

ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ: ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΤΗΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

NARRATION AND METACOGNITION: A TEACHING INTERVENTION FOR ENHANCING LITERACY IN THIRD GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Αικατερίνη Μαρκογιαννάκη

Διδάκτωρ

Πανεπιστήμιο Κρήτης

katermarko@yahoo.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση μίας διδακτικής παρέμβασης, που συνδυάζει τις στρατηγικές των γνωσιακών, των κοινωνιογνωσιακών, των κοινωνικοπολιτισμικών και των κοινωνικοεπικοινωνολογικών προσεγγίσεων, προκειμένου να ενισχυθεί η ικανότητα των μαθητών/τριών να παράγουν επικοινωνιακά αφηγηματικά κείμενα και η μεταγνωσιακή γνώση για να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις δυσκολίες του συγγραφικού έργου. Στην έρευνα πήραν μέρος τρία τμήματα Γ' τάξης δημοτικού εκ των οποίων τα δύο αποτέλεσαν τις πειραματικές ομάδες και το τρίτο την ομάδα ελέγχου. Οι μεταβλητές μετρήθηκαν πριν και μετά την παρέμβαση με κείμενα των μαθητών/τριών και αδόμητη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιβεβαίωσαν τη θετική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην παραγωγή του γραπτού λόγου σε γνωσιακό και μεταγνωσιακό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά

Γραμματισμός, αφήγηση, ποιότητα του γραπτού λόγου, μεταγνωσιακή γνώση, διδασκαλία στρατηγικών.

Abstract

The objective of this study was the design, implementation, and evaluation of a teaching intervention that integrates strategies derived from cognitive, sociocognitive, sociocultural, and sociolinguistic approaches. The intervention aimed to strengthen students' ability to produce communicative narrative texts and to enhance their metacognitive knowledge, enabling

them to effectively manage the challenges associated with the writing process. The research involved three third-grade primary school classes, two of which formed the experimental groups and one served as the control group. Variables were assessed before and after the intervention using student-generated texts and semi-structured interviews. The findings demonstrated the positive impact of the teaching intervention on written language production at both the cognitive and metacognitive levels.

Key words

literacy, narrative, quality of written language, metacognitive knowledge, strategy instruction.

0. Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1980 στη διεθνή βιβλιογραφία βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος η σύνθετη έννοια του γραμματισμού για τη διδασκαλία της γλώσσας και την ερμηνεία των κειμένων (Barton, 2007·Κωστούλη, 2021). Η εστίαση στις γνωσιακές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές πτυχές του γραμματισμού (Barton, 2007·Bloome & Green, 2015) οφείλεται στην κριτική που ασκήθηκε από τους εκφραστές της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης στην παραδοσιακή προσέγγιση (Holme, 2004·Gee, 2006·Bloome & Green, 2015) ότι συνδέεται ελάχιστα με το κοινωνικό πλαίσιο των μαθητών/τριών (Luke, 2000·Gee, 2006) και διδάσκεται αποκλειστικά στη σχολική τάξη (Papadopoulou, 2009). Ο γραμματισμός, όμως, δεν αφορά μόνο την ανάπτυξη των ατομικών γνωσιακών δεξιοτήτων αλλά και τη σχέση των μαθητών/τριών με τις ευρύτερες κοινωνικές διεργασίες (Luke, 2000·Perry, 2012·Κωστούλη, 2021). Πρόκειται για εγγενώς εξελισσόμενη διαδικασία (Hasan, 2006) αλληλένδετη με τη γλώσσα (Halliday, 1996·Hasan, 2006), όπου η γνώση δομείται κοινωνικά και ατομικά (Papadopoulou, 2009) και παρουσιάζει διαφορετικά αποτελέσματα σε διαφορετικά πλαίσια και κουλτούρες (Street, 2003). Με αυτή την προσέγγιση ο γραμματισμός θεωρείται κοινωνική πρακτική (Perry, 2012·Bloome & Green, 2015) που περιλαμβάνει τόσο την πράξη όσο και τη γνώση (Baynham, 2002). Ως πρακτική διαμορφώνεται από αξίες, στάσεις, συναισθήματα, σχέσεις (Perry, 2012) και αναφέρεται στην αποτελεσματική συμμετοχή των ατόμων σε όλες τις κοινωνικές δράσεις χρησιμοποιώντας κείμενα του προφορικού και του γραπτού λόγου και μη λεκτικά κείμενα, τα οποία μπορούν να ερμηνευτούν σε φυσική γλώσσα, όπως οι οδικοί χάρτες, οι εικονογραφικές οδηγίες, τα διαγράμματα, οι πινακίδες και άλλα παρόμοια (Halliday, 1996).

Υπό αυτό το πρίσμα η κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου αντιμετωπίζεται ως εμπρόθετη δραστηριότητα (Παπαχρήστος, Σκούρτου & Σπαντιδάκης, 2012), όπου η γνωσιακή, γλωσσική, κοινωνικοπολιτισμική και αναπτυξιακή διάσταση του γραμματισμού αλληλοεπηρεάζονται δυναμικά και ορίζουν τα γεγονότα γραμματισμού (Kucer & Silva, 2006·Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015), τα κείμενα. Η χρήση της γλώσσας σημαίνει ότι

παράγω κείμενα (Perry, 2012-Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015). Ως εκ τούτου, στη μάθηση και διδασκαλία του γραπτού λόγου οι μαθητές/τριες χρειάζεται να αναπτύξουν: α) γνώσεις που συνδέονται με τη γλωσσική διάσταση, β) γνώσεις και στρατηγικές, οι οποίες συνδέονται με τις γνωσιακές και μεταγνωσιακές διαδικασίες που είναι απαραίτητες στη σύνθεση ενός κειμενικού είδους, γ) γνώσεις, οι οποίες συνδέονται με το περιεχόμενο που θέλουν να καταγράψουν και σχετίζονται με το κειμενικό είδος και τους επικοινωνιακούς σκοπούς, τους οποίους εξυπηρετεί στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται και λειτουργεί (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Το άρθρο σχετίζεται με το ευρύτερο πεδίο της διδακτορικής διατριβής μου με τίτλο «Σχεδιάζοντας μαθησιακά περιβάλλοντα για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων λεκτικού και οπτικού γραμματισμού», η οποία υποστηρίχθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης το 2020. Ενώ η διατριβή διερευνά την επίδραση της διδακτικής παρέμβασης που συνδυάζει γνωσιακές, κοινωνιογνωσιακές, κοινωνικοπολιτισμικές, κοινωνιοκειμενογλωσσολογικές και κριτικές κοινωνιοκειμενογλωσσολογικές προσεγγίσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου σε γνωσιακό και μεταγνωσιακό επίπεδο, το παρόν άρθρο εστιάζει στις διαστάσεις της αφήγησης και της μεταγνώσης με στόχο την ενίσχυση του γραμματισμού των μαθητών/τριών, λαμβάνοντας υπόψη τα νεότερα βιβλιογραφικά δεδομένα.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Τα βασικά χαρακτηριστικά της αφήγησης

Η αφήγηση ως πράξη σηματοδοτείται στην αρχή της ανθρώπινης ιστορίας (Τσιλιμένη, 2011) και εξελικτικά αποτέλεσε παγκόσμιο μέσο μετάδοσης γνώσεων και αξιών από γενιά σε γενιά (Matthews-DeNatale, 2008-Papadopoulou, 2014).

Η μελέτη της αφήγησης συνδέεται με ένα μεγάλο πεδίο ερευνών με ποικιλία ορισμών (Bayon et al., 2003-Κουτσουλέλου, Λογοθέτη & Κοφίνα, 2017). Κάνοντας συνοπτική επισκόπηση των προσεγγίσεων αφήγηση σημαίνει το αφηγηματικό εκφώνημα, τον προφορικό ή γραπτό λόγο που πραγματεύεται την παρουσίαση ενός γεγονότος ή μία σειρά γεγονότων πραγματικών ή φανταστικών, που αποτελούν το αντικείμενο αυτού του λόγου και τις ποικίλες σχέσεις τους όπως, ακολουθίας, αντίθεσης, επανάληψης (Genette, 2017). Μία αφήγηση είναι η ερμηνεία της πραγματικότητας, της οποίας η αποδοχή διέπεται από την αφηγηματική αναγκαιότητα και όχι από την αντικειμενικότητα (Bruner, 1991). Κύρια γνώρισμά της είναι η διαδοχικότητα των γεγονότων (Bigge & Shermis, 2009), η αιτιοκρατική και χρονική τους σχέση (Ματσαγγούρας, 2004-Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011), η πληρότητα νοήματος και η κοινωνικότητα, διότι η αφήγηση δημιουργείται με κριτήριο ένα ακροατήριο (Ταμπούκου, 2022). Η αφήγηση, λοιπόν, είναι επικοινωνιακή πράξη (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 2022) και προϋποθέτει την εφαρμογή της γνώσης για τον κόσμο και την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής κειμένων (Κανέλλου κ.ά., 2016).

Μία ολοκληρωμένη αφήγηση σύμφωνα με τους Labon & Waletzky (1967) απαρτίζεται από τα ακόλουθα μέρη: την *περίληψη*, που προλογίζει συνοπτικά τον σκοπό και το θέμα, τον *προσανατολισμό*, όπου παρουσιάζονται πληροφορίες για τους χαρακτήρες, τον χρόνο, τον χώρο και την κατάσταση από την οποία ξεκινάει η ιστορία, την *εξέλιξη της δράσης*, κατά την οποία τα γεγονότα διατάσσονται σε μία σειρά και δίνεται απάντηση στο ερώτημα *μετά τι έγινε*, την *αξιολόγηση*, που παρουσιάζει την παρέμβαση του/της αφηγητή/τριας στα γεγονότα, τα συναισθήματα και τη στάση του/της και το *κλείσιμο*, που αναφέρεται το τέλος της ιστορίας και επιχειρείται η μετάβαση μεταξύ του παρελθοντικού αφηγηματικού χρόνου και του παρόντος (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011·Αρχάκης, 2013).

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήσαμε δώδεκα δομικά στοιχεία που συνιστούν την υπερδομή του αφηγηματικού κειμένου: το *χωροχρονικό πλαίσιο*, τους *χαρακτήρες*, την *αρχική κατάσταση* και την *ανατροπή* με την εμφάνιση προβλήματος, τα *εμπόδια* στην προσπάθεια λύσης του προβλήματος, την *εσωτερική αντίδραση* των χαρακτήρων στο πρόβλημα, την *εξωτερική δράση* των χαρακτήρων για τη λύση του προβλήματος, τα *αποτελέσματα* των προσπαθειών, την *κορύφωση της δράσης*, τη *λύση* του προβλήματος, την *αποτίμηση* και το *επιμύθιο* (Ματσαγγούρας, 2004). Επιπλέον, αξιοποιήθηκαν μνημονικές τεχνικές και αρκτικόλεξα (Σπαντιδάκης, 2010).

1.2. Η αφήγηση και η ανάπτυξη του γραμματισμού

Αρκετές μελέτες έχουν καταδείξει ότι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραμματισμού συνδέονται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της αφήγησης και προτείνουν τη συστηματική διδασκαλία της (Collins, 1999·Mello, 2001·Miller & Pennycuff, 2008), διότι παρέχει δομημένη πληροφόρηση που μπορεί να συγκρατηθεί στη μνήμη των μαθητών/τριών και εύκολα μπορεί να ανακληθεί (Κουτσουλέλου, Λογοθέτη & Κοφίνα, 2017).

Ειδικότερα, η διδασκαλία του κειμενικού είδους της αφήγησης συμβάλλει στη μετάβαση από τον προφορικό στον γραπτό λόγο, στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου (Mello, 2001·Papadopoulou, 2008). Επίσης, έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη των ικανοτήτων της κατανόησης, της ακρόασης, της προσοχής και της συγκέντρωσης στην ιστορία (Bayon et al., 2003), στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, του συντακτικού, της έννοιας της δομής της ιστορίας (Papadopoulou, 2008·Ράλλη & Σιδηροπούλου, 2012), της γλωσσικής έκφρασης, της λογικής σκέψης (Wang et al., 2009), της μετανόησης (Doly, 2003·McTavish, 2008·Larkin, 2009·Ng & Cheung, 2018) και της συνεργατικής μάθησης (Τσιλιμένη, 2011). Συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής γραφής (Mello, 2001·Wang et al., 2009), στην ανάπτυξη της πρώιμης μαθηματικής ικανότητας (Κανέλλου κ.ά., 2016) και της ενσυναίσθησης, καθώς χρειάζεται στην ιστορία την οποία συνθέτουν οι μαθητές/τριες να βάλουν τους εαυτούς τους στη θέση του/της άλλου/ης (Mello, 2001·Τσιλιμένη, 2011). Επιπλέον, αποτελεί φορέα πολιτισμού, το μέσο που συνδέει τις σύγχρονες κοινωνίες μεταξύ τους και με την παράδοση. Οι ιστορίες διαφορετικών πολιτισμών και κοινωνικών ομάδων μπορούν να διαδοθούν μέσω των αφηγήσεων

και να συμβάλουν στην ανάπτυξη της περιβαλλοντικής συνείδησης, στη διατήρηση της διαφορετικότητας και στην επίτευξη της διαπολιτισμικότητας (Τσιλιμένη, 2011).

Ενδεχόμενες δυσκολίες στις αφηγηματικές δεξιότητες των παιδιών πιθανόν να αποτελούν ενδείξεις για δυσκολίες οι οποίες συνδέονται γενικότερα με τη μάθηση και τον γραμματισμό. Μάλιστα, ειδικοί σε κλινικά και εκπαιδευτικά πλαίσια επισημαίνουν ότι χρειάζεται να αποτελούν σημαντικό μέρος των διαδικασιών αξιολόγησης και παρέμβασης για τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών (Kaderavek, Cabell & Justice, 2009·Κανέλλου κ.ά., 2016).

1.3. Εννοιολογική προσέγγιση της μεταγνώσης

Η μεταγνώση αποτελεί ένα από τα βασικά ερευνητικά θέματα στην εκπαίδευση και στην ψυχολογία (Efklides & Misailidi, 2010) για τον ρόλο της στη μάθηση στη σχολική ηλικία (Μισαηλίδη, 2011). Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια διερευνάται ο ρόλος της στην προσχολική και στην πρώτη σχολική ηλικία (Whitebread et al., 2010).

Ο Flavell ήταν από τους πρώτους που μελέτησε τη σχέση της μεταγνώσης με τη μάθηση και την όρισε ως την ενημερότητα που έχει το άτομο για το γνωσιακό του σύστημα, τις γνωσιακές διεργασίες και τις στρατηγικές που μπορεί να εφαρμόσει για να επιλύσει ένα πρόβλημα, δηλαδή, να μαθαίνει πώς να μαθαίνει (Flavell, 1979). Πέρα από τη γνωσιακή διάσταση η μεταγνώση περιλαμβάνει και τη συναισθηματική (Efklides, 2009). Ο Koriat, την ορίζει ως νοητική-συναισθηματική διαδικασία σχετικά με τη γνωσιακή κατάσταση και τις γνωσιακές διαδικασίες του ατόμου (Koriat, 1994 στο Σπαντιδάκης, 2010).

Επισκοπώντας τη βιβλιογραφία συναντούμε πολλούς ορισμούς για τη μεταγνώση και διαπιστώνουμε ότι ο όρος έχει διευρυνθεί και περιλαμβάνει όχι μόνο τη σκέψη για τη σκέψη (Livingston, 2003), αλλά την ικανότητα σχεδιασμού, ανάπτυξης και εφαρμογής στρατηγικών, την ικανότητα ελέγχου, αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και των στρατηγικών και την απαραίτητη γνώση εφαρμογής αυτών των στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων (Σπαντιδάκης, 2010).

Για να προσδιορίσουμε τον ρόλο της μεταγνώσης στην παραγωγή γραπτού λόγου χρειάζεται να ορίσουμε τις μορφές της που είναι η μεταγνωσιακή γνώση, οι μεταγνωσιακές εμπειρίες και οι μεταγνωσιακές δεξιότητες (Flavell, 1979·Κωσταρείδου-Ευκλείδη, 2011). Η παρακολούθηση της γνώσης εκδηλώνεται μέσω της μεταγνωσιακής γνώσης και των μεταγνωσιακών εμπειριών και ο έλεγχος της γνώσης μέσω των μεταγνωσιακών δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007·Efklides, 2009). Επιπρόσθετα, η μεταγνωσιακή γνώση συμπεριλαμβάνει τρία είδη γνώσης: τη δηλωτική, η οποία αναφέρεται στο τι γνωρίζω, τη διαδικαστική που είναι η γνώση για το πώς, η γνώση και η χρήση των στρατηγικών και την πλαισιοθετημένη, που αναφέρεται στη γνώση για το πότε, πώς και γιατί (Harris et al., 2009·Negretti, 2012).

1.4. Ο ρόλος της μεταγνώσης στην παραγωγή γραπτού λόγου

Στα γνωσιακά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου η γραφή αναγνωρίζεται ως πολυσύνθετη, μη γραμμική διαδικασία και η μεταγνώση διαδραματίζει θεμελιώδη ρόλο για την ολοκλήρωση της γραπτής δραστηριότητας (Flower & Hayes, 1981·Bereiter & Scardamalia, 1987·Σπαντιδάκης, 2010).

Ειδικότερα, η παραγωγή γραπτού λόγου περιλαμβάνει τέσσερις γνωσιακές διαδικασίες, όπως του σχεδιασμού (που αποτελείται από τις υπο-διαδικασίες της στοχοθεσίας, παραγωγής, οργάνωσης ιδεών), της καταγραφής, της βελτίωσης και της έκδοσης του τελικού κειμένου (Flower & Hayes, 1981·Bereiter & Scardamalia, 1987), τις οποίες οι μαθητές/τριες συνδυάζουν κατά τη διάρκεια σύνθεσης του κειμένου. Αυτό σημαίνει ότι δε διδάσκονται μεμονωμένα (Σπαντιδάκης, 2010) και χρειάζεται από τον/την εκπαιδευτικό να παρέχονται και οι κατάλληλες διαδικαστικές διευκολύνσεις (Bereiter & Scardamalia, 1987) που θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες αφενός να πραγματοποιήσουν τους στόχους που έχουν θέσει για το κείμενο που γράφουν, αφετέρου να εσωτερικεύσουν τις διαδικασίες και να τις εφαρμόζουν αυτόνομα (Bereiter & Scardamalia, 1987·Σπαντιδάκης, 2010·Knospe, 2018). Επιπλέον, σημαντικό ρόλο έχει η συγγραφική αξιολόγηση. Σε αυτό το πλαίσιο η μεταγνώση βοηθά τους/τις μαθητές/τριες στην παρακολούθηση και στον έλεγχο των αλληλοσχετιζόμενων διαδικασιών. Ως εκ τούτου, η διδασκαλία των στρατηγικών για την ανάπτυξή της χρειάζεται να αποτελεί στόχο κάθε γνωσιακής παρέμβασης παραγωγής γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, 2010).

Επισκοπώντας τη βιβλιογραφία η διδασκαλία των στρατηγικών για την ανάπτυξη της μεταγνώσης έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών (Kelllogg, 2008·Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015) και ενδεικτικά αναφέρουμε: να διδάσκονται τις στρατηγικές σχεδιασμού, αναθεώρησης και επεξεργασίας, να θέτουν σαφείς και συγκεκριμένους στόχους κατά τη συγγραφή ενός κειμένου, να διδάσκονται τις στρατηγικές για τη σύνθεση γλωσσικά ολοκληρωμένων προτάσεων, να εμπλέκονται σε δραστηριότητες προ-γραφής για να καταγράφουν και να οργανώνουν τις ιδέες τους, να διδάσκονται τις στρατηγικές περίληψης, διότι αναπτύσσεται η ικανότητά τους να παρουσιάσουν με σαφήνεια τις πληροφορίες στο κείμενο, να διδάσκονται τις στρατηγικές συνεργατικής γραφής σε όλα τα στάδια της παραγωγής γραπτού λόγου, να διδάσκονται τα κειμενικά είδη που θα βασιστούν κατά τη συγγραφή, να διδάσκονται τις στρατηγικές παρακολούθησης της συγγραφικής διαδικασίας και να τους παρέχεται ο κατάλληλος χρόνος για την ολοκλήρωση της εργασίας τους (Harris et al., 2009).

Στην παρούσα έρευνα διερευνήσαμε τη *μεταγνωσιακή γνώση* στην παραγωγή γραπτού λόγου, που αναφέρεται στην ενημερότητα που διαθέτουν οι μαθητές/τριες για τον εαυτό τους ως συγγραφείς (γνωσιακό υποκείμενο), για το συγγραφικό έργο (γνωσιακό έργο) και τις διαδικασίες που χρειάζονται για την αποτελεσματική ολοκλήρωση του συγγραφικού έργου.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει αν η διδακτική παρέμβαση που αξιοποιεί στρατηγικές των γνωσιακών, κοινωνιογνωσιακών, κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνιοκειμενογλωσσολογικών προσεγγίσεων βοηθά τους/τις μαθητές/τριες με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να βελτιώσουν την ποιότητα του γραπτού λόγου στην παραγωγή αφηγηματικού κειμένου και να δομήσουν τη μεταγνωσιακή γνώση που είναι απαραίτητη για την καθοδήγηση και ολοκλήρωση του συγγραφικού έργου. Βάσει της υπάρχουσας θεωρητικής και ερευνητικής θεμελίωσης προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1ο Η διδακτική παρέμβαση με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων και της συνεργατικής γραφής επηρεάζει την ποιότητα παραγωγής αφηγηματικού κειμένου μαθητών/τριών Γ΄ τάξης δημοτικού;

2ο Η διδακτική παρέμβαση με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων και της συνεργατικής γραφής επηρεάζει τη μεταγνωσιακή γνώση που αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου μαθητών/τριών Γ΄ τάξης δημοτικού;

2.2. Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο δημοτικά σχολεία στο Παγκράτι και έλαβαν μέρος τρία τμήματα της Γ΄ τάξης με συνολικό αριθμό πενήντα ένα μαθητές/τριες. Οι δύο πειραματικές ομάδες Π1 (δέκα κορίτσια και επτά αγόρια) και Π2 (έξι αγόρια και δέκα κορίτσια) ήταν στο ίδιο σχολείο, ενώ η ομάδα ελέγχου ΟΕ (δέκα αγόρια και οχτώ κορίτσια) ήταν στο δεύτερο σχολείο.

Η διδακτική παρέμβαση στις δύο πειραματικές ομάδες πραγματοποιούνταν σταθερά ένα δίωρο την εβδομάδα για έξι μήνες αξιοποιώντας και τις οπτικο-λεκτικές διαδικαστικές διευκολύνσεις στο πλαίσιο της γνωσιακής μαθητείας, της φθίνουσας καθοδήγησης και τη χρήση φακέλου εργασιών (portfolio). Στην ομάδα ελέγχου η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα.

2.3. Μέσα συλλογής των δεδομένων

Η ερευνητική μέθοδος που υλοποιήθηκε είναι μικτή, μία συνδυαστική χρήση ποιοτικών και ποσοτικών τεχνικών με στοιχεία έρευνας δράσης. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία:

α) Αφηγηματικά κείμενα, για την ποιότητα του γραπτού λόγου πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ο όρος *ποιότητα γραπτού λόγου* αναφέρεται στο σύνολο της επίδοσης των μαθητών/τριών στη συγγραφική διαδικασία. Το επίπεδο επίδοσης αξιολογείται βάσει ποσοτικών και ποιοτικών κριτηρίων (Glaser & Brunstein, 2007). Στην παρούσα έρευνα οι μαθητές/τριες έγραψαν μία αφήγηση, το θέμα της οποίας επέλεξαν οι ίδιοι/ες, αρκεί να ήταν σίγουροι/ες ότι είχαν να γράψουν πολλές πληροφορίες (Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007). Στη

συνέχεια, σε συνδυασμό με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας (Ματσαγγούρας, 2004·Σπαντιδάκης, 2010·Βασιλικοπούλου, 2011·Νέζη, 2012·Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015·Κανέλλου κ.ά., 2016) αξιολογήθηκαν για τα ολιστικά χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο και την κειμενική δομή σε κάθε έναν από τους τομείς: εισαγωγή, ήρωας/ήρωες, πλοκή, διάλογοι, συνοχή, χρονική διαδοχή, λεξιλόγιο και αποδέκτης της αφήγησης.

β) Αδόμητη συνέντευξη, για την αξιολόγηση της μεταγνωσιακής γνώσης πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση. Ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να γράψουν σε ένα φύλλο χαρτί: *Τι οδηγίες θα έδινες στον φίλο σου/στη φίλη σου για να γράψει μία ιστορία; Τι χρειάζεται να προσέξει;* (Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007).

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων πριν και μετά την παρέμβαση κατατάχτηκαν βάσει της συχνότητάς τους και με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας (Saddler & Graham, 2007) σε πέντε κατηγορίες: α) Την εικόνα του κειμένου, όπως τα ωραία γράμματα τα κεφαλαία και μικρά, την ορθογραφία, τα σημεία στίξης, τους κανόνες γραμματικής. β) Τη δομή του κειμένου, όπως τη δημιουργία παραγράφων. γ) Την έκφραση, όπως μικρές προτάσεις με νόημα, το πλούσιο λεξιλόγιο, την έκφραση. δ) Τα στοιχεία υπερδομής, που περιλαμβάνουν τα δομικά στοιχεία της αφήγησης, τον τόπο, τον χρόνο, τον/τους ήρωα/ες, τα συναισθήματά τους, το πρόβλημα, τη λύση, μία φράση στο τέλος/επιμύθιο. ε) Τις συγγραφικές διαδικασίες, όπως την παραγωγή, την οργάνωση, την ανάπτυξη, τη βελτίωση και την έκδοση.

2.4. Διδακτικό πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε η αρχική μέτρηση, στη δεύτερη φάση υλοποιήθηκε το πρόγραμμα της διδακτικής παρέμβασης και στην τρίτη φάση έγινε η τελική μέτρηση. Στην πρώτη και στην τρίτη φάση υλοποιήθηκε η αξιολόγηση (pretest & posttest) της ποιότητας γραπτού λόγου και της μεταγνωσιακής γνώσης.

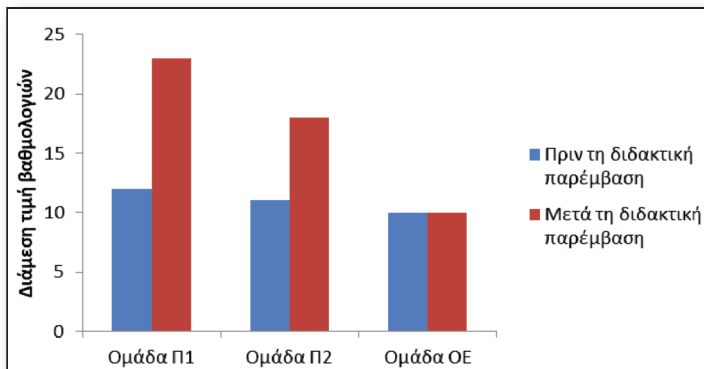
Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της κοινωνικο-πολιτισμικής-γνωσιακής μαθητείας, όπου δίνεται βαρύτητα στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και στον στοχασμό στον οποίο επιδίδονται οι μαθητές/τριες στο τρίτο και στο έβδομο στάδιο (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Πιο συγκεκριμένα, τα στάδια που ακολουθήθηκαν είναι τα εξής: α) ανάπτυξη της προαπαιτούμενης γνώσης, β) μοντελοποίηση των συγγραφικών διαδικασιών, γ) συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες για την προηγούμενη διαδικασία, δ) εκγύμναση, ε) συνεργατικές δραστηριότητες συγγραφής, στ) αυτόνομη συγγραφή, ζ) στοχασμός της συγγραφικής διαδικασίας.

3. Αποτελέσματα

3.1. Ποιότητα γραπτού λόγου: Αποτελέσματα των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην αρχική και τελική μέτρηση

Σύμφωνα με το γράφημα 3.1. πριν τη διδακτική παρέμβαση οι δύο πειραματικές ομάδες και η ομάδα ελέγχου παρουσίαζαν ισοδυναμία ως προς την ποιότητα γραπτού λόγου, με την πρώτη πειραματική ομάδα να εμφανίζει μία πολύ μικρή υπεροχή σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Μετά τη διδακτική παρέμβαση οι δύο πειραματικές ομάδες σημείωσαν υψηλότερα αποτελέσματα σε όλα τα επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου στην ποιότητα του γραπτού λόγου.

Γράφημα 3.1.: Κατανομή των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου σε επίπεδο επιδόσεων στην ποιότητα γραπτού λόγου στην αρχική και τελική μέτρηση



Ειδικότερα, στον πίνακα 3.2., σύμφωνα με τα δεδομένα του κριτηρίου των Kruskal-Wallis, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική βελτίωση στις δύο πειραματικές ομάδες σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου στην *εισαγωγή*, στην *πλοκή*, στους *διαλόγους*, στη *συνοχή*, στη *χρονική διαδοχή*, στο *λεξιλόγιο* και στον *αποδέκτη της αφήγησης* του αφηγηματικού κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση με την αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων. Το μοναδικό κριτήριο υπό αξιολόγηση στο οποίο δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου είναι *ο/οι ήρωας/ήρωες*. Επιπλέον, από τα αποτελέσματα του κριτηρίου Dunn, προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διάμεσων τιμών των βαθμολογιών: στην *εισαγωγή* ($p\text{-value}=0,0170<0,05$), στην *πλοκή* ($p\text{-value}=0,0049<0,05$), στους *διαλόγους* ($p\text{-value}=0,0022<0,05$), στη *συνοχή* ($p\text{-value}=0,0029<0,05$), στη *χρονική διαδοχή* ($p\text{-value}=0,0029<0,05$), στο *λεξιλόγιο* ($p\text{-value}=0,0041<0,05$) και στον *αποδέκτη της αφήγησης* του αφηγηματικού κειμένου των μαθητών/τριών της πρώτης πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου μετά τη διδακτική παρέμβαση, με σαφές προβάδισμα της πρώτης πειραματικής ομάδας.

Λεξιλόγιο	3 (2-3)	2 (2-3)	1 (1-2)	9,657	0,0080*	Π1-Π2	0,9741
						Π2-ΟΕ	0,0814
						Π1-ΟΕ	0,0041*
Αποδέκτης της αφήγησης	3 (2-4)	2,5 (2-3)	1 (1-2)	11,768	0,0028*	Π1-Π2	1,0000
						Π2-ΟΕ	0,0194*
						Π1-ΟΕ	0,0025*

3.2. Μεταγνωσιακή γνώση: Αποτελέσματα των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην αδόμητη συνέντευξη στην τελική μέτρηση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα 3.3. παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ποσοστών των πειραματικών ομάδων σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου και στις πέντε κατηγορίες της αδόμητης συνέντευξης, που συνιστούν τη μεταγνωσιακή γνώση μετά τη διδακτική παρέμβαση με όλα τα αντίστοιχα p-values να είναι μικρότερα της τιμής 0,001.

Πίνακας 3.3.: Συχνότητες, ποσοστά και αποτελέσματα των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην αδόμητη συνέντευξη στην τελική μέτρηση

	Ομάδα Π1		Ομάδα Π2		Ομάδα ΟΕ		Pearson X ²	p-value
	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)		
Εικόνα του κειμένου, ορθογραφία, σημεία στίξης, κανόνες γραμματικής								
Όχι	5	29,4	4	25	9	50,0	2,7045	0,289
Ναι	12	70,6	12	75	9	50,0		
Δομή του κειμένου και τη δημιουργία παραγράφων								
Όχι	7	41,2	8	50	11	61,1	1,3992	0,534
Ναι	10	58,8	8	50	7	38,9		
Έκφραση, μικρές προτάσεις με νόημα, πλούσιο λεξιλόγιο								
Όχι	12	70,6	1	6,3	16	88,9	25,5416	<0,001*
Ναι	5	29,4	15	93,8	2	11,1		
Δομικά στοιχεία της αφήγησης								
Τόπος								
Όχι	4	23,5	1	6,3	17	94,4	34,8596	<0,001*
Ναι	13	76,5	15	93,8	1	5,6		
Χρόνος								
Όχι	6	35,3	7	43,8	18	100	14,8160	<0,001*
Ναι	11	64,7	9	56,3	0	0		
Συναισθήματα του ήρωα								
Όχι	6	35,3	2	12,5	18	100	28,4619	<0,001*
Ναι	11	64,7	14	87,5	0	0		
Ήρωας								
Όχι	0	0	2	12,5	18	100	43,6585	<0,001*
Ναι	17	100	14	87,5	0	0		

Πρόβλημα								
Όχι	5	29,4	2	12,5	18	100	29,8742	<0,001*
Ναι	12	70,6	14	87,5	0	0		
Λύση του προβλήματος								
Όχι	4	23,5	1	6,3	18	100	34,8596	<0,001*
Ναι	13	76,5	15	93,8	0	0		
Επιμύθιο								
Όχι	7	41,2	7	43,8	18	100	16,5404	<0,001*
Ναι	10	58,9	9	56,3	0	0		
Συγγραφικές διαδικασίες								
Σχεδιασμός, αρκτικόλεξα								
Όχι	11	64,7	3	18,8	18	100	23,9639	<0,001*
Ναι	6	35,3	13	81,3	0	0		
Ανάπτυξη, βελτίωση και έκδοση								
Όχι	9	52,9	6	37,5	18	100	16,0341	<0,001*
Ναι	8	47,1	10	62,5	0	0		

Για να διερευνήσουμε τον βαθμό επίδρασης της διδακτικής παρέμβασης στην ενίσχυση της μεταγνωσιακής γνώσης των πειραματικών ομάδων στην τελική μέτρηση εφαρμόσαμε το στατιστικό κριτήριο McNemar για παρατηρήσεις κατά ζεύγη στις απαντήσεις στην ερώτηση «Τι οδηγίες θα έδινες στον φίλο σου/στη φίλη σου για να γράψει μία ιστορία; Τι χρειάζεται να προσέξει;».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του στατιστικού κριτηρίου McNemar στον πίνακα 3.4. παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ποσοστών της πρώτης πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση σε απαντήσεις σχετικές με: τη δημιουργία παραγράφων ($p\text{-value}=0,0082<0,05$), τον χρόνο ($p\text{-value}=0,0156<0,05$), τα συναισθήματα του ήρωα ($p\text{-value}=0,0010<0,05$), τον ήρωα ($p\text{-value}=0,0002<0,05$), το πρόβλημα ($p\text{-value}=0,0039<0,05$), τη λύση του προβλήματος ($p\text{-value}=0,0005<0,05$), το επιμύθιο ($p\text{-value}=0,0039<0,05$), τον σχεδιασμό και αρκτικόλεξα: ($p\text{-value}=0,0313<0,05$) και την ανάπτυξη, βελτίωση, έκδοση ($p\text{-value}=0,0078<0,05$).

Επίσης, σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ποσοστών της δεύτερης πειραματικής ομάδας πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, που έδωσαν απαντήσεις σχετικές με: τη δομή του κειμένου και τη δημιουργία παραγράφων ($p\text{-value}=0,0313<0,05$), την έκφραση, μικρές προτάσεις με νόημα, πλούσιο λεξιλόγιο ($p\text{-value}=0,0001<0,05$), τα συναισθήματα του ήρωα ($p\text{-value}=0,0002<0,05$), τον ήρωα ($p\text{-value}=0,0313<0,05$), το πρόβλημα ($p\text{-value}=0,0002<0,05$), τη λύση του προβλήματος ($p\text{-value}=0,0001<0,05$), το επιμύθιο ($p\text{-value}=0,0039<0,05$), τον σχεδιασμό, τα αρκτικόλεξα ($p\text{-value}=0,0003<0,05$), την ανάπτυξη, τη βελτίωση και την έκδοση ($p\text{-value}=0,0016<0,05$).

Πίνακας 3.4: Αποτελέσματα του κριτηρίου McNemar των πειραματικών ομάδων στην αδόμητη συνέντευξη στην τελική μέτρηση

Ομάδα Π1	McNemar's χ^2	p-value
Εικόνα του κειμένου, ορθογραφία, σημεία στίξης, κανόνες γραμματικής	3	0,0833
Δομή του κειμένου και τη δημιουργία παραγράφων	7	0,0082*
Έκφραση, μικρές προτάσεις με νόημα, πλούσιο λεξιλόγιο	1,80	0,1797
Δομικά στοιχεία της αφήγησης		
Τόπος	4,00	0,1250
Χρόνος	7,00	0,0156*
Συναισθήματα του ήρωα	11,0	0,0010*
Ήρωας	13,0	0,0002*
Πρόβλημα	9,0	0,0039*
Λύση του προβλήματος	12,0	0,0005*
Επιμύθιο	9,0	0,0039*
Συγγραφικές διαδικασίες		
Σχεδιασμός και αρκτικόλεξα	6,0	0,0313*
Ανάπτυξη, βελτίωση και έκδοση	8,0	0,0078*
Ομάδα Π2		
Εικόνα του κειμένου, ορθογραφία, σημεία στίξης, κανόνες γραμματικής	2,0	0,500
Δομή του κειμένου και τη δημιουργία παραγράφων	6,0	0,0313*
Έκφραση, μικρές προτάσεις με νόημα, πλούσιο λεξιλόγιο	15,0	0,0001*
Δομικά στοιχεία της αφήγησης		
Τόπος	5,0	0,0625
Χρόνος	5,0	0,0625
Συναισθήματα του ήρωα	13,0	0,0002*
Ήρωας	6,0	0,0313*
Πρόβλημα	13,0	0,0002*
Λύση του προβλήματος	15,0	0,0001*
Επιμύθιο	9,0	0,0039*
Συγγραφικές διαδικασίες		
Σχεδιασμός και αρκτικόλεξα	13,0	0,0003*
Ανάπτυξη, βελτίωση και έκδοση	10,0	0,0016*

Συνάγεται, επομένως, το συμπέρασμα ότι η διδακτική παρέμβαση και στις δύο πειραματικές ομάδες επέδρασε αποτελεσματικά στην ενίσχυση της μεταγνωσιακής γνώσης των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες έδωσαν περισσότερες απαντήσεις και στις πέντε κατηγορίες της αδόμητης συνέντευξης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση.

4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας οι μαθητές/τριες των δύο πειραματικών ομάδων που διδάχτηκαν την παραγωγή γραπτού λόγου με οπτικο-λεκτικές διαδικαστικές διευκολύνσεις παρουσίασαν ιδιαίτερη βελτίωση στην ποιότητα παραγωγής αφηγηματικού κειμένου μετά τη διδακτική παρέμβαση με στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις πριν από την παρέμβαση.

Η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων στην ποιότητα παραγωγής αφηγηματικού κειμένου των μαθητών/τριών των δύο πειραματικών ομάδων επιβεβαιώνεται και με τη σύγκριση των επιδόσεων των μαθητών/τριών της ομάδας ελέγχου, στην οποία εφαρμόστηκε η παραδοσιακή διδασκαλία. Πριν τη διδακτική παρέμβαση οι επιδόσεις των μαθητών/τριών και στις τρεις ομάδες ήταν ισοδύναμες. Ωστόσο, μετά την παρέμβαση σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε όλα τα κριτήρια υπό αξιολόγηση. Το μοναδικό κριτήριο υπό αξιολόγηση που δε σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο πειραματικές ομάδες και στην ομάδα ελέγχου είναι *ο/οι ήρωας/ήρωες*. Επομένως, η διδακτική παρέμβαση σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα στην ομάδα ελέγχου, όπου απουσίαζε η διδασκαλία των στρατηγικών στο κειμενικό είδος της αφήγησης, δε βελτίωσε την ποιότητα γραπτού λόγου των μαθητών/τριών.

Ανακεφαλαιώνοντας, η διδακτική παρέμβαση που βασίστηκε στις κοινές θέσεις των γνωσιακών, κοινωνιογνωσιακών, κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνιοκειμενογλωσσολογικών θεωριών, με τη ρητή διδασκαλία των στρατηγικών παραγωγής του γραπτού λόγου στο κειμενικό είδος της αφήγησης και με απώτερο στόχο οι μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν αυτές τις στρατηγικές αυτόνομα είχε θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα. Ειδικότερα, η διδασκαλία των στρατηγικών για τον σχεδιασμό (στοχοθεσία, παραγωγή ιδεών, οργάνωση ιδεών), την καταγραφή και την αναθεώρηση/βελτίωση συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση της ποιότητας γραπτού λόγου των μαθητών/τριών και των δύο πειραματικών ομάδων, οι οποίοι/ες αξιοποιώντας κατάλληλα και τις οπτικο-λεκτικές διευκολύνσεις δημιούργησαν ολοκληρωμένα και επικοινωνιακά αφηγηματικά κείμενα. Επιπλέον, η διδακτική παρέμβαση έδωσε έμφαση στις συνεργατικές δραστηριότητες (εταιρική δυάδα) στη δεύτερη πειραματική ομάδα.

Από τη βιβλιογραφική μας επισκόπηση οι έρευνες που έχουν διενεργηθεί για να μελετήσουν την επίδραση μίας διδακτικής παρέμβασης στην ποιότητα παραγωγής αφηγηματικού κειμένου έχουν καταλήξει σε παρόμοια αποτελέσματα.

Οι Fitzgerald & Teasley (1983) διαπίστωσαν ότι η άμεση διδασκαλία στην αφηγηματική δομή, σε δεκαεννιά μαθητές/τριες της τετάρτης δημοτικού είχε ισχυρή θετική επίδραση στην οργάνωση της ιστορίας τους, στη χρήση της γλώσσας, στη συνοχή του κειμένου και στην πρωτοτυπία.

Οι Simmons, et al. (1993) επιβεβαιώνουν με τη δική τους έρευνα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ενενήντα τρεις μαθητές/τριες στην όγδοη τάξη, τη θετική επίδραση μίας

διδασκαλίας στην ποιότητα παραγωγής αφηγηματικού κειμένου. Μετά τη διδακτική παρέμβαση, σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στην πειραματική ομάδα σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου στην ανάπτυξη της κειμενικής δομής.

Σε πιο πρόσφατες έρευνες οι Chandler-Olcott & Zeleznik (2013) στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και οι Li, Murphy & Firetto (2014) αξιοποίησαν τα αφηγηματικά κείμενα στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου και διαπίστωσαν ομοίως θετικές επιδράσεις στην ποιότητα γραπτού λόγου των μαθητών/τριών.

Επίσης, ο Grünke (2018) με την έρευνά του σε μαθητές/τριες δέκα και έντεκα ετών επιβεβαιώνει τη θετική επίδραση της εταιρικής δυάδας. Στη δημιουργία της αφήγησης ανέπτυξαν τις δεξιότητες του σχεδιασμού της ιστορίας και βελτίωσαν την επίδοσή τους.

Σε πιο πρόσφατη έρευνα, ο Ulu (2019), που πραγματοποίησε σε εκατόν ογδόντα δύο μαθητές/τριες της τετάρτης τάξης για την ανάπτυξη των αφηγηματικών δεξιοτήτων στη συγγραφή, διαπίστωσε ότι η επίδοση των μαθητών/τριών στην παραγωγή γραπτού λόγου βελτιώνεται όταν συνεργάζονται με ομότιμους/ες συμμαθητές/τριες.

Όσον αφορά τη μεταγνωσιακή γνώση στις δύο πειραματικές ομάδες μετά τη διδακτική παρέμβαση σημειώθηκε αύξηση στο ποσοστό των μαθητών/τριών και στον αριθμό των απαντήσεων και στις πέντε κατηγορίες της αδόμητης συνέντευξης. Η επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στους/στις μαθητές/τριες των δύο πειραματικών ομάδων στην απόκτηση της μεταγνωσιακής γνώσης επιβεβαιώνεται και από τη σύγκριση στο ποσοστό των μαθητών/τριών και στον αριθμό των απαντήσεων της ομάδας ελέγχου μετά τη διδακτική παρέμβαση, στην οποία εφαρμόστηκε η διδασκαλία σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα.

Πριν τη διδακτική παρέμβαση οι επιδόσεις των μαθητών/τριών και στις τρεις ομάδες ήταν ισοδύναμες. Μετά την παρέμβαση, η διαφορά που προέκυψε από τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των πειραματικών ομάδων είναι σε υψηλό επίπεδο στατιστικά σημαντική σε όλες τις κατηγορίες από την ομάδα ελέγχου. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι η παραδοσιακή διδασκαλία που υλοποιήθηκε ανάμεσα στην αρχική και στην τελική μέτρηση στους/στις μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου έδωσε έμφαση στην εικόνα και στη δομή του κειμένου και δε συνέβαλε στη δόμηση της μεταγνωσιακής γνώσης στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Ανακεφαλαιώνοντας, επιβεβαιώνεται η ευεργετική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη μεταγνωσιακή γνώση. Οι μαθητές/τριες απέκτησαν γνώση για τον εαυτό τους ως συγγραφείς, για το συγγραφικό έργο και τις διαδικασίες οι οποίες χρειάζονται για την αποτελεσματική ολοκλήρωση του συγγραφικού τους έργου.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες της πρώτης πειραματικής ομάδας παρουσίασαν υψηλότερα ποσοστά απαντήσεων στην κατηγορία εικόνα του κειμένου, ορθογραφία, σημεία στίξης, κανόνες γραμματικής καθώς το 70,65% έδωσε απαντήσεις: *Να προσέχει τα ορθογραφικά λάθη, Να αρχίζει πάντα με κεφαλαίο και όταν τελειώνει την πρόταση να βάζει τελεία, Να προσέχει να κάνει ωραία γράμματα.*

Αξιοσημείωτη είναι η βελτίωση στα στοιχεία υπερδομής του κειμένου. Ειδικότερα, στον τόπο το 76,5% απάντησε: *Να γράφει στην ιστορία του που συμβαίνουν όλα τα γεγονότα, Να γράφει για τον τόπο, Να γράφει που συμβαίνουν τα γεγονότα.*

Στον χρόνο το 64,7% έδωσε απαντήσεις: *Να γράφει τότε συμβαίνουν όλα αυτά, Να γράψει τότε έγινε η ιστορία, Να μιλάει για το τότε.*

Στα συναισθήματα του ήρωα το 64,7% απάντησε: *Να γράψει για τα συναισθήματα του ήρωα, Να φαίνονται τα συναισθήματα του ήρωα, Να πει πώς νιώθουν οι ήρωες.*

Στον ήρωα το 100% απάντησε: *Να βάλει ήρωες στην ιστορία, Να γράφει για τους ήρωες, Να συστήσει τους ήρωες του και να τους περιγράψει: τι χρώμα μάτια έχει, έχει κοντά ή μακριά μαλλιά.*

Στο πρόβλημα το 70,6% απάντησε: *Ποιο πρόβλημα έχει δημιουργηθεί στην ιστορία, Να γράψει για το πρόβλημα στην ιστορία, Να φαίνεται το πρόβλημα.*

Στη λύση του προβλήματος το 76,5% απάντησαν: *Να βρει τη λύση και να εξηγήσει πώς οι ήρωες έσωσαν την κατάσταση, Πρέπει να γράψει τη λύση που βρέθηκε για το πρόβλημα, Να γράψει για τις λύσεις που βρήκε ο ήρωας και στο επιμύθιο το 58,9%: Να γράψεις το τέλος της ιστορίας, Να γράψεις τι σκέφτονται οι ήρωες και έτσι να κλείσεις την ιστορία σου, Να γράφει σκέψεις στο τέλος της ιστορίας.*

Βελτίωση σημειώθηκε και στις απαντήσεις στον σχεδιασμό και στα αρκτικόλεξα, καθώς το 35,3% δήλωσε: *Να χρησιμοποιεί τα 6Π, 2Τ και 1γ, Να θυμάσαι τη λέξη Σ.Ο.Κ.Αρ.Ε, Να γράφεις για το ακροατήριο, Να γράψεις ποιος, που, τότε και γιατί και στην παραγωγή, οργάνωση, ανάπτυξη, βελτίωση και έκδοση το 47,1% απάντησε: Πρέπει να οργανώσει την ιστορία του και να την διορθώσει αφού την γράψει, Να βελτιώσεις την ιστορία σου, Να παρουσιάσεις την ιστορία στην τάξη.*

Και οι μαθητές/τριες της δεύτερης πειραματικής ομάδας παρουσίασαν υψηλά ποσοστά απαντήσεων και στις πέντε κατηγορίες της αδόμητης συνέντευξης.

Ειδικότερα, πολύ υψηλή είναι η βελτίωση στην έκφραση, καθώς από το 0% πριν την παρέμβαση ανήλθε στο 93,8% που απάντησε: *Να βάζει επίθετα, Να εξηγεί πάντα ότι γράφει, Να χρησιμοποιεί ρήματα, Να μην είναι μεγάλες οι προτάσεις, Να γράψει επίθετα, επιρρήματα, αντωνυμίες.*

Ακόμη, σημαντική βελτίωση σημειώθηκε στον σχεδιασμό, αρκτικόλεξα, καθώς από το 0% πριν από την παρέμβαση το 87,5% απάντησε: *Να θυμάται τη λέξη Σ.Ο.Κ.Αρ.Ε, Να θυμάται τα 6Π, 2τ και 1Γ, Να γράφει για το ακροατήριο, Να θυμάται τη λέξη Α.Σ.Ε., Να σχεδιάσει την ιστορία, Να γράψει σε ποιους απευθύνεται. Και στην ανάπτυξη, βελτίωση, έκδοση από το 0% στο 62,5% απάντησαν: Να κάνει βελτιώσεις, Να οργανώσει την ιστορία του.*

Η θετική επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στη δόμηση της μεταγνωσιακής γνώσης στην παραγωγή γραπτού λόγου επιβεβαιώνεται από πολλούς ερευνητές (Englert et al., 1991-Saddler & Graham, 2007). Η McTavish (2008) αναφέρει ότι οι μαθητές/τριες χρειάζεται

να διδάσκονται ρητά συγκεκριμένες μεταγνωσιακές στρατηγικές για το κειμενικό είδος της αφήγησης, για να μην αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατανόησης κατά την ανάγνωση των πληροφοριών στα κείμενα.

Επίσης, την ανάπτυξη της μεταγνώσης στη διδασκαλία παραγωγής αφηγηματικού κειμένου υποστηρίζει η Doly (2003) σε έρευνα που πραγματοποίησε για τέσσερα χρόνια σε μαθητές/τριες του δημοτικού 10-11 ετών και σε δύο τάξεις κολλεγίου 12-14 ετών. Επισημαίνει, ότι η μεταγνώση παρέχει το πλαίσιο για τη διαχείριση του συγγραφικού έργου μέσω του σχεδιασμού, της αυτο-ρύθμισης, της παρακολούθησης και της αξιολόγησης και συμβάλλει στην ανάπτυξη του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας, του εσωτερικού ελέγχου και των κινήτρων τους.

Οι Ng & Cheung (2018) διαπίστωσαν στην έρευνά τους ότι οι μαθητές/τριες δημοτικού που διδάχτηκαν την παραγωγή γραπτού λόγου στην αφήγηση, στο μάθημα των αγγλικών, είχαν θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της μεταγνώσης τους.

Επιπλέον, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών υποστηρίζει τη θετική επίδραση της συνεργατικής γραφής στη μεταγνώση (Whitebread et al., 2010). Οι Yarrow & Topping (2001) επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές/τριες με τη συνεργατική γραφή αναπτύσσουν τη μεταγνώση στην παραγωγή γραπτού λόγου και θετική εικόνα για τον εαυτό τους ως συγγραφείς. Επίσης, έρευνα της Larkin (2009) σε μαθητές/τριες ηλικίας πέντε με επτά ετών στην ποιότητα παραγωγής γραπτού λόγου επιβεβαιώνει την ανάπτυξη της μεταγνώσης στη συν-δημιουργία γραπτών κειμένων.

Συνοψίζοντας, η διδασκαλία των στρατηγικών συμβάλλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της μεταγνωσιακής γνώσης στην παραγωγή γραπτού λόγου (Negretti, 2012·Gorzelsky et al., 2016). Η Hartman (2001), υποστηρίζει ότι χρειάζεται να παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες ρητή διδασκαλία τόσο στη μεταγνωσιακή γνώση όσο και στις μεταγνωσιακές στρατηγικές, για να αποκτήσουν τη γνώση πώς να σκέφτονται και πώς να μαθαίνουν (Pihlainen-Bednarik & Keinonen, 2011). Σύμφωνα με τον Schraw (2001) αυτή η επίγνωση είναι σημαντική για τη μάθηση, διότι παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να διαχειριστούν τις γνωσιακές τους δεξιότητες και να εντοπίσουν αδυναμίες, τις οποίες μπορούν να διορθώσουν με τη δόμηση νέων γνωσιακών δεξιοτήτων. Επομένως, χρειάζεται να διδαχθούν στρατηγικές, κυρίως για να βοηθηθούν οι μαθητές/τριες να δομήσουν σαφείς γνώσεις για το *πότε* και *που* θα χρησιμοποιήσουν τις στρατηγικές, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάσουν, να παρακολουθήσουν και να αξιολογήσουν τη μάθησή τους.

5. Συμπεράσματα

Ανακεφαλαιώνοντας, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα τα συνοψίζουμε στα παρακάτω σημεία:

- Η διδακτική παρέμβαση που συνδυάζει τις στρατηγικές των γνωσιακών, κοινωνιογνωσιακών, κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνιοκειμενογλωσσολογικών προσεγγίσεων με

αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας γραπτού λόγου των μαθητών/τριών στην παραγωγή αφηγηματικού κειμένου.

- Η διδασκαλία του κειμενικού είδους της αφήγησης επηρεάζει θετικά την ποιότητα γραπτού λόγου των μαθητών/τριών.
- Η συνεργατική γραφή έχει θετική επίδραση στην ποιότητα του παραγόμενου αφηγηματικού κειμένου των μαθητών/τριών.
- Η απουσία της διδακτικής παρέμβασης, που συνδυάζει τις στρατηγικές των γνωσιακών, κοινωνιογνωσιακών, κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνιοκειμενογλωσσολογικών προσεγγίσεων, δεν παρέχει στους/στις μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου ευκαιρίες βελτίωσης στην ποιότητα γραπτού λόγου του αφηγηματικού κειμένου σε καμία από τις μεταβλητές, ως προς τις οποίες διερευνήθηκε το αποτέλεσμα των διδακτικών παρεμβάσεων.
- Η διδακτική παρέμβαση που συνδυάζει τις στρατηγικές των γνωσιακών, κοινωνιογνωσιακών, κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνιοκειμενογλωσσολογικών προσεγγίσεων με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης στην παραγωγή αφηγηματικού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ενημερότητας που διαθέτουν οι μαθητές/τριες για τον εαυτό τους ως συγγραφείς, για το συγγραφικό έργο και τις διαδικασίες για την αποτελεσματική ολοκλήρωση του συγγραφικού έργου.
- Η συνεργατική γραφή έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη της μεταγνωσιακής γνώσης των μαθητών/τριών στην παραγωγή αφηγηματικού κειμένου.
- Η παραδοσιακή διδασκαλία δίνει έμφαση στην εικόνα και στη δομή του κειμένου και δεν εμβαθύνει στη δόμηση της μεταγνωσιακής γνώσης των μαθητών/τριών για τον εαυτό τους ως συγγραφείς, για το συγγραφικό έργο και τις διαδικασίες, η οποία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική ολοκλήρωση του συγγραφικού έργου. Επιπρόσθετα, η παραδοσιακή διδασκαλία δε συμβάλλει στην ανάπτυξη των μεταγνωσιακών στρατηγικών στο στάδιο του σχεδιασμού, της καταγραφής, της αναθεώρησης/βελτίωσης και της αυτο-αξιολόγησης.

5.1. Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε σε ένα μικρό δείγμα μαθητών/τριών Γ' τάξης δημοτικού από τον Ιανουάριο έως και τον Ιούνιο του 2019. Ως προς τον πειραματικό χαρακτήρα της έρευνας τα δεδομένα στην ποιότητα του γραπτού λόγου του αφηγηματικού κειμένου και στη μεταγνωσιακή γνώση μετρήθηκαν σε μία αρχική και τελική μέτρηση. Δεν εφαρμόστηκε η επαναληπτική αξιολόγηση σε τακτά χρονικά διαστήματα από άλλους/ες βαθμολογητές/τριες, γεγονός που θα συνέβαλε να επαληθευτεί με πιο αντικειμενικό τρόπο η βελτίωση των μαθητών/τριών, εξετάζοντας συγχρόνως και τυχόν εξωγενείς μεταβλητές. Για αυτούς τους περιορισμούς τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν.

Λαμβάνοντας υπόψιν τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία παραγωγής του γραπτού λόγου και την ανάπτυξη του γραμματισμού ενδεικτικά προτείνεται να διερευνηθεί περαιτέρω:

- Αν μία διδακτική παρέμβαση με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων έχει ανάλογα αποτελέσματα σε άλλα κειμενικά είδη, εκτός της αφήγησης.
- Αν μία διδακτική παρέμβαση μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας βελτώνει τα αποτελέσματα ως προς τις μεταβλητές που εξετάστηκαν ή θα διαφοροποιούσε τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τις δύο πειραματικές ομάδες.
- Αν μία διδακτική παρέμβαση με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων έχει ανάλογα αποτελέσματα σε μαθητές/τριες μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου.
- Αν μία διδακτική παρέμβαση με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων με ακόμη μία μεταβλητή το φύλο των μαθητών/τριών θα διαφοροποιούσε τα ευρήματα της έρευνας που αφορούν τις δύο πειραματικές ομάδες.
- Αν μία διδακτική παρέμβαση με αξιοποίηση οπτικο-λεκτικών διαδικαστικών διευκολύνσεων έχει επίδραση σε συναισθηματικούς παράγοντες τους οποίους δε διερευνήσαμε στην παρούσα έρευνα όπως, τη στάση των μαθητών/τριών απέναντι στον γραπτό λόγο και το επίπεδο αυτο-εκτίμησής τους.

Βιβλιογραφία

- Αρχάκης, Α. (2013) *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των Κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Γ. (2015) *Διδασκαλία και Μάθηση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βασιλικοπούλου, Ι. Μ. (2011) *Σχεδίαση εκπαιδευτικού υλικού υπερμεσικών κόμικς από μαθητές με βάση τις μαθησιακές τους προτιμήσεις*. Δημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων.
- Barton, D. (2007) *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. London: Blackwell.
- Baynham, M. (2002) *Πρακτικές γραμματισμού* (Μετάφρ. Μ. Αραποπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bayon, V., Wilson, J., Stanton, D. & Boltman, A. (2003) Mixed reality storytelling environments. *Virtual Reality*, 7(1), pp. 54-63.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987) *The psychology of written composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bigge, M. & Shermis, S. (2009) *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς* (Μετάφρ. Φ. Αρβανίτης). Αθήνα: Πατάκης.

- Bloome, D. & Green, J. (2015) The social and linguistic turns in studying language and literacy. In J. Rowsell & K. Pahl (eds.), *Handbook of Literacy Studies*, pp. 19-34. Routledge.
- Bruner, J. (1991) The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), pp.1-21. Ανακτήθηκε 10/07/2017 από <http://nil.cs.uno.edu/publications/papers/bruner1991narrative.pdf>
- Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (2011) *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Chandler-Olcott, K. & Zeleznik, J. (2013) Narrative plus: designing and implementing the common core state standards with the gift essay. *The Language and Literacy Spectrum*, 23, pp. 85-100. Ανακτήθηκε 08/09/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1005287.pdf>
- Collins, F. (1999) The use of traditional storytelling in education to the learning of literacy skills. *Early Child Development and Care*, 151(1), pp. 77-108.
- Doly, A. M. (2003) Metacognition to learn how to write texts at school and develop motivation to do it. *Effective learning and teaching of writing*. HAL, pp. 381-392. UK: Stafford. Ανακτήθηκε 06/07/2018 από <https://hal.science/hal-00835071/document>
- Efklides, A. (2009) The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), pp. 76-82.
- Efklides, A. & Misailidi, P. (2010) Introduction: The present and the future in metacognition. In A. Efklides & P. Misailidi (eds.), *Trends and Prospects in Metacognition Research*, pp. 1-20. New York: Springer.
- Englert, S. C., Raphael, E.T., Anderson, M.L., Anthony, M. H. & Stevens, D.D. (1991) Making strategies and self-talk visible: writing instruction in regular and special education. *American Educational Research Journal Summer*, 28(2), pp. 337-372.
- Φαρίνου-Μαλαματάρη, Γ. (2022) Αφηγηματολογία: Από την κλασική στη Μετακλασική εκδοχή. Στο Μ. Κακαβούλια & Π. Πολίτης (επιμ.), *Αφήγηση-Μία Πολυεπιστημονική Θεώρηση*, σσ. 33-74. Αθήνα: Gutenberg.
- Flavell, J. H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring. A area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychological Association*, 34(10), pp. 906-911.
- Flower, L. & Hayes, J. (1981) A Cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), pp. 365-387.
- Fitzgerald, J. & Teasley, A. B. (1983) *Effects of instruction in narrative structure on children's writing*. Ανακτήθηκε 10/05/2018 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED243076.pdf>
- Gee, P. J. (2006) Οι σπουδές του νέου γραμματισμού: Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού. Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, σσ. 55-88, (Μετάφρ. Μ. Αραποπούλου, Ε. Κονσούλη, Δ. Κορομπόκης, Λ. Κουφάκη) Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Genette, G. (2017) *Σχήματα III. Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο Μεθοδολογίας και άλλα κείμενα* (Μετάφρ. Μ. Λυκούδης). Αθήνα: Πατάκης.
- Glaser, C. & Brunstein, J. C. (2007) Improving fourth-grade students' composition skills: effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), pp. 297-310.
- Gorzelsky, G., Driscoll, L. D., Paszek, J., Jones, E. & Hayes, C. (2016) Cultivating constructive metacognition: a new Taxonomy for writing studies. In C. M. Anson & J. L. Moore (eds.), *Critical Transitions: Writing and the Question of Transfer*, pp. 215-246. University Press of Colorado.
- Grünke, M. (2018) The effects of a peer-delivered writing planning intervention for struggling fifth graders. *World Journal of Education*, 8(6), pp. 157-164. Ανακτήθηκε 09/05/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1201388.pdf>
- Halliday, M.A.K. (1996) Literacy and linguistics: A functional perspective. In J. J. Webster (eds.), *Language and education, The collected works of M.A.K. Halliday* (2007), 9, pp. 97-132. London and New York: Bloomsbury Academic.
- Harris, R. K., Graham, S., Brindle, M. & Sandmel, K. (2009) Metacognition and children writing. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (eds.), *Handbook of Metacognition in education*, pp. 131-153. New York: Routledge.
- Hartman, J. H. (2001) Developing students' metacognitive knowledge and skills. In H. J. Hartman (eds.), *Metacognition in Learning and Instruction. Theory, Research and Practice*, pp. 33-68. Kluwer Academic.
- Hasan, R. (2006) Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία. Στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, σσ. 134-189, (Μετάφρ. Μ. Αραποπούλου, Ε. Κονσούλη, Δ. Κορομπόκης, Λ. Κουφάκη). Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Holme, R. (2004) *Literacy: An introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kaderavek, J. N., Cabell, S. Q. & Justice, L. M. (2009) Early writing and spelling development in P. M. Rhyner (eds.), *Emergent Literacy and Language Development. Promoting Learning in Early Childhood*, pp. 104-152. New York: Guilford Press.
- Κανέλλου, Μ., Κορβέση, Ε., Ράλλη, Α., Μουζάκη, Α., Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β. & Παπαϊωάννου, Σ. (2016) Οι αφηγηματικές δεξιότητες σε παιδιά προσχολικής & πρώτης σχολικής ηλικίας. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), σσ. 35-67. Ανακτήθηκε 22/06/2018 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/1950>
- Kellogg, T. R. (2008) Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research*, 1(1), pp. 1-26.
- Knospe, Y. (2018) Metacognitive knowledge about writing in a foreign language: a case study.

- In Å. Haukås, C. Bjørke & M. Dypedahl (eds.), *Metacognition in language, learning and teaching*, pp. 121-138. New York: Routledge.
- Κουτσουλέλου, Σ., Λογοθέτη, Ε. & Κοφίνα, Χ. Μ. (2017) Η διδασκαλία της αφήγησης: Προβλήματα και προτάσεις. Στα Πρακτικά του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου, Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Χώροι, Λόγοι, Πρακτικές, σσ. 69-85. Ανακτήθηκε 08/10/2019 από https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/literacy/2017/2nd_Lit_Con_Proceedings.pdf
- Kucer, S. B. & Silva, C. (2006) *Teaching the dimensions of literacy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Κωσταρείδου-Ευκλείδη, Α. (2011) *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωστούλη, Τ. (2021) *Το Γλωσσικό Μάθημα σε Τοπικά Συγκείμενα. Λόγοι, Ταυτότητες, Πρακτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967) Narrative analysis: Oral versions of personal experience. In J. Helm (eds.), *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press.
- Larkin, S. (2009) Socially mediated metacognition and learning to write. *Thinking Skills and Creativity*, 4(3), pp. 149-159.
- Li, M., Murphy, P. K. & Firetto, C. M. (2014) Examining the effects of text genre and structure on fourth-and fifth-grade students' high-level comprehension as evidenced in small-group discussions. *International Journal of Educational Psychology*, 3(3), pp. 205-234. Ανακτήθηκε 08/03/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ111731.pdf>
- Livingston, A. J. (2003) *Metacognition: An Overview*. Ανακτήθηκε 08/09/2018 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474273.pdf>
- Luke, A. (2000) Critical literacy in Australia: a matter of context and standpoint. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(5), pp. 448-461.
- Matthews-DeNatale, G. (2008) *Digital storytelling. Tips and resources*. Boston: Simmons College.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004) *Η σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου* τ. β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- McTavish, M. (2008) "What were you thinking?": the use of metacognitive strategy during engagement with reading narrative and informational genres. *Canadian Journal of Education*, 31(2), pp. 405-430.
- Mello, R. (2001) The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms. *International Journal of Education and the Arts*, 2(1). Ανακτήθηκε 15/05/2019 από <http://www.ijea.org/v2n1/>
- Miller, S. & Pennycuff, L. (2008) The power of story: using storytelling to improve literacy learning. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), pp. 36-43.

- Μισαηλίδη, Π. (2011) Κατανόηση μεταγνωστικών όρων και θεωρία του νου: Μία μελέτη της σχέσης των δύο ικανοτήτων στην προσχολική ηλικία. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, σσ. 168-192.
- Νέζη, Μ. (2012) *Παραδειγματικό σενάριο στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας. Η πρώτη μέρα στο σχολείο: αναπαραστάσεις σε αφηγηματικά κείμενα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε 08/07/2017 http://proteas.greek-language.gr/files/document/arxeia/Nezi_prwth_mera_G_par_s_ep.pdf
- Negretti, R. (2012) Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), pp. 142-179.
- Ng, C. H. & Cheung, Y. L. (2018) Mediation in a socio-cognitive approach to writing for elementary students: instructional scaffolding. *Education Sciences*, 8(92). Ανακτήθηκε 06/08/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200072.pdf>
- Παπαδημητρίου Ε., Ροβάτσου, Γ., Ρενζούλα, Ε. & Μαρμαρινός, Ι. (2011) *Η Συμβολή των τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Κατανόηση και Παραγωγή Κειμένων*. Ανακτήθηκε 03/10/2019 από http://www.elliepek.gr/documents/secondissue/2Papadimitriou_Efh.pdf
- Papadopoulou, M. (2009) Literacy and Multiliteracies in Early Childhood Education: Some Comments on the Greek Curriculum. In M. Paramythiotou & C. Angelaki (eds), *Current Issues in Preschool Education in Europe: Shaping the Future*, pp. 416-423. Syros: OMEP.
- Papadopoulou, S. (2008) Oral language acquisition with children having difficulties in learning Greek as a second language: The uses of creative teaching strategies in multicultural settings. *Intellectbase. Review of Higher Education and Self – Learning*, 2(2), pp. 29-40.
- Papadopoulou, S. (2014) Fairy Tales and Role Playing Games: A Global Perspective of Language Education in a Circle of the Dead-regenerated Society. *China-US Education*, 1(4 & 5), pp. 107-119.
- Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε. & Σπαντιδάκης, Ι. (2012) Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: Παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά των κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνικογνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, τ. θ., σσ. 93-134.
- Perry, K. (2012) What is literacy? A critical overview of sociocultural perspectives. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), pp. 50-71.
- Pihlainen-Bednarik, K. & Keinonen, T. (2011) Sixth graders' understanding of their own learning. A case study in environmental education course. *International Journal of Environmental and Science Education*, 6(1), pp. 59-78.
- Ράλλη, Α. & Σιδηροπούλου, Τ. (2012) Η σημασία της αναδιήγησης στην ανάπτυξη του αφηγηματικού λόγου παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, σσ.113-136.

- Simmons, D. C., Kameenui, E. J., Dickson, S., Chard, D., Gunn, B. & Baker, S. (1993) *Integrating narrative reading comprehension and writing instruction for all learners*. Ανακτήθηκε 08/05/2018 από <https://eric.ed.gov/?id=ED365943>
- Saddler, B. & Graham, S. (2007) The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading and Writing Quarterly*, 23(3), pp. 231-247.
- Schraw, G. (2001) Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (eds.), *Metacognition in Learning and Instruction. Theory, Research and Practice*, pp. 3-16. Kluwer Academic Publishers.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2010) *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Γ. & Βασαρμίδου, Δ. (2015) *Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης του γραπτού λόγου στην ελληνική διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι. & Κυριαζή, Ου. (2007) Ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητών με δυσκολίες στην παραγωγή ιδεών: Σύγκριση μνημονικών κανόνων και νοητικών χαρτών. *Πρακτικά Συνεδρίου «Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης»*, τ. β', 292-309. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Street, B. (2003) What "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education, Teachers College*, 5(2), pp. 77-91.
- Ταμπούκου, Μ. (2022) Αφηγηματικές περιπλοκές. Στο Μ. Κακαβούλια & Π. Πολίτης (επιμ.), *Αφήγηση-Μία Πολυεπιστημονική Θεώρηση*, σσ. 551-580. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιλιμένη, Τ. (επιμ.) (2011) *Αφήγηση και Εκπαίδευση*, σσ. 13-138. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Ulu, H. (2019) Investigation of fourth grade primary school student's creative writing and story elements in narrative text writing skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(5), pp. 273-287. Ανακτήθηκε 15/11/2019 από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1232534.pdf>
- Wang, D., Yin, T., Peng, F., Xiong, J., Wang, H. & Dai, G. (2009) A story authoring system for children. In Chang, M., Kuo, R., Kinshuk, C. & Hirose, M. (eds.), *Learning by Playing. Game-based Education System Design and Development, Edutainment*. Lecture Notes in Computer Science, 5670, pp 228-238. Ανακτήθηκε 27/06/2018 από https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-03364-3_29
- Whitebread, D., Almeqdad, Q., Bryce, D., Demetriou, D., Grau, V. & Sangster, C. (2010) Metacognition in young children: Current methodological and theoretical developments. In A. Efklides & P. Misailidi (eds.), *Trends and prospects in metacognition research*, pp. 233-258. New York: Springer
- Yarrow, F. & Topping, K. (2001) Collaborative writing: The effects of metacognitive prompting and structured peer interaction. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), pp. 261-282.