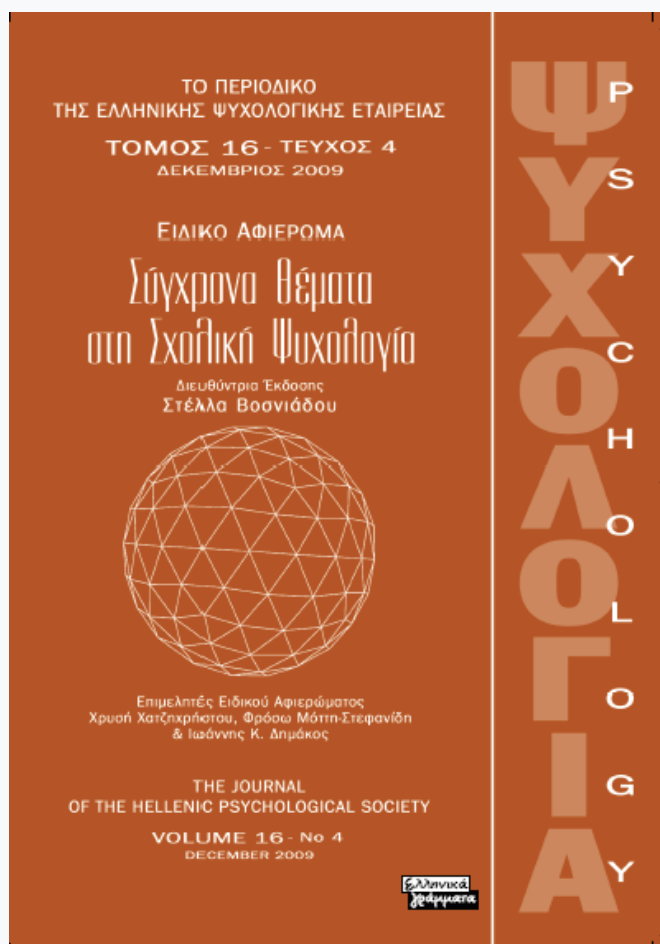


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 16, No 4 (2009)



Knowledge, attitude and self-efficacy in the written expression of students with Learning Disabilities

Ιωάννης Κ. Δημάκος, Μαργαρίτα Χέλμη

doi: [10.12681/psy_hps.23825](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23825)

Copyright © 2020, Ιωάννης Κ. Δημάκος, Μαργαρίτα Χέλμη



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Κ. Δημάκος Ι., & Χέλμη Μ. (2020). Knowledge, attitude and self-efficacy in the written expression of students with Learning Disabilities. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 16(4), 422–438.
https://doi.org/10.12681/psy_hps.23825

Γνώση, στάση και εκτίμηση της αποτελεσματικότητας στη γραπτή έκφραση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

ΙΩΑΝΝΗΣ Κ. ΔΗΜΑΚΟΣ¹

ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ ΧΕΛΜΗ²

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη των γνώσεων των μαθητών για τη γραπτή έκφραση, των απόψεών τους για την αυτοαποτελεσματικότητά τους και της στάσης τους προς τη γραπτή έκφραση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γλώσσα και η σύγκρισή τους με μαθητές με κανονική επίδοση στη γλώσσα. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συγκρινόμενοι με τους συμμαθητές τους με κανονική επίδοση έχουν λιγότερες γνώσεις όσον αφορά τη γραπτή έκφραση, ενώ και η στάση τους προς το γραπτό λόγο είναι λιγότερο θετική. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 63 μαθητές που φοιτούσαν στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, εκ των οποίων 31 μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και 32 μαθητές με κανονική επίδοση στη γλώσσα. Στους μαθητές δόθηκαν τρία ερωτηματολόγια με ερωτήσεις που αφορούσαν, πρώτον τη στάση τους απέναντι στη γραπτή έκφραση, δεύτερον την αποτελεσματικότητά τους στη διεκπεραίωση των διαδικασιών γραπτής έκφρασης και τρίτον τις γνώσεις τους σχετικά με τη γραπτή έκφραση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διέφεραν σημαντικά από τους συμμαθητές τους με κανονική επίδοση ως προς τη στάση τους στη γραπτή έκφραση, όχι όμως και στην αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου. Παράλληλα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν λιγότερες γνώσεις σχετικά με τη γραπτή έκφραση από ό,τι οι συμμαθητές τους. Η γνώση εκ μέρους των εκπαιδευτικών των γνώσεων, των στάσεων και των απόψεων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει σημασία στην προσπάθεια για καλύτερη παρέμβαση και υποστήριξη των μαθητών αυτών.

Λέξεις-κλειδιά: Γραπτή έκφραση, Μαθησιακές Δυσκολίες, Αυτοαποτελεσματικότητα.

1. Εισαγωγή

Θα ήταν κοινότυπη η διαπίστωση ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γλώσσα (ΜΔ) εμφανίζουν προβλήματα στην παραγωγή

γραπτού λόγου και ότι υστερούν σε σχέση με τους συμμαθητές τους με κανονική επίδοση στον τομέα αυτό. Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών έχει αναδείξει το πρόβλημα αυτό και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθη-

1. Διεύθυνση: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα, 26500, Τηλ. 2610-997772, e-mail: idimakos@upatras.gr

2. Διεύθυνση: Σκουληκάδο Ζακύνθου, 29090, Τηλ.: 2695062210, e-mail: margaritachelmi@gmail.com

σιακές Δυσκολίες όταν γράφουν κείμενα διαφόρων ειδών (ενδεικτικά, Houck & Billingsley, 1989. Lynch & Jones, 1989. Newcomer & Barenbaum, 1991). Το γεγονός αυτό είχαν επισημάνει και οι Lewandowski και Montali Hanson (1993) που υποστήριξαν ότι τα προβλήματα που αφορούν την παραγωγή γραπτού λόγου είναι εντονότερα και περισσότερο σύνθετα από ό,τι τα αντίστοιχα προβλήματα που αφορούν την πρόσληψη (ανάγνωση) του γραπτού λόγου, δίχως αυτό να σημαίνει ότι οι αντίστοιχες έρευνες (για τις Μαθησιακές Δυσκολίες της γραπτής έκφρασης) είναι τόσες όσες και οι έρευνες για τις Μαθησιακές Δυσκολίες της ανάγνωσης.

Όπως τόνισαν οι Lynch και Jones (1989), οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γλώσσα γράφουν μικρότερης έκτασης κείμενα από ό,τι οι συμμαθητές τους χωρίς προβλήματα. Εξίσου σημαντικές είναι και οι αδυναμίες τους να κατανοήσουν τις διάφορες απαιτήσεις ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο για κάθε είδος κειμένου που καλούνται να γράψουν (περιγραφικό, αφηγηματικό, πληροφοριακό) αλλά και να μπορέσουν να δημιουργήσουν (στη φάση του καταιγισμού ιδεών) κατάλληλες ιδέες για τα κείμενά τους (Lynch & Jones, 1989). Στην ανάλυσή τους, οι Newcomer και Barenbaum (1991) έδειξαν ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετώπιζαν προβλήματα στην παραγωγή αφηγηματικών κειμένων και έκαναν πολλά λάθη στην εφαρμογή των γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας αλλά και λάθη λεξιλογίου. Τα κείμενά τους ήταν μικρότερα σε έκταση από τα κείμενα των συμμαθητών τους με κανονική επίδοση, κυρίως όμως, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετώπιζαν προβλήματα στην κατανόηση της δομής του κειμένου. Αν και, σύμφωνα με τις Newcomer και Barenbaum (1991), ορισμένοι από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν κατακτήσει κάποια βασικά στοιχεία γύρω από τη δομή του κειμένου, εντούτοις η πλειονότητα των μαθητών εξακολουθούσαν να αντιμετωπίζουν προβλήματα και να γράφουν ανοργάνωτα και ασύνδετα κείμενα. Τα ίδια προβλήματα εντοπίστηκαν και στην περίπτωση της γραφής πληρο-

φοριακών κειμένων (expository writing). Αυτό το κειμενικό είδος επιβάλλει αυξημένες απαιτήσεις, καθώς οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες καλούνται να ενσωματώσουν στο κείμενο και να παρουσιάσουν ανακληθείσες πληροφορίες και γνώσεις αλλά και να υιοθετήσουν έναν ιδιαίτερο τρόπο γραφής για το συγκεκριμένο κειμενικό είδος.

Και άλλες μελέτες έχουν δείξει την αδυναμία στη γραπτή έκφραση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γλώσσα. Για παράδειγμα, σε μελέτη των Nodine, Barenbaum και Newcomer (1985), οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν συγκρίθηκαν στη γραφή αφηγηματικών κειμένων (μικρές ιστορίες) με τους συμμαθητές τους με κανονική επίδοση βρέθηκαν να γράφουν κείμενα που υπολείπονταν κατά πολύ εκείνα των συμμαθητών τους. Τα δικά τους κείμενα ήταν μικρότερα, δεν είχαν συνοχή και συνεκτικότητα, ενώ αρκετά από αυτά δεν ήταν ούτε καν αφηγηματικά αλλά περισσότερο περιγραφικά. Οι ερευνητές απέδωσαν τις δυσκολίες αυτές στην έλλειψη γνώσης της δομής του κειμένου από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ομοίως σε μελέτη της ίδιας ομάδας ερευνητών 2 χρόνια αργότερα (Barenbaum, Newcomer & Nodine, 1987), τα κείμενα που έγραψαν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν ήταν της ίδιας ποιότητας με εκείνα των συμμαθητών τους με κανονική αλλά ούτε και με εκείνα των συμμαθητών τους με χαμηλή επίδοση (αλλά όχι Μαθησιακές Δυσκολίες) στη γλώσσα. Φαίνεται με άλλα λόγια, πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν περισσότερα και εντονότερα προβλήματα από ό,τι ακόμη και οι συμμαθητές τους που έχουν μέτρια έως χαμηλή επίδοση στο ίδιο αντικείμενο. Χωρίς ο κατάλογος των ερευνών που μελέτησαν τις γραπτές δεξιότητες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες να εξαντλείται, σε μια ακόμη μελέτη των Houck και Billingsley (1989), οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συγκρίθηκαν με συμμαθητές τους σε διάφορες σχολικές τάξεις στην παραγωγή αφηγηματικών κειμένων και τα κείμενά τους αυτά αξιολογήθηκαν με μια σειρά ποσοτικών κριτηρίων, όπως αριθμός λέξεων, αριθμός λέξεων

ανά πρόταση, αριθμός μονάδων ιδεών (ή θεματικών μονάδων), αριθμός μορφημάτων ανά θεματική μονάδα, αριθμός πολυσύλλαβων λέξεων, αριθμός ορθογραφικών λαθών και άλλα. Τα αποτελέσματα ήταν τα ίδια: συστηματικά, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έγραψαν συντομότερα κείμενα με περισσότερα ορθογραφικά λάθη.

Σε παρόμοια μελέτη, οι Englert και Thomas (1987) μελέτησαν τη γνώση της δομής του κειμένου από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στην έρευνα αυτή, οι εν λόγω μαθητές δεν μπόρεσαν να διαφοροποιήσουν και να ξεχωρίσουν τις ουσιώδεις από τις άσχετες πληροφορίες ενός κειμένου σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Σε άλλη έρευνα της ίδιας ομάδας (Thomas, Englert, & Gregg, 1987) τα λάθη που έκαναν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε πληροφοριακού τύπου κείμενα (expository writing) αναλύθηκαν και συγκρίθηκαν με εκείνα άλλων συμμαθητών τους. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έκαναν περισσότερα λάθη περιεχομένου: επαναλήψεις, άσχετες πληροφορίες, ανολοκλήρωτες προτάσεις.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και σε έρευνα των MacArthur, Graham και Schwartz (1991), οι οποίοι μελέτησαν τη γνώση και την εφαρμογή βελτιώσεων από μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, όταν δόθηκαν κείμενα αφηγηματικού και πληροφοριακού τύπου σε αυτούς ώστε να τα γράψουν και να τα βελτιώσουν, η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών (περίπου 75%) θεώρησε ότι οι όποιες βελτιώσεις αφορούσαν κυρίως βασικά στοιχεία μορφής του κειμένου (και όχι του περιεχομένου), ωστόσο όταν ρωτήθηκαν πώς θα μπορούσαν να βελτιώσουν ένα πληροφοριακού τύπου κείμενο πρότειναν βελτιώσεις που αναφέρονταν στο νοηματικό περιεχόμενο και όχι μόνο στη μορφή του κειμένου. Από την ίδια ερευνητική ομάδα (Graham, Schwartz, & MacArthur, 1993), εξετάστηκαν οι γνώσεις που έχουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες για τη γραπτή έκφραση αλλά και οι στάσεις τους και η αίσθηση αποτελεσματικότητας των μαθητών να διεκπεραιώ-

σουν τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Σε σχέση με τους συμμαθητές τους με κανονική επίδοση, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες γνώριζαν λιγότερα στοιχεία τα οποία ήταν και λιγότερο ουσιαστικά και αφορούσαν κυρίως την ορθογραφία και τη μορφή του κειμένου και όχι τόσο το περιεχόμενο ή την ανάγκη για σωστή προετοιμασία και οργάνωση κατά τη διαδικασία γραπτής έκφρασης.

Γιατί όμως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες; Και σε ποια σημεία της διαδικασίας γραπτής έκφρασης εστιάζονται οι δυσκολίες αυτές; Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν περιληπτικά προηγουμένως έδειξαν πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα σχεδόν σε ολόκληρο το φάσμα της διαδικασίας γραπτής έκφρασης. Στο πρωτοποριακό τους έργο οι Hayes και Flower (1980) τόνισαν πως η διαδικασία γραπτής έκφρασης είναι μια κυκλική, επαναλαμβανόμενη διαδικασία που αποτελείται από τρεις φάσεις: το σχεδιασμό, τη μεταφορά και την αναθεώρηση. Οι προαναφερθείσες έρευνες ανέδειξαν δυσκολίες των μαθητών κατά τη διάρκεια της φάσης του σχεδιασμού (οπότε οι μαθητές προετοιμάζουν τα κείμενά τους μέσω του απαραίτητου καταιγισμού και της οργάνωσης ιδεών, κατά τη φάση της μεταφοράς των ιδεών σε γραπτό κώδικα αλλά και στη φάση της αναθεώρησης με σκοπό τη βελτίωση των κειμένων που έχουν ήδη γράψει.

Σε έρευνά τους, οι Scardamalia και Bereiter (1987) έδειξαν ότι οι λιγότερο ικανοί και αρχάριοι μαθητές γράφουν ένα κείμενο ακολουθώντας ένα μοντέλο που το αποκάλεσαν *knowledge telling* (μοντέλο παράθεσης γνώσεων), όπου κάθε ιδέα ή νοητική εικόνα γίνεται το έναυσμα για την ανάκληση από μνήμης της επόμενης εικόνας. Έτσι τα κείμενα μπορεί να έχουν μια υποτυπώδη νοηματική συνέχεια, στερούνται όμως θεματικής ανάπτυξης. Σε αντίθεση, οι ικανότεροι και πλέον έμπειροι μαθητές ακολουθούν ένα μοντέλο που οι Scardamalia και Bereiter αποκάλεσαν *knowledge transforming* (μοντέλο προσαρμογής γνώσεων), σύμφωνα με το οποίο ο μαθη-

τής πριν γράψει οτιδήποτε προσαρμόζει την ιδέα στις ανάγκες του κειμένου και του ακροατηρίου, ενώ έχει συνέχεια υπόψη του πώς μπορεί να κάνει το κείμενό του περισσότερο κατανοητό και πληρέστερο.

Συνεχίζοντας το έργο των Hayes και Flower (1980), η ερευνητική ομάδα της Berninger πρότεινε ένα νέο θεωρητικό πλαίσιο για τη γραπτή έκφραση, σύμφωνα με το οποίο ο μαθητής καλείται να ξεπεράσει περιορισμούς (constraints) διαφόρων τύπων: νευροψυχολογικούς, γλωσσολογικούς, και γνωστικούς (Berninger, Mizokawa & Bragg, 1991. Berninger & Whitaker, 1993). Σε πρώτο επίπεδο, ο μαθητής-συντάκτης καλείται να αυτοματοποιήσει διαδικασίες που αφορούν τόσο τη γνώση του αλφαριθμητικού κώδικα της γλώσσας του όσο και βασικές νευροψυχολογικές ικανότητες, όπως ο οπτικοκινητικός συντονισμός. Σε δεύτερο επίπεδο, και αφού έχουν ξεπεραστεί οι προαναφερθέντες περιορισμοί, ο μαθητής-συντάκτης καλείται να ξεπεράσει γλωσσικούς περιορισμούς. Οι περιορισμοί αυτοί αφορούν την εκμάθηση και αυτοματοποίηση των βασικών γραμματικών και συντακτικών κανόνων της γλώσσας που χρησιμοποιεί ο μαθητής όταν γράφει. Ακολούθως, στο τρίτο και τελικό επίπεδο, οι περιορισμοί είναι γνωστικής φύσεως. Εδώ ο μαθητής καλείται να αναπτύξει τις απαραίτητες γνωστικές δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να εστιάσει στο σχεδιασμό, την οργάνωση αλλά και την αναθεώρηση του κειμένου που γράφει. Οι σχετικές έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται σε όλα τα επίπεδα και τους τύπους των περιορισμών που έχουν να υπερβούν: από τον οπτικοκινητικό συντονισμό χεριού και ματιού ώστε να μπορέσουν να γράψουν το κείμενό τους μέχρι την επιλογή των κατάλληλων λέξεων και την εφαρμογή των απαραίτητων κανόνων της γλώσσας, έως την προετοιμασία, οργάνωση και τελική αναθεώρηση του κειμένου που έχουν γράψει.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμη και σύμφωνα με νεότερα μοντέλα του γραπτού λόγου, όπως το αναθεωρημένο μοντέλο που πρότεινε ο Hayes (1996) και το οποίο δίνει ιδιαίτερη έμφαση

στο ρόλο της εργαζόμενης μνήμης, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν προβλήματα που σχετίζονται με ενδογενείς αλλά και εξωγενείς παράγοντες της διαδικασίας γραπτής έκφρασης. Οι εξωγενείς παράγοντες αφορούν το κείμενο που έχει ήδη γράψει ο μαθητής, το μέσο παραγωγής του κειμένου (H/Y, διά χειρός, καθ' υπαγόρευση), τους πιθανούς συνεργάτες και συν-συγγραφείς του μαθητή. Στους εσωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή γραπτού λόγου, η εργαζόμενη μνήμη του μαθητή-συντάκτη γίνεται το σημείο αλληλεπίδρασης των γνωστικών διαδικασιών που διεκπεραιώνει ο μαθητής, των γνώσεων για το κείμενο, το περιεχόμενό του, τους γλωσσικούς κανόνες, αλλά και των σκοπών του, των πεποιθήσεών του και των στάσεών του για το γραπτό λόγο και το κείμενο που γράφει.

Προηγουμένως αναφέρθηκε ότι σε έρευνα του Graham και των συνεργατών του (1993) αξιολογήθηκε η στάση και η αποτελεσματικότητα των μαθητών στη γραπτή έκφραση. Οι ερευνητές αυτοί είδαν ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν λιγότερο θετική στάση προς τη γραπτή έκφραση, αν και δεν διέφεραν από τους συμμαθητές τους με κανονική επίδοση στη γλώσσα ως προς την αίσθηση αποτελεσματικότητάς τους στη διεκπεραίωση βασικών γραπτών εργασιών. Σε παρόμοια αποτελέσματα, είχε καταλήξει και μια πρώιμη έρευνα των MacArthur και Graham (1987) που συνέκρινε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες με συμμαθητές τους με κανονική επίδοση.

Σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από τον Pajares (2003), προέκυψε το συμπέρασμα ότι η αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν οι μαθητές επηρεάζει την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση, ανεξάρτητα από άλλους παράγοντες, όπως η ικανότητα γραπτής έκφρασης, η σχολική τάξη φοίτησης, το φύλο κ.λπ. Σε νεότερη μελέτη των Pajares και Valiante (2006), επιβεβαιώνονται τα προαναφερθέντα συμπεράσματα, ενώ τονίζεται και η ανάγκη να υποστηρίζονται στον τομέα της αυτοαποτελεσματικότητας οι μαθητές από τους εκπαιδευτικούς τους.

Η ανάγκη αυτή ενισχύεται και από τα ευρήματα της έρευνας του Klassen (2002) στην οποία μαθητές με ΜΔ ήταν «... υπερβολικά αισιόδοξοι για τις ικανότητές τους στη γραπτή έκφραση» (σελ. 97). Γενικότερα, ο Klassen τονίζει ότι υπάρχει μια αίσθηση υπερεκτίμησης των δυνατοτήτων στη γραπτή έκφραση από τους ίδιους τους μαθητές που δεν συνάδει με τις πραγματικές τους επιδόσεις στη γραπτή έκφραση. Αυτή η έλλειψη πραγματικής εκτίμησης των ικανοτήτων τους μελετήθηκε και σε μελέτη των Hampton και Mason (2003) στην οποία ο χαρακτηρισμός των μαθητών ως ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν επηρεάζει τις απόψεις και τις πεποιθήσεις τους για τη γενικότερη ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Παραπλήσια συμπεράσματα προέρχονται και από τον Σπαντιδάκη (2004), ο οποίος αναφέρει ότι οι μαθητές που έχουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις τείνουν να αποφύγουν γραπτές σχολικές δραστηριότητες (2004). Γενικότερα, η Λεονταρή (1998) αναφέρει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και στάσης των μαθητών και της σχολικής επίδοσής τους (χωρίς να γίνεται λόγος για Μαθησιακές Δυσκολίες). Είναι άραγε οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αίσθηση αποτελεσματικότητας; Ο MacArthur υποστηρίζει ότι τα μαθησιακά προβλήματα που πολλές φορές αντιμετωπίζουν οι μαθητές οδηγούν στην εκδήλωση αρνητικών στάσεων και απόψεων για τη γραπτή έκφραση (1996).

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να μελετήσει τόσο τις γνώσεις γύρω από τη γραπτή έκφραση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες όσο και τη στάση τους έναντι της γραπτής έκφρασης αλλά και την αίσθηση αποτελεσματικότητας που έχουν οι μαθητές αυτοί όσον αφορά την ικανότητά τους να διεκπεραιώνουν γραπτές δοκιμασίες ακολουθώντας τη μεθοδολογία που χρησιμοποίησαν στη μελέτη τους ο Graham και οι συνεργάτες του (1993). Αν και η μελέτη της γραπτής έκφρασης έχει μελετηθεί ευρέως διεθνώς, λίγες είναι οι δημοσιευμένες μελέτες σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά που αφορούν Έλληνες μαθητές. Ωστόσο, προσπάθειες προς

την κατεύθυνση αυτή έχουν γίνει με τη διεξαγωγή σχετικών συνεδρίων και την έκδοση τόμων πρακτικών με σχετικές μελέτες (ενδεικτικά, Βλασσοπούλου κ. συν, 2007. Παπούλια-Τζελέπη, Φτερνιάτη & Θηβαίος, 2006). Ωστόσο, μια τέτοια μελέτη θα επέτρεπε την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για το πώς βλέπουν οι ίδιοι οι μαθητές τις δυνατότητές τους, γεγονός πολύ χρήσιμο στην προσπάθεια για παρέμβαση υπέρ των μαθητών αυτών.

2. Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 63 μαθητές (41 αγόρια και 22 κορίτσια) που φοιτούσαν στις δύο ανώτερες τάξεις του Δημοτικού. Από το σύνολο των μαθητών, οι 31 είχαν διαγνωσθεί ως μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ οι υπόλοιποι 32 μαθητές είχαν κανονική επίδοση στη γλώσσα. Οι μαθητές του δείγματος προέρχονταν από σχολεία της Πάτρας και των όμορων περιοχών της.

Αναλυτικότερα, η κατανομή των μαθητών ανά φύλο, τάξη και επίπεδο ικανότητας είχε ως εξής: Στην Ε' τάξη φοιτούσαν 17 μαθητές (10 αγόρια και 7 κορίτσια) χωρίς προβλήματα στη γλώσσα και 16 μαθητές με ΜΔ (11 αγόρια και 5 κορίτσια), ενώ στην Στ' τάξη οι μαθητές χωρίς προβλήματα στη γλώσσα ήταν 15 (8 αγόρια και 7 κορίτσια) και οι συμμαθητές τους με ΜΔ ήταν 15 (12 αγόρια και 3 κορίτσια). Ο Πίνακας 1 που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των μαθητών ανά τάξη και επίπεδο ικανότητας, όπως επίσης τη μέση χρονολογική τους ηλικία (σε μήνες).

Όλοι οι μαθητές με ΜΔ που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν διαγνωστεί από επίσημο κρατικό φορέα της περιοχής (π.χ., ΚΔΑΥ, παιδοατρική υπηρεσία δημόσιου νοσοκομείου) ως μαθητές με «Μαθησιακές Δυσκολίες στη Γλώσσα» και δεν παρουσίαζαν κάποια πρόσθετη ειδική εκπαιδευτική ανάγκη. Οι μαθητές που δεν εμφάνιζαν ΜΔ φοιτούσαν στις ίδιες τάξεις με τους μαθητές με ΜΔ της έρευνας, δεν είχαν καμία ειδική

Πίνακας 1
Κατανομή μαθητών ανά επίπεδο ικανότητας, τάξη και χρονολογική ηλικία (σε μήνες)

		Ε' τάξη			Στ' τάξη		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>sd</i>
Μαθησιακές δυσκολίες	Αγόρια	11	131,0	3,6	12	141,0	5,0
	Κορίτσια	5	130,4	3,3	3	138,0	2,,0
	Σύνολο	16	130,8	3,4	15	140,4	4,6
Κανονική επίδοση	Αγόρια	10	128,4	4,4	8	140,3	3,2
	Κορίτσια	7	127,9	4,0	7	140,3	3,8
	Σύνολο	17	128,2	4,1	15	140,3	3,3

εκπαιδευτική ανάγκη, ενώ όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως επιπέδου ικανότητας, είχαν την ελληνική ως πρώτη γλώσσα. Λόγω του μικρού αριθμού μαθητών με ΜΔ ανά σχολική τάξη, η διαδικασία επιλογής των μαθητών του δείγματος είχε ως εξής. Αρχικά εντοπιζόνταν οι μαθητές με ΜΔ σε μια σχολική τάξη και στη συνέχεια με κλήρωση (μεταξύ των γηγενών μαθητών της ίδιας τάξης, που δεν είχαν επαναλάβει καμία σχολική τάξη και δεν εμφάνιζαν καμία ειδική εκπαιδευτική ανάγκη) ίσος αριθμός μαθητών δίχως Μαθησιακές Δυσκολίες επιλέχθηκε για να συμμετάσχει στην έρευνα. Οι μαθητές με ΜΔ δεν ήταν εγγεγραμμένοι σε κάποιο ενισχυτικό πρόγραμμα στο σχολείο τους, με άλλα λόγια, δεν φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης.

Αν και οι ερευνητές βασίστηκαν στη διεπιστημονική διάγνωση του επίσημου κρατικού φορέα για την επιλογή των μαθητών με ΜΔ που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, επιπλέον συγκρίσεις μεταξύ των δύο ομάδων (μαθητές με ΜΔ και μαθητές με κανονική επίδοση στη γλώσσα) επιβεβαίωσαν τις διαφορές στην ικανότητα γραπτής έκφρασης μεταξύ των ομάδων αυτών. Πιο συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν μια μικρή έκθεση με θέμα «Πώς περσά τις διακοπές των Χριστουγέννων». Το κεί-

μενο αυτό αξιολογήθηκε από τους ερευνητές της παρούσας έρευνας με βάση δέκα (10) κριτήρια που αφορούσαν αντίστοιχες πτυχές της διαδικασίας γραπτής έκφρασης: (1) εφαρμογή κανόνων γραμματικής, (2) εφαρμογή κανόνων σύνταξης, (3) εφαρμογή κανόνων στίξης, (4) ορθογραφία, (5) λεξιλόγιο, (6) θεματική συνοχή, (7) νοηματική συνέχεια, (8) ποσότητα ιδεών στο κείμενο, (9) πρωτοτυπία ιδεών στο κείμενο, (10) οργάνωση ιδεών στο κείμενο. Για τις ανάγκες της αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα Likert 6 σημείων (όπου 1=πάρα πολύ χαμηλή επίδοση και 6=πάρα πολύ υψηλή επίδοση). Η στατιστική ανάλυση έδειξε διαφορές στην επίδοση των δύο ομάδων μαθητών με τους μαθητές με ΜΔ να έχουν χαμηλότερη επίδοση ($M=21,7$, $sd=7,2$) από ό,τι οι άλλοι συμμαθητές τους ($M=44,9$, $sd=6,2$) και η διαφορά αυτή ήταν επίσης στατιστικώς σημαντική ($F_{1,61}=190,01$ $p<0,0001$). Για την επαλήθευση της διαφοράς, οι εκπαιδευτικοί των τάξεων όπου φοιτούσαν οι μαθητές της έρευνας αξιολόγησαν τη γενικότερη επίδοση των μαθητών στη γραπτή έκφραση με τη βοήθεια της ίδιας κλίμακας Likert 6 σημείων στα ίδια δέκα (10) προαναφερθέντα κριτήρια. Η ανάλυση των αξιολογικών κρίσεων των εκπαιδευτικών έδειξε πως οι μαθητές με ΜΔ είχαν χαμηλότερη επίδο-

ση ($M=23,3$, $sd=9,7$) από ό,τι οι συμμαθητές τους που δεν εμφάνιζαν ΜΔ ($M=49$, $sd=7,5$), διαφορά που ήταν στατιστικώς σημαντική ($F_{1,61}=139,4$, $p<0,0001$). Επίσης, η συσχέτιση των δύο αυτών ανεξάρτητων αξιολογήσεων ήταν στατιστικά σημαντική τόσο για ολόκληρο το δείγμα ($r=0,884$, $df=61$, $p<0,00001$), όσο και ξεχωριστά ανά επίπεδο ικανότητας: $r=0,571$, $df=29$, $p<0,0008$ για τους μαθητές με ΜΔ και $r=0,597$, $df=30$, $p<0,0003$ για τους μαθητές με κανονική επίδοση στη γλώσσα. Αν και τα αποτελέσματα αυτά δεν αποδεικνύουν ότι οι μαθητές με ΜΔ εμφάνιζαν όντως Μαθησιακές Δυσκολίες στη γλώσσα, εν τούτοις αναδεικνύουν τη διαφορά στην επίδοση των μαθητών των δύο ομάδων ως προς την ικανότητα γραπτής έκφρασης.

Υλικά

Στους μαθητές της έρευνας δόθηκαν μια σειρά από ερωτήσεις που σκοπό είχαν να ανιχνεύσουν τις γνώσεις, τη στάση και την αυτοεκτίμηση των ικανοτήτων τους σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, στους μαθητές δόθηκαν οι ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Έξι (6) ερωτήσεις τύπου Likert 5 σημείων (όπου 1=διαφωνώ απόλυτα και 5=συμφωνώ απόλυτα) που αφορούσαν τη στάση των μαθητών σχετικά με τη γραπτή έκφραση και την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι ερωτήσεις παρτίθενται στο παράρτημα της εργασίας.
2. Δέκα (10) ερωτήσεις τύπου Likert 5 σημείων (όπου 1=διαφωνώ απόλυτα και 5=συμφωνώ απόλυτα) που αφορούσαν την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των μαθητών να φέρουν σε πέρας τις διαδικασίες παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά και απλές γραπτές εργασίες που τους δίνονται στο πλαίσιο του σχολείου. Οι επτά (7) πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν την ικανότητα αποτελεσματικής διεκπεραίωσης των διαδικασιών γραπτής έκφρασης, και οι τρεις (3) τελευταίες την ικανότητα διεκπεραίωσης γραπτής έκφρασης απλών σχολικών εργασιών. Οι ερωτήσεις παρτίθενται στο παράρτημα της εργασίας.

3. Οκτώ (8) ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που αφορούσαν τις γνώσεις που είχαν οι μαθητές σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου μαζί με συνοδευτικό κείμενο για να εργαστεί ο μαθητής.

Οι τρεις πρώτες ανοιχτού τύπου ερωτήσεις αφορούσαν στις γνώσεις των μαθητών για το τι σημαίνει «να γράφεις καλά» και πώς γράφουν οι καλοί μαθητές. Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις εστίασαν στο αν ο μαθητής γνωρίζει τι πρέπει να κάνει στη φάση του σχεδιασμού της γραπτής έκφρασης (Hayes & Flower, 1980). Τέλος, οι δύο τελευταίες ερωτήσεις αφορούσαν τις γνώσεις περί αναθεώρησης και διόρθωσης του κειμένου από το μαθητή.

Όλα τα ερωτήματα προέκυψαν από τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας του Graham και των συνεργατών του (1993). Μεταφράστηκαν στα ελληνικά και προσαρμόστηκαν ούτως ώστε να ταιριάζουν με το ελληνικό μάθημα της Γλώσσας και τις απαιτήσεις του σε γραπτή έκφραση από τους μαθητές. Όσον αφορά τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, δεν έγινε κάποια περαιτέρω στατιστική ανάλυση των ψυχομετρικών τους ιδιοτήτων, καθώς αυτό δεν ήταν μέσα στους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Το συνοδευτικό κείμενο για την ερώτηση υπ' αριθμόν 8 κατασκευάστηκε έχοντας ως αφετηρία παραπλήσιο κείμενο από το σχολικό βιβλίο της Γ' Δημοτικού με θέμα τον ήρωα Ηρακλή. Το κείμενο τροποποιήθηκε ώστε να περιέχει αρκετά λάθη διαφόρων ειδών, όπως λάθη ορθογραφίας, λάθη αλλαγής πεζών-κεφαλαίων γραμμάτων, λάθη στίξης, λάθη γραμματικής, λάθη σύνταξης, προσθήκη άσχετης πρότασης, επανάληψη λέξεων και λάθη στη σειροθέτηση των προτάσεων.

Διαδικασία

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα εξετάστηκαν από τη δεύτερη συγγραφέα του παρόντος ατομικά σε μια ήσυχη αίθουσα στο σχολείο που φοιτούσαν. Η εξέταση γινόταν κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίας που διαρκούσε περίπου 20 με 30 λεπτά. Αν και οι μαθητές έδειξαν εξοι-

κειωμένοι με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, εντούτοις κάθε ερώτηση αποδόθηκε προφορικά από τον εξεταστή ο οποίος κατέγραφε και την απάντηση του μαθητή. Η διαδικασία αυτή ακολούθηθηκε τόσο για τις κλειστού τύπου ερωτήσεις (τις ερωτήσεις που απαντήθηκαν σε κλίμακα Likert) όσο και τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Επιπλέον, στις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε και ένα μικρό κασετόφωνο για τη μαγνητοφώνηση των απαντήσεων των μαθητών. Αρχικά, ο εξεταστής και ο μαθητής ξεκινούσαν τη διαδικασία με απλές ερωτήσεις για τα αγαπημένα βιβλία και τις εξωσχολικές δραστηριότητες του μαθητή με σκοπό την ενθάρρυνση και την εξοικείωσή του με τον εξεταστή. Ακολούθως, δίνονταν οι ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου και ολοκληρωνόταν η διαδικασία.

Ανάλυση – Επεξεργασία

Για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούσαν τη στάση των μαθητών προς τη γραπτή έκφραση και την εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους, το άθροισμα των τιμών των απαντήσεων διαιρέθηκε με το συνολικό αριθμό των ερωτήσεων. Επειδή οι ερωτήσεις 2, 4, και 6 ήταν «προς την αντίθετη φορά» (δηλαδή, εξέφραζαν αρνητική στάση προς της γραπτή έκφραση), οι απαντήσεις που δόθηκαν αντιστράφηκαν.

Ομοίως για τις ερωτήσεις για την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας, εκτός από το συνολικό σκορ, που αντικατοπτρίζει τη μέση εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των μαθητών (που εξήχθη αθροίζοντας το σύνολο των απαντήσεων και διαιρώντας το με τον αριθμό των ερωτήσεων), δύο επιμέρους τιμές εξήχθησαν που αφορούσαν την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας στη διεκπεραίωση των διαδικασιών της γραπτής έκφρασης (ερωτήσεις 1 έως 7) και της αποτελεσματικότητας στη διεκπεραίωση βασικών γραπτών δραστηριοτήτων (ερωτήσεις 8 έως 10).

Όσον αφορά τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές σε κάθε ερώτηση καταγράφηκαν και στη συνέχεια χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: (α)

σε απαντήσεις «μορφής του κειμένου» που αφορούσαν βασικά-επιφανειακά θέματα της γραπτής έκφρασης (όπως η εφαρμογή των κανόνων της γραμματικής και του συντακτικού, η ορθογραφία, η στίξη, ο τονισμός, η σωστή κεφαλαιοποίηση), (β) σε απαντήσεις «περιεχομένου» που αφορούσαν βαθύτερα και ουσιαστικότερα θέματα (όπως η οργάνωση του κειμένου, η νοηματική συνέχεια, η θεματική συνοχή), και (γ) σε μη σχετικές απαντήσεις που δεν αφορούσαν ούτε τη μορφή αλλά ούτε και το περιεχόμενο του κειμένου. Με άλλα λόγια, οι αριθμοί που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 στην ενότητα «Αποτελέσματα» αναφέρονται στο μέσο αριθμό επιλογών (μορφή κειμένου ή περιεχομένου) που έδωσαν οι μαθητές. Οι ερευνητές δεν προέβησαν σε περαιτέρω ανάλυση των απαντήσεων (δηλ., πόσες φορές οι μαθητές επέλεξαν κάποιο συγκεκριμένο τρόπο απάντησης: π.χ., εφαρμογή κανόνων γραμματικής κ.λπ.) στην παρούσα μελέτη. Όμως, για την εξασφάλιση της σωστής ταξινόμησης των απαντήσεων των μαθητών, οι δύο συγγραφείς έκριναν και ταξινόμησαν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλον όλες τις απαντήσεις των μαθητών και ο βαθμός συμφωνίας τους, που υπολογίστηκε, κυμάνθηκε σε πολύ υψηλά επίπεδα (άνω του 0,90 για κάθε ερώτηση).

4. Αποτελέσματα

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει βασικά περιγραφικά στοιχεία (μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις) για τη στάση και την αυτοεκτίμηση της επίδοσης των μαθητών στη γραπτή έκφραση. Όπως φαίνεται και από τα στοιχεία του πίνακα, υπάρχουν μικρές διαφορές μεταξύ των επιπέδων ικανότητας όσον αφορά τη στάση των μαθητών έναντι του γραπτού λόγου.

Η εξέταση των δεδομένων με το κριτήριο της Ανάλυσης της Διακύμανσης με δύο παράγοντες μεταξύ ομάδων (Τάξη Χ Επίπεδο Ικανότητας) έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα *Επίπεδο Ικανότητας* μόνο: $F_{1,59} = 12,32$, $p < 0,0008$, $\eta^2 = 0,1727$. Δεν βρέθηκε επίδραση

Πίνακας 2
Αυτοεκτίμηση ικανότητας στη διεκπεραίωση διαδικασιών γραπτής έκφρασης και απλές γραπτές εργασίες και στάση έναντι στη γραπτή έκφραση: Μ.Ο. και Τ.Α. (σε παρένθεση)

		Στάση	Αποτελεσμα- τικότητα σε διαδικασίες γραφής	Αποτελεσμα- τικότητα σε απλές γραπτές εργασίες	Συνολική αποτελεσμα- τικότητα
Μαθησιακές δυσκολίες	Ε' τάξη	2,63 (0,81)	3,31 (0,87)	2,25 (0,58)	2,78 (0,66)
	Στ' τάξη	2,67 (1,05)	3,23 (0,82)	2,87 (1,31)	3,05 (0,98)
	Σύνολο	2,65 (0,91)	3,27 (0,84)	2,55 (1,03)	2,91 (0,83)
Κανονική επίδοση	Ε' τάξη	3,29 (0,69)	3,62 (0,70)	3,12 (0,93)	3,37 (0,67)
	Στ' τάξη	3,53 (0,92)	3,43 (0,49)	2,77 (1,11)	3,10 (0,71)
	Σύνολο	3,41 (0,80)	3,53 (0,61)	2,96 (1,01)	3,24 (0,69)

του παράγοντα *Τάξη* ($p>0,55$), ούτε και αλληλεπίδραση των παραγόντων αυτών ($p>0,65$). Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών του δείγματος ως προς τη στάση τους έναντι του γραπτού λόγου. Οι μαθητές με κανονική επίδοση ήταν πιο θετικοί σε σχέση με τους συμμαθητές τους με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Όσον αφορά την εκτίμηση των μαθητών σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους να εκτελέσουν συγκεκριμένες διαδικασίες γραπτής έκφρασης, η εξέταση των σχετικών στοιχείων του Πίνακα 2 με το κριτήριο της Ανάλυσης της διακύμανσης για τους ίδιους δύο παράγοντες (*Τάξη Χ Επίπεδο Ικανότητας*) δεν ανέδειξε σημαντικές επιδράσεις για κανέναν παράγοντα ($p>0,47$, και $p>0,18$, αντίστοιχα) ούτε και αλληλεπίδραση των παραγόντων αυτών ($p>0,76$). Ομοίως, για την αποτελεσματικότητα των μαθητών στην ολοκλήρωση απλών γραπτών εργασιών, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις και για τους δύο ανεξάρτητους παράγοντες της ανάλυσης, *Τάξη* και *Επίπεδο Ικανότητας* ($p>0,59$ και $p>0,13$, αντίστοιχα), ούτε και αλληλεπίδραση των παραγόντων αυτών ($p>0,07$). Παρόμοια, μη σημαντικά αποτελέσματα προέκυψαν και για το συνολι-

κό βαθμό αποτελεσματικότητας των μαθητών όσον αφορά την επίδραση των δύο παραγόντων, *Τάξη* ($p>0,87$) και *Επίπεδο Ικανότητας* ($p>0,10$) και την αλληλεπίδρασή τους ($p>0,17$). Άσχετα από το επίπεδο ικανότητάς τους, οι μαθητές είτε με κανονική επίδοση στη γλώσσα είτε με Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούσαν ότι τα καταφέρνουν εξίσου καλά στη παραγωγή γραπτών κειμένων και στη διεκπεραίωση γραπτών εργασιών.

Τέλος, δεν διαπιστώθηκε καμία σημαντική σχέση συνάφειας μεταξύ της στάσης των μαθητών προς το γραπτό λόγο και των απόψεών τους για την αποτελεσματικότητά τους στη διεκπεραίωση της γραπτής έκφρασης και απλών γραπτών εργασιών ούτε στο σύνολο του δείγματος ούτε ξεχωριστά ανά επίπεδο ικανότητας.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει βασικά περιγραφικά στοιχεία (μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις) για το πλήθος των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές σε όλες τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Όπως φαίνεται από τον πίνακα, οι απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές με κανονική επίδοση υπερτερούσαν των αντίστοιχων απαντήσεων των συμμαθητών τους με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γλώσσα.

Πίνακας 3
Γνώσεις για τη γραπτή έκφραση: Μ.Ο. και Τ.Α. (σε παρένθεση)

		Μορφή κειμένου	Περιεχόμενο κειμένου	Άσχετες απαντήσεις
Μαθησιακές δυσκολίες	Ε' τάξη	7,38 (3,42)	6,88 (2,66)	0,94 (0,93)
	Στ' τάξη	6,40 (2,23)	5,67 (2,72)	1,47 (1,25)
	Σύνολο	6,90 (2,90)	10,06 (2,58)	1,19 (1,11)
Κανονική επίδοση	Ε' τάξη	11,41 (3,20)	9,24 (2,54)	0,94 (1,03)
	Στ' τάξη	12,33 (2,64)	11,00 (2,36)	0,87 (0,83)
	Σύνολο	11,84 (2,94)	6,29 (2,71)	0,91 (0,93)

Όσον αφορά τις απαντήσεις μορφής, η ανάλυση της διακύμανσης με δύο παράγοντες μεταξύ ομάδων (Τάξη Χ Επίπεδο Ικανότητας) ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές υπέρ των μαθητών με κανονική επίδοση ($F_{1,59}=45,44$, $p<0,00001$, $\eta^2=0,435$). Αντίθετα, δεν υπήρξε επίδραση του παράγοντα Τάξη ($p>0,92$), ούτε και αλληλεπίδραση ($p>0,20$). Οι μαθητές χωρίς μαθησιακά προβλήματα στη γλώσσα δίνουν περισσότερες απαντήσεις που αφορούν τη μορφή (την εμφάνιση) του κειμένου από ό,τι οι συμμαθητές τους με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γλώσσα.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από την ανάλυση των απαντήσεων που αναφέρονταν στο περιεχόμενο του κειμένου. Από την ανάλυση της διακύμανσης με δύο παράγοντες μεταξύ ομάδων (Τάξη Χ Επίπεδο Ικανότητας) δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τάξεων φοίτησης των μαθητών ($p>0,67$). Βρέθηκε όμως διαφορά λόγω του επιπέδου ικανότητας των μαθητών ($F_{1,59}=35,15$, $p<0,00001$, $\eta^2=0,373$) και αλληλεπίδραση των δύο παραγόντων ($F_{1,59}=5,25$, $p<0,026$, $\eta^2=0,082$). Δεν προέκυψαν διαφορές μεταξύ επιπέδου ικανότητας και τάξης φοίτησης (ούτε και αλληλεπίδραση) όσον αφορά τις άσχετες απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Όπως προαναφέρθηκε και στην παρουσίαση

των υλικών της έρευνας, οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αφορούσαν την οργάνωση του κειμένου (ερωτήσεις 4-6), την αναθεώρηση, βελτίωση και διόρθωση του κειμένου (ερωτήσεις 7-8) αλλά και τις γενικότερες γνώσεις του μαθητή για το τι σημαίνει «να γράφω καλά» (ερωτήσεις 1-3). Για το λόγο αυτό, υπολογίστηκαν ξεχωριστά αθροίσματα για καθεμιά από τις τρεις ενότητες των ερωτήσεων και διενεργήθηκαν ξεχωριστές αναλύσεις για τις απαντήσεις μορφής και περιεχομένου.

Στις ερωτήσεις για την προετοιμασία και οργάνωση του κειμένου (ερωτήσεις 4-6), οι μαθητές με κανονική επίδοση έδωσαν περισσότερες απαντήσεις που αφορούσαν το περιεχόμενο του κειμένου ($F_{1,59}=3,88$, $p<0,05$, $\eta^2=0,053$) από ό,τι οι συμμαθητές τους με Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ δεν διέφεραν στις απαντήσεις περί της μορφής του κειμένου ($p>0,18$). Στις ερωτήσεις που αφορούσαν την αναθεώρηση και βελτίωση του κειμένου (ερωτήσεις 7-8), οι μαθητές με κανονική επίδοση έδωσαν περισσότερες απαντήσεις τόσο μορφής ($F_{1,59}=78,3$, $p<0,00001$, $\eta^2=0,569$) όσο και περιεχομένου ($F_{1,59}=31,69$, $p<0,00001$, $\eta^2=0,351$) από ό,τι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τέλος, στις γενικές ερωτήσεις για τη γνώση του «να γράφω καλά», διαφορές παρατηρήθηκαν μόνο στην περίπτωση των απαντήσεων περιεχομένου ($F_{1,59}=15,05$, $p<0,0003$, $\eta^2=0,203$) και όχι μορφής του κειμένου. Καμία άλλη διαφο-

ρά, ούτε αλληλεπίδραση παραγόντων δεν ήταν σημαντική.

5. Συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα, συνοπτικά. Πρώτον, οι μαθητές με κανονική επίδοση ήταν θετικότερα διακείμενοι προς τη γραπτή έκφραση σε σχέση με τους συμμαθητές τους με Μαθησιακές Δυσκολίες στη γλώσσα. Δεύτερον, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ανέφεραν τα ίδια περίπου επίπεδα αποτελεσματικότητας με τους συμμαθητές τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες όσον αφορά την εκτέλεση των διαδικασιών της γραπτής έκφρασης, αλλά και όσον αφορά τη διεκπεραίωση απλών γραπτών εργασιών. Τρίτον, δεν υπήρξε κάποια συνάφεια (θετική ή αρνητική) μεταξύ της στάσης των μαθητών προς τη γραπτή έκφραση και της εκτίμησης της αποτελεσματικότητάς τους. Τέταρτον, όσον αφορά τις απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με τις γνώσεις γύρω από τη γραπτή έκφραση, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες γνώριζαν λιγότερα σχετικά με τη μορφή αλλά και το περιεχόμενο ενός κείμενου σε σχέση με τους άλλους συμμαθητές τους. Πέμπτον, οι ίδιες διαφορές αναδείχθηκαν και στις επιμέρους αναλύσεις των ερωτήσεων που αφορούσαν την προετοιμασία και οργάνωση του κειμένου με τους μαθητές με κανονική επίδοση να αναφέρουν περισσότερες απαντήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου από ό,τι οι συμμαθητές τους με Μαθησιακές Δυσκολίες. Για τη φάση της αναθεώρησης και βελτίωσης ενός κειμένου, οι διαφορές εντοπίστηκαν τόσο σε απαντήσεις μορφής όσο και περιεχομένου του κειμένου με τους μαθητές με κανονική επίδοση να αναφέρουν περισσότερες. Τέλος, όσον αφορά τη γενικότερη γνώση τού «να γράφω καλά», οι διαφορές εστιώστηκαν στο περιεχόμενο και όχι στη μορφή του κειμένου, με τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να αναφέρουν λιγότερες απαντήσεις σε σχέση με τους συμμαθητές τους χωρίς προβλήματα.

Από τα προαναφερθέντα αποτελέσματα προκύπτει υπεροχή των μαθητών χωρίς προβλήματα έναντι των συμμαθητών τους με μαθησιακές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γλώσσα σε αρκετούς τομείς που αφορούν τη διαδικασία γραπτής έκφρασης. Πρώτα απ' όλα, στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται ότι μάλλον δεν αρέσει η γραπτή έκφραση. Η στάση τους προς την παραγωγή γραπτού λόγου δεν είναι τόσο θετική όσο αυτή των άλλων συμμαθητών τους. Αυτό συνάδει και υποστηρίζεται και από άλλες διεθνείς μελέτες (Graham et al., 1993). Για το μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες, η συγγραφή ενός κειμένου είναι μια επίπονη και κοπιαστική διαδικασία που του θέτει πολυ-επίπεδες απαιτήσεις (να συντονιστεί οπτικοκινητικά, να κάνει καλά γράμματα, να γράψει εντός των ορίων που θέτει το τετράδιο και, φυσικά, να αναπτύξει ένα κείμενο με σωστή μορφή αλλά και περιεχόμενο (Berninger, Mizokawa & Bragg, 1991. Berninger & Whitaker, 1993).

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των μαθητών με ή χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στη γλώσσα, δεν προέκυψαν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων. Άσχετα από τη στάση τους προς τη γραπτή έκφραση, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δήλωσαν ότι μπορούν να τα καταφέρουν με τις γραπτές δραστηριότητες που αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινής σχολικής ζωής. Βέβαια, στο ίδιο συμπέρασμα έχουν καταλήξει και άλλες διεθνείς έρευνες, καθώς είναι συχνό φαινόμενο οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να υπερεκτιμούν τις μαθησιακές τους ικανότητες σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Klassen, 2002. Pajares, 2003. Pajares & Valiante, 2006. Sawyer, Graham & Harris, 1992). Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν προέκυψαν στοιχεία για την προέλευση αυτής της υπερεκτίμησης της αποτελεσματικότητας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πάντως σύμφωνα με τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, αυτή δεν φαίνεται να σχετίζεται με τη λιγότερο θετική στάση που έχουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες για τη γραπτή έκφραση. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι τα ανωτέρω ευρήματα δεν προέκυψαν από κάποια τυποποιημένα ερωτημα-

τολόγια ή κλίμακες στάσεων και αυτοεκτίμησης αλλά από μια απλή σειρά ερωτημάτων που κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας αυτής. Οπωσδήποτε, περαιτέρω έρευνες και με άλλα σταθμισμένα εργαλεία στάσεων είναι απαραίτητες για τη διασταύρωση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας.

Όσον αφορά τις γνώσεις των μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στη γλώσσα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες γνωρίζουν λιγότερα στοιχεία σε σχέση με τους άλλους συμμαθητές τους. Γενικά, η υπεροχή των γνώσεων των μαθητών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζεται με το περιεχόμενο (δηλαδή τα βαθύτερα και ουσιαστικότερα σημεία του κειμένου, όπως νοηματική συνένχεια, συνοχή, συνεκτικότητα) αλλά και με τη μορφή του κειμένου (δηλαδή εκείνα τα στοιχεία που αφορούν την εμφάνιση, την εφαρμογή κανόνων γραμματικής και σύνταξης, στίξης, κεφαλοποίησης και άλλα). Επιμέρους, το έλλειμμα γνώσεων των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στον τομέα του περιεχομένου ενός κειμένου εντοπίστηκε και στις ερωτήσεις τις σχετικές με την προπαρασκευή του κειμένου που καλείται να γράψει ο μαθητής, αλλά και στις σχετικές ερωτήσεις για την αναθεώρηση και βελτίωση του κειμένου αυτού. Αντίθετα, σε θέματα μορφής, η διαφορά μεταξύ μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες εντοπίστηκε μόνο στις ερωτήσεις για την αναθεώρηση του κειμένου. Τέλος, στο γενικότερο «κεφάλαιο» των γνώσεων για το τι είναι «καλό γράψιμο» (good writing) και πώς μπορώ «να γράφω καλά», το έλλειμμα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αναδείχθηκε και σε θέματα μορφής αλλά και περιεχομένου. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (που έχουν ήδη μια λιγότερο θετική στάση έναντι της γραπτής έκφρασης) γνωρίζουν λιγότερα πράγματα για το πώς πρέπει να γράψουν ένα καλό κείμενο και δεν είναι πολλές φορές σε θέση να εφαρμόζουν τα όσα γνωρίζουν. Άλλωστε και άλλες έρευνες έχουν δείξει (ενδεικτικά MacArthur & Graham, 1987. MacArthur, Graham & Schwartz, 1991) ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

δυσκολεύονται στην εφαρμογή των όσων (λίγων) γνωρίζουν κατά την προετοιμασία αλλά και την αναθεώρηση των γραπτών τους κειμένων. Ίσως για το λόγο αυτό, η χρήση άλλων μεθόδων για τη μεταφορά των ιδεών τους σε γραπτό λόγο (με τη βοήθεια ενός υπολογιστή ή ενός ενηλίκου που παίζει το ρόλο γραμματέως ή κάποιου άλλου μέσου ηχογράφησης) βοηθά στην παραγωγή καλύτερων ποιοτικά κειμένων.

Με βάση τα προαναφερθέντα, γίνεται σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί (είτε των γενικών τάξεων είτε των ΣΜΕΑ) που έρχονται σε καθημερινή επαφή με μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα πρέπει να γνωρίζουν τι σκέφτονται οι μαθητές και πώς κρίνουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους. Αν και στην παρούσα μελέτη δεν αναδείχθηκε η πιθανή σχέση μεταξύ αποτελεσματικότητας και στάσης προς τη γραπτή έκφραση, η γνώση τόσο των στάσεων των μαθητών όσο και της αυτοεκτίμησης των ικανοτήτων τους είναι ουσιαστική στην προσπάθεια για παρέμβαση υπέρ των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Το γεγονός πως, παρά τη λιγότερο θετική τους στάση, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δηλώνουν ότι τα καταφέρνουν στην παραγωγή γραπτών κειμένων, πιθανόν να σημαίνει ότι δεν έχει γίνει ουσιαστική δουλειά στον τομέα της εξατομικευμένης παρέμβασης και διδασκαλίας των όσων απαιτούνται για να μάθει ο μαθητής «να γράφει καλά». Επομένως, δίχως να υποτιμάται η προσπάθεια που καταβάλλει ένας μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες, ένα πρόγραμμα παρέμβασης θα μπορούσε να στηρίξει ουσιαστικά και να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα αλλά και τη γενικότερη στάση του μαθητή αυτού.

Ένα ακόμη στοιχείο που θα μπορούσε να φανεί αρκετά χρήσιμο σε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα γραπτής έκφρασης θα αφορούσε την ενίσχυση των γνώσεων τόσο γύρω από τη μορφή όσο και γύρω από το περιεχόμενο ενός «καλογραμμένου» κειμένου. Όπως φάνηκε και στην παρούσα έρευνα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες υστερούσαν (σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους) σε γνώσεις που αφορούσαν τόσο τη μορφή όσο και το περιεχόμενο

ενός κειμένου. Μάλιστα, οι γνώσεις αυτές θα μπορούσαν να καλύψουν τόσο τη φάση της παρασκευής του κειμένου αλλά και την εξίσου σημαντική φάση της αναθεώρησης και ενίσχυσης-βελτίωσης του ήδη παραχθέντος γραπτού κειμένου (Hayes & Flower, 1980). Άλλωστε είναι γεγονός πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αντιμετωπίσει δυσκολίες στις προσπάθειές τους για ουσιαστική βελτίωση ενός κειμένου που έχει ήδη γραφτεί (Englert & Thomas, 1987). Και αυτό ενισχύεται από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας, όπου οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες φάνηκαν να υστερούν τόσο σε γνώσεις μορφής όσο και περιεχομένου (με εφαρμογή στη φάση της αναθεώρησης-ανασκόπησης του κειμένου).

Γενικά, ένα εξατομικευμένο, παρεμβατικό πρόγραμμα θα στόχευε μεταξύ άλλων, στη διδασκαλία νέων τεχνικών για την καλύτερη προσέγγιση του θέματος σχετικά με το οποίο ο μαθητής καλείται να γράψει ένα κείμενο αλλά και στις σωστές τεχνικές που θα βοηθούν το μαθητή αυτό να βελτιώσει και να αναθεωρήσει το κείμενο που έγραψε ο ίδιος ή κάποιος άλλος συμμαθητής του. Φυσικά, αυτό το πρόγραμμα παρέμβασης δεν θα παρέλειπε να ενισχύσει συναισθηματικά το μαθητή, να τον κάνει να προσεγγίσει με θετικό τρόπο όλη τη διαδικασία γραπτής έκφρασης αλλά και το γραπτό λόγο, γενικότερα. Επίσης, θα ενίσχυε πραγματικά (και όχι σε βαθμό που δεν θα ανταποκρινόταν στις πραγματικές τους δυνατότητες) την αίσθηση αποτελεσματικότητας και την εμπιστοσύνη που δείχνει ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες στον ίδιο του τον εαυτό όταν καλείται να γράψει ένα κείμενο.

Κλείνοντας την αναφορά αυτή τα ακόλουθα στοιχεία σχετικά με το μεθοδολογία της παρούσας έρευνας πρέπει να επισημανθούν. Πρώτον, η επιλογή των μαθητών με ΜΔ βασίστηκε σε δεδομένα κρατικών φορέων (ΚΕΔΔΥ πρώην ΚΔΑΥ, ιατροπαιδαγωγικά κέντρα κ.λπ.), αλλά οι Μαθησιακές Δυσκολίες των μαθητών δεν επαληθεύτηκαν από τους ερευνητές. Κάτι τέτοιο, θα μπορούσε να υλοποιηθεί με τη βοήθεια ενός σταθμισμένου κριτηρίου που να ανιχνεύει τις Μαθη-

σιακές Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, όμως ένα τέτοιο κριτήριο-τεστ δεν ήταν διαθέσιμο για την ελληνική γλώσσα κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων.

Παράλληλα, η χρήση ανοιχτού (αλλά και κλειστού) τύπου ερωτημάτων για την αξιολόγηση της στάσης έναντι στη γραπτή έκφραση, την εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των μαθητών στη διεκπεραίωση της διαδικασίας γραπτής έκφρασης αλλά και την αξιολόγηση των γνώσεων γύρω από τη γραπτή έκφραση πιθανόν να μην ταιριάζει σε μαθητές του Δημοτικού. Αν και οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου (και μάλιστα των τελευταίων δύο τάξεων) σε γενικές γραμμές φάνηκαν εξοικειωμένοι με τη διαδικασία των γραπτών ερωτήσεων αλλά και την ουσία της κλίμακας Likert, κρίθηκε σκόπιμο να δοθούν όλες οι ερωτήσεις προφορικά σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το αν είχαν ή όχι Μαθησιακές Δυσκολίες, ούτως ώστε να διασφαλιστεί άκουσαν την κάθε ερώτηση και δεν είχαν προβλήματα στην πρόσληψή της. Η όλη διαδικασία της συνέντευξης, παρ' όλο που ηχογραφήθηκε, και παρά τον υψηλό βαθμό συμφωνίας των δύο ερευνητών στην ταξινόμηση των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές, προσφέρει ενδεικτικά δεδομένα γύρω από τις στάσεις και τις γνώσεις των μαθητών, δεδομένα που θα πρέπει να επανεξεταστούν με άλλη μεθοδολογική προσέγγιση μελλοντικά. Αυτό θα βοηθούσε στην πληρέστερη κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου όχι μόνο οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά όλοι οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου.

Βιβλιογραφία

- Barenbaum, E., Newcomer, P., & Nodine, B. (1987). Children's ability to write stories as a function of variation in task, age, and developmental level. *Learning Disability Quarterly*, 10, 175-188.
- Berninger, V. W., Mizokawa, D. T., & Bragg, R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology*, 29, 57-79.

- Berninger, V. W., & Whitaker, D. (1993). Theory-based branching diagnosis of writing disabilities. *School Psychology Review*, 22, 623-642.
- Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθέρη, Κ., & Σακελλαρίου, Γ. (Επιμ.) (2007). *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Englert, C. S., & Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to text structure in reading and writing: A comparison between learning disabled and non-learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 20, 93-105.
- Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237-249.
- Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41, 101-112.
- Hayes, J. R., (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy, & S. Ransdell (Eds), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg, & E. R. Sternberg (Eds), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Houck, C. K., & Billingsley, B. S. (1989). Written expression of students with and without learning disabilities: Differences across grades. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 561-567, 572.
- Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 88 - 102.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lewandowski, L. J., & Montali-Hanson, J. (1993). *Writing disability: The most common, least acknowledged learning disability*. Paper presented at the annual convention of the National Association of School Psychologists, Nashville, TN, Μάρτιος 1993.
- Lynch, E. M., & Jones, S. D. (1989). Process and product: A review of the research on LD children's writing skills. *Learning Disability Quarterly*, 12, 74-86.
- MacArthur, C. A. (1996). Using technology to enhance the writing processes of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 344-354.
- MacArthur, C. A., & Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing with three methods: Handwriting, dictation, and word processing. *The Journal of Special Education*, 21, 22-42.
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Schwartz, S. (1991). Knowledge of revision and revising behavior among students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 14, 61-73.
- Newcomer, P. L., & Barenbaum, E. M. (1991). The written composing ability of children with learning disabilities: A review of the literature from 1980 to 1990. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 578 - 593.
- Nodine, B. F., Barenbaum, E., & Newcomer, P. (1985). Story composition by learning disabled, reading disabled, and normal children. *Learning Disability Quarterly*, 8, 167-179.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2006). Self-efficacy beliefs and motivation in writing development. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds), *Handbook of writing research* (pp. 158-170). New York: Guilford.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π., Φτερνιάτη, Α., & Θηβαίος, Κ. (Επιμ.) (2006). *Έρευνα και πρακτικές του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία: Ανάγκες και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sawyer, R., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on learning disabled students' composition skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 84, 340-352.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in Applied Psycholinguistics: Vol. 2, reading, writing, and language learning*, (pp. 142-175). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Thomas, C. C., Englert, C. S., & Gregg, S. (1987). An analysis of errors and strategies in the expository writing of learning disabled students. *Remedial and Special Education*, 8, 21-30, 46.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Ερωτήσεις στάσης προς τη γραπτή έκφραση

1. Μου αρέσει να γράφω.
2. Προτιμώ να διαβάζω παρά να γράφω.
3. Γράφω μόνος/-η μου το «Σκέφτομαι και Γράφω».
4. Όταν μπορώ, αποφεύγω να γράφω.
5. Μου αρέσει περισσότερο να γράφω παρά να λύνω ασκήσεις αριθμητικής.
6. Το γράψιμο είναι χάσιμο χρόνου

Ερωτήσεις αποτελεσματικότητας για τη διεκπεραίωση δραστηριοτήτων γραπτής έκφρασης

1. Όταν γράφω ένα κείμενο, μου είναι εύκολο να βρω ιδέες.
2. Όταν γράφω ένα κείμενο, μου είναι δύσκολο να οργανώσω τις ιδέες μου και τις σκέψεις μου.
3. Όταν γράφω ένα κείμενο, μου είναι εύκολο να ξεκινήσω να γράφω.
4. Όταν γράφω ένα κείμενο, μου είναι εύκολο να κάνω όλες τις διορθώσεις και τις αλλαγές που χρειάζονται.
5. Όταν γράφω ένα κείμενο, μου είναι εύκολο να γράψω τις ιδέες μου σε σωστές προτάσεις.
6. Όταν γράφω ένα κείμενο, νιώθω μεγάλη δυσκολία να συνεχίσω να γράφω.
7. Όταν γράφω ένα κείμενο, μου είναι δύσκολο να διορθώνω τα λάθη μου.

Ερωτήσεις αποτελεσματικότητας στη διεκπεραίωση γραπτών εργασιών

8. Όταν ο δάσκαλος/η δασκάλα μάς ζητάει να γράψουμε μια έκθεση, η δική μου είναι η καλύτερη μέσα στην τάξη.
9. Όταν ο δάσκαλος/η δασκάλα μάς ζητάει να γράψουμε μια ιστορία, η δική μου είναι η καλύτερη μέσα στην τάξη.
10. Όταν ο δάσκαλος/η δασκάλα μάς ζητάει να διαβάσουμε ένα βιβλίο και μετά να γράψουμε τι μας άρεσε από το βιβλίο αυτό, το δικό μου κείμενο είναι το καλύτερο στην τάξη.

Ερωτήσεις ανοιχτού τύπου γνώσεων γραπτού λόγου

1. Ας υποθέσουμε ότι σήμερα σε ένα από τα μαθήματά σου έπαιρνες εσύ για λίγο τη θέση του/της δασκάλου/δασκάλας κι ένας από τους μαθητές σου σε ρωτούσε «Τι σημαίνει να γράφεις καλά;». Τι θα του απαντούσες ότι σημαίνει «να γράφεις καλά»;
2. Όταν ένας καλός μαθητής γράφει ένα κείμενο, τι νομίζεις ότι κάνει για να είναι καλό το κείμενό του;
3. Γιατί, κατά τη γνώμη σου, κάποιοι μαθητές δυσκολεύονται όταν γράφουν ένα κείμενο;
4. Συχνά ο/η δάσκαλος/δασκάλα ζητάει από τους μαθητές να γράψουν στο σπίτι μια μικρή έκθεση για κάποιο μεγάλο ήρωα, όπως ο Ηρακλής. Όταν σου ζητήσει και εσένα ο/η δάσκαλος/δασκάλα να γράψεις μια έκθεση σαν κι αυτή, τι κάνεις για να μπορέσεις να σχεδιάσεις και να γράψεις την έκθεση αυτή;
5. Αν δυσκολευόσουν να γράψεις την έκθεση αυτή, τι θα προσπαθούσες να κάνεις;
6. Αν έπρεπε να γράψεις μια τέτοια έκθεση για να τη διαβάσει ένας μαθητής της Β' (ή της Γ') τάξης, θα την έγραφες κάπως διαφορετικά; Τι θα άλλαζες στον τρόπο που θα την έγραφες; (Η τάξη καθορίστηκε να είναι 3 έτη μικρότερη από την τάξη φοίτησης του κάθε μαθητή, με άλλα λόγια Β' τάξη για τους μαθητές της Ε' και Γ' τάξη για τους μαθητές της Στ' τάξης).

7. Συχνά ο/η δάσκαλος/δασκάλα ζητάει από τους μαθητές να αλλάξουν μια έκθεση που έγραψαν και να την κάνουν καλύτερη. Αν σου ζητούσε ο/η δάσκαλος/δασκάλα να αλλάξεις μια έκθεση που έγραψες και να την κάνεις καλύτερη, τι αλλαγές θα έκανες;
8. Το παρακάτω κείμενο αναφέρεται στον ήρωα Ηρακλή και στους άθλους του και το έγραψε κάποιος άλλος μαθητής. Τι αλλαγές θα έκανες για να το κάνεις καλύτερο;

Κείμενο που δόθηκε στους μαθητές (με πρόσθετα λάθη)

Ο Ηρακλής και οι άθλοι του

Η γυνέκα του Δία, η Ήρα, έστειλε τη νύχτα που γεννήθηκε ο Ηρακλής δύο πελώρια φίδια στην κούνια του για να τον πνίξουν επειδή τον μισούσε. Ο Ηρακλής ήταν κόρη του Δία και της Αλκμήνης. Γεννήθηκε και στη Θήβα. Στη Θήβα βασίλευσε και ο Οιδίποδας. Όμως ο Ηρακλής ήταν δυνατός και τα φίδια. Όταν μεγάλωσε ο Ηρακλής βοήθησε πολύ τους ανθρώπους. Ύστερα ο Ηρακλής κυνήγησε και έπιασε ζωντανό τον άγριο κάπρο που κατέστρεφε καλλιέργειες τις στην Αρκαδία και αργότερα εξόντωσε τις Στυμφαλίδες όρνιθες, άγρια πουλιά με σιδερένια ράμφη και χάλκινα πόδια που πετούσαν τα φτερά τους σαν βέλη εναντίον των ανθρώπων. Πάλεψε πρώτα με το λιοντάρι της Νεμέας. Και το έσφιξε τόσο δυνατά που το έπνιξε. Η άνθρωποι τον αγάπησαν πολύ για τις κακές του πράξεις και τον λάτρεψαν σαν θεό ύστερα από το θάνατό του. Στη συνέχεια, σκότωσε το τέρας της Λερναίας Ύδρας με τα εννιά κεφάλια που ζούσε στη λίμνη Λέρνη και είχε εννιά κεφάλια και ρήμαζε τη γύρω περιοχή.

Knowledge, attitude and self-efficacy in the written expression of students with Learning Disabilities

IOANNIS C. DIMAKOS¹

MARGARITA HELMI²

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate students' with learning disabilities knowledge, attitude and self-efficacy with regards to writing and compare them to their normally achieving age peers. Past research has suggested that students with learning disabilities know less about writing and have less positive attitudes towards writing than their normally achieving peers. A sample of 63 students attending the upper two grades of elementary school participated in this study, 31 of which were learning disabled and 32 were normally achieving. Students were given three questionnaires to complete. The first concerned their attitudes towards writing, the second their self-efficacy to complete writing tasks and the third their knowledge about writing and the writing process. Results suggested that students with learning disabilities differed significantly from their normally achieving peers with regards to their attitude, however they did not differ in their self-efficacy towards writing. At the same time, students with learning disabilities reported knowing less about writing than their peers. It is important that teachers know their students' with learning disabilities attitude, self-efficacy and knowledge about writing in designing and implementing better intervention programs.

Key words: Learning disabilities, Writing, Self-efficacy.

1. *Address:* University of Patras, Department of Elementary Education, Patras, GR-26500, Greece. Tel.: +30.2610.997772, e-mail: idimakos@upatras.gr

2. *Address:* Skoulikado, Zakynthos, GR-29090. Tel.: +3026950.62210, e-mail: margaritachelmi@gmail.com