ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΚΕΦΑΛΛΗΝΟΥ ΑΝΘΟΥΛΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ ΣΟΥΖΑΝΑ

ΒΟΛΟΣ 2011

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ……...1

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Εισαγωγή……4
1.1. Θεωρητικές προσεγγίσεις……..……..…4
1.1.1. Γνωστικά μοντέλα……..…4
1.1.1.α. Μοντέλο των Flower & Hayes (1980) και αναθεωρημένο μοντέλο του Hayes (1996)……5
1.1.1.β. Μοντέλο των Scardamalia & Bereiter (1987)….……..……6
1.1.1.γ. Στάδια παραγωγής γραπτού λόγου……..…..……8
1.1.2. Κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο……...……...……..9
1.1.3. Κίνητρα και παραγωγή γραπτού λόγου……11
1.2. Χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες……...……13
1.2.1. Προβλήματα σχεδιασμού……13
1.2.2. Προβλήματα παραγωγής περιεχομένου……...……14
1.2.3. Προβλήματα βελτίωσης - αξιολόγησης αποτελέσματος……..…15
1.2.4. Μεταγνωστικά προβλήματα και προβλήματα κινήτρων……..…15

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Εισαγωγή……..17
2.1. Άμεση διδασκαλία……17
2.2. Γνωστική διδασκαλία στρατηγικών……..18
2.3. Διαδικαστική προσέγγιση στην παραγωγή γραπτού λόγου……..20
2.4. Αυτο-ρυθμιζόμενη Ανάπτυξη Στρατηγικών……..…21
2.4.1. Εμπειρική στήριξη της μεθόδου……..……..……...25
2.5. Αναγκαιότητα της έρευνας……28
2.6. Ερευνητικός στόχος και ερωτήματα…….....31

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εισαγωγή……..……32
3.1. Πλαίσιο……..…32
3.2. Σχηματισμός ομάδας / συμμετέχοντες.……..……..……33
3.3. Πειραματικό σχέδιο……...…35
3.4. Διδακτικές διαδικασίες……..……36
3.5. Μετρήσεις.…….....43
3.5. Αξιοπιστία μεταξύ των αξιολογητών……46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή……..…47
4.1. Παραγωγικότητα……...47
4.2. Δομικά στοιχεία.……....50
4.3. Συνοχή…….…..53
4.4. Συμβάσεις γραφής…….55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Εισαγωγή……..…57
5.1. Σχολιασμός αποτελεσμάτων…….57
5.1.1. Παραγωγικότητα……...57
5.1.2. Δομικά στοιχεία.…….……...…59
5.1.3. Συνοχή……...……61
5.1.4. Συμβάσεις γραφής…….62
5.2. Περιορισμοί και μελλοντικές προοπτικές…….…64
5.3. Διδακτικές προεκτάσεις……...…66

ΕΠΙΛΟΓΟΣ……70

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ…….……...…71

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

ΣΧΗΜΑΤΑ

1. Το μοντέλο των Flower & Hayes (1980)…….…...……..6
2. Το μοντέλο «παράθεσης των πληροφοριών» (knowledge-telling) (Scardamalia & Bereiter, 1987)……..……..7
3. Το μοντέλο «μετασχηματισμού των πληροφοριών» (knowledge-transforming) (Scardamalia & Bereiter, 1987)……...……8
4. Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «παραγωγικότητα» για κάθε μαθητή κατά τις τρεις πειραματικές συνθήκες……..…..……..49
5. Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά στοιχεία» για κάθε μαθητή κατά τις τρεις πειραματικές συνθήκες…….52
6. Συνολικές τιμές των δομικών στοιχείων για κάθε μαθητή κατά τις τρεις πειραματικές συνθήκες…….……52
7. Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «συνοχή» για κάθε μαθητή κατά τις τρεις πειραματικές συνθήκες…….…....54
8. Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «συμβάσεις γραφής» για κάθε μαθητή κατά τις τρεις πειραματικές συνθήκες….……...…….56

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΕΣ

1. Στάδια της Αυτο-ρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών....……...……24
2. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων.....34
3. Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «παραγωγικότητα» για τις τρεις πειραματικές συνθήκες……...……..49
4. Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά στοιχεία επιχειρηματολογικού λόγου» για τις τρεις πειραματικές συνθήκες……51
5. Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «συνοχή» για τις τρεις πειραματικές συνθήκες…….54
6. Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «συμβάσεις γραφής» για τις τρεις πειραματικές συνθήκες……...…….56

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σημασία της γραπτής έκφρασης είναι αδιαμφισβήτητη τόσο ως μέσο αυτοέκφρασης, όσο και επικοινωνίας. Η ελλιπής γνώση και χρήση του γραπτού λόγου έχει αφενός μεν δυσμενείς επιπτώσεις στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη του ατόμου, αφετέρου δε στην ψυχολογική του κατάσταση και την εν γένει ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Ειδικότερα, τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες δυσχεραίνουν την αποτελεσματική λειτουργία τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Η πολυπλοκότητα της φύσης της γραφής, οι υψηλές απαιτήσεις του σχολείου και η εστίαση της διδασκαλίας σε χαμηλού επιπέδου δεξιότητες αποτελούν μερικούς από τους λόγους που η παραγωγή γραπτού λόγου συνιστά πρόκληση για αυτούς τους/τις μαθητές/τριες (Troia, 2006).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα εντατικοποιήθηκαν διεθνώς οι έρευνες που αφορούσαν στη διερεύνηση της λειτουργίας και οργάνωσης των επιμέρους γνωστικών διεργασιών που συνθέτουν το γραπτό λόγο. Στον αντίποδα της γνωστικής προσέγγισης, εμφανίστηκαν ερευνητικές προσπάθειες να κατανοήσουν το πλαίσιο στο οποίο πραγματώνεται η παραγωγή γραπτού λόγου, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική διάστασή του. Πιο πρόσφατα, τονίστηκε και ο ρόλος των θυμικών και βουλητικών διεργασιών που εμπλέκονται στη συγγραφική διαδικασία, οι οποίες σχετίζονται με παράγοντες κινήτρων. Με βάση τις παραπάνω προσεγγίσεις, έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα και πρακτικές διδασκαλίας προκειμένου να ενισχύσουν την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών/τριών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη γραφή. Τα συγκεκριμένα μοντέλα αποτελούν θεωρητικά τεκμηριωμένα και έγκυρα μεθοδολογικά εργαλεία στο πλευρό των εκπαιδευτικών, και έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά για την άμβλυνση των συγγραφικών δυσκολιών και την ενίσχυση της συγγραφικής ικανότητας.

Ενώ όμως υπάρχει συνεχής και έντονη ερευνητική δραστηριότητα για τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης σε διεθνές επίπεδο, είναι αλήθεια ότι στη χώρα μας η σύγχρονη ερευνητική πρακτική δεν έχει ασχοληθεί συστηματικά με το θέμα αυτό. Από τις λίγες έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την ενδυνάμωση των συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, οι περισσότερες αφορούν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

στους/στις μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, παρόλο που υπάρχει πλήθος ερευνητικών αποδείξεων για την αποτελεσματικότητα διάφορων διδακτικών μεθόδων και προγραμμάτων, είναι γεγονός ότι η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πρακτική είτε τα αγνοεί, είτε αποδεικνύεται ανεπαρκής στην προσπάθεια εφαρμογής τους.

Η συγκεκριμένη εργασία εξετάζει το θέμα του γραπτού λόγου των μαθητών/τριών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες από την πλευρά της διδακτικής πρακτικής. Πιο συγκεκριμένα, υιοθετεί τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας για τη σημασία της διδασκαλίας στρατηγικών και εφαρμόζει το διδακτικό πρόγραμμα της Αυτο-ρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών για την ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στόχος της είναι να εξετάσει τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μεθόδου πάνω στα γραπτά προϊόντα των συγκεκριμένων μαθητών.

Στο πρώτο κεφάλαιο, εξετάζονται οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις του γραπτού λόγου και παρουσιάζεται το συγγραφικό προφίλ των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζονται βασικά παρεμβατικά προγράμματα διδασκαλίας που έχουν επηρεάσει την εκπαιδευτική πρακτική και αναλύεται εκτενέστερα το πρόγραμμα της Αυτο-ρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών, το οποίο εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα. Κατόπιν, επιχειρείται μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί με τη συγκεκριμένη μέθοδο. Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου αιτιολογείται η επιλογή της συγκεκριμένης έρευνας και διατυπώνονται ο ερευνητικός στόχος και τα ερωτήματά της.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η παρούσα έρευνα με αναλυτική αναφορά στα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της μελέτης. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται μια απόπειρα ερμηνείας των ευρημάτων, αναφέρονται οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που είχε η συγκεκριμένη έρευνα, καθώς και κάποιες προτάσεις, τόσο για τους/τις ερευνητές/τριες που θα επιχειρήσουν μελλοντικά να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο θέμα, όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς[1] της πράξης.

[1] Για την ευκολία της ανάγνωσης, από εδώ και στο εξής θα χρησιμοποιούνται οι τύποι «η εκπαιδευτικός», «ο μαθητής» και «ο συγγραφέας», αναφερόμενοι και στα δύο γένη.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω την Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Σουζάνα Παντελιάδου για την καθοδήγησή της σε αυτή την ερευνητική διαδικασία. Ιδιαίτερη ευγνωμοσύνη χρωστώ στον διευθυντή του σχολείου, στις εκπαιδευτικούς των γενικών τάξεων και ειδικά του τμήματος ένταξης για την προθυμία και τη διάθεσή τους για συνεργασία. Ακόμα, πολλές ευχαριστίες οφείλω στους μαθητές του σχολείου που δέχτηκαν με ενθουσιασμό να συμμετάσχουν σε αυτήν την έρευνα.

Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω την Παναγιώτα για την πολύτιμη βοήθειά της σε ένα βασικό στάδιο της έρευνάς μου, καθώς και την οικογένειά μου και τους φίλους μου για τη συνεχή ενθάρρυνσή τους. Ιδιαίτερες ευχαριστίες χρωστώ στη Μαρτίνα, την Πηγή, τη Λένα, και τη Βασιλική, χωρίς τη βοήθεια και τη συμπαράσταση των οποίων δεν θα ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη μελέτη. Τέλος, ευχαριστώ τον Γιώργο για την υπομονή και την αμέριστη στήριξη του σε όλη αυτή την προσπάθειά μου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Εισαγωγή

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί πρόκληση, ακόμα και για τους πιο έμπειρους συγγραφείς. Στην προσπάθεια κατανόησης των μεταβλητών που επηρεάζουν τη συγγραφική δραστηριότητα, έχουν αναδυθεί διάφορες θεωρίες, που άλλες σχετίζονται με τις νοητικές λειτουργίες που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της συγγραφής, άλλες με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο πραγματώνεται η συγγραφή, και άλλες με θυμικούς και βουλητικούς παράγοντες που την επηρεάζουν. Με βάση αυτές τις επικρατούσες θεωρίες έχουν προκύψει ποικίλα ερευνητικά πορίσματα σχετικά με τις αδυναμίες που παρουσιάζουν οι αρχάριοι συγγραφείς και ιδιαίτερα οι συγγραφείς με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Στο ακόλουθο κεφάλαιο γίνεται αρχικά μία προσπάθεια προσέγγισης των κυρίαρχων γνωστικών μοντέλων που αφορούν στη γραφή και στη συνέχεια περιγράφονται τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου που προκύπτουν από τις συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις. Ακολουθεί μία σύντομη ανάλυση του κοινωνικο-πολιτισμικού μοντέλου για τη γραφή και κατόπιν παρουσιάζονται οι παράγοντες κινήτρων που εμπλέκονται σε αυτήν. Τέλος, σκιαγραφείται το συγγραφικό προφίλ των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σε μία προσπάθεια εντοπισμού των βασικών ελλειμμάτων που παρουσιάζουν σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

1.1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1.1.1 Γνωστικά μοντέλα

Οι περισσότεροι ερευνητές στο πεδίο του γραπτού λόγου συμφωνούν με την άποψη ότι η γραφή αποτελεί μία σύνθετη και απαιτητική δραστηριότητα, η οποία προϋποθέτει την ενεργοποίηση και τον συντονισμό διαφορετικών νοητικών διεργασιών. Η έμφαση που δόθηκε στο ρόλο και στη λειτουργία αυτών των γνωστικών διεργασιών οδήγησε στην ανάπτυξη των κυρίαρχων μοντέλων, βασισμένων στη γνωστική ψυχολογία, τα οποία εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο πραγματώνεται η παραγωγή γραπτού λόγου. Παρακάτω επιχειρείται μία συνοπτική παρουσίαση των επικρατέστερων από αυτά τα μοντέλα, τα οποία έχουν επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούνται στις σχολικές αίθουσες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

1.1.1.α. *Μοντέλο Flower & Hayes (1980) και αναθεωρημένο μοντέλο Hayes (1996)*

Ένα μοντέλο παραγωγής γραπτού λόγου με μεγάλη επιρροή οφείλεται στον Hayes, ο οποίος περιέγραψε λεπτομερώς τη διαδικασία της γραφής των έμπειρων συγγραφέων, βασισμένος στο μοντέλο του 1980 που είχε προτείνει σε συνεργασία με τον Flower (McCutchen, 2006· Perin, 2007). Το αυθεντικό μοντέλο των Flower και Hayes αναγνώριζε τρεις βασικούς παράγοντες που εμπλέκονται στην παραγωγή γραπτού λόγου: α) το περιβάλλον που σχετίζεται με το έργο β) τις γνωστικές διεργασίες που αφορούν στη γραφή (σχεδιασμός, πρώτη καταγραφή, βελτίωση-έκδοση) και γ) τη μακρόχρονη μνήμη του συγγραφέα, η οποία περιλαμβάνει τη γνώση του θέματος, του κοινού στο οποίο απευθύνεται, και του είδους του κειμένου (Flower & Hayes, 1981).

Η γενική οργάνωση του αναθεωρημένου μοντέλου έχει δύο βασικά συστατικά: το περιβάλλον που σχετίζεται α) με το έργο και β) με το άτομο. Το περιβάλλον που σχετίζεται με το έργο (task environment) αφορά όλους τους κοινωνικούς και φυσικούς παράγοντες που επηρεάζουν το έργο, αλλά δεν έχουν σχέση με τον συγγραφέα. Συγκεκριμένα, αποτελείται από το κοινωνικό περιβάλλον, που περιλαμβάνει το κοινό στο οποίο απευθύνεται το κείμενο, το κοινωνικό πλαίσιο, καθώς και άλλα κείμενα που συμβουλεύεται ο συγγραφέας για το σκοπό της συγγραφής. Επίσης, αποτελείται από το φυσικό περιβάλλον, που αναφέρεται στο αναπτυσσόμενο κείμενο και το μέσο συγγραφής (Hayes, 2000).

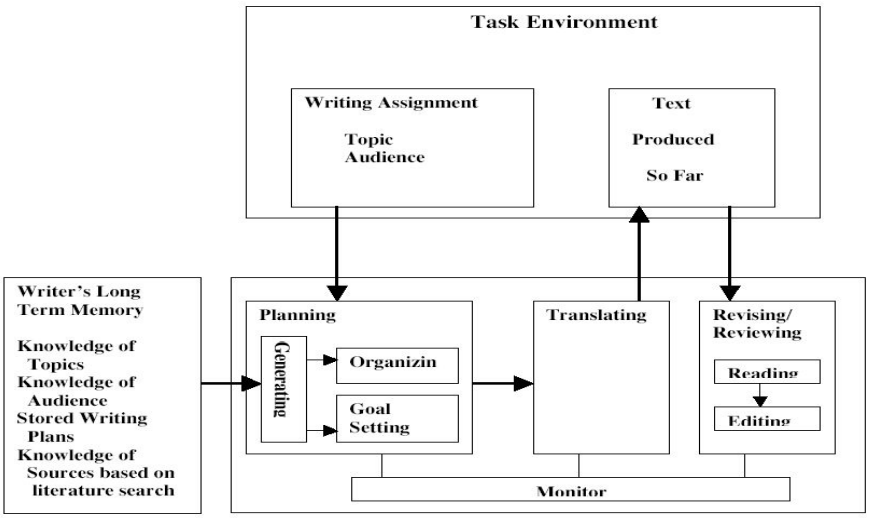
Οι μεταβλητές που σχετίζονται με το άτομο περιλαμβάνουν παράγοντες κινήτρων και συναισθημάτων (στόχοι, προδιαθέσεις, αντιλήψεις και απόψεις για τη γραφή), τις βασικές γνωστικές διεργασίες που εμπλέκονται στη γραφή, και δύο διαφορετικά μνημονικά συστήματα, την εργαζόμενη μνήμη και τη μακρόχρονη μνήμη (Hayes, 2000· McCutchen, 2006· Perin, 2007). Ειδικότερα, στη μακρόχρονη μνήμη το άτομο οργανώνει και αποθηκεύει υπό τη μορφή σχημάτων απεριόριστο αριθμό γνώσεων σχετικά με τη γραμματική, το είδος του κειμένου, το θέμα, το κοινό κ. ά. (Hayes, 2000· McCutchen, 2006).

Η εργαζόμενη μνήμη παίζει επίσης κεντρικό ρόλο, καθώς μέσω αυτής εκτελούνται όλες οι μη αυτόματες δραστηριότητες. Σύμφωνα με το μοντέλο του Baddeley, η εργαζόμενη μνήμη είναι μια περιορισμένη πηγή που χρησιμοποιείται για την αποθήκευση σχημάτων και την εκτέλεση γνωστικών διεργασιών. Αποτελείται από έναν κεντρικό επεξεργαστή, μαζί με δύο ειδικευμένες μνήμες: ένα φωνολογικό σύστημα για την αποθήκευση λεκτικών πληροφοριών και ένα οπτικοχωρικό σύστημα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

για τις μη λεκτικές πληροφορίες (Hayes, 2000, 2006· Σπαντιδάκης, 2010β). Η αποτελεσματικότερη λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης επηρεάζεται από τον τρόπο αναπαράστασης των πληροφοριών στη μακρόχρονη μνήμη (Hayes, 2006· Σπαντιδάκης, 2010α).

Οι βασικές γνωστικές διεργασίες στις οποίες εμπλέκεται το άτομο κατά τη συγγραφή, σύμφωνα με το αρχικό μοντέλο των Hayes και Flower, περιελάμβαναν τον σχεδιασμό (planning), την καταγραφή (translating) και τη βελτίωση (revising) του κειμένου (Flower & Hayes, 1981· Graham, 2006· Hayes, 2000· McCutchen, 2006). Στο νέο μοντέλο του Hayes αναγνωρίστηκαν ως γνωστικές λειτουργίες η ερμηνεία του κειμένου (text interpretation), ο αναστοχασμός (reflection) και η παραγωγή του κειμένου (text production). Ο αναστοχασμός αντικαθιστά το σχεδιασμό του προηγούμενου μοντέλου και περιλαμβάνει τη λύση προβλημάτων, τη λήψη αποφάσεων και τη συμπερασματολογία. Η ερμηνεία του κειμένου (στη θέση της βελτίωσης), αναφέρεται στην ανάγνωση, την ακρόαση και την ανίχνευση σχημάτων από τον συγγραφέα. Τέλος, η παραγωγή του κειμένου, η οποία αντικαθιστά την καταγραφή, ευθύνεται για τη δημιουργία γραπτών ή προφορικών αναπαραστάσεων (Hayes, 2000· McCutchen, 2006· Perin, 2007).



Σχήμα 1. Το μοντέλο των Flower & Hayes (1980).

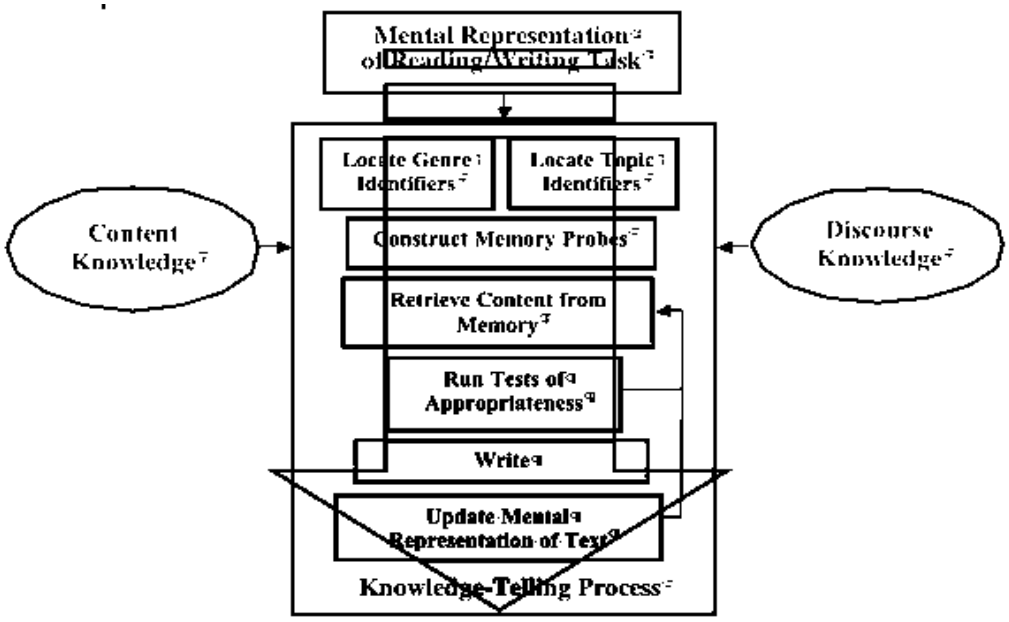
1.1.1.β. Μοντέλο των Scardamalia & Bereiter (1987)

Από την περιγραφή των δύο προηγούμενων μοντέλων -το αυθεντικό μοντέλο των Flower και Hayes (1980) και το αναθεωρημένο του Hayes (1996)- αναδεικνύεται η σύνθετη φύση της συγγραφικής διαδικασίας. Αναλόγως, τα μοντέλα που πρότειναν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

οι Scardamalia και Bereiter (1987), σκιαγραφούν τις απαιτήσεις που προκύπτουν από τη συγγραφή, κυρίως για τους συγγραφείς με περιορισμένη εμπειρία και προηγούμενη γνώση. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές περιέγραψαν δύο μοντέλα της παραγωγής γραπτού λόγου που διαφοροποιούν τις γνωστικές διεργασίες ανάμεσα στους αρχάριους και στους έμπειρους συγγραφείς. Υποστήριξαν ότι, ενώ οι έμπειροι συγγραφείς τείνουν να προσεγγίζουν τη γραφή ως μία δοκιμασία επεξεργασίας πληροφοριών (knowledge - transforming), οι αρχάριοι συγγραφείς βασίζονται σε μία διεργασία που προσομοιάζει σε απλή παράθεση πληροφοριών (knowledge - telling).

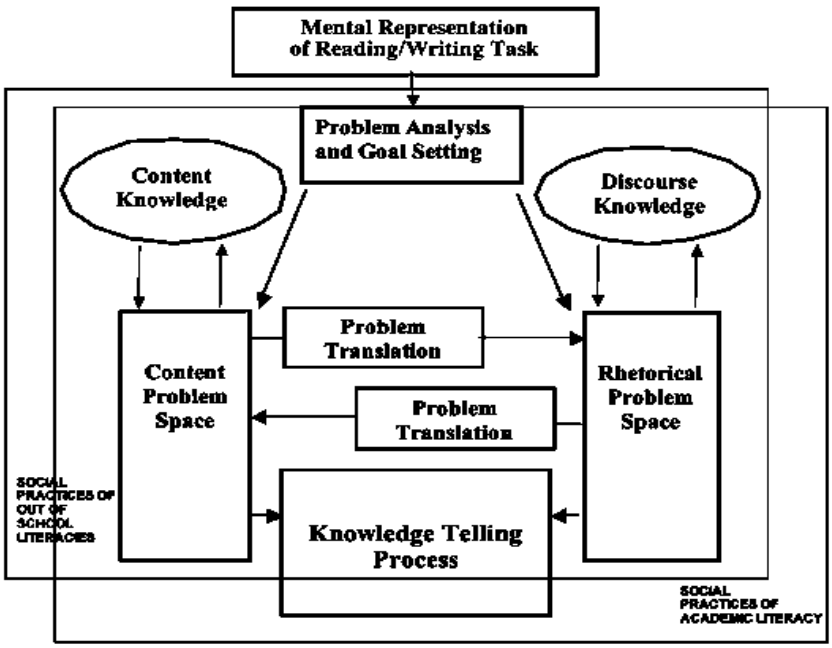
Πιο συγκεκριμένα, το μοντέλο παράθεσης των πληροφοριών (knowledge - telling model), παρόμοιο με το μοντέλο των Flower και Hayes, περιλαμβάνει τρία στοιχεία: α) τη νοητική αναπαράσταση του έργου β) τη μακρόχρονη μνήμη και γ) τη διαδικασία της παράθεσης πληροφοριών. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι συγγραφείς ξεκινούν με τη νοητική αναπαράσταση του έργου, στην οποία καθορίζονται το θέμα και ο σκοπός της γραπτής δοκιμασίας. Ακολούθως, η γνώση για τη γραφή -δηλαδή για τις γνωστικές της διεργασίες και τα κειμενικά είδη- καθώς και η γνώση για το περιεχόμενο του θέματος της συγγραφής, αποθηκεύονται στη μακρόχρονη μνήμη. Βασισμένοι λοιπόν στις υπάρχουσες γνωστικές τους δομές, οι αρχάριοι συγγραφείς προχωρούν στην απλή παράθεση πληροφοριών, χωρίς συγκεκριμένους στόχους και συστηματικό σχεδιασμό (Scardamalia & Bereiter, 1986, 1987).



Σχήμα 2. Το μοντέλο «παράθεσης των πληροφοριών» (knowledge - telling) (Scardamalia & Bereiter, 1987).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Αντίθετα, οι έμπειροι συγγραφείς ακολουθούν το μοντέλο μετασχηματισμού των πληροφοριών (knowledge - transforming model). Σε αυτό το μοντέλο η παράθεση των πληροφοριών δεν εγκαταλείπεται, αλλά ενσωματώνεται ως υπο-διεργασία. Πιο αναλυτικά, οι έμπειροι συγγραφείς μετά τη νοητική αναπαράσταση του έργου, σχεδιάζουν τις ιδέες τους και θέτουν στόχους, χρησιμοποιώντας τις υπάρχουσες γνώσεις τους. Ακολουθεί η παράθεση των πληροφοριών, κατά την οποία όμως γίνεται ανάλυση του κειμένου και τίθενται οι κατάλληλοι στόχοι. Κατά την επεξεργασία των πληροφοριών οι συγγραφείς συλλέγουν και αναλύουν πληροφορίες, με τη σκέψη τους να αναπτύσσεται και να μεταβάλλεται. Σύμφωνα λοιπόν με το συγκεκριμένο μοντέλο, η γραφή είναι μία επαναλαμβανόμενη διαδικασία, κατά την οποία η γνώση των συγγραφέων πληροφορεί και διαμορφώνεται διαρκώς ως αποτέλεσμα του αναστοχασμού (Scardamalia & Bereiter, 1987).



Σχήμα 3. Το μοντέλο «μετασχηματισμού των πληροφοριών» (knowledge-transforming) (Scardamalia & Bereiter, 1987).

1.1.1.γ. Στάδια παραγωγής γραπτού λόγου

Αν και έχουν προταθεί διάφορες ονομασίες για τις νοητικές λειτουργίες και τη διαδοχή τους, με βάση τις επικρατούσες προσεγγίσεις προκύπτει ότι η διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου περιλαμβάνει τρία βασικά στάδια: αυτό του σχεδιασμού, της πρώτης καταγραφής και της βελτίωσης - έκδοσης του κειμένου (Issacson, 1988·

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Σπαντιδάκης, 2004, 2010α). Ανάμεσα στα στάδια αυτά ο συγγραφέας καλείται να συνδυάσει αρμονικά δύο ρόλους: το ρόλο του δημιουργού και το ρόλο του γραμματέα. Ο μαθητής, ως δημιουργός, ενεργοποιεί όλες τις απαιτητικές νοητικές λειτουργίες που σχετίζονται με τον σκοπό, το ακροατήριο και το είδος του κειμένου προς παραγωγή. Με βάση τα παραπάνω κριτήρια προβαίνει σε συστηματικό σχεδιασμό, παράγει και οργανώνει τις ιδέες του, λαμβάνοντας υπόψη του τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Ο μαθητής, ως γραμματέας, εκτελεί τις μηχανιστικές δεξιότητες παραγωγής κειμένου, που περιλαμβάνουν τη γραφή με το χέρι και την ικανοποίηση των συμβάσεων της γραφής (ορθογραφία, στίξη, τονισμός και χρήση πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων) (Issacson, 1988· Σπαντιδάκης, 2004, 2010α).

Πιο συγκεκριμένα, κατά το στάδιο του σχεδιασμού, ο συγγραφέας θέτει στόχους, γεννά ιδέες και τις οργανώνει με βάση το κείμενο που θέλει να αναπτύξει (Graham, 2006· Graham & Harris, 2003· McCutchen, 2006· Σπαντιδάκης, 2004· Troia, 2006). Για τη στοχοθεσία λαμβάνονται υπόψη το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το κείμενο, το είδος του κειμένου και ο σκοπός της συγγραφής. Κατά τη γέννηση των ιδεών, ο συγγραφέας καταγράφει στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να αναπτύξει αυτά που θέλει να γράψει, με τη μορφή λέξεων, φράσεων ή προτάσεων. Για την οργάνωση των ιδεών, ο συγγραφέας επιλέγει και κατατάσσει τις ιδέες του με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετεί τους στόχους που είχε θέσει για το κείμενό του (Troia, 2006· Σπαντιδάκης, 2004). Στο δεύτερο στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου, ο συγγραφέας αρχίζει να αποτυπώνει τις ιδέες του σε γραπτή μορφή, χωρίς ωστόσο να δίνει τόσο σημασία στη μορφή του κειμένου του, όσο στο περιεχόμενο. Η πρώτη αυτή καταγραφή βοηθά τον συγγραφέα στην παραγωγή νέων ιδεών. Τέλος, στο τρίτο στάδιο, ο συγγραφέας κάνει τις τελικές βελτιώσεις στο κείμενό του ως προς το περιεχόμενο, τη δομή, την έκφραση και τη μορφή του (Σπαντιδάκης, 2004).

1.1.2. Κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο

Η γνωστική προσέγγιση της παραγωγής γραπτού λόγου, η οποία μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του ’70 αποτελούσε το κυρίαρχο μοντέλο στο οποίο βασιζόταν η ερευνητική δραστηριότητα, άρχισε να δέχεται κριτική για την περιορισμένη προσοχή που έδινε στην κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση. Εκείνη την εποχή, η εμπειρική έρευνα στράφηκε σε κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες και μεθόδους που προέκυψαν από τις απόψεις της ψυχολογίας, της ανθρωπολογίας, της κοινωνιολογίας και της γλωσσολογίας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Ένα από τα κεντρικά χαρακτηριστικά του κοινωνικο-πολιτισμικού μοντέλου έγκειται στην υπόθεση για τη φύση και το περιεχόμενο της μάθησης (Englert & Mariage, 2003). Ο Lev Vygotsky, ένας από τους αρχιτέκτονες του κοινωνικού εποικοδομισμού, θεώρησε την ανθρώπινη συνείδηση ως κοινωνικο-ιστορικά παραγόμενη, και ξεκίνησε έρευνα πάνω στην ανάδυση του εγγραμματισμού, καθώς και στον τρόπο που ο γραπτός λόγος διαμεσολαβεί στη λύση προβλημάτων και στη μνήμη (Prior, 2006). Η βασική υπόθεση του κοινωνικού εποικοδομισμού είναι ότι οι άνθρωποι γνωρίζουν και κατανοούν τον κόσμο μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Τα άτομα κατασκευάζουν νοήματα μέσω της ενσωμάτωσης της νέας, κοινωνικά διαμεσολαβούμενης γνώσης, πάνω στην προηγούμενη γνώση που κατέχουν (Hallenbeck, 2002).

Ο εποικοδομισμός αποτελεί ουσιαστικά μία φιλοσοφία σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, και όχι μια συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο ή προσέγγιση. Οι εποικοδομιστές βλέπουν τα παιδιά ως ενεργούς, αυτο-ρυθμιζόμενους μανθάνοντες από τη φύση τους, που κατασκευάζουν τη γνώση με αναπτυξιακά κατάλληλους τρόπους μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο. Απορρίπτουν την άποψη ότι το παιδί αντιδρά παθητικά στα περιβαλλοντικά ερεθίσματα και υποστηρίζουν ότι μαθαίνει μέσω της άμεσης εσωτερίκευσης της γνώσης που παρέχεται από άλλους. Η αληθινή κατανόηση συμβαίνει μόνο όταν το παιδί συμμετέχει ολοκληρωτικά στη μάθηση, και όχι όταν λαμβάνει διεξοδική διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων σε γραμμική διαδοχή. Η μάθηση λοιπόν είναι κοινωνικά κείμενη, και ενισχύεται μέσα από αυθεντικά και εποικοδομητικά πλαίσια (Harris, Graham & Mason, 2003).

Με βάση αυτές τις παραδοχές, η γραφή θεωρείται ως ένα μέσο κοινωνικής δραστηριότητας, όχι απλά ένα μέσο επικοινωνίας, και πραγματώνεται μέσω διαλεκτικών διεργασιών ανακάλυψης (Prior, 2006). Μια φυσική συνέπεια αυτής της άποψης είναι η αναγνώριση ότι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία είναι πάντα συν-γραφείς στα γραπτά εγχειρήματα των μαθητών τους. Αναλαμβάνουν με άλλα λόγια πολλαπλούς ρόλους κατά τη δραστηριότητα της γραφής: παίρνουν αποφάσεις, θέτουν χρονικά όρια, συγκεκριμενοποιούν το θέμα και είδος του κειμένου, δομούν τη συγγραφική δραστηριότητα και προσφέρουν συγκεκριμένες λέξεις και φράσεις. Καλούνται δηλαδή να οδηγήσουν τη μάθηση κάνοντας ορατούς και ακριβείς τους τρόπους δράσης τους, μοιράζοντας τις σκέψεις τους, και όχι απλώς παρέχοντας συγκεκριμένες γνώσεις και πληροφορίες για τη συγγραφική διαδικασία. Η πρόκληση για τις εκπαιδευτικούς είναι να χρησιμοποιήσουν την υπάρχουσα γνώση των μαθητών

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ως βάση πάνω στην οποία θα «χτίσουν» νέα νοήματα υψηλότερου επιπέδου, μέσω της σταδιακής απόσυρσης της βοήθειάς τους (scaffolding)[2], δίνοντας στους μαθητές όλο και περισσότερη ευθύνη για τη μάθησή τους (Hallenbeck, 2002).

Οι μαθητές από την άλλη, δεν βασίζονται μόνο στην εκπαιδευτικό, αλλά πρέπει να μάθουν να δέχονται τον εαυτό τους και τους συμμαθητές τους ως ισοδύναμες πηγές γνώσης. Έτσι, οι ρόλοι και οι σχέσεις μεταξύ των αρχάριων και των έμπειρων συγγραφέων αλλάζουν, και σταδιακά οι μαθητές εσωτερικεύουν και κατακτούν τις ομιλίες και τις δράσεις που προηγουμένως επέδειξαν άλλοι (Englert & Mariage, 2003). Αυτού του είδους η διάδραση μεταξύ έμπειρων και αρχάριων συγγραφέων είναι γνωστή ως «γνωστική μαθητεία» (cognitive apprenticeship) (Englert, 1992). Υπό αυτή την έννοια, η μάθηση ανάγνωσης και γραφής, ο εγγραμματισμός, συμβαίνει «φυσικά», στο πλαίσιο μαθησιακών δραστηριοτήτων και εμπειριών που έχουν νόημα (Harris et al., 2003).

Όπως γίνεται φανερό, βασική παραδοχή του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ότι η κατασκευή της γνώσης αποτελεί πρωτίστως ένα κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο. Η γραφή λοιπόν, υπό το πρίσμα της κοινωνικο-πολιτισμικής θεώρησης, αποτελεί μία γνωστική δραστηριότητα συλλογική, η οποία αναπτύσσεται μέσω της σταδιακά αποσυρόμενης βοήθειας και της διαλογικής διάδρασης με τους άλλους. (Englert, 1992· Englert et al., 1991).

1.1.3. Κίνητρα και παραγωγή γραπτού λόγου

Η εντυπωσιακή ανάπτυξη της έρευνας για τα κίνητρα κατά τα τέλη της δεκαετίας του ’80, επηρέασε την έρευνα για τον γραπτό λόγο, όταν οι ερευνητές απέδειξαν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου περιλαμβάνει όχι μόνο γνωστικούς και μεταγνωστικούς παράγοντες, αλλά και παράγοντες κινήτρων. Οι ερευνητές έκτοτε εστίασαν την προσοχή τους σε έννοιες όπως το ενδιαφέρον, την αυτο-αποτελεσματικότητα και την αυτορρύθμιση, οι οποίες επηρεάζουν τη συγγραφική δραστηριότητα (Hidi & Boscolo, 2006).

Το ενδιαφέρον, ως ένας παράγοντας κινήτρων, αφορά «στην ψυχολογική κατάσταση που επικρατεί κατά τη διάδραση μεταξύ των ατόμων και του

[2] Αυτού του είδους η υποστηρικτική διδασκαλία γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ του υπάρχοντος αναπτυξιακού επιπέδου του παιδιού, και του επιπέδου που μπορεί να φτάσει το παιδί μέσω της συνεργασίας του με τους άλλους ή μέσω διαμεσολαβούντων εργαλείων, το οποίο αναφέρεται από τον Vygotsky ως «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (zone of proximal development) (Englert & Mariage, 2003· Englert, Raphael, Anderson, Anthony, & Stevens, 1991).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

περιβάλλοντός τους, η οποία χαρακτηρίζεται από αυξημένη προσοχή, αυτοσυγκέντρωση και συναίσθημα» (Hidi & Boscolo, 2006, σ. 145). Ο όρος ενδιαφέρον επίσης αναφέρεται σε μία σχετικά διαρκή προδιάθεση του ατόμου να δεσμεύεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Boscolo & Gelati, 2007).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα, κατά τον Bandura, είναι ένα γνωστικό προϊόν που αναπαριστά τις απόψεις του ατόμου και τις προσωπικές του κρίσεις σχετικά με την ικανότητά τους να οργανώνουν και να εκτελούν έργα, η οποία επηρεάζει την επιλογή δραστηριοτήτων, την προσπάθεια και την επίδοσή τους (Hidi & Boscolo, 2006· Pajares & Valiante, 2006). Ο όρος αυτός σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου αναφέρεται στις αντιλήψεις ενός ατόμου για την ικανότητά του να παράγει συγκεκριμένους τύπους κειμένων (Hidi & Boscolo, 2006). Ειδικότερα, τα άτομα με υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πιο πρόθυμα να εμπλακούν, να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και να επιμείνουν πάνω σε ένα γνωστικό εγχείρημα. Η αυτο-αποτελεσματικότητα έχει αποδειχθεί επίσης ότι επηρεάζει τα ακαδημαϊκά έργα που επιλέγουν οι μαθητές, καθώς και τις σκέψεις και τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις πάνω σε αυτά (Hidi & Boscolo, 2006· Pajares & Valiante, 2006).

Η αυτορρύθμιση από την άλλη, σε σχέση με τη γραπτή έκφραση, αναφέρεται σε σκέψεις, συναισθήματα και δραστηριότητες που ενεργοποιούνται από το ίδιο το άτομο προκειμένου να πετύχει ποικίλους στόχους που σχετίζονται με τη συγγραφική διαδικασία, όπως είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων του και η βελτίωση της ποιότητας του κειμένου του (Hidi & Boscolo, 2006). Με λίγα λόγια, αυτο-ρυθμιζόμενος συγγραφέας θεωρείται αυτός που χειρίζεται αποτελεσματικά την πολυπλοκότητα της συγγραφικής δραστηριότητας.

Οι μεταβλητές της αυτο-αποτελεσματικότητας και του ενδιαφέροντος σχετίζονται στενά και μπορούν αμοιβαία να επηρεάσουν η μία την ανάπτυξη της άλλης. Η δέσμευση σε ενδιαφέρουσες δραστηριότητες μπορεί να παρέχει πρόσθετες πληροφορίες που συμβάλλουν στην αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, καθώς το άτομο καταβάλλει προσπάθεια, παραμένει συγκεντρωμένο, επίμονο και βιώνει θετικά συναισθήματα (Hidi & Boscolo, 2006). Αντίστοιχα, η κατάλληλη χρήση αυτορρυθμιστικών στρατηγικών είναι πιθανόν να κάνει τον συγγραφέα να αισθανθεί πιο ικανός, με αποτέλεσμα να αυξηθεί η ικανοποίησή του και να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον του για το συγγραφικό έργο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Οι βασικές λοιπόν μεταβλητές των κινήτρων που εμπλέκονται στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι αλληλένδετες και αλληλοεπηρεαζόμενες. Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι υπάρχουν στενές σχέσεις μεταξύ τους, καθώς συνήθως ένας συγγραφέας που δείχνει ενδιαφέρον για το έργο έχει ταυτόχρονα υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτορρύθμισης, ενώ η επιδεξιότητά του πάνω στον τομέα της συγγραφής είναι πιθανόν να αυξήσει ή να συντηρήσει τη θετική στάση του απέναντι σ' αυτή (Hidi & Boscolo, 2006).

1.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

Από την προηγούμενη ανάλυση γίνεται φανερό ότι η συγγραφή προϋποθέτει την ανάπτυξη σύνθετων γνωστικών και μεταγνωστικών λειτουργιών και δεξιοτήτων. Αυτή η πολυπλοκότητα της φύσης της γραφής, την καθιστά ίσως τη μεγαλύτερη πρόκληση για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σε σύγκριση με τους τυπικούς μαθητές, η γραπτή επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ χαμηλότερη, λόγω των ιδιαίτερων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά τον σχεδιασμό, την παραγωγή περιεχομένου και τη βελτίωση του κειμένου τους. Ταυτόχρονα, παρουσιάζουν μεταγνωστικά προβλήματα και προβλήματα κινήτρων, τα οποία θεωρούνται συνυπεύθυνα για τη χαμηλή ποιότητα των γραπτών τους. Μια πιο λεπτομερής παρουσίαση των προβλημάτων που παρουσιάζουν οι συγκεκριμένοι μαθητές επιχειρείται παρακάτω.

1.2.1 Προβλήματα σχεδιασμού

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονται σε ανεπαρκή ή καθόλου σχεδιασμό όταν γράφουν (Garcia & Fidalgo, 2008· Hallahan, Lloyd, Kauffman, & Weiss, 2005· Troia, 2006). Όταν τους ανατίθεται ένα έργο, ξεκινούν να γράφουν αμέσως, αναφέροντας απλώς ιδέες που τους έρχονται στο μυαλό, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το σκοπό της συγγραφής ή το ακροατήριο στο οποίο απευθύνονται (Chalk, Hagan-Burke & Burke, 2005· Σπαντιδάκης, 2004· Troia, 2006). Ακολουθούν το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών (knowledge - telling model), κατά το οποίο εκθέτουν σε σειρά όλα τα στοιχεία που θεωρούν ότι σχετίζονται με ένα θέμα, με τη μία πρόταση να οδηγεί στην επόμενη, χωρίς να έχουν στο μυαλό τους συγκεκριμένους στόχους που αφορούν στην οργάνωση του κειμένου και το κειμενικό είδος (Newcomer & Barenbaum, 2001· Santangelo, Harris & Graham, 2007, 2008· Σπαντιδάκης, 2004· Troia, 2002, 2006).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Αυτή η μονοδιάστατη προσέγγιση γραφής, που εστιάζει μόνο στην παραγωγή περιεχομένου, έχει ως αποτέλεσμα τα γραπτά τους να αποτελούν μία λίστα από ιδέες, αντί για μία καλά οργανωμένη και κατανοητή συζήτηση ενός θέματος. Τα σχέδια που αναπτύσσουν μοιάζουν με μία πρώτη καταγραφή, που περιέχουν μία σειρά προτάσεων οι οποίες απλά ξαναγράφονται στις επόμενες φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας (Santangelo et al., 2007· Troia, 2006). Από τα κείμενα λοιπόν των μαθητών αυτών είναι φανερή η απουσία της κριτικής σκέψης και του προγραμματισμού που θα τους επέτρεπαν να αναπτύξουν ρητορικούς ή προσωπικούς στόχους και να λάβουν υπόψη τους περιορισμούς που επιβάλλονται από το θέμα και το εκάστοτε κειμενικό είδος (Troia, 2006).

1.2.2 Προβλήματα παραγωγής περιεχομένου

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η περιορισμένη έκταση των κείμενων τους, τα οποία περιέχουν μικρό αριθμό λέξεων, προτάσεων και ιδεών (Hallahan et al., 2005· Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, & Μπότσας, 2004· Σπαντιδάκης, 2004). Παράγουν λιγότερο περιεχόμενο σε σχέση με τους τυπικούς συμμαθητές τους, με επιφανειακά στοιχεία και λίγες λεπτομέρειες, χωρίς να εμπλουτίζουν τις ιδέες τους (Santangelo et al., 2008). Παρουσιάζουν εμφανείς αδυναμίες στη γραπτή απόδοση των ιδεών τους και πολλές φορές ενσωματώνουν μη λειτουργικά στοιχεία γραφής στα κείμενά τους (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Επίσης, χρησιμοποιούν λιγότερο σύνθετες συντακτικές δομές, οι παράγραφοί τους δεν είναι σωστά οργανωμένες και παρουσιάζουν χαμηλότερες επιδόσεις στη χρήση των λέξεων, στο ύφος και τη γενική ικανότητα γραφής (Hallahan et al., 2005).

Ο Troia (2002, 2006) αναφέρει ότι η αδυναμία που παρουσιάζουν στο να καταγράψουν τις πληροφορίες που κατέχουν ίσως οφείλεται στην ανικανότητά τους να διατηρήσουν στη μνήμη τους σχετικό με το θέμα υλικό και στην περιορισμένη ή αποσπασματική γνώση τους πάνω στο θέμα και τη δομή των κειμένων που γράφουν. Επίσης, οι δυσκολίες που παρουσιάζουν στις μηχανιστικές δεξιότητες της γραφής (στη γραφή με το χέρι, την ορθογραφία, την στίξη, τον τονισμό, τη χρήση πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων) δυσχεραίνουν τη διαδικασία παραγωγής περιεχομένου (Graham & Harris, 2003). Εφόσον δηλαδή οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν έχουν αυτοματοποιήσει τις εν λόγω δεξιότητες, όπως συμβαίνει με τους ενηλίκους, αδυνατούν να συγκεντρώσουν την προσοχή και τους διαθέσιμους γνωσιακούς πόρους

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

για την ενεργοποίηση και τον χειρισμό πιο απαιτητικών δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης, 2004, 2010α).

1.2.3 Προβλήματα βελτίωσης - αξιολόγησης αποτελέσματος

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν επίσης προβλήματα βελτίωσης του κειμένου, λόγω των ανεπαρκών δεξιοτήτων που διαθέτουν για να επανεξετάσουν, να αξιολογήσουν και να αναδιαμορφώσουν το γραπτό τους (Hallahan et al., 2005· Σπαντιδάκης, 2004). Συνήθως αφιερώνουν λίγο χρόνο σε αυτό το κρίσιμο στάδιο της συγγραφής, και χρειάζονται προφορικές νύξεις για να προχωρήσουν στην επιμέλεια του γραπτού τους. Οι όποιες αλλαγές κάνουν είναι επιφανειακές και αφορούν κυρίως σε αντικαταστάσεις λέξεων ή στη βελτίωση της εικόνας των κειμένων τους, όπως είναι η διόρθωση λαθών ορθογραφίας και στίξης, οι οποίες δεν οδηγούν σε ουσιαστική αναβάθμιση των γραπτών προϊόντων τους (Garcia & Fidalgo, 2008· Παντελιάδου και συν., 2004· Santangelo et al., 2007, 2008· Σπαντιδάκης, 2004).

Ένας λόγος που η βελτίωση αποτελεί πρόκληση για αυτούς τους μαθητές είναι η αδυναμία τους να εντοπίσουν αναντιστοιχίες μεταξύ αυτών που σκόπευαν να γράψουν και αυτών που έγραψαν (Troia, 2006). Επίσης, η περιορισμένη ικανότητά τους να αντιληφθούν την οπτική του αναγνώστη δεν τους επιτρέπει να κάνουν παρεμβάσεις που έχουν νόημα. Τέλος, η έμφαση που δίνουν πολλές φορές οι ίδιοι οι μαθητές ή οι εκπαιδευτικοί στις μηχανιστικές δεξιότητες της γραφής, τους κάνει να υπερεκτιμούν τη σημασία της εμφάνισης του κειμένου τους. Αυτό το γεγονός έχει ως αποτέλεσμα να μην εμπλέκονται σε ουσιαστική ανατροφοδότηση που θα τους επέτρεπε να αναβαθμίσουν την ποιότητα των κειμένων τους (Graham & Harris, 2003· Troia, 2006).

1.2.4 Μεταγνωστικά προβλήματα και προβλήματα κινήτρων

Πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πέρα από γνωστικά, και μεταγνωστικά ελλείμματα, τα οποία σχετίζονται με την ελλιπή τους γνώση πάνω στις συμβάσεις της γραφής, τα κειμενικά είδη, τα χαρακτηριστικά της επιτυχημένης γραφής, καθώς και τις δεξιότητες και τις αποτελεσματικές στρατηγικές που είναι απαραίτητες για την υψηλή γραπτή επίδοση (Garcia & Fidalgo, 2008· Santangelo et al., 2007· Troia, 2006).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Επιπλέον, πολλές φορές παρουσιάζουν υπερβολική αυτοπεποίθηση για τις συγγραφικές τους ικανότητες, είτε γιατί δεν έχουν αναπτύξει τις δεξιότητες για να τις αξιολογήσουν, είτε για να καλύψουν τη ντροπή που νιώθουν για τις γραπτές τους δυσκολίες (Santangelo et al., 2007). Αυτή η υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας πολλές φορές οδηγεί στο να μην αφιερώσουν χρόνο και προσπάθεια για να βελτιωθούν (Garcia & Fidalgo, 2008· Graham & Harris, 2009· Santangelo et al., 2007· Troia, 2006). Ωστόσο, υπάρχει και η άποψη που υποστηρίζει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να έχουν χαμηλότερη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, λόγω των προηγούμενων εμπειριών αποτυχίας τους (Garcia & de Caso, 2006). Πολλές φορές μεγαλοποιούν τα προβλήματα που συναντούν κατά τη συγγραφή, με αποτέλεσμα να χάνουν το ενδιαφέρον τους, να μην επιμένουν και να εγκαταλείπουν εύκολα την προσπάθεια (Graham & Harris, 2009· Santangelo et al., 2007· Σπαντιδάκης, 2004).

Σε κάθε περίπτωση, η στάση αποφυγής που διατηρούν απέναντι στα απαιτητικά συγγραφικά έργα περιορίζει περισσότερο τη δυνατότητά τους πάνω στην επιλογή και τη χρήση στρατηγικών και, κατ' επέκταση, διαμορφώνει έναν κύκλο αποφυγής και χαμένων μαθησιακών ευκαιριών (Troia, 2006).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Εισαγωγή

Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο και τις αρχές των κυρίαρχων προσεγγίσεων του γραπτού λόγου έχουν προκύψει διάφορα προγράμματα αποτελεσματικής διδασκαλίας, τα οποία στοχεύουν στην ενδυνάμωση της συγγραφικής ικανότητας των μαθητών που παρουσιάζουν δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Αυτά τα προγράμματα, αν και βασίζονται σε διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις (συμπεριφορικές, κοινωνικογνωστικές ή γνωστικές) περιλαμβάνουν πολλά χρήσιμα στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ένα υποστηρικτικό πρόγραμμα για τη βελτίωση της παραγωγής γραπτού λόγου.

Στο παρόν κεφάλαιο περιγράφονται με συντομία κάποια από τα προγράμματα αυτά και κατόπιν παρουσιάζεται εκτενέστερα το διδακτικό πρόγραμμα της Αυτο-ρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών, καθώς και η εμπειρική στήριξή του, δεδομένου ότι αποτελεί το μοντέλο που εφαρμόστηκε στην παρούσα μελέτη. Στην τελευταία ενότητα εξηγείται η επιλογή της παρούσας έρευνας και διασαφηνίζονται οι ερευνητικοί της στόχοι και ερωτήματα.

2.1 Άμεση Διδασκαλία

Η Άμεση Διδασκαλία (Direct Instruction), η οποία βασίζεται στη συμπεριφοριστική προσέγγιση (Hallenbeck, 2002), αποτελεί μία διδακτική μέθοδο ενίσχυσης της γραπτής έκφρασης και περιλαμβάνει τη μοντελοποίηση, την καθοδήγηση, και την εφαρμογή από τους μαθητές. Οι δεξιότητες διδάσκονται και επαναλαμβάνονται συχνά μέχρι οι μαθητές να τις κατακτήσουν.

Τα βασικά στοιχεία της άμεσης διδασκαλίας περιλαμβάνουν: α) την κοινοποίηση των διδακτικών στόχων και την πληροφόρηση των μαθητών για τις προσδοκίες επίδοσης, β) την επανάληψη των απαραίτητων δεξιοτήτων για την αντίληψη του περιεχομένου, γ) την παρουσίαση των πληροφοριών με την παροχή παραδειγμάτων και την επίδειξη των υλικών ή των εννοιών, δ) την υποβολή ερωτήσεων στους μαθητές, την αξιολόγηση των επιπέδων κατανόησής τους και τη διόρθωση λαθών, ε) την αξιολόγηση της επίδοσης με παροχή άμεσης ανατροφοδότησης και, τέλος, στ) την παροχή πρακτικής και επανάληψης (Walker,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Shippen, Alberto, Houchins, & Cihak, 2005). Η διαφορά της με τις άλλες μεθόδους είναι κυρίως η εστίαση στη μεμονωμένη εκμάθηση δεξιοτήτων, οι οποίες χωρίζονται σε υπο-δεξιότητες. Τα μαθήματα συνήθως είναι ταχύρρυθμα, καλά συντονισμένα και απευθύνονται σε μία μικρή ομάδα μαθητών, στους οποίους παρέχονται πολλές ευκαιρίες αντίδρασης και ανατροφοδότησης (Swanson, 2001).

Αυτά στοιχεία της άμεσης διδασκαλίας εμπεριέχονταν στην έρευνα των Walker et al. (2005), η οποία εστίασε στη διδασκαλία παραγωγής και έκδοσης βασικών προτάσεων, παραγράφων και ιστοριών, από τρεις εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν σημαντική βελτίωση στην παραγωγή γραπτού λόγου των συμμετεχόντων, η οποία ισοδυναμούσε ή ξεπερνούσε την προσδοκώμενη βελτίωση των μαθητών μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς. Η ίδια βελτίωση σημειώθηκε και κατά τη μέτρηση της γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Οι μαθητές αισθάνθηκαν ότι έγιναν καλύτεροι συγγραφείς μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και δήλωσαν ότι θα θυμούνται στο μέλλον αυτά που έμαθαν. Παρόλο λοιπόν που λίγες έρευνες υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της άμεσης διδασκαλίας για τον τομέα του γραπτού λόγου, η συγκεκριμένη έρευνα υποστηρίζει ότι η λεπτομερής και αναλυτική διδασκαλία είναι κατάλληλη για την γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και σε αυτή των τυπικών συμμαθητών τους.

Στη μετα-ανάλυση των Graham & Perin (2007β), φάνηκε επίσης ότι η άμεση διδασκαλία γραμματικής και λεξιλογίου έχει μικρή, αλλά θετική επίδραση τα γραπτά προϊόντα των μαθητών. Σε ανάλογο συμπέρασμα καταλήγει και η γενική επισκόπηση ερευνών του Swanson (2001), ο οποίος στην προσπάθειά του να ορίσει το αποτελεσματικότερο διδακτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καταλήγει, μεταξύ άλλων, στο ότι η άμεση διδασκαλία σε συνδυασμό με τη διδασκαλία στρατηγικών μπορεί να αποδειχθεί ανώτερη από την εφαρμογή ενός μεμονωμένου διδακτικού μοντέλου. Περαιτέρω, αναγνωρίζει ότι συγκεκριμένα στοιχεία της άμεσης διδασκαλίας όπως είναι η επανάληψη, η λεπτομερής διασάφηση των εννοιών και ο σχηματισμός μικρών ομάδων διδασκαλίας, σχετίζονταν με καλύτερα αποτελέσματα στις έρευνες που μελέτησε (Swanson, 2001).

2.2 Γνωστική Διδασκαλία Στρατηγικών

Ένα άλλο πρόγραμμα, το οποίο στοχεύει στη λεπτομερή διδασκαλία στρατηγικών, βασισμένο στο κοινωνικο-πολιτισμικό μοντέλο, είναι η «Γνωστική

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Διδασκαλία Στρατηγικών» (Cognitive Writing Instruction in Writing). Το εν λόγω πρόγραμμα δανείζεται στοιχεία από την άμεση διδασκαλία, δίνοντας έμφαση στο συνεργατικό διάλογο εκπαιδευτικού-μαθητή και των μαθητών μεταξύ τους (Hallenbeck, 2002). Συγκεκριμένα, ο ρόλος της εκπαιδευτικού είναι να κάνει ορατές τις εσωτερικές και εξωτερικές εκφάνσεις της συγγραφικής δραστηριότητας με τη χρήση φωναχτής σκέψης και αυτο-ερωτήσεων, προκειμένου να καθοδηγήσει τους μαθητές να σχεδιάσουν, να οργανώσουν τις πληροφορίες, να τις καταγράψουν και να βελτιώσουν τα γραπτά τους (Englert & Mariage, 2003· Graham, Harris, MacArthur, & Schwartz, 1998).

Σε αυτή την προσπάθεια, χρησιμοποιεί διαδικαστικές διευκολύνσεις (procedural facilitators), όπως είναι τα ακρωνύμια στρατηγικών, οι γραφικές αναπαραστάσεις ή τα «φύλλα σκέψης» (think sheets) που παρέχουν το πλαίσιο για να βοηθήσουν τους μαθητές να εσωτερικεύσουν τις στρατηγικές και τις γνωστικές διεργασίες της γραφής (Englert, 1992· Englert & Mariage, 2003). Μετά τη μοντελοποίηση και την καθοδήγηση για τη συγγραφή ομαδικών κειμένων, η εκπαιδευτικός προωθεί την αλλαγή των ρόλων, με την παροχή όλο και περισσότερης ευθύνης στους μαθητές.

Ένα παράδειγμα εφαρμογής του προγράμματος αυτού δίνει ο Hallenbeck (2002), ο οποίος συνεργάστηκε με μία ομάδα τεσσάρων μαθητών (12-13 χρονών) με μαθησιακές δυσκολίες, προκειμένου να τους βοηθήσει να αναλάβουν την ευθύνη της γραπτής τους επίδοσης. Η μοντελοποίηση και η σταδιακή απόσυρση της βοήθειας στη συγκεκριμένη έρευνα, σε συνδυασμό με τα φύλλα σκέψης, παρείχαν στους μαθητές τα γνωστικά εργαλεία για να εφαρμόσουν τις απαραίτητες διεργασίες κατά τη συγγραφή τους. Ο συνεργατικός διάλογος εσωτερικεύτηκε από τους μαθητές και τους βοήθησε να μεταβάλουν τις αντιλήψεις τους για τον γραπτό λόγο και για τους εαυτούς τους ως συγγραφείς. Τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν ότι το συνεργατικό γράψιμο προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να δοκιμάσουν τις ιδέες των άλλων, να βιώσουν την υποστήριξή τους, να επανεξετάσουν τη σκέψη τους, οδηγώντας τους σε βελτίωση των συγγραφικών δεξιοτήτων τους (Hallenbeck, 2002).

Αντίστοιχα, μία παλιότερη έρευνα των Englert et al., (1991) μελέτησε τα αποτελέσματα της γνωστικής διδασκαλίας στρατηγικών πάνω στην ικανότητα παραγωγής κειμένων 183 μαθητών δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Φάνηκε ότι η διαλογική διαδικασία του προγράμματος ήταν ευεργετική ως προς τη γενική ποιότητα των επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών. Αυτή η πρόοδος

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

διατηρήθηκε και σε άλλα δύο κειμενικά είδη που διδάχτηκαν, αλλά και σε ένα αδίδακτο κειμενικό είδος. Επίσης, οι συμμετέχοντες σημείωσαν αυξημένη ευαισθησία για την προοπτική του αναγνώστη. Τα αποτελέσματα λοιπόν των παραπάνω ερευνών υποστηρίζουν τη σημασία εκείνης της διδασκαλίας που κάνει τις απαραίτητες γνωστικές διεργασίες και στρατηγικές ορατές στους μαθητές μέσω του συνεργατικού διαλόγου (Mason & Graham, 2008).

2.3. Διαδικαστική Προσέγγιση στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Μία άλλη δημοφιλής μέθοδος που προτείνεται από πολλούς ερευνητές είναι η λεγόμενη «Διαδικαστική Προσέγγιση στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου» (Process Approach to Writing). Αυτή η διδακτική προσέγγιση βασίζεται στην άποψη ότι η έμπειρη συγγραφή ενός κειμένου προϋποθέτει τη σωστή χρήση του σχεδιασμού, της πρώτης καταγραφής, της βελτίωσης και της έκδοσης (Graham et al., 1998). Κατά τη διαδικαστική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου οι μαθητές έχουν χρόνο για συγγραφή και αναστοχασμό πάνω στα γραπτά τους. Δίνεται αξία στην εγκαθίδρυση σημαντικών λόγων για την εκμάθηση της συγγραφής και έμφαση στην επικοινωνιακή της φύση, με τη δημιουργία ενός κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο οι μαθητές γράφουν για πραγματικό κοινό, ενθαρρύνονται να επιλέξουν τα θέματά τους, αλληλοβοηθούνται και λαμβάνουν ρίσκα (Graham et al., 1998· Harris et al., 2003).

Αναλυτικότερα, η συγκεκριμένη προσέγγιση, βασισμένη στη θεωρία του Donald Graves, περιλαμβάνει τέσσερα βασικά στοιχεία: καθημερινό χρόνο για συγγραφή, επιλογή του θέματος από τους μαθητές, κοινοποίηση των συγγραφικών τους προσπαθειών και διδασκαλία (Graham et al., 1998). Η εξατομικευμένη και λεπτομερής διδασκαλία χρησιμοποιείται για να προωθήσει την ανάπτυξη αυτορρυθμιστικών διεργασίων ανώτερου επιπέδου, μέσω των συνεδριών γραφής, τη συνεργασία συνομηλίκων, τη μοντελοποίηση, και των διαλόγων μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού (Graham & Perin, 2007β· Harris et al., 2003). Μέσα σε μία υποστηρικτική ατμόσφαιρα, η εκπαιδευτικός λειτουργεί ως διευκολυντής, παρέχοντας εξατομικευμένη βοήθεια σε μαθητές που λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα και δουλεύουν διαφορετικές εργασίες. Η σημασία δίνεται περισσότερο στο περιεχόμενο παρά στη μορφή, και η επικοινωνία θεωρείται πιο σημαντική από τη σωστή ορθογραφία, τη γραμματική και την εμφάνιση του γραπτού (Graham et al., 1998· Harris, Schmidt & Graham, 1997).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Ένα πλαίσιο που επιτρέπει την εφαρμογή της διαδικαστικής προσέγγισης είναι το «Εργαστήρι του Συγγραφέα» (Writer's Workshop). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προϋποθέτει κατ' αρχάς την κατάλληλη τροποποίηση του περιβάλλοντος της τάξης, με ξεχωριστούς χώρους για ατομική συγγραφή, για τις συνεδρίες μεταξύ των συμμαθητών καθώς και της εκπαιδευτικού με τους μαθητές. Κεντρικό μέρος του προγράμματος αποτελεί η δημιουργία μιας προβλέψιμης συγγραφικής ρουτίνας, κατά την οποία οι μαθητές δουλεύουν με τους δικούς τους ρυθμούς, λαμβάνοντας την ελάχιστη δυνατή βοήθεια από την εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός πρέπει να γράφει και η ίδια, βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο τους μαθητές να αντιληφθούν τις γνωστικές διαδικασίες, τις δυσκολίες αλλά και τη σημασία και τη χρησιμότητα της παραγωγής γραπτού λόγου (Graham et al., 1998· Mott & Klomes, 2002).

Επίσης, η συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων, μέσω σύντομων συνεδριών, λαμβάνει εξέχουσα θέση στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Οι συνεδρίες αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις από την εκπαιδευτικό για το γραπτό του μαθητή, οι οποίες προωθούν τη διαδικασία της αυτοδιόρθωσης. Τέλος, σημαντικό στοιχείο του προγράμματος αποτελεί η δημοσιοποίηση των συγγραφικών προσπαθειών των μαθητών, η οποία έχει δύο βασικούς στόχους: να θεωρήσουν οι μαθητές τη συγγραφή ως ένα μέσο έκφρασης των εμπειριών και των γνώσεών τους και να ασκηθούν πάνω στην εποικοδομητική κριτική και αξιολόγηση των δικών τους κειμένων, αλλά και των άλλων (Graham et al., 1998· Harris et al., 1997).

Η βασική κριτική του συγκεκριμένου προγράμματος αφορά στη φύση της παρεχόμενης διδασκαλίας, η οποία στηρίζεται σε άτυπες μεθόδους και δεν αφιερώνει τόσο χρόνο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής κειμένου. Ωστόσο, θεωρείται ότι η διαδικαστική προσέγγιση μπορεί να αποδειχθεί ένα χρήσιμο πλαίσιο, μέσα στο οποίο μπορούν να ενσωματωθούν άλλες αποτελεσματικές παρεμβάσεις (Graham & Perin, 2007β· Graham et al., 1998· Harris et al., 2003· Harris et al., 1997).

2.4. Αυτο-ρυθμιζόμενη Ανάπτυξη Στρατηγικών

Ένα διδακτικό πρόγραμμα που έχει μελετηθεί ευρέως τα τελευταία 25 χρόνια από την ερευνητική κοινότητα αποτελεί η «Αυτο-ρυθμιζόμενη Ανάπτυξη Στρατηγικών» (Self-Regulated Strategy Development). Η συγκεκριμένη μέθοδος εστιάζει στο ρόλο της αυτορρύθμισης για την ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης, μέσω της λεπτομερούς εκμάθησης στρατηγικών για όλα τα στάδια της συγγραφής. Το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

μοντέλο αυτό αρχικά απευθυνόταν σε πιο έμπειρους συγγραφείς και αργότερα εφαρμόστηκε σε αρχάριους μαθητές μικρότερης ηλικίας (Graham & Harris, 2009).

Οι Harris & Graham σχεδίασαν το συγκεκριμένο μοντέλο το 1982 έχοντας τρεις βασικούς στόχους: α) να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν υψηλού επιπέδου γνωστικές διεργασίες που σχετίζονται με τον αποτελεσματικό σχεδιασμό, την παραγωγή και τη βελτίωση των γραπτών τους προϊόντων, β) να προωθήσουν την ανάπτυξη αυτο-ρυθμιστικών δεξιοτήτων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να παρακολουθούν και να χειρίζονται την συγγραφική τους δραστηριότητα και γ) να τους ενθαρρύνουν να αναπτύξουν και να διατηρήσουν θετική στάση απέναντι στη γραφή και στους εαυτούς τους ως αναπτυσσόμενους συγγραφείς (Graham et al., 1998· Harris et al., 1997· Zito, Adkins & Gavins, 2007).

Αυτό το διδακτικό πρόγραμμα διαφέρει σε τρία βασικά σημεία από τα υπόλοιπα μοντέλα διδασκαλίας στρατηγικών. Πρώτον, η πλειοψηφία των προηγούμενων μοντέλων απευθυνόταν σε μαθητές τυπικής επίδοσης και η ανάπτυξη αυτο-ρυθμιστικών δεξιοτήτων ενσωματωνόταν στις διδακτικές παρεμβάσεις. Αντίθετα, το συγκεκριμένο μοντέλο καλύπτει τις ανάγκες των μαθητών που αντιμετωπίζουν σημαντικές ακαδημαϊκές δυσκολίες και χρειάζονται λεπτομερή, δομημένη και εκτεταμένη διδασκαλία για την κατάκτηση εννοιών, δεξιοτήτων και στρατηγικών. Δεύτερον, απευθύνεται στο συναίσθημα, τα κίνητρα, τις στάσεις και τις απόψεις των παιδιών για τους εαυτούς τους ως μανθάνοντες, αναπτύσσοντας υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας και δέσμευσης στο συγγραφικό έργο. Τρίτον, η πρόοδος σε αυτό το μοντέλο είναι βασισμένη σε συγκεκριμένα κριτήρια επίδοσης, σε αντίθεση με τα χρονικά κριτήρια που τίθενται σε άλλα ταχύρρυθμα διδακτικά προγράμματα (Harris et al., 2003· Zito et al., 2007).

Το πλαίσιο για τη διδασκαλία στρατηγικών σ' αυτό το μοντέλο παρέχεται μέσα από έξι ευέλικτα και επαναλαμβανόμενα στάδια, τα οποία περιγράφονται παρακάτω:

1) *Ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης (Develop background knowledge).*

Στο πρώτο στάδιο αναπτύσσονται οι γνώσεις, οι προαπαιτούμενες δεξιότητες και οι έννοιες που χρειάζονται οι μαθητές για τη μάθηση και τη χρήση της στρατηγικής. Επιπλέον, ξεκινά η ανάπτυξη των αυτο-αναφορών σχετικών με τη γραφή, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών, μέσω της συζήτησης με τους μαθητές για τη χρησιμότητά τους.

2) *Συζήτηση για τη στρατηγική (Discuss it).*

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Σε αυτό το στάδιο εξηγείται κάθε βήμα της στρατηγικής και πότε και πώς αυτή χρησιμοποιείται. Αναγνωρίζονται ευκαιρίες για χρήση της σε νέες καταστάσεις ή διαφορετικά έργα και δίνεται έμφαση στη σημασία της προσπάθειας των μαθητών για την κατάκτησή της. Καθορίζονται επίσης οι στόχοι της διδασκαλίας και οι μαθητές δεσμεύονται να μάθουν τη στρατηγική. Συχνά, εκπαιδευτικοί και μαθητές εξετάζουν το υπάρχον επίπεδο επίδοσης στο συγκεκριμένο κειμενικό είδος που διδάσκεται, το οποίο πολλές φορές αναπαριστάται γραφικά.

3) *Μοντελοποίηση (Model it).*

Η εκπαιδευτικός (ή ένας μαθητής) εφαρμόζει τη στρατηγική και μερικούς τύπους αυτο-οδηγιών της επιλογής της καθώς γράφει ένα κείμενο. Οι αυτο-οδηγίες μπορεί να περιλαμβάνουν αυτο-ερωτήσεις ή δηλώσεις για ορισμό του προβλήματος, για τη συγκέντρωση προσοχής, για διόρθωση λαθών, για αυτο-έλεγχο και αυτο-ενίσχυση και πρέπει να ταιριάζουν με την έκφραση των μαθητών. Συζητείται η σημασία των αυτο-αναφορών και της στοχοθεσίας, καθώς και της αυτο-αξιολόγησης και οι μαθητές αρχίζουν να αναπτύσσουν προσωπικές αυτο-αναφορές της προτίμησής τους, σημειώνοντάς τες σε χαρτί. Τέλος, συζητούνται τα βήματα της στρατηγικής, λαμβάνονται αποφάσεις για τυχόν αλλαγές που θα βοηθούσαν στην αποτελεσματικότητά της και εντοπίζονται άλλα έργα και περιβάλλοντα όπου θα μπορούσε να γενικευτεί η χρήση της.

4) *Απομνημόνευση (Memorize it).*

Οι μαθητές καλούνται να απομνημονεύσουν τα βήματα της στρατηγικής, και το νόημα των μνημονικών τρικ που χρησιμοποιούνται για την αναπαράσταση όλων ή κάποιου μέρους των βημάτων της. Επίσης, μπορούν να απομνημονευτούν οι αυτο-αναφορές από τις προσωπικές λίστες που έχουν δημιουργήσει οι μαθητές.

5) *Υποστήριξη (Support it).*

Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το στάδιο υποστηρίζουν και με σταδιακά αποσυρόμενη βοήθεια (scaffolding) προωθούν τη χρήση της στρατηγικής από τους μαθητές. Οι μαθητές εφαρμόζουν τη στρατηγική και τις αυτο-αναφορές καθώς συνθέτουν. Πρόσθετες αυτο-ρυθμιστικές στρατηγικές μπορούν να συζητηθούν, να καθοριστούν και να επεκταθούν. Λόγω της επιπρόσθετης βοήθειας και του επαρκούς χρόνου που παρέχεται η επίδοση αναμένεται να είναι υψηλή.

6) *Ανεξάρτητη πρακτική (Independent practice).*

Αν οι μαθητές δεν έχουν εσωτερικεύσει τις αυτο-οδηγίες τους με τη μορφή της «σιωπηλής ομιλίας», ενθαρρύνονται να το κάνουν σε αυτό το στάδιο. Σταδιακά

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

μπορούν να αποσυρθούν οι αυτο-ρυθμιστικές διαδικασίες, να γίνουν σχέδια για τη διατήρηση και τη γενίκευση της χρήσης της στρατηγικής, καθώς και επαναληπτικές συνεδρίες, αν κριθεί αναγκαίο. Τέλος, η εκπαιδευτικός και οι μαθητές αξιολογούν συμμετοχικά την αποτελεσματικότητα της στρατηγικής καθώς και τις επιδόσεις τους (Chalk et al., 2005· Graham & Harris, 2003· Graham et al., 1998· Harris et al., 2003· Mason και Graham, 2008· Santangelo et al., 2007, 2008).

Πίνακας 1

Στάδια της Αυτο-ρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών

Στάδιο	**Περιγραφή**
1. Ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης	Η προηγούμενη γνώση ενεργοποιείται και συζητείται για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές κατέχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για το γραπτό έργο.
2. Συζήτηση	Εξετάζεται η τυπική γραπτή επίδοση των μαθητών. Εισάγεται η νέα στρατηγική και συζητείται. Οι μαθητές δεσμεύονται να μάθουν τη στρατηγική.
3. Μοντελοποίηση	Με τη χρήση της «φωναχτής σκέψης» και οπτικών βοηθημάτων, η εκπαιδευτικός μοντελοποιεί τη νέα στρατηγική για τους μαθητές.
4. Απομνημόνευση	Οι μαθητές χρησιμοποιούν μνημονικά και οπτικά βοηθήματα για να απομνημονεύσουν τη στρατηγική.
5. Υποστήριξη	Οι μαθητές εξασκούνται στην εφαρμογή της στρατηγικής με σταδιακή απόσυρση της βοήθειας από τον εκπαιδευτικό.
6. Ανεξάρτητη πρακτική	Οι μαθητές εφαρμόζουν ανεξάρτητα τη στρατηγική.

Κατά τη διάρκεια των έξι σταδίων οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές συνεργάζονται για την απόκτηση, την εφαρμογή, την αξιολόγηση και την τροποποίηση των συγγραφικών και των αυτο-ρυθμιστικών στρατηγικών. Τα στάδια αυτά παρέχουν περισσότερο ένα γενικό οδηγό και δεν είναι απαραίτητο να ακολουθούνται σε γραμμική σειρά. Αντίθετα, μπορούν να ανακαταταχθούν, να συνδυαστούν, να επαναληφθούν, να τροποποιηθούν ή ακόμα και να παραλειφθούν, ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Harris et al., 2003· Santangelo et al., 2007, 2008).

Επιπλέον, αν κάποιο στοιχείο ή έννοια δεν έχει κατακτηθεί από τους μαθητές σε ένα στάδιο, μπορούν οι εκπαιδευτικοί να επιστρέψουν σε προηγούμενο στάδιο ή να προχωρήσουν στο επόμενο, δουλεύοντας ταυτόχρονα τις όποιες ελλείψεις. Για την ολοκλήρωση κάθε σταδίου τυπικά χρειάζονται ένα με πέντε μαθήματα των 20-60 λεπτών, ανάλογα με το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών. Δεν αναμένεται οι μαθητές να κατακτήσουν όλες τις δεξιότητες από τη στιγμή που θα ξεκινήσει κάποιο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

στάδιο. Αντίθετα, συνεχίζουν να αναπτύσσουν τις συγγραφικές και αυτο-ρυθμιστικές τους ικανότητες καθώς θα προχωρούν στα επόμενα στάδια (Harris et al., 2003· Helsen & Greenberg, 2007· Zito et al., 2007).

2.4.1. Εμπειρική στήριξη της μεθόδου

Από τη στιγμή της ανάπτυξης του συγκεκριμένου προγράμματος έχουν διεξαχθεί ποικίλες έρευνες που απευθύνονταν σε μαθητές με συγγραφικές δυσκολίες τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρακάτω παρουσιάζονται πιο λεπτομερώς ενδεικτικά ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται με την επιτυχημένη εφαρμογή της μεθόδου και, στο σύνολό τους, συνηγορούν υπέρ της αποτελεσματικότητάς της.

Σύμφωνα με τους δημιουργούς του προγράμματος, η εφαρμογή αυτής της παρέμβασης μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την ποιότητα, την έκταση και τη δομή των γραπτών προϊόντων των μαθητών (Harris et al., 2003). Σχετικές ερευνητικές αποδείξεις παρέχουν οι Saddler και Asaro (2007), οι οποίοι εφάρμοσαν τη διδακτική προσέγγιση σε έξι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για την παραγωγή ιστοριών και τη βελτίωση των γραπτών τους. Οι μαθητές αυτοί σημείωσαν πρόοδο μετά την εκμάθηση στρατηγικών σχεδιασμού και μετά την πρακτική τους πάνω στη βελτίωση των γραπτών τους. Κατάφεραν να παράγουν ιστορίες ανώτερης ποιότητας, μεγαλύτερες σε έκταση, με όλα τα δομικά τους στοιχεία, και ταυτόχρονα μπόρεσαν να αυξήσουν τον χρόνο σχεδιασμού και τις επαναβελτιώσεις των γραπτών τους μετά την παρέμβαση.

Αντίστοιχα, οι Saddler, Moran, Graham και Harris (2004), βασιζόμενοι στο μοντέλο της Αυτο-ρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών, κατάφεραν να βελτιώσουν την ποιότητα των γραπτών προϊόντων έξι μαθητών δευτέρας δημοτικού με την πρόωρη, συμπληρωματική και πιο εντατική διδασκαλία στρατηγικών σχεδιασμού και παραγωγής ιστοριών. Η διδασκαλία αυτών των στρατηγικών βοήθησε τους συμμετέχοντες να παράγουν πιο ολοκληρωμένες, μεγαλύτερες και ποιοτικά ανώτερες ιστορίες. Τα αποτελέσματα διατηρήθηκαν στο χρόνο και γενικεύτηκαν, με την εξαίρεση ενός μαθητή, σε ένα αδίδακτο κειμενικό είδος, τη διήγηση.

Πέρα από την παραγωγή ιστοριών, που αφορά περισσότερο στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, φαίνεται ότι το εν λόγω μοντέλο μπορεί να ενισχύσει και την παραγωγή του επιχειρηματολογικού λόγου μεγαλύτερων μαθητών. Οι Ferretti, Andrews-Weckerly και Lewis (2007), οι οποίοι εξέτασαν τα αποτελέσματα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ερευνών που εφάρμοσαν το συγκεκριμένο μοντέλο, κατέληξαν στο γενικό συμπέρασμα ότι η διδασκαλία στρατηγικών και στοχοθεσίας μέσω αυτού του προγράμματος οδήγησε τους συμμετέχοντες των ερευνών να δεσμευτούν σε πιο συστηματικό σχεδιασμό, που είχε ως αποτέλεσμα την παραγωγή πιο συνεκτικών, πειστικών και ολοκληρωμένων επιχειρηματολογικών εκθέσεων.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα της De la Paz (1999), η οποία εξέτασε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας στρατηγικών σχεδιασμού και παραγωγής επιχειρηματολογικών εκθέσεων, μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης σε ομάδες εφήβων με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Θετικά αποτελέσματα σημειώθηκαν τόσο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, όσο και για τους μαθητές με χαμηλή, μέτρια και υψηλή επίδοση στον γραπτό λόγο. Τα γραπτά των μαθητών είχαν μεγαλύτερη έκταση, ήταν πιο ολοκληρωμένα και είχαν καλύτερη ποιότητα, αποτελέσματα τα οποία διατηρήθηκαν μετά την πάροδο τεσσάρων εβδομάδων.

Αντίστοιχα, σε μία άλλη έρευνα εφαρμόστηκε το συγκεκριμένο διδακτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης και συγγραφής επιχειρηματολογικών κειμένων σε δύο ομάδες μαθητών, τέσσερις με μαθησιακές δυσκολίες και πέντε τυπικής ανάπτυξης. Η επίδοση των μαθητών τόσο στις προφορικές, όσο και στις γραπτές αναδιηγήσεις βελτιώθηκε και διατηρήθηκε μετά την παρέμβαση. Οι ίδιοι οι μαθητές φάνηκε να απολαμβάνουν τις στρατηγικές που διδάχτηκαν και ανέφεραν ότι η διδασκαλία τους βοήθησε στην αναγνωστική και τη γραπτή τους επίδοση (Mason, Snyder, Sukhram, & Kedem, 2006).

Αναλόγως, οι Monroe και Troia, (2006) από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνάς τους διαπίστωσαν ότι οι μαθητές είχαν σημαντική βελτίωση στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των κειμένων τους, με τη μεγαλύτερη να σημειώνεται στην οργάνωση. Μάλιστα, δύο από τους τρεις συμμετέχοντες πλησίασαν στο επίπεδο των συμμαθητών τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που δεν συμμετείχαν στη διδασκαλία των στρατηγικών. Παρόμοια, η εφαρμογή αυτής της διδακτικής προσέγγισης σε μία άλλη έρευνα κατάφερε να βελτιώσει τη γραπτή παράγωγη 15 μαθητών λυκείου, τόσο σε ποιότητα, όσο και σε ποσότητα. Οι μαθητές βοηθήθηκαν στην ανάπτυξη στρατηγικών για την παραγωγή ιδεών, τη στοχοθεσία και τη βελτίωση των κειμένων τους, με την περισσότερη πρόοδο να σημειώνεται στην παραγωγή λέξεων (Chalk et al., 2005).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Εκτός όμως από την ακαδημαϊκή πρόοδο, έχει υποστηριχθεί ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί να συμβάλλει θετικά πάνω στη γνώση των μαθητών για τη συγγραφική διαδικασία, τη στάση τους απέναντι στη γραφή καθώς και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (Harris et al., 2003). Σχετικές ερευνητικές αποδείξεις παρέχουν οι Sexton, Harris και Graham, (1998), οι οποίοι εφαρμόζοντας το πρόγραμμα σε έξι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρατήρησαν θετικά αποτελέσματα πάνω στις στάσεις τους απέναντι στη γραφή και στους εαυτούς τους ως συγγραφείς. Αναλόγως, στην έρευνα των Graham, Harris και Mason, (2005) οι μαθητές που ανήκαν στην πειραματική ομάδα της Αυτο-ρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών κατάφεραν, μεταξύ άλλων, να ενισχύσουν τη γνώση τους για τη συγγραφική διαδικασία.

Μία άλλη μελέτη θέλησε να εξετάσει την εμπειρική βάση αυτής της διδακτικής παρέμβασης και την ποιότητα σχετικών ερευνών που απευθύνονταν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή με κίνδυνο να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες. Τόσο οι ομαδικές όσο και οι ατομικές μελέτες βρέθηκε ότι πληρούσαν τα κριτήρια ώστε να θεωρηθεί η παρέμβασή τους μια εμπειρικά βασισμένη πρακτική. Οι ερευνητές παρατήρησαν ότι οι περισσότερες έρευνες αφορούσαν στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού ή σε τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οπότε κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η εφαρμογή αυτής της παρέμβασης φαίνεται να είναι αποτελεσματική κυρίως στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Baker, Chard, Ketterlin - Geller, Apichatabutra & Doabler, 2009).

Σε πολλές περιπτώσεις μελετών η διεξαγωγή του παρεμβατικού προγράμματος γινόταν από τους ίδιους τους ερευνητές, γεγονός που θα μπορούσε να θέσει σε αμφισβήτηση την αποτελεσματικότητά του κατά την καθημερινή σχολική πρακτική. Οι Patel και Laud (2007), θέλησαν να διερευνήσουν αν είναι εφικτή η εφαρμογή της συγκεκριμένης παρέμβασης μέσα σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας, στο πλαίσιο ενός τμήματος ένταξης με τρεις μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η διδασκαλία στρατηγικών βελτίωσε τις γραπτές δεξιότητες των μαθητών και γενικεύτηκε η χρήση τους στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση μπορεί εύκολα να ενσωματωθεί μέσα στο καθημερινό διδακτικό πρόγραμμα των μαθητών, ως κομμάτι του, και όχι μόνο ως ξεχωριστή διδακτική παρέμβαση.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Περισσότερες λεπτομέρειες για το συγκεκριμένο πρόγραμμα παρέχει η μετα-ανάλυση των Graham και Harris (2003), οι οποίοι με βάση τα ευρήματα 18 σχετικών ερευνών κατέληξαν ότι, σε γενικές γραμμές, η προσέγγιση αυτή είχε μεγάλη και θετική επιρροή στην ποιότητα, τη δομή και την έκταση των γραπτών προϊόντων των μαθητών που συμμετείχαν στις έρευνες. Εντυπωσιακά αποτελέσματα βρέθηκαν επίσης τόσο στη γενίκευση όσο και στη διατήρηση των στρατηγικών, κυρίως όταν αυτές διδάσκονταν από τις εκπαιδευτικούς. Η ενσωμάτωση στη διδασκαλία αυτορρυθμιστικών διαδικασιών φάνηκε να συνεισφέρει σημαντικά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Επιπλέον, οι ερευνητές αναφέρουν ότι οι στρατηγικές που διδάχτηκαν είχαν ευεργετικά αποτελέσματα στα κείμενα των αδύναμων, των μέτριων, αλλά και των καλών συγγραφέων, ίσως γιατί σχεδόν όλοι οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις βασικές διεργασίες που εμπλέκονται στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τέλος, παρατήρησαν ότι αυτή η μέθοδος φαίνεται να έχει μεγαλύτερη επιρροή στην ποιότητα των κειμένων των μικρών μαθητών και στην έκταση των κειμένων των μεγαλύτερων μαθητών.

Με λίγα λόγια, η Αυτο-ρυθμιζόμενη Ανάπτυξη Στρατηγικών φαίνεται να είναι αποτελεσματική τόσο στους μικρούς, όσο και στους μεγαλύτερους μαθητές, καθώς και σε διαφορετικούς τύπους μαθητών, εκπαιδευτών και κειμενικών ειδών (Harris et al., 2003). Ίσως το πιο σημαντικό εύρημα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν ικανοί να εφαρμόσουν το πρόγραμμα αποτελεσματικά, βελτιώνοντας την επίδοση πολλών μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Graham & Harris, 2003).

2.5. Αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας

Στην προσπάθεια ανάπτυξης και ενδυνάμωσης της συγγραφικής ικανότητας των μαθητών, η εκπαιδευτική πρακτική καλείται να αναγνωρίσει και να εφαρμόσει εκείνα τα χαρακτηριστικά των διάφορων διδακτικών μοντέλων που έχουν αποδειχθεί πιο αποτελεσματικά. Αντίθετα όμως με ό, τι προτείνεται από την ερευνητική κοινότητα, η διδασκαλία του γραπτού λόγου που παρέχεται στα σχολεία αποδεικνύεται ανεπαρκής, καθώς τις περισσότερες φορές γίνεται με αποσπασματικό και ασυντόνιστο τρόπο. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως αφιερώνουν ανεπαρκή χρόνο για τη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης και πολλές φορές μάλιστα δεν είναι εξοικειωμένοι με τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές που προωθούν την ανάπτυξή της (Isaacson, 1988). Ειδικότερα, σε ό, τι αφορά την ελληνική

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

εκπαιδευτική πραγματικότητα, αν και θεωρητικά τονίζεται η ανάγκη καλλιέργειας του γραπτού λόγου στους μαθητές του γυμνασίου, ωστόσο δεν υπάρχει ένας σαφής καθορισμός από το Α.Π.Π.Σ. για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά αυτή γίνεται αποσπασματικά στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Επομένως, όπως γίνεται αντιληπτό, η εκπαιδευτική πρακτική φαίνεται να είναι αναποτελεσματική, καθώς δεν εφαρμόζει τις αρχές και τις πρακτικές μιας θεωρητικά θεμελιωμένης και μεθοδολογικά έγκυρης διδακτικής προσέγγισης.

Η ερευνητική δραστηριότητα έχει αποδείξει ότι ανάμεσα στα βασικά στοιχεία μίας επιτυχημένης υποστηρικτικής διδασκαλίας για την ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου συγκαταλέγονται η συστηματική διδασκαλία στρατηγικών για τον σχεδιασμό, την παραγωγή και τη βελτίωση-έκδοση ενός κειμένου (De La Paz, 2007· Gersten & Baker, 2001· Graham & Perin, 2007α). Οι στρατηγικές για την παραγωγή γραπτού λόγου απλοποιούν και οργανώνουν τα πολλαπλά έργα που απαιτούνται για τη συγγραφική διαδικασία και ορίζουν μία σειρά ενεργειών για την ολοκλήρωση του έργου. Συγκεκριμενοποιούν και κάνουν προσιτές τις νοητικές διεργασίες που συμβαίνουν σε όλα στάδια της γραφής και, τέλος, ενδυναμώνουν τη γνώση των μαθητών για τα κειμενικά είδη, τη συγγραφική διαδικασία γενικά και την ικανότητά τους ως συγγραφείς (Santangelo et al., 2007, 2008· Schumaker & Deshler, 2003). Η διδασκαλία στρατηγικών είναι τόσο αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται πιστά, ώστε οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να έχουν επιδόσεις αντίστοιχες με αυτές των τυπικών συμμαθητών τους (Schumaker & Deshler, 2009).

Οι περισσότεροι ερευνητές λοιπόν τονίζουν την ανάγκη για διεξοδική διδασκαλία στρατηγικών για κάθε φάση της συγγραφικής διαδικασίας, με την παροχή αρκετών παραδειγμάτων, συνοδευόμενων από διαδικαστικές διευκολύνσεις (φύλλα σκέψης, κάρτες ή μνημονικά βοηθήματα) (Gersten & Baker, 2001· Graham, 2006). Παράλληλα με τη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών απαραίτητη θεωρείται η προώθηση αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων, καθώς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση όχι μόνο της επίδοσης των μαθητών, αλλά και της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους και της στάσης τους απέναντι στη συγγραφή (Gersten & Baker, 2001· Hidi & Boscolo, 2006· Pajares & Valiante, 2006).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μία διδακτική μέθοδος που συνδυάζει όλα τα προηγούμενα χαρακτηριστικά είναι η Αυτορρυθμιζόμενη Ανάπτυξη Στρατηγικών. Από την προηγούμενη ανάλυση της μεθόδου παρατηρείται ότι η ερευνητική στήριξη της έχει γίνει μέσα από διεθνείς μελέτες σε σχολεία του εξωτερικού, και κυρίως της

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Αμερικής. Ταυτόχρονα, οι περισσότερες έρευνες που περιλαμβάνουν τη διδασκαλία στρατηγικών απευθύνονται σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και λίγες έχουν εστιαστεί σε μεγαλύτερους μαθητές (Chalk et al., 2005· Graham & Perin, 2007β· Monroe & Troia, 2006). Επομένως, η αξιολόγηση του συγκεκριμένου μοντέλου πάνω σε διαφορετικούς συμμετέχοντες και πλαίσια κρίνεται ευεργετική, καθώς μπορεί να παρέχει μία βαθύτερη κατανόηση της αποτελεσματικότητάς του. Δεδομένης λοιπόν της έλλειψης ανάλογων εμπειρικών δεδομένων από την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αποφασίστηκε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας στρατηγικών μέσω του συγκεκριμένου διδακτικού προγράμματος πάνω στον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό.

Επιλέγεται η εστίαση στην επιχειρηματολογική γραφή, καθώς είναι γεγονός ότι οι μαθητές του γυμνασίου και ιδιαίτερα οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά ελλείμματα στην ανάπτυξη του συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Η φύση των επιχειρηματολογικών κειμένων είναι πιο σύνθετη από αυτή των αφηγηματικών, των περιγραφικών και των πραγματολογικών, γι' αυτό και τοποθετούνται τελευταία στις ταξινομίες των σχολικών κειμένων (Ματσαγγούρας, 2004). Εντούτοις, παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει ο επιχειρηματολογικός λόγος, δεν παύει να είναι εξίσου οικείος στα παιδιά με άλλα είδη λόγου, όπως είναι, για παράδειγμα, ο περιγραφικός. Τα παιδιά δηλαδή από μικρή ηλικία καλούνται να επικοινωνήσουν με επιχειρήματα και να αξιολογήσουν τα επιχειρήματα της αντίθετης άποψης για να λύσουν πολλών ειδών ατομικά και κοινωνικά προβλήματα που προκύπτουν από την συνύπαρξή τους με τους άλλους (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, από την ηλικία των 10 ετών έχει αναπτυχθεί ήδη σε ικανό βαθμό τόσο η αφαιρετική σκέψη όσο και η ενσυναίσθηση ως στοιχεία της κριτικής σκέψης, τα οποία κατευθύνουν το άτομο σε διαλλακτικότερες διατυπώσεις της υποστηριζόμενης θέσης και επιτρέπουν τη διαλεκτική σύνθεση των αντικρουόμενων απόψεων (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002). Οι δυνατότητες λοιπόν των παιδιών να αναπτύξουν επιχειρηματολογικό λόγο έχουν οδηγήσει στον καθορισμό του χρόνου έναρξης της συστηματικής διδασκαλίας του από το γυμνάσιο (Ματσαγγούρας, 2004)[3].

[3] Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του γυμνασίου (2003), ο μαθητής από την πρώτη τάξη πρέπει «να ασκείται στη σύνταξη κειμένων με επιχειρηματολογία, σε θέματα κατάλληλα για την

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Επομένως, η συστηματική διδασκαλία των μαθητών πάνω στην παραγωγή επιχειρηματολογικού λόγου είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς καλλιεργεί συστηματικά την ικανότητά τους να επικοινωνούν διαλεκτικά και διαλλακτικά με τις αντίθετες απόψεις και να προβαίνουν στην επίλυση προβλημάτων ή διλημμάτων της ατομικής και κοινωνικής τους ζωής (Ματσαγγούρας, 2004). Με βάση λοιπόν τις ελλείψεις της έρευνας πάνω στην παραγωγή του γραπτού επιχειρηματολογικού λόγου στο διεθνή, αλλά και ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο, έγινε η επιλογή του συγκεκριμένου κειμενικού είδους.

2.6. Ερευνητικός στόχος - ερωτήματα

Όπως προαναφέρθηκε, μία πλειάδα ερευνητών έχει προσπαθήσει να αποδείξει την θετική επίδραση του προγράμματος της Αυτο-ρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών πάνω στα γραπτά προϊόντα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Σε αυτήν την κατεύθυνση κινείται και η παρούσα μελέτη, γίνεται δηλαδή μία προσπάθεια να κατανοηθεί όσο το δυνατόν καλύτερα η αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου διδακτικού προγράμματος, μέσα στο πλαίσιο του ελληνικού σχολείου.

Ο βασικός λοιπόν στόχος της είναι να διερευνήσει τα αποτελέσματα της Αυτορρυθμιζόμενης ανάπτυξης στρατηγικών πάνω στη γραπτή επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Η βασική υπόθεση της μελέτης αυτής είναι πως η διδασκαλία στρατηγικών σχεδιασμού μέσω του προγράμματος Αυτορρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών ενισχύει την ικανότητα παραγωγής επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

1) αν η διδασκαλία στρατηγικών σχεδιασμού μέσω της Αυτορρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών έχει θετική επίδραση πάνω στην παραγωγικότητα των επιχειρηματολογικών κειμένων των συμμετεχόντων.
2) αν το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει θετική επίδραση πάνω στην ενσωμάτωση των βασικών δομικών στοιχείων των επιχειρηματολογικών κειμένων τους,
3) αν το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει θετική επίδραση πάνω στη συνοχή του των κειμένων τους,
4) αν η παρέμβαση συμβάλλει θετικά πάνω στην ικανοποίηση των συμβάσεων της γραφής.

ηλικία του» (σελ. 50) και «να αναπτύσσει γραπτά και προφορικά, σταδιακά, κείμενα με επιχειρηματολογία σε θέματα που περιέχουν αφηρημένες έννοιες» (σελ 57).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται οι διαδικασίες που αφορούν στην πορεία εφαρμογής του σχεδίου της έρευνας και στη συλλογή των εμπειρικών δεδομένων. Αρχικά, περιγράφεται το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα καθώς και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για την επιλογή των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια, αναλύεται το πειραματικό σχέδιο της έρευνας και ακολουθεί λεπτομερής περιγραφή της πορείας των διδασκαλιών. Τέλος, στην υποενότητα «μετρήσεις», περιγράφονται οι ανεξάρτητες και οι εξαρτημένες μεταβλητές καθώς και τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων των μαθητών.

3.1. Πλαίσιο

Η έρευνα έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2010-2011, σε ένα δημόσιο σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γυμνάσιο), στην πόλη του Βόλου. Το συγκεκριμένο σχολείο είχε συνολικό μαθητικό πληθυσμό 266 παιδιά, από τα οποία το 89% ήταν ελληνικής εθνικότητας και το 11% αποτελούνταν από αλλοδαπούς/παλιννοστούντες μαθητές. Στο γυμνάσιο αυτό λειτουργούσαν δύο ξεχωριστές δομές ειδικής αγωγής. Συγκεκριμένα, παρέχονταν παράλληλη στήριξη σε έναν βαρήκοο μαθητή και λειτουργούσαν ταυτόχρονα τρία τμήματα ένταξης[4], στα οποία δίδασκαν δύο φιλόλογοι και ένας φυσικός. Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μία μικρή αίθουσα έξω από τη γενική τάξη. Οι διδασκαλίες διεξάγονταν τρεις φορές την εβδομάδα, κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, και διαρκούσαν δύο διδακτικές ώρες (1, 5 ώρα περίπου). Το σύνολο της παρέμβασης διήρκησε τέσσερις εβδομάδες (11 διδασκαλίες, 22 διδακτικές ώρες).

[4] Σύμφωνα με τον ισχύοντα νόμο 3699/2008, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να φοιτούν «σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: α) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως και β) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΔΔΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι οποίες δεν καλύπτονται από αντίστοιχες με το είδος και το βαθμό αυτοτελείς σχολικές μονάδες» (Νόμος 3699/2008).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

3.2. Σχηματισμός ομάδας / συμμετέχοντες

Όπως αναλύθηκε παραπάνω, η επιλογή των ηλικιών από τα 12 περίπου έτη μέχρι τα 15, έγινε με βάση τη φύση της παρέμβασης, η οποία αφορούσε στην ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου. Για να σχηματισθεί η ομάδα μελέτης, ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία: αναζητήθηκαν μαθητές που φοιτούσαν σε Τμήματα Ένταξης γενικών τάξεων των σχολείων του Βόλου και αντιμετώπιζαν προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες, έπρεπε να έχουν επίσημη διάγνωση από Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ), ή από Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα ή Επιτροπές του Ι.Κ.Α., η οποία να πιστοποιεί ότι παρουσιάζουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα κριτήρια που τέθηκαν για να ανήκει ένας μαθητής στην ομάδα αυτή, έπρεπε να καλύπτουν τους γενικούς παράγοντες αποκλεισμού που ορίζονται από τη βιβλιογραφία: α) να μην υπάρχει νοητική καθυστέρηση ή σοβαρή συναισθηματική διαταραχή, β) να μην υπάρχουν προβλήματα αισθητηριακού τύπου και γ) να μην υπάρχει επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως πολιτισμικές διαφορές ή ακατάλληλη διδασκαλία (Hammill, 1990· Παντελιάδου, 2000).

Μετά από τη σχετική αναζήτηση, βάσει των συγκεκριμένων κριτηρίων, επιλέχθηκαν τρεις μαθητές που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα της μελέτης, οι οποίοι παρακολουθούσαν την πρώτη τάξη του γυμνασίου ενός γενικού σχολείου του Βόλου. Οι συγκεκριμένοι μαθητές παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης του σχολείου, χωρίς όμως να ακολουθούν κάποιο σταθερό εβδομαδιαίο πρόγραμμα διδασκαλίας. Στο αρχικό στάδιο συγκεντρώθηκαν επιπλέον πληροφορίες για τον κάθε μαθητή από τον διευθυντή του σχολείου και την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης, για να πιστοποιήσουν ότι αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου και να δώσουν μια πληρέστερη και πιο κατανοητή εικόνα των δυσκολιών τους.

Κατόπιν, πριν την έναρξη της παρέμβασης, έγιναν άτυπες παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του τμήματος ένταξης. Οι παρατηρήσεις αυτές βοήθησαν στο να διαπιστωθούν περαιτέρω οι δυνατότητες και οι αδυναμίες των μαθητών, αλλά και να εξοικειωθούν οι ίδιοι οι μαθητές με την παρουσία της ερευνήτριας, η οποία αργότερα διεξήγαγε την έρευνα. Με βάση λοιπόν τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν σχηματίστηκε το μαθησιακό προφίλ των συμμετεχόντων[5].

[5] Η ταυτότητα των συμμετεχόντων δίνεται με ψευδώνυμα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εχεμύθεια της έρευνας (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Αναλυτικότερα, ο πρώτος μαθητής, ο Ανδρέας, ηλικίας 13 ετών, παρακολουθούσε το τμήμα ένταξης για τα γλωσσικά μαθήματα στα οποία παρουσίαζε χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Εξέφραζε πολύ συχνά το άγχος του για την προαγωγή του στα μαθήματα, ειδικά τα γλωσσικά, γεγονός που υποδηλώνει ότι είχε περισσότερο στόχους επίδοσης, παρά στόχους μάθησης. Σε σχέση με τη γραπτή παραγωγή, συχνά διατηρούσε μία στάση αποφυγής, ίσως λόγω των ιδιαίτερων δυσκολιών που αντιμετώπιζε στην έκφρασή του. Σε γενικές γραμμές, παρουσίαζε μία εικόνα συναισθηματικής ανωριμότητας, καθώς πολλές φορές είχε υπερβολικές αντιδράσεις, μη αναμενόμενες με σχέση με το αναπτυξιακό του επίπεδο.

Ο δεύτερος συμμετέχοντας, ο Πάνος, ήταν ένας μαθητής 13 χρονών, ο οποίος παρακολουθούσε το τμήμα ένταξης τόσο για τα γλωσσικά, όσο και για τα θετικά μαθήματα. Αναφορικά με τις συγγραφικές του δυσκολίες, το σημαντικότερο πρόβλημά του εστιαζόταν στην παραγωγή ιδεών και τη γραπτή αποτύπωσή τους. Παράλληλα, φαινόταν να έχει χαμηλά κίνητρα μάθησης και αντιμετώπιζε προβλήματα προσοχής και εστίασης στο έργο, καθώς πολλές φορές δυσκολευόταν να ακολουθήσει τις οδηγίες της εκπαιδευτικού. Σημειώνεται ότι σύμφωνα με τη διάγνωσή του η νοημοσύνη του, αν και φυσιολογική, βρισκόταν σε οριακά επίπεδα.

Τέλος, ο τρίτος συμμετέχοντας, ο Μιχάλης, ήταν ένα παιδί 13 χρονών, ο οποίος είχε αρκετή αυτοπεποίθηση σε σχέση με την ακαδημαϊκή του πρόοδο και τις περισσότερες φορές συμμετείχε ενεργά κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Το σημαντικότερο συγγραφικό του μειονέκτημα σχετιζόταν με την ορθογραφημένη γραφή, κάτι για το οποίο συχνά εξέφραζε το άγχος του. Σε γενικές γραμμές όμως, η επίδοσή του στα υπόλοιπα μαθήματα ήταν ικανοποιητική. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τα βασικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα:

Πίνακας 2

Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

Όνομα	**Τάξη**	**Ηλικία**	**Φύλο**	**Εθνικότητα**	**Διάγνωση**
Ανδρέας	Α΄ Γυμνασίου	13	Άρρεν	Ελληνική	Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση: Δυσλεξία
Πάνος	Α΄ Γυμνασίου	13	Άρρεν	Ελληνική	Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση: Δυσλεξία - Δυσαριθμησία
Μιχάλης	Α΄ Γυμνασίου	13	Άρρεν	Ελληνική	Ειδικές δυσκολίες στη μάθηση: Δυσλεξία

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

3.3. Πειραματικό σχέδιο

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τη μεθοδολογία της ποσοτικής-επεξηγηματικής μελέτης περίπτωσης (case-study), δεδομένων των ερωτημάτων της, τα οποία αποσκοπούν στην απόδειξη αιτιακών ή λειτουργικών σχέσεων ανάμεσα σε δύο μεταβλητές (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Yin, 2003). Ειδικότερα, επιλέχθηκε η προσέγγιση του πειράματος μεμονωμένης περίπτωσης[6] (single-subject experiment), η οποία έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως για την εμπειρική στήριξη εκπαιδευτικών πρακτικών (Horner, Carr, Halle, McGee, Odom & Wolery, 2005· Kratochwill et al., 2010). Στα πειράματα μεμονωμένης περίπτωσης, οι ερευνητές συχνά χρησιμοποιούν πάνω από ένα άτομο, αλλά τα αποτελέσματα εξετάζονται με βάση την αλλαγή στην απόδοση των ατόμων σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, και όχι με βάση τους μέσους όρους διαφορετικών ομάδων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Horner et al., 2005· Kratochwill et al., 2010· Robson, 2007).

Για τον έλεγχο λοιπόν της επίδρασης της μεθόδου, δηλαδή της ανεξάρτητης μεταβλητής, ακολουθήθηκε πειραματικό σχέδιο με μία ομάδα και δύο μετρήσεις/ σχέδιο διπλής μέτρησης (σχέδιο AB), προκειμένου να αξιολογήσει την επίδοση των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006· Cohen, Manion & Morrison, 2008· Robson, 2007). Κατά τη συνθήκη εκκίνησης, πριν δηλαδή από την εφαρμογή της παρέμβασης, καθορίστηκε το επίπεδο του κάθε μαθητή μέσα από τη συγγραφή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, πριν ξεκινήσουν οι διδασκαλίες δόθηκε στους μαθητές η αρχική δοκιμασία (pre-test), δηλαδή ένα θέμα γραπτής παραγωγής που ζητούσε από τους μαθητές να διατυπώσουν τη γνώμη τους και να την αιτιολογήσουν.

Μετά τον καθορισμό της τυπικής επίδοσης των μαθητών (συνθήκη εκκίνησης), ακολούθησε η παρέμβαση, κατά την οποία εκπαιδεύτηκαν ομαδικά οι μαθητές πάνω στη χρήση δύο στρατηγικών με βάση τα έξι βήματα του διδακτικού μοντέλου της Αυτο-ρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών. Οργανώθηκε μια σειρά δίωρων διδασκαλιών (συνολικά 11 διδασκαλίες, δηλαδή 22 διδακτικές ώρες). Μετά το πέρας των διδασκαλιών, κατά τη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής, δόθηκε στους μαθητές το post-test, ένα άλλο θέμα που ζητούσε από τους μαθητές να διατυπώσουν τη γνώμη τους και να την αιτιολογήσουν. Η μέτρηση της επίδοσης επαναλήφθηκε

[6] Ο αγγλόφωνος όρος «single – subject experiment», έχει αποδοθεί στα ελληνικά εκτός από «πείραμα μεμονωμένης περίπτωσης» και ως σχέδιο «μικρού μεγέθους πληθυσμού», ή «μεμονωμένου αντικειμένου» (Robson, 2007).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

μετά από 2 εβδομάδες, για να ελεγχθεί η ενδεχόμενη διατήρηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης (συνθήκη διατήρησης / maintenance test)[7]. Από το σύνολο των θεμάτων για γραπτή παραγωγή η επεξεργασία έγινε στο pre-test, το post-test και το maintenance test (σύνολο γραπτών κειμένων 6 Χ 3).

Τα κείμενα έγιναν αντικείμενο πολλαπλών διερευνήσεων, τόσο φορμαλιστικών/ποσοτικών, όσο και ερμηνευτικών/ποιοτικών. Με τα τρία αυτά θέματα, τα οποία αξιολογήθηκαν από δύο κριτές, διαπιστώθηκε αν υπήρχε η αναμενόμενη βελτίωση στο γραπτό λόγο των παιδιών ύστερα από τη μεσολάβηση των διδασκαλιών.

3.4. Διδακτικές διαδικασίες

Οι μαθητές διδάχθηκαν αρχικά μία γενική στρατηγική σχεδιασμού για να θυμούνται ευκολότερα τις αναγκαίες φάσεις ολοκλήρωσης ενός επικοινωνιακού κειμένου χρησιμοποιώντας την ακροστιχίδα «Σ.Ο.ΚΑ.ρ.Ε». Μέσω αυτής της ακροστιχίδας που αντιστοιχεί στις φάσεις του **Σ**χεδιασμού, της **Ο**ργάνωσης, της **ΚΑ**ταγραφής, της διό**ρ**θωσης-Βελτίωσης και της **Έ**κδοσης, οι μαθητές βοηθούνται να ασκήσουν μεγαλύτερο έλεγχο στις διαδικασίες που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της γραπτής δραστηριότητας (Σπαντιδάκης, 2004, 2010β).

Μόλις οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τη συγκεκριμένη στρατηγική, ακολούθησε η διδασκαλία μίας πιο συγκεκριμένης στρατηγικής οργάνωσης των ιδεών για τη συγγραφή επιχειρηματολογικών κειμένων. Η συγκεκριμένη στρατηγική (TREE: Topic sentence, Reasons, Ending, Examine) βοηθά τους μαθητές να δώσουν έναν τίτλο με την άποψη που θα υποστηρίξουν, να σημειώσουν επιχειρήματα για την άποψή τους, να παρέχουν ένα τελικό συμπέρασμα και να εξετάσουν τα επιχειρήματα από την προοπτική του κοινού (Ferretti et al., 2007· Santangelo et al., 2007). Για τη συγκράτηση των βημάτων της στρατηγικής δημιουργήθηκε στα ελληνικά η ακροστιχίδα «Θ.Ε.Σ.Ε.» (Topic sentence: **Θ**έση - Reasons: **Ε**πιχειρήματα - Ending: **Σ**υμπέρασμα - Examine: **Ε**ξέταση). Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά όλα τα στάδια της διδασκαλίας των συγκεκριμένων στρατηγικών, με ταυτόχρονη αναφορά στις ενέργειες της διδάσκουσας και των μαθητών, καθώς και των διαδικαστικών διευκολύνσεων που χρησιμοποιήθηκαν:

[7] Για τον ένα μαθητή το post – test λήφθηκε μετά από δύο εβδομάδες, καθώς έλειπε λόγω ασθένειας τη συγκεκριμένη ημέρα και μεσολάβησαν οι διακοπές του Πάσχα. Η συνθήκη της διατήρησης πραγματοποιήθηκε τρεις εβδομάδες μετά τη λήψη του post-test.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Στάδιο Προετοιμασίας

1η ώρα (28-03-2011):

Πριν από την έναρξη του διδακτικού προγράμματος, οι μαθητές πληροφορήθηκαν σχετικά με τον σκοπό, τη φύση και τη διάρκειά του και δεσμεύτηκαν να συνεργαστούν μέχρι την ολοκλήρωσή του, υπογράφοντας ένα μαθησιακό συμβόλαιο (βλ. παράρτημα). Συζητήθηκαν εκτενώς οι όροι της συνεργασίας και επεξηγήθηκε το σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών που επρόκειτο να χρησιμοποιηθεί[8]. Επίσης, ενημερώθηκαν ότι μόλις ολοκληρωθούν οι διδασκαλίες, θα τους απονεμηθεί βεβαίωση παρακολούθησης του προγράμματος (βλ. παράρτημα).

2η ώρα (28-03-2011):

Την επόμενη διδακτική ώρα, δόθηκε στους μαθητές η αρχική δοκιμασία (pre - test), δηλαδή ένα θέμα που ζητούσε από τους μαθητές να διατυπώσουν τη γνώμη τους και να την αιτιολογήσουν[9]. Οι μαθητές κλήθηκαν να συζητήσουν και να επιλέξουν ανάμεσα σε δύο θέματα: «Πιστεύεις ότι οι καθηγητές πρέπει να δίνουν στους μαθητές εργασίες για το σπίτι; Δικαιολόγησε την άποψή σου» και «Πρέπει τα παιδιά να πηγαίνουν σχολείο; Δικαιολόγησε την άποψή σου». Οι μαθητές μετά από σύντομη συζήτηση μεταξύ τους διάλεξαν να αναπτύξουν το δεύτερο θέμα. Για τη συγγραφή της έκθεσης τους παρέχονταν περίπου 30 λεπτά.

Στάδιο 1ο: Ανάπτυξη προηγούμενης γνώσης

1η διδακτική ώρα (30-03-2011)

Η διδασκαλία ξεκίνησε με τη συζήτηση με τους μαθητές για το τι γνωρίζουν γενικά για τη συγγραφική διαδικασία προκειμένου να αναγνωριστούν και να καθοριστούν τα βασικά βήματα της. Αρχικά, ενεργοποιήθηκε η προηγούμενη γνώση των μαθητών σχετικά με τα βήματα της συγγραφικής διαδικασίας και συζητήθηκαν οι ιδέες τους. Οι σημαντικότερες από αυτές, μετατράπηκαν σε λέξεις-κλειδιά και καταγράφηκαν στον πίνακα. Για την εισαγωγή στη στρατηγική Σ.Ο.ΚΑ.ρ.Ε., η εκπαιδευτικός διαμόρφωσε σταδιακά το μνημονικό βοήθημα, με τη βοήθεια των μαθητών. Από την κάρτα με την στρατηγική (βλ. παράρτημα) είχαν κοπεί και είχαν ανακατευτεί τα βήματα της συγγραφής. Ζητήθηκε από τους μαθητές να τα βάλουν σε

[8] Εφόσον οι μαθητές τηρούσαν τους όρους του συμβολαίου σε κάθε μάθημα θα έπαιρναν από μία σφραγίδα ο καθένας. Αν συμπλήρωναν και οι τρεις από δύο συνεχόμενες σφραγίδες, θα παρακολουθούσαν λίγο πριν το τέλος της διδακτικής ώρας ένα βίντεο ή θα έπαιζαν ένα παιγνίδι της προτίμησής τους στον υπολογιστή.

[9] Όλα τα θέματα προς ανάπτυξη αντλήθηκαν από τις θεματικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου της Α΄ Γυμνασίου (Αγγελάκος, Κατσαρού & Μαγγανά, 2006).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

σειρά σε ένα χαρτόνι και μετά να τα αντιστοιχήσουν με τις λέξεις-κλειδιά της στρατηγικής (Σχεδιασμός, Οργάνωση, Καταγραφή, Διόρθωση, Έκδοση). Έτσι, προέκυψε το ακρωνύμιο Σ.Ο.ΚΑ.ρ.Ε. Κατόπιν, παρουσιάστηκε ολοκληρωμένη η κάρτα και τονίστηκε η σημασία του κάθε βήματός της για την ολοκλήρωση της γραπτής δραστηριότητας.

2η διδακτική ώρα (30-03-2011):

Στη συνέχεια, μέσα από συζήτηση αναγνωρίστηκαν τα χαρακτηριστικά μιας καλής επιχειρηματολογικής έκθεσης (λέει τι πιστεύει ο καθένας μας, έχει λογική, μπορεί να πείσει τον αναγνώστη να συμφωνήσει μαζί μας, έχει διάφορα μέρη και περιλαμβάνει συνδετικές λέξεις-φράσεις). Σε αυτό το σημείο παρουσιάστηκε η κάρτα με την ακροστιχίδα «Θ.Ε.Σ.Ε.» ως μνημονικό τρικ για να θυμούνται οι μαθητές τα βήματα για τη συγγραφή μιας επιχειρηματολογικής έκθεσης (βλ. παράρτημα). Αφού αναγνωρίστηκαν τα στοιχεία της εικόνας, η διδάσκουσα έκοψε το ένα πόδι της καρέκλας και ζήτησε από τους μαθητές να προβλέψουν τι θα συμβεί στη θέση όταν της λείπει ένα πόδι (επιχείρημα). Όλοι οι μαθητές συμφώνησαν ότι η θέση θα έπεφτε. Με αυτόν τον τρόπο κατάλαβαν οι μαθητές ότι μία σωστή και ολοκληρωμένη θέση πρέπει να στηρίζεται σε παραπάνω από τρία επιχειρήματα.

3η, 4η + 5η διδακτική ώρα (31-03-2011 + 01-04-2011)

Μετά από σύντομη συζήτηση πάνω στη δεύτερη ακροστιχίδα, δόθηκε μία πρότυπη επιχειρηματολογική έκθεση και ζητήθηκε από τους μαθητές να αναγνωρίσουν τα βασικά μέρη της (βλ. παράρτημα). Η εξάσκηση συνεχίστηκε με άλλες δύο πρότυπες εκθέσεις μέχρι οι μαθητές να μπορέσουν να αναγνωρίσουν με ακρίβεια όλα τα μέρη. Πιο συγκεκριμένα, για την αναγνώριση των δομικών στοιχείων, δόθηκε σε κάθε μαθητή ένα χαρτόνι που περιελάμβανε ονομαστικά τα βασικά δομικά στοιχεία μιας επιχειρηματολογικής έκθεσης. Κατόπιν, μοιράστηκε στους μαθητές το πρότυπο επιχειρηματολογικό κείμενο και έγινε μια πρώτη ανάγνωσή του. Αμέσως μετά, ζητήθηκε από τους μαθητές να κόψουν τα βασικά δομικά στοιχεία του από το φύλλο εργασίας και να τα τοποθετήσουν με κόλλα στις σωστές θέσεις πάνω στο χαρτόνι τους. Στη συνέχεια, συζητήθηκαν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών και τοποθετήθηκαν στη σωστή θέση οι προτάσεις που συγκροτούν τη δομή του κειμένου. Η διαδικασία αυτή συνεχίστηκε πάνω σε άλλα δύο πρότυπα κείμενα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

6η + 7η διδακτική ώρα (04-04-2011)

Στην τελική φάση αυτού του σταδίου, έγινε μία σύντομη συζήτηση για τη χρήση και τη σημασία των κειμενικών δεικτών μέσα στα κείμενα. Κατόπιν, ζητήθηκε από τους μαθητές να χρωματίσουν κάθε συνδετική λέξη ή έκφραση που έβρισκαν μέσα στα τρία πρότυπα κείμενα που είχαν επεξεργαστεί (δόθηκε από ένα κείμενο σε κάθε μαθητή). Αφού αναγνώρισαν όλες τις συνδετικές λέξεις και εκφράσεις των κειμένων και κατέγραψαν τη σημασία τους στον πίνακα, διάλεξαν από μία λίστα συνδετικών λέξεων (βλ. παράρτημα) αυτές που μπορούν να χρησιμοποιούν και τις κατέγραψαν στην προσωπική τους λίστα (βλ. παράρτημα). Εξηγήθηκε στους μαθητές ότι μπορούν να χρησιμοποιούν στο εξής αυτή τη λίστα με τις συνδετικές λέξεις-εκφράσεις για να κάνουν πιο εμφανή την εξέλιξη της σκέψης τους. Τέλος, ακολούθησε ένα παιχνίδι απομνημόνευσης κατά το οποίο η εκπαιδευτικός έκανε ερωτήσεις για τη σημασία διάφορων συνδετικών λέξεων, πετώντας ένα μπαλάκι σε κάθε μαθητή, ο οποίος αφού απαντούσε, το πετούσε πίσω στην εκπαιδευτικό.

Στάδιο 2ο: Συζήτηση

1η διδακτική ώρα (05-04-2011):

Σε αυτό το στάδιο, έγινε αρχικά μία σύντομη συζήτηση για τη σημασία της χρήσης των νέων στρατηγικών και πότε και πώς αυτές είναι αναγκαίες. Αμέσως μετά, η διδάσκουσα εισήγαγε τους μαθητές στην έννοια της αυτο-αξιολόγησης, η οποία θα τους επιτρέψει να παρακολουθούν την πρόοδό τους. Δόθηκαν στους μαθητές οι εκθέσεις που είχαν γράψει κατά τη διάρκεια της αρχικής μέτρησης και ακολούθησε μία λεπτομερής εξέτασή τους, με βάση τα στοιχεία που χρησιμοποίησαν και την ποιότητά τους. Ακολούθησε καταγραφή όλων των στοιχείων που συμπεριέλαβαν οι μαθητές στις αρχικές εκθέσεις τους στη φόρμα αυτο-αξιολόγησης (βλ. παράρτημα).

2η διδακτική ώρα (05-04-2011):

Τη δεύτερη διδακτική ώρα, μετρήθηκαν και καταγράφηκαν στη φόρμα αξιολόγησης οι συνδετικές λέξεις- εκφράσεις που είχαν χρησιμοποιήσει οι μαθητές στις αρχικές εκθέσεις τους. Η διδάσκουσα απεικόνισε γραφικά (μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή) το συνολικό σκορ κάθε μαθητή και έπειτα οι μαθητές μόνοι τους συμπλήρωσαν το αντίστοιχο γράφημα που υπήρχε στο φάκελό τους (βλ. παράρτημα). Μετά εξηγήθηκε με ποιο τρόπο το γράφημα θα συνεχίσει να χρησιμοποιείται για την παρακολούθηση της προόδου τους κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Τέλος, η διδάσκουσα μαζί με τους μαθητές όρισαν τον στόχο της διδασκαλίας, ο οποίος ήταν να μάθουν να γράφουν επιχειρηματολογικές εκθέσεις που θα περιλαμβάνουν τη βασική θέση τους, τουλάχιστον τρία επιχειρήματα και ένα συμπέρασμα. Επίσης τονίστηκε και ότι θα πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν κατάλληλες συνδετικές λέξεις, να ελέγχουν το νόημα των προτάσεών τους και να εξετάζουν αν πείθουν τον αναγνώστη. Οι διδακτικοί στόχοι καταγράφηκαν σε ένα μικρό χαρτόνι και τοποθετήθηκαν στον ατομικό φάκελο κάθε μαθητή.

Στάδιο 3ο: Μοντελοποίηση

1η διδακτική ώρα (07-04-2011):

Στη συνέχεια της διδασκαλίας, η διδάσκουσα έδειξε τη χρήση των δύο στρατηγικών, χρησιμοποιώντας «φωναχτή σκέψη». Το θέμα που ανέπτυξε ήταν: «Πιστεύεις ότι τα βιβλία είναι σημαντικά για τον άνθρωπο; Δικαιολόγησε την άποψή σου». Καθώς σχεδίαζε και παρήγαγε την έκθεση, ανέτρεχε συνεχώς στην κάρτα που παρουσιάζει τις δύο στρατηγικές μαζί (βλ. παράρτημα), και κατέγραφε με τη μορφή σημειώσεων στον πίνακα τα δομικά στοιχεία της έκθεσης, όπως παρουσιάζονται στον γραφικό οργανωτή (βλ. παράρτημα). Καθώς η διδάσκουσα εφάρμοζε τις στρατηγικές χρησιμοποιούσε διάφορους τύπους αυτο-οδηγιών (π.χ. «τι πρέπει να κάνω;» «τι πρέπει να κάνω μετά;» «είπα τι πιστεύω;» «βγάζει νόημα αυτό που λέω;» «ωραία, αυτό είναι ένα καλό επιχείρημα» «σχεδόν έχω τελειώσει») για να δείξει στους μαθητές πώς μπορούν να χειρίζονται τη συγγραφική διαδικασία. Κατά τη διάρκεια της μοντελοποίησης, είχε ζητηθεί από τους μαθητές να παρακολουθούν και να καταγράφουν σε ένα φύλλο τις ενέργειες και τις αυτο-αναφορές που χρησιμοποιούσε η διδάσκουσα. Ταυτόχρονα, συμμετείχαν ενεργά στη διαδικασία, παρέχοντας ιδέες, επιλέγοντας κατάλληλες συνδετικές λέξεις-εκφράσεις και προτείνοντας τυχόν αλλαγές (η μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών σημειώθηκε στη φάση της διόρθωσης της έκθεσης).

2η διδακτική ώρα (07-04-2011):

Μετά την ολοκλήρωση της συγγραφής, εξετάστηκε μαζί με τους μαθητές αν το κείμενο περιέχει τα βασικά μέρη, αν βγάζουν νόημα οι προτάσεις, αν είναι πειστικό και αν περιείχε συνδετικές λέξεις-εκφράσεις. Ακολούθησε συζήτηση πάνω στη σημασία των αυτο-αναφορών, της στοχοθεσίας, και της αυτο-αξιολόγησης και στη συνέχεια οι μαθητές άρχισαν να αναπτύσσουν προσωπικές αυτο-αναφορές της προτίμησής τους, καταγράφοντάς τες σε μία κάρτα (βλ. παράρτημα). Σε αυτό το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

σημείο συμπληρώθηκε ο τρίτος διδακτικός στόχος, να μάθουν να χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της συγγραφής αυτο-αναφορές. Τέλος, αναλύθηκαν ξανά τα βήματα των δύο στρατηγικών και ακολούθησε ξανά το παιχνίδι με το μπαλάκι, αυτή τη φορά για την απομνημόνευση των βημάτων τους και εντοπίστηκαν άλλα έργα και περιβάλλοντα όπου θα μπορούσε να γενικευτεί η χρήση τους (π.χ. σε άλλα μαθήματα).

Στάδιο 4ο: Απομνημόνευση

Το συγκεκριμένο στάδιο του προγράμματος περιελάμβανε την απομνημόνευση των βημάτων των δύο στρατηγικών, των συνδετικών λέξεων και των προσωπικών αυτο-αναφορών των μαθητών και είχε προγραμματιστεί να πραγματοποιηθεί σε μία ξεχωριστή διδακτική ώρα. Ωστόσο, αποφασίστηκε να ενσωματωθεί μέσα στις διδασκαλίες, καθώς το παιχνίδι απομνημόνευσης με το μπαλάκι κέντριζε το ενδιαφέρον των μαθητών και θεωρήθηκε ευεργετικό να επαναλαμβάνεται σχεδόν σε κάθε διδασκαλία.

Στάδιο 5ο: Υποστήριξη

1η διδακτική ώρα (08-04-2011):

Στο επόμενο στάδιο έγινε συνεργατική πρακτική, με τη διδάσκουσα και τους μαθητές να σχεδιάζουν από κοινού τη συγγραφή ενός κειμένου, αλλά η συγγραφή να γίνεται από τους μαθητές ατομικά. Το θέμα που δόθηκε στους μαθητές ήταν: «Πιστεύεις ότι είναι καλύτερο να μένει κάποιος στο χωριό ή στην πόλη; Δικαιολόγησε την άποψή σου». Διευκρινίστηκε στους μαθητές ότι μπορούσαν να επιλέξουν τη θέση τους (χωριό ή πόλη), αρκεί να τη στήριζαν με επιχειρήματα και να έπειθαν τον αναγνώστη να συμφωνήσει μαζί τους. Κατόπιν, δόθηκε στους μαθητές ο γραφικός οργανωτής και εξηγήθηκε ότι μπορούσαν να τον χρησιμοποιήσουν για να οργανώσουν και να καταγράψουν τα στοιχεία της έκθεσής τους, με τη μορφή σημειώσεων. Εκτός από τον γραφικό οργανωτή, ήταν διαθέσιμες στους μαθητές η κάρτα με τις στρατηγικές, η προσωπική λίστα με τις συνδετικές λέξεις-φράσεις και η κάρτα με τις προσωπικές τους αυτο-αναφορές. Κατά τη διάρκεια της συγγραφής, η διδάσκουσα υποστήριζε τους μαθητές και προωθούσε την εφαρμογή των στρατηγικών, ενισχύοντας την ταυτόχρονη χρήση αυτο-αναφορών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

2η διδακτική ώρα (08-04-2011):

Μόλις οι μαθητές ολοκλήρωσαν τις εκθέσεις τους, εξέτασαν με τη βοήθεια της διδάσκουσας τα βασικά μέρη τους, τα κατέγραψαν στη φόρμα αυτο-αξιολόγησης και συμπλήρωσαν τη γραφική απεικόνιση της προόδου τους.

3η + 4η διδακτική ώρα (11-04-2011)

Στο ξεκίνημα της διδακτικής ώρας επαναλήφθηκε το παιχνίδι με το μπαλάκι, για να εξασφαλιστεί ότι οι μαθητές θυμούνται καλά τα βήματα των στρατηγικών και κάποιες από τις προσωπικές συνδετικές λέξεις - φράσεις τους. Σε αυτό το σημείο ζητήθηκε από τους μαθητές να απομνημονεύσουν και τις προσωπικές τους αυτο-αναφορές. Έπειτα, δόθηκε η επόμενη έκθεση με θέμα: «Πιστεύεις ότι είναι απαραίτητο οι νέοι να κατέχουν γνώσεις πληροφορικής; Δικαιολόγησε την άποψή σου». Οι μαθητές είχαν ακόμα στη διάθεσή τους τις διαδικαστικές διευκολύνσεις, εκτός από την κάρτα με τις στρατηγικές που δεν χρησιμοποιήθηκε από κανένα μαθητή. Ακολούθησε η συγγραφή των εκθέσεων και η καταγραφή της προόδου των μαθητών στον πίνακα αυτο-αξιολόγησης και στο γράφημα.

Στάδιο 6ο: Ανεξάρτητη πρακτική (2 διδακτικές ώρες)

Στην τελική φάση της παρέμβασης, οι μαθητές ατομικά σχεδίασαν, έγραψαν και αναπαρέστησαν γραφικά τα δομικά στοιχεία των εκθέσεών τους. Οι διαδικαστικές διευκολύνσεις αποσύρθηκαν και οι μαθητές κλήθηκαν να σημειώνουν την ακροστιχίδα στο κάτω μέρος του γραπτού, κρατώντας σημειώσεις για το κάθε μέρος. Το πρώτο θέμα προς συγγραφή ήταν: «Πιστεύεις ότι είναι καλό να παίζουμε ηλεκτρονικά παιχνίδια; Δικαιολόγησε την άποψή σου». Σε αυτή τη φάση ήταν διαθέσιμες στους μαθητές μόνο η λίστα με τις συνδετικές λέξεις-φράσεις, έπειτα από δική τους παράκληση.

Το δεύτερο θέμα ήταν: «Πιστεύεις ότι ο αθλητισμός είναι σημαντικός για τον άνθρωπο; Δικαιολόγησε την άποψή σου». Το συγκεκριμένο θέμα αποτέλεσε και το post-test (14-04-2011), την τελική δηλαδή γραπτή δοκιμασία που θα επέτρεπε να διαπιστωθεί αν υπήρχε βελτίωση στο γραπτό λόγο των παιδιών, σε σύγκριση με την αρχική δοκιμασία (pre-test), ύστερα από τη μεσολάβηση των διδασκαλιών. Σημειώνεται ότι κατά τη συγκεκριμένη δοκιμασία είχαν αποσυρθεί όλες οι διαδικαστικές διευκολύνσεις. Υπενθυμίζεται επίσης ότι για τον ένα μαθητή το post - test λήφθηκε μετά από δύο εβδομάδες (02-05-2011), καθώς έλειπε λόγω ασθένειας τη συγκεκριμένη ημέρα και μεσολάβησαν οι διακοπές του Πάσχα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Κατά τη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής πραγματοποιήθηκε και η δοκιμασία της διατήρησης (maintenance test). Για τη μέτρηση της διατήρησης των αποτελεσμάτων δόθηκε μετά από δύο περίπου εβδομάδες (02-05-2011) στους δύο μαθητές το θέμα: «Προτιμάς να βλέπεις ταινίες στην τηλεόραση ή στον κινηματογράφο; Δικαιολόγησε την άποψή σου». Στον τρίτο μαθητή δόθηκε το ίδιο θέμα τρεις εβδομάδες μετά την λήψη του post-test (24-05-2011). Οι εκθέσεις των μαθητών κατά τις τρεις πειραματικές συνθήκες παρατίθενται στο παράρτημα.

3.5. Μετρήσεις

Ως ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας ορίζεται το διδακτικό πρόγραμμα της Αυτορρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η επίδοση των μαθητών πάνω στα γραπτά τους προϊόντα.

Για την αξιολόγηση των γραπτών προϊόντων λήφθηκαν υπόψη τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά γλωσσικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, η γραπτή επίδοση των μαθητών κρίθηκε με βάση τέσσερα βασικά κριτήρια: α) την παραγωγικότητα του κειμένου β) τα δομικά στοιχεία του επιχειρηματολογικού λόγου γ) τη συνοχή του κειμένου και δ) τις συμβάσεις της γραφής, τα οποία αποτέλεσαν και τις εξαρτημένες μεταβλητές. Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικότερα τα συγκεκριμένα κριτήρια:

1. *Παραγωγικότητα.* Η παραγωγικότητα αναφέρεται στην ποσότητα του κειμένου. Για τη βαθμολόγηση του συγκεκριμένου κριτηρίου μετρήθηκαν ο συνολικός αριθμός των λέξεων, των παραγράφων και των προτάσεων του κειμένου. Τέλος, για την αξιολόγηση του λεξιλογικού πλούτου του κειμένου μετρήθηκε ο αριθμός των διαφορετικών λέξεων. Με τον όρο «διαφορετικές λέξεις» εννοούνται οι λέξεις που μαρτυρούν ένα ανώτερο λεξιλογικό επίπεδο, όπως είναι οι σύνθετες, οι πολυσύλλαβες ή οι σπάνιες λέξεις (Isaacson, 1988).

2. *Δομικά στοιχεία επιχειρηματολογικού κειμένου.* Σε κάθε γραπτό αξιολογήθηκε η ύπαρξη ή η απουσία των βασικών στοιχείων του επιχειρηματολογικού κειμένου. Αυτά πρέπει να περιλαμβάνουν τη βασική θέση του συγγραφέα, τα επιχειρήματα, τα σχόλια-λεπτομέρειες και το συμπέρασμα[10]. Ως βασική θέση του συγγραφέα ορίζεται

[10] Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2004), ένα επιχειρηματολογικό κείμενο πρέπει να περιέχει επιπρόσθετα την παράθεση αντεπιχειρημάτων, τις λεπτομέρειες που στηρίζουν τα αντεπιχειρήματα και την ανασκευή και απόρριψη των αντεπιχειρημάτων. Ωστόσο, τα συγκεκριμένα στοιχεία δεν συμπεριλήφθηκαν στη διδασκαλία και ως εκ τούτου ούτε στις μετρήσεις, καθώς στόχος της έρευνας

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

μία δήλωση που υποδεικνύει την άποψη του συγγραφέα. Τα επιχειρήματα αναγνωρίζονται ως προτάσεις που στηρίζουν την προβαλλόμενη θέση ή αντικρούουν την αντίθετη άποψη. Ως σχόλια-λεπτομέρειες ορίζονται όλες οι επιπρόσθετες πληροφορίες ή τα παραδείγματα που ενισχύουν και καθιστούν πιο κατανοητό έναν ισχυρισμό. Το συμπέρασμα ορίζεται ως μία καταληκτική δήλωση ή μία δήλωση που ανακεφαλαιώνει όλες τις ιδέες του συγγραφέα. Για την ύπαρξη της βασικής θέσης και του συμπεράσματος δινόταν ο βαθμός 1 και για την απουσία τους ο βαθμός 0. Για κάθε ξεχωριστό επιχείρημα δινόταν ένας βαθμός (1) και για κάθε λεπτομέρεια μισός βαθμός (0.5). Αναλυτικότερη περιγραφή για τον χωρισμό των κειμένων στα δομικά τους στοιχεία δίνεται στο παράρτημα.

3. *Συνοχή*. Η συνοχή των γραπτών αξιολογήθηκε με βάση μία κλίμακα τύπου Likert (1 - 4), η οποία έχει χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες (Garcia-Sanchez & Fidalgo-Redondo, 2006· Garcia & Fidalgo, 2008). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη κλίμακα, ο αξιολογητής για τη βαθμολόγηση λαμβάνει υπόψη του την ύπαρξη και την ανάπτυξη επτά χαρακτηριστικών του γραπτού:

α) την αναγνώριση του θέματος της έκθεσης,

β) την ανάπτυξη/έκταση του θέματος χωρίς παρεκβάσεις (απομάκρυνση από το θέμα),

γ) συμφραζόμενα-λεπτομέρειες που προσανατολίζουν/κατατοπίζουν τον αναγνώστη,

δ) λεπτομέρειες που έχουν οργανωθεί βάσει ενός διακριτού πλάνου που διατηρείται σε όλο το κείμενο,

ε) συνεκτικοί δεσμοί που συνδέουν τις προτάσεις η/και τις παραγράφους μεταξύ τους,

στ) λόγος που ρέει με ευχέρεια και

η) καταληκτική δήλωση που δημιουργεί την αίσθηση του κλεισίματος-ολοκλήρωσης του κειμένου.

Για ένα κείμενο χωρίς συνοχή δίνεται 1 πόντος, για ένα κείμενο σχεδόν χωρίς συνοχή 2 πόντοι, για ένα κείμενο με λίγο συνοχή 3 πόντοι και για ένα συνεκτικό κείμενο 4 πόντοι.

Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση περιελάμβανε τη διδασκαλία συνδετικών λέξεων-φράσεων, θεωρήθηκε σκόπιμο να μετρηθεί πιο

είναι η ανάπτυξη του πρώτου επιπέδου της επιχειρηματολογικής δεξιότητας, το οποίο περιλαμβάνει τη διατύπωση της θέσης και τη στήριξή της.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

αναλυτικά η συνδετικότητα[11] των γραπτών, η οποία συνιστά έναν από τους βασικούς συνοχικούς δεσμούς (Γούτσος, 2007· Halliday & Hasan, 1976). Για την αξιολόγηση της συνδετικότητας μετρήθηκαν το σύνολο των κειμενικών δεικτών (συνδετικές λέξεις και φράσεις) του κειμένου. Επίσης, εξετάστηκε και η επιτυχημένη χρήση τους, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο έχουν κατακτήσει οι μαθητές εκτός από τη δηλωτική, και τη διαδικαστική γνώση τους[12].

4. *Συμβάσεις γραφής.* Το τέταρτο κριτήριο αφορά στις συμβάσεις της γραφής και περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που σχετίζονται με την εμφάνιση του γραπτού, όπως είναι η στίξη, η ορθογραφία, ο τονισμός κ. ά. (Isaacson, 1988). Για την αξιολόγηση αυτού του κριτήριου μετρήθηκαν όλα τα λάθη που αφορούν στις μηχανιστικές δεξιότητες της γραφής, τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τους Πρωτόπαππα και Σκαλούμπακα (2010). Ειδικότερα, σε κάθε γραπτό εντοπίστηκαν και μετρήθηκαν τα σφάλματα της ορθογραφίας, του τονισμού, της στίξης, καθώς και κάποια άλλα σφάλματα, όπως παρουσιάζονται παρακάτω (βλ. παράρτημα για αναλυτικά παραδείγματα):

α) Ορθογραφία: αριθμός φωνολογικών, γραμματικών και ιστορικών λαθών.

β) Τονισμός: αριθμός λαθών τονισμού (παράλειψη τόνου, λάθος θέση τόνου, επιπλέον τόνος).

γ) Στίξη: αριθμός λαθών στίξης (παράλειψη, προσθήκη ή αντικατάσταση σημείου στίξης).

δ) Άλλα λάθη: αριθμός άλλων λαθών (παράλειψη λέξης, προσθήκη λέξης, ολική αντικατάσταση λέξης, παράλειψη ολόκληρης φράσης, κολλημένες λέξεις, κενά μεταξύ λέξης, αντικατάσταση κεφαλαίων-πεζών, λανθασμένος χωρισμός λέξης, χρήση άλλου συμβόλου αντί γράμματος)

(Πρωτόπαππας & Σκαλούμπακας, 2010).

---

[11] Ο όρος αυτός, σε επίπεδο κειμένου, αναφέρεται στους γλωσσικούς μηχανισμούς του κειμένου που λειτουργούν ως ενδείξεις της νοηματικής και δομικής συνέχειας και εξασφαλίζουν έτσι τη συνεκτικότητά του (Γούτσος, 2007). Περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που συσχετίζουν φράσεις και προτάσεις δηλώνοντας ποικίλες σημασιολογικές σχέσεις (προσθετικές, αντιθετικές, αιτιακές, χρονικές κ.ά.) (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

[12] Πρόκειται για τους όρους «declaractive knowledge» και «procedural knowledge» της αγγλόφωνης βιβλιογραφίας, οι οποίοι συνήθως αποδίδονται στα ελληνικά ως «δηλωτική γνώση» και «διαδικαστική γνώση». Ενώ η δηλωτική γνώση αναφέρεται στη γνώση των ατόμων πάνω σε ένα έργο, η διαδικαστική σχετίζεται με τη γνώση του τρόπου εκτέλεσης του γνωστικού έργου (Schraw, 2001). Στην προκειμένη περίπτωση, η διαδικαστική γνώση αναφέρεται στη γνώση του πώς χρησιμοποιούνται οι κειμενικοί δείκτες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

3.6. Αξιοπιστία μεταξύ των αξιολογητών

Τα γραπτά προς επεξεργασία περάστηκαν σε υπολογιστή, χωρίς να διορθωθεί κανένα είδους ορθογραφικό ή άλλο λάθος (βλ. παράρτημα). Κατόπιν, αξιολογήθηκαν με βάση τα παραπάνω κριτήρια από δύο αξιολογητές. Η αξιοπιστία μεταξύ των αξιολογητών προέκυψε διαιρώντας τον αριθμό των συμφωνιών μεταξύ των αξιολογητών με τον συνολικό αριθμό των διαφωνιών και των συμφωνιών των μετρήσεων, όπως προτείνεται από τη βιβλιογραφία (Robson, 2007).

Η αξιοπιστία μεταξύ των αξιολογητών για το κριτήριο «παραγωγικότητα» ήταν 91, 6% (για τις υποκατηγορίες «αριθμός λέξεων», «αριθμός προτάσεων» και αριθμός παραγράφων ήταν 100% και για την υποκατηγορία «αριθμός διαφορετικών λέξεων ήταν 66%).

Για το κριτήριο «δομικά στοιχεία επιχειρηματολογικού λόγου» η αξιοπιστία ήταν 86% (για τις υποκατηγορίες «θέση» και «συμπέρασμα» ήταν 100% και για τις υποκατηγορίες «επιχειρήματα» και «λεπτομέρειες» ήταν 77% και 66%, αντίστοιχα).

Για το κριτήριο «συνοχή» η αξιοπιστία ήταν 66% (για τις υποκατηγορίες «συνοχή», «κειμενικοί δείκτες» και «επιτυχής χρήση κειμενικών δεικτών» ήταν 55%, 77% και 66%, αντίστοιχα).

Τέλος, για το κριτήριο «συμβάσεις γραφής» η αξιοπιστία ήταν 62% (για τις υποκατηγορίες «λάθη ορθογραφίας» και «λάθη στίξης» ήταν 100% και 55% αντίστοιχα, και για τις υποκατηγορίες «λάθη τονισμού» και «άλλα λάθη» ήταν 77%). Στις περιπτώσεις που υπήρχαν διαφωνίες, συζητήθηκαν, και οι αξιολογητές συμφώνησαν σε ένα κοινό σκορ, διαδικασία που ακολουθείται και σε παρόμοιες έρευνες (De la Paz, 1999· Deatline-Buchman & Jitendra, 2006· Monroe & Troia, 2006).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας, ύστερα από περιγραφική ανάλυση των δεδομένων. Τα αποτελέσματα της μελέτης παρουσιάζονται παρακάτω, ακολουθώντας τη σειρά των ερωτημάτων και των υποθέσεων που τέθηκαν. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι τιμές όλων των εξαρτημένων μεταβλητών («παραγωγικότητα», «δομικά στοιχεία», «συνοχή», «συμβάσεις γραφής») για τις τρεις πειραματικές συνθήκες (pre-test, post-test και maintenance test) με βάση τα γραπτά και των τριών συμμετεχόντων. Κατά την περιγραφή κάθε κριτήριου, πέρα από τις τιμές, αναφέρεται επιπλέον το ποσοστό αύξησης ή μείωσης της επίδοσης στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής και της διατήρησης, πάντα σε σχέση με τη συνθήκη εκκίνησης. Η περιγραφή των αποτελεσμάτων για κάθε κριτήριο συνοδεύεται από ξεχωριστό πίνακα και από αντίστοιχα γραφήματα, προκειμένου να δοθεί μία συνολική και πιο κατανοητή εικόνα της επίδοσης των συμμετεχόντων.

4.1. Παραγωγικότητα

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται όλες οι τιμές για τα κριτήρια της μεταβλητής «παραγωγικότητα» για τον κάθε μαθητή, και στις τρεις πειραματικές συνθήκες. Για το κριτήριο «αριθμός λέξεων» παρατηρείται ότι στο pre-test ο συνολικός αριθμός των λέξεων για τον Ανδρέα, τον Πάνο και τον Μιχάλη ήταν 71, 110 και 85 αντίστοιχα. Κατά τη διάρκεια της ανεξάρτητης πρακτικής, στο post-test, οι μαθητές σημείωσαν ποικιλομορφία στον αριθμό των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, ο αριθμός των λέξεων για τον Ανδρέα, τον Πάνο και τον Μιχάλη ήταν 124, 67 και 114, αντίστοιχα. Το ποσοστό δηλαδή της αύξησης για τον Ανδρέα ήταν 74,6%. Για τον Πάνο δεν παρουσιάστηκε αύξηση αλλά μείωση κατά 39%. Τέλος, το ποσοστό αύξησης των λέξεων για τον Μιχάλη ήταν 34%. Στη συνθήκη της διατήρησης ο Ανδρέας αύξησε τον αριθμό λέξεων σε 144, δηλαδή είχε ποσοστό αύξησης σε σχέση με τη συνθήκη εκκίνησης 103%, ο Πάνος μείωσε τον αριθμό των λέξεων σε 93 (ποσοστό μείωσης 15,5%) και ο Μιχάλης αύξησε τον αριθμό λέξεων σε 106 (ποσοστό αύξησης 24,7%).

Για το κριτήριο «αριθμός παραγράφων», παρατηρείται ότι και οι τρεις συμμετέχοντες παρουσίασαν βελτίωση. Συγκεκριμένα, ο Ανδρέας, ο Πάνος και ο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Μιχάλης στο pre-test είχαν στα κείμενά τους 4, 1 και 1 παραγράφους αντίστοιχα. Στο post-test ο Ανδρέας αύξησε τον αριθμό των παραγράφων κατά μία, δηλαδή το κείμενό του αποτελούνταν από 5 παραγράφους (ποσοστό αύξησης 25%). Ο Πάνος και ο Μιχάλης στο post-test παρουσίασαν τη μεγαλύτερη αύξηση στις παραγράφους των κειμένων τους, σε 5 και 6, αντίστοιχα. Ο Πάνος δηλαδή είχε αύξηση στις παραγράφους του κατά 400% και ο Μιχάλης κατά 500%. Στο maintenance test ο Ανδρέας, ο Πάνος και ο Μιχάλης είχαν στα κείμενά τους συνολικά 5 παραγράφους, οπότε το ποσοστό αύξησης διατηρήθηκε για τον Ανδρέα και τον Πάνο (25% και 400%), ενώ για τον Μιχάλη ήταν 400%.

Για το κριτήριο «αριθμός προτάσεων» παρατηρείται ότι στο pre-test ο συνολικός αριθμός των προτάσεων για τον Ανδρέα, τον Πάνο και τον Μιχάλη ήταν 18, 28 και 13 αντίστοιχα. Κατά τη διάρκεια της ανεξάρτητης πρακτικής, στο post-test, οι μαθητές σημείωσαν ποικιλομορφία. Πιο συγκεκριμένα, ο αριθμός των προτάσεων για τον Ανδρέα, τον Πάνο και τον Μιχάλη ήταν 24, και 14, 24 αντίστοιχα. Ο Ανδρέας αύξησε τον αριθμό των προτάσεών του κατά 33,3%. Αντίθετα, για τον Πάνο δεν παρουσιάστηκε αύξηση, αλλά μείωση κατά 50%. Τέλος, το ποσοστό αύξησης των προτάσεων για τον Μιχάλη ήταν 84,6%. Στη συνθήκη της διατήρησης ο Ανδρέας αύξησε τον αριθμό προτάσεων σε 29, δηλαδή είχε ποσοστό αύξησης σε σχέση με τη συνθήκη εκκίνησης 61%, ενώ ο Πάνος μείωσε τον αριθμό των προτάσεων σε 19 (ποσοστό μείωσης 32%). Ο Μιχάλης παρουσίασε ελαφρά μείωση των προτάσεών του σε 21 σε σχέση με το post-test, όμως το ποσοστό αύξησης σε σχέση με τη συνθήκη εκκίνησης ήταν 61,5%.

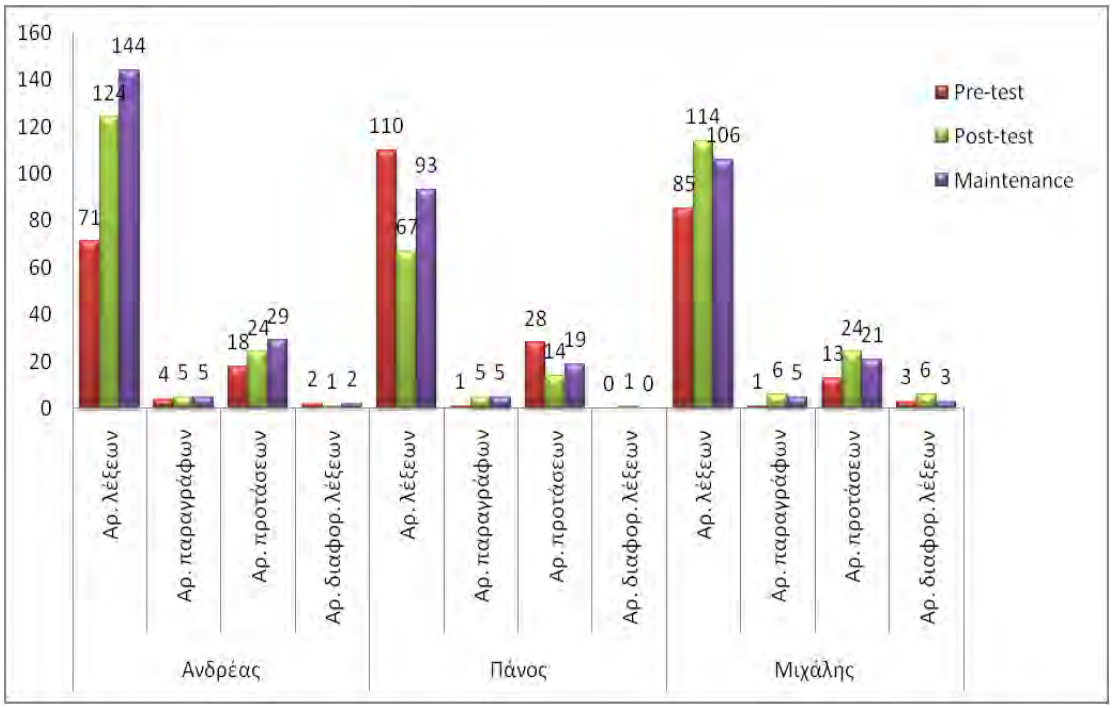
Για το κριτήριο «αριθμός διαφορετικών λέξεων» παρατηρείται ότι στο pre-test ο συνολικός αριθμός των διαφορετικών λέξεων για τον Ανδρέα, τον Πάνο και τον Μιχάλη ήταν 2, 0 και 3 αντίστοιχα. Στο post-test ο αριθμός των διαφορετικών λέξεων για τον Ανδρέα, τον Πάνο και τον Μιχάλη ήταν 1, 1 και 6 αντίστοιχα. Υπήρξε δηλαδή μία αύξηση της τάξης του 50% πάνω στη χρήση διαφορετικών λέξεων για τον Πάνο και τον Μιχάλη, ενώ αντίθετα, μείωση κατά 50% για τον Ανδρέα. Στο maintenance test ο συνολικός αριθμός των διαφορετικών λέξεων για τον Ανδρέα, τον Πάνο και τον Μιχάλη ήταν 2, 0 και 3 αντίστοιχα. Στη φάση της διατήρησης παρατηρείται λοιπόν ότι η χρήση διαφορετικών λέξεων παρέμεινε ίδια, δηλαδή δεν παρουσιάστηκε ούτε αύξηση, ούτε μείωση σε σχέση με τη συνθήκη εκκίνησης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Πίνακας 3.

Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «παραγωγικότητα» για τις τρεις πειραματικές συνθήκες.

		ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΟΤΗΤΑ			
Συμμετέχοντες	**Συνθήκες**	**Αριθμός λέξεων**	**Αριθμός παραγράφων**	**Αριθμός προτάσεων**	**Αριθμός διαφ. λέξεων**
Ανδρέας	Pre-test	71	4	18	2
	Post-test	124	5	24	1
	Maintenance	144	5	29	2
Πάνος	Pre-test	110	1	28	0
	Post-test	67	5	14	1
	Maintenance	93	5	19	0
Μιχάλης	Pre-test	85	1	13	3
	Post-test	114	6	24	6
	Maintenance	106	5	21	3



Σχήμα 4. Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «παραγωγικότητα» για κάθε μαθητή κατά τις τρεις πειραματικές συνθήκες. Αρ. διαφ. λέξεων = αριθμός διαφορετικών λέξεων.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

4.2. Δομικά στοιχεία επιχειρηματολογικού λόγου

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται οι τιμές για όλα τα κριτήρια της μεταβλητής «δομικά στοιχεία» για τον κάθε μαθητή, και στις τρεις πειραματικές συνθήκες. Κατά τη συνθήκη εκκίνησης παρατηρείται ότι τα κείμενα και των τριών συμμετεχόντων περιείχαν βασική θέση, λειτουργικό στοιχείο που συμπεριέλαβαν και στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής (post-test) και στη φάση της διατήρησης (maintenance). Επομένως, δεν παρουσιάστηκε αύξηση ή μείωση πάνω στο συγκεκριμένο κριτήριο.

Για το δομικό στοιχείο «επιχειρήματα» παρατηρείται ποικιλομορφία στις εκθέσεις των μαθητών. Συγκεκριμένα, στο pre-test ο Ανδρέας, ο Πάνος και ο Μιχάλης είχαν σύνολο 2, 5 και 5 επιχειρήματα, αντίστοιχα. Στο post-test ο Ανδρέας διπλασίασε τα επιχειρήματά του σε 4, παρουσίασε δηλαδή μία αύξηση της τάξης του 100%. Ο Πάνος και ο Μιχάλης, από την άλλη, μείωσαν τον αριθμό των επιχειρημάτων τους σε 2 και 4, παρουσίασαν δηλαδή μείωση κατά 60% και 20%, αντίστοιχα. Στη συνθήκη διατήρησης και οι τρεις συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν 3 επιχειρήματα, για τον Ανδρέα δηλαδή παρουσιάστηκε αύξηση κατά 50%, ενώ για τον Πάνο και τον Μιχάλη μείωση κατά 40%, σε σχέση με τη συνθήκη διατήρησης.

Για το κριτήριο «λεπτομέρειες», παρατηρείται ότι ο Ανδρέας είχε την καλύτερη τιμή στη συνθήκη εκκίνησης (3 βαθμοί), η οποία διατηρήθηκε και στις υπόλοιπες συνθήκες. Δεν παρουσίασε δηλαδή κάποια αύξηση ή μείωση των λεπτομερειών που συμπεριέλαβε στις εκθέσεις του στο post-test και το maintenance test. Αντίθετα, οι άλλοι δύο συμμετέχοντες φαίνεται να είχαν τις μεγαλύτερες βελτιώσεις στο συγκεκριμένο κριτήριο. Ειδικότερα, ενώ ο Πάνος δεν συμπεριέλαβε στο αρχικό του κείμενο καθόλου λεπτομέρειες, στο post-test το κείμενό του περιείχε 5 λεπτομέρειες (2,5 βαθμοί) και στο maintenance test 4 λεπτομέρειες (2 βαθμοί), παρουσίασε δηλαδή μία αύξηση της τάξης του 250% και 200%, για την κάθε συνθήκη, αντίστοιχα. Αναλόγως, ενώ το αρχικό κείμενο του Μιχάλη περιείχε 3 λεπτομέρειες (1,5 βαθμός), στο post-test και το maintenance test αύξησε τον αριθμό των αριθμό των λεπτομερειών του σε 7 (3,5 βαθμοί), τιμή που υποδεικνύει περίπου 133% αύξηση στο συγκεκριμένο κριτήριο.

Τέλος, από τις τιμές του κριτηρίου «συμπέρασμα», παρατηρείται ότι τόσο στο αρχικό, όσο και στα δύο τελικά κείμενα του Ανδρέα και του Μιχάλη συμπεριλαμβανόταν μία καταληκτική δήλωση, οπότε δεν παρουσιάστηκε κάποια βελτίωση πάνω στην ενσωμάτωση του συγκεκριμένου δομικού στοιχείου στις εκθέσεις των δύο αυτών μαθητών. Για τον Πάνο όμως παρατηρείται θετική αλλαγή,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

καθώς στο post-test και το maintenance test συμπεριλαμβανόταν το συμπέρασμα, ενώ στο pre-test δεν υπήρχε.

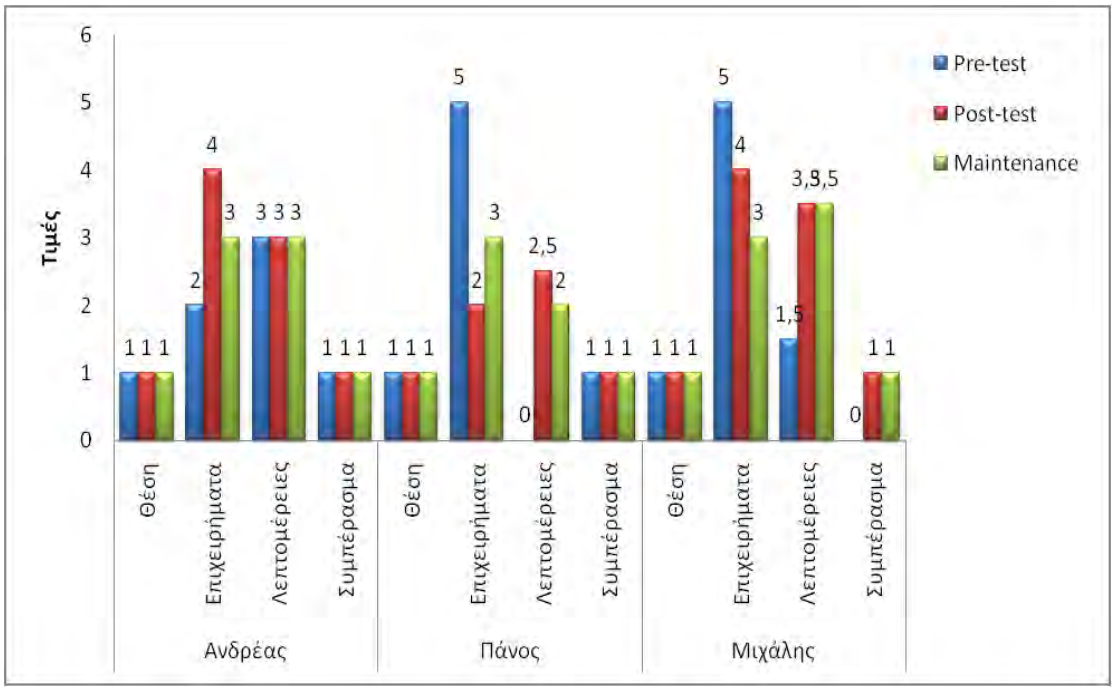
Σε μία γενικότερη θεώρηση της μεταβλητής «δομικά στοιχεία επιχειρηματολογικού λόγου», παρατηρείται ότι για τους δύο μαθητές, τον Ανδρέα και τον Μιχάλη, σημειώθηκε βελτίωση, καθώς ενώ οι συνολικές τιμές στο αρχικό τους κείμενο ήταν 7 και 7,5, στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής αύξησαν τις τιμές τους σε 9 και 9,5, είχαν δηλαδή μία αύξηση της τάξης του 28,5% και του 26,6%, αντίστοιχα. Η βελτίωση αυτή, αν και μικρότερη, διατηρήθηκε και στη συνθήκη διατήρησης, με τον Ανδρέα να λαμβάνει την τιμή 8 (ποσοστό αύξησης: 14,2%) και τον Μιχάλη την τιμή 8,5 (ποσοστό αύξησης: 13,3%). Για τον Πάνο στη συνθήκη εκκίνησης η συνολική τιμή των δομικών στοιχείων ήταν 7, η οποία μειώθηκε κατά 7% στο post-test (6,5 βαθμοί) και επανήλθε στο αρχικό επίπεδο κατά τη φάση της διατήρησης (7 βαθμοί).

Πίνακας 4.

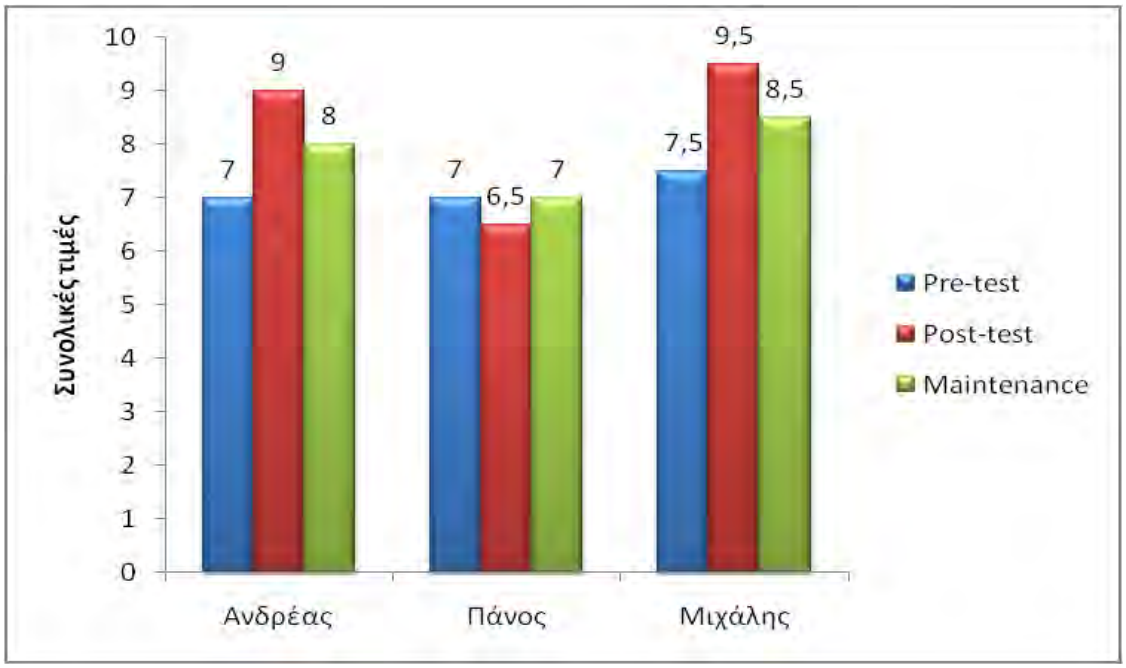
Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά στοιχεία επιχειρηματολογικού λόγου» για τις τρεις πειραματικές συνθήκες.

		ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ				
Συμμετέχοντες	**Συνθήκη**	**Θέση**	**Επιχειρήματα**	**Λεπτομέρειες**	**Συμπέρασμα**	**Σύνολο**
Ανδρέας	Pre-test	1	2	3	1	7
	Post-test	1	4	3	1	9
	Maintenance	1	3	3	1	8
Πάνος	Pre-test	1	5	0	1	7
	Post-test	1	2	2,5	1	6,5
	Maintenance	1	3	2	1	7
Μιχάλης	Pre-test	1	5	1,5	0	7,5
	Post-test	1	4	3,5	1	9,5
	Maintenance	1	3	3,5	1	8,5

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148



Σχήμα 5. Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά στοιχεία» για κάθε μαθητή κατά τις τρεις πειραματικές συνθήκες.



Σχήμα 6. Συνολικές τιμές των δομικών στοιχείων για κάθε μαθητή κατά τις τρεις πειραματικές συνθήκες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

4.3. Συνοχή

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι τιμές για όλα τα κριτήρια της μεταβλητής «συνοχή» για τον κάθε μαθητή, και στις τρεις πειραματικές συνθήκες. Κατά τη συνθήκη εκκίνησης, με βάση τη βαθμολογία παρατηρείται ότι τα κείμενα των δύο συμμετεχόντων είχαν χαμηλά επίπεδα στο κριτήριο «συνοχή», τα οποία ανέβηκαν στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής και της διατήρησης. Συγκεκριμένα, τα αρχικά κείμενα του Ανδρέα και του Μιχάλη έλαβαν την τιμή 2 στην κλίμακα μέτρησης της συνοχής, ενώ η τιμή αυτή ανέβηκε στο 3 στις άλλες δύο συνθήκες. Ο Πάνος είχε την χαμηλότερη εικόνα από άποψης συνοχής, καθώς έλαβε την τιμή 1 στο pre-test, η οποία δεν φάνηκε να βελτιώνεται στο post-test. Αντίθετα, στη φάση της διατήρησης το κείμενο του Πάνου φάνηκε να βελτιώνεται σε σχέση με το αρχικό του κείμενο, καθώς έλαβε την τιμή 2.

Σχετικά με το κριτήριο της «συνδετικότητας», φαίνεται ότι οι δύο από τους τρεις συμμετέχοντες παρουσίασαν αύξηση στη χρήση των κειμενικών τους δεικτών. Τη μεγαλύτερη βελτίωση σημείωσε ο Ανδρέας, με το αρχικό του κείμενο να περιλαμβάνει μόλις 2 συνδετικές λέξεις και φράσεις, σε αντίθεση με το post-test του, το οποίο περιείχε συνολικά 7 συνδετικές λέξεις-φράσεις. Παρουσίασε δηλαδή σημαντική αύξηση της τάξης του 250% στη χρήση των γλωσσικών δεικτών. Το ποσοστό αυτό αυξήθηκε κατά τη φάση της διατήρησης στο 300%, καθώς στο τελικό του κείμενο συμπεριέλαβε συνολικά 8 συνδετικές λέξεις και φράσεις. Παρόμοια, πρόοδο σημείωσε και ο Μιχάλης, αφού στο pre-test το κείμενό του είχε 7 γλωσσικούς δείκτες, τιμή που αυξήθηκε στο post-test και διατηρήθηκε στο maintenance test κατά 57% (χρησιμοποίησε συνολικά 11 συνδετικές λέξεις-φράσεις). Λιγότερο σταθερή εικόνα φαίνεται να παρουσιάζουν τα γραπτά του Πάνου, ο οποίος στην αρχική μέτρηση χρησιμοποίησε 10 συνδετικές λέξεις - φράσεις, τιμή που μειώθηκε κατά το post-test στις 7 (ποσοστό μείωσης: 30%). Ωστόσο, στη φάση της διατήρησης παρουσίασε την ίδια εικόνα με το pre-test, συμπεριέλαβε δηλαδή 10 συνδετικές λέξεις-φράσεις.

Τέλος, αναφορικά με την επιτυχημένη χρήση των γλωσσικών δεικτών, παρατηρείται ότι ο Ανδρέας χρησιμοποίησε σωστά όλες τις συνδετικές λέξεις-φράσεις που συμπεριέλαβε στις εκθέσεις του και στις τρεις πειραματικές συνθήκες. Οι άλλοι δύο συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν λανθασμένα μία συνδετική λέξη-φράση σε κάθε πειραματική συνθήκη. Επομένως, δεν φάνηκε κάποια βελτίωση για

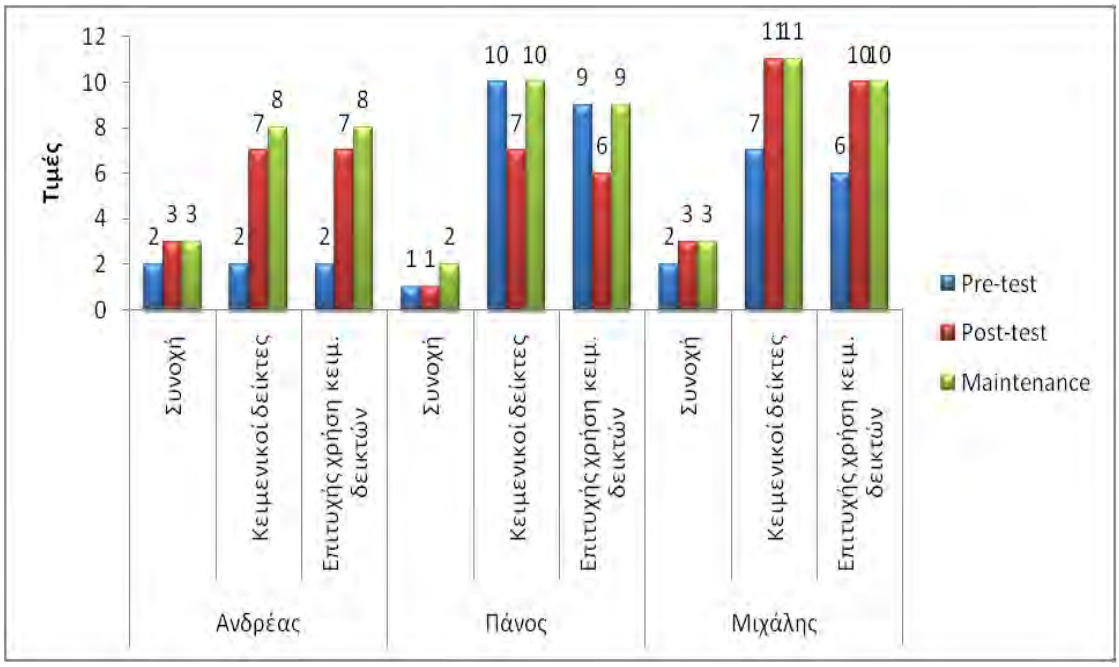
Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

κανέναν από τους συμμετέχοντες κατά τη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής ή της διατήρησης για το συγκεκριμένο κριτήριο.

Πίνακας 5.

Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «συνοχή» για τις τρεις πειραματικές συνθήκες.

		ΣΥΝΟΧΗ		
Συμμετέχοντες	**Συνθήκη**	**Συνοχή**	**Κειμενικοί δείκτες**	**Επιτυχής χρήση κειμενικών δεικτών**
Ανδρέας	Pre-test	2	2	2
	Post-test	3	7	7
	Maintenance	3	8	8
Πάνος	Pre-test	1	10	9
	Post-test	1	7	6
	Maintenance	2	10	9
Μιχάλης	Pre-test	2	7	6
	Post-test	3	11	10
	Maintenance	3	11	10



Σχήμα 7. Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «συνοχή» για κάθε μαθητή κατά τις τρεις πειραματικές συνθήκες. Επιτυχής χρήση κειμ. δεικτών = επιτυχής χρήση κειμενικών δεικτών.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

4.4. Συμβάσεις γραφής

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι τιμές για όλα τα κριτήρια της μεταβλητής «συμβάσεις γραφής» για τον κάθε μαθητή, και στις τρεις πειραματικές συνθήκες. Αναφορικά με το πρώτο κριτήριο, τα «λάθη ορθογραφίας», παρατηρείται ότι και οι τρεις συμμετέχοντες είχαν περισσότερα λάθη στο post-test και το maintenance test σε σχέση με τη συνθήκη εκκίνησης. Συγκεκριμένα, τα ορθογραφικά λάθη στα αρχικά γραπτά του Ανδρέα, του Πάνου και του Μιχάλη ήταν 8, 2 και 22, ενώ στο post-test ήταν 25, 3 και 65, αντίστοιχα. Παρουσίασαν δηλαδή μία αύξηση των λαθών τους κατά 212%, 50% και 195%. Στη συνθήκη διατήρησης οι τιμές των ορθογραφικών λαθών τους ήταν 10, 3 και 37, αντίστοιχα (ποσοστό αύξησης: 25%, 50% και 68%, αντίστοιχα). Φαίνεται λοιπόν ότι επιδεινώθηκε η εικόνα των γραπτών και των τριών συμμετεχόντων σε σχέση με το συγκεκριμένο κριτήριο.

Διαφορετική εικόνα μαρτυρεί η επίδοση των μαθητών πάνω στο κριτήριο «λάθη τονισμού», καθώς οι δύο από τους τρεις συμμετέχοντες σημείωσαν λιγότερα λάθη κατά την ανεξάρτητη πρακτική και τη διατήρηση, σε σχέση με την αρχική μέτρηση. Συγκεκριμένα, ο Ανδρέας έκανε 38 λάθη τονισμού στο pre-test, ενώ στο post-test τα λάθη του μειώθηκαν κατά 71% (11 λάθη) και στο maintenance test κατά 76% (9 λάθη). Αναλόγως, ο Πάνος έκανε 45 τονικά λάθη στο pre-test, ενώ στο post-test τα λάθη του μειώθηκαν κατά 51% (22 λάθη) και στο maintenance test κατά 33% (30 λάθη). Αντίθετα, ο Μιχάλης παρουσίασε αύξηση των τονικών λαθών του στο post-test, από 15 σε 20 (ποσοστό αύξησης 33%), ενώ στη συνθήκη διατήρησης φάνηκε η ίδια περίπου εικόνα με την αυτή της αρχικής συνθήκης, με το γραπτό του να περιέχει 14 συνολικά τονικά λάθη (ποσοστό μείωσης 6%).

Για το κριτήριο «λάθη στίξης» παρατηρείται ότι και οι τρεις συμμετέχοντες είχαν περισσότερα λάθη στο post-test και το maintenance test σε σχέση με τη συνθήκη εκκίνησης. Ειδικότερα, τα λάθη στίξης στα γραπτά του Ανδρέα, του Πάνου και του Μιχάλη ήταν αρχικά 4, 3 και 3, ενώ στο post-test ήταν 11, 4 και 9, αντίστοιχα. Ο Ανδρέας δηλαδή αύξησε τα λάθη του κατά 175%, ο Πάνος κατά 33% και ο Μιχάλης κατά 200%. Ανάλογη εικόνα παρουσιάζεται και στη συνθήκη διατήρησης, με τους μαθητές να σημειώνουν 9, 4 και 6 λάθη, αντίστοιχα (ποσοστό αύξησης: 125%, 33% και 100%).

Ανάλογη εικόνα με την προηγούμενη παρουσιάζουν τα γραπτά και για το κριτήριο «άλλα λάθη». Ο Ανδρέας σημείωσε ένα λάθος μόνο στη φάση της διατήρησης, ο Πάνος είχε 2 λάθη στο pre-test και το post-test και 5 στη φάση της

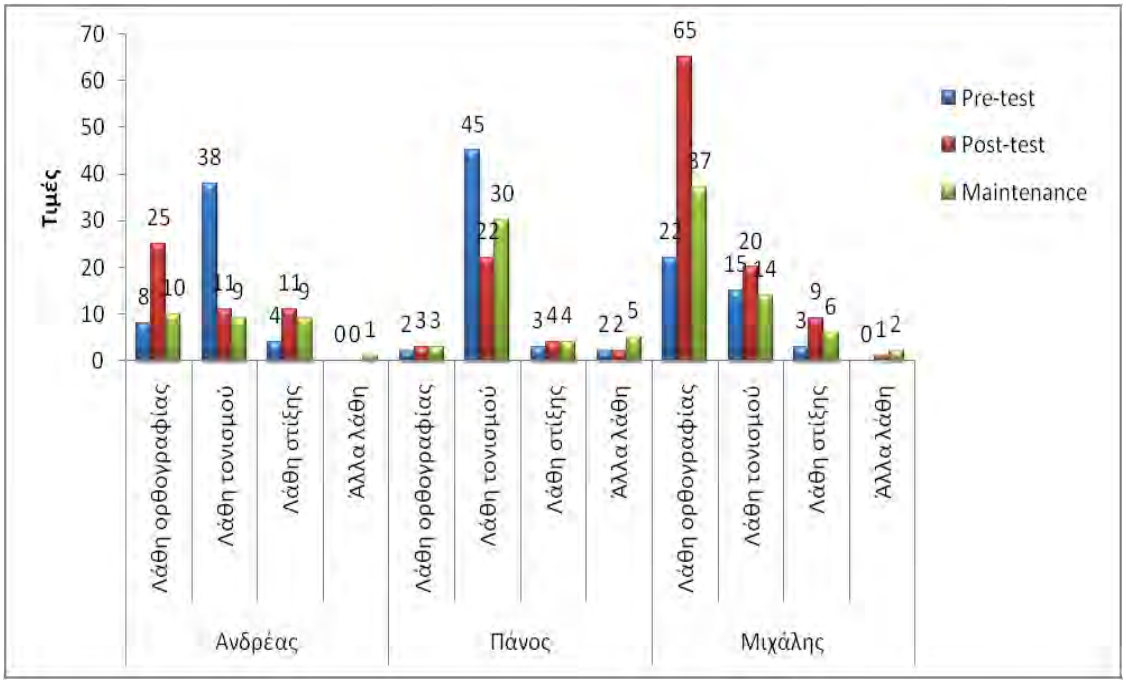
Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

διατήρησης, ενώ ο Μιχάλης σημείωσε 1 λάθος κατά το post-test και 2 λάθη κατά το maintenance test. Παρατηρείται λοιπόν μία ελαφρά αύξηση των λαθών και για τους τρεις συμμετέχοντες κατά τη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής και της διατήρησης.

Πίνακας 6.

Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «συμβάσεις γραφής» για τις τρεις πειραματικές συνθήκες.

		ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ ΓΡΑΦΗΣ			
Συμμετέχοντες	**Συνθήκη**	**Λάθη ορθογραφίας**	**Λάθη τονισμού**	**Λάθη στίξης**	**Άλλα λάθη**
Ανδρέας	Pre-test	8	38	4	0
	Post-test	25	11	11	0
	Maintenance	10	9	9	1
Πάνος	Pre-test	2	45	3	2
	Post-test	3	22	4	2
	Maintenance	3	30	4	5
Μιχάλης	Pre-test	22	15	3	0
	Post-test	65	20	9	1
	Maintenance	37	14	6	2



Σχήμα 8. Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «συμβάσεις γραφής» για κάθε μαθητή κατά τις τρεις πειραματικές συνθήκες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό σχολιάζονται τα ευρήματα της έρευνας και αναλύονται οι περιορισμοί και οι διδακτικές προεκτάσεις της. Αρχικά, απαντώνται τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης πάνω στα κριτήρια της γραπτής επίδοσης που τέθηκαν. Κατόπιν, αναφέρονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μελέτης και επισημαίνονται ταυτόχρονα οι προοπτικές της μελλοντικής έρευνας πάνω σε αυτή τη διδακτική προσέγγιση. Καταληκτικά, μέσω της συνολικής θεώρησης των ευρημάτων και της μεθόδου, αναδεικνύονται οι διδακτικές προεκτάσεις που προκύπτουν σχετικά με την ενίσχυση της συγγραφικής ικανότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

5.1. Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα του διδακτικού προγράμματος της Αυτο-ρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών πάνω σε μία ομάδα τριών μαθητών γυμνασίου με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τη διερεύνηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης αναφέρονται 1) στην παραγωγικότητα των γραπτών των μαθητών 2) στα δομικά στοιχεία που συμπεριέλαβαν στα γραπτά τους 3) στη συνοχή των κειμένων τους και 4) στις συμβάσεις της γραφής που ικανοποίησαν, όπως φαίνεται από την γραπτή παραγωγή τους. Αν και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την μελέτη αυτή θα πρέπει να ερμηνευτούν με προσοχή, ωστόσο, αρκετά ευρήματά της συνάδουν με αποτελέσματα άλλων ερευνών που έχουν εξετάσει αντίστοιχα την επίδραση της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης πάνω στα γραπτά προϊόντα των μαθητών.

5.1.1. Παραγωγικότητα

Σχετικά με την εξαρτημένη μεταβλητή «παραγωγικότητα», συγκρίνοντας την επίδοση κάθε μαθητή ξεχωριστά, παρατηρείται αρχικά ότι στο κριτήριο «αριθμός λέξεων» οι δύο από τους τρεις μαθητές αύξησαν σε σημαντικό βαθμό την έκταση των κειμένων τους. Η μεγαλύτερη βελτίωση φάνηκε να σημειώνεται πάνω στα κείμενα

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

του Ανδρέα, ο οποίος εμφάνισε ανοδική πορεία στον αριθμό των λέξεων στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής της τάξης του 74,6%, η οποία συνεχίστηκε και στη φάση της διατήρησης (ποσοστό αύξησης: 103%). Ο Μιχάλης παρουσίασε επίσης βελτίωση, της τάξης του 34% στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής και 24,7% στη φάση της διατήρησης. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες, οι οποίες έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης πάνω στην έκταση των κειμένων των μαθητών (Chalk et al., 2005· Garcia-Sanchez & Fidalgo-Redondo, 2006· Graham et al., 2005· Patel & Laud, 2007· Sexton et al., 1998).

Παρολαυτά, το συγκεκριμένο κριτήριο δεν φάνηκε να βελτιώνεται για τον τρίτο συμμετέχοντα, τον Πάνο. Αυτό το αποτέλεσμα μπορεί να αποδοθεί στο χαμηλότερο βαθμό εξοικείωσης με τα θέματα που δόθηκαν στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής και της διατήρησης. Πιθανόν δηλαδή η έλλειψη ιδεών πάνω στα θέματα που δόθηκαν κατά το post-test και το maintenance test να στοίχισε στο συγκεκριμένο μαθητή ως προς την έκταση των κειμένων του, καθώς πριν από την παράδοση των θεμάτων δεν προηγούνταν κάποια συζήτηση, ούτε δίνονταν στοιχεία για το θέμα προς ανάπτυξη.

Σε ό, τι αφορά το δεύτερο κριτήριο της μεταβλητής «παραγωγικότητα», τον «αριθμό παραγράφων», παρατηρούμε ότι και οι τρεις συμμετέχοντες παρουσίασαν βελτίωση. Συγκεκριμένα, για τον Πάνο και τον Μιχάλη, ενώ στη συνθήκη εκκίνησης τα κείμενά τους αποτελούνταν από 1 παράγραφο συνολικά, στο post-test τα τελικά τους κείμενα είχαν 5 και 6 παραγράφους αντίστοιχα, άνοδος που διατηρήθηκε και στη συνθήκη διατήρησης. Αναλόγως, ο Ανδρέας, παρόλο που είχε καλύτερη επίδοση στο pre-test, αύξησε επίσης τον αριθμό των παραγράφων του κατά μία στις υπόλοιπες συνθήκες. Αυτή η άνοδος μπορεί να αποδοθεί χωρίς αμφιβολία στη διδασκαλία των στρατηγικών, καθώς μέρος της αποτελούσε η δόμηση των λειτουργικών στοιχείων (θέση, επιχειρήματα και συμπέρασμα) σε ξεχωριστές παραγράφους. Φαίνεται λοιπόν ότι οι μαθητές, μετά το πέρας των διδασκαλιών, μπόρεσαν να κατανοήσουν τη λειτουργία της παραγράφου, αναλύοντας κάθε νοηματική ενότητα του κειμένου τους σε ξεχωριστή παράγραφο.

Αντίθετα, σε ό,τι αφορά τα κριτήρια «αριθμός προτάσεων» και «αριθμός διαφορετικών λέξεων», δεν μπορούν να συναχθούν σίγουρα συμπεράσματα, καθώς οι τιμές των μαθητών και στις τρεις πειραματικές συνθήκες παρουσίασαν ποικιλομορφία. Ειδικότερα, ενώ δύο από τους τρεις μαθητές (ο Ανδρέας και ο Πάνος)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

αύξησαν στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής και της διατήρησης τον αριθμό των προτάσεών τους, δεν φάνηκε το ίδιο για τον τρίτο συμμετέχοντα. Πιθανώς οι όποιες αυξήσεις να ήταν αποτέλεσμα της μεγαλύτερης έκτασης των κειμένων των συγκεκριμένων μαθητών. Αντίστοιχα, οι βελτιώσεις που σημειώθηκαν στο post-test πάνω στη χρήση των διαφορετικών λέξεων, αφορούσαν πάλι τους δύο από τους τρεις συμμετέχοντες (τον Πάνο και τον Μιχάλη), και δεν διατηρήθηκαν στο maintenance test. Επομένως, δεν μπορεί να φανεί καθαρά αν η διδασκαλία των στρατηγικών είχε άμεσο αντίκτυπο πάνω στα συγκεκριμένα κριτήρια. Αυτά τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι ίσως απαιτείται πιο άμεση και λεπτομερής διδασκαλία για τη βελτίωση των μαθητών πάνω στην παραγωγή προτάσεων και την ανάπτυξη του λεξιλογίου τους, γεγονός που έχει επισημανθεί από αρκετούς ερευνητές (Isaacson, 2004· Saddler, 2007· Saddler & Asaro-Saddler, 2010· Saddler, Asaro & Behforooz, 2008).

5.1.2. «Δομικά στοιχεία επιχειρηματολογικού λόγου»

Σχετικά με την εξαρτημένη μεταβλητή «δομικά στοιχεία», φαίνεται ότι η διδασκαλία των στρατηγικών συνέβαλε θετικά στην ενσωμάτωση των βασικών λειτουργικών στοιχείων του επιχειρηματολογικού λόγου, για τους δύο από τους τρεις συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, σημειώθηκε βελτίωση στα κείμενα του Ανδρέα και του Μιχάλη, καθώς ενώ οι συνολικές τιμές στο αρχικό τους κείμενο ήταν 7 και 7,5, στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής αύξησαν τις τιμές τους σε 9 και 9,5, είχαν δηλαδή μία πρόοδο της τάξης του 28% και του 26% αντίστοιχα, η οποία αν και μικρότερη, διατηρήθηκε και στην τελική πειραματική συνθήκη (maintenance test). Αυτό υποδεικνύει ότι οι δύο αυτοί μαθητές μετά τη μεσολάβηση της διδασκαλίας στρατηγικών κατανόησαν καλύτερα τη δομή του επιχειρηματολογικού λόγου και προσπάθησαν να οργανώσουν το γραπτό τους λόγο με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαφαίνεται σαφέστερα η συλλογιστική τους πορεία. Για τον τρίτο συμμετέχοντα υπήρχε μία σχετικά σταθερή εικόνα ανάμεσα στις τρεις πειραματικές συνθήκες, γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την ενσωμάτωση των λειτουργικών στοιχείων του συγκεκριμένου κειμενικού είδους.

Αναλυτικότερα, παρατηρείται ότι όλα τα κείμενα των τριών συμμετεχόντων περιείχαν βασική θέση, επομένως δεν παρουσίασαν κάποια διαφοροποίηση ανάμεσα στις τρεις πειραματικές συνθήκες. Η βασική θέση συμπεριλήφθηκε ως λειτουργικό στοιχείο τόσο κατά τη συνθήκη εκκίνησης, όσο και στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής και της διατήρησης. Αυτό το γεγονός ήταν αναμενόμενο σε ένα βαθμό,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

καθώς σύμφωνα με ερευνητικές αποδείξεις, οι μαθητές αυτής της ηλικίας έχουν ήδη αναπτύξει την ικανότητα έκφρασης της προσωπικής τους άποψης (Ματσαγγούρας & Χέλμης, 2002).

Σε ό,τι αφορά την υποκατηγορία «επιχειρήματα», παρατηρείται ότι για τον ένα συμμετέχοντα (τον Ανδρέα) παρουσιάστηκε σημαντική αύξηση των επιχειρημάτων του, διπλασιάζοντάς τα στη συνθήκη της ανεξάρτητης πρακτικής. Οι άλλοι δύο συμμετέχοντες φάνηκε να χρησιμοποιούν λιγότερα επιχειρήματα σε σχέση με τη συνθήκη εκκίνησης, γεγονός που μπορεί να οφείλεται πάλι στην έλλειψη ιδεών πάνω στα συγκεκριμένα θέματα, τα οποία μπορεί να δυσκόλεψαν περισσότερο τους συγκεκριμένους μαθητές. Πρέπει να σημειωθεί επίσης ότι ο στόχος που είχε τεθεί στις διδασκαλίες ήταν η χρήση τουλάχιστον τριών επιχειρημάτων, οπότε οι μαθητές ίσως σχεδίασαν τα κείμενά τους με βάση τον συγκεκριμένο στόχο.

Αντίθετα, σε σχέση με το κριτήριο «λεπτομέρειες», οι δύο αυτοί μαθητές (ο Πάνος και ο Μιχάλης) παρουσίασαν σημαντική αύξηση των λεπτομερειών που συμπεριέλαβαν στα κείμενά τους μετά την παρέμβαση. Αυτό το στοιχείο υποδηλώνει ότι οι διδασκαλίες προώθησαν τις προσπάθειές τους να επεξηγήσουν και να υποστηρίξουν περαιτέρω τη θέση τους, εμπλουτίζοντας τα κείμενά τους με περισσότερα σχόλια και λεπτομέρειες. Για τον Ανδρέα παρέμεινε σταθερός ο αριθμός των λεπτομερειών που συμπεριέλαβε σε όλα τα κείμενά του.

Τέλος, σε ό,τι αφορά το τελευταίο κριτήριο της μεταβλητής «δομικά στοιχεία», παρατηρείται ότι τόσο στο αρχικό, όσο και στα δύο τελικά κείμενα του Ανδρέα και του Πάνου συμπεριλαμβανόταν μία καταληκτική δήλωση, οπότε δεν παρουσιάστηκε κάποια βελτίωση πάνω στην ενσωμάτωση του συγκεκριμένου δομικού στοιχείου στις εκθέσεις των δύο αυτών μαθητών. Για τον Μιχάλη όμως παρατηρείται θετική αλλαγή, καθώς στο post-test και το maintenance test συμπεριλαμβανόταν το συμπέρασμα, ενώ στο pre-test δεν υπήρχε. Φαίνεται λοιπόν ότι για τον συγκεκριμένο μαθητή η διδασκαλία της δομής του κειμενικού είδους τον ώθησε σε αυτό το επίπεδο να προσθέσει στο κείμενό του μία καταληκτική δήλωση που συνοψίζει τη θέση του.

Γενικά, παρατηρείται μία ανομοιομορφία πάνω στα δομικά στοιχεία που κέρδισαν οι συμμετέχοντες, η οποία μπορεί να αποδοθεί στις διαφορετικές μαθησιακές τους ανάγκες και δυνατότητες. Από τα παραπάνω αποτελέσματα αναδεικνύεται η διαφορετική επίδραση που είχε η διδακτική παρέμβαση πάνω στους μαθητές που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Παρολαυτά, δύο από τους τρεις

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

αύξησαν στο σύνολό τους τα λειτουργικά στοιχεία των κειμένων τους, εύρημα το οποίο έρχεται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες που έχουν αναδείξει την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης πάνω στην ενσωμάτωση των βασικών δομικών στοιχείων του τόσο του επιχειρηματολογικού λόγου (De la Paz, 1999· Graham et al., 2005· Mason et al., 2006· Monroe & Troia, 2006· Sexton et al., 1998), όσο και άλλων κειμενικών ειδών (Patel & Laud, 2007· Saddler & Asaro, 2007· Saddler et al., 2004).

5.1.3. «Συνοχή»

Αναφορικά με το τρίτο ερώτημα, αν δηλαδή η διδακτική παρέμβαση είχε θετικά αποτελέσματα πάνω στη συνοχή των κειμένων των συμμετεχόντων, παρατηρείται μία ανοδική τάση στα γραπτά τους. Ειδικότερα, οι δύο από τους τρεις συμμετέχοντες (Ανδρέας και Μιχάλης) έλαβαν την τιμή 2 στην κλίμακα μέτρησης της συνοχής, ενώ η τιμή αυτή ανέβηκε στο 3 στις άλλες συνθήκες. Οι ίδιοι μαθητές παρουσίασαν αύξηση και στη χρήση των κειμενικών δεικτών, τόσο κατά τη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής, όσο και της διατήρησης. Αυτό το γεγονός σημαίνει ότι τα κείμενα και των δύο αυτών μαθητών ήταν πιο συνεκτικά σε σχέση με τη συνθήκη εκκίνησης. Λιγότερο σταθερή εικόνα φαίνεται να παρουσιάζουν τα γραπτά του Πάνου, ο οποίος παρουσίασε βελτίωση στο κριτήριο της συνοχής μόνο στη φάση της διατήρησης. Στο κριτήριο της συνδετικότητας στο post-test είχε ένα ποσοστό μείωσης της τάξης του 30% και στη φάση της διατήρησης παρουσίασε την ίδια εικόνα με το pre-test, γεγονός που δεν επιτρέπει να συναχθούν συμπεράσματα σε σχέση με τη χρήση των κειμενικών δεικτών του συγκεκριμένου μαθητή.

Τέλος, για το κριτήριο «επιτυχής χρήση κειμενικών δεικτών», φάνηκε ότι δύο από τους τρεις συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν λανθασμένα μία συνδετική λέξη-φράση στο post-test και maintenance test. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι παρόλο που η παρέμβαση περιελάμβανε τη διδασκαλία των συνδετικών λέξεων-φράσεων, δεν αποτελούσε τον κύριο στόχο της. Έτσι, δεν αφιερώθηκε επαρκής χρόνος για να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη χρήση των κειμενικών δεικτών, γι’ αυτό προφανώς έγιναν τα συγκεκριμένα λάθη στη χρήση τους. Ίσως δηλαδή χρειαζόταν πιο λεπτομερής και εντατική διδασκαλία πάνω στη χρήση των γλωσσικών δεικτών, προκειμένου να κατακτήσουν οι μαθητές πέρα από τη δηλωτική γνώση, και τη διαδικαστική, η οποία θα τους επέτρεπε να χρησιμοποιήσουν αλάνθαστα τις συνδετικές λέξεις και φράσεις που διδάχθηκαν.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Μετά από μία συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων για τη μεταβλητή «συνοχή», φαίνεται ότι, τουλάχιστον για τους δύο από τους τρεις συμμετέχοντες (τον Ανδρέα και τον Μιχάλη) η παρέμβαση είχε θετική επίδραση. Ανάλογα αποτελέσματα έχουν προκύψει και από προηγούμενες έρευνες, οι οποίες εξέταζαν τη συνοχή είτε ως ξεχωριστό κριτήριο, είτε ως στοιχείο της γενικής ποιότητας των κειμένων (Chalk et al., 2005· Garcia - Sanchez & Fidalgo - Redondo, 2006· Graham et al., 2004· Saddler & Asaro, 2007).

Ωστόσο, η ασταθής εικόνα των γραπτών του τρίτου συμμετέχοντα δεν επιτρέπει την εξακρίβωση της αποδοτικότητας της παρέμβασης πάνω στο κριτήριο της συνοχής για τον συγκεκριμένο μαθητή. Είναι γεγονός πως η συνοχή ενός κειμένου περιλαμβάνει πολλά στοιχεία, τα οποία στα πλαίσια της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας δεν ήταν δυνατό να διδαχθούν. Ίσως λοιπόν ο συγκεκριμένος μαθητής να είχε ανάγκη από πιο εντατική και λεπτομερή διδασκαλία πάνω στην έκφρασή του και τη σύνδεση των ιδεών του σε μία συνεκτική ολότητα. Όπως έχει άλλωστε υποστηριχθεί, πέρα από τη γνώση των συμβάσεων του κάθε κειμενικού είδους, ο συγγραφέας είναι σημαντικό να έχει ευχέρεια σε όλα τα επίπεδα δομής ενός κειμένου (ολόκληρου του κειμένου, της παραγράφου, της πρότασης και της λέξης), διαφορετικά κάποια δυσκολία σε κάποιο από αυτά μπορεί να υποβαθμίσει τη συνεκτικότητα και τη γενική ποιότητά του (Saddler, 2007· Saddler & Asaro-Saddler, 2010).

5.1.4. «Συμβάσεις γραφής»

Το τελευταίο ερώτημα της έρευνας σχετιζόταν με την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης πάνω στις συμβάσεις της γραφής. Θεωρήθηκε πιθανό ότι μετά τη διδασκαλία των στρατηγικών, και συγκεκριμένα μετά την εξάσκηση των μαθητών πάνω στη διόρθωση των γραπτών τους, θα αφιέρωναν περισσότερο χρόνο στην επανεξέταση των γραπτών τους, και, ως αποτέλεσμα, θα σημείωναν λιγότερα λάθη που σχετίζονται τουλάχιστον με την εμφάνιση του κειμένου τους. Ωστόσο, σε ό,τι αφορά στα καθαρά ορθογραφικά λάθη και τα λάθη στίξης, οι επιδόσεις των παιδιών ήταν χαμηλότερες μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, αφού και οι τρεις συμμετέχοντες σημείωσαν περισσότερα λάθη στην ορθογραφία και τη στίξη κατά τη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής και της διατήρησης. Παρόμοια, για το κριτήριο «άλλα λάθη» παρατηρήθηκε μία ελαφρά αύξηση και για τους τρεις συμμετέχοντες κατά τη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής και της διατήρησης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Οι χαμηλότερες επιδόσεις των μαθητών πάνω στα συγκεκριμένα τυπικά-φορμαλιστικά χαρακτηριστικά θεωρούνται εξηγήσιμες, δεδομένου ότι η διδακτική παρέμβαση επικεντρώθηκε στα στοιχεία δομής του επιχειρηματολογικού λόγου, και όχι στη γραμματική και συντακτική διατύπωσή τους. Ίσως πάλι η αύξηση της έκτασης των κειμένων, τουλάχιστον για τους δύο μαθητές (τον Ανδρέα και τον Μιχάλη), να οδήγησε αναπόφευκτα και στην αύξηση των συγκεκριμένων σφαλμάτων.

Ωστόσο, παρατηρήθηκε ότι δύο από τους τρεις συμμετέχοντες (ο Ανδρέας και ο Πάνος) παρουσίασαν λιγότερα τονικά λάθη στο post-test και το maintenance test. Ίσως τα λιγότερα τονικά λάθη να ήταν αποτέλεσμα της διδασκαλίας στρατηγικών, και συγκεκριμένα της φάσης της διόρθωσης, κατά την οποία οι μαθητές καλούνταν να κάνουν βελτιώσεις των γραπτών τους. Αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με την άποψη πολλών ερευνητών που υποστηρίζουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη φάση της βελτίωσης τείνουν να κάνουν διορθώσεις που σχετίζονται με επιφανειακά στοιχεία του γραπτού, οι οποίες δεν οδηγούν σε ουσιαστική αναβάθμιση των γραπτών προϊόντων τους (Garcia & Fidalgo, 2008· Saddler & Asaro, 2007· Santangelo et al., 2007). Πιθανόν λοιπόν για κάποιους μαθητές, να υπάρχει ανάγκη διδασκαλίας πιο ειδικών στρατηγικών βελτίωσης που θα στοχεύουν τόσο στη διόρθωση λαθών, όσο και του περιεχομένου (Schumaker & Deshler, 2003).

Γενικά σχόλια

Ανακεφαλαιωτικά, φαίνεται ότι η θετική επίδραση της Αυτο-ρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών ήταν πιο εμφανής πάνω στην έκταση των κειμένων των μαθητών, στη δόμηση των παραγράφων τους, στη συνοχή, και στην ενσωμάτωση των βασικών λειτουργικών στοιχείων του επιχειρηματολογικού λόγου. Ωστόσο, τα παραπάνω ευρήματα αφορούν κυρίως στους δύο από τους τρεις συμμετέχοντες, και θα πρέπει να θεωρηθούν περισσότερο ως μία τάση βελτίωσης, η οποία δεν επιτρέπει τη συναγωγή σίγουρων συμπερασμάτων. Έχει φανεί άλλωστε ότι πιο σημαντικά αποτελέσματα είναι εμφανή σε παρεμβάσεις με μεγαλύτερη διάρκεια (De La Paz, 2007).

Δεδομένης όμως της περιορισμένης χρονικής διάρκειας της παρέμβασης και της προόδου που διαφάνηκε στην παρούσα έρευνα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές θα μπορούσαν να επωφεληθούν σε σημαντικό βαθμό αν το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

πρόγραμμα διαρκούσε περισσότερο, πόσο μάλλον αν ενσωματωνόταν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική κατά τη διάρκεια μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς. Οι δημιουργοί του συγκεκριμένου μοντέλου έχουν σημειώσει άλλωστε ότι η αρχική διδασκαλία πρέπει να θεωρείται μόνο ως το ξεκίνημα, και οι αρχικές βελτιώσεις πρέπει να ακολουθούνται από νέους στόχους για την περαιτέρω πρόοδο σε ό, τι αφορά την ποιότητα και το ύφος της συγγραφής (Harris et al., 2003).

5.2. Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές προοπτικές

Παρόλο που η παρούσα μελέτη παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την πιθανή εφαρμογή της διδασκαλίας στρατηγικών μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης, υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί της που πρέπει να επισημανθούν, από τους οποίους αναδεικνύονται ταυτόχρονα ορισμένες βασικές κατευθύνσεις για την μελλοντική εκπαιδευτική έρευνα, ιδιαίτερα την ελληνική.

Πρώτον, στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν μόνο τρεις μαθητές, οι οποίοι παρουσίαζαν πολύ διαφορετικό ακαδημαϊκό προφίλ. Από τη μία πλευρά λοιπόν, το δείγμα είναι πολύ μικρό για να καθορίσει την γενίκευση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης. Από την άλλη, είναι πιθανόν ένα άλλο δείγμα μαθητών να είχε φέρει διαφορετικά αποτελέσματα, δεδομένης της ετερογένειας που χαρακτηρίζει τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Επομένως, η μελλοντική έρευνα με μία μεγαλύτερη και διαφορετική ομάδα συμμετεχόντων μπορεί να αποδειχθεί κατατοπιστική πάνω στη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων της παρέμβασης.

Δεύτερον, η παρούσα έρευνα δεν εξέτασε τα αποτελέσματα της παρέμβασης μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Δεδομένου λοιπόν ότι το ζητούμενο για τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι η ακαδημαϊκή τους επιτυχία μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης, και όχι απλώς η επιτυχημένη εφαρμογή των προγραμμάτων σε ερευνητικές συνθήκες, απαραίτητη κρίνεται η περαιτέρω έρευνα πάνω στην εξέταση της χρήσης των μαθημένων στρατηγικών μέσα στη γενική τάξη. Ταυτόχρονα, σημαντική θα μπορούσε να αποδειχθεί η διερεύνηση της γενίκευσης των στρατηγικών πάνω σε διαφορετικά κειμενικά είδη. Έρευνες που έχουν μελετήσει την μεταφορά των νεοαποκτηθέντων δεξιοτήτων σε άλλα κειμενικά είδη έχουν καταλήξει σε διαφορετικά αποτελέσματα (Monroe & Troia, 2006· Saddler et al., 2004), επομένως η συγκεκριμένη περιοχή βρίσκεται ακόμα προς διερεύνηση.

Τρίτον, αναφορικά με τα αποτελέσματα τις διδακτικής παρέμβασης, δεν είναι σαφής η επίδραση του συστήματος ανταλλάξιμων αμοιβών που εφαρμόστηκε κατά

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

τη διάρκεια των διδασκαλιών. Η παρεμβολή δηλαδή αυτού του επιπρόσθετου στοιχείου ενδεχομένως να επηρέασε την απόδοση των μαθητών, γεγονός που περιορίζει την εξωτερική εγκυρότητα της παρέμβασης (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ταυτόχρονα, η επιλογή των θεμάτων προς συγγραφή, αν και έγινε με βάση τις θεματικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου, φαίνεται να είχε σε ορισμένες περιπτώσεις αντίκτυπο στην απόδοση των συμμετεχόντων. Η διαφοροποίηση δηλαδή στις δοκιμασίες σε επίπεδο δυσκολίας μπορεί να είχε επιπτώσεις στην εσωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006). Ίσως λοιπόν η μελλοντική εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος πρέπει να συνδυάζεται με συζήτηση πάνω στα θέματα προς ανάλυση.

Τέταρτον, ο περιορισμένος χρόνος στον οποίο διεξήχθη η διδακτική παρέμβαση, δεν επέτρεψε τη συλλογή περισσότερων δεδομένων σε κάθε πειραματική συνθήκη, γεγονός που περιορίζει σημαντικά την εγκυρότητα των μετρήσεων. Οι επαναλαμβανόμενες μετρήσεις των εξαρτημένων μεταβλητών σε όλες τις πειραματικές συνθήκες είναι πολύ βασικές προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής (Horner et al. 2005· Kratochwill et al., 2010· Robson, 2007). Με άλλα λόγια, χρειάζονταν περισσότερες εκθέσεις προκειμένου να σχηματισθεί ένα αντιπροσωπευτικότερο δείγμα της τυπικής επίδοσης των μαθητών, καθώς και της επίδοσής τους στις δύο άλλες συνθήκες (post-test και maintenance test).

Επίσης, η διεξαγωγή του προγράμματος από την ερευνήτρια, η οποία δεν δίδασκε στο συγκεκριμένο σχολείο, μπορεί να επηρέασε την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, είτε θετικά, είτε αρνητικά (λόγω της απειρίας ή της έλλειψης εξοικείωσής της με τους συμμετέχοντες). Θα ήταν χρήσιμο λοιπόν σε μελλοντικές ερευνητικές προσπάθειες να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης μετά την εφαρμογή της από τις γενικούς και ειδικούς εκπαιδευτικούς, καθώς ο στόχος σε κάθε περίπτωση είναι να ενταχθεί στις καθημερινές σχολικές πρακτικές. Εξάλλου, έχει αποδειχθεί ότι στις περιπτώσεις που οι διδακτικές προσεγγίσεις αναπτύσσονται και εφαρμόζονται από εκπαιδευτικούς αντί των ερευνητών ή των εξειδικευμένων επαγγελματιών, η διατήρηση και η γενίκευση των αποτελεσμάτων είναι μεγαλύτερη (Graham & Harris, 2003).

Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα δεν εστίασε στην ανάδειξη της κοινωνικής εγκυρότητας της μεθόδου. Οι δημιουργοί αυτής της διδακτικής παρέμβασης τονίζουν τις θετικές αξιολογήσεις και τη σημασία που της αποδίδουν οι μαθητές και οι

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

εκπαιδευτικοί (Harris et al., 2003). Η μέτρηση λοιπόν της κοινωνικής εγκυρότητας της συγκεκριμένης μεθόδου μέσω της χρήσης ειδικών ερευνητικών εργαλείων, καθίσταται αναγκαία για την περαιτέρω υποστήριξη και την ευρύτερη εφαρμογή της.

Ακόμα, παρόλο που κατά τη διάρκεια της παρέμβασης μπορεί να σημειώθηκαν αλλαγές πάνω στις στάσεις των μαθητών απέναντι στη γραφή, αυτές δεν διερευνήθηκαν συστηματικά. Μετά από άτυπες παρατηρήσεις κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών, φάνηκε ότι οι μαθητές απολάμβαναν τη συγγραφική διαδικασία και το θετικό κλίμα μέσα στην τάξη τους ώθησε να εμπλακούν ενεργά στα γραπτά τους έργα. Μάλιστα, ο ένας από τους τρεις μαθητές φάνηκε πολύ ευχαριστημένος παρακολουθώντας το γράφημά της προόδου του, θέλησε να κοινοποιήσει τις προσπάθειές του στην καθηγήτρια του τμήματος ένταξης και αρκετές φορές αφιέρωνε χρόνο από τα διαλλείματα για να ολοκληρώσει την συγγραφή των εκθέσεών του. Θα ήταν χρήσιμο λοιπόν να εξεταστούν πιο συστηματικά οι πιθανές αλλαγές πάνω στις αντιλήψεις των μαθητών για τη γραφή μετά το πέρας της παρέμβασης, δεδομένου ότι ένας από τους στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η ενδυνάμωση των στάσεων και των κινήτρων των μαθητών σε σχέση με τη συγγραφική δραστηριότητα.

Τέλος, η μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξερευνήσει αναλυτικότερα τους παράγοντες που σχετίζονται με την θετικότερη ανταπόκριση των μαθητών πάνω σε αυτήν την διδακτική παρέμβαση. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να μελετηθεί η πιθανή επίδραση της δομημένης βοήθειας των συνομηλίκων, η οποία έχει φανεί ότι λειτουργεί θετικά πάνω στην ενίσχυση της γραπτής έκφρασης (De La Paz, 2007· Deatline-Buchman & Jitendra, 2006· Graham et al., 2005· Hallenbeck, 2002).

5.3. Διδακτικές προεκτάσεις

Στην προσπάθεια καθορισμού μίας ενιαίας διδακτικής προσέγγισης για την ενίσχυση του γραπτού λόγου σημαντική είναι η παραδοχή ότι δεν υπάρχει μόνο μία κατάλληλη μέθοδος που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας αφορούν στη μελέτη μιας μεμονωμένης ομάδας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες της πρώτης τάξης του γυμνασίου και, κατ' επέκταση, δεν μπορούν να γενικευτούν. Ο εντοπισμός όμως των πιο αποτελεσματικών χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου μοντέλου, σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους και πρακτικές, κρίνεται ευεργετικός για την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου προγράμματος υποστηρικτικής διδασκαλίας του γραπτού λόγου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Η συγκεκριμένη μελέτη τονίζει πρώτα από όλα την ανάγκη διδασκαλίας πολλαπλών στρατηγικών που στοχεύουν σε όλα τα στοιχεία της αποτελεσματικής γραφής, η οποία έχει σημαντικά εκπαιδευτικά οφέλη για τους μαθητές με προβλήματα μάθησης. Αυτού του είδους η διδασκαλία προϋποθέτει πρώτα από όλα βασικές αλλαγές στο ρόλο και τις ενέργειες της εκπαιδευτικού. Στη μέθοδο που εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα, η εκπαιδευτικός συμμετέχει μαζί με τους μαθητές στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και, έτσι, παύει να είναι η αυθεντία και ο αξιολογητής του τελικού προϊόντος. Αντίθετα, βοηθάει, καθοδηγεί και ενθαρρύνει τους μαθητές σε όλες τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας.

Επιπλέον, το βάρος που δίνει το συγκεκριμένο πρόγραμμα στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, φαίνεται να επιδρά θετικά πάνω στην επίδοση των μαθητών. Στο πλαίσιο λοιπόν της καθημερινής σχολικής πρακτικής, για την ενίσχυση της χρήσης των στρατηγικών σημαντική κρίνεται η υιοθέτηση συνεδριών μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και μαθητών μεταξύ τους που θα προωθεί την ανάπτυξη των ιδεών, τον σχεδιασμό, τη βελτίωση και την έκδοση του κειμένου τους (MacArthur, 2007· Mason & Graham, 2008· Σπαντιδάκης, 2004· Troia, 2002).

Πέρα από τον ρόλο της εκπαιδευτικού, ευεργετικά αποτελέσματα πάνω στην εμπέδωση των εννοιών φαίνεται να έχει η χρήση διαδικαστικών διευκολύνσεων, στοιχείο το οποίο αξιοποιεί σε μεγάλο βαθμό η συγκεκριμένη μέθοδος. Οι γραφικές αναπαραστάσεις, οι κάρτες με τα δομικά στοιχεία των διάφορων επικοινωνιακών κειμένων, τα δείγματα παραγράφων με διάφορους κειμενικούς δείκτες, και τα παραδείγματα από πρότυπα κείμενα, αποτελούν ενδεικτικές τεχνικές που δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν τις λειτουργίες του γραπτού λόγου και τον τρόπο που αυτές εκτελούνται (Graham & Perin, 2007β· Σπαντιδάκης, 2004). Σημειώνεται ότι η παροχή των στρατηγικών και των βοηθημάτων πρέπει να γίνεται σύμφωνα με την αρχή της φθίνουσας καθοδήγησης, και σταδιακά να ενθαρρύνεται η ανεξάρτητη πρακτική σε διαφορετικά περιβάλλοντα και κειμενικά είδη για τη διατήρηση και τη γενίκευση των συγγραφικών δεξιοτήτων (Mason & Graham, 2008· Σπαντιδάκης, 2004· Troia, 2002).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι οι μαθητές συμμετείχαν με ενδιαφέρον και ενθουσιασμό στην έρευνα, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στην ίδια τη φύση του προγράμματος, το οποίο διέφερε σημαντικά από τη συνήθη ακαδημαϊκή τους ρουτίνα. Κάποια λοιπόν από τα χαρακτηριστικά της μεθόδου φαίνεται ότι πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην υποστηρικτική διδασκαλία, όπως είναι η προβλέψιμη

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

συγγραφική ρουτίνα, οι καθαροί και απτοί γραπτοί στόχοι, οι ενδιαφέρουσες γραπτές δραστηριότητες και τα παραδείγματα από πρότυπα κείμενα που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν, να οργανώσουν και να αξιολογήσουν το περιεχόμενο των κειμένων τους (Baker, Gersten & Graham, 2003· Gersten & Baker, 2001· Graham & Perin, 2007β· MacArthur, 2007· Troia, 2006).

Ίσως το βασικότερο εύρημα της έρευνας σχετιζόταν με τις διαφορετικές επιδράσεις της παρέμβασης πάνω στους συμμετέχοντες. Δεδομένων λοιπόν των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απαραίτητη κρίνεται η εξατομικευμένη διδασκαλία, η προσαρμογή της δηλαδή με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή, μέσω της παροχής επιπρόσθετης βοήθειας και της εξισορρόπησης τυπικών και άτυπων διδακτικών πρακτικών (Graham, Harris & Larsen, 2001· Troia, 2006).

Σημαντικές διδακτικές προεκτάσεις προκύπτουν και από τα αρνητικά αποτελέσματα πάνω σε ορισμένα κριτήρια της έρευνας που τέθηκαν. Για παράδειγμα, ορισμένοι μαθητές, όπως φάνηκε και από την παρούσα έρευνα, ίσως χρειάζονται συστηματικότερη προετοιμασία και περισσότερο χρόνο κατά τη φάση του σχεδιασμού, μέσω της εμπλοκής τους σε δραστηριότητες που προηγούνται της συγγραφής. Έχει σημειωθεί άλλωστε ότι οι γνώσεις των μαθητών πάνω σε ένα θέμα διευκολύνουν την αποτελεσματικότερη λειτουργία του μνημονικού συστήματος (εργαζόμενη και μακρόχρονη μνήμη), και, κατ' επέκταση, την παραγωγή ιδεών (Παντελιάδου, 2000· Σπαντιδάκης, 2010α). Αυτές οι δραστηριότητες μπορεί να περιλαμβάνουν τη συλλογή πληροφοριών για το θέμα μέσα από διάφορες πηγές ή από συζητήσεις διερεύνησης μέσα στην τάξη (Graham & Harris, 2007· Perin, 2007). Άλλες δραστηριότητες που έχουν προταθεί αφορούν στην παραγωγή ιδεών από τους μαθητές με βάση αυτά που ήδη γνωρίζουν για ένα θέμα, μέσα από τη διαδικασία της ιδεοθύελλας ή της ελεύθερης γραφής (Graham & Harris, 2007· Troia, 2006). Τέλος, σημαντική θεωρείται η ταυτόχρονη διδασκαλία αναγνωστικής κατανόησης και συγγραφής, η οποία προωθεί όχι μόνο τη μάθηση περιεχομένου (content learning), αλλά και την ουσιαστικότερη αναθεώρηση και βελτίωση των γραπτών προϊόντων των μαθητών (MacArthur, 2007· Mason & Graham, 2008· Perin, 2007).

Περαιτέρω, από την παρούσα έρευνα σε γενικές γραμμές δεν προέκυψαν σαφή αποτελέσματα σε σχέση με τον αριθμό των προτάσεων, το λεξιλογικό πλούτο και την ικανοποίηση των συμβάσεων της γραφής από τους συμμετέχοντες. Φαίνεται λοιπόν ότι σε ένα πρόγραμμα παραγωγής γραπτού λόγου πρέπει να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

συμπεριλαμβάνεται πιο λεπτομερής διδασκαλία και εντατική εξάσκηση στους κανόνες της γραμματικής, του λεξιλογίου και των συμβάσεων της γραφής, γενικότερα (Issacson, 2004). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η άμεση διδασκαλία σε συνδυασμό με τη διδασκαλία στρατηγικών μπορεί να αποδειχθεί ανώτερη από την εφαρμογή ενός μεμονωμένου διδακτικού μοντέλου (De la Paz, 2007· Swanson, 2001). Η εξοικείωση με τις συντακτικές δομές, η διδασκαλία γραμματικής και ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου δεν μπορούν σαφώς να αντικαταστήσουν άλλες έγκυρες διδακτικές πρακτικές, αλλά μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά, ως μέρος ενός γενικού διδακτικού προγράμματος για την ενίσχυση του γραπτού λόγου (Saddler, 2007).

Από την προηγούμενη ανάλυση γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα στρατηγικών και μεθόδων, τις οποίες πρέπει να εφαρμόζουν με δημιουργικότητα και ευελιξία στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις συγγραφικές δυσκολίες των μαθητών τους. Σε αυτή την κατεύθυνση πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η θέλησή τους για την εφαρμογή των παρεμβάσεων, η οποία εξαρτάται από τις απόψεις τους σχετικά με την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα, τη δυσκολία, και τη γνώση που έχουν για αυτές.

Ανακεφαλαιωτικά, αυτές οι διδακτικές πρακτικές πρέπει να περιλαμβάνουν τη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών για όλες τις φάσεις της συγγραφικής διαδικασίας, δηλαδή του σχεδιασμού, της πρώτης καταγραφής και της βελτίωσης-έκδοσης του κειμένου. Ταυτόχρονα, πρέπει να προωθούν την ανάπτυξη μεταγνωστικών και αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων για την ανεξάρτητη λειτουργία των μαθητών, η οποία βοηθά στην ευρύτερη χρήση των στρατηγικών και βελτιώνει την γραπτή τους επίδοση.

Τέλος, επειδή η εκμάθηση της γραφής εκτός από τη ρύθμιση γνωστικών και μεταγνωστικών παραμέτρων προϋποθέτει την τόνωση του ενδιαφέροντος και του συναισθήματος επιτυχίας των παιδιών, η αποτελεσματική αντιμετώπιση απαιτεί τη διαμόρφωση της κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας στη σχολική τάξη κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να διευκολύνεται η άσκηση του δικαιώματος του παιδιού να μάθει να εκφράζεται και να επικοινωνεί μέσω του γραπτού λόγου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα για το άτομο, καθώς τα περισσότερα πλαίσια της ζωής του απαιτούν κάποιο επίπεδο συγγραφικής ικανότητας. Η απαίτηση αυτή καθίσταται πιο έντονη για τους μαθητές, δεδομένου ότι η εκπαίδευση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη μάθηση μέσω της γραφής. Οι μαθητές που δεν κατέχουν τις δεξιότητες να εκφράσουν ικανοποιητικά τη γνώση τους και να αποτυπώσουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους γραπτά έχουν ένα σοβαρό μειονέκτημα, σε σχέση με τους υπόλοιπους. Ο επιτυχής χειρισμός του γραπτού κώδικα είναι καθοριστικός για την ομαλή ακαδημαϊκή τους πορεία, την προαγωγή τους σε ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης, και σε ένα βαθμό, την κοινωνική τους ένταξη. Δυστυχώς όμως, ένας ανησυχητικός αριθμός μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύεται στην ανάπτυξη συγγραφικών δεξιοτήτων, απαραίτητων για να ανταποκριθεί τις απαιτήσεις του σημερινού σχολείου.

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να επεκτείνει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών πάνω στη διδασκαλία στρατηγικών για τον σχεδιασμό και την παραγωγή εκθέσεων με τη χρήση αυτο-ρυθμιστικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, η μελέτη αυτή εξέτασε τα αποτελέσματα ενός διδακτικού μοντέλου, της Αυτο-ρυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών, πάνω στην παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων τριών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Παρά τους περιορισμούς και τις περιοχές που μένουν ακόμα ανεξερεύνητες, φαίνεται ότι η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να αποδειχθεί μία εναλλακτική πρόταση που θα προωθήσει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών τους.

Τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου έχουν οδηγήσει στην εισαγωγή των νέων βιβλίων στα ελληνικά σχολεία, που σε θεωρητικό επίπεδο, δίνουν έμφαση στη διδασκαλία της γραπτής παραγωγής. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι στην πράξη η αποτελεσματική διδασκαλία του γραπτού λόγου απαιτεί πολλά περισσότερα από την απλή αντικατάσταση ενός σχολικού εγχειριδίου. Αυτό που χρήζει πιο συστηματικής διερεύνησης είναι με ποιες μεθόδους και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, ώστε η διδασκαλία του γραπτού λόγου να μην αποδεικνύεται ανεπαρκής, και η γραφή στο σχολείο να μην αποτελεί «αγγαρεία», κυρίως για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρές ακαδημαϊκές δυσκολίες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι έρευνας στην Ειδική Αγωγή: Θεωρία και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παπαζήση.

Αγγελάκος, Κ., Κατσαρού, Ε., & Μαγγανά, Α. (2006). *Νεοελληνική γλώσσα Α' Γυμνασίου*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Baker, S. K., Chard, D. J., Ketterlin - Geller, L.R., & Apichatabutra, C., & Doabler, C. (2009). Teaching Writing to At-Risk Students: The Quality of Evidence for Self-Regulated Strategy Development. *Council for Exceptional Children, 75* (3), 303-318.

Baker, S., Gersten, R., & Graham, S. (2003). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: Research-based applications and examples. *Journal of Learning Disabilities, 36* (2), 109-123.

Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best Practices in Promoting Motivation for Writing. Στο Graham, S., MacArthur, C.A., & Fitzgerald, J. (Επιμ.), *Best Practices in Writing Instruction,* (pp. 202-221). The Guilford Press: New York.

Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Chalk, J. C., Hagan - Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 28,* 75-87.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γούτσος, Δ. (2007). Τα κειμενικά "λάθη" των μαθητών Γυμνασίου και η σημασία τους. Πρακτικά του Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: *«Τα Λάθη των Μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης;* (σελ. 88-96). Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας: Αθήνα, 1-2 Νοεμβρίου, Θεσ/νικη, 13-14 Δεκεμβρίου.

De la Paz, S. (1999). Self-Regulated Strategy Instruction in Regular Education Settings: Improving outcomes for Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 14* (2), 92-106.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

De La Paz, S. (2007). Managing Cognitive Demands for Writing: Comparing the Effects of Instructional Components In Strategy Instruction. *Reading & Writing Quarterly, 23,* 249-266.

Deatline - Buchman, A., & Jitendra, A. K. (2006). Enhancing Argumentative essay writing of fourth - grade students with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly, 29,* 39-54.

Englert, C. S. (1992). Writing Instruction From a Sociocultural Perspective: The Holistic, Dialogic, and Social Enterprise of Writing. *Journal of Learning Disabilities, 25* (3), 153-172.

Englert, C. S., & Mariage, T. (2003). The Sociocultural Model in Special Education Interventions: Apprenticing Students in Higher-Order Thinking. Στο Swanson L. H., Harris, K. R. & Graham S. (Επιμ.), *Handbook of learning disabilities,* (pp. 450-467). New York; London: The Guilford.

Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., & Stevens, D. D. (1991). Making Strategies and Self-Talk Visible: Writing Instruction in Regular and Special Education Classrooms. *American Educational Research Journal, 28* (2), 337-372.

Ferretti, R. P., Andrews - Weckerly, S., & Lewis, W. E. (2007). Improving the argumentative writing of students with learning disabilities: descriptive and normative considerations. *Reading and Writing Quarterly, 23,* 267-285.

Flower L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication, 32* (4), 365-387.

Garcia, J. N., & de Caso, A. M. (2006). Changes in Writing Self-efficacy and Writing Products and Processes Through Specific Training in The Self-efficacy Beliefs of Students with Learning Disabilities. Learning Disabilities: *A Contemporary Journal, 4* (2), 1-27.

Garcia - Sanchez, J. N., & Fidalgo - Redondo, L. (2006). Effects of two types of self-regulatory instruction programs on students with learning disabilities in writing products, processes and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly, 29,* 181-211.

Garcia, J. N., & Fidalgo, L. (2008). Orchestration of Writing Processes and Writing Products: A Comparison of Sixth-Grade Students With and Without Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6* (2), 77-98.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with learning disabilities: A Meta-analysis. *The Elementary School Journal, 101* (3), 251-272.

Graham, S. (2006). Strategy Instruction and the Teaching of Writing: A Meta-Analysis. Στο MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Επιμ.), *Handbook of writing research* (pp. 187-207). N.Y.: The Guilford Press.

Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with Learning Disabilities and the Process of Writing: A Meta-Analysis of SRSD Studies. Στο Swanson, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (Επιμ.), *Handbook of learning disabilities,* (pp. 323-349). New York; London: The Guilford.

Graham, S., & Harris, K. R. (2007). Best Practices in Teaching Planning. Στο Graham S., MacArthur, C.A., & Fitzgerald J. (Επιμ.), *Best Practices in Writing Instruction*, (pp. 118-140). The Guilford Press: New York.

Graham, S., & Harris, K. R. (2009). Almost 30 Years of Writing Research: Making Sense of It All with The Wrath of Khan. *Learning Disabilities Research and Practice, 24* (2), 58-68.

Graham, S., & Perin, D. (2007α). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. *Journal of Educational Psychology, 99* (3), 445-476.

Graham, S., & Perin, D. (2007β). What We Know, What We Still Need to Know: Teaching Adolescents to Write. *Scientific Studies of Reading, 11* (4), 313-335.

Graham, S., Harris, K. R., & Larsen, L. (2001). Prevention and Intervention of Writing Difficulties for Students With Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 16* (2), 74-84.

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge and self- efficacy of struggling young writers: the effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 207-241.

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C.A., & Schwartz, S., (1998). Writing Instruction. Στο Wong, B. Y. L. (Επιμ.)., *Learning about Learning Disabilities*, (pp. 391-417). Academic Press: San Diego, London.

Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., & Weiss, M. P. (2005). *Learning disabilities: foundations, characteristics and effective teaching*. Boston; New York: Pearson: Allyn and Bacon.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Hallenbeck, M. J. (2002). Taking charge: Adolescents with learning disabilities assume responsibility for their own writing. *Learning Disability Quarterly, 25*, 227-246.

Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 74-84.

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. H. (2003). Self-Regulated Strategy Development in the Classroom: Part of a Balanced Approach to Writing Instruction for students With Disabilities. *Focus on Exceptional Children, 35* (7), 1-16.

Harris, K. R., Schmidt, T., & Graham, S. (1997). *Strategies for Composition and Self-Regulation in the Writing Process*. Ανακτήθηκε από: http://www.ldonline.org/article/6207.

Hayes, J. R. (2000). A New Framework for Understanding Cognition and Affect. Στο Indrisano, R., & James, S. R. (Επιμ.), *Perspectives on writing: research, theory and practice,* (pp. 6-44). Newark, Delaware: International Reading Association.

Hayes, J. R. (2006). New Directions in Writing Theory. Στο MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Επιμ.), *Handbook of writing research* (pp. 28-40). N.Y.: The Guilford Press.

Helsen, L., & Greenberg, D. (2007). Helping struggling writers succeed: A self-regulated strategy instruction program. *The Reading Teacher, 60* (8), 752–760.

Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation & Writing. Στο MacArthur, C. A., Graham S., & Fitzgerald, J. (Επιμ.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). N.Y.: The Guilford Press.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children, 71*(2), 165–179.

Isaacson, S. (1988). Effective writing instruction In Written Language. Στο Meyen, E.L, Vergason, G.A., & Whelan, R.J. (Επιμ). *Effective instructional strategies for exceptional children* (pp. 288-306). Love Pub. Co.

Isaacson, S. (2004). Instruction That Helps Students Meet State Standards In Writing. *Exceptionality, 12* (1), 39-54.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Kratochwill, T. R., Hitchcock, J., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2010). *Single-case designs technical documentation*.Ανακτήθηκε από: http://ies.ed.gov/ncee/wwc/pdf/wwc_scd.pdf.

MacArthur, C. A. (2007). Best Practices in Teaching Evaluation and Revision. Στο Graham, S., MacArthur, C.A., & Fitzgerald, J. (Επιμ.), *Best Practices in Writing Instruction*, (pp. 141-162). The Guilford Press: New York.

Mason, L. H., & Graham, S. (2008). Writing Instruction for Adolescents with Learning Disabilities: Programs of Intervention Research. *Learning Disabilities Research and Practice, 23* (2), 103-112.

Mason, L.H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P., & Kedem, Y. (2006). TWA + PLANS Strategies for Expository Reading and Writing: Effects for Nine Fourth-Grade Students. *Exceptional Children, 73* (1), 69-89.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου: η αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. & Χέλμης, Σ. Κ. (2002). Ανάπτυξη επιχειρηματολογικού λόγου κατά τη σχολική ηλικία: Θεωρητική παρουσίαση, ερευνητική στήριξη και διδακτική αξιοποίηση ενός μοντέλου. Στο Καψάλης, Γ., & Κατσίκης, Α. (Επιμ.). *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση* - τ. Α'. Ιωάννινα: Επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε.

McCutchen, D. (2006). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. Στο MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Επιμ.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). N.Y.: The Guilford Press.

Monroe, B. W., & Troia, G. A. (2006). Teaching Writing Strategies to Middle School Students With Disabilities. *The Journal of Educational Research, 100* (1), 21-33.

Mott, M. S., & Klomes, J. M. (2002). The Synthesis of Writing Workshop and Hypermedia-Authoring: Grades 1-4. *Early childhood research and practice, 3* (2). Ανακτήθηκε από: http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/mott.html

Newcomer, P. L., & Barenbaum, E. M. (1991). The Written Composing Ability of Children With Learning Disabilities: A Review of The Literature From 1980 to 1990. *Journal of Learning Disabilities, 24* (10), 578-593.

Νόμος 3699/2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. ΦΕΚ της 2 Οκτωβρίου 2008, τ. Α'. αριθμός φύλλου 199.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-Efficacy Beliefs and Motivation in Writing Development. Στο MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Επιμ.), *Handbook of writing research* (pp. 158-170). N.Y.: The Guilford Press.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΥΠΕΠΘ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Δημοτικού-Γυμνασίου. ΦΕΚ της 13 Μαρτίου 2003, τ. Β'. αριθμός φύλλου. 303.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου Α. (2007). Προβλήματα στη σχολική μάθηση. Στο Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (Επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σελ. 42-52). Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας - ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠΕΠΘ.

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας- ΕΠΕΑΕΚ, ΥΠΕΠΘ.

Patel, P., & Laud L. (2007). Integrating a Story Writing Strategy Into a Resource Curriculum. *Teaching Exceptional Children, 39* (4), 34-41.

Perin, D. (2007). Best Practices in Teaching Writing to Adolescents. Στο Graham, S., MacArthur, C.A., & Fitzgerald, J. (Επιμ.), *Best Practices in Writing Instruction*, (pp. 242-264). The Guilford Press: New York.

Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. Στο MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J., (Επιμ.), *Handbook of writing research* (pp. 54-66). N.Y.: The Guilford Press.

Πρωτόπαππας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές της Ορθογραφημένης Γραφής* (σελ. 181-197). Αθήνα: Gutenberg.

Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg.

Saddler, B. (2007). Improving Sentence Construction Skills through Sentence-Combining Practice. Στο Graham, S., MacArthur, C.A., & Fitzgerald, J. (Επιμ.), *Best Practices in Writing Instruction*, (pp. 163-178*)*. The Guilford Press: New York.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Saddler, B., & Asaro, K. (2007). Increasing Story Quality Through Planning and Revising: Effects on Young Writers with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly, 30,* 223-234.

Saddler, B., & Asaro-Saddler, K., (2010). Writing Better Sentences: Sentence-Combining Instruction in the Classroom. *Preventing School Failure, 54* (3), 159-163.

Saddler, B., Asaro, K., & Behforooz, B., (2008). The Effects of Peer-Assisted Sentence-Combining Practice on Four Young Writers with Learning Difficulties. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6* (1), 17-31.

Saddler, B., Moran, S., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Preventing Writing Difficulties: The Effects of Planning Strategy Instruction on the Writing Performance of Struggling Writers. *Exceptionality, 12* (1), 3-17.

Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S., (2007). Self-Regulated Strategy Development: A Validated Model to Support Students Who Struggle With Writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 5* (1), 1-20.

Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S., (2008). Using Self-Regulated Strategy Development to Support Students Who Have "Trubol Giting Thangs Into Werds". *Remedial and Special Education, 29* (2), 78-89.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. Στο Rosenberg, S. (Επιμ.), *Advances in Applied Psycholinguistics,* (pp. 142-175). Cambridge: Cambridge University Press.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on Written Composition. Στο Wittrock, M. C. (Επιμ.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 778-803). New York: Macmillan Library Reference.

Schraw, G., (2001). Promoting General Metacognitive Awareness. Στο Hartman, H. J. (Επιμ.), *Metacognition in learning and instruction*, (pp. 3-16). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.

Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2003). Can students with LD become competent writers? *Learning Disability Quarterly, 26,* 129-141.

Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2009). Adolescents with Learning Disabilities as Writers: Are We Selling Them Short*? Learning Disabilities Research and Practice, 24* (2), 81-92.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-Regulated Strategy Development and the Writing Process: Effects on Essay Writing and Attributions. *Exceptional Children, 64* (3), 295-311.

Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σπαντιδάκης, Ι. (2010α). Δυσκολίες και προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές της Ορθογραφημένης Γραφής*. Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης, Ι. (2010β). Διδακτικές προσεγγίσεις για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του γνωστικού φορτίου κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές της Ορθογραφημένης Γραφής*. Αθήνα: Gutenberg.

Swanson, H. L. (2001). Searching for the Best Model for Instructing Students with Learning Disabilities. *Focus on exceptional children, 34* (2), 1-15.

Troia, G. A. (2002). Teaching writing strategies to children with learning disabilities: Setting Generalization as the Goal. *Exceptionality, 10* (4), 249-269.

Troia, G. A. (2006). Writing Instruction for Students with Learning Disabilities. Στο MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Επιμ.), *Handbook of writing research* (pp. 324-336). N.Y.: The Guilford Press.

Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., & Cihak, D. F. (2005). Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 20* (3), 175-183.

Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research*. London: Sage.

Zito, J. R., Adkins, M., & Gavins, M. (2007). Self-regulated Strategy Development: Relationship to the Social-Cognitive Perspective and the Development of Self-Regulation. *Reading & Writing Quarterly, 23*, 77–95.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

I. Μαθησιακό συμβόλαιο
II. Βεβαίωση παρακολούθησης
III. Κάρτα Σ.Ο.ΚΑ.ρ.Ε.
IV. Κάρτα Θ.Ε.Σ.Ε.
V. Κάρτα Σ.Ο.ΚΑ.ρ.Ε. + Θ.Ε.Σ.Ε.
VI. Πρότυπες επιχειρηματολογικές εκθέσεις
VII. Λίστα κειμενικών δεικτών
VIII. Κάρτα με προσωπικές λέξεις - φράσεις
IX. Κάρτα με προσωπικές αυτο-αναφορές
X. Φόρμα αυτο-αξιολόγησης
XI. Γραφήματα προόδου
XII. Γραφικός οργανωτής με δομικά στοιχεία
XIII. Δείγματα εκθέσεων συμμετεχόντων
XIV. Οδηγίες για χωρισμό επιχειρηματολογικών κειμένων σε δομικά στοιχεία
XV. Παραδείγματα λαθών

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Μαθησιακό Συμβόλαιο

Μαθητής: _____ **Καθηγήτρια: Κεφαλληνού Ανθούλα**

Προγραμματισμένη ημερομηνία ολοκλήρωσης: 15 Μαΐου **Μάθημα: Νεοελληνική Γλώσσα**

Στόχοι (Τι θα μάθω;)	**Στρατηγικές και πηγές (Πώς θα το μάθω;)**	**Χρονικά περιθώρια (Πότε θα τελειώσω;)**	**Απόδειξη (Πώς θα ξέρω ότι το έμαθα;)**	**Αξιολόγηση (Πώς θα αποδείξω ότι το έμαθα;)**
• Να ακολουθώ τα βήματα που χρειάζονται για να γράφω εκθέσεις • Να ακολουθώ τα βήματα που χρειάζονται για να γράφω επιχειρήματα • Να χρησιμοποιώ στις εκθέσεις μου συνδετικές λέξεις και φράσεις • Να χρησιμοποιώ δικές μου οδηγίες καθώς θα γράφω ένα κείμενο • Να αξιολογώ το τελικό γραπτό μου μόνος μου	• Συζήτηση • Κατασκευή κολάζ • Παιχνίδια απομνημόνευσης • Κάρτες με στρατηγικές • Κάρτα με αυτο-οδηγίες • Κάρτα με συνδετικές λέξεις • Πίνακας αυτο-αξιολόγησης • Γράφημα προόδου • Συνεργατική συγγραφή κειμένου • Ανεξάρτητη συγγραφή κειμένων	• Βήματα για συγγραφή εκθέσεων και επιχειρημάτων: έως 1/4 • Απομνημόνευση στρατηγικών : 6/4 • Συνεργατική συγγραφή κειμένου: έως 8/4 • Ανεξάρτητη συγγραφή κειμένου: έως 15/4	• Θα γράψω 6 εκθέσεις συνολικά και θα καταγράφω στον πίνακα αυτο-αξιολόγησης το σκορ μου από κάθε έκθεση • Θα φανεί η πρόοδός μου από το γράφημα.	• Θα γράψω μία τελική έκθεση πριν το Πάσχα και μία μετά το Πάσχα χωρίς καμία βοήθεια

Οι παρακάτω υπογραφές επιβεβαιώνουν ότι συμφωνώ με το συμβόλαιο:

_____	_____	_____	_____
Μαθητής	**Ημερομηνία**	**Καθηγήτρια**	**Ημερομηνία**

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Διδακτικό πρόγραμμα παραγωγής γραπτού λόγου

Όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η επιτυχημένη διεξαγωγή των μαθημάτων είναι προϊόν συνεργατικής δουλειάς.
Για να εξασφαλιστεί ότι ο _____ (μαθητής) θα ωφεληθεί από αυτό το πρόγραμμα, κάθε συμμετέχοντας έχει τις παρακάτω υποχρεώσεις:

Ως μαθητής _____, θα:

1. Έρχομαι σε κάθε μάθημα στην ώρα μου
2. Τηρώ τους κανόνες της τάξης
3. Σέβομαι και συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου
4. Ακολουθώ τις οδηγίες της καθηγήτριάς μου
5. Βάζω τα δυνατά μου για την ολοκλήρωση των εργασιών μέσα στην τάξη

Ως καθηγήτρια _____, θα:

1. Παρέχω ένα ασφαλές και άνετο περιβάλλον στους μαθητές μου
2. Τηρώ τους κανόνες της τάξης
3. Παρέχω στους μαθητές μου σαφείς οδηγίες για τις εργασίες
4. Παρέχω αρκετό χρόνο για την ολοκλήρωση των εργασιών μέσα στην τάξη και δεν θα αναθέτω άλλες εργασίες για το σπίτι
5. Συζητάω όποιο πρόβλημα προκύψει
6. Δουλεύω για να κάνω ευχάριστο το μάθημα

Υπογραφές:

_____ _____ _____

Υπογραφή μαθητή **Υπογραφή καθηγήτριας** **Υπογραφή διευθυντή**

_____
Ημερομηνία

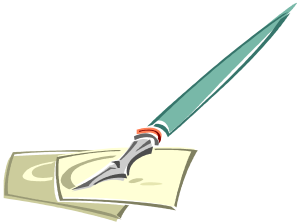
Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Β Ε Β Α Ι Ω Σ Η

Βεβαιώνεται ότι ο μαθητής …… παρακολούθησε και ολοκλήρωσε επιτυχώς το:

«Διδακτικό πρόγραμμα παραγωγής γραπτού λόγου-επιχειρηματολογία»

που πραγματοποιήθηκε από την Δευτέρα 28-03-2011 έως την Παρασκευή 15-04-2011 στο τμήμα ένταξης του ….ου Γυμνασίου Βόλου.



Η καθηγήτρια
Κεφαλληνού Ανθούλα

Ο διευθυντής
……

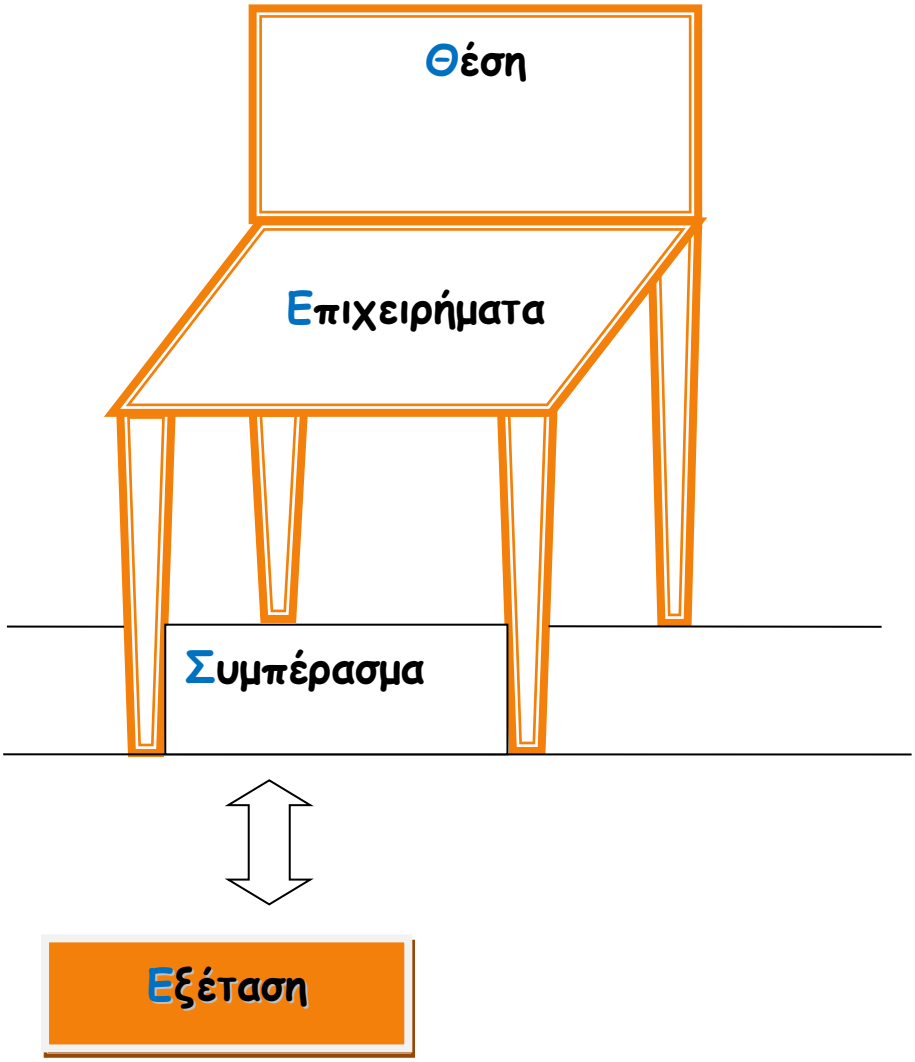
Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΚΑΡΤΑ Σ.Ο.ΚΑ.ρ.Ε

Σ	Σχεδιασμός	Επιλέγω τις ιδέες μου αφού λάβω υπόψη μου: Το ακροατήριο Το σκοπό για τον οποίο γράφω Το είδος του κειμένου
Ο	Οργάνωση	Οργανώνω τις ιδέες μου έτσι ώστε να ικανοποιούν το σχεδιασμό μου
ΚΑ	Καταγραφή	Καταγράφω χωρίς να ενδιαφέρομαι για τα ορθογραφικά λάθη
ρ	Διόρθωση	Τώρα ελέγχω και διορθώνω: τα ορθογραφικά λάθη μου, τον τονισμό, τα σημεία στίξης (κόμματα, τελείες, άνω τελείες), την εμφάνιση του γραπτού μου (παράγραφοι, μουτζούρες), τις ιδέες μου
Ε	Έκδοση	Κοινοποιώ το κείμενο στους αναγνώστες

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΚΑΡΤΑ Θ.Ε.Σ.Ε.



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Σ.Ο.ΚΑ.ρ.Ε. + Θ.Ε.Σ.Ε.

Σχεδιάζω: επιλέγω μία ιδέα ή μία άποψη

Οργανώνω και παράγω σημειώσεις για κάθε μέρος

της στρατηγικής ΘΕΣΕ: **Θ**έση (η άποψή μου)

Επιχειρήματα - Εξήγηση

Συμπέρασμα

Εξέταση (έχω όλα τα μέρη μου;)

ΚΑΡΕ

Αταγράφω

Διο **Ρ**θώνω: α) ορθογραφικά λάθη β) τόνους γ) σημεία στίξης
δ) εμφάνιση γραπτού ε) ιδέες

Εκδίδω

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΠΡΟΤΥΠΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

α) «Οι συνέπειες από τις καταστροφές των δασών»

Τεράστιες είναι οι καταστροφές που προξενούνται σε μία χώρα από τους εμπρησμούς των δασών. Πρώτα - πρώτα πλήττεται ο τομέας της οικονομίας, γιατί λιγοστεύει η ξυλεία. Ακόμη, χωρίς τα δάση δημιουργούνται μεγάλοι καταστρεπτικοί χείμαρροι, που διαβρώνουν τα εδάφη των αγρών και παρασύρουν τις καλλιέργειες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται μεγάλα οικονομικά προβλήματα.

Αλλά και η υγεία του ανθρώπου επιβαρύνεται με την καταστροφή των δασών, καθώς με κάθε δάσος που καίγεται εξαφανίζεται και μία πηγή οξυγόνου και γαλήνης. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της πρόσφατης πυρκαγιάς στη Ραφήνα της Αττικής, που στέρησε τους κατοίκους της πρωτεύουσας από ένα σημαντικό καταφύγιο. Επομένως, χωρίς τα δάση ο άνθρωπος χάνει το χώρο στον οποίο έβρισκε ηρεμία.

Εκτός όμως από τα παραπάνω, ανυπολόγιστη είναι η οικολογική καταστροφή, αφού με τις πυρκαγιές εξαφανίζεται η χλωρίδα και η πανίδα. Αυτό έχει ως επακόλουθο να χάνονται σπάνια φυτά και μοναδικά ζώα που αποτελούν μέρος του οικοσυστήματος της χώρας μας και της φυσικής κληρονομιάς της.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι συνέπειες από τις καταστροφές των δασών είναι πολύ σοβαρές και μπορούμε να δικαιολογήσουμε το ενδιαφέρον του κράτους για την προστασία τους.

β) «Παράγοντες για την καλή κατάσταση της υγείας μας»

Ο σύγχρονος τρόπος ζωής μας κάνει πολλές φορές να παραμελούμε την υγεία μας. Η διατήρηση όμως της καλής σωματικής και ψυχικής μας κατάστασης είναι πολύ σημαντική και μπορεί να επιτευχθεί με πολλούς τρόπους.

Πρώτα-πρώτα, ένας από τους πολύ βασικούς παράγοντες που συντελούν στην καλή κατάσταση της υγείας μας είναι η φυσική ζωή. Πρέπει δηλαδή να πηγαίνουμε στη φύση όσο πιο συχνά μπορούμε, αν δεν έχουμε το προνόμιο να ζούμε κοντά σ' αυτή, κάνοντας εκδρομές στο βουνό ή στη θάλασσα. Με αυτόν τον τρόπο γλιτώνουμε από την ανθυγιεινή ατμόσφαιρα της πόλης και γεμίζουμε τα πνευμόνια μας με οξυγόνο και ιώδιο.

Επίσης, είναι απαραίτητη η τακτική γυμναστική, τα σπορ ή τουλάχιστο το συστηματικό περπάτημα. Με αυτόν τον τρόπο, το σώμα μας αποκτά ευεξία και ευρωστία. Ακόμα, με τη συνεχή άσκηση γεμίζουμε ενέργεια, κι έτσι μπορούμε να ολοκληρώσουμε στις καθημερινές μας δραστηριότητες.

Εκτός όμως από τη σωματική, υπάρχει και η ψυχική υγεία, η οποία διατηρείται σε μεγάλο βαθμό από την εργασία. Ειδικότερα, η εργασία δίνει ενδιαφέρον και νόημα στη ζωή, μας προσφέρει αυτοπεποίθηση και μας κρατάει ακμαίους και θαλερούς ως τα γεράματα.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Φαίνεται λοιπόν ότι είναι στο χέρι μας, ως ένα σημείο, να διατηρούμαστε υγιείς και δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η ζωή είναι ένα πολύτιμο αγαθό, που πρέπει να το απολαύσουμε.

γ) «Η διαφθορά του σημερινού αθλητισμού»

Ο αθλητισμός στις μέρες μας έχει γίνει επάγγελμα, ιδιαίτερα στο χώρο του ποδοσφαίρου και του μπάσκετ, και τα αθλητικά σωματεία ακμαίες οικονομικές επιχειρήσεις.

Από τη μία πλευρά, οι παίκτες έχουν γίνει καθαροί επαγγελματίες, οι οποίοι μάλιστα αμείβονται με υπέρογκα ποσά, που μερικές φορές φτάνουν σε αστρονομικά ύψη και αποτελούν πρόκληση. Με άλλα λόγια, έχει περάσει πια η εποχή κατά την οποία οι παίχτες αγωνίζονταν για την ομάδα και τη «φανέλα», όπως έλεγαν. Αντίθετα, σκοπός τώρα δεν είναι η τιμή και η δόξα, αλλά το χρήμα.

Επίσης, η εμπορευματοποίηση του αθλητισμού και η εγκατάλειψη κάθε υψηλής ιδέας φαίνεται πιο καθαρά από τις μεταγραφές των αθλητών. Οι παίκτες δηλαδή μετακινούνται από ομάδα σε ομάδα ανάλογα με το ύψος της «τιμής» τους και γίνονται έτσι αντικείμενο εμπορικής συναλλαγής.

Τα αθλητικά σωματεία από την άλλη, έχουν γίνει πανίσχυρες οικονομικές επιχειρήσεις και μέσα σ’ αυτές το χρήμα ρυθμίζει τα πάντα. Πολλές φορές μάλιστα υπάρχουν και παρασκηνιακές εξαγορές παικτών και διαιτητών, οι οποίες οδηγούν σε προκατασκευασμένα αποτελέσματα των αγώνων. Δε γίνονται βέβαια γνωστές οι μυστικές συναλλαγές, οι φίλαθλοι όμως οσμίζονται πότε ο αγώνας είναι «πουλημένος» και πότε το σκορ συμφωνημένο.

Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν τον επαγγελματισμό και τη διαφθορά του σημερινού αθλητισμού που κάνει τους λάτρεις του πολλές φορές να αγανακτούν. Και με το δίκιο τους!

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Διαρθρωτικές / συνδετικές λέξεις και φράσεις

Αντίθεση	αλλά, όμως, ωστόσο, ενώ, από την άλλη πλευρά, αντίθετα, πέρα από αυτά όμως, παρόλο που, αν και, δε συμβαίνει όμως το ίδιο, σε αντίθεση, παρόλο που, παρ' όλα αυτά, κ.ά.
Συμπέρασμα - Αποτέλεσμα	οπότε, λοιπόν, συνεπώς, σαν αποτέλεσμα, ως επακόλουθο, ώστε, επομένως, συνεπώς, άρα, συμπερασματικά, επιλογικά, κατά συνέπεια, όπως προκύπτει, ανακεφαλαιώνοντας, συνοψίζοντας, όπως προκύπτει, αυτό έχει ως αποτέλεσμα, για τους παραπάνω λόγους, κ.ά.
Διαχωρισμός	ή , είτε. . . είτε, μπορεί να . . . . μπορεί να, κ.ά.
Επεξήγηση - Διευκρίνιση	δηλαδή, αυτό σημαίνει ότι, ειδικότερα, με άλλα λόγια, πιο συγκεκριμένα, σαφέστερα, ακριβέστερα, πρέπει να διευκρινιστεί, λόγου χάρη, για παράδειγμα κ.ά.
Προσθήκη	ακόμα, επίσης, επιπλέον, επιπρόσθετα, όχι μόνο… αλλά και, παράλληλα, εκτός από τα παραπάνω, πέρα από αυτό, εξάλλου, κ.ά.
Αιτιολόγηση	επειδή, γιατί, διότι, αφού, καθώς, εξαιτίας, αυτό οφείλεται, αυτό συμβαίνει διότι, ένας ακόμα λόγος, γι' αυτό το λόγο κ.ά.
Γενίκευση	γενικά, τις περισσότερες φορές, ευρύτερα κ.ά.
Έμφαση	το σημαντικότερο απ' όλα, το κυριότερο, αξίζει να σημειωθεί ότι, είναι ιδιαίτερα σημαντικό, πρέπει να τονιστεί ότι κ.ά.
Χρόνος	όταν, αφού, καθώς, όποτε, ταυτόχρονα, παράλληλα, την ίδια στιγμή, αρχικά, ταυτόχρονα, συγχρόνως, προηγουμένως, ύστερα, έπειτα, στη συνέχεια, αμέσως, τέλος, κατόπιν, εν τω μεταξύ, αργότερα, τώρα, πριν, ενώ, αφότου, μετά από αυτό κ.ά.
Τρόπος	έτσι, με αυτόν τον τρόπο, κ.ά.
Απαρίθμηση	Πρώτον, πρώτα -πρώτα, δεύτερον, τρίτον, κ.ά.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΚΑΡΤΑ ΜΕ ΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ - ΦΡΑΣΕΙΣ

Οι λέξεις / φράσεις μου	
ΣΗΜΑΣΙΑ	**ΣΥΝΔΕΤΙΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ / ΦΡΑΣΕΙΣ**
Αντίθεση	
Επεξήγηση	
Συμπέρασμα	
Προσθήκη	
Έμφαση	
Αιτιολόγηση	

ΚΑΡΤΑ ΜΕ ΑΥΤΟ-ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Οι αυτο-αναφορές μου
Για να σκεφτώ καλές ιδέες:
Όσο δουλεύω:
Για να ελέγξω τη δουλειά μου:

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

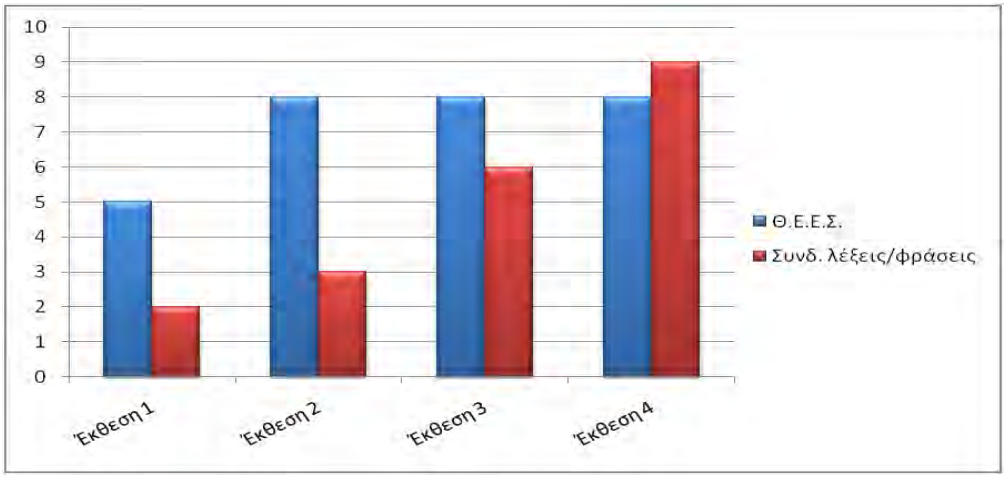
Πίνακες αυτο-αξιολόγησης

Εκθέσεις	1	2	3	4	5	6
Θέση						
Επιχείρημα 1						
Εξήγηση 1						
Επιχείρημα 2						
Εξήγηση 2						
Επιχείρημα 3						
Εξήγηση 3						
Συμπέρασμα						

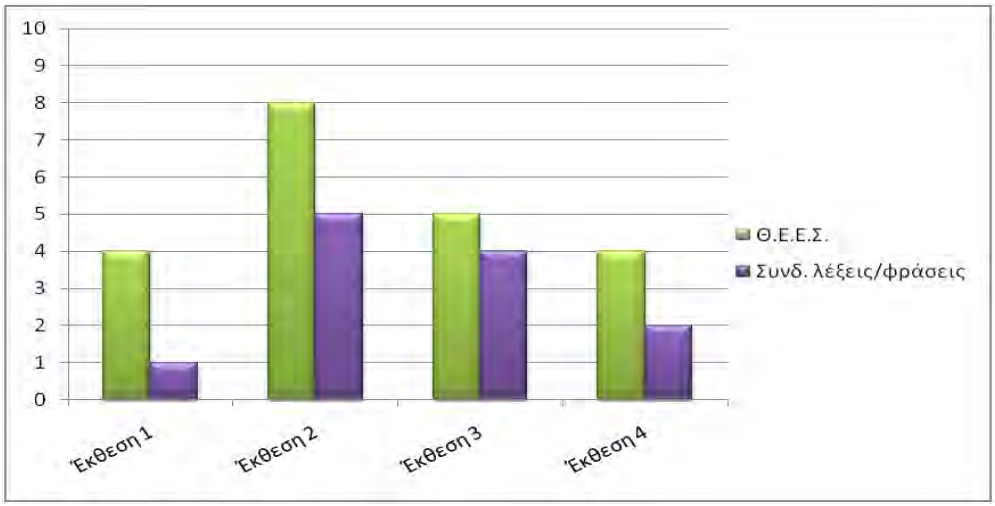
ΣΥΝΔΕΤΙΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ / ΦΡΑΣΕΙΣ						
Εκθέσεις	1	2	3	4	5	6
Αντίθεση						
Επεξήγηση						
Συμπέρασμα						
Προσθήκη						
Έμφαση						
Αιτιολόγηση						

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

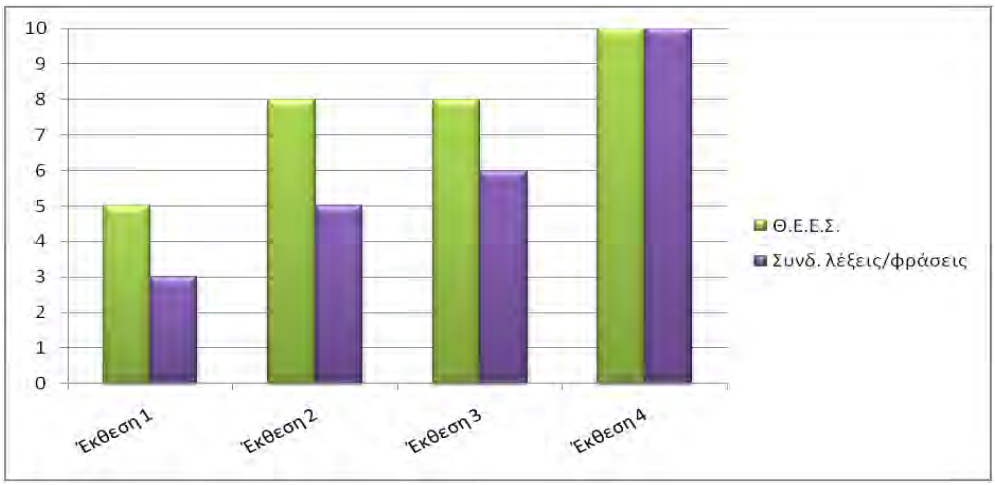
ΓΡΑΦΗΜΑ ΠΡΟΟΔΟΥ ΑΝΔΡΕΑ



ΓΡΑΦΗΜΑ ΠΡΟΟΔΟΥ ΠΑΝΟΥ



ΓΡΑΦΗΜΑ ΠΡΟΟΔΟΥ ΜΙΧΑΛΗ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΓΡΑΦΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ

Όνομα_____

Θέση: Λέω τι πιστεύω

_____
_____
_____
_____

Επιχειρήματα (3 ή περισσότερα) + Εξήγηση

1)_____
_____
_____
_____

Εξήγηση_____
_____
_____

2)_____
_____
_____
_____

Εξήγηση_____
_____
_____

3)_____
_____
_____
_____

Εξήγηση_____
_____
_____

Συμπέρασμα

_____
_____
_____
_____

Εξέταση: Έχω όλα τα μέρη μου; Ναι_____ Όχι_____

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΔΕΙΓΜΑΤΑ ΕΚΘΕΣΕΩΝ

Α. Ανδρέας

Συνθήκη εκκίνησης

Εγω πιστευω οτι τα παιδια πρεπει να πιγενουν στο σχολειο επειδη θα τους μαθουν πολα πραγματα.

Τα παιδια θα μαθουν στο σχολειο να γραφουν, να διαβαζουνε, να μαθουν να μιλανε ευγενικα, να μαθουν αγωγή και να μαθουν ξενες γλωσσες

Τα παιδια οταν φτασουν στο λυκειο και θα παρουν το πτιχιο θα τους διευκολινουν να βρουν μια δουλεια

Γι' αυτό τα παιδια πρεπει να πιγενουν στο σχολειο για να γινουν καλιτεροι ανθρωποι.

Συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής

Πρώτα πρότα εγω πιστέβω οτι ο άνθρωπος πρέπει να αθλήτε θα εχεί πιο υγειέστατο σόμα.

Το πιο συμαντικό είναι η υγεία του ανθρώπου δηλαδή δεν θα αροστένει εύκολα, δεν θα εχει προβλήματα με την υγειά του.

Ένας ακόμη λόγος είναι οτι θα συμετέχει σε αγόνες δηλαδή θα έχει πολά μετάλια, πτιχία. Και θα εχει πολύ δημοσιότητα πιος άνθρωπος δεν θα το ήθελε αυτό.

Ο άνθρωπος εαν γυμνάζετε θα έχει ωραία σόμα δεν θα είναι παχής θα είναι πολυ λεπτός όπως θα εχει κιλιακούς, μοίς και θα είναι πολυ ωραίος άνθρωπος.

Συμπερασματικά ο αθλητισμός για τον άνθρωπο είναι οτι καλίτερο που υπάρχει στον κόσμο. Αντίθετα να κάθεσε σε μια καρέκλα να τρώς να είσαι παχής αυτος ο άνθρωπος θα έχει πολλά προβλήματα στην ζωή του.

Συνθήκη διατήρησης

Πρωτα πρώτα εγώ πιστέβω οτι η τηλεόραση είναι καλή για να βλέπουμε ταινίες η καρτούν παρα ο κινηματογράφος.

Ένας ακόμη λόγος είναι τα μικρά τα παιδία που θέλουν να δούν καρτούν δεν μπορούν να δουν στον κινηματογράφο επειδή μονο η τηλεόραση κάθε πρωί τα δίχνει.

Το πιο σιμαντικότερο είναι η οικονομική άνεση τις οικογένειας όπως οι φτοχοί δεν μπορούν να πάνε στο κινηματογράφο να δούνε ταινία δεν έχουνε λεφτά αλλά στην τηλεόραση δεν θα δόσουν λεφτά για να δούνε μια ταινία.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Κάπιος απο την οικογένεια να έχει έρθει απο τη δουλεία δεν θα μπορεί να πάει στο κινηματογράφο γιατί θα είναι κουρασμένος μπορεί να βάλει μια ταινία στο DVD και να δεί και να ξεκουράζετε κίολας.

Συμπερασματικά, η τηλεόραση είναι πολυ καλύτερη για τον άνθρωπο γιατί μπορείς να κάνεις πάρα πολα πράγματα στο σπίτι παρά να κάθεσε και να βλέπεις μια ταινίαστον κινηματογράφο.

Β. Πάνος

Συνθήκη εκκίνησης

Τα παιδιά πρέπει να πηγαίνουν σχολείο για τι απο το σχολείο μαθαινεις πραγματα που στο σπίτι δεν μπορεις να τα μαθεις. Στο σχολείο πρεπει να πας γιατι πρέπει να πιασεις δουλεια καπου οταν μεγαλώσεις. Γιατι αμα δεν μαθεις γραμματα δεν μπορείς να σπουδάσεις η να πας σε μία δουλεια. Το σχολείο ειναι αναγκαστικο, γιατι αμα δεν πας δεν θα μάθεις και γραμματα. Στο σχολειο που πάω βαριεμαι λιγο αλλα μαθαίνω πολλα πραγματα γυμνάζομαι κ.α.. Απο την αλλη πλευρα δενειναι και πολυ καλο το σχολείο, γιατι αμα χτυπίσεις πουθενα και είναι επικυνδινο πρεπει να πας στο σπιτι ή στο νοσοκομείο. Από την μια πλευρα πρεπει να πηγαινει σχολείο απο την άλλη όχι.

Συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής

Εγώ πιστεύω οτι ο αθλητισμός ειναι πολυκαλός.

Πρωτον οταν αθλούμαστε τα κεμε ολα δηλαδη λύποι, παχος και αλλα. οταν αθλούμαστε γινόμαστε καλύτερα.

Σε μερικούς ανθρώπους ο αθλητισμός δεν αρέσει ενω σε μερικούς ανθρώπους αρέσει παρα πολυ.

Σε παιχνίδια που είναι ομαδικα σε βοηθάει γιατι μαθαίνεις συνεργασίες οπότε σε βοηθάει στη ζωή. Δηλαδη ο αθλητισμός σου δίνει πολλα πράγματα.

Συνεπως ο αθλητισμός βοηθάει σε παρα πολλα πραγματα.

Συνθήκη διατήρησης

πιστευω οτι η τηλεόραση ειναι πιο καλη από τον κινηματογράφο.

Πρωτα πρωτα η τηλεόραση ειναι καλύτερη γιατι στην τηλεόραση του σπιτιού σου μπορεις να καθεσαι πιο άνετα απο τον κινηματογράφο. Δηλαδή να καθεσε ξαπλωμένος στην καρέκλα οπως θελεις.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Δευτερον ειναι καλύτερα στο σπίτιγιατι στον κινηματογράφο μπορει να μην βλεπεις καλα αν εισαι πισω πίσω εκτος αν είσαι κοντα βλέπεις ενώ στην τηλεόραση τα βλέπεις όλα καθαρα.

Τρίτον αμα πηγαίνεις στον κινηματογράφοπληρώνεις. Αλλα στην τηλεόραση δεν πληρώνεις τύποτα. Μεαυτον τον τρόπο οκινηματογράφος ειναι ακριβώς.

Συμπερασματικα ο κινηματογράφος δεν μου αρέσει.

Γ. Μιχάλης

Συνθήκη εκκίνησης

Κατα την γνώμη μου τα παιδιά πρέπει να πηγαίνουν σχολείο. Γιατί στιν σημερινή εποχή τα πράγματα είναι δίσκολα λόγω της οικονομικής κρίσης. Έπειτα το αλλο θέμα είναι η σημπεριφορα τον παιδιόν, την οποια σημπεριφορα την μαθένη μέσο σηζειτισεις με τους δασκάλους. Αλλο θεμα που μας παρέχει είναι η γραφή και η παραγωγή λόγου, γιατι αλιός δεν θα μπορούσαμε να σινενοιθούμε. Τέλος πιστεύω οτι το σχολείο είναι απαρέτητο και πολές φορές εχει πλάκα α! και κάτι άλλο έχεις πολη ωρέες αναμνήσεις με τους παλιους σου φιλους!

Συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής

Κάτα την γνώμη μου είναι καλλός ο αθλητισμός και είναι σημαντικός για τον ανθρωπο.

Πρωτα πρώτα μπωρείς να αναπτήξης την ομαδηκώτιτα σου γιατί είναι μερικά αθλήματα όπος τω ποδόσφαιρω που χρειάζετε ομαδικότιτα για να καταφέρης να νικισεις.

Δέφτερων όταν αθλήσε κανη καλώ στιν υγεία ηδικότερα ώταν τρέχεις κάνη καλώ στους πνέβμονες κάι στιν αντωχή σου.

Τρίτων μπωρείς να εξασκίσεις τω μιαλο σου με άλλα λόγια ηπάρχουν δησκωλες ασκησεις στω ποδόσφαιρο και χρειάζετε μιαλω για να της πετιχης.

Τέταρτω και τελεφτέω βοιθά στο να μην αρωστένουμε εφκωλα. δηλαδή οταν τρέχουμε ο ωργανισμός μας αναπτιζη αντισωματα και έτσι δεν αρωστένουμε έφκολα

Τελικα απο όλλα τα παραπανω πιστέβω οτι ο αθλητισμος είναι πολή σημαντικώς για των ανθρωπω.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Συνθήκη διατήρησης

Κατά τήν γνώμη μου προτιμάω να βλέπω ταινίες στον κινηματογράφο.

Πρώτον είναι πιο ψηχαγωγικό γιατη βλέπεις σε μεγάλη οθώνη και έτσι η είκονα είναι πιο ορέα αναλημένη και εχεί ορεά γραφικά

Δέφτερων μπωρείς να Δείς ταινίες 30 και έτσι βλέπεις καλήτερα επειδή βλέπεις ολές της εικόνες να είνε μπρωστά σου λες και μπορείς να της πιάσεις έτσι οστε να καταλαβένεις καλήτερα τιν πλωκή του έργου.

Και τρίτο και τελεφτέο δεν περειμενεις δυο και τρις μηνες για να το δεις ειδικοτερα όταν πεζωντε στον κηνηματογραφω μετα απο δυο τρις μηνες πέζωντε στην τηλεώραση.

Ανακεφαλεώνωντας απο ολα τα παραπάνω πιστέβω οτι είναι καλήτερο να παρακολουθής ταινίες στον κινηματογράφο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΧΩΡΙΣΜΟ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΕ ΔΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Τα λειτουργικά -δομικά στοιχεία περιλαμβάνουν α) τη βασική θέση του συγγραφέα, β) τα επιχειρήματα, γ) τα σχόλια - λεπτομέρειες και δ) το συμπέρασμα. Αυτά τα στοιχεία δεν είναι απαραίτητο να εμφανίζονται σε γραμμική σειρά μέσα σε μία έκθεση.
Τα μη λειτουργικά -δομικά στοιχεία περιλαμβάνουν α) επαναλήψεις που δεν εξυπηρετούν κάποιο ρητορικό σκοπό και β) άλλες πληροφορίες που δεν είναι σχετικές με το θέμα.

Θέση

Ως *βασική θέση του συγγραφέα* ορίζεται μία δήλωση που υποδεικνύει την άποψη του συγγραφέα πάνω στο θέμα. Σημειώνεται ότι η θέση πρέπει να στέκεται μόνη της στο λόγο (π.χ. ο αξιολογητής να μπορεί να συμπεράνει το θέμα της έκθεσης χωρίς να βλέπει τον τίτλο της). Επομένως, μία απάντηση «ναι» και/ή «όχι», χωρίς να συνοδεύεται από κείμενο που υποδεικνύει τι σημαίνει το «ναι» ή «όχι» δεν μετριέται ως θέση.

Η θέση μπορεί να είναι μία δήλωση α) καταφατική («Πιστεύω ότι τα αγόρια και τα κορίτσια πρέπει να παίζουν παιχνίδια μαζί», β) αρνητική («Τα αγόρια και τα κορίτσια δεν πρέπει να παίζουν παιχνίδια μαζί» ή «Τα αγόρια και τα κορίτσια πρέπει να παίζουν παιχνίδια ξεχωριστά») γ) συνδυασμένη («Από τη μία πιστεύω ότι τα αγόρια και τα κορίτσια πρέπει να παίζουν παιχνίδια μαζί, από την άλλη όχι») ή δ) τίποτα από τα δύο («Δεν πιστεύω ότι πρέπει ή δεν πρέπει να παίζουν παιχνίδια μαζί»).

Επιχειρήματα

Τα *επιχειρήματα* αναγνωρίζονται ως προτάσεις που στηρίζουν την προβαλλόμενη θέση ή αντικρούουν την αντίθετη άποψη. Ένα επιχείρημα δηλαδή είναι μία εξήγηση της θέσης του συγγραφέα. Τα επιχειρήματα μπορούν να υποστηρίζουν μία αυθεντική (Ε) ή μία αντιθετική θέση (αΕ). Επίσης, κάποια επιχειρήματα μπορούν να αντικρούουν μία προηγούμενη θέση, επιχείρημα ή σχόλιο (ανΕ).
Παραδείγματα:
«Τα παιδιά δεν πρέπει να τρώνε γρήγορο φαγητό (Θ) γιατί κάνει κακό στα δόντια τους (Ε)»
«Τα παιδιά δεν πρέπει να τρώνε γρήγορο φαγητό (Θ) γιατί είναι παχυντικό (Ε) και θα χαλάσει την όρεξή τους (Ε). Από την άλλη, πιστεύω ότι πρέπει να τρώνε γρήγορο φαγητό (αΘ) γιατί είναι πρακτικό (αΕ). Επίσης, το γρήγορο φαγητό δεν είναι και τόσο κακό (αΕ), αλλά δεν μπορείς να το τρως όλη την ώρα (ανΕ)

Λεπτομέρειες

Ως *σχόλια-λεπτομέρειες* ορίζονται όλες οι επιπρόσθετες πληροφορίες ή τα παραδείγματα που ενισχύουν και καθιστούν πιο κατανοητό έναν ισχυρισμό. Ένα σχόλιο δηλαδή αποτελεί μία δήλωση που μπορεί να τροποποιεί μία θέση (ΛΘ), ένα επιχείρημα (ΛΕ), μία άλλη λεπτομέρεια -σχόλιο (ΛΛ) ή ένα συμπέρασμα (ΛΣ). Οι επαναλήψεις που εξυπηρετούν έναν ρητορικό σκοπό μετριούνται επίσης ως σχόλια -λεπτομέρειες. Τα σχόλια που αναφέρονται σε μη λειτουργικά στοιχεία του κειμένου θεωρούνται μη λειτουργικά και δεν μετριούνται.
Παραδείγματα:
«Πιστεύω ότι τα αγόρια και τα κορίτσια πρέπει να παίζουν παιχνίδια μαζί (Θ), αρκεί να μπορούν να συνεργαστούν (ΛΘ)»
«Τα κορίτσια και τα αγόρια δεν πρέπει να παίζουν παιχνίδια μαζί (Θ), επειδή τα αγόρια είναι καλύτερα στα παιχνίδια (Ε). Είναι καλύτερα στο μπάσκετ και στο ποδόσφαιρο (ΛΕ)».
«Τα κορίτσια και τα αγόρια πρέπει να παίζουν παιχνίδια μαζί (Θ). Είναι καλό να παίζουν παιχνίδια μαζί (Ε). Αν τα αγόρια θέλουν να παίξουν ποδόσφαιρο (ΛΕ), τότε και τα κορίτσια μπορούν να παίξουν (ΛΕ)».
«Τα αγόρια και τα κορίτσια δεν πρέπει να παίζουν ποδόσφαιρο μαζί όλη την ώρα (ΛΘ), γιατί τα κορίτσια μπορεί να βαρεθούν (ΛΛ)»

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

«Πρέπει οπωσδήποτε να παίζουν μαζί (Σ), έτσι θα γίνουν φίλοι (ΛΣ)».

Συμπέρασμα

Το *συμπέρασμα* ορίζεται ως μία καταληκτική δήλωση ή μία δήλωση που ανακεφαλαιώνει όλες τις ιδέες του συγγραφέα π.χ. «Γι' αυτό πιστεύω ότι τα αγόρια και τα κορίτσια πρέπει να παίζουν παιχνίδια μαζί». Το «τέλος» δεν μετριέται ως συμπέρασμα.

Μη λειτουργικά στοιχεία

Τα *μη λειτουργικά στοιχεία* περιλαμβάνουν επαναλήψεις που δεν εξυπηρετούν ρητορικούς σκοπούς (ΜΛ/Ε) και άλλες πληροφορίες που δεν είναι σχετικές με το θέμα ή δεν μπορούν να κωδικοποιηθούν ως κάποιο λειτουργικό στοιχείο. Επομένως, κάθε μέρος του κειμένου που δεν υποστηρίζει άμεσα ένα επιχείρημα είναι μη λειτουργικό. Η χαμηλή ποιότητα ενός στοιχείου (επιχειρήματος ή λεπτομέρειας) δεν θεωρείται αρκετή για να μετρηθεί ως μη λειτουργικό.

Παραδείγματα:

«Τα παιδιά πρέπει να έχουν αδερφούς και αδερφές. Πρέπει να έχουν αδερφές και αδερφούς (ΜΛ/Ε)»

«Είναι καλύτερο να είσαι το μοναδικό παιδί (Θ). Έτσι, μπορείς να έχεις πολλά παιχνίδια και πολλά δώρα (Ε). Μπορείς να πάρεις πολλά δώρα (ΜΛ/Ε*)*

Είναι καλό να είσαι μοναχοπαίδι (Θ). Δεν έχεις κανέναν να σου λέει όχι όλη την ώρα (Ε). Μπορώ να παίξω με τα ξαδέρφια μου (ΜΛ).

(Monroe & Troia, 2006).

<u>ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ ΛΑΘΩΝ (ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ ΓΡΑΦΗΣ)</u>

Α. Φωνολογικά λάθη

Α.1 Αντικατάσταση γραφήματος: φάλασσα (θάλασσα), κάνος (κάμπος).

Α.2 Παράλειψη γραφήματος: χηματα (χρήματα), στώνω (στρώνω).

Α.3 Προσθήκη γραφήματος: αντνί (αντί), καλαίω (κλαίω).

Α.4 Αντιμετάθεση διπλανών γραφημάτων: γεωγροί (γεωργοί), Χήρστος (Χρήστος), ρμποστά (μπροστά).

Α.5 Αντιστροφή δίψηφου συμφώνου: πμαίνει (μπαίνει), κοτνεύει (κοντεύει).

Α.6 Απλοποίηση δίψηφου συμφώνου: ατί (αντί), κάγελα (κάγκελα).

Α.7 Αντιστροφή δίψηφου φωνήεντος: ασχολυονται (ασχολούνται), ευκιαρία (ευκαιρία).

Α.8 Απλοποίηση δίψηφου φωνήεντος: ανθίζυν (ανθίζουν), κεμενο (κείμενο).

Α.9 Παράλειψη διαλυτικών: προιόντα (προϊόντα), φαί (φαΐ).

Α.10 Παράλειψη συλλαβής: λουδένιο (λουλουδένιο), κουνίζω (κουδουνίζω).

Β. Γραμματικά λάθη

Β.1 Γραμματικό λάθος σε κλιτή κατάληξη: γνωρίζο (γνωρίζω), τρέχι (τρέχει), δέντρον (δέντρων), τιν (την).

Β.1 Γραμματικό λάθος σε άκλιτη κατάληξη: αρχίζωντας (αρχίζοντας), πουλόντας (πουλώντας), συνήθος (συνήθως).

Β.3. Γραμματικό λάθος σε κλιτικό πρόθημα: αίδωσα (έδωσα), αίδινα (έδινα).

Γ. Ιστορικά λάθη

Γ.1 Ετυμολογικό-οπτικό λάθος σε φωνήεν: ώμορφη (όμορφη), κραιβάτι (κρεβάτι).

Γ.2 Ετυμολογικό-οπτικό λάθος σε σύμφωνο: κατάληλες (κατάλληλες), πάγγος (πάγκος), αυρός (αβρός), αφτή (αυτή).

Γ.3 Θεματικό λάθος σε περίπτωση κανόνα: γεμείζω (γεμίζω), απλόνω (απλώνω), γυμναστηκή (γυμναστική), κουρέβω (κουρεύω).

Γ.4 Θεματικό λάθος σε εξαίρεση κανόνα: πλαίνομαι (πλένομαι), δανίζουν (δανείζουν).

Γ.5 Παραβίαση ουρανικοποίησης : γιεωργοί (γεωργοί), παχές (παχιές), πχιάνο (πιάνο), κεργιά (κεριά).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148

Δ. Τονικά λάθη
Δ.1 Παράλειψη κύριου τόνου: οταν (όταν), κοντινος (κοντινός), γρηγορος (γρήγορος), η (για το διαζευκτικό ή).
Δ.2 Λάθος θέση τόνου: συνέπης (συνεπής), ευγνωμοσυνή (ευγνωμοσύνη).
Δ.3 Επιπλέον τόνος: θάλασσάς (θάλασσας), άχρηστός (άχρηστος), επάγγελματίας (επαγγελματίας).
Δ.4 Παράλειψη εγκλιτικού τόνου: βοήθεια (σε φράσεις όπως: «η βοήθειά του..»)
Ε. Λάθη στίξης
Ε.1 Παράλειψη βασικού σημείου στίξης: Τι ώρα θα έρθεις για φαγητό
Ε.2 Προσθήκη βασικού σημείου στίξης: Το κακό έρχεται σε, κύματα
Ε.3 Αντικατάσταση βασικού σημείου στίξης: Η συνέλευση θα γίνει στις 8,
Ε.4 Παράλειψη δευτερεύοντος σημείου στίξης: απ το σπίτι
Ε.5 Προσθήκη δευτερεύοντος σημείου στίξης: δεν ξέρω· πότε θα φύγω
Ε.6 αντικατάσταση δευτερεύοντος σημείου στίξης : απ! το πρωί
Στ. Άλλα λάθη
Στ.1 Παράλειψη λέξης: Έβαψες μαλλιά σου;
Στ.2 Προσθήκη λέξης: Σε περίμενα όλη νύχτα αφού χθες.
Στ.3 Ολική αντικατάσταση λέξης: Έχεις μια γεύση φουρτούνας στα χείλη
Στ.4 Παράλειψη ολόκληρης φράσης: Σε γνωρίζω του σπαθιού την τρομερή
Στ.5 Κολλημένες λέξεις: πατρίδαμας (πατρίδα μας)
Στ.6 Κενά μεταξύ συλλαβών: απο θήκες (αποθήκες)
Στ.7 Κενά εντός λέξης εκτός συλλαβικού συνόρου: σ οδειά (σοδειά)
Στ.8 Αντικατάσταση κεφαλαίο-πεζό: Το ταξίδι Θα μου μείνει αξέχαστο
Στ.9 Λανθασμένος χωρισμός λέξης : ασχολ- ούνται (ασχο- λούνται)
Στ.10 Διάφορα άλλα λάθη: μ3σάνυχτα (μεσάνυχτα), Μάϊος (Μάιος)

(Πρωτόπαππας και Σκαλούμπακας, 2010)

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
10/05/2024 07:19:25 EEST - 3.12.155.148