δημιουργία μίας συνήθειας, μια αντίληψη βαθιά ριζωμένη στην συμπεριφορική προσέγγιση της γλώσσας, όπως διατυπώθηκε από τους Watchon και Skinner.

### 3.2 Ο γραπτός λόγος ως διαδικασία

Μία άλλη κυρίαρχη προσέγγιση για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου, η προσέγγιση του γραπτού λόγου ως διαδικασίας-ή αλλιώς η προσέγγιση που δίνει βάση στον συγγραφέα- υπογραμμίζει την προσωπική δημιουργικότητα του συγγραφέα

ως το πιο σημαντικό στοιχείο στην παραγωγή του γραπτού λόγου, και τονίζει τη διαδικασία της συγγραφής παρά το τελικό προϊόν (Hyland, 2016).

Βασισμένη σε μεγάλο βαθμό στην *εξπρεσιονιστική* θεωρία που υιοθετήθηκε από τους Elbow (1998) και Murray (1985) η προσέγγιση του κειμένου ως διαδικασίας στοχεύει στην προώθηση της ελεύθερης έκφρασης του συγγραφέα και της αυτογνωσίας του (Hyland, 2016) παρά στην εφαρμογή κανόνων (North, 1987). Η προσέγγιση αυτή δίνει βάση στο συγγραφέα και είναι μία μαθητοκεντρική προσέγγιση που ακολουθεί τις συμβάσεις του εξπρεσιονιστικού μανιφέστο, το οποίο δίνει έμφαση *«στην αυθεντικότητα, τη συνοχή και τον αυθορμητισμό»* (Faigley, 1986, σ. 13).

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μία αναπτυξιακή, διανοητική διεργασία (Hyland, 2016). Σύμφωνα με την Emig (1983) ο γραπτός λόγος πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μία μη γραμμική διαδικασία ανακάλυψης νοήματος, κατά την οποία ο συγγραφέας κινείται εμπρός και πίσω, από το στάδιο της προ-γραφής στο στάδιο της καθαυτού συγγραφής καθώς και σε εκείνο που έπεται της συγγραφής.

Οι Flower και Hayes (1980, 1981) πρότειναν ένα μοντέλο βασισμένο στην παραγωγή γραπτού λόγου ως διαδικασίας, το οποίο εστιάζει στο «τι κάνουν οι συγγραφείς, όταν γράφουν» (Myles, 2002, σ.2). Με βάση αυτό η παραγωγή γραπτού λόγου προσομοιάζει μία δραστηριότητα επίλυσης προβλημάτων, κατά την οποία οι συγγραφείς προσπαθούν να εφαρμόσουν τις απαραίτητες στρατηγικές (Artero, 2013), ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις *«της ρητορικής κατάστασης (κοινό, θέμα, τοποθέτηση), και τους προσωπικούς στόχους του συγγραφέα (τη συμπερίληψη του κοινού, την προσωπικότητα του συγγραφέα, τη σύνθεση νοήματος, και την παραγωγή ενός τυπικού κειμένου)»* (Myles, 2002, σ.2).

Το μοντέλο των Scardamalia και Bereiter (1987) διαχωρίζει τη διαδικασία που ακολουθεί ένας μικρός συγγραφέας, ώστε να συνθέσει ένα κείμενο, από τα βήματα που ακολουθεί ένας έμπειρος συγγραφέας για τον ίδιο σκοπό. Η στρατηγική παράθεση της γνώσης *«knowledge-telling model»* απευθύνεται σε αρχάριους συγγραφείς που σχεδιάζουν και διορθώνουν λιγότερο, δίνοντας έμφαση μόνο στα επιφανειακά στοιχεία, εν αντιθέσει με τη στρατηγική προσαρμογής της γνώσης *«knowledge-transforming model»* που αποτελεί τον ύψιστο στόχο κατά τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς περιγράφει τη διαδικασία σύνθεσης κειμένων από έμπειρους συγγραφείς, οι οποίοι εφαρμόζουν στρατηγικές και προβαίνουν σε πολλαπλή επεξεργασία, ώστε να διαχειριστούν ελλείμματα που αφορούν στη μορφή, το περιεχόμενο και το κειμενικό είδος (Hyland, 2016. Myles 2002. Grabe & Karlan, 1996).

Το κείμενο αντιμετωπίζεται ως μη-τελικό προϊόν, ενώ στο πλαίσιο αξιοποίη-