

Ελένη Γρίβα*
Κώστας Μαστροθανάσης**
Αθηνά Γελαδάρη***

Διαδικασίες και στρατηγικές συγγραφής κειμένων από μαθητές του Δημοτικού Σχολείου

Περίληψη

Μέσα από την παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια αφενός να συλλεχθούν πληροφορίες ως προς τη χρήση στρατηγικών συγγραφής ενός κειμένου από μαθητές του δημοτικού σχολείου και, αφετέρου να διερευνηθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο γράφουν κείμενα μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο. Βασικοί στόχοι της συγκεκριμένης μελέτης είναι: α) η καταγραφή των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διαδικασία συγγραφής κειμένου στη μητρική γλώσσα, β) η διερεύνηση πιθανών διαφορών στη χρήση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών (αδύνατων και έμπειρων μαθητών) και γ) ο προσδιορισμός πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν όταν συνθέτουν κείμενα. Το δείγμα αποτέλεσαν 32 μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες φοιτούσαν στην Ε΄ και Στ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές/τριες κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο ομάδες (έμπειροι και αρχάριοι συγγραφείς), σύμφωνα με τα αποτελέσματα σε σταθμισμένη δοκιμασία γραπτής έκφρασης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι: σταθμισμένο εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο, η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης καθώς και ανασκοπικές συνεντεύξεις. Τα δεδομένα της συγκεκριμένης μελέτης κατέδειξαν ότι οι μαθητές της Στ΄ τάξης του Δημοτικού χρησιμοποιούν ποικιλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Καταγράφηκαν διαφοροποιήσεις τόσο ως προς την ποιότητα όσο και ως προς την ποσότητα και ευελιξία χρήσης των γνωστικών, αλλά κυρίως των μεταγνωστικών στρατηγικών, ανάμεσα στους αρχάριους και έμπειρους μαθητές-συγγραφείς κειμένων. Συγκεκριμένα, οι έμπειροι μαθητές υιοθετούν 'υψηλότερου' επιπέδου διαδικασίες, καταδεικνύουν μεγαλύτερη μεταγνωστική επίγνωση και εμπλέκονται τόσο στη διαδικασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης περιεχομένου, όσο και στη διαδικασία αναθεώρησης του κειμένου. Τέλος, προτείνεται η διδασκαλία των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών καθώς και υποδεξιότητων και διαδικασιών συγγραφής κειμένων σε 'μικροεπίπεδο' και 'μακροεπίπεδο'.

Λέξεις κλειδιά: γραπτή έκφραση, δυσκολίες γραφής, γνωστικές στρατηγικές, μεταγνωστικές στρατηγικές, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

* Επίκουρη καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

** Εκπαιδευτικός ΠΕ Προϊστάμενος Δ.Σ

*** Εκπαιδευτικός ΠΕ, ΜΑ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Writing skills and strategies employed by primary school students

Abstract

The present study aimed to identify primary school students' writing processes and strategies. The objectives of the study were the following: a) to record the range of cognitive and metacognitive writing strategies, b) to examine the possible differences between poor and good writers in their using cognitive and metacognitive strategies and c) to identify the potential writing difficulties they encounter. The sample consisted of a total of 32 Greek speaking students, aged 10 to 12, who were classified into two basic groups: effective and less effective writers. 'Think aloud' process and retrospective interviews were the instruments of data collection. The data revealed that both effective and less effective writers employed strategies, such as planning, repeating, re-reading, revising, monitoring, editing, and evaluation, while composing a text. However, statistically significant differences were found between effective and less effective writers. The effective writers used high-level processes and got involved in the process of global planning of writing. In addition, they employed a wider repertoire of cognitive and metacognitive strategies and were proved to perform a better 'writing product' than less effective ones. Consideration is given to educational applications of the research findings by highlighting the importance of strategy instruction to help students become more effective and autonomous writers.

Keywords: writing, primary education, cognitive strategies, metacognitive strategies, writing difficulties.

Εισαγωγή

Ο γραπτός λόγος είναι μια επικοινωνιακή πράξη που πραγματώνεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Bereiter & Scardamalia, 1987· Flower, 1994· Raimes, 1985) και προαπαιτεί την ικανότητα του γράφοντα να επιλέγει τις κατάλληλες λειτουργίες της γλώσσας, το κατάλληλο λεξιλόγιο για τη διατύπωση συγκεκριμένων ιδεών, καθώς και δεδομένες «συμβάσεις στη δομή και την οργάνωση» (Bhatia, 1993, p. 10). Επίσης, η γραπτή έκφραση είναι μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία, η οποία προϋποθέτει την ενεργοποίηση υποδεξιότητων και ανώτερων γνωστικών λειτουργιών (Kellogg, 1999· Swales, 1990). Σύμφωνα με τη Raimes πρόκειται για «...μια περίπλοκη, επαναλαμβανόμενη, κυκλική-παλινδρομική και όχι γραμμική διαδικασία» (1985, p. 229), η οποία διεκπεραιώνεται μέσα από «ένα κύκλο διεργασιών» (Tribble, 1997, p. 37), όπου συνυπάρχουν «η σύλληψη του θέματος, η διαδικασία της συγγραφής και ο τελικός έλεγχος» του κειμένου (Hedge, 1997· Kellogg, 1996). Με άλλα λόγια, η γραπτή έκφραση είναι μία διαδικασία ενεργοποίησης υπο-δεξιότητων καθώς και γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Granham & Harris, 1993). Για την επιτυχή διεκπεραίωσή της απαιτείται η παραγωγή ιδεών, η οργάνωσή τους, η αναδιοργάνωσή τους, η διατύπωση και η αναδιατύπωση αυτών, ο συλλογικός έλεγχος και η αναθεώρηση του κειμένου καθώς και η παραγωγή της τελικής εκδοχής του κειμένου. Συνεπώς, οι μαθητές θα πρέπει αφενός να γνωρίζουν τι να γράψουν σε ένα δε-

δομένο πλαίσιο και ποια γλωσσικά στοιχεία είναι κατάλληλα για να επικοινωνήσουν το συγκεκριμένο στόχο, αφετέρου να έχουν αποκτήσει τις απαραίτητες υποδεξιότητες και να είναι σε θέση να αξιοποιούν ποικίλες στρατηγικές γραπτής έκφρασης.

Σύμφωνα με τους White και Arndt (1991), καθώς και τον Tribble (1997), στην πρώτη φάση του σχεδιασμού ο συντάκτης του κειμένου βρίσκει ιδέες τις οποίες ελέγχει, σε σχέση με την ποιότητά τους και τη συνάφεια με το θέμα που καλείται να αναπτύξει. Έπειτα τις οργανώνει βάση κάποιου σχεδίου, εμπλέκεται στις διαδικασίες του προ-σχεδιασμού καθώς και της εύρεσης ιδεών και λεξιλογίου. Στη δεύτερη φάση της οργάνωσης και καταγραφής ο συγγραφέας εμπλέκεται στις διαδικασίες του συνολικού σχεδιασμού και οργάνωσης του κειμένου, επανάγνωσης του παραχθέντος κειμένου, επαναδιαμόρφωσής του και πιθανής αναθεώρησής του τόσο σε μικροεπίπεδο όσο και σε μακροεπίπεδο. Τέλος, στην τρίτη φάση της αναθεώρησης, ο συντάκτης προσπαθεί να βελτιώσει το κείμενο προβαίνοντας στις διορθώσεις που θεωρεί απαραίτητες, είτε λεξιλογικές και γραμματικοσυντακτικές, ή διορθώσεις που αφορούν στο περιεχόμενο του κειμένου με στόχο την παραγωγή της τελικής εκδοχής του. Για τη συγγραφή ενός αποτελεσματικού κειμένου, δηλαδή ενός κειμένου που χαρακτηρίζεται τόσο από γλωσσική “συναχμή”, όσο και νοηματική “συνεκτικότητα”, θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο στο “μακροεπίπεδο”, όσο και στο “μικροεπίπεδο” του κειμένου (βλ. Alamargot & Chanquoy, 2001· Ματσαγγούρας, 2001).

Με άλλα λόγια, θα πρέπει ο συντάκτης ενός κειμένου να ενεργοποιεί «τις υποδεξιότητες του σχεδιασμού, της διατύπωσης και αναδιατύπωσης και αναδιαμόρφωσης του κειμένου, αλλά και την προϋπάρχουσα γνώση που σχετίζεται με τη γραμματική και τη δομή του κειμένου» (Badger & White, 2000, p. 154). Αυτό συνεπάγεται την υιοθέτηση και χρήση ποικίλων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, που σχετίζονται με το “σχεδιασμό”, τον “έλεγχο” και την “αυτοαξιολόγηση”, με στόχο τη ρύθμιση και την επιτυχή διεκπεραίωση μιας γραπτής δραστηριότητας (Victori, 1997· Wenden, 1993).

Η Angelova (1999) κατέδειξε διάφορους παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία της συγγραφής, όπως το γλωσσικό επίπεδο, τη μεταγνωστική συνείδηση για τη διαδικασία της συγγραφής, την υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών και τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μαθητή-συγγραφέα. Μεταξύ αυτών των παραγόντων σημαίνοντα ρόλο παίζει η ευελιξία υιοθέτησης και χρήσης στρατηγικών πριν και κατά τη διαδικασία συγγραφής κειμένων, ένα πεδίο το οποίο έχει απασχολήσει ερευνητικά πολλούς μελετητές στο εξωτερικό τα τελευταία τριάντα χρόνια (βλ. Arndt, 1987· Beare, 2002· Calkins, 1991· Raimes, 1985). Μέσα από πρόσφατες εμπειρικές μελέτες (Bedell & Oxford, 1996· Cohen, 1998· Griffiths, 2003· Griva, Tsakiridou & Ni-

horitou, 2009· Riding, 2005), έχει διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του “γλωσσικού επιπέδου” του μαθητή και της χρήσης “γνωστικών” και “μεταγνωστικών” στρατηγικών κατά τη διάρκεια σύνθεσης κειμένων, και έχουν καταδειχθεί σημαντικές διαφοροποιήσεις στη χρήση στρατηγικών ανάμεσα στους “έμπειρους” και τους “αρχάριους” συγγραφείς κειμένων.

Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι οι “έμπειροι” συγγραφείς χρησιμοποιούν στρατηγικές με ιδιαίτερα ευέλικτο τρόπο όταν συνθέτουν ένα κείμενο είτε στη μητρική (Γ1) ή στη δεύτερη (Γ2) και ξένη γλώσσα (ΞΓ) και έχουν μεγαλύτερη μεταγνωστική επίγνωση, με αποτέλεσμα να επιλέγουν τις κατάλληλες στρατηγικές για συγκεκριμένες δραστηριότητες και να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν την οποιαδήποτε επιλογή χρήσης στρατηγικών (Chamot & Kupper, 1989· Griva et al., 2009· O'Malley & Chamot, 1990). Αντιθέτως, οι μαθητές με χαμηλό γλωσσικό υπόβαθρο δυσκολεύονται στην οργάνωση και στον έλεγχο των διαδικασιών συγγραφής κειμένων, καθώς δεν συνηθίζουν να εμπλέκονται στις διαδικασίες του συνολικού ελέγχου και της τελικής αξιολόγησης του κειμένου (Goddard & Sendi, 2008· Graham, Harris & Reid, 1992· Παπασταμάτης, Γρίβα & Τσακιρίδου, 2008).

Οι Bereiter και Scardamalia (1987) υποστηρίζουν ότι οι λιγότερο έμπειροι συγγραφείς κειμένων συνήθως δεν αφιερώνουν ιδιαίτερο χρόνο στον προσχεδιασμό της γραπτής δραστηριότητας και συχνά αδιαφορούν για την αναθεώρηση και διόρθωση του γραπτού κειμένου. Επιπλέον, όταν εμπλέκονται στη διαδικασία της “αυτοδιόρθωσης” εστιάζουν μόνο σε επιφανειακά λάθη, όπως λάθη που σχετίζονται με την ορθογραφία των λέξεων, και όχι σε λάθη που αφορούν στη συνεκτικότητα και το επικοινωνιακό μήνυμα του κειμένου (Horning & Becker, 2006, p. 55-61). Αντίθετα, οι έμπειροι συγγραφείς κειμένων αναθεωρούν τις σκέψεις τους επανεξετάζοντας τόσο τους στόχους όσο και το περιεχόμενο του κειμένου που έχουν συγγράψει (Grabe & Kaplan, 1996· Griva et al., 2009). Έχει καταγραφεί επίσης ότι οι έμπειροι συγγραφείς συνθέτουν πιο εκτενή κείμενα σε αντίθεση με τους αρχάριους που συγγράφουν σύντομα κείμενα εξαιτίας της έλλειψης ενδιαφέροντος ή του φόβου των πιθανών λαθών (Brooks, 1985).

Επιπλέον, έχει καταδειχθεί ότι η συστηματική εξάσκηση των μαθητών στη χρήση στρατηγικών συμβάλλει στην επιτυχή διεκπεραίωση της γραπτής έκφρασης, ενισχύοντας την ικανότητά τους να αντιλαμβάνονται το πώς διεκπεραιώνουν τη διαδικασία της συγγραφής (μεταγνωστική δεξιότητα), και κατά συνέπεια συμβάλλει στην αυτονομία μάθησης (Chamot, 2004· Graham & Harris, 2000· Hsiao & Oxford, 2002· Harris & Pressley, 1991· Pressley, 2000).

Μέσα από την παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια αφενός να συλλεχθούν πληροφορίες ως προς την χρήση στρατηγικών συγγραφής κειμένου από μαθητές δημοτικού σχολείου, αφετέρου να διερευνηθούν πιθανές διαφοροποιή-

σεις στον τρόπο με τον οποίο συνθέτουν κείμενα μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό επίπεδο. Συγκεκριμένα, βασικοί στόχοι της παρούσας μελέτης ήταν:

α) Η καταγραφή των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατά τη διαδικασία συγγραφής κειμένου.

β) Η διερεύνηση πιθανών διαφορών στη χρήση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μεταξύ των δύο ομάδων μαθητών (έμπειρων και αρχάριων συγγραφέων).

γ) Ο προσδιορισμός πιθανών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν όταν συνθέτουν κείμενα, τόσο οι αρχάριοι όσο και οι έμπειροι συγγραφείς.

Η ερευνητική διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν συνολικά 32 μαθητές (16 αγόρια και 16 κορίτσια) που φοιτούσαν στην Ε' (16 μαθητές) και Στ' τάξη (16 μαθητές) Δημοτικών Σχολείων του Μεσολογγίου. Από αυτούς 16 ήταν μαθητές που συναντούσαν δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου και 16 ήταν έμπειροι συγγραφείς.

Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν, από ένα σύνολο 58 μαθητών, με βάση α) την επίδοσή τους στη γραπτή έκφραση με βάση σταθμισμένη δοκιμασία (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος & Καραντζής, 2007) και β) τη βαθμολογία των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων τάξεων. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κατατάξουν τους μαθητές σε μια τριβάθμια κλίμακα (1=άριστη/πολύ καλή επίδοση, 2=μέτρια επίδοση και 3=χαμηλή επίδοση στο γραπτό λόγο).

Διαδικασία- Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων υιοθετήθηκαν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές τεχνικές σε δύο στάδια.

Αρχικά, στο 1^ο στάδιο δόθηκε σε 58 μαθητές το σταθμισμένο εργαλείο “Διαγνωστική διερεύνηση δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ'-Στ' Δημοτικού” (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος & Καραντζής, 2007). Η δοκιμασία αποτελείται από δύο βασικά μέρη: α) τη δοκιμασία της παραγωγής γραπτού λόγου με βασικές συνιστώσες την ορθογραφική ορθότητα και την κειμενική οργάνωση και β) τη δοκιμασία της επεξεργασίας γραπτού λόγου, η οποία απαρτίζεται από δύο υπο-ενότητες: την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης και την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου.

Οι μαθητές επιλέχθηκαν με βάση α) την κατάταξή τους στην κλίμακα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και β) τη βαθμολογία τους στη σταθμισμένη δοκιμασία, με την οποία κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο ομάδες: α) “αρχάριοι” συγγραφείς (με τυπική απόδοση 8 και κάτω), και β) “έμπειροι”

συγγραφείς (με τυπική απόδοση 12 και πάνω).

Κατόπιν, στο 2^ο στάδιο διεκπεραιώθηκε η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης και των ανασκοπικών συνεντεύξεων. Κάθε μαθητής/τρια από τους 32 κλήθηκε να συγγράφει ένα κείμενο 200-250 λέξεων συνολικά με θέμα: «Πώς περνώ τον ελεύθερο χρόνο» και του/της ζητήθηκε σε ατομικό επίπεδο να εκφράσει τον τρόπο σκέψης του/της, τις δυσκολίες που συναντούσε, καθώς και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσε για να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες καθώς έγραφε το κείμενο, δηλαδή αξιοποιήθηκε η τεχνική της 'προφορικής εξωτερίκευσης' (think aloud process) (βλ. Pressley & Afflerbach, 1995· Morrison, 1996). Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της 'προφορικής εξωτερίκευσης' κάθε μαθητής κλήθηκε να απαντήσει σε περαιτέρω διευκρινιστικές ερωτήσεις, καθώς και σε ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζει γενικά ένα κείμενο που θα πρέπει να γράφει, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί κατά την παραγωγή κειμένων.

Ανάλυση των δεδομένων

Οι λεκτικές αναφορές των μαθητών, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν, αναλύθηκαν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Κατά την ποιοτική ανάλυση των πρωτόκολλων της προφορικής εξωτερίκευσης, εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις από τις οποίες προέκυψε ένας αριθμός υποκατηγοριών, που ομαδοποιήθηκαν σε συγκεκριμένες κατηγορίες και αυτές εντάχθηκαν σε ευρύτερες θεματικές ενότητες (Miles & Humberman, 1994) (Πίνακας 1).

Για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, τόσο οι γνωστικές όσο και οι αντισταθμιστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που προέκυψαν κατηγοριοποιήθηκαν από 0 έως 2 με βάση την ανεπαρκή (0), τη σχετικά ικανοποιητική χρήση (1) και την ικανοποιητική-επαρκή χρήση τους (2). Συχνότερες και ποσοστά για όλες τις κατηγορίες και υποκατηγορίες καταγράφηκαν. Οι έλεγχοι των χ^2 και Mann-Whitney-test χρησιμοποιήθηκαν για τον εντοπισμό διαφοροποιήσεων στη χρήση στρατηγικών ανάμεσα στα δύο φύλα.

Αποτελέσματα των λεκτικών αναφορών

Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν σαράντα υποκατηγορίες, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε πέντε βασικές θεματικές ενότητες: α) προσυγγραφικές διαδικασίες και στρατηγικές, β) διαδικασίες και στρατηγικές κατά τη διάρκεια της συγγραφής, γ) μεταγνωστικές στρατηγικές, δ) δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, και ε) επίγνωση προόδου στη γραπτή έκφραση (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Θεματικές, κατηγορίες και υποκατηγορίες των λεκτικών αναφορών και συνεντεύξεων

| Θεματικές / Κατηγορίες | Υποκατηγορίες / Κωδικοί |
|--|--|
| A. Διαδικασίες και στρατηγικές ΠΡΟ-συγγραφής | |
| | Παραγωγή ιδεών |
| | Οργάνωση ιδεών |
| | Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης |
| | Χρήση τίτλου |
| | Ανάκληση λεξιλογίου |
| B. Διαδικασίες και στρατηγικές ΚΑΤΑ τη συγγραφή | |
| <i>Γνωστικές Στρατηγικές</i> | Σύνταξη πρόταση προς πρόταση |
| | Σύνταξη όλου του κειμένου χωρίς παύση |
| | Σύνταξη ανά παράγραφο |
| | Σύνταξη χωρίς προσχέδιο διατύπωση – αναδιατύπωση |
| | διατύπωση - αναδιατύπωση του κειμένου |
| | Επανάγνωση της πρότασης-παραγράφου |
| | Χρήση πηγών |
| | Συνολική επανάγνωση του κειμένου |
| <i>Αντισταθμιστικές Στρατηγικές</i> | (Ανα)προσαρμογή του μηνύματος |
| | Χρήση συνώνυμου / περιφράσης |
| | Αναζήτηση βοήθειας |
| | Μερική παύση |
| Γ. Μεταρρωστικές Στρατηγικές | Σχεδιασμός της δραστηριότητας |
| | Ανασκόπηση |
| | Επιλεκτική προσοχή |
| | Αυτοαξιολόγηση |
| | Τρόποι διόρθωσης : αλλαγή πρότασης, λέξης |
| | Τρόποι διόρθωσης : διαγραφή |
| | Συνολικός έλεγχος |
| | Έλεγχος γραμματικής |
| | Έλεγχος ορθογραφίας |
| Δ. Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση | |
| <i>Επίπεδο Λεξιλογίου</i> | Χρήση κατάλληλου λεξιλογίου |
| | Ορθογραφία |
| <i>Επίπεδο Πρότασης και Κειμένου</i> | Δομή πρότασης / συντακτικό |
| | Γραμματική |
| | Σύνδεση προτάσεων για δόμηση παραγράφων |
| | Σχεδιασμός περιεχομένου |
| | Παραγωγή ιδεών |
| | Οργάνωση ιδεών |
| E. Επίγνωση προόδου στην γραπτή έκφραση | Ομαδοποίηση ιδεών |
| | Γραμματική |
| | Εξέλιξη λεξιλογίου |
| | Ακρίβεια |
| | Προφορά |

Προ-συγγραφικές διαδικασίες και στρατηγικές

Στο προσυγγραφικό στάδιο καταγράφηκε σημαντικό ποσοστό των μαθητών, το οποίο υιοθέτησε και χρησιμοποίησε σε ικανοποιητικό βαθμό συγκεκριμένες γνωστικές στρατηγικές που σχετίζονται με την:

Α) “Παραγωγή ιδεών” (45.3%). Συγκεκριμένα ένας μαθητής σχολίασε: «Σκέφτηκα έναν φανταστικό φίλο που είναι σε μια ωραία πόλη και να τον ρωτήσω πώς περνάει αυτός και να του πω εγώ πώς περνάω εδώ...», ενώ μια άλλη μαθήτρια ανέφερε «Σκέφτηκα σε πια φίλη μου θα γράψω. Γενικά σκέφτηκα τι πρέπει να γράψω ότι κάνω στον ελεύθερο μου χρόνο...».

Β) “Οργάνωση ιδεών” (43.8%). Για τη συγγραφή του συγκεκριμένου κειμένου επεσήμανε ένας μαθητής «θα πω τι κάνω τη Δευτέρα, την Τρίτη, έτσι. Στο σχολείο στο βιβλίο έχει ερωτήσεις και το γράφω έτσι ανα παράγραφο. Είναι πιο εύκολο έτσι...». Επίσης μια άλλη μαθήτρια ανέφερε «...για να πάρω ιδέες σκέφτομαι τα προηγούμενα...τα σημειώνω τώρα στο πρόχειρο κάνω σχεδιάγραμμα...σβήνω ό,τι δεν ταιριάζει και μετά θα ξεκινήσω να γράφω».

Γ) “Ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης” (62.5%). Είναι χαρακτηριστικά τα παρακάτω λόγια των μαθητών κατά τη διάρκεια των προφορικών εξωτερικεύσεων: «Για να βρω περισσότερες ιδέες σκέφτομαι άλλες εκθέσεις που έχω γράψει» και μια άλλη μαθήτρια σημείωσε «...σκέφτηκα σε ποια θα την γράψω ή σε ποιον θα το γράψω, σκέφτηκα λίγο στο μυαλό μου τι θα γράψω, τι κάναμε όταν είχε έρθει, αν παίζαμε».

Δ) “Ανάκληση λεξιλογίου” (34.4%), όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν: «...Σκέφτομαι λέξεις για το πώς θα το εμπλουτίσω, δηλαδή πρώτα λέω μέσα μου τις ιδέες και μετά αλλάζω τα λόγια τα κάνω πιο ωραία» ή «θέλω να έχω σπάνιες και εντυπωσιακές ιδέες γι’ αυτό σκέφτομαι και ωραίες λέξεις» ή ακόμη όπως εξήγησε μία άλλη μαθήτρια: «...άμα είναι επίσημο πρέπει να σκεφτώ πιο δύσκολες λέξεις, τώρα όμως που δεν είναι επίσημο το θέμα θα βρω τις αντίστοιχες λέξεις, πως...».

Παρόλο αυτά, διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους «έμπειρους» μαθητές-συγγραφείς, οι οποίοι εξέφρασαν τις σκέψεις τους που τις συσχέτισαν με την προϋπάρχουσα γνώση, τις οργάνωσαν και τις συστηματοποίησαν, και τους «αρχάριους» συγγραφείς, οι οποίοι έδειξαν περιορισμένη εμπλοκή στις προσυγγραφικές διαδικασίες της “παραγωγής” και “οργάνωσης ιδεών”. Συγκεκριμένα, ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 κατέδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους έμπειρους και αρχάριους συγγραφείς σε σχέση με την:

1) “Παραγωγή ιδεών”, $\chi^2 (2, N = 32) = 18.44, p < .000$, καθώς το 93.8% των μαθητών-συγγραφέων με επαρκές γλωσσικό επίπεδο υιοθέτησαν τη συγκεκριμένη διαδικασία αποτελεσματικά, ενώ μόλις το 18.8% των “αρχά-

ριων” μαθητών-συγγραφέων μπόρεσε να εμπλακεί στη συγκεκριμένη διαδικασία ικανοποιητικά.

2) “Οργάνωση ιδεών”, $\chi^2(2, N = 32) = 6.06, p < .005$, καθώς το 62.5% των μαθητών με επαρκές γλωσσικό επίπεδο ακολούθησε και χρησιμοποίησε τη συγκεκριμένη διαδικασία ικανοποιητικά, ενώ πολύ μικρότερο ήταν το ποσοστό των “αρχάριων” συγγραφέων που την χρησιμοποίησαν (25%).

3) “Ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας”, $\chi^2(2, N = 32) = 5.96, p < .005$. Το 50% των έμπειρων μαθητών-συγγραφέων μπήκαν στη διαδικασία ενεργοποίησης, αλλά είναι πολύ μικρότερο το ποσοστό των μαθητών με χαμηλότερες γλωσσικές επιδόσεις (12.5%).

4) “Ανάκληση λεξιλογίου” $\chi^2(2, N = 32) = 5.34, p < .005$. Οι μαθητές με υψηλότερο γλωσσικό επίπεδο χρησιμοποίησαν τους τίτλους με μεγαλύτερη συχνότητα και αποτελεσματικότητα (50%) σε σχέση με αυτούς με χαμηλό επίπεδο (15.8%).

Διαδικασίες και στρατηγικές κατά τη συγγραφή του κειμένου Γνωστικές και αντισταθμιστικές στρατηγικές

Κατά τη διάρκεια της παραγωγής των κειμένων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές χρησιμοποίησαν σε ικανοποιητικό ή σχετικά ικανοποιητικό βαθμό μια σειρά από γνωστικές στρατηγικές όπως: “σύνταξη πρόταση προς πρόταση” (65.6%), δηλαδή επέλεξαν το κατάλληλο λεξιλόγιο και τοποθέτησαν τις λέξεις σε προτάσεις με νόημα, σύνταξη ανά παράγραφο (59.4%). Συγκεκριμένα, μια μαθήτρια σχολίασε: «Έγραφα αυτές τις 2-3 γραμμές... τις κοιτάω για να δω αν είναι σωστά και να μην τα ξαναλέω και μετά ξανά θα γράψω άλλες 2-3 γραμμές ...». Κάποιος άλλος μαθητής επεσήμανε: «σκέφτομαι τι θα γράψω σε κάθε παράγραφο και το κάθε θέμα που θα σκέφτομαι, θα το γράφω στην παράγραφο...».

Μια άλλη στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε από την πλειοψηφία των μαθητών ήταν η “διατύπωση - αναδιατύπωση του κειμένου” (90.6%), δηλαδή οι μαθητές ξαναδιάβαζαν αυτό που έγραφαν είτε για να επιβεβαιώσουν αυτό που έγραφαν, είτε για να αλλάξουν, προσθέσουν ή να διορθώσουν. Κάποιοι μαθητές σχολίασαν τα εξής: «Σταμάταγα, έγραφα... σταμάταγα, έγραφα και μετά συνέχιζα. Έτσι γράφω μικρά κειμενάκια και συνεχίζω...» και «...γράφω και σταματάω σε κάθε πρόταση, το ξαναδιαβάζω, διορθώνω, σκέφτομαι τι να γράψω μετά και συνεχίζω...». Μια άλλη μαθήτρια ανέφερε καθώς συνέθετε το κείμενο «...έγραφα πρώτα τον πρόλογο, τώρα σκέφτομαι το κυρίως θέμα, αν είναι πολύ θα το χωρίσω πάλι σε παραγράφους... και βλέπω πάλι...».

Επίσης, ενεπλάκησαν στη διαδικασία της επανόγκωσης της πρότα-

σης/παραγράφου (53.1%) και της συνολικής επανάγνωσης του κειμένου (39.2%) για την τελική αποτίμηση και στη χρήση λεξικού (75%) για να βρουν το κατάλληλο λεξιλόγιο. Χαρακτηριστικά ανέφερε ένας μαθητής «...σκέφτομαι ή και όπως γράφω την πρόταση... σκέφτομαι και σταματάω στην παράγραφο και το ξανακοιτάω και προσπαθώ να βρω τις λέξεις...». Δύο άλλες μαθήτριες σχολίασαν «...σταματάω και ξαναδιαβάζω μέχρι εκεί που έχω γράψει για να διορθώσω και να σκεφτώ πώς να συνεχίσω την έκθεση...», και «...ξαναδιαβάζω αυτά που έγραφα από την αρχή για να δω αν αυτά που γράφω κολλάνε με τα προηγούμενα και για να πηγαίνει το θέμα παρακάτω, να μη πω τα ίδια...». Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (37.5%) συνέθεσε το κείμενό τους χωρίς αναδιατύπωση και αναδιοργάνωση των ιδεών τους ή ακόμη και χωρίς προσχέδιο, καθώς αναφέρθηκε ότι «...γράφω αμέσως γιατί ξέρω τι μου αρέσει να κάνω στον ελεύθερο χρόνο μου. Γράφω μια και έξω το κείμενο και γρήγορα γιατί είμαι αγχωμένος και έχω λίγο χρόνο» και επίσης ότι «...άμα κάνω προσχέδιο θα μπερδευτώ πιο πολύ... Ό,τι μου 'ρχεται το γράφω...» (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ποσοστά χρήσης γνωστικών στρατηγικών στην γραπτή έκφραση

| Γνωστικές στρατηγικές | Ανεπαρκής | Σχετικά ικανοποιητική | Ικανοποιητική |
|---------------------------------------|-----------|-----------------------|---------------|
| Σύνταξη πρόταση προς πρόταση | 34.4 % | 28.1 % | 37.5 % |
| Σύνταξη όλου του κειμένου χωρίς παύση | 78.1 % | 6.3 % | 15.6 % |
| Σύνταξη ανά παράγραφο | 40.6 % | 25 % | 34.4 % |
| Διατύπωση/αναδιατύπωση του κειμένου | 12.5 % | 62.5 % | 25 % |
| Επανάγνωση της πρότασης/παραγράφου | 9.4 % | 37.5 % | 53.1 % |
| Χρήση πηγών | 25 % | 50 % | 25 % |
| Συνολική επανάγνωση του κειμένου | 21.9 % | 4.8 % | 34.4 % |

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 κατέδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες των μαθητών σε σχέση με τη διαδικασία της διατύπωσης και της αναδιατύπωσης του κειμένου. Συγκεκριμένα, η “διατύπωση και αναδιατύπωση” του κειμένου $\chi^2 (2, N = 32) = 13.59, p < .001$ υιοθετήθηκε κυρίως από τους έμπειρους συγγραφείς (62.5%). Αντιθέτως, το 68.8% των αρχάριων συγγραφέων δεν μπήκαν στη διαδικασία της οργάνωσης ενός σχεδίου και της διατύπωσης και αναδιατύπωσης του κειμένου που έγραφαν $\chi^2 (2, N = 32) = 15.47, p < .000$ (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη χρήση γνωστικών στρατηγικών των αρχάριων και έμπειρων συγγραφέων

| Γνωστικές στρατηγικές προσυγγραφής και συγγραφής | Αρχάριοι συγγραφείς | | Έμπειροι Συγγραφείς | |
|--|---------------------|-------|---------------------|-------|
| | M.O. | T. A. | M.O. | T. A. |
| Παραγωγή ιδεών | 0.9 | 0.7 | 1.9 | 0.3 |
| Οργάνωση ιδεών | 1.0 | 0.7 | 1.6 | 0.6 |
| Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης | 1.6 | 0.7 | 1.4 | 0.6 |
| Χρήση τίτλων | 0.6 | 0.7 | 1.3 | 0.8 |
| Ανάκληση λεξιλογίου | 0.9 | 0.7 | 1.4 | 0.6 |
| Σύνταξη ανά πρόταση | 1.1 | 0.9 | 1.0 | 0.8 |
| Σύνταξη ανά παράγραφο | 0.4 | 0.6 | 1.5 | 0.7 |
| Σύνταξη χωρίς προσχέδιο | 1.7 | 0.5 | 0.7 | 0.6 |
| Διατύπωση αναδιατύπωση κειμένου | 0.9 | 0.6 | 1.3 | 0.6 |
| Επανάγνωση της πρότασης/παραγράφου | 1.4 | 0.7 | 1.4 | 0.6 |
| Χρήση πηγών | 0.9 | 0.7 | 1.1 | 0.7 |
| Συνολική επανάγνωση κειμένου | 1.1 | 0.6 | 1.1 | 0.9 |

Εκτός από τις γνωστικές στρατηγικές που ενεργοποίησαν οι μαθητές κατά τη διαδικασία της συγγραφής του κειμένου, υιοθέτησαν και τις ακόλουθες αντισταθμιστικές στρατηγικές, σε σχετικά ικανοποιητικό ή ακόμη και ικανοποιητικό βαθμό, για να αντιμετωπίσουν τις αδυναμίες τους και να “μετριάσουν” κάποιες δυσκολίες: α) “αναπροσαρμογή του μηνύματος” απλοποιώντας τις ιδέες και χρησιμοποιώντας λιγότερο περίπλοκες προτάσεις (50%), β) “χρήση συνώνυμων και περιφράσεων” σε περίπτωση που δε μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την ακριβή λέξη (79.1%), γ) “αναζήτηση βοήθειας” από τον εκπαιδευτικό (59.4%) και δ) “μερική παύση” της συγγραφής καθώς στην πλειοψηφία τους οι αρχάριοι γράφοντες συνάντησαν κάποιες δυσκολίες στο πώς να εκφραστούν και σταματούσαν απότομα την πρόταση, την παράγραφο ή τη συγγραφή του κείμενου (62.5%) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Ποσοστά χρήσης αντισταθμιστικών στρατηγικών γραπτής έκφρασης

| Αντισταθμιστικές στρατηγικές | Ανεπαρκής | Σχετικά ικανοποιητική | Ικανοποιητική |
|-------------------------------|-----------|-----------------------|---------------|
| (Ανα)προσαρμογή του μηνύματος | 50 % | 37.5 % | 12.5 % |
| Χρήση συνώνυμου/περιφράσης | 21.9 % | 43.8 % | 34.4 % |
| Αναζήτηση βοήθειας | 40.6 % | 28.1 % | 31.3 % |
| Μερική παύση | 37.5 % | 40.6 % | 21.9 % |

Στατιστικά σημαντικές διαφορές προέκυψαν ανάμεσα στους αρχάριους και έμπειρους συγγραφείς σε σχέση με τις παρακάτω αντισταθμιστικές στρατηγικές. Εμφανής εικόνα παρουσιάζεται ως προς την χρήση αντισταθμιστικών στρατηγικών από την πλευρά των αρχάριων συγγραφέων. Το 56.3% των αρχάριων συγγραφέων αναζήτησαν βοήθεια από τον εκπαιδευτικό, ενώ μόλις το 6.3% των έμπειρων συγγραφέων κάνουν χρήση της “αναζήτησης βοήθειας” $\chi^2 (2, N = 32) = 10.28, p < .05$. Επιπλέον, η συγκεκριμένη ομάδα των αρχάριων μαθητών πολύ συχνά σταματούσε απότομα την πρόταση (43.8%), δηλαδή υιοθέτησε τη στρατηγική της “μερικής παύσης της γραπτής επικοινωνίας” $\chi^2 (2, N = 32) = 9.03, p < .05$ σε μεγαλύτερο βαθμό από τους έμπειρους συγγραφείς (0%) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη χρήση αντισταθμιστικών στρατηγικών των αρχάριων και έμπειρων συγγραφέων

| Αντισταθμιστικές στρατηγικές | Αρχάριοι συγγραφείς | | Έμπειροι Συγγραφείς | |
|------------------------------|------------------------|------|------------------------|------|
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. |
| Προσαρμογή μηνύματος | 0.8 | 0.8 | 0.4 | 0.5 |
| Χρήση συνωνύμων/παράφραση | 1.3 | 0.8 | 0.9 | 0.7 |
| Αναζήτηση βοήθειας | 1.4 | 0.8 | 0.4 | 0.6 |
| Μερική παύση | 1.2 | 0.8 | 0.5 | 0.5 |

Μεταγνωστικές στρατηγικές

Αναφορικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές, σημαντικός ήταν ο αριθμός της συγκεκριμένης ομάδας στρατηγικών που υιοθετήθηκαν και η ευελιξία με την οποία χρησιμοποιήθηκαν κυρίως από την πλευρά των έμπειρων συγγραφέων (Πίνακας 6).

Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν οι παρακάτω στρατηγικές:

α) “Σχεδιασμός της δραστηριότητας” (40.6%). Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια ενός μαθητή: «...πρέπει να καταλαβαίνει ο άλλος ότι τελειώνει το γράμμα. Βάζω και κάποιες φράσεις, τέλος, στο τέλος, τελικά...». Επίσης κάποια άλλη μαθήτρια υποστήριξε ότι «...κάνω σχεδιάγραμμα όπου γράφω ό,τι σκέφτομαι και μου έρχονται διάφορες φράσεις για να κάνω καλύτερο το γραπτό μου...» β) “ανασκόπηση” (37.5%), καθώς «ελέγχο κατά τη διάρκεια άμα είναι σωστό όχι στο τέλος...» και «στο τέλος διορθώνω το γραπτό μου» ή «σταματούσα σε κάθε παράγραφο και την έλεγχα...» γ) “επιλεκτική προσοχή” (31.3%). Ένας μαθητής επεσήμανε τα εξής: «Δεν πρέπει να επαναλαμβάνω τις λέξεις και να μην υπεραναλύω το θέμα, γιατί αυτός που θα τη διαβάσει θα βαρεθεί. Το γραπτό πρέπει να

έχει συνοχή να μην λέω άλλα στην αρχή και άλλα στο τέλος..... Θέλω να έχει μεγάλες προτάσεις και ωραίες εκφράσεις... όλα αυτά τα προσέχω...». Μια άλλη μαθήτρια ανέφερε ότι «.....προσπαθώ με το μυαλό μου να βρω ωραίες λέξεις και όχι ό,τι μου 'ρθει πρώτα γιατί πρέπει να αρέσουν σε αυτόν που θα διαβάσει. Αυτό που θα γράψω πρέπει να αρέσει στον παραλήπτη, να έχει καλά πράγματα μέσα, να έχει ωραίες λέξεις, να είναι ευχάριστο...» δ) “αυτοαξιολόγηση” (43.8%). «Θα μου έβαζα 8-8,5. Δεν είμαι καλή. Αυτό που έγραφα δεν εντυπωσιάζει, είναι απλά μια έκθεση...». Ένας άλλος μαθητής σχολίασε: «...γενικώς δεν γράφω καλά. Θα μου έβαζα 8 ή 7. Μου λείπουν οι ιδέες, το μυαλό μου είναι σα να μην έχω φαντασία, σκέφομαι λίγα πράγματα. Δεν είμαι συγκεντρωμένος, μου μιλάνε οι διπλανοί μου. Δεν έχω καλές ιδέες...» ε) “αυτοδιόρθωση”, η οποία συμπεριλάμβανε την αλλαγή πρότασης-λέξης (34.4%), τη διαγραφή λέξεων και φράσεων (37.5%), τον έλεγχο της γραμματικής (9.4%) και τον έλεγχο της ορθογραφίας (46.9%) και στ) “συνολικός έλεγχος” (28.1%), καθώς αναφέρθηκε ότι «...στο τέλος ελέγχο την έκθεση να έχει ωραίες λέξεις, παραγράφους, καλές ιδέες, τα ελέγχο όλα δηλαδή...» ή «...στο τέλος βλέπω εάν αυτά που λέω ταιριάζουν ή είναι άσχετα με το θέμα...» ή ακόμη «στο τέλος κοιτάω να καταλαβαίνει ο άλλος που θα διαβάσει αυτά που γράφω...».

Πίνακας 6. Ποσοστά χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών στη γραπτή έκφραση

| Μεταγνωστικές στρατηγικές | Ανεπαρκής | Σχετικά ικανοποιητική | Ικανοποιητική |
|--|-----------|-----------------------|---------------|
| Σχεδιασμός της δραστηριότητας | 28.1 % | 31.3 % | 40.6 % |
| Ανασκόπηση | 12.5 % | 50 % | 37.5 % |
| Επιλεκτική προσοχή | 28.1 % | 40.6 % | 31.3 % |
| Αυτοαξιολόγηση | 9.4 % | 46.9 % | 43.8 % |
| Τρόποι διόρθωσης: αλλαγή πρότασης, λέξης | 18.8 % | 46.9 % | 34.4 % |
| Τρόποι διόρθωσης: διαγραφή | 37.5 % | 25 % | 37.5 % |
| Συνολικός έλεγχος | 37.5 % | 34.4 % | 28.1 % |
| Έλεγχος γραμματικής | 40.6 % | 50 % | 9.4 % |
| Έλεγχος ορθογραφίας | 12.5 % | 40.6 % | 46.9 % |

Οι έμπειροι συγγραφείς συνήθως επανεξέταζαν το κείμενο που έγραφαν παράγραφο - παράγραφο. Εντόπιζαν ασάφειες, διέγραφαν το άσχετο υλικό, εμπλούτιζαν το λεξιλόγιο, έλεγχαν την ορθογραφία και βελτίωναν τη γενική εμφάνιση. Απεναντίας, οι μαθητές με προβλήματα στη γραπτή έκφραση συνάντησαν κάποιες δυσκολίες στο να περάσουν από την παραγωγή στην επιμέλεια και διόρθωση του γραπτού τους. Κατά τη διόρθωση επικεντρώνονταν κυρίως στο λεξιλόγιο, την ορθογραφία, καθώς και στη χρήση κλιτικών μορφημάτων. Επιπλέον, αξίζει να επισημανθεί ότι οι έμπειροι συγγραφείς συνήθιζαν να «εστιάζονται σε συγκεκριμένα στοιχεία της γλώσσας», όπως «*πώς να χρησιμοποιήσω συγκεκριμένες φράσεις στο κείμενο και πώς να χρησιμοποιήσω συγκεκριμένους ρηματικούς χρόνους*».

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 κατέδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους αρχάριους και έμπειρους συγγραφείς σε σχέση με το «*σχεδιασμό της δραστηριότητας*» $\chi^2 (2, N = 32) = 22.04, p < .000$. Συγκεκριμένα, το 81.3% των έμπειρων συγγραφέων βρέθηκε ότι προσχεδιάζουν για το πώς θα οργανώσουν το κείμενό τους και τι ιδέες θα συμπεριλάβουν. Αντιθέτως, κανένας από τους αρχάριους συγγραφείς δε χρησιμοποίησε αυτή την τεχνική, καθώς επίσης μόλις το 6.3% διαπιστώθηκε ότι υιοθέτησαν την «*επιλεκτική προσοχή*» $\chi^2 (2, N = 32) = 11.92, p < .005$. Από την άλλη, μεγάλο ποσοστό των έμπειρων συγγραφέων (56.3%) καταγράφηκε να κάνει χρήση της επιλεκτικής προσοχής καθώς έγραφε το κείμενο.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των έμπειρων συγγραφέων (62.5%) ακολούθησε τη διαδικασία της ανασκόπησης του κειμένου σε αντίθεση με τους «*αρχάριους*» συγγραφείς (12.5%) $\chi^2 (2, N = 32) = 10.33, p < .005$. Ακόμη, οι περισσότεροι έμπειροι συγγραφείς (75%) ενεπλάκησαν σε ικανοποιητικό βαθμό α) στην «*αυτοαξιολόγηση*», ενώ πολύ μικρό ποσοστό της άλλης ομάδας (12.5%) χρησιμοποίησαν τη συγκεκριμένη διαδικασία επιτυχώς, $\chi^2 (2, N = 32) = 13.41, p < .005$, και β) στη διαδικασία του συνολικού ελέγχου του κειμένου (50%) για πιθανές διορθώσεις και βελτιώσεις. Τέλος, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο διόρθωναν τα λάθη τους. Οι έμπειροι συγγραφείς εστίασαν την προσοχή τους στην αλλαγή και βελτίωση λέξεων και προτάσεων (68.8%) κατά τη διάρκεια της συγγραφής του κειμένου, $\chi^2 (2, N = 32) = 18.67, p < .005$, ενώ οι «*αρχάριοι*» περιορίστηκαν στη διαγραφή κάποιων λέξεων και προτάσεων (62.5%), $\chi^2 (2, N = 32) = 8.83, p < .05$ (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών των αρχάριων και έμπειρων συγγραφέων

| Μεταγνωστικές στρατηγικές | Αρχάριοι συγγραφείς | | Έμπειροι Συγγραφείς | |
|--|---------------------|------|---------------------|------|
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. |
| Σχεδιασμός της δραστηριότητας | 0.5 | 0.5 | 1.8 | 0.6 |
| Ανασκόπηση | 0.9 | 0.6 | 1.6 | 0.5 |
| Επιλεκτική προσοχή | 0.6 | 0.6 | 1.5 | 0.6 |
| Αυτοαξιολόγηση | 0.9 | 0.6 | 1.8 | 0.4 |
| Τρόποι διόρθωσης: αλλαγή πρότασης, λέξης | 0.6 | 0.5 | 1.7 | 0.5 |
| Τρόποι διόρθωσης: διαγραφή | 1.4 | 0.8 | 0.6 | 0.7 |
| Συνολικός έλεγχος | 0.6 | 0.6 | 1.3 | 0.9 |
| Έλεγχος γραμματικής | 0.6 | 0.6 | 0.8 | 0.7 |
| Έλεγχος ορθογραφίας | 1.2 | 0.8 | 1.5 | 0.6 |

Επιπλέον, ο έλεγχος Mann-Whitney-test κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών συνολικά ως προς το σύνολο των αντισταθμιστικών ($p<.05$) και των μεταγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποίησαν ($p<.05$) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Διαφοροποιήσεις (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) των αρχάριων και έμπειρων συγγραφέων στη συνολική χρήση αντισταθμιστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών

| | Αρχάριοι συγγραφείς | Έμπειροι Συγγραφείς |
|------------------------------|---------------------|---------------------|
| Αντισταθμιστικές στρατηγικές | M.O=2.9 (T.A.=1.1) | M.O =2.1 (T.A.=1.2) |
| Μεταγνωστικές στρατηγικές | M.O =4.5 (T.A.=1.8) | M.O =6.1 (T.A.=0.9) |

Δυσκολίες στη συγγραφή του κειμένου

Διαπιστώθηκε ότι σημαντικό ποσοστό των μαθητών συνάντησαν συγκεκριμένες δυσκολίες κατά τη συγγραφή του κειμένου (Πίνακας 9).

Σε επίπεδο λεξιλογίου οι δυσκολίες εστιάστηκαν α) στη “χρήση κατάλληλου λεξιλογίου” (31.3% σε μέτριο βαθμό και 28.1% σε μεγάλο βαθμό), καθώς οι μαθητές σχολίαζαν τα εξής: «...δυσκολεύομαι να βρω τις κατάλληλες λέξεις, αλλιώς τα σκέφτομαι στο μυαλό μου και αλλιώς πρέπει να τα γράψω, να τα κάνω προτάσεις» ή ακόμη «...δυσκολεύομαι να προσαρμόσω το ύφος μου, αυτό σημαίνει ότι στα επίσημα γράμματα πρέπει να βάζω και πιο πολύπλοκες λέξεις...», β) “ορθογραφία” (28.1% σε μέτριο βαθμό και 31.3% σε μεγάλο βαθμό). Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια των μαθητών: «Με δυσκολεύει η ορθογραφία... πρέπει οι λέξεις να είναι σωστές...» και «...δεν ξέρω πώς γράφονται λέξεις που δεν έχουμε μάθει ακόμα...» ή ακόμη: «...κάποιες πολύπλοκες λέξεις, όπως η ανακύκλωση, τις σκοτώνω...».

Επίσης, σε επίπεδο παραγωγής και σύνδεσης των προτάσεων εντοπίστηκαν δυσκολίες που σχετίζονται με α) τη δομή πρότασης (40.6% σε μέτριο βαθμό και 34.4% σε μεγάλο βαθμό). Χαρακτηριστικά ανέφερε ένας μαθητής: «γράφω μικρές προτάσεις γιατί στις μεγάλες χάνω τη σκέψη μου...» και ένας άλλος σχολίασε «όταν δεν μπορώ να συντάξω την μια πρόταση με την άλλη... προσπαθώ να σκεφτώ λέξεις που συνδέουν τις προτάσεις...» β) τη γραμματική (28.1% σε μέτριο βαθμό και 25% σε μεγάλο βαθμό), καθώς «με μπερδεύει καμιά φορά το ουδέτερο στις πτώσεις γιατί η αιτιατική είναι ίδια με την ονομαστική...», ενώ μία μαθήτρια ανέφερε: «...στη γραμματική μπερδεύομαι λίγο, αν θα βάλω προστακτική ή αν θα βάλω πλάγιο λόγο στο κείμενο που γράφω...» γ) τη σύνδεση προτάσεων (31.3% σε μέτριο βαθμό και 21.9% σε μεγάλο βαθμό), «...δεν συντάσσω καλά, δεν συνδέω καλά τις προτάσεις και δε βγαίνει το νόημα που θέλω...».

Σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου, οι δυσκολίες που συνάντησαν οι μαθητές σχετίζονται με: δ) το σχεδιασμό περιεχομένου (37.5% σε μέτριο βαθμό και 25% σε μεγάλο βαθμό), καθώς δήλωσαν ότι «...δυσκολεύομαι στις ιδέες, πώς να γράψω αυτά που σκέφτομαι...» και «στον επίλογο πρέπει να βρω κάτι ωραίο να πω... και δεν ξέρω πώς να το σχεδιάσω...» ε) την παραγωγή ιδεών (34.4% σε μέτριο βαθμό και 43.8% σε μεγάλο βαθμό) και στ) την οργάνωση ιδεών (28.1% σε μέτριο βαθμό και 40.6% σε μεγάλο βαθμό). Συγκεκριμένα, δύο μαθητές ανέφεραν ότι «...δεν έχω φαντασία και δεν ξέρω πώς να οργανώσω τις σκέψεις αυτές τις λίγες που έχω ώστε να βγουν καλές...» και «...με αγχώνει μήπως δεν γράφω καλά. Μήπως δεν τα βάλω σωστά, μήπως δεν κάνω παραγράφους, μήπως δεν τα πω σωστά, μήπως κάνω λάθη γενικά. Δεν τα συντάσσω καλά, δεν τα βάζω σε σειρά και μπορεί να μου έρθει μια ιδέα, αλλά μετά να μου έρθει μια άλλη και να μην ολοκληρώσω την πρώτη για να πω την επόμενη...».

Πίνακας 9. Ποσοστά δυσκολιών κατά τη συγγραφή κειμένων

| Δυσκολίες στη συγγραφή του κειμένου | Καθόλου | Μέτριος βαθμός | Μεγάλος βαθμός |
|-------------------------------------|---------|----------------|----------------|
| Χρήση κατάλληλου λεξιλογίου | 40.6 % | 31.3 % | 28.1 % |
| Ορθογραφία | 40.6 % | 28.1 % | 31.3 % |
| Δομή πρότασης / συντακτικό | 25 % | 40.6 % | 34.4 % |
| Γραμματική | 46.9 % | 28.1 % | 25 % |
| Σύνδεση προτάσεων | 46.9 % | 31.3 % | 21.9 % |
| Σχεδιασμός περιεχομένου | 37.5 % | 37.5 % | 25 % |
| Παραγωγή ιδεών | 21.9 % | 34.4 % | 43.8 % |
| Οργάνωση ιδεών | 31.3 % | 28.1 % | 40.6 % |

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 κατέδειξε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους “αρχάριους” και τους “έμπειρους” συγγραφείς σε σχέση με τις δυσκολίες που συναντούν στην “ορθογραφία” των λέξεων $\chi^2 (2, N= 32) = 6.27, p<.05$, καθώς οι αρχάριοι συγγραφείς αντιμετώπισαν περισσότερα προβλήματα με τη σωστή ορθογραφία των λέξεων που χρησιμοποίησαν (37.5%) σε σχέση με τους μαθητές με επαρκές γλωσσικό επίπεδο (12.5%). Επίσης η “σύνταξη ορθών γραμματικά και συντακτικά προτάσεων” ήταν σημαντικό πρόβλημα για τους αρχάριους συγγραφείς $\chi^2 (2, N= 32) = 9.07, p<.05$, καθώς περίπου οι μισοί (43.8%) συνάντησαν πολύ μεγαλύτερες δυσκολίες. Επιπλέον, η συγκεκριμένη ομάδα των μαθητών αντιμετώπισαν μεγαλύτερες δυσκολίες (43.8%) στο “σχεδιασμό του περιεχομένου του κειμένου” $\chi^2 (2, N= 32) = 10.17, p<.05$ σε σχέση με τους έμπειρους συγγραφείς (6.3%) που έδειξαν σχετική αδιαφορία.

Τέλος, εντοπίστηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις σε σχέση με α) την “εξεύρεση ιδεών” $\chi^2 (2, N= 32) = 14.96, p<.000$, καθώς οι αρχάριοι συγγραφείς συνάντησαν σημαντικές δυσκολίες (75%) σε σχέση με τους έμπειρους (12.5%) και β) την “οργάνωση ιδεών” $\chi^2 (2, N= 32) = 16.34, p<.000$, διότι οι αρχάριοι συγγραφείς δυσκολεύτηκαν ιδιαιτέρως στο να οργανώσουν τις ιδέες τους για να παράγουν ένα συνεχές κείμενο με ολοκληρωμένο νόημα (68.8%) (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στις δυσκολίες συγγραφής κειμένου των αρχάριων και έμπειρων μαθητών

| Δυσκολίες συγγραφής | “Αρχάριοι” συγγραφείς | | “Έμπειροι” συγγραφείς | |
|-----------------------------|--------------------------|------|--------------------------|------|
| | M.O. | T.A. | M.O. | T.A. |
| Χρήση κατάλληλου λεξιλογίου | 1.1 | 0.9 | 0.7 | 0.7 |
| Ορθογραφία | 1.2 | 0.8 | 0.6 | 0.8 |
| Δομή πρότασης / συντακτικό | 1.3 | 0.7 | 0.9 | 0.8 |
| Γραμματική | 1.1 | 0.8 | 0.4 | 0.7 |
| Σύνδεση προτάσεων | 1.1 | 0.9 | 0.4 | 0.5 |
| Σχεδιασμός περιεχομένου | 1.3 | 0.7 | 0.4 | 0.6 |
| Παραγωγή ιδεών | 1.8 | 0.4 | 0.7 | 0.7 |
| Οργάνωση ιδεών | 1.7 | 0.5 | 0.5 | 0.7 |

Στις ανασκοπικές συνεντεύξεις και οι δύο ομάδες των μαθητών δήλωσαν ότι θα πρέπει να βελτιώσουν συγκεκριμένα στοιχεία της γραπτής έκφρασης, κυρίως σε επίπεδο “μικροδομής”. Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές που σχετίζονται με την “οργάνωση των ιδεών”, $\chi^2(2, N=32) = 13.85, p < .005$, καθώς το 37.5% των “αρχάριων” συγγραφέων εξέφρασαν την επιθυμία να βελτιώσουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα, ενώ κανείς από τους έμπειρους συγγραφείς δεν εστίασαν την προσοχή τους στη συγκεκριμένη δεξιότητα. Αντιθέτως, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις υπόλοιπες υποδεξιότητες, καθώς και οι δύο ομάδες έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για να βελτιωθούν στην ορθογραφία των λέξεων (18.7%), και να αποκτήσουν μεγαλύτερο εύρος λεξιλογίου (46.9%), καθώς και να βελτιωθούν στη σύνταξη σε ενδοπροτασιακό επίπεδο (50%).

Συζήτηση- Προτάσεις

Μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη έγινε προσπάθεια να ανιχνευτούν οι στρατηγικές που υιοθετούν οι μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου στη γραπτή έκφραση, καθώς και τα προβλήματα που συναντούν καθώς γράφουν ένα κείμενο. Επιπλέον διερευνήθηκαν πιθανές διαφοροποιήσεις στον τρόπο με τον οποίο συνθέτουν κείμενα οι αρχάριοι και έμπειροι συγγραφείς. Ανιχνεύθηκαν και καταγράφηκαν ποικίλες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που υιοθετήθηκαν από τους μαθητές όπως, οργάνωση ιδεών, ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, διατύ-

πωση/αναδιατύπωση του κειμένου, επανάγνωση της πρότασης/παραγράφου, συνολική επανάγνωση του κειμένου, χρήση πηγών, σχεδιασμός της δραστηριότητας, ανασκόπηση, επιλεκτική προσοχή, αυτοαξιολόγηση, συνολικός έλεγχος του κειμένου. Ακόμη, καταγράφηκαν διαφοροποιήσεις ως προς την ποιότητα, την ποσότητα και την ευελιξία χρήσης των γνωστικών, αλλά κυρίως των μεταγνωστικών στρατηγικών, ανάμεσα στους “αρχάριους” και “έμπειρους” συγγραφείς.

Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι “αρχάριοι” συγγραφείς διέφεραν ως προς τον τρόπο που συνέθεταν το κείμενο και τις στρατηγικές που υιοθέτησαν, καθώς και ως προς τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά τη συγγραφή του κειμένου. Είχαν πολύ χαμηλότερες επιδόσεις στις “μακροδιαδικασίες” συγγραφής του κειμένου, περιορισμένη μεταγνωστική επίγνωση και μικρότερη ικανότητα ενεργοποίησης μεταγνωστικών στρατηγικών, γεγονός που έχει καταδειχθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Bedell & Oxford, 1996· Cohen, 1998· Griffiths, 2003· Horning & Becker, 2006· Riding, 2005). Επιπρόσθετα, εστιάζτηκαν κυρίως σε “χαμηλότερου” επιπέδου διαδικασίες, όπως επικέντρωση στην ακρίβεια του λόγου, στην ανάκληση και χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου και στην ορθογραφία κάποιων λέξεων, καθώς και στην επιφανειακή διόρθωση του κειμένου. Καταγράφηκαν δυσκολίες στις διαδικασίες αναθεώρησης και ελέγχου του κειμένου καθώς και στο συνολικό σχεδιασμό του κειμένου.

Αντιθέτως, βρέθηκε ότι χρησιμοποίησαν περισσότερες αντισταθμιστικές στρατηγικές για να αντιμετωπίσουν σχετικές αδυναμίες τους και να “μετριάσουν” κάποιες δυσκολίες που συναντούν κατά τη συγγραφή του κειμένου. Για παράδειγμα, προσπάθησαν να απλοποιήσουν ιδέες χρησιμοποιώντας λιγότερο περίπλοκες προτάσεις, χρησιμοποίησαν συνώνυμα και περιφράσεις στις περιπτώσεις που δε μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την ακριβή λέξη και έκαναν συχνές παύσεις, καθώς στην πλειοψηφία τους δυσκολεύονταν σε κάποια σημεία να εκφραστούν και σταματούσαν απότομα την πρόταση ή την παράγραφο. Αντιθέτως, οι μαθητές με υψηλό γλωσσικό επίπεδο εμπλέχθηκαν με μεγαλύτερη άνεση στη διαδικασία του συνολικού σχεδιασμού και της οργάνωσης περιεχομένου, όσο και στη διαδικασία της επανάγνωσης και αναθεώρησης του κειμένου καθώς και συνολικού ελέγχου του κειμένου για πιθανές διορθώσεις και βελτιώσεις.

Με βάση τα προαναφερθέντα δεδομένα, θα προτείναμε η διδασκαλία να εστιάζεται στη διερεύνηση και καταγραφή των διαδικασιών και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές ενώ συγγράφουν ένα κείμενο, καθώς και στην υιοθέτηση διδακτικών τεχνικών για την ενδυνάμωση των στρατηγικών και των υποδεξιότητων συγγραφής. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τα παιδιά να αντιληφθούν ότι η γραπτή έκφραση

δεν είναι απλώς μια παλινδρομική διαδικασία «παραγωγής ενός τέλειου κειμένου», αλλά είναι μια διαδικασία εύρεσης ιδεών, ανταλλαγής ιδεών, οργάνωσης αυτών των ιδεών, σύνθεσης, ανασύνθεσης, συλλογικού ελέγχου και παραγωγής του τελικού κειμένου (Ματσαγγούρας, 2001, Raimes, 1985). Είναι σημαντικό μέσα από τη διδασκαλία να παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές για συμμετοχή σε διεργασίες αλληλοδραστικές με το κείμενό τους και τα κείμενα των συμμαθητών τους (Grabe & Kaplan, 1996), δηλαδή να εκπαιδεύονται στο να γράφουν με την «ευαισθησία του αναγνώστη» (Kern, 2000), να θέτουν κάποιους στόχους και να προσπαθούν να τους πετύχουν μέσα από τη συγγραφή του συγκεκριμένου κειμενικού είδους (Bereiter & Scardamalia, 1987).

Με άλλα λόγια, κρίνεται αναγκαία η διδασκαλία των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, καθώς και των υποδεξιότητων και διαδικασιών συγγραφής κειμένων σε “μικροεπίπεδο” και “μακροεπίπεδο”. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, θα δοθεί η δυνατότητα στους μαθητές να εξασκηθούν στις υποδεξιότητες της σύνθεσης, ανασύνθεσης, διόρθωσης αναθεώρησης και αξιολόγησης του γραπτού κειμένου. Άλλωστε, ποικίλες μελέτες έχουν καταδείξει ότι η διδασκαλία με στόχο την αυτονομία χρήσης στρατηγικών και τη γνώση του «πώς γράφω ένα κείμενο» (μεταγνωστική επίγνωση) επηρεάζει θετικά την ποιότητα της γραπτής έκφρασης (García & Fidalgo, 2006· Pajares, 2003· Σπαντιδάκης, 2008).

Βιβλιογραφία

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing in cognitive psychology*. Boston, Dordrecht, New York: Kluwer Academic Publishers.
- Angelova, M. (1999). *An exploratory study of factors affecting the process and product of writing in English as a foreign language*. Unpublished doctoral thesis. Buffalo, NY: State University of New York.
- Arndt, V. (1987). Six writers in search of texts: A protocol-based study of L1 and L2 Writing. *ELT Journal*, 41(4), 257-267.
- Badger, R. & White, B. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54, 153-160.
- Beare, S. (2002). Writing Strategies: Differences in L1 and L2 Writing. In *Proceedings of the Languages, Linguistics and Area Studies in Higher Education Conference*, 24-26 June 2002, Manchester Conference Centre, UMIST.
- Bedell, D., & Oxford, R. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. In R. Oxford (Ed.), *Language Learning Strategies around the World:*

- Cross-Cultural Perspectives* (pp.47–60). Honolulu: University of Hawaii Press.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Brooks, E. (1985). *Case studies of the composing processes of five unskilled English as-a-second-language language college writers*. Unpublished Doctoral Dissertation. New York University.
- Calkins, L. (1991). *The art of teaching writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Chamot, A. U., & Kupper, L. (1989). Learning strategies in foreign language instruction. *Foreign Language Annals*, 22, 13-24.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign language Teaching*, 1(1), 12-25.
- Cohen, A. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. New York: Addison Wesley Longman.
- Flower, L. (1994). *Problem-solving Strategies for Writing*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2006). Effects of two self-regulatory instruction programs in students with learning disabilities in writing products, process and self-efficacy. *Learning Disability Quarterly*, 29, 181-213.
- Goddard, Y. L., & Sendi, C. (2008). Effects of self-monitoring on the narrative and expository writing of four Fourth-Grade Students with Learning Disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 24(4), 408-433.
- Grabe, W., & Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. New York: Longman.
- Graham, S., Harris, K. R., & Reid, R. (1992). Developing self-regulated learners. *Focus on Exceptional Children*, 24, 1–16.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *The Elementary School Journal*, 94(2), 169–181.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35, 3–12.
- Griva, E., Alevriadou, A., Xanthidou, P., & Tsakiridou, P. (2009). Minority language students: A comparative account of good and poor writers' strategies in Greek and in a foreign language. In: *Conference Proceedings of the IAIE & IMEPO International Conference "Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi"*. Athens, Greece.

- Griva, E., Tsakiridou, E., & Nihoritou, I. (2009). Study of FL composing process and writing strategies employed by young learners. In M. Nikolov, (Ed.), *Early Learning of Modern Foreign Languages* (pp. 132-148). Bristol: Multilingual Matters.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Harris, K. R., & Pressley, M. (1991). The nature of cognitive strategy instruction: Interactive strategy construction. *Exceptional Children*, 57, 392-405.
- Hedge, T. (1997). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hsiao, T. Y., & Oxford, R. L. (2002). Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis. *Modern Language Journal*, 86(3), 368-383.
- Horning, A. & Becker, A. (2006). *Revision, History, Rhetoric and Practice*. Michigan: Parlor Press.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. In C. M. Levyet, & S. Ransdell, (Eds.), *The science of writing* (pp. 57-72), Mahwah (NJ): Erlbaum.
- Kellogg, R. T. (1999). Components of working memory in text production. In M. Torrance & G. Jeffery (Eds.), *Cognitive demands of writing. Processing capacity and working memory in text production* (pp. 43-61). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Η σχολική τάξη κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου (τόμος β')*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Miles, M. B. & Huberman M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morrison, L. (1996). Talking about words: A study of French as a second language learners' lexical inferencing procedures. *The Canadian Modern Language Review*, 53(1), 41-66.
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Παπασταμάτης, Α., Γρίβα, Ε. & Τσακιρίδου, Ε. (2008). Διαδικασίες συγγραφής ακαδημαϊκών κειμένων στην ξένη γλώσσα από τους φοιτητές των Παιδαγωγικών Τμημάτων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 81-91.
- Πόρποδας, Κ., Διακογιώργη, Κλ., Δημάκος, Ι., Καραντζής, Ι. (2007). *Εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των μαθητών Γ'-Στ' δημοτικού*. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.

- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 159-172.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III*, (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Raimes, A. (1985). What unskilled ESL writers do as they write: a classroom study of composing. *TESOL Quarterly*, 19 (2), 229-258.
- Riding, R. (2005). Individual differences and educational performance. *Educational Psychology*, 25, 659-672.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2008). Γνωστικά εργαλεία συγγραφής επικοινωνιακών κειμένων με την υποστήριξη των πολυμέσων: Το παράδειγμα των «Ι-δεοκατασκευών». *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής*, 1, 109-134.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tribble, Ch. (1997). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Victori, M. (1997). EFL composing skills and strategies: Four case studies. *Revista Espanola de Linguistica Aplicada*, 12, 163-184.
- Wenden, A. (1993). Strategic interaction and task knowledge. In J. E. Alatis (ed.), *Proceedings of the Georgetown University Roundtable of Languages and Linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. Harlow, Essex: Longman.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Γρίβα Ελένη
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,
53100 Φλώρινα
τηλ. 23850-55027
email: egriva@uowm.gr