



Πανεπιστήμιο Πατρών Σχολή
Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών
επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης
Τομέας Ψυχολογίας
ΠΜΣ: Επιστήμες της Εκπαίδευσης

**«Μεταγνωστικές δεξιότητες μαθητών του δημοτικού
σχολείου, με και χωρίς δυσκολίες, στην αξιολόγηση της
παραγωγής γραπτού λόγου»**

Αστερή Βασιλική

Υπό την επιστημονική επίβλεψη της Κ. Διακογιώργη

*Διπλωματική εργασία που υποβάλλεται στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού
προγράμματος σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε., με τίτλο «Επιστήμες της
Εκπαίδευσης»*

Πάτρα, 2019

Τριμελής Επιτροπή

Διακογιώργη Κλεοπάτρα, Επίκουρη Καθηγήτρια Ψυχολογίας
Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, επιβλέπουσα της διπλωματικής
εργασίας

Φτερνιάτη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Διδακτικής
Γλωσσικών Μαθημάτων Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, μέλος της
τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής

Δημάκος Ιωάννης Επίκουρος Καθηγητής Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε.
Πανεπιστημίου Πατρών, μέλος της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής

*Στην Αγία Σοφία και τις τρεις αγίες κόρες της: Πίστη,
Ελπίδα & Αγάπη*

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Π.Τ.Δ.Ε., με τίτλο «Επιστήμες της Εκπαίδευσης», θα ήθελα να ευχαριστήσω την Επίκουρη καθηγήτρια του Τομέα Ψυχολογίας του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών, κα Κλεοπάτρα Διακογιώργη, για την καθοδήγηση καθ' όλη την πορεία σχεδιασμού, υλοποίησης και συγγραφής της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα Άννα Φτερνιάτη και τον κ. Ιωάννη Δημάκο για τη συνεργασία μας και την ενασχόλησή τους με την αξιολόγηση της παρούσας εργασίας ως μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής.

Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ επιθυμώ να εκφράσω προς τον κ. Ιωάννη Καραντζή για τις συμβουλές του στην ανάλυση των δεδομένων και αποτελεσμάτων.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω, στους διευθυντές του 55ου, 15ου, και 4ου σχολείου Πατρών, στους δασκάλους και τις δασκάλες και τους συμμετέχοντες μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης, χωρίς την εμπιστοσύνη και την υπομονετική συνεργασία των οποίων δε θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους φίλους μου και την αγαπημένη μου οικογένεια για την αγάπη τους και τη ηθική υποστήριξη κατά την εκπόνηση της εργασίας.

Αστερή Βασιλική

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Τριμελής

επιτροπή

2

Ευχαριστίες

4

Περιεχόμενα

5

Περίληψη

8

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

9

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

10

1.1. Εισαγωγή

10

1.2. Μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου

13

1.2.1. Το μοντέλο των Hayes & Flower

13

1.2.2. Γνωστικά- αναπτυξιακά Μοντέλα

15

1.2.2.1. Το μοντέλο παράθεσης των πληροφοριών των Bereiter & Scardamalia

15

1.2.2.2 Το μοντέλο μετασχηματισμού των πληροφοριών των Bereiter & Scardamalia	16
1.2.3. Το μοντέλο του Kellogg	17
1.3 Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση	18
1.3.1 Το μοντέλο της Flower	18
1.3.2. Το μοντέλο της Hayes	19
1.4. Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση	21
1.5. Η κοινωνικογλωσσολογική προσέγγιση	23
2. Μεταγνώση και μεταγνωστικές δεξιότητες	25
2 . 1. Μεταγνωστικές δεξιότητες παιδιών τυπικής ανάπτυξης	28
2..2. Μεταγνωστικές δεξιότητες παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης	29
3. Αυτοαξιολόγηση και ετερο-αξιολόγηση στην παραγωγή του γραπτού λόγου	30

4. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης
32

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΣ
34

2.Μέθοδος
34

2.1. Συμμετέχοντες
35

2.2. Υλικό
36

2.3. Διαδικασία
37

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
38

3. Αποτελέσματα
38

3.1. Στατιστική ανάλυση
39

3.2. Συσχετίσεις των μεταβλητών της έρευνας
40

3.3. Σύγκριση των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης ως προς τα συνολικά ποσοστά διόρθωσης λαθών στο Κείμενο 1 & Κείμενο 2
42

3.4. Συγκρίσεις των ποσοστών διόρθωσης για κάθε τύπο λαθών στο Κείμενο 1 & Κείμενο 2 από το συνολικό δείγμα **44**

3.5. Συγκρίσεις των ποσοστών διόρθωσης για κάθε τύπο λαθών στο Κείμενο 1 & Κείμενο 2 από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης **45**

3.6. Συγκρίσεις των ποσοστών διόρθωσης για κάθε τύπο λαθών στο Κείμενο 1 & Κείμενο 2 από τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης **47**

3.7. Σύγκριση των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης ως προς τα ποσοστά διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών στο Κείμενο 1 & Κείμενο 2 **49**

3.8. Σύγκριση των ποσοστών στις επιμέρους κατηγορίες δομικών λαθών στο Κείμενο 1 και Κείμενο 2 **51**

3.9. Σύγκριση των ποσοστών διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών στο Κείμενο 2 **55**

3.10. Σύγκριση των ποσοστών διόρθωσης στις διαφορετικές κατηγορίες μορφικών λαθών στο Κείμενο 2 **58**

3.11. Σύγκριση των ποσοστών διόρθωσης στις διαφορετικές κατηγορίες ορθογραφικών λαθών στο Κείμενο 2 **64**

128 ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ 69

4. Συμπεράσματα-Συζήτηση 70

4.1. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις 74

Βιβλιογραφία: Ξενόγλωσση και ελληνογλωσση 77

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 84

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει κατά πόσον η ύπαρξη μορφικών λαθών μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην ανίχνευση και διόρθωση των δομικών λαθών. Αν και βιβλιογραφικά έχει γίνει πολύς λόγος για το θέμα, φαίνεται να μην έχει ξαναγίνει σχετική έρευνα, για την ελληνική και διεθνή επιστημονική κοινότητα. Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από 70 μαθητές, ελληνόφωνους και μη, τυπικής ανάπτυξης και μη, που φοιτούσαν στη Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν σε δύο πειραματικές δοκιμασίες αξιολόγησης κειμένων. Η πρώτη δοκιμασία είχε κυρίως δομικά λάθη και ελάχιστα μορφικά, ενώ η δεύτερη περιλάμβανε τα δομικά λάθη της πρώτης εμπλουτισμένα με πολλά μορφικά. Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων διόρθωσης των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης φαίνεται ότι μόνον αυτά των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης αντανακλούν την ανασταλτική λειτουργία της ανάγκης διόρθωσης των μορφικών λαθών στη διόρθωση των δομικών. Αξιοσημείωτο είναι πως οι μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης σημείωσαν

μικρότερο ποσοστό επίδοσης από τους τυπικούς συνομηλίκους τους σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες των δομικών και μορφικών λαθών και στα δυο κείμενα. Αυτή η διαφοροποίηση φάνηκε περισσότερο στο δεύτερο κείμενο, όπου η ύπαρξη των πολλών μορφικών λαθών έκανε τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης να σκοντάψουν ακόμα και στη διόρθωση της μορφής του κειμένου. Τέλος, το γεγονός ότι δεν προέκυψαν σε όλες τις κατηγορίες ανάλυσης των κειμένων στατιστικώς σημαντικές διαφορές αποτελεί πηγή προβληματισμού και αναγκαιότητα για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος μέσω ερευνητικών μελετών.

Λέξεις-κλειδιά: Παραγωγή Γραπτού λόγου, Μεταγνωστικές Δεξιότητες, Αξιολόγηση, Μαθητές με Δυσκολίες στο Γραπτό Λόγο

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

1. Εισαγωγή

Ενώ έχουν προταθεί και μελετηθεί πολλά μοντέλα για την γραπτή σύνθεση στους ενήλικες, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου σε νεαρά παιδιά έχει μόνο πρόσφατα αποσπάσει το ενδιαφέρον των ερευνητών.

Σύμφωνα με τον Lerner (1976), οι δυσκολίες στον γραπτό λόγο είναι οι πιο ισχυρές επικοινωνιακές δυσκολίες. Δεδομένα από την έρευνα και την εθνική στατιστική δείχνουν ότι τα προβλήματα στο γραπτό λόγο στα αρχικά στάδια της εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικά. Η έρευνα των τελευταίων ετών (αναφορές) έχει δείξει ότι τα παιδιά έχουν πρόβλημα με τη διαδικασία της σύνταξης γραπτού λόγου από τη στιγμή που ασχολείται με αυτό μέχρι πολύ αργότερα κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους καριέρας. Ίσως εδώ να πω ότι οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών είναι προς την ίδια κατεύθυνση. Το ερώτημα είναι πώς λύνεται αυτό το πρόβλημα.

Το πρώτο βήμα για την επίλυση αυτού του προβλήματος είναι η κατανόηση της διαδικασίας της παραγωγής του γραπτού λόγου και ποιοι είναι οι παράγοντες που την επηρεάζουν. Η σχετική έρευνα δείχνει αποκαλύπτει ότι το να μάθει κάποιος να γράφει είναι δύσκολο. Είναι μια περίπλοκη διαδικασία στην οποία ενσωματώνονται πολλές διαφορετικές γνωστικές δεξιότητες οι οποίες λειτουργούν ταυτόχρονα και σε μια συντονισμένη προσπάθεια για να παραγάγει ένα κατανοητό γραπτό παράγωγο.

Δεξιότητες που είναι χαμηλού επιπέδου δεξιότητες που απαιτούνται για τη μεταγραφή, υψηλότερες ικανότητες για σύνθεση (Gregg & Mather, 2002) και δεξιότητες που απαιτούνται για την συνολική οργάνωση και ρύθμιση όλων αυτών των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την παραγωγή κειμένων. Ακόμα και στην έναρξη της παραγωγής του γραπτού λόγου δηλαδή στα αρχικά στάδια, πολλές είναι οι γνωστικές απαιτήσεις που τίθενται στα παιδιά. Πρέπει να είναι ικανά να γεννούν ιδέες, να οργανώνουν ιδέες και να μεταφράζουν/μεταφέρουν αυτές τις ιδέες σε γραπτές λέξεις/ στο χαρτί χρησιμοποιώντας τις συμβάσεις του γραπτού λόγου. Με δεδομένη αυτήν την περιπλοκότητα, όπως οι Singer and Bashir (2004) παρατήρησαν προκαλεί μεγάλη έκπληξη το ότι υπάρχουν παιδιά που δεν έχουν πρόβλημα με το γραπτό λόγο.

Η έρευνα πάνω στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου στα παιδιά βασίστηκε σε μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα με έμπειρους συντάκτες ((Berninger, 1996). Διαφορετικά μοντέλα έχουν προταθεί για να εξηγήσουν και να οργανώσουν

τις γνωστικές λειτουργίες που εμπλέκονται στη παραγωγή ((Ellis, 1983; Kellogg, 1996; Roeltgen, 1985). Ένα από τα πιο αναγνωρισμένα και με επιρροή μοντέλα ήταν αυτό των Hayes and Flower (1986) το οποίο αναθεωρήθηκε αργότερα από τον Hayes (1996, 2000). Παρόλα αυτά, λίγη δουλειά έχει γίνει πάνω στο πώς το μοντέλο λειτουργεί για τα νεαρά παιδιά που μόλις ξεκινούν να αναπτύσσουν τις γραπτές τους δεξιότητες.

Τις τελευταίες δεκαετίες, τα ερευνητικά ενδιαφέροντα έχουν μετακινηθεί σε ερωτήσεις πάνω στην κανονική διαδικασία της κατάκτησης του γραπτού λόγου (Berninger, 1996). Το ενδιαφέρον αυξήθηκε ανάλογα με την εκπαιδευτική ευθύνη και αυξημένη ενίσχυση οικονομική σε προσπάθειες ερευνητικές πάνω στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού. Είναι εντελώς πρόσφατη η κατανόηση της ανάπτυξης της γραπτής έκφρασης (Edwards, 2003; Graham & Harris, 2005). Οι Berninger et al. (2003, 2006) έχουν αναπτύξει ένα σύγχρονο μοντέλο γραπτής έκφρασης που βασίζεται σε έρευνα που έχουν διεξαγάγει με παιδιά του δημοτικού σχολείου. Επεξέτειναν το μοντέλο της Απλής θεώρησης του γραπτού λόγου των Juel, Griffith, and Gough's (1986) (Berninger & Amtmann, 2003; Berninger & Winn, 2006).

Τα τρία μεγάλα συστατικά του μοντέλου είναι η μεταγραφή, οι εκτελεστικές εξουσίες και η παραγωγή του κειμένου. Η μεταγραφή περιλαμβάνει την γραφή ή την παραγωγή των γραμμάτων και την ορθογραφία ή παραγωγή των λέξεων. Οι εκτελεστικές λειτουργίες απαραίτητες για την παραγωγή περιλαμβάνουν το σχεδιασμό, τον έλεγχο και την επαναθεώρηση. Η παραγωγή του κειμένου αναφέρεται στον κύριο σκοπό του αρχάριου συντάκτη το οποίο εμφανίζεται στο επίπεδο των λέξεων, προτάσεων και κειμένου. Η απλή θεώρηση του γραπτού λόγου «The Simple View of Writing» προτείνει ότι οι δεξιότητες μεταγραφής και οι εκτελεστικές λειτουργίες υποστηρίζουν την παραγωγή του κειμένου μέσα σε ένα περιβάλλον της εργαζόμενης μνήμης (Berninger & Amtmann, 2003).

Το 2006, οι Berninger and Winn έκαναν τροποποιήσεις στο μοντέλο «The Simple View of Writing» το οποίο κατέληξε στο Not-So-Simple View of Writing. Ευρήματα από την εφαρμογή νευροψυχολογικών τεχνολογικών μεθόδων στην μελέτη της ενήλικων και αναπτυσσόμενων συντακτών συνέβαλαν σε αλλαγές του μοντέλου. Η δομή του μοντέλου παρέμεινε η ίδια. Παρόλα αυτά έγιναν προσθήκες σε σχέση με τις έννοιες της εργαζόμενης μνήμης και της προσοχής κάτι που αντανακλά μια βαθύτερη κατανόηση αυτών των εννοιών και του ρόλου τους στη γραπτή έκφραση.

Στην όχι και τόσο απλή θεώρηση του γραπτού λόγου (Not-So-Simple View of Writing), η εργαζόμενη μνήμη ενεργοποιεί την μακροπρόθεσμη μνήμη κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού (planning), της σύνθεσης (composing), της αναθεώρησης (reviewing) και της διόρθωσης (revising). Η Not-So-Simple View of Writing ασχολείται περισσότερο με τον προσδιορισμό του ρόλου της επιβλέπουσας προσοχής ως συστήματος που εστιάζει την προσοχή στο προς εκτέλεση έργο με σκοπό να επιτρέψει στους συντάκτες να μείνουν στο έργο και να μεταβαίνουν από τη μια νοητική κατάσταση στην άλλη καθώς γράφουν.

Αυτά τα μοντέλα δίνουν έναν πλαίσιο σκέψης σχετικά με τον αναπτυσσόμενο συντάκτη. Κάθε μοντέλο αναπαριστά μια εξέλιξη στην κατανόησή μας της διαδικασίας του γραπτού λόγου. Η δομή και τα στοιχεία μέσα στα μοντέλα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως σημεία εκκίνησης της κατανόησής μας πώς ένας καλός συντάκτης παράγει ένα γραπτό κείμενο αλλά και να εξερευνήσουμε το πώς αδυναμίες που σχετίζονται είτε με τη δομή είτε με τη μορφή του κειμένου ευθύνονται για προβλήματα στο γραπτό λόγο.

Κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων της ανάπτυξης του γραπτού λόγου, τα παιδιά θα περιορίζονται από παράγοντες που συνδέονται με γραφοκινητικές δεξιότητες (η φυσική πράξη του σχηματισμού των γραμμάτων), μνήμη γραμμάτων και λέξεων, αναδυόμενες ικανότητες εργαζόμενης μνήμης, και γλωσσικές ικανότητες ((Berninger & Winn, 2006; Berninger et al., 1992). Για να γίνουν επαρκείς συντάκτες, τα παιδιά πρέπει πρώτα να μάθουν να χειρίζονται τις δεξιότητες μεταγραφής όπως και χαμηλότερου επίπεδου ικανότητες: έτσι το να σχηματίζουν γράμματα και να χρησιμοποιούν σωστά την ορθογραφία γίνονται αυτοματικές διαδικασίες.

Ο αυτοματισμός με αυτές τις δεξιότητες ελευθερώνει τη μνήμη εργασίας και γνωστική ενέργεια για τα πιο απαιτητικά έργα σε επίπεδο των εκτελεστικών λειτουργιών (Bruning et al., 2004). Με σκοπό να αναπτύξουν τον αυτοματισμό, τα παιδιά χρειάζονται επανάληψη και πρακτική. Για τα περισσότερα παιδιά, οι επαρκείς δεξιότητες μεταγραφής θα έχουν αναπτυχθεί μέχρι το μέσον του δημοτικού σχολείου σημείο από το οποίο η ανάπτυξη του γραπτού λόγου προοδεύει με αυξημένη εστίαση στην παραγωγή του κειμένου και προσοχή στις εκτελεστικές λειτουργίες.

1.2 Μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου

1.2.1. Το μοντέλο των Hayes & Flower (1981,1986)

Βασιζόμενοι στους Flower & Hayes (1981), το μοντέλο των Hayes & Flower βασίζεται σε τρία κύρια σημεία: (α) τη στοχοθεσία (goal setting), (β) τη μακρόχρονη μνήμη (long-term memory) και (γ) τη διαδικασία της γραφής (writing processes).

Αρχικά, η *στοχοθεσία* (goal setting), αναφέρεται σε ό, τι δεν σχετίζεται με το συγγραφέα, το οποίο θα μπορούσε να αποδοθεί με τον όρο *ρητορική κατάσταση*. Η ρητορική κατάσταση ή αλλιώς ρητορικό πρόβλημα (rhetorical problem) περιλαμβάνει το θέμα (topic), το ακροατήριο (audience) και την περίσταση της επικοινωνίας (exigency), η οποία καλεί τον συγγραφέα να γράψει. Ο συγγραφέας δηλαδή, προσπαθεί να βρει λύση σε ένα ρητορικό πρόβλημα, ωστόσο ο τρόπος επίλυσης του προβλήματος είναι διαφορετικός από συγγραφέα σε συγγραφέα. Ακόμα, σημαντική είναι η έννοια του *γραπτού κειμένου*. Το γραπτό κείμενο περιλαμβάνει όχι μόνο τις γνώσεις του συγγραφέα πάνω σε ένα συγκεκριμένο ζήτημα, αλλά και πώς θέλει να τις παρουσιάσει στους αναγνώστες λαμβάνοντας υπόψη του το κατάλληλο ύφος αλλά και τα κατάλληλα στοιχεία οργάνωσης (Flower & Hayes, 1981).

Στη *μακρόχρονη μνήμη* αποθηκεύονται γνώσεις για το εκάστοτε θέμα, το σκοπό, το ακροατήριο αλλά και τις συγγραφικές διαδικασίες. Ο συγγραφέας έχει τη δυνατότητα να ανατρέξει σε ήδη αποθηκευμένες πληροφορίες, οι οποίες θα τον βοηθήσουν στη σύνθεση του δικού του κειμένου. Η *βραχύχρονη μνήμη*, παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της μακρόχρονης μνήμης. Ωστόσο, αυτό το επίπεδο περιορίζει τις δυνατότητες του συγγραφέα, και ως εκ τούτου η καλύτερη οργάνωση των πληροφοριών σε αυτή συμβάλλει σε ένα καλύτερο συγγραφικό αποτέλεσμα (Flower & Hayes, 1981).

Τέλος, η *διαδικασία της γραφής* (writing processes) αφορούν μία σειρά σταδίων στη διαδικασία της σύνθεσης. Τα πρώιμα μοντέλα παρουσίαζαν ως μία γραμμική ακολουθία τη διαδικασία της σύνθεσης, δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στο τελικό αποτέλεσμα. Έτσι τα σημαντικότερα στάδια κρίθηκαν αυτά της βελτίωσης και αναθεώρησης, ενώ δε δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στις νοητικές διαδικασίες αλλά στις διαδικασίες αποφάσεων και επιλογών (Flower & Hayes, 1981).

Κατά τους Flower & Hayes (1986), τα στάδια της συγγραφής είναι (α) ο σχεδιασμός (planning), (β) η μετατροπή των ιδεών σε κείμενο (translating plans into text), (γ) η αναθεώρηση-επιμέλεια-διόρθωση του κειμένου (reviewing). Τα στάδια αυτά μαζί με τις υπο-επεξεργασίες που τα αποτελούν παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Ο *σχεδιασμός* (planning) είναι το κυριότερο στάδιο στη συγγραφική διαδικασία, καθώς ο συγγραφέας ορίζει το περιεχόμενο και τον τρόπο που θα γράψει κάτι, θέτει τους στόχους του και ταξινομεί τις ιδέες του. Σε αυτή τη διαδικασία περιλαμβάνονται οι ακόλουθες υπο-επεξεργασίες: η παραγωγή (generating), η οργάνωση (organizing) και η ανάθεση του στόχου (goals).

Η πρώτη υπο-επεξεργασία είναι η *παραγωγή* (generating), κατά την οποία γεννιούνται ιδέες με την ανάκληση της σχετικής πληροφορίας από την μακρόχρονη μνήμη του συγγραφέα. Σε αυτό το στάδιο, το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως εξωτερική μνήμη, παράγονται ιδέες χωρίς να υπάρχει κίνδυνος απώλειάς τους. Η δεύτερη υπο-επεξεργασία είναι η *οργάνωση* (organizing), κατά την οποία ο συγγραφέας οργανώνει τις ιδέες του έτσι ώστε στη συνέχεια να τις μετατρέψει σε ένα καλά δομημένο κείμενο, λύνοντας το ρητορικό πρόβλημα. Η τρίτη υπο-επεξεργασία είναι η *ανάθεση του στόχου* (goals), κατά την οποία η παραγωγή (generating) και η οργάνωση (organizing) ενός κειμένου προσαρμόζονται στον αναγνώστη, αλλά και τις απαιτήσεις που έχει το εκάστοτε κείμενο που συνθέτει (Flower & Hayes, 1986), δηλαδή στο κειμενικό είδος.

Το στάδιο της *μετατροπής των ιδεών σε κείμενο* (translating plans into text) αφορά στη μεταφορά σε γραπτό κείμενο όλων των διαδικασιών που έλαβαν χώρα κατά το στάδιο του σχεδιασμού. Το κείμενο διαμορφώνεται σε παραγράφους και προτάσεις, οι οποίες διέπονται από συντακτικές, γραμματικές αλλά και ορθογραφικές δομές. Ο συγγραφέας επιδιώκει να αποδώσει το βέλτιστο περιεχόμενο του κειμένου και να πετύχει τη ροή της συγγραφής και ως εκ τούτου διορθώνει, ανασχεδιάζει και κάνει αλλαγές στο κείμενο (Flower & Hayes, 1986).

Στη συνέχεια, το επόμενο στάδιο είναι η *αναθεώρηση-επιμέλεια-διόρθωση του κειμένου* (reviewing). Σε αυτό το στάδιο περιλαμβάνονται δύο υπο-επεξεργασίες: η αξιολόγηση και η βελτίωση, που αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως η αξιολόγηση οδηγεί στη βελτίωση του κειμένου και το διορθωμένο κείμενο επαναξιολογείται μέσα σε μια διαδικασία βελτίωσης. Αναλυτικά, ο συγγραφέας επιδιώκει μέσω της αξιολόγησης τη βελτίωση του περιεχομένου, της δομής των προτάσεων, των παραγράφων αλλά και ολόκληρου του κειμένου, θέλοντας να εξαλείψει οποιαδήποτε ασυμφωνία εντοπίζει στο κείμενό του (Flower & Hayes, 1986). Η αναθεώρηση-επιμέλεια-διόρθωση του κειμένου θα λέγαμε είναι μια διαδικασία συνειδητή, όπως και ο σχεδιασμός και η μετατροπή των ιδεών σε κείμενο, η οποία οδηγεί εκ νέου στις τελευταίες.

Αυτά τα στάδια της συγγραφής, δηλαδή ο σχεδιασμός (planning), η μετατροπή των ιδεών σε κείμενο (translating plans into text) και η αναθεώρηση-επιμέλεια-διόρθωση του κειμένου (reviewing) εμπεριέχονται στη διαδικασία του ελέγχου (monitoring) (Flower & Hayes, 1986). Στη φάση του ελέγχου ο συγγραφέας παρατηρεί την πρόοδο της εργασίας του και κρίνει πότε θα μεταβεί από το ένα στάδιο της διαδικασίας γραφής στο επόμενο.

1.2.2 Γνωστικά – αναπτυξιακά μοντέλα

1.2.2.1 Το μοντέλο παράθεσης των πληροφοριών των Bereiter & Scardamalia (1987)

Το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών των Bereiter & Scardamalia (1987) αποτελείται από τρία βασικά συστατικά (Alamargot & Fayol, 2009). Το πρώτο συστατικό είναι πως υπάρχει μια νοητική αναπαράσταση του θέματος, η οποία θα βοηθήσει το συγγραφέα να κατανοήσει το κείμενο και να δώσει ώθηση στη διαδικασία της συγγραφής. Το δεύτερο συστατικό είναι οι δύο τύποι γνώσεων που βρίσκονται στη μακρόχρονη μνήμη: η γνώση για το περιεχόμενο και η γνώση για το είδος του κειμένου που δίνουν τη δυνατότητα στο συγγραφέα να επεξεργαστεί τα όσα γνωρίζει για το κείμενο. Το τρίτο συστατικό είναι η διαδικασία παράθεσης πληροφοριών, η οποία αφορά τη σχέση με τα παραπάνω συστατικά και αποτελείται από επτά στάδια, όπως δίνονται ακολούθως: εντοπισμός τοπικών μηνυμάτων (locate topic identifiers), αναγνώριση του είδους του κειμένου (locate genre identifiers), δόμηση μνημονικών διερευνήσεων (construct memory probes), ανάκληση περιεχομένου από τη μνήμη (retrieve content from memory using probes), δοκιμασίες καταλληλότητας (run tests of appropriateness), γραφή σημειώσεων-προσχέδιο (write notes, draft), επεξεργασμένη αναπαράσταση του κειμένου (update mental representation of text).

Αξίζει να αναφερθεί ότι μετά το τέταρτο στάδιο, εκτελούνται οι δοκιμασίες καταλληλότητας. Αν τα ανακτημένα περιεχόμενα κριθούν ακατάλληλα, τότε κάποιες μνημονικές διερευνήσεις επεξεργάζονται εκ νέου και εμπίπτουν στα δύο πρώτα στάδια. Αν τα ανακτημένα περιεχόμενα κριθούν κατάλληλα, προχωρούν στο επόμενο στάδιο που αφορά τη μετάφρασή τους σε κείμενο μέσω της γραφής.

Σύμφωνα με το μοντέλο, η γνώση του θέματος και του κειμενικού είδους που είναι να γραφτεί, δίνουν τοπικά μηνύματα για να αρχίσει η διερεύνηση της μνήμης

και να παραχθεί το περιεχόμενο (Bereiter & Scardamalia, 1987). Μέσω της διερεύνησης ανασύρονται πληροφορίες και αφού προσδιοριστούν οι κατάλληλες για το κείμενο που θέλουν να δημιουργήσουν, αυτές διατηρούνται διαθέσιμες για χρήση. Έτσι, η παραγωγή κειμένου ανεξαρτητοποιείται από τον αυστηρό σχεδιασμό, αφού δίνοντας ένα γνωστό θέμα και συγκεκριμένο κειμενικό είδος ο έμπειρος συγγραφέας φτάνει σε ένα ποιοτικό κείμενο.

Από την άλλη μεριά, οι αρχάριοι συγγραφείς, με βάση το μοντέλο αυτό, αρκούνται σε μια απλή παράθεση πληροφοριών στο κείμενο, χωρίς να καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκάστοτε κειμένου και χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των αναγνωστών. Επιδιώκουν μονάχα μια παράθεση των πληροφοριών που γνωρίζουν για το θέμα, μεταβαίνοντας από τη μια ιδέα στην άλλη συνειρμικά, χωρίς ιδιαίτερο σχεδιασμό και με πολλά στοιχεία προφορικότητας. Οι αρχάριοι συγγραφείς ασχολούνται ιδιαίτερα με τους περιορισμούς της γραφής (όπως για παράδειγμα την ορθογραφία), και πολύ λιγότερο με την στοχοθεσία και την οργάνωση (Alamargot & Chanquoy, 2001· Alamargot & Fayol, 2009· Bereiter & Scardamalia, 1987).

1.2.2.2 Το μοντέλο μετασχηματισμού των πληροφοριών των Bereiter & Scardamalia (1987)

Το μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών των Bereiter & Scardamalia αποτελείται από τα τρία συστατικά που περιελάμβανε το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα. Ωστόσο, περιλαμβάνει ένα ακόμα συστατικό, αυτό η ανάλυση προβλήματος (problem analysis) και η στοχοθεσία (goal setting). Το συστατικό αυτό διενεργείται πριν τη διαδικασία παράθεσης πληροφοριών, όπως αυτή παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα. Το συστατικό αυτό λαμβάνει χώρα, καθώς ο συγγραφέας εντοπίζει ασυμφωνίες μεταξύ του κειμένου που έχει στη μνήμη του και του παραγόμενου κειμένου.

Η διαδικασία της ανάλυσης του προβλήματος και της στοχοθεσίας αποτελείται από επιμέρους συστατικά που δίνουν τη δυνατότητα στο συγγραφέα να αναλύσει με σύνθετο τρόπο το συγγραφικό έργο, να κατανοήσει τους στόχους που πρέπει να εκπληρώσει, καθώς και τα μέσα για την επίτευξη αυτών των στόχων.

Σε αντίθεση με τους αρχάριους συγγραφείς, με βάση το μοντέλο, οι έμπειροι συγγραφείς αυτοματοποιούν τη διαδικασία σύνθεσης κειμένου, αλλά

εκτελούν εσωτερικές νοητικές διαδικασίες, όπως τη βελτίωση του κειμένου τους. Επίσης, η δομή που δημιουργείται δεν είναι στατική, αλλά δυναμική, καθώς μπορεί να μετασχηματιστεί, πολλές φορές και ριζικά. Ο συγγραφέας κατά τη διαδικασία της γραφής εντοπίζει προβλήματα, επαναπροσδιορίζει τους στόχους του, εισάγει νέες ιδέες και κάνει αλλαγές ή βελτιώσεις (Alamargot & Fayol, 2009· Bereiter & Scardamalia, 1987).

1.2.3 Το μοντέλο του Kellogg (1996)

Ο Kellogg (1996) επεξέτεινε τα μοντέλα των Bereiter & Scardamalia (1987), τα οποία παρουσιάστηκαν στις δύο προηγούμενες ενότητες, στην προσπάθειά του να συγκεράσει τις συγγραφικές διαδικασίες με το σύστημα επεξεργασίας των πληροφοριών. Η καινοτομία του μοντέλου έγκειται στην ανάδειξη της αλληλεπιδραστικής σχέσης ανάμεσα στην εργαζόμενη μνήμη και τη διαδικασία της συγγραφής (Alamargot & Chanquoy, 2001). Σύμφωνα με το μοντέλο, η παραγωγή γραπτού λόγου ως διαδικασία αποτελείται από τρεις υποδιαδικασίες: τη *σηματοποίηση* (formulation), την *εκτέλεση* (execution) και τον *έλεγχο* (monitoring). Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει τη στοχοθεσία, την οργάνωση των ιδεών και τον μετασχηματισμό αυτών σε γλωσσικές δομές. Το δεύτερο στάδιο αφορά στο αποτέλεσμα της σηματοποίησης, το οποίο παίρνει διάφορες μορφές πριν από την τελική του. Το τρίτο και τελευταίο είναι αυτό κατά το οποίο ο συγγραφέας διαβάζει το κείμενό του με στόχο να ανιχνεύσει και να διορθώσει τα λάθη του.

Ο Kellogg παρατηρεί ότι τα παιδιά ηλικίας 14-16 ετών κατά την τελευταία δεκαετία έχουν μάθει να γράφουν, μάλιστα τηρώντας τους ορθογραφικούς κανόνες, και είναι σε θέση να παραθέτουν πληροφορίες τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο. Προκειμένου να φτάσουν στο στάδιο της επεξεργασμένης μορφής, απαιτείται ακόμα μια δεκαετία, ωστόσο δε μπορεί να προσδιοριστεί το ακριβές διάστημα, στο οποίο αδιαμφισβήτητο ρόλο παίζει η εκπαίδευση (Alamargot & Chanquoy, 2001· Kellogg, 1996· Kellogg, 2008).

1.3 Κοινωνικογνωστική προσέγγιση

Η κοινωνικογνωστική προσέγγιση θέτει σε αμφισβήτηση τα γνωστικά μοντέλα που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες. Συγκεκριμένα, τα

μοντέλα αυτά είχαν κάποιους περιορισμούς καθώς παρουσίαζαν τη γραφή ως μια πράξη αυστηρά μοναχική και προσωπική, ενώ τις γνωστικές διαδικασίες της συγγραφής ως γενικές αλήθειες που δε μπορούν να αλλάξουν (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Στην κοινωνικογνωστική θεωρία το ενδιαφέρον μετατοπίζεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και ως εκ τούτου ο γραπτός λόγος αντιμετωπίζεται πια σαν μία κοινωνική διαδικασία, η οποία βασίζεται στην αλληλεπίδραση του συγγραφέα και του κοινωνικού περιβάλλοντος. Τα κυριότερα μοντέλα της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης παρουσιάζονται στις επόμενες ενότητες.

1.3.1. Το μοντέλο της Flower

Η Flower θέλοντας να συγκεράσει τη γνωστική και την κοινωνική προσέγγιση επεξέτεινε το μοντέλο της, το οποίο αφορά στην κατασκευή του διαπραγματευόμενου νοήματος (1994) και έχει ως σκοπό να αποδώσει καλύτερα το ρόλο των κοινωνικοπολιτισμικών συνθηκών του αναγνώστη, τόσο στο κείμενο όσο και στο συγγραφέα. Το μοντέλο της, σύμφωνα με τον Zimmerman (1998), όπως αναφέρεται στον Galbraith (2009), αποτελείται από τέσσερις βασικές αρχές οι οποίες δίνονται παρακάτω:

Αρχικά, η συγγραφή είναι «κοινωνική και ρητορική πράξη». Σύμφωνα με αυτή την αρχή, το νόημα κατασκευάζεται από τους συγγραφείς και τους αναγνώστες σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, στο οποίο μεσολαβεί η ατομική γνώση του συγγραφέα. Η σχέση συγγραφέα και αναγνώστη διέπεται από κοινωνικές δυνάμεις, όπως για παράδειγμα τις συμβάσεις λόγου, αλλά και από ατομικές δυνάμεις, όπως για παράδειγμα τους ατομικούς σκοπούς του συγγραφέα. Επιπλέον, οι συγγραφείς και οι αναγνώστες εργάζονται από κοινού, προκειμένου να αποδώσουν τις νοητικές αναπαραστάσεις του νοήματος και τέλος, και οι δύο έχουν *επίγνωση* (μεταγνώση) των αναπαραστάσεων αυτών.

Στη συνέχεια, η δεύτερη αρχή αφορά στο γεγονός πως η συγγραφή και η ανάγνωση είναι «ενεργητικές διαδικασίες κατασκευής νοήματος», οι οποίες λαμβάνουν χώρα τόσο από το συγγραφέα όσο και από τους αναγνώστες. Ωστόσο, νέες ερμηνείες μπορούν να προκύψουν εάν οι αναπαραστάσεις του συγγραφέα και των αναγνωστών παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές.

Επιπροσθέτως, η συγγραφή «προκύπτει από την ενεργητική διαπραγμάτευση», όταν δηλαδή υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στις αναπαραστάσεις του συγγραφέα και στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, οπότε και η σύγκρουση αυτή πρέπει να αντιμετωπιστεί.

Τέλος, η συγγραφή είναι «πρακτική γραμματισμού». Οι πράξεις γραμματισμού προκύπτουν από την αλληλεπίδραση του συγγραφέα με τον αναγνώστη. Συγκεκριμένα, ο συγγραφέας παρατηρεί και επεξεργάζεται τις απόψεις του, γνωρίζοντας τις πρακτικές της κοινότητας και καταλήγει στην αποτελεσματικότερη στρατηγική. Οι *μεταγνωστικές δεξιότητες* του συγγραφέα αλλά και η κατανόηση των συγκρούσεων που δυσχεραίνουν τη συγγραφή οδηγούν στις πράξεις γραμματισμού (Flower, 1994· Galbraith, 2009· Zimmerman, 1998).

1.3.2 Το μοντέλο του Hayes

Ο Hayes πρότεινε το νέο κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο (1996), ώστε να δείξει τη σχέση του συγγραφέα με το περιβάλλον, αλλά και τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα κατά τη συγγραφή. Το μοντέλο του αποτελείται από: (α) το περιβάλλον εργασίας και (β) το άτομο-συγγραφέα. Το περιβάλλον εργασίας χωρίζεται με τη σειρά του σε: (i) φυσικό και (ii) κοινωνικό, ενώ το άτομο-συγγραφέας περιλαμβάνει τις: (i) γνωστικές διαδικασίες (ii) την μακρόχρονη μνήμη, (iii) την εργαζόμενη μνήμη και (iv) τα κίνητρα-συναισθήματα (Hayes, 1996). Πιο αναλυτικά:

Το *φυσικό περιβάλλον* αφορά στο κείμενο σε εξέλιξη, αλλά και τα εργαλεία, τα μέσα γραφής και παραγωγής, τα οποία επιδρούν σημαντικά στις γνωστικές διαδικασίες. Το *κοινωνικό περιβάλλον* από την άλλη μεριά, αφορά στους κοινωνικούς παράγοντες που λαμβάνουν χώρα και επηρεάζουν τη συγγραφή, όπως για παράδειγμα την κουλτούρα ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των αναγνωστών.

Είναι αξιοσημείωτο ότι σε αυτό το μοντέλο οι *γνωστικές διαδικασίες* μετασχηματίζονται. Οι γνωστικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα είναι ο στοχασμός, η ερμηνεία του κειμένου και η παραγωγή του γραπτού λόγου. Ο στοχασμός νοείται σαν μια εσωτερική δραστηριότητα για την επεξεργασία και τον χειρισμό των εσωτερικών αναπαραστάσεων και εμπεριέχει πιο πολλές στοχαστικές διαδικασίες, όπως τη διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τη διαδικασία συμπερασμού. Κατά την ερμηνεία του κειμένου

αναπαραστάσεις δημιουργούνται τόσο από τα προφορικά όσο και από τα γραπτά και γραφικά δεδομένα κυρίως μέσω της ανάγνωσης, της ακρόασης αλλά και των διαγραμμάτων. Ωστόσο, το μοντέλο αυτό δίνει εξέχοντα ρόλο στην ανάγνωση, η οποία θεωρείται μια πολύπλοκη διαδικασία και συμβάλλει καθοριστικά στην αναθεώρηση και βελτίωση του κειμένου. Επιπλέον, η ανάγνωση κειμένων θεωρείται πολύ σημαντική για τη συγγραφή, καθώς δίνει στο συγγραφέα σημαντικές πληροφορίες για ζητήματα που ίσως πραγματευτεί μελλοντικά, του δημιουργεί αναπαραστάσεις για τα χαρακτηριστικά του συγγραφέα ή του κειμένου και καθορίζει το συγγραφικό έργο. Τέλος, σε αυτό το μοντέλο, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, δίνεται σημασία στη διαδικασία έκφρασης των εσωτερικών αναπαραστάσεων κατά τη συγγραφή, είτε με προφορικό και γραπτό λόγο, είτε με διαγράμματα (Hayes, 1996· Galbraith, 2009).

Σε ό, τι αφορά στη *μακρόχρονη μνήμη*, σύμφωνα με το μοντέλο, αυτή περιλαμβάνει τις αποθηκευμένες πληροφορίες, όπως για παράδειγμα πληροφορίες που αφορούν στους στόχους ή στις διαδικασίες, στη γνώση που αποκτάται από την εμπειρία του συγγραφέα, καθώς και στις αναπαραστάσεις του συγγραφέα σχετικά με ζητήματα όπως το ακροατήριο, το θέμα.

Επιπροσθέτως, σε αυτό το μοντέλο δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην *εργαζόμενη μνήμη*, καθώς σύμφωνα με αυτό, όλες οι διαδικασίες έχουν πρόσβαση σε αυτή, ακόμα και οι μη αυτοματοποιημένες. Ωστόσο, η εργαζόμενη μνήμη έχει περιορισμένη δυνατότητα αποθήκευσης πληροφοριών και εκτέλεσης γνωστικών διαδικασιών. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αποτελείται από ένα κεντρικό κομμάτι, το οποίο παρακολουθεί και ελέγχει δύο μικρότερα εξειδικευμένα τμήματα αποθήκευσης και παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στην πραγματοποίηση πολύπλοκων δραστηριοτήτων, που σχετίζονται με το γνωστικό κομμάτι, όπως για παράδειγμα συλλογισμούς, αιτιολογήσεις και διευκρινίσεις. Ακόμα, ελέγχει άλλες γνωστικές λειτουργίες, όπως λόγου χάρη την ανάκληση από τη μακρόχρονη μνήμη (Hayes & Nash, 1996· Σπαντιδάκης, 2010).

Τέλος, τα *κίνητρα* και τα *συναίσθηματα* αφορούν την πραγματοποίηση στόχων, προδιαθέσεων, πεποιθήσεων και στάσεων και ακόμα στην αποτίμηση του κόστους ή του οφέλους που έχουν για το άτομο.

1.4 Κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση

Η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση αφενός συμβαδίζει με τις αρχές της κοινωνικογνωστικής προσέγγισης. Θέτει, ωστόσο, στο κέντρο του ενδιαφέροντος το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Η προσέγγιση αυτή βασίστηκε κατά κύριο λόγο στη θεωρία του Bakhtin, ο οποίος τόνισε το πώς το κοινωνικό περιβάλλον και οι αλληλεπιδράσεις επηρεάζουν τη γλώσσα και τη σκέψη (Wittrock, 1986· Lave & Wenger, 1991· Jacobson, 1996· Spearling & Freedman, 2001). Έτσι, η συγγραφή πραγματοποιείται από τα μέλη μιας κοινότητας, η οποία εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, από την αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη της κοινότητας και των διαθέσιμων εργαλείων.

Στο πλαίσιο της κοινωνικοπολιτισμικής προσέγγισης αναπτύχθηκε η *θεωρία της δραστηριότητας*. Η δραστηριότητα είναι μία εσωτερική ή εξωτερική δράση που πυροδοτείται από ένα κίνητρο και αποβλέπει σε ένα στόχο, ο οποίος πραγματοποιείται με την επίδραση πολιτισμικών μέσων και την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Η θεωρία της δραστηριότητας επιχειρεί να συνδέσει τις αναπτυξιακές διαδικασίες με το ατομικό και το κοινωνικό στοιχείο μέσα σε ένα σύστημα δραστηριότητας. Τα *σύστημα δραστηριότητας* αποτελείται από:

- τα υποκείμενα: τα άτομα ή τις ομάδες που μετέχουν στο σύστημα.
- τα αντικείμενα: οι αποδέκτες της δραστηριότητας.
- τα εργαλεία: τα μέσα με τα οποία γίνεται η αλληλεπίδραση.
- την κοινότητα: αυτοί που δραστηριοποιούνται στα πλαίσια ενός συστήματος.
- τον καταμερισμό εργασίας: το μοίρασμα ρόλων και αρμοδιοτήτων στα μέλη της κοινότητας.
- τους κανόνες: τα πρότυπα και οι συμβάσεις.

Ακόμα, ένα σύστημα δραστηριότητας μπορεί να είναι *ιστορικό* ή *πολιτισμικό* και *δυναμικό*, μπορεί δηλαδή να μεταβάλλεται εφόσον μεταβάλλεται και η κοινωνία. Ακόμα, μπορεί να είναι *ετερογενές*, αν τα υποκείμενά του αποτελούν μέρος και άλλων συστημάτων και τέλος, *διαλεκτικό* όταν οι συμμετέχοντες αναπτύσσουν σχέσεις μεταξύ τους με αποτέλεσμα την ανάπτυξη νέων συστημάτων (Spearling & Freedman, 2001).

Ο γραπτός λόγος, στο πλαίσιο αυτής της θεωρίας προσδιορίζεται με βάση το πολιτισμικό περιβάλλον. Ο συγγραφέας αποκτά τις δεξιότητές του μέσα στο σύστημα δραστηριότητας αφού έχει ταξινομήσει τις δεξιότητές του και τα εργαλεία του.

Ακόμα μια θεωρία που υποστηρίζει ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του ατόμου με άλλα άτομα και το πολιτισμικό του περιβάλλον είναι

η θεωρία της εγκαθίδρυσης (Σπαντιδάκης, 2010). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η μάθηση προκύπτει από το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς τα άτομα αλληλεπιδρούν σε μια κοινότητα και συμμετέχουν σε αυτή. Σημαντικό είναι το γεγονός πως άνθρωποι προερχόμενοι από διαφορετικές κοινότητες έχουν στη διάθεσή τους διαφορετικές πρακτικές για τη γνώση, καθώς αυτό είναι άμεσα συνυφασμένο με τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τα διαφορετικά εργαλεία, τα διαφορετικά περιβάλλοντα δραστηριότητας της κάθε κοινότητας (Lave & Wenger, 1991).

Σε ό, τι αφορά τη διδακτική πράξη, ακολουθώντας τον Jacobson (1996), υπάρχουν οι ακόλουθες προϋποθέσεις για τη μάθηση: (α) η ενεργός συμμετοχή και δραστηριότητα, (β) οι αλληλεπιδράσεις, (γ) η μαθητεία και (δ) η αξιοποίηση του πλαισίου.

Τέλος, οι αλληλεπίδραση ανάμεσα στο συγγραφέα και το περιβάλλον παίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στη μάθηση του γραπτού λόγου. Έτσι, η γνώση για τη συγγραφή είναι αποτέλεσμα της κοινής εμπειρίας των μαθητών. Μέσα στην τάξη οι μαθητές αλληλεπιδρούν κατασκευάζοντας τη γνώση για τις διαδικασίες συγγραφής. Ακόμα, αυτή η γνώση μπορεί να εφαρμοστεί σε προβληματικές καταστάσεις που εμφανίζονται, με αποτέλεσμα να αναδεικνύεται ως σημαντική και χρήσιμη (Jacobson, 1996).

1.5 Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή θέτει στο κέντρο του ενδιαφέροντος την επικοινωνιακή φύση του κειμένου και την κοινωνική θεώρηση της γλώσσας, με τις απόψεις του Labov στο επίκεντρο, ο οποίος υποστήριζε ότι δε νοείται γλώσσα έξω από το κοινωνικό πλαίσιο. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο έπαιξε και η Εθνογραφία της Επικοινωνίας, που μελετούσε την επικοινωνιακή συμπεριφορά μέσα σε ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό πλαίσιο (context). Ακόμα, και το κίνημα της (Κριτικής) Γλωσσικής Επίγνωσης άσκησε επιρροή, καθώς εστιάζει στο ότι ο μαθητής να εκλαμβάνει τη γλώσσα ως ένα επικοινωνιακό μέσο και να αναζητά τόσο τις δομές όσο και τις λειτουργίες της. Σε αυτή τη νέα προσέγγιση, το γραπτό κείμενο εκλαμβάνεται σαν μια οντότητα, που φέρει χαρακτηριστικά κοινωνικά και πολιτισμικά, όμως δε φέρει νόημα από μόνο του. Η σημασία και τα νοήματα απορρέουν από τη σχέση του κειμένου με τα διάφορα περικείμενα στα οποία εντάσσεται (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Στο πλαίσιο αυτού του κινήματος εντάσσεται η επικοινωνιακή προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία ο γραπτός λόγος και η παραγωγή κειμένων πρέπει να

καλλιεργηθούν ως εκφάνσεις κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα στα κοινωνικά περικείμενα. Το κοινωνικό περικείμενο ορίζουν (α) η κοινωνική περίσταση, (β) το επικοινωνιακό γεγονός και (γ) η λεκτική πράξη. Αυτά τα στοιχεία συνδέονται μεταξύ τους και περιλαμβάνουν τα εξής συστατικά (Κωστούλη, 2009):

- περίσταση: ο χώρος, χρόνος, το πλαίσιο κ.ά.
- συμμετέχοντες: αυτοί που μετέχουν στην επικοινωνία και τα χαρακτηριστικά αυτών.
- προθέσεις: ο σκοπός και τα αποτελέσματα της επικοινωνίας.
- ακολουθίες των πράξεων: το θέμα, το περιεχόμενο και η μορφή των μηνυμάτων.
- κλειδί: το ύφος του λόγου.
- μέσα επικοινωνίας
- κανόνες: οι γλωσσικές και κοινωνικές νόρμες.
- κειμενικό είδος

Η παραγωγή του γραπτού λόγου θα λέγαμε, καθορίζεται από ένα σύνολο εξωγλωσσικών παραγόντων που συναποτελούν το κοινωνικό περικείμενο. Έτσι, η παραγωγή γραπτού λόγου εκλαμβάνεται και μελετάται ως μια διαδικασία επίτευξης της επικοινωνιακής ικανότητας.

Στην κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση ανήκει και η κειμενοκεντρική προσέγγιση, η οποία, με κύριο εκπρόσωπο τον Halliday, θεωρεί τη γλώσσα ως ένα κοινωνικο-σημειωτικό σύστημα. Επομένως, το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στη σημασία και η γλώσσα αντιμετωπίζεται σαν ένα σύστημα που μετατρέπει τις εμπειρίες σε νόημα. Αυτή η μετατροπή επιτυγχάνεται μέσω της γραμματικής και των γραμματικών επιλογών του χρήστη (Halliday, 1993). Σε αυτό το πλαίσιο, οι γλωσσικές επιλογές καθορίζονται από τα συμφραζόμενα ή το άμεσο κειμενικό περιβάλλον και το περικείμενο. Οι περικειμενικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις γλωσσικές επιλογές είναι: (α) ο σκοπός και το περιεχόμενο της επικοινωνίας, (β) οι συμμετέχοντες στην επικοινωνιακή περίσταση και (γ) το κανάλι επικοινωνίας και ανταλλαγής μηνυμάτων. Κατά την παραγωγή του κειμένου λαμβάνουν χώρα οι παρακάτω λειτουργίες:

- αναπαραστασιακή: η εμπειρία του συγγραφέα για τον κόσμο που τον περιβάλλει.
- διαπροσωπική λειτουργία: οι σχέσεις και οι ρόλοι των συμμετεχόντων.

- **κειμενική λειτουργία:** το πώς τα εκφωνήματα κατάλληλα συνδεδεμένα αποδίδουν νόημα.

Έτσι, στην προσέγγιση αυτή, η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια διαδικασία κατά την οποία κατασκευάζονται σύνθετες κειμενικές μορφές με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα δομικά και υφολογικά. Η παραγωγή λόγου ακόμα, εξαρτάται και από τους κανόνες και τις συμβάσεις που ενυπάρχουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο αλλά και σε αυτό της περίπτωσης επικοινωνίας στην οποία παράγεται (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

2. **Μεταγνώση και μεταγνωστικές δεξιότητες**

Ο όρος *μεταγνώση* αναφέρεται γενικά στη γνώση που έχει το άτομο για τις γνωστικές του λειτουργίες και διαδικασίες. Πρόκειται για την ενημερότητα που έχει για το πώς επεξεργάζεται τη γνώση. Πολλοί ερευνητές κατά καιρούς έχουν δώσει ορισμούς για τη μεταγνώση. Ωστόσο οι περισσότεροι ορισμοί έχουν ένα κοινό, το οποίο αφορά στο στόχο του «μεταγιγνώσκουν», δηλαδή στο πώς το σύστημα παρακολουθεί αλλά και ασκεί έλεγχο στον εαυτό του, στο «γιγνώσκουν» (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Ιδιαίτερα σημαντικές στη μεταγνώση είναι οι λειτουργίες της *παρακολούθησης*, του *ελέγχου*, αλλά και της *μεταξύ τους αλληλεπίδρασης* (Narens et al., 1996· Koriat & Goldsmith, 1998). Η *παρακολούθηση* αφορά στην πρόοδο της γνωστικής διαδικασίας από το άτομο, ενώ ο *έλεγχος* αφορά στην επιλογή των γνωστικών πόρων. Η παρακολούθηση είναι συνυφασμένη με τη *μεταγνωστική γνώση* και τις *μεταγνωστικές εμπειρίες*, και ο έλεγχος με τις *μεταγνωστικές δεξιότητες*, τα οποία συναποτελούν τη μεταγνώση περιλαμβάνοντας διαφορετικές διεργασίες (Koriat & Goldsmith, 1998).

Η *μεταγνωστική γνώση* (metacognitive knowledge) συνδέεται με τις πληροφορίες, τη γνώση και τις αντιλήψεις που το άτομο έχει στη διάθεσή του σχετικά με ό,τι αφορά ένα γνωστικό έργο. Ο Flavell (1979), διαγραφή αναφοράς θεωρεί τη μεταγνωστική γνώση ως συνδυασμούς πληροφοριών σχετικά (α) με τον εαυτό και τους άλλους ως γνωσιακά όντα, (β) τα γνωστικά έργα και (γ) τις στρατηγικές των γνωστικών έργων. Για άλλους ερευνητές, όπως λόγου χάρη για τη Brown και τη Schraw (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015), η μεταγνωστική γνώση χωρίζεται σε (i) δηλωτική, (ii) διαδικαστική και (iii) πλαίσιο-οριοθετημένη.

Η *δηλωτική γνώση* αναφέρεται στο πώς είναι μια κατάσταση και στα τυχόν γεγονότα και διαδικασίες που την επηρεάζουν. Στο γραπτό λόγο αναφέρεται στη γνώση που σχετίζεται με το συγγραφικό έργο, το στόχο της συγγραφής, τον αποδέκτη, τις κειμενικές συμβάσεις και το γλωσσικό σύστημα. Επιπλέον, αναφέρεται τόσο στις στρατηγικές όσο και τις δεξιότητες που απαιτούνται στο συγγραφικό έργο (Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007).

Στη συνέχεια, η *διαδικαστική γνώση*, αφορά τη γνώση για τον τρόπο με τον οποίο γίνονται τα πράγματα. Σχετίζεται με τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί το άτομο έτσι ώστε να φέρει σε πέρας ένα έργο. Είναι αξιοσημείωτο πως όσο πιο υψηλό βαθμό διαδικαστικής γνώσης διαθέτει κάποιος, τόσο πιο πολλές στρατηγικές θέτει σε λειτουργία και τόσο πιο αυτοματοποιημένα εκτελεί τα γνωστικά έργα. Στο γραπτό λόγο η διαδικαστική γνώση παρέχει πληροφορίες σχετικά με τις στρατηγικές αλλά και τις συμπεριφορές που ο συγγραφέας έχει στη διάθεσή του (Graham & Harris, 2005).

Τέλος, η *πλαισιο-οριοθετημένη γνώση* αφορά στη γνώση κάποιου για το πώς θα συνταιριάξει τη δηλωτική και τη διαδικαστική γνώση, ιδιαίτερα στην επίγνωση των παραγόντων που είναι δυνατό να επηρεάσουν το γνωστικό έργο. Στο γραπτό λόγο αυτή δίνει τη δυνατότητα στο συγγραφέα να δει πώς θα συνδυάσει επιτυχώς τα δύο είδη γνώσεων, αλλά και να ελέγξει με ποιες στρατηγικές θα επιτύχει το στόχο του. Ωστόσο, οι απόψεις για το ζήτημα της μεταγνωστικής γνώσης είναι πολλές και οι ερευνητές δεν συγκλίνουν μεταξύ τους, γεγονός που υποδηλώνει πως ίσως χρειάζεται περισσότερη έρευνα για το ζήτημα αυτό (McCutchen, 1994· Kellogg, 1996· Graham & Harris, 2005· Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007· Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010).

Οι *μεταγνωστικές εμπειρίες* λαμβάνουν χώρα στην εργαζόμενη μνήμη και αφορούν στην ενημερότητα του ατόμου, τόσο για τον ίδιο όσο και για το γνωστικό του έργο, τα συναισθήματα και τις εκτιμήσεις του γι' αυτό. Το πρόσωπο, το έργο, τα χαρακτηριστικά του πλαισίου, καθένα από τα οποία μεταφέρει διαφορετικές πληροφορίες για τη γνωστική επεξεργασία, επηρεάζουν τις μεταγνωστικές εμπειρίες. Αυτές ενημερώνουν το άτομο για την πορεία της επεξεργασίας αλλά και το παραγόμενο αποτέλεσμα, εστιάζοντας έτσι σε ειδικές πλευρές της μεταγνωστικής διαδικασίας (Flavell 1979, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Οι μεταγνωστικές εμπειρίες, ανάμεσα στα άλλα, ενημερώνουν το άτομο για τη γνωστική διαδικασία, τους στόχους του, τα αποτελέσματα των ενεργειών του, αλλά και να λάβει αποφάσεις που αφορούν το μεταγνωστικό έλεγχο και τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών.

Έτσι, οι μεταγνωστικές εμπειρίες μπορεί να εμφανίζονται με τη μορφή του *μεταγνωστικού αισθήματος*, το οποίο είναι αποτέλεσμα της παρακολούθησης, παρέχει εμπειρικές και βιωματικές πληροφορίες στο άτομο σχετικά με τη γνωστική επεξεργασία και μπορεί να χαρακτηρίζεται ως ευχάριστο ή δυσάρεστο. Ακόμα, μπορεί να εμφανίζονται με τη μορφή *μεταγνωστικών κρίσεων*, που αφορούν στις σκέψεις, στις αποφάσεις, στις αντιλήψεις του ατόμου, στα συναισθήματά του, όλα πάντοτε συνδεδεμένα με τη γνωστική επεξεργασία. Τέλος, είναι δυνατό να εμφανίζονται ως μία *τρέχουσα και ειδική προς το έργο γνώση*, και σχετίζεται με την άμεση αντίληψη του ατόμου για το έργο αλλά και για τις γνωστικές διεργασίες που το αφορούν (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Σε ό, τι αφορά στη λειτουργία του *ελέγχου*, αυτή αντικατοπτρίζεται μέσα από τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Σύμφωνα με τον ορισμό των Efklides & Vlachopoulos (2012), οι μεταγνωστικές δεξιότητες ορίζονται ως η διαδικαστική γνώση που εμφανίζεται στο άτομο και τη συμπεριφορά του κατά τον έλεγχο των γνωστικών διαδικασιών. Ο μεταγνωστικός έλεγχος μπορεί να είναι συνειδητός αλλά και μη συνειδητός. Ιδιαίτερα στη δεύτερη περίπτωση, η χρήση στρατηγικών προέρχεται από την ενημερότητα του ατόμου και αφορά στην πολυπλοκότητα του έργου. Ωστόσο, το αποτέλεσμα δεν είναι απόρροια μιας εν γνώσει παρακολούθησης των γνωστικών διεργασιών, αλλά φαίνεται να ενεργοποιούνται οι διαδικασίες ελέγχου χωρίς το άτομο να έχει δώσει συνειδητά του εντολή χρήσης τους.

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε στρατηγικές που αφορούν στον προσανατολισμό, στο σχεδιασμό, στην παρακολούθηση, στη ρύθμιση αλλά και στην αξιολόγηση. Τέλος, οι μεταγνωστικές δεξιότητες μπορεί να αναφέρονται σε μια ποικιλία λειτουργιών, όπως λόγου χάρη την αναγνώριση προβλημάτων και τον τρόπο λύσης τους μέσα από σωστές στρατηγικές, το σχεδιασμό και προγραμματισμό, την παρακολούθηση, την αξιολόγηση, αλλά και τυχόν αναθεωρήσεις και βελτιώσεις (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, θα λέγαμε πως η μεταγνώση είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη μαθησιακή διαδικασία, καθώς το άτομο αποκτά ποικίλες δεξιότητες, όπως την επιλογή κατάλληλων στρατηγικών, την παρακολούθηση και τον αυτοέλεγχο, την ικανότητα αξιολόγησης και βελτίωσης του αρχικού κειμένου. Ωστόσο, η μεταγνώση δεν είναι έμφυτη και θα πρέπει τα άτομα να ασκούνται σε αυτή μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Τόσο το σχολείο όσο και οι διδάσκοντες καλούνται να ασκούν τους μαθητές στη μεταγνώση, εφαρμόζοντας μια διδασκαλία «μεταγνωστικά» προσανατολισμένη. Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές καλό είναι να

εξασκούνται επαρκώς στην εφαρμογή της μεταγνωστικής δραστηριότητας με τους καθηγητές ως αρωγούς στην προσπάθεια αυτή. Μέσω της διδασκαλίας θα προωθείται η σαφής και σε βάθος κατανόηση των στρατηγικών, εφόσον αυτή συνδέεται και είναι σχεδιασμένη σύμφωνα με τις εμπειρίες των μαθητών. Τέλος, οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιούν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους για τις στρατηγικές, αλλά και να ενημερώνονται συνεχώς μέσω των δασκάλων για τη χρησιμότητα της κάθε στρατηγικής και πιο συγκεκριμένα για τα χαρακτηριστικά τους, τους σκοπούς και τα οφέλη τους, τις περιστάσεις που χρησιμοποιείται, την αξιολόγηση και αποτελεσματικότητά της (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

2.1. Μεταγνωστικές δεξιότητες παιδιών τυπικής ανάπτυξης

Οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά σε σχέση με το θέμα των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Είναι σε θέση να επεξεργαστούν ένα κείμενο τόσο από τη σκοπιά του συγγραφέα όσο και από τη σκοπιά του αναγνώστη αποτελεσματική για τη συγκεκριμένη περίπτωση (Σπαντιδάκης, 2018). Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2018), ο μαθητής ως συγγραφέας έχει το ρόλο του δημιουργού και το ρόλο του γραμματέα. Ως δημιουργός επιλέγει το ακροατήριο, το σκοπό για τον οποίο γράφει και το είδος του κειμένου. Ακόμα, γεννά τις ιδέες, τις οργανώνει κατάλληλα και καταφεύγει στις αναγκαίες βελτιώσεις. Ο μαθητής ως γραμματέας χρειάζεται τις οπτικοκινητικές δεξιότητες, προκειμένου να γράψει το κείμενο κάνοντας χρήση των ορθογραφικών, συντακτικών και γραμματικών κανόνων. Έτσι, με το γραπτό λόγο ο μαθητής είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει το γραπτό λόγο προκειμένου να δομήσει νέα γνώση. Από την άλλη, ο μαθητής ως αναγνώστης έχει το ρόλο του αποκωδικοποιητή αλλά και το ρόλο του κατανοητή-κριτή. Για την εκπλήρωση αυτών των ρόλων συμβάλλουν η δεξιότητα της ανάγνωσης αλλά και οι γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, μέσω των οποίων θα κατανοήσει το κείμενο, θα διατυπώσει κρίσεις γι' αυτό, θα το ερμηνεύσει και τελικά θα οδηγηθεί στη δόμηση νέας γνώσης.

Όταν το κείμενο δεν πληροί τις απαραίτητες προσδοκίες και στόχους που έχουν στο μυαλό τους, καταφεύγουν σε μια σειρά αναθεωρήσεων. Παρόλα αυτά, οι αναθεωρήσεις που κάνουν οι μαθητές συνδέονται απόλυτα με το επίπεδο της ωριμότητάς τους στη σύνταξη του κειμένου. Έτσι, οι αναθεωρήσεις των εμπειρών συγγραφέων είναι σχετικές κυρίως με τη δομή του κειμένου, το περιεχόμενο και το λεξιλόγιο, ενώ οι αναθεωρήσεις των αρχάριων συγγραφέων αφορούν κατά κύριο λόγο στην ορθογραφία.

2. 2. Μεταγνωστικές δεξιότητες παιδιών μη τυπικής ανάπτυξης

Οι μη τυπικοί μαθητές παρουσιάζουν δυσκολία στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν προβλήματα στην ανάγνωση και τη γραφή. Συνεπώς παρουσιάζουν προβλήματα στους δύο ρόλους του συγγραφέα (γραμματέα – δημιουργού) που συζητήθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Παρουσιάζουν δυσκολία σε ό, τι αφορά στην αποτελεσματική εφαρμογή των μηχανιστικών δεξιοτήτων, δηλαδή, την οπτικοκινητική δεξιότητα, τους ορθογραφικούς, γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Ακόμα, αντιμετωπίζουν δυσκολία στην επιλογή του κειμένου, τη δόμηση των στόχων και των ιδεών καθώς και τη βελτίωσή τους. Οι μαθητές αυτοί πιθανόν γνωρίζουν μια στρατηγική αλλά αδυνατούν να την εφαρμόσουν όταν αυτό είναι απαραίτητο (Σπαντιδάκης, 2018, Ξάνθη, 2011).

Τα κείμενα των μη τυπικών μαθητών δεν είναι μεγάλα σε μέγεθος και παρουσιάζουν πολλά προβλήματα, όπως ορθογραφικά και έλλειψη οργάνωσης (Troia, 2006). Δε χρησιμοποιούν ιδιαίτερα εκτεταμένο λεξιλόγιο και δυσκολεύονται να δομήσουν τις ιδέες τους. Ιδιαίτερη δυσκολία αντιμετωπίζουν στο επίπεδο της ορθογραφίας τόσο στο θέμα των λέξεων όσο και τις καταλήξεις. Τα κείμενά τους επίσης, φέρουν χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου στη σύνταξη, το λεξιλόγιο και τη δομή. Ακόμα, παρουσιάζουν προβλήματα στον τονισμό των λέξεων και το λεξιλόγιο, όπως για παράδειγμα στην χρήση σύνθετων λέξεων. Αντιμετωπίζουν προβλήματα στη στίξη, χρησιμοποιώντας περισσότερο την τελεία και λιγότερο τα άλλα σημεία στίξης για να δηλώσουν το είδος των προτάσεων. Επίσης, διακρίνονται για τη λανθασμένη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων (Mercer & Mercer, 1998, MacArthur & Graham, 1987, Σπαντιδάκης, 2004). Επιπροσθέτως, φαίνεται να δυσκολεύονται στη σωστή χρήση του ενικού και του πληθυντικού αριθμού και στους χρόνους του ρήματος, την παθητική σύνταξη, τον πλάγιο λόγο και τη σωστή χρήση προσδιορισμών (Σπαντιδάκης, 2004· Ξάνθη, 2011

Μια μεγάλη δυσκολία που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά είναι στην αναθεώρηση και βελτίωση του κειμένου τους. Οι μαθητές αυτοί ασχολούνται μέσα σε πολύ λίγο χρόνο με την επανεξέταση του κειμένου τους και μόνο όταν οι ακροατές προτείνουν μια βελτίωση μπορούν να προβούν σε αυτή (Ξάνθη, 2011). Συνήθως κάνουν επιφανειακές διορθώσεις και βελτιώσεις σχετικά με την εμφάνιση του κειμένου και τα λάθη ορθογραφίας, στίξης και σύνταξης, ενώ δεν εστιάζουν στο

νόημα στου κειμένου. Πολλές φορές αντικαθιστούν απλές λέξεις με πιο σύνθετες χωρίς όμως να κάνουν ουσιαστικές αλλαγές στο νόημα του κειμένου (Thomas et al., 1987· MacArthur et al., 1991). Τα κείμενα των μαθητών αυτών συχνά περιλαμβάνουν περισσότερες πληροφορίες απ' ότi χρειάζεται, εφόσον δεν είναι εξοικειωμένοι με τη δομή των κειμένων και οι γνώσεις τους για το θέμα δεν είναι εκτεταμένες (Ξάνθη, 2011).

3. Αυτοαξιολόγηση και ετερο-αξιολόγηση στην παραγωγή του γραπτού λόγου

Οι μαθητές είναι σε θέση να αξιολογούν το κείμενό τους (αυτό-αξιολόγηση) και να κάνουν αλλαγές σε οποιοδήποτε στάδιο της συγγραφής του κειμένου, οι οποίες μπορεί να αφορούν το νόημα ή την ορθογραφία. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί και να αφορά στο γραπτό των συμμαθητών τους (ετερο-αξιολόγηση). Οι αλλαγές αυτές πραγματοποιούνται μέσω της διαδικασίας της αναθεώρησης. Η *αναθεώρηση* καθίσταται μία δύσκολη διαδικασία, καθώς προϋποθέτει την ανάγνωση και κατανόηση του κειμένου, που οδηγούν στην απόφαση για τυχόν μεταβολές. Κατά την αναθεώρηση λαμβάνουν χώρα η κριτική ανάγνωση και η επεξεργασία του κειμένου, ο ανασχεδιασμός και η παραγωγή (Hayes, 1996).

Η αναθεώρηση μπορεί να είναι εσωτερική ή εξωτερική, με την πρώτη να αφορά στην αναθεώρηση των ιδεών καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφικής παραγωγής, ενώ η δεύτερη αναφέρεται σε εμφανείς αλλαγές στο κείμενο. Αυτές οι εξωτερικές αλλαγές με τη σειρά τους διακρίνονται σε επιφανειακές και σημασιολογικές αλλαγές. Οι *επιφανειακές* αλλαγές διακρίνονται σε τυπικές αλλαγές και αφορούν στη μορφή. Αναλυτικά, σχετίζονται με την ορθογραφία του κειμένου, τα σημεία στίξης και άλλα, και σε παραφράσεις, δηλαδή εκφορά του ίδιου νοήματος με διαφορετικό τρόπο. Οι *σημασιολογικές* αλλαγές μπορεί να είναι αρκετά εκτεταμένες και να αφορούν στη μακροδομή, ή λιγότερο εκτεταμένες και να αφορούν στη μικροδομή, και περιλαμβάνουν διαγραφές, προσθέσεις ή ανακατατάξεις. Επιπλέον, οι επιφανειακές αναθεωρήσεις είναι πιο συχνές σε σχέση με τις σημασιολογικές για τις οποίες παίζει ρόλο η ηλικία αλλά και η εμπειρία (Hayes, 1996).

Όπως αναφέρθηκε και ακριβώς παραπάνω, η ηλικία αλλά και η εμπειρία στη συγγραφή παίζουν καθοριστικό ρόλο στην έκταση της αναθεώρησης. Τα μικρά σε ηλικία παιδιά επιφέρουν επιφανειακές αναθεωρήσεις, καθώς πιθανόν δεν έχουν τις απαιτούμενες γνώσεις ή δεν είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις απαραίτητες διαδικασίες. Ανάμεσα στις γενικότερες αιτίες που αφορούν την αδυναμία των παιδιών να αναθεωρούν τα κείμενά τους συγκαταλέγονται η έλλειψη ενθάρρυνσης

από το σχολικό περιβάλλον, η αδυναμία να θέτουν στόχους και η διαχείρισή τους καθώς και η αδυναμία αξιολόγησης του κειμένου. Ωστόσο, η παροχή βοήθειας σε παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα στη μάθηση, φαίνεται να οδηγεί σε μια αποτελεσματική εφαρμογή της αναθεώρησης του κειμένου (Αϊδίνης, 2012).

Ο Αϊδίνης (2012) αναφέρει την έρευνα της Dix (2006), κατά την οποία οι μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού (Δ' - Στ' Δημοτικού), που θεωρείται ότι έχουν ευχέρεια στη γραφή, προβαίνουν σε αυθόρμητη αναθεώρηση, με τις περισσότερες διορθώσεις να αφορούν τη μικροδομή (ορθογραφία, στίξη) και όχι τόσο τη μακροδομή. Οι διδακτικές πρακτικές παίζουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της αναθεώρησης, όπως η μελέτη και η ανάλυση γραπτών κειμένων, οι παροτρύνσεις για αναθεώρηση, η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων με σκοπό τη διόρθωση των κειμένων.

Ακόμα, ο Αϊδίνης (2012) αναφέρει την έρευνα της Chanquoy (1997), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά όλων των ηλικιών της έρευνάς της (Γ' και Δ' Δημοτικού), έκαναν αλλαγές στα κείμενά τους με τα μεγαλύτερα παιδιά να κάνουν περισσότερες αλλαγές, ενώ τα μικρότερα έκαναν περισσότερο επιφανειακές διορθώσεις, ωστόσο δεν έλειπαν και οι σημασιολογικές αλλαγές. Η έρευνα δείχνει ότι ακόμα και τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά έχουν τη δυνατότητα αναθεώρησης σε όλα τα επίπεδα. Συνεπώς, τα μικρά παιδιά με τους κατάλληλους τρόπους και πρακτικές είναι δυνατό να βελτιώσουν την αναθεώρηση. Σε αυτό σημαντικό ρόλο κατέχουν οι πρακτικές που εφαρμόζει ο δάσκαλος, αλλά και ο χρόνος που αφιερώνει τόσο για τη γραφή όσο και για τη διόρθωση των κειμένων μέσα στην τάξη.

4. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα ερευνητική μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τις μεταγνωστικές δεξιότητες μαθητών με και χωρίς δυσκολίες στην αξιολόγηση της παραγωγής γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από 70 μαθητές, ελληνόφωνους και μη, τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, που φοιτούσαν στη Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου να ανιχνεύσουν και να διορθώσουν ένα σύνολο λαθών εκ των οποίων άλλα ήταν δομικά και άλλα μορφικά. Ο σκοπός της έρευνας ήταν η αξιολόγηση των δεξιοτήτων των συμμετεχόντων στην ανίχνευση και διόρθωση αυτών των λαθών καθώς και το κατά πόσον αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος των, προς διόρθωση, λαθών. Επιπλέον, με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσον η ύπαρξη

μορφικών, επιφανειακών δηλαδή, λαθών σε ένα κείμενο μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην ανίχνευση και διόρθωση των δομικών λαθών που αυτό μπορεί να περιέχει και τα οποία θεωρούνται βαθιά λάθη, οι συμμετέχοντες αξιολογήθηκαν σε δύο πειραματικές συνθήκες αξιολόγησης κειμένων. Κατά την πρώτη συνθήκη δόθηκε στα παιδιά ένα κείμενο που περιείχε δομικά λάθη και ελάχιστα μορφικά, ενώ στη δεύτερη που ακολούθησε 20 μέρες μετά δόθηκε το ίδιο κείμενο εμπλουτισμένο όμως με ένα μεγάλο αριθμό μορφικών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν ήταν τα ακόλουθα:

- 1) Θα είναι σε θέση οι συμμετέχοντες να ανιχνεύσουν και να διορθώσουν τα λάθη του κειμένου που καλούνται να επεξεργαστούν;
- 2) Θα διαφοροποιηθεί ο αριθμός των λαθών που θα ανιχνεύσουν και θα διορθώσουν ανάλογα με το είδος των λαθών (δομικά vs. Μορφικά)
- 3) Η ύπαρξη μεγάλου αριθμού μορφικών λαθών στο κείμενο 2 θα είναι εμπόδιο στην ανίχνευση και διόρθωση των δομικών λαθών που περιέχει το κείμενο
- 4) Θα υπάρξει διαφοροποίηση στην ικανότητα των μαθητών να ανιχνεύουν και να διορθώνουν τα δομικά λάθη ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν (λάθη συνοχής vs. λάθη επανάληψης vs. λάθη στη χρήση των κειμενικών δεικτών);
- 5) Θα υπάρξει διαφοροποίηση στην ικανότητα των μαθητών να ανιχνεύουν και να διορθώνουν τα μορφικά λάθη ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν (λάθη στα σημεία της στίξης vs. λάθη στο συντακτικό vs. λάθη στο χρόνο vs. λάθη στην ορθογραφία);
- 6) Θα υπάρξει σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές χωρίς δυσκολίες και μαθητές με δυσκολίες ως προς την ικανότητα ανίχνευσης/διόρθωσης των λαθών των δύο κειμένων;
- 7) Θα υπάρξει σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές χωρίς δυσκολίες και μαθητές με δυσκολίες ως προς την ικανότητα ανίχνευσης/διόρθωσης των λαθών ανάλογα με το είδος των λαθών (δομικά vs. μορφικά);
- 8) Θα υπάρξει σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές χωρίς δυσκολίες και μαθητές με δυσκολίες ως προς την ικανότητα ανίχνευσης/διόρθωσης των δομικών λαθών ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν (λάθη στα σημεία της στίξης vs. λάθη στο συντακτικό vs. λάθη στο χρόνο vs. λάθη στην ορθογραφία);

- 9) Θα υπάρξει σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές χωρίς δυσκολίες και μαθητές με δυσκολίες ως προς την ικανότητα ανίχνευσης/διόρθωσης των δομικών λαθών ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκουν (λάθη στα σημεία της στίξης vs. λάθη στο συντακτικό vs. λάθη στο χρόνο vs. λάθη στην ορθογραφία);

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΜΕΘΟΔΟΣ

2. Μέθοδος

2.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αντλήθηκε από τρία δημοτικά σχολεία της Πάτρας. Το κριτήριο επιλογής αυτών των σχολείων ήταν ότι τα παιδιά μαθαίνουν να γράφουν κείμενα στον επεξεργαστή κειμένου (word) από την Γ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Αυτή η εξοικείωση τριετίας με τους υπολογιστές αποτέλεσε το φοβερό συγκριτικό πλεονέκτημα των μαθητών αυτών έναντι άλλων σε άλλα σχολεία μιας και αποφασίστηκε η αξιολόγηση του γραπτού κειμένου να γίνει ηλεκτρονικά. Εκτός από το ότι ο υπολογιστής είναι ένα υπόβαθρο αγαπητό στα παιδιά, παρουσιάζει το πλεονέκτημα να επιτρέπει μια πιο εύκολη επεξεργασία από ό, τι το έντυπο κείμενο αφού δίνεται η δυνατότητα μετακίνησης παραγράφων, προτάσεων, λέξεων και γραμμάτων, αντικατάστασης λέξεων ή γραμμάτων χωρίς την ανάγκη επανασυγγραφής αποσπασμάτων του κειμένου ή των προτάσεών του.

Οι συμμετέχοντες που συγκρότησαν την πειραματική ομάδα φοιτούσαν στην Στ΄ τάξη κάθε σχολείου. Αρχικά, ζητήθηκε από τους γονείς να συμπληρώσουν ένα έντυπο πληροφοριακό σχετικά με την ηλικία του παιδιού, το επάγγελμα μητέρας και πατέρα, αν είναι δίγλωσσο, αν μαθαίνει ξένη γλώσσα και τέλος, αν έχει επίσημα διαγνωστεί ή αν υπάρχουν ενδείξεις για δυσκολίες στη μάθηση. Το ερώτημα για μαθητές χωρίς διάγνωση που όμως υπάρχει υπόνοια μαθησιακής ή άλλης δυσκολίας τέθηκε και στους εκπαιδευτικούς των τάξεων της Στ΄ δημοτικού των σχολείων. Το δείγμα αποτέλεσαν 70 μαθητές (38 αγόρια και 32 κορίτσια), οι οποίοι και συγκρότησαν την πειραματική ομάδα. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών ήταν τα

11.16 έτη ($\Delta = 11.07$, $T.A. = 0.28$). Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική, με εξαίρεση τρεις (έναν μαθητή με μητρική γλώσσα τα αλβανικά, έναν άλλο με μητρική τα βουλγαρικά και μια μαθήτριά με μητρική γλώσσα τα κινέζικα). Από τους 70 συμμετέχοντες οι 13 ήταν μη τυπικής ανάπτυξης (μαθητές με δυσκολίες στο γραπτό λόγο), με επίσημη διάγνωση ή σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών). Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε σοβαρή αισθητηριακή βλάβη (λ.χ. προβλήματα όρασης ή ακοής) ή άλλα προβλήματα υγείας. Το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονιών των παιδιών είναι ανώτερο-υψηλό.

2.2. Υλικό

Η αξιολόγηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών έγινε μέσω της διόρθωσης ενός συνόλου λαθών σε δύο διαφορετικές χρονικά πειραματικές συνθήκες. Κάποια από αυτά τα λάθη ήταν δομικά ή αλλιώς βαθιά λάθη ενώ κάποια άλλα ήταν μορφικά ή αλλιώς λάθη επιφανειακά. Τα δομικά λάθη διακρίθηκαν σε λάθη: 1) συνοχής, 2) στη χρήση κειμενικών δεικτών και 3) λάθη επανάληψης. Τα μορφικά λάθη διακρίθηκαν σε: 1) συντακτικά, 2) λάθη στη στίξη, 3) λάθη στο χρόνο και 4) λάθη στην ορθογραφία. Κατά την πρώτη πειραματική συνθήκη, δόθηκε το Κείμενο 1 το οποίο περιείχε 27 λάθη εκ των οποίων τα 13 ήταν δομικά και τα 14 ήταν μορφικά. Από το σύνολο των δομικών λαθών, τα 10 αφορούσαν τη συνοχή, τα 3 την λανθασμένη χρήση κειμενικών δεικτών και 1 λάθος αφορούσε την επανάληψη λέξεων, συνδέσμων, κ.α. Από τα μορφικά λάθη, 5 ήταν συντακτικά, 2 ήταν λάθη στη στίξη, 3 λάθη στο χρόνο του ρήματος και 4 ορθογραφικά.

Κατά τη δεύτερη πειραματική συνθήκη, δόθηκε το Κείμενο 2 που περιείχε συνολικά 64 λάθη: 12 ήταν δομικά εκ των οποίων 9 στη συνοχή, 1 λάθος στη χρήση των κειμενικών δεικτών και 2 λάθη στην επανάληψη λέξεων, συνδέσμων, κ.α. και 52 μορφικά εκ των οποίων 5 συντακτικά, 6 λάθη στίξης, 3 λάθη στο χρόνο του ρήματος και 38 ορθογραφικά.

Τα ορθογραφικά λάθη χωρίστηκαν σε 31 μορφολογικά και 7 φωνολογικά. Στην κατηγορία των μορφολογικών από τα 31, 21 ήταν θεματικά, 6 ήταν κλιτικά και 2 ήταν στο παραγωγικό επίθημα και στο προϊόν συναίρεσης. Από τα φωνολογικά, 2 ήταν λάθη αντιστροφής γραμμάτων, 2 αντικατάστασης γραμμάτων, 2 απλοποίησης συμφωνικού συμπλέγματος και 1 προσθήκης συλλαβών.

2.3. Διαδικασία

Κατόπιν συνεννόησης με τους διευθυντές κάθε δημοτικού σχολείου και τη λήψη σχετικής γραπτής συγκατάθεσης από τους γονείς, η ερευνήτρια επισκέφτηκε το κάθε τμήμα ξεχωριστά. Ύστερα από μία σύντομη ενημέρωση για το τι θα περιλάμβαναν οι δοκιμασίες, διαβεβαίωσε τους μαθητές ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική και ανώνυμη, καθώς και πως μπορούσαν να σταματήσουν οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν ή αισθάνονταν άβολα. Ακόμα, υπογραμμίστηκε πως η επίδοσή τους στις διάφορες δοκιμασίες δεν θα επηρέαζε τη σχολική βαθμολογία τους. Η συλλογή ερευνητικών δεδομένων διήρκεσε περίπου 2.5 μήνες (Φεβρουάριος-Απρίλιος). Η πρώτη πειραματική διαδικασία αξιολόγησης έγινε στα τέλη Μάρτη, ενώ η δεύτερη πειραματική διαδικασία έλαβε χώρα αφού είχαν συλλεγεί και αναλυθεί τα δεδομένα της πρώτης, δηλαδή κάπου στα μέσα Απρίλη.

Και οι δύο πειραματικές διαδικασίες έλαβαν χώρα ομαδικά, στην αίθουσα υπολογιστών του σχολείου και διήρκεσαν περίπου μία διδακτική ώρα, η κάθε μια. Εδώ να διευκρινιστεί ότι στην αίθουσα υπολογιστών έμπαιναν σε ομάδες των 12 ατόμων, ενώ κάθε συμμετέχων είχε τον δικό του υπολογιστή.

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

3. Αποτελέσματα

3.1 Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων της εν λόγω ερευνητικής μελέτης υλοποιήθηκε βάσει του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

Η διαδικασία στατιστικής ανάλυσης ακολουθήθηκε ως εξής: αρχικά, υπολογίστηκαν τα συνολικά και επιμέρους ποσοστά της κάθε κατηγορίας ανάλυσης για τα δυο κείμενα. Προς την κατεύθυνση επιβεβαίωσης της υπόθεσης κανονικότητας των δεδομένων, έγινε έλεγχος (Shapiro - Wilk). Η κανονικότητα επιβεβαιώθηκε και συνεπώς πραγματοποιήθηκαν μόνο παραμετρικές συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας. Δεδομένου ότι ο πειραματικός σχεδιασμός στηρίχθηκε σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη εκδοχή του παραμετρικού κριτηρίου t (Paired - Samples T test).

Η παραπάνω στατιστική επεξεργασία πραγματοποιήθηκε σε όλες τις συγκρίσεις των μεταβλητών στο δείγμα. Αναλυτικότερα, εξετάστηκε η περίπτωση διαφοράς στην επίδοση από το πρώτο κείμενο στο δεύτερο, ανά κατηγορία κειμενικής ανάλυσης, για το δείγμα και τα επιμέρους δείγματα (μαθητές τυπικής ανάπτυξης / μη τυπικής ανάπτυξης). Επιπλέον, έγιναν συγκρίσεις μεταξύ των κατηγοριών (μορφικά και δομικά λάθη) στα ίδια τα κείμενα για το δείγμα συνολικά και επιμέρους. Στο δεύτερο κείμενο από όλα τα μορφικά λάθη που διορθώθηκαν η ορθογραφία αποτέλεσε ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις ανάμεσα στα ποσοστά διορθώσεων των φωνολογικών και μορφολογικών λαθών, περισσότερο δε διερευνήθηκε η διαφοροποίηση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης από τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης.

3.2 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των κατηγοριών ανάλυσης στα ίδια τα κείμενα. Δεδομένου ότι οι συσχετίσεις αυτές ακολουθούσαν την κανονική κατανομή (έλεγχος Shapiro - Wilk), επιλέχθηκε ο παραμετρικός συντελεστής γραμμικής συμμεταβολής Pearson.

Οι πίνακες 1 και 2 που ακολουθούν, περιέχουν στατιστικούς δείκτες συσχετίσεων μεταξύ των τιμών των μεταβλητών-κατηγοριών για το πρώτο και δεύτερο κείμενο αντίστοιχα.

Πίνακας 1

Παραμετρικές συσχετίσεις Pearson μεταξύ των μεταβλητών-κατηγοριών του πρώτου κειμένου

Μέτρηση	2	3	4	5	6	7
1.Συνοχή_1	0.70 ^a	0.73 ^a	0.45 ^a	0.48 ^a	1.00 ^a	0.73 ^a
2. Συντακτικά_1		0.71 ^a	0.66 ^a	0.24 ^b	0.66 ^a	1.00 ^a
3. Στίξη_1			0.41 ^a	0.42 ^a	1.00 ^a	0.61 ^a
4. Λάθη χρόνου_1					1.00 ^a	1.00 ^b
5. Κειμενικοί δείκτες_1						1.00 ^a
6. Επανάληψη_1						
7. Ορθογραφία_1						0.41 ^a

a. $p = 0.00$

b. $p < 0.05$

Πιο αναλυτικά, όπως προκύπτει από την ανάλυση του πίνακα 1, στο πρώτο κείμενο έχουμε στατιστικώς σημαντικούς δείκτες μεταξύ όλων των μεταβλητών. Οι

δείκτες αυτοί κυμαίνονται από 0.41 έως 1, δηλαδή το μέγεθος επίδρασης είναι από μέτριο έως πολύ μεγάλο. Μόνο η στίξη, ενώ σχετίζεται σημαντικά με τους κειμενικούς δείκτες, το μέγεθος επίδρασης είναι μικρό (0.24). Συνεπώς, η συνοχή, το συντακτικό, η στίξη, τα λάθη στο χρόνο του ρήματος και αυτά στον κειμενικό δείκτη συσχετίζονται μεταξύ τους.

Πίνακας 2

Παραμετρικές συσχετίσεις Pearson μεταξύ των μεταβλητών-κατηγοριών του δευτέρου κειμένου

Μέτρηση	2	3	4	5	6	7
1.Συνοχή_2	0.77 ^a	0.95 ^a	0.76 ^a	1.00 ^a	1.00 ^a	1.00 ^a
2. Συντακτικά_2		0.43 ^a	0.73 ^a	0.42 ^a	0.51 ^a	1.00 ^a
3. Στίξη_2			0.42 ^a	0.24 ^b	1.00 ^b	1.00 ^a
4. Λάθη χρόνου_2				1.00 ^a	1.00 ^a	0.82 ^a
5. Κειμενικοί δείκτες_2					0.87 ^a	0.73 ^a
6. Επανάληψη_2						0.78 ^a
7. Ορθογραφία_2						

a. $p = 0.00$

b. $p < 0.05$

Από την ανάλυση του πίνακα 2, για το δεύτερο κείμενο προκύπτουν στατιστικώς σημαντικοί δείκτες συνάφειας μεταξύ όλων των μεταβλητών. Οι δείκτες αυτοί κυμαίνονται από 0.42 έως 1, δηλαδή το μέγεθος επίδρασης είναι από μέτριο

έως πολύ μεγάλο. Μόνο η στίξη, ενώ σχετίζεται σημαντικά με τον κειμενικό δείκτη, το μέγεθος επίδρασης είναι μικρό (0.24). Συνεπώς, η συνοχή, το συντακτικό, η στίξη, τα λάθη στο χρόνο του ρήματος και αυτά στους κειμενικούς δείκτες συσχετίζονται κατά τρόπο στατιστικά σημαντικό μεταξύ τους.

3.3 Σύγκριση των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης ως προς τα συνολικά ποσοστά διόρθωσης λαθών στο Κείμενο 1 & Κείμενο 2

Σε αυτή την ενότητα οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης συγκρίθηκαν με τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης ως προς τα συνολικά ποσοστά διόρθωσης των λαθών, στα δυο κείμενα.

Πίνακας 3

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών τυπικής (N=57) και μη τυπικής ανάπτυξης (N=13) στη διόρθωση συνολικών λαθών στο Κείμενο 1 και Κείμενο 2

	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης		Μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Διόρθωση στο Κ1	54.49	24.96	36.47	25.27
Διόρθωση στο Κ2	63.32	25.41	30.04	20.46

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά. Αναλυτικά, στο Κείμενο 1 το μέσο ποσοστό συνολικής διόρθωσης λαθών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης είναι 54.49%, ενώ στο ίδιο κείμενο το μέσο ποσοστό συνολικής διόρθωσης λαθών των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης είναι 36.47%. Στο Κείμενο 2 το μέσο ποσοστό συνολικής διόρθωσης λαθών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης είναι 63.32%, ενώ στο ίδιο κείμενο το μέσο ποσοστό συνολικής διόρθωσης λαθών των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης είναι 30.04%.

Πίνακας 4

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης συνολικών λαθών των μαθητών τυπικής ($N=57$) και μη τυπικής ανάπτυξης ($N=13$) για το Κείμενο 1 και Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης	vs	Μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης		
	M.O	T.A.	t	df	p
Διόρθωση στο Κ1	18.02	7.69	2.34	68	0.02
Διόρθωση στο Κ2	33.27	7.56	4.39		0.00

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης ως προς τα συνολικά ποσοστά διόρθωσης στα δύο κείμενα. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Independent - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, για το κείμενο 1 ($t=2.34$, $p=0.02$) και το κείμενο 2 ($t=4.39$, $p=0.00$).

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα αυτής της ενότητας, οι μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης διαφοροποιήθηκαν ως προς τη συνολική διόρθωση των λαθών για τα δυο κείμενα και γι' αυτό όλες οι αναλύσεις της έρευνάς μας θα παρουσιάσουν ξεχωριστά τα αποτελέσματα για αυτούς τους μαθητές, αλλά και συνολικά για το δείγμα.

3.4 Συγκρίσεις των ποσοστών διόρθωσης για κάθε τύπο λαθών στο Κείμενο 1 & Κείμενο 2 από το συνολικό δείγμα

Πίνακας 5

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης του συνολικού δείγματος ($N=70$) στη διόρθωση δομικών και μορφικών λαθών στο Κείμενο 1 και Κείμενο 2

Κείμενο 1		Κείμενο 2	
M.O.	T.A.	M.O.	T.A.

Δομικά λάθη	47.91	25.8	48.57	32.0 7
Μορφικά λάθη	54.38	28.5 7	65.71	24.0 6

Ειδικότερα, όπως φαίνεται στον πίνακα 5, το μέσο ποσοστό διόρθωσης δομικών λαθών από το συνολικό δείγμα στο Κείμενο 1 ήταν 47.91%, ενώ στο Κείμενο 2 ήταν 48.57%. Το δε μέσο ποσοστό διόρθωσης μορφικών λαθών ήταν 54.38% για το Κείμενο 1, ενώ στο Κείμενο 2 το μέσο ποσοστό διόρθωσης μορφικών λαθών ήταν 65.71%.

Πίνακας 6

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών του δείγματος (N= 70) για το Κείμενο 1 και Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Κείμενο 1	vs	Κείμενο 2		
	M.0	T.A.	t	df	p
Δομικά λάθη	-0.65	25.46	-0.21	69	0.82
Μορφικά λάθη	-11.32	16.68	-5.68	69	0.00

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δυο κειμένων ως προς τα ποσοστά διόρθωσης των δομικών και μορφικών λαθών από το συνολικό δείγμα. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Paired - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μόνο μεταξύ των ποσοστών διόρθωσης μορφικών λαθών για τα δυο κείμενα ($t=-5.68$, $p=0.00$) και όχι για τα ποσοστά διόρθωσης των δομικών λαθών ($t=-0.21$, $p=0.82$).

3.5 Συγκρίσεις των ποσοστών διόρθωσης για κάθε τύπο λαθών στο Κείμενο 1 & Κείμενο 2 από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης

Πίνακας 7

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (N=57) στη διόρθωση δομικών και μορφικών λαθών στο Κείμενο 1 και Κείμενο 2

	Κείμενο 1		Κείμενο 2	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Δομικά λάθη	50.47	25.2 6	54.97	30.5 7
Μορφικά λάθη	58.52	27.4 8	71.67	20.8 5

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι το μέσο ποσοστό διόρθωσης δομικών λαθών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης στο Κείμενο 1 ήταν 50.47%, ενώ στο Κείμενο 2 ήταν 54.97%. Το δε μέσο ποσοστό διόρθωσης μορφικών λαθών ήταν 58.52% για το Κείμενο 1, ενώ στο Κείμενο 2 το μέσο ποσοστό διόρθωσης μορφικών λαθών ήταν 71.67%.

Πίνακας 8

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (N=57) για το Κείμενο 1 και Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Κείμενο 1	vs	Κείμενο 2		
	M.O	T.A.	t	df	p
Δομικά λάθη	-4.49	25.23	-1.34	56	0.18

Μορφικά λάθη	-13.1	16.53	-6.00	56	0.00
---------------------	-------	-------	-------	----	------

Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δυο κειμένων ως προς τα ποσοστά διόρθωσης των δομικών και μορφικών λαθών από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Paired - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μόνο μεταξύ των ποσοστών διόρθωσης μορφικών λαθών για τα δυο κείμενα ($t=-6.00$, $p=0.00$) και όχι μεταξύ των ποσοστών διόρθωσης των δομικών λαθών ($t=-1.34$, $p=0.18$).

3.6 Συγκρίσεις των ποσοστών διόρθωσης για κάθε τύπο λαθών στο Κείμενο 1 & Κείμενο 2 από τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης

Πίνακας 9

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης (N=13) στη διόρθωση δομικών και μορφικών λαθών στο Κείμενο 1 και Κείμενο 2

	Κείμενο 1		Κείμενο 2	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Δομικά λάθη	36.68	26.1	20.51	22.4

		1	6
Μορφικά λάθη	36.26	27.1 1	39.58 19.7 9

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά. Ειδικότερα, φαίνεται ότι το μέσο ποσοστό διόρθωσης δομικών λαθών των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης στο Κείμενο 1 ήταν 36.68%, ενώ στο Κείμενο 2 ήταν 20.51%. Το δε μέσο ποσοστό μορφικών λαθών ήταν 36.26% για το Κείμενο 1, ενώ στο Κείμενο 2 το μέσο ποσοστό μορφικών λαθών ήταν 39.58%.

Πίνακας 10

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης (N=13) για το Κείμενο 1 και Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Κείμενο 1	vs	Κείμενο 2		
	M.O	T.A.	t	df	p
Δομικά λάθη	16.17	19.52	2.98	12	0.01

Μορφικά λάθη	-3.31	15.46	-0.77	12	0.45
---------------------	-------	-------	-------	----	------

Στον πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δυο κειμένων ως προς τα ποσοστά διόρθωσης των δομικών και μορφικών λαθών από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Paired - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μόνο μεταξύ των ποσοστών διόρθωσης δομικών λαθών για τα δυο κείμενα ($t=2.98$, $p=0.01$) και όχι μεταξύ των ποσοστών διόρθωσης των μορφικών λαθών ($t=-0.77$, $p=0.45$).

3.7 Σύγκριση των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης ως προς τα ποσοστά διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών στο Κείμενο 1 & Κείμενο 2

Σε αυτή την ενότητα οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης συγκρίθηκαν με τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης ως προς τα ποσοστά διόρθωσης των δομικών και μορφικών λαθών, στα δυο κείμενα.

Πίνακας 11

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών τυπικής (N=57) και μη τυπικής ανάπτυξης (N=13) στη διόρθωση συνολικών λαθών στο Κείμενο 1 και Κείμενο 2

	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης		Μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Δομικά λάθη στο K1	50.47	25.26	36.68	26.11
Μορφικά λάθη στο K1	58.52	27.48	36.26	27.11
Δομικά λάθη στο K2	54.97	30.57	20.51	22.46
Μορφικά λάθη στο K2	71.67	20.85	39.58	19.79

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά. Συγκεκριμένα, στο Κείμενο 1 το μέσο ποσοστό διόρθωσης δομικών λαθών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης είναι 50.47%, ενώ για το ίδιο κείμενο το μέσο ποσοστό διόρθωσης δομικών λαθών από τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης είναι 36.68%. Στο Κείμενο 2 το μέσο ποσοστό διόρθωσης δομικών λαθών από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης είναι 54.97%, ενώ για το ίδιο κείμενο το μέσο ποσοστό διόρθωσης δομικών λαθών από τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης είναι 22.46%. Όσον αφορά στα μορφικά λάθη, στο Κείμενο 1 το μέσο ποσοστό διόρθωσης μορφικών λαθών από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης είναι 58.52%, ενώ για το ίδιο κείμενο το μέσο ποσοστό διόρθωσης μορφικών λαθών από τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης είναι 36.26%. Στο Κείμενο 2 το μέσο ποσοστό διόρθωσης μορφικών λαθών από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης είναι 71.67%, ενώ για το ίδιο κείμενο το μέσο ποσοστό διόρθωσης δομικών λαθών από τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης είναι 39.58%.

Πίνακας 12

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών των μαθητών τυπικής (N=57) και μη τυπικής ανάπτυξης (N=13) για το Κείμενο 1 και Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης	vs	Μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης	t	df	p
	M.O	T.A.				
Δομικά λάθη στο K1	13.78	7.81		1.76	68	0.08
Μορφικά λάθη στο K1	22.25	8.42		2.64		0.01

Δομικά λάθη στο Κ2	34.45	9.00	3.82	0.00
Μορφικά λάθη στο Κ2	32.09	6.35	5.05	0.00

Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης ως προς τα ποσοστά διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών στα δύο κείμενα. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Independent - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, για το Κείμενο 1 μόνο στη διόρθωση μορφικών λαθών ($t=2.64$, $p=0.01$) και όχι των δομικών ($t=1.76$, $p=0.08$), ενώ για το Κείμενο 2 διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές τόσο στη διόρθωση δομικών λαθών ($t=3.82$, $p=0.00$) όσο και στη διόρθωση μορφικών λαθών ($t=5.05$, $p=0.00$).

Συνοπτικά, σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της ενότητας, οι μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης διαφοροποιήθηκαν ως προς τη διόρθωση δομικών και μορφικών λαθών για τα δυο κείμενα, με εξαίρεση τη διόρθωση δομικών λαθών στο κείμενο 1. Κατά συνέπεια, όλες οι αναλύσεις της έρευνας σχετικά με τα δομικά και τα μορφικά και τις επιμέρους κατηγορίες τους να παρουσιαστούν ξεχωριστά για αυτούς τους μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης, αλλά και συνολικά για το δείγμα.

3.8 Σύγκριση των ποσοστών στις επιμέρους κατηγορίες δομικών λαθών στο Κείμενο 1 και Κείμενο 2

Σε αυτή την ενότητα επιχειρήθηκε σύγκριση των δύο κειμένων ως προς τα ποσοστά διόρθωσης των επιμέρους κατηγοριών των δομικών λαθών. Οι αναλύσεις έγιναν για το δείγμα συνολικά, για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης.

Πίνακας 13

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης του συνολικού δείγματος (N=70) στη διόρθωση δομικών λαθών για κάθε μια από τις κατηγορίες (συνοχή, κειμενικοί δείκτες, επανάληψη) στο Κείμενο 1 και Κείμενο 2

Κείμενο 1

Κείμενο 2

	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Συνοχή	52.42	27.6 3	54.28	31.9 0
Επανάληψη	50.00	50.3 6	30.71	40.1 9
Κειμενικοί δείκτες	24.28	25.17	32.85	47.30

Σύμφωνα με τον πίνακα 13, τα ποσοστά διόρθωσης λαθών συνοχής από το συνολικό δείγμα ήταν 52.42% και 54.28% για το Κείμενο 1 και 2 αντίστοιχα, τα ποσοστά διόρθωσης λαθών επανάληψης ήταν 50.00% και 30.71% για το Κείμενο 1 και 2 αντίστοιχα και τέλος τα ποσοστά διόρθωσης λαθών στη χρήση των κειμενικών δεικτών ήταν 24.28% και 32.85% για το Κείμενο 1 και 2 αντίστοιχα.

Πίνακας 14

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης δομικών λαθών του συνολικού δείγματος ($N=70$) για κάθε μια από τις κατηγορίες (συνοχή, κειμενικοί δείκτες, επανάληψη) για το Κείμενο 1 και Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Κείμενο 1	vs	Κείμενο 2		
	M.O	T.A.	t	df	p
Συνοχή	-1.85	28.27	-0.54	69	0.58
Κειμενικοί δείκτες	-8.57	46.6	-1.53		0.12
Επανάληψη	19.28	51.28	3.14		0.00

Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των δύο κειμένων ως προς τα ποσοστά διόρθωσης κάθε κατηγορίας δομικών λαθών από το συνολικό δείγμα. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Paired - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των λαθών επανάληψης υπέρ του πρώτου κειμένου ($t=3.14$, $p=0.00$).

Πίνακας 15

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ($N=57$) στη διόρθωση δομικών λαθών για κάθε μια από τις κατηγορίες (συνοχή, κειμενικοί δείκτες, επανάληψη) στο Κείμενο 1 και Κείμενο 2

	Κείμενο 1		Κείμενο 2	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Συνοχή	54.56	27.2 6	61.20	29.5 5
Επανάληψη	56.14	50.0 6	35.6	41.9 9
Κειμενικοί δείκτες	27.19	25.12	36.84	48.66

Σύμφωνα με τον πίνακα 15, τα ποσοστά διόρθωσης λαθών συνοχής από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης ήταν 54.56% και 61.20% για το Κείμενο 1 και 2 αντίστοιχα, τα ποσοστά διόρθωσης λαθών επανάληψης ήταν 56.14% και 35.6% για το Κείμενο 1 και 2 αντίστοιχα και τέλος τα ποσοστά διόρθωσης λαθών στη χρήση των κειμενικών δεικτών ήταν 27.19% και 36.84% για το Κείμενο 1 και 2 αντίστοιχα.

Πίνακας 16

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης δομικών λαθών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ($N=57$) για κάθε μια από τις κατηγορίες (συνοχή, κειμενικοί δείκτες, επανάληψη) για το Κείμενο 1 και Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Κείμενο 1	vs	Κείμενο 2		
	M.O	T.A.	t	df	p
Συνοχή	-6.64	27.21	-1.84	56	0.07
Κειμενικοί δείκτες	-9.64	50.39	-1.44		0.15
Επανάληψη	20.17	54.98	2.77		0.00

Στον πίνακα 16 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ποσοστών διόρθωσης δομικών λαθών των δύο κειμένων για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Paired - Samples T test), διαπιστώθηκαν

στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των λαθών επανάληψης υπέρ του πρώτου κειμένου ($t=2.77$, $p=0.00$).

Πίνακας 17

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης ($N=13$) στη διόρθωση δομικών λαθών για κάθε μια από τις κατηγορίες (συνοχή, κειμενικοί δείκτες, επανάληψη) στο Κείμενο 1 και Κείμενο 2

	Κείμενο 1		Κείμενο 2	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Συνοχή	43.07	28.39	23.93	23.50
Επανάληψη	23.07	43.85	7.69	18.77
Κειμενικοί δείκτες	11.53	21.92	15.38	37.55

Σύμφωνα με τον πίνακα 17, τα ποσοστά διόρθωσης λαθών συνοχής από τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης ήταν 43.07% και 23.93% για το Κείμενο 1 και 2 αντίστοιχα, τα ποσοστά διόρθωσης λαθών επανάληψης ήταν 23.07% και 7.69% για το Κείμενο 1 και 2 αντίστοιχα και τέλος τα ποσοστά διόρθωσης λαθών στη χρήση των κειμενικών δεικτών ήταν 11.53% και 15.38% για το Κείμενο 1 και 2 αντίστοιχα.

Πίνακας 18

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης δομικών λαθών των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης (N=13) για κάθε μια από τις κατηγορίες (συνοχή, κειμενικοί δείκτες, επανάληψη) για το Κείμενο 1 και Κείμενο 2, οι τιμές του *t* και το επίπεδο σημαντικότητας (*p*) για κάθε τιμή

	Κείμενο 1	vs	Κείμενο 2		
	M.O	T.A.	t	df	p
Συνοχή	19.14	23.56	2.92	12	0.01
Κειμενικοί δείκτες	-3.84	24.67	-0.56		0.58
Επανάληψη	15.38	31.52	1.76		0.10

Στον παραπάνω πίνακα 18 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ποσοστών διόρθωσης δομικών λαθών των δύο κειμένων για τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου *t* (Paired - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των λαθών συνοχής των δύο κειμένων, υπέρ του πρώτου κειμένου ($t=2.92$, $p=0.01$).

3.9 Σύγκριση των ποσοστών διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών στο Κείμενο 2

Σε αυτή την ενότητα επιχειρήθηκε σύγκριση των ποσοστών διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών στο κείμενο 2. Οι αναλύσεις έγιναν για το δείγμα συνολικά, για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης.

Πίνακας 19

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης του συνολικού δείγματος (N=70) στη διόρθωση δομικών και μορφικών λαθών στο Κείμενο 2

	Κείμενο 2	
	M.O.	T.A.
Δομικά λάθη	48.57	32.07

Μορφικά λάθη	65.71	24.0 6
---------------------	-------	-----------

Σύμφωνα με τον πίνακα 19 το μέσο ποσοστό διόρθωσης των δομικών λαθών ήταν 48.57% έναντι ενός μέσου ποσοστού 65.71% για τα μορφικά.

Πίνακας 20

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών του δείγματος (N= 70) για το Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Δομικά λάθη	vs	Μορφικά λάθη		
	M.0	T.A.	t	df	p
Κείμενο 2	-17.14	12.12	-11.82	69	0.00

Στον πίνακα 20 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ποσοστών διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών του δείγματος για το Κείμενο 2. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Paired - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των ποσοστών διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών του δείγματος για το κείμενο 2 ($t=-11.82$, $p=0.00$).

Πίνακας 21

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (N=57) στη διόρθωση δομικών και μορφικών λαθών στο Κείμενο 2

Κείμενο 2		
	M.O.	T.A.
Δομικά λάθη	54.97	30.5 7
Μορφικά λάθη	71.67	20.8 5

Σύμφωνα με τον πίνακα 21 το μέσο ποσοστό διόρθωσης των δομικών λαθών του δείγματος στο Κείμενο 2 ήταν 54.97%, ενώ το μέσο ποσοστό διόρθωσης των μορφικών λαθών ήταν 71.67%.

Πίνακας 22

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (N= 57) για το Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Δομικά λάθη	vs	Μορφικά λάθη		
	M.O	T.A.	t	df	p
Κείμενο 2	-16.70	12.44	-10.13	56	0.00

Στον πίνακα 22 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ποσοστών διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, για το Κείμενο 2. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Paired - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ποσοστών διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, για το κείμενο 2 ($t=-10.13$, $p=0.00$).

Πίνακας 23

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης (N=13) στη διόρθωση δομικών και μορφικών λαθών στο Κείμενο 2

	Κείμενο 2	
	M.O.	T.A.
Δομικά λάθη	20.51	22.46
Μορφικά λάθη	39.58	19.79

Σύμφωνα με τον πίνακα 23 το μέσο ποσοστό διόρθωσης των δομικών λαθών από τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης στο Κείμενο 2 ήταν 20.51%, ενώ το μέσο ποσοστό διόρθωσης των μορφικών λαθών ήταν 39.58%.

Πίνακας 24

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης (N= 13) για το Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Δομικά λάθη	vs	Μορφικά λάθη		
	M.O	T.A.	t	df	p
Κείμενο 2	-19.06	10.85	-6.33	12	0.00

Στον πίνακα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ποσοστών διόρθωσης δομικών και μορφικών λαθών από τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης, για το Κείμενο 2. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Paired - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δομικών και μορφικών λαθών των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης, για το κείμενο 2 (t=-6.33, p=0.00).

3.10 Σύγκριση των ποσοστών διόρθωσης στις διαφορετικές κατηγορίες μορφικών λαθών στο Κείμενο 2

Σε αυτή την ενότητα επιχειρήθηκε σύγκριση των ποσοστών διόρθωσης στις διαφορετικές κατηγορίες των μορφικών λαθών, για το κείμενο 2. Οι αναλύσεις έγιναν για το δείγμα συνολικά, για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης.

Πίνακας 25

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης του συνολικού δείγματος (N=70) στη διόρθωση μορφικών λαθών για κάθε μια από τις κατηγορίες (συντακτικό, στίξη, λάθη στο χρόνο, ορθογραφία) στο Κείμενο 2

Κείμενο 2		
	M.O.	T.A.
Συντακτικό	76.00	27.1 5
Στίξη	61.92	25.8 3
Λάθη στο χρόνο	60.47	32.24
Ορθογραφία	61.92	25.83

Στον πίνακα 25 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά. Πιο συγκεκριμένα, στο κείμενο 2 το μέσο ποσοστό διόρθωσης των συντακτικών λαθών από το συνολικό δείγμα ήταν 76%, το μέσο ποσοστό διόρθωσης των λαθών στίξης ήταν 61.92%, το μέσο ποσοστό διόρθωσης των λαθών στο χρόνο ήταν 60.47% και το μέσο ποσοστό διόρθωσης των ορθογραφικών λαθών ήταν 61.92%.

Πίνακας 26

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης μορφικών λαθών του συνολικού δείγματος ($N=70$) για τις κατηγορίες ανά ζεύγη(συντακτικό, στίξη, λάθη στο χρόνο, ορθογραφία) για το Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Κείμενο 2		t	df	p
	M.O	T.A.			
Συντακτικό/Στίξη	-7.33	27.09	-2.26	69	0.02
Συντακτικό/Λάθη στο χρόνο	15.52	22.23	5.84		0.00
Συντακτικό/Ορθογραφία	14.07	17.09	6.88		0.00
Στίξη/Λάθη στο χρόνο	22.85	30.71	6.22		0.00
Στίξη/Ορθογραφία	21.40	26.05	6.87		0.00
Λάθη στο χρόνο/Ορθογραφία	-1.45	18.05	-0.67		0.50

Στον πίνακα 26 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ποσοστών διόρθωσης μορφικών λαθών του δείγματος για το Κείμενο 2. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Paired - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των πέντε πρώτων ζευγών ($t=-2.26$, $p=0.02$ και $t=5.84$, $p=0.00$ και $t=6.88$, $p=0.00$ και $t=6.22$, $p=0.00$ και $t=6.87$, $p=0.00$), όλες υπέρ της διόρθωσης των συντακτικών λαθών.

Πίνακας 27

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (N=57) στη διόρθωση μορφικών λαθών για κάθε μια από τις κατηγορίες (συντακτικό, στίξη, λάθη στο χρόνο, ορθογραφία) στο Κείμενο 2

Κείμενο 2		
	M.O.	T.A.
Συντακτικό	83.15	23.2 3
Στίξη	89.76	17.7 4
Λάθη στο χρόνο	65.49	30.83
Ορθογραφία	67.71	23.14

Στον πίνακα 27 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά. Ειδικότερα, στο Κείμενο 2 το μέσο ποσοστό διόρθωσης συντακτικού των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ήταν 83.15%, το μέσο ποσοστό διόρθωσης της στίξης ήταν 89.76%, το μέσο ποσοστό διόρθωσης των λαθών στο χρόνο ήταν 65.49% και το μέσο ποσοστό διόρθωσης της ορθογραφίας ήταν 67.71%.

Πίνακας 28

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης μορφικών λαθών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης (N=57) για τις κατηγορίες ανά ζεύγη(συντακτικό, στίξη, λάθη στο χρόνο, ορθογραφία) για το Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Κείμενο 2		t	df	p
	M.O	T.A.			
Συντακτικό/Στίξη	-6.60	27.22	-1.83	57	0.07
Συντακτικό/Λάθη στο χρόνο	17.66	22.51	5.92		0.00
Συντακτικό/Ορθογραφία	15.43	16.63	7.00		0.00
Στίξη/Λάθη στο χρόνο	24.26	31.19	5.87		0.00
Στίξη/Ορθογραφία	22.04	25.04	6.64		0.00
Λάθη στο χρόνο/Ορθογραφία	-2.22	17.44	-0.96		0.34

Στον πίνακα 28 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ποσοστών διόρθωσης μορφικών λαθών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης για το Κείμενο 2. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Paired - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των τεσσάρων ενδιάμεσων ζευγών (t=5.92, p=0.00 και t=7.00, p=0.00 και t=5.87, p=0.00 και t=6.64, p=0.00).

Πίνακας 29

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης ($N=13$) στη διόρθωση μορφικών λαθών για κάθε μια από τις κατηγορίες (συντακτικό, στίξη, λάθη στο χρόνο, ορθογραφία) στο Κείμενο 2

Κείμενο 2		
	Μ.Ο.	Τ.Α.
Συντακτικό	44.61	20.2 5
Στίξη	55.12	24.8 9
Λάθη στο χρόνο	38.46	29.95
Ορθογραφία	36.53	21.95

Στον πίνακα 29 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά. Συγκεκριμένα, στο Κείμενο 2 το μέσο ποσοστό διόρθωσης των συντακτικών λαθών, των λαθών στη στίξη, στο χρόνο και στην ορθογραφία από τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης ήταν 44.61%, 55.12%, 38.46% και 36.53% αντίστοιχα.

Πίνακας 30

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης μορφικών λαθών των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης (N=13) για τις κατηγορίες ανά ζεύγη(συντακτικό, στίξη, λάθη στο χρόνο, ορθογραφία) για το Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Κείμενο 2		t	df	p
	M.O	T.A.			
Συντακτικό/Στίξη	-10.51	27.34	-1.38	12	0.19
Συντακτικό/Λάθη στο χρόνο	20	18.94	1.17		0.26
Συντακτικό/Ορθογραφία	-16.15	18.46	1.57		0.14
Στίξη/Λάθη στο χρόνο	-11.53	28.86	2.08		0.05
Στίξη/Ορθογραφία	-7.69	31.07	2.15		0.05
Λάθη στο χρόνο/Ορθογραφία	3.84	20.92	0.33		0.74

Στον πίνακα 30 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ποσοστών διόρθωσης μορφικών λαθών των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης για το Κείμενο 2. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Paired - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των ακόλουθων ζευγών: στίξη/λάθη χρόνου, στίξη/ορθογραφία ($t=2.08$, $p=0.05$ και $t=2.15$, $p=0.05$).

3.11 Σύγκριση των ποσοστών διόρθωσης στις διαφορετικές κατηγορίες ορθογραφικών λαθών στο Κείμενο 2

Σε αυτή την ενότητα επιχειρήθηκε σύγκριση ανάμεσα στα ποσοστά διόρθωσης των διαφορετικών κατηγοριών ορθογραφικών λαθών στο Κείμενο 2. Οι αναλύσεις έγιναν για το δείγμα συνολικά, για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης.

Πίνακας 31

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης του συνολικού δείγματος (N=70) στη διόρθωση φωνολογικών και μορφολογικών λαθών στο Κείμενο 2

Κείμενο 2		
	M.O.	T.A.
Φωνολογικά λάθη	94.69	14.2 1
Μορφολογικά λάθη	53.68	30.2 3

Στον πίνακα 31 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά. Αναλυτικά, το μέσο ποσοστό διόρθωσης φωνολογικών λαθών από το συνολικό δείγμα στο Κείμενο 2 ήταν 94.69%, ενώ το μέσο ποσοστό διόρθωσης μορφολογικών λαθών ήταν 53.68%.

Πίνακας 32

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης φωνολογικών και μορφολογικών λαθών του δείγματος (N= 70) για το Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Φωνολογικά λάθη	vs	Μορφολογικά λάθη		
	M.O	T.A.	t	df	p
Κείμενο 2	41.00	28.28	12.13	69	0.00

Στον πίνακα 32 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ποσοστών διόρθωσης των φωνολογικών και μορφολογικών λαθών στο Κείμενο 2 από το συνολικό δείγμα. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Paired - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ

φωνολογικών και μορφολογικών λαθών για το δεύτερο κείμενο, μάλιστα υπέρ της φωνολογίας ($t=12.13$, $p=0.00$).

Πίνακας 33

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ($N=57$) στη διόρθωση φωνολογικών και μορφολογικών λαθών στο Κείμενο 2

Κείμενο 2		
	M.O.	T.A.
Φωνολογικά λάθη	99.49	2.65
Μορφολογικά λάθη	59.59	28.34

Στον πίνακα 33 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι το μέσο ποσοστό διόρθωσης φωνολογικών λαθών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης στο Κείμενο 2 ήταν 99.49%, ενώ το μέσο ποσοστό διόρθωσης μορφολογικών λαθών ήταν 59.59%.

Πίνακας 34

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης φωνολογικών και μορφολογικών λαθών των μαθητών τυπικής ανάπτυξης ($N=57$) για το Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Φωνολογικά λάθη	vs	Μορφολογικά λάθη		
	M.O	T.A.	t	df	p
Κείμενο 2	39.90	28.47	10.58	56	0.00

Στον πίνακα 34 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ποσοστών διόρθωσης των φωνολογικών και μορφολογικών λαθών από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης στο Κείμενο 2. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Paired - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ

φωνολογικών και μορφολογικών λαθών για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, μάλιστα υπέρ της φωνολογίας ($t=10.58, p=0.00$).

Πίνακας 35

Μέσοι όροι (σε ποσοστά) και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης ($N=13$) στη διόρθωση φωνολογικών και μορφολογικών λαθών στο Κείμενο 2

Κείμενο 2		
	M.O.	T.A.
Φωνολογικά λάθη	73.62	23.2 1
Μορφολογικά λάθη	27.79	24.7 6

Στον πίνακα 35 παρουσιάζονται τα περιγραφικά στατιστικά. Συγκεκριμένα φαίνεται ότι το μέσο ποσοστό διόρθωσης φωνολογικών λαθών από τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης στο Κείμενο 2 ήταν 73.62%, ενώ το μέσο ποσοστό διόρθωσης μορφολογικών λαθών ήταν 27.79%.

Πίνακας 36

Σύγκριση ποσοστών (%) διόρθωσης φωνολογικών και μορφολογικών λαθών των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης ($N=13$) για το Κείμενο 2, οι τιμές του t και το επίπεδο σημαντικότητας (p) για κάθε τιμή

	Φωνολογικά λάθη	vs	Μορφολογικά λάθη		
	M.O	T.A.	t	df	p
Κείμενο 2	45.83	28.02	5.89	12	0.00

Στον πίνακα 36 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της σύγκρισης των ποσοστών διόρθωσης των φωνολογικών και μορφολογικών λαθών από τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης στο Κείμενο 2. Από την εφαρμογή του παραμετρικού κριτηρίου t (Paired - Samples T test), διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ φωνολογικών και μορφολογικών λαθών για τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης, υπέρ της φωνολογίας($t=5.89$, $p=0.00$).

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

4.1. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Η παρούσα ερευνητική μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει κατά πόσον η ύπαρξη μορφικών λαθών μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην ανίχνευση και διόρθωση των δομικών λαθών, σε μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Ειδικότερα, διατυπώθηκαν ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα. Η αξιολόγηση ενός κειμένου συνιστά μία επίπονη διαδικασία, καθώς προϋποθέτει την κριτική ανάγνωση και επεξεργασία, από τον μαθητή ως αναγνώστη του δικού του κειμένου ή του συμμαθητή του (Hayes, 1996· Narens et al., 1996· Koriat & Goldsmith, 1998· Σπαντιδάκης, 2018).

Αν και βιβλιογραφικά έχει γίνει πολύς λόγος για το θέμα, φαίνεται να μην έχει ξαναγίνει σχετική έρευνα, για την ελληνική και διεθνή επιστημονική κοινότητα. Αναλυτικά, η παρούσα έρευνα επιχείρησε να ανιχνεύσει τη μεταγνωστική δεξιότητα των μαθητών να αναθεωρούν δομικά λάθη όταν αυτά συνυπάρχουν με μορφικά.

Σε αυτό το πλαίσιο εξέτασε αρχικά τη συνολική επίδοση των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης στη διόρθωση των λαθών στα δύο κείμενα, με στόχο να διερευνήσει αν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των δυο ομάδων. Στη συνέχεια, εξετάστηκε η περίπτωση διαφοράς στην επίδοση από το πρώτο κείμενο στο δεύτερο, ανά κατηγορία κειμενικής ανάλυσης, για το δείγμα και τα επιμέρους δείγματα (μαθητές τυπικής ανάπτυξης / μη τυπικής ανάπτυξης). Επιπλέον, έγιναν συγκρίσεις μεταξύ των δομικών και μορφικών λαθών στα ίδια τα κείμενα, για το δείγμα συνολικά και επιμέρους. Η μελέτη της διόρθωσης των μορφικών λαθών έγινε διεξοδικά στο δεύτερο κείμενο, όπου αυτού του τύπου τα λάθη ήταν αρκετά, πολύ περισσότερα από αυτά του πρώτου κειμένου. Από όλα τα μορφικά λάθη που διορθώθηκαν στο δεύτερο κείμενο η ορθογραφία αποτέλεσε ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις ανάμεσα στα ποσοστά διορθώσεων των φωνολογικών και μορφολογικών λαθών, περισσότερο δε διερευνήθηκε η διαφοροποίηση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης από τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης.

Κατ' αρχάς, όσον αφορά στις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών-κατηγοριών ανάλυσης των δύο κειμένων «συνοχή», «κειμενικοί δείκτες», «επανάληψη», «στίξη», «λάθη στο χρόνο», «συντακτικό» και «ορθογραφία»

διαπιστώθηκε πως όλες οι μεταβλητές-κατηγορίες ανάλυσης συσχετίζονται με στατιστικά σημαντικά τρόπο μεταξύ τους.

Η σύγκριση των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης έδειξε ότι αυτοί διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς το συνολικό ποσοστό διορθώσεων τόσο στο Κείμενο 1 όσο και στο Κείμενο 2. Αυτά τα αποτελέσματα συνάδουν με τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αναφέρονται στη βιβλιογραφία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσκολίες στον γραπτό λόγο σε μεταγνωστικού τύπου διαδικασίες.

Ακολούθησε η σύγκριση των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης ως προς τα ποσοστά διόρθωσης των δομικών και μορφικών λαθών. Η έρευνα έδειξε ότι οι μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης δυσκολεύτηκαν περισσότερο από τους πρώτους να κάνουν διορθώσεις στα λάθη που κλήθηκαν να διορθώσουν. Αυτή η δυσκολία εμφανίστηκε στην περιοχή όπου η έρευνα δείχνει ότι αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν τις μεγαλύτερες δυσκολίες, δηλαδή στη μορφή του κειμένου. Το ενδιαφέρον είναι δε ότι στο δεύτερο κείμενο όπου τα μορφικά λάθη ήταν πολλά, οι δυσκολίες αυτές αυξήθηκαν τόσο ώστε και τα δομικά λάθη να διορθώνονται σε πολύ μικρότερο ποσοστό από ό, τι στο Κείμενο 1, όπου τα μορφικά λάθη ήταν ελάχιστα. Επομένως, ενώ οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης δεν εμποδίστηκαν από την ύπαρξη των μορφικών λαθών στο να διορθώσουν τα δομικά λάθη, τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης κατά πάσα πιθανότητα επικεντρώθηκαν σε αυτά (αυτό δείχνει το υψηλότερο ποσοστό διόρθωσης των μορφικών λαθών έναντι των δομικών) ώστε να μην μπορέσουν να ασχοληθούν με αυτά τα τελευταία.

Από τη σύγκριση των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης ως προς τα ποσοστά διόρθωσης των επιμέρους κατηγοριών δομικών λαθών βρέθηκε ότι οι μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης σημείωσαν μικρότερο ποσοστό επίδοσης από τους τυπικούς συνομηλικούς τους σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες των δομικών λαθών και στα δυο κείμενα. Αυτή η διαφοροποίηση αναδείχτηκε περισσότερο στο δεύτερο κείμενο, όπου η ύπαρξη των πολλών μορφικών λαθών εμπόδισε τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης να προβούν στη διόρθωση στη δομή του κειμένου. Ωστόσο, τόσο τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης φάνηκαν πιο ευαίσθητα στην ανίχνευση και διόρθωση της συνοχής, ενώ δυσκολεύτηκαν να κάνουν διορθώσεις στους κειμενικούς δείκτες. Αυτό το αποτέλεσμα τεκμηριώνεται βιβλιογραφικά και συγκεκριμένα με μελέτες που έχουν δείξει πως οι μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες που έχουν και οι τυπικοί συνομηλικοί τους αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό.

Η μελέτη των δεξιοτήτων των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα στη διόρθωση μορφικών λαθών έγινε κυρίως στο δεύτερο κείμενο, όπου τα μορφικά λάθη ήταν πολύ περισσότερα από αυτά στο πρώτο. Κατ' αρχάς τα αποτελέσματα έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών υπέρ της διόρθωσης των μορφικών λαθών έναντι των δομικών και αυτό τόσο για τους μαθητές τυπικής όσο και για τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης. Ακόμα και αν οι μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης διόρθωσαν σε μικρότερο ποσοστό από ό, τι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης τόσο τα δομικά όσο και τα μορφικά λάθη, διόρθωσαν και αυτοί περισσότερα μορφικά από ό, τι δομικά. Η σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης είναι ότι ενώ τους πρώτους η διόρθωση των μορφικών λαθών δεν τους εμπόδισε να ανιχνεύσουν και να διορθώσουν τα δομικά λάθη (το ποσοστό διόρθωσης των δομικών λαθών στα δύο κείμενα είναι παρόμοιο), τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης η επικέντρωση στα μορφικά λάθη υπήρξε κατά πάσα πιθανότητα ο λόγος που η διόρθωση των δομικών λαθών στο Κείμενο 2 ήταν κατά πολύ μικρότερη από αυτήν που διαπιστώνεται στο Κείμενο 1.

Επομένως, το ερευνητικό ερώτημα κατά πόσον η ύπαρξη μορφικών λαθών μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην ανίχνευση και διόρθωση των δομικών λαθών δεν απαντάται μονοσήμαντα. Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των αντίστοιχων δεδομένων διόρθωσης των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης φαίνεται ότι μόνον αυτά των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης αντανακλούν την ανασταλτική λειτουργία της ανάγκης διόρθωσης των μορφικών λαθών στη διόρθωση των δομικών.

Σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα, ποια κατηγορία δομικών λαθών δυσκολεύει πιο πολύ τους μαθητές στην ανίχνευση και στην διόρθωση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα λάθη συνοχής ήταν αυτά που διορθώθηκαν στο μεγαλύτερο ποσοστό και στα δύο κείμενα. Η σύγκριση των δύο κειμένων ως προς το ποσοστό διόρθωσης των λαθών συνοχής δεν έφερε στην επιφάνεια στατιστικά σημαντικές διαφορές. Επομένως, φαίνεται ότι όταν διαταράσσεται η συνοχή του κειμένου τα παιδιά επιδεικνύουν ιδιαίτερη ευαισθησία σε σχέση με λάθη τα οποία αφορούν παραβιάσεις σε ένα πιο τοπικό επίπεδο όπως αυτές που προκύπτουν από την λανθασμένη χρήση κειμενικών δεικτών ή από επαναλήψεις της ίδια λέξης. Αντίθετα, τα λάθη στη χρήση των κειμενικών δεικτών διορθώθηκαν στο μικρότερο ποσοστό. Η ανάλυση των δεδομένων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης επιβεβαιώνει αυτό το μοτίβο με τη διαφορά ότι στο Κείμενο 1 τα ποσοστά διόρθωσης των λαθών στην επανάληψη είναι παρόμοια με αυτά των λαθών συνοχής ενώ στο Κείμενο 2 τα ποσοστά διόρθωσης των λαθών στη χρήση των κειμενικών δεικτών είναι παρόμοια

με τα ποσοστά διόρθωσης των λαθών επανάληψης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης όμως των δεδομένων των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης δείχνουν ότι στο Κείμενο 2, η διόρθωση των λαθών συνοχής είναι στατιστικά χαμηλότερη από αυτήν στο Κείμενο 1. Επομένως, η επικέντρωση των μαθητών μη τυπικής ανάπτυξης στη διόρθωση των μορφικών λαθών έχει μεγαλύτερες συνέπειες στη διόρθωση των λαθών συνοχής παρά σε αυτήν των λαθών που ανήκουν στις υπόλοιπες κατηγορίες που ούτως ή άλλως ήταν σε πιο χαμηλό επίπεδο στο Κείμενο 1.

Σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα ποιες είναι οι κατηγορίες μορφικών λαθών στις οποίες είναι πιο ευαίσθητοι οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα συντακτικά λάθη είναι αυτά στα οποία οι μαθητές του συνολικού δείγματος είναι πιο ευαίσθητοι. Παρόλα αυτά, η ανάλυση των δεδομένων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης έδειξε ότι εκτός από τα συντακτικά λάθη και τα λάθη στη στίξη προκαλούν σημαντικό ποσοστό διόρθωσης, ενώ αντίθετα τα λάθη στο χρόνο και στην ορθογραφία είναι αυτά που προκαλούν τα μικρότερα ποσοστά διόρθωσης. Στους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης τα λάθη στη στίξη οδηγούν σε ακόμα μεγαλύτερο ποσοστό διόρθωσης που διαφοροποιείται σημαντικά από το ποσοστό διόρθωσης των λαθών στο χρόνο και την ορθογραφία. Οι μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης σημείωσαν μικρότερο ποσοστό επίδοσης από τους τυπικούς συνομηλίκους τους σε όλες τις επιμέρους κατηγορίες των μορφικών λαθών και στα δυο κείμενα, όπως ακριβώς συνέβη και στη διόρθωση των επιμέρους κατηγοριών δομικών λαθών. Αυτή η διαφοροποίηση φάνηκε περισσότερο και πάλι στο δεύτερο κείμενο, όπου η ύπαρξη των πολλών μορφικών λαθών έκανε τους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης να σκοντάψουν ακόμα και στη διόρθωση της μορφής του κειμένου. Αξιοσημείωτο είναι πως τόσο τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης όσο τα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης φάνηκαν πιο ευαίσθητα στην ανίχνευση και διόρθωση της στίξης, ενώ δυσκολεύτηκαν να κάνουν διορθώσεις στην ορθογραφία.

Ως προς τα ποσοστά διόρθωσης στις διαφορετικές κατηγορίες των ορθογραφικών λαθών, η σύγκριση των μαθητών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης έδειξε ότι οι μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης δυσκολεύτηκαν περισσότερο από τους πρώτους να κάνουν διορθώσεις στα λάθη που κλήθηκαν να διορθώσουν. Αυτό που είναι ενδιαφέρον είναι ότι παρότι το ποσοστό διόρθωσης των ορθογραφικών λαθών είναι πιο σημαντικό στους μαθητές τυπικής από ό, τι στους μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης το μοτίβο της διόρθωσης είναι κοινό: και οι δύο ομάδες διορθώνουν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό τα φωνολογικά λάθη από ό, τι τα μορφολογικά. Κάτι τέτοιο υποδηλώνει μια σημαντική δυσκολία όλων των μαθητών στη διόρθωση των

μορφολογικών λαθών κάτι που δεν είναι συμβατό με τις ιδιαίτερες δυσκολίες που οι μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης αντιμετωπίζουν στον τομέα της επεξεργασίας της φωνολογίας. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία και τα ευρήματα πάνω στην ελληνική γλώσσα, οι μαθητές που έχουν δυσκολίες στο γραπτό λόγο εκ των οποίων αυτοί που έχουν διάγνωση «δυσλεξία» κάνουν πολύ περισσότερα φωνολογικά λάθη από ό, τι οι μαθητές χωρίς δυσκολίες. Αυτό λοιπόν που διαπιστώνουμε με βάση το μοτίβο των διορθώσεων των ορθογραφικών λαθών είναι μια διάσταση ανάμεσα στην παραγωγή και την ανίχνευση και διόρθωση αυτού του τύπου ορθογραφικών λαθών. Οι μαθητές μη τυπικής ανάπτυξης του δείγματός μας δείχνουν υψηλές δεξιότητες στη διόρθωση των φωνολογικών λαθών ενώ μπορούμε να υποθέσουμε ότι, ως μαθητές με δυσκολίες στον γραπτό λόγο, θα έχουν την τάση να κάνουν πολλά φωνολογικά λάθη. Περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη για την διερεύνηση μιας τέτοιας διαφοροποίησης.

4.2. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η παιδαγωγική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων κάθε έρευνας αποτελεί μία πολύ χρήσιμη πλευρά της. Κατά αυτόν τον τρόπο, μέσα από τις έρευνες οι εκπαιδευτικοί θα εξελίξουν τις καθημερινές παιδαγωγικές πρακτικές, βοηθώντας το μαθητή να συγγράφει το ίδιο απαιτητικό κείμενο ή και πιο σύνθετο γνωστικά με λιγότερη γνωστική επιβάρυνση (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου και την αξιολόγησή του, ο διδακτικός στόχος είναι η μαθήτριά και ο μαθητής να διαπλάθονται σε έναν αυτόνομο συγγραφέα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να καθοδηγεί την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων του συγγραφέα, καθόλη τη διάρκεια της συγγραφής και κυρίως στο μετασυγγραφικό στάδιο. Αυτό γιατί, η αυτοματοποίηση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διαχείριση του γνωστικού φορτίου της εργαζόμενης μνήμης. Επιπρόσθετα, το ιδανικό περιβάλλον μάθησης δεν είναι άλλο από ένα αυθεντικό πλαίσιο δυναμικής αλληλεπίδρασης, όπου επισημαίνεται ο επικοινωνιακός χαρακτήρας του γραπτού λόγου (Σπαντιδάκης & Κυριαζή, 2007· Kellogg, 2008).

Οι έμπειροι συγγραφείς προβαίνουν σε αυθόρμητη αναθεώρηση χάρη στις αναπτυγμένες μεταγνωστικές δεξιότητες, με τις περισσότερες διορθώσεις να αφορούν στη μορφή και αρκετές τη δομή. Οι διδακτικές πρακτικές λοιπόν καλούνται να ενισχύσουν τη βελτίωση της αναθεώρησης, όπως η μελέτη και η ανάλυση γραπτών κειμένων, οι παροτρύνσεις για αναθεώρηση, η συνεργασία και η ανταλλαγή απόψεων με σκοπό τη διόρθωση των κειμένων (Dix, 2006, (όπως αναφέρει ο Αϊδίνης, 2012)).

Οι μαθητές αυτοί θα σημειώσουν πρόοδο στη βελτίωση της συγγραφής όταν στο σχολείο χρησιμοποιούνται συγκεκριμένα κειμενικά είδη, με τα οποία θα γίνουν μέτοχοι στο σύστημα δραστηριότητας, με σκοπό να επιφέρουν αλλαγές σε αυτό αλλά και στον εαυτό τους. Ως προς αυτό το σκοπό συμβάλλει το «γράψιμο διαμέσου όλων των διδακτικών αντικειμένων του αναλυτικού προγράμματος», στο οποίο οι μαθητές μαθαίνουν να γράφουν κειμενικά είδη μέσω μιας διδασκαλίας φυσικής, έμμεσης, και ενσωματωμένης στην καθημερινή δράση των συμμετεχόντων. Ακόμα, σε αυτό συμβάλλει η «εξοικείωση των μαθητών με τα ρητορικά χαρακτηριστικά της γλώσσας», όπου οι μαθητές θα πρέπει να μελετήσουν τη γλώσσα και τις χρήσεις της, καθώς και να αποκτήσουν γλωσσική επίγνωση. Αυτό καθίσταται δυνατό μέσα από μαθήματα ρητορικής, μέσω των οποίων οι μαθητές θα εστιάσουν στον κοινωνικό ρόλο της συγγραφής, προκειμένου να τη χρησιμοποιούν και εκτός σχολείου αλλά και για να κατανοήσουν το πώς αυτή επηρεάζει τις κοινωνικές διαδικασίες (Russel, 1995· Bazerman, 2004,). Ο δάσκαλος λοιπόν, μπορεί μέσα από δραστηριότητες να δείξει το κοινωνικό αλλά και ιδεολογικό πλαίσιο του σχολείου ως σύστημα δραστηριότητας, αλλά και το ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο των υποσυστημάτων του, τα διαφορετικά στοιχεία τους, τους σκοπούς τους οποίους επιδιώκουν οι συμμετέχοντες και τον τρόπο που όλα αυτά δίνονται μέσω του γραπτού λόγου.

Σχετικά με τους μη τυπικούς συγγραφείς ή τους αρχάριους, η μέθοδος διδασκαλίας αλλά και ο χρόνος που τους αφιερώνεται θα εξελίξουν τη δεξιότητά τους στη συγγραφή. Κατά τη διδασκαλία, δηλαδή, δεν αφιερώνεται ο κατάλληλος χρόνος για τη γραπτή έκφραση και την αξιολόγησή του (Ξάνθη, 2011).

Τέλος, σημαντικό ρόλο στην παραγωγή γραπτού λόγου από τους μαθητές παίζει η αλληλεπίδρασή τους με τους συμμαθητές τους και τους δασκάλους, που αποτελεί για αυτούς ένα πλαίσιο στήριξης (scaffold). Ο δάσκαλος καλείται να βοηθά τους μαθητές παρέχοντας τις κατάλληλες γνώσεις, εργαλεία και στρατηγικές πάντα μέσω του διαλόγου, μέχρι ο μαθητής να είναι ανεξάρτητος κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Σημαντικό επίσης ρόλο παίζουν οι κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες των συμμετεχόντων στο σχολικό περιβάλλον. Οι μαθητές μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, με αποτέλεσμα να μεταφέρουν διαφορετικές αξίες και αρχές στην τάξη. Επομένως, ο δάσκαλος καλείται να αξιοποιήσει όλα αυτά που οι μαθητές ήδη γνωρίζουν, προκειμένου να τους βοηθήσει να χρησιμοποιούν όλα τα εργαλεία, αλλά και να οικοδομήσουν την ταυτότητά τους ως συγγραφείς με βάση την κουλτούρα και το περιβάλλον από το οποίο προέρχονται (Lave & Wenger, 1991· Spearling & Freedman, 2001).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αϊδίνης, Α. 2012. *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Βασαρμίδου, Δ. και Γ. Σπαντιδάκης. 2015. *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διαδικασίες και αυτορύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστούλη, Τ. (2009). Η οικοδόμηση κοινωνικών νοημάτων μέσα σε πλαίσια επικοινωνίας. Στο Τ. Κωστούλη (Επιμ.), *Ο γραπτός λόγος σε κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια. Κειμενικές πρακτικές και διαδικασίες μάθησης* (σσ. 7-56). Αθήνα: Επίκεντρο.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Σχολική τάξη. Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μουζάκη Α., & Πρωτόπαππας, Α. (2010). *Ορθογραφία. Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Σπαντιδάκης, Γ. (2018). *Προβλήματα γραπτού λόγου*. Διαθέσιμο στο <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3634/1072.pdf>.

Σπαντιδάκης, Ι. & Κυριαζή, Ο. (2007). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων μαθητών με δυσκολίες στην παραγωγή ιδεών: Σύγκριση μνημονικών κανόνων και νοητικών χαρτών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Πόρποδας, Κ. (2011). *Μάθηση και γνώση στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πόρποδας, Κ. (2014). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Εάνθη, Σ. (2011). *Σχεδίαση, υλοποίηση και αξιολόγηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με εκπαιδευτικό λογισμικό στη διδασκαλία της γλώσσας σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Εάνθη, Σ. (2017). Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ'-ΣΤ' δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 6, 1, 1-17.

Ξενόγλωσση

Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). *Modelling the development of written composition*. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds), *Handbook of Writing Development* (pp. 23-47). London: Sage.

Bazerman, C. (2004). Speech acts –genres and activity systems: how texts organize activity and people. In C. Bazerman & P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp. 309-339). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Carlisle, F.J. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L.B. Feldman (ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189-209). Hillsdale: Erlbaum.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 15-41.
- Coutinho, S.A., (2007). The relationship between goals, metacognition, and academic success. *Educate*, 7, 1, 39-47.
- Dix, S. (2006). «What did I change and why do I do it?» Young writers' revision practices. *Literacy*, 40, 1, 3-10.
- Doherty, M., & Tsuji, H. (2014). Early development of metalinguistic awareness in Japanese: Evidence from pragmatic and phonological aspects of language. *First Language*, 34, 3, 273-290.
- Efklides, A., & Vlachopoulos, S.-P. (2012). Metacognitive knowledge of self, task, and strategies in mathematics. *Journal of psychological assessment*, 28, 3, 227-239.
- Ehri, L. (1997b). Learning to read and spell words. *Journal of Reading Behavior*, 1, 5-31.
- Ehri, L. (2002). Phases of acquisition in learning to read words and implications for teaching. *British Journal of Educational Psychology, Monograph Series II*, 1, 7-28.
- Feez, S. (2002). Heritage and innovation in second language education. In A. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple Perspectives* (pp. 43-72). London: LEA.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – developmental inquiry. *American Psychologist* 34, 10, 906-911.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, 4, 365-387.
- Galbraith, D. (2009). Cognitive models of writing. *GFL*, 3, 2, 1-17.
- Gombert, J. (1992). *Metalinguistic development*. Chicago: university of Chicago Press.

- Goodman, Y.-M. (1992). The writing process: The making of meaning. In Y.-M. Goodman & S. Wilde (Eds.), *Literacy events in a community of young writers* (pp. 1-16). New York: Teachers College Press.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a language based theory of learning. *Linguistics and education*, 5, 2, 93-116.
- Hayes, J. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy & S. Randsdell (eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: LEA.
- Hayes, J., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 10, 1106-1113.
- Hayes, J.-R., & Nash, J.G. (1996). On the nature of planning in writing. In C.M. Levy & S. Randsdell (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 29-55). Mahwah, NJ: LEA.
- Holmes, M., & Babauta, L. (2005). Single or dual representations for reading and spelling? *Reading and Writing*, 18, 257-280.
- Jacobson, W. (1996). Learning, culture and learning culture. *Adult education Quarterly*, 47, 1, 15-28.
- Jimenez-Rodriguez, V., Ulate-Espinoza, M.A., Alvarado-Izquierdo, J.M., & A. Puente-Ferreras. (2015). EVAPROMES, an assessment scale for metacognitive processes in writing. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 3, 631-656.
- Johns, A. (2008). Genre awareness for the novice academic student: An ongoing quest. *Language Teaching*, 41, 2, 237-252.
- Kellogg, R.T. (1996). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1, 1-26.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1, 1, 1-26.
- Kirby, J., Deacon, S.H., Bowers, P., Izenberg, L., Wade-Woolley, L., & Parrila, R. (2012). Children's morphological awareness and reading ability. *Read Writ*, 25, 389-410.

- Koriat, A., & Goldsmith, M. (1998). The role of metacognitive processes in the regulation of memory performance. In G. Mazzone, & T. O. Nelson (Eds.), *Metacognition and cognitive neuropsychology: Monitoring and control processes* (pp. 97-118). Mahwah, NJ: LEA.
- Nussbaum, E.-M. (2002). How introverts versus extroverts approach classroom argumentative discussions. *The elementary school journal*, 102, 3, 183-197.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MacArthur, C.A., & Graham, S. (1987). Learning disabled students. Composing under three methods of text production: Handwriting, word processing, and dictation. *Journal of Special Education*, 21, 22-42.
- MacArthur, C.A., Graham, S., & Schwartz, S.S. (1991). A model for writing instruction: Integrating word processing and strategy instruction into a process approach to writing. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 230-236.
- Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition and Learning* 5, 2, 137-156.
- Mayer, E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychology*, 38, 43-52.
- Mercer, C.D., & Mercer A.R. (1998). *Teaching students with learning problems* (5th ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Narens, L., Graf, A., & Nelson, T-O. (1996). Metacognitive aspects of implicit/explicit memory. In L.-M. Reder (Ed.), *Implicit memory and metacognition* (pp. 137-170). New York: Psychology Press.
- Nussbaum, E.-M. (2002). How introverts versus extroverts approach classroom argumentative discussions. *Elementary School Journal*, 102, 3, 183-197.
- Nussbaum, E.-M. (2008). Collaborative discourse, argumentation, and learning: preface and literature review. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 3, 345-359.

- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2004). Cognitive load theory: instructional implications of the interaction between information structures and cognitive architecture. *Instructional Science*, 32, 1-8.
- Perfetti, C. (1997). The psycholinguistics of spelling and reading. In C. Perfetti, L. Rieben, & M. Fayol (eds.), *Learning to spell. Research, theory and practice across languages* (pp. 21-38). Mahwah: Erlbaum.
- Perfetti, C., Dyke, J., & Hart, L. (2001). *The psycholinguistics of basic literacy* (pp 127-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Russel, D.-R. (1995). Activity theory and its implications for writing instruction. In J. Petraglia (Ed.), *Reconceiving writing, rethinking writing instruction* (pp. 51-78). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spearling, D., & Freedman, S.-W. (2001). Research on writing. In V. Richardson (Ed.), *Handbook on research on teaching 4th ed* (pp. 370-389). DC: American Educational Research Association.
- Stefanou, G., & Mpiontini, M-H. (2017). Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulation in Self-Regulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects. *Psychology*, 12, 8, 1941-1975.
- Thomas, C.C., Englert, C.S., & Gregg, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students. *Remedial and Special Education*, 8, 21, 30-46.
- Troia, G.A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. In C.A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 324-336). NY: The Guilford Press.
- Tunmer, W., Herriman, M., & Nesdale, A. (1988). Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly*, 23, 2, 134-158.
- Wever, B. (2014). Adaptations for the Introvert Personality: Perceptions of Fifth Grade Students. *Education Undergraduate Research*, 11, 1-17.
- Wittrock, M. (1986). *Handbook on research on teaching 3th ed*. DC: NY [Simon and Schuster Macmillan](#).

Zimmerman, B. (1998). Linda Flower and social cognition: constructive a view of the writing process. *Journal of Computer Documentation*, 22, 3, 25-37.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Κείμενο 1

Κείμενο με πρόβλημα στη δομή

Μια φορά κι ένα καιρό ήταν η οικογένεια. Που ήταν αγαπημένη. Το κοριτσάκι σκέφτηκε να πάει μια βόλτα. Η μαμά είπε εντάξει. Αλλά να μην πάτε στο κάστρο.

Αλλά τα παιδιά πήγαν στο κάστρο και προσπάθησαν να μπουν μέσα όμως η πόρτα ήταν κλιστή.

Το κοριτσάκι πέταξε ένα σχοινί στον πύργο του κάστρου και ανέβηκε πάνω του. Όμως την είδε ο γίγαντας και της είπε δεν μπαίνουμε μέσα αν δεν ρωτήσουμε μετά επειδή ο γίγαντας θύμωσε τους είπε να μπούνε μέσα.

Τα παιδιά τρομαγμένα με το που τον είδαν τόσο θυμωμένο τους κηνύγησε. Τότε τα παιδιά του είχαν δέσει τα πόδια με ένα σχοινί. Τότε σκόνταψε και έπεσε κάτω. Τότε, ο γίγαντας προσπαθούσε να λυθεί.

Τότε παίρνουν τα κλειδιά από το γίγαντα τότε τρέχουν για κάστρο. Για ώρα πολλή έκαναν βόλτες μέσα στο κάστρο μέχρι που κουραζόντουσαν πολύ. Εάπλωσαν λοιπόν να ξεκουραστούν.

Τελικά αυτό το ονειρέφτηκαν τα παιδιά και το αγοράκι ήθελε να την ξυπνήσει.

Κείμενο 2

Κείμενο με πρόβλημα στη δομή & στη μορφή

Μια φορά κι ένα κερó ήταν η εικογένεια. Ηταν χαρούμενοι. Το κοριτσάκι ήθελε να πάει μια βόλτα και σκεύτηκε να πάρει και τον αδελφό της μαζί. η μαμά είπε εντάξει. Αλλά να μην πάτε στο κάστρο.

Τα παιδιά έκαναν μια βόλτα βρίκαν το κάστρο και προσπάσισαν να μπουν μέσα όμως η πόρτα ήταν κλιστή.

Το κοριτσάκη πέταξε ένα σχοινή στον πήργο του κάστρου και αναίβηκε πάνω στον πήργο του κάστρου. Όμως τους ίδε ο γίγαντας και είπε δεν μπένουν μέσα χωρίς να ρωτίσουν τον γίγαντα μετά επειδή ο γίγαντας θίμωσε της είπε να μπουν μέσα.

Ρώμαξαν πολύ μόλις τον ίδαν τόσο θιμομένο τους κηνύγησε. τότε τα παιδιά του είχαν δέσει τα ποδιά με ένα σχινί. Τότε έπεσε κάτω. Τότε, ο γίγαντας προσπασούσε να λυθή.

Τότε πέρνουν τα κλιδιά από το γίγαντα τρέχουν στο κάστο. για ώρα πολύ έκαναν βόλτες μέσα στο κάστρο μέχρι που κουραζόντουσαν πολύ. Ξάπλωσαν λοιπόν να ξεκουρατσούν.

Αφτό δεν ήταν αλήθεια. Επειδή το ονειρέφτηκαν τα παιδιά το αγοράκι είθελε να την ξυπνίσει.