

Η ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων στο Συνδυαστικό Δυναμικό Μοντέλο Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) της ελληνικής ως δεύτερης του ΕΔΙΑΜΜΕ - Επίπεδο Β2

Γιάννης Σπαντιδάκης¹, Δέσποινα Βασαρμίδου²
ispantid@edc.uoc.gr, dvasarmidou@edc.uoc.gr

^{1,2}Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό παρουσιάζεται ο σχεδιασμός του τμήματος Συνδυαστικού Δυναμικού Μοντέλου Γλωσσικής μάθησης (ΣΔΜΓΜ) που αναφέρεται στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου για το Β2 επίπεδο γλωσσομάθειας. Αρχικά παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές αρχές που υιοθετήθηκαν κατά το σχεδιασμό του, οι οποίες αφορούν τόσο στη φύση του γραπτού λόγου όσο και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία του. Στη συνέχεια περιγράφεται το περιβάλλον με σκοπό να αναδειχθεί πώς αξιοποιήθηκαν οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό του και τι δυνατότητες δίνει στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό.

Λέξεις κλειδιά: παραγωγή γραπτού λόγου, ΤΠΕ, κοινωνικογνωστικά εργαλεία διαδικαστικές διευκολύνσεις

Εισαγωγή

Ένας από τους βασικούς στόχους στους οποίους επικεντρώθηκε ο σχεδιασμός του Συνδυαστικού Δυναμικού Μοντέλου Γλωσσικής μάθησης (ΣΔΜΓΜ) του ΕΔΙΑΜΜΕ στο Β2 επίπεδο γλωσσομάθειας είναι η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να παράγουν επικοινωνιακά αποτελεσματικό γραπτό λόγο. Γιαυτό μία από τις πέντε κύριες ενότητες που αποτελούν το γλωσσικό περιβάλλον του επιπέδου αναφέρεται στη διδασκαλία και μάθηση της συγγραφής κειμένων με την ετικέτα «Γράφω».

Ο γραπτός λόγος μπορεί να θεωρηθεί ένα κοινωνικοπολιτισμικό γεγονός ανάμεσα στο συγγραφέα και το ακροατήριό του. Παράλληλα, όμως είναι και μια γνωστική δραστηριότητα κατασκευής νοήματος που ευθύνεται σε ένα ακροατήριο, το οποίο τις περισσότερες φορές είναι νοητικά μόνο παρόν (Flower, 1994). Επομένως, η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι μια σύνθετη διαδικασία στην οποία συναρθρώνονται γλωσσικές, επικοινωνιακές και γνωστικές ικανότητες.

Δίνοντας έμφαση στη μια ή την άλλη από αυτές τις πτυχές η κοινωνικογνωστική και οι κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις κατέστησαν σαφές ότι η παραγωγή γραπτού λόγου απαιτεί κάτι περισσότερο από τη γνώση των γλωσσικών δομών και του λεξιλογίου. Για τις πρώτες, ο γραμματισμός προκύπτει μέσα από τη «διαπραγμάτευση» των ατομικών – γνωστικών παραγόντων με τις συμβάσεις της κοινότητας λόγου στην οποία ανήκουν οι αναγνώστες – συγγραφείς. Για τις δεύτερες, αναδύεται ως κοινωνική πρακτική που προκύπτει μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το κοινωνικο-πολιτισμικό και φυσικό του περιβάλλον (θεωρία της «εγκαθιδρυμένης μάθησης»), από την οποία διαμορφώνονται και τα είδη των κειμένων ως αναγνωρίσιμες σε σχέση με τις συμβάσεις τους οντότητες (κοινωνιογλωσσολογική θεωρία) (Σπαντιδάκης, 2010).

Ανάλογες ήταν και οι προτάσεις που προέκυψαν κατά το σχεδιασμό περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας του γραπτού λόγου· τα αποτελεσματικά περιβάλλοντα χαρακτηρίστηκαν εκείνα που εστιάζουν αφενός στη δυνατότητα που παρέχουν στο μαθητή να παρακολουθεί εμπρόθετα το συγγραφικό έργο και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά το γνωστικό φορτίο που προκύπτει από τη συνθετικότητα της συγγραφικής διαδικασίας (Lajoie, 2000) και αφετέρου αξιοποιούν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με το πλαίσιο της συγγραφής, τους συνομηλίκους και τους επαίνους.

Εξέχουσα θέση σε αυτά τα περιβάλλοντα κατέχουν οι ΤΠΕ. Ο ρόλος που τους έχει αποδοθεί από τη Γλωσσική Μάθηση Υποστηριζόμενη από τον Υπολογιστή (ΓΜΥΥ/CALL Computer - assisted language learning) ως κοινωνικογνωστικών και κοινωνικοπολιτισμικών εργαλείων συνάδει με τις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις και ευνοεί τη μετουσίωση των θεωρητικών τους αρχών σε αποδοτικές διδακτικές προτάσεις.

Οι προαναφερθείσες θεωρητικές παραδοχές είτε αφορούν τη φύση του γραπτού λόγου είτε το ρόλο των ΤΠΕ στη διδασκαλία του αποτέλεσαν τη βάση του σχεδιασμού του Ηλεκτρονικού Περιβάλλοντος που αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στις ενότητες που ακολουθούν γίνεται αρχικά μια σύντομη αναφορά στα κύρια σημεία αυτών των προσεγγίσεων και ρόλο των ΤΠΕ στη διδασκαλία της συγγραφής κειμένων. Στη συνέχεια γίνεται μια σύντομη περιγραφή του Περιβάλλοντος και των δυνατοτήτων που προσφέρει στο μαθητή και τον εκπαιδευτικό.

Βασικές αρχές της κοινωνικογνωστικής και των κοινωνικοπολιτισμικών προσεγγίσεων για την παραγωγή γραπτού λόγου

Ο γραπτός λόγος μπορεί να θεωρηθεί ένα κοινωνικοπολιτισμικό γεγονός ανάμεσα στο συγγραφέα και το ακροατήριό του. Παράλληλα, όμως είναι και μια γνωστική δραστηριότητα κατασκευής νόηματος που ευθύνεται σε ένα ακροατήριο το οποίο τις περισσότερες φορές είναι νοητικά μόνο παρόν (Flower, 1994). Λαμβάνοντας υπόψη τις δύο αυτές διαστάσεις του γραπτού λόγου η κοινωνικογνωστική προσέγγιση τον αντιμετωπίζει ως κοινωνική και γνωστική ταυτόχρονα δραστηριότητα, κατά την οποία εμπλέκονται δυναμικά το κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικό περιβάλλον με τις γνωστικές απαιτήσεις που τίθενται στην πεπερασμένης ικανότητας μνήμη εργασίας, καθώς ο συγγραφέας προσπαθεί να μεταφέρει ή να κατασκευάσει νόημα μέσα από ένα κείμενο που υπακούει σε κοινωνικές συμβάσεις και περιορισμούς.

Αυτό σημαίνει ότι κατά τη συγγραφή ο μαθητής εμπλέκεται σε πολλές παράλληλα δραστηριότητες: ανακαλεί γνώσεις και πληροφορίες, διαμορφώνει ιδέες, τις επενδύει λεξιλογικά και υφολογικά, παρακολουθεί τη νοηματική συνοχή του κειμένου, τη δομή του σε κάθε επίπεδο, τη σύνταξη και τη μορφολογία του (Torrance & Galbraith, 2006). Η πεπερασμένη μνήμη εργασίας αδυνατεί, όμως, να εκτελέσει ταυτόχρονα αυτές τις δραστηριότητες (McCutchen, 1996) και κυρίως στην ξένη ή δεύτερη γλώσσα, όπου οι αναγκαίες δεξιότητες συνήθως δεν είναι τόσο ανεπτυγμένες όσο στη μητρική (Schoonen & Van Gelderen, 2003). Απαραίτητη είναι, επομένως, η διαχείριση του γνωστικού φορτίου που προκύπτει από τη συνθετικότητα του συγγραφικού έργου, μέσω της εμπρόθετης παρακολούθησης και του ελέγχου των γνωστικών δραστηριοτήτων, της μεταγνωστικής με άλλα λόγια συμπεριφοράς του συγγραφέα. Για το μη έμπειρο συγγραφέα η διαχείριση αυτή επιτυγχάνεται σε μαθησιακά περιβάλλοντα που δίνουν την υποστήριξη και τις διαδικαστικές διευκολύνσεις, τις νύξεις ή τις μεταγνωστικές οδηγίες που τον βοηθούν να διαχειριστεί την απαιτητικότητα της συγγραφής (Σπαντιδάκης, 2007).

Οι κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις διευρύνουν από τον αναγνώστη στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η συγγραφή –είτε με την έννοια του αμεσότερου π.χ. μιας τάξης είτε με την έννοια του ευρύτερου, στο οποίο αντανακλούνται οι κοινωνικές αντιλήψεις-κουλτούρα του κάθε ατόμου που συμμετέχει σε αυτό το επικοινωνιακό γεγονός/συμβάν. Αναδεικνύουν, έτσι, είτε το ρόλο της αλληλεπίδρασης των ατόμων σε μια κοινότητα/σύστημα μέσω των κειμενικών εργαλείων στην ενσωμάτωση των συμβάσεων τους και τη μετέπειτα παραγωγή τους και την ανάπτυξη ως συγγραφέων είτε το ρόλο της αλληλεπίδρασης τους στο να γίνουν αντιληπτές και ορατές οι γνωστικές και μεταγνωσιακές δεξιότητες για την εκτέλεση του συγγραφικού έργου. Στην πρώτη περίπτωση η επίτευξη έρχεται με την άμεση επικοινωνία και στη δεύτερη με τη γνωστική μαθητεία κατά την οποία οι μαθητές αποκτούν γνωσιακά εργαλεία σε αυθεντικά πλαίσια (Spearling & Freedman, 2001; Prior, 2006; Deane et al., 2008). Οι προσεγγίσεις αυτές, κονστρουκτιβιστικές στη βάση τους, και εμπνεόμενες από τη θεωρία του Vygotsky, τονίζουν το ρόλο της αλληλεπίδρασης μαθητών και εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των υψηλών δεξιοτήτων σκέψης, καθώς μέσω αυτής συν-κατασκευάζουν τη γνώση και την κατανόηση. Εστιάζουν, επομένως, στη βιωματική μάθηση και στην περίπτωση της γλωσσικής μάθησης στις εμπειρίες που αποκομίζει ο μαθητής από την ενεργή χρήση της γλώσσας, προκειμένου να επικοινωνήσει με αυθεντικά ακροατήρια (Σπαντιδάκης, 2010).

Στο πλαίσιο των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών τονίζεται από τις περισσότερο γλωσσολογικά εστιασμένες απόψεις ο ρόλος των κειμένων ως κοινωνικο-πολιτισμικά προορισμένων οντοτήτων, ως αντανάκλαση των πολιτισμικών συμβάσεων, των οποίων η γνώση θεωρείται απαραίτητη για την παραγωγή από τους συγγραφείς ανάλογων ειδών, προκειμένου να εξυπηρετήσουν αποτελεσματικά τον επικοινωνιακό στόχο τους: να μεσολαβούν οι ίδιοι στο κοινωνικό γίγνεσθαι ή να ασκούν κριτική σε αυτό. Η γνώση των συμβάσεων κάθε είδους οριοθετεί τη διαπραγμάτευση του νοήματος που φέρει το κείμενο του συγγραφέα (Freedman & Medway, 1994).

Οι παραπάνω θεωρητικές απόψεις, αλληλοσυμπληρώνοντας δημιουργικά και δυναμικά η μια την άλλη, μετουσιώθηκαν σε αρχές βασικές για τη διδασκαλία και τη μάθηση της παραγωγής γραπτού λόγου. Σε ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης, επομένως, επιβάλλεται:

- να παρέχονται διαδικαστικές διευκολύνσεις, νύξεις και οδηγίες στο μαθητή που θα τον βοηθήσουν να ενσωματώσει τις αναπτυσσόμενες αυτορρυθμιστικές δεξιότητες στις ήδη υπάρχουσες γνωστικές του δομές, με στόχο τη συγγραφική αυτονομία
- να δημιουργούνται αυθεντικά περιβάλλοντα μάθησης
- να επιδιώκεται η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων
- να αξιοποιείται η γνώση των κειμενικών δομών
- να εξασφαλίζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου-μαθητή και μαθητών μεταξύ τους

Ο ρόλος των ΤΠΕ στη συγγραφή κειμένων και τη διδασκαλία της

Αυτές οι παιδαγωγικές αρχές που συνιστούν το σχεδιασμό των αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων στη διδασκαλία της συγγραφής βρίσκουν άμεση εφαρμογή στο πεδίο των ΤΠΕ, καθώς:

παρουσιάζουν τις πληροφορίες με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο, οπτικά, ηχητικά και με κείμενο, με αποτέλεσμα ο μαθητής να έχει ευκολότερη πρόσβαση σ' αυτές και να τις επεξεργάζεται καλύτερα. Επιπλέον, βελτιώνεται η ποιότητα της προσοχής στο διδακτικό αντικείμενο, να ασκεί έλεγχο στον τρόπο πρόσβασης και επεξεργασίας των πληροφοριών

σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και με το δικό του ρυθμό. Ενισχύουν, επομένως, τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία και αυξάνουν τις πιθανότητες αφομοίωσης της γνώσης και δόμησης νέων δεξιοτήτων. Επίσης, μπορούν να διαδραματίσουν το ρόλο του υπομονετικού δασκάλου που δίνουν την πληροφορία όσες φορές θέλει ο μαθητής χωρίς να κουράζονται, χτίζοντας έτσι μια διανοητικού τύπου σχέση που απειλείται από τυχόν συγκρούσεις, αρνητικό σχολιασμό ή εκνευρισμό (Σπαντιδάκης, 1998, 2010). Επίσης, παρέχουν βοήθεια πληροφοριακή, διαδικαστική, υποστηρικτική. Η πρώτη αναφέρεται σε περιγραφές, ερμηνείες, εξηγήσεις/αποσαφηνίσεις παραδείγματα, λεξιλόγιο κ.λπ. Η δεύτερη υποστηρίζει το μαθητή να φέρνει στην εργαζόμενη μνήμη τις αναγκαίες γνώσεις και μεταγνωστικές δεξιότητες για την εκτέλεση ενός έργου και η τρίτη περιγράφει πώς εκτελείται ή οργανώνεται ένα νοητικό έργο /διαδικασία (Alessi & Trolip, 2001).

Τη βοήθεια αυτή είναι σε θέση να την παρέχουν σε ατομική βάση, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και το ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει κάθε μαθητής γεγονός που τα κάνει πολύτιμα μαθησιακά και διδακτικά εργαλεία, μέσω των οποίων οι μαθητές είναι σε θέση να ολοκληρώσουν έργα που χωρίς αυτά θα ήταν δύσκολο να διεκπεραιώσουν (Stone, 2002), να εσωτερικεύουν στρατηγικές και να τις να εφαρμόζουν ανεξάρτητα και αυτόνομα (Stone, 1998· Roussey et al, 1992· Bahr et al, 1996). Ταυτόχρονα όμως δίνουν την επιλογή της συνεργατικής μάθησης/διδασκαλίας (Σπαντιδάκης, 2010).

Τα γενικά αυτά πλεονεκτήματα των ΤΠΕ γίνονται ιδιαίτερα εμφανή, όταν χρησιμοποιούνται ως εργαλεία διδασκαλίας της συγγραφής και υποστήριξης της συγγραφικής διαδικασίας, που, όπως προαναφέρθηκε, είναι μια σύνθετη και ιδιαίτερα επίπονη νοητική διαδικασία η οποία υλοποιείται μέσα από ποικιλία υπο-διαδικασιών. Αποτελεσματικά ως προς το σχεδιασμό τους Ηλεκτρονικά περιβάλλοντα-προγράμματα στοχεύουν να βοηθήσουν τους μαθητές-συγγραφείς να αφομοιώνουν την κειμενική γνώση και τη γνώση των συγγραφικών διαδικασιών (του σχεδιασμού, της οργάνωσης, της καταγραφής και της αναθεώρησης του κειμένου τους) αλλά και να εσωτερικεύσουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες που θα τους επιτρέπουν να ελέγχουν εμπρόθετα και σκόπιμα τις διαδικασίες αυτές. Ως «έξυπνοι» συνεργάτες παρέχουν στους μαθητές τις παρέχουν τις κατάλληλες διαδικαστικές διευκολύνσεις (νύξεις και οδηγίες) και μεταγνωστικές οδηγίες, για να διαχειριστούν το εξωτερικό γνωστικό φορτίο που αναφέρεται στο ίδιο το συγγραφικό έργο, να διαχειριστεί το εξωτερικό που αναφέρεται στο περιβάλλον της συγγραφής και τη διδασκαλία της και να αυξήσει το συναφές, το οποίο αναφέρεται στις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Με άλλα λόγια, λειτουργώντας ως «γνωσιακά εργαλεία» δίνουν στο μαθητή-χρήστη την κατάλληλη υποστήριξη (scaffolding) για τη σκόπιμη παρακολούθηση και έλεγχο της νοητικής του δραστηριότητας και την αποτελεσματικότερη διαχείριση του γνωστικού φορτίου που επιβαρύνει τη μνήμη εργασίας και τη σταδιακή αυτονόμηση του ως συγγραφέα.

Παράλληλα, λειτουργώντας και ως «κοινωνικο-πολιτισμικά εργαλεία» δίνουν τη δυνατότητα μέσω της κοινωνικής δικτύωσης σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας με αυθεντικά ακροατήρια και χρήση του γραπτού λόγου. Έτσι, οι μαθητές -αλλά και οι εκπαιδευτικοί- έχουν την ευκαιρία να διαπραγματευτούν και να κατασκευάσουν το κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένο νόημα του κειμένου, όπως θα έκαναν στην κατά πρόσωπο επικοινωνία, και να κατανοήσουν την κουλτούρα που εκφράζεται στις συμβάσεις του γραπτού λόγου (Yanguas, 2010).

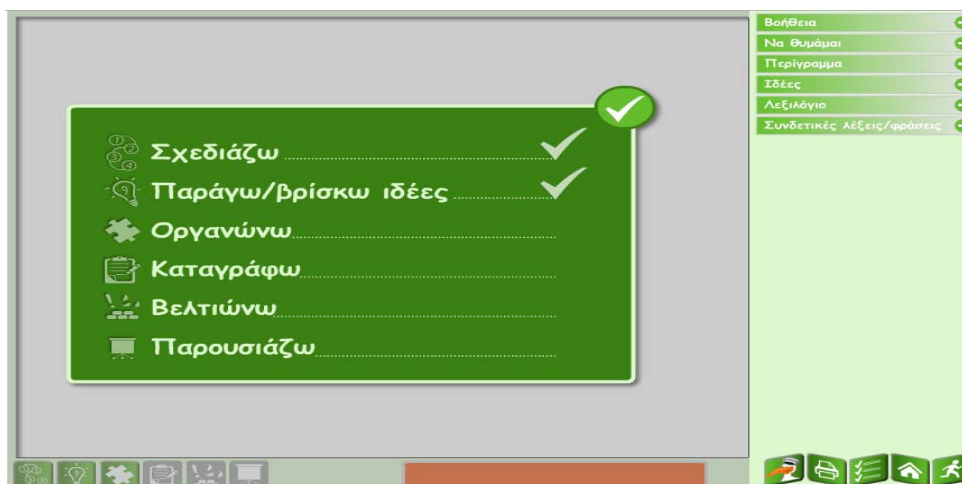
Περιγραφή του Περιβάλλοντος του «Γράφω»

Στο πλαίσιο των παραπάνω θεωρητικών αρχών το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον αξιοποιήθηκε ως γνωστικό εργαλείο, για να υποστηρίξει τους μαθητές ως συγγραφείς να παράγουν κείμενα, παρέχοντάς τους τις γνωσιακές/κοινωνιογνωσιακές διευκολύνσεις που σχετίζονται με την ενεργοποίηση της δηλωτικής γνώσης, τον έλεγχο της διαδικαστικής και την κρίση της πλαιοποιημένης και ενισχύουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες για τη διαχείριση των γνωστικών αδιεξόδων.

Στόχος είναι η διαχείριση από το μαθητή της επιβάρυνσης της εργαζόμενης μνήμης, μοιράζοντας το εσωτερικό γνωστικό φορτίο σε φάσεις-βήματα γραφής, η εξοικείωσή του με πλήθος στρατηγικών και τεχνικών και η απόκτηση επίγνωσης σχετικά με το ποια είναι η κατάλληλη να εφαρμόσει, πότε και γιατί, σε σχέση με το επικοινωνιακό πλαίσιο του εκάστοτε παραγόμενου κειμένου.

Αναλυτικότερα, ο μαθητής καθοδηγείται:

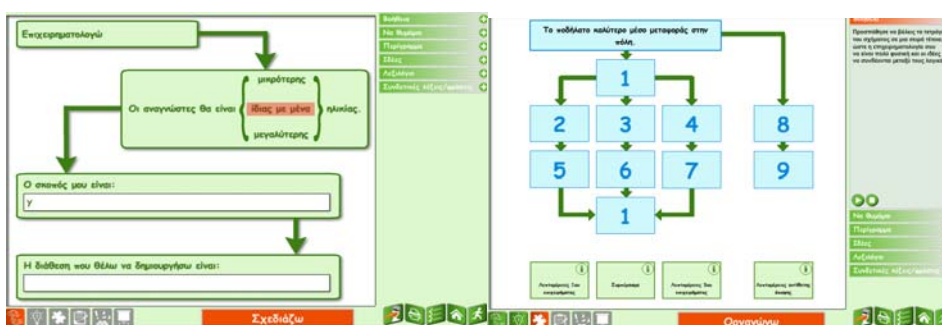
- Να σχεδιάζει, να καθορίζει επικοινωνιακές συνθήκες (συγγραφέα, αποδέκτη, συνθήκες-περιστάσεις), να θέτει κύριους και επιμέρους στόχους (θεματικούς άξονες του κειμένου).
- Να παράγει ιδέες, να συγκεντρώνει σύντομα πληροφορίες που αναπτύσσουν κάθε στόχο που έχει θέσει.
- Να οργανώνει τις πρόχειρα καταγεγραμμένες ιδέες, να τους δίνει νόημα βάζοντάς τις σε μια σειρά, συσχετίζοντάς τις λογικά, σε παραγράφους ή ενότητες.
- Να καταγράφει τις πληροφορίες αυτές σε ένα κείμενο ολοκληρωμένο και επικοινωνιακό.
- Να στοχάζεται για τις επιλογές του και να βελτιώνει το κείμενό του.
- Να εκδίδει το κείμενο μετά τη βελτίωσή του, με προορισμό τώρα πια τον αποδέκτη του.



Εικ. 1: Οθόνη παρουσίασης και επιλογής των συγγραφικών διαδικασιών



Εικ. 2α . Οθόνη παραγωγής ιδεών – γραφικός οργανωτής του αφηγηματικού κειμένου
Εικ. 2β: Οθόνη παραγωγής ιδεών – γραφικός οργανωτής του επιχειρηματολογικού κειμένου



Εικ. 3: Οθόνη του σχεδιασμού του κειμένου
Εικ. 4: Οθόνη από τη διαδικασία της οργάνωσης των ιδεών

Για το λόγο αυτό έχει σχεδιαστεί πλήθος διαδικαστικών/κοινωνικών διευκολύνσεων που αφορούν/αξιοποιούν α) την υπερδομή των κειμενικών ειδών, β) τη μακροδομή, γ) τους μηχανισμούς συνοχής, λογικής και γλωσσικής αλληλουχίας των πληροφοριών, δ) τις επικοινωνιακές περιστάσεις στις οποίες παράγεται το κείμενο.

Οι διευκολύνσεις (νύξεις και οδηγίες) δίνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε ο μαθητής να μεταβαίνει από τη μια συγγραφική φάση στην άλλη, με στόχο να κατανοήσει ότι η συγγραφική διαδικασία δεν εκτελείται γραμμικά, ότι τα συγγραφικά στάδια/φάσεις αλληλοπεριέχονται και εμφανίζουν επαναληπτικότητα· χρησιμοποιώντας τη μια διαδικασία γεννιέται η ανάγκη για μια άλλη. Ο συγγραφέας παράγει ιδέες, οργανώνει, αλλά, καθώς ελέγχει όσα έχει κάνει μέχρι εκείνη τη στιγμή, μπορεί να διαπιστώσει χάσματα, να συνειδητοποιήσει ότι χρειάζεται καλύτερος προγραμματισμός ή περισσότερη έρευνα για εύρεση ιδεών (Hayes & Flower, 1980).

Οι διευκολύνσεις αυτές δίνονται με τις εξής μορφές:

- Πληροφόρηση/επεξηγήσεις σχετικά με προσαπαιτούμενες γνώσεις για την ολοκλήρωση του συγγραφικού έργου που δίνονται με το κουμπί «Βοήθεια» (για παράδειγμα υπενθυμίζεται ο ρόλος της παραγράφου και τα δομικά της μέρη ή τα συνηθέστερα επιχειρηματολογικά «σχήματα»).
- Ερωτήσεις που αφορούν είτε στα δομικά στοιχεία του είδους του κειμένου που παράγουν οι μαθητές, είτε το ακροατήριο και το σκοπό για τον οποίο γίνεται η

συγγραφή, είτε τον αναστοχασμό του μαθητή στη διάρκεια ή στο τέλος του συγγραφικού έργου.

- Κατάλογο διαρθρωτικών λέξεων και φράσεων, που επιμερίζονται σε κατηγορίες με βάση το τι δηλώνουν (προσθήκη, εναντίωση, απαρίθμηση, αιτία κ.λπ.).
- Σύνδεση με μορφοσυντακτικά φαινόμενα στα οποία πιθανά δυσκολεύεται ο μαθητής κατά την καταγραφή του κειμένου και τα οποία είναι αντικείμενο διδασκαλίας στις ενότητες του Περιβάλλοντος.
- Γραφικούς οργανωτές για την οπτικοχωρική αναπαράσταση των δομικών στοιχείων του κειμενικού είδους, με το οποίο ασχολείται ο μαθητής και την ευκολότερη επεξεργασία των πληροφοριών. Η οπτικοποίηση, από τη μία, των γνώσεων/πληροφοριών αποτελεί γνωστικό εργαλείο υποστήριξης του γνωστικού συστήματος, καθώς κατά την οπτικοποίηση η γνώση γίνεται ρητή, οι αφηρημένες σχέσεις ορατές, οι κατακερματισμένες πληροφορίες παρουσιάζονται ολιστικά και οργανωμένες, άρα και η επεξεργασία τους είναι ευκολότερη, εφόσον ο άνθρωπος τους επεξεργάζεται πιο εύκολα δομημένα στοιχεία (Tergan & Keller, 2005; Sweller & Chandler, 1994). Αυτό ισχύει κυρίως για μαθητές που προτιμούν τις οπτικές, αντί των λεκτικών, στρατηγικές μάθησης, οι οποίοι μπορούν να συγκεντρωθούν περισσότερο στο γνωστικό στόχο, όταν έχουν μπροστά τους ένα κοινό «οπτικό» αντικείμενο παρά μια αφηρημένη έννοια. Από την άλλη, η γνώση των κειμενικών δομών επηρεάζει το σχεδιασμό και την παρακολούθηση της διαδικασίας κατά τη διάρκεια της συγγραφής και συνεισφέρει στην παραγωγή του περιεχομένου, γιατί η επίγνωσή τους βοηθά στην ανάκληση ιδεών από τη μνήμη και την ανάπτυξη θέσεων για ένα θέμα (Kirkpatrick & Klein, 2009).
- Πλοηγό: φιγούρα ενός γλάρου που ως «παιδαγωγικός πράκτορας» μεσολαβεί μεταξύ του μαθητή και του υπολογιστή, διευκολύνοντας τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και την εμπλοκή του μαθητή στη συγγραφική διαδικασία.



Εικ. 5: Οθόνη επιλογής κειμενικού είδους

Εικ. 6: Οθόνη επιλογής καθοδηγούμενης ή ελεύθερης γραφής

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι το περιβάλλον υποστηρίζει τους μαθητές να παράγουν κείμενα αφηγηματικά, περιγραφικά (προσώπου, τόπου, αντικείμενου, κτηρίου, ζώου) και επιχειρηματολογικά. Για κάθε κειμενικό είδος δίδεται ένας κατάλογος από δραστηριότητες/θέματα, ωστόσο ο εκπαιδευτικός μπορεί να προσθέτει δικές του δραστηριότητες ή ο μαθητής να γράφει για κάποιο θέμα που ίδιος επιθυμεί.

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι κατά το σχεδιασμό αξιοποιήθηκε η κύρια κοινωνικοπολιτισμική και ιδιαίτερα κοινωνιογλωσσολογική αρχή ότι γνώση των ποικίλων μορφών λόγου/κειμενικών ειδών που προκύπτουν από τις εκάστοτε επικοινωνιακές

ανάγκες και περιστάσεις είναι καθοριστική για τη συγγραφή αποτελεσματικών επικοινωνιακά κειμένων (Freedman & Medway, 1994).

Ως κοινωνικοπολιτισμικό εργαλείο το Περιβάλλον δεν περιορίστηκε μόνο στην αξιοποίηση της κειμενικής γνώσης. Η άμεση διασύνδεσή του «Γράφω» με το «Επικοινωνώ» και τις «Κοινότητες μάθησης» παρέχει τη δυνατότητα στο μαθητή για σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία μέσω των γραπτών κειμένων. Στην πρώτη περίπτωση ο μαθητής μπορεί να αναρτά το κείμενό του και να το κοινοποιεί σε ένα αυθεντικό ακροατήριο που μπορεί να τον ανατροφοδοτεί για την ποιότητα του κειμένου και την αποτελεσματικότητά του. Στη δεύτερη ο μαθητής είτε σε συνεργασία με άλλους μαθητές που μαθαίνουν τη Γ2 είτε με γηγενείς μαθητές μπορεί να συγγράψουν από κοινού ένα κείμενο με στόχο τη χρήση της ελληνικής και μάλιστα σε περιβάλλον γνωστικής μαθητείας με τους ικανότερους ομιλητές ή τους γηγενείς μαθητές να έχουν το ρόλο του επαίοντα και να δίνουν τη στήριξη στο μαθητή της δεύτερης γλώσσας, ώστε να αντιμετωπίζει τα γνωστικά αδιέξοδα κατά τη χρήση της και τελικά να δομεί τη γνώση.

Η συνεργατική γραφή, ωστόσο, μπορεί να υλοποιηθεί και μεταξύ μαθητών σε μια τάξη, εφόσον το περιβάλλον είναι σχεδιασμένο έτσι, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να διαμοιράσει ποικίλους συγγραφικούς ρόλους με βάση τις επιμέρους συγγραφικές διαδικασίες που διδάσκονται και ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του. Με αυτό τον τρόπο διαφοροποιεί και εξατομικεύει τη διδασκαλία του.

Μιλώντας για διαφοροποίηση και εξατομικευση επισημαίνουμε ότι κατά το σχεδιασμό του «Γράφω» λήφθηκε υπόψη και ο τυχόν έμπειρος μαθητής-συγγραφέας, ο οποίος δεν έχει ανάγκη όλη αυτή την καθοδήγηση, προκειμένου να ολοκληρώσει ένα κείμενο. Επομένως, το περιβάλλον δομήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε αυτός ο μαθητής να κάνει τη δική του διαδρομή κατά τη διάρκεια της συγγραφής σύμφωνα με τις δικές του ανάγκες και να λαμβάνει καθοδήγηση-υποστήριξη, μόνο αν ο ίδιος το επιθυμεί με τη μορφή «Βοήθειας» που του παρέχει το περιβάλλον.

Συμπεράσματα

Το περιβάλλον της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου του Β2 επιπέδου Γλωσσομάθειας τροφοδοτήθηκε θεωρητικά από τις αρχές της κοινωνικογνωστικής και κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης του γραπτού λόγου. Παράλληλα, κατά το σχεδιασμό αξιοποιήθηκαν οι δυνατότητες των ΤΠΕ ως κοινωνικογνωστικών εργαλείων, όπως αναδείχτηκαν στο πλαίσιο της Γλωσσικής Μάθησης Υποστηριζόμενης από τον Υπολογιστή (ΓΜΥΥ/CALL) στη διδασκαλία της γλώσσας, προκειμένου το περιβάλλον να υποστηρίξει τους μαθητές να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες σχετικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου και να ασκούν σκόπιμη παρακολούθηση και έλεγχο των διαδικασιών που είναι αναγκαίες κατά τη σύνθεση ενός κειμένου. Αξιοποιήθηκαν, επίσης, ως κοινωνικοπολιτισμικά εργαλεία, καθώς το περιβάλλον δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κάνουν χρήση του γραπτού λόγου κατά τη σύγχρονη ή ασύγχρονη επικοινωνία τους με άλλους μαθητές της ομογένειας ή γηγενείς.

Αναφορές

- Σπαντιδάκης, Ι., (1998). *Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Σχεδιασμός, Εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Στ' Τάξης με και χωρίς τη χρήση του υπολογιστή*. Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σπαντιδάκης Ι. (2007, 23 - 25 Νοεμβρίου). Σχεδιάζοντας διδακτικές προσεγγίσεις αποτελεσματικότερης διαχείρισης του γνωστικού φορτίου παραγωγής γραπτού λόγου. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο

- 11ο Συνέδριο Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών με θέμα «Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης». Αθήνα.
- Σπαντιδάκης Ι. (2010). *Κοινωνιο-γωνιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα Gutenberg.
- Bahr C. M., Nelson N.W. & Van Meter A. M. (1996). The effects of text-based and graphics-based software tools on planning and organizing of stories. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 355-370.
- Deane P., Odendahl N., Quinlan T., Fowles M., Welsh C., Bivens-Tatum J. (2008). *Cognitive Models of Writing: Writing Proficiency as a Complex Integrated Skill*. Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Flower, L. (1994). *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing*. Carbondale, IL: University of Southern Illinois Press.
- Freedman A. & Medway P. (1994). Introduction: New views of genre and their Implications for education. In A. Freedman & P. Medway (Eds), *Learning and teaching genre*. Portsmouth NH: Heinemann, 1-22.
- Hayes J. & Flower L. (1980a). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3-30.
- Kirkpatrick L. & Klein P. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare-contrast genre. *Learning and Instruction*, 19, 309-321.
- Lajoie S. (2000). *Computers as cognitive tools: No more walls*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: working memory in text composition. *Educational Psychology Review*, 8, 299-235.
- Prior P. (2006). A sociocultural theory of writing. In A. MacArthur S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. New York: Guilford Press, 54-66.
- Roussey J. Y., Farioli F., & Piolat, A. (1992). Effects of social regulation and computer assistance on the monitoring of writing. *European Journal of Psychology of Education*; 7(4), 295-309.
- Schoonen, R., Gelderen, A. van, Gloppe, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. . (2003). First language and second language writing: the role of linguistic knowledge, speed of processing and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 96(1), 165-202.
- Spearling D & Freedman S.W. (2001). Research on writing. In V. Richardson (ed.), *Handbook on research on teaching* (pp. 370-389). (4th ed.). DC: American Educational Research Association.
- Stone C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(4), 344-364.
- Stone C. A. (2002). Promises and pitfalls of scaffolded instruction for students with language learning disabilities. In K. G. Butler & E. R. Silliman (eds.), *Speaking, reading and writing in children with language learning disabilities: New paradigms in research and practice*, (pp. 175-198). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sweller J. & Chandler P. (1994) Why some material is difficult to learn. *Cognition & Instruction*, 12(3), 185-233.
- Tergan S.-O. & Keller T. (2005). Visualizing Knowledge and Information: An Introduction. In S-O. Tergan & T. Keller (eds.), *Knowledge and Information Visualization* (pp. 1-23). Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- Torrance, M., & Galbraith, D. (2006). The processing demands of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research*. New York: Guilford Publications.
- Yanguas, I. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about time. *Language Learning & Technology*, 14, 72-79.