

**Η ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΩΣ ΜΕΣΟ ΕΝΙΣΧΥΣΗΣ
ΤΗΣ ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ**

**THERAPEUTIC WRITING AS A MEANS TO INCREASE
THE METACOGNITIVE KNOWLEDGE OF STUDENTS
DURING THE PRODUCTION OF WRITING**

Βιργινία Παπατρέχα
Φιλολογος, MSc
Υποψήφια Διδάκτωρ
ΠΤΔΕ Κρήτης

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Καθηγητής
ΠΤΔΕ Κρήτης
ispantid@edc.uoc.gr

Ελένη Βασιλάκη
Αν. Καθηγήτρια
ΠΤΔΕ Κρήτης
vasilaki@edc.uoc.gr

Ελένη Μιχαηλίδη
Καθηγήτρια
ΠΤΔΕ Κρήτης
emichael@edc.uoc.gr

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση εκπαιδευτικού Σ προγράμματος παρέμβασης που συνδυάζει τη διδασκαλία στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου με τις τεχνικές θεραπευτικής γραφής σε μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να διαπιστωθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ ποιότητας του γραπτού λόγου και μεταγνώσης των μαθητών. Στην έρευνα πήραν μέρος τέσσερα τμήματα Α' τάξης Γυμνασίου εκ των οποίων τα τρία αποτέλεσαν τις πειραματικές ομάδες και το τέταρτο την ομάδα ελέγχου. Στην πρώτη πειραματική ομάδα-Π1 εφαρμόστηκε κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα πρόγραμμα παρέμβασης, στη δεύτερη πειραματική ομάδα-Π2 τεχνικές θεραπευτικής γραφής, στην τρίτη πειραματική ομάδα-Π3 συνδυασμός των δυο προηγούμενων προγραμμάτων και στην ομάδα ελέγχου-ΟΕ παραδοσιακή διδασκαλία, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν επιβεβαιώνουν τη σπουδαιότητα του συνδυασμού διδασκαλίας στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου και τεχνικών θεραπευτικής γραφής, συμβάλλοντας στην ενίσχυση του «σκέφτομαι», «επικοινωνώ», «αισθάνομαι» (γνωστική, μεταγνωστική και συναισθηματική διάσταση) των μαθητών κατά τη διαδικασία κατασκευής νοήματος.

Λέξεις κλειδιά

Μεταγνωστική γνώση, θεραπευτική γραφή, διδασκαλία στρατηγικών, διαδικασία κατασκευής νοήματος.

Abstract

The aim of this research is to design, implement and evaluate an interventional program that combines the teaching of writing strategies with the therapeutic-writing techniques of students with or without learning difficulties in order to ascertain the interaction between the quality of the students' writing and metacognition. Four groups of 12-year-old high school students took part in the research project. Three experimental groups and one control group: the first experimental group, implemented socio-cognitive intervention, the second experimental group, implemented therapeutic writing techniques intervention, the third experimental group, implemented a combination interventional program (socio-cognitive models of writing and therapeutic writing techniques), in the control group, was applied the "traditional" teaching method of writing, as defined by the curriculum. The results confirmed the beneficial effects and the importance of combining the teaching writing strategies with therapeutic writing techniques, contributing to enhancing students' thinking, communicating, feeling (cognitive, metacognitive and emotional dimension) in the process of constructing meaning.

Key words

Metacognitive knowledge, therapeutic writing, teaching strategies, meaning construction process.

1. Θεωρητικές Προσεγγίσεις για τη θεραπευτική γραφή

Με τον όρο θεραπευτική γραφή αναφερόμαστε σε συγκεκριμένες χρήσεις διαφόρων τεχνικών γραφής σε θεραπευτικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τη J. K. Wright (2000) θεραπεία μέσω της γραφής ορίζεται ως «η εκφραστική και αναστοχαστική γραφή του ασθενούς, η οποία είτε αυτο-παράγεται είτε προτείνεται από το θεραπευτή». Εκφραστική ή αναστοχαστική γραφή είναι η γράφη που βασίζεται σε βιωματικές εμπειρίες ζωής για να έχει το άτομο περαιτέρω (επιθυμητά) αποτελέσματα. Η θεραπευτική γραφή σε πολλές χώρες, όπως για παράδειγμα στη Μεγάλη Βρετανία, είναι ενταγμένη στο εθνικό σύστημα υγείας (Bolton, 1999).

Τα τελευταία χρόνια η επιστημονική κοινότητα διερευνά όλο και περισσότερο την αξιοποίηση των τεχνικών της θεραπευτικής γραφής, πέρα από την υγεία και στο χώρο της εκπαίδευσης (Waters, 2004, 2010). Πολλές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί με σκοπό να αξιολογήσουν τη συμβολή της θεραπευτικής γραφής κυρίως ως προς τη βελτίωση της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών και των φοιτητών (Batchelor, 2012· Carter et al, 2011· North, et al, 2011· Regehr et al, 2013). Λιγότερες είναι εκείνες οι έρευνες που εξετάζουν το ρόλο της θεραπευτικής γραφής και την αξιοποίηση του γραπτού λόγου ως εργαλείου για την ακαδημαϊκή βελτίωση των

μαθητών και των φοιτητών, τόσο ως προς τη γνωστική και μεταγνωστική τους βελτίωση (Erpstein et al, 2005· Frattaroli et al, 2011· Morris & Sharplin, 2013), όσο και ως προς τη βελτίωσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου (Abe, 2009· Cameron & Nicholls, 1998· Maclean, 2013· Maestas & Rude, 2012).

Στο συνεχώς αυξανόμενο σώμα της βιβλιογραφίας σχετικά με τη θεραπευτική γραφή έχουν αναπτυχθεί δυο προσεγγίσεις: η ανθρωπιστική και η επιστημονική ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο McLeod, (1997) «μυστήριο ή μαεστρία» (mystery or mastery). Σύμφωνα με την ανθρωπιστική προσέγγιση, οι επαγγελματίες και ερευνητές οι οποίοι προέρχονται κυρίως από το χώρο της τέχνης της λογοτεχνίας ή έχουν ως υπόβαθρο τη δημιουργική γραφή περιγράφουν την «καταπραϋντική και θεραπευτική δύναμη της ποίησης» (Bolton, 1999). Η γραφή λειτουργεί ως «φάρμακο» και μέσα από αυτή οι άνθρωποι βρίσκουν καταφύγιο και λύτρωση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Καβάφης στο ποίημά του με τίτλο «Μελαγχολία του Ιάσονος Κλεάνδρου· ποιητού εν Κομμαγηνή· 595 μ.Χ.»:

*Εις σε προστρέχω Τέχνη της Ποιήσεως,
που κάπως ξέρεις από φάρμακα
νάρκης του άλγους δοκιμές, εν Φαντασία και Λόγω
[...]. Τα φάρμακά σου φέρε Τέχνη της Ποιήσεως,
που κάμνουνε –για λίγο– να μη νοιώθεται η πληγή.*

Καβάφης, Κ.Π, Ποιήματα 1897-1933,
Ίκαρος 1984, σ.55

Το ποίημα παρουσιάζεται ως διάλογος ενός φανταστικού ποιητή με την Ποίηση, την οποία ικετεύει να επουλώσει τις πληγές που αφήνει ο χρόνος. Ο ποιητής πιστεύει στη λυτρωτική δύναμη της Ποίησης, που αποτελεί γι' αυτόν δικαίωση ζωής. Η ποίηση αποτελεί υψηλή παρηγοριά, που κατευνάζει το άλγος της φθοράς με τη μνημονική αναδρομή. Οι υποστηρικτές της ανθρωπιστικής προσέγγισης, με βάση την εμπειρία τους από την κλινική πρακτική (Gilbert, 1995) ή τη διευκόλυνση ομάδων δημιουργικής γραφής (Hunt, 2000) προσεγγίζουν τα θεραπευτικά οφέλη της γραφής με έναν ενθουσιασμό που αγγίζει τα όρια δόγματος: «Δημιουργικότητα δεν είναι ένα εργαλείο. Είναι ένα μυστήριο στο οποίο εισέρχεσαι· μια εξέλιξη, μια διαδικασία ανοίγματος/απελευθέρωσης» (Rogers, 1993:105). Ο Γιώργος Σεφέρης, χωρίς να γνωρίζει ότι κάποτε η γραφή θα γινόταν εργαλείο της επιστήμης, είχε εκφραστεί πολύ εύστοχα στο ποίημα Η' από το «Θερινό Ηλιοστάσι»:

*Τ' άσπρο χαρτί σκληρός καθρέφτης
επιστρέφει μόνο εκείνο που ήσουν.*

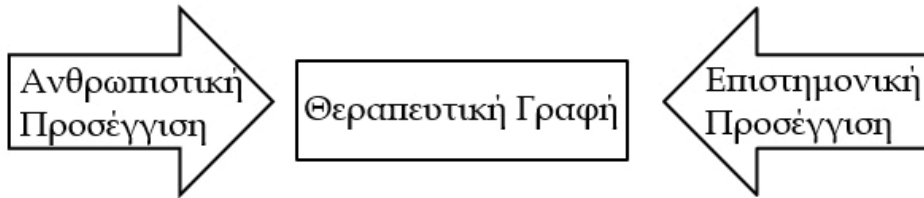
Τ' άσπρο χαρτί μιλά με τη φωνή σου,
 τη δική σου φωνή
 όχι εκείνη που σ' αρέσει
 [...].

Γιώργος Σεφέρης, Ποιήματα,
 Ίκαρος, Αθήνα, 1998, σ. 300

Ο ποιητής καθώς αναμετράται με το άσπρο χαρτί, καθώς επιχειρεί μια καταβύθιση στα ενδότερα του, έρχεται αντιμέτωπος με κάθε εμπειρία του, με κάθε βίωμα ή παράλειψή του κι αποκτά την ευκαιρία να γνωρίσει πλήρως τον εαυτό του και να δικαιώσει την ίδια του την ύπαρξη, προβάλλοντας τη θεραπευτική λειτουργία της ποιητικής γραφής.

Από την άλλη μεριά, εκείνοι που ακολουθούν το επιστημονικό παράδειγμα προέρχονται κυρίως από τους κλάδους της υγείας και της κοινωνικής ψυχολογίας και επιδιώκουν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο μετρώντας, εξηγώντας και αναλύοντας τα αποτελέσματα των διαφόρων μελετών. Τα διάφορα πειράματα σε Βόρεια Αμερική, Ευρώπη και πολλά άλλα μέρη του κόσμου αποδεικνύουν σαφώς τα οφέλη της θεραπευτικής γραφής για τη βελτίωση της φυσικής και ψυχικής υγείας (Francis & Pennebaker, 1992). Στην επιστημονική έρευνα στο πεδίο της θεραπευτικής γραφής έχει συμβάλει ιδιαίτερα ο Dr. James Pennebaker, ο οποίος έχει επικεντρωθεί κυρίως στη μελέτη της σχέσης της απελευθέρωσης των συναισθημάτων μέσω της γραφής με τη βελτίωση της ψυχοφυσιολογικής λειτουργίας του οργανισμού (Pennebaker, 2004). Ομάδες βιοϊατρικών ερευνητών με επικεφαλή τον Pennebaker έχουν δείξει ότι «η γραπτή αποκάλυψη τραυματικών γεγονότων» βοηθά το ανοσοποιητικό σύστημα να καταπολεμήσει τις λοιμώξεις.

Σύμφωνα με τον Mazza (1999), και οι δύο προσεγγίσεις είναι απαραίτητες προκειμένου να αναπτυχθεί μια ερευνητική βάση και μια επαγγελματική πρακτική για τη θεραπεία μέσω γραφής. Η Wright (2004) αναφερόμενη στις δυο αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις της θεραπευτικής γραφής χρησιμοποιεί τη φράση: «*The passion of science, the precision of poetry*» (Wright, 2004: 26, 32). Η ποίηση μπορεί να είναι εξίσου ακριβής όπως η επιστήμη και η επιστήμη είναι το ίδιο παθιασμένη με την ποίηση, αναφέρει χαρακτηριστικά για να κάνει κατανοητό τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η θεραπευτική γραφή.

Σχήμα 1: Οι προσεγγίσεις της Θεραπευτικής Γραφής (Mazza, 1999)

1.1. Η παιδαγωγική της θεραπευτικής γραφής

Στη βιβλιογραφία πολύ συχνά οι όροι θεραπευτική γραφή ή δημιουργική γραφή ή εκφραστική/αναστοχαστική γραφή χρησιμοποιούνται ταυτόσημα καθώς και οι μέθοδοι και οι διαδικασίες που εφαρμόζονται σε όλες τις περιπτώσεις είναι ίδιες (Χρυσανθοπούλου, 2013). Στους κόλπους της εκπαίδευσης έχει κερδίσει ιδιαίτερο έδαφος ο όρος δημιουργική γραφή, και πολλοί μελετητές τον προτιμούν, υποστηρίζοντας ότι στη σχολική πραγματικότητα τα άτομα που απαρτίζουν τις ομάδες είναι μαθητές και όχι άτομα τα οποία ακολουθούν ή σκοπεύουν να ακολουθήσουν κάποια μέθοδο θεραπείας. Η σύνθεση των ομάδων που αξιοποιούν τη θεραπευτική γραφή θα μπορούσε να αποτελέσει την ειδοποιό διαφορά για τους όρους θεραπευτική και δημιουργική γραφή.

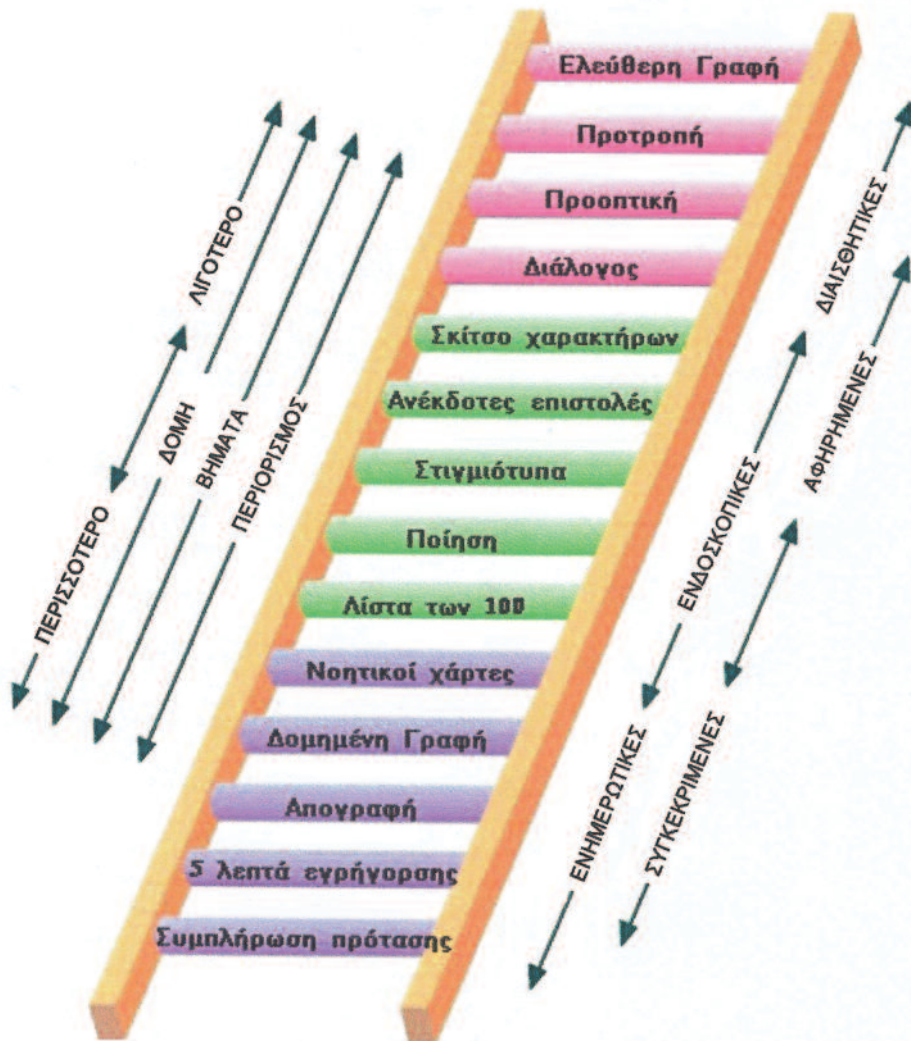
Στην παρούσα εργασία υιοθετήσαμε τον όρο θεραπευτική γραφή καθώς εξετάζουμε τις θεραπευτικές ιδιότητες του γραπτού λόγου και ο συγκεκριμένος όρος θα μπορούσε να αποτελέσει «ομπρέλα» για τους υπόλοιπους. Σε κάθε, πάντως, περίπτωση η αναζήτηση ενός καθολικά αποδεκτού όρου για τη θεραπευτική γραφή, θα αποδεικνυόταν μία άκρως «αντιθεραπευτική πράξη». Στη δική μας αντίληψη, η θεραπευτική γραφή αποτελεί ένα γνωστικό αντικείμενο και όσοι το υπηρετούν οφείλουν να προωθήσουν την καινοτόμο οπτική και προσφορά του σε κάθε τομέα και σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα.

Η θεραπευτική γραφή αποτελεί σημαντική παράμετρο μιας νέας εκπαιδευτικής λογικής, έτσι ώστε σε πολλές χώρες του εξωτερικού να ορίζεται ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και αντικείμενο των αναλυτικών προγραμμάτων της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας (Συμεωνάκη, 2012). Η θεραπευτική γραφή είναι πολύ διαδεδομένη στις ευρωπαϊκές χώρες. Στη Γαλλία, στην πόλη της Χάβρης από το 1988 η θεραπευτική γραφή προωθείται με τη «Διαταγή της Γενικής Ποιητικοποίησης». Πρόκειται για ένα «Δεκαήμερο του Παιδιού» όπου όλα τα παιδιά, στα σχολεία, τις οργανώσεις, τα κέντρα αναψυχής, στο σπίτι, παντού, γράφουν ποιήματα. Τα ποιήματα αυτά τοιχοκολλούνται σε όλη την πόλη με τη συμβολή της δημοτικής αρχής (Μιράσγεζη, 2007).

Στην Ελλάδα η θεραπευτική γραφή αρχίζει να εμφανίζεται και να αναπτύσσεται ιδιαίτερα τα τελευταία κυρίως χρόνια. Συγκεκριμένα, η θεραπευτική γραφή/δημιουργική γραφή (ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ως μεταγραφή του ξενόγλωσσου όρου *creative writing*), έχει εισαχθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση «ως δεξιότητα λογοτεχνικού γραμματισμού» το 2011 στα Πιλοτικά Αναλυτικά Προγράμματα Γυμνασίου και στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) για την Α' Λυκείου (ΦΕΚ1562/27-6-11). Πρέπει ωστόσο να διευκρινιστεί ότι δεν υπάρχουν στα σχολικά εγχειρίδια (κυρίως του Λυκείου) αντίστοιχες ασκήσεις θεραπευτικής γραφής αλλά ούτε και στο βιβλίο του εκπαιδευτικού περιλαμβάνονται οδηγίες για τη διδασκαλία τους.

Η θεραπευτική γραφή έχει ως στόχο την απελευθέρωση της φαντασίας, την κινητοποίηση της συγγραφικής επινοητικότητας και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας (Robinson, 2001) των μαθητών μέσω της βαθμιαίας εξοικείωσής τους με τεχνικές παραγωγής και οργάνωσης ιδεών (προσυγγραφικό στάδιο), συγγραφικές πρακτικές (συγγραφικό στάδιο), διαδικασίες αναθεώρησης-βελτίωσης και παρουσίασης στην ολομέλεια (μετασυγγραφικό στάδιο). Οι διδακτικές διαδικασίες στις οποίες εμπλέκει τους μαθητές κάθε βαθμίδας η θεραπευτική γραφή, τα ερεθίσματα και τα παραγόμενα κείμενα, μυσούν τους μαθητές στην κατασκευή νοήματος, ως συγγραφείς, αλλά και στη διαπραγμάτευση των νοημάτων που αποκωδικοποιούν ως ταυτόχρονοι και πρώτοι αναγνώστες του έργου τους (Κωτόπουλος, 2012).

Η μεθοδολογία της θεραπευτικής γραφής κινητοποιεί ένα υψηλό δυναμικό αυτο-συνειδησίας και δίνει ερεθίσματα για περισυλλογή, καθώς αποτελεί το σκόπιμο και εκ προθέσεως γράψιμο που βασίζεται σε βιωματικές εμπειρίες ζωής. Η Kathleen Adams (1998) ανέπτυξε μια κλίμακα τεχνικών της θεραπευτικής γραφής. Στο κάτω μέρος αυτής «της σκάλας των τεχνικών της θεραπευτικής γραφής» είναι οι δομημένες και οριοθετημένες τεχνικές (Σχήμα 2). Αυτές οι τεχνικές που ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα είναι ιδιαίτερα κατάλληλες για τον άπειρο «συγγραφέα» ή αυτόν που βρίσκεται σε σύγχυση. Η άνοδος προς τη σκάλα της θεραπευτικής γραφής οδηγεί σε πιο ελεύθερες και αφηρημένες τεχνικές, όπως είναι η ελεύθερη γραφή.

Σχήμα 2: Η σκάλα των τεχνικών της θεραπευτικής γραφής (Adams, 1998)

Το παιδαγωγικό όφελος της θεραπευτικής γραφής για τους μαθητές είναι σημαντικό. Από τη μια μεριά εσωτερικεύουν τους μηχανισμούς συγγραφής και πρόσληψης ενός κειμένου, βελτιώνοντας την ποιότητα του γραπτού τους λόγου και έχοντας θετικότερη στάση απέναντι στη γραφή (Frattaroli et al, 2011· Maclean, 2013· Maestas & Rude, 2012· Morris & Sharpin, 2013). Κατανοούν βαθύτερα τα πολλαπλά συγγραφικά στάδια, αλλά και τις πολλαπλές αναγνωστικές προσεγγίσεις, ώστε να μπορούν να κατασκευάζουν οι ίδιοι καλύτερα κείμενα. Η θεραπευτική γραφή τους δείχνει στην

πράξη, τη σημασία που έχει η επιλογή του χρόνου της αφήγησης αλλά και η οπτική γωνία, η επιλογή της κατάλληλης λέξης αλλά και τη σημασία της στίξης π.χ. ενός κόμματος σε μια φράση. Από την άλλη μεριά η θεραπευτική γραφή λειτουργεί λυτρωτικά: απελευθερώνει τη φαντασία, αυξάνει το ενδιαφέρον των μαθητών, συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων άγχους γραπτού λόγου και στη βελτίωση της αυτοπεποίθησης και της γενικότερης συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών (Batchelor, 2012· Carter et al, 2011· Regehr et al, 2013).

2. Η γνωστική και η συναισθηματική διάσταση της μεταγνώσης

Η μεταγνώση αποτελεί ένα από τα πιο ενδιαφέροντα πεδία έρευνας τόσο στην Ψυχολογία όσο και στην εκπαίδευση. Ο ακριβής ορισμός της «μεταγνώσης» είναι αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των ερευνητών, όπως διαπιστώνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, στην οποία συναντούμε πλήθος ορισμών για τη «μεταγνώση» (Livingston, 2003).

Τον όρο εισήγαγε ο Flavell στην προσπάθειά του να περιγράψει και να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ελέγχουν τη μάθηση και τη σκέψη τους, ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείριση πληροφοριών και στην επίλυση προβλημάτων (Desoete & Ozsou, 2009). Ο Flavell (1976) όρισε τη μεταγνώση ως τη γνώση του ατόμου σχετικά με τις γνωστικές διαδικασίες και τα προϊόντα της, καθώς και οτιδήποτε σχετίζεται με αυτά. Η Brown (1987) την ορίζει ως την ενημερότητα του ατόμου για τη γνώση που κατέχει αλλά και τον ενεργητικό έλεγχο και τις διορθωτικές ενέργειες στις οποίες προβαίνει, για να αποκαταστήσει προβλήματα που ανακύπτουν κατά τη διάρκεια της γνωστικής επεξεργασίας του έργου με το οποίο εμπλέκεται, επισημαίνοντας τον εκτελεστικό και αυτο-ρυθμιστικό ρόλο της μεταγνώσης. Η Livingston (2003) την ορίζει ως σκέψη ενός ανώτερου επιπέδου που περιλαμβάνει τον εμπρόθετο έλεγχο των γνωστικών διεργασιών. Στην ίδια γραμμή και οι Schneider και Lock (2002) την ορίζουν ως *«την ενημερότητα του ατόμου για το γνωσιακό του σύστημα και ως τις αυτο-ρυθμιστικές διαδικασίες που έχουν ως αντικείμενό τους τις γνωσιακές»*.

Πέρα όμως από τη γνωστική διάσταση ο όρος της μεταγνώσης περιλαμβάνει και τη συναισθηματική διάσταση. Ο Hacker (1998) αναφέρει έναν ευρύτερο ορισμό θεωρώντας τη μεταγνώση ως: α) την επίγνωση των γνωστικών και συναισθηματικών καταστάσεων στις οποίες βρίσκεται το άτομο, β) την ικανότητά του να τις παρακολουθεί συνειδητά και σκόπιμα και, τέλος, γ) να τις ρυθμίζει. Σύμφωνα με την Koriat (Σπαντιδάκης, 2010), η μεταγνώση είναι μια νοητική-συναισθηματική διαδικασία γύρω από τη γνωσιακή κατάσταση του ατόμου. Παρόμοια άποψη εκφράζει και ο Ματσαγγούρας (1995), ο οποίος υποστηρίζει ότι η μεταγνώση δεν αναφέρεται μόνο

στη συνειδητοποίηση και τον έλεγχο των γνωστικών διαδικασιών αλλά και των συναισθημάτων και των κινήτρων. Η Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2011) χρησιμοποιώντας τον όρο «μεταγνώσκω» ορίζει τη μεταγνώση ως τη γνώση του «γιγνώσκω», τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις του ατόμου για τις γνωστικές του διεργασίες, την πορεία τους και τα αποτελέσματά τους. Γίνεται σαφές πως ο όρος μεταγνώση έχει διευρυνθεί «ενσωματώνοντας όχι μόνο γνωστικές, αλλά και θυμικές και βουλητικές διεργασίες, που λαμβάνουν χώρα σε καταστάσεις στοχοκατευθυνόμενης δράσης» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011: σ.5).

2.1. Η σημασία της μεταγνώσης στην παραγωγή γραπτού λόγου

Η μεταγνώση φαίνεται να παίζει καταλυτικό ρόλο στα γνωσιακά μοντέλα παραγωγής του γραπτού λόγου να επηρεάζει δυναμικά την ολοκλήρωση της γραπτής δραστηριότητας (Crane et al, 2017). Η γραφή σύμφωνα με τους Flower & Hayes (1981) αντιμετωπίζεται ως μια πολυσύνθετη διαδικασία που αποτελείται από τέσσερις βασικές γνωσιακές υπο-διαδικασίες: τον σχεδιασμό, την καταγραφή, την αναθεώρηση και τον έλεγχο. Με δεδομένο ότι οι διαδικασίες αυτές αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους, ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να επικεντρώνεται στη μεμονωμένη καλλιέργεια μιας υπο-δεξιότητας. Αντιθέτως, πρέπει να παρέχει τις κατάλληλες διαδικαστικές διευκολύνσεις, οι οποίες θα βοηθήσουν το μαθητή να εσωτερικεύσει αυτές τις διαδικασίες και να τις εκτελεί αυτόματα (Σπαντιδάκης, 2010). Κάθε διδακτική παρέμβαση του γραπτού λόγου έχει ως στόχο να οδηγηθεί ο μαθητής σε συγγραφική αυτονομία. Σημαντικό ρόλο για τη σκόπιμη και εμπρόθετη διαχείριση των διαδικαστικών διευκολύνσεων διαδραματίζει η μεταγνώση (Son & Schwartz, 2002). Επομένως, η ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γραφή αποτελεί στόχο κάθε γνωσιακής παρέμβασης της παραγωγής γραπτού λόγου.

Ακόμη, η μεταγνώση αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα στην αποκάλυψη των γνώσεων που έχει ο μαθητής κατά την εξάσκηση του στη θεραπευτική γραφή, για αυτό το λόγο κατέχει σημαντική θέση στο θεωρητικό πλαίσιο της θεραπευτικής γραφής (Carr, 2002· Παπατρέχα κ.ά, 2018). Άλλωστε, όπως παρουσιάσαμε και παραπάνω, η μεταγνώση δεν αναφέρεται μόνο στη συνειδητοποίηση και τον έλεγχο των γνωστικών διαδικασιών αλλά και των συναισθημάτων και των κινήτρων. Σύμφωνα με τη θεωρία της θεραπευτικής γραφής η μεταγνώση είναι «εντοπισμένη» με την έννοια ότι εξαρτάται από το πόσο το άτομο που μαθαίνει είναι εξοικειωμένο με το συγκεκριμένο έργο που καλείται να εκτελέσει, τα κίνητρα, τα συναισθήματά του (Arigo & Smyth, 2016). Τα άτομα θα πρέπει να ελέγχουν τις σκέψεις τους σχετικά με τη στρατηγική που εφαρμόζουν και να τις προσαρμόζουν καταλλήλως με βάση την κατάσταση στην οποία ασκείται η συγκεκριμένη στρατηγική (Χρυσανθοπούλου, 2013).

Κατ' αυτόν τον τρόπο συνιστά μια «στοχαστική πρακτική» δηλαδή, ικανότητα του ατόμου να στοχάζεται πάνω στην δράση του έτσι ώστε να εμπλακεί σε μια αέναη διαδικασία διαρκούς μάθησης, σύμφωνα με τον Schon (2016), ιδίως στον τομέα της εκπαίδευσης και των υπηρεσιών υγείας (Noertemann et al, 2010). Έχει υποστηριχθεί από ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης ότι τη μεταγνωστική γνώση τη βοηθά ή ίδια η πράξη της γραφής (Calkin, 2018· Carr, 2002). Αλλά και όσον αφορά την θεραπευτική γραφή και την εφαρμογή της στον τομέα της ψυχικής υγείας, η μεταγνώση μπορεί να ενισχύσει την υποκειμενική αίσθηση του εαυτού και την συνειδητοποίηση του ότι κάποιες σκέψεις και αισθήματα του ατόμου ίσως να είναι συμπτώματα μιας ασθένειας ή της διαδικασίας ίασης της (Bolton, 2013). Η γνώση αυτή μπορεί να επηρεάσει την ίδια την διαδικασία αποκατάστασης (Arigo & Smyth, 2016· Noertemann et al, 2010). Σύμφωνα με τη Χρυσανθοπούλου (2013), σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, τα ίδια τα έργα τέχνης, μεταξύ άλλων και τα λογοτεχνικά έργα, μπορούν να χαρακτηριστούν ως *μεταγνωσιακά τεχνήματα*, τα οποία σχεδιάζονται από τον καλλιτέχνη ώστε να αλληλεπιδρούν με τις πεπειθήσεις και τις γνωσιακές διεργασίες του αναγνώστη, του θεατή ή του ακροατή του έργου.

3. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας ερευνητικής εργασίας

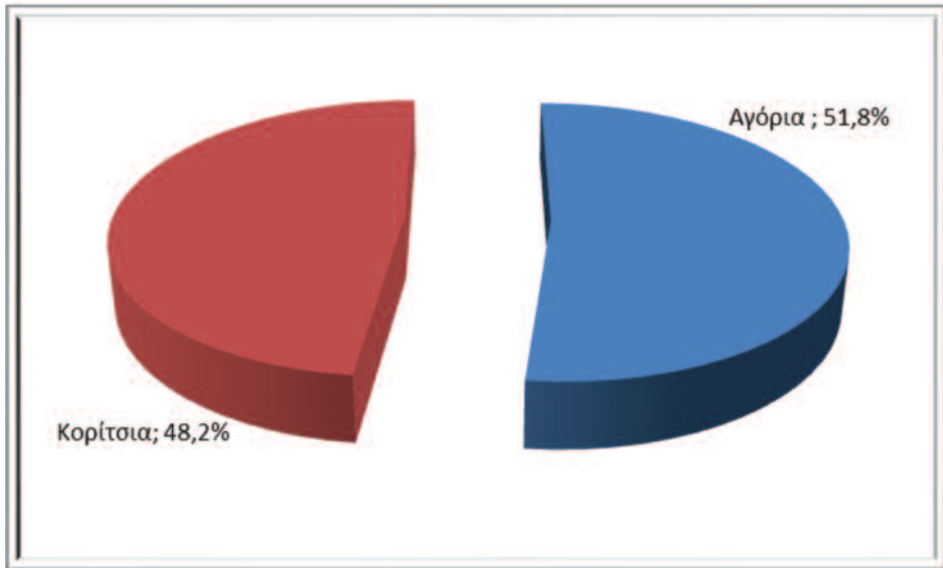
Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει αν η διδασκαλία που αξιοποιεί τεχνικές της θεραπευτικής γραφής, στρατηγικές, κοινωνικο-γνωστικά εργαλεία και διευκολύνσεις βοηθά τους μαθητές με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες να δομήσουν τη μεταγνωστική γνώση που είναι αναγκαία για την καθοδήγηση και την ολοκλήρωση του συγγραφικού έργου. Βάσει της υπάρχουσας θεωρητικής και ερευνητικής θεμελίωσης προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: 1. Διαφοροποιείται η ανάπτυξη της μεταγνωστικής γνώσης των μαθητών μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης μεταξύ των τριών πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου; 2. Ποια από τις τρεις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τη διδασκαλία παραγωγής αφηγηματικών κειμένων συμβάλλει περισσότερο στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής γνώσης που είναι απαραίτητη για τη συγγραφή των αφηγηματικών κειμένων;

4. Μέθοδος

4.1. Δείγμα

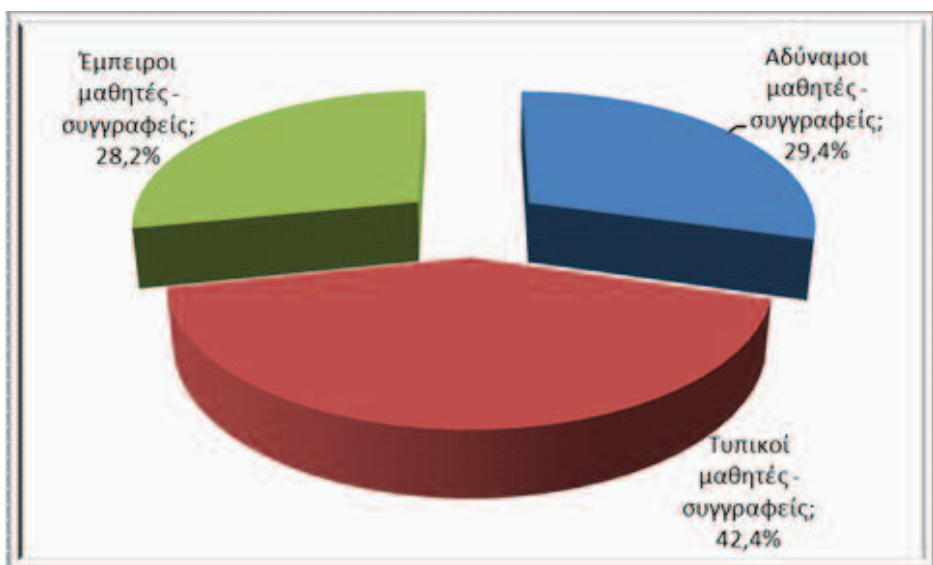
Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά ογδόντα πέντε (85) μαθητές/τριες της Α' Γυμνασίου. Από το σύνολο των μαθητών, σαράντα τέσσερα (44, ποσοστό 51.8%) ήταν αγόρια και σαράντα ένα (41, ποσοστό 48.2%) ήταν κορίτσια.

Γράφημα 4.1: Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών των δύο φύλων



Επίσης, από το σύνολο των 85 μαθητών, είκοσι πέντε (25, ποσοστό 29.4%) ήταν μαθητές – συγγραφείς με προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου (ή/και μαθησιακές δυσκολίες), τριάντα έξι (36, ποσοστό 42.4%) ήταν τυπικοί μαθητές – συγγραφείς και είκοσι τέσσερις (24, ποσοστό 28.2%) ήταν έμπειροι μαθητές – συγγραφείς.

Γράφημα 4.2: Κυκλικό διάγραμμα ποσοστών των μαθητών με βάση το γνωστικό μαθησιακό προφίλ



Για τις ανάγκες της έρευνας χρειάστηκαν τέσσερα τμήματα της Α΄ Γυμνασίου και γι' αυτό το λόγο πραγματοποιήθηκε κλήρωση. Ποιο από τα τέσσερα τμήματα θα αποτελούσε την πρώτη, δεύτερη ή τρίτη πειραματική ομάδα και ποιο την ομάδα ελέγχου αποφασίστηκε επίσης με κλήρωση. Έτσι, προέκυψαν τρεις πειραματικές ομάδες (experimental groups) και μία ομάδα ελέγχου (control group). Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι τρεις πειραματικές ομάδες, η ομάδα ελέγχου και το πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης που εφαρμόστηκε στην κάθε μια.

Πίνακας 4.1: Ομάδες και προγράμματα διδακτικής παρέμβασης

ΟΜΑΔΕΣ	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ
Π1 - κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα πειραματική ομάδα	κοινωνιο-γνωστικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου (διδασκαλία στρατηγικών)
Π2 - θεραπευτικής γραφής πειραματική ομάδα	τεχνικές της θεραπευτικής γραφής
Π3 - συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής πειραματική ομάδα	συνδυασμός των δυο παραπάνω διδακτικών παρεμβάσεων
ΟΕ - ομάδα ελέγχου	«παραδοσιακή διδασκαλία»

4.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

Η μεταγνωστική γνώση που διέθεταν οι μαθητές, αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, αξιολογήθηκε πριν και μετά την παρέμβαση με αδόμητη συνέντευξη στην οποία οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν στην ερώτηση «Με ποιο τρόπο θα βοηθούσες το διπλανό σου να γράψει μια καλή έκθεση; Τι οδηγίες θα του έδινες;». Οι μαθητές κατέγραφαν τις απαντήσεις τους σε ένα φύλλο χαρτί που τους δόθηκε. Στη συνέχεια, οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν βάσει της συχνότητάς τους και σε συνδυασμό με τα δεδομένα της βιβλιογραφίας (Saddler & Graham, 2007) σε τέσσερις κατηγορίες: εικόνα του γραπτού, δομή του γραπτού, έκφραση, γέννηση ιδεών.

Πιο αναλυτικά, οι τέσσερις κατηγορίες είναι αποτέλεσμα σύνθεσης των αρχικών κατηγοριών που είχαν προκύψει από τις απαντήσεις των μαθητών και είναι οι ακόλουθες: (1) την εικόνα του γραπτού (εφαρμογή κανόνων ορθογραφίας, κανόνες γραμματικής, ωραία γράμματα), (2) τη δομή του γραπτού (δημιουργία παραγράφων, δημιουργία πλάνου, δομή), (3) την έκφραση (μικρές ολοκληρωμένες προτάσεις, πλούσιο λεξιλόγιο, έκφραση/διατύπωση), (4) τη γέννηση ιδεών (γέννηση ιδεών, κατανόηση θέματος, βήματα/αυτοερωτήσεις).

4.3. Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε ένα σχολικό έτος. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις: Α' Φάση: Αρχική Μέτρηση – Β' Φάση: Πρόγραμμα Διδακτικής Παρέμβασης – Γ' Φάση: Τελική Μέτρηση. Τόσο η Α' Φάση όσο και η Γ' Φάση περιελάμβανε την αδόμητη συνέντευξη, με στόχο να αξιολογηθεί η μεταγνωστική γνώση που διέθεταν οι μαθητές αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου. Στη Β' Φάση πραγματοποιήθηκαν οι διδακτικές παρεμβάσεις και στις τρεις πειραματικές ομάδες παράλληλα. Η παρέμβαση πραγματοποιούνταν σταθερά ένα διδακτικό δίωρο την εβδομάδα.

5. Αποτελέσματα

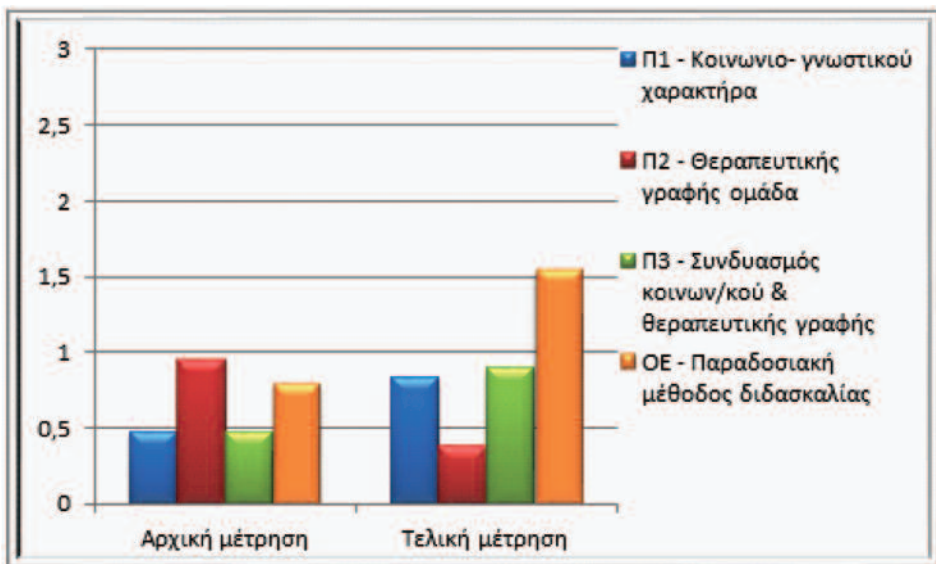
5.1. Μεταγνωστική γνώση: Διαφορές μεταξύ των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην αρχική και στην τελική μέτρηση

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA repeated measures) (4X2) [(group: κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλία) X (time: αρχική (pre-measure) – τελική (post-measure))] στην εικόνα του γραπτού δεν έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων και μεταβολών μεταξύ των μετρήσεων (group X time: Wilks' $\Lambda = .858$, $F_{3,81} = 1.169$, ns , $\eta^2_p = .042$). Ειδικότερα, στον Πίνακα 5.1 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) των μαθητών των ομάδων στην εικόνα του γραπτού.

Πίνακας 5.1: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) των μαθητών των πειραματικών ομάδων στην εικόνα του γραπτού στην αρχική και στην τελική μέτρηση

	Πειραματικές ομάδες			
	Κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα 1	Θεραπευτικής γραφής 2	Συνδυασμός κοινων/κού θεραπευτικής 3	Παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας 4
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Αρχική μέτρηση	0.48 (0.67)	0.95 (0.30)	0.48 (0.51)	0.80 (0.70)
Τελική μέτρηση	0.83 (1.03)	0.38 (0.80)	0.90 (0.70)	1.55 (0.76)

Γράφημα 5.1: Ιστόγραμμα τιμών στην εικόνα του γραπτού των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην αρχική και στην τελική μέτρηση



Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA repeated measures) (4×2) [(group: κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα ομάδα, θεραπευτικής γραφής ομάδα, συνδυασμός κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) X (time: αρχική (pre-measure) – τελική (post-measure))] στη δομή του γραπτού έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων και μεταβολών μεταξύ των μετρήσεων

(group X time: Wilks' $\Lambda = .807$, $F_{3,81} = 6.448$, $p < .001$, $\eta^2_p = .193$, time: $F_{3,81} = 79.241$, $p < .001$, $\eta^2_p = .495$, group: $F_{3,81} = 5.839$, $p < .001$, $\eta^2_p = .178$).

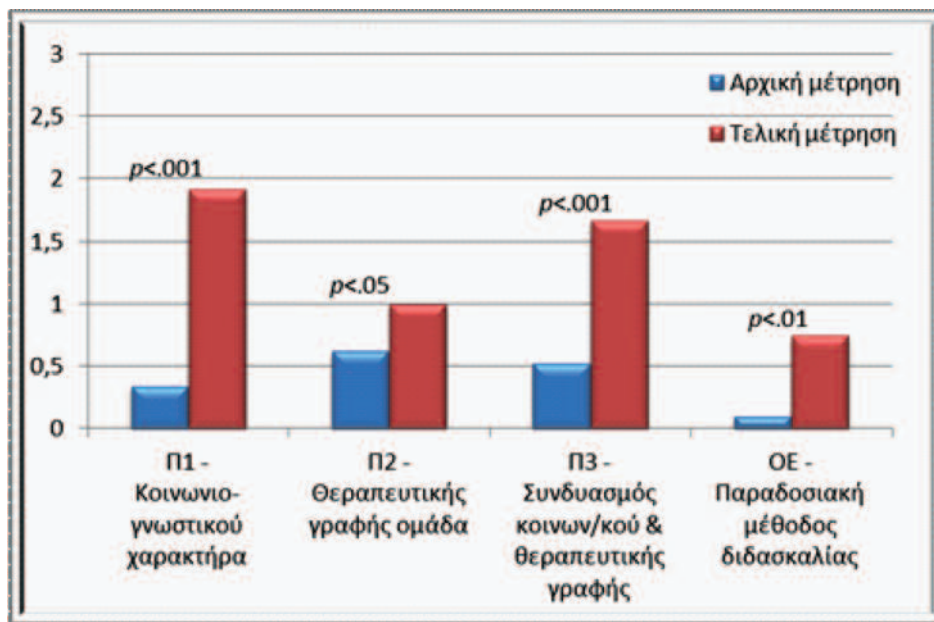
Στον Πίνακα 5.2 παρουσιάζονται οι μεταβολές στη μεταγνωστική γνώση των μαθητών της κάθε πειραματικής ομάδας (κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης με βάση τη δομή του γραπτού. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης t -test επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (paired sample t -test) έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής αύξησης των απαντήσεων των μαθητών που αφορούν στη δομή του γραπτού από την αρχική στην τελική μέτρηση στη κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα ομάδα ($p < .001$), στη θεραπευτικής γραφής ομάδα ($p < .05$), καθώς και στη συνδυαστική ομάδα κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής ($p < .001$), ενώ επίσης εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στην ομάδα ελέγχου της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας μεταξύ των δύο μετρήσεων (αρχική – τελική μέτρηση) ($p < .01$) (Γράφημα 5.2).

Πίνακας 5.2: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και μεταβολές (t -τιμές) στη δομή του γραπτού των μαθητών των πειραματικών ομάδων στην αρχική και στην τελική μέτρηση

	Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	
Πειραματικές ομάδες	$M (SD)$	$M (SD)$	t -τιμές
Κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα ομάδα	0.34 (0.49)	1.91 (1.12)	-5.738***
Θεραπευτικής γραφής ομάδα	0.62 (0.67)	1.00 (0.84)	-2.359*
Συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής	0.52 (0.75)	1.67 (0.80)	-6.606***
Παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας	0.10 (0.31)	0.75 (0.97)	-3.322**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Γράφημα 5.2: Ιστογράμμα τιμών των μεταβολών στη δομή του γραπτού των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου από την αρχική στην τελική μέτρηση



Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA repeated measures) (4X2) [(group: κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) X (time: αρχική (pre-measure) – τελική (post-measure))] στην έκφραση του γραπτού έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων και μεταβολών μεταξύ των μετρήσεων (group X time: Wilks' $\Lambda = .686$, $F_{3,81} = 12.378$, $p < .001$, $\eta^2_p = .314$, time: $F_{3,81} = 47.919$, $p < .001$, $\eta^2_p = .372$, group: $F_{3,81} = 9.597$, $p < .001$, $\eta^2_p = .262$).

Στον Πίνακα 5.3 παρουσιάζονται οι μεταβολές στη μεταγνωστική γνώση των μαθητών της κάθε πειραματικής ομάδας (κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης με βάση τις απαντήσεις των μαθητών που αφορούν στην έκφραση του γραπτού. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης t -test επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (paired sample t -test) έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής αύξησης των απαντήσεων των μαθητών που αφορούν στην έκφραση του γραπτού από την αρχική στην τελική μέτρηση στη κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα ομάδα ($p < .05$) και υπογράμμισαν τη

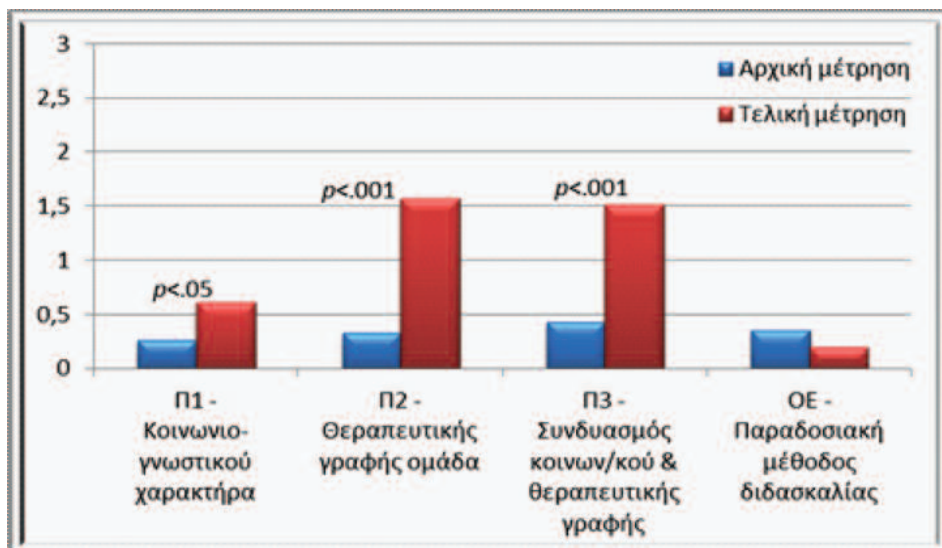
σαφή υπεροχή των μαθητών στη θεραπευτικής γραφής πειραματική ομάδα και στη συνδυαστική ομάδα κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής ($p < .001$), ενώ δεν εμφανίσθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στην ομάδα ελέγχου της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας μεταξύ των δύο μετρήσεων (αρχική – τελική μέτρηση) (Γράφημα 5.3).

Πίνακας 5.3: Μέσες τιμές (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) και μεταβολές (t -τιμές) στην έκφραση του γραπτού των μαθητών των πειραματικών ομάδων στην αρχική και στην τελική μέτρηση

	Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	
Πειραματικές ομάδες	$M (SD)$	$M (SD)$	t -τιμές
Κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα ομάδα	0.26 (0.54)	0.61 (0.72)	-2.006*
Θεραπευτικής γραφής ομάδα	0.33 (0.58)	1.57 (1.03)	-4.994***
Συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής	0.43 (0.68)	1.52 (0.68)	-6.040***
Παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας	0.35 (0.59)	0.20 (0.41)	1.831

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Γράφημα 5.3: Ιστόγραμμα τιμών των μεταβολών στην έκφραση του γραπτού των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου από την αρχική στην τελική μέτρηση



Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA repeated measures) (4X2) [(group: κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) X (time: αρχική (pre-measure) – τελική (post-measure))] στη γέννηση ιδεών έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων και μεταβολών μεταξύ των μετρήσεων (group X time: Wilks' $\Lambda = .819$, $F_{3,81} = 5.977$, $p < .001$, $\eta^2_p = .181$, time: $F_{3,81} = 72.253$, $p < .001$, $\eta^2_p = .471$, group: $F_{3,81} = 1.914$, ns, $\eta^2_p = .066$).

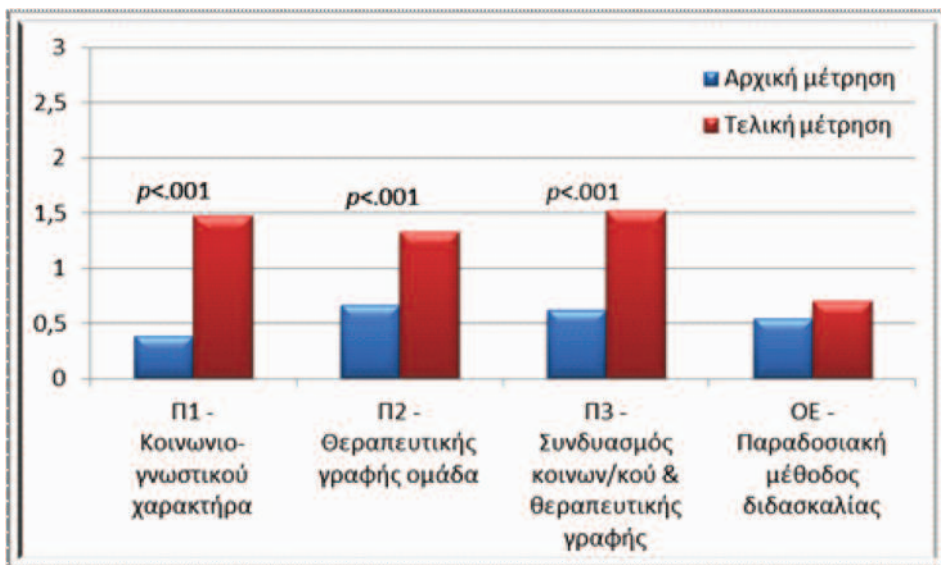
Στον Πίνακα 5.4 παρουσιάζονται οι μεταβολές στη μεταγνωστική γνώση των μαθητών της κάθε πειραματικής ομάδας (κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης με βάση τις απαντήσεις των μαθητών που αφορούν τη γέννηση ιδεών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης t -test επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (paired sample t -test) έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής αύξησης των απαντήσεων που αφορούν στη γέννηση ιδεών από την αρχική στην τελική μέτρηση στην κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα ομάδα, στη θεραπευτικής γραφής ομάδα, στη συνδυαστική ομάδα κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής ($p < .001$), ενώ δεν εμφανίσθηκαν στατιστικά σημαντικές μεταβολές στην ομάδα ελέγχου της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας μεταξύ των δύο μετρήσεων (αρχική – τελική μέτρηση) (Γράφημα 5.4).

Πίνακας 5.4: Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και μεταβολές (*t*-τιμές) στη γέννηση ιδεών των μαθητών των πειραματικών ομάδων στην αρχική και στην τελική μέτρηση

	Αρχική μέτρηση	Τελική μέτρηση	
Πειραματικές ομάδες	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>	<i>t</i> -τιμές
Κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα ομάδα	0.39 (0.50)	1.48 (1.12)	-4.811***
Θεραπευτικής γραφής ομάδα	0.67 (0.66)	1.33 (0.80)	-4.183***
Συνδυασμός κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα και θεραπευτικής γραφής	0.62 (0.67)	1.52 (0.75)	-6.635***
Παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας	0.55 (0.60)	0.70 (0.66)	-1.831

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Γράφημα 5.4: Ιστόγραμμα τιμών των μεταβολών στη γέννηση ιδεών των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου από την αρχική στην τελική μέτρηση



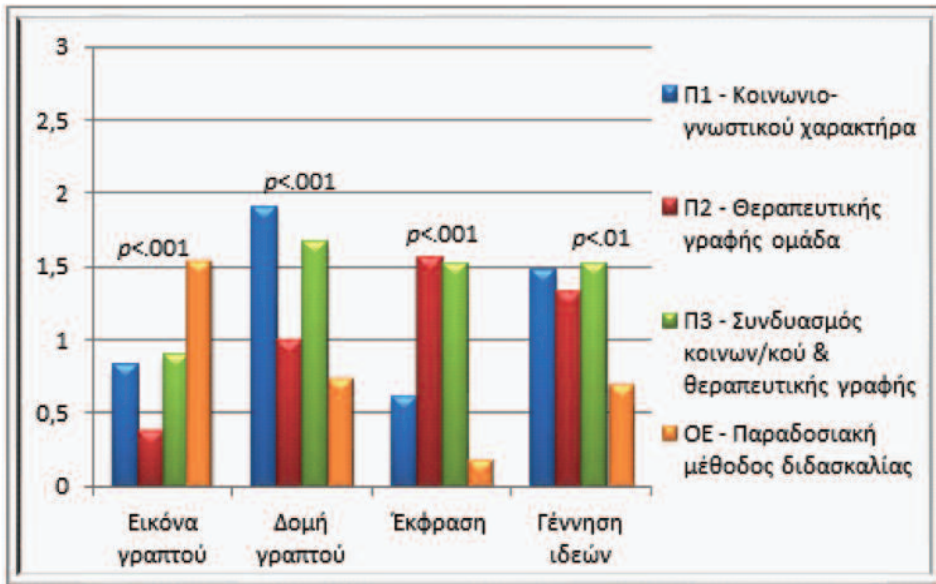
Στον Πίνακα 5.5 παρουσιάζονται οι μεταβολές στη μεταγνωστική γνώση των μαθητών της κάθε πειραματικής ομάδας (κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα, θεραπευτικής γραφής, συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα & θεραπευτικής γραφής, παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης με βάση και τις τέσσερις κατηγορίες απαντήσεων των μαθητών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance) υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των ομάδων στην εικόνα του γραπτού, στη δομή του γραπτού, στην έκφραση και στη γέννηση ιδεών στην τελική μέτρηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερες μέσες τιμές έναντι των τριών άλλων πειραματικών ομάδων εκτός από την εικόνα του γραπτού (Γράφημα 5.5).

Πίνακας 5.5: Μέσες τιμές (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) και διαφορές (*F*-value) των μαθητών των πειραματικών ομάδων στην εικόνα του γραπτού, στη δομή του γραπτού, στην έκφραση και στη γέννηση ιδεών στην τελική μέτρηση

	Πειραματικές ομάδες				<i>F</i>
	Κοινωνιο-γνωστικού χαρακτήρα 1	Θεραπευτικής γραφής 2	Συνδυασμός κοινων/κού θεραπευτικής 3	Παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας 4	
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
Εικόνα γραπτού (1,2-4)	0.83 (1.03)	0.38 (0.80)	0.90 (0.70)	1.55 (0.76)	6.739***
Δομή γραπτού (1-2,4; 2-4)	1.91 (1.12)	1.00 (0.84)	1.67 (0.80)	0.75 (0.97)	7.164***
Έκφραση (1-2,3; 2,3-4)	0.61 (0.72)	1.57 (1.03)	1.52 (0.68)	0.20 (0.41)	17.313***
Γέννηση ιδεών (1,3-4)	1.48 (1.12)	1.33 (0.80)	1.52 (0.75)	0.70 (0.66)	4.030**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Γράφημα 5.5: Ιστόγραμμα τιμών εικόνας, δομής, έκφρασης γραπτού και γέννησης ιδεών των μαθητών των πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην τελική μέτρηση



6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Μετά την παρέμβαση, οι μαθητές των πειραματικών ομάδων και περισσότερο της P3 συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικών μοντέλων και θεραπευτικής γραφής, εκδήλωναν σημαντικά μεγαλύτερη ενημερότητα έναντι της ομάδας ελέγχου, σχετικά με τη μεταγνωστική γνώση για τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μαθητές της P3 φάνηκε να έχουν αφομοιώσει τις γνώσεις που αφορούν το συγγραφικό έργο σε σχέση με το αφηγηματικό κείμενο.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης (analysis of variance) υποστήριξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των τριών πειραματικών ομάδων και της ομάδας ελέγχου στην εικόνα του γραπτού, στη δομή του γραπτού, στην έκφραση, στη γέννηση ιδεών στην τελική μέτρηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της παραδοσιακής μεθόδου διδασκαλίας παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερες μέσες τιμές έναντι των τριών άλλων πειραματικών ομάδων εκτός από την κατηγορία της εικόνας του γραπτού.

Το γεγονός ότι η ομάδα ελέγχου δεν εμφάνισε σημαντική διαφοροποίηση των αρχικών δηλώσεων σε σχέση με τις τελικές απαντήσεις των μαθητών ως προς τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, οδηγεί στην διαπίστωση πως η παραδοσιακή

διδασκαλία, που χαρακτηρίζεται από την απουσία σαφών παραδειγμάτων και παροχής μεταγνωστικής γνώσης και δεν αξιοποιεί τη θεραπευτική δύναμη της γραφής, δεν ευνοεί την οικοδόμηση κατάλληλων αναπαραστάσεων για τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπλέον, το ότι στην τελική μέτρηση παρατηρήθηκε αύξηση του ποσοστού των απαντήσεων των μαθητών της ομάδας ελέγχου μόνο σε ότι αφορά την εικόνα του γραπτού επιβεβαιώνει για μια ακόμη φορά την έμφαση που δίνει η παραδοσιακή διδασκαλία στην εμφάνιση του κειμένου (εφαρμογή κανόνων ορθογραφίας, κανόνες γραμματικής, ωραία γράμματα, στίξη). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει την αδυναμία της παραδοσιακής διδασκαλίας να εμβαθύνει περισσότερο και να προσφέρει ουσιαστικότερη μεταγνωστική γνώση στους μαθητές γύρω από τη συγγραφή (Schaps, 2010).

Από την άλλη μεριά, τα παραπάνω ευρήματα επιτρέπουν να υποστηριχθεί η θέση πως το πρόγραμμα παρέμβασης της Π3 συνδυαστικής πειραματικής ομάδας, μέσα από τη σαφή και ρητή παροχή μεταγνωστικής γνώσης με την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων και τη χρήση των τεχνικών της θεραπευτικής γραφής, βοήθησε στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη μεταγνωστικής γνώσης, αναφορικά με τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και τις στρατηγικές που διέπουν αυτή σε όλες τις φάσεις της (Harris et al, 2006· Kellogg et al, 2010).

Ακόμη, και τα προγράμματα παρέμβασης της Π1 κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα πειραματικής ομάδας και της Π2 θεραπευτικής γραφής πειραματικής ομάδας είχαν θετικό αντίκτυπο στη μεταγνωστική γνώση των μαθητών μετά την τελική μέτρηση.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της Π1 εμφάνισαν υψηλότερα ποσοστά απαντήσεων στις κατηγορίες της εικόνας του γραπτού και της δομής του κειμένου. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με ανάλογα ευρήματα άλλων ερευνών (Harris et al, 2006) και επιβεβαιώνουν πως η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση της μεταγνωστικής γνώσης που σχετίζεται με τη γραφή. Αλλά και τα χαμηλότερα ποσοστά που εμφάνισαν οι μαθητές της Π1 κοινωνιογνωστικού χαρακτήρα πειραματικής ομάδας στις κατηγορίες της έκφρασης/λεξιλόγιο και της γέννησης ιδεών, μαρτυρούν την έλλειψη της συναισθηματικής – θεραπευτικής διάστασης στη συγκεκριμένη παρέμβαση.

Και η Π2 θεραπευτικής γραφής πειραματική ομάδα εμφάνισε υψηλά ποσοστά απαντήσεων στις κατηγορίες έκφραση και γέννηση ιδεών. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν το δυναμικό ρόλο που μπορεί να παίξει η θεραπευτική γραφή στην εσωτερίκευση της μεταγνωστικής γνώσης (Frattaroli et al, 2011). Ανάλογα ευρήματα αναφέρει έρευνα των P ez et al. (1999) σύμφωνα με την οποία η θεραπευτική γραφή συμβάλλει στην καλύτερη γνωστική και συναισθηματική αφομοίωση των γεγονότων. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται καλύτερη γνωστική επεξεργασία (Epstein et al, 2005), αύξηση της αντίληψης και της δυνατότητας ελέγχου (P ez et al, 1999) και κατ'

επέκταση ενίσχυση της μεταγνωστικής γνώσης των μαθητών. Σύμφωνα με τη Wright (2004) οι υποστηρικτικές και «διασκεδαστικές» συνθήκες (Smith & Wrigley, 2012) που δημιουργούνται με τη χρήση της θεραπευτικής γραφής αναπτύσσουν μια ωριμότερη σχέση ανάμεσα στους μαθητές-συγγραφείς και τη γραπτή δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στη βαθμιαία εσωτερίκευση των παρεχόμενων γνωστικών και μεταγνωστικών οδηγιών. Η Claine (2013) σε έρευνά της γύρω από τις διαδικασίες που εμπλέκονται στη θεραπευτική/δημιουργική γραφή υπογραμμίζει τη σπουδαία συμβολή της στη μεταγνώση των μαθητών.

Επιπλέον, ως προς τις απαντήσεις που αφορούν την κατηγορία της έκφρασης π.χ. «*Να χρησιμοποιεί ωραίες λέξεις*», «*Να βάζει πολλά επίθετα μέσα στην έκθεσή του*», «*Να κάνει μικρές προτάσεις*», «*Να χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις για να βγάζει νόημα αυτό που γράφει*», «*Να έχει πλούσιο λεξιλόγιο*», το ποσοστό των μαθητών της Π2 έφτασε στο 47,6%. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από πρόσφατη έρευνα των Wilson & Myhill (2012) που αναφέρει την έμφαση που δίνει η θεραπευτική γραφή στις λέξεις και τη χρήση τους. Αλλά και ο Mazza (2016) έχει τονίσει τη δύναμη των λέξεων στη συγγραφική δραστηριότητα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές, όπως διαπιστώνεται από τα προαναφερθέντα παραδείγματα των απαντήσεών τους έθεσαν ως προϋπόθεση της αποτελεσματικής διαχείρισης του συγγραφικού έργου και τη συναισθηματική κατάσταση του συγγραφέα (Waters, 2004, 2010). Δεν είναι απλά η γνώση των διαδικασιών και η κατάλληλη επιλογή τους η προϋπόθεση για τη διεκπεραίωση του συγγραφικού έργου σε συγκεκριμένες περιστάσεις αλλά και η στρατηγική τους διαχείριση με βάση τη συναισθηματική κατάσταση του συγγραφέα (Batchelor, 2012). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μετά τη διδακτική παρέμβαση δείχνουν να αντιλαμβάνονται πώς μαθαίνουν και με ποιο τρόπο διαχειρίζονται κατάλληλα τις συγγραφικές διαδικασίες (Carter et al, 2011· Morris & Sharpin, 2013).

Όσο τα χαμηλά ποσοστά στις απαντήσεις των μαθητών της Π2 θεραπευτικής γραφής ομάδα σε σχέση με την εικόνα του γραπτού αλλά κυρίως με τη δομή του κειμένου δείχνουν την έλλειψη της διάστασης του «σκέφτομαι» και «επικοινωνώ» που ενισχύεται μέσα από τα κοινωνιογνωστικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου. Επομένως, τα παραπάνω ευρήματα επιτρέπουν τον ισχυρισμό ότι ο συνδυασμός των διδακτικών παρεμβάσεων (Π3) συμβάλλει ουσιαστικά στην ενίσχυση της μεταγνωστικής γνώσης.

7. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η συνολική εκτίμηση των αποτελεσμάτων και της ερμηνείας αυτών, οδηγεί στα παρακάτω συμπεράσματα ως προς την ενίσχυση της μεταγνωστικής γνώσης μέσω του συνδυασμού της διδασκαλίας στρατηγικών και της αξιοποίησης των τεχνικών θεραπευτικής γραφής:

- ο συνδυασμός κοινωνιο-γνωστικών μοντέλων και θεραπευτικής γραφής, οδήγησε τους μαθητές στο να εκδηλώσουν σημαντικά μεγαλύτερη ενημερότητα, σχετικά με τη μεταγνωστική γνώση για τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές μετά τη συνδυαστική διδακτική παρέμβαση δείχνουν να αντιλαμβάνονται πώς μαθαίνουν και με ποιο τρόπο διαχειρίζονται κατάλληλα τις συγγραφικές διαδικασίες.
- η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλία, όπως φάνηκε από την ομάδα ελέγχου, που χαρακτηρίζεται από την απουσία σαφών παραδειγμάτων και παροχής μεταγνωστικής γνώσης και δεν αξιοποιεί τη θεραπευτική δύναμη της γραφής, δεν ευνοεί την οικοδόμηση κατάλληλων αναπαραστάσεων για τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου.
- η παραδοσιακή διδασκαλία δίνει έμφαση στη μεταγνωστική γνώση που αφορά στην εμφάνιση του κειμένου (εφαρμογή κανόνων ορθογραφίας, κανόνες γραμματικής, ωραία γράμματα, στίξη). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει την αδυναμία της παραδοσιακής διδασκαλίας να εμβαθύνει περισσότερο και να προσφέρει ουσιαστικότερη μεταγνωστική γνώση στους μαθητές γύρω από τη συγγραφή.
- η διδασκαλία στρατηγικών και η παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων συμβάλλει αποφασιστικά στη βελτίωση της μεταγνωστικής γνώσης που σχετίζεται με τη γραφή. Ωστόσο, φαίνεται η έλλειψη της συναισθηματικής – θεραπευτικής διάστασης που ενισχύεται μέσα από τις τεχνικές της θεραπευτικής γραφής. Δεν είναι απλά η γνώση των διαδικασιών και η κατάλληλη επιλογή τους η προϋπόθεση για τη διεκπεραίωση του συγγραφικού έργου σε συγκεκριμένες περιστάσεις αλλά και η στρατηγική τους διαχείριση με βάση τη συναισθηματική κατάσταση του συγγραφέα.
- η θεραπευτική γραφή μπορεί να παίξει ένα δυναμικό ρόλο στην εσωτερίκευση της μεταγνωστικής γνώσης καθώς οι υποστηρικτικές και «διασκεδαστικές» συνθήκες που δημιουργούνται με τη χρήση της θεραπευτικής γραφής αναπτύσσουν μια ωριμότερη σχέση ανάμεσα στους μαθητές-συγγραφείς και τη γραπτή δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στη βαθμιαία εσωτερίκευση των παρεχόμενων γνωστικών και μεταγνωστικών οδηγιών. Ωστόσο, φαίνεται η έλλειψη της διάστασης του «σκέφτομαι» και «επικοινωνώ» που ενισχύεται μέσα από τα κοινωνιο-γνωστικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου.

Επομένως, οι θεραπευτικές ιδιότητες που έχει ο γραπτός λόγος και οι τεχνικές της θεραπευτικής γραφής στη διδακτική πράξη αποτελούν ένα πεδίο έρευνας που πρέπει να συνεχιστεί και να αναπτυχθεί με κάθε τρόπο. Η διενέργεια κι άλλων ερευνών, με έμφαση στην αξιοποίηση της θεραπευτικής γραφής ως όχημα για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου σε συνδυασμό με τις υπάρχουσες κοινωνιο-γνωστικές θεωρίες και τη χρήση των νέων τεχνολογιών και των νέων κειμενικών ειδών (Blognovels, fan

fiction, sms poetry, video poetry, ψηφιακή αφήγηση) είναι επιβεβλημένη για την καλύτερη κατανόηση του πολυεργαλείου που λέγεται θεραπευτική γραφή και το οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να το αξιοποιήσουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ειδικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου παραμένει βαθιά εξεταστικοκεντρικό, η βαθμολογική επίδοση του μαθητή φαίνεται να συνιστά το μοναδικό κριτήριο για τη μελλοντική επιτυχή πορεία και εξέλιξή του. Γι' αυτό και η θεραπευτική γραφή μπορεί να αποδεσμεύσει το μαθητή από αυτή την πίεση και να φέρει καλύτερα τόσο γνωστικά όσο και συναισθηματικά αποτελέσματα. Το γράψιμο έρχεται γράφοντας και η αίσθηση ελευθερίας που χαρίζει η τέχνη της θεραπευτικής γραφής σε συνδυασμό με το διασκεδαστικό της χαρακτήρα μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία του γραπτού λόγου. Τέλος, η συστηματική μελέτη των τεχνικών της θεραπευτικής γραφής θα οδηγήσει στην καλύτερη γνώση του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο εντάσσονται και στην εξοικείωση μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να τις εφαρμόσουν στη διδακτική πράξη.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abe, J. A. A. (2009) Words that predict outstanding performance. *Journal of Research in Personality*, 43 (3):528-531. doi:10.1016/j.jrp.2009.01.010
- Adams, K. (1998) *The way of the journal*, 2nd ed. Lutherville, MD: Sidran Press.
- Arigo, D. & Smyth J.M. (2016) Expressive Writing. *Encyclopedia of Mental Health*, 2: 204-210.
- Batchelor, J. (2012) Therapeutic story writing in schools. *Assessment & Development Matters. The British Psychological Society Psychological Testing Centre* 4 (2): 31-33.
- Brown, A. (1987) Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bolton, G. (1999) *The Therapeutic Potential of Creative Writing – Writing Myself*. London: Jessica Kingsley.
- Bolton, G. (2013) *The writer's key: introducing creative solutions for life*. London: Jessica Kinglsey.
- Calkin, A.B. (2018) Writing on writing. *International Journal of Educational Research*, 87: 127-137.
- Cameron, L. D. & Nicholls, G. (1998) Expression of stressful experiences through writing: Effects of a self-regulation manipulation for pessimists and optimists. *Health Psychology*, 17 (1): 84–92. doi: 10.1037/0278-6133.17.1.84

- Carr (2002) in Gammil D. (2006) Learning the Write Way. *The Reading Teacher* 59 (8): 754-762. doi:10.1598/RT.59.8.3
- Carter, R, Swan, J. & Pope, R. (2011) *Creativity in Language and Literature: The State of the Art*. London: Palgrave Macmillan.
- Crane, N, Zusho, A, Ding, Y. & Cancelli, A. (2017) Domain-specific metacognitive calibration in children with learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 50: 72-79.
- Desoete, A. & Ozsou, G. (2009) Introduction: Metacognition, more than the lognes monster? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (1): 1-6.
- Epstein, E. M, Sloan, D. M. & Marx, B. P. (2005) Getting to the Heart of the Matter: Written Disclosure, Gender, and Heart Rate. *Psychosomatic Medicine*, 67 (3): 413-419. doi: 10.1097/01.psy.0000160474.82170.7b
- Flavell, J. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-325). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Flower L. & Hayes J. R. (1981) A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32 (4): 365-387.
- Francis, M.E. & Pennebaker, J.W. (1992) Putting stress into words: the impact of writing on physiological, absentee, and self-reported emotional well-being measures, *American Journal of Health Promotion*, 6 (4): 280-287.
- Frattaroli, J, Thomas, M. & Lyubomirsky, S. (2011) Opening up in the classroom: Effects of expressive writing on graduate school entrance exam performance. *Emotion*, 11 (3): 691-696. doi:10.1037/0033-2909.132.6.823
- Gilbert, J. (1995) Clients as poets: reflections on personal writing in the process of psychological change, *Clinical Psychology Forum*, 75: 3-5.
- Hacker, D. J. (1998) Definitions and empirical foundations. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 1-23). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, K. R, Graham, S. & Mason, L. H. (2006) Improving the writing, knowledge and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American Educational Research Journal*, 43 (2): 295-340.
- Hunt, C. (2000) *Therapeutic Dimensions of Autobiography in Creative Writing*. London: Jessica Kingsley.
- Καβάφης, Κ.Π. (1984) *Ποιήματα Α' (1896-1918), Β' (1919-1933)*. Φιλολογική Επιμέλεια Γ.Π. Σαββίδη. Αθήνα: Ίκαρος.
- Kellogg, R. T, Mertz, H. K. & Morgan, M. (2010) Do gains in working memory capacity

- explain the written self-disclosure effect? *Cognition and Emotion*, 24 (1): 86–93. doi:10.1080/02699930802571646
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011) *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κωτόπουλος, Τ. (2012) Η «νομιμοποίηση» της Δημιουργικής Γραφής, *Κείμενα*, τχ. 15. Ανακτήθηκε 23/09/2012 από <http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?view=article&catid=59%3Atefxos15&id=257>
- Livingston, J. (2003) Metacognition: An Overview. *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 2-7.
- Maclean, G. (2013) *Exploring Children's Writing during a Therapeutic Storywriting Intervention: A Mixed Methods Study* (Doctorate). Faculty of Social and Human Sciences School of Psychology, University of Southampton, United Kingdom.
- Maestas, K. L. & Rude, S. S. (2012) The benefits of expressive writing on autobiographical memory specificity: a randomized controlled trial. *Cognitive Therapy and Research*, 36 (3): 234–246. doi:10.1007/s10608-011-9358-y
- Ματσαγγούρας Η. (1995) Στοχαστοκριτικός δάσκαλος: αίτημα του καιρού μας. Στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. (σσ. 456-476). Αθήνα: Σείριος.
- Mazza, N. (1999) *Poetry Therapy: Interface of the Arts and Psychology*. Boca Raton: CRC Press.
- Mazza, N. (2016) *Poetry Therapy: Theory and Practice*. New York: Routledge.
- Mcleod, J. (1997) *Narrative and Psychotherapy*. London: Sage.
- Μιράσγεζη, Μ. (2007) Η ποιητική δημιουργία των παιδιών και ο ρόλος του δασκάλου. Ματιές έξω από την Ελλάδα. Στο Ηλία, Ε. (Επιμ.), *Η παιδική λογοτεχνία στην εκπαίδευση*, Βόλος: Εκδόσεις εργαστηρίου λόγου και πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Morris, G. & Sharplin, E. (2013) The Assessment of Creative Writing in Senior Secondary English: Colloquy Concerning Criteria. *English in Education*, 47 (1): 49 – 65.
- Noertemann, M, Friedrich, O, Wiethuechter, B. & Rommel, T. (2010) Therapeutic writing in psychiatry and psychotherapy. *European Psychiatry*, 25 (1): 1062.
- North, R. J, Pai, A. V, Hixon, J. G. & Holahan, C. J. (2011) Finding happiness in negative emotions: An experimental test of a novel expressive writing paradigm. *The Journal of Positive Psychology*, 6 (3): 192-203. doi: 10.1080/17439760.2011.570365
- P ez, D, Velasco, C. & Gonz lez, J. L. (1999) Expressive writing and the role of alexythimia as a dispositional deficit in self-disclosure and psychological health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (3): 630–641. doi: 10.1037/0022-3514.77.3.630

- Παπατρέχα Β, Σπαντιδάκης Ι. & Βασιλάκη Ε. (2018) Θεραπευτικές Ιδιότητες του γραπτού λόγου και μεταγνώση των μαθητών κατά την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων. Στο βιβλίο περιλήψεων, «5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Γνωσιακής Επιστήμης» (σσ. 62-63), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πάρος.
- Pennebaker, J.W. (2004) *Writing to heal: A guided journal for recovering from trauma and emotional upheaval*. Oakland CA: New Harbinger Publications.
- Regehr, C, Glancy, D. & Pitts, A. (2013) Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 148: 1-11.
- Robinson, K. (2001) *Άλλη λογική. Για μια επανάσταση της δημιουργικότητας*. (Μετάφρ. Β. Αργυριάδης). Αθήνα: Εν Πλω.
- Rogers, N. (1993) *The Creative Connection – Expressive Arts as Healing*. Palo Alto: Science & Behavior Books (reprinted Ross-on-Wye: PCCS Books 2000).
- Saddler, B. & Graham, S. (2007) The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. *Reading & Writing Quarterly*, 23: 231-247.
- Schaps, E. (2010) *How a changing society changes SEL*. Better Evidence-based Education, 20-21.
- Schneider, W. & Lock, K. (2002) The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T. J. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition* (pp. 224 – 257). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schon, D. A. (2016) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Routledge.
- Σεφέρης, Γ. (1998) *Ποιήματα*. Φιλολ. επιμ. Γ.Π. Σαββίδης. Αθήνα: Ίκαρος.
- Smith, J. & Wrigley, S. (2012) What has Writing Ever Done for Us? The Power of Teachers' Writing Group. *Education in English*, 46, (1): 70 - 84.
- Son, L. K. & Schwartz, B. L. (2002) The relation between metacognitive monitoring and control. In T. Perfect & B. L. Schwartz (Eds.), *Applied metacognition* (pp. 15-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Σπαντιδάκης Ι. (2010) *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συμεωνάκη, Α. (2012) Δημιουργική γραφή και θέατρο – θεατρική γραφή και δημιουργία: προσεγγίζοντας την διδασκαλία της δημιουργικής γραφής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της συγγραφής θεατρικού κειμένου. *Κείμενα*, τχ. 15. Ανακτήθηκε 26/07/2012 από http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=260:15-simeonaki&catid=59:tefxos15&Itemid=95

- Waters, T. (2004) *Writing Stories with Feeling: An Evaluation of the Impact of Therapeutic Storywriting Groups on Pupils' Learning*. Kingston-on-Thames: South-East Region SEN partnership (SERSEN).
- Waters, T. (2010) *Story Links Programme Evaluation: The impact of a parent partnership intervention that uses therapeutic storywriting to support pupils at risk of exclusion*. Chichester: University of Chichester. http://storylinkstraining.co.uk/?page_id=133.
- Wilson, A. & Myhill, D. (2012) Ways with Words: Teachers' Personal Epistemologies of the Role of Metalanguage in the Teaching of Poetry Writing. *Language and Education*, 26 (6): 553-568.
- Wright, J. (2000) Using writing in counselling women at work, *Changes*, 18 (4): 264–73.
- Wright, J. (2004) The passion of science, the precision of poetry:1 therapeutic writing— a review of the literature. In G. Bolton, St. Howlett, C. Lago & J. K.Wright (Eds) *Writing Cures* (pp. 26-36). New York,: Brunner-Routledge.
- Χρυσανθοπούλου, Κ. (2013) Δημιουργική γραφή και Ψυχολογία: Θεραπευτική γραφή Στο Η.Τ. Κωτόπουλος, Α. Βακάλη, Β. Νάνου & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.) «*Δημιουργική Γραφή*». Αθήνα: Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής.