



Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η επίδραση των μεταγνωστικών διεργασιών και των κινήτρων επίτευξης
στην παραγωγή γραπτού λόγου σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα

Φασιανός Βασίλειος

Ιωάννινα, 2020

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η επίδραση των μεταγνωστικών διεργασιών και των κινήτρων επίτευξης στην παραγωγή γραπτού λόγου σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα

Φασιανός Βασίλειος

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Σούλης Σπυρίδων-Γεώργιος (Επιβλέπων), Αναπληρωτής Καθηγητής,
Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μορφίδη Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου
Ιωαννίνων

Νικολαράϊζη Μαγαληνή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Ε.Α.,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Ιωάννινα, 2020

Αφιερώνεται στη μνήμη του Νίκου

Ευχαριστίες

Η παρούσα έρευνα υποβάλλεται στα πλαίσια υλοποίησης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση» και ολοκληρώνει ένα δημιουργικό ταξίδι γνώσης, μάθησης και έρευνας.

Στο σημείο αυτό αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής εργασίας, κ. Σούλη Σπυρίδων για την ουσιαστική καθοδήγηση κατά τον σχεδιασμό και την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας, αλλά και για τις σημαντικές γνώσεις που αποκόμισα κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Μορφίδη Ελένη για τη σημαντική βοήθεια στην εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας, κυρίως στο μεθοδολογικό κομμάτι της έρευνας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Νικολαράϊζη Μάγδα για την θετική αποδοχή της να είναι μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής και για τις πολύτιμες επισημάνσεις της που συνέβαλαν σημαντικά στη βελτίωση της διπλωματικής εργασίας.

Επιπλέον, οφείλω ένα τεράστιο ευχαριστώ στους συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας καθώς χωρίς την πολύτιμη συμμετοχή τους δεν θα ήταν εφικτή η πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Τέλος, ευχαριστώ όλους τους αγαπημένους ανθρώπους και συγκεκριμένα την οικογένεια, τους συγγενείς και τους φίλους μου που στάθηκαν αρωγοί στην προσπάθεια ολοκλήρωσης της παρούσας έρευνας και των μεταπτυχιακών σπουδών παρέχοντας κυρίως ψυχολογική βοήθεια. Τους ευχαριστώ θερμά όλες και όλους.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των μεταγνωστικών διεργασιών και των κινήτρων επίτευξης στην παραγωγή γραπτού λόγου σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι διαφορές ως προς τις μεταγνωστικές διεργασίες, τα κίνητρα επίτευξης και την παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους με διαφορετικό γλωσσικό προφίλ, δηλαδή ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς, τους μεταγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 54 κωφοί/βαρήκοοι (πειραματική ομάδα), ανάμεσα από τους οποίους 26 ήταν προγλωσσικά κωφοί και 24 ήταν μεταγλωσσικά κωφοί, καθώς και 54 ακούοντες (ομάδα ελέγχου). Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Εργαλείο Μεταγνωστικής Αξιολόγησης (MAI), το ερωτηματολόγιο Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης Μαθητών/-τριών και το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στον Γραπτό Λόγο των μαθητών Γ΄-ΣΤ΄ Δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι χρησιμοποιούν σε σημαντικά χαμηλότερο βαθμό τις μεταγνωστικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους ακούοντες, ενώ δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ως προς τη μεταγνωστική γνώση ανάμεσα στις δύο ομάδες. Παράλληλα, βρέθηκε ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί χρησιμοποιούν σε υψηλότερο βαθμό τις μεταγνωστικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς, αλλά σε σημαντικά μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τους ακούοντες επηρεάζονται την ποιότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπλέον, προέκυψε ότι οι ακούοντες και οι μεταγλωσσικά κωφοί υιοθετούσαν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στόχους μάθησης και στόχους προσέγγισης της επίδοσης σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς, ενώ οι προγλωσσικά κωφοί υιοθετούσαν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στόχους αποφυγής-επίδοσης σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες. Ακόμη, προέκυψε ότι οι προγλωσσικά κωφοί σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου σε σύγκριση με τους μεταγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες, παρουσιάζοντας τις μεγαλύτερες διαφορές στην κειμενική οργάνωση. Επιπρόσθετα, προέκυψε η στατιστικά σημαντική επίδραση της μεταγνωστικής γνώσης και κυρίως των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ παράλληλα βρέθηκε ότι η διαδικαστική γνώση, ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικοί δείκτες της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου. Τέλος, προέκυψε ότι οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης συμβάλλουν καθοριστικά στην επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης συσχετίζονται αρνητικά με την επίδοση στον γραπτό λόγο. Μάλιστα, οι στόχοι μάθησης μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης στον γραπτό λόγο, όπως και οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης αλλά προς την αντίθετη κατεύθυνση. Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα ευρήματα η μειωμένη λειτουργία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και η υιοθέτηση στόχων αποφυγής της επίδοσης των προγλωσσικά κωφών μπορούν να δικαιολογήσουν τη μειωμένη επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Λέξεις-κλειδιά: μεταγιγνώσκειν, κίνητρα επίτευξης, παραγωγή γραπτού λόγου, κώφωση/βαρηκοΐα

The impact of metacognitive processes and achievement motivation in writing in deaf/hard of hearing people

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of metacognitive processes and achievement motivation in writing in people with hearing impairment. At the same time, the differences in metacognitive processes, achievement motivation and the writing production between deaf /hard of hearing people with different language profiles, i.e. between pre-linguistic deaf people, post-linguistic deaf people and hearing adults were investigated. The research sample consisted of 54 deaf / hard of hearing (experimental group), of which 26 were pre-linguistic deaf and 24 were post-linguistic deaf and 54 hearing adults (control group). The research tools used were the Metacognitive Awareness Inventory (MAI), Students' personal achievement goal orientations questionnaire and the Diagnostic Tool in the Writing Difficulties of Primary School Students. The results of the research showed that deaf / hard of hearing people use metacognitive skills significantly lower than hearing, while no significant differences in metacognitive knowledge were observed between the two groups. At the same time, it was found that post-linguistic deaf people use metacognitive skills to a greater extent than pre-linguistic deaf people, but to a much lesser extent than hearing adults who influence the quality of written production. In addition, it was found that hearing adults and post-linguistic deaf adopted significantly higher mastery goals and performance-approach goals compared to pre-linguistic deaf people, while pre-linguistic deaf people adopted significantly higher levels of avoidance-performance than the other two groups. Furthermore, it was found that pre-linguistic deaf people performed significantly lower in writing compared to post-linguistic deaf and hearing adults, presenting the biggest differences in the textual organization. In addition, the statistically significant effect of metacognitive knowledge and especially metacognitive skills in the writing production, while it was found that procedural knowledge, planning, monitoring and evaluation can be predictive indicators of performance in writing. Finally, it was found that mastery goals and performance-approach goals contribute significantly to the successful execution of written production, while performance-avoidance goals are negatively correlated with performance in writing. In fact, achievement goals can be a predictor of performance in writing, as well as objectives of avoiding performance in the opposite direction. In conclusion, according to the findings, the reduced function of metacognitive skills and the adoption of performance-avoidance goals of pre-linguistic deaf people can justify the reduced performance in writing.

Key-words: metacognition, achievement motivation, writing, deafness.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Abstract.....	6
Εισαγωγή.....	10
Α΄ ΜΕΡΟΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	11
1. Κώφωση/βαρηκοΐα.....	11
1.1. Κώφωση/βαρηκοΐα: Εννοιολογική Οριοθέτηση.....	11
1.2. Ταξινομήσεις και τύποι κώφωσης/βαρηκοΐας.....	12
1.3. Μέθοδοι επικοινωνίας κωφών/βαρήκων.....	14
1.4. Γραπτός Λόγος και Κώφωση/βαρηκοΐα.....	18
2. Μεταγνωστικές Διεργασίες.....	23
2.1. Μεταγινώσκειν: Εννοιολογικές Προσεγγίσεις.....	23
2.1.1. Μεταγνωστική Γνώση.....	26
2.1.2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες.....	29
2.1.3. Μεταγνωστικές Εμπειρίες.....	32
2.2. Μεταγινώσκειν και Γραπτός Λόγος.....	33
2.3. Μεταγινώσκειν και Κώφωση/βαρηκοΐα.....	35
3. Κίνητρα Επίτευξης.....	40
3.1. Θεωρία Προσανατολισμού Στόχων.....	40
3.2. Στόχοι μάθησης και στόχοι επίδοσης.....	41
3.3. Στόχοι Επίτευξης και Γραπτός Λόγος.....	44
4. Παραγωγή Γραπτού Λόγου.....	46
4.1. Το μοντέλο των Hayes και Flower (1980).....	46
4.2. Το αναθεωρημένο μοντέλο του Hayes (1996).....	48
4.3. Το μοντέλο των Bereiter και Scardamalia (1987).....	51
Β΄ ΜΕΡΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	52
5. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα.....	52
6. Μέθοδος.....	53
6.1. Συμμετέχοντες.....	53
6.2. Ερευνητικά Εργαλεία.....	55

6.3. Έλεγχος Αξιοπιστίας.....	59
6.4. Διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων.....	61
7. Αποτελέσματα.....	62
7.1. Διερεύνηση της διαφοροποίησης των επιδόσεων στη μεταγνωστική γνώση και στις μεταγνωστικές δεξιότητες ανάμεσα σε κωφούς/βαρήκοους και ακούοντες.....	62
7.2. Διερεύνηση της διαφοροποίησης των επιδόσεων στη μεταγνωστική γνώση και στις μεταγνωστικές δεξιότητες ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και ακούοντες.....	65
7.3. Διερεύνηση της διαφοροποίησης ως προς τα κίνητρα επίτευξης ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες.....	71
7.4. Διερεύνηση της διαφοροποίησης ως προς τα κίνητρα επίτευξης ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και ακούοντες.....	72
7.5. Διερεύνηση της διαφοροποίησης των επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες.....	75
7.6. Διερεύνηση της διαφοροποίησης των επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και ακούοντες.....	76
7.7. Συσχετίσεις μεταξύ μεταγνωστικών διεργασιών (μεταγνωστική γνώση και μεταγνωστικές δεξιότητες), ατομικών στόχων επίτευξης και παραγωγής γραπτού λόγου.....	79
7.7.1. Συσχετίσεις ανάμεσα στη μεταγνωστική γνώση, στις μεταγνωστικές δεξιότητες και στην παραγωγή γραπτού λόγου.....	79
7.7.2. Συσχετίσεις ανάμεσα στους ατομικούς στόχους επίτευξης και στην παραγωγή γραπτού λόγου.....	82
7.7.3. Συσχετίσεις ανάμεσα στους ατομικούς στόχους επίτευξης και στις μεταγνωστικές διεργασίες.....	83
7.8. Οι μεταγνωστικές διεργασίες και τα κίνητρα επίτευξης ως προβλεπτικοί παράγοντες στη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου.....	86
7.8.1. Η μεταγνωστική γνώση, οι μεταγνωστικές δεξιότητες και οι διαστάσεις τους ως προβλεπτικοί παράγοντες της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου.....	86
7.8.2. Οι ατομικοί στόχοι επίτευξης ως προβλεπτικοί παράγοντες της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου.....	88
7.9. Διαφορές στις μεταγνωστικές διεργασίες, στους ατομικούς στόχους επίτευξης και στην παραγωγή γραπτού λόγου των κωφών/βαρήκοων ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.....	89
7.9.1. Διαφορές στις μεταγνωστικές διεργασίες των κωφών/βαρήκοων ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.....	89

7.9.2. Διαφορές στα κίνητρα επίτευξης των κωφών/βαρήκοων ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.....	115
7.9.3. Διαφορές στην παραγωγή γραπτού λόγου των κωφών/βαρήκοων ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.....	125
8. Συζήτηση.....	137
8.1. Συμπεράσματα-Συζήτηση.....	137
8.2. Περιορισμοί Έρευνας-Μελλοντικές Προεκτάσεις.....	153
8.3. Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις και Εφαρμογές.....	155
Βιβλιογραφία.....	159
Παράρτημα.....	176

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες ολοένα και περισσότερες έρευνες επιχειρούν να εξετάσουν τον τρόπο λειτουργίας των μεταγνωστικών διεργασιών σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα κατά τη διαδικασία εκτέλεσης σύνθετων γνωστικών έργων (Borgna et al., 2011. Kelly et al., 2001. Marschark et al., 2009. Morrison et al., 2013. Schirmer et al., 2003. Wang, Silvestri & Jahromi, 2018). Ένα από τα σύνθετα γνωστικά έργα που απαιτεί τον συντονισμό, τη ρύθμιση και τον έλεγχο ποικίλων γνωστικών λειτουργιών αποτελεί η παραγωγή του γραπτού λόγου (Hayes, 2012. Kellogg et al., 2013). Για την επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής του γραπτού λόγου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι μεταγνωστικές διεργασίες και συγκεκριμένα τόσο η λειτουργία της μεταγνωστικής γνώσης όσο και η εφαρμογή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Harris et al., 2010. Karlen, 2017. Knospe, 2018. Teng, 2019).

Αναλύοντας περαιτέρω τις μεταγνωστικές διεργασίες είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι η μεταγνωστική γνώση αναφέρεται στην ενημερότητα του ατόμου για το σύνολο των γνώσεων και των διαδικασιών που εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης (Flavell, 1979. Schraw & Dennison, 1994. Schraw et al., 2006). Από την άλλη πλευρά, η ρύθμιση του γινώσκειν αφορά τον ενεργό έλεγχο που ασκεί το άτομο στις γνωστικές του διεργασίες μέσα από τη χρήση μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Flavell, 1979. Schraw & Dennison, 1994. Schraw et al., 2006). Οι δύο αυτές μεταγνωστικές διεργασίες φαίνεται να συμβάλλουν σημαντικά στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου καθώς προσφέρουν τη δυνατότητα στο άτομο να έχει επίγνωση των γνωστικών διαδικασιών που χρησιμοποιεί και παράλληλα μπορεί να ελέγχει, να παρακολουθεί, να ρυθμίζει και να αξιολογεί τις γνωστικές λειτουργίες κατά τη διάρκεια επιτέλεσης της συγγραφικής δραστηριότητας δημιουργώντας έτσι πλαίσια ουσιαστικής εποπτείας και αυτονομίας στον συντάκτη (Hacker et al., 2009. Harris et al., 2010. Karlen, 2017. Negretti, 2012. Olinghouse & Graham, 2009. Teng, 2019).

Εκτός από τις μεταγνωστικές διεργασίες, σημαντικό ρόλο στην επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής γραπτού λόγου φαίνεται να διαδραματίζουν κι άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με τις συναισθηματικές διαστάσεις της μάθησης, όπως είναι τα κίνητρα επίτευξης (Kaplan et al., 2009. Pajares & Cheong, 2003. Troia et al., 2013. Yilmaz-Soylu et al., 2017). Ένα σύγχρονο θεωρητικό πλαίσιο αναφορικά με την έννοια των κινήτρων προσφέρει η Θεωρία Προσανατολισμού Στόχων (Ames, 1992. Middleton & Midgley, 1997. Midgley, 2002). Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, οι προσανατολισμοί των στόχων είναι οι σκοποί ή οι λόγοι για τους οποίους εμπλέκεται κανείς σε μια συμπεριφορά επίτευξης (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Οι επιμέρους κατηγορίες των κινήτρων επίτευξης που απασχόλησαν την παρούσα έρευνα είναι: α) οι στόχοι μάθησης, β) οι στόχοι προσέγγισης-επίδοσης και γ) στόχοι αποφυγής-επίδοσης, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και συμμετοχής σε έργα επίτευξης και επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (Kaplan et al., 2009. Pajares & Cheong, 2003. Troia et al., 2013. Yilmaz-Soylu et al., 2017).

Επομένως, η εξέταση της λειτουργίας αυτών των παραγόντων σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα (κώφωση/βαρηκοΐα) μπορεί να δώσει χρήσιμα συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά της παραγωγής γραπτού λόγου των κωφών/βαρήκοων ατόμων. Πολλές σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι κωφοί/βαρήκοοι αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες στον γραπτό λόγο (Antia et al., 2005. Channon & Sayers, 2007. Mayer, 2007. Μακαρώνα & Λαμπροπούλου, 2003. Singleton et al., 2004. Wolbers et al., 2014). Συγκεκριμένα, έχει φανεί ότι οι κωφοί/βαρήκοοι εμφανίζουν δυσκολίες στην ορθή

χρήση των συντακτικών και μορφολογικών κανόνων, παρουσιάζουν φτωχό και επαναλαμβανόμενο λεξιλόγιο και παραλείπουν συχνά λειτουργικές λέξεις. Παράλληλα, η δομή του γραπτού κειμένου είναι απλή και πολλές φορές στερεότυπη, ενώ η παραγωγικότητα του κειμένου είναι μικρή και οι προτάσεις που εμπεριέχονται ακολουθούν αυστηρές δομές που είναι σχετικά συγκεκριμένες και κυριολεκτικές (Antia et al., 2005. Channon & Sayers, 2007. Λαμπροπούλου, 1993. Mayer, 2007. Μακαρώνα & Λαμπροπούλου, 2003. Singleton et al., 2004. Wolbers et al., 2014).

Συνεπώς, φαίνεται ότι τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι κωφοί/βαρήκοοι και έχει αναδείξει η έρευνα σχετίζονται κατά κύριο λόγο με δυσκολίες στη σύνταξη, στη μορφολογία και το λεξιλόγιο. Ωστόσο, εκτός από αυτούς τους παράγοντες που έχουν μελετηθεί άγνωστη παραμένει η λειτουργία και η επίδραση μεταγνωστικών και συναισθηματικών παραγόντων για την παραγωγή γραπτού λόγου σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα. Σε αυτούς τους παράγοντες, λοιπόν, εστιάζει η παρούσα έρευνα, οι οποίοι δεν φαίνεται να έχουν απασχολήσει προϋπάρχουσες έρευνες τόσο στον ελλαδικό όσο και στο διεθνή χώρο, συνηγορώντας έτσι στην πρωτοτυπία και στη σημαντικότητα της παρούσας έρευνας που επιχειρεί να καλύψει το υπάρχον κενό.

Επομένως, η παρούσα έρευνα επιχειρήσει να διερευνήσει την επίδραση της μεταγνωστικής γνώσης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και των κινήτρων επίτευξης στην παραγωγή γραπτού λόγου σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα. Παράλληλα, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διερεύνηση των διαφορών ως προς τις μεταγνωστικές διεργασίες, τα κίνητρα επίτευξης και την παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους με διαφορετικό γλωσσικό προφίλ, δηλαδή ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς, τους μεταγλωσσικά κωφούς και τους ακούντες.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Κώφωση/βαρηκοΐα

1.1. Κώφωση/βαρηκοΐα: Εννοιολογική Οριοθέτηση

Η κώφωση/βαρηκοΐα, όπως συμβαίνει και με τις άλλες περιπτώσεις των αναπηριών, μπορεί να προσεγγιστεί εννοιολογικά με βάση διαφορετικές οπτικές θεωρήσεις και διαφορετικές ιδεολογικές αντιλήψεις απέναντι στην αναπηρία (Knoors & Marschark, 2015). Συγκεκριμένα, ένας ορισμός με βάση το ιατρικό-βιολογικό μοντέλο προσεγγίζει την κώφωση/βαρηκοΐα ως τον βαθμό απώλειας της ακοής βάσει ενός συνεχούς από ήπια έως βαριά ακουστική απώλεια που προκύπτει από ακουομετρικές αξιολογήσεις (Knoors & Marschark, 2015). Αντίθετα, ένας ορισμός με βάση το κοινωνικό-οικοσυστημικό μοντέλο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην κοινότητα και την κουλτούρα των Κωφών, η οποία αντιμετωπίζεται ως μία διαφορετική και ισότιμη πολιτισμική ομάδα (Knoors & Marschark, 2015. Λαμπροπούλου, 1999α). Παράλληλα, έχουν διατυπωθεί και εκπαιδευτικοί ορισμοί που εστιάζουν στην ικανότητα του παιδιού να χρησιμοποιεί την ακοή του για να κατανοεί τον λόγο και να μαθαίνει τη γλώσσα εξετάζοντας ταυτόχρονα τις επιδράσεις στην εκπαιδευτική επίδοση (Heward, 2011).

Δύο ορισμοί που προσεγγίζουν τη κώφωση/βαρηκοΐα με βάση τον βαθμό της ακουστικής απώλειας και τις επιπτώσεις αυτής στην κοινωνική ζωή του ατόμου είναι της IDEA και του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας. Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει η IDEA (Νόμος περί εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία στις Η.Π.Α.) (2004) η κώφωση

είναι «μία ακουστική βλάβη, η οποία είναι τόσο σοβαρή που το παιδί αδυνατεί να επεξεργαστεί γλωσσικές πληροφορίες μέσω της ακοής, με ή χωρίς ενίσχυση, και η οποία επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή επίδοση ενός παιδιού» (IDEA, 2004).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2018) κώφωση είναι η απώλεια της αίσθησης της ακοής και χαρακτηρίζει την αδυναμία του ανθρώπου να ακούσει όπως κάποιος άλλος με φυσιολογική ακοή. Το άτομο το οποίο αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ακοή αδυνατεί να συμμετέχει και να παρακολουθεί την ροή των συζητήσεων καθώς και να καταλαβαίνει δυνατούς θορύβους. Η απώλεια της ακουστικής ικανότητας διαβαθμίζεται σε: ήπια, μέτρια, σοβαρή ή ολική απώλεια ακοής από το ένα ή και από τα δύο αυτιά. Η έλλειψη ακουστικής ικανότητας ανάλογα με τον βαθμό κατηγοριοποιεί τα άτομα σε κωφά και βαρήκοα. Ως κωφά χαρακτηρίζονται εκείνα τα άτομα στα οποία η ακουστική απώλεια είναι ολική, ενώ ως βαρήκοα εκείνα τα άτομα στα οποία η ακουστική αδυναμία κυμαίνεται από ήπια έως και σοβαρή. Ωστόσο, τα άτομα με βαρηκοΐα μπορούν να αποκτήσουν την ικανότητα να κατανοούν την ομιλία με τη χρήση ακουστικών βοηθημάτων, όπως είναι τα ακουστικά βαρηκοΐας, τα κοχλιακά εμφυτεύματα και άλλες βοηθητικές συσκευές ενίσχυσης του ήχου (WHO, 2018). Όσον αφορά τα άτομα με κώφωση είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται κάποιους ήχους μέσω της υπολειμματικής ακοής, όμως η όραση είναι εκείνη που λειτουργεί ως το βασικό μέσο επικοινωνίας και μάθησης (Heward, 2011).

Επιπλέον, στη σχετική βιβλιογραφία έχουν υιοθετηθεί λειτουργικοί και εκπαιδευτικοί ορισμοί που συνδέουν την βαρηκοΐα/κώφωση με την αντίληψη και χρήση της ομιλίας. Για παράδειγμα, οι ορισμοί που έχει δώσει το συμβούλιο διευθυντών των σχολείων κωφών των Η.Π.Α. το 1973 (Frisina, 1974, οπ. αναφ. στο Λαμπροπούλου, 1999β) χρησιμοποιούνται ευρέως στην εκπαίδευση ακόμη και σήμερα. Σύμφωνα με τους ορισμούς αυτούς, κωφός είναι αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δεν αντιλαμβάνεται την ομιλία με την ακοή του μόνο. Χρησιμοποιεί κύρια το οπτικό κανάλι για να αντιληφθεί τους συνομιλητές του (χειλεανάγνωση, νοηματική γλώσσα, γραπτή γλώσσα). Η ακουστική απώλεια στις περιπτώσεις αυτές είναι από 70dB και πάνω (Λαμπροπούλου, 1999β). Ενώ, βαρήκοος είναι αυτός που είτε φοράει ακουστικά είτε όχι, δυσκολεύεται να αντιληφθεί την ομιλία με την ακοή του μόνο. Ωστόσο, το μεγαλύτερο ποσοστό των πληροφοριών της ομιλίας το αντιλαμβάνεται από την ακοή του. Η ακουστική βλάβη στις περιπτώσεις αυτές είναι από 35dB έως 69dB (Λαμπροπούλου, 1999β).

Υπό την υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου ερμηνείας ένα άτομο θεωρείται Κωφό όταν, ανεξάρτητα από το βαθμό απώλειας της ακοής του, ανήκει στην κοινότητα των Κωφών, ταυτίζεται με άλλους Κωφούς, μοιράζεται κοινή γλώσσα (ελληνική νοηματική γλώσσα), κοινή κουλτούρα, κοινές πολιτισμικές αξίες και επιδιώκουν κοινούς στόχους (Knoors & Marschark, 2015. Λαμπροπούλου, 1999α). Με βάση αυτή την προσέγγιση, η κώφωση προσφέρει ένα είδος πολιτισμικής διαφορετικότητας και κατ'επέκταση η κοινότητα των Κωφών αποτελεί μία πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετική κοινωνική ομάδα που είναι ωστόσο απολύτως ισότιμη με τις υπόλοιπες κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες (Snoddon & Underwood, 2014). Εκτός από τις εννοιολογικές προσεγγίσεις η σχετική βιβλιογραφία έχει προχωρήσει σε διάφορες ταξινομήσεις και τύπους της κώφωσης/βαρηκοΐας με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αναφέρονται παρακάτω.

1.2. Ταξινομήσεις και τύποι κώφωσης/βαρηκοΐας

Μία από τις κύριες ταξινομήσεις της κώφωσης/βαρηκοΐας σχετίζεται με το βαθμό της ακουστικής απώλειας όπου υπάρχουν διάφορες κατηγοριοποιήσεις. Η

ένταση του ήχου μετριέται σε decibels (dB), ενώ η συχνότητα του ήχου μετριέται σε Hertz (Hz) (Knoors & Marschark, 2015. Λαμπροπούλου, 1999β). Οι πιο χρήσιμες συχνότητες για την ομιλία είναι ανάμεσα στα 500 Hz και στα 4.000 Hz. Το φυσιολογικό αυτί αρχίζει να ακούει αυτές τις συχνότητες σε ένταση από 0 έως 20 dB. Συνεπώς, το κατώφλι ακουστότητας ενός φυσιολογικού αυτιού κυμαίνεται από 0-20 dB (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Όταν κάποιος δηλαδή χρειάζεται μεγαλύτερη ένταση για να αρχίσει να ακούει διάφορους ήχους έχει ακουστική απώλεια. Επομένως, ο βαθμός της απώλειας ακοής εκφράζεται ως ο μέσος όρος του επιπέδου ενίσχυσης που απαιτείται προκειμένου ένα άτομο να ακούσει έναν ήχο μιας συγκεκριμένης συχνότητας (Knoors & Marschark, 2015). Σύμφωνα με την Παγκόσμια Ομάδα Εμπειρογνομόνων για την απώλεια ακοής που τελεί υπό την αιγίδα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας η κατηγοριοποίηση ανάλογα με το βαθμό ακουστικής απώλειας μπορεί να διαβαθμιστεί ως εξής: α) ήπια απώλεια ακοής 20-34.9 dB, όπου το άτομο έχει δυσκολία στην αντίληψη και κατανόηση της ψιθυριστής ομιλίας, β) μέτρια απώλεια ακοής 35-49.9 dB, όπου το άτομο έχει δυσκολία στην αντίληψη και κατανόηση της συνηθισμένης ομιλίας και στη συμμετοχή σε μία συζήτηση, γ) μετρίως σοβαρή απώλεια ακοής 50-64.9 dB, όπου το άτομο έχει δυσκολία στην αντίληψη και κατανόηση της μεγαλόφωνης ομιλίας, δ) σοβαρή απώλεια ακοής 65-79.9 dB, όπου το άτομο μπορεί να αντιληφθεί μόνο την πολύ φωναχτή ομιλία με τη βοήθεια ακουστικών βαρηκοΐας και αντιμετωπίζει εξαιρετικά μεγάλη δυσκολία να την κατανοήσει και να λάβει μέρος σε μία συζήτηση, ε) βαριά απώλεια ακοής 80-94.9 dB, όπου το άτομο αδυνατεί να αντιληφθεί οποιαδήποτε ομιλία ακόμα και με τη χρήση ακουστικών βαρηκοΐας και στ) ολική απώλεια ακοής >95 dB, όπου δεν μπορεί να ακούσει καμία ομιλία ή ήχο (Olusanya, Davis & Hoffman, 2019).

Επιπλέον, ανάλογα με την ηλικία εμφάνισης της κώφωσης και το γλωσσικό επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το παιδί μπορεί να γίνει διάκριση σε προγλωσσική και μεταγλωσσική κώφωση (Λαμπροπούλου, 1999b. Νικολαραϊζή, 2009). Η προγλωσσική κώφωση υπάρχει όταν τα παιδιά έχουν χάσει την ακοή τους στα πρώτα χρόνια της ζωής τους συνήθως πριν μάθουν να μιλάνε στην ηλικία των 2-3 ετών (Νικολαραϊζή, 2009. Walker, 2013). Ενώ, μεταγλωσσική κώφωση υπάρχει όταν τα παιδιά έχουν χάσει την ακοή τους μετά την κατάκτηση της γλώσσας, δηλαδή μετά την ηλικία των 3-4 ετών αλλά έχουν κατακτήσει τις βασικές δομές του γλωσσικού συστήματος (Νικολαραϊζή, 2009. Walker, 2013).

Επιπρόσθετα, ανάλογα με την ανατομική περιοχή του αυτιού στο οποίο εντοπίζεται η οργανική βλάβη που προκαλεί απώλεια ακοής διακρίνονται τρεις τύποι ακουστικής απώλειας: α) η απώλεια ακοής τύπου αγωγιμότητας, β) η νευροαισθητήρια ακουστική απώλεια και γ) η μεικτού τύπου ακουστική απώλεια (Λαμπροπούλου, 1999b). Το αυτί ανατομικά χωρίζεται σε τρία μέρη: α) εξωτερικό αυτί, β) μεσαίο αυτί και γ) εσωτερικό αυτί. Η ακουστική απώλεια τύπου αγωγιμότητας παρατηρείται σε περιπτώσεις όπου η βλάβη εντοπίζεται στο εξωτερικό ή μεσαίο αυτί (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Αυτό δημιουργεί προβλήματα στον τρόπο μετάδοσης των ηχητικών κυμάτων καθώς δεν μπορούν να φθάσουν στο εσωτερικό αυτί και οδηγούνται σε αυτό μόνο έμμεσα μέσω των οστών του κρανίου (Knoors & Marschark, 2015). Το αποτέλεσμα είναι η απώλεια της έντασης που δυσχεραίνει τον εντοπισμό των ήχων, αλλά δεν εμποδίζει πλήρως τη διάκριση των ήχων. Επίσης, η απώλεια ακοής τύπου αγωγιμότητας μπορεί να προκύψει ως αποτέλεσμα μολύνσεων του μεσαίου αυτιού με συνοδή συσσώρευση υγρού (μέση ωτίτιδα με υγρό) ή την εμφάνιση ωτοσκλήρυνσης (Knoors & Marschark, 2015).

Η νευροαισθητήρια ακουστική απώλεια παρατηρείται στις περιπτώσεις που η βλάβη εντοπίζεται στο εσωτερικό αυτί ή στο εσωτερικό νεύρο. Ειδικότερα, προκύπτει

όταν τα τριχωτά κύτταρα του κοχλία παρουσιάζουν βλάβη, όταν η λειτουργία τους είναι περιορισμένη ή όταν το ακουστικό νεύρο ή τα αισθητήρια κέντρα του εγκεφαλικού στελέχους λειτουργούν ελαττωματικά (Knoors & Marschark, 2015. Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Στις περιπτώσεις αυτές οι ήχοι δεν μπορούν να φθάσουν στον εγκέφαλο λόγω νευρολογικών βλαβών που οδηγούν σε προβλήματα δυναμικής και διάκρισης των ήχων (Knoors & Marschark, 2015). Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει κάποια θεραπεία γι' αυτόν τον τύπο ακουστικής απώλειας, αν και η ακουστική αποκατάσταση μέσω ακουστικών βαρηκοΐας και κοχλιακών εμφυτευμάτων μπορεί να αποκαταστήσει σε κάποιο βαθμό τη λειτουργική ακοή (Knoors & Marschark, 2015. Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Στις περιπτώσεις μεικτής ακουστικής απώλειας επηρεάζεται σίγουρα το εσωτερικό αυτί και τουλάχιστον ένα από τα δύο υπόλοιπα μέρη. Σε μία τέτοια κατάσταση δίνεται ιδιαίτερη προσοχή στην αποκατάσταση της βλάβης στο μεσαίο ή εξωτερικό αυτί ώστε να μην επιβαρυνθεί συνολικά η ακουστική κατάσταση του ατόμου (Λαμπροπούλου, 1999β).

Μέσα από τις συγκεκριμένες ταξινομήσεις προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι τα κωφά και βαρήκοα άτομα αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα που χαρακτηρίζεται από αρκετά διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η ηλικία εμφάνισης της κώφωσης και το γλωσσικό επίπεδό τους, ο τύπος ακουστικής απώλειας, ο βαθμός ακουστικής απώλειας, η εκπαίδευση που τους παρέχεται, η στήριξη από την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, η γνώση ή όχι της νοηματικής γλώσσας και η ποιότητα αλληλεπίδρασης με τους γονείς (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την ακαδημαϊκή επίδοση των κωφών και την προσπάθεια κατάκτησης των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως είναι η ανάγνωση και η γραφή. Επιπλέον, ένα ακόμη χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί αυτά τα άτομα είναι ο τρόπος επικοινωνίας και η μέθοδος εκπαίδευσης που έχουν δεχτεί, κάτι το οποίο αναλύεται παρακάτω.

1.3. Μέθοδοι επικοινωνίας κωφών/βαρήκοων

Το ζήτημα της επικοινωνίας του κωφού παιδιού με τον εκπαιδευτικό και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο αλλά και η αναζήτηση του καταλληλότερου συστήματος επικοινωνίας και διδασκαλίας στο σχολείο έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα και ταυτόχρονα έχει μετατραπεί σε έντονο σημείο αντιπαράθεσης ανάμεσα σε διαφορετικές προσεγγίσεις (Λαμπροπούλου, 1999γ). Σύμφωνα με τον Moores (2009) οι μέθοδοι επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση των κωφών είναι: 1) η προφορική μέθοδος, 2) η ολική μέθοδος επικοινωνίας και 3) η δίγλωσση-διπολιτισμική προσέγγιση (Moores, 2009).

Η προφορική μέθοδος υποστηρίζει ότι το μοναδικό και καταλληλότερο μέσο επικοινωνίας αποτελεί η ομιλία και η κατάκτηση αυτού του μέσου οφείλει να είναι και ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης των κωφών μαθητών (Λαμπροπούλου, 1999γ). Σύμφωνα, λοιπόν, με αυτή τη μέθοδο οι μαθητές όταν εκφράζονται χρησιμοποιούν μόνο την ομιλία, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούν τη χειλεανάγνωση και την υπολειμματική τους ακοή με τη βοήθεια συστημάτων ενίσχυσης του ήχου προκειμένου να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τα γλωσσικά μηνύματα (Knoors & Marschark, 2015. Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010. Λαμπροπούλου, 1999γ). Η προφορική μέθοδος στηρίζεται στο ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της κώφωσης.

Στα πλαίσια εντός της προφορικής μεθόδου ιστορικά έχουν διαμορφωθεί διαφορετικά μοντέλα προσέγγισης. Ειδικότερα, έχει υποστηριχθεί η μονο-

αισθητηριακή προσέγγιση, η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο ακουστικό κανάλι επεξεργασίας καθώς η εκπαίδευση συντελείται αποκλειστικά μέσω της υπολειμματικής ακοής (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010). Ενώ, υπάρχει και η πολυ-αισθητηριακή προσέγγιση όπου αξιοποιείται το οπτικό κανάλι επεξεργασίας που είναι πιο εύκολα προσβάσιμο για τους κωφούς μαθητές και κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης εκτός από τη χρήση της υπολειμματικής ακοής επιτρέπεται η χειλεανάγνωση και η χρήση του γραπτού λόγου (Beattie, 2006). Επιπλέον, τα τελευταία χρόνια κάτω από το πρίσμα της πολύ-αισθητηριακής προσέγγισης έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση της γλώσσας με φυσικό τρόπο αξιοποιώντας νατουραλιστικά περιβάλλοντα μάθησης σε αντίθεση με εκείνες τις προσεγγίσεις που έδιναν έμφαση στη συνεχή επανάληψη λέξεων ή δομημένων φράσεων και στην εκμάθηση γραμματικών κανόνων (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010).

Τα σχολεία που υιοθετούν την προφορική μέθοδο αφιερώνουν σημαντικό χρόνο σε ασκήσεις άρθρωσης, ομιλίας, ακουστικής και χειλεανάγνωσης, ενώ δεν επιτρέπονται καθόλου τα νοήματα (Λαμπροπούλου, 1999γ). Οι σχολικές τάξεις είναι διαμορφωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν άριστη ηχομόνωση και είναι εξοπλισμένες με συστήματα ενίσχυσης του ήχου (Knoors & Marschark, 2015). Παράλληλα, παρέχονται οργανωμένες ακουολογικές και λογοθεραπευτικές υπηρεσίες τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο (Knoors & Marschark, 2015. Λαμπροπούλου, 1999γ). Κύριος στόχος των σχολείων είναι να προσαρμοστούν οι μαθητές στην κοινωνία των ακουόντων κι αυτό θα το κατορθώσουν μέσα από τη χρήση της ομιλούμενης γλώσσας.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της προφορικής μεθόδου δεν υπάρχουν σαφείς πληροφορίες που να την υποστηρίζουν. Αντίθετα, υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν ότι τα παιδιά που εκπαιδεύονται με προφορική μέθοδο εμφανίζουν χαμηλή καταληπτότητα στην ομιλία και χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Aquilino, 2000). Τα αρνητικά αποτελέσματα της προφορικής μεθόδου μπορούν να συσχετιστούν με την αδυναμία κατάκτησης της γλώσσας κατά την κρίσιμη περίοδο ενεργοποίησης των γλωσσικών μηχανισμών καθώς και με το γεγονός ότι η σύγχρονη τεχνολογία δεν μπορεί να αποκαταστήσει πλήρως ακόμη την υπολειμματική ακοή (Aquilino, 2000. Λαμπροπούλου, 1999γ).

Η δεύτερη μέθοδος επικοινωνίας είναι η ολική μέθοδος. Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή το κωφό παιδί έχει το δικαίωμα να μάθει γλώσσα με οποιοδήποτε μέσο θεωρείται περισσότερο προσβάσιμο και προσιτό για τους ίδιους (Spencer & Tomblin, 2006). Η ολική επικοινωνία περιλαμβάνει τη συνδυασμένη χρήση του οπτικού, ακουστικού και φωνητικού καναλιού είτε με γλωσσικά μέρη είτε με συνδυασμό οπτικών και ακουστικών μέσων επικοινωνίας κατά την επικοινωνία και ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία των κωφών/βαρήκοων μαθητών. Η ολική επικοινωνία αποβλέπει στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και όχι μόνο της ομιλίας (Spencer & Tomblin, 2006).

Συγκεκριμένα, το κωφό άτομο μπορεί να αντιληφθεί την ομιλία μέσα από νοήματα, χειλεανάγνωση, ενισχυμένη ακοή, ανάγνωση και δακτυλογραφή (Knoors & Marschark, 2015). Επίσης, μπορεί να εκφραστεί και να επικοινωνήσει με τους άλλους με νοήματα, με ομιλία, με γραφή ή με δακτυλογραφή (Λαμπροπούλου, 1999γ). Όλα δηλαδή τα κανάλια και όλοι οι τρόποι επικοινωνίας είναι ελεύθερα στο παιδί, ώστε να μπορεί να επιλέξει τον καταλληλότερο τρόπο επικοινωνίας ή το συνδυασμό αυτών που του ταιριάζει καλύτερα (Knoors & Marschark, 2015. Moores, 2009).

Η συγκεκριμένη μέθοδος στηρίζεται στο κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της κώφωσης σύμφωνα με το οποίο η κοινωνία και το περιβάλλον τροποποιούνται έτσι ώστε να εξυπηρετούν τις ανάγκες των κωφών ατόμων (Moores, 2009).

Η ευελιξία επιλογής στον τρόπο επικοινωνίας ανάλογα με τις ιδιαίτερες δυνατότητες κάθε παιδιού και η έμφαση στη χρήση του οπτικού καναλιού για την εκμάθηση της ομιλούμενης γλώσσας θεωρούνται τα κύρια πλεονεκτήματα της μεθόδου (Spencer & Tomplin, 2006). Αντίθετα, η ταυτόχρονη χρήση ομιλίας και νοημάτων με βάση τη σύνταξη και τη γραμματική της γλώσσας των ακουόντων και η ανάμειξη των δύο γλωσσών, δηλαδή της ομιλούμενης και νοηματικής ή της ομιλούμενης και ενός τεχνητού οπτικού κώδικα, θεωρήθηκε το μεγαλύτερο μειονέκτημα της μεθόδου (Baker & Knight, 1998).

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της μεθόδου υπάρχουν αντικρουόμενα ευρήματα σχετικά με τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρουν στην εξέλιξη των μαθητών. Ωστόσο, φαίνεται ότι η χρήση νοημάτων δανειζόμενα από την νοηματική γλώσσα δεν παρεμποδίζει την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, προφορικών ή γραπτών (Spencer & Tomplin, 2006). Παρ'όλα αυτά, η ταυτόχρονη χρήση νοημάτων και ομιλούμενης γλώσσας θέτει σοβαρά ερωτηματικά για το αν θα καταφέρουν τα κωφά παιδιά να αποκτήσουν μία άνεση σε μία γλώσσα, στη νοηματική ή στην ομιλούμενη γλώσσα (Νικολαραϊζή, 2007).

Η τρίτη μέθοδος επικοινωνίας είναι η δίγλωσση-διπολιτισμική προσέγγιση, η οποία αποτελεί την σχετικά πιο πρόσφατη προσέγγιση στην επικοινωνία και τη διδασκαλία κωφών/βαρήκων. Σύμφωνα με αυτή τη προσέγγιση, κρίνεται αναγκαία για την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και επικοινωνιακών αναγκών η χρήση δύο γλωσσών: της νοηματικής γλώσσας, η οποία αποτελεί τη φυσική γλώσσα της κοινότητας των Κωφών και της ομιλούμενης και γραπτής γλώσσας που χρησιμοποιείται στην ευρύτερη κοινότητα των ακουόντων (Knoppers & Marschark, 2015. Λαμπροπούλου, 1999γ). Επομένως, με αυτόν τον τρόπο οι κωφοί θα μπορούν να κινούνται ευέλικτα μεταξύ δύο παράλληλων «κόσμων»: της Κοινότητας των Κωφών και της κοινωνίας των ακουόντων (Gregory et al., 1998. Mayer & Akamatsu, 2011).

Η φιλοσοφία αυτής της μεθόδου στηρίζεται στο κοινωνικό και πολιτισμικό μοντέλο που προσεγγίζει την κοινότητα των Κωφών ως μία γλωσσική και πολιτισμική μειονότητα που διαθέτει τη δική της κουλτούρα και μία ισότιμη και αυτόνομη γλώσσα που πληροί τα παγκόσμια κριτήρια των ανθρώπινων γλωσσών, δηλαδή τη νοηματική γλώσσα (Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996. Νικολαραϊζή, 2009). Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης η νοηματική γλώσσα διδάσκεται και καλλιεργείται συστηματικά, ενώ η ομιλούμενη γλώσσα διδάσκεται ως δεύτερη γλώσσα κυρίως μέσω του γραπτού λόγου. Με άλλα λόγια, η νοηματική γλώσσα θεωρείται η μητρική και η πρώτη γλώσσα των κωφών για τη γλωσσική ανάπτυξη και αποτελεί τη βάση για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010. Lane, Hoffmeister & Bahan, 1996. Λαμπροπούλου, 1999γ). Θεωρείται ότι το κωφό παιδί μπορεί έχει ολοκληρωμένη πρόσβαση σε αυτή τη γλώσσα καθώς χαρακτηρίζεται ως μία οπτικο-κινητική γλώσσα όπου προσλαμβάνεται από το οπτικό κανάλι και εκπληρεί τις ανάγκες και τις δυνατότητες της όρασης (Λαμπροπούλου, 1999γ). Παράλληλα, η δίγλωσση εκπαίδευση έχει ως στόχο την πρόσβαση των κωφών μαθητών σε ένα ευρύ αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και στην ενίσχυση της κοινωνικής ταυτότητας και της αυτοεκτίμησης μέσω του σεβασμού και της αποδοχής της κουλτούρας τους και της φυσικής τους γλώσσας (Gregory et al., 1998. Mayer & Akamatsu, 2011).

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι η δίγλωσση εκπαίδευση στηρίζεται στο θεωρητικό υπόβαθρο του Cummins σχετικά με την αλληλεξάρτηση των γλωσσών. Αυτή η θεωρητική προσέγγιση υποστηρίζει ότι η μεταφορά από μία πρώτη γλώσσα σε μία δεύτερη γίνεται ευκολότερη όταν ο χρήστης της γλώσσας γνωρίζει με επάρκεια ήδη μία πρώτη γλώσσα καθώς μεταφέρει και χρησιμοποιεί μεταγλωσσικές και

μεταγνωστικές ικανότητες που θα τον βοηθήσουν στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας (Cummins, 1984). Για παράδειγμα, τα κωφά παιδιά κωφών γονέων αρχίζουν να μαθαίνουν τη φυσική νοηματική γλώσσα ήδη από τη βρεφική ηλικία και κατορθώνουν να την αποκτήσουν με επάρκεια καθώς αλληλεπιδρούν σε ένα περιβάλλον με πλήρως ευνοϊκές συνθήκες μάθησης της νοηματικής γλώσσας (Knoors & Marschark, 2012). Ωστόσο, η πλειοψηφία των κωφών παιδιών που έχει ακούοντες γονείς συνήθως δεν μαθαίνουν τη νοηματική γλώσσα στα πρώτα έτη της ζωής τους καθώς δεν υπάρχει η δυνατότητα παροχής πλούσιων γλωσσικών ερεθισμάτων της νοηματικής γλώσσας από την πλευρά των γονέων (Knoors & Marschark, 2012). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα κωφά παιδιά με ακούοντες γονείς να υπολείπονται σημαντικά σε δεξιότητες νοηματικής γλώσσας έναντι των κωφών παιδιών με κωφούς γονείς (Hermans et al., 2010. Mayer & Leigh, 2010).

Ωστόσο, για την επίλυση αυτού του ζητήματος πολλοί γονείς προχωρούν στην έγκαιρη ανάπτυξη της νοηματικής γλώσσας και φαίνεται ότι μέσω αυτής της πρακτικής υπάρχουν γλωσσικά, ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη για τα κωφά παιδιά κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων (Galderon & Greenberg, 1997). Παρ'όλα αυτά, οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της διτροπικής διγλωσσίας στον γραμματισμό και σε άλλους ακαδημαϊκούς τομείς παραμένουν ακόμη ασαφείς (Marschark et al., 2009. Mayberry, 2010). Συγκεκριμένα, ενώ φαίνονται οι θετικές επιπτώσεις στα πρώτα στάδια ανάπτυξης, όταν τα κωφά παιδιά συνεχίζουν στη δευτεροβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση οι δεξιότητες της νοηματικής γλώσσας ή ηλικία κατάκτησής της δεν λειτουργούν ως προβλεπτικοί παράγοντες για υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, στην παραγωγή γραπτού λόγου και γενικότερα στη μάθηση μέσα στη σχολική τάξη (Convertino et al., 2009. Marschark et al., 2009). Συνεπώς, δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα που να δείχνουν ότι η έγκαιρη πρόσβαση σε ένα δίγλωσσο πλαίσιο συνεισφέρει καθοριστικά στην κατάκτηση του γραμματισμού (Knoors & Marschark, 2012. Lederberg et al., 2013. Marschark et al., 2009). Μελλοντικές έρευνες ίσως παρέχουν περισσότερα ερευνητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα της δίγλωσσης εκπαίδευσης και παράλληλα προτείνουν βελτιώσεις στον τρόπο εφαρμογής της.

Ορισμένες από τις βελτιώσεις που έχουν προταθεί και αφορούν τα κωφά παιδιά για τα οποία η καταλληλότερη επιλογή για να επιτύχουν γλωσσική επάρκεια είναι μέσω πρώιμων ερεθισμάτων στη νοηματική γλώσσα είναι η ενίσχυση της οικογενειοκεντρικής παρέμβασης (Knoors & Marschark, 2015). Συγκεκριμένα έχει προταθεί η αναζήτηση αποτελεσματικών τρόπων εκπαίδευσης στη νοηματική γλώσσα των γονέων κωφών παιδιών ώστε να μπορούν να παρέχουν έγκαιρη παρέμβαση και αποτελεσματικά πρότυπα επικοινωνίας στα πρώτα έτη της ζωής του παιδιού (Knoors & Marschark, 2015). Στην άλλη πλευρά του συνεχούς, όπου βρίσκονται εκείνα τα κωφά παιδιά με σχετικά καλή πρόσβαση στην ομιλούμενη γλώσσα και υποστηρικτικές ακουστικές συνθήκες (π.χ. κοχλιακά εμφυτεύματα), η νοηματική γλώσσα μπορεί να ενσωματωθεί στο σχολικό πρόγραμμα ως δεύτερη γλώσσα και να διδάσκεται μεταγενέστερα στην ακαδημαϊκή ζωή εφόσον θα διαθέτουν μια ισχυρή βάση στην πρώτη γλώσσα τους (Knoors & Marschark, 2012). Όλα αυτά τα ζητήματα βρίσκονται υπό συνεχή διαπραγμάτευση στη σύγχρονη βιβλιογραφία και η αναγκαιότητα διεξαγωγής νέων ερευνών ενδέχεται να φωτίσει περισσότερο το πεδίο της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, η υιοθέτηση οποιασδήποτε μεθόδου επικοινωνίας μπορεί να είναι θετική ανάλογα με τις ανάγκες κάθε παιδιού και τους εκπαιδευτικούς στόχους που δομούνται κάθε φορά (Νικολαραϊζή, 2009). Σε κάθε περίπτωση, η επιλεγόμενη μέθοδος εφαρμόζεται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και προϋποθέσεις που

ευνοούν την αποτελεσματική και ολοκληρωμένη λειτουργία της (Νικολαραϊζή, 2009). Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί ότι οι μέθοδοι επικοινωνίας επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των κωφών μαθητών, συμπεριλαμβανομένης της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου. Η δεξιότητα αυτή αναλύεται διεξοδικότερα παρακάτω.

1.4. Γραπτός Λόγος και Κώφωση/βαρηκοΐα

Πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει τη δυσκολία των κωφών/βαρήκοων ατόμων να παράγουν υψηλής ποιότητας γραπτά κείμενα καθώς φαίνεται να υπολείπονται σημαντικά σε σύγκριση με τις δεξιότητες γραφής που κατέχουν συνομήλικοί τους (Antia et al., 2005. Channon & Sayers, 2007. Mayer, 2007. Singleton et al., 2004). Συγκεκριμένα, η έρευνα της Mayer (2007) επιχείρησε να διερευνήσει αν ο τρόπος επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές, δηλαδή αν χρησιμοποιούν μόνο νοηματική γλώσσα ή ταυτόχρονη επικοινωνία (νοηματική γλώσσα μαζί με ομιλούμενη), επηρεάζει την ποιότητα παραγωγής γραπτών κειμένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές που χρησιμοποιούσαν μόνο τη νοηματική γλώσσα δυσκολεύονταν περισσότερο στην παραγωγή γραπτού λόγου και παράγαν χαμηλότερης ποιότητας γραπτά κείμενα σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές που χρησιμοποιούσαν την ομιλούμενη γλώσσα. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές που χρησιμοποιούσαν μία πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία αποκλειστικά βασισμένη στη νοηματική γλώσσα δυσκολεύονταν να μεταφέρουν τις ιδέες τους στο γραπτό κείμενο, ενώ δυσκολεύονταν σημαντικά να αποδώσουν με ορθότητα τους μορφολογικούς και γραμματικούς κανόνες της ομιλούμενης γλώσσας (Mayer, 2007).

Επιπλέον, η έρευνα των Singleton και των συνεργατών (2004), παρόμοιας φιλοσοφίας με την προηγούμενη έρευνα, επιχείρησε να εξετάσει την επίδραση της γλωσσικής κατάστασης και του τρόπου επικοινωνίας στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 72 κωφούς μαθητές δημοτικού σχολείου που χρησιμοποιούσαν τη νοηματική γλώσσα, 60 ακούοντες μαθητές που χρησιμοποιούσαν την αγγλική γλώσσα ως ξένη και 61 ακούοντες μαθητές που χρησιμοποιούσαν μόνο την αγγλική γλώσσα ως μητρική. Η αξιολόγηση της γραφής έγινε με την παραγωγή μιας γραπτής ιστορίας αφού πρώτα την παρακολούθησαν σε βίντεο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί μαθητές που χρησιμοποιούσαν τη νοηματική γλώσσα παράγαν χαμηλότερης ποιότητας γραπτά κείμενα σε σύγκριση με τους ακούοντες που χρησιμοποιούσαν την αγγλική γλώσσα ως ξένη και με τους ακούοντες που τη χρησιμοποιούσαν ως μητρική. Ειδικότερα, οι κωφοί μαθητές παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερη χρήση των λειτουργικών λέξεων σε σύγκριση με τις άλλες δύο κατηγορίες μαθητών, ενώ παράλληλα χρησιμοποιούσαν λέξεις υψηλής συχνότητας, προχωρούσαν συχνά στην επαναλαμβανόμενη χρήση ίδιων λέξεων και γενικότερα τα κείμενά τους χαρακτηρίζονταν από ένα περιορισμένο λεξιλόγιο δυσχεραίνοντας να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά τις σκέψεις τους. Ωστόσο, φάνηκε ότι οι κωφοί μαθητές που σημείωναν υψηλές επιδόσεις στην αμερικανική νοηματική γλώσσα έτειναν να χρησιμοποιούν ποιοτικότερο λεξιλόγιο ενσωματώνοντας λέξεις χαμηλής συχνότητας και αποφεύγοντας τη συχνή επανάληψη του λεξιλογίου. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κωφοί μαθητές δυσκολεύονται σημαντικά στη μεταφορά των ιδεών από τη νοηματική γλώσσα στη γραπτή έκφραση αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα εύρεσης αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών που θα γεφυρώσουν τις δύο αυτές μορφές επικοινωνίας (Singleton et al., 2004).

Ακόμη, η έρευνα των Antia, Reed και Kreimeyer (2005) επιχείρησε να εξετάσει τα χαρακτηριστικά της γραφής κωφών/βαρήκοων μαθητών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 110 κωφοί και βαρήκοοι μαθητές, οι οποίοι φοιτούσαν σε δημόσιο σχολείο. Τα κριτήρια ανάλυσης των κειμένων ήταν η στίξη και η ορθογραφία, η δομή των προτάσεων, η ορθή εφαρμογή των γραμματικών και συντακτικών κανόνων, η χρήση του λεξιλογίου, η δομή του κειμένου, η πλοκή και η αλληλουχία των γεγονότων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα κείμενα των κωφών ήταν ιδιαίτερα μικρά από άποψη παραγωγικότητας και αποτελούνταν από πολλές προτάσεις, οι οποίες δεν συνδέονταν νοηματικά μεταξύ τους με αποτελεσματικό τρόπο επηρεάζοντας αρνητικά τη συνοχή του κειμένου. Επίσης, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στη στίξη και στην ορθογραφική ορθότητα, ενώ εμφάνισαν χαμηλές επιδόσεις και σημαντικές δυσκολίες στην κειμενική οργάνωση των κειμένων, καθώς δυσκολεύονταν να εφαρμόσουν με ορθό τρόπο τους συντακτικούς κανόνες και να χρησιμοποιήσουν πλούσιο λεξιλόγιο. Επιπλέον, φάνηκε ότι δεν αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη δόμηση του κειμένου και στην κατασκευή της ιστορίας, ωστόσο παρουσίαζαν δυσκολίες στο να αποτυπώσουν τα γεγονότα με αλληλουχία και να οργανώσουν κατάλληλα τις ιδέες τους. Συνεπώς, οι ερευνητές προτείνουν ότι είναι αναγκαίο να αναπτυχθούν διδακτικές στρατηγικές που θα εστιάζουν στον σχεδιασμό του κειμένου πριν αρχίσει η διαδικασία συγγραφής και στην οργάνωση των ιδεών τους (Antia, Reed & Kreimeyer, 2005).

Επιπρόσθετα, η έρευνα των Channon & Sayers (2007) επιχείρησε να εξετάσει τη χρήση των λειτουργικών λέξεων σε 135 γραπτά κείμενα κωφών φοιτητών. Συγκεκριμένα, μελέτησαν τη συχνότητα χρήσης των λειτουργικών λέξεων (function words) όπως άρθρα, προθέσεις, αντωνυμίες, συνδέσμους καθώς και λέξεων περιεχομένου (content words) όπως ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα, επιρρήματα και τη συνολικότερη χρήση των μερών του λόγου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί φοιτητές σημείωσαν μεγαλύτερη συχνότητα χρήσης λέξεων περιεχομένου σε σύγκριση με τη συχνότητα χρήσης των λειτουργικών λέξεων. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι κωφοί φοιτητές χρησιμοποιούσαν περισσότερα ουσιαστικά και επίθετα και σε λιγότερο βαθμό άρθρα, αντωνυμίες, προθέσεις και συνδέσμους. Σχετικά με τη χρήση των άρθρων, παρατηρήθηκε ότι απέφευγαν τη χρήση του αόριστου άρθρου, ενώ χρησιμοποιούσαν σε ιδιαίτερα υψηλό βαθμό το οριστικό άρθρο. Όσον αφορά τη χρήση των αντωνυμιών, προέκυψε ότι χρησιμοποιούσαν σε υψηλό βαθμό το πρώτο ενικό πρόσωπο της προσωπικής αντωνυμίας, ενώ φάνηκε να αποφεύγουν τη χρήση του πρώτου πληθυντικού και του τρίτου πληθυντικού της προσωπικής αντωνυμίας αλλά και του δεύτερου ενικού και πληθυντικού προσώπου της προσωπικής αντωνυμίας. Σχετικά με τη χρήση της στίξης, παρατηρήθηκε υπερβολική χρήση της τελείας και του κόμματος και σε πολλές περιπτώσεις ήταν λανθασμένη καθώς χρησιμοποιούνταν και τα δύο σημεία στίξης πριν την ολοκλήρωση του νοήματος μιας πρότασης. Ακόμη, παρατηρήθηκε μία φτωχή και επαναλαμβανόμενη χρήση των ίδιων κειμενικών δεικτών. Παράλληλα, η παραγωγή προτάσεων ήταν αρκετά σύντομη και μη εκτεταμένη, ενώ ορισμένες απ'αυτές δεν είχαν σαφή νοηματικό περιεχόμενο (Channon & Sayers, 2007).

Επίσης, η έρευνα των Yoshinaga-Itano και Downey (1996) επιχείρησε να διερευνήσει τη χρήση στρατηγικών επεξεργασίας του γραπτού λόγου, εξαγωγής συμπερασμάτων, συνοχής και αλληλουχίας αλλά και στρατηγικών ανάπτυξης της γραμματικής της ιστορίας σε 474 κωφούς/βαρήκοους μαθητές με ηλικιακό εύρος από 7 έως 18 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ο βαθμός ακουστικής απώλειας και η ηλικία επηρέασαν σημαντικά τη χρήση των στρατηγικών κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι

κωφοί/βαρήκοοι μαθητές που είχαν υψηλό βαθμό ακουστικής απώλειας και όσοι ήταν μικρότερης ηλικίας χρησιμοποιούσαν σε λιγότερο βαθμό και χαμηλότερου επιπέδου στρατηγικές συνοχής, αλληλουχίας και σύνδεσης των προτάσεων και των παραγράφων των κειμένων με συνέπεια να εμφανίζουν χαμηλότερης ποιότητας γραπτά κείμενα. Επομένως, προέκυψε ότι ο υψηλός βαθμός ακουστικής απώλειας επηρεάζει αρνητικά την παραγωγή γραπτού λόγου, κάτι το οποίο ενδέχεται να οφείλεται στην απουσία γλωσσικών ερεθισμάτων που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν θετικά στη διεκπεραίωση ενός απαιτητικού γνωστικού έργου που απαιτεί υψηλές δεξιότητες του προφορικού λόγου, όπως είναι η παραγωγή γραπτού λόγου (Yoshinaga-Itano & Downey, 1996b).

Άλλες πιο πρόσφατες έρευνες επιχειρούν να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο η γνώση της μητρικής γλώσσας των κωφών, δηλαδή η νοηματική γλώσσα, επιδρά στην ποιότητα παραγωγής του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Wolbers και των συνεργατών (2014) επιχείρησε να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο η γνώση της μητρικής γλώσσας (της νοηματικής γλώσσας) και των γραμματικών χαρακτηριστικών της μεταφέρεται κατά τη γραφή της δεύτερης γλώσσας. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 29 κωφούς/βαρήκοους μαθητές με μέσο όρο ηλικίας τα 13,2 έτη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι που δεν κατείχαν σε υψηλό επίπεδο τη νοηματική γλώσσα εμφάνισαν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου καθώς δυσκολεύονταν να εφαρμόσουν μεταγλωσσικές δεξιότητες που θα επέτρεπαν την αποτελεσματική μεταφορά από τη νοηματική γλώσσα στη γραπτή έκφραση. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι μετέφεραν ορισμένα γραμματικά χαρακτηριστικά στη γραπτή έκφραση που δεν ακολουθούσαν τους κανόνες της γραπτής γλώσσας επηρεάζοντας αρνητικά τη συνολική ποιότητα παραγωγής των γραπτών κειμένων. Ωστόσο, οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές που χαρακτηρίζονταν ως δίγλωσσοι και χρησιμοποιούσαν με επάρκεια τόσο τη νοηματική όσο και την ομιλούμενη γλώσσα μετέφεραν με επιτυχία τη γνώση της νοηματικής γλώσσας στη γραπτή γλώσσα παράγοντας υψηλής ποιότητας γραπτά κείμενα συναντώντας λίγες δυσκολίες κατά τη διαδικασία της μεταφοράς των ιδεών από τη μία γλώσσα στην άλλη. Συνεπώς, φάνηκε ότι οι υψηλές δεξιότητες και στις δύο γλώσσες (νοηματική και ομιλούμενη γλώσσα) μπορούν να συνεισφέρουν θετικά στην αποτελεσματική παραγωγή του γραπτού λόγου (Wolbers et al., 2014).

Οι διαπιστώσεις αυτές σχετικά με την θετική επίδραση της επάρκειας τόσο στη νοηματική γλώσσα όσο και στην ομιλούμενη στη διαδικασία της γραφής οδήγησαν τους ερευνητές να εφαρμόσουν προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης με στόχο τη βελτίωση της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, οι Dostal και Wolbers (2014) ανέπτυξαν και εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα δίγλωσσης εκπαίδευσης που έδινε έμφαση στην έκφραση μέσω της νοηματικής γλώσσας, στην ενίσχυση της γλωσσικής ικανότητας και στη βελτίωση της μεταγλωσσικής επίγνωσης τόσο της νοηματικής όσο και της ομιλούμενης γλώσσας. Παράλληλα, η παρέμβαση περιελάμβανε τη ρητή και συστηματική διδασκαλία των δεξιοτήτων της μεταγλωσσικής επίγνωσης και τον εντοπισμό των διαφορών ανάμεσα στις δύο γλώσσες. Η παρέμβαση εφαρμόστηκε σε 28 κωφούς/βαρήκοους μαθητές με διαφορετικό επίπεδο γνώσης της νοηματικής γλώσσας και της ομιλούμενης και διήρκεσε πέντε εβδομάδες. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές βελτίωσαν σημαντικά τις γλωσσικές δεξιότητες και στα δύο συστήματα γλωσσών και κατ'επέκταση βελτίωσαν την ποιότητα παραγωγής γραπτών κειμένων. Ειδικότερα, μέσω του δίγλωσσου προγράμματος εκπαίδευσης οι μαθητές που υστερούσαν στη χρήση της νοηματικής γλώσσας βελτιώθηκαν σημαντικά στην έκφρασή της, ενώ οι μαθητές που υστερούσαν στη χρήση της ομιλούμενης γλώσσας

βελτίωσαν σημαντικά την παραγωγή της οδηγώντας και τις δύο ομάδες στην παραγωγή εκτενέστερων και συνθετότερων γραπτών κειμένων σε σχέση με το αρχικό τους επίπεδο (Dostal & Wolbers, 2014).

Επιπλέον, στον ελληνικό χώρο η έρευνα της Λαμπροπούλου (1993) επιχείρησε να εξετάσει την παραγωγή γραπτών κειμένων 20 κωφών μαθητών ηλικίας 12 έως 17 ετών, οι οποίοι φοιτούσαν στην Ε' και Στ' τάξη των Ειδικών Δημοτικών Σχολείων για κωφά παιδιά της Πάτρας και της Αθήνας. Οι συμμετέχοντες ήταν προγλωσσικά κωφοί με ακουστική απώλεια 80dB. Τα κριτήρια ανάλυσης των γραπτών δεδομένων ήταν τα εξής: α) παραγωγικότητα, β) ευελιξία και γ) πολυπλοκότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας σε σχέση με την παραγωγικότητα του γραπτού λόγου έδειξαν ότι οι κωφοί μαθητές χρησιμοποιούσαν λιγότερες λέξεις σε σύγκριση με τους ακούοντες, ενώ οι εκθέσεις τους χαρακτηρίζονταν ως μικρές και περιορισμένες. Ωστόσο, το μήκος των προτάσεων των κωφών δεν φάνηκε να διαφοροποιείται σημαντικά από το αντίστοιχο των ακούοντων μαθητών. Σχετικά με την ευελιξία του γραπτού λόγου, οι κωφοί υστερούσαν σημαντικά στην ποικιλία του λεξιλογίου και οι λέξεις που χρησιμοποιούσαν κυρίως ήταν λέξεις περιεχομένου (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα) και λιγότερες λειτουργικές λέξεις (άρθρα, προθέσεις, συνδέσμους). Όσον αφορά την πολυπλοκότητα των κειμένων, ο γραπτός λόγος των κωφών μαθητών παρουσίαζε πιο απλή δομή προτάσεων από τον γραπτό λόγο των ακούοντων μαθητών και η χρήση δευτερευουσών προτάσεων ανά πρόταση κυμάνθηκε σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Συμπερασματικά, ο γραπτός λόγος των κωφών εμφάνιζε πολλές αδυναμίες, διέθετε φτωχό και επαναλαμβανόμενο λεξιλόγιο, απλή και στερεότυπη δομή και σύνθεση και διέφερε σε πολλά σημεία τόσο ως προς τη ποσότητα όσο και ως προς την ποιότητα σε σύγκριση με τη γραπτή γλώσσα των ακούοντων (Λαμπροπούλου, 1993).

Ακόμη, η έρευνα των Μακαρώνα και Λαμπροπούλου (2003) επιχείρησε να αξιολογήσει τον γραπτό λόγο 35 κωφών ενηλίκων μέσα από κείμενα σε φαξ. Τα κριτήρια ανάλυσης των φαξ ήταν τα εξής: α) περιεχόμενο και δομή κειμένου (ξεκάθαρος ορισμός θέματος και δομή, χρήση συνδετικών λέξεων/εκφράσεων, χρήση παραγράφων), β) συντακτική δομή (σωστή χρήση προτάσεων, σωστή χρήση πολύπλοκων προτάσεων), γ) λεξιλόγιο (συνολικός αριθμός διαφορετικών λέξεων σε κάθε κείμενο). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί ενήλικες αντιμετώπιζαν σημαντικές δυσκολίες στη δόμηση του κειμένου και στη χρήση του συντακτικού. Τα προβλήματα στον γραπτό λόγο των κωφών ενηλίκων δεν διέφεραν από τα αντίστοιχα προβλήματα των κωφών και βαρήκοων μαθητών και υποστήριξαν ότι οφείλονται εν γένει στην κώφωσή τους και όχι αποκλειστικά στην περιορισμένη επαφή των κωφών ενηλίκων με τον γραπτό λόγο. Επομένως, φάνηκε ότι οι κωφοί και βαρήκοοι ενήλικες αποφοιτούν από το σχολείο με ανεπαρκείς δεξιότητες γραπτού λόγου και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, κυρίως στη σύνταξη, δε φαίνεται να βελτιώνονται όσο μεγαλώνουν ή όσο χρησιμοποιούν περισσότερο τον γραπτό λόγο (Μακαρώνα & Λαμπροπούλου, 2003).

Επιπλέον, η έρευνα των Koutsoubou, Herman και Woll (2006) επιχείρησε να εξετάσει την παραγωγή γραπτού λόγου σε κωφούς με διαφορετικό γλωσσικό προφίλ ηλικίας 18-23 ετών. Ειδικότερα, οι κωφοί μαθητές χωρίστηκαν σε τρεις επιμέρους ομάδες: α) κωφούς με επάρκεια στη νοηματική γλώσσα αλλά με χαμηλό επίπεδο της ομιλούμενης ελληνικής γλώσσας, β) κωφούς με χαμηλό επίπεδο διγλωσσίας, όπου παρουσίαζαν χαμηλό επίπεδο τόσο στη νοηματική όσο και στην ομιλούμενη γλώσσα και γ) κωφούς με υψηλό επίπεδο διγλωσσίας, όπου παρουσίαζαν υψηλό επίπεδο τόσο της νοηματικής όσο και της ομιλούμενης γλώσσας. Τα κριτήρια αξιολόγησης των γραπτών κειμένων βασίστηκαν στις εξής κατηγορίες: α) στην ποσότητα και ποιότητα των πληροφοριών, όπου αξιολογήθηκε η βασική δομή της ιστορίας και η βασική σειρά

παρουσίασης των γεγονότων, β) στο είδος των πληροφοριών, όπου αξιολογήθηκαν η καταγραφή περιγραφικών και συναισθηματικών πληροφοριών, γ) στην οργάνωση των πληροφοριών και δ) στα χαρακτηριστικά επιφανειακής δομής του κειμένου, όπως είναι ο αριθμός λέξεων, το μήκος των προτάσεων, η δομή τους και ο τρόπος σύνδεσής τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ομάδα των κωφών μαθητών με υψηλό επίπεδο διγλωσσίας παρουσίασε σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στην παραγωγή γραπτών κειμένων στο σύνολο των κριτηρίων αξιολόγησης σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες. Παράλληλα, προέκυψε ότι κάθε γλωσσική ομάδα υιοθετεί ένα μοναδικό στιλ γραφής με αποτέλεσμα να σημειώνονται διαφορετικές επιδόσεις ως προς τα επιμέρους επίπεδα αξιολόγησης των κριτηρίων. Ειδικότερα, η ομάδα με υψηλή γνώση της νοηματικής γλώσσας υστερούσε στο επίπεδο των πληροφοριών και ιδιαίτερα στην παροχή συναισθηματικών πληροφοριών αλλά και στο επίπεδο της οργάνωσης, ενώ η ομάδα με χαμηλό επίπεδο διγλωσσίας εμφάνισε σχετικά καλές επιδόσεις στην οργάνωση των πληροφοριών αλλά μειωμένες επιδόσεις στην ποιότητα των πληροφοριών και στα χαρακτηριστικά της επιφανειακής δομής των κειμένων. Επομένως, με βάση αυτά τα ευρήματα αναδεικνύεται η αναγκαιότητα εξατομικευμένης διδακτικής παρέμβασης με βάση το διαφορετικό γλωσσικό προφίλ των κωφών (Koutsoubou, Herman & Woll, 2006).

Σε μεταγενέστερο χρόνο εκπονήθηκε ξανά έρευνα από τους Koutsoubou, Herman και Woll (2007) όπου επιχειρήθηκε να διερευνηθεί κυρίως η επίδραση της νοηματικής γλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στην έρευνα συμμετείχαν 20 κωφοί/βαρήκοοι μαθητές της Β' και Γ' τάξης Λυκείου με υψηλό επίπεδο διγλωσσίας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να παράγουν δύο γραπτά κείμενα με δύο διαφορετικούς τρόπους: α) ύστερα από την παρακολούθηση ενός βίντεο στην ελληνική νοηματική γλώσσα και β) ύστερα από την ανάγνωση μιας σειράς εικόνων που αποτύπωναν μια ιστορία με στόχο να συγκριθούν οι δύο διαδικασίες παραγωγής με διαφορετικές γλωσσικές απαιτήσεις. Τα κριτήρια αξιολόγησης των γραπτών κειμένων ήταν τα εξής: α) το επίπεδο πληροφοριών, β) η οργάνωση των πληροφοριών, γ) τα χαρακτηριστικά του κειμένου και δ) τα ορθογραφικά λάθη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι ανάμεσα στη διαδικασία μεταφοράς της νοηματικής γλώσσας σε γραπτή μορφή και στη διαδικασία της γραπτής σύνθεσης με βάση τις εικόνες δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές ως προς το επίπεδο των πληροφοριών. Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι η διαδικασία μεταφοράς μέσω της νοηματικής γλώσσας ευνόησε περισσότερο σε σύγκριση με τη διαδικασία της γραπτής σύνθεσης την οργάνωση των πληροφοριών και την ποιότητα των χαρακτηριστικών των κειμένων. Ενώ, κατά τη διαδικασία της γραπτής σύνθεσης σημειώθηκαν λιγότερα ορθογραφικά λάθη σε σύγκριση με τη διαδικασία μεταφοράς. Συνεπώς, φάνηκε ότι διαφορετικές διαδικασίες παραγωγής επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά συγκεκριμένα στοιχεία του γραπτού λόγου με αποτέλεσμα να προκύπτουν γόνιμα συμπεράσματα σχετικά με τις διαδικασίες που διευκολύνουν την ανάπτυξη ορισμένων χαρακτηριστικών επηρεάζοντας έτσι τις διδακτικές παρεμβάσεις (Koutsoubou, Herman & Woll, 2007).

Η ελλιπής ερευνητική δραστηριότητα όσον αφορά τις συνολικές επιδόσεις των ενηλίκων Ελλήνων κωφών κατά τη δημιουργία ενός κειμένου δημιουργεί πολλά ερωτηματικά σχετικά με τις γνωστικές λειτουργίες και στρατηγικές που χρησιμοποιούν σε μια τέτοια διαδικασία καθιστώντας αναγκαία τη διεξαγωγή μιας έρευνας που μελετά την παραγωγή του γραπτού λόγου και άλλους γνωστικούς και συναισθηματικούς παράγοντες που την επηρεάζουν. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή διεκπεραίωση του γραπτού λόγου αποτελούν οι μεταγνωστικές διεργασίες που αναλύονται στη συνέχεια.

2. Μεταγνωστικές Διεργασίες

2.1. Μεταγινώσκειν: Εννοιολογικές Προσεγγίσεις

Η μελέτη των μεταγνωστικών διεργασιών αποτελεί ένα δημοφιλές πεδίο της ψυχολογίας και των επιστημών της εκπαίδευσης καθώς συνδέεται άρρηκτα με την προσπάθεια κατάκτησης της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και τη σχολική επιτυχία των μαθητών με και χωρίς αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με αποτέλεσμα να κερδίζει ολοένα και περισσότερο έδαφος στη σύγχρονη βιβλιογραφία (Benedict, Rivera & Antia, 2015. Borgna et al., 2011. Donker et al., 2014. Morrison et al. 2013. Nader-Grosbois, 2014. Perry, Lundie & Golder, 2019).

Η έρευνα σχετικά με τις μεταγνωστικές διεργασίες ξεκίνησε από τον χώρο της αναπτυξιακής ψυχολογίας με σημαντικό πρωτεργάτη τον Flavell (1979) προσπαθώντας να κατανοήσει πώς τα παιδιά αποκτούν ενημερότητα και έλεγχο των γνωστικών τους λειτουργιών (Lai, 2011. Schraw, 2002). Συγκεκριμένα, ο Flavell το 1979 εισήγαγε τον όρο «μεταγινώσκειν» (metacognition) αναφέροντας πως πρόκειται για «τη γνώση του ατόμου σχετικά με τις γνωστικές του διαδικασίες και τα προϊόντα αυτών των διαδικασιών καθώς και οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με αυτές» (Flavell, 1979, p. 232). Με άλλα λόγια, το μεταγινώσκειν είναι το γινώσκειν του γινώσκειν, δηλαδή η αναπαράσταση και η ενημερότητα που έχει το άτομο για τις γνωστικές του διεργασίες (Efklides, 2011). Επεκτείνοντας την προσπάθεια οριοθέτησης αναφέρει πως πρόκειται για μία σύνθετη γνωστική λειτουργία μέσω της οποίας το άτομο συνειδητοποιεί τις διεργασίες της σκέψης του και παρεμβαίνει σε αυτές με σκοπό την καθοδήγηση, τον ενεργό έλεγχο, τη συνεχή ρύθμιση ή τη διόρθωση αυτής ώστε να πετύχει συγκεκριμένους στόχους, να επιλύσει προβλήματα και να κατακτήσει τη μάθηση (Flavell, 1979). Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι τα δύο κύρια στοιχεία που διακρίνονται σε αυτόν τον ορισμό είναι η επίγνωση του ατόμου για τις γνωστικές του λειτουργίες και η δυνατότητα του ελέγχου και της ρύθμισης αυτών των λειτουργιών, κάτι το οποίο έχει και σημαντικό πρακτικό ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πράξη (Lai, 2011. Tarricone, 2011).

Σε παρόμοιο μήκος κύματος μεταγενέστερα προτάθηκαν και άλλοι ορισμοί από το χώρο της γνωστικής ψυχολογίας συλλαμβάνοντας το μεταγινώσκειν ως γινώσκειν του γινώσκειν συμφωνώντας με την αρχική εννοιολογική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα, οι Gavelek και Raphael (1985) όρισαν το μεταγινώσκειν ως την ικανότητα του ατόμου να παρεμβαίνει και να προσαρμόζει ή να τροποποιεί, αν χρειάζεται, τη γνωστική του δραστηριότητα με σκοπό την επίλυση προβλημάτων και την επίτευξη καθορισμένων στόχων (Gavelek & Raphael, 1985). Επίσης, ο Hennessey (1999) όρισε το μεταγινώσκειν ως την ενημερότητα του ατόμου για τις διεργασίες της σκέψης του, την ενημερότητα για το περιεχόμενο των αντιλήψεων του, την ενεργητική ρύθμιση των γνωστικών του διεργασιών με σκοπό την κατάκτηση νέας μάθησης και την εφαρμογή στρατηγικών με στόχο την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν (Hennessey, 1999). Ακόμη, οι Schraw και Dennison (1994), δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη διεργασία της μάθησης, ορίζουν το μεταγινώσκειν ως την ικανότητα του ατόμου να συλλογίζεται, να κατανοεί και να ελέγχει τη μάθησή του (Schraw & Dennison, 1994). Επιπλέον, οι Fernandez-Duque, Baird και Posner (2000), συμφωνώντας σε μεγάλο βαθμό με τον ορισμό του Flavell, αναφέρουν ότι το μεταγινώσκειν είναι οποιαδήποτε γνώση ή γνωστική διαδικασία που παρακολουθεί και ελέγχει το γινώσκειν με αποτέλεσμα να καθιστά το άτομο ικανό να προβαίνει σε διορθωτικές ενέργειες σε πιθανά προβλήματα που προκύπτουν κατά την επίλυση προβλημάτων ή γενικότερα κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Fernandez-Duque, Baird & Posner, 2000).

Επιπρόσθετα, οι Veenman, van Hout-Wolters και Afflerbach (2006) επισημαίνουν ότι το μεταγινώσκειν αναφέρεται στην περιγραφική γνώση και στον ρυθμιστικό έλεγχο του γνωστικού συστήματος του ατόμου (Veenman, van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006). Παράλληλα, αναφέρουν ότι το μεταγινώσκειν αποτελεί ένα σύνολο αυτο-οδηγιών για τη ρύθμιση της εκτέλεσης γνωστικών έργων με το γινώσκειν να αποτελεί το κύριο μέσο για τη δημιουργία αυτών των αυτο-οδηγιών (Veenman, van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006). Αυτό σημαίνει ότι οι γνωστικές δραστηριότητες υποβάλλονται σε μεταγνωστική επεξεργασία μέσω των διαδικασιών σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης δημιουργώντας μία κυκλική μορφή επεξεργασίας ανάμεσα στο γινώσκειν και στο μεταγινώσκειν (Veenman, 2015). Κατά συνέπεια, το μεταγινώσκειν ενημερώνεται από το γινώσκειν και το γινώσκειν ενημερώνει το μεταγινώσκειν (Efklides, 2011. Veenman, 2015).

Ακόμη, παρόμοιες με άλλες προσεγγίσεις ερευνητών, οι Tobias και Everson (2009) συλλαμβάνουν το μεταγινώσκειν ως ένα σύνολο ικανοτήτων επίγνωσης της γνώσης, της ρύθμισης, του ελέγχου και της παρακολούθησης των γνωστικών και μαθησιακών διαδικασιών (Tobias & Everson, 2009). Όμως, οργανώνουν αυτά τα επιμέρους συστατικά του μεταγινώσκειν σε ένα ιεραρχικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η μεταγνωστική ικανότητα της παρακολούθησης της γνώσης αποτελεί τη βάση των μεταγνωστικών διεργασιών και το κύριο προαπαιτούμενο για την ενεργοποίηση των άλλων μεταγνωστικών ικανοτήτων (Tobias & Everson, 2009. Tobias & Everson, 2002). Οι άλλες μεταγνωστικές ικανότητες είναι κατά σειρά η αξιολόγηση της γνωστικής και μαθησιακής διαδικασίας, η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών και η ικανότητα του σχεδιασμού (Tobias & Everson, 2009). Έχει αποδειχθεί ότι οι μαθητές που κατέχουν υψηλές δεξιότητες ελέγχου και παρακολούθησης της γνωστικής και μαθησιακής διαδικασίας μπορούν να διακρίνουν τι ακριβώς έχουν ήδη μάθει και τι σκοπεύουν να μάθουν με αποτέλεσμα να αξιοποιούν αποτελεσματικότερα τους γνωστικούς πόρους και να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να κατακτήσουν νέες γνώσεις (Efklides, 2019. Kaufmann, Beghetto & Watson, 2016. Tobias & Everson, 2009)

Επίσης, οι Schneider και Artelt (2010) προσεγγίζουν το μεταγινώσκειν ως τη γνώση των ατόμων για τις δικές τους δεξιότητες επεξεργασίας των πληροφοριών και παράλληλα ως τη γνώση σχετικά με τη φύση των γνωστικών έργων καθώς και τις στρατηγικές αντιμετώπισης για την αποτελεσματική επιτέλεση αυτών των γνωστικών έργων (Schneider και Artelt, 2010). Ένας άλλος σύγχρονος ορισμός των Mevarech and Kramarski (2014) ορίζει το μεταγινώσκειν ως μία υψηλής τάξης διαδικασία σκέψης και ανώτερου επιπέδου που περιλαμβάνει τον ενεργό έλεγχο, την παρακολούθηση και τη ρύθμιση της γνωστικής διαδικασίας επεξεργασίας των πληροφοριών (Mevarech & Kramarski, 2014). Υπό αυτήν την έννοια, το μεταγινώσκειν διαδραματίζει σημαντικό και κρίσιμο ρόλο στην επίτευξη της αποτελεσματικής μάθησης καθώς συντελούνται δραστηριότητες μεταγνωστικού χαρακτήρα, όπως ο σχεδιασμός του τρόπου προσέγγισης ενός συγκεκριμένου γνωστικού έργου, η παρακολούθηση της κατανόησης και της αξιολόγησης της προόδου για την ολοκλήρωση του έργου (Mevarech & Kramarski, 2014. Perry, Lundie & Golder, 2019. Van der Stel & Veenman, 2014). Αυτές οι μεταγνωστικές δραστηριότητες επιτρέπουν στο άτομο να αξιοποιήσει αποτελεσματικότερα τους γνωστικούς πόρους και μέσω του μεταγνωστικού ελέγχου να οδηγηθεί στην κατάκτηση νέας μάθησης (De Boer, Donker, Kostons & van der Werf, 2018. Donker et al., 2014. Perry, Lundie & Golder, 2018). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι οι μεταγενέστεροι ορισμοί που έχουν προταθεί βασίζονται στις αρχικές εννοιολογικές προσεγγίσεις με αποτέλεσμα το μεταγινώσκειν

να θεωρείται ότι περιλαμβάνει την επίγνωση του ατόμου σχετικά με τις γνωστικές του διεργασίες και τη δυνατότητα ρύθμισης αυτών των διεργασιών (Lai, 2011).

Γι' αυτό τον λόγο, λοιπόν, ορισμένοι ερευνητές διαχώρισαν το μεταγινώσκειν σε δύο μεγάλες επιμέρους συνιστώσες: τη γνώση για το γινώσκειν και τη ρύθμιση του γινώσκειν (Brown, 1987. Flavell, 1979. Jacobs & Paris, 1987. Lai, 2011. Schraw & Dennison, 1994. Schraw et al., 2006. Tarricone, 2011. Veenman, 2015). Αναλυτικότερα, η πρώτη διάσταση αφορά την ενημερότητα του ατόμου για το σύνολο των γνώσεων και των διαδικασιών που εμπλέκονται στη διαδικασία μάθησης (Schraw & Dennison, 1994. Schraw et al., 2006). Η διάσταση της γνώσης του γινώσκειν διαχωρίζεται σε τρεις επιμέρους διαστάσεις: τη δηλωτική γνώση (declarative knowledge), τη διαδικαστική γνώση (procedural knowledge) και τη γνώση της συνθήκης (conditional knowledge) (Brown, 1987. Flavell, 1979. Jacobs & Paris, 1987. Schraw & Dennison, 1994). Η δεύτερη διάσταση, η ρύθμιση του γινώσκειν, αφορά τον ενεργό έλεγχο που ασκεί το άτομο στις γνωστικές του διεργασίες και συγκεκριμένα περιλαμβάνει τις δεξιότητες του σχεδιασμού, της διαχείρισης των πληροφοριών, της ρύθμισης της κατανόησης, της διόρθωσης πιθανών σφαλμάτων και της αξιολόγησης της πορείας επίλυσης ενός προβλήματος και γενικότερα της μαθησιακής διαδικασίας (Schraw & Dennison, 1994. Schraw & Moshman, 1995. Schraw et al., 2006). Για να κατανοήσει κανείς τη σχέση μεταγινώσκειν και γινώσκειν είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι το μεταγινώσκειν πληροφορείται για το γινώσκειν μέσω της λειτουργίας της παρακολούθησης και μέσω της λειτουργίας του ελέγχου πληροφορεί το γινώσκειν (Efklides, 2008. Nelson & Narens, 1994).

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι ορισμένοι ερευνητές προσέγγισαν το μεταγινώσκειν εννοιολογικά υπό το πρίσμα των επιτελικών λειτουργιών και εστίασαν κυρίως στον έλεγχο και στην αυτορρύθμιση των γνωστικών διεργασιών (Brown, 1987. Brown et al., 1983. Jacobs & Paris, 1987. Kuhn & Dean, 2004. Roebbers, 2017). Πιο συγκεκριμένα, η Brown (1987) εισαγάγει την έννοια του εκτελεστικού ελέγχου προκειμένου να περιγράψει τη δυνατότητα του γνωστικού συστήματος να εκτελεί ενέργειες ή διαδικασίες μέσω του εκτελεστικού συστήματος και ταυτόχρονα να παρακολουθεί και να ελέγχει τον εαυτό του και την εκτέλεση των ενεργειών του μέσω του κεντρικού επεξεργαστή (Brown, 1987. Efklides, 2008). Συνεπώς, ο κεντρικός επεξεργαστής παρακολουθεί και ελέγχει το υποκείμενο εκτελεστικό σύστημα με αποτέλεσμα να λειτουργεί ως μεταγνωστικός μηχανισμός (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Νεότερες προσεγγίσεις έχουν υποστηρίξει ότι οι επιτελικές λειτουργίες και το μεταγινώσκειν παρουσιάζουν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους (Roebbers, 2017. Roebbers & Feuerer, 2016). Αρχικά, πρόκειται για δύο γνωσιακές διεργασίες ανώτερης τάξης που επιτρέπουν στο άτομο να λειτουργήσει με ευελιξία και να προσαρμοστεί αποτελεσματικά σε νέα και απαιτητικά γνωστικά έργα (Roebbers, 2017). Παράλληλα, και οι δύο αυτές λειτουργίες αποτελούνται από επιμέρους διαδικασίες, οι οποίες καλούνται να υποβληθούν σε έναν αποτελεσματικό και στοχοθετημένο συντονισμό προκειμένου να καταστεί επιτυχής η γνωστική επεξεργασία των πληροφοριών (Roebbers, 2017. Roebbers & Feuerer, 2016). Συγκεκριμένα, οι επιτελικές λειτουργίες αποτελούνται από τις επιμέρους διαδικασίες της γνωστικής ευελιξίας, της γνωστικής ενημέρωσης και του ανασταλτικού ελέγχου, ενώ το μεταγινώσκειν αποτελείται από την παρακολούθηση και τον έλεγχο (Roebbers, 2017. Roebbers & Feuerer, 2016). Αυτές οι επιμέρους διαδικασίες λειτουργούν από κοινού και αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να διαχωριστούν μεταξύ τους (Roebbers, 2017).

Μία συνδυαστική προσέγγιση των παραπάνω προσεγγίσεων πρότειναν οι Jacobs και Paris (1987), όπου επιχείρησαν να τις ενοποιήσουν, δίνοντας έμφαση τόσο

στην επίγνωση του ατόμου για το γινώσκειν όσο και στη λειτουργία των εκτελεστικών λειτουργιών για την αυτοδιαχείριση της σκέψης (Jacobs & Paris, 1987). Συγκεκριμένα, διαχώρισαν το μεταγινώσκειν σε δύο επιμέρους κατηγορίες: α) στην αυτεπίγνωση του γινώσκειν και β) στην αυτοδιαχείριση της σκέψης μέσω του εκτελεστικού ελέγχου (Jacobs & Paris, 1987). Σύμφωνα με τους ίδιους συγγραφείς, η αυτεπίγνωση του γινώσκειν αναφέρεται στη στατική εκτίμηση του ατόμου για το τί γνωρίζει σχετικά με έναν συγκεκριμένο τομέα γνώσης (π.χ. ανάγνωση, μνήμη κ.α.). Η αυτοδιαχείριση της σκέψης αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία μετατροπής της γνώσης σε δράση. Τρεις είναι οι τύποι των επιτελικών λειτουργιών που εμπλέκονται στις δραστηριότητες της αυτορρυθμιζόμενης σκέψης και συγκεκριμένα είναι ο σχεδιασμός, η αξιολόγηση και η ρύθμιση των γνωστικών λειτουργιών (Jacobs & Paris, 1987. Paris & Winograd, 1990. Tarricone, 2011).

Εκτός από τις συνεχείς προσπάθειες της εννοιολογικής οριοθέτησης του μεταγινώσκειν αξίζει να σημειωθεί ότι ο προσανατολισμός της έρευνας, προσπαθώντας να διερευνήσει περαιτέρω τη σύνθετη αυτή γνωστική λειτουργία, κατευθύνθηκε προς τη μελέτη συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών διαφορετικών διαστάσεων με αποτέλεσμα να προκύψουν νέοι όροι, όπως η μετακατανόηση, η μεταμνήμη, η μεταπροσοχή, η μεταγλώσσα και άλλοι όροι (Veenman, 2015. Veenman, van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006). Όλοι αυτοί οι όροι αναφέρονται στην αναπαράσταση και την ενημερότητα του ατόμου για τις νοητικές διεργασίες που δίνονται στο δεύτερο συνθετικό του όρου (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005. Veenman, van Hout-Wolters & Afflerbach, 2006). Ωστόσο, οι κύριες εκφάνσεις και μορφές του μεταγινώσκειν είναι η μεταγνωστική γνώση, οι μεταγνωστικές δεξιότητες και οι μεταγνωστικές εμπειρίες (Brown, 1987. Flavell, 1979. Efklides, 2011). Αυτές οι μορφές του μεταγινώσκειν αναλύονται παρακάτω.

2.1.1. Μεταγνωστική Γνώση

Η μεταγνωστική γνώση είναι η μνημονικά αποθηκευμένη γνώση του ατόμου στη μακρόχρονη μνήμη σχετικά με τις γνωστικές του λειτουργίες αλλά και για τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν και τις επηρεάζουν κατά την πορεία των γνωσιακών δραστηριοτήτων (Flavell, 1979). Η μεταγνωστική γνώση του ατόμου μπορεί να διακριθεί σε τρεις επιμέρους κατηγορίες, οι οποίες περιλαμβάνουν δηλωτικού τύπου πληροφορίες που αφορούν γνώσεις και πεποιθήσεις του ατόμου σε σχέση α) με τον εαυτό του και τους άλλους ως γνωστικά όντα που συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης, β) με τα έργα, δηλαδή τις κατηγορίες και τις κατατάξεις των έργων ανάλογα με το περιεχόμενο και τις απαιτήσεις τους και γ) με τις στρατηγικές, δηλαδή τους συστηματικούς τρόπους προσέγγισης και χειρισμού των γνωστικών έργων (Efklides, 2011. Flavell, 1979. Maroulis et al., 2016. Pintrich, 2002. Zhang, 2010).

Αναλυτικότερα, η πρώτη κατηγορία που αφορά τον εαυτό περιλαμβάνει όλες εκείνες τις γνώσεις και πεποιθήσεις σχετικά με τη φύση του εαυτού και των άλλων ατόμων ως πρόσωπα που επεξεργάζονται γνωστικά τις πληροφορίες που λαμβάνουν (Pintrich, 2002. Schneider, 2008). Η συγκεκριμένη κατηγορία μπορεί να υποδιαιρεθεί σε τρεις επιμέρους κατηγορίες που περιλαμβάνουν τις πεποιθήσεις του ατόμου σχετικά: α) με τις ενδοπροσωπικές διαφορές, β) τις διαπροσωπικές διαφορές και γ) τις γενικές αρχές σχετικά με το γινώσκειν (Flavell, 1979. Pintrich, 2002. Zhang, 2010). Οι ενδοπροσωπικές διαφορές αναφέρονται στην ύπαρξη πεποιθήσεων του ατόμου σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του σε διάφορα γνωστικά πεδία, ενώ οι διαπροσωπικές διαφορές αναφέρονται στη γνώση και στην κατανόηση αυτών των χαρακτηριστικών που έχει προέλθει μέσα από τη σύγκριση με άλλα άτομα (Flavell,

1979. Pintrich, 2002). Ενδεικτικά παραδείγματα από την κατηγορία των ενδοπροσωπικών διαφορών αποτελεί η γνώση του ατόμου ότι μπορεί να μάθει αποτελεσματικότερα ένα κείμενο αν το προσλάβει ακουστικά παρά οπτικά, ενώ από την κατηγορία των διαπροσωπικών διαφορών αποτελεί η γνώση του ατόμου ότι κάποιος διαθέτει υψηλότερο βαθμό ενσυναίσθησης σε σύγκριση με κάποιο άλλο άτομο. Η κατηγορία των γενικών αρχών σχετικά με το γινώσκειν αποτελεί την κατανόηση των διαφορετικών γνωστικών στρατηγικών που μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα άτομο για την απόκτηση νέων γνώσεων, όπως είναι η επανάληψη, η οργάνωση των πληροφοριών και η σύνδεση με προϋπάρχουσες γνώσεις (Flavell, 1979. Pintrich, 2002).

Η δεύτερη επιμέρους κατηγορία που αφορά τα γνωστικά έργα περιλαμβάνει δύο υποκατηγορίες. Η πρώτη υποκατηγορία περιλαμβάνει τις διαθέσιμες πληροφορίες του ατόμου για τις γνωστικές δραστηριότητες που καλείται να εκτελέσει, κάτι το οποίο του επιτρέπει να τις κατατάξει σε αυξημένης ή μειωμένης δυσκολίας (Flavell, 1979. Pintrich, 2002. Robson, 2016). Η δεύτερη υποκατηγορία περιλαμβάνει την κατανόηση των απαιτήσεων ενός γνωστικού έργου προκειμένου το άτομο να είναι σε θέση να διαχειριστεί αποτελεσματικά τις γνωστικές του λειτουργίες ώστε να καταφέρει να οδηγηθεί στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων (Flavell, 1979. Pintrich, 2002. Robson, 2016).

Η τρίτη επιμέρους κατηγορία περιλαμβάνει την ύπαρξη γνώσεων και πεποιθήσεων σχετικά με τις στρατηγικές (Flavell, 1979. Pintrich, 2002). Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει όλες εκείνες τις γνώσεις σχετικά με τις στρατηγικές χειρισμού των γνωστικών έργων που θεωρούνται περισσότερο αποτελεσματικές σε σύγκριση με κάποιες άλλες ως προς την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων (Flavell, 1979. Pintrich, 2002. Zhang, 2010). Για παράδειγμα, τα παιδιά σχολικής ηλικίας μπορεί να έχουν κατανοήσει ότι μία αποτελεσματική στρατηγική για την αναγνωστική κατανόηση είναι η συγκράτηση των βασικών σημείων κάθε παραγράφου (Schneider, 2008).

Άλλες θεωρητικές ερμηνείες προτείνουν τη διάκριση της μεταγνωστικής γνώσης σε τρία επιμέρους είδη: τη δηλωτική γνώση, τη διαδικαστική γνώση και τη γνώση της συνθήκης ή αλλιώς την πλαισιο-οριοθετημένη γνώση (Schraw & Dennison, 1994. Schraw & Moshman, 1995. Schraw et al., 2006). Αναλυτικότερα, η δηλωτική γνώση αναφέρεται στην αποθηκευμένη γνώση του ατόμου για τον εαυτό του ως γνωστικό ον αλλά και στη γνώση του ατόμου για τις στρατηγικές που ξέρει ότι διαθέτει (Schraw & Moshman, 1995). Παράλληλα, περιλαμβάνει τις εκτιμήσεις του ατόμου σχετικά με τις μαθησιακές του ικανότητες και αδυναμίες αλλά και τη γνώση σχετικά με τους εξωτερικούς ή εσωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία ή την αποτυχία της μαθησιακής διαδικασίας (Baten, Praet & Desoete, 2017. Schraw & Moshman, 1995. Teng, 2019). Σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, η δηλωτική γνώση περιλαμβάνει αρκετές επιμέρους πτυχές. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τη γνώση του ατόμου για τον εαυτό του ως συγγραφέα, τις θετικές και αρνητικές εμπειρίες που έχει αποκομίσει από τη διαδικασία της γραπτής έκφρασης, τη γνώση διάφορων κειμενικών ειδών, την εσωτερίκευση γραμματικών και συντακτικών κανόνων που διέπουν τις λέξεις και τις προτάσεις αλλά και τη γνώση σχετικά με τους συναισθηματικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της γραπτής έκφρασης, όπως είναι η αυτοαποτελεσματικότητα και τα κίνητρα (Harris et al., 2009. Knospe, 2018).

Η διαδικαστική γνώση αναφέρεται στη γνώση του ατόμου σχετικά με την εκτέλεση των διαδικαστικών δεξιοτήτων, δηλαδή στο «πώς» μπορώ να εκτελέσω διάφορα γνωστικά έργα (Schraw & Moshman, 1995). Ειδικότερα, αναφέρεται στη

γνώση σχετικά με τον τρόπο που το άτομο θα χρησιμοποιήσει με αποτελεσματικότητα συγκεκριμένες γνωστικές στρατηγικές προκειμένου να επιτύχει τους μαθησιακούς στόχους που έχει θέσει (Baten, Praet & Desoete, 2017). Έχει αποδειχθεί ότι τα άτομα που διαθέτουν υψηλό βαθμό διαδικαστικής γνώσης αυτοματοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει, χρησιμοποιούν αποτελεσματικότερα τις στρατηγικές που επιλέγουν αλλά και χρησιμοποιούν ποιοτικά διαφορετικές στρατηγικές προκειμένου να οδηγηθούν στην επίλυση προβλημάτων και στην κατάκτηση νέας γνώσης (Baten, Praet & Desoete, 2017. Schneider, 2008. Schraw & Moshman, 1995. Teng, 2019). Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου η διαδικαστική γνώση αναφέρεται σε εκείνη τη γνώση σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής διαφορετικών ειδών στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου (Harris et al., 2009. Karlen, 2017. Knospe, 2018). Συγκεκριμένα παραδείγματα αποτελούν η γνώση του ατόμου σχετικά με τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις πληροφορίες και τις ιδέες που διαθέτει, τη γνώση σχετικά με τον τρόπο που θα οργανώσει τις πληροφορίες μέσω μιας λογικής αλληλουχίας αλλά και σχετικά με τον τρόπο χρήσης των βημάτων που είναι απαραίτητο να ακολουθήσει προκειμένου να ολοκληρώσει το γραπτό κείμενο (Negretti, 2012. Surat et al., 2014. Teng, 2019). Η διαδικαστική γνώση φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχή διεκπεραίωση γραπτών κειμένων (Teng, 2019).

Η γνώση της συνθήκης ή πλαίσιο-οριοθετημένη γνώση αναφέρεται στη γνώση σχετικά με το πότε και γιατί εφαρμόζουμε διάφορες γνωστικές στρατηγικές (Schraw & Moshman, 1995. Schraw et al., 2006). Αναλυτικότερα, αναφέρεται στη γνώση σχετικά με την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα των γνωστικών στρατηγικών που επιλέγει να χρησιμοποιήσει το άτομο ανάλογα με την κατάσταση και τη συνθήκη της εκάστοτε γνωσιακής δραστηριότητας (Baten, Praet & Desoete, 2017. Zimmerman & Schunk, 2011). Παράλληλα, συμπεριλαμβάνει την επίγνωση των βασικών λόγων για τους οποίους ορισμένες γνωστικές στρατηγικές θεωρούνται αποτελεσματικές στη δεδομένη κατάσταση και επιλέγει να τις χρησιμοποιήσει (Baten, Praet & Desoete, 2017). Κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου η γνώση της συνθήκης δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να λάβει συγκεκριμένες αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης ενός συγκεκριμένου γνωστικού έργου (Knospe, 2018). Για παράδειγμα, όταν κανείς επιχειρεί να αξιολογήσει τη συνοχή μιας παραγράφου εξετάζει αν στην εν λόγω παράγραφο έχει χρησιμοποιήσει συνδυαστικές λέξεις ή διαρθρωτικές φράσεις ώστε με τη χρήση αυτών να βελτιωθεί η σύνδεση των προτάσεων της παραγράφου (Negretti, 2012).

Αξίζει να αναφερθεί ότι ο συνδυασμός αυτών των τριών τύπων γνώσης (δηλωτική, διαδικαστική, γνώση της συνθήκης) είναι πολλές φορές αναγκαίος προκειμένου το άτομο να οδηγηθεί στη μάθηση και απόκτηση νέων γνώσεων (Schraw & Moshman, 1995. Weinstein, Acee & Jung, 2011). Αποτελεί χαρακτηριστικό των μαθητών που σημειώνουν υψηλή μαθησιακή επίδοση καθώς μπορούν να επιλέγουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τις κατάλληλες στρατηγικές μάθησης σε διαφορετικές καταστάσεις (Schraw et al., 2006. Weinstein, Acee & Jung, 2011).

Επιπλέον, η μεταγνωστική γνώση αποτελεί χαρακτηριστικό των μαθητών νηπιακής ηλικίας, καθώς η ανάπτυξή της ξεκινάει σχετικά νωρίς ήδη από την ηλικία των 3 έως 5 ετών και συνεχίζει να αναπτύσσεται σε όλη τη διάρκεια της εφηβείας (Maroulis et al., 2016. Whitebread et al., 2007). Οι ενήλικοι χρησιμοποιούν αποτελεσματικότερα τους τύπους της μεταγνωστικής γνώσης σε σύγκριση με τους έφηβους μαθητές καθώς μπορούν να περιγράψουν με μεγαλύτερη ακρίβεια αυτή τη γνώση (Schraw et al., 2006. Weinstein, Acee & Jung, 2011). Παράλληλα, έχει φανεί ότι η μεταγνωστική γνώση αποτελεί και έναν αναγκαίο πρόδρομο για την ανάπτυξη

των μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς τη μεταγνωστική γνώση καλείται να χρησιμοποιήσει το άτομο για την εκτέλεση των γνωστικών διεργασιών που θα του επιτρέψουν την επίτευξη συγκεκριμένων γνωστικών στόχων (Van der Stel & Veenman, 2014). Συνεπώς, η μεταφορά της μεταγνωστικής γνώσης στην πράξη γίνεται με τη χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, οι οποίες και αναλύονται παρακάτω.

2.1.2. Μεταγνωστικές Δεξιότητες

Μία ακόμη, λοιπόν, κύρια έκφανση του μεταγιγνώσκουν αποτελούν οι μεταγνωστικές δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές είναι διαδικασίες ή στρατηγικές που εφαρμόζονται σκόπιμα και έχουν ως στόχο τη ρύθμιση και τον έλεγχο της γνωστικής επεξεργασίας (Baten et al., 2017. Efklides, 2011). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες αναφέρονται στη διαδικαστική γνώση καθώς περιλαμβάνουν διαδικασίες που εφαρμόζονται επί του γινώσκουν και που χρησιμοποιούν τα άτομα προκειμένου να οδηγηθούν στην επίτευξη συγκεκριμένων γνωστικών στόχων (Baten & Desoete, 2019. Van der Stel & Veenman, 2014). Σύμφωνα με μία πληθώρα θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων η ρύθμιση του γινώσκουν περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο τρεις επιμέρους δεξιότητες: τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση (Brown, 1987. Flavell, 1979. Harris et al., 2009. Schraw & Moshman, 1995. Schraw et al., 2006). Σε μία πιο αναλυτική εκδοχή, οι μεταγνωστικές δεξιότητες μπορούν να επιμεριστούν σε στρατηγικές που εφαρμόζονται στην έναρξη της γνωστικής επεξεργασίας, όπως είναι ο προσανατολισμός προς το έργο, κατά την εκτέλεση της γνωστικής επεξεργασίας, όπως είναι ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση, αλλά και μετά την ολοκλήρωση του γνωστικού έργου, όπως είναι ο αυτο-αναλογισμός και η επανεπεξεργασία (Van der Stel & Veenman, 2014. Veenman et al., 2014). Σύμφωνα με τους Schraw και Dennison (1994) η ρύθμιση του γινώσκουν περιλαμβάνει πέντε επιμέρους υποδιαδικασίες που συγκροτούν τις μεταγνωστικές δεξιότητες και αυτές είναι: ο σχεδιασμός της λύσης ή των ενεργειών που απαιτούνται, οι στρατηγικές διαχείρισης των πληροφοριών, η παρακολούθηση της κατανόησης των απαιτήσεων του γνωστικού έργου κατά την πορεία εκτέλεσης, οι στρατηγικές εντοπισμού σφαλμάτων κατά την πορεία της γνωστικής επεξεργασίας καθώς και η αξιολόγηση (Schraw και Dennison, 1994).

Αναλυτικότερα, ο σχεδιασμός αναφέρεται στην επιλογή των στρατηγικών που θα χρησιμοποιήσει το άτομο προκειμένου να πετύχει τους προκαθορισμένους στόχους καθώς και στην κατανομή των γνωσιακών πόρων που θα επηρεάσουν με θετικό τρόπο την επιτυχή εκτέλεση της γνωστικής πορείας (Schraw & Moshman, 1995. Van der Stel & Veenman, 2014). Ειδικότερα, οι διεργασίες του σχεδιασμού περιλαμβάνουν τον προσδιορισμό της κατανομής του χρόνου και της καταβολής της προσπάθειας που απαιτείται, την αναζήτηση και επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών, τον καθορισμό των στόχων και την εκπόνηση γνωστικών σχεδίων που θα επιτρέψουν την επίτευξη των στόχων (Brown, 1987. Cera et al., 2013. Schraw et al., 2006. Schraw & Moshman, 1995). Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου ο σχεδιασμός περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του σκοπού και του αποδέκτη για τον οποίο γράφεται το κείμενο, την οργάνωση των ιδεών αλλά και την εξέταση του κειμενικού είδους, του χρόνου και της προσπάθειας που απαιτείται για τη συγγραφή του κειμένου (Harris et al., 2009. Knospe, 2018). Αξίζει να αναφερθεί ότι μία στρατηγική που εμπίπτει στη δεξιότητα του σχεδιασμού αποτελεί η χρήση γραφικών οργανωτών πριν τη διαδικασία γραφής (Knospe, 2018). Αυτή η στρατηγική περιλαμβάνει την οργάνωση των ιδεών με τη χρήση βασικών σημείων που βοηθά το άτομο να συγκρατήσει τις ουσιώδεις

πληροφορίες που πρόκειται να χρησιμοποιήσει κατά τη διαδικασία μεταφοράς των ιδεών στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

Η παρακολούθηση αναφέρεται τόσο στην παρακολούθηση της κατανόησης των απαιτήσεων του γνωστικού έργου όσο και στην παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδίου που επιχειρείται για την επίτευξη των γνωστικών στόχων (Efklides, 2011. Schraw & Moshman, 1995. Van der Stel & Veenman, 2014). Συγκεκριμένα, αναφέρεται στον ενεργό έλεγχο της αποτελεσματικής χρήσης των στρατηγικών που εφαρμόζονται για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων μέσω της χρήσης δεξιοτήτων αυτοελέγχου (Cera et al., 2013. Schraw et al., 2006). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι η παρακολούθηση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης καθώς παρέχει τη δυνατότητα στο άτομο να ελέγχει την πορεία μάθησης εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι και αν οι στρατηγικές που έχουν επιλεγεί λειτουργούν με αποτελεσματικότητα (Perry, 2013. Roebbers et al., 2014. Schraw et al., 2006). Κατά συνέπεια, τα άτομα κατά τη διαδικασία μάθησης μπορούν να τροποποιήσουν τις στρατηγικές που εφαρμόζουν ανακαλώντας τις απαραίτητες πληροφορίες από τη δηλωτική και τη διαδικαστική γνώση αλλά και από τη γνώση της συνθήκης ώστε να αναπροσαρμόσουν τη μάθησή τους προκειμένου να οδηγηθούν στους επιθυμητούς στόχους (Perry, 2013. Schraw et al., 2006. Stephanou & Mpriontini, 2017).

Επιπλέον, θεωρείται μία αρκετά απαιτητική και σύνθετη δεξιότητα που αναπτύσσεται με αργούς ρυθμούς στα παιδιά, ενώ ακόμη και ενήλικες δεν κατορθώνουν να τη χρησιμοποιήσουν με αποτελεσματικότητα (Bryce & Whitebread, 2012). Συγκεκριμένα, η έρευνα των Spiess και των συνεργατών (2016) κατέδειξε ότι οι δεξιότητες της παρακολούθησης αναδύονται σε ικανοποιητικό βαθμό στην ηλικία των οκτώ ετών (Spiess et al., 2016). Ωστόσο, έρευνες έχουν δείξει ότι η δεξιότητα της παρακολούθησης μπορεί να βελτιωθεί μέσα από την εκπαίδευση και τη συστηματική άσκηση συνεισφέροντας σημαντικά στην κατάκτηση νέας μάθησης (Dunlosky et al., 2003. Hertzog & Dunlosky, 2011). Ειδικότερα, η παρεμβατική μελέτη των Hertzog και Dunlosky (2011) εξέτασε σε ηλικιωμένα άτομα προχωρημένης ηλικίας την επίδραση της εκπαίδευσης στη μεταγνωστική στρατηγική της παρακολούθησης στη μάθηση και απόκτηση νέων γνώσεων και στη βελτίωση της μακρόχρονης μνήμης. Χρησιμοποιήθηκαν μία πειραματική ομάδα ηλικιωμένων συμμετεχόντων που δέχτηκε παρέμβαση στις μεταγνωστικές στρατηγικές με ιδιαίτερη έμφαση στη στρατηγική της παρακολούθησης και μία ομάδα ελέγχου με ηλικιωμένους συμμετέχοντες που δέχθηκε παρέμβαση με παραδοσιακές μεθόδους. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι η πειραματική ομάδα βελτιώθηκε σημαντικά σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου στην παρακολούθηση της μάθησης μέσω τεχνικών αυτοελέγχου και παράλληλα βελτιώθηκαν στη χρήση αυτών των τεχνικών ώστε να εντοπίζουν τα σημεία εκείνα που δεν έχουν μάθει ικανοποιητικά και να εστιάζουν ξανά την προσοχή τους σε αυτά προκειμένου να τα επεξεργαστούν αποτελεσματικότερα βελτιώνοντας κατ'επέκταση με αυτόν τον τρόπο και τη λειτουργία της μνήμης (Hertzog & Dunlosky, 2011).

Παράλληλα, φαίνεται να αποτελεί μία καθοριστική δεξιότητα για την επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής γραπτού λόγου και ταυτόχρονα να αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την υψηλή επίδοση στην παραγωγή γραπτών κειμένων (Teng, 2019). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές παρακολούθησης, όπως για παράδειγμα είναι η χρήση αυτο-ερωτήσεων, μπορούν να προσδιορίζουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα την επιτυχία ή την αποτυχία της πορείας εκτέλεσης του σχεδίου που θα τους οδηγήσει στην εκπλήρωση των προκαθορισμένων στόχων, κάτι το οποίο συμβάλλει θετικά στην ποιότητα παραγωγής των γραπτών κειμένων (Hayes, 2012. Karlen, 2017).

Οι στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών αναφέρονται στις δεξιότητες ή στρατηγικές που διέπονται από κάποια συγκεκριμένη σειρά και αλληλουχία και χρησιμοποιούνται για την αποτελεσματική επεξεργασία των πληροφοριών (Schraw & Dennison, 1994). Τέτοιες δεξιότητες είναι η οργάνωση, η επεξεργασία, η σύνοψη των πληροφοριών αλλά και η επιλεκτική εστίαση σε εκείνες τις πληροφορίες που θεωρούνται αναγκαίες για την ολοκλήρωση ενός γνωστικού έργου (Schraw & Dennison, 1994. Sperling et al., 2004) Για παράδειγμα, κατά τη διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου το άτομο καλείται να οργανώσει τις πληροφορίες που θα χρησιμοποιήσει σε μία λογική σειρά, να τις επεξεργαστεί ώστε να προκύπτει μία άρτια νοηματική αλληλουχία μεταξύ των ιδεών και να αναζητήσει τρόπους που θα τον οδηγήσουν να τις παρουσιάσει με έναν κατανοητό και σαφή τρόπο (Harris et al., 2011). Συνεπώς, ο κατάλληλος συντονισμός αυτών των στρατηγικών διαχείρισης των πληροφοριών θα οδηγήσει στην αποτελεσματική παραγωγή γραπτών κειμένων.

Επιπλέον, οι στρατηγικές εντοπισμού σφαλμάτων αναφέρονται σε εκείνες τις δεξιότητες που χρησιμοποιούνται για τη διόρθωση των σφαλμάτων που προκύπτουν κατά την πορεία εκτέλεσης του σχεδίου οδηγώντας το άτομο στην εφαρμογή αλλαγών που θα του επιτρέψουν την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων (Schraw & Dennison, 1994). Αυτές οι αλλαγές περιλαμβάνουν τη ρύθμιση και τη διόρθωση ορισμένων σημείων που δυσχεραίνουν την επιτυχή εκτέλεση της γνωστικής προσπάθειας (Narang & Saini, 2013). Ενδεικτικές στρατηγικές διόρθωσης των σφαλμάτων μπορεί να αποτελέσουν η αναζήτηση βοήθειας από άλλους όταν προκύψουν δυσκολίες και η διόρθωση ορισμένων σημείων που δεν είναι σαφή και δεν ανταποκρίνονται στους στόχους που έχουν τεθεί.

Η αξιολόγηση αναφέρεται στην αξιολογική εκτίμηση του τελικού προϊόντος που έχει παράγει το άτομο και των ρυθμιστικών διαδικασιών που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της μάθησης (Schraw et al., 2006). Ειδικότερα, περιλαμβάνει την επανεξέταση και την αναθεώρηση των μαθησιακών στόχων καθώς και την ανάλυση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν μετά από την ολοκλήρωση της μαθησιακής διαδικασίας (Schraw et al., 2006. Van der Stel & Veenman, 2014). Η στρατηγική της αξιολόγησης συνεισφέρει στο γεγονός ότι μετά την αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν οι μαθητές μπορούν να καθορίσουν αν το σχέδιο τους λειτούργησε με αποτελεσματικότητα ή αν χρειάζεται να αλλάξουν προσέγγιση και στρατηγικές (Karlen, 2017. Veenman et al., 2006). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με υψηλές δεξιότητες αξιολόγησης διαθέτουν και ικανοποιητικότερο βαθμό επίγνωσης για το πότε και το πώς χρειάζεται να αλλάξουν οι στρατηγικές που εφαρμόζονται προκειμένου να οδηγηθούν στην επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών στόχων (Karlen, 2017. Nelson & Narens, 1994. Teng, 2019). Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι η αξιολόγηση συνεισφέρει καθοριστικά στην αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου ενώ αποτελεί και ένα σημαντικό χαρακτηριστικό της αυτορρυθμιζόμενης γραφής (Harris et al., 2010). Ένα ακόμη αξιοσημείωτο εύρημα που αναδεικνύει τη σημαντικότητα της αξιολόγησης στην αποτελεσματική παραγωγή γραπτών κειμένων αποτελεί το γεγονός ότι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραπτή έκφραση εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά τη διάρκεια αναθεώρησης των κειμένων σε σύγκριση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές, καθώς δυσκολεύονται να προσδιορίσουν τα λάθη που υπάρχουν στο κείμενο και να τα αυτοδιορθώσουν (Graham et al., 2017. Harris et al., 2010).

Η χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών συμβάλλει στην υψηλή επίδοση σε διάφορα γνωστικά πεδία καθώς μέσω του ελέγχου και τη ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας επιτυγχάνεται η αποτελεσματική χρήση των γνωστικών πόρων, όπως

είναι η προσοχή, η κατάλληλη χρήση των στρατηγικών και η υψηλότερη επίγνωση σχετικά με την παρακολούθηση της κατανόησης (Schraw & Moshman, 1995. Veenman, 2015). Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες ή στρατηγικές αποσκοπούν στον έλεγχο και την καθοδήγηση της γνωστικής επεξεργασίας σε συνειδητό επίπεδο (Efklides, 2008. Veenman et al., 2006). Ωστόσο, λόγω της αυξανόμενης και επαναλαμβανόμενης χρήσης και σε συνδυασμό με το γεγονός ότι μπορούν να υποβληθούν σε συστηματική άσκηση είναι δυνατόν να αυτοματοποιηθούν, ιδίως από ενήλικα άτομα (Efklides, 2008. Van der Stel & Veenman, 2014). Συνεπώς, σε αυτήν την περίπτωση το άτομο τις εφαρμόζει χωρίς να διαθέτει συνειδητή ενημερότητα για την εφαρμογή τους (Efklides, 2008. Schraw & Moshman, 1995. Van der Stel & Veenman, 2014). Ωστόσο, εκτός από τις μεταγνωστικές δεξιότητες σημαντικό ρόλο στην πορεία εκτέλεσης του γνωστικού σχεδίου διαδραματίζουν και οι θυμικές επιδράσεις, οι οποίες συγκροτούν τις μεταγνωστικές εμπειρίες και αναφέρονται στη συνέχεια.

2.1.3. Μεταγνωστικές Εμπειρίες

Οι μεταγνωστικές εμπειρίες είναι οποιεσδήποτε γνωστικές ή θυμικές εμπειρίες που βιώνει το άτομο κατά την ενασχόληση με ένα γνωστικό έργο και αποτελούνται από τις ιδέες, τα αισθήματα, τις κρίσεις, τις εκτιμήσεις και τα συναισθήματα (Efklides, 2009). Πρόκειται για εμπειρίες που σχετίζονται με την τρέχουσα ενημερότητα του ατόμου για τον εαυτό του και το γνωστικό έργο που υλοποιεί (Efklides, 2008). Με αυτόν τον τρόπο οι μεταγνωστικές εμπειρίες συμβάλλουν στην παρακολούθηση της γνωστικής επεξεργασίας μέσα από την οπτική του ατόμου καθώς πληροφορούν το άτομο για την εξέλιξη της γνωστικής επεξεργασίας και την πορεία κατάκτησης των επιδιωκόμενων στόχων (Baten et al., 2017. Efklides, 2008). Οι μεταγνωστικές εμπειρίες μπορούν να εμφανιστούν πριν από την έναρξη της ενασχόλησης με ένα έργο, κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης με αυτό ή μετά τη λήξη του (Efklides, 2009. Metcalfe, 2009).

Παραδείγματα των μεταγνωστικών αισθημάτων αποτελούν το αίσθημα του οικείου, που ενημερώνει για την ύπαρξη σχετικών πληροφοριών για το γνωστικό έργο, το αίσθημα της δυσκολίας, που ενημερώνει για τη διακοπή της γνωστικής επεξεργασίας και το αίσθημα ότι γνωρίζω, το οποίο περιλαμβάνει το φαινόμενο «στην άκρη της γλώσσας» σύμφωνα με το οποίο το άτομο αισθάνεται ότι γνωρίζει την απάντηση αλλά δεν μπορεί να την ανακαλέσει τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Arango-Muñoz, 2013. Efklides, 2009. Metcalfe, 2009). Παράλληλα, μεταγνωστικά αισθήματα αποτελούν το αίσθημα της βεβαιότητας, όπου το άτομο εμφανίζεται βέβαιο ότι μπορεί να ολοκληρώσει με επιτυχία το γνωστικό έργο και το αίσθημα της ικανοποίησης από την απόδοσή του μετά την ολοκλήρωση της γνωστικής επεξεργασίας (Arango-Muñoz, 2013. Efklides, 2009).

Επίσης, παραδείγματα των μεταγνωστικών κρίσεων ή εκτιμήσεων αποτελούν η κρίση για τη μάθηση, η οποία αφορά τις προβλέψεις του ατόμου κατά τη διάρκεια ή το τέλος της γνωστικής επεξεργασίας για το κατά πόσο έχει επιτευχθεί η μάθηση των πληροφοριών, η εκτίμηση για την καταβολή της προσπάθειας και του χρόνου που απαιτείται για την ολοκλήρωση του γνωστικού έργου καθώς και η εκτίμηση για την ορθότητα της λύσης (Efklides, 2009. Metcalfe, 2009). Όλες αυτές οι εμπειρίες συνοδεύονται και από συναισθήματα, όπως είναι το ενδιαφέρον, η αρέσκεια, η απαρέσκεια, η περιέργεια, η ανησυχία και η ανία, τα οποία μπορούν να επηρεάσουν είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο τις μεταγνωστικές εμπειρίες και κατ' επέκταση τη συνολική γνωστική επεξεργασία (Lohbeck et al., 2016. Tornare et al., 2015).

Συγκεκριμένα, έρευνες κατέδειξαν ότι τα θετικά συναισθήματα, όπως είναι η αρέσκεια και το ενδιαφέρον, συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στην εκτίμηση για την καταβολή περισσότερης προσπάθειας για την επεξεργασία του γνωστικού έργου αλλά και στην εκδήλωση του αισθήματος της βεβαιότητας για την επιτυχή ολοκλήρωση του γνωστικού έργου και του αισθήματος της ικανοποίησης από την τελική απόδοση (Efklides & Petkaki, 2005. Lohbeck et al., 2016. Tornare et al., 2015). Αντίθετα, τα αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι η ανησυχία και η απόγνωση, συνδέονται στενά με την ύπαρξη του αισθήματος της δυσκολίας προκαλώντας σε πολλές περιπτώσεις τη διακοπή της γνωστικής επεξεργασίας (Tornare et al., 2015).

Σχετικά με τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου έχει φανεί ότι οι μαθητές που παράγουν υψηλής ποιότητας γραπτά κείμενα σημειώνουν ακριβείς μεταγνωστικές κρίσεις για την ποιότητα του γραπτού παραγόμενου κειμένου προβλέποντας σε μεγάλο βαθμό για το αν κατάφεραν να ανταπεξέλθουν στις αρχικές τους προσδοκίες και για το αν τελικά πέτυχαν τους επιδιωκόμενους στόχους (Negretti, 2017). Παράλληλα, τα μεταγνωστικά αισθήματα φαίνεται να συνδέονται στενά με την αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς οι μαθητές που εμφανίζουν υψηλές επιδόσεις σε δεξιότητες παραγωγής γραπτών κειμένων διακατέχονται από ένα υψηλό αίσθημα βεβαιότητας για την επιτυχή ολοκλήρωση του κειμένου σε σύγκριση με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραπτή έκφραση που διακρίνονται από ένα μειωμένο αίσθημα βεβαιότητας (Harris et al., 2010. Vanderswalmen et al., 2010).

Είναι σημαντικό ότι όλες αυτές οι μεταγνωστικές διεργασίες που αναλύθηκαν παραπάνω επηρεάζουν καθοριστικά την παραγωγή του γραπτού λόγου συμβάλλοντας θετικά στην επιτυχή διεκπεραίωσή του. Αυτή η σχέση επίδρασης των μεταγνωστικών διεργασιών στην αποτελεσματική παραγωγή του γραπτού λόγου αναλύεται στη συνέχεια.

2.2. Μεταγιγνώσκειν και Γραπτός Λόγος

Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει τον καθοριστικό ρόλο των μεταγνωστικών διεργασιών στην αποτελεσματική παραγωγή του γραπτού λόγου (Hacker et al., 2009. Negretti, 2012. Karlen, 2017. Teng, 2019). Αξιοσημείωτο είναι ότι η επιτυχής παρακολούθηση και ρύθμιση της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της αυτορρυθμιζόμενης γραφής (Hacker et al., 2009. Harris et al., 2010). Τα άτομα που σημειώνουν υψηλές επιδόσεις στη γραπτή έκφραση διακρίνονται από μία βαθιά κατανόηση των χαρακτηριστικών που διέπουν μία υψηλής ποιότητας σύνθεση του γραπτού κειμένου και ταυτόχρονα διαθέτουν επίγνωση των διεργασιών που απαιτούνται για την επιτυχή ρύθμιση της διαδικασίας της παραγωγής γραπτού λόγου (Hacker et al., 2009. Karlen, 2017). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι μεταγνωστικές διεργασίες συμβάλλουν στην οργάνωση, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των διαδικασιών που ακολουθούνται, δημιουργώντας έτσι πλαίσια ουσιαστικής εποπτείας και αυτονομίας στον συντάκτη (Hacker et al., 2009. Harris et al., 2010).

Συγκεκριμένα, οι Olinghouse και Graham (2009) διερεύνησαν την επίδραση της μεταγνωστικής γνώσης στην ποιότητα παραγωγής γραπτών κειμένων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από μαθητές της Δ' και της Β' τάξης του δημοτικού σχολείου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στη δηλωτική και διαδικαστική γνώση και στην υψηλή ποιότητα παραγωγής γραπτών κειμένων. Επιπλέον, προέκυψαν αναπτυξιακές διαφορές ανάμεσα στις δύο ηλικιακές ομάδες καθώς οι μαθητές της Δ' τάξης σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στη μεταγνωστική γνώση σχετικά με το ρόλο των ρυθμιστικών διαδικασιών και γενικότερα των στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου (Olinghouse & Graham, 2009).

Ακόμη, η έρευνα στον ελλαδικό χώρο των Γρίβα, Μαστροθανάση και Γελαδάρη (2010) επιχείρησε να μελετήσει τις μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν έμπειροι και αρχάριοι συγγραφείς-μαθητές κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Το δείγμα της έρευνας αποτελέσαν 32 μαθητές/-τριες που φοιτούσαν στην Ε΄ και Στ΄ τάξη, οι οποίοι κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο ομάδες (έμπειροι και αρχάριοι συγγραφείς σύμφωνα με τα αποτελέσματα σταθμισμένης δοκιμασίας γραπτού λόγου. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την ποσότητα, την ποιότητα και την ευελιξία χρήσης των μεταγνωστικών στρατηγικών ανάμεσα στους αρχάριους και έμπειρους μαθητές-συγγραφείς κειμένων. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι έμπειροι μαθητές καταδεικνύουν μεγαλύτερη μεταγνωστική επίγνωση και υψηλότερη ενεργοποίηση της χρήσης των μεταγνωστικών στρατηγικών σε σύγκριση με τους αρχάριους συγγραφείς-μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι οι έμπειροι συγγραφείς-μαθητές εφαρμόζαν σε υψηλότερο και ποιοτικότερο βαθμό τις μεταγνωστικές στρατηγικές του σχεδιασμού της δραστηριότητας, της ανασκόπησης του κειμένου, της επιλεκτικής προσοχής, της αυτοαξιολόγησης, της αυτοδιόρθωσης και του συνολικού ελέγχου ολόκληρου του κειμένου με αποτέλεσμα την παραγωγή υψηλής ποιότητας γραπτών κειμένων (Γρίβα, Μαστροθανάση & Γελαδάρη, 2010).

Επίσης, η διαχρονική έρευνα της Negretti (2012) σε φοιτητές πανεπιστημίου επιχείρησε να εξετάσει την επίδραση της μεταγνωστικής γνώσης στις αντιλήψεις των φοιτητών για το γνωστικό έργο της γραπτής έκφρασης, στην επίγνωση των στρατηγικών που έχουν επιλέξει και στην αξιολόγηση των γραπτών τους κειμένων. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι όλες οι εκφάνσεις της μεταγνωστικής γνώσης, δηλαδή η δηλωτική, η διαδικαστική και η πλαισιο-οριοθετημένη γνώση, σχετίζονται θετικά με τις ακριβείς αντιλήψεις των φοιτητών για τις απαιτήσεις που χρειάζεται η ολοκλήρωση ενός γραπτού κειμένου αλλά και με τη χρήση στρατηγικών παρακολούθησης και αξιολόγησης των γνωστικών διαδικασιών που πραγματοποιούνται κατά τη διαδικασία της παραγωγής του γραπτού λόγου. Συνεπώς, η μεταγνωστική γνώση φάνηκε να συμβάλλει σημαντικά στην υψηλή ποιότητα παραγωγής γραπτών κειμένων (Negretti, 2012).

Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρεμβατική μελέτη της Wischgoll (2016) όπου επιχείρησε να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών στην αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου. Δεδομένου ότι ο ακαδημαϊκός γραπτός λόγος αποτελεί μία σύνθετη και πολύπλοκη δεξιότητα η συγκεκριμένη παρεμβατική μελέτη πραγματοποιήθηκε σε φοιτητές πανεπιστημίου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 60 φοιτητές και σχηματίστηκαν με τυχαίο τρόπο τρεις επιμέρους ομάδες από 20 φοιτητές. Η πρώτη ομάδα ελέγχου δεν δέχθηκε κάποια παρέμβαση, η δεύτερη ομάδα ελέγχου εκπαιδεύτηκε στη χρήση γνωστικών στρατηγικών μέσω της χρήσης περίληψης, ενώ η τρίτη πειραματική ομάδα εκπαιδεύτηκε στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών και συγκεκριμένα στρατηγικών αυτο-παρακολούθησης της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι πειραματική ομάδα που δέχτηκε παρέμβαση στη μεταγνωστική στρατηγική της αυτο-παρακολούθησης βελτιώθηκε σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και στην παραγωγή υψηλής ποιότητας ακαδημαϊκών κειμένων σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες. Το εύρημα αυτό αποδόθηκε στο γεγονός ότι η δεξιότητα της αυτο-παρακολούθησης συνέβαλε θετικά στην αποτελεσματική λειτουργία των τριών φάσεων της διαδικασίας της παραγωγής γραπτών κειμένων, δηλαδή του σχεδιασμού, της μεταφοράς ιδεών και της αναθεώρησης του γραπτού κειμένου οδηγώντας κατ'επέταση στην παραγωγή υψηλής ποιότητας ακαδημαϊκών κειμένων (Wischgoll,

2016). Συνεπώς, μέσα από την παρέμβαση αναδείχθηκε η καθοριστική σημασία των μεταγνωστικών στρατηγικών παρακολούθησης στην παραγωγή υψηλής ποιότητας γραπτών κειμένων.

Μία ακόμη παρεμβατική μελέτη στον ελλαδικό χώρο των Μαστροθανάση, Ζουγανέλη και Κατσιφή-Χαραλαμπίδη (2016) επιχείρησε να εξετάσει την επίδραση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών στην παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσικές διαταραχές. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 129 μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσικές διαταραχές και από αυτούς οι 66 συγκρότησαν την πειραματική ομάδα και οι 63 μαθητές την ομάδα ελέγχου. Η παρέμβαση περιλάμβανε τη ρητή διδασκαλία των μεταγνωστικών στρατηγικών του σχεδιασμού, της παρακολούθησης και της αξιολόγησης των στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου και διήρκεσε δέκα εβδομάδες. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι προέκυψε σημαντική βελτίωση στην κειμενική οργάνωση και συνοχή των κειμένων, στην επεξεργασία και παραγωγή του γραπτού λόγου, ενώ παράλληλα προέκυψε και μείωση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη γραπτή έκφραση (Μαστροθανάση, Ζουγανέλη & Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, 2016).

Επίσης, η έρευνα του Teng (2019) εξέτασε την επίδραση της μεταγνωστικής γνώσης (δηλωτική γνώση, διαδικαστική γνώση, γνώση της συνθήκης) και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (σχεδιασμός, παρακολούθηση, αξιολόγηση) στην αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 882 φοιτητές που μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα ως ξένη. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η δηλωτική και διαδικαστική γνώση, η γνώση της συνθήκης, ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση και ο σχεδιασμός συμβάλλουν σημαντικά στην αποτελεσματική παραγωγή γραπτών κειμένων στην αγγλική γλώσσα που μαθαίνεται ως ξένη. Συγκεκριμένα, η διαδικαστική γνώση, ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση σημείωσαν και τις ισχυρότερες συσχετίσεις με την παραγωγή υψηλής ποιότητας γραπτών κειμένων σε σύγκριση με τις άλλες παραμέτρους. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι ίδιοι παράγοντες αναδείχθηκαν και ως σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες για την αποτελεσματική παραγωγή του γραπτού λόγου (Teng, 2019).

Επομένως, μέσα από την ανασκόπηση ερευνών φάνηκε ότι τόσο η μεταγνωστική γνώση όσο και οι μεταγνωστικές δεξιότητες συμβάλλουν καθοριστικά στην επιτυχή διεκπεραίωση του γραπτού λόγου οδηγώντας στην επιτυχή οργάνωση, ρύθμιση, παρακολούθηση και αυτοαξιολόγηση των διαδικασιών που πραγματοποιούνται κατά τη διαδικασία της γραπτής έκφρασης. Λόγω της μεγάλης συμβολής του μεταγιγνώσκουν τόσο στην ικανότητα γραπτής έκφρασης όσο και σε άλλες ακαδημαϊκές δεξιότητες κρίνεται σκόπιμο να μελετηθεί η λειτουργία του και σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα.

2.3. Μεταγιγνώσκουν και Κώφωση/βαρηκοΐα

Πλήθος ερευνών έχουν αποδείξει ότι τα κωφά και βαρήκοα άτομα δεν χρησιμοποιούν σε υψηλή συχνότητα ή με ικανοποιητική αποτελεσματικότητα τις μεταγνωστικές διεργασίες προκειμένου να παρακολουθούν και να ελέγχουν τη μάθησή τους (Borgna et al., 2011. Kelly et al., 2001. Marschark et al., 2009. Morrison et al., 2013. Schirmer et al., 2003). Συγκεκριμένα, η έρευνα των Borgna, Convertino και των συνεργατών (2011) εξέτασε τη σχέση μεταξύ της μάθησης που κατακτιέται ύστερα από τις διαλέξεις και της ακρίβειας στις μεταγνωστικές κρίσεις κωφών και βαρήκοων φοιτητών μέσα από τον προσδιορισμό των βασικών σημείων που αναδύθηκαν στη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι φοιτητές

έμαθαν λιγότερες πληροφορίες κατά τη διδασκαλία λόγω των ελλειμματικών δεξιοτήτων προσδιορισμού των βασικών σημείων των κειμένων και ταυτόχρονα σημείωσαν μειωμένη ακρίβεια στις μεταγνωστικές κρίσεις σχετικά με τις πληροφορίες που πραγματικά κατέκτησαν σε σύγκριση με τους ακούντες φοιτητές, παρόλο που και οι δύο ομάδες φοιτητών είχαν την τάση να υπερεκτιμούν τις επιδόσεις τους. Αυτό σημαίνει οι κωφοί φοιτητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας συχνά δεν κατανοούν και δεν μαθαίνουν όσο πιστεύουν οι ίδιοι ότι κατανοούν και μαθαίνουν. Μάλιστα, αξίζει να αναφερθεί ότι αυτή η υπερτίμηση ανάμεσα στη μάθηση και στην ακρίβεια των μεταγνωστικών κρίσεων από την πλευρά των κωφών/βαρήκοων φοιτητών προέκυψε ύστερα από τη διδασκαλία σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης με διαφορετικές συνθήκες μάθησης, δηλαδή τόσο κατά την υποστηρικτική διδασκαλία με τη χρήση περιληπτικών κειμένων που κατέγραφαν τα βασικά σημεία όσο και κατά τη λήψη των πληροφοριών μέσω της νοηματικής γλώσσας (Borgna, Convertino et al., 2011).

Επιπλέον, η έρευνα της Morrison και των συνεργατών (2013) εξέτασε την μεταγνωστική ικανότητα 109 κωφών και 108 ακούντων φοιτητών σχετικά με τις δυσκολίες γλωσσικής κατανόησης κατά την ανάγνωση και τη διδασκαλία στην τάξη. Παράλληλα, εξέτασε τις στρατηγικές διόρθωσης που χρησιμοποιούν οι φοιτητές για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες κατανόησης είτε κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης είτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μέσα στην τάξη που υλοποιείται τόσο με τη χρήση της ομιλούμενης όσο και με τη χρήση της νοηματικής γλώσσας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί φοιτητές διαθέτουν σημαντικά χαμηλότερη μεταγνωστική ικανότητα όσον αφορά τη γλωσσική κατανόηση σε σύγκριση με τους ακούντες φοιτητές τόσο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης όσο και κατά τη διδασκαλία στην τάξη. Ωστόσο, παρά τη στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους κωφούς και ακούντες φοιτητές, προέκυψε ότι και οι δύο ομάδες φοιτητών σημείωσαν μεγαλύτερη χρήση αποτελεσματικών μεταγνωστικών στρατηγικών που συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών κατανόησης κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης σε σύγκριση με τη διδασκαλία στην τάξη όπου φάνηκε να επιλέγουν σε μεγαλύτερο βαθμό μη αποτελεσματικές μεταγνωστικές στρατηγικές. Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι οι κωφοί φοιτητές έτειναν να χρησιμοποιούν ακατάλληλες μεταγνωστικές στρατηγικές κυρίως κατά τη διδασκαλία στην τάξη είτε αυτή πραγματοποιούνταν με τη χρήση της ομιλούμενης είτε της νοηματικής γλώσσας, κάτι το οποίο υποδηλώνει τη δυσκολία των κωφών φοιτητών να εντοπίσουν τρόπους με τους οποίους μπορούν να αναπληρώσουν τη χαμένη ή ελλειμματική επικοινωνία και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά στρατηγικές διόρθωσης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που ανακύπτουν (Morrison et al., 2013).

Επιπρόσθετα, η έρευνα των Marschark και συνεργατών (2009) επιχείρησε να διερευνήσει αν οι δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση οφείλονται στην ελλειμματική χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ή αν αποτελεί μόνο ένα έλλειμμα που απορρέει από τη διαδικασία της ανάγνωσης. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι κωφοί φοιτητές δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις μεταγνωστικές στρατηγικές σε σύγκριση με τους ακούντες φοιτητές και συγκεκριμένα τις μεταγνωστικές στρατηγικές παρακολούθησης της κατανόησης. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι κωφοί φοιτητές δυσκολεύονται σημαντικά σε σύγκριση με τους ακούντες φοιτητές στον προσδιορισμό των βασικών ιδεών των κειμένων και στην εξέταση κρίσιμων λεπτομερειών, ενώ φάνηκε ότι επικεντρώνονται περισσότερο στην παθητική απομνημόνευση ορισμένων πληροφοριών. Επομένως, σύμφωνα με τα ευρήματα προέκυψε ότι οι δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση φαίνεται να είναι κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα της ελλειμματικής λειτουργίας των μεταγνωστικών διεργασιών και

συγκεκριμένα της μεταγνωστικής παρακολούθησης της κατανόησης παρά ένα έλλειμμα που σχετίζεται αμιγώς με τη διαδικασία της ανάγνωσης (Marschark et al., 2009).

Επίσης, η έρευνα του Al-Hilawani (2003) επιχείρησε να εξετάσει τη μεταγνωστική ικανότητα κωφών μαθητών σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Ειδικότερα, το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από τέσσερις επιμέρους ομάδες: α) ακούοντες με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση, β) ακούοντες με μέση ακαδημαϊκή επίδοση, γ) ακούοντες με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και δ) κωφούς/βαρήκοους μαθητές. Οι μαθητές του δείγματος φοιτούσαν στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και η ηλικία τους κυμαίνονταν από 6 έως 8 ετών. Η μεταγνωστική ικανότητα αξιολογήθηκε μέσω της ανάλυσης εικόνων που απεικόνιζαν προβλήματα, καταστάσεις και συμπεριφορές της καθημερινής πραγματικής ζωής. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να εφαρμόσουν δεξιότητες επίλυσης προβλήματος και λογικής σκέψης μέσα από την ανάλυση, τη διάκριση και την επεξεργασία του οπτικού υλικού χωρίς να περιλαμβάνεται η ανάλυση και η επεξεργασία λεκτικού υλικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση σημείωσαν υψηλότερες μεταγνωστικές επιδόσεις σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες μαθητών χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η επίδραση της ηλικίας. Παράλληλα, αναδείχθηκαν σημαντικές αναπτυξιακές διαφορές καθώς προέκυψε ότι οι μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές διέθεταν υψηλότερη μεταγνωστική ικανότητα από τους μαθητές μικρότερης ηλικίας σε καθεμία ξεχωριστά από τις κατηγορίες των μαθητών. Ακόμη, μέσα από τη σύγκριση κωφών/βαρήκοων μαθητών και ακουόντων μαθητών που εξισώθηκαν ως προς τη χρονολογική ηλικία δεν σημειώθηκε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσά τους καθώς και οι δύο ομάδες εφάρμοσαν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λογικής σκέψης σε παρόμοιο επίπεδο ώστε να επιλύσουν προβλήματα της καθημερινής ζωής (Al-Hilawani, 2003).

Σε μεταγενέστερο χρόνο, ο Al-Hilawani (2006) πραγματοποίησε παρόμοια έρευνα με σκοπό την εξέταση της μεταγνωστικής ικανότητας μέσα από την ανάλυση και επεξεργασία οπτικού υλικού που περιείχε καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Σε αυτήν την έρευνα το δείγμα ήταν διαφορετικό καθώς αποτελούνταν από 18 ακούοντες μαθητές, 18 κωφούς/βαρήκοους μαθητές, 16 μαθητές με ήπια νοητική αναπηρία και 9 μαθητές με σωματική αναπηρία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με νοητική αναπηρία σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τις τρεις υπόλοιπες ομάδες. Παράλληλα, προέκυψε ότι οι ακούοντες και οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές αλλά και οι μαθητές με σωματική αναπηρία σημείωσαν παρόμοιες επιδόσεις ως προς τη μεταγνωστική ικανότητα χωρίς να υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν ικανοποιητικά τη μεταγνωστική ικανότητα όταν καλούνται να επεξεργαστούν οπτικό υλικό μέσα από συγκεκριμένες καταστάσεις της καθημερινής ζωής (Al-Hilawani, 2006).

Αξιοσημείωτο είναι ότι πολλές έρευνες έχουν εστιάσει στην εξέταση των μεταγνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών των κωφών μαθητών και φαίνεται να έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι οι κωφοί μαθητές υπολείπονται σημαντικά σε σύγκριση με τους ακούοντες συνομήλικους τους τόσο ως προς την ποσότητα όσο και ως προς την ποιότητα των μεταγνωστικών στρατηγικών που εφαρμόζουν (Banner & Wang, 2011. Kelly et al., 2001. Schirmer, 2003. Schirmer, Bailey & Lockman, 2004. Strassman, 1997). Συγκεκριμένα, η έρευνα των Kelly, Albertini και Shannon (2001) εξέτασε μεταξύ άλλων τις μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι κωφοί φοιτητές κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής κατανόησης. Ειδικότερα, επιχείρησαν να διερευνήσουν την ικανότητα διατύπωσης της κεντρικής ιδέας, τις επιδόσεις των

απαντήσεων στις ερωτήσεις κατανόησης και την κατανόηση του λεξιλογίου. Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από 20 κωφούς φοιτητές, οι οποίοι επιμερίστηκαν σε ικανούς και λιγότερο ικανούς αναγνώστες. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες δυσκολεύτηκαν στη διατύπωση της κεντρικής ιδέας και στον προσδιορισμό των βασικών σημείων, στην κατανόηση των ασαφών προτάσεων του κειμένου και ταυτόχρονα σημείωσαν χαμηλές επιδόσεις στις απαντήσεις των ερωτήσεων κατανόησης. Ωστόσο, δεν προέκυψε πρόβλημα λεξιλογίου καθώς κατάφεραν να κατανοήσουν τις περισσότερες λέξεις. Συνεπώς, σύμφωνα με τα ευρήματα φαίνεται ότι οι κωφοί φοιτητές εστιάζουν την προσοχή τους στην αναγνώριση των λέξεων και δεν προχωρούν στην εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών παρακολούθησης, όπως είναι οι αυτο-ερωτήσεις και η εφαρμογή στρατηγικών διόρθωσης των δυσκολιών που προκύπτουν, οι οποίες θα συμβάλλουν σημαντικά στην επιτυχή διεκπεραίωση της αναγνωστικής κατανόησης (Kelly, Albertini & Shannon, 2001).

Επιπλέον, η έρευνα της Schirmer (2003) επιχείρησε να διερευνήσει τις λεκτικές αυτο-αναφορές 10 κωφών μαθητών δημοτικού σχολείου σχετικά με την εφαρμογή μεταγνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών με τη μέθοδο της φωναχτής σκέψης. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι κωφοί μαθητές ενώ χρησιμοποιούσαν τρεις κύριες στρατηγικές ανάγνωσης που εφάρμοζαν και οι ακούοντες μαθητές, δηλαδή την κατασκευή του νοήματος με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις, την παρακολούθηση των στρατηγικών κατανόησης και την αξιολόγηση της κατανόησης του κειμένου, φάνηκε να μη μπορούν να προσδιορίσουν τις στρατηγικές που χρησιμοποίησαν και να τις κατατάξουν στην ορθή κατηγορία που ανήκουν. Παράλληλα, προέκυψε ότι οι κωφοί μαθητές χρησιμοποιούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό στρατηγικές για την οικοδόμηση του νοήματος των κειμένων σε σύγκριση με τις στρατηγικές παρακολούθησης και βελτίωσης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης καθώς και σε σχέση με την αξιολόγηση της κατανόησης του κειμένου. Ειδικότερα, όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία που σχετίζεται με τη χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών, δηλαδή την παρακολούθηση και τη βελτίωση της κατανόησης, προέκυψε ότι οι κωφοί μαθητές δεν ανέφεραν αν γνώριζαν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν ανάλογα με το κειμενικό είδος που επεξεργάζονταν, τον σκοπό για τον οποίο διάβαζαν, το μέγεθος της προσπάθειας που κατέβαλαν καθώς και για το αν οι στόχοι τους βρίσκονταν σε πορεία ολοκλήρωσης. Επίσης, φάνηκε να μην αναγνώριζαν τους παράγοντες που επηρέαζαν αρνητικά τη διαδικασία της κατανόησης. Όσον αφορά τη βελτίωση της κατανόησης, φάνηκε ότι δεν χρησιμοποιούσαν αποτελεσματικές στρατηγικές, όπως είναι η επανάληψη της ανάγνωσης και η επιλεκτική εστίαση σε δυσνόητα σημεία που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση και η χρήση αναλογιών και παραδειγμάτων που συμβάλλουν στη διευκρίνιση των δύσκολων σημείων (Schirmer, 2003). Η έρευνα αυτή επαναλήφθηκε ένα χρόνο μετά από τους Schirmer, Bailey και Lockman (2004) ακολουθώντας την ίδια μεθοδολογία και κατέληξε σε παρόμοια ευρήματα καθώς προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές δεν αναγνώριζαν και δεν εφάρμοζαν αποτελεσματικές στρατηγικές μεταγνωστικής παρακολούθησης και βελτίωσης των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης. Τα ευρήματα αυτά συμβάλλουν καθοριστικά στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων σχετικά με τις μεταγνωστικές αναγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι κωφοί μαθητές (Schirmer, Bailey & Lockman, 2004).

Επίσης, στη μελέτη των Banner και Wang (2011) πραγματοποιήθηκε μία σύγκριση ανάμεσα σε κωφούς με υψηλή επίδοση στην ανάγνωση και σε κωφούς με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση ώστε να διερευνηθεί η εφαρμογή στρατηγικών

μεταγνωστικής παρακολούθησης της αναγνωστικής κατανόησης ανάμεσα στις δύο ομάδες. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι οι κωφοί με υψηλή επίδοση στην ανάγνωση εφάρμοζαν με αποτελεσματικότερο τρόπο τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά στρατηγικές παρακολούθησης και βελτίωσης της κατανόησης σε σύγκριση με τους κωφούς με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση (Banner & Wang, 2011). Ακόμη, η έρευνα των Wang, Silvestri και Jahromi (2018) εξέτασε τις επιδόσεις κωφών ενηλίκων στις μεταγνωστικές δεξιότητες και την επίδραση αυτών στην αναγνωστική κατανόηση. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από τέσσερις επιμέρους ομάδες: α) κωφούς με υψηλή επίδοση στην ανάγνωση, β) κωφούς με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση, γ) ακούοντες με υψηλή επίδοση στην ανάγνωση και δ) ακούοντες με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί με υψηλή επίδοση στην ανάγνωση σημείωσαν παρόμοιες επιδόσεις με τους ακούοντες που είχαν εξίσου υψηλή επίδοση στην ανάγνωση. Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες των κωφών με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση ήταν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες από τις επιδόσεις των ακουόντων με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση ενώ οι μεταγνωστικές δεξιότητες των κωφών με υψηλή επίδοση στην ανάγνωση ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με τους κωφούς με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση (Wang, Silvestri & Jahromi, 2018).

Επιπλέον, άλλες έρευνες έχουν εστιάσει στη μελέτη των μεταγνωστικών διεργασιών σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα. Συγκεκριμένα, η έρευνα των Yoshinaga-Itano και Downey (1996) εξέτασε τη χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ένα ποσοστό μεγαλύτερο του 50% του δείγματος δεν κατόρθωσε να παράγει ένα ολοκληρωμένο γραπτό κείμενο με υψηλή επίδοση που να διακρίνεται από συνοχή και συνεκτικότητα. Το εύρημα αυτό αποδίδεται σε έναν βαθμό στην έλλειψη εφαρμογής μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου καθώς διαπιστώθηκε ότι το ίδιο ποσοστό εμφάνισε μειωμένες επιδόσεις στη χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών της παρακολούθησης και της αξιολόγησης (Yoshinaga-Itano και Downey, 1996a).

Ακόμη, ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσπάθεια διερεύνησης της αποτελεσματικής διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα με κύριο σκοπό τη βελτίωση της παραγωγής του γραπτού λόγου. Ειδικότερα, η παρεμβατική μελέτη των B y kncarci και Grünke (2019) επιχείρησε να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών σε άτομα με απώλεια ακοής με κύριο στόχο τη βελτίωση σε δεξιότητες παραγωγής γραπτών επιχειρηματολογικών κειμένων. Η παρέμβαση βασίστηκε στην εκπαιδευτική προσέγγιση της διδασκαλίας μέσω συνομηλίκων και συμμετείχαν τέσσερα άτομα με υψηλή επίδοση ως μέντορες και άλλα τέσσερα άτομα ως εκπαιδευόμενοι. Η διδασκαλία των μεταγνωστικών στρατηγικών περιελάμβανε έξι στάδια: α) ανάπτυξη βασικών γνώσεων σχετικά με μια συγκεκριμένη στρατηγική και εισαγωγή των εφαρμογών για τις οποίες χρησιμοποιείται, β) συζήτηση σχετικά με τα πλεονεκτήματα της επιλεγόμενης στρατηγικής, γ) μοντελοποίηση της στρατηγικής, (δ) απομνημόνευση των βημάτων της στρατηγικής, (ε) εφαρμογή της επιλεγόμενης στρατηγικής μέσω υποστηρικτικών βοηθημάτων βασισμένων στις ατομικές ανάγκες των μαθητών και (στ) ανεξάρτητη εφαρμογή της στρατηγικής με αυτόνομο τρόπο. Τα αποτελέσματα της παρέμβασης έδειξαν ότι υπήρξαν σημαντικές βελτιώσεις στην πλειοψηφία των μαθητών ως προς την παραγωγή επιχειρηματολογικών κειμένων σε σχέση με την αρχική τους αφετηρία. Αυτό σημαίνει ότι η διδασκαλία των

μεταγνωστικών στρατηγικών με έναν σαφή και ρητό τρόπο μπορεί να οδηγήσει στη βελτίωση της γραπτής έκφρασης (Büyüknarci & Grünke, 2019).

Αξίζει να αναφερθεί ότι εκτός από τις μεταγνωστικές διεργασίες σημαντικό ρόλο στην παραγωγή γραπτού λόγου διαδραματίζουν και συναισθηματικοί παράγοντες, όπως είναι τα κίνητρα. Η παρούσα έρευνα εστίασε το ενδιαφέρον της στη συμβολή των κινήτρων στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και γι' αυτό τον λόγο αναπτύσσονται διεξοδικότερα στη συνέχεια.

3. ΚΙΝΗΤΡΑ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ

3.1. Θεωρία προσανατολισμού στόχων

Με τον όρο κίνητρο εννοείται ό,τι κινεί, ωθεί ή παρασύρει το άτομο σε δράση (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Πρόκειται για ένα σύνθετο στοιχείο της ανθρώπινης προσωπικότητας και συμπεριφοράς, το οποίο επηρεάζει τις επιλογές των ατόμων σχετικά με τον χρόνο που θα αφιερώσουν σε ένα καθήκον που αναλαμβάνουν, την ενέργεια που θα δαπανήσουν, το χρονικό διάστημα που θα παραμείνουν προσηλωμένοι σε αυτό αλλά και τις σκέψεις και τα αισθήματα που βιώνουν κατά την ανάληψη των καθηκόντων (Urduan & Schoenfelder, 2006. Weiner, 2014).

Τα κίνητρα ωθούν το άτομο είτε με εσωτερικό είτε με εξωτερικό τρόπο. Συγκεκριμένα, ενδέχεται να έχουν εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς (ορμές, ένστικτα, σκοποί, επιθυμίες ή προθέσεις, συναισθήματα, διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις) ή εξωτερικές (ενισχυτές, θέλγητρα ή φόβητρα). Ακόμη, μπορούν να έχουν εγγενή βάση (κληρονομικότητα, ρόλος γονιδίων) ή επίκτητη (απόκτηση μέσα από τη διαδικασία μάθησης) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999. Weiner, 2014). Επίσης, μπορούν να χαρακτηριστούν ως φυσιολογικά, όπου εξυπηρετούν τη λειτουργία του οργανισμού και τη διατήρηση της ομοιόστασης, ως βιολογικά, όπου εξυπηρετούν την επιβίωση, την αυτοσυντήρηση και την αναπαραγωγή του ατόμου και του είδους αλλά και ως ψυχολογικά, όπου συνδέονται με τη θυμική κατάσταση του ατόμου, την προσωπικότητα και τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαρο που προσεγγίζει κανείς τα κίνητρα προκύπτει και η αντίστοιχη ερμηνεία του όρου.

Ορισμένες θεωρητικές προσεγγίσεις έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών του ατόμου με τα χαρακτηριστικά της κατάστασης επίτευξης και στον τρόπο με τον οποίο επηρεάζεται και λειτουργεί η συμπεριφορά του (Dweck & Leggett, 1988). Υπό αυτήν την έννοια, τα κίνητρα αναφέρονται στην ενεργοποίηση και στη δράση του ατόμου προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος στόχος (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Συνεπώς, μέσα από αυτή την προσέγγιση φαίνεται ότι η ύπαρξη κινήτρων σχετίζεται στενά με την έννοια των στόχων και αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την κινητοποίηση ενός ατόμου προς οποιαδήποτε δραστηριότητα και την ενασχόλησή του με αυτή (Pintrich, 2000). Μία από τις βασικότερες θεωρίες που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια αναφορικά με την έννοια των κινήτρων δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη των στόχων είναι η Θεωρία Προσανατολισμού Στόχων (Ames, 1992. Middleton & Midgley, 1997).

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία, οι προσανατολισμοί των στόχων είναι οι σκοποί ή οι λόγοι για τους οποίους εμπλέκεται κανείς σε μια συμπεριφορά επίτευξης (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Ειδικότερα, οι προσανατολισμοί των στόχων αντιπροσωπεύουν έναν ολοκληρωμένο τύπο πεποιθήσεων που οδηγεί σε διάφορους τρόπους προσέγγισης, εμπλοκής και αντίδρασης σε καταστάσεις επίτευξης (Kaplan &

Maehr, 2007. Pintrich, 2000). Η συγκεκριμένη θεωρία, υιοθετώντας μια κοινωνικο-γνωστική προσέγγιση, βασίστηκε στο σκεπτικό ότι ο προσανατολισμός των ατόμων σε κάποιον στόχο δημιουργεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ερμηνεύουν τα γεγονότα και αντιδρούν κατά τη διαδικασία της μάθησης (Dweck & Leggett, 1988. Meece et al., 2006). Ένα βασικό χαρακτηριστικό της θεωρίας του προσανατολισμού στόχων είναι ότι δεν επικεντρώνεται μόνο στο περιεχόμενο των στόχων και στο βαθμό ενδιαφέροντος που επιδεικνύουν τα άτομα για μία κατάσταση επίτευξης αλλά εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα σκέφτονται για τον εαυτό τους και αναπτύσσουν ενέργειες αντίδρασης για την κατάκτηση των στόχων (Kaplan & Maehr, 2007). Με άλλα λόγια, επιδιώκει να καθορίσει το γιατί και το πώς τα άτομα προσπαθούν να επιτύχουν διάφορους στόχους υπό την επίδραση περιβαλλοντικών και κοινωνικών παραγόντων (Kaplan & Maehr, 2007).

Αξίζει να αναφερθεί ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον με βάση τη θεωρία προσανατολισμού των στόχων (Elliot et al., 2011. Hulleman et al., 2010. Meece et al., 2006. Schiefele, & Schaffner, 2015. Senko et al., 2011). Στη σχετική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται διάφοροι όροι με την ίδια σχεδόν σημασία για να υποδηλώσουν τη συμπεριφορά επίτευξης, όπως στόχοι κινήτρων (motivational goals), προσανατολισμοί στο στόχο (goal orientations), κίνητρο επίτευξης (achievement motivation) (Kaplan & Maehr, 2007).

Επιπλέον, η ανάλογη βιβλιογραφία έχει καταγράψει δύο βασικές κατηγορίες των στόχων επίτευξης: α) τους στόχους μάθησης (mastery goals) και β) τους στόχους επίδοσης (performance goals) (Ames, 1992. Kaplan & Maehr, 2007. Pintrich, 2000). Οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι επίδοσης αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς λόγους και τρόπους προσέγγισης και εμπλοκής σε έργα επίτευξης και διαφορετικές αντιλήψεις για την αντίστοιχη έκβαση των έργων αυτών (Kaplan & Maehr, 2007). Οι δύο συγκεκριμένες κατηγορίες στόχων αναλύονται παρακάτω.

3.2. Στόχοι μάθησης και στόχοι επίδοσης

Οι στόχοι μάθησης αναφέρονται στην επικέντρωση στη μάθηση, στην προσπάθεια κατάκτησης περισσότερων γνώσεων και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Ames, 1992. Kaplan & Maehr, 2007. Pintrich, 2000). Κύριος σκοπός των ατόμων που υιοθετούν στόχους μάθησης είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων, η κατανόηση και η κατάκτηση της βαθιάς γνώσης αλλά και η αυτοβελτίωση (Kaplan & Maehr, 2007. Pintrich, 2000). Κύριο κριτήριο σύγκρισης αποτελεί ο εαυτός με αποτέλεσμα να αξιολογούν θετικά τις επιδόσεις εκείνες που οδηγούν σε προσωπική ανάπτυξη, επάρκεια και βελτίωση σε σχέση με την πρότερη κατάσταση (Kaplan & Maehr, 2007). Επιπλέον, οι στόχοι μάθησης συνδέονται περισσότερο με εσωτερικά κίνητρα καθώς τα άτομα παρακινούνται από προσωπικό ενδιαφέρον και περιέργεια για την ενασχόληση με ένα γνωστικό έργο (Perkun et al., 2006).

Αξιοσημείωτο είναι ότι έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα άτομα που υιοθετούν στόχους μάθησης παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, υψηλή επιμονή στον στόχο, αυξημένη αυτοπεποίθηση, θετική στάση απέναντι στις προκλήσεις και υψηλά επίπεδα γνωστικής εμπλοκής (Diseth, 2011. Kaplan & Maehr, 2007. Komarrajou & Nadler, 2013. Liem et al., 2008. Walker & Greene, 2009). Επίσης, έχει αποδειχθεί ότι παρουσιάζουν θετικά συναισθήματα, υψηλά επίπεδα ψυχικής ευεξίας, συναισθηματική ευημερία, θετικές κοινωνικές στάσεις απέναντι στους άλλους, θετική στάση απέναντι στη μάθηση αλλά και αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία επίτευξης ενός στόχου (Huang, 2011. Hulleman et al., 2010. Perkun et al., 2014. Polychroni et al.,

2012). Ταυτόχρονα, ευρήματα έχουν δείξει ότι οι στόχοι μάθησης συσχετίζονται θετικά με τη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, με την ανάπτυξη της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Coutinho & Neuman, 2008. Gonida et al., 2007. Komarraju & Nadler, 2013. Senko et al., 2011. Vrugt & Oort, 2008).

Στην αντίθετη πλευρά, οι στόχοι επίδοσης επικεντρώνονται στην επίδειξη της επάρκειας και της ικανότητας όσον αφορά την επίτευξη των στόχων μέσα από την κοινωνική σύγκριση με τους άλλους. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι στόχοι επίδοσης διακρίνονται με βάση δύο επιμέρους διαστάσεις, της προσέγγισης και της αποφυγής ανάλογα με το αν τα άτομα προσπαθούν να επιτύχουν κάποια αποτέλεσμα ή αν προσπαθούν να αποφύγουν κάποιο ανεπιθύμητο αποτέλεσμα. Επομένως, οι στόχοι επίτευξης που αναδύονται με βάση τη διάκριση της προσέγγισης και της αποφυγής μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε: α) στόχους προσέγγισης-επίδοσης και β) στόχους προσέγγισης-αποφυγής. Συνεπώς, σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα των Harackiewicz και των συνεργατών (2002) και άλλων ερευνητών οι προσανατολισμοί των στόχων συνολικά κατηγοριοποιούνται σε: α) στόχους μάθησης, β) στόχους προσέγγισης-επίδοσης και γ) στόχους αποφυγής-επίδοσης (Elliot, 1999. Harackiewicz et al., 2002. Kaplan & Maehr, 2007. Middleton & Midgley, 1997).

Οι στόχοι προσέγγισης-επίδοσης αναφέρονται στην πρόθεση και στην επιμονή του ατόμου για ενασχόληση και συμμετοχή σε ένα έργο με στόχο την επίτευξη της καλύτερης επίδοσης σε σύγκριση με άλλους (Elliot, 1999. Harackiewicz et al., 2002). Όσον αφορά τους στόχους προσέγγισης-επίδοσης αρχικά θεωρούνταν ότι δεν είναι τόσο αποδοτικοί και προσαρμοστικοί για τη μαθησιακή διαδικασία σε σύγκριση με τους στόχους μάθησης (Harackiewicz et al., 2002. Pintrich, 2000). Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες υπήρξαν ερευνητικά δεδομένα που έδειξαν ότι τα άτομα που υιοθετούσαν στόχους προσέγγισης-επίδοσης εμφάνιζαν υψηλή σχολική επίδοση και αποκόμιζαν ποικίλα ακαδημαϊκά και συναισθηματικά οφέλη (Durik et al., 2009. Ferla et al., 2010. Hulleman et al., 2010). Συγκεκριμένα, έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές που εκδήλωναν στόχους προσέγγισης της επίδοσης παρουσίαζαν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, μεγαλύτερη επιμονή στον στόχο, ήταν πρόθυμοι να αναλάβουν απαιτητικά γνωστικά έργα και διέθεταν θετικές στάσεις απέναντι στις σχολικές εργασίες (Linnenbrink-Garcia et al., 2008. Ferla et al., 2010). Επιπλέον, προέκυψε ότι οι μαθητές που υιοθετούσαν στόχους προσέγγισης της επίδοσης παρουσίαζαν υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, θετική αυτοεικόνα και υψηλό βαθμό αυτοπεποίθησης (Diseth, 2011. Murayama & Elliot, 2009. Zusho et al., 2005).

Ωστόσο, προέκυψαν και ερευνητικά δεδομένα που κατέληξαν σε αντίθετα συμπεράσματα αναδεικνύοντας αρνητικές πτυχές των στόχων προσέγγισης της επίδοσης δημιουργώντας μία αντικρουόμενη εικόνα στον ερευνητικό χώρο (Daniels et al., 2009. Elliot et al., 2005. Harackiewicz et al., 2008). Συγκεκριμένα, ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές που υιοθετούν στόχους προσέγγισης της επίδοσης εμφανίζουν και υψηλά επίπεδα άγχους (Daniels et al., 2009). Παράλληλα, προέκυψε ότι δεν υπάρχει θετική συσχέτιση των στόχων προσέγγισης της επίδοσης με την κριτική εμβάθυνση και μελέτη του γνωστικού περιεχομένου αλλά και ούτε με τη βαθιά κατανόησή του (Elliot et al., 1999. Elliot et al., 2005). Επίσης, προέκυψε ότι αυτοί οι στόχοι συσχετίζονται θετικά με τη χρήση επιφανειακών στρατηγικών μάθησης και ταυτόχρονα προέκυψε αρνητική συσχέτιση με τη χρήση στρατηγικών βαθύτερης γνωστικής επεξεργασίας των πληροφοριών (Elliot et al., 1999). Ακόμη, φάνηκε να μην συσχετίζονται θετικά με το εσωτερικό ενδιαφέρον των μαθητών (Senko & Harackiewicz, 2005. Harackiewicz et al., 2008). Παράλληλα, προέκυψε ότι οι

συγκεκριμένοι στόχοι συνδέονται με αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι η ανησυχία, η απόγνωση και η ντροπή (Pekrun et al., 2009).

Από την άλλη πλευρά, οι στόχοι αποφυγής-επίδοσης αναφέρονται στην επιλογή του ατόμου να μη συμμετάσχει σε ένα έργο είτε για να μη κριθεί ανεπαρκής από τους άλλους ως προς την ικανότητά τους μέσα από τη σύγκριση είτε για λόγους προσωπικής προόδου (Elliot, 1999. Harackiewicz et al., 2002). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα στη μαθησιακή εξέλιξη του ατόμου (Daniels et al., 2009. Hulleman et al., 2010. Pekrun et al., 2009). Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που υιοθετούν στόχους αποφυγής της επίδοσης παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, μειωμένο εσωτερικό ενδιαφέρον, άμεση παραίτηση από τον στόχο όταν προκύπτουν δυσκολίες και επιλέγουν επιφανειακές στρατηγικές μάθησης (Diseth, 2011. Ferla et al., 2010. Senko & Harackiewicz, 2005). Επίσης, παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, μειωμένη αυτοπεποίθηση και υψηλά επίπεδα άγχους (Cury et al., 2006. Daniels et al., 2009). Παράλληλα, εμφανίζουν αρνητικά συναισθήματα κατά τη μαθησιακή διαδικασία, όπως είναι η ανησυχία, η απόγνωση, η δυσαρέσκεια και η πλήξη (Goetz et al., 2016. Pekrun et al., 2009). Ακόμη, προέκυψε ότι οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης συνδέονται με την απουσία αναζήτησης βοήθειας όταν προκύπτουν δυσκολίες αλλά και με την εμφάνιση στρατηγικών αυτοϋπονόμευσης, δηλαδή της σκόπιμης ανάπτυξης εμποδίων που δυσχεραίνουν την επιτυχή ολοκλήρωση των γνωστικών έργων (Kaplan & Maehr, 2007. Urdan et al., 2002). Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης επηρεάζουν αρνητικά τη μαθησιακή διαδικασία και δυσχεραίνουν σημαντικά την επιτυχή διεκπεραίωση των γνωστικών έργων.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ότι νεότερες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις πρότειναν την εφαρμογή της διάστασης της προσέγγισης και της αποφυγής και στους στόχους μάθησης (Elliot, 2002. Kaplan & Maehr, 2007). Συνεπώς, με βάση αυτή την ταξινόμηση προκύπτουν οι στόχοι προσέγγισης-μάθησης και οι στόχοι αποφυγής-μάθησης (Elliot, 2002. Kaplan & Maehr, 2007. Wolters, 2004). Έτσι, αναδύεται ένα τετραμερές μοντέλο στόχων επίτευξης που διαχωρίζεται σε: α) στόχους προσέγγισης-μάθησης, β) στόχους αποφυγής-μάθησης, γ) στόχους προσέγγισης-επίδοσης και δ) στόχους αποφυγής-επίδοσης (Elliot, 2002. Hulleman et al., 2010. Kaplan & Maehr, 2007. Wolters, 2004). Στην ουσία η νέα κατηγορία στόχου που προκύπτει είναι ο στόχος αποφυγής-μάθησης.

Ο συγκεκριμένος στόχος θεωρείται ότι εκδηλώνεται κυρίως σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας και όχι τόσο σε μαθητές (Elliot & McGregor, 2001. Kaplan & Maehr, 2007. Senko & Freund, 2015). Συνήθως, συναντάται σε περιπτώσεις όπου το άτομο έχει κατακτήσει πολλές γνώσεις σε ένα πεδίο και επιδιώκει να διατηρήσει αυτό το επίπεδο προσπαθώντας να μην απωλέσει αυτά που έχει κατακτήσει ((Elliot & McGregor, 2001). Παράλληλα, ενδέχεται να υπάρχει σε άτομα που στοχεύουν στην τελειότητα σε ένα πεδίο γνώσης με αποτέλεσμα να τους ενδιαφέρει να μη μάθουν κάτι λιγότερο καλά από αυτό που μπορούν να μάθουν (Elliot & McGregor, 2001). Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι η ύπαρξη του συγκεκριμένου στόχου έχει αμφισβητηθεί από ορισμένους ερευνητές καθώς είναι εξαιρετικά δύσκολο να διαχωριστεί ως μία ανεξάρτητη κατηγορία στόχου (Grant & Dweck, 2003. Kaplan & Maehr, 2007. Pintrich, 2003). Ορισμένες έρευνες που εξέτασαν τους στόχους αποφυγής της μάθησης έδειξαν ότι οι συγκεκριμένοι στόχοι συνδέονται με υψηλά επίπεδα άγχους, υψηλά επίπεδα αναβλητικότητας και κατ'επέκταση με δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές της τελειοθηρίας (Hulleman et al., 2010. Senko & Freund, 2015). Επίσης, προέκυψε ότι συνδέονται με αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι η ανησυχία και το άγχος, με μειωμένο εσωτερικό κίνητρο, με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και με την έλλειψη

αναζήτησης βοήθειας σε δυσκολίες που προκύπτουν (Cury et al., 2006. Senko & Freund, 2015). Επομένως, προκύπτει ότι οι συγκεκριμένοι στόχοι δεν επηρεάζουν με θετικό τρόπο τη μαθησιακή εξέλιξη και την ακαδημαϊκή επιτυχία του ατόμου.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι στόχοι επίτευξης επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά ανάλογα με τα είδη των στόχων που εκδηλώνονται την επίδοση σε ακαδημαϊκές δεξιότητες και κατ'επέκταση επηρεάζουν και την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου, κάτι το οποίο αναλύεται παρακάτω.

3.3. Στόχοι Επίτευξης και Γραπτός Λόγος

Η ερευνητική βιβλιογραφία έχει δείξει ότι η ύπαρξη των στόχων μάθησης και των στόχων προσέγγισης της επίδοσης συμβάλλουν θετικά στην υψηλή ποιότητα παραγωγής γραπτών κειμένων (Pajares & Cheong, 2003. Troia et al., 2013. Yilmaz-Soylu et al., 2017). Αντίθετα, η υιοθέτηση στόχων αποφυγής της επίδοσης δυσχεραίνει σημαντικά τη διαδικασία γραπτής έκφρασης επηρεάζοντας αρνητικά την αποτελεσματική παραγωγή του γραπτού λόγου (Kaplan et al., 2009. Pajares & Cheong, 2003. Troia et al., 2013. Yilmaz-Soylu et al., 2017). Συγκεκριμένα, η έρευνα των Troia και των συνεργατών (2013) εξέτασε τις σχέσεις μεταξύ των στόχων επίτευξης, των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και της ποιότητας παραγωγής του γραπτού λόγου. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 618 μαθητές δημοτικού σχολείου και γυμνασίου όπου κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που εξέταζε τα κίνητρα κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και να γράφουν ένα αφηγηματικό κείμενο με φανταστικά στοιχεία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι επίδοσης-προσέγγισης συνέβαλαν θετικά στην ποιότητα παραγωγής γραπτών κειμένων. Αντίθετα, οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης συσχετίστηκαν αρνητικά με την αποτελεσματική παραγωγή γραπτών κειμένων. Επιπλέον, οι μαθητές που υιοθετούσαν στόχους μάθησης και στόχους επίδοσης της προσέγγισης διακρίνονταν από υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας θεωρώντας ικανούς τους εαυτούς τους να παράγουν ένα γραπτό κείμενο υψηλής ποιότητας. Κάτι τέτοιο δεν φάνηκε να ισχύει με τους στόχους αποφυγής της επίδοσης καθώς προέκυψε θετική συσχέτιση με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπλέον, παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο. Ειδικότερα, προέκυψε ότι τα κορίτσια υιοθετούσαν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στόχους μάθησης οδηγώντας κατ'επέκταση και σε υψηλότερης ποιότητας παραγωγής γραπτών κειμένων. Τα αγόρια φάνηκε να υιοθετούσαν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τα κορίτσια, ενώ ως προς την εκδήλωση των στόχων προσέγγισης της επίδοσης δεν προέκυψε καμία διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα (Troia et al., 2013).

Επιπρόσθετα, η έρευνα των Yilmaz-Soylu και των συνεργατών (2017) επιχείρησε να διερευνήσει την επίδραση των στόχων επίτευξης στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη γραπτή έκφραση και στην επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής γραπτών κειμένων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 572 μαθητές του γυμνασίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι στόχοι μάθησης επηρέαζαν θετικά την παραγωγή υψηλής ποιότητας γραπτών κειμένων σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης και με τους στόχους αποφυγής της επίδοσης. Ακόμη, προέκυψε ότι οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης συνδέονταν θετικά με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, με τη βίωση θετικών συναισθημάτων και με θετικές στάσεις απέναντι στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Μάλιστα, αξίζει να επισημανθεί ότι οι στόχοι μάθησης σημείωσαν ισχυρότερες επιδράσεις σε σύγκριση με

τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης ως προς τις συσχετίσεις με αυτούς τους παράγοντες. Στην αντίθετη πλευρά, οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης συσχετίστηκαν θετικά με χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, με τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου, με αρνητικές στάσεις απέναντι στη γραπτή έκφραση και χαμηλές επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου (Yilmaz-Soylu et al., 2017).

Επιπλέον, η έρευνα των Kaplan και των συνεργατών (2009) επιχείρησε να εξετάσει την επίδραση των στόχων επίτευξης στις στρατηγικές παραγωγής του γραπτού λόγου και στην αυτορρύθμιση της γραφής. Το δείγμα αποτελούνταν από 211 μαθητές που φοιτούσαν στο λύκειο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι στόχοι μάθησης συσχετίστηκαν θετικά με όλες τις στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου, δηλαδή με τον σχεδιασμό, τον έλεγχο, τις στρατηγικές διόρθωσης, τις στρατηγικές ανάπτυξης λεξιλογικού πλούτου, τη ρύθμιση της προσοχής και την αυτοαξιολόγηση. Συνεπώς, οι στόχοι μάθησης μέσα από αυτήν την ύπαρξη των θετικών συσχετίσεων συνέβαλε σε υψηλές επιδόσεις στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Αντίθετα, οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης και οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης δεν συσχετίστηκαν θετικά με όλες τις στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου αλλά μόνο με μερικές από αυτές. Ειδικότερα, οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης δεν συσχετίστηκε θετικά με τον σχεδιασμό, τον έλεγχο, τις στρατηγικές διόρθωσης και τις στρατηγικές ανάπτυξης του λεξιλογικού πλούτου. Ωστόσο, προέκυψαν θετικές συσχετίσεις με την επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής του γραπτού λόγου. Οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης δεν συσχετίστηκαν θετικά με τον σχεδιασμό, τον έλεγχο, τις στρατηγικές διόρθωσης, τη ρύθμιση της προσοχής, την αυτοαξιολόγηση και τις στρατηγικές αναζήτησης της βοήθειας. Παράλληλα, προέκυψε ότι οι συγκεκριμένοι στόχοι επηρεάζουν αρνητικά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (Kaplan et al., 2009).

Επίσης, η έρευνα των Rajares και Cheong (2003) εξέτασε την αναπτυξιακή πορεία των στόχων επίτευξης που ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου σε 1.266 μαθητές με ηλικιακό εύρος από 9 έως 17 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι στόχοι μάθησης μειώθηκαν από το δημοτικό στο γυμνάσιο, ενώ αυξήθηκαν και πάλι στο λύκειο χωρίς όμως να σημειώνουν τα αρχικά επίπεδα ισχύς που παρατηρήθηκαν σε μαθητές του δημοτικού. Παράλληλα, οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης μειώθηκαν από το δημοτικό στο γυμνάσιο και στη συνέχεια σταθεροποιήθηκαν χωρίς να παρουσιάζουν μεταβολή στο λύκειο, ενώ οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης δεν παρουσίασαν κάποια μεταβολή συγκεντρώνοντας παρόμοια ποσοστά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι τα κορίτσια συγκέντρωσαν σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες ως προς τους στόχους μάθησης σε σύγκριση με τα αγόρια σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, τα αγόρια συγκέντρωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης τόσο ως προς τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης όσο και ως προς τους στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τα κορίτσια. Ακόμη, προέκυψε ότι οι μαθητές όλων των ηλικιών που υιοθετούσαν στόχους μάθησης παρουσίαζαν σε ισχυρό βαθμό υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, υψηλή αυτοαντίληψη, υψηλές δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης αλλά και μειωμένη ανησυχία για την παραγωγή του γραπτού λόγου. Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και για τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης όπου σημειώθηκαν σημαντικές συσχετίσεις με μέτρια επίδραση ως προς το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, την αυτοαντίληψη και τις δεξιότητες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, ενώ προέκυψε θετική συσχέτιση με την ανησυχία των μαθητών για τη γραπτή έκφραση. Στην αντίθετη πλευρά, οι μαθητές που εκδήλωναν στόχους αποφυγής της επίδοσης παρουσίασαν χαμηλό αίσθημα

αυτοαποτελεσματικότητας, χαμηλή αυτοαντίληψη, μειωμένη αυτοπεποίθηση και ελλείμματα στις δεξιότητες της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, ενώ παρουσίασαν και υψηλά επίπεδα ανησυχίας για την παραγωγή γραπτού λόγου (Pajares & Cheong, 2003).

Επίσης, μεταγενέστερη έρευνα των Pajares, Valiante και Cheong (2006) εξέτασε την ανάπτυξη των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές δημοτικού σχολείου, γυμνασίου και λυκείου και την επίδραση των στόχων επίτευξης στην ανάπτυξή τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις ως προς το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας στην παραγωγή γραπτού λόγου και στην εκδήλωση στόχων μάθησης σε σύγκριση με τα αγόρια. Επιπλέον, το υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίστηκε θετικά με προσαρμοστικές μεταβολές των κινήτρων οδηγώντας παράλληλα στην υιοθέτηση των στόχων μάθησης και των στόχων προσέγγισης της επίδοσης συμβάλλοντας στη βελτίωση της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ταυτόχρονα, το χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίστηκε θετικά με την εκδήλωση των στόχων αποφυγής της επίδοσης συμβάλλοντας αρνητικά στην υψηλή ποιότητα παραγωγής γραπτών κειμένων (Pajares, Valiante & Cheong, 2006).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η παραγωγή γραπτού λόγου επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες με αποτέλεσμα να θεωρείται μία σύνθετη δεξιότητα. Προκειμένου να κατανοηθεί βαθύτερα η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου κρίνεται σκόπιμο να αναλυθούν ορισμένα βασικά μοντέλα ερμηνείας που επιχειρούν να εξηγήσουν τις διαδικασίες που ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτών κειμένων.

4. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

4.1. Το μοντέλο των Hayes & Flower (1980)

Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μία πολύπλοκη γνωστική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει την ταυτόχρονη ενεργοποίηση ανώτερων γνωστικών λειτουργιών και ποικίλων δεξιοτήτων (Kellogg et al., 2013). Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει επικεντρωθεί στη μελέτη των γνωστικών διεργασιών που ενεργοποιούνται κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου (Deane et al., 2008. Hayes, 2012. Kellogg et al., 2013). Μέσα από αυτή την προσέγγιση προέκυψαν διάφορα γνωστικά μοντέλα που προσπαθούν να εξηγήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα παράγουν γραπτά κείμενα. Το πρώτο γνωστικό μοντέλο προτάθηκε από τους Hayes και Flower (1980) και επηρέασε σημαντικά τη μετέπειτα έρευνα (Deane et al., 2008. Harris et al., 2010).

Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρείται ένα μοντέλο διαδικασιών καθώς επικεντρώνεται στις γνωστικές διαδικασίες που συντελούνται κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου (Deane et al., 2008. Hayes & Flower, 1980). Χαρακτηρίζεται ως μη γραμμικό καθώς οι γνωστικές διαδικασίες που εμπλέκονται δεν ακολουθούν μία συγκεκριμένη γραμμική σειρά και οργάνωση, αλλά αντίθετα αλληλεπιδρούν συνεχώς μεταξύ τους διαμορφώνοντας μία δυναμική και πολύπλοκη διαδικασία (Deane et al., 2008). Ειδικότερα, οι γνωστικές διεργασίες που συντελούνται έχουν ιεραρχική οργάνωση και είναι πιθανό να προκύψουν οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου (Deane et al., 2008. Σπαντιδάκης, 2010).

Ως προς τη δομή του, το μοντέλο αποτελείται από τρία βασικά μέρη: α) το περιβάλλον (task environment), β) τη μακρόχρονη μνήμη του συντάκτη (long - term

memory) και γ) τις γραπτές διαδικασίες (writing processes) (Hayes & Flower, 1980). Αναλυτικότερα, με τον όρο περιβάλλον περιλαμβάνονται όλοι εκείνοι οι εξωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία παραγωγής, όπως είναι το θέμα του κειμένου, τα κίνητρα γραφής, οι αναγνώστες για τους οποίους προορίζεται το κείμενο, καθώς και το ίδιο το κείμενο το οποίο έχει παραχθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή (Hayes & Flower, 1980). Επίσης, ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η λειτουργία της μακρόχρονης μνήμη, η οποία περιλαμβάνει τις αποθηκευμένες γνώσεις του ατόμου που σχετίζονται τόσο με το θέμα της παραγωγής γραπτού λόγου όσο και με το ακροατήριο (Hayes & Flower, 1980. McCutchen, 2011). Τέλος, με τον όρο γραπτές διαδικασίες περιγράφονται όλες εκείνες οι γνωστικές διαδικασίες που πραγματοποιούνται κατά την γραπτή παραγωγή. Οι διαδικασίες αυτές είναι ο σχεδιασμός (planning), η μεταφορά (translating) και η ανασκόπηση (reviewing) (Hayes & Flower, 1980).

Ο σχεδιασμός είναι η διαδικασία κατά την οποία ο συγγραφέας θέτει τους στόχους και ταξινομεί τις ιδέες του (Flower & Hayes, 1986). Κατά τη διαδικασία αυτή, ο συγγραφέας διαμορφώνει μια εσωτερική αναπαράσταση της γνώσης που θα χρησιμοποιηθεί κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου. Η συγκεκριμένη διαδικασία συγκροτείται από τις ακόλουθες υποδιαδικασίες: την παραγωγή ιδεών (generating), την οργάνωση (organizing) και την οριοθέτηση στόχων (goal-setting) (Hayes & Flower, 1980).

Η παραγωγή ιδεών αφορά την ανάκληση πληροφοριών από τη μακρόχρονη μνήμη που είναι σχετικές με το θέμα που καλείται να αναπτύξει ο συγγραφέας (Flower & Hayes, 1981). Ορισμένες φορές αυτές οι πληροφορίες ανακαλούνται από τη μνήμη με οργανωμένο τρόπο γεγονός που συντελεί στη σαφή και ακριβή αναπαράσταση των γραπτών πληροφοριών που θα χρησιμοποιήσει ο συγγραφέας (Flower & Hayes, 1981). Ενώ, άλλες φορές οι πληροφορίες μπορεί να είναι αποσπασματικές χωρίς να έχουν απαραίτητα σύνδεση μεταξύ τους ή ακόμη μπορεί να έχουν και αντιφατικό χαρακτήρα (Hayes & Flower, 1980. Σπαντιδάκης, 2010).

Η οργάνωση των ιδεών βοηθάει το άτομο να ομαδοποιεί τις ιδέες που είναι αποθηκευμένες στη μνήμη του αλλά και να διαμορφώνει νέες ιδέες, κάτι το οποίο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργική σκέψη του ατόμου και στην ανακάλυψη των ιδεών που θα χρησιμοποιήσει στη διαδικασία παραγωγής (Flower & Hayes, 1981). Συγκεκριμένα, η διαδικασία της οργάνωσης επιτρέπει στον συγγραφέα να εντοπίσει κατηγορίες, να αναζητήσει δευτερεύουσες ιδέες που βοηθούν στην ανάπτυξη του βασικού θέματος αλλά και να αναζητήσει ευρύτερες ιδέες που εμπεριέχουν το υπάρχον θέμα (Hayes & Flower, 1980). Παράλληλα, βοηθάει στην ιεραρχική παρουσίαση των ιδεών προσδιορίζοντας τις σημαντικές ιδέες από τις λιγότερο σημαντικές και συμβάλλει γενικότερα στον τρόπο με τον οποίο θα δομηθούν οι ιδέες στο κείμενο (Flower & Hayes, 1981).

Η οριοθέτηση στόχων περιλαμβάνει διαδικαστικούς στόχους, στόχους περιεχομένου ή μπορεί ταυτόχρονα και τα δύο είδη, κάτι το οποίο συμβαίνει πιο συχνά (Hayes & Flower, 1980). Οι διαδικαστικοί στόχοι αφορούν τη διαδικασία της παραγωγής και εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα καθοδηγούν τους εαυτούς τους στη διαδικασία γραφής (Flower & Hayes, 1981). Οι στόχοι περιεχομένου περιλαμβάνουν εκείνα τα οποία ο συγγραφέας στοχεύει να γράψει στο κείμενό του ώστε να τα γνωστοποιήσει στους αποδέκτες του. Το κύριο χαρακτηριστικό αυτής της υποδιαδικασίας είναι ότι οι στόχοι δημιουργούνται από τον ίδιο τον συγγραφέα (Flower & Hayes, 1981). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι περισσότεροι στόχοι που θέτει ο συγγραφέας δημιουργούνται, αναπτύσσονται και αναθεωρούνται μέσω των ίδιων διαδικασιών που δημιουργούν και οργανώνουν τις νέες ιδέες (Flower & Hayes, 1981). Αυτή η διαδικασία συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια σύνθεσης του γραπτού κειμένου.

Όπως ακριβώς οι στόχοι οδηγούν τον συγγραφέα στην παραγωγή ιδεών, έτσι και οι ιδέες αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε νέους και περισσότερο περίπλοκους στόχους (Flower & Hayes, 1981).

Η δεύτερη γνωστική διαδικασία είναι η μεταφορά. Πρόκειται για τη γνωστική διαδικασία κατά την οποία το άτομο μετασχηματίζει τις ιδέες του σε κείμενο (Flower & Hayes, 1986. Hayes & Flower, 1980). Με άλλα λόγια, οδηγείται από το νοητικό σχεδιάγραμμα που έχει δομήσει στη σύνταξη του κειμένου (Olive et al., 2009. Σπαντιδάκης, 2010). Όλες οι ιδέες του συγγραφέα μεταφέρονται στη συγγραφή του κειμένου τηρώντας τους γραμματικούς, συντακτικούς και ορθογραφικούς κανόνες. Για την επιτυχή διεκπεραίωση της μεταφοράς είναι αναγκαίο να έχουν αυτοματοποιηθεί οι δεξιότητες εφαρμογής αυτών των κανόνων (Kellogg et al., 2013). Ωστόσο, σε περίπτωση που αυτές οι δεξιότητες δεν είναι αυτοματοποιημένες, τότε υπερφορτώνεται η εργαζόμενη μνήμη επηρεάζοντας αρνητικά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (Berninger et al., 2010. Kellogg et al., 2013. McCutchen, 2011). Η ολοκλήρωση της φάσης της μεταφοράς πραγματοποιείται όταν όλο το νοητικό σχεδιάγραμμα μεταφερθεί στο κείμενο μέσω του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας (Hayes & Flower, 1980).

Η τελευταία γνωστική διαδικασία είναι η ανασκόπηση (Flower & Hayes, 1986). Η συγκεκριμένη διαδικασία αποτελείται από δύο επιμέρους υποδιαδικασίες: την αξιολόγηση και την αναθεώρηση. Μέσω αυτών των επιμέρους διαδικασιών ο συντάκτης διαβάζει το κείμενο που έχει γράψει μέχρι εκείνη τη στιγμή με σκοπό να συνεχίσει να μεταφέρει τις ιδέες του σε αυτό ή να τις αξιολογήσει και να προχωρήσει στην αναθεώρηση του κειμένου (Hayes & Flower, 1980). Μέσω της αναθεώρησης ο συγγραφέας ενδέχεται να προχωρήσει ακόμα και σε νέα καταγραφή ιδεών ή νέο σχεδιασμό (Hayes & Flower, 1980).

Οι τρεις αυτές διαδικασίες που πραγματοποιούνται κατά τη γραπτή παραγωγή (σχεδιασμός, μεταφορά, ανασκόπηση) ανήκουν στον εκτελεστικό έλεγχο (Hayes & Flower, 1980). Ο εκτελεστικός έλεγχος λειτουργεί ως ένας στρατηγικός συντονιστής στην παραγωγή λόγου που ρυθμίζει πότε ο συντάκτης του κειμένου θα προχωρήσει από τη μία διαδικασία στην άλλη (Flower & Hayes, 1981).

Το συγκεκριμένο μοντέλο ήταν η πρώτη προσπάθεια απόδοσης ενός γνωστικού μοντέλου για τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου εξετάζοντας τις σκέψεις που διατυπώνουν ενήλικες-συγγραφείς κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Στη συνέχεια, λόγω και της ανάδειξης νέων ερευνητικών στοιχείων που επηρεάζουν τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, προτάθηκε ένα νέο αναθεωρημένο μοντέλο που αυτή τη φορά έδινε έμφαση τόσο σε εξωτερικούς αλλά και συναισθηματικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη γραπτή έκφραση όσο και στη λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης που καθοδηγεί όλη τη διαδικασία. Αυτό το αναθεωρημένο μοντέλο του Hayes (1996) αναλύεται παρακάτω.

4.2. Το αναθεωρημένο μοντέλο του Hayes (1996)

Το αναθεωρημένο μοντέλο του Hayes (1996) θεωρείται ένα κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο που δίνει έμφαση την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του καθώς και στον τρόπο που αυτή η αλληλεπίδραση επηρεάζει τη γραφή (Deane et al., 2009. Hayes, 1996. Σπαντιδάκης, 2010). Το μοντέλο αυτό χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη: το περιβάλλον και τον συντάκτη. Το περιβάλλον περιλαμβάνει το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον του συντάκτη. Στο κοινωνικό περιβάλλον εντάσσεται το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το άτομο, δηλαδή οι άνθρωποι που θα γίνουν αποδέκτες του κειμένου, καθώς και οι συνεργάτες του (Hayes, 1996. Kellogg et al.,

2013). Οι συνεργάτες του συγγραφέα είναι όλοι όσοι εκείνοι βοηθούν τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου αλλά και όσα κείμενα έχει διαβάσει ή γράψει ο συγγραφέας και τα χρησιμοποιεί ως πηγές του (Hayes, 1996. Σπαντιδάκης, 2010). Το κοινωνικό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε αυτό το μοντέλο καθώς ο Hayes (1996) εκλαμβάνει την παραγωγή γραπτού λόγου ως μία κοινωνική πρακτική. Ειδικότερα, το περιεχόμενο του κειμένου και ο τρόπος γραφής επηρεάζονται από το κοινωνικό πλαίσιο, την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις ισχύουσες κοινωνικές συμβάσεις καθώς παράγονται διαφορετικά κείμενα ανάλογα με το αναγνωστικό κοινό για το οποίο προορίζονται (Hayes, 1996).

Το φυσικό περιβάλλον αφορά το κείμενο που έχει παραχθεί μέχρι εκείνη τη στιγμή αλλά και τα μέσα που διαθέτει το άτομο για να γράψει, τα οποία επηρεάζουν τις γνωστικές διαδικασίες του ατόμου (π.χ. μολύβι, χαρτί, πληκτρολόγιο, ποντίκι) (Hayes, 1996. Kellogg et al., 2013). Η ανάγνωση του κειμένου, που έχει ήδη παραχθεί μέχρι κάποια δεδομένη στιγμή, μπορεί να βοηθήσει το άτομο να συνεχίσει τη γραφή παράγοντας νέες ιδέες. Παράλληλα, τα μέσα που διαθέτει είναι ένα στοιχείο που φαίνεται να επηρεάζει τη διαδικασία γραφής αλλά και το τελικό κείμενο που θα διαμορφωθεί (Kellogg et al., 2013).

Το δεύτερο μέρος του μοντέλου αφορά τον συντάκτη, δηλαδή το ίδιο το άτομο, τα κίνητρά του, τις ιδέες του, τη λειτουργία της μνήμης του και γενικότερα το σύνολο των γνωστικών διεργασιών που συντελούνται από την πλευρά του (Hayes, 1996). Αναλυτικότερα, τα κίνητρα σχετίζονται με τους στόχους που έχει θέσει το άτομο, με την προδιάθεση που τον χαρακτηρίζει για την παραγωγή γραπτού λόγου, με τις πεποιθήσεις και τις στάσεις που έχει αναπτύξει απέναντι στη διαδικασία της γραπτής έκφρασης αλλά και με τις εκτιμήσεις κόστους-οφέλους που επηρεάζουν την καταβολή προσπάθειας για τη διαδικασία της παραγωγής (Hayes, 1996, 2012). Κομβικό ρόλο στο νέο μοντέλο διαδραματίζει η εργαζόμενη μνήμη. Συγκεκριμένα, συμβάλλει στη φωνολογική, οπτικο-χωρική και σημασιολογική επεξεργασία και συγκράτηση των πληροφοριών που θα χρησιμοποιήσει το άτομο κατά τη διαδικασία της γραπτής έκφρασης (Hayes, 1996. Kellogg et al., 2013). Ενεργοποιείται σε όλα τα στάδια παραγωγής του γραπτού λόγου καθώς συγκρατεί σημαντικές πληροφορίες που ο συγγραφέας έχει σκοπό να μεταφέρει στο γραπτό κείμενο (Hayes, 1996. Kellogg et al., 2013). Ταυτόχρονα, αλληλεπιδρά με τα κίνητρα, τις γνωστικές διαδικασίες και τη μακρόχρονη μνήμη. Για την καλύτερη κατανόηση της εργαζόμενης μνήμης αξίζει να σημειωθεί ότι ένα σύνθετο λειτουργικό σύστημα με περιορισμένες ικανότητες χωρητικότητας και επεξεργασίας, το οποίο συγκρατεί προσωρινά και επεξεργάζεται τις πληροφορίες σε μία ποικιλία καθημερινών γνωστικών εργασιών (Baddeley, 1986). Πρόκειται για ένα νοητικό εργαστήριο στο οποίο αποθηκεύονται σημαντικές πληροφορίες ενώ παράλληλα εκτελούνται σύνθετα γνωστικά έργα (Gathercole & Alloway, 2008). Η εργαζόμενη μνήμη αποτελείται από τέσσερα επιμέρους υποστήματα: την κεντρική εκτελεστική μονάδα, το αρθρωτικό κύκλωμα και το οπτικο-χωρικό σημειωματάριο (Baddeley, 1986). Αργότερα, προστέθηκε και ως επιμέρους υποσύστημα ο διαχειριστής επεισοδίων (Baddeley, 2000).

Με αφετηρία το προτεινόμενο μοντέλο του Baddeley τα επιμέρους υποσυστήματα της εργαζόμενης μνήμης όπως προσαρμόζονται στο συγκεκριμένο μοντέλο είναι τα εξής: η φωνολογική μνήμη, όπου επεξεργάζονται και αποθηκεύονται προσωρινά λεκτικές πληροφορίες, το οπτικο-χωρικό σημειωματάριο, όπου επεξεργάζονται και αποθηκεύονται οπτικά κωδικοποιημένες πληροφορίες και η σημασιολογική μνήμη, όπου πραγματοποιείται η επεξεργασία και αποθήκευση των γνωστικών δεδομένων (Hayes, 2006. Kellogg et al., 2013). Είναι, λοιπόν, γεγονός ότι τα επιμέρους υποσυστήματα της εργαζόμενης μνήμης αλληλεπιδρούν συνεχώς με τις

γνωστικές διαδικασίες και επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής γραπτού λόγου (Kellogg et al., 2013).

Επιπλέον, ο Hayes στο αναθεωρημένο μοντέλο αναμόρφωσε τις γνωστικές διαδικασίες που συντελούνται στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός διαμορφώθηκε ως αναστοχασμός (reflection), η μεταφορά αντικαθίσταται από την παραγωγή κειμένου (text production) και η ανασκόπηση μετονομάστηκε σε ερμηνεία κειμένου (text interpretation) (Hayes, 1996). Αναλυτικότερα, ο αναστοχασμός περιλαμβάνει τρεις επιμέρους υποδιαδικασίες. Η πρώτη υποδιαδικασία είναι η επίλυση προβλήματος, όπου το άτομο δεν γνωρίζει τα απαραίτητα βήματα που χρειάζεται να ακολουθήσει και καλείται να επιλύσει αυτή τη προβληματική κατάσταση (Hayes, 2000. McCutchen, 2006. Perin, 2007). Η δεύτερη υποδιαδικασία αφορά τη λήψη αποφάσεων, όπου το άτομο καλείται να επιλέξει την καταλληλότερη απόφαση ανάμεσα σε εναλλακτικές επιλογές προκειμένου να συμπληρώσει τυχόν χάσματα που δημιουργούνται (Hayes, 2000. McCutchen, 2006). Η τρίτη υποδιαδικασία αφορά την εξαγωγή συμπερασμάτων, κατά την οποία αναδεικνύονται νέες πληροφορίες μέσα από τη σύνδεση με προηγούμενες πληροφορίες με αποτέλεσμα να βοηθάει το άτομο να προσανατολίζεται προς έναν συγκεκριμένο στόχο (Hayes, 2000. McCutchen, 2006).

Η παραγωγή κειμένου είναι η διαδικασία κατά την οποία μετατρέπονται οι εσωτερικές αναπαραστάσεις του συγγραφέα είτε σε γραπτές είτε σε προφορικές πληροφορίες είτε σε γραφικές μέσω διαγραμματικών απεικονίσεων (Hayes, 1996. Kellogg et al., 2013).

Η ερμηνεία του κειμένου είναι η διαδικασία κατά την οποία σχηματίζονται εσωτερικές αναπαραστάσεις από τα προφορικά, γραπτά και γραφικά δεδομένα με κύριο στόχο τη βελτίωση και την αναθεώρηση του κειμένου (Hayes, 1996). Οι επιμέρους γνωστικές διαδικασίες που συντελούνται είναι η ανάγνωση, η ακρόαση και η διερεύνηση των διαγραμμάτων (Hayes, 2000. McCutchen, 2006. Perin, 2007). Κατά τη διαδικασία αυτή, ο συγγραφέας προχωράει στην ανάγνωση του κειμένου που έχει παράγει μέχρι εκείνη τη στιγμή ή που έχει ολοκληρώσει με σκοπό τόσο την κατανόησή του όσο και τη βελτίωσή του (Hayes, 2000). Κατά τη διάρκεια της κατανόησης ο συγγραφέας δομεί μια εσωτερική αναπαραστάση του νοήματος του κειμένου και κατά τη διάρκεια της βελτίωσης ο συγγραφέας εστιάζει στα χαρακτηριστικά του περιεχομένου του κειμένου προσπαθώντας να εντοπίσει τυχόν σφάλματα προκειμένου να τα διορθώσει (Hayes, 2000. McCutchen, 2006).

Τέλος, σημαντικό ρόλο εξακολουθεί να διαδραματίζει όπως και στο προηγούμενο μοντέλο η μακρόχρονη μνήμη (Hayes, 1996. McCutchen, 2011). Ειδικότερα, στη μακρόχρονη μνήμη είναι αποθηκευμένες οι διαφορετικές τύπου γνώσεις που αφορούν το θέμα του κειμένου, το ακροατήριο, τη γλώσσα, καθώς και το κειμενικό είδος που καλούνται οι συντάκτες να αναπτύξουν (Hayes, 1996. McCutchen, 2011).

Συνολικά, γίνεται αντιληπτό ότι το συγκεκριμένο μοντέλο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις επιδράσεις των εξωτερικών παραγόντων και ιδιαίτερα του κοινωνικού περιβάλλοντος με το οποίο το άτομο βρίσκεται σε μία συνεχή αλληλεπίδραση. Παράλληλα, τονίζεται η επίδραση συναισθηματικών παραγόντων, όπως των κινήτρων, στη διαδικασία της γραπτής έκφρασης, ενώ προβάλλεται και ο κομβικός ρόλος της εργαζόμενης μνήμης που υποκινεί όλη τη διαδικασία παραγωγής. Εκτός από τις προσπάθειες του Hayes κι άλλοι ερευνητές έχουν επιχειρήσει να αποδώσουν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο παραγωγής του γραπτού λόγου. Ένα από τα πιο δημοφιλή και αποδεκτά μοντέλα είναι αυτό των Bereiter και Scardamalia (1987) που αναλύεται παρακάτω.

4.3. Το μοντέλο των Bereiter και Scardamalia (1987)

Οι Bereiter και Scardamalia (1987) πρότειναν δύο διαφορετικά μοντέλα παραγωγής γραπτού λόγου που αναδείκνυαν ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα σε έμπειρους συγγραφείς και αρχάριους συγγραφείς. Το πρώτο μοντέλο είναι το μοντέλο παράθεσης των πληροφοριών που υιοθετούν οι αρχάριοι συγγραφείς, ενώ το δεύτερο ονομάζεται μοντέλο μετασχηματισμού των πληροφοριών και εφαρμόζεται από τους έμπειρους συγγραφείς. Το μοντέλο παράθεσης πληροφοριών αποτελείται από τρία βασικά συστατικά (Alamargot & Fayol, 2009). Το πρώτο συστατικό είναι η ύπαρξη μιας νοητικής αναπαράστασης του θέματος, η οποία θα βοηθήσει τον συγγραφέα να κατανοήσει το κείμενο και να δώσει ώθηση στη διαδικασία της συγγραφής (Alamargot & Fayol, 2009. Bereiter & Scardamalia, 1987). Το δεύτερο συστατικό είναι οι δύο τύποι γνώσεων που βρίσκονται στη μακρόχρονη μνήμη: η γνώση για το περιεχόμενο και η γνώση για το είδος του κειμένου που δίνουν τη δυνατότητα στο συγγραφέα να επεξεργαστεί τις πληροφορίες που διαθέτει για το κείμενο (Bereiter & Scardamalia, 1987). Το τρίτο συστατικό είναι η διαδικασία παράθεσης πληροφοριών, η οποία αφορά τη σχέση με τα παραπάνω συστατικά και αποτελείται από επτά στάδια, όπως δίνονται ακολούθως: εντοπισμός τοπικών μηνυμάτων (locate topic identifiers), αναγνώριση του είδους του κειμένου (locate genre identifiers), δόμηση μνημονικών διερευνησεων (construct memory probes), ανάκληση περιεχομένου από τη μνήμη (retrieve content from memory using probes), δοκιμασίες καταλληλότητας (run tests of appropriateness), γραφή σημειώσεων-προσχέδιο (write notes, draft), επεξεργασμένη αναπαράσταση του κειμένου (update mental representation of text) (Alamargot & Fayol, 2009. Bereiter & Scardamalia, 1987).

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

Το μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών αποτελείται από τα τρία κύρια χαρακτηριστικά του μοντέλου παράθεσης των πληροφοριών αλλά στο συγκεκριμένο μοντέλο προστίθεται και το συστατικό της ανάλυσης του προβλήματος και της δόμησης στόχων (Bereiter & Scardamalia, 1987). Με βάση τη λειτουργία αυτού του συστατικού ο συγγραφέας μπορεί να εντοπίζει ασυμφωνίες μεταξύ του κειμένου που έχει στη μνήμη του και του παραγόμενου κειμένου και να κατανοεί τους στόχους που επιδιώκει να εκπληρώσει προβαίνοντας στις αναγκαίες τροποποιήσεις (Alamargot & Fayol, 2009. Bereiter & Scardamalia, 1987). Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί ενεργοποιούνται δύο πεδία: το πεδίο περιεχομένου και το ρητορικό πεδίο. Το πρώτο περιλαμβάνει θέματα που έχουν να κάνουν με τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις, τις γνώσεις που είναι αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη. Στο ρητορικό πεδίο εξετάζονται θέματα που έχουν σχέση με την επίλυση των στόχων, όπως για παράδειγμα η δομή, η συνεκτικότητα, η συνοχή, το λεξιλόγιο και το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται ο συγγραφέας-συντάκτης (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Οι έμπειροι συγγραφείς μέσω αυτής της στρατηγικής είναι ικανοί από τη μία πλευρά να συνδυάζουν την παραγωγή του κειμένου με το σχεδιασμό, τη βελτίωση των

ιδεών και την οργάνωσή τους, ενώ παράλληλα να έχουν στην εργαζόμενη μνήμη τους νοητικές αναπαραστάσεις για το κείμενο που έχουν ήδη γράψει αλλά και για το είδος του (Kellogg, 2008). Ο ικανός συγγραφέας μπορεί να μετασχηματίζει τη διαδικασία της γραφής καθώς διαθέτει την ικανότητα με βάση αυτό το μοντέλο να εντοπίζει προβλήματα, να επαναπροσδιορίζει τους στόχους του, να εισάγει νέες ιδέες και να κάνει αλλαγές ή βελτιώσεις ποροκειμένου να επιτύχει τους στόχους που θέτει (Bereiter & Scardamalia, 1987). Στρέφοντας το ενδιαφέρον στο σημείο αυτό στα άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα, έρευνες έχουν δείξει ότι οι κωφοί/βαρήκοοι μαθητές χρησιμοποιούν περισσότερο ένα μοντέλο παράθεσης πληροφοριών παρά ένα μοντέλο μετασχηματισμού πληροφοριών (Arfe & Boscolo, 2006. Mayer, 1999). Ειδικότερα, φαίνεται να χρησιμοποιούν μία απλή παράθεση των πληροφοριών μεταφέροντας τις ιδέες συνειρμικά χωρίς σχεδιασμό και συνοχή, ενώ το κείμενό τους χαρακτηρίζεται από νοηματική ασάφεια και έλλειψη συνεκτικότητας (Arfe & Boscolo, 2006. Mayer, 2010). Λόγω του γεγονότος ότι η έρευνα σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου είναι εξαιρετικά περιορισμένη τόσο στον ελλαδικό όσο και στον διεθνή χώρο κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί περαιτέρω καλύπτοντας αυτό το σημαντικό κενό και εξετάζοντας παράλληλα κρίσιμους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή διεκπεραίωσή τους.

Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της μεταγνωστικής γνώσης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και των κινήτρων επίτευξης στην παραγωγή γραπτού λόγου σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα. Παράλληλα, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διερεύνηση των διαφορών ως προς τις μεταγνωστικές διεργασίες, τα κίνητρα επίτευξης και την παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους με διαφορετικό γλωσσικό προφίλ, το οποίο προέκυψε από τη διαφορετική ηλικία έναρξης της κώφωσης/βαρηκοΐας και το διαφορετικό επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης. Επομένως, διερευνήθηκαν οι παραπάνω διαφορές ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, οι οποίοι είναι εκ γενετής κωφοί/βαρήκοοι ή έχουν χάσει την ακοή τους στη βρεφική ηλικία (μέχρι 3 έτη) πριν μάθουν να μιλάνε και τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, οι οποίοι έχουν χάσει την ακοή τους μετά τη κατάκτηση της γλώσσας, δηλαδή στα 3-4 έτη. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Αν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την επίδοση στη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές δεξιότητες ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες.
2. Αν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την επίδοση στη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές δεξιότητες με βάση την ηλικία έναρξης και το διαφορετικό επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης των συμμετεχόντων. Δηλαδή, ανάμεσα στους προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους αλλά και τους ακούοντες με μητρική γλώσσα την ομιλούμενη ελληνική γλώσσα.

3. Αν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την εκδήλωση των κινήτρων επίτευξης (στόχοι μάθησης, στόχοι προσέγγισης της επίδοσης, στόχοι αποφυγής της επίδοσης) ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες.
4. Αν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς την εκδήλωση των κινήτρων επίτευξης (στόχοι μάθησης, στόχοι προσέγγισης της επίδοσης, στόχοι αποφυγής της επίδοσης) ανάμεσα στους προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες.
5. Αν υπάρχει σημαντική επίδραση της μεταγνωστικής γνώσης, των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και των κινήτρων επίτευξης στην παραγωγή γραπτού λόγου.
6. Αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες ως προς την ορθογραφική ορθότητα και την κειμενική οργάνωση.
7. Αν οι μεταγνωστικές διεργασίες (μεταγνωστική γνώση και μεταγνωστικές δεξιότητες) και τα κίνητρα επίτευξης αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την επιτυχή διεκπεραίωση παραγωγής γραπτού λόγου.
8. Αν οι μεταγνωστικές διεργασίες (μεταγνωστική γνώση, μεταγνωστικές δεξιότητες), τα κίνητρα επίτευξης (στόχοι μάθησης, στόχοι προσέγγισης της επίδοσης, στόχοι αποφυγής της επίδοσης) και η παραγωγή γραπτού λόγου παρουσιάζουν διαφορές με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των κωφών/βαρήκων.

6. Μέθοδος

6.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε συνολικά από 109 άτομα, εκ των οποίων 54 ήταν άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα (κώφωση/βαρηκοΐα) και αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και τα υπόλοιπα 54 ήταν ακούοντα άτομα που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Η δομή του δείγματος ως προς τα ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων περιλαμβάνει το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την επαγγελματική κατάσταση, την ηλικία έναρξης της κώφωσης/βαρηκοΐας και το επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης της ελληνικής ομιλούμενης γλώσσας, το επίπεδο γνώσης της ελληνικής νοηματικής γλώσσας, την ηλικία εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας, το επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου, το επίπεδο ακουολογικής κατάστασης και την ύπαρξη τυχόν συστημάτων ενίσχυσης του ήχου καθώς και το σχολικό πλαίσιο φοίτησης.

Αναλυτικότερα, στο σημείο αυτό καταγράφονται τα ατομικά χαρακτηριστικά της πειραματικής ομάδας, δηλαδή των 54 ατόμων με κώφωση/βαρηκοΐα (κώφωση/βαρηκοΐα). Ως προς το φύλο των ατόμων με κώφωση/βαρηκοΐα, 20 ήταν άντρες (37%) και 34 ήταν γυναίκες (63%). Ως προς την ηλικία της πειραματικής ομάδας, 13 άτομα ανήκουν στο ηλικιακό φάσμα 18-25 (24,1%), 9 άτομα ανήκουν στην ηλικία 31-40 (16,7%), 10 άτομα ανήκουν στην ηλικία 41-50 (18,5%) και 22 άτομα ανήκουν στην ηλικία 51 ετών και άνω (40,7%).

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο της πειραματικής ομάδας, 14 άτομα ήταν απόφοιτοι δημοτικού/γυμνασίου (25,9%), 18 άτομα ήταν απόφοιτοι απόφοιτοι λυκείου

(35,9%), 19 άτομα ήταν απόφοιτοι Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (35,2%) και 3 άτομα είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές/διδακτορικές σπουδές (5,6%).

Ως προς την επαγγελματική κατάσταση, 15 άτομα ήταν άνεργοι (27,8%), 19 άτομα ήταν υπάλληλοι στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα (35,2%), 8 άτομα ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες (14,8%), 8 άτομα απασχολούνταν με χειρωνακτική εργασία (14,8%) και 4 άτομα απασχολούνταν με εποχική εργασία (7,4%).

Μία βασική διάκριση που ακολούθησε η παρούσα έρευνα αφορούσε την ηλικία έναρξης της κώφωσης/βαρηκοΐας και το επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης της ομιλούμενης γλώσσας με κύριο σκοπό την κατηγοριοποίηση του δείγματος σε προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους ώστε να διερευνηθούν οι μεταξύ τους διαφορές. Συνεπώς, το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από 26 προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους που ήταν εκ γενετής κωφοί/βαρήκοοι ή είχαν χάσει την ακοή τους πριν την ηλικία των 2-3 ετών, πριν δηλαδή μάθουν να μιλάνε (48,1%) και από 28 μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, όπου είχαν χάσει την ακοή τους μετά την ηλικία των 3-4 ετών, δηλαδή μετά την κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας (51,9%).

Ως προς τη γνώση της νοηματικής γλώσσας, 17 άτομα την κατείχαν σε άριστο επίπεδο (31,5%), 7 άτομα την ήξεραν σε μέτριο επίπεδο (13%), 2 άτομα τη γνώριζαν λίγο (3,7%), ενώ 28 άτομα δεν είχαν μάθει ποτέ την νοηματική γλώσσα καθώς ήταν μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι (51,9%).

Ως προς την ηλικία εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας, 5 άτομα έμαθαν τη νοηματική γλώσσα στη βρεφική ηλικία (0-3 ετών) (9,3%), 4 άτομα την έμαθαν στη νηπιακή ηλικία (3-5 ετών) (7,4%), 13 άτομα την έμαθαν στη σχολική ηλικία (6-12 ετών) (24,1%), 4 άτομα στην εφηβική ηλικία (12 και άνω) (7,4%), ενώ 28 άτομα δήλωσαν ότι δεν έχουν μάθει ποτέ τη νοηματική γλώσσα (51,9%).

Ως προς τη γνώση του προφορικού λόγου, 24 άτομα δήλωσαν ότι γνωρίζουν και χρησιμοποιούν σε άριστο επίπεδο τον προφορικό λόγο (44,4%), 13 άτομα τον χρησιμοποιούν σε πολύ καλό επίπεδο (24,1%), 9 άτομα σε αρκετά καλό επίπεδο (16,7%), 5 άτομα σε σχεδόν καλό επίπεδο (9,3%), ενώ μόλις 3 άτομα δήλωσαν ότι τον γνωρίζουν και τον χρησιμοποιούν σε ένα ελάχιστο επίπεδο (5,6%).

Ως προς το επίπεδο ακουσολογικής κατάστασης και την ύπαρξη συστημάτων ενίσχυσης του ήχου, 16 άτομα δήλωσαν ότι ήταν εκ γενετής κωφοί/βαρήκοοι (29,6%), 15 άτομα ήταν βαρήκοοι με ακουστικά βαρηκοΐας (27,8%), 8 άτομα ήταν κωφοί/βαρήκοοι με κοχλιακό εμφύτευμα (14,8%) και 15 άτομα ήταν επίκτητα κωφοί/βαρήκοοι χωρίς να έχουν κάποιο σύστημα ενίσχυσης του ήχου (27,8%).

Ως προς τον τρόπο επικοινωνίας, 16 άτομα χρησιμοποιούσαν τόσο τη νοηματική γλώσσα όσο και τον προφορικό λόγο (29,6%), 10 άτομα χρησιμοποιούσαν μόνο τη νοηματική γλώσσα (18,5%) και 28 άτομα χρησιμοποιούσαν μόνο τον προφορικό λόγο (51,9%) αποτελώντας προφανώς τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους.

Ως προς το σχολικό πλαίσιο φοίτησης, 16 άτομα φοίτησαν σε ειδικό σχολείο κωφών (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο) (29,6%), 5 άτομα φοίτησαν σε ειδικό δημοτικό σχολείο κωφών και έπειτα σε γενικό γυμνάσιο και λύκειο (4,3%), 2 άτομα φοίτησαν σε γενική τάξη με την παροχή παράλληλης στήριξης (3,7%), άλλα δύο άτομα φοίτησαν σε γενικό σχολείο σε τμήμα ένταξης (3,7%) και 29 άτομα φοίτησαν σε γενικό σχολείο στα πλαίσια της γενικής τάξης (53,7%).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι επιχειρήθηκε το δείγμα της ομάδας ελέγχου, που περιλάμβανε τους ακούοντες, να παρουσιάζει παρόμοια χαρακτηριστικά με την πειραματική ομάδα προσπαθώντας να εξισωθεί ως προς ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά. Οι ερωτήσεις προς τους ακούοντες δεν συμπεριελάμβαναν τα

χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την ακουολογική κατάσταση και τη γνώση της νοηματικής γλώσσας.

Αναλυτικότερα, ως προς το φύλο των ακουόντων, 19 άτομα ήταν άντρες (35,2%) και 35 άτομα ήταν γυναίκες (64,8%). Ως προς την ηλικία της ομάδας ελέγχου, 16 άτομα ανήκαν στην ηλικία 18-25 (29,6%), 2 άτομα ανήκαν στην ηλικία 26-30 (3,7%), 7 άτομα ανήκαν στην ηλικία 31-40 (13%), 12 άτομα ανήκαν στην ηλικία 41-50 (22,2%) και 17 άτομα ανήκαν στην ηλικία 51 και άνω (31,5%).

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο της ομάδας ελέγχου, 5 άτομα ήταν απόφοιτοι δημοτικού/γυμνασίου (9,3%), 23 άτομα ήταν απόφοιτοι λυκείου (42,6%), 23 άτομα ήταν απόφοιτοι Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (42,6%) και 3 άτομα είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές/διδακτορικές σπουδές (5,6%).

Ως προς την επαγγελματική κατάσταση, 17 άτομα ήταν άνεργοι (31,5%), 19 άτομα ήταν υπάλληλοι στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα (35,2%), 11 άτομα ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες (20,4%), 3 άτομα απασχολούνταν σε χειρωνακτική εργασία (5,6 %) και 5 άτομα απασχολούνταν σε εποχική εργασία (7,4%). Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι όλοι οι ακουόντες που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική ομιλούμενη γλώσσα και συνεπώς αυτήν χρησιμοποιούσαν και ως τρόπο επικοινωνίας.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι ορισμένα βασικά ατομικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, επαγγελματική κατάσταση) της πειραματικής ομάδας ήταν σε μεγάλο βαθμό παρόμοια με τα χαρακτηριστικά της ομάδας ελέγχου. Μία σημαντική διαφορά που ίσως προέκυψε αφορά το μορφωτικό επίπεδο και συγκεκριμένα την αποφοίτηση από το δημοτικό/γυμνάσιο, καθώς οι κωφοί/βαρήκοοι ήταν 14 (25,9%), ενώ οι ακουόντες απόφοιτοι δημοτικού/γυμνασίου ήταν μόλις 5 (9,3%). Στα υπόλοιπα ατομικά χαρακτηριστικά παρατηρήθηκε ως επί το πλείστον μία σχετικά ομοιογενής κατάσταση ανάμεσα στις δύο ομάδες.

6.2. Ερευνητικά Εργαλεία

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε προκαταρκτική αξιολόγηση των συμμετεχόντων κωφών/βαρήκοων προκειμένου να διαπιστωθεί αν διέθεταν επαρκείς δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης ώστε να επιβεβαιωθεί αν μπορούσαν να κατανοήσουν και να απαντήσουν με ακρίβεια στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης που θα χορηγούνταν στη συνέχεια. Ειδικότερα, η αναγνωστική κατανόηση των συμμετεχόντων αξιολογήθηκε με το Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α) των Παντελιάδου και Αντωνίου (2007) που στοχεύει στην αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών στην τάξη για μαθητές 8-15 ετών και εμπεριέχει μεταξύ άλλων δοκιμασίες αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η άσκηση 10 του διαγνωστικού εργαλείου που αξιολογούσε την αναγνωστική κατανόηση σε αφηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα και οι συμμετέχοντες καλούνταν να απαντήσουν στις ερωτήσεις κατανόησης μέσω πολλαπλών απαντήσεων. Ειδικότερα, κλήθηκαν να απαντήσουν σε τρία κείμενα, ένα αφηγηματικό κείμενο και δύο πληροφοριακά κείμενα, που περιείχαν επτά ερωτήσεις και η ανώτερη συνολική βαθμολογία που μπορούσαν να συγκεντρώσουν ήταν 21 σωστές απαντήσεις. Η συγκεκριμένη δοκιμασία απαιτούσε την κατανόηση ερωτήσεων κυριολεκτικού, λεξιλογικού και συμπερασματικού τύπου καθώς και την κατανόηση ερωτήσεων που απαιτούσαν τη διαμόρφωση άποψης και εκτίμησης με βάση τις πληροφορίες του κειμένου. Αυτό σημαίνει ότι οι υψηλές επιδόσεις σε αυτό το εργαλείο θα σηματοδοτούσε και την αποτελεσματική ανταπόκριση στις απαιτήσεις του

ερωτηματολογίου της έρευνας. Το διαγνωστικό εργαλείο εφαρμόστηκε σε 60 κωφούς/βαρήκοους.

Τα αποτελέσματα της προκαταρκτικής αξιολόγησης έδειξαν ότι η πλειοψηφία των κωφών/βαρήκων συγκέντρωσε υψηλές επιδόσεις στη δοκιμασία αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης καθώς οι μέσοι όροι των επιδόσεων κυμάνθηκαν σε ικανοποιητικά επίπεδα (M.O.= 78.55, T.A.= 20.62). Συνεπώς, θεωρήθηκε ότι διαθέτουν επαρκείς δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης και ότι θα μπορούσαν να κατανοήσουν με ακρίβεια τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ωστόσο, από τους κωφούς/βαρήκοους έξι άτομα συγκέντρωσαν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση με αποτέλεσμα να θεωρηθεί ότι δεν θα μπορούσαν να κατανοήσουν με ακρίβεια τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Μάλιστα, πραγματοποιήθηκε μετατροπή των αρχικών βαθμών των επιδόσεων τους σε τυπικούς βαθμούς σύμφωνα με τις οδηγίες βαθμολόγησης του εργαλείου και φάνηκε ότι οι επιδόσεις αντιστοιχούσαν σε μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου ή στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να θεωρηθεί ότι θα αντιμετώπιζαν δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης των ερωτήσεων. Συνεπώς, αποκλείστηκαν από την έρευνα και δεν συνέχισε η χορήγηση του ερωτηματολογίου προς αυτούς. Επομένως, το τελικό δείγμα της έρευνας μετά από την προκαταρκτική αξιολόγηση αποτέλεσαν 54 κωφοί/βαρήκοοι με τη δομή του δείγματος να είναι αυτή που παρουσιάστηκε στην προηγούμενη ενότητα.

Για το επόμενο στάδιο της έρευνας δημιουργήθηκε ένα συνολικό δομημένο ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης, το οποίο συγκροτήθηκε από τέσσερις ενότητες. Η πρώτη ενότητα περιελάμβανε δημογραφικά στοιχεία και ατομικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων όπως αναλύθηκαν παραπάνω. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες καλούνταν να συμπληρώσουν το φύλο, την ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, την επαγγελματική κατάσταση, την ηλικία έναρξης της κώφωσης/βαρηκοΐας και το επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης του προφορικού λόγου, το επίπεδο γνώσης της ελληνικής νοηματικής γλώσσας, το επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου, την ηλικία εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας, το επίπεδο ακουσολογικής κατάστασης και την ύπαρξη τυχόν συστημάτων ενίσχυσης του ήχου καθώς και το σχολικό πλαίσιο φοίτησης.

Οι επόμενες ενότητες του ερωτηματολογίου ατομικής συμπλήρωσης περιείχαν τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την ανταπόκριση των αναγκών και των στόχων της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στο κύριο μέρος της έρευνας ήταν τα εξής:

1. Ερωτηματολόγιο Μεταγνωστικής Αξιολόγησης (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) (Schraw & Dennison, 1994). Το ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβανόταν στη δεύτερη ενότητα του συνολικού ερωτηματολογίου και χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των μεταγνωστικών διεργασιών των συμμετεχόντων. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιείχε 52 ερωτήσεις και μεταφράστηκε στην ελληνική γλώσσα μέσω της διπλής μετάφρασης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν μία 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert και να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε καθεμία από τις προτάσεις (1= διαφωνώ απόλυτα έως 5= συμφωνώ απόλυτα). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο ακολουθώντας το θεωρητικό σχήμα του Flavell (1987) και της Brown (1987) αξιολογούσε τις δύο κύριες συνιστώσες του μεταγινώσκειν: α) τη μεταγνωστική γνώση και β) τη ρύθμιση του γινώσκειν μέσα από τη χρήση μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Η μεταγνωστική γνώση περιελάμβανε την αξιολόγηση σε τρεις επιμέρους διαστάσεις: i) τη δηλωτική γνώση, ii) τη διαδικαστική γνώση και iii) τη γνώση της

συνθήκης. Συνολικά, περιελάμβανε 17 ερωτήσεις που αξιολογούσαν τη μεταγνωστική γνώση με μέγιστη δυνατή βαθμολογία το 85.

Η ρύθμιση του γινώσκειν περιελάμβανε την αξιολόγηση πέντε επιμέρους μεταγνωστικών δεξιοτήτων που συμβάλλουν στη ρύθμιση και στον έλεγχο του γινώσκειν. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες που αξιολογήθηκαν ήταν οι εξής: i) ο σχεδιασμός, ii) η παρακολούθηση, iii) οι στρατηγικές διαχείρισης των πληροφοριών, iv) οι στρατηγικές διόρθωσης των σφαλμάτων και v) η αξιολόγηση. Συνολικά, η συγκεκριμένη κατηγορία συμπεριελάμβανε 35 ερωτήσεις και η μέγιστη δυνατή βαθμολογία ήταν το 125.

Η συνολική βαθμολογία του συγκεκριμένου εργαλείου προέκυπτε από την αθροιστική βαθμολογία των δύο κατηγοριών του μεταγινώσκειν (μεταγνωστική γνώση και ρύθμιση του γινώσκειν) με μέγιστο σκορ το 210. Το συγκεκριμένο εργαλείο θεωρήθηκε κατάλληλο για την παρούσα έρευνα καθώς απευθύνεται σε ενήλικο πληθυσμό. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου προσαρμόστηκαν έτσι ώστε να αφορούν την αξιολόγηση του μεταγινώσκειν σχετικά με τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου.

2. Ερωτηματολόγιο Ατομικών Στόχων Επίτευξης Μαθητών-τριών (Students' Personal Achievement Goal Orientations) (Midgley et al., 1998, μετάφραση και προσαρμογή: Γωνίδα & Λεονταρή, 2012). Το ερωτηματολόγιο αυτό κάλυπτε την τρίτη ενότητα του συνολικού ερωτηματολογίου και χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των κινήτρων επίτευξης. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί μετάφραση και προσαρμογή του Students' Personal Achievement Goal Orientations. Το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από την Midgley και τους συνεργάτες (1998) και ανήκει στο Εγχειρίδιο Κλιμάκων για τα Πρότυπα Προσαρμοστικής Μάθησης (Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales, PALS), ενώ η μετάφραση και η προσαρμογή στα ελληνικά δεδομένα πραγματοποιήθηκε από τις Γωνίδα και Λεονταρή (2012).

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο βασίζεται στη Θεωρία Προσανατολισμού Στόχων σύμφωνα με την οποία οι προσανατολισμοί των στόχων είναι οι σκοποί ή οι λόγοι για τους οποίους εμπλέκεται κανείς σε μια συμπεριφορά επίτευξης. Συγκεκριμένα, διαμορφώθηκε στα πλαίσια της αναθεωρημένης προσέγγισης των στόχων επίτευξης, η οποία υιοθετεί τη διάκριση της προσέγγισης-αποφυγής στον προσανατολισμό προς την επίδοση (Elliot, 1999. Harackiewicz et al., 2002. Middleton & Midgley, 1997).

Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες, οι οποίες αντιστοιχούν στους εξής προσανατολισμούς στόχων: (α) τον προσανατολισμό προς τη μάθηση (στόχοι μάθησης), (β) τον προσανατολισμό προς την επίδοση-προσέγγιση (στόχοι προσέγγισης της επίδοσης) και (γ) τον προσανατολισμό προς την επίδοση-αποφυγή (στόχοι αποφυγής της επίδοσης). Στην ελληνική του έκδοση αποτελείται από 16 ερωτήσεις οι οποίες συγκροτούν τις τρεις παραπάνω υποκλίμακες και συγκεκριμένα 6 ερωτήσεις συγκροτούν τους στόχους μάθησης, άλλες 6 ερωτήσεις συγκροτούν τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης και 4 ακόμη ερωτήσεις αντιπροσωπεύουν τους στόχους αποφυγής της επίδοσης.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε μία 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert όπου δήλωναν κατά πόσο ισχύει η κάθε πρόταση ή δεν ισχύει για τον εαυτό τους (1= Δεν ισχύει καθόλου για μένα έως 5= Ισχύει απόλυτα για μένα). Η βαθμολόγηση προέκυπτε από το άθροισμα των απαντήσεων κάθε υποκλίμακας. Αξιοσημείωτο είναι ότι για την ανταπόκριση των αναγκών της παρούσας έρευνας οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν ώστε να αφορούν το γνωστικό έργο της παραγωγής γραπτού λόγου σε καθημερινές ή επαγγελματικές καταστάσεις που ταιριάζουν με τα ενδιαφέροντα και

τις ασχολίες των ενηλίκων και δεν αναφέρονταν σε σχολικές εργασίες που πραγματοποιούνται από μαθητές στη σχολική τάξη.

Όπως γίνεται αντιληπτό το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο απευθύνεται κατά κύριο λόγο σε έφηβους μαθητές/-τριες. Ωστόσο, η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου έχει χρησιμοποιηθεί και σε ενήλικο πληθυσμό και ειδικότερα σε φοιτητές με αποτέλεσμα να έχουν προκύψει ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες του ερωτηματολογίου γι' αυτόν τον πληθυσμό (Μεταλλίδου & Σταμοβλάσης, 2019). Συγκεκριμένα, από την έρευνα των Μεταλλίδου και Σταμοβλάση (2019) προέκυψε ότι η ιδιοτιμή των στόχων μάθησης κυμάνθηκε στο 3.07 και ο δείκτης α του Cronbach στο 0.81, η ιδιοτιμή των στόχων προσέγγισης της επίδοσης σημειώθηκε στο 4.67 και ο δείκτης α του Cronbach στο 0.85, ενώ η ιδιοτιμή των στόχων αποφυγής της επίδοσης κυμάνθηκε στο 1.26 και ο δείκτης α του Cronbach στο 0.68. Συνεπώς, το ερωτηματολόγιο συγκέντρωσε ικανοποιητικές ψυχομετρικές ιδιότητες συγκεντρώνοντας υψηλή εσωτερική αξιοπιστία, κάτι το οποίο σημαίνει ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ασφάλεια και σε ενήλικο πληθυσμό.

3. Δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου από το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των μαθητών Γ' - ΣΤ' Δημοτικού (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος & Καραντζής, 2007). Η συγκεκριμένη δοκιμασία κάλυπτε την τέταρτη ενότητα του ερωτηματολογίου και αξιολογούσε την παραγωγή γραπτού λόγου). Το εργαλείο αυτό αποτελεί το δεύτερο κατά σειρά διαγνωστικό εργαλείο από τα 12 διερευνητικά-ανιχνευτικά εργαλεία των Μαθησιακών Δυσκολιών με φορέα υλοποίησης το Πανεπιστήμιο Πατρών.

Η δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου συνίσταται στην περιγραφή μιας ιστορίας που παρουσιάζουν τέσσερις διαδοχικές εικόνες. Πριν τη συγγραφή της δοκιμασίας υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες που καθοδηγούν τον συμμετέχοντα στην αποφυγή σημαντικών λαθών. Ειδικότερα, οι οδηγίες καλούν τον συμμετέχοντα να γράψει ένα κείμενο περιγράφοντας τις 4 εικόνες χωρίς να γράψει για πράγματα που δεν παρουσιάζονται στις εικόνες και χωρίς να παράγει μία ιστορία δική του. Ακόμη, σύμφωνα με τις οδηγίες δεν επιτρέπεται να βάλει ονόματα στα πρόσωπα και να χρησιμοποιήσει λεξικό. Παράλληλα, παρακινούν τον συμμετέχοντα να προσπαθήσει να γράψει χωρίς ορθογραφικά λάθη, με σωστή στίξη, με καθαρά γράμματα, σωστούς τόνους και χρησιμοποιώντας μία παράγραφο για κάθε ιστορία. Ο ανώτερος χρόνος συγγραφής της ιστορίας είναι 30 λεπτά.

Η αξιολόγηση της συγκεκριμένης δοκιμασίας περιλαμβάνει δύο τομείς. Ο πρώτος αφορά την ορθογραφική ορθότητα του κειμένου και ο δεύτερος την κειμενική οργάνωση. Η ορθογραφική ορθότητα εκφράζεται με τον δείκτη ορθογραφικής ορθότητας που προκύπτει από τον αριθμό των ορθογραφικά σωστών λέξεων του κειμένου διαιρώντας τον με τον συνολικό αριθμό των λέξεων του κειμένου και στη συνέχεια πολλαπλασιάζοντας το κλάσμα που έχει προκύψει με το 100. Ο αριθμός που προκύπτει είναι ο αρχικός βαθμός του συμμετέχοντα στην ορθογραφική ορθότητα και ο ανώτερος βαθμός που μπορεί να συγκεντρωθεί είναι οι 100 μονάδες.

Η κειμενική οργάνωση αφορά σε δύο σημαντικά στοιχεία της διαδικασίας παραγωγής του γραπτού λόγου: α) τη συνοχή και β) τη συνεκτικότητα. Αυτά τα δύο στοιχεία βαθμολογούνται χωριστά και στη συνέχεια αθροίζονται προκειμένου να προκύψει ο αρχικός βαθμός της κειμενικής οργάνωσης.

Αναλυτικότερα, η συνοχή του κειμένου αναφέρεται στα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποιεί ο συντάκτης του κειμένου για να ρυθμίσει την πληροφορία στον λόγο του, έτσι όπως αυτή ξεδιπλώνεται μέσα από τις προτάσεις του κειμένου που συνθέτει. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, αξιολογείται ο τρόπος με τον οποίο ο συντάκτης

σηματοδοτεί την πληροφορία μέσα στο κείμενο διακρίνοντάς την ταυτόχρονα από την παλιά πληροφορία. Η συνοχή, λοιπόν, αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι συντάκτες εισάγουν τη νέα πληροφορία μέσα στο κείμενο (εισαγωγή των αντικειμένων αναφοράς) καθώς και στον τρόπο με τον οποίο διατηρούν μια πληροφορία που έχει ήδη εισαχθεί νωρίτερα (διατήρηση της αναφοράς). Η σωστή εισαγωγή των αντικειμένων αναφοράς γινόταν με τη χρήση του αόριστου άρθρου, ενώ η σωστή διατήρηση της αναφοράς γινόταν με τη χρήση του οριστικού άρθρου. Παράλληλα, η σωστή διατήρηση πραγματοποιούνταν με τη χρήση των αδύνατων τύπων της κτητικής αντωνυμίας εφόσον είχε αναφερθεί το πρόσωπο στο οποίο είχε αποδοθεί το αντικείμενο αναφοράς. Επιπλέον, η συνοχή αξιολογούνταν με την αναφορά στο χρονικό πλαίσιο μέσα από τη χρήση χρονικών προσδιορισμών αλλά και με την αναφορά στο χωρικό πλαίσιο μέσα από τη χρήση τοπικών προσδιορισμών.

Η συνεκτικότητα του κειμένου αναφέρεται στις ιδιότητες του περιεχομένου του κειμένου, όπως αυτές καθορίζονται από τους κανόνες οργάνωσης του κειμένου σε μια δομή. Συγκεκριμένα, αξιολογούνταν αν περιλαμβάνονται και τα τέσσερα επεισόδια που παρουσιάζονται στις εικόνες και αν ακολουθούν τη σωστή χρονολογική σειρά με την οποία έγιναν τα γεγονότα. Ακόμη, αξιολογούνταν αν αναφέρονταν όλες οι βασικές πληροφορίες και έννοιες για κάθε εικόνα σύμφωνα με τον οδηγό εξεταστή του εργαλείου. Ταυτόχρονα, αξιολογούνταν και αν υπάρχουν άσχετες πληροφορίες και έννοιες κατά τη διαδικασία περιγραφής κάθε εικόνας. Από το άθροισμα των μονάδων της συνοχής και της συνεκτικότητας προέκυπτε ο αρχικός βαθμός της κειμενικής οργάνωσης. Ο ανώτερος βαθμός της κειμενικής οργάνωσης που μπορούσε να συγκεντρώσει κανείς ήταν οι 49 μονάδες.

Το συγκεκριμένο εργαλείο, αν και απευθύνεται σε μαθητές/-τριες σχολικής ηλικίας, χρησιμοποιήθηκε στους ενήλικους κωφούς/βαρήκοους του δείγματος καθώς σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών προκύπτει ότι οι κωφοί/βαρήκοοι αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στη δόμηση του κειμένου και στην ορθή χρήση των γραμματικών και συντακτικών κανόνων που είναι παρόμοιες με εκείνες των κωφών/βαρήκων μαθητών (Koutsoubou, Herman & Woll, 2007. Μακαρώνα & Λαμπροπούλου, 2003). Αυτό σημαίνει ότι οι κωφοί και βαρήκοοι ενήλικοι αποφοιτούν από το σχολείο με ανεπαρκείς δεξιότητες γραπτού λόγου και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, κυρίως στη σύνταξη, δε φαίνεται να βελτιώνονται όσο μεγαλώνουν και συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν στην ενήλικη ζωή σημαντικές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου (Μακαρώνα & Λαμπροπούλου, 2003). Λόγω των δεδομένων αυτών θεωρήθηκε ότι το συγκεκριμένο εργαλείο ανταποκρίνονταν στις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

6.3. Έλεγχος αξιοπιστίας

Λόγω του γεγονότος ότι τα δύο ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των μεταγνωστικών διεργασιών και των κινήτρων επίτευξης προσαρμόστηκαν ώστε οι ερωτήσεις να αφορούν την παραγωγή του γραπτού λόγου κρίθηκε αναγκαίο να ελεγχθεί η εσωτερική αξιοπιστία των συγκεκριμένων εργαλείων ώστε να διαπιστωθεί αν τηρούν τις κατάλληλες ψυχομετρικές ιδιότητες προκειμένου να χρησιμοποιηθούν με ασφάλεια στην παρούσα μελέτη. Οι τροποποιήσεις αυτές πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Παράλληλα, ελέγχθηκε η εσωτερική αξιοπιστία και του διαγνωστικού εργαλείου αξιολόγησης της παραγωγής γραπτού λόγου δεδομένου ότι χρησιμοποιήθηκε σε έναν διαφορετικό πληθυσμό σε σχέση με την αρχική στάθμισή του.

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων ενός εργαλείου αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο ψυχομετρικό χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό αυτό (Creswell, 2016). Η εκτίμηση της εσωτερικής αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων διερευνήθηκε μέσω του δείκτη alpha του Cronbach, ο οποίος μετρά τον βαθμό εσωτερικής συνάφειας των ερωτήσεων που μετρούν ένα κοινό χαρακτηριστικό (Bryman, 2017). Οι τιμές του δείκτη που θεωρούνται ικανοποιητικές οφείλουν να είναι μεγαλύτερες του 0.7 ή του 0.8 (Spector, 1992).

Η τιμή του δείκτη α του Cronbach για το σύνολο του ερωτηματολογίου όπου συμπεριλαμβάνονται και τα τρία επιμέρους ερευνητικά εργαλεία εντοπίστηκε στο 0.858. Επιπρόσθετα, η εκτίμηση της εσωτερικής αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε τόσο για το σύνολο του κάθε ερευνητικού εργαλείου που εξέταζε τις μεταγνωστικές διεργασίες, τα κίνητρα επίτευξης και την παραγωγή γραπτού λόγου όσο και τις επιμέρους διαστάσεις αυτών. Συγκεκριμένα, η τιμή του δείκτη για το συνολικό εργαλείο αξιολόγησης του μεταγινώσκειν προέκυψε στο 0.839, η τιμή του δείκτη για το συνολικό εργαλείο αξιολόγησης των ατομικών στόχων επίτευξης σημειώθηκε στο 0.846, ενώ η τιμή του δείκτη για την παραγωγή γραπτού λόγου (συνολική επίδοση) σημειώθηκε στο 0.867. Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται αναλυτικά οι τιμές του δείκτη α του Cronbach για τις επιμέρους διαστάσεις.

Πίνακας 1. Οι τιμές του δείκτη α του Cronbach για τη μεταγνωστική γνώση και τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Διαστάσεις Μεταγνωστικής Γνώσης και Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	Τιμές του δείκτη α του Cronbach
Μεταγνωστική Γνώση (Συν. Επίδοση)	0.850
Δηλωτική Γνώση	0.856
Διαδικαστική Γνώση	0.857
Γνώση της Συνθήκης	0.857
Μεταγνωστικές Δεξιότητες (Συν. Επίδοση)	0.827
Σχεδιασμός	0.839
Παρακολούθηση	0.844
Στρατηγικές Διαχείρισης Πληροφοριών	0.842
Στρατηγικές Διόρθωσης Σφαλμάτων	0.845
Αξιολόγηση	0.844

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα οι τιμές του δείκτη α του Cronbach για τις επιμέρους κλίμακες των ατομικών στόχων επίτευξης.

Πίνακας 2. Οι τιμές του δείκτη α του Cronbach για τους ατομικούς στόχους επίτευξης.

Διαστάσεις των Ατομικών Στόχων Επίτευξης	Τιμές του δείκτη α του Cronbach
Στόχοι Μάθησης	0.852
Στόχοι Προσέγγισης-Επίδοσης	0.866
Στόχοι Αποφυγής-Επίδοσης	0.852

Παρακάτω, παρουσιάζονται οι τιμές του δείκτη α του Cronbach για τους τομείς της παραγωγής γραπτού λόγου.

Πίνακας 3. Οι τιμές του δείκτη α του Cronbach για τους τομείς παραγωγής γραπτού λόγου.

Τομείς Παραγωγής Γραπτού Λόγου	Τιμές του δείκτη α του Cronbach
Ορθογραφική Ορθότητα	0.857
Κειμενική Οργάνωση	0.869

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι τα ερευνητικά εργαλεία τόσο στο σύνολό τους όσο και στις επιμέρους συνιστώσες τους διέπονται από υψηλή εσωτερική αξιοπιστία, καθώς όλες οι τιμές του δείκτη α του Cronbach κυμάνθηκαν πάνω από το 0.8 και βρίσκονταν πολύ κοντά στο 1. Επομένως, όλες οι επιμέρους διαστάσεις και οι ερωτήσεις που τις αντιπροσώπευαν διατηρήθηκαν για τη στατιστική ανάλυση λόγω της υψηλής εσωτερικής συνέπειας που προέκυψε.

6.4. Διαδικασία συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε από τον Σεπτέμβριο του 2019 έως τον Μάρτιο του 2020. Το δείγμα της έρευνας συλλέχθηκε από συλλόγους ατόμων με κώφωση/βαρηκοΐα, από σωματεία κωφών και βαρήκοων αλλά και από κέντρα εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας όπου δίδασκαν κωφοί δάσκαλοι στις περιοχές της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης, της Πάτρας και των Ιωαννίνων. Η συμπλήρωση του δομημένου ερωτηματολογίου πραγματοποιούνταν είτε δια ζώσης με παρουσία του ερευνητή είτε με αποστολή του ερωτηματολογίου ταχυδρομικά.

Κατ' αρχήν, οι συμμετέχοντες ενημερώνονταν από τον ερευνητή για το πλαίσιο της έρευνας, για την ανωνυμία των απαντήσεων τους και για τη χρήση αυτών μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Έπειτα, ενημερώνονταν ότι η έρευνα αποτελούνταν από δύο στάδια, δηλαδή από τη συμμετοχή αρχικά στην προκαταρκτική αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης και από τη συμμετοχή στην κυρίως έρευνα. Στη συνέχεια, δήλωναν αν επιθυμούν να συμμετέχουν στην έρευνα ή όχι.

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες έπαιρναν μέρος στην προκαταρκτική αξιολόγηση όπου αξιολογούνταν η αναγνωστική κατανόηση των κωφών/βαρήκοων προκειμένου να διαπιστωθεί αν κατανοούσαν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και μπορούσαν να το συμπληρώσουν με ακρίβεια. Σε περίπτωση όπου οι επιδόσεις έδειχναν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι διέθεταν επαρκείς δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης ενημερώνονταν ότι μπορούσαν να συνεχίσουν στο επόμενο στάδιο της έρευνας. Σε περίπτωση που συγκέντρωναν χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση θεωρούνταν ότι δε θα μπορούσαν να κατανοήσουν με ακρίβεια το ερωτηματολόγιο και έτσι δε συνέχιζαν στο επόμενο στάδιο της έρευνας. Όπως έχει αναφερθεί, έξι άτομα από τους 60 κωφούς/βαρήκοους που συμμετείχαν στην έρευνα εμφάνισαν χαμηλές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση με αποτέλεσμα να θεωρηθεί ότι δε θα μπορούσαν να κατανοήσουν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου με ακρίβεια. Συνεπώς, δε συνέχιζαν στο επόμενο στάδιο της έρευνας. Συνεπώς, το δείγμα της έρευνας συγκροτήθηκε από 54 κωφούς/βαρήκοους.

Το επόμενο στάδιο της έρευνας περιελάμβανε τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς όπου εμπεριείχονταν τα ερευνητικά εργαλεία που προαναφέρθηκαν και ανταποκρίνονταν στις σκοπούς και στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε ατομικά. Κατά τη διαδικασία συμπλήρωσης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συμπληρώσουν πρώτα τις ενότητες του ερωτηματολογίου που αφορούσε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, την αξιολόγηση των μεταγνωστικών διεργασιών και των κινήτρων επίτευξης και στη συνέχεια πραγματοποιούσαν τη δοκιμασία της παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με

τις οδηγίες που αναγράφονταν. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διέπονταν από σαφήνεια και κατανοητό λεξιλόγιο ώστε να είναι όσο το δυνατόν ευκολότερη η αναγνωστική κατανόηση των κωφών/βαρήκοων συμμετεχόντων. Παράλληλα, κάποια σημεία που κρίθηκαν δυσνόητα επεξηγούνταν περαιτέρω με απλό και σαφές λεξιλόγιο.

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) version 22.0. Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας p των ελέγχων της επαγωγικής στατιστικής που χρησιμοποιήθηκαν ορίστηκε στις τιμές 0,05. Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι το δείγμα της παρούσας έρευνας ακολουθούσε κανονική κατανομή ύστερα από έλεγχο με το στατιστικό τεστ των Shapiro-Wilk.

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1. Διερεύνηση της διαφοροποίησης των επιδόσεων στη μεταγνωστική γνώση και στις μεταγνωστικές δεξιότητες ανάμεσα σε κωφούς/βαρήκοους και ακούοντες.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων και οι τυπικές αποκλίσεις στη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική ικανότητα, στη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική γνώση και στις επιμέρους διαστάσεις της μεταγνωστικής γνώσης (βλ. πίνακα 4). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων σε όλες τις κατηγορίες της μεταγνωστικής γνώσης και γενικότερα στη μεταγνωστική ικανότητα είναι υψηλότεροι για τους ακούοντες (ομάδα ελέγχου) σε σύγκριση με τους μέσους όρους των επιδόσεων των κωφών/βαρήκοων (πειραματική ομάδα) εκτός από τις επιδόσεις στη δηλωτική γνώση όπου κυμαίνονται σχεδόν στα ίδια επίπεδα για τις δύο ομάδες. Η μεγαλύτερη διαφορά παρατηρείται στη συνολική επίδοση ως προς τη μεταγνωστική ικανότητα, ενώ οι διαφορές στη μεταγνωστική γνώση και στις επιμέρους διαστάσεις κυμαίνονται σε αρκετά κοντινότερα επίπεδα. Παρόλου που υπήρχαν αυτές οι διαφορές, φάνηκε και οι δύο ομάδες να σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στη δηλωτική γνώση σε σύγκριση με τις άλλες δύο διαστάσεις και να διαθέτουν σχεδόν ίδιο επίπεδο δηλωτικής γνώσης. Ακόμη, και οι δύο ομάδες σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις στη διαδικαστική γνώση και αμέσως μετά στη γνώση της συνθήκης, αλλά και στις δύο περιπτώσεις οι μέσοι όροι των ακουόντων κυμαίνονταν σε υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους.

Αναλυτικότερα, ως προς τις μεταξύ τους διαφορές η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς τη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική ικανότητα υπέρ των ακουόντων σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους ($F(1,117) = 63.978, p < .001$). Αυτό σημαίνει ότι οι ακούοντες εμφανίζουν σημαντικά υψηλότερη ικανότητα ως προς το μεταγινώσκειν αξιοποιώντας σε ικανοποιητικότερο επίπεδο τις μεταγνωστικές διεργασίες (μεταγνωστική γνώση και μεταγνωστικές δεξιότητες) σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους.

Επιπλέον, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική γνώση ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες ($F(1,117) = 3.736, p = 0.056, ns$). Παράλληλα, προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς την επίδοση στη δηλωτική γνώση ($F(1,117) = 0.001, p = 0.981, ns$), καθώς οι επιδόσεις των μέσων όρων των δύο

ομάδων κυμαίνονταν σχεδόν στα ίδια επίπεδα. Ωστόσο, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς την επίδοση στη διαδικαστική γνώση ($F(1,117) = 9.187, p = 0.003$) αλλά και ως προς την επίδοση στη γνώση της συνθήκης ($F(1,117) = 7.333, p = 0.008$), καθώς οι επιδόσεις των ακούοντων αναδείχθηκαν σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι κωφοί/βαρήκοοι και οι ακούοντες δεν διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς το επίπεδο της μεταγνωστικής γνώσης συνολικά. Μάλιστα, οι επιδόσεις στη δηλωτική γνώση κυμαίνονταν σχεδόν στα ίδια επίπεδα. Ωστόσο, φάνηκε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι διαθέτουν χαμηλότερο επίπεδο διαδικαστικής γνώσης, δηλαδή διαθέτουν σε σημαντικά χαμηλότερο βαθμό τη γνώση σχετικά με τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσουν τις γνωστικές στρατηγικές για την επιτυχή διεκπεραίωση του γνωστικού έργου της παραγωγής γραπτού λόγου σε σύγκριση με τους ακούοντες. Παράλληλα, οι κωφοί/βαρήκοοι φάνηκε ότι διαθέτουν σε χαμηλότερο επίπεδο και τη γνώση της συνθήκης σε σύγκριση με τους ακούοντες, δηλαδή τη γνώση σχετικά με το πότε και γιατί χρειάζεται να εφαρμοστούν συγκεκριμένες γνωστικές στρατηγικές σε διαφορετικές περιστάσεις κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου.

Πίνακας 4. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της μεταγνωστικής γνώσης ανάμεσα σε κωφούς/βαρήκοους και ακούοντες.

Διαστάσεις Μεταγνωστικής Γνώσης	Ομάδες Δείγματος	N	M.O.	T.A.	F	p
Μεταγνωστική Ικανότητα (Συν. Επίδοση)	Κωφοί/βαρήκοοι (Πειραματική Ομάδα)	54	157.88	26.97	63.978	0.000
	Ακούοντες (Ομάδα Ελέγχου)	54	193.81	19.01		
Μεταγνωστική Γνώση (Συνολική Επίδοση)	Κωφοί/βαρήκοοι	54	59.85	8.33	3.736	0.056
	Ακούοντες	54	62.61	6.36		
Δηλωτική Γνώση	Κωφοί/βαρήκοοι	54	28.88	4.66	0.001	0.981
	Ακούοντες	54	28.87	3.09		
Διαδικαστική Γνώση	Κωφοί/βαρήκοοι	54	13.29	2.55	9.187	0.003
	Ακούοντες	54	14.68	2.18		
Γνώση της Συνθήκης	Κωφοί/βαρήκοοι	54	17.66	2.95	7.333	0.008
	Ακούοντες	54	19.05	2.33		

Στη συνέχεια, αναλύονται οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις στη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες αλλά και στις επιμέρους διαστάσεις που τις συγκροτούν (βλ. πίνακα 5). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων των ακουόντων είναι εμφανώς υψηλότεροι σε σύγκριση με τους μέσους όρους των επιδόσεων των κωφών/βαρήκοων τόσο ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες όσο και ως προς τις επιμέρους μεταγνωστικές δεξιότητες. Παρατηρώντας τους μέσους όρους των επιδόσεων των δύο ομάδων προκύπτει το συμπέρασμα ότι και οι δύο ομάδες χρησιμοποιούν σε υψηλότερο βαθμό και ταυτόχρονα σε χαμηλότερο βαθμό τις ίδιες μεταγνωστικές δεξιότητες παρουσιάζοντας ένα κοινό μοτίβο επιδόσεων. Ειδικότερα, και οι δύο ομάδες φαίνεται να εφαρμόζουν περισσότερο τις μεταγνωστικές δεξιότητες του σχεδιασμού και των στρατηγικών διαχείρισης των πληροφοριών, ενώ σε χαμηλότερο βαθμό φαίνεται να εφαρμόζουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες της παρακολούθησης, των στρατηγικών διόρθωσης των σφαλμάτων και της αξιολόγησης. Παράλληλα, φάνηκε ότι οι δύο ομάδες εφαρμόζουν λιγότερο τις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων και την αξιολόγηση συγκριτικά με τις άλλες επιμέρους μεταγνωστικές δεξιότητες καθώς συγκεντρώνουν τις χαμηλότερες επιδόσεις.

Όσον αφορά τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες (βλ. πίνακα 5), η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των ακουόντων σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες ($F(1,117)=76.586, p<.001$). Παράλληλα, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των ακουόντων ως προς τον σχεδιασμό ($F(1,117)=58.729, p<.001$), την παρακολούθηση ($F(1,117)=39.646, p<.001$), τις στρατηγικές διαχείρισης των πληροφοριών ($F(1,117)=26.394, p<.001$), τις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων ($F(1,117)=113.994, p<.001$) και την αξιολόγηση ($F(1,117)=59.481, p<.001$).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι κωφοί/βαρήκοοι εφαρμόζουν σε σημαντικά χαμηλότερο βαθμό τις μεταγνωστικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους ακούοντες, κάτι το οποίο σημαίνει ότι οι κωφοί/βαρήκοοι εφαρμόζουν σε μικρότερο βαθμό στρατηγικές που οδηγούν στη ρύθμιση και στον έλεγχο της γνωστικής επεξεργασίας κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου.

Πίνακας 5. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τις επιμέρους διαστάσεις των μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους και ακούοντες.

Διαστάσεις Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	Ομάδες Δείγματος	N	M.O.	T.A.	F	p
Μεταγνωστικές Δεξιότητες (Συνολική Επίδοση)	Κωφοί/Βαρήκοοι (Πειραματική Ομάδα)	54	98.01	23.17	76.586	0.000
	Ακούοντες (Ομάδα Ελέγχου)	54	131.20	15.47		
Σχεδιασμός	Κωφοί/Βαρήκοοι	54	22.14	6.81		

					58.729	0.000
	Ακούοντες	54	30.44	4.10		
Παρακολούθηση	Κωφοί/Βαρήκοοι	54	19.24	5.31	39.646	0.000
	Ακούοντες	54	25.38	4.81		
Στρατηγικές Διαχείρισης Πληροφοριών	Κωφοί/Βαρήκοοι	54	27.83	6.39	26.394	0.000
	Ακούοντες	54	33.12	4.06		
Στρατηγικές Διόρθωσης Σφαλμάτων	Κωφοί/Βαρήκοοι	54	13.20	4.41	113.994	0.000
	Ακούοντες	54	20.61	2.54		
Αξιολόγηση	Κωφοί/Βαρήκοοι	54	15.59	4.83	59.481	0.000
	Ακούοντες	54	21.62	3.12		

7.2. Διερεύνηση της διαφοροποίησης των επιδόσεων στη μεταγνωστική γνώση και στις μεταγνωστικές δεξιότητες ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και ακούοντες.

Όπως προαναφέρθηκε, μία σημαντική υπόθεση που απασχόλησε την παρούσα έρευνα είναι αν παρουσιάζεται διαφοροποίηση των επιδόσεων ως προς τη λειτουργία των μεταγνωστικών διεργασιών ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους με διαφορετικό επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης της ομιλούμενης γλώσσας, δηλαδή ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους (πειραματική ομάδα 1) και τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους (πειραματική ομάδα 2). Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των επιδόσεων των τριών ομάδων και οι τυπικές αποκλίσεις ως προς τη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική ικανότητα, στη συνολική μεταγνωστική γνώση και στις επιμέρους διαστάσεις της μεταγνωστικής γνώσης (βλ πίνακα 6). Όσον αφορά τη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική ικανότητα, παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων των ακουόντων κυμαίνονται σε υψηλότερα επίπεδα από τις δύο επιμέρους ομάδες κωφών/βαρήκων. Ενώ, ανάμεσα στις δύο επιμέρους ομάδες των κωφών/βαρήκων παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των μεταγλωσσικά κωφών/βαρήκων είναι υψηλότεροι σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους.

Ωστόσο, όσον αφορά τους μέσους όρους των επιδόσεων ως προς τη συνολική μεταγνωστική γνώση και στις επιμέρους διαστάσεις της παρατηρείται ότι κυμαίνονται σε περισσότερο κοντινά επίπεδα για όλες τις ομάδες. Ως προς τη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική γνώση παρατηρείται ότι οι επιδόσεις κυμαίνονται σε κοντινά επίπεδα χωρίς μεγάλες διαφορές, ενώ ως προς τη δηλωτική γνώση κυμαίνονται σε παρόμοια επίπεδα. Στη διαδικαστική γνώση και στη γνώση της συνθήκης οι μέσοι όροι των ακουόντων είναι υψηλότεροι σε σχέση με τις δύο επιμέρους ομάδες κωφών/βαρήκων. Ταυτόχρονα, οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μεταγλωσσικά κωφών/βαρήκων ως

προς τη διαδικαστική γνώση είναι υψηλότεροι σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, ενώ οι μέσοι όροι των επιδόσεων στη γνώση της συνθήκης είναι υψηλότεροι για τους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους σε σύγκριση με τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους. Αξιοσημείωτο είναι ότι και οι δύο ομάδες κωφών/βαρήκων εμφάνισαν υψηλότερες επιδόσεις στη δηλωτική γνώση, αμέσως μετά στη γνώση της συνθήκης, ενώ οι χαμηλότερες επιδόσεις σημειώθηκαν στη διαδικαστική γνώση.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ομάδες ως προς τη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική ικανότητα ($F(2,107) = 36.205, p < .001$). Επίσης, έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική γνώση ($F(2,107) = 1.866, p = 0.157, ns$). Παράλληλα, προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ομάδες ως προς τη δηλωτική γνώση ($F(2,107) = 0.291, p = 0.748, ns$). Ωστόσο, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες ως προς τη διαδικαστική γνώση ($F(2,107) = 5.710, p = 0.004$) αλλά και ως προς τη γνώση της συνθήκης ($F(2,107) = 5.212, p = 0.007$).

Αξίζει να σημειωθεί ότι προκειμένου να διερευνηθούν διεξοδικότερα οι διαφορές μεταξύ των επιμέρους ομάδων πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις ανάμεσα στις ομάδες σύμφωνα με το post hoc κριτήριο Bonferroni. Οι εκ των υστέρων αναλύσεις έδειξαν ότι δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφούς ως προς τη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική ικανότητα ($p = 0.058, ns$). Ωστόσο, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες ($p < .001$) αλλά και ανάμεσα στους μεταγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες ($p < .001$), καθώς οι μέσοι όροι των ακουόντων κυμαίνονταν σε υψηλότερα επίπεδα.

Επιπλέον, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς και τους μεταγλωσσικά κωφούς ως προς τη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική γνώση ($p = 1.000, ns$) καθώς οι μέσοι όροι των επιδόσεων κυμάνθηκαν σχεδόν στα ίδια επίπεδα. Παράλληλα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη μεταγνωστική γνώση ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες ($p = 0.273, ns$) αλλά ούτε ανάμεσα στους μεταγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες ($p = 0.456, ns$).

Επίσης, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη δηλωτική γνώση ανάμεσα στους προγλωσσικά και τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p = 1.000, ns$). Ταυτόχρονα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες ($p = 1.000, ns$) αλλά και ούτε ανάμεσα στους μεταγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες ($p = 1.000, ns$). Αξιοσημείωτο είναι ότι όλες οι επιδόσεις ως προς τους μέσους όρους ανάμεσα στις επιμέρους ομάδες κυμάνθηκαν σχεδόν στα ίδια επίπεδα με αποτέλεσμα να μην προκύψει καμία σημαντική διαφορά.

Ακόμη, ως προς τη διάσταση της διαδικαστικής γνώσης δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους προγλωσσικά και τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p = 0.441, ns$). Παράλληλα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μεταγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες ($p = 0.279, ns$). Ωστόσο, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους ακούοντες και τους προγλωσσικά κωφούς ως προς τη διαδικαστική γνώση υπέρ των ακουόντων ($p = 0.004$).

Τέλος, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς και τους μεταγλωσσικά κωφούς ως προς τη γνώση της συνθήκης ($p= 0.266$, ns). Παράλληλα, δεν σημειώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες ($p= 0.714$, ns). Ωστόσο, προέκυψε ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί συγκέντρωσαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερη επίδοση σε σύγκριση με τους ακούοντες ($p= 0.005$).

Πίνακας 6. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τις επιμέρους διαστάσεις στη μεταγνωστική γνώση ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και ακούοντες.

Διαστάσεις Μεταγνωστικής Γνώσης	Ομάδες Δείγματος με βάση το γλωσσικό προφίλ	N	M.O.	T.A.	F	p
Μεταγνωστική Ικανότητα (Συνολική Επίδοση)	Προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι (Πειραματική Ομάδα 1)	26	150.23	28.01	36.205	0.000
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι (Πειραματική Ομάδα 2)	28	165.00	24.34		
	Ακούοντες (Ομάδα Ελέγχου)	54	193.81	19.01		
Μεταγνωστική Γνώση (Συνολική Επίδοση)	Προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι	26	59.57	8.54	1.886	0.157
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι	28	60.10	8.28		
	Ακούοντες	54	62.61	6.31		
Δηλωτική Γνώση	Προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι	26	28.46	4.56	0.291	0.748
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι	28	29.28	4.80		
	Ακούοντες	54	28.87	3.09		
Διαδικαστική Γνώση	Προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι	26	12.80	2.51	5.710	0.004
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι	28	13.75	2.56		

	Ακούοντες	54	14.68	2.18		
Γνώση της Συνθήκης	Προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι	26	18.30	2.90	5.212	0.007
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι	28	17.07	2.93		
	Ακούοντες	54	19.05	2.33		

Στο σημείο αυτό αναλύονται οι επιδόσεις και οι διαφορές των τριών ομάδων ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των προγλωσσικά κωφών/βαρήκοων, των μεταγλωσσικά κωφών/βαρήκοων και των ακουόντων ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες και στις επιμέρους μεταγνωστικές δεξιότητες (βλ. πίνακα 7). Σύμφωνα με τον πίνακα 7, παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των ακουόντων κυμαίνονται σε αρκετά υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση και με τις δύο επιμέρους ομάδες κωφών/βαρήκοων τόσο ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες όσο και ως προς τις επιμέρους μεταγνωστικές δεξιότητες.

Παράλληλα, παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των μεταγλωσσικά κωφών/βαρήκοων κυμαίνονται σε υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους τόσο ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες όσο και ως προς τις επιμέρους μεταγνωστικές δεξιότητες. Ενώ, οι προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι φαίνεται να συγκεντρώνουν τις χαμηλότερες επιδόσεις. Μόνη εξαίρεση αποτελεί η μεταγνωστική δεξιότητα των στρατηγικών διόρθωσης σφαλμάτων, όπου οι επιδόσεις των δύο ομάδων κωφών/βαρήκοων κυμαίνονται σχεδόν στα ίδια επίπεδα με μία ελάχιστη διαφορά υπέρ των προγλωσσικά κωφών/βαρήκοων. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι μεγαλύτερες διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες των κωφών/βαρήκοων καταγράφηκαν στον σχεδιασμό και στην παρακολούθηση, καθώς οι επιδόσεις των μεταγλωσσικά κωφών/βαρήκοων ήταν αρκετά υψηλότερες και ιδιαίτερα στη μεταγνωστική δεξιότητα της παρακολούθησης. Συγχρόνως, παρατηρήθηκε ότι τόσο οι προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι όσο και οι μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι χρησιμοποιούσαν περισσότερο τον σχεδιασμό και τις στρατηγικές διαχείρισης των πληροφοριών όπου συγκέντρωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις σε επίπεδο μέσων όρων. Ενώ, χρησιμοποιούσαν λιγότερο την παρακολούθηση, τις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων, όπου εντοπίστηκε η χαμηλότερη επίδοση και για τις δύο ομάδες, και την αξιολόγηση συγκεντρώνοντας τις χαμηλότερες επιδόσεις σε επίπεδο μέσων όρων.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ομάδες ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες ($F(2,107) = 44.403, p < .001$). Επίσης, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες ως προς τον σχεδιασμό ($F(2,107) = 33.832, p < .001$), ως προς την παρακολούθηση ($F(2,107) = 34.045, p < .001$), ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών ($F(2,107) = 15.828, p < .001$), ως προς τις

στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων ($F(2,107) = 56.540, p < .001$) και ως προς την αξιολόγηση ($F(2,107) = 32.105, p < .001$).

Επιπλέον, προκειμένου να διερευνηθούν αναλυτικότερα οι διαφορές μεταξύ των ομάδων πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις σύμφωνα με το post hoc κριτήριο Bonferroni. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί σημείωσαν στατιστικά σημαντικές υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες ($p = 0.022$). Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι οι ακούοντες σημείωσαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς ($p < .001$) αλλά και με τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p < .001$).

Ακόμη, ως προς την επιμέρους διάσταση του σχεδιασμού προέκυψε ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς ($p = 0.045$). Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι οι ακούοντες σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση τόσο με τους προγλωσσικά κωφούς ($p < .001$) όσο και με τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p < .001$).

Επίσης, ως προς την επιμέρους διάσταση της παρακολούθησης προέκυψε ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς ($p < .001$). Συγχρόνως, προέκυψε ότι οι ακούοντες σημείωσαν στατιστικά σημαντικές υψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τους προγλωσσικά κωφούς ($p < .001$) αλλά και με τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p = 0.008$).

Επιπλέον, ως προς την επιμέρους διάσταση των στρατηγικών διαχείρισης των πληροφοριών δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους προγλωσσικά και τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p = 0.114, ns$). Ωστόσο, οι μέσοι όροι των επιδόσεων των ακούοντων υπερίσχυαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς ($p < .001$) αλλά και με τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p = 0.007$).

Όσον αφορά τη διάσταση των στρατηγικών διόρθωσης σφαλμάτων προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς και τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p = 1.000, ns$) καθώς οι επιδόσεις των μέσων όρων των δύο ομάδων κυμάνθηκαν σχεδόν στα ίδια επίπεδα. Ωστόσο, οι ακούοντες εμφάνισαν υψηλότερες επιδόσεις σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς ($p < .001$) αλλά και με τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p < .001$).

Τέλος, ως προς τη διάσταση της αξιολόγησης δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους προγλωσσικά και τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p = 0.199, ns$). Ενώ, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των ακούοντων σε σύγκριση τόσο με τους προγλωσσικά κωφούς ($p < .001$) όσο και με τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p < .001$).

Πίνακας 7. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τις επιμέρους διαστάσεις των μεταγνωστικών δεξιοτήτων ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες.

Διαστάσεις Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	Ομάδες δείγματος με βάση το γλωσσικό προφίλ	M.O.	T.A.	F	p
Μεταγνωστικές Δεξιότητες (Συν. Επίδοση)	Προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι (Πειραματική Ομάδα 1)	90.61	22.19	44.403	0.000
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι (Πειραματική Ομάδα 2)	104.89	22.28		
	Ακούοντες (Ομάδα Ελέγχου)	131.20	15.47		
Σχεδιασμός	Προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι	20.23	6.10	33.832	0.000
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι	23.92	7.06		
	Ακούοντες	30.44	4.10		
Παρακολούθηση	Προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι	16.23	3.94	34.045	0.000
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι	22.03	4.93		
	Ακούοντες	25.38	4.81		
Στρατηγικές Διαχείρισης Πληροφοριών	Προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι	26.26	6.77	15.828	0.000
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι	29.28	5.75		
	Ακούοντες	33.12	4.06		
Στρατηγικές Διόρθωσης Σφαλμάτων	Προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι	13.34	3.92	56.540	0.000
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι	13.07	4.89		
	Ακούοντες	20.61	2.54		

Αξιολόγηση	Προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι (Πειραματική Ομάδα 1)	14.53	4.88	32.150	0.000
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι (Πειραματική Ομάδα 2)	16.57	4.65		
	Ακούοντες (Ομάδα Ελέγχου)	21.62	3.12		

7.3. Διερεύνηση της διαφοροποίησης ως προς τα κίνητρα επίτευξης ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες ως προς τους ατομικούς στόχους επίτευξης. Αρχικά, αναλύονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ατομικών στόχων επίτευξης ως προς τη συνολική επίδοση και στις επιμέρους υποκλίμακες, δηλαδή στους στόχους μάθησης, στους στόχους προσέγγισης της επίδοσης και στους στόχους αποφυγής της επίδοσης (βλ. πίνακα 8). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα φαίνεται ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων των κωφών/βαρήκοων ως προς τη συνολική επίδοση των ατομικών στόχων επίτευξης κυμαίνονται σε αρκετά χαμηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με τους μέσους όρους των επιδόσεων των ακούοντων. Παράλληλα, όσον αφορά τους στόχους μάθησης παρατηρείται ότι οι ακούοντες σημειώνουν αρκετά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους. Η ίδια κατάσταση φαίνεται να επικρατεί και σχετικά με τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης, όπου οι μέσοι όροι των ακούοντων είναι αρκετά υψηλότεροι σε σύγκριση με τους μέσους όρους των κωφών/βαρήκοων. Ωστόσο, όσον αφορά τους στόχους αποφυγής της επίδοσης φαίνεται ότι υιοθετούνται σε μεγαλύτερο βαθμό από τους κωφούς/βαρήκοους σε σύγκριση με τους ακούοντες, καθώς οι μέσοι όροι των επιδόσεων των κωφών/βαρήκοων είναι υψηλότεροι σε σύγκριση με τους μέσους όρους των ακούοντων.

Αναλυτικότερα, ως προς τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι οι ακούοντες εκδηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τους ατομικούς στόχους επίτευξης ως προς τη συνολική επίδοση σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους ($F(1,107) = 9.615, p = 0.002$). Παράλληλα, προέκυψε ότι οι ακούοντες εκδηλώνουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό τους στόχους μάθησης σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους ($F(1,107) = 23.241, p < .001$). Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης, καθώς οι επιδόσεις των ακούοντων είναι σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις των κωφών/βαρήκοων ($F(1,107) = 6.310, p = 0.014$). Ως προς τους στόχους αποφυγής της επίδοσης, παρόλου που υιοθετούνταν σε μεγαλύτερο

βαθμό από τους κωφούς/βαρήκοους, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες ($F(1,107) = 1.419, p = 0.236, ns$).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι κωφοί/βαρήκοοι εκδηλώνουν σε σημαντικά χαμηλότερο βαθμό τους στόχους μάθησης και τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης, δηλαδή εκείνους τους στόχους που φαίνεται να σχετίζονται θετικά με την προαγωγή της μάθησης και την επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής του γραπτού λόγου.

Πίνακας 8. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τους ατομικούς στόχους επίτευξης ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες.

Διαστάσεις Ατομικών Στόχων Επίτευξης	Ομάδες Δείγματος	N	M.O.	T.A.	F	p
Στόχοι Επίτευξης (Συνολική Επίδοση)	Κωφοί/Βαρήκοοι (Πειραματική Ομάδα)	54	45.79	8.95	9.615	0.002
	Ακούοντες (Ομάδα Ελέγχου)	54	50.48	6.55		
Στόχοι Μάθησης	Κωφοί/Βαρήκοοι	54	18.20	4.59	23.241	0.000
	Ακούοντες	54	21.62	2.48		
Στόχοι Προσέγγισης της Επίδοσης	Κωφοί/Βαρήκοοι	54	16.59	5.16	6.310	0.014
	Ακούοντες	54	18.87	4.20		
Στόχοι Αποφυγής της Επίδοσης	Κωφοί/Βαρήκοοι	54	11.00	5.03	1.419	0.236
	Ακούοντες	54	9.98	3.75		

7.4. Διερεύνηση της διαφοροποίησης ως προς τα κίνητρα επίτευξης ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και ακούοντες.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των προγλωσσικά κωφών/βαρήκων, των μεταγλωσσικά κωφών/βαρήκων και των ακούοντων ως προς τους ατομικούς στόχους επίτευξης (βλ. πίνακα 9). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον πίνακα 9 παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων των ακούοντων ως προς τη συνολική επίδοση στους ατομικούς στόχους επίτευξης κυμαίνονται σε υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση τόσο με τους προγλωσσικά όσο και με τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους. Ανάμεσα στις δύο ομάδες των κωφών/βαρήκων, παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι κυμαίνονται σε πολύ κοντινά επίπεδα, αλλά οι προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι κατέχουν ένα εξαιρετικά μικρό προβάδισμα σε σύγκριση με τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους.

Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις των στόχων επίτευξης, παρατηρείται ότι οι τόσο οι μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι όσο και οι ακούοντες σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους ως προς τους στόχους μάθησης σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους. Ενώ, η διαφορά των μέσων όρων ανάμεσα στους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες κυμαίνεται σε πολύ κοντινά επίπεδα, αλλά παρουσιάζεται μία μικρή διαφορά υπέρ των ακουόντων. Όσον αφορά τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης παρατηρείται το ίδιο μοτίβο απαντήσεων. Δηλαδή, οι μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι και οι ακούοντες εκδηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό στόχους προσέγγισης της επίδοσης σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους. Ενώ, η διαφορά των μέσων όρων ανάμεσα στους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες είναι αρκετά κοντινή, σημειώνοντας ωστόσο οι ακούοντες ένα μικρό προβάδισμα. Σχετικά με τους στόχους αποφυγής της επίδοσης παρουσιάζεται μία διαφορετική εικόνα. Ειδικότερα, οι προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι φαίνεται να εκδηλώνουν αρκετά υψηλότερες επιδόσεις σε επίπεδο μέσων όρων ως προς τους στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες. Παράλληλα, οι ακούοντες φαίνεται να εκδηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σχέση με τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, ενώ οι μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι σημειώνουν τους χαμηλότερους μέσους όρους επιδόσεων ως προς την εκδήλωση των στόχων αποφυγής της επίδοσης.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τρεις ομάδες ως προς τη συνολική επίδοση των ατομικών στόχων επίτευξης ($F(2,107) = 4.877, p = 0.009$). Επίσης, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες ως προς την εκδήλωση των στόχων μάθησης ($F(2,107) = 24.425, p < .001$), των στόχων προσέγγισης της επίδοσης ($F(2,107) = 4.190, p = 0.018$) και των στόχων αποφυγής της επίδοσης ($F(2,107) = 24.219, p < .001$).

Επιπλέον, προκειμένου να διερευνηθούν διεξοδικότερα οι διαφορές μεταξύ των ομάδων πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις σύμφωνα με το post hoc κριτήριο Bonferroni. Συγκεκριμένα, ως προς τη συνολική επίδοση στους ατομικούς στόχους επίτευξης δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους προγλωσσικά και τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p = 1.000, ns$), καθώς οι επιδόσεις των μέσων όρων κυμάνθηκαν σχεδόν στα ίδια επίπεδα. Παράλληλα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους ακούοντες και στους προγλωσσικά κωφούς ($p = 0.086, ns$). Ωστόσο, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους ακούοντες και τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p = 0.018$), καθώς οι επιδόσεις των ακουόντων ήταν σημαντικά υψηλότερες.

Ακόμη, όσον αφορά την επίδοση στους στόχους μάθησης φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μεταγλωσσικά και προγλωσσικά κωφούς ($p < .001$), καθώς οι μεταγλωσσικά κωφοί φάνηκε να εκδηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους μάθησης. Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι οι ακούοντες εκδηλώνουν σε σημαντικό μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους μάθησης σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς ($p < .001$). Ωστόσο, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μεταγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες ($p = 0.211, ns$).

Επίσης, ως προς την εκδήλωση των στόχων προσέγγισης της επίδοσης δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς και

τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p= 0.478$, ns). Παράλληλα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους ακούντες και τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p= 0.612$, ns). Ωστόσο, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους ακούντες και τους προγλωσσικά κωφούς, όπου φάνηκε οι ακούντες να εκδηλώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς ($p= 0.015$).

Τέλος, ως προς την εκδήλωση των στόχων αποφυγής της επίδοσης φάνηκε ότι οι προγλωσσικά κωφοί υιοθετούν αυτούς τους στόχους σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό σε σύγκριση με τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p<.001$). Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι οι προγλωσσικά κωφοί εκδηλώνουν σε στατιστικά σημαντικό υψηλότερο βαθμό τους στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τους ακούντες ($p<.001$). Ενώ, προέκυψε ότι οι ακούντες εκδηλώνουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό αυτούς τους στόχους σε σύγκριση με τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p= 0.027$).

Πίνακας 9. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τους ατομικούς στόχους επίτευξης ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και ακούντες.

Διαστάσεις Ατομικών Στόχων Επίτευξης	Ομάδες Δείγματος	N	M.O.	T.A.	F	p
Στόχοι Επίτευξης (Συν. Επίδοση)	Προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι	26	46.30	7.36	4.877	0.009
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι	28	45.32	10.33		
	Ακούοντες	54	50.48	6.55		
Στόχοι Μαθησης	Προγλωσσικά Κωφοί/βαρήκοοι	26	16.07	3.34	24.425	0.000
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι	28	20.17	4.76		
	Ακούοντες	54	21.62	2.48		
Στόχοι Προσέγγισης της Επίδοσης	Προγλωσσικά Κωφοί/βαρήκοοι	26	15.65	4.55	4.190	0.018
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι	28	17.46	5.62		
	Ακούοντες	54	18.87	4.20		
Στόχοι Αποφυγής	Προγλωσσικά Κωφοί/βαρήκοοι	26	14.57	3.55		

της Επίδοσης					24.219	0.000
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι	28	7.67	3.79		
	Ακούοντες	54	9.98	7.67		

7.5. Διερεύνηση της διαφοροποίησης των επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα σε κωφούς/βαρήκοους και ακούοντες.

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των κωφών/βαρήκοων και των ακούοντων ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή του γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς, δηλαδή στην ορθογραφική ορθότητα και την κειμενική οργάνωση (συνοχή και συνεκτικότητα) (βλ. πίνακα 10).

Ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή του γραπτού λόγου, παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων των κωφών/βαρήκοων κυμαίνονται σε αρκετά χαμηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με τους μέσους όρους των επιδόσεων των ακούοντων. Το ίδιο παρατηρείται να συμβαίνει και στους επιμέρους τομείς παραγωγής του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, οι μέσοι όροι των επιδόσεων των κωφών/βαρήκοων στην ορθογραφική ορθότητα κυμαίνονται σε χαμηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με τους ακούοντες, παρόλο που και οι δύο ομάδες έχουν σημειώσει υψηλές επιδόσεις. Επίσης, ως προς τη συνολική επίδοση στη κειμενική οργάνωση φαίνεται οι κωφοί/βαρήκοοι να σημειώνουν αρκετά χαμηλότερους μέσους όρους σε σύγκριση με τους ακούοντες. Το ίδιο συμβαίνει και στους επιμέρους τομείς της κειμενικής οργάνωσης, δηλαδή στη συνοχή και στη συνεκτικότητα, καθώς οι μέσοι όροι των επιδόσεων των κωφών/βαρήκοων είναι αρκετά χαμηλότεροι σε σχέση με τους μέσους όρους των ακούοντων.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες υπέρ των ακούοντων ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή του γραπτού λόγου ($F(1,107) = 62.608, p < .001$). Σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες προέκυψαν και στους επιμέρους τομείς της παραγωγής γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι ακούοντες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις ως προς την ορθογραφική ορθότητα σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους ($F(1,107) = 23.358, p < .001$). Παράλληλα, προέκυψε ότι οι ακούοντες συγκέντρωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους ως προς τη συνολική επίδοση στην κειμενική οργάνωση ($F(1,107) = 73.869, p < .001$), αλλά και ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της, δηλαδή στη συνοχή ($F(1,107) = 83.383, p < .001$) και στη συνεκτικότητα ($F(1,107) = 47.015, p < .001$).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι κωφοί/βαρήκοοι φαίνεται να υστερούν σημαντικά ως προς την παραγωγή του γραπτού λόγου σε σύγκριση με τους ακούοντες, αφού οι επιδόσεις τόσο ως προς τη συνολική επίδοση όσο και στους επιμέρους τομείς της παραγωγής γραπτού λόγου κυμαίνονται σε σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα. Αξιοσημείωτο είναι ότι η μεγαλύτερη διαφορά φαίνεται να υπάρχει στην κειμενική οργάνωση και κατ'έκταση στις επιμέρους διαστάσεις της, τη συνοχή και τη

συνεκτικότητα, όπου οι κωφοί/βαρήκοι φαίνεται να δυσκολεύονται σημαντικά στη χρήση τους με αποτέλεσμα να εμφανίζουν γραπτά κείμενα που χαρακτηρίζονται από χαμηλές επιδόσεις σε αυτούς τους τομείς.

Πίνακας 10. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τους επιμέρους τομείς παραγωγής γραπτού λόγου ανάμεσα σε κωφούς/βαρήκοους και ακούοντες.

Τομείς Παραγωγής Γραπτού Λόγου	Ομάδες Δείγματος	N	M.O.	T.A.	F	p
Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Συν. Επίδοση)	Κωφοί/Βαρήκοι (Πειραματική Ομάδα)	54	130.80	13.28	62.608	0.000
	Ακούοντες (Ομάδα Ελέγχου)	54	145.60	3.51		
Ορθογραφική Ορθότητα	Κωφοί/Βαρήκοι	54	96.02	5.45	23.358	0.000
	Ακούοντες	54	99.63	0.64		
Συνοχή	Κωφοί/Βαρήκοι	54	11.72	4.95	83.383	0.000
	Ακούοντες	54	18.22	1.68		
Συνεκτικότητα	Κωφοί/Βαρήκοι	54	23.11	4.65	47.015	0.000
	Ακούοντες	54	27.75	1.77		
Κειμενική Οργάνωση	Κωφοί/Βαρήκοι	54	34.77	9.02	73.869	0.000
	Ακούοντες	54	45.96	3.16		

7.6. Διερεύνηση της διαφοροποίησης των επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα σε προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και ακούοντες.

Στο συγκεκριμένο σημείο παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς, δηλαδή στην ορθογραφική ορθότητα και την κειμενική οργάνωση, ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες (βλ. πίνακα 11). Εξετάζοντας τις επιδόσεις σε επίπεδο μέσων όρων, παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των ακούοντων είναι εμφανώς υψηλότεροι ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου σε σύγκριση τόσο με τους προγλωσσικά όσο και με τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους.

Όσον αφορά τις επιδόσεις των δύο ομάδων κωφών, διαπιστώνεται ότι οι μέσοι των μεταγλωσσικά κωφών/βαρήκοων είναι υψηλότεροι σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η ίδια κατάσταση σημειώνεται και στους επιμέρους τομείς παραγωγής γραπτού λόγου. Οι μέσοι όροι των ακούντων ως προς την ορθογραφική ορθότητα είναι υψηλότεροι σε σύγκριση με τους προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, αν και η διαφορά με τους μεταγλωσσικά κωφούς κυμαίνεται σε κοντινά επίπεδα. Παράλληλα, οι μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι εμφανίζουν υψηλότερες επιδόσεις στην ορθογραφική ορθότητα σε σύγκριση με τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους. Ως προς τη συνολική επίδοση στην κειμενική οργάνωση και στις επιμέρους διαστάσεις της συνοχής και της συνεκτικότητας, φαίνεται ότι οι ακούντες σημειώνουν εμφανώς υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση και με τις δύο ομάδες κωφών/βαρήκοων. Ταυτόχρονα, οι μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι σημειώνουν αρκετά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους παρουσιάζοντας τις μεγαλύτερες διαφορές στην κειμενική οργάνωση συνολικά και στη συνεκτικότητα, ενώ τις μικρότερες διαφορές στη συνοχή.

Αναλυτικότερα, εξετάζοντας τις μεταξύ τους διαφοροποιήσεις η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιμέρους ομάδες ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ($F(2,107)=49.599, p<.001$). Παράλληλα, έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες ως προς την επίδοση στην ορθογραφική ορθότητα ($F(2,107)=22.257, p<.001$). Επίσης, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες ως προς την κειμενική οργάνωση ($F(2,107)=53.151, p<.001$) και στους επιμέρους τομείς της, δηλαδή στη συνοχή ($F(2,107)=49.558, p<.001$) και στη συνεκτικότητα ($F(2,107)=53.151, p<.001$).

Επιπλέον, προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφορές μεταξύ των επιμέρους ομάδων ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου πραγματοποιήθηκαν εκ των υστέρων κατά ζεύγη συγκρίσεις χρησιμοποιώντας το post hoc κριτήριο Bonferroni. Ειδικότερα, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς και τους μεταγλωσσικά κωφούς ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ($p<.001$), καθώς οι επιδόσεις των μεταγλωσσικά κωφών κυμαίνονταν σε σημαντικά υψηλότερα επίπεδα. Παράλληλα, προέκυψε ότι οι ακούντες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου τόσο από τους προγλωσσικά ($p<.001$) όσο και από τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p<.001$).

Ακόμη, ως προς την επίδοση στην ορθογραφική ορθότητα προέκυψε ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς ($p<.001$). Παράλληλα, προέκυψε ότι οι ακούντες σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς ($p<.001$). Ωστόσο, δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους ακούντες και τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p=0.166, ns$).

Επίσης, ως προς τη συνοχή των γραπτών κειμένων προέκυψε ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς ($p=0.009$). Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι οι ακούντες παρήγαγαν γραπτά κείμενα με σημαντικά μεγαλύτερη συνοχή σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς ($p<.001$) αλλά και με τους μεταγλωσσικά κωφούς ($p<.001$).

Επιπρόσθετα, ως προς τη συνεκτικότητα του γραπτού λόγου προέκυψε ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς ($p < .001$). Συγχρόνως, προέκυψε ότι οι ακούοντες παρήγαγαν γραπτά κείμενα που διέπονταν από σημαντικά υψηλότερη συνεκτικότητα σε σύγκριση με τους προγλωσσικά ($p < .001$) και μεταγλωσσικά κωφούς ($p = 0.003$).

Τέλος, ως την κειμενική οργάνωση προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των προγλωσσικά κωφών και των μεταγλωσσικά κωφών ($p < .001$), καθώς οι επιδόσεις των μεταγλωσσικά κωφών ήταν σημαντικά υψηλότερες. Παράλληλα, προέκυψε ότι οι ακούοντες παρήγαγαν γραπτά κείμενα με σημαντικά υψηλότερης ποιότητας κειμενική οργάνωση σε σύγκριση με τους προγλωσσικά ($p < .001$) και μεταγλωσσικά κωφούς ($p < .001$).

Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι τόσο οι μεταγλωσσικά όσο και οι προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι παράγουν χαμηλότερης ποιότητας γραπτά κείμενα σε σύγκριση με τους ακούοντες. Συγκεκριμένα, φαίνεται ότι τα γραπτά κείμενά τους εμφανίζουν μειωμένη συνοχή και συνεκτικότητα και συνολικά μειωμένη κειμενική οργάνωση σε σύγκριση με τους ακούοντες, ενώ οι προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι εμφανίζουν και μειωμένες ορθογραφικές δεξιότητες σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες.

Πίνακας 11. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τους επιμέρους τομείς παραγωγής γραπτού λόγου ανάμεσα σε προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και ακούοντες.

Τομείς Παραγωγής Γραπτού Λόγου	Ομάδες Δείγματος	N	M.O	T.A.	F	p
Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Συν. Επίδοση)	Προγλωσσικά Κωφοί/βαρήκοι	26	124.77	14.67	49.599	0.000
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι	28	136.40	8.92		
	Ακούοντες	54	145.60	3.51		
Ορθογραφική Ορθότητα	Προγλωσσικά Κωφοί/βαρήκοι	26	93.88	7.00	22.257	0.000
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι	28	98.00	2.15		
	Ακούοντες	54	99.63	0.04		
Συνοχή	Προγλωσσικά Κωφοί/βαρήκοι	26	10.19	4.14	49.558	0.000
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι	28	13.14	7.27		

	Ακούοντες	54	18.22	1.68		
Συνεκτικότητα	Προγλωσσικά Κωφοί/βαρήκοοι	26	20.76	5.27	43.322	0.000
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι	28	25.28	2.55		
	Ακούοντες	54	27.75	1.77		
Κειμενική Οργάνωση	Προγλωσσικά Κωφοί/βαρήκοοι	26	30.88	9.08	53.151	0.000
	Μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι	28	38.39	7.44		
	Ακούοντες	54	45.96	3.16		

7.7. Συσχετίσεις μεταξύ μεταγνωστικών διεργασιών (μεταγνωστική γνώση και μεταγνωστικές δεξιότητες), ατομικών στόχων επίτευξης και παραγωγής γραπτού λόγου.

Η παρούσα ενότητα παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταγνωστικών διεργασιών, των ατομικών στόχων επίτευξης και της παραγωγής γραπτού λόγου. Οι αναλύσεις μεταξύ αυτών των παραγόντων έγιναν μέσω της διαδικασίας του ελέγχου στατιστικής σημαντικότητας του συντελεστή συσχέτισης με δείκτη συνάφειας τον συντελεστή του «Pearson», ενώ επιλέχθηκε ο έλεγχος δύο ουρών (Two-tailed) και το «Flag significant correlations».

7.7.1. Συσχετίσεις ανάμεσα στη μεταγνωστική γνώση, στις μεταγνωστικές δεξιότητες και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ της μεταγνωστικής ικανότητας ως προς τη συνολική επίδοση, της μεταγνωστικής γνώσης και των επιμέρους διαστάσεων με την παραγωγή του γραπτού λόγου και των επιμέρους τομέων (βλ. πίνακα 12).

Από τα αποτελέσματα των συσχετίσεων προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη μεταγνωστική ικανότητα και στην παραγωγή γραπτού λόγου ως προς τη συνολική επίδοση ($r= 0.513$, $p<.001$), στην κειμενική οργάνωση ($r= 0.510$, $p<.001$) και στους επιμέρους τομείς της, δηλαδή στη συνοχή ($r= 0.496$, $p<.001$) και στη συνεκτικότητα ($r=0.478$, $p<.001$) και στην ορθογραφική ορθότητα ($r= 0.419$, $p<.001$). Επίσης, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη μεταγνωστική γνώση ως προς τη συνολική επίδοση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου συνολικά ($r= 0.293$, $p<.01$), στην κειμενική οργάνωση ($r= 0.283$, $p<.01$), στη συνοχή ($r= 0.296$,

$p < .01$), στη συνεκτικότητα ($r = 0.243$, $p < .05$) και στην ορθογραφική ορθότητα ($r = 0.257$, $p < .05$).

Επιπλέον, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη δηλωτική γνώση και στη συνολική επίδοση της παραγωγής γραπτού λόγου ($r = 0.199$, $p < .05$). Παράλληλα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη δηλωτική γνώση και στην κειμενική οργάνωση ($r = 0.175$, $p = 0.070$, ns) και στο επιμέρους στοιχείο της συνεκτικότητας ($r = 0.134$, $p = 0.167$, ns). Ωστόσο, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη δηλωτική γνώση και στη συνοχή του κειμένου ($r = 0.207$, $p < .05$). Ταυτόχρονα, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη δηλωτική γνώση και στην ορθογραφική ορθότητα ($r = 0.210$, $p < .05$).

Ακόμη, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη διαδικαστική γνώση και στην παραγωγή γραπτού λόγου συνολικά ($r = 0.344$, $p < .001$), στην κειμενική οργάνωση ($r = 0.323$, $p < .01$), στη συνοχή ($r = 0.296$, $p < .01$), στη συνεκτικότητα ($r = 0.317$, $p < .001$) και στην ορθογραφική ορθότητα ($r = 0.319$, $p < .01$).

Επίσης, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη γνώση της συνθήκης και στην παραγωγή γραπτού λόγου συνολικά ($r = 0.206$, $p < .001$), στην κειμενική οργάνωση ($r = 0.231$, $p < .01$) και στη συνοχή ($r = 0.247$, $p < .05$). Ωστόσο, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη γνώση της συνθήκης και στη συνεκτικότητα του κειμένου ($r = 0.188$, $p = 0.052$, ns) και στην ορθογραφική ορθότητα ($r = 0.144$, $p = 0.241$, ns).

Συνεπώς, με βάση τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η μεταγνωστική ικανότητα συμβάλλει καθοριστικά σε όλους τους τομείς παραγωγής του γραπτού λόγου, καθώς όλες οι συσχετίσεις κυμαίνονταν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας κάτω από το $.001$ και οι συνάφειες που προέκυψαν ήταν μέτριας και όχι χαμηλής συσχέτισης. Επίσης, προέκυψε ότι και η συνολική μεταγνωστική γνώση συμβάλλει σημαντικά στην παραγωγή γραπτού λόγου και σε όλους τους επιμέρους τομείς. Από τις διαστάσεις της μεταγνωστικής γνώσης προέκυψε ότι η διαδικαστική γνώση συμβάλλει σημαντικότερα στην παραγωγή γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς σε σύγκριση με τις άλλες δύο διαστάσεις. Ειδικότερα, όσον αφορά τη διαδικαστική γνώση όλες οι συσχετίσεις με τους επιμέρους τομείς παραγωγής του γραπτού λόγου ήταν στατιστικά σημαντικές και κυμαίνονταν κάτω από το στατιστικό όριο του $.001$. Ενώ, η δηλωτική γνώση και η γνώση της συνθήκης προέκυψε από τη μία να συμβάλλουν σημαντικά στη συνολική επίδοση παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά από την άλλη φάνηκε να μη σχετίζονται σημαντικά με όλους τους επιμέρους τομείς παραγωγής γραπτού λόγου.

Πίνακας 12. Συσχετίσεις μεταξύ μεταγνωστικής γνώσης και παραγωγής γραπτού λόγου.

Διαστάσεις Μεταγνωστικής Γνώσης	Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Συν. Επίδοση)	Κειμενική Οργάνωση	Συνοχή	Συνεκτικότητα	Ορθογραφική Ορθότητα
Μεταγνωστική Ικανότητα (Συν. Επίδοση)	0.513***	0.510***	0.496***	0.478***	0.419***

Μεταγνωστική Γνώση (Συν. Επίδοση)	0.293**	0.283**	0.296**	0.243*	0.257**
Δηλωτική Γνώση	0.199*	0.175	0.207*	0.134	0.210*
Διαδικαστική Γνώση	0.344***	0.323**	0.296**	0.317***	0.319**
Γνώση της Συνθήκης	0.206***	0.231**	0.247*	0.188	0.114

Σημείωση: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$., *** $p < .001$

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της παραγωγής γραπτού λόγου (βλ. πίνακα 13). Συγκεκριμένα, από την ανάλυση συσχέτισης με βάση τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συνολική επίδοση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ($r = 0.501$, $p < .001$), στην κειμενική οργάνωση ($r = 0.501$, $p < .001$), στη συνοχή ($r = 0.481$, $p < .001$), στη συνεκτικότητα ($r = 0.476$, $p < .001$) και στην ορθογραφική ορθότητα ($r = 0.403$, $p < .001$).

Επίσης, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στον σχεδιασμό και στην παραγωγή γραπτού λόγου συνολικά ($r = 0.492$, $p < .001$), στην κειμενική οργάνωση ($r = 0.472$, $p < .001$), στη συνοχή ($r = 0.450$, $p < .001$), στη συνεκτικότητα ($r = 0.457$, $p < .001$) και στην ορθογραφική ορθότητα ($r = 0.435$, $p < .001$). Ακόμη, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην παρακολούθηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου συνολικά ($r = 0.393$, $p < .001$), στην κειμενική οργάνωση ($r = 0.385$, $p < .001$), στη συνοχή ($r = 0.347$, $p < .001$), στη συνεκτικότητα ($r = 0.391$, $p < .001$) και στην ορθογραφική ορθότητα ($r = 0.333$, $p < .001$). Επιπλέον, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών και στη συνολική επίδοση της παραγωγής γραπτού λόγου ($r = 0.416$, $p < .001$), στην κειμενική οργάνωση ($r = 0.428$, $p < .001$), στη συνοχή ($r = 0.429$, $p < .001$), στη συνεκτικότητα ($r = 0.390$, $p < .001$) και στην ορθογραφική ορθότητα ($r = 0.312$, $p < .01$).

Επιπρόσθετα, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων και στην παραγωγή γραπτού λόγου συνολικά ($r = 0.458$, $p < .001$), στην κειμενική οργάνωση ($r = 0.476$, $p < .001$), στη συνοχή ($r = 0.487$, $p < .001$), στη συνεκτικότητα ($r = 0.418$, $p < .001$) και στην ορθογραφική ορθότητα ($r = 0.330$, $p < .001$). Ακόμη, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων και στην παραγωγή γραπτού λόγου συνολικά ($r = 0.453$, $p < .001$), στην κειμενική οργάνωση ($r = 0.455$, $p < .001$), στη συνοχή ($r = 0.418$, $p < .001$), στη συνεκτικότητα ($r = 0.448$, $p < .01$) και στην ορθογραφική ορθότητα ($r = 0.359$, $p < .001$).

Επομένως, με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα γίνεται κατανοητό ότι οι όλες οι μεταγνωστικές δεξιότητες συμβάλλουν καθοριστικά στην αποτελεσματική παραγωγή του γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς του. Κατά συντριπτική πλειοψηφία οι περισσότερες συσχετίσεις κυμαίνονταν κάτω από το στατιστικό επίπεδο σημαντικότητας του .001 και οι περισσότερες από τις συσχετίσεις ήταν μέτριας συνάφειας, παρουσιάζοντας δηλαδή μία αρκετά δυνατή σχέση. Προχωρώντας σε μία σύγκριση με τη μεταγνωστική γνώση, γίνεται αντιληπτό ότι οι μεταγνωστικές

δεξιότητες κατέχουν περισσότερο ισχυρό ρόλο και σημαντικότερη επίδραση στην αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου αφού όλες οι συσχετίσεις που εξετάστηκαν ήταν στατιστικά σημαντικές με υψηλότερες συνάφειες σε σύγκριση με τη μεταγνωστική γνώση και τις επιμέρους διαστάσεις της.

Πίνακας 13. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της παραγωγής γραπτού λόγου.

Διαστάσεις Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Συν. Επίδοση)	Κειμενική Οργάνωση	Συνοχή	Συνεκτικότητα	Ορθογραφική Ορθότητα
Μεταγνωστικές Δεξιότητες (Συν. Επίδοση)	0.501***	0.501***	0.481***	0.476***	0.403***
Σχεδιασμός	0.492***	0.472***	0.450***	0.457***	0.435***
Παρακολούθηση	0.393***	0.385***	0.347***	0.391***	0.333***
Στρατηγικές Διαχειρίσις Πληροφοριών	0.416***	0.428***	0.429***	0.390***	0.312**
Στρατηγικές Διόρθωσης Σφαλμάτων	0.458***	0.476***	0.487***	0.418***	0.330***
Αξιολόγηση	0.453***	0.455***	0.418***	0.448**	0.359***

Σημείωση: ** $p < 0.01$., *** $p < .001$

7.7.2. Συσχετίσεις ανάμεσα στους ατομικούς στόχους επίτευξης και στην παραγωγή του γραπτού λόγου.

Στο σημείο αυτό αναλύονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στους ατομικούς στόχους επίτευξης και των επιμέρους υποκλιμάκων και στην παραγωγή γραπτού λόγου (βλ. πίνακα 14). Συγκεκριμένα, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συνολική επίδοση των ατομικών στόχων επίτευξης και στη συνολική επίδοση στην παραγωγή του γραπτού λόγου ($r = 0.274$, $p < .01$), στην κειμενική οργάνωση ($r = 0.256$, $p < .01$), στη συνοχή ($r = 0.195$, $p < .05$), στη συνεκτικότητα ($r = 0.305$, $p < .01$) και στην ορθογραφική ορθότητα ($r = 0.256$, $p < .01$).

Επίσης, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους στόχους μάθησης και στην παραγωγή γραπτού λόγου συνολικά ($r = 0.490$, $p < .001$), στην κειμενική οργάνωση ($r = 0.473$, $p < .001$), στη συνοχή ($r = 0.420$, $p < .001$), στη συνεκτικότητα ($r = 0.493$, $p < .001$) και στην ορθογραφική ορθότητα ($r = 0.430$, $p < .001$). Ακόμη, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους στόχους προσέγγισης της επίδοσης και στην παραγωγή γραπτού λόγου συνολικά ($r = 0.302$, $p < .01$), στην κειμενική οργάνωση ($r = 0.271$, $p < .01$), στη συνεκτικότητα ($r = 0.340$, $p < .001$) και στην

ορθογραφική ορθότητα ($r= 0.306, p<.01$). Ωστόσο, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους στόχους προσέγγισης της επίδοσης και στη συνοχή του κειμένου ($r= 0.179, p= 0.063, ns$).

Επιπλέον, προέκυψε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στους στόχους αποφυγής της επίδοσης και στην παραγωγή γραπτού λόγου συνολικά ($r= -0.272, p<.01$), στην κειμενική οργάνωση ($r= -0.254, p<.01$), στη συνοχή ($r= -0.220, p<.05$), στη συνεκτικότητα ($r= -0.258, p<.01$) και στην ορθογραφική ορθότητα ($r= -0.254, p<.01$). Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο αυξάνονται οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης τόσο περισσότερο μειώνονται οι επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς.

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν, διαπιστώνεται ότι η υιοθέτηση των στόχων μάθησης συμβάλλουν καθοριστικά στην παραγωγή γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς καθώς όλες οι συσχετίσεις κυμαίνονταν κάτω από το όριο του .001 και οι συνάφειες ήταν μέτριας συσχέτισης. Έπειτα, σημαντικό ρόλο, αλλά λιγότερο καθοριστικό, φαίνεται να διαδραματίζουν και οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου. Αντίθετα, η υιοθέτηση στόχων αποφυγής της επίδοσης φαίνεται να οδηγεί στη μειωμένη επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς.

Πίνακας 14. Συσχετίσεις των ατομικών στόχων επίτευξης με την παραγωγή γραπτού λόγου.

Διαστάσεις Ατομικών Στόχων Επίτευξης	Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Συν. Επίδοση)	Κειμενική Οργάνωση	Συνοχή	Συνεκτικότητα	Ορθογραφική Ορθότητα
Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης (Συν. Επίδοση)	0.274**	0.256**	0.195*	0.305**	0.256**
Στόχοι Μάθησης	0.490***	0.473***	0.420***	0.493***	0.430***
Στόχοι Προσέγγισης-Επίδοσης	0.302**	0.271*	0.179	0.340***	0.306**
Στόχοι Αποφυγής-Επίδοσης	-0.272**	-0.254**	-0.220*	-0.258**	-0.254**

Σημείωση: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$., *** $p < .001$

7.7.3. Συσχετίσεις ανάμεσα στους ατομικούς στόχους επίτευξης και στις μεταγνωστικές διεργασίες.

Αρχικά, στο σημείο αυτό παρουσιάζονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στους ατομικούς στόχους επίτευξης και στη συνολική μεταγνωστική ικανότητα αλλά και στη

μεταγνωστική γνώση (βλ. πίνακα 15). Συγκεκριμένα, η ανάλυση συσχέτισης με συντελεστή συσχέτισης Pearson r έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους ατομικούς στόχους επίτευξης και στη μεταγνωστική ικανότητα ως προς τη συνολική επίδοση ($r = 0.524, p < .001$), στη συνολική μεταγνωστική γνώση ($r = 0.242, p < .05$) και στις δύο επιμέρους διαστάσεις της, δηλαδή στη διαδικαστική γνώση ($r = 0.212, p < .05$) και στη γνώση της συνθήκης ($r = 0.208, p < .05$). Ωστόσο, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους ατομικούς στόχους επίτευξης και στη δηλωτική γνώση ($r = 0.184, p = 0.056, ns$).

Ακόμη, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους στόχους μάθησης και στη μεταγνωστική ικανότητα ($r = 0.621, p < .001$), στη συνολική μεταγνωστική γνώση ($r = 0.448, p < .001$) και στις επιμέρους διαστάσεις της, δηλαδή στη δηλωτική γνώση ($r = 0.433, p < .001$), στη διαδικαστική γνώση ($r = 0.384, p < .001$) και στη γνώση της συνθήκης ($r = 0.259, p < .01$).

Επίσης, προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους στόχους προσέγγισης της επίδοσης και στη μεταγνωστική ικανότητα ($r = 0.522, p < .001$), στη συνολική μεταγνωστική γνώση ($r = 0.356, p < .001$) και στις επιμέρους διαστάσεις της, δηλαδή στη δηλωτική γνώση ($r = 0.213, p < .05$), στη διαδικαστική γνώση ($r = 0.378, p < .001$) και στη γνώση της συνθήκης ($r = 0.329, p < .01$).

Επιπρόσθετα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους στόχους αποφυγής της επίδοσης και στη μεταγνωστική ικανότητα ($r = -0.172, p = 0.075, ns$). Ωστόσο, προέκυψε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στους στόχους αποφυγής της επίδοσης και στη συνολική μεταγνωστική γνώση ($r = 0.350, p < .001$) αλλά και ανάμεσα στη δηλωτική γνώση ($r = 0.287, p < .001$), στη διαδικαστική γνώση ($r = 0.371, p < .001$) και στη γνώση της συνθήκης ($r = -0.211, p < .05$). Συνεπώς, αυτό σημαίνει ότι όσο αυξάνονται και υιοθετούνται στόχοι αποφυγής της επίδοσης τόσο μειώνεται η χρήση της μεταγνωστικής γνώσης και των επιμέρους διαστάσεων της.

Πίνακας 15. Συσχετίσεις ατομικών στόχων επίτευξης με τη μεταγνωστική γνώση.

Διαστάσεις Ατομικών Στόχων Επίτευξης	Μεταγνωστική Ικανότητα (Συν. Επίδοση)	Μεταγνωστική Γνώση (Συν. Επίδοση)	Δηλωτική Γνώση	Διαδικαστική Γνώση	Γνώση της Συνθήκης
Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης (Συν. Επίδοση)	0.524***	0.242*	0.184	0.212*	0.208*
Στόχοι Μάθησης	0.621***	0.448***	0.433***	0.384***	0.259**
Στόχοι Προσέγγισης-Επίδοσης	0.522***	0.356***	0.213*	0.378***	0.329**
Στόχοι Αποφυγής-Επίδοσης	-0.172	-0.350***	-0.287**	-0.371***	-0.211*

Σημείωση: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$., *** $p < .001$

Στη συνέχεια, αναλύονται οι συσχετίσεις ανάμεσα στους ατομικούς στόχους επίτευξης και στις μεταγνωστικές δεξιότητες (βλ. πίνακα 16). Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους ατομικούς στόχους επίτευξης συνολικά και στις μεταγνωστικές δεξιότητες ως προς τη συνολική επίδοση ($r= 0.528$, $p<.001$) και στις επιμέρους δεξιότητες, δηλαδή στον σχεδιασμό ($r= 0.495$, $p<.001$), στην παρακολούθηση ($r= 0.394$, $p<.001$), στις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών ($r= 0.456$, $p<.001$), στις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων ($r= 0.531$, $p<.001$) και στην αξιολόγηση ($r= 0.464$, $p<.001$).

Επίσης, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους στόχους μάθησης και στις μεταγνωστικές δεξιότητες ως προς τη συνολική επίδοση ($r= 0.580$, $p<.001$), στον σχεδιασμό ($r= 0.528$, $p<.001$), στην παρακολούθηση ($r= 0.501$, $p<.001$), στις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών ($r= 0.556$, $p<.001$), στις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων ($r= 0.510$, $p<.001$) και στην αξιολόγηση ($r= 0.461$, $p<.001$).

Ακόμη, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους στόχους προσέγγισης της επίδοσης και στις μεταγνωστικές δεξιότητες ως προς τη συνολική επίδοση ($r= 0.493$, $p<.001$), στον σχεδιασμό ($r= 0.447$, $p<.001$), στην παρακολούθηση ($r= 0.397$, $p<.001$), στις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών ($r= 0.426$, $p<.001$), στις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων ($r= 0.447$, $p<.001$) και στην αξιολόγηση ($r= 0.468$, $p<.001$).

Επιπλέον, προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στους στόχους αποφυγής της επίδοσης και στις μεταγνωστικές δεξιότητες ως προς τη συνολική επίδοση ($r= -0.095$, $p= 0.330$, ns), στον σχεδιασμό ($r= -0.058$, $p= 0.549$, ns), στην παρακολούθηση ($r= -0.164$, $p= 0.090$, ns), στις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών ($r= -0.132$, $p= 0.172$, ns), στις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων ($r= 0.024$, $p= 0.809$, ns) και στην αξιολόγηση ($r= -0.077$, $p= 0.426$, ns).

Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης συμβάλλουν σημαντικά στη χρήση μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς όλες οι συσχετίσεις κυμαίνονταν κάτω από το όριο του .001 και οι συνάφειες που προέκυψαν ήταν μέτριας συσχέτισης. Παράλληλα, οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό και στην ανάπτυξη της μεταγνωστικής γνώσης, αλλά σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με τη χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, φάνηκε ότι οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης σχετίζονται αρνητικά με τη μεταγνωστική γνώση και τις επιμέρους διαστάσεις της, ενώ δεν φαίνεται να συμβάλλουν καθόλου στη χρήση μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Πίνακας 16. Συσχετίσεις ατομικών στόχων επίτευξης με τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Διαστάσεις Ατομικών Στόχων Επίτευξης	Μεταγνωστικές Δεξιότητες (Συν. Επίδοση)	Σχεδιασμός	Παρακολούθηση	Στρατηγικές Διαχείρισης Πληροφοριών	Στρατηγικές Διόρθωσης Σφαλμάτων	Αξιολόγηση
Ατομικοί Στόχοι	0.528***	0.495***	0.394***	0.456***	0.531***	0.464***

Επίτευξης (Συν. Επίδοση)						
Στόχοι Μάθησης	0.580***	0.528***	0.501***	0.556***	0.510***	0.461***
Στόχοι Προσέγγισης -Επίδοσης	0.493***	0.447***	0.397***	0.426***	0.447***	0.468***
Στόχοι Αποφυγής- Επίδοσης	-0.095	-0.058	-0.164	-0.132	0.024	-0.077

Σημείωση: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$., *** $p < .001$

7.8. Οι μεταγνωστικές διεργασίες και τα κίνητρα επίτευξης ως προβλεπτικοί παράγοντες στη δεξιότητα παραγωγής γραπτού λόγου.

7.8.1. Η μεταγνωστική γνώση, οι μεταγνωστικές δεξιότητες και οι διαστάσεις τους ως προβλεπτικοί παράγοντες στην επίδοση του γραπτού λόγου.

Αρχικά, αναλύεται αν η μεταγνωστική ικανότητα συνολικά, η μεταγνωστική γνώση και οι μεταγνωστικές δεξιότητες ως προς τη συνολική επίδοση μπορούν να προβλέψουν την αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου (βλ. πίνακα 17). Από την ανάλυση απλής γραμμικής παλινδρόμησης προέκυψε ότι η μεταγνωστική ικανότητα μπορεί να προβλέψει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής γραπτού λόγου ($\beta = 0.513$, $t = 6.153$, $p < .001$). Μάλιστα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μεταγνωστική ικανότητα ερμηνεύει το 25.6% της συνολικής διακύμανσης ($R^2 = 0.256$) για την παραγωγή του γραπτού λόγου.

Ακόμη, από την ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης προέκυψε ότι η συνολική μεταγνωστική γνώση δεν αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την εκτέλεση της δεξιότητας της παραγωγής γραπτού λόγου ($\beta = 0.147$, $t = 1.308$, $p = 0.194$, ns) σε συνολικό ποσοστό διακύμανσης 24.9% ($R^2 = 0.246$). Αντίθετα, από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης προέκυψε ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες συνολικά μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την εκτέλεση της δεξιότητας παραγωγής γραπτού λόγου ($\beta = 0.456$, $t = 5.027$, $p < .001$) σε συνολικό ποσοστό διακύμανσης 24.9% ($R^2 = 0.246$).

Πίνακας 17. Οι μεταγνωστικές διεργασίες ως προβλεπτικοί παράγοντες της επίδοσης στον γραπτό λόγο.

Μεταγνωστικές Διεργασίες	B	Std. Error	Beta	t	p
Μεταγνωστική Ικανότητα (Συν. Επίδοση)	0.213	0.035	0.513	6.153	0.000
Μεταγνωστική Γνώση (Συν. Επίδοση)	0.193	0.147	0.119	1.308	0.194

Μεταγνωστικές Δεξιότητες (Συν. Επίδοση)	0.216	0.043	0.456	5.027	0.000
-----------------------------------------------	-------	-------	-------	-------	--------------

Στη συνέχεια, αναλύεται αν οι διαστάσεις της μεταγνωστικής γνώσης, δηλαδή η δηλωτική γνώση, η διαδικαστική γνώση και η γνώση της συνθήκης, αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της επίδοσης στον γραπτό λόγο (βλ. πίνακα 18). Τα αποτελέσματα της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι οι διαστάσεις της μεταγνωστικής γνώσης ερμηνεύουν το 12.1% της συνολικής διακύμανσης ($R^2= 0.121$) της επίδοσης στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης προέκυψε ότι η δηλωτική γνώση δεν μπορεί να προβλέψει σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ($\beta= 0.060$, $t= 0.541$, $p= 0.590$, ns). Παράλληλα, προέκυψε ότι η γνώση της συνθήκης δεν αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης στον γραπτό λόγο ($\beta= 0.008$, $t= 0.066$, $p= 0.948$, ns). Ωστόσο, προέκυψε ότι η διαδικαστική γνώση αποτελεί έναν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση στην παραγωγή του γραπτού λόγου ($\beta= 0.314$, $t= 2.842$, $p= 0.005$).

Πίνακας 18. Οι διαστάσεις της μεταγνωστικής γνώσης ως προβλεπτικοί παράγοντες της επίδοσης στον γραπτό λόγο.

Διαστάσεις Μεταγνωστικής Γνώσης	B	Std. Error	Beta	t	p
Δηλωτική Γνώση	0.187	0.346	0.060	0.541	0.590
Διαδικαστική Γνώση	1.549	0.545	0.314	2.842	0.005
Γνώση της Συνθήκης	0.035	0.529	0.008	0.066	0.948

Στο σημείο αυτό αναλύεται αν οι μεταγνωστικές δεξιότητες αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της επίδοσης του γραπτού λόγου (βλ. πίνακα 19). Τα αποτελέσματα από την ανάλυση της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες ερμηνεύουν το 22.7% της συνολικής διακύμανσης της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου ($R^2= 0.227$). Αναλυτικότερα, από την ανάλυση της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης προέκυψε ότι ο σχεδιασμός αποτελεί έναν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση στην παραγωγή του γραπτού λόγου ($\beta= 0.318$, $t= 1.933$, $p= 0.049$). Παράλληλα, προέκυψε ότι και η παρακολούθηση αποτελεί έναν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης στον γραπτό λόγο ($\beta= 0.330$, $t= 2.020$, $p= 0.025$). Επίσης, η αξιολόγηση αποτέλεσε έναν ακόμη σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης στην παραγωγή του γραπτού λόγου ($\beta= 0.353$, $t= 2.832$, $p= 0.006$).

Αντίθετα, προέκυψε ότι οι στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών δεν αποτελούν ένα σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης στην παραγωγή του γραπτού λόγου ($\beta= 0.101$, $t= 0.722$, $p= 0.472$, ns). Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι και οι στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων δεν μπορούν να προβλέψουν σε στατιστικά

σημαντικό βαθμό την επίδοση στην παραγωγή του γραπτού λόγου ($\beta= 0.141$, $t= 0.722$, $p= 0.442$, ns).

Πίνακας 19. Οι διαστάσεις των μεταγνωστικών δεξιοτήτων ως προβλεπτικοί παράγοντες της επίδοσης στον γραπτό λόγο.

Διαστάσεις Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	B	Std. Error	Beta	t	p
Σχεδιασμός	0.556	0.279	0.318	1.993	0.049
Παρακολούθηση	0.440	0.283	0.330	2.070	0.025
Στρατηγικές Διαχείρισης Πληροφοριών	0.208	0.288	0.101	0.722	0.472
Στρατηγικές Διόρθωσης Σφαλμάτων	0.334	0.433	0.141	0.772	0.442
Αξιολόγηση	0.850	0.300	0.352	2.832	0.006

7.8.2 Οι ατομικοί στόχοι επίτευξης ως προβλεπτικοί παράγοντες της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Στο συγκεκριμένο σημείο αναλύεται αν οι ατομικοί στόχοι επίτευξης και οι επιμέρους διαστάσεις που τους συγκροτούν είναι προβλεπτικοί παράγοντες της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου (βλ. πίνακα 20).

Αρχικά, αναλύεται αν οι ατομικοί στόχοι της επίτευξης συνολικά μπορούν να προβλέψουν την επίδοση στον γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα, η απλή γραμμική παλινδρόμηση έδειξε ότι οι ατομικοί στόχοι επίτευξης συνολικά μπορούν να αποτελέσουν έναν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης στην παραγωγή του γραπτού λόγου ($\beta= 0.274$, $t= 2.934$, $p= 0.004$) σε συνολικό ποσοστό της διακύμανσης 7.5% ($R^2= 0.075$).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση προκειμένου να διερευνηθεί αν οι επιμέρους στόχοι επίτευξης αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης στον γραπτό λόγο. Οι επιμέρους στόχοι επίτευξης ερμηνεύουν το 25.3% της συνολικής διακύμανσης της επίδοσης στον γραπτό λόγο ($R^2= 0.253$). Αναλυτικότερα, η πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση έδειξε ότι οι στόχοι μάθησης αποτελούν έναν στατιστικά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης στην παραγωγή του γραπτού λόγου ($\beta= 0.414$, $t= 4.227$, $p<.001$). Αντίθετα, οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης δεν φάνηκε να αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου ($\beta= 0.079$, $t= 0.826$, $p= 0.411$, ns).

Επιπλέον, προέκυψε ότι οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης μπορούν να προβλέψουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ($\beta= -0.477$, $t= -2.035$, $p= 0.044$). Εξετάζοντας αναλυτικότερα την ανάλυση παλινδρόμησης παρατηρείται ότι ο συντελεστής παλινδρόμησης B ($B= -0.477$) είναι

αρνητικός αριθμός, κάτι το οποίο σημαίνει ότι οι μεταβολές της επίδοσης στους στόχους αποφυγής της επίδοσης και οι μεταβολές της επίδοσης στον γραπτό λόγο κινούνται σε αντίθετες κατευθύνσεις. Συνεπώς, όσο μεγαλύτεροι είναι οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης τόσο μικρότερες είναι οι επιδόσεις στον γραπτό λόγο. Όπως παρατηρείται ο συντελεστής B (B= -0.477) είναι μικρότερος της μονάδας, γεγονός το οποίο σημαίνει ότι για μια δεδομένη μεταβολή του βαθμού αυτού ο βαθμός της επίδοσης στον γραπτό λόγο θα μεταβληθεί κατά ένα μεγαλύτερο βαθμό προς αντίθετη κατεύθυνση. Ειδικότερα, για μια μεταβολή 1% του βαθμού των στόχων αποφυγής της επίδοσης θα παρατηρηθεί μεταβολή της τάξης του 0,477% της επίδοσης στον γραπτό λόγο προς την αντίθετη κατεύθυνση.

Πίνακας 20. Οι ατομικοί στόχοι επίτευξης ως προβλεπτικοί παράγοντες της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Διαστάσεις Ατομικών Στόχων Επίτευξης	B	Std. Error	Beta	t	p
Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης (Συν. Επίδοση)	0.410	0.140	0.274	2.934	0.004
Στόχοι Μάθησης	1.243	0.294	0.414	4.227	0.000
Στόχοι Προσέγγισης-Επίδοσης	0.200	0.243	0.079	0.826	0.411
Στόχοι Αποφυγής-Επίδοσης	-0.477	0.234	-0.174	-2.035	0.044

7.9. Διαφορές στις μεταγνωστικές διεργασίες, στους ατομικούς στόχους επίτευξης και στην παραγωγή γραπτού λόγου των κωφών/βαρήκοων ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

7.9.1. Διαφορές στις μεταγνωστικές διεργασίες των κωφών/βαρήκοων ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζονται οι διαφορές στη μεταγνωστική ικανότητα συνολικά, στη μεταγνωστική γνώση και στις μεταγνωστικές δεξιότητες ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους του δείγματος με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι διαφορές των κωφών/βαρήκοων ως προς τη μεταγνωστική ικανότητα συνολικά, τη μεταγνωστική γνώση και τις επιμέρους διαστάσεις της με βάση το φύλο (βλ. πίνακα 21). Συγκεκριμένα, παρατηρώντας τον πίνακα 21 διαπιστώνεται ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων με βάση το φύλο κυμαίνονται σε πολύ κοντινά επίπεδα και υπάρχουν μικρές διαφορές. Η μόνη διαφορά που εντοπίζεται αφορά τη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική ικανότητα, καθώς οι

γυναίκες συγκεντρώνουν μεγαλύτερο μέσο όρο. Ωστόσο, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις με βάση το φύλο ως προς τη μεταγνωστική ικανότητα, τη συνολική μεταγνωστική γνώση και τις επιμέρους διαστάσεις.

Αναλυτικότερα, προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τη συνολική μεταγνωστική ικανότητα ($F(1,53)= 1.156, p= 0.287, ns$). και ως προς τη συνολική μεταγνωστική γνώση ($F(1,53)= 0.135, p= 0.715 ns$). Παράλληλα, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα με βάση το φύλο ως προς τη δηλωτική γνώση ($F(1,53)= 0.306, p= 0.582, ns$), τη διαδικαστική γνώση ($F(1,53)= 0.010, p= 0.920, ns$) και τη γνώση της συνθήκης ($F(1,53)= 0.063, p= 0.802, ns$).

Πίνακας 21. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τη μεταγνωστική γνώση των κωφών/βαρήκοων με βάση το φύλο.

Διαστάσεις Μεταγνωστικής Γνώσης	Φύλο	N	M.O.	T.A.	F	p
Μεταγνωστική Ικανότητα (Συν. Επίδοση)	Άνδρας	20	152.75	22.87	1.156	0.287
	Γυναίκα	34	160.91	29.01		
Μεταγνωστική Γνώση (Συν. Επίδοση)	Άνδρας	20	60.40	7.46	0.135	0.715
	Γυναίκα	34	59.52	8.90		
Δηλωτική Γνώση	Άνδρας	20	29.35	4.23	0.306	0.582
	Γυναίκα	34	28.61	4.44		
Διαδικαστική Γνώση	Άνδρας	20	13.25	1.94	0.010	0.920
	Γυναίκα	34	13.32	2.88		
Γνώση της Συνθήκης	Άνδρας	20	17.80	3.10	0.063	0.802
	Γυναίκα	34	15.58	2.91		

Επιπλέον, στο σημείο αυτό αναλύονται οι διαφοροποιήσεις ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες με βάση το φύλο των κωφών/βαρήκοων (βλ. πίνακα 22). Παρατηρώντας τον πίνακα 22 διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές με βάση το φύλο στις επιδόσεις ως προς τους μέσους όρους στις επιμέρους μεταγνωστικές δεξιότητες. Μία αισθητή διαφορά που διαπιστώνεται αφορά την επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες συνολικά, όπου οι επιδόσεις των γυναικών είναι υψηλότερες από τις επιδόσεις των ανδρών. Ωστόσο, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά

με βάση το φύλο ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες ($F(1,53)=1.969, p=0.166, ns$).

Παράλληλα, προέκυψε ότι δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ούτε ως προς τις επιμέρους μεταγνωστικές δεξιότητες. Αναλυτικότερα, προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τον σχεδιασμό ($F(1,53)=1.155, p=0.287, ns$), την παρακολούθηση ($F(1,53)=1.474, p=0.230, ns$), τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών ($F(1,53)=0.112, p=0.739, ns$), τις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων ($F(1,53)=3.100, p=0.084, ns$) και την αξιολόγηση ($F(1,53)=3.384, p=0.072, ns$).

Πίνακας 22. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες των κωφών/βαρήκων με βάση το φύλο.

Διαστάσεις Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	Φύλο	N	M.O.	T.A.	F	P
Μεταγνωστικές Δεξιότητες (Συν. Επίδοση)	Άνδρας	20	92.30	20.12	1.969	0.166
	Γυναίκα	34	101.38	24.45		
Σχεδιασμός	Άνδρας	20	20.85	6.62	1.155	0.287
	Γυναίκα	34	22.91	6.90		
Παρακολούθηση	Άνδρας	20	18.10	4.44	1.474	0.230
	Γυναίκα	34	19.91	5.72		
Στρατηγικές Διαχείρισης Πληροφοριών	Άνδρας	20	27.45	5.53	0.112	0.739
	Γυναίκα	34	28.05	6.91		
Στρατηγικές Διόρθωσης Σφαλμάτων	Άνδρας	20	11.85	3.99	3.100	0.084
	Γυναίκα	34	14	4.51		
Αξιολόγηση	Άνδρας	20	14.05	4.13	3.384	0.072
	Γυναίκα	34	16.50	5.03		

Στο σημείο αυτό αναλύονται οι διαφοροποιήσεις των κωφών/βαρήκων ως προς τη μεταγνωστική γνώση με βάση την ηλικία (βλ. πίνακα 23). Παρατηρώντας τους μέσους όρους στον πίνακα 23 διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές στις επιδόσεις ως προς τη μεταγνωστική γνώση και στις επιμέρους διαστάσεις με βάση την ηλικία. Ωστόσο, παρατηρούνται μεγαλύτερες επιδόσεις στη συνολική μεταγνωστική ικανότητα από τις μικρότερες ηλικιακές ομάδες, δηλαδή τις ηλικίες 18-25 (M.O.=169.07) και 31-40 (M.O.=163.77), σε σύγκριση με τις μεγαλύτερες ηλικίες. Ωστόσο,

η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς τη συνολική μεταγνωστική ικανότητα ($F(3,53)=1.492, p=0.228, ns$).

Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν και για τη συνολική μεταγνωστική γνώση και τις επιμέρους διαστάσεις της αφού δεν προέκυψε καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με βάση την ηλικία.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ηλικίες ως προς τη συνολική μεταγνωστική γνώση ($F(3,53)=0.540, p=0.657, ns$), τη δηλωτική γνώση ($F(3,53)=0.604, p=0.615, ns$), τη διαδικαστική γνώση ($F(3,53)=0.749, p=0.528, ns$) και τη γνώση της συνθήκης ($F(3,53)=0.495, p=0.688, ns$).

Πίνακας 23. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τη μεταγνωστική γνώση των κωφών/βαρήκοων με βάση την ηλικία.

Διαστάσεις Μεταγνωστικής Γνώσης	Ηλικία	N	M.O.	T.A.	F	p
Μεταγνωστική Ικανότητα (Συν. Επίδοση)	18-25	13	169.07	24.27	1.492	0.228
	31-40	9	163.77	25.71		
	41-50	10	151.70	23.27		
	51 και άνω	22	151.68	29.41		
Μεταγνωστική Γνώση (Συν. Επίδοση)	18-25	13	62.38	9.41	0.540	0.657
	31-40	9	58.77	7.08		
	41-50	10	59.70	10.61		
	51 και άνω	22	58.86	7.19		
Δηλωτική Γνώση	18-25	13	29.84	5.42	0.604	0.615
	31-40	9	27.55	4.27		
	41-50	10	29.80	5.57		
	51 και άνω	22	28.45	3.98		
Διαδικαστική Γνώση	18-25	13	14.00	2.44	0.749	0.528
	31-40	9	13.66	1.73		

	41-50	10	12.50	2.31		
	51 και άνω	22	13.09	2.99		
Γνώση της Συνθήκης	18-25	13	18.53	3.44	0.495	0.688
	31-40	9	17.55	3.32		
	41-50	10	17.40	4.08		
	51 και άνω	22	17.31	2.19		

Ακόμη, διερευνήθηκαν οι διαφοροποιήσεις ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες των κωφών/βαρήκοων με βάση την ηλικία (βλ. πίνακα 24). Παρατηρώντας τους μέσους όρους γίνεται αντιληπτό ότι οι μικρότερες ηλικιακές ομάδες, δηλαδή οι ηλικίες 18-25 και 31-40, συγκεντρώνουν υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Ωστόσο, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την ηλικία ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες ($F(3,53) = 0.153, p = 0.220, ns$).

Επίσης, ως προς τις επιμέρους μεταγνωστικές δεξιότητες οι μέσοι όροι των επιδόσεων ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες φάνηκε να μην παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές. Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς τον σχεδιασμό ($F(3,53) = 1.523, p = 0.220, ns$), την παρακολούθηση ($F(3,53) = 0.547, p = 0.653, ns$), τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών ($F(3,53) = 1.671, p = 0.185, ns$), τις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων ($F(3,53) = 2.209, p = 0.099, ns$) και την αξιολόγηση ($F(3,53) = 1.044, p = 0.381, ns$).

Πίνακας 24. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες των κωφών/βαρήκοων με βάση την ηλικία.

Διαστάσεις Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	Ηλικία	N	M.O.	T.A.	F	P
Μεταγνωστικές Δεξιότητες (Συν. Επίδοση)	18-25	13	106.69	19.47	1.523	0.220
	31-40	9	105.00	24.75		
	41-50	10	92.00	20.73		
	51 και άνω	22	92.77	24.57		
Σχεδιασμός	18-25	13	25.00	6.57	1.523	0.220
	31-40	9	23.55	6.08		

	41-50	10	21.20	6.72		
	51 και άνω	22	20.31	7.01		
Παρακολούθηση	18-25	13	20.38	4.61	0.547	0.653
	31-40	9	14.22	5.33		
	41-50	10	17.50	6.20		
	51 και άνω	22	19.36	5.44		
Στρατηγικές Διαχείρισης Πληροφοριών	18-25	13	30.92	5.86	1.671	0.185
	31-40	9	28.55	5.85		
	41-50	10	26.20	6.62		
	51 και άνω	22	27.83	6.39		
Στρατηγικές Διόρθωσης Σφαλμάτων	18-25	13	14.15	4.07	2.209	0.099
	31-40	9	15.88	4.80		
	41-50	10	12.50	4.24		
	51 και άνω	22	11.86	4.17		
Αξιολόγηση	18-25	13	16.23	4.26	1.044	0.381
	31-40	9	17.77	5.62		
	41-50	10	14.60	3.59		
	51 και άνω	22	14.77	5.23		

Στο σημείο αυτό εξετάζεται αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των κωφών/βαρήκοων ως προς τη μεταγνωστική ικανότητα συνολικά και τη μεταγνωστική γνώση με βάση το μορφωτικό επίπεδο (βλ. πίνακα 25). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον πίνακα 25 παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων ως προς τη συνολική μεταγνωστική ικανότητα, τη συνολική μεταγνωστική γνώση και τις επιμέρους διαστάσεις είναι εμφανώς υψηλότεροι για τους απόφοιτους Λυκείου, για τους απόφοιτους Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. και για όσους έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές/διδακτορικές σπουδές σε

σύγκριση με όσους είναι απόφοιτοι δημοτικού/γυμνασίου. Παράλληλα, παρατηρείται ότι ως προς τη συνολική μεταγνωστική ικανότητα οι υψηλότερες επιδόσεις σημειώνονται από τους απόφοιτους Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. και από όσους έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές/διδασκαλικές σπουδές σε σύγκριση με τους απόφοιτους λυκείου και δημοτικού/γυμνασίου.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το μορφωτικό επίπεδο ως προς τη συνολική μεταγνωστική ικανότητα ($F(3,53) = 4.049, p = 0.012$). Επιπλέον, έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το μορφωτικό επίπεδο ως προς τη συνολική μεταγνωστική γνώση ($F(3,53) = 2.588, p = 0.068, ns$), τη δηλωτική γνώση ($F(3,53) = 1.231, p = 0.308, ns$) και τη γνώση της συνθήκης ($F(3,53) = 1.075, p = 0.368, ns$). Ωστόσο, προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το μορφωτικό επίπεδο ως προς τη διαδικαστική γνώση ($F(3,53) = 4.541, p = 0.007$).

Μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni για την ανάλυση διαφορών κατά ζεύγη προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τη συνολική μεταγνωστική ικανότητα ανάμεσα στους απόφοιτους δημοτικού/γυμνασίου και στους απόφοιτους Λυκείου ($p = 0.009$), στους απόφοιτους Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ($p = 0.008$) και σε όσους είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού/διδασκαλικού τίτλου ($p = 0.010$).

Επιπλέον, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη διαδικαστική γνώση ανάμεσα στους απόφοιτους δημοτικού/γυμνασίου και στους απόφοιτους Λυκείου ($p = 0.047$), στους απόφοιτους Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ($p = 0.005$) και σε όσους έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές/διδασκαλικές σπουδές ($p = 0.012$).

Πίνακας 25. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τη μεταγνωστική γνώση των κωφών/βαρήκοων με βάση το μορφωτικό επίπεδο.

Διαστάσεις Μεταγνωστικής Γνώσης	Μορφωτικό Επίπεδο	N	M.O.	T.A.	F	p
Μεταγνωστική Ικανότητα (Συν. Επίδοση)	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου	14	138.78	26.36	4.049	0.012
	Απόφοιτος Λυκείου	18	162.15	21.07		
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	168.61	26.81		
	Μεταπτυχιακές/Διδασκαλικές Σπουδές	3	170.44	27.39		
Μεταγνωστική Γνώση (Συν. Επίδοση)	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου	14	54.78	7.33	2.588	0.068
	Απόφοιτος Λυκείου	18	61.11	8.05		

	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	61.94	8.75		
	Μεταπτυχιακές/ Διδακτορικές Σπουδές	3	62.66	1.15		
Δηλωτική Γνώση	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμν ασίου	14	26.85	4.12	1.231	0.308
	Απόφοιτος Λυκείου	18	29.44	4.73		
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	29.78	5.05		
	Μεταπτυχιακές/ Διδακτορικές Σπουδές	3	29.33	2.51		
Διαδικαστική Γνώση	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυ- μνασίου	14	11.35	2.23	4.541	0.007
	Απόφοιτος Λυκείου	18	13.66	2.82		
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	14.26	1.96		
	Μεταπτυχιακές/ Διδακτορικές Σπουδές	3	14.00	1.00		
Γνώση της Συνθήκης	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυ- μνασίου	14	16.57	2.82	1.075	0.368
	Απόφοιτος Λυκείου	18	18.00	2.56		
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	17.89	3.73		
	Μεταπτυχιακές/ Διδακτορικές Σπουδές	3	19.33	2.08		

Επιπλέον, εξετάζεται αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των κωφών/βαρήκοων ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες με βάση το μορφωτικό επίπεδο (βλ. πίνακα 26). Μέσα από την παρατήρηση των μέσων όρων διαπιστώνεται ότι οι υψηλότερες επιδόσεις τόσο ως προς το σύνολο των μεταγνωστικών δεξιοτήτων όσο και στις επιμέρους δεξιότητες σημειώνονται από τους απόφοιτους Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. και από όσους

είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών/διδασκτορικών τίτλων, ακολουθούν οι επιδόσεις από τους απόφοιτους λυκείου και τέλος οι χαμηλότερες επιδόσεις καταγράφονται από τους απόφοιτους δημοτικού/γυμνασίου.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μόνης κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το μορφωτικό επίπεδο ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες ($F(3,53) = 3.182, p = 0.032$), στον σχεδιασμό ($F(3,53) = 4.261, p = 0.009$), την παρακολούθηση ($F(3,53) = 4.344, p = 0.009$) και τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών ($F(3,53) = 2.966, p = 0.041$). Ωστόσο, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το μορφωτικό επίπεδο ως προς τις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων ($F(3,53) = 0.136, p = 0.938, ns$) και την αξιολόγηση ($F(3,53) = 1.492, p = 0.228, ns$).

Προκειμένου να διαφωτιστούν οι συγκεκριμένες διαφορές των μέσων όρων κατά ζεύγη πραγματοποιήθηκε έλεγχος Bonferroni. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες ανάμεσα στους απόφοιτους δημοτικού/γυμνασίου και στους απόφοιτους λυκείου ($p = 0.024$), στους απόφοιτους Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ($p = 0.019$) και σε όσους έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές/διδασκτορικές σπουδές ($p = 0.017$), καθώς οι επιδόσεις αυτών ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με τους απόφοιτους δημοτικού/γυμνασίου.

Επίσης, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον σχεδιασμό ανάμεσα στους απόφοιτους δημοτικού/γυμνασίου και στους απόφοιτους λυκείου ($p = 0.019$), στους απόφοιτους Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ($p = 0.014$) και σε όσους έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές/διδασκτορικές σπουδές ($p = 0.016$).

Ακόμη, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την παρακολούθηση ανάμεσα στους απόφοιτους δημοτικού/γυμνασίου και στους απόφοιτους λυκείου ($p = 0.006$), στους απόφοιτους Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ($p = 0.004$) και σε όσους έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές/διδασκτορικές σπουδές ($p = 0.005$), καθώς οι επιδόσεις αυτών ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με τους απόφοιτους δημοτικού/γυμνασίου.

Επιπλέον, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης των πληροφοριών ανάμεσα στους απόφοιτους δημοτικού/γυμνασίου και στους απόφοιτους λυκείου ($p = 0.028$), στους απόφοιτους Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. ($p = 0.023$) και σε όσους έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές/διδασκτορικές σπουδές ($p = 0.026$), κάτι το οποίο δείχνει ότι οι επιδόσεις αυτών ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με τους απόφοιτους δημοτικού/γυμνασίου.

Πίνακας 26. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες των κωφών/βαρήκοων με βάση το μορφωτικό επίπεδο.

Διαστάσεις Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	Μορφωτικό Επίπεδο	N	M.O.	T.A.	F	p
Μεταγνωστικές Δεξιότητες (Συν. Επίδοση)	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυ- μνασίου	14	83.92	21.75		

	Απόφοιτος Λυκείου	18	100.21	23.53	3.182	0.032
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	107.50	19.25		
	Μεταπτυχιακές/ Διδακτορικές Σπουδές	3	107.78	27.22		
Σχεδιασμός	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυ- μνασίου	14	17.14	4.57	4.261	0.009
	Απόφοιτος Λυκείου	18	24.00	6.93		
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	24.27	6.62		
	Μεταπτυχιακές/ Διδακτορικές Σπουδές	3	24.02	6.24		
Παρακολούθη- ση	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυ- μνασίου	14	16.14	4.25	4.344	0.009
	Απόφοιτος Λυκείου	18	19.05	4.86		
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	22.22	5.24		
	Μεταπτυχιακές/ Διδακτορικές Σπουδές	3	22.23	5.29		
Στρατηγικές Διαχείρισης Πληροφοριών	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυ- μνασίου	14	24.42	6.62	2.966	0.041
	Απόφοιτος Λυκείου	18	27.63	6.90		
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	30.83	4.28		
	Μεταπτυχιακές/ Διδακτορικές Σπουδές	3	30.53	6.92		
Στρατηγικές Διόρθωσης Σφαλμάτων	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυ- μνασίου	14	12.92	3.51		

	Απόφοιτος Λυκείου	18	13.21	4.84	0.136	0.938
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	13.61	4.88		
	Μεταπτυχιακές/ Διδακτορικές Σπουδές	3	14.00	4.35		
Αξιολόγηση	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυ- μνασίου	14	13.28	4.84	1.492	0.228
	Απόφοιτος Λυκείου	18	16.31	4.69		
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	16.55	4.52		
	Μεταπτυχιακές/ Διδακτορικές Σπουδές	3	17.00	6.55		

Επιπλέον, στο συγκεκριμένο σημείο εξετάζεται αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των κωφών/βαρήκοων ως προς τη συνολική μεταγνωστική ικανότητα και τη μεταγνωστική γνώση με βάση τον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιούν (βλ. πίνακα 27). Σύμφωνα με τον πίνακα 27, παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων είναι μεγαλύτεροι για τους κωφούς που χρησιμοποιούν μόνο τον προφορικό λόγο σε σύγκριση με όσους χρησιμοποιούν μόνο τη νοηματική γλώσσα ή χρησιμοποιούν τόσο τη νοηματική γλώσσα όσο και τον προφορικό λόγο. Συγκεκριμένα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τον τρόπο επικοινωνίας ως προς την συνολική επίδοση στη μεταγνωστική ικανότητα ($F(2,53) = 5.182, p = 0.009$).

Μάλιστα, προκειμένου να διερευνηθούν οι συγκρίσεις των ομάδων κατά ζεύγη πραγματοποιήθηκε έλεγχος Bonferroni. Μέσα από την πραγματοποίηση του ελέγχου προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική ικανότητα ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους που χρησιμοποιούν μόνο νοηματική γλώσσα και στους κωφούς/βαρήκοους που χρησιμοποιούν μόνο προφορικό λόγο ($p = 0.007$), καθώς οι επιδόσεις της δεύτερης ομάδας ήταν σημαντικά υψηλότερες.

Όσον αφορά τη μεταγνωστική γνώση και τις επιμέρους διαστάσεις, διαπιστώνεται ότι οι μέσοι των επιδόσεων είναι χαμηλότεροι για τους κωφούς/βαρήκοους που χρησιμοποιούν μόνο τη νοηματική γλώσσα με εξαίρεση την επίδοση στη γνώση της συνθήκης, αλλά δεν φαίνεται να υπάρχουν μεγάλες διαφορές με τις υπόλοιπες δύο ομάδες. Παράλληλα, οι επιδόσεις των κωφών που χρησιμοποιούν νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο είναι ελαφρώς υψηλότερες ως τη συνολική μεταγνωστική γνώση σε σύγκριση με τις επιδόσεις των κωφών που χρησιμοποιούν μόνο προφορικό λόγο, ενώ ως προς τις υπόλοιπες διαστάσεις οι επιδόσεις κυμαίνονται

σε πολύ κοντινά επίπεδα ανάμεσα σε αυτές τις δύο ομάδες. Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τον τρόπο επικοινωνίας ως προς τη συνολική μεταγνωστική γνώση ($F(2,53) = 1.217, p = 0.304, ns$), τη δηλωτική γνώση ($F(2,35) = 0.478, p = 0.623, ns$), τη διαδικαστική γνώση ($F(2,53) = 2.919, p = 0.063, ns$) και τη γνώση της συνθήκης ($F(2,53) = 2.441, p = 0.097, ns$).

Πίνακας 27. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τη μεταγνωστική γνώση με βάση τον τρόπο επικοινωνίας των κωφών/βαρήκων.

Διαστάσεις Μεταγνωστικής Γνώσης	Τρόπος Επικοινωνίας	N	M.O.	T.A.	F	p
Μεταγνωστική ικανότητα (Συν. Επίδοση)	Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο	16	159.50	26.99	5.182	0.009
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	135.40	23.84		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	165.00	24.34		
Μεταγνωστική Γνώση (Συν. Επίδοση)	Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο	16	61.56	9.02	1.217	0.304
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	56.40	6.97		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	60.10	8.28		
Δηλωτική Γνώση	Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο	16	29.00	4.67	0.478	0.623
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	27.60	4.47		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	29.28	4.80		
Διαδικαστική Γνώση	Με νοηματική γλώσσα και	16	13.56	2.58		

	προφορικό λόγο				2.919	0.063
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	11.60	1.95		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	13.75	2.56		
Γνώση της Συνθήκης	Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο	16	19.00	3.18	2.441	0.097
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	17.20	2.09		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	17.07	2.93		

Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι διαφοροποιήσεις των κωφών/βαρήκοων ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες με βάση τον τρόπο επικοινωνίας. Σύμφωνα με τον πίνακα 28 φαίνεται ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων των κωφών που χρησιμοποιούσαν και νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο κυμαίνονται σε κοντινά επίπεδα με τους μέσους όρους των κωφών που χρησιμοποιούσαν μόνο τον προφορικό λόγο. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ότι οι μέσοι όροι και των δύο προαναφερόμενων ομάδων κυμαίνονται σε εμφανώς υψηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με την ομάδα των κωφών που χρησιμοποιούσε μόνο τη νοηματική γλώσσα.

Αναλυτικότερα, από την ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τον τρόπο επικοινωνίας ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες ($F(2,53)=5.355, p=0.008$). Επιπλέον, προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τον σχεδιασμό ($F(2,53)=3.276, p=0.046$), την παρακολούθηση ($F(2,53)=13.856, p<.001$), τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών ($F(2,53)=3.570, p=0.035$) και την αξιολόγηση ($F(2,53)=4.531, p=0.015$). Αντίθετα, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων ($F(2,53)=0.664, p=0.519, ns$).

Επιπλέον, προκειμένου να φανούν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά ζεύγη με βάση τον τρόπο επικοινωνίας πραγματοποιήθηκε έλεγχος Bonferroni. Μετά από την πραγματοποίηση του ελέγχου προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των κωφών/βαρήκοων που χρησιμοποιούσαν μόνο το προφορικό λόγο σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που χρησιμοποιούσαν μόνο τη νοηματική γλώσσα ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες ($p=0.006$), τον σχεδιασμό ($p=0.042$), την παρακολούθηση ($p<.001$), τις στρατηγικές διαχείρισης των πληροφοριών ($p=0.031$) και την αξιολόγηση ($p=0.016$).

Παράλληλα, προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την παρακολούθηση ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους που χρησιμοποιούσαν μόνο τη

νοηματική γλώσσα και στους κωφούς/βαρήκοους που χρησιμοποιούσαν και προφορικό λόγο και νοηματική γλώσσα ($p= 0.006$), καθώς οι επιδόσεις της δεύτερης ομάδας ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με την πρώτη ομάδα.

Πίνακας 28. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες με βάση τον τρόπο επικοινωνίας.

Διαστάσεις Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	Τρόπος Επικοινωνίας	N	M.O.	T.A.	F	p
Μεταγνωστικές Δεξιότητες (Συν. Επίδοση)	Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο	16	97.87	21.35	5.355	0.008
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	79.00	19.10		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	104.89	22.28		
Σχεδιασμός	Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο	16	21.75	5.87	3.276	0.046
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	17.80	5.95		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	23.92	7.06		
Παρακολούθηση	Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο	16	17.56	4.35	13.856	0.000
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	14.10	1.85		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	22.03	4.93		
Στρατηγικές Διαχείρισης Πληροφοριών	Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο	16	28.12	6.21	3.570	0.035

	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	23.30	6.88		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	29.28	5.75		
Στρατηγικές Διόρθωσης Σφαλμάτων	Με νοηματική γλώσσα, και προφορικό λόγο	16	14.12	4.19	0.664	0.519
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	12.10	3.28		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	13.07	4.89		
Αξιολόγηση	Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο	16	16.31	4.52	4.531	0.015
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	11.70	4.19		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	16.57	4.65		

Ακόμη, παρουσιάζονται οι διαφορές των κωφών/βαρήκοων ως προς τη συνολική μεταγνωστική ικανότητα και τη μεταγνωστική γνώση με βάση το επίπεδο ακουολογικής κατάστασης και την ύπαρξη τυχόν συστημάτων ενίσχυσης του ήχου (βλ. πίνακα 29). Όπως φαίνεται από τον πίνακα 29 οι μέσοι όροι των επιδόσεων ως προς τη συνολική μεταγνωστική ικανότητα είναι υψηλότεροι για τους βαρήκοους με ακουστικά βαρηκοΐας και για τους επίκτητα κωφούς/βαρήκοους που έχουν την ακοή τους κατά τη διάρκεια της ζωής τους σε σύγκριση με τους εκ γενετής κωφούς/βαρήκοους και τους κωφούς/βαρήκοους με κοχλιακό εμφύτευμα. Όσον αφορά τη μεταγνωστική γνώση και τις επιμέρους διαστάσεις δεν παρουσιάζονται μεγάλες διαφορές σε επίπεδο μέσων όρων.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το επίπεδο ακουολογικής κατάστασης ως προς τη συνολική μεταγνωστική ικανότητα ($F(3,53) = 3.410, p = 0.024$). Επιπλέον, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συνολική μεταγνωστική γνώση ($F(3,53) = 0.557, p = 0.646, ns$), τη δηλωτική γνώση ($F(3,53) = 1.333, p = 0.345, ns$), τη διαδικαστική γνώση ($F(3,53) = 0.647, p = 0.588$) και τη γνώση της συνθήκης ($F(3,53) = 0.688, p = 0.564, ns$).

Αξίζει να αναφερθεί ότι μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι βαρήκοοι με ακουστικά βοηθήματα εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερες

επιδόσεις ως προς τη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική ικανότητα σε σύγκριση με τους εκ γενετής κωφούς/βαρήκοους ($p= 0.025$).

Πίνακας 29. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τη μεταγνωστική γνώση με βάση το επίπεδο ακουσολογικής κατάστασης.

Διαστάσεις Μεταγνωστικής Γνώσης	Επίπεδο ακουσολογικής κατάστασης	N	M.O.	T.A.	F	p
Μεταγνωστική ικανότητα (Συν. Επίδοση)	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	142.18	28.85	3.410	0.024
	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	169.53	22.55		
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	156.12	10.07		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	163.93	28.90		
Μεταγνωστική Γνώση (Συν. Επίδοση)	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	58.81	9.92	0.557	0.646
	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	58.73	6.15		
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	59.62	9.37		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	62.20	8.18		
Δηλωτική Γνώση	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	28.12	5.18	1.133	0.345
	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	28.46	4.30		
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	27.75	4.49		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	30.73	4.43		
Διαδικαστική Γνώση	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	12.55	2.50		

	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	13.53	2.47	0.647	0.588
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	13.87	2.64		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	13.53	2.74		
Γνώση της Συνθήκης	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	18.12	3.53	0.688	0.564
	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	16.73	1.83		
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	18.00	3.70		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	17.93	2.86		

Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι διαφορές των κωφών/βαρήκοων ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες με βάση το επίπεδο ακουολογικής κατάστασης (βλ. πίνακα 30). Η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επιμέρους ομάδες ως προς τη συνολική επίδοση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων ($F(3,53) = 4.579, p = 0.007$), τον σχεδιασμό ($F(3,53) = 3.844, p = 0.015$), την παρακολούθηση ($F(3,53) = 7.367, p < .001$), τις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων ($F(3,53) = 3.107, p = 0.032$) και την αξιολόγηση ($F(3,53) = 4.630, p = 0.006$). Ωστόσο, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών ($F(3,53) = 1.921, p = 0.138, ns$).

Μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι επιδόσεις των βαρήκοων με ακουστικά βαρηκοΐας ήταν σημαντικά υψηλότερες σε σύγκριση με τους εκ γενετής κωφούς/βαρήκοους ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες ($p = 0.004$), τον σχεδιασμό ($p = 0.020$), την παρακολούθηση ($p < .001$) και την αξιολόγηση ($p = 0.006$). Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι οι επιδόσεις των κωφών/βαρήκοων με κοχλιακό εμφύτευμα ήταν σημαντικά υψηλότερες ως προς την παρακολούθηση σε σύγκριση με τους εκ γενετής κωφούς/βαρήκοους ($p = 0.011$).

Πίνακας 30. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες με βάση το επίπεδο ακουολογικής κατάστασης.

Διαστάσεις Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	Επίπεδο ακουολογικής κατάστασης	N	M.O.	T.A.	F	P
	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	83.31	20.92		

Μεταγνωστικές Δεξιότητες (Συν. Επίδοση)	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	110.80	21.41	4.579	0.007
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	96.50	13.51		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	101.73	24.00		
Σχεδιασμός	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	18.18	5.17	3.844	0.015
	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	25.20	5.19		
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	20.75	7.18		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	24.06	7.83		
Παρακολούθηση	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	15.75	3.83	7.367	0.000
	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	22.60	4.51		
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	22.25	3.37		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	18	5.69		
Στρατηγικές Διαχείρισης Πληροφοριών	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	24.93	7.19	1.921	0.138
	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	30.20	5.46		
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	28.50	3.16		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	28.20	6.95		
	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	11.87	4.14		

Στρατηγικές Διόρθωσης Σφαλμάτων	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	14.66	4.36	3.107	0.032
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	10.25	4.30		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	14.73	3.91		
Αξιολόγηση	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	12.56	4.09	4.630	0.006
	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	18.13	4.86		
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	14.75	3.37		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	16.73	4.66		

Επίσης, στο σημείο αυτό αναλύονται οι διαφορές των κωφών/βαρήκοων με βάση τη γνώση της νοηματικής γλώσσας ως προς τη συνολική μεταγνωστική ικανότητα και τη μεταγνωστική γνώση (βλ. πίνακα 31). Σύμφωνα με τον πίνακα 31 παρατηρείται ότι όσοι γνωρίζουν άριστα τη νοηματική γλώσσα και όσοι δεν τη γνωρίζουν καθόλου, καθώς είναι μεταγλωσσικά κωφοί και έχουν κατακτήσει την ομιλούμενη γλώσσα, συγκεντρώνουν εμφανώς υψηλότερους μέσους όρους στη μεταγνωστική ικανότητα, στη συνολική μεταγνωστική γνώση και στις επιμέρους διαστάσεις σε σύγκριση με όσους κωφούς/βαρήκοους τη γνωρίζουν μέτρια ή λίγο.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της νοηματικής γλώσσας ως προς τη συνολική μεταγνωστική ικανότητα ($F(3,53) = 7.976, p < .001$). Παράλληλα, προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το επίπεδο γνώσης της νοηματικής γλώσσας ως προς τη συνολική μεταγνωστική γνώση ($F(3,53) = 4.942, p = 0.004$), τη διαδικαστική γνώση ($F(3,53) = 7.277, p < .001$) και τη γνώση της συνθήκης ($F(3,53) = 6.729, p = 0.001$). Ωστόσο, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη δηλωτική γνώση ($F(3,53) = 1.437, p = 0.243, ns$).

Μετά από πραγματοποίηση του ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι που γνωρίζουν άριστα τη νοηματική γλώσσα σημειώνουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις ως προς τη συνολική μεταγνωστική ικανότητα σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που γνωρίζουν λίγο τη νοηματική γλώσσα ($p = 0.001$). Ταυτόχρονα, όσοι δεν γνωρίζουν καθόλου τη νοηματική γλώσσα σημειώνουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις ως προς τη μεταγνωστική ικανότητα σε σύγκριση με όσους γνωρίζουν λίγο τη νοηματική γλώσσα ($p < .001$).

Επίσης, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συνολική μεταγνωστική γνώση ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους που γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα άριστα και σε όσους γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα λίγο ($p=0.003$) αλλά και ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους που δεν γνωρίζουν καθόλου τη νοηματική γλώσσα και σε όσους γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα λίγο ($p=0.037$).

Ακόμη, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι που γνωρίζουν άριστα τη νοηματική γλώσσα σημειώνουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις ως προς τη διαδικαστική γνώση σε σύγκριση με όσους τη γνωρίζουν λίγο ($p=0.001$). Παράλληλα, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι που δεν γνωρίζουν καθόλου τη νοηματική γλώσσα σημειώνουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με όσους γνωρίζουν λίγο τη νοηματική γλώσσα ($p=0.001$).

Επιπλέον, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι που γνωρίζουν άριστα τη νοηματική γλώσσα συγκεντρώνουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που δεν γνωρίζουν καθόλου τη νοηματική γλώσσα ($p=0.006$) αλλά και με όσους γνωρίζουν λίγο τη νοηματική γλώσσα ($p=0.002$).

Πίνακας 31. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τη μεταγνωστική γνώση με βάση τη γνώση της νοηματικής γλώσσας.

Διαστάσεις Μεταγνωστικής Γνώσης	Επίπεδο γνώσης νοηματικής γλώσσας	N	M.O.	T.A.	F	p
Μεταγνωστική ικανότητα (Συν. Επίδοση)	Άριστα	17	163.35	20.95	7.976	0.000
	Μέτρια	7	146.00	39.59		
	Λίγο	2	119.57	15.73		
	Καθόλου	28	165.00	24.34		
Μεταγνωστική Γνώση (Συν. Επίδοση)	Άριστα	17	63.64	7.33	4.942	0.004
	Μέτρια	7	55.00	4.54		
	Λίγο	2	50.99	1.41		
	Καθόλου	28	60.10	8.28		
Δηλωτική Γνώση	Άριστα	17	29.64	4.76	1.437	0.243
	Μέτρια	7	28.50	0.70		
	Λίγο	2	25.57	3.50		
	Καθόλου	28	29.28	4.80		
	Άριστα	17	14.17	1.87		

Διαδικαστική Γνώση	Μέτρια	7	11.00	1.41	7.277	0.000
	Λίγο	2	10.00	1.00		
	Καθόλου	28	13.75	2.56		
Γνώση της Συνθήκης	Άριστα	17	19.82	2.12	6.729	0.001
	Μέτρια	7	15.50	2.93		
	Λίγο	2	15.42	2.12		
	Καθόλου	28	15.42	1.90		

Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι διαφορές των κωφών/βαρήκοων ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες με βάση τη γνώση της νοηματικής γλώσσας (βλ. πίνακα 32). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον πίνακα 32 διαπιστώνεται ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων των κωφών/βαρήκοων που γνωρίζουν άριστα ή καθόλου τη νοηματική γλώσσα σημειώνουν είναι υψηλότεροι σε σύγκριση με όσους γνωρίζουν μέτρια ή λίγο τη νοηματική γλώσσα και δεν την έχουν κατακτήσει πλήρως.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το επίπεδο γνώσης της νοηματικής γλώσσας ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες ($F(3,53) = 6.069, p = 0.001$), τον σχεδιασμό ($F(3,53) = 4.921, p = 0.005$), την παρακολούθηση ($F(3,53) = 4.756, p < .001$), τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών ($F(3,53) = 4.284, p = 0.009$) και την αξιολόγηση ($F(3,53) = 4.356, p = 0.008$). Ωστόσο, προέκυψε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση το επίπεδο γνώσης της νοηματικής γλώσσας ως προς τις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων ($F(3,53) = 1.330, p = 0.257, ns$).

Μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι όσοι γνωρίζουν άριστα τη νοηματική γλώσσα σημειώνουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με όσους γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα λίγο ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες ($p = 0.008$). Παράλληλα, προέκυψε ότι όσοι δεν γνωρίζουν καθόλου τη νοηματική γλώσσα σημειώνουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με όσους γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα λίγο ($p = 0.001$).

Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι όσοι γνωρίζουν άριστα τη νοηματική γλώσσα σημειώνουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με όσους γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα λίγο ως προς τον σχεδιασμό ($p = 0.017$). Παράλληλα, προέκυψε ότι όσοι δεν γνωρίζουν καθόλου τη νοηματική γλώσσα σημειώνουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με όσους γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα λίγο ($p = 0.002$).

Επίσης, προέκυψε ότι όσοι δεν γνωρίζουν καθόλου τη νοηματική γλώσσα σημειώνουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις ως προς την παρακολούθηση σε σύγκριση με όσους γνωρίζουν άριστα τη νοηματική γλώσσα ($p = 0.008$), με όσους γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα μέτρια ($p = 0.005$) ή λίγο ($p < .001$).

Ακόμη, προέκυψε ότι όσοι γνωρίζουν άριστα τη νοηματική γλώσσα σημειώνουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με όσους γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα λίγο ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών ($p= 0.023$). Παράλληλα, προέκυψε ότι όσοι δεν γνωρίζουν καθόλου τη νοηματική γλώσσα σημειώνουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με όσους γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα λίγο ($p= 0.007$).

Τέλος, προέκυψε ότι όσοι γνωρίζουν άριστα τη νοηματική γλώσσα σημειώνουν ως προς την αξιολόγηση σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με όσους γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα λίγο ($p= 0.015$). Παράλληλα, προέκυψε ότι όσοι δεν γνωρίζουν καθόλου τη νοηματική γλώσσα σημειώνουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με όσους γνωρίζουν τη νοηματική γλώσσα λίγο ($p= 0.006$).

Πίνακας 32. Σύγκριση των επιδόσεων των κωφών/βαρήκοων ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες με βάση τη γνώση της νοηματικής γλώσσας.

Διαστάσεις Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	Επίπεδο γνώσης νοηματικής γλώσσας	N	M.O.	T.A.	F	p
Μεταγνωστικές Δεξιότητες (Συν. Επίδοση)	Άριστα	17	99.70	17.55	6.069	0.001
	Μέτρια	7	91.00	41.01		
	Λίγο	2	68.42	11.91		
	Καθόλου	28	104.89	22.28		
Σχεδιασμός	Άριστα	17	22.70	4.59	4.921	0.005
	Μέτρια	7	21.00	14.14		
	Λίγο	2	14.00	1.7		
	Καθόλου	28	23.92	7.06		
Παρακολούθηση	Άριστα	17	17.47	3.84	4.576	0.000
	Μέτρια	7	16.50	4.94		
	Λίγο	2	13.14	2.41		
	Καθόλου	28	22.03	4.93		
Στρατηγικές Διαχείρισης Πληροφοριών	Άριστα	17	28.70	5.78	4.284	0.009
	Μέτρια	7	25.00	8.48		
	Λίγο	2	20.71	6.07		

	Καθόλου	28	29.28	5.75		
Στρατηγικές Διόρθωσης Σφαλμάτων	Άριστα	17	14.47	4.06	1.330	0.275
	Μέτρια	7	13.50	3.53		
	Λίγο	2	10.57	2.37		
	Καθόλου	28	13.07	4.89		
Αξιολόγηση	Άριστα	17	16.35	4.27	4.356	0.008
	Μέτρια	7	15.00	9.89		
	Λίγο	2	10.00	1.00		
	Καθόλου	28	16.57	4.65		

Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι διαφορές των κωφών/βαρήκοων ως προς τη μεταγνωστική γνώση με βάση το επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου (βλ. πίνακα 33). Από τον πίνακα 33 παρατηρείται σε γενικές γραμμές ότι όσοι κωφοί/βαρήκοοι διαθέτουν άριστο, πολύ καλό ή αρκετά καλό επίπεδο προφορικού λόγου σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους στη μεταγνωστική ικανότητα και στη μεταγνωστική γνώση σε σύγκριση με όσους διαθέτουν σχεδόν καλό ή ελάχιστο επίπεδο κατάρκτησης προφορικού λόγου.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου ως προς τη συνολική μεταγνωστική ικανότητα ($F(3,53) = 3.144, p = 0.022$). Ειδικότερα, ύστερα από την πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι όσοι διαθέτουν άριστο επίπεδο προφορικού λόγου σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις ως προς τη μεταγνωστική ικανότητα σε σύγκριση με όσους διαθέτουν ένα σχεδόν καλό ($p = 0.021$) ή ελάχιστο επίπεδο γνώσης προφορικού λόγου ($p = 0.012$). Παράλληλα, προέκυψε ότι όσοι διαθέτουν πολύ καλό επίπεδο προφορικού λόγου σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις ως προς τη μεταγνωστική ικανότητα σε σύγκριση με όσους διαθέτουν ένα σχεδόν καλό ($p = 0.032$) ή ελάχιστο επίπεδο γνώσης προφορικού λόγου ($p = 0.016$).

Ωστόσο, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου ως προς τη συνολική μεταγνωστική γνώση ($F(4,53) = 2.411, p = 0.062, ns$), τη δηλωτική γνώση ($F(4,53) = 1.919, p = 0.122, ns$), τη διαδικαστική γνώση ($F(4,53) = 1.482, p = 0.222, ns$) και τη γνώση της συνθήκης ($F(4,53) = 1.842, p = 0.136, ns$).

Πίνακας 33. Σύγκριση των επιδόσεων των κωφών/βαρήκοων ως προς τη μεταγνωστική γνώση με βάση τη γνώση του προφορικού λόγου.

Διαστάσεις Μεταγνωστικής Γνώσης	Επίπεδο γνώσης προφορικού λόγου	N	M.O.	T.A.	F	P
Μεταγνωστική ικανότητα (Συν. Επίδοση)	Άριστο	24	167.57	22.06	3.144	0.022
	Πολύ καλό	13	166.15	24.20		
	Αρκετά καλό	9	160.22	31.11		
	Σχεδόν καλό	5	140.50	30.51		
	Ελάχιστο	3	123.00	26.70		
Μεταγνωστική Γνώση (Συν. Επίδοση)	Άριστο	24	61.87	6.79	2.411	0.062
	Πολύ καλό	13	60.61	10.18		
	Αρκετά καλό	9	61.44	6.87		
	Σχεδόν καλό	5	58.00	9.53		
	Ελάχιστο	3	49.40	7.26		
Δηλωτική Γνώση	Άριστο	24	29.37	4.59	1.919	0.122
	Πολύ καλό	13	29.23	4.90		
	Αρκετά καλό	9	29.66	4.06		
	Σχεδόν καλό	5	28.00	3.60		
	Ελάχιστο	3	23.60	4.03		
Διαδικαστική Γνώση	Άριστο	24	13.91	2.51	1.482	0.222
	Πολύ καλό	13	13.07	2.59		
	Αρκετά καλό	9	13.55	2.60		
	Σχεδόν καλό	5	12.00	3.46		
	Ελάχιστο	3	11.20	1.09		
Γνώση της Συνθήκης	Άριστο	24	18.58	2.22		
	Πολύ καλό	13	18.30	3.61		

	Αρκετά καλό	9	18.22	2.72	1.842	0.136
	Σχεδόν καλό	5	18.00	2.64		
	Ελάχιστο	3	14.60	3.84		

Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι διαφορές των κωφών/βαρήκοων ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες με βάση τη γνώση του προφορικού λόγου (βλ. πίνακα 34). Σύμφωνα με τον πίνακα 34, παρατηρείται εν ολίγοις ότι οι κωφοί/βαρήκοοι που διαθέτουν άριστο, πολύ καλό ή αρκετά καλό επίπεδο προφορικού λόγου σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους στις μεταγνωστικές δεξιότητες σε σύγκριση με όσους διαθέτουν σχεδόν καλό ή ελάχιστο επίπεδο γνώσης προφορικού λόγου.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου ως προς τον σχεδιασμό ($F(4,53) = 1.581, p = 0.194, ns$), την παρακολούθηση ($F(4,53) = 2.413, p = 0.061, ns$), τις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων ($F(4,53) = 0.601, p = 0.664, ns$) και την αξιολόγηση ($F(4,53) = 1.269, p = 0.295, ns$). Ωστόσο, προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες ($F(4,53) = 2.371, p = 0.035$) και ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών ($F(4,53) = 2.896, p = 0.031$).

Αξιοσημείωτο είναι ότι μετά από την πραγματοποίηση του ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι όσοι διαθέτουν άριστο επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου σημειώνουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις ως προς τη συνολική επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες σε σύγκριση με όσους διαθέτουν ελάχιστο επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου ($p = 0.022$) αλλά ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης των πληροφοριών σε σύγκριση με όσους διαθέτουν σχεδόν καλό ($p = 0.024$) ή ελάχιστο ($p = 0.019$) επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου.

Πίνακας 34. Σύγκριση των επιδόσεων των κωφών/βαρήκοων ως προς τις μεταγνωστικές δεξιότητες με βάση τη γνώση του προφορικού λόγου.

Διαστάσεις Μεταγνωστικών Δεξιοτήτων	Επίπεδο γνώσης προφορικού λόγου	N	M.O.	T.A.	F	p
Μεταγνωστικές Δεξιότητες (Συν. Επίδοση)	Άριστο	24	105.70	19.54	2.371	0.035
	Πολύ καλό	13	105.53	20.69		
	Αρκετά καλό	9	98.77	29.22		
	Σχεδόν καλό	5	82.50	21.65		
	Ελάχιστο	3	73.80	23.23		

Σχεδιασμός	Άριστο	24	24.00	6.67	1.581	0.194
	Πολύ καλό	13	23.15	5.99		
	Αρκετά καλό	9	23.22	8.09		
	Σχεδόν καλό	5	18.00	7.54		
	Ελάχιστο	3	16.00	4.63		
Παρακολούθηση	Άριστο	24	20.16	5.00	2.413	0.061
	Πολύ καλό	13	21.23	5.23		
	Αρκετά καλό	9	17.77	5.30		
	Σχεδόν καλό	5	15.66	3.78		
	Ελάχιστο	3	14.40	4.87		
Στρατηγικές Διαχείρισης Πληροφοριών	Άριστο	24	30.37	5.49	2.896	0.031
	Πολύ καλό	13	30.07	5.52		
	Αρκετά καλό	9	28.55	7.82		
	Σχεδόν καλό	5	24.66	5.13		
	Ελάχιστο	3	20.00	6.04		
Στρατηγικές Διόρθωσης Σφαλμάτων	Άριστο	24	14.08	4.26	0.601	0.664
	Πολύ καλό	13	14.23	5.23		
	Αρκετά καλό	9	13.77	4.68		
	Σχεδόν καλό	5	11.67	0.57		
	Ελάχιστο	3	11.00	4.00		
Αξιολόγηση	Άριστο	24	17.08	4.12	1.269	0.295
	Πολύ καλό	13	16.84	4.77		
	Αρκετά καλό	9	15.44	6.40		
	Σχεδόν καλό	5	12.50	5.29		
	Ελάχιστο	3	12.40	4.12		

7.9.2. Διαφορές ως προς την εκδήλωση των κινήτρων επίτευξης ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά των κωφών/βαρήκοων.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι διαφορές μεταξύ των κωφών/βαρήκοων ως προς την εκδήλωση των ατομικών στόχων επίτευξης και των επιμέρους διαστάσεων με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά.

Αρχικά, διερευνήθηκαν οι διαφορές των κωφών/βαρήκοων ως προς τα κίνητρα επίτευξης με βάση το φύλο (βλ. πίνακα 35). Σε γενικές γραμμές παρατηρείται ότι οι επιδόσεις ανάμεσα στα δύο φύλα κινούνται σε κοντινά επίπεδα, με τις γυναίκες όμως να σημειώνουν μία μικρή διαφορά σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις και στη συνολική επίδοση των κινήτρων επίτευξης. Η μόνη σημαντική διαφορά που φαίνεται να υπάρχει σε επίπεδο μέσων όρων αφορά τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης, όπου οι γυναίκες σημειώνουν μία αρκετά μεγαλύτερη επίδοση σε σχέση με τους άνδρες.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τους στόχους μάθησης ($F(1,53) = 0.457, p = 0.502, ns$) και τους στόχους αποφυγής της επίδοσης ($F(1,53) = 1.257, p = 0.267, ns$). Ωστόσο, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα υπέρ των γυναικών ως προς τη συνολική επίδοση στους ατομικούς στόχους επίτευξης ($F(1,53) = 5.907, p = 0.019$) αλλά και ως προς τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης ($F(1,53) = 5.974, p = 0.018$).

Πίνακας 35. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τα κίνητρα επίτευξης με βάση το φύλο των κωφών/βαρήκοων.

Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης	Φύλο	N	M.O.	T.A.	F	P
Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης (Συν. Επίδοση)	Άνδρας	20	42.10	7.17	5.907	0.019
	Γυναίκα	34	47.97	9.28		
Στόχοι Μάθησης	Άνδρας	20	17.65	4.55	0.457	0.502
	Γυναίκα	34	18.52	4.65		
Στόχοι Προσέγγισης-Επίδοσης	Άνδρας	20	14.45	4.65	5.974	0.018
	Γυναίκα	34	17.85	5.09		
Στόχοι Αποφυγής-Επίδοσης	Άνδρας	20	10.00	5.33	1.257	0.267
	Γυναίκα	34	11.58	4.84		

Επιπλέον, διερευνήθηκαν οι διαφορές των επιδόσεων των κωφών/βαρήκοων ως προς τους ατομικούς στόχους επίτευξης με βάση την ηλικία (βλ. πίνακα 36). Σε επίπεδο μέσων όρων δεν φάνηκε να υπάρχουν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες. Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way

ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς τη συνολική επίδοση στους ατομικούς στόχους επίτευξης ($F(3,53)= 2.368, p= 0.082, ns$), τους στόχους μάθησης ($F(3,53)= 0.857, p= 0.470, ns$), τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης ($F(3,53)= 1.107, p= 0.335, ns$) και τους στόχους αποφυγής της επίδοσης ($F(3,53)= 1.366, p= 0.264, ns$).

Πίνακας 36. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τα κίνητρα επίτευξης με βάση την ηλικία.

Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης	Ηλικία	N	M.O.	T.A.	F	P
Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης (Συν. Επίδοση)	18-25	13	46.38	7.37	2.368	0.082
	31-40	9	52.33	8.12		
	41-50	10	44.10	6.45		
	51 και άνω	22	43.54	10.16		
Στόχοι Μάθησης	18-25	13	19.38	4.82	0.857	0.470
	31-40	9	19.22	4.46		
	41-50	10	18.20	4.93		
	51 και άνω	22	17.09	4.39		
Στόχοι Προσέγγισης-Επίδοσης	18-25	13	16.69	3.90	1.107	0.335
	31-40	9	19.11	4.34		
	41-50	10	14.90	5.64		
	51 και άνω	22	16.27	5.79		
Στόχοι Αποφυγής-Επίδοσης	18-25	13	10.30	3.81	1.366	0.264
	31-40	9	14.00	2.34		
	41-50	10	11.00	6.35		
	51 και άνω	22	10.18	5.61		

Επιπλέον, στο σημείο αυτό αναλύεται αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους ως προς τους ατομικούς στόχους επίτευξης με βάση το μορφωτικό επίπεδο (βλ. πίνακα 37). Παρατηρώντας τους μέσους όρους γίνεται αντιληπτό ότι όσοι είναι απόφοιτοι λυκείου, απόφοιτοι Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. και οι κάτοχοι μεταπτυχιακών/διδακτορικών τίτλων σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις στους στόχους μάθησης και στους στόχους προσέγγισης της επίδοσης σε σύγκριση με όσους είναι απόφοιτοι δημοτικού/γυμνασίου. Αντίθετα, οι απόφοιτοι δημοτικού/γυμνασίου φαίνεται να εκδηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τις υπόλοιπες κατηγορίες.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς τη συνολική επίδοση στους ατομικούς στόχους επίτευξης ($F(3,53)=1.586, p=0.204, ns$). Ωστόσο, προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς τους στόχους μάθησης ($F(3,53)=5.025, p=0.004$), τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης ($F(3,53)=2.899, p=0.047$) και τους στόχους αποφυγής της επίδοσης ($F(3,53)=4.640, p=0.006$).

Συγκεκριμένα, μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι απόφοιτοι λυκείου εκδηλώνουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στόχους μάθησης σε σύγκριση με τους απόφοιτους δημοτικού/γυμνασίου ($p=0.003$). Παράλληλα, προέκυψε ότι οι απόφοιτοι δημοτικού/γυμνασίου εκδήλωναν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τους απόφοιτους του λυκείου ($p=0.045$) αλλά και με όσους είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές/διδακτορικές σπουδές ($p=0.007$).

Πίνακας 37. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τα κίνητρα επίτευξης με βάση το μορφωτικό επίπεδο.

Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης	Μορφωτικό Επίπεδο	N	M.O.	T.A.	F	p
Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης (Συν. Επίδοση)	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου	14	43.21	6.39	1.586	0.204
	Απόφοιτος Λυκείου	18	49.05	8.87		
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	44.10	9.56		
	Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό	3	49.49	13.52		
Στόχοι Μάθησης	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου	14	15.21	3.94	5.025	0.004
	Απόφοιτος Λυκείου	18	20.77	4.46		
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	18.31	3.91		
	Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό	3	18.50	4.58		
	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου	14	13.50	3.83	2.899	0.047

Στόχοι Προσέγγισης-Επίδοσης	Απόφοιτος Λυκείου	18	18.22	5.04		
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	16.89	5.55		
	Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό	3	19.33	3.78		
Στόχοι Αποφυγής-Επίδοσης	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου	14	14.50	4.31	4.640	0.006
	Απόφοιτος Λυκείου	18	10.05	4.31		
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	8.89	4.90		
	Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό	3	11.66	5.50		

Ακόμη, στην παρούσα ενότητα εξετάστηκε αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των κωφών/βαρήκοων ως προς τους ατομικούς στόχους επίτευξης ανάλογα με τον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιούν (βλ. πίνακα 38). Προχωρώντας σε μία γενική ερμηνεία μέσα από τον πίνακα 38 συμπεραίνεται ότι οι μέσοι όροι των κωφών/βαρήκοων που χρησιμοποιούν μόνο τον προφορικό λόγο και οι κωφοί/βαρήκοοι που χρησιμοποιούν και νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο είναι υψηλότεροι σε σύγκριση με τους μέσους όρους των κωφών/βαρήκοων που χρησιμοποιούν μόνο νοηματική γλώσσα. Αντίθετα, οι κωφοί/βαρήκοοι που χρησιμοποιούν μόνο τη νοηματική γλώσσα φαίνεται να εκδηλώνουν εμφανώς σε υψηλότερο βαθμό στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τις άλλες δύο κατηγορίες.

Ειδικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τον τρόπο επικοινωνίας ως προς τη συνολική επίδοση στους ατομικούς στόχους επίτευξης ($F(2,53) = 0.335, p = 0.717, ns$). Ωστόσο, προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τον τρόπο επικοινωνίας ως προς τους στόχους μάθησης ($F(2,53) = 6.529, p = 0.003$), τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης ($F(2,53) = 4.330, p = 0.018$) και τους στόχους αποφυγής της επίδοσης ($F(2,53) = 27.229, p < .001$).

Μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι που χρησιμοποιούσαν τον προφορικό λόγο εκδήλωναν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στόχους μάθησης σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που χρησιμοποιούσαν μόνο τη νοηματική γλώσσα ($p = 0.019$) αλλά και σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που χρησιμοποιούσαν τη νοηματική γλώσσα και τον προφορικό λόγο ($p = 0.013$).

Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι που χρησιμοποιούσαν και τη νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο εκδήλωναν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στόχους προσέγγισης της επίδοσης σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που χρησιμοποιούσαν μόνο τον προφορικό λόγο ($p = 0.024$) και με όσους χρησιμοποιούσαν μόνο τη νοηματική γλώσσα ($p = 0.035$).

Ακόμη, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι που χρησιμοποιούσαν μόνο νοηματική γλώσσα εκδήλωναν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στόχους αποφυγής

επίδοσης σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που χρησιμοποιούσαν μόνο τον προφορικό λόγο ($p<.001$) και με όσους χρησιμοποιούσαν τη νοηματική γλώσσα και τον προφορικό λόγο ($p<.001$).

Πίνακας 38. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τα κίνητρα επίτευξης με βάση τον τρόπο επικοινωνίας.

Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης	Τρόπος Επικοινωνίας	N	M.O.	T.A.	F	p
Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης (Συν. Επίδοση)	Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο	16	47.31	8.36	0.335	0.717
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	44.70	5.41		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	45.32	10.33		
Στόχοι Μάθησης	Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο	16	16.25	3.53	6.529	0.003
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	15.80	3.19		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	20.17	4.76		
Στόχοι Προσέγγισης-Επίδοσης	Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο	16	17.62	4.20	4.340	0.018
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	12.50	3.17		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	17.46	5.62		
Στόχοι Αποφυγής-Επίδοσης	Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο	16	13.43	3.94	27.269	0.000

	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	16.40	1.77		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	7.67	3.79		

Επιπρόσθετα, στο συγκεκριμένο σημείο αναλύονται οι διαφορές των κωφών/βαρήκων με βάση το επίπεδο ακουολογικής κατάστασης και την ύπαρξη τυχόν συστημάτων ενίσχυσης ως προς τους ατομικούς στόχους επίτευξης (βλ. πίνακα 39). Παρατηρώντας τους μέσους όρους διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχουν μεγάλες διαφορές στις επιδόσεις ως προς τα κίνητρα επίτευξης ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκους με διαφορετικό ακουολογικό προφίλ.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το επίπεδο ακουολογικής κατάστασης ως προς τη συνολική επίδοση στους ατομικούς στόχους επίτευξης ($F(3,53) = 1.240, p = 0.305, ns$), στους στόχους μάθησης ($F(3,53) = 0.833, p = 0.456, ns$) και στους στόχους προσέγγισης της επίδοσης ($F(3,53) = 1.742, p = 0.170, ns$). Ωστόσο, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το επίπεδο ακουολογικής κατάστασης ως προς τους στόχους αποφυγής της επίδοσης ($F(3,53) = 4.288, p = 0.009$).

Ειδικότερα, μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι εκ γενετής κωφοί/βαρήκοι που δεν χρησιμοποιούν κάποιο υποστηρικτικό σύστημα ενίσχυσης του ήχου εκδηλώνουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκους που διαθέτουν κοχλιακό εμφύτευμα ($p = 0.022$).

Πίνακας 39. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τα κίνητρα επίτευξης με βάση το επίπεδο ακουολογικής κατάστασης.

Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης	Επίπεδο ακουολογικής κατάστασης	N	M.O.	T.A.	F	P
Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης (Συν. Επίδοση)	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	45.06	6.82	1.240	0.305
	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	43.40	12.04		
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	45.00	5.23		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	49.40	8.60		
Στόχοι Μάθησης	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	16.93	4.34		

	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	18.26	5.36	0.883	0.456
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	20.12	4.29		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	18.46	4.20		
Στόχοι Προσέγγισης-Επίδοσης	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	14.75	4.10	1.742	0.170
	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	15.93	5.50		
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	17.62	4.71		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	18.66	5.65		
Στόχοι Αποφυγής-Επίδοσης	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	13.37	5.01	4.288	0.009
	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	9.20	4.10		
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	7.25	3.19		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	12.26	5.24		

Ακόμη, στο σημείο αυτό αναλύονται οι διαφορές των κωφών/βαρήκοων ως προς τους ατομικούς στόχους επίτευξης με βάση το επίπεδο γνώσης της νοηματικής γλώσσας (βλ. πίνακα 40). Μέσα από τον πίνακα 40 παρατηρείται ότι όσοι γνωρίζουν άριστα τη νοηματική γλώσσα ή δεν τη γνωρίζουν καθόλου εκδηλώνουν περισσότερο στόχους μάθησης και στόχους προσέγγισης της επίδοσης σε σύγκριση με όσους γνωρίζουν μέτρια ή λίγο τη νοηματική γλώσσα. Αντίθετα, όσοι γνωρίζουν μέτρια ή λίγο τη νοηματική γλώσσα φαίνεται να εκδηλώνουν περισσότερο στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με όσους γνωρίζουν άριστα τη νοηματική γλώσσα ή δεν τη γνωρίζουν καθόλου.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το επίπεδο γνώσης της νοηματικής γλώσσας ως προς τη συνολική επίδοση στους ατομικούς στόχους επίτευξης ($F(2,53) = 1.722, p = 0.174, ns$). Ωστόσο, προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της νοηματικής

γλώσσας ως προς τους στόχους μάθησης ($F(2,53)= 5.941, p= 0.002$), τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης ($F(2,53)= 3.393, p= 0.025$) και τους στόχους αποφυγής της επίδοσης ($F(2,53)= 15.810, p< .001$).

Αξιοσημείωτο είναι ότι μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοι που δεν ήξεραν τη νοηματική γλώσσα αλλά είχαν κατακτήσει τον προφορικό λόγο υιοθετούσαν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στόχους μάθησης σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που γνώριζαν τη νοηματική γλώσσα μέτρια ($p= 0.003$) ή λίγο ($p= 0.001$).

Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοι που χρησιμοποιούσαν άριστα τη νοηματική γλώσσα εκδήλωναν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στόχους προσέγγισης της επίδοσης σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που γνώριζαν τη νοηματική γλώσσα μέτρια ($p= 0.020$) ή λίγο ($p= 0.018$).

Ακόμη, προέκυψε ότι οι κωφοί που δεν ήξεραν τη νοηματική γλώσσα υιοθετούσαν σε σημαντικά λιγότερο βαθμό τους στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που γνώριζαν τη νοηματική γλώσσα άριστα ($p< .001$), μέτρια ($p< .001$) ή λίγο ($p< .001$).

Πίνακας 40. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τα κίνητρα επίτευξης με βάση το επίπεδο γνώσης της νοηματικής γλώσσας.

Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης	Επίπεδο γνώσης νοηματικής γλώσσας	N	M.O.	T.A.	F	p
Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης (Συν. Επίδοση)	Άριστα	17	48.47	6.95	1.722	0.174
	Μέτρια	7	40.00	4.09		
	Λίγο	2	39.32	8.89		
	Καθόλου	28	45.32	10.33		
Στόχοι Μάθησης	Άριστα	17	17.05	2.96	5.941	0.002
	Μέτρια	7	13.42	2.99		
	Λίγο	2	12.00	4.24		
	Καθόλου	28	20.17	2.96		
Στόχοι Προσέγγισης-Επίδοσης	Άριστα	17	17.35	3.90	3.393	0.025
	Μέτρια	7	11.14	2.19		
	Λίγο	2	11.32	7.07		
	Καθόλου	28	17.46	5.62		

Στόχοι Αποφυγής- Επίδοσης	Άριστα	17	14.05	4.08	15.810	0.000
	Μέτρια	7	16.00	1.41		
	Λίγο	2	15.42	2.37		
	Καθόλου	28	7.67	3.79		

Επιπρόσθετα, διερευνήθηκαν οι διαφορές των κωφών/βαρήκων ως προς τους ατομικούς στόχους επίτευξης με βάση το επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου (βλ. πίνακα 41). Σε γενικές γραμμές παρατηρείται ότι οι μέσοι όροι των κωφών/βαρήκων που γνωρίζουν άριστα, πολύ καλά ή μέτρια τον προφορικό λόγο είναι υψηλότεροι ως προς τους στόχους μάθησης και τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης σε σύγκριση με όσους γνωρίζουν σχεδόν καλά ή ελάχιστα τον προφορικό λόγο. Μάλιστα, όσοι γνωρίζουν ελάχιστα τον προφορικό λόγο υιοθετούν περισσότερους στόχους αποφυγής της επίδοσης.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου ως προς τη συνολική επίδοση στους ατομικούς στόχους επίτευξης ($F(4,53) = 1.334, p = 0.271, ns$). Ωστόσο, προέκυψε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της νοηματικής γλώσσας ως προς τους στόχους μάθησης ($F(4,53) = 3.728, p = 0.010$), τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης ($F(4,53) = 1.447, p = 0.233$) και τους στόχους αποφυγής της επίδοσης ($F(4,53) = 7.482, p < .001$).

Μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοι που χρησιμοποιούσαν άριστα τον προφορικό λόγο εκδήλωναν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στόχους μάθησης σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκους που χρησιμοποιούσαν σε σχεδόν καλό επίπεδο ($p = 0.025$) ή ελάχιστα τον προφορικό λόγο ($p = 0.044$).

Τέλος, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοι που γνώριζαν ελάχιστα τον προφορικό λόγο υιοθετούσαν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό τους στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκους που γνώριζαν τον προφορικό λόγο άριστα ($p = 0.012$).

Πίνακας 41. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς τα κίνητρα επίτευξης με βάση το επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου.

Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης	Επίπεδο γνώσης προφορικού λόγου	N	M.O.	T.A.	F	p
Ατομικοί Στόχοι Επίτευξης	Άριστο	24	45.29	9.68		
	Πολύ καλό	13	46.38	6.81		

(Συν. Επίδοση)	Αρκετά καλό	9	50.66	9.92	1.334	0.271
	Σχεδόν καλό	5	40.80	9.03		
	Ελάχιστο	3	41.00	2.00		
Στόχοι Μάθησης	Άριστο	24	19.95	4.62	3.728	0.010
	Πολύ καλό	13	18.07	4.05		
	Αρκετά καλό	9	18.00	3.60		
	Σχεδόν καλό	5	13.40	4.03		
	Ελάχιστο	3	13.33	0.57		
Στόχοι Προσέγγισης-Επίδοσης	Άριστο	24	17.37	5.45	1.447	0.233
	Πολύ καλό	13	16.84	3.71		
	Αρκετά καλό	9	17.44	6.50		
	Σχεδόν καλό	5	14.00	4.18		
	Ελάχιστο	3	11.00	1.73		
Στόχοι Αποφυγής-Επίδοσης	Άριστο	24	7.95	4.45	7.482	0.000
	Πολύ καλό	13	11.46	4.96		
	Αρκετά καλό	9	15.22	2.33		
	Σχεδόν καλό	5	13.40	2.60		
	Ελάχιστο	3	16.66	2.51		

7.9.3. Διαφορές στην παραγωγή γραπτού λόγου των κωφών/βαρήκοων ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά.

Στο σημείο αυτό αναλύονται οι διαφορές των κωφών/βαρήκοων ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου και των επιμέρους τομέων ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι διαφορές ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση το φύλο (βλ. πίνακα 42). Σε επίπεδο μέσων όρων φάνηκε ότι οι γυναίκες σημειώνουν υψηλότερους μέσους όρους επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς. Ωστόσο, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-

way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ($F(1,53)=1.899$, $p=0.174$, ns), την ορθογραφική ορθότητα ($F(1,53)=1.551$, $p=0.219$, ns) και την κειμενική οργάνωση ($F(1,53)=1.613$, $p=0.210$, ns).

Πίνακας 42. Σύγκριση των επιδόσεων της παραγωγής γραπτού λόγου με βάση το φύλο.

Τομείς Παραγωγής Γραπτού Λόγου	Φύλο	N	M.O.	T.A.	F	p
Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Συν. Επίδοση)	Άνδρας	20	128.90	13.89	1.899	0.174
	Γυναίκα	34	134.02	11.82		
Ορθογραφική Ορθότητα	Άνδρας	20	95.31	6.37	1.551	0.219
	Γυναίκα	34	97.22	3.17		
Κειμενική Οργάνωση	Άνδρας	20	33.58	8.78	1.613	0.210
	Γυναίκα	34	36.80	9.29		

Στο σημείο αυτό διερευνήθηκαν οι διαφορές μεταξύ των κωφών/βαρήκοων που έχουν διαφορετική ηλικία ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς (βλ. πίνακα 43). Από τον πίνακα 43 παρατηρείται ότι οι επιδόσεις ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες κυμαίνονται σε αρκετά κοντινά επίπεδα. Συγκεκριμένα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ($F(3,53)=0.365$, $p=0.778$, ns), στην ορθογραφική ορθότητα ($F(3,53)=0.977$, $p=0.411$, ns) και στην κειμενική οργάνωση ($F(3,53)=0.181$, $p=0.909$, ns).

Πίνακας 43. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση την ηλικία.

Τομείς Παραγωγής Γραπτού Λόγου	Ηλικία	N	M.O.	T.A.	F	P
Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Συν. Επίδοση)	18-25	13	129.47	16.88	0.365	0.778
	31-40	9	131.55	8.84		
	41-50	10	127.71	14.99		

	51 και άνω	22	132.67	12.12		
Ορθογραφική Ορθότητα	18-25	13	94.78	7.56	0.977	0.411
	31-40	9	97.55	1.99		
	41-50	10	94.31	6.01		
	51 και άνω	22	96.90	4.61		
Κειμενική Οργάνωση	18-25	13	34.69	10.49	0.181	0.909
	31-40	9	34.00	7.15		
	41-50	10	33.40	9.73		
	51 και άνω	22	35.77	8.96		

Ακόμη, στο συγκεκριμένο σημείο παρουσιάζονται οι διαφορές των κωφών/βαρήκοων ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση την επαγγελματική κατάσταση (βλ. πίνακα 44). Μέσα από τον πίνακα 44 διαπιστώνεται ότι οι υψηλότερες επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς σημειώνονται από τους υπαλλήλους στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα και από τους ελεύθερους επαγγελματίες. Αντίθετα, οι χαμηλότερες επιδόσεις σημειώνονται από όσους απασχολούνται σε χειρωνακτική ή εποχική εργασία.

Ωστόσο, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις επαγγελματικές ομάδες ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ($F(4,53) = 2.293$, $p = 0.073$, ns), στην ορθογραφική ορθότητα ($F(4,53) = 1.706$, $p = 0.104$, ns) και στην κειμενική οργάνωση ($F(4,53) = 2.030$, $p = 0.105$, ns).

Πίνακας 44. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση την επαγγελματική κατάσταση.

Τομείς Παραγωγής Γραπτού Λόγου	Επαγγελματική κατάσταση	N	M.O.	T.A.	F	P
Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Συν. Επίδοση)	Άνεργος/-η	15	129.42	13.62	2.293	0.073
	Υπάλληλος στον Δημόσιο ή τον Ιδιωτικό Τομέα	19	132.66	12.44		

	Ελεύθερος Επαγγελματίας	8	139.73	9.73		
	Εποχική Εργασία	8	121.34	12.67		
	Χειρωνακτική Εργασία	4	128.18	15.35		
Ορθογραφική Ορθότητα	Άνεργος/-η	15	95.42	6.74	1.706	0.104
	Υπάλληλος στον Δημόσιο ή τον Ιδιωτικό Τομέα	19	96.76	3.91		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	8	99.35	1.23		
	Εποχική Εργασία	8	92.96	7.43		
	Χειρωνακτική Εργασία	4	94.18	5.02		
Κειμενική Οργάνωση	Άνεργος/-η	15	34.00	8.04	2.030	0.105
	Υπάλληλος στον Δημόσιο ή τον Ιδιωτικό Τομέα	19	35.89	9.28		
	Ελεύθερος Επαγγελματίας	8	40.37	9.00		
	Εποχική Εργασία	8	28.37	6.80		
	Χειρωνακτική Εργασία	4	34.00	10.86		

Επίσης, διερευνήθηκαν οι διαφορές των κωφών/βαρήκοων ως προς την παραγωγή του γραπτού λόγου με βάση το μορφωτικό επίπεδο (βλ. πίνακα 45). Παρατηρώντας τους μέσους όρους των επιδόσεων διαπιστώνεται ότι οι απόφοιτοι Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. και όσοι έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές/διδακτορικές σπουδές σημειώνουν εμφανώς υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με όσους είναι απόφοιτοι λυκείου και απόφοιτοι δημοτικού/γυμνασίου.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των κωφών/βαρήκοων ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ($F(3,53) = 2.947, p = 0.042$) και την κειμενική οργάνωση ($F(3,53) = 3.164, p = 0.032$). Ωστόσο, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ορθογραφική ορθότητα ($F(3,53) = 1.643, p = 0.191, ns$).

Μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι με μεταπτυχιακές/διδακτορικές σπουδές σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις από τους κωφούς/βαρήκοους που ήταν απόφοιτοι δημοτικού/γυμνασίου ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου

($p= 0.034$) και την κειμενική οργάνωση ($p= 0.046$). Παράλληλα, προέκυψε ότι οι απόφοιτοι Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις ως προς την κειμενική οργάνωση σε σύγκριση με όσους ήταν απόφοιτοι δημοτικού/γυμνασίου ($p= 0.038$).

Πίνακας 45. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση το μορφωτικό επίπεδο.

Τομείς Παραγωγής Γραπτού Λόγου	Μορφωτικό Επίπεδο	N	M.O.	T.A.	F	P
Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Συν. Επίδοση)	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου	14	125.17	14.08	2.947	0.042
	Απόφοιτος Λυκείου	18	128.63	11.92		
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	134.82	12.66		
	Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό	3	144.59	5.90		
Ορθογραφική Ορθότητα	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου	14	93.88	6.24	1.643	0.191
	Απόφοιτος Λυκείου	18	95.52	6.11		
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	97.61	3.95		
	Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό	3	98.92	1.86		
Κειμενική Οργάνωση	Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου	14	31.28	9.26	3.164	0.032
	Απόφοιτος Λυκείου	18	33.11	7.11		
	Απόφοιτος Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι.	19	37.21	9.48		
	Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό	3	45.66	4.04		

Επιπρόσθετα, διερευνήθηκαν οι διαφορές των κωφών/βαρήκοων ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση το επίπεδο ακουολογικής κατάστασης (βλ. πίνακα 46). Από τον πίνακα 46 γίνεται αντιληπτό ότι οι μέσοι όροι των επιδόσεων ως προς τη συνολική επίδοση στον γραπτό λόγο και στους επιμέρους τομείς κυμαίνονται σε πολύ κοντινά επίπεδα. Αξιοσημείωτο είναι ότι τις υψηλότερες επιδόσεις σε όλες τις κατηγορίες τις σημειώνουν οι κωφοί/βαρήκοοι με κοχλιακό εμφύτευμα, χωρίς όμως να υπάρχουν μεγάλες διαφορές σε σύγκριση με τις άλλες κατηγορίες κωφών/βαρήκοων.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση την ακουολογική κατάσταση και την ύπαρξη τυχόν συστημάτων ενίσχυσης του ήχου ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ($F(3,53)= 0.310$, $p= 0.818$,

ns), την ορθογραφική ορθότητα ($F(3,53) = 0.161, p = 0.922, ns$) και την κειμενική οργάνωση ($F(3,53) = 0.806, p = 0.496, ns$).

Πίνακας 46. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση το επίπεδο ακουολογικής κατάστασης.

Τομείς Παραγωγής Γραπτού Λόγου	Επίπεδο ακουολογικής κατάστασης	N	M.O.	T.A.	F	p
Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Συν. Επίδοση)	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	128.52	12.20	0.310	0.818
	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	130.86	14.41		
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	133.98	8.82		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	131.47	15.80		
Ορθογραφική Ορθότητα	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	96.52	3.73	0.161	0.922
	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	95.72	6.69		
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	96.73	2.41		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	95.40	7.00		
Κειμενική Οργάνωση	Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος	16	32.00	9.10	0.806	0.496
	Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα	15	35.13	9.00		
	Κωφός/βαρήκοος με κοχλιακό εμφύτευμα	8	37.25	7.24		
	Επίκτητα κωφός/βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση	15	36.00	9.89		

Επιπλέον, στο συγκεκριμένο σημείο παρουσιάζονται οι διαφορές ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση τον τρόπο

επικοινωνίας (βλ. πίνακα 47). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον πίνακα 47 διαπιστώνεται ότι οι υψηλότερες επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς σημειώνονται από τους κωφούς/βαρήκοους που χρησιμοποιούν μόνο τον προφορικό λόγο, αμέσως μετά ακολουθούν οι κωφοί/βαρήκοοι που χρησιμοποιούν και τη νοηματική γλώσσα και τον προφορικό λόγο, ενώ τις χαμηλότερες επιδόσεις σημειώνουν οι κωφοί/βαρήκοοι που χρησιμοποιούν μόνο τη νοηματική γλώσσα.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με τον τρόπο επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι κωφοί/βαρήκοοι ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ($F(2,53) = 6.262, p = 0.004$), την ορθογραφική ορθότητα ($F(2,53) = 4.635, p = 0.014$) και την κειμενική οργάνωση ($F(2,53) = 6.075, p = 0.004$).

Μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά υπέρ των κωφών/βαρήκοων που χρησιμοποιούν μόνο τον προφορικό λόγο ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που χρησιμοποιούν μόνο τη νοηματική γλώσσα ($p = 0.018$) αλλά και σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που χρησιμοποιούν τόσο τη νοηματική γλώσσα όσο και τον προφορικό λόγο ($p = 0.018$).

Παράλληλα, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι που χρησιμοποιούσαν τον προφορικό λόγο σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις ως προς την ορθογραφική ορθότητα σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που χρησιμοποιούσαν τη νοηματική γλώσσα και τον προφορικό λόγο ($p = 0.015$).

Ακόμη, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι που χρησιμοποιούσαν τον προφορικό λόγο σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις ως προς την κειμενική οργάνωση σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που χρησιμοποιούσαν μόνο τη νοηματική γλώσσα ($p = 0.008$).

Πίνακας 47. Σύγκριση των επιδόσεων της παραγωγής γραπτού λόγου με βάση τον τρόπο επικοινωνίας.

Τομείς Παραγωγής Γραπτού Λόγου	Τρόπος Επικοινωνίας	N	M.O.	T.A.	F	p
Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Συν. Επίδοση)	Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο	16	125.49	15.98	6.262	0.004
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	123.61	13.05		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	136.40	8.92		
Ορθογραφική Ορθότητα	Με νοηματική γλώσσα και	16	93.30	7.89		

	προφορικό λόγο				4.635	0.014
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	94.81	5.56		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	98.00	2.13		
Κειμενική Οργάνωση	Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο	16	32.18	9.62	6.075	0.004
	Μόνο με νοηματική γλώσσα	10	28.80	6.17		
	Μόνο με προφορικό λόγο	28	38.39	7.44		

Επίσης, στο σημείο αυτό αναλύονται οι διαφορές ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση τη γνώση της νοηματικής γλώσσας (βλ. πίνακα 48). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον πίνακα 48 οι μέσοι όροι των επιδόσεων σε όλες τις κατηγορίες είναι υψηλότεροι πρωτίστως για όσους δεν γνωρίζουν καθόλου τη νοηματική γλώσσα αλλά έχουν κατακτήσει την ομιλούμενη γλώσσα και για όσους γνωρίζουν άριστα τη νοηματική γλώσσα. Αντίθετα, οι μέσοι όροι είναι χαμηλότεροι των επιδόσεων είναι χαμηλότεροι για όσους γνωρίζουν μέτρια ή λίγο τη νοηματική γλώσσα.

Ειδικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το επίπεδο γνώσης της νοηματικής γλώσσας ως προς τη συνολική επίδοση στον γραπτό λόγο ($F(3,53) = 6.920, p = 0.001$), την ορθογραφική ορθότητα ($F(3,53) = 4.975, p = 0.004$) και την κειμενική οργάνωση ($F(3,53) = 5.886, p = 0.006$).

Μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου υπέρ των κωφών/βαρήκων που δεν γνώριζαν καθόλου τη νοηματική γλώσσα σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που γνώριζαν άριστα ($p = 0.046$), μέτρια ($p < .001$) ή λίγο ($p = 0.003$) τη νοηματική γλώσσα.

Ακόμη, οι κωφοί/βαρήκοοι που χρησιμοποιούσαν μόνο τον προφορικό λόγο σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις ως προς την κειμενική οργάνωση σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που γνώριζαν μέτρια ($p = 0.001$) ή λίγο ($p = 0.004$) τη νοηματική γλώσσα.

Πίνακας 48. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση τη γνώση της νοηματικής γλώσσας.

Τομείς Παραγωγής	Επίπεδο γνώσης	N	M.O.	T.A.	F	p
------------------	----------------	---	------	------	---	---

Γραπτού Λόγου	νοηματικής γλώσσας					
Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Συν. Επίδοση)	Άριστα	17	127.36	15.12	6.920	0.001
	Μέτρια	7	115.54	11.57		
	Λίγο	2	121.06	0.14		
	Καθόλου	28	136.40	8.92		
Ορθογραφική Ορθότητα	Άριστα	17	94.59	6.98	4.975	0.004
	Μέτρια	7	90.68	2.13		
	Λίγο	2	90.06	7.23		
	Καθόλου	28	98.00	0.14		
Κειμενική Οργάνωση	Άριστα	17	32.76	9.52	5.886	0.002
	Μέτρια	7	24.85	6.36		
	Λίγο	2	31.00	0.01		
	Καθόλου	28	38.39	7.44		

Επιπλέον, στο συγκεκριμένο σημείο αναλύονται οι διαφορές των κωφών/βαρήκοων ως προς την παραγωγή του γραπτού λόγου με βάση την ηλικία εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας (βλ. πίνακα 49). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον πίνακα 49 διαπιστώνεται ότι οι υψηλότερες επιδόσεις σε όλες τις κατηγορίες σημειώνονται από τους κωφούς/βαρήκοους που δεν έχουν μάθει καθόλου τη νοηματική γλώσσα αλλά έχουν αποκτήσει την ομιλούμενη γλώσσα. Αμέσως μετά οι υψηλότερες επιδόσεις είναι από τους κωφούς/βαρήκοους που έχουν μάθει τη νοηματική γλώσσα, στη συνέχεια ακολουθούν όσοι έχουν μάθει τη νοηματική γλώσσα στη νηπιακή και σχολική ηλικία, ενώ οι χαμηλότερες επιδόσεις σημειώνονται από όσους έχουν μάθει τη νοηματική γλώσσα στην εφηβική και ενήλικη ζωή.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με την ηλικία έναρξης εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ($F(4,53) = 3.680, p = 0.011$), την ορθογραφική ορθότητα ($F(4,53) = 2.963, p = 0.029$) και την κειμενική οργάνωση ($F(4,53) = 3.086, p = 0.024$).

Μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι που δεν γνώριζαν τη νοηματική γλώσσα αλλά είχαν κατακτήσει τον προφορικό λόγο σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που έμαθαν τη νοηματική γλώσσα στην εφηβική και ενήλικη ζωή

ως προς τη συνολική επίδοση στον γραπτό λόγο ($p= 0.045$) και την κειμενική οργάνωση ($p= 0.038$).

Πίνακας 49. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση την ηλικία εκμάθησης της νοηματικής γλώσσας.

Τομείς Παραγωγής Γραπτού Λόγου	Εκμάθηση νοηματικής γλώσσας	N	M.O.	T.A.	F	P
Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Συν. Επίδοση)	Βρεφική ηλικία (0-3 ετών)	5	129.27	13.85	3.680	0.011
	Νηπιακή ηλικία (3-6)	4	122.75	11.90		
	Σχολική ηλικία (6-12)	13	125.86	15.62		
	Εφηβική και ενήλικη ζωή (13 και άνω)	4	117.60	17.56		
	Απουσία γνώσης νοηματικής γλώσσας	28	136.40	8.29		
Ορθογραφική Ορθότητα	Βρεφική ηλικία (0-3 ετών)	5	95.87	4.48	2.963	0.029
	Νηπιακή ηλικία (3-6)	4	94.25	6.10		
	Σχολική ηλικία (6-12)	13	94.17	6.73		
	Εφηβική και ενήλικη ζωή (13 και άνω)	4	90.10	11.73		
	Απουσία γνώσης νοηματικής γλώσσας	28	98.00	2.13		
Κειμενική Οργάνωση	Βρεφική ηλικία (0-3 ετών)	5	33.40	9.71		

	Νηπιακή ηλικία (3-6)	4	28.50	6.13	3.086	0.024
	Σχολική ηλικία (6-12)	13	31.69	10.56		
	Εφηβική και ενήλικη ζωή (13 και άνω)	4	27.50	6.45		
	Απουσία γνώσης νοηματικής γλώσσας	28	38.39	7.44		

Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι επιδόσεις των κωφών/βαρήκοων στην παραγωγή γραπτού λόγου με βάση το επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου (βλ. πίνακα 50). Μέσα από τον πίνακα 50 προκύπτει ότι όσοι γνωρίζουν άριστα τον προφορικό λόγο σημειώνουν τις υψηλότερες επιδόσεις στην παραγωγή του γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς και αμέσως μετά ακολουθούν κατά σειρά όσοι γνωρίζουν πολύ καλά και αρκετά καλά τον προφορικό λόγο. Οι χαμηλότερες επιδόσεις σημειώνονται από όσους γνωρίζουν σχεδόν καλά ή ελάχιστα τον προφορικό λόγο.

Αναλυτικότερα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ($F(4,53) = 2.633, p = 0.045$) και την κειμενική οργάνωση ($F(4,53) = 3.293, p = 0.018$). Ωστόσο, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ορθογραφική ορθότητα ($F(4,53) = 1.269, p = 0.295, ns$).

Μετά από πραγματοποίηση ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι που χρησιμοποιούν άριστα τον προφορικό λόγο σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις ως προς την κειμενική οργάνωση σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που γνωρίζουν σχεδόν καλά ($p = 0.032$) ή ελάχιστα τον προφορικό λόγο ($p = 0.028$).

Πίνακας 50. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση το επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου.

Τομείς Παραγωγής Γραπτού Λόγου	Επίπεδο γνώσης προφορικού λόγου	N	M.O.	T.A.	F	P
Παραγωγή Γραπτού Λόγου (Συν. Επίδοση)	Άριστο	24	136.45	10.07	2.633	0.045
	Πολύ καλό	13	128.84	14.52		
	Αρκετά καλό	9	126.78	15.69		

	Σχεδόν καλό	5	122.88	10.50		
	Ελάχιστο	3	114.45	14.55		
Ορθογραφική Ορθότητα	Άριστο	24	97.81	3.14	1.269	0.295
	Πολύ καλό	13	94.22	7.77		
	Αρκετά καλό	9	95.45	6.18		
	Σχεδόν καλό	5	94.48	3.98		
	Ελάχιστο	3	93.79	7.33		
Κειμενική Οργάνωση	Άριστο	24	38.62	7.54	3.293	0.018
	Πολύ καλό	13	34.64	8.82		
	Αρκετά καλό	9	31.33	10.13		
	Σχεδόν καλό	5	28.40	6.65		
	Ελάχιστο	3	25.66	8.96		

Τέλος, διερευνήθηκαν οι διαφορές των κωφών/βαρήκοων ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση το σχολικό πλαίσιο φοίτησης (βλ. πίνακα 51). Σύμφωνα, λοιπόν, με τον πίνακα 51 παρατηρείται ότι οι ψηλότερες επιδόσεις σημειώνονται από κωφούς/βαρήκοους που έχουν φοιτήσει σε γενικά πλαίσια φοίτησης, είτε σε γενική τάξη είτε σε τμήμα ένταξης. Ωστόσο, δεν φαίνεται να σημειώνονται μεγάλες διαφορές σε επίπεδο μέσων ανάλογα με το πλαίσιο φοίτησης.

Συγκεκριμένα, η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε (one-way ANOVA) έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάλογα με το πλαίσιο φοίτησης των κωφών/βαρήκοων ως προς τη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ($F(4,53) = 2.208, p = 0.082, ns$), την ορθογραφική ορθότητα ($F(4,53) = 1.126, p = 0.355, ns$) και την κειμενική οργάνωση ($F(4,53) = 2.632, p = 0.055, ns$).

Πίνακας 51. Σύγκριση των επιδόσεων ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση το σχολικό πλαίσιο φοίτησης.

Τομείς Παραγωγής Γραπτού Λόγου	Σχολικό πλαίσιο φοίτησης	N	M.O.	T.A.	F	P
Παραγωγή Γραπτού	Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών (Δημοτικό/Γυμνάσιο/	16	125.76	12.78		

Λόγου (Συν. Επίδοση)	Λύκειο)				2.208	0.082
	Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών και γενικό Γυμνάσιο/Λύκειο	5	124.48	17.43		
	Γενικό Σχολείο σε Γενική Τάξη (Παράλληλη Στήριξη)	2	122.00	2.82		
	Γενικό Σχολείο σε Τμήμα Ένταξης	2	127.34	2.81		
	Γενικό Σχολείο σε Γενική Τάξη (χωρίς την ύπαρξη παράλληλης στήριξης)	29	135.51	12.21		
Ορθογραφική Ορθότητα	Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών (Δημοτικό/Γυμνάσιο/Λύκειο)	16	95.13	5.39	1.126	0.355
	Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών και γενικό Γυμνάσιο/Λύκειο	5	92.68	8.47		
	Γενικό Σχολείο σε Γενική Τάξη (Παράλληλη Στήριξη)	2	94.50	0.70		
	Γενικό Σχολείο σε Τμήμα Ένταξης	2	93.84	2.10		
	Γενικό Σχολείο σε Γενική Τάξη (χωρίς την ύπαρξη παράλληλης στήριξης)	29	96.02	5.06		
Κειμενική Οργάνωση	Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών (Δημοτικό/Γυμνάσιο/Λύκειο)	16	30.62	8.47	2.632	0.055
	Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών και γενικό Γυμνάσιο/Λύκειο	5	31.80	11.03		
	Γενικό Σχολείο σε Γενική Τάξη (Παράλληλη Στήριξη)	2	27.50	2.12		
	Γενικό Σχολείο σε Τμήμα Ένταξης	2	33.50	0.70		
	Γενικό Σχολείο σε Γενική Τάξη (χωρίς την ύπαρξη παράλληλης στήριξης)	29	38.17	8.41		

8. Συζήτηση

8.1. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση των μεταγνωστικών διεργασιών (μεταγνωστική γνώση και μεταγνωστικές δεξιότητες) και των κινήτρων επίτευξης στην παραγωγή γραπτού λόγου σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα (κώφωση/βαρηκοΐα). Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι διαφοροποιήσεις ως προς αυτούς τους παράγοντες ανάμεσα σε προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και ακούοντες με μητρική γλώσσα την ομιλούμενη γλώσσα, ώστε να εξεταστεί αν η διαφορετική ηλικία έναρξης της ακουστικής αναπηρίας και το διαφορετικό επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης της ομιλούμενης γλώσσας επηρεάζουν τη λειτουργία των μεταγνωστικών διεργασιών, των κινήτρων επίτευξης και της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου.

Αρχικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι παρουσιάζουν μειωμένη μεταγνωστική ικανότητα ως προς τη συνολική επίδοση σε σύγκριση με τους ακούοντες. Αυτό σημαίνει ότι οι κωφοί/βαρήκοοι σημειώνουν σημαντικότερες δυσκολίες στην ενημερότητα και κυρίως στον έλεγχο και στη ρύθμιση των γνωστικών διαδικασιών που χρησιμοποιούν σε σύγκριση με τους ακούοντες κατά τη διαδικασία εκτέλεσης του γνωστικού έργου της παραγωγής γραπτού λόγου. Το εύρημα αυτό που υποδηλώνει τη μειωμένη μεταγνωστική λειτουργία των κωφών/βαρήκων κατά την εκτέλεση γνωστικών έργων φαίνεται να σχετίζεται με προϋπάρχοντα ευρήματα που υποστηρίζουν ότι οι κωφοί δεν ελέγχουν και δεν ρυθμίζουν τη μάθησή τους τόσο συχνά και με μεγάλη ακρίβεια, ενώ φαίνεται να υπολείπονται σημαντικά ως προς την ποσότητα και την ποιότητα των μεταγνωστικών στρατηγικών που εφαρμόζουν, κάτι το οποίο συμφωνεί με τις προϋπάρχουσες έρευνες των Borgna, Convertino και συνεργατών (2011), των Kelly, Albertini και Shannon (2001), του Marschark και συνεργατών (2009), της Morrison και των συνεργατών (2013).

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις επιδόσεις των δύο ομάδων ως προς τις δύο επιμέρους διαστάσεις του μεταγιγνώσκειν: τη μεταγνωστική γνώση και τη ρύθμιση του γιγνώσκειν μέσα από τη χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες ως προς τη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική γνώση. Αυτό σημαίνει ότι οι δύο ομάδες δεν διαφέρουν σημαντικά ως προς τη μνημονικά αποθηκευμένη γνώση που διαθέτουν σχετικά με τις γνωστικές τους λειτουργίες, τη φύση τους και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της μεταγνωστικής γνώσης, βρέθηκε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι και οι ακούοντες διαθέτουν παρόμοιο επίπεδο δηλωτικής γνώσης, κάτι το οποίο σημαίνει ότι και οι δύο ομάδες διακρίνονται από παρόμοιου επιπέδου γνώση για τον εαυτό τους ως γνωστικά όντα, ενώ παράλληλα γνωρίζουν σε παρόμοιο βαθμό τις στρατηγικές που διαθέτουν.

Ωστόσο, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι και οι ακούοντες διαφέρουν σημαντικά ως προς τις άλλες δύο διαστάσεις της μεταγνωστικής γνώσης, δηλαδή ως προς τη

διαδικαστική γνώση και τη γνώση της συνθήκης. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι χρησιμοποιούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό τη διαδικαστική γνώση σε σύγκριση με τους ακούοντες με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν σημαντικότερες δυσκολίες ως προς τη γνώση σχετικά με τον τρόπο που θα χρησιμοποιήσουν τις γνωστικές στρατηγικές για την επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής γραπτού λόγου. Παράλληλα, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι χρησιμοποιούν σε σημαντικά χαμηλότερο βαθμό και τη γνώση της συνθήκης σε σύγκριση με τους ακούοντες με συνέπεια να σημειώνουν σημαντικότερες δυσκολίες ως προς τη γνώση σχετικά με την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα των γνωστικών στρατηγικών που χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν σε διαφορετικές περιστάσεις και συνθήκες κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι κωφοί/βαρήκοοι φαίνεται να χρησιμοποιούν λιγότερο δύο από τις διαστάσεις της μεταγνωστικής γνώσης που συνδέονται αμεσότερα με τη χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς παρέχουν τη δυνατότητα στο άτομο να γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα χρησιμοποιήσουν τις γνωστικές στρατηγικές ανάλογα με τις περιστάσεις και τις συνθήκες που υπάρχουν. Με άλλα λόγια, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μεταφορά της μεταγνωστικής γνώσης στην πράξη μέσα από την εφαρμογή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, γεγονός που τις συνιστά στενά συνδεδεμένες με τη ρύθμιση του γινώσκειν (Schraw et al., 2006. Van der Stel & Veenman, 2014).

Όσον αφορά τη χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι εφαρμόζουν σε σημαντικά χαμηλότερο βαθμό σε σύγκριση με τους ακούοντες τις πέντε μεταγνωστικές δεξιότητες που συγκροτούν τη ρύθμιση του γινώσκειν, δηλαδή τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση της κατανόησης, τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών, τις στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων και την αξιολόγηση. Επομένως, συμπεραίνεται ότι οι κωφοί/βαρήκοοι εμφανίζουν μειωμένη λειτουργία του ενεργού ελέγχου και της ρύθμισης των γνωστικών λειτουργιών που συντελούνται κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, κάτι το οποίο δυσχεραίνει την επιτυχή εκτέλεση του συγκεκριμένου γνωστικού έργου.

Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι εφαρμόζουν λιγότερο τις μεταγνωστικές δεξιότητες της παρακολούθησης, των στρατηγικών διόρθωσης σφαλμάτων και της αξιολόγησης με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η παρακολούθηση της εκτέλεσης του σχεδίου της παραγωγής γραπτού λόγου μέσα από την εξέταση της αποτελεσματικότητας των γνωστικών στρατηγικών που έχουν επιλεγεί, να παρατηρούνται δυσκολίες στη διόρθωση των σφαλμάτων που προκύπτουν κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και να εμφανίζονται δυσκολίες στην αξιολογική εκτίμηση του τελικού παραγόμενου κειμένου και των ρυθμιστικών διαδικασιών που έχουν χρησιμοποιηθεί κατά τη διαδικασία της παραγωγής. Τα ευρήματα αυτά σχετικά με τη μειωμένη λειτουργία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των κωφών συμφωνεί με τις προϋπάρχουσες έρευνες των Banner και Wang (2011), των Kelly, Albertini και Shannon (2001), του Marshark και των συνεργατών (2009) και της Morrison και των συνεργατών (2013), όπου κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι κωφοί ενήλικοι δυσκολεύονταν σημαντικά στη χρήση μεταγνωστικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών παρακολούθησης της εκτέλεσης γνωστικών έργων και στην εύρεση στρατηγικών διόρθωσης των σφαλμάτων και προβλημάτων που προέκυπταν.

Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι το κυριότερο έλλειμμα των κωφών/βαρήκοων σχετίζεται με την εφαρμογή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ο έλεγχος και η ρύθμιση της γνωστικής επεξεργασίας κατά την εκτέλεση σύνθετων γνωστικών έργων, όπως είναι η παραγωγή γραπτού λόγου. Με άλλα λόγια, οι κωφοί/βαρήκοοι φαίνεται να διαθέτουν επίγνωση των γνωστικών τους διαδικασιών καθώς διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη μεταγνωστική γνώση, αλλά δυσκολεύονται να προχωρήσουν στην εφαρμογή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Αξιοσημείωτο είναι ότι ακόμη και στις επιμέρους διαστάσεις της μεταγνωστικής γνώσης φαίνεται να χρησιμοποιούν με μειωμένο τρόπο τη διαδικαστική γνώση και τη γνώση της συνθήκης, όπου αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και τη χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Baten & Desoete, 2019. Van der Stel & Veenman, 2014). Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες εμπριέχουν τη διαδικαστική γνώση καθώς περιλαμβάνουν διαδικασίες που εφαρμόζονται επί του γινώσκειν και που χρησιμοποιούν τα άτομα προκειμένου να οδηγηθούν στην επίτευξη συγκεκριμένων γνωστικών στόχων σε διαφορετικές περιστάσεις και συνθήκες (Baten & Desoete, 2019. Van der Stel & Veenman, 2014).

Επιπλέον, γόνιμα συμπεράσματα προέκυψαν από τη σύγκριση των επιδόσεων ως προς τις μεταγνωστικές διεργασίες ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες ώστε να διερευνηθεί αν το διαφορετικό επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης επηρεάζει τη λειτουργία του μεταγιγνώσκειν. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στους προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους ως προς τη συνολική επίδοση στη μεταγνωστική ικανότητα. Συνεπώς, η συνολική λειτουργία του μεταγιγνώσκειν δεν φαίνεται να επηρεάζεται τόσο από το επίπεδο κατάκτησης της ομιλούμενης γλώσσας. Ωστόσο, προέκυψε ότι οι ακούοντες σημείωσαν υψηλότερη μεταγνωστική λειτουργία συνολικά σε σύγκριση τόσο με τους προγλωσσικά όσο και με τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους. Επομένως, απορρέει το συμπέρασμα ότι η κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας δεν επαρκεί για να μειώσει τα ελλείμματα που παρατηρούνται στη μεταγνωστική λειτουργία των κωφών/βαρήκοων αλλά φαίνεται να παραμένουν και στην ενήλικη ζωή.

Ειδικότερα, όσον αφορά τη μεταγνωστική γνώση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους, τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες. Αναλυτικότερα, ανάμεσα στους προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφούς δεν πρόκυψε καμία σημαντική διαφορά ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της μεταγνωστικής γνώσης, δηλαδή στη δηλωτική γνώση, τη διαδικαστική γνώση και τη γνώση της συνθήκης. Επομένως, ανεξάρτητα από το επίπεδο κατάκτησης της προφορικής γλώσσας και την ηλικία έναρξης της κώφωσης/βαρηκοΐας η μεταγνωστική γνώση των δύο ομάδων παραμένει σε παρόμοιο επίπεδο. Ωστόσο, προέκυψε ότι οι προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση στη διαδικαστική γνώση σε σύγκριση με τους ακούοντες, ενώ οι μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι σημείωσαν χαμηλότερη επίδοση στη γνώση της συνθήκης σε σύγκριση με τους ακούοντες. Επομένως, η μειωμένη λειτουργία της διαδικαστικής γνώσης για τους προγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και της γνώσης της συνθήκης για τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους ενδέχεται να προκαλέσει προβλήματα στη μετατροπή της μεταγνωστικής γνώσης στην έμπρακτη

εφαρμογή για τον έλεγχο και τη ρύθμιση του γινώσκειν κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου.

Επιπλέον, όσον αφορά τις μεταγνωστικές δεξιότητες προέκυψε ότι οι προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοι σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις ως προς τη συνολική επίδοση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε σύγκριση με τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες. Επομένως, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι προγλωσσικά κωφοί δυσκολεύονται στη χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ο ενεργός έλεγχος και η ρύθμιση των γνωστικών λειτουργιών κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι προγλωσσικά κωφοί χρησιμοποιούν λιγότερο τις μεταγνωστικές δεξιότητες του σχεδιασμού και της παρακολούθησης σε σύγκριση με τους μεταγλωσσικά κωφούς/βαρήκοους. Αυτό σημαίνει ότι δυσκολεύονται σημαντικά στην επιλογή των στρατηγικών που θα χρησιμοποιήσουν και στην αποτελεσματική κατανομή των γνωστικών πόρων που θα συμβάλλουν στην επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής γραπτού λόγου αλλά και στην παρακολούθηση εκτέλεσης του σχεδίου μέσα από τον ενεργό έλεγχο της αποτελεσματικής χρήσης των στρατηγικών που εφαρμόζονται για την επιτυχή εκτέλεση της διαδικασίας παραγωγής του γραπτού λόγου (Cera et al., 2013. Knospe, 2018. Harris et al., 2009. Schraw et al., 2006). Παράλληλα, προέκυψε ότι οι προγλωσσικά κωφοί χρησιμοποιούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό όλες τις μεταγνωστικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους ακούοντες. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι το επίπεδο κατάκτησης της ομιλούμενης γλώσσας επηρεάζει την εφαρμογή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Το εύρημα αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η γλώσσα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών των ατόμων, καθώς βοηθάει τα άτομα να κατανοούν, να εξηγούν, να ελέγχουν και να ρυθμίζουν τη σκέψη τους και κατ'επέκταση τη μάθησή τους μέσω της εσωτερίκευσης της γλώσσας (Γωνίδα & συν., 2007. Gonida & Kiosseoglou, 2006. Lockl & Schneider, 2007. Wang & Treffers-Dalle, 2017). Ένα σημαντικό μέρος των προγλωσσικά κωφών του δείγματος που χρησιμοποιούν είτε τη νοηματική γλώσσα μόνο είτε τη νοηματική γλώσσα και την ομιλούμενη γλώσσα φάνηκε να μην κατέχουν αυτές τις δύο γλώσσες σε υψηλό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι παρουσιάζουν καθυστερήσεις στην ανάπτυξη της γλώσσας ανεξάρτητα από την τροπικότητά της με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η ανάπτυξη και η εφαρμογή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ιδίως όταν πρόκειται για την εφαρμογή σε σύνθετα γνωστικά έργα που προϋποθέτουν την υψηλού επιπέδου ανάπτυξη του γλωσσικού συστήματος και ιδιαίτερα της ομιλούμενης γλώσσας, όπως είναι η παραγωγή του γραπτού λόγου (Marschark et al., 2009. Morrison et al., 2013. Schirmer et al., 2003. Yoshinaga-Itano, 1996a). Μάλιστα, τα ελλείμματα εμφανίζονται στις μεταγνωστικές δεξιότητες που θεωρούνται υψηλής τάξης μεταγνωστικές διεργασίες, αναπτύσσονται πιο αργά σε σχέση με τη μεταγνωστική γνώση και φαίνεται να δυσκολεύουν ακόμη και τα ενήλικα άτομα στην αποτελεσματική εφαρμογή και κυρίως στην εφαρμογή της δεξιότητας της παρακολούθησης, κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα (Bryce & Whitebread, 2012. Schraw & Moshman, 1995. Spiess et al., 2016. Van der Stel & Veenman, 2014).

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί εμφάνισαν υψηλότερες επιδόσεις στις μεταγνωστικές δεξιότητες του σχεδιασμού και της παρακολούθησης σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς, οι επιδόσεις τους στις μεταγνωστικές

δεξιότητες ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με τους ακούοντες. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί σε γλωσσικούς παράγοντες που επιδρούν, όπως εξηγήθηκε, στη χρήση των μεταγνωστικών διεργασιών αλλά και σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ειδικότερα, ένα σημαντικό μέρος των μεταγλωσσικά κωφών του δείγματος φάνηκε να μη διαθέτει σε άριστο επίπεδο τον προφορικό λόγο, κάτι το οποίο σημαίνει ότι η ανάπτυξη των επιμέρους τομέων του γλωσσικού συστήματος υπολείπεται σε σύγκριση με τους ακούοντες με αποτέλεσμα να επηρεάζει τη μέγιστη δυνατή ανάπτυξη σύνθετων μεταγνωστικών διεργασιών, όπως είναι οι μεταγνωστικές δεξιότητες. Παράλληλα, οι μεταγλωσσικά κωφοί μπορεί να διαθέτουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσης του προφορικού λόγου, όμως συνεχίζουν να διατηρούν ένα ιδιαίτερο γνωστικό προφίλ με ιδιαίτερες γνωστικές και γλωσσικές ανάγκες (Κουρμπέτης & Χατζοπούλου, 2010. Λαμπροπούλου, Χατζηκακού & Βλάχου, 2003). Συνεπώς, ενδέχεται η διδασκαλία στο σχολείο να μην ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες του γνωστικού και γλωσσικού προφίλ που διαθέτουν με αποτέλεσμα να απουσιάζουν εξατομικευμένες διδακτικές προσεγγίσεις που να δίνουν έμφαση στη ρητή και συστηματική καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, κυρίως αυτών που συνδέονται με την εκτέλεση σύνθετων γνωστικών έργων με υψηλές γλωσσικές απαιτήσεις.

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους ακούοντες και στους κωφούς/βαρήκοους ως προς τους ατομικούς στόχους επίτευξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι εκδηλώνουν σε μικρότερο βαθμό στόχους μάθησης σε σύγκριση με τους ακούοντες (Jennings & MacTurk, 1995. Lissi et al., 2017. Parault & Williams, 2010). Αυτό σημαίνει ότι οι κωφοί/βαρήκοοι κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου δεν επικεντρώνονται στην προσπάθεια κατάκτησης περισσότερων γνώσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην αυτοβελτίωση, ενώ φαίνεται να μην παρακινούνται από προσωπικό ενδιαφέρον και περιέργεια για το γνωστικό έργο της παραγωγής γραπτού λόγου (Kaplan & Maehr, 2007. Lissi et al., 2017. Perkun et al., 2006. Pintrich, 2000). Παράλληλα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι υιοθετούν σε σημαντικά μικρότερο βαθμό στόχους προσέγγισης της επίδοσης σε σύγκριση με τους ακούοντες. Συνεπώς, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι κωφοί/βαρήκοοι δεν χαρακτηρίζονται από υψηλή επιμονή για ενασχόληση και συμμετοχή με τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου με στόχο την επίτευξη της καλύτερης επίδοσης σε σύγκριση με άλλους (Elliot, 1999. Harackiewicz et al., 2002). Αντίθετα, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι έχουν την τάση να εκδηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό, αλλά όχι σε στατιστικά σημαντικό, στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τους ακούοντες (Lissi et al., 2017. Parault & Williams, 2010). Αυτό σημαίνει ότι ένα μεγάλο μέρος των κωφών/βαρήκοων του δείγματος αποφεύγει να συμμετέχει στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου για να μη κριθούν ανεπαρκείς από τους άλλους ως προς την ικανότητά τους μέσα από τη σύγκριση ή για λόγους προσωπικής προόδου, κάτι το οποίο επηρεάζει αρνητικά την υψηλή επίδοση στη μάθηση γενικότερα και ειδικότερα στην παραγωγή γραπτού λόγου (Hulleman et al., 2010. Liem et al., 2008. Lissi et al., 2017. Pekrun et al., 2009).

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα προσπαθώντας να διεισδύσει στις διαφορές των επιμέρους ομάδων των κωφών/βαρήκοων επιχείρησε να εξετάσει αν υπάρχει διαφοροποίηση ως προς τους ατομικούς στόχους επίτευξης ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς, τους μεταγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες που

χαρακτηρίζονται από ένα διαφορετικό γλωσσικό προφίλ. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι προγλωσσικά κωφοί υιοθετούν σε σημαντικά χαμηλότερο βαθμό στόχους μάθησης σε σύγκριση με τους μεταγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί διαθέτουν ένα υψηλότερο επίπεδο κατάκτησης του προφορικού λόγου και μπορούν με μεγαλύτερη άνεση να αξιοποιήσουν τη γνώση των υποσυστημάτων του προφορικού λόγου προκειμένου να παράγουν υψηλότερης ποιότητας γραπτά κείμενα. Το γεγονός αυτό ενδέχεται να τους προσδίδει υψηλότερο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, θετικές στάσεις απέναντι στον γραπτό λόγο, αυξημένη αυτοπεποίθηση και θετικά συναισθήματα με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν σε υψηλότερο βαθμό στόχους μάθησης, καθώς αυτοί οι παράγοντες αλληλοσχετίζονται μεταξύ τους με θετικό τρόπο (Coutinho & Neuman, 2008. Diseth, 2011. Kaplan & Maehr, 2007. Komarrajou & Nadler, 2013. Liem et al., 2008. Mega et al., 2014. Walker & Greene, 2009).

Ακόμη, προέκυψε ότι δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφούς ως προς την εκδήλωση των στόχων προσέγγισης της επίδοσης με αποτέλεσμα και οι δύο ομάδες να μη δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη της καλύτερης επίδοσης σε σύγκριση με τους άλλους, ενώ οι ακούοντες φάνηκε να εκδηλώνουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στόχους προσέγγισης της επίδοσης σε σύγκριση με τις δύο ομάδες των κωφών/βαρήκοων. Οι ακούοντες, λοιπόν, φαίνεται να δείχνουν μεγαλύτερη επιμονή και ενασχόληση με το γνωστικό έργο της παραγωγής του γραπτού λόγου, κάτι το οποίο συμβάλλει από τη μία στην υψηλή επίδοση στον γραπτό λόγο και από την άλλη αποδεικνύει τα κατάλοιπα του ανταγωνισμού από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Linnenbrink-Garcia et al., 2008. Ferla et al., 2010. Polychroni et al., 2012).

Παράλληλα, προέκυψε ότι οι προγλωσσικά κωφοί υιοθετούν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τους μεταγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι προγλωσσικά κωφοί αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου και συγκεκριμένα εμφανίζουν δυσκολίες στη δόμηση του κειμένου, στην ορθή χρήση των συντακτικών κανόνων και στην εφαρμογή ενός πλούσιου λεξιλογίου (Mayer, 2010. Μακαρώνα & Λαμπροπούλου, 2003), κάτι το οποίο ενδέχεται να επιφέρει χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, αρνητικές στάσεις απέναντι στον γραπτό λόγο, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αρνητικά συναισθήματα. Αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται με την εμφάνιση στόχων αποφυγής της επίδοσης και οδηγούν στην αποφυγή ενασχόλησης με το γνωστικό έργο της παραγωγής γραπτού λόγου ή στη μη ολοκλήρωση του έργου ώστε τα κωφά άτομα να μη κριθούν ανεπαρκείς ως προς την ικανότητά τους μέσα από τη σύγκριση με τους άλλους (Ferla et al., 2010. Goetz et al., 2016. Lissi et al., 2017. Kaplan et al., 2009. Pekrun et al., 2009. Senko & Harackiewicz, 2005). Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι ότι το εύρημα ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί εκδηλώνουν σε χαμηλότερο βαθμό στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τους ακούοντες, κάτι το οποίο υποδηλώνει το υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, την επιμονή για ενασχόληση με τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και το υψηλό αίσθημα αυτοπεποίθησης των μεταγλωσσικά κωφών για την συμμετοχή και ενασχόληση με την παραγωγή του γραπτού λόγου με αποτέλεσμα να μη μην αποφεύγουν και να μη σταματούν το συγκεκριμένο έργο.

Επίσης, η παρούσα έρευνα επιχείρησε να εξετάσει αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους και τους ακούοντες ως προς την παραγωγή του γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς, δηλαδή στην ορθογραφική ορθότητα και την κειμενική οργάνωση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις στη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς, δηλαδή στην ορθογραφική ορθότητα και στην κειμενική οργάνωση (Antia et al., 2005. Mayer, 2007. Μακαρώνα & Λαμπροπούλου, 2003. Singleton et al., 2004). Ωστόσο, λόγω του γεγονότος ότι το γλωσσικό προφίλ επηρεάζει σημαντικά την ποιότητα παραγωγής των γραπτών κειμένων κρίνεται σκόπιμη η επικέντρωση στις διαφορές των προγλωσσικά κωφών, των μεταγλωσσικά κωφών και των ακουόντων.

Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι προγλωσσικά κωφοί συγκέντρωσαν χαμηλότερες επιδόσεις στη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς, δηλαδή στην ορθογραφική ορθότητα και στην κειμενική οργάνωση. Μάλιστα, οι μεγαλύτερες διαφορές ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς και τους μεταγλωσσικά κωφούς φάνηκαν να υπάρχουν στην κειμενική οργάνωση και στους επιμέρους τομείς της, δηλαδή στη συνοχή και στη συνεκτικότητα. Αυτό σημαίνει ότι οι προγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι εμφάνισαν σημαντικές δυσκολίες στη συνοχή του κειμένου και συγκεκριμένα στη χρήση συνδετικών λέξεων ανάμεσα στις προτάσεις και τις παραγράφους, στη χρήση γλωσσικών μέσων που εισάγουν την καινούργια πληροφορία και τη διατηρούν μέσα στο κείμενο, ενώ παρατηρήθηκε ελλιπής χρήση τοπικών και χρονικών προσδιορισμών. Παράλληλα, εντοπίστηκαν σημαντικές δυσκολίες και ως προς τη συνεκτικότητα του κειμένου και ειδικότερα στη δόμηση των ιδεών του κειμένου αλλά και στην καταγραφή των βασικών πληροφοριών και των κύριων ιδεών.

Επομένως, απορρέει το συμπέρασμα ότι η παραγωγή γραπτού λόγου δυσκολεύει περισσότερο τους προγλωσσικά κωφούς του δείγματος που χρησιμοποιούν τη νοηματική γλώσσα ή τη νοηματική γλώσσα και τον προφορικό λόγο σε σύγκριση με τους μεταγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες που χρησιμοποιούν την ομιλούμενη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι όσοι έχουν υψηλότερες γλωσσικές δεξιότητες ως προς την ομιλούμενη γλώσσα επιτυγχάνουν αποτελεσματικότερη μετάβαση στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (Mayer, 2007. Singleton et al., 2004. Wolbers et al., 2014). Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι προγλωσσικά κωφοί δυσκολεύονται στη μετάβαση από τη νοηματική γλώσσα στη γραπτή επικοινωνία με αποτέλεσμα το γραπτό κείμενο των κωφών να ακολουθεί τη δομή της νοηματικής γλώσσας και να προκύπτουν λάθη στους συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες του γραπτού λόγου και παραλείψεις των λειτουργικών λέξεων, όπως άρθρων, προθέσεων, αντωνυμιών, συνδέσμων και προσδιορισμών (Channon & Sayers, 2007. Mayer, 2007. Singleton et al., 2004).

Επιπλέον, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι κωφοί/βαρήκοοι στην παραγωγή γραπτού λόγου ενδέχεται να οφείλονται στην έλλειψη αντιστοιχίας ένα προς ένα που επικρατεί ανάμεσα σε ορισμένα γλωσσικά στοιχεία της νοηματικής γλώσσας και των γραπτών λέξεων (Burman, Nunes & Evans, 2007). Για παράδειγμα, μία λέξη στη νοηματική γλώσσα μπορεί να αποδίδεται με ένα νόημα, ενώ στη γραπτή έκφραση η συγκεκριμένη λέξη να αποδίδεται με δύο ή με τρεις λέξεις χωρίς να υπάρχει αντιστοιχία ένα προς ένα. Συνεπώς, κατά τη διαδικασία μεταφοράς ορισμένων νοημάτων στη γραπτή επικοινωνία ενδέχεται να προκύπτουν γραμματικά λάθη ή παραλείψεις λέξεων

(π.χ. βοηθητικών ρημάτων), κάτι το οποίο εμφανίστηκε στα γραπτά κείμενα των κωφών/βαρήκοων του δείγματος επηρεάζοντας αρνητικά τη νοηματική σαφήνεια και τη συνεκτικότητα αλλά και συνολικά την ποιότητα παραγωγής του γραπτού κειμένου (Burman, Nunes & Evans, 2007). Παράλληλα, προέκυψαν ορισμένες δυσκολίες των προγλωσσικά κωφών, ιδιαίτερα από όσους είχαν χαμηλές επιδόσεις στη νοηματική γλώσσα, στη γραπτή απόδοση των ονοματικών φράσεων, κάτι το οποίο συμφωνεί με την προϋπάρχουσα έρευνα των van Beijsterveldt και van Hell (2010). Συγκεκριμένα, προέκυψαν λάθη στην εσωτερική δομή των ονοματικών φράσεων, όπου παρατηρήθηκαν μορφοσυντακτικά λάθη, όπως η έλλειψη συμφωνίας της πτώσης ανάμεσα στα γλωσσικά μέρη της ονοματικής φράσης (π.χ. έλλειψη συμφωνίας της πτώσης μεταξύ ουσιαστικού-επιθέτου) ή παραλείψεις άρθρων εντός των ονοματικών φράσεων επηρεάζοντας αρνητικά την ποιότητα παραγωγής γραπτών κειμένων (van Beijsterveldt & van Hell, 2010).

Επιπλέον, αναλύοντας περαιτέρω τα χαρακτηριστικά των γραπτών κειμένων των προγλωσσικά κωφών, προέκυψε ότι τα γραπτά κείμενα που παρήγαγαν οι προγλωσσικά κωφοί διακρίνονταν από χαμηλή παραγωγικότητα, απλή και στερεότυπη δομή κειμένου, σχετικά μικρές προτάσεις με αυστηρές δομές που διέπονταν από συγκεκριμένο και κυριολεκτικό περιεχόμενο, απουσία δευτερευουσών προτάσεων, περιορισμένο λεξιλόγιο και μειωμένη αλληλουχία και σύνδεση των γεγονότων με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η κειμενική οργάνωση και κατ'επέκταση η συνολική ποιότητα παραγωγής των γραπτών κειμένων (Channon & Sayers, 2007. Mayer, 2007. Μακαρώνα & Λαμπροπούλου, 2003. Singleton et al., 2004. Wolbers et al., 2014).

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι προγλωσσικά κωφοί εμφάνισαν χαμηλότερες επιδόσεις και ως προς την ορθογραφική ορθότητα καταγράφοντας περισσότερα μορφολογικά λάθη, κυρίως στις παραγωγικές καταλήξεις και στα θεματικά μορφήματα σε σύγκριση με τους μεταγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες. Η ορθογραφική ικανότητα μπορεί να κυμαίνεται σε χαμηλότερα επίπεδα, ωστόσο οι επιδόσεις στην ορθογραφική ορθότητα ήταν σχετικά υψηλές και το κυριότερο έλλειμμα φάνηκε να υπάρχει στην κειμενική οργάνωση και στους επιμέρους τομείς της συνοχής και της συνεκτικότητας, δηλαδή σε βαθύτερες δομές επεξεργασίας του γλωσσικού συστήματος κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου (Antia et al., 2005. Burman, Nunes & Evans, 2007. Koutsoubou, Herman & Woll, 2007).

Ταυτόχρονα, λόγω του γεγονότος ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου και στον επιμέρους τομέα της κειμενικής οργάνωσης αναδεικνύεται και ο σημαντικός ρόλος της ομιλούμενης γλώσσας στην παραγωγή γραπτού λόγου (Berninger & Abbott, 2010. Dockrell et al., 2014. Ledeberg et al., 2013). Συγκεκριμένα, προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί που διαθέτουν γλωσσική επάρκεια στην ομιλούμενη γλώσσα μπορούν να μεταβιβάσουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τους φωνολογικούς, μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες αλλά και τις σημασιολογικές αναπαραστάσεις του προφορικού λόγου κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου (Berninger et al., 1990. Berninger et al., 1988). Συνεπώς, φαίνεται να αποδεικνύεται η θετική συσχέτιση ανάμεσα στον προφορικό λόγο και στην παραγωγή γραπτών κειμένων καθώς η κατάκτηση του προφορικού λόγου συμβάλλει στην αποτελεσματική παραγωγή του γραπτού λόγου και παράλληλα φαίνεται να αποτελεί μία από τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή διεκπεραίωση της γραπτής

παραγωγής κειμένων (Berninger & Abbott, 2010. Dockrell et al., 2014. Liberman, 1992).

Ωστόσο, προέκυψε ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις στη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην κειμενική οργάνωση και στους επιμέρους τομείς της, δηλαδή στη συνοχή και στη συνεκτικότητα σε σύγκριση με τους ακούοντες. Το εύρημα αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί, ανάλογα και με την ακριβή ηλικία της απώλειας ακοής, ενδέχεται να μην έχουν αναπτύξει στο ίδιο επίπεδο με τους ακούοντες όλες εκείνες τις γλωσσικές δεξιότητες στα επιμέρους υποσυστήματα της ομιλούμενης γλώσσας με αποτέλεσμα η μετάβαση στην παραγωγή γραπτού λόγου να είναι δυσκολότερη και λιγότερο αποτελεσματική (Mayer, 2007. Singleton et al., 2004). Το γεγονός αυτό ενδέχεται να επηρεάζει δυσμενώς την ανάπτυξη και μεταφορά των γλωσσικών στοιχείων που συμβάλλουν στην υψηλής ποιότητας κειμενική οργάνωση (Singleton et al., 2004).

Παράλληλα, αξίζει να αναφερθεί ότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί ένα ιδιαίτερο σύνθετο γνωστικό έργο καθώς απαιτεί την ταυτόχρονη ενεργοποίηση ποικίλων γνωστικών λειτουργιών και ταυτόχρονα επηρεάζεται από την επαρκή ανάπτυξη κι άλλων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (π.χ. αναγνωστική κατανόηση) με αποτέλεσμα η επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής γραπτών κειμένων να απαιτεί συστηματική καλλιέργεια και διδασκαλία (Berninger & Abbott, 2010. Kellogg, 2008). Συνεπώς, τα άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα, ανεξαρτήτως γλωσσικού και ακουσολογικού προφίλ, αν δε δεχθούν συστηματική, σαφή και ρητή διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου ενδέχεται να εμφανίσουν ανεπαρκείς δεξιότητες γραπτής έκφρασης παρουσιάζοντας δυσκολίες και χαμηλές επιδόσεις στην παραγωγή γραπτών κειμένων σε σύγκριση με τους ακούοντες. Όμως, χαρακτηριστικό είναι ότι ως προς την ορθογραφική ορθότητα δεν παρουσιάστηκε κάποια διαφορά ανάμεσα στους μεταγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες, κάτι το οποίο σημαίνει ότι η διαφορά έγκειται σε βαθύτερες δομές επεξεργασίας του γλωσσικού συστήματος κατά την παραγωγή του γραπτού λόγου, όπως είναι η κειμενική οργάνωση.

Επιπρόσθετα, ένα κεντρικό ερώτημα που απασχόλησε την παρούσα έρευνα σχετίζεται με το αν είναι σημαντική η επίδραση των μεταγλωσσικών διεργασιών και των κινήτρων επίτευξης στην παραγωγή του γραπτού λόγου σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τόσο η μεταγλωσσική γνώση όσο και οι μεταγλωσσικές δεξιότητες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς, δηλαδή στην ορθογραφική ορθότητα και την κειμενική οργάνωση (συνοχή και συνεκτικότητα) (Hacker et al., 2009. Karlen, 2017. Negretti, 2012. Olinghouse & Graham, 2009. Teng, 2019). Ωστόσο, φάνηκε ότι οι μεταγλωσσικές δεξιότητες συνολικά και όλες οι επιμέρους μεταγλωσσικές δεξιότητες συμβάλλουν καθοριστικά και σε σημαντικότερο βαθμό στην επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής γραπτού λόγου καθώς όλες οι συσχετίσεις που προέκυψαν ήταν στατιστικά σημαντικές και στη συντριπτική πλειοψηφία κάτω από το στατιστικό όριο του .001, ενώ ταυτόχρονα σημειώθηκαν και υψηλότερες συνάφειες σε σύγκριση με τη μεταγλωσσική γνώση (Karlen, 2017. Teng, 2019).

Ειδικότερα, από τις επιμέρους διαστάσεις της μεταγλωσσικής γνώσης προέκυψε ότι η διαδικαστική γνώση διαδραματίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην παραγωγή

γραφτού λόγου καθώς οι συσχετίσεις με όλους τους τομείς παραγωγής γραπτού λόγου ήταν στατιστικά σημαντικές και οι συνάφειες ήταν υψηλότερες σε σύγκριση με τις άλλες δύο διαστάσεις (Teng, 2019). Συνεπώς, η γνώση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι γνωστικές στρατηγικές φαίνεται ότι είναι σημαντική για την παραγωγή υψηλής ποιότητας γραπτών κειμένων καθώς φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τα επόμενα βήματα εφαρμογής των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Harris et al., 2010. Knospe, 2018). Αμέσως μετά σημαντική ήταν η επίδραση της γνώσης της συνθήκης στην παραγωγή γραπτού λόγου, εκτός όμως από τους τομείς της συνεκτικότητας και της ορθογραφικής ορθότητας. Ωστόσο, η γνώση σχετικά με το πότε και γιατί χρησιμοποιούμε τις γνωστικές στρατηγικές σε διαφορετικές περιστάσεις φάνηκε να είναι στατιστικά σημαντική για τη συνολική επίδοση στον γραπτό λόγο και την κειμενική οργάνωση (Negretti, 2012). Αντίθετα, η δηλωτική γνώση φάνηκε να συμβάλλει λιγότερο στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική η επίδρασή της στην κειμενική οργάνωση και στη συνεκτικότητα και στις συσχετίσεις με τους υπόλοιπους τομείς συγκέντρωσε τις χαμηλότερες συνάφειες (Teng, 2019).

Όσον αφορά τις μεταγνωστικές δεξιότητες, προέκυψε ότι διαδραματίζουν σημαντικό και καθοριστικό ρόλο και οι πέντε μεταγνωστικές δεξιότητες (σχεδιασμός, παρακολούθηση, στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών, στρατηγικές διόρθωσης σφαλμάτων, αξιολόγηση) στην αποτελεσματική λειτουργία των τομέων της παραγωγής γραπτού λόγου (Hacker et al., 2009. Karlen, 2017. Knospe, 2018. Teng, 2019). Οι συνάφειες που προέκυψαν ήταν αρκετά υψηλές και κυμαίνονταν σε κοντινά επίπεδα αναδεικνύοντας έτσι τον ουσιαστικό ρόλο όλων των επιμέρους μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής γραπτού λόγου. Αυτό σημαίνει ότι οι μεταγνωστικές δεξιότητες συμβάλλουν ουσιαστικά στον ενεργό έλεγχο και στη ρύθμιση των γνωστικών λειτουργιών κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου με αποτέλεσμα το άτομο που παράγει κείμενο να παρακολουθεί, να ελέγχει και να αξιολογεί τη συγγραφική του δραστηριότητα σε όλη τη διάρκεια της επιτέλεσής της και σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής των διαδικασιών της παραγωγής γραπτού λόγου (Hacker et al., 2009. Harris et al., 2010. Knospe, 2018. Lai, 2010).

Επίσης, πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις παλινδρόμησης προκειμένου να διερευνηθεί αν η μεταγνωστική γνώση και οι μεταγνωστικές δεξιότητες μπορούν να αναδειχθούν ως προβλεπτικοί δείκτες της επίδοσης στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαδικαστική γνώση, οι μεταγνωστικές δεξιότητες ως προς τη συνολική επίδοση, ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση μπορούν να προβλέψουν την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, συμφωνώντας με προϋπάρχουσες έρευνες (Karlen, 2017. Teng, 2019). Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι η διαδικαστική γνώση και οι συγκεκριμένες μεταγνωστικές δεξιότητες λόγω του γεγονός ότι διαδραματίζουν ένα σημαντικό και καίριο ρόλο σε όλες τις φάσεις παραγωγής του γραπτού λόγου επηρεάζοντας σε υψηλό βαθμό την επιλογή, τον έλεγχο, τη ρύθμιση και την αξιολόγηση των γνωστικών στρατηγικών που έχουν επιλεγεί είναι δυνατόν να προβλέψουν την επίδοση στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Το εύρημα αυτό επιφέρει σημαντικές προεκτάσεις και για την εκπαιδευτική διαδικασία τονίζοντας ότι η καλλιέργεια αυτών των μεταγνωστικών δεξιοτήτων θα επιφέρει σημαντικά οφέλη στην αποτελεσματική παραγωγή των γραπτών κειμένων (Harris et al., 2010. Teng, 2019).

Ακόμη, η παρούσα έρευνα εξέτασε την επίδραση των ατομικών στόχων επίτευξης στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης επιδρούν θετικά στην επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής του γραπτού λόγου, συμφωνώντας με προϋπάρχουσες έρευνες (Kaplan et al., 2009. Pajares & Cheong, 2003. Troia et al., 2013. Yilmaz-Soylu et al., 2017). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι στόχοι μάθησης φάνηκε να συμβάλλουν σημαντικότερα στην επιτυχή διεκπεραίωση του γραπτού λόγου καθώς όλες οι συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές με όλους τους επιμέρους τομείς του γραπτού λόγου κάτω από το στατιστικό όριο του .001, ενώ οι συνάφειες ήταν υψηλότερες σε σύγκριση με τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης (Kaplan et al., 2009. Yilmaz-Soylu et al., 2017). Συνεπώς, προκύπτει ότι όσοι κωφοί/βαρήκοοι και ακούντες επικεντρώνονται στην προσπάθεια κατάκτησης περισσότερων γνώσεων, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην αυτοβελτίωση και παρακινούνται από προσωπικό ενδιαφέρον εμφανίζουν και υψηλές επιδόσεις στην παραγωγή του γραπτού λόγου (Kaplan et al., 2009. Pajares & Cheong, 2003. Troia et al., 2013. Yilmaz-Soylu et al., 2017).

Επίσης, οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης φάνηκε να συμβάλλουν θετικά στην αποτελεσματική παραγωγή του γραπτού λόγου καθώς προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με τους επιμέρους τομείς εκτός από τη συνοχή των κειμένων. Συνεπώς, τα άτομα που εστιάζουν στην επίτευξη της υψηλότερης επίδοσης σε σύγκριση με τους άλλους φαίνεται να επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις στον γραπτό λόγο καθώς ενεργοποιούνται τα θετικά στοιχεία της επιμονής στον στόχο και της καταβολής της προσπάθειας για την καλύτερη επίδοση (Elliot, 1999. Kaplan & Maehr, 2007. Kaplan et al., 2009. Troia et al., 2013).

Ωστόσο, προέκυψε ότι υπάρχει αρνητικά στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στους στόχους αποφυγής της επίδοσης και στην επίδοση στην παραγωγή του γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς (Kaplan et al., 2009. Pajares & Cheong, 2003. Troia et al., 2013. Yilmaz-Soylu et al., 2017). Αυτό σημαίνει ότι η εκδήλωση στόχων αποφυγής της επίδοσης δυσχεραίνει την επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής του γραπτού λόγου καθώς όσο αυξάνονται οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης τόσο θα μειώνεται η επίδοση στην παραγωγή του γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς (Kaplan et al., 2009. Pajares & Cheong, 2003. Troia et al., 2013. Yilmaz-Soylu et al., 2017). Συνεπώς, λόγω και του γεγονότος ότι οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης συνδέονται με χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, άμεση παραίτηση από τον στόχο, υιοθέτηση επιφανειακών στρατηγικών μάθησης, υψηλά επίπεδα άγχους και αρνητικά συναισθήματα είναι αναμενόμενο να μην ευνοούν και να δυσχεραίνουν την υψηλή επίδοση στον γραπτό λόγο (Coutinho & Neuman, 2008. Diseth, 2011. Ferla et al., 2010. Kaplan et al., 2009. Vrugt & Oort, 2008. Yilmaz-Soylu et al., 2017).

Επιπλέον, η παρούσα έρευνα εξέτασε και το γεγονός αν οι ατομικοί στόχοι επίτευξης μπορούν να αποτελέσουν προβλεπτικοί δείκτες της επίδοσης στον γραπτό λόγο. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης έδειξαν ότι οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης μπορούν να προβλέψουν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την επίδοση στον γραπτό λόγο (Kaplan et al., 2009. Pajares & Cheong, 2003. Troia et al., 2013). Από τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει ότι η υιοθέτηση στόχων μάθησης μπορεί να οδηγήσει σε υψηλές επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου, κάτι το οποίο επιφέρει σημαντικές εκπαιδευτικές προεκτάσεις καθώς η καλλιέργεια αυτών των στόχων μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της παραγωγής

του γραπτού λόγου. Από την άλλη πλευρά, προέκυψε ότι οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης μπορούν να προβλέψουν την επίδοση στον γραπτό λόγο αλλά προς την αντίθετη κατεύθυνση (Kaplan et al., 2009. Pajares & Cheong, 2003. Troia et al., 2013). Ειδικότερα, από την ανάλυση παλινδρόμησης προέκυψε ότι οι μεταβολές της επίδοσης στους στόχους αποφυγής-επίδοσης και οι μεταβολές της επίδοσης στον γραπτό λόγο κινούνται σε αντίθετες κατευθύνσεις. Συνεπώς, όσο μεγαλύτεροι είναι οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης τόσο μικρότερες αναμένεται να είναι οι επιδόσεις στον γραπτό λόγο.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω ευρήματα που αφορούν την επίδραση των μεταγνωστικών διεργασιών και των κινήτρων επίτευξης στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι δυνατόν να εξαχθούν ορισμένα βασικά συμπεράσματα που εξηγούν τις επιδόσεις των προγλωσσικά κωφών και των μεταγλωσσικά κωφών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Όπως προέκυψε, και οι πέντε επιμέρους μεταγνωστικές δεξιότητες επιδρούν σημαντικά στην επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής γραπτού λόγου (Karlen, 2017. Knospe, 2018. Teng, 2019). Επομένως, ένας λόγος με βάση τον οποίο μπορεί να εξηγηθεί η διαφοροποίηση της επίδοσης στον γραπτό λόγο ανάμεσα στους προγλωσσικά και μεταγλωσσικά κωφούς μπορεί να σχετίζεται με την εφαρμογή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Ειδικότερα, οι προγλωσσικά κωφοί φάνηκε να εφαρμόζουν σε λιγότερο βαθμό τις μεταγνωστικές δεξιότητες ως προς τη συνολική επίδοση και τις επιμέρους δεξιότητες του σχεδιασμού και της παρακολούθησης με αποτέλεσμα η μειωμένη εφαρμογή αυτών των δεξιοτήτων να δυσχεραίνει την επιτυχή εκτέλεση της διαδικασίας του γραπτού λόγου.

Σε ανάλογο συμπέρασμα μπορεί να καταλήξει κανείς για το γεγονός ότι η επίδοση στον γραπτό λόγο των προγλωσσικά κωφών και μεταγλωσσικά κωφών ήταν σημαντικά χαμηλότερη σε σύγκριση με τις επιδόσεις των ακουόντων. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι προγλωσσικά κωφοί χρησιμοποιούν λιγότερο τόσο τη διαδικαστική γνώση όσο και τις επιμέρους μεταγνωστικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους ακούοντες με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ο ενεργός έλεγχος και η ρύθμιση των γνωστικών λειτουργιών κατά τη διάρκεια της συγγραφικής δραστηριότητας επηρεάζοντας αρνητικά την ποιότητα παραγωγής των γραπτών κειμένων. Ανάλογη κατάσταση επικρατεί και για τους μεταγλωσσικά κωφούς, όπου φάνηκε να εφαρμόζουν σε σημαντικά χαμηλότερο βαθμό τη γνώση της συνθήκης και όλες τις μεταγνωστικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους ακούοντες με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται σημαντικά η ποιότητα παραγωγής γραπτού λόγου.

Ακόμη, ένας σημαντικός παράγοντας που μπορεί να εξηγήσει τις σημαντικά χαμηλές επιδόσεις των προγλωσσικά κωφών στην παραγωγή του γραπτού λόγου σε σύγκριση με τους μεταγλωσσικά κωφούς και τους ακούοντες αποτελεί η εκδήλωση των στόχων αποφυγής της επίδοσης. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι προγλωσσικά κωφοί υιοθετούν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό τους στόχους αποφυγής της επίδοσης, οι οποίοι φάνηκαν να συνδέονται αρνητικά με την παραγωγή γραπτού λόγου δυσκολεύοντας την αποτελεσματική παραγωγή όταν αυτοί υιοθετούνται.

Επιπλέον, προκειμένου να διερευνηθεί ο σημαντικός ρόλος των κινήτρων στη διαδικασία μάθησης η παρούσα έρευνα προχώρησε και στη μελέτη συσχετίσεων ανάμεσα στους ατομικούς στόχους επίτευξης και στις μεταγνωστικές διεργασίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι στόχοι μάθησης και οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης συσχετίζονται θετικά τόσο με τη μεταγνωστική γνώση όσο και με τις

μεταγνωστικές δεξιότητες, κάτι το οποίο συμφωνεί με προϋπάρχουσες έρευνες (Coutinho & Neuman, 2008. Kaplan et al., 2009. Komarraju & Nadler, 2013. Senko et al., 2011. Vrugt & Oort, 2008). Οι συγκεκριμένοι στόχοι και κυρίως οι στόχοι μάθησης φαίνεται να ευνοούν την ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών και κατ' επέκταση να συμβάλλουν θετικά στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, τη βαθιά κατανόηση και στην προσωπική βελτίωση (Kaplan et al., 2009. Komarraju & Nadler, 2013. Senko et al., 2011. Vrugt & Oort, 2008). Αντίθετα, οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης φάνηκε να μη συνδέονται θετικά με την ανάπτυξη και χρήση της μεταγνωστικής γνώσης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς οι συγκεκριμένοι στόχοι συνδέονται θετικά με επιφανειακές στρατηγικές μάθησης, με την επιφανειακή κατανόηση και την απουσία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Coutinho & Neuman, 2008. Diseth, 2011. Ferla et al., 2010. Senko et al., 2011. Vrugt & Oort, 2008).

Τέλος, διερευνήθηκαν οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους ως προς τις μεταγνωστικές διεργασίες, τους ατομικούς στόχους επίτευξης και την παραγωγή γραπτού λόγου με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Τα αποτελέσματα σχετικά με τις μεταγνωστικές διεργασίες, τα κίνητρα επίτευξης και τον γραπτό λόγο έδειξαν ότι οι κωφοί/βαρήκοοι δε διαφοροποιούνται με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως είναι το φύλο και η ηλικία αλλά και ούτε και με βάση την επαγγελματική κατάσταση και το σχολικό πλαίσιο φοίτησης που αφορούσε τον γραπτό λόγο (Al-Hilawani, 2017. Knoors & Marschark, 2015. Morrison et al., 2013. Yoshinaga-Itano & Downey, 1996). Αντίθετα, φάνηκε ότι διαφοροποιούνται με βάση ακαδημαϊκά, γλωσσικά και ακουσολογικά χαρακτηριστικά, όπως είναι το μορφωτικό επίπεδο, ο τρόπος επικοινωνίας, η γνώση της νοηματικής γλώσσας, η γνώση του προφορικού λόγου και το επίπεδο ακουσολογικής κατάστασης (Al-Hilawani, 2017. Knoors & Marschark, 2015. Morrison et al., 2013. Yoshinaga-Itano & Downey, 1996b).

Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει την εφαρμογή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, καθώς όσοι κωφοί ήταν απόφοιτοι δημοτικού/γυμνασίου συγκέντρωσαν χαμηλότερες επιδόσεις στη συνολική επίδοση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα στον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και τις στρατηγικές διαχείρισης πληροφοριών σε σύγκριση με τους κωφούς που ήταν απόφοιτοι λυκείου, απόφοιτοι Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. και όσοι είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές/διδακτορικές σπουδές. Επομένως, όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο τόσο περισσότερο φαίνεται να συμβάλλει στην εφαρμογή των μεταγνωστικών δεξιοτήτων που θεωρούνται υψηλής τάξης μεταγνωστικές διεργασίες.

Παράλληλα, το μορφωτικό επίπεδο βρέθηκε να επηρεάζει και την εκδήλωση των ατομικών στόχων επίτευξης και συγκεκριμένα φάνηκε ότι όσοι είχαν αποφοιτήσει από τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση εκδήλωναν σε υψηλότερο βαθμό στόχους μάθησης σε σύγκριση με τους απόφοιτους δημοτικού/γυμνασίου. Αντίθετα, όσοι ήταν απόφοιτοι δημοτικού/γυμνασίου εκδήλωναν σε υψηλότερο βαθμό στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τις άλλες κατηγορίες εκπαίδευσης. Τα δύο αυτά ευρήματα φαίνεται να επεξηγούν και τις χαμηλές επιδόσεις των κωφών αποφοίτων δημοτικού/γυμνασίου στον γραπτό λόγο, όπου οι επιδόσεις τους ήταν σημαντικά χαμηλότερες σε σύγκριση με τις επιδόσεις των αποφοίτων Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. και όσων είχαν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές/διδακτορικές σπουδές.

Ακόμη, φάνηκε ότι το ακουολογικό προφίλ και η ύπαρξη τυχόν συστημάτων ενίσχυσης του ήχου επηρέασε την επίδοση στις μεταγνωστικές δεξιότητες και στους ατομικούς στόχους επίτευξης. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι εκ γενετής κωφοί/βαρήκοοι εμφάνισαν χαμηλότερες επιδόσεις στις μεταγνωστικές δεξιότητες και ειδικότερα στον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση σε σύγκριση με τους βαρήκοους που χρησιμοποιούσαν ακουστικά βαρηκοΐας (Yoshinaga-Itano & Downey, 1996). Παράλληλα, προέκυψε οι εκ γενετής κωφοί/βαρήκοοι εκδήλωναν σε υψηλότερο βαθμό στόχους αποφυγής της επίδοσης σε σύγκριση με τους κωφούς/βαρήκοους που διέθεταν κοχλιακό εμφύτευμα. Οι διαφοροποιήσεις αυτές ανάμεσα στους κωφούς/βαρήκοους ενδέχεται να σχετίζονται με τη γλωσσική ανάπτυξη καθώς πολλά άτομα του δείγματος που φορούν κοχλιακό εμφύτευμα ή ακουστικά βαρηκοΐας είναι μεταγλωσσικά κωφοί/βαρήκοοι με αποτέλεσμα τα ποικίλα γλωσσικά ερεθίσματα που έχουν κατακτήσει και μπορούν να συνεχίζουν να αποκτούν συμβάλλει στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη κινήτρων για ενασχόληση με τον γραπτό λόγο (Spencer & Tomblin, 2009).

Επιπλέον, ένα σημαντικό ατομικό χαρακτηριστικό που διαφοροποίησε τις επιδόσεις των κωφών/βαρήκοων ήταν ο τρόπος επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι όσοι χρησιμοποιούσαν μόνο τον προφορικό λόγο φάνηκε να εφαρμόζουν περισσότερο τις μεταγνωστικές δεξιότητες σε σύγκριση με εκείνους που χρησιμοποιούσαν μόνο τη νοηματική γλώσσα. Επομένως, φαίνεται ότι η κατάκτηση της ομιλούμενης γλώσσας από τους κωφούς/βαρήκοους επηρεάζει θετικά τη χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, επιβεβαιώνοντας τον καθοριστικό ρόλο της γλωσσικής ικανότητας στη χρήση των μεταγνωστικών διεργασιών (Γωνίδα & συν., 2007. Gonida & Kiosseoglou, 2006. Lockl & Schneider, 2007). Αξιοσημείωτο είναι ότι και οι προγλωσσικά κωφοί που χρησιμοποιούν τη δίγλωσση επικοινωνία φαίνεται να εμφανίζουν υψηλότερες μεταγνωστικές δεξιότητες παρακολούθησης σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς που χρησιμοποιούν μόνο τη νοηματική γλώσσα. Συνεπώς, φαίνεται ότι τα οφέλη της κατάκτησης και χρήσης της ομιλούμενης γλώσσας είναι ιδιαίτερα σημαντικά στη χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων ακόμα κι αν δεν είναι η φυσική γλώσσα των κωφών ατόμων καθώς η ομιλούμενη γλώσσα ενδέχεται να συμβάλλει μέσω της εσωτερίκευσης της γλώσσας στον έλεγχο και στη ρύθμιση των γνωστικών λειτουργιών που σχετίζονται με την εκτέλεση σύνθετων λεκτικών έργων που απαιτούν ορισμένες γνώσεις του προφορικού λόγου, όπως είναι η παραγωγή γραπτού λόγου (Γωνίδα & συν., 2007. Lockl & Schneider, 2007. Morrison et al., 2013).

Ωστόσο, ανεξάρτητα από τον τρόπο επικοινωνίας φάνηκε ότι το επίπεδο γνώσης τόσο της νοηματικής γλώσσας όσο και του προφορικού λόγου συμβάλλουν και διαφοροποιούν τις επιδόσεις των κωφών/βαρήκοων ως προς την χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι όσοι γνώριζαν άριστα τη νοηματική γλώσσα εμφάνισαν υψηλότερη χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε σύγκριση με όσους τη γνώριζαν λίγο. Παράλληλα, προέκυψε ότι όσοι γνώριζαν σε άριστο, πολύ καλό ή μέτριο επίπεδο τον προφορικό λόγο εφαρμόζαν περισσότερο τις μεταγνωστικές δεξιότητες σε σύγκριση με όσους γνώριζαν σχεδόν καλά ή ελάχιστα τον προφορικό λόγο. Επομένως, προκύπτει το συμπέρασμα ότι όσο καλύτερα κατέχουν μία γλώσσα οι κωφοί/βαρήκοοι είτε είναι η νοηματική γλώσσα είτε η ομιλούμενη γλώσσα τόσο περισσότερο θα ευνοείται η χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Knoppers & Marschark, 2012. Morrison et al., 2013). Συνεπώς, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό οι

κωφοί/βαρήκοοι να αποκτήσουν πλήρως μία γλώσσα με ολοκληρωμένο τρόπο και με υψηλού επιπέδου γλωσσικές δεξιότητες ανεξάρτητα από την τροπικότητά της, καθώς κάτι τέτοιο θα τους βοηθήσει σημαντικά στην ανάπτυξη και χρήση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων (Knoors & Marschark, 2012. Knoors & Marschark, 2015. Morrison et al., 2013).

Ακόμη, τα ίδια γλωσσικά χαρακτηριστικά, δηλαδή ο τρόπος επικοινωνίας, η γνώση της νοηματικής γλώσσας και του προφορικού λόγου φάνηκε να επηρεάζουν και να διαφοροποιούν τις επιδόσεις των κωφών/βαρήκοων ως προς τους ατομικούς στόχους επίτευξης. Ειδικότερα, όσον αφορά τον τρόπο επικοινωνίας προέκυψε ότι όσοι χρησιμοποιούσαν μόνο τον προφορικό λόγο υιοθετούσαν σε υψηλότερο βαθμό στόχους μάθησης σε σύγκριση με τους κωφούς που χρησιμοποιούσαν τον προφορικό λόγο και τη νοηματική γλώσσα και με τους κωφούς που χρησιμοποιούσαν μόνο τη νοηματική γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ευνοείται η επίτευξη υψηλών επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου για τους κωφούς που χρησιμοποιούν μόνο τον προφορικό λόγο.

Παράλληλα, προέκυψε ότι οι κωφοί που χρησιμοποιούσαν δίγλωσση επικοινωνία υιοθετούσαν σε υψηλότερο βαθμό στόχους προσέγγισης της επίδοσης σε σύγκριση με τις άλλες κατηγορίες, κάτι το οποίο επηρεάζει θετικά την ποιότητα παραγωγής των γραπτών κειμένων. Αντίθετα, όσοι χρησιμοποιούσαν μόνο τη νοηματική γλώσσα υιοθετούσαν σε υψηλότερο βαθμό στόχους αποφυγής της επίδοσης με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επίτευξη υψηλών επιδόσεων στον γραπτό λόγο. Επιπλέον, προέκυψε ότι όσοι κωφοί γνώριζαν άριστα τη νοηματική γλώσσα και τον προφορικό λόγο εκδήλωναν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό στόχους μάθησης και στόχους προσέγγισης της επίδοσης σε σύγκριση με όσους γνώριζαν τη νοηματική γλώσσα λίγο ή μέτρια και σε σύγκριση με όσους γνώριζαν σχεδόν καλά ή ελάχιστα τον προφορικό λόγο. Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι κωφοί με υψηλές γλωσσικές δεξιότητες εκδήλωναν στόχους μάθησης και στόχους προσέγγισης της επίδοσης, κάτι το οποίο επηρεάζει θετικά την αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου. Ενδεχομένως, τα άτομα που διαθέτουν υψηλές γλωσσικές δεξιότητες είτε σε κάθε γλώσσα χωριστά είτε και στις δύο γλώσσες αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα και αυτοπεποίθηση σχετικά με τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου με αποτέλεσμα να επιδεικνύουν και τους ανάλογους στόχους που οδηγούν σε υψηλές επιδόσεις. Αντίθετα, όσοι γνώριζαν λίγο ή μέτρια τη νοηματική γλώσσα και τον προφορικό λόγο εκδήλωναν στόχους αποφυγής της επίδοσης με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο η αποτελεσματική παραγωγή γραπτού λόγου.

Επιπλέον, τα παραπάνω γλωσσικά χαρακτηριστικά, δηλαδή ο τρόπος επικοινωνίας, η γνώση της νοηματικής γλώσσας και του προφορικού λόγου, φάνηκε να επηρεάζουν και να διαφοροποιούν τις επιδόσεις των κωφών ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι κωφοί/βαρήκοοι που χρησιμοποιούσαν μόνο τον προφορικό λόγο σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στη συνολική επίδοση στην παραγωγή του γραπτού λόγου σε σύγκριση με τους κωφούς που χρησιμοποιούσαν μόνο τη νοηματική γλώσσα αλλά και σε σύγκριση με τους κωφούς που χρησιμοποιούσαν τη νοηματική γλώσσα και τον προφορικό λόγο, συμφωνώντας με προϋπάρχουσες έρευνες (Mayer, 2007. Singleton et al., 2004. Wolbers et al., 2014).

Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι κωφοί του δείγματος που χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο είναι μεταγλωσσικά κωφοί και έχουν κατακτήσει

το βασικό επίπεδο της ομιλούμενης γλώσσας με αποτέλεσμα οι κωφοί που χρησιμοποιούν υψηλές γλωσσικές δεξιότητες της ομιλούμενης γλώσσας να μπορούν επιτύχουν καλύτερη μετάβαση στη γραφή μεταφέροντας με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τον γλωσσικό κώδικα της ομιλούμενης γλώσσας στη γραπτή επικοινωνία (Mayer, 2007. Singleton et al., 2004). Αντίθετα, έχει προκύψει ότι όσοι κωφοί χρησιμοποιούν μόνο τη νοηματική γλώσσα δυσκολεύονται να επιτύχουν την αποτελεσματική μετάβαση στη γραπτή επικοινωνία καθώς συνήθως μεταφέρουν τη δομή της νοηματικής γλώσσας στο γραπτό κείμενο με συνέπεια να προκύπτουν δυσκολίες στη συνοχή και στη συνεκτικότητα του γραπτού κειμένου, όπως επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα συμφωνώντας με άλλες προϋπάρχουσες έρευνες (Antia et al., 2005. Koutsoubou, Herman & Woll, 2006. Mayer, 2007. Singleton et al., 2004. Wolbers et al., 2014).

Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι οι επιδόσεις των κωφών στην παραγωγή γραπτού λόγου που χρησιμοποιούσαν δίγλωσση επικοινωνία ήταν υψηλότερες σε σύγκριση με τους κωφούς που χρησιμοποιούσαν μόνο τη νοηματική γλώσσα, ιδιαίτερα στις επιδόσεις που αφορούσαν την κειμενική οργάνωση (Burman, Nunes & Evans, 2007. Koutsoubou, Herman & Woll, 2006. Wolbers et al., 2014). Ωστόσο, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες που χρησιμοποιούσαν διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας. Παρ' όλα αυτά, μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι οι κωφοί του δείγματος που διαθέτουν γλωσσική επάρκεια στην ομιλούμενη γλώσσα ως δεύτερη γλώσσα αλλά και γλωσσική επάρκεια στη νοηματική γλώσσα ως μητρική και χρησιμοποιούν και τους δύο τρόπους επικοινωνίας διαθέτουν ένα προβάδισμα στην αποτελεσματική παραγωγή του γραπτού λόγου και ιδιαίτερα στην εφαρμογή δεξιοτήτων κειμενικής οργάνωσης σε σύγκριση με τους κωφούς που χρησιμοποιούν μόνο τη νοηματική γλώσσα (Burman, Nunes & Evans, 2007. Dostal & Wolbers, 2014. Niederberger, 2008. Singleton et al., 2004. Wolbers et al., 2014). Το εύρημα αυτό ενδέχεται να σχετίζεται με το γεγονός ότι οι κωφοί που χρησιμοποιούν δίγλωσση επικοινωνία μπορούν να αξιοποιήσουν τις δεξιότητες της ομιλούμενης γλώσσας που διαθέτουν αλλά και να χρησιμοποιήσουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα μεταγλωσσικές δεξιότητες από τη νοηματική γλώσσα στη γραπτή επικοινωνία (Dostal & Wolbers, 2014. Niederberger, 2008. Singleton et al., 2004. Wolbers et al., 2014). Επομένως, η εφαρμογή δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας αλλά και στην καλλιέργεια της μεταγλωσσικής επίγνωσης μέσω της ρητής και σαφούς σύγκρισης των γλωσσικών δομών της νοηματικής και ομιλούμενης γλώσσας ενδέχεται να συμβάλλει στη βελτίωση της παραγωγής γραπτού λόγου (Dostal & Wolbers, 2014. Wolbers et al., 2014). Όμως, το γεγονός ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί που χρησιμοποιούσαν μόνο τον προφορικό λόγο σημείωσαν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις στη γραπτή έκφραση σε σύγκριση με τις άλλους δύο τρόπους επικοινωνίας αξιοποιώντας τις γλωσσικές δομές του προφορικού λόγου, αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο της ομιλούμενης γλώσσας στην παραγωγή του γραπτού λόγου (Asker-Árnason et al., 2012. Mayer, 2007).

Αναλυτικότερα, η σημασία της ομιλούμενης γλώσσας για την επίδοση στον γραπτό λόγο αναδεικνύεται και από το γεγονός ότι όσοι κωφοί διέθεταν άριστο επίπεδο προφορικού λόγου σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου και στην κειμενική οργάνωση σε σύγκριση με όσους

γνώριζαν σχεδόν καλά ή ελάχιστα τον προφορικό λόγο (Mayer, 2007). Επίσης, φάνηκε ότι οι υψηλές γλωσσικές δεξιότητες είτε στη νοηματική γλώσσα είτε στην ομιλούμενη γλώσσα οδηγούν σε υψηλές επιδόσεις στον γραπτό λόγο. Ειδικότερα, αν και δεν προέκυψε κάποια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα σε όσους γνώριζαν άριστα τη νοηματική γλώσσα και σε όσους τη γνώριζαν λίγο ή μέτρια, αξίζει να αναφερθεί ότι οι μέσοι των επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου και στους επιμέρους τομείς αυτών που γνώριζαν άριστα τη νοηματική γλώσσα ήταν υψηλότεροι σε σύγκριση με όσους τη γνώριζαν λίγο ή μέτρια. Αυτό σημαίνει ότι οι υψηλές δεξιότητες στη νοηματική γλώσσα μπορούν να συμβάλλουν θετικά στην κατάκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού και συγκεκριμένα στην επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής γραπτού λόγου μεταφέροντας με αποτελεσματικότητα ορισμένες μεταγλωσσικές δεξιότητες από τη νοηματική γλώσσα στη γραπτή έκφραση (Niederberger, 2008. Wolbers et al., 2014).

Ωστόσο, η άριστη γνώση της νοηματικής γλώσσας δεν φαίνεται να επαρκεί για την αποτελεσματική παραγωγή του γραπτού λόγου. Το ζήτημα αυτό επιφέρει σημαντικές εκπαιδευτικές προεκτάσεις αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα εύρεσης αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών που θα γεφυρώσουν τις δύο μορφές επικοινωνίας επιτυγχάνοντας την αποτελεσματικότερη μετάβαση είτε από τη νοηματική είτε από την ομιλούμενη γλώσσα στη γραπτή επικοινωνία (Knoors & Marschark, 2015. Mayer, 2007. Singleton et al., 2004).

8.2. Περιορισμοί έρευνας-Μελλοντικές προεκτάσεις

Η παρούσα έρευνα διέπεται από ορισμένους περιορισμούς που είναι σημαντικό να επισημανθούν. Αρχικά, το δείγμα της έρευνας ήταν αρκετά μικρό με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η γενίκευση των αποτελεσμάτων για το σύνολο του πληθυσμού των κωφών και βαρήκοων. Παράλληλα, λόγω του γεγονότος ότι η παρούσα έρευνα εστίασε στην αναζήτηση διαφοροποιήσεων σε μια σειρά παραγόντων ανάμεσα στους προγλωσσικά κωφούς και τους μεταγλωσσικά κωφούς θα ήταν εξαιρετικά πολύτιμο ένας μεγαλύτερος αριθμός δείγματος για κάθε επιμέρους ομάδα κωφών ώστε να γίνει μία ασφαλέστερη σύγκριση μεταξύ τους και ταυτόχρονα να ενισχυθεί με αυτόν τον τρόπο η εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας (Bryman, 2017).

Επίσης, ένας ακόμα περιορισμός της παρούσας έρευνας σχετίζεται με το γεγονός ότι δεν χρησιμοποιήθηκε πιλοτικά το ερωτηματολόγιο ατομικής συμπλήρωσης. Λόγω του ήδη υπάρχοντος περιορισμένου αριθμού δείγματος δεν ήταν εφικτό το ερωτηματολόγιο να χρησιμοποιηθεί σε έναν ικανό αριθμό κωφών ατόμων πιλοτικά. Ωστόσο, η πιλοτική εφαρμογή θα μπορούσε να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα του ερευνητικού εργαλείου και να εξεταστεί ο βαθμός κατανόησης και ερμηνείας των ερωτήσεων (Bryman, 2017). Ειδικότερα, με τη χορήγηση του πιλοτικού ερωτηματολογίου θα μπορούσε να φανεί αν οι χρησιμοποιούμενοι όροι γίνονται εύκολα αντιληπτοί, αν η σειρά των ερωτήσεων δεν προκαλεί τάσεις πιθανής σύγχυσης και αν το ερωτηματολόγιο έχει την κατάλληλη έκταση (Robson, 2010). Τα ζητήματα αυτά λήφθηκαν υπόψη κατά τη διάρκεια δόμησης του ερωτηματολογίου, αλλά η πρόσθετη εφαρμογή του πιλοτικού ερωτηματολογίου θα μπορούσε να επιφέρει γόνιμα συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα και την εγκυρότητα περιεχομένου του εργαλείου.

Επιπλέον, για την αξιολόγηση των μεταγνωστικών διεργασιών χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, γεγονός το οποίο ενέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας των απαντήσεων καθώς αυτές δεν είναι σίγουρο ότι ανταποκρίνονται στις πραγματικές δυνατότητες των συμμετεχόντων. Ένα ακόμη ζήτημα που προκύπτει σχετίζεται με το γεγονός ότι οι ερωτήσεις δεν είναι άμεσα συνδεδεμένες με αυτά που έχει το άτομο ενεργά στη βραχύχρονη μνήμη του με αποτέλεσμα να υπάρχει ο κίνδυνος οι πληροφορίες που δίνονται να μην είναι αξιόπιστες (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Για να αντιμετωπιστεί αυτό το ζήτημα θα μπορούσε η παρούσα έρευνα να χρησιμοποιήσει ή να εμπλουτίσει την αξιολόγηση των μεταγνωστικών διεργασιών με άλλες μεθόδους λεκτικών αυτοαναφορών, όπως είναι η μέθοδος της φωναχτής σκέψης.

Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, τα ερευνητικά υποκείμενα θα απαντούσαν στις ερωτήσεις του ερευνητή σχετικά με τον τρόπο σκέψης που ακολουθούν κατά τη διάρκεια εκτέλεσης του γνωστικού έργου της παραγωγής γραπτού λόγου αλλά και θα επεξηγούσαν τα στοιχεία του γνωστικού έργου που είναι παρόντα στη βραχύχρονη μνήμη. Οι απαντήσεις θα μπορούσαν να δίνονται στη νοηματική γλώσσα εφόσον αποτελούσε τη μητρική γλώσσα και τον κύριο τρόπο επικοινωνίας των κωφών και έτσι θα μπορούσαν να συμμετέχουν κωφά άτομα που δεν έχουν υψηλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης. Η μέθοδος αυτή θα μπορούσε να καταγράψει με μεγαλύτερη ακρίβεια τη λειτουργία των μεταγνωστικών διεργασιών κατά τη διάρκεια της παραγωγής του γραπτού λόγου και γι' αυτό τον λόγο θα μπορούσε να αποτελέσει και μία πρόταση για μελλοντική έρευνα χρησιμοποιώντας την εν λόγω μέθοδο.

Επίσης, μία ακόμα μελλοντική πρόταση θα μπορούσε να ήταν η παρούσα έρευνα να εφαρμοστεί σε μαθητές σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί ένα εξαιρετικά σύνθετο και πολύπλοκο έργο που δυσκολεύει σημαντικά τους κωφούς μαθητές σε όλη τη διάρκεια των σχολικών χρόνων. Επομένως, η μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου μπορεί να επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα για τις συγκεκριμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι κωφοί μαθητές και να συνεισφέρει σε γόνιμα συμπεράσματα για την εκπαιδευτική πράξη. Επιπλέον, θα μπορούσαν να εξεταστούν μελλοντικά κι άλλοι γνωστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την παραγωγή του γραπτού λόγου, όπως είναι η εργαζόμενη μνήμη και οι επιτελικές λειτουργίες ώστε να διερευνηθεί ο τρόπος λειτουργίας αυτών των παραγόντων στα κωφά άτομα και παράλληλα ο τρόπος με τον οποίο επιδρούν στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Εκτός από γνωστικούς παράγοντες, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν και την επίδραση συναισθηματικών παραγόντων στην παραγωγή γραπτού λόγου σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα, όπως είναι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα επιστημικά συναισθήματα, η ακαδημαϊκή αυτοεικόνα και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας. Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης στις μεταγνωστικές διεργασίες σε κωφούς μαθητές, ώστε να διαπιστωθεί αν η καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της παραγωγής του γραπτού λόγου.

8.3. Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις και Εφαρμογές

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιφέρουν σημαντικές εκπαιδευτικές προεκτάσεις και εφαρμογές που μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται σε άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν την καθοριστική επίδραση της μεταγνωστικής γνώσης και κυρίως των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην παραγωγή γραπτού λόγου. Συνεπώς, η καλλιέργεια της μεταγνωστικής γνώσης και κυρίως της διαδικαστικής γνώσης που περιλαμβάνει τη γνώση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούνται οι γνωστικές στρατηγικές ενδέχεται να οδηγήσει στη βελτίωση της γραπτής έκφρασης. Παράλληλα, αναγκαία θεωρείται η συστηματική διδασκαλία και καλλιέργεια των μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς η αποτελεσματική εφαρμογή αυτών θα συμβάλλει στον ενεργό έλεγχο, στη ρύθμιση και στην αξιολόγηση των γνωστικών διαδικασιών που ενεργοποιούνται σε όλη τη διάρκεια εκτέλεσης της συγγραφικής δραστηριότητας, δηλαδή κατά τον σχεδιασμό, τη μεταφορά των ιδεών στο γραπτό κείμενο και την αναθεώρηση του γραπτού κειμένου (Harris et al., 2010. Knospe, 2018). Η αναγκαιότητα αυτή μεγιστοποιείται αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι οι κωφοί/βαρήκοοι του δείγματος φάνηκε να εφαρμόζουν σε σημαντικά χαμηλότερο βαθμό τις μεταγνωστικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους ακούοντες με αποτέλεσμα να προκύψουν και χαμηλές επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Ένα διδακτικό πρόγραμμα που συμβάλλει στην καλλιέργεια της μεταγνωστικής γνώσης και των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και παράλληλα οδηγεί στην ανάπτυξη στρατηγικών αυτορρύθμισης αποτελεί το μοντέλο ανάπτυξης στρατηγικών αυτορρύθμισης κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου (Self-Regulated Strategy Development Model) (Graham et al., 2005. Harris et al., 2010. Santagelo et al., 2007). Το μοντέλο αυτό αποτελείται από έξι στάδια και στοχεύει στην απόκτηση και στην εφαρμογή στρατηγικών αυτορρύθμισης κατά τη διαδικασία παραγωγής του γραπτού λόγου (Graham et al., 2005. Harris et al., 2010. Santagelo et al., 2007). Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης σχετικά με το κειμενικό είδος που πρόκειται να γραφεί και για τις στρατηγικές αυτορρύθμισης που ήδη γνωρίζουν οι μαθητές. Ειδικότερα, αναπτύσσεται η δηλωτική, η διαδικαστική γνώση και η γνώση της συνθήκης μέσα από την ανάγνωση άλλων κειμένων όπου αναδεικνύονται τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών στρατηγικών που χρησιμοποίησε ο συγγραφέας και γίνονται αντικείμενο συζήτησης με τη χρήση κατάλληλων ερωτήσεων. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει τη συζήτηση σχετικά με την τρέχουσα επίδοση στον γραπτό λόγο, την ικανότητα των μαθητών για τη χρήση στρατηγικών αυτορρύθμισης και για τις υπάρχουσες στάσεις και πεποιθήσεις τους απέναντι στον γραπτό λόγο. Στο στάδιο αυτό διδάσκονται στρατηγικές που συμβάλλουν στην παραγωγή και οργάνωση των ιδεών αλλά και στη δόμηση των στόχων κυρίως μέσω της χρήσης των γραφικών οργανωτών. Επιπλέον, ακολουθεί περαιτέρω συζήτηση για την εφαρμογή κι άλλων αποτελεσματικών στρατηγικών αναλύοντας το σκοπό, τα πλεονεκτήματα, τις προϋποθέσεις αποτελεσματικότητας και τις περιπτώσεις που κάποιες από αυτές μπορεί να μην είναι αποτελεσματικές.

Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει τη μοντελοποίηση των στρατηγικών από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει ο ίδιος τις στρατηγικές και εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται κατά τη διάρκεια εφαρμογής των στρατηγικών. Παράλληλα, για να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μπορεί να χρησιμοποιήσει και οπτικά βοηθήματα. Ιδιαίτερη έμφαση

δίνεται στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να χρησιμοποιηθούν με αποτελεσματικότητα οι αυτο-οδηγίες και οι αυτοερωτήσεις κατά τη διάρκεια εκτέλεσης της γραπτής έκφρασης αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τα οφέλη των συγκεκριμένων στρατηγικών. Το τέταρτο στάδιο περιλαμβάνει την απομνημόνευση των βασικών βημάτων για την εφαρμογή των αποτελεσματικών στρατηγικών. Σημαντικό ρόλο στην απομνημόνευση των στρατηγικών διαδραματίζουν η χρήση μνημονικών τεχνικών και η χρήση των αυτο-οδηγιών που θα επιτρέψουν τη μνημονική ανάκληση των απαραίτητων βημάτων για την εκτέλεση των στρατηγικών.

Το πέμπτο στάδιο περιλαμβάνει την εφαρμογή των στρατηγικών από την πλευρά των μαθητών με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εφαρμόζουν τις αποτελεσματικές μεταγνωστικές στρατηγικές που έχουν διδαχθεί, όπως είναι οι αυτοερωτήσεις, οι αυτο-οδηγίες, ο καθορισμός και η δόμηση στόχων μέσω γραφικών οργανωτών και οι δεξιότητες παρακολούθησης της προόδου με την υποστηρικτική βοήθεια του εκπαιδευτικού. Παραδείγματα υποστηρικτικής καθοδήγησης και βοήθειας αποτελούν η άμεση διδασκαλία για τη χρήση ενός βήματος από την εκτέλεση των στρατηγικών, η υπενθύμιση για την εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών, η παροχή ευκαιριών για την εξάσκηση μεταγνωστικών στρατηγικών, η επισήμανση διορθωτικών παρατηρήσεων που θα οδηγήσουν στην τροποποίηση των μη αποτελεσματικών στρατηγικών και η θετική ενίσχυση για περαιτέρω εφαρμογή των μεταγνωστικών στρατηγικών. Κύρια μέθοδος διδασκαλίας αποτελεί η μέθοδος της «σκαλωσιάς» (scaffolding) που βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο του Vygotsky και σύμφωνα με αυτήν ο εκπαιδευτικός παρέχει υποστηρικτική βοήθεια στον μαθητή ώστε να αναπτύξει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες και στη συνέχεια σταδιακά μειώνει την καθοδήγηση με στόχο ο μαθητής να οδηγηθεί στην αυτόνομη εφαρμογή των στρατηγικών. Το έκτο και τελικό στάδιο περιλαμβάνει την ανεξάρτητη εφαρμογή των μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου χωρίς την υποστήριξη του εκπαιδευτικού και των συμμαθητών. Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν και ελέγχουν την εφαρμογή των στρατηγικών και υποστηρίζουν τους μαθητές μόνο όταν κριθεί αναγκαίο, ενώ παράλληλα παροτρύνεται και η προσπάθεια γενίκευσης των μεταγνωστικών στρατηγικών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Επομένως, λόγω του γεγονότος ότι το παραπάνω διδακτικό πρόγραμμα έχει αποδειχθεί αποτελεσματικό για μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου θα μπορούσε να εφαρμοστεί και σε μαθητές με κώφωση/βαρηκοΐα και να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της γραπτής έκφρασης (Graham et al., 2014. Lane et al., 2008). Ωστόσο, είναι αναγκαίο να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες και δυνατότητες των κωφών/βαρήκοων. Συγκεκριμένα, για την αποτελεσματική εκπαίδευση των κωφών/βαρήκοων κρίνεται αναγκαία η σαφής και ρητή διδασκαλία της ενεργοποίησης της μεταγνωστικής γνώσης και της εφαρμογής των μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου.

Παράλληλα, ιδιαίτερα χρήσιμη και βοηθητική μπορεί να θεωρηθεί η εφαρμογή της αυτοδιδασκαλίας, όπου οι μαθητές θα θέτουν ερωτήσεις στον εαυτό τους σχετικά με την πορεία εκτέλεσης της παραγωγής του γραπτού κειμένου και την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων ώστε μέσω αυτής της διαδικασίας να οδηγηθούν στην παρακολούθηση, στον ενεργό έλεγχο και στη ρύθμιση των γνωστικών διαδικασιών που συντελούνται κατά τη διάρκεια παραγωγής του γραπτού λόγου (Graham et al., 2014.

Harris et al., 2010). Συνεπώς, θα μπορούν να αξιολογούν, να τροποποιούν, να διορθώνουν και να αναπροσαρμόζουν τις μη αποτελεσματικές στρατηγικές που δεν συμβάλλουν στην επιτυχή διεκπεραίωση της παραγωγής του γραπτού κειμένου και να τις αντικαθιστούν από αποτελεσματικές μεταγνωστικές στρατηγικές που έχουν διδαχθεί.

Επιπλέον, σύμφωνα με το παραπάνω διδακτικό πρόγραμμα μία αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας που αξίζει να αναφερθεί καθώς μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους κωφούς/βαρήκοους μαθητές στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών είναι η μέθοδος της «σκαλωσιάς» (scaffolding) (Borgna et al., 2011. Knoors & Marschark, 2015). Σύμφωνα με αυτή τη μέθοδο, ο εκπαιδευτικός αρχικά παρέχει ένα υποστηρικτικό πλαίσιο καθοδήγησης των κωφών μαθητών χρησιμοποιώντας μνημονικές τεχνικές και προσφέροντας ευκαιρίες για την εφαρμογή μεταγνωστικών στρατηγικών και σταδιακά απομακρύνει την καθοδήγησή του προκειμένου ο μαθητής να εφαρμόσει με αυτόνομο τρόπο τις μεταγνωστικές στρατηγικές οδηγώντας τον στην αυτορρυθμιζόμενη γραφή. Συνεπώς, η φθίνουσα καθοδήγηση που παρέχεται ενδέχεται να βελτιώσει τη χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών και να οδηγήσει σε ουσιαστικά πλαίσια εποπτείας και αυτονομίας τους κωφούς μαθητές.

Εκτός από τις μεταγνωστικές διεργασίες σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και τα κίνητρα επίτευξης. Ειδικότερα, προέκυψε ότι οι στόχοι μάθησης κυρίως αλλά και οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης συμβάλλουν θετικά στην παραγωγή γραπτού λόγου αλλά και τις μεταγνωστικές διεργασίες, ενώ οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης επιδρούν αρνητικά (Coutinho & Neuman, 2008. Komarraju & Nadler, 2013. Senko et al., 2011. Vrugt & Oort, 2008). Επομένως, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα καλλιέργειας των στόχων μάθησης κατά κύριο λόγο καθώς ενδέχεται να οδηγήσουν στη βελτίωση της γραπτής έκφρασης και στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών διεργασιών. Επομένως, η διδασκαλία που στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην αυτοβελτίωση και στην κατάκτηση βαθιάς γνώσης ενδέχεται να οδηγήσει στην εκδήλωση στόχων μάθησης. Παράλληλα, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή, η θετική ανατροφοδότηση που θα αποδίδει την επιτυχία σε ενδογενείς παράγοντες και η σύνδεση της διδασκαλίας με προσωπικά βιώματα και εμπειρίες των κωφών μαθητών μπορούν επίσης να οδηγήσουν στην εκδήλωση των στόχων μάθησης. Ταυτόχρονα, η εμπλοκή με ενδιαφέρουσες εργασίες που καλλιεργούν την περιέργεια και η ενεργός συμμετοχή σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου με αυθεντικές επικοινωνιακές προεκτάσεις ενδέχεται να ενδυναμώσουν την υιοθέτηση στόχων μάθησης.

Επιπλέον, αναλύοντας τις επιδόσεις των κωφών/βαρήκων στον γραπτό λόγο και τα χαρακτηριστικά των γραπτών τους κειμένων μπορούν να εξαχθούν γόνιμα συμπεράσματα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, προέκυψε ότι οι μεταγλωσσικά κωφοί που είχαν κατακτήσει ένα βασικό επίπεδο της ομιλούμενης γλώσσας σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στον γραπτό λόγο σε σύγκριση με τους προγλωσσικά κωφούς. Επίσης, φάνηκε ότι οι κωφοί που διέθεταν υψηλού επιπέδου γνώσεις και δεξιότητες είτε στην ομιλούμενη είτε στη νοηματική γλώσσα εμφάνισαν υψηλότερες επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου σε σύγκριση με τους κωφούς που δεν κατείχαν σε υψηλό βαθμό τη νοηματική ή την ομιλούμενη γλώσσα. Ταυτόχρονα, προέκυψε ότι οι προγλωσσικά κωφοί που χρησιμοποιούσαν δίγλωσση επικοινωνία σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στον γραπτό λόγο και κυρίως στην κειμενική οργάνωση σε σύγκριση με τους κωφούς που χρησιμοποιούσαν μόνο τη νοηματική γλώσσα.

Επομένως, με βάση τα παραπάνω ευρήματα μία αποτελεσματική εκπαιδευτική προσέγγιση θα μπορούσε να ήταν η εφαρμογή δίγλωσσων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ομιλούμενης γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας αλλά και στην καλλιέργεια της μεταγλωσσικής επίγνωσης μέσω της ρητής και σαφούς σύγκρισης των γλωσσικών δομών ανάμεσα στη νοηματική και την ομιλούμενη γλώσσα έχοντας ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της παραγωγής γραπτού λόγου (Dostal & Wolbers, 2014. Wolbers et al., 2014). Κρίνεται, λοιπόν, σημαντικό η αντιπαραβολή ορισμένων γλωσσικών δομών που διαφέρουν ανάμεσα στις δύο γλώσσες, όπως είναι η χρήση των άρθρων, των προθέσεων και των αντωνυμιών, καθώς παρατηρήθηκε στα γραπτά κείμενα των προγλωσσικά κωφών να ακολουθείται η δομή της νοηματικής γλώσσας και να παραβιάζονται οι μορφολογικοί και συντακτικοί κανόνες της γραπτής γλώσσας (Singleton et al., 2004). Ωστόσο, η γλωσσική επάρκεια στη νοηματική γλώσσα μπορεί να συνεισφέρει θετικά σε ορισμένα σημεία κατά τη γραπτή μεταφορά των ιδεών, όπως είναι η παραγωγικότητα των ιδεών και η ανάκληση των πληροφοριών που σχετίζονται με τον σχολιασμό και την ερμηνεία γεγονότων, προσώπων και συναισθηματικών καταστάσεων. Επομένως, κεντρικό σημείο διδασκαλίας του γραπτού λόγου αποτελεί η προσπάθεια γεφύρωσης των δύο μορφών επικοινωνίας, δηλαδή της νοηματικής ή ομιλούμενης γλώσσας και της γραπτής έκφρασης (Mayer, 2007. Singleton et al., 2004). Συμπερασματικά, σε συνδυασμό με τις στρατηγικές διδασκαλίας του γραπτού λόγου, αναγκαία θεωρείται η διδασκαλία και η συστηματική καλλιέργεια της μεταγνωστικής γνώσης και κυρίως των μεταγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και η καλλιέργεια των στόχων μάθησης και των στόχων προσέγγισης της επίδοσης, κάτι το οποίο θα έχει ως αποτέλεσμα την πιθανότητα βελτίωσης της γραπτής έκφρασης των κωφών/βαρήκοων ατόμων.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Al-Hilawani, Y. A. (2003). Clinical examination of three methods of teaching reading comprehension to deaf and hard-of-hearing students: From research to classroom applications. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(2), 146-156.
- Al-Hilawani, Y. A. (2006). Visual analyses and discriminations: One approach to measuring students' metacognition. *American Annals of the Deaf*, 151, 16-24.
- Al-Hilawani, Y.A. (2017). Hearing and Deaf and Hard of Hearing: a Comparison on Metacognition, the Mooney Problem Checklist, IQ, and Gender. *The Volta Review*, 116(1), 5-28
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Alamargot, D., & Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. In R. Beard, D. Myhill, M. Nystrand, & J. Riley (Eds), *Handbook of Writing Development* (pp. 23-47). London: Sage.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Antia, S. D., Reed, S. & Kreimeyer, K. H. (2005). Written language of deaf and hard-of-hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(3), 244-255.
- Aquiline, C. (2000). World Federation of the Deaf: Towards a Policy on Deaf Education. *International Congress of Educators of the Deaf*. Sydney, Australia.
- Arango-Muñoz, S. (2013). Scaffolded memory and metacognitive feelings. *Review of Philosophy and Psychology*, 4, 135-152.
- Arfé, B. & Boscolo, P. (2006). Causal coherence in deaf and hearing students' written narratives. *Discourse Processes*, 42, 271-300.
- Asker-Arnason, L., Akerlund, V., Skoglund, C., Ek-Lagergren, I., Wengelin, A., & Sahlen, B. (2012). Spoken and written narratives in Swedish children and adolescents with hearing impairment. *Communication Disorders Quarterly*, 33, 131-145.
- Baddeley, A. D. (1986). *Working Memory*. Oxford: Clarendon Press.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic buffer: a new component of working memory? *Trends in cognitive sciences*, 4 (11), 417-423.
- Baker, R., & Knight, P. (1998). Total Communication: Current Policy and Practice. In S. Gregory, P. Knight, W. McCracken, S. Powers and L. Watson (Eds.). *Issues in Deaf Education*, pp. 77-87. London: David Fulton

- Banner, A., & Wang, Y. (2011). An analysis of the reading strategies used by adult and student deaf readers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*(1), 2–23.
- Baten, E., & Desoete, A. (2019). Metacognition and motivation in school-aged children with and without learning disabilities in Flanders. *ZDM Mathematics Education, 51* (4), 565-582.
- Baten, E., Praet, M., & Desoete, A. (2017). The relevance and efficacy of metacognition for instructional design in the domain of mathematics. *ZDM Mathematics Education, 49*, 613–623.
- Beattie, R. G. (2006). The Oral Methods and Spoken Language Acquisition. In P.E.Spencer & M. Marschark (Eds.). *Advances in Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-Hearing Children* (pp. 103-105). New York: Oxford University Press.
- Benedict, K. M., Rivera, M. C., & Antia, S. D. (2015). Instruction in metacognitive strategies to increase deaf and hard-of-hearing students' reading comprehension. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 20*(1), 1–15.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berninger, V.W., & Abbott, R.D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. *Journal of Educational Psychology, 102*, 635–651.
- Berninger, V.W., Abbott, R.D., & Shurtleff, H.A. (1990). Developmental changes in interrelationships of visible language codes, oral language codes, and reading or spelling. *Learning and Individual Differences, 2*(1), 45-66.
- Berninger, V., Abbott, R., Swanson, H. L., Lovitt, D., Trivedi, P., Lin, S., & Amtmann, D. (2010). Relationship of word- and sentence-level working memory to reading and writing in second, fourth, and sixth grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 41*, 179–193.
- Berninger, V., Proctor, H., DeBruyn, I., & Smith, R. (1988). Relationship between levels of oral and written language in beginning readers. *Journal of School Psychology, 26*, 341-357.
- Borgna, G., Convertino, C., Marschark, M., Morrison, C., & Rizzolo, K. (2011). Enhancing deaf students' learning from sign language and text: Metacognition, modality, and the effectiveness of content scaffolding. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 16*(1), 79–100.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65–116). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In J. H. Flavell & E. M. Markham (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development* (pp. 77–166). New York: Wiley.

Bryce, D., & Whitebread, D. (2012). The development of metacognitive skills: evidence from observational analysis of young children's behaviour during problem solving. *Metacognition and Learning*, 7, 197–217.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Burman, D.L., Nunes, T., & Evans, D (2007). Writing profiles of deaf children taught through British Sign Language. *Deafness and Education International*, 9 (1), 2–23.

Büyüknarci, O. & Grünke, M. (2019). The Effects of a Metacognitive Strategy on the Persuasive Writing Skills of Adolescents with Hearing Impairment and Learning Disabilities. *Insights into Learning Disabilities*, 16 (2), 139-152.

Calderon, R., & Greenberg, M.T. (1997). The effectiveness of early intervention for deaf children and children with hearing loss. In: Guralnick MJ, (Eds). *The Effectiveness of Early Intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes; 1997; 455–48

Cera, R., Mancini, M., & Antionietti, A. (2013). Relationships between Metacognition, Self-Efficacy and Self-regulation in Learning. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 7, 115-141.

Channon, R. & Sayers, E. E. (2007). Toward a description of deaf college students' written English: overuse, avoidance and mastery of function words. *American Annals of the Deaf*, 152(2), 91-103.

Convertino, C. M., Marschark, M., Sapere, P., Sarchet, T., & Zupan, M. (2009). Predicting academic success among deaf college students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 324 –343.

Coutinho, S. A., & Neuman, G. (2008). A model of metacognition, achievement goal orientation, learning style and self-efficacy. *Learning Environments Research*, 11, 131-151.

Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Multilingual Matters 6 LTD.

Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666 – 679.

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

- Γωνίδα, Ε., & Λεονταρή, Α. (2012). Ατομικοί στόχοι επίτευξης. Στο Α. Σταλίκας, Σ. Τριλίβα, & Π. Ρούσση (Επιμ. Εκδ.). *Τα Ψυχομετρικά Εργαλεία στην Ελλάδα (σελ. 46)*. Αθήνα: Πεδίο.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., Perry, R. P., Newall, N. E., & Pekrun, R. (2009). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 584–608.
- Deane, P., Odendahl, N., Quilan, T., Fowles, M., Welsh, C., & Bivens-Tatum, J. (2008). *Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill (RR-08-55)*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- De Boer, H., Donker, A. S., Kostons, D. D. N. M., & Van der Werf, G. P. C. (2018). Long-term effects of metacognitive strategy instruction on student academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review, 24*, 98–115.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientation and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences, 21*, 191–195.
- Donker, A.S., de Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C.C., & van der Werf, M.P.C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: a metaanalysis. *Educational Research review, 11*, 1–26.
- Dostal, H. & Wolbers, K. (2014). Developing language and writing skills of deaf and hard of hearing students: A simultaneous approach. *Literacy Research and Instruction, 53*(3), 245-268.
- Dunlosky, J., Kubat-Silman, A., & Hertzog, C. (2003). Training metacognitive skills improves older adults' associative learning. *Psychology and Aging, 18*, 340–345.
- Durik, A. M., Lovejoy, C. M., & Johnson, S. J. (2009). A longitudinal study of achievement goals for college in general: Predicting cumulative GPA and diversity in course selection. *Contemporary Educational Psychology, 34*, 113–119.
- Dweck, C. & Leggett, E. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review, vol. 95*, 256-273.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review, 1*, 3–14.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist, 13*, 277–287.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema, 21*, 76- 82.

- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist, 46*, 6-25.
- Efklides, A. (2019). Gifted students and self-regulated learning: The MASRL model and its implications for SRL. *High Ability Studies, 30* (1-2), 79-102.
- Efklides, A., & Petkaki, C. (2005). Effects of mood on students' metacognitive experiences. *Learning and Instruction, 15*, 415-431.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 149-169.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519.
- Elliot, A., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology, 91*, 549-563.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*(3), 632-648.
- Ferla, J., Valcke, M., & Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance. *European Journal of Psychology of Education, 25*(4), 519-536.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist, 34*, 906-11.
- Gavelek, J. R. & Raphael, T. E. (1985). Metacognition, Instruction and the role of Questioning Activities. In D. L. Forrest, G. E. MacKinnon, & T. G. Waller (Eds.). *Metacognition, cognition, and human performance* (pp. 103-136). New York: Academic Press.
- Goetz, T., Sticca, F., Pekrun, R., Murayama, K., and Elliot, A. J. (2016). Intraindividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: an experience sampling approach. *Learning Instruction, 41*, 115-125.
- Gonida, E., & Kiosseoglou, G. (2006). *The development of metacognition in preschool age: The role of theory of mind*. Paper presented at 2nd Biennial Conference of EARLI SIG 16 on Metacognition, Cambridge, United Kingdom.
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education, 22* (1), 23-39.

Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*, 207-241.

Graham, S., Harris, K. R., & McKeown, D. (2013). The writing of students with learning disabilities: Metaanalysis of self-regulated strategy development writing intervention studies, and future directions. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.). *Handbook of learning disabilities* (pp. 405–438). Guilford Press.

Grant, H. & Dweck, C. S. (2003) Clarifying achievement goals and their impact, *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 541–553.

Gregory, S., Knight, P., McCracken, W., Powers, S. & Watson, L. (1998). *Issues in Deaf Education*. David Fulton Publishers LTD

Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 154-172). New York, NY: Routledge

Harackiewicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A., & Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*, 638–645.

Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and students' writing. In D. Hacker, J. Dunlosky, & A. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 131-153). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H. S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 226-256). New York, NY: Guilford Press.

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.

Hayes, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory and practice* (pp. 6-44). Newark, DE: International Reading Association.

Hayes, J. R. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication, 29*(3), 369– 388.

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3–30). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist, 41*(10), 1106–1113.

Hennessey, M. G. (1999). Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning. Paper presented at the annual meeting of the *National Association for Research in Science Teaching*, Boston, MA.

Hermans, D., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2010). Assessment of sign language development: The case of deaf children in the Netherlands. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, 107–119.

Hertzog, C., & Dunlosky, J. (2011). Metacognition in later adulthood: Spared monitoring can benefit older adults' self-regulation. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 167–173.

Heward, W. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τόπος.

Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359–388.

Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin*, 136 (3), 422–449.

IDEA: Individuals with Disabilities Education Act Amendments of 2004, Public Law 108-446, 108th Congress, Dec. 3, 2004. Ανακτήθηκε στις 11/4/2020 από: <https://sites.ed.gov/idea/topic-areas/>

Jennings K. D. & MacTurk R. H. (1995). *The motivational characteristics of infants and children with physical and sensory impairments*. In R. H. MacTurk & G. A. Morgan (Eds.): *Mastery Motivation: Origins, Conceptualizations, and Applications*, pp. 201-218. Ablex, Norwood, NJ.

Karlen, Y. (2017). The development of a new instrument to assess metacognitive strategy knowledge about academic writing and its relation to self-regulated writing and writing performance. *Journal of Writing Research*, 9(1), 61–86

Kaufmann, J. C., Beghetto, R. A., & Watson, C. (2016). Creative metacognition and self-ratings of creative performance: A 4-c perspective. *Learning and Individual Differences*, 51, 394-399

Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 51-69.

Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141–184.

Kelly, R.R., Albertini, J. A., & Shannon, N. B. (2001). Deaf college students' reading comprehension and strategy use. *American Annals of the Deaf*, 146(5), 385-400.

- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive development perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1–26.
- Kellogg, R. T., Whiteford, A. P., Turner, C. E., Cahill, M., & Merlens, A. (2013). Working Memory in Written Composition: An Evaluation of the 1996 Model. *Journal of Writing Research, 5* (2), 159-190.
- Knoors, H., & Marschark, M. (2012). Language planning for the 21st Century: Revisiting bilingual language policy for deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17*, 291–305.
- Knoors, H. & Marschark, M. (2015). *Διδασκαλία κωφών και βαρηκόων. Αναπτυξιακή και ψυχολογική προσέγγιση* (Επιμ. Β. Λαμπροπούλου, Α. Οκαλίδου & Κ. Χατζηκακού). Αθήνα: Πεδίο.
- Knospe, Y. (2018). Metacognitive knowledge about writing in a foreign language: A case study. In Å Haukås, C. Bjørke, & M. Dypedahl (Eds.). *Metacognition in language learning and teaching* (pp. 121–138). New York, NY: Routledge.
- Komarraju, M., & Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goals, and effort regulation matter? *Learning and Individual Differences, 25*, 67–72.
- Koutsoubou, M., Herman, R. & Woll, B. (2006). Bilingual language profiles of Deaf students: An analysis of the written narratives of three Deaf writers with different language proficiencies. *Deafness and Education International 8* (3), 144-168.
- Koutsoubou, M., Herman, R., & Woll, B. (2007). Does language input matter in bilingual writing? Translation versus direct composition in deaf school students' written stories. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 10*, 127–151.
- Kuhn, D. & Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice, 43*(4), 268-273.
- Κατσίλλης, Ι. (2006). *Επαγωγική Στατιστική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουρμπέτης, Β., & Χατζοπούλου, Μ. (2010). *Μπορώ και με τα μάτια μου. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για κωφούς μαθητές*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lai, E.R. (2011). *Metacognition: A Literature Review*. Pearson Research Report. Upper Saddle River, NJ, Pearson Education.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance

of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *Journal of Special Education, 41*, 234–253.

Lederberg, A., Schick, B. & Spencer, P. (2013). Language and literacy development of deaf and hard of-hearing children. *Developmental Psychology, 49*, 15-30.

Liberman, A. M. (1992). The relation of speech to reading and writing. In L. Katz & R. Frost (Eds.), *Orthography, phonology, morphology, and meaning* (pp. 167–178). Amsterdam: Elsevier.

Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 486–512.

Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A., et al. (2010). Situational Interest Survey (SIS): An instrument to assess the role of situational factors in interest development. *Educational and Psychological Measurement, 70*, 647–671.

Lissi, M. R., Sebastián, C., Iturriaga, C., & Vergara, M. (2017). Chilean deaf adolescents' experiences with reading: beliefs and practices associated to different types of reading activities. *Deafness & Education International, 19*(2), 84-94.

Lockl, K., & Schneider, W. (2007). Knowledge about the mind: Links between theory of mind and later metamemory. *Child Development, 78* (1), 148-167.

Lohbeck, A., Nitkowski, D., & Petermann, F. (2016). A control-value theory approach: Relationships between academic self-concept, interest, and test anxiety in elementary school children. *Child and Youth Care Forum, 45*, 887–904.

Λαμπροπούλου, Β. (1993). Εξέταση της Γραπτής Γλώσσας των κωφών μαθητών. *Γλώσσα, 30*, 40-50.

Λαμπροπούλου, Β. (1999α). *1ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Η Κοινωνία και οι Κωφοί. Κοινότητα και Κουλτούρα Κωφών, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων. ΣΜΕΑΕ κωφών και βαρηκόων. ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ & Μονάδα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Πατρών.*

Λαμπροπούλου, Β. (1999β). *2ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Διάγνωση-Αποκατάσταση Βαρηκοΐας, Συμβουλευτική Γονέων και Έγκαιρη Παρέμβαση, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑΕ κωφών και βαρηκόων. ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ & Μονάδα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Πατρών.*

Λαμπροπούλου, Β. (1999γ). *3ο Εκπαιδευτικό Πακέτο Επιμόρφωσης: Εκπαίδευση και Κωφό Παιδί, Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και ειδικών επιστημόνων ΣΜΕΑΕ κωφών και βαρηκόων. ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ & Μονάδα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Πατρών.*

Λαμπροπούλου, Β., Χατζηκακού, Κ., & Βλάχου, Γ. (2003). *Η ένταξη και η συμμετοχή των κωφών/βαρήκοων μαθητών σε σχολεία με ακούοντες μαθητές*. Π.Τ.Δ.Ε., Μονάδα Αγωγής Κωφών Πανεπιστημίου Πατρών.

Marschark, M. Sapere, P., Convertino, C. M., Mayer, C., Wauters, L., & Sarchet, T. (2009). Are deaf students' reading challenges really about reading? *American Annals of the Deaf*, 154(4), 357-370.

Marulis, L. M., Sullivan Palinscar, A., Berhenke, A. L., & Whitebread, D. (2016). Assessing metacognitive knowledge in 3–5 year olds, the development of a metacognitive interview (McKI). *Metacognition Learning*, 11, 339–368.

Mayberry, R. I. (2010). Early language acquisition and adult language ability: What sign language reveals about the critical period for language. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.). *The Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (Vol. 2, pp. 281–291). New York, NY: Oxford University Press.

Mayer, C. (1999). Shaping at the point of utterance: An investigation of the composing processes of the deaf student writer. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(1), 37–49.

Mayer, C. (2007). What really matters in the early literacy development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(4), 411–431.

Mayer, C., & Akamatsu, C. T. (2011). Bilingualism and literacy. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (2nd ed., Vol. 1, pp. 144–155). New York, NY: Oxford University Press

Mayer, C., & Leigh, G. (2010). The changing context for sign bilingual education programs: Issues in language and the development of literacy. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13, 175–186.

McCutchen, D. (2006). Cognitive Factors in the Development of Children's Writing. Στο MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.). *Handbook of writing research* (pp. 115-130). N.Y.: The Guilford Press.

McCutchen, D. (2011). From novice to expert: Implications of language skills and writing-relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1), 51-68.

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. In S. Fiske, A. Kazdin, & D. Schucter (Eds.), *Annual review of psychology* (Vol. 57, pp. 487-504). Palo Alto, CA: Annual Reviews.

Metcalf, J. (2009). Metacognitive judgments and control of study. *Current Directions in Psychological Science*, 18, 159–163.

Mevarech, Z. & Kramarski, B. (2014). *Critical Maths for Innovative Societies: The Role of Metacognitive Pedagogies*. Paris: OECD Publishing.

- Mega, C., Ronconi, L., & De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *106* (1), 121–131.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An unexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M., Urdan, T., Anderman, L., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, *23*, 113–131.
- Moores, D. (2009). Εκπαίδευση και Κώφωση: Ψυχολογική προσέγγιση, αρχές και πρακτικές. (Επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη, & Ε. Ντέρου-Ντεροπούλου). Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2009). The joint influence of personal achievement goals and classroom goal structures on achievement-relevant outcomes. *Journal of Educational Psychology*, *101*, 432–447.
- Μακαρώνα, Α. & Λαμπροπούλου, Β. (2003). Η αξιολόγηση του γραπτού λόγου κωφών ενηλίκων. Στο Β. Λαμπροπούλου (Επιμ.), Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «*Η Συμμετοχή των Κωφών στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία: Διεθνείς προοπτικές*» (σσ. 169-180). Πάτρα.
- Μαστραθανάσης, Κ., Ζουγανέλη, Α., & Κατσιφή-Χαραλαμπίδου, Σ. (2016). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταγνωστικών στρατηγικών για την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και γλωσσικές διαταραχές. Προφορική Ανακοίνωση στο: *6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας & Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α.
- Μεταλλίδου, Π. & Σταμοβλάσης, Δ. (2019). Οι επιδράσεις διαφορετικών προφίλ ακαδημαϊκής τελειοθηρίας στους ατομικούς στόχους επίτευξης και στις στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων: Διερεύνηση σε φοιτητικό πληθυσμό. Προφορική ανακοίνωση στο: *19^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*. Ξάνθη: Ε.Λ.Ψ.Ε., Δ.Π.Θ.
- Nader-Grosbois N. (2014) Self-perception, self-regulation and metacognition in adolescents with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities* *35*, 1334–48.
- Narang, D. & Saini, S. (2013). Metacognition and Academic Performance of Rural Adolescents. *Studies on Home and Community Science*, *7* (3), 167-175.
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication*, *29*(2), 142-179.
- Niederberger, N. (2008). Does the knowledge of a natural sign language facilitate Deaf children's learning to read and write? Insights from French Sign Language and written French data. In C. Plaza Pust & E. Morales-Lopez (Eds.), *Sign bilingualism: Language*

development, interaction, and maintenance in sign language contact situations (pp. 39–50). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.

Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds.), *Metacognition: Knowing about knowing (pp. 1-25)*. Cambridge, MA: MIT Press.

Νικολαραϊζη, Μ. (2007). Η προσαρμογή του μαθησιακού περιβάλλοντος και της διδασκαλίας στις ανάγκες των κωφών παιδιών (σελ. 278-286). *Πρακτικά 1^ο Πανελλήνιου συνέδριου Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή: Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Νικολαραϊζη, Μ. (2009). *Σημειώσεις για το μάθημα: Εισαγωγή στην Κώφωση και Βαρηκοΐα*. Βόλος. Τμήμα Ειδικής Αγωγής -Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 37-50.

Olive, T., Alves, R. A., & Castro, S. L. (2009). Cognitive processes in writing during pause and execution periods. *European Journal of Cognitive Psychology, 21*, 758-785.

Olusanya B.O., Davis A.C., Hoffman, H.J. (2019). Hearing loss grades and the International classification of functioning, disability and health. *Bull World Health Organ, 97*, 725–728.

Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research, 39*, 437–455.

Pajares, F., Valiante, G., & Cheong, Y. F. (2006). Writing self-efficacy and its relation to gender, writing motivation, and writing competence: A developmental perspective. In G. Rijlaarsdam (Series ed.) and P. Boscolo & S. Hidi (Volume eds.), *Studies in writing, volume 19, writing and motivation (pp. 141–159)*. Oxford: Elsevier.

Parault, S. J., & Williams, H. M. (2010). Reading motivation, reading amount, and text comprehension in deaf and hearing adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 15*, 120–135.

Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education, 11*(6), 7-15.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341.

Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology, 101*, 115-135.

Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning Instruction, 29*, 115–124.

Perin, D. (2007). Best Practices in Teaching Writing to Adolescents. Στο Graham, S., MacArthur, C.A., & Fitzgerald, J. (Eds.). *Best Practices in Writing Instruction*, (pp. 242-264). The Guilford Press: New York.

Perry, B. (2013). *Metacognitive Awareness: Impact of a Metacognitive Intervention in a Pre-Nursing Course*. Ph.D Thesis, Baton Rouge, Louisiana: Louisiana State University.

Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2019). Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review, 71* (4), 453-500.

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 92- 104.

Pintrich, P. R. (2002). The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. *Theory Into Practice, 41*, 4, 219–225.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*, 667–686.

Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences, 22*, 207–217.

Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ Ανάγνωσης Τεστ-Α*. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ.

Πόρποδας, Κ. Δ., Διακογιώργη, Κ., Δημάκος, Ι. Κ., & Καραντζής, Ι. (2008). *Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στη Γραπτή Έκφραση των Μαθητών Γ'- ΣΤ' Δημοτικού*. Πάτρα: ΕΠΕΑΕΚ.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Robson, S. (2016). Self-regulation and metacognition in young children: does it matter if adults are present? *British Educational Research Journal, 42*, 185–206.

Roebbers, C. M. (2017). Executive function and metacognition: Towards a unifying framework of cognitive self-regulation. *Developmental Review, 45*(1), 31-51.

Roebbers, C.M., & Feurer, E. (2016). Linking executive functions and procedural metacognition. *Child Developmental Perspectives, 10*, 39–44.

- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 1–20.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2015). Teacher interests, mastery goals, and self-efficacy as predictors of instructional practices and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 159–171.
- Schirmer, B. R. (2003). Using verbal protocols to identify the reading strategies of students who are deaf. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8(2), 157–170.
- Schirmer, B. R., Bailey, J., & Lockman, A. S. (2004). What verbal protocols reveal about the reading strategies of deaf students: A replication study. *American Annals of the Deaf*, 149(1), 5–16.
- Schneider, W., & Artelt, C. (2010). Metacognition and mathematics education. *ZDM*, 42, 149–161.
- Schneider, W., & Lockl, K. (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In T. Perfect & B. Schwartz (Eds.). *Applied metacognition* (pp. 224–247). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111–139.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460–475.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (Επιμ. Ν. Μακρή & Δ. Πνευματικός). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads: Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46, 26–47.
- Senko, C., & Freund, A.M. (2015). Mastery-avoidance achievement goal effects in young versus elderly adults: A laboratory test. *Motivation and Emotion*. Advance online publication. doi: 10.1007/s11031-015-9474-1.
- Senko, C., & Harackiewicz, J. M. (2005). Achievement goals, task performance, and interest: Why perceived goal difficulty matters. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1739–1753.
- Singleton, J. L., Morgan, D., DiGello, E., Wiles, J. & Rivers, R. (2004). Vocabulary use by low, moderate, and high ASL-proficient writers compared to hearing ESL and monolingual speakers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(1), 86–103.

Snoddon, K., & Underwood, K. (2014). Toward a social relational model of deaf childhood. *Disability & Society*, 29, 530-54.

Spencer, L. & Tomblin, J.B. (2006). Spoken Language Development with Total Communication. In: P. Spencer & M. Marschark (Eds.). *Advances in the Spoken Language Development of Deaf and Hard-of-hearing Children*, pp. 166–92. New York, NY: Oxford University Press.

Spencer, L. J., & Tomblin, J. B. (2009). Evaluating phonological processing skills in children with prelingual deafness who use cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14, 1–21.

Spiess, M.A., Meier, B., & Roebbers, C.M. (2016). Development and longitudinal relationships between children’s executive functions, prospective memory, and metacognition. *Cognitive Development*, 38, 99–113.

Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: An Introduction, in Quantitative Applications in the Social Sciences*. Beverly Hills: Sage, CA.

Stefanou, G., & Mpiontini, M-H. (2017). Metacognitive Knowledge and Metacognitive Regulation in Self-Regulatory Learning Style, and in Its Effects on Performance Expectation and Subsequent Performance across Diverse School Subjects. *Psychology*, 12, 8, 1941-1975.

Strassman, B. K. (1997). Metacognition and reading in children who are deaf: A review of the research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(3), 140-149.

Surat, S., Rahman, S. Mahamod, Z., & Kummin, S. (2014). The use of metacognitive knowledge in essay writing among high school students. *International Education Studies*, 7, 13, 212-218.

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

Tarricone, P. (2011). *The taxonomy of metacognition*. Hove: Psychology Press.

Teng, F. (2019). The role of metacognitive knowledge and regulation in mediating university EFL learners’ writing performance. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-15.

Tobias, S., & Everson, H. T. (2002). *Knowing what you know and what you don’t: Further research on metacognitive knowledge monitoring*. College Board Research Report, No. 2002–3. New York: College Board.

Tobias, S., & Everson, H. T. (2009). Metacognition and Children’S Writing. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in Educational Theory and Practice* (pp. 107-126). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Tornare, E., Czajkowski, N. O., & Pons, F. (2015). Children's emotions in math problem solving situations: Contributions of self-concept, metacognitive experiences, and performance. *Learning and Instruction, 39*, 88–96.
- Troia, G. A., Harbaugh, A. G., Shankland, R. K., Wolbers, K. A., & Lawrence, A. M. (2013). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing, 26*, 17–44.
- Urdu, T., & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology, 44*, 331–349.
- Van Beijsterveldt, L. M., & van Hell, J. (2010). Lexical noun phrases in text written by deaf children and adults with different proficiency levels in sign language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 13*, 439–468.
- Van der Stel, M., & Veenman, M. (2014). Metacognitive skills and intellectual ability of young adolescents: A longitudinal study from a developmental perspective. *European Journal of Psychological Studies, 29*, 117–137.
- Vanderswalmen, R., Vrijders, J., & Desoete, A. (2010). Metacognition and spelling performance in college students. In A. Efklides & P. Misailidi (Eds.), *Trends and Prospects in Metacognition Research* (pp. 367-394). Springer, NY: New York.
- Veenman, M. V. J. (2015). Metacognition. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context* (pp. 26–40). New York, NY: Routledge.
- Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning, 1*, 3–14.
- Vrugt, A., & Oort, F.J. (2008). Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: Pathways to achievement. [Electronic version]. *Metacognition Learning, 30*, 123-146.
- Walker, R. (2013). Child Mental Health and Deafness. *Journal Paediatrics and Child Health, 23*, (10), 438-442.
- Walker, C. O., & Greene, B. A. (2009). The relations between student motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *The Journal of Educational Research, 102*, 463–471.
- Wang, Y., Silvestri, J. A., & Jahromi, L. B. (2018). Selected factors in reading comprehension for deaf and hearing adults: Phonological skills and metacognition. *American Annals of the Deaf, 162*(5), 445–462.
- Wang, Y. & Treffers-Daller, J. (2017). Explaining listening comprehension among L2 learners of English: The contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. *System, 65*, 139-150.

- Weiner, B. (2014). The attribution approach to emotion and motivation: history, hypotheses, home runs, headaches/heartaches. *Emot. Rev.* 6, 353–361.
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011, 126, 45–53.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, D. P., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: role of collaborative and peer assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6, 433–455.
- Wischgoll, A. (2016). Combined training of one cognitive and one metacognitive strategy improves academic writing skills. *Frontiers in Psychology*, 7, 187.
- Wolbers, K., Bowers, L., Dostal, H., & Graham, S. C. (2014). Deaf writers' application of ASL knowledge to English. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17, 410–428.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientation to predict students' motivation, cognition and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 236-250.
- World Health Organization. (2018). *Deafness and hearing loss*. Geneva, Switzerland: WHO.
- Yilmaz Soylu, M., Zeleny, M. G., Zhao, R., Bruning, R. H., Dempsey, M. S., & Kauffman, D. F. (2017). Secondary students' writing achievement goals: Assessing the mediating effects of mastery and performance goals on writing self-efficacy, affect, and writing achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 1406.
- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1996a). Analyzing deaf or hard-of-hearing students' written metacognitive strategies and storygrammar propositions. *Volta Review*, 98 (1), 63-64.
- Yoshinaga-Itano, C., & Downey, D. M. (1996b). The effect of hearing loss on the development of metacognitive strategies in written language. *Volta Review*, 98(1), 97–143.
- Zhang, L. (2010). Do thinking styles contribute to metacognition beyond self-rated abilities? *Educational Psychology*, 30(4), 481-494.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: an introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 1–12). New York: Routledge.
- Zusho, A., Pintrich, P. R., & Cortina, K. S. (2005). Motives, goals, and adaptive patterns of performance in Asian American and AngloAmerican students. *Learning and Individual Differences*, 15, 141–158.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συμπλήρωση Ερωτηματολογίου

Ονομάζομαι Φασιανός Βασίλης και είμαι Μεταπτυχιακός Φοιτητής Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος εκπονώ διπλωματική εργασία σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τον γραπτό λόγο στα άτομα με κώφωση/βαρηκοΐα. Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος της διπλωματικής εργασίας. Παρακαλώ πολύ να απαντήσεις σε όλες τις ερωτήσεις. Η συμμετοχή σου στην έρευνα κρίνεται ιδιαίτερα βοηθητική και πολύτιμη.

Οι απαντήσεις που δίνονται είναι ανώνυμες και απόλυτα εμπιστευτικές. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου θα αξιοποιηθούν αυστηρά μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθεια και τον πολύτιμο χρόνο σας.

Δημογραφικά Στοιχεία

Κύκλωσε τις απαντήσεις που ισχύουν για σένα:

1. Φύλο:

- α. Άνδρας
- β. Γυναίκα

2. Ηλικία:

- α. 18-25
- β. 25-30
- γ. 30-40
- δ. 40-50
- ε. 50 και άνω

3. Επίπεδο Μόρφωσης:

- α. Απόφοιτος Δημοτικού/Γυμνασίου
- β. Απόφοιτος Λυκείου
- γ. Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ

δ. Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό

4. Επαγγελματική Κατάσταση:

- α. Άνεργος
- β. Υπάλληλος στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα
- γ. Ελεύθερος Επαγγελματίας
- δ. Χειρωνακτική Εργασία
- ε. Εποχική Εργασία

5. Επίπεδο Κώφωσης:

- α. Εκ γενετής Κωφός/Βαρήκοος
- β. Επίκτητα Κωφός/Βαρήκοος χωρίς ακουστική ενίσχυση (απώλεια ακοής στη διάρκεια της ζωής)
- γ. Βαρήκοος με ακουστικά βοηθήματα
- δ. Κωφός/Βαρήκοος με χρήση κοχλιακού εμφυτεύματος

6. Ηλικία Έναρξης κώφωσης και κατάκτηση ομιλούμενης γλώσσας:

- α. Εκ γενετής κωφός/βαρήκοος (δεν έχω κατακτήσει την ομιλούμενη γλώσσα)
- β. Κωφός/βαρήκοος μετά την ηλικία των 3 ετών (έχω κατακτήσει την ομιλούμενη γλώσσα)

7. Γνώση Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας:

- α. Ναι (σε άριστο επίπεδο)
- β. Όχι
- γ. Μέτρια
- δ. Λίγο/Σχεδόν καθόλου
- ε. Καθόλου

8. Γνώση Προφορικού Λόγου

- α. Άριστο
- β. Πολύ καλό

- γ. Αρκετά καλό
- δ. Σχεδόν καλό
- ε. Ελάχιστο

9. Εκμάθηση Νοηματικής Γλώσσας:

- α. Στη βρεφική ηλικία (0-3 ετών, ως μητρική γλώσσα)
- β. Στη νηπιακή ηλικία (3-6 ετών)
- γ. Στη σχολική ηλικία (6-12 ετών)
- δ. Στην εφηβική και ενήλικη ζωή (12 και άνω)

10. Τρόπος Επικοινωνίας:

- α. Με νοηματική γλώσσα και προφορικό λόγο
- β. Μόνο με νοηματική γλώσσα
- γ. Μόνο με προφορικό λόγο

11. Φοίτηση σε Σχολείο:

- α. Ειδικό Σχολείο Κωφών (Δημοτικό/Γυμνάσιο-Λύκειο)
- β. Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κωφών και γενικό Γυμνάσιο και Λύκειο
- γ. Γενικό Σχολείο σε γενική τάξη (με παράλληλη στήριξη)
- δ. Γενικό Σχολείο (σε τμήμα ένταξης)
- ε. Γενικό Σχολείο σε γενική τάξη

Παρακάτω ακολουθούν ορισμένες ερωτήσεις. Σημείωσε τι από τα παρακάτω κάνεις όταν γράφεις ένα κείμενο με τον εξής τρόπο:

1= Διαφωνώ απόλυτα

2= Διαφωνώ

3= Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ

4= Συμφωνώ

5= Συμφωνώ απόλυτα

12. Αναρωτιέμαι συχνά αν επιτυγχάνω τους στόχους μου όταν γράφω κείμενο.	1	2	3	4	5
13. Σκέφτομαι αρκετές εναλλακτικές λύσεις σε ένα θέμα πριν αρχίσω να γράφω το κείμενο.	1	2	3	4	5
14. Προσπαθώ να χρησιμοποιώ τις στρατηγικές με τις οποίες έχω εργαστεί στο παρελθόν.	1	2	3	4	5
15. Ρυθμίζω το γράψιμό μου προκειμένου να έχω αρκετό χρόνο.	1	2	3	4	5
16. Καταλαβαίνω τις μαθησιακές δυνατότητες και αδυναμίες μου όταν γράφω κείμενο.	1	2	3	4	5
17. Σκέφτομαι πραγματικά τι πρέπει να γράψω πριν αρχίσω να γράφω ένα κείμενο.	1	2	3	4	5
18. Ξέρω πόσο καλά τα πήγα μόλις τελειώσω ένα κείμενο.	1	2	3	4	5
19. Θέτω συγκεκριμένους στόχους πριν αρχίσω να γράφω ένα κείμενο.	1	2	3	4	5
20. Καθυστερώ όταν σκέφτομαι τις σημαντικές πληροφορίες που πρέπει να γράψω.	1	2	3	4	5
21. Ξέρω τι είδους πληροφορίες είναι σημαντικό να συμπεριλάβω στο κείμενό μου.	1	2	3	4	5
22. Αναρωτιέμαι αν έχω εξετάσει όλες τις πλευρές πριν αρχίσω να γράφω ένα κείμενο.	1	2	3	4	5
23. Είμαι καλός στο να οργανώνω πληροφορίες.	1	2	3	4	5
24. Εστιάζω συνειδητά την προσοχή μου σε σημαντικές πληροφορίες.	1	2	3	4	5
25. Έχω ένα συγκεκριμένο σκοπό για κάθε στρατηγική που χρησιμοποιώ.	1	2	3	4	5
26. Γράφω καλύτερα κείμενα αν ξέρω κάτι σχετικό με το θέμα.	1	2	3	4	5
27. Ξέρω τι περιμένουν οι άλλοι από εμένα σχετικά με τη γραφή ενός κειμένου.	1	2	3	4	5
28. Είμαι καλός στο να θυμάμαι πληροφορίες.	1	2	3	4	5
29. Χρησιμοποιώ διάφορες στρατηγικές μάθησης ανάλογα με την περίπτωση.	1	2	3	4	5

30. Αναρωτιέμαι αν υπήρχε ευκολότερος τρόπος να κάνω κάτι όταν ολοκληρώνω το κείμενό μου.	1	2	3	4	5
31. Ελέγχω πόσο καλά γράφω ένα κείμενο.	1	2	3	4	5
32. Κάνω επανάληψη του κειμένου συχνά για να μπορέσω να καταλάβω τις σημαντικές συσχετίσεις.	1	2	3	4	5
33. Κάνω στον εαυτό μου σχετικές ερωτήσεις για το θέμα πριν αρχίσω να γράφω.	1	2	3	4	5
34. Σκέφτομαι αρκετούς τρόπους συγγραφής του κειμένου και επιλέγω τον καλύτερο.	1	2	3	4	5
35. Συνοψίζω αυτά που έχω γράψει στο τέλος του κειμένου.	1	2	3	4	5
36. Ζητώ τη βοήθεια των άλλων όταν συναντώ δυσκολίες.	1	2	3	4	5
37. Μπορώ να παρακινήσω τον εαυτό μου να γράψει ένα καλό κείμενο όταν χρειάζεται.	1	2	3	4	5
38. Γνωρίζω τι στρατηγικές χρησιμοποιώ όταν γράφω.	1	2	3	4	5
39. Πιάνω τον εαυτό μου να αναλύει τη χρησιμότητα των στρατηγικών καθώς εγώ γράφω ένα κείμενο.	1	2	3	4	5
40. Χρησιμοποιώ τις μαθησιακές μου δυνατότητες για να αντισταθμίσω τις αδυναμίες μου.	1	2	3	4	5
41. Στρέφω την προσοχή μου στη σημασία νέων πληροφοριών που έχω να διαχειριστώ.	1	2	3	4	5
42. Δημιουργώ δικά μου παραδείγματα στο κείμενό μου για να κάνω τις πληροφορίες πιο ουσιαστικές.	1	2	3	4	5
43. Είμαι καλός κριτής του πόσο καλά μπορώ να γράφω ένα κείμενο.	1	2	3	4	5
44. Διαπιστώνω ότι χρησιμοποιώ χρήσιμες στρατηγικές συγγραφής κειμένου αυτόματα.	1	2	3	4	5
45. Σταματώ συχνά για να ελέγξω τι έχω γράψει.	1	2	3	4	5
46. Ξέρω πότε κάθε στρατηγική που χρησιμοποιώ όταν γράφω ένα κείμενο είναι αποτελεσματική.	1	2	3	4	5
47. Αναρωτιέμαι πόσο καλά πέτυχα τους στόχους όταν τελειώσω να γράφω ένα κείμενο.	1	2	3	4	5
48. Όταν γράφω χρησιμοποιώ λέξεις-κλειδιά ή διαγράμματα για να με βοηθήσουν να γράψω καλύτερα.	1	2	3	4	5

49. Αναρωτιέμαι αν έχω σκεφτεί όλες τις εναλλακτικές λύσεις αφού γράψω ένα κείμενο.	1	2	3	4	5
50. Προσπαθώ να αποδώσω ολοένα και περισσότερες νέες πληροφορίες σε ένα κείμενο	1	2	3	4	5
51. Αλλάζω στρατηγικές όταν δεν μπορώ να αποδώσω ένα κείμενο όπως θα ήθελα	1	2	3	4	5
52. Χρησιμοποιώ κάποια οργανωτική δομή που έχω φτιάξω προκειμένου να με βοηθήσει να γράψω ένα κείμενο.	1	2	3	4	5
53. Διαβάζω προσεκτικά την εκφώνηση του θέματος πριν αρχίσω να γράφω.	1	2	3	4	5
54. Αναρωτιέμαι αν αυτό που έχω γράψει είναι σχετικό με αυτό που ήδη γνωρίζω.	1	2	3	4	5
55. Επανεξετάζω τις υποθέσεις μου για το περιεχόμενο που θέλω να γράψω όταν μπερδεύομαι.	1	2	3	4	5
56. Οργανώνω το χρόνο μου για να πετύχω τους στόχους μου.	1	2	3	4	5
57. Γράφω καλύτερα ένα κείμενο όταν με ενδιαφέρει το θέμα.	1	2	3	4	5
58. Προσπαθώ να χωρίσω στο νου μου σε μικρότερα τμήματα το κείμενο που θέλω να γράψω.	1	2	3	4	5
59. Στρέφω την προσοχή σε γενικά σημεία που αφορούν τη γραφή μου και όχι σε λεπτομέρειες.	1	2	3	4	5
60. Αναρωτιέμαι πόσο καλά τα καταφέρνω όταν γράφω νέα κείμενα.	1	2	3	4	5
61. Αφού τελειώσω να γράφω ένα κείμενο, αναρωτιέμαι αν έχω γράψει όσα θα μπορούσα να γράψω.	1	2	3	4	5
62. Σταματώ και ξαναεξετάζω νέες πληροφορίες στο κείμενό μου που δεν είναι σαφείς.	1	2	3	4	5
63. Σταματώ και ξαναδιαβάζω το κείμενο που έχω γράψει σε σημεία που έχω μπερδευτεί.	1	2	3	4	5

Στη συνέχεια, σημείωσε πόσο αληθινή για σένα είναι η κάθε πρόταση με τον εξής τρόπο:

1= Δεν ισχύει καθόλου για μένα

2= Ισχύει λίγο για μένα

3= Ισχύει έτσι κι έτσι για μένα

4= Ισχύει αρκετά για μένα

5= Ισχύει απόλυτα για μένα

64.	Μου αρέσει να ασχολούμαι με το γράψιμο μέσα από το οποίο μαθαίνω νέα πράγματα, έστω κι αν κάνω πολλά λάθη.	1	2	3	4	5
65.	Ένας βασικός λόγος για τον οποίο ασχολούμαι με το γράψιμο είναι γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα μέσα από αυτό.	1	2	3	4	5
66.	Αισθάνομαι πραγματικά καλά όταν καταφέρνω να γράφω καλά κείμενα.	1	2	3	4	5
67.	Είναι σημαντικό για μένα οι φίλοι μου και οι συνάδελφοι μου να πιστεύουν ότι είμαι καλός στη γραφή κειμένων.	1	2	3	4	5
68.	Θέλω να τα πηγαίνω καλύτερα από άλλους στη γραφή κειμένων.	1	2	3	4	5
69.	Ένας σημαντικός λόγος που ασχολούμαι με τη γραφή κειμένων είναι για να μη φέρω τον εαυτό μου σε δύσκολη θέση.	1	2	3	4	5
70.	Ο λόγος για τον οποίο ασχολούμαι με τη γραφή κειμένων είναι για να μη νομίζουν οι άλλοι ότι δεν μπορώ να το κάνω.	1	2	3	4	5
71.	Το γράψιμο που μου αρέσει περισσότερο είναι αυτό που με κάνει να σκέφτομαι πραγματικά.	1	2	3	4	5
72.	Ένας βασικός λόγος που γράφω κείμενα είναι γιατί θέλω να βελτιώνομαι συνεχώς σε αυτό.	1	2	3	4	5
73.	Ασχολούμαι με τη γραφή κειμένων γιατί με ενδιαφέρει αυτή η ασχολία.	1	2	3	4	5
74.	Ένας βασικός λόγος για τον οποίο ασχολούμαι με το γράψιμο είναι γιατί το απολαμβάνω.	1	2	3	4	5
75.	Θα ένιωθα επιτυχημένος/-η στο χώρο εργασίας μου αν τα πηγαίνα καλύτερα από άλλους συναδέλφους στη γραφή κειμένων.	1	2	3	4	5

76.	Θα ήθελα να δείχνω ότι είμαι πιο έξυπνος από άλλους στη γραφή κειμένων.	1	2	3	4	5
77.	Είναι σημαντικό για μένα να τα πηγαίνω καλύτερα στο χώρο εργασίας σε σχέση με άλλους στη γραφή κειμένων.	1	2	3	4	5
78.	Ένας λόγος που αποφεύγω να γράφω κείμενα είναι για να μη κάνω λάθη.	1	2	3	4	5
79.	Ένας από τους βασικούς μου στόχους είναι να αποφεύγω να δείχνω ότι δεν μπορώ να γράψω καλά κείμενα.	1	2	3	4	5

ΓΡΑΦΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ

Παρακάτω θα χρειαστεί να γράψεις ένα κείμενο με βάση τις εικόνες που εμφανίζονται. Ακολουθούν αναλυτικά οι **ΟΔΗΓΙΕΣ**:

Οι 4 εικόνες που βλέπεις παρουσιάζουν μια ιστορία. Κοίταξε με τη σειρά και προσεκτικά τις 4 εικόνες και γράψε σε κείμενο την ιστορία που παρουσιάζουν, περιγράφοντας αυτό που δείχνει η κάθε μία από τις εικόνες.

Να μη γράφεις για πράγματα που δεν παρουσιάζονται στις εικόνες. Να μη βάζεις ονόματα στα πρόσωπα. Δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιείς λεξικό. Να γράφεις με καθαρά γράμματα και χωρίς ορθογραφικά λάθη. Να χρησιμοποιείς σωστά τη στίξη, τα κεφαλαία γράμματα, τους τόνους και τις παραγράφους.

Θα πρέπει να προσέξεις ώστε να μη γράφεις μια δική σου ιστορία, αλλά να γράφεις την ιστορία που παρουσιάζουν οι 4 εικόνες.

Φτιάξε μία παράγραφο για την κάθε εικόνα.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....