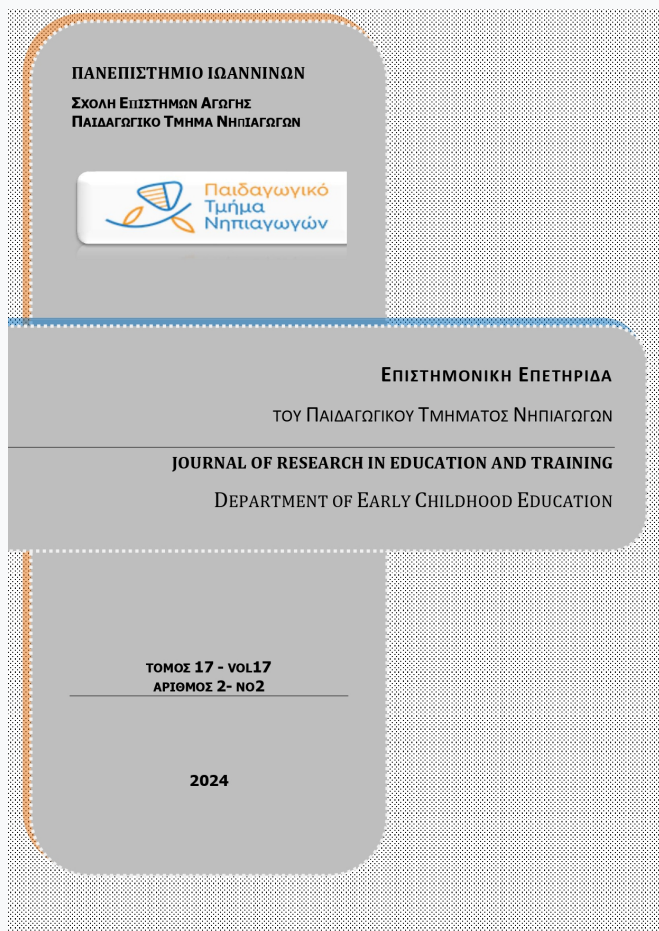


# Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τόμ. 17, Αρ. 2 (2024)



Η Διερεύνηση της προβλεπτικής εγκυρότητας τεσσάρων κριτηρίων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης

ΣΤΥΛΙΑΝΗ ΞΑΝΘΗ

doi: [10.12681/jret.35230](https://doi.org/10.12681/jret.35230)

Copyright © 2024, ΣΤΥΛΙΑΝΗ ΞΑΝΘΗ



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

## Βιβλιογραφική αναφορά:

ΞΑΝΘΗ Σ. (2024). Η Διερεύνηση της προβλεπτικής εγκυρότητας τεσσάρων κριτηρίων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 17(2), 1-41. <https://doi.org/10.12681/jret.35230>

## Διερεύνηση της προβλεπτικής εγκυρότητας τεσσάρων κριτηρίων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης

Στυλιανή Ξάνθη,

*Συνεργαζόμενο Εκπαιδευτικό Προσωπικό στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*

### Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά την προβλεπτική εγκυρότητα τεσσάρων κριτηρίων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σε ένα έργο συγγραφής κειμένου με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων και ένα με την τεχνική των εικόνων. Εξετάστηκε η συσχέτιση των επιδόσεων μεταξύ των δύο τεχνικών καθοδήγησης, η επίδραση της ηλικίας και του φύλου των μαθητών/τριών και η ισχύς των επιμέρους κριτηρίων στη γενική επίδοση της κάθε δοκιμασίας. Στη βιβλιογραφία οι διαστάσεις που αξιολογούνται στα γραπτά κείμενα ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία και τον πληθυσμό και περιλαμβάνονται κριτήρια που σχετίζονται με την ποιότητα, την παραγωγικότητα, την πολυπλοκότητα και την οργάνωση του κειμένου. Στόχος της έρευνας ήταν να εισφέρει νέα δεδομένα σχετικά με την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων δημοτικού και να αναδείξει τα ισχυρότερα κριτήρια μέτρησης του γραπτού λόγου σε κάθε ηλικία. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 93 μαθητές/τριες τετάρτης, πέμπτης και έκτης δημοτικού. Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι η συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών/τριών στις δύο δοκιμασίες ήταν στατιστικά σημαντική και κυμάνθηκε σε μέτριο επίπεδο. Η επίδραση της ηλικίας ήταν σημαντική και οι μαθητές/τριες της τετάρτης τάξης παρουσίασαν χαμηλότερες επιδόσεις στα περισσότερα κριτήρια των δύο δοκιμασιών. Αν και δεν αναδείχθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου των μαθητών/τριών, ωστόσο τα κορίτσια επέδειξαν καλύτερες επιδόσεις στα περισσότερα κριτήρια των δύο δοκιμασιών. Το κριτήριο της ορθογραφίας φαίνεται να έχει μεγάλη ισχύ και στις δύο δοκιμασίες και στις τρεις ηλικιακές ομάδες. Στη συγγραφή κειμένου με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων φαίνεται να είναι ισχυρό και το κριτήριο της δομής, ενώ το κριτήριο της παραγωγικότητας παρουσίασε τη μικρότερη ισχύ και στις τρεις ηλικιακές ομάδες. Τα αποτελέσματα της μελέτης συζητώνται σε σχέση με τα περιορισμένα ακόμα ερευνητικά ευρήματα για την ισχύ των διαστάσεων που αξιολογούνται στα γραπτά κείμενα σε παιδιά των τελευταίων τάξεων δημοτικού και διατυπώνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

**Λέξεις-κλειδιά:** γραπτή έκφραση, μαθητές δημοτικού, κριτήρια αξιολόγησης, προβλεπτική εγκυρότητα

---

## Investigation of the predictive validity in four evaluation criteria to the written expression

Styliani Xanthi,

*Adjunct Academic Staff at the Open University of Greece*

### Abstract

This study explores the predictive validity of four evaluation criteria in the written expression to the last three grades of primary school in a writing text with unfinished and muddled phrases and a writing text with the technique of images. We examined the correlation between the two guidance techniques, the effect of the age and gender of pupils, and the validity of the evaluation criteria in the general performance of each test. In the literature, the evaluation dimensions in the written texts vary with age and population, and they include evaluation criteria related to quality, productivity, complexity, and text organization. This study aimed to contribute new data in the pupils' written expression evaluation to the last three grades of primary school and highlight the evaluation criteria of the written with the great power in these ages. For this purpose, 93 pupils of the latest three grades of the primary school wrote two narrative texts, one with a technique of unfinished phrases and one with images. The results show an average statistically significant correlation between pupils' performance in the two tests. The effect of the age was statistical significantly, and the performances of the fourth-class pupils were lower in most criteria of the tests. The pupils' gender effect was not statistically significant, but the girls achieved better scores in most evaluation criteria of the tests. The spelling criterion seems to have great power in tests of three age groups. In the writing text with the unfinished and muddled phrases, the structure criterion has high power, while the productivity criterion presented the low power to the three age groups. We discuss the results of the study about the limited research findings on the validity of the dimensions that evaluate in the written texts to the children of the last three grades of primary school, and we propose ideas for future research.

**Keywords:** written expression, primary school pupils, evaluation criteria, predictive validity

## Εισαγωγή

Οι μελέτες για την αξιολόγηση της γραφής, αν και είναι σχετικά λίγες συγκριτικά με την αξιολόγηση άλλων δεξιοτήτων (Miller & McCardle, 2011), ποικίλλουν ως προς τις μεθόδους ανάλυσης και βαθμολόγησης των δειγμάτων γραφής. Υπάρχουν δύο σημαντικές προσεγγίσεις, οι οποίες σχετίζονται είτε με ποιοτικές είτε με ποσοτικές μετρήσεις. Στις ποιοτικές μετρήσεις προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής γραφής και, στη συνέχεια, χρησιμοποιούνται διάφορες μέθοδοι για την αξιολόγηση των κειμένων που βασίζονται σε αυτά τα χαρακτηριστικά. Αυτές οι προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της ποιότητας γραφής τόσο σε επίπεδο μεγάλης κλίμακας όσο και σε ατομικό επίπεδο τάξης (ενδεικτικά, Graham, Harris, & Hebert, 2011). Οι μέθοδοι περιλαμβάνουν ολιστική και αναλυτική βαθμολογία χαρακτηριστικών. Στην ολιστική βαθμολογία, δίνεται ένας ενιαίος βαθμός για τη γενική ποιότητα του γραπτού κειμένου (Graham et al., 2011). Η αναλυτική βαθμολογία χρησιμοποιεί ρουμπρίκες που επιτρέπουν στους αξιολογητές να αξιολογούν ένα χαρακτηριστικό κάθε φορά (Miller, Linn, & Gronlund, 2013). Η βαθμολογία χαρακτηριστικών χρησιμοποιείται για την ανάλυση χαρακτηριστικών που αφορούν το προϊόν της γραφής (Kim, Al Otaiba, Folsom, Greulich, & Puranik, 2014). Οι ποσοτικές μετρήσεις μπορούν να εφαρμοστούν σε οποιοδήποτε δείγμα γραφής και εστιάζουν σε κριτήρια παραγωγικότητας και ευχέρειας. Τα κείμενα των μαθητών/τριών αξιολογούνται σε ποσοτικά κριτήρια, όπως: το σύνολο των λέξεων, το σύνολο των ορθογραφημένων λέξεων και το σύνολο των σωστών ακολουθιών, δηλαδή ακολουθίες χωρίς λάθη γραμματικής, συντακτικού και σημείων στίξης (Dockrell, Connelly, Walter, & Critten, 2015). Ένας περιορισμένος αριθμός μελετών έχει εξετάσει πιο εξελιγμένα μέτρα γραπτής έκφρασης που μπορεί να αντικατοπτρίζουν την ωριμότητα ή την ποιότητα της γραφής εκτός από την ευχέρεια (ενδεικτικά, Amato & Watkins, 2011).

Όμως, οι διαφορετικές οπτικές και απόψεις ως προς το τι συνιστά ποιοτική γραφή και ποια είναι τα σημαντικά κριτήρια που την αντιπροσωπεύουν μπορεί να δημιουργήσουν προβλήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας κατά την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης. Επιπλέον, η διαφορετική βαθμολογική βαρύτητα των κριτηρίων προς αξιολόγηση κατά την γραπτή παραγωγή μπορεί να δημιουργήσει πρόβλημα εγκυρότητας (Weigle, 2007). Ο εκπαιδευτικός ή ο ερευνητής υποχρεούται να λαμβάνει ρητές αποφάσεις σχετικά με τις διαστάσεις του κειμένου που πρόκειται να αξιολογήσει και το σύστημα βαθμολόγησης που θα ακολουθήσει (Saddler & Asaro-Saddler, 2013). Καλό είναι η αξιολόγηση να γίνεται και με τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης και της αναλυτικής διόρθωσης. Έτσι από τη μια δε χάνεται η ολική εικόνα του γραπτού και από την άλλη εξασφαλίζεται περισσότερη αξιοπιστία και λειτουργικοποιούνται οι παράμετροι αξιολόγησης του γραπτού (Ε.Π.Ε & Δ.Β.Μ., 2011).

Αν και οι διαστάσεις που αξιολογούνται ποικίλλουν ανάλογα με την ηλικία και τον πληθυσμό, όλες περιλαμβάνουν την παραγωγικότητα και την ακρίβεια (Puranik, Lombardino, & Altmann, 2008· Wagner et al., 2011). Οι συγκεκριμένες διαστάσεις του παραγόμενου κειμένου θεωρούνται βασικοί δείκτες της ποιότητας της γραφής στα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman, & Raskind, 2008· Wagner et al., 2011). Στην ποιότητα και την παραγωγικότητα που περιελάμβαναν παλιότερες έρευνες (ενδεικτικά, Olinghouse & Graham, 2009), πιο πρόσφατα οι ερευνητές περιέλαβαν και παράγοντες που σχετίζονται με την πολυπλοκότητα και την οργάνωση του κειμένου (Wagner et al., 2011). Προτείνονται ένα σύνολο επιμέρους κριτηρίων, τα οποία μπορεί να αφορούν την έκταση του κειμένου, το λεξιλόγιο, το ύφος, τις πληροφορίες/ιδέες που περιλαμβάνει και το πώς οργανώνονται, τη σύνταξη, την ορθογραφία-μορφολογία, τη στίξη και την καθαρότητα-ευαναγνωσία του κειμένου (Graham et al., 2011· Παντελιάδου, 2011· Σπαντιδάκης, 2011). Από την αξιολόγησή τους παρέχονται πληροφορίες σχετικά με το τρέχον επίπεδο επίδοσης των μαθητών/τριών, την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου σε διαφορετικά επίπεδα γραφής και τις μελλοντικές ανάγκες διδασκαλίας και μαθησιακών αναγκών.

Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών/τριών στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού έχει αποτελέσει αντικείμενο αρκετών μελετών και έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά παρουσιάζουν βαθμιαία πρόοδο σε διάφορα επίπεδα γραφής (Myhill & Jones, 2007· Myhill, 2009· Nippold, Hesketh, Duthie, & Mansfield, 2005a· Nippold, 2007· Ravid, 2006). Διαφαίνονται καλύτερες επιδόσεις στα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας σε δείκτες παραγωγικότητας, όπως ο αριθμός των λέξεων και των προτάσεων, καθώς και σε δείκτες ορθογραφικής ακρίβειας (Costa, Hooper, McBee, Anderson, & Yerby, 2012· Dockrell et al., 2015· Gansle, VanDerHeyden, Noell, Resetar, & Williams, 2006· Koutsoftas, 2018· Puranik et al., 2008· Westerveld & Moranb, 2011). Διαφορές στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου προκύπτουν και μεταξύ των δύο φύλων. Τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις, ειδικά σε μεγαλύτερες ηλικίες, και έχουν καλύτερο λόγο και γλωσσική επάρκεια (Adams, Simmons, & Willis, 2015· Andreou, Vlachos, & Andreou, 2006· Beard & Burrell, 2010· Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman, & Raskind, 2008· Olinghouse, 2008· Verhoeven & Van Hell, 2008· Voyer & Voyer, 2014). Όμως, συγκρίσεις στην ποιότητα των κειμένων δεν εντοπίζουν πάντοτε διαφορές (Williams & Larkin, 2013).

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να εισφέρει νέα δεδομένα σχετικά με την αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού και να αναδείξει τα ισχυρότερα κριτήρια μέτρησης του γραπτού λόγου, δηλαδή τα κριτήρια που εξηγούν σε μεγαλύτερο ποσοστό τη μεταβλητότητα των παρατηρούμενων τιμών της επίδοσης, σε κάθε ηλικιακή ομάδα. Αξιολογούνται αφηγηματικά κείμενα που έγραψαν μαθητές/τριες που φοιτούν στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου είτε με τη βοήθεια φράσεων είτε με τη βοήθεια εικόνων ως προς

ένα σύνολο κριτηρίων που προτείνονται στη βιβλιογραφία ως σημαντικά για την παραγωγή γραπτού λόγου και διερευνάται η συσχέτιση των επιδόσεων μεταξύ των δύο τεχνικών καθοδήγησης, η επίδραση της ηλικίας και του φύλου των μαθητών/τριών και κυρίως η δυνατότητα - προβλεπτική εγκυρότητα (predictive validity), τεσσάρων κριτηρίων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης που σχετίζονται με επιμέρους χαρακτηριστικά των κειμένων που έγραψαν οι μαθητές/τριες, να προβλέψουν σε μεγαλύτερο βαθμό την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών/τριών στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού.

Για να αξιολογηθεί σφαιρικά η γραπτή έκφραση των μαθητών/τριών η αξιολόγηση έγινε και με τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης και της αναλυτικής διόρθωσης. Τέθηκαν, δηλαδή, γενικά κριτήρια αξιολόγησης όπως: η πληρότητα του περιεχομένου, η καταλληλότητα του κειμένου (σαφής διατύπωση, εγκυρότητα των πληροφοριών, οργάνωση) και η αποτελεσματικότητά του (επίτευξη επικοινωνιακού σκοπού). Αλλά αξιολογήθηκαν και επιμέρους διαστάσεις όπως: το περιεχόμενο (συνάφεια πληροφοριών με το θέμα, επάρκεια πληροφοριών, πρωτοτυπία), η οργάνωση (διάρθρωση του κειμένου, λογική ακολουθία σκέψεων, συνοχή, παραγραφοποίηση), το λεξιλόγιο (ποικιλία, ορθή χρήση της σημασίας των λέξεων), το ύφος (προσαρμογή στις επικοινωνιακές περιστάσεις), η σύνταξη, η στίξη, η ορθογραφία-μορφολογία και η καθαρότητα-ευαναγνωσία του κειμένου (E.P.E & Δ.B.M., 2011). Υιοθετώντας την κειμενογλωσσολογική προσέγγιση, η αξιολόγησή μας δεν εστιάζει μόνο στις λέξεις και τις προτάσεις, αλλά και σε ολόκληρο το κείμενο. Επικεντρώνεται τόσο στα γλωσσικά στοιχεία όσο και στην κειμενική τους λειτουργία και αφορά όλα τα επίπεδα: ορθογραφία, μορφολογία, λεξιλόγιο, διατύπωση, σύνταξη, δομή του κειμένου και τεχνική παρουσίασης. Για τον έλεγχο των συγκεκριμένων κριτηρίων αξιοποιήθηκε η άτυπη αξιολόγηση της γραπτής δραστηριότητας των Κυριαζή και Σπαντιδάκη (2001 όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2011) και αξιολογήθηκε η δομή των κειμένων, το περιεχόμενο, η παραγωγικότητα και η ορθογραφία. Θεωρήθηκε ότι μια τέτοια διερεύνηση θα επιτρέψει την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων αναφορικά με την αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών/τριών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, τα οποία μπορεί να έχουν σημαντική εφαρμογή στην ερευνητική, εκπαιδευτική και κλινική πράξη.

### **1.1 Επιμέρους χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου και η αξιολόγησή τους**

Για την αξιολόγηση της γραφής, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία αλλά και σε συνάφεια με την ελληνική, προσδιορίζονται επιμέρους κριτήρια του γραπτού λόγου που μπορεί να αφορούν το περιεχόμενο, την οργάνωση, την παραγωγικότητα, την πολυπλοκότητα, την ποιότητα, την

ακρίβεια, το λεξιλόγιο, το ύφος, την ορθογραφία-μορφολογία, τη σύνταξη, τη χρήση των σημείων στίξης και την καθαρότητα-ευαναγνωσία του κειμένου (Διακογιώργη κ. συν., 2021· Dockrell et al., 2015· Graham et al., 2011· Παντελιάδου, 2011· Σπαντιδάκης, 2011).

Το περιεχόμενο σχετίζεται με ποιοτικά χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου που αφορούν τον πλούτο των ιδεών, τον τρόπο οργάνωσης και την ακρίβεια της έκφρασής τους. Ένα ποιοτικό χαρακτηριστικό του γραπτού λόγου μπορεί να αφορά το γλωσσικό ύφος, δηλαδή τον λεκτικό και εκφραστικό πλούτο, την κατάλληλη επιλογή των γραμματικών δομών, την ποικιλία στους εκφραστικούς τρόπους και τη χρήση σχημάτων λόγου. Άλλο μπορεί να αφορά τα ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία των κειμένων (γνησιότητα) και άλλο τη συνοχή μεταξύ των επεισοδίων και των γεγονότων και την παράθεση των αναγκαίων πληροφοριών για την εξέλιξη της ιστορίας (συνάφεια).

Η οργάνωση σχετίζεται με χαρακτηριστικά που αφορούν τη διάρθρωση του κειμένου, τη λογική ακολουθία σκέψεων, τη συνοχή και την ανάπτυξη της παραγράφου με τα κατάλληλα δομικά στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν. Για την αξιολόγησή της αξιοποιούνται οι τεχνικές συνοχής και διάρθρωσης του κειμένου και ελέγχεται ο τρόπος σύνδεσης των προτάσεων και των παραγράφων, καθώς και ο τρόπος παρουσίασης των πληροφοριών με δομική ευκρίνεια και συνεκτικότητα (Διακογιώργη κ. συν., 2021). Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2011), προσδιορίζονται επιμέρους χαρακτηριστικά των προτάσεων του κειμένου που αφορούν την ύπαρξη ή μη θεματικής πρότασης παραγράφου, την ύπαρξη ή μη υποστηρικτικών προτάσεων, την ύπαρξη ή μη πρότασης-κατακλείδας, τη γραμματική και συντακτική ορθότητα των προτάσεων, καθώς και τη συνάφειά τους με το κείμενο.

Η παραγωγικότητα αφορά κατά βάση την έκταση του παραγόμενου κειμένου και αντανakλάται μέσα από τον συνολικό αριθμό λέξεων. Πρόκειται για έναν δείκτη που χρησιμοποιείται συχνά από τους ερευνητές για τη μέτρηση της παραγωγικότητας (Mackie & Dockrell, 2004· Nelson, McEvoy, & Schreiber, 2004· Puranik, Lombardino, & Altmann, 2007· Scott & Windsor, 2000). Σχετίζεται όμως και με ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου που αφορούν τον αριθμό των προτάσεων, τον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση, τον αριθμό των επεισοδίων και τον αριθμό των γεγονότων. Επιπλέον, συνδέεται άμεσα με τη συνολική ευχέρεια στη χρήση του λεξιλογίου, η οποία εύλογα με τη σειρά της συνδέεται με την ικανότητα για λεξιλογική ποικιλία. Η μέση αναλογία λέξεων ανά πρόταση αφορά τη συντακτική πολυπλοκότητα και έχει χρησιμοποιηθεί σε αρκετά συστήματα αξιολόγησης του γραπτού λόγου ως κριτήριο αξιολόγησης της πολυπλοκότητας (Διακογιώργη κ. συν., 2021· Puranik et al., 2007· Scott & Windsor, 2000· Wagner et al., 2011). Ο αριθμός των επεισοδίων και των γεγονότων συνδέονται και με τη μακροδομή μιας αφήγησης και

χρησιμοποιούνται και ως κριτήρια αξιολόγησης της δομικής συνεκτικότητας και οργάνωσης του κειμένου (Διακογιώργη κ. συν., 2021). Η ποιότητα ενός κειμένου κρίνεται σε σημαντικό βαθμό από το πλούσιο λεξιλόγιο, δηλαδή τον λεκτικό και εκφραστικό πλούτο. Επιπλέον, το λεξιλόγιο θεωρείται διακριτό χαρακτηριστικό των διαφορετικών κειμενικών ειδών. Η μεγαλύτερη λεξιλογική ποικιλομορφία συσχετίζεται με πιο προηγμένη γραπτή παραγωγή, επηρεάζοντας τόσο το μήκος όσο και το περιεχόμενο των παιδικών παραγωγών λόγου (Wagner et al., 2011).

Η ορθογραφία αποτελεί εξαιρετικά σημαντικό συστατικό του γραπτού λόγου (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών ενός κειμένου σχετίζεται άμεσα με τον αριθμό των λέξεων που περιέχονται σ' αυτό και αφορούν τη φωνολογική, τη γραμματική (μορφολογική) και την ιστορική (οπτική) ταυτότητα της λέξης, τον τονισμό, τη χρήση κεφαλαίων–πεζών. Λόγω του μορφολογικού συστήματος και της ιστορικής ορθογραφίας της ελληνικής γλώσσας, υπάρχουν πάρα πολλές λέξεις που παρουσιάζουν δυσκολία. Τα φωνολογικά λάθη μπορεί να προέλθουν από την ασαφή γνώση των φωνητικών δομικών στοιχείων που παρατηρούνται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Όμως ο αριθμός των λαθών ενός κειμένου σχετίζεται και με τον αριθμό των προτάσεων που περιέχονται σ' αυτό και αφορούν τη σύνταξη των προτάσεων, τη σωστή χρήση των σημείων στίξης, αλλά και την ακριβολογία του περιεχομένου και την ορθή χρήση της σημασίας των λέξεων. Τα συντακτικά λάθη αφορούν λανθασμένες δομές των προτάσεων ή ημιτελείς προτάσεις, καθώς και λάθη στην τήρηση της λογικής ή/και χρονικής αλληλουχίας και της συνοχής τους με το κείμενο (Σπαντιδάκης, 2011). Με τα σημεία στίξης ορίζονται και προβάλλονται οπτικά τα είδη κάποιων προτάσεων (π.χ. ερωτηματικών), τα όριά τους, η μορφή τους, η σύνδεσή τους, η μορφή του λόγου. Η χρήση διαλόγου ή ευθέος λόγου, παραθετικών σχολίων και εσωτερικού μονολόγου γίνεται με τη στίξη, το ίδιο και η υπόταξη, η παράταξη, η παράθεση και άλλες σημασιολογικές σχέσεις. Πολλές φορές οι μαθητές/τριες αντιμετωπίζουν με προχειρότητα και αταξία τη χρήση των σημείων στίξης (Σπαντιδάκης, 2011). Τόσο η σύνταξη όσο και η στίξη συνδέονται άμεσα και με την οργάνωση του κειμένου (Dávalos & Alvarado, 2010).

## **1.2 Η κειμενική ανάλυση στην κειμενογλωσσολογική προσέγγιση– διδακτικές προτάσεις**

Η εξέλιξη της γλωσσολογίας και των συναφών επιστημονικών κλάδων οδήγησε τους θεωρητικούς της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας σε νέες διδακτικές προτάσεις τόσο για τη γλωσσική διδασκαλία όσο και για την αξιολόγηση των γλωσσικών παραγωγών. Στον κειμενικό προσανατολισμό, με βάση την κειμενογλωσσολογική προσέγγιση, βασική μονάδα ανάλυσης αποτελεί το κείμενο και όχι η



πρόταση. Πέρα από τα επιφανειακά στοιχεία ενός κειμένου, εξετάζονται και οι σχέσεις που υφίστανται μεταξύ τους, καθώς και μεταξύ των εννοιών, των προθέσεων, των καταστάσεων και των πληροφοριών του κειμένου. Όπως επισημαίνεται από τους Γεωργακοπούλου και Γούτσο (2011), το κείμενο είναι συστηματικά δομημένο και η νοηματοδότησή του προκύπτει από τις συγκεκριμένες συνθήκες στις οποίες χρησιμοποιείται και σχετίζεται άμεσα με το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Οι Beaugrande και Dressler (1981 οπ. αναφ. στο Αρχάκης, 2005) αναδεικνύουν την πολυεπίπεδη οργάνωση ενός κειμένου βάσει επτά κριτηρίων που καθορίζουν την κειμενικότητα και αφορούν: τη συνοχή, τη συνεκτικότητα, την προθετικότητα, την αποδεκτότητα, την πληροφορικότητα, την καταστασιακότητα και τη διακειμενικότητα. Τα κριτήρια της συνοχής και της συνεκτικότητας αναφέρονται στη σχέση των γλωσσικών στοιχείων επιφανείας και στις γραμματικές και εννοιολογικές συνδέσεις, ενώ η προθετικότητα και η αποδεκτότητα κινούνται γύρω από την ψυχολογική ερμηνεία της κειμενικότητας. Η πληροφορικότητα αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο ο πομπός μεταδίδει τις πληροφορίες του στον δέκτη. Η καταστασιακότητα αποτελεί την κοινωνική ερμηνεία της κειμενικότητας και προσδιορίζει την περίσταση επικοινωνίας, ενώ η διακειμενικότητα αφορά τη σχέση του κειμένου με άλλα συναφή κείμενα. Τα κριτήρια αυτά μπορούν να αξιολογηθούν και να εφαρμοστούν με πολλούς τρόπους σε ένα λειτουργικό πλαίσιο γλωσσικής διδασκαλίας, ώστε εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι να συνειδητοποιήσουν ότι το κείμενο δεν είναι μια γραμμική ακολουθία φράσεων, αλλά έχει τις δικές του αρχές οργάνωσης, και ότι επιπλέον τα γραμματικά φαινόμενα πρέπει να προσεγγίζονται στο συγκεκριμένο κειμενικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν.

Κατά τη διδακτική διαδικασία σ' αυτό το λειτουργικό πλαίσιο γλωσσικής διδασκαλίας διαμορφώνονται πολλαπλές διδακτικές προτάσεις για την παραγωγή του γραπτού λόγου, μέσα σε πλαίσια επικοινωνιακής πρακτικής με τη χρήση τόσο διαδικασιών παραγωγής και κατανόησης του λόγου όσο και διαδικασιών επεξεργασίας και σχολιασμού. Οι μαθητές/τριες καλούνται να αναπτύξουν τον γραπτό τους λόγο μέσα από δραστηριότητες που ταιριάζουν στην ηλικία και τα ενδιαφέροντά τους, αλλά και μεταγλωσσικές γνώσεις που αφορούν τα είδη, τη δομή, το ύφος, το λεξιλόγιο και τα λοιπά στοιχεία που απαρτίζουν κείμενα πρόσφορα για την καθημερινή επικοινωνία, αλλά και κείμενα που χρησιμοποιούνται σε τομείς του επιστημονικού, επαγγελματικού και διοικητικού χώρου. Τα θέματα πηγάζουν από πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις και το γλωσσικό υλικό που χρησιμοποιείται είναι εύκαμπτο, «αυθεντικό», σύγχρονο και πολυλειτουργικό. Τα λάθη αποποινικοποιούνται και γίνονται δείκτης πορείας για τον εκπαιδευτικό, αφού η ανάλυσή τους οδηγεί στη διάγνωση, την περιγραφή και την ερμηνεία, που

εκτός από τις πληροφορίες που παρέχουν, επιτρέπουν την επιλογή στρατηγικών που θα ωθήσουν τους/τις μαθητές/τριες στην κατανόηση.

### **1.3 Η γραπτή έκφραση των μαθητών/τριών στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού**

Κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο δημοτικό, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν τις γραπτές τους δεξιότητες και πολλοί από αυτούς, είναι ιδιαίτερα ικανοί όταν θα φοιτήσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Myhill, 2009· Myhill & Jones, 2007). Μαθαίνουν συστηματικά τις αρχές που διέπουν την παραγωγή διαφόρων ειδών κειμένου και αποκτούν συνείδηση του τρόπου εφαρμογής τους κατά την παραγωγή των δικών τους κειμένων (Nippold, Ward-Lonergan, & Fanning, 2005b). Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα (ΥΠΕΠΘ-Π., 2003), οι μαθητές/τριες στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού καθίστανται ικανοί να χρησιμοποιούν τις αντίστοιχες δομές για κάθε είδος κειμένου και ειδικά αφηγηματικών, περιγραφικών και επιχειρηματολογικών κειμένων. Όπως επισημαίνεται από ερευνητικά δεδομένα, τα παιδιά προχωρώντας στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού παρουσιάζουν βαθμιαία πρόοδο στη συγκρότηση προτάσεων από τις λέξεις και βελτιώνεται σημαντικά η γλωσσική τους ανάπτυξη στον τομέα της σύνταξης και του λεξιλογίου (Nippold et al., 2005a· Nippold, 2007· Ravid, 2006), αλλά και η ορθογραφική γνώση (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010). Οι προτάσεις τους γίνονται μεγαλύτερες σε μήκος, συνθετότερες σε πλοκή και τα γλωσσικά στοιχεία παρουσιάζουν μεγαλύτερη ποικιλία (Nippold et al., 2005a· Ravid, 2006).

Αρκετές μελέτες έχουν διερευνήσει την ανάπτυξη των ικανοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου σε παιδιά δημοτικού σε διαφορετικά επίπεδα γραφής. Ο Koutsoftas (2018) μέτρησε τη γραφή παιδιών τετάρτης και έκτης τάξης σε επίπεδο λέξεων και προτάσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο τάξεων μόνο στο επίπεδο των προτάσεων. Σε άλλη μελέτη, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι ήταν σημαντικές οι διαφορές μεταξύ της τρίτης και της πέμπτης τάξης τόσο στο επίπεδο των λέξεων όσο και στο επίπεδο των προτάσεων (Puranik et al., 2008).

Έρευνα της Dockrell και των συναδέλφων της (2015) σε παιδιά ηλικίας 7 ως 10 ετών ανέδειξε αξιόπιστη διάκριση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων σε τρεις δείκτες παραγωγικότητας (συνολικός αριθμός λέξεων, συνολικός αριθμός προτάσεων, αριθμός σημείων στίξης) και έναν δείκτη ακρίβειας (σωστή ορθογραφία). Παρόμοια ευρήματα αναδείχθηκαν και από έρευνα των Costa et al. (2012). Διάκριση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων σε παιδιά δημοτικού στον αριθμό των σημείων στίξης αναδείχθηκε και από έρευνα των Gansle et al. (2006).

Οι Westerveld και Moranb (2011) σε έρευνά τους μελέτησαν τη λεκτική παραγωγικότητα, τη συντακτική πολυπλοκότητα, τη γραμματική ακρίβεια και τη λεκτική ευχέρεια 82 παιδιών ηλικίας 6-11 ετών σε ελεύθερες αφηγήσεις και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας παρήγαγαν περισσότερες λέξεις και ήταν γραμματικά πιο ακριβή. Ωστόσο, σε συντακτικό επίπεδο δε φάνηκε να σχηματίζουν πιο πολύπλοκες δομές. Οι Beers και Nagy (2011) εξετάζοντας τέσσερις ηλικιακές ομάδες μαθητών/τριών (από 8 έως 13 χρονών) με συντακτικά κριτήρια σε τέσσερα διαφορετικά είδη κειμένων (αφηγηματικά, περιγραφικά, συγκριτικά/αντιθετικά και επιχειρηματολογικά) διαπίστωσαν ότι η περιορισμένη γνώση των συντακτικών δομών από τους μαθητές/τριες επηρεάζει και την παραγωγή κειμένων.

Όσον αφορά το επίπεδο γραφής κειμένου, μια παλαιότερη μελέτη δεν ανέφερε σημαντική διαφορά μεταξύ της τετάρτης, της πέμπτης και της έκτης τάξης (Whitaker, Berninger, Johnston, & Swanson, 1994). Οι Justice et al. (2006) μελέτησαν τις αφηγήσεις 250 παιδιών ηλικίας 7-12 ετών σε επίπεδο μικροδομής. Παρατήρησαν ότι ο δείκτης παραγωγικότητας αυξανόταν μέχρι την ηλικία των 10 ετών. Ωστόσο, αυτό άλλαξε στη συνέχεια καθώς τα παιδιά ηλικίας 11 ετών παρουσίαζαν πιο χαμηλές επιδόσεις στην παραγωγικότητα από ότι τα παιδιά 10 ετών και τα παιδιά 12 ετών παρουσίαζαν πιο χαμηλές επιδόσεις παραγωγικότητας από τα παιδιά 11 ετών. Αυτό δεν ίσχυε για τους δείκτες πολυπλοκότητας.

#### **1.4 Φύλο του παιδιού και γραπτή έκφραση**

Αρκετές έρευνες δείχνουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι διαφορές αυτές γίνονται πιο έντονες στους εφήβους και εμφανίζονται τόσο σε λεξιλογικές όσο και συντακτικές δεξιότητες. Από έρευνες έχει αναδειχτεί ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερη επίδοση στα γραπτά τους συγκριτικά με τα γραπτά των αγοριών, υιοθετούν πιο συμβατικές γλωσσικές συμπεριφορές και έχουν καλύτερο λόγο και γλωσσική επάρκεια (Andreou et al., 2006· Berninger et al., 2008). Κατά την παραγωγή ενός κειμένου τα κορίτσια συναντούν λιγότερες δυσκολίες, προσπαθούν περισσότερο από τα αγόρια και αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη σοβαρότητα τις διάφορες διαδικασίες παραγωγής του (Voyer & Voyer, 2014).

Από τη μελέτη της Olinghouse (2008) αναδεικνύεται ότι τα κορίτσια τρίτης τάξης δημοτικού επέδειξαν μεγαλύτερη ευχέρεια κατά την παραγωγή γραπτών αφηγήσεων, γράφοντας μεγαλύτερο αριθμό λέξεων συγκριτικά με τα αγόρια. Επίσης, έγραψαν ποιοτικότερα κείμενα. Φαίνεται ότι τα κορίτσια κατακτούν νωρίτερα από τα αγόρια δεξιότητες μεταφοράς, όπως για παράδειγμα η ορθογραφία (Adams et al., 2015). Έτσι μπορεί να εξηγηθεί και η ανωτερότητά τους στην ευχέρεια

και την ποιότητα των κειμένων που παράγουν. Παρόμοια, οι Verhoeven και Van Hell (2008) ανέφεραν ότι τα κορίτσια ηλικίας 10 χρόνων έγραψαν μεγαλύτερα κείμενα και χρησιμοποίησαν ποικιλία λέξεων, σε αντίθεση με τα αγόρια παρόμοιας ηλικίας. Από την έρευνα της Troia και των συναδέλφων της (2013) αναδεικνύεται ότι τα κορίτσια έγραψαν ποιοτικότερα κείμενα.

Οι Beard και Burrell (2010) ανέφεραν σημαντικό πλεονέκτημα για τα κορίτσια, ηλικίας 9-10 ετών, σε κριτήρια αξιολόγησης που αφορούσαν την ορθογραφία, το λεξιλόγιο, τη γραμματική, τη στοχοθεσία και την οργάνωση σε αφηγηματικά και επιχειρηματολογικά κείμενα. Όμως συγκρίσεις στην ποιότητα του γραπτού προϊόντος συνολικά δεν εντοπίζουν πάντοτε διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (Williams & Larkin, 2013). Ακόμη και όταν αναφέρονται διαφορές είτε υπάρχουν δεδομένα που δεν έχουν ερμηνευθεί και προτείνουν ένα ασυνεπές αναπτυξιακό πρότυπο μεταξύ των αλληλεπιδράσεων της ηλικίας και του φύλου (Stainthorp & Rauf, 2009) είτε αυτές οι διαφορές προκύπτουν από εξειδίκευση της αξιολόγησης σε επιμέρους χαρακτηριστικά του κειμένου και των προτάσεων που περιλαμβάνει (Jones & Myhill, 2007).

### 1.5 Στόχοι και ερωτήματα της έρευνας

Η έρευνα που παρουσιάζεται διερευνά την ισχύ τεσσάρων επιμέρους κριτηρίων αξιολόγησης της γραφής στη γενική επίδοση των μαθητών/τριών με στόχο την ανάδειξη των ισχυρότερων κριτηρίων μέτρησης της επίδοσης στη γραφή. Για τον έλεγχο της προβλεπτικής εγκυρότητας (predictive validity) των κριτηρίων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης που σχετίζονται με επιμέρους χαρακτηριστικά των κειμένων που έγραψαν οι μαθητές/τριες είτε με τη βοήθεια φράσεων είτε με τη βοήθεια εικόνων (δομή κειμένου, περιεχόμενο, παραγωγικότητα, ορθογραφία) αξιοποιήθηκε η άτυπη αξιολόγηση της γραπτής δραστηριότητας των Κυριαζή και Σπαντιδάκη (2001 όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2011).

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να εισφέρει νέα δεδομένα σχετικά με τα ακόλουθα βασικά ερωτήματα:

(1) Η γραπτή έκφραση των μαθητών/τριών διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της καθοδήγησης μεταξύ των δύο δοκιμασιών, τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων έναντι τεχνικής των εικόνων; Όπως επισημαίνεται από τον Ματσαγγούρα (2004), η χρήση μιας ακολουθίας εικόνων ενεργοποιεί άμεσα και αποτελεσματικά τον αφηγηματικό τρόπο σκέψης δίνοντας στον μαθητή/τρια την ευκαιρία να αποδώσει στην εικονιζόμενη δράση αιτιοκρατικές σχέσεις και στα δρώντα πρόσωπα κίνητρα, προθέσεις, διαθέσεις και στάσεις. Ο εκπαιδευτικός, δίνοντας στους

μαθητές/τριες μια σειρά από εικόνες και με την κατάλληλη καθοδήγηση, τους βοηθά να δώσουν πληρέστερη και συστηματικότερη περιγραφή των προσώπων και της δράσης τους. Να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά των χαρακτήρων, να την αξιολογήσουν και να τοποθετηθούν οι ίδιοι συναισθηματικά. Από την άλλη όταν ο μαθητής/τρια βάζει σε λογική σειρά και συμπληρώνει με πρόσθετες πληροφορίες, υποθέσεις και αξιολογήσεις φράσεις που του δίνονται, έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου μιας και οι φράσεις που του δίνονται αντιστοιχούν σ' αυτά. Με τη βοήθεια της συγκεκριμένης τεχνικής δραστηριοποιείται σε μεγάλο βαθμό η δημιουργικότητά του.

(2) Σε ποια κριτήρια αξιολόγησης των γραπτών κειμένων διαφοροποιούνται οι επιδόσεις μεταξύ των τριών ηλικιακών ομάδων των μαθητών/τριών; Συμπληρωματικά διερευνάται η επίδραση του φύλου των μαθητών/τριών. Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου μεταξύ ηλικιακών ομάδων μαθητών/τριών του δημοτικού έχει αποτελέσει αντικείμενο αρκετών μελετών και διερευνώνται διαφοροποιήσεις και δυσκολίες σε διάφορα επίπεδα γραφής μέσα από την αξιολόγηση δεικτών παραγωγικότητας, ευχέρειας και ποιότητας κειμένων που παράγουν. Ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει και η διαφοροποίηση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου μεταξύ των δύο φύλων.

(3) Ποια είναι τα ισχυρότερα κριτήρια μέτρησης της επίδοσης στη γραφή κειμένου στις δύο δοκιμασίες; Η αναλυτική αξιολόγηση των κειμένων των μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου με βάση περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά είναι ένα σημαντικό ερευνητικό πεδίο που έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον πολλών ερευνητών στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Η προβλεπτική εγκυρότητα (predictive validity) των τεσσάρων κριτηρίων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης διερευνάται μέσα από τη συστηματική καταγραφή των επιδόσεων των μαθητών/τριών συνολικά, αλλά και της κάθε ηλικιακής ομάδας ξεχωριστά, σε κάθε κριτήριο αξιολόγησης των γραπτών κειμένων και την ανάλυση αυτών των επιδόσεων τόσο συγκριτικά με επιμέρους στοιχεία των κειμένων που έγραψαν οι μαθητές/τριες όσο και σε συνάρτηση με αντίστοιχες δεξιότητες γλωσσικού και γνωστικού χαρακτήρα.

## 2. Μέθοδος

Για τη διερεύνηση των ανωτέρω ζητημάτων αξιολογήθηκε η ικανότητα παραγωγής γραπτών αφηγήσεων σε επίπεδο δομής των κειμένων, περιεχομένου, παραγωγικότητας και ορθογραφικής και γραμματικής ακρίβειας, τριών ομάδων μαθητών/τριών σε δύο έργα συγγραφής κειμένου, ένα με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων και ένα με την τεχνική των εικόνων.

Ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας ήταν (α) το είδος των δοκιμασιών (βλ. Πειραματικές δοκιμασίες) και (β) η ηλικιακή ομάδα και το φύλο στο οποίο ανήκαν οι μαθητές/τριες (βλ. Συμμετέχοντες). Εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι επιδόσεις των μαθητών/τριών στην κάθε δοκιμασία: (α) συνολικά, (β) στη δομή του κειμένου (γ) στο περιεχόμενο του κειμένου (δ) στην παραγωγικότητα και (ε) στην ορθογραφία (ορθογραφική και γραμματική ακρίβεια). Επιπλέον, καταμετρήθηκαν επιμέρους κριτήρια της παραγωγικότητας, του περιεχομένου, της ορθογραφίας και των λαθών κάθε δοκιμασίας (βλ. Αξιολόγηση - επεξεργασία). Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με ευκαιριακή δειγματοληψία που προέκυψε έπειτα από: α) την επιθυμία εκπαιδευτικών να συμβάλουν στην πραγματοποίηση της μελέτης με την εμπλοκή των μαθητών/τριών τους σε αυτήν, β) άδεια των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων για τον σκοπό αυτό και γ) συναίνεση των γονέων των συμμετεχόντων.

## 2.1 Συμμετέχοντες

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο συστεγαζόμενα δημόσια σχολεία της Αττικής, μόνο με τη συγκατάθεση των διευθυντών/ντριών των σχολείων, των δασκάλων της τάξης και των γονέων. Συμμετείχαν συνολικά 93 μαθητές/τριες τετάρτης (N=36), πέμπτης (N=25) και έκτης δημοτικού (N=32), 42 κορίτσια και 51 αγόρια. Με βάση τη γενική τους βαθμολογία οι 30 ήταν μαθητές/τριες με υψηλή σχολική επίδοση, 13 κορίτσια και 17 αγόρια, Δ' (N=10), Ε' (N=5) και Στ' (N=15), οι 44 ήταν μαθητές/τριες με μέση σχολική επίδοση, 20 κορίτσια και 24 αγόρια, Δ' (N=15), Ε' (N=14) και Στ' (N=15) και οι 19 ήταν μαθητές/τριες με χαμηλή σχολική επίδοση, 9 κορίτσια και 10 αγόρια, Δ' (N=11), Ε' (N=6) και Στ' (N=2). Όλοι/ες οι μαθητές/τριες ήταν ελληνικής καταγωγής και μιλούσαν την ελληνική γλώσσα ως κύρια (πρώτη γλώσσα).

## 2.2 Διαδικασία

Η διαδικασία χορήγησης των δοκιμασιών πραγματοποιήθηκε εντός του σχολικού ωραρίου, με τη συγκατάθεση τόσο των διευθυντών/ντριών των σχολείων όσο και τη συγκατάθεση των δασκάλων της τάξης και των γονέων. Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν Ο όρος χορηγήθηκαν είναι δόκιμος στην ψυχολογία. ομαδικά στην τάξη που φοιτούσαν οι μαθητές/τριες από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων σε δύο διδακτικές ώρες, μία για κάθε δοκιμασία, σύμφωνα με γραπτές οδηγίες και οι αποκρίσεις των μαθητών/τριών καταγράφονταν σε ατομικά φυλλάδια αξιολόγησης.

### 2.3 Πειραματικές δοκιμασίες

Οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν περιλαμβάνουν έργα τα οποία συνιστούν δραστηριότητες στα σχολικά εγχειρίδια των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού με στόχο την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτών αφηγήσεων. Αν και εμπεριέχονται η μία στο σχολικό εγχειρίδιο της πέμπτης τάξης και η άλλη στο εγχειρίδιο της έκτης, ωστόσο αντιστοιχούν με αντίστοιχες δραστηριότητες της τετάρτης τάξης και μπορούν να εκτελεστούν ικανοποιητικά από τους μαθητές/τριες όλων των ηλικιών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Από τη Γλώσσα της ΣΤ΄ τάξης αντλήθηκε η δοκιμασία καθοδήγησης με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων (Δοκιμασία1), η οποία περιελάμβανε 10 τέτοιες προτάσεις συνολικά (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών ΣΤ΄ τάξη, ενότητα 1, σ. 14, Α΄ τεύχος, 2007). Συγκεκριμένα δίνονταν οι εξής προτάσεις: Ξαφνικά ένιωσα ένα δυνατό χτύπημα... Ευτυχώς ... Μετά είδα κάτι που έμοιαζε με... Δεν πίστευα στα μάτια μου... Είχα ανακαλύψει... Έπειτα από ώρα, βρέθηκα... Και τότε είδα... Συνεχίσαμε να προχωράμε προς τα κάτω... Ύστερα, το μόνο που πρόλαβα να δω... Τέλος, καθώς ανεβαίναμε... Οι μαθητές/τριες καλούνταν να συνεχίσουν την κάθε φράση ελεύθερα και να τις οργανώσουν κατάλληλα, ώστε να προκύψει ένα αφήγημα. Το τελευταίο αναμενόταν να αναφέρεται σε ένα ταξίδι εξερεύνησης του βυθού, το οποίο «κρύβει» πολλές εκπλήξεις, όπως: η συνάντηση με έναν τεράστιο λευκό καρχαρία, ένα γιγάντιο καλαμάρι, ένα ναυάγιο πειρατικού πλοίου...

Από τη Γλώσσα της Ε΄ τάξης αντλήθηκε η δοκιμασία καθοδήγησης με την τεχνική εικόνων (Δοκιμασία 2), η οποία βασίστηκε σε μια εικονογραφημένη ιστορία χωρίς λόγια (Γλώσσα-Τετράδιο Εργασιών Ε΄ τάξη, ενότητα 4, σ. 29-30, Α΄ τεύχος, 2007). Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές/τριες έπρεπε να συνεχίσουν, με βάση έξι εικόνες, την αρχή της: Είναι ένα χειμωνιάτικο απόγευμα. Τα δυο αδέρφια περνούν από το πάρκο της γειτονιάς, καθώς επιστρέφουν στο σπίτι τους μετά το μάθημα των αγγλικών. Ξαφνικά... Οι εικόνες δείχνουν δύο παιδιά που συναντούν στο πάρκο της γειτονιάς έναν τραυματισμένο σκύλο και τον μεταφέρουν στην κλινική μικρών ζώων. Αφού τον εξετάσει ο κτηνίατρος και περιποιηθεί τα τραύματά του, τον παίρνουν στο σπίτι τους. Τον περιποιούνται καθημερινά για έναν μήνα. Τελικά γίνεται καλά και τον πηγαίνουν βόλτα.

## 2.4 Αξιολόγηση – Επεξεργασία

Για να αξιολογηθεί σφαιρικά η γραπτή έκφραση των μαθητών/τριών, η αξιολόγηση των κειμένων τους έγινε και με τη μέθοδο της γενικής εντύπωσης και της αναλυτικής διόρθωσης. Συνδυάζοντας τις δύο μεθόδους, τα κείμενα των μαθητών/τριών αξιολογήθηκαν σφαιρικά με την απόδοση ενός ενιαίου βαθμού στο περιεχόμενο, βάσει τριών στοιχείων (γλωσσικό ύφος, γνησιότητα, συνάφεια). Στο γλωσσικό ύφος λαμβάνονταν υπόψη ο λεκτικός και εκφραστικός πλούτος, η κατάλληλη επιλογή των γραμματικών δομών, η ποικιλία στους εκφραστικούς τρόπους και η χρήση σχημάτων λόγου. Στη γνησιότητα αξιολογούνταν τα ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία των κειμένων, ενώ στη συνάφεια η συνοχή μεταξύ των επεισοδίων και των γεγονότων και η παράθεση των αναγκαίων πληροφοριών για την εξέλιξη της ιστορίας. Κάθε ένα από τα τρία ποιοτικά κριτήρια του περιεχομένου μπορούσε να πάρει βαθμό από 10 (ανώτερη βαθμολογία) έως 1 (κατώτερη βαθμολογία). Η βαθμολογία του περιεχομένου προέκυψε από τον μέσο όρο των τριών βαθμολογιών, ανώτερος βαθμός 10 μονάδες.

Για την αξιολόγηση της δομής του κειμένου ελέγχθηκε η διάρθρωση του κειμένου, η λογική ακολουθία σκέψεων, η συνοχή και η παραγραφοποίηση. Απομονώθηκαν επιμέρους χαρακτηριστικά των προτάσεων του κειμένου και αξιολογήθηκε το καθένα χωριστά (ύπαρξη ή μη θεματικής πρότασης παραγράφου, υποστηρικτικών προτάσεων, πρότασης-κατακλείδα, γραμματική ορθότητα προτάσεων, συνάφεια με το κείμενο). Σε κάθε παράγραφο υπολογίζονταν το Σύνολο Πιθανών Επιτυχιών/Σύνολο Επιτυχιών και με βάση το Σύνολο Πιθανών Επιτυχιών/Σύνολο Επιτυχιών όλων των παραγράφων υπολογίστηκε ο Δείκτης Δόμησης Κειμένου. Η βαθμολογία της δομής του κειμένου προέκυψε διαιρώντας τον Δείκτη Δόμησης Κειμένου (Σύνολο Πιθανών Επιτυχιών/Σύνολο Επιτυχιών X 100) με το 10, ανώτερος βαθμός 10 μονάδες.

Για την αξιολόγηση της παραγωγικότητας λήφθηκαν υπόψη ποσοτικά κριτήρια (αριθμός λέξεων, αριθμός προτάσεων, αριθμός λέξεων ανά πρόταση, αριθμός επεισοδίων, αριθμός γεγονότων). Σε επίπεδο λέξης ελέγχθηκαν οι ασαφείς λέξεις ή λέξεις που παρουσιάζονταν με μεγάλη συχνότητα στα κείμενα. Σε επίπεδο πρότασης, ελέγχθηκε αν οι προτάσεις, απλές και σύνθετες, ήταν σαφείς και είχαν ολοκληρωμένο νόημα. Επίσης, υπολογίστηκε ο δείκτης συνθετότητας (Αριθμός Επεισοδίων/Αριθμός Προτάσεων). Από το άθροισμα της βαθμολογίας αυτών των κριτηρίων προέκυψε η βαθμολογία της παραγωγικότητας, ανώτερος βαθμός 10 μονάδες.

Για την αξιολόγηση της ορθογραφίας καταμετρήθηκαν τα λάθη (ορθογραφίας, στίξης, σύνταξης, ακριβολογίας) και προέκυψαν οι δείκτες: Ορθότητας (Αριθμός Λέξεων – Αριθμός Λαθών/Αριθμός



Λέξεων X 100), Στίξης (Αριθμός Προτάσεων/Αριθμό Λαθών Στίξης), Σύνταξης (Αριθμός Προτάσεων/Αριθμό Λαθών Σύνταξης), Ακριβολογίας (Αριθμός Προτάσεων/Αριθμό Λαθών Ακριβολογίας). Για την τελική βαθμολογία στην ορθογραφία αθροίστηκαν οι δείκτες και το άθροισμά τους πολλαπλασιάστηκε με συγκεκριμένο αριθμό, ώστε να προκύψει ανώτερη βαθμολογία 10 μονάδες.

Για τον έλεγχο των συγκεκριμένων κριτηρίων επιλέχθηκαν οι κλειδες παραγράφου, περιεχομένου, παραγωγικότητας και ορθογραφίας των Κυριαζή και Σπαντιδάκη (2001 όπ. αναφ. στο Σπαντιδάκης, 2011). Για τον καθορισμό του ανώτερου αριθμού των στοιχείων σε κάθε κλείδα, ώστε να προκύψει ανώτερη βαθμολογία 10, αξιοποιήθηκαν οι επιδόσεις μαθητών/τριών τυπικού πληθυσμού προηγούμενης έρευνας (Συγγραφείς: να μπουν τα ονόματα, 2015). Η συνολική βαθμολογία σε κάθε δοκιμασία προέκυψε από το άθροισμα των βαθμολογιών στα τέσσερα κριτήρια (δομή, περιεχόμενο, παραγωγικότητα, ορθογραφία), μέγιστη γενική επίδοση 40. Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της βαθμολόγησης των κειμένων έγινε κωδικοποίηση των γραπτών, ώστε να μην είναι δυνατή η ταύτιση των κειμένων με τους μαθητές/τριες. Επίσης, η διόρθωση του ίδιου γραπτού πραγματοποιήθηκε από δύο βαθμολογητές, την ερευνήτρια και έναν εκπαιδευτικό που δε γνώριζε τους συμμετέχοντες. Η συμφωνία των δύο κριτών αρχικά ήταν μέτρια (74%), αλλά μετά την επίλυση των διαφωνιών αποδείχτηκε υψηλή (95%). Οι διαφωνίες αφορούσαν την απόκλιση μεταξύ των δύο βαθμολογήσεων στα κριτήρια: γλωσσικό ύφος, γνησιότητα και συνάφεια. Πιθανά η διαφωνία αυτή να οφειλόταν σε δυσκολίες κατανόησης και διαχωρισμού αυτών των κριτηρίων από τους βαθμολογητές. Για την επίλυση των διαφωνιών οι δύο βαθμολογητές επανεξέταζαν τα κείμενα και συμφωνούσαν σε μία από κοινού νέα βαθμολόγηση, αφού διευκρινίζονταν οι αντίστοιχες έννοιες των κριτηρίων.

### 3. Αποτελέσματα

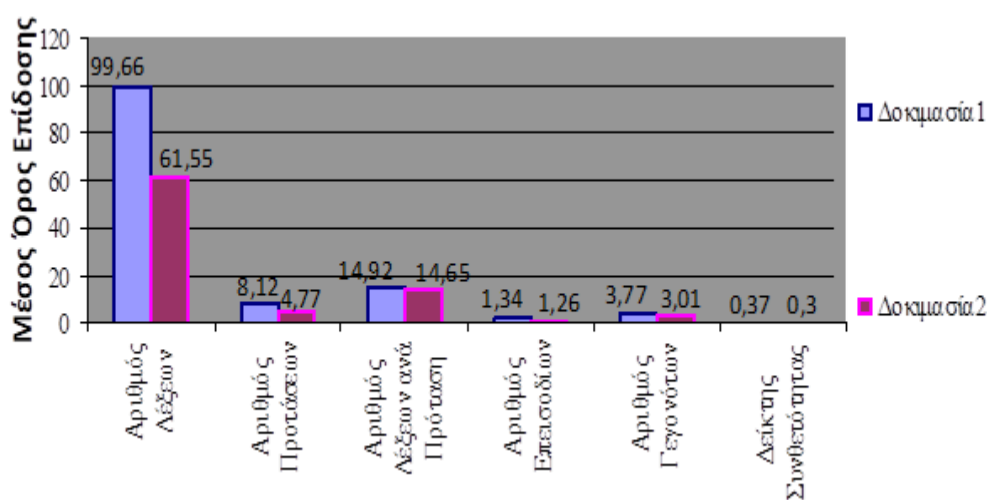
Οι μαθητές/τριες συνολικά σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στη Δοκιμασία1 στα περισσότερα κριτήρια (Πίνακας 1). Όμως η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική μόνο στη δομή του κειμένου σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,001$ . Μόνο στο κριτήριο της παραγωγικότητας η επίδοση ήταν υψηλότερη στη Δοκιμασία2 με στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,001$ ). Η συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών/τριών στις δύο δοκιμασίες, τόσο στη γενική επίδοση όσο και σε επιμέρους κριτήρια, κυμάνθηκε σε μέτριο επίπεδο (από 0,39 ως 0,58) και ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,001$ . Η χαμηλότερη συνάφεια αφορούσε την παραγωγικότητα και η υψηλότερη την ορθογραφία.

**Πίνακας 1 Κριτήριο t (Paired-Samples T test) σύγκρισης στη γενική επίδοση και τα επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης του συνόλου των μαθητών/τριών στις δύο δοκιμασίες και δείκτες συνάφειας των παραπάνω κριτηρίων αξιολόγησης μεταξύ των δύο δοκιμασιών (Pearson's r)**

Κριτήρια αξιολόγησης	Δοκιμασία1		Δοκιμασία2		Στατιστική σημαντικότητα		Συνάφεια r
	M	SD	M	SD	t	p	
Γενική επίδοση (μέγιστο 40)	24,02	8,280	22,78	6,403	1,632	0,106	0,527**
Δομή Κειμένου (μέγιστο 10)	4,93	2,610	2,86	1,510	8,697	0,0001	0,484**
Περιεχόμενο (μέγιστο 10)	8,22	1,910	8,19	1,600	0,170	0,866	0,472**
Παραγωγικότητα (μέγιστο 10)	6,43	1,814	7,34	1,655	-4,553	0,0001	0,392**
Ορθογραφία (μέγιστο 10)	4,42	2,547	4,38	2,521	0,168	0,867	0,576**

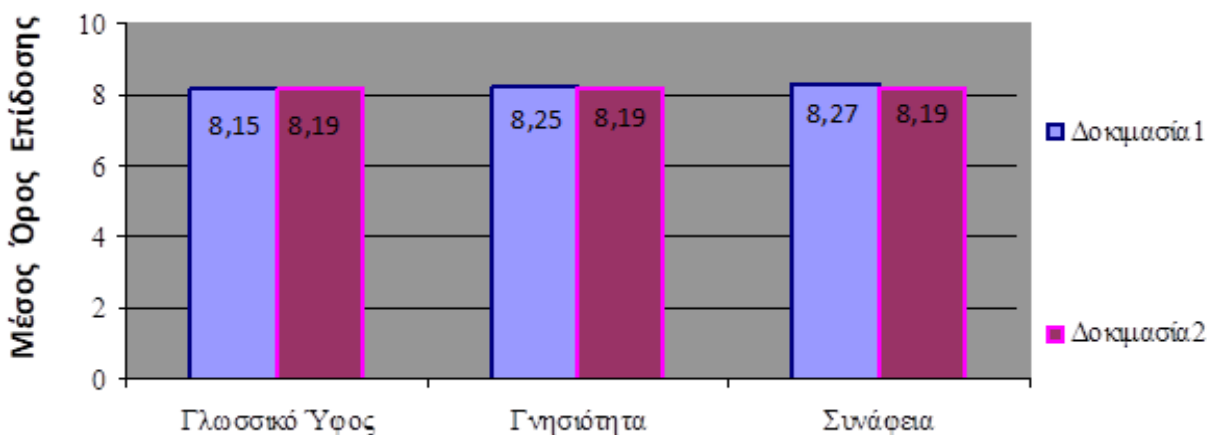
\*\*p<0,001

Σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης της παραγωγικότητας οι επιδόσεις των μαθητών/τριών συνολικά ήταν υψηλότερες στη Δοκιμασία1 (Γράφημα 1). Η διαφορά επίδοσης μεταξύ των δύο δοκιμασιών ήταν στατιστικά σημαντική στον αριθμό των λέξεων, των προτάσεων, των γεγονότων ( $p<0,001$ ), καθώς και στον δείκτη συνθετότητας ( $p=0,003$ ). Η συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων στις δύο δοκιμασίες ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p<0,001$  στον αριθμό των λέξεων, των προτάσεων και των λέξεων ανά πρόταση και κυμαινόταν σε μέτριο και υψηλό επίπεδο ( $r=0,411$ ,  $r=0,520$  και  $r=0,945$  αντίστοιχα). Στατιστικά σημαντική ήταν η συνάφεια και στον αριθμό των γεγονότων ( $p<0,05$ ), αλλά σε χαμηλό επίπεδο ( $r=0,223$ ).



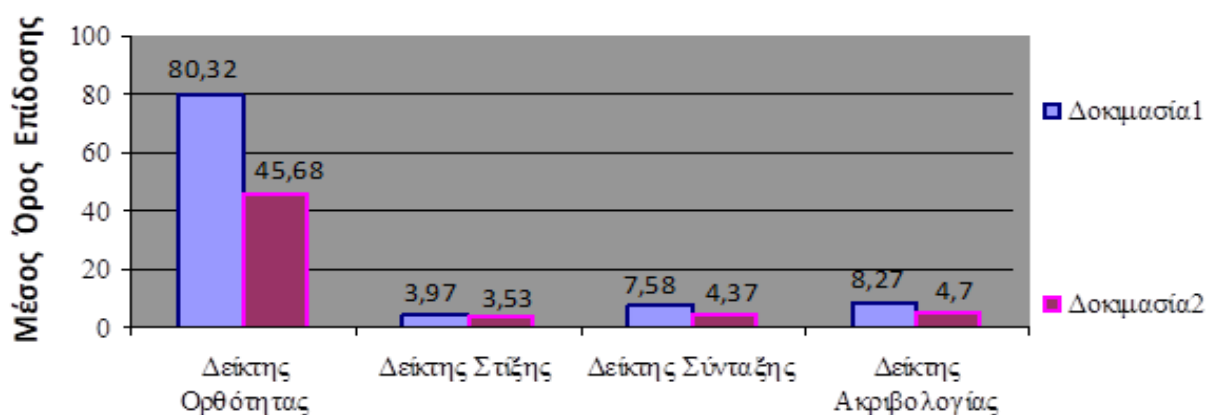
**Γράφημα 1 Μέσοι όροι επίδοσης στα κριτήρια αξιολόγησης της παραγωγικότητας στις δύο δοκιμασίες για το σύνολο των μαθητών/τριών**

Σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης του περιεχομένου οι επιδόσεις των μαθητών/τριών συνολικά ήταν υψηλότερες στη Δοκιμασία1, εκτός από το γλωσσικό ύψος (Γράφημα 2). Όμως η διαφορά επίδοσης μεταξύ των δύο δοκιμασιών δεν ήταν στατιστικά σημαντική σε κανένα κριτήριο. Η συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων στις δύο δοκιμασίες ήταν στατιστικά σημαντική σε όλα τα κριτήρια ( $p < 0,001$ ) και κυμαινόταν σε μέτριο επίπεδο (από 0,41 ως 0,49).



Γράφημα 2 Μέσοι όροι επίδοσης στα κριτήρια αξιολόγησης του περιεχομένου στις δύο δοκιμασίες για το σύνολο των μαθητών/τριών

Σε όλους τους δείκτες αξιολόγησης της ορθογραφίας οι επιδόσεις των μαθητών/τριών ήταν υψηλότερες στη Δοκιμασία1 με στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p < 0,001$ ), εκτός από τον δείκτη στίξης που η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική ( $p = 0,314$ ) (Γράφημα 3). Η συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών/τριών στις δύο δοκιμασίες ήταν στατιστικά σημαντική σε όλους τους δείκτες ( $p < 0,001$ ) και κυμαινόταν σε μέτριο επίπεδο στους δείκτες: ορθότητας ( $r = 0,536$ ), ακριβολογίας ( $r = 0,504$ ) και σύνταξης ( $r = 0,453$ ), και σε χαμηλό στον δείκτη στίξης ( $r = 0,356$ ).



Γράφημα 3 Μέσοι όροι επίδοσης στους δείκτες αξιολόγησης της ορθογραφίας στις δύο δοκιμασίες για το σύνολο των μαθητών/τριών

### 3.1 Οι παράγοντες ηλικία και φύλο των μαθητών/τριών

Και στις δύο δοκιμασίες οι μαθητές/τριες της πέμπτης και της έκτης τάξης παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στα περισσότερα κριτήρια (Πίνακας 2). Η ανάλυση της διακύμανσης ANOVA έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση της ηλικίας (Wilk's lambda=0,604,  $F(1,92)=2,973$ ,  $p<0,001$ ,  $\eta^2=0,22$ ), με την επίδοση των μαθητών/τριών της τετάρτης τάξης να είναι χαμηλότερη στα περισσότερα κριτήρια των δύο δοκιμασιών. Επιμέρους αναλύσεις ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών/τριών της τετάρτης τάξης με τις επιδόσεις των μαθητών/τριών της έκτης τάξης στη δομή του κειμένου και στο περιεχόμενο της Δοκιμασίας2 ( $p=0,025$  και  $p=0,001$  αντίστοιχα) και στην ορθογραφία της Δοκιμασίας1 ( $p=0,036$ ).

**Πίνακας 2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κριτηρίων αξιολόγησης ανά ηλικιακή ομάδα και δείκτες συνάφειας (Pearson's r) μεταξύ των επιδόσεων στις δύο δοκιμασίες (Δ1 και Δ2)**

Κριτήρια αξιολόγησης	Ηλικία μαθητών								
	Δ' Τάξη (N=36)			Ε' Τάξη (N=25)			ΣΤ' Τάξη (N=32)		
	Δ1	Δ2	r	Δ1	Δ2	r	Δ1	Δ2	r
	M	M		M	M		M	M	
	(SD)	(SD)		(SD)	(SD)		(SD)	(SD)	
Γενική επίδοση (μέγιστο 40)	22,79 (8,973)	21,39 (7,280)	<b>0,397*</b>	24,57 (8,389)	23,72 (6,299)	<b>0,676**</b>	24,98 (7,425)	23,62 (5,236)	<b>0,586**</b>
Δομή Κειμένου (μέγιστο 10)	4,60 (2,604)	2,97 (1,875)	<b>0,395*</b>	5,01 (2,763)	2,82 (1,434)	<b>0,606**</b>	5,24 (2,535)	2,77 (1,088)	<b>0,615**</b>
Περιεχόμενο (μέγιστο 10)	7,76 (2,097)	7,67 (1,983)	<b>0,330*</b>	8,38 (1,940)	8,48 (1,538)	<b>0,724**</b>	8,62 (1,587)	8,55 (0,903)	<b>0,420*</b>
Παραγωγικότητα (μέγιστο 10)	6,41 (2,014)	7,11 (1,779)	<b>0,303</b>	6,55 (1,848)	7,46 (1,664)	<b>0,493*</b>	6,37 (1,591)	7,50 (1,520)	<b>0,448*</b>
Ορθογραφία (μέγιστο 10)	4,00 (2,885)	3,62 (2,733)	<b>0,504*</b>	4,62 (2,506)	4,94 (2,397)	<b>0,601**</b>	4,74 (2,156)	4,79 (2,209)	<b>0,649**</b>

\*\* $p\leq 0,001$  \* $p<0,05$

Όλες οι ομάδες των μαθητών/τριών παρουσίασαν καλύτερες επιδόσεις στη Δοκιμασία1 τόσο σε γενική επίδοση όσο και στα περισσότερα επιμέρους κριτήρια, εκτός από την παραγωγικότητα. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν καλύτερες επιδόσεις στη Δοκιμασία2 στο περιεχόμενο στην πέμπτη τάξη και στην ορθογραφία στην πέμπτη και την έκτη τάξη. Μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών/τριών στις δύο δοκιμασίες παρατηρήθηκαν υψηλότερες συνάφειες στο κριτήριο της ορθογραφίας και της δομής των κειμένων στις περισσότερες ομάδες και οι χαμηλότερες στο

κριτήριο της παραγωγικότητας (Πίνακας 2). Συγκεκριμένα, η συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών/τριών της τετάρτης τάξης στις δύο δοκιμασίες, τόσο στη γενική επίδοση όσο και σε επιμέρους κριτήρια, ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,05$  και κυμαινόταν σε χαμηλό επίπεδο (από 0,30 ως 0,40), εκτός από την ορθογραφία που κυμαινόταν σε μέτριο επίπεδο (0,50). Η χαμηλότερη συνάφεια αφορούσε την παραγωγικότητα και δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών/τριών της πέμπτης τάξης η συνάφεια ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p \leq 0,001$  στα περισσότερα κριτήρια και κυμαινόταν κυρίως σε μέτριο επίπεδο (από 0,49 ως 0,68), εκτός από το περιεχόμενο που κυμαινόταν σε υψηλό επίπεδο (0,72). Η χαμηλότερη συνάφεια αφορούσε την παραγωγικότητα και ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,05$ . Μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών/τριών της έκτης τάξης η συνάφεια ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p \leq 0,001$  στα περισσότερα κριτήρια και κυμαινόταν σε μέτριο επίπεδο (από 0,42 ως 0,65). Η χαμηλότερη συνάφεια αφορούσε το περιεχόμενο (0,42) και την παραγωγικότητα (0,45) και ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,05$ .

**Πίνακας 3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κριτηρίων αξιολόγησης της παραγωγικότητας ανά ηλικιακή ομάδα και δείκτες συνάφειας (Pearson's r) μεταξύ των επιδόσεων στις δύο δοκιμασίες ( $\Delta 1$  και  $\Delta 2$ )**

Κριτήρια αξιολόγησης	Ηλικία μαθητών								
	$\Delta'$ Τάξη (N=36)			$E'$ Τάξη (N=25)			$\Sigma T'$ Τάξη (N=32)		
	$\Delta_1$	$\Delta_2$	<i>r</i>	$\Delta_1$	$\Delta_2$	<i>r</i>	$\Delta_1$	$\Delta_2$	<i>r</i>
	M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)	
Αριθμός Λέξεων	96,61 (54,564)	62,69 (42,254)	<b>0,383*</b>	97,48 (46,650)	60,60 (20,469)	<b>0,426*</b>	96,09 (32,775)	61,03 (24,709)	<b>0,534*</b>
Αριθμός Προτάσεων	7,88 (4,627)	5,00 (3,338)	<b>0,455*</b>	7,88 (4,116)	4,60 (2,217)	<b>0,620**</b>	8,59 (4,324)	4,65 (1,696)	<b>0,675**</b>
Αριθμός Λέξεων/Πρόταση	14,77 (9,280)	14,77 (9,280)	-	15,52 (7,269)	15,52 (7,269)	-	14,62 (6,931)	13,84 (5,611)	<b>0,771**</b>
Αριθμός Επεισοδίων	1,19 (0,467)	1,11 (0,318)	<b>0,043</b>	1,32 (0,556)	1,44 (0,506)	<b>0,219</b>	1,53 (0,621)	1,31 (0,470)	<b>-0,034</b>
Αριθμός Γεγονότων	3,75 (1,227)	3,11 (0,918)	<b>0,228</b>	3,88 (1,129)	2,88 (0,331)	<b>0,627**</b>	3,71 (1,023)	3,00 (0,254)	<b>0,000</b>
Δείκτης Συνθετότητας	0,45 (0,273)	0,26 (0,160)	<b>0,138</b>	0,40 (0,167)	0,35 (0,130)	<b>0,439*</b>	0,26 (0,123)	0,30 (0,105)	<b>0,444*</b>

\* $p < 0,001$  \*\* $p < 0,05$

Και στις τρεις ομάδες των μαθητών/τριών παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο δοκιμασιών σε κριτήρια της παραγωγικότητας που αφορούσαν τον αριθμό των λέξεων ( $p \leq 0,001$ ), των προτάσεων ( $p \leq 0,001$ ) και των γεγονότων ( $p < 0,05$ ). Οι επιδόσεις τους ήταν υψηλότερες στη Δοκιμασία1 (Πίνακας 3). Στην τετάρτη τάξη παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά και στον δείκτη συνθετότητας ( $p = 0,001$ ). Η συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών/τριών της τετάρτης τάξης ήταν στατιστικά σημαντική μόνο στον αριθμό των λέξεων και των προτάσεων και κυμαινόταν σε χαμηλό και μέτριο επίπεδο ( $r = 0,383$  και  $r = 0,455$  αντίστοιχα). Οι επιδόσεις των μαθητών/τριών της πέμπτης τάξης παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνάφεια (από 0,43 ως 0,63) σχεδόν σε όλα τα κριτήρια, εκτός από τον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση και τον αριθμό των επεισοδίων. Η υψηλότερη συνάφεια αφορούσε τον αριθμό των γεγονότων και των προτάσεων. Και οι επιδόσεις των μαθητών/τριών της έκτης τάξης παρουσιάζουν μεγαλύτερη συνάφεια (από 0,44 ως 0,77) σχεδόν σε όλα τα κριτήρια, εκτός από τον αριθμό των επεισοδίων. Η υψηλότερη συνάφεια αφορούσε τον αριθμό των προτάσεων και τον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση.

Οι μαθητές/τριες της πέμπτης τάξης έγραψαν μεγαλύτερο αριθμό λέξεων στη Δοκιμασία1, ενώ στη Δοκιμασία2 τις περισσότερες λέξεις και προτάσεις τις έγραψαν οι μαθητές/τριες της τετάρτης τάξης. Στη Δοκιμασία1 τις περισσότερες προτάσεις τις έγραψαν οι μαθητές/τριες της έκτης τάξης. Μεγαλύτερο αριθμό λέξεων ανά πρόταση και στις δύο δοκιμασίες έγραψαν οι μαθητές/τριες της πέμπτης τάξης. Σε αντίθεση, οι μαθητές/τριες της έκτης τάξης έγραψαν μικρότερες προτάσεις και στις δύο δοκιμασίες. Τα περισσότερα επεισόδια και στις δύο δοκιμασίες τα έγραψαν οι μαθητές/τριες της πέμπτης και της έκτης τάξης. Όμως, στον αριθμό των γεγονότων οι επιδόσεις διαφοροποιούνται και παρατηρήθηκε μεγαλύτερος αριθμός στα κείμενα των μαθητών/τριών της τετάρτης τάξης στη Δοκιμασία2. Διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν και στον δείκτη συνθετότητας στη Δοκιμασία1, στην οποία οι μαθητές/τριες της τετάρτης τάξης σημείωσαν υψηλότερο δείκτη.

**Πίνακας 4 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κριτηρίων αξιολόγησης του περιεχομένου ανά ηλικιακή ομάδα και δείκτες συνάφειας (Pearson's  $r$ ) μεταξύ των επιδόσεων στις δύο δοκιμασίες ( $\Delta 1$  και  $\Delta 2$ )**

Κριτήρια αξιολόγησης	Ηλικία μαθητών								
	Δ' Τάξη (N=36)			Ε' Τάξη (N=25)			ΣΤ' Τάξη (N=32)		
	$\Delta 1$	$\Delta 2$	$r$	$\Delta 1$	$\Delta 2$	$r$	$\Delta 1$	$\Delta 2$	$r$
	M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)	
Γλωσσικό ύψος	7,91 (2,047)	7,67 (2,499)	<b>0,398*</b>	8,20 (1,892)	8,42 (1,643)	<b>0,736**</b>	8,37 (1,560)	8,60 (1,085)	<b>0,487*</b>
Γνησιότητα	7,66 (2,366)	7,67 (2,032)	<b>0,282</b>	8,48 (2,103)	8,51 (1,529)	<b>0,657**</b>	8,75 (1,665)	8,52 (1,035)	<b>0,308</b>

Συνάφεια	7,72 (2,397)	7,67 (2,032)	<b>0,285</b>	8,48 (2,103)	8,51 (1,529)	<b>0,657**</b>	8,75 (1,665)	8,52 (1,035)	<b>0,308</b>
----------	-----------------	-----------------	--------------	-----------------	-----------------	----------------	-----------------	-----------------	--------------

\*\*p<0,001 \*p<0,05

Στα κριτήρια αξιολόγησης του περιεχομένου οι επιδόσεις των μαθητών/τριών και των τριών ηλικιακών ομάδων δε διαφοροποιούνται ιδιαίτερα από δοκιμασία σε δοκιμασία και δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά (Πίνακας 4). Η τετάρτη και η έκτη τάξη σημείωσαν καλύτερες επιδόσεις στη Δοκιμασία1, εκτός από τη γνησιότητα (τετάρτη τάξη) και το γλωσσικό ύψος (έκτη τάξη). Αντίθετα η πέμπτη τάξη σημείωσε καλύτερες επιδόσεις στη Δοκιμασία2 σε όλα τα κριτήρια. Η υψηλότερη συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων στις δύο δοκιμασίες παρατηρήθηκε στους μαθητές/τριες της πέμπτης τάξης. Ήταν στατιστικά σημαντική σε όλα τα κριτήρια (p<0,001) και κυμαινόταν σε μέτριο και υψηλό επίπεδο (από 0,66 ως 0,74). Στις επιδόσεις των μαθητών/τριών της τετάρτης και της έκτης τάξης παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συνάφεια μόνο στο γλωσσικό ύψος (p<0,05) και κυμαινόταν σε μέτριο επίπεδο (r=0,398 και r=0,487 αντίστοιχα). Σε όλα τα κριτήρια και στις δύο δοκιμασίες τις υψηλότερες επιδόσεις σημείωσαν οι μαθητές/τριες της έκτης τάξης. Υψηλές ήταν και οι επιδόσεις των μαθητών/τριών της πέμπτης τάξης.

**Πίνακας 5 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των κριτηρίων αξιολόγησης ορθογραφίας ανά ηλικιακή ομάδα και δείκτες συνάφειας (Pearson's r) μεταξύ των επιδόσεων στις δύο δοκιμασίες (Δ1 και Δ2)**

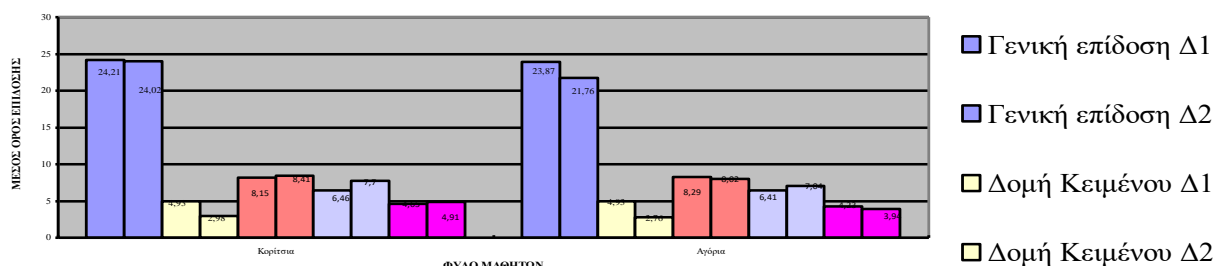
Κριτήρια αξιολόγησης	Ηλικία μαθητών								
	Δ' Τάξη (N=36)			Ε' Τάξη (N=25)			ΣΤ' Τάξη (N=32)		
	Δ1	Δ2	r	Δ1	Δ2	r	Δ1	Δ2	r
	M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)		M (SD)	M (SD)	
Δείκτης ορθότητας	73,15 (62,847)	38,16 (47,889)	<b>0,515**</b>	85,59 (51,205)	50,70 (26,898)	<b>0,562*</b>	84,27 (43,469)	50,22 (25,616)	<b>0,569**</b>
Δείκτης στίξης	2,40 (2,768)	3,15 (2,580)	<b>0,241</b>	4,79 (5,047)	4,04 (2,424)	<b>0,434*</b>	5,09 (4,746)	3,57 (2,331)	<b>0,370*</b>
Δείκτης σύνταξης	6,57 (4,762)	4,49 (3,162)	<b>0,505*</b>	8,04 (4,632)	4,64 (2,138)	<b>0,346</b>	8,37 (4,457)	4,03 (1,857)	<b>0,561**</b>
Δείκτης ακριβολογίας	7,83 (4,601)	4,94 (3,197)	<b>0,531**</b>	8,28 (4,677)	4,76 (2,005)	<b>0,500*</b>	8,78 (4,202)	4,40 (1,757)	<b>0,567**</b>

\*\*p<0,001 \*p<0,05

Εκτός από τον δείκτη στίξης (τετάρτη τάξη), σε όλους τους άλλους δείκτες αξιολόγησης της ορθογραφίας οι επιδόσεις και των τριών ηλικιακών ομάδων ήταν υψηλότερες στη Δοκιμασία1 (Πίνακας 5). Εκτός από τον δείκτη στίξης, οι άλλες διαφορές μεταξύ των επιδόσεων ήταν

στατιστικά σημαντικές σε όλες τις ομάδες ( $p \leq 0,001$ ). Η διαφορά μεταξύ των δεικτών στίξης ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p=0,037$  στην έκτη τάξη, ενώ στις άλλες δύο τάξεις δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Η υψηλότερη συνάφεια μετρίου επιπέδου (από 0,56 ως 0,57) μεταξύ των επιδόσεων στις δύο δοκιμασίες παρατηρήθηκε στους μαθητές/τριες της έκτης τάξης και ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,001$  στους περισσότερους δείκτες. Μόνο στον δείκτη στίξης κυμαινόταν σε χαμηλό επίπεδο ( $r=0,370$ ) και ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,05$ . Στους μαθητές/τριες της τετάρτης τάξης παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συνάφεια μετρίου επιπέδου (από 0,51 ως 0,53) στους δείκτες ορθότητας, σύνταξης και ακριβολογίας, ενώ στους μαθητές/τριες της πέμπτης τάξης στους δείκτες ορθότητας, στίξης και ακριβολογίας σε μέτριο επίπεδο (από 0,43 ως 0,56). Η τετάρτη τάξη σημείωσε τους χαμηλότερους δείκτες στην ορθογραφία, εκτός από τον δείκτη σύνταξης και ακριβολογίας στη Δοκιμασία2. Ο υψηλότερος δείκτης ορθότητας παρατηρήθηκε στους μαθητές/τριες της πέμπτης τάξης και στις δύο δοκιμασίες. Οι μαθητές/τριες της έκτης τάξης σημείωσαν τους υψηλότερους δείκτες στίξης, σύνταξης και ακριβολογίας στη Δοκιμασία1, ενώ οι μαθητές/τριες της πέμπτης τάξης σημείωσαν υψηλότερους δείκτες στίξης και σύνταξης στη Δοκιμασία2.

Και στις δύο δοκιμασίες τις καλύτερες επιδόσεις στα περισσότερα κριτήρια παρουσίασαν τα κορίτσια (Γράφημα 4). Όμως η ανάλυση της διακύμανσης ANOVA δεν έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου των μαθητών/τριών (Wilk's lambda=0,870,  $F(1,92)=1,567$ ,  $p=0,147$ ,  $n_2=0,13$ ). Σε αντίθεση με τα αγόρια στα κορίτσια η συνάφεια μεταξύ των επιδόσεών τους κυμάνθηκε σε μέτριο επίπεδο (από 0,51 ως 0,66) και ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p \leq 0,001$ . Η χαμηλότερη συνάφεια αφορούσε την παραγωγικότητα. Στα αγόρια η συνάφεια μεταξύ των επιδόσεών τους κυμάνθηκε κυρίως σε χαμηλό επίπεδο (από 0,27 ως 0,42) και ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p < 0,05$ . Μόνο στην ορθογραφία κυμάνθηκε σε μέτριο επίπεδο (0,55) και ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας  $p \leq 0,001$ . Η χαμηλότερη συνάφεια αφορούσε την παραγωγικότητα και δεν ήταν στατιστικά σημαντική.



**Γράφημα 4 Μέσος όρος επίδοσης ανάλογα με το φύλο των μαθητών/τριών σε κάθε κριτήριο αξιολόγησης των δύο δοκιμασιών (Δ1, Δ2) στο σύνολο των μαθητών/τριών**



### 3.2 Η προβλεπτική ισχύς των κριτηρίων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης

Η ανάλυση παλινδρόμησης ανέδειξε την επίδραση των τεσσάρων κριτηρίων αξιολόγησης της γραφής (δομή κειμένου, περιεχόμενο, παραγωγικότητα και ορθογραφία) στη γενική επίδοση σε κάθε δοκιμασία (Πίνακας 6). Με βάση τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης ( $\beta$ ) τη μεγαλύτερη ισχύ στη Δοκιμασία1 είχε η δομή του κειμένου ( $\beta=0,32$ ) και στη Δοκιμασία2 η ορθογραφία ( $\beta=0,39$ ). Μεγάλη ισχύ είχε η ορθογραφία και στη Δοκιμασία1 ( $\beta=0,31$ ). Η μικρότερη ισχύς παρατηρήθηκε στην παραγωγικότητα της Δοκιμασίας1 ( $\beta=0,22$ ) και στη δομή του κειμένου της Δοκιμασίας2 ( $\beta=0,24$ ).

**Πίνακας 6** Ανάλυση παλινδρόμησης (Regression) στα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης της γραφής συγκριτικά με τη γενική επίδοση στις δύο δοκιμασίες

Κριτήρια αξιολόγησης	Γενική επίδοση					
	Δοκιμασία1			Δοκιμασία2		
	B	b	$\beta$	B	b	$\beta$
Δομή Κειμένου	2,979	0,114	0,315	2,728	0,498	0,236**
Περιεχόμενο	3,809	0,217	0,231	1,962	0,502	0,250**
Παραγωγικότητα	4,198	0,187	0,219	1,766	0,491	0,258**
Ορθογραφία	3,165	0,078	0,308	1,868	0,283	0,394**

\*\* $p<0,001$  [B=Μη τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης/b=Τυπικό σφάλμα/ $\beta$ =Τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης]

Επιμέρους αναλύσεις στα κριτήρια αξιολόγησης του περιεχομένου ανέδειξαν παρόμοια ισχύ με μικρή διαφοροποίηση μεταξύ τους και στις δύο δοκιμασίες (Πίνακας 7). Στη Δοκιμασία1 τη μεγαλύτερη ισχύ είχε η συνάφεια ( $\beta=0,37$ ) με μικρή διαφορά από το γλωσσικό ύφος ( $\beta=0,36$ ), ενώ στη Δοκιμασία2 τη μεγαλύτερη ισχύ είχε η γνησιότητα ( $\beta=0,35$ ) με μικρή διαφορά από το γλωσσικό ύφος ( $\beta=0,34$ ). Από τα κριτήρια αξιολόγησης της παραγωγικότητας στη Δοκιμασία1 στατιστικά σημαντική επίδραση παρουσίασε ο αριθμός των λέξεων που είχε τη μεγαλύτερη ισχύ ( $\beta=0,61$ ), ο αριθμός των γεγονότων με σχετικά μεγάλη ισχύ ( $\beta=0,37$ ) και ο αριθμός των επεισοδίων με μικρότερη ισχύ ( $\beta=0,20$ ). Στη Δοκιμασία2 στατιστικά σημαντική θετική επίδραση παρουσίασε ο αριθμός των προτάσεων ( $\beta=0,55$ ) που είχε τη μεγαλύτερη ισχύ, ο αριθμός των λέξεων ανά πρόταση ( $\beta=0,47$ ) και ο αριθμός των γεγονότων ( $\beta=0,41$ ) με μεγάλη ισχύ. Ο δείκτης συνθετότητας επιδρά αρνητικά με σχετικά μικρή ισχύ ( $\beta=-0,29$ ). Αρνητική επίδραση, αλλά χωρίς να είναι στατιστικά σημαντική και με σχεδόν μηδενική ισχύ, παρουσίασε ο δείκτης συνθετότητας και στη Δοκιμασία1 ( $\beta=-0,04$ ). Στην ίδια δοκιμασία παρατηρήθηκε αρνητική επίδραση, αλλά με σχεδόν μηδενική ισχύ, και στον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση ( $\beta=0,03$ ), ενώ στη Δοκιμασία2 στον αριθμό των λέξεων με σχεδόν μηδενική ισχύ ( $\beta=-0,05$ ). Όλοι οι δείκτες αξιολόγησης της ορθογραφίας παρουσίασαν στατιστικά σημαντική επίδραση στη Δοκιμασία1, αλλά την κύρια ισχύ την έχει ο δείκτης ορθότητας ( $\beta=0,91$ ). Αντίθετα στη Δοκιμασία2 παρουσίασαν στατιστικά σημαντική επίδραση μόνο δύο δείκτες, ο δείκτης ορθότητας με πολύ μεγάλη ισχύ ( $\beta=0,72$ ) και ο δείκτης ακριβολογίας με

σχετικά μεγάλη ισχύ ( $\beta=0,44$ ). Ο δείκτης σύνταξης παρουσίασε αρνητική ισχύ, αλλά σε μικρό επίπεδο ( $\beta=-0,11$ ).

**Πίνακας 7 Τυποποιημένοι συντελεστές παλινδρόμησης ( $\beta$ ) σε επιμέρους κριτήρια του περιεχομένου, της παραγωγικότητας και της ορθογραφίας στις δύο δοκιμασίες ( $\Delta_1, \Delta_2$ )**

Κριτήρια αξιολόγησης	Περιεχόμενο		Παραγωγικότητα		Ορθογραφία	
	$\Delta_1$	$\Delta_2$	$\Delta_1$	$\Delta_2$	$\Delta_1$	$\Delta_2$
Γνησιότητα	0,368					
Συνάφεια	0,370	0,686				
Γλωσσικό ύφος	0,321	0,398				
Αριθμός Λέξεων			0,614**	0,719**		
Αριθμός Προτάσεων			0,076	-0,308*		
Αριθμός Λέξεων/Πρόταση			0,002	-0,034		
Αριθμός Επεισοδίων			0,189**	0,355**		
Αριθμός Γεγονότων			0,371**	0,275**		
Δείκτης Συνθετότητας			0,105**	-0,103		
Δείκτης ορθότητας					0,792**	0,933**
Δείκτης στίξης					0,098**	0,304**
Δείκτης σύνταξης					0,059	-0,181*
Δείκτης ακριβολογίας					0,118*	-0,072

\*\* $p<0,001$  \*  $p<0,05$

Επιμέρους αναλύσεις παλινδρόμησης σε κάθε ηλικιακή ομάδα ανέδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση των τεσσάρων κριτηρίων αξιολόγησης της γραφής (δομή κειμένου, περιεχόμενο, παραγωγικότητα και ορθογραφία) στη γενική επίδοση μόνο στη Δοκιμασία1 στην πέμπτη και την έκτη τάξη (Πίνακας 8). Με βάση τους τυποποιημένους συντελεστές παλινδρόμησης ( $\beta$ ) στην τετάρτη τάξη τη μεγαλύτερη ισχύ στη Δοκιμασία1 είχε η ορθογραφία ( $\beta=0,32$ ) και η δομή του κειμένου ( $\beta=0,29$ ) και στη Δοκιμασία2 η ορθογραφία ( $\beta=0,38$ ) και το περιεχόμενο ( $\beta=0,27$ ). Η μικρότερη ισχύς παρατηρήθηκε στην παραγωγικότητα και στις δύο δοκιμασίες ( $\beta=0,22$  και  $\beta=0,24$  αντίστοιχα). Στην πέμπτη τάξη τη μεγαλύτερη ισχύ στη Δοκιμασία1 είχε η δομή του κειμένου ( $\beta=0,33$ ) και η ορθογραφία ( $\beta=0,30$ ) και στη Δοκιμασία2 η ορθογραφία ( $\beta=0,38$ ) και η παραγωγικότητα ( $\beta=0,26$ ). Η μικρότερη ισχύς παρατηρήθηκε στην παραγωγικότητα στη Δοκιμασία1 ( $\beta=0,22$ ) και στη δομή του κειμένου στη Δοκιμασία2 ( $\beta=0,23$ ). Στην έκτη τάξη τη

μεγαλύτερη ισχύ στη Δοκιμασία1 είχε η δομή του κειμένου ( $\beta=0,34$ ) και η ορθογραφία ( $\beta=0,29$ ) και στη Δοκιμασία2 η ορθογραφία ( $\beta=0,42$ ) και η παραγωγικότητα ( $\beta=0,29$ ). Η μικρότερη ισχύς παρατηρήθηκε στο περιεχόμενο και στις δύο δοκιμασίες ( $\beta=0,21$  και  $\beta=0,17$  αντίστοιχα) και στην παραγωγικότητα στη Δοκιμασία1 ( $\beta=0,21$ ).

**Πίνακας 8 Τυποποιημένος συντελεστής παλινδρόμησης ( $\beta$ ) στα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης της γραφής συγκριτικά με τη γενική επίδοση στις δύο δοκιμασίες ( $\Delta_1$ ,  $\Delta_2$ ) ανά ηλικιακή ομάδα**

Κριτήρια αξιολόγησης	Ηλικία μαθητών					
	Δ' Τάξη (N=36)		Ε' Τάξη (N=25)		ΣΤ' Τάξη (N=32)	
	Γενική επίδοση					
	$\Delta_1$	$\Delta_2$	$\Delta_1$	$\Delta_2$	$\Delta_1$	$\Delta_2$
Δομή Κειμένου	0,290	0,258	0,329**	0,228	0,341**	0,208
Περιεχόμενο	0,234	0,272	0,231**	0,244	0,214**	0,172
Παραγωγικότητα	0,224	0,244	0,220**	0,264	0,214**	0,290
Ορθογραφία	0,322	0,375	0,299**	0,381	0,290**	0,422

\*\* $p<0,001$  \*  $p<0,05$

Επιμέρους αναλύσεις στα κριτήρια αξιολόγησης του περιεχομένου στην τετάρτη τάξη ανέδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση μόνο στη Δοκιμασία1. Μεγαλύτερη ισχύ είχε η συνάφεια και το περιεχόμενο ( $\beta=0,38$ ) με μικρή διαφορά από το γλωσσικό ύφος ( $\beta=0,33$ ), ενώ στη Δοκιμασία2 τη μεγαλύτερη ισχύ είχε η συνάφεια ( $\beta=0,68$ ) και το γλωσσικό ύφος ( $\beta=0,42$ ). Και στην πέμπτη τάξη αναδείχτηκε στατιστικά σημαντική επίδραση μόνο στη Δοκιμασία1 στη γνησιότητα και το γλωσσικό ύφος. Μεγαλύτερη ισχύ και στις δύο δοκιμασίες είχε η γνησιότητα ( $\beta=0,72$  και  $\beta=0,66$  αντίστοιχα) με μεγάλη διαφορά από το γλωσσικό ύφος ( $\beta=0,42$  και  $\beta=0,33$  αντίστοιχα). Στην έκτη τάξη δεν αναδείχτηκε στατιστικά σημαντική επίδραση σε καμία δοκιμασία. Μεγαλύτερη ισχύ και στις δύο δοκιμασίες είχε η γνησιότητα ( $\beta=0,70$  και  $\beta=0,76$  αντίστοιχα) με μεγάλη διαφορά από το γλωσσικό ύφος ( $\beta=0,33$  και  $\beta=0,40$  αντίστοιχα).

Από τα κριτήρια αξιολόγησης της παραγωγικότητας στην τετάρτη τάξη στη Δοκιμασία1 στατιστικά σημαντική επίδραση παρουσίασε ο αριθμός των λέξεων που είχε τη μεγαλύτερη ισχύ ( $\beta=0,56$ ), ο αριθμός των γεγονότων με σχετικά μεγάλη ισχύ ( $\beta=0,35$ ), ο αριθμός των προτάσεων με μικρότερη ισχύ ( $\beta=0,20$ ) και ο δείκτης συνθετότητας με πολύ μικρή ισχύ ( $\beta=0,14$ ). Στη Δοκιμασία2 στατιστικά σημαντική θετική επίδραση παρουσίασε μόνο ο αριθμός των γεγονότων ( $\beta=0,45$ ) με μεγάλη ισχύ. Τη μεγαλύτερη ισχύ παρουσίασε ο αριθμός των λέξεων ( $\beta=0,60$ ), αλλά δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Παρατηρήθηκαν και δύο αρνητικές επιδράσεις στον αριθμό των προτάσεων

με σχετικά μεγάλη ισχύ ( $\beta=0,39$ ) και στον δείκτη συνθετότητας με μικρότερη ισχύ ( $\beta=24$ ). Στην πέμπτη τάξη στη Δοκιμασία1 στατιστικά σημαντική επίδραση παρουσίασε ο αριθμός των λέξεων που είχε τη μεγαλύτερη ισχύ ( $\beta=0,61$ ), ο αριθμός των γεγονότων με σχετικά μεγάλη ισχύ ( $\beta=0,45$ ) και ο αριθμός των επεισοδίων με μικρότερη ισχύ ( $\beta=0,29$ ). Παρατηρήθηκαν και δύο αρνητικές επιδράσεις στον αριθμό των προτάσεων και στον δείκτη συνθετότητας με πολύ μικρή ισχύ ( $\beta=-0,10$  και  $\beta=-0,06$ ). Στη Δοκιμασία2 παρουσίασαν στατιστικά σημαντική επίδραση όλα τα κριτήρια, εκτός από τον αριθμό των λέξεων. Τη μεγαλύτερη ισχύ παρουσίασε ο αριθμός των προτάσεων ( $\beta=0,53$ ). Στην έκτη τάξη στη Δοκιμασία1 στατιστικά σημαντική επίδραση παρουσίασε ο αριθμός των λέξεων που έχει τη μεγαλύτερη ισχύ ( $\beta=0,73$ ) και ο αριθμός των γεγονότων και των επεισοδίων με μικρή ισχύ ( $\beta=0,29$  και  $\beta=0,22$  αντίστοιχα). Στη Δοκιμασία2 στατιστικά σημαντική θετική επίδραση παρουσίασε ο αριθμός των λέξεων με πολύ μεγάλη ισχύ ( $\beta=0,88$ ) και ο αριθμός των γεγονότων με πολύ μικρή ισχύ ( $\beta=0,14$ ). Παρατηρήθηκε και μία αρνητική επίδραση στον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση με σχεδόν μηδενική ισχύ ( $\beta=-0,01$ ).

Από τους δείκτες αξιολόγησης της ορθογραφίας στην τετάρτη τάξη στη Δοκιμασία1 στατιστικά σημαντική επίδραση παρουσίασε μόνο ο δείκτης ορθότητας με πολύ μεγάλη ισχύ ( $\beta=0,86$ ). Στη Δοκιμασία2 παρουσίασε στατιστικά σημαντική θετική επίδραση ο δείκτης ορθότητας με πολύ μεγάλη ισχύ ( $\beta=1,03$ ) και ο δείκτης σύνταξης που παρουσίασε στατιστικά σημαντική αρνητική επίδραση με σχετικά μικρή ισχύ ( $\beta=-0,33$ ). Αρνητική ισχύ, αλλά σε μηδενικό επίπεδο ( $\beta=-0,01$ ), παρουσίασε και ο δείκτης ακριβολογίας. Στην πέμπτη τάξη στη Δοκιμασία1 στατιστικά σημαντική επίδραση παρουσίασε ο δείκτης ορθότητας με πολύ μεγάλη ισχύ ( $\beta=0,81$ ) και ο δείκτης στίξης με πολύ μικρή ισχύ ( $\beta=18$ ). Στη Δοκιμασία2 παρουσίασαν στατιστικά σημαντική επίδραση όλοι οι δείκτες, αλλά μόνο ο δείκτης ορθότητας είχε πολύ μεγάλη ισχύ ( $\beta=0,85$ ). Στην έκτη τάξη στη Δοκιμασία1 στατιστικά σημαντική επίδραση παρουσίασαν όλοι οι δείκτες, εκτός από τον δείκτη σύνταξης. Τη μεγαλύτερη ισχύ είχε ο δείκτης ορθότητας ( $\beta=0,65$ ) και ακολουθεί ο δείκτης ακριβολογίας με πολύ μικρότερη ( $\beta=0,28$ ). Στη Δοκιμασία2 τη μεγαλύτερη ισχύ είχε ο δείκτης ορθότητας ( $\beta=0,89$ ). Όμως δεν παρουσίασε κανένας δείκτης στατιστικά σημαντική επίδραση.

#### 4. Συζήτηση - συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων διαφαίνεται ότι η γραπτή έκφραση των μαθητών/τριών της μελέτης μας διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της καθοδήγησης μεταξύ των δύο δοκιμασιών, τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων έναντι τεχνικής των εικόνων. Αν και η συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων στις δύο δοκιμασίες είναι στατιστικά σημαντική, ωστόσο κυμαίνεται σε

μέτριο επίπεδο. Οι γλωσσικές παραγωγές φαίνεται να εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από το είδος του κειμένου και τη διαδικασία της συγγραφής. Η υψηλότερη συνάφεια παρατηρήθηκε στο κριτήριο της ορθογραφίας, αναδεικνύοντας ότι η ορθογραφημένη γραφή συνδέεται άμεσα με τις γλωσσικές γνώσεις των παιδιών και τη φωνολογική, μορφοσυντακτική και σημασιολογική τους επίγνωση (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010) και δεν επηρεάζεται από το είδος του κειμένου και τη διαδικασία της συγγραφής. Αντίθετα, η συνάφεια ήταν η μικρότερη στο κριτήριο της παραγωγικότητας, αναδεικνύοντας ότι τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου, όπως ο αριθμός των λέξεων και των προτάσεων, ο αριθμός των λέξεων ανά πρόταση και ο αριθμός των επεισοδίων και των γεγονότων, εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από το είδος του κειμένου και τη διαδικασία της συγγραφής.

Τόσο σε γενική επίδοση όσο και στα περισσότερα κριτήρια παρατηρήθηκαν καλύτερες επιδόσεις στα κείμενα που έγραψαν οι μαθητές/τριες με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων. Μόνο στο κριτήριο της παραγωγικότητας η συνολική επίδοση ήταν υψηλότερη στα κείμενα που έγραψαν οι μαθητές/τριες με την τεχνική των εικόνων και μάλιστα με στατιστικά σημαντική διαφορά. Όμως οι αναλύσεις στα επιμέρους κριτήριά της ανέδειξαν καλύτερες επιδόσεις στα κείμενα που έγραψαν οι μαθητές/τριες με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων. Με βάση το σύστημα βαθμολόγησης, στο οποίο αξιοποιήθηκαν οι επιδόσεις μαθητών/τριών τυπικού πληθυσμού προηγούμενης έρευνας (Συγγραφείς, 2015), διαφοροποιούνταν ο ανώτερος αριθμός των στοιχείων της κλειδας της παραγωγικότητας μεταξύ των δύο δοκιμασιών, ώστε να προκύψει η ανώτερη βαθμολογία 10. Φαίνεται ότι το συγκεκριμένο σύστημα βαθμολόγησης ευνόησε τη συνολική επίδοση στην παραγωγικότητα της δεύτερης δοκιμασίας και έδωσε υψηλότερο σκορ. Τα κείμενα που έγραψαν οι μαθητές/τριες με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων είχαν πολύ καλύτερη δομή συγκριτικά με τα κείμενα που έγραψαν με την τεχνική των εικόνων και η διαφορά μεταξύ των επιδόσεων ήταν στατιστικά σημαντική. Όπως επισημαίνεται από τον Ματσαγγούρα (2004), η τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου, γιατί οι φράσεις που τους δίνονται αντιστοιχούν σ' αυτά. Επιπλέον, θεωρείται ότι η συγκεκριμένη τεχνική δραστηριοποιεί σε μεγάλο βαθμό τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών (Ματσαγγούρας, 2004). Σε συμφωνία με τη συγκεκριμένη άποψη η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές/τριες με τη συγκεκριμένη τεχνική εκφράστηκαν με πλουσιότερο λεξιλόγιο γράφοντας μεγαλύτερο αριθμό λέξεων και οι προτάσεις τους ήταν περισσότερο πληροφοριακές και ολοκληρωμένες. Επιπλέον, παρουσίασαν καλύτερο επίπεδο αφηγηματικής ικανότητας χρησιμοποιώντας κατάλληλες γλωσσικές και γραμματικές δομές, όπως φαίνεται από τους δείκτες σύνταξης και ακριβολογίας στο κριτήριο της ορθογραφίας. Ωστόσο, η ποιότητα των κειμένων, όπως διαφαίνεται από τις επιδόσεις

των μαθητών/τριών στα επιμέρους ποιοτικά κριτήρια του περιεχομένου, δε διαφοροποιείται ιδιαίτερα μεταξύ των δύο δοκιμασιών. Όμως η συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων, αν και είναι στατιστικά σημαντική, κυμαίνεται σε μέτριο επίπεδο. Αναδεικνύεται μεγαλύτερη εξάρτηση του συγκεκριμένου κριτηρίου από τις συγγραφικές ικανότητες των μαθητών/τριών συγκριτικά με το είδος του κειμένου και την τεχνική συγγραφής.

Όσον αφορά τον παράγοντα της ηλικίας και την επίδρασή του στις επιδόσεις των μαθητών/τριών φαίνεται να είναι σημαντικός. Οι μαθητές/τριες της πέμπτης και της έκτης τάξης σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στα περισσότερα κριτήρια και στις δύο δοκιμασίες. Όμως παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική ηλικιακή διάκριση μόνο μεταξύ των μαθητών/τριών της τετάρτης και της έκτης τάξης στο κριτήριο της ορθογραφίας στην πρώτη δοκιμασία και στα κριτήρια της δομής και του περιεχομένου στη δεύτερη. Σε αντίθεση με τα ποσοτικά χαρακτηριστικά των κειμένων, η ορθογραφημένη γραφή και η οργάνωσή τους δε φαίνεται να εξαρτώνται ιδιαίτερα από το είδος του κειμένου και τη διαδικασία της συγγραφής στις περισσότερες ηλικιακές ομάδες με βάση τις συνάφειες που προέκυψαν μεταξύ των επιδόσεων στις δύο δοκιμασίες. Συνάφειες χαμηλού επιπέδου παρατηρήθηκαν μόνο στις επιδόσεις των μαθητών/τριών της τετάρτης τάξης. Φαίνεται ότι στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα οι γλωσσικές παραγωγές εξαρτώνται σημαντικά τόσο από το είδος του κειμένου όσο και από τη διαδικασία της συγγραφής. Άλλωστε, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, η διδακτική παρέμβαση στην παραγωγή γραπτού λόγου με διάφορες τεχνικές καθοδήγησης γίνεται περισσότερο συστηματική και οργανωμένη στις μεσαίες τάξεις του δημοτικού.

Από την αξιολόγηση των δεικτών παραγωγικότητας, ποιότητας και ορθογραφικής ακρίβειας των κειμένων διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις και δυσκολίες σε διάφορα επίπεδα γραφής μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Στα κριτήρια της παραγωγικότητας δεν παρατηρήθηκαν καλύτερες επιδόσεις στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες, εκτός από τον αριθμό των επεισοδίων. Σε συμφωνία με άλλα ερευνητικά δεδομένα οι μαθητές/τριες της έκτης τάξης έγραψαν μεγαλύτερο αριθμό προτάσεων συγκριτικά με τους μαθητές/τριες της τετάρτης τάξης μόνο στην πρώτη δοκιμασία (Koutsoftas, 2018). Όμως το συγκεκριμένο εύρημα δε διαπιστώνεται και στη δεύτερη δοκιμασία. Τις περισσότερες προτάσεις τις έγραψαν οι μαθητές/τριες της τετάρτης τάξης συγκριτικά με τις άλλες δύο ομάδες. Τόσο οι μαθητές/τριες της πέμπτης τάξης όσο και οι μαθητές της έκτης τάξης έγραψαν ποιοτικότερα κείμενα και παρουσίασαν υψηλότερες επιδόσεις σε όλα τα ποιοτικά κριτήρια του περιεχομένου συγκριτικά με τους μαθητές/τριες της τετάρτης τάξης. Διαφοροποίηση παρατηρήθηκε και μεταξύ των ηλικιακών ομάδων της πέμπτης και της έκτης τάξης. Οι μεγαλύτεροι μαθητές/τριες έγραψαν ποιοτικότερα κείμενα. Όσον αφορά την ορθογραφική ακρίβεια

διαπιστώθηκαν υψηλότερες επιδόσεις στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες σε όλους τους δείκτες στην πρώτη δοκιμασία. Όμως στη δεύτερη δοκιμασία διαπιστώθηκαν υψηλές επιδόσεις των μαθητών/τριών της τετάρτης τάξης στους δείκτες σύνταξης και ακριβολογίας. Σε συμφωνία με την Dockrell και τους συναδέλφους της (2015), ο δείκτης ορθότητας είναι υψηλότερος στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες συγκριτικά με τους μαθητές/τριες της τετάρτης τάξης. Παρόμοια και σύμφωνα με δεδομένα άλλων ερευνών είναι τα ευρήματα και για τον δείκτη στίξης (Costa et al., 2012· Dockrell et al., 2015). Μεταξύ των μαθητών/τριών της πέμπτης και της έκτης τάξης υπάρχει ηλικιακή διάκριση μόνο στην πρώτη δοκιμασία στους δείκτες στίξης, σύνταξης και ακριβολογίας. Με βάση όσα προαναφέρθηκαν, διαφαίνεται μία αναπτυξιακή πορεία των ικανοτήτων που απαιτούνται για τη συγγραφή ενός κειμένου μεταξύ των ηλικιακών ομάδων και ιδιαίτερα μεταξύ των μαθητών/τριών της τετάρτης και της έκτης τάξης. Αυτή η πορεία είναι περισσότερο διακριτή στην ορθογραφημένη γραφή, αλλά και σε κριτήρια δομής και περιεχομένου των κειμένων. Ωστόσο, δε θα πρέπει να παραβλεφθεί η συμβολή της συστηματικής διδασκαλίας στην παραγωγή γραπτού λόγου στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού. Οι μαθητές/τριες, μέσα σε ένα λειτουργικό πλαίσιο γλωσσικής διδασκαλίας, σχολιάζουν, επεξεργάζονται και παράγουν διαφορετικά κειμενικά είδη στις σχεδιασμένες δραστηριότητες των βιβλίων.

Αν και η επίδραση του φύλου των μαθητών/τριών δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική, ωστόσο, σε συμφωνία με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Andreou et al., 2006· Beard & Burrell, 2010· Berninger et al., 2008· Verhoeven & Van Hell, 2008), αναδεικνύεται υπεροχή των κοριτσιών στα περισσότερα κριτήρια και των δύο δοκιμασιών. Δεν αναδείχτηκε διαφοροποίηση στις επιδόσεις μεταξύ των δύο φύλων μόνο στο κριτήριο της δομής στην πρώτη δοκιμασία, ενώ στο κριτήριο του περιεχομένου της ίδιας δοκιμασίας υπερέχουν τα αγόρια. Όπως έχει επισημανθεί από τους Williams και Larkin (2013), δεν εντοπίζονται πάντοτε διαφορές μεταξύ των δύο φύλων στην ποιότητα του γραπτού προϊόντος συνολικά. Τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερη συνάφεια στις επιδόσεις τους μεταξύ των δύο δοκιμασιών, η οποία κυμάνθηκε σε μέτριο επίπεδο. Οι συγγραφικές τους ικανότητες δε φαίνεται να εξαρτώνται ιδιαίτερα από το είδος του κειμένου και τη διαδικασία της συγγραφής. Αντίθετα, στα αγόρια η συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων κυμάνθηκε κυρίως σε χαμηλό επίπεδο, αναδεικνύοντας μεγάλη εξάρτηση των συγγραφικών τους ικανοτήτων από τη διαδικασία της συγγραφής. Και στα δύο φύλα παρατηρήθηκε χαμηλότερη συνάφεια στο κριτήριο της παραγωγικότητας και διαφαίνεται ότι τα ποσοτικά χαρακτηριστικά του κειμένου εξαρτώνται σε σημαντικό βαθμό από τη διαδικασία της συγγραφής.

Η μελέτη είχε ως στόχο και τη διερεύνηση της προβλεπτικής εγκυρότητας (predictive validity) των τεσσάρων κριτηρίων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης που σχετίζονται με επιμέρους στοιχεία των κειμένων που έγραψαν οι μαθητές/τριες. Από την ανάλυση των δεδομένων διαφαίνεται ότι το

ποσοστό της μεταβλητότητας των παρατηρούμενων τιμών της επίδοσης κάθε κριτηρίου διαφοροποιείται από δοκιμασία σε δοκιμασία. Μόνο η ορθογραφία παραμένει ισχυρό κριτήριο μέτρησης της επίδοσης στη γραφή και στις δύο δοκιμασίες σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και εξηγεί σε μεγαλύτερο ποσοστό τη μεταβλητότητα των παρατηρούμενων τιμών της επίδοσης. Μάλιστα, στη δεύτερη δοκιμασία έχει τη μεγαλύτερη προβλεπτική ικανότητα μεταξύ των κριτηρίων. Η υπεροχή της ορθογραφίας στη μέτρηση της επίδοσης στη γραφή θα μπορούσε να αποδοθεί τόσο στην ορθογραφική ικανότητα των μαθητών/τριών όσο και στη φύση της διδακτικής παρέμβασης. Η γνώση λεξιλογίου, γραμματικής, ορθογραφίας και στίξης κατά τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου θεωρούνται βασικές δεξιότητες και διδάσκονται συστηματικά από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τη σωστή ορθογραφία, γραμματική και στίξη, δίνοντας στα κείμενά τους ολοκληρωμένη δομή και σύνταξη, οργανωμένα μέσα από τεχνικές. Μεγάλο μέρος της έρευνας σε στοιχειώδες επίπεδο έχει υποστηρίξει ότι ο αριθμός των ορθογραφημένων λέξεων θεωρούνται αξιόπιστοι και έγκυροι δείκτες της επίδοσης των μαθητών/τριών (Malecki, 2008). Αν και από πολλούς ερευνητές θεωρείται ότι το σύνολο των ορθογραφημένων λέξεων θα ήταν ένας χρήσιμος δείκτης γραπτής έκφρασης, δεδομένου ότι λαμβάνει ταυτόχρονα υπόψη τον αριθμό των γραπτών λέξεων και τη γραμματική, την ορθογραφία, τη στίξη και την κεφαλαιοποίηση του γραπτού προϊόντος, ωστόσο τα αποτελέσματα των ερευνών για τον συγκεκριμένο δείκτη είναι ασυνεπή. Για άλλες αποτελούν μέτρια έως ισχυρή πρόβλεψη της γενικής επίδοσης στη γραφή για τους μαθητές/τριες δημοτικού (ενδεικτικά, Espin et al., 2000), ενώ για άλλες όχι (Gansle et al., 2002).

Περισσότερο αξιόπιστος και έγκυρος δείκτης της επίδοσης των μαθητών/τριών στην ορθογραφία φαίνεται να είναι ο δείκτης ορθότητας. Αντίθετα, οι δείκτες σύνταξης, στίξης και ακριβολογίας μπορούν να προβλέψουν σε μικρότερο βαθμό την ορθογραφημένη γραφή των μαθητών/τριών. Όταν τα κείμενα των μαθητών/τριών βασίζονται σε εικονογραφημένες ιστορίες χωρίς λόγια, τότε αναδεικνύεται μεγαλύτερη προβλεπτική ικανότητα και στον δείκτη ακριβολογίας του περιεχομένου των κειμένων. Σε γενικές γραμμές διαφαίνεται ότι ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών ενός κειμένου σχετίζεται περισσότερο με τον αριθμό των λέξεων που περιέχονται σ' αυτό και τη φωνολογική, γραμματική (μορφολογική) και ιστορική (οπτική) τους ταυτότητα, τον τονισμό και τη χρήση κεφαλαίων–μικρών και λιγότερο με τον αριθμό των προτάσεων και τη σύνταξή τους, τη σωστή χρήση των σημείων στίξης, την ακριβολογία του περιεχομένου και την ορθή χρήση της σημασίας των λέξεων. Αξιοσημείωτη είναι η αρνητική σχέση, σε σχετικά μικρό βαθμό, της ορθογραφημένης γραφής με τον δείκτη σύνταξης στη γραφή εικονογραφημένης ιστορίας χωρίς λόγια. Διαπιστώνεται ότι οι καλύτερες επιδόσεις στην ορθογραφία, κατά τη συγγραφή ενός



κειμένου εικονογραφημένης ιστορίας χωρίς λόγια, δε συνοδεύονται και από καλύτερες επιδόσεις στη συντακτική δομή των προτάσεων του κειμένου.

Το κριτήριο της δομής εξηγεί σε μεγαλύτερο ποσοστό τη μεταβλητότητα των παρατηρούμενων τιμών της επίδοσης στη γραφή με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων σε όλες τις ηλικιακές ομάδες και είναι το ισχυρότερο κριτήριο. Η υπεροχή του συγκεκριμένου κριτηρίου θα μπορούσε να αποδοθεί κυρίως στη διαδικασία συγγραφής με τη συγκεκριμένη τεχνική. Όπως αναφέρεται από τον Ματσαγγούρα (2004), οι φράσεις δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού κειμένου, γιατί αντιστοιχούν σ' αυτά. Αντίθετα, στη γραφή με την τεχνική των εικόνων παρουσίασε το μικρότερο ποσοστό της μεταβλητότητας, αναδεικνύοντας τις δυσκολίες των μαθητών/τριών στη δόμηση των κειμένων τους χωρίς υποστήριξη. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το μικρό ποσοστό μεταβλητότητας του συγκεκριμένου κριτηρίου στα κείμενα των μαθητών/τριών της πέμπτης τάξης. Είναι προφανές ότι οι μαθητές/τριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού χρειάζονται καθοδήγηση και διαδικαστικές διευκολύνσεις μέσα από την παρουσίαση τεχνικών συνοχής και διάρθρωσης του κειμένου, ώστε να παρουσιάζουν τις πληροφορίες στα κείμενά τους με δομική ευκρίνεια και συνεκτικότητα.

Η παραγωγικότητα δε φαίνεται να είναι αξιόπιστος και έγκυρος δείκτης της επίδοσης και ειδικά στη γραφή με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων, που παρουσίασε το μικρότερο ποσοστό της μεταβλητότητας. Ο αριθμός των λέξεων έχει τη μεγαλύτερη προβλεπτική ικανότητα της παραγωγικότητας μόνο στη γραφή με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων. Όταν τα κείμενα των μαθητών/τριών βασίζονται σε εικονογραφημένες ιστορίες χωρίς λόγια, τότε αναδεικνύεται μεγαλύτερη προβλεπτική ικανότητα στον αριθμό των προτάσεων και τον αριθμό των λέξεων ανά πρόταση. Σημαντικό κριτήριο παραγωγικότητας, και στις δύο δοκιμασίες, αναδεικνύεται ο αριθμός των γεγονότων. Αξιοσημείωτη είναι η αρνητική σχέση, ειδικά στη γραφή με την τεχνική των εικόνων, της παραγωγικότητας με τον δείκτη συνθετότητας. Αυτό σημαίνει ότι η παραγωγικότητα δε συνδέεται άμεσα με τον αριθμό των επεισοδίων συγκριτικά με τον αριθμό των προτάσεων. Τα τρία ποιοτικά κριτήρια αξιολόγησης του περιεχομένου (γνησιότητα, συνάφεια, γλωσσικό) έχουν παρόμοια προβλεπτική ικανότητα και στις δύο δοκιμασίες. Αναδεικνύεται ότι οι συγγραφικές ικανότητες των μαθητών/τριών που αφορούν τον πλούτο των ιδεών, τον τρόπο οργάνωσής τους και την ακρίβεια της έκφρασής τους βρίσκονται σε παρόμοιο επίπεδο και προβλέπουν στον ίδιο βαθμό την επίδοση του περιεχομένου, χωρίς να επηρεάζονται από τη διαδικασία της συγγραφής. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μικρή προβλεπτική ικανότητα του περιεχομένου στα κείμενα των μαθητών/τριών της έκτης τάξης και με τις δύο τεχνικές. Διαφαίνεται ότι η υπεροχή των επιδόσεων των μεγαλύτερων ηλικιακά μαθητών/τριών κατά την παραγωγή

γραπτών κειμένων στηρίζονται περισσότερο στην ορθογραφική τους ικανότητα, αλλά και σε κριτήρια δομής και παραγωγικότητας.

Συνοπτικά, στη μελέτη αναδεικνύεται ότι η προβλεπτική ικανότητα των κριτηρίων μέτρησης του γραπτού λόγου διαφοροποιείται τόσο ανάλογα με την τεχνική καθοδήγησης όσο και ανάλογα με την ηλικία και το φύλο των μαθητών/τριών. Αν και το κριτήριο που αφορά την ορθογραφία φαίνεται να είναι περισσότερο αξιόπιστος και έγκυρος δείκτης της επίδοσης των μαθητών/τριών σε όλες τις ηλικιακές ομάδες, δε θα πρέπει να υποτιμηθεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα κριτηρίων που αφορούν τη δομή, το περιεχόμενο και την παραγωγικότητα των κειμένων. Από την αξιολόγηση των δεικτών παραγωγικότητας, ποιότητας και ορθογραφικής ακρίβειας των κειμένων διαφαίνονται διαφοροποιήσεις μεταξύ των ηλικιακών ομάδων κυρίως στην ποιότητα των κειμένων και στην ορθογραφική ακρίβεια. Διαφοροποιήσεις στην ορθογραφική ακρίβεια και την παραγωγικότητα διαφαίνονται και μεταξύ των δύο φύλων. Προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα και πιο διευρυμένα συμπεράσματα προτείνονται και άλλες μελέτες.

## **5. Περιορισμοί της έρευνας και μελλοντικές προεκτάσεις**

Τα συγκεκριμένα ευρήματα, συσχετίζοντάς τα με ευρήματα άλλων ερευνών, προσθέτουν χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το κρίσιμο εκπαιδευτικό θέμα που αφορά την αξιολόγηση του γραπτού λόγου των μαθητών/τριών δημοτικού σε κριτήρια που σχετίζονται με την ποιότητα, την παραγωγικότητα, την πολυπλοκότητα και την οργάνωση του κειμένου. Αναδεικνύονται όμως και περιορισμοί, οι οποίοι καλό είναι να διερευνηθούν σε μελλοντικές μελέτες. Πρώτον, η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με ευκαιριακή δειγματοληψία σε δύο συστεγαζόμενα σχολεία του κέντρου της Αθήνας, με αποτέλεσμα τα ευρήματά μας να μην είναι εύκολα γενικεύσιμα. Επιπλέον, η ανισομέρεια μεταξύ των ηλικιακών ομάδων των μαθητών/τριών δημιουργεί αρκετούς περιορισμούς στη γενίκευση των ευρημάτων μας. Δεύτερον, πιθανόν να προκύπτουν κάποιοι περιορισμοί από τη διαφοροποίηση στον τρόπο αξιολόγησης, γραπτές αφηγήσεις με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων και γραπτές αφηγήσεις με την τεχνική εικόνων. Τρίτον, ο σχεδιασμός της μελέτης μας δεν μας επέτρεψε να διερευνήσουμε τα ισχυρότερα κριτήρια μέτρησης του γραπτού λόγου σε διαφορετικά είδη κειμένου, εκτός από τα αφηγηματικά. Προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα και πιο διευρυμένα συμπεράσματα προτείνονται και άλλες μελέτες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και μεγαλύτερο εύρος περιοχών και σχολείων που θα εκτείνονται και σε άλλους νομούς εκτός της Αττικής και θα λαμβάνονται υπόψη και άλλοι δημογραφικοί παράγοντες, όπως η κοινωνικο-οικονομική τάξη των μαθητών/τριών, η εθνικότητά

τους και γενικότερα το ευρύτερο περιβάλλον. Επιπλέον, η διερεύνηση των ισχυρότερων κριτηρίων μέτρησης του γραπτού λόγου σε διαφορετικά είδη κειμένου, εκτός από τα αφηγηματικά, θα οδηγούσε σε περισσότερο ασφαλή συμπεράσματα για την προβλεπτική εγκυρότητα κριτηρίων αξιολόγησης της γραπτής έκφρασης, τα οποία προτείνονται στη βιβλιογραφία ως σημαντικά για την παραγωγή γραπτού λόγου και σχετίζονται με αντίστοιχες δεξιότητες γλωσσικού και γνωστικού χαρακτήρα.

## 6. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Προσεγγίζοντας την παραγωγή του γραπτού λόγου τόσο ως κοινωνιο-γνωσιακή, πολυσύνθετη, πολύπλοκη και πολυεπίπεδη διαδικασία όσο και ως κοινωνικοπολιτισμικά τοποθετημένη δραστηριότητα, θεωρούμε ότι η κατανόηση της προβλεπτικής ικανότητας κριτηρίων αξιολόγησής της είναι πολύ σημαντική, καθώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση για την αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση του γραπτού λόγου από την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα.

Τα ευρήματα της μελέτης αναδεικνύουν ότι η αξιολόγηση της γραπτής έκφρασης των μαθητών/τριών είναι περισσότερο αξιόπιστη και έγκυρη, όταν αξιοποιούνται διάφορες τεχνικές συγγραφής και καθοδήγησης. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση του γραπτού λόγου καλό είναι να γίνεται με ποικίλου τύπου δοκιμασίες διαφορετικών κειμενικών ειδών και διαφορετικών τεχνικών καθοδήγησης που είτε ευνοούν περισσότερο τους μαθητές/τριες είτε όχι. Έτσι ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να σχεδιάσει τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις υπέρ των μαθητών/τριών, έχοντας διερευνήσει σφαιρικά τόσο το συγγραφικό επίπεδο των μαθητών/τριών του όσο και το είδος της τεχνικής καθοδήγησης που τους ευνοεί περισσότερο σε κάθε κειμενικό είδος.

Επιπλέον, στη μελέτη διαφαίνεται μία αναπτυξιακή πορεία των συγγραφικών ικανοτήτων. Η κατανόηση της αναπτυξιακής πορείας των ικανοτήτων που απαιτούνται για τη συγγραφή ενός κειμένου σε μαθητές/τριες των τελευταίων τάξεων του δημοτικού είναι πολύ σημαντική, καθώς μπορεί να συμβάλει στην έγκαιρη ανίχνευση δυσκολιών σε συγγραφικές δεξιότητες και κατά συνέπεια στον έγκαιρο εντοπισμό μαθητών/τριών που χρειάζονται υποστήριξη και διαδικαστικές διευκολύνσεις με διάφορες τεχνικές είτε υψηλής είτε χαλαρής καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς.

Ακόμη διαφαίνεται ότι θα ήταν χρήσιμο, η γλωσσική διδασκαλία παραγωγής γραπτών κειμένων στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού να είναι περισσότερο προσανατολισμένη σε διδακτικές αρχές και πρακτικές για τη διδασκαλία μεταγλωσσικών γνώσεων που θα αφορούν δομικά στοιχεία

διαφόρων κειμενικών ειδών και το ύφος τους, το λεξιλόγιο και γλωσσικά στοιχεία που τα απαρτίζουν, καθώς και στοιχεία κειμενικότητας με βάση το κειμενογλωσσολογικό μοντέλο, και να λαμβάνει υπόψη διάφορους παράγοντες κειμενοκεντρικού χαρακτήρα (Beaugrande & Dressler, 1981 οπ. αναφ. στο Αρχάκης, 2005· Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 2011)..

**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Adams, A., Simmons, F., & Willis, C. (2015). Exploring relationships between working memory and writing: Individual differences associated with gender. *Learning and Individual Differences*, 40, 101–107. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.04.011>
- Amato, J. W., & Watkins, M. W. (2011). The predictive validity of CBM writing indices for eighth-grade students. *Journal of Special Education*, 44, 195-204.
- Andreou, E., Vlachos, F., & Andreou, G. (2006). Approaches to studying among Greek university students: the impact of gender, age, academic discipline and handedness. *Educational Research*, 48(3), 301-311.
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική διδασκαλία και σύσταση των κειμένων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Beard, R., & Burrell, A. (2010). Writing attainment in 9- to 11-year-olds: Some differences between girls and boys in two genres. *Language and Education*, 24(6), 495–515. <https://doi.org/10.1080/09500782.2010.502968>
- Beers, S. F., & Nagy, W. E. (2011). Writing development in four genres from grades three to seven: syntactic complexity and genre differentiation. *Reading and Writing*, 24, 183-202.
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of School Psychology*, 46(1). doi: 10.1016/j.jsp.2006.11.008
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E., & Raskind, W. (2008). Gender differences in severity of writing and reading disabilities. *Journal of School Psychology*, 46(2), 151–172. doi: 10.1016/j.jsp.2007.02.007
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (2011). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Costa, L. J. C., Hooper, S. R., McBee, M., Anderson, K. L., & Yerby, D. C. (2012). The Use of Curriculum-Based Measures in Young At-Risk Writers: Measuring Change Over Time and Potential Moderators of Change. *Exceptionality*, 20(4), 199-217. doi: 10.1080/09362835.2012.724623
- Διακογιώργη, Κ., Φιλιππάτου, Δ., Ράλλη, Α., Χρυσόχου, Ε., Ρούσσος, Π., & Δημητροπούλου, Π. (2021). Writing skills of children with and without dyslexia: similarities and differences.

Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society, 26(1), 102-120. doi:  
[https://doi.org/10.12681/psy\\_hps.26251](https://doi.org/10.12681/psy_hps.26251)

Dávalos, A., & Alvarado, M. (2010). Elementary school children's decisions about paragraph organization. *Written Language and Literacy*, 13(2), 260–273.  
<https://doi.org/10.1075/wll.13.2.04dav>

Dockrell, J. E., Connelly, V., Walter, K., & Critten, S. (2015). Assessing children's writing products: The role of curriculum-based measures. *British Educational Research Journal*, 41(4), 575–595.  
<https://doi.org/10.1002/berj.3162>

Ε.Π.Ε., & Δ.Β.Μ. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο) – Οδηγός για τον εκπαιδευτικό. Αθήνα: ΕΣΠΑ 2007-13 / Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση/ Αναλυτικά Προγράμματα 1-2-3 «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη». Ανακτήθηκε Ιανουάριος 2012, από:  
[http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko\\_yliko/odigos\\_glossas\\_gia\\_dimotiko\\_gymnasio.pdf](http://www.moec.gov.cy/dde/diapolitismiki/ilektroniko_yliko/odigos_glossas_gia_dimotiko_gymnasio.pdf)

Espin, C., Shin, J., Deno, S. L., Skare, S., Robinson, S., & Benner, B. (2000). Identifying indicators of written expression proficiency for middle school students. *The Journal of Special Education*, 34, 140-153. <https://doi.10.1177/002246690003400303>

Gansle, K. A., Noell, G. H., VanDerHeyden, A. M., Naquin, G. M., & Slider, N. J. (2002). Moving beyond total words written: the reliability, criterion validity, and time cost of alternate measures for curriculum-based measurement in writing. *School Psychology Review*, 31(4), 477–497.  
<https://scholar.google.com/citations?user=hQ21cDoAAAAJ&hl=en>

Gansle, K. A., VanDerHeyden, A. M., Noell, G. H., Resetar, J. L., & Williams, K. L. (2006). The technical adequacy of curriculum-based and rating-based measures of written expression for elementary school students. *School Psychology Review*, 35(3), 435-450.

Graham, S., Harris, K., & Hebert, M. A. (2011). Informing writing: The benefits of formative assessment. A Carnegie Corporation Time to Act report. Alliance for Excellent Education.  
[www.carnegie.org/literacy](http://www.carnegie.org/literacy)

Jones, S., & Myhill, D. (2007). Discourses of difference? Questioning gender difference in linguistic characteristics of writing. *Canadian Journal of Education*, 30, 456-482.

- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L., & Gillam, R. B. (2006). The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school age children's narrative performance. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15, 177–191. doi:10.1044/1058-0360(2006/017)
- Kim, Y., Al Otaiba, S., Folsom, J. S., Greulich, L., & Puranik, C. (2014). Evaluating the dimensionality of first grade written composition. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 57, 199-211.
- Koutsoftas, A. D. (2018). Writing-process products of fourth- and sixth-grade children: A descriptive study. *Elementary School Journal*, 118, 633–653. doi: 10.1086/697510
- Mackie, C., & Dockrell, J. E. (2004). The nature of written language deficits in children with SLI. *Journal of Speech Language, and Hearing Research*, 47 (6), 1469–1483. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/109\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/109))
- Malecki, C. (2008). Best practices in written language assessment and intervention. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology-V* (pp. 477–488). National Association of School Psychologists. [www.t.ly/NMbK](http://www.t.ly/NMbK)
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Miller, B., & McCardle, P. (2011). Reflections on the need for continued research on writing. *Reading and Writing*, 24(2), 121-132. doi: 10.1007/s11145-010-9267-6
- Miller, D. M., Linn, R. L., & Gronlund, N. E. (2013). *Measurement and assessment in teaching* (11th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (Επιμ.) (2010). *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Myhill, D., & Jones, S. (2007). More than just error correction - Students' perspectives on their revision processes during writing. *Written Communication*, 24(4), 323-343. doi: 10.1177/0741088307305976
- Myhill, D. (2009). Children's patterns of composition and their reflections on their composing processes. *British Educational Research Journal*, 35(1), 47-64. doi: 10.1080/01411920802042978

- Nelson, D. L., McEvoy, C. L., & Schreiber, T. A. (2004). The University of South Florida free association, rhyme, and word fragment norms. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(3), 402–407. <https://doi.org/10.3758/BF03195588>
- Nippold, M. A., Hesketh, L. J., Duthie, J. K., & Mansfield, T. C. (2005a). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 1048-1064.
- Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M., & Fanning, J. L. (2005b). ‘Persuasive writing in children, adolescents, and adults: a study of syntactic, semantic, and pragmatic development.’ *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 125–138.
- Nippold, M. A. (2007). *Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Olinghouse, N. G. (2008). Student- and instruction-level predictors of narrative writing in third-grade students. *Reading and Writing*, 21(1–2), 3–26. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9062-1>
- Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2009). The Relationship Between the Discourse Knowledge and the Writing Performance of Elementary-Grade Students. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 37-50. doi: 10.1037/a0013248
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Puranik, C. S., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J. (2007). Writing through retellings: An exploratory study of language-impaired and dyslexic populations. *Reading and Writing*, 20(3), 251–272. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9030-1>
- Puranik, C. S., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J. P. (2008). Assessing the microstructure of written language using a retelling paradigm. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 107-120.
- Ravid, D. (2006). Semantic development in textual contexts during the school years: Noun Scale analyses. *Journal of Child Language*, 33, 791-821.
- Saddler, B., & Asaro-Saddler, K. (2013). Response to Intervention in Writing: A Suggested Framework for Screening, Intervention, and Progress Monitoring. *Reading & Writing Quarterly*, 29(1), 20-43. doi: 10.1080/10573569.2013.741945



- Σπαντιδάκης, Ι. (2011). Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξάνθη, Σ. (2015). Συγκριτική μελέτη παραγωγής γραπτών αφηγήσεων μέσω τεχνικών υψηλής καθοδήγησης σε μαθητές Δ' - ΣΤ' δημοτικού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 1, 104-124. <https://doi.org/10.12681/dial.1>
- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(2), 324–339. <https://doi.org/10.1044/jslhr.4302.324>
- Stainthorp, R., & Rauf, N. (2009). An investigation of the influence of the transcription skills of handwriting and spelling on the quality of text writing by girls and boys in Key Stage 2. *Handwriting Today*, 8, 9-13.
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17–44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- ΥΠΕΠΘ - ΠΙ. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 2007, από: [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr).
- ΥΠΕΠΘ - ΠΙ. (2007). Νέα Σχολικά εγχειρίδια - Γλώσσα Ε' & ΣΤ' Δημοτικού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε Νοέμβριος 2007, από: [www.pi-schools.gr](http://www.pi-schools.gr).
- Verhoeven, L., & Van Hell, J. G. (2008). From knowledge representation to writing text: A developmental perspective. *Discourse Processes*, 45(4–5), 387–405. <https://doi.org/10.1080/01638530802145734>
- Voyer, D., & Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. doi:10.1037/a0036620
- Wagner, R. K., Puranik, C. S., Foorman, B., Foster, E., Gehron, L., Tschinkel, E., & Kantor, P. T. (2011). writers. *Journal of Educational Psychology*, 85, 478-508.

- Weigle, S. C. (2007). Teaching writing teachers about assessment. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 194-209.
- Westerveld, M. F., & Moranb, C. A. (2011). Expository Language Skills of Young School-Age Children. *Language, speech, and hearing services in schools. American speech-language-hearing association*, 42, 182–193. Doi: 10.1044/0161-1461(2010/10-0044)
- Whitaker, D., Berninger, V., Johnston, J., & Swanson, H. L. (1994). Intraindividual differences in levels of language in intermediate grade writers: Implications for the translating process. *Learning and Individual Differences*, 6, 107–130. doi: 10.1016/1041-6080(94)90016-7
- Williams, G. J., & Larkin, R. C. (2013). Narrative writing, reading and cognitive processes in middle childhood: what are the links? *Learning and Individual Differences*, 28, 142-150.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lind.2012.08.003>