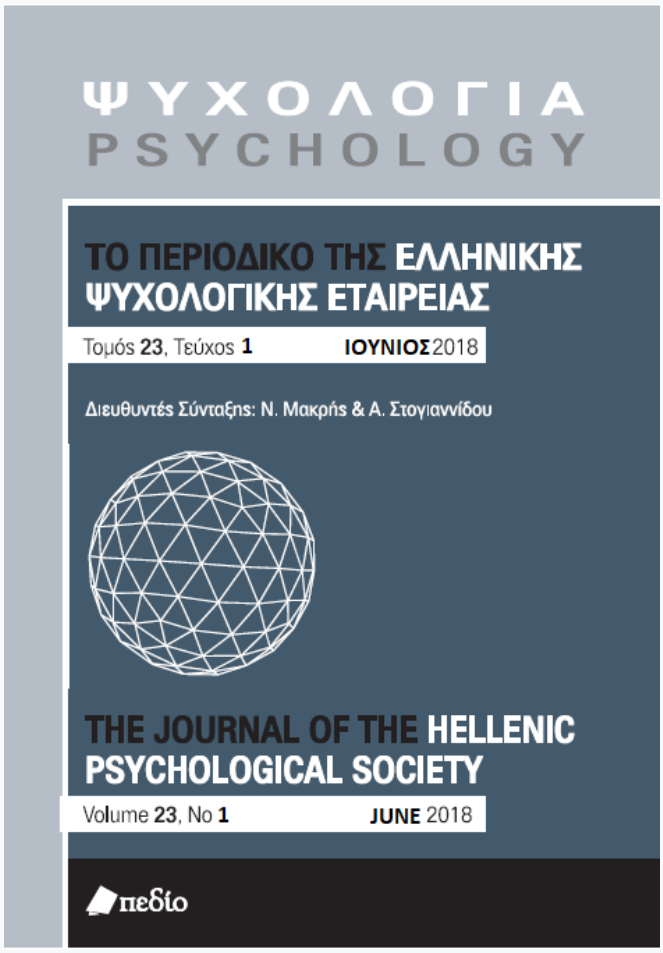
ePublishing

Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 23, No 1 (2018)

Special Section - Emotions: Theory, research and applications



Construction and psychometric evaluation of the Scale for the Assessment of Strategies on Writing

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Πέτρος Ρούσσος, Μαρία Κουλιανού

doi: 10.12681/psy_hps.23022

Copyright © 2018, Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Πέτρος Ρούσσος, Μαρία Κουλιανού

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0.

To cite this article:

Μαστροθανάσης Κ., Ρούσσος Π., & Κουλιανού Μ. (2018). Construction and psychometric evaluation of the Scale for the Assessment of Strategies on Writing. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, *23*(1), 128–143. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23022

https://epublishing.ekt.gr | **e-Publisher:** EKT | **Downloaded at:** 14/02/2026 06:34:38

Κατασκευή και ψυχομετρικός έλεγχος της Κλίμακας Αξιολόγησης και Καταγραφής Στρατηγικών Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Κωνσταντινος Μαστροθανασης[1]

Πετρος Ρουσσος[2]

Μαρια Κουλιανου[3]

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο την κατασκευή ενός εργαλείου αυτοαξιολόγησης της χρήσης στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου από μαθητές ηλικίας 10 έως 12 ετών. Η ανάπτυξη του εργαλείου έγινε σύμφωνα με το ταξινομικό μοντέλο των Chamot & O' Malley (1990). Ο ψυχομετρικός έλεγχος του εργαλείου που κατασκευάστηκε περιλάμβανε εξέταση της εγκυρότητας της εννοιολογικής του κατασκευής και αξιοπιστίας σε δείγμα 917 μαθητών δημοτικού σχολείου. Για τον έλεγχο της παραγοντικής του δομής διενεργήθηκε διερευνητική και επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων, ενώ για την εξέταση της αξιοπιστίας έγιναν έλεγχοι με τη μέθοδο της χορήγησης-επαναχορήγησης και αξιολόγηση του συντελεστή εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Από τους παραπάνω ελέγχους προέκυψε μια αξιόπιστη και αξιολογήσιμη δομή είκοσι τριών ερωτήσεων και τεσσάρων παραγόντων, η οποία περιλαμβάνει ως συστατικά στοιχεία το κριτήριο των γνωστικών στρατηγικών, των μεταγνωστικών, των κοινωνικών και των συναισθηματικών στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου στις διάφορες φάσεις της γραπτής έκφρασης.

Λέξεις Κλειδιά: γνωστικές διεργασίες, κλίμακα αυτοαξιολόγησης, παραγωγή γραπτού λόγου, στρατηγικές, ψυχομετρικός έλεγχος

1. Εισαγωγή

Η παραγωγή του γραπτού λόγου απαιτεί σύνθετες γνώσεις και δεξιότητες παραγωγής, οργάνωσης ιδεών, συγγραφής και διόρθωσης γραπτού λόγου, κατά τις οποίες το άτομο επιχειρεί να εκφράσει τη δηλωτική του γνώση (Hooper, 2002). Αποτελεί μια περίπλοκη νοητική δραστηριότητα που επαφίεται στη γνώση και τις βασικές δεξιότητες του συντάκτη, στις στρατηγικές που χρησιμοποιεί και στην ικανότητά του να συντονίζει πολλές διαδικασίες (Walker et al., 2005). Τα σύγχρονα θεωρητικά μοντέλα ανάπτυξης της γραπτής έκφρασης εστιάζουν στην επιτέλεσή

1. Δημοτικό Σχολείο Καλλιθέας, Καλλιθέα Θηβών, 32200, τηλ. 2262094040, e-mail: kostas_0231@yahoo.gr

2. Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τ.Κ. 15784, τηλ. 2107277385, e-mail: roussosp@psych.uoa.gr

3. Τμήμα Ψυχολογίας, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Πλάτωνος 48, Γαλάτσι, Τ.Κ. 11174, τηλ. 2109201692, e-mail: mkoulianou@panteion.gr

της μέσω τριών μη-γραμμικών και επαναλαμβανόμενων φάσεων, όπου λειτουργούν από κοινού ο σχεδιασμός, η μεταγραφή και η αναθεώρηση του κειμένου (Alamargot & Chanquoy, 2001. Hayes, 2012. Hayes & Flower, 1986. Packwood & Messenheimer, 2003). Στη φάση του σχεδιασμού, ο συντάκτης προετοιμάζει το κείμενό του, φέρνοντας στο μυαλό του, σχετικές με το θέμα, ιδέες. Ελέγχει την ποιότητά τους, τη σαφήνειά τους και τις οργανώνει σε πλαίσια. Στη φάση της μεταγραφής, ο συντάκτης επιλέγει τις σωστές λέξεις για να δημιουργήσει προτάσεις, παραγράφους και κείμενο, προκειμένου να μεταφέρει με αυτόν τον τρόπο τις οργανωμένες ιδέες σε γραπτό κώδικα. Στη φάση της αναθεώρησης, ο συντάκτης κάνει βελτιώσεις και διορθώσεις τόσο στο μικροεπίπεδο όσο και στο μακροεπίπεδο του κειμένου που έχει ήδη παραγάγει, με στόχο την παραγωγή της τελικής εκδοχής του (Graham, 2006. Hayes & Flower, 1986). Τα παραπάνω στάδια απαιτούν την ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών και δεξιοτήτων. Προϋποθέτουν, επίσης, την ανάπτυξη προσυγγραφικών, συγγραφικών και αναθεωρητικών στρατηγικών, αποτέλεσμα των οποίων θα είναι το τελικό κείμενο (Bai, 2016. Bereiter, Burtis & Scardamalia, 1988. Gavriilidou & Psaltou Joycey, 2010. Grabe & Kaplan, 1996. Griva & Chostelidou, 2013. Hayes, 2012. McCutchen, 2006).

Η επίδραση της γνωστικής ψυχολογίας στην έρευνα για τον γραπτό λόγο υπήρξε σημαντική τις τρεις τελευταίες δεκαετίες καθώς διεύρυνε τον ορίζοντα της μελέτης του γραπτού λόγου, εντάσσοντας στο πλαίσιό της τη μελέτη των γνωστικών διεργασιών που εμπλέκονται στην παραγωγή του (Tynjälä, Mason & Lonka, 2001). Οι στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου έχουν χαρακτηριστεί από πολλούς ερευνητές ως συγκεκριμένες νοητικές διεργασίες, ενέργειες ή συμπεριφορές που εφαρμόζονται συνειδητά με σκοπό να αναπτυχθούν ατομικές δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου (Bai, 2016. Cohen, 2011. Petrić & Czárl, 2003). Είναι μαθημένοι, προθεσιακοί, στοχοκατευθυνόμενοι και ελεγχόμενοι τρόποι δράσης (Cohen, & Macaro, 2007. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011. Macaro, 2001. Rose, 2012).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδεικνύονται τρία τουλάχιστον βασικά είδη ταξινομιών για την παραγωγή γραπτού λόγου που προκύπτουν από την κατεύθυνση των μελετών στις ταξινομήσεις των στρατηγικών. Η ποικιλία των ταξινομήσεων αφενός υποδηλώνει το εύρος και την πολυπλοκότητα των συστημάτων αυτών, αφετέρου υποδεικνύει το βασικό πρόβλημα στον τομέα της έρευνας των στρατηγικών. Οι διακρίσεις και οι ταξινομήσεις κινούνται προς διάφορες κατευθύνσεις και εξετάζουν συγκεκριμένες πτυχές τόσο των στρατηγικών όσο και της μάθησης βάσει στρατηγικών.

Το πρώτο είδος ταξινομήσεων συνδέεται με την έρευνα των «καλών γλωσσικά μαθητευομένων», το οποίο στηρίζεται στη χρήση στρατηγικών από αποτελεσματικούς και λιγότερο αποτελεσματικούς συγγραφείς (Brumfit et al., 1995. Griffiths, 2008. Naiman et al., 1985). Το δεύτερο είδος βασίζεται σε ταξινομήσεις των ψυχολογικών και νοητικών λειτουργιών, ανάλογα με τη διαδικασία που επιτελείται κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου (Chamot & O'Malley, 1990. Μεταλλίδου, 2005. Oxford, 1990. Vlčková, Berger & Völkle, 2013). Σε αυτό το είδος ταξινόμησης εντάσσεται η κατηγοριοποίηση των Chamot και O' Malley (1990), όπου οι στρατηγικές διακρίνονται σε τέσσερις κατηγορίες και περιλαμβάνουν τις γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές στρατηγικές (Chamot & O' Malley, 1990. O' Malley et. al., 1985). Επίσης, σε αυτή την κατηγορία εντάσσεται και το μοντέλο της Oxford (1990) που περιλαμβάνει δύο ευρύτερες ομάδες: τις άμεσες και έμμεσες στρατηγικές, οι οποίες με τη σειρά τους διαχωρίζονται σε έξι υποομάδες. Στις άμεσες στρατηγικές συγκαταλέγονται οι γνωστικές, οι μνημονικές και οι αντισταθμιστικές στρατηγικές. Στις έμμεσες στρατηγικές του συστήματος αυτού εντάσσονται οι μεταγνωστικές, οι συναισθηματικές και οι κοινωνικές στρατηγικές (Oxford, 2001). Τέλος, το τρίτο είδος ταξινομήσεων συνδέεται με κατηγοριοποιήσεις που εστιάζουν στο διαδικαστικό χαρακτήρα της παραγωγής του γραπτού λόγου και τα στάδια εφαρμογής των στρατηγικών (Hayes, 2012). Σε αυτό το είδος ταξινόμησης εντάσσεται η κατηγοριοποίηση των Petric και Czarl (2003), όπου οι στρατηγικές διακρίνονται σε προσυγραφικές, συγγραφικές και μετασυγγραφικές στρατηγικές.

Οι στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου συχνά εξετάζονται από τους ερευνητές μέσω λεκτικών μεθόδων (συνεντεύξεις, προφορικές εξωτερικεύσεις, ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς) ή συμπεριφορικών μεθόδων (παρατήρηση) (Woodrow, 2005). Η έρευνα επικεντρώνεται κυρίως: α) στις μεταβλητές που επιδρούν και επηρεάζουν τη χρήση τους (Nyikos & Oxford, 1993. Oxford & Nyikos, 1989. Oxford, Nyikos, Ehrman, 1988. Young & Oxford, 1997. Wharton, 2000), β) στις ατομικές διαφορές και στις προτιμήσεις των στρατηγικών (Goh & Lin, 1999. Mastrothanasis & Geladari, 2013. Oxford, 1996, 1994, 1992. Oxford & Ehrman, 1993), γ) στην επίδραση της εξάσκησης στη χρήση στρατηγικών (Bai, 2015. Mastrothanasis & Geladari, 2016. Μεταλλίδου, 2005. Oxford, 1990) και δ) στην περίπλοκη σχέση μεταξύ της χρήσης στρατηγικών και την απόδοση (Bai, Hu & Gu, 2014. Μαστροθανάσης, Κατσιφή-Χαραλαμπίδη & Ζουγανέλη, 2013. Mastrothanasis & Geladari, 2016. Nam & Oxford, 1998. Oxford & Burry-Stock, 1995. Stern, 1975).

Η χρήση των στρατηγικών αποτελεί ένα πεδίο που συγκεντρώνει το ενδιαφέρον και της ελληνικής επιστημονικής κοινότητας (Kantaridou, 2015. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2011. Μεταλλίδου, 2005). Παρόλα αυτά, ανατρέχοντας στην ελληνική βιβλιογραφία παρατηρούμε ότι υπάρχουν ελάχιστα εργαλεία για την αξιολόγηση της χρήσης τους. Ένα από τα ευρέως γνωστά εργαλεία που έχει προσαρμοστεί και σταθμιστεί στην ελληνική και την τουρκική γλώσσα είναι το Strategies Inventory for Language Learning (S.I.L.L.) της Oxford για μαθητές Δ′ Δημοτικού έως Γ′ Γυμνασίου, στο πλαίσιο του προγράμματος «Θαλής 2012». Αφορούσε ελληνόφωνους μαθητές που μαθαίνουν την αγγλική ως ξένη γλώσσα, αλλά και τουρκόφωνα παιδιά που μαθαίνουν την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα (Gavriilidou & Petrogiannis, 2016a. Petrogiannis & Gavriilidou, 2015). Όσον αφορά, ωστόσο, στην αξιολόγηση της χρήσης στρατηγικών στην παραγωγή του γραπτού λόγου παρατηρείται έλλειψη εργαλείων που απευθύνονται σε μικρές ηλικίες. Δεδομένου του εύρους των ταξινομιών και της έλλειψης ερευνητικών εργαλείων στον ελλαδικό χώρο για την αξιολόγηση της χρήσης στρατηγικών στην παραγωγή γραπτού λόγου θελήσαμε να κατασκευάσουμε ένα εργαλείο καταγραφής στρατηγικών. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η δημιουργία ενός ψυχομετρικού εργαλείου με τη μορφή ερωτηματολογίου αυτοεκτίμησης από μαθητές ηλικίας 10 έως 12 ετών με την ονομασία Κλίμακα Αξιολόγησης και Καταγραφής Στρατηγικών Παραγωγής Γραπτού Λόγου, και ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητάς του.

2. Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 917 μαθητές δημοτικών σχολείων της Στερεάς Ελλάδας, 461 (50,3%) αγόρια και 456 (49,7%) κορίτσια, εκ των οποίων οι 564 (61,5%) φοιτούσαν στην πέμπτη τάξη και οι 353 (38,5%) στην έκτη αντίστοιχα, με μέση ηλικία τα 11,15 και τυπική απόκλιση τα 0,49 έτη. Από το σύνολο των αγοριών, οι 268 (58,1%) φοιτούσαν στην πέμπτη τάξη, ενώ οι 193 (41,9%) στην έκτη. Από το σύνολο των κοριτσιών, στην πέμπτη τάξη φοιτούσαν τα 296 (64,9%) και τα 160 (35,1%) στην έκτη.

Η επιλογή των συμμετεχόντων πραγματοποιήθηκε με ευκαιριακή δειγματοληψία που προέκυψε έπειτα από: α) την επιθυμία εκπαιδευτικών να συμβάλλουν στην πραγματοποίηση της μελέτης, με την εμπλοκή των μαθητών τους σε αυτήν, β) άδεια των διευθυντών των σχολικών μονάδων για το σκοπό αυτό και γ) συναίνεση των γονέων των συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια, για την επαναχορήγηση του ερωτηματολογίου επιλέχθηκαν τυχαία από το αρχικό δείγμα 495 μαθητές, δηλαδή το 54% των συμμετεχόντων. Από αυτούς, οι 249 (50,3%) ήταν αγόρια και οι 246 (49,7%) κορίτσια, εκ των οποίων οι 327 (66,1%) φοιτούσαν στην πέμπτη τάξη και οι 168 (33,9%) στην έκτη αντίστοιχα.

Η Κλίμακα Αξιολόγησης και Καταγραφής Στρατηγικών Παραγωγής Γραπτού Λόγου

Για την κατασκευή της κλίμακας, αρχικά, διαμορφώθηκε ένα σύνολο δηλώσεων που αφορούσαν σε στρατηγικές που χρησιμοποιούν μαθητές ηλικίας 10 έως 12 ετών κατά τα διάφορα στάδια

Πίνακας 1
Κατηγοριοποίηση στρατηγικών κατά τύπο διεργασιών στην τελική κλίμακα

Τύπος διεργασίας	Α/Α δήλωσης	Στρατηγική	Αναφορές
ΓΝΩΣΤΙΚΗ	1	Ανάκτηση	Bai, 2016. Sasaki, 2000. Wenden, 1991
	2	Χρήση συνωνύμων	Psaltou-Joycey, 2010. Richardson, 1990
	3	Ανάλυση	Oxford, 2001. Riazi, 1997
	4	Επαναδιατύπωση	Psaltou-Joycey, 2010
	5	Χρήση συνωνύμων	Mu, 2005. Psaltou-Joycey, 2010
	6	Επανανάγνωση	Arndt, 1987. Richardson, 1990. Sasaki, 2000. Wenden, 1991
	7	Αφαίρεση άσχετων πληροφοριών	Bai, 2016. Mu, 2005. Psaltou-Joycey, 2010
ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΗ	8	Αυτοπαρακολούθηση	Riazi, 1997. Victory, 1995. Wenden, 1991
	9	Αυτοαξιολόγηση	Riazi, 1997. Sasaki, 2000. Victory, 1995. Wenden, 1991
	10	Καθορισμός σκοπού συγγραφής	Mu, 2005. Psaltou-Joycey, 2010
	11	Αυτοαξιολόγηση	Riazi, 1997. Sasaki, 2000. Victory, 1995. Wenden, 1991
	12	Αυτοπαρακολούθηση	Riazi, 1997. Victory, 1995. Wenden, 1991
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ	13	Συνεργασία με άλλους	Oxford, 2001. Psaltou-Joycey, 2010
	14	Κάνω ερωτήσεις	Arndt, 1987. Oxford, 2001. Sasaki, 2000. Victory, 1995. Wenden, 1991
	15	Κάνω ερωτήσεις	Arndt, 1987. Oxford, 2001. Sasaki, 2000. Victory, 1995. Wenden, 1991
	16	Συναισθηματική συμμετοχή	Oxford, 2001
	17	Κάνω ερωτήσεις	Arndt, 1987. Oxford, 2001. Sasaki, 2000. Victory, 1995. Wenden, 1991.
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ	18	Μείωση άγχους	Oxford, 2001
	19	Ενθάρρυνση του εαυτού	Gavriilidou & Petrogiannis, 2016b. Oxford, 2001
	20	Μείωση άγχους	Oxford, 2001
	21	Ενθάρρυνση του εαυτού	Gavriilidou & Petrogiannis, 2016b. Oxford, 2001
	22	Ενθάρρυνση του εαυτού	Gavriilidou & Petrogiannis, 2016b. Oxford, 2001
	23	Μείωση άγχους	Oxford, 2001

παραγωγής γραπτής έκφρασης στην ελληνική, είτε ως πρώτη γλώσσα, είτε ως δεύτερη ή ξένη. Η διαμόρφωση των δηλώσεων βασίστηκε: α) σε στρατηγικές που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Arndt, 1987. Bai, 2016. Cohen & Weaver, 2006. Mu, 2005. Oxford, 2011. Psaltou-Joycey, 2010. Riazi, 1997. Rubin, 1987. Sasaki, 2000. Stern, 1975. Victori, 1995. Wenden, 1991), β) σε στρατηγικές που αναφέρθηκαν ότι χρησιμοποιούνται στην παραγωγή γραπτού λόγου και προήλθαν από ερευνητικά δεδομένα ερωτηματολογίων, διεργασίες φωνούμενης σκέψης και συνεντεύξεων από τον ελληνικό χώρο (Γρίβα, Μαστροθανάσης & Γελαδάρη, 2010. Μαστροθανάσης, Κατσιφή-Χαραλαμπίδη & Ζουγανέλη, 2015. Mastrothanasis & Geladari, 2013) και γ) από συναφή ερωτηματολόγια όπως το S.I.L.L. της Oxford (1990), το W.S.Q. των Petric & Czarl (2003) και το L.S.U.S. των Cohen, Oxford & Chi (2002).

Ακολούθως, οι δηλώσεις αξιολογήθηκαν από εμπειρογνώμονες ως προς το περιεχόμενό τους και επελέγησαν οι κατάλληλες προτάσεις, οι οποίες δημιούργησαν το αρχικό ερωτηματολόγιο που αφορούσε σε προσυγγραφικές, συγγραφικές και μετασυγγραφικές στρατηγικές, γνωστικής, μεταγνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής φύσης.

Το αρχικό ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 45 δηλώσεις και αποτελείτο από δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονταν ερωτήματα δημογραφικού χαρακτήρα, ενώ στη δεύτερη δηλώσεις σχετικές με τη χρήση στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου. Στην ενότητα αυτή, οι δηλώσεις περιέγραφαν γνωστικές στρατηγικές, όπως η ανάκτηση πληροφοριών, η καταγραφή σημειώσεων, η αναζήτηση σε βοηθητικά στοιχεία «πόρους», και η αναζήτηση πηγών/πληροφοριών. Επίσης, συμπεριλήφθηκαν δηλώσεις σχετικές με τη χρήση ιδιωματισμών, τη χρήση παράφρασης και συνωνύμων, την αποφυγή και την προσαρμογή μηνύματος, την ανάλυση, την επανανάγνωση, την επαναδιατύπωση και την απομόνωση άσχετων πληροφοριών. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές που συμπεριλήφθηκαν ήταν η αυτοπαρακολούθηση, η αυτοαξιολόγηση, η ολική, θεματική και τοπική οργάνωση, και ο καθορισμός του σκοπού συγγραφής. Ακόμη, συμπεριλήφθηκαν συναισθηματικού τύπου στρατηγικές, όπως η ενθάρρυνση του εαυτού και η χρήση τεχνικών για τη μείωση του άγχους. Τέλος, συμπεριλήφθηκαν κοινωνικές στρατηγικές, όπως η στρατηγική της συνεργασίας με άλλους, η χρήση ερωτήσεων προς τους άλλους και η συναισθηματική συμμετοχή.

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων βασίζονταν σε μία 4βαθμη απεικονιστική κλίμακα τύπου Likert με τη χρήση μορφών προσώπου διαβαθμισμένης εκφραστικότητας, οι οποίες συνοδεύονταν από λεκτική διαβάθμιση των απαντήσεων (Reynolds-Keefer et al., 2009): (α) δεν μου συμβαίνει ποτέ, (β) μου συμβαίνει σπάνια, (γ) μου συμβαίνει αρκετές φορές, και (δ) μου συμβαίνει πάντα. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε μια 4βαθμη κλίμακα (0-3), κατ' αντιστοιχία προς τις παραπάνω λεκτικές διαβαθμίσεις.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε πιλοτικά σε 30 μαθητές και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες λεκτικές τροποποιήσεις για την καλύτερη διατύπωση και, κατ' επέκταση, κατανόηση κάποιων δηλώσεών του. Στη συνέχεια, διανεμήθηκε στους συμμετέχοντες.

Διαδικασία

Αφού εξασφαλίστηκαν οι άδειες για τη διεξαγωγή της μελέτης, το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε από τον εκπαιδευτικό του κάθε τμήματος στο πλαίσιο του μαθήματος της γλωσσικής διδασκαλίας, ως δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης των μαθητών. Πριν τη συμπλήρωσή του, οι μαθητές με τη βοήθεια του δασκάλου τους καθοδηγήθηκαν στο να διαβάσουν προσεκτικά τις δηλώσεις του. Στην περίπτωση που κάποια δήλωση δεν τους ήταν σαφής, καλούνταν να το δηλώσουν στον δάσκαλό τους και να ζητήσουν εξηγήσεις. Στους μαθητές δόθηκε η οδηγία να σημειώσουν σιωπηρά πάνω στο ερωτηματολόγιο πόσο συχνά κάνουν συγκεκριμένες ενέργειες, περιγράφοντας έτσι τι κάνουν όταν γράφουν ένα κείμενο. Η μέση χρονική διάρκεια συμπλήρωσης ήταν δεκαπέντε λεπτά της ώρας. Μετά τη συμπλήρωσή τους τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν από τον εκπαιδευτικό και παραδόθηκαν στους ερευνητές.

Στη συνέχεια, έπειτα από διάστημα δυόμισι μηνών, το ίδιο ερωτηματολόγιο επαναχορηγήθηκε στους μαθητές που είχαν επιλεγεί τυχαία για το σκοπό αυτό. Η συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα ήταν ανώνυμη.

Αναλύσεις

Η διαμόρφωση της κλίμακας περιέλαβε την εξέταση της εσωτερικής συνοχής και την εξέταση της εγκυρότητας μέσα από διερευνητική ανάλυση παραγόντων. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων με τη χρήση των τυπικών τιμών της ασυμμετρίας και της κύρτωσης.

Για να εξεταστεί η παραγοντική δομή και, εν γένει, η δομική εγκυρότητα του εργαλείου, επιλέχθηκε η μέθοδος ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών και η διερευνητική παραγοντική ανάλυση με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων τύπου Promax. Για την αξιολόγηση της παραγοντικής δομής της κλίμακας, εφαρμόστηκε στα δεδομένα επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων με το στατιστικό λογισμικό AMOS 21 (Arbuckle, 2012). Για την εκτίμηση των παραμέτρων της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μέγιστης πιθανοφάνειας (maximum likelihood, ML). Για τον έλεγχο του βαθμού προσαρμογής του μοντέλου, χρησιμοποιήθηκαν οι ακόλουθοι δείκτες καλής προσαρμογής: α) το πηλίκο του χ^2 με τους βαθμούς ελευθερίας (χ^2/df), β) ο Goodness-of-Fit Index (GFI), γ) ο Comparative Fit Index (CFI), δ) ο Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), και ε) ο Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). Συνήθως, για το πηλίκο χ^2/df μια τιμή κάτω από 2,0 (ή <2,0-5,0) και για τους δείκτες GFI και CFI μια τιμή μεγαλύτερη από 0,90 υποδηλώνουν καλή προσαρμογή του μοντέλου. Για τους δείκτες RMSEA και SRMR μια τιμή ίση ή μικρότερη του 0,06 και του 0,08 αντίστοιχα, υποδηλώνει καλή προσαρμογή του μοντέλου (Bentler, 1990. Hu & Bentler, 1999).

Τέλος, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των κλιμάκων του εργαλείου, χρησιμοποιήθηκαν τρεις μέθοδοι: α) η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής, β) η σύνθετη αξιοπιστία και γ) η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων.

3. Αποτελέσματα

Αρχικά, εξετάστηκαν οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης των ερωτημάτων της κλίμακας με τις τιμές τους να καταδεικνύουν ότι τα δεδομένα δεν απείχαν σημαντικά από την κανονική κατανομή. Για τον έλεγχο της συνολικής δειγματικής καταλληλότητας, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό μέτρο Kaiser-Meyer-Olkin, η τιμή του οποίου ήταν ικανοποιητική (KMO=0,84), ενώ για την ύπαρξη ικανοποιητικών ενδογενών συσχετίσεων ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett [$\chi^2(253)=3.663,81$, $p<0,001$], η τιμή του οποίου έδειξε ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των προτάσεων ήταν ικανοποιητικά υψηλές για την εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης στα δεδομένα (Price, 2016).

Ακολούθως, για να καθοριστεί το πλήθος των παραγόντων, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο του Kaiser, με βάση το οποίο παράγοντες με ιδιοτιμή μικρότερη του 1 δεν θεωρούνται στατιστικά σημαντικοί (Price, 2016). Έτσι, επιλέχθηκαν συνολικά τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν περίπου το 41% της συνδιακύμανσης όλων των υπό ανάλυση μεταβλητών. Ο παραπάνω έλεγχος οδήγησε στη διαμόρφωση μιας αξιολογήσιμης έγκυρης δομής που περιλαμβάνει ως συστατικά στοιχεία το κριτήριο των γνωστικών στρατηγικών, των μεταγνωστικών, των κοινωνικών και των συναισθηματικών στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου στις διάφορες φάσεις της γραπτής έκφρασης. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η δομή των παραγόντων που προέκυψαν από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση με Promax περιστροφή. Σε κάθε παράγοντα διατηρήθηκαν οι προτάσεις που παρουσίαζαν φόρτιση μεγαλύτερη του 0,30. Ο πρώτος παράγοντας ερμηνεύει το 19,69% της συνολικής διακύμανσης, ο δεύτερος το 8,25%, ο τρίτος το 7,82% και ο τέταρτος το 5,19% της συνολικής διακύμανσης.

Ο πρώτος παράγοντας, των «γνωστικών στρατηγικών», ερμήνευσε το 19,69% της συνολικής διακύμανσης και αποτελείτο από 7 προτάσεις, με ιδιοτιμή 4,53 και με φορτίσεις που κυμαίνονται από 0,70 έως 0,42. Ο παράγοντας περιλάμβανε στρατηγικές όπως αυτή της χρήσης συνωνύμων, της επαναδιατύπωσης, της ανάκτησης, της αφαίρεσης άσχετων πληροφοριών και της ανάλυσης.

Πίνακας 2.
Μήτρα παραγόντων μετά από πλάγια περιστροφή Promax (Rotated Component Matrix)

Θεματική δηλώσεων	**Γνωστικές**	**Συναισθη-ματικές**	**Κοινωνικές**	**Μεταγνω-στικές**
Χρήση συνωνύμων για αποφυγή επαναλήψεων	0,70			
Επαναδιατύπωση πρότασης	0,68			
Αφαίρεση άσχετων πληροφοριών	0,60			
Επανανάγνωση	0,48			
Ανάκτηση	0,47			
Ανάλυση	0,45			
Χρήση συνωνύμων για αναφορά	0,42			
Χρήση αναπνοών για μείωση άγχους		0,73		
Ενθάρρυνση του εαυτού κατά τη συγγραφή		0,71		
Επιβράβευση για την παραγωγή έργου		0,67		
Ενθάρρυνση του εαυτού πριν την συγγραφή		0,60		
Έλεγχος άγχους		0,56		
Διαχείριση άγχους		0,44		
Χρήση ερωτήσεων μετά την ολοκλήρωση			0,73	
Χρήση ερωτήσεων διευκρίνισης κατά τη συγγραφή			0,72	
Συνεργασία με άλλους			0,66	0,35
Χρήση ερωτήσεων πριν τη συγγραφή			0,64	
Συναισθηματική συμμετοχή			0,48	
Αυτοπαρακολούθηση				0,70
Καθορισμός σκοπού συγγραφής				0,51
Έλεγχος ιδεών πριν τη συγγραφή				0,51
Αξιολόγηση ιδεών				0,48
Αυτοαξιολόγηση	0,32			0,36
Ιδιοτιμές	*4,53*	*1,90*	*1,80*	*1,19*
% Ερμηνευόμενης Διακύμανσης	*19,69*	*8,25*	*7,82*	*5,19*

Πίνακας 3
Μέσοι όροι (Μ.Ο.), τυπικές αποκλίσεις (τ.α.), συντελεστές αξιοπιστίας εσωτερικής συνοχής (Cronbach's Alpha), συντελεστές σύνθετης αξιοπιστίας (Composite Reliability – CR) και επαναληπτικών μετρήσεων (Pearson's r) για τους παράγοντες και το εργαλείο

Στρατηγικές	Αριθμός ερωτήσεων	Μ.Ο.	Τ.Α.	Alpha	CR	Συντελεστής Χορήγησης-επαναχορήγησης
Γνωστικές	7	15,63	3,57	0,69	0,77	r=0,69***
Συναισθηματικές	6	9,85	4,27	0,71	0,79	r=0,62***
Κοινωνικές	5	7,96	3,48	0,67	0,74	r=0,56***
Μεταγνωστικές	5	10,81	2,80	0,60	0,67	r=0,60***
Κλίμακα	23	44,25	9,87	0,81		r=0,70***

*** $p<0,001$

Ο δεύτερος παράγοντας, των «συναισθηματικών στρατηγικών», ερμήνευσε το 8,25% της συνολικής διακύμανσης και απαρτίζεται από 6 προτάσεις, με ιδιοτιμή 1,90 και με φορτίσεις που κυμαίνονται από 0,73 έως 0,44. Ο παράγοντας αυτός αναφερόταν σε στρατηγικές ενθάρρυνσης του εαυτού και χρήση τεχνικών για τη μείωση του άγχους.

Ο τρίτος παράγοντας ερμήνευσε το 7,82% της συνολικής διακύμανσης και συγκροτήθηκε από 5 προτάσεις που αναφέρονταν σε «κοινωνικές στρατηγικές», με ιδιοτιμή 1,80 και με φορτίσεις που κυμάνθηκαν από 0,73 έως 0,48. Στον παράγοντα αυτό συμπεριλαμβάνονται στρατηγικές συνεργασίας με άλλους και συναισθηματικής συμμετοχής.

Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας ερμήνευσε το 5,19% της συνολικής διακύμανσης και συγκροτήθηκε από 5 προτάσεις, με ιδιοτιμή 1,19 και με φορτίσεις που κυμαίνονται από 0,70 έως 0,36. Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει «μεταγνωστικές στρατηγικές», όπως στρατηγικές αυτο-παρακολούθησης, αυτο-αξιολόγησης, ολικής, θεματικής και τοπικής οργάνωσης πληροφοριών και καθορισμό του σκοπού της συγγραφής.

Με επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων ελέγχθηκε το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων που προέκυψε από τη διερευνητική ανάλυση παραγόντων και βρίσκεται σε συμφωνία με το ταξινομικό μοντέλο των Chamot και O'Malley (1990). Η ανάλυση έδειξε ότι το μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων είχε καλή προσαρμογή στα δεδομένα (χ^2/df = 2,73, GFI = 0,95, CFI = 0,89, RMSEA = 0,04, και SRMR = 0,04). Οι τιμές των τυποποιημένων φορτίσεων των ερωτήσεων για το προτεινόμενο μοντέλο των τεσσάρων παραγόντων κυμαίνονταν από 0,37 έως 0,70. Εξετάζοντας δείκτες τροποποίησης του μοντέλου, προστέθηκαν δύο συσχετίσεις σφαλμάτων μέτρησης μεταξύ α) της ερώτησης 15 και της ερώτησης 17 (στον παράγοντα των κοινωνικών στρατηγικών), και β) της ερώτησης 10 και της ερώτησης 11 (στον παράγοντα των μεταγνωστικών στρατηγικών).

Αναφορικά με την αξιοπιστία της κλίμακας, η τιμή του συντελεστή Cronbach's alpha (α) για όλη την κλίμακα ήταν πολύ καλή (α=0,81) για την εσωτερική συνέπεια της εννοιολογικής κατασκευής της κλίμακας. Ο συντελεστής α για τους επιμέρους παράγοντες (υποκλίμακες) φάνηκε ικανοποιητικός και κυμάνθηκε από 0,60 έως και 0,71 (βλ. Πίνακα 3). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της σύνθετης αξιοπιστίας για την αξιολόγηση της εσωτερικής συνεκτικότητας των προτεινόμενων παραγόντων. Εφαρμόστηκε ο τύπος του Raykov (1997) και οι τιμές του βρίσκονταν στο διά-

Πίνακας 4
Ενδοσυνάφειες μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας (συντελεστές Pearson's r)

	Μεταγνωστικές	Κοινωνικές	Συναισθηματικές
Γνωστικές	0,53***	0,25***	0,35***
Μεταγνωστικές		0,22***	0,35***
Κοινωνικές			0,21***

*** $p<0,001$ (για δίπλευρο έλεγχο)

στημα των γενικά αποδεκτών τιμών, >0,70 (Green & Salkind, 2007).

Τέλος, για τον έλεγχο αξιοπιστίας επαναληπτικών μετρήσεων εφαρμόστηκε η μέθοδος της χορήγησης-επαναχορήγησης και υπολογίστηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r. Οι συσχετίσεις μεταξύ των δύο χορηγήσεων κυμάνθηκαν από $r=0,56$ έως $r=0,69$ για τους επιμέρους παράγοντες (υποκλίμακες) και $r=0,70$ ($p<0,001$) για το σύνολο της κλίμακας (Βλ. Πίνακα 3). Οι παραπάνω συσχετίσεις θεωρούνται ικανοποιητικές για μία κλίμακα αυτοαναφοράς (βλ. Alderson, Clapham & Wall, 1995. Petric & Czarl, 2003. Reid, 1990. Seliger & Shohamy, 1989).

Για την αξιολόγηση της ομοιογένειας του εργαλείου υπολογίστηκαν οι διορθωμένοι συντελεστές συσχέτισης κάθε ερώτησης με το συνολικό σκορ του παράγοντα στον οποίο ανήκουν, αλλά και τα συνολικά σκορ των άλλων παραγόντων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 100% των ερωτήσεων είχε: α) υψηλότερο συντελεστή συσχέτισης με τη συνολική τιμή του παράγοντα στον οποίο ανήκουν παρά με οποιονδήποτε άλλο παράγοντα του εργαλείου, και β) το 100% των ερωτήσεων κάθε παράγοντα είχε συντελεστή συσχέτισης προς τη συνολική τιμή του παράγοντα στον οποίο ανήκουν μεγαλύτερο του 0,40. Συγκεκριμένα, τα ερωτήματα του παράγοντα των γνωστικών στρατηγικών είχαν συντελεστές συσχέτισης >0,50, ενώ τα ερωτήματα όλων των άλλων παραγόντων είχαν συντελεστές συσχέτισης >0,58 προς τη συνολική τιμή του παράγοντα στον οποίο ανήκουν.

Για τη διερεύνηση των ενδοσυναφειών μεταξύ των παραγόντων, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's *r* (βλ. Πίνακα 4).

Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε μέτρια συσχέτιση μεταξύ του παράγοντα των γνωστικών στρατηγικών και των μεταγνωστικών στρατηγικών ($r=0,53$, $p<0,001$), ενώ όλες οι υπόλοιπες τιμές των συντελεστών συσχέτισης κυμαίνονταν από 0,21 έως 0,35.

4. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο την κατασκευή ενός εργαλείου αυτοαναφοράς με την ονομασία «Κλίμακα Αξιολόγησης και Καταγραφής Στρατηγικών Παραγωγής Γραπτού Λόγου», το οποίο απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 10 έως 12 ετών και έχει σκοπό την εκτίμηση της χρήσης στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου. Η ανάπτυξη του εργαλείου περιέλαβε την εξέταση της εγκυρότητας της εννοιολογικής του κατασκευής που επιτεύχθηκε με διερευνητική και επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων. Η εξέταση της αξιοπιστίας της κλίμακας μέτρησης επιτεύχθηκε με κριτήρια το συντελεστή εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha και τον έλεγχο επαναληπτικών μετρήσεων. Έτσι, διαμορφώθηκε μια αξιόπιστη και αξιολογήσιμη δομή είκοσι τριών δηλώσεων, η οποία περιλάμβανε ως παράγοντες τις γνωστικές, τις μεταγνωστικές, τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές στρατηγικές γραφής στα διάφορα στάδια της γραπτής έκφρασης.

Ο πρώτος παράγοντας της κλίμακας περιλάμβανε δηλώσεις σχετικά με τη χρήση γνωστικών στρατηγικών, όπως στρατηγικές ανάκτησης, αναζήτησης πληροφοριών, χρήσης συνωνύμων, αποφυγής, ανάλυσης, επανανάγνωσης, επαναδι-

ατύπωσης και αφαίρεσης άσχετων πληροφοριών. Η δεύτερη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου αφορούσε στις συναισθηματικές στρατηγικές της ενθάρρυνσης του εαυτού και της χρήσης τεχνικών για τη μείωση του άγχους που συνδέονται με τις συναισθηματικές και ψυχολογικές ανάγκες του μαθητή. Ο τρίτος παράγοντας του εργαλείου, αυτός των κοινωνικών στρατηγικών, αναφερόταν σε στρατηγικές συνεργασίας με άλλους και συναισθηματικής συμμετοχής. Τέλος, ο τέταρτος παράγοντας του εργαλείου αφορούσε στις μεταγνωστικές στρατηγικές αυτο-παρακολούθησης, αυτο-αξιολόγησης, ολικής, θεματικής και τοπικής οργάνωσης πληροφοριών και στον καθορισμό του σκοπού της συγγραφής.

Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν με τις απόψεις των Chamot και O'Malley (1990), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι στρατηγικές διακρίνονται, ανάλογα με τον τύπο των διεργασιών που ενεργοποιούνται κάθε φορά, σε γνωστικές, μεταγνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές. Πιο συγκεκριμένα, οι γνωστικές στρατηγικές λειτουργούν άμεσα στην εισερχόμενη πληροφορία και τη χειρίζονται έτσι ώστε να βελτιώνουν τη διαδικασία μάθησης (Chamot & O'Malley, 1990). Η επανάληψη, η χρήση εικόνων για διευκόλυνση, η μεταφορά της προηγούμενης γνώσης για την απόκτηση νέας είναι κάποιες από τις κυριότερες γνωστικές στρατηγικές. Οι συναισθηματικές στρατηγικές περιλαμβάνουν τον έλεγχο των προσωπικών συναισθημάτων, συμπεριφορών και κινήτρων. Αναφέρονται σε συναισθηματικές διεργασίες του ατόμου με σκοπό την επίτευξη του στόχου τους, όπως η ενθάρρυνση του εαυτού και η χρήση τεχνικών για τη μείωση του άγχους. Οι κοινωνικές στρατηγικές περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα και τη συνεργασία. Αναφέρονται σε ενέργειες με τις οποίες το άτομο αλληλεπιδρά με κάποιο άλλο πρόσωπο και αφορούν δραστηριότητες μεσολάβησης και συνδιαλλαγής με άλλους για την επίτευξη ενός γνωστικού στόχου. Τέτοιες είναι η επιβεβαίωση από το δάσκαλο/συμμαθητή, η διευκρίνιση και η συνεργασία με σκοπό την ανατροφοδότηση. Τέλος, οι μεταγνωστικές στρατηγικές έχουν εκτελεστική λειτουργία, προϋποθέτουν γνώση σχετικά με τη μάθηση και έλεγχο της διαδικασίας μάθησης μέσω της επιλεκτικής προσοχής, του σχεδιασμού, του ελέγχου, της παρακολούθησης προόδου και της αξιολόγησης. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές εμπλέκουν υψηλού χαρακτήρα νοητικές διεργασίες και αναφέρονται στις ενέργειες που ακολουθούν τα άτομα για να διαχειριστούν τις γνωστικές τους διαδικασίες και να ρυθμίσουν την επίδοσή τους. Με τις μεταγνωστικές στρατηγικές το άτομο παρακολουθεί, ελέγχει, ρυθμίζει και αξιολογεί το ίδιο τη μάθησή του, π.χ. εντοπίζει τα λάθη του, συνειδητοποιεί τη σημασία τους και επιλέγει τρόπους διόρθωσης ή κατανοεί εκ των προτέρων τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη διεκπεραίωση μιας δραστηριότητας.

Η συνολική βαθμολογία για τον εξεταζόμενο που θα χρησιμοποιήσει την κλίμακα μπορεί να εξαχθεί αθροίζοντας τη βαθμολογία ανά ερώτηση για το σύνολο των δηλώσεων, παίρνοντας συνολικά τιμές από 0 έως 69. Κάθε λεκτική διαβάθμιση των απαντήσεων βαθμολογείται με 0, 1, 2 και 3 βαθμούς αντίστοιχα, ανάλογα με την αναφερόμενη χρήση. Οι ερωτήσεις 1-7 αφορούν τις γνωστικές στρατηγικές, οι 8-12 τις μεταγνωστικές, οι 13-17 τις κοινωνικές, και, τέλος, οι ερωτήσεις 28-32 τις συναισθηματικές στρατηγικές.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας προέρχονται από: α) τη συμπτωματική (μη πιθανοτική) επιλογή των συμμετεχόντων μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής και β) το γεγονός ότι δεν επιβλήθηκαν κριτήρια επιλογής των συμμετεχόντων μαθητών. Παρά το ότι οι στατιστικοί έλεγχοι έδειξαν ότι το μέγεθος του δείγματος που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν επαρκές και κατάλληλο, ένα δείγμα με μεγαλύτερο ηλικιακό εύρος και, κυρίως, αντιπροσωπευτικότερο θα ήταν επιθυμητό.

Παρότι καταλήξαμε σε μία ταξινομία που ταιριάζει με το μοντέλο των Chamot και O'Malley (1990), το οποίο με τη σειρά του παραπέμπει σε μία Γνωστική Θεωρία Επεξεργασίας Πληροφοριών και σε μία Θεωρία του Νου ως αναπαράσταση, ωστόσο δεν αναλύθηκε το αναπαραστασιακό περιεχόμενο και ο τρόπος οργάνωσης των στρα-

τηγικών μάθησης στη μνήμη. Είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθούν έρευνες τόσο σε ένα αναπαραστασιακό όσο και σε ένα μετα-αναπαραστασιακό επίπεδο αναφορικά με τον τρόπο που αναπαρίστανται και οργανώνονται οι γνώσεις των μαθητών για τις στρατηγικές αυτές. Το ζήτημα θα μπορούσε να αποσαφηνιστεί με συγκριτικές έρευνες, για παράδειγμα, σε μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επόμενος στόχος των συγγραφέων είναι η χορήγηση του εργαλείου σε έρευνες αναφορικά με την παραγωγή του γραπτού λόγου καθώς και στην εξέταση ανεξάρτητων μεταβλητών (μαθησιακές δυσκολίες, διγλωσσία, φύλο, ηλικία κ.ά.) που επιδρούν στη χρήση στρατηγικών. Ένα στοιχείο που θα είχε ενδιαφέρον για μελλοντική μελέτη είναι η διερεύνηση, η διαμόρφωση και η ανάπτυξη μιας τυπολογίας σχετικά με το προφίλ των μαθητών δέκα έως δώδεκα ετών βάσει της χρήσης γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών στρατηγικών στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

Με την κατασκευή αυτού του εργαλείου πιστεύουμε ότι συμβάλλουμε στη μελέτη των στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα. Η κλίμακα που δημιουργήθηκε μπορεί να αξιοποιηθεί για την καταγραφή και την αξιολόγηση της χρήσης των στρατηγικών. Ευελπιστούμε ότι τα χαρακτηριστικά αυτού του εργαλείου θα αποτελέσουν αντικείμενο μελλοντικών ερευνών για χρήση και περαιτέρω εξέταση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές.

Σαφώς, μόνο μέσω ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς δεν μπορεί κανείς να κατανοήσει πλήρως τη χρήση στρατηγικών. Ωστόσο, αυτά παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τη γενική τάση ενός συγκεκριμένου πληθυσμού, ειδικά όταν χρησιμοποιούνται σε ένα μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων και συνδυάζονται με άλλα εργαλεία έρευνας, όπως για παράδειγμα συνεντεύξεις ή προφορικές εξωτερικεύσεις, συνεισφέροντας έτσι στην τριγωνοποίηση των διαφορετικών πηγών δεδομένων, την άντληση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών σχετικά με τις νοητικές λειτουργίες, αλλά και με την αξιοπιστία και εγκυρότητα των συμπερασμάτων που προκύπτουν (Alderson & Banerjee, 2001).

Βιβλιογραφία

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

Alderson, J. C., & Banerjee, J. (2001). *J. Charles Alderson and Jayanti Banerjee on language testing and assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Alderson, J. C., Clapham, C. M., & *Wall, D. (1995). Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge *University Press.*

Arbuckle, J. L. (2012). *Amos 21 User's Guide*. Chicago, IL.: SPSS Inc.

Arndt, V. (1987). Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 writing. *ELT Journal*, *41*, 257-267.

Bai, B. (2015). An intervention study of writing strategies in Singapore primary schools. *System*, *53,* 96-106.

Bai, B. (2016). *Writing strategies and strategy-based instruction in Singapore primary schools.* Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Bai, B., Hu, G. W., & Gu, Y. (2014). The relationship between writing strategies and English proficiency in Singapore primary schools*. The Asia-Pacific Education Researcher*, *23,* 355-365.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, *107* (2) 238-246.

Bereiter, C., Burtis, P. J., & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of Memory and Language, 27*, 261-278.

Brumfit, C., Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. (1995). *The good language learner*. Clevedon: Multilingual Matters.

Γρίβα, Ε., Μαστροθανάσης, Κ., & Γελαδάρη, Α. (2010). Διαδικασίες και στρατηγικές συγγραφής κειμένων από μαθητές του δημοτικού Σχολείου. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Π.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, *22*, 25-48.

Chamot, A. U., & O' Malley, J. M. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cohen, A. D. (2011). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Longman.

Cohen, A. D., & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: Thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.

Cohen, A. D., Oxford, R. L., & Chi, J. C. (2002). *Language Strategy Use Survey*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

Cohen, A. D., & Weaver, S. J. (2006). *Styles and strategies-based instruction: A teachers' guide.* Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

Gavriilidou, Z., & Petrogiannis, K. (eds.). (2016a). *Language Learning Strategy in the Greek settings: Research outcomes of a large-scale project*. Kavala: Saita publications.

Gavriilidou, Z., & Petrogiannis, K. (2016b). Language Learning Strategy use of English FL learners in Greek schools: the role of school type and educational level. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, *5*(4), 67-81.

Gavriilidou, Z., & Psaltou Joycey, A. (2010). Language learning strategies: an overview. *Journal of Applied Linguistics*, *25*, 11-25.

Goh, C. M., & Lin, L. X. (1999). Learning environments and Metacognitive knowledge about language learning. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics*, *4* (2), 41-56.

Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. New York: Longman.

Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Manhawah, New York: Erbaum.

Green, B. S., & Salkind, J. N. (2007). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and Understanding Data* (5th Ed.). New Jersey: Prentice Hall.

Griffiths, C. (2008). *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Griva, E., & Chostelidou, D. (2013). Writing skills and strategies of bilingual immigrant students learning Greek as a second language and English as a foreign language. *Reading & Writing*, *4* (1), 1-9.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and Remodeling Writing. *Written Communication, 29* (3), 369-388.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist, 41*, 1106-1113.

Hooper, S. R. (2002). The Language of Written Language: An Introduction to the Special Issue. *Journal of Learning Disabilities, 35* (1), 2-6.

Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55.

Kantaridou, Z. (2015). Language Learning Strategies. In A. Psaltou-Joycey (ed.), *Foreign Language Learning Strategy Instruction: A Teacher's Guide* (pp. 16-31). Kavala: Saita Publications.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2011). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Πεδίο.

Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.

Mastrothanasis, K., & Geladari, A. (2013). The Employment of Cognitive and Metacognitive Strategies in Bilingual Pupils' Creative Writing. In N. Lavidas, Th. Alexiou & A. M. Sougari (Eds.), *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics* (vol. 3) (pp. 97- 113). London: Versita.

Mastrothanasis, K., & Geladari, A. (2016). The effects of an intervention program based on metacognitive strategies on young student's writing. In K. Coleman & A. Flood (Eds.), *Enabling reflective thinking. Reflective practices in learning and teaching* (pp. 248-269). Champaign, Illinois: Common Ground Publishing.

Μαστροθανάσης, Κ., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Σπ., & Ζουγανέλη, Α. (2013). Η διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών και η επίδραση της στην επίδοση των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου: Παρεμβατικό πρόγραμμα ανάπτυξης μεταγνωστικών στρατηγικών. Στο Γ. Αλεξανδράτος, Γ. Μπαραλός, & Π. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις* (σσ. 325-333). Τόμος 1, Πρακτικά 1ου Πανελληνίου συνεδρίου Π.Ε.Σ.Σ. 23-24 Νοεμβρίου 2013. Κόρινθος: Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων.

Μαστροθανάσης, Κ., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Σπ., & Ζουγανέλη, Α. (2015). *Παρεμβατικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της μεταγνώσης στο γραπτό λόγο. Οδηγός εκπαιδευτικού και διδακτικό υλικό*. Λιβαδειά: Βιβλ. Σύγχρονη Έκφραση.

McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. In Ch. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 115-130). New York: Guiford Press.

Μεταλλίδου, Π. (2005). Στρατηγικές μάθησης και οι σχέσεις τους με την απόδοση σε παιδιά δημοτικού. Στο: Φ. Βλάχος, Φ. Μπονώτη, Π. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη, & Α. Ευκλείδη (επιμ), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Ανθρώπινη συμπεριφορά και μάθηση*, (τ. 3) (σ. 271-316). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mu, C. (2005). A Taxonomy of ESL Writing Strategies. In *Proceedings Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice* (pp. 1-10). May 30-Jun 1, 2005, Singapore.

Naiman, N., Frolich, M., Stern, H., & Todesco, A., (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: OISE Press.

Nam, C., & Oxford, R. (1998). Portrait of a future teacher:

Case study of learning styles, strategies, and language disabilities. *System*, *26* (1): 51-64.

Nyikos, M., & Oxford, R. L. (1993). A factor-analytic study of language learning strategy use: Interpretations from information processing theory and social psychology. *Modern Language Journal*, *77* (1), 11-23.

O' Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L. J. & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35 (1), 21-46.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House publishers.

Oxford, R. (1992). Who are our students? A synthesis of foreign and second language research on individual differences, with implications for instructional practice. *TESL Canada Journal / Revue TESL du Canada*, *9* (2), 30-49.

Oxford, R. (1994). Learning strategies. In Asher, R. E., & Simpson, J. M. Y. (eds). *The Encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamon Press.

Oxford, R. (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i at Mānoa.

Oxford, R. (2001). *Learning Style Survey for Young Learners*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

Oxford, R. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education.

Oxford, R., & Burry-Stock, J. A. (1995). Assessing the use of language learning strategies worldwide with the ESL/EFL version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *System*, *23* (1), 1-23.

Oxford, R., & Ehrman, M. (1993). Second language research on individual differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, *13*, 188-205.

Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*, *73*, 291-300.

Oxford, R., Nyikos, M., & Ehrman, M. (1988). Vive la difference? Reflections on sex differences in use of language learning strategies. *Foreign language Annals*, *21* (4), 321-329.

Packwood, A., & Messenheimer, T. (2003). Back to the Future: developing children as writers. In E. Bearne, H. Dombey, & T. Grainger (Ed.), *Classroom interactions in literacy* (pp. 144-156). Maidenhead: Open University Press.

Petrić, B., & Czárl, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System, 31,* 2, 187-215.

Petrogiannis, K., & Gavriilidou, Z. (2015). Strategy Inventory for Language Learning: findings of a validation study in Greece. In M. Carmo (Ed.), *Education Applications & Developments* (pp. 223-236). Madrid: inScience Press.

Price, R. L. (2016). *Psychometric Methods: Theory Into Practice*. London: The Guilford Press.

Psaltou-Joycey, A. (2010). Language Learning Strategies in the Foreign Language Classroom. Thessaloniki: University Studio Press.

Raykov, T. (1997). Estimation of composite reliability for congeneric measures. *Applied Psychological Measurement, 21*(2), 173-184.

Reid, J. (1990). The dirty laundry of ESL survey research. *TESOL Quarterly*, *24*, 323-338.

Reynolds-Keefer, L., Johnson, R., Dickenson, T., & McFadden, L. (2009). Validity issues in the use of pictorial Likert scales. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, *6* (3), 15-24.

Riazi, A. (1997). Acquiring disciplinary literacy: A social-cognitive analysis of text production and learning among Iranian graduate students of education. *Journal of Second Language Writing*, *6* (2), 105-137.

Richardson, L. (1990). *Writing strategies: Reaching diverse audiences*. Newbury Park: Sage Publications.

Rose, H. (2012). Language learning strategy research: Where do we go from here? *Studies in Self-Access Learning Journal*, *3* (2), 137-148.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: Theoretical assumptions, research history and typology. In A. L. Wenden & J. Rubin (Eds.), *Learner strategies in language learning* (pp. 15-30). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: An exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, *9* (3), 259-291.

Seliger, H., & *Shohamy*, E. (*1989)*. *Second language research methods*. Oxford University Press.

Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, *31*, 304-318.

Tynjälä, P., Mason, L., & Lonka, K. (2001). *Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Victori, M. (1995). *EFL writing knowledge and strategies: An interactive study.* Unpublished PhD dissertation. Spain, Barcelona: Universitat Autonoma de Barcelona.

Vlčková, K., Berger, J., & Völkle, M. (2013). Classification Theories of Foreign Language Learning Strategies: An Exploratory Analysis. *Studia paedagogica, 18*(4), 93-113.

Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., & Cihak, D. F. (2005). Using the Expressive Writing program to improve the writing skills of high school students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *20*(3), 175-183.

Wenden, A. L. (*1991*). *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Wharton, G. (2000). Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore. *Language Learning*, *50*, 203-243.

Woodrow, L. (2005). The challenge of measuring language learning strategies. *Foreign Language Annals*, *38* (1), 90-100.

Young, D. J., & Oxford, R. (1997). A gender-related analysis of strategies used to process input in the native language and a foreign language. *Applied Language Learning*, *8*, 43-73.

Παράρτημα
«Κλίμακα Αξιολόγησης και Καταγραφής Στρατηγικών Παραγωγής Γραπτού Λόγου»

Σημείωσε τι από τα παρακάτω κάνεις και πόσο συχνά, όταν γράφεις ένα κείμενο.

Δεν μου συμβαίνει ποτέ	Μου συμβαίνει σπάνια	Μου συμβαίνει αρκετές φορές	Μου συμβαίνει πάντα

1.	Όταν γράφω, προτιμώ να χρησιμοποιώ λέξεις ή ωραίες φράσεις που μόλις έμαθα.	
2.	Όταν δεν μου έρχεται στο μυαλό μια λέξη που θέλω να γράψω, χρησιμοποιώ μια συνώνυμή της.	
3.	Λέω με λεπτομέρειες και αναλύω τις ιδέες μου όταν γράφω.	
4.	Όταν ελέγχω το κείμενο που έγραψα και διαπιστώνω ότι δεν έχω συντάξει καλά μια πρόταση, τη σβήνω και τη γράφω διαφορετικά, ώστε να βγάζει νόημα.	
5.	Όταν ελέγχω το κείμενο που έγραψα και διαπιστώνω ότι έχω χρησιμοποιήσει την ίδια λέξη αρκετές φορές, την αλλάζω σε κάποιες προτάσεις μου με μια άλλη.	
6.	Ξαναδιαβάζω αυτά που έγραψα, μόλις τελειώσω το γράψιμο.	
7.	Αν διαπιστώσω ότι έγραψα κάτι που, τελικά, δεν έχει σχέση με το θέμα, το σβήνω.	
8.	Πριν ξεκινήσω να γράφω, ελέγχω αν έχω στο μυαλό μου αρκετές ιδέες για το θέμα που πρέπει να γράψω.	
9.	Πριν ξεκινήσω να γράφω, αξιολογώ αν οι ιδέες που έφερα στο μυαλό μου είναι καλές.	
10.	Ξεκαθαρίζω στο μυαλό μου για ποιο λόγο και για ποιο σκοπό πρέπει να γράψω, πριν ξεκινήσω το γράψιμο.	
11.	Αξιολογώ αν είναι καλά αυτά που γράφω, τη στιγμή που τα γράφω.	
12.	Παρακολουθώ το ρυθμό μου στο γράψιμο.	
13.	Συζητώ για το θέμα που πρέπει να γράψω με κάποιο συμμαθητή μου ή με το δάσκαλό μου.	
14.	Πριν ξεκινήσω το γράψιμο, διευκρινίζω αν οι ιδέες που έχω στο μυαλό μου είναι καλές ρωτώντας κάποιο συμμαθητή ή το δάσκαλό μου.	
15.	Όταν θέλω βοήθεια ή όταν θέλω να σιγουρευτώ για κάτι, ζητάω βοήθεια από κάποιο συμμαθητή μου ή το δάσκαλό μου.	
16.	Δίνω σε κάποιον να διαβάσει το γραπτό μου, μόλις το τελειώσω, ώστε να μου κάνει σχόλια ή να μου πει για τις σκέψεις και τα συναισθήματα που του προκαλεί.	
17.	Όταν θέλω βοήθεια ή όταν θέλω να σιγουρευτώ για κάτι που εντόπισα μόλις τελείωσα το γράψιμο, ζητάω βοήθεια από κάποιο συμμαθητή μου ή το δάσκαλό μου.	
18.	Αν νιώθω άγχος πριν το γράψιμο, προσπαθώ να κάνω κάτι για να το μειώσω.	
19.	Πριν ξεκινήσω το γράψιμο, λέω θετικά λόγια στον εαυτό μου για να ενθαρρυνθώ και να ξεκινήσω.	
20.	Παίρνω βαθιές ανάσες για να μένω χαλαρός και να μειώσω το άγχος μου μέχρι να τελειώσω το γράψιμό μου.	
21.	Όταν γράφω, λέω θετικά λόγια στον εαυτό μου και τον ενθαρρύνω να συνεχίσει το γράψιμο, μέχρι να τελειώσω.	
22.	Επιβραβεύω τον εαυτό μου για την προσπάθεια που έκανα, όταν τελειώσω το γράψιμο.	
23.	Προσπαθώ να παραμείνω χωρίς άγχος μέχρι να ξαναρίξω μια ματιά σε αυτά που έγραψα.	

Construction and psychometric evaluation of the Scale for the Assessment of Strategies on Writing

KONSTANTINOS MASTROTHANASIS[1]

PETROS ROUSSOS[2]

MARIA KOULIANOU[3]

ABSTRACT The main objective of the present study was the construction of a psychometric tool for the assessment of strategies on writing designed for students aged 10 to 12 years and based on the theoretical framework of Chamot & O'Malley (1990). The instrument's validity was tested through exploratory and confirmatory factor analyses on the data collected from a sample of 917 primary school students attending grades 5 and 6. Test-retest reliability and internal consistency were also examined. The final version of the tool is reliable and contains 23 items organized in four factors measuring cognitive, metacognitive, social and emotional strategies of written expression.

Keywords: cognitive processes, self-assessment tool, writing, strategies, psychometric properties

1. Kallithea Elementary School, Kallithea, Thives, 32200, tel. 2262094040, e-mail: kostas_0231@yahoo.gr
2. Department of Psychology, School of Philosophy, National & Kapodistrian University of Athens, 15784, tel. +30 2107277385, e-mail: roussosp@psych.uoa.gr
3. Department of Psychology, School of Social Sciences and Psychology, Panteion University, Platonos 48, Galatsi, 11174, tel. 2109201692, e-mail: mkoulianou@panteion.gr