

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**



**ΠΩΣ ΕΠΙΡΕΑΖΕΙ ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ  
ΣΤΥΛ ΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ  
ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ;**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  
ΛΥΣΑΝΔΡΟΥ ΑΝΔΡΟΥΛΛΑ, Α. Μ.: 2056**

**ΕΠΟΠΤΕΥΟΝΤΑΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΙΔΕΡΙΔΗΣ Γ.**

**ΡΕΘΥΜΝΟ 2010**

## Περιεχόμενα

<b>1. Εισαγωγή</b> .....	<b>4-22</b>
1.1. Μαθησιακές Δυσκολίες.....	5-6
ι. Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών.....	6
ιι. Χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού κειμένου.....	6-8
ιιι. Διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες... ..	8-9
ιιιι. Επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.....	10-13
1.2. Η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	13-16
1.3. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την επίδοση και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	16-20
1.4. Ο ρόλος του κλίματος της τάξης για την επίδοση και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	20-22
<b>2. Μέθοδος</b> .....	<b>23-42</b>
2.1. Συμμετέχοντες.....	23-24
2.2. Κριτήρια ελέγχου.....	25
2.3. Υλικό.....	26-28
2.4. Διαδικασία.....	29
2.5. Ερευνητικό Σχέδιο.....	30-31
2.6. Διδακτικό πρόγραμμα «Επιθεωρητής ΑΚΤ».....	31-32
2.7. Παραγωγή αφηγηματικών κειμένων.....	32-33
2.8. Ανάπτυξη Στρατηγικών Αυτορρύθμισης (ΑΣΑ).....	33-34
2.9. Διδακτική προσέγγιση.....	34-36
ι. Πρώτη Ενότητα.....	36-37
ιι. Δεύτερη Ενότητα.....	37
ιιι. Τρίτη Ενότητα.....	37
ιιιι. Τέταρτη ενότητα.....	38
2.10. Διαδικασία Αξιολόγησης.....	39
2.11. Πρωτοκολλά παρατήρησης του Μαθήματος.....	39-42
2.12. Κλίμα Τάξης.....	39-40
2.13. Διδακτικό Στυλ.....	40-42

<b>3. Αποτελέσματα.....</b>	<b>42-46</b>
<b>4. Συζήτηση.....</b>	<b>47-50</b>
<b>5. Βιβλιογραφία.....</b>	<b>51-57</b>

## 1. Εισαγωγή

### Μαθησιακές Δυσκολίες

Μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα σύνολο διαταραχών που μειώνουν την ικανότητα ενός ατόμου να επικοινωνήσει ή να μάθει. Ο πολυσυλλεκτικός αυτός όρος αναφέρεται σε πολύ διαφορετικές συνθήκες, όπως: δυσκολίες αντίληψης, εγκεφαλικές δυσλειτουργίες, αυτισμό, δυσλεξία, αναπτυξιακή αφασία κ.α (Hammill, 1990).

Το 1962 ο Samuel Kirk για πρώτη φορά χρησιμοποιεί τον όρο μαθησιακές δυσκολίες στην βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής (Hammill, 1990). Ο Kirk χρησιμοποίησε αυτό τον όρο για να αναφερθεί στην περίπτωση ενός παιδιού, την αναντιστοιχία ανάμεσα στις εμφανείς ικανότητες του να μάθει και την τελική του απόδοση. Σύμφωνα με τον ορισμό του Samuel Kirk, ο οποίος ενσωματώθηκε στο νόμο 91/230 των ΗΠΑ (Children with Specific Learning Disabilities Act, 1969), «τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν την κατανόηση ή τη χρήση του προφορικού ή του γραπτού λόγου. Οι διαταραχές αυτές μπορούν να εκδηλωθούν ως διαταραχές στην κατανόηση, τη σκέψη, στο λόγο, στην ανάγνωση, στη γραφή, στην ορθογραφία ή στην αριθμητική. Εμπεριέχουν συνθήκες όπως αντιληπτικές ανεπάρκειες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία, εξελικτική αφασία κ.λ.π. Στις Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εντάσσονται εκείνα τα προβλήματα μάθησης που οφείλονται σε ακουστικές, οπτικές ή κινητικές ανεπάρκειες, σε νοητική καθυστέρηση, σε συναισθηματικές διαταραχές ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση». Μετά τον όρο του Samuel Kirk έχει παραχθεί ένα μεγάλο σύνολο ορισμών ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Οι Chalfand & King (1976) αναλύοντας τους υπάρχοντες ορισμούς για τις Μαθησιακές Δυσκολίες συνόψισαν τα εξής 5 (πέντε) κοινά στοιχεία:

- αποτυχία στα μαθήματα
- παράγοντες αποκλεισμού
- βιολογικές παράμετροι
- ψυχολογικές παράμετροι

- διακύμανση

Ο πιο πρόσφατος ορισμός είναι αυτός στον οποίο κατέληξε το «Εθνικό Συμβούλιο των Μαθησιακών Δυσκολιών» (National Joint Committee of Learning Disabilities) των ΗΠΑ, μετά από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα (Hammill, 1987). Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό «Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που προέρχεται από σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του λόγου, της γραφής, της ανάγνωσης, της λογικής σκέψης και των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς και υποστηρίζεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος.

#### **Διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών**

Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχει διάγνωση, όπως μια ασθένεια π.χ. «γρίπη», υποδηλώνει μια μοναδική γνωστή αιτία με προβλέψιμο αριθμό συμπτωμάτων. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας ευρύς όρος, ο οποίος καλύπτει πολλές πιθανές αιτίες, συμπτώματα, θεραπείες και αποτελέσματα. Μερικοί μαθητές μπορεί να έχουν ένα μοναδικό, ξεχωριστό μαθησιακό πρόβλημα, το οποίο επηρεάζει λίγο τη ζωή τους, ενώ άλλοι παρουσιάζουν διάφορες Μαθησιακές Δυσκολίες που αλληλεπικαλύπτονται. Αυτό συμβαίνει μερικώς, επειδή οι δυσκολίες αυτές μπορούν να παρουσιασθούν με πάρα πολλές μορφές και έτσι είναι δύσκολο να γίνει η διάγνωση ή να εντοπισθούν ακριβώς οι αιτίες (Hammill, 1990).

#### **Κατηγορίες Μαθησιακών Δυσκολιών**

Σύμφωνα με το Hammill (1990) το εύρος των μαθησιακών δυσκολιών είναι πολυποίκιλο και μια απλή κατηγοριοποίηση των διάφορων τύπων μαθησιακών δυσκολιών καταλήγει σε (3) τρεις βασικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθησιακές δυσκολίες χωρίζονται σε:

- Δυσκολίες λόγου και ομιλίας. Πρόκειται για δυσκολίες στην παραγωγή και κατανόηση του προφορικού λόγου. Τέτοιες μπορεί να αφορούν την παραγωγή ήχων (άρθρωση), τη μετατροπή ιδεών σε λόγο(έκφραση) ή την κατανόηση των λεγομένων του συνομιλητή.
- Δυσκολίες γραπτού λόγου. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, προβλήματα ορθογραφίας και γενικότερα προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Σε αυτές

συμπεριλαμβάνεται και η περισσότερο γνωστή περίπτωση της δυσλεξίας (συχνά αναφέρεται και ως ειδική μαθησιακή δυσκολία). Σε αυτή την κατηγορία αναφέρεται το παρόν κείμενο και έρευνα.

- Δυσκολίες μαθηματικού λόγου. Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν δυσκολίες που στην αναγνώριση αριθμών και μαθηματικών συμβόλων, στην απομνημόνευση της προπαίδειας, στην κατανόηση αφηρημένων μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Όπως και στην περίπτωση της προηγούμενης κατηγορίας (δυσκολίες γραπτού λόγου), πρόκειται για μορφές μαθησιακής δυσκολίας που, για προφανείς μάλλον λόγους, τις περισσότερες φορές ανιχνεύονται μετά την ένταξη του ατόμου στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Άλλες δυσκολίες. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται δυσκολίες οι οποίες επηρεάζουν σαφώς τη διαδικασία της μάθησης και μπορούν να ενταχθούν κάτω από τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες», χωρίς να εμπίπτουν σε μια από τις πιο πάνω κατηγορίες. Τέτοιες είναι οι οπτικο-κινητικές διαταραχές.

**Γραφή:** Η γραφή για να ολοκληρωθεί με επιτυχία απαιτεί τη συντονισμένη εκτέλεση πολλών διεργασιών, οι οποίες αλληλοσχετίζονται και αλληλοεπηρεάζονται μέσα σε ένα πεδίο το οποίο εκτείνεται μεταξύ δύο πόλων (Σπαντιδάκης, 2004). Ο ένας πόλος -δηλωτική γνώση- έχει να κάνει με τη συνειδητοποίηση των δεξιοτήτων και στρατηγικών που απαιτούνται για να ολοκληρωθεί μια εργασία και φαίνεται να περιλαμβάνει μηχανισμούς: «λεκτικού, γλωσσικού-μεταγλωσσικού και μαθησιακού τύπου». Ο άλλος πόλος -διαδικαστική γνώση- έχει να κάνει με το πώς, πότε, πού και γιατί χρησιμοποιούνται οι παραπάνω στρατηγικές για να είναι αποτελεσματική η συγγραφή ενός κειμένου και φαίνεται να περιλαμβάνει μηχανισμούς: «γνωστικού και μεταγνωστικού τύπου» (Hammill, 1990).

### **Χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού κειμένου**

Τα γραπτά κείμενα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με αυτά των συμμαθητών τους χωρίς δυσκολίες μάθησης 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 Μαθησιακές Δυσκολίες 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 (Nodine, 1983). Δυσκολία επίσης καταγράφεται 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 αφού αδυνατούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τους πληροφορίες σχετικές με το θέμα ανάπτυξης, έχουν χαμηλή εξοικείωση με τη δομή των κειμένων, αλλά και η προηγούμενη γνώση τους πάνω στο θέμα είναι περιορισμένη (Τροία, 2006). Όλα τα πιο πάνω, ουσιαστικά αντανακλούν προβλήματα στην ανάπτυξη στρατηγικών οργάνωσης και 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 Μαθησιακές Δυσκολίες επίσης συχνά εκδηλώνουν προβλήματα με τις στάσεις και τα συναισθήματα τους προς τη γραφή. Αποτυχία, αυτό-αμφισβήτηση, «μαθημένη αβοηθησία» (learned helplessness), και φτωχή αυτοαποτελεσματικότητα και κίνητρα 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).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες 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 (Quinlan, 2004).

Τα απαραίτητα στοιχεία, για την επιτυχή διδασκαλία και την ενίσχυση της επίδοσης στη γραφή των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι η εντατική, εξατομικευμένη και σαφής διδασκαλία των βημάτων της ανάπτυξης ενός γραπτού κειμένου βάσει στρατηγικών που αναφέρονται στη δομή των κειμένων (Gersten & Baker, 2001). Οι στρατηγικές αυτές ενδυναμώνουν τα κίνητρα των μαθητών για την συγγραφή (Fink-Chorzempa, Graham & Harris, 2005), ενώ εξασφαλίζουν την αποδοτική προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της γραπτής άσκησης και αποτελούν στήριγμα για τον εκπαιδευτικό κατά την διδασκαλία (Troia & Graham, 2002).

#### **Διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες**

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 μεταγνωστικών 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, Troia, 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 (Troia, 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 (Troia, 2006).

Πιο αναλυτικά, η ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου εξαρτάται από τρεις βασικούς παράγοντες: α) από την υιοθέτηση μεταγνωστικών 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, Harris & Graham, 1996) 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 (3) 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 αυτορρύθμισή τους κατά τη διάρκεια των βημάτων συγγραφής και στην επεξεργασία της δομής των κειμένων (Graham & Harris, 1997, 2003, Santagelo, Harris, & Graham, 2007).

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.

### **Επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση**

Οι μαθητές συγγραφείς συχνά συναντούν δυσκολίες στην προσπάθεια τους να εξωτερικεύσουν κάτι που υπάρχει μόνο μέσα στο μυαλό τους, να εκφράσουν δηλαδή κάτι το οποίο έχει νόημα βάσει αυτών που ήδη γνωρίζουν και αυτών που θα μάθουν καθώς θα γράφουν (Murray, 1980, Boscolo & Mason, 1997). Οι Μαθητές όταν αρχίζουν να παράγουν κείμενο υστερούν στην εκτέλεση των νοητικών δραστηριοτήτων οι οποίες διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στην πορεία της γραπτής διαδικασίας και επηρεάζουν τόσο την ποιότητα όσο και την ποσότητα του κειμένου το οποίο γράφουν (Bereiter, Burtis, & Scardamalia, 1988). Αντίθετα οι μαθητές με εμπειρία στην συγγραφή είναι σε θέση να εκτελούν μια σειρά δυναμικών λειτουργιών οι οποίες σχετίζονται με το περιεχόμενο, τον καθορισμό, την αξιολόγηση και την αναθεώρηση των στόχων και των απαιτήσεων, λαμβάνοντας υπόψη αυτά που είναι ήδη γραμμένα και αυτά που έχουν κατά νου για να λύσουν τα προβλήματα τα οποία συναντούν κατά την πορεία της γραφής (Flower & Hayes, 1980, 1981, Scardamalia & Bereiter, 1987, Andriessen, 1991).

Οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν προβλήματα, τα οποία έχουν να κάνουν με τη γρήγορη και αποτελεσματική εκτέλεση των μηχανιστικών λειτουργιών όσο και με τον έλεγχο και την ενορχήστρωση των γνωστικών και το μεταγνωστικών, αλληλοσχετιζόμενων λειτουργιών της γραφής (Graham & Harris, 1993, Hammil, 1990). Τα προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου μπορούμε να τα διακρίνουμε σε:

α) Προβλήματα γνωστικών- μεταγνωστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες συγγραφέα).

Τα οποία περιλαμβάνουν:

- Προβλήματα στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες.
- Προβλήματα σχεδιασμού.
- Προβλήματα βελτίωσης ιδεών.

β) Προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων (δυσκολίες γραμματέα).

Τα οποία περιλαμβάνουν:

- Προβλήματα γραφής στο χέρι.
- Προβλήματα ορθογραφίας.
- Προβλήματα λεξιλογίου.
- Προβλήματα στίξης, σύνταξης, τονισμού και χρήσης

### πεζών- κεφαλαίων

- Προβλήματα γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Σπαντιδάκης, 2004).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα γνωστικά μοντέλα των Flower και Hayes (1981) και των Bereiter και Scardamalia (1987), και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη γραφή ενός επικοινωνιακού κειμένου. Οι μαθητές – συγγραφείς με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου παρουσιάζουν ελλειπείς μεταγνωστικές δεξιότητες (Σπαντιδάκης, 1998, Elliot, 1994, Salomon, 1992). Δεν έχουν γνώση του, πώς και πότε να χρησιμοποιήσουν στρατηγική και ποια στρατηγική, και τελικά πώς να την αξιολογήσουν (Englert, Raphael, Anderson, Gregg, & Antony, 1989). Επιπλέον δεν έχουν επίγνωση των δυνατοτήτων τους και των αδυναμιών τους ως συγγραφέων και δεν μπορούν να καθορίσουν τις απαιτήσεις που θέτει το θέμα με το οποίο ασχολούνται (Graves, 1994, Σπαντιδάκης 1998). Με αποτέλεσμα είτε να υπερτιμούν τις δυνατότητες τους, γιατί νομίζουν ότι το έργο της γραφής είναι πολύ εύκολο, είτε να μεγεθύνουν το πρόβλημα τους, το οποίο θεωρούν ότι είναι ανυπέρβλητο. Τέλος, όταν γράφουν, δεν θέτουν στόχους και δεν κάνουν σχέδια (Σπαντιδάκης, 2004).

Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή του γραπτού λόγου, συνήθως ακολουθούν το μοντέλο της παράθεσης πληροφοριών (Bereiter & Scardamalia, 1987). Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο του κειμένου παράγεται με την επεξεργασία της μνήμης, με αναφορές που προέρχονται είτε από το θέμα που έχει δοθεί είτε από το κείμενο που είναι ήδη γραμμένο είτε από τις γνώσεις που έχει ο συγγραφέας για το είδος του κειμένου το οποίο πρόκειται να γράψει (π.χ. αφηγηματικό, περιγραφικό). Οι σχετικές με το θέμα αναφορές βοηθούν στον εντοπισμό των καίριων εννοιών και στην ανάκληση του σχετικού περιεχομένου από τη μνήμη, εξαρτώνται μεν από την επιδεξιότητα του συγγραφέα να εντοπίζει τις βασικές έννοιες του θέματος. Οι αναφορές που προέρχονται από το ήδη γραμμένο κείμενο βοηθούν το συγγραφέα να συνεχίσει να γράφει (Σπαντιδάκης, 1998). Οι αρχάριοι συγγραφείς χρησιμοποιούν σχήματα που περιλαμβάνουν πεποιθήσεις και μια μονοδιάστατη λογική εξήγηση, ενώ οι έμπειροι επιστρατεύουν πιο σύνθετα σχήματα που περιλαμβάνουν προσδοκίες, αντεπιχειρήματα και πολυδιάστατες λογικές εξηγήσεις (Bereiter & Scardamalia, 1987). Ο συνδυασμός των αναφορών που σχετίζονται με το θέμα, το είδος του κειμένου και που

χρησιμοποιούνται για την ανάκληση μιας κατάλληλης δομής την οποία θα πρέπει να έχει το κείμενο (Σπαντιδάκης 1998).

Στον προφορικό λόγο παίζουν σημαντικό ρόλο οι αναφορές που ανταλλάσσονται από τον ή τους συνομιλητές, για την παραγωγή του γραπτού λόγου, δεν ισχύει το ίδιο όπου κυριαρχεί η απουσία τέτοιων αναφορών (Βαμβούκας, 1991). Στον προφορικό λόγο οι συνομιλητές καθώς συζητούν, ανταλλάσσουν εκούσιες και συχνά ακούσιες αναφορές, ακόμη και σε συνθήκες που δεν είναι συνεργατικές. Οι αναφορές αυτές περιλαμβάνουν σήματα για παροχή περισσότερων πληροφοριών, για την ανταλλαγή θέματος, για την παραμονή στο θέμα, για τη συνέχιση ή τη διακοπή της συζήτησης. Αυτό δείχνει πως η παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι απλώς ένα έργο πιο δύσκολο, αλλά ότι είναι ένα σύστημα εντελώς διαφορετικό από τον προφορικό λόγο (Bereiter & Scardamalia, 1987, Graves, 1978).

Το μοντέλο της παράθεσης πληροφοριών αναφέρει ότι η συνοχή και η οργάνωση του κειμένου εξαρτάται κυρίως από την προηγούμενη οργάνωση της μνήμης και από το κατά πόσο η πληροφορία είναι διαθέσιμη σε αυτήν. Οι μαθητές συγγραφείς οι οποίοι συνθέτουν κάνουν χρήση των γνωστικών δεδομένων που ήδη διαθέτουν, προσπαθώντας παράλληλα να ελαχιστοποιήσουν τα προς επίλυση προβλήματα (Bereiter & Scardamalia, 1987). Σε κάθε περίπτωση τα κύρια σημεία του θέματος τα οποία πρέπει να απαντηθούν αναπαρίστανται από τη γνώση που είναι ήδη διαθέσιμη και όχι από τη γνώση που παράγεται κατά τη διάρκεια της παραγωγικής διαδικασίας. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται κυρίως για αρχάριους – συγγραφείς, οι οποίοι γράφουν σχετικά ελεύθερα, με τη μια ιδέα να οδηγεί στην επόμενη, χωρίς το κατάλληλο σχεδιασμό πριν από την γραφή και με την ελάχιστη συμμετοχή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Zellermayer, Salomon, Globerson, & Givon, 1991). Πρόκειται επομένως για ένα τρόπο γραφής προσανατολισμένο κυρίως στον συγγραφέα και λιγότερο στον αναγνώστη, εφόσον δεν εξετάζει τις γνώσεις, τις τάσεις, τις προσδοκίες, ή τις ανάγκες του ακροατηρίου στο οποίο απευθύνεται (Bereiter & Scardamalia, 1987). Οι μέθοδοι παραγωγής κειμένου τις οποίες χρησιμοποιούν οι μαθητές συγγραφείς που υιοθετούν το συγκεκριμένο μοντέλο επηρεάζονται από τις προφορικές δεξιότητες, τα οργανωτικά τους πρότυπα βασίζονται στον ελεύθερο συσχετισμό ή στην απλή εξιστόρηση. Τα γραπτά

τους περιέχουν πολλές άσχετες πληροφορίες και γράφουν κυρίως για τους εαυτούς τους και όχι για να επικοινωνήσουν με τους άλλους (Σπαντιδάκης, 1998).

Οι έμπειροι συγγραφείς, καθώς γράφουν, ακολουθούν πιο σύνθετες δραστηριότητες, οι οποίες περιγράφονται από τους Bereiter & Scardamalia, (1987) και τους Bereiter, Burtis & Scardamalia, (1988) στο μοντέλο της επεξεργασμένης γραφής.

Οι μαθητές με πρόβλημα στην παραγωγή γραπτού λόγου αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα, η οποία ωστόσο έχει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά: Ο αριθμός των προτάσεων και των λέξεων που χρησιμοποιούν οι μαθητές είναι πολύ περιορισμένος (Nodine, Barenbaum, & Newcomer, 1985 Elliot, 1994, Bereiter & Scardamalia, 1987, MacArthur, 1996, Σπαντιδάκης 1998), οι μαθητές, βασισμένοι στα κριτήρια των ενήλικων και των εκπαιδευτικών τους, αντιμετωπίζουν τη γραφή ως ένα μέσο εξέτασης και όχι ως ένα μέσο επικοινωνίας (Englert, Raphael, & Anderson, 1986), έχουν αρνητική στάση απέναντι στη γραφή (Montague, 1990 MacArthur, 1996) και τέλος, παρουσιάζουν έλλειψη στα εσωτερικευμένα ειδικά οργανωτικά σχήματα τα οποία περιγράφουν τι πρέπει να περιλαμβάνει ένα κείμενο και με ποια σειρά (Englert, Raphael, & Anderson, 1986, Nodine et al., 1985 Thomas et al., 1987, Englert et al., 1988).

Τόσο οι αρχάριοι μαθητές συγγραφείς όσο και οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες κατά τις διάφορες φάσεις που συνδέονται με την παραγωγή του γραπτού λόγου. Πολλοί είναι οι μαθητές που συναντούν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη φάση του σχεδιασμού. Οι συγκεκριμένοι μαθητές φαίνεται να μην κατανοούν ότι ο σχεδιασμός αποτελεί απαραίτητο μέρος της γραπτής διαδικασίας και ως εκ τούτου είναι σημαντικός για την ολοκλήρωση της ( Elliot, 1994). Έτσι ο χρόνος που αφιερώνουν για να σχεδιάσουν αυτό που θέλουν να γράψουν είναι κατά μέσο όρο λιγότερος του ενός λεπτού (Scardamalia & Bereiter, 1996 Σπαντιδάκης, 1997).

### **Η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες**

Ο Bandura (1997) ορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα ως την πίστη που έχει το άτομο, ότι διαθέτει τις ικανότητες να εκτελέσει ένα συγκεκριμένο έργο υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας δεν υποδηλώνει τις πραγματικές

ικανότητες που μπορεί να έχει ένα άτομο, αλλά το βαθμό της πίστης του ατόμου στις ικανότητες του. Ο όρος συγκεκριμένο έργο αναφέρεται σε μια ιδιαίτερη δραστηριότητα: για παράδειγμα στην εύρεση του υποκειμένου σε μια πρόταση ή στην αφαίρεση με δανεισμό. Οι συγκεκριμένες συνθήκες είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρουσιάζεται η δραστηριότητα. Αυτό αποτελείται από τον εκπαιδευτικό, την τάξη, τους μαθητές, την παρουσία τρίτων προσώπων. Το πλαίσιο παίζει σημαντικό ρόλο, γιατί ένας μαθητής μπορεί να εκτελέσει με ευκολία την πράξη διαίρεσης μέσα στην τάξη με τους συμμαθητές και το δάσκαλο του, αλλά με την παρουσία κάποιου τρίτου προσώπου να δυσκολεύεται. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένα γνωστικό κατασκεύασμα που αντιπροσωπεύει τις πεποιθήσεις των ατόμων για τη δυνατότητα τους να ενεργήσουν και να παράγουν σε δεδομένο επίπεδο τις εκβάσεις (Bandura, 1977, 1982, Shell, Murphy, & Bruning, 1989, Zimmerman, 1985, 1989). Τα αυτοαποτελεσματικά άτομα είναι πιο πρόθυμα να συμμετέχουν στους στόχους, να εργαστούν σκληρά, να εμμείνουν περισσότερο στους στόχους και να έχουν τις λιγότερο δυσμενείς αντιδράσεις όταν συναντούν δυσκολίες από τα άτομα που αμφιβάλουν για τις ικανότητες τους (Bandura, 1997, Pajares, 1996). Ο Zimmerman (2000) αναφέρει στις ερευνητικές του αναφορές ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ήταν προφητική σε α) οι μαθητές επιλέγουν πόσο προκλητικοί θέλουν να είναι στους ακαδημαϊκούς τους στόχους (π.χ. Bandura & Schunk, 1981) β) η προσπάθεια των μαθητών όπως μετριέται από το ποσοστό απόδοσης τους και τις δαπάνες της ενέργειας τους (π.χ. Multon, Brown & Lent, 1991), και γ) η ποιότητα της ακαδημαϊκής επίδοσης τους.

Η αυτοαποτελεσματικότητα στο γράψιμο αναφέρεται στις αντιλήψεις των μαθητών για τη δυνατότητα τους να παράγουν ορισμένους τύπους κειμένων (Pajares & Johnson, 1996 Schunk & Swartz, 1993 Zimmerman & Bandura, 1994). Οι Schunk και Swartz (1993) ερευνήσαν την σχέση μεταξύ των αυτοαντιλήψεων των μαθητών τετάρτης και πέμπτης τάξης του δημοτικού σχολείου για την ικανότητα τους στην επάρκεια και τη σύνταξη κειμένου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η αυτοαποτελεσματικότητα ήταν ιδιαίτερα σημαντική για την ικανότητα των μαθητών στην σύνταξη κειμένου και την χρήση στρατηγικών.

Ο Bandura (1997) υποστηρίζει πως η αυτοαποτελεσματικότητα κάποιου μαθητή καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επίδοσή του στο σχολείο, καθώς και τη συμμετοχή του

στο μάθημα. Θεωρεί δηλαδή, ότι οι μαθητές που πιστεύουν πως μπορούν να τα καταφέρουν σε μια δραστηριότητα υπό τις παρούσες συνθήκες (αυτοί που έχουν δηλαδή υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα) θα είναι και αυτοί που όχι μόνο θα τα καταφέρουν καλύτερα, αλλά θα επιδείξουν και την μεγαλύτερη υπομονή, προσπάθεια, συγκέντρωση και ενδιαφέρον, ενώ θα αποδώσουν και μεγάλη αξία στη δραστηριότητα. Ακόμη σε περίπτωση που θα συναντήσουν δυσκολίες θα αναζητήσουν χωρίς αναστολές βοήθεια από τους συμμαθητές ή τον εκπαιδευτικό τους. Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι μαθητές θα επιζητούν τις δύσκολες και όχι τις εύκολες δραστηριότητες (Zimmerman, 2000). Από την άλλη μεριά οι μαθητές που έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (δηλαδή αυτοί που δεν πιστεύουν ότι μπορούν να φέρουν σε πέρας κάποια δραστηριότητα) προσπαθούν να ξεφύγουν από το μαθησιακό έργο με κάθε δυνατό τρόπο. Έτσι, αποφεύγουν κάθε εμπλοκή τους σε αυτό, φλυαρούν με τους συμμαθητές τους, βαριούνται, χαζεύουν, προκειμένου να φανεί πως δεν τα κατάφεραν επειδή δεν προσπάθησαν και όχι επειδή δεν μπορούσαν να τα καταφέρουν. Αλλά ακόμη και αν ασχοληθούν θα προσπαθήσουν να διαλέξουν τις εύκολες και όχι τις δύσκολες δραστηριότητες, θα επιδείξουν μικρή υπομονή, προσπάθεια, συγκέντρωση και ενδιαφέρον, ενώ θα αποδώσουν μικρή αξία στη δραστηριότητα. Ακόμα, οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν θα είναι χαμηλότερης ποιότητας από αυτές που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές τους με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρονται περισσότερο για το βαθμό και όχι για τη μάθηση και παρ' ότι δυσκολεύονται πολύ, δεν θα αναζητήσουν βοήθεια από τον εκπαιδευτικό τους ή κάποιο συμμαθητή τους (Zimmerman, 2000).

Σύμφωνα με το Sciefele (1999), η αυτοαποτελεσματικότητα έχει κίνητρο μια σχετική πεποίθηση η οποία προϋποθέτει μια προηγούμενη σχετική γνώση με κίνητρα για να επιτευχθεί και να επιτύχει. Σύμφωνα με το Bandura (1997), οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας αντιπροσωπεύουν τις προσωπικές ικανότητες των μαθητών για να παράξουν τις δεδομένες επιτεύξεις και είναι απαραίτητη η ακαδημαϊκή λειτουργία του ατόμου (Bandura, Barbaranelli, Caprara, & Pastorelli, 1996), και η ακαδημαϊκή ή συναισθηματική αυτορύθμιση του (Bandura, 1997, Schunk, 1994). Ο Schunk (1994), πρότεινε ότι όταν αισθάνονται οι μαθητές ικανοί και έχουν τις δυνατότητες να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα τότε ξέρουν και σκέφτονται τους καθορισμένους τους στόχους και ο αυτοέλεγχος τους είναι υψηλός. Οι Bandura, Pastorelli, Barbaranelli, και

Carraja (1999) αναφέρουν ότι «μπορεί να επιτευχθεί το αποτέλεσμα με τα πιο πάνω στοιχεία εκτός και αν ο μαθητής αισθάνεται ότι μπορεί να παράγει τα επιθυμητά αποτελέσματα από τις ενέργειες του οι οποίες έχουν λίγα κίνητρα για να ενεργήσουν ή για να επιμείνουν παρ' όλες τις δυσκολίες» (σελ. 258-259).

Η αυτοαποτελεσματικότητα του μαθητή επηρεάζεται από το γονεϊκό κλίμα και το κλίμα της τάξης με την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Το γονεϊκό κλίμα το οποίο αυξάνει ή μειώνει τον αυτοσεβασμό και την λειτουργία του μαθητή. Ένα αρνητικό οικογενειακό περιβάλλον με αυταρχικό ύφος δηλαδή ασκεί υψηλό έλεγχο και χαμηλή επιρροή στο μαθητή έχει ως συνέπεια το χαμηλό αυτοσεβασμό και πιθανόν την παρουσία κατάθλιψης (Oliver, & Paull, 1995). Όσο για το κλίμα της τάξης αναφέρεται πιο αναλυτικά σε πιο κάτω ενότητα.

Η αυτοαποτελεσματικότητα ενός μαθητή κατά τον Bandura (1997) μπορεί να αλλάξει. Η αύξηση της, σύμφωνα με πληθώρα ερευνών, θα επιφέρει και αύξηση τόσο στη συμμετοχή στο μάθημα όσο και στην επίδοση. Η μέθοδος που γενικά ακολουθείται είναι ότι ο μαθητής σε κάθε βήμα της διδασκαλίας θα πρέπει να γεύεται την επιτυχία.

### **Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την επίδοση και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες**

Οι μαθητές πολλές φορές βλέπουν τον εκπαιδευτικό τους ως το μέντορας τους, το παράδειγμα προς μίμηση. Κατά πόσο ο ρόλος του εκπαιδευτικού επηρεάζει ή όχι τη επίδοση και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες;

Ο εκπαιδευτικός είναι ένα βασικό μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος. Μελέτες έχουν επιβεβαιώσει ότι οι μαθητές μαθαίνουν περισσότερο από ένα καλό εκπαιδευτικό. Στην παραδοσιακή διδασκαλία οι κύριοι λόγοι του εκπαιδευτικού είναι να διαβιβάσει τη γνώση και να παρέχει ένα πρότυπο ενός καλού εκπαιδευτικού στους μαθητές. Το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού βασίζεται θεωρητικά σε τέσσερις (4) τύπους της συμπεριφοράς τους κατά τη διδασκαλία, τους θετικούς (assertive), εισηγητικούς (suggestive), συνεργατικούς (collaborative) και διευκολυντικούς (facilitative), (Bibace et all, 1981). Η κατανόηση του μαθήματος που θα παραδώσει ο εκπαιδευτικός προβλέπεται θετικά από τις τοποθετήσεις των σπουδαστών και μια δομημένη ομιλία στη



τάξη και αρνητικά από ένα εύκαμπτο ύψος διδασκαλίας ( Antoniou & Sideridis, 2008). Οι εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο του καθοδηγητή στη διδασκαλία ενώ οι μαθητές έχουν ενεργό ρόλο στην εκμάθηση (Kai-Kuen, Bee-Hornng & Ming-Been, 2003). Τα χαρακτηριστικά του τρόπου διδασκαλίας του εκπαιδευτικού έχουν καθοριστεί κατά μήκος των ακόλουθων αξόνων: τοποθετήσεις, ενδιαφέρον, ενίσχυση, εστίαση της εκμάθησης, να διδάξουν με έμφαση, βοηθούν, προσπάθεια, τοποθετήσεις προς τα λάθη, ανατροφοδοτούν, αυτονομία, ρύθμιση στόχου, αξιολόγηση απόδοσης, και διάθεση-επιρροή (Sideridis, 2005). Ο εκπαιδευτικός παρέχει στους μαθητές περισσότερο χώρο για ενεργό διδασκαλία, εντούτοις η προβληματική εκμάθηση δεν αποτελεί επακόλουθο της απόσυρσης ή ανενεργού συμμετοχής του εκπαιδευτικού από την διαδικασία εκμάθησης, τότε ο εκπαιδευτικός πρέπει να υιοθετήσει ένα νέο σύνολο ρόλων και δεξιοτήτων διδασκαλίας προσαρμοσμένα στα προβλήματα εκπαίδευσης που αντιμετωπίζει (Kai-Kuen, Bee-Hornng & Ming-Been, 2003). Οι Johnson και Tauer (1979) ανέφεραν ότι οι συνεταιριστικές δομές ήταν περισσότερο προσαρμοστικές όσον αφορά τις αντιλήψεις των μαθητών για το εκπαιδευτικό και μια όμοια υποστήριξη έναντι των ανταγωνιστικών δομών στόχου. Οι Crockenberg, Bryant, και Wilce (1976) αναφέρουν παρόμοια αποτελέσματα με πιο μικρά ηλικιακά παιδιά. Διαπίστωσαν ότι όταν οι ανταγωνιστικές δομές συνδυάστηκαν και έχουν θετικά αποτελέσματα, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις μεθόδους περισσότερο ως διασκέδαση παρά ως βαρετή δουλειά, το θεωρούν πιο ανώδυνο, πιο δίκαιο, πιο ευχάριστο, και έχει καλύτερα αποτελέσματα από άλλα που δεν έχουν ανταπόκριση σε κάθε μια κινητήριο δομή. Η πιο πρόσφατη έρευνα έτεινε να αναδιπλώσει τα συμπεράσματα (Rawsthorne & Elliot, 1999, Tauer & Harackiewicz, 1999).

Οι Wilkerson και Hundert (1991) διαπίστωσαν ότι εκτός από το παραδοσιακό ρόλο του διαβιβαστή και του εκτιμητή μαθησιακών εκπαιδευτικών πληροφοριών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρειαστεί να πάρει και το ρόλο του γονέα, του επαγγελματικού συμβούλου, ενός στενού φίλου, του μεσολαβητή και του μαθητή. Ένας εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την πείρα να χειριστή την ομάδα και να μπορεί να ρωτά, να εξετάζει, να ενθαρρύνει, να κατανοεί, να κρίνει, να υποβάλλει προτάσεις και να προκαλεί τους μαθητές να απαντήσουν, αποτελεί τον αρχηγό της ομάδας ο οποίος την καθοδηγεί για να βρει τη λύση.

Η τοποθέτηση ενός εκπαιδευμένου ή μη εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού σε μια τάξη που αποτελείται από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ένα καθολικό ζήτημα (Wilkerson & Hundreert, 1991). Ο εκπαιδευτικός πρέπει τουλάχιστον να έχει εκμάθηση στο συγκεκριμένο μαθησιακό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην τάξη αν δεν έχει την συνολική εκπαίδευση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών (Kai-Kuen, Bee-Hornng & Ming-Been, 2003). Ο ιδανικός εκπαιδευτικός δεν παραμένει σιωπηλός, πρέπει να ξέρει πότε πρέπει να παρεμβαίνει, πότε να σιωπά, πότε να συμμετέχει εξίσου με τους μαθητές του, έχει ένα άτυπο τρόπο επικοινωνίας ο οποίος θα δημιουργεί μια ατμόσφαιρα ανοιχτή για ανταλλαγή ιδεών (Kai-Kuen, Bee-Hornng & Ming-Been, 2003).

Έρευνές έχουν δείξει πως η ομιλία του εκπαιδευτικού για την επεξήγηση του μαθήματός στην αρχή, η παρουσία των πιο πάνω στοιχείων ή μερικών από τα πιο πάνω στοιχεία σε ένα εκπαιδευτικό, η ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό, οι ευκαιρίες μέσα στην τάξη καθώς και η κατανόηση του διδακτικού στυλ από τους μαθητές αποτελούν παράγοντες οι οποίοι βοηθούν στην βελτίωση της επίδοσης και της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα (Kai-Kuen, Bee-Hornng & Ming-Been, 2003).

Το διδακτικό στυλ του Brostrom ταξινομείται σε τέσσερις (4) κατηγορίες: το συμπεριφοριστικό, το στρουκτουραλιστικό, το λειτουργικό και το ανθρωπιστικό (Bibace et all, 1981). Οι Byrne και Long (1976) αναφέρουν τέσσερις (4) κατηγορίες παρόμοιες με τον Brostrom, οι οποίες χαρακτηρίζουν το λεκτικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές και την αλληλεπίδραση που έχουν ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές οι οποίες είναι: θετικός (assertive), εισηγητικός (suggestive), συνεργατικός (collaborative) και διευκολυντικός (facilitative)

Ο εισηγητικός εκπαιδευτικός παραδίδει το μάθημα, εισηγείται τρόπους / μεθόδους επίλυσης της και αφήνει τους μαθητές μόνους του να κάνουν την εργασία τους. Ο συνεργατικός εκπαιδευτικός βρίσκεται παρόν καθόλη την διάρκεια της λύσης της εργασίας δίνει συμβουλές, επεξηγήσεις για την άσκηση και ενισχυτική βοήθεια όποτε χρειαστεί. Ο διευκολυντικός βρίσκεται συνέχεια πάνω από τους μαθητές τους βοηθά, ενισχύει της θετική συμπεριφορά και συμμετοχή. Ο θετικός εκπαιδευτικός είναι ανοιχτός πάντα σε ερωτήσεις και εισηγήσεις από τους μαθητές. Ο συνεργατικός και ο

διευκολυντικός εκπαιδευτικός πλησιάζει τον ιδανικό εκπαιδευτικό για τους μαθητές του και αναγνωρίζεται από το πρόγραμμα εφαρμογής (Kai-Kuen, Bee-Horng & Ming-Been, 2003).

Δυναμικό είναι ένα περιβάλλον στο οποίο υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών αλλά στο οποίο συνήθως στον έλεγχο του εκπαιδευτικού (Pierce, 1994). Το ύφος του εκπαιδευτικού όταν δίνει την οδηγία (βασισμένο σε κινητήριες παραμέτρους) στους μαθητές επηρεάζει τα αποτελέσματα των μαθητών είτε αυτοί δούλευαν συνεταιριστικά είτε ανταγωνιστικά (Sideridis, υπό έκδοση). Οι ιδιότητες, τα χαρακτηριστικά, οι συμπεριφορές, η καθημερινότητα και η μορφές των δασκάλων είναι χαρακτηριστικά που βοηθούν στην εκμάθηση των μαθητών καθώς στη συμπεριφορά τους και την προσαρμογή τους στην τάξη. Όλα αυτά καλλιεργούν και ένα θετικό περιβάλλον της τάξης (Bulgren & Scanlon, 1997/1998).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζεται θετικά με την ενθάρρυνση που έδιναν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές και στις τοποθετήσεις των μαθητών και αρνητικά από την ευελιξία των εκπαιδευτικών, την καθοδήγηση και την δομή (Antoniou & Sideridis, 2008).

Ο Κουρκούτας (2009) παραθέτει κάποιες παραμέτρους για βελτίωση των μαθησιακών δυσκολιών και την διαχείριση των συμπεριφορών μέσα στην τάξη οι οποίες βοηθούν τον εκπαιδευτικό και είναι οι εξής: α) δημιουργία ενός δεκτικού και ενισχυτικού κλίματος μέσα στην τάξη, με προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και με βάση κυρίως τη θετική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού αλλά και τις κατευθυντήριες γραμμές που δίνει (ο εκπαιδευτικός θεωρείται υπό αυτήν την οπτική «διαχειριστής των δυναμικών της τάξης», β) προώθηση και ενίσχυση των κοινωνικών / διαπροσωπικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του παιδιού που παρουσιάζει δυσκολίες ενσωμάτωσης, γ) εμπλοκή και συνεργασία των γονέων σε διάφορα επίπεδα και δραστηριότητες που σχετίζονται με τις ακαδημαϊκές αλλά και ψυχοκοινωνικές «επιδόσεις» των παιδιών, δ) πλαισίωση και αποφασιστικός έλεγχος της συμπεριφοράς των παιδιών. (Η ενίσχυση του παιδιού δεν σημαίνει ακύρωση του ελέγχου της συμπεριφοράς του και μη επιβολή ορίων), ε) θεσμοθέτηση και διδασκαλία σαφών κανόνων, σταθερή αναφορά στους κανόνες αυτούς ως βασικό στοιχείο της δυναμικής της τάξης, στ) οργανωμένη και δομημένη διαχείριση της δυναμικής της τάξης συνδυασμένη

με ευέλικτες στάσεις και στρατηγικές (στάσεις που ενισχύουν την αυτενέργεια και τις θετικές αυθόρμητες πρωτοβουλίες των μαθητών, αλλά και τη χρήση εναλλακτικών τρόπων διδασκαλίας, τη χρήση χιούμορ κ.ο.κ.) ζ) θετική αναγνώριση παρά σωφρονιστική / τιμωρητική διάθεση και διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς, σε ήπιο και ελεγχόμενο κλίμα αλλά και με αποφασιστικό τρόπο, η) εμπλοκή ενηλίκων ή ειδικών στο σχολείο που μπορούν να λειτουργήσουν ως καθοδηγητές ή σύμβουλοι των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και μαθησιακές δυσκολίες και να απαλλάξουν τον εκπαιδευτικό της τάξης εν μέρει από το βάρος της διαχείρισης των συγκεκριμένων προβλημάτων (Miller, 2003), θ) παρεμβάσεις βασισμένες σε λειτουργικές και εξατομικευμένες αξιολογήσεις (που λαμβάνουν υπόψη τη συνολική λειτουργία του παιδιού και όχι μόνο την εξωτερική του συμπεριφορά), εξατομικευμένη και εξειδικευμένη προσέγγιση των μαθητών με σοβαρά προβλήματα ή διαταραχές της συμπεριφοράς (Tolbin & Sprague, 2000, Walker, Colvin & Ramsey, 1995).

### **Ο ρόλος του κλίματος της τάξης για την επίδοση και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες**

Το κλίμα της τάξης θα μπορούσε να περιγραφεί ως ένα σύστημα που περιλαμβάνει τέσσερα (4) σύνολα μεταβλητών: το φυσικό περιβάλλον, οργανωτικά ζητήματα, χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και αρχαρίων μαθητών (Moss, 1979). Το κλίμα της τάξης είναι ένας μεσολαβητής μεταξύ των μεταβλητών που διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών. Η ποιότητα του κλίματος αποτελεί ένα από τους σοβαρούς παράγοντες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς μαζί με την ποσότητα η οποία επηρεάζει την ικανότητα του αρχαρίου μαθητή, της αυτοεικόνας του και την εκμάθηση της διδασκαλίας. Ο Fraser (1989) αναφέρει πως το κλίμα της τάξης καθορίζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις, την προσωπική ανάπτυξη κάθε ατόμου και το χαρακτήρα του.

Πολλές μελέτες (π.χ. Gartin και λοιποί., 2002, Westling Allodi, 2002, Ghaith, 2003) ερεύνησαν τις ψυχοκοινωνικές πτυχές (κλίμα) σε μια ομάδα ή μια κατηγορία, τις διασυνδέσεις από τη μια πλευρά ενός τέτοιου κλίματος και από την άλλη πλευρά τις στρατηγικές διδασκαλίας και τους οργανωτικούς παράγοντες (όπως τη σύνθεση και το

μέγεθος της ομάδας). Λίγες μελέτες έχουν εξετάσει τις συνδέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Fraser & Fisher, 1983, Fraser, 1986, 1998), στις οποίες τα αποτελέσματα έχουν δείξει ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες επιτυγχάνουν τα καλύτερα αποτελέσματα στα περιβάλλοντα τάξεων που συμπαθούν, δηλαδή που νοιώθουν οικεία και τους αρέσουν. Κάποιες ενδιαφέρουσες συγκριτικές μελέτες έχουν φανερώσει την αξία της αξιολόγησης του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος στα σχολεία, με βάση τις κατηγορίες που λαμβάνουν από τους μαθητές για το σχολικό περιβάλλον και το περιβάλλον της τάξης (Freiberg, 1996). Τα αποτελέσματα έχουν δείξει πως οι αξιολογήσεις του κλίματος της τάξης, που λαμβάνονται από τους ίδιους τους μαθητές, είναι ίσως πιο ρεαλιστικές από εκείνες που λαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς (Anderson, 1989). Ομοίως, μια έρευνα που έλαβε χώρα στη Σλοβενία από το Zabukovec (1993), αποκάλυψε την ύπαρξη μερικών διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην αντίληψή τους για το κλίμα της τάξης, η αντίληψη των εκπαιδευτικών ήταν πιο ικανοποιητική, αντιμετώπιζαν λιγότερη δυσκολία και χρειάζονταν λιγότερη πείρα από ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες για να απαντήσουν ενώ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν περισσότερη ανταγωνιστικότητα και λιγότερη συνεκτικότητα στις απαντήσεις τους. Πιο πρόσφατες μελέτες (Torney-Purta et al, 2001), που αναθεωρούνται σε (Westling Allodi, 2002) έχουν υπογραμμίσει το κλίμα της τάξης ως ισχυρό μεσολαβητή των διαδικασιών, και ένα κανόνα για δημοκρατικό κλίμα στο σχολείο ή στην τάξη. Επομένως προωθεί τις δημοκρατικές διαδικασίες, και αναπτύσσει τις σχέσεις της συνεργασίας και της ευθύνης όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και εντός της ευρύτερης κοινότητας. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών έχει την ισχυρότερη επίδραση δεδομένου ότι παρουσιάζει τα πρότυπα των σχέσεων στην ομάδα.

Το ενδιαφέρον ανάγνωσης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχε θετικά αποτελέσματα, δηλαδή υπήρξε βελτίωση στην επίδοσή τους όταν το κλίμα της τάξης ήταν δομημένο και θετικό και αρνητικά όταν η ομιλία τους ήταν καθοδηγούμενη (Antoniou & Sideridis, 2008). Ο Sideridis (2006) κατέδειξε πως ένα περιβάλλον τάξης το οποίο υπογραμμίζει τη συνεργασία, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον και εκτιμάει την αυτονομία του μαθητή καθώς επίσης και υπογραμμίζει το προσωπικό παρά το ανταγωνιστικό περιβάλλον έχει θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των μαθητών με

Μαθησιακές δυσκολίες σε αντίθεση με ένα περιβάλλον το οποίο υπογράμμισε τις ανταγωνιστικές προσπάθειες.

Οι Linnenbrink και Pintrich (2001) πρότειναν πως οι αντιστοιχίες με κακούς συνδυασμούς των στόχων των προσωπικών προσανατολισμών και τους στόχους της δομής μιας τάξης συνδέονται με το διαφορετικό επίτευγμα που θα έχουν οι μαθητές στις αποδώσεις τους. Η πιο πάνω αναφορά προτείνει πως όταν συναντηθεί ο στόχος κυριότητας ενός ατόμου με μια δομή στόχου κυριότητας τα κίνητρα και τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των μαθητών μπορούν να αλλάξουν.

Η θεωρία στόχου είναι πολύ προεξέχουσα, αναφέρει με επιτυχία, πως η συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη έχει επιπτώσεις. Το συγκεκριμένο επίτευγμα της θεωρίας μπορεί να επαληθευτεί από τα γνωστικόκινητήρια σχήματα (Sideridis, 2005).

Στόχοι της παρούσας μελέτης ήταν να:

α. διερευνηθεί κατά πόσο το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την αλλαγή στην επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση μετά τη συμμετοχή τους σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ενίσχυσης της γραπτής έκφρασης.

β. αξιολογηθεί η σχέση του διδακτικού στυλ με την αλλαγή στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

γ. διερευνηθεί κατά πόσο το κλίμα της τάξης σχετίζεται με την αλλαγή στην επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση μετά τη συμμετοχή τους σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ενίσχυσης της γραπτής έκφρασης.

δ. να αξιολογηθεί η σχέση του κλίματος της τάξης με την αλλαγή στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

## 2. Μέθοδος

### Συμμετέχοντες:

Στην έρευνα συμμετείχαν **11 εκπαιδευτικοί** και **42 μαθητές** των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου (Δ', Ε' και ΣΤ') από **11 σχολεία** του Ρεθύμνου Κρήτης. Οι εκπαιδευτικοί ήταν της ειδικής εκπαίδευσης και δίδασκαν στα ειδικά τμήματα ένταξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος των δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν. Οι μαθητές παρακολουθούσαν τα ειδικά τμήματα ένταξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οχτώ (8) εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην πειραματική ομάδα, οι οποίοι δίδασκαν το παρεμβατικό πρόγραμμα ΑΚΤ και τρεις (3) εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου, που δίδασκαν την συνηθισμένη διδασκαλία στη γραπτή έκφραση. 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, μη λεκτικής νοημοσύνης, τεστ **Raven**.

Τα τελευταία δύο κριτήρια (**α και β**) ικανοποιούν το κριτήριο της απόκλισης το οποίο συμπεριλαμβάνεται στον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών (Hammil, 1990). Ένας μαθητής έχει Μαθησιακές Δυσκολίες όταν ο Νοητικός Δείκτης διαφέρει σημαντικά από την επίδοσή του σε μια σταθμισμένη ακαδημαϊκή δοκιμασία (εδώ γραφής), σύμφωνα με το κριτήριο της απόκλισης,. 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 την έναρξη του προγράμματος παρέμβασης και από την πρώτη αξιολόγηση, με:

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

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 στη 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 υπάρχουν 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 χρειάζονταν 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 λίστες και προτάσεις 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, οι οποίοι θα εκπαιδούνταν από τον αρχηγό τους δηλαδή το δάσκαλο τους, 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 τη γενίκευση, την οργάνωση και την 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)]

Εικόνα 1



### ΣΚΑΛΑ

- Σκέφτομαι
- Καταγράφω ιδέες
- Αναλύω ιδέες
- Λάθη;
- Αυτοδιορθώνομαι!

Εικόνα 2



### 5Π2Λ

- ΠΟΙΟΣ
- ΠΟΤΕ
- ΠΟΥ
- ΠΡΑΞΗ
- ΠΡΟΒΛΗΜΑ
- ΛΥΣΗ
- ΛΥΞΗ



### ΑΚΤ

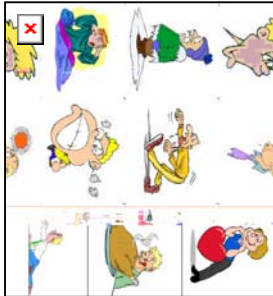
- Αρχή  
(Ποιος, Πού, Πότε, Πράξη)
- Κυρίως θέμα  
(Πρόβλημα, Λύση)
- Τέλος  
(Λήξη)

Εικόνα 3

### 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 \_\_\_\_\_



Εικόνα 4

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 πιο πάνω κάρτες βοηθούν το μαθητή να οργανώσει τις ιδέες του, να τις καταγράψει με ένα συγκεκριμένο τρόπο και να τις εμπλουτίσει υποβοηθούμενος από τα 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 το οποίο 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 οικειοθελώς δήλωσαν συμμετοχή, με στόχο τη γνωριμία των ερευνητών με τους εκπαιδευτικούς και την ενημέρωσή τους για το πρόγραμμα, πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2008. Στη συνέχεια, 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, τον Δεκέμβριο του 2008. 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, τον Ιανουάριο του 2009. 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, χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα 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 την 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),

-το κλίμα της τάξης(.....).

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 (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου), μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους. Μετά από ξενάγηση στη βιβλιοθήκη, απονεμήθηκαν στους μαθητές διπλώματα και σήματα του επιθεωρητή ΑΚΤ.

### **Διδακτικό πρόγραμμα «Επιθεωρητής ΑΚΤ»**

Στην έρευνα εφαρμόστηκε το διδακτικό πρόγραμμα (Επιθεωρητής ΑΚΤ), που στόχευε στην ενίσχυση της επίδοσης 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 βοηθιούνται στη συγκέντρωσή τους στο περιεχόμενο και τη μορφολογία του κειμένου τους (Antoniou, 2006, Antoniou, Souvignier & Gold, 2007). 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, περιελάμβανε 4 διδακτικές ενότητες οι οποίες μπορούσαν να διδαχθούν σε 16 ακαδημαϊκές ώρες, από τους εκπαιδευτικούς.

### **Παραγωγή αφηγηματικών κειμένων**

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).



Αναφορικά με τη **δομή των αφηγηματικών κειμένων**, οι μαθητές διδάσκονταν αρχικά τη βασική διάρθρωση ενός κειμένου, την εξής Πρόλογος - Κυρίως θέμα - Επίλογος. Για την απομνημόνευση αυτής της διάρθρωσης υιοθετήθηκε το ακρωνύμιο **ΑΚΤ** (Αρχή - Κυρίως θέμα - Τέλος). 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;», «Πού;», «Πότε;», «Πράξη;», «Πρόβλημα;», «Λύση» και «Λήξη» στο πλαίσιο του μνημονικού **5Π-2Λ**.

<u>Αρχή</u>	<u>Κυρίως θέμα</u>
<b>Ποιος</b> (πρωταγωνιστής), <b>Πού</b> (τόπος), <b>Πότε</b> (χρόνος), <b>Πράξη</b> (τι συμβαίνει)	<b>Πρόβλημα</b> (τι πρόβλημα προέκυψε), <b>Λύση</b> (πως λύθηκε το πρόβλημα)  <u>Τέλος</u>  <b>Λήξη</b> (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. Εκτενώς, 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:

- ☐ Γενίκευαν και οργάνωναν 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**

Το μοντέλο της διδασκαλίας φθίνουσας υποστήριξης (υποδειγματική διδασκαλία, καθοδηγούμενη εξάσκηση, εξάσκηση με μειωμένη βοήθεια και ανεξάρτητη εξάσκηση) ακολουθήθηκε για τη διδασκαλία των στρατηγικών αυτών. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης υιοθέτησαν τα έξι διδακτικά βήματα που προτείνονται από τους Harris και Graham (1996) και βασίζονται στη διδασκαλία φθίνουσας υποστήριξης:

**(1) 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?»

**(2) 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- αξιολόγηση?»

**(3) 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 τη 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.

**Καταγράψω** 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** ».

**(4) 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, 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**».

**(5) 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 αφότου γράψουμε το κείμενό μας αν αναφέρονται? Ο στόχος σας εδώ είναι να βάλετε τικ(ν)σε όσα πιστεύετε ότι έχετε κάνει σωστά και να αφήσετε κενά όσα πιστεύετε πως δε χρειάζονται διόρθωση »

**(6) 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, 5Π2Λ και ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ για να βοηθήσετε τον εαυτό σας»..

Το περιεχόμενο του προγράμματος 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. Οι μαθητές 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, ζωνηράδα).

**(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 ώστε να θυμούνται να τα χρησιμοποιούν στην ιστορία τους.

**(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. 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**

##### Γραπτή Έκφραση

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 (0-1-2) αυτή κλίμακα αναφέρεται σε πληροφορίες που σχετίζονται με τον πρωταγωνιστή της ιστορίας, το μέρος, το 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.

### **Πρωτόκολλα παρατήρησης του μαθήματος**

Τα πρωτόκολλα παρατήρησης του μαθήματος συμπληρώθηκαν από τους αξιολογητές μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης αξιολόγησης. Οι αξιολογητές επισκέφτηκαν για παρατήρηση τρεις (3) φορές τον κάθε εκπαιδευτικό. Σε κάθε παρατήρηση πήγαιναν δυο (2) αξιολογητές για καλύτερη πιο έγκυρη και αξιόπιστη παρατήρηση. Στο τέλος της αξιολόγησης βγήκαν οι μέσοι όροι από τους δυο (2) αξιολογητές για τον κάθε εκπαιδευτικό.

Χρησιμοποιήθηκαν τα εξής πρωτόκολλα:

### **Κλίμα τάξης**

Το πρωτόκολλο για το κλίμα της τάξης αξιολογεί κατά πόσο ο δάσκαλος δημιουργεί ένα οικείο περιβάλλον (ενθαρρύνει τους μαθητές για συμμετοχή, αλληλοβοήθεια, δημιουργεί δραστηριότητες για να προσελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών κ.α.) μέσα στην τάξη και κατά πόσο επηρεάζει αυτό το περιβάλλον τη βελτίωση της επίδοσής των παιδιών. Αποτελείται από δυο (2) σελίδες. Η πρώτη σελίδα περιλαμβάνει είκοσιδύο (22) προτάσεις της 5βάθμιας Likert κλίμακας. Η 5βάθμια Likert κλίμακα αποτελείται από τους αριθμούς 1-5 και ο κάθε αριθμός σημαίνει: 1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3- Μέτρια, 4-Αρκετά, 5-Πολύ. Κάθε πρόταση αντιπροσωπεύεται από την 5βάθμια κλίμακα και οι αξιολογητές καλούνταν να συμπληρώσουν ένα αριθμό που πίστευαν ότι αντιπροσώπευε τον εκπαιδευτικό.

Ένα παράδειγμα πρότασης για το κλίμα μάθησης από το πρωτόκολλο είναι:

-2.Χρησιμοποιεί ασκήσεις με σκοπό οι μαθητές-τριες να ανταγωνιστούν μεταξύ τους (PERFO)

Καθόλου                      Λίγο                      Μέτρια                      Αρκετά

Πολύ

Ένα παράδειγμα πρότασης για το κλίμα επίτευξης από το πρωτόκολλο είναι:

-1.Ενθαρρύνει τη συμμετοχή στην τάξη (MA)

**Καθόλου**

**Λίγο**

**Μέτρια**

**Αρκετά**

**Πολύ**

Η δεύτερη σελίδα περιλαμβάνει τρεις (3) προτάσεις οι οποίες αποτελούνταν από εννιά (9) υποπροτάσεις στις οποίες ο παρατηρητής καλείτον να επιλέξει αυτή που πίστευε ότι αντιπροσώπευε καλύτερα τον εκπαιδευτικό που παρατηρούσε. Ένα παράδειγμα είναι:

• **Όταν οι μαθητές δυσκολεύονται ο/η εκπαιδευτικός:**

- Ενισχύει τους μαθητές να εκφράζουν το συναίσθημά τους. (F)
- Συζητάει με τους μαθητές τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των διαφορετικών στρατηγικών που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για τη λύση της δυσκολίας. (C)
- Ανακοινώνει αμέσως την απάντηση/λύση στους μαθητές. (A)
- Προτείνει λύσεις για την αντιμετώπιση της δυσκολίας. (S)
- Τονίζει το σωστό τρόπο για την αντιμετώπιση της δυσκολίας. (A)
- Προωθεί τη συζήτηση μεταξύ των μαθητών χωρίς συμμετοχή σε αυτή. (F)
- Δίνει ανατροφοδότηση για κάθε προσπάθεια που κάνουν προς την επίλυση της δυσκολίας. (C)
- Προτείνει τη δική του λύση για την επίλυση. (S)
- 

Άλλο: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Διδακτικό στυλ**

Το διδακτικό στυλ αξιολογήθηκε μέσω της κλίμακας εκτίμησης (Helmke & Weinert, 1997). Το διδακτικό στυλ των εκπαιδευτικών καταγράφηκε με βάση τρεις (3) κατηγορίες, το καθοδηγητικό στυλ, το υποστηρικτικό στυλ και το ενισχυτικό στυλ. Στο καθοδηγητικό στυλ (Cronbach's  $\alpha=0.75$ ) οι επόπτες παρατηρούσαν τον τρόπο που μετέφερε τις γνώσεις ο δάσκαλος στους μαθητές, πως χειριζόταν το χρόνο του μαθήματος και τη συζήτηση. Στο ενισχυτικό στυλ (Cronbach's  $\alpha=0.78$ ) οι επόπτες παρατηρούσαν την ώρα που αφιέρωνε ο εκπαιδευτικός σε κάθε μαθητή προκειμένου αυτός να υποκινηθεί να κάνει ερωτήσεις και να ελέγξει το περιεχόμενο του κειμένου του. Ακόμη παρατηρούσαν αν οι απαντήσεις του εκπαιδευτικού ήταν με βάση τον τρόπο της



διδασκείας ύλης. Στο υποστηρικτικό στυλ (Cronbach's  $\alpha=0.76$ ) η παρατήρηση ήταν άμεση και ενεργή δηλαδή δινόταν πληροφοριακό υλικό στους εκπαιδευτικούς και οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι ο εκπαιδευτικός είναι αρμόδιο και αξιόπιστο πρόσωπο. Οι εκτιμήσεις της εσωτερικής συνέπειας για αυτήν την κλίμακα ήταν 0.91 (βλέπε Appendix B), (Antoniou & Sideridis, 2008).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΣΤΥΛ (ΑΠΟ HELMKE & WEINERT, 1997)

Χαρακτηριστικά	Περιγραφή/ Εξήγηση	Εκτίμηση 1-7
<u>Καθοδήγηση</u> Φάσεις μεταξύ των αλλαγών στη μονάδα (πόσο γρήγορα οι μεταφορές εκπαιδευτικού γίνονται ευθύνη μαθητή)	Κάθε μονάδα περιλαμβάνει τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά βήματα όπως: η παρουσίαση της στρατηγικής, εργασία ομάδας, καθοδήγηση στην πρακτική, σταθεροποίηση της υλικής, ανεξάρτητης εργασίας, αυτοέλεγχος. Ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται όλα τα εκπαιδευτικά βήματα μέσα στα όρια μαθήματος.	Λίγο -Πολύ
<u>Συνεκτικότητα</u> Χρόνος που ξοδεύεται σε άλλα θέματα εκτός από το περιεχόμενο του μαθήματος Πόσο χρόνο αφιερώνει σε συζήτηση για την ύλη και πόση σε δευτεροβάθμια θέματα	Αναφέρεται στον τρόπο που οι μεταβάσεις δασκάλων από ένα βήμα στο επόμενο. Αναφέρεται στη δυνατότητα του δασκάλου να κρατήσει την εστίασή του/της στο θέμα του μαθήματος ή/και την εκπαιδευτική στρατηγική που εφαρμόζονται. Αναφέρεται στο χρόνο που ο δάσκαλος ξοδεύει στη συζήτηση των θεμάτων που είναι άσχετα με το περιεχόμενο του μαθήματος.	Ομαλός-ταραγμένος  Συχνά-ποτέ
Δομή Διδασκαλίας	Αναφέρεται στην παράδοση του δασκάλου του ύφους παρουσίασης.	Μέγιστο (45 λ.) λ. λίγο-στο μήκος

Διδακτικό στυλ	Άμεσος: Ο εκπαιδευτικός είναι συγκεκριμένος, παρουσιάζει τους στόχους και τα κύρια σημεία, παρουσιάζει το περιεχόμενο διαδοχικά, ελέγχει την κατανόηση των μαθητών συχνά. Έμμεσος: Ο εκπαιδευτικός παρέχει τα μέσα το περιεχόμενο εκ των προτέρων, χρησιμοποιεί τις επαγωγικές και παραγωγικές μεθόδους, εστιάζει στην επίτευξη των υψηλών επιπέδων η αφαίρεση, ερωτήσεις χρήσεων στον οδηγό που καταλαβαίνει, επιτρέπει στους μαθητές για να αξιολογήσει την απάντησή τους, και παρέχει τις οδηγίες στους μαθητές.	Κατανοητός - Δυσνόητος	Άμεσος-έμμεσος
----------------	---	------------------------	----------------

Ο παραπάνω πίνακας περιγράφει το ύφος του διδακτικού στυλ.

### Αποτελέσματα

Σχολείο	Αλλαγή στην επίδοση	Αλλαγή στην αυτοαποτελεσματικότητα	Καθοδηγητικό στυλ	Δομημένο στυλ	Υποστηρικτικό στυλ	Ενισχυτικό στυλ	Κ
1	MO	4,75	,30	4,58	4,44	4,87	4,56
	TA	2,50	,70	,00	,00	,00	,00
2	MO	2,00	,91	2,58	1,85	2,13	1,92
	TA	2,00	,42	,00	,00	,00	,00
3	MO	1,75	-,27	3,42	3,96	4,53	4,11
	TA	1,50	,37	,00	,00	,00	,00
4	MO	4,40	,16	2,00	4,98	4,40	4,19
	TA	2,07	,71	,00	,00	,00	,00
5	MO	9,33	,22	2,58	4,19	3,87	4,26
	TA	1,53	,23	,00	,00	,00	,00
6	MO	11,33	,29	2,92	4,29	4,67	3,81
	TA	3,79	,41	,00	,00	,00	,00

7	MO	2,00	,33	1,83	2,48	2,80	2,15
	TA	1,00	,64	,00	,00	,00	,00
8	MO	3,75	,28	2,67	3,29	3,67	2,93
	TA	1,71	,71	,00	,00	,00	,00
Σύνολο	MO	4,72	,25	2,84	3,80	3,95	3,58
	TA	3,65	,58	,86	,99	,88	,93

Ο παραπάνω πίνακας περιγράφει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για κάθε μια μεταβλητή του διδακτικού στυλ και του κλίματος της τάξης για κάθε τάξη που συμμετείχε στην πειραματική ομάδα της παρούσας μελέτης.

	Αλλαγή στην επίδοση	Αλλαγή στην αυτοαποτελεσματικότητα	Καθοδηγητικό στυλ	Δομημένο στυλ	Υποστηρικτικό στυλ	Ενισχυτικό στυλ
Αλλαγή στην αυτοαποτελεσματικότητα	,096					
Καθοδηγητικό στυλ	,042	-,084				
Δομημένο στυλ	,395*	-,306	,232			
Υποστηρικτικό στυλ	,344	-,353	,530**	,908**		
Ενισχυτικό στυλ	,363	-,322	,494**	,934**	,927**	
Κλίμα με προσανατολισμό στη μάθηση	,462*	-,340	,435*	,787**	,839**	,859**

l: ,564\*\*  
 j: \*\*  
 k: \*  
 p: \*\*  
 α: \*\*  
 β: \*\*  
 γ: \*\*  
 δ: \*\*



	Αλλαγή στην επίδοση	Αλλαγή στην αυτοαποτελεσματικότητα	Καθοδηγητικό στυλ	Δομημένο στυλ	Υποστηρικτικό στυλ	Ενισχυτικό στυλ
Αλλαγή στην αυτοαποτελεσματικότητα	,096					
Καθοδηγητικό στυλ	,042	-,084				
Δομημένο στυλ	,395*	-,306	,232			
Υποστηρικτικό στυλ	,344	-,353	,530**	,908**		
Ενισχυτικό στυλ	,363	-,322	,494**	,934**	,927**	
Κλίμα με προσανατολισμό στη μάθηση	,462*	-,340	,435*	,787**	,839**	,859**

### Συσχετίσεις μεταξύ της αλλαγής στην επίδοση στη γραπτή έκφραση και διδακτικό στυλ

Για να διαπιστωθεί η σχέση μεταξύ των μεταβλητών πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν θετικές και στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών. Συγκεκριμένα, για την το διδακτικό στυλ φάνηκε πως η υψηλότερη συσχέτιση ήταν μεταξύ των μεταβλητών δομημένο στυλ και επίδοση των μαθητών στη γραπτή έκφραση ( $r = 0,395$ ,  $p < .05$ ). Όσο πιο δομημένο είναι το μάθημα του εκπαιδευτικού τόσο πιο καλή είναι η επίδοση των μαθητών στη γραπτή έκφραση.

Οι συσχετίσεις δεν έδειξαν να σχετίζονται στατιστικώς σημαντικά οι επιμέρους μεταβλητές του διδακτικού στυλ με την αλλαγή στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με ΜΔ.

### **Συσχετίσεις μεταξύ της αλλαγής στην επίδοση στη γραπτή έκφραση και στο κλίμα της τάξης**

Για να διαπιστωθεί η σχέση μεταξύ των μεταβλητών πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν θετικές και αρνητικές συσχετίσεις οι οποίες ήταν στατιστικώς σημαντικές μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών. Συγκεκριμένα, για το κλίμα της τάξης φάνηκε πως η υψηλότερη συσχέτιση ήταν μεταξύ των μεταβλητών κλίμα μάθησης και επίδοση των μαθητών στη γραπτή έκφραση ( $r = 0,462$ ,  $p < .001$ ). Όσο πιο προσανατολισμένο στη συνθήκη της μάθησης είναι το κλίμα της τάξης τόσο πιο καλή είναι η επίδοση των μαθητών στη γραπτή έκφραση. Για το κλίμα της τάξης φάνηκε ότι η υψηλότερη συσχέτιση και στατιστικώς σημαντική ήταν μεταξύ των μεταβλητών προσανατολισμός στο στόχο της επίτευξης και αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών στη γραπτή έκφραση ( $r = -0,386$ ,  $p < .05$ ). Όσο πιο προσανατολισμένο στο στόχο της επίτευξης είναι το κλίμα της τάξης τόσο πιο μειωμένη είναι η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών στην γραπτή έκφραση.

## Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο το διδακτικό στυλ του εκπαιδευτικού σχετίζεται με την αλλαγή στην επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση μετά τη συμμετοχή τους σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ενίσχυσης της γραπτής έκφρασης, να αξιολογηθεί η σχέση του διδακτικού στυλ με την αλλαγή στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, να διερευνηθεί κατά πόσο το κλίμα της τάξης σχετίζεται με την αλλαγή στην επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση μετά τη συμμετοχή τους σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ενίσχυσης της γραπτής έκφρασης και τέλος να αξιολογηθεί η σχέση του κλίματος της τάξης με την αλλαγή στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι αμέσως μετά το τέλος της παρέμβασης οι μαθητές της πειραματικής ομάδας φανέρωσαν θετικές και στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών. Συγκεκριμένα, για το διδακτικό στυλ φάνηκε πως η υψηλότερη συσχέτιση ήταν μεταξύ των μεταβλητών δομημένο στυλ και επίδοση των μαθητών στη γραπτή έκφραση. Όσο πιο δομημένο είναι το μάθημα του εκπαιδευτικού τόσο πιο καλή είναι η επίδοση των μαθητών στη γραπτή έκφραση.

Οι επιμέρους μεταβλητές του διδακτικού στυλ με την αλλαγή στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν φάνηκε να συσχετίζονται στατιστικώς σημαντικά, δηλαδή δεν επηρεάζει το ένα το άλλο. Η υψηλότερη συσχέτιση ήταν μεταξύ των μεταβλητών κλίμα μάθησης και επίδοση των μαθητών στη γραπτή έκφραση για το κλίμα της τάξης, όσο πιο προσανατολισμένο στη συνθήκη της μάθησης είναι το κλίμα της τάξης τόσο πιο καλή είναι η επίδοση των μαθητών στη γραπτή έκφραση. Για το κλίμα της τάξης παρατηρήθηκε υψηλότερη συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών προσανατολισμός στο στόχο της επίτευξης και αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών στη γραπτή έκφραση. Όσο πιο προσανατολισμένο στο στόχο της επίτευξης είναι το κλίμα της τάξης τόσο πιο μειωμένη είναι η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών στην γραπτή έκφραση.

Το κλίμα της τάξης επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην γραπτή έκφραση αρνητικά και θετικά. Όσο πιο κοντά στην επίτευξη του στόχου είναι το κλίμα της τάξης δηλαδή όσο πιο πολύ προσπαθεί να βελτιώσει την συγγραφική ικανότητα των παιδιών και να τα βοηθήσει να μάθουν να αναπτύσσουν στρατηγικές τόσο πιο πολύ μειώνεται η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών. Αντίθετα αν το κλίμα της τάξης είναι σχεδιασμένο με τρόπο ώστε να βοηθά τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να μάθουν να χρησιμοποιούν την στρατηγικές γραφής κειμένου βοηθά στην αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας, συγγραφής κειμένων, των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Όπως αναφέρουν και οι Αντωνίου και Σιδερίδης (2008) η καθοδηγούμενη οδηγία από τον εκπαιδευτικό στην ανάγνωση κειμένου, είναι αρνητικός προάγγελος της αυτοαποτελεσματικότητας του μαθητή, ομοίως βρέθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα πως η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό στην συγγραφή κειμένου είναι αρνητικός προάγγελος της αυτοαποτελεσματικότητας του μαθητή. Η έλλειψη αυτονομίας και η καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό έχει δυσμενείς επιπτώσεις στα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών στην ανάγνωση και ομοίως στην γραπτή έκφραση (Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, 1992, Ryan & Deci, 2000). Η αυτοαποτελεσματικότητα ανάγνωσης αφορούσε την καθοδηγημένη οδηγία με αρνητικό τρόπο, επειδή πάρα πολλή καθοδήγηση μπορεί να καταστήσει το μαθητή ανίσχυρο, δεδομένου ότι ένας μαθητής μπορεί να αισθανθεί λιγότερο ικανός και αποτελεσματικός (Deci, Hodges, Pierson, & Tomassone, 1992, Ryan & Deci, 2000), τα ίδια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην γραπτή έκφραση, όσο πιο καθοδηγητικός ήταν ο εκπαιδευτικός και είχε σκοπό την επίτευξη του στόχου του, δηλαδή την δημιουργία καθοδηγητικού περιβάλλοντος για να μπορέσουν οι μαθητές να παράγουν γραπτό κείμενο, τόσο πιο αναποτελεσματικοί και ανίκανοι αισθάνονταν οι μαθητές στην παραγωγή κειμένου. Οι μαθητές αισθάνονται πιο αυτόνομοι και αυτορυθμιζόμενοι όταν θεωρούν ότι είναι ικανοί να επιτύχουν τις ακαδημαϊκές εκβάσεις. Όταν ο εκπαιδευτικός είχε κύριο μέλημα του το πώς οι μαθητές θα μάθουν να χρησιμοποιούν τις στρατηγικές παραγωγής γραπτού κειμένου και να παράγουν βελτιωμένο κείμενο σε σύγκριση με το αρχικό τους κείμενο βοηθά στην μείωση της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών. Η αυτορρύθμιση των ακαδημαϊκών συμπεριφορών τείνει «να αποτύχει» όταν οι μαθητές αισθάνονται



πιεσμένοι ή ελεγχόμενοι από ένα σημαντικό για αυτούς πρόσωπο, στη ζωή τους, τους ενηλίκους π.χ. το εκπαιδευτικό τους (Grolnick, Ryan, & Deci, 1991, Sideridis in press-c). Οι Trouilloud, Sarrazin, Bressoux, και Bois (2006) ανέφεραν ότι όταν το περιβάλλον μια τάξης είχε μια ενθαρρυντική αυτονομία η αντιληπτή ικανότητα των μαθητών είχε υψηλά αποτελέσματα. Η ενθάρρυνση από τον εκπαιδευτικό στην χρήση των στρατηγικών στην παραγωγή κειμένου και η θετική ενίσχυση κάνει τους μαθητές πιο αποτελεσματικούς και τους δίνει την αίσθηση ικανότητας, για να γράψουν ένα κείμενο. Εντούτοις, η διευκρίνιση αυτής της σχέσης πρέπει να είναι ένας στόχος της μελλοντικής έρευνας, όπως άλλες μεταβλητές μετριασμού όπως το ενδιαφέρον, η δυνατότητα, και άλλα προσωπικά ή περιστασιακά χαρακτηριστικά μπορούν να έχουν για αυτό τον σκοπό.

Ένα θετικό κλίμα τάξεων (όπως απεικονίζεται από τα υψηλά αποτελέσματα στο κλίμα και την ενθάρρυνση) ήταν ενδεικτικό της υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές. Αυτή η εύρεση συμφωνεί με τη γενική προϋπόθεση ότι ένα περιβάλλον τάξεων που χαρακτηρίζεται από το θετικό κλίμα τάξης ανατροφοδοτήστε, την ενίσχυση, βοήθεια που δίνει ο εκπαιδευτικός, και γενικός μια θετική κινητήρια ομιλία (Ryan, Gheen, & Midgley, 1998, Turner et al., 2002)

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 αυτορρύθμισή τους κατά τη διάρκεια των βημάτων συγγραφής και στην επεξεργασία της δομής των κειμένων .

Σε μια τέτοια διαδικασία παρέμβασης, η οποία εφαρμόστηκε εκτός αναλυτικού προγράμματος σε τμήματα ένταξης από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, χρειάστηκε

μεγάλο χρονικό διάστημα, πρέπει οι μαθητές να καταλάβουν και να συνειδητοποιήσουν ποιο είναι το όφελος τους από την αλλαγή στην διαδικασία μάθησής τους. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούν να αυξήσουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Από την άλλη μεριά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν το στόχο της εφαρμογής του προγράμματος και να μην το θεωρούν σαν ρουτίνα ή ότι θα παρέμβει και θα επηρεάσει τον τρόπο διδασκαλίας τους ή ότι τους ασκεί έλεγχο στον τρόπο διδασκαλίας τους. Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να αξιολογηθεί η επίδραση του προγράμματος στην παραγωγή κειμένου των μαθητών την γνώση συγγραφικών στρατηγικών καθώς επίσης και στην συγγραφική αυτό-αποτελεσματικότητα βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα, καθώς επίσης να παρατηρηθεί και αλλαγή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού και του μαθητή στην τάξη μετά την λήξη του μαθήματος μετά την λήξη του προγράμματος σε ανύποπτο χρόνο.

## **Βιβλιογραφία:**

- Alexander, Graham, & Harris, (1998). A Perspective on Strategy Research: Progress and Prospects. *Educational Psychology Review*, 10, 129-154.
- Anderson, L. W. (1989). Summary, conclusions and implication, in: L. W. Anderson, D. W. Ryan & B. J. Shapiro (Eds) *The IEA classroom environment study* (Oxford, Pergamon).
- Antoniou, F., & Sideridis, G. D. (2008). Prediction of reading comprehension, reading interest, and reading efficacy from teaching style and classroom climate: A multilevel random coefficient modeling analysis for student with learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 21, 223-251.
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension : An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5, 41-57.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: H. Freeman.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206–1222.
- Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586–598.
- Bibace, R., Catlin, R. J., Quirk, M. E., Beattie, K. A., & Slabaugh, R. C. Teaching Styles in the Faculty-resident Relationship. *J Fam*, 13, 895–900.
- Brostrom, R. (1979). Training Style Inventory. In: Jones JE, Pfeiffer JW, eds. *Annual Handbook for Group Facilitators*. San Diego: Pfeiffer.
- Bulgren, J. A., & Scanlon, D. A. (1997/1998). Teacher’s instructional routines and learning strategies that promote understanding of content area concepts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 41, 292–302.

- Byrne, P. S., & Long, B. E. (1976). *Doctors Talking to Patients*. London: HM Stationery Office.
- Cohen, L., and Manion, L. (1994). (4th Edition), *Research Methods in Education*, London: Routledge.
- Flower, L., Hayes J. R. (1980). The Cognition of Discovery: Defining a Rhetorical Problem. *College Composition and Communication*, 31, 21-32.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment* (London, Croom Helm).
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: development, validity and applications, *Learning Environments Research*, 1, 7–34.
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1983). Student achievement as a function of person–environment fit: a regression surface analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 89–99.
- Freiberg, H. J. (1996). From tourists to citizens in the classrooms. *Educational Leadership*, 54(1), 32–36.
- Gartin, B. C., Murdick, N. L., Imbeau, M., & Perner, D. E. (2002). How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general education classroom (DDD Prism Series No. 4) (Arlington, VA, Council for Exceptional Children).
- Gersten, R., & Baker, S. (2001). Teaching expressive writing to students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Elementary School Journal*, 101, 251-272.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83–93.
- 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. (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. (1997). It can be taught, but it does not develop naturally: Myths and realities in writing instruction. *School Psychology Review*, 26, 414-424.

- Hammill, D.D., Leing, G. E., McNutt, G., & Larson, C. E. (1987). A New Definition of Learning Disabilities. *In Journal of Learning Disabilities, 20*, 107-113.
- Hammill, D.D. (1990). A brief history of Learning Disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies. Austin, TX: Pro-ed.
- Hammil, D. D. (1990). The main definitions of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 2*, 75-80.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Helping young writers master the craft: Strategy instruction and self-regulation in the writing process. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2002). Developing selfregulated writers. *Theory into Practice, 41*, 110-115.
- Hidi, S., Berndorff, D., & Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest and selfefficacy: an intervention study. *Learning and Instruction, 12*, 429-446.
- Kuen Leung, B. Horng, L., & Ming-Been, L. (2003). Development of a teaching style inventory for tutor evaluation in problem-based learning. *Medical Education, 37*, 410-416.
- King, R. R., Jones, C., & Lasky, E. (1982). In retrospect: A Fifteen-year Follow-up Report of Speech- language Disorders in Children. *Language Speech Hear Services School, 13*, 24-32.
- Levy, B. (1996). Improving memory without awareness: Implicit self-stereotyping in old age. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 1092-1107.
- MacArthur, C. A. (1996). Using technology to enhance the writing processes of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 344-354.
- Miller, A. (2003). Teachers, Parents and Classroom Behaviour. A Psychosocial Approach. Maidenhead: Open University Press.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology, 18*, 30-38.
- Murray, D. M. (1980). Writing as process: How writing finds its own meaning. En T. R. Donovan & B. W. McClelland (Eds.), Eight approaches to teaching composition (pp. 3-20). Urbana, IL: NCTE.

- Nodine, B. F., Barenbaum, E. B., & Newcomer, P. M. (1985). Story composition by learning disabled, reading disabled and normal children. *Learning Disability Quarterly*, 8, 167-179.
- Oliver, J. M., & Paull, J. C. (1995). Self-esteem and self-efficacy: Perceived parenting and family climate and depression in university students. *Journal of Clinical Psychology*, 51, 467-481.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Pajares, F., & Johnson, M. J. (1996). Role of self-efficacy beliefs in the writing of high school students: A path analysis. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *Journal of Educational Research*, 88, 37-42.
- Santangelo, T., Harris, K., & Graham, S. (2007). Using self-regulated strategy development to support students who have "Trouble getting things into words". *Remedial & Special Education*, 29, 78-89.
- Poplin, M., Gray, R., Larsen, S., Banikowski, A., & Mehring, T. (1980). A comparison of the components of written expression abilities in learning and non-learning disabled children at three grade levels. *Learning Disability Quarterly*, 3(4), 46-53.
- Salomon, G. (1992). The psychology of designing a pedagogical tool. In E. DeCorte (Chair). The writing partner: Instructional and research considerations in a three country study. Symposium conducted at the annual meeting of American Educational Research Association (AERA). San Francisco, California.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics* (Vol. 1, pp. 142-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3, 257-279.
- Schmidt, M., & Cagran, B. (2006). Classroom Climate in Regular Primary School Settings with Children with Special Needs. *Education studies*, 32, 361-372.
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354.

- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology, 18*, 337–354.
- Shell, D. F., Murphy, C. C., & Bruning, R. H. (1989). Self-efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of Educational Psychology, 81 (1)*, 91–100.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal Orientations, Classroom Goal Structures, and Regulation in Students with and without Learning Disabilities: Should we alter Student's Motivation, a Classroom's Goal Structure, or Both? *Research, 12*, 197-223.
- Sideridis, G. D. (2005). Classroom Goal Structures and Hopelessness as Predictors of Day to-day Experience at School: Differences Between Students with and without Learning Disabilities Classroom. *International Journal of Educational, 43*, 308–328.
- 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., 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*.
- 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.
- Tolbin, T., & Sprague, J. (2000). Education Strategies: Reducing Violence in School and the Community. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 4*, 194-204.
- Thomas, C., Englert, C., & Gregg, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students. *Remedial and Special Education, 8*, 21-30.
- 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.

- Walker, H. M., Colvin, G., & Ramsey, G. (1995). *Antisocial behaviour in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks / Cole.
- Westling Allodi, M. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5, 253–274.
- Wilkerson, L., & Hundert, E. M. (1991). Becoming a problem-based tutor: Increasing Self-awareness Through Faculty Development. In: Boud D, Feletti G, eds. *The Challenge of Problem-Based Learning*. New York: St Martin’s Press, 159–171.
- Zabukovec, V. (1993). Kako zaznavajo razredno klimo osnovnosolci in njihovi učitelji [Primary school pupils’ and their teachers’ perceptions of classroom climate]. *Sodobna pedagogika*, 44(5), 292–304.
- Zeller Mayer, M., Salomon, G., Globerson, T., & Givon, H. (1991). Enhancing writing related metacognitions through a computerized writing partner. *American Educational Research Journal*, 28(2), 373-391.
- Zimmerman, B. J. (1985). The development of “intrinsic” motivation: A social learning analysis. *Annals of Child Development*, 2, 117–160.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329–339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862.

### **Ελληνική Βιβλιογραφία**

- Βαμβούκας, Μ. (1991). Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και οι σχετικές παρατηρήσεις των μαθητών. *Εκπαιδευτικά*, 24, 76-102.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2009). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Ε. (1996). *Η καλλιέργεια της σκέψης*. Θεσσαλονίκη.
- Νικολαράζη, 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.
- Σπαντιδάκης, Ι. (1997). “Promitheas” versus self-regulated strategy development in writing. A comparative study. In S. Vosniadou (Ed.), *7<sup>th</sup> European Conference for Research on Learning and Instruction – Abstracts* (pp. 397). Αθήνα
- Σπαντιδάκης Ι. Ι. (1998). Δυσκολίες γραπτής έκφρασης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. Σχεδιασμός. Εφαρμογή και αξιολόγηση διδακτικών προσεγγίσεων για την ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών της Στ΄ τάξης με και χωρίς τη χρήση του υπολογιστή. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σπαντιδάκης, Ι.Ι. (2004) Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.