

Ακαδημαϊκά συναισθήματα και κίνητρα αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Τζωρτζάκη Μαρία (ΑΜ: ΣΧΨ2021717)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

Ειδίκευση: Εφαρμογές στη Σχολική Κοινότητα

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σημείωμα του Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το Πρόγραμμα

Μεταπτυχιακών Σπουδών Σχολικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας του

Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Ιούλιο 2020.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας

Τριμελής Επιτροπή

Φιλιππάτου Διαμάντω, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών (επιβλέπουσα καθηγήτρια)

Λαμπροπούλου Αικατερίνη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και
Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Πολυχρόνη Φωτεινή, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους με στήριξαν καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης μου στο εν λόγω μεταπτυχιακό, καθώς και κατά την ολοκλήρωση των σπουδών μου. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την κυρία Φιλιππάτου Διαμάντω για την πολύτιμη καθοδήγηση που μου πρόσφερε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της παρούσας εργασίας, καθώς και τις κυρίες Πολυχρόνη Φωτεινή και Λαμπροπούλου Αικατερίνη για τις εύστοχες παρατηρήσεις τους. Επίσης, πολλές ευχαριστίες οφείλω στους δασκάλους, τους μαθητές και τις μαθήτριες καθώς και τον διευθυντή του σχολείου που συμμετείχε στην εν λόγω έρευνα, οι οποίοι παρά τις αυξημένες υποχρεώσεις τους συμμετείχαν με προθυμία στην όλη διαδικασία. Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου για την κατανόηση και την υποστήριξη, ψυχική και οικονομική, που έλαβα από την οικογένεια μου χωρίς την οποία δεν θα τα είχα καταφέρει.

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και κινήτρων που βιώνουν οι μαθητές τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης στο μάθημα της Γλώσσας και ειδικότερα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπλέον, επιδιώχθηκε η μελέτη των διαφοροποιήσεων που εντοπίζονται στους παραπάνω παράγοντες κατά τη διαδικασία της γραπτής έκφρασης μέσα στην τάξη, στη μελέτη στο σπίτι, καθώς και σε συνθήκες γραπτής εξέτασης. Απώτερος στόχος ήταν η κατανόηση του ρόλου των ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων κατά τη γραπτή έκφραση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που καλλιεργεί τα κίνητρα των μαθητών και οδηγεί σε μια αποτελεσματικότερη μορφή μάθησης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 60 μαθητές Δ', Ε' και Στ' Δημοτικού και συγκεκριμένα 30 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και 30 μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ συγκεκριμένων τύπων κινήτρων με συγκεκριμένες δεξιότητες της παραγωγής γραπτού λόγου, αλλά και τη σχέση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με τα κίνητρα. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης διακρίνονται από αυξημένα κίνητρα και θετικότερα συναισθήματα σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τέλος, αναφορικά με τους παράγοντες φύλο και ηλικία, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές δε φάνηκαν να διαφέρουν σημαντικά από τους νεότερους όσον αφορά την κινητοποίηση και τα συναισθήματα, ενώ τα κορίτσια φάνηκαν να υπερτερούν συγκριτικά με τα αγόρια.

Λέξεις-Κλειδιά: Παραγωγή γραπτού λόγου, Μαθησιακές δυσκολίες, Ακαδημαϊκά συναισθήματα,

Κίνητρα μάθησης

Abstract

The main purpose of the current study was to investigate the academic feelings and motivations experienced by typically developed students and students with learning disabilities in the production of written speech. In addition, the study of the differences found in the above factors during the process of written expression in the classroom, in the study at home, as well as in written examination conditions was sought. The ultimate goal was to understand the role of psycho-emotional factors in written expression, in order to ensure the formation of a learning environment that cultivates student motivation and leads to a more effective form of learning. The sample of the research consisted of 60 students of elementary school (4th, 5th, 6th grade) and specifically 30 students with learning difficulties and 30 typically developed students. The results of the research showed the existence of a correlation between specific types of motivation with specific writing production skills, but also the relationship between academic emotions and motivation. In addition, it has been shown that students with typical development are characterized by increased motivation and more positive emotions than students with learning disabilities. Finally, in terms of gender and age, older students did not appear to differ significantly from younger ones in terms of motivation and emotions, while girls appeared to be superior to boys.

Key words: Writing, Learning Disabilities, Academic Emotions, Learning Motivations.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Περιεχόμενα.....	6
Εισαγωγή.....	8
Κεφάλαιο 1: Μαθησιακές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος.....	10
1.1. Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών.....	10
1.2. Γραπτός Λόγος.....	13
1.3. Μοντέλα παραγωγής Γραπτού Λόγου.....	14
1.4. Μαθησιακές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος.....	25
Κεφάλαιο 2: Κίνητρα Μάθησης.....	29
2.1. Ορισμός και είδη Κινήτρων.....	29
2.2. Βασικές θεωρίες Κινήτρων.....	32
2.3. Κίνητρα Μάθησης και Γραπτός Λόγος.....	38
2.4. Κίνητρα Μάθησης σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	40
Κεφάλαιο 3: Ακαδημαϊκά Συναισθήματα.....	44
3.1. Ορισμός και διάκριση.....	44
3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τα Ακαδημαϊκά Συναισθήματα.....	47
3.3. Ακαδημαϊκά Συναισθήματα και Κίνητρα.....	51
3.4. Ακαδημαϊκά Συναισθήματα και Αυτο-ρύθμιση.....	52
3.5. Ακαδημαϊκά Συναισθήματα και Μαθησιακές Δυσκολίες.....	53
Κεφάλαιο 4: Κίνητρα, Ακαδημαϊκά Συναισθήματα και Γραπτός Λόγος: Ερευνητικά Δεδομένα.....	57
4.1. Κίνητρα και Γραπτός Λόγος.....	57
4.2. Ακαδημαϊκά Συναισθήματα και Γραπτός Λόγος.....	61
4.3. Συναισθήματα και Κίνητρα στο Γραπτό Λόγο.....	63
Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία Έρευνας	66

5.1. Φύση της έρευνας.....	66
5.2. Σκοπός της έρευνας.....	66
5.3. Ερευνητικά ερωτήματα.....	67
5.4. Ερευνητικές υποθέσεις.....	67
5.5. Συμμετέχοντες	68
5.6. Μέσα συλλογής δεδομένων.....	69
5.7. Διαδικασία	73
5.8. Στατιστική ανάλυση.....	74
Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα.....	76
6.1. Περιγραφική ανάλυση.....	76
6.2. Ανάλυση συσχετίσεων για το δείγμα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.....	78
6.3. Ανάλυση συσχετίσεων για το δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.....	85
6.4. Διαφορές μέσων και διαμέσων κλιμάκων εργαλείων ανάμεσα στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.....	95
6.5. Διαφορές μέσων και διαμέσων κλιμάκων εργαλείων συγκριτικά με την τάξη.....	98
6.6. Διαφορές μέσων και διαμέσων κλιμάκων εργαλείων συγκριτικά με το φύλο.....	100
Κεφάλαιο 7: Συζήτηση	104
Βιβλιογραφία.....	115

Εισαγωγή

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια πολυσύνθετη, αλλά συγχρόνως καίριας σημασίας δραστηριότητα κατά τη σχολική ζωή κάθε παιδιού, καθώς συμβάλλει μεταξύ άλλων στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, στην οικοδόμηση της σχολικής γνώσης, καθώς και στη γενικότερη ανάπτυξη της γνώσης που αφορά όχι μόνο τους ίδιους, αλλά και το περιβάλλον μέσα στο οποίο δρουν (Σπαντιδάκης, 2004). Η παραδοχή αυτή έχει αποτελέσει, κατά καιρούς, εφαλτήριο για τη διεξαγωγή ποικίλων ερευνών αναφορικά με τους παράγοντες που εμπλέκονται στη διαδικασία της γραπτής σύνταξης. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι οι προηγούμενες έρευνες επικεντρώνονταν κυρίως στη γνωστική διάσταση και στο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο του γραπτού λόγου (Schultz & Fecho, 2000), εντούτοις τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μετατόπιση του κέντρου εστίασης του ενδιαφέροντος σε παράγοντες όπως είναι τα κίνητρα των μαθητών, αλλά και τα συναισθήματα που βιώνουν μέσα από τη διαδικασία αυτή. Σημειώνεται ότι ο πολυσύνθετος χαρακτήρας της παραγωγής γραπτού λόγου αποτελεί μια επιπλέον πρόκληση τόσο για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Ως εκ τούτου, η μελέτη των ψυχο-κοινωνικών διαστάσεων της γραπτής έκφρασης προσφέρει τη δυνατότητα στον εκάστοτε εκπαιδευτικό να κάνει τις κατάλληλες προσαρμογές, ανταποκρινόμενος σε ένα σύνολο μαθητών μικτών ικανοτήτων, προκειμένου να τους οδηγήσει σε μια αποτελεσματικότερη μορφή μάθησης.

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αποτελείται από επτά επιμέρους κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες και το γραπτό λόγο. Αρχικά, πραγματοποιείται προσπάθεια αποσαφήνισης του όρου των μαθησιακών δυσκολιών μέσα από την παράθεση των πιο κοινά αποδεκτών ορισμών και την αναφορά στα σημεία σύγκλισής τους. Στη συνέχεια, γίνεται σύντομη αναφορά στα κυριότερα γνωστικά μοντέλα που επηρέασαν σημαντικά την προσέγγιση και την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και στα κοινωνικο-γνωστικά μοντέλα, τα οποία συνιστούν προέκταση των γνωστικών μοντέλων και εισάγουν τον παράγοντα του εξωτερικού περιβάλλοντος στη διαδικασία αυτή. Στο τέλος του συγκεκριμένου κεφαλαίου, παρουσιάζονται οι προκλήσεις που

αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συγκεκριμένα κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου με αναφορά σε σχετικές μελέτες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας γίνεται μνεία στον πρώτο από τους παράγοντες, ο οποίος ελέγχθηκε ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών, τα κίνητρα μάθησης. Στη συνέχεια, παρατίθενται συνοπτικά οι βασικότερες θεωρίες κινήτρων που έχουν άμεση εφαρμογή στη σχολική τάξη. Επίσης, επιχειρείται η περιγραφή ορισμένων διαστάσεων των κινήτρων που χαρακτηρίζουν το προφίλ μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως προκύπτει μέσα από αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα.

Το τρίτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας είναι αφιερωμένο στον παράγοντα των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, των συναισθημάτων δηλαδή που βιώνουν οι μαθητές μέσα από το σχολικό περιβάλλον. Αρχικά, γίνεται αναφορά στις διαστάσεις των συναισθημάτων, όπως προκύπτουν από τον Pekgun (2006), καθώς και στους παράγοντες που τα επηρεάζουν. Έπειτα, πραγματοποιείται προσπάθεια διασύνδεσης των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με τα κίνητρα μάθησης και την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση, η οποία αποτελεί έναν εξίσου σημαντικό τομέα της μάθησης. Το κεφάλαιο αυτό κλείνει με την αναφορά στον τρόπο με τον οποίο οι Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να επηρεάζουν τη συναισθηματική ζωή των μαθητών.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, πραγματοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση των ευρημάτων προηγούμενων ερευνών, στις οποίες περιλαμβάνονται οι μεταβλητές που άπτονται της παρούσας εργασίας, ενώ το πέμπτο κεφάλαιο αποτελεί το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας και περιλαμβάνει τη φύση και τους στόχους της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τους συμμετέχοντες, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και τη διαδικασία που ακολουθήθηκε.

Στο έκτο κεφάλαιο, ακολουθεί η παράθεση των αποτελεσμάτων, ενώ στο έβδομο κεφάλαιο πραγματοποιείται η συζήτηση και ο σχολιασμός των ευρημάτων που προέκυψαν μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα. Επιπλέον, καταγράφονται οι περιορισμοί που προέκυψαν καθώς και οι μελλοντικές προτάσεις για μελέτη. Τέλος, παρατίθεται η βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε κατά τη συγγραφή της παρούσας εργασίας.

Κεφάλαιο 1: Μαθησιακές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος

1.1. Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών

Ποικίλοι ορισμοί έχουν αποδοθεί κατά καιρούς αναφορικά με την έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών (ΜΔ). Η πληθώρα των επαγγελματιών που εμπλέκονται στο πεδίο αυτό, συνεπάγεται τη δημιουργία διαφορετικών προσεγγίσεων και τη διατύπωση ποικίλων θεωριών σε ό,τι αφορά την αιτιολογία, τη διάγνωση και τη θεραπευτική αντιμετώπισή τους. Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες εισήχθη για πρώτη φορά από τον Samuel Kirk το 1963 σε ομιλία του για γονείς, των οποίων τα παιδιά παρουσίαζαν σοβαρές δυσκολίες αναφορικά με την εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της επίλυσης προβλημάτων (Heward, 2011).

Πρόκειται για έναν γενικό όρο, που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται μέσω σημαντικών δυσκολιών στην κατάκτηση και χρήση του λόγου. Ειδικότερα, αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με δυσχέρειες στην κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, στην κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου, στην επιχειρηματολογία ή τις μαθηματικές δεξιότητες. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρούνται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, και μπορεί να παρατηρούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Προβλήματα στην αυτορρυθμιζόμενη συμπεριφορά, στην κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να συνυπάρχουν παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες αλλά δεν αποτελούν αυτόνομα κάποιο είδος μαθησιακής δυσκολίας. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται ως συνέπειες άλλων συνθηκών αναπηρίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή άλλων εξωγενών παραγόντων (όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία), δε συνιστούν το αποτέλεσμα τέτοιων συνθηκών ή επιρροών (NJCLD, 1994 όπ. αναφ. στο Heward, 2011).

Ένας από τους πιο κοινά αποδεκτούς ορισμούς, στοιχεία του οποίου έχουν ενσωματωθεί από άλλους μεταγενέστερους, είναι αυτός που διατυπώθηκε από την Bateman (1965): «Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση

ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και δε μπορούν να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες» (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

Η απόκλιση που παρατηρείται μεταξύ νοητικού δυναμικού της ακαδημαϊκής επίδοσης που σημειώνει ο εκάστοτε μαθητής, αποτέλεσε για χρόνια αποκλειστικό μέσο της διαφοροδιάγνωσης των Μαθησιακών Δυσκολιών έναντι άλλων συνθηκών, όπως των δυσκολιών που συνεπάγεται η νοητική υστέρηση ή η περιβαλλοντική αποστέρηση. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι το κριτήριο αυτό εξετάζεται πλέον με την αρμόζουσα επιφύλαξη, αποτελεί σημαντικό παράγοντα στον καθορισμό των αναγκών που χαρακτηρίζουν το μαθητή και στο σχεδιασμό κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Μια καλύτερη αποσαφήνιση του πεδίου των Μαθησιακών Δυσκολιών προκύπτει από τη θέαση τους ως ένα συνεχές. Στο ένα άκρο τοποθετούνται οι μαθητές εκείνοι, όπου παρά το γεγονός ότι δεν εμφανίζουν κάποια αισθητηριακή ανεπάρκεια, σοβαρή νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή ή κάποια άλλη σοβαρή αναπτυξιακή διαταραχή, εντούτοις παρουσιάζουν αδυναμίες στην μάθηση, ακόμη και σε επαρκείς συνθήκες διδασκαλίας. Στις περιπτώσεις αυτές οι μαθητές αντιμετωπίζουν *ειδικές μαθησιακές δυσκολίες*, αιτία των οποίων θεωρείται μια ήπια ενδογενή διαταραχή. Στο άλλο άκρο του συνεχούς περιλαμβάνονται οι μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση κυρίως λόγω δυσμενών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, ενώ στο μέσο αυτού τοποθετούνται περιπτώσεις μαθητών που αντιμετωπίζουν *γενικές μαθησιακές δυσκολίες*, ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών και του περιβάλλοντος μάθησης. Μαθησιακά περιβάλλοντα που δε λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές ανάγκες και διαφορές των μαθητών, φαίνεται να λειτουργούν αναχαιτιστικά αναφορικά με τη μάθηση (Πολυχρόνη, 2011).

Συνοψίζοντας, πέρα από τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται μεταξύ των ποικίλων ορισμών, προκύπτουν ορισμένα κοινά σημεία σύγκλισης τους αναφορικά με τη φύση και την

υπόσταση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Αρχικά, πρόκειται για μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες έχουν νευρολογική βάση, εμπλέκονται γνωστικές διεργασίες και επηρεάζουν τη μάθηση. Είναι έκδηλες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου με πρώιμες ενδείξεις που εμφανίζονται προτού την έναρξη της τυπικής εκπαίδευσης. Προκύπτουν ανεξαρτήτως περιβαλλοντικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, η γλώσσα και οι φυλετικές διαφορές. Εντούτοις, παρατηρούνται διαφορές στην εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών από τη μια γλώσσα στην άλλη. Επιπλέον, επιβεβαιώνεται η συνύπαρξη τους με άλλες διαταραχές, ενώ στον πυρήνα τους εντοπίζονται κυρίως διαταραχές που αφορούν τη γλώσσα και την επικοινωνία. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί και το γεγονός ότι από την ομάδα αυτή διαταραχών δεν εξαιρούνται τα άτομα με ανώτερο νοητικό δυναμικό, όπου οι δυσκολίες τους ενδεχομένως να καλύπτονται από το δυναμικό τους αυτό, με αποτέλεσμα να γίνονται αντιληπτές αργότερα μέσα από τη σχολική τους επίδοση. Τέλος, οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι υποκατηγορία των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, που αφορούν σε άτομα με μαθησιακή διαταραχή η οποία επιδρά σημαντικά στη σχολική επίδοση σε βαθμό που να χρήζουν διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση, ανάλογα με την ένταση, τη σοβαρότητα και τον τύπο των δυσκολιών που παρουσιάζουν (Τζιβνίκου, 2015).

Σημειώνεται ότι κατά την τρέχουσα αναθεωρημένη έκδοση του DSM-V, έχει συμπεριληφθεί ο όρος «specific learning disabilities», ενώ αφαιρέθηκαν οι όροι “dyslexia, dyscalculia, disorder of written expression” όπως αναγράφονταν σε προηγούμενες εκδόσεις. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το DSM-V, *«Η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής διαταραχής, προϋποθέτει συστηματικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή σε μαθηματικές αποδεικτικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά μπορεί να περιλαμβάνουν ανακριβή ή αργή και επίμοχθη ανάγνωση, φτωχή γραπτή έκφραση που δεν έχει σαφήνεια, δυσκολίες στην ανάκληση αριθμητικών δεδομένων ή ανακριβή μαθηματική επιχειρηματολογία. Οι τρέχουσες ακαδημαϊκές δεξιότητες μπορεί να είναι πολύ κάτω από τον μέσο όρο της βαθμολογίας σε πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλα τεστ ανάγνωσης, γραφής ή*

μαθηματικών. Η ειδική μαθησιακή διαταραχή μπορεί να διαγνωσθεί μέσω μιας κλινικής επισκόπησης του αναπτυξιακού, ιατρικού, εκπαιδευτικού και οικογενειακού ιστορικού του ατόμου, τις αναφορές των βαθμολογιών σε τεστ και τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού, καθώς και με βάση την ανταπόκριση του ατόμου σε ακαδημαϊκές παρεμβάσεις» (*Specific Learning Disorder fact sheet, American Psychiatric Association, 2013*).

1.2. Γραπτός Λόγος

Ο λόγος αποτελεί τη διανοητική ικανότητα του ατόμου αναφορικά με το σχηματισμό και την έκφραση των σκέψεων του και μπορεί να αποδοθεί με περισσότερους από έναν τρόπους (Μπαμπινιώτης, 1998). Πιο συγκεκριμένα, η ομιλία/ακρόαση και το γράψιμο/ανάγνωση αποτελούν τους δύο θεμελιώδεις τρόπους παραγωγής και πρόσληψης του λόγου, οι οποίοι διακρίνονται για την αμοιβαιότητά τους, καθώς ο ένας μπορεί να μεταγραφεί στον κώδικα του άλλου χωρίς ιδιαίτερες απώλειες νοήματος. Ωστόσο, και οι δύο αυτές μορφές εκδήλωσης του λόγου συνδέονται με διαφορετικές περιστάσεις επικοινωνίας και υπηρετούν διαφορετικούς στόχους (Πολίτης, 2001).

Ο γραπτός λόγος, πιο συγκεκριμένα, είναι η *γραπτή αναπαράσταση του προφορικού λόγου*. Το σύστημα γραφής αποτελεί ένα εργαλείο που επινοήθηκε από την ανθρωπότητα στα πλαίσια της πολιτιστικής της ανάπτυξης και της κοινωνικής της ανάγκης, εν αντιθέσει με την προφορική έκφραση η οποία συνδέεται με την καθολικότητα και τη βιολογική υποδομή (Πόρποδας, 2011). Η επικοινωνία μέσω γραπτής έκφρασης είναι στη βάση της μια ατομική δραστηριότητα κατά την οποία ο πομπός απευθύνεται σε δέκτες που απουσιάζουν και είναι σε θέση να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο, ύστερα από τη μεσολάβηση ορισμένου χρονικού διαστήματος. Ο γραπτός λόγος τις περισσότερες φορές αποτελεί διάυλο μεταξύ συμβατικής ή επίσημης επικοινωνίας και χαρακτηρίζεται από επιμέλεια και λιγότερο αυθορμητισμό σε αντίθεση με τον προφορικό όπου συνήθως ικανοποιεί τις ανάγκες της καθημερινής ζωής. Ο πομπός διαθέτει τη χρονική ευχέρεια να τον επεξεργαστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο σύμφωνα με την κρίση του (Αρχάκης, 2005).

Η παραγωγή λειτουργικού κειμένου αποτελεί ένα σύνθετο πλέγμα προϋποθέσεων, καθώς

πρόκειται για μια πολυσύνθετη και πολυδιάστατη δραστηριότητα που απαιτεί το συνδυασμό πολλών γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Ο εκάστοτε μαθητής καλείται να υπακούσει σε μια σειρά από απαιτητικές συμβάσεις που αφορούν την ορθογραφία, το λεξιλόγιο, τη δομή, το περιεχόμενο, την εμφάνιση του γραπτού, το είδος του λόγου στο οποίο ανήκει το κείμενο καθώς και το κοινό στο οποίο απευθύνεται (Σπαντιδάκης, 2004). Για να μπορέσει να φτάσει σε επίπεδα ώριμης γραφής, θα πρέπει να «ενσαρκώνει» εξίσου ικανοποιητικά τους ρόλους του γραμματέα και του δημιουργού. Ο μαθητής-δημιουργός επιλέγει κατάλληλα τους αναγνώστες του, το ακροατήριο του και το σκοπό συγγραφής. Έτσι, αναλαμβάνει να παράγει ιδέες, να τις οργανώσει, να τις καταγράψει και ακολούθως να προβεί στις απαραίτητες διορθώσεις έως ότου επιτύχει τους επιδιωκόμενους στόχους που έθεσε στο προσυγγραφικό στάδιο. Ο μαθητής-γραμματέας από την άλλη, είναι υπεύθυνος για τις μηχανιστικές λειτουργίες που περιλαμβάνουν τη γραφή ως οπτικοκινητική δραστηριότητα, τους ορθογραφικούς και γραμματοσυντακτικούς κανόνες, τη στίξη και τη χρήση του κατάλληλου λεξιλογίου (Σπαντιδάκης, 2011· Πρίντζεζι & Πολυχρόνη, 2016).

1.3. Μοντέλα παραγωγής Γραπτού Λόγου

Γνωστικά μοντέλα. Τα τελευταία χρόνια επικράτησε η προσέγγιση της διαδικασίας της γραπτής έκφρασης με ιδιαίτερη έμφαση στις γνωστικές και μεταγνωστικές διεργασίες που τη διέπουν. Η γραφή γίνεται αντιληπτή ως ο μετασχηματισμός εμπειρικών αναπαραστάσεων σε ένα δομημένο κείμενο, το οποίο υπακούει στις συμβάσεις της γραμματικότητας (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997). Τα γνωστικά μοντέλα προσέγγισης του γραπτού λόγου διακρίνουν τη διαδικασία της σύνθεσης σε υπο-διαδικασίες, προκειμένου να γίνει πιο κατανοητός ο τρόπος λειτουργίας της. Παρακάτω γίνεται σύντομη αναφορά στα κυριότερα γνωστικά μοντέλα που επηρέασαν σημαντικά την προσέγγιση και την παραγωγή γραπτού λόγου.

Το μοντέλο των John Hayes & Linda Flower (1981). Το μοντέλο των Hayes και Flower (1981) άλλαξε ριζικά τις μέχρι τότε έρευνες αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς πρόσφερε ένα νέο τρόπο επεξεργασίας και κατανόησης των διαδικασιών που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς κατά την διάρκεια της σύνθεσης. Στο άρθρο τους με τίτλο “A Cognitive Process Theory

of Writing" (1981) οργανώνουν τα ευρήματα τους σε τέσσερα βασικά σημεία: 1. η διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου αποτελεί ένα σύνολο ξεχωριστών νοητικών διαδικασιών, τις οποίες οι συγγραφείς οργανώνουν κατά τη διάρκεια της σύνθεσης, 2. οι διαδικασίες αυτές έχουν μια έμφυτη ιεραρχική οργάνωση, όπου οποιαδήποτε άλλη διαδικασία μπορεί να συνδεθεί με τις προϋπάρχουσες, 3. η σύνθεση από μόνη της είναι μια νοητική διαδικασία υποκινούμενη από προσωπικούς στόχους, που θέτει ο συγγραφέας, 4. οι συγγραφείς δημιουργούν στόχους με δύο τρόπους, είτε θέτουν υψηλούς στόχους οι οποίοι υποστηρίζονται από άλλους μικρότερης σημασίας και κατά αυτόν τον τρόπο εξυπηρετείται ο σκοπός του συγγραφέα, ο οποίος ενίοτε μεταβάλλεται αναλόγως, είτε θέτουν εντελώς νέους, που βασίζονται στις γνώσεις που αποκόμισαν κατά τη διάρκεια της γραφής (Hayes & Flower, 1981).

Εν αντιθέσει με τα παραδοσιακά μοντέλα σταδίων, όπου θεωρούν τη σύνθεση ενός κειμένου ως μια διαδικασία με γραμμική αλληλουχία και δομή, οι Hayes και Flower (1981) εστιάζουν μέσα από την έρευνα τους στις διανοητικές διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διαδικασία παραγωγής κειμένου, δίνοντας παράλληλα τη δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ μαθητών που αντιμετωπίζουν ή όχι δυσκολίες. Αξιοποιώντας την τεχνική ανάλυσης πρωτοκόλλων μεγάλωφωνης σκέψης (*thinking aloud protocols*), οι συμμετέχοντες της έρευνας κλήθηκαν να σκέφτονται «φωναχτά» καθ' όλη τη διάρκεια της γραπτής σύνθεσης, ενώ παράλληλα οι ερευνητές ηχογραφούσαν τις συνεδριάσεις, οι οποίες σε συνδυασμό με τις πρόχειρες σημειώσεις και το τελικό γραπτό υλικό του εκάστοτε συγγραφέα δημιουργούσαν ένα ενιαίο πρωτόκολλο. Πρόκειται για μια πρωτοποριακή μέθοδο ενδοσκόπησης, καθώς προσφέρει αναλυτικά δεδομένα αναφορικά με τους παράγοντες εκείνους που επιδρούν κάθε φορά στις αποφάσεις του συγγραφέα, μετατοπίζοντας την εστίαση του ενδιαφέροντος από το τελικό προϊόν στη διαδικασία.

Το μοντέλο των Hayes & Flower (1981) είναι ένα μη γραμμικό μοντέλο, το οποίο διακρίνεται σε τρία βασικά μέρη: (1) το *περιβάλλον* (*task environment*), (2) τη *μακρόχρονη μνήμη* (*long-term memory*) και (3) τις *γραπτές διαδικασίες* (*writing processes*). Το περιβάλλον αναφέρεται στα εξωτερικά στοιχεία, όπως είναι οι λόγοι για τους οποίους συντάσσεται το κείμενο (θέμα,

ακροατήριο, κίνητρα), αλλά και το ίδιο το κείμενο που έχει παραχθεί μέχρι τότε. Στη μακρόχρονη μνήμη περιλαμβάνονται οι αποθηκευμένες γνώσεις όχι μόνο αναφορικά με το θέμα, αλλά και γνώσεις που αφορούν το ακροατήριο και άλλα σχεδιαγράμματα. Τέλος, στο τρίτο μέρος συγκαταλέγονται γνωστικές διεργασίες που πραγματοποιούνται κατά τη γραπτή σύνθεση κειμένου, πιο συγκεκριμένα τον *Σχεδιασμό (Planning)*, τη *Μεταφορά (Translating)* και την *Αναθεώρηση (Reviewing)*, που βρίσκονται όλα υπό τον *Εκτελεστικό Έλεγχο (The monitor)* (Hayes & Flower, 1981).

Κατά τον *σχεδιασμό*, που θεωρείται η βάση για την παραγωγή ενός άρτιου κειμένου, ο συγγραφέας ανακαλεί πληροφορίες από τη μακρόχρονη μνήμη οι οποίες σχετίζονται με το θέμα δημιουργώντας μια εσωτερική αναπαράσταση πιθανότατα πιο αφηρημένη της γνώσης που θα χρησιμοποιηθεί γραπτώς. Ο *σχεδιασμός* περιλαμβάνει τρία άλλα υπο-στάδια: την παραγωγή ιδεών (generating ideas), την οργάνωση (organizing) και την οριοθέτηση στόχων (goal-setting) (Flower & Hayes, 1981). Η *παραγωγή ιδεών* περιλαμβάνει την ανάκληση σχετικών με το θέμα πληροφοριών από τη μακρόχρονη μνήμη. Ωστόσο, απαιτείται η οργάνωση τους σε ένα δομημένο σύνολο. Η διαδικασία της *οργάνωσης* αποτελεί το δεύτερο υπο-στάδιο του *σχεδιασμού* και επιτρέπει στο συγγραφέα να ομαδοποιήσει τις ιδέες του και να διαμορφώσει νέες έννοιες γύρω από το θέμα που τον ενδιαφέρει. Η οριοθέτηση των στόχων είναι μια εξίσου σημαντική διαδικασία που εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια παραγωγής κειμένου. Οι στόχοι μπορεί να είναι είτε διαδικαστικοί και να αναφέρονται στον τρόπο καθοδήγησης του συγγραφέα κατά τη διαδικασία συγγραφής, είτε περιεχομένου, είτε και τα δύο ταυτόχρονα. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι σε παιδιά σχολικής ηλικίας οι στόχοι πολλές φορές δε καθορίζονται από τους ίδιους του συγγραφείς, αλλά από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό σύμφωνα με το πλαίσιο διδασκαλίας, στο οποίο εντάσσεται η γραπτή παραγωγή (Hayes & Flower, 1981).

Η *μεταφορά*, σύμφωνα με τους Hayes και Flower (1981), περιλαμβάνει τη μετατροπή των ιδεών και σκέψεων σε κείμενο, όπου από τη φάση της δημιουργικότητας να περιέρχεται στο τεχνικό μέρος της γραπτής έκφρασης. Καλείται, δηλαδή, να μεταφράσει ένα νόημα, που μπορεί να

είναι ενσωματωμένο σε λέξεις-κλειδιά, σε γραπτό κείμενο. Ωστόσο, η διαδικασία αυτή θεωρείται απαιτητική από πολλούς συγγραφείς αλλά και παιδιά, διότι ο εκάστοτε συγγραφέας πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει συντακτικούς, γραμματικούς και ορθογραφικούς κανόνες και να έχει αυτοματοποιήσει τον σχηματισμό των γραμμάτων.

Παρά την πραγματοποίηση της σύνταξης του κειμένου, η σύνθεση του γραπτού θεωρείται ότι ολοκληρώνεται με τη γνωστική διαδικασία της *ανασκόπησης*, η οποία περιλαμβάνει την ανάγνωση (reading) και την αναθεώρηση (editing). Κατά την τελευταία αυτή φάση, ο συγγραφέας διαβάζει το κείμενο που έγραψε προκειμένου είτε για να λειτουργήσει ως εφελτήριο για μεταφορά και άλλων ιδεών, είτε για να τις αξιολογήσει και να προβεί σε αναθεώρηση του κειμένου. Τέλος, σημειώνεται ότι το σύνολο όλων των παραπάνω διαδικασιών υπόκειται σε *εκτελεστικό έλεγχο*, όπου ο συγγραφέας-συντάκτης ελέγχει τη διαδικασία και την πρόοδο του, καθορίζοντας τη μετάβαση στην επόμενη κάθε φορά διαδικασία (Hayes & Flower, 1981). Η έλλειψη εκτελεστικού ελέγχου, σύμφωνα με τους Bereiter & Scardamalia (1985), ευθύνεται για την απουσία ευχέρειας και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι νεαροί μαθητές κατά την παραγωγή γραπτού λόγου.

Το αναπτυξιακό μοντέλο των Bereiter & Scardamalia (1985). Οι Bereiter και Scardamalia (1985), εστίασαν το ενδιαφέρον τους στις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου των συγγραφέων, καθώς γίνονται πιο έμπειροι. Στο έργο τους *The Psychology of Written Composition*, λαμβάνοντας υπόψη την ανάπτυξη της συνιστώσας του σχεδιασμού της παραγωγής λόγου και τη δυνατότητα πρόσβασης στη συντακτική εμπειρία, περιγράφουν δύο διαφορετικές στρατηγικές παραγωγής πραγματολογικών κειμένων.

Η στρατηγική *παράθεσης της γνώσης* (knowledge-telling model), την οποία ακολουθούν οι αρχάριοι συγγραφείς-συντάκτες, όπου ο συγγραφέας επιλέγει το θέμα του πραγματολογικού κειμένου και κάνει διερεύνηση στη μνήμη του προκειμένου να δημιουργήσει σχετικές προτάσεις, χωρίς να θέσει περαιτέρω στόχους (Alamargot, Favart, & Galbraith, 2000). Η προσοχή του επικεντρώνεται μόνο στην παρουσίαση των γνώσεων του αναφορικά με το θέμα. Ανασύρει κάποια σχετική με το θέμα πληροφορία από τη μνήμη, την καταγράφει, στη συνέχεια ανασύρει άλλη μία

πληροφορία την παραθέτει κι αυτή και ούτω καθεξής, χωρίς να καταβάλλει κάποια τροποποίηση των πληροφοριών ανάλογα με τις ανάγκες του αναγνώστη (Hayes & Olinghouse, 2015). Αφού, δηλαδή, ο συγγραφέας-συντάκτης εντοπίσει τις λέξεις-κλειδιά ή ξαναδιαβάσει ένα μέρος του κειμένου του χρησιμοποιώντας την τεχνική «και μετά τι;», αρχίζει να καταγράφει οτιδήποτε του έρχεται στο μυαλό. Το δημιουργηθέν κείμενο είναι προσανατολισμένο περισσότερο προς τους συγγραφείς παρά προς τους αναγνώστες. Επισημαίνεται ότι η συνοχή του κειμένου δεν εξαρτάται από το πόσο καλά γνωρίζει το θέμα ο συγγραφέας, αλλά καθορίζεται από τον τρόπο οργάνωσης των ιδεών στη μακρόχρονη μνήμη (Bereiter & Scardamalia, 1985· Bereiter et al., 1988).

Η δεύτερη στρατηγική που περιγράφεται αφορά τη στρατηγική *μετασχηματισμού της γνώσης* (knowledge-transforming model) που χρησιμοποιούν οι έμπειροι συγγραφείς-συντάκτες. Αρχικά, ο συγγραφέας-συντάκτης θέτει τους στόχους του αναφορικά με την παραγωγή κειμένου. Ωστόσο, προκειμένου να έρθουν εις πέρας οι στόχοι αυτοί ενεργοποιούνται δύο πεδία: το πεδίο *περιεχομένου* και το *ρητορικό* πεδίο. Το πρώτο αφορά θέματα που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις, τις αντιλήψεις και τις γνώσεις που είναι αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη, ενώ στο ρητορικό πεδίο περιλαμβάνονται θέματα που σχετίζονται με την επίλυση των στόχων, όπως για παράδειγμα η δομή, η συνεκτικότητα, η συνοχή, το λεξιλόγιο και το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται ο συγγραφέας. Αξίζει να σημειωθεί ότι η στρατηγική μετασχηματισμού της γνώσης προϋποθέτει μια διαλεκτική διαδικασία ανάμεσα στα δύο αυτά πεδία (Bereiter & Scardamalia, 1985).

Οι δύο στρατηγικές που περιγράφηκαν παραπάνω, παρέχουν μια αναπτυξιακή διάσταση της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς περιγράφουν διεργασίες στις οποίες εμπλέκονται οι συγγραφείς ενώ γίνονται πιο έμπειροι. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από τους Bereiter & Scardamalia (1985), το υποστηρικτικό περιβάλλον διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου από τον συγγραφέα-συντάκτη, διότι παρέχει τις κατάλληλες διαδικαστικές διευκολύνσεις.

Το μοντέλο του Kellog (1996). Η εργαζόμενη μνήμη διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην παραγωγή γραπτής έκφρασης. Η ταύτιση της εργαζόμενης μνήμης με το γραπτό λόγο

πραγματοποιήθηκε από τον Kellog (1996), ο οποίος μέσα από το μοντέλο προσέγγισης παραγωγής κειμένου, διαχωρίζει τη διαδικασία της γραφής σε τρία μέρη τη *διατύπωση*, την *εκτέλεση* και τον *έλεγχο*.

Η *διατύπωση* συνίσταται στο σχεδιασμό των ιδεών και στόχων αναφορικά με το θέμα και στην μεταφορά αυτών σε προτάσεις. Η *εκτέλεση* περιλαμβάνει τη διαδικασία του συντονισμού των νεύρων και των κινητήριων μυών και την καταγραφή των σκέψεων μέσω της κατάλληλης εκτέλεσης των μυικών κινήσεων. Το κείμενο που έχει παραχθεί διαβάζεται από το συγγραφέα και υπόκειται σε παρεμβάσεις και τροποποιήσεις. Σημειώνεται ότι όλα τα παραπάνω συστήματα συνδέονται και αλληλοεπηρεάζονται. Στο εν λόγω μοντέλο πραγματοποιείται διαχωρισμός της εργαζόμενης μνήμης στο *φωνολογικό σημειωματάριο*, που επεξεργάζεται τις οπτικο-χωρικές λειτουργίες, τη *φωνολογική επανάληψη* που αφορά την επεξεργασία και αποθήκευση ακουστικών και λεκτικών πληροφοριών και τον *κεντρικό έλεγχο*, ο οποίος είναι υπεύθυνος για τον συντονισμό των άλλων δύο υποσυστημάτων (Kellog, 1996).

Ο συγγραφέας παράγει ιδέες, τις οργανώνει και έπειτα συντάσσει προτάσεις εκτελώντας τις κατάλληλες γραφοκινητικές δεξιότητες. Παράλληλα υπακούει σε ορθογραφικούς και συντακτικούς κανόνες. Επομένως, πρέπει να εστιάζει την προσοχή του στον έλεγχο των διαδικασιών που απαιτούνται για τη σύνταξη γραπτής έκφρασης και συγχρόνως να έχει στο νου του τις ιδέες που θέλει να διατυπώσει. Επισημαίνεται ότι μπορεί να υπάρξει ταυτόχρονη ενεργοποίηση των διαδικασιών σχεδιασμού, εκτέλεσης και ελέγχου. Ωστόσο, οι αποφάσεις που παίρνει ο συγγραφέας κάθε φορά επηρεάζουν τη διαδικασία του σχεδιασμού και της διατύπωσης (Σπαντιδάκης, 2010).

Κοινωνικό-γνωστικά μοντέλα. Τα κοινωνικο-γνωστικά μοντέλα προσέγγισης της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου συνιστούν προέκταση των γνωστικών μοντέλων που προαναφέρθηκαν, καθώς εισάγουν τον παράγοντα του εξωτερικού περιβάλλοντος στη διαδικασία αυτή. Πιο συγκεκριμένα, πέρα από την περιγραφή των γνωστικών διεργασιών που εκτελούνται από το συγγραφέα, δίνεται έμφαση στο κοινωνικο-πολιτισμικό και φυσικό περιβάλλον μέσα στο οποίο παράγεται και χρησιμοποιείται η γραπτή έκφραση. Με αφετηρία το μοντέλο των Hayes & Flower

(1981), προτείνονται διαφορετικές προσεγγίσεις που αφορούν την παραγωγή γραπτού κειμένου.

Το μοντέλο της Berninger (1995). Η Berninger και οι συνεργάτες της (Berninger, Cartwright, Yates, Swanson, & Abbott, 1994), ακολουθώντας τα βήματα των Hayes και Flower (1981), πρότειναν μια εναλλακτική προσέγγιση αναφορικά με τις γνωστικές λειτουργίες που πραγματοποιούνται κατά την παραγωγή γραπτού κειμένου σε αναπτυσσόμενους συγγραφείς.

Σε προγενέστερη έρευνα, στην οποία συμμετείχαν μαθητές που αναπτύσσονταν τυπικώς και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατέληξαν στην πεποίθηση ότι ο μαθητής κατακτά την ικανότητα της γραπτής έκφρασης στην προσπάθειά του να ξεπεράσει διάφορα εμπόδια, για τα οποία η Berninger χρησιμοποιεί τον όρο *constraints* (Berninger, Mizokowa, & Bragg, 1991). Οι δυσκολίες αυτές διακρίνονται σε νευροψυχολογικές γλωσσικές και γνωστικές.

Στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνονται δυσκολίες που αφορούν μικρότερους σε ηλικία μαθητές, όπως ελλείμματα στον οπτικο-κινητικό συντονισμό. Στις γλωσσικές δυσκολίες που αναφέρονται σε παιδιά μεσαίων τάξεων του δημοτικού, συμπεριλαμβάνονται προβλήματα όπως δυσκολίες στην εξεύρεση κατάλληλων λέξεων, στη δημιουργία προτάσεων και παραγράφων, στην τήρηση γραμματικών και συντακτικών κανόνων και στην κατανοητή διατύπωση. Όπως επιβεβαιώνουν οι Houck & Billingsley (1989), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γράφουν συνολικά λιγότερες λέξεις συνθέτοντάς τες σε μεγαλύτερες προτάσεις, παράγουν μικρές λέξεις και υποσύνολα προτάσεων ή φράσεων (*sentence fragments*), ενώ κάνουν συνολικά περισσότερα ορθογραφικά λάθη (*spelling errors*) και λάθη κεφαλαιοποίησης (*capitalization errors*). Τέλος οι γνωστικές δυσκολίες αφορούν κυρίως μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού και αναφέρονται στο περιεχόμενο δηλαδή τη νοηματική διάσταση του κειμένου τους και όχι στο γραμματικό και λεξιλογικό επίπεδο. Στο επίπεδο αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης οι μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της οργάνωσης και της στοχοθεσίας. Για να ξεπεραστούν οι παραπάνω δυσκολίες, οι μαθητές θα πρέπει να βοηθηθούν από την κατάλληλη παρέμβαση και καθοδήγηση κάποιου ειδικού (Berninger et al., 1991).

Όπως επισήμαναν οι Berninger, Abbott, Whitaker, Sylvester & Nolen (1995) το μοντέλο

που παρουσίαζαν ως τώρα οι Hayes & Flower (1981) επικεντρωνόταν κυρίως στις γνωστικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη γραπτή έκφραση με βάση τις παρατηρήσεις εμπειρών ενήλικων συντακτών. Η απουσία αναφοράς στην γραπτή παραγωγή από την πλευρά ενός αναπτυσσόμενου συντάκτη, οδήγησε την Berninger και τους συνεργάτες της (Berninger, Abbott, Whitaker, Sylvester & Nolen, 1995) σε ορισμένες τροποποιήσεις του μοντέλου, όπως προέκυψαν μέσα από έρευνα παρέμβασης και αξιολόγησης του γραπτού λόγου μαθητών από έξι έως δεκαπέντε ετών. Η δομή του συγκεκριμένου μοντέλου εστιάζει κυρίως σε δύο βασικά στοιχεία, τα οποία αφορούν την Κωδικοποίηση και τις Εκτελεστικές λειτουργίες. Η Κωδικοποίηση αφορά τον κατάλληλο σχηματισμό γραμμάτων, την ορθογραφημένη γραφή και τη γραπτή παραγωγή κειμένου, ενώ οι Εκτελεστικές λειτουργίες αναφέρονται στις γνωστικές λειτουργίες που αφορούν την εστίαση της προσοχής, τις στρατηγικές αυτορρύθμισης και την αποτελεσματική οργάνωση και αξιολόγηση των πληροφοριών. Σημειώνεται ότι τα δύο αυτά βασικά στοιχεία συμβάλλουν καθοριστικά στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου μέσα σε ένα περιβάλλον που υποστηρίζεται από την εργαζόμενη μνήμη (Berninger et al., 1995).

Το αναθεωρημένο μοντέλο του Hayes (1996). Το μοντέλο των Hayes και Flower (1981), όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δέχθηκε κριτική για την απλοϊκή του δομή, ενώ παράλληλα θεωρήθηκε ότι η περιγραφή των διαδικασιών που περιλαμβάνει, αγνοεί τις περιβαλλοντικές συνθήκες κατά τις οποίες πραγματοποιείται η σύνθεση του κειμένου. Το γεγονός αυτό πυροδότησε τη δημιουργία ενός νέου αναθεωρημένου μοντέλου από τον Hayes (1996), ο οποίος λαμβάνοντας υπόψη τα νέα ερευνητικά δεδομένα, έδωσε έμφαση στο περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η γραπτή παραγωγή και τόνισε το σημαντικό ρόλο της εργαζόμενης μνήμης (Σπαντιδάκης, 2010).

Το μοντέλο αυτό χωρίζεται σε δύο βασικά μέρη: το *περιβάλλον εργασίας* και τον *συγγραφέα-συντάκτη*. Πιο συγκεκριμένα, το *περιβάλλον εργασίας* αποτελείται από το *κοινωνικό* (*the social environment*) και το *φυσικό* περιβάλλον (*the physical environment*), τα οποία αλληλοεπηρεάζονται. Στο κοινωνικό περιβάλλον περιλαμβάνεται το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το κείμενο, καθώς και άλλα κείμενα που έχει γράψει σχετικά με το θέμα αυτό. Το

κοινωνικό περιβάλλον αποτελεί ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, καθώς όπως επισημαίνει ο Hayes (1996), το γράψιμο είναι μια κοινωνική πρακτική που επηρεάζεται από κοινωνικές και ιδεολογικές συνθήκες. Από την άλλη, το φυσικό περιβάλλον περιλαμβάνει το κείμενο που έχει παραχθεί μέχρι τώρα, καθώς και τα μέσα και εργαλεία που χρησιμοποιούνται για τη γραπτή παραγωγή (π.χ. μολύβι, χαρτί, στυλό, ποντίκι, πληκτρολόγιο, επεξεργαστής κειμένων στον υπολογιστή). Ο Hayes (1996) επισημαίνει ότι οι συγγραφείς αλλάζουν ή τροποποιούν τις γνωστικές διεργασίες που εκτελούν, ειδικότερα τον σχεδιασμό και την αναθεώρηση, σύμφωνα με τα μέσα που διαθέτουν.

Αναφορικά με τον συγγραφέα-συντάκτη, διαφαίνεται ότι τα κίνητρα του αλληλεπιδρούν με την εργαζόμενη μνήμη, τη μακρόχρονη μνήμη καθώς και με τις γνωστικές διεργασίες. Στο παρόν μοντέλο τονίζεται η εξέχουσα σημασία της εργαζόμενης μνήμης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία περιλαμβάνει τη φωνολογική (*phonological memory*) και τη σημασιολογική μνήμη (*semantic memory*), καθώς και την οπτικο-χωρική αναπαράσταση πινάκων και εικόνων (*visual/spatial sketchpad* (McCutchen, 2011. Kellogg, 1994).

Τέλος, οι γνωστικές διεργασίες που είχαν προταθεί στο μοντέλο του 1980 ως σχεδιασμός, μεταφορά και ανασκόπηση αναδιοργανώνονται. Πιο συγκεκριμένα, ο σχεδιασμός υπάγεται πλέον στην ευρύτερη ετικέτα του λογισμού ή της σκέψης, η οποία περιλαμβάνει τη λύση προβλημάτων (μέσα σε αυτά και ο σχεδιασμός), τη λήψη αποφάσεων και την τεκμηρίωση. Τη θέση της μεταφοράς παίρνει η παραγωγή κειμένου, ενώ η αρχική διαδικασία ανασκόπησης επεκτάθηκε για να συμπεριλάβει την ερμηνεία του κειμένου καθώς και να ενσωματώσει το λογισμό και την παραγωγή του κειμένου (Hayes, 2004). Επισημαίνεται ότι η λειτουργία του εκτελεστικού ελέγχου που αλληλεπιδρά με όλες τις γνωστικές διαδικασίες στο προηγούμενο μοντέλο αντικαθίσταται από τη λειτουργία της εργαζόμενης μνήμης (Hayes, 1996 & 2006).

Το μοντέλο του Hayes (2012). Το 2012, ο Hayes προχώρησε σε μια αναθεώρηση του αρχικού του μοντέλου, η οποία περιλάμβανε επουσιώδεις αλλαγές. Ωστόσο, το τελευταίο αυτό μοντέλο διατηρεί ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του μοντέλου του 1980, όπως είναι η

διάκριση του συγγραφέα και του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο κινείται η εργασία του συγγραφέα και η μακροπρόθεσμη μνήμη του, η προσπάθεια να προσδιοριστούν χωριστά οι διαδικασίες κατά την παραγωγή κειμένου που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και η σημασία του κειμένου που έχει ήδη παραχθεί (Hayes, 2012).

Το μοντέλο λοιπόν αυτό χωρίζεται σε τρία επίπεδα. Πιο συγκεκριμένα, το επίπεδο *ελέγχου (control level)* περιλαμβάνει τους παράγοντες εκείνους που κατευθύνουν τη διαδικασία γραπτής παραγωγής. Στο επίπεδο *διαδικασίας (process level)* συγκαταλέγονται οι εσωτερικές διαδικασίες παραγωγής γραπτού κειμένου, καθώς και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που τις επηρεάζουν. Το τελευταίο επίπεδο είναι αυτό *των πόρων (resource level)*, όπου περιλαμβάνονται οι γνωστικές λειτουργίες που έχουν εξέχουσα σημασία για τη γραπτή παραγωγή κειμένου αλλά και για πολλές άλλες σημαντικές ανθρώπινες δραστηριότητες, όπως η μακρόχρονη και εργαζόμενη μνήμη, η προσοχή και η ανάγνωση του κειμένου που έχει ήδη παραχθεί (Hayes & Olinghouse, 2015).

Όπως γίνεται αντιληπτό, ορισμένες από τις αλλαγές που πραγματοποίησε ο Hayes (2012) ήταν το ότι πρόσθεσε στο μοντέλο τη *διαδικασία μεταφοράς (transcription)* με τη μορφή της απομαγνητοφώνησης, καθώς και τα *κίνητρα (motivation)*. Επιπλέον, τροποποίησε τη μορφή του εκτελεστικού ελέγχου (*monitor*), της διαδικασίας σχεδιασμού και τις διαδικασίες αναθεώρησης δημιουργώντας αντίστοιχα το επίπεδο ελέγχου και το επίπεδο διαδικασίας.

Στο σημείο αυτό, επισημαίνεται ότι διαδικασία συγγραφής γραπτού κειμένου από παιδιά σχολικής ηλικίας διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από αυτή των ενηλίκων. Οι Hayes & Olinghouse (2015) διατείνονται πως οι περιοχές στις οποίες εντοπίζονται κυρίως οι διαφορές αυτές είναι: η *διαδικασία μεταφοράς (transcription)*, τα *σχήματα γραφής (writing schemas)*, ο *σχεδιασμός (planning)* και η *ανασκόπηση (reviewing)*.

Πιο αναλυτικά, αναγνωρίστηκε η σημασία της διαδικασίας της μεταφοράς από νεαρούς συγγραφείς, η οποία μέχρι πρότινος πίστευαν ότι αποτελούσε μια αυτοματοποιημένη λειτουργία για τους ενήλικες. Μέσα από έρευνες διαφάνηκε ότι η *μεταφορά*, συμπεριλαμβανομένου του συλλαβισμού και της ορθογραφίας, παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του γραπτού λόγου

κατά τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής (Chenoweth & Hayes, 2001). Οι Chenoweth & Hayes (2001) βρήκαν ότι η διαδικασία της μεταφοράς καθυστερούσε ακόμη και στους ενήλικες όταν «καταπιεζόταν» η λεκτική εργαζόμενη μνήμη. Επομένως, η μεταφορά αποτελεί εξίσου σημαντική διαδικασία, όπως και άλλες γνωστικές διαδικασίες που διέπουν τη γραπτή έκφραση σε ενήλικες και παιδιά.

Η σημασία των κινήτρων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί έναν παράγοντα, ο οποίος παρά το γεγονός ότι δεν υπήρχε στο αρχικό μοντέλο του 1981, συμπεριλήφθηκε και στο αναθεωρημένο μοντέλο του 1996, αλλά και στο νέο μοντέλο του 2012. Μέσα από αποτελέσματα ερευνών, διαφάνηκε ότι οι συγγραφείς χαμηλής επίδοσης έχουν λιγότερα κίνητρα ενασχόλησης με τις δραστηριότητες γραπτής έκφρασης εν αντιθέσει με τους συγγραφείς μέτριας και υψηλής επίδοσης (Chenoweth & Hayes, 2001). Ο Hayes (2012) τόνισε ότι πολλές φορές αρκετές προτάσεις που παράγει ο συγγραφέας αδυνατούν να μεταφέρουν το επιθυμητό νόημα και τίθενται υπό επεξεργασία. Ωστόσο, αυτό είναι πιθανότερο να συμβαίνει από συγγραφείς που διαθέτουν περισσότερα κίνητρα παραγωγής κειμένων υψηλής ποιότητας. Οι Δημάκου & Χέλμη (2009), μέσα από έρευνα επιβεβαιώνουν τις απόψεις του Hayes καθώς οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που σημείωναν κανονική επίδοση ήταν θετικότερα διακείμενοι αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου σε σύγκριση με τους συμμαθητές που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες στη Γλώσσα.

Κατά τον Hayes (2012), ο εκτελεστικός έλεγχος προσφέρει τη δυνατότητα εντοπισμού ατομικών διαφορών μεταξύ των συγγραφέων αναφορικά με τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Οι Wallace & Hayes (1991), μέσα από έρευνα σε φοιτητές διαπίστωσαν ότι όταν τους ζητήθηκε να αναθεωρήσουν τα κείμενά τους, τότε επικεντρώθηκαν αρχικά σε τοπικά προβλήματα στο κείμενο, όπως σε λάθη ορθογραφίας και γραμματικής και αγνόησαν προβλήματα στο συνολικό κείμενο, όπως είναι η οργάνωση. Αντιθέτως, οι έμπειροι συγγραφείς κατά τη διαδικασία της αναθεώρησης επισήμαναν λάθη σχετικά με όλα τα παραπάνω.

Επιπλέον σημείο στο οποίο εντοπίζονται διαφορές με τους αρχάριους-συγγραφείς

εντοπίζεται στα σχήματα γραφής, δηλαδή στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν. Σύμφωνα με τους Bereiter & Scardamalia (1985), χρησιμοποιούν κυρίως τη στρατηγική παράθεσης της γνώσης (knowledge-telling model) σε αντίθεση με τους πιο έμπειρους-συγγραφείς που προτιμούν τη στρατηγική μετασχηματισμού της γνώσης (knowledge-transforming model). Περαιτέρω ανάλυση των στρατηγικών αυτών πραγματοποιείται παρακάτω. Δύο ακόμη διαδικασίες κατά τις οποίες παρατηρούνται διαφορές μεταξύ έμπειρων και αρχάριων συγγραφέων είναι ο σχεδιασμός και η ανασκόπηση. Οι νεαροί συγγραφείς είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν αυτόματα σε προχωρημένο σχεδιασμό σε σχέση με τους ενήλικες (Bereiter & Scardamalia, 1985). Επιπλέον, αντιμετωπίζουν δυσκολίες προκειμένου να διαχωρίσουν το σχεδιασμό από τη σύνθεση κειμένου. Ωστόσο, η σχέση αυτών των δύο μοιάζει να αναπτύσσεται σωστά όσο περνούν τα χρόνια (Olinghouse & Graham, 2009). Ακόμη, αναφορικά με τη διαδικασία της ανασκόπησης φαίνεται ότι πρόκειται για μια διαδικασία που δεν εμφανίζεται συχνά σε μικρούς συγγραφείς-συντάκτες (McCutchen, 1995).

1.4. Μαθησιακές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια ιδιαίτερα απαιτητική και σημαντική διαδικασία. Αρχικά, ο συγγραφέας οργανώνει τις ιδέες του σε σχέση με ένα συγκεκριμένο θέμα και αποφασίζει αναφορικά με το τι ακριβώς θα πρέπει να αποτυπωθεί και με ποιον τρόπο. Το κείμενο που παράγεται θα πρέπει να ακολουθεί τους γραμματικούς, συντακτικούς και ορθογραφικούς κανόνες και να είναι διατυπωμένο κατά τέτοιο τρόπο ώστε να γίνονται κατανοητές οι ιδέες του. Συγχρόνως, ο συντάκτης διαβάζει και διορθώνει τις προτάσεις που έχει διατυπώσει προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη ακρίβεια των όσων γράφει. Επισημαίνεται ότι η γραπτή έκφραση αποτελεί όχι μόνο μία δοκιμασία λεκτική, αλλά και μία δοκιμασία σκέψης ανεξαρτήτως από την έκταση του γραπτού κειμένου (Kellogg et al., 2013).

Ο πολυσύνθετος χαρακτήρας της παραγωγής γραπτής έκφρασης συνθέτει μια επιπλέον πρόκληση για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στο γραπτό λόγο ανεξάρτητα από την ηλικία και το νοητικό τους δυναμικό. Πιο

συγκεκριμένα, τα προβλήματα αυτά αφορούν σύνθετες δεξιότητες όπως η ορθογραφία, το συντακτικό, η οργάνωση του γραπτού λόγου και η ψυχοκινητική δεξιότητα της γραφής (Σπαντιδάκης, 2004· Heward, 2011). Η ανασκόπηση πληθώρας ερευνών επιβεβαιώνουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και στις τρεις φάσεις της διαδικασίας παραγωγής γραπτού λόγου όπου, όπως περιγράφηκαν από το πρωτοποριακό μοντέλο των Hayes και Flower (1981), δηλαδή κατά το σχεδιασμό, τη μεταφορά, καθώς και στη φάση της αναθεώρησης (Δημάκος & Χέλμη, 2009).

Τα κείμενα που παράγουν είναι συνήθως μικρής έκτασης και χαρακτηρίζονται από ατελές περιεχόμενο, με προβλήματα στην ορθογραφία και στην στίξη, ενώ είναι φανερή η έλλειψη οργάνωσης τους. Ακόμη, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν είναι σημαντικά περιορισμένο, η προτασιακή συντακτική δομή φτωχή, και ο έλεγχος του γραπτού τους σε ό,τι αφορά στα ορθογραφικά λάθη, χαρακτηρίζεται ως σχεδόν ανύπαρκτος. Δυσκολίες παρατηρούνται επίσης κατά το σχεδιασμό της συγγραφής ενός κειμένου, καθώς χαρακτηρίζεται από έλλειψη κατάλληλης στοχοθεσίας. Η κριτική σκέψη συχνά δεν αναπτύσσεται και το ύφος του κειμένου δείχνει να μην προσιδιάζει στον αναγνώστη στον οποίο απευθύνεται κάθε φορά (Παντελιάδου, 2007).

Η απουσία αυτοματοποίησης λειτουργιών, όπως ο σχηματισμός γραμμμάτων, σε συνδυασμό με τη μειωμένη μεταγνωστική ικανότητα φαίνεται να δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητα της γραπτής έκφρασης. Η Berninger και οι συνεργάτες της διατείνονται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζουν μειωμένη μεταγνωστική ικανότητα και δίνουν έμφαση σε μηχανικούς παράγοντες, όπως είναι η καλλιγραφία, κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, παρά σε διαδικαστικούς παράγοντες (Berninger et al., 1996).

Η περιορισμένη σε έκταση παραγωγή κειμένου από μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διαπιστώθηκε εξίσου από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή. Οι Connelly, Dockrell, Walter, & Critten (2012), πέρα από το μικρό αριθμό λέξεων που παρατήρησαν, τόνισαν επιπλέον το γεγονός ότι η ορθογραφική ακρίβεια και η ταχύτητα γραφής λειτούργησαν ως προβλεπτικοί παράγοντες αναφορικά με την έκταση και την ποιότητα του

κειμένου. Επιπλέον, βασιζόμενοι στο μοντέλο του Hayes (1996) επισήμαναν την εξάρτηση της έκτασης του γραπτού κειμένου από τη γλωσσική ικανότητα που εκδηλώνεται με προφορικό τρόπο και την ικανότητα μεταφοράς (Connolly et al., 2012).

Οι διαφορές μεταξύ των μαθητών με ή χωρίς Δυσλεξία, αποτέλεσαν εξίσου κατά καιρούς πεδίο ερευνητικού ενδιαφέροντος. Οι Αλευριάδου, Σέμογλου και Οικονομίδου (2011), διεξήγαγαν μια έρευνα με συμμετέχοντες οι οποίοι χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα αποτελείται από μαθητές με διαγνωσμένη δυσλεξία, η δεύτερη ομάδα περιελάμβανε μαθητές με χαμηλή επίδοση στη γραφή, ενώ η τρίτη ομάδα περιλάμβανε μαθητές που δεν παρουσίαζαν κάποιου είδους δυσκολία στη γραπτή έκφραση. Τα ευρήματα της έρευνας οδήγησαν στη διαπίστωση ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διαφέρουν συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς δυσκολίες, αναφορικά με την ορθογραφική ορθότητα, τη διατύπωση ιδεών και την οργάνωση του κειμένου. Ωστόσο, δε σημειώθηκαν σημαντικές αποκλίσεις των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση στη γραφή, όσον αφορά την κειμενική οργάνωση και την οργάνωση αποδομημένης πρότασης και αποδομημένου κειμένου (Αλευριάδου, Σέμογλου & Οικονομίδου, 2011).

Σύμφωνα με τον Troia (2006, όπ. ανάφ. στο Παντελιάδου, 2007), τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά την φάση της καταγραφής είναι έκδηλα. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν τόσο στη δυνατότητα συσχέτισης πληροφοριών, όσο και στη μετατροπή ιδεών σε γλωσσικές αναπαραστάσεις. Τα κείμενα τους περιλαμβάνουν μη σχετικές πληροφορίες και υλικό, καθώς δυσκολεύονται να συγκρατήσουν στη μνήμη τους πληροφορίες σχετικές με το θέμα ανάπτυξης. Επιπλέον, η προηγούμενη γνώση τους πάνω στο θέμα είναι περιορισμένη και η εξοικείωση τους με τη δομή των κειμένων χαμηλή. Η αξιολόγηση του δημιουργηθέντος κειμένου αποδεικνύεται ως μια εξίσου απαιτητική διαδικασία, όπου παρατηρείται αδυναμία σύγκρισης του τελικού αποτελέσματος με τις αρχικές σκέψεις και ιδέες γύρω από την εκάστοτε θεματική (Troia, 2006, όπ. ανάφ. στο Παντελιάδου, 2007).

Η φτωχή γλωσσική βάση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, οδηγεί σε μια

διαδικασία γραπτής έκφρασης που χαρακτηρίζεται από ελάχιστο σχεδιασμό και μεταγνωστικό έλεγχο, στοιχεία τα οποία διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στη συγγραφή κειμένου (Σπαντιδάκης, 2011). Τα προβλήματα που προκύπτουν σε επίπεδο μεταγνωστικής λειτουργίας σχετίζονται με την παρακολούθηση της γνωστικής λειτουργίας καθώς επίσης και με την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει κατάλληλα την απόδοση του έργου του. Επιδρούν, με άλλα λόγια στην εκτίμηση της ορθότητας της πορείας παραγωγής ενός γραπτού κειμένου σύμφωνα με τα κριτήρια της ορθότητας που προϋπάρχουν στο μυαλό του μαθητή προκειμένου να υπάρξει εποικοδομητική ανατροφοδότηση (Παντελιάδου, 2011).

Στο σημείο αυτό σημειώνεται ότι όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά οδηγούν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες στη διαμόρφωση μιας γενικότερης αρνητικής στάσης απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2009 από τους Δημάκο και Χέλμη, μελετήθηκαν οι γνώσεις των μαθητών σχετικά με τη γραπτή έκφραση, οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας τους για τη διεκπεραίωση διαδικασιών γραπτού κειμένου, καθώς και η γενικότερη στάση που υιοθετούν απέναντι στη διαδικασία αυτή. Το δείγμα αποτέλεσαν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη Γλώσσα, αλλά και μαθητές τυπικής ανάπτυξης προκειμένου να πραγματοποιηθεί σύγκριση των δύο πληθυσμών. Τα αποτελέσματα έδειξαν μεταξύ άλλων ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στη Γλώσσα υπήρξαν περισσότεροι αρνητικοί ως προς τη γραπτή έκφραση σε σχέση με τους συμμαθητές τους με τυπική επίδοση. Όσον αφορά την αποτελεσματικότητά τους οι μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες δήλωσαν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στις γραπτές δραστηριότητες της καθημερινής σχολικής ζωής, αποδεικνύοντας κατά αυτόν τρόπο τη μη επαρκή επίγνωση των ικανοτήτων τους ως συγγραφείς. Επιπλέον, φάνηκε ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διέθεταν λιγότερες γνώσεις σχετικά με τη μορφή και το περιεχόμενο ενός κειμένου συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Δημάκος & Χέλμη, 2009).

Κεφάλαιο 2: Κίνητρα Μάθησης

2.1. Ορισμός και είδη Κινήτρων

Η καλλιέργεια κινήτρων στους μαθητές, προκειμένου να ενισχυθούν οι προσπάθειες που καταβάλλουν αναφορικά με την επίτευξη ακαδημαϊκών στόχων, αποτελεί μια περιοχή με ιδιαίτερο ενδιαφέρον διερεύνησης στην εκπαιδευτική ψυχολογία. Η σημασία των κινήτρων στη διδακτική πράξη αποτυπώνεται ευκρινώς μέσα από το βιβλίο του Bruner «Διαδικασία της Εκπαίδευσης», όπου διατείνεται πως η απαρχή κάθε προσπάθειας βελτίωσης της εκπαίδευσης εδράζει στα κίνητρα για τη μάθηση (Elliot, Kratochwill, Crook, & Travers, 2008).

Ο όρος κίνητρα (motivations) προέρχεται από το λατινικό όρο «movere» και αντίστοιχα το αρχαίο ελληνικό κινέω-ω (-ούμαι), υποδηλώνοντας κατά την κυριολεκτική ερμηνεία του όρου το μέσο ή το όργανο το οποίο υποβάλει κάτι σε κίνηση (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Παρά τη δυσκολία καθορισμού της ακριβούς ερμηνείας του όρου, λόγω της αλληλεπίδρασης που παρουσιάζει με την ανθρώπινη συμπεριφορά, ο Weiner (1990) ορίζει τα κίνητρα ως *την εσωτερική κατάσταση που μας ξεσηκώνει να δράσουμε, μας ωθεί σε διάφορες κατευθύνσεις και μας κρατά επικεντρωμένους σε συγκεκριμένες δραστηριότητες*. Επιπλέον τονίζει πως τα κίνητρα δε θα πρέπει να εξετάζονται αυτόνομα, καθώς επηρεάζονται από ποικίλους βασικούς παράγοντες όπως οι πολιτιστικές και εθνοτικές επιρροές, το οικογενειακό περιβάλλον και ο κύκλος των φίλων.

Πρόκειται για τις ορμές ή τις ενεργοποιημένες ανάγκες, οι οποίες δραστηριοποιούν το άτομο προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση, ενώ παράλληλα εξασφαλίζουν τη διατήρηση των προσπαθειών αναφορικά με την επίτευξη ενός στόχου. Παρέχουν κατάλληλες ερμηνείες για την εκδήλωση ή μη ορισμένων συμπεριφορών και επηρεάζουν επίσης τις στρατηγικές μάθησης που χρησιμοποιεί το άτομο, ενισχύοντας τις πιθανότητες να επικεντρώσει την προσοχή του σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, να το μελετήσει, να εξασκηθεί πάνω σε αυτό, αλλά και να αναζητήσει βοήθεια σε περίπτωση εμφάνισης δυσκολιών (Elliot et al., 2008).

Η ταξινόμηση των κινήτρων γίνεται σε δύο κατηγορίες α) εσωτερικά ή ενδογενή και β)

εξωτερικά ή εξωγενή ή επίκτητα κίνητρα.

- Στην πρώτη κατηγορία συγκαταλέγεται η ικανοποίηση αναγκών οι οποίες αφορούν βιολογικές κυρίως λειτουργίες των έμβιων όντων. Πέρα από τις βιολογικές ανάγκες ως εσωτερικά κίνητρα χαρακτηρίζονται και οι παρωθήσεις που προκύπτουν από ψυχολογικούς παράγοντες, όπως είναι η το προσωπικό ενδιαφέρον, η ικανοποίηση της απόκτησης νέων γνώσεων, η ανάγκη αυτοπραγμάτωσης, η περιέργεια και άλλα (Τριλιανός, 2009). Όπως αναφέρουν οι Ryan & Deci (2000) τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται άρρηκτα με την ικανοποίηση αναγκών για αυτονομία και επάρκεια, ενώ παράλληλα θέτουν διαρκώς το άτομο σε κατάσταση αναζήτησης νέων προκλήσεων και επέκτασης ικανοτήτων.
- Εν αντιθέσει με τα ενδογενή, τα εξωτερικά κίνητρα εκδηλώνονται με τη μορφή ποικίλων συμπεριφορών, οι οποίες έχουν ως κοινό σημείο αναφοράς την ανάγκη για εξωγενείς παρακινήσεις όπως βαθμοί, απτές αμοιβές, βραβεία, αποφυγή τιμωριών κ.α., ενισχύοντας κατά αυτό τον τρόπο την αίσθηση του «εγώ», καθώς και την επιθυμία για κοινωνική αναγνώριση (Ryan & Deci, 2000).

Αναφορικά με την εκπαίδευση, τα κίνητρα αποτελούν μια από τις πιο σημαντικές συνιστώσες της μάθησης, καθώς επηρεάζουν όχι μόνο το γνωστικό αντικείμενο αλλά και τον τρόπο που το μαθαίνουμε. Τα *κίνητρα μάθησης* λειτουργούν ως ένα πλαίσιο αναφοράς, το οποίο καθοδηγεί τη σκέψη, τα συναισθήματα και τις δράσεις του ατόμου (Schunk, 2004).

Σημαντική κρίνεται και η διαπίστωση ότι μαθητές που παρωθούνται προς τη μάθηση ενός διδακτικού αντικειμένου διαφέρουν στον τρόπο προσέγγισης ενός αντικειμένου συγκριτικά με τους μαθητές που στερούνται κινήτρων. Έχουν την τάση να εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες που θεωρούν ότι θα λειτουργήσουν επικουρικά στην εκμάθηση, δηλαδή διατηρούν την προσοχή τους καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας, χρησιμοποιούν στρατηγικές νοητικής οργάνωσης του υλικού που τους δίνεται, ελέγχουν το επίπεδο κατανόησης τους και δε διστάζουν να ζητήσουν βοήθεια όταν αυτή απαιτείται (Schunk, Pintrich & Meece, 2010). Αντιθέτως, η απουσία κινήτρων λειτουργεί αρνητικά στη διαδικασία της μάθησης, καθώς οι μαθητές αυτοί

χαρακτηρίζονται από παθητική στάση απέναντι στα γνωστικά αντικείμενα, η προσπάθεια που καταβάλλουν συχνά είναι μειωμένη, η προσοχή τους διασπάται και οι ενέργειες τους δεν επικεντρώνονται επαρκώς σε κάποιον στόχο (Elliot et al., 2008).

Οι μαθητές που διαθέτουν εσωτερικά κίνητρα φαίνεται να αναζητούν τις προκλήσεις, να επεκτείνουν και να ασκούν τις ικανότητές τους, να εξερευνούν και να μαθαίνουν, σε αντίθεση με τους μαθητές που έχουν εξωτερικά κίνητρα, οι οποίοι επιδιώκουν ανταμοιβές, όπως είναι οι βαθμοί, η ενίσχυση του «εγώ» και η κοινωνική αναγνώριση (Ryan & Deci, 2000). Ωστόσο, οι Elliot et al. (2008), υποστηρίζουν ότι πέρα από την ιδανική συνθήκη της ύπαρξης εσωτερικών κινήτρων που συμβάλλει στην ουσιαστική μάθηση, μεγάλο μέρος των μαθητών χρήζει απτών ανταμοιβών προκειμένου να ανταποκριθεί ικανοποιητικά σε κάποιο έργο. Προκύπτει, λοιπόν, η ανάγκη εξισορρόπησης μεταξύ εσωτερικών και εξωτερικών μεθόδων κινητοποίησης ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή.

Οι Ryan και Deci (2000) υποστηρίζουν ότι τα εσωτερικά κίνητρα συσχετίζονται με την ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου για αυτονομία και επάρκεια. Τα σχολικά περιβάλλοντα που προάγουν την αυτονομία προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για αυτο-καθοδήγηση και επιλογή, ενισχύοντας την αίσθηση ελέγχου της μαθησιακής εμπειρίας, την εσωτερική παρώθηση και την πνευματική ανάπτυξη (Ferreira et al., 2011, όπ. αναφ. στο Young, 2005).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί στο σημείο αυτό η αμφίδρομη σχέση που παρατηρείται μεταξύ των κινήτρων και της μάθησης. Τα κίνητρα, δηλαδή, επηρεάζουν τη μάθηση και την επίδοση αλλά και αυτό που οι μαθητές μαθαίνουν επηρεάζει τα κίνητρα τους. Όταν οι μαθητές επιτυγχάνουν τους στόχους τους επιβεβαιώνεται ότι έχουν κατακτήσει τις απαιτούμενες ικανότητες για μάθηση. Η πεποίθησή τους αυτή τους κινητοποιεί περαιτέρω, ώστε να θέσουν νέους στόχους. Οι μαθητές που κινητοποιούνται προς τη μάθηση συχνά συνειδητοποιούν ότι μαθαίνοντας ένα γνωστικό αντικείμενο, υπάρχει μια εσωτερική κινητοποίηση που τους ωθεί να συνεχίσουν τη μάθηση τους (Shunk et al., 2010). Εν κατακλείδι, η δημιουργία κινήτρων αποτελεί πρωταρχικό μέλημα της εκάστοτε σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επενδύσουν πάνω σε

προηγούμενες εμπειρίες και βιώματα των μαθητών, προκειμένου να καλλιεργήσουν τα κίνητρα για τη μάθηση. Πρόκειται για μια από τις σημαντικότερες διαδικασίες της εκπαιδευτικής πράξης, καθώς τα πάντα ξεκινούν από την περιέργεια και το ενδιαφέρον για εμπλοκή (Καραμπατζάκη, 2013).

2.2. Βασικές θεωρίες Κινήτρων

Τα κίνητρα έχουν αποτελέσει κατά καιρούς πεδίο ερευνητικού ενδιαφέροντος από διάφορους υπο-κλάδους της ψυχολογίας. Η διερεύνηση των ποικίλων θεωριών των κινήτρων, οι οποίες εδρεύουν στις θεωρήσεις μεγάλων αναπτυξιακών ψυχολόγων και θεωρητικών της μάθησης όπως ο Piaget, ο Erikson, ο Maslow, ο Brunner, ο Bandura και ο Skinner, καθιστούν περισσότερο κατανοητή τη φύση και το νόημα τους (Elliot et al., 2008). Παρακάτω, γίνεται σύντομη αναφορά στις σημαντικότερες θεωρίες κινήτρων που έχουν άμεση εφαρμογή στη σχολική τάξη.

Θεωρία της αυτο-αποτελεσματικότητας. Κατά την κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura, η μάθηση προκύπτει ως σύνολο αλληλεπιδράσεων μεταξύ συμπεριφοράς, περιβαλλοντικών και προσωπικών παραγόντων και γνωστικής διεργασίας. Οι παράγοντες αυτοί και κυρίως το περιβάλλον, μέσω της μίμησης και της άντλησης πληροφοριών από τους άλλους, επιδρούν στην αίσθηση επάρκειας του ατόμου και λειτουργούν ως κίνητρο για τον έλεγχο σημαντικών πτυχών της ζωής του. Σε αυτό σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι αυτο-αντιλήψεις που δημιουργούνται, δηλαδή οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, που αφορούν τις προσδοκίες επιτυχίας ή αποτυχίας σε σχέση με την ανάληψη κάποιας δραστηριότητας τους (Schunk & Miller, 2002·Shunk& Zimmerman 2007).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα περιγράφει την αντίληψη ενός μαθητή για τις ικανότητες του να συμμετέχει και να είναι επιτυχημένος σε μια περίσταση μάθησης. Μαθητές με υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας νιώθουν πως διαθέτουν τον έλεγχο της μάθησης τους και πιστεύουν ότι μπορούν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά, κάτι το οποίο δεν παρατηρείται σε μαθητές με χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι μαθητές που πιστεύουν στις δυνατότητες τους εστιάζουν την προσοχή τους στις απαιτήσεις του έργου, επιμένουν περισσότερο,

χρησιμοποιούν πιο συχνά αποτελεσματικές στρατηγικές, θέτουν υψηλούς ακαδημαϊκούς στόχους και διακατέχονται από θετικά συναισθήματα αναφορικά με τη διεργασία της μάθησης (Bong & Hocevar, 2002). Ο Shunk (1990, όπ. ανάφ. στο Elliot et al., 2008), επισημαίνει ότι οι μαθητές αυτοί αντιλαμβάνονται τη μαθησιακή τους πρόοδο και η αρχική αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας τους επιβεβαιώνεται, με αποτέλεσμα τη διατήρηση των κινήτρων για μάθηση.

Πέρα από τα παραπάνω, ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής-γνωστικής θεωρίας αφορά την αποσαφήνιση των διαδικασιών μίμησης προτύπου. Όλοι οι μαθητές ερχόμενοι στο σχολείο είναι πρόθυμοι να μιμηθούν κάποιο πρότυπο, το οποίο συνήθως είναι ο εκπαιδευτικός ή κάποιος συνομήλικός τους. Η ικανοποίηση του προτύπου τους κρίνεται εξαιρετικά σημαντική για τους ίδιους, ενώ καθώς μεγαλώνουν εσωτερικεύεται ως πρότυπο συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να συνιστούν όσο το δυνατόν περισσότερο πρότυπα προς μίμηση, δεδομένου ότι η συμπεριφορά τους θα μπορούσε να είναι μια ισχυρή κινητήρια δύναμη για τη συμπεριφορά των μαθητών τους (Elliot et al., 2008).

Θεωρία αυτο-προσδιορισμού. Η θεωρία του αυτο-προσδιορισμού (Self-Determination), όπως θεμελιώθηκε από τους Ryan και Deci (1985), αποτελεί μια μακροσκοπική ψυχολογική θεώρηση της ανθρώπινης παρακίνησης. Όντας αυτόνομοι οργανισμοί, οι άνθρωποι έχουν τη φυσική κλίση να καθοδηγούνται από εγγενείς δυνάμεις ανάπτυξης και ωρίμανσης. Έτσι, χρησιμοποιούν τις έμφυτες ανάγκες τους και τις εσωτερικές τους τάσεις προκειμένου να κάνουν αποτελεσματικές επιλογές κατά τη συνδιαλλαγή τους με το περιβάλλον. Οι μαθητές είναι πιο πιθανό να εμπλακούν σε έργα που έχουν επιλέξει οι ίδιοι, έχουν κάποιο νόημα για αυτούς και είναι πιο ευχάριστα. Τροποποιούν τις γνωστικές τους δομές, προκειμένου να ενσωματώσουν στο νου τους τις νέες καταστάσεις. Οι κοινωνικές συνθήκες διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή, καθώς ενισχύουν ή υπονομεύουν την τάση του ατόμου για αφομοίωση και ικανοποίηση της περιέργειας τους, ενώ παράλληλα αυξάνουν ή μειώνουν την κινητοποίηση των γνωστικών δομών (Ryan & Deci, 2000).

Προκειμένου να αναπτυχθούν τα εσωτερικά κίνητρα και να επιτευχθεί η αίσθηση ενός ολοκληρωμένου εαυτού, οι Ryan και Deci (1985) αναφέρουν την ικανοποίηση τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών. Η *αυτονομία (autonomy)* αναφέρεται στην πρωταρχική φυσική ροπή του ανθρώπου να βιώνει τον εαυτό του ως αιτιώδη παράγοντα, δηλαδή να νιώθει ότι επιφέρει αλλαγές στο περιβάλλον του. Στα πλαίσια της τάξης η αυτονομία αποτελεί την ανάγκη των μαθητών για ανάληψη και ολοκλήρωση ακαδημαϊκών έργων, όπου τον κεντρικό ρόλο για την προσέγγιση του έργου κατέχουν οι ίδιοι οι μαθητές. Η *επάρκεια (competence)* αποτελεί τη δεύτερη ανάγκη, όπου αναφέρεται στην τάση του ατόμου να επηρεάζει τη διαδικασία και το αποτέλεσμα όσων επιδιώκει, ώστε να αισθάνεται ικανός και αποτελεσματικός σε ό,τι αναλαμβάνει. Αντίστοιχα, ένας μαθητής αντλεί ικανοποίηση όταν ολοκληρώνει επιτυχώς κάποιο έργο. Τέλος, η *συσχέτιση (relatedness)* αφορά την επιθυμία του ανθρώπου να αλληλεπιδρά και να συνδέεται με τους άλλους. Σημειώνεται ότι οι τρεις αυτές ανάγκες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Εξασφαλίζοντας το αίσθημα του «ανήκειν», δημιουργείται ένα αίσθημα ασφάλειας το οποίο μας επιτρέπει να αναλάβουμε πρωτοβουλίες σε ένα αυτόνομο πλαίσιο. Εάν μέσα από την αυτόνομη δράση μας προκύψουν θετικά αποτελέσματα και επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι, τότε έρχεται το αίσθημα της επάρκειας, το οποίο κάνει πιο πιθανό να γίνουμε δεκτοί από τους άλλους (Γωνίδα, 2012).

Θεωρία αιτιακών αποδόσεων. Οι άνθρωποι έχοντας την τάση να λειτουργούν ως “απλοϊκοί ψυχολόγοι”, προσπαθούν να αναπτύξουν τις δικές τους αιτιώδεις θεωρίες αναφορικά με την κοινωνική συμπεριφορά. Κάθε αίτιο και αποτέλεσμα εκλαμβάνεται ως μια αιτιώδης μονάδα, η οποία εξαρτάται από την εγγύτητα και την ομοιότητα των γεγονότων ή των αντικειμένων. Όσο πιο όμοια και πιο κοντινά θεωρούνται δύο αντικείμενα ή γεγονότα, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να σχηματίσουν μια αιτιώδη μονάδα (Κοκκινάκη, 2005). Η επιθυμία αυτή των ανθρώπων να γνωρίζουν τις αιτίες της συμπεριφοράς τους αποτελεί τη βάση της θεωρίας κινήτρων των αιτιακών αποδόσεων του Weiner (1985·1990).

Η ερμηνεία επίδοσης σε σχέση με ένα έργο βασίζεται σε τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση είναι η έδρα απόδοσης της αιτίας (locus), όπου η επίδοση προκαλείται από το υποκείμενο

(εσωτερική έδρα) ή την κατάσταση (εξωτερική έδρα). Η δεύτερη αφορά το βαθμό σταθερότητας (stability) του αιτίου, όπου το καθιστά σταθερό ή μεταβαλλόμενο και τέλος η τρίτη διάσταση σχετίζεται με τη δυνατότητα υψηλού ή χαμηλού ελέγχου (controllability) των αιτιών από το ίδιο το άτομο (Weiner, 1990).

Οι αιτιακές αποδόσεις που υιοθετούν οι μαθητές φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά τον τρόπο σκέψης τους απέναντι στη μάθηση. Μαθητές οι οποίοι αποδίδουν μια ενδεχόμενη αποτυχία τους σε εσωτερικές και ασταθείς αιτίες που μπορούν να ελέγξουν, όπως είναι η προσπάθεια, ο τρόπος μελέτης και η ελλιπής υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών, τείνουν να υιοθετούν μια θετικότερη στάση αναφορικά με τη διαδικασία της μάθησης. Εκλαμβάνουν την αποτυχία τους ως κάτι προσωρινό και επιδεικνύουν επιμονή για την επίτευξη του έργου. Επιπλέον, σε περιπτώσεις επιτυχίας, αισιόδοξη στάση κρατούν μαθητές που κάνουν παραγωγικές εσωτερικές αιτιακές αποδόσεις, όπως είναι η ικανότητα και η προσπάθεια, αυξάνοντας παράλληλα τις προσδοκίες επιτυχίας σε παρόμοια πλαίσια επίτευξης στο μέλλον (Αποστόλου, 2007).

Θεωρία προσδοκίας-αξίας (Expectancy-Value Theory). Η θεωρία προσδοκίας-αξίας αποτελεί μια από τις σημαντικότερες σύγχρονες προσεγγίσεις αναφορικά με τη φύση των κινήτρων μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η κινητοποίηση του ατόμου προκύπτει ως γινόμενο της εκτίμησης του για την πιθανότητα επιτυχίας σε κάποιο έργο που αναλαμβάνει και της αξίας που προσδίδει στην επιτυχία αυτή (Wigfield, 1994).

Πιο συγκεκριμένα, οι προσδοκίες επιτυχίας αφορούν τις πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με την επάρκεια τους ως προς διάφορα έργα, αλλά και τις αντιλήψεις δυσκολίας γύρω από αυτά. Όσον αφορά την υποκειμενική αξία του έργου, αυτή καθορίζεται από τέσσερα βασικά στοιχεία. Το πρώτο στοιχείο είναι η αξία επίτευξης (attainment value) και σχετίζεται με τη σπουδαιότητα επίτευξης, το βαθμό δηλαδή στον οποίο η επιτυχία θεωρείται σημαντική από το άτομο. Η εσωτερική αξία (intrinsic value), έχει να κάνει με την ευχαρίστηση που αντλείται από την εκτέλεση μιας δραστηριότητας και το υποκειμενικό ενδιαφέρον για ένα θέμα. Το τρίτο στοιχείο που καθορίζει την αξία ενός έργου είναι η χρησιμότητα του (utility) σε σχέση με την επίτευξη

μελλοντικών μακροπρόθεσμων ή βραχυπρόθεσμων στόχων και τέλος το κόστος (cost), οι αρνητικές δηλαδή πτυχές εμπλοκής σε ένα έργο, όπως το άγχος, ο φόβος αποτυχίας, η προσπάθεια και οι χαμένες ευκαιρίες πραγματοποίησης άλλων στόχων και δραστηριοτήτων (Wigfield & Eccles 2002· Shunk,et al., 2010).

Σημειώνεται ότι οι πεποιθήσεις επάρκειας των μαθητών, καθώς και η αξία που προσδίδουν σε ένα έργο μεταβάλλονται με το πέρασ της ηλικίας. Πολλοί ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι προσδοκίες επιτυχίας των μαθητών μειώνονται καθώς μεγαλώνουν. Οι πιθανές επεξηγήσεις που δίνονται για το γεγονός αυτό, αφορούν κυρίως την κοινωνική σύγκριση στην οποία εμπíπτουν και τον ανταγωνισμό που χαρακτηρίζει τις μεγαλύτερες τάξεις (Wigfield, 1994). Πέραν των αναπτυξιακών διαφορών, ποικιλομορφία παρατηρείται εξίσου και στην αξία που αποδίδουν οι μαθητές στα ακαδημαϊκά έργα, γεγονός το οποίο εξαρτάται από προσωπικούς παράγοντες, όπως είναι το προσωπικό ενδιαφέρον, καθώς και από τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε δραστηριότητας. Παραδείγματος χάρη ένα δύσκολο έργο, το οποίο όμως εμπίπτει στις δυνατότητες ενός μαθητή, φαίνεται να ενισχύει περισσότερο τα κίνητρα του για τη μάθηση (Wigfield, 1994·Wigfield & Eccles 2002).

Γενικότερα, μέσα από τη θεωρία προσδοκίας-αξίας διαφαίνεται το γεγονός ότι οι πεποιθήσεις των μαθητών αναφορικά με την επάρκεια τους σε ένα γνωστικό αντικείμενο, καθώς και η αξία που του προσδίδουν, αποδεικνύονται ως σημαντικότεροι παράγοντες συγκριτικά με την πραγματική τους επίδοση. Οι μαθητές τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στις δραστηριότητες που αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν καλύτερα και το αντίθετο. Συμπερασματικά, οι θετικές προσδοκίες και η απόδοση υψηλής αξίας σε ένα έργο οδηγεί σε συστηματική προσπάθεια και υψηλή εμπλοκή σε αυτό (Wiegfield, 1994·Wigfield & Eccles 2002·Shunk,et al., 2010).

Θεωρίες στόχων. Τα ακαδημαϊκά κίνητρα μπορούν να γίνουν αντιληπτά ως η κινητοποίηση και η δράση των μαθητών προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος συγκεκριμένος στόχος. Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα για τα κίνητρα επικεντρώθηκε ιδιαίτερα στην ερμηνεία της συμπεριφοράς επίτευξης μέσα από τον προσανατολισμό των στόχων, τη φύση δηλαδή των λόγων

και των σκοπών για τους οποίους κανείς εμπλέκεται σε κάποιο έργο (Shunk et al., 2010).

Παρά την ποικιλομορφία του προσανατολισμού των στόχων, τα κυρίαρχα είδη που εμφανίζονται συχνότερα στη βιβλιογραφία είναι οι στόχοι μάθησης (learning goals ή mastery goals) και οι στόχοι επίδοσης (performance goals) και στην ουσία αντιπροσωπεύουν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και εμπλοκής σε έργα επίτευξης και διαφορετικές αντιλήψεις για την αντίστοιχη έκβαση των έργων αυτών (Pajares, Britner & Valiante, 2000· Wigfield & Eccles 2002 ·Shunk et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι μάθησης αναφέρονται στην επικέντρωση της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, την κατάκτηση ενός έργου σύμφωνα με κριτήρια που θέτει το ίδιο το άτομο ή με κριτήρια βελτίωσης και ανάπτυξης της επάρκειας, προσπάθειας κατανόησης ή βαθιάς γνώσης. Αντιθέτως, οι στόχοι επίδοσης επικεντρώνονται στην επίδειξη επάρκειας ή ικανότητας και στη σύγκριση της ατομικής ικανότητας με αυτή των άλλων. Σημειώνεται ότι η βιβλιογραφία αναφέρει την ύπαρξη δύο επιμέρους διαστάσεων της προσέγγισης (approach) και της αποφυγής (avoidance). Οι στόχοι προσέγγισης αντανακλούν την προσπάθεια των μαθητών να ξεπεράσουν τους άλλους και να επιδείξουν ανωτερότητα, ενώ οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης αντιπροσωπεύουν τη θέληση τους να αποφύγουν να φανούν ανεπαρκείς μπροστά σε άλλους αλλά και γενικότερα να αποφύγουν την αποτυχία σε ένα έργο (Wigfield & Eccles 2002·Shunk et al., 2010).

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι στόχοι μάθησης συνδέονται κυρίως με προσαρμοστικά πρότυπα, όπως η εκτεταμένη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης, η εμπλοκή σε πιο δύσκολα έργα, η έμφαση στην προσπάθεια και την επίτευξη του στόχου και γενικότερα στην υιοθέτηση μιας θετικότερης προσέγγισης εντός της σχολικής τάξης (Pajares, Britner & Valiante, 2000· Botsas & Padeliadu, 2003). Ωστόσο, αναφορικά με τους στόχους επίδοσης τα ευρήματα των ερευνών είναι αντιφατικά. Από τη μια, παρατηρείται σύνδεση των στόχων επίδοσης με δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές μάθησης. Τέτοιες είναι η έλλειψη επιμονής, η χρήση επιφανειακών στρατηγικών, η αποφυγή αναζήτησης βοήθειας και η απόδοση αποτυχιών σε έλλειψη ικανοτήτων. Από την άλλη, φαίνεται ότι οι στόχοι αυτοί σχετίζονται με παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη κινήτρων.

Μαθητές που προσανατολίζονται στην επίδοση προσπαθούν να ξεπεράσουν τους συμμαθητές τους, να είναι καλύτεροι από τους άλλους στην ομάδα ή στην τάξη. Επίσης, επιδιώκουν να αποφύγουν αρνητικές κρίσεις για χαμηλές ή ελλιπείς ικανότητες, ενώ παράλληλα αναζητούν δημόσια αναγνώριση για τις υψηλές τους επιδόσεις (Pajares, Britner & Valiante, 2000).

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι οι σύγχρονοι ερευνητές προτείνουν μια νέα κατεύθυνση στην έρευνα προσανατολισμού στόχων, υποστηρίζοντας τη συνύπαρξη διαφόρων προσανατολισμών, καθώς και το θετικό αντίκτυπο που μπορεί να προκύψει από την ταυτόχρονη παρουσία πολλαπλών στόχων (Pintrich, 2000·Botsas & Padeliadu, 2003·Sideridis, 2005).

2.3. Κίνητρα Μάθησης και Γραπτός Λόγος

Όπως έχει ήδη τονιστεί και παραπάνω τα κίνητρα παρουσιάζουν αμφίδρομη σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Με αλλά λόγια τα κίνητρα επηρεάζουν τη μάθηση και την επίδοση, αλλά και αυτό που οι μαθητές μαθαίνουν επηρεάζει την καλλιέργεια των κινήτρων τους. Οι κινητοποιημένοι μαθητές μέσα από τις ακαδημαϊκές τους επιτυχίες αντλούν ικανοποίηση με αποτέλεσμα την περαιτέρω παρώθηση για προσπάθεια και εκμάθηση νέων γνωστικών αντικειμένων (Shunk et al., 2010).

Ανάλογης εξέχουσας σημασίας είναι και η επίδραση που ασκούν τα κίνητρα αναφορικά με τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Δεδομένου ότι πρόκειται για ένα υψηλού κόστους από άποψη γνωστικών πόρων έργο, η επιτυχής επίδοση κατά τη γραφή προϋποθέτει την ύπαρξη ισχυρών κινήτρων (Graham, Berninger & Fan, 2007). Μαθητές οι οποίοι διακατέχονται από ισχυρά κίνητρα γραφής είναι περισσότερο πρόθυμοι να εμπλακούν σε δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου, εκλαμβάνουν το γράψιμο ως ένα χρήσιμο μέσο επικοινωνίας και έκφρασης, παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και διακατέχονται από υψηλότερες πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας αναφορικά με τις δυνατότητες τους γύρω από τη γραφή (Boscolo & Gelati 2007).

Οι πεποιθήσεις επάρκειας αναφορικά με τις γραπτές δοκιμασίες έχουν σημαντικό αντίκτυπο

στα κίνητρα γραφής, ωστόσο καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από την εκπαιδευτική πράξη. Οι εμπειρίες επαφής με το γραπτό λόγο από τα πρώτα κιόλας χρόνια της σχολικής ζωής ενός μαθητή καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη διαμόρφωση της γενικότερης στάσης απέναντι στη διαδικασία αυτή. Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι προσανατολισμένοι στην αξιοποίηση της γραφής για την αξιολόγηση γνώσεων και περιορίζονται στην παραδοσιακή διδασκαλία του γραπτού λόγου ως ένα μέσο αποκομμένο από την καθημερινή ζωή, συμβάλλουν στην απουσία του ενδιαφέροντος και των κινήτρων για την ενασχόληση με γραπτές εργασίες (Ozturk, 2013).

Σε έρευνα που διεξήχθη, σε μαθητές δημοτικού ηλικίας 10-11 ετών (Ozturk, 2013), προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων κινητοποίησης των μαθητών (πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας, απόδοσης επιτυχίας) και των δραστηριοτήτων γραφής, υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι σε περιπτώσεις όπου το γράψιμο αξιοποιείται ως εργαλείο πνευματικής και κοινωνικής ανάπτυξης οι μαθητές παρουσιάζονται με περισσότερα κίνητρα. Η συμβολή των κινήτρων στην παραγωγή γραπτού λόγου επιβεβαιώνεται και μέσα από άλλες έρευνες (Klassen, 2002· Pajares, 2003· Graham, Berninger, Fan, 2007), υπογραμμίζοντας τη συμβολή των ψυχοκοινωνικών παραγόντων κατά τη γραφή.

Ωστόσο, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω, τα κίνητρα δεν αποτελούν μια ενιαία οντότητα αλλά εμπεριέχουν ορισμένες συνιστώσες. Από αυτές οι περισσότερες που έχουν συσχετιστεί με τον γραπτό λόγο είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα, η οποία φαίνεται να λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας αναφορικά με την επίδοση στη γραφή και το ενδιαφέρον του έργου, ενώ λιγότερες είναι οι έρευνες εκείνες που σχετίζουν τη γραφή με τον προσανατολισμό στο στόχο (στόχοι μάθησης, στόχοι επίδοσης-στόχοι αποφυγής) (Troia et al., 2012).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούν και ορισμένοι άλλοι παράγοντες που έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον ερευνών γύρω από τα κίνητρα και το γραπτό λόγο. Αυτοί είναι το φύλο, η ηλικία και οι ικανότητες για την παραγωγή κειμένου. Τα κορίτσια φαίνεται συχνά να υπερσχύουν έναντι των αγοριών όσον αφορά τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, τους στόχους επίτευξης και την αξία του έργου (Pajares & Valiante 2001). Επιπλέον, μέσα από

ορισμένες μελέτες προκύπτει η παραδοχή ότι οι μεγαλύτεροι μαθητές διαθέτουν λιγότερα κίνητρα για γραφή και γενικότερη ακαδημαϊκή εμπλοκή σε σχέση με τους μικρότερους σε ηλικία μαθητές. Τέλος, η επάρκεια ενός μαθητή αναφορικά με τη γραφή θεωρείται ως ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας για την δημιουργία κινήτρων ενασχόλησης με αυτήν (Troia et al., 2012).

Ολοκληρώνοντας αξίζει να σημειωθεί η άποψη των Graham, Berninger & Fan (2007), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η στάση των μαθητών απέναντι στη γραφή αποτελεί ένα στοιχείο το οποίο είναι λιγότερο σταθερό από τα στοιχεία της προσωπικότητας και υπόκειται σε αλλαγές. Μεγάλο μερίδιο ευθύνης για τη δημιουργία μια θετικής στάσης και της αποτελεσματικότητας αναφορικά με το γραπτό λόγο αποδίδεται στην εκπαιδευτική πράξη.

Οι Bruning και Horn (2000) κατέληξαν σε τέσσερα βασικά στοιχεία που θεωρούνται αποτελεσματικά για την εξέλιξη των κινήτρων αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου. Αρχικά, η καλλιέργεια λειτουργικών πεποιθήσεων αναφορικά με τις γραπτές δοκιμασίες αποτελεί ένα από τα βασικότερα συστατικά των κινήτρων για γραφή και περιλαμβάνει τεχνικές όπως η εύρεση γραπτών εργασιών που διασφαλίζουν την επιτυχία των μαθητών και η ενθάρρυνση για τακτική γραφή μέσω καθημερινών δραστηριοτήτων. Εξίσου σημαντική είναι και η παρακίνηση για εμπλοκή των μαθητών μέσα από την επαφή με αυθεντικά κείμενα της καθημερινότητας και την ενθάρρυνση ενασχόλησης με θέματα προσωπικού ενδιαφέροντος. Το τρίτο στοιχείο αφορά τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού πλαισίου γραφής μέσα από τη διδασκαλία κατάλληλων στρατηγικών και την παροχή ανατροφοδότησης της προόδου των μαθητών. Τέλος, τονίζεται η σημασία της δημιουργίας ενός θετικά συναισθηματικού κλίματος που προάγει μια θετική στάση απέναντι στη διαδικασία της γραφής.

2.4. Κίνητρα Μάθησης σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες

Σημείο σύγκλισης ποικίλων ερευνών τα τελευταία χρόνια αποτελεί και η σημασία της επίδρασης των πεποιθήσεων των κινήτρων αναφορικά με την ακαδημαϊκή συμπεριφορά και επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει παράλληλα τη βαρύτητα που θα πρέπει να δίνεται στην ενίσχυση κινήτρων των μαθητών κατά το σχεδιασμό

κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης (Sideridis & Scanlon, 2006). Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά σε ορισμένες διαστάσεις των κινήτρων που χαρακτηρίζουν το προφίλ μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως προέκυψαν μέσα από σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Όπως προκύπτει μέσα από ερευνητικά δεδομένα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά εμφανίζουν παθητική στάση απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την ευπάθεια κινήτρων την οποία παρουσιάζουν. Το ενδιαφέρον τους για τη μαθησιακή διαδικασία είναι αισθητά μειωμένο, ενώ συχνά δε χρησιμοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο στρατηγικές και γνωστικές πηγές που θα ενισχύσουν την επίδοσή τους. Ο όρος «μαθημένη αβοηθησία» (learned helplessness) αναφέρεται στη στάση που υιοθετούν οι συγκεκριμένοι μαθητές όπως απορρέει από τις επαναλαμβανόμενες σχολικές αποτυχίες που βιώνουν. Τείνουν να αποδίδουν τις επιτυχίες τους στην ευκολία του έργου παρά στις προσωπικές τους ικανότητες, οδηγώντας σε ένα φαύλο κύκλο που συνοδεύεται από αισθήματα μειονεξίας και ματαίωσης. Γενικότερα, διαμορφώνουν μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους, ζητούν εξωτερική βοήθεια από τρίτους για την επίλυση προβλημάτων και στην προσπάθεια αποφυγής νέων αποτυχιών οι μαθητές αυτοί εκδηλώνουν απροθυμία εμπλοκής με γνωστικά έργα (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007 · Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010· Παντελιάδου, 2011).

Επιπλέον σημείο διαφοροποίησης των μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, φαίνεται να αποτελούν οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας που τους χαρακτηρίζουν αναφορικά με τις ικανότητες που διαθέτουν για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός έργου, χωρίς να απαιτείται κάποια εξωτερική βοήθεια (Bandura, 1993). Σε μελέτη όπου έγινε σύγκριση ανάμεσα σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες που λαμβάνουν ήδη ειδική αγωγή καθώς και σε μαθητές με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, διαφάνηκε ότι οι πρώτοι παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα μαθημένης αβοηθησίας. Διαφορές παρατηρήθηκαν εξίσου στις ακαδημαϊκές προσδοκίες και στις πεποιθήσεις αυτο-αξιολόγησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες ήταν χαμηλότερες (Valas, 2001). Οι πεποιθήσεις αυτές συχνά συνοδεύονται από προσδοκίες χαμηλής επίδοσης, παραίτηση απροθυμία περαιτέρω εμπλοκής και προσπάθειας, ενισχύοντας παράλληλα το

μοτίβο της μαθημένης αβοηθησίας (Sideridis, 2005).

Μέσα από έρευνα που διεξήχθη από τους Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs (2006), σε μαθητές Δημοτικού που είτε έχουν διαγνωσθεί, είτε διατρέχουν κίνδυνο εμφάνισης Μαθησιακών Δυσκολιών, επιβεβαιώνεται εξίσου ο ρόλος των συναισθηματικών και συμπεριφορικών χαρακτηριστικών ως προβλεπτικών παραγόντων αναφορικά με τη διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών. Πιο συγκεκριμένα, διαφαίνεται ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν μειωμένη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας, έλλειψη κινήτρων και υψηλή αποφυγή απαιτητικών δραστηριοτήτων που θα επιφέρουν χαμηλές επιδόσεις.

Βιβλιογραφικά προκύπτει η τάση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες να διαθέτουν εξωτερική θέση ελέγχου (external locus of control) εκλαμβάνοντας τα γεγονότα ως απόρροια εξωτερικών παραγόντων όπως οι σημαντικοί άλλοι ή η τύχη, παρά ως αποτέλεσμα προσωπικών καταβολών. Συνηθίζουν να ερμηνεύουν τις επιτυχίες τους ως συνάρτηση τυχαίων παραγόντων, ενώ θεωρούν τις αποτυχίες του ως αποτέλεσμα έλλειψης ικανοτήτων. Οι ερμηνείες αυτές επηρεάζουν σημαντικά την αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μαθητών αυτών και γεννούν συναισθήματα κατωτερότητας (Rogers & Saklofske, 1985). Ωστόσο, μέσα από μια μετα-αναλυτική έρευνα οι παραπάνω διαπιστώσεις αμφισβητούνται, καθώς εντοπίζονται μεθοδολογικά ελλείμματα τα οποία δε μπορούν να οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με τις αιτιακές αποδόσεις στις οποίες προσφεύγουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Mamlin, Harris & Case, 2001).

Σύμφωνα με τη θεωρία προσανατολισμού στο στόχο, η οποία περιγράφηκε αναλυτικότερα παραπάνω, κάθε μαθητής υιοθετεί μια διαφορετική προσέγγιση όταν εμπλέκεται σε κάποια δραστηριότητα και είτε προσανατολίζεται στη βαθιά γνώση, είτε στην επίδοση ή οποία περιλαμβάνει ως συνιστώσες την προσέγγιση και την αποφυγή (Shunk et al., 2010). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως προκύπτει από τις περισσότερες μελέτες είναι προσανατολισμένοι στην αποφυγή χαμηλής επίδοσης. Εκλαμβάνουν κάθε έργο που τους ανατίθεται ως απειλή και βιώνουν αρνητικά συναισθήματα. Προκειμένου, λοιπόν, να αποφορτιστούν και να αποφύγουν μια νέα αποτυχία επιλέγουν να μην εμπλακούν σε απαιτητικές διεργασίες (Παντελιάδου & Μπότσας,

2007). Σε έρευνα που διεξήχθη αναφορικά με τον προσανατολισμό στο στόχο και τη χρήση στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης, διαφάνηκε ότι οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση ήταν κυρίως προσανατολισμένοι στην επίδοση και συγκεκριμένα στην αποφυγή απαιτητικών έργων, εν αντιθέσει με τους μαθητές χωρίς δυσκολίες που ήταν προσανατολισμένοι στη γνώση (Botsas & Padelidu, 2003).

Κεφάλαιο 3: Ακαδημαϊκά Συναισθήματα

3.1. Ορισμός και διάκριση

Για πολλά χρόνια η μελέτη των συναισθημάτων από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής ψυχολογίας περιοριζόταν κυρίως στη διασύνδεση με τα κίνητρα και στην επικέντρωση της διάστασης του άγχους (Hodapp & Benson, 1997). Εντούτοις, τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται αύξηση του ερευνητικού ενδιαφέροντος γύρω από το ρόλο των συναισθημάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Το γεγονός αυτό οφείλεται κυρίως στην επιρροή που ασκούν τα συναισθήματα στις γνωστικές διεργασίες της μάθησης και πιο συγκεκριμένα την αντίληψη, την προσοχή, τη μνήμη, τη λήψη αποφάσεων και την επίλυση προβλημάτων (Pekrun, 2011), καθώς και λόγω της άμεσης συσχέτισης που παρουσιάζουν με παράγοντες αξιόουσας ακαδημαϊκής σημασίας όπως είναι τα κίνητρα, οι στρατηγικές μάθησης, η αυτορρύθμιση, η σχολική επιτυχία (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002) και η ικανότητα επικοινωνίας σε διαπροσωπικό επίπεδο (Linnenbrink-Garcia & Pekrun, 2011).

Από τις παραπάνω παραδοχές προκύπτει ο όρος *ακαδημαϊκά συναισθήματα*, ο οποίος αναφέρεται στα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές μέσα από το σχολικό περιβάλλον. Πρόκειται για σύνθετες διεργασίες πολλαπλών επιπέδων, κατά τις οποίες παρατηρείται συνεργασία μεταξύ των ψυχολογικών υποσυστημάτων (Rottenberg & Gross, 2003·Pekrun, 2006·Pekrun & Stephens, 2012). Ως εκ τούτου, η βίωση ενός συναισθήματος αντανακλάται μέσα από την ενεργοποίηση αντιδράσεων σε παραπάνω από ένα επίπεδα όπως είναι το θυμικό, το γνωστικό, των κινήτρων, το εκφραστικό και το σωματικό ή φυσιολογίας. Για παράδειγμα, το άγχος ενός μαθητή γύρω από κάποια μορφή εξέτασης εκδηλώνεται μέσα από νευρικά και άβολα συναισθήματα, ανησυχία για μια ενδεχόμενη αποτυχία, αυξημένη καρδιαγγειακή ενεργοποίηση, παρορμήσεις αποφυγής της κατάστασης και ανάλογη αγχώδη έκφραση του προσώπου (Pekrun & Stephens, 2012).

Πιο πρόσφατα, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως *συναισθήματα επίτευξης*. Αναλυτικότερα, ο όρος συναισθήματα επίτευξης περιλαμβάνει δύο τύπους

συναισθημάτων, τα συναισθήματα που σχετίζονται με την ίδια τη δραστηριότητα (activity-emotions) και τα συναισθήματα που αφορούν τα αποτελέσματα της (outcome-emotions) (Pekrun, et al., 2002a). Ενδεικτικά παραδείγματα των συναισθημάτων επίτευξης μπορεί να είναι η ευχαρίστηση που πηγάζει από τη μάθηση, η ανία την ώρα της διδασκαλίας ή ο θυμός που προέρχεται από την ασχολία με δύσκολες ή απαιτητικές εργασίες (Pekrun, 2006).

Σε αντίθεση με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, οι συναισθηματικές *διαθέσεις* (moods) αποτελούν συναισθηματικές καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από μικρότερη ένταση. Οι δύο αυτές διαστάσεις αποτελούν τη γενικότερη έννοια του *αισθήματος* (affect) (Pekrun & Stephens, 2012). Το συναίσθημα διακρίνεται σε θετικό, όταν συναπαρτίζεται από ποικίλες θετικές συναισθηματικές καταστάσεις (π.χ. χαρά, υπερηφάνεια κ.ά.) και σε αρνητικό, όταν αποτελείται από ποικίλες αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις (π.χ. θυμός, άγχος, σύγχυση).

Σύμφωνα με μια γενικότερη θεώρηση του Pekrun (2006), τα συναισθήματα διακρίνονται σε αυτά που βιώνει το άτομο σε ποικίλες καταστάσεις και συνδέονται με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (trait emotions) και στα συναισθήματα που βιώνονται μόνο σε σχέση με συγκεκριμένες περιστάσεις (state emotions). Περαιτέρω, διάκριση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων γίνεται, σύμφωνα με τους Pekrun & Linnenbrick-Garcia (2012), με βάση τρεις διαστάσεις. Σύμφωνα με την πρώτη διάσταση του *σθένους* (valence), θετικές καταστάσεις όπως η απόλαυση και η ευτυχία μπορούν να διαχωριστούν από τις αρνητικές-δυσάρεστες καταστάσεις όπως είναι ο θυμός, το άγχος ή η πλήξη. Η δεύτερη διάσταση αφορά την *ενεργοποίηση* (activation), με βάση την οποία γίνεται διάκριση των ενεργοποιητικών όπως είναι ο ενθουσιασμός, έναντι άλλων απενεργοποιητικών όπως η χαλάρωση.

Οι δύο αυτές διαστάσεις τοποθετούνται ορθογώνια σε έναν δισδιάστατο χώρο και τέμνονται κάθετα, προκειμένου να διευκολυνθεί η οργάνωση των συναισθημάτων όπου είναι ευκολότερη η κατηγοριοποίηση των συναισθηματικών καταστάσεων σύμφωνα με το βαθμό αρνητικού-θετικού σθένους αλλά και την ενεργοποίηση-απενεργοποίηση. Μέσω της διάκρισης αυτής προκύπτει ένα τετραπλό σχήμα που περιλαμβάνει τέσσερις ευρύτερες κατηγορίες συναισθημάτων και διαθέσεων,

τα *θετικά ενεργοποιητικά* (π.χ. απόλαυση, ελπίδα, υπερηφάνεια), τα *θετικά απενεργοποιητικά* (π.χ. ανακούφιση, χαλάρωση) και αντίστοιχα τα *αρνητικά ενεργοποιητικά* (π.χ. θυμός, άγχος, ντροπή) και τα *αρνητικά απενεργοποιητικά* συναισθήματα (π.χ. απελπισία, πλήξη) (Pekrun, 2006).

Πέρα από το σθένος και την ενεργοποίηση, ο Pekrun (2006) προσθέτει και μια τρίτη διάσταση στην ταξινόμηση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, την *εστίαση* (object focus). Το αντικείμενο στο οποίο επικεντρώνεται το άτομο που βιώνει τα συναισθήματα αποτελεί μια εξίσου σημαντική διάσταση των συναισθημάτων, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα προσέγγισης μιας ψυχολογικής τους ερμηνείας. Η ερμηνεία αυτή προκύπτει μέσα από τη διερεύνηση διαφορετικών ομάδων συναισθημάτων και διαθέσεων, που επικεντρώνονται σε διαφορετικά σημεία, όπως τα παρακάτω:

- Γενικές και Ειδικές διαθέσεις: Οι διαθέσεις μπορούν να περιγραφούν ως απλά θετικές (ευχάριστες) ή αρνητικές (δυσάρεστες), ή να κατηγοριοποιηθούν ποιοτικά ως διαθέσεις που προκαλούν χαρά, θυμό ή φόβο. Παρά το γεγονός ότι από τη φύση τους δε μπορούν να συνδεθούν με συγκεκριμένες ακαδημαϊκές δραστηριότητες, εντούτοις επηρεάζουν σημαντικά την ακαδημαϊκή εμπλοκή των μαθητών.
- Συναισθήματα επίτευξης: Στον ακαδημαϊκό τομέα, τα συναισθήματα επίτευξης σχετίζονται τόσο με ακαδημαϊκά έργα, όσο και με την επιτυχία ή αποτυχία σε αυτά. Έτσι προκύπτουν τα συναισθήματα που σχετίζονται με τις *δραστηριότητες* (activity-related emotions), όπως η ευχαρίστηση και η πλήξη κατά τη διάρκεια της μάθησης, καθώς και αυτά που σχετίζονται με τα *αποτελέσματα* τους (outcome-related emotions), τέτοια είναι η ελπίδα και η υπερηφάνεια σε περίπτωση επιτυχίας και η απελπισία και η ντροπή σε περίπτωση αποτυχίας (Pekrun, 2006).
- Επιστημικά Συναισθήματα: Πρόκειται για τα συναισθήματα που προκαλούνται από τη γνωστική ποιότητα των πληροφοριών αλλά και την επεξεργασία των πληροφοριών αυτών. Ενεργοποιούνται κυρίως κατά την εκτέλεση ενός πρωτότυπου έργου (Engel & Maylan, 2014) και διακρίνονται από τα συναισθήματα επίτευξης ανάλογα με την εστίαση της

προσοχής. Για παράδειγμα, η απογοήτευση ενός μαθητή από την αδυναμία επίλυσης ενός μαθηματικού προβλήματος αποτελεί επιστημικό συναίσθημα εάν το κέντρο εστίασης είναι η γνωστική ασυμφωνία ή ως συναίσθημα επίτευξης εάν επικεντρωθεί στην προσωπική αδυναμία επίλυσης του προβλήματος (Pekrun & Linnenbrick-Garcia, 2012).

- Θεματικά συναισθήματα: Τα συναισθήματα αυτά προκύπτουν από το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού. Τέτοιου είδους συναισθήματα μπορεί να είναι για παράδειγμα, η ενσυναίσθηση και η ταύτιση που μπορεί να νιώσει κάποιος για τον χαρακτήρα ενός λογοτεχνικού βιβλίου. Σημειώνεται ότι τα θεματικά συναισθήματα επηρεάζουν εξίσου τη συμμετοχή των μαθητών σε κάποιο ακαδημαϊκό έργο, καθώς επιδρούν στα κίνητρα και το ενδιαφέρον τους (Pekrun, 2011).
- Κοινωνικά συναισθήματα: Η ύπαρξη τους επιβεβαιώνεται μέσα από την παραδοχή ότι οι στόχοι, τα περιεχόμενα αλλά και τα αποτελέσματα της μάθησης αποτελούν κοινωνικές κατασκευές. Πρόκειται για τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, όπως η συμπάθεια, η συμπόνια, η ζήλια, ο θυμός και το κοινωνικό άγχος. Συμβάλλουν στην κοινωνική αλληλεπίδραση και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό το ψυχολογικό κλίμα της τάξης (Pekrun & Stephens, 2012).

3.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τα Ακαδημαϊκά Συναισθήματα

Όπως προκύπτει μέσα από σύγχρονες ψυχολογικές προσεγγίσεις, τα συναισθήματα φαίνεται να επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τις εκτιμήσεις που κάνει το ίδιο το άτομο. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη *θεωρία ελέγχου-αξίας* (Pekrun, 2006), δύο είδη εκτιμήσεων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των συναισθημάτων επίτευξης, ο υποκειμενικός έλεγχος και οι υποκειμενικές αξίες. Οι εκτιμήσεις ελέγχου αναφέρονται στο βαθμό υποκειμενικού ελέγχου των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων επίτευξης τον οποίο βιώνει το άτομο. Πρόκειται για την υποκειμενική αιτιώδη επίδραση ενός παράγοντα αναφορικά με συγκεκριμένες ενέργειες. Από την άλλη, οι εκτιμήσεις αξίας αφορούν τις εκτιμήσεις ενός ατόμου γύρω από τη σημαντικότητα και την αξία των ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και των

αποτελεσμάτων τους (Pekrun, 2006).

Ο υποκειμενικός έλεγχος αναφορικά με τις δραστηριότητες επίτευξης και τα αποτελέσματα τους εξαρτώνται από τις αιτιακές προσδοκίες και αποδόσεις στις οποίες προβαίνει το άτομο. Έτσι, δημιουργούνται τρία είδη εκτιμήσεων ελέγχου. Οι *προσδοκίες ελέγχου-δράσης* (action-control expectancies) ότι μια δραστηριότητα μπορεί να εκτελεστεί επιτυχώς, οι *προσδοκίες δράσης-αποτελέσματος* (action-outcome expectancies) ότι οι δραστηριότητες αυτές οδηγούν σε επιθυμητά αποτελέσματα και τέλος, οι *προσδοκίες κατάστασης-αποτελέσματος* (situation-outcome expectancies) ότι τα αποτελέσματα αυτά συμβαίνουν σε μια δεδομένη στιγμή χωρίς την ιδιαίτερη ενεργοποίηση κάποιου. Αναφορικά με τις υποκειμενικές αξίες των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων τους, προκύπτει ο διαχωρισμός μεταξύ εξωτερικών και εσωτερικών αξιών. Η εσωτερική αξία σχετίζεται με την αξιολόγηση μιας δραστηριότητας αυτής καθαυτής ανεξαρτήτως αποτελέσματος. Αντιθέτως, η εξωτερική αξία αναφέρεται στη χρησιμότητα μιας δραστηριότητας σχετικά με την επίτευξη κάποιων αποτελεσμάτων (Pekrun, Frenzel, Goetz & Perry, 2007).

Από τα παραπάνω είδη εκτιμήσεων προκύπτουν τρεις διαφορετικές διαστάσεις συναισθημάτων. Η προσδοκία ενός αποτελέσματος και η υποκειμενική αξία αυτού εγείρουν συναισθήματα επίτευξης που βιώνονται πριν το αποτέλεσμα μίας *ακαδημαϊκής δραστηριότητας* (prospective outcome emotions). Ο υψηλός υποκειμενικός έλεγχος και η βεβαιότητα επιτυχίας δημιουργούν συναισθήματα χαράς. Αντιθέτως, όταν το επίκεντρο εστίασης βρίσκεται στην αποφυγή αποτυχίας εγείρονται συναισθήματα ανακούφισης. Η ύπαρξη μερικού ελέγχου συνεπάγεται συναισθήματα ελπίδας, όταν η εστίαση βρίσκεται στην επιτυχία, και αίσθημα άγχους, όταν η εστίαση μετατοπίζεται στην αποτυχία. Τονίζεται, επίσης, ότι σε περιπτώσεις απουσίας υποκειμενικού ελέγχου εγείρονται συναισθήματα απελπισίας (Pekrun, 2006·Pekrun et al., 2007).

Επίσης, η επιτυχία ή η αποτυχία σε μια ακαδημαϊκή δραστηριότητα προκαλεί αντίστοιχα συναισθήματα (retrospective emotions). Πιο συγκεκριμένα, ανεξαρτήτως υποκειμενικού ελέγχου, η επιτυχία φαίνεται να προκαλεί συναισθήματα χαράς, ενώ η αποτυχία ή η αποφυγή της οδηγεί σε βίωση απογοήτευσης και ανακούφισης αντίστοιχα. Ωστόσο, στην περίπτωση εκείνη, όπου το

αποτέλεσμα ενός έργου αποδίδεται στο ίδιο το άτομο και ανάλογα με το εάν το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι θετικό ή αρνητικό, τότε προκύπτουν συναισθήματα περηφάνιας και ντροπής, κυρίως αν η αξία του αποτελέσματος παίζει σημαντικό ρόλο. Η απόδοση της επιτυχίας ή αποτυχίας σε άλλα πρόσωπα, όπως ισχυρίζεται και ο Weiner (1985) μέσα από τη θεωρία των αιτιακών αποδόσεων, οδηγεί αντιστοίχως στη βίωση συναισθημάτων ευγνωμοσύνης και θυμού (Pekrun, 2006).

Η τρίτη διάσταση που προκύπτει από τις υποκειμενικές εκτιμήσεις του ατόμου έχει να κάνει με συναισθήματα, τα οποία εξαρτώνται από την αντίληψη ελέγχου της δραστηριότητας και την αξία που της προσδίδει το άτομο. Δραστηριότητες που εκλαμβάνονται ως ελέγξιμες και στις οποίες αποδίδεται υψηλή ακαδημαϊκή αξία, φαίνεται να προκαλούν θετικά συναισθήματα, ενισχύοντας παράλληλα την ακαδημαϊκή εμπλοκή και τη χρήση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων. Παραδείγματος χάρη, όταν ένας μαθητής θεωρεί ότι διαθέτει επαρκείς δεξιότητες αναφορικά με κάποιο γνωστικό αντικείμενο, το οποίο εκλαμβάνει συγχρόνως ως ενδιαφέρον, τότε βιώνει ευχαρίστηση. Εντούτοις, όταν ένα έργο να μεν θεωρείται ελέγξιμο, αλλά απαιτεί μεγάλη καταβολή προσπάθειας από μέρους του μαθητή και βιώνεται ως μία επίπονη και κοπιαστική εμπειρία, τότε προκαλείται θυμός. Σημειώνεται ότι η απουσία είτε θετικών, είτε αρνητικών εκτιμήσεων γύρω από τις γνωστικές ικανότητες και την αξία της ακαδημαϊκής δραστηριότητας, οδηγεί στη βίωση συναισθημάτων ανίας (Pekrun, 2006·Pekrun et al., 2007·Pekrun, 2009).

Επιπλέον, επισημαίνεται ότι οι στόχοι επίτευξης διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην κινητοποίηση των μαθητών. Ως εκ τούτου, η κατανόηση της σχέσης των στόχων αυτών και των συναισθημάτων κρίνεται καίριας σημασίας, καθώς εξηγούν σε μεγάλο βαθμό τις επιδιώξεις των μαθητών. Σύμφωνα με τη θεωρία ελέγχου-αξίας του Pekrun (2006), προκύπτει η παραδοχή ότι οι στόχοι μάθησης (mastery goals), δίνουν έμφαση στην ελεγχσιμότητα και στη θετική αξία της δραστηριότητας, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την πιθανότητα εμφάνισης θετικών συναισθημάτων, όπως η απόλαυση της μάθησης, και μειώνοντας παράλληλα αρνητικά συναισθήματα, όπως είναι η πλήξη. Αντιθέτως, οι στόχοι επίδοσης (performance goals),

επικεντρώνονται στην αίσθηση αποτυχίας ή επιτυχίας που βιώνει το άτομο κατά τη λήψη ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, καθώς και στη σημασία της ανατροφοδότησης που οδηγεί άλλοτε σε θετικά συναισθήματα όπως είναι η ελπίδα και η υπερηφάνεια και άλλοτε σε αρνητικά, όπως το άγχος, η ντροπή και η απελπισία (Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002· Pekrun & Stephens, 2012).

Τα συναισθήματα που γεννώνται σε ακαδημαϊκά περιβάλλοντα επηρεάζονται εξίσου από στοιχεία του περιβάλλοντος που σχετίζονται με πληροφορίες γύρω από τον έλεγχο και την αξία μίας ακαδημαϊκής δραστηριότητας. Η ποιότητα των γνωστικών πληροφοριών, για παράδειγμα, δημιουργεί πρόσφορο έδαφος για υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και θετικά συναισθήματα επίτευξης. Επιπλέον παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της παλέτας των ακαδημαϊκών συναισθημάτων είναι η διεργασία που πραγματοποιείται προκειμένου να κατακτηθεί η γνώση, ο βαθμός κινητοποίησης του ατόμου, οι ευκαιρίες που παρέχονται για να αναπτυχθεί η αυτονομία και αυτορύθμιση, καθώς και τα υποστηρικτικά άμεσα και έμμεσα μηνύματα που δέχεται από τον κοινωνικό του περίγυρο (Pekrun, 2009). Επιπροσθέτως, τονίζεται ότι οι πολιτισμικές καταβολές και αξίες φαίνεται να επηρεάζουν εξίσου τα συναισθήματα. Το άτομο καλείται, διατηρώντας την προσωπική του αυτονομία να προσαρμοστεί στις κοινωνικές επιταγές (Pekrun & Linnenbrick-Garcia, 2012). Ο Pekrun (2006) επισημαίνει το γεγονός ότι παρατηρούνται διαφορές από κουλτούρα σε κουλτούρα αναφορικά με το περιεχόμενο των εκτιμήσεων και τα συνακόλουθα συναισθήματα.

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα δεν αποτελούν πάντοτε απόρροια συνειδητών εκτιμήσεων. Όταν τα ακαδημαϊκά έργα επαναλαμβάνονται, οι εκτιμήσεις και η εμφάνιση των συναισθημάτων γίνεται πλέον αυτοματοποιημένα, καθώς δεν υφίσταται καμία συνειδητή ή έστω καμία γνωστική ρύθμιση των συναισθημάτων. Έτσι, τα συναισθηματικά σχήματα που εδραιώνονται λόγω συνήθειας, η αντίληψη της κατάστασης και το συναίσθημα συνδέονται κατά τέτοιον τρόπο ώστε οι αντιλήψεις να εξάγουν κατευθείαν συναισθήματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το άγχος που προκαλείται σε έναν μαθητή κατά

την είσοδο του στη σχολική αίθουσα. Ωστόσο, εάν αλλάξουν οι συνθήκες τότε οι εκτιμήσεις επαναξιολογούνται και μπορεί να προκαλέσουν και αλλαγή των εδραιωμένων συναισθημάτων. Τέλος, τονίζεται ότι η αναδιαμόρφωση παγιωμένων συναισθημάτων αποτελεί πρακτική καθοριστικής σημασίας για κάθε είδους εκπαιδευτική παρέμβαση που επιδιώκει τη μείωση αρνητικών συναισθημάτων (Pekrun, 2006· Pekrun & Linnebrück, 2012).

3.3. Ακαδημαϊκά Συναισθήματα και Κίνητρα

Σύμφωνα με το γνωστικό μοντέλο κινητοποίησης του Pekrun (1992) (cognitive-motivational model) διαπιστώνεται υψηλή συσχέτιση μεταξύ ακαδημαϊκών συναισθημάτων και κινήτρων, καθώς τα συναισθήματα επιδρούν στη ρύθμιση των κινήτρων, ενεργοποιώντας τα, διατηρώντας τα σε ένα επίπεδο ή μειώνοντας τα. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, τα θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης (activating positive emotions) προάγουν την ενίσχυση των κινήτρων, ενώ τα αντίθετα συναισθήματα απενεργοποίησης (deactivating emotions) την υπονομεύουν (Pekrun et al., 2002).

Πιο συγκεκριμένα, τα θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης, όπως είναι η χαρά της μάθησης, λειτουργούν ενισχυτικά αναφορικά με το ενδιαφέρον και την κινητοποίηση του ατόμου, βοηθούν στη διατήρηση της προσοχής σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενώ παράλληλα προάγουν τη χρήση αποτελεσματικών γνωστικών στρατηγικών και την αυτορύθμιση της μάθησης, επενεργώντας θετικά στη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση. Εντούτοις, αρνητικά συναισθήματα απενεργοποίησης, όπως η απελπισία και η ανία φαίνεται να καταβαρυνθούν τα κίνητρα, ενώ συγχρόνως εγείρουν σκέψεις που δε σχετίζονται με τη δραστηριότητα αυτή καθαυτή, μειώνοντας κατά αυτό τον τρόπο τους διαθέσιμους πόρους προσοχής (Pekrun & Stephens, 2012).

Ωστόσο, αναφορικά με τα θετικά συναισθήματα απενεργοποίησης (ανακούφιση), καθώς και με τα αρνητικά συναισθήματα ενεργοποίησης (θυμός, άγχος, ντροπή), τα πράγματα φαίνεται να είναι πιο σύνθετα. Για παράδειγμα, το άγχος που βιώνεται σχετικά με μια ενδεχόμενη αποτυχία σε μια εξέταση μειώνει το ενδιαφέρον και τα εγγενή κίνητρα για τη μάθηση, ενώ παράλληλα ενδυναμώνει το κίνητρο αποφυγής της αποτυχίας (Pekrun et al., 2007). Διαφαίνεται, λοιπόν, ότι

ακόμα και αρνητικά συναισθήματα όπως ο θυμός, το άγχος ή ντροπή, όταν επιστρατεύονται κατά τη δραστηριότητα, αυξάνουν τα κίνητρα των μαθητών, προκειμένου να διαχειριστούν επαρκώς δυσάρεστες καταστάσεις, όπως η αποτυχία (Pekrun & Hoffman, 1999 όπ. αναφ. στο Pekrun et al., 2002).

3.4. Ακαδημαϊκά Συναισθήματα και Αυτο-ρύθμιση

Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση αποτελεί έναν εξίσου σημαντικό τομέα της μάθησης, ο οποίος φαίνεται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τα συναισθήματα που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Πρόκειται για τη διαδικασία μάθησης, κατά την οποία προβλέπεται ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση και η εκτίμηση του επιπέδου της προσωπικής μάθησης, μέσα από την υιοθέτηση αποτελεσματικών στρατηγικών προόδου (Pekrun et al., 2002).

Σύμφωνα με τον Pekrun (2006), τα θετικά συναισθήματα, όπως είναι η χαρά της μάθησης, ενισχύουν την αυτορύθμιση και τη χρήση μετα-στρατηγικών, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα ωθούν το άτομο στο να στηρίζεται σε εξωτερική καθοδήγηση. Τονίζεται ότι και η αντίστροφη αιτιώδης κατεύθυνση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο. Η αυτο-ρυθμιζόμενη, δηλαδή, μάθηση μπορεί να εγείρει συναισθήματα απόλαυσης, ενώ οι ενδεχόμενες εξωτερικές οδηγίες να αποτελέσουν αγχωτικό παράγοντα για το άτομο (Pekrun & Linnenbrink-Garzia, 2012). Μέσα από σχετική έρευνα, διαφάνηκε ότι οι υψηλά αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα, ενώ εκείνοι που κινητοποιούνται εξωτερικά βιώνουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα (Pekrun et al., 2002).

Πιο συγκεκριμένα, τα θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης, όπως είναι η ευχαρίστηση που απορρέει από τη διαδικασία της μάθησης και η ελπίδα για επιτυχία, πέρα από το γεγονός ότι ενισχύουν τα κίνητρα και το βαθμό επικέντρωσης σε μια δραστηριότητα, επιπλέον προωθούν την υιοθέτηση ευέλικτων στρατηγικών μάθησης και αυτορύθμισης. Κατά αυτόν τον τρόπο, τα συναισθήματα αυτά επενεργούν θετικά στη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή. Αντιθέτως, τα αρνητικά συναισθήματα απενεργοποίησης, όπως η ανία, θεωρείται ότι επηρεάζουν αρνητικά τη μάθηση, καθώς καταστέλλουν τη λειτουργία των κινήτρων, διευκολύνουν την

επιφανειακή επεξεργασία των πληροφοριών, εμποδίζουν την αξιοποίηση των γνωστικών ικανοτήτων λόγω αδυναμίας συγκέντρωσης, ενώ παράλληλα υπονομεύουν τις στρατηγικές αυτο-ρύθμισης και επίλυσης προβλημάτων (Pekrun et al., 2002·Pekrun et al., 2004). Αναφορικά με τα θετικά συναισθήματα απενεργοποίησης (ανακούφιση), αλλά και με τα αρνητικά συναισθήματα ενεργοποίησης (θυμός, άγχος, ντροπή), όπως τονίστηκε και παραπάνω, η επίδραση που ασκούν στη μάθηση φαίνεται να συμβαίνει με έναν πιο σύνθετο τρόπο. Τα συναισθήματα αυτά, από τη μια διασπών τη συγκέντρωση του ατόμου, μειώνουν το ενδιαφέρον και την ευελιξία σκέψης, από την άλλη, όμως, ενισχύουν τις προσπάθειες αποφυγής αποτυχιών και τη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών (Pekrun & Stephens, 2012).

Ολοκληρώνοντας, επισημαίνεται η επιρροή που μπορεί να έχουν τα υπερβολικά αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές. Πέρα από την επίδραση που ασκούν στη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, προκαλούν αρνητικές συνέπειες αναφορικά με την ευεξία, την κοινωνική προσαρμογή και υγεία του ατόμου, υπογραμμίζοντας έτσι την άμεση ανάγκη για τροποποίησή τους (Pekrun & Stephens, 2012).

3.5. Ακαδημαϊκά Συναισθήματα και Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη συναισθηματική ζωή των μαθητών. Οι επανειλημμένες αποτυχίες που βιώνουν επιδρούν αρνητικά στην ψυχοσύνθεσή τους με αποτέλεσμα την διαμόρφωση μιας γενικότερης μη θετικής στάσης απέναντι στα ακαδημαϊκά έργα (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Μαθητές οι οποίοι φαίνεται να χαρακτηρίζονται από έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητές τους, ενώ συγχρόνως διαθέτουν επίγνωση των χαμηλών επιδόσεων που σημειώνουν, είναι πιθανό να βιώσουν συναισθήματα απογοήτευσης, θυμού, αλλά και ντροπής (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2010). Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα είναι σημαντικά περισσότερα από τα θετικά σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, γεγονός το οποίο λειτουργεί αναχαιτιστικά όσον αφορά το βαθμό κινητοποίησης και επιμονής (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Σημειώνεται ότι οι συναισθηματικοί παράγοντες που έχουν εξετασθεί περισσότερο και συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι το

άγχος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη, καθώς και η κατάθλιψη.

Όπως προκύπτει μέσα από έρευνες οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν υψηλότερα επίπεδα γενικού άγχους σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους. Μια ιδιαίτερη συνθήκη κατά την οποία οι μαθητές με δυσκολίες διαφέρουν από τους τυπικούς μαθητές, αφορά το *άγχος εξέτασης*. Οι χαμηλές ακαδημαϊκές δεξιότητες σε συνδυασμό με την τάση αποφυγής χαμηλής επίδοσης, λειτουργούν ως καθοριστικοί παράγοντες για την δημιουργία υψηλότερων επιπέδων άγχους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Μεγάλο μέρος των ερευνών αποδεικνύει την αρνητική επίδραση του άγχους τόσο στις γνωστικές λειτουργίες όσο και στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, καθώς επηρεάζουν σημαντικά τη λειτουργία της μνήμης εργασίας και τις μεταγνωστικές διεργασίες. Οι Nelson και Harwood (2011), προκειμένου να διαπιστώσουν τα συμπτώματα άγχους σε μαθητές σχολικής ηλικίας που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, διεξήγαγαν μια μετα-αναλυτική έρευνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν αυξημένα επίπεδα άγχους συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, υπογραμμίζοντας τη σημασία που θα πρέπει να δίνεται στον παράγοντα αυτό κατά τη διαδικασία οποιασδήποτε παρέμβασης (Nelson & Harwood, 2011).

Σημαντική συσχέτιση φαίνεται να εντοπίζεται εξίσου ανάμεσα στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και στα συμπτώματα κατάθλιψης. Η διαπίστωση αυτή, παρά το γεγονός ότι δε φανερώνει κάποια αιτιώδη σχέση, τονίζει την υψηλή επικινδυνότητα των μαθητών αυτών, καθώς βιώνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα συναισθήματα θλίψης (Κρόκου, 2010). Επιπλέον, λόγω της απόρριψης που δέχονται από το περιβάλλον τους εξαιτίας της σχολικής τους αποτυχίας βιώνουν έντονα συναισθήματα θυμού, τα οποία όταν στρέφονται προς τον εαυτό τους παίρνουν τη μορφή της κατάθλιψης (Saddler & Buckland, 1995).

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διατείνονται οι ίδιοι πως κατά τη διάρκεια αποτυχημένων ακαδημαϊκών προσπαθειών μέσα στη τάξη νιώθουν βαθιά θλίψη (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Συμπληρωματικά σημειώνεται ότι μέσα από έρευνες έχει αποδειχθεί ότι οι στόχοι

που είναι προσανατολισμένοι στην επίδοση και την αποφυγή αποτυχιών, συνδέονται με καταθλιπτικά συναισθήματα. Όπως τονίστηκε και παραπάνω στην παρούσα εργασία αναφορικά με τα κίνητρα των μαθητών, ο προσανατολισμός στην αποφυγή αποτυχιών φαίνεται να αποτελεί ίδιων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Sideridis, 2007). Μέσα από μετα-αναλυτική έρευνα των Maag και Reid (2006), προκύπτει ότι οι μαθητές με ΜΔ παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα καταθλιπτικών συναισθημάτων συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, γεγονός το οποίο συνδέεται στενά με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και το άγχος που βιώνουν.

Τονίζεται, επίσης, ότι η σχολική αποτυχία και τα συνακόλουθα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν συχνά οι μαθητές με ΜΔ καταβαρθώνουν τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με την αυτο-αντίληψη και την αυτο-εκτίμηση τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Σύμφωνα με ευρήματα που προέκυψαν από μετα-αναλυτική έρευνα σχετικά με τη συνύπαρξη συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων σε μαθητές με ΜΔ, το ποσοστό των μαθητών αυτών που εμφανίζει χαμηλή αυτοαντίληψη ανέρχεται στο 70% (Kavale & Forness, 1996). Συνεχίζοντας, οι Kavale και Forness (1996) στη ίδια έρευνα αναφέρουν ότι οι μαθητές αυτοί αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και συνειδητοποιούν τις διαφορές που παρουσιάζουν σε σχέση με τους συμμαθητές τους, γεγονός το οποίο επιδρά αρνητικά στην εικόνα που διαμορφώνουν αναφορικά με τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Οι αρνητικές αυτές σκέψεις σε συνδυασμό με τις πεποιθήσεις μαθημένης αβοηθησίας που τους διακρίνουν, οδηγούν τους μαθητές με ΜΔ στο να αντιλαμβάνονται την επιτυχία σε ακαδημαϊκά έργα ως συνάρτηση αποκλειστικά εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί, η φύση του ίδιου του γνωστικού έργου και άλλες τυχαίες συνιστώσες (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό, ότι παρά τις χαμηλές πεποιθήσεις αυτο-αντίληψης και αυτο-εκτίμησης των μαθητών με ΜΔ αναφορικά με τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, οι στάσεις αυτές φαίνεται να μη γενικεύονται στη γενικότερη αυτο-αντίληψη τους γύρω από άλλους τομείς (Gans, Kenny & Ghany, 2003). Για παράδειγμα, μέσα από αντίστοιχη μελέτη προκύπτει το γεγονός ότι η κοινωνική αυτο-αντίληψη των μαθητών με ΜΔ μπορεί να είναι υψηλότερη

συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους που δε χαρακτηρίζονται από αντίστοιχες δυσκολίες (Zelege, 2004).

Συνοψίζοντας, η έλλειψη βίωσης ακαδημαϊκών επιτυχιών φαίνεται να επιδρά στην ψυχοσύνθεση των μαθητών με ΜΔ, με αποτέλεσμα να κατακλύζονται από αρνητικά συναισθήματα οποία πλήττουν σημαντικές πτυχές του εαυτού τους, όπως είναι η αυτό-αντίληψη και η αυτό-εκτίμηση. Μέσα από τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη τον κίνδυνο παγίωσης των συναισθημάτων αυτών με το πέρασμα του χρόνου, υπογραμμίζεται η ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση προτού διαμορφωθεί μια γενικότερη αρνητική στάση, η οποία πολλές φορές οδηγεί και σε σχολική άρνηση (Κρόκου, 2010).

Κεφάλαιο 4: Κίνητρα, Ακαδημαϊκά Συναισθήματα και Γραπτός Λόγος: Ερευνητικά

Δεδομένα

Στη συγκεκριμένη ενότητα κρίνεται σκόπιμο να πραγματοποιηθεί κριτική παράθεση των ευρημάτων προηγούμενων ερευνών, στις οποίες περιλαμβάνονται οι μεταβλητές που άπτονται της παρούσας εργασίας.

4.1. Κίνητρα και Γραπτός Λόγος

Ο ρόλος των κινήτρων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου έχει διαπιστωθεί επανειλημμένα. Ο Graham (2006) καταλήγει σε τέσσερις προτάσεις/υποθέσεις, υποστηρίζοντας γενικότερα ότι τα κίνητρα μπορούν να διαμορφώσουν την ανάπτυξη της παραγωγής γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι: 1. οι συγγραφείς που είναι πιο ικανοί έχουν περισσότερα κίνητρα από τους λιγότερο ικανούς, 2. τα κίνητρα κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μειώνονται με την ηλικία και τη σχολική τάξη, 3. οι ατομικές διαφορές στα κίνητρα μπορούν να προβλέψουν την ακαδημαϊκή επίδοση, 4. οι στρατηγικές διδασκαλίας ενίσχυσης κινήτρων βελτιώνουν την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ωστόσο, απαιτούνται περισσότερα ερευνητικά δεδομένα προκειμένου οι προτάσεις αυτές να υποστηριχθούν για διαφορετικές πτυχές των κινήτρων (αυτο-αποτελεσματικότητα, ενδιαφέρον, στάση, αιτιακές αποδόσεις) (Graham, Berninger & Fan, 2007).

Τα ευρήματα αναφορικά με την ενίσχυση των κινήτρων κατά το πέρας της ηλικίας, όπως προκύπτει από παλαιότερες έρευνες δεν παρουσιάζουν κάποια συνέπεια. Για παράδειγμα, η Knudson (1992) βρήκε ότι η στάση των μαθητών της τρίτης τάξης δημοτικού αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου ήταν πιο αρνητική, συγκριτικά με εκείνη των μαθητών της πρώτης, ενώ ο Graham και οι συνεργάτες του (1993) δεν εντόπισαν αντίστοιχες διαφορές. Ομοίως, οι Pajares και Valliante (1999) σε παλαιότερη έρευνα διαπίστωσαν ότι οι μικρότεροι σε ηλικία μαθητές εμφάνιζαν ισχυρότερες πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και υψηλότερη υποκειμενική αξία έργου συγκριτικά με τους μεγαλύτερους μαθητές, παρά το γεγονός ότι σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών τους είχαν καλύτερη επίδοση στη γραπτή έκφραση. Η άποψη αυτή της μείωσης των

κινήτρων γραφής με το πέρας της ηλικίας έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες (Pajares, 2003·Pajares, Johnson & Usher, 2007). Ωστόσο, σημειώνεται ότι σε άλλη έρευνα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μικρότερων και μεγαλύτερων μαθητών αναφορικά με πτυχές των κινήτρων, προτείνοντας και την εξέταση των παραμέτρων αυτών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Graham, Berninger & Fan, 2007).

Μέσα από πρόσφατη έρευνα, στην οποία συμπεριλαμβανόταν μεγάλο ηλικιακό εύρος μαθητών (από δημοτικό μέχρι λύκειο), διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές και εκείνοι που θεωρούνταν ως περισσότερο ικανοί από τους δασκάλους τους έγραψαν ποιοτικότερα κείμενα σε σχέση με τους υπόλοιπους. Εντούτοις, αναφορικά με τα κίνητρα φάνηκε ότι μεταβλητές, όπως το φύλο και η ηλικία, δεν επηρεάζουν τις πεποιθήσεις κινητοποίησης των μαθητών αναφορικά με το γραπτό λόγο. Όπως υποστηρίζουν άλλωστε οι Troia, Shankland, Wolbers & Lawrence (2013) οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας κατά την παραγωγή γραπτού λόγου μεταβάλλονται με πολύ αργό ρυθμό, καθώς η απόκτηση ολόένα πιο εξελιγμένων δεξιοτήτων γραφής και στρατηγικών απαιτεί μια παρατεταμένη αναπτυξιακή περίοδο. Επιπλέον, μέσα από την ίδια έρευνα διαφάνηκε η επιρροή που ασκεί η δραστηριότητα παραγωγής λόγου στα κίνητρα των μαθητών. Μαθητές, οι οποίοι εκφράζονταν γραπτώς συχνότερα, εμφάνιζαν ισχυρότερα κίνητρα και στόχους προσέγγισης επίδοσης. Ακόμη, η ισχυρή κινητοποίηση φάνηκε να έχει ιδιαίτερα θετική επίδραση στην παραγωγή ποιοτικών κειμένων. Γενικότερα, η έρευνα αυτή τόνισε τη διασύνδεση μεταξύ της δραστηριότητας παραγωγής κειμένου και την ποιότητα αυτού με τα ακαδημαϊκά κίνητρα. Υποστηρίζεται, ακόμα, ότι οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, το ενδιαφέρον, η αξία του έργου και οι αιτιακές αποδόσεις δε λειτουργούν ανεξάρτητα από την επίδοση στο γραπτό λόγο (Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers & Lawrence, 2013).

Οι Pajares & Valiente (2001) μέσα από έρευνα που διεξήγαγαν σε μαθητές δημοτικού μελέτησαν τις επιδράσεις των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας στη γραφή και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζουν άμεσα τόσο την επίδοσή τους στην παραγωγή γραπτής έκφρασης, όσο και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη συγκεκριμένη

δραστηριότητα, καθώς και την αξία που της προσδίδουν. Σημειώνεται ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με τη συνολική τους επίδοση, ωστόσο τα κορίτσια φάνηκαν να έχουν ισχυρότερες πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας, ανησυχούσαν λιγότερο κατά την ενασχόληση τους με την παραγωγή γραπτού λόγου και τη θεωρούσαν ως περισσότερο χρήσιμη. Επισημαίνεται, ακόμη, ότι η θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτο-αποτελεσματικότητας και της επίδοσης στο γραπτό λόγο έχει τονιστεί και μέσα από άλλες έρευνες (Pajares & Valiente, 2001·Pajares & Valiente, 1999·Chen & Lin, 2009·Woodrow, 2011·Hetthong, 2013), υπογραμμίζοντας τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει στη γραπτή έκφραση των μαθητών όλων των σχολικών βαθμίδων.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί μια αντίστοιχη προσπάθεια που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι Garcia & de Caso (2007), θέλησαν να διερευνήσουν τη διασύνδεση των κινήτρων με την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Χρησιμοποιώντας ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, προσπάθησαν αρχικά να διδάξουν στους μαθητές γενικές στρατηγικές παραγωγής λόγου. Έπειτα, ξεκινούσε η διαδικασία ενίσχυσης της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, εξασφαλιζόταν ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα, το οποίο συνοδευόταν στη συνέχεια από μέριμνα παροχής ανατροφοδότησης των επιδόσεων των μαθητών. Καθώς προχωρούσαν οι συνεδρίες, τους δινόταν η δυνατότητα να παρακολουθούν την πρόοδο που σημείωναν, ενώ προς το τέλος των συνεδριών παρέχονταν αντιπροσωπευτικά μοντέλα αυτο-διόρθωσης. Μέσα από την εν λόγω έρευνα, διαφάνηκε ότι η ενίσχυση της αυτο-αποτελεσματικότητας επενεργεί θετικά αναφορικά με τη γραπτή έκφραση. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι μαθητές οι οποίοι εκπαιδεύτηκαν κατάλληλα μέσα σε ένα καλό ψυχολογικό και συναισθηματικό κλίμα και με την κατάλληλη καθοδήγηση, έγραφαν μεγαλύτερα σε έκταση κείμενα με καλύτερη δομή και συνάφεια. Η έρευνα αυτή τονίζει το γεγονός ότι, παρά τη δυσκολία τροποποίησης της σταθερής αρνητικής εικόνας που διαμορφώνουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, η αλλαγή αυτή είναι καίριας σημασίας και για να επιτευχθεί απαιτείται ο ανάλογος χρόνος εκπαίδευσης.

Επιπλέον, οι Boscolo, Favero & Borghetto (2006) μέσα από αντίστοιχη έρευνα προσπάθησαν να διασυνδέσουν την παραγωγή γραπτού λόγου με μια άλλη συνιστώσα των κινήτρων, το ενδιαφέρον. Πιο συγκεκριμένα, διερεύνησαν τη συσχέτιση του ενδιαφέροντος που προκαλείται στους μαθητές από την ενασχόληση τους με ένα συγκεκριμένο θέμα και τα κίνητρα γραφής που δημιουργούνται σε μαθητές μέσης εκπαίδευσης. Η κινητοποίηση για γραφή αναλύθηκε σε δύο συνιστώσες, οι οποίες αφορούσαν τη θέληση του μαθητή για γραπτή έκφραση και την αντίληψη των προσωπικών του ικανοτήτων του αναφορικά με τη δραστηριότητα αυτή. Σημειώνεται ότι και τα δύο αυτά στοιχεία λειτούργησαν ως προβλεπτικοί παράγοντες της πρόκλησης ενδιαφέροντος και της αντίστοιχης παραγωγής κειμένου. Όπως διαφάνηκε από τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας, οι μαθητές που θεωρούσαν τους εαυτούς τους ως ικανότερους συγγραφείς, εκδήλωναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και προσοχή στη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Επιπλέον, οι μαθητές που ενδιαφέρονταν γενικότερα για τη γραφή, εμφάνιζαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ενασχόληση με κάποιο συγκεκριμένο θέμα.

Τέλος, οι Pajares & Chong (2003) ασχολήθηκαν με τη μελέτη των στόχων επίτευξης των μαθητών αναφορικά με το γραπτό λόγο. Το δείγμα της έρευνας τους ήταν ιδιαιτέρως ευρύ και αποτελείτο από 1266 μαθητές, 9 έως 17 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι στόχοι μάθησης μειώθηκαν από το δημοτικό στο γυμνάσιο και αυξήθηκαν πάλι στο λύκειο, χωρίς ωστόσο και πάλι να αποκτήσουν την ισχύ που είχαν κατά τη διάρκεια του δημοτικού. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης μειώθηκαν από το δημοτικό προς το γυμνάσιο και σταθεροποιήθηκαν, ενώ οι στόχοι αποφυγής φάνηκαν να μην αλλάζουν από τη μια σχολική βαθμίδα στην άλλη. Οι στόχοι μάθησης ήταν ισχυρότεροι σε όλες τις βαθμίδες για τα κορίτσια, ενώ οι στόχοι επίδοσης ήταν ισχυρότεροι για τα αγόρια. Επιπλέον, οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης φάνηκε να επηρεάζουν με μέτριο τρόπο τα κίνητρα γραφής, ενώ και οι στόχοι αποφυγής συσχετίστηκαν αρνητικά με τις αυτοαντιλήψεις των μαθητών για την παραγωγή γραπτού κειμένου. Ωστόσο, οι μαθητές που είχαν υψηλό αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας, αυτο-αντίληψης και αυτο-ρύθμισης για την παραγωγή γραπτού λόγου φάνηκε να σημειώνουν υψηλούς στόχους

μάθησης σε κάθε επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης.

Όπως διαφαίνεται από τα παραπάνω οι περισσότερες έρευνες αναφορικά με τα κίνητρα εστιάζουν σε ορισμένες συνιστώσες των κινήτρων και όχι στο σύνολο των παραγόντων που συνθέτουν τα κίνητρα, κάτι το οποίο επιχειρείται να πραγματοποιηθεί μέσα από την παρούσα έρευνα.

4.2. Ακαδημαϊκά Συναισθήματα και Γραπτός Λόγος

Όπως έχει τονιστεί και παραπάνω κατά την ανάλυση του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας, σύμφωνα με τη θεωρία ελέγχου αξίας του Pekrun (2006), τα συναισθήματα επίτευξης επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τόσο τη διαδικασία της μάθησης, όσο και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Επενεργούν στα ενδογενή κίνητρα, ενισχύοντας την περιέργεια και το ενδιαφέρον του μαθητή για κάποιο ακαδημαϊκό έργο, ενώ παράλληλα επηρεάζουν και τα εξωγενή κίνητρα που σχετίζονται με την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων και την πρόληψη αρνητικών. Επιπλέον, τα συναισθήματα διευκολύνουν τη χρήση κατάλληλων στρατηγικών μάθησης και προωθούν την υιοθέτηση μορφών αυτορρύθμισης των μαθητών (Pekrun et al., 2011).

Ο Pekrun και οι συνεργάτες του μέσα από ποικίλες έρευνες έχουν επισημάνει τη διασύνδεση των συναισθημάτων παιδιών και εφήβων με τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα. Πιο συγκεκριμένα, τα θετικά συναισθήματα όπως η ελπίδα, η απόλαυση και η υπερηφάνεια, έχουν συσχετιστεί θετικά με την ενεργοποίηση ενδογενών κινήτρων, την προσπάθεια, την αυτορρύθμιση και τη χρήση στρατηγικών μάθησης, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα όπως ο θυμός, η απογοήτευση, η ντροπή, το άγχος και η ανία σχετίζονται με μειωμένη προσπάθεια, χαμηλότερες επιδόσεις, αυξημένη εξωτερική ρύθμιση και μειωμένη χρήση στρατηγικών αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Artino, 2009·Pekrun et al., 2009·Pekrun et al., 2011·Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012).

Επισημαίνεται ότι μέσα από πρόσφατη διαχρονική έρευνα έγινε προσπάθεια διερεύνησης του ερωτήματος εάν οι μεταβλητές συναισθήματα και ακαδημαϊκή επίδοση επηρεάζουν αμοιβαία η μία την άλλη. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου από τη Γερμανία και εξετάστηκαν τα συναισθήματα και οι επιδόσεις τους στο μάθημα των Μαθηματικών. Τα

αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την υπόθεση για αμοιβαία επίδραση των συναισθημάτων και της επίδοσης, ανεξαρτήτως γνωστικών ικανοτήτων, υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι οι ακαδημαϊκές επιτυχίες και η θετική ανατροφοδότηση, μειώνουν τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων και ενισχύουν τη συναισθηματική ευημερία (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz, 2017).

Αξίζει να επισημανθεί ότι οι έρευνες αναφορικά με τη συσχέτιση των συναισθημάτων και το γραπτό λόγο είναι ελάχιστες. Ανάμεσα σε αυτές συγκαταλέγεται και η διαχρονική έρευνα των Driscoll και Powell (2016), οι οποίοι διερεύνησαν την επίδραση των συναισθημάτων και των συναισθηματικών διαθέσεων προπτυχιακών φοιτητών στην ικανότητα μεταφοράς των γνώσεων τους γραπτώς, καθώς και στη γενικότερη ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μεταξύ άλλων ότι τα θετικά συναισθήματα, όπως είναι η εμπιστοσύνη, ο ενθουσιασμός και η ευχαρίστηση, επηρεάζουν θετικά τις εμπειρίες γραφής τόσο άμεσα, όσο και μακροπρόθεσμα. Επιπλέον, δημιουργούν θετική στάση απέναντι στο γράψιμο και προσδίδουν μια βαθύτερη αξία στη γραπτή έκφραση. Αντιθέτως, αρνητικά συναισθήματα όπως η πλήξη, ο φόβος και το μίσος αποδείχτηκαν μη παραγωγικά αναφορικά με τις γραπτές δοκιμασίες. Άλλα συναισθήματα όπως το άγχος, η σύγχυση, η απογοήτευση, η νευρικότητα, η αίσθηση αβεβαιότητας ήταν άλλοτε παραγωγικά και άλλοτε μη, κάτι το οποίο φάνηκε να εξαρτάται από τον γενικότερο μακροπρόθεσμο προσανατολισμό των συναισθημάτων των μαθητών και την ικανότητα τους να διαχειρίζονται τις αρνητικά συναισθηματικές καταστάσεις.

Σημειώνεται ότι, παρά τη δυσκολία εύρεσης ερευνών που να συσχετίζουν τα ακαδημαϊκά συναισθήματα με την παραγωγή γραπτού λόγου, η επίδραση των συναισθημάτων στη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, οδηγεί στην εξαγωγή υποθέσεων αναφορικά με την επιρροή των συναισθημάτων στη γραπτή έκφραση. Την υπόθεση αυτή αναμένεται να επιβεβαιώσει η παρούσα έρευνα. Ένα ακόμη σημείο διαφοροποίησης της εν λόγω έρευνας αποτελεί και η ηλικιακή ομάδα του δείγματος, καθώς όπως διαφαίνεται από την παραπάνω ανάλυση οι έρευνες αναφορικά με τα συναισθήματα και το γραπτό λόγο περιορίζονται σε μαθητές Γυμνασίου, Λυκείου, καθώς και

σε προπτυχιακούς φοιτητές.

4.3. Συναισθήματα και Κίνητρα στο Γραπτό Λόγο

Μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διαφάνηκε μικρός αριθμός ερευνών αναφορικά με τα συναισθήματα και τα κίνητρα στο γραπτό λόγο, λαμβάνοντας μάλιστα υπόψιν το γεγονός ότι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα αποτελούν έναν τομέα που έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια. Σημειώνεται, επίσης, ότι το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών που εξετάζουν τις σχέσεις μεταξύ των συναισθημάτων και των κινήτρων αναφορικά με το γραπτό λόγο εστιάζουν στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των συγγραφέων.

Μια έρευνα που αξίζει να αναφερθεί, είναι αυτή των Martinez, Kock και Cass (2011), οι οποίοι διερεύνησαν τους παράγοντες που σχετίζονται με το άγχος (writing anxiety) και τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας (writing self-efficacy) φοιτητών αναφορικά με το γραπτό λόγο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν τα εξής: οι μαθητές με υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση σημείωναν χαμηλότερα επίπεδα άγχους, χωρίς ωστόσο να εξάγεται κάποια αιτιώδης συνάφεια, οι γυναίκες σημείωναν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους άντρες, ενώ οι φοιτητές με υψηλότερο άγχος ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας. Επίσης, φάνηκε ότι η απόλαυση της ενασχόλησης με το γράψιμο κατά τον ελεύθερο χρόνο συνδέεται με αυξημένα επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας, υπογραμμίζοντας την άποψη του Pajares (2003) ότι οι πεποιθήσεις αναφορικά με τις ικανότητες του ατόμου για την παραγωγή γραπτού λόγου, έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο στην επίδοση από ό,τι τα επίπεδα άγχους που παρουσιάζει. Η αρνητική συσχέτιση μεταξύ του άγχους των συγγραφέων και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας, καθώς και η θετική συσχέτιση των συναισθημάτων χαράς των συγγραφέων με τις πεποιθήσεις αυτές, έχει τονιστεί εξίσου και μέσα από άλλες μελέτες (Collie, Martin, & Curwood, 2016·Pajares et al., 2007).

Ορισμένοι ερευνητές έχουν εξετάσει τη συσχέτιση μεταξύ άλλων συναισθημάτων και πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας στο γραπτό λόγο. Για παράδειγμα, οι Tomas και Ritchie (2012), μέσα από συνεντεύξεις σε μαθητές Λυκείου οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές

που αισθάνονταν υπερήφανοι για το έργο τους ήταν, κατά συνέπεια, πιο σίγουροι για τις ικανότητές τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης γραπτής δοκιμασίας. Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με τη θεωρία ελέγχου-αξίας, η οποία υποδηλώνει ότι τα αρνητικά συναισθήματα (π.χ. άγχος) μπορούν να οδηγήσουν σε επακόλουθες αρνητικές εκτιμήσεις ελέγχου, ενώ τα θετικά συναισθήματα (π.χ. απόλαυση) μπορούν να οδηγήσουν σε επακόλουθες θετικές εκτιμήσεις ελέγχου (Pekrun, 2006).

Μια έρευνα που αξίζει να αναφερθεί είναι αυτή των Mega, Ronconi & De Beni (2014), οι οποίοι στην προσπάθειά τους να απαντήσουν στο ερώτημα γιατί κάποιοι μαθητές όταν αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκές δυσκολίες παραιτούνται, ενώ άλλοι συνεχίζουν να πασχίζουν, διεξήγαγαν μια έρευνα προκειμένου να εξετάσουν την επίδραση των ακαδημαϊκών συναισθημάτων, των κινήτρων και της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στην επίδοση. Το δείγμα ήταν ιδιαίτερα ευρύ και αποτελείτο από 5.805 προπτυχιακούς φοιτητές ηλικίας από 18 έως 35 ετών. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η έρευνα αυτή ήταν ότι η επιρροή των συναισθημάτων στην ακαδημαϊκή επίδοση εξαρτάται από την αλληλεπίδραση της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και των κινήτρων. Επιπλέον, διαφάνηκε ότι τα θετικά συναισθήματα ενισχύουν την ακαδημαϊκή επίδοση, μονάχα όταν διαμεσολαβούνται από την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και τα κίνητρα. Τονίζεται ότι η έρευνα αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική καθώς επιχειρείται για πρώτη φορά διασύνδεση των παραπάνω παραγόντων με την ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ παράλληλα τονίζεται ο ρόλος των συναισθημάτων στα ακαδημαϊκά περιβάλλοντα και η ανάγκη ενσωμάτωσής τους στα μοντέλα αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και κινήτρων.

Συνοψίζοντας, προκύπτει το συμπέρασμα ότι παρά το γεγονός ότι παρατηρείται ικανοποιητικό εύρος θεωρητικής τεκμηρίωσης, καθώς και εμπειρικών ερευνών που εξετάζουν τις μεταβλητές της παρούσας έρευνας ξεχωριστά (συναισθήματα, κίνητρα), εντούτοις εντοπίζεται έλλειψη στην προσπάθεια διασύνδεσης τους αναφορικά με την επίδραση που ασκούν στην παραγωγή γραπτού λόγου και ειδικότερα σε μαθητές που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπλέον, οι λιγοστές έρευνες που αφορούν τη διασύνδεση των παραπάνω μεταβλητών αφορούν

κυρίως μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (μαθητές Λυκείου, προπτυχιακούς φοιτητές, ενήλικες) και εστιάζουν στην πλειονότητά τους σε ορισμένες πτυχές των κινήτρων (αυτο-αποτελεσματικότητα, αυτο-ρύθμιση). Ακόμη, αξίζει να επισημανθεί ότι η συμβολή της παρούσας έρευνας έγκειται και στην προσπάθεια διασύνδεσης των συναισθημάτων και των κινήτρων με τον γραπτό λόγο, κάτι το οποίο δε συμβαίνει στις περισσότερες μελέτες, οι οποίες εστιάζουν στη γενικότερη ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Κεφάλαιο 5: Μεθοδολογία Έρευνας

5.1 Φύση της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια συσχετιστική μελέτη, καθώς στοχεύει στην αναζήτηση σχέσεων μεταξύ συγκεκριμένων χαρακτηριστικών ενός πληθυσμού κι στην ερμηνεία των αλληλοσυσχετίσεων για τον έλεγχο μίας θεωρίας (Σαραφίδου, 2011). Γενικά, πρόκειται για μια μελέτη που περιλαμβάνει αρκετές γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές μεταβλητές και στοχεύει στη μελέτη της συσχέτισής τους με την παραγωγή γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, αφορά τη διερεύνηση των σχέσεων των κινήτρων μάθησης και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων με την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς και σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτό, τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται παρακάτω. Προκειμένου να συγκεντρωθούν τα ποσοτικά δεδομένα αξιοποιήθηκε ένα σταθμισμένο εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στην παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και τρία ερωτηματολόγια αξιολόγησης ψυχοσυναισθηματικών μεταβλητών που περιλάμβαναν σύντομες δομημένες ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας. Σημειώνεται ότι τα εργαλεία αυτά αποτελούν κατεξοχήν κατάλληλο μέσο συλλογής δεδομένων, αναφορικά με μορφές συμπεριφοράς που παρουσιάζουν δυσκολίες ως προς την παρατήρησή τους, όπως για παράδειγμα τα συναισθήματα και τα κίνητρα (Παρασκευόπουλος, 1993).

5.2. Σκοπός της έρευνας

Η παραγωγή γραπτού λόγου, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελεί μια ιδιαίτερα πολύπλοκη διαδικασία, καθώς εμπλέκονται σε αυτήν ποικίλοι παράγοντες που επηρεάζουν σε διαφορετικό επίπεδο την ίδια τη διαδικασία και ως εκ τούτου και το τελικό της αποτέλεσμα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη σχέση γλωσσικών και ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, συμβάλλοντας στον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής έρευνας στο πεδίο αυτό. Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και κίνητρα των μαθητών όταν εμπλέκονται σε δραστηριότητες γραπτής έκφρασης, οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στους παράγοντες αυτούς ανάλογα με τις μαθησιακές

συνθήκες (π.χ. κατά τη διδασκαλία, τη μελέτη στο σπίτι και την αξιολόγηση) και τις ικανότητες των μαθητών στη γλώσσα (π.χ. μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές τυπικής ανάπτυξης). Αναλογιζόμενοι και το γεγονός ότι τα ακαδημαϊκά συναισθήματα αποτελούν έναν τομέα που έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, η συγκεκριμένη μελέτη επιχειρεί να προσφέρει εμπειρικά στοιχεία για το πώς αισθάνονται οι μαθητές κατά τη μαθησιακή διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου.

5.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται αναφορικά με τη συγκεκριμένη έρευνα, όπως προέκυψαν και μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι τα εξής:

1. Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα σε συγκεκριμένους παράγοντες κινητοποίησης για γραφή, στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα μαθητών τυπικής ανάπτυξης Δ', Ε' και Στ' δημοτικού;
2. Ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα σε συγκεκριμένους παράγοντες κινητοποίησης για γραφή, στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου και τα ακαδημαϊκά συναισθήματα μαθητών Δ' , Ε' και Στ' δημοτικού με Μαθησιακές Δυσκολίες;
3. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των αποκρίσεων στα κίνητρα, στα ακαδημαϊκά συναισθήματα και την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες;
4. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των αποκρίσεων στα κίνητρα, στα ακαδημαϊκά συναισθήματα και την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες (Δ', Ε', Στ');
5. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των αποκρίσεων στα κίνητρα, στα ακαδημαϊκά συναισθήματα και την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου μεταξύ μεταξύ των δύο φύλων στην ίδια ηλικιακή ομάδα;

5.4. Ερευνητικές υποθέσεις

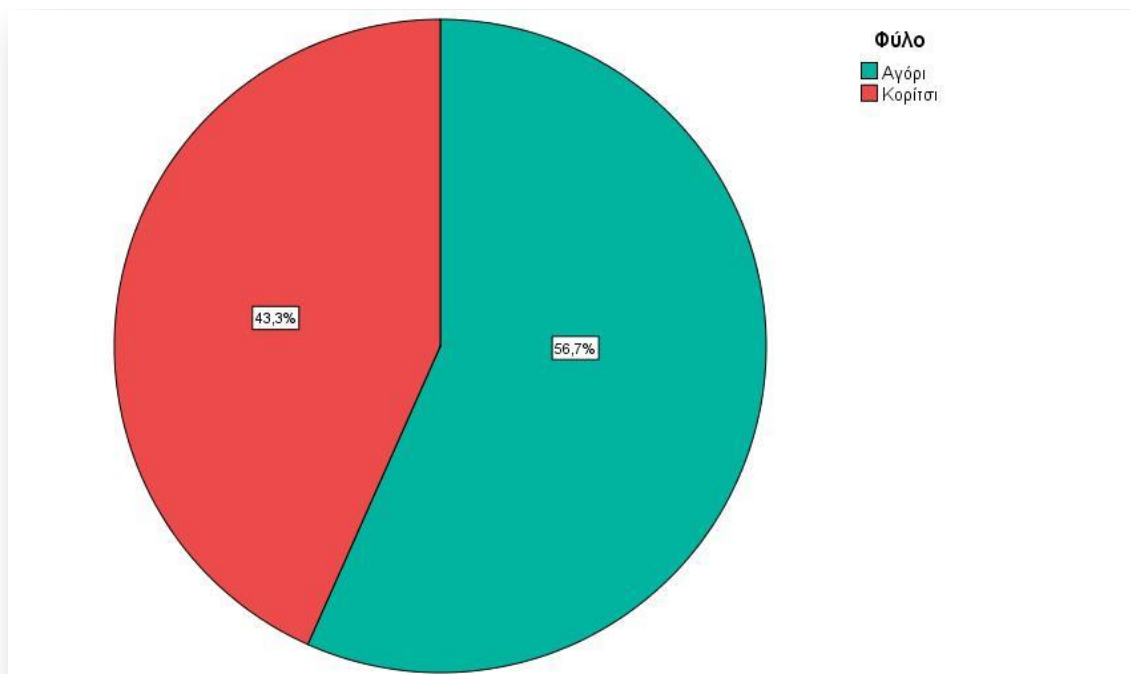
Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση διατυπώνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

1. Αναμένεται να βρεθεί θετική συσχέτιση μεταξύ των θετικών ακαδημαϊκών συναισθημάτων και των κινήτρων και αρνητική συσχέτιση μεταξύ των αρνητικών ακαδημαϊκών συναισθημάτων και των κινήτρων. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται θετική συσχέτιση μεταξύ των αυτόνομων κινήτρων και των θετικών ακαδημαϊκών συναισθημάτων καθώς και ανάμεσα στα κίνητρα και στην επίδοση στο γραπτό λόγο.
2. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναμένεται να παρουσιάσουν μικρότερους μέσους όρους στους παράγοντες των κινήτρων συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, αναμένεται να παρουσιάσουν μικρότερους μέσους όρους στα αυτόνομα κίνητρα και μεγαλύτερους στα ελεγχόμενα.
3. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναμένεται να παρουσιάσουν περισσότερα αρνητικά ακαδημαϊκά συναισθήματα και λιγότερα θετικά σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου.
4. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αναμένεται να παρουσιάσουν χαμηλότερη επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου από ό,τι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης.
5. Ως προς τα κίνητρα, αναμένεται, ως επί τω πλείστον, τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας να παρουσιάσουν μειωμένα κίνητρα συγκριτικά με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Ως προς τα ακαδημαϊκά συναισθήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου αναμένεται διαφοροποίησή τους με την αύξηση της ηλικίας.
6. Αναμένεται ότι τα κορίτσια θα παρουσιάσουν υψηλότερα κίνητρα και θετικότερα ακαδημαϊκά συναισθήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου από ό,τι τα αγόρια.

5.5. Συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός που συμμετείχε στην έρευνα ήταν μαθητές που φοιτούσαν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 60 μαθητές, εκ των οποίων 34 ήταν αγόρια και 26 κορίτσια (βλ. Γράφημα 1). Συγκεκριμένα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ήταν 30, εκ των οποίων οι 19 ήταν αγόρια και οι 11 κορίτσια, και οι μαθητές/μαθήτριες τυπικής ανάπτυξης ήταν συνολικά 30, εκ των οποίων εξίσου οι 19 ήταν αγόρια και οι 11 κορίτσια.

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν μαθητές ενός ιδιωτικού δημοτικού σχολείου, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οποίων ήταν υψηλό. Η επιλογή των τάξεων στις οποίες μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια έγινε τυχαία. Οι μαθητές των δύο ομάδων εξισώθηκαν ως προς το φύλο και την ηλικία. Συνολικά, συμμετείχαν στην έρευνα 6 τμήματα, δηλαδή δύο από κάθε τάξη.



Γράφημα 1. Διάγραμμα πίτας για το φύλο των συμμετεχόντων

5.6. Μέσα συλλογής δεδομένων

Ερωτηματολόγιο Κινήτρων κατά την Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Το ερωτηματολόγιο αυτό αφορά το εργαλείο 'Writing Activity and Motivation Scale' (WAMS) των Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers, & Lawrence (2013), το οποίο χρησιμοποιήθηκε μεταφρασμένο στα ελληνικά προκειμένου να προσιδιάζει στις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Αποτελείται από 30 ερωτήσεις αναφορικά με τα συστατικά κινητοποίησης που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, υπάρχουν επτά ερωτήσεις που αφορούν την *αυτο-αποτελεσματικότητα* των μαθητών (ερ. 2,7,9,16,19,21,24), όπως παραδείγματος χάρη «πιστεύω ότι γράφω καλά κείμενα», τέσσερις ερωτήσεις για την *απόδοση της επιτυχίας* (ερ. 11, 17,20, 30) όπως παραδείγματος χάρη «όταν παίρνω έναν καλό βαθμό για ένα γραπτό κείμενο ή μια ιστορία είναι επειδή προσπάθησα πάρα πολύ»,

πέντε για το ενδιαφέρον σχετικά με το έργο και την αξία του (ερ. 5, 8, 12, 18, 22) όπως παραδείγματος χάρη «μου αρέσει να γράφω για καινούρια πράγματα», τέσσερις για τους στόχους της μάθησης (ερ. 1, 14, 25, 28) όπως παραδείγματος χάρη «μου αρέσουν οι γραπτές εργασίες που με κάνουν να σκέφτομαι», τέσσερις για τους στόχους προσέγγισης της επίδοσης (ερ. 4, 13, 15, 26) όπως παραδείγματος χάρη «είναι σημαντικό για εμένα ο δάσκαλος μου να λέει στους άλλους ότι το κείμενο που γράφω είναι καλό» και τέλος έξι που σχετίζονται με τους στόχους αποφυγής της επίδοσης (ερ. 3, 6, 10, 23, 27, 29) όπως παραδείγματος χάρη «ασχολούμαι με το γράψιμο κειμένων όσο το δυνατόν λιγότερο». Οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας-διαφωνίας με τις προτάσεις που τους δόθηκαν μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert κυκλώνοντας μια από τις παρακάτω επιλογές: 1. Διαφωνώ πολύ, 2. Διαφωνώ, 3. Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ, 4. Συμφωνώ, 5. Συμφωνώ πολύ. Η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας του εργαλείου Cronbach α κυμαίνεται για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κυμαίνεται από .64 έως .77.

Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου.

Το ερωτηματολόγιο αυτό αφορά το εργαλείο SRQ (Self-regulation questionnaire) των De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel (2012), το οποίο προσαρμόστηκε στα ελληνικά προκειμένου να καταγραφούν τα κίνητρα των μαθητών αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη εκ των οποίων το πρώτο σχετίζεται με τα αυτόνομα και ελεγχόμενα κίνητρα των μαθητών στον *ελεύθερο χρόνο*, συγκεκριμένα αποτελείται από οκτώ ερωτήσεις (ερ. SRQa1-8) για τα *αυτόνομα* (π.χ. Γράφω κείμενα και ιστορίες στον ελεύθερο μου χρόνο επειδή μου αρέσει πραγματικά) και εννιά (ερ. SRQa9-17) για τα *ελεγχόμενα* (π.χ. Γράφω κείμενα και ιστορίες στον ελεύθερο μου χρόνο επειδή αυτό είναι που περιμένουν οι άλλοι από εμένα να κάνω). Το δεύτερο μέρος αφορά τα αυτόνομα και τα ελεγχόμενα κίνητρα των μαθητών στη *σχολική τάξη*, εξίσου οι οκτώ ερωτήσεις (SRQb1-8) σχετίζονται με τα αυτόνομα (π.χ. Γράφω κείμενα και ιστορίες στο σχολείο επειδή νομίζω ότι είναι συναρπαστικό) και εννιά (SRQb9-17) με τα ελεγχόμενα κίνητρα (π.χ. Γράφω κείμενα και ιστορίες στο σχολείο επειδή δεν θέλω να απογοητεύσω τους άλλους). Πρόκειται για τις ίδιες διατυπώσεις, ωστόσο η διαφορά τους έγκειται στο χρόνο

εφαρμογής τους. Οι μαθητές κλήθηκαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας-διαφωνίας με τις προτάσεις που τους δόθηκαν μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert κυκλώνοντας μια από τις παρακάτω επιλογές: 1. Διαφωνώ πολύ, 2. Διαφωνώ, 3. Ούτε Διαφωνώ/Ούτε Συμφωνώ, 4. Συμφωνώ, 5. Συμφωνώ πολύ. Η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας του εργαλείου Cronbach α κυμαίνεται για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κυμαίνεται από .81 μέχρι .91.

Ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς για την αξιολόγηση ακαδημαϊκών συναισθημάτων.

Για την συλλογή των δεδομένων αναφορικά με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα για την παραγωγή γραπτού λόγου αξιοποιήθηκαν δύο εργαλεία αυτοαναφοράς, ένα για κάθε ηλικιακή ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, χορηγήθηκε το *Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων – Δημοτικό Σχολείο* (Achievement Emotions Questionnaire – Elementary School – AEQ), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τους μαθητές της Δ' τάξης και το *Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων για Προεφήβους* (Achievement Emotions Questionnaire for Pre-Adolescents – AEQ-PA), το οποίο χρησιμοποιήθηκε στους μαθητές της Ε' και Στ' τάξης.

Το AEQ αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις που αφορούν τα συναισθήματα (AEQa) κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (ευχαρίστηση: ερ. 1, 4, 8, 12, άγχος: ερ. 3, 5, 7, 10, ανία: ερ. 2, 6, 9, 11), οκτώ ερωτήσεις για τις γραπτές εργασίες (AEQb) για το σπίτι (ευχαρίστηση: ερ. 1, 6, άγχος: ερ. 3, 5, 7, ανία: ερ. 2, 4, 8) και οκτώ ερωτήσεις (AEQc) για την εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου (ευχαρίστηση: ερ. 1, 4, 8, άγχος: ερ. 2, 3, 5, 6, 7) (Lichtenfeld, Pekrun, Stupnisky, Reiss, Murayama, 2012). Η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας του εργαλείου Cronbach α κυμαίνεται για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κυμαίνεται από .66 μέχρι .90.

Το ερωτηματολόγιο «The Achievement Emotions Questionnaire for Pre-adolescent Students» (AEQ- Pre- Adolescents) των Peixoto, Mata, Monteiro, Sanches & Pekrun (2015) αφορά τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές σε ποικίλες ακαδημαϊκές συνθήκες. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους μαθητές Ε' και ΣΤ' δημοτικού. Αξιοποιήθηκε μεταφρασμένο στα ελληνικά, όπως έχει προσαρμοστεί από τις Δημητροπούλου και Φιλιππάτου (2016), οι οποίες μελέτησαν την επιρροή που ασκούν οι ψυχοσυναισθηματικοί παράγοντες στην αναγνωστική

κατανόηση και την παραγωγή γραπτού λόγου κατά την σχολική ηλικία. Συγκεκριμένα για την παρούσα έρευνα απομονώθηκαν τα συναισθήματα που αφορούν (ΑΕQPAa) την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη (ευχαρίστηση: ερ. 3, 6, 11, 23, υπερηφάνεια: ερ. 8, 14, 22, 24, θυμός: ερ. 10, 15, 18, 21, άγχος: ερ. 4, 12, 17, 20, απελπισία: 1, 2, 5, 16, ανία: ερ. 7, 9, 13, 19) και στο σπίτι (ΑΕQPAb) με τη μορφή γραπτών εργασιών (ευχαρίστηση: ερ. 1, 4, 11, 13, υπερηφάνεια: ερ. 5, 19, 22, 24, θυμός: ερ. 14, 15, 18, 21, άγχος: ερ. 2, 6, 8, 9, ανακούφιση: 16, 17, 20, 23, απελπισία: 3, 7, 10, 12). Η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α του εργαλείου κυμαίνεται για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο από .66 μέχρι .81. Σημειώνεται ότι βρέθηκαν και τιμές που ήταν κάτω από 0,6, οι οποίες αναγράφονται αλλά δεν χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας (βλ. Κεφάλαιο: Αποτελέσματα). Και στα δύο ερωτηματολόγια οι μαθητές δήλωναν την προτίμησή τους μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert, όπου επέλεξαν μια από τις παρακάτω επιλογές: 1. Διαφωνώ απόλυτα, 2. Διαφωνώ, 3. Ούτε διαφωνώ, /ούτε συμφωνώ, 4. Συμφωνώ, 5. Συμφωνώ απόλυτα.

Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των μαθητών Γ΄-Στ΄ Δημοτικού. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί αξιολόγηση των δεξιοτήτων των μαθητών κατά την παραγωγή γραπτού λόγου χρησιμοποιήθηκε προσαρμοσμένο το Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των Πόρποδα, Διακογιώργη, Δημάκο και Καραντζή (2008). Το τεστ αυτό περιλαμβάνει τρεις δοκιμασίες, εκ των οποίων η μια αφορά την Παραγωγή Γραπτού Λόγου και οι άλλες δύο την Επεξεργασία Γραπτού Λόγου. Αρχικά, δόθηκαν στους μαθητές αντί των τεσσάρων εικόνων του αρχικού τεστ εννέα αριθμημένες εικόνες που συνιστούσαν μία διαφορετική ιστορία από αυτή του αρχικού τεστ, με βάση τις οποίες οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν μια μικρή ιστορία. Με γνώμονα την κάθε εικόνα ζητήθηκε από τους μαθητές να δημιουργήσουν ένα κείμενο στο οποίο θα περιγράψουν αυτό ακριβώς που παρατηρούν. Οι οδηγίες που δόθηκαν στους μαθητές ήταν να είναι ιδιαίτερος προσεκτικοί αναφορικά με τη χρήση σημείων στίξης, την ορθογραφία των λέξεων και τη χρήση πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων. Σκοπός της παρούσας δοκιμασίας ήταν να αναλυθούν τα γραπτά κείμενα των μαθητών προκειμένου να

μετρηθεί η συνοχή και η συνεκτικότητα που παρουσιάζει το κάθε κείμενο, το σύνολο των λέξεων που χρησιμοποιήθηκαν (παραγωγικότητα), τα πιθανά λάθη στη χρήση σημείων στίξης, πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων, η παράλειψη λέξεων, τα λάθη στη χρήση του χρόνου των ρημάτων, το ποσοστό χρήσης κύριων/ δευτερευουσών προτάσεων, επιθέτων και επιρρημάτων και τέλος η τονική ορθότητα των λέξεων. Στη συνέχεια, δόθηκε μια δραστηριότητα αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης (περιλαμβάνεται στο αρχικό τεστ), όπου έπρεπε οι μαθητές να τοποθετήσουν στη σωστή σειρά λέξεις που θα τους δίνονταν προκειμένου να δημιουργήσουν προτάσεις με νόημα, προσέχοντας παράλληλα τα ορθογραφικά λάθη. Η τελευταία δραστηριότητα περιλάμβανε την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου (περιλαμβάνεται στο αρχικό τεστ), όπου περιλαμβάνονταν αυτή τη φορά τρία ολόκληρα κείμενα με μπερδεμένες προτάσεις. Οι μαθητές έπρεπε να διαβάσουν προσεκτικά τα κείμενα και να τα αντιγράψουν τοποθετώντας τις προτάσεις στη σωστή σειρά χωρίς να κάνουν ορθογραφικά λάθη. Σημειώνεται ότι η τελευταία αυτή δραστηριότητα εν τέλει παραλήφθηκε, καθώς σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες φάνηκε ιδιαίτερα κοπιαστική για τους μαθητές.

5.7. Διαδικασία

Για τη συμμετοχή στην έρευνα, παραδόθηκε αρχικά στο διευθυντή του σχολείου μια σχετική επιστολή, όπου αναγράφονταν αναλυτικά οι στόχοι της έρευνας. Στη συνέχεια, ζητήθηκε η έγγραφη συγκατάθεση των κηδεμόνων των μαθητών. Η διαδικασία συμπλήρωσης όλων των εντύπων έγινε σε ομαδικό επίπεδο, ενώ υπήρχε μέριμνα ενασχόλησης με κάποια άλλη δραστηριότητα για τους μαθητές που δε συμμετείχαν στην έρευνα.

Προτού ξεκινήσει η χορήγηση των εργαλείων, κρίθηκε σκόπιμο να πραγματοποιηθεί σύντομη ενημέρωση των μαθητών αναφορικά με τη διαδικασία στην οποία επρόκειτο να εμπλακούν. Τονίστηκε, επίσης, η σημασία της συμβολής τους στην εν λόγω έρευνα. Στο σημείο αυτό επισημαίνεται ότι ο ενθουσιασμός των μαθητών ήταν έκδηλος. Το γεγονός επίσης ότι μεγάλο μέρος των μαθητών είχε συμμετάσχει σε παρόμοιες έρευνες, διευκόλυνε περισσότερο την όλη διαδικασία. Οι συμμετέχοντες διαβεβαιώνονταν πως θα διατηρηθεί αυστηρά η ανωνυμία τους και

ότι δεν επρόκειτο για κάποια σχολική δραστηριότητα στην οποία θα βαθμολογούνταν.

Επισημαίνεται ότι για κάθε τμήμα χρειάστηκαν δύο συναντήσεις. Η σειρά χορήγησης ήταν κάθε φορά η ίδια. Αρχικά, οι μαθητές καλούνταν να δημιουργήσουν ένα κείμενο μέσα από εννέα αριθμημένες εικόνες. Ο χρόνος που τους δόθηκε για την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης δραστηριότητας ήταν 30 λεπτά. Στη συνέχεια, τους δίνονταν διαδοχικά το Ερωτηματολόγιο Κινήτρων κατά την Παραγωγή Γραπτού Λόγου και το Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Κατά τη δεύτερη συνάντηση, δινόταν αρχικά στους μαθητές η δραστηριότητα αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης και μετά το Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών Συναισθημάτων.

Η συνολική διάρκεια χορήγησης ήταν δύο διδακτικές ώρες. Στην αρχή έγινε προσπάθεια συμπλήρωσης των εντύπων σε δύο διαδοχικές ώρες, ωστόσο όπως διαφάνηκε κάτι τέτοιο ήταν αρκετά κοπιαστικό για τους μαθητές. Επομένως, οι επόμενες χορηγήσεις πραγματοποιούνταν σε διαφορετικές μέρες. Οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων διαβάζονταν από την ερευνήτρια προκειμένου να αποφευχθούν προβλήματα κατανόησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες λόγω των δυσκολιών στην ανάγνωση.

Συμπερασματικά, η όλη διαδικασία κύλησε ομαλά χωρίς να υπάρξουν προβλήματα.

Ύστερα από την ολοκλήρωση και των δύο συναντήσεων δόθηκαν στους μαθητές οι απαραίτητες ευχαριστίες για τη συμμετοχή τους.

5.8. Στατιστική ανάλυση

Η καταχώρηση των απαντήσεων των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικών εφαρμογών SPSS έκδοσης 25 (IBM Statistical Package for Social Sciences for Windows, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp). Έπειτα ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των δεδομένων στο ίδιο λογισμικό.

Σε όλες τις αναλύσεις το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 5%. Η περιγραφή του φύλου και άλλων ποιοτικών μεταβλητών έγινε με χρήση της απόλυτης (n) και της σχετικής συχνότητας (%). Για τις ποσοτικές μεταβλητές, η περιγραφή τους έγινε είτε με χρήση του

μέσου όρου (M.O.) και της τυπικής απόκλισης (T.A.) (για τις μεταβλητές που πληρούσαν τις προϋποθέσεις της κανονικής κατανομής) είτε με διάμεσο (Δ) και ενδοτεταρτημοριακό εύρος (ETE). Η κανονικότητα ελέγχθηκε με τα τεστ Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk.

Αναλυτικά ως προς τις στατιστικές μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ερευνητικών εργαλείων αξιοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνάφειας Cronbach's alpha.

Για την ανάλυση συσχετίσεων, έγινε η χρήση του παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Pearson και του μη παραμετρικού συντελεστή Spearman.

Για τη διερεύνηση των διαφορών μεταξύ χαρακτηριστικών όπως το φύλο και της ομάδας μαθησιακής ετοιμότητας (αν ο μαθητής είναι τυπικής ανάπτυξης ή με μαθησιακές δυσκολίες), έγινε χρήση του ελέγχου t -test (για τα παραμετρικά) και ελέγχθηκε η υπόθεση ίσων διακυμάνσεων (Levene's test). Για τα δεδομένα που δεν πληρούνταν η υπόθεση της κανονικότητας χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος Mann-Whitney U. Για τη διερεύνηση των στατιστικών διαφορών μεταξύ της τάξης (όταν το ερωτηματολόγιο δόθηκε και στις 3 τάξεις, Δ', Ε', ΣΤ') χρησιμοποιήθηκε είτε η παραμετρική ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) με τις αντίστοιχες post-hoc Bonferroni αναλύσεις είτε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis H.

Κεφάλαιο 6: Αποτελέσματα

6.1 Περιγραφική ανάλυση

Η συγκεκριμένη ενότητα αφορά στην παρουσίαση των περιγραφικών μέτρων των κλιμάκων που προέκυψαν από τη βαθμολόγηση (scoring) των ερωτηματολογίων.

Παρακάτω στον Πίνακα 6.1.1 παρουσιάζεται η περιγραφική ανάλυση των κλιμάκων των ερωτηματολογίων (μέσος όρος, τυπική απόκλιση, διάμεσος) ώστε να είναι δυνατές οι συγκρίσεις με άλλες έρευνες.

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης στον προαναφερθέντα πίνακα υπολογίστηκε για κάθε κλίμακα όλων των ερωτηματολογίων ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's alpha).

Στο ερωτηματολόγιο Κινήτρων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου ο Cronbach's α κυμάνθηκε μεταξύ ,64 και ,70. Χαμηλότερο δείκτη εσωτερικής συνέπειας είχαν οι μεταβλητές «στόχοι προσέγγισης επίδοσης» ($\alpha = ,64$) και «στόχοι αποφυγής της επίδοσης» ($\alpha = ,64$).

Στο ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου ο Cronbach's α κυμάνθηκε από $\alpha = ,81$ έως $\alpha = ,91$.

Στα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για την αξιολόγηση ακαδημαϊκών συναισθημάτων, οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας στο Ερωτηματολόγιο ακαδημαϊκών συναισθημάτων για το Δημοτικό (AEQ) κυμάνθηκαν μεταξύ ($\alpha = ,66$ και $\alpha = ,90$).

Στο Ερωτηματολόγιο ακαδημαϊκών συναισθημάτων για τους προ-εφήβους, κάποιοι δείκτες εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha βρέθηκαν αρκετά χαμηλοί. Οι χαμηλοί δείκτες Cronbach's α σημειώνονται στον πίνακα 6.1.1. με κόκκινο. Όπως προκύπτει και από αρκετούς ερευνητές, οι τιμές της τάξης του 0,6 και πάνω μπορεί να είναι αποδεκτές, ενώ οι τιμές που είναι κάτω από 0,6 δεν είναι αποδεκτές, και γι' αυτό στην παρούσα εργασία αναγράφονται αλλά δεν συμπεριλαμβάνονται στη συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Πίνακας 6.1.1

Περιγραφικά μέτρα κλιμάκων ερωτηματολογίων

Κλίμακα	M.O.	T.A.	Δ	Πλήθος Ερωτ.	Cronbach's α
<u>Ερωτηματολόγιο Κινήτρων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου</u>					
Αποτελεσματικότητα μαθητών	22,28	3,53	22,00	7	,70
Απόδοση επιτυχίας	15,83	2,27	16,00	4	,73
Ενδιαφέρον σχετικά με το έργο και την αξία του	18,35	3,56	18,00	5	,77

Στόχοι μάθησης	15,43	2,35	16,00	4	,72
Στόχοι Προσέγγισης Επίδοσης	14,78	2,99	15,00	4	,64
Στόχοι αποφυγής επίδοσης	18,63	4,02	19,00	6	,64
<u>Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου</u>					
Αυτόνομο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	2,79	0,80	2,81	8	,89
Ελεγχόμενο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	2,42	0,74	2,44	9	,81
Αυτόνομο κίνητρο: σχολείο	2,91	0,83	2,81	8	,91
Ελεγχόμενο κίνητρο: σχολείο	2,68	0,75	2,56	9	,81
<u>Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών συναισθημάτων</u>					
Παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	3,26	1,14	3,25	4	,88
Παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	1,61	0,59	1,50	4	,70
Παραγωγή γραπτού λόγου: Ανία	2,26	0,94	2,50	4	,87
Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ευχαρίστηση	2,45	1,33	2,25	2	,90
Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Άγχος	1,50	0,73	1,17	3	,66
Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ανία	2,42	1,13	2,33	3	,84
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	3,15	1,08	3,00	3	,72
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	1,78	0,82	1,60	5	,90
<u>Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών συναισθημάτων προ-έφηβοι</u>					
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ευχαρίστηση	2,91	0,71	3,00	4	,66
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Υπερηφάνεια	3,43	0,87	3,50	4	,74
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Θυμός	1,93	0,59	2,00	4	,28
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Άγχος	2,63	0,90	2,50	4	,69
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Απελπισία	2,05	0,66	2,00	4	,48
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ανία	2,90	1,12	2,75	4	,90
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	2,86	0,61	2,88	4	,31
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Υπερηφάνεια	3,54	0,57	3,50	4	,22

Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Θυμός	1,84	0,63	1,75	4	,49
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	2,63	1,00	2,38	4	,77
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ανακούφιση	3,56	1,02	3,50	4	,81
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Απελπισία	2,14	0,81	2,00	4	,69
<u>Παραγωγή γραπτού λόγου</u>					
Παραγωγικότητα (συν. αριθμός λέξεων)	117,70	36,11	114,50	-	-
Πολυπλοκότητα-ποσοστό κύριες προτάσεις	65,82	13,81	68,50	-	-
Πολυπλοκότητα-ποσοστό δευτερεύουσες προτάσεις	34,17	13,82	31,50	-	-
Ποσοστό ορθογραφημένες λέξεις	92,07	7,61	95,00	-	-
Ποσοστό φωνολογικών λαθών	1,71	6,74	0,00	-	-
Ποσοστό μορφολογικών λαθών	7,89	7,16	6,00	-	-
Ακρίβεια-ποσοστό τονισμού	87,27	21,02	95,00	-	-
Συνοχή	12,56	2,07	13,00	-	-
Συνεκτικότητα	26,25	2,45	26,50	-	-
Κειμενική οργάνωση	38,43	3,94	39,00	-	-
Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης	8,92	2,73	8,00	-	-
Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), διάμεσο (Δ), πλήθος ερωτήσεων και δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's alpha.					

6.2 Ανάλυση συσχετίσεων για το δείγμα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης

Σε αυτήν την ενότητα, θα διερευνηθεί το πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη ή όχι συσχετίσεων ανάμεσα στις υπό εξέταση κλίμακες για το δείγμα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης.

Οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου Κινήτρων κατά την Παραγωγή Γραπτού Λόγου (WAMS) βρέθηκαν να συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τα ερωτηματολόγια ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, στις μικρότερες ηλικίες το συναίσθημα της ευχαρίστησης στην τάξη, στις εργασίες για το σπίτι και στην εξέταση, έχει υψηλή θετική συσχέτιση με την αποτελεσματικότητα των μαθητών ($r = .635$, $r = .892$, $r = .827$), την αξία του έργου και το ενδιαφέρον προς το έργο καθώς ($r = .713$) και με τους στόχους μάθησης μόνο στην τάξη ($.752$) και στις εργασίες στο σπίτι ($r = .711$). Η ευχαρίστηση στις παραπάνω συνθήκες έχει, επίσης, αρνητική συσχέτιση με τους στόχους αποφυγής της επίδοσης ($r = -.796$, $-.694$) (βλ. πιν. 6.2.1α). Στις μεγαλύτερες ηλικίες η ευχαρίστηση στην τάξη συνδέεται σε υψηλό στατιστικά σημαντικά θετικό

βαθμό με το ενδιαφέρον σχετικά με το έργο/αξία ($r=.737$), την απόδοση επιτυχίας ($r=.533$) και αρνητικά με τους στόχους αποφυγής της επίδοσης ($r= -.736$). Η ανία (στην τάξη και στις εργασίες στο σπίτι) στους μικρότερους μαθητές συνδέεται στατιστικώς σημαντικά αρνητικά με την αποτελεσματικότητα ($r= -.734$, $r= -.670$) και το ενδιαφέρον σχετικά με το έργο/αξία ($r= -.666$, $r= -.858$).

Ομοίως βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των κλιμάκων του ερωτηματολογίου Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου με τα ερωτηματολόγια Αυτοναφοράς για την αξιολόγηση ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, το αυτόνομο κίνητρο στον ελεύθερο χρόνο για τους μικρότερους μαθητές φάνηκε να έχει υψηλή θετική συσχέτιση με την ευχαρίστηση στην τάξη (.787) και στο σπίτι (.759), και αρνητική συσχέτιση με την ανία (στην τάξη: $r= -.694$, στο σπίτι: $r= -.690$), ενώ για τους μεγαλύτερους μαθητές βρέθηκε υψηλή θετική συσχέτιση με την ευχαρίστηση ($r= .711$) και την υπερηφάνεια στην τάξη ($r= .547$) και αρνητική με την ανία στην τάξη ($r= -.455$). Αναφορικά με το αυτόνομο κίνητρο στο σχολείο για τους μικρότερους μαθητές προέκυψε ότι συνδέεται σε στατιστικά βαθμό θετικά με την ευχαρίστηση στην τάξη ($r= .886$), στο σπίτι ($r= .793$), και κατά την εξέταση ($r= .703$), και αρνητικά με την ανία στην τάξη ($r= -.673$) και στο σπίτι ($r= -.796$), ενώ για τους μεγαλύτερους μαθητές βρέθηκε μόνο θετική συσχέτιση με την ευχαρίστηση ($r= .567$) και την υπερηφάνεια ($r= .518$) στην τάξη. Αναφορικά με το ελεγχόμενο κίνητρο στο σχολείο φάνηκε να συνδέεται σε χαμηλό στατιστικά βαθμό θετικά με την υπερηφάνεια στην τάξη ($r= .478$).

Αντιστοίχως, λίγες στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν με το εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των μαθητών και τα Κίνητρα. Πιο συγκεκριμένα, η ορθογραφική ορθότητα φάνηκε να έχει θετική συσχέτιση με το ενδιαφέρον σχετικά με το έργο/αξία ($r= .370$) και αρνητική με την αποφυγή επίδοσης ($r= -.496$). Επίσης, το ποσοστό μορφολογικών λαθών συνδέεται σε υψηλό στατιστικά σημαντικά θετικό βαθμό με την αποφυγή επίδοσης ($r= .544$) και αρνητικά με το αυτόνομο κίνητρο στον ελεύθερο χρόνο ($r= -.362$) και το σχολείο ($r= -.489$). Η αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης φάνηκε να συνδέεται θετικά με το ενδιαφέρον σχετικά με το έργο/αξία ($r= .527$) και το αυτόνομο κίνητρο στον ελεύθερο χρόνο ($r= .496$) και το σχολείο ($r= .479$) και αρνητικά με την αποφυγή επίδοσης ($r= -.477$).

Τέλος, οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου Αυτοναφοράς για την αξιολόγηση ακαδημαϊκών συναισθημάτων φάνηκαν να σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με ορισμένες κλίμακες του εργαλείου Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο. Η παραγωγικότητα φάνηκε να έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την ευχαρίστηση ($r= .768$) και αρνητική με την ανία στην τάξη ($r= -.454$) για τους μεγαλύτερους μαθητές. Η ορθογραφική ορθότητα σχετίστηκε θετικά με την ευχαρίστηση στην τάξη ($r= .642$) και αρνητικά με την απελπισία κατά την εξέταση ($r= -.493$), ενώ το ποσοστό ορθώς τονισμένων λέξεων φάνηκε να

έχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την ευχαρίστηση στο σπίτι ($r = .669$) αλλά και κατά την εξέταση ($r = .680$) αναφορικά με τους μικρότερους μαθητές. Επιπλέον, η αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης σχετίστηκε θετικά με την ευχαρίστηση στο σπίτι ($r = .749$), στην τάξη ($r = .557$, $r = .766$) και κατά την εξέταση ($r = .728$), καθώς και με την υπερηφάνεια στην τάξη ($r = .546$)

Πίνακας 6.2.1α

Ανάλυση συσχετίσεων για το δείγμα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης

	1	2	3	4	5	6
<u>Ερωτηματολόγιο Κινήτρων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου</u>						
1/Αποτελεσματικότητα μαθητών	1					
2/Απόδοση επιτυχίας	,563**	1				
3/Ενδιαφέρον με το έργο & την αξία του	,501**	,455*	1			
4/Στόχοι μάθησης	,456*	0,342	,606***	1		
5/Στόχοι Προσέγγισης Επίδοσης	-,024	,036	-,079	,140	1	
6/Στόχοι αποφυγής επίδοσης	-,363*	-,328	-,789***	-,611***	,131	1
<u>Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου</u>						
7/Αυτόνομο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	,294	,505**	,643***	,521**	,164	-,747***
8/Ελεγχόμενο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	,200	,253	,288	,500**	,460*	-,353
9/Αυτόνομο κίνητρο: σχολείο	,394*	0,360	,657***	,600***	,133	-,740***
10/Ελεγχόμενο κίνητρο: σχολείο	,203	,236	,289	,344	,272	-,158
<u>Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών συναισθημάτων</u>						
11/Παραγ. γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	,635*	,601	,713*	,752*	-,369	-,796**
12/Παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	-,658*	-,366	-,600	-,354	,185	,413
13/Παραγωγή γραπτού λόγου: Ανία	-,734*	-,557	-,666*	-,521	-,170	,408
14/Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ευχαρίστηση	,892**	,561	,766**	,711*	-,193	-,694*
15/Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Άγχος [§]	-,661*	-,070	-,472	,028	,039	,021
16/Γραπτές εργασίας για το σπίτι: Ανία	-,670*	-,481	-,858**	-,575	,211	,624
17/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	,827**	,659*	,773**	,618	-,356	-,566
18/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	-,712*	-,246	-,660*	-,376	,245	,452
<u>Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών συναισθημάτων - προέφηβοι</u>						
19/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ευχαρίστηση	,345	,533*	,737***	,413	-,060	-,736***
20/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Υπερηφάνεια	,242	,547*	,206	,368	,309	-,219
21/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Θυμός	-,194	-,334	-,078	-,226	,379	-,005
22/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη:	-,289	-,205	-,116	,096	,325	,437

<u>Άγχος</u>						
23/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Απελπισία	-,463*	-,307	-,337	-,129	-,138	-,403
24/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ανία	-,377	-,287	-,694**	-,567**	,091	,813***
25/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	0,381	,554*	,750***	,353	,017	-,683**
26/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Υπερηφάνεια	,303	,143	,406	,355	,259	-,180
27/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Θυμός	-,146	-,010	,078	-,126	,207	,227
28/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	-,416	-,460*	,024	,066	,323	,257
29/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ανακούφιση	-0,036	-	0,291	-,094	,242	,263
30/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Απελπισία [§]	-	-	0,620**	-,576**	-,133	,035
<u>Παραγωγή γραπτού λόγου</u>						
31/Παραγωγικότητα (συν.αριθμός λέξεων)	,097	,106	,264	-,133	-,095	-,205
32/Πολυπλοκότητα-ποσοστό κύριες προτάσεις [§]	-,190	,026	-,235	,117	,267	,178
33/Πολυπλοκότητα-ποσοστό δευτερεύουσες προτάσεις [§]	,190	-,026	,235	-,117	-,267	-,178
34/Ποσοστό ορθογραφημένες λέξεις [§]	,262	,168	,370*	,220	-,189	-,496**
35/Ποσοστό φωνολογικών λαθών [§]	-,125	,068	,135	,040	,126	-,022
36/Ποσοστό μορφολογικών λαθών [§]	-,230	-,043	-,361	-,311	,118	,544**
37/Ακρίβεια-ποσοστό τονισμού [§]	,269	-,124	,061	,108	-,241	-,276
38/Συνοχή	,020	,131	,238	,180	,121	-,310
39/Συνεκτικότητα [§]	-,311	-,186	-,091	-,128	-,004	,057
40/Κειμενική οργάνωση [§]	-,113	-,045	,127	,084	,023	-,183
41/Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης	,177	,232	,527**	,194	-,069	-,477**
Οι τιμές αφορούν σε συντελεστές συσχέτισης Pearson ή [§] Spearman rho. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.						

Πίνακας 6.2.1β

Ανάλυση συσχετίσεων για το δείγμα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης

	7	8	9	10
<u>Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου</u>				
7/Αυτόνομο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	1			
8/Ελεγχόμενο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	,331	1		
9/Αυτόνομο κίνητρο: σχολείο	,862***	,346	1	
10/Ελεγχόμενο κίνητρο: σχολείο	,216	,511**	,172	1
<u>Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών συναισθημάτων</u>				
11/Παραγ. γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	,787**	,332	,886**	,052
12/Παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	-,440	-,136	-,580	-,070

13/Παραγωγή γραπτού λόγου: Ανία	-,694 [*]	-,313	-,673 [*]	-,460
14/Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ευχαρίστηση	,759 [*]	,279	,793 ^{**}	,039
15/Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Άγχος [§]	-,073	-,099	-,130	-,289
16/Γραπτές εργασίας για το σπίτι: Ανία	-,690 [*]	-,529	-,796 ^{**}	-,573
17/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	,584	,032	,703 [*]	-,237
18/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	-,380	-,354	-,552	-,326
<u>Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών συναισθημάτων προ-έφηβοι</u>				
19/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ευχαρίστηση	,711 ^{***}	-,009	,567 ^{**}	,366
20/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Υπερηφάνεια	,547 [*]	,356	,518 [*]	,478 [*]
21/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Θυμός	,026	,222	,070	,104
22/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Άγχος	-,087	,113	,003	,316
23/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Απελπισία	-,308	-,226	-,195	,094
24/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ανία	-,455 [*]	-,091	-,443	-,251
25/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	,579 ^{**}	,058	,504 [*]	,255
26/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Υπερηφάνεια	,254	,039	,231	,607 ^{**}
27/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Θυμός	,083	,163	,047	,155
28/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	-,056	,005	,003	,220
29/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ανακούφιση	-,093	-,038	-,149	,383
30/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Απελπισία [§]	-,104	,054	-,170	,068
<u>Παραγωγή γραπτού λόγου</u>				
31/Παραγωγικότητα (συν.αριθμός λέξεων)	,197	-,100	,185	,166
32/Πολυπλοκότητα-ποσοστό κύριες προτάσεις [§]	-,136	,244	-,121	,017
33/Πολυπλοκότητα-ποσοστό δευτερεύουσες προτάσεις [§]	,136	-,244	,121	-,017
34/Ποσοστό ορθογραφημένες λέξεις [§]	,503 ^{**}	,062	,492 ^{**}	-,088
35/Ποσοστό φωνολογικών λαθών [§]	-,020	,180	-,145	,200
36/Ποσοστό μορφολογικών λαθών [§]	-,362 [*]	-,209	-,489 ^{**}	-,034
37/Ακρίβεια-ποσοστό τονισμού [§]	,307	-,366 [*]	,123	-,384 [*]
38/Συνοχή	,316	,274	,367 [*]	,113
39/Συνεκτικότητα [§]	-,039	,057	,013	,236
40/Κειμενική οργάνωση [§]	,183	,203	,269	,226
41/Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης	,496 ^{**}	,135	,479 ^{**}	,219
Οι τιμές αφορούν σε συντελεστές συσχέτισης Pearson ή [§] Spearman rho.				
*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.				

Πίνακας 6.2.1γ

Ανάλυση συσχετίσεων για το δείγμα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης

	11	12	13	14	15	16	17	18
<u>Ερωτηματολόγιο</u>								
<u>Ακαδημαϊκών</u>								
<u>συναισθημάτων</u>								
11/Παραγ. γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	1							
12/Παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	-,583	1						
13/Παραγωγή γραπτού λόγου: Ανία	-,576	,293	1					
14/Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ευχαρίστηση	,819**	-,472	-,790**	1				
15/Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Άγχος [§]	-,313	,628	,468	-,565	1			
16/Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ανία	-,651*	,634*	,793**	-,676*	,605	1		
17/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	,621	-,454	-,526	,826**	-,322	-,507	1	
18/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	-,557	,914***	,395	-,530	,849**	,747*	,463	1
<u>Παραγωγή γραπτού λόγου</u>								
31/Παραγωγικότητα (συν.αριθμός λέξεων)	-,234	-,103	,265	-,133	-,575	,084	,019	-,298
32/Πολυπλοκότητα-ποσοστό κύριες προτάσεις [§]	-,019	-,106	,288	-,334	,196	-,012	-,195	-,162
33/Πολυπλοκότητα-ποσοστό δευτερεύουσες προτάσεις [§]	,019	,106	-,288	,334	-,196	,012	,195	,162
34/Ποσοστό ορθογραφημένες λέξεις [§]	,642*	-,459	-,339	,509	,041	-,589	,506	-,386
35/Ποσοστό φωνολογικών λαθών [§]	-,293	-,074	,282	-,195	-,266	,360	,017	-,091
36/Ποσοστό μορφολογικών λαθών [§]	-,469	,399	,195	-,399	-,062	,512	-,533	,339
37/Ακρίβεια-ποσοστό τονισμού [§]	,537	-,532	-,278	,669*	-,391	-,233	,680*	-,435
38/Συνοχή	-,019	-,115	-,112	,124	-,106	-,466	,176	-,297
39/Συνεκτικότητα [§]	-,287	,138	,189	-,509	,193	-,031	,668*	,072
40/Κειμενική οργάνωση [§]	-,025	-,125	,000	,006	-,021	-,438	-,106	-,213
41/Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης	,766**	-,409	-,363	,749*	,049	-,360	,728*	-,297

Οι τιμές αφορούν σε συντελεστές συσχέτισης Pearson ή [§]Spearman rho.
*** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$.
Σε αυτόν τον πίνακα το δείγμα είναι $n=10$.

Πίνακας 6.2.1δ

Ανάλυση συσχετίσεων για το δείγμα των μαθητών τυπικής ανάπτυξης

	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
<u>Ερωτηματολόγιο</u> <u>Ακαδημαϊκών</u> <u>συναισθημάτων</u> <u>προ-έφηβοι</u>												
19/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ευχαρίστηση	1											
20/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Υπερηφάνεια	,550*	1										
21/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Θυμός	-,264	-,145	1									
22/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Άγχος	-,123	,210	,356	1								
23/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Απελπισία	-,072	-,014	,162	,566**	1							
24/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ανία	-,778***	-,320	,191	,337	,158	1						
25/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	,842***	,571**	-,325	-,243	-,318	-,780***	1					
26/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Υπερηφάνεια	,369	,263	,088	,284	-,151	-,281	,351	1				
27/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού	-,136	-,095	,495*	,664**	,384	,411	-,293	,165	1			

<u>λόγου: Θυμός</u>												
28/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	-,215	-,146	,440	,722***	,405	,306	-,273	,456*	,677**	1		
29/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ανακούφιση	-,229	-,132	,034	,356	-,059	,212	-,292	,604**	,118	,554*	1	
30/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Απελπισία [§]	-,337	-,330	,400	,314	,402	,178	-,386	,056	,389	,632**	,323	1
<u>Παραγωγή γραπτού λόγου</u>												
31/Παραγωγικότητα (συν.αριθμός λέξεων)	,768***	,332	,002	-,171	-,183	-,454*	,557*	,300	,087	-,094	-,150	-,221
32/Πολυπλοκότητα-ποσοστό κύριες προτάσεις [§]	-,292	,160	-,068	,240	,079	,306	-,178	,104	-,123	,275	,129	,017
33/Πολυπλοκότητα-ποσοστό δευτερεύουσες προτάσεις [§]	,292	-,160	,068	-,240	-,079	-,306	,178	-,104	,123	-,275	-,129	-,017
34/Ποσοστό ορθογραφημένες λέξεις [§]	,259	,220	-,182	-,045	-,348	-,105	,217	-,073	-,207	-,322	-,171	-,493*
35/Ποσοστό φωνολογικών λαθών [§]	,287	,037	,067	,146	,244	-,379	,293	,032	,225	,228	-,149	,387
36/Ποσοστό μορφολογικών λαθών [§]	-,219	-,119	,022	,041	,088	,278	-,194	,205	,275	,290	,261	,188
37/Ακρίβεια-ποσοστό τονισμού [§]	,044	-,326	-,139	-,425	-,242	-,050	-,195	-,006	-,290	-,277	,223	-,174
38/Συνοχή	,397	,584**	-,233	,147	-	-,123	,256	-,111	-,083	-,195	-	-,199

					,013						,065	
39/Συνεκτικότητα [§]	,180	,340	-,238	,188	,037	-,050	,221	-,074	-,169	-,005	,133	,035
40/Κειμενική οργάνωση [§]	,252	,387	-,239	,282	,032	-,050	,223	-,111	-,114	,005	,085	-,066
41/Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης	,557*	,546*	-,012	,147	-,058	-,243	,552*	,262	,126	,101	-,122	-,237
Οι τιμές αφορούν σε συντελεστές συσχέτισης Pearson ή [§] Spearman rho. *** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$. Σε αυτόν τον πίνακα το δείγμα είναι $n=20$.												

6.3 Ανάλυση συσχετίσεων για το δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

Σε αυτήν την ενότητα, θα διερευνηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη ή όχι συσχετίσεων ανάμεσα στις υπό εξέταση κλίμακες για το δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου Κινήτρων κατά την Παραγωγή Γραπτού Λόγου (WAMS) βρέθηκαν να συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά με πολλές κλίμακες του ερωτηματολογίου Αυτοναφοράς για την αξιολόγηση ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Πιο συγκεκριμένα, το ενδιαφέρον σχετικά με το έργο είχε μέτρια στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την ευχαρίστηση στην τάξη ($r = .506$) και αρνητική συσχέτιση με την ανία στην τάξη ($r = -.462$) και το άγχος στο σπίτι ($r = -.696$). Οι στόχοι μάθησης σχετίστηκαν θετικά με την ευχαρίστηση στην τάξη ($r = .590$), οι στόχοι προσέγγισης θετικά με το άγχος ($r = .449$) στην τάξη και κατά την εξέταση ($r = .534$), ενώ οι στόχοι αποφυγής θετικά με την ανία στο σπίτι για τους μικρότερους μαθητές ($r = .750$) και την ανία στην τάξη για τους μεγαλύτερους ($r = .645$).

Οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου φάνηκαν να σχετίζονται με τα ερωτηματολόγια Αυτοναφοράς για την αξιολόγηση ακαδημαϊκών συναισθημάτων. Το αυτόνομο κίνητρο κατά τον ελεύθερο χρόνο και στο σχολείο φάνηκε να συνδέεται στατιστικά σημαντικά θετικά με την ευχαρίστηση στην τάξη αναφορικά με τις απαντήσεις των μεγαλύτερων μαθητών ($r = .450$, $r = .535$). Το ελεγχόμενο κίνητρο κατά τον ελεύθερο χρόνο σχετίστηκε θετικά με την ευχαρίστηση ($r = .765$) και αρνητικά με την ανία ($r = -.643$) στην τάξη για τους μικρότερους μαθητές, ενώ εξίσου θετικά σχετίστηκε με την υπερηφάνεια ($r = .815$) και την ευχαρίστηση ($r = .506$) στην τάξη για τους μεγαλύτερους μαθητές. Όσον αφορά το ελεγχόμενο κίνητρο στο σχολείο είχε μέτρια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την ευχαρίστηση ($r = .683$) στην τάξη για τους μικρότερους μαθητές και εξίσου θετική με την υπερηφάνεια ($r = .581$) και το άγχος ($r = .629$) στην τάξη για τους μεγαλύτερους. Αντιθέτως, ελάχιστες στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν με το εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο των μαθητών.

Πίνακας 6.3.1α

Ανάλυση συσχετίσεων για το δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

	1	2	3	4	5	6
<u>Ερωτηματολόγιο Κινήτρων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου</u>						
1/Αποτελεσματικότητα μαθητών	1					
2/Απόδοση επιτυχίας [§]	,437*	1				
3/Ενδιαφέρον με το έργο & την αξία του [§]	,081	0,316	1			
4/Στόχοι μάθησης [§]	,327	,433*	,469**	1		
5/Στόχοι Προσέγγισης Επίδοσης [§]	,200	,205	-,016	,213	1	

6/Στόχοι αποφυγής επίδοσης	,254	,069	-,512**	-,302	,180	1
<u>Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου</u>						
7/Αυτόνομο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	,087	,105	,296	,041	,207	-,278
8/Ελεγχόμενο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	-,036	,071	,113	,177	,476**	-,029
9/Αυτόνομο κίνητρο: σχολείο	,099	,137	,287	,026	,160	-,046
10/Ελεγχόμενο κίνητρο: σχολείο	,093	,195	,132	,350	,482**	,029
<u>Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών συναισθημάτων</u>						
11/Παραγ. γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	-,116	-,292	,138	-,063	-,054	-,152
12/Παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	-,255	-,206	-,091	-,069	,354	,017
13/Παραγωγή γραπτού λόγου: Ανία	,240	,264	-,308	-,233	,164	,278
14/Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ευχαρίστηση	-,484	-,107	,178	,158	-,521	-,392
15/Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Άγχος	,299	,114	-,696*	,393	-,085	,146
16/Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ανία	,374	-,662*	,193	,226	,276	,750*
17/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	,085	-,346	-,311	,244	,628	-,372
18/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	,249	-,025	,392	,274	,304	,444
<u>Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών συναισθημάτων προ-έφηβοι</u>						
19/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ευχαρίστηση	,167	,190	,506*	,590**	,166	-,402
20/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Υπερηφάνεια	-,063	,049	,008	,333	,405	-,168
21/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Θυμός	-,219	-,017	-,218	,000	,286	,304
22/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Άγχος	,063	,279	-,203	,051	,449*	,272
23/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Απελπισία	-,123	-,174	-,252	-,534*	-,061	,377
24/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ανία	,267	,184	-,462*	-,193	,224	,645**
25/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση [§]	-,083	,187	,370	,457*	,127	-,500*
26/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Υπερηφάνεια	,264	,270	-,199	,229	,216	,062
27/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Θυμός [§]	-,288	-,248	,229	,265	,336	-,277
28/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	,348	,061	-,204	,112	,534*	,249
29/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ανακούφιση	,254	-,017	-,439	,013	,081	,232
30/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Απελπισία [§]	-,048	-,202	-,238	-,195	,422	,173
<u>Παραγωγή γραπτού λόγου</u>						

31/Παραγωγικότητα (συν.αριθμός λέξεων)	,097	,161	-,110	,116	,168	,122
32/Πολυπλοκότητα-ποσοστό κύριες προτάσεις	,027	,128	,266	-,131	,122	,147
33/Πολυπλοκότητα-ποσοστό δευτερεύουσες προτάσεις	-,027	-,137	-,273	,119	-,127	-,151
34/Ποσοστό ορθογραφημένες λέξεις [§]	,361	-,094	-,010	-,116	-,138	-,006
35/Ποσοστό φωνολογικών λαθών [§]	-,338	,039	,221	,105	-,219	-,326
36/Ποσοστό μορφολογικών λαθών [§]	-,278	,120	-,080	,134	,220	,121
37/Ακρίβεια-ποσοστό τονισμού [§]	,170	,046	-,062	,030	-,013	,063
38/Συνοχή [§]	-,246	-,115	,155	-,252	-,386*	-,267
39/Συνεκτικότητα [§]	,005	,134	,040	,112	,073	-,259
40/Κειμενική οργάνωση [§]	-,037	,149	,117	-,127	-,215	-,193
41/Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης	,338	,149	,013	,066	,158	,022

Οι τιμές αφορούν σε συντελεστές συσχέτισης Pearson ή [§]Spearman rho.
*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.

Πίνακας 6.3.1β

Ανάλυση συσχετίσεων για το δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

	7	8	9	10
<u>Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου</u>				
7/Αυτόνομο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	1			
8/Ελεγχόμενο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	,266	1		
9/Αυτόνομο κίνητρο: σχολείο	,736***	,413*	1	
10/Ελεγχόμενο κίνητρο: σχολείο	,214	,787***	,379*	1
<u>Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών συναισθημάτων</u>				
11/Παραγ. γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	,118	,765**	,545	,683*
12/Παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	,158	-,165	,023	-,012
13/Παραγωγή γραπτού λόγου: Ανία	-,285	-,643*	-,533	-,545
14/Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ευχαρίστηση	,351	,218	,302	,161
15/Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Άγχος	,107	,236	,184	,513
16/Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ανία	-,499	,167	-,040	,257
17/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	,225	,088	-,044	,071
18/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	-,187	,509	,189	,628
<u>Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών συναισθημάτων προ-έφηβοι</u>				
19/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ευχαρίστηση	,450*	,506*	,535*	,283
20/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Υπερηφάνεια	,434	,815***	,387	,581**
21/Παραγωγή γραπτού λόγου στην	-,243	,018	-,039	,376

τάξη: Θυμός				
22/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Άγχος	,294	,425	,151	,629**
23/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Απελπισία	-0,009	-0,258	-0,192	,037
24/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ανία	-,232	-,203	-,212	,066
25/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση[§]	,482*	,323	,361	,304
26/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Υπερηφάνεια	,071	,514*	,093	,242
27/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Θυμός[§]	-0,061	,036	,118	,450*
28/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	,247	,336	,217	,434
29/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ανακούφιση	-,092	,070	-,018	,241
30/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Απελπισία [§]	-,115	,101	-,107	,396
Παραγωγή γραπτού λόγου				
31/Παραγωγικότητα	,034	-,201	-,188	-,097
32/Πολυπλοκότητα-ποσοστό κύριες προτάσεις	-,080	,217	,036	,301
33/Πολυπλοκότητα-ποσοστό δευτερεύουσες προτάσεις	,082	-,223	-,039	-,306
34/Ποσοστό ορθογραφημένες λέξεις [§]	,152	-,259	-,078	-,128
35/Ποσοστό φωνολογικών λαθών [§]	-,130	-,250	-,167	-,363*
36/Ποσοστό μορφολογικών λαθών [§]	-,148	,313	,115	,222
37/Ακρίβεια-ποσοστό τονισμού [§]	-,144	,014	-,114	-,071
38/Συνοχή [§]	,185	-,054	,164	-,069
39/Συνεκτικότητα [§]	,248	-,013	,000	,150
40/Κειμενική οργάνωση [§]	,341	-,123	,179	-,043
41/Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης	,251	,039	,051	,046
Οι τιμές αφορούν σε συντελεστές συσχέτισης Pearson ή [§] Spearman rho.				
*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$.				

Πίνακας 6.3.1γ

Ανάλυση συσχετίσεων για το δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

	11	12	13	14	15	16	17	18
<u>Ερωτηματολόγιο</u>								
<u>Ακαδημαϊκών</u>								
<u>συναισθημάτων</u>								
11/Παραγ. γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	1							
12/Παραγωγή γραπτού	-,269	1						

λόγου: Άγχος									
13/Παραγωγή γραπτού λόγου: Ανία	-	,826**	,338	1					
14/Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ευχαρίστηση	,306	-	,009	,718*	1				
15/Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Άγχος	,265	,293	-,162	,172	1				
16/Γραπτές εργασίας για το σπίτι: Ανία	-,228	,072	,443	-,544	,286	1			
17/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	,074	-	,105	,050	-,283	-,138	-,243	1	
18/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	,289	,380	-,066	-,064	,822**	,563	0,015	1	
<u>Παραγωγή γραπτού λόγου</u>									
31/Παραγωγικότητα (συν.αριθμός λέξεων)	-,529	,371	,321	,122	,202	-,396	0,225	-,115	
32/Πολυπλοκότητα-ποσοστό κύριες προτάσεις	,608	-	,013	-,551	,499	,488	-,116	-,534	,338
33/Πολυπλοκότητα-ποσοστό δευτερεύουσες προτάσεις	-,612	,015	,554	-,498	-,495	,102	0,534	-,352	
34/Ποσοστό ορθογραφημένες λέξεις [§]	-,242	-	,074	,313	-,197	-,284	-,245	0,441	-,256
35/Ποσοστό φωνολογικών λαθών [§]	-,473	,231	,171	,112	,178	,344	0,307	,313	
36/Ποσοστό μορφολογικών λαθών [§]	,272	,012	-,275	,123	,222	,287	-	0,486	,240
37/Ακρίβεια-ποσοστό τονισμού [§]	-,163	-	,237	,124	,050	-,335	,006	-	0,069
38/Συνοχή [§]	,146	,056	-,402	,754*	,032	-	,755*	0,053	-,173
39/Συνεκτικότητα [§]	-,295	,037	,006	,219	-,144	-,442	0,383	-,214	
40/Κειμενική οργάνωση [§]	,009	-	,009	-,326	,497	,061	-	,672*	0,436
41/Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης	,044	-	,027	-,343	,542	,152	-,616	0,200	-,246
Οι τιμές αφορούν σε συντελεστές συσχέτισης Pearson ή [§] Spearman rho.									
*** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$.									
Σε αυτόν τον πίνακα το δείγμα είναι $n=10$.									

Πίνακας 6.3.1δ

Ανάλυση συσχετίσεων για το δείγμα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες

	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
<u>Ερωτηματολόγιο</u> <u>Ακαδημαϊκών</u> <u>συναισθημάτων</u> <u>προ-έφηβοι</u>												
19/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ευχαρίστηση	1											
20/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Υπερηφάνεια	,653**	1										
21/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Θυμός	-,065	,061	1									
22/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Άγχος	,102	,434	,561*	1								
23/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Απελπισία	-,650**	-,442	,403	,368	1							
24/Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ανία	-,457*	-,174	,320	,208	,363	1						
25/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση §	,596**	,626**	,228	,334	-,192	-,234	1					
26/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Υπερηφάνεια	,160	,587**	-,132	,160	-,395	,261	,279	1				
27/Εξέταση στην	,312	,187	,560*	,110	,025	-,184	,316	-,319	1			

<u>παραγωγή γραπτού λόγου: Θυμός[§]</u>												
28/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	,138	,463*	,271	,699**	,153	,389	,195	,507*	,125	1		
29/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ανακούφιση	-,097	,303	,357	,460*	,122	,508*	,194	,605**	,027	,766***	1	
30/Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Απελπισία [§]	-,289	-,053	,698**	,565**	,562**	,180	,010	-,013	,300	,482*	,493*	1
<u>Παραγωγή γραπτού λόγου</u>												
31/Παραγωγικότητα (συν. αριθμός λέξεων)	,063	-,006	-,073	-,224	-,312	,220	-,106	-,067	,042	-,181	-,270	-,574**
32/Πολυπλοκότητα-ποσοστό κύριες προτάσεις	-,292	-,216	,319	,254	,440	,380	-,182	-,058	,122	,056	-,036	,349
33/Πολυπλοκότητα-ποσοστό δευτερεύουσες προτάσεις	,292	,216	-,319	-,254	-,440	-,380	,182	,058	-,122	-,056	,036	-,349
34/Ποσοστό ορθογραφημένες λέξεις [§]	-,229	-,268	-,040	,032	,439	-,014	-,286	-,237	-,057	-,061	,019	,027
35/Ποσοστό φωνολογικών λαθών [§]	-,130	-,199	-,211	-,483*	-,236	-,313	,123	-,126	-,150	-,553*	-,366	-,292
36/Ποσοστό μορφολογικών λαθών [§]	,274	,328	,217	,101	-,401	,097	,344	,275	,129	,148	,080	,061
37/Ακρίβεια-ποσοστό τονισμού [§]	-,100	-,078	-,101	-,332	-,110	-,087	-,189	-,254	,155	-,408	-,381	-,332

38/Συνοχή [§]	-,173	-,221	-,210	-,368	,015	-,212	-,215	-,170	-,120	-,500*	-,454*	-,364
39/Συνεκτικότητα [§]	,134	,350	,127	,226	-,258	,077	-,011	,359	,151	,382	,241	,076
40/Κειμενική οργάνωση [§]	,012	,102	-,200	-,091	-,153	,063	-,143	,160	-,152	-,013	-,100	-,395
41/Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης	-,001	,130	-,194	,157	-,096	,369	-,172	,394	-,259	,470*	,195	-,035

Οι τιμές αφορούν σε συντελεστές συσχέτισης Pearson ή [§]Spearman rho.
*** $p < ,001$, ** $p < ,01$, * $p < ,05$.
Σε αυτόν τον πίνακα το δείγμα είναι $n=20$.

6.4 Διαφορές μέσων και διαμέσων κλιμάκων εργαλείων ανάμεσα στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες

Σε αυτήν την ενότητα, θα διερευνηθεί το τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη ή όχι διαφορών στους μέσους όρους και στις διαμέσους των αποκρίσεων στα κίνητρα, στα συναισθήματα και την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο των Κινήτρων κατά την Παραγωγή Γραπτού Λόγου (WAMS) βρέθηκε στατιστική σημαντική διαφορά μόνο στην Αποτελεσματικότητα ($t(58) = 2,73, p = ,008$) με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης να έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο ($M = 23,47 \pm T.A. = 3,63$) από ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ($M = 21,10 \pm T.A. = 3,06$).

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου, διαφορές βρέθηκαν στο Αυτόνομο και στο Ελεγχόμενο Κίνητρο για τον ελεύθερο χρόνο ($t(58) = 2,18, p = ,034$ και $t(58) = -2,88, p = ,006$ αντιστοίχως). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης βρέθηκαν να έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο ($M = 3,01 \pm T.A. = 0,86$) από ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ($M = 2,57 \pm T.A. = 0,69$) στο Αυτόνομο Κίνητρο ενώ στο Ελεγχόμενο Κίνητρο οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης βρέθηκαν να έχουν μικρότερο μέσο όρο ($M = 2,16 \pm T.A. = 0,62$) από ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ($M = 2,68 \pm T.A. = 0,77$).

Όσον αφορά στα ερωτηματολόγια Αυτοναφοράς για την αξιολόγηση ακαδημαϊκών συναισθημάτων, διαφορές βρέθηκαν στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου με τη Μορφή Εργασιών στο Σπίτι για την Απελπισία ($U = 122,00, p = ,033$), όπου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο και διάμεσο σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Όσον αφορά στο εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης παρουσίασαν μεγαλύτερη διάμεσο στο ποσοστό με ορθογραφημένες λέξεις σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ($U = 139,00, p < ,001$), στην Ακρίβεια Τονισμού ($U = 115,00, p < ,001$), στη Συνοχή ($U = 228,00, p = ,001$), στη Συνεκτικότητα ($U = 303,50, p = ,029$), στην Κειμενική Οργάνωση ($U = 232,00, p = ,001$) και στην Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης ($U = 5,00, p < ,001$). Αντιθέτως, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν μεγαλύτερη διάμεσο στο ποσοστό φωνολογικών λαθών ($U = 316, p < .05$) σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Πίνακας 6.4.1

Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Κλίμακα	Τυπικής ανάπτυξης (n = 30)	Με μαθησιακές δυσκολίες (n = 30)	t/U [§]	p
<u>Ερωτηματολόγιο Κινήτρων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου</u>				
Αποτελεσματικότητα μαθητών	23,47 ± 3,63	21,10 ± 3,06	2,73	,008
Απόδοση επιτυχίας [§]	16,00 (3,00)	15,50 (3,00)	347,50	,125
Ενδιαφέρον σχετικά με το έργο και την αξία του [§]	18,00 (6,00)	18,00 (3,00)	447,50	,970
Στόχοι μάθησης [§]	16,00 (3,00)	15,00 (2,00)	332,00	,077
Στόχοι Προσέγγισης Επίδοσης [§]	14,00 (5,00)	15,50 (2,00)	328,00	,069
Στόχοι αποφυγής επίδοσης	17,83 ± 4,08	19,43 ± 3,86	-1,56	,124
<u>Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου</u>				
Αυτόνομο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	3,01 ± 0,86	2,57 ± 0,69	2,18	,034
Ελεγχόμενο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	2,16 ± 0,62	2,68 ± 0,77	-2,88	,006
Αυτόνομο κίνητρο: σχολείο	3,00 ± 0,92	2,81 ± 0,73	0,87	,386
Ελεγχόμενο κίνητρο: σχολείο	2,54 ± 0,63	2,82 ± 0,84	-1,43	,159
<u>Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών συναισθημάτων</u>				
Παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	3,43 ± 1,31	3,10 ± 0,99	0,63	,538
Παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	1,63 ± 0,62	1,60 ± 0,59	0,09	,927
Παραγωγή γραπτού λόγου: Ανία	2,05 ± 0,96	2,48 ± 0,92	-1,01	,325
Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ευχαρίστηση	2,60 ± 1,58	2,30 ± 1,09	0,50	,626
Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Άγχος [§]	1,00 (0,67)	1,50 (0,67)	43,00	,570
Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ανία	2,13 ± 1,02	2,70 ± 1,21	-1,13	,273
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	3,17 ± 1,41	3,13 ± 0,69	0,07	,947
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	1,58 ± 0,53	1,98 ± 1,02	-1,10	,286
<u>Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών συναισθημάτων προ-έφηβοι</u>				

Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ευχαρίστηση	2,90 ± 0,69	2,91 ± 0,75	-0,06	,956
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Υπερηφάνεια	3,56 ± 0,72	3,30 ± 1,01	0,95	,347
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Θυμός	1,73 ± 0,40	2,14 ± 0,69	-2,33	,025
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Άγχος	2,44 ± 0,66	2,81 ± 1,06	-1,34	,190
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Απελπισία	1,74 ± 0,56	2,36 ± 0,62	-3,35	,002
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ανία	2,83 ± 1,24	2,98 ± 1,01	-0,42	,677
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση [§]	2,75 (0,75)	3,00 (0,50)	174,50	,485
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Υπερηφάνεια	3,48 ± 0,55	3,60 ± 0,60	-0,69	,496
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Θυμός [§]	1,50 (0,88)	1,88 (0,88)	137,50	,088
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	2,44 ± 0,78	2,81 ± 1,17	-1,19	,242
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ανακούφιση	3,36 ± 0,95	3,76 ± 1,07	-1,25	,219
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Απελπισία [§]	1,75 (0,50)	2,13 (0,88)	122,00	,033
<u>Παραγωγή γραπτού λόγου</u>				
Παραγωγικότητα (συν. αριθμός λέξεων)	119,13 ± 29,59	116,27 ± 42,11	0,31	,761
Πολυπλοκότητα-ποσοστό κύριες προτάσεις [§]	69,50 (16,00)	66,50 (14,00)	406,00	,515
Πολυπλοκότητα-ποσοστό δευτερεύουσες προτάσεις [§]	30,50 (16,00)	33,50 (14,00)	406,00	,515
Ποσοστό ορθογραφημένες λέξεις [§]	96,50 (4,00)	90,00 (10,00)	139,00	<,001
Ποσοστό φωνολογικών λαθών [§]	0,00 (1,00)	1,00 (2,00)	316,00	,032
Ποσοστό μορφολογικών λαθών [§]	4,00 (5,50)	9,00 (8,00)	165,00	<,001
Ακρίβεια-ποσοστό τονισμού [§]	100,00 (4,00)	88,00 (22,00)	115,00	<,001
Συνοχή [§]	13,00 (1,50)	12,00 (2,00)	228,00	,001
Συνεκτικότητα [§]	27,00 (1,50)	26,00 (2,00)	303,50	,029
Κειμενική οργάνωση [§]	40,25 (3,00)	38,25 (2,50)	232,00	,001
Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης	10,40 ± 2,71	7,43 ± 1,79	5,00	<,001

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.

[§]Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

6.5 Διαφορές μέσων και διαμέσων κλιμάκων εργαλείων συγκριτικά με την τάξη

Σε αυτήν την ενότητα, θα διερευνηθεί το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη ή όχι διαφορών στους μέσους όρους και στις διαμέσους των αποκρίσεων στα κίνητρα, στα συναισθήματα και την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου ανάμεσα στις τρεις ηλικιακές ομάδες του δείγματος της έρευνας.

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο των Κινήτρων κατά την Παραγωγή Γραπτού Λόγου (WAMS) βρέθηκε στατιστική σημαντική διαφορά στους Στόχους Προσέγγισης Επίδοσης ($F(2,57) = 6,33, p = ,003$) με τους μαθητές ΣΤ' τάξης να έχουν μικρότερο μέσο όρο ($M = 13,00 \pm T.A. = 2,99$) από τους μαθητές Ε' τάξης ($M = 15,75 \pm T.A. = 2,75$) και Δ' τάξης ($M = 15,60 \pm T.A. = 2,48$).

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου, διαφορές βρέθηκαν στο Ελεγχόμενο Κίνητρο για το σχολείο ($H = 7,71, p = ,021$) με τους μαθητές ΣΤ' τάξης να έχουν μικρότερη διάμεσο ($\Delta = 2,28$) από τους μαθητές Ε' τάξης ($\Delta = 2,83$).

Όσον αφορά στα ερωτηματολόγια Αυτοναφοράς για την αξιολόγηση ακαδημαϊκών συναισθημάτων, οι διαφορές που εξετάστηκαν ήταν για την Ε' και ΣΤ' τάξη καθώς τα ερωτηματολόγια διαφοροποιήθηκαν αναλόγως την ηλικία του παιδιού. Διαφορές βρέθηκαν στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου στην Τάξη για την Υπερηφάνεια ($U = 127,50, p = ,049$), για το Άγχος ($t(38) = 2,77, p = ,009$), στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου με τη Μορφή Εργασιών στο Σπίτι για το Άγχος ($t(34) = 2,73, p = ,010$) και για την Ανακούφιση ($t(38) = 2,10, p = ,042$). Σε όλες τις τρεις προαναφερθείσες κλίμακες οι μαθητές με Ε' τάξης είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο ή διάμεσο σε σχέση με τους μαθητές ΣΤ' τάξης.

Όσον αφορά στο εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο, οι μαθητές Δ' τάξης παρουσίασαν μεγαλύτερη διάμεσο στο Ποσοστό Φωνολογικών Λαθών ($\Delta = 0,65$) σε σχέση με τους μαθητές Ε' τάξης ($\Delta = 0,00$) ενώ οι μαθητές Ε' τάξης παρουσίασαν μεγαλύτερο μέσο όρο στην Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης ($M = 10,20 \pm T.A. = 2,59$) σε σχέση με τους μαθητές ΣΤ' τάξης ($M = 8,35 \pm T.A. = 3,12$).

Πίνακας 6.5.1

Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων συγκριτικά με την τάξη

Κλίμακα	Δ' ($n = 20$)	Ε' ($n = 20$)	ΣΤ' ($n = 20$)	F/H^\ddagger	p
<u>Ερωτηματολόγιο Κινήτρων</u>					
<u>κατά την παραγωγή γραπτού</u>					

<u>λόγου</u>					
Αποτελεσματικότητα μαθητών	21,85 ± 3,25	23,70 ± 3,08	21,30 ± 3,92	2,68	,077
Απόδοση επιτυχίας	16,45 ± 1,39	16,15 ± 2,25	14,90 ± 2,75	2,78	,071
Ενδιαφέρον σχετικά με το έργο και την αξία του [§]	17,50 (5,00)	18,50 (3,00)	18,50 (5,00)	1,11	,574
Στόχοι μάθησης [§]	15,00 (2,00)	16,00 (3,00)	16,00 (2,50)	0,98	,612
Στόχοι Προσέγγισης επίδοσης ^{β,γ}	15,60 ± 2,48	15,75 ± 2,75	13,00 ± 2,99	6,33	,003
Στόχοι αποφυγής επίδοσης	19,10 ± 4,60	19,35 ± 3,03	17,45 ± 4,19	1,34	,271
<u>Ερωτηματολόγιο</u>					
<u>Αυτορρύθμισης και</u>					
<u>Κινήτρων για την</u>					
<u>Παραγωγή Γραπτού Λόγου</u>					
Αυτόνομο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	3,03 ± 0,94	2,75 ± 0,70	2,59 ± 0,73	1,50	,231
Ελεγχόμενο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	2,45 ± 0,75	2,64 ± 0,81	2,17 ± 0,62	2,06	,137
Αυτόνομο κίνητρο: σχολείο	3,07 ± 1,02	2,96 ± 0,68	2,69 ± 0,74	1,13	,330
Ελεγχόμενο κίνητρο: σχολείο ^{§,γ}	2,50 (0,78)	2,83 (1,11)	2,28 (0,56)	7,71	,021
<u>Ερωτηματολόγιο</u>					
<u>Ακαδημαϊκών</u>					
<u>συναισθημάτων-προέφηβοι</u>					
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ευχαρίστηση [†]		2,93 ± 0,80	2,89 ± 0,62	0,17	,870
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Υπερηφάνεια [‡]		3,88 (1,00)	3,13 (1,25)	127,50	,049
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Θυμός [†]		2,04 ± 0,72	1,83 ± 0,42	1,14	,261
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Άγχος [†]		2,99 ± 0,94	2,26 ± 0,70	2,77	,009
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Απελπισία [†]		2,09 ± 0,76	2,01 ± 0,56	0,35	,726
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ανία [‡]		3,25 (1,75)	2,50 (1,13)	130,50	,059
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση [†]		2,81 ± 0,64	2,90 ± 0,59	-0,45	,656
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Υπερηφάνεια [†]		3,71 ± 0,50	3,36 ± 0,59	2,01	,051
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Θυμός [†]		1,93 ± 0,74	1,75 ± 0,49	0,88	,384
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος [†]		3,03 ± 1,07	2,23 ± 0,76	2,73	,010
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ανακούφιση [†]		3,89 ± 0,96	3,24 ± 0,99	2,10	,042

Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Απελπισία [‡]	2,00 (1,13)	2,00 (0,63)	163,00	,311
<u>Παραγωγή γραπτού λόγου</u>				
Παραγωγικότητα (συν.αριθμός λέξεων)	129,05 ± 38,91	110,15 ± 34,57	113,90 ± 33,62	1,57 ,218
Πολυπλοκότητα-ποσοστό κύριες προτάσεις [§]	71,50 (11,50)	69,50 (11,50)	61,00 (26,00)	3,06 ,217
Πολυπλοκότητα-ποσοστό δευτερεύουσες προτάσεις [§]	28,00 (11,50)	30,50 (11,50)	39,00 (26,00)	3,07 ,215
Ποσοστό ορθογραφημένες λέξεις [§]	92,50 (8,50)	95,00 (5,50)	94,00 (6,00)	0,97 ,617
Ποσοστό φωνολογικών λαθών ^{§,γ}	1,00 (1,65)	0,65 (1,25)	0,00 (0,50)	6,18 ,046
Ποσοστό μορφολογικών λαθών [§]	8,50 (9,30)	6,00 (5,00)	5,00 (6,55)	2,45 ,293
Ακρίβεια-ποσοστό τονισμού [§]	97,00 (11,00)	91,00 (20,50)	97,50 (10,00)	3,90 ,142
Συνοχή [§]	12,75 (2,00)	13,00 (1,25)	12,75 (1,75)	0,34 ,843
Συνεκτικότητα [§]	26,25 (2,50)	27,00 (0,75)	26,00 (1,00)	5,13 ,077
Κειμενική οργάνωση [§]	38,25 (5,00)	40,00 (2,00)	38,75 (1,75)	2,42 ,298
Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης ^α	8,20 ± 2,02	8,35 ± 3,12	10,20 ± 2,59	3,64 ,033
Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) και αντίστοιχο <i>p</i> -value.				
[§] Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Kruskal-Wallis και αντίστοιχο <i>p</i> -value.				
[†] Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους <i>t</i> -test και αντίστοιχο <i>p</i> -value.				
[‡] Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο <i>p</i> -value.				
^α Οι διαφορές βρέθηκαν μεταξύ Δ' και Ε' τάξης σύμφωνα με την post-hoc σύγκριση Bonferroni.				
^β Οι διαφορές βρέθηκαν μεταξύ Δ' και ΣΤ' τάξης σύμφωνα με την post-hoc σύγκριση Bonferroni.				
^γ Οι διαφορές βρέθηκαν μεταξύ Ε' και ΣΤ' τάξης σύμφωνα με την post-hoc σύγκριση Bonferroni.				
Οι κλίμακες «παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση», «παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος», «παραγωγή γραπτού λόγου: Ανία», «γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ευχαρίστηση», «γραπτές εργασίες για το σπίτι: Άγχος», «γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ανία», «εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση», «εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος» δεν παρουσιάζονται στον παρόντα πίνακα καθώς δόθηκαν μόνο σε μαθητές της Δ' τάξης.				
Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.				

6.6 Διαφορές μέσω και διαμέσων κλιμάκων εργαλείων συγκριτικά με το φύλο

Σε αυτήν την ενότητα, θα διερευνηθεί το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την ύπαρξη ή όχι διαφορών στους μέσους όρους και στις διαμέσους των αποκρίσεων στα κίνητρα, στα συναισθήματα και την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου αναλόγως με το φύλο του μαθητή.

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο των Κινήτρων κατά την Παραγωγή Γραπτού Λόγου (WAMS) βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές για την Απόδοση Επιτυχίας ($U = 276,00$, $p = ,012$), για το Ενδιαφέρον Σχετικά με το Έργο και την Αξία του ($t(58) = -3,71$, $p < ,001$), όπου τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερα σκορ. Αντιθέτως στην Αποφυγή Επίδοσης μεγαλύτερο σκορ είχαν τα αγόρια ($t = 2,47$, $p = ,017$).

Όσον αφορά στο ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου, διαφορές βρέθηκαν στο Αυτόνομο Κίνητρο για τον ελεύθερο χρόνο και το σχολείο ($t(58) = -2,53, p = ,014$ και $t(58) = -2,25, p = ,028$ αντιστοίχως). Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια βρέθηκαν να έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο Αυτόνομου Κινήτρου στον ελεύθερο χρόνο ($M = 3,08 \pm T.A. = 0,92$) από ότι τα αγόρια ($M = 2,57 \pm T.A. = 0,63$) όπως επίσης και στο αυτόνομο Κίνητρο για το σχολείο ($M = 3,17 \pm T.A. = 0,92$ για τα κορίτσια και $M = 2,70 \pm T.A. = 0,70$ για τα αγόρια).

Όσον αφορά στα ερωτηματολόγια Αυτοναφοράς για την αξιολόγηση ακαδημαϊκών συναισθημάτων, για τους μαθητές της Δ δημοτικού για την Ευχαρίστηση ($t(18) = -2,35, p = ,031$) και την Ανία ($t(18) = 2,48, p = ,023$) με τα κορίτσια να καταγράφουν μεγαλύτερο σκορ στο πρώτο και τα αγόρια μεγαλύτερο σκορ στο δεύτερο. Το ίδιο μοτίβο καταγράφηκε και στις Γραπτές Εργασίες για το Σπίτι: τόσο για την Ευχαρίστηση όσο και για την Ανία Για τους προεφήβους αναφορικά με την Παραγωγή Γραπτού Λόγου στην Τάξη παρατηρήθηκε το ίδιο μοτίβο, αλλά μόνο για την Ευχαρίστηση (τα κορίτσια κατέγραψαν μεγαλύτερο μέσο όρο Ευχαρίστησης).

Όσον αφορά στο εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στο Γραπτό Λόγο, τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερο μέσο όρο ή διάμεσο στην Παραγωγικότητα ($t(58) = -3,02, p = ,004$), στην Συνεκτικότητα ($U = 299,00, p = ,031$), στην Κειμενική Οργάνωση ($U = 296,50, p = ,029$) και στην Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης ($t(58) = -2,74, p = ,008$) σε σχέση με τα αγόρια.

Πίνακας 6.6.1

Διαφορές μέσων και διαμέσων των κλιμάκων συγκριτικά με το φύλο

Κλίμακα	Αγόρια ($n = 34$)	Κορίτσια ($n = 26$)	t/U^{\S}	p
<u>Ερωτηματολόγιο Κινήτρων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου</u>				
Αποτελεσματικότητα μαθητών	21,71 \pm 3,55	23,04 \pm 3,43	-1,46	,149
Απόδοση επιτυχίας [§]	15,50 (3,00)	17,00 (3,00)	276,00	,012
Ενδιαφέρον σχετικά με το έργο και την αξία του	17,00 \pm 3,49	20,12 \pm 2,83	-3,71	<,001
Στόχοι μάθησης [§]	15,00 (3,00)	16,00 (2,00)	340,00	,122
Στόχοι Προσέγγισης Επίδοσης	15,12 \pm 2,78	14,35 \pm 3,24	0,99	,326
Στόχοι αποφυγής επίδοσης	19,71 \pm 3,75	17,23 \pm 3,98	2,47	,017
<u>Ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου</u>				
Αυτόνομο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	2,57 \pm 0,63	3,08 \pm 0,92	-2,53	,014

Ελεγχόμενο κίνητρο: ελεύθερος χρόνος	2,42 ± 0,73	2,41 ± 0,78	0,05	,958
Αυτόνομο κίνητρο: σχολείο	2,70 ± 0,70	3,17 ± 0,92	-2,25	,028
Ελεγχόμενο κίνητρο: σχολείο	2,60 ± 0,72	2,79 ± 0,79	-0,99	,328
<u>Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών συναισθημάτων</u>				
Παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	2,73 ± 0,95	3,80 ± 1,10	-2,35	,031
Παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	1,80 ± 0,71	1,43 ± 0,37	1,47	,164
Παραγωγή γραπτού λόγου: Ανία	2,73 ± 0,73	1,80 ± 0,93	2,48	,023
Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ευχαρίστηση	1,55 ± 0,69	3,35 ± 1,20	-4,11	,001
Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Άγχος	1,67 ± 0,96	1,33 ± 0,38	1,02	,327
Γραπτές εργασίες για το σπίτι: Ανία	3,13 ± 0,91	1,70 ± 0,85	3,64	,002
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	2,80 ± 0,92	3,50 ± 1,16	-1,50	,151
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	2,02 ± 1,00	1,54 ± 0,54	1,34	,197
<u>Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκών συναισθημάτων προ-έφηβοι</u>				
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ευχαρίστηση	2,61 ± 0,62	3,34 ± 0,61	-3,66	,001
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Υπερηφάνεια	3,22 ± 0,89	3,75 ± 0,77	-1,96	,058
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Θυμός [§]	2,00 (0,63)	1,75 (0,50)	133,00	,098
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Άγχος	2,53 ± 0,87	2,77 ± 0,94	-0,81	,424
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Απελπισία	2,13 ± 0,72	1,94 ± 0,57	0,87	,388
Παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη: Ανία	3,15 ± 1,10	2,53 ± 1,08	1,75	,089
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ευχαρίστηση	2,67 ± 0,62	3,14 ± 0,49	-2,58	,014
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Υπερηφάνεια	3,47 ± 0,57	3,64 ± 0,57	-0,93	,357
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Θυμός	1,82 ± 0,56	1,86 ± 0,74	-0,18	,860
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Άγχος	2,59 ± 0,88	2,67 ± 1,19	-0,24	,813
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Ανακούφιση	3,72 ± 0,99	3,33 ± 1,05	1,20	,240
Εξέταση στην παραγωγή γραπτού λόγου: Απελπισία [§]	2,00 (1,00)	2,00 (0,75)	149,50	,235
<u>Παραγωγή γραπτού λόγου</u>				
Παραγωγικότητα (συν.αριθμός)	106,15 ± 34,08	132,81 ± 33,56	-3,02	,004

λέξεων)				
Πολυπλοκότητα-ποσοστό κύριες προτάσεις [§]	69,50 (16,00)	67,00 (14,00)	409,00	,622
Πολυπλοκότητα-ποσοστό δευτερεύουσες προτάσεις [§]	30,50 (16,00)	33,00 (14,00)	409,50	,627
Ποσοστό ορθογραφημένες λέξεις [§]	95,00 (7,00)	94,50 (6,00)	388,00	,419
Ποσοστό φωνολογικών λαθών [§]	1,00 (1,00)	0,00 (1,00)	354,50	,157
Ποσοστό μορφολογικών λαθών [§]	5,50 (7,50)	6,30 (7,00)	417,50	,714
Ακρίβεια-ποσοστό τονισμού [§]	91,50 (14,00)	95,50 (13,00)	420,50	,745
Συνοχή [§]	12,50 (1,00)	13,00 (2,00)	347,00	,150
Συνεκτικότητα [§]	26,00 (1,50)	27,00 (1,00)	299,00	,031
Κειμενική οργάνωση [§]	38,25 (3,50)	39,50 (2,50)	296,50	,029
Αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης	8,12 ± 2,61	9,96 ± 2,55	-2,74	,008

Οι τιμές αφορούν σε μέσο όρο (Μ.Ο.), τυπική απόκλιση (Τ.Α.), ελέγχους *t*-test και αντίστοιχο *p*-value.
[§]Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο *p*-value.
 Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%.

Κεφάλαιο 7: Συζήτηση

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η συζήτηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, θα αναφερθούν οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.

Πρωταρχικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η μελέτη του ρόλου των ακαδημαϊκών συναισθημάτων και κινήτρων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης, καθώς και σε μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, στόχος ήταν η διερεύνηση των ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων και των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου μεταξύ μαθητών Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης δημοτικού με τυπική ανάπτυξη και με Μαθησιακές Δυσκολίες καθώς και η μελέτη της σχέσης των ψυχοσυναισθηματικών και γλωσσικών μεταβλητών στην παραγωγή γραπτού λόγου στην κάθε ομάδα.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα περιλάμβανε τη διερεύνηση των συσχετίσεων μεταξύ συγκεκριμένων εσωτερικευμένων, εξωτερικευμένων παραγόντων κινητοποίησης, ελεγχόμενων και αυτόνομων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, των ακαδημαϊκών συναισθημάτων στην τάξη, στην ενασχόληση με εργασίες στο σπίτι και κατά την αξιολόγηση, καθώς και ανάμεσα σε ορισμένους παράγοντες που σχετίζονται με την ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου (παραγωγικότητα, πολυπλοκότητα, ορθογραφική ορθότητα, τονική ορθότητα, κειμενική οργάνωση-συνοχή, συνεκτικότητα, αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης). Σημειώνεται ότι στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα η διερεύνηση των παραπάνω συσχετίσεων αφορούσε τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Από την στατιστική ανάλυση προέκυψαν αρκετές στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων *κινητοποίησης* και των *ακαδημαϊκών συναισθημάτων*, επιβεβαιώνοντας την πρώτη ερευνητική υπόθεση. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα συσχετίστηκε θετικά με την ευχαρίστηση κατά την παραγωγή γραπτού λόγου (στην τάξη, στο σπίτι, κατά την εξέταση), ενώ αρνητική ήταν η συσχέτιση με το άγχος (στην τάξη, στο σπίτι, κατά την εξέταση) και την ανία (στην τάξη, στο σπίτι) στους μαθητές Δ' τάξης. Αρνητική ήταν και η συσχέτιση με την απελπισία (κατά την εξέταση) στους μαθητές Ε' και Στ' τάξης. Η απόδοση

επιτυχίας φάνηκε να έχει θετικές συσχετίσεις με την ευχαρίστηση κατά την εξέταση στους μαθητές Δ' τάξης και την ευχαρίστηση και την υπερηφάνεια που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη στους μαθητές Ε' και Στ' τάξης. Αντιθέτως, αρνητική ήταν η συσχέτιση με το άγχος και την απελπισία κατά τη γραπτή εξέταση για τους μεγαλύτερους μαθητές. Το ενδιαφέρον σχετικά με την αξία του έργου, όπως ήταν αναμενόμενο σχετίστηκε θετικά με την ευχαρίστηση (στην τάξη, στο σπίτι, κατά την εξέταση) και αρνητικά με την ανία (στην τάξη, στο σπίτι) και το άγχος κατά την εξέταση του γραπτού λόγου. Τέλος, οι στόχοι μάθησης σχετίστηκαν θετικά με την ευχαρίστηση (στην τάξη, στο σπίτι) για τους μαθητές Δ' τάξης και αρνητικά με την ανία στην τάξη για τους μαθητές Ε' και Στ' τάξης, ενώ οι στόχοι αποφυγής φάνηκαν να σχετίζονται αρνητικά με την ευχαρίστηση (στην τάξη, στο σπίτι) και την υπερηφάνεια (στην τάξη) και θετικά με την ανία (στην τάξη).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν τις θεωρήσεις της σύγχρονης βιβλιογραφίας, καθώς σύμφωνα με τους Pekrun & Stephens (2012) και τη θεωρία ελέγχου-αξίας, η ευχαρίστηση και η υπερηφάνεια συγκαταλέγονται στα θετικά συναισθήματα ενεργοποίησης, τα οποία παρακινούν το άτομο και προάγουν τη χρήση αποτελεσματικών γνωστικών στρατηγικών και την αυτορρύθμιση της μάθησης. Ωστόσο, αρνητικά συναισθήματα, όπως η απελπισία και η ανία, επενεργούν ανασταλτικά αναφορικά με τα κίνητρα. Δεδομένου μάλιστα ότι η διατήρηση των θετικών αυτών συναισθημάτων προϋποθέτει την εμπλοκή σε δραστηριότητες που προσφέρουν τη δυνατότητα ελέγχου και την αξιολόγηση τους ως σημαντικές, διαφαίνεται ότι μαθητές οι οποίοι εμπλέκονται σε δραστηριότητες αξιολόγησης είναι πιθανότερο να βιώσουν αντίστοιχα συναισθήματα.

Επιπλέον, οι μέτριες αρνητικές συσχετίσεις που προέκυψαν μεταξύ των παραγόντων των κινήτρων (αποτελεσματικότητα, απόδοση επιτυχίας, ενδιαφέρον σχετικά με το έργο) και του άγχους αποτελεί ένα ενδιαφέρον εύρημα καθώς θεωρείται ως ένα αρνητικό συναίσθημα, το οποίο ωστόσο προκαλεί την ενεργοποίηση του ατόμου. Το γεγονός αυτό συμβαίνει σε περιπτώσεις συνύπαρξης φόβου πιθανής αποτυχίας και υψηλής υποκειμενική αξίας των επιδιωκόμενων στόχων. Ωστόσο, όπως διαφαίνεται από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας πρόκειται για κάτι που δεν έχει

διασαφηνισθεί πλήρως, καθώς σε ορισμένες μελέτες έχουν βρεθεί ακόμη και θετικές συσχετίσεις μεταξύ άγχους και κινήτρων ή και καθόλου συσχετίσεις (Pekrun et al., 2002). Σημειώνεται ότι δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των κινήτρων, των θετικών απενεργοποιητικών συναισθημάτων ανακούφισης και των αρνητικών ενεργοποιητικά συναισθημάτων Θυμού. Η απουσία συσχέτισης των κινήτρων με το θυμό ίσως ερμηνεύεται από την τάση των μαθητών να απαντούν ευκολότερα σε ερωτήσεις σχετικές με συναισθήματα περισσότερο κοινωνικά αποδεκτά (Brody & Carter, 1982).

Αντίστοιχα με τα παραπάνω ήταν και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο Αυτορρύθμισης και Κινήτρων για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη τα αυτόνομα κίνητρα σχετίστηκαν θετικά με την ευχαρίστηση (στην τάξη, στο σπίτι, κατά την εξέταση) και την υπερηφάνεια (στην τάξη) και αρνητικά με την ανία (στην τάξη, στο σπίτι) και για τους μικρότερους, αλλά και για τους μεγαλύτερους μαθητές. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τις απόψεις του Pekrun (2006), ο οποίος υποστηρίζει ότι τα θετικά συναισθήματα ενισχύουν την αυτορρύθμιση και τη χρήση μετα-στρατηγικών με γενικότερο θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση του μαθητή, σε αντίθεση με τα αρνητικά που ωθούν το άτομο σε μια περισσότερο εξωτερική καθοδήγηση. Λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξε η έρευνα των Mega, Ronconi & De Beni (2014), ότι δηλαδή τα θετικά συναισθήματα ενισχύουν την ακαδημαϊκή επίδοση, μονάχα όταν διαμεσολαβούνται από την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και τα κίνητρα, διαφαίνεται πιο έντονη η ανάγκη ενσωμάτωσης των ακαδημαϊκών συναισθημάτων στα μοντέλα αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης και κινήτρων.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν επίσης τη θετική συσχέτιση των κινήτρων με την ορθογραφική ορθότητα και την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης και την αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στα κίνητρα και τα μορφολογικά λάθη. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τη σχετική βιβλιογραφία καθώς οι κινητοποιημένοι μαθητές φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο σε γραπτές δοκιμασίες, στις οποίες αποδίδουν υψηλή αξία, είναι πιο προσεκτικοί και κάνουν λιγότερα λάθη κατά την εμπλοκή τους στο έργο (Boscolo 2009). Σημειώνεται στο σημείο αυτό ότι

παρά το γεγονός ότι οι μέχρι τώρα έρευνες επικεντρώνονταν στη διασύνδεση μεταξύ της δραστηριότητας παραγωγής κειμένου και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας (Pajares & Valiente, 2001·Pajares & Valiente, 1999·Chen & Lin, 2009·Woodrow, 2011·Hetthong, 2013), στην εν λόγω έρευνα επιχειρήθηκε και επιβεβαιώθηκε η διασύνδεση της επίδοσης στο γραπτό λόγο και με άλλες συνιστώσες των κινήτρων όπως το ενδιαφέρον και η αξία σχετικά με το έργο και η προσέγγιση της επίδοσης.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, το αυτόνομο κίνητρο κατά τον ελεύθερο χρόνο σχετίστηκε θετικά με την ορθογραφική ορθότητα και την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης και αρνητικά με το ποσοστό μορφολογικών λαθών. Το αυτόνομο κίνητρο στο σχολείο σχετίστηκε εξίσου θετικά με την ορθογραφική ορθότητα, τη συνοχή και την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης και αρνητικά με το ποσοστό μορφολογικών λαθών. Επίσης, το ελεγχόμενο κίνητρο κατά τον ελεύθερο χρόνο, καθώς και σε συνθήκες σχολικής τάξης φάνηκε να παρουσιάζει αρνητική συνάφεια μόνο με το ποσοστό τονισμού των λέξεων. Τα παρόντα αποτελέσματα δείχνουν ότι όσο μεγαλύτερη είναι η εσωτερική κινητοποίηση και το ενδιαφέρον του μαθητή για την παραγωγή γραπτού λόγου, τόσο καλύτερη ικανότητα επιδεικνύει στην ορθογραφική ορθότητα, τη σύνταξη και τη συνοχή κειμένων. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με την άποψη του Graham (2007), ο οποίος διατείνεται ότι οι μαθητές που διαθέτουν μια θετική στάση απέναντι στις γραπτές δοκιμασίες, επιλέγουν να ασχοληθούν με το γράψιμο, ακόμα και αν υπάρχουν και άλλες επιλογές και καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια κατά τη σύνθεση γραπτών κειμένων με αποτέλεσμα να επηρεάζεται θετικά η επίδοσή τους.

Επιπλέον, προέκυψαν ορισμένες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ ακαδημαϊκών συναισθημάτων και παραγόντων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, η παραγωγικότητα σχετίστηκε θετικά με την ευχαρίστηση και αρνητικά με την ανία στην τάξη, η ορθογραφική ορθότητα θετικά με την ευχαρίστηση στην τάξη και αρνητικά με την απελπισία κατά την εξέταση, ενώ το ποσοστό τονισμού και η ορθογραφική ορθότητα σχετίστηκε εξίσου θετικά με την ευχαρίστηση και την υπερηφάνεια στην τάξη. Η θετική συσχέτιση μεταξύ συναισθημάτων και

εμπειριών γραπτής έκφρασης συμφωνούν με ευρήματα παλαιότερων ερευνών, οι οποίες εξέταζαν τους παράγοντες αυτούς σε προπτυχιακούς φοιτητές (Driscoll & Powell, 2016).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας διερευνά τους ίδιους παράγοντες που μελετώνται και στο πρώτο, ωστόσο το δείγμα αυτή τη φορά αφορούσε τους μαθητές που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Σημειώνεται ότι η συγκεκριμένη διερεύνηση παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς οι έρευνες που μελετούν τους παραπάνω παράγοντες και περιλαμβάνουν δείγμα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι αρκετά περιορισμένες. Όπως προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι αρκετοί παράγοντες κινητοποίησης σχετίστηκαν θετικά με θετικά συναισθήματα όπως η ευχαρίστηση και η υπερηφάνεια και αρνητικά με συναισθήματα όπως η απελπισία και η ανία για τους μαθητές Ε' και Στ' τάξης, ενώ βρέθηκαν ελάχιστες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ κινήτρων και συναισθημάτων για τους μαθητές της Δ' τάξης. Φαίνεται, λοιπόν, πως επιβεβαιώνεται η πρώτη ερευνητική υπόθεση περισσότερο για τους μεγαλύτερους μαθητές. Τα ευρήματα αυτά όπως αναφέρθηκε και παραπάνω είναι αναμενόμενα σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, καθώς τα θετικά συναισθήματα λειτουργούν ως κινητήριοι δύναμη για τους μαθητές, ενώ τα αρνητικά φαίνεται να αναστέλλουν τη δράση (Pekrun & Stephens, 2012). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ευρήματα σχετικά με το άγχος, το οποίο σχετίστηκε θετικά με τους στόχους προσέγγισης. Οι στόχοι προσέγγισης, όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω αντανακλούν την προσπάθεια των μαθητών να ξεπεράσουν τους άλλους και να επιδείξουν ανωτερότητά, η προσπάθεια αυτή με βάση τα συγκεκριμένα αποτελέσματα φαίνεται να συνθέτει έναν επιπλέον παράγοντα άγχους για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, συνυπολογίζοντας μάλιστα το γεγονός ότι τα αρνητικά συναισθήματα άγχους εγείρονται σε περιπτώσεις συνύπαρξης φόβου πιθανής αποτυχίας και υψηλής υποκειμενική αξίας των επιδιωκόμενων στόχων, όπου προκαλούν την ενεργοποίηση του ατόμου (Pekrun, et al., 2002).

Επιπλέον, σημειώνεται το γεγονός ότι προέκυψαν ελάχιστες συσχετίσεις μεταξύ των κινήτρων και των σχετικών με την παραγωγή γραπτού λόγου παραγόντων, ωστόσο με βάση την

αντίστοιχη υπόθεση αναμενόταν η ύπαρξη θετικών συσχετίσεων μεταξύ των κινήτρων και της επίδοσης στο γραπτό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι προσέγγισης της επίδοσης σχετίστηκαν αρνητικά με τη συνοχή και τα ελεγχόμενα κίνητρα αρνητικά με τα φωνολογικά λάθη. Αντίστοιχα λίγες ήταν και οι στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στα συναισθήματα και τους παράγοντες που σχετίζονται με την επίδοση στο γραπτό λόγο. Τα ευρήματα αυτά προκαλούν έκπληξη καθώς αναμενόταν να βρεθούν περισσότερες συσχετίσεις μεταξύ των παραπάνω παραγόντων, δεδομένου ότι η επίδραση των κινήτρων και των συναισθημάτων στην παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί παραδοχή ποικίλων ερευνών (Boscolo & Gelati, 2007· Garcia & de Caso, 2007· Graham, Berninger & Fan, 2007· Driscoll & Powell, 2016). Μια πιθανή ερμηνεία ίσως είναι η γενικότερη αρνητική στάση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία ενδεχομένως να επηρεάζει τη διάθεση τους να απαντήσουν με ειλικρίνεια σε ερωτήσεις που αφορούν τη διαδικασία γραφής.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα μελετήθηκε η ύπαρξη διαφορών στους μέσους όρους και τις διαμέσους των αποκρίσεων που αφορούσαν στους παράγοντες κινητοποίησης για γραφή, στα ακαδημαϊκά συναισθήματα και στους σχετικούς με την παραγωγή γραπτού λόγου παράγοντες, μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Μέσα από την ανάλυση για τα *κίνητρα* φάνηκε ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο αναφορικά με τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, επιβεβαιώνοντας τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση. Σημειώνεται πως το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και μέσα από άλλες έρευνες (Valas, 2001· Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu & Fuchs, 2006) όπου διαφαίνεται η μειωμένη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και η έλλειψη κινήτρων.

Επιπλέον, σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο πληθυσμών φάνηκαν να υπάρχουν αναφορικά με τους παράγοντες αυτορρύθμισης και των κινήτρων. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο στα αυτόνομα κίνητρα, ενώ οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε να έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στα ελεγχόμενα κίνητρα. Το γεγονός

αυτό επιβεβαιώνει εξίσου τη δεύτερη ερευνητική υπόθεση και συνάδει με τη βιβλιογραφία, όπου φαίνεται πως σε αντίθεση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν την τάση να εκλαμβάνουν τα γεγονότα ως απόρροια εξωτερικών παραγόντων, επηρεάζοντας παράλληλα τον βαθμό επιλογής για δράση και την επιμονή στο υπό εκτέλεση έργο (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007 · Παντελιάδου, 2011).

Επιπλέον, διαφορές βρέθηκαν αναφορικά με τα *συναισθήματα*, όπου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο στα αρνητικά συναισθήματα σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, επιβεβαιώνοντας έτσι την τρίτη ερευνητική υπόθεση. Η διαπίστωση της βίωσης αρνητικών συναισθημάτων από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί εξίσου εύρημα της διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς οι επανειλημμένες αποτυχίες που σημειώνουν οδηγούν σε έντονα συναισθήματα θυμού και αισθήματος αβοηθησίας με συχνά ολέθρια αποτελέσματα για τη μαθησιακή διαδικασία, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση (Saddler & Buckland, 1995· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Τέλος, εξετάστηκε και επιβεβαιώθηκε η υπόθεση σχετικά με την υπεροχή των μαθητών τυπικής ανάπτυξης όσον αφορά την *επίδοση τους στο γραπτό λόγο*. Αναλυτικότερα, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης παρουσίασαν μεγαλύτερη διάμεσο στο ποσοστό ορθογραφημένων λέξεων σε σχέση με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στην Ακρίβεια Τονισμού, στη Συνοχή, στη Συνεκτικότητα, στην Κειμενική Οργάνωση και στην Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης. Τα αποτελέσματα αυτά ήταν αναμενόμενα καθώς η αντιμετώπιση προβλημάτων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, έχει διαπιστωθεί επανειλημμένα (Σπαντιδάκης, 2004· Δημάκος & Χέλμη, 2009· Heward, 2011· Παναζοπούλου & Διακογιώργη, 2017).

Στο πλαίσιο του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος μελετήθηκαν οι διαφορές που τυχόν προκύπτουν μεταξύ των τριών ηλικιακών βαθμίδων, αναφορικά με τους παράγοντες κινητοποίησης, τα συναισθήματα και τους σχετικούς με την παραγωγή γραπτού λόγου παράγοντες. Η ύπαρξη διαφορών των μικρότερων τάξεων αναφορικά με τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, τα

κίνητρα, καθώς και κατά την παραγωγή γραπτού λόγου επιβεβαιώνει εν μέρει την πέμπτη ερευνητική υπόθεση. Το εύρημα που προέκυψε από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, αναφορικά με τον μικρότερο μέσο όρο που σημείωσαν οι μαθητές της Στ' τάξης στους στόχους προσέγγισης της επίδοσης, επιβεβαιώνεται εξίσου από την έρευνα των Pajares & Chong (2003), οι οποίοι διαπίστωσαν τη μείωση των στόχων προσέγγισης της επίδοσης με το πέρας της ηλικίας. Ένα άλλο εύρημα της έρευνας αυτής ήταν η σταθερότητα των στόχων αποφυγής της επίδοσης ανεξαρτήτως ηλικίας, κάτι το οποίο φαίνεται να συνάδει με τις διαπιστώσεις της παρούσας εργασίας. Επιπλέον, τα ελεγχόμενα κίνητρα φάνηκαν να μειώνονται με το πέρας της ηλικίας. Το εύρημα αυτό συνεπάγεται ότι καθώς οι μαθητές μεγαλώνουν κατευθύνονται περισσότερο από προσωπικές επιλογές αναφορικά με την εμπλοκή τους σε μια δραστηριότητα γραπτής έκφρασης και λιγότερο από εξωτερικές πιέσεις. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με άλλους παράγοντες των κινήτρων, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται από τους Troia, Shankland, Wolbers & Lawrence (2013), οι οποίοι διατείνονται ότι μεταβλητές, όπως η ηλικία, δεν επηρεάζουν τις πεποιθήσεις κινητοποίησης των μαθητών αναφορικά με τον γραπτό λόγο.

Διαφορές επίσης εντοπίστηκαν σε *συναισθήματα* όπως η υπερηφάνεια κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη και η ανακούφιση κατά την εξέταση, όπου οι μαθητές της Ε' τάξης φάνηκαν να σημειώνουν μεγαλύτερα σκορ συγκριτικά με τους μαθητές ΣΤ' τάξης. Την ενδεχόμενη μείωση των θετικών ακαδημαϊκών συναισθημάτων στα χρόνια του δημοτικού επιβεβαιώνουν οι Pekrun & Stephens (2012), οι οποίοι θεωρούν ως πιθανές αιτίες τις αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις και την υψηλότερη επιλεκτικότητα αναφορικά με την εμπλοκή σε ακαδημαϊκά έργα, ως μέρος της γενικότερης διαδικασίας διαμόρφωσης της ταυτότητας των μαθητών που εισέρχονται στην προ-εφηβεία. Επιπλέον, οι μαθητές της Δ' τάξης φαίνεται να βιώνουν περισσότερο άγχος συγκριτικά με τους μαθητές της Στ' τάξης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου στην τάξη, γεγονός το οποίο αντίκειται στις παραδοχές της βιβλιογραφίας για σταδιακή αύξηση του άγχους (Pekrun & Stephens, 2012). Μια πιθανή ερμηνεία είναι η αλλαγή ομάδων αναφοράς που συνεπάγεται η

μετάβαση από μια τάξη χαμηλότερων ικανοτήτων σε μια τάξη υψηλότερων ικανοτήτων.

Όσον αφορά την *παραγωγή γραπτού λόγου*, οι μαθητές της Δ΄ τάξης σημείωσαν μεγαλύτερο ποσοστό φωνολογικών λαθών σε σχέση με τους μαθητές της Ε΄ τάξης. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται από την παραδοχή ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές διαθέτουν μεγαλύτερη εμπειρία και εξοικείωση με τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου και ως εκ τούτου σημειώνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη. Επιπλέον, οι μαθητές της Ε΄ τάξης παρουσίασαν μεγαλύτερο μέσο όρο στην Αποκατάσταση Αποδομημένης Πρότασης σε σχέση με τους μαθητές ΣΤ΄, φανερώνοντας ορισμένες δυσκολίες στις δεξιότητες συντακτικής οργάνωσης.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά την ύπαρξη τυχόν διαφορών αναφορικά με τα κίνητρα μάθησης, τα ακαδημαϊκά συναισθήματα και τους παράγοντες που σχετίζονται με την παραγωγή γραπτού λόγου συγκριτικά με το φύλο του κάθε μαθητή. Σημειώνεται ότι βρέθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, επιβεβαιώνοντας έτσι την τελευταία ερευνητική υπόθεση. Από την ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι τα κορίτσια σημείωσαν μεγαλύτερο σκορ συγκριτικά με τα αγόρια στις συνιστώσες των *κινήτρων*. Πιο συγκεκριμένα, τα κορίτσια φάνηκαν να έχουν μεγαλύτερο μέσο όρο στην Απόδοση Επιτυχίας, το Ενδιαφέρον Σχετικά με το Έργο και την Αξία του και στους Στόχους μη Αποφυγής Επίδοσης. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από τη βιβλιογραφία, καθώς η ισχυρότερη κινητοποίηση των κοριτσιών αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, έχει αποτελέσεις κατά καιρούς σημείο σύγκλισης ποικίλων ερευνών (Pajares & Valiante 1999, Pajares & Valiante 2001). Αντίστοιχα αναμενόμενα, με βάση τη βιβλιογραφία (Pajares & Valiente, 2001) ευρήματα προέκυψαν και από την ανάλυση του ερωτηματολογίου Αυτορρύθμισης, όπου τα κορίτσια σημείωσαν μεγαλύτερο μέσο όρο στα αυτόνομα κίνητρα κατά τον ελεύθερο χρόνο αλλά και στο σχολείο, φανερώνοντας τον υψηλό βαθμό επιλογής τους αναφορικά με τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου.

Όσον αφορά τα ακαδημαϊκά συναισθήματα, από την παραγοντική ανάλυση προέκυψε ότι τα κορίτσια αισθάνονται περισσότερο ευχαρίστηση κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ τα αγόρια εκδηλώνουν περισσότερο συναισθήματα ανίας. Το γεγονός αυτό θα πρέπει να μελετηθεί υπό το

πρίσμα της γενικότερης συναισθηματικής ανάλυσης των κοριτσιών, όπου όπως προκύπτει μέσα από μελέτες, έχουν την τάση καθώς μεγαλώνουν να περιορίζουν την εκδήλωση αρνητικών και μη κοινωνικά αποδεκτών συναισθημάτων (Brody, 1985). Αναλογιζόμενοι ότι η παρούσα έρευνα βασίζεται σε ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς, η παραπάνω πεποίθηση είναι πιθανό να ασκεί επιρροή στην επιλογή των απαντήσεων των μαθητών. Σημειώνεται ότι δεν εντοπίστηκαν διαφορές αναφορικά με τα υπόλοιπα συναισθήματα που εξετάζονται. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα κορίτσια σημειώνουν υψηλότερα σκορ αναφορικά με τα συναισθήματα του άγχους εξέτασης, της απελπισίας και ανακούφισης σε συνθήκες αξιολόγησης (Pekrun et al. 2004).

Αναφορικά με την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου βρέθηκε ότι τα κείμενα των κοριτσιών ήταν κατά κύριο λόγο μεγαλύτερα σε έκταση (παραγωγικότητα) και διακρίνονταν από καλύτερη συνεκτικότητα και κειμενική οργάνωση. Επίσης, μέσα από τα υψηλότερα σκορ στη δοκιμασία αποκατάστασης αποδομημένης πρότασης, φάνηκε ότι τα κορίτσια διαθέτουν πιο βελτιωμένες συντακτικές ικανότητες σε σχέση με τα αγόρια. Η υπεροχή των κοριτσιών αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου έχει επιβεβαιωθεί μέσα από πολλές έρευνες, όπου η διαδικασία γραφής χαρακτηρίζεται ως ένα παραδοσιακά γυναικείος τομέας. Τα κορίτσια τείνουν να αναπτύσσουν μάλιστα ισχυρότερα κίνητρα γραφής, γεγονός το οποίο λειτουργεί ενισχυτικά αναφορικά με την επίδοση τους στο γραπτό λόγο (Pajares & Valiante 1999, Pajares & Valiante 2001, Pajares, Valiante & Cheong 2006).

Κατά την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, θα πρέπει να αναφερθούν ορισμένοι περιορισμοί που προέκυψαν και αφορούν αρχικά την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν ύστερα από ευκαιριακή δειγματοληψία, με αποτέλεσμα να παραβιάζονται οι αρχές της τυχαίας δειγματοληψίας. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τον μικρό αριθμό του δείγματος, περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στο γενικό πληθυσμό (Παρασκευόπουλος, 1993).

Ένας επιπλέον σημαντικός περιορισμός αφορά το γεγονός ότι η συλλογή δεδομένων

πραγματοποιήθηκε μέσα από ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς. Η χρήση τέτοιου είδους εργαλείων ελλοχεύει κινδύνους όπως οι επηρεασμένες από τη στιγμή αποκρίσεις των παιδιών, καθώς και η συνειδητή ή μη ωραιοποίηση των αυτο-αναφορών τους προκειμένου είτε να παρουσιάσουν έναν περισσότερο αξιόλογο εαυτό, είτε να ικανοποιήσουν τους ερευνητές (Van der Zee, Thijs, & Schakel, 2002). Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί και η ενδεχόμενη λογοκρισία στην οποία υποβάλλουν τον εαυτό τους μαθητές, όταν διερωτώνται για συναισθήματα μη αποδεκτά από κοινωνικής απόψεως. Η διαδικασία αυτή πολύ πιθανό να επηρεάζει και την τελική απάντηση του κάθε μαθητή, άρα και την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων (Brody & Carter, 1982).

Ολοκληρώνοντας, η παρούσα έρευνα παρέχει σημαντικά συμπεράσματα αναφορικά με το ρόλο των κινήτρων και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, τόσο σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης όσο και σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά, οι συσχετίσεις που προκύπτουν τονίζουν την σπουδαιότητα του ρόλου των ψυχο-συναισθηματικών παραγόντων στη γραπτή έκφραση, ενώ η κατανόηση τους προσφέρει στον εκάστοτε εκπαιδευτικό τη δυνατότητα ένταξης τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο την αποτελεσματικότερη μορφή μάθησης. Ωστόσο, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν μεγαλύτερο δείγμα μαθητών καθώς και μαθητές από περισσότερα σχολεία δημόσια και ιδιωτικά προκειμένου να αυξηθεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, ενδιαφέρον θα είχε και η συμπλήρωση ερωτηματολογίων όχι μόνο από τα παιδιά, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, μειώνοντας κατά αυτόν τον τρόπο τον περιορισμό που προκύπτει από τη χρήση ερωτηματολογίων αυτο-αναφοράς αλλά και προσφέροντας έτσι μια σφαιρικότερη άποψη γύρω από τους συγκεκριμένους παράγοντες. Επίσης, μια ακόμη πρόταση προς διερεύνηση αποτελεί η επέκταση της μελέτης σε μικρότερους μαθητές του Δημοτικού μέσα από ποιοτικές μεθόδους με σκοπό τη δυνατότητα περισσότερων συγκρίσεων. Τέλος, θα μπορούσε να διεξαχθεί και μια έρευνα που θα έχει ως στόχο τον έλεγχο του προβλεπτικού χαρακτήρα των παραγόντων κινητοποίησης και των ακαδημαϊκών συναισθημάτων αναφορικά με την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Βιβλιογραφία

- Alamargot, D., Favart, M. & Galbraith, D. (2000). Evolution of idea generation in argumentative writing: writing as knowledge constituting or knowledge transforming process?. *EARLI-Writing Conference*.
- Αποστόλου, Μ. (2007). Παραγωγικές και μη παραγωγικές αιτιακές αποδόσεις των παιδιών στο χώρο του σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 149, 95-110.
- Artino, A. R. (2009). Think, feel, act: Motivational and emotional influences on military students' online academic success. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(2), 146-166. doi: [10.1007/s12528-009-9020-9](https://doi.org/10.1007/s12528-009-9020-9)
- Αρχάκης, Α. (2005). *Γλωσσική Διδασκαλία και Σύσταση των κειμένων*, Αθήνα: Πατάκης.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of "inert knowledge", ". *Thinking and learning skills*, 2, 65-80.
- Bereiter, C., Burtis, P. J., & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in written composition. *Journal of memory and language*, 27(3), 261-278.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Whitaker, D., Sylvester, L., & Nolen, S. B. (1995). Integrating low- and high-level skills in instructional protocols for writing disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 18, 293-309.
- Berninger, V.W., Mizokawa, D. T., & Bragg, R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology*, 29, 57-79.
- Berninger, V. W., Cartwright, A. C., Yates, C. M., Swanson, H. L., & Abbott, R. D. (1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades. Shared and unique functional systems. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 161-196.
- Berninger, V. W., Whitaker, D., Feng, Y., Swanson, H. L., & Abbott, R. D. (1996). Assessment of

Planning, Translating, and Revising in Junior High Writers. *Journal of School Psychology*, 34 (1), 23-52.

Βλάχος, Φ. (2010). Δυσλεξία: Μια συνθετική προσέγγιση αιτιολογικών θεωριών. *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 205-240. Doi: https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume07_Issue2_Vlachos.pdf

Bong, M., & Hocevar, D. (2002). Measuring self-efficacy: Multitrait-multimethod comparison of scaling procedures. *Applied Measurement in Education*, 15(2), 143-171. doi: https://doi.org/10.1207/S15324818AME1502_02

Boscolo, P., & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. *Best practices in writing instruction*, 202-221.

Boscolo, P., Favero, L. & Borghetto, M. (2006). *Writing on an Interesting Topic: Does Writing Foster Interest?* Στο Hidi, S. & Boscolo, P. (Επιμ) 'Writing and Motivation', p 73-92. UK: Elsevier. Doi: [10.1108/S1572-6304\(2006\)0000019007](https://doi.org/10.1108/S1572-6304(2006)0000019007)

Botsas, G., & Padelidu, S. (2003). Goal Orientation and Reading Comprehension Strategy Use among Students with and without Reading Difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477-495. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.010>

Brody, L. R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of personality*, 53(2), 102-149. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00361.x>

Brody, L. R., & Carter, A. S. (1982). Children's emotional attributions to self versus other: An exploration of an assumption underlying projective techniques. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(5), 665. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-006X.50.5.665>

Brouwer, K. L. (2012). Writing motivation of students with language impairments. *Child Language Teaching and Therapy*, 28(2), 189-210. doi: <https://doi.org/10.1177/0265659012436850>

- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational psychologist*, 35(1), 25-37. doi: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Chen, M. C., & Lin H. (2009). Self-efficacy, foreign language anxiety as predictors of academic performance among professional program students in a general English proficiency writing test. *Perceptual and Motor Skills*, 2009(109), 420-430.
- Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. (2001). Fluency in Writing: Generating Text in L1 and L2. *Written Communication* 18 (1), 80-98.
- Collie, R. J., Martin, A. J., & Curwood, J. S. (2016). Multidimensional motivation and engagement for writing: Construct validation with a sample of boys. *Educational Psychology*, 36(4), 771-791. doi: <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1093607>
- Connelly, V., Dockrell, J. E., Walter, K., & Critten, S. (2012). Predicting the Quality of Composition and Written Language Bursts From Oral Language, Spelling, and Handwriting Skills in Children With and Without Specific Language Impairment. *Written Communication*, 29 (3), 278-302.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134. doi: [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- De Naeghel, J, Keer, H., V., Vansteenkiste, M. & Rosseel, Y. (2012). *The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective*. *Journal of Educational Psychology*, American Psychological Association 2012, Vol. 104, No. 4, p 1006–1021. doi: <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- Δημάκος, Ι, & Χέλμη, Μ. (2009). Γνώση, στάση και εκτίμηση της αποτελεσματικότητας στη γραπτή έκφραση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. *Ψυχολογία*, 16 (3), 422-438.
- Δημητροπούλου, Π., Φιλιππάτου, Δ., Διακογιώργη, Κ., Ράλλη, Α., Ρούσσο, Π., & Χρυσόχου, Ε.

(2016, Οκτώβριος). *Η συμβολή των ψυχοσυναισθηματικών παραγόντων στην αναγνωστική κατανόηση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου στη σχολική ηλικία*. Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αναπτυξιακής Ψυχολογίας «Συνθέτοντας το παζλ της ανθρώπινης ανάπτυξης: Γέφυρες με την κοινωνία και την εκπαίδευση», Βόλος.

Driscoll, D. L., & Powell, R. (2016). States, Traits, and Dispositions: The Impact of Emotion on Writing Development and Writing Transfer across College Courses and Beyond. In *Composition Forum* (Vol. 34). Association of Teachers of Advanced Composition. Doi: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1113424>

Elliott, E. S., Kratochwill, T., Littlefield-Cook, J., & Travers, J., (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία, αποτελεσματική μάθηση*. (Επιμ. Λεονταρή, Α. & Συγκολλίτου, Ε., Μετάφ. Σόλμαν, Μ. & Καλύβα, Φ.). Αθήνα: Gutenberg.

Engel P., & Meylan A. (2014). *Epistemic Emotions*: SNF-research project, PI.

Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 36(3), 287-295. doi: [10.1177/002221940303600307](https://doi.org/10.1177/002221940303600307)

García, J. N., & de Caso, A. M. (2006). Changes in writing self-efficacy and writing products and processes through specific training in the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(2), 1-27.

Graham, S. (2006). Writing. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 457–478). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Graham, S., Berninger, V., & Fan, W. (2007). The structural relationship between writing attitude and writing achievement in first and third grade students. *Contemporary educational psychology*, 32(3), 516-536. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.01.002>

Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning

disabilities. *Journal of learning disabilities*, 26(4), 237-249. doi:

<https://doi.org/10.1177/002221949302600404>

Γωνίδα, Ε. (2012). Κίνητρα και Μάθηση: Ο ρόλος του σχολείου και της οικογένειας. Στο Σ.

Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδοσης), *Ψυχο-Παιδιά: Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και το σχολείο*, 130-171. Αθήνα: Πεδίο.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. doi: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.638>

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. 1-28). London, LEA.

Hayes, J. R. (2004). What triggers revision? In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.) *Studies in writing, Vol. 13, Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 9-20). Norwell, MA: Kluwer Academic Press.

Hayes, J. R. (2006). Handbook of Writing Research, Edited by Charles, A. MacArthur, Steve Graham, & Jill Fitzgerald. *New Directions in Writing Theory* (chapter 2, 29-40). Guilford Publications.

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

Hayes, J. R. & Flower L. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*. College Composition and Communication.

Hayes, J. R., & Olinghouse, N. G. (2015). Can Cognitive Writing Models Inform the Design of the Common Core State Standards. *The Elementary School Journal*, 115(4), 480-497.
doi: <https://www.learntechlib.org/p/161731/>.

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*.

Επιστημονική Επιμέλεια: Α. Δαβάζογλου, Κ. Κόκκινος. Μετάφραση: Χ. Λυμπεροπούλου.

Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

- Hetthong, R., & Teo, A. (2013). Does writing self-efficacy correlate with and predict writing performance?. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2(1), 157-167. doi: <http://dx.doi.org/10.7575/ijalel.v.2n.1p.157>
- Hodapp, V. & Benson, J. (1997). The multidimensionality of test anxiety: A test of different models. *Anxiety, Stress and Coping*, 10, 219-244.
- Houck, C. K., & Billingsley, B. S. (1989). Written expression of students with and without learning disabilities: Differences across grades. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 561-572.
- Καραμπατζάκη, Ζ. (2013). *Κίνητρα στην Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από <http://specialeducation-zoi.blogspot.com/2013/08/blog-post.html>
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 29(3), 226-237. doi: <https://doi.org/10.1177/002221949602900301>
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press.
- Kellogg, R. T. (1996). A model of working memory in writing. Στο: *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (edited by Levy, C. M., & Ransdell, S.). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kellogg, R. T., Whiteford, A. P., Cahill, M., & Mertens, A. (2013). Working Memory in Written Composition: An Evaluation of the 1996 Model. *Journal of Writing Research*, 5 (2), 159-190.
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational psychology review*, 14(2), 173-203. doi: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1014626805572>
- Knudson, R. E. (1992). Development and application of a writing attitude survey for grades 1 to 3. *Psychological Reports*, 70(3), 711-720. doi: <https://doi.org/10.2466/pr0.1992.70.3.711>
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αθήνα: τυπωθήτω, Γ. Δαρδάνος.

- Κρόκου, Ζ. (2010). Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής, στο Εμμ. Κολιάδης (εκδ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο: Αξιοποιούμε δυνατότητες- αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. 600-626. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: the achievement emotions questionnaire-elementary school (AEQ-ES). *Learning and Individual differences*, 22(2), 190-201. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.04.009>
- Linnenbrink-Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1-3. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.11.004>
- Maag, J. W., & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal of learning disabilities*, 39(1), 3-10. doi: <https://doi.org/10.1177/00222194060390010201>
- Mamlin, N., Harris, K. R., & Case, L. P. (2001). A methodological analysis of research on locus of control and learning disabilities: Rethinking a common assumption. *The Journal of Special Education*, 34(4), 214-225. doi: <https://doi.org/10.1177/002246690103400404>
- Μαριδάκη- Κασσωτάκη, Α. (2011). Συναισθηματική Νοημοσύνη: Εννοιολογικές διασαφήσεις, θεωρητικά μοντέλα, αξιολόγηση και πρακτικές εφαρμογές, *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 47-61.
- Martinez, C. T., Kock, N., & Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self- efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 351-360. doi: <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.5.5>
- McCutchen, D. (1995). Cognitive processes in children's writing: Developmental and individual differences. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 123-160.
- 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.

- 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. doi: <https://doi.org/10.1037/a0033546>
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική γλωσσολογία: Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία*. Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities, 44*(1), 3-17. doi: <https://doi.org/10.1177/0022219409359939>
- 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.
- Ozturk, E. (2013). *Assessment of writing motivations and activities of the 4th grade primary school students*. International Journal of academic research, Vol 5, No 4, p 293-299.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly, 19*(2), 139-158. doi: <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Pajares, F., Britner, S., L. & Valiante, G. (2000). *Relation between Achievement Goals and Self-Beliefs of Middle School Students in Writing and Science*. Contemporary Educational Psychology, Vol 25, p 406–422. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1027>
- Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research, 39*(4-5), 437-455. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.008>
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English, 104*-120. doi: <https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/PajaresJohnsonUsherRTE2007.pdf>

- Pajares, F. & Valiante, G. (1999). *Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students*. *Contemporary Educational Psychology*, Vol 24, p 390–405. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0995>
- Pajares, F. & Valiante, G. (2001). *Influence of self-efficacy on elementary student's writing*. *The journal of educational research*, Vol 90, p 353-360. doi: <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>
- Πανταζοπούλου, Ε. Τ., & Διακογιώργη, Κ. (2017). Ορθογραφικές δυσκολίες παιδιών με και χωρίς ορθογραφικές δυσκολίες. Στο *Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής (ΕΛ.ΕΠ.ΕΙΔ.Α)*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παντελιάδου, Σ., & Σιδερίδης, Γ. (2007). *Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς*. Υπεύθυνος έργου: Σουζάνα Παντελιάδου. Φορέας Υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής. Τελικός Δικαιούχος-Φορέας Υλοποίησης: Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης, Γλώσσας και Δυσλεξίας.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*. Τόμος Α'. Αυτοέκδοση.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Sanches, C., & Pekrun, R. (2015). The achievement emotions questionnaire: Validation for pre-adolescent students. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(4), 472-481. doi: <https://doi.org/10.1080/17405629.2015.1040757>
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*,

18(4), 315-341. doi: [10.1007/s10648-006-9029-9](https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9)

- Pekrun, R. (2009). Global and local perspectives on human affect: Implications of the control-value theory of achievement emotions.
- Pekrun, R. (2011). Emotion Regulation. On Seel & Nobert M., *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 118-1121. NY: Springer.
- Pekrun, R., Frenzel A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An Integrative Approach to Emotions in Education. In A. S. Paul & P. Reinhard (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 13-36). Burlington: Academic Press. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-012372545-5/50003-4>
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P., Kramer, K., Hochstadt, M., & Molfenter, S. (2004). Beyond Test Anxiety: Development and Validation of the Test Emotions Questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress, and Coping*, 17(3), 287-316. doi: <https://doi.org/10.1080/10615800412331303847>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105. doi: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary educational psychology*, 36(1), 36-48. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child development*, 88(5), 1653-1670. doi: [10.1111/cdev.12704](https://doi.org/10.1111/cdev.12704)
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). New York, US: Springer Science & Business Media. doi:

- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2012). Academic emotions. In K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, & M. Zeidner (Eds.). *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (p. 3–31). doi: <https://doi.org/10.1037/13274-001>
- Pintrich, P., De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways. The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.544
- Πολίτης, Π. (2001). Προφορικός και γραπτός λόγος. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: www.komvos.edu.gr > [glwssa](#) > [odigos](#) > [thema_a10](#) > [a_10_thema](#)
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., Μπίμπου, Α. (2010). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. 4η έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πόρποδας, Δ. Κ. (2011). *Μάθηση & Γνώση στην Εκπαίδευση: Γνωστική Ανάλυση-Δυσκολίες-Εφαρμογές*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- 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.
- Πρίντεζη, Α. & Πολυχρόνη, Φ. (2016). *Η αντιμετώπιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο : Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. doi: <https://www.plogos.gr/TEYXH/2016/8.pdf>
- Rogers, H., & Saklofske, D. H. (1985). Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children. *Journal of learning Disabilities*, 18(5), 273-278.
- Rottenberg, J., & Gross, J. J. (2003). When emotion goes wrong: Realizing the promise of affective science. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 227-232. doi:

<https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg012>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Saddler, C. D., & Buckland Jr, R. L. (1995). The multidimensional perfectionism scale: correlations with depression in college students with learning disabilities. *Psychological reports*, 77(2), 483-490. doi: <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.77.2.483>
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schunk, D. H. (2004). *Learning Theories, An Educational Perspective*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Schunk, D. H. & Miller, S. D. (2002). Self – efficacy and adolescents' motivation. Στο F. Pajares & T. Urdan (eds.) *Academic motivation of adolescents*, 29 – 52, Greenwich, CO: IAP.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση* (Επιμ. Μακρής, Ν. & Πνευματικός, Δ., Μετάφ. Κουλεντιανού, Μ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2007). *Influencing children's self-efficacy and selfregulation of reading and writing through modeling*. *Reading and Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of educational psychology*, 97(3), 366.
- Sideridis, G. D. (2007). Why are students with LD depressed? A goal orientation model of depression vulnerability. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 526-539. doi: <https://doi.org/10.1177/00222194070400060401>
- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliaou, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 215-229. doi: <https://doi.org/10.1177/00222194060390030301>

- Sideridis, G. D., & Scanlon, D. (2006). Motivational issues in learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 131-135. doi: <https://doi.org/10.2307/30035503>
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες-διδασκτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/bitstream/9827/tzivinikou-KOY>
- Tomas, L., & Ritchie, S. M. (2012). Positive emotional responses to hybridised writing about a socio-scientific issue. *Research in Science Education*, 42(1), 25-49. doi: [10.1007/s11165-011-9255-0](https://doi.org/10.1007/s11165-011-9255-0)
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Τριλιανός, Θ. (2009). *Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της*. Αθήνα: εκδ. Πρωτοπορία.
- Troia, G., Harbaugh, A., Shankland, R., Wolbers, K.& Lawrence, A. (2013). *Relationships between writing motivation, writing activity and writing performance: effects of grade, sex and ability*. *Reading and Writing*, Vol 26, 0 17-44.
- Valås, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment II: Effects of learning disabilities and low achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 101-114. doi: <https://doi.org/10.1080/00313830120052705>
- Van der Zee, K., Thijs, M., & Schakel, L. (2002). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European journal of personality*, 16(2), 103-125. doi: <https://doi.org/10.1002/per.434>

- Wallace, D. L., & Hayes, J. R. (1991). Redefining revision for freshmen. *Research in the Teaching of English*, 25, 54-66.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 616–622. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational psychology review*, 6(1), 49-78. doi: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02209024>
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2002). *The development of competence beliefs, expectancies for success and achievement values from childhood through adolescence*. Στο Wigfield, A. & Eccles, J(Επιμ) *'Development of Achievement Motivation'* (p 92-115). USA: Academic press.
- Woodrow, L. (2011). College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, 39, 510-522.
- Χαραλαμπίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Young, M. R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 25-40. doi: <https://doi.org/10.1177/0273475304273346>
- Zelege, S. (2004). Self- concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08856250410001678469>