

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ**  
**ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ**

**ΣΤΑΜΟΥ ΠΗΝΕΛΟΠΗ**

**ΜΕΛΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: 1. ΦΙΛΙΠΠΑΤΟΥ ΔΙΑΜΑΝΤΩ (ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ)**

(Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος  
Δημοτικής Εκπαίδευσης)

**2. ΤΖΙΒΙΝΙΚΟΥ ΣΩΤΗΡΙΑ**

(Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής)

**3. ΒΑΣΙΛΑΚΗ ΕΥΓΕΝΙΑ**

(Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής  
Εκπαίδευσης)

~ΒΟΛΟΣ 2014~

<b>Βαθμολογία</b>	<b>Αριθμητικά</b>	
	<b>Ολογράφως</b>	

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των υποχρεώσεων μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με στήριξαν στη διάρκεια των σπουδών μου και συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή τους.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κυρία Φιλίππату Διαμάντω για τη βοήθεια και την πολύτιμη καθοδήγησή της σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας, για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις της, για την συμβολή της στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας, αλλά και για την υποστήριξή της σε ανθρώπινο επίπεδο. Επίσης, πολλές ευχαριστίες θα ήθελα να δώσω και στις κ.κ. Βασιλάκη Ευγενία και Τζιβινίκου Σωτηρία για τις πολύ εποικοδομητικές παρατηρήσεις και προτάσεις τους για τη βελτίωση της εργασίας αυτής.

Επίσης, θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικό να ευχαριστήσω την υπεύθυνη του τμήματος Ειδικής Αγωγής, κ. Δερέκα Μαρία, τον διευθυντή, κ. Περίδη Εμμανουήλ και το μαθητικό δυναμικό του Δημοτικού Σχολείου του Παλαιού Φαλήρου για το άριστο πλαίσιο εργασίας - και συνεργασίας – κατά τη συλλογή του ερευνητικού υλικού στα πλαίσια εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας.

Τέλος, τις ευχαριστίες μου θα ήθελα να εκφράσω στην συμφοιτήτρια μου Μούχου Μαρία για τη στήριξη και τη βοήθεια που παρείχε και ιδίως στην οικογένειά μου, σε σχέση με τον χρόνο μου που τους στέρησα και το άγχος που τους μετέδωσα, κυρίως κατά το τελευταίο στάδιο εκπόνησης της εργασίας αυτής.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....</b>	<b>9</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>10</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Παραγωγή γραπτού λόγου: Στάδια ανάπτυξης και δεξιότητες που προαπαιτούνται .....</b>	<b>13</b>
Εισαγωγή.....	13
1.1 Στάδιο σχεδιασμού.....	13
1.2 Στάδιο πρώτης γραφής.....	15
1.3 Στάδιο αναθεώρησης.....	17
1.3.1 Φάση Βελτιωμένης Αναδιαμόρφωσης Αρχικού Κειμένου.....	17
1.3.2 Φάση Επιμέλειας Τελικού Κειμένου.....	19
1.3.2.1 Ορθογραφημένη γραφή.....	19
1.3.2.2 Λεξιλόγιο .....	20
1.3.2.3 Σύνθετες μηχανιστικές δεξιότητες (στίξη, τονισμός και χρήση πεζών-κεφαλαίων) .....	20
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Γνωστικά χαρακτηριστικά μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο .....</b>	<b>22</b>
Εισαγωγή.....	22
2.1 Δυσκολίες στην αντίληψη .....	22
2.2 Δυσκολίες στη γλώσσα .....	23
2.3 Δυσκολίες στη μνήμη .....	24
2.4 Προσοχή-Συγκέντρωση.....	26
2.5 Δυσκολίες στις μεταγνωστικές δεξιότητες.....	27
2.6 Ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες.....	28
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Ενίσχυση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου μέσω παρεμβατικών προγραμμάτων.....</b>	<b>30</b>
Εισαγωγή.....	30

3.1 Μοντέλο διδασκαλίας στρατηγικών .....	31
3.2 Αλληλεπιδραστικοί διάλογοι.....	33
3.3 Η χρήση των υπολογιστών για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου.....	34
3.4 Καθορισμός στόχων.....	38
3.5 Σαφής διδασκαλία.....	40
3.6 Παρεμβατικά προγράμματα βασισμένα στο σχολικό πλαίσιο .....	42
3.7 Διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών στην παραγωγή γραπτού λόγου .....	43
3.8 Αναγκαιότητα της έρευνας.....	60
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Περιγραφή έρευνας .....</b>	<b>64</b>
Εισαγωγή.....	64
4.1 Υπόθεση έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα .....	64
4.2 Μεθοδολογία Έρευνας .....	65
4.2.1 Πλαίσιο.....	65
4.2.2 Συμμετέχοντες.....	65
4.2.3 Πειραματικό Σχέδιο .....	69
4.2.4 Στάδια διδασκαλίας.....	71
4.3 Μετρήσεις.....	81
4.4 Αξιοπιστία μεταξύ των αξιολογητών.....	83
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα .....</b>	<b>85</b>
Εισαγωγή.....	85
5.1 Δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου .....	85
5.2 Ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου .....	90
5.3 Ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου .....	97
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση Αποτελεσμάτων.....</b>	<b>103</b>
Εισαγωγή.....	103
6.1 «Δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου» .....	103

6.2 «Ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου».....	107
6.3 «Ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου».....	110
6.4 Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές προοπτικές .....	113
6.5 Διδακτικές προεκτάσεις .....	115
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....</b>	<b>118</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>119</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....</b>	<b>129</b>

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1: Μαθησιακό Συμβόλαιο .....	129
Παράρτημα 2: Κάρτα με την ακροστοιχίδα «Σ.Ο.(ω).Δ.Α».....	131
Παράρτημα 3: Κάρτα με την ακροστοιχίδα «Θ.Ε.Ε.Σ.».....	132
Παράρτημα 4: Λίστα συνδετικών λέξεων.....	133
Παράρτημα 5: Κάρτα με προσωπικές λέξεις-φράσεις .....	135
Παράρτημα 6: Φύλλο αυτό-αξιολόγησης .....	136
Παράρτημα 7: Γραφικός οργανωτής με δομικά στοιχεία .....	137
Παράρτημα 8: Κάρτα με προσωπικές αυτό-αναφορές .....	138
Παράρτημα 9: Πρότυπα επιχειρηματολογικά κείμενα .....	139
Παράρτημα 10: Εκθέσεις όλων των μαθητών κατά τις τρεις πειραματικές συνθήκες .....	142
Παράρτημα 11: Καθορισμός βαθμολογίας για τη μεταβλητή «Ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου».....	148

## ΣΧΗΜΑΤΑ

Σχήμα 1: Στάδια ανάπτυξης και δεξιότητες που προαπαιτούνται για την παραγωγή γραπτού λόγου .....	21
Σχήμα 2: Το πολυδομικό μοντέλο της μνήμης.....	25
Σχήμα 3: Προσαρμοσμένο γνωστικό μοντέλο γραπτού λόγου .....	37
Σχήμα 4: POW & TREE μνημονικό διάγραμμα.....	50
Σχήμα 5: Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για την Μαρία κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	88
Σχήμα 6: Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για την Χρήστο κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	88
Σχήμα 7: Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τον Στέλιο κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	89
Σχήμα 8: Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τον Κώστα κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	89
Σχήμα 9: Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τη Χρύσα κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	90
Σχήμα 10: Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τη Μαρία κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	94
Σχήμα 11: Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τον Χρήστο κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	95
Σχήμα 12: Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τον Στέλιο κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	95
Σχήμα 13: Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τον Κώστα κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	96
Σχήμα 14: Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τη Χρύσα κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	96

συνθήκες.....	96
Σχήμα 15: Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για την Μαρία κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	100
Σχήμα 16: Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για το Χρήστο κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	101
Σχήμα 17: Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τον Στέλιο κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	101
Σχήμα 18: Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τον Κώστα κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	102
Σχήμα 19: Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τη Χρύσα κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	102

## ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Προαπαιτούμενες δεξιότητες στη σαφή διδασκαλία .....	40
Πίνακας 2: Βήματα EmPOWER και προτροπές μαθητών .....	43
Πίνακας 3: Στάδια της Αυτορυθμιζόμενης Ανάπτυξης Στρατηγικών.....	48
Πίνακας 4:Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων .....	69
Πίνακας 5:Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τους πέντε μαθητές και στις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	86
Πίνακας 6: Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τους πέντε μαθητές και στις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	91
Πίνακας 7: Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τους πέντε μαθητές και στις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.....	97



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας που είχε η διδακτική προσέγγιση Στρατηγικών της Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (Self-Regulated Strategy Development approach-SRSD) των Graham & Harris (1992) εντάσσοντας και τη στρατηγική της αυτο-αξιολόγησης για την ενίσχυση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία του SRSD περιλάμβανε την εκμάθηση δύο στρατηγικών που αφορούσαν στο σχεδιασμό, στη παραγωγή και την αναθεώρηση γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν πέντε και φοιτούσαν σε σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικά στην Δ', Ε' και Στ' τάξη. Στην έρευνα εφαρμόστηκε η μεθοδολογία του πειραματικού σχεδίου μεμονωμένης περίπτωσης με πολλαπλούς ελέγχους κατά τη γραμμή εκκίνησης σε όλους τους συμμετέχοντες (single-subject design with multiple baselines across participants). Μετά το πέρας του παρεμβατικού προγράμματος, όλοι οι συμμετέχοντες βελτίωσαν την ποιότητα, την ποσότητα, τα λειτουργικά στοιχεία και τη συνοχή των κειμένων των συμμετεχόντων. Η παρέμβαση συνέβαλε στο να δρουν ανεξάρτητα και να είναι ικανοί να παράγουν γραπτά επιχειρηματολογικού τύπου τα οποία να αποτελούνται από τα βασικά λειτουργικά στοιχεία του συγκεκριμένου είδους. Επιπροσθέτως, όλοι οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν κείμενα που αποτελούνταν από θεματική παράγραφο, τρία ή περισσότερα επιχειρήματα και το συμπέρασμα καθώς βελτιώσεις παρατηρήθηκαν και στην συνολική ποιότητα των γραπτών τους καταδεικνύοντας την διδασκαλία αποτελεσματική. Τα θετικά αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, καταδεικνύοντας το γεγονός ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παράγουν επικοινωνιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό κείμενο με τη διδασκαλία κατάλληλων στρατηγικών.

Λέξεις-Κλειδιά: Παραγωγή γραπτού λόγου, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, Διδακτική Προσέγγιση Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης, επιχειρηματολογικός λόγος.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι απαραίτητη για την ακαδημαϊκή επίτευξη, την απασχόληση και τις διάφορες εκφάνσεις της ζωής μας. Στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, οι μαθητές χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο για να μάθουν ποικιλία θεμάτων, να προωθήσουν την κατανόησή τους σε εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, και να εκφραστούν (Wollak & Korpenhaver, 2011). Ένας μαθητής χρειάζεται να δείξει επιδεξιότητα στην αφομοίωση χαρακτηριστικών από γνωστικά, λεκτικά, συναισθηματικά, οπτικό-κινητικά και αυτό-ρυθμιστικά συστήματα ( Hayes, 2000· Schumaker & Deshler, 2003· Singer & Bashir, 2004a στο Cass, 2010/2011). Αυτό υποδηλώνει την ικανότητα του μαθητή να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζεται για τη συγγραφή ενός κειμένου και να ενεργοποιεί τις δεξιότητες που προαπαιτούνται για τη διαδικασία αυτή. Επομένως, οι καλοί συγγραφείς χρησιμοποιούν τρεις πρωτογενείς, αναδρομικές διαδικασίες: 1) τον σχεδιασμό, 2) τη πρώτη γραφή και 3) την αναθεώρηση. Αυτές οι διαδικασίες είναι γνωστές ως στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου (Peterson-Karlan, 2011). Ωστόσο, πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσχέρεια με τους μηχανισμούς του γραπτού λόγου. Τα γραπτά τους συχνά εμφανίζουν λάθη ορθογραφίας, στίξης και λάθη στη σωστή χρήση πεζών-κεφαλαίων και τη σύνταξη (Graham, Harris & Larsen, 2001). Επιπλέον, οι δυσκολίες τους αφορούν τα υψηλά επίπεδα γνωστικών διαδικασιών όπως η στοχοθεσία, η δημιουργία κατάλληλου περιεχομένου, η οργάνωση του κειμένου τους, και η εκτίμηση και επανεξέταση των προϊόντων τους (Walker, Shippen, Alberto, Houchins & Cihak, 2005).

Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η δημιουργία κατάλληλων παρεμβατικών προγραμμάτων τα οποία θα ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και θα τους παρέχουν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Οι αρχές του συγκεκριμένου προγράμματος χρειάζεται να βασίζονται στην παροχή αποτελεσματικού προγράμματος διδασκαλίας, στην προσαρμογή της συγκεκριμένης διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες, στην γρήγορη παρέμβαση, στην ύπαρξη προσδοκιών ότι οι μαθητές θα βελτιώσουν τις δεξιότητες γραπτού λόγου, στην αναγνώριση και την

αντιμετώπιση των εμποδίων για σχολική επιτυχία και τέλος την χρησιμοποίηση κατάλληλων εργαλείων τα οποία θα βελτιώσουν την επίδοση του γραπτού λόγου(Graham, Harris, & Larsen, 2001).

Παρόλο που 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 την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί για την ενδυνάμωση των συγγραφικών ικανοτήτων των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες, οι περισσότερες αφορούν στους/στις μαθητές/τριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ υπάρχει διεθνώς 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. Ορισμένες φορές, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν ποιες πρακτικές είναι λειτουργικές ή όταν τις γνωρίζουν, τις χρησιμοποιούν αναποτελεσματικά ή δεν τις χρησιμοποιούν καθόλου. Για παράδειγμα, ενώ όλοι συμφωνούν ότι όλοι οι μαθητές δεν είναι ίδιοι, και ότι υπάρχει η δυνατότητα ποιοτικής διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε μικρές ομάδες ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, αυτή δυστυχώς δεν εφαρμόζεται ούτε στη γενική ούτε στην ειδική αγωγή (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Η παρούσα εργασία μελετά την ενίσχυση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες μέσα από την εφαρμογή του μοντέλου Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD) εντάσσοντας και τη στρατηγική της αυτο-αξιολόγησης. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η αναλυτική παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου, των παρεμβατικών προγραμμάτων, η κριτική αποτίμηση των εμπειρικών ερευνών που έχουν γίνει με σκοπό τη διερεύνηση του παραπάνω θέματος και η εφαρμογή της διδακτικής προσέγγισης των στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα στάδια ανάπτυξης καθώς και οι δεξιότητες που απαιτούνται για τη συγγραφή ενός κειμένου. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στα προβλήματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ποικίλους τομείς λειτουργιών οι οποίες σχετίζονται έντονα με τη δυσχέρεια στην παραγωγή γραπτού κειμένου.

Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται μία βιβλιογραφική επισκόπηση των παρεμβατικών προγραμμάτων που έχουν πραγματοποιηθεί για να ενισχυθούν οι δεξιότητες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και να βελτιώσουν το γραπτό τους λόγο. Στην τελευταία ενότητα αυτού του κεφαλαίου γίνεται αναλυτική αναφορά για τη διδακτική προσέγγιση των στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD) που χρησιμοποιείται στη παρούσα μελέτη. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο στόχος της έρευνας και η διαδικασία εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος σε πέντε μαθητές με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και στο έκτο γίνεται μια απόπειρα ερμηνείας των ευρημάτων, αναφέρονται οι περιορισμοί και οι δυσκολίες που είχε η συγκεκριμένη έρευνα, καθώς και κάποιες προτάσεις, τόσο για τους ερευνητές που θα επιχειρήσουν μελλοντικά να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο θέμα, όσο και για τους εκπαιδευτικούς της πράξης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### **ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ: ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΠΡΟΑΠΑΙΤΟΥΝΤΑΙ**

#### **Εισαγωγή**

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. 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.

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο γίνεται απόπειρα περιγραφής των σταδίων ανάπτυξης από τα οποία διέρχεται ένας συγγραφέας κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου. Επιπλέον, αναφέρονται οι δεξιότητες που προαπαιτούνται για την εκτέλεση του κάθε σταδίου ώστε ο συγγραφέας να παράγει αποτελεσματικά γραπτό λόγο.

#### **1.1 Στάδιο σχεδιασμού**

Ο σχεδιασμός (planning) είναι το πρώτο επίπεδο του συστήματος επεξεργασίας πληροφοριών (Ellis, 1993). Ο συγγραφέας, κατά τη διάρκειά του, επιχειρεί να ανακαλέσει μια πληροφορία από τη μνήμη του και στη συνέχεια να την οργανώσει έτσι που να εξυπηρετεί τις προθέσεις του (Σπαντιδάκης, 2009). Ο σχεδιασμός είναι μια πολύπλοκη και απαιτητική γνωστική διαδικασία (MacArthur & Philippakos, 2010· Wollak & Korpenhaver, 2011) η οποία περιλαμβάνει τρία βήματα:

- Τη στοχοθεσία
- Τη δημιουργία ιδεών
- Την οργάνωση

Όσον αφορά το πρώτο βήμα, τη στοχοθεσία (goal setting) ο συγγραφέας παίρνει αποφάσεις που αφορούν: 1) το ακροατήριο, 2) το είδος του κειμένου, και 3) τις προθέσεις ή το σκοπό για το οποίο ο συγγραφέας γράφει το κείμενό του (Ματσαγγούρας, 2001). Οι γνώσεις που το ακροατήριο κατέχει για το θέμα, τα ενδιαφέροντα του, οι στάσεις του, οι αξίες του, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα του σχηματίζουν ένα πεδίο, το οποίο καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο και το ύφος του κειμένου (Σπαντιδάκης, 2009). Κάθε κειμενικό είδος έχει τα δικά του δομικά στοιχεία. Η γνώση αυτών των στοιχείων συμβάλλει ώστε ο συγγραφέας να γεννήσει ιδέες και να αξιολογήσει το κείμενό του σε επίπεδο δομής (Ματσαγγούρας 2001· Σπαντιδάκης, 2009). Τέλος, οι προθέσεις και ο σκοπός αναφέρονται στο τι θέλει να πετύχει ο συγγραφέας με το γραπτό του κείμενο.

Το δεύτερο στάδιο επικεντρώνεται στην γέννηση των πρώτων ιδεών των μαθητών. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν και να καταγράψουν διάφορες ιδέες που έχουν σχετικά με το θέμα. Η συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές θα βοηθήσει στον εμπλουτισμό των ιδεών αυτών. Τα παιδιά μπορούν ακούγοντας τις σκέψεις των συμμαθητών τους να εισηγηθούν και άλλες ιδέες για το θέμα που επέλεξαν. Αυτή η διαδικασία ανταλλαγής και καταγραφής ιδεών δεν θα πρέπει να πάρει επίσημη μορφή και να θεωρείται το τελικό προϊόν της προσπάθειας. Αλλά αντιθέτως μέχρι να φτάσουν στο τελικό αποτέλεσμα οι μαθητές θα κάνουν πολλές αλλαγές και διορθώσεις (Χατζηγιάννη, 2002).

Η οργάνωση των ιδεών αποτελεί το τρίτο βήμα του σχεδιασμού (Flower & Hayes, 1981 στο Wollak & Korpenhaver, 2011). Κατά την εκτέλεσή του, ο συγγραφέας χρησιμοποιεί ορισμένα παραγλωσσικά σημεία με σκοπό να κατατάξει τις ιδέες σε χρονολογική ή ιεραρχική σειρά έτσι ώστε να εκφράζουν αυτό που θέλει να γράψει. Προσπαθεί επίσης να οργανώσει τις ιδέες του έτσι ώστε να εξυπηρετούν καλύτερα τις αποφάσεις που πήρε κατά την εκτέλεση του βήματος της στοχοθεσίας. Η φάση της οργάνωσης είναι πολύ αναγκαία και σημαντική διότι ο συγγραφέας αν ακολουθήσει έναν λανθασμένο τρόπο γραφής μπορεί να δημιουργήσει νοηματικές ατέλειες στον αναγνώστη του κειμένου (Σπαντιδάκης, 2009).

Όπως τόνισαν πολλοί συγγραφείς (Boscolo, 1995· Harris & Graham, 1992· Isnard & Riolat, 1993· Σπαντιδάκης, 2009) η ποιότητα και η ποσότητα του τελικού προϊόντος φαίνεται ότι εξαρτώνται εκτός των άλλων και από τα βήματα που ακολουθεί ο

συγγραφέας κατά τη φάση του σχεδιασμού. Όσο πιο ξεκάθαρες είναι οι επιλογές που έχει κάνει σ' αυτή τη φάση σε σχέση με το ακροατήριο, το είδος του κειμένου και το σκοπό για τον οποίο γράφει, τόσο πιο επικοινωνιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό είναι το τελικό προϊόν.

## 1.2 Στάδιο πρώτης γραφής

Το στάδιο πρώτης γραφής περιλαμβάνει τα σημασιολογικά, τα συντακτικά, τα μορφολογικά και τέλος τα γραφοσυμβολικά συστατικά ενός γραπτού κειμένου. Ο μαθητής, όσον αφορά τη σημασιολογία της γραφής, θα πρέπει να κατακτήσει τη χρήση στρατηγικών οργάνωσης καθώς και να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του.

Ο όρος «στρατηγικές οργάνωσης» υποδηλώνει μια βασική πτυχή του σημασιολογικού επιπέδου της γλώσσας που είναι η παραγωγή γραπτού κειμένου με συνοχή και ακολουθία. Πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την οργάνωση των ιδεών τους. Μια σημαντική βοήθεια είναι η χρησιμοποίηση διάφορων στρατηγικών που στηρίζονται στη χρήση οπτικών βοηθημάτων. Η διατήρηση της χρονικής αλληλουχίας μπορεί να υποβοηθηθεί με τη τοποθέτηση εικόνων σε χρονολογική σειρά, το σχεδιασμό ενός περιγράμματος μιας ιστορίας, ένα πλαίσιο κειμένου ή την τεχνική των πιθανών παραγράφων μιας ιστορίας. Επιπλέον, σημαντική είναι και η συμβολή της συμπλήρωσης όχι απλών κενών αλλά ολόκληρων τμημάτων μιας ιστορίας. Το παιδί μπορεί να οργανώσει καλύτερα το σημασιολογικό περιεχόμενο του γραπτού του κειμένου, όταν γνωρίζει τι είδους λειτουργία πραγματοποιεί μέσα από το γράψιμο. Όπως στο στάδιο του σχεδιασμού, έτσι και σ' αυτό το στάδιο το παιδί υποβοηθείται όταν ξέρει τι προσπαθεί να επιτύχει με το κείμενό του, δηλαδή για ποιο λόγο και για ποιο σκοπό γράφει κάτι (Παντελιάδου, 2009).

Το είδος του λεξιλογίου που χρησιμοποιεί το παιδί εξαρτάται από το βαθμό εξοικείωσης του με τις λέξεις. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν φτωχό λεξιλόγιο, προτιμούν να χρησιμοποιούν γενικές λέξεις και, όταν γνωρίζουν κάποιες, δυσκολεύονται στο να τις ανακαλέσουν και να τις χρησιμοποιήσουν με σωστό τρόπο. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση των παραπάνω δυσκολιών έχουν δύο κύριους στόχους: τη διεύρυνση του λεξιλογίου και την επιλογή των κατάλληλων λέξεων (Gould, 1991 στο Παντελιάδου, 2009). Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου μπορεί να επιτευχθεί με διάφορους τρόπους, όπως την συστηματική

παρουσίαση εισαγωγικών λέξεων ή νύξεων, την εύρεση ή την ανάκληση λέξεων από τις λίστες λέξεων, την συμπλήρωση κενών, τους σημασιολογικούς χάρτες και τέλος, τα λεξικά και το θησαυρό που αποτελούν σύστημα αναζήτησης συνώνυμων σ' ένα πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου σε ηλεκτρονικό υπολογιστή (Παντελιάδου, 2009).

Πολλά παιδιά με δυσκολίες στο γραπτό λόγο παρουσιάζουν γραπτά με σοβαρά συντακτικά και γραμματικά λάθη. Για την εξοικείωση των μαθητών με διάφορους γραμματικούς τύπους και συντακτικά μέρη του λόγου χρησιμοποιούνται ποικίλες τεχνικές. Αρχικά, μπορεί να δοθεί στο παιδί μια φράση ή μια πρόταση η οποία θα λειτουργήσει ως πρότυπο. Έτσι, θα ζητείται από τα παιδιά να αντικαταστήσουν ένα μέρος της δημιουργώντας καινούριες προτάσεις. Μπορεί, επιπλέον, να χρησιμοποιηθεί η τεχνική της σύνδεσης φράσεων ή λέξεων όπως επίσης και η συμπλήρωση κενών. Δουλεύοντας ατομικά ή σε μικρές ομάδες τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν προτάσεις αναζητώντας τα μέρη που συνθέτουν την πρόταση σε καρτέλες. Ο εμπλουτισμός των προτάσεων με ποικίλα μέρη του λόγου μπορεί να γίνει μέσα από την επέκταση, στην οποία αρχικά δίνεται μια βασική πρόταση και στη συνέχεια προστίθενται επίθετα και επιρρήματα. Η τεχνική για τη σύνδεση προτάσεων είναι η παρουσίαση προτάσεων μέσα από γραπτά παιδιών και στη συνέχεια η διεξαγωγή συζήτησης για την παραγωγή νέων προτάσεων. Τέλος, τόσο η τεχνική της ενσωμάτωσης όσο και η τεχνική της μετατροπής αποτελούν δύο διαδεδομένες μεθόδους για την εκμάθηση συντακτικών και γραμματικών κανόνων (Παντελιάδου, 2009).

Η κατάκτηση των μηχανιστικών ή γραφοσυμβολικών δεξιοτήτων, δηλαδή της ορθογραφίας, των σημείων στίξης και των κεφαλαίων γραμμάτων, προκαλεί αρκετές δυσκολίες στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η χρήση των κεφαλαίων γραμμάτων και η τοποθέτηση των σημείων στίξης θα πρέπει να διδάσκονται μέσα από τα γραπτά κείμενα των παιδιών. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στα γραπτά των παιδιών είναι πιο αποτελεσματικές, γιατί κινητοποιούν τα παιδιά και συνδυάζονται με την εφαρμογή θεωρητικών γνώσεων στη πράξη. Για να βοηθηθούν οι μαθητές που έχουν δυσκολίες να ξεπεράσουν τα «μηχανικά» προβλήματα που αντιμετωπίζουν, είναι σκόπιμο να ζητηθεί από τα παιδιά να υπαγορεύσουν τις ιστορίες τους, ώστε να ενισχυθεί ο ρόλος τους ως συγγραφέων και να παραγάγουν περισσότερες ιδέες (προγραφή). Σ' αυτό το σημείο μπορεί να παρουσιαστεί στα παιδιά ως μοντέλο ο ορθός τρόπος κατασκευής προτάσεων ή στίξης (De La Paz & Graham, 1995 στο Παντελιάδου, 2009). Επίσης, στο αρχικό στάδιο είναι απαραίτητο να ενθαρρύνεται η



επινοημένη ορθογραφία για να διευκολύνεται η παραγωγή ιδεών, αλλά μόνο όταν συνδυάζεται με παράλληλη διδασκαλία της ορθογραφίας. Τέλος, τα παιδιά πρέπει να παροτρύνονται να χρησιμοποιούν ένα λεξικό ή ένα βιβλίο με λέξεις για να βελτιώνουν το γραπτό τους (μετα-γραφική). Στο τελικό στάδιο τα παιδιά αυτοελέγχουν το γραπτό τους (Archer & Gleason, 1989 στο Παντελιάδου, 2009).

### 1.3 Στάδιο αναθεώρησης

Μετά την ολοκλήρωση των δύο προηγούμενων σταδίων, ο συγγραφέας συνεχίζει να βελτιώνει το κείμενό του μέχρις ότου αυτό ικανοποιεί τις αποφάσεις που έχει λάβει στο πρώτο βήμα της στοχοθεσίας κατά τη φάση του σχεδιασμού. Η φάση της αναθεώρησης (revising) είναι εξαιρετικά απαιτητική και δύσκολη, καθ' όσον, για να μπορέσει ο μαθητής να τη φέρει εις πέρας, θα πρέπει να απευαισθητοποιηθεί γνωστικά και συναισθηματικά από το κείμενό του. Σ' αυτή τη φάση ο μαθητής παίζει και τους δυο ρόλους. Ως «συγγραφέας» αναλαμβάνει να επιφέρει πολλές βελτιώσεις που αφορούν το περιεχόμενο, τον τρόπο έκφρασης των ιδεών, τη δομή των προτάσεων και των ιδεών (φάση Βελτιωμένης Αναδιαμόρφωσης Αρχικού Κειμένου). Ως «γραμματέας» αναλαμβάνει να επιφέρει βελτιώσεις που αφορούν την ορθογραφία, το λεξιλόγιο, τη στίξη, τη σύνταξη, τον τονισμό και τη χρήση πεζών – κεφαλαίων γραμμάτων (φάση Επιμέλειας Τελικού Κειμένου) (Σπαντιδάκης, 2009).

#### 1.3.1 Φάση Βελτιωμένης Αναδιαμόρφωσης Αρχικού Κειμένου

Πολλοί εκπαιδευτικοί και μαθητές, αντιλαμβάνονται τη βελτίωση ως παρέμβαση στις λέξεις και τις προτάσεις όπου χρειάζεται να διδαχθούν κριτήρια βελτίωσης των μακροδομών και της ολικής εικόνας του κειμένου. Οι βελτιώσεις στις οποίες προβαίνει ο συγγραφέας σχετίζονται με το επίπεδο λέξεων, με το επίπεδο προτάσεων, με το επίπεδο παραγράφου και με το επίπεδο κειμένου. Όσον αφορά το επίπεδο λέξεων, έμφαση από μέρους του συγγραφέα χρειάζεται να δοθεί στην αντικατάσταση λέξεων που επαναλαμβάνονται. Αυτές σχετίζονται με την οργάνωση γύρω από τον κυρίαρχο άξονα του κειμένου (χρονικό, χωρικό, αιτιοκρατικό, διαλεκτικό) και την εστίαση στην ακριβολογία (εμπλουτισμός λεξιλογίου). Επιπλέον, η αντικατάσταση κοινότυπων λέξεων κρίνεται απαραίτητη.

Ο συγγραφέας χρειάζεται να δώσει έμφαση στη χρήση επιθέτων (εστίαση στο ότι αυτά αναδεικνύουν κυρίως χαρακτηριστικά ή και αξιολογικές επιλογές), στη χρήση συνωνύμων, στη χρήση σχημάτων λόγου και τέλος στη χρήση διαλόγου η οποία ζωντανεύει τα πρόσωπα και την ιστορία που αφηγούμαστε.

Σε επίπεδο προτάσεων, οι βελτιώσεις αφορούν την οργάνωση κύριων προτάσεων, τη χρήση δευτερευουσών προτάσεων, τη χρήση προσδιορισμών και τη χρήση προτάσεων σχολιασμού. Ο αφηγηματικός λόγος εμπλουτίζεται ιδιαίτερα με υποθετικές προτάσεις, προτάσεις πρόβλεψης, ερμηνείας και αξιολόγησης της συμπεριφοράς των ηρώων. Το αρχικό κείμενο μπορεί να εμπλουτιστεί επίσης με αναφορές σε αντίθετες καταστάσεις. Τέλος, ο συγγραφέας είναι υπεύθυνος να ελέγξει την επιλογή ρημάτων και τον καθορισμό χρόνου. Ο συγγραφέας είναι υπεύθυνος να προβεί σε βελτιώσεις που σχετίζονται με τις παραγράφους ενός κειμένου. Το επίπεδο παραγράφου αναφέρεται στη δομή της παραγράφου (αναθεώρηση μιας παραγράφου με βάση τον τυπικό τρόπο οργάνωσης των στοιχείων μιας παραγράφου: θεματική περίοδος ή πρόταση, προτάσεις ανάπτυξης και στήριξης της θεματικής, πρόταση κατακλείδα), στην παραγραφοποίηση, στην ανάπτυξη ατελών παραγράφων και στην σύνδεση παραγράφων. Αναφορικά με το τελευταίο, ανάλογα με το κειμενικό είδος, οι μαθητές μπορούν να ενσωματώσουν λέξεις που συμβάλλουν στη σύνδεση παραγράφων.

Η οργάνωση των πληροφοριών κατά λογικό τρόπο και σύμφωνα με τα κριτήρια του είδους στο οποίο ανήκει το κείμενο, προσδίδει σε αυτό δομή, η οποία αυξάνει τη συνοχή και τη συνεκτικότητα του κειμένου, που είναι δύο από τις βασικές λειτουργίες ή προδιαγραφές ενός αποτελεσματικού κειμένου. Όλα τα είδη λόγου έχουν τα δικά τους δομικά στοιχεία που μας δίνουν την υπερδομή του συγκεκριμένου είδους. Τα νέα βιβλία επιμένουν αρκετά στην αναθεώρηση και αυτοαξιολόγηση με βάση το κατά πόσον το κείμενο του μαθητή συμπεριλαμβάνει όλα τα βασικά δομικά στοιχεία που πρέπει να συμπεριλαμβάνουν όλα τα κείμενα του ίδιου είδους. Τα παιδιά ακολουθούν μια αναπτυξιακή πορεία στη συγκρότηση των νοητικών σχημάτων που αντιστοιχεί στα σχήματα δόμησης των κειμένων. Έτσι, στις μικρότερες ηλικίες τα παιδιά γνωρίζουν και συμπεριλαμβάνουν μερικά μόνο βασικά δομικά στοιχεία. Αργότερα, προσθέτουν σταδιακά και τα υπόλοιπα (Κυβιρτζίκης & Σταυρίδου, 2010).

### 1.3.2. Φάση Επιμέλειας Τελικού Κειμένου

Στη φάση της επιμέλειας τελικού κειμένου γίνονται οι τελικές παρεμβάσεις και βελτιώσεις που αφορούν γραμματικο-συντακτικές συμβάσεις της γραπτής γλώσσας, και ελέγχουν, την ορθογραφία, τη στίξη, τη σύνταξη και τους χρόνους του κειμένου. Το κείμενο καθαρογράφεται και είναι έτοιμο να «εκδοθεί» για να φτάσει στους αποδέκτες του με τρόπο που να ικανοποιεί το «συγγραφέα» και να δικαιολογεί την προσπάθεια που κατέβαλε.

#### 1.3.2.1 Ορθογραφημένη γραφή

Η ορθογραφημένη γραφή είναι μία από τις πιο δύσκολες μηχανιστικές δεξιότητες αφού απαιτεί από τον μαθητή να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις του για τη γλώσσα και τη δομή της ορθογραφίας. Ο μαθητής θα πρέπει να δομήσει δεξιότητες που αφορούν την φωνολογία, τη μορφολογία των λέξεων και την κατανόηση των συμφραζόμενων (Νικολόπουλος, 2002). Επιπλέον, θα πρέπει να αποκτήσει επίγνωση των δομικών στοιχείων της γλώσσας και να μπορεί να τα χρησιμοποιεί όταν γράφει. Τα φωνήματα και οι συλλαβές αποτελούν στοιχεία χωρίς εννοιολογικό περιεχόμενο, ενώ αντίθετα τα μορφήματα και οι λέξεις έχουν εννοιολογικό περιεχόμενο. Τα φωνήματα αποτελούν τα διαφοροποιημένα φωνολογικά στοιχεία της γλώσσας, υπάρχουν μόνο ως στοιχεία της συγκεκριμένης γλώσσας. Η συλλαβή περιλαμβάνει κατά κανόνα ένα φωνήεν ή δίψηφο φωνήεν ή δίφθογγο, των οποίων προηγούνται ή έπονται συνήθως ένα ή δύο σύμφωνα και σπάνια τρία. Τα μορφήματα αποτελούν μικρότερες μονάδες σημασιολογικής ανάλυσης της γλώσσας ενώ τέλος οι λέξεις είναι το αποτέλεσμα της σύνθεσης των μορφημάτων (Σπαντιδάκης, 2009).

Ένας συγγραφέας για να εξελιχθεί ορθογραφικά, περνά από τις πέντε φάσεις ορθογραφημένης γραφής, χρησιμοποιώντας σε κάθε φάση διαφορετικού τύπου στρατηγική για να γράψει μία λέξη ή ένα κείμενο. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής: 1) Προεπικοινωνιακή φάση. Στη φάση αυτή η γραφή του μαθητή δείχνει έλλειψη κατανόησης της λέξης και των επινοήσεων της τυπωμένης γραφής, 2) Ημιφωνητική φάση. Ο μαθητής προσπαθεί να συνδέσει τον προφορικό λόγο με τη γραφή στο επίπεδο της συλλαβής και όχι στο επίπεδο του φωνήματος, 3) Φωνητική φάση. Ο συγγραφέας που περνά σ' αυτή τη φάση, παράγει κείμενα που δείχνουν τη σχέση

μεταξύ ήχου και συμβόλου, 4) Παραδοσιακή φάση. Ο μαθητής αρχίζει να χρησιμοποιεί συμβατικές επιλογές για την αναπαράσταση των ήχων και να χρησιμοποιεί ένα φωνήεν σε κάθε συλλαβή, και 5) Σωστή ορθογραφία. Ο μαθητής γνωρίζει και εφαρμόζει τους βασικούς κανόνες ορθογραφίας (Σπαντιδάκης, 2009).

#### 1.3.2.2. Λεξιλόγιο

Η επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό ενός επικοινωνιακά κατάλληλου και αποτελεσματικού κειμένου. Ωστόσο, υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο προφορικό και το γραπτό λόγο των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στο γραπτό λόγο (Czerniewska, 1992). Η παραγωγή του προφορικού λόγου γίνεται μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό και χωρικό πλαίσιο που διευκολύνει την επικοινωνία, με την έννοια ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα πιο απλουστευμένο λεξιλόγιο και έννοιες που δείχνουν χωροχρόνο. Αντίθετα, στην επικοινωνία μέσω του γραπτού λόγου η γραφή και η ανάγνωση είναι ετεροχρονισμένες. Αυτό σημαίνει ότι οι χρησιμοποιούμενες λέξεις, ενώ στο προφορικό λόγο έχουν την ίδια σημασία για ομιλητή και ακροατή, όταν χρησιμοποιηθούν στο γραπτό λόγο δεν εκφράζουν το ίδιο πράγμα. Οι λέξεις στο γραπτό λόγο αποκτούν διαφορετική σημασιολογική αξία στο πλαίσιο μιας ετεροχρονισμένης επικοινωνίας (Σπαντιδάκης, 2009). Τα παραπάνω καταδεικνύουν την αναγκαιότητα της σωστής χρήσης του λεξιλογίου στην παραγωγή γραπτού λόγου.

#### 1.3.2.3. Σύνθετες μηχανιστικές δεξιότητες (στίξη, τονισμός και χρήση πεζών – κεφαλαίων)

Η χρήση των σημείων στίξης υποκαθιστά, όσο επιτρέπεται από τον συμβατικό χαρακτήρα τους, τον σημειολογικό ρόλο της ανθρώπινης φωνής (Μπαμπινιώτης, 1991 στο Σπαντιδάκης, 2009). Η στίξη προσπαθεί κυρίως να προτείνει ή και να δεσμεύσει τον τρόπο κατανόησης και ερμηνείας του κειμένου από τον αναγνώστη. Μέσω της στίξης καθορίζονται επίσης οι διάφορες σημασιοσυντακτικές σχέσεις της δομής του κειμένου, καθώς και τα όρια τους, η μορφή τους, η σύνδεσή τους, η μορφή του λόγου και ο ποικίλος σχολιασμός των γραφόμενων. Επομένως, η χρήση της καθοδηγεί και

δεσμεύει το γραπτό λόγο εφόσον αποτελεί απαραίτητο εφόδιο για την ευκολότερη και αποτελεσματικότερη επικοινωνία (Σπαντιδάκης, 2009).



Σχήμα 1: Στάδια ανάπτυξης και δεξιότητες που προαπαιτούνται για την παραγωγή γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης, Γ., 2009)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### **ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ**

#### **Εισαγωγή**

Η παραγωγή ενός επικοινωνιακού κειμένου αποτελεί μία δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία. Οι μαθητές, για να μάθουν να γράφουν με επάρκεια και ακρίβεια και για να χρησιμοποιούν το γραπτό ως ένα μέσο επικοινωνίας, χρειάζεται να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες, γνώσεις και στρατηγικές. Ωστόσο, οι μαθητές με δυσκολίες στο γραπτό λόγο εμφανίζουν συχνά προβλήματα που σχετίζονται με γνωστικές, κοινωνικές ή/και συναισθηματικές διαδικασίες. Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια περιγραφής των δυσκολιών αυτών στις εκάστοτε διαδικασίες καθώς και αναφορά στους τομείς που οι μαθητές εμφανίζουν δυσχέρεια. Οι δυσκολίες αυτές αναφέρονται στην αντίληψη, στις γλωσσικές λειτουργίες, την μνήμη, τη προσοχή και τη συγκέντρωση, τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες καθώς και στις συναισθηματικές δυσκολίες.

#### **2.1 Δυσκολίες στην αντίληψη**

Αντίληψη είναι η ικανότητα του εγκεφάλου να λαμβάνει πληροφορίες – ερεθίσματα από το περιβάλλον, να τις ερμηνεύει, να τις οργανώνει, να τις αποθηκεύει και να τις χρησιμοποιεί κατάλληλα όποτε χρειάζεται (Hunt & Marshall, 2005 στο Μπότσας & Πανελιάδου, 2007). Οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, στο κομμάτι της αντίληψης, συχνά εμφανίζουν δυσκολίες τόσο στην οπτική αντίληψη όσο και στην ακουστική.

Όσον αφορά την οπτική αντίληψη, οι κυριότερες περιοχές της στις οποίες εμφανίζονται προβλήματα είναι: η αντίληψη σχέσεων του χώρου, η οπτική διάκριση, η οπτική μνήμη και η οπτική ακολουθία. Το πρώτο είδος αντίληψης αναφέρεται στις δυσκολίες των μαθητών να αντιληφθούν αντικείμενα του χώρου, να διακρίνουν το δεξί και το αριστερό, την κατεύθυνση, καθώς και να εκτιμήσουν την απόσταση και την ταχύτητα. Σε ό, τι αφορά στην οπτική διάκριση, αυτή αναφέρεται στην ικανότητα για

διάκριση των αντικειμένων με βάση κάποια χαρακτηριστικά τους. Η οπτική διάκριση είναι κρίσιμος παράγοντας για την αναγνώριση κοινών αντικειμένων και συμβόλων. Οι μαθητές με προβλήματα στην οπτική μνήμη, παρουσιάζουν δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση των πληροφοριών που προσλαμβάνονται οπτικά. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν και στην ακρίβεια και στην ταχύτητα της μνήμης των οπτικών ερεθισμάτων και είναι εντονότερη στους μαθητές των μικρότερων τάξεων του δημοτικού από ό,τι σε μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. Τέλος, οι μαθητές με προβλήματα οπτικής ακολουθίας έχουν δυσκολίες στην αντίληψη ακολουθιών αντικειμένων, συμβόλων ή γεγονότων που παρουσιάζονται ή αναπαρίστανται οπτικά (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας. Σ' αυτά συγκαταλέγονται προβλήματα ακουστικής μνήμης, ακουστικής διάκρισης, ακουστικής ακολουθίας και ακουστικής σύνθεσης. Οι μαθητές με δυσκολίες ακουστικής μνήμης έχουν έντονες δυσκολίες στην αποθήκευση και ανάκληση πληροφοριών που τους δόθηκαν προφορικά. Δυσκολίες εντοπίζονται και στην περιοχή της ακουστικής διάκρισης όπου οι μαθητές δυσκολεύονται στη κατανόηση των διαφορών σε φωνήματα και ήχους που μοιάζουν ή είναι εντελώς διαφορετικοί μεταξύ τους. Οι μαθητές με προβλήματα στην ακουστική ακολουθία έχουν έντονες δυσχέρειες στο να θυμούνται ή να αναδομούν τη σειρά ήχων ή φωνημάτων σε μια λέξη ή συλλαβή. Τέλος, η ακουστική σύνθεση αναφέρεται στην διαδικασία σχηματισμού λέξεων από φωνήματα (Rosen, 2003· Willows, 1998). Αξίζει να τονιστεί ότι στις δυσχέρειες της ακουστικής αντίληψης και επεξεργασίας συγκαταλέγονται και οι δυσκολίες φωνολογικής επίγνωσης, οι οποίες αναλύονται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

## **2.2 Δυσκολίες στη γλώσσα**

Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γίνεται αισθητή η ύπαρξη γλωσσικών ελλειμμάτων και διατυπώθηκαν δύο υποθέσεις για την αιτιακή τους σχέση: η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος.

Η φωνολογική επίγνωση ορίζεται ως η αναγνώριση των διακριτών μερών του προφορικού λόγου και η ικανότητα χειρισμού αυτών των φωνολογικών μερών καθώς αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να γνωρίζει τα φωνήματα της γλώσσας καθώς

και τον χειρισμό τους. Επομένως, οι μαθητές οι οποίοι έχουν δυσκολίες μάθησης αντιμετωπίζουν δυσχέρεια στο να κατανοήσουν ότι η γλώσσα αποτελείται από φωνήματα που όταν τα συνθέσουν δημιουργούν τις λέξεις. Οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου έχουν φτωχή φωνολογική επίγνωση σύμφωνα με την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος (Erdogan, 2011). Εκτός από την υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος, την τελευταία δεκαετία διατυπώθηκε και η υπόθεση του διπλού ελλείμματος (Wolf & Bowers, 2000). Η υπόθεση του διπλού ελλείμματος αναφέρεται στην ικανότητα για αυτόματη κατονομασία οπτικών συμβόλων. Το φωνολογικό σε σχέση με το διπλό έλλειμμα μπορεί να λειτουργήσει ανεξάρτητα το ένα από το άλλο. Ως εκ τούτου οι μαθητές με δυσκολίες στη παραγωγή γραπτού λόγου κατηγοριοποιούνται σε τρεις ομάδες: α) μαθητές με έλλειμμα *φωνολογικής επίγνωσης*, β) μαθητές με *χαμηλή ταχύτητα κατονομασίας οπτικών συμβόλων* και γ) μαθητές με *διπλό έλλειμμα* στη *φωνολογική επίγνωση* και στην *ταχύτητα κατονομασίας συμβόλων*.

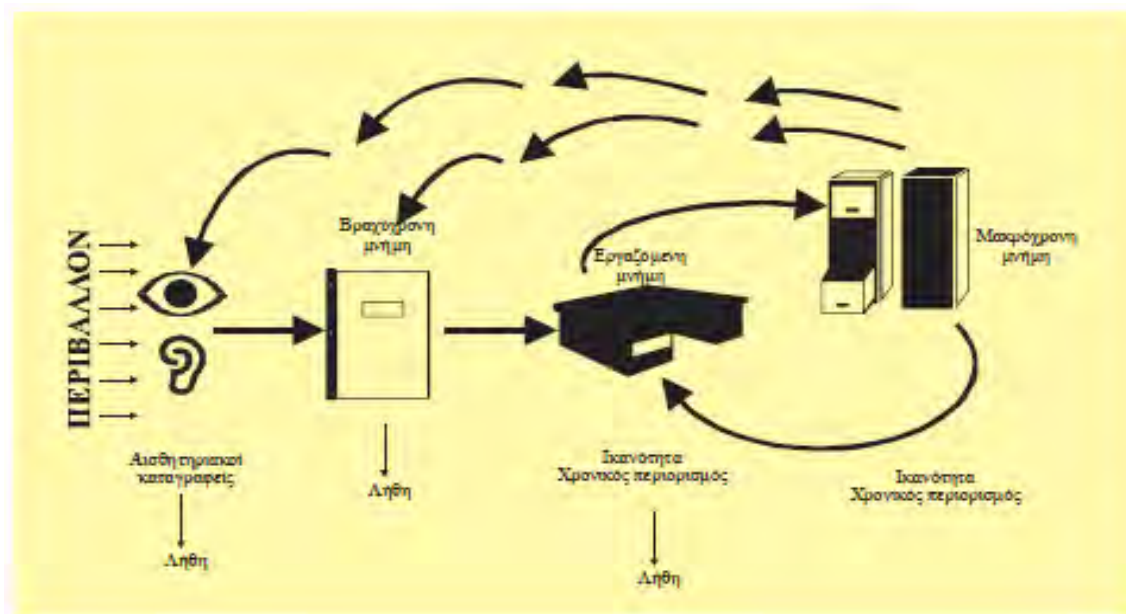
Η χαμηλή επίδοση των μαθητών με δυσχέρειες στην αυτόματη κατονομασία αφορά μόνο την ταχύτητα και όχι την ακρίβεια, αφού χρειάζονται σημαντικά περισσότερο χρόνο από τους τυπικούς συμμαθητές τους για να κατονομάσουν οικεία οπτικά ερεθίσματα που γνωρίζουν καλά. Οι δυσκολίες των μαθητών με χαμηλή ικανότητα στην κατονομασία οπτικών συμβόλων συσχετίζονται αρνητικά με την αναγνωστική και ορθογραφική τους ικανότητα και ως εκ τούτου αντιμετωπίζουν προβλήματα και κατά την παραγωγή γραπτού προϊόντος (Σπαντιδάκης, 2009).

### **2.3 Δυσκολίες στη μνήμη**

Η μνήμη με βάση το πολυδομικό μοντέλο που προτάθηκε (Sousa, 2001), μπορεί να θεωρηθεί πως περιλαμβάνει τρία μέρη, τη βραχύχρονη, τη μακρόχρονη και την εργαζόμενη μνήμη, μεταξύ των οποίων συμβαίνουν τρεις σχετικά διακριτές διαδικασίες. Η πρώτη διαδικασία είναι η κωδικοποίηση που αναφέρεται στην ερμηνεία των αισθητηριακών ερεθισμάτων σε κάποια μορφή αναπαράστασης που να μπορεί να αποθηκευτεί. Η δεύτερη είναι η αποθήκευση που αναφέρεται στο μέγεθος της μνήμης που είναι απαραίτητο για τη μόνιμη σώρευση των πληροφοριών ως γνώσεων και η τρίτη είναι η ανάκληση. Αυτή η τελευταία αναφέρεται στη διαδικασία ανάληψης μιας



κωδικοποιημένης αναπαράστασης ενός ερεθίσματος από τη μνήμη και την επεξεργασία αυτής.



Σχήμα 2: Το πολυδομικό μοντέλο της μνήμης (Sousa, 1998 στο Μπότσας & Παντελιάδου, 2007)

Οι μνημονικές δυσκολίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτείνονται σε ολόκληρο το μνημονικό μηχανισμό. Στη *βραχύχρονη μνήμη*, οι μαθητές με δυσκολίες έχουν χαμηλή επίδοση σε έργα που απαιτούν γλωσσική επεξεργασία και ιδίως όταν το χρονικό διάστημα μεταξύ της παρουσίασης του ερεθίσματος και της ανάκλησης είναι μεγάλο. Έτσι, τα προβλήματα μακρόχρονης μνήμης οφείλονται στην αναποτελεσματική χρήση του φωνολογικού κώδικα μαζί με την περιορισμένη χωρητικότητα της βραχύχρονης μνήμης και τη φτωχή χρήση στρατηγικών εσωτερικής επανάληψης και οργάνωσης (Swanson, Cooney & McNamara, 2004). Επίσης, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν διακριτές λειτουργικές δυσκολίες στη *μακρόχρονη μνήμη* (Sousa, 2001). Τα προβλήματα μακροπρόθεσμης μνήμης έχουν ως αποτέλεσμα έναν πολύ αργό ρυθμό προόδου του μαθητή, ειδικότερα σε θέματα όπως η αυτοματοποιημένη χρήση των βασικών δεξιοτήτων, η τήρηση της οργάνωσης, καθώς και η επιφανειακή επεξεργασία των σημασιολογικών αναπαραστάσεων. Επίσης, ένδειξη δυσκολιών στη μακρόχρονη μνήμη μπορεί να αποτελέσει η συχνή αποτυχία του μαθητή σε επαναληπτικά μαθήματα και εξετάσεις ή στην χρήση παλαιότερων γνώσεων με στόχο τη σύνθεση νέας (Imprecoven-Lind & Foegen, 2010).

Η *εργαζόμενη μνήμη* ήταν το τελευταίο μέρος του μνημονικού μηχανισμού που ενσωματώθηκε σε αυτόν. Σύμφωνα με τους Oakhill & Yuill (1996) εκεί φαίνεται να υπάρχουν τα μεγαλύτερα και σημαντικότερα προβλήματα στο μνημονικό μηχανισμό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πρώτον, έχουν γενικά μειωμένη ικανότητα εργαζόμενης μνήμης και αυτή η δυσκολία δεν είναι εντοπισμένη στο πεδίο που έχουν τη μαθησιακή δυσκολία, αλλά είναι γενικευμένη. Δεύτερον, έχουν δυσκολίες με την ακολουθία ανάκλησης φωνημάτων, γραμμάτων, πραγματικών λέξεων και ψευδο – λέξεων. Ακόμη, τα προβλήματα στην εκτελεστική επεξεργασία ανάκλησης σχετίζονται με την παρακολούθηση της πορείας της γενικής μνημονικής διεργασίας. Τέλος, οι περιορισμοί που προκύπτουν από τη χρήση, παρακολούθηση και έλεγχο των οργανωτικών στρατηγικών, έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην προσπάθεια ανάκλησης των πληροφοριών κατά την ενεργοποίηση της εργαζόμενης μνήμης (Παντελιάδου, 2011).

#### **2.4 Προσοχή – συγκέντρωση**

*«Προσοχή είναι η ικανότητα του ατόμου να επικεντρώνεται στην πληροφορία και στο γνωστικό έργο που έχει μπροστά του, αγνοώντας δευτερεύοντα και άσχετα στοιχεία και ερεθίσματα»* (Hunt & Marshall, 2005).

Ένας από τους πιο συνηθισμένους χαρακτηρισμούς που δέχονται οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στην καθημερινή σχολική ζωή είναι πως «διασπώνται εύκολα». Οι παράγοντες που έχουν προταθεί ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής και συγκέντρωσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι κυρίως ο αργός ρυθμός επεξεργασίας των πληροφοριών που οδηγεί στη διάσπαση, η έλλειψη και η ανεπαρκής εφαρμογή στρατηγικών, καθώς επίσης και η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για τα έργα που τους δίνονται να εργαστούν. Ακόμη, ως αιτίες των προβλημάτων προσοχής προτάθηκαν το παρορμητικό γνωστικό στυλ των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και η φτωχή χρήση γλωσσικών διαμεσολαβητικών διεργασιών που βοηθούν την προσοχή. Δηλαδή, η αδυναμία των μαθητών αυτών να ελέγξουν τον τρόπο αντίδρασής τους στο ακαδημαϊκό έργο και να επεξεργαστούν αρκετά πριν απαντήσουν, καθώς και η ελλειμματική τους ικανότητα να «ονομάζουν» (χρησιμοποιούν γλωσσικές ετικέτες) κάθε αντικείμενο, δυσκολεύουν την προσπάθεια τους για συγκέντρωση και προσοχή (Smith, 2004).

## 2.5 Δυσκολίες στις μεταγνωστικές δεξιότητες

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη γραφή ενός επικοινωνιακού κειμένου. Οι μαθητές με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου παρουσιάζουν ελλειπείς μεταγνωστικές δεξιότητες. Δεν γνωρίζουν ποια στρατηγική να εφαρμόσουν, πότε και πώς να τη χρησιμοποιήσουν, και βεβαίως πώς να την αξιολογήσουν. Αυτοί οι μαθητές συνήθως ακολουθούν το μοντέλο της παράθεσης πληροφοριών. Σύμφωνα με αυτό, η συνοχή και η οργάνωση του κειμένου εξαρτώνται κυρίως από την προηγούμενη οργάνωση της μνήμης και από το κατά πόσο η πληροφορία είναι διαθέσιμη σ' αυτήν. Το μοντέλο αυτό το χρησιμοποιούν οι αρχάριοι συγγραφείς, οι οποίοι γράφουν σχετικά ελεύθερα, με τη μία ιδέα να οδηγεί στην επόμενη, χωρίς τον κατάλληλο σχεδιασμό πριν τη γραφή και με την ελάχιστη συμμετοχή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Οι μέθοδοι παραγωγής κειμένου τις οποίες χρησιμοποιούν οι συγγραφείς που υιοθετούν το συγκεκριμένο μοντέλο επηρεάζονται από τις προφορικές δεξιότητες, τα δε οργανωτικά τους πρότυπα βασίζονται στον ελεύθερο συσχετισμό ή στην απλή εξιστόρηση. Τα γραπτά τους περιέχουν πολλές άσχετες πληροφορίες και γράφουν κυρίως για τους εαυτούς τους και όχι για να επικοινωνήσουν με τους άλλους (Σπαντιδάκης, 2009).

Οι δυσκολίες των μαθητών εντοπίζονται κυρίως στον αριθμό των προτάσεων και των λέξεων που χρησιμοποιούν αφού είναι αρκετά περιορισμένες και στο γεγονός ότι βασίζονται στα κριτήρια των ενηλίκων και των δασκάλων τους, αντιμετωπίζοντας τη γραφή ως ένα μέσο εξέτασης και όχι ως ένα μέσο επικοινωνίας. Επιπλέον, παρουσιάζονται ελλείψεις στα εσωτερικευμένα ειδικά οργανωτικά σχήματα τα οποία περιγράφουν τι πρέπει να περιλαμβάνει ένα κείμενο και με ποια σειρά. Τέλος, αξίζει να επισημανθεί πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν δυσχέρεια κατά τις διάφορες φάσεις που συνδέονται με την παραγωγή γραπτού λόγου όπως τη φάση σχεδιασμού, γραφής και βελτίωσης.

## 2.6 Ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες

Οι μαθητές που έχουν μαθησιακά προβλήματα βιώνουν ποικίλες ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες. Η σχολική επίδοση επηρεάζεται είτε άμεσα είτε έμμεσα από τις επιδράσεις των κινήτρων και τις δυσκολίες στην συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών.

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εμφανίζουν ισχυρά *κίνητρα* και υιοθετούν συνήθως μορφές μάθησης που είναι παθητικές. Οι δυσκολίες στη κίνητρα μπορεί να περιλαμβάνει είτε την απόδοση της επιτυχίας – αποτυχίας σε λανθασμένους αιτιακούς προσδιορισμούς, είτε σε δυσκολίες που βασίζονται στον προσανατολισμό στον στόχο, είτε στην έλλειψη της αυτο-αποτελεσματικότητας. Αποδίδουν την αποτυχία τους περισσότερο στη χαμηλή τους ικανότητα και λιγότερο στην ανεπαρκή τους προσπάθεια. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι και στην περίπτωση που θα επιτύχουν κάτι δεν το προβάλλουν στον εαυτό τους, αλλά σε παράγοντες μη ελέγξιμους από αυτούς, όπως είναι η ευκολία του έργου ή η τύχη. Ιδιαίτερα για τους έφηβους με Μαθησιακές Δυσκολίες, η απόδοση αιτιακών προσδιορισμών επιβεβαιώνει την ήδη θεμελιωμένη χαμηλή και αρνητική αυτό – εικόνα (Schunk & Miller, 2002· Sideridis, 2005).

Όσον αφορά τον προσανατολισμό στο στόχο, οι μαθητές με δυσκολίες είναι προσανατολισμένοι στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης. Οι μαθητές αυτοί θεωρούν απειλητικό κάθε έργο που τους δίνεται, θεωρούν ότι δεν είναι δύσκολο και βρίσκεται έξω από έλεγχο τους και βιώνουν αρνητικά συναισθήματα. Στην προσπάθειά τους να μειώσουν τις αρνητικές συνέπειες για τους ίδιους, καθώς και τη συναισθηματική ένταση που θα προκύψει από μια νέα αποτυχία, αποσύρονται και αρνούνται να εμπλακούν με σχολικά έργα. Με τις πεποιθήσεις *αυτο – αποτελεσματικότητας*, οι μαθητές αφενός κάνουν προσωπικές ερμηνείες των προηγούμενων γνωστικών τους επιτυχημένων ή αποτυχημένων προσπαθειών και αφετέρου τείνουν να αποφεύγουν εκείνες τις περιστάσεις που πιστεύουν ότι υπερβαίνουν τις δυνατότητές τους (Tollefson, 2000 στο Παντελιάδου, 2011). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συνήθως έχουν χαμηλές πεποιθήσεις *αυτο – αποτελεσματικότητας*. Τις περισσότερες φορές, αυτές συνοδεύονται από προσδοκία χαμηλής επίδοσης, συνδέονται συχνά με παραίτηση από το ακαδημαϊκό έργο και απροθυμία καταβολής περισσότερης προσπάθειας και βαθύτερης επεξεργασίας. Οι μαθητές αυτοί θέτουν χαμηλούς

στόχους, τους οποίους δεν υποστηρίζουν με επιμονή και προσπάθεια. Ακόμη και αν τους επιτύχουν, θεωρούν πως δεν έχουν μεγάλη αξία και δεν αλλάζουν τις πεποιθήσεις «μαθημένης αβοηθησίας» στις οποίες έχουν εμπλακεί (Schunk & Miller, 2002· Sideridis, 2005).

Το άγχος και η χαμηλή αυτο-αντίληψη αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην μαθησιακή επίδοση των παιδιών με δυσκολίες. Η ιδιαίτερη περίπτωση κατά την οποία το επίπεδο άγχους σε συγκεκριμένη περίπτωση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι σημαντικά μεγαλύτερο από αυτό των τυπικών συμμαθητών τους, είναι αυτό του *άγχους εξέτασης*. Οι χαμηλές ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, ο προσανατολισμός τους στην αποφυγή της χαμηλής επίδοσης, άρα και εμπλοκής με έργα, σε συνδυασμό με την αδυναμία τους να ξεφύγουν, εκτινάσσει το επίπεδο άγχους εξέτασης στα ύψη. Λόγω, λοιπόν, όλων αυτών των δυσκολιών οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση τη σχολική αποτυχία εξαιτίας των πολλών απαιτήσεων του σχολείου. Αυτή η καθημερινή κατάσταση καταβαρθεώνει τις πεποιθήσεις αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών (Μπότσας & Πανελιάδου, 2007).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### **ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΜΕΣΩ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ**

#### **Εισαγωγή**

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μία σχετικά απαιτητική διαδικασία ακόμα και για τους πιο έμπειρους συγγραφείς. Στην προσπάθεια κατανόησης των μεθόδων που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού προϊόντος, έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες μελέτες, οι οποίες περιγράφουν την αποτελεσματικότητα της χρήσης διαφορετικών μοντέλων διδασκαλίας.

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η περιγραφή των μοντέλων αυτών που αφορούν στη γραφή, αναφέρονται τα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου που προκύπτουν από τις συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις καθώς και η αποτελεσματικότητα ή μη των παρεμβατικών προγραμμάτων σε μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες στο γραπτό λόγο. Είναι αξιοσημείωτο να ειπωθεί πως η κατηγοροποίηση των παρεμβατικών προγραμμάτων που πραγματοποιείται στο κεφάλαιο αυτό γίνεται με βάση το μοντέλο ή τη μέθοδο που χρησιμοποιείται σε κάθε διδακτικό πρόγραμμα. Ως εκ τούτου, συλλέχθηκαν παρεμβατικά προγράμματα που χρησιμοποιούν το μοντέλο διδασκαλίας στρατηγικών, τους αλληλεπιδραστικούς διαλόγους και τη χρήση υπολογιστών ως βασικό εργαλείο στη διδασκαλία και όχι ως υποστηρικτικό βοήθημα. Άλλες μελέτες έχουν ως διδακτική προσέγγιση των καθορισμό στόχων, τη σαφή διδασκαλία ή τη διδασκαλία σε σχολικό πλαίσιο. Τέλος, ένας μεγάλος αριθμός μελετών έχει βασιστεί στη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών για την παραγωγή γραπτού λόγου. Στο τέλος του κεφαλαίου, παρατίθενται η διδακτική προσέγγιση των Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD), η οποία υιοθετείται και στη παρούσα μελέτη.

### 3.1 Μοντέλο διδασκαλίας Στρατηγικών (Strategic Instruction Model)

Έρευνες σε εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν τη δεκαετία μεταξύ του 1970 και του 1980, έχουν καταδείξει τη σημασία της διδασκαλίας στρατηγικών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για τη γραφή παραγράφου, προτάσεων, τον έλεγχο των λαθών και τη διόρθωσή τους. Ο Don Deshler και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν το μοντέλο διδασκαλίας στρατηγικών SIM (Strategy Instruction Model). Η διδασκαλία του συγκεκριμένου μοντέλου περιελάμβανε τα εξής στάδια: α) καθορισμός του σκοπού της στρατηγικής, β) διδασκαλία του πως, πότε και για ποιο λόγο χρησιμοποιείται η στρατηγική, γ) διαφορετικοί τρόποι για να θυμάται ο μαθητής τη στρατηγική, δ) ανάπτυξη στόχων για την εκμάθηση της στρατηγικής, ε) μοντελοποίηση της στρατηγικής και στ) καθοδηγούμενη πρακτική (Lenz & Deshler, 2004 στο Mason & Graham, 2008).

Η διδασκαλία του μοντέλου SIM για την γραφή της παραγράφου χρησιμοποιήθηκε σε δύο έρευνες των Moran, Schumaker και Better (1981) σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι φοιτούσαν σε τάξεις γυμνασίου και λυκείου (Mason & Graham, 2008). Όλα τα συστατικά του μοντέλου χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό να διδάξουν στους μαθητές την διαδικασία γραφής των τεσσάρων τύπων της παραγράφου (καταγραφή ή περιγραφή, εμφάνιση ακολουθίας, σύγκριση ή αντίθεση και κατάδειξη αιτίας και αποτελέσματος). Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν το SLOW CaPS (Show the type of paragraph in the first sentence, List the type of details you plan to write about, Order the details, Write the details in complete sentences and cap off the paragraph with a (C) concluding, (P) passing, or (S) summary sentence) για να βοηθήσουν τους μαθητές να θυμούνται τη στρατηγική γραφής της παραγράφου. Κάθε γράμμα αποτελούσε και βήμα ή διαδικασία που οι μαθητές έπρεπε να θυμούνται για να παράγουν γραπτά μία ολοκληρωμένη παράγραφο. Η διδασκαλία του συγκεκριμένου μοντέλου αποδείχθηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική και στις δύο έρευνες (Mason & Graham, 2008).

Οι έρευνες των Beals (1983), Eads (1991) και Schmidt, Deshler, Schumaker & Alley (1988) εξέτασαν την επίδραση του μοντέλου SIM για τη γραφή προτάσεων σε μαθητές Α', Β' Γυμνασίου και Α' Λυκείου με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές διδάχτηκαν να εφαρμόζουν μια σειρά από τύπους και βήματα για τη γραφή τεσσάρων ειδών των προτάσεων: απλές, σύνθετες, πολύπλοκες και σύνθετες – πολύπλοκες. Η

μέθοδος που ακολούθησαν βασίστηκε στη χρήση της στρατηγικής PENS (Pick a formula, Explore words, Note the words, Search & Check). Σύμφωνα λοιπόν μ' αυτή τη στρατηγική, οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν ένα τύπο πρότασης και έπειτα να εξερευνήσουν τις λέξεις που ταιριάζουν σ' αυτό τον τύπο. Όταν ο μαθητής αποφάσιζε ποιες λέξεις θα χρησιμοποιούσε, τότε τις κατέγραφε και τέλος έλεγχε για να σιγουρευτεί ότι η πρόταση είναι ολοκληρωμένη (Beals, 1983· Eads, 1991· Schmidt, Deshler, Schumaker & Alley, 1988 στο Mason & Graham, 2008).

Την επεξεργασία και την διόρθωση κειμένου μέσω του μοντέλου SIM την εξέτασαν πέντε έρευνες. Οι τέσσερις από αυτές χρησιμοποίησαν τη στρατηγική COPS (Capitalization, Organization, Punctuation, Spelling) με σκοπό τη βελτίωση της παρακολούθησης των λαθών των μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση ( Beals, 1983· Schmidt, 1983· Schumaker και συνεργάτες, 1982· Scott, 1993 ). Οι μαθητές διδάχτηκαν ανεξάρτητα να ανιχνεύουν και να διορθώνουν μηχανικά λάθη χρησιμοποιώντας αυτή τη στρατηγική πριν υποβάλουν το κείμενο γραπτώς. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν συγκεκριμένες αυτό-ερωτήσεις κατά τη διάρκεια επεξεργασίας του κειμένου και έκαναν τις απαραίτητες διορθώσεις. Η πέμπτη έρευνα εξέτασε τη διόρθωση λαθών χρησιμοποιώντας τη στρατηγική InSPECT (In your document, Start the spelling checker, Pick correct alternatives, Eliminate unrecognizable words, Correct additional errors, Type in your corrections). Οι συμμετέχοντες, ακολουθώντας αυτή τη στρατηγική, έπρεπε να ολοκληρώσουν με επιτυχία έξι βήματα: 1) εστίαση στο γραπτό, 2) έναρξη ορθογραφικού ελέγχου, 3)επιλογή σωστών εναλλακτικών λύσεων, 4) περιορισμός μη αναγνωρίσιμων λέξεων, 5) διόρθωση επιπρόσθετων λαθών και 6) γραφή των διορθώσεων (McNaughton, Hughes, & Ofiesh, 1997 στο Mason & Graham, 2008).

Η έρευνα των Therrien και συνεργατών (2008) εξέτασε τη χρήση της στρατηγικής ANSWER (Analyze the action words in the question, Notice the requirements of the questions, Set up an outline, Work in detail, Engineer your answer, Review your answer) σε 42 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες Α' και Β' Γυμνασίου για τη βελτίωση της επίδοσής τους στη παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές διδάχθηκαν έξι βήματα: Ανάλυση των λέξεων – κλειδιών σε κάθε ερώτηση, παρατήρηση των απαιτήσεων της ερώτησης, σύσταση περιγράμματος, λεπτομερειακή εργασία, δημιουργία απάντησης και επανεξέταση της απάντησης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν την στρατηγική είχαν τεράστια οφέλη σε σχέση



με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου (Therrien et al., 2008 στο Mason & Graham, 2008).

Συμπερασματικά, το μοντέλο διδασκαλίας στρατηγικών υπογραμμίζει την σημαντικότητα της άμεσης διδασκαλίας και της καθοδηγούμενης πρακτικής για την απόκτηση στρατηγικών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η μοντελοποίηση του εκπαιδευτικού φαίνεται να είναι το κύριο συστατικό για την θετική επίδραση. Ωστόσο προσοχή πρέπει να δοθεί στην ερμηνεία των θετικών αποτελεσμάτων που έχει η διδασκαλία του συγκεκριμένου μοντέλου αφού αισθητή ήταν η απουσία της ομάδας ελέγχου στις περισσότερες έρευνες και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να περιορίζεται η αποτελεσματικότητά του. Τέλος, στο μεγαλύτερο αριθμό των ερευνών δεν συλλέχθηκαν αποτελέσματα στη φάση της διατήρησης και όπου αυτό έγινε, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

### **3.2 Αλληλεπιδραστικοί διάλογοι (Interactive Dialogues)**

Ο Wong και οι συνεργάτες του, τη δεκαετία του 1990, εξέτασαν την επίδραση της στρατηγικής των αλληλεπιδραστικών διαλόγων ως στρατηγική σε δύο πειραματικές έρευνες. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, οι Wong, Butler, Ficzero, & Kuperis (1996) εξέτασαν τα οφέλη του αλληλεπιδραστικού διαλόγου στα στάδια του σχεδιασμού, της γραφής και της επανεξέτασης με σκοπό τη βελτίωση της παραγωγής γραπτού λόγου. Η διδασκαλία περιελάμβανε: 1) σαφή επεξήγηση και μοντελοποίηση για τη στρατηγική σχεδιασμού, 2) συνεργατική πρακτική στο σχεδιασμό έκθεσης, 3) εκτίμηση εκπαιδευτικού για τον σχεδιασμό, 4) εξατομικευμένη γραφή της έκθεσης στον υπολογιστή, 5) συζήτηση μαθητή – εκπαιδευτικού, 6) επανέλεγχο κατά ζεύγος για το περιεχόμενο, 7) εξατομικευμένη παρακολούθηση λαθών. Οι αλληλεπιδραστικοί διάλογοι μεταξύ των μαθητών υποστηρίχθηκαν κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού διδάσκοντας στους μαθητές να σκέφτονται μεγαλόφωνα τις ιδέες και τις απόψεις τους και ενθαρρύνοντας τους συμμαθητές να απαιτούν διευκρινίσεις, επεξηγήσεις ή επιπρόσθετη επεξεργασία.

Έπειτα όταν ακολούθησε η συζήτηση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, οι μαθητές εκπαιδεύτηκαν να κριτικάρουν τις εργασίες των συμμαθητών

τους για ασάφειες και απαραίτητες διευκρινίσεις. Μετά τη σύνθεση του περιεχομένου, οι μαθητές διδάχθηκαν τη στρατηγική ελέγχου λαθών COPS του Deshler και των συνεργατών για επανέλεγχο. Αυτή η διδασκαλία είχε θετικό αντίκτυπο στη ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών (Mason & Graham, 2008).

Σε προηγούμενη έρευνα των Wong, Butler, Ficzere, Kuperis, & Zelmer (1994), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που έλαβαν πλήρη παρέμβαση κατά την οποία διδάχθηκαν να παράγουν γραπτό λόγο σε 4 διδακτικές φάσεις: 1) εκπαίδευση δεξιοτήτων πληκτρολόγησης, 2) σχεδιασμός του γραπτού με τη μέθοδο της φωναχτής σκέψης, 3) γραφή και έπειτα επανέλεγχος μέσω του αλληλεπιδραστικού διαλόγου με τον εκπαιδευτικό και 4) δυαδικοί αλληλεπιδραστικοί διάλογοι μεταξύ των μαθητών για επανέλεγχο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου) είχαν θετικά αποτελέσματα στην ποιότητα των γραπτών τους σύμφωνα με την αξιολόγηση που ακολούθησε την παρέμβαση. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων για τις συμπεριφορές ή τη μεταγνωστική γνώση όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου (Mason & Graham, 2008).

Από όλα τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι αλληλεπιδραστικοί διάλογοι ως μοντέλο διδασκαλίας για την παραγωγή γραπτού λόγου επιδρούν θετικά μόνο στην ποιότητα των γραπτών προϊόντων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Στις παραπάνω έρευνες που εξετάστηκαν δεν αναφέρεται καμία θετική συσχέτιση με τα δομικά στοιχεία ή την ποσότητα των γραπτών των μαθητών γεγονός που περιορίζει την αποτελεσματικότητά τους.

### **3.3 Η χρήση υπολογιστών για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου (Computers and Writing Instruction)**

Ο Peterson-Karlan (2011) στην έρευνά του ανέφερε τις τάσεις και τα ευρήματα από την ανάλυση των ερευνών μεταξύ του 1984-2010 σχετικά με την αποτελεσματικότητα της τεχνολογίας για την υποστήριξη της παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών με μαθησιακές και ακαδημαϊκές δυσκολίες. Μια συλλογή των 85 ερευνών επιλέχθηκε από τις 249 που είχαν εντοπιστεί στην βιβλιογραφική επισκόπηση. Από τις 85 έρευνες μόνο οι 5 εξέτασαν την επίδραση της χρήσης

ψηφιακών εργαλείων σχεδιασμού και οργάνωσης στη παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών (N=45), εξέτασε την επίδραση της χρήσης εργαλείων μεταγραφής όπως της πληκτρολόγησης, του επεξεργαστή κειμένου, του επεξεργαστή κειμένου σε συνδυασμό με πρόβλεψη λέξεων και της αναγνώρισης ομιλίας (Schwartz, 2004). Την υποστήριξη της σύνθεσης μέσω της χρήσης της τεχνολογίας εξέτασαν 10 έρευνες. Με τον όρο "σύνθεση" εννοούμε την διαδικασία της διόρθωσης του γραπτού κειμένου, είτε μετά είτε κατά τη διάρκεια της μεταγραφής αναφορικά με την ακρίβεια ορθογραφικών κανόνων, προφοράς και γραμματικών φαινομένων. Τέλος, 25 έρευνες ασχολήθηκαν με την χρήση εργαλείων που υποστηρίζουν τον επανέλεγχο. Μερικά από αυτά αφορούσαν τον επεξεργαστή κειμένου είτε μόνο του είτε σε συνδυασμό με άλλα εργαλεία όπως η χρήση στρατηγικών κατά ζεύγος, η διευκόλυνση διαδικασίας, οι ψηφιακές προτροπές και η ομιλία μέσω κειμένου.

Το περιεχόμενο και η ποιότητα της ψηφιακής τεχνολογίας όπως αναφέρεται στην μετά-ανάλυση ενεργοποιεί τους αναγνώστες να λάβουν υπόψη τους τα εξής: 1) τη σημασία της παραγωγής γραπτού λόγου στην εκπαίδευση και στο χώρο εργασίας, 2) την επίδοση των αδύναμων μαθητών, 3) τις σημαντικές τάσεις στην ανάπτυξη της τεχνολογίας στον γραπτό λόγο τα τελευταία 25 χρόνια και 4) τις τάσεις διαθεσιμότητας και χρήσης των υπολογιστών και της ψηφιακής τεχνολογίας από όλους τους μαθητές, και ιδιαίτερα εκείνους που δυσκολεύονται με το γραπτό λόγο (Peterson-Karlan, 2011).

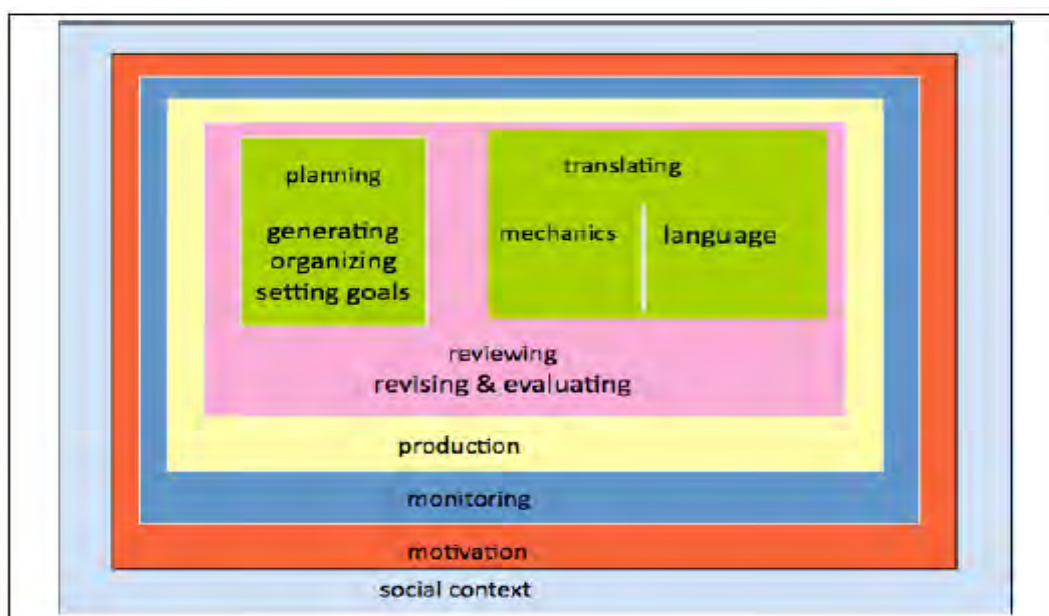
Όσον αφορά τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης, φάνηκε ότι δεν υπήρξε επαρκής αριθμός ερευνών (N=5) που να εξετάζει τη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας για τον σχεδιασμό και την οργάνωση της παραγωγής γραπτού λόγου καθώς και τη χρήση των επεξεργαστών κειμένου με πρόβλεψη λέξεων (N=2). Ωστόσο, υπάρχει ένας επαρκής αριθμός πειραματικών ή οιονεί πειραματικών μελετών (N=11) που υποστηρίζουν την επεξεργασία κειμένου για την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Παρ' όλο που ο αριθμός των ερευνών είναι πιθανόν περιορισμένος, κρίνεται σημαντικό να τονιστεί ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων είναι επαρκής (N=21) για να φανεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης των εργαλείων αυτών για τη σύνθεση και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Εκτός από την μετά-αναλυτική μελέτη που πραγματοποιήθηκε από τον Peterson-Karlan (2011), έρευνες έχουν διεξαχθεί από διάφορους ερευνητές οι οποίες παρουσιάζουν την επίδραση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη διδασκαλία γραπτού λόγου. Η έρευνα των Lindblom-Ylänne και Pihlajamäki (2003) είχε ως στόχο να εξετάσει εάν το μαθησιακό περιβάλλον που υποστηρίζεται από τη χρήση υπολογιστών ενισχύει την παραγωγή γραπτού λόγου παρέχοντας τη δυνατότητα στους μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση να μοιράσουν τα γραπτά τους μεταξύ τους και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση. Τους συμμετέχοντες αποτέλεσαν 25 φοιτητές εκ των οποίων 19 ήταν γυναίκες και 6 άντρες. Οι φοιτητές για να περάσουν το μάθημα της «Ιστορίας Δικαίου», έπρεπε να γράψουν ένα κριτικό δοκίμιο. Για τη γραφή ενός κειμένου απαιτείται κριτική και ανεξάρτητη σκέψη. Ένα συνεργατικό δικτυακό περιβάλλον σχηματίστηκε με σκοπό να παρέχει δικτυακό τόπο για τους μαθητές όπου θα έδιναν και θα ελάμβαναν ανατροφοδότηση για τα γραπτά τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Οι φοιτητές ενθαρρύνονταν να σχολιάζουν το γραπτό κείμενο των συμφοιτητών τους. Επιλέχθηκε από το Πανεπιστήμιο ένα πρόγραμμα το WebCT το οποίο περιείχε εργαλεία όπως: 1) Τόπος συζήτησης για ερωτήσεις και συζητήσεις, 2) Τόπος παρουσίασης των εργασιών των μαθητών και την τελική μορφή με τους συμφοιτητές, 3) Εσωτερικό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο το οποίο βοηθούσε τον εκπαιδευτικό να δίνει ανατροφοδότηση στους φοιτητές.

Πραγματοποιώντας συνεντεύξεις τόσο με τους φοιτητές όσο και με τους εκπαιδευτικούς, οι ερευνητές βρήκαν ότι οι εμπειρίες των φοιτητών για τη διαδικασία παραγωγής γραπτού κειμένου ήταν ιδιαίτερα θετικές. Έτσι, οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες βάσει των αποτελεσμάτων: σε αυτούς οι οποίοι ήταν πολύ ενθουσιασμένοι και απόλαυσαν την δυνατότητα να μοιράζονται τα γραπτά τους, και σε αυτούς που ένιωσαν ότι η ιδέα του να μοιράζονται μη τελειωμένες εργασίες ήταν πολύ απειλητική γι' αυτούς και απαιτούσε διαφάνεια. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν πως η ενεργή χρήση του δικτυακού περιβάλλοντος σχετίζεται με καλή απόδοση στη παραγωγή γραπτού λόγου (Lindblom-Ylänne & Pihlajamäki, 2003)

Μια σύγχρονη έρευνα των Wollak και Korpenhaver (2011) εξετάζει την επίδραση ενός ψηφιακού προγράμματος (e-pal) το οποίο φαίνεται να είναι ο πιο πρακτικός τρόπος να κινητοποιήσει τους εφήβους, να αυξήσει την ποσότητα του γραπτού λόγου, και να ξεκινήσει την εξερεύνηση νέων μεθόδων εγγραμματοτισμού για τους μαθητές. Οι ερευνητές στηρίχθηκαν στο μοντέλο των Flower και Hayes (1981) οι

οποίοι αναφέρονται σε τρεις δομές που είναι απαραίτητες για την επικοινωνία του γραπτού λόγου, τον σχεδιασμό, την πρώτη γραφή και την αναθεώρηση. Ωστόσο, μετά από διερεύνηση της εργασίας των Kraayenoord, Moni, Jobling, Korpenhaver και Elkins (2004), οι ερευνητές προσέθεσαν ακόμα 2 δομές, τα κίνητρα και το κοινωνικό πλαίσιο.



Σχήμα 3: Προσαρμοσμένο γνωστικό μοντέλο γραπτού λόγου (Wollak & Korpenhaver, 2011).

Στην έρευνα συμμετείχαν 110 μαθητές Α΄ και Β΄ Γυμνασίου με σημαντικές δυσκολίες γραπτού λόγου και 240 τελειόφοιτοι φοιτητές. Οι μαθητές διδάχθηκαν τη δομή ενός γραπτού κειμένου που απαιτείται σε μια κοινωνική επικοινωνία. Το κείμενο αυτό εμπεριείχε την έναρξη κάθε ηλεκτρονικού μηνύματος με χαιρετισμό, απάντηση σε ερωτήσεις του συνομιλητή, υποβολή μιας νέας ερώτησης και ολοκλήρωση με υπογραφή. Η παραπάνω δομή απαιτεί στρατηγικές που πρέπει να κατέχουν οι μαθητές προκειμένου να ολοκληρώσουν μια κοινωνική επικοινωνία. Επιπλέον, οι μαθητές διδάχθηκαν τη χρήση του Co:Writer (Don Johnston, Inc., 2010). Το Co:Writer είναι ένα πρόγραμμα πρόβλεψης λέξεων το οποίο παρείχε υποστήριξη σε ορθογραφία, γραμματική και λόγο. Μ' αυτό το πρόγραμμα σε συνδυασμό και με το Gaggle e-mail αυξήθηκε όχι μόνο η ανεξαρτησία των μαθητών αλλά και η ποιότητα του γραπτού. Με το Gaggle δινόταν η δυνατότητα στο μαθητή να διαβάσει το κείμενο που είχε γράψει ώστε να χρησιμοποιήσει τις στρατηγικές επανεξέτασης και σύνθεσης. Στο τέλος του 2<sup>ου</sup> εξαμήνου, τους δόθηκε μία ρουμπρίκα, μία λίστα ελέγχου από ερωτήσεις για κάθε βήμα της διαδικασίας. Τα οφέλη από το συγκεκριμένο πρόγραμμα είναι κυρίως ότι

αυξάνει αφενός τα κίνητρα των μαθητών για την εμπλοκή τους στην διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και αφετέρου τις επικοινωνιακές δεξιότητες για το γραπτό λόγο (Wollak & Korpenhaver, 2011).

Η αποτελεσματικότητα της χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ενίσχυση του γραπτού λόγου διαφαίνεται στις παραπάνω έρευνες. Αξίζει να τονιστεί ότι η σημαντικότητα της συγκεκριμένης μεθόδου έγκειται στο γεγονός ότι στο μεγαλύτερο μέρος των ερευνών, οι μαθητές αύξησαν τα κίνητρά τους για εμπλοκή στη διαδικασία παραγωγής γραπτού κειμένου. Ωστόσο, μερικοί συμμετέχοντες εξέφρασαν την δυσαρέσκειά τους για την προβολή των γραπτών τους προς τους άλλους, στοιχείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη στην εκπαιδευτική πράξη.

### **3.4 Καθορισμός στόχων (Goal Setting)**

Τρεις πειραματικές έρευνες έχουν εξετάσει τις επιδράσεις της αυτορυθμιζόμενης επίδοσης στον γραπτό λόγο μέσω του καθορισμού στόχων (Ferreti, MacArthur, & Dowdy, 2000· Graham, MacArthur, & Schwartz, 1995· Page-Voth & Graham, 1999 στο Mason & Graham, 2008). Στην παλιότερη έρευνα του Graham και των συνεργατών (1995), συμμετείχαν μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης με μαθησιακές δυσκολίες στους οποίους είχε ανατεθεί ο στόχος να κάνουν επανέλεγχο όπου συμπλήρωναν το λιγότερο τρεις νέες ιδέες κάνοντας περισσότερες σημαντικές αλλαγές απ΄ ότι οι μαθητές που τους είχε ανατεθεί σφαιρικός στόχος "να κάνουν το γραπτό τους καλύτερο". Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την βελτίωση της ποιότητας του γραπτού λόγου διότι οι μαθητές οι οποίοι είχαν διδαχθεί το μερικό στόχο έλεγχαν το γραπτό τους με μεγαλύτερη συχνότητα από τους μαθητές οι οποίοι το έλεγχαν μόνο κατά την ολοκλήρωση της παραγωγής του γραπτού τους έργου.

Στην δεύτερη έρευνα, ο Page-Voth και Graham (1999) σύγκριναν τις επιδράσεις δυο παρεμβατικών προγραμμάτων με καθορισμό στόχων με μία κατάσταση χωρίς στοχοθεσία στη παραγωγή γραπτού λόγου σε εφήβους Α΄ και Β΄ Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. Όλοι οι μαθητές έλαβαν διδασκαλία σε τέσσερα βασικά μέρη ενός καλού δοκιμίου. Ακολουθώντας τη διδασκαλία, στους μαθητές στην πειραματική ομάδα τους δίδαξαν ότι, όταν τους ανατίθενται ένα θέμα, πρέπει να καθορίσουν πρώτα το στόχο και μετά τον σχεδιασμό του γραπτού κειμένου. Κατά τη διάρκεια της

παραγωγής γραπτού λόγου, ζητήθηκε από τον μαθητή να προσπαθήσει να πετύχει αυτό τον στόχο. Οι μαθητές στην ομάδα του καθορισμού στόχου και της διδασκαλίας της στρατηγικής έλαβαν παράλληλα διδασκαλία, η οποία περιελάμβανε εξατομίκευση στον καθορισμό στόχων. Επιπλέον, οι μαθητές διδάχθηκαν να χρησιμοποιούν τη στρατηγική έξι βημάτων όταν έγραφαν μια έκθεση: 1) ανάγνωση του θέματος και προσδιορισμός της άποψης, 2) εισήγηση των ιδεών και παραγωγή αρκετών ιδεών για τον καθορισμό των στόχων, 3) παραγωγή του δοκιμίου, 4) ανάγνωση του γραπτού για το αν εμπεριέχονται όλες οι ιδέες, προσθήκη νέων ιδεών ή βελτίωση των υπαρχουσών, και 5) έλεγχος για να δουν αν ο στόχος έχει επιτευχθεί. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν συγκρίθηκαν με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, οι μαθητές και στις δύο πειραματικές ομάδες παρήγαγαν καλύτερο γραπτό με σημαντικά καλύτερη ποιότητα.

Στην έρευνα των Ferreti και συνεργατών (2000), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες Δ' και ΣΤ' τάξης έγραψαν επιστολές σε δύο διαφορετικές καταστάσεις. Ζητήθηκε από τους μαθητές στην ομάδα του γενικού στόχου να λάβουν μία θέση και μετά να παράγουν γραπτά την επιστολή η οποία να πείθει τον αναγνώστη να πιστέψει την άποψή τους. Στους μαθητές της πειραματικής ομάδας ζητήθηκε να γράψουν: 1) την δήλωση πεποίθησης, 2) δύο ή τρεις λόγους για την πεποίθησή τους, 3) εξήγηση για κάθε λόγο, 4) δύο ή τρία αντεπιχειρήματα, και 5) εξήγηση γιατί το κάθε αντεπιχείρημα ήταν λανθασμένο. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρήγαγαν καλύτερα δοκίμια απ' ό,τι οι μαθητές στην ομάδα ελέγχου. Ο Ferreti και οι συνεργάτες υποστηρίζουν ότι οι νεότεροι και αδύναμοι συγγραφείς με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να μην έχουν την εκτελεστική ικανότητα επεξεργασίας για τις απαιτήσεις της παραγωγής γραπτού κειμένου χωρίς την υποστήριξη της στρατηγικής.

Εν κατακλείδι, ιδιαίτερα αποτελεσματική φαίνεται η επίδραση του συγκεκριμένου μοντέλου αφού όλες οι ερευνητικές μελέτες που αναφέραμε παραπάνω είναι πειραματικές. Επιπλέον, και οι τρεις έρευνες εξετάστηκαν για την ποιότητά των αποτελεσμάτων τους (M.O: 7,3) κάνοντας υπολογίσιμη τη συγκεκριμένη στρατηγική για την θετική της επίδραση (Mason & Graham, 2008).

### 3.5 Σαφής (άμεση) διδασκαλία (Direct Instruction)

Σκοπός της έρευνας των Walker και των συνεργατών του (2005) είναι να εξετάσουν τις επιδράσεις της άμεσης διδασκαλίας ως παρεμβατικό πρόγραμμα στην παραγωγή γραπτού λόγου και πιο συγκεκριμένα στην απόκτηση και τη διατήρηση των δεξιοτήτων γραπτής αφήγησης σε μαθητές Λυκείου με μαθησιακές δυσκολίες.

---

#### *Μηχανισμοί*

Γραφή προτάσεων χρησιμοποιώντας κεφαλαία γράμματα

Χρήση κομμάτων

Χρήση ερωτηματικών

Κεφαλαιοποίηση κατάλληλων ουσιαστικών

#### *Γραφή Πρότασης*

Γραφή και σωστή χρήση της στίξης των προτάσεων

Χρήση εισαγωγικών φράσεων

#### *Παραγραφοποίηση και γραφή ιστορίας*

Χρήση ποικίλων ειδών προτάσεων (απλή, σύνθετη, μικτή)

#### *Επαναξιολόγηση*

Επαναξιολόγηση για σημεία στίξης

Επαναξιολόγηση ροής των προτάσεων

---

Πίνακας 1: Προαπαιτούμενες δεξιότητες στην σαφή διδασκαλία (Walter et al., 2005).

Οι συμμετέχοντες ήταν τρεις ενώ πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη παρέμβαση. Οι συμμετέχοντες ήταν μέλη των τριών διαφορετικών μικρών διδακτικών ομάδων. Κάθε ομάδα αποτελείτο από όχι περισσότερα από τέσσερα μέλη. Οι συμμετέχοντες διδάχθηκαν να παράγουν παραγράφους με μία θεματική πρόταση, που υποστηρίζεται από λεπτομέρειες και ένα επίλογο. Αφού οι μαθητές παρακολούθησαν πενήντα συνεδρίες σαφούς διδασκαλίας, τους ζητήθηκε να γράψουν την απάντηση σε προτροπές μέσα σε διάρκεια 3 λεπτών. Οι



απαντήσεις μετρήθηκαν μέσω του CWS (Correct Word Sequences) (Walker, Shippen, Alberto, Houchins & Cihak, 2005).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι τρεις μαθητές απάντησαν θετικά στο πρόγραμμα σαφούς διδασκαλίας, με θεαματικά οφέλη στον αριθμό των λέξεων των γραπτών όπως μετρήθηκαν μέσω του CSW. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης ήταν εμφανής και στις μετρήσεις γενίκευσης. Όλοι οι μαθητές είχαν οφέλη στις συνολικές και σύνθετες τυποποιημένες μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν μέσω του TOWL-3 (Hammil & lansen, 1996 στο Walker, Shippen, Alberto, Houchins & Cihak, 2005).

Την επίδραση της σαφούς διδασκαλίας σε διδακτικό πρόγραμμα για την ενίσχυση παραγωγής γραπτού λόγου εξέτασε και η έρευνα των Hough, Hixson, Decker & Bradley-Johnson (2012). Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα συμμετείχαν 6 μαθητές που φοιτούσαν στην δευτέρα δημοτικού και είχαν μαθησιακές δυσκολίες γραπτού λόγου. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εκτιμηθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μιας συγκεκριμένης στρατηγικής, η οποία αναπτύχθηκε από τον Michael Maloney (1998) και ονομάστηκε «γρήγορη γραφή». Η στρατηγική αυτή έχει παρόμοια διδακτικά βήματα με τη διδακτική προσέγγιση των στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD) (βλ. παρακάτω) και διδάσκεται στους μαθητές με την άμεση διδασκαλία, την μοντελοποίηση των δεξιοτήτων-στόχων, την καθοδηγούμενη και την ανεξάρτητη πρακτική. Η διαφορά των δύο στρατηγικών έγκειται στο γεγονός ότι η στρατηγική της «γρήγορης γραφής» δεν περιλαμβάνει την περιγραφή των τεχνικών διδασκαλίας καθώς και ότι απαιτεί από τους μαθητές να ολοκληρώσουν κάθε στάδιο σε περιορισμένο χρόνο. Τα γραπτά προϊόντα των μαθητών ελέγχθηκαν σε τρεις πειραματικές συνθήκες, πριν την παρέμβαση, ακριβώς μετά την παρέμβαση και στη φάση της διατήρησης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρξε βελτίωση των μαθητών ως προς τα δομικά στοιχεία των ιστοριών τους και μετά την παρέμβαση και στη συνθήκη της ανεξάρτητης πρακτικής. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε αύξηση στο ρυθμό παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπλέον, παρατηρήθηκε αύξηση και στην ποιότητα των γραπτών τους κειμένων, η οποία όμως κατά τη φάση διατήρησης (maintenance test) μειώθηκε, περιορίζοντας την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος.

### 3.6 Παρεμβατικά προγράμματα βασισμένα στο σχολικό πλαίσιο (School-Based Writing-to-learn Interventions)

Οι Bangert-Browns, Hurley και Wilkinson (2004) πραγματοποίησαν μία επισκόπηση για να εξετάσουν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων μάθησης του γραπτού λόγου στο σχολικό περιβάλλον. Οι έρευνες που επιλέχθηκαν ήταν μεταξύ του 1926-1998. Συνολικά οι έρευνες ήταν 46 ενώ τα παρεμβατικά προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές δημοτικού ως πανεπιστημίου ήταν 48. Οι ερευνητές επικεντρώθηκαν σε μεταβλητές όπως: μεταβλητές δημοσίευσης και μεθοδολογικές, το περιβάλλον εκπαίδευσης, την διάρκεια και τη συχνότητα της εκπαίδευσης (π.χ. τον αριθμό των γραπτών κάθε βδομάδα, και τα λεπτά που ξόδευαν σε κάθε γραπτή εργασία) και την πολυμεταβλητή εξέταση των μεσολαβητών. Ως προς τις μεταβλητές δημοσίευσης συμπεριέλαβαν την πηγή της έρευνας και το χρόνο δημοσίευσης, ενώ ως μεθοδολογικές μεταβλητές, εάν έχει επιτευχθεί η τυχαία τοποθέτηση των μαθητών σε ομάδες, εάν οι συγκρινόμενες ομάδες μαθητών έχουν διδαχθεί στο ίδιο σχολείο, εάν ο ίδιος εκπαιδευτικός έχει διδάξει τις ομάδες, και εάν ο ερευνητής συμμετέχει στην διδασκαλία κάθε ομάδας. Όσον αφορά το πλαίσιο εκπαίδευσης, συμπεριλήφθηκαν τα εξής: το θέμα της διδασκαλίας, το πλαίσιο, και οι βαθμίδες των μαθητών. Τέλος, τρεις μεταβλητές συσχετίζονται σημαντικά με την επίδραση της ανάλυσης. Αυτές αφορούν: τα λεπτά που οι μαθητές ξόδευαν για τη συγγραφή ενός κειμένου, η επανατροφοδότηση που λάμβαναν από τις μεταγνωστικές διαδικασίες καθώς και ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν στην Στ' τάξη του δημοτικού, την Α' και την Β' τάξη του γυμνασίου (Bangert-Browns, Hurley & Wilkinson, 2004).

Τα αποτελέσματα της μετά-ανάλυσης μπορούν να συνοψιστούν σε τρία βασικά συμπεράσματα. Αρχικά, η άμεση διδασκαλία για την παραγωγή γραπτού λόγου έχει θετική αλλά περιορισμένη επίδραση στην σχολική επίδοση. Επιπλέον, αν και ο βαθμός της εκπαίδευσης, τα λεπτά που ξόδευαν οι μαθητές για την ολοκλήρωση ενός μαθησιακού έργου, και η παρουσία των προτροπών στην μεταγνωστική διαδικασία συσχετίζονται θετικά με την ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών ωστόσο η αποτελεσματικότητά τους είναι περιορισμένη. Τέλος, στις επιδράσεις της μάθησης σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η διάρκεια εκπαίδευσης (Bangert-Browns, Hurley & Wilkinson, 2004).

### 3.7 Διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών στην παραγωγή γραπτού λόγου (Cognitive and Meta-cognitive Instruction)

Την επίδραση μιας πιο ολοκληρωμένης προσέγγισης επιχείρησαν να εξετάσουν οι Englert και οι συνεργάτες του (1991), χρησιμοποιώντας τη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών στη παραγωγή γραπτού λόγου (CSIW) για την εκπαίδευση παιδιών Δ' και Ε' Δημοτικού. Στην έρευνα συμμετείχαν 183 μαθητές, συμπεριλαμβανομένου και 45 μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (23 στην ομάδα εκπαίδευσης μέσω CSIW και 22 στην ομάδα ελέγχου). Για την διευκόλυνση του διαλόγου και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν το POWER (σχεδιασμός, οργάνωση, πρώτη γραφή, σύνθεση και αναθεώρηση) όπου αποτελείτο από φύλλα σκέψης τα οποία περιελάμβαναν μια σειρά από αυτο-ερωτήσεις και αυτο-διδασκτικές δηλώσεις για κάθε μία από τις βασικές διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου.

#### Βήμα 1<sup>ο</sup>: E= Evaluate (Εκτίμηση)

- Τι μου ζητά η εντολή να κάνω;
- Από πόσα μέρη θα αποτελείται το γραπτό μου;

#### Βήμα 2<sup>ο</sup>: mP=make a plan (Σχεδιασμός)

- Κοιτάω τι έχω κυκλώσει ή τι έχω υπογραμμίσει. Στο συγκεκριμένο έργο η δουλειά μου είναι να.....
- Ποιο είδος οργανωτή θα με βοηθήσει να σχεδιάσω και να οργανώσω τις ιδέες μου;
- Γνωρίζω αρκετά για να γράψω το συγκεκριμένο κείμενο;
- Ποιος είναι ο σκοπός του γραπτού;

#### Βήμα 3<sup>ο</sup>: O=organize (Οργάνωση)

- Τώρα πρέπει να παράγω ιδέες.
- Διαβάζω πάλι το θέμα και σιγουρεύομαι πως έχω σκεφτεί όλα τα μέρη.
- Αποφασίζω αν χρειάζεται να αλλάξω, να προσθέσω ή να αφαιρέσω κάτι από τον γραφικό μου οργανωτή.
- Αριθμώ τις ιδέες μου στον οργανωτή με στόχο να βγάξει νόημα.

#### Βήμα 4<sup>ο</sup>: W=work (Εργάζομαι)

- Οργανώνω τη θεματική μου πρόταση ή τη θέση μου.
- Αν κρίνεται απαραίτητο, διαμορφώνω πλαγιότιτλους.
- Σχεδιάζω τα επιχειρήματα.
- Οργανώνω τις ιδέες μου.
- Γράφω τη θεματική πρόταση ή το συμπέρασμα.
- Γράφω το κύριο θέμα της παραγράφου.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Γράφω τον επίλογο.</li> </ul>
<p>Βήμα 5<sup>ο</sup>: E=evaluate (Εκτίμηση)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Χρησιμοποιώ τη λίστα ελέγχου COLA για να εκτιμήσω το περιεχόμενο του γραπτού μου, την οργάνωση, τη γλώσσα και την εμφάνιση.</li> <li>• Λαμβάνω ανατροφοδότηση από ένα φίλο, γονέα ή την δασκάλα μου.</li> <li>• Αποφασίζω πως θα βελτιώσω το γραπτό μου.</li> </ul>
<p>Βήμα 6<sup>ο</sup>: R=re-work (Εκ νέου εργασία)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Πραγματοποιώ όλες τις αλλαγές.</li> <li>• Γράφω καθαρά το κείμενό μου.</li> <li>• Διαβάζω το τελικό μου γραπτό να σιγουρευτώ ότι ακούγεται με τον τρόπο που επιθυμώ, αναφέρει ότι ακριβώς θέλω να πω και έχει κλείσει σωστά.</li> <li>• Πραγματοποιώ επιπρόσθετες αλλαγές.</li> <li>• Γράφω ή εκτυπώνω το τελικό μου κείμενο.</li> <li>• Επιβραβεύω τον εαυτό μου, λέγοντας: «Τα κατάφερα».</li> </ul>

Πίνακας 2: Βήματα EmPOWER και προτροπές μαθητών (Cass, 2011)

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας κατέδειξαν ότι η διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών στην παραγωγή γραπτού λόγου (CSIW) είχε θετική επίδραση στη βελτίωση της ποιότητας των γραπτών που παρήχθησαν από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Ως εκ τούτου, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες άρχισαν να αυτορυθμίζουν τη μαθησιακή τους συμπεριφορά αφού συμμετείχαν στην μεταγνωστική διαδικασία μέσω της χρήσης της στρατηγικής καθώς και γενίκευσαν τη γνώση τους και σε άλλα μαθησιακά έργα. (Englert και συνεργάτες, 1991 στο Mason L.H & Graham S., 2008). Τα οφέλη της CSIW κατέδειξε και η έρευνα του Hallenbeck (2002) που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις μαθητές Α΄ Γυμνασίου. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα διεξήχθησαν από μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση χωρίς την ύπαρξη ομάδας ελέγχου.

Σε δύο πρόσφατες έρευνες ο Englert και οι συνεργάτες του (Englert, Wu & Zhao, 2005; Englert, Zhao, Dunsmore, Collings & Wolbers, 2007) ενίσχυσαν τη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών στη παραγωγή γραπτού λόγου (CSIW) με την ενσωμάτωση του οργανωτικού εργαλείου που βασίζεται στο διαδίκτυο TELE-Web. Έτσι λοιπόν δίνεται η προτροπή στους μαθητές μέσω του TELE-Web να διαμορφώσουν τη δομή ενός κειμένου στην εισαγωγή και στον επίλογο με προτάσεις ή παραγράφους. Η διδασκαλία μέσω TELE-Web παρέχει υποστήριξη στους μαθητές οι οποίοι έχουν δυσκολία στη πρόσληψη, την πρόβλεψη και τη σύνθεση των

πληροφοριών κατά τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου. Θετικό αντίκτυπο στην βελτίωση της ποιότητας των γραπτών των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε να έχει η χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου και στις δύο έρευνες (Mason & Graham, 2008).

Στην αποτελεσματικότητα της άμεσης διδασκαλίας κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου καθώς και στη διδασκαλία στρατηγικής στη δομή κειμένου μέσω του μοντέλου συνεργατικής μάθησης αναφέρθηκε ο Englert (Mason & Graham, 2008) αναπτύσσοντας το ELP (Early Literacy Project). Σύμφωνα μ' αυτή τη προσέγγιση, οι μαθητές σχεδιάζουν, οργανώνουν, συνθέτουν και παράγουν γραπτό λόγο. Οι εκπαιδευτικοί μοντελοποιούν και εισάγουν τις ιδιαίτερες στρατηγικές του γραπτού λόγου και τις δομές του κειμένου. Παρόλα αυτά, οι μαθητές χρειάζονται ουσιαστική πρακτική κατά την εφαρμογή των στρατηγικών με καθοδήγηση και υποστήριξη πριν αυτοί να είναι ικανοί να συνθέσουν το γραπτό λόγο ανεξάρτητα. Γι' αυτό το σκοπό, οι μαθητές εργάζονται σε ζεύγη ή σε μικρές ομάδες για να εφαρμόσουν τις στρατηγικές πριν να παράγουν μόνοι τους γραπτό λόγο. Ο χρόνος, λοιπόν, που οι μαθητές ξοδεύουν παρέχοντας και λαμβάνοντας υποστήριξη από τους συμμαθητές ονομάστηκε «συνεργατικό διάστημα» (Englert & Mariage, 1996· Mason & Graham, 2008).

Την αποτελεσματικότητα της υποβοηθούμενης πρακτικής από συμμαθητές χρησιμοποίησαν οι Saddler, Asaro και Behforooz (2008) στην έρευνά τους η οποία πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σκοπός της έρευνας εκείνης ήταν να καταδείξει την αποτελεσματικότητα της πρακτικής του συνδυασμού προτάσεων μέσω της παροχής βοήθειας από τους συμμαθητές με σκοπό τη βελτίωση της ικανότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην κατασκευή προτάσεων και στη σύνθεση ιστοριών. Η παρέμβαση του συνδυασμού προτάσεων είχε υιοθετηθεί από την έρευνα των Saddler & Graham (2005). Περιελάμβανε μικρές, επαναδιατυπωμένες, κύριες προτάσεις οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν σε τρεις ενότητες διδασκαλίας που αποτελούνταν από έξι μαθήματα η κάθε μία. Στην πρώτη ενότητα οι μαθητές συνδύασαν την κύρια πρόταση με τρεις ή περισσότερες προτάσεις χρησιμοποιώντας επιθετικούς προσδιορισμούς. Στη δεύτερη ενότητα οι μαθητές συνδύασαν τις προτάσεις εισάγοντας φράσεις, και στην τρίτη ενότητα χρησιμοποίησαν τους συνδετικούς συνδέσμους "αλλά" και "επειδή" για να συνδυάσουν τις κύριες προτάσεις.

Σε κάθε ενότητα χρησιμοποιούσαν παράλληλα ένα φύλλο γραφής το οποίο ήταν αναθεωρημένο από τους συμμαθητές τους ως λίστα ελέγχου. Η λίστα ελέγχου παρείχε επιπρόσθετη υποστήριξη παρέχοντας μια λεπτομερή καθοδήγηση στη φάση του αυτό-ελέγχου του γραπτού. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτής μοντελοποιούσε την λίστα ελέγχου εξετάζοντας ένα υπόδειγμα-ιστορία καθώς απαντούσε για κάθε μία από τις ερωτήσεις της λίστας. Τότε οι μαθητές χρησιμοποιούσαν την λίστα σαν οδηγό ενώ ο εκπαιδευτής απαντούσε τις ερωτήσεις και παρείχε ενθάρρυνση (Saddler, Asaro, & Behforooz, 2008).

Η παροχή βοήθειας από τους συμμαθητές συμπεριλήφθηκε σε όλα τα μαθήματα εκτός από το τέταρτο. Η υποβοηθούμενη διδασκαλία θεωρήθηκε ως ο πιο αποτελεσματικός τρόπος να ενισχυθούν οι δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διότι χρειάζεται εκτενής, συστηματική, δομημένη διδασκαλία για την απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων όταν άλλοι μαθητές τις κατέχουν χωρίς ιδιαίτερη προσπάθεια (Mathes & Fuchs, 1993· Newcomer & Barenbaum, 1991 στο Saddler, Asaro, & Behforooz, 2008). Επιπροσθέτως, η μάθηση μέσω παροχής βοήθειας από τους συμμαθητές παρέχει στον αδύναμο μαθητή υπόδειγμα και βοήθεια, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπει και στους δύο μαθητές να δρουν ως εκπαιδευτής και καθοδηγούμενος (Fuchs, Fuchs, Mathes, & Simmons, 1997 στο Saddler, Asaro, & Behforooz, 2008).

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αφού φάνηκε να βελτιώνονται δεξιότητες που σχετίζονται με τη παραγωγή γραπτού λόγου. Αρχικά, όλοι οι μαθητές βελτίωσαν την ικανότητα συνδυασμού των προτάσεων και βρήκαν τις δραστηριότητες που σχετίζονταν με αυτήν πολύ βοηθητικές. Επιπλέον, η λίστα ελέγχου στην διδασκαλία σε ζεύγη βελτίωσε την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν τη χρήση των δεξιοτήτων συνδυασμού προτάσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου και βοήθησε τους μαθητές να εκτιμήσουν την σπουδαιότητα της αναθεώρησης του γραπτού και την αποτελεσματικότητα της επιπρόσθετης βοήθειας. Τέλος, η βελτίωση φάνηκε και στην ποιότητα των ιστοριών τους μετά τη παρέμβαση. Εδώ, ωστόσο, αξίζει να τονιστεί πως αν και ο αριθμός των αναθεωρήσεων βελτιώθηκε στο post-test, η ποιότητα των δεύτερων γραπτών δεν βελτιώθηκε, πράγμα που σημαίνει πως οι επανεξετάσεις που επιχειρήθηκαν δεν ήταν αρκετά εύρωστες για να βελτιώσουν τις ιστορίες (Saddler, Asaro, & Behforooz, 2008).

Η διδακτική προσέγγιση της Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (Self-Regulated Strategy Development approach-SRSD) αναπτύχθηκε από τους Harris & Graham την δεκαετία του 1980. Η διδασκαλία του SRSD στοχεύει στη διδασκαλία της χρήση στρατηγικών και στην αυτορυθμιζόμενη μάθηση όσον αφορά την διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (Graham & Harris, 2000; Graham & Harris, 2003). Η διδακτική προσέγγιση της Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD) αποτελείται από έξι βήματα: 1) ανάπτυξη προδεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την ολοκλήρωση των γραπτών έργων και την εκτέλεση των στρατηγικών-στόχων, 2) συζήτηση της στρατηγικής καθώς και περιγραφή του τρόπου που η στρατηγική θα βελτιώσει το γραπτό λόγο, 3) απομνημόνευση των βημάτων, 4) μοντελοποίηση της στρατηγικής μέσω της φωναχτής σκέψης 5) παροχή επαρκούς καθοδηγούμενης υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό όσο οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές και τις αυτορυθμιζόμενες διαδικασίες και 6) χρήση ανεξάρτητης πρακτικής για επίτευξη των στόχων και των διαδικασιών αυτορύθμισης, συμπεριλαμβανομένων και των ευκαιριών για γενίκευση σε όλα τα έργα (Mason & Graham, 2008).

<b>Βήματα</b>	<b>Διδακτικές δραστηριότητες</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανάπτυξη προηγούμενης γνώσης</li> </ul>	Διδασκαλία της γνώσης και των δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη χρήση της στρατηγικής.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συζήτηση</li> </ul>	Καθορισμός της προσέγγισης του μαθητή στο γραπτό λόγο και της ανάγκης για εκμάθηση της στρατηγικής. Περιγραφή της στρατηγικής, ανάλυση του κάθε βήματος, και καθορισμός του «πότε» και «πού» θα χρησιμοποιηθεί. Αναγνώριση των στόχων για την εκμάθηση της στρατηγικής και πώς να χρησιμοποιηθεί να βελτιωθεί η επίδοση. Δέσμευση του μαθητή ότι θα μάθει την στρατηγική και συζήτηση του τι να κάνει για να πετύχει το στόχο του. Εισαγωγή διαδικασιών αυτο-ελέγχου με στόχο τον υπολογισμό της επίδρασης της χρήσης της στρατηγικής. Περιγραφή επιπρόσθετων τεχνικών αυτορύθμισης (καθορισμός στόχων, οπτικοποίηση και αυτο-ενίσχυση) τα οποία ο μαθητής θα χρησιμοποιήσει.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μοντελοποίηση</li> </ul>	Μοντελοποίηση του τρόπου που οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν την στρατηγική και συνδυασμός με τεχνικές αυτορύθμισης, χρησιμοποιώντας ποικιλία αυτο-αναφορών. Εφαρμογή διαδικασίας αυτο-ελέγχου, ελέγχοντας την αποτελεσματικότητα της χρήσης της στρατηγικής. Παροχή βοήθειας προς τους μαθητές να αναπτύξουν αυτο-αναφορές με σκοπό να ρυθμίσουν τη χρήση στρατηγικής, την γραπτή διαδικασία ή τις μη επιθυμητές συμπεριφορές.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Απομνημόνευση</li> </ul>	Επιβεβαίωση ότι οι μαθητές θυμούνται τα βήματα της στρατηγικής, τα μνημονικά βοηθήματα και τις αυτο-αναφορές.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Υποστήριξη</li> </ul>	Παροχή σταδιακής και προσαρμοσμένης βοήθειας προς τους μαθητές στη χρήση στρατηγικής, αυτο-αναφορών, τεχνικών αυτο-ελέγχου και οποιονδήποτε άλλων τεχνικών αυτορύθμισης που έχουν διδαχθεί. Ενθάρρυνση της επικαλυμμένης χρήσης αυτο-αναφορών.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανεξάρτητη πρακτική</li> </ul>	Έλεγχος της ανεξάρτητης χρήσης της στρατηγικής, αυτο-αναφορών, τεχνικών αυτο-ελέγχου και οποιονδήποτε άλλων τεχνικών αυτορύθμισης που έχουν διδαχθεί. Εκτίμηση της επίδρασης της διδασκαλίας και επανάληψη όπου κρίνεται απαραίτητο.

Πίνακας 3: Στάδια της Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (Self-Regulated Strategy Development approach-SRSD) (Graham & Harris, 1999).

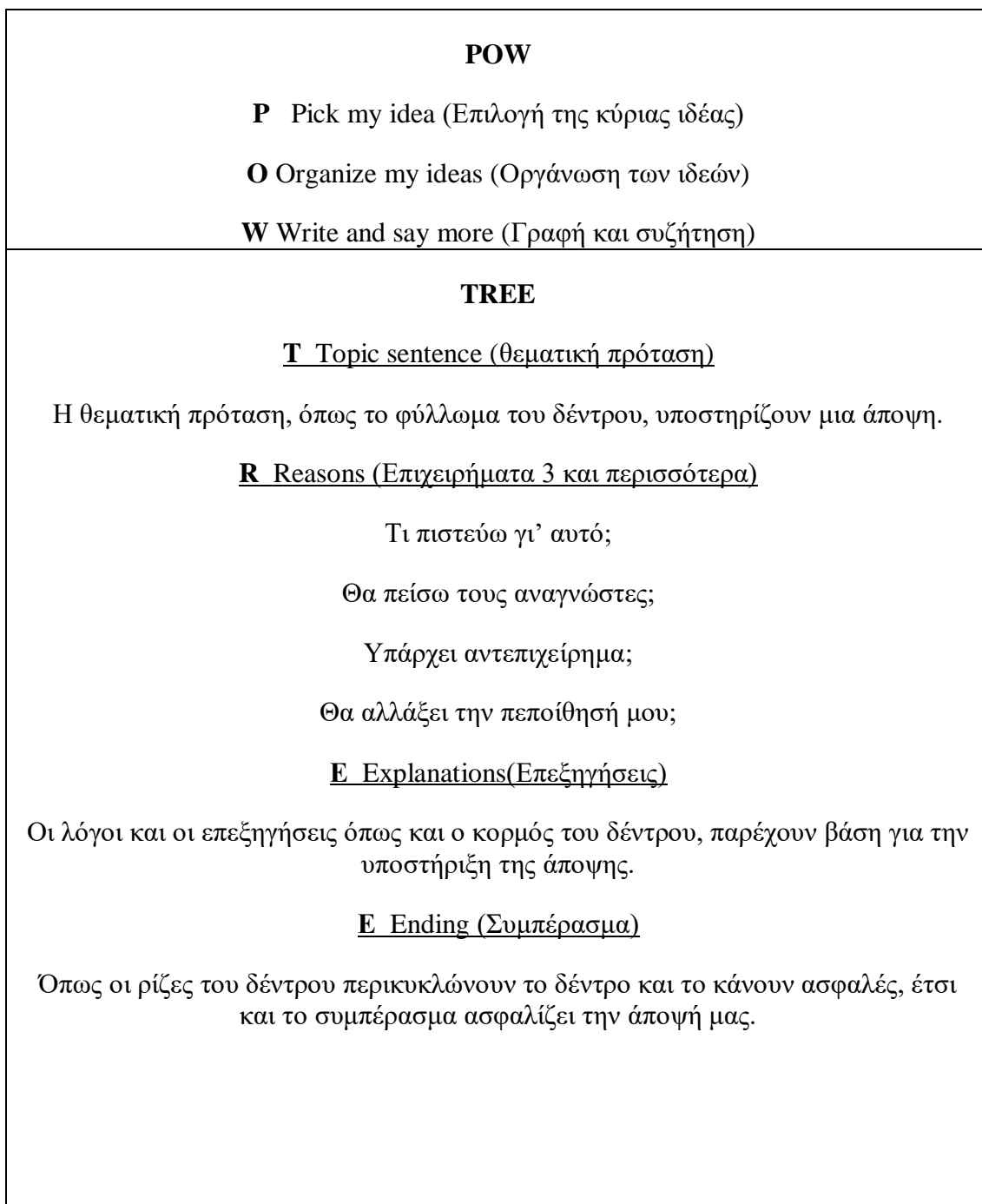


Ποικίλες έρευνες έχουν διεξαχθεί οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στηριζόμενες στο μοντέλο αυτό. Η έρευνα των Sawyer και των συνεργατών (1992) έγινε σε 33 μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. Οι ερευνητές σύγκριναν την επίδραση της διδασκαλίας του μοντέλου SRSD, τη διδασκαλία του συγκεκριμένου μοντέλου χωρίς τον καθορισμό στόχων και τον αυτο-έλεγχο, και την άμεση διδασκαλία. Οι μαθητές και στις τρεις πειραματικές καταστάσεις έμαθαν την στρατηγική για σχεδιασμό και σύνταξη μιας ιστορίας όπου ενθαρρύνονταν να παράγουν σημειώσεις για τα βασικά μέρη της ιστορίας πριν τη γραφή της και να συνεχίζουν τη διαδικασία σχεδιασμού καθώς γράφουν. Όλες οι καταστάσεις διδασκαλίας της στρατηγικής περιέχουν τα έξι στάδια που προαναφέρθηκαν καθώς και την επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητή και τη συνεργατική πρακτική.

Τα αποτελέσματα από την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών στην αξιολόγηση μετά την παρέμβαση έδειξαν ότι οι μαθητές σε όλες τις SRSD καταστάσεις έγραψαν δοκίμια με σημαντικά καλύτερη θεματική δομή σε σύγκριση με τους μαθητές που ανήκαν στην ομάδα της άμεσης διδασκαλίας και της ομάδας ελέγχου. Επιπλέον, μόνο οι μαθητές που διδάχθηκαν το ολοκληρωμένο πρόγραμμα διδασκαλίας SRSD, όταν συγκρίθηκαν με τους μαθητές με το τροποποιημένο πρόγραμμα διδασκαλίας SRSD αλλά και την άμεση διδασκαλία, γενίκευσαν την επίδοσή τους (Sawyer και συνεργάτες, 1992 στο Mason & Graham, 2008).

Δύο στρατηγικές της διδακτικής προσέγγισης της Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD) χρησιμοποιήθηκαν σε δύο έρευνες των Mason, Kubina & Taft (2009). Οι στρατηγικές POW και TREE διευκόλυναν τους μαθητές στην μάθηση των δεξιοτήτων που απαιτούνταν για την παραγωγή γραπτού λόγου. Η πρώτη στρατηγική POW (Pick my ideas, Organize my notes, Write and say more), αποτελεί στρατηγική σχεδιασμού η οποία αποτελείται από τρία βήματα: επιλογή μιας ιδέας του θέματος, οργάνωση ιδεών χρησιμοποιώντας γραφικό οργανωτή, και γραφή τροποποιώντας και βελτιώνοντας τον αρχικό σχεδιασμό καθ' όλη τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου. Η δεύτερη στρατηγική TREE (Topic sentence, Reasons-three or more, Examine, Ending), βοηθά τους μαθητές να εισάγουν τα βασικά στοιχεία της πειστικότητας των γραπτών τους. Αυτή η στρατηγική αποτελείται από τα ακόλουθα βήματα: γραφή θεματικής πρότασης η οποία να αναφέρει τι πιστεύει κάθε μαθητής για ένα θέμα, γραφή τριών λόγων που να τεκμηριώνουν την άποψή του

σχετικά με το θέμα. Καταγραφή περαιτέρω εξηγήσεων για να υποστηρίξει ο μαθητής την άποψή του, και ανακεφαλαίωση με ένα αρκετά καλό επίλογο (Mason, Kubina, & Taft, 2009).



Σχήμα 4: POW & TREE μνημονικό διάγραμμα (Mason, Benedek-Wood & Valasa, 2009).

Οι δύο έρευνες διεξήχθησαν για να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του μοντέλου SRSD στην παραγωγή γρήγορων απαντήσεων: στην μία

συμμετείχαν 6 μαθητές Γυμνασίου με δυσκολίες στη μάθηση και στην δεύτερη 10 μαθητές Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. Στην πρώτη έρευνα ένας μεταπτυχιακός βοηθός παρέδιδε την διδασκαλία σε τρία ζεύγη μαθητών. Στην δεύτερη έρευνα, στο ίδιο σχολείο ένα χρόνο αργότερα, οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής παρέδιδαν την διδασκαλία σε 3 μικρές ομάδες μαθητών. Κοινή μεθοδολογία χρησιμοποιήθηκε και στις δύο αυτές έρευνες. Ως εκ τούτου, λοιπόν, πραγματοποιήθηκαν μετρήσεις πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την παρέμβαση (Mason, Kubina, & Taft, 2009).

Πριν την παρέμβαση, η επίδοση καθορίστηκε από τη συλλογή ταχέων γραπτών απαντήσεων σε προτροπές που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς. Στους μαθητές παρέχεται μια γραπτή επιλογή σε μία από τις δύο προτροπές και εκείνοι επιλέγουν τη γνώμη ή στάση – επιχείρημα για την απάντησή τους. Οι μαθητές είχαν δέκα λεπτά για τον σχεδιασμό και την παραγωγή γραπτού λόγου. Στην παρέμβαση, η διδασκαλία των βημάτων για την απόκτηση της στρατηγικής και την διαδικασία για αυτορύθμιση ήταν ενσωματωμένη στα μαθήματα. Και οι δύο στρατηγικές (POW & TREE) καθοδηγούσαν τους μαθητές στον καθορισμό σχεδιασμού και τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Οι ομάδες μαθητών έλαβαν πέντε ή έξι μαθήματα, διάρκειας 45 λεπτών, κατά τη διάρκεια της διδακτικής φάσης της έρευνας. Συνοπτικά θα αναφερθεί ο σκοπός κάθε μαθήματος.

Στο πρώτο μάθημα, οι εκπαιδευτές εισάγουν τις έννοιες των δύο στρατηγικών και ανακαλείται η προηγούμενη γνώση των μαθητών. Έπεται η συζήτηση των βημάτων των στρατηγικών ενώ γίνεται και αναφορά στις μεταβατικές λέξεις ή φράσεις. Ολοκληρώνεται το πρώτο μάθημα αφού οι μαθητές αναγνωρίζουν τα μέρη TREE στο γραπτό που είχαν συντάξει οι ίδιοι. Το δεύτερο μάθημα, και όλα τα ακόλουθα, ξεκινά με τον έλεγχο της απομνημόνευσης των βημάτων των δύο στρατηγικών. Ο εκπαιδευτής, στη συνέχεια μοντελοποιεί τη χρήση του POW και TREE για την γραφή μιας πειστικής απάντησης. Έπειτα, οι μαθητές παραλαμβάνουν τις προηγούμενες γραπτές απαντήσεις, όπου σε συνεργασία με τον εκπαιδευτή, κρατούν σημειώσεις με στόχο να πετύχουν τα βήματα. Στο τρίτο μάθημα, συνεργατικά ο εκπαιδευτής με τον μαθητή γράφουν την απάντηση. Ο κάθε μαθητής πλέον χρησιμοποιεί τον γραφικό οργανωτή, ένα διάγραμμα μετάβασης και το φύλλο αυτο – διδασκαλίας. Οι μαθητές ενισχύονται λεκτικά όταν γράφουν στηριζόμενοι σε μέρη των δύο στρατηγικών. Ο σκοπός του τέταρτου μαθήματος είναι να εξασθενίσει η υλική και από τον εκπαιδευτή υποστήριξη. Οι μαθητές, μετά από διευκρινίσεις του εκπαιδευτή,

γράφουν την απάντηση χρησιμοποιώντας πλέον δικές τους σημειώσεις ενώ αυτο – ενισχύονται όταν πετυχαίνουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Τέλος, το πέμπτο μάθημα στην πρώτη έρευνα διέπεται από τη συζήτηση του εκπαιδευτή και των μαθητών για το πώς με αυτές τις στρατηγικές θα παραχθεί μια καλή πειστική απάντηση σε μικρό χρονικό διάστημα. Οι μαθητές συντάσσουν την απάντηση ανεξάρτητα, στο χρονικό περιορισμό των δέκα λεπτών. Στην δεύτερη έρευνα, ο εκπαιδευτής και οι μαθητές συζητούν για το πόσο συχνά ο χρονικός περιορισμός δίνεται στο πλαίσιο της τάξης. Αφού πλέον οι μαθητές συντάξουν τις απαντήσεις τους ανεξάρτητα, καταμετρούν και κάνουν σε γράφημα τα μέρη σύμφωνα με τις στρατηγικές (Mason, Kubina, Taft & Taft, 2009).

Τα αποτελέσματα και από τις δύο έρευνες κατέδειξαν ότι η διδασκαλία SRSD και ειδικότερα οι στρατηγικές POW και TREE βελτίωσαν την επίδοση των μαθητών με δυσκολίες στη παραγωγή σύντομων κειμένων. Ωστόσο, η διδασκαλία είχε μικρή επίδραση στην ποιότητα των κειμένων. Παρόλα αυτά οι μαθητές βελτίωσαν την επίδοσή τους στον αριθμό των μερών, την ποιότητα και τον αριθμό των λέξεων. Τα αποτελέσματα από την πρώτη έρευνα ήταν σημαντικά, δίνοντας εξωτερική εγκυρότητα στη μέτρηση και σχετική σταθερότητα στην επίδοση των μαθητών κατά την διάρκεια των φάσεων της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα από τη διδασκαλία της στρατηγικής στην δεύτερη έρευνα δείχνουν ότι η διδασκαλία SRSD μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική τάξη (Mason, Kubina, Taft & Taft, 2009).

Η έρευνα των Deatline-Buchman και Jitendra (2006) είχε ως στόχο να εξετάσει την αποτελεσματικότητα του σχεδιασμού και της παρέμβασης στην παραγωγή γραπτού λόγου για τη βελτίωση της επίδοσης σε πέντε μαθητές Δ' τάξης Δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα αυτή αποτελεί προέκταση της έρευνας των Wong και των συνεργατών του (1996) αφού η διδασκαλία για τον σχεδιασμό, τη γραφή, τη σύνθεση και την επανεξέταση των επιχειρηματολογικών κειμένων βασίστηκε σε διαδικασίες που είχε υλοποιήσει ο ίδιος και οι συνεργάτες του. Η διδασκαλία περιελάμβανε τρεις των 45' συνεδρίες την εβδομάδα για έξι εβδομάδες και ακολούθησαν δύο συνεδρίες την εβδομάδα για δύο βδομάδες με σκοπό την εξασθένιση της διδασκαλίας. Οι μαθητές ολοκλήρωναν ένα επιχειρηματολογικό δοκίμιο στο τέλος κάθε βδομάδας με συνολικό αριθμό, οκτώ δοκίμια.

Οι διαδικασίες διδασκαλίας περιελάμβαναν την μοντελοποίηση του εκπαιδευτικού για το σχεδιασμό και την παραγωγή γραπτού λόγου, τον τρόπο εργασίας των μαθητών σε ζεύγη για σχεδιασμό και αναθεώρηση των γραπτών τους, και την ανεξάρτητη πρακτική των μαθητών στην παραγωγή δοκιμίων. Ο εκπαιδευτικός χώριζε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες σε ζεύγη και λόγω του μονού αριθμού των παιδιών (N=5), το ένα παιδί εργαζόταν με τον εκπαιδευτικό. Τα ζεύγη των παιδιών άλλαζαν ωστόσο εφαρμοστεί η διδασκαλία εξασθένισης των διαδικασιών. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθούσε στενά την επίδοση των μαθητών κατά τη διάρκεια εργασίας τους σε ζεύγη. Οι μαθητές έπαιρναν ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές τους όταν σχεδίαζαν και επαναξιολογούσαν τα γραπτά τους. Ωστόσο, ολοκλήρωσαν τις εργασίες τους χωρίς βοήθεια.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως όταν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουν διδασκαλία η οποία ενσωματώνει διδακτικά στοιχεία, σε συνδυασμό με τη άμεση διδασκαλία σχεδιασμού για τη δομή του κειμένου, η παραγωγή και η ποιότητα κειμένου βελτιώνεται. Η διδασκαλία σχεδιασμού όχι μόνο οδηγεί σε αύξηση του αριθμού των λέξεων, του χρόνου σχεδιασμού και σύνθεσης, αλλά και στην καλύτερη ποιότητα των γραπτών. Επιπλέον, η επίδοση των μαθητών βελτιώθηκε και στις ποιοτικές διαστάσεις του κειμένου, όπως η εστίαση, το περιεχόμενο και η οργάνωση. Ωστόσο, παρόμοια οφέλη δεν παρατηρήθηκαν για τον τρόπο γραφής και τη χρήση κανόνων. Τέλος, βελτιώσεις παρατηρήθηκαν και στις ποσοτικές διαστάσεις της σαφήνειας και της πειστικότητας των δοκιμίων αν και ήταν οριακές. Μία εύλογη ερμηνεία για την οριακή βελτίωση σε ποσοτικό επίπεδο είναι ότι οι μαθητές δεν είχαν επαρκή προηγούμενη γνώση ή εμπειρία σε κάποιες από τις θεματικές ενότητες αφού δεν αποτελούσαν μέρος του προγράμματος σπουδών τους. Ως εκ τούτου υπήρχε έλλειψη ιδεών για τα συγκεκριμένα μαθησιακά έργα που τους ζητούνταν με αποτέλεσμα να περιορίζεται και η έκταση των γραπτών τους έργων (Deadline-Buchman & Jitendra, 2006).

Επιπροσθέτως, δύο έρευνες των Graham & Mac Arthur (1988) και Stoddard & MacArthur (1993) εξέτασαν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της στρατηγικής αναθεώρησης του γραπτού κειμένου η οποία σχεδιάστηκε με σκοπό να βελτιώσει τον αριθμό των αναθεωρήσεων που πραγματοποίησαν έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες. Στην έρευνα συμμετείχαν τρεις μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, στους οποίους διδάχθηκε η χρήση της στρατηγικής ενώ επανεξέταζαν δοκίμια τα

οποία παρήγαγαν στον επεξεργαστή κειμένου. Τα πέντε στάδια για την απόκτηση της στρατηγικής περιελάμβαναν διδασκαλία των συστατικών ενός καλού δοκιμίου όπως και τα έξι βήματα της στρατηγικής. Τα πέντε βήματα ήταν τα ακόλουθα: 1) ανάγνωση του παραγόμενου δοκιμίου, 2) εύρεση της πρότασης η οποία αναφέρει τι πιστεύει ο μαθητής, 3) αναφορά σε δύο λόγους με σκοπό να αιτιολογήσει την πεποίθησή του, 4) χρησιμοποίηση της στρατηγικής SCAN (*Does it make Sense? Is it Connected to my belief? Can I Add more? Note errors*) για κάθε πρόταση, 5) επανανάγνωση του δοκιμίου και πραγματοποίηση τελικών διορθώσεων (Mason & Graham, 2008).

Από τα αποτελέσματα φάνηκε βελτίωση στον συνολικό αριθμό των επανεξετάσεων, σε ό,τι αφορά στο συντακτικό επίπεδο, και στον αριθμό των αλλαγών που πραγματοποίησαν οι μαθητές. Αυτό σήμαινε μεγαλύτερα δοκίμια με βελτιωμένη ποιότητα. Ωστόσο, η συγκεκριμένη έρευνα είχε υπολειπόμενη επίδραση στην μείωση λαθών ορθογραφίας, κεφαλαίων γραμμάτων και στίξης (Mason & Graham, 2008).

Η έρευνα των Karen, Bruce και Stephen (2005) είχε ως στόχο να αναλύσει τις επιδράσεις της σύντομης, δομημένης διδασκαλίας στρατηγικών σχετικά με την ποιότητα των επεξηγηματικών δοκιμίων και την αυτο-αποτελεσματικότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου φοιτητών. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν εξήντα Αφρικανό-Αμερικανοί φοιτητές. Το δείγμα ήταν ομοιογενές ως προς τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε 2 ομάδες (πειραματική και ελέγχου) και έλαβαν διδασκαλία χρήσης στρατηγικών όσον αφορά τη διαχείριση του χρόνου, τη λήψη σημειώσεων στις διαλέξεις, τη λήψη σημειώσεων από βιβλίο και την προετοιμασία για εξέταση. Η πειραματική ομάδα επιπλέον έλαβε συγκεκριμένη εκπαίδευση βήμα προς βήμα για τη χρήση στρατηγικής γραπτού λόγου η οποία αποτελείται από τρεις φάσεις. Σκοπός της πρώτης φάσης (καταιγισμός ιδεών) ήταν οι μαθητές να γενικεύσουν τις ιδέες για τη γραφή δοκιμίων. Η δεύτερη φάση (μορφή) είχε ως στόχο την χρήση δομημένης μορφής για την διεξαγωγή επεξηγηματικού γραπτού δοκιμίου. Τέλος, στη φάση του πρώτου σχεδίου ο μαθητής έπρεπε να συνθέσει ένα αρχικό σχέδιο για την έκθεση χρησιμοποιώντας τις ιδέες που παρήγαγαν στην Φάση 1 και 2 (Karen, Bruce & Stephen, 2005).

Αναφορικά με τα αποτελέσματα, οι συμμετέχοντες στην ομάδα της εκπαίδευσης βελτίωσαν την ποιότητα γραπτού λόγου στους τομείς της σαφήνειας, της οργάνωσης, και του συνολικού δοκιμίου. Αντίθετα, οι συμμετέχοντες της ομάδας στην

γενική εκπαίδευση (ομάδα ελέγχου) μείωσαν τους βαθμούς σε αυτές τις κλίμακες. Ενώ η πειραματική ομάδα είχαν διακριτική συνείδηση των δεξιοτήτων τους για τη παραγωγή γραπτού λόγου, στην ομάδα ελέγχου δεν διδάχθηκαν οι συγκεκριμένες δεξιότητες για την ενίσχυση της επίδοσής τους. Επιπλέον, με σκοπό να ενισχυθεί η επίγνωση και η ευαισθησία στις δεξιότητες του γραπτού λόγου, η πειραματική ομάδα διδάχθηκε συγκεκριμένες δεξιότητες για τη βελτίωση των γραπτών τους. Οι φοιτητές που έλαβαν επιπρόσθετη εκπαίδευση ήταν περισσότερο αισιόδοξοι, είχαν πιο θετική στάση και εξέφρασαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά την προετοιμασία για την παραγωγή γραπτού λόγου. Για τους μαθητές της γενικής εκπαίδευσης, η συμπεριφοριστική στάση τους παρέμεινε στα ίδια επίπεδα και δεν υπήρξε θετική βελτίωση στη συμπεριφορά τους όσον αφορά την συμπλήρωση των γραπτών τους εργασιών (Karen, Bruce & Stephen, 2005).

Μία ακόμα έρευνα της de Caso και των συνεργατών (2010) εξέτασε κατά πόσο η εκπαίδευση στην αυτο-αποτελεσματικότητα σε Ισπανούς μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες, με τη δημιουργία θετικής ψυχολογικής και συναισθηματικής κατάστασης όχι μόνο στη σχέση των ίδιων των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς αλλά και των μαθητών μεταξύ τους, βελτίωσε την παραγωγή γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό ερώτημα της έρευνας αυτής ήταν εάν μπορεί να βελτιωθεί, μέσω της διδασκαλίας της αυτο-αποτελεσματικότητας, όχι μόνο το προϊόν γραπτού λόγου αλλά και οι διαδικασίες που εμπλέκονται, και η σχέση τους. Συνολικά, εξήντα μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης ισπανικής καταγωγής έλαβαν μέρος. Σαράντα από αυτούς αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα γραπτού λόγου, και οι άλλοι είκοσι αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, οι οποίοι έλαβαν την κανονική διδασκαλία στις τάξεις τους. Όλοι οι συμμετέχοντες έγραψαν μία αφηγηματική ιστορία πριν και μετά το διδακτικό πρόγραμμα το οποίο δόθηκε μόνο στους μαθητές της πειραματικής ομάδας (de Caso, García, Díez & Álvarez, 2010).

Το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε, βασίστηκε σε τέσσερις πηγές της αυτο-αποτελεσματικότητας σύμφωνα με τον Bandura (1997) και τον McCabe (2003). Κατά τη διάρκεια των δύο πρώτων συνεδριών, πραγματοποιήθηκε η εκπαίδευση όλων των διαδικασιών που σχετίζονται με το γραπτό λόγο. Έπειτα, δόθηκε έμφαση στην ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας καθιερώνοντας μία θετική ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση όχι μόνο μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών

αλλά και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Η δεύτερη πηγή της αυτο-αποτελεσματικότητας αφορούσε την λεκτική πειστικότητα και ανατροφοδότηση, για να εδραιωθεί η θετική ψυχολογική κατάσταση. Η επόμενη πηγή εισήχθη στην έβδομη συνεδρία η οποία αναφερόταν στην ίδια τη γνώση (enactive mastery). Ως εκ τούτου, λοιπόν, οι μαθητές είχαν επίγνωση ότι μπορούσαν να ολοκληρώσουν μία γραπτή εργασία. Τέλος, η έννοια της αντιπροσωπευτικής εμπειρίας εισήχθη στις δύο τελευταίες συνεδρίες χρησιμοποιώντας την μοντελοποίηση μεταξύ των μαθητών, όπου όλοι οι μαθητές επισήμαναν την εργασία των συμμαθητών τους (de Caso, Garcia, Díez & Álvarez, 2010).

Μετά τις μετρήσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Ενισχύοντας λοιπόν την αυτο-αποτελεσματικότητα για τη παραγωγή γραπτού λόγου, σύμφωνα με τις τέσσερις πηγές του Bandura, φάνηκε να έχει ισχυρό αντίκτυπο στις διαδικασίες και τα προϊόντα γραπτού λόγου. Οι μαθητές που εκπαιδεύτηκαν βελτίωσαν όχι μόνο τα γραπτά προϊόντα (δομή, συνοχή, ποιότητα) αλλά και τις διαφορετικές διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου όπως τη συνολική συχνότητα των διαδικασιών, το χρόνο που ξόδευαν στο γράψιμο, τη συχνότητα και το χρόνο που ξόδευαν στην ανάγνωση, τη γραφή και τον έλεγχο του γραπτού μετά το πρόγραμμα παρέμβασης (Braaska et al., 2004 στο de Caso, Garcia, Díez & Álvarez, 2010). Τέλος, φάνηκαν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των προϊόντων και των διαδικασιών, στις μετρήσεις που έγιναν μετά την παρέμβαση, στην πειραματική ομάδα, γεγονός που υποδηλώνει την επιρροή κάποιου είδους εκπαίδευσης (de Caso, Garcia, Díez & Álvarez, 2010).

Τέλος, μία ακόμα έρευνα που βασίστηκε στην στρατηγική ανταλλαγής ιδεών πραγματοποιήθηκε από τον Zhenhui το 2007. Ο σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να παρέχει στους μαθητές βοήθεια να μετακινηθούν από την προσέγγιση που βασίζεται στην παραγωγή προϊόντος γραπτού λόγου στην προσέγγιση που επικεντρώνεται κυρίως στην διαδικασία και να εκτιμήσουν οι μαθητές την διδασκαλία της στρατηγικής ανταλλαγής ιδεών. Τους συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν 118 δευτεροετείς φοιτητές όπου δημιουργήθηκαν δύο πειραματικές ομάδες και μία ομάδα ελέγχου. Υπήρξε ομοιογένεια ως προς το δείγμα ενώ όλοι οι συμμετέχοντες πραγματοποίησαν τις ίδιες εργασίες πριν την έρευνα, κατά τη διάρκεια και ένα χρόνο μετά (Zhenhui, 2007).



Στην ομάδα ελέγχου διδασκόταν η παραδοσιακή πρακτική που βασίζεται σ' ένα προϊόν. Η διδασκαλία επικεντρώθηκε στην παροχή πρακτικής για τη παραγωγή προϊόντων γραφής. Η διαδικασία ξεκινούσε με ελεγχόμενες ασκήσεις γραφής και σταδιακά κινούταν προς την ελεύθερη γραφή όπου ο μαθητής απομνημόνευε τα μοντέλα και έπρεπε να τα ακολουθήσει. Στις πειραματικές ομάδες, ο σκοπός της διαδικασίας που ακολουθήθηκε ήταν να διεγείρει τη σκέψη των μαθητών, να δημιουργήσει και να οργανώσει ιδέες και να συνθέσει τις πρώτες ύλες μέσα στο κείμενο. Τα στάδια που ακολούθησαν ήταν τα εξής: 1) εξατομικευμένη σκέψη, 2) έκφραση ιδεών σε ζευγάρια ή σε ομάδες, 3) ανταλλαγή ιδεών προφορικά ή κρατώντας σημειώσεις, 4) ταξινόμηση ιδεών σε κατάλληλες κατηγορίες, 5) ολοκλήρωση παραγωγής γραπτού λόγου σε 30 λεπτά.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η χρήση στρατηγικής ανταλλαγής ιδεών παρακινεί τη σκέψη των μαθητών και τους καθιστά ικανούς να δημιουργήσουν ιδέες και να οργανώσουν τις πρώτες ύλες σε μια λογική σειρά. Επιπλέον, όλοι οι μαθητές αναμένουν να έχουν πλούσια πηγή να βασιστούν για το γραπτό τους. Έτσι, μπορούν να οργανώσουν τις ιδέες τους με τον τρόπο που επιθυμούν. Τέλος, ενθαρρύνει τους μαθητές σε ενεργή εμπλοκή σε δραστηριότητες στην τάξη και έχουν επίγνωση για τις λεκτικές τους δυνάμεις και αδυναμίες (Zhenhui, 2007).

Συμπερασματικά, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών συμβάλλει θετικά στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η κύρια συμβολή της διδασκαλίας γνωστικών στρατηγικών (CSIW) διαφαίνεται στη βελτίωση της ποιότητας των γραπτών προϊόντων των μαθητών όπου αποτέλεσε και το κοινό αποτέλεσμα σε όλες τις έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα μελέτη. Στο μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που βασίστηκε στο μοντέλο του CSIW, θετική επίδραση της διδασκαλίας διαφάνηκε και στην αυτορύθμιση αφού οι μαθητές έδωσαν βάση στην σπουδαιότητα της επανεξέτασης. Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί πως τα συμπεράσματα που διεξήχθησαν βασίζόμενα στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών έχουν περιορισμό σε ό,τι αφορά τη γενίκευσή τους .

Από τις έρευνες που εξετάστηκαν, ιδιαίτερα αποτελεσματική φάνηκε να είναι η διδακτική προσέγγιση της Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD). Η διδασκαλία στου συγκεκριμένου μοντέλου φάνηκε να έχει θετικό αντίκτυπο όχι μόνο στην ποιότητα των γραπτών των μαθητών αλλά και στις ποσοτικές

διαστάσεις (αριθμό μερών, σαφήνεια, πειστικότητα και αριθμό λέξεων). Επιπλέον, η επαναξιολόγηση των γραπτών έργων των μαθητών φαίνεται να λειτουργήσει θετικά στους μαθητές αφού ενίσχυσαν παραγωγικά τα γραπτά τους προϊόντα. Αυτό, όμως, που έχει εξέχουσα σημασία είναι η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Σε όλες σχεδόν τις έρευνες που εξετάστηκαν οι βελτιωμένες επιδόσεις των μαθητών φάνηκε να διατηρούνται και μετά τη διδασκαλία είτε στο πλαίσιο των πειραματικών συνθηκών είτε στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Τέλος, αξίζει να υπογραμμιστεί πως θετική επίδραση φάνηκε να υπάρχει και στις συμβάσεις γραφής των κειμένων των μαθητών αν και το ποσοστό βελτίωσης είναι μικρότερο από τις άλλες μεταβλητές.

### Γενικά Σχόλια

Ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση ταυτόχρονα και ισόβαθμα στη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου, στο περιεχόμενο και στο πλαίσιο διδασκαλίας του. Η βιβλιογραφία προτείνει ποικιλία διδακτικών τεχνικών στήριξης των μαθητών κατά το προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο, ώστε σε ένα πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης να καταστήσει τους μαθητές αυτόνομους στην παραγωγή κειμένων κάθε είδους, τα οποία να εμπεριέχουν τα βασικά χαρακτηριστικά του περιεχομένου και της δομής του κειμενικού είδους στο οποίο ανήκουν και να είναι επικοινωνιακά αποτελεσματικά.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι όλες οι διδακτικές προσεγγίσεις προωθούν τη χρήση στρατηγικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο κρίνεται απαραίτητη η σύνδεση τους με τα στάδια στα οποία διέρχεται ένας μαθητής για τη συγγραφή ενός επικοινωνιακά κατάλληλου κειμένου για να επισημανθούν τυχόν ελλείμματα στα διάφορα διδακτικά προγράμματα και να τονιστεί η αποτελεσματικότητα της διδακτικής προσέγγισης των Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης. Συγκεκριμένα, το μοντέλο διδασκαλίας στρατηγικών (Strategic Instruction Model) δίνει έμφαση στο στάδιο σχεδιασμού του μαθητή και στο στάδιο της πρώτης γραφής αφού πραγματοποιείται στο μεγαλύτερο αριθμό των ερευνών η επιλογή του θέματος, ο καθορισμός του είδους του κειμένου, τα δομικά στοιχεία του συγκεκριμένου κειμενικού είδους, «η γραμματική» του κειμένου, ο ρόλος, το μήνυμα, οι αποδέκτες και η λειτουργία ή οι λειτουργίες του. Σε ελάχιστες έρευνες διαφαίνεται η συστηματική αναθεώρηση και ο επανέλεγχος των μαθητών και όταν αυτό συμβαίνει, αφορά συνήθως μηχανικά λάθη και δεν εστιάζει στη βελτιωμένη αναδιαμόρφωση του

αρχικού κειμένου. Η διδακτική μέθοδος των αλληλεπιδραστικών διαλόγων (Interactive Dialogues) δίνει έμφαση και στα τρία στάδια στα οποία διέρχεται ένας μαθητής, ωστόσο και σ' αυτή την προσέγγιση οι μαθητές επαναξιολογούν το γραπτό τους βασιζόμενοι στον έλεγχο των λαθών δίνοντας προβάδισμα στην τελική επιμέλεια του κειμένου και όχι στην καλύτερη ποιότητα κειμένων και την ανάπτυξη μεταγνωστικών, μεταγλωσσικών δεξιοτήτων, οι οποίες επιτρέπουν στο συγγραφέα-μαθητή να συνθέτει προγραμματισμένα και συνειδητά και να παράγει αποτελεσματικά κείμενα.

Η διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου μέσω της χρήσης υπολογιστών (Computers and Writing Instruction) επικεντρώνεται στο προσυγγραφικό και στο συγγραφικό στάδιο ενώ δεν εμπεριέχει τη φάση της επεξεργασίας – βελτίωσης του αρχικού κειμένου, τη δημιουργία του τελικού κειμένου και την αξιολόγησή του. Μόνο η χρήση της μεθόδου Co:Writer επιτρέπει στους μαθητές την αναθεώρηση των γραπτών τους όσον αφορά την ακρίβεια των ορθογραφικών κανόνων και των γραμματικών φαινομένων. Τέλος, οι άλλες τρεις προσεγγίσεις, ο καθορισμός στόχων (Goal Setting), η διδασκαλία που πραγματοποιείται σε σχολικό πλαίσιο (School-Based Writing-to-learn Interventions) καθώς και η σαφής διδασκαλία (Direct Instruction) δίνει έμφαση στο στάδιο πρώτης γραφής και αναθεώρησης. Ειδικότερα, οι μαθητές που διδάσκονται αυτές τις διδακτικές προσεγγίσεις βελτιώνουν το γραπτό τους ως προς τις συμβάσεις γραφής, το σκοπό, τα δομικά στοιχεία του κειμένου και τα κειμενογλωσσικά χαρακτηριστικά του είδους. Ωστόσο το έλλειμμα επικεντρώνεται στην απουσία της φάσης σχεδιασμού.

Η διδακτική προσέγγιση των Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD) αποτελεί ένα μοντέλο το οποίο εμπεριέχει όλες τις φάσεις στις οποίες χρειάζεται να διέλθει ένας μαθητής. Η συνδυαστική αυτή δυνατότητα του συγκεκριμένου μοντέλου βοηθάει τους μαθητές να καθορίζουν στόχους, να χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης, να ελέγχουν την πρόοδό τους και να προσαρμόζουν τις στρατηγικές ανάλογα με την αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, παρέχει στους μαθητές ένα αίσθημα προσωπικού ελέγχου της όλης διαδικασίας. Αποτελεί, δηλαδή, ένα ουσιαστικό στοιχείο ενεργοποίησης, που συμβάλλει στην ατομική μάθηση, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, καθώς η ικανότητα αυτή δεν αναπτύσσεται χωρίς μαθησιακά εμπόδια και γνωστικές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, διεγείρει την περιέργεια του μαθητή και τον βοηθάει να απευθύνει «εσωτερικές» ερωτήσεις στον ίδιο του τον εαυτό. Τέλος, συμβάλλει στην

ενεργοποίηση του μαθητή, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση στη σύγχρονη διδακτική για κάθε μαθησιακή διαδικασία.

### **3.8 Αναγκαιότητα της έρευνας**

Η συγκεκριμένη εργασία εξετάζει το θέμα του γραπτού λόγου πέντε μαθητών 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 Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης 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 κειμενικό είδος του επιχειρηματολογικού λόγου.

Δεδομένου ότι η παραγωγή γραπτού λόγου παραμένει το κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας στην παρούσα κοινωνία, δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι τα γραπτά κείμενα των μαθητών χρησιμοποιούνται για να αξιολογηθεί η γνώση τους σε περιοχές ακαδημαϊκού περιεχομένου. Ως εκ τούτου η ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών συχνά εξαρτάται από την ικανότητα να παράγουν γραπτά κείμενα (Mason, Benedek-Wood, & Valasa,, 2010). Ωστόσο, η εκμάθηση παραγωγής γραπτού λόγου αποτελεί μια δύσκολη και απαιτητική δοκιμασία. Οι διεθνείς και κρατικές αξιολογήσεις έχουν δείξει ότι συχνά οι μαθητές δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς την κριτική ικανότητα στα γραπτά τους κείμενα, αφού η πλειοψηφία των μαθητών παρουσιάζει δυσκολίες με τον αφηγηματικό, τον επεξηγηματικό και τον επιχειρηματολογικό λόγο (Applebee, Langer, Mullis, Latham, & Gentile, 1994· Applebee, Langer, Jenkins, Mullis, & Foertsch, 1990 στο Harris, Graham & Mason, 2003). Επιπλέον, οι μαθητές στα σχολεία συνήθως έχουν αρνητική στάση όσον αφορά το γραπτό λόγο, μολονότι οι περισσότεροι απ' αυτούς ξεκινούν την φοίτησή τους με θετική στάση όσον αφορά την παραγωγή του γραπτού λόγου (Applebee, Langer & Mullis, 1986 στο Harris, Graham & Mason, 2003).

Αυτή η ελλιπής ικανότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου ορισμένων μαθητών μπορεί να οφείλεται σε δύο λόγους. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί δίνουν βάση στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών και στην μαθηματική σκέψη

(Harris, Graham, Brindle, & Sandmel, 2009). Ένας δεύτερος λόγος αναφέρεται στο γεγονός ότι η ανάπτυξη γραπτής έκφρασης δεν αποτελεί ξεχωριστό κομμάτι στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών τόσο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όσο και στην δευτεροβάθμια αλλά είναι μέρος της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας. Ως εκ τούτου, αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν αφιερώνουν ιδιαίτερο χρόνο στη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης ή δεν φαίνεται να έχουν επαρκείς γνώσεις για την αποτελεσματική διδασκαλία του γραπτού λόγου (Gilbert & Graham, 2010).

Οι μαθητές οι οποίοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην γραπτή έκφραση συνήθως έχουν ελλιπή κατανόηση των γνωστικών στρατηγικών που απαιτούνται για την αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου (Conley, 2008). Η έλλειψη των στρατηγικών γραπτού λόγου και των δεξιοτήτων έκφρασης ιδεών επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητα των μαθητών για μάθηση (Deshler, Palinscar, Biancarosa, & Nair, 2007) και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Tierney & Shanahan, 1996· Tierney, Soter, O' Flahavan, & McGinley, 1989 στο Mason, Kubina, & Taft, 2012). Όπως έχει τονιστεί, μια διδακτική μέθοδος η οποία σχεδιάστηκε για να προωθήσει την ανεξάρτητη χρήση στρατηγικών γραπτού λόγου σε ένα μαθησιακό έργο διδάσκοντας στους μαθητές γνωστικές στρατηγικές και στρατηγικές της αυτορυθμιζόμενης μάθησης ώστε να κατανοούν και να ρυθμίζουν την γραπτή τους έκφραση αποτελεί η Ανάπτυξη Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD) (Harris, 1982 στο Mason, Kubina, Kostewicz, Cramer & Datchuk, 2013). Ωστόσο, η μέθοδος αυτή έχει αξιολογηθεί και μελετηθεί ερευνητικά κυρίως στο διεθνή χώρο.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερευνών αφορούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι φοιτούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (De la Paz, 1999,2001· De la Paz & Graham, 1997, 2002· Stoddard & MacArthur, 1993 στο Monroe & Troia, 2006· Mason, Kubina, Taft & Taft, 2009· Mason, Kubina, Valasa, & Cramer, 2010· Hoover, Kubina & Mason, 2012· Mason, Kubina, Kostewicz, Cramer & Datchuk, 2013). Επομένως, η αξιολόγηση του συγκεκριμένου μοντέλου με συμμετέχοντες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κρίνεται σημαντική, καθώς μπορεί να παρέχει μία βαθύτερη κατανόηση των προσαρμογών που απαιτούνται για να είναι αυτή αποτελεσματική σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως, έναν περιορισμό σε έρευνες που μελέτησαν την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου τα τελευταία τέσσερα χρόνια αποτέλεσε η δυσκολία συλλογής δεδομένων από όλες τις φάσεις του προγράμματος και ιδιαίτερα από την φάση διατήρησης ώστε να φανεί η

αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Berry & Mason, 2010· Harris et al., 2012· Limpro & Alves, 2013). Δεδομένου του συγκεκριμένου ελλείμματος στα ερευνητικά δεδομένα, κρίθηκε απαραίτητο να εξεταστεί το πρόγραμμα ανάπτυξης στρατηγικών σ' όλες τις φάσεις αλλά και να ελεγχθεί η διατήρηση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης διδασκαλίας για ένα εύλογο χρονικό διάστημα. Τέλος, σε ένα μεγάλο μέρος των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν βασιζόμενες στο συγκεκριμένο μοντέλο, κύριοι ερευνητές αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι είχαν καθημερινή αλληλεπίδραση με τους μαθητές (Zumbunn & Bruning, 2012· Harris et al., 2012). Αυτό σημαίνει ότι αρχικά το περιβάλλον δεν ήταν περιοριστικό αφού οι μαθητές είχαν αποκτήσει οικειότητα με τους εκπαιδευτικούς και δεύτερον οι συμμετέχοντες λάμβαναν οδηγίες από τους εκπαιδευτικούς όπου κύρια και καθημερινή προτεραιότητα τους ήταν η διδασκαλία γραπτού λόγου. Το κενό αυτό των προηγούμενων ερευνών έρχεται να το καλύψει η παρούσα μελέτη αφού η διδάσκουσα που πραγματοποίησε το πρόγραμμα διδασκαλίας δεν είχε προηγούμενη αλληλεπίδραση με τους μαθητές και η ειδική παιδαγωγός του τμήματος ένταξης είχε κληθεί να συνεχίσει το πρόγραμμα διδασκαλίας που είχε θέσει από την αρχή της διδακτικής χρονιάς και να διδάσκει οποιοδήποτε είδος γραπτού λόγου, όχι όμως τον επιχειρηματολογικό λόγο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο επιχειρηματολογικός λόγος να διδάσκεται μόνο στο πλαίσιο του προγράμματος και οποιαδήποτε βελτίωση στις δεξιότητες των μαθητών να οφείλεται στην διδακτική προσέγγιση της Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD).

Στην παρούσα έρευνα, ως κειμενικό είδος για το διδακτικό πρόγραμμα επιλέχθηκε το επιχειρηματολογικό καθώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά ελλείμματα στην ανάπτυξη του συγκεκριμένου κειμενικού είδους. Η φύση της επιχειρηματολογικής γραφής όχι μόνο προωθεί την ευχέρεια και την ποιότητα των γραπτών, αλλά βελτιώνει την συγκέντρωση προσοχής των μαθητών σε ένα έργο καθώς και την επιμονή και κινητοποίησή τους να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν το γραπτό τους (Mason, Meadan, Hedin, & Mong Cramer, 2010). Επιπλέον, 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). Η ελλιπής έρευνα στην παραγωγή του γραπτού

επιχειρηματολογικού λόγου αποτέλεσε την αφόρμιση για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στις εκάστοτε διαδικασίες που αφορούν την πορεία του σχεδίου έρευνας καθώς και την συλλογή εμπειρικών δεδομένων. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για το γενικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα και τη μεθοδολογία πάνω στην οποία στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, όσον αφορά το τελευταίο μέρος, αναλύεται το πλαίσιο στο οποίο έλαβε χώρα το διδακτικό πρόγραμμα, ο τρόπος επιλογής του δείγματος ενώ περιγράφεται το πειραματικό σχέδιο. Τέλος, γίνεται διεξοδική αναφορά στα στάδια διδασκαλίας ενώ στην υποενότητα «μετρήσεις» περιγράφονται οι εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές καθώς και τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των γραπτών προϊόντων των συμμετεχόντων.

#### 4.1 Υπόθεση έρευνας-Ερευνητικά ερωτήματα

Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η συγκεκριμένη στηρίζεται στη διατύπωση μίας υπόθεσης, η οποία, ύστερα από τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, θα καταλήξει σε αποδοχή ή απόρριψη. Ακολουθώντας το πρότυπο αυτό, στηρίζουμε την παρούσα μελέτη στην ακόλουθη υπόθεση:

*Η διδασκαλία Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD) και αυτο-αξιολόγησης μπορεί να βελτιώσει την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.*

Για τη διερεύνηση του θέματος σε μεγαλύτερο βάθος θα επιχειρηθεί να δοθεί απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου που προηγήθηκε και την ανωτέρω προβληματική που διατυπώθηκε. Ως εκ τούτου, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:



- Η διδακτική προσέγγιση της Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD) και αυτο-αξιολόγησης έχει θετική επίδραση στην παραγωγή γραπτού λόγου όσον αφορά: α) τα δομικά μέρη των γραπτών προϊόντων των μαθητών, β) την ποσότητα των επιχειρηματολογικών κειμένων των συμμετεχόντων, και γ) την ποιότητα των επιχειρηματολογικών κειμένων των συμμετεχόντων;
- Η επίδοση των συμμετεχόντων μέσω της διδασκαλίας των συγκεκριμένων στρατηγικών έχει σημαντική διαφορά στις παραπάνω εξαρτημένες μεταβλητές και στη φάση διατήρησης;

## 4.2 Μεθοδολογία Έρευνας

### 4.2.1 Πλαίσιο

Η έρευνα έλαβε χώρα σε ένα δημόσιο σχολείο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του ακαδημαϊκού έτους 2012-2013 στην περιοχή του Παλαιού Φαλήρου στην Αθήνα. Το σχολείο είχε συνολικό μαθητικό πληθυσμό 226 μαθητές και διέθετε τμήμα ένταξης, στο οποίο συμμετείχαν 18 παιδιά με μαθησιακές και άλλων ειδών δυσκολίες. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε μία μικρή αίθουσα εκτός της γενικής τάξης. Οι διδασκαλίες λάμβαναν χώρα τρεις φορές την εβδομάδα με μέσο όρο 2 διδακτικές ώρες (90΄) την κάθε φορά. Η συνολική διάρκεια της παρέμβασης ήταν 4 βδομάδες (11 διδασκαλίες, 20 διδακτικές ώρες) με επιπλέον μία μέρα όπου πραγματοποιήθηκε το follow-up (1 διδασκαλία, 2 διδακτικές ώρες).

### 4.2.2 Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να ανταποκρίνεται σε πληθυσμό με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η επιλογή του δείγματος έγινε ανάλογα με τη φύση της παρέμβασης, η οποία αφορούσε την ενίσχυση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου. Η επιλογή του δείγματος δεν ήταν τυχαία. Για να συμμετέχουν οι μαθητές στη μελέτη έπρεπε να πληρούν συγκεκριμένα κριτήρια. Αυτά ήταν τα εξής:

1. Οι μαθητές έπρεπε να φοιτούν στην Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη.
2. Να έχουν μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου.
3. Να παρακολουθούν πρόγραμμα ειδικής αγωγής από την υπεύθυνη ειδική παιδαγωγό στο τμήμα ένταξης.
4. Να μην υπάρχει συννοσηρότητα (διαταραχές ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, νοητική καθυστέρηση, σύνδρομο, συναισθηματική διαταραχή κτλ.) (Deatline-Buchman & Jetendra, 2006)
5. Να μην έχουν οι μαθητές της έρευνας προβλήματα αισθητηριακού τύπου και
6. Να μην έχουν ελλιπή φοίτηση (Hammill, 1990· Παντελιάδου, 2000).

Η διαδικασία που πραγματοποιήθηκε για την συμμετοχή των μαθητών στο πρόγραμμα παρέμβασης ήταν η ακόλουθη. Αρχικά, αναζητήθηκαν μαθητές που φοιτούσαν στην Δ', Ε' και ΣΤ' τάξη. Η επιλογή της συγκριμένης ηλικίας έγινε λόγω της μεγάλης δυσκολίας που αντιμετωπίζει η πλειονότητα σχεδόν των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Έτσι θελήσαμε να εφαρμόσουμε την έρευνα σε «μεγάλους» μαθητές της πρώτης βαθμίδας της εκπαίδευσης, οι οποίοι θεωρούνται ως ένα βαθμό πιο εξοικειωμένοι με την όλη διαδικασία και είναι σε θέση να παράγουν κείμενα, ανάλογα προς το κειμενικό είδος και την επικοινωνιακή περίσταση που τους ζητείται. Οι μαθητές έπρεπε να παρακολουθούν ήδη πρόγραμμα ειδικής αγωγής στο σχολείο αφού η παρέμβαση θα πραγματοποιούνταν στο πλαίσιο του τμήματος ένταξης. Οι δυσκολίες τους έπρεπε να εντοπίζονται στο τομέα παραγωγής γραπτού λόγου. Για την επίτευξη του εντοπισμού των μαθητών που είχαν τις δυσκολίες στο τομέα αυτό, οι μαθητές θα έπρεπε να είχαν επίσημη διάγνωση από τα 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 μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα του γραπτού λόγου. Όσοι μαθητές δεν διέθεταν επίσημη διάγνωση, υποβλήθηκαν αρχικά στο Raven's Test (RPM) (μη-λεκτική και λεκτική δοκιμασία) (Raven, Court & Raven, 1995) με σκοπό να επιβεβαιωθεί ότι η νοητική τους λειτουργία κυμαίνεται σε φυσιολογικό επίπεδο. Στην συνέχεια εντοπίζονταν οι δυσκολίες των μαθητών αυτών στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Στο συγκεκριμένο στάδιο, δινόταν στην υπεύθυνη ειδική παιδαγωγό το εργαλείο για την Ανίχνευση των Μαθησιακών Δυσκολιών από εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ) (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2007), το οποίο έχει ως στόχο την αρχική αναγνώριση εκείνων των μαθητών ηλικίας 8 ως 15 ετών οι οποίοι είναι πιθανόν να

έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, στην ειδική παιδαγωγό δόθηκε η κλίμακα "Γραφή", όπου συμπλήρωνε για κάθε μαθητή, που δεν διέθετε επίσημη διάγνωση, ερωτήσεις που αφορούσαν τις διαταραχές του γραπτού λόγου και ειδικότερα τις σύνθετες δεξιότητες που περιλαμβάνει (ορθογραφία, συντακτικό, παραγωγή και οργάνωση γραπτού λόγου και ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής με το χέρι) (Σπαντιδάκης 2004 στο Παντελιάδου, & Σιδερίδης, 2007).

Μετά από μία σχετική αναζήτηση και βάσει των κριτηρίων επιλογής του δείγματος, στην έρευνα έλαβαν μέρος πέντε παιδιά, τα οποία παρακολουθούσαν την Δ', την Ε' και την ΣΤ' τάξη. Οι συγκεκριμένοι μαθητές παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης του σχολείου και είχαν ένα συγκεκριμένο εβδομαδιαίο πρόγραμμα διδασκαλίας. Όλοι οι μαθητές είχαν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Στο αρχικό στάδιο συλλέχθηκαν επιπλέον πληροφορίες από την ειδική παιδαγωγό του σχολείου για να διαπιστωθούν οι σοβαρές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο τομέα της παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπροσθέτως, πραγματοποιήθηκαν άτυπες παρατηρήσεις από την ερευνήτρια για δύο κύριους λόγους. Ο πρώτος αφορά την εξοικείωση των παιδιών με την ερευνήτρια ενώ ο δεύτερος την εξακρίβωση των δυνατοτήτων και αδυναμιών των μαθητών. Με βάση τις πληροφορίες που συλλέχθηκαν, σχηματίζεται το μαθησιακό προφίλ των συμμετεχόντων (η ταυτότητα των μαθητών δίνεται με ψευδώνυμα).

Αναλυτικότερα, η πρώτη μαθήτρια, η Μαρία, φοιτούσε στην Δ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Παρακολουθούσε το τμήμα ένταξης για τα γλωσσικά μαθήματα όπου οι επιδόσεις της ήταν αρκετά χαμηλές. Την διακατείχε άγχος επίδοσης ενώ εμφανής ήταν η ανάγκη της για επιβράβευση. Εμφανίζει δυσκολίες συνεργασίας με άλλα παιδιά και δεν μπορεί εύκολα να εισαχθεί σε μία παρέα. Η Μαρία δεν διέθετε επίσημη διάγνωση από δημόσιο φορέα γι' αυτό της χορηγήθηκε το Raven's Test όπου φάνηκε πως το νοητικό της δυναμικό βρίσκεται στα φυσιολογικά επίπεδα (IQ:92). Από το εργαλείο Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς το σύνολο των βαθμών που συγκέντρωσε στην κλίμακα «Γραφή» ήταν 109, γεγονός που την κατατάσσει στη βαθμίδα "πολύ πιθανόν"(0-84%) να παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο.

Ο δεύτερος συμμετέχων, ο Χρήστος, μαθητής της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου παρακολουθούσε το τμήμα ένταξης για τα γλωσσικά μαθήματα. Οι

δυσκολίες του εντοπίζονταν στο τομέα του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, εμφάνιζε δυσκολίες διαφοροποίησης και σύνθεσης φθόγγων σε οπτικο-ακουστικό επίπεδο και γραφοκινητικές δυσχέρειες. Ο γραπτός του λόγος δεν ήταν μορφολογικά και συντακτικά ορθός ενώ τα ορθογραφικά του λάθη τα οποία ήταν εμφανή σε όλα τα κείμενα ήταν θεματικά και λιγότερο καταληκτικά. Η δυσκολία του στη παραγωγή γραπτού λόγου εντοπιζόταν ακόμα και σε επίπεδο διατύπωσης και σύνταξης προτάσεων. Ο Χρήστος διακατέχονταν από αισθήματα ανασφάλειας και η αυτοεκτίμησή του βρισκόταν σε χαμηλά επίπεδα. Αν και έδινε αρχικά την εικόνα ενός δυναμικού παιδιού, ωστόσο ήταν πολύ ευαίσθητος. Ο Χρήστος είχε επίσημη διάγνωση από το Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής και οι δυσκολίες του ορίζονται ως "Δυσλεξία στο τομέα του γραπτού λόγου".

Ο Στέλιος, μαθητής της Ε' τάξης, ήταν ο τρίτος συμμετέχων. Παρακολουθούσε το τμήμα ένταξης λόγω των πολλών δυσκολιών στο γραπτό λόγο. Είναι ένα ιδιαίτερα συνεργάσιμο παιδί με πολύ χαμηλή αυτοεικόνα. Ο Στέλιος δεν διέθετε επίσημη διάγνωση από δημόσιο φορέα. Στο Raven's Test, η επίδοσή του βρίσκεται στα μέσα φυσιολογικά επίπεδα (IQ: 116). Στο εργαλείο Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς το σύνολο των βαθμών που συγκέντρωσε στην κλίμακα «Γραφή» ήταν 145 που τον κατατάσσει στην βαθμίδα "ενδεχομένως" (84-97,5%) να παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες στον τομέα του γραπτού λόγου.

Ο τέταρτος μαθητής που συμμετείχε στην έρευνα ήταν ο Κώστας. Το συγκεκριμένο παιδί ήταν μαθητής της Ε' τάξης του δημοτικού σχολείου. Πρόκειται για ένα ήσυχο και συνεργάσιμο παιδί. Επιζητούσε συνεχώς την επιβράβευση ενώ είχε έντονη ματαίωση κάθε φορά που δεν ανταποκρινόταν σε ένα έργο. Ο Κώστας είχε έντονες δυσκολίες στα γλωσσικά μαθήματα και παρακολουθούσε συγκεκριμένο εβδομαδιαίο πρόγραμμα στο τμήμα ένταξης. Ο Κώστας δεν είχε επίσημη διάγνωση γι' αυτό του χορηγήθηκε το Raven's Test. Ο Κώστας βρίσκεται στα φυσιολογικά επίπεδα νοητικής λειτουργίας (IQ: 105). Από το εργαλείο Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς το σύνολο των βαθμών που συγκέντρωσε στην κλίμακα «Γραφή» ήταν 133, γεγονός που τον κατατάσσει στη βαθμίδα "πολύ πιθανόν" (0-84%) να παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο.

Τέλος, η Χρύσα ήταν μαθήτρια της Στ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Παρακολουθούσε το τμήμα ένταξης στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Η Χρύσα είναι

ένα ώριμο παιδί και δείχνει να αποδέχεται τις τυχόν δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Αν και έχει μία υποτονική εικόνα, συνεργάζεται την ώρα της διδασκαλίας. Η μαθήτρια έχει διάγνωση από το Παιδικό Αναπτυξιακό Κέντρο Πειραιά και το Παίδων Πεντέλης. Η διάγνωση ανέφερε "ελαφρές μαθησιακές δυσκολίες γραπτού λόγου". Συγκεκριμένα σύμφωνα με τις διαγνωστικές αξιολογήσεις των φορέων, οι δυσκολίες της εντοπίζονται στην φωνολογική ενημερότητα και συγκεκριμένα στην σύνθεση φθόγγων, στην αναγνωστική ικανότητα καθώς και στις σύνθετες δεξιότητες του γραπτού λόγου.

Παρακάτω παρουσιάζεται ο πίνακας των χαρακτηριστικών των μαθητών:

Όνομα	Ηλικία	Τάξη	Φύλο	Δυσκολία
Μαρία	9 χρ. και 9 μην.	Δ	Θήλυ	Μαθησιακές δυσκολίες στο τομέα του γραπτού λόγου (Raven's Test-Εργαλείο Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών)
Χρήστος	11 χρ. και 2 μην.	Ε	Άρρεν	Δυσλεξία στον τομέα του γραπτού λόγου (Επίσημη Διάγνωση)
Στέλιος	10 χρ. και 4 μην.	Ε	Άρρεν	Μαθησιακές δυσκολίες στο τομέα του γραπτού λόγου (Raven's Test-Εργαλείο Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών)
Κώστας	10 χρ. και 5 μην.	Ε	Άρρεν	Μαθησιακές δυσκολίες στο τομέα του γραπτού λόγου (Raven's Test-Εργαλείο Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών)
Χρύσα	11 χρ. και 3 μην.	ΣΤ	Θήλυ	Ήπιες μαθησιακές δυσκολίες γραπτού λόγου (Επίσημη Διάγνωση)

Πίνακας 4: Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων

#### 4.2.3 Πειραματικό Σχέδιο

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί την μεθοδολογία του πειραματικού σχεδίου μεμονωμένης περίπτωσης με πολλαπλούς ελέγχους κατά τη γραμμή εκκίνησης σε όλους τους συμμετέχοντες (single-subject design with multiple baselines across participants) δεδομένου του είδους των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία εξετάζουν την αιτιώδη συνάφεια της ανεξάρτητης μεταβλητής στην ενδεχόμενη αλλαγή μιας ή περισσότερων εξαρτημένων μεταβλητών (Yin, 2003· Horner et al., 2005). Η συγκεκριμένη προσέγγιση χρησιμοποιείται όταν το σχέδιο καταδεικνύει τις τρεις εκδηλώσεις της πειραματικής επίδρασης σε τρία διαφορετικά σημεία στο χρόνο με ένα

συμμετέχοντα ή μεταξύ των διαφόρων συμμετεχόντων. Έτσι, στα πειράματα μεμονωμένης περίπτωσης, οι ερευνητές χρησιμοποιούν συνήθως πάνω από έναν συμμετέχοντα αλλά τα αποτελέσματα εξετάζονται με βάση την αλλαγή της εξαρτημένης μεταβλητής στον κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά μέσα στο χρόνο σε τρεις διαφορετικές φάσεις (pre-test, post-test, maintenance test) (Horner, R. H. et al., 2005; Berryman, D. & Cooper, B., 2010).

Στην παρούσα έρευνα, ακολουθήθηκε το πειραματικό σχέδιο με μία ομάδα και τρεις μετρήσεις (σχέδιο ABC). Αυτό το σχέδιο είναι το πιο συχνά χρησιμοποιούμενο και προσφέρει την πιο περιγραφική απόδειξη ότι οι αλλαγές στη συμπεριφορά των συμμετεχόντων μπορούν να αποδοθούν στην επίδραση του προγράμματος (Leitenberg, 1973 στο Berryman, D. & Cooper, B., 2010). Η χαρακτηριστική μορφή αυτού του σχεδιασμού είναι η ABC μορφή, όπου το Α παριστά βασική γραμμή ή τις προκαταρκτικές συνθήκες, το Β αντιπροσωπεύει τις φάσεις της θεραπείας και το C τις συνθήκες του post-test και τις συνθήκες διατήρησης. Το κύριο πλεονέκτημα της χρήσης αυτού του σχεδιασμού είναι ότι η λειτουργική σχέση μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής και του παρεμβατικού προγράμματος μπορεί να εκτιμηθεί, όταν το παρεμβατικό πρόγραμμα έχει αποσυρθεί και μετά από ένα εύλογο διάστημα αξιολογείται αν οι συμμετέχοντες έχουν διατηρήσει αυτά που διδάχθηκαν (Azaroff & Mayer, 1977 στο Berryman, D. & Cooper, B., 2010).

Ιδιαίτερη σημασία στο πειραματικό αυτό σχέδιο έχει η εξασφάλιση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Η αξιοπιστία των μετρήσεων εξασφαλίστηκε με τη συμμετοχή και δεύτερου αξιολογητή ο οποίος αξιολόγησε τα γραπτά των μαθητών στις τρεις φάσεις και υπολογίστηκε το ποσοστό συμφωνίας των απαντήσεών του με της ερευνήτριας. Η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων αφορά κατά πόσο τα αποτελέσματα στην παραγωγή γραπτού λόγου σε επιχειρηματολογικά κείμενα μπορούν να αποδοθούν στη συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση που εφαρμόστηκε και όχι σε παράγοντες ωριμότητας των μαθητών ή σε κάποια άλλη διδακτική προσέγγιση που εφαρμόσε η ειδική παιδαγωγός ή η εκπαιδευτικός της τάξης. Αυτό εξασφαλίστηκε αφενός με το να μην παρεμβάλλεται μεγάλο χρονικό διάστημα ανάμεσα στη φάση εκκίνησης του παρεμβατικού προγράμματος και τη φάση μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος και τη φάση διατήρησης, και αφετέρου με το να μην διδάσκονται οι μαθητές της έρευνας την παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου την περίοδο της διεξαγωγής της έρευνας, ούτε στη γενική τάξη ούτε στο τμήμα ένταξης.

Επίσης, εξασφαλίστηκε ότι οι μαθητές της έρευνας δεν παρακολουθούσαν κάποια άλλη ειδική ενισχυτική διδασκαλία για την αραγωγή γραπτού λόγου εκτός σχολείου.

Στην συνθήκη της εκκίνησης (pre-test) καθορίστηκε το επίπεδο του κάθε συμμετέχοντα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, τους δόθηκε ένα θέμα όπου οι μαθητές έπρεπε να διατυπώσουν την άποψή τους και να την αιτιολογήσουν με επιχειρήματα. Μετά το τέλος του καθορισμού του επιπέδου του κάθε μαθητή στη φάση εκκίνησης, ακολούθησε το διδακτικό πρόγραμμα (φάση διδασκαλίας) κατά το οποίο οι μαθητές διδάχθηκαν τα βασικά βήματα δύο στρατηγικών του μοντέλου Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης. Η παρέμβαση οργανώθηκε σε δέκα διδασκαλίες με μέσο όρο 2 ώρες ανά διδασκαλία. Όταν ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα διδασκαλίας, οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογηθούν με τη συγγραφή ενός επιχειρηματολογικού κειμένου αν έχουν κατακτήσει τα βήματα των στρατηγικών αυτών. Τέλος, μετά το διάστημα του ενός μήνα, η μέτρηση της επίδοσης επαναλήφθηκε για να φανεί αν οι μαθητές έχουν διατηρήσει τις στρατηγικές της αυτορυθμιζόμενης μάθησης στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τα κείμενα που πάρθηκαν και από τις τρεις φάσεις του παρεμβατικού προγράμματος (συνθήκη εκκίνησης, φάση παρέμβασης και συνθήκη μετά την παρέμβαση) έγιναν αντικείμενο ποσοτικών και ερμηνευτικών/ποιοτικών διερευνήσεων ενώ απαραίτητο κρίθηκε το μεγαλύτερο μέρος αυτών των κειμένων να αξιολογηθούν από δύο κριτές για να επιτευχθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

#### 4.3.4 Στάδια διδασκαλίας

Η διδασκαλία η οποία βασίζεται στην ανάπτυξη στρατηγικών αυτορυθμιζόμενης μάθησης (SRSD) καθώς και στη στρατηγική της αυτο-αξιολόγησης σχεδιάστηκε για να προωθήσει την ανεξάρτητη χρήση των στρατηγικών γραπτού λόγου διδάσκοντας στους μαθητές γνωστικές και μετα-γνωστικές στρατηγικές ώστε να μπορούν να κατανοούν και να ελέγχουν την γραπτή διαδικασία (Mason, Kubina, Taft & Taft, 2009).

Έτσι, για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, αρχικά οι μαθητές διδάχθηκαν σε μια ομάδα των πέντε παιδιών μία γενική στρατηγική σχεδιασμού για να θυμούνται ευκολότερα τις απαραίτητες φάσεις προετοιμασίας, συγγραφής και ολοκλήρωσης ενός επικοινωνιακά κατάλληλου και αποτελεσματικού γραπτού κειμένου. Οι μαθητές

διδάχθηκαν την ελληνική ακροστοιχίδα «Σ.Ο.(ω).Δ.Α.», η οποία αντιστοιχεί στις παρακάτω φάσεις: Σχεδιασμός των ιδεών για μία συγκεκριμένη θεματολογία, Οργάνωση των ιδεών αυτών, Καταγραφή (γράφ(ω)) των ιδεών αυτών σε ένα ενιαίο κείμενο, Διόρθωση τους και τέλος Αναπαράσταση όπου οι μαθητές παρουσιάζουν το κείμενό τους ολοκληρωμένο. Μόλις οι μαθητές αυτοματοποίησαν αυτή την στρατηγική, ακολούθησε η εκμάθηση μίας δεύτερης στρατηγικής, πιο συγκεκριμένης, η οποία βοηθάει τους μαθητές να αναπτύξουν και να οργανώσουν τις ιδέες τους για τα βασικά στοιχεία ενός επιχειρηματολογικού κειμένου (Mason, L. H., Benedek-Wood, E., Valasa, L., 2010). Η συγκεκριμένη στρατηγική (TREE:Topic sentence/paragraph, Reasons, Ending, Examine) περιλαμβάνει την εκμάθηση συγκεκριμένων βημάτων. Ως εκ τούτου, ο μαθητής καλείται να προσδιορίσει τη θέση του σε μία θεματική παράγραφο, να σημειώσει τα επιχειρήματα αλλά και να δώσει την εξήγηση αυτών και τέλος να παράγει ένα τελικό συμπέρασμα (Mason, L. H., Kubina, R. M., Valasa, L. L., & Cramer, A., M., 2010). Γι' αυτό το σκοπό δημιουργήθηκε η ακροστοιχίδα «Θ.Ε.Ε.Σ» (Θεματική παράγραφος, Επιχειρήματα, Επεξήγηση Επιχειρημάτων, Συμπέρασμα). Παρακάτω περιγράφονται αναλυτικά τα στάδια διεξαγωγής του προγράμματος σύμφωνα με το μοντέλο της αυτορυθμιζόμενης μάθησης:

### Στάδιο Προετοιμασίας

(03-04-2013)

#### *1<sup>η</sup> ώρα*

Στην πρώτη συνάντηση των μαθητών με την ερευνήτρια και πριν την έναρξη του διδακτικού προγράμματος, οι μαθητές πληροφορήθηκαν τον σκοπό, τη φύση καθώς και τη διάρκεια του. Έπειτα υπέγραψαν ένα μαθησιακό συμβόλαιο (βλ. παράρτημα 1), στο οποίο καθορίζονταν οι όροι συνεργασίας. Με την υπογραφή του συμβολαίου, τόσο οι μαθητές όσο και η ερευνήτρια ήταν υπεύθυνοι να τηρούν τους όρους και δεσμεύτηκαν γι' αυτούς. Σ' αυτό το σημείο συζητήθηκε το σύστημα ανταλλάξιμων αμοιβών που θα εφαρμοζόταν. Συγκεκριμένα, κάθε μαθητής που θα τηρεί τους όρους του συμβολαίου, θα αμείβεται με υλικό ενισχυτή (ένα αυτοκόλλητο). Όταν οι μαθητές κατάφερναν να συγκεντρώσουν έναν συγκεκριμένο αριθμό υλικών ενισχυτών ο οποίος ήταν προκαθορισμένος από την αρχή του διδακτικού προγράμματος, θα μπορούσαν στο τέλος της διδακτικής ώρας να ασχοληθούν με μία



δραστηριότητα που θα τους προκαλούσε ευχαρίστηση (παιχνίδι στον υπολογιστή, παρακολούθηση κάποιου βίντεο κ.τ.λ).

## *2<sup>η</sup> ώρα*

Η επόμενη διδακτική ώρα αποτέλεσε την φάση της αρχικής δοκιμασίας (pre-test). Δόθηκε στους μαθητές ένα θέμα όπου έπρεπε να διατυπώσουν την άποψή τους και να την αιτιολογήσουν (ανάπτυξη επιχειρηματολογικού κειμένου). Κρίνεται απαραίτητο εδώ να επισημανθεί ότι τα θέματα προς ανάπτυξη πάρθηκαν από τις θεματικές ενότητες των σχολικών εγχειριδίων της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης. Το θέμα το οποίο έπρεπε οι μαθητές να αναπτύξουν ήταν το εξής: «Πιστεύεις ότι τα παιδιά θα πρέπει να έχουν εξωσχολικές δραστηριότητες; Να γράψεις την άποψή σου και να την αιτιολογήσεις με επιχειρήματα». Οι μαθητές διέθεταν περίπου 40 λεπτά για την συγγραφή και ολοκλήρωση του γραπτού τους κειμένου.

## Στάδιο 1<sup>ο</sup>: Ανάπτυξη προηγούμενης γνώσης (develop background knowledge)

(05-04-2013-1<sup>η</sup>/2<sup>η</sup> διδακτική ώρα, 08-04-2013-3<sup>η</sup> διδακτική ώρα, 09-04-2013-4<sup>η</sup>/5<sup>η</sup> διδακτική ώρα, 10-04-2013-6<sup>η</sup>/7<sup>η</sup> διδακτική ώρα)

## *1<sup>η</sup> διδακτική ώρα*

Η ερευνήτρια, κατά την έναρξη της διδακτικής ώρας, ξεκίνησε τη συζήτηση με τους μαθητές για το τι γνωρίζουν γενικά για την παραγωγή γραπτού λόγου και τη διαδικασία που χρησιμοποιούν οι ίδιοι στα γραπτά τους. Έτσι, ενεργοποιήθηκε η προηγούμενη γνώση των μαθητών σχετικά με τα βήματα που ακολουθούν κατά τη διάρκεια της συγγραφικής διαδικασίας. Οι κυριότερες ιδέες των μαθητών καταγράφηκαν στον πίνακα όπου το αρχικό γράμμα κάθε λέξης-κλειδί ήταν με άλλο χρώμα με σκοπό οι μαθητές να διακρίνουν οπτικά την ακροστοιχίδα «Σ.Ο.(ω).Δ.Α». Στη συνέχεια, οι μαθητές διαμόρφωσαν μαζί με την ερευνήτρια σταδιακά το μνημονικό βοήθημα (βλ. παράρτημα 2). Από την κάρτα με την συγκεκριμένη στρατηγική, είχαν κοπεί και είχαν ανακατευτεί τόσο οι λέξεις-κλειδιά των βημάτων (Σχεδιάζω, Οργανώνω, γράφ(ω), Διορθώνω, Αναπαράγω) όσο και η αναλυτική

περιγραφή αυτών. Κάθε μαθητής επέλεγε τυχαία μία λέξη-κλειδί και προσπαθούσε να την αντιστοιχήσει με την περιγραφή του βήματος που ταίριαζε. Στο τέλος, όλοι οι μαθητές κολλούσαν τη δική τους αντιστοιχία σε ένα χαρτόνι με βάση την σειρά της ακροστοιχίδας. Το χαρτόνι τοποθετήθηκε σε ένα εμφανές σημείο στην αίθουσα και παρουσιάστηκε η κάρτα αναλυτικά ώστε να δοθεί έμφαση σε κάθε βήμα και να ειπωθεί η σημαντικότητα του να μην παραλείπεται κάποιο από τα βήματα.

### *2<sup>η</sup> διδακτική ώρα*

Η δεύτερη διδακτική ώρα ξεκίνησε με τη συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές για τα στοιχεία/χαρακτηριστικά εκείνα που γνωρίζουν ή έχουν συναντήσει στα επιχειρηματολογικά κείμενα. Έπειτα, η εκπαιδεύτρια εισήγαγε την ακροστοιχίδα «Θ.Ε.Ε.Σ» (βλ. παράρτημα 3) ως μνημονική δεξιότητα για να αποστηθίσουν τα βήματα για την συγγραφή ενός καλού επιχειρηματολογικού κειμένου. Σ' αυτό το σημείο η ερευνήτρια για να συνταιριάξει τα δύο μνημονικά ερεθίσματα, τοποθέτησε μπροστά από τους μαθητές το αναψυκτικό σόδα και τους απεύθυνε το λόγο λέγοντάς τους: «Θες σόδα;» αντίστοιχο με τις ακροστοιχίδες: «Θ.Ε.Ε.Σ» και «Σ.Ο.(ω).Δ.Α». Έπειτα, παρουσιάστηκε η εικόνα της ακροστοιχίδας «Θ.Ε.Ε.Σ» μέσα από μία ιστορία με ένα δέντρο, τονίζοντας την σημαντικότητα των δομικών μερών του δέντρου για να επιβιώσει αντίστοιχα με τα δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου. Συγκεκριμένα, η αντιστοιχία έγινε ως εξής: η Θεματική παράγραφος παρέπεμπε στο φύλλωμα του δέντρου αφού είναι το κομμάτι εκείνο που βλέπουμε αρχικά μόλις αντικρύσουμε ένα δέντρο. Τα παρακλάδια του δέντρου πρέπει να είναι από τρία και πάνω για να στηριχθεί το φύλλωμα του όπως ακριβώς και τα επιχειρήματα σε ένα κείμενο. Επιπλέον, κύριο δομικό μέρος του δέντρου αποτελεί ο κορμός του δηλαδή η επεξήγηση των επιχειρημάτων, διότι αν κοπεί, το δέντρο δεν θα υπάρχει. Τέλος, το συμπέρασμα ταυτίστηκε με τις ρίζες του δέντρου, από εκεί όπου το δέντρο τρέφεται. Μ' αυτή την ιστορία και την αντιστοιχία εικόνας και μνημονικής ακροστοιχίδας δόθηκε έμφαση στην ύπαρξη όλων των απαραίτητων μερών για την ολοκλήρωση ενός σωστού επιχειρηματολογικού κειμένου.

### *3<sup>η</sup>-4<sup>η</sup>-5<sup>η</sup> διδακτική ώρα*

Κατά την έναρξη των επόμενων συναντήσεων έγινε μία σύντομη συζήτηση πάνω στις δύο ακροστοιχίδες που στόχο είχε οι μαθητές να ανασύρουν από τη μνήμη τους τα βήματα. Έπειτα δόθηκε στους μαθητές ένα πρότυπο επιχειρηματολογικό

κείμενο και τους ζητήθηκε να αναγνωρίσουν τα βασικά μέρη τους. Κρίνεται σημαντικό να τονιστεί σ' αυτό το σημείο ότι το επίπεδο δυσκολίας των κειμένων συνάδει με το επίπεδο δυσκολίας των κειμένων που υπήρχαν στα σχολικά εγχειρίδια. Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η εξής: ο κάθε μαθητής έλαβε ένα χαρτόνι με τα βασικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου (Θεματική παράγραφος, Επιχειρήματα, Επεξήγηση, Συμπέρασμα) καθώς και το κείμενο. Η ανάγνωση του κειμένου γινόταν φωναχτά και οι μαθητές καλούνταν στο τέλος να χρωματίσουν με διαφορετικό χρώμα (Θεματική παράγραφος-πράσινο, Επιχειρήματα και Επεξηγήσεις-μπλε και Συμπέρασμα-κόκκινο) το μέρος του κειμένου που ανταποκρίνονταν στο ανάλογο δομικό μέρος ενός ορθού επιχειρηματολογικού κειμένου. Κατόπιν, ζητήθηκε από τους μαθητές να κόψουν τα δομικά στοιχεία του κειμένου και να τα τοποθετήσουν στο χαρτόνι. Μόλις ολοκλήρωσαν το συγκεκριμένο έργο, συζητήθηκαν οι διαφορές που υπήρξαν μεταξύ τους και τοποθέτησαν στην σωστή σειρά τα δομικά μέρη. Αυτή η διαδικασία συνεχίστηκε για ακόμα δύο κείμενα.

#### *6<sup>η</sup>-7<sup>η</sup> διδακτική ώρα*

Στο τέλος αυτού του σταδίου, έγινε αναφορά στη χρήση και τη σημασία των κειμενικών δεικτών μέσα στα κείμενα. Παρουσιάστηκε στους μαθητές ο πίνακας με τις συνδετικές λέξεις (βλ. παράρτημα 4) και συζητήθηκε αναλυτικά η σημασία τους. Κατόπιν, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να χρωματίσουν τις συνδετικές λέξεις που έβρισκαν στα πρότυπα κείμενα, δίνοντας στον καθένα από ένα κείμενο. Μόλις ολοκληρώθηκε αυτή η διαδικασία, η ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές να καταγράψουν στην προσωπική τους λίστα (βλ. παράρτημα 5) τις συνδετικές λέξεις που μπορούν να χρησιμοποιούν. Σ' αυτό το σημείο δόθηκε έμφαση στην σημασία των κειμενικών δεικτών μέσα σε ένα κείμενο και τους εξηγήθηκε ότι μπορούν να χρησιμοποιούν την προσωπική τους λίστα με τις συνδετικές λέξεις για να κάνουν αρχικά πιο εμφανή την εξέλιξη της σκέψης τους αλλά και να δείχνουν σχέσεις συνοχής σ' αυτές. Για την απομνημόνευση των συνδετικών λέξεων, η ερευνήτρια στο τέλος της διδακτικής ώρας έκοψε κάθε ομάδα συνδετικών λέξεων από τον πίνακα και τις τοποθέτησε σ' ένα κουτί. Κάθε μαθητής επέλεγε μία ομάδα, διάβαζε τις λέξεις φωναχτά και προσπαθούσε να μαντέψει τη σημασία τους. Όποιος μαθητής κατάφερε να τις βρει έπαιρνε έναν πόντο. Ο μαθητής που θα συμπλήρωνε τους περισσότερους πόντους θα λάμβανε έναν επιπλέον υλικό ενισχυτή (αυτοκόλλητο).

## Στάδιο 2<sup>ο</sup>: Συζήτηση (discuss it)

(15-04-2013-1<sup>η</sup>/2<sup>η</sup> διδακτική ώρα)

### *1<sup>η</sup> διδακτική ώρα*

Η έναρξη του δεύτερου σταδίου επιτεύχθηκε με την συζήτηση των μαθητών με την ερευνήτρια όχι μόνο για τις στρατηγικές που ήδη έχουν επισημανθεί αλλά κυρίως για την εισαγωγή μία νέας στρατηγικής, της αυτο-αξιολόγησης. Σ' αυτό το σημείο οι μαθητές ενημερώθηκαν για το ρόλο και τη σημασία της στρατηγικής αυτής, η οποία τους βοηθά να εκτιμούν τα γραπτά τους και να παρακολουθούν την πρόοδο τους. Σε κάθε μαθητή δόθηκε ένα φύλλο αυτο-αξιολόγησης (βλ. παράρτημα 6), στο οποίο θα έπρεπε να καταγράφουν ποια δομικά μέρη είχαν συμπεριλάβει στην έκθεσή τους και ποια είχαν παραλείψει. Αφού εξοικειώθηκαν με το φύλλο αξιολόγησης, δόθηκε στους μαθητές η έκθεση που είχαν γράψει στην αρχική μέτρηση με σκοπό να την εκτιμήσουν και να την αξιολογήσουν. Ο κάθε μαθητής εργάστηκε μεμονωμένα και όπου χρειαζόταν, η ερευνήτρια παρείχε τη βοήθειά της. Στο τέλος της διδακτικής ώρας κάθε μαθητής είχε έναν συγκεκριμένο βαθμό στο φύλλο αυτο-αξιολόγησης.

### *2<sup>η</sup> διδακτική ώρα*

Μετά την αξιολόγηση των γραπτών τους, οι μαθητές μέτρησαν τις συνδετικές λέξεις που είχαν χρησιμοποιήσει στα κείμενά τους και τις κατέγραψαν στο ατομικό τους φύλλο. Η ερευνήτρια απεικόνισε γραφικά μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή την συνολική βαθμολογία που είχε λάβει ο κάθε μαθητής. Με την ολοκλήρωση όλων των γραφημάτων, συζητήθηκε με ποιο τρόπο θα συνεχίσει να χρησιμοποιείται το γράφημα αυτό. Στόχος ήταν τα παιδιά να μπορούν να παρακολουθούν και να ελέγχουν την πρόδό τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Έπειτα, η ερευνήτρια μαζί με τους μαθητές όρισαν τους στόχους της διδασκαλίας και εξηγήθηκε στα παιδιά ότι όσοι από τους μαθητές προσπαθήσουν να τους επιτύχουν, θα καταφέρουν να πάρουν και την μεγαλύτερη βαθμολογία στο γράφημα. Οι στόχοι αυτοί αναφέρονταν στο να μάθουν να γράφουν επιχειρηματολογικά κείμενα τα οποία θα περιλαμβάνουν τα βασικά δομικά μέρη (Θεματική παράγραφος, Επιχειρήματα, Επεξήγηση και Συμπέρασμα), τις συνδετικές λέξεις, να προσπαθήσουν να πείσουν τον αναγνώστη και να ελέγχουν στο τέλος το κείμενό τους και να βγάλουν νόημα. Στο τέλος της διδακτικής ώρας οι μαθητές κατέγραψαν τους στόχους σε ένα χαρτόνι και τους τοποθέτησαν στο φάκελό τους.

### Στάδιο 3<sup>ο</sup>: Μοντελοποίηση (Model it)

(16-04-2013-1<sup>η</sup>/2<sup>η</sup> διδακτική ώρα)

#### *1<sup>η</sup> διδακτική ώρα*

Στην έναρξη της πρώτης διδακτικής ώρας αυτού του σταδίου πραγματοποιήθηκε μία γρήγορη επανάληψη στις στρατηγικές που έχουν επισημανθεί σε προηγούμενες διδασκαλίες. Στη συνέχεια, η διδάσκουσα μοντελοποίησε τις δύο στρατηγικές, χρησιμοποιώντας τη «φωναχτή σκέψη». Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια ανέπτυξε το θέμα: «Πιστεύεις ότι είναι χρήσιμο το διαδίκτυο; Αιτιολόγησε την άποψή σου». Στην διάρκεια σχεδίασης και γραφής της έκθεσης, η διδάσκουσα ανέτρεχε συνεχώς στις στρατηγικές «Σ.Ο.(ω).Δ.Α» και «Θ.Ε.Ε.Σ» ενώ κατέγραφε τα κύρια δομικά στοιχεία με μορφή σημειώσεων στον πίνακα, όπως ακριβώς παρουσιάζονται και στον γραφικό οργανωτή (βλ. παράρτημα 7). Οι μαθητές συμμετείχαν σ' όλη τη διάρκεια του σταδίου αυτού βοηθώντας την διδάσκουσα όσο εκείνη σχεδίαζε και κρατούσε σημειώσεις στον πίνακα. Οι μαθητές μαζί με την ερευνήτρια αποδέχονταν ή απέρριπταν πιθανές ιδέες για να υποστηρίξουν την άποψή τους και να δώσουν εξηγήσεις γι' αυτήν. Κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και καταγραφής των ιδεών, η ερευνήτρια χρησιμοποίησε τις «αυτο-αναφορές». Συγκεκριμένα, τόνισε πως υπάρχουν οδηγίες που μπορεί να λείπει στον εαυτό της προκειμένου να την βοηθήσουν να σκεφτεί καλές ιδέες (για παράδειγμα: «αφήνω το μυαλό μου ελεύθερο», «παίρνω το χρόνο μου, η καλή ιδέα θα έρθει», «τι πρέπει να κάνω;», «βγάζει νόημα η συγκεκριμένη πρόταση;» κτλ.). Κατά τη διάρκεια της μοντελοποίησης, οι μαθητές κρατούσαν σημειώσεις για τις ενέργειες στις οποίες είχε προβεί η διδάσκουσα, και για τις «αυτο-αναφορές» ενώ συμμετείχαν ενεργά παρέχοντας ιδέες, αναφέροντας λέξεις-κλειδιά που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως συνδετικές λέξεις, και αξιολογώντας το αποτέλεσμα. Είναι αξιοσημείωτο να επισημανθεί ότι η ερευνήτρια προωθούσε την αυτο-διδασκαλία περιλαμβάνοντας τον καθορισμό του προβλήματος, τον σχεδιασμό, τη στοχοθεσία, την αυτο-αξιολόγηση και την αυτο-ενίσχυση.

#### *2<sup>η</sup> διδακτική ώρα*

Στη συγκεκριμένη διδακτική ώρα, στόχος ήταν οι μαθητές να προβούν σε αξιολόγηση του γραπτού. Έτσι, εξετάστηκαν οι στόχοι που είχαν τεθεί στο προηγούμενο στάδιο, όπως αν το κείμενο περιείχε όλα τα δομικά μέρη, αν περιείχε τις συνδετικές λέξεις, αν ήταν πειστικό και αν έδινε ένα ολοκληρωμένο νόημα. Έπειτα

ακολούθησε μια διεξοδική συζήτηση για τη σημασία των αυτο-οδηγιών, της αυτο-αξιολόγησης και της στοχοθεσίας. Στο τέλος, οι μαθητές επέλεξαν ποιες από τις αυτο-αναφορές τους ταίριαζαν και τις κατέγραψαν στην προσωπική τους κάρτα (βλ. παράρτημα 8).

#### Στάδιο 4<sup>ο</sup>: Απομνημόνευση (Memorize it)

(18-04-2013-1<sup>η</sup> διδακτική ώρα)

##### *1<sup>η</sup> διδακτική ώρα*

Το συγκεκριμένο στάδιο περιλαμβάνει την απομνημόνευση των βημάτων των δύο στρατηγικών, την ανάσυρση των συνδεδετικών λέξεων και των προσωπικών αυτό-αναφορών. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, οι μαθητές συμμετείχαν σε κάποια εκπαιδευτικά παιχνίδια. Συγκεκριμένα, η απομνημόνευση της στρατηγικής «Σ.Ο.(ω).Δ.Α» πραγματοποιήθηκε με τον εξής τρόπο: η ερευνήτρια είχε ένα μαγικό ραβδί όπου όποιον ακουμπούσε θα έλεγε το γράμμα από την ακροστοιχίδα αλλά και το αντίστοιχο βήμα. Αν η απάντησή του ήταν σωστή θα έπαιρνε έναν βαθμό ενώ αν ήταν λανθασμένη, η ερευνήτρια θα συνέχιζε την πορεία της προς άλλον μαθητή. Το επόμενο παιχνίδι αφορούσε τη στρατηγική «Θ.Ε.Ε.Σ». Κάθε μαθητής είχε στα χέρια του ένα μπαλάκι όπου το πετούσε σε έναν συμμαθητή του. Ο μαθητής που συγκέντρωνε στα χέρια του δύο μπαλάκια ανέφερε το βήμα της στρατηγικής και αποφάσιζε τον επόμενο παίχτη. Ο μαθητής που απαντούσε σωστά έπαιρνε έναν βαθμό. Τέλος, η απομνημόνευση των αυτό-αναφορών και των συνδεδετικών λέξεων έγινε με το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού. Λέξεις και φράσεις είχαν κρυφτεί σε διάφορα μέρη της αίθουσας. Ο κάθε μαθητής με τη σειρά μόλις έβρισκε κάποιο στοιχείο ανέφερε τη σημασία του. Ο στόχος των εκπαιδευτικών παιχνιδιών ήταν διττός. Αρχικά, να διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών και δεύτερον να αυξηθούν οι πιθανότητες ώστε οι μαθητές να θυμούνται με αποτελεσματικό τρόπο τις στρατηγικές, τις συνδεδετικές λέξεις και τις αυτό-αναφορές.

## Στάδιο 5<sup>ο</sup>: Υποστήριξη (Support it)

(22-04-2013-1<sup>η</sup>/2<sup>η</sup> διδακτική ώρα, 23-04-2013-3<sup>η</sup>/4<sup>η</sup> διδακτική ώρα)

### *1<sup>η</sup> διδακτική ώρα*

Η έρευνα έχει καταδείξει ότι στο συγκεκριμένο στάδιο οι μαθητές επιτυγχάνουν τη μεγαλύτερη επίδοση και αυτό στηρίζεται κυρίως στην συνεργατική πρακτική (Harris & Graham, 1996). Ως εκ τούτου, οι μαθητές μαζί με τη διδάσκουσα σχεδίασαν από κοινού τη συγγραφή ενός κειμένου με θέμα: «Προτιμάς να βλέπεις μία ταινία στην τηλεόραση ή στον κινηματογράφο; Να γράψεις την άποψή σου και να την αιτιολογήσεις με επιχειρήματα». ωστόσο, η συγγραφή του κειμένου έγινε ατομικά από τον κάθε μαθητή. Στους μαθητές δόθηκε ο γραφικός οργανωτής (βλ. παράρτημα 7) όπου τους εξηγήθηκε ότι θα μπορούσαν να καταγράψουν κάποια στοιχεία με τη μορφή σημειώσεων και να τα χρησιμοποιήσουν στο κείμενό τους. Εκτός από τον γραφικό οργανωτή, διαθέσιμες στους μαθητές ήταν οι κάρτες με τις στρατηγικές, ο πίνακας με τις συνδετικές λέξεις και η προσωπική λίστα με τις αυτο-αναφορές. Κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και συγγραφής της έκθεσης οι μαθητές μπορούσαν να μοιράζονται ιδέες, να κρατούν σημειώσεις και να δίνουν ή να λαμβάνουν βοήθεια από τους συμμαθητές τους. Η ερευνήτρια καθοδηγούσε τους μαθητές όταν κρινόταν απαραίτητο, επισήμανε τα λάθη τους, προωθούσε την εφαρμογή των στρατηγικών και την καταγραφή σημειώσεων στον γραφικό οργανωτή και ενίσχυε την χρήση των αυτο-οδηγιών.

### *2<sup>η</sup> διδακτική ώρα*

Η δεύτερη διδακτική ώρα αφορούσε την αυτο-αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, μόλις οι μαθητές ολοκλήρωσαν την συγγραφή του κειμένου τους, το έλεγξαν με τη βοήθεια της διδάσκουσας. Έτσι, εξέτασαν αν περιελάμβαναν τα βασικά μέρη τους, καταμέτρησαν τις συνδετικές λέξεις που είχαν χρησιμοποιήσει και τα κατέγραψαν στην φόρμα αξιολόγησης. Στο τέλος, τα μετέφεραν στο γράφημα όπου απεικονίστηκε η πρόοδός τους.

### *3<sup>η</sup>-4<sup>η</sup> διδακτική ώρα*

Στο ξεκίνημα της δεύτερης μέρας, οι μαθητές επέλεξαν το παιχνίδι με το μαγικό ραβδί για να εξασφαλιστεί ότι θυμούνται τα βήματα για τις δύο στρατηγικές, τις αυτο-αναφορές και τις συνδετικές λέξεις. Με την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν την επόμενη έκθεση με θέμα: «Πιστεύεις

ότι τα παιδιά πρέπει να διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία; Να γράψεις την άποψή σου και να την αιτιολογήσεις με επιχειρήματα». Οι μαθητές είχαν στην διάθεσή τους τον γραφικό οργανωτή, την προσωπική τους λίστα με τις συνδετικές λέξεις και την προσωπική κάρτα με τις αυτο-αναφορές. Ωστόσο, οι διευκολύνσεις οι οποίες αποσύρθηκαν ήταν οι στρατηγικές. Η ερευνήτρια παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής όλο και λιγότερη βοήθεια με σκοπό οι μαθητές να δρουν αυτόνομα. Μετά το τέλος της έκθεσης, οι μαθητές συμπλήρωσαν τις φόρμες αυτο-αξιολόγησης και ακολούθησε η καταγραφή της προόδου στο γράφημά τους.

#### Στάδιο 6<sup>ο</sup>: Ανεξάρτητη Πρακτική (Independent Performance)

(25-04-2013-1<sup>η</sup>/2<sup>η</sup> διδακτική ώρα, 23-05-2013-follow up)

##### *1<sup>η</sup> διδακτική ώρα*

Σ' αυτό το σημείο οι μαθητές έγραψαν τα κείμενά τους χρησιμοποιώντας τις στρατηγικές που είχαν διδαχθεί χωρίς την παροχή βοήθειας από μέρος της ερευνήτριας και των συμμαθητών τους. Ως εκ τούτου, οι μαθητές σχεδίασαν, έγραψαν και αναπαρέστησαν γραφικά τα δομικά στοιχεία των γραπτών τους κειμένων. Οι διευκολύνσεις είχαν αποσυρθεί και οι μαθητές ελέγχθηκαν στο αν θυμούνται τις στρατηγικές που είχαν διδαχθεί. Το θέμα της έκθεσής τους ήταν: «Προτιμάς να κάνεις διακοπές στη θάλασσα ή στο βουνό; Να γράψεις την άποψή σου και να την αιτιολογήσεις με επιχειρήματα». Μετά τη συγγραφή της έκθεσης, οι μαθητές συμπλήρωσαν την φόρμα αυτο-αξιολόγησης και παρέστησαν γραφικά την πρόοδο τους.

##### *2<sup>η</sup> διδακτική ώρα:*

Κατά την έναρξη της δεύτερης διδακτικής ώρας, δόθηκε στους μαθητές το θέμα: «Πιστεύεις ότι η φιλία είναι σημαντική για τον άνθρωπο; Να γράψεις την άποψή σου και να την αιτιολογήσεις με επιχειρήματα». Η συγκεκριμένη έκθεση αποτέλεσε το post-test, την τελική δοκιμασία, όπου σε σύγκριση με την αρχική, θα φανεί αν υπήρξε βελτίωση στο γραπτό λόγο των μαθητών ύστερα από τις διδασκαλίες.



## *Follow up*

Κατά τη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής πραγματοποιήθηκε η μέτρηση διατήρησης, αν δηλαδή οι μαθητές μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα μπορούσαν να ανασύρουν τις στρατηγικές που είχαν μάθει όταν έγραφαν ένα επιχειρηματολογικό κείμενο. Η μέτρηση της διατήρησης κρίθηκε απαραίτητο να λάβει χώρα μετά από ένα μήνα ώστε τα αποτελέσματα να είναι αξιόπιστα. Για τη μέτρηση αυτή, δόθηκε το θέμα: «Πιστεύεις ότι οι νέοι πρέπει να ασχολούνται με τον αθλητισμό; Να γράψεις την άποψή σου και να την αιτιολογήσεις με επιχειρήματα». Οι εκθέσεις των μαθητών κατά τις τρεις πειραματικές συνθήκες παρατίθενται στο παράρτημα 9.

### **4.3. Μετρήσεις**

Η επίδοση των μαθητών αξιολογήθηκε εξετάζοντας τα γραπτά τους προϊόντα και στις τρεις πειραματικές συνθήκες. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή ορίζεται το διδακτικό πρόγραμμα Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD) καθώς και η στρατηγική της αυτο-αξιολόγησης. Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η επίδοση των μαθητών στην παραγωγή επιχειρηματολογικού κειμένου με βάση τρία ποσοτικά αλλά και ποιοτικά χαρακτηριστικά: α) τα δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου, β) την ποσότητα, γ) την ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου.

*Α. Δομικά μέρη ενός κειμένου:* Μία από τα κυριότερες μετρήσεις, η οποία θεσπίζει και το κριτήριο της επίδοσης των μαθητών (Mason, L. M., Kubina, R. M. & Taft, R. J., 2009) είναι ο αριθμός των μερών ενός γραπτού σύμφωνα με τα δομικά μέρη της στρατηγικής «Θ.Ε.Ε.Σ». Σε κάθε γραπτό κείμενο η ύπαρξη των επιμέρους στοιχείων της στρατηγικής βαθμολογούνταν με 1 μονάδα. Ως εκ τούτου, οι μαθητές λάμβαναν 1 μονάδα για την ύπαρξη Θεματικής παραγράφου, 1 μονάδα για κάθε Επιχείρημα, 1 μονάδα για κάθε Εξήγηση των επιχειρημάτων και 1 μονάδα για το Συμπέρασμα.

Η Θεματική παράγραφος αναφέρεται στην δήλωση του συγγραφέα σχετικά με την άποψή του πάνω στο θέμα. Είναι σημαντικό να τονιστεί σ' αυτό το σημείο πως ο πρόλογος για να βαθμολογηθεί με μία μονάδα θα πρέπει να στέκεται μόνος του στο γραπτό. Ωστόσο η δήλωση του συγγραφέα μπορεί να είναι καταφατική, αρνητική, συνδυασμένη ή ουδέτερη. Ο όρος "Επιχειρήματα" υποδηλώνει τις προτάσεις εκείνες

που είτε στηρίζουν την άποψη του συγγραφέα είτε αντικρούουν την αντίθετη άποψη. Κάθε επιχείρημα λάμβανε μία μονάδα αν στήριζε τη θέση του συγγραφέα. Ο μέγιστος αριθμός της βαθμολογίας γι' αυτό το δομικό στοιχείο είναι 3. Η Επεξήγηση των επιχειρημάτων αναφέρεται στην αιτιολογία των θέσεων του συγγραφέα. Ωστόσο, για να είναι μία επεξήγηση λειτουργική μέσα σε ένα κείμενο και να μπορεί να βαθμολογηθεί με μία μονάδα θα πρέπει να δίνονται από τον συγγραφέα όλες οι επιπρόσθετες πληροφορίες για να καθίσταται ο εκάστοτε ισχυρισμός κατανοητός. Ανώτατος βαθμός γι' αυτό το δομικό μέρος είναι το 3. Τέλος, το συμπέρασμα καθορίζεται ως η δήλωση η οποία ανακεφαλαιώνει όλες τις ιδέες του συγγραφέα και βαθμολογείται με μία μονάδα (Monroe, B. W. & Troia, G. A., 2006; Mason, L. H., Kubina, R. M., Valasa, L. L. & Cramer, A. M., 2010).

*Β. Ποσότητα:* Το συγκεκριμένο κριτήριο βαθμολογήθηκε με βάση τον συνολικό αριθμό των λέξεων, τον συνολικό αριθμό των προτάσεων, των παραγράφων, των περιγραφικών λέξεων και τέλος των συνδετικών λέξεων. Τα γραπτά των μαθητών μεταφέρθηκαν σε κείμενο Word όπου φάνηκε ο αριθμός των λέξεων μέσω του προγράμματος στον υπολογιστή. Σύμφωνα με τους Berry και Mason (2010), περιγραφικές ορίζονται οι λέξεις οι οποίες είναι πολυσύλλαβες (από τρεις συλλαβές και πάνω), σύνθετες ή σπάνιες. Επιπλέον, ο αριθμός των συνδετικών λέξεων που περιλαμβάνονται στα γραπτά κείμενα των μαθητών αξιολογείται από την καταμέτρηση των συνδετικών λέξεων που χρησιμοποίησαν από την αποδεκτή λίστα κατά τη διάρκεια του διδακτικού προγράμματος (Schumaker, 2003).

*Γ. Ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου:* Η ποιότητα των γραπτών προϊόντων των μαθητών αξιολογήθηκε με βάση την κλίμακα Likert (1-5). Σύμφωνα με τους Graham και Perin (2007), η μέτρηση μέσω Likert αποτελεί την πιο συνηθισμένη μέθοδο για την βαθμολόγηση της ποιότητας σε γραπτά κείμενα και έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως και σε άλλες έρευνες (Graham et al., 2005; Harris et al., 2006; Mason & Shriner, 2008). Ως εκ τούτου για την αξιολόγηση της ποιότητας των γραπτών των μαθητών λήφθηκαν υπόψη έξι βασικά χαρακτηριστικά:

1) *Ιδεασμός:* Ο αριθμός των ιδεών που έχει συμπεριλάβει ο συγγραφέας (Επιχειρήματα) και των Εξηγήσεων αυτών.

2) *Οργάνωση:* Κατά πόσο το κείμενο έχει οργανωθεί σε παραγράφους με ολοκληρωμένες προτάσεις.

3) Δομή κειμένου: Κατά πόσο το κείμενο αποτελείται από την Θεματική παράγραφο (Θ), τρία Επιχειρήματα (Ε), τρεις Επεξηγήσεις (Ε) και το Συμπέρασμα (Σ).

4) Δομή πρότασης: Κατά πόσο η κάθε πρόταση αποτελείται από τα βασικά της μέρη.

5) Γραμματική: Κατά πόσο στο γενικότερο σύνολο του κειμένου έχουν τηρηθεί οι γραμματικοί κανόνες.

6) Καταλληλότητα επιλογής λέξεων: Κατά πόσο στο γενικότερο σύνολο ο μαθητής έχει επιλέξει τις σωστές λέξεις.

Στο παράρτημα 11 παραβάλλεται η αναλυτική επεξήγηση της βαθμολόγησης αυτού του κριτηρίου. Αναφορικά θα τονιστεί ότι ένα κείμενο με απουσία ποιότητας βαθμολογούνταν με 1, ένα κείμενο με μέτρια ποιότητα με 3 και ένα κείμενο που είχε όλα τα χαρακτηριστικά της ποιότητας με 5.

#### **4.4. Αξιοπιστία μεταξύ των αξιολογητών**

Όλα τα γραπτά κείμενα των μαθητών περάστηκαν στον υπολογιστή χωρίς να υποστούν καμία αλλαγή ή διόρθωση (βλ. παράρτημα 10). Έπειτα αξιολογήθηκαν με βάση τα παραπάνω κριτήρια από δύο αξιολογητές. Η αξιοπιστία δείχνει τον αριθμό σταθερότητας, τον αριθμό της συμφωνίας μεταξύ επαναλαμβανόμενων μετρήσεων κάτω από τις ίδιες συνθήκες από δύο ανεξάρτητους κριτές και προκύπτει διαιρώντας τον αριθμό των συμφωνιών προς τον συνολικό αριθμό των συμφωνιών και των διαφωνιών των μετρήσεων (Παρασκευόπουλος, 1993).

Για την πρώτη μεταβλητή, «τα δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού λόγου», στη φάση της εκκίνησης η αξιοπιστία ήταν 95%. Συγκεκριμένα, στα κριτήρια θεματική παράγραφος, επεξήγηση επιχειρημάτων και συμπέρασμα η αξιοπιστία ήταν 100% ενώ για την υποκατηγορία «επιχειρήματα» η αξιοπιστία ήταν 80%. Για τη δεύτερη μεταβλητή στη φάση εκκίνησης ο συνολικός βαθμός αξιοπιστίας ήταν 94,3%. Η συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών για τον αριθμό των λέξεων, των προτάσεων και των παραγράφων ήταν 100% ενώ για τον αριθμό των περιγραφικών λέξεων και των συνδετικών λέξεων 91,80% και 80% αντίστοιχα. Η τρίτη μεταβλητή αφορά την «ποιότητα». Ο συνολικός βαθμός αξιοπιστίας ήταν 92,7% για το pre-test. Πιο

αναλυτικά, στο κριτήριο «ιδεασμός», οι αξιολογητές είχαν συμφωνία 69,2%. Για τα κριτήρια «οργάνωση», «δομή κειμένου» και «καταλληλότητα επιλογής λεξιλογίου» η αξιοπιστία ήταν 100%. Τέλος, για το κριτήριο «δομή πρότασης» και «γραμματική» η αξιοπιστία ήταν 93,3% και 94% αντίστοιχα.

Στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής, η αξιοπιστία για την πρώτη μεταβλητή («δομικά μέρη») ήταν 100%. Έτσι, για όλα τα κριτήρια υπήρξε απόλυτη συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών. Για τη μεταβλητή της ποσότητας στη συγκεκριμένη φάση η αξιοπιστία άγγιξε το 92,5%. Συγκεκριμένα, τα κριτήρια «συνολικός αριθμός λέξεων», «συνολικός αριθμός προτάσεων» και «συνολικός αριθμός περιγραφικών λέξεων» το ποσοστό αξιοπιστίας ήταν 100% ενώ για τις υποκατηγορίες «συνολικός αριθμός παραγράφων» και «συνολικός αριθμός συνδετικών λέξεων» η αξιοπιστία ήταν 88,8% και 74% αντίστοιχα. Για τη μεταβλητή «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου» ο συνολικός βαθμός αξιοπιστίας είναι 92,3%. Αναλυτικά, για την υποκατηγορία «ιδεασμός» η αξιοπιστία ήταν 100%, για την «οργάνωση» 90,9%, για τη «δομή κειμένου» 95,6%, για τη «δομή πρότασης» 91,3%, για τη «γραμματική» 94,7% και για την «καταλληλότητα επιλογής λέξεων» 81,8%.

Στην φάση της διατήρησης, για τη μεταβλητή «δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού λόγου» η αξιοπιστία για όλα τα κριτήρια είναι 100%. Η αξιοπιστία για τη μεταβλητή «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου» ήταν 88,5%. Πιο αναλυτικά, ο βαθμός αξιοπιστίας για τον συνολικό αριθμό των λέξεων και των προτάσεων ήταν 100%. Αντίθετα, μεγαλύτερη διαφωνία υπήρξε στον συνολικό αριθμό των παραγράφων η οποία άγγιξε το 64,7%. Για τις υποκατηγορίες «συνολικός αριθμός περιγραφικών λέξεων» και «συνολικός αριθμός συνδετικών λέξεων» η αξιοπιστία ήταν 94,7% και 83,3% αντίστοιχα. Για την τρίτη μεταβλητή, «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου», η αξιοπιστία ήταν 95,3%. Η συμφωνία για δύο από τις υποκατηγορίες της μεταβλητής αυτής, «ιδεασμός» και «δομή πρότασης» ήταν 100%, ενώ για τις υποκατηγορίες «οργάνωση», «δομή κειμένου» και «καταλληλότητα επιλογής λέξεων» ήταν 93,7%. Τέλος, για την υποκατηγορία «γραμματική» η αξιοπιστία ήταν 90,9%.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

#### Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της εν λόγω έρευνας, ύστερα από περιγραφική ανάλυση των δεδομένων. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι τιμές όλων των εξαρτημένων μεταβλητών («δομικά στοιχεία», «ποσότητα», «ποιότητα») για τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες (pre-test, instruction, post-test και maintenance test) με βάση τα γραπτά και των πέντε συμμετεχόντων. Κατά την περιγραφή κάθε κριτηρίου, 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.

#### 5.1 Δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου

Η μεταβλητή «Δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου» αξιολογήθηκε με βάση τέσσερα κριτήρια: την θεματική παράγραφο, τα επιχειρήματα, την επεξήγηση των επιχειρημάτων και το συμπέρασμα. Παρακάτω παρατίθεται ο πίνακας όπου παρουσιάζονται όλες οι τιμές για τα κριτήρια της μεταβλητής «δομικά μέρη» για τον κάθε μαθητή, και στις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

Ο συνολικός βαθμός των δομικών μερών πριν την παρέμβαση για τους πέντε μαθητές είναι διαφορετικός. Η Μαρία είχε συνολικό βαθμό 2, ο Χρήστος, ο Κώστας και η Χρύσα 3 ενώ τον μεγαλύτερο βαθμό σημείωσε ο Στέλιος με 4. Κατά τη διάρκεια της ανεξάρτητης πρακτικής η Μαρία και ο Κώστας αύξησαν τον βαθμό σε 5 ενώ για τους υπόλοιπους μαθητές Χρήστο, Στέλιο και Χρύσα ο συνολικός βαθμός ήταν 8. Αυτό υποδηλώνει ότι η Μαρία σημείωσε αύξηση της τάξεως του 150% από τη συνθήκη του pre-test στην post-test συνθήκη, το ποσοστό του Χρήστου και της Χρύσας αυξήθηκε κατά 166,6% όπου παρουσίασαν και την μεγαλύτερη αύξηση, ο Στέλιος σημείωσε αύξηση 100% και τέλος ο Κώστας 66,6%. Στην συνθήκη

διατήρησης η Μαρία είχε ως συνολικό βαθμό 4 με ποσοστό αύξησης 100% από την συνθήκη εκκίνησης. Ο δεύτερος μαθητής είχε συνολικό βαθμό 7, πράγμα που υποδηλώνει ότι το ποσοστό αύξησης κυμάνθηκε στα 133,3%. Για τον Στέλιο και τον Κώστα στη συνθήκη διατήρησης δεν υπήρξε καμία αλλαγή αφού ο συνολικός βαθμός του πρώτου ήταν 4 και του δεύτερου μαθητή 3. Τέλος, η Χρύσα σημείωσε 33,3% αύξηση από τη συνθήκη εκκίνησης στη συνθήκη διατήρησης με συνολικό βαθμό 4.

Μαρία

Χρήστος

Στέλιος

Κώστας

Χρύσα

	Δομικά μέρη ενός επιχειρηματικού λόγου					Δομικά μέρη ενός επιχειρηματικού λόγου					Δομικά μέρη ενός επιχειρηματικού λόγου					Δομικά μέρη ενός επιχειρηματικού λόγου					Δομικά μέρη ενός επιχειρηματικού λόγου									
	Θεματική Παράγραφος	Επιχειρήματα	Επεξήγηση Επιχειρημάτων	Συμπέρασμα	Συνολικός Βαθμός Δομικών Στοιχείων	Θεματική Παράγραφος	Επιχειρήματα	Επεξήγηση Επιχειρημάτων	Συμπέρασμα	Συνολικός Βαθμός Δομικών Στοιχείων	Θεματική Παράγραφος	Επιχειρήματα	Επεξήγηση Επιχειρημάτων	Συμπέρασμα	Συνολικός Βαθμός Δομικών Στοιχείων	Θεματική Παράγραφος	Επιχειρήματα	Επεξήγηση Επιχειρημάτων	Συμπέρασμα	Συνολικός Βαθμός Δομικών Στοιχείων	Θεματική Παράγραφος	Επιχειρήματα	Επεξήγηση Επιχειρημάτων	Συμπέρασμα	Συνολικός Βαθμός Δομικών Στοιχείων					
Πριν την παρέμβαση	1	1	0	0	2	1	1	1	0	3	0	4	0	0	4	1	2	0	0	3	1	2	0	0	3	1	2	0	0	3
Κατά την διδασκαλία	1	3	2	1	7	1	3	2	1	7	0	2	1	1	4	0	4	0	0	4	1	3	3	1	8	1	3	3	1	8
Μετά την παρέμβαση	1	3	0	1	5	1	3	2	1	7	1	2	1	1	5	1	2	0	1	4	1	3	3	1	8	1	3	3	1	8
Συνθήκη Διατήρησης	1	2	0	1	4	1	3	2	1	7	1	2	0	1	4	0	3	0	0	3	1	2	1	0	4	1	2	1	0	4

Πίνακας 5. Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τους πέντε μαθητές στις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

Παρακάτω θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα 4 κριτήρια για κάθε μαθητή στις τρεις πειραματικές συνθήκες καθώς και το ποσοστό αύξησης ή μείωσης που σημείωσε ο καθένας. Για το κριτήριο «Θεματική Παράγραφος» η Μαρία, ο Χρήστος και η Χρύσα δεν σημείωσαν καμία αλλαγή από το pre-test στις άλλες πειραματικές συνθήκες καθώς σε όλες τις συνθήκες ο συνολικός βαθμός τους ήταν 1. Ο Στέλιος στην συνθήκη εκκίνησης δεν είχε συμπεριλάβει τη θεματική παράγραφο και ως εκ τούτου είχε συνολικό βαθμό 0. Αντιθέτως, στην συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής και διατήρησης ο βαθμός του ήταν 1 με ποσοστό αύξησης 100%. Τέλος για τον Κώστα, στο pre-test και στο post-test ο συνολικός βαθμός ήταν 1 ενώ στο maintenance test ο βαθμός του μειώθηκε σε 0 με ποσοστό μείωσης 100%.

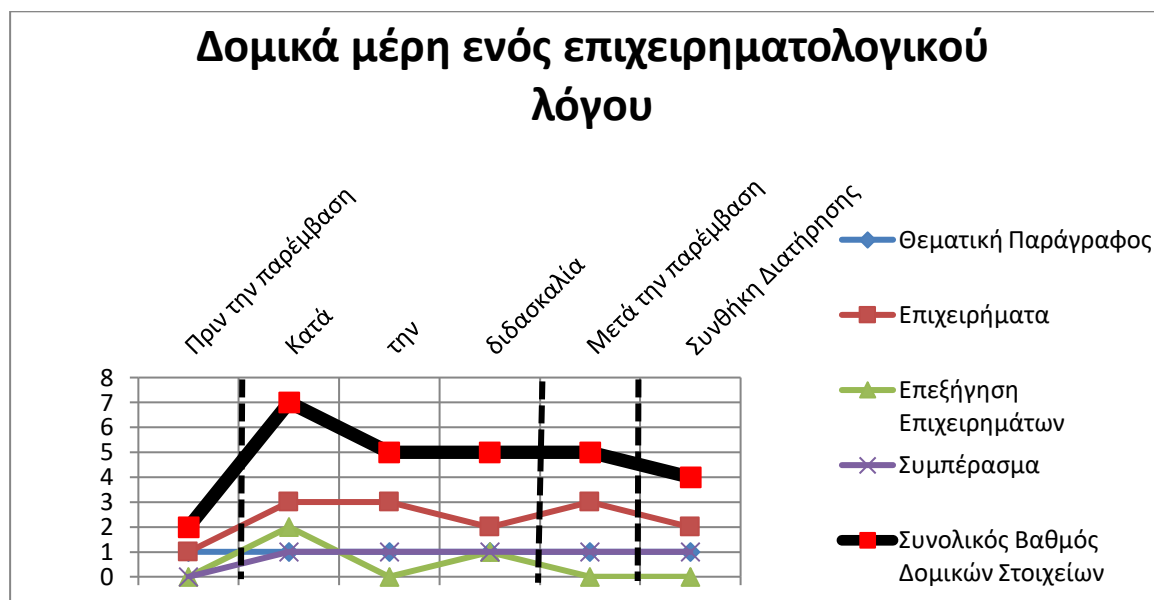
Για το κριτήριο «επιχειρήματα» παρατηρείται ότι στην συνθήκη εκκίνησης ο αριθμός για την Μαρία και για τον Χρήστο ήταν 1, για τον Στέλιο 4 και για τον Κώστα και την Χρύσα 2. Στο post-test η Μαρία και ο Χρήστος αύξησαν τα επιχειρήματά τους κατά 2 δηλαδή είχαν 3 επιχειρήματα (ποσοστό αύξησης 200%). Ο Στέλιος παρουσίασε μείωση της τάξεως του 25% αφού στη συνθήκη εκκίνησης είχε 4 επιχειρήματα ενώ στην συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής 3. Τέλος, ο Κώστας και η Χρύσα αύξησαν τα επιχειρήματά τους από 2 στο pre-test σε 3 στο post-test, πράγμα που υποδηλώνει ότι σημείωσαν αύξηση 50%. Στην συνθήκη διατήρησης η Μαρία αύξησε το ποσοστό της στο 100% αφού ο συνολικός αριθμός επιχειρημάτων ήταν 2. Το ποσοστό αύξησης του Χρήστου παρέμεινε στο ίδιο επίπεδο (200%) ενώ ο Στέλιος μείωσε τη χρήση επιχειρημάτων από 4 σε 2 με ποσοστό μείωσης 50%. Ο Κώστας από 2 επιχειρήματα που χρησιμοποίησε στο pre-test, στο post-test χρησιμοποίησε 3 (ποσοστό αύξησης 50%). Τέλος η Χρύσα δεν σημείωσε καμία αλλαγή στη συνθήκη διατήρησης.

Για το κριτήριο «επεξήγηση επιχειρημάτων» παρατηρήθηκε βελτίωση σε 3 από τους 5 μαθητές στην συνθήκη της ανεξάρτητης πρακτικής. Συγκεκριμένα, ο Χρήστος πριν την παρέμβαση είχε χρησιμοποιήσει 1 επεξήγηση σε αντίθεση με 3 επεξηγήσεις που χρησιμοποίησε στην ανεξάρτητη πρακτική με ποσοστό αύξησης 200%. Τη μεγαλύτερη αύξηση σε ποσοστό έλαβαν οι μαθητές Στέλιος και Χρύσα (300%). Και οι δύο μαθητές χρησιμοποίησαν 3 επεξηγήσεις όταν στην συνθήκη εκκίνησης δεν είχαν χρησιμοποιήσει καμία. Ωστόσο, το ίδιο δεν παρατηρήθηκε για τους μαθητές Μαρία και Κώστας οι οποίοι δεν χρησιμοποίησαν επεξήγηση επιχειρημάτων σε καμία από τις δύο αυτές συνθήκες. Στη συνθήκη διατήρησης μόνο ένας μαθητής, ο Χρήστος αύξησε το ποσοστό του σε 100% σε σχέση με την αρχική του αξιολόγηση, ο οποίος από μία επεξήγηση που χρησιμοποίησε στο pre-test, στο post-test χρησιμοποίησε 2. Όλοι οι άλλοι μαθητές δεν παρουσίασαν καμία αλλαγή.

Το τελευταίο κριτήριο για τη μεταβλητή «δομικά μέρη» αποτελεί το «συμπέρασμα». Οι μαθητές Μαρία, Χρήστος και Στέλιος αύξησαν το ποσοστό χρήσης του συμπεράσματος στα γραπτά τους κείμενα κατά 100%. Ως εκ τούτου στη συνθήκη εκκίνησης δεν είχαν συμπεριλάβει το συμπέρασμα, γεγονός που το έκαναν μετά τη παρέμβαση και στη συνθήκη διατήρησης. Ο Κώστας και η Χρύσα χρησιμοποίησαν συμπέρασμα στο post-test σε αντίθεση με το pre-test που δεν το είχαν συμπεριλάβει (ποσοστό αύξησης 100%). Το ίδιο δεν συνέβη και στο maintenance test όπου δεν υπήρξε καμία αλλαγή από την αρχική δοκιμασία. Παρακάτω παρατίθενται τα

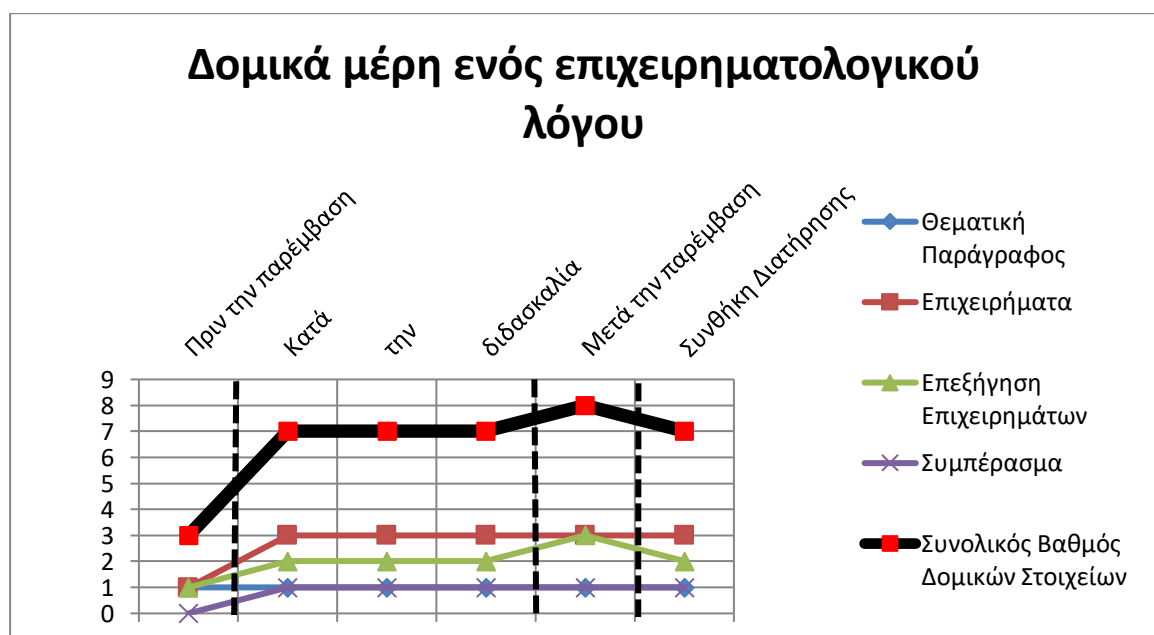
γραφήματα τα οποία απεικονίζουν αναλυτικά τις τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου» για κάθε μαθητή κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

Μαρία



Σχήμα 5. Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για την Μαρία κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

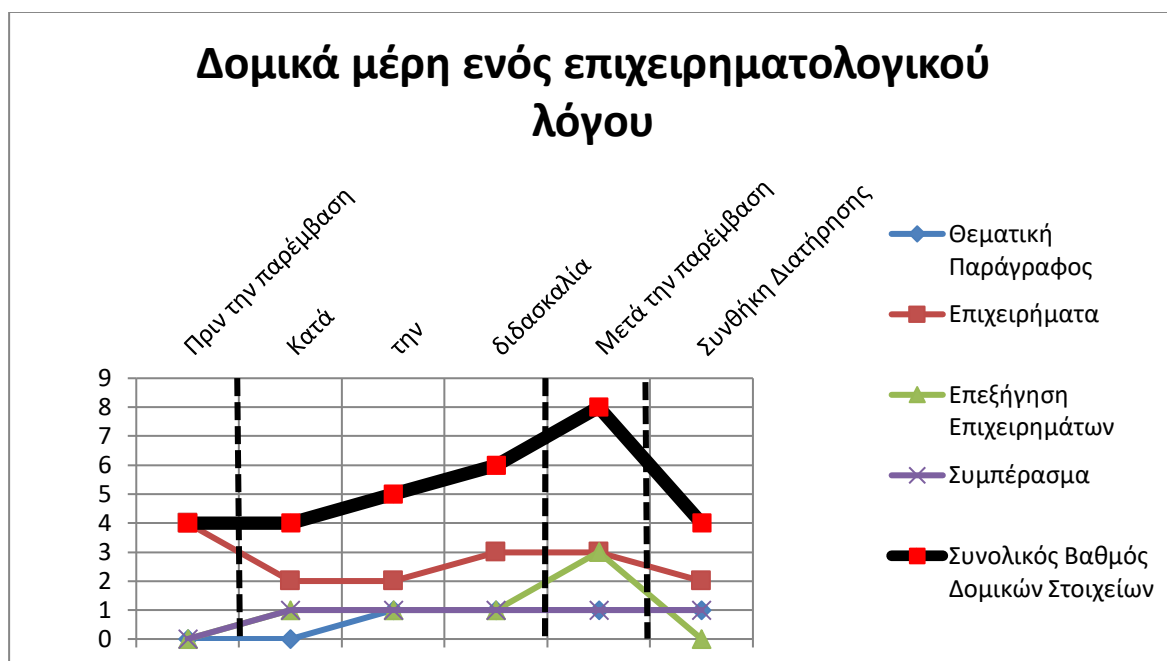
Χρήστος



Σχήμα 6. Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τον Χρήστο κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

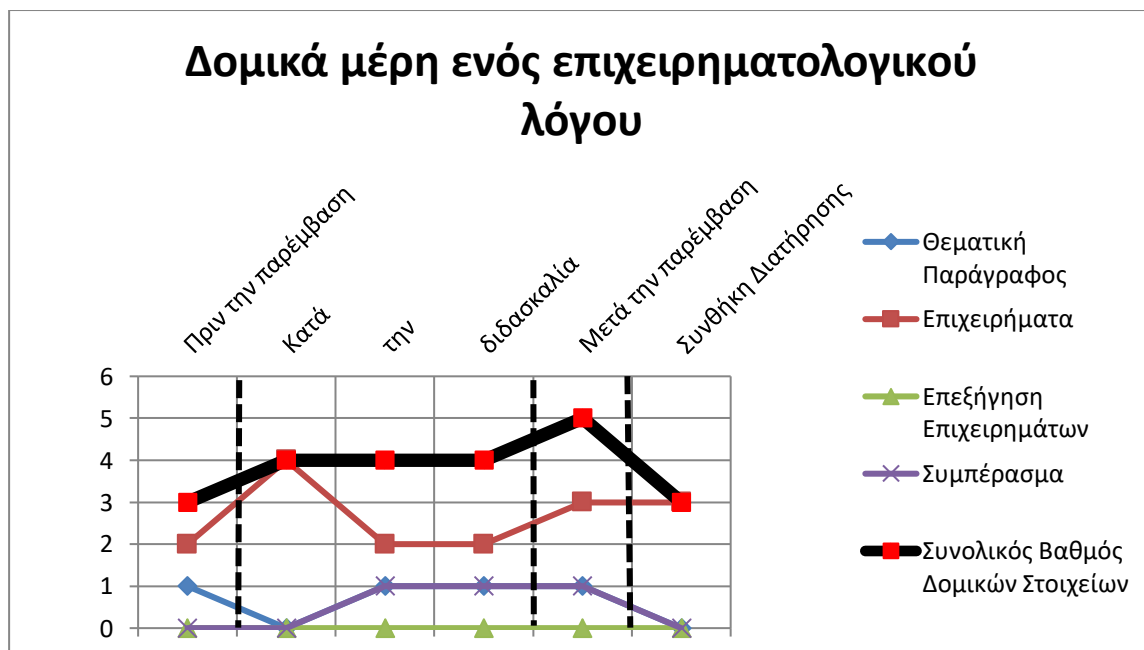


## Στέλιος

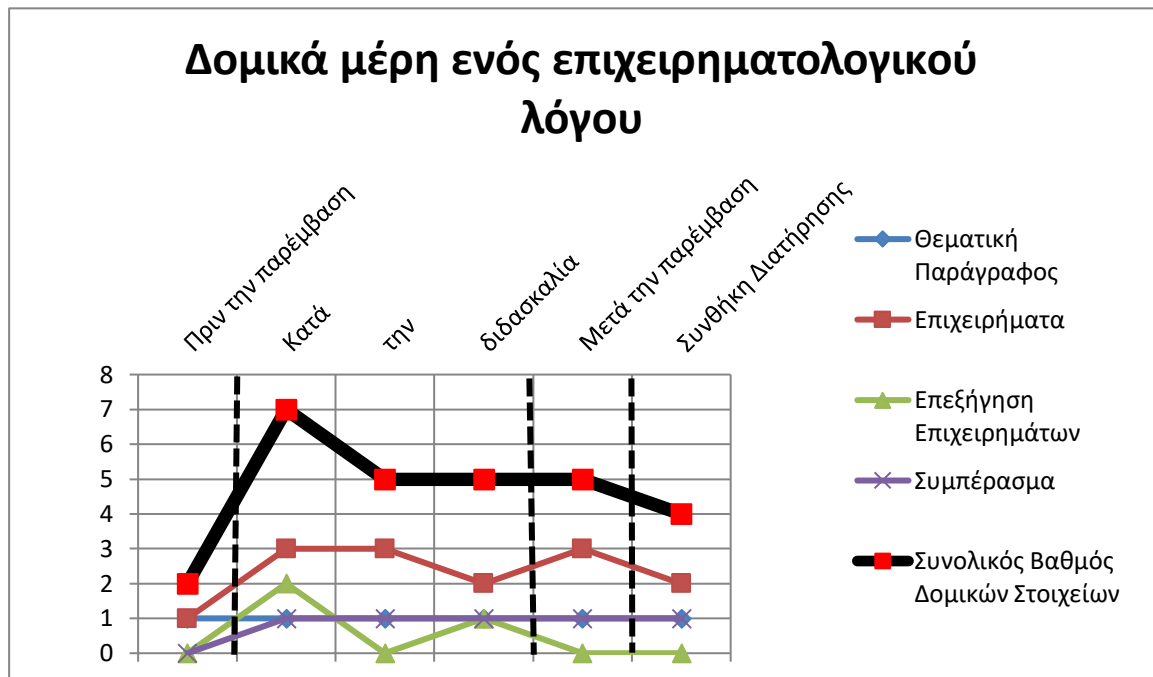


Σχήμα 7. Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τον Στέλιο κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

## Κώστας



Σχήμα 8. Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τον Κώστα κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.



Σχήμα 9. Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για την Χρύσα κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

## 5.2 Ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου

Για την μεταβλητή «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου» εξετάστηκαν πέντε κριτήρια: ο συνολικός αριθμός λέξεων, προτάσεων, παραγράφων, περιγραφικών λέξεων και συνδετικών λέξεων. Παρακάτω στον πίνακα παρουσιάζονται οι τιμές των κριτηρίων αυτών της μεταβλητής «ποσότητα» για τους πέντε μαθητές και στις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

Μαρία

Χρήστος

Στέλιος

Κώστας

Χρύσα

	Ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου						Ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου						Ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου						Ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου						Ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου					
	Συνολικός Αριθμός Λέξεων	Συνολικός Αριθμός Προτάσεων	Συνολικός Αριθμός Παραγράφων	Συνολικός Αριθμός Περιγραφικών Λέξεων	Συνολικός Αριθμός Συνδετικών Λέξεων	Σύνολο	Συνολικός Αριθμός Λέξεων	Συνολικός Αριθμός Προτάσεων	Συνολικός Αριθμός Παραγράφων	Συνολικός Αριθμός Περιγραφικών Λέξεων	Συνολικός Αριθμός Συνδετικών Λέξεων	Σύνολο	Συνολικός Αριθμός Λέξεων	Συνολικός Αριθμός Προτάσεων	Συνολικός Αριθμός Παραγράφων	Συνολικός Αριθμός Περιγραφικών Λέξεων	Συνολικός Αριθμός Συνδετικών Λέξεων	Σύνολο	Συνολικός Αριθμός Λέξεων	Συνολικός Αριθμός Προτάσεων	Συνολικός Αριθμός Παραγράφων	Συνολικός Αριθμός Περιγραφικών Λέξεων	Συνολικός Αριθμός Συνδετικών Λέξεων	Σύνολο	Συνολικός Αριθμός Λέξεων	Συνολικός Αριθμός Προτάσεων	Συνολικός Αριθμός Παραγράφων	Συνολικός Αριθμός Περιγραφικών Λέξεων	Συνολικός Αριθμός Συνδετικών Λέξεων	Σύνολο
Πριν την παρέμβαση	19	3	1	2	0	25	53	3	1	13	3	73	44	1	1	7	6	59	35	3	1	8	2	49	28	2	1	6	1	38
Κατά	53	8	1	9	6	77	64	5	2	10	9	90	52	5	3	6	6	72	46	4	3	7	5	65	150	10	4	21	16	201
την	30	5	1	4	4	44	75	5	5	15	9	109	88	6	3	12	8	117	58	5	2	3	7	75	128	7	6	11	10	162
διδασκαλία	37	6	1	5	7	56	65	5	3	8	6	87	66	5	3	5	6	85	46	7	3	3	5	64	100	7	5	21	10	143
Μετά την παρέμβαση	31	5	3	5	6	50	70	5	3	7	5	90	76	4	3	7	8	98	40	4	3	3	3	53	99	6	4	9	9	127
Συνθήκη Διατήρησης	25	5	1	5	5	41	54	5	3	12	7	81	37	3	3	7	4	54	18	1	1	3	3	26	59	3	3	9	5	79

Πίνακας 6. Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τους πέντε μαθητές και στις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

Συγκεκριμένα, ο συνολικός αριθμός που συγκέντρωσε η Μαρία στη μεταβλητή «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου» στην συνθήκη εκκίνησης ήταν 25, για τον Χρήστο 73, για τον Στέλιο 59, για τον Κώστα 49 και για την Χρύσα 38. Η τελευταία μαθήτρια στη συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής (post-test) σημείωσε την μεγαλύτερη αύξηση με ποσοστό 234% αφού συγκέντρωσε 128 βαθμούς. Η Μαρία στην συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής σημείωσε 50 βαθμούς με ποσοστό αύξησης 100% ενώ για τους υπόλοιπους μαθητές τα ποσοστά αύξησης ήταν μικρότερα. Ως εκ τούτου, ο Χρήστος έλαβε συνολικό βαθμό 90 με ποσοστό αύξησης 23,2%, ο Στέλιος 98 με ποσοστό αύξησης 66,1% και ο Κώστας 53 με ποσοστό αύξησης 8,1%. Όσον αφορά την συνθήκη διατήρησης, οι τρεις από τους πέντε μαθητές βελτίωσαν την συγκεκριμένη μεταβλητή ενώ οι άλλοι δύο μείωσαν τον συνολικό βαθμό τους. Έτσι, η Χρύσα έλαβε στη συνθήκη διατήρησης (maintenance test) συνολικό βαθμό 79 (ποσοστό αύξησης 107%), η Μαρία 41 (ποσοστό αύξησης 64%) και ο Χρήστος 81 (ποσοστό αύξησης 10,9%). Ο Κώστας μείωσε την απόδοσή του όσον αφορά τη συγκεκριμένη μεταβλητή κατά 23 βαθμούς και έλαβε συνολικό βαθμό 26 (ποσοστό μείωσης 46,9%) ενώ ο Στέλιος έλαβε 54 βαθμούς με ποσοστό μείωσης 8,4%.

Παρακάτω θα πραγματοποιηθεί μία αναλυτική περιγραφή των τιμών των κριτηρίων της συγκεκριμένης μεταβλητής καθώς και τα ποσοστά αύξησης ή μείωσης

σε όλες τις πειραματικές συνθήκες. Αρχικά θα παρουσιαστεί το πρώτο κριτήριο το οποίο αναφέρεται στον συνολικό αριθμό λέξεων. Ο αρχικός βαθμός της πρώτης μαθήτριας ήταν 19 σε αντίθεση με το 31 που έλαβε στο post-test και 25 στο maintenance test με αποτέλεσμα να αυξήσει την επίδοσή της κατά 63,1% στην συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής και με 31,5% στην συνθήκη διατήρησης. Ο Χρήστος σημείωσε 53 βαθμούς στην αρχική αξιολόγηση, 70 βαθμούς μετά τη διδασκαλία (post-test) και 54 βαθμούς στην συνθήκη διατήρησης πράγμα που υποδηλώνει ότι το ποσοστό αύξησης από τη συνθήκη εκκίνησης στην συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής ανέρχεται σε 32% και σε 1,88% στην συνθήκη διατήρησης. Μεγαλύτερη βελτίωση στον συνολικό αριθμό λέξεων παρατηρείται για τον Στέλιο όπου στη φάση εκκίνησης (baseline) σημείωσε 44 βαθμούς, στη φάση ανεξάρτητης πρακτικής (post-test) 76 (ποσοστό αύξησης 72,7%) ενώ στη φάση διατήρησης (maintenance test) 37 με ποσοστό μείωσης 15,9%. Για τον Κώστα αν και παρατηρήθηκε αύξηση 14,2% από την αρχική συνθήκη στην μέτρηση μετά τη παρέμβαση (βαθμός pre-test: 35, βαθμός post-test: 40), ωστόσο κατά τη συνθήκη διατήρησης παρατηρήθηκε μεγάλη μείωση της τάξεως του 48,5% με τελικό βαθμό 18. Τέλος, την μεγαλύτερη βελτίωση στο συγκεκριμένο κριτήριο παρουσίασε η τελευταία μαθήτρια. Ο βαθμός της αυξήθηκε τόσο στο post-test κατά 71 βαθμούς (αρχικός βαθμός: 28, βαθμός μετά τη διδασκαλία: 99) με ποσοστό αύξησης 253,5% όσο και στο maintenance test κατά 31 βαθμούς (αρχικός βαθμός: 28, βαθμός κατά τη συνθήκη διατήρησης: 59) με ποσοστό αύξησης 110%.

Όσον αφορά το κριτήριο «συνολικός αριθμός προτάσεων», ο μαθητής που συγκέντρωσε την μεγαλύτερη βαθμολογία σε σχέση με την αρχική του εικόνα ήταν ο Στέλιος. Συγκεκριμένα, πριν την παρέμβαση είχε 1 βαθμό ενώ στην συνθήκη της ανεξάρτητης πρακτικής έλαβε 4 βαθμούς με ποσοστό αύξησης 300%. Έπειτα ακολούθησε η Χρύσα με ποσοστό αύξησης 200% αφού κατάφερε να αυξήσει τους βαθμούς της κατά 2 μονάδες (αρχικός βαθμός: 2, βαθμός μετά την παρέμβαση: 4). Ο βαθμός των συνολικών προτάσεων στο γραπτό κείμενο της Μαρίας και του Χρήστου κατά την αρχική αξιολόγηση ήταν 3 σε αντίθεση με το post-test όπου συγκέντρωσαν 5 βαθμούς και αύξησαν την επίδοσή της κατά 66,6%. Ο τελευταίος μαθητής που αύξησε τον βαθμό του στο post-test ήταν ο Κώστας ο οποίος κατάφερε να συγκεντρώσει 4 βαθμούς μετά την παρέμβαση έναντι τριών στην αρχική δοκιμασία (ποσοστό αύξησης 33,3%). Στην συνθήκη διατήρησης τέσσερα παιδιά παρουσίασαν αύξηση στην βαθμολογία τους σε σχέση με το pre-test και ένας μαθητής μείωση. Ως εκ τούτου, ο

Στέλιος είχε ποσοστό αύξησης 200% διότι έλαβε 2 βαθμούς περισσότερους σε σχέση με την συνθήκη εκκίνησης (αρχικός βαθμός: 1, Βαθμός στη συνθήκη διατήρησης: 3), η Μαρία και ο Χρήστος διατήρησαν το ποσοστό που είχαν σημειώσει προηγουμένως (ποσοστό αύξησης:66%) ενώ η Χρύσα βελτίωσε τον βαθμό της στο maintenance test κατά 1 μονάδα, πράγμα που υποδηλώνει ότι έλαβε ποσοστό αύξησης 5%. Ο μαθητής ο οποίος μείωσε την επίδοσή του σ' αυτό το κριτήριο ήταν ο Κώστας ο οποίος στην αρχή είχε λάβει 3 ενώ στην συνθήκη διατήρησης είχε 1 με ποσοστό μείωσης 66,6%.

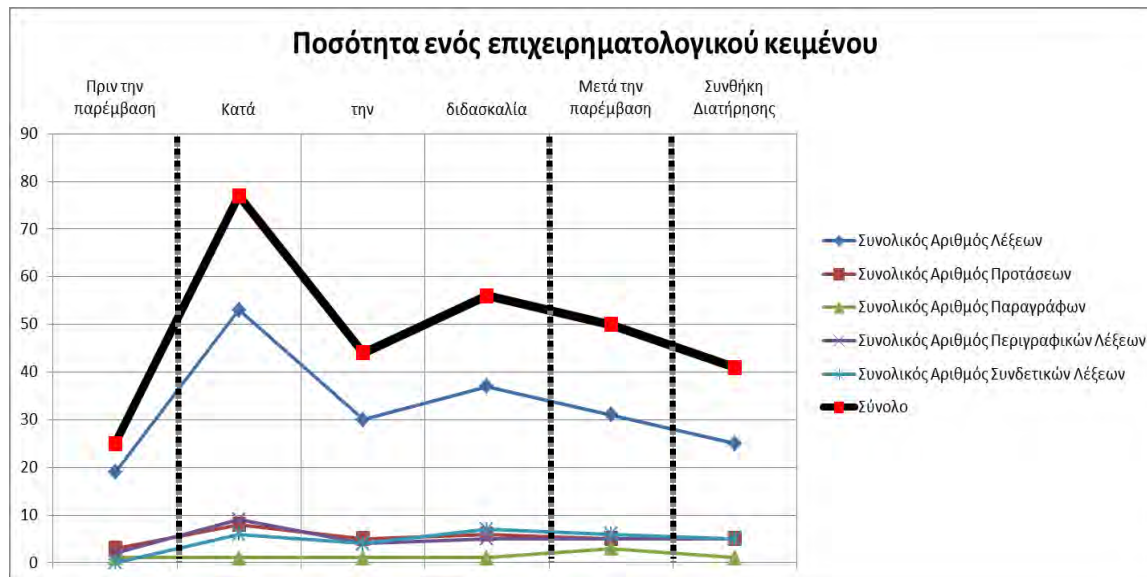
Στον συνολικό αριθμό παραγράφων παρατηρείται ότι όλοι οι μαθητές αύξησαν την επίδοσή τους από την συνθήκη εκκίνησης στην συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής με ποσοστό 200% αφού η βαθμολογία που συγκέντρωσαν στο pre-test ήταν 1 ενώ στο post-test 3 εκτός από την Χρύσα η οποία κατάφερε να συγκεντρώσει μεγαλύτερο ποσοστό αύξησης 300% αφού η τελική της βαθμολογία ήταν 4. Ωστόσο, στην συνθήκη διατήρησης 2 από τους 5 μαθητές δεν είχαν καμία αλλαγή της βαθμολογίας τους στο pre-test και στο maintenance test, η Μαρία και ο Κώστας. Οι άλλοι τρεις μαθητές, η Χρύσα, ο Χρήστος και ο Στέλιος κατάφεραν να βελτιώσουν το γραπτό τους σε σχέση με την αρχική τους εικόνα κατά 200% αφού ο βαθμός τους βελτιώθηκε κατά 2 βαθμούς (βαθμός στο pre-test: 1, βαθμός στο maintenance test: 3).

Στο κριτήριο «συνολικός αριθμός περιγραφικών λέξεων» 2 μαθητές παρουσίασαν βελτίωση, 2 μαθητές μείωση και ένας μαθητής δεν είχε καμία αλλαγή στην βαθμολογία του. Έτσι, ο βαθμός της Μαρίας πριν την παρέμβαση ήταν 2 ενώ στην συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής και διατήρησης 5 και έλαβε ποσοστό αύξησης 150% ενώ η Χρύσα βελτίωσε το γραπτό της ως προς το συγκεκριμένο κριτήριο κατά 50% στις δύο συνθήκες (βαθμός pre test:6, βαθμός post-test και maintenance test:9). Ο Χρήστος μείωσε την συνολική του βαθμολογία ως προς την ύπαρξη περιγραφικών λέξεων και στη συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής με ποσοστό μείωσης 46,1% και στην συνθήκη διατήρησης με ποσοστό 7,6% ενώ η βαθμολογία που συγκέντρωσε ήταν η εξής: βαθμός pre-test:13, βαθμός post-test:7 και βαθμός maintenance test:12. Μεγαλύτερο ποσοστό μείωσης έλαβε ο Κώστας (62,5%) και στις δύο πειραματικές συνθήκες ο οποίος ως αρχικό βαθμό είχε 8 και τελικό 5. Τέλος, ο Στέλιος διατήρησε την αρχική του εικόνα.

Όσον αφορά το κριτήριο «συνολικός αριθμός συνδετικών λέξεων» η Χρύσα σημείωσε το μεγαλύτερο ποσοστό βελτίωσης στη συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής με 800% και στην συνθήκη διατήρησης με 400%, αφού η αρχική της βαθμολογία ήταν 1, η βαθμολογία της στη συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής 9 και στην συνθήκη διατήρησης

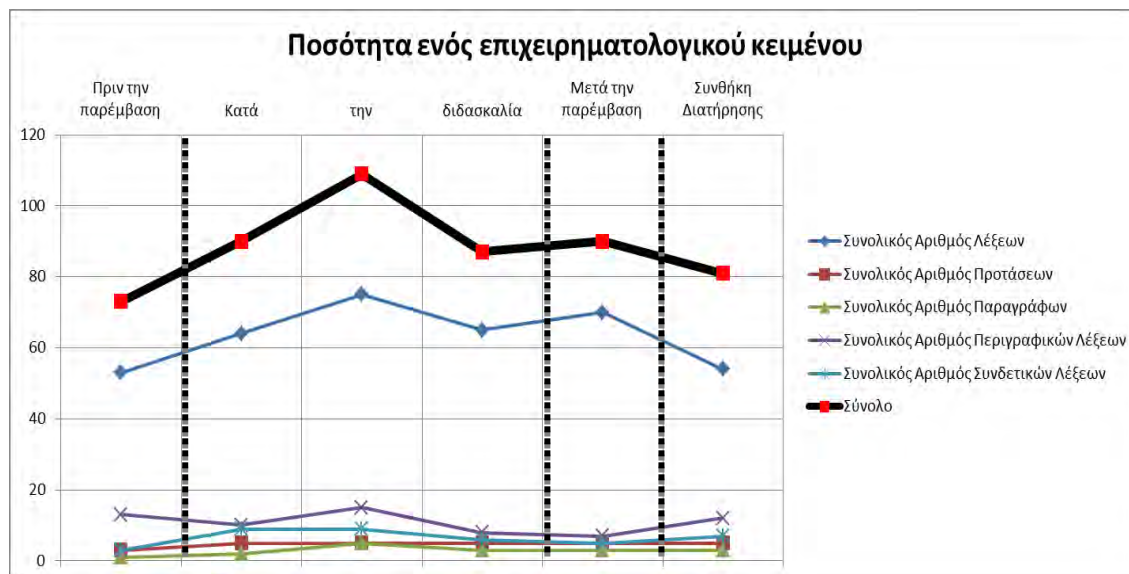
5. Δεύτερη κατά σειρά είναι η Μαρία η οποία αύξησε τη χρήση των συνδυετικών λέξεων στα κείμενά της κατά 600% και 500% στις δύο συνθήκες με βαθμό στο pre-test 0, στο post-test 6 και στο maintenance test 5. Αύξηση και στις δύο πειραματικές συνθήκες παρατηρείται και για τον Χρήστο, ο οποίος σημείωσε 66,6% στη συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής και 133% στην συνθήκη διατήρησης (Βαθμός pre-test: 3, βαθμός post-test:5, και βαθμός maintenance test:7). Ο Κώστας αύξησε τον αριθμό των συνδυετικών λέξεων από 2 σε 3 στο post-test και στο maintenance test με ποσοστό αύξησης 50% σε αντίθεση με τον Στέλιο ο οποίος ενώ βελτίωσε την επίδοσή του στη συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής κατά 33,3% με αρχικό βαθμό 6 και τελικό 8, όμως μείωσε το ποσοστό του (ποσοστό μείωσης 33,3%) από την αρχική του εικόνα στην συνθήκη διατήρησης αφού έλαβε βαθμό διατήρησης 4. Παρακάτω παρατίθενται τα γραφήματα τα οποία απεικονίζουν αναλυτικά τις τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου» για κάθε μαθητή κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

#### Μαρία



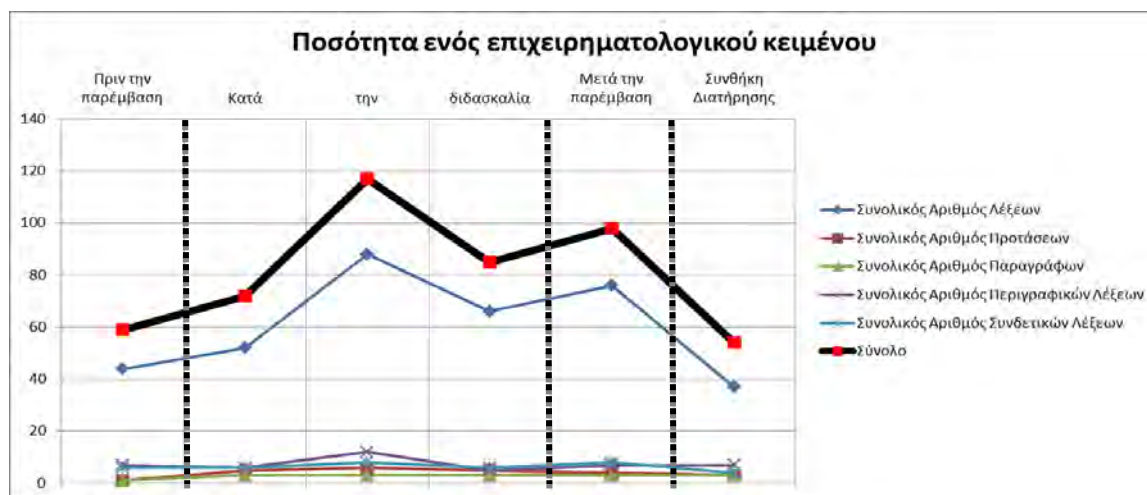
Σχήμα 10. Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για την Μαρία κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

## Χρήστος



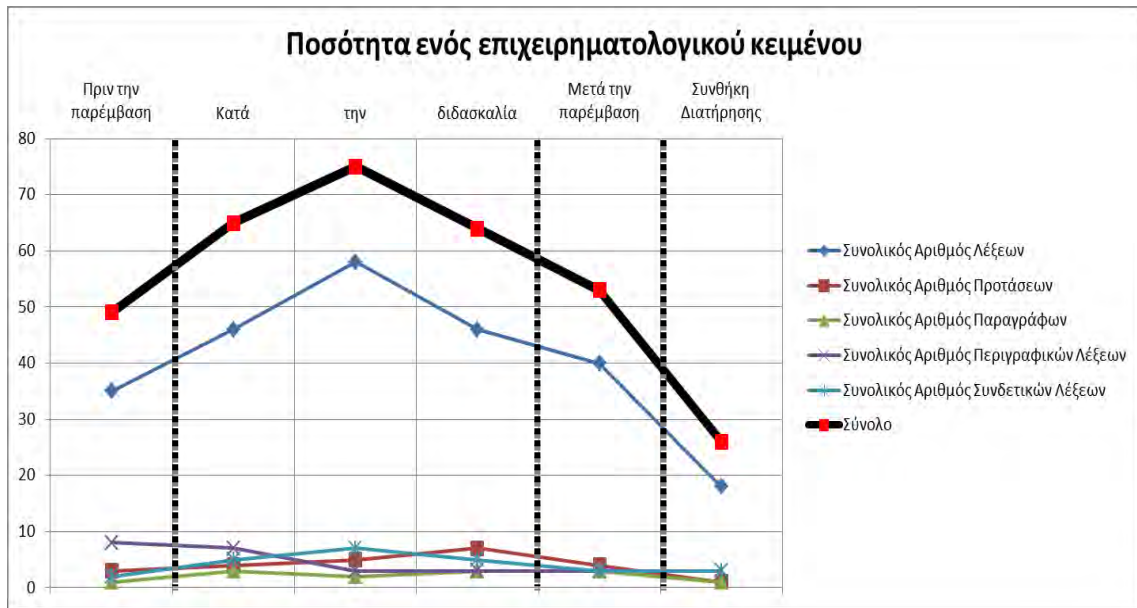
Σχήμα 11. Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για το Χρήστο κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

## Στέλιος



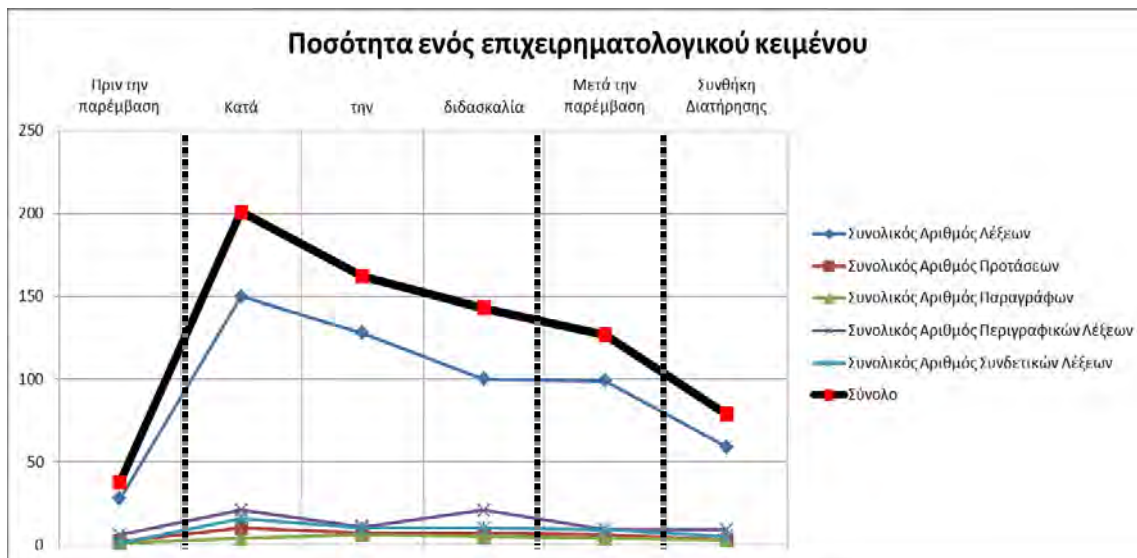
Σχήμα 12. Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τον Στέλιο κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

## Κώστας



Σχήμα 13. Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τον Κώστα κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

## Χρύσα



Σχήμα 14. Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τη Χρύσα κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.



### 5.3 Ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου

Στον Πίνακα 7 παρουσιάζονται οι τιμές για όλα τα κριτήρια της μεταβλητής «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου» για τον κάθε μαθητή, και στις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

Μαρία

Χρήστος

Στέλιος

Κώστας

Χρύσα

	Ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου							Ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου							Ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου							Ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου							Ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου						
	Ιδεασμός	Οργάνωση	Δομή Κειμένου	Δομή Πρότασης	Γραμματική	Καταλληλότητα επιλογής λέξεων	Σύνολο	Ιδεασμός	Οργάνωση	Δομή Κειμένου	Δομή Πρότασης	Γραμματική	Καταλληλότητα επιλογής λέξεων	Σύνολο	Ιδεασμός	Οργάνωση	Δομή Κειμένου	Δομή Πρότασης	Γραμματική	Καταλληλότητα επιλογής λέξεων	Σύνολο	Ιδεασμός	Οργάνωση	Δομή Κειμένου	Δομή Πρότασης	Γραμματική	Καταλληλότητα επιλογής λέξεων	Σύνολο	Ιδεασμός	Οργάνωση	Δομή Κειμένου	Δομή Πρότασης	Γραμματική	Καταλληλότητα επιλογής λέξεων	Σύνολο
Πριν την παρέμβαση	1	2	2	3	4	1	13	2	2	2	5	4	5	20	2	1	2	2	5	3	15	2	1	2	1	2	1	9	3	2	2	4	3	3	17
Κατά την διδασκαλία	3	2	3	2	2	3	15	4	3	4	5	4	4	24	3	4	3	3	4	3	20	3	2	2	2	4	2	15	5	5	5	5	4	5	29
Μετά την παρέμβαση	2	2	2	2	2	3	13	4	4	4	5	4	4	25	3	4	4	4	4	4	23	2	2	2	3	2	2	13	5	4	5	5	4	5	28
Συνθήκη Διατήρησης	3	2	2	3	2	3	15	4	5	4	5	4	4	26	3	4	3	4	3	3	20	3	3	3	2	4	3	18	5	5	5	4	3	4	26
	3	3	3	4	2	3	18	5	5	5	5	3	4	27	5	4	5	3	5	3	25	3	5	4	4	5	3	24	5	5	5	5	4	5	29
	3	3	3	2	4	3	18	4	4	4	4	4	4	24	3	4	3	4	5	3	22	2	1	2	2	5	1	13	4	4	4	5	4	4	25

Πίνακας 7. Τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τους πέντε μαθητές και στις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

Στο γενικό σύνολο όλοι οι μαθητές παρουσίασαν βελτίωση τόσο στη συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής όσο και στη συνθήκη της διατήρησης. Ο Κώστας ήταν ο μαθητής ο οποίος κατά το post-test πέτυχε μεγαλύτερο ποσοστό αύξησης όπου άγγιξε το 166,6% αφού είχε στο pre-test 9 βαθμούς και στο post-test 24. Η βαθμοί στη συνθήκη εκκίνησης για τη Μαρία ήταν 13, για τον Χρήστο 20, για τον Στέλιο 15 και για τη Χρύσα 17 ενώ οι βαθμοί τους στη συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής ήταν 18, 27, 25, 29 αντίστοιχα για τον κάθε μαθητή. Αυτό υποδηλώνει ότι από το pre-test στο post-test η Μαρία αύξησε το ποσοστό της κατά 38,4%, ο Χρήστος κατά 35%, ο Στέλιος κατά 66,6% και η Χρύσα κατά 70,5%. Αύξηση εντοπίστηκε στον συνολικό τους βαθμό σε όλους τους μαθητές και κατά τη συνθήκη διατήρησης. Ως εκ τούτου, η Χρύσα έλαβε το μεγαλύτερο ποσοστό (47%) με βαθμό στο post-test 25 έναντι 17 που

είχε πάρει στο pre-test. Έπειτα ακολούθησε ο Στέλιος όπου είχε τελικό βαθμό 22 με ποσοστό αύξησης 46,6%, ο Κώστας με ποσοστό 44,4% και τελικό βαθμό 13, η Μαρία με βαθμό στη συνθήκη διατήρησης 18 και ποσοστό αύξησης 38,4% και τέλος Χρήστος με ποσοστό 20% και τελική βαθμολογία 24.

Αναλυτικά στο κριτήριο «ιδεασμός» της συγκεκριμένης μεταβλητής όλοι οι μαθητές παρουσίασαν αύξηση τόσο στην συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής όσο και στην διατήρηση. Συγκεκριμένα, η Μαρία, ο Χρήστος και ο Στέλιος είχαν βαθμό στο σημείο εκκίνησης 1, 2 και 2 αντίστοιχα. Οι ίδιοι μαθητές στο post-test κατάφεραν να αυξήσουν την βαθμολογία τους σε 3, 5 και 5 αντίστοιχα με ποσοστό αύξησης 200% για την πρώτη μαθήτριά και 150% για τον δεύτερο και τρίτο μαθητή. Το ποσοστό αύξησης της Χρύσας και του Κώστα γι' αυτό το κριτήριο ήταν πιο χαμηλό στη συνθήκη της ανεξάρτητης πρακτικής όπου άγγιξαν το 66,6% και το 50% αντίστοιχα με αρχική βαθμολογία για τη Χρύσα 3 και τον Κώστα 2 και τελική 5 και 3 αντίστοιχα. Στην συνθήκη διατήρησης τέσσερις από τους πέντε μαθητές παρουσίασαν αυξημένα ποσοστά ενώ ένας μαθητής, ο Κώστας δεν σημείωσε καμία αλλαγή από την αρχική του εικόνα. Ως εκ τούτου, η μαθήτριά με το μεγαλύτερο ποσοστό διατήρησης ήταν η Μαρία η οποία άγγιξε το 200% με βαθμό 3. Ακολούθησε ο Χρήστος με ποσοστό 100% αφού έλαβε 4 για βαθμό, ο Στέλιος με ποσοστό 50% και τελική βαθμολογία 3 και η Χρύσα με ποσοστό 33,3% και βαθμό 4.

Το επόμενο κριτήριο το οποίο ελέγχθηκε γι' αυτή τη μεταβλητή ήταν η «οργάνωση». Ο Κώστας σημείωσε το μεγαλύτερο ποσοστό αύξησης 400% με βαθμό κατά τη συνθήκη εκκίνησης 1 και κατά την ανεξάρτητη πρακτική 5. Ο επόμενος μαθητής, ο Στέλιος, είχε αρχικό βαθμό 1 και βαθμό στο post-test 4 με ποσοστό αύξησης που άγγιξε το 300%. Η Χρύσα και ο Χρήστος πέτυχαν 150% αύξηση με βαθμό στο pre-test 2 και στο post-test 5. Τέλος, η Μαρία αύξησε το βαθμό της κατά 1 μονάδα (αρχικός βαθμός: 1, βαθμός post-test:3) με ποσοστό 50%. Οι βαθμολογίες που έλαβαν οι μαθητές κατά τη συνθήκη διατήρησης ήταν οι εξής. Η Μαρία έλαβε 3 με ποσοστό αύξησης 50% από τη συνθήκη εκκίνησης, ο Χρήστος 4 με ποσοστό 100%, ο Στέλιος 4 με ποσοστό 300%, η Χρύσα 4 με ποσοστό 100% και τέλος ο Κώστας ο οποίος δεν υπέστη καμία αλλαγή από την αρχική του εικόνα.

Όσον αφορά το κριτήριο «δομή κειμένου» ο Στέλιος, ο Χρήστος και η Χρύσα είχαν συγκεντρώσει 2 βαθμούς στην συνθήκη εκκίνησης και 5 βαθμούς στην συνθήκη

ανεξάρτητης πρακτικής με ποσοστό αύξησης 150%. Ο Κώστας πέτυχε 100% αύξηση σε σχέση με το pre-test αφού η βαθμολογία του βελτιώθηκε κατά 2 μονάδες (βαθμός pre-test:2, βαθμός post-test: 4) ενώ η Μαρία 50% με αρχική βαθμολογία 2 και βαθμό στο post-test 3. Στην συνθήκη διατήρησης τα δεδομένα διαφοροποιήθηκαν. Έτσι 4 μαθητές αύξησαν την επίδοσή τους ενώ ένας δεν υπέστη καμία αλλαγή. Ο Χρήστος και η Χρύσα έλαβαν 4 βαθμούς στην συνθήκη διατήρησης και ποσοστό αύξησης 100%. Ο Στέλιος και η Μαρία αύξησε το ποσοστό τους σε σχέση με το pre-test 50% αφού έλαβαν 3 βαθμούς ενώ ο Κώστας δεν παρουσίασε καμία διαφοροποίηση σε σχέση με το σημείο εκκίνησης.

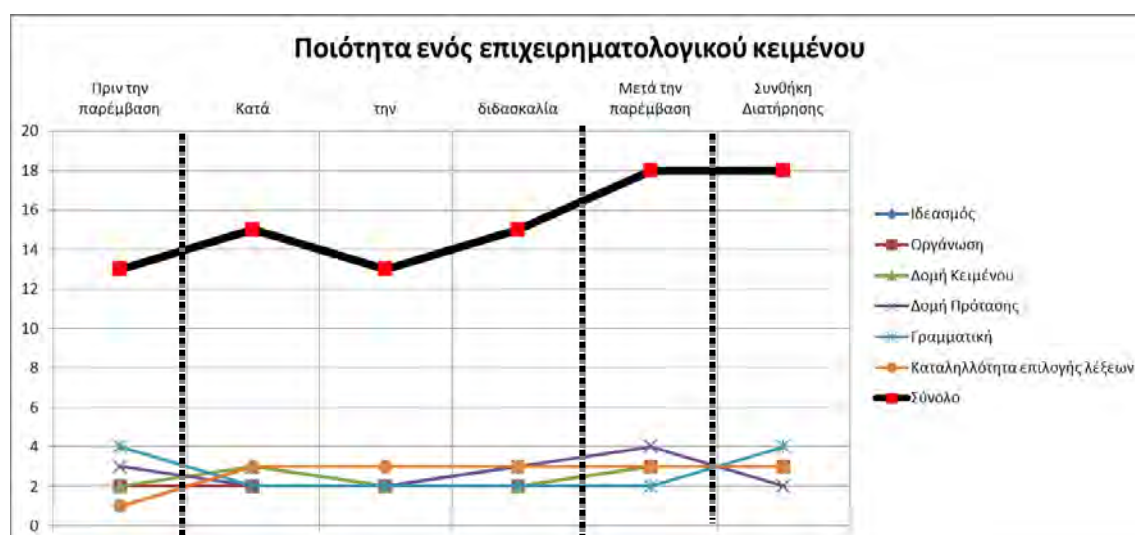
Η «δομή της πρότασης» αποτελεί το επόμενο κριτήριο για την μεταβλητή «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου». Μόνο ένας μαθητής παρουσίασε μεγάλη άνοδο στην επίδοσή του, ο Κώστας ο οποίος είχε 1 βαθμό στο pre-test και 4 βαθμούς στο post-test και 2 βαθμούς στο maintenance test (ποσοστό αύξησης: 300% και 100% αντίστοιχα). Η αρχική βαθμολογία του Στέλιου, της Μαρίας, της Χρύσας και του Χρήστου ήταν 2, 3, 4 και 5 αντίστοιχα ενώ οι βαθμοί τους κατά το post-test ήταν 3, 4, 5 και 5 αντίστοιχα. Ως εκ τούτου το ποσοστό αύξησης για τον Στέλιο ήταν 50%, για την Μαρία 33,3%, για την Χρύσα 25% ενώ ο Χρήστος δεν διαφοροποίησε την επίδοσή του. Στη συνθήκη διατήρησης ο Στέλιος έλαβε 4 βαθμούς με ποσοστό αύξησης 100% και η Χρύσα 5 βαθμούς με 25% αύξηση σε σχέση με το pre-test. Ωστόσο ο Χρήστος και η Μαρία μείωσαν την επίδοσή τους αφού ο πρώτος έλαβε 4 βαθμούς κατά την συνθήκη διατήρησης και η δεύτερη μαθήτριά 2 με ποσοστό μείωσης 20% και 33,3% αντίστοιχα.

Στο κριτήριο «γραμματική» παρατηρείται ότι δύο μαθητές παρουσίασαν βελτίωση στην επίδοσή τους, δύο μαθητές μείωσαν την επίδοσή τους ενώ ένας μαθητής παρουσίασε σταθερή εικόνα. Έτσι, η Χρύσα έλαβε 3 βαθμούς στο pre-test και 4 βαθμούς στο post-test και maintenance test με ποσοστό αύξησης 33,3% και ο Κώστας 2 βαθμούς στην συνθήκη εκκίνησης και 5 βαθμούς στη συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής και διατήρησης με ποσοστό αύξησης 150%. Ωστόσο, το ίδιο δεν συνέβη για τους μαθητές Χρήστο και Μαρία. Ο Χρήστος είχε αρχική βαθμολογία 4, στο post-test 3 και στο maintenance test 4 με ποσοστό μείωσης 25% από το pre-test στο post-test και καμία αλλαγή στη συνθήκη διατήρησης. Η Μαρία είχε 4 βαθμούς στο pre-test, 2 βαθμούς στο post-test και 4 βαθμούς στο maintenance test. Ως εκ τούτου μείωση παρατηρείται από το σημείο εκκίνησης στην συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής με

ποσοστό 50% και σταθερότητα στην επίδοσή της από το pre-test στο maintenance test. Τέλος, 5 βαθμούς σημείωσε ο Στέλιος σε όλες τις πειραματικές συνθήκες με αποτέλεσμα να μην παρουσιάζεται καμία διαφοροποίηση ως προς την επίδοσή του.

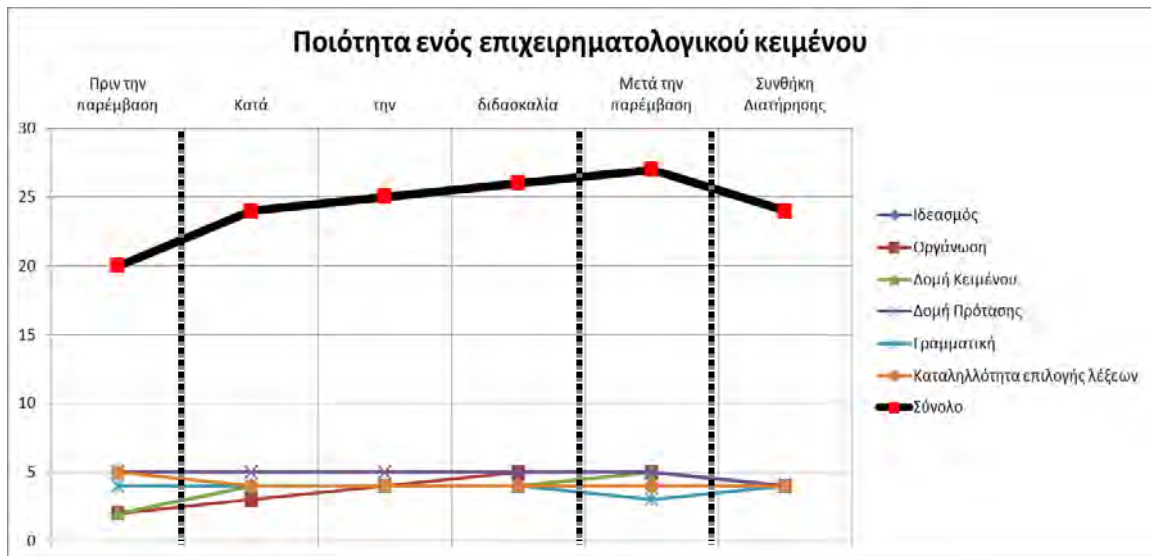
Όσον αφορά το κριτήριο «καταλληλότητα επιλογής λέξεων», 3 μαθητές παρουσίασαν βελτίωση στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής, ένας μαθητής μείωση και ένας μαθητής κράτησε σταθερή την επίδοσή του. Έτσι στο pre-test ο Κώστας και η Μαρία είχαν 1 βαθμό και η Χρύσα 3 ενώ στην φάση μετά την παρέμβαση ο Κώστας και η Μαρία είχαν 3 με ποσοστό αύξησης 200% και η Χρύσα 5 με ποσοστό αύξησης 66,6%. Οι βαθμοί τους διαφοροποιήθηκαν στην φάση της διατήρησης: ο Κώστας έλαβε 1 βαθμό με αποτέλεσμα να μην διαφέρει η εικόνα του σε σχέση με το σημείο εκκίνησης, η Μαρία έλαβε 3 βαθμούς με ποσοστό αύξησης 200% και η Χρύσα 4 βαθμούς με ποσοστό αύξησης 33,3%. Ο Χρήστος μείωσε την επίδοσή του και κατά το post-test και κατά το maintenance test 20% αφού ο αρχικός του βαθμός ήταν 5 και ο βαθμός στις άλλες δύο πειραματικές συνθήκες 4. Τέλος, ο Στέλιος δεν διαφοροποίησε την αρχική του βαθμολογία η οποία ήταν 3 στις άλλες δύο πειραματικές συνθήκες. Παρακάτω παρατίθενται τα γραφήματα τα οποία απεικονίζουν αναλυτικά τις τιμές όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου» για κάθε μαθητή κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

#### Μαρία



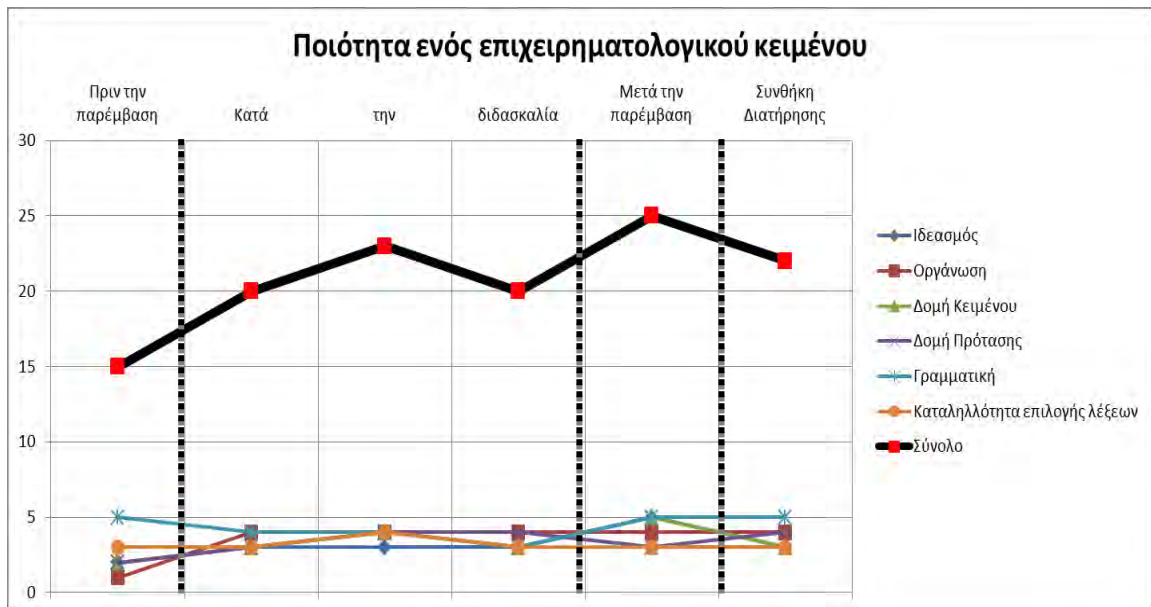
Σχήμα 15. Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τη Μαρία κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

## Χρήστος



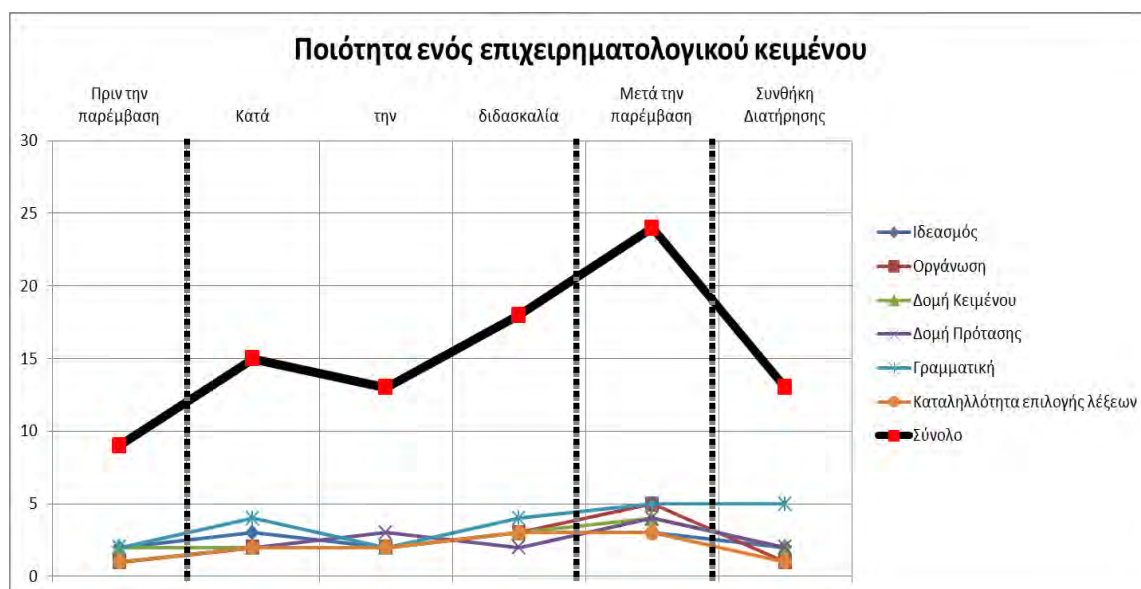
Σχήμα 16. Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τον Χρήστο κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

## Στέλιος



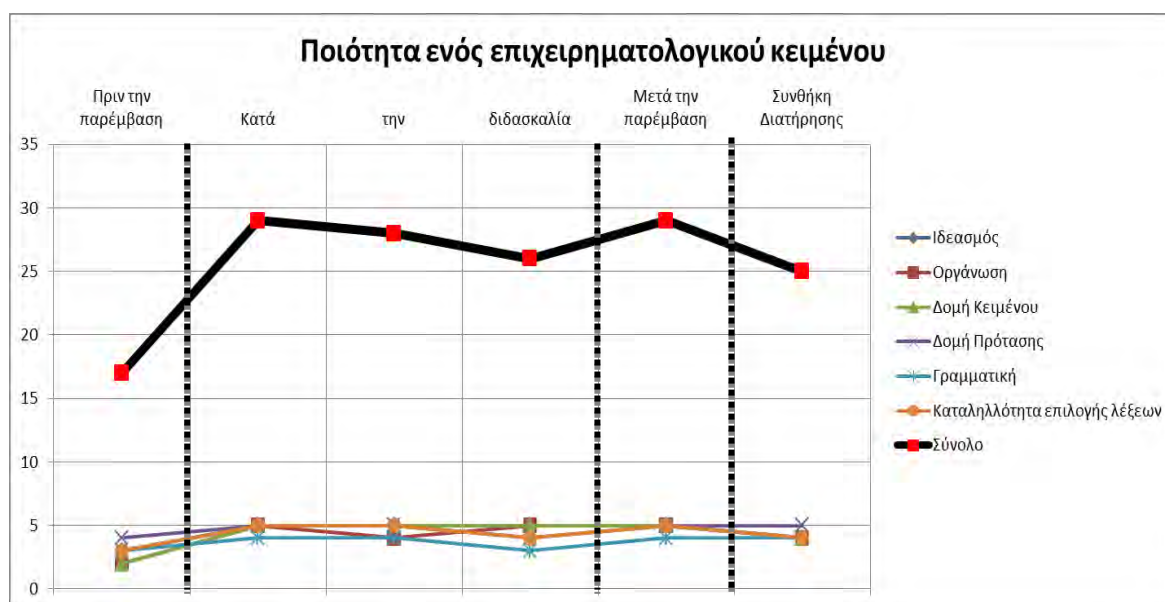
Σχήμα 17. Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τον Στέλιο κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

## Κώστας



Σχήμα 18. Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τον Κώστα κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

## Χρύσα



Σχήμα 19. Γράφημα τιμών όλων των κριτηρίων της μεταβλητής «ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού λόγου» για τη Χρύσα κατά τις τέσσερις πειραματικές συνθήκες.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

#### **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 τέταρτο 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.

#### **6.1 «Δομικά μέρη ενός επιχειρηματολογικού κειμένου»**

Σχετικά με την εξαρτημένη μεταβλητή «δομικά μέρη», φαίνεται ότι η διδασκαλία των στρατηγικών συνέβαλε θετικά στην ενσωμάτωση των βασικών λειτουργικών στοιχείων του επιχειρηματολογικού λόγου, για όλους τους συμμετέχοντες. Συγκεκριμένα, σημειώθηκε βελτίωση στα κείμενα όλων των μαθητών κατά την πειραματική συνθήκη της ανεξάρτητης πρακτικής. Η μεγαλύτερη θετική επίδραση της διδακτικής προσέγγισης των στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD) για τη συγκεκριμένη μεταβλητή παρουσιάστηκε στα γραπτά προϊόντα του Χρήστου, της Χρύσας και της Μαρίας αφού στο post-test παρουσιάστηκε βελτίωση της τάξεως του 166,6% για τον Χρήστο και τη Χρύσα και 100% για την Μαρία, έχοντας ως αρχική τους βαθμολογία 3 για τους δύο πρώτους και 2 για τη Μαρία ενώ στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής αύξησαν τις τιμές τους σε 8, 8 και 5 αντίστοιχα.

Οι ίδιοι μαθητές διατήρησαν αν και σε μικρότερο βαθμό το ποσοστό τους στην τελική πειραματική συνθήκη (maintenance test) όπου ο Χρήστος έλαβε 133,3%, η Μαρία 100% και η Χρύσα 33,3%. Βελτίωση φάνηκε να υπάρχει και στα γραπτά

προϊόντα των άλλων δύο μαθητών στην συνθήκη της ανεξάρτητης πρακτικής. Ο Στέλιος και ο Κώστας είχαν ως αρχική βαθμολογία 4 και 3 αντίστοιχα ενώ αύξησαν τις τιμές τους σε 8 και 5 με ποσοστό αύξησης 100% και 66,6 %. Αυτό υποδηλώνει ότι όλοι οι συμμετέχοντες κατανόησαν καλύτερα τη δομή ενός επιχειρηματολογικού λόγου και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να οργανώσουν πιο αποτελεσματικά τα δομικά μέρη ώστε να παράγουν ένα σωστό κείμενο με συλλογιστική συνοχή. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τα αντίστοιχα άλλων ερευνών (Berry & Mason, 2012· Harris et al., 2012· Monroe & Troia, 2006· Mason, Kubina, Kostewicz, Cramer & Datchuk, 2013· Mason, Kubina Taft & Taft, 2009) στις οποίες παρουσιάστηκε παρόμοια αύξηση στον αριθμό των βασικών στοιχείων στα κείμενα των μαθητών. Ωστόσο 2 μαθητές, ο Στέλιος και ο Κώστας, κατά τη συνθήκη της διατήρησης παρουσίασαν παρόμοια εικόνα με αυτή πριν την παρέμβαση χωρίς να εμφανίσουν βελτίωση στα γραπτά τους. Όπως τονίζεται και στις έρευνες των Monroe & Troia (2006) , των Mason, Kubina Taft & Taft (2009) και των Mason, Medan, Hedin & Cramer (2012) πιθανότατα ο λόγος της στασιμότητας έγκειται στο γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης οι μαθητές χρησιμοποιούν την αυτο-αξιολόγηση ως μέρος του προγράμματος, επομένως η βελτίωση των γραπτών τους αποτελεί για εκείνους ενίσχυση και ανατροφοδότηση, πράγμα που διαφαίνεται και στα γραπτά τους κείμενα στη συνθήκη της ανεξάρτητης πρακτικής, αφού η εξέταση λαμβάνει χώρα ακριβώς μετά τη διδασκαλία -κάτι το οποίο δεν συμβαίνει στη συνθήκη διατήρησης.

Αναλυτικότερα, παρατηρείται ότι τα κείμενα τριών συμμετεχόντων, της Μαρίας, του Χρήστου και της Χρύσας περιείχαν βασική θέση, επομένως δεν παρουσίασαν κάποια διαφοροποίηση ανάμεσα στις τρεις πειραματικές συνθήκες. Ο Στέλιος βελτίωσε το συγκεκριμένο κριτήριο από την συνθήκη εκκίνησης στη συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής και διατήρησης ενώ ο Κώστας σημείωσε άνοδο ακριβώς μετά την διδασκαλία του παρεμβατικού προγράμματος, κάτι το οποίο δεν συνέβη στην συνθήκη διατήρησης. Η σταθερότητα των μαθητών γι' αυτό το κριτήριο έχει διττή σημασία. Αρχικά, σ' αυτή την ηλικία οι μαθητές έχουν ήδη αναπτύξει την ικανότητα της έκφρασης των προσωπικών τους ιδεών με αποτέλεσμα η βασική θέση να αποτελεί λειτουργικό στοιχείο στα γραπτά τους προϊόντα. Επιπλέον, η επίδοση των μαθητών όσον αφορά την ύπαρξη θεματικής παραγράφου προμηνύει μια σταθερά αυξανόμενη τάση, όπου εάν το πρόγραμμα παρέμβασης συνεχιζόταν ή εάν δίνονταν ενισχυτές και μετά την φάση της ανεξάρτητης πρακτικής, η τάση αυτή θα διαφαίνονταν και στις



τιμές των μαθητών. Αυτή η ερμηνεία έχει δοθεί και στις έρευνες των Hoover, Kubina & Mason (2012) και Mason, Kubina Taft & Taft (2009) όπου παρουσίασαν παρόμοια αποτελέσματα.

Επιπλέον, ένα από τα κύρια εργαλεία αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό της γνώσης στην παραγωγή γραπτού λόγου στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι η δυνατότητα των μαθητών να εκφράσουν και να υποστηρίξουν τις έννοιες και ιδέες τους γραπτώς (Christenson et al., 1989, Graham & Leone, 1987 στο Hoover, Kubina & Mason, 2012). Στην παρούσα έρευνα, όσον αφορά την ύπαρξη επιχειρημάτων ως λειτουργικά μέρη των γραπτών τους, τέσσερις από τους πέντε μαθητές παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στην συνθήκη ανεξάρτητης πρακτικής. Συγκεκριμένα, η Μαρία και ο Χρήστος βελτίωσαν την επίδοσή τους κατά 200% (αρχική βαθμολογία:1, τελική βαθμολογία: 3) και ο Κώστας και η Χρύσα κατά 50% (αρχική βαθμολογία:2, τελική βαθμολογία: 3). Ο μόνος μαθητής ο οποίος φαίνεται αρχικά να μείωσε την επίδοσή του σε αυτόν τον τομέα μετά την παρέμβαση ήταν ο Στέλιος με ποσοστό 25% (αρχική βαθμολογία:4, τελική βαθμολογία:3). Επιπροσθέτως, αύξηση παρατηρείται και στην συνθήκη διατήρησης για τους τρεις από τους πέντε μαθητές. Η Μαρία, ο Χρήστος και ο Κώστας σημείωσαν ποσοστό βελτίωσης 100%, 200% και 50% καταδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης μέσω της διδασκαλίας στρατηγικών αυτορυθμιζόμενης μάθησης. Η Χρύσα κράτησε σταθερή την επίδοσή της ενώ ο Στέλιος μείωσε κατά 50% την ύπαρξη επιχειρημάτων στο γραπτό του κείμενο κατά τη φάση της διατήρησης. Σχετικά με το Στέλιο χρειάζεται να επισημανθεί ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης έμφαση δόθηκε στην ύπαρξη τουλάχιστον τριών επιχειρημάτων. Ο συγκεκριμένος μαθητής είχε κατακτήσει αυτό το στόχο από την αρχή εφόσον στην φάση εκκίνησης συμπεριέλαβε 4 επιχειρήματα ενώ στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής με 3 επιχειρήματα. Ενδεχομένως, να θεώρησε από τη διδασκαλία ότι ο στόχος είναι να υπάρχουν 3 επιχειρήματα στο γραπτό και έτσι περιορίστηκε σε αυτά.

Αντίθετα, σε σχέση με το κριτήριο «επεξήγηση επιχειρημάτων», τρεις μαθητές (ο Χρήστος, ο Στέλιος και η Χρύσα) παρουσίασαν σημαντική αύξηση της επεξήγησης των απόψεων τους που συμπεριέλαβαν στα κείμενά τους μετά την παρέμβαση. Ωστόσο μόνο για τον ένα μαθητή (Χρήστο) η αύξηση της επίδοσής του συνεχίστηκε και στη συνθήκη της διατήρησης. Οι υπόλοιποι τέσσερις μαθητές δεν διαφοροποίησαν την εικόνα τους στη συνθήκη διατήρησης από την αρχική αξιολόγηση. Το

συγκεκριμένο αποτέλεσμα έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Monroe & Troia (2006) και μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών η συνεργατική πρακτική βοήθησε τους μαθητές να έρθουν σε επαφή με τα γραπτά προϊόντα των συμμαθητών τους με αποτέλεσμα να θέτουν υψηλότερους μαθησιακούς στόχους, κάτι το οποίο δεν συνέβη στο χρονικό διάστημα μεταξύ της συνθήκης της ανεξάρτητης πρακτικής και της διατήρησης.

Σημαντική βελτίωση παρουσιάζεται και για το τελευταίο κριτήριο όπου όλοι μαθητές συμπεριέλαβαν το συμπέρασμα στα γραπτά τους κείμενα μετά την παρέμβαση σε αντίθεση με την αρχική τους εικόνα όπου δεν είχαν συμπεριλάβει την καταληκτική τους δήλωση. Μάλιστα, οι τρεις από τους πέντε μαθητές διατήρησαν την αυξημένη επίδοσή τους και στη τελική φάση. Αυτό το στοιχείο υποδηλώνει ότι οι διδασκαλίες βοήθησαν τους μαθητές να κατανοήσουν τη λειτουργικότητα του συμπεράσματος στα κείμενα και να το συμπεριλάβουν σε αυτά.

Από τα παραπάνω, καταδεικνύεται η αποτελεσματικότητα του προγράμματος βελτίωσης παραγωγής γραπτού λόγου μέσω της διδασκαλίας των στρατηγικών για όλους τους μαθητές όσον αφορά τη βελτίωση των δομικών μερών. Όλοι οι μαθητές αύξησαν στο σύνολό τους τα λειτουργικά στοιχεία που συμπεριέλαβαν στα μαθησιακά τους έργα κατά την συνθήκη της ανεξάρτητης πρακτικής ενώ τρεις από τους πέντε μαθητές διατήρησαν την βελτιωμένη τους εικόνα μετά το πέρας του προγράμματος. Η παρούσα αποτελεσματικότητα του προγράμματος για την πρώτη μεταβλητή 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 όσο και άλλων κειμενικών ειδών (Berry & Mason, 2010· Harris et al., 2012· Hoover, Kubina & Mason, 2012· Lane et al., 2013· Zumbrunn & Brunning, 2013). Οι υπόλοιποι δύο μαθητές δεν κατάφεραν να διατηρήσουν τη βελτιωμένη εικόνα που είχαν στη φάση της ανεξάρτητης μεταβλητής. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στην περιορισμένη χρονική διάρκεια του προγράμματος η οποία επηρεάζει αρνητικά την αυτοματοποίηση των δεξιοτήτων που οι μαθητές έχουν μάθει κατά την διάρκεια της διδασκαλίας.

## 6.2 «Ποσότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου»

Σχετικά με την εξαρτημένη μεταβλητή «ποσότητα», συγκρίνοντας την επίδοση κάθε μαθητή ξεχωριστά, παρατηρείται αρχικά ότι στο κριτήριο «αριθμός λέξεων» όλοι οι μαθητές βελτίωσαν σημαντικά το γραπτό τους προϊόν στην συνθήκη της ανεξάρτητης πρακτικής και της διατήρησης εκτός από δύο μαθητές οι οποίοι έγραψαν λιγότερες λέξεις. Η μεγαλύτερη βελτίωση διαφάνηκε στο γραπτό κείμενο της Χρύσας η οποία εμφάνισε ανοδική πορεία στον αριθμό των λέξεων στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής της τάξης του 253,5% και στη φάση της διατήρησης της τάξεως του 110%. Ωστόσο και οι άλλοι μαθητές σημείωσαν βελτίωση μετά τη διδασκαλία εκ των οποίων δύο μαθητές έλαβαν ποσοστό πάνω του 50% με την Μαρία να έχει βελτιώσει το γραπτό της κατά 63,1% και τον Στέλιο κατά 72,7%. Ο Χρήστος και ο Κώστας έλαβαν ποσοστό αύξησης 32% και 14,2% αντίστοιχα. Η φάση της διατήρησης βρήκε τους συμμετέχοντες να έχουν ανοδική πορεία ως προς αυτό το κριτήριο με μικρότερη βέβαια τάση απ' ότι εμφάνισαν στο post-test. Η Μαρία έλαβε 31,5% και ο Χρήστος μόλις 1,88%. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με παρόμοιες έρευνες (Adkins & Gavins, 2013· Berry & Mason, 2012· Graham, Harris & Mason, 2004· Zumbunn & Bruning, 2012).

Παρολαυτά, το συγκεκριμένο κριτήριο δεν φάνηκε να βελτιώνεται για δύο συμμετέχοντες στην συνθήκη της διατήρησης. Ο Στέλιος και ο Κώστας σημείωσαν μειωμένη επίδοση στο γραπτό τους αφού έλαβαν ποσοστό μείωσης 15,99% και 48,5%. Όπως αναφέρουν και οι Mason, Kubina, Kostewicz, Cramer & Dutchuk (2013) στην έρευνά τους και οι Harris, Lane, Graham, Driscoll, Sandmel, Brindle & Schatschneider (2012) στους οποίους οι συμμετέχοντες παρουσίασαν παρόμοια μείωση στα γραπτά τους στην συνθήκη διατήρησης, η ποιότητα και ο αριθμός των λέξεων δεν συσχετίζονται πάντα, γεγονός που υποδηλώνει ότι μπορεί ο αριθμός των λέξεων να είναι μικρός, ωστόσο το κείμενο να περιλαμβάνει τα βασικά λειτουργικά στοιχεία ενός επιχειρηματολογικού λόγου και να έχει επαρκείς ιδέες.

Όσον αφορά το δεύτερο κριτήριο, «συνολικός αριθμός προτάσεων», είναι εμφανής η σημαντική άνοδος επίδοσης των συμμετεχόντων και στις δύο πειραματικές συνθήκες. Συγκεκριμένα, ο Στέλιος και η Χρύσα αύξησαν τις προτάσεις κατά 300% και 200% αντίστοιχα ενώ με μικρότερο ποσοστό η Μαρία, ο Χρήστος (66,6%) και ο Κώστας (33,3%) βελτίωσαν τα γραπτά τους προϊόντα ως προς αυτό το κριτήριο. Στη

συνθήκη της διατήρησης παρατηρείται καλύτερη επίδοση σε τέσσερις από τους πέντε μαθητές. Ο μαθητής που συγκέντρωσε την υψηλότερη τιμή στο maintenance test ήταν ο Στέλιος (αρχική τιμή:1, τιμή στο maintenance test:3) με ποσοστό 200%. Ακολούθησε η Μαρία και ο Χρήστος (66,6%) και τέλος η Χρύσα (5%). Αυτή η άνοδος μπορεί να αποδοθεί χωρίς αμφιβολία στη διδασκαλία των στρατηγικών, καθώς μέρος της αποτέλεσε η διδασκαλία των βασικών λειτουργικών στοιχείων του επιχειρηματολογικού λόγου καθώς και η διδασκαλία της αυτο-αξιολόγησης. Τα αποτελέσματα αυτά αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητα του παρεμβατικού προγράμματος μέσω της διδασκαλίας στρατηγικών, κάνοντας φανερό ότι οι μαθητές επωφελήθηκαν από το μοντέλο αυτό αφού τους βοήθησαν να αναπτύξουν στρατηγικές για παραγωγή περισσότερων ιδεών και έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με τις έρευνες του Guzel-Ozmen (2006) και των Mason, Kubina, Taft & Taft (2009).

Η μεγαλύτερη βελτίωση στα γραπτά όλων των μαθητών και στις τέσσερις πειραματικές συνθήκες για τη μεταβλητή «παραγωγικότητα» φάνηκε να υπάρχει στο κριτήριο που αναφέρεται στον αριθμό των παραγράφων. Συγκεκριμένα, στη συνθήκη της ανεξάρτητης πρακτικής, οι συμμετέχοντες αύξησαν τις παραγράφους που συμπεριέλαβαν στα κείμενά τους κατά 200% ενώ η Χρύσα σημείωσε μεγαλύτερο ποσοστό που άγγιξε το 300%. Την ίδια βελτιωμένη εικόνα παρουσίασαν τρεις μαθητές στην συνθήκη διατήρησης (200%) ενώ οι υπόλοιποι διατήρησαν την επίδοση που είχαν πετύχει πριν την παρέμβαση. Ως εκ τούτου, οι μαθητές αύξησαν τον αριθμό των παραγράφων καθώς γνώριζαν ότι έπρεπε να συμπεριλάβουν μέρη που στο αρχικό τους γραπτό δεν είχαν, ένας στόχος ο οποίος είχε προκαθοριστεί από την αρχή του παρεμβατικού προγράμματος. Ένας επιπρόσθετος λόγος της μεγάλης αύξησης του αριθμού των παραγράφων αποτελεί το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν μόνοι τους σε κάθε στάδιο το γραπτό τους και να απεικονίσουν με γράφημα την επίδοσή τους, πράγμα που τους ώθησε στην αποτελεσματικότερη παραγωγή γραπτού λόγου και στην ύπαρξη όλων των μερών ενός επιχειρηματολογικού λόγου. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν διεξαχθεί και στις έρευνες των Chalk, Hagan-Burke & Burke (2005) και Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle & Marphy (2008) όπου η ποσότητα των κειμένων και συγκεκριμένα των παραγράφων αυξήθηκε σημαντικά σε σχέση με την συνθήκη εκκίνησης.

Ποικιλομορφία παρουσιάζεται για το κριτήριο «αριθμός περιγραφικών λέξεων». Συγκεκριμένα, η Μαρία και η Χρύσα αύξησαν την χρήση περιγραφικών λέξεων τόσο στη συνθήκη της ανεξάρτητης πρακτικής όσο και στην διατήρηση με ποσοστό 150% για την πρώτη μαθήτρια και 50% για την δεύτερη. Ωστόσο, δύο μαθητές, ο Χρήστος και ο Κώστας, χρησιμοποίησαν λιγότερες περιγραφικές λέξεις στα κείμενα που συνέταξαν μετά την παρέμβαση αφού ο Χρήστος έλαβε ποσοστό μείωσης 46,1% στο post-test και 7,6% στο maintenance test και ο Κώστας 62,5% και στις δύο πειραματικές συνθήκες. Ο Στέλιος δεν άλλαξε την εικόνα επίδοσής του σε καμία πειραματική συνθήκη. Από τα παραπάνω ευρήματα, γίνεται κατανοητό ότι δεν μπορούν να συνταχθούν σίγουρα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης για το συγκεκριμένο κριτήριο. Ωστόσο, ένας πιθανός λόγος της αύξησης των τιμών για τους δύο μαθητές να είναι το γεγονός ότι αυξήθηκε παράλληλα και η έκταση των κειμένων τους καθώς υπάρχει μια συσχέτιση μεταξύ της έκτασης ενός κειμένου και του αριθμού των περιγραφικών λέξεων που χρησιμοποιούνται σ' αυτό. Η μειωμένη επίδοση στα γραπτά των άλλων συμμετεχόντων γι' αυτό το κριτήριο καθώς και η σταθερή εικόνα που παρουσίασε ο ένας από αυτούς δείχνει ότι καθίσταται αναγκαία μια πιο άμεση και λεπτομερής διδασκαλία για τη βελτίωση των μαθητών πάνω στην ανάπτυξη του λεξιλογίου τους, γεγονός που έχει επισημανθεί από αρκετούς ερευνητές (Isaacson, 2004· Saddler, 2007· Saddler & Asaro-Saddler, 2010).

Τα αποτελέσματα για το κριτήριο «αριθμός συνδεδετικών λέξεων» κατέδειξαν ότι οι μαθητές έκαναν χρήση της γνώσης που έλαβαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τις συνδεδετικές λέξεις ώστε να έχει συνοχή και οργάνωση το κείμενο τους. Αυτό φάνηκε από το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές αύξησαν σημαντικά τις συνδεδετικές τους λέξεις. Συγκεκριμένα, η Χρύσα και η Μαρία έλαβαν το μεγαλύτερο ποσοστό αύξησης με 800% και 600%, ενώ με ποσοστό μικρότερο του 100% έλαβαν οι υπόλοιποι μαθητές (Χρήστος-66,6%, Κώστας-50% και Στέλιος 33,3%). Ωστόσο, αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι πως οι τέσσερις από τους πέντε μαθητές διατήρησαν την αυξημένη επίδοσή τους σε σχέση με τη συνθήκη της εκκίνησης ενώ μόνο ένας μαθητής, ο Στέλιος, μείωσε το ποσοστό χρήσης των συνδεδετικών λέξεων στη φάση αυτή. Η αύξηση της χρήσης συνδεδετικών λέξεων ήταν αναμενόμενη αφού αποτέλεσε ξεχωριστό κομμάτι στη διδασκαλία στρατηγικών και έναν από τους βασικούς στόχους του παρεμβατικού προγράμματος. Την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συνδεδετικών

λέξεων μέσω της διδακτικής προσέγγισης της Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης κατέδειξαν και οι Berry & Mason (2012), οι Guzel-Ozmen (2006) και οι Mason & Shriner (2007) στις έρευνές τους.

Συμπερασματικά αξίζει να αναφερθεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες βελτίωσαν, γενίκευσαν και διατήρησαν την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτού λόγου όσον αφορά την μεταβλητή της ποσότητας όταν συγκρίνονται με τα γραπτά τους προϊόντα στη συνθήκη εκκίνησης.

### 6.3 «Ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου»

Αναφορικά με τη τρίτη και τελευταία μεταβλητή, την ποιότητα των επιχειρηματολογικών κειμένων, και το ερώτημα αν έχει συμβάλει θετικά η διδασκαλία της αυτορυθμιζόμενης μάθησης στην ποιότητα των γραπτών τους μετά την παρέμβαση, αξίζει να τονίσουμε το γεγονός ότι όλοι ανεξαιρέτως οι συμμετέχοντες βελτίωσαν την συνολική ποιότητα των γραπτών τους προϊόντων τόσο στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής όσο και της διατήρησης. Ειδικότερα, η μεγαλύτερη βελτίωση φάνηκε να υπάρχει στα κείμενα του Κώστα ο οποίος ενώ είχε αρχικό βαθμό 9, μετά την παρέμβαση έλαβε 24 με ποσοστό αύξησης 166,6%. Με μικρότερο ποσοστό αλλά σαφώς καλύτερα ποιοτικά κείμενα παρήγαγαν και οι υπόλοιποι μαθητές όπου τα ποσοστά αύξησης στη συνθήκη της ανεξάρτητης πρακτικής κυμάνθηκαν από 35% ως 70,5%. Ωστόσο, αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι η παρέμβαση βοήθησε τους μαθητές να γενικεύσουν τις δεξιότητες σχεδίασης και οργάνωσης που έμαθαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και να παράγουν πιο ποιοτικά κείμενα μετά από τέσσερις βδομάδες από την παρέμβαση καταδεικνύοντας την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του SRSD και τη χρήση της στρατηγικής της αυτο-αξιολόγησης στην παραγωγή γραπτού λόγου και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Παρόμοια οφέλη εντοπίστηκαν και στους συμμετέχοντες άλλων ερευνών (Graham, Harris & Mason, 2005· Lane, Harris, Graham, Driscoll, Sandmel, Morphy, Hebert, House & Schatschneider, 2011· Limpo & Alves, 2013).

Ειδικότερα, σε τρία κριτήρια, στον «ιδεασμό», στην «οργάνωση» και στην «δομή κειμένου» διαφάνηκε ίδια επίδοση για όλους τους συμμετέχοντες. Ως εκ τούτου στην συνθήκη της ανεξάρτητης πρακτικής και στην συνθήκη της διατήρησης όλοι οι μαθητές βελτίωσαν την ποιότητα των κειμένων τους όσον αφορά τα συγκεκριμένα

κριτήρια με εξαίρεση τον Κώστα όπου φάνηκε μια σταθερότητα στα γραπτά του στο maintenance test σε σχέση με την αρχική του εικόνα. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο βαθμό των δυσκολιών που εμφανίζει ο συγκεκριμένος μαθητής καθ' όλη και η αρχική εικόνα του γραπτού του κειμένου ήταν σε χαμηλά επίπεδα ως προς αυτά τα κριτήρια. Όσον αφορά την «ύπαρξη ιδεών», η Μαρία παρουσίασε την μεγαλύτερη άνοδο της τάξεως του 200%, ενώ ο Κώστας φάνηκε να επωφελείται από την διδασκαλία στρατηγικών και να οργανώνει αποτελεσματικά το γραπτό του μετά την παρέμβαση αφού έλαβε ποσοστό βελτίωσης 400%. Στην δομή κειμένου το μεγαλύτερο ποσοστό ανόδου το έλαβαν τρεις μαθητές, ο Στέλιος, ο Χρήστος και η Χρύσα (150%). Διαφορετική εικόνα παρουσιάζεται για τους μαθητές στο τέταρτο κριτήριο στη δομή της πρότασης. Αν και σ' αυτό το κριτήριο οι συμμετέχοντες παρουσίασαν ανοδική πορεία σε σχέση με το αρχικό τους κείμενο, ωστόσο δύο μαθητές δε κατάφεραν να διατηρήσουν την επίδοσή τους με αποτέλεσμα να μειώσουν το ποσοστό τους. Η μειωμένη επίδοση στα κείμενά τους αναφορικά με τη δομή της πρότασης φανερώνει μια ασταθή εικόνα των γραπτών τους, πράγμα που δεν επιτρέπει την εξακρίβωση της αποδοτικότητας της παρέμβασης πάνω στο κριτήριο της δομής της πρότασης για τους συγκεκριμένους μαθητές. Είναι γεγονός πως η δομή περιλαμβάνει πολλά στοιχεία, τα οποία στα πλαίσια της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας δεν ήταν δυνατό να διδαχθούν.

Διαφοροποιημένη εικόνα παρουσιάζεται για τα άλλα δύο κριτήρια, τη «γραμματική» και την «καταλληλότητα επιλογής λέξεων». Όσον αφορά την εφαρμογή γραμματικών κανόνων στα γραπτά των μαθητών μετά την παρέμβαση και στη φάση της διατήρησης παρατηρείται ότι δύο μαθητές βελτίωσαν την επίδοσή τους, δύο μαθητές μείωσαν την επίδοσή τους και ένας μαθητής κράτησε σταθερή την αρχική του εικόνα. Απ' αυτό συμπεραίνουμε πως θα ήταν άωφο να διεξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα για το συγκεκριμένο κριτήριο. Παρομοίως, και για το τελευταίο κριτήριο η επίδοση των μαθητών είναι ανομοιογενής. Ως εκ τούτου, τρεις μαθητές παρουσίασαν βελτίωση στη φάση της ανεξάρτητης πρακτικής, ένας μαθητής μείωση και ένας μαθητής κράτησε σταθερή την επίδοσή του. Στην συνθήκη της διατήρησης δύο μαθητές δεν διαφοροποίησαν την επίδοσή τους από την συνθήκη εκκίνησης, ένας μαθητής δεν χρησιμοποίησε κατάλληλα το λεξιλόγιο του σε σχέση με το pre-test, ενώ δύο μαθητές αύξησαν τις τιμές τους. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε συμφωνία με δύο έρευνες (Mason, Kubina, Kostewicz, Cramer & Datchuk, 2013 · Mason,

Kubina, Taft & Taft, 2009) όπου αναφέρουν δύο λόγους της μη αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας γι' αυτά τα κριτήρια. Ο πρώτος έγκειται στο γεγονός ότι η παρέμβαση δεν συμπεριλάμβανε διαδικασίες που αφορούν τα γραμματικά φαινόμενα και την επιλογή των κατάλληλων λέξεων με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να μην έχουν θέσει ως στόχους επίτευξης τα παραπάνω κριτήρια. Επιπλέον, ο χρόνος διεξαγωγής της παρέμβασης ήταν περιορισμένος και έπρεπε να δοθεί βάση σε ορισμένες δεξιότητες. Πιθανόν, αν ο χρόνος ήταν μεγαλύτερος σε έκταση, θα υπήρχε δυνατότητα καλύτερης επίδοσης για τα κριτήρια αυτά.

### Γενικά Σχόλια

Ο αρχικός σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν να επεκτείνει τις προηγούμενες έρευνες όσον αφορά τη χρήση της διδασκαλίας στρατηγικών για τον σχεδιασμό και την παραγωγή γραπτού λόγου χρησιμοποιώντας τη διδακτική προσέγγιση στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης καθώς και τη στρατηγική της αυτο-αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία είχε ως αποτέλεσμα ουσιαστικές αλλαγές στην ποιότητα, την ποσότητα, τα λειτουργικά στοιχεία και τη συνοχή των κειμένων των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες ξόδεψαν περισσότερο χρόνο για να σχεδιάσουν και να παράγουν κείμενο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η παρέμβαση συνέβαλε στο να δρουν ανεξάρτητα και να είναι ικανοί να παράγουν επιχειρηματολογικά γραπτά τα οποία να αποτελούνται από τα βασικά λειτουργικά στοιχεία του συγκεκριμένου είδους. Επιπροσθέτως, όλοι οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν κείμενα που αποτελούνταν από θεματική παράγραφο, τρία ή περισσότερα επιχειρήματα και το συμπέρασμα καθώς βελτιώσεις παρατηρήθηκαν και στην συνολική ποιότητα των γραπτών τους καταδεικνύοντας την διδασκαλία αποτελεσματική. Επιπλέον, η στρατηγική της αυτο-αξιολόγησης των γραπτών φαίνεται να λειτούργησε ως κίνητρο για την καλύτερη επίδοση των μαθητών σε ό,τι είχαν διδαχθεί μέσω του προγράμματος. Δεδομένης 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 πρόγραμμα διαρκούσε περισσότερο, πόσο μάλλον αν ενσωματωνόταν στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική και εμπλουτίζονταν και από άλλες στρατηγικές (Mason, Kubina, Taft & Taft, 2009).



#### 6.4. Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές προοπτικές

Παρόλο που η παρούσα μελέτη παρέχει χρήσιμες πληροφορίες για την 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.

Αρχικά, στην συγκεκριμένη έρευνα οι συμμετέχοντες ήταν πέντε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών χαρακτηριζόταν από ετερογένεια αφού οι μαθητές προέρχονταν από διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και με διαφορεικά επίπεδα μαθησιακών δυσκολιών. Είναι πιθανόν ένα άλλο δείγμα μαθητών να είχε φέρει διαφορετικά αποτελέσματα. Ένας επιπρόσθετος περιορισμός στην παρούσα μελέτη ήταν η περιορισμένη χρονική διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην καθίστανται δυνατό να συλλεχθεί μεγαλύτερος αριθμός δεδομένων στις τρεις βασικές πειραματικές συνθήκες, γεγονός που περιορίζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων σε ό,τι αφορά τη φάση διατήρησης. Όπως αναφέρεται και στην έρευνα των Harris, Lane, Graham, Driscoll, Sandmel, Brindle & Schatschneider (2012), οι μελλοντικές μελέτες θα πρέπει να μην περιορίζονται σε έναν συνολικό αριθμό των συνεδριών που θα διεξάγονται κατά την παρεμβατική διαδικασία αλλά να επιμείνουν σε μια συνεχή διδασκαλία ωστόσο οι μαθητές θα καταφέρουν να πληρούν τα κριτήρια που έχουν τεθεί εκ των προτέρων.

Επιπλέον, δεν εξετάστηκε αν η επίδραση του διδακτικής προσέγγισης της διδασκαλίας Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD) θα είχε θετικά αποτελέσματα και σε άλλα κειμενικά είδη, όπως τον περιγραφικό λόγο. Προηγούμενη έρευνα με μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι είχαν δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου (Harris και συν., 2006) κατέδειξε την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου προγράμματος στον αφηγηματικό λόγο. Δεν μπορεί να θεωρηθεί, ωστόσο, δεδομένο ότι αυτά τα αποτελέσματα θα υπάρξουν και στους μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με δυσκολίες στη μάθηση για τη γραφή άλλων κειμενικών ειδών. Επομένως, η συγκεκριμένη περιοχή χρειάζεται να διερευνηθεί επαρκώς σε μελλοντικές έρευνες. Η παρούσα έρευνα δεν εξέτασε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος μέσα στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Δεδομένου, λοιπόν, ότι ο κύριος στόχος των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η γενίκευση των κατακτηθέντων

στην γενική τάξη και η βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και όχι απλώς η αύξηση της επίδοσης σε πειραματικές συνθήκες, κρίνεται αναγκαία η εξέταση της επίδρασης της διδασκαλίας στρατηγικών μέσα στην γενική τάξη.

Μια επιπρόσθετη δυσκολία που διαφαίνεται στην παρούσα μελέτη είναι το γεγονός ότι δεν υπήρχαν οι απαραίτητες συνθήκες για να διερευνήσουμε αν η διδασκαλία του προγράμματος στην παραγωγή γραπτού λόγου διατηρήθηκε μετά από μεγάλο σχετικά χρονικό διάστημα από το τέλος του παρεμβατικού προγράμματος γεγονός που διαφάνηκε και στη μελέτη των Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle & Morphy (2008). Στην παρούσα μελέτη, η διερεύνηση της διατήρησης των κατακτηθέντων μέσω της διδασκαλίας πραγματοποιήθηκε μετά από τέσσερις βδομάδες. Σε μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να διερευνηθεί η διατήρηση των θετικών αποτελεσμάτων του συγκεκριμένου προγράμματος μέσα σε ένα σχολικό έτος με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις ώστε τα αποτελέσματα να είναι αξιόπιστα. 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 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.

Τέλος, παρ' όλο που κατά τη διάρκεια του παρεμβατικού προγράμματος σημειώθηκαν αλλαγές ως προς τις στάσεις και τις απόψεις των μαθητών απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου, αυτές δεν διευρύνθηκαν συστηματικά. Συγκεκριμένα, μέσα από τις άτυπες παρατηρήσεις που πραγματοποιήθηκαν, φάνηκε ότι οι μαθητές αύξησαν το ενδιαφέρον τους για την επίδοσή τους. Η αυτο-αξιολόγηση και η δημιουργία προσωπικών γραφημάτων τους ώθησε στο να δημιουργηθούν κίνητρα για τη βελτίωση των γραπτών τους και την αύξηση του χρόνου ενασχόλησης με τα γραπτά τους. Ωστόσο, θα ήταν χρήσιμο 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.

## 6.5 Διδακτικές προεκτάσεις

Τα ευρήματα από την παρούσα μελέτη παρέχουν σημαντικά συμπεράσματα για την διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αξιοσημείωτο κρίνεται το γεγονός ότι η διδασκαλία της δομής κειμένου και των στρατηγικών μπορούν να βελτιώσουν τον επιχειρηματολογικό λόγο σε αυτούς τους μαθητές. Η συγκεκριμένη διδασκαλία περιλαμβάνει: α) την παροχή της προ-διδασκαλίας για να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την προηγούμενη γνώση η οποία είναι απαραίτητη για τις θεματικές ενότητες τις οποίες παράγουν, β) την εστίαση της προσοχής των μαθητών στα βασικά δομικά και κειμενικά είδη με την ενεργή εμπλοκή και διδασκαλία των δομικών στοιχείων του κειμένου, γ) την έμφαση και την κατάδειξη των στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου μέσω της μοντελοποίησης και της φωναχτής σκέψης, δ) την παροχή και τη χρήση περισσότερων στρατηγικών μοντελοποίησης όπου κρινόταν απαραίτητο, ε) την παροχή επιπρόσθετης πρακτικής και καθοδηγούμενης ανατροφοδότησης οι οποίες βοηθούν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν τα στρατηγικά εργαλεία που έχουν διδαχθεί, στ) την υποστήριξη και την βοήθεια των μαθητών στη χρήση των διαδικαστικών διευκολύνσεων, των καρτών προτροπής, των καρτών βοήθειας για τα δομικά μέρη ενός κειμένου και άλλων διευκολύνσεων, ζ) την δόμηση αλληλεπιδραστικών διαλόγων των μαθητών μεταξύ τους παρέχοντας επιπρόσθετη βοήθεια και έχοντας ευκαιρίες για την εφαρμογή των δεξιοτήτων και των στρατηγικών που έχουν διδαχθεί, η) την τροποποίηση της διδασκαλίας μέσω του συνεχούς ελέγχου της επίδοσης των μαθητών.

Η συγκεκριμένη μελέτη τονίζει την ανάγκη του εντοπισμού των πιο αποτελεσματικών χαρακτηριστικών του συγκεκριμένου μοντέλου, σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους και πρακτικές, ο οποίος κρίνεται ευεργετικός για την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου προγράμματος υποστηρικτικής διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Για να διευκολυνθεί η γνώση, η διδασκαλία ως προς τον χρονικό προσδιορισμό θα πρέπει να διεξάγεται με βάση τα κριτήρια που επιτυγχάνουν τα παιδιά και όχι με βάση τον αριθμό των διδασκαλιών (Harris και συν., 2002· Mason, Kubina, Taft & Taft, 2009· Mason, Kubina, Kostewicz, Cramer & Datchuk, 2013). Πριν την έναρξη του παρεμβατικού προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν καθορίσει τα κριτήρια των μαθητών ώστε να μπορούν να προσδιορίζουν πότε οι μαθητές θα είναι έτοιμοι να μεταβούν από το ένα στάδιο στο άλλο. Επιπλέον, είναι σημαντικό να καθοριστούν οι προαπαιτούμενες δεξιότητες των μαθητών πριν την έναρξη της

διδασκαλίας. Μ' αυτό τον τρόπο, οι αναγκαίες δεξιότητες ή γνώση θα μπορεί να διδαχθεί πριν ή σε συνδυασμό με τις στρατηγικές-στόχους (Guzel-Ozmen, 2006).

Η διδασκαλία Ανάπτυξης Στρατηγικών της Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης μέσω του μοντέλου Σ.Ο.(ω).Δ.Α και Θ.Ε.Ε.Σ καθώς και η διδασκαλία της στρατηγικής της αυτο-αξιολόγησης αποδείχθηκε αποτελεσματική. Ωστόσο, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί το γεγονός ότι τα παρεμβατικά προγράμματα έχουν σχεδιαστεί για να συμπληρώνουν την διδασκαλία και όχι να υποκαθιστούν άλλες μαθησιακές εμπειρίες. Γι' αυτό το λόγο υπάρχει 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. Ο συνδυασμός πολλών στρατηγικών μάθησης ο οποίος θα στοχεύει στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του κάθε μαθητή μεμονωμένα αποτελεί μία σημαντική παράμετρο για τους εκπαιδευτικούς του σήμερα (Mason & Shriner, 2007; Mason, Kubina, Taft & Taft, 2009).

Η διδασκαλία Ανάπτυξης Στρατηγικών της Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης και της στρατηγικής της αυτο-αξιολόγησης στην παρούσα μελέτη καταδεικνύει την ανάγκη για αλλαγή και τροποποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της γενικής τάξης. Ο δάσκαλος οφείλει να συμμετέχει ενεργά στην παραγωγική διαδικασία του γραπτού λόγου μέσω της παροχής της καθοδηγούμενης βοήθειας η οποία σταδιακά αποσύρεται και της ενίσχυσης σε κάθε επιτυχία του μαθητή. Ο εκπαιδευτικός παύει να έχει το ρόλο της αυθεντίας και του αξιολογητή του τελικού προϊόντος και γίνεται μέρος της συγγραφικής διαδικασίας.

Σημαντικές διδακτικές προεκτάσεις προκύπτουν από το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διδασκαλία γινόταν στα πλαίσια πειραματικών συνθηκών με μόνο πέντε μαθητές και με διδάσκουσα η οποία είχε γνώση του προγράμματος. Κρίνεται απαραίτητο να φανεί η θετική επίδραση του προγράμματος και στα πλαίσια της γενικής τάξης όπου οι μαθητές θα είναι περισσότεροι και τη διδασκαλία θα την αναλάβει εκπαιδευτικός. Μ' αυτό τον τρόπο θα καταδειχθεί η γενίκευση της αυτορυθμιζόμενης μάθησης και η ένταξή της στο πρόγραμμα σπουδών (Lane και συν., 2011).

Πέρα από το πλαίσιο της διδασκαλίας, ο προσεκτικός έλεγχος της βελτίωσης των μαθητών είναι απαραίτητος για δύο λόγους. Αρχικά, για να τεκμηριωθεί αν οι

μαθητές έχουν αυτοματοποιήσει τις δεξιότητες που έχουν διδαχθεί και κατά δεύτερον να επιβεβαιωθεί ότι οι μαθητές θα διατηρήσουν την επίδοσή τους. Επιπλέον, η καθοδηγούμενη πρακτική η οποία περιλαμβάνει την προτροπή από μέρους του εκπαιδευτικού και την άμεση ανατροφοδότηση μπορεί να θεωρηθεί κρίσιμη για την ποιότητα και την ευχέρεια της επίδοσης. Έχει εδραιωθεί το γεγονός ότι οι μαθητές αφού αποκτήσουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, το επόμενο στάδιο της μάθησης είναι η πρόοδος ή η ευχέρεια (Alberto & Troutman, 2009· Mercer & Mercer, 2004). Συνεπώς, συνιστάται ότι η συστηματική διδασκαλία πρέπει να σχεδιάζεται για να υποστηρίζει την γνώση των μαθητών για εξάσκηση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου την στιγμή που οι μαθητές έχουν μάθει ότι οι στρατηγικές σχεδιασμού παράγουν κείμενα με ποιότητα (Mason, Kubina, Taft & Taft, 2009).

Ανακεφαλαιωτικά, αυτές οι διδακτικές πρακτικές χρειάζεται 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 αυτορυθμιστικών δεξιοτήτων για την ανεξάρτητη λειτουργία των μαθητών, η οποία βοηθά στην ευρύτερη χρήση των στρατηγικών και βελτιώνει την γραπτή τους επίδοση. 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.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ο γραπτός λόγος αποτελεί μία δεξιότητα που φέρει μεγάλο ενδιαφέρον στις ακαδημαϊκές κοινότητες λόγω του αυξημένου αριθμού μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η ικανότητα να επικοινωνούν οι μαθητές αποτελεσματικά μέσα από το γραπτό λόγο γίνεται ολοένα και πιο σημαντική στο σχολικό πλαίσιο και το περιεχόμενο γίνεται όλο και πιο απαιτητικό. Όπως έχει αναφερθεί, ο γραπτός λόγος αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία και η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές συχνά δυσκολεύονται να συντονίσουν τις απαιτούμενες γνωστικές διεργασίες οι οποίες είναι απαραίτητες κατά τη συγγραφή ενός κειμένου. Συνήθως στερούνται των στρατηγικών που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη και οργάνωση των σκέψεών τους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές να βιώνουν την σχολική αποτυχία.

Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν να επεκτείνει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών πάνω στη διδασκαλία στρατηγικών για τον σχεδιασμό και την παραγωγή γραπτών κειμένων με τη χρήση αυτορυθμιστικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή εξέτασε τα αποτελέσματα ενός διδακτικού προγράμματος, της Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορυθμιζόμενης Μάθησης (SRSD) και της στρατηγικής της αυτο-αξιολόγησης, πάνω σε επιχειρηματολογικά κείμενα πέντε μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μολονότι κρίνεται απαραίτητο να δοθεί έμφαση στους περιορισμούς της συγκεκριμένης μελέτης, εντούτοις η διδασκαλία του συγκεκριμένου μοντέλου αποτελεί μία πολλά υποσχόμενη μέθοδος για τη παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές που έχουν δυσκολίες μάθησης με σκοπό οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να προωθήσουν τις προσπάθειες των μαθητών για βελτίωση της συγγραφικής τους διαδικασίας.

Τα ευρήματα της μελέτης αυτής είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για τους εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας, καθώς προτείνουν την υιοθέτηση της αυτορυθμιζόμενης μάθησης στη διδακτική διαδικασία ως μια βιώσιμη εναλλακτική λύση στην διδασκαλία του γραπτού λόγου. Η μάθηση και η διδασκαλία του γραπτού λόγου μπορεί να πάψει να θεωρείται η αγίλλειος πτέρνα των μαθητών και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Η διδασκαλία της γραπτής παραγωγής λόγου μπορεί να καταστεί αποτελεσματική, όταν θεσπίζονται οι κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενογλώσση βιβλιογραφία

Adkins, M. H., & Gavins, M. V. (2012). Self-Regulated Strategy Development and Generalization Instruction: Effects on Story Writing and Personal Narratives among Students with Severe Emotional and Behavioral Disorders, *Exceptionality: A Special Education Journal*, 20:4, 235-249.

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2009). *Applied behavior analysis for teachers (8<sup>th</sup> ed)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

Bangert-Drowns, R. L., Hurley, M. M., & Wilkinson, B. (2004). The effects of school-based writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 74:29, 29-57.

Berry, A. B. & Mason, L. H. (2010). The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing of Expository Essays for Adults With Written Expression Difficulties: Preparing for the GED. *Remedial and Special Education* 2012, 33:124, 124-136.

Berryman, D. & Cooper, B. (2010). The Use of Single-Subject Research Methodology in Special Education. *Educational Psychology*, 2, 197-213.

Cass, R. J. (2010/2011). EmPOWERing children with learning disabilities: A practitioner-based reflection. *Journal of Education*, 191:1, 59-67.

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.

Czerniewska, P. (1992). *Learning about writing*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

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

de Caso, A. M., García, J. N., Diez, C., & Álvarez, P. R. (2010). Enhancing writing self-efficacy beliefs of students with learning disabilities improves their writing

processes and products. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(1), 195-206.

De la Paz, S. (2007). Managing Cognitive Demands for Writing: Comparing the Effects of Instructional Components in Strategy Instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 249-266.

Ellis, A. W. (1993). *Reading, Writing and Dyslexia: A cognitive Analysis* (2<sup>nd</sup> ed.). United Kingdom: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

Englert, C. S., & Mariage, T. (1996). A socio-cultural perspective: Teaching ways-of-thinking and ways-of-talking in a literacy community. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11(3), 157-167.

Erdogan, O. (2011). Relationship between the Phonological Awareness Skills and Writing Skills of the First Year Students at Primary School. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1506-1510.

Gilbert, J., & Graham, S. (2010). Teaching writing to elementary students in grades 4 to 6: A national survey. *Elementary School Journal*, 110, 494-518.

Graham, S., & Harris, K. R. (1996). Levy, C. Michael (Ed.); Ransdell, Sarah (Ed.), 347-360. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.

Graham, S., & Harris, K. R. (1999). Assessment and Intervention in Overcoming Writing Difficulties: *An Illustration from the Self-Regulated Strategy Development Model*. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 30, 255-264.

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., & Troia, G. (2000). Self-regulated strategy development revisited: Teaching writing strategies to struggling writers. *Topics in Language Disorders, 20(4)*, 1-14.

Graham, S., & Perrin, D. (2006). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational Psychology, 99*, 445-476.

Guzel-Ozmen, R. (2006). The Effectiveness of Modified Cognitive Strategy Instruction in Writing with Mildly Mentally Retarded Turkish Students. *Council for Exceptional Children, 3*, 281-297.

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

Harris, K.R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-regulated Strategy Development with and without Peer Support. *American Educational Research Journal, 43*, 295-340.

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. (2002). Pow Plus Tree Equals Powerful Opinion Essays. *Teaching Exceptional Children, 34(4)*, 74-77.

Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. (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., Graham, S., & Mason, L. (2006). Self-Regulated strategy development for 2<sup>nd</sup>-grade students who struggle with writing. *American Educational Research Journal, 43*, 295-340.

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice, 41*, 110-116.

Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and students' writing. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 131-153). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Harris, K.R. Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S. A., Sandmel, K., Brindle, M. & Schatschneider, C. (2012). Practice-Based Professional Development for Self-Regulated Strategies Development in Writing: A Randomized Controlled Study. *Journal of Teacher Education, 63: 103*, 130-119.

Hoover, T. M., Kubina, R. M., & Mason, L.H. (2012). Effects of Self-Regulated Strategy Development for POW+TREE on High School Students with Learning Disabilities. *Exceptionality: A Special Education Journal, 20:1*, 20-38.

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. *Council for Exception Children, 71(2)*, 165-179.

Hough, T. M., Hixson, M. D., Decker, D., & Bradley-Johnson, S. (2012). The Effectiveness of an Explicit Instruction Writing Program for Second Graders. *Journal of Behavioral Education, 21*, 163-174.

Hunt N.& Marshall K. (2005). *Exceptional children and youth*. (4th ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

Impecoven-Lind L.S. & Foegen A. (2010). Teaching Algebra to Students with Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic, 46(1)*, 31-37. (2004). Instruction That Helps Students Meet State Standards in Writing. *Exceptionality, 12(1)*, 39-54.

Lane, K. L., Harris K. R., Graham, S., Driscoll, S., Sandmel, K., Morphy, P., Hebert, M., House, E., & Schatschneider, C. (2011). Self-Regulated Strategy Development at Tier 2 for Second-Grade Students With Writing and Behavioral Difficulties: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 4(4)*, 322-353.

Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The Effects of Self-Regulated Strategy Development on the Writing Performance of Second-Grade Students With Behavioral and Writing Difficulties. *The Journal of Special Education, 41*(4), 234-253.

Limpo, T., & Alves, R. A. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology, 38*, 328–341.

Lindblom-Ylänne, S., & Pihlajamäki, H. (2003). Can a collaborative network environment enhance essay-writing processes?. *British Journal of Educational Technology, 34*(1), 17-30

MacArthur, C. (1996). Using technology to enhance the writing processes of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*(4), 344-354.

Mason, L. H., Benedek-Wood, E., & Valasa, L. (2010). Teaching Low-Achieving Students to Self-Regulate Persuasive Write Responses. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 53*(4), 303-312.

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., Kubina, R. M., Taft Jr. & Taft, R. J. (2009). Developing quick writing skills of Middle School students with disabilities. *The Journal of Special Education, 44*(4), 205-220.

Mason, L. H., Kubina, R. M., Kostewicz, D. E., Cramer, A. M., & Datchuk, S. (2013). Improving quick writing performance of middle-school struggling learners. *Contemporary Educational Psychology, 38*, 236–246.

Mason, L. H., Kubina, R. M., Valasa, L.L & Cramer, A. M. (2010). Evaluating Effective Writing Instruction for Adolescent Students in an Emotional and Behavior Support Setting. *Behavioral Disorders, 35* (2), 140-156.

Mason, L., Meadan, H., & Cramer, A. (in press). *A qualitative examination of intervention effects on students' motivation for reading and writing*. *Reading and Writing Quarterly*.

Mason, L. H., & Shriner, J. G. (2008). Self-Regulated Strategy Development Instruction for Writing an Opinion Essay: Effects for six Students with Emotional/Behavior Disorders, *21(1-2)*, 71-93.

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.

Nicholas, K. R., Menchetti, B. M., & Nettles, S. M. (2005). An exploratory investigation of structured writing strategy training for African-American college students with learning disabilities. *Journal of College Reading and Learning, 36(1)*, 37-59.

Peterson-Karlan, G. R. (2011). Technology to support writing by students with learning academic disabilities: Recent research trends and findings. *Assistive Technology Outcomes and Benefits Focused Issue: Technology and Writing, 7(1)*, 39-62.

Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal, 61(1)*, 100-106.

Raven, J., Court, J. C., & Raven, J. (1995). Manual for Raven's Progressive Matrices and Vocabulary Scales. Section 4. Advanced Progressive Matrices, Sets I and II. 1994 Edition with new norms for UK and USA adults and other national groups. Oxford: Oxford Psychologists Press.

Rosen, S. (2003). Auditory processing in dyslexia and specific language impairment: is there a deficit? What is its nature? Does it explain anything?. *Journal of Phonetics, 31*, 509-527.

Saddler, B. (2007) *Improving Sentence Construction Skills bthrough Sentence-Combining Practice*. Graham, Steve (Ed.); MaCarthur, Charles A. (Ed.); Fitzgerald, Jill (Ed.); pp. 163-178. New York, NY, US: Guilford Press.

Saddler, B., Asaro, K., & Behforooz, B. (2008). The effects of peer-assisted sentence-combining practice on four young writers with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(1), 17-31.

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

Schwartz, K. A. (2004). Word processors: Do they enhance Elementary School children's writing?. University of South Florida.

Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (2003). Can Students Become Competent Writers? *Learning Disability Quarterly*, 26, 129-141.

Schunk, D. H. & Miller, S. D. (2002). Self – efficacy and adolescents' motivation. Στο F. Pajares & T. Urdan (eds.) *Academic motivation of adolescents*, 29 – 52, Greenwich, CO: IAP.

Sideridis, G. D. (2005). Goal orientations, academic achievement, and depression: Evidence in favor of revised goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.

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.

Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and their environments*. (5th ed.) Boston, MA: Allyn and Bacon – Pearson.

Sousa, D. (2001). *How the special needs brain learns*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Swanson, H. L., Cooney, J. B. & McNamara, J. K. (2004). *Learning disabilities and memory*. Στο B. Y. L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities* (3rd ed.) (σελ. 41 – 92). San Diego, CA: Elsevier.

Walker, B., Margaret, E. S., 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.

Willows, D. (1998). Visual Processes in Learning Disabilities. Στο B.Y.L. Wong (ed.) *Learning about Learning Disabilities*. New York: Academic Press, 203-236.

Wollak, B. A., & Koppenhaver, D. A. (2011). Developing technology-supported, evidence-based writing instruction for adolescents with significant writing disabilities. *Assistive Technology Outcomes and Benefits Focused Issue: Technology and Writing*, 7(1), 1-23.

Wong, B. Y .L, Hoskyn, M., Jai, D., Ellis, P., Watson, K. (2008). The comparative efficacy of two approaches to teaching sixth graders opinion essay writing. *Contemporary Educational Psychology*, 33,757–784.

Yin, K. R. (2003). *Case Study Research (Third Edition)*. USA: Sage Publications.

Zumbrunn, S. & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26(1), 91-110.

## Ελληνόφωνη βιβλιογραφία

Αδαλόγλου Κ.(1999). *Διδακτικές δοκιμές*, Ηλεκτρονικός Κόμβος του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας.

Κυβιρτζίκης, Σ. & Σταυρίδου, Χ. (2010). *Εγγραμματισμός και Κειμενοκεντρική Προσέγγιση: Η περίπτωση των εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος της Γ' τάξης*. [http://mareponticum.bscc.duth.gr/index\\_htm\\_files/Stavridou\\_Kivritzikis.pdf](http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/Stavridou_Kivritzikis.pdf).

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές της Ορθογραφημένης Γραφής*. Εκδόσεις Gutenberg.

Νικολόπουλος, Δ. (2002). *Η φωνολογική ενημερότητα ως παράγοντας συμβολής στην ανάπτυξη της αναγνωστικής και ορθογραφικής ικανότητας*. Στο Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη* (1<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη* (10<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος: Εκδόσεις Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. [http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teyxos\\_a.pdf](http://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/teyxos_a.pdf) (10 Μαρτίου 2012).

Παντελιάδου, Σ. & Σιδερίδης, Γ. (2007). *Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς. Κατασκευή και Στάθμιση 12 Διερευνητικών-Ανιχνευτικών Εργαλείων (Κριτηρίων) των Μαθησιακών Δυσκολιών*. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πόρποδας, Κ. (2003). Διαγνωστική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στο Δημοτικό Σχολείο (Ανάγνωση, Ορθογραφία, Δυσλεξία, Μαθηματικά). *Επιμόρφωση και Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών και Στελεχών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πρωτόπαπας, 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.

Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2009). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας* (8<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηγιάνη, Ι. (2002). *Η διδασκαλία του γραπτού λόγου: Σύγχρονες θεωρίες και μεθοδολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1: Μαθησιακό Συμβόλαιο

### Μαθησιακό Συμβόλαιο



Ως μαθητής/μαθήτρια \_\_\_\_\_ της \_\_\_\_\_ τάξης συμφωνώ να συμμετέχω στο διδακτικό πρόγραμμα παραγωγής γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, αναλαμβάνω τις παρακάτω υποχρεώσεις:

---

#### A. Γενικές Οδηγίες

---

1. Προσέρχομαι σε κάθε μάθημα χωρίς καθυστέρηση.
2. Ακολουθώ τις οδηγίες της δασκάλας μου.
3. Συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου χωρίς να προκαλώ εντάσεις, όταν μου ζητηθεί.
4. Τηρώ τους κανόνες της τάξης.
5. Δεν αποχωρώ από την τάξη αν δεν μου δοθεί άδεια.

---

#### B. Πρόγραμμα Γραπτού Λόγου

---

1. Ακολουθώ τα βήματα που χρειάζονται για να γράψω τις εκθέσεις μου.
2. Χρησιμοποιώ τις κάρτες που μου δίνει η δασκάλα μου.
3. Χρησιμοποιώ τις συνδετικές λέξεις και φράσεις όπως επίσης και δικές μου οδηγίες.
4. Προσπαθώ να ολοκληρώσω τα βήματα και την έκθεσή μου.

---

## **Γ. Υποχρεώσεις της κυρίας Πηνελόπης**

---

Η δασκάλα μου κυρία Στάμου Πηνελόπη, υπεύθυνη για το διδακτικό πρόγραμμα παραγωγής γραπτού λόγου πρέπει να τηρήσει τις παρακάτω υποχρεώσεις.

1. Προσέρχεται στην τάξη στην σωστή ώρα.
2. Δίνει σαφείς οδηγίες στους μαθητές και τους βοηθάει όταν ζητήσουμε την βοήθειά της.
3. Δεν δίνει επιπλέον εργασίες για το σπίτι.
4. Τηρεί τους κανόνες της τάξης.
5. Παρέχει ένα ευχάριστο περιβάλλον σε μας.

Υπογραφή Μαθητή

Υπογραφή δασκάλας

---

---

Παράρτημα 2: Σχεδιάγραμμα Σ.Ο.(ω).Δ.Α



Σχεδιάγραμμα Σ.Ο.(ω).Δ.Α.

**Σ** χεδιάζω

**Ο** ργανώνω

γράφ **(ω)**

**Δ** ιορθώνω

**Α** ναπαράγω



**Θ**εματική Παράγραφος

Ανάφερε τι πιστεύεις!

**Ε**πιχειρήματα (τρία ή περισσότερα)

Γιατί το πιστεύεις αυτό;

Γιατί οι αναγνώστες θα πιστέψουν αυτό;

**Ε**ξήγησε τα επιχειρήματα

Ανάφερε περισσότερα για κάθε λόγο.

**Σ**υμπέρασμα

Ανακεφαλαίωσε όλες τις ιδέες που ανέφερες προηγουμένως μέσα σε μία πρόταση.

<b>Συνδετικές Λέξεις</b>	
<b>Επεξήγηση</b>	δηλαδή, για να γίνω σαφής, με άλλα λόγια, εδώ θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι, για παράδειγμα, για την ακρίβεια, γι' αυτό το λόγο, σ' αυτή τη περίπτωση...
<b>Αντίθεση</b>	αν και, εντούτοις, παρά το ότι, ωστόσο, παρ' όλα αυτά, παρ' όλο που, αντίθετα, δεν συμβαίνει όμως το ίδιο, από την άλλη μεριά, σε αντίθετη περίπτωση, ακόμα κι αν, αλλά, όμως, ενώ, ακόμα κι αν, έστω και αν, άλλωστε....
<b>Προσθήκη</b>	επίσης, επιπλέον, παράλληλα, εκτός από αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι, εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία, θα πρέπει να προστεθεί ότι, παρόμοια, εξάλλου, εκτός από τα παραπάνω...
<b>Συμπέρασμα</b>	επομένως, συνεπώς, λοιπόν, συμπερασματικά, σύμφωνα με τα παραπάνω, καταλήγουμε άρα, συνοψίζοντας, με λίγα λόγια, τελικά, τέλος...
<b>Τοπική σχέση</b>	εκεί, εδώ, σε αυτό το σημείο..

## Συνδετικές Λέξεις

<b>Χρονική σχέση</b>	πρώτα, τέλος, αργότερα, έπειτα, τώρα, πριν, όταν, αρχικά, ενώ, μόλις, ώσπου, ταυτόχρονα, παράλληλα, στη συνέχεια, στο μεταξύ, ύστερα, καθώς...
<b>Αίτιο – Αποτέλεσμα</b>	επειδή, διότι, έτσι, γι' αυτό το λόγο, ως επακόλουθο αποτέλεσμα, κατά συνέπεια, με αποτέλεσμα...
<b>Έμφαση</b>	είναι αξιοσημείωτο ότι, πρέπει να σημειωθεί ότι, το κυριότερο, εκείνο που έχει ιδιαίτερη σημασία, ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι, το σημαντικότερο απ' όλα....
<b>Βεβαίωση</b>	πράγματι, πραγματικά, βέβαια, μάλιστα, κυρίως, ακριβώς, οπωσδήποτε, φυσικά....

<b>Καρτέλα Μαθητή Συνδετικές Λέξεις</b>	
<b>Επεξήγηση</b>	
<b>Αντίθεση</b>	
<b>Προσθήκη</b>	
<b>Συμπέρασμα</b>	
<b>Τοπική σχέση</b>	
<b>Χρονική σχέση</b>	
<b>Αίτιο – Αποτέλεσμα</b>	
<b>Έμφαση</b>	
<b>Βεβαίωση</b>	

# Φύλλο Αυτό-αξιολόγησης



- Χρησιμοποίησα τη θεματική παράγραφο στην έκθεσή μου;
- Χρησιμοποίησα το 1ο επιχείρημα;
- Χρησιμοποίησα το 2<sup>ο</sup> επιχείρημα;
- Χρησιμοποίησα το 3<sup>ο</sup> επιχείρημα;
- Έδωσα 1η επεξήγηση;
- Έδωσα 2η επεξήγηση;
- Έδωσα 3η επεξήγηση;
- Χρησιμοποίησα το συμπέρασμα;
- Χρησιμοποίησα συνδετικές λέξεις;
- Πόσες συνδετικές λέξεις χρησιμοποίησα;





## ΓΡΑΦΙΚΟΣ ΟΡΓΑΝΩΤΗΣ

Θεματική παράγραφος

---

---

---

Επιχειρήματα και Επεξήγηση

Επιχείρημα και εξήγηση 1:

---

---

---

Επιχείρημα και εξήγηση 2:

---

---

---

Επιχείρημα και εξήγηση 3:

---

---

---

Συμπέρασμα

---

---

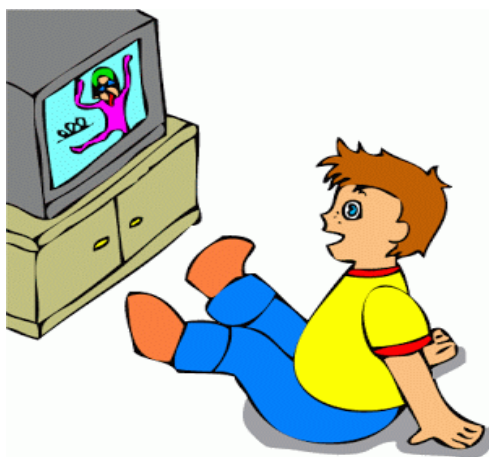
**Κάρτες Μαθητών με τις αυτό-αναφορές**

**Όσο σχεδιάζω κα οργανώνω:**

**Όσο γράφω:**

**Όσο ελέγχω το γραπτό μου:**

## Η υπεροχή της τηλεόρασης σε σχέση με τα άλλα Μ.Μ.Ε



Η τηλεόραση πλεονεκτεί σε σχέση με τα άλλα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης στην παρουσίαση ενός γεγονότος χάρη στην δύναμη της εικόνας.

Η εικόνα προσφέρει ταχύτητα και αμεσότητα στην μετάδοση της είδησης, με την έννοια ότι ο τηλεθεατής παρακολουθεί ένα γεγονός τη στιγμή που συμβαίνει. Ταυτόχρονα ο συνδυασμός ήχου, κίνησης, χρωμάτων, καθώς και οι τεχνικές του μοντάζ και της σκηνοθεσίας προσδίδουν ζωντάνια στην είδηση. Ο θεατής έχει τη δυνατότητα να βιώσει άμεσα όσα εκτυλίσσονται στην τηλεοπτική οθόνη, ενώ παράλληλα αποκτά την αίσθηση ότι συμμετέχει στα κοινωνικά και πολιτικά δρώμενα\*.

Επιπλέον, η εικόνα δίνει παραστατικότητα στην είδηση. Τα γεγονότα παρουσιάζονται όπως ακριβώς είναι, χωρίς να χάνουν τίποτε από την ακρίβεια ή την έντασή τους. Για παράδειγμα, μπορεί κάποιος να παρακολουθήσει από την τηλεόραση έναν ποδοσφαιρικό αγώνα και να δει λεπτομερώς όσα συμβαίνουν στον αγωνιστικό χώρο, αλλά και να ζήσει την ατμόσφαιρα που επικρατεί στις κερκίδες.

Η πλειοψηφία των ανθρώπων προτιμά να βλέπει τηλεόραση λόγω της ύπαρξης της εικόνας.

## Οι αρνητικές συνέπειες της κυκλοφορίας αυτοκινήτων



Η κυκλοφορία των αυτοκινήτων στο κέντρο της Αθήνας θα πρέπει να περιοριστεί διότι προκαλεί πολλά προβλήματα στους κατοίκους.

Πρώτα πρώτα οι περισσότεροι δρόμοι στην μεγαλούπολη είναι στενοί. Έτσι, με την αύξηση των αυτοκινήτων τις πρωινές και τις απογευματινές ώρες, κανείς τελικά δεν μπορεί να κυκλοφορήσει. Είναι γνωστά σε όλους τα πολύωρα μποτιλιαρίσματα, εκνευρισμός που προκαλούν στους οδηγούς, και οι καθυστερήσεις. Τις ώρες αυτές, επίσης, ούτε οι πεζοί ούτε τα ασθενοφόρα μπορούν να περάσουν, επειδή οι δρόμοι παραμένουν κλειστοί από τα αυτοκίνητα ιδιωτικής χρήσης. Ένας ακόμη αρνητικός παράγοντας που προκαλεί η κυκλοφορία είναι η ρύπανση του περιβάλλοντος. Η συχνή χρήση των οχημάτων προκαλεί ρύπους οι οποίοι επιβαρύνουν το περιβάλλον και κατ' επέκταση την υγεία μας. Επιπλέον, θα πρέπει να σκεφτούμε και τις συνέπειες στον τουρισμό. Όλο τον χρόνο χιλιάδες τουρίστες επισκέπτονται την Αθήνα και μάταια προσπαθούν να απολαύσουν την ομορφιά και τους χώρους του ιστορικού κέντρου της πόλης. Τέλος, γιατί ξοδέψαμε τόσα χρήματα για να φτιάξουμε το πιο σύγχρονο μετρό της Ευρώπης αν είναι να κυκλοφορούμε όλοι με τα αυτοκίνητά μας;

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι οι συνέπειες από την αλόγιστη χρήση των αυτοκινήτων είναι πολύ σοβαρές και κρίνεται απαραίτητη η χρήση και άλλων μεταφορικών μέσων για την καθημερινή μας μεταφορά.

## Οι αρνητικές επιδράσεις της διαφήμισης

Η μεγάλη ανάπτυξη της διαφήμισης ανησυχεί πολύ κόσμο.

Έχει κατηγορηθεί ότι μέσω αυτής γίνεται «πλύση εγκεφάλου»\* καθώς χειραγωγεί\*\* και επηρεάζει τους καταναλωτές χωρίς εκείνοι να έχουν πλήρη επίγνωση. Επίσης έχει κατηγορηθεί πως δημιουργεί πλαστές (ψεύτικες) ανάγκες, με άλλα λόγια μας κάνει να θέλουμε πράγματα που δεν είναι απαραίτητα για την επιβίωσή μας, καθώς εκμεταλλεύεται την επιθυμία μας να μιμηθούμε τους άλλους. ορισμένοι υποστηρίζουν πως η διαφήμιση μας παρουσιάζει ελκυστικές, αλλά τελικά ουτοπικές\*\*\*, εικόνες ανθρώπων και τρόπων ζωής, που μας κάνουν ανικανοποίητους και δυστυχισμένους, επειδή αναπόφευκτα δεν καταφέρνουμε να ζήσουμε έτσι. Ακόμα κι όταν παραδεχόμαστε πως η διαφήμιση δεν πετυχαίνει πάντα να πουλήσει μεμονωμένα προϊόντα και υπηρεσίες, κατηγορείται ότι «πουλάει» πολύ αποτελεσματικά επικίνδυνες αξίες, αφού ενθαρρύνει την υπερκατανάλωση και τη σπατάλη και προωθεί προϊόντα βλαβερά όπως ο καπνός.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η επίδραση της διαφήμισης είναι αρνητική και οφείλουμε όλοι να είμαστε προσεκτικοί στην επιλογή κάποιου προϊόντος που θα αγοράσουμε.



\***πλύση εγκεφάλου**: μεταφορική έκφραση που σημαίνει τη συνεχή πίεση που ασκείται υπέρ κάποιου προσώπου ή πράγματος και η οποία στοχεύει στο να διαμορφώσει συγκεκριμένη συμπεριφορά.

\*\***χειραγωγεί**: κατευθύνει.

\*\*\***ουτοπικές**: απραγματοποίητες.

Παράρτημα 10: Εκθέσεις όλων των μαθητών κατά τις τρεις πειραματικές συνθήκες

### **PRE-TEST**

Κώστας:

Εχουνε εξωσχολικές διαστηριότητες όπως Ποδόσφαιρο, Μπάσκετ, βολέϊ και άλλα αθλήματα. Η Εξωσχολικές διαστηριότητες είναι πολύ σημαντικό γιατί μπορείς να πάρεις δίπλωμα σε μαγαζιά η σε εστιατόρια. Με το Άθλημα μπορούμε να πάμε σε άλλες χώρες.

Χρήστος:

Ναί πιστεύω ότι τα παιδιά θα πρέπει να κάνουν εξωσχολικές δραστηριότητες, και οι λόγοι είναι πολλοί. Γιατί με τις εξωσχολικές δραστηριότητες εξασκούμε το μυαλό μας και τη ψυχολογία μας κτλ. Για παράδειγμα αν κάνουμε γυμναστική εξασκούμαστε σωματικά ενώ όταν κάνουμε πολεμικές τέχνες γυμνάζουμε το μυαλό μας την ταχύτητα μας και την αυτοάμυνα μας.

Στέλιος:

Με λένε Σωτήρη και οι εξωσχολικές δραστηριότητες που κάνω είναι Αγγλικά, γιατί μου αρέσουν και διασκεδάζω και το μπάσκετ επιδί συνεργάζομαι και μου αρέσει αλλά όλα τα αθλήματα μου αρέσουν επιδί διασκεδάζω αλλά γιατί περνάω την ώραμου και όχι πολυ ώρα στον υπολογιστή.

Μαρία:

Πιστεύω πως τα παιδιά πρέπει να έχουν δραστηριότητες. Τα επιχείρημα μου είναι το εξοίς.

1. Για να έχουν μια ασχολία

Χρυσά:

Πιστεύω οτι τα παιδιά πρέπει να έχουν εξωσχολικές δραστηριότητες για να ασχολούνται με κάτι που τους ενδιαφέρει και τους αρέση. Και να μπορούν να καλιεργίσουν τα ταλέντα τους.

## POST-TEST

Κώστας:

Νομίζω ότι φιλία είναι σημαντική.

Είναι πολύ ωραία να έχεις φιλία γιατί μπορείς να παίζεις με φίλους. Μπορείς να συζητήσεις για κάποια που δε μπορείς με τους γονείς σου και μπορείς να πας βόλτα

Συμπαιρένουμε ότι φιλία είναι πολύ καλή.

Χρήστος:

Πιστεύω ότι είναι καλό να κάνει κάποιος φίλους για τους παρακάτω λόγους.

Γιατί ένας αν δεν έχει φίλους μπορεί να πάθει πρόβλημα γιατί αν κάθετε πολλές ώρες στον Η/Υ, στην τηλεόραση κλπ. μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα. Αν είσαι με ένα φίλο σου ψηχαγογήσε επειδή μαθάνεις διάφορα πράγματα Μπορούμε να κάνουμε διάφορα πράγματα παραδείγματος χάρη μπορούμε να πέξουμε μαζί τους.

Από όλλα τα παραπάνω συμπερένουμε ότι είναι καλό να κάνουμε φίλους

Στέλιος:

Εγω προτίνω πρέπει να έχουμε φιλία γιατί χωρίς φιλία δεν μπορούμε να παίζουμε για τους παρακάτω λόγους.

Δεν μπορούμε να παίζουμε γιατί τα περισσότερα παιχνίδια είναι απο2καιπάνω, Γιατί καμια φορά μπορεί να τους χρηαστούμε όταν λήπουμε να μας πούν τα μαθήματα και για να μηλάμε επιδι στο σχολίο δεν έχουμε τίποτα να κάνουμε στα διαλίματα άμα δεν έχουμε τους φίλους.

Και συμπερένουμε άμα δεν έχουμε φίλους δέν είναι πολύ καλή η ζωή μας.

Μαρία:

Πιστευο πως η φηλια ειναι σημαντικη

Προτον γιατι σου συμπαραστεκοντε σε δυσκολες στιγμες

Δευτερον η φυλι σε αγαπανε και σου συμπαραστεκοντε



Τριτον σε συμπονουν

Τελος σημερενουμε πως η φηλι σας αγιπουν

Χρυσά:

Πιστεύω οτι η φιλία είναι παρα πολυ σημαντική για κάθε άνθρωπο.

Η φιλία είναι πολύ σημαντική επειδή με τους φίλους σου μπορείς να μηράζεσε τα συνεστήματα σου να τους λες τα μυστικά σου και να κάνετε πολλά πράγματα μαζί. Αφού ο φίλος είναι ένας άνθρωπος που σε καταλαβένει. Επιπλέον οι φίλοι σε βοηθάνε και σε στηρίζουν στα δύσκολα αμα συμβεί ότι δήποτε γιατί σε αγαπάνε πολύ.

Ένας ακόμα λόγος είναι οτι ένας φίλος δεν θα σε αφήσει ποτέ ότι και αν συμβεί γιατί πάντα θα σε έχει μέσα στην καρδιά του.

Ένας καλό φίλος είναι ότι καλήτερο για των άνθρωπο.

## MAINTENANCE TEST

Κώστας:

Πιστεύω ότι πρέπει γιατί είναι ευχάριστο, επειδή μαθαίνεις πολλά μπορείς να συνεχίσεις και να μεγαλύτερες ομάδες και καλές

Χρήστος:

Ναι πιστεύω ότι οι νέοι πρέπει να ασχολούνται με τον αθλητισμό και οι λόγοι είναι εξής:

πρώτος λόγος μαθένουμε διάφορα πράγματα για παράδειγμα αν κάνουμε ποδόσφαιρο μαθαίνουμε να κάνουμε μια ευθεία κλοτσιά.

δεύτερος λόγος είναι ότι ψυχαγογούμαστε γιατί παίζοντας μαθένουμε.

τρίτος λόγος είναι γυμναζόμαστε.

Από όλα τα παραπάνω συμπερνούμε ότι είναι καλός ο αθλητισμός.

Στέλιος:

Πιστεύω ότι οι άνθρωποι πρέπει να ασχολούνται με τον αθλητισμό.

Όλοι οι άνθρωποι είναι καλοί σε κάτι για παράδειγμα τα αθλήματα που συνεργαζομαστ, διασκεδάζουμε και πολλά άλλα.

Έτσι συμπερνούμε λοιπόν ότι όλοι οι άνθρωποι πρέπει να αθλούνται.

Μαρία:

Εγω πιστεύω ότι είναι χρήσιμο τα αθλήματα

Για τη κάνουν καλγια

Δευτερον κανης ωραιο σομα.

τριτον θα βαριμασταν

τελος Συμπερνούμε πως ο αθλητισμος είναι ηπεροχος

Χρύσα:

Πιστεύω πως πρέπει οι νέοι να ασχολούνται με τον αθλητισμό αλλά όχι μόνο οι νέοι αλλά και τα παιδιά.

Πιστεύω ότι πρέπει οι νέοι και τα παιδιά να ασχολούνται με τον αθλητισμό επειδή αμα αθλούνται θα έχουν ένα υγιές και γυμνασμένο σώμα που ολοι οι άνθρωποι χρειάζετε να έχουν.

Τέλος πρέπει να αθλούνται για να γυμνάζουν την καρδιά τους.

Παράρτημα 11: Καθορισμός βαθμολογίας για την μεταβλητή «Ποιότητα ενός επιχειρηματικού κειμένου».

## **Ποιότητα ενός επιχειρηματολογικού κειμένου**

### **Ιδεασμός:**

Επίπεδο 1: Απουσία ιδεών: Χρήση ενός επιχειρήματος και απουσία επεξήγησης με αποτέλεσμα να καθίσταται το θέμα ασαφές και να δημιουργείται μεγάλη σύγχυση στον αναγνώστη.

Επίπεδο 2: Χρήση ελάχιστων ιδεών. Το θέμα εξακολουθεί να είναι ασαφές.

Επίπεδο 3: Αρκετές ιδέες οι οποίες όμως δεν διαρθρώνονται λογικά. Ο αναγνώστης έχει κατανοήσει το θεματικό περιεχόμενό τους χωρίς όμως να είναι ξεκάθαρο. Μικρός αριθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων.

Επίπεδο 4: Αρκετές ιδέες με λογική διάρθρωση. Λογική διάρθρωση του κειμένου με σαφές περιεχόμενο.

Επίπεδο 5: Πολλές ιδέες. Λογική διάρθρωση του κειμένου. Μεγάλος βαθμός χρήσης διαρθρωτικών λέξεων.

### **Οργάνωση:**

Επίπεδο 1: Απουσία οργάνωσης κειμένου. Το κείμενο δεν έχει οργανωθεί σε δομημένες προτάσεις και παραγράφους. Δεν υπάρχει πρόλογος και επίλογος καθώς και η απουσία παραγραφοποίησης είναι εμφανής. Έντονη δυσκολία στον αναγνώστη να διαβάσει το κείμενο.

Επίπεδο 2: Ελλιπής οργάνωση κειμένου. Απουσία προλόγου ή επίλογου. Η παραγραφοποίηση είναι φτωχή ως προς την έκταση και το περιεχόμενο και οι παράγραφοι δεν συνδέονται μεταξύ τους.

Επίπεδο 3: Ύπαρξη οργάνωσης με αρκετά λάθη που προκαλούν σύγχυση στον αναγνώστη. Δεν υπάρχουν σαφείς παράγραφοι. Ο πρόλογος και ο επίλογος υπάρχουν αλλά είτε δεν είναι εντός θεματικού περιεχομένου είτε μπερδεύουν τον αναγνώστη.

Επίπεδο 4: Ύπαρξη καλής οργάνωσης. Τα δομικά μέρη ενός κειμένου είναι εμφανή. Στο κείμενο υπάρχει ο πρόλογος και ο επίλογος με σωστό εννοιολογικό περιεχόμενο. Καλή παραγραφοποίηση.

Επίπεδο 5: Ύπαρξη επαρκούς οργάνωσης η οποία δεν προκαλεί δυσκολίες στον αναγνώστη.

#### **Δομή κειμένου:**

Επίπεδο 1: Το κείμενο δεν έχει θεματική παράγραφο και συμπέρασμα. Απουσία επαρκών επιχειρημάτων και των επεξηγήσεών τους (0 ή 1 επιχειρήματα και επεξήγηση).

Επίπεδο 2: Το κείμενο δεν έχει θεματική παράγραφο ή συμπέρασμα. Ασαφές εννοιολογικό περιεχόμενο στα δομικά μέρη του κειμένου. Ύπαρξη ελάχιστων επιχειρημάτων ή επεξηγήσεων.

Επίπεδο 3: Το κείμενο έχει θεματική παράγραφο ή συμπέρασμα αλλά δεν είναι επαρκώς διατυπωμένα. Ύπαρξη 2 επιχειρημάτων ή/και επεξηγήσεων.

Επίπεδο 4: Επαρκής δομή κειμένου. Περιέχονται όλα τα δομικά στοιχεία ωστόσο η έκταση είναι μικρή και το περιεχόμενο ελλιπές.

Επίπεδο 5: Το κείμενο έχει θεματική παράγραφο και συμπέρασμα. Ύπαρξη 3 ή περισσότερων επιχειρημάτων και επεξηγήσεων. Πολύ καλό εννοιολογικό περιεχόμενο και ικανοποιητική έκταση.

#### **Δομή Πρότασης:**

Επίπεδο 1: Δεν υπάρχει δομή στην πρόταση. Απουσιάζουν οι βασικοί όροι της. Οι προτάσεις δεν είναι κατανοητές από τον αναγνώστη.

Επίπεδο 2: Ύπαρξη ελλιπούς δομής. Κατανόηση του εννοιολογικού περιεχομένου των προτάσεων ύστερα από αρκετή προσπάθεια του αναγνώστη.

Επίπεδο 3: Οι προτάσεις περιέχουν τους βασικούς όρους ωστόσο είναι μπερδεμένοι με αποτέλεσμα ο αναγνώστης να συγχέεται.

Επίπεδο 4: Καλή δομή προτάσεων. Περιέχονται οι βασικοί όροι αλλά είναι ελλιπείς ως προς τους δευτερεύοντες όρους (επίθετα, προσδιορισμοί κτλ.). το νόημα είναι ευδιάκριτο ωστόσο δεν είναι εμπλουτισμένο.

Επίπεδο 5: Η κάθε πρόταση περιλαμβάνει τα βασικά και δευτερεύοντα μέρη και δίνει ένα πλήρες νόημα.

### **Γραμματική:**

Επίπεδο 1: Ο μαθητής δεν χρησιμοποιεί τους κανόνες της γραμματικής. Κάνει πολλά λάθη τόσο σε θέματα ορθογραφίας (καταληκτική και θεματική), όσο και στη σωστή χρήση των χρόνων.

Επίπεδο 2: Πολλά γραμματικά λάθη: Ο μαθητής δεν χρησιμοποιεί επαρκώς τους κανόνες γραμματικής με ελάχιστες εξαιρέσεις.

Επίπεδο 3: Ο μαθητής χρησιμοποιεί τους γραμματικούς κανόνες αλλά τις περισσότερες φορές τους χρησιμοποιεί λανθασμένα.

Επίπεδο 4: Χρήση γραμματικών κανόνων σε ικανοποιητικό βαθμό. Ωστόσο υπάρχουν λάθη που δείχνουν ότι ο μαθητής δεν έχει αυτοματοποιήσει πλήρως τη χρήση τους.

Επίπεδο 5: Ο μαθητής χρησιμοποιεί τους γραμματικούς κανόνες αποτελεσματικά.

### **Καταλληλότητα Επιλογής λέξεων:**

Επίπεδο 1: Περιορισμένο λεξιλόγιο, απουσία επιθετικών προσδιορισμών.

Επίπεδο 2: Ο μαθητής χρησιμοποιεί το λεξιλόγιο αλλά τις περισσότερες φορές δεν είναι κατάλληλο. Χρήση περιορισμένου αριθμού επιθέτων και ανακριβείς εκφράσεις.

Επίπεδο 3: Ο μαθητής κάνει χρήση απλοϊκών λέξεων οι οποίες είναι κατάλληλες ενώ δεν χρησιμοποιεί αρκετά επίθετα.

Επίπεδο 4: Χρήση κατάλληλου λεξιλογίου. Η πλειοψηφία των εκφράσεων είναι ακριβείς και κατάλληλες. Χρήση πολλών επιθέτων και αρκετών καλολογικών στοιχείων.

Επίπεδο 5: Χρήση πλούσιου και κατάλληλου λεξιλογίου. Ακριβείς και κατάλληλες εκφράσεις. Πολλά επίθετα και καλολογικά στοιχεία (μεταφορές, παρομοιώσεις, εικόνες, κτλ).