

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΡΕΘΥΜΝΟ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΕΜΑ: «Ενδιαφέρον και αυτό αποτελεσματικότητα για τη γραπτή έκφραση:
Ένα παρεμβατικό πρόγραμμα για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες».**

Επιβλέπων :κ. Σιδερίδης

Επιμέλεια: Παπακωνσταντίνου Κατερίνα

Α.Μ.: 2008

Εξάμηνο: Ζ' επαν.

<u>Περιεχόμενα</u>	σελ.
Εισαγωγή	4
Μαθησιακές Δυσκολίες.....	4
Μαθησιακές Δυσκολίες και Γραφή.....	5
Ενδιαφέρον.....	9
Αυτό- αποτελεσματικότητα.....	20
Προσανατολισμός στο στόχο.....	22
Ενίσχυση του ενδιαφέροντος.....	24
Ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας.....	25
Ενίσχυση του προσανατολισμού στο στόχο των μαθητών με ΜΔ.....	27
Ερευνητικά ερωτήματα.....	31
Μεθοδολογία	32
Συμμετέχοντες.....	32
Κριτήρια ελέγχου.....	34
Υλικό.....	35
«Μνημονικά Βοηθήματα/ Προκαταβολικοί Οργανωτές».....	37
Διαδικασία.....	39
Ερευνητικό Σχέδιο.....	40
Διδακτικό πρόγραμμα «Επιθεωρητής ΑΚΤ».....	42
Ανάπτυξη Στρατηγικών Αυτορρύθμισης (ΑΣΑ).....	45
Διδακτική προσέγγιση.....	46
Διαδικασία αξιολόγησης	52
Αποτελέσματα	55

Σύγκριση των δύο ομάδων στην επίδοση στη γραπτή έκφραση μετά τη παρέμβαση.....	58
Σύγκριση των δύο ομάδων στο ενδιαφέρον για τη συγγραφή μετά τη παρέμβαση.....	60
Σύγκριση των δύο ομάδων στην αυτό αποτελεσματικότητα σχετική με τη συγγραφή μετά τη παρέμβαση.....	62
Σύγκριση των δύο ομάδων στο προσανατολισμό στο στόχο μετά τη παρέμβαση.....	64
Συζήτηση.....	69
Βιβλιογραφία.....	73

Εισαγωγή

Μαθησιακές Δυσκολίες.

Τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, αφότου ο Kirk (1961) πρώτος πρότεινε έναν ορισμό για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ), το ενδιαφέρον των ερευνητών για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες άκμασε. Με αποτέλεσμα από τότε να έχει προταθεί ένας μεγάλος αριθμός ορισμών με επικρατέστερο τον ακόλουθο: *"Οι Μ.Δ. είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μ.Δ., αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους Μ.Δ.. Αν και οι Μ.Δ. μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (πχ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων"* (Hammill, 1990, σελ.77). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συμπερασματικά, αντιμετωπίζουν αδυναμίες όχι μόνο στους γνωστικούς τομείς που συνδέονται με τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες, αλλά και προβλήματα ψυχοκοινωνικής φύσης. Παρακάτω περιγράφονται τα επιμέρους χαρακτηριστικά των γνωστικών αδυναμιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΜΔ, στη γραπτή έκφραση καθώς και τα συγκεκριμένα ψυχοκοινωνικά προβλήματα που βιώνουν, όπως η

έλλειψη ενδιαφέροντος για ακαδημαϊκά θέματα, η χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας και η έλλειψη στόχων και κινήτρων για μάθηση.

Μαθησιακές Δυσκολίες και Γραφή

Είναι γνωστό από τη διεθνή βιβλιογραφία πως ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών με Μ.Δ. είναι η δυσκολία στη γραπτή έκφραση (Goddard & Sendi, 2008· Tompkins, 2002). Η ικανότητα γραπτής έκφρασης είναι μια απαιτητική και πολύπλοκη διαδικασία, καθώς προϋποθέτει διαφορετικές ικανότητες επεξεργασίας και επομένως είναι δύσκολο να κατακτηθεί (Παντελιάδου, 2000). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Tompkins (2002), οι μαθητές με αδυναμίες στην παραγωγή γραπτής έκφρασης αδυνατούν να κατανοήσουν τα διάφορα κειμενικά είδη, επικεντρώνονται περισσότερο στις μηχανικές πλευρές της συγγραφής και δεν παρουσιάζουν μετα- συγγραφικές ικανότητες (Tompkins, 2002).

Οι μαθητές με Μ.Δ. συχνά εμφανίζουν προβλήματα και στην παραγωγή του γραπτού λόγου, με τη μορφή αδυναμίας κατά τη γραφή ή τη γραπτή έκφραση παρά την ηλικία και το νοητικό τους δυναμικό (Παντελιάδου, 2000). Τα προβλήματα αυτά αφορούν τόσο σε σύνθετες δεξιότητες, όπως η ορθογραφία, το συντακτικό και η οργάνωση του γραπτού λόγου, όσο και στην ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής (Σπαντιδάκης, 2004). Οι δυσκολίες των παιδιών με Μ.Δ. στη γραφή εμφανίζονται σε όλες τις φάσεις της γραφής, δηλαδή στο σχεδιασμό, στην καταγραφή, στην επανεξέταση και στην επιμέλεια ενός κειμένου (Αντωνίου, 2009· Troia, 2006· Παντελιάδου, 2000). Η αδυναμία αυτή εστιάζεται τόσο στην ικανότητα συσχέτισης των ιδεών με το κείμενο, δηλαδή στη μετατροπή των ιδεών σε γλωσσικές αναπαραστάσεις, όσο και στην καταγραφή, κατά την οποία αυτές οι αναπαραστάσεις αποκτούν γραπτή μορφή (Berninger & Swanson, 1994).

Τα γραπτά κείμενα των μαθητών με Μ.Δ. σε σχέση με αυτά τυπικών συμμαθητών τους είναι πιο σύντομα, λιγότερο συνεκτικά και συνολικά φτωχότερα ποιοτικά. Τα χαρακτηριστικά αυτά θα μπορούσαν να ταξινομηθούν αντίστοιχα στα βήματα της συγγραφικής δραστηριότητας που ολοκληρώνεται σε τρία γενικά στάδια. Το πρώτο στάδιο αφορά στην αναζήτηση και σχεδιασμό της συγγραφής, το δεύτερο στην καταγραφή και το τρίτο στον έλεγχο του γραπτού και την επιμέλειά του.

Οι μαθητές με Μ.Δ. συχνά ξεκινούν να γράφουν με καθόλου ή ελάχιστο σχεδιασμό και δεν αναπτύσσουν αποτελεσματικές στρατηγικές σε κανένα στάδιο της συγγραφής (Νικολαραϊζή & Παντελιάδου, 2001, Παντελιάδου, 2000). Δυσκολεύονται να προσαρμόσουν το κείμενό τους στα χαρακτηριστικά αυτού που απευθύνονται, και γράφουν πάντα με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Δυσκολία επίσης καταγράφεται και στη διαμόρφωση της απόφασης για το τι θα γραφεί, η παραγωγή ιδεών συνήθως είναι φτωχή και η οργάνωσή τους σε κείμενο τυχαία, το λεξιλόγιο περιορισμένο και η προτασιακή συντακτική δομή ελλιπής. Τα κείμενά τους συχνά συμπεριλαμβάνουν άχρηστες πληροφορίες ή μη λειτουργικό υλικό καθώς αδυνατούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους πληροφορίες σχετικές με το θέμα ανάπτυξης, η προηγούμενη γνώση τους πάνω στο θέμα είναι περιορισμένη, αλλά και έχουν χαμηλή εξοικείωση με τη δομή των κειμένων (Troia, 2006). Όλα τα παραπάνω, ουσιαστικά αντανακλούν προβλήματα προσανατολισμού της σκέψης. Απουσιάζει επίσης ο έλεγχος του γραπτού σε κάθε βήμα της συγγραφικής διαδικασίας που αφορά τόσο στα νοήματα του κειμένου όσο και στα ορθογραφικά λάθη με αποτέλεσμα τόσο η λανθασμένη παράθεση των επιχειρημάτων όσο και τα ορθογραφικά λάθη να μη διορθώνονται. Γενικά καταγράφεται η υιοθέτηση της στρατηγικής της «ελάχιστης προσπάθειας», δηλαδή της ελάχιστης δυνατής ενασχόλησης με τη βελτίωση του κειμένου και της

πρόσθεσης, αφαίρεσης ή αντικατάστασης μόνο στοιχείων εύκολων γι' αυτούς (Levy, 1996).

Οι μαθητές με Μ.Δ. παρόλα αυτά στερούνται τη σημαντική γνώση της διαδικασίας της γραφής και έχουν πρόβλημα στο να παράγουν ιδέες και να επιλέξουν θέματα, ενώ δεν μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές ελέγχου και αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς τους [Αντωνίου, Φ. (υπό δημοσίευση)].

Η μετα-ανάλυση των Gersten και Baker (2001) φανερώνει πως ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών ασχολήθηκε με την κατασκευή προγραμμάτων που ενισχύουν τη διδασκαλία ανώτερων γνωστικών και μετα-γνωστικών στρατηγικών γραφής μέσω της εφαρμογής συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων, ώστε να συνδυαστούν οι ενισχυτικές για την επίδοση στρατηγικές με αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις. Η διδασκαλία των στρατηγικών παραγωγής γραπτών κειμένων σε συνδυασμό με συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις αποδεικνύεται πως βελτιώνουν την ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Σπαντιδάκης, 2004; Τροία, 2006). Η διδασκαλία συγκεκριμένων στρατηγικών συμβάλει στην διαμόρφωση μιας ρουτίνας στη συμπεριφορά (τυποποίηση συμπεριφοράς) των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, με στόχο την αυτόνομη διαχείριση των δυσκολιών της διαδικασίας της γραφής (Τροία, 2002). Όταν οι στρατηγικές παρεμβάσεις ενισχύουν παράλληλα και τα κίνητρα των μαθητών για γραφή μέσω ενδιαφερόντων και ανάλογων του επιπέδου τους θεμάτων, τότε η αύξηση της επίδοσης τους είναι εντυπωσιακή (Τροία, 2006).

Πιο αναλυτικά, η ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου εξαρτάται από τρεις βασικούς παράγοντες: α) από την υιοθέτηση μετα-γνωστικών και σχετικών με τη γνώση της δομής ενός κειμένου στρατηγικών, β) από την ανάπτυξη

των δεξιοτήτων της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου και γ) από την ενίσχυση των σχετικών με την παραγωγή γραπτού λόγου κινήτρων (Alexander, Graham, & Harris, 1998). Με βάση αυτό το συμπέρασμα οι Graham και Harris (1993), δημιούργησαν ένα πρόγραμμα στρατηγικών για την ενίσχυση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου, την ανάπτυξη στρατηγικών αυτορρύθμισης (SRSD: Self-Regulated Strategy Development) η οποία βασίζεται στο συνδυασμό των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης των βημάτων κατά τη συγγραφή και την υιοθέτηση στρατηγικών σχετικών με τη δομή ενός κειμένου. Οι Gersten και Baker (2001) έδωσαν επίσης έμφαση στη σαφή διδασκαλία του τρόπου σχεδιασμού, οργάνωσης και αποπεράτωσης (βήματα κατά τη συγγραφή) της γραπτής εργασίας για την ενίσχυση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου από μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στη συγκεκριμένη βιβλιογραφική τους έρευνα αναφέρονται σε έναν αριθμό από προσεγγίσεις διδασκαλίας για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και καταλήγει στην οργάνωση αυτών σε τρεις ενισχυτικές, για τη βελτίωση του γραπτού λόγου, κατηγορίες. Πρώτον, στη διδασκαλία των βημάτων που απαιτούνται για την κατάκτηση του γραπτού λόγου, δεύτερον στην εξοικείωση των μαθητών με τα διαφορετικά είδη των κειμένων (δομή κειμένων) και με τη συσχέτιση των ειδών αυτών μεταξύ τους και τέλος, στη χρήση συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης, της διαλογικής ανατροφοδότησης για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Gersten & Baker, 2001). Το αποτέλεσμα της μετα-ανάλυσης των Gersten και Baker (2001) ενισχύει το συμπέρασμα των Harris και Graham ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους στη γραφή και να βελτιώσουν την ικανότητά τους να γράψουν δημιουργικά, μέσω της υιοθέτησης στρατηγικών που βασίζονται στην αυτορύθμισή τους κατά τη διάρκεια των βημάτων συγγραφής και

στην επεξεργασία της δομής των κειμένων (Graham & Harris, 1997, 2003, Santagelo, Harris, & Graham, 2007).

Ενδιαφέρον

Οι μαθητές με Μ.Δ. επίσης συχνά εκδηλώνουν προβλήματα με τις στάσεις και τα συναισθήματα τους προς τη γραφή, όπως: αποτυχία, φτωχό ενδιαφέρον, αυτο-αποτελεσματικότητα και κίνητρα, αυτό-αμφισβήτηση και «μαθημένη αβοηθησία» (learned helplessness), που επηρεάζουν αρνητικά την ικανότητά τους να γράψουν καλά. Οι δυσκολίες που δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά γεννούν αρνητικά συναισθήματα που ως αποτέλεσμα έχουν προοδευτικά την εκδήλωση αρνητικών στάσεων προς τη γραφή (Harris, Graham, Mason, Saddler, 2002).

Ακόμα η **έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων** για τα έργα που τους δίνονται να εργαστούν σύμφωνα με τον Bender (1985) είναι οι αιτίες που τα παιδιά με Μ.Δ. μένουν στο μαθησιακό έργο για το 30 – 60% της διδακτικής ώρας ενώ οι τυπικοί μαθητές φαίνεται να παραμένουν για το 60 – 80% (Brown & Wynne, 1984· McKinney & Feagans, 1983· Hallahan, Gajar, Cohen & Tarver, 1978).

Το ενδιαφέρον ορίζεται ως ένα κινητήριο χαρακτηριστικό με συγκεκριμένο περιεχόμενο που αποτελείται από εγγενή συναισθήματα και αξίες που σχετίζονται με το σθένος. Σύμφωνα με την Schiefele (1991), οι τρέχουσες θεωρίες κινήτρων αποτυγχάνουν να περιλάβουν ολοκληρωμένα την έννοια του ενδιαφέροντος. Τα αποτελέσματα από διάφορες μελέτες επιβεβαιώνουν τη μεγάλη σημασία του ενδιαφέροντος για το βάθος της κατανόησης κειμένων, τη χρήση των στρατηγικών εκμάθησης, και την ποιότητα της συναισθηματικής εμπειρίας κατά τη διάρκεια της μάθησης. (Schiefele, 1991).

Το επίπεδο ενδιαφέροντος ενός ατόμου έχει επανειλημμένως βρεθεί ότι είναι πολύ σημαντικό για τη μάθηση. Πιο συγκεκριμένα έχει βρεθεί ότι επηρεάζει: τη προσοχή (Ainley, Hidi, & Berndorff, 2002; Hidi, 1995; Hidi, Renninger, & Krapp, 2004; McDaniel, Waddill, Finstad, & Bourg, 2000; Renninger & Wozniak, 1985; U. Schiefele, 1998), τα κίνητρα (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000; Pintrich & Zusho, 2002; Sansone & Smith, 2000; Senko & Harackiewicz, 2002) και τα επίπεδα εκμάθησης. (Alexander, 1997; Alexander & Murphy, 1998; Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002; Koeller, Baumert, & Schnable, 2001; Krapp & Fink, 1992; Renninger, 1989, 1990; Renninger, Ewen, & Lasher, 2002; Renninger & Hidi, 2002; Sadoski, 2001; U. Schiefele, 1999; U. Schiefele & Krapp, 1996; Schraw & Dennison, 1994; Wade, Buxton, & Kelly, 1999).

Αν και το ενδιαφέρον έχει αναγνωριστεί ως ένας σημαντικός παράγοντας της μάθησης, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να συνεργαστούν με μαθητές χωρίς ακαδημαϊκά κίνητρα (Hidi & Harackiewicz, 2000). Φαίνεται πως δεν έχουν πλήρη κατανόηση του πιθανού τους ρόλου στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος των μαθητών. Στη πραγματικότητα, οι δάσκαλοι συχνά πιστεύουν ότι δε μπορούν να συμβάλουν στη ανάπτυξη ενδιαφέροντος σε μαθητές που δεν ενεργοποιούνται από μόνοι τους είτε γιατί δε γνωρίζουν τον τρόπο ανάπτυξης του ενδιαφέροντος των μαθητών, είτε γιατί πιστεύουν (σύμφωνα με έρευνες, Lipstein & Renninger, 2006) στη σταθερότητα του υπάρχοντος ενδιαφέροντος (Roberts & DelVecchio, 2000).

Το ενδιαφέρον περιλαμβάνει συναισθηματικά και γνωστικά χαρακτηριστικά. Αυτά είτε είναι μεμονωμένα είτε αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Hidi & Berndorff, 1998; Hidi & Harackiewicz, 2000; Hidi και συν., 2004; Krapp, 2000, 2002(a & b); Rathunde, 1998; Renninger, 1989, 1990, 2000). Πιο συγκεκριμένα, θεωρείται ότι τα

συναισθηματικά χαρακτηριστικά του ενδιαφέροντος αναφέρονται σε θετικές συγκινήσεις σε συνδυασμό με δέσμευση (διατήρηση του ενδιαφέροντος στο χρόνο), και ότι τα γνωστικά χαρακτηριστικά αναφέρονται σε αντιληπτικές και αντιπροσωπευτικές δραστηριότητες σχετικές με τη δέσμευση (Hidi & Renninger, 2006; Hidi, 2003; Hidi και συν., 2004).

Το ενδιαφέρον είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός προσώπου και ενός ιδιαίτερου περιεχομένου (Hidi & Baird, 1986; Krapp, 2000; Renninger & Wozniak, 1985; Schiefele, Krapp, Prenzel, Heiland, & Kasten, 1983). Η δυνατότητα για ανάπτυξη ενδιαφέροντος υπάρχει μέσα στο άτομο, αλλά το περιεχόμενο και το περιβάλλον καθορίζουν την κατεύθυνση ενδιαφέροντος και συμβάλλουν στην ανάπτυξή του. Κατά συνέπεια, διαφορετικά άτομα, η οργάνωση του περιβάλλοντος, και οι ατομικές προσπάθειες ενός προσώπου, όπως η αυτορύθμιση, μπορούν να υποστηρίξουν την ανάπτυξη ενδιαφέροντος (Renninger, 2000; Renninger & Hidi, 2002; Renninger και συν., 2004; Sansone & Smith, 2000; Sansone, Weir, Harpster, & Morgan, 1992; Schraw & Dennison, 1994). Αυτό σημαίνει ότι το ενδιαφέρον έχει πάντα συγκεκριμένο περιεχόμενο και δεν είναι μια προδιάθεση που ισχύει σε όλες τις δραστηριότητες (Krapp, 2000; Krapp & Fink, 1992; Renninger, 1989, 1990, 2000).

Για την καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων που προκαλεί η έλλειψη ενδιαφέροντος για ακαδημαϊκές δραστηριότητες αλλά και η ανάγκη εμφύσησής του στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι σημαντικό να περιγραφούν λεπτομερέστερα τόσο οι φάσεις ανάπτυξης του ενδιαφέροντος.

Φάσεις ανάπτυξης ενδιαφέροντος. Η εκπαιδευτική έρευνα εστίαστηκε αρχικά σε δύο τύπους ενδιαφέροντος: το περιστασιακό και το ατομικό ενδιαφέρον (e.g., Alexander, Kulikowich, & Schulze, 1994; Hidi, 1990, 2000; Krapp, 2000; Krapp, Hidi, & Renninger, 1992; Renninger, 1990, 2000; Schraw & Lehman, 2001). Ο κάθε τύπος ενδιαφέροντος αποτελείται από δύο φάσεις: Το περιστασιακό ενδιαφέρον περιλαμβάνει μια φάση στην οποία το ενδιαφέρον προκαλείται και μια επόμενη φάση στην οποία το ενδιαφέρον διατηρείται (Bergin, 1999; Harackiewicz και συν., 2000; Hidi, 2000; Hidi & Baird, 1986; Hidi & Harackiewicz, 2000; Mitchell, 1993). Το ατομικό ενδιαφέρον στο οποίο οι δύο φάσεις περιλαμβάνουν το αναδύμενο ατομικό ενδιαφέρον και το καλά ανεπτυγμένο ατομικό ενδιαφέρον (Renninger, 2000).

Το μοντέλο των τεσσάρων φάσεων ανάπτυξης ενδιαφέροντος που προτείνουν η Suzanne Hidi και η Ann Renninger (2006) περιγράφει τις τέσσερις αυτές φάσεις στην ανάπτυξη και την εμπάθυνση ενδιαφέροντος:

- ✓ το προκαλούμενο περιστασιακό ενδιαφέρον,
- ✓ το διατηρούμενο περιστασιακό ενδιαφέρον,
- ✓ το αναδύμενο (λιγότερο ανεπτυγμένο) ατομικό ενδιαφέρον, και
- ✓ το καλά ανεπτυγμένο ατομικό ενδιαφέρον.

Υποστηρίζεται ότι το ενδιαφέρον αποτελεί κεντρικό στοιχείο καθορισμού του πως επιλέγουμε και εμμένουμε στην επεξεργασία ορισμένων τύπων πληροφοριών από άλλους. Προτείνεται ότι το ενδιαφέρον προκαλείται αυθόρμητα, παρά τη συνειδητή, εκλεκτική κατανομή της προσοχής. Οι ψυχολογικές και φυσιολογικές διαδικασίες που συνδέονται με τις ενδιαφέρουσες πληροφορίες έχουν μοναδικές διαστάσεις οι οποίες δεν υπάρχουν στις πληροφορίες επεξεργασίας χωρίς τέτοιο ενδιαφέρον (Hidi, 1990).

Πιο αναλυτικά:

Φάση 1: Το προκαλούμενο περιστασιακό ενδιαφέρον: Το προκαλούμενο περιστασιακό ενδιαφέρον αναφέρεται σε μια ψυχολογική κατάσταση ενδιαφέροντος που προκύπτει από τις βραχυπρόθεσμες αλλαγές στη συναισθηματική και γνωστική επεξεργασία (Hidi & Baird, 1986, 1988; Mitchell, 1993). Μπορεί να προκληθεί από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες ή από χαρακτηριστικά κειμένων όπως ανάρμοστες πληροφορίες ή πληροφορίες που προκαλούν έκπληξη, όπως επίσης και προσωπική συσχέτιση με το θέμα του κειμένου (Anderson, Shirey, Wilson, & Fielding, 1987; Garner, Brown, Sanders, & Menke, 1992; Garner, Gillingham, & White, 1989; Hidi & Baird, 1986, 1988; Renninger & Hidi, 2002; Sadoski, 2001).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το προκαλούμενο περιστασιακό ενδιαφέρον χαρακτηρίζεται περισσότερο ως εξωτερικά υποστηριζόμενο (Bloom, 1985; Sloboda, 1990; Sosniak, 1990). Έχει βρεθεί πως εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που περιλαμβάνουν την εργασία με παιχνίδι ρόλων, σε ομάδες ή μέσω υπολογιστών προκαλούν το περιστασιακό ενδιαφέρον (Cordova & Lepper, 1996; Hidi & Baird, 1988; Hidi, Weiss, Berndorff, & Nolan, 1998; Lepper & Cordova, 1992; Mitchell, 1993; Sloboda & Davidson, 1995). Το προκαλούμενο περιστασιακό ενδιαφέρον αν υποστηριχθεί σωστά μπορεί να είναι ένας πρόδρομος για τη προδιάθεση δέσμευσης ιδιαίτερου περιεχόμενου κατά τη διάρκεια του χρόνου, όπως στην επόμενη και στις πιο αναπτυγμένες φάσεις ενδιαφέροντος (Renninger & Hidi, 2002; Renninger και συν., 2004).

Φάση 2: Διατηρημένο περιστασιακό ενδιαφέρον: Το διατηρημένο περιστασιακό ενδιαφέρον εμφανίζεται μετά από ένα προκαλούμενο περιστασιακό ενδιαφέρον και

περιλαμβάνει επιπλέον την προσοχή και την εμμονή πέρα από το μεμονωμένο επεισόδιο στο χρόνο. Το περιστασιακό ενδιαφέρον στηρίζεται στο πόσο σημαντικός είναι ο στόχος που θέτει το άτομο και στο πόσο κινητοποιείται για την επίτευξη αυτού (Harackiewicz και συν., 2000; Mitchell, 1993). Το διατηρημένο περιστασιακό ενδιαφέρον κατά κύριο λόγο υποστηρίζεται από εξωτερικά ερεθίσματα (Renninger & Hidi, 2002; Sansone & Morgan, 1992; Sansone και συν., 1992; Schraw & Dennison, 1994; Wolters, 1998). Τα μαθησιακά περιβάλλοντα που παρέχουν διδασκαλία που περιλαμβάνει προσωπικές δραστηριότητες και είναι ουσιαστική, όπως εργασία σε ομάδες συνεργασίας, εκμάθηση βασισμένη σε δραστηριότητες και παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων, μπορεί να συμβάλουν στη συντήρηση περιστασιακού ενδιαφέροντος (Hidi και συν., 1998; Hoffmann, 2002; Mitchell, 1993; Renninger και συν., 2004; Schraw & Dennison, 1994; Sloboda & Davidson, 1995).

Φάση 3: Αναδυόμενο ατομικό ενδιαφέρον: Το αναδυόμενο ατομικό ενδιαφέρον χαρακτηρίζεται από θετικά συναισθήματα, αποθηκευμένη γνώση (Bloom, 1985; Renninger, 1989, 1990, 2000; Renninger & Wozniak, 1985). Ο μαθητής αρχίζει να παράγει τακτικά τις ερωτήσεις "περιέργειας του" για το περιεχόμενο ενός αναδυόμενου προσωπικού ενδιαφέροντος (Renninger, 1990; Renninger & Shumar, 2002). Σαν έκβαση τέτοιων ερωτήσεων περιέργειας ή αυτό-καθορισμένων προκλήσεων, οι μαθητές μπορούν να επαναπροσδιορίσουν και να υπερβούν τις απαιτήσεις του στόχου στην εργασία τους αναπτύσσοντας το αναδυόμενο ατομικό ενδιαφέρον (Lipstein & Renninger, 2006; Renninger, Boone, Luft, & Alejandre, in press; Renninger & Hidi, 2002; Renninger και συν., 2004). Το αναδυόμενο ατομικό ενδιαφέρον τις περισσότερες φορές αυτό-παράγεται (Renninger & Shumar, 2004; Sosniak, 1990). Απαιτεί ωστόσο κάποια εξωτερική υποστήριξη, υπό τη μορφή

προτύπων ή εμπειρογνομόνων. Τέτοια υποστήριξη μπορεί να συμβάλει στην αυξανόμενη κατανόηση (Krapp & Lewalter, 2001; Renninger, 2000) και παρουσιάζεται υπό μορφή στόχων ή περιβαλλόντων που προκαλούν και παρέχουν την ευκαιρία μικρότερη και πιο κατανοητή πρόταση (Pressick-Kilborn & Walker, 2002; Renninger, 2000; Renninger & Shumar, 2002, 2004). Ένας μαθητής που για πρώτη φορά ασχολείται με ένα γνωστικό αντικείμενο με αναδυόμενο ατομικό ενδιαφέρον μπορεί να χρειαστεί ενθάρρυνση από άλλους για να διατηρήσει το ενδιαφέρον του σε περίπτωση που παρουσιαστούν δυσκολίες (Bloom, 1985; Carey, Kleiner, Porch, Farris, & Burns, 2002; Renninger & Shumar, 2002; Sosniak, 1990). Εκπαιδευτικές συνθήκες όπως η εργασία σε ομάδες αρχαρίων- ειδικών, μπορούν να επιτρέψουν την ανάπτυξη ενός αναδυόμενου προσωπικού ενδιαφέροντος και αυτή η παράμετρος σε συνδυασμό με τη προσωπικότητα του κάθε ατόμου μπορεί να οδηγήσει στην επόμενη φάση ενδιαφέροντος, το καλά ανεπτυγμένο ατομικό ενδιαφέρον (Bloom, 1985; Hannover, 1998; Hoffmann, 2002; Krapp & Lewalter, 2001; Lipstein & Renninger, 2006; Pressick-Kilborn & Walker, 2002; Renninger και συν., 2004; Renninger & Shumar, 2002, 2004; Sloboda, 1990).

Φάση 4: Καλά ανεπτυγμένο ατομικό ενδιαφέρον: Το καλά ανεπτυγμένο ατομικό ενδιαφέρον χαρακτηρίζεται από περισσότερα θετικά συναισθήματα, αποθηκευμένη γνώση και αποθηκευμένη αξία για το ιδιαίτερο περιεχόμενο απ' ότι για οποιαδήποτε άλλη φάση ανάπτυξης ενδιαφέροντος (Renninger, 1989, 1990, 2000; Renninger et al., 2002; Renninger & Wozniak, 1985). Ένα καλά ανεπτυγμένο ατομικό ενδιαφέρον κινητοποιεί το μαθητή να ανακαλύψει τις απαντήσεις σε «ερωτήσεις περιέργειας» (Lipstein & Renninger, 2006; Renninger & Hidi, 2002) και επιτρέπει σε ένα άτομο να προσδοκήσει τα επόμενα βήματα στην εργασία επεξεργασίας του περιεχόμενου

(Renninger & Hidi, 2002). Επιτρέπει σε ένα πρόσωπο να στηρίξει τις μακροπρόθεσμες εποικοδομητικές και δημιουργικές προσπάθειες του (Izard & Ackerman, 2000; Tomkins, 1962) και παράγει περισσότερους τύπους και βαθύτερα επίπεδα στρατηγικών για την εργασία με στόχους (Alexander & Murphy, 1998; Renninger, 1990; U. Schiefele & Krapp, 1996). Οδηγεί έναν μαθητή να εξετάσει και το πλαίσιο και το περιεχόμενο ενός στόχου στο στάδιο της λύσης προβλήματος ή της κατανόησης μεταβάσεων (Renninger et al., 2002). Επιπλέον προωθεί την αυτό-ρύθμιση (Lipstein & Renninger, 2006; Renninger et al., 2004; Sansone & Smith, 2000). Ένα καλά ανεπτυγμένο ατομικό ενδιαφέρον συνήθως αυτό- παράγεται (Bloom, 1985; Pressick-Kilborn & Walker, 2002; Renninger et al., 2002; Renninger et al., 2004; Renninger & Shumar, 2004; Sloboda, 1990). Μπορεί επίσης να ωφεληθεί από εξωτερική υποστήριξη ή υποστήριξη υπό μορφή προτύπων (Csikszentmihalyi, Rathunde, & Whalen, 1993; Renninger, 2000). Ένα άτομο με καλά ανεπτυγμένο προσωπικό ενδιαφέρον θα εμμείνει στην απόφαση του να ασχοληθεί με ένα ζήτημα, ή να εξετάσει μια ερώτηση, ακόμη και αν μπορεί να επέλθει απογοήτευση (Fink, 1998; Prenzel, 1992; Renninger & Hidi, 2002; Renninger & Leckrone, 1991). Το μαθησιακό περιβάλλον που περιλαμβάνει την αλληλεπίδραση και την πρόκληση μπορεί να διευκολύνει την ανάπτυξη και την εμπάθυνση ενός καλά ανεπτυγμένου ατομικού ενδιαφέροντος με την παροχή ευκαιριών (Renninger & Hidi, 2002; Renninger & Shumar, 2002; Sloboda, 1990).

Τα χαρακτηριστικά κάθε φάσης ενδιαφέροντος μπορούν να θεωρηθούν μεσολαβητές της επόμενης φάσης ανάπτυξης ωστόσο τα όρια της κάθε φάσεις είναι ευδιάκριτα. Οι ερωτήσεις περιέργειας αναφέρονται στον τύπο προφορικής ή μη λεκτικής επερώτησης που ένας αρχάριος παράγει στο στάδιο της οργάνωσης και της

προσαρμογής των νέων πληροφοριών (Renninger, 2000; Lindfors, 1987). Ένα ευρύ φάσμα των πρόσφατων μελετών έχει καταδείξει ότι το ενδιαφέρον έχει μια ισχυρά θετική επίδραση στη γνωστική απόδοση και τη συναισθηματική εμπειρία (Hoffmann, Krapp, Renninger, & Baumert, 1998, Krapp, Hidi, & Renninger, 1992 Schiefele, 1998). Το περιστασιακό ενδιαφέρον παράγεται από ορισμένους όρους ή/και ερεθίσματα του περιβάλλοντος και αντιπροσωπεύει μια σχετικά άμεση συναισθηματική αντίδραση που στρέφει την προσοχή και αυτό μπορεί να μην είναι μακροπρόθεσμο (Hidi 1990, 2000, Hidi & Anderson, 1992). Μόλις προκληθεί το περιστασιακό ενδιαφέρον, αυτό μπορεί ή δεν μπορεί να διατηρηθεί (Hidi & Baird 1986, 1988, Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter, & Elliot, 2000, Mitchell, 1993). Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές έχουν ερευνήσει πώς το περιστασιακό ενδιαφέρον μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να συμβάλει στο βελτιωμένο κίνητρο των παιδιών και στην εκμάθηση (Folling- Albers & Hartinger, 1998, Haussler & Hoffmann, 1998, Hidi & Berndorff, 1998, Hidi & Harackiewicz, 2000, Mitchell, 1993, Schraw & Dennison, 1994, Schraw, Bruning, & Svoboda, 1995) .

Η εκτενής έρευνα που ήταν σχετική με το ατομικό ενδιαφέρον έχει δείξει ότι παιδιά καθώς επίσης και ενήλικοι που ενδιαφέρονται για συγκεκριμένες δραστηριότητες ή θέματα δίνουν περισσότερη προσοχή, εμμένουν για μεγαλύτερες χρονικές περιόδους, αποκτούν περισσότερη γνώση και απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους περισσότερο από εκείνους που δεν έχουν τέτοιο ενδιαφέρον (π.χ. Ainley, 1998, Prenzel, 1988, Renninger 1987, 1990, Renninger & Leckrone, 1991, Schiefele 1991, 1996). Οι ερευνητές έχουν ερευνήσει επίσης την επίδραση ενδιαφέροντος στην ακαδημαϊκή απόδοση. Εκτιμώντας ότι το ατομικό και περιστασιακό ενδιαφέρον είναι

σαφώς καθορισμένο στη λογοτεχνία, ο καθορισμός ενδιαφέροντος θέματος είναι εκκρεμής (Ainley, Hidi, & Berndorff, 1999, Ainley, Hillman, & Hidi, 2002).

Μερικοί ερευνητές εξέτασαν το ενδιαφέρον του θέματος ως μια μορφή προσωπικού ενδιαφέροντος (π.χ. Schiefele, 1996, Schiefele & Krapp, 1996), ενώ άλλοι το είδαν ως μορφή περιστασιακού ενδιαφέροντος (π.χ. Hidi & McLaren 1990, 1991). Η Hidi (2000) υποστήριξε ότι το ενδιαφέρον του θέματος μπορεί να συνδεθεί στενά με το προσωπικό ενδιαφέρον σε μερικές περιπτώσεις και με το περιστασιακό ενδιαφέρον για άλλους. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η Ainley και συνεργάτες (1999) εξέτασαν πώς και οι προσωπικοί και περιστασιακοί παράγοντες επηρεάζουν το ενδιαφέρον των μαθητών για ορισμένα θέματα και ερεύνησαν πως η αλλαγή στο ενδιαφέρον επηρεάζει την επίδοση των μαθητών. Χρησιμοποιώντας ένα διαλογικό πρόγραμμα υπολογιστών, αυτοί οι ερευνητές μέτρησαν το ενδιαφέρον των μαθητών και έλεγξαν την αλληλεπίδρασή τους με ένα σύνολο κειμένων. Κατέγραψαν μια σειρά απαντήσεων των μαθητών που αφορούσαν το προσανατολισμό στο στόχο, το ενδιαφέρον που έδειξαν για το κάθε κείμενο, την αλλαγή στη συναισθηματική τους κατάσταση ανάλογα με το κάθε κείμενο και την επίδοσή τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι και οι περιστασιακοί και προσωπικοί παράγοντες συνέβαλαν στο να είναι ενδιαφέρον κάποιο θέμα. Επιπλέον, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι το ενδιαφέρον του θέματος επηρέασε στη συνέχεια την εμμονή, και ότι η εμμονή αφορούσε σημαντικά την εκμάθηση. Το ενδιαφέρον του θέματος μπορεί να έχει έναν κρίσιμο ρόλο στα σχολεία δεδομένου ότι οι σπουδαστές πρέπει συνήθως να παραγάγουν το κείμενο βάσει των θεμάτων που παρέχονται από τους δασκάλους.

Η απόκτηση των δεξιοτήτων της γραφής είναι ένας σύνθετος ακαδημαϊκός στόχος που απαιτεί την προσοχή, τη σοβαρή προσπάθεια, τη μακροπρόθεσμη

υποχρέωση, και την αυτό -πειθαρχία (Zimmerman & Kitsantas, 1999). Πρόσφατα, διάφορες μελέτες έχουν αναφέρει ότι το προσωπικό καθώς επίσης και περιστασιακό ενδιαφέρον διευκολύνει την γραφή (Albin, Benton, & Khramtsova, 1996, Benton, Corkill, Sharp, Downey, & Khramtsova, 1995).

Το γράψιμο είναι μια δραστηριότητα «υψηλού κόστους» που απαιτεί τη μεγαλύτερη γνωστική προσπάθεια από το συμμετέχοντα (συγγραφέα) που παράγει το κείμενο. Επειδή οι συγγραφείς πρέπει να παραγάγουν το κείμενο, η υπάρχουσα γνώση είναι προϋπόθεση καλής γραφής. Σε μερικές έρευνες που εστίασαν στον τρόπο με τον οποίο τα ενδιαφέροντα αντικείμενα και τα θέματα θα μπορούσαν να βελτιώσουν γράψιμο, η Hidi και McLaren (1990, 1991), διαπίστωσαν ότι τα άτομα μπορούν να έχουν προβλήματα γράφοντας ενδεχομένως ενδιαφέροντα θέματα εάν δεν έχουν την ικανοποιητική υπάρχουσα γνώση. Πιο συγκεκριμένα, ακόμη και στην περίπτωση που τα παιδιά θεωρούν τα θέματα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, δεν θα μπορούσαν να παραγάγουν ένα καλό κείμενο εάν δεν είχαν ικανοποιητική γνώση πάνω στο θέμα. Αυτές οι μελέτες προτείνουν ότι και η γνώση του θέματος και το πόσο ενδιαφέρον είναι κάποιο θέμα είναι ουσιαστικά συστατικά για τις καλύτερες οδηγίες γραφής.

Ενδιαφέρον και Μ.Δ.

Οι μαθητές με Μ.Δ. φαίνεται πως μπορούν να αναπτύξουν πιο εύκολα το προκαλούμενο περιστασιακό ενδιαφέρον καθώς αυτό χαρακτηρίζεται περισσότερο ως εξωτερικά υποστηριζόμενο. Μπορεί να προκληθεί από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες ή από χαρακτηριστικά κειμένων ή από προσωπική συσχέτιση με το θέμα του κειμένου (Anderson, Shirey, Wilson, & Fielding, 1987). Όμως δε καταφέρνουν να διατηρήσουν αυτό το περιστασιακό ενδιαφέρον και έτσι δε συνεχίζουν προς τις επόμενες φάσεις ανάπτυξης ενδιαφέροντος

Αυτό- αποτελεσματικότητα

Ο Bandura (1997) όρισε την αυτο – αποτελεσματικότητα ως πίστη/ πεποίθηση στην ικανότητα κάποιου να οργανώνει και να εκτελεί τα στάδια της δράσης που χρειάζονται για να παραχθούν δεδομένα επιτεύγματα. Έτσι, οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, επηρεάζουν την επιλογή δραστηριότητας, διατήρηση αυτής, τα επίπεδα αναμενόμενης προσπάθειας και, πιθανώς το βαθμό της επιτυχίας που πραγματοποιείται (Klassen , 2002).

Η αυτό αποτελεσματικότητα αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την σχολική επίδοση, έτσι φαίνεται πως όσοι έχουν υψηλή αυτό αποτελεσματικότητα δεν φοβούνται να ασχοληθούν με απαιτητικά έργα, προσπαθούν και δεν παραιτούνται όταν συναντήσουν δυσκολίες, τα καταφέρνουν καλύτερα στο σχολείο καθώς χρησιμοποιούν γνωστικές και μετα γνωστικές στρατηγικές. Αντίθετα, η χαμηλή αυτό αποτελεσματικότητα μπορεί να οδηγήσει σε ένα φαύλο κύκλο, καθώς η απουσία ενασχόλησης με μαθησιακές διαδικασίες περιορίζει τις δυνατότητες ανάπτυξης γνώσεων και δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να αντιμετωπίσουν χωρίς

δυσκολία μελλοντικά μαθησιακά έργα και έτσι να αυξήσουν την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Pintrich & DeGroot, 1990). Οι μαθητές είναι πιο πρόθυμοι να επενδύσουν χρόνο και προσπάθεια για να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες συνδέονται με τα ενδιαφέροντά του και στις οποίες αποδίδουν υψηλή αξία.

Αυτό-αποτελεσματικότητα και Μ.Δ.

Συχνά οι μαθητές με Μ.Δ. βιώνουν αποτυχία στη σχολική τους ζωή από την πρώτη της στιγμή και για πολλά χρόνια. Η σχολική αποτυχία σωρεύεται και διευρύνεται εξαιτίας των πολλών απαιτήσεων του σχολείου. Αυτή η καθημερινή κατάσταση έχει αρνητική επίδραση στις πεποιθήσεις αυτο-αντίληψης, αυτό-εκτίμησης και αυτό-αποτελεσματικότητας. Οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζονται αρνητικά από την κοινωνική απομόνωση των παιδιών αυτών και των σημαντικών κοινωνικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Το 70% περίπου των μαθητών με Μ. Δ. έχουν αρνητική αυτό-αντίληψη (Kavale & Forness, 1996). Η χαμηλή αυτό-αντίληψη οδηγεί σε πεποιθήσεις «μαθημένης αβοηθησίας» (ισχυρή πεποίθηση ότι δεν μπορούν να μάθουν ή να καταφέρουν τίποτα) και χαμηλές πεποιθήσεις κινήτρων (Palladino, Poli, Masi & Marcheschi, 2000). Το προφίλ που παρουσιάζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ιδιαίτερα παθητικό. Αποδίδουν την αποτυχία τους στη χαμηλή τους ικανότητα περισσότερο και λιγότερο στην ανεπαρκή τους προσπάθεια (Pearl, 1982).

Όσον αφορά τις αντιλήψεις για την αυτο-αποτελεσματικότητα, ο Klassen (2002) συνέταξε μια μετα-ανάλυση με συγκριτικές και παρεμβατικές μελέτες που συμπεριλαμβάνουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν

είχαν πεποιθήσεις για χαμηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι ερευνητές απέδωσαν αυτό το παράξενο εύρημα στην υπερεκτίμησης του εαυτού τους από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και στα λάθη από τις τεχνικές.

Οι Alvarez & Adelman (1986) κατέγραψαν ότι οι αντιλήψεις για την αυτο-αποτελεσματικότητα από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αυξήθηκαν στο 30% και απέδωσαν οι ερευνητές αυτό το αποτέλεσμα στη λειτουργία της αυτοπροστασίας από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που προσπάθησαν να κρύψουν τις δυσκολίες από το κοινό.

Προσανατολισμός στο στόχο

Ο Bandura (1977), με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, παρουσίασε ένα μοντέλο συμφωνά με το οποίο οι προσδοκίες για την αυτό αποτελεσματικότητα, δημιουργούν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες το άτομο θα επιτύχει τους στόχους του. Πρόσθεσε επίσης πως δίνοντας τις κατάλληλες ικανότητες και επαρκή κίνητρα, οι προσδοκίες για την αυτό αποτελεσματικότητα επηρεάζουν το ποιες δραστηριότητες θα επιλέξουν τα άτομα, πόση προσπάθεια θα καταβάλουν, και πόσο χρόνο θα συνεχίζουν να προσπαθούν κάτω από αγχογόνες καταστάσεις. Η έρευνα έχει συσχετίσει τη σχολική επίδοση με τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών για τη μάθηση (Bandura, 1993).

Η θεωρία της επίτευξης των στόχων είναι αποτελεσματική στην κατανόηση της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς. Οι Dweek και Leggett (1988) διακρίνουν δύο είδη στόχων προσανατολισμού, του στόχους επίτευξης, οι οποίοι αφορούν τα άτομα που

κερδίζουν αξιόλογες κρίσεις για την ικανότητά τους και τους στόχους μάθησης, που αναφέρονται σε άτομα που αυξάνουν την ικανότητά τους για μάθηση.

Οι στόχοι επίτευξης χωρίζονται σε στόχους επίτευξης- προσέγγισης και στους στόχους επίτευξης- αποφυγής, η πρώτη κατηγορία αφορά άτομα που επιδιώκουν να δείχνουν ικανοί και η δεύτερη αφορά άτομα που αποφεύγουν να δείχνουν λιγότερο ικανοί. Αντίστοιχα οι στόχοι μάθησης χωρίζονται σε στόχους μάθησης- προσέγγισης και αναφέρονται σε άτομα που ενισχύουν τη προσέγγιση στη μάθηση και σε στόχους μάθησης – αποφυγή, οι οποίοι αναφέρονται σε άτομα που προσπαθούν να αποφύγουν κάθε δραστηριότητα που σχετίζεται με τη μάθηση. Τέλος οι στόχοι καθήκοντος χωρίζονται σε στόχους καθήκον – προσέγγιση και αφορούν άτομα που νιώθουν υποχρεωμένοι να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που τους βοηθούν να επιτύχουν, και σε στόχους καθήκον – αποφυγή που αφορούν άτομα που νιώθουν ότι πρέπει να κάνουν ότι μπορούν για να αποφύγουν τη αποτυχία.

Οι μαθητές με Μ.Δ. φαίνεται να έχουν χαμηλότερα επίπεδα στη κατανόηση στόχων σε σχέση με τους τυπικούς (Carlson, Booth, Shin, Canu, 2002· Sideridis, 2005), στη σπουδαιότητα στόχου (Sideridis, 2002,2005), μειωμένη πρόθεση να κυνηγήσουν ένα στόχο (Bouffard & Couture, 2003) και χαμηλό κίνητρο (Dunn & Shaparino, 1999· Olivier & Steenkamp, 2004· Pintrich, Anderman & Klobucar, 1994).

Προσανατολισμός στον στόχο και Μ.Δ.

Εδώ και τρεις δεκαετίες ερευνητές έχουν υποστηρίξει ότι ο παράγοντας κίνητρο είναι μια επεξηγηματική μεταβλητή της χαμηλής απόδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ Deci, Hodges, Piersons & Tomassone, 1992). Οι περισσότεροι ορισμοί

των μαθησιακών δυσκολιών συστηματικά αγνοούν συναισθηματικούς παράγοντες και παράγοντες κινήτρου.

Παρόλα αυτά είναι αλήθεια ότι ειδικοί από πέντε χώρες εκτός από τις Η.Π.Α σημειώνουν το κίνητρο και τα συναισθήματα σαν κεντρικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών (Sideridis, 2006). Το κίνητρο και τα συναισθήματα δεν είναι απλά χαρακτηριστικά, είναι κεντρικά αναγνωρίσιμα, για αυτό οι Sideridis, Morgan, Botsas, Padelidou και Fuchs (2006) ισχυρίζονται ότι αυτές οι μεταβλητές πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην ταξινόμηση των παραγόντων που χαρακτηρίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες επειδή η προβλεπτική τους αξία αποδεικνύεται πολύ υψηλή σε σχέση με τις γνωστικές μεταβλητές μόνες τους. Συνεπώς τα κίνητρα και συγκεκριμένα ο προσανατολισμός στο στόχο αποτελούν σημαντικό παράγοντα για την εκτίμηση των μαθησιακών δυσκολιών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Παρόλα αυτά, η βιβλιογραφία που σχετίζεται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εξαντλείται στην περιγραφή των χαρακτηριστικών δυνατοτήτων και αδυναμιών των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μεγάλο μέρος της έρευνας έχει αφιερωθεί στην παρουσίαση μεθόδων και τεχνικών ενίσχυσης των γνωστικών και των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών αυτών. Παρακάτω παρουσιάζονται παρεμβάσεις που σχετίζονται με την ενίσχυση τόσο της γραπτής έκφρασης, όσο και του ενδιαφέροντος και της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Ενίσχυση του ενδιαφέροντος

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Hidi και McLaren (2002) είχε 180 συμμετέχοντες, από οχτώ τάξεις, δύο σχολείων του Καναδά και του Οντάριο σε αστική και ημι-αστική περιοχή αντίστοιχα. Χορηγήθηκαν τεστ πριν και μετά την

παρέμβαση σχετικά με το τι ενδιαφέρει τους μαθητές, τι γνώσεις έχουν οι μαθητές. Το πρόγραμμα παρέμβασης είχε διάρκεια οχτώ εβδομάδων και περιείχε δραστηριότητες που σκοπό είχαν να ενεργοποιήσουν το κίνητρα των μαθητών με αποτέλεσμα να δεσμευτούν οι μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συνεργατική ομαδική εργασία και η ανταλλαγή γραπτής εργασίας μεταξύ των σχολείων βελτίωσε περισσότερο τα γραπτά των αγοριών.

Σύμφωνα με τους Miller and Meece (1999), οι οποίοι επανεξέτασαν τη βιβλιογραφία υπάρχουν τέσσερις παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν τα κίνητρα των μαθητών για το ακαδημαϊκό τους έργο. Αυτά είναι: (α) ενίσχυση των μαθητών με δραστηριότητες που τους προκαλούν ώστε να δεσμευτούν στο να προσπαθήσουν για κάτι που έχει σκοπό και αξία για αυτούς, (β) το να αφήνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη προηγούμενη γνώση τους για να καταλαβαίνουν το ακαδημαϊκό τους έργο, (γ) να τους ζητείται να χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτό διαχείρισης και αυτό κατευθυνόμενες και (δ) να τους παρέχονται ευκαιρίες συνεργασίας σε ζευγάρια καθώς έτσι δεσμεύονται σε γνωστικές δραστηριότητες.

Ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας

Οι Garcia και de Caso (2006), μελέτησαν κατά πόσο ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στη θεωρία του Bandura (1997) για τις τέσσερις πηγές αυτό-αποτελεσματικότητας, θα μπορούσε να βελτιώσει την παραγωγή και την ποιότητα γραπτής έκφρασης παιδιών με Μ.Δ.. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 71 μαθητές της πέμπτης και έκτης τάξης ενός δημοτικού σχολείου της Ισπανίας με Μ.Δ. ή/και με χαμηλή επίδοση. Οι μαθητές χωρίστηκαν τυχαία σε πειραματική και ομάδα έλεγχου.

Το πρόγραμμα περιείχε 10 συνεδρίες, διάρκειας 50 λεπτών η καθεμία. Ξεκίνησε δείχνοντας στους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να γράφεται ένα κείμενο. Στη συνέχεια έγινε προσπάθεια δημιουργίας μιας ευχάριστης ατμόσφαιρας για να αποδώσουν καλύτερα οι μαθητές. Έπειτα οι μαθητές εισήχθησαν στην ενεργή μάθηση και τέλος σε δραστηριότητες βιωματικής άσκησης. Η παρούσα έρευνα απέδειξε πως η γραπτή έκφραση μαθητών με Μ.Δ. μπορεί να βελτιωθεί σταδιακά εφόσον οι μαθητές αλλάξουν τρόπο σκέψης για την αυτό-αποτελεσματικότητα τους και εγκαθιστώντας παράλληλα ένα θετικό και αποδοτικό κλίμα, αποκτώντας λεκτική πειθώ, και χρησιμοποιώντας εμπειρίες που ήταν ενδιαφέρουσες για αυτούς όπως προτάθηκε από τον Pajares (2003).

Ένας αριθμός από μελέτες προσπάθησαν να τροποποιήσουν την αυτοαντίληψη και την αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι Garcia & de Caso (2006) συνέταξαν μια πειραματική μελέτη στην οποία εκπαίδευσαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στη γραφή. Το πρόγραμμα τους στόχευε στη βελτίωση της ικανότητας της γραφής. Χρησιμοποιώντας ένα πρόγραμμα 10 συνεδριών, οι συγγραφείς απέδειξαν σημαντικά οφέλη στην αυτό-αποτελεσματικότητα σε σχέση με τη γραφή.

Παρόμοιες έρευνες καταγράφηκαν από τους Schunk & Rice (1993) όσον αφορά την ανάγνωση. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα κοινωνιο-γνωστικής στρατηγικής με ανατροφοδότηση σε μαθητές με ελλείψεις στην ανάγνωση και ήταν σε θέση να βελτιώσουν την ανάγνωση και την αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση σημαντικά. Στον ίδιο τομέα οι Nelson και Manset-Williamson (2006) υιοθέτησαν μια στρατηγική αυτορρύθμισης σε μαθητές με προβλήματα ανάγνωσης και το σύγκριναν με ένα καθοδηγούμενο πρόγραμμα

ανάγνωσης και οι τρεις προαναφερόμενες έρευνες ήταν επιτυχείς στο να αλλάξουν τα αισθήματα της αυτό-αποτελεσματικότητας, ουσιαστικά αλλάζοντας τις δεξιότητες των μαθητών, το οποίο φανερώνει την αλλαγή της αυτοαντίληψης για την αυτό-αποτελεσματικότητα. Οι Baker, Scer & Mackler (1997) επεκτείνουν το μοντέλο του κίνητρου ανάγνωσης, δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι η ευχάριστη ανάγνωση αυξάνει το κίνητρο των μαθητών και τόνισε κυρίως το σημαντικό ρόλο που παίζει το ενδιαφέρον για την ανάγνωση αλλά και το μετριοπαθή ρόλο που διαδραματίζουν οι πεποιθήσεων των γονιών. Άλλοι ερευνητές επιχείρησαν να εξετάσουν πως τα καθοδηγητικά μέσα μπορεί να είναι υπεύθυνα για τα κίνητρα των μαθητών και την επίτευξη (Karabenick, 2004; Linnenbrink, 2005).

Συμπερασματικά, εκπαιδευτικός μπορεί να ενισχύσει την αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών με τη διδασκαλία στρατηγικών που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν την επίδοσή τους και να βιώσουν ακαδημαϊκές επιτυχίες. Επίσης, η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού για τις προσπάθειες των μαθητών μπορεί να ενισχύσει τα κίνητρά τους, όταν εστιάζει στη διαδικασία που ακολούθησαν και αποδίδει το αποτέλεσμα σε παράγοντες που μπορούν να αλλάξουν με ενέργειες των ίδιων των μαθητών, όταν δηλαδή αναφέρεται στις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν για να πετύχουν ένα μαθησιακό αποτέλεσμα (Pintrich & Schunk, 1996).

Ενίσχυση του προσανατολισμού στο στόχο των μαθητών με ΜΔ

Οι Page-Voth & Graham(1999) διεξήγαγαν μια έρευνα η οποία μελετά τις επιδράσεις της δημιουργίας στόχων σε εκθέσεις μαθητών της 7 και 8 τάξης με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα γραφής. Ένα σύνολο τριάντα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες γραφής συμμετείχε στην τρέχουσα έρευνα.

Όλοι οι μαθητές έλαβαν βοήθεια για τις μαθησιακές δυσκολίες και παρευρέθηκαν σε σχολεία σε μια μεγάλη προαστιακή πολιτεία. Η καθοδήγηση έλαβε χώρα στο σχολείο του κάθε μαθητή. Ο κάθε μαθητής που συμμετείχε στην έρευνα πληρούσε κάποια κριτήρια, όπως ότι υπήρχε διαπιστωμένη μαθησιακή δυσκολία σε αυτόν από το σχολείο και το I.Q του ήταν ανάμεσα στο 80-120.Απο τους μαθητές 18 ήταν Αφροαμερικανοί,10 Καυκάσιοι και 2 Ισπανοί. Η φιλική σύνθεση του δείγματος ήταν σύμφωνη με το μαθητικό πληθυσμό του συμμετέχοντος σχολείου.

Η διαδικασία πραγματοποιήθηκε από αποφοίτους εργαζόμενους σε ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι εξεταστές συναντιούνταν ξεχωριστά με τον κάθε μαθητή σε ένα ήσυχο μέρος του σχολείου. Ο κάθε εξεταστής είχε εκπαιδευτεί ώστε να πραγματοποιήσει τις διαδικασίες με 100% ακρίβεια. Ο κάθε μαθητής συμμετείχε σε έξι στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο αυτό του προ-ελέγχου, ο κάθε μαθητής συμπλήρωσε την κλίμακα της αυτό-αποτελεσματικότητας τους. Ο εξεταστής στη συνέχεια παρουσίασε ένα θέμα έκθεσης και ζητούσε από το νέο να γράψει σχετικά με αυτό. Πριν δηλαδή από την σύνθεση της έκθεσης, ο στόχος του γραπτού είχε τοποθετηθεί, αλλά και στη συνέχεια, οι μαθητές πληροφορήθηκαν για την επιτυχία τους αν πέτυχαν το στόχο κατά τη διάρκεια ενός σεμιναρίου που ακολούθησε το γράψιμο. Για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, το σεμινάριο πριν από τη σύνθεση της έκθεσης περιλάμβανε μια γενικότερη συζήτηση του πως αισθανόταν εκείνη την ημέρα και γενική ανατροφοδότηση για το γραπτό δόθηκε κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου που ακολούθησε τη σύνθεση του δοκιμίου. Οι συμμετέχοντες έγραψαν τρεις εκθέσεις και κάθε απάντηση τους είχε διαφορετικό στόχο. Το μισό των μαθητών χρησιμοποίησε μια στρατηγική ώστε να διευκολύνει την επίτευξη του στόχου. Οι στόχοι ήταν σχεδιασμένοι να αυξήσουν είτε τον αριθμό των επιχειρημάτων που

υποστηρίζουν τον συλλογισμό του κάθε φύλλου είτε τον αριθμό των αποδείξεων λανθασμένων συμπερασμάτων που έγιναν από τον συγγραφέα είτε και τα δύο.

Τα γραπτά που προέκυψαν ως απάντηση στους στόχους ήταν εκτενέστερα, συμπεριελάμβαναν περισσότερους υποστηρικτικούς λόγους και ήταν ποιοτικά καλύτερα από εκθέσεις που γράφτηκαν από μαθητές που ήταν στην ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές ήταν ακόμη περισσότερο πιθανό, να αντικρούσουν θέσεις, όταν καθόριζαν έναν στόχο που εστίαζε σε αυτό το συγκεκριμένο στοιχείο. Η χρήση στρατηγικής αύξησε την επίδοση μόνο όταν οι μαθητές ανταποκρίνονταν σε έναν στόχο, ώστε να αντικρούσουν ως λανθασμένες περισσότερες θέσεις. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στο γράψιμο δεν επηρεάστηκε από τον προσανατολισμό σε συγκεκριμένους στόχους ή τη χρήση στρατηγικής. Η παρούσα έρευνα απέδειξε ότι η δημιουργία στόχων με λεπτομερείς διευκρινίσεις για τη σημασία και τη χρήση τους και τη διευκρίνιση ότι θα συμπεριληφθούν σε ένα γραπτό πριν από τη σύνθεση μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα γραφής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες γραφής. Αυτό το αποτέλεσμα ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικό, καθώς η παρέμβαση δεν συνδυαζόταν με άλλα δυνατά καθοδηγητικά μέσα, όπως με εντατική καθοδήγηση στο σχεδιασμό των στρατηγικών ή εκτενή εξάσκηση στην εφαρμογή των καθοδηγητικών διαδικασιών. Επίσης η έρευνα έδειξε ότι λιγότερο ικανά άτομα στη γραφή επωφελούνται από την ενεργοποίηση των κινήτρων τους και διαχείριση των κοινωνιο-γνωστικών τους ικανοτήτων που σχετίζονται με τους στόχους τους. Τέλος η παρούσα έρευνα δίνει επιπλέον βοήθεια για την ενσωμάτωση της τοποθέτησης στόχων ως ένα βασικό συστατικό στα μοντέλα της διαδικασίας γραφής. Ταυτόχρονα με την παρατήρηση ότι ικανά στην γραφή άτομα στο κολλέγιο εγκαθιδρύουν ποικιλία στόχων στα γραπτά τους και ανέκδοτες

αναφορές από επαγγελματίες συγγραφείς που χρησιμοποιούν στόχους για να τους βοηθήσουν να ρυθμίσουν τη διαδικασία γραφής και το περιεχόμενο που παράγουν. Η έρευνα αυτή απέδειξε ότι η επίδοση γραφόντων που προσπαθούν μπορεί να ενισχυθεί με την τοποθέτηση συγκεκριμένων στόχων, όσον αφορά στο γράψιμο. Τα ευρήματα αυτά άμεσα συνδέουν τη βελτιωμένη επίδοση στο γράψιμο με την πρακτική που περιλαμβάνει τοποθέτηση στόχων, επιβεβαιώνοντας την θεμελίωση του ρόλου της τοποθέτησης στόχων στην διαδικασία γραψίματος.

Με βάση όλα τα παραπάνω φαίνεται πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να ενισχύσουν την επίδοσή τους στη γραφή αλλά και να ενισχύσουν το ενδιαφέρον και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Παρόλα αυτά η σύγχρονη βιβλιογραφία δεν έχει καταδείξει ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που να ενισχύει ταυτόχρονα τα χαρακτηριστικά αυτά τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα. Η έλλειψη αυτή κατέδειξε τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα.

Ερευνητικά ερωτήματα

- Διαφέρει στατιστικώς σημαντικά η επίδοση στη γραφή μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου αμέσως μετά τη παρέμβαση. Σε περίπτωση που αλλάζει διατηρείται η αλλαγή στο χρόνο (Ένα μήνα μετά).
- Διαφέρει στατιστικώς σημαντικά το ενδιαφέρον της πειραματικής ομάδας από την ομάδα ελέγχου αμέσως μετά τη παρέμβαση και ένα μήνα μετά την ολοκλήρωσή της.
- Διαφέρει στατιστικώς σημαντικά η αυτό αποτελεσματικότητα της πειραματικής ομάδας από την ομάδα ελέγχου αμέσως μετά τη παρέμβαση και ένα μήνα μετά την ολοκλήρωσή της.
- Διαφέρει το ενδιαφέρον των μαθητών που συμμετείχαν στη παρέμβαση στατιστικώς σημαντικά πριν και μετά την εφαρμογή της ανάλογα με το προσανατολισμό τους στο στόχο.

Με βάση τα συμπεράσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι δυνατόν να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους για παραγωγή γραπτού λόγου μέσω της διδασκαλίας στρατηγικών αυτορρύθμισης που αφορούν στα βήματα συγγραφής και εστιάζονται στη δομή των κειμένων.

Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία (ελληνική και διεθνή) που σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ) (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2003α, 2003β, 2003γ, 2003δ, 2003ε) αλλά και με τα αποτελέσματα ερευνών με στόχο τη βελτίωση της επίδοσης αυτών των μαθητών στην ανάπτυξη γραπτών κειμένων δημιουργήθηκε ένα διδακτικό πρόγραμμα για μαθητές της Δ' έως και Στ' δημοτικού με ΜΔ που φοιτούν στα τμήματα ένταξης.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 42 μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Δ', Ε' και ΣΤ') από 11 σχολεία του Ρεθύμνου Κρήτης. Οι συμμετέχοντες παρακολουθούσαν τα ειδικά τμήματα ένταξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Τριάντα (30) μαθητές συμμετείχαν ως πειραματική ομάδα, η οποία δέχτηκε διδασκαλία του παρεμβατικού προγράμματος ΑΚΤ και δώδεκα(12) μαθητές συμμετείχαν ως ομάδα ελέγχου, που δέχτηκε συνηθισμένη διδασκαλία στη γραπτή έκφραση.

Το δείγμα επιλέχθηκε με τα εξής κριτήρια: (α) όλοι οι συμμετέχοντες είχαν διάγνωση από κρατικό διαγνωστικό κέντρο για Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) είτε είχαν υψηλή πιθανότητα διάγνωσης με Μαθησιακές Δυσκολίες όπως αυτό προέκυψε από τη χορήγηση του εργαλείου Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ, Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2008), (β) είχαν χαμηλά αποτελέσματα στο σταθμισμένο τεστ δημιουργικής γραφής (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος, & Καρατζής, 2008, ΥΠΕΠΕΘ, ΕΠΕΑΕΚ), και (γ) δεν παρουσίασαν χαμηλά αποτελέσματα στο σταθμισμένο τεστ μη λεκτικής νοημοσύνης Raven. Τα δύο κριτήρια (α και γ) ικανοποιούν το κριτήριο της απόκλισης το οποίο συμπεριλαμβάνεται στον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών (Hammil, 1990). Σύμφωνα με το κριτήριο της απόκλισης, ένας μαθητής έχει Μαθησιακές Δυσκολίες όταν ο Νοητικός Δείκτης διαφέρει σημαντικά από την επίδοσή του σε μια σταθμισμένη ακαδημαϊκή δοκιμασία (εδώ γραφής). Ο Πίνακας 1 δείχνει πως οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά ($p > .10$) ως προς την ηλικία, ενώ η

κατανομή των συμμετεχόντων μαθητών στις κατηγορίες φύλλο και μητρική γλώσσα (ομιλούμενες στο σπίτι γλώσσες) είναι αναλογικά συγκρίσιμες.

Πίνακας 1: Περιγραφή των υποκειμένων του δείγματος.

Ομάδα	Ηλικία	Φύλο		Μητρική γλώσσα	
		Αγόρια	Κορίτσια	Ελληνικά	Ελληνικά& Άλλη
Πειραματική (N= 30)	11, 16 (1,06)	21	11	29	3
Ομάδα ελέγχου (N= 12)	11,33 (0,92)	5	3	7	1
Σύνολο (N= 42)	11,22 (1)	26	14	36	4

Αντίστοιχα, ο Πίνακας 2 δείχνει πως οι δύο ομάδες δεν διέφεραν στατιστικώς σημαντικά ($p > .10$) όσον αφορά στις προϋποθέσεις μάθησης (Νοημοσύνη, Τεστ γραφής, Ορθογραφία, ΛΑΜΔΑ, ΑΜΔΕ Ψυχοκοινωνική προσαρμογή).

Πίνακας 2: Προϋποθέσεις Μάθησης

Ομάδα	Νοημοσύνη	Τεστ Γραφής	Ορθογραφία	ΛΑΜΔΑ	ΑΜΔΕ	Ψυχοκοινωνική προσαρμογή
Πειραματική (N= 30)	>85	3.69	17.28	1.75 (0.49)	.89	3.45 (.43)
Ομάδα ελέγχου (N= 12)	>85	3.16	18.38	1.53 (.20)	.90	3.46 (.35)
P		$p > .10$	$p > .10$	$p > .10$	$p > .10$	$p > .10$

Κριτήρια ελέγχου

Όλοι οι μαθητές εξετάστηκαν πριν από την πρώτη αξιολόγηση και την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης με:

- Το σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης RAVEN (υπό έκδοση)
- Το σταθμισμένο τεστ δημιουργικής γραφής (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος, & Καρατζής, 2008, ΥΠΕΠΕΘ, ΕΠΕΑΕΚ), (Cronbach's α =.862).
- Το σταθμισμένο τεστ Ορθογραφίας (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, & Σίμος, 2007), (Cronbach's α =.892)
- Το σταθμισμένο Λογισμικό Ανίχνευσης των Μαθησιακών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ, Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008, ΥΠΕΠΘ ΕΠΕΑΕΚ), (Cronbach's α = .955)
- Τη δοκιμασία Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ, Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2008), (Cronbach's α =.983).
- Το Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, 2008, ΥΠΕΠΕΘ, ΕΠΕΑΕΚ), (Cronbach's α = .932).

Στόχος της εξέτασης των κριτηρίων ελέγχου ήταν η διασφάλιση της ομοιογένειας των δύο ομάδων, ως προς τις μαθησιακές τους προϋποθέσεις.

Υλικό

«**Εγχειρίδιο του Εκπαιδευτικού**» το οποίο δεξιά πλευρά περιείχε πληροφορίες σχετικές με το σκοπό, το υλικό και τη διδασκαλία. Τα βασικά σημεία τονίζονται με τίτλους: «δημιουργία και ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης», «συζήτηση», «υποδειγματική διδασκαλία», «απομνημόνευση», «υποστήριξη», «ανεξάρτητη εργασία». Επίσης υπάρχει ο ενδεικτικός τρόπος διδασκαλίας της κάθε ενότητας κάτω από κάθε τίτλο, με παραδείγματα. Στην αριστερή σελίδα κάτω από τον τίτλο πληροφορίες για τη θεωρητική βάση, υπάρχει η θεωρία που υποστηρίζει τις συγκεκριμένες στρατηγικές. Στην ίδια σελίδα υπάρχουν αναπαραστάσεις των δραστηριοτήτων του βιβλίου του μαθητή που πρέπει να ολοκληρωθούν σε κάθε ενότητα.

«**Ημερολόγιο του Δασκάλου**», το οποίο είναι ένα ημερολόγιο που οι δάσκαλοι χρειαζόταν να ενημερώνουν σε κάθε ενότητα διδασκαλίας και να καταγράφουν τον σχεδιασμό, τη προετοιμασία του μαθήματος, και το πώς έληγε η κάθε ενότητα. Στο ημερολόγιο του δασκάλου περιέχονταν καθοδηγητικές προτάσεις και λίστες που καθοδηγούσαν τους εκπαιδευτικούς συστηματικά.

«**Βιβλίο Μαθητή**» που περιείχε γνωστικές και μετα-γνωστικές στρατηγικές καθώς και στρατηγικές αυτορρύθμισης για τη συγγραφή αφηγηματικών κειμένων, τα οποία παρουσιάζονται στους μαθητές ακολουθώντας την ενδιαφέρουσα ιστορία του επιθεωρητή ΑΚΤ. Έτσι χρησιμοποιώντας ένα παιχνίδι ρόλων, στο οποίο έπρεπε να υποδυθούν τους επιθεωρητές, μάθαιναν τις στρατηγικές που χρειάζονταν μέσα από το παιχνίδι. Αυτή η λεπτομέρεια ενεργοποιούσε το ενδιαφέρον των μαθητών πολύ περισσότερο από τη παραδοσιακή διδασκαλία. Στο « **Βιβλίο Μαθητή**» περιέχονταν επίσης εικόνες με σκοπό την γενίκευση, την οργάνωση και τη καταγραφή των ιδεών

τους και τέλος την αξιολόγηση και την αυτοδιόρθωση του κειμένου μέσω αυτό-
ρυθμιστικών στρατηγικών.

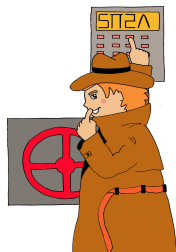
«Μνημονικά Βοηθήματα/ Προκαταβολικοί Οργανωτές»

[ΣΚΑΛΑ (Εικόνα.1), 5Π2Λ (Εικόνα 2), ΑΚΤ (Εικόνα 3), Κάρτα Συναισθημάτων(Εικόνα 4)]



- ΣΚΑΛΑ**
- ___ Σκέφτομαι
 - ___ Καταγράφω ιδέες
 - ___ Αναλύω ιδέες
 - ___ Λάθη;
 - ___ Αυτοδιορθώνομαι!

Εικόνα 1



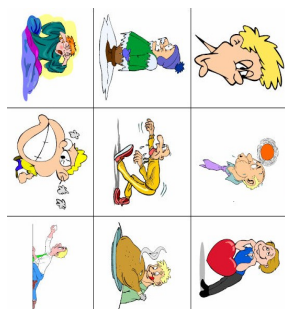
- 5Π2Λ**
- ___ ΠΟΙΟΣ
 - ___ ΠΟΤΕ
 - ___ ΠΟΥ
 - ___ ΠΡΑΞΗ
 - ___ ΠΡΟΒΛΗΜΑ
 - ___ ΛΥΣΗ
 - ___ ΛΥΞΗ

Εικόνα 2



- ΑΚΤ**
- Αρχή**
(Ποιος, Πού, Πότε, Πράξη)
- Κυρίως θέμα**
(Πρόβλημα,
Λύση)
- Τέλος**
(Λήξη)

Εικόνα 3



Εικόνα 4

ΚΑΡΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ

- | | | |
|-----------|----------|-------------|
| Χαρά | Ταραχή | Αγάπη |
| Θυμός | Νύστα | Κούραση |
| Δύναμη | Άγχος | Ασφάλεια |
| Ντροπή | Αρρώστια | Φόβος |
| Μοναξιά | Κρύο | Φιλία |
| Λύπη | Πείνα | Απογοήτευση |
| Περηφάνια | Πονηριά | Στοργή |
| Δίψα | Έκπληξη | Άνεση |

Επιθεωρητής _____

Για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης δημιουργήθηκαν κάρτες νύξης που διεγείρουν τη φαντασία των μαθητών για τη συγγραφή των κειμένων/υποθέσεων του Επιθεωρητή Ακτ. Οι κάρτες αυτές βοηθούν το μαθητή να οργανώσει τις ιδέες του, να τις καταγράψει με ένα συγκεκριμένο τρόπο και να τις εμπλουτίσει υποβοηθούμενος από μνημονικά αυτά βοηθήματα. Οι κάρτες αυτές είναι βασισμένες στις θεματικές ενότητες του σχολικού βιβλίου. Πιο αναλυτικά το ΣΚΑΛΑ (Εικόνα 1) σήμαινε Σκέφτομαι – Καταγράφω ιδέες- Αναλύω ιδέες – (ελέγχω για) Λάθη- Αυτό-διορθώνομαι. Το 5Π2Λ σήμαινε Ποιος – Που – Πότε- Πράξη- Πρόβλημα- Λύση- Λήξη. Το ΑΚΤ σήμαινε Αρχή- Κυρίως θέμα- Τέλος και η ΚΑΡΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ βοηθούσε το μαθητή να συμπεριλάβει τις κατάλληλες λέξεις συναισθημάτων στο κείμενο του.

«Ένα CD- ROM» που συνόδευε το έντυπο υλικό που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς και περιείχε **συμπληρωματικό υλικό** καθώς και εκπαιδευτικά παιχνίδια βάσει των στρατηγικών γραφής που διδάσκονταν σε κάθε ενότητα του Επιθεωρητή ΑΚΤ. Αυτό το υλικό μπορούσε ο κάθε δάσκαλος να το χρησιμοποιήσει ως επιπλέον δραστηριότητα για την ώρα του μαθήματος, μετά το τέλος αυτής είτε ως εργασία για το σπίτι.

Διαδικασία

Η έρευνα διήρκησε 7 μήνες, από το Νοέμβριο του 2008 ως και το Μάιο του 2009. Πριν την έναρξη της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν τρεις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς. Η πρώτη συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς, που οικιοθελώς δήλωσαν συμμετοχή, πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2008, με στόχο τη γνωριμία των ερευνητών με τους εκπαιδευτικούς και την ενημέρωσή τους για το πρόγραμμα. Στη συνέχεια, τον Δεκέμβριο του 2008, πραγματοποιήθηκε η δεύτερη συνάντηση, με σκοπό τη παρουσίαση του προγράμματος στους εκπαιδευτικούς, την ενημέρωσή τους σχετικά με το σχεδιασμό, και την εφαρμογή της παρέμβασης καθώς και την εξοικείωσή τους με το θεωρητικό πλαίσιο. Επίσης έλαβαν το υλικό που θα χρησιμοποιούσαν στο παρεμβατικό πρόγραμμα, δηλαδή το «Εγχειρίδιο του Εκπαιδευτικού» και «το Ημερολόγιο του Δασκάλου», με σκοπό να μελετήσουν το πρόγραμμα κατά τη διάρκεια των διακοπών των Χριστουγέννων.

Πριν από την πρώτη αξιολόγηση των μαθητών (pre- test), έγινε η τρίτη συνάντηση με σκοπό τη συζήτηση σε ερωτήματα που προέκυψαν σχετικά με το υλικό. Στην τρίτη συνάντηση δόθηκε στους εκπαιδευτικούς ενδεικτικά ένα «βιβλίο μαθητή» για να προετοιμαστούν για το παρεμβατικό πρόγραμμα.

Η αξιολόγηση των μαθητών διήρκησε τρεις εβδομάδες. Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης αξιολόγησης (pre- test), δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς τα υπόλοιπα βιβλία των μαθητών, οι προκαταβολικοί οργανωτές (ΑΚΤ, 5Π 2Λ, Κάρτα συναισθημάτων, ΣΚΑΛΑ), και ένα CD ROM.

Ερευνητικό Σχέδιο

Το πειραματικό σχέδιο «pre test- Παρέμβαση- post test- follow-up test» χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητας της παρέμβασης (Cohen & Manion, 1994) στις ακόλουθες μεταβλητές: ανάπτυξη δεξιοτήτων που ενισχύουν την αυτορρύθμιση (στοχοθεσία, ο αυτοέλεγχος, η αυτοαξιολόγηση) ενδιαφέρον, αυτό-αποτελεσματικότητα, επίδοση στη γραφή αφηγηματικών κειμένων. Το σχέδιο αυτό είναι αποτελεσματικό για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και δυναμώνει αισθητά με την ύπαρξη ομάδας ελέγχου.

Πρώτη αξιολόγηση (pre- test). Πριν αρχίσει το παρεμβατικό πρόγραμμα οι ερευνητές πραγματοποίησαν τη πρώτη αξιολόγηση (pre- test) των μαθητών και χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες δοκιμασίες: νοημοσύνη (RAVEN, υπό έκδοση), ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, 2008, ΥΠΕΠΕΘ, ΕΠΕΑΕΚ), τεστ γραφής (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος, & Καρατζής, 2008, ΥΠΕΠΕΘ, ΕΠΕΑΕΚ), ορθογραφία (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, & Σίμος, 2007), ΛΑΜΔΑ (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008, ΥΠΕΠΘ ΕΠΕΑΕΚ), ΑΜΔΕ (Παντελιάδου & Σιδερίδης, 2008), ενδιαφέρον (Graham & Harris, 1996), κίνητρα (Σιδερίδης, 2005).

Πρόγραμμα παρέμβασης. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε μεταξύ της πρώτης (pre- test) και της δεύτερης (post- test) αξιολόγησης των μαθητών, από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ενώ οι ερευνητές είχαν τη δυνατότητα μέσα στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα να παρακολουθήσουν (μία φορά την εβδομάδα) τον τρόπο εφαρμογής και διδασκαλίας των στρατηγικών γραφής

αφηγηματικού κειμένου που περιέχονται σε αυτό. Κατά τη διάρκεια της παρακολούθησης οι ερευνητές συμπλήρωναν κάποια πρωτόκολλα παρατήρησης στα οποία σημείωναν αν οι εκπαιδευτικοί ακολουθούσαν το διδακτικό πρόγραμμα όπως οριζόταν από το «Εγχειρίδιο του Εκπαιδευτικού» και επίσης κρατούσαν σημειώσεις για τον τρόπο διεξαγωγής της παρέμβασης.

Δεύτερη αξιολόγηση (post- test). Μετά το τέλος της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε η δεύτερη αξιολόγηση (post- test) των μαθητών από τους ερευνητές και χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθες κλίμακες: ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, 2008, ΥΠΕΠΕΘ, ΕΠΕΑΕΚ), ένα μέρος του τεστ γραφής (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος, & Καρατζής, 2008, ΥΠΕΠΕΘ, ΕΠΕΑΕΚ), ορθογραφία (Μουζάκη, Πρωτόπαπας, Σιδερίδης, & Σίμος, 2007), ενδιαφέρον (Graham & Harris, 1996), κίνητρα (Σιδερίδης, 2005). Οι κλίμακες ήταν ακριβώς οι ίδιες που χορηγήθηκαν στην αξιολόγηση πριν την παρέμβαση.

Λήξη προγράμματος. Η λήξη του παρεμβατικού προγράμματος πραγματοποιήθηκε 1 εβδομάδα περίπου μετά την ολοκλήρωση των post-test (Μάρτιος 2009), στο χώρο της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου του Ρεθύμνου. Στην εκδήλωση παραβρέθηκαν όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους. Μετά από ξενάγηση στη βιβλιοθήκη, απονεμήθηκαν στους μαθητές διπλώματα και σήματα του επιθεωρητή ΑΚΤ.

Τρίτη αξιολόγηση (follow up test). Η τρίτη αξιολόγηση των μαθητών (follow up test) πραγματοποιήθηκε 1 μήνα μετά το τέλος της παρεμβατικής διαδικασίας. Στην αξιολόγηση αυτή χρησιμοποιήθηκαν ακριβώς οι ίδιες κλίμακες που χορηγήθηκαν στην αξιολόγηση μετά την παρέμβαση(post- test).

Διδακτικό πρόγραμμα «Επιθεωρητής ΑΚΤ»

Στην έρευνα εφαρμόστηκε το διδακτικό πρόγραμμα (Επιθεωρητής ΑΚΤ) που στόχευε στην ενίσχυση της επίδοσής των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά τη συγγραφή αφηγηματικών κειμένων μέσω της ανάπτυξης στρατηγικών αυτορρύθμισης. Η επιλογή της συγκεκριμένης δομής κειμένου έγινε γιατί έχει αποδειχθεί πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά διδάσκονται με επιτυχία στρατηγικές ανάγνωσης και γραφής στηριζόμενοι στη συγγραφή ενός αφηγηματικού κειμένου (Gersten & Baker, 2001) καθώς αποδεσμεύονται από τις οργανωτικές διαδικασίες που απαιτεί η συγγραφή και βοήθιούνται στη συγκέντρωσή τους στο περιεχόμενο και τη μορφολογία του κειμένου τους. Στην αφήγηση υπάρχει συγκεκριμένη διάρθρωση για την εξιστόρηση του κειμένου και είναι ευκολότερο για τους μαθητές να συγκρατήσουν τη σωστή ιεράρχηση των πληροφοριών που πρέπει να αποδώσουν. Η διδασκαλία των βασικών χαρακτηριστικών ενός κειμένου αφήγησης, όπως ο πρωταγωνιστής της ιστορίας, η δράση που πραγματοποιείται, το πρόβλημα που προκύπτει και η λύση του, προσφέρει βοήθεια κατά τη συγγραφή και υποστηρίζει το συγγραφικό έργο των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες με επιτυχία.

Το διδακτικό πρόγραμμα (Επιθεωρητής ΑΚΤ) βασίστηκε στην έρευνα των Harris και Graham (1996) Self-Regulated Strategy Development (SRSD: Ανάπτυξη Στρατηγικών Αυτορρύθμισης-ΑΣΑ) και συνδύαζε **(α)** την ανάπτυξη δεξιοτήτων που ενισχύουν την αυτορρύθμιση των μαθητών, (στοχοθεσία, ο αυτοέλεγχος, η αυτοαξιολόγηση και η αυτορρύθμιση) και αναφέρονταν στα βήματα παραγωγής του γραπτού λόγου (σχεδιασμός, καταγραφή και επανέλεγχος/επιμέλεια) και **(β)** τη διδασκαλία στρατηγικών για τη διαδικασία της παραγωγής αφηγηματικών κειμένων

(δομή κειμένων). Η διδασκαλία των στρατηγικών της αυτορρύθμισης (Ανάπτυξη Στρατηγικών Αυτορρύθμισης-ΑΣΑ) έγινε βάσει της διδασκαλίας φθίνουσας υποστήριξης (scaffolding), αξιοποιώντας την υποδειγματική διδασκαλία, την καθοδήγηση και τη σταδιακή απόσβεση της υποστήριξης του εκπαιδευτικού.

Στη συνέχεια, αναλύονται τα βήματα που απαιτούνται για την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων, την ανάπτυξη στρατηγικών αυτορρύθμισης (ΑΣΑ) και τα συστατικά της διδακτικής προσέγγισης που υποστηρίζουν το διδακτικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε.

Η διαδικασία εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς περιελάμβανε 4 διδακτικές ενότητες οι οποίες μπορούσαν να διδαχθούν σε 16 ακαδημαϊκές ώρες.

Παραγωγή αφηγηματικών κειμένων

Συγκεκριμένα, οι στρατηγικές για την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων αφορούσαν σε όλα τα βήματα παραγωγής γραπτού λόγου και στη δομή των αφηγηματικών κειμένων.

Αναφορικά με τα **βήματα παραγωγής**, οι μαθητές μάθαιναν να παράγουν κείμενα βάσει των τριών βημάτων της συγγραφής: του σχεδιασμού, της καταγραφής και του επανελέγχου/επιμέλειας (Flower και Hayes, 1980) και μέσω του μνημονικού ΣΚΑΛΑ (Σκέφτομαι, Καταγράφω ιδέες, Αναλύω ιδέες, Λάθη; και Αυτοδιορθώνομαι).

Σχετικά με τη **δομή των αφηγηματικών κειμένων** οι μαθητές διδάσκονταν αρχικά τη βασική διάρθρωση ενός κειμένου, που ακολουθεί τη δομή Πρόλογος - Κυρίως θέμα - Επίλογος. Για την απομνημόνευση αυτής της διάρθρωσης υιοθετήθηκε

το ακρωνύμιο **ΑΚΤ** (**Α**ρχή - **Κ**υρίως θέμα - **Τ**έλος). Παράλληλα, οι μαθητές εξοικειώνονταν με τα βασικά χαρακτηριστικά ενός γραπτού κειμένου, τα οποία έχουν περιγράψει οι Stein και Glenn (1979) ως γραμματική ιστορίας (story grammar) και παρουσιάζονταν μέσω 7 ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αυτές σχετίζονταν με τον πρωταγωνιστή του αφηγηματικού κειμένου, τον χρόνο και τον τόπο που πραγματοποιείται μια πράξη, ένα πρόβλημα που προκύπτει, τη λύση του. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αυτές προσαρμόστηκαν για το συγκεκριμένο πρόγραμμα ως «**Ποιος;**», «**Που;**», «**Πότε;**», «**Πράξη;**», «**Πρόβλημα;**», «**Λύση**» και «**Λήξη**» στο πλαίσιο του μνημονικού **5Π-2Λ**.

<u>Αρχή</u>	<u>Κυρίως θέμα</u>
Ποιος (πρωταγωνιστής), Πού (τόπος), Πότε (χρόνος), Πράξη (τι συμβαίνει)	Πρόβλημα (τι πρόβλημα προέκυψε), Λύση (πως λύθηκε το πρόβλημα)
	<u>Τέλος</u> Λήξη (ποιο είναι το τέλος της ιστορίας)

Πίνακας 3: ΑΚΤ και 5Π-2Λ στρατηγική

Ανάπτυξη Στρατηγικών Αυτορρύθμισης (ΑΣΑ)

Η Ανάπτυξη Στρατηγικών Αυτορρύθμισης (ΑΣΑ) των Graham και Harris (1996) πραγματοποιήθηκε μέσω της σαφούς διδασκαλίας μεθόδων στοχοθεσίας, αυτοελέγχου και αυτό-αξιολόγησης. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές σχεδίαζαν και έκαναν αυτοέλεγχο του τρόπου συγγραφής τους μέσω μνημονικών βοηθημάτων (ακρωνύμια και νύξεις), ενώ αξιολογούσαν οι ίδιοι μέσω σταθερών κριτηρίων την γραπτή τους επίδοση (αυτό-αξιολόγηση). Πιο αναλυτικά οι μαθητές:

- Γενικεύαν και οργανώναν τις ιδέες τους βάσει των μνημονικών βοηθημάτων ΑΚΤ και 5Π-2Λ (σχεδιασμός περιεχομένου).
- Έθεταν στόχους με βάση την αξιολόγηση των κριτηρίων που είχαν θέσει για τη συγγραφή (στοχοθεσία) και ανέλυναν τις ιδέες τους στο κείμενο (καταγραφή).
- Έκαναν έλεγχο του κειμένου που παρήγαγαν μέσω κριτηρίων που αφορούσαν στο περιεχόμενο και την αισθητική του παρουσίαση (επανέλεγχος) και διόρθωναν τυχόν λάθη (επιμέλεια).

Διδακτική προσέγγιση

Για τη διδασκαλία των στρατηγικών αυτών ακολουθήθηκε το μοντέλο της διδασκαλίας φθίνουσας υποστήριξης (υποδειγματική διδασκαλία, καθοδηγούμενη εξάσκηση, εξάσκηση με μειωμένη βοήθεια και ανεξάρτητη εξάσκηση). Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης υιοθέτησαν τα έξι διδακτικά βήματα που

προτείνονται από τους Harris και Graham (1996) και βασίζονται στη διδασκαλία φθίνουσας υποστήριξης:

(α) δημιουργία και ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης, στο συγκεκριμένο στάδιο ο εκπαιδευτικός ενεργοποιούσε την προηγούμενη γνώση των μαθητών αναφορικά με τη δομή, το περιεχόμενο και τη διάρθρωση των αφηγηματικών κειμένων και δίδασκε τις στρατηγικές για την ανάπτυξη τους (ΑΚΤ και 5Π-2Λ). π.χ. «Ποιος θυμάται τα βασικά σημεία ενός κειμένου? Με ποια λέξη μπορούμε να θυμηθούμε καλύτερα αυτά τα μέρη(ΑΚΤ)? Τη προηγούμενη φορά μιλήσαμε επίσης για το πώς κάνουμε μια ιστορία πιο ενδιαφέρουσα. ποιος μπορεί να θυμηθεί τις λέξεις που χρησιμοποιούμε?»

β) συζήτηση, συζητούσε με τους μαθητές πότε και ποια στρατηγική χρησιμοποιείται για τη συγγραφή και θέτονταν στόχοι για τη συγγραφή των κειμένων του κάθε μαθητή. π.χ. «Ας γυρίσουμε πίσω στις σελίδες 5 και 6, τώρα ας μετρήσουμε τις λέξεις που έγραψε ο καθένας στις σελίδες αυτές. Σε ποιο κείμενο τα πήγατε καλύτερα? Τι σας βοήθησε? Τι σημαίνει αυτό- αξιολόγησε?»

(γ) υποδειγματική διδασκαλία, ο εκπαιδευτικός δίδασκε υποδειγματικά τον τρόπο που σχεδίαζε, κατέγραφε και έλεγχε ένα αφηγηματικό κείμενο π.χ. «Θα σας δείξω με ποιο τρόπο προχωρώ εγώ όταν θέλω να γράψω ένα κείμενο. (Έχετε στα; χέρια σας ΣΚΑΛΑ και δείξτε ότι τη συμβουλευέστε). Στην αρχή **σκέφτομαι** τι θέλω να συμπεριλάβω στην ιστορία μου, τόσο στην αρχή, όσο και στο κυρίως θέμα και στο τέλος . **Καταγράφω** τις ιδέες μου στα αντίστοιχα κουτάκια στο τετράδιο μου. Να μην ξεχάσω! Ο μυστικός μου κωδικός 5Π2Λ θα με βοηθήσει πολύ στο να βρω ιδέες για ότι χρειάζεται να γράψω. Τι συναισθήματα μπορεί να νιώθουν οι πρωταγωνιστές? Ας

τα γράψω και αυτά. Τώρα ήρθε η ώρα να **αναλύσω** τις ιδέες μου. ... Ωραία! Τελείωσα. Τι πρέπει να κάνω τώρα? Α! Να δω αν έχω **λάθη** ».

(δ) απομνημόνευση, για να υποστηρίξει την απομνημόνευση της διαδικασίας αυτής από τους μαθητές χορηγούσε ασκήσεις για εξάσκηση, τις οποίες οι μαθητές συμπλήρωναν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και μαθησιακών και γνωστικών υποστηρικτικών μέσων (σύμβολα, πρωτόκολλα, και κάρτες νύξης). π.χ. «Τι πρέπει να κάνουμε λοιπόν όταν αυτό αξιολογούμε το κείμενο μας και ψάχνουμε για λάθη? **Ζητήστε από τους μαθητές να σας αναφέρουν όσα είπατε παραπάνω**».

(ε) υποστήριξη, απέσυρε την υποστήριξή του και τα βοηθητικά μέσα και έλεγχε τη συγγραφική δραστηριότητα των μαθητών παρέχοντας ελάχιστη υποστήριξη, π.χ. «Ζητήστε από τους μαθητές να εντοπίσουν τα τρία μέρη της ιστορίας στο κείμενο που τους δώσατε, Κοιτάξτε τη λίστα ελέγχου. Βλέπετε αυτά τα σημεία που κοιτάμε από του γράψουμε το κείμενό μας αν αναφέρονται? Ο στόχος σας εδώ είναι να βάλετε τικ σε όσα πιστεύετε ότι έχετε κάνει σωστά και να αφήσετε κενά όσα πιστεύετε πως δε χρειάζονται διόρθωση »

(στ) ανεξάρτητη εργασία. όταν έκρινε τους μαθητές ικανούς, επέτρεπε την ανεξάρτητη εργασία π. χ. «Καταγράψτε κι εσείς τώρα τις ιδέες σας και συναισθήματα κοιτώντας το σχεδιάγραμμα που φτιάξατε. Μην ξεχνάτε ότι μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις κάρτες ΑΚΤ, ΣΚΑΛΑ και ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ για να βοηθήσετε τον εαυτό σας»..

Όσο για στο περιεχόμενο του προγράμματος, αυτό αφορούσε μια ιστορία κατά την οποία οι μαθητές έπρεπε να υποδυθούν τον Επιθεωρητή Ακτ (ΑΚΤ: Αρχή - Κυρίως θέμα - Τέλος) και να καταγράψουν τις «υποθέσεις» του μέσα από αφηγηματικά κείμενα. Έπρεπε να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες μεθόδους για να

καταγράψουν μια υπόθεση, όπως και ο Επιθεωρητής Ακτ χρησιμοποιεί συγκεκριμένα εργαλεία και κωδικούς (τα μνημονικά βοηθήματα ΣΚΑΛΑ και 5Π-2Λ) για να εξιχνιάσει και να περιγράψει τις υποθέσεις που αναλαμβάνει. Το περιεχόμενο των «υποθέσεων» προέκυπτε από τις κάρτες νύξης (βασισμένες στις θεματικές ενότητες των σχολικών βιβλίων) που παρείχε ο εκπαιδευτικός. Έτσι, οι μαθητές κατανόησαν πως μόνο με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο, καθώς και με την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών (αυτορρύθμιση, μνημονικά βοηθήματα), είναι δυνατή η συγγραφή ενός κειμένου που θα είναι πλήρες και σε νόημα αλλά και σε διάρθρωση.

Οι ενότητες της παρέμβασης είναι τέσσερις και ακολουθούν το μοντέλο της Ανάπτυξης Στρατηγικών Αυτορρύθμισης (ΑΣΑ) που περιλαμβάνει τα ακόλουθα για την κάθε ενότητα:

Πρώτη ενότητα

(α) **Δημιουργία και ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης.** Με τη βοήθεια δύο «υποθέσεων» (αφηγηματικών κειμένων), από τα οποία μόνο το ένα εκπληρώνει όλα τα κριτήρια ενός σωστά δομημένου, ολοκληρωμένου σε περιεχόμενο και αισθητικά πλήρους κειμένου συζητείται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών η βασική διάρθρωση ενός αφηγηματικού κειμένου. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται και τα μνημονικά βοηθήματα ΑΚΤ και 5Π-2Λ και χρησιμοποιούνται κάρτες ως προκαταβολικοί οργανωτές για την απεικόνιση του «κωδικού» 5Π-2Λ. Επίσης, ο εκπαιδευτικός επεξεργάζεται μαζί με τους μαθητές λέξεις που σχετίζονται με συναισθήματα και βοηθούν στην εξέλιξη και την περιγραφή μιας ιστορίας (π.χ. που προκαλούν ενδιαφέρον, εγρήγορση, ζωνράδα).

(β) **Συζήτηση.** Ο εκπαιδευτικός εξηγεί πώς, κάτω από ποιες συνθήκες και σε ποιο πλαίσιο χρησιμοποιεί ο Επιθεωρητής Ακτ τον «κωδικό» 5Π-2Λ και συζητά με τους μαθητές τη χρησιμότητά τους. Ο εκπαιδευτικός τότε συμπληρώνει υποδειγματικά μια λίστα αυτό-αξιολόγησης για ένα κείμενο (αν περιέχει δηλαδή όλα τα κριτήρια του 5Π-2Λ) και αντίστοιχα ζητά από τους μαθητές να κάνουν το ίδιο με το κείμενο της αρχικής τους αξιολόγησης. Τέλος οι μαθητές θέτουν στόχους, βάσει της επίδοσης τους στη λίστα αυτό-αξιολόγησης, για το τι θα πρέπει να προσέχουν σε ένα κείμενο που θα πρέπει να γράψουν (π.χ. «Θα προσέξω να έχω συμπεριλάβει και τα 5Π όταν θα γράψω μια ιστορία»).

(γ) **Υποδειγματική διδασκαλία.** Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το βασικό βοήθημα του Επιθεωρητή Ακτ, το μνημονικό βοήθημα ΣΚΑΛΑ και σταδιακά παρουσιάζει τον τρόπο που σχεδιάζει και καταγράφει (βάσει των μνημονικών

βοηθημάτων ΑΚΤ και 5Π-2Λ) το γραπτό του και τέλος τον τρόπο που αυτό-αξιολογείται.

(δ) **Απομνημόνευση.** Ο εκπαιδευτικός χορηγεί ασκήσεις στους μαθητές για την εξάσκηση των βημάτων κατά τη συγγραφή και τη χρήση των μνημονικών βοηθημάτων.

(ε) **Υποστήριξη.** Οι μαθητές καλούνται να γράψουν μια «υπόθεση» (αφηγηματικό κείμενο) με τη χρήση των βοηθημάτων τους και την υποστήριξη του εκπαιδευτικού, ο οποίος μέσω της διαλογικής ανατροφοδότησης ενισχύει τις δραστηριότητες των μαθητών. Στο τέλος οι μαθητές πρέπει να αξιολογήσουν οι ίδιοι το κείμενό τους με τη βοήθεια της λίστας αυτό-αξιολόγησης.

(στ) **Ανεξάρτητη εργασία** Οι μαθητές γράφουν ένα αφηγηματικό κείμενο χωρίς τη βοήθεια των μνημονικών μέσων ή του εκπαιδευτικού και στο τέλος αυτό-αξιολογούνται.

Δεύτερη ενότητα

Στην αρχή της δεύτερης ενότητας επαναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός τα μνημονικά βοηθήματα και τον τρόπο εφαρμογής τους και συζητά με τους μαθητές για τη χρησιμότητά τους. Βοηθά τους μαθητές κατά τον σχεδιασμό και την καταγραφή των ιδεών τους και παρέχει κάρτες νύξης για την υποστήριξη της συγγραφικής δραστηριότητας των μαθητών. Στη συνέχεια γίνεται αυτό-αξιολόγηση των γραπτών τους κειμένων με τη βοήθεια μιας λίστας ελέγχου και ο εκπαιδευτικός παρέχει ανατροφοδότηση για τον τρόπο που αξιολόγησαν και διόρθωσαν το κείμενό τους. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συλλέξουν μέσω της αυτό-αξιολόγησης βαθμούς και μετά από αυτό θέτουν τους στόχους τους για την επίδοσή του κατά την επόμενη συγγραφική τους δραστηριότητα.

Τρίτη ενότητα

Ο δάσκαλος διεγείρει συζήτηση από την πλευρά των μαθητών για τον τρόπο εφαρμογής των μνημονικών βοηθημάτων κατά τη συγγραφή, ώστε να ενεργοποιηθεί η προηγούμενη γνώση τους και στη συνέχεια αφήνει τους μαθητές να ακολουθήσουν τις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου με τη χρήση βοηθημάτων (κάρτες νύξης-μνημονικά βοηθήματα) αλλά χωρίς τη δική του υποστήριξη. Στο τέλος συμπληρώνουν τη λίστα ελέγχου, βαθμολογούν την επίδοσή τους και θέτουν τους στόχους για τη βελτίωση της συγγραφικής τους δραστηριότητας.

Τέταρτη ενότητα

Οι μαθητές καλούνται να σχεδιάσουν, να γράψουν και να αξιολογήσουν ένα κείμενο για το οποίο δεν παρέχεται βοήθεια μέσω καρτών νύξης ούτε υποστήριξης του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός εκφωνεί μόνο το θέμα της συγγραφικής δραστηριότητας και οι μαθητές εργάζονται ανεξάρτητα. Στο τέλος καλούνται να συμπληρώσουν τη λίστα ελέγχου, να βαθμολογήσουν την επίδοσή τους και να θέσουν στόχους για την βελτίωση της επίδοσής τους.

Διαδικασία αξιολόγησης

Αξιολόγηση της ποσότητας και ποιότητας του γραπτού κειμένου

Γραπτής έκφρασης

Για την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης χρησιμοποιήθηκε μια υποκλίμακα του σταθμισμένου τεστ δημιουργικής γραφής (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος, & Καρατζής, 2008, ΥΠΕΠΕΘ, ΕΠΕΑΕΚ). Στην οποία οι μαθητές έπρεπε να γράψουν μια ιστορία με βάσει τέσσερις εικόνες που τους έδινε ο εξεταστής στο χρονικό πλαίσιο των τριάντα λεπτών.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε μια κλίμακα βαθμολόγησης της δομής και του προσωπικού τρόπου έκφρασης των μαθητών η οποία βασίστηκε στην κλίμακα των Harris και Graham (1996) «Κλίμακα για τη βαθμολόγηση της ενσωμάτωσης και της ποιότητας των τμημάτων μιας ιστορίας (“Scale for scoring the inclusion and quality of the parts of a story”). Η 3-βάθμια (0-2) αυτή κλίμακα αυτή αναφέρεται σε πληροφορίες που σχετίζονται με τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, το μέρος, τον χρόνο, το γεγονός, το πρόβλημα που προκύπτει, τον στόχο, το σημαντικότερο σημείο της δράσης και τη λύση του προβλήματος που πραγματεύεται το κείμενο (0 για έλλειψη πρωταγωνιστή, 1 για τη μερικώς αναφορά και περιγραφή του πρωταγωνιστή και 2 για την αναλυτική αναφορά στον πρωταγωνιστή). Επίσης αναφέρεται και στο προσωπικό ύφος του συγγραφέα (π.χ. 0 για έλλειψη περιγραφής συναισθημάτων). Η κλίμακα μπορεί να λάβει έως και 18 βαθμούς. Η αξιολόγηση των κειμένων θα πραγματοποιείται από 2 άτομα, την επιβλέπουσα καθηγήτρια και την ερευνήτρια, ώστε να επιτευχθεί η μεταξύ των εξεταστών αξιοπιστία.

Ενδιαφέρον

Για την αξιολόγηση του ενδιαφέροντος και της εντύπωσης που έχουν οι μαθητές αναφορικά με τη συγγραφική τους δραστηριότητα δημιουργήθηκε μια 5-βάθμια κλίμακα Likert 10 προτάσεων, η οποία βασίζεται στην κλίμακα των Harris και Graham (“Writing self-efficacy scale”, 1996), (Cronbach’s $\alpha = .792$). Η κλίμακα περιέχει προτάσεις όπως «Μου φαίνεται δύσκολο να γράψω μια καλή αρχή για μια ιστορία». Τη συγκεκριμένη κλίμακα τη διάβαζε ο ερευνητής στους μαθητές οι οποίοι τη συμπλήρωναν χωρίς περιορισμό χρόνου.

Αυτό-αποτελεσματικότητα

Για την αξιολόγηση της αυτό αποτελεσματικότητας των μαθητών χρησιμοποιήθηκε μια συνδυαστική κλίμακα (Cronbach’s $\alpha = .722$), η οποία περιελάμβανε (α) τις ερωτήσεις 11-25 από τη κλίμακα των Graham & Harris “Writing self-efficacy scale”, (1996) που μετρά τη σχολική αυτό αποτελεσματικότητα, και είναι μια 5-βάθμια κλίμακα Likert 15 προτάσεων, με προτάσεις όπως: «Πολλές φορές θεωρώ τον εαυτό μου καλό στο να γράφω εκθέσεις». (β)τη κλίμακα της σχολικής αυτό αποτελεσματικότητας (ερωτήσεις 24, 30, 53, 73, 95, 98, 102, 103, 108, 113) από το τεστ «Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής» των Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς (2008). Η συγκεκριμένη κλίμακα δεν είχε συγκεκριμένο χρόνο που έπρεπε να συμπληρωθεί και τη διάβαζε ο εξεταστής.

Προσανατολισμός στο στόχο- Κίνητρα

Για την αξιολόγηση του προσανατολισμού στο στόχο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα προσανατολισμός στο στόχο (Sideridis, 2005) η οποία αποτελείται από 27 προτάσεις που έχουν σχέση με τα κίνητρα των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας (Cronbach's $\alpha = .875$). Οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τη πρόταση που τους αντιπροσωπεύει από μια 6-βάθμια κλίμακα Likert (1=καθόλου έως 6 = πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από έξι υποκλίμακες, που περιέχουν προτάσεις όπως: ① Καθήκον –προσέγγιση (τρεις προτάσεις), π.χ. «Νιώθεις πως το οφείλεις στον εαυτό σου να τα πας καλά στο σκέφτομαι και γράφω?», (Cronbach's $\alpha = .60$), ② Καθήκον- αποφυγή (τρεις προτάσεις), «πιστεύεις πως οφείλεις να αποφύγεις με κάθε τρόπο την αποτυχία στο σκέφτομαι και γράφω?», (Cronbach's $\alpha = .54$), ③ Μάθηση- προσέγγιση (έξι προτάσεις), «πόσο σημαντικό είναι για σένα το να μάθεις πολύ καλά να γράφεις σκέφτομαι και γράφω», (Cronbach's $\alpha = .82$), ④ Μάθηση – αποφυγή (τρεις προτάσεις), «ανησυχείς ότι μπορεί να μην αποδόσεις όσο καλά μπορείς στο σκέφτομαι και γράφω?», (Cronbach's $\alpha = .87$), ⑤ (έξι προτάσεις), Επίτευξη- προσέγγιση «πόσο σημαντικό είναι για σένα το να πάρεις άριστα στο μάθημα της γλώσσας», (Cronbach's $\alpha = .85$), ⑥ Επίτευξη- αποφυγή (έξι προτάσεις), «πόσο ανησυχείς για το ότι μπορεί να πάρεις κακό βαθμό στο σκέφτομαι και γράφω και στη γλώσσα? », (Cronbach's $\alpha = .52$). Τη συγκεκριμένη κλίμακα τη διάβαζε ο ερευνητής στους μαθητές οι οποίοι τη συμπλήρωναν χωρίς περιορισμό χρόνου.

Αποτελέσματα

Στους Πίνακες 4 και 5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για τις μεταβλητές: γραπτή έκφραση, ενδιαφέρον, αυτό-αποτελεσματικότητα, μάθηση προσέγγιση, μάθηση-αποφυγή, επίτευξη-προσέγγιση, επίτευξη-αποφυγή, καθήκον-προσέγγιση, καθήκον-αποφυγή. Ενώ για τη πειραματική ομάδα περιγράφονται τα μεγέθη επίδρασης.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και μεγέθη επίδρασης για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου για τα post- test μετά τη παρέμβαση.

Μεταβλητές	Ομάδα Ελέγχου			Πειραματική Ομάδα			
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	n	Μέσος όρος	Τυπική απόκλι ση	n	Μέγεθος επίδραση ς (d)
Γραπτή έκφραση	3.62	1.30	8	7.87	3.81	32	1.67
Ενδιαφέρον	3.04	.82	8	3.60	.78	32	.52
Αυτό- αποτελεσματικότητα	3.10	.55	8	3.50	.62	32	.33
Μάθηση-προσέγγιση	4.64	1.28	8	5.20	.9	32	.00
Μάθηση-αποφυγή	4.58	1.20	8	4.43	1.59	32	.00

<i>Επίτευξη-προσέγγιση</i>	4.54	1.67	8	4.64	1.32	32	.20
<i>Επίτευξη-αποφυγή</i>	4.52	1.14	8	4.40	1.38	32	.22
<i>Καθήκον-προσέγγιση</i>	4.95	1.01	8	4.55	1.48	32	.16
<i>Καθήκον-αποφυγή</i>	4.62	1.27	8	4.18	1.41	32	.08

Αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης φαίνεται πως η γραπτή έκφραση ($d=1.67$) απέδωσε ιδιαίτερα υψηλό μέγεθος επίδρασης, αντίθετα το ενδιαφέρον ($d=.52$), η αυτό αποτελεσματικότητα ($d=.33$) και ο προσανατολισμός στο στόχο ανεξαρτήτως επίδρασης ($d<.50$) ήταν χαμηλά σύμφωνα με τον Cohen (1992).

Πίνακας 5. Μέσοι όροι, Τυπικές αποκλίσεις και μεγέθη επίδρασης για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου για τα follow up test ,ένα μήνα μετά τη παρέμβαση.

<i>Μεταβλητές</i>	<i>Ομάδα Ελέγχου</i>			<i>Πειραματική Ομάδα</i>			<i>Μέγεθος επίδρασης (d)</i>
	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τυπική απόκλιση</i>	<i>n</i>	<i>Μέσος όρος</i>	<i>Τυπική απόκλιση</i>	<i>n</i>	
Γραπτή έκφραση	4.12	.83	8	5.70	2.83	32	1.01
Ενδιαφέρον	2.82	.54	8	3.36	.68	32	.22
Αυτό-	3.16	.73	8	3.27	.65	32	.01

αποτελεσματικότητα

Μάθηση-προσέγγιση	4.10	1.76	8	5.27	.89	32	.06
Μάθηση-αποφυγή	4.45	1.33	8	4.43	1.56	32	.00
Επίτευξη-προσέγγιση	4.04	1.57	8	4.44	1.46	32	.34
Επίτευξη-αποφυγή	4.14	1.57	8	4.40	1.19	32	.24
Καθήκον-προσέγγιση	4.37	1.72	8	4.63	1.13	32	.12
Καθήκον-αποφυγή	4.14	1.82	8	4.66	1.07	32	.29

Αντίστοιχα ήταν τα αποτελέσματα και τα μεγέθη επίδρασης ένα μήνα μετά την παρέμβαση. Φαίνεται πως τα μεγέθη επίδρασης ήταν χαμηλά για το ενδιαφέρον ($d=.22$), την αυτό αποτελεσματικότητα ($d= .01$) και τον προσανατολισμό στο στόχο ανεξαρτήτως επίδρασης ($d<.50$). Αντίθετα η γραπτή έκφραση ($d=1.01$) απέδωσε υψηλό μέγεθος επίδρασης σύμφωνα με τον Cohen (1992).

Σύγκριση των δύο ομάδων στην επίδοση στη γραπτή έκφραση μετά τη παρέμβαση

Προκειμένου να δοθεί απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα (εάν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά η επίδοση στη γραφή μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου αμέσως μετά τη παρέμβαση) αρχικά η γενική έννοια της γραπτής έκφρασης χωρίστηκε σε τρία μικρότερα και πιο ευδιάκριτα τμήματα: ποιότητα γραπτού κειμένου (συνεκτικότητα των ιδεών, σωστή οργάνωση του κειμένου, πλούσιο και σωστό λεξιλόγιο, ορθογραφία, σωστή εναλλαγή πεζών κεφαλαίων, ποικίλες και ενδιαφέρουσες λεπτομέρειες), συνεκτικότητα (π.χ. νύξεις που φανερώνουν τη δομή του κειμένου πχ. λέξεις που δείχνουν χρονική αλληλουχία, εισαγωγικές προτάσεις στην κάθε παράγραφο, ξεκάθαρη παρουσίαση των ιδεών στο κείμενο με βάση το 5Π2Λ, συνεκτικότητα του θέματος σε όλη την έκθεση, επίλογος που παρουσιάζει και ανακεφαλαιώνει το στόχο της έκθεσης) και συνοχή αυτού (π.χ. οι πληροφορίες παρουσιάζονται με ξεκάθαρο τρόπο ο οποίος είναι ευδιάκριτος σε όλο το κείμενο, υπάρχει σύνδεση μεταξύ των προτάσεων και των παραγράφων, υπάρχει ομαλή παρουσίαση των πληροφοριών, είναι ευανάγνωστο αναφορικά με το περιεχόμενο και δεν παρατίθενται απλώς πληροφορίες). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων συν-διακύμανσης (ANCOVA).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου και στα τρία τμήματα της γραπτής έκφρασης: στη ποιότητα γραπτού κειμένου [$F(1, 37) = 12.48, p < .001$], στη συνεκτικότητα [$F(1, 37) = 24.85, p < .001$] και στη συνοχή [$F(1, 37) = 19.45, p < .001$].

Πίνακας 6. Αναλύσεις συνδιακύμανσης των δύο ομάδων στη γραπτή έκφραση αμέσως μετά τη παρέμβαση.

Μεταβλητές	t	Df	p
Ποιότητα γραπτού κειμένου	12.48	1, 37	< .001
Συνεκτικότητα κειμένου	24.85	1, 37	< .001
Συνοχή κειμένου	19.45	1, 37	< .001

Η σύγκριση των μέσων όρων ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης έδειξε πως οι μαθητές της πειραματικής ομάδας συνέχισαν να έχουν αυξημένη επίδοση και να παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντική διαφορά και στα τρία τμήματα της γραπτής έκφρασης: στη ποιότητα γραπτού κειμένου [$F(1, 37) = 12.48, p < .05$], στη συνεκτικότητα [$F(1, 37) = 5.43, p < .05$], και στη συνοχή [$F(1, 37) = 3.82, p < .05$].

Πίνακας 7. Αναλύσεις συνδιακύμανσης των δύο ομάδων στη γραπτή έκφραση ένα μήνα μετά τη παρέμβαση.

Μεταβλητές	t	Df	p
Ποιότητα γραπτού κειμένου	12.48	1, 37	< .05
Συνεκτικότητα κειμένου	5.43	1, 37	< .05
Συνοχή κειμένου	3.82	1, 37	< .05

Σύγκριση των δύο ομάδων στο ενδιαφέρον για τη συγγραφή μετά τη παρέμβαση

Για να απαντηθεί αυτό το ερευνητικό ερώτημα (εάν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά το ενδιαφέρον της πειραματικής ομάδας από την ομάδα ελέγχου σε ένα πρόγραμμα ενίσχυσης της γραπτής έκφρασης αμέσως μετά τη παρέμβαση και ένα μήνα μετά την ολοκλήρωσή της), πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων συνδιακύμανσης (ANCOVA).

Πίνακας 8. Αναλύσεις συνδιακύμανσης των δύο ομάδων στο ενδιαφέρον για τη συγγραφή αμέσως μετά και ένα μήνα μετά τη παρέμβαση.

Μεταβλητές	t	Df	p
Ενδιαφέρον για τη συγγραφή αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης.	1.718	1- 37	.198
Ενδιαφέρον για τη συγγραφή 1 μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης	2.083	1- 34	.158

Η σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης έδειξε όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6, ότι οι μαθητές με Μ.Δ. που συμμετείχαν στη πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά στο ενδιαφέρον [$F(1,37)=1.718$, $p=.198$].

Η σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης έδειξε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. που συμμετείχαν στη πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου

δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά στο ενδιαφέρον [$F(1,34)=2.083$, $p=.158$].

Στη συνέχεια έγιναν αναλύσεις σύγκρισης των μέσων όρων (t-test) από εξαρτημένα δείγματα (paired sample) μόνο για την ομάδα που δεχόταν διδασκαλία από το πρόγραμμα παρέμβασης για να συγκρίνουμε κατά πόσο άλλαξε το ενδιαφέρον τους για τη συγγραφή πριν και αμέσως μετά τη παρέμβαση και πριν και ένα μήνα μετά τη παρέμβαση αντίστοιχα., δηλαδή κατά πόσο η ίδια η παρέμβαση επηρέασε την ανάπτυξη ενδιαφέροντος των μαθητών για τη συγγραφή. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων αυτών (Πίνακας 7) έδειξαν ότι στη πρώτη περίπτωση (πριν και αμέσως μετά τη παρέμβαση)το ενδιαφέρον των μαθητών με Μ.Δ. παρουσίασε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και αμέσως μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα ΑΚΤ [$F(30)=2.773$, $p=.009$]. Στη δεύτερη περίπτωση τα αποτελέσματα των paired sample t-test έδειξαν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών με Μ.Δ. για τη συγγραφή δεν παρουσίασε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και ένα μήνα μετά τη παρέμβαση [$F(27)=.239$, $p>.10$]. Πιθανώς διότι οι εκπαιδευτικοί είχαν σταματήσει τη παρέμβαση και ότι την ακολουθούσε, δηλαδή παιχνίδι ρόλων, μυστικά ονόματα, εξιχνίαση των μυστήριων ιστοριών του Επιθεωρητή ΑΚΤ, πράγματα που ενεργοποιούσαν και δέσμευαν (κρατούσαν προσηλωμένο)το ενδιαφέρον των μαθητών στη συγγραφική δραστηριότητα.

Πίνακας 9. Σύγκριση μέσων όρων από εξαρτημένα δείγματα (paired sample t-test) της πειραματικής ομάδας στο ενδιαφέρον πριν – αμέσως μετά , πριν– ένα μήνα μετά τη παρέμβαση γραπτής έκφρασης.

Μεταβλητές	t	Df	p
Ενδιαφέρον πριν – αμέσως μετά τη παρέμβασης	2.773	30	.009
Ενδιαφέρον πριν – ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης	.239	27	.813

Σύγκριση των δύο ομάδων στην αυτό αποτελεσματικότητα σχετική με τη συγγραφή μετά τη παρέμβαση

Για να απαντηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα δηλαδή εάν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά η αυτό αποτελεσματικότητα της πειραματικής ομάδας από την ομάδα ελέγχου αμέσως μετά τη παρέμβαση και ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση της, πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων διακύμανσης (ANCOVA).

Πίνακας 10. Αναλύσεις διακύμανσης των δύο ομάδων στο ενδιαφέρον για τη συγγραφή αμέσως μετά και ένα μήνα μετά τη παρέμβαση

Μεταβλητές	t	Df	p
Αυτό αποτελεσματικότητα σχετικά με τη συγγραφή αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης	4.955	1-37	.032
Αυτό αποτελεσματικότητα σχετικά με τη συγγραφή 1 μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης	.091	1-34	.765

Η σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης έδειξε όπως φαίνεται και στον Πίνακα 8, ότι οι μαθητές με Μ.Δ. που συμμετείχαν στη πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά στην αυτό αποτελεσματικότητα του σχετικά με τη συγγραφή [$F(1,37)=4,955, p=,032$]. Ενώ η σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης έδειξε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. που συμμετείχαν στη πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά στην αυτό αποτελεσματικότητα του σχετικά με τη συγγραφή [$F(1,34)=.091, p>.10$], πιθανώς γιατί οι εκπαιδευτικοί είχαν σταματήσει τη διδασκαλία του παρεμβατικού προγράμματος.

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, αν διέφερε το ενδιαφέρον των μαθητών που συμμετείχαν στη παρέμβαση στατιστικώς σημαντικά πριν και μετά (αμέσως μετά και ένα μήνα μετά) την εφαρμογή της ανάλογα με το προσανατολισμό τους στο στόχο.

Σύγκριση των δύο ομάδων στο προσανατολισμό στο στόχο μετά τη παρέμβαση

Προσανατολισμός στη μάθηση-προσέγγιση

Τα αποτελέσματα, μετά τις αναλύσεις σύγκρισης των μέσων όρων (t-test) από εξαρτημένα δείγματα (paired sample) για τη πειραματική ομάδα, έδειξαν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών που είχαν προσανατολισμό στη μάθηση προσέγγιση παρουσίαζε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και αμέσως μετά τη παρέμβαση [$F(11)=2.709$, $p=.020$], ενώ το ενδιαφέρον αυτό δε διατηρήθηκε ένα μήνα μετά τη παρέμβαση με αποτέλεσμα να μην σημειώνετε στατιστικώς σημαντική διαφορά στο ενδιαφέρον για τη συγγραφή πριν και ένα μήνα μετά τη παρέμβαση, [$F(10)= .713$, $p=.492$].

Πίνακας 11. Σύγκριση μέσων όρων του ενδιαφέροντος των μαθητών που είχαν προσανατολισμό στη μάθηση-προσέγγιση πριν και αμέσως μετά, πριν και ένα μήνα μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα AKT

Μεταβλητές	t	Df	p
Ενδιαφέρον πριν – αμέσως μετά τη παρέμβασης	2.709	11	.020
Ενδιαφέρον πριν – ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης	.713	10	.492

Προσανατολισμός στη μάθηση-αποφυγή

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 12 φαίνεται πως όσον αφορά τους μαθητές που είχαν προσανατολισμό μάθησης-αποφυγής δε παρουσιάστηκαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα ούτε αμέσως μετά [F(17)= 1.711, p=.105], ούτε ένα μήνα μετά [F(15)= 1.433, p=.172]σε σύγκριση με πριν τη παρέμβαση.

Πίνακας 12. Σύγκριση μέσων όρων του ενδιαφέροντος των μαθητών που είχαν προσανατολισμό στη μάθηση-αποφυγή πριν και αμέσως μετά, πριν και ένα μήνα μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα AKT

Μεταβλητές	t	Df	p
Ενδιαφέρον πριν – αμέσως μετά τη παρέμβασης	1.711	17	.105
Ενδιαφέρον πριν – ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης	1.433	15	.172

Προσανατολισμός στην επίτευξη-προσέγγιση

Τα αποτελέσματα, μετά τις αναλύσεις σύγκρισης των μέσων όρων (t-test) από εξαρτημένα δείγματα (paired sample) για τη πειραματική ομάδα, έδειξαν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών που είχαν προσανατολισμό στην επίτευξη-προσέγγιση παρουσίασε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και αμέσως μετά τη παρέμβαση [F(10)=2.197, p=.053], ενώ το ενδιαφέρον αυτό δε διατηρήθηκε ένα μήνα μετά τη παρέμβαση με αποτέλεσμα να μην σημειώνετε στατιστικώς σημαντική διαφορά στο

ενδιαφέρον για τη συγγραφή πριν και ένα μήνα μετά τη παρέμβαση, [F(10)= .778, p=.449].

Πίνακας 13. Σύγκριση μέσων όρων του ενδιαφέροντος των μαθητών που είχαν **προσανατολισμό στην επίτευξη-προσέγγιση** πριν και αμέσως μετά, πριν και ένα μήνα μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα AKT

Μεταβλητές	t	Df	p
Ενδιαφέρον πριν – αμέσως μετά τη παρέμβασης	2.197	10	.053
Ενδιαφέρον πριν – ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης	.787	10	.449

Προσανατολισμός στην επίτευξη-αποφυγή

Τα αποτελέσματα, μετά τις αναλύσεις σύγκρισης των μέσων όρων (t-test) από εξαρτημένα δείγματα (paired sample) για τη πειραματική ομάδα, έδειξαν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών που είχαν *προσανατολισμό στην επίτευξη-αποφυγή* δεν παρουσίασε στατιστικώς σημαντική διαφορά αμέσως μετά τη παρέμβαση [F(12)=1.098, p=.294], ούτε ένα μήνα μετά τη παρέμβαση [F(11)= 2.333, p=.040].

Πίνακας 14. Σύγκριση μέσων όρων του ενδιαφέροντος των μαθητών που είχαν *προσανατολισμό στην επίτευξη-αποφυγή* πριν και αμέσως μετά, πριν και ένα μήνα μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα AKT

Μεταβλητές	t	Df	p
Ενδιαφέρον πριν – αμέσως μετά τη παρέμβασης	1.098	12	.294
Ενδιαφέρον πριν – ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης	2.333	11	.040

Προσανατολισμός στο καθήκον-προσέγγιση

Τα αποτελέσματα, μετά τις αναλύσεις σύγκρισης των μέσων όρων (t-test) από εξαρτημένα δείγματα (paired sample) για τη πειραματική ομάδα, έδειξαν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών που είχαν προσανατολισμό στο καθήκον-προσέγγιση παρουσίασε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και αμέσως μετά τη παρέμβαση [$F(9)= 3,043$, $p=.014$], ενώ το ενδιαφέρον αυτό δε διατηρήθηκε ένα μήνα μετά τη παρέμβαση με αποτέλεσμα να μην σημειώνετε στατιστικώς σημαντική διαφορά στο ενδιαφέρον για τη συγγραφή πριν και ένα μήνα μετά τη παρέμβαση, [$F(8)= 1.298$, $p=.230$]

Πίνακας 15. Σύγκριση μέσων όρων του ενδιαφέροντος των μαθητών που είχαν προσανατολισμό στο καθήκον-προσέγγιση πριν και αμέσως μετά, πριν και ένα μήνα μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα ΑΚΤ.

Μεταβλητές	t	Df	p
Ενδιαφέρον πριν – αμέσως μετά τη παρέμβαση	3.043	9	.014
Ενδιαφέρον πριν – ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης	1.298	8	.230

Προσανατολισμός στο καθήκον-αποφυγή

Τα αποτελέσματα, μετά τις αναλύσεις σύγκρισης των μέσων όρων (t-test) από εξαρτημένα δείγματα (paired sample) για τη πειραματική ομάδα, έδειξαν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών που είχαν προσανατολισμό στο καθήκον-αποφυγή παρουσίασε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και αμέσως μετά τη παρέμβαση [$F(12)= 2.504, p=.028$], ενώ το ενδιαφέρον αυτό δε διατηρήθηκε ένα μήνα μετά τη παρέμβαση με αποτέλεσμα να μην σημειώνετε στατιστικώς σημαντική διαφορά στο ενδιαφέρον για τη συγγραφή πριν και ένα μήνα μετά τη παρέμβαση, [$F(12)= 1.169, p=.256$]

Πίνακας 16. Σύγκριση μέσων όρων του ενδιαφέροντος των μαθητών που είχαν προσανατολισμό στο καθήκον-αποφυγή πριν και αμέσως μετά, πριν και ένα μήνα μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα ΑΚΤ

Μεταβλητές	t	Df	p
Ενδιαφέρον πριν – αμέσως μετά τη παρέμβασης	2.504	12	.028
Ενδιαφέρον πριν – ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης	1.169	12	.265

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε στόχο να διερευνήσει αν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά η επίδοση στη γραφή μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου αμέσως μετά τη παρέμβαση και σε περίπτωση που αλλάζει αν διατηρείται η αλλαγή στο χρόνο (Ένα μήνα μετά). Επιπλέον προσπάθησε να απαντήσει αν διέφερε στατιστικώς σημαντικά το ενδιαφέρον της πειραματικής ομάδας από την ομάδα ελέγχου αμέσως μετά τη παρέμβαση και ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση της. Το τρίτο ερώτημα που έθεσε η παρούσα έρευνα ήταν αν διαφέρει στατιστικώς σημαντικά η αυτό αποτελεσματικότητα της πειραματικής ομάδας από την ομάδα ελέγχου αμέσως μετά τη παρέμβαση και ένα μήνα μετά την ολοκλήρωση της. Τέλος προσπάθησε να απαντήσει αν διαφέρει το ενδιαφέρον των μαθητών που συμμετείχαν στη παρέμβαση στατιστικώς σημαντικά πριν και μετά την εφαρμογή της ανάλογα με το προσανατολισμό τους στο στόχο.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης οι μαθητές της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου και στα τρία χαρακτηριστικά της γραπτής έκφρασης: στη ποιότητα γραπτού κειμένου, στη συνεκτικότητα και στη συνοχή. Όπως βρήκαν και οι Σπαντιδάκης, (2004) και Τροία, (2006) η διδασκαλία των στρατηγικών παραγωγής γραπτών κειμένων σε συνδυασμό με συγκεκριμένες διδακτικές προσεγγίσεις αποδεικνύεται πως βελτιώνουν την ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον όπως αναφέρει η Τροία, (2002) η διδασκαλία συγκεκριμένων στρατηγικών συμβάλει στην διαμόρφωση μιας ρουτίνας στη συμπεριφορά (τυποποίηση συμπεριφοράς) των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, με στόχο την αυτόνομη διαχείριση των

δυσκολιών της διαδικασίας της γραφής). Επιπλέον στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξαν και οι Graham και Harris, (1997, 2003), οι Santagelo, Harris, και Graham, (2007) οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους στη γραφή και να βελτιώσουν την ικανότητά τους να γράψουν δημιουργικά, μέσω της υιοθέτησης στρατηγικών που βασίζονται στην αυτο-ρρύθμισή τους κατά τη διάρκεια των βημάτων συγγραφής και στην επεξεργασία της δομής των κειμένων .

Όσον αφορά στο δεύτερο ερώτημα η σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης και ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης έδειξε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. που συμμετείχαν στη πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά στο ενδιαφέρον. Στη συνέχεια συγκρίθηκε κατά πόσο άλλαξε το ενδιαφέρον των μαθητών της πειραματικής ομάδας για τη συγγραφή πριν και αμέσως μετά τη παρέμβαση και πριν και ένα μήνα μετά τη παρέμβαση, δηλαδή κατά πόσο η ίδια η παρέμβαση επηρέασε την ανάπτυξη ενδιαφέροντος των μαθητών για τη συγγραφή. Το ενδιαφέρον των μαθητών με Μ.Δ. παρουσίασε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και αμέσως μετά το παρεμβατικό πρόγραμμα ΑΚΤ. Διάφορες μελέτες έχουν αναφέρει επίσης ότι το προσωπικό και περιστασιακό ενδιαφέρον διευκολύνουν την γραφή (π.χ. Albin, Benton, & Khramtsova, 1996, Benton, Corkill, Sharp, Downey, & Khramtsova, 1995). Ωστόσο δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς η μεταβολή του ενδιαφέροντος μετά από κάποιο παρεμβατικό πρόγραμμα.

Όσον αφορά το τρίτο ερώτημα η παρούσα έρευνα έδειξε ότι η σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης έδειξε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. που συμμετείχαν στη πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα του σχετικά με τη

συγγραφή. Ενώ η σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων ένα μήνα μετά το τέλος της παρέμβασης έδειξε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. που συμμετείχαν στη πειραματική ομάδα και η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντική διαφορά στην αυτό αποτελεσματικότητα του σχετικά με τη συγγραφή. Οι Garcia και de Caso (2006) κατέληξαν ότι οι η γραπτή έκφραση μαθητών με Μ.Δ. μπορεί να βελτιωθεί σταδιακά εφόσον οι μαθητές αλλάξουν τρόπο σκέψης για την αυτό- αποτελεσματικότητα τους και εγκαθιστώντας παράλληλα ένα θετικό και αποδοτικό κλίμα, αποκτώντας λεκτική πειθώ, και χρησιμοποιώντας εμπειρίες που ήταν ενδιαφέρον γι αυτούς όπως προτάθηκε από τον Rajares (2003). Επιπλέον οι Garcia και de Caso (2006) απέδειξαν σημαντικά οφέλη στην αυτό αποτελεσματικότητα σε σχέση με τη γραφή. Παρόμοιες έρευνες καταγράφηκαν από τους Schunk & Rice (1993) όσον αφορά την ανάγνωση οι οποίοι εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κοινωνιο-γνωστικής στρατηγικής με ανατροφοδότηση σε μαθητές με ελλείψεις στην ανάγνωση ήταν σε θέση να βελτιώσουν την ανάγνωση και την αποτελεσματικότητα στην ανάγνωση σημαντικά.

Επιπλέον τα αποτελέσματα που προέκυψαν για να απαντηθεί το τέταρτο ερώτημα για τη πειραματική ομάδα, έδειξαν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών που είχαν προσανατολισμό στη μάθηση προσέγγιση παρουσίαζε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και αμέσως μετά τη παρέμβαση, ενώ το ενδιαφέρον αυτό δε διατηρήθηκε ένα μήνα μετά τη παρέμβαση με αποτέλεσμα να μην σημειώνεται στατιστικώς σημαντική διαφορά στο ενδιαφέρον για τη συγγραφή πριν και ένα μήνα μετά τη παρέμβαση. Όσον αφορά τους μαθητές που είχαν προσανατολισμό μάθησης-αποφυγής δε παρουσιάστηκαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα ούτε αμέσως μετά ούτε ένα μήνα μετά σε σύγκριση με πριν τη παρέμβαση. Οι μαθητές που είχαν προσανατολισμό στην επίτευξη-προσέγγιση έδειξε

ότι το ενδιαφέρον των μαθητών παρουσίασε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και αμέσως μετά τη παρέμβαση, ενώ το ενδιαφέρον αυτό δε διατηρήθηκε ένα μήνα μετά τη παρέμβαση με αποτέλεσμα να μην σημειώνεται στατιστικώς σημαντική διαφορά στο ενδιαφέρον για τη συγγραφή πριν και ένα μήνα μετά τη παρέμβαση. Τα αποτελέσματα των μαθητών που είχαν προσανατολισμό στην επίτευξη-αποφυγή έδειξαν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών δεν παρουσίασε στατιστικώς σημαντική διαφορά αμέσως μετά τη παρέμβαση ούτε ένα μήνα μετά τη παρέμβαση. Τα αποτελέσματα, που είχαν προσανατολισμό στο καθήκον-προσέγγιση έδειξαν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών παρουσίασε στατιστικώς σημαντική διαφορά πριν και αμέσως μετά τη παρέμβαση, ενώ το ενδιαφέρον αυτό δε διατηρήθηκε ένα μήνα μετά τη παρέμβαση με αποτέλεσμα να μην σημειώνεται στατιστικώς σημαντική διαφορά στο ενδιαφέρον για τη συγγραφή πριν και ένα μήνα μετά τη παρέμβαση. Τέλος τα αποτελέσματα που είχαν προσανατολισμό στο καθήκον-αποφυγή όπως βρήκαν και οι Sideridis, 2002,2005· Sideridis και Panteliadou, (2000) οι μαθητές με Μ.Δ έχουν χαμηλό προσανατολισμό στο στόχο. Οι Bouffard και Couture, (2003) κατέληξαν ότι οι μαθητές με Μ.Δ μειωμένη πρόθεση να κυνηγήσουν ένα στόχο και οι Dunn και Shaparino, (1999), οι Olivier και SteenKamp, (2004) οι Pintrich, Anderman και Klobucar, (1994) κατέληξαν ότι οι μαθητές με ΜΔ είχαν χαμηλό κίνητρο. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία και την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι ο προσανατολισμός στο στόχο και η εκμάθηση κάποιων στρατηγικών μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τη γραφή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον μέσα από την παρούσα έρευνα αποδεικνύεται ότι οι μαθητές με Μ.Δ. που συμμετείχαν στη πειραματική ομάδα αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης είχαν αυξημένη αυτό

αποτελεσματικότητα στη συγγραφή ενώ τόσο η πειραματική ομάδα όσο και η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα για το ενδιαφέρον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ainley, M. D. (1998). Interest in learning and the disposition of curiosity in secondary students: Investigating process and context. In L. Hoffmann, A. Krapp, A. K. Renninger, & J. Baumert, *Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on interest and gender* (pp. 257–266). Kiel, Germany: IPN.
- Ainley, M.D., Hidi, S., & Berndorff, D. (1999). *The role of situational and individual interest in the cognitive and affective aspects of learning*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Ainley, M. D., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology, 94*, 1–17.
- Ainley M .Hidi S., Berndorff D., (2002). Children’s argument writing, interest and selfefficacy: an intervention study. *Learning and Instruction, 12*, 429–446.
- Ainley, M., Hillman, K., & Hidi, S. (2002). Gender and interest processes in response to literary texts: situational and individual interest. *Learning and Instruction, 12* (4), 411–428.
- Albin, M. L., Benton, S. L., & Khramtsova, I. (1996). Individual differences in interest and narrative writing. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 305–324.
- Albin, Benton, & Khramtsova (1996). Individual differences in interest and narrative writing. *Contemporary Educational Psychology. 21*(4), 305-324.
- Alexander, P. A. (1997). Mapping the multidimensional nature of domain learning: The interplay of cognitive, motivational, and strategic forces. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 213–250). Greenwich, CT: JAI.
- Alexander, Graham, & Harris, (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review, 10*, 129-154.
- Alexander, P. A., Kulikowich, J. M., & Schulze, S. K. (1994). How subject- matter knowledge affects recall and interest on the comprehension of scientific exposition. *American Educational Research Journal, 31*, 313–337.

- Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (1998). Profiling the differences in students' knowledge, interest, and strategic processing. *Journal of Educational Psychology, 90*, 435–447.
- Alvarez & Adelman (1986), Overstatements of Self-evaluations by Students with Psychoeducational Problems. *Journal of Learning Disabilities, 19*, 567-571
- Anderson, R. C., Shirey, L. L., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1987). Interestingness of children's reading material. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning and instruction: Vol. 3. Cognitive and affective process analyses* (pp. 287–299). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for literacy. *Educational Psychologist, 32*, 69-82.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychology Review, 84*, 191–215.
- Bandura,, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117 - 148
- Bandura, A. (1997). *Self – efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bender, W. N. (1985). Differences between learning disabled and non – learning disabled children in temperament and behavior. *Learning Disability Quarterly, 8*, 11 – 18.
- Benton, S. L., Corkill, A. J., Sharp, J., Downey, R., & Khramtsova, I. (1995). Knowledge, interest, and narrative writing. *Journal of Educational Psychology, 87*, 66–79.
- Bergin, D. A. (1999). Influences on classroom interest. *Educational Psychologist, 34*, 87–92.
- Berninger, V.W. & Swanson, H.L. (1994) Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. *Advances in cognition and educational practice, 2*, 57-81.
- Bloom, B. (1985). The nature of the study and why it was done. In B. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (pp. 3–18). New York: Ballantine.

- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29, 19– 38.
- Brown, R. T. & Wynne, M. E. (1984). An analysis of attentional components in hyperactive and normal boys. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 162 – 167.
- Carlson, Booth, Shin, Canu (2002). Parent-, Teacher-, and Self-Rated Motivational Styles in ADHD Subtypes, *Journal of Learning Disabilities*, 35,104 -113.
- Cohen, L., and Manion, L., (1994) (4th Edition), *Research Methods in Education*, London: Routledge
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715–730.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., & Whalen, S. (1993). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. New York: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., Hodges, R., Pierson, L., & Tomassone, J. (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 457-471.
- Dunn, P. B., & Shapiro, S. K. (1999). Gender differences in the achievement goal orientations of ADHD children. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 327– 344.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Fink, R. P. (1998). Interest, gender, and literacy development in successful dyslexics. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on interest and gender* (pp. 402–407). Kiel, Germany: IPN.
- Flower L.; Hayes J. R. (1980). The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- Folling-Albers, M., & Hartinger, A. (1998). Interest in girls and boys in elementary school. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on Interest and Gender* (pp. 175–183). Kiel, Germany: IPN.

- García, J.-N & de Caso A. M. (2006). Changes in writing self-efficacy and Writing products and processes through specific training in the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4, 1-27.
- Garner, R., Brown, R., Sanders, S., & Menke, D. J. (1992). "Seductive details" and learning from text. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Garner, R., Gillingham, M. G., & White, C. S. (1989). Effects of "seductive details" on macroprocessing and microprocessing in adults and children. *Cognition and Instruction*, 6, 41-57.
- Gersten, R. & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Elementary School Journal*, 101, 251-272.
- Goddard, Y. L. & Sendi, C. (2008). Effects of self-monitoring on the narrative and expository writing of four fourth-grade students with learning disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 24, 408-433.
- Graham, K. R., & Harris S. (1993). Self-Regulated Strategy Development: Helping Students with Learning Problems Develop as Writers. *The Elementary School Journal*, 94, 169-181.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1997). It can be taught, but it does not develop naturally: Myths and realities in writing instruction. *School Psychology Review*, 26, 414-424.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1996). Self-regulation and strategy instruction for students with writing and learning difficulties. In S. Ransdell & M. Levy (Eds.), *Science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 347-360). New York: Lawrence Erlbaum
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta analysis of SRSD studies. In L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of research on learning disabilities* (pp. 383-402). New York: Guilford.

- Hallahan, D. P., Gajar, A. H., Cohen, S. G. & Tarver, S. G. (1978). Selective attention and locus of control in learning disabled and normal children. *Journal of Learning Disabilities, 11*, 231-236.
- Hammill, D.D. (1990). *A brief history of Learning Disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*. Austin, TX: Pro-ed.
- Hannover, B. (1998). The development of self-concept and interests. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon conference on interest and gender* (pp. 105–125). Kiel, Germany: IPN.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement goals: Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology, 92* (2), 316–330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology, 94*, 562–575.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J.M., Carter, S.M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement: Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology, 92*, 316–330.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology, 94*, 562–575.
- Harackiewicz, J.M. & Durik, A.M. (2003, August). Task value in the college classroom: Predicting goals, interest, and performance. In M. Niemivirta (Chair), *Advances in achievement goal research: The role of moderators and mediators*. Symposium conducted at the 10th Biannual Meeting of the European Association for Learning and Instruction, Padova, Italy.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into Practice, 41*, 110-115.

- Haussler, P., & Hoffmann, L. (1998). Qualitative differences in students' interest in physics and the dependence on gender and age. In L. Hoffmann, A. Krapp, A. K. Renninger, & J. Baumert, *Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on interest and gender* (pp. 280–289). Kiel, Germany: IPN.
- Hidi, S. (1990). Interest and Its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research, 60*, 549-571.
- Hidi, S. (1995). A re-examination of the role of attention in learning from text. *Educational Psychology Review, 7*, 323–350.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective on the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz, *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimum motivation and performance* (pp. 309–339). NY: Academic Press.
- Hidi, S., & Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. In A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp, *The role of interest in learning and development* (pp. 215–238). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hidi, S., & Baird, W. (1986). Interestingness—a neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science, 10*, 179–194.
- Hidi, S., & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly, 23*, 465–483.
- Hidi, S., & Berndorff, D. (1998). Situational interest and learning. In L. Hoffmann, A. Krapp, A. K. Renninger, & J. Baumert, *Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on interest and gender* (pp. 74–90). Kiel, Germany: IPN.
- Hidi S. Harackiewicz J. M. (2000). Motivating the Academically Unmotivated: A Critical Issue for the 21st Century. *Review of Educational Research, 70*, 151-179.
- Hidi, S., & McLaren, J. (1990). The effect of topic and theme interestingness on the production of school expositions. In H. Mandl, E. De Corte, N. Bennet, & H. F. Friedrich. *Learning and instruction: European research in an international context* (Vol. 2.2), (pp. 295–308). Oxford: Pergamon.

- Hidi, S., & McLaren, J. (1991). Motivational factors and writing: The role of topic interestingness. *European Journal of Psychology of Education, 6* (2), 187–197.
- Hidi, S., Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist, 41*, 111-127.
- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. In D. Y. Dai & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*, 89–115. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hidi, S., Weiss, J., Berndorff, D., & Nolan, J. (1998). The role of gender, instruction and a cooperative learning technique in science education across formal and informal settings. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon conference on interest and gender* (pp. 215–227). Kiel, Germany: IPN.
- Hoffmann, L. (2002). Promoting girls' learning and achievement in physics classes for beginners. *Learning and Instruction, 12*, 447–465.
- Hoffmann, L., Krapp, A., Renninger, A. K., & Baumert, J. (1998). *Interest and learning: Proceedings of the Seeon Conference on interest and gender*. Kiel, Germany: IPN.
- Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (2nd ed., pp. 253–264). New York: Guilford.
- Karabenick, S.A. (2004). Perceived Achievement Goal Structure and College Student Help Seeking. *Journal of Educational Psychology, 96*, 569-581.
- Kavale & Forness (1996). Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 226-237.
- Klassen, R. M. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*, 88–103.

- Köller, O., Baumert, J & Schnabel, K. (2001). *Does interest matter? The relationship between Academic interest and achievement in mathematics*. Journal For Research In Mathematics Education, 32, 448- 470.
- Krapp, A. (2000). Interest and human development during adolescence: An educational-psychological approach. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (pp. 109–128). London: Elsevier.
- Krapp, A. (2002a). An educational-psychological theory of interest and its relation to self-determination theory. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *The handbook of self-determination research* (pp. 405–427). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Krapp, A. (2002b). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383–409.
- Krapp, A., & Fink, B. (1992). The development and function of interests during the critical transition from home to preschool. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 397–429). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Krapp, A., Hidi, S., & Renninger, K. A. (1992). Interest, learning, and development. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 3–25). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Krapp, A., & Lewalter, D. (2001). Development of interests and interest-based motivational orientations: A longitudinal study in vocational school and work settings. In S. Volet & S. Jörvelð (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications* (pp. 201–232). London: Elsevier.
- Levy, B. (1996). Improving memory without awareness: Implicit self-stereotyping in old age. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 1092-1107.
- Lepper, M. R., & Cordova, D. L. (1992). A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 187–208.

- Lindfors, J. (1987). *Children's language and learning* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Linnenbrink E.A. (2005). The Dilemma of Performance-Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students' Motivation and Learning. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 197-213.
- Lipstein, R., & Renninger, K. A. (2006). "Putting things into words": 12–15-year-old students' interest for writing. In P. Boscolo & S. Hidi (Eds.), *Motivation and writing: Research and school practice*. New York: Kluwer Academic/Plenum
- McDaniel, M. A., Waddill, P. J., Finstad, K., & Bourg, T. (2000). The effects of text-based interest on attention and recall. *Journal of Educational Psychology*, 92, 492–502.
- McKinney, J. D. & Feagans, L. (1983). Adaptive classroom behaviour of learning disabled students. *Journal of Learning Disabilities*, 16, 360- 367.
- Miller, S. D., & Meece, J. L. (1999). Third graders' motivational preferences for reading and writing tasks. *The Elementary School Journal*, 100 (1), 19–35.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424–436.
- Nelson, J.M., & Manset-Williamson, G. (2006). The impact of explicit, self-regulatory reading comprehension instruction on the reading-specific self-efficacy, attributions, and affect of students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 213-230.
- Olivier & Steenkamp (2004). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Underlying Deficits in Achievement Motivation. [*International Journal for the Advancement of Counselling*](#), 26, 47-63.
- Page-Voth, V., & Graham, S. (1999): Effects of goal setting and strategy use on writing performance and self-efficacy of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 91, 230-240.
- Palladino, Poli, Masi & Marcheschi (2000). The Relation Between Metacognition and Depressive Symptoms in Preadolescents With Learning Disabilities: Data in Support of Borkowski's Model. [*Learning Disabilities Research & Practice*](#), 15, 142 – 148.

- Pajares, F. (2003). Self –efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Padeliadu, S. & Sideridis, G. (2000). Discriminant validation of the Test Of Reading Performance (TORP) for identifying children at risk of reading disabilities. *European Journal of Psychological Assessment*, 16(2), 139 – 146.
- Pearl, J., (1982). Reverend Bayes on inference engines: A distributed hierarchical approach, in: Proceedings Second National Conference on Artificial Intelligence, Pittsburgh, 133-136.
- Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Kloburar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360-370.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology* 82: 33–40.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D. (1996). Motivation in education: Theory, research, and applications. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). *The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors*. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), Development of achievement motivation (pp. 249–284). New York: Academic.
- Prenzel, M. (1992). *The selective persistence of interest*. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), The role of interest in learning and development (pp. 71–98). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Prenzel, M. (1988). Task persistence and interest. In: U. Schiefele (Chair), *Content and interest as motivated factors in learning. Symposium conducted at the annual meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- Pressick-Kilborn, K., & Walker, R. (2002). The social construction of interest in a learning community. In D. McInerney & S. V. Etten (Eds.), *Research on socio-cultural influences on motivation and learning*. Information Age Publishing.

Raven (υπό έκδοση)

- Rathunde, K. (1998). Undivided and abiding interest: Comparisons across studies of talented adolescents and creative adults. In L. Hoffman, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon conference on interest and gender* (pp. 367–376). Kiel, Germany: IPN.
- Renninger, K. A. (1987). Do individual interests make a difference? In *Essays by the Spencer Fellows IV* (pp. 228–253). Cambridge, MA: National Academy of Education.
- Renninger, K. A. (1989). Individual differences in children's play interest. In L. T. Winegar (Ed.), *Social interaction and the development of children's understanding* (pp. 147–172). Norwood, NJ: Ablex.
- Renninger, K. A. (1990). Children's play interests, representation, and activity. In R. Fivush, & J. Hudson, *Knowing and remembering in young children* (pp. 127–165). *Emory Cognition Series, vol. III*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone & J.M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 375–407). New York: Academic.
- Renninger, Boone, Luft, & Alejandre, in press.
- Renninger, K. A., Ewen, L., & Lasher, A. K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction*, 12, 467–491.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2002). *Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study*. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 173–195). New York: Academic.
- Renninger, K. A., Sinclair, N., Hand, V. M., Stohl, H., Alejandre, S., & Underwood, J. S. (2004). *Students' interest for and work with applet-enhanced word problems*. Poster presented as part of the session, *Learning Environments, at the International Conference of the Learning Sciences, Los Angeles, CA*.
- Renninger, K. A., & Leckrone, T. (1991). Continuity in young children's actions: A consideration of interest and temperament. In L. Oppenheimer, & J. Valsiner,

- The origins of action: Interdisciplinary and international perspectives* (pp. 205–238). New York: Springer-Verlag.
- Renninger, K. A., & Shumar, W. (2002). Community building with and for teachers: TheMath Forum as a resource for teacher professional development. In K. A. Renninger&W. Shumar (Eds.), *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace* (pp. 60–95). New York: Cambridge University Press
- Renninger, K. A., & Wozniak, R. H. (1985). Effect of interest on attention shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology, 21*, 624–632.
- Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychology Bulletin, 126*, 3–25.
- Santangelo, T., Harris, K., & Graham, S. (2007). Using self-regulated strategy development to support students who have "Trubol giting thangs into werds". *Remedial & Special Education, 29*, 78-89.
- Sansone, C., & Morgan, C. (1992). Intrinsic motivation and education: Competence in context. *Motivation and Emotion, 16*, 249–270.
- Sansone, C., & Smith, J. L. (2000). Interest and self-regulation: The relation between having to and wanting to. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L.,&Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 379–390.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist, 26*, 299–323.
- Schiefele, U. (1996). Topic interest, text representation, and quality of experience. *Contemporary Educational Psychology, 12*, 3–18.
- Schiefele, U. (1998). Individual interest and learning, what we know and what we don't know. In L. Hoffman, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (Eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Seon conference on interest and gender* (pp. 91–104). Kiel, Germany: IPN.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading, 3*, 257–280.

- Schiefele, U., & Krapp, A. (1996). Topic interest and free recall of expository text. *Learning and Individual Differences*, 8, 141–160. (Eds.), Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance (pp. 341–372). New York: Academic.
- Schiefele, H., Krapp, A., Prenzel, M., Heiland, A., & Kasten, H. (July–August, 1983). Principles of an educational theory of interest. Paper presented at the 7th annual meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development, Munich, West Germany.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). The effect of reader purpose on interest and recall. *Journal of Reading Behavior*, 26, 1–18.
- Schraw, G., Bruning, R., & Svoboda, C. (1995). Sources of situational interest. *Journal of Reading Behavior*, 27, 1–17.
- Schunk & Rice (1993). Strategy Fading and Progress Feedback. *The Journal of Special Education*, 27, 257-276.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2002). Performance goals: The moderating roles of context and achievement orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 603–610.
- Sideridis, G. D. (2002). Goal importance and students at risk of having language difficulties: An underexplored aspect of students' motivation. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 343-356.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal Orientation, Academic Achievement, and Depression: Evidence in Favor of a Revised Goal Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.
- Sideridis, G. D. (2006). Understanding low achievement and depression in children with learning disabilities: A goal orientation approach. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, 163-203.
- Sideridis, G. D., Morgan, P., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (in press). Prediction of students with LD based on metacognition, motivation, emotions, and psychopathology: A ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). The effect of reader purpose on interest and recall. *Journal of Reading Behavior*, 26, 1–18.

- Sloboda, J. A. (1990). Musical excellence—How does it develop? In M. Howe (Ed.), Encouraging the development of exceptional skills and talents (pp. 165–178). Leicester, UK: British Psychological Society.
- Sloboda, J. A., & Davidson, J. W. (1995). The young performing musician. In I. Deliege & J. A. Sloboda (Eds.), The origins and development of musical competence (pp. 171–190). London: Oxford University Press.
- Sosniak, L. A. (1990). The tortoise, the hare, and the development of talent. In M. Howe (Ed.), Encouraging the development of exceptional skills and talents (pp. 149–164). Leicester, UK: British Psychological Society.
- Stein, N. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R. D. Freedle (Ed.), *Advances in discourse processes: Vol. 2. New directions in discourse processing* (pp. 53-119). Norwood, NJ: Albex.
- Tomkins, S. S. (1962). Affect, imagery, consciousness: Vol.1. The positive affects. New York: Springer
- Tompkins, G. (2002). Struggling readers are struggling writers, too. *Reading & Writing Quarterly, 18*, 175-193.
- Troia, G. A. (2002) Teaching writing strategies to children with disabilities: Setting generalization as the goal. *Exceptionality, 10* (4), 249-269.
- Troia, G.A. (2006) Writing instruction for students with learning disabilities. Στο: C. A.MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds), Handbook of writing research (pp.324-336). NY: The Guilford Press.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology, 91*, 1–10.
- Wade, S. E., Buxton, W. M., & Kelly, M. (1999). Using think-alouds to examine reader–text interest. *Reading Research Quarterly, 34*, 194–216.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students’ regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*, 224–235.
- Zimmerman & Kitsantas (1999). Acquiring writing revision skill : Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of educational psychology, 91*, 241-250.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνίου, Φ. (υπό δημοσίευση). Μέθοδοι και τεχνικές για τη βελτίωση του γραπτού λόγου των μαθητών με Μ.Δ., Επιστήμες της αγωγής.
- Αντωνίου, Φ. (2009). Στρατηγικές υποστήριξης και διδακτικές προσεγγίσεις για την ενίσχυση της παραγωγής του γραπτού λόγου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Επιστήμες της αγωγής.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., Σιδερίδης, Γ. & Σίμος, Π. (Υπό δημοσίευση). Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας. Στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) «Ορθογραφία: Ανάπτυξη και διαταραχές». Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολαραϊζή, Μ. & Παντελιάδου, Σ. (2001) Η διδασκαλία της γραφής σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, Γλώσσα, 53, 59-70.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). Μ.Δ. και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι Και Γιατί. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., & Σιδερίδης, Γ. Δ. (2008). Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς. ΥΠΕΠΕΘ, ΕΠΕΑΕΚ.
- Πόρποδας, Κ., Διακογιώργη, Κ., Δημάκος, Ι., & Καρατζής, Ι. (2008). Εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο. ΥΠΕΠΕΘ, ΕΠΕΑΕΚ.
- Σπαντιδάκης, Ι.Ι. (2004) Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σκαλούμπακας, Χ. & Πρωτόπαπας, Α. (2007). Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και αδυναμιών. ΛΑΜΔΑ Τάξεις Β'-Δ Δημοτικού και Τάξεις, Ε' Δημοτικού - Β' Γυμνασίου. ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ (12).
- Χατζηχρήστου, Χ, Πολυχρόνη, Φ, Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2007). Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας. Κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά Σχολικής Ηλικίας (7-12 έτη). ΥΠΕΠΘ- ΕΠΕΑΕΚ