

1

ΡΟΛΟΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ - ΦΑΣΕΙΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

- 1.1. Φάση του σχεδιασμού
- 1.2. Φάση της πρώτης καταγραφής
- 1.3. Φάση της βελτίωσης-έκδοσης

ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΕΝΟΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ο μαθητής θα πρέπει να μπει να *δημιουργήσει* αρμονικά δύο ρόλους: το ρόλο του συγγραφέα-δημιουργού και το ρόλο του γραμματέα-γραφέα (Graham & MacArthur, 1991; Barber, 1993).

Ο *συγγραφέας-δημιουργός* ο μαθητής θα πρέπει να γεννήσει ιδέες, άλλες οργανώσει, να επλέξει το ακροατήριό του, να υποθέσει τις ανάγκες του και τα ενδιαφέροντά του, να ξεκαθαρίσει για ποιο λόγο γράφει το κείμενο, να βελτιώσει το κείμενο που είναι γραμμένο ώστε να επιτύχθει αποτελεσματικότερα το σκοπό του και να αποφασίσει ποτέ και πώς θα εφαρμόσει μια στρατηγική. Θα πρέπει επιπλέον να κλείσει τις στρατηγικές τις οποίες χρησιμοποιεί σε σχέση με το είδος του κειμένου που πρόκειται να γράψει, καθώς και το σκοπό που επιδιώκει. Πολλοί έμπειροι συγγραφείς, καθώς γράφουν, επαναπροσδιορίζουν τους στόχους τους, αξιολογούν το γραμμένο κείμενό τους και ιμπετούν νέες γνώσεις για το θέμα, τις οποίες δεν είχαν πριν ασχοληθών με αυτό (Ματσαγγούρας, 2000· Graham, Harris, MacArthur, & Smith, 1991). Ο συγγραφέας δηλαδή αναλαμβάνει όλο σχεδόν το γνωστικό και *μεταγνωστικό φορτίο* που απαιτείται για την παραγωγή του/των λόγου.

Μπορούν αυτό είναι επίπονο, δύσκολο και απαιτητικό. Στην προοπτική τους να το διαχειριστούν ευκολότερα οι έμπειροι συγγραφείς συνιστούν πολλές *μεταγνωστικές δεξιότητες*. Αυτές οι δεξιότητες αναπτύσσονται και αλληλεπηρεάζονται μέσα σε ένα πεδίο το οποίο εκτείνεται μεταξύ δύο πόλων: ο ένας πόλος έχει να κάνει με τη συνειδητή χρήση των δεξιοτήτων και των στρατηγικών που απαιτούνται για να ολοκληρωθεί μια εργασία, δηλαδή τη *δηλωτική γνώση*, ενώ ο άλλος πόλος συνδέεται με τη *διόδικαστική γνώση*, δηλαδή το πώς, πότε, πού και γιατί χρησιμοποιούνται οι παραπάνω στρατηγικές για να είναι αποτελεσματική η μέθοδος (Σταντφόρντ, 1998). Ο έμπειρος «συγγραφέας» θέτει κάποια *μεταγνωστικά ερωτήματα*, με βάση τα οποία μπορεί να επεξεργαστεί το κείμενο που προσπαθεί να ολοκληρώσει. Τα ερωτήματα αυτά εμφανίζονται συνήθως με τις ακόλουθες μορφές: «*Είναι αυτό που θέλω να γράψω?*», «*Πώς θα μπορούσα να το πετύχω?*», «*Πώς θα μπορούσα να ελέγξω αυτό που θέλω να*

γράψω πιο καθαρά στους αναγνώστες μου?», «*Πώς μπορώ να βελτιώσω ότι οι αναγνώστες μου θα γνωρίζουν αυτό που είχα αρχικά στο μυαλό μου?*». Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα διευκολύνουν το μαθητή να παίζει καλύτερα και τους δύο ρόλους.

Ως *γραμματέας-γραφέας* ο μαθητής οπτικοποιεί και ακινητοποιεί με σύμβολα τη σκέψη του «συγγραφέα», δηλαδή εκτελεί τις απαραίτητες κινήσεις λεπτής κινητικότητας για το σχεδιασμό της φόρμης του κάθε γράμματος, αφήνει αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα και στις λέξεις του κειμένου, και γνωρίζει και χρησιμοποιεί τους γραμματικο-συντακτικούς και ορθογραφικούς κανόνες, τα σημεία στίξης και τα δομικά στοιχεία του είδους του κειμένου που προτίθεται να γράψει. Οι δεξιότητες του «γραμμάτιστα» – δηλαδή το να γράφει με το χέρι, να γράφει ορθογραφημένα, να χρησιμοποιεί σωστά τα πεζά και τα κεφαλαία γράμματα, να επλέξει το κατάλληλο λεξιλόγιο και την ορθότερη σύνταξη, καθώς και το να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί τα δομικά στοιχεία του είδους του κειμένου που γράφει – καθιστούν το ρόλο του εξαιρετικά επίπονο και κοπιαστικό. Ο «γραμματέας» αναλαμβάνει επίσης να δώσει στο κείμενο την πιο κατάλληλη αισθητική μορφή (Νίκας, 1998). Ένα τέτοιο κείμενο προοιωνίζεται βετικά το ακροατήριο και επιτυγχάνει ευκολότερα τον επικοινωνιακό του στόχο (Βάμβουκας, 1991). Ο μαθητής θα πρέπει να μπει να εκτελεί το ρόλο του «γραμμάτιστα» προσπαθώντας να εξοικονομήσει όσο το δυνατόν περισσότερο γνωστικό δυναμικό, το οποίο θα αφιερώσει στις δεξιότητες που απαιτεί ο ρόλος του «συγγραφέα».

Ο εκπαιδευτικός επομένως θα πρέπει να γνωρίζει, ανάμεσα στα άλλα, και τις διαδικασίες που ο μαθητής καλείται να εκπαιδεύσει τόσο ως «συγγραφέας» όσο και ως «γραμμάτιστα», έτσι ώστε να είναι σε θέση να τον βοηθήσει αποτελεσματικά πριν τη γραφή, κατά τη διάρκεια της και μετά από αυτήν. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού ο μαθητής θα μπορέσει να δομηθεί τις απαραίτητες δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο στο σχολείο και στις καθημερινές του δραστηριότητες (Graham, Schwartz, & MacArthur, 1993).

Πολλοί ερευνητές, από το χώρο της γνωστικής ψυχολογίας έχουν

περιγράφει με λεπτομέρειες τις φάσεις που ακολουθεί η παραγωγή του γραπτού λόγου. Ανεξάρτητα από την ονομασία που δίδεται κάθε φορά στην εκάστοτε φάση, η παραγωγή γραπτού λόγου φάινεται να περιλαμβάνει τις φάσεις του σχεδιασμού, της πρώτης καταγραφής και της βελτίωσης-έκδοσης (Graves, 1994· Elliot, 1994· Scardamalia & Bereiter, 1987).

1.1. ΦΑΣΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Ο σχεδιασμός (planning), σύμφωνα με τα περισσότερα μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου τα οποία έχουν περιγραφεί από πολλούς γνωστούς ψυχολόγους (Flower & Hayes, 1981· Bereiter & Scardamalia, 1987), είναι το πρώτο επίπεδο του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών. Κατά τη διάρκεια του ο συγγραφέας επιχειρεί να ανακαλύψει μια πληροφορία από τη μνήμη του και στη συνέχεια να την οργανώσει έτσι που να εξυμνηρεί τις προθέσεις του (Fairgley, Cherry, Jolliffe, & Skinner, 1985· Lerner, 1997· Higgins, Flower, & Penaglia, 1992). Η αναγνώριση της φάσης του σχεδιασμού καταδεικνύεται από το γεγονός ότι οι πληροφορίες που ο συγγραφέας θέλει να εκφράσει στο κείμενο συνήθως είναι διαδοχικά ή κατά σειρά ταξινομημένες στη μνήμη του (Fayol, 1991· Bereiter & Scardamalia, 1987). Για να μπορούσει επομένως να αναπτύξει το θέμα του, είναι συνήθως αναγκαίο να αναπτύσσονται και να αναπροσαρμόζονται τις διαθέσιμες πληροφορίες που θέλει να καταγράψει. Σημειώνεται ότι η φάση του σχεδιασμού είναι κυρίως ανεπαρκής όταν ο συγγραφέας επιθυμεί να γράψει για θέματα που του είναι άγνωστο οικεία (Scardamalia & Bereiter, 1991· Boscolo, 1995). Όσο πιο απαιτητικό είναι το θέμα που πρόκειται να γράψει ή όσο άγνωστο βιωματικές είναι οι πληροφορίες του και όσο άγνωστο είμαστε, είναι στο είδος του κείμενου που γράφει, τόσο πιο απαιτητικός είναι ο σχεδιασμός (Σταντντάρκινς, 1998).

Ο σχεδιασμός, σύμφωνα με τους Graves (1994), Elliot (1994), Scardamalia και Bereiter (1987), είναι γενικά μια πολύπλοκη και απαιτητική γνωστική διεργασία που περιλαμβάνει τρία βήματα:

- τη στοχοθεσία,
- τη γέννηση ιδεών,
- την οργάνωση.

Κατά την εκτέλεση του πρώτου βήματος, της **στοχοθεσίας** (goal setting), ο συγγραφέας παίρνει αποφάσεις που αφορούν:

1. Το **ακροατήριο** στο οποίο θα απευθύνεται το κείμενο, τις ανάγκες του, τα ενδιαφέροντά του και το πόσο οικεία, φιλικά ή εχθρικά δικάζεται απέναντι στο θέμα ή και στο συγγραφέα. Οι γνώσεις που το ακροατήριο κατέχει για το θέμα, τα ενδιαφέροντά του, οι στάσεις του, οι αξίες του, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπά του σχηματίζουν ένα ισχυρό πεδίο, το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο και το ύφος του κείμενου που πρόκειται να γράψει ένας έμπειρος συγγραφέας (Σταντντάρκινς, 1998). Οι αποδέκτες καθορίζουν συνήθως τα κριτήρια επιλογής όχι μόνο των λέξεων και του εκφραστικού στυλ αλλά και των εννοιών και των συμβόλων (Nicholson, 1997). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιεί ως αποδέκτες τους συμμαθητές του συγγραφέα προκειμένου ο τελευταίος να λαμβάνει την κατάλληλη ανατροφοδότηση (Σταντντάρκινς, 1998· Μαρσγουόρας, 2000· Σαλβαράς, 1996). Ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να δημιουργεί εικονικές καταστάσεις επικοινωνίας με αποδέκτες που έχουν υποτιθέμενες ανάγκες και ενδιαφέροντα, αλλά με τις δίνες καταστάσεις επακριβώς προσδιορισμένες (Iordanidou & Φτερινιάτη, 2000).
2. Το **είδος του κείμενου** που θέλει να γράψει ο έμπειρος συγγραφέας. Κάθε κειμενικό είδος έχει τα δικά του δομικά στοιχεία (Μπιτινιώτης, 1991). Η γνώση αυτών των στοιχείων συμβάλλει σημαντικά έτσι ώστε ο συγγραφέας να γενήσει ιδέες και να αξιολογήσει το κείμενό του σε επίπεδο δομής (Σταντντάρκινς, 1998· Μαρσγουόρας, 2000).
3. Τις **προθέσεις** ή το σκοπό για τον οποίο ο συγγραφέας γράφει το κείμενό του. Ενώ το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται αποτελεί τον ένα πόλο επικοινωνίας, οι προθέσεις οι οποίες καθορίζουν το περιεχόμενο και την αισθητική του κείμενου αποτελούν τον άλλο πόλο (Νίκος, 1998). Έτσι, ο συγγραφέας μπορεί, πριν γράψει, να

την ιδέα να πετύχει να πληροφηθεί, να ησυχάσει, να ηρεμήσει, να κοιμηθεί, να δώσει, να φιλοξενηθεί, να εμπνεαστεί κ.λπ. (Κιρκλίκωφες, 1991).

Οι απορίες που παρήγα ο συγγραφέας κατά την εκτέλεση του ηρώου βήματος, δηλαδή της στοχευσιότητας, εμπνέδζον σημειακά τόσο τα ερωτικά βήματα αυτής της φάσης όσο και τις επόμενες φάσεις της παραγωγής του γραπτού λόγου. Τα ερωτικά που τίθενται κατά την εκτέλεση αυτού του βήματος είναι του τύπου: «*Ποια θα διαβάζουν το κείμενό μου;*», «*Τι γράφίζουν οι αναγνώστες μου για το θέμα;*», «*Η ιδέα να πετύχω με αυτό που γράφω;*», «*Τι είδους κείμενο είναι αυτό που προορίζω να γράψω;*».

Κατά την εκτέλεση του δεύτερου βήματος, δηλαδή της **γένησης ιδεών** (βιαντελόνια), και ανάλογα με τις απορίες που έχει πάρει και τα το ηρώο βήμα, ο συγγραφέας σημειώνει λέξεις κλειδιά, κομμάτια ηρώων ή ολοκληρωμένες προτάσεις, τις οποίες χρησιμοποιεί ως «*όγκους*» για να ενταχίσει στη συνέχεια αυτά που θέλει να γράψει. Επιπλέον, θέλει στον εαυτό του ερωτήματα του τύπου: «*Τι είδους κείμενο είναι αυτό που θέλω να γράψω;*», «*Ποια είναι τα δομικά στοιχεία αυτού του είδους;*», «*Τι γλώσσα γράφω από το συγκεκριμένο θέμα;*». Ο συγγραφέας καθορίζει να επηρεάσει ιδέες στο δώδεκτο ημίωρο της παραγωγής του γραπτού λόγου, χωρίς τις νύξεις, τις παραρτήσεις ή τις διευκρινίσεις που υπάρχουν κατά την παραγωγή του προφορικού λόγου (Βαμβουκάς, 1991). Πρόκειται λοιπόν για μια ιδιαίτερα απαιτητική και κοπώδη διαδικασία (Barolett & Scardamalia, 1987).

Κατά την εκτέλεση του τρίτου βήματος, της **οργάνωσης των ιδεών** (οργάνωση), ο συγγραφέας χρησιμοποιεί ορισμένα παραγλωσσικά στοιχεία (σημείους, γραμμές, σχήματα, κατακόρυγες, υπογραμμίσεις) με σκοπό να κατατάξει τις ιδέες σε χρονολογική ή χωρική σειρά έτσι ώστε να εκφράζονται αυτό που θέλει να γράψει. Επιπλέον θέτει ερωτήματα του τύπου: «*Πως θα ήταν περισσότερο κατανοητά στους αναγνώστες μου αυτά που γράφω;*», «*Η ακολουθία οι πληροφορίες τη σειρά που θέλω;*». Προσπαθεί επίσης να οργανώσει τις ιδέες που έτσι ώστε να εξυμνηστούν καλύτερα τις απορίες που πήρε κατά την εκτέλεση του βήματος της στοχευσιότητας. Πολλές φορές κάνουν μια

της, συγγραφέας, όταν δουν πως έχει οργανωθεί το κείμενό τους μετά απ' όλα αυτά, αλλάζουν τις αποφάσεις που είχαν πάρει κατά το πρώτο βήμα. Η φάση της οργάνωσης είναι πολύ αναγκαία και σημαντική διότι ο συγγραφέας δεν είναι εκεί για να εξηγήσει στον αναγνώστη τυχόν νοηματικές σκέψεις του κειμένου του (Σταντιόδakis, 1998).

Οι αρχικοί συγγραφείς, ακολουθώντας το μοντέλο της παράθεσης, πληροφηθούν, ανακάλυψαν κάθε φορά μια ιδέα από τη μνήμη τους και ακολούθησαν την καταγραφή τους, χωρίς να προσπαθούν να αλλάξουν τη δομή της. Αντίθετα, οι έμπειροι συγγραφείς, ακολουθώντας το μοντέλο της επιξεργασμένης γραφής, αναδομούν και αναδιοργανώνουν τις ιδέες τους, μέχρις ότου αυτές ικανοποιήσουν τους δικούς τους σκοπούς, και καθύψων επισης τις ανάγκες των αναγνώστών τους (Scardamalia et al., 1989).

Συμφωνά με τους Sharples και Pemberton (1990), οι έμπειροι συγγραφείς, που εμπλέκονται στη φάση του σχεδιασμού διακρίνονται και οι ίδιοι σε δύο διαφορετικούς τύπους: τους προσχεδιαστές (executors) και τους επροσχεδιαστές (discovers).

Οι **προσχεδιαστές** σχεδιάζουν με κάθε λεπτομέρεια και ταξινόμούν τις ιδέες που αφορούν το θέμα τους προτού ξεκινήσουν οποιαδήποτε προσπάθεια γραφής. Οι συγγραφείς που σχεδιάζουν με αυτό τον τρόπο αρχίζουν μόνο όταν είναι σίγουροι ότι αυτό που θα γράψουν θα εκπληρώσει τους στόχους τους και θα ανταποκριθεί στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα των αναγνώστών τους. Ο χρόνος που αφιερώνουν στο σχεδιασμό είναι πολύ μεγαλύτερος συγκριτικά με το χρόνο που αφιερώνουν σε άλλες διαδικασίες της γραφής (Σταντιόδakis, 1998).

Αντίθετα, οι **επροσχεδιαστές** αφιερώνουν πολύ λιγότερο χρόνο στη φάση του σχεδιασμού και πολύ περισσότερο στη φάση της βελτίωσης (Barolett & Scardamalia, 1987). Αρχίζουν να σχεδιάζουν σημειώνοντας τις διαθέσιμες πληροφορίες, οι οποίες και λειτουργούν ως νύξεις για τον περαιτέρω σχεδιασμό και την ανάπτυξη του θέματος. Στις περισσότερες περιπτώσεις, γράφουν μια περίληψη με τα κύρια σημεία του θέματος τους και χρησιμοποιούν αυτές τις ιδέες ως αφετηρία για την παραγωγή νέων ιδεών. Έτσι επροσχεδιάζουν και αναθεωρούν αυτό που έχουν ήδη γράψει πολλές φορές, μέχρις ότου πάρει τη μορφή και το

παραχόμενο που επιθυμούν (Σταντινδάκης, 1997, 1998· Μαρταγγούρας, 2000).

Η ποιότητα και η ποσότητα του τελικού προϊόντος φαίνεται ότι εξαρτώνται εκτός των άλλων και από τα βήματα που ακολουθεί ο συγγραφέας κατά τη φάση του σχεδιασμού. Όσο πιο ξεκάθαρες είναι οι ενδιαιτήσεις που έχει κάνει στη φάση αυτή σε σχέση με το ακροατήριο, το είδος του κειμένου και το σκοπό για τον οποίο γράφει, τόσο πιο επικριτικά είναι τα τελικά προϊόν (Harris & Graham, 1992· Isnard & Piolat, 1993· Boscolo, 1995· Σταντινδάκης, 1998).

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο χρόνος που αφιερώνουν οι συγγραφείς στην παραπάνω φάση εξαρτάται τόσο από την επιδεξιότητά τους όσο και από το είδος του κειμένου που προσπαθούν να γράψουν (Bereiter & Scardamalia, 1987· Foussey, Piolat, & Guerin, 1990). Πολλοί επιτυχημένοι συγγραφείς, οι οποίοι καταβάλλουν τη χρονοδότησή της, αφιερώνουν πολύ χρόνο στα βήματα της φάσης του σχεδιασμού (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Έργο του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να παραγάγουν ιδέες βασίζόμενοι στις προηγούμενες εμπειρίες τους. Αυτό θα το πετύχει χρησιμοποιώντας επικουρικά μέσα, όπως για παράδειγμα ανόργανα σχετικά κείμενα, συζητήσεις αναφορικά με το θέμα, ανέκδοτες κινηματογραφικές ταινίες και τηλεοπτικές εκπομπές, εφημερίδες, τρέξιδα κ.ά. (Richeck et al., 1996).

Σε αυτό το βήμα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ζητήσει από τους μαθητές να μην κρίνουν τις ιδέες τους, αλλά απλά να προσπαθήσουν να καταγράψουν όσο το δυνατόν περισσότερες. Τέλος, για να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν τις στρατηγικές του σχεδιασμού, θα πρέπει να τους κάνει να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα αυτής της φάσης αν επιθυμούν να εκφραστούν με σαφήνεια και ωριμότητα.

1.2. ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ

Ενώ στην προηγούμενη φάση η βραχυτητα δινόταν στο ρόλο του «συγγραφέα», σε αυτήν ο μαθητής πρέπει να στρέψει την προσοχή του στο

ρόλο του «γραμματοτέα». Η φάση της πρώτης καταγραφής (drafting) είναι η δεύτερη της παραγωγής του γραπτού λόγου, κατά τη διάρκεια της οποίας ο συγγραφέας καταγράφει τις ιδέες που έχει συγκεντρώσει και οργανώνει στην προηγούμενη φάση. Εδώ οι ιδέες αρχίζουν να παίρνουν σχήμα και ένα πρώτο σχεδιασμός είναι ήδη έτοιμο. Πολλοί θεωρούν ότι αυτή η φάση είναι η «γραφή», ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται απλά για μια φάση της γραπτής διαδικασίας (Lerner, 1997). Ίσως ο θεατρικός όρος «πρόβα» μπορεί να περιγράψει καλύτερα αυτό που συμβαίνει, με την έννοια ότι το κείμενο που γράφεται σε αυτή τη φάση δεν είναι το τελικό και ότι έως την «πρεμιέρα» θα υποστεί πολλές αλλαγές και διορθώσεις (Σταντινδάκης, 1998).

Οι εμπειρίες συγγραφείς μπορούν να υποδιωνται με επιτυχία και το ρόλο του συγγραφέα και αυτόν του γραμματοτέα. Η ενωλόγη ρόλων και η μετάβαση από το σχεδιασμό στην πρώτη καταγραφή και εν συνεχεία στη βελτίωση και την τελική έκδοση είναι γι' αυτούς μια φυσική διαδικασία. Οι αρχάριοι συγγραφείς όμως συναντούν πολλά προβλήματα στον τρόπο διαδοχής των παραπάνω φάσεων (Hamill, 1990).

Η πρώτη καταγραφή αποτελεί σημείο αναφοράς για το μαθητή-γραμματοτέα. Οι αρχικές ιδέες συνιστούν αφετηρία για την παραγωγή νέων ιδεών, οι οποίες με κατάλληλο σχεδιασμό μπορούν να ενσωματωθούν στο κείμενο (Scardamalia & Bereiter, 1987· Murray, 1980· Boscolo & Mason 1997). Ως εκ τούτου ο μαθητής-γραμματοτέας δεν πρέπει να ανησυχεί για την τυχόν «ακομψή» χρήση λέξεων και για τα ορθογραφικά ή άλλα λάθη του. Στη φάση αυτή χρειάζεται να επικεντρώσει την προσοχή του πρωτίτως στο περιεχόμενο, με σκοπό το κείμενό του να αποκτήσει μέγιστη μορφή (Richeck et al., 1996).

Επισημαίνεται ότι η πρώτη καταγραφή ανήκει στο μαθητή-γραμματοτέα και όχι στο ακροατήριο (Lerner, 1997). Οι μαθητές μπορούν να γράψουν πολύ πιο προσωπικά, δηλαδή να αφήνουν κενά, να διαγράφουν, να χρησιμοποιούν συντομίες, να σχεδιάζουν εικόνες και να γράφουν όσο πιο γρήγορα γίνεται (Milliet, 1986· Σταντινδάκης, 1998). Αυτή η δυνατότητα τόνωσε το αυτοαναλόγημά τους, η δε γραφή τους γίνεται περισσότερο μέγιστη (California Department of Education, 1998b).

Καθίληκων του εκπαιδευτικού εν προκειμένο είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές και να τους καθοδηγήσει έτσι ώστε να εστιάζουν την προσοχή τους στην παραγωγή ιδεών και στην όσο το δυνατόν ταχύτερη και πιο γρήγορη τους (Fargy, Lartig, & Lemaire, 1994).

1.3. ΦΑΣΗ ΤΗΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ-ΕΚΔΟΣΗΣ

Μετά την ολοκλήρωση των φάσεων του σχεδιασμού και της πρώτης καταγραφής, ο συγγραφέας συνεχίζει να βελτώνει το κείμενό του μέχρις ότου αυτό ικανοποιεί τις απαιτήσεις που είχε λάβει στο πρώτο βήμα της στοχοθεσίας κατά τη φάση του σχεδιασμού. Σε αυτή τη φάση ο μαθητής περνάει και τους δύο ρόλους. Ως «συγγραφέας» αναλαμβάνει να επιφέρει πολλές βελτιώσεις που αφορούν το περιεχόμενο, τον τρόπο έκφρασης των ιδεών, τη δομή των προτάσεων και των ιδεών. Ως «γλωσσολόγος» αναλαμβάνει να επιφέρει βελτιώσεις που αφορούν την επίσημη εμφάνιση και αισθητική του κειμένου, δηλαδή τη γραφή με το χέρι ως ψυχοκινητική δεξιότητα, την ορθογραφία, το λεξιλόγιο, τη σύνταξη, τη σύνταξη, τον τονισμό και τη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων.

Η φάση της βελτίωσης (revising) είναι εξαιρετικά απαιτητική και δύσκολη, καθ' όσον, για να μπορέσει ο μαθητής-συγγραφέας να τη φέρει σε πέρας, θα πρέπει να απευαισθητοποιηθεί γνωστικά και συναισθηματικά από το κείμενό του.

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα αυτών των φάσεων είναι ότι ο μαθητής στέφεται από την προσοχή του στην επτυχία ενός στόχου της παραγωγής γραπτού λόγου κάθε φορά, χωρίς να διακόπτεται την παραγωγή του.

Καθώς ο μαθητής γράφει, υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση των δύο ρόλων (συγγραφέας-γλωσσολόγος), οι οποίοι και καθορίζουν την ποιότητα του κειμένου που γράφεται. Έτσι, οι δυσκολίες ή τα προβλήματα του ενός ρόλου μπορεί να παρουσιάζονται ως δυσκολίες ή προβλήματα του άλλου. Έτσι, αυτού, και προβλήματα του ίδιου ρόλου εμφανίζονται πολλές φορές ως άλλα προβλήματα. Για παράδειγμα, ένα

προβλήματα γραφής με το χέρι (ρόλος του γλωσσολόγου) μπορεί να εκδηλώνεται ως πρόβλημα ορθογραφίας, αφού ο μαθητής, στην προσπάθειά του να γράψει ευανάγνωστα, δεν προσέχει την ορθογραφία. Ή πάλι ένας μαθητής με προβλήματα ορθογραφίας, στην προσπάθειά του να γράψει ορθογραφημένα, μπορεί να επικεντρώνει την προσοχή του στην ορθογραφία του κειμένου, κατ' αυτόν τον τρόπο όμως δυσκολεύεται σημαντικά να συγκεντρωθεί στις άλλες δεξιότητες που είναι απαραίτητες, όπως για παράδειγμα στο λεξιλόγιο, στη γέννηση και την οργάνωση των ιδεών ή στην ευανάγνωστα. Ενώ λοιπόν το γραπτό του παρουσιάζεται ορθογραφημένο, μπορεί να είναι προβληματικό το λεξιλόγιο ή το περιεχόμενο, εφόσον ο μαθητής δεν έστρεψε την προσοχή του σε αυτά. Ο εκπαιδευτικός, βλέποντας το γραπτό του μαθητή το οποίο δεν περιέχει ορθογραφικά λάθη, υποθέτει ότι ο μαθητής αντιμετώπιζε πρόβλημα λεξιλόγιου ή γέννησης ιδεών ή οργάνωσης τους, ενώ στην πραγματικότητα έχει πρόβλημα ορθογραφίας. Όπως μπορεί να διαπιστωθεί επομένως, η διαδικασία της έγκαιρης και έγκυρης διάγνωσης των προβλημάτων παραγωγής γραπτού λόγου και της αποτελεσματικής αντιμετώπισής τους είναι πολύ δύσκολη.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται πολύ και στους δύο ρόλους. Όσον αφορά το ρόλο του συγγραφέα, φαίνεται να γνωθούν την αναγκαιότητα του σχεδιασμού, ακολουθούν το μοντέλο της παράθεσης πληροφοριών ή της συστηματικής γραφής όταν γράφουν, παρουσιάζουν ελάχιστες γνώσεις για το είδος του κειμένου που πρόκειται να γράψουν, δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες του ακροατηρίου τους, δεν καταλαβαίνουν την αναγκαιότητα της βελτίωσης, αντιμετώπιζουν τη βελτίωση ως τεμπάκι, ενώ όταν επιφέρουν τελικά βελτιώσεις αυτές είναι λίγες και αφορούν κυρίως την εμφάνιση του γραπτού και την ορθογραφία του κειμένου (Σπαντιδάκης, 1998).

Στη συνέχεια παραγράφονται οι δεξιότητες που χρειάζεται να αναπτύξει ο μαθητής για να ολοκληρώσει με επιτυχία τη φάση της βελτίωσης-έκδοσης. Αυτές είναι η γραφή με το χέρι ως ψυχοκινητική δεξιότητα, η ορθογραφία ως σύνθεση μηχανιστική δεξιότητα, το λεξιλόγιο και η σύνταξη, ο τονισμός και η χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων.

γλώσσας. Το φωνολογικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας αποτελείται από είκοσι φωνήματα τα οποία διακρίνονται σε φωνήεντα και σύμφωνα ως εξής (Πόρτοδας, 2002): (α) σύμφωνα: *p, t, k, f, θ, x, v, δ, γ, σ, ζ, λ, r, m, n*, και (β) φωνήεντα: *i, e, a, o, u*. Βάσει αυτών σχηματίζονται είκοσι πέντε φθόγγοι που είναι οι ακόλουθοι: *a, e, i, o, ou, β, γ, δ, ζ, θ, κ, λ, μ, ν, π, ρ, σ, τ, φ, χ, μπ, ντ, γκ, τσ, τζ*.

Η **συλλαβή** περιλαμβάνει κατά κανόνα ένα φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν ή δίφθογγο, των οποίων προηγούνται ή έπονται συνήθως ένα ή δύο σύμφωνα και σπάνια τρία (Παπαρηγόριου, 1997). Και ενώ η συλλαβή, η οποία δεν αποτελεί ούτε φωνολογική ούτε νοηματική μονάδα, δεν έχει τύχει μεγάλης προσοχής, όπως τα άλλα δομικά στοιχεία της γλώσσας, από τους γλωσσολόγους, τους ψυχολόγους και τους ειδικούς παιδαγωγούς (Πόρτοδας, 2002), σήμερα βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στις μηχανιστικές δεξιότητες (Wilde, 1990).

Η φωνολογία των λέξεων, δηλαδή η γνώση των ήχων και η σειρά τους στην παραγωγή των λέξεων, καθορίζονται σηματοδοτικό ρόλο όσον αφορά τη γνώση της ακριβούς θέσης των φωνημάτων είναι απαραίτητη για την παραγωγή λέξεων. Αν ο μαθητής δεν μπορεί να σχηματίσει λέξεις, δεν μπορεί να σχηματίσει και προτάσεις. Η γραπτή παραγωγή διαφορετικών τύπων καθίσταται δυνατή από το μαθητή-συγγραφέα καθώς αυτός γίνεται ικανός να διαφοροποιεί την εσωτερική δομή των λέξεων. Κάθε λέξη έχει τη δική της φωνολογική δομή, η οποία βοηθά την παραγωγή της. Ο γραπτός λόγος, ως αναπρόσταση του προφορικού στο επίπεδο της φωνολογικής δομής, βοηθά το μαθητή-συγγραφέα να αποδώσει την έννοια που έχει στο μυαλό του, δηλαδή να αντιπροσέξει την αφορητική αναπρόσταση της γλώσσας με την αντίστοιχη φωνολογική της δομή. Η φωνολογική δομή της γλώσσας προκύπτει από το συνδυασμό των φωνολογικών στοιχείων με βάση τους κανόνες φωνολογικής της γλώσσας.

Ο μαθητής χρησιμοποιεί την προφορική γλώσσα χωρίς να έχει επίγνωση της φωνολογικής της δομής. Αυτό δικαιολογείται το μαθητή-συγγραφέα, ο οποίος θα πρέπει να μάθει να χρησιμοποιεί τη φωνολογική δομή της γλώσσας καθώς μαθαίνει να γράφει. Με άλλα λόγια, ο μαθητής πρέπει να έχει φωνολογική επίγνωση, δηλαδή την ικανότητα να κτι-

νείται από τα διαφανή στα αδιαφανή στοιχεία της γλώσσας, καθώς και να έχει επίγνωση και την ικανότητα χειρισμού των βασικών δομικών στοιχείων της λέξης, όπως είναι τα φωνήματα (Nikolopoulos & Goulandris, 2000). Η ικανότητα αυτή δεν έχει σχέση με την κατανόηση και τη σημασία της λέξης και συνεπώς αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τη σημασιολογία της. Η φωνολογική επίγνωση περιλαμβάνει τη φωνηματική και τη συλλαβική επίγνωση. Η φωνηματική επίγνωση (ή επίγνωση ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνηματικά δομικά στοιχεία και ο χειρισμός τους) είναι ιδιαίτερα δύσκολη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η συλλαβική επίγνωση (ή επίγνωση ότι η λέξη συντίθεται από συλλαβικά τμήματα και η ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης κάθε λέξης) είναι γνωστικά πιο εύκολη από τη φωνηματική επίγνωση και αποκτάται νωρίτερα, μια και οι συλλαβές αντιστοιχούν στις μονάδες του αβηβαίου τύπου (Πόρτοδας, 2002). Ενώ ο αρχίφιλος μαθητής-συγγραφέας κατά την παραγωγή του προφορικού λόγου είναι σε θέση να σχηματίζει λέξεις κάνοντας χρήση της φωνολογικής δομής της γλώσσας χωρίς προβλήματα, φαίνεται να δυσκολεύεται στο ίδιο έργο κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Ο μαθητής χρησιμοποιεί τον προφορικό λόγο να χωρίς να έχει επίγνωση της φωνολογικής του δομής. Έτσι μπορεί να προσφέρει μια λέξη χωρίς να χρειάζεται να γνωρίζει και να διαφοροποιεί τα φωνολογικά της στοιχεία. Αυτό καθιστά την εκμάθηση του γραπτού λόγου πιο δύσκολη από την κατανόηση του προφορικού λόγου (Bereiter & Scardamalia, 1987; Πόρτοδας, 2002).

Η ορθογραφική ικανότητα συντάσσεται την επίγνωση και τη χρήση των γλωσσικών κανόνων. Η γνώση και η χρήση των κανόνων μορφολογίας της ελληνικής γλώσσας κάνουν δυνατή την ορθογραφία εκατοντάδων λέξεων (Μηταμηνιάτης, 1991).

Εκτός από τους φωνολογικούς κανόνες, ο μαθητής θα πρέπει να μάθει να χειρίζεται με επιφύλαξη και τους μορφολογικούς κανόνες της γλώσσας (Moats, 1991). Τα **μορφήματα** αποτελούν τις μικρότερες μορφολογικές σημασιολογικές ανάλυσης της γλώσσας. Μπορεί να είναι λέξεις, αλλά κυρίως είναι είτε προβλήματα είτε επιθέματα είτε κατάληξεις λέξεων (Παπαρηγόριου, 1997). Ο συνδυασμός των μορφημάτων βοηθά το μαθητή-συγγραφέα να συνθέσει απειρες λέξεις.

Η λέξη είναι το αποτέλεσμα της συνθεσης μορφωμάτων. Παρότι δεν αποτιμά την ελάχιστη σημασιολογική μονάδα, η σημασία της στην παραγωγή του γραπτού λόγου είναι εξαιρετικά μεγάλη. Σύμφωνα με τον Μπεγκινιώτη (1985), η λέξη θεωρείται η κύρια γραμματική, συντακτική και σημασιολογική μονάδα. Πριν και μετά από κάθε λέξη στη γραφή υπάρχει κενό, κάτι που δεν συμβαίνει στα μορφώματα. Το γεγονός αυτό καθιστά τη λέξική επίγνωση γνωστικά ευκολότερη (Γιόρνοβας, 2002).

Η επίγνωση των συμφοραζόμενων βοθητά το μαθητή-συγγραφέα στην επίκληση της κατάλληλης λέξης και στην ορθογραφία των ομώνυμων λέξεων, δηλαδή εκείνων που διαφέρουν ως προς το νόημα αλλά όχι ως προς τον ήχο (π.χ. *Αιμός-λοιμός, θίρα-θήρα, κρητικός-κρητικός*), και των ηχηρώνων λέξεων, δηλαδή εκείνων που μοιάζουν στην προφορά και διαφοροποιούνται μόνο στον τονισμό (π.χ. *σφόνγιο-σφονγιό*). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στην παραγωγή και τη διορθωτή ομώνυμων και παρόντων λέξεων και χρειάζονται συστηματική διδασκαλία για να ξεπεράσουν το πρόβλημα (Biallet, 1991· Graves & Moriague, 1991).

Φύσιος ορθογραφικής ανάπτυξης

Για να γράφει ορθογραφημένα, ο μαθητής πρέπει να εφαρμόζει ποικίλες δεξιότητες για παράδειγμα, πρέπει να είναι ικανός να διαβάσει τη λέξη, να κατέχει και να χρησιμοποιεί τις σχέσεις των φωνημάτων και της δομής τους, να εφαρμόζει φωνητικές γενικεύσεις, να έχει στη μνήμη του την οπτική αναπαράσταση της λέξης και να την ανακαλεί όταν τη χρειάζεται, καθώς και να χρησιμοποιεί δεξιότητες λεπτής κλητήρας για να τη γράψει (Arieli, 1992).

Οι περισσότεροι συγγραφείς, στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν σύμβολα, φαίνεται να ζωντανίζουν μορφές που μοιάζουν με τα συμβολικά σύμβολα της γλώσσας. Αυτοί εξετάζουνται ορθογραφικά μέσω νέων φάσεων, χρησιμοποιώντας σε κάθε φάση διαφορετικού τύπου στρατηγική για να γράψουν μια λέξη ή ένα κείμενο (Sanity, 1982· Reid, 1988). Μολονότι πολλά θεωρητικά διαφωνούν με τον αριθμό των νέων φάσεων και κάποιοι προσδίδουν ή αφαιρούν ορισμένες, η υπόθεση αυ-

τη μοιάζει κατά βάση σωστή. Αρχικά, ανεξάρτητα από τον αριθμό τους, φαίνεται ότι οι μαθητές περνούν πρόγματο από κάποιες φάσεις στην προσπάθειά τους να μάθουν να γράφουν συμβολικά ορθά (Weiner, 1994· Νικολάουλος, 2002). Έτσι, πέρα από τις φωνολογικές και οπτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν στην αρχή, μαθαίνουν ότι η συμβολικά ορθή γραφή απαιτεί και φωνολογική και ορθογραφική γνώση (Treiman, Cassar, & Zakowski, 1994· Muter & Snowling, 1997). Οι περισσότεροι από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες περνούν από τις ίδιες φάσεις αλλά με βραδύτερο ρυθμό σε σύγκριση με τους συμμάθητές τους (Biallet, 1990). Υπάρχουν ωστόσο και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι διαφοροποιούνται σημαντικά στον τρόπο με τον οποίο ακολουθούν τις φάσεις της φυσικής εξέλιξης της επημελένης γραφής (Molais, 1994· Adams, 1990).

- **Προεπικοινωνιακή φάση** (4-5 ετών). Στη φάση αυτή η γραφή του μαθητή δείχνει ελλειψή κατανόησης της λέξης και των επινοήσεων της τυπωμένης γραφής (π.χ. δεν αφήνει διαστήματα μεταξύ των λέξεων, δεν γράφει από τα δεξιά προς τα αριστερά κ.λπ.). Το γραπτό του διακρίνεται γενικά από «ακαταστασία». Ο μαθητής-συγγραφέας συνδυάζει άσχετα γράμματα για να δημιουργήσει ένα μήνυμα, το δε μήκος μιας λέξης εξαρτάται από το μέγεθος του αντικείμενου που αναπαριστά (Treiman, 1997· για παράδειγμα, η λέξη γάτα θα πρέπει να έχει περισσότερα γράμματα από τη λέξη πορτοκιάς. Επιπλέον ο μαθητής καταλαβαίνει ότι τα γραπτά σύμβολα είναι νοηματικοί φορείς, αλλά δεν κατανοεί ούτε ότι τα γράμματα αναπαριστούν ήχους ούτε τη σχέση γραφήματος-φωνήματος.
- **Ημιφωνητική φάση** (5-6 ετών). Οι μαθητές-συγγραφείς που βρίσκονται σε αυτή τη φάση προσπαθούν να συνδέσουν τον προφορικό λόγο με τη γραφή στο επίπεδο της συλλαβής και όχι στο επίπεδο του φωνήματος. Τα γράμματα χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν ήχους. Άνοιγμα ήχοι της λέξης αναπαρίσταται, σε μερικές περιπτώσεις, μάλλον χρησιμοποιούνται τα ονόματα των γραφημάτων και όχι οι ήχοι τους (Adams, 1990). Καθώς οι μαθητές γνωστούν πιο λιμενικοί, καταλαβαίνουν ότι για κάθε ήχο υπάρχει κάποιο γράμμα. Μερικοί χρησιμοποιούν το αρχικό σύμφωνο μιας λέ-

ήςης για τη γραφή ολόκληρης της λέξης και συνεχίζουν με κάποια δάδα (Treiman, 1997) για παράδειγμα, γράφουν /l/ για τη λέξη γάλα. Σε αυτή τη φάση, αν και η ορθογραφία μπορεί να ακολουθεί γλωσσικά πρότυπα, λίγες λέξεις γράφονται ορθογραφημένα.

• **Φωνητική φάση** (6 ετών). Καθώς οι εμπειρίες και οι παραμορφώσεις για την παραγωγή του γραπτού λόγου συνεχίζονται, ο πρώτος-επιπρος συγγραφέας περνά στη φωνητική φάση (Moats, 1995), κατά την οποία παράγει κείμενα που δείχνουν τη σχέση μεταξύ ήχου και συμβόλου. Όταν γράφει, καταβάλλει προσπάθεια να αναπαραστήσει όλους τους ήχους μιας λέξης με τη σωστή σειρά. Η επλόγη των γραμμάτων γίνεται με βάση τον ήχο. Έτσι ο μαθητής μπορεί να γράψει /lmal/ αντί για τη λέξη *μήλο*.

• **Παραδοσιακή φάση** (7-8 ετών). Ο μαθητής-συγγραφέας αρχίζει να χρησιμοποιεί συμβατικές επλόγες για την αναπαράσταση των ήχων και να χρησιμοποιεί ένα φωνήεν σε κάθε συλλαβή. Πολλές λέξεις είναι ορθογραφικά σωστές, αλλά εκείνες που έχουν συνυφιστη στη ορθογραφία εξακολουθούν να γράφονται λάθος.

• **Σωστή ορθογραφία**. Ο μαθητής γνωρίζει και εφαρμόζει τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας. Χρησιμοποιεί επίσης πολλαπλές στρατηγικές για να γράψει μια λέξη με το συμβατικά αποδεκτό τρόπο.

1.3.3. Το λεξιλόγιο ως σύνθετη μηχανιστική δεξιότητα

Για να μπορέσει ο μαθητής-συγγραφέας να επικοινωνήσει με το ακροατήριό του, θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι οι αναγνώστες του θα προσπαθήσουν να κατανοήσουν το κείμενό του επιζητώντας κυρίως στις πληροφορίες που αυτό τους παρέχει όταν ο ίδιος δεν θα είναι παρών για να δώσει περαιτέρω εξηγήσεις ή απαντήσεις (Βαμβούκας, 1991). Οι αναγνώστες θα αναζητούν τις πληροφορίες μέσα από το λεξιλόγιο και τη γραμματικοσυνητακή δομή των φράσεων. Η σωστή χρήση των σημείων στίξης, των παραγρήφων και των κερφαδιών γραμμάτων θα τους διευκολύνει στην κατανόηση του κειμένου· επιπρόσθετα αποτελεί ένδειξη σφειρόησης και ευγένειας του συγγραφέα προς αυτούς και προς το κείμενο που γράφει.

Η επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό ενός επικοινωνιακού κειμένου. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τις λέξεις οι οποίες εκφράζουν αποτελεσματικότερα αυτό που θέλει να γράψει. Υπάρχει συχνά διαφορά ανάμεσα στο προφορικό και το γραπτό λεξιλόγιο των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στο γραπτό λόγο, με το πρώτο να είναι πολύ ανώτερο του δεύτερου (Mather & Robert, 1995). Οι μαθητές αυτοί έχουν να πουν πολλά όταν ένα θέμα συζητείται στην τάξη, αλλά πολύ λίγα μπορούν να γράψουν (Σταντνιόκρης, 1997, 1998· Graham, 1997). Η παρουσία του δέκτου και οι συνεχείς νύξεις που παρέχει με βέβαια, λέξεις, κινήσεις του κεφαλού και εκφράσεις φαίνεται να διευκολύνουν τον πομπό-ομιλητή να του δώσει πληροφορίες. Η παραγωγή του προφορικού λόγου γίνεται μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό και χωρικό πλαίσιο που διευκολύνει την επικοινωνία, με την έννοια ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ίδιες έννοιες του χωροχρόνου (εδώ, εκεί, ανατολικά, αύριο, χθες κ.τ.λ.), και αυτό κάνει τις συμμαθητικές λέξεις άμεσα κατανοητές από το ακροατήριο. Αντίθετα, στην επικοινωνία μέσω του γραπτού λόγου η γραφή και η ανάγνωση είναι ετεροχρονισμένες, με την παραγωγή να προηγείται της ανάγνωσης (Βαμβούκας, 1991· Nelson & Calle, 1998). Έτσι, οι χρησιμοποιούμενες λέξεις, ενώ στο πλαίσιο της παραγωγής του προφορικού λόγου έχουν την ίδια σημασία για ομιλητή και ακροατή, όταν χρησιμοποιηθούν από το συγγραφέα στο γραπτό λόγο δεν εκφράζουν το ίδιο πράγμα. Οι λέξεις στο γραπτό λόγο αποκτούν διαφορετική σημασιολογική αξία στο πλαίσιο μιας ετεροχρονισμένης επικοινωνίας. Τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι είναι αναγκαίο ο μαθητής να μη γράφει μόνο για τον εκπαιδευτικό ή για τους συμμαθητές τους, αλλά και για διαφορετικά ακροατήρια από τα οποία θα πρέπει να λαμβάνουν ανατροφοδότηση, κατά προτίμηση γραπτή (Johnson, 1993· Σταντνιόκρης, 1998).

1.3.4. Η στίξη, η σύνταξη, ο τονισμός και η χρήση πέλων-κεφαλαίων ως σύνθετες μηχανιστικές δεξιότητες

Η παραγωγή του γραπτού λόγου είναι γνωστικά πιο απαιτητική από την παραγωγή του προφορικού λόγου γιατί ο μαθητής θα πρέπει επι-

πρόσθετα να μίθει να χρησιμοποιεί τις συμβάσεις και τους κανόνες του γραπτού λόγου που αφορούν τη στίξη, τη συντάξη, τον τονισμό και την ορθή χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων (Johnson, 1993: Graves & Montague, 1991).

Η χρήση των σημείων στίξης υποκαθιστά, όσο το επιτρέπει ο συμβατικός τους χαρακτήρας, τον τερμάτιο σε ποικιλία, έκταση και δυνατότητες σημειολογικό ρόλο της ανθρώπινης φωνής (παιδί, συνεχή λόγο, γρήγορο και αργό ρυθμό, κλίμαση της φωνής) (Μητρίτη, 1991). Η στίξη, εκτός του ότι συνιστά ένδειξη αβρότητας και ευγένειας του συγγραφέα προς το ακροατήριο, προσταθεί κυρίως να προτείνει ή και να δευλεύσει τον τρόπο κατανόησης και ερμηνείας του κειμένου από τον αναγνώστη (Ariel, 1992). Η δέσμευση εξαστάται από το είδος του κειμένου που ο συγγραφέας γράφει, καθώς και από το κατά πόσο ο ίδιος χρησιμοποιεί τα δομικά στοιχεία του κειμένου. Για παράδειγμα, ο επιστημονικός γραπτός λόγος πρέπει να είναι κατά το δυνατόν μινιμαλιστικός, ενώ στο λογοτεχνικό λόγο η πολυσημία φαίνεται να αποτελεί αρετή. Μέσω της στίξης καθορίζονται επίσης οι διάφορες σημασιοσυμβατικές σχέσεις της δομής του κειμένου (Μητρίτη, 1991). Έτσι, με τα σημεία στίξης ορίζονται και προβάλλονται οπτικά τα είδη κλιπικών προτάσεων (π.χ. των ερωτηματικών), καθώς και τα όριά τους, η μορφή τους, η σύνθεσή τους, η μορφή του λόγου (ευθύς-πλάγιος) και ο ποικίλος σχηματισμός των γραφομένων. Η χρήση διαλόγου ή ευθύ λόγου, παραθετικών σχολίων και εσαυτετικού μονολόγου γίνεται με τη στίξη, το ίδιο και η υποτάξη, η παράταξη, η παράθεση και άλλες σημασιοσυμβατικές σχέσεις. Η στίξη ως σημειακό σύστημα, όπως και η γραφή γενικότερα, έχει καθαρά συμβατικό χαρακτήρα. Έτσι η χρήση της καθοδηγεί και δευλεύει τη γραπτή έκφραση, καθ' όσον την υποτάσσει σε ορισμένες συμβάσεις απαραίτητες για την ευκολότερη και ουσιαστικότερη επικοινωνία (Murray, 1980).