

# Θεωρία και Πράξη παραγωγής γραπτών κειμένων στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: η περίπτωση μίας έρευνας δράσης

Κατερίνα Σκιά

Δρ Επιστημών της Αγωγής – Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων

## Theory and Practice for writing texts in Modern Greek language teaching for the Secondary Education: the case of an action research

Katerina Skia

PhD Sciences of Education – Councilor of Secondary Education

### Abstract

The present research concerns the communicative approach to written language production in the context of Modern Greek Language teaching in the Greek Secondary Education. The classroom research lasted two school years and involved the pupils of two classes, two teachers and a researcher acting as a facilitator. The research was proved more demanding than expected, since it needed to combine teaching, analysis of the written texts and questionnaires and bibliographical findings. Apart of the results for the teaching itself, the research enhanced our understanding for the nature of written communication. It revealed its complex character in the school reality, as it appears both in the process and the written texts and the need for implementation of more insightful evaluating methods. The research also showed the necessity of teacher education in the scientific areas concerning writing in regard to the curriculum and the importance of action research in the field of writing.

### 1. Εισαγωγή

Η παιδαγωγική έρευνα, είτε ποσοτική είτε ποιοτική, που αναζητεί μεθόδους για να φτάσει με ασφαλέστερο τρόπο σε επιστημονικά αποδεκτές απαντήσεις, εκ των πραγμάτων λειτουργεί *in vitro*. Οι παράμετροι εκείνες που κινδυνεύουν να περιπλέξουν τα ερευνητικά ερωτήματα και τα συνακόλουθα συμπεράσματα της έρευνας συχνά παραβλέπονται, παρόλο που ο ρόλος τους μπορεί να είναι σημαντικός. Αντίθετα, η έρευνα δράσης, ακριβώς επειδή υλοποιείται σε πραγματικές συνθήκες και προσπαθεί να κατανοήσει και να βελτιώσει τις συνθήκες αυτές, φέρνει στο προσκήνιο την ποικιλομορφία των παραγόντων που μπορεί να προσδιορίζουν μία κατάσταση. Σε αυτό το πλαίσιο, η θεωρητική γνώση που προκύπτει είναι εξαιρετικά σημαντική, γιατί επιχειρεί να ερμηνεύσει σύνθετα δεδομένα, αναζητώντας κάθε φορά τις θεωρητικές αρχές στις οποίες αυτά στηρίζονται και ελέγχοντας μέσω της πράξης την επιστημονική εγκυρότητα των προσεγγίσεων που επιλέγονται (Cohen & Manion, 1997: 258-9· Altrichter et al., 2001: 289-91· Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 224-6).

Η έρευνα που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου με επικοινωνιακή προσέγγιση από τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σκιά 2004). Αποτελεί, κατά τη γνώμη μας, παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο η έρευνα δράσης αποκαλύπτει την ποικιλία των ζητημάτων που εμπλέκονται σε πραγματικές καταστάσεις της σχολικής τάξης, τα οποία δύσκολα θα μπορούσε να εντοπίσει και να συμπεριλάβει μία αυστηρά στοχοθετημένη επιστημονική έρευνα. Παράλληλα, γίνεται φανερό ότι η έρευνα δράσης, ως εμπειρική μέθοδος, μπορεί να διευρύνει τους ορίζοντές της ερμηνείας της για τα δεδομένα που προκύπτουν αξιοποιώντας τα σχετικά βιβλία και άρθρα ως «πηγές εναλλακτικών τρόπων θεώρησης της

κατάστασης που ερευνάται» (Altrichter & al., 2001: 120) και να συνεισφέρει με τη σειρά της στον εμπλουτισμό της θεωρίας.

## 2. Θεωρία και πράξη στην έρευνα δράσης

Στην έρευνα δράσης ο αναστοχασμός λαμβάνει χώρα μέσα στη δράση και τα θεωρητικά συμπεράσματα είναι, συνήθως, αποτέλεσμα της συστηματικής συγκέντρωσης και οργάνωσης των εμπειρικών δεδομένων, τα οποία στη συνέχεια χρειάζεται να αναλυθούν και να ερμηνευτούν. Στη διαδικασία αυτή η βιβλιογραφία είναι πηγή πρόσθετων πληροφοριών, οι οποίες μπορεί να επιβεβαιώσουν ή να θέσουν σε αμφισβήτηση τις θεωρητικές υποθέσεις και να συμβάλλουν στον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών και την κριτικότερη προσέγγιση των στοιχείων της έρευνάς τους. (Cohen & Manion, 1997: 227· Altrichter et al., 2001: 119-20· Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 224-6).

Η υιοθέτηση μιας τέτοιας προσέγγισης προσκρούει στο γεγονός ότι η δράση δεν σταματά όσο η έρευνα συνεχίζεται. Έτσι, οι ερευνητές-εκπαιδευτικοί είναι σε μειονεκτική θέση συγκριτικά με τους επαγγελματίες ερευνητές, καθώς δεν μπορούν να διαθέσουν πολύ χρόνο για σχεδιασμούς (Altrichter et al., 2001: 298· Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 214-5)· πολύ περισσότερο, βέβαια, αν οι σχεδιασμοί αυτοί προϋποθέτουν προσφυγή στη βιβλιογραφία για κάθε απρόβλεπτο στοιχείο που προκύπτει. Η συνεργασία με ερευνητές που μπορεί να λειτουργήσουν ως διευκολυντές είναι μία απάντηση στο πρόβλημα αυτό, αν οι ερευνητές, ως εξωτερικοί σύμβουλοι, αναλάβουν τη βιβλιογραφική υποστήριξη της έρευνας. Βέβαια, σε κάθε περίπτωση υποφώσκει ο κίνδυνος η αυθεντία των ειδικών, όπως εμφανίζεται στα βιβλία και στα άρθρα, να κυριαρχήσει σε βάρος των προσωπικών ερμηνειών που επιχειρούν οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές. Επομένως, θα πρέπει οι τελευταίοι να έχουν τον πρώτο λόγο, να θέτουν τα ερωτήματα και να ελέγχουν την αξιοπιστία της θεωρίας αντιπαράβάλλοντάς την με τα δεδομένα της δράσης, ιδιαίτερα όταν η πραγματικότητα είναι πολυσύνθετη, όπως στην παρούσα έρευνα για τον γραπτό λόγο.

## 3. Η ερευνητική προβληματική σε σχέση με την υπάρχουσα κατάσταση

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η επικοινωνιακή προσέγγιση όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου υιοθετήθηκε επίσημα στις Πανελλαδικές Εξετάσεις από το σχολικό έτος 1998-99 χωρίς να έχει προηγηθεί κάποια περίοδος δοκιμής και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων της. Επίσης, δεν είχε προηγηθεί συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αλλά οι σημαντικότερες αλλαγές προωθήθηκαν με κάποιες οδηγίες προς τους διδάσκοντες<sup>1</sup>. Όμως, η παραγωγή γραπτού λόγου που απευθύνεται σε προκαθορισμένους δέκτες και εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επικοινωνίας επηρεάζεται από ψυχοφυσιολογικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς που ακόμα δεν έχουμε διερευνήσει και κατανοήσει επαρκώς<sup>2</sup>. Επιπλέον η γλώσσα, τόσο στις ατομικές όσο και στις κοινωνικές της διαστάσεις, είναι ένα φαινόμενο πολυσύνθετο, το οποίο επιδέχεται ποικίλες ερμηνείες. Η ένταξη μάλιστα ενός κειμένου σε επικοινωνιακό πλαίσιο αφορά την ολιστική διδασκαλία του γραπτού λόγου και προσδιορίζεται από τρεις κυρίως διαστάσεις: τη γραμματικοσυντακτική οργάνωση, που μελετά τη δημιουργικότητα της γλώσσας στην ιδανική της μορφή, τις δραστηριότητες των ανθρώπων που προσδιορίζουν το νόημα του λόγου στην εκάστοτε περίπτωση και την ιδεολογία που διαπερνά τη γλωσσική έκφραση και αφορά ζητήματα κοινωνικής ισχύος και επιρροής.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>ΥΠΕΠΘ, *Οδηγίες. Συμπληρωματικός οδηγός* 1997, ΥΠΕΠΘ, *Οδηγίες* 1997-8, ΥΠΕΠΘ, *Οδηγίες* 1998-9, ΥΠΕΠΘ, *Οδηγίες* 1999-2000). Στις Οδηγίες αυτές υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις από χρόνο σε χρόνο όσον αφορά την έννοια του επικοινωνιακού πλαισίου.

<sup>2</sup> Είναι χαρακτηριστικό ότι για την ψυχολογία της γραφής σημαντικότερο παραμένει ως σήμερα το βιβλίο του R. Kellogg (1994). Παρά το αναπτυσσόμενο ενδιαφέρον για τον γραπτό λόγο, οι ψυχολογικές συνιστώσες της γραφής στο πλαίσιο της επικοινωνιακής προσέγγισης στο σχολείο έχουν ελάχιστα διερευνηθεί.

<sup>3</sup> βλ. και Γεωργακοπούλου & Γούτσος (1999: 23) «η έννοια του κειμένου είναι αλληλένδετη με την υλική πλευρά (το μέσο) της γλωσσικής επικοινωνίας...τη σημειωτική πλευρά της επικοινωνίας (το συνδυασμό γλωσσικών μονάδων με νοήματα), τις ιδιαίτερες γλωσσικές επιλογές και τις γλωσσικές πράξεις, καθώς και την οργάνωσή τους σε νοηματικούς συνδυασμούς. Το νόημα προκύπτει εκτός από τις παραπάνω αλληλένδετες πτυχές του κειμένου όσο και από την αλληλεπίδρασή του με δεδομένα περικείμενα». Καθοριστική υπήρξε η

Η διδασκαλία του μαθήματος και η αξιολόγηση, πρέπει, επομένως, να δει με ενιαίο τρόπο αυτές τις τρεις διαστάσεις της γλώσσας, με ταυτόχρονο σεβασμό για τα ιδιαίτερα στοιχεία και τις ερμηνευτικές μεθόδους της καθεμιάς. Για τους παραπάνω λόγους αποφασίσαμε να μην εστιάσουμε σε μία μόνο από τις παραπάνω διαστάσεις της γλώσσας ούτε να την εξετάσουμε αποκομμένη από τα συνολικά στοιχεία του μαθήματος. Θεωρήσαμε ότι η οι αυστηρά προκαθορισμένες υποθέσεις μίας πειραματικού τύπου έρευνας για τη διδασκαλία και την παραγωγή γραπτού λόγου κινδύνευαν να παραβλέψουν σοβαρές παραμέτρους της γλωσσικής κατάρτησης στις συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας καθοριστικές, όμως, για την κατανόηση και τη βελτίωση της διδακτικής πράξης<sup>4</sup>. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι η έρευνα δράσης και η μελέτη περίπτωσης παρείχαν τις προϋποθέσεις για τη συνεξέταση όλων των παραγόντων, ώστε να έχουμε μια πληρέστερη εικόνα της κατάστασης (Cohen & Manion, 1997: 267· Bereiter & Scardamalia, 1987: 51· Karavas - Doukas, 1998: 40-50). Θα μπορούσε, παράλληλα, να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο οι θεωρητικές παραδοχές μπορούσαν να λειτουργήσουν στα δεδομένα της τάξης αλλά και να εντοπιστούν οι παράμετροι των πρακτικών εφαρμογών που θα έπρεπε να διερευνηθούν θεωρητικά, ώστε οι διδακτικοί χειρισμοί να μην έχουν εμπειρικό μόνο χαρακτήρα αλλά σοβαρό θεωρητικό υπόβαθρο (Altrichter et al., 1993: 6). Ελπίζαμε, επίσης, ότι με την έρευνα δράσης θα μπορούσε να ανατροφοδοτηθεί και η θεωρία (Carr & Kemmis, 1997: 148).

#### 4. Τα χαρακτηριστικά της συνεργατικής έρευνας δράσης

Η έρευνα ξεκίνησε ως μία προσπάθεια να αναζητηθούν οι καλύτερες διδακτικές πρακτικές για την παραγωγή γραπτού λόγου ενταγμένου σε πλαίσιο επικοινωνίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Είχε, επομένως, έναν καθαρά παρεμβατικό πρακτικό προσανατολισμό. Παράλληλος σκοπός, βέβαια, ήταν να εντοπιστούν και να κατανοηθούν οι δυσκολίες που ενδεχομένως συναντούσαν διδάσκοντες και διδασκόμενοι<sup>5</sup>. Υιοθετήσαμε την προσέγγιση αυτή αντί για καθαρά γνωστικές προσεγγίσεις, όπως, για παράδειγμα, πρωτόκολλα κατά τη διάρκεια συγγραφής των κειμένων από τους μαθητές (Scardamalia & Bereiter 1987· Flower & Hayes, 1981· Smagorinsky, 1994), γιατί δεν θα μας έδιναν τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε τι είδους λόγος παράγεται στις κανονικές συνθήκες της τάξης, για διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας και χωρίς την εμφανή παρουσία του ερευνητή/παρατηρητή. Εξάλλου, θεωρήσαμε ότι οι καθαρά γνωστικές προσεγγίσεις θα συνέβαλαν ίσως στην κατανόηση των διαδικασιών της σκέψης, αλλά δεν οδηγούν αναγκαστικά σε ασφαλέστερα ερευνητικά συμπεράσματα (Kellogg, 1994: 51-70· Forrester, 1996: 174· Flower, 1994: 106· Smagorinsky, 1994: 3-17)<sup>6</sup>. Στην πορεία, η σχολική πραγματικότητα έφερε στην επιφάνεια προβληματισμούς και ερωτήματα που αναπόφευκτα διεύρυναν τις θεωρητικές αναζητήσεις και κατεύθυναν και τη βιβλιογραφική έρευνα, σε μία προσπάθεια να περιοριστούν, όσο ήταν δυνατόν, τυχόν αυθαίρετα συμπεράσματα και να αξιοποιηθεί η γνώση που είχε προκύψει από την εργασία άλλων ερευνητών.

Η έρευνα ήταν συνεργατική. Συμμετείχαν δύο διδάσκοντες, ένας για κάθε σχολικό έτος και δύο σχολικά τμήματα. Επειδή το Γυμνάσιο και το Λύκειο του σχολείου στο οποίο διενεργήθηκε η έρευνα συστεγάζονται, οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν, εκτός από δύο, ήταν οι ίδιοι. Η συνεργασία διδασκόντων και ερευνητριας επεκτεινόταν σε όλο το φάσμα της διδασκαλίας, από τον σχεδιασμό των μαθημάτων, την επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων και κειμένων

---

επίδραση του Hymes εξάλλου στην αξιολόγηση του γραπτού λόγου, καθώς επεσήμανε τη σημασία του πολιτισμικού περιβάλλοντος για την επικοινωνία και προσανατόλισε την έρευνα προς τις κοινωνικές συνθήκες από τις οποίες εξαρτάται ο λόγος (McNamara, 2000: 17, *Οδηγός συγγραφής γλωσσικών τεστ* 1998: 5).

<sup>4</sup> Rijlaarsdam et al., 1996: ix-xxii. Πρβ. και Flower (1994: 114) «Χρειαζόμαστε πιο ευαίσθητους τρόπους για να διαπιστώσουμε πού και πώς οι μακροδομές της κουλτούρας και της κοινωνίας αγγίζουν τις κριτικές δραστηριότητες της εκπαίδευσης – στους καθηγητές που προσπαθούν να διδάξουν, στους φοιτητές που προσπαθούν να μάθουν, και στους συγγραφείς που προσπαθούν να συνθέσουν- όχι έτσι γενικά, αλλά στα σημεία όπου αυτή η διαλεκτική παρουσιάζει τάσεις αλλαγής».

<sup>5</sup> Πρβ. Κατσαρού (1998), όπου επισημαίνονται οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της επικοινωνιακής προσέγγισης στη διδασκαλία του μαθήματος.

<sup>6</sup> Για μια συνοπτική κριτική στα προβλήματα που παρουσιάζει η κάθε μέθοδος δες Grabe & Kaplan (1994: 189-94).

απόρριψης έως και την αξιολόγηση των γραπτών.<sup>7</sup> Έτσι, το κειμενικό υλικό δεν αντιμετωπιζόταν ως "αντικείμενο" μελέτης, αποκομμένο από τα συνολικά δεδομένα της τάξης αλλά αποτελούσε το τμήμα μίας διαδικασίας με διαφορετικές διαδοχικές φάσεις (Weir, 1990: 13-4 & 23· Hatch, 1992: 251· Carr & Kemmis, 1997: 262).

Η ερευνήτρια λειτούργησε ως διευκολύντρια και όχι ως εξωτερικός παράγοντας (Cohen & Manion, 1997: 263-4· Altrichter et al., 2001: 24· Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 87-93). Δεν καθόριζε εκ των προτέρων τα προβλήματα προς διερεύνηση και τη μεθοδολογία προσέγγισής τους, καθώς δεν θεωρούσε ότι θα μπορούσαν να σχεδιαστούν οι διδασκαλίες και να προχωρήσει η έρευνα χωρίς την ενεργό συμμετοχή σε όλη τη διαδικασία των διδασκόντων, που είχαν και την άμεση ευθύνη τόσο για το αντικείμενο όσο και τα υποκείμενα της εργασίας τους.<sup>8</sup> Βέβαια, αρχικά η ερευνήτρια είχε έναν περισσότερο ακαδημαϊκό προσανατολισμό και αναζητούσε διδακτικές προσεγγίσεις που θα στήριζαν τις άτυπες θεωρητικές της υποθέσεις. Καθώς, όμως, ο εκπαιδευτικός με τον οποίο συνεργάστηκε ο πρώτο έτος είχε μεγάλη εμπειρία στην έρευνα δράσης, υιοθέτησε τη δική του προσέγγιση, δίνοντας προτεραιότητα στα στοιχεία που προέκυπταν από τη διδακτική πρακτική και την ανάλυση των γραπτών κειμένων των μαθητών. Διαπιστώθηκε ότι έφεραν στην επιφάνεια ερωτήματα στα οποία η έως εκείνη τη στιγμή βιβλιογραφική της ενημέρωση και, κατ' επέκταση, οι θεωρητικές της υποθέσεις δεν απαντούσαν. Με τον ίδιο τρόπο, τη δράση να προηγείται της θεωρίας, λειτούργησε η έρευνα και στο δεύτερο έτος.

Καθοριστικό ρόλο σε όλη την πορεία της έρευνας έπαιξε η ισότιμη σχέση που είχε αναπτυχθεί ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους εκπαιδευτικούς, η επαγγελματική εμπειρία και η συνακόλουθη προσωπική τους θεωρία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 17). Μέσα από αλληπάλληλες συνεδρίες και στη βάση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης, τόσο η ερευνήτρια όσο και οι διδάσκοντες είδαν περισσότερο κριτικά την προσωπική τους θεωρία και πρακτική, αλλά, παράλληλα, είχαν την ευκαιρία να ερευνήσουν σε μεγαλύτερο βάθος τα δεδομένα που προέκυπταν. Στη διαδικασία αυτή η ερευνήτρια ανέλαβε μεγάλο μέρος της βιβλιογραφικής έρευνας τα ευρήματα της οποίας έθετε υπόψη των εκπαιδευτικών. Οι συζητήσεις που ακολουθούσαν είχαν ταυτόχρονα θεωρητικό και πρακτικό προσανατολισμό: στόχευαν αφενός στη διαμόρφωση μίας θεωρητικής αντίληψης για τα ζητήματα της παραγωγής γραπτού λόγου με επικοινωνιακή προσέγγιση και αφετέρου στον σχεδιασμό των επόμενων βημάτων της έρευνας.

## 5. Η διενέργεια της έρευνας

Η συνεργασία με τους συνεργάτες- εκπαιδευτικούς είχε πάντα ως αφετηρία τους γενικότερους σκοπούς του μαθήματος και τους στόχους κάθε διδακτικής ενότητας, τα οποία εξετάζονταν σε συνάρτηση πάντα με την αντίστοιχη γλωσσολογική θεωρία και τις προτεινόμενες για την επικοινωνιακή προσέγγιση διδακτικές προσεγγίσεις (Carr & Kemmis, 1997: 266). Για παράδειγμα, για το θέμα του περιβάλλοντος, στη Γ' Γυμνασίου, οι διδασκαλίες προετοιμάστηκαν αφού λήφθηκαν υπόψη οι σύγχρονοι προβληματισμοί για τη βιωματική μάθηση και οι αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ώστε να ενταχθεί το τοπικό στο γενικό και να αποφευχθεί η επιδερμική προσέγγιση του θέματος, χωρίς, παράλληλα, να παραμεληθεί ο στόχος του μαθήματος, που ήταν η γλωσσική κατάρτιση των μαθητών. Στην Α' Λυκείου, για τη διδασκαλία του τελεστικού λόγου (*Έκθεση Έκφραση*, Τεύχος Α': 140), σχεδιάστηκε η διδασκαλία έτσι, ώστε να συνειδητοποιηθούν και οι νεότερες θεωρήσεις του γλωσσικού αυτού φαινομένου (Searle, Silverstein, Hymes κ.α.), επειδή το βιβλίο αναφερόταν κυρίως στη θεωρία του Austin.<sup>9</sup> Η ερευνήτρια πρότεινε διδακτικό υλικό που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί εκτός από αυτό του βιβλίου αλλά οι

<sup>7</sup> Την ευθύνη της βαθμολόγησης είχαν οι διδάσκοντες και ακολουθήθηκαν οι προτεινόμενοι από το ΥΠΕΠΘ άξονες. Η αξιολόγηση σε σχέση με την έρευνα αφορούσε τον εντοπισμό των ζητημάτων προς διερεύνηση.

<sup>8</sup> πρβ. Cohen & Manion, 1997: 482, «*Η καλή θέληση και η επίτευξη συνεργασίας είναι ιδιαίτερα σημαντικά ζητήματα, όταν η προτεινόμενη έρευνα εκτείνεται σε μακρότερη χρονική περίοδο...*».

<sup>9</sup> Ο Austin περιορίστηκε στη δυνατότητα του λόγου να εκτελέσει μια πράξη (βεβαίωση, δήλωση, βάπτιση κλπ) με την εκφώνηση ή την καταγραφή του, αν ο πομπός είναι το αρμόδιο για την πράξη αυτή πρόσωπο. Στη μεταγενέστερη πραγματολογία και τις εθνογραφικές προσεγγίσεις εξετάζονται και τα στοιχεία του ευρύτερου καταστασιακού περιβάλλοντος, που επηρεάζουν την ισχύ μιας τελεστικής πράξης. Για την εξέλιξη της πραγματολογίας στο πεδίο αυτό δες Thomas (1995).

εκπαιδευτικοί είχαν τον τελικό λόγο για τις διδακτικές ενέργειες που θα υιοθετούσαν και έπαιρναν τις αναγκαίες, κατά τη γνώμη τους, πρωτοβουλίες κατά την πορεία της διδασκαλίας, ανάλογα με τις συνθήκες της σχολικής πραγματικότητας. Αναζητούσαν, παράλληλα, και οι ίδιοι πρόσθετο διδακτικό υλικό και επισήμαιναν επικαλύψεις ή ελλείψεις των διδακτικών εγχειριδίων. Η ερευνήτρια δεν παρακολουθούσε τις διδασκαλίες, για να μην επηρεάσει η παρουσία της τις διαδικασίες και τα τελικά προϊόντα της γραφής.

Η έρευνα διάρκεσε δύο σχολικά έτη. Ξείνησε στη Γ' Γυμνασίου και ολοκληρώθηκε στο τέλος της Α' Λυκείου. Είχε αρχικά σχεδιαστεί να διαρκέσει ένα σχολικό έτος, δηλαδή στη Γ' Γυμνασίου, επειδή η ηλικία αυτή είναι καθοριστική για την ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης των εφήβων. Επίσης, σηματοδοτεί τη μετάβαση των μαθητών από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Θεωρούσαμε ότι ένα σχολικό έτος θα ήταν αρκετό για να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Τελικά, η έρευνα συνεχίστηκε και το επόμενο σχολικό έτος, στην Α' Λυκείου, για τους λόγους που θα εξηγήσουμε στη συνέχεια<sup>10</sup>.

Ακολουθήσαμε το μοντέλο που προτείνεται από τον J. Elliot. Στηρίζεται σε ένα κεντρικό σχήμα που αφορά το κύριο ερώτημα για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και επιχειρεί να διαπιστώσει τις δυνατότητες της βελτίωσης του μέσω της διδακτικής πρακτικής. Στην πορεία, τα θέματα που προέκυψαν οδήγησαν στην εμβάθυνση και την αναθεώρηση των αρχικών ιδεών. Όπως περιγράφεται, το μοντέλο του I. Elliot ακολουθεί τα εξής στάδια (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 55-56)<sup>11</sup>:

1. Αρχικά, επιλέγεται και αποσαφηνίζεται η αρχική ιδέα, που δεν είναι απαραίτητα κάτι σταθερό, αλλά μπορεί να αναθεωρείται μέσω της έρευνας και της εμβάθυνσης που προκύπτει.
2. Περιγράφεται η κατάσταση αυτή και επιχειρείται η ερμηνεία της, που, όμως, δεν καταλήγει σε οριστικά συμπεράσματα αλλά σε νέες στρατηγικές δράσης.
3. Διαμορφώνεται ένα γενικό σχέδιο, όπου αναδιατυπώνεται η αρχική ιδέα μετά από διαπραγματεύσεις με όσους σχετίζονται με την έρευνα αυτή.
4. Αναπτύσσονται τα επόμενα σχέδια δράσης με την επιλογή τεχνικών που δίνουν τη δυνατότητα να προβληθούν οι διαφορετικές πλευρές της κατάστασης.
5. Εφαρμόζονται τα επόμενα σχέδια δράσης.

Βέβαια, δεν μπορούμε να πούμε ότι ακολουθήθηκε αυστηρά το παραπάνω μοντέλο, καθώς οποιαδήποτε έρευνα δράσης υποχρεωτικά προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες εργασίας που την αφορούν (Altricher et al., 1993: 28). Έτσι, στην πορεία εμφανίστηκαν υπάλληλοι κύκλοι, ανάλογοι με αυτούς που προτείνονται από την McNiff (1995: 44-45). Τα επί μέρους αυτά θέματα αποτέλεσαν παραμέτρους που συνθέτουν το κύριο ερώτημα της έρευνας και η διερεύνησή τους συνέβαλε ουσιαστικά στη συνολική αποσαφήνιση της κατάστασης.

Οι υποθέσεις που διαμορφώθηκαν στη διάρκεια της έρευνας θα μπορούσαν να χωριστούν σε τρεις φάσεις, η καθεμιά από τις οποίες περιελάμβανε υπάλληλα ερωτήματα.

Στην πρώτη φάση κυριαρχούσαν οι παιδαγωγικές αντιλήψεις για τον ρόλο των κινήτρων. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Α.Π., η δημιουργία των κατάλληλων επικοινωνιακών καταστάσεων παρουσιαζόταν ως η μέθοδος που θα μπορούσε να δημιουργήσει τις επιθυμητές συνθήκες για την παραγωγή αρχικά προφορικού λόγου και, στη συνέχεια, αποτελεσματικών γραπτών κειμένων. Επομένως, η έρευνα εστίασε στο ζήτημα των μαθησιακών κινήτρων και στην καλλιέργεια ενός κλίματος ελευθερίας και αυτενέργειας στην τάξη, που θα συνέβαλε στην κατάκτηση της γλώσσας, προφορικής και γραπτής, ενώ τα κείμενα και οι δραστηριότητες αφόρμησης για την παραγωγή του λόγου προσανατολίστηκαν στη δημιουργία επικοινωνιακών καταστάσεων που θα υπηρετούσαν λειτουργικούς σκοπούς (Grabe & Kaplan, 1996: 103).

---

<sup>10</sup> Η έρευνα στο Γυμνάσιο αφορούσε το αναμορφωμένο βιβλίο των Κάνδρου Π., Λάναρη Ε., Μουμτζάκη Α., Τάνη Δ., Τσολάκη Χ. (1991) *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο*, τόμος Γ', ΟΕΔΒ, Αθήνα και το βιβλίο των Τσολάκη Χ., Αδαλόγλου Κ., Αυδή Α., Λόππα Ε., Τάνη Δ., *Έκθεση Έκφραση για το Ενιαίο Λύκειο*, Α' τόμος, ΟΕΔΒ, Αθήνα. Αν και υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα νέα βιβλία για τη Νεοελληνική Γλώσσα στο Γυμνάσιο, η κατάκτηση των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων παραμένει ο βασικός σκοπός του μαθήματος. Εξάλλου, και τα νέα βιβλία του Γυμνασίου έχουν εισαχθεί στην εκπαίδευση χωρίς συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και, πολύ περισσότερο, χωρίς αξιολόγησή τους στα σχολεία.

<sup>11</sup> Δες και Τσάφος (1998: 86-89), όπου παρουσιάζεται και η ανάπτυξη μίας έρευνας δράσης που ακολουθεί το μοντέλο αυτό.

Από την αξιολόγηση όμως του πρώτου θέματος διαπιστώθηκε ότι, παρά τον ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα, στα γραπτά τους κείμενα δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα να προσαρμόσουν τις πληροφορίες ανάλογα με τους δέκτες στους οποίους απευθύνονταν, παρόλο που αυτοί ήταν υποτιθέμενοι συνομήλικοί τους. Ήταν φανερό ότι οι μαθητές λειτουργούσαν με βάση τη στρατηγική της «καταγραφής των γνώσεών τους» και όχι του «μετασχηματισμού των γνώσεών τους» ανάλογα με την επικοινωνιακή περίσταση (Bereiter & Scardamalia, 1987· Galbraith, 1996: 122). Η δεύτερη φάση ξεκίνησε μετά την αξιολόγηση και του δεύτερου θέματος, καθώς επαναλήφθηκαν και ενδυναμώθηκαν με περισσότερα στοιχεία οι διαπιστώσεις που είχαν προκύψει από το πρώτο θέμα. Έγινε φανερό ότι το επικοινωνιακό πλαίσιο είναι πολύ πιο περίπλοκο στη διαχείρισή του από ό,τι είχε αρχικά υποθεθεί, πράγμα που διεύρυνε τον προβληματισμό τόσο του εκπαιδευτικού όσο και της ερευνήτριας για τους ψυχολογικούς μηχανισμούς που επηρεάζουν τις λειτουργίες της γραφής. Εκ των πραγμάτων, η βιβλιογραφική έρευνα συμπεριέλαβε ψυχολογικές θεωρίες που αφορούσαν τη γραφή αλλά και την έννοια του επικοινωνιακού πλαισίου, όπως αυτό γίνεται κατανοητό στις διάφορες επιστήμες που αφορούν τη γλώσσα (Μήτσης, 1998: 126-127).

Επίσης, έγινε φανερό ότι η ανάλυση των γραπτών κειμένων των μαθητών έπρεπε να αντιμετωπιστεί μεθοδολογικά με διαφορετικούς από τους προτεινόμενους τρόπους. Το κυριότερο πρόβλημα σχετιζόταν με την έλλειψη σαφούς θεωρίας που να συνδέει τα δεδομένα της κειμενογλωσσολογίας και της ανάλυσης λόγου με την πρακτική τους εφαρμογή (Grabe and Kaplan 1996: 334). Αρχικά, ακολουθώντας τις Οδηγίες του ΥΠΕΠΘ, η αξιολόγηση γινόταν με βάση το περιεχόμενο, την οργάνωση, την έκφραση, το ύφος και την αποτελεσματικότητα των κειμένων και υπολογίζονταν τα λάθη όχι με βάση τους αυστηρούς (ιδεατούς) γραμματικούς κανόνες αλλά «*το δυνατό να λεχθεί στην εκάστοτε επικοινωνιακή συνθήκη*» (Hanks, 1996: 14-15), όπου έπρεπε να ληφθούν υπόψη οι σκοποί και οι προθέσεις των συγγραφέων, η κοινωνικά και συνεργατικά κατασκευασμένη επικοινωνία και το κείμενο που κατασκευάζεται ανάμεσα σε όσους εμπλέκονται στην επικοινωνία. (Hatch, 1992: 291). Όμως, όσο προχωρούσε η αξιολόγηση των κειμένων, διαπιστωνόταν ότι η μέθοδος που είχε επιλεγεί δεν επαρκούσε για αξιολογηθούν τόσο η κειμενική όσο και η επικοινωνιακή ικανότητα. Πολλά από τα μαθητικά γραπτά ήταν εξαιρετικής γλωσσικής ποιότητας αλλά εντελώς αναποτελεσματικά σε ό,τι αφορούσε τους επικοινωνιακούς τους σκοπούς. Η διαδικασία της έρευνας αποδεικνυόταν όχι ευθύγραμμη αλλά σπειροειδής, επειδή κάθε νέο θέμα με βάση το οποίο οι μαθητές έγραφαν τα κείμενά τους έθετε ερωτήματα που καλούσαν σε μια επανεξέταση των μέχρι τότε υποθέσεων. Η έρευνα στράφηκε εκ νέου στη βιβλιογραφία για την αξιολόγηση του γραπτού λόγου και, καθώς τα δεδομένα για τη μητρική γλώσσα είναι μάλλον περιορισμένα, αξιοποίησε το πλούσιο υλικό για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, η οποία επηρέασε και την επικοινωνιακή προσέγγιση στη μητρική γλώσσα. Μετά από διαδοχικές δοκιμές με βάση τα διάφορα προτεινόμενα μοντέλα, τα δεδομένα της τάξης και τα γραπτά κείμενα που είχαν συγκεντρωθεί, καταλήξαμε στο μοντέλο των Bachman & Palmer (2000: 68), που είναι δυναμικής εξέλιξης<sup>12</sup> και διακρίνει ανάμεσα στην οργανωτική, την κειμενική, την πραγματολογική, τη λειτουργική και την κοινωνιογλωσσική γνώση. Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση λόγου (Grabe & Kaplan, 1996: 46-49), για την περιγραφή των προτεινόμενων από τους συγγραφείς αξόνων για τις ανάγκες της έρευνας. Στην πορεία η ανάλυση αυτή επέβαλε τη λεπτομερή εξέταση επί μέρους στοιχείων, η οποία, με τη σειρά της, συνέβαλε σε καλύτερη κατανόηση της συνολικής εικόνας που αφορά τη γραφή.

Εντωμεταξύ, παρά τους δικούς μας προβληματισμούς, στη σχολική πράξη η επικοινωνιακή προσέγγιση είχε αλλάξει θεαματικά το μάθημα, εμπλέκοντας την τάξη σε διάφορες δραστηριότητες που ανέπτυσαν το ενδιαφέρον για τη γλώσσα, όπως έδειξαν τα ερωτηματολόγια στα οποία απάντησαν οι μαθητές και οι μαθήτριες και σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του διδάσκοντα. Όμως, τα ερωτήματα για τον γραπτό λόγο που προέκυψαν στην πορεία της έρευνας, για τα οποία δεν είχαν δοθεί ικανοποιητικές απαντήσεις, και το ενδιαφέρον που αυτά παρουσίαζαν τόσο για τις διαδικασίες

---

<sup>12</sup> Τα μοντέλα επικοινωνιακής ικανότητας στη γλωσσική εξέταση διέκρινε ο Cziko σε δυο κατηγορίες: στα περιγραφικά μοντέλα, που προσπαθούν «να περιγράψουν όλα τα συστατικά της γνώσης και τις δεξιότητες που ο άνθρωπος χρειάζεται για να επικοινωνήσει αποτελεσματικά και κατάλληλα σε μια δεδομένη γλώσσα και στα μοντέλα δυναμικής εξέλιξης, που καθορίζονται ως προσπάθειες «να δείξουν πώς τα συστατικά της επικοινωνιακής ικανότητας αλληλοσχετίζονται ψυχολογικά για να διαμορφώσουν ένα σύνολο ανεξάρτητων παραγόντων. (Οδηγός συγγραφής γλωσσικών τεστ 1998: 7). Ανάλογα επίπεδα ανάλυσης προτείνει και ο Adam (1999: 11-12)

όσο και για τα τελικά προϊόντα της γραφής, οδήγησαν στην απόφαση για τη συνέχισή της έρευνας και το επόμενο έτος.

Η τρίτη φάση ξεκίνησε από την έναρξη της Α' τάξης του Λυκείου, όπου αρχίζει και η σταδιακή προετοιμασία των μαθητών για τις Πανελληνίες Εξετάσεις. Οι ενότητες του βιβλίου και τα θέματα που προτείνονταν για την παραγωγή λόγου είχαν τώρα έναν περισσότερο ακαδημαϊκό προσανατολισμό. Χωρίς να εγκαταλειφθούν οι προηγούμενες υποθέσεις, προέκυψαν και νέες, που αφορούσαν τα προβλήματα της γνωστικής συγκρότησης και των πραγματολογικών γνώσεων που θα έπρεπε να κατακτήσουν οι μαθητές για να ανταποκριθούν στα ζητούμενα του εκάστοτε θέματος. Τα γραπτά των μαθητών εμφάνιζαν τώρα προβλήματα που αφορούσαν κυρίως την κατανόηση αφηρημένων εννοιών που περιλαμβάνονταν στις θεματικές ενότητες του βιβλίου. Ήταν φανερό ότι τα κείμενα αφόρμησης δεν έφτανε μόνο να κινητοποιούν την επιθυμία παραγωγής λόγου αλλά θα πρέπει να είναι συνεκτικά και να έχουν ευδιάκριτη δομή και σαφήνεια, ενώ η γραφή θα πρέπει να λειτουργεί ως μέσον για την εννοιολογική συγκρότηση των μαθητών όσον αφορά την κατάκτηση πραγματολογικών γνώσεων και αφηρημένων εννοιών (Βυγκότσκι, 1993: 276-285· Ματσαγγούρας, 2001: 75-77).

Επιπλέον, καθώς το βιβλίο *Έκθεση Έκφραση* της Α' Λυκείου αφορά τη διαδικασία των κειμενικών τύπων της περιγραφής, της αφήγησης και της επιχειρηματολογίας, η βιβλιογραφική έρευνα χρειάστηκε να συμπεριλάβει ανάλογα ζητήματα της κειμενογλωσσολογίας και να απαντήσει στο ερώτημα πώς η διδασκαλία που θα προηγηθεί της παραγωγής γραπτού λόγου δεν θα είναι φορμαλιστική, δεν θα δημιουργεί άκαμπτα νοητικά σχήματα για τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε κειμενικού τύπου ή κειμενικού είδους και δεν θα περιορίζει την αυτενέργεια και τη δημιουργικότητα των μαθητών (Bhatia, 1999: 38· Rassool, 1999: 239-41). Παράλληλα, κάθε αλλαγή σε έναν ή περισσότερους παράγοντες της επικοινωνίας δημιουργούσε καινούργια ερωτηματικά και την ανάγκη περαιτέρω έρευνας. Ήταν προφανές ότι ούτε η συγκεκριμένη ούτε πιθανότατα καμία έρευνα θα μπορούσε να ανταποκριθεί στην άπειρη ποικιλία των πιθανών σεναρίων που σχετίζονται με τις διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις.

Σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές δόθηκαν και ερωτηματολόγια προς τους μαθητές και τις μαθήτριες, με σκοπό να διασταυρωθούν ορισμένες από τις υποθέσεις και διαπιστώσεις της έρευνας. Επίσης, για να εντοπιστούν ιδιαίτερα ζητήματα που δεν είχαν ήδη επισημανθεί και, πάνω από όλα, για να βελτιωθεί η διδακτική πρακτική. Έτσι, επιτεύχθηκε τριγωνοποίηση (ή τριγωνισμός) των ερευνητικών στοιχείων: προετοιμασία του μαθήματος και παρατήρηση της τάξης, ανάλυση των γραπτών των μαθητών, ερωτηματολόγια (Karavas - Doukas, 1998: 29· Altrichter et al., 2001: 173-6· Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 38, 63).

Η έρευνα δράσης μας επέτρεψε να κατανοήσουμε σε μεγάλο βαθμό τα ζητήματα της γραφής. Το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο τέλος του δεύτερου έτους, που σηματοδότησε και το τέλος της έρευνας, λειτούργησε συμπληρωματικά και φώτισε επί μέρους απορίες και παρατηρήσεις μας σε σχέση με τις διδακτικές μας επιλογές. Οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν ανακαλύψει τη μαγεία της γραφής και φαινόταν ότι είχαν συνειδητοποιήσει πώς οι παράμετροι της επικοινωνίας επηρεάζουν τόσο τους συγγραφείς όσο και τους αποδέκτες των κειμένων.

Αν είχε επιχειρηθεί μία έρευνα με αυστηρά προκαθορισμένες υποθέσεις που δεν θα μπορούσαν να αλλάξουν στην πορεία της, είναι αμφίβολο αν θα μπορούσαμε να επιτύχουμε τόσο την κατανόηση όσο και τη βελτίωση της κατάστασης. Συγκρίνοντας τις αρχικές μας υποθέσεις με τα τελικά αποτελέσματα, διαπιστώσαμε ότι, εστιάζοντας σε συγκεκριμένα μόνο ζητήματα και όχι στην κατάσταση συνολικά, ίσως καταλήγαμε σε εξαιρετικά επισφαλή και αμφιβόλου αξίας συμπεράσματα (Weir, 1990: 20· Grabe & Kaplan, 1996: 421).

## **6. Πλεονεκτήματα και δυσκολίες της έρευνας δράσης**

Η έρευνα που περιγράψαμε, παρά τις δυσκολίες και τον πρακτικό της προσανατολισμό, έδωσε τη δυνατότητα να χαρτογραφηθούν πολλά, αν όχι τα περισσότερα, από τα θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όσον αφορά τις διαδικασίες της γραφής και την παραγωγή γραπτών κειμένων ενταγμένων σε πλαίσιο επικοινωνίας στο πλαίσιο της τάξης. Η έρευνα δράσης από φύση της επιτρέπει την αλλαγή και τον επαναπροσδιορισμό των αρχικών ερευνητικών υποθέσεων (Altrichter et al., 1993: 43· Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 55-59), πράγμα που αποδείχθηκε αναγκαίο στη συγκεκριμένη περίπτωση. Παράλληλα, η κυκλική μορφή ανάπτυξης

της κάθε φάσης της έρευνας εναρμονιζόταν με τον κύκλο δραστηριότητας που είναι αναγκαίος για το σχεδιασμό οποιουδήποτε τεστ αξιολογεί γραπτά κείμενα (McNamara, 2000: 21-33). Έτσι, ενώ είχε αποφευχθεί ο δογματισμός αυστηρών υποθέσεων που χαρακτηρίζει τις παραδοσιακές ερευνητικές μεθόδους, η αλληλεπίδραση θεωρίας και διδακτικής πράξης προσέφερε πολύτιμες πληροφορίες για τη μελλοντική κατασκευή ενός κριτηρίου αξιολόγησης που θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν τις διαδικασίες της γραφής (Carr & Kemmis, 1997: 261· Candlin & Hyland, 1997: 9-10). Η έρευνα αποκάλυψε ταυτόχρονα και την ανεπάρκεια του τρόπου αξιολόγησης των κειμένων στο σχολείο, όπου δεν υπάρχει διάκριση ανάμεσα στην επικοινωνιακή και την κειμενική ικανότητα. Έγινε φανερό ότι η διδασκαλία πρέπει να λαμβάνει υπόψη όχι μόνο την κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας στον γραπτό λόγο αλλά και την ανάγκη αυτοέκφρασης και τις ικανότητες δημιουργικής γραφής των μαθητών και των μαθητριών (Bachman, 1999· Αδαλόγλου, 2007: 178-180).

Η μεγάλη διάρκεια της έρευνας έδωσε επίσης τη δυνατότητα να κατανοηθούν καλύτερα οι θεωρητικές αρχές που αφορούν την εξέλιξη του γραπτού λόγου στο σχολείο σε μια ποικιλία επικοινωνιακών συνθηκών και σε μια περίοδο καθοριστική για την ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης των εφήβων (Βυγκότσκι, 1993: 147). Η μετάβαση, άλλωστε, από τη σχολική βαθμίδα του Γυμνασίου στη βαθμίδα του Λυκείου παρείχε πολύτιμες πληροφορίες για τα προβλήματα της γραφής στο πλαίσιο του μαθήματος, όπου η διδασκτέα ύλη του Γυμνασίου επικεντρώνεται κυρίως στη διδασκαλία των γραμματικοσυντακτικών φαινομένων, ενώ η ύλη του Λυκείου στα κειμενικά είδη.

Σημαντικό χαρακτηριστικό της έρευνας ήταν ότι αντιστοιχούσε στις εργασιακές συνθήκες των καθηγητών του σχολείου και συνέβαλε στην κατανόηση της θεωρίας όχι ανεξάρτητα αλλά στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας (Altrichter et al., 1993: 5), ενώ οι ερευνητικές επιλογές, έχοντας ως γνώμονα τη βελτίωση της διδακτικής πράξης, δεν αντέβαιναν στις ηθικές αρχές που οφείλει να υιοθετεί οποιαδήποτε έρευνα (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 212-217).

Επιπλέον, συγκεντρώθηκαν σημαντικά δεδομένα σχετικά με τους άξονες στους οποίους θα πρέπει να προσανατολιστεί η επιμόρφωση των καθηγητών, ώστε να είναι σε θέση να λειτουργούν αποτελεσματικά, για να επιτύχουν την κατάκτηση από τους μαθητές τους της επικοινωνιακής ικανότητας και να παράγουν γλωσσικά επαρκή γραπτά κείμενα. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να γνωρίζουν όχι μόνο τις γενικές αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης αλλά και τις βασικές κειμενογλωσσικές θεωρίες, να είναι υποψιασμένοι για τα ψυχολογιστικά και κοινωνιογλωσσικά ζητήματα που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου, να γνωρίζουν πώς ορίζονται οι παράμετροι του επικοινωνιακού πλαισίου, πώς μπορεί να επηρεάζουν οι συνθήκες της επικοινωνίας τους συγγραφείς των κειμένων, επομένως να γνωρίζουν θεωρίες της επικοινωνίας, πώς μπορεί να αξιοποιήσουν την υπάρχουσα γνώση και τις εμπειρίες των μαθητών τους (Grabe & Carlan, 1996: 62, 81· Ματσαγούρας, 2001: 303-304).

Σοβαρό πρόβλημα υπήρξε η ανάγκη να διερευνηθούν τα ερωτήματα που προέκυπταν με βάση τα εκάστοτε δεδομένα, ενώ παράλληλα τα μαθήματα συνεχίζονταν, με συνέπεια ο χρόνος για την πρόσθετη βιβλιογραφική έρευνα να είναι ασφυκτικός αλλά η έρευνα αναγκαία, ώστε να διασταυρωθούν οι πληροφορίες και να αποφευχθούν, στο μέτρο του δυνατού, προβλήματα στον σχεδιασμό των μαθημάτων. Το ευτύχημα ήταν ότι κάθε νέο δεδομένο είτε ενίσχυε είτε αποδυνάμωνε προηγούμενες υποθέσεις και προσανατόλιζε έτσι ακριβέστερα τόσο τη θεωρία όσο και τη διδακτική πράξη (Altrichter et al., 2001: 112)<sup>13</sup>.

## 7. Συμπεράσματα

Τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, αφού αυτή αφορά μία μελέτη περίπτωσης. Όμως, ο σχετικά μεγάλος αριθμός των μαθητών (δύο τμήματα, συνολικά εξήντα μαθητές και μαθήτριες) που συμμετείχε και η μεγάλη διάρκεια της επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι οι διαπιστώσεις στις οποίες καταλήξαμε ενδέχεται να έχουν γενικότερη ισχύ. Είναι προφανές ότι καθένα από τα ζητήματα που ανέκυψαν στη διάρκεια των δύο αυτών χρόνων θα μπορούσαν να αποτελέσουν

---

<sup>13</sup> Δες Littlejohn, 1992: 35. « Όταν μια εξήγηση αποτελεί μια απλή υπόθεση για ένα μόνο γεγονός, δεν είναι θεωρητική εξήγηση. Όμως, όταν μια εξήγηση υπερβαίνει ένα μοναδικό γεγονός για να καλύψει ένα ευρύ φάσμα γεγονότων, είναι θεωρητική. »



τα ερωτήματα μίας νέας έρευνας, ίσως και θετικιστικού χαρακτήρα. Αν, όμως, αυτή παρέβλεπε την πολυπλοκότητα του ζητήματος της γραφής τόσο στις ατομικές όσο και στις σχολικές της διαστάσεις, πιθανότατα θα κατέληγε σε αμφιβόλου αξίας συμπεράσματα (Flower, 1994: 2007)<sup>14</sup>.

Όταν ξεκίνησε ο σχεδιασμός της έρευνας, παράλληλα με τις πρακτικές προσεγγίσεις για τη βελτίωση του μαθήματος, επιθυμούσαμε να κατανοήσουμε τις νοητικές διαδικασίες που αφορούν τα τελικά προϊόντα της γραφής, όταν η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας υιοθετεί την επικοινωνιακή προσέγγιση. Αποδείχθηκε ότι η έρευνα δράσης όχι μόνο έκανε τη διδασκαλία περισσότερο ενδιαφέρουσα τόσο για μας όσο και για τους μαθητές αλλά ταυτόχρονα διεύρυνε τους ορίζοντές μας και συνέβαλε ώστε να συνειδητοποιήσουμε τα ζητήματα που αφορούν τον γραπτό λόγο σε μεγαλύτερο βάθος και, κυρίως, ολιστικά.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αδαλόγλου, Κ. (2007). *Η γραπτή έκφραση των μαθητών. Προτάσεις για την αξιολόγηση και τη βελτίωσή της*. Αθήνα: Κέδρος.
- Adam, J.-M. (1999). *Τα Κείμενα: Τύποι και Πρότυπα*, μτφρ. Ι. Παρίση, Αθήνα: Πατάκης.
- Altrichter, H., Posch, P. & Bridget, S. (1993). *Teachers Investigate their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. London: Routledge.
- Bachman, L. & Palmer, A. (1999). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bhatia, V. (1999). 'Integrating products, processes, purposes and participants in professional writing'. In Candlin C.N & Hyland K.(eds). *Writing: Texts, Processes and Practices*. London and New York: Longman.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Βυγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.
- Candlin, C. & Hyland, K. (1999). 'Introduction: Integrating approaches to the study of writing'. In Candlin, C. N. & Hyland, K. (eds). *Writing: Texts, Processes and Practices*. London and New York: Longman, 1-17.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη - Παγανού, Ευανθία Μηλιγκου, Κώτια Ροδιάδου – Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981). *Problem solving strategies for writing*. New York: Harcourt Brace Yovanovich.

---

<sup>14</sup> Η ίδια η Flower, που αρχικά διερευνήσε τις ψυχολογικές συνιστώσες του φαινομένου της γραφής (Flower & Hayes 1981), στη συνέχεια συμπεριέλαβε στις έρευνές της και άλλες παραμέτρους, κυρίως κοινωνιογλωσσικές, για να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η γραφή, ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό σύστημα, είναι περίπλοκη διαδικασία, που εξαρτάται από πολλούς παράγοντες (Flower, 1994).

- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Forrester, M. (1996). *Psychology of Language. A Critical Introduction*. London · Thousand Oaks · New Delhi: Sage Publications.
- Galbraith, D. (1996). 'Self-monitoring, discovery through writing and individual differences in drafting strategy'. In Rijlaarsdam, G., Bergh, Huub van., Couzlin M. (eds). *Theories, Models and Methodology in Writing Research*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Grabe, W. & Kaplan, R. (1996). *Theory and actice of Writing*. London and New York: Longman.
- Hanks, W. (1996). *Language and Communicative Practices*. Colorado and Oxford: Westview Press.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and Language Education*. Cambridge · New York · Port · Chester · Melbourne · Sydney: Cambridge University Press.
- Κάνδρος, Π., Λάναρης, Ε., Μουμτζάκης Α., Τάνης Δ., Τσολάκης Χ. (1991). *Νεοελληνική Γλώσσα για το Γυμνάσιο, τεύχος Γ'*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Karavas-Doukas, K. (1998). 'Evaluating the implementation of educational innovations: lessons from the past'. In Dickings, P. & Germain, K. (eds). *Managing evaluation and innovation in language teaching: Building bridges*. London and New York: Longman.
- Κατσαρού, Ε. (1998). *Αναμόρφωση Αναλυτικού Προγράμματος(ΑΠ)με Ενεργητική Συμμετοχή Έρευνα: το Παράδειγμα της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kellogg, R. (1994). *The Psychology of Writing*. New, York Oxford: Oxford University Press.
- Littlejohn, S. (1992<sup>2</sup>). *Theories of Human Communication*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company>
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή Αφού Σκέφτονται γιατί δεν Γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- McNamara, T. (2000). *Language Testing*. Oxford & Yew York: Oxford University Press.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications.
- Μήτσης, Ν. (1998). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διατμηματικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Ν. Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας (1998). *Οδηγός συγγραφής γλωσσικών τεστ*, Αθήνα: Κέντρο Αξιολόγησης και Πιστοποίησης.
- Rassool, N. (1999). *Literacy for Sustainable Development in the Age of Information*. Clevedon · Philadelphia · Toronto · Sydney · Johannesburg: Multilingual matters LTD.
- Rijlaarsdam G., Bergh H. v., Couzlin M. (1996). 'Current trends in research on writing: Theories, models and methodology. *Theories, Models and Methodology in Writing Research*'. Amsterdam: Amsterdam University Press.

- Σκιά, Αι. (2004). *Η παραγωγή γραπτού λόγου με επικοινωνιακή προσέγγιση από τους μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Smagorinsky, P. (1994). 'Potential Problems and Problematic Potentials of Using Talk About Writing as Data About Writing Process', *Speaking about Writing. Reflections on Research Methodology*. Thousand Oaks · London · New Delhi: Sage Publications.
- Thomas, J. (1995). *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*. London and New York: Longman.
- Τσάφος, Β. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ερευνητής και η διδασκαλία της Δραματικής Ποίησης από μετάφραση στο Γυμνάσιο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Τσολάκης Χ., Αδαλόγλου Κ., Αυδή Α., Λόππα Ε., Τάνης Δ., *Έκθεση Έκφραση για το Ενιαίο Λύκειο*, Α' τεύχος, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Weir, C. J. (1990). *Communicative Language Testing*. New York: Prentice Hall.
- ΥΠΕΠΘ (1997). *Οδηγίες. Συμπληρωματικός οδηγός 1997*
- ΥΠΕΠΘ (1997). *Οδηγίες 1997-8*.
- ΥΠΕΠΘ (1999). *Οδηγίες 1998-9*.
- ΥΠΕΠΘ, (1999). *Οδηγίες 1999-2000*.