

*Διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με Μαθησιακές
Δυσκολίες*

Δρ. Ζαφειριάδης Κυριάκος

Περίληψη

Η γραφή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία. Για τη βελτίωσή τους προτείνονται διάφορες στρατηγικές. Η γνωστική στρατηγική διδασκαλίας της γραφής είναι ένα πρόγραμμα με το οποίο οι μαθητές καθοδηγούνται, ώστε να πετύχουν έναν αποτελεσματικό τρόπο γραφής. Με κατάλληλες ερωτήσεις ενεργοποιείται η γνώση των μαθητών για ένα θέμα και, παράλληλα, διδάσκονται τον τρόπο οργάνωσης των ιδεών τους. Ένα άλλο πρόγραμμα είναι η στρατηγική αυτορύθμισης, η οποία περιλαμβάνει την αυτο-διδασκαλία, την τόνωση της αυτοεκτίμησης και την αυτο-ενίσχυση, ενώ στηρίζεται στη βηματική ανάλυση των οδηγιών.

Λέξεις κλειδιά: Μαθησιακές δυσκολίες, μεθοδολογία διδασκαλίας, παραγωγή γραπτού λόγου

Εισαγωγή

Η γραφή είναι πολύπλοκη, απρόβλεπτη και απαιτητική δραστηριότητα. Από τους ερευνητές (Cooper and Odell, 1988) περιγράφεται με τον εξής τρόπο: *«η γραφή συνεπάγεται ότι το άτομο θα ερευνήσει και θα εξετάσει ένα αντικείμενο, θα σχεδιάσει, θα ξεκινήσει, θα αποκαλύψει συναισθήματα, αξίες, ιδέες, ακόμη και στο στάδιο του προσχεδίου, αποφασίζοντας συνεχώς για το λεξιλογικό, γραμματικό και συντακτικό μέρος σε σχέση με το νόημα, επανεξετάζει συνεχώς τι έχει γράψει, προγραμματίζει τι θα ακολουθήσει, διορθώνει και επαναδιατυπώνει, σταματά, μελετά ολόκληρο το κείμενο και ίσως το επανεξετάζει»*.

Στη διαδικασία, λοιπόν, της γραφής οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία, γιατί μπορεί να αντιμετωπίζουν τις εξής δυσκολίες:

- Έχουν περιορισμένες γνώσεις σχετικά με το θέμα που πραγματεύονται
- Αδυνατούν να προσδιορίσουν το θεματικό πυρήνα, τα ζητούμενα του θέματος καθώς και το σκοπό για τον οποίο γράφουν
- Δεν μπορούν να μεταφέρουν τις ιδέες τους στο γραπτό λόγο, γιατί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να ταξινομήσουν τις γνώσεις τους και να τις καταγράψουν λειτουργικά, ώστε να έχουν πληρότητα, ενότητα και αλληλουχία
- Έχουν περιορισμένη γνώση της δομής του κειμένου, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ταξινομήσουν πρωταρχικές και δευτερεύουσες ιδέες.
- Έχουν περιορισμένη ευχέρεια στο γραπτό λόγο και έτσι διστάζουν να εξετάσουν τις ιδέες τους και στη συνέχεια να συνεχίσουν το γράψιμό τους.
- Έχουν δυσκολίες στο να επισημάνουν τα λάθη τους ή να τα διορθώσουν
- Αντιμετωπίζουν δυσκολίες με το λεξιλόγιο, το συντακτικό ή τη γραμματική
- Εγκαταλείπουν γρήγορα το γράψιμο
- Γράφουν κείμενα σύντομα (Παντελιάδου, 2000. Bereiter & Scardamalia, 1987, Case, Mamlin, Harris & Graham, 1994. Harris & Graham, 1992. Scardamalia & Bereiter, 1986)

Κύριο μέρος

1. Γνωστική στρατηγική διδασκαλίας της γραφής (Cognitive Strategy Instruction in Writing)

Ένα από τα προγράμματα που προτείνεται για τη διδασκαλία της γραφής σε μαθητές με Μ.Δ. είναι και η γνωστική στρατηγική διδασκαλίας (Cognitive Strategy Instruction in Writing) στη γραφή, την οποία ανέπτυξε η Englert και συν. (1991) και περιλαμβάνει επεξηγηματικούς μονολόγους του εκπαιδευτικού, που αν τους

παρακολουθήσουν οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τις διαδικασίες που καθοδηγούν έναν αποτελεσματικό τρόπο γραφής (Pressley, McGoldrick, Cariglia-Bull & Symons, 1995).

Η γνωστική στρατηγική διδασκαλίας στη γραφή διαρθρώνεται σε βήματα, από τα οποία το πρώτο βήμα επικεντρώνεται στο «πώς» της γραφής. Η σχηματική οικοδόμηση συνεπάγεται την ανάγκη να υποστηριχτούν οι μαθητές με πληροφορίες γύρω από τη δομή του κειμένου, γιατί υπάρχει η άποψη πως, αν διδάξουμε στους μαθητές τη δομή των αφηγηματικών ιστοριών, αυξάνεται η ικανότητά τους να γράφουν οργανωμένες και κατανοητές ιστορίες. Αρχικά, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές στη δομή του κειμένου μέσω της χρήσης ποικίλων παραδειγμάτων, ενώ, καθώς διαβάζει δυνατά ένα κείμενο, υποβάλλει ερωτήσεις, οι οποίες αφορούν στην κατανόηση και δεν είναι εμφανείς από την ανάγνωση (Γιατί ο πρωταγωνιστής πήρε αυτή την απόφαση; Πού και πότε συνέβη η ιστορία;).

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ένα «φύλλο σκέψης», το οποίο περιλαμβάνει ερωτήσεις και με τον τρόπο αυτό καθοδηγούνται οι μαθητές στη διαδικασία της γραφής.

Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνουν τα φύλλα της σκέψης επιτρέπουν στα παιδιά:

- να σκεφτούν το ακροατήριό τους (για ποιον γράφω; γιατί το γράφω αυτό;)
- να ενεργοποιήσουν τη γνώση τους (τι ξέρω γι' αυτό το θέμα;)
- να οργανώσουν τις προηγούμενες ιδέες τους για τη διαδικασία της γραφής (πώς να ομαδοποιήσω τις ιδέες μου;)

Υπόδειγμα 1

Θέμα: *«Το πλοίο ξεκίνησε, αν και ο καιρός ήταν πολύ κακός. Από την πρώτη στιγμή άρχισα να φοβούμαι. Κοιτούσα γύρω μου.... Συνεχίστε την ιστορία περιγράφοντας ένα φανταστικό επεισόδιο σε φουρτουνιασμένη θάλασσα»¹*

- ❖ Ποιος: Για ποιον γράφω; Σε έναν φίλο
- ❖ Γιατί: Για ποιο λόγο γράφω το κείμενο; Για να αφηγηθώ την περιπέτειά μου στη θάλασσα
- ❖ Τι: Τι γνωρίζω;
 1. Πώς ήταν οι καιρικές συνθήκες κατά τη διάρκεια του απόπλου (αέρας, ουρανός, τρικυμία κ.λπ.)
 2. Πώς ήταν το ταξίδι (το πλοίο παραδόθηκε στη μανία των κυμάτων)
 3. Αντιδράσεις του πληρώματος, των επιβατών και δικές μου
 4. Συναισθήματα: φόβος, ταραχή, αγωνία
 5. Αποτέλεσμα: Το πλοίο έφτασε με ασφάλεια στο λιμάνι
- ❖ Πώς: Πώς να οργανώσω τις ιδέες μου; Τεχνικές:
 1. Σύγκριση/Αντίθεση
 2. Ερμηνεία/Λεπτομέρειες
 3. Πρόβλημα/Λύση
 4. Άλλο

Ακόμη, η οργάνωση του «φύλλου-σκέψης» (υπόδειγμα 2) επιτρέπει στα παιδιά να επικεντρώσουν στη δομή του κειμένου με ερωτήσεις, όπως:

- Ποιο είναι το θέμα;
- Με ποια σειρά συμβαίνουν τα γεγονότα;

¹ Νεοελληνική Γλώσσα Α' Γυμνασίου. ΟΕΔΒ, 2006, σελ. 51.

Υπόδειγμα 2

- ❖ Ερμηνείες: Ποιο θέμα αφηγούμαι; (την περιπέτεια που έζησα, όταν ταξίδεψα στη φουρτουνιασμένη θάλασσα)
- ❖ Με ποια σειρά συμβαίνουν τα γεγονότα;
 1. Πρώτο (ο καιρός δεν ήταν καλός)
 2. Μετά (σύννεφα σκέπασαν τον ήλιο)
 3. Στη συνέχεια (φύσησε μανιασμένος αέρας)
 4. Ακολούθως (ξέσπασε τρικυμία)
 5. Τελικά (το πλοίο έπιασε λιμάνι)
- ❖ Λεπτομέρειες:
 1. Ποιος κάνει τι (πώς αντέδρασαν οι επιβάτες κ.λπ.)

Στη συνέχεια, αφού οι μαθητές δημιουργήσουν ένα προσχέδιο, ο εκπαιδευτικός τους διδάσκει πώς να οργανώνουν τη γραφή τους με γνώμονα ένα άλλο «φύλλο σκέψης», το οποίο βοηθά να επικεντρώσουν και στο περιεχόμενο αλλά και στην οργάνωση του κειμένου. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να παρακολουθήσουν την πρόοδο που σημείωσαν.

:

Υπόδειγμα 3

Α. Ξαναδιαβάζω το κείμενο

- ❖ Τι μου άρεσε περισσότερο; (βάζω έναν αστερίσκο δίπλα στα κομμάτια που μου άρεσαν)
- ❖ Ποια μέρη δεν έχουν σαφήνεια; (βάζω ένα ερωτηματικό)
- ❖ Ρωτάω τον εαυτό μου: Τι έκανα;.

Εξήγησα σωστά τις απόψεις μου	ΝΑΙ	ΙΣΩΣ	ΟΧΙ
Ποια πράγματα χρειάζεται να προσθέσετε;			
Κάνατε τα βήματα ξεκάθαρα;			
Χρησιμοποιείτε λέξεις-κλειδιά;			
Κάνατε το κείμενό σας ενδιαφέρον;			

Β. Σχέδιο

- ❖ Ποια μέρη του γραπτού θέλω να αλλάξω;
 1. Την περιγραφή της τρικυμίας
 2. Τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των επιβατών

Το επόμενο βήμα περιλαμβάνει να διαβάσει ο εκπαιδευτικός μαζί με το μαθητή το γραπτό και ακολούθως, αφού αξιολογήσει το γραπτό, παραδίδει στο μαθητή τις παρατηρήσεις και συζητά μαζί του.

Υπόδειγμα 4

Α. Διορθώσεις

- ❖ Ποιο είναι το θέμα που πραγματεύεται το κείμενο; Η περιπέτεια που έζησε ο μαθητής στη θάλασσα
- ❖ Τι σας άρεσε περισσότερο; (Βάλτε έναν αστερίσκο)
- ❖ Ποια κομμάτια δεν είχαν σαφήνεια; (βάλτε ένα ερωτηματικό)
- ❖ Αναρωτηθείτε

Ο μαθητής έγραψε με σαφήνεια;	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΙΣΩΣ
Ποια πράγματα χρειάζεται να γραφούν ακόμη;			
Έκανε τα βήματα ξεκάθαρα;			
Χρησιμοποίησε λέξεις-κλειδιά;			
Έκανε το κείμενο ενδιαφέρον;			

B. Σχέδιο

- ❖ Ποια μέρη του γραπτού θα έπρεπε να αλλάξει ο μαθητής;
 1. Την περιγραφή των αντιδράσεων του πληρώματος του πλοίου
 2.
- ❖ Πώς θα γινόταν το κείμενο πιο ενδιαφέρον;
 1. Αν αφηγούνταν χωρίς υπερβολές
 2.

Στο τελικό βήμα ο εκπαιδευτικός συζητά με το μαθητή και συγκρίνουν τα σχόλιά τους για το γραπτό, ενώ αναφέρονται και στον τρόπο με τον οποίο θα μπορέσει ο μαθητής να βελτιώσει το κείμενό του. Ακολούθως, οι μαθητές λαμβάνουν υπόψη τους τα σχόλια και τις παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού και κάνουν τις διορθώσεις που προτείνονται.

Υπόδειγμα 5

- ❖ Ποιες προτάσεις έκανε ο καθηγητής
 1. Να αλλάξω την περιγραφή των αντιδράσεων του πληρώματος
 2.
- ❖ Ποιες από αυτές θα εφαρμόσετε;
 1.
- ❖ Πώς θα κάνετε το κείμενό σας πιο ενδιαφέρον;
 1.
- ❖ Κάντε τις διορθώσεις σας στο αρχικό κείμενο

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα γραπτά των μαθητών, όταν εφαρμόζουν τη γνωστική στρατηγική διδασκαλίας στη γραφή, βελτιώνονται, σε σύγκριση με κείμενα μαθητών οι οποίοι δε διδάχτηκαν τη στρατηγική, αφού είχαν βελτιωθεί και ως προς τη δομή αλλά και ως προς το περιεχόμενο (Englert et al., 1991).

2. Στρατηγική αυτορύθμισης (Self-Regulated Strategy Development)

Ένα άλλο πρόγραμμα, που αναπτύχθηκε για τη διδασκαλία της γραφής σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, περιλαμβάνει την αυτο-διδασκαλία, την αυτοεκτίμηση και την αυτοενίσχυση των μαθητών και στηρίζεται στη βηματική ανάλυση των οδηγιών (Harris & Graham, 1992). Αναλυτικά:

Βήμα 1. Προ-εκπαίδευση

Ο εκπαιδευτικός μαζί με το μαθητή προσδιορίζουν τα μέρη ενός καλού δοκιμίου χρησιμοποιώντας ένα διάγραμμα.

Μέρη του δοκιμίου

- ❖ Θεματική Πρόταση
- ❖ Βρίσκω τις αιτίες
- ❖ Εξετάζω τις αιτίες
- ❖ Γράφω ένα τέλος

Μετά από τη συζήτηση για τη σημασία καθενός από τα μέρη του δοκιμίου, ο μαθητής εξασκείται στη μνημοτεχνική στρατηγική, για να απομνημονεύσει τα μέρη του δοκιμίου.

Βήμα 2. Εξέταση του επιπέδου της παραδεκτής επίδοσης

Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής συζητούν για το στόχο της παρέμβασης (να γράφουμε σωστά δοκίμια) και για το λόγο που αυτό είναι σημαντικό. Στη συνέχεια, υπογράφεται «συμβόλαιο», με το οποίο ο μαθητής αποδέχεται πως θα μάθει τη στρατηγική, για να γράφει σωστά δοκίμια. Το καλύτερο δοκίμιό του το δείχνει στους γονείς του.

Βήμα 3. Περιγραφή και συζήτηση της στρατηγικής

Ο εκπαιδευτικός εξηγεί στο μαθητή ότι θα του διδάξει μια στρατηγική, για να μάθει να σχεδιάζει και να γράφει καλύτερα δοκίμια. Τρία είναι τα βήματα για τον καλύτερο σχεδιασμό και το γράψιμο δοκιμίων

1. Σκέψου:
 - ❖ Ποιος; (Ποιος είναι ο αναγνώστης;)
 - ❖ Τι; (Για ποιο σκοπό γράφω;)
2. Σχεδίασε
 - ❖ Σημείωσε τη θεματική πρόταση
 - ❖ Γράψε τους λόγους
 - ❖ Εξέτασε τους λόγους. Θα πεισθεί ο αναγνώστης;
 - ❖ Γράψε ένα τέλος
3. Γράψε περισσότερα

Στο πρώτο μέρος της στρατηγικής ο μαθητής σκέφτεται ποιος θα διαβάσει το δοκίμιο και γιατί το γράφει. Π.χ. «Γράμμα στο δήμαρχο για τα σκουπίδια». Το κείμενο απευθύνεται στο δήμαρχο και ο λόγος για τον οποίο γράφεται είναι για να διαμαρτυρηθούμε για την εικόνα που εμφανίζουν τα σκουπίδια στη γειτονιά μας.

Στο δεύτερο βήμα ο μαθητής διδάσκεται να χρησιμοποιεί τη στρατηγική. Π.χ. Θέμα: «Γράψε ένα άρθρο στην εφημερίδα του σχολείου σου γιατί πρέπει να αγοράζουμε αναψυκτικά κ.λπ. σε γυάλινη συσκευασία»².

Θεματική πρόταση. Θα πρέπει να συνοψίζει την άποψη του μαθητή για το θέμα. Στη συνέχεια ο μαθητής σημειώνει τα επιχειρήματα, για να στηρίξει τις απόψεις του. Αφού θα έχει γράψει τα επιχειρήματα, καλό θα ήταν να τα εξετάσει ένα-ένα και όσες απόψεις είναι ατεκμηριώτες, θα πρέπει να διαγραφούν. Στο τέλος γράφεται ένας επίλογος.

Ακολουθεί η διαδικασία της γραφής με άξονα τις σημειώσεις του προηγούμενου βήματος. Καθώς ο μαθητής γράφει, μπορεί να σκέφτεται περισσότερα επιχειρήματα, για να εμπλουτίσει τις απόψεις του.

Βήμα 4. Διαμόρφωση της στρατηγικής.

Ο εκπαιδευτικός διδάσκει στο μαθητή την τεχνική συγγραφής ενός καλού δοκιμίου.

Π.χ. Ερώτηση:

1. «Γιατί πρέπει να αγοράζουμε αναψυκτικά σε γυάλινη συσκευασία;». Τι πρέπει να κάνω; Πρέπει να γράψω ένα δοκίμιο για το αν είναι καλό ή όχι να αγοράζουμε αναψυκτικά σε γυάλινη συσκευασία. Πρώτα θα σκεφτώ «ποιος;». Ποιος, λοιπόν, θα διαβάσει το κείμενό μου. Όλοι όσοι παίρνουν την εφημερίδα, συμμαθητές, καθηγητές, γονείς, άλλοι αναγνώστες.

² Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου. ΟΕΔΒ, 2006, σελ. 55.

2. Μετά πρέπει να αναρωτηθώ «γιατί γράφω ή ποιος είναι ο στόχος μου». Το κάνω αυτό, για να τους πείσω πως η άποψή μου είναι σωστή.
3. Τώρα πρέπει να σχεδιάσω τι πρέπει να πω. Θα χρησιμοποιήσω την τεχνική:
 - ❖ Σημείωσε τη θεματική πρόταση
 - ❖ Γράψε τους λόγους
 - ❖ Εξέτασε τους λόγους. Θα πεισθεί ο αναγνώστης;
 - ❖ Γράψε ένα τέλος
4. Πρώτα πρέπει να γράψω μία θεματική πρόταση, στην οποία θα δηλώνω την άποψή μου. (Γράφω: Καλύτερο είναι να αγοράζουμε αναψυκτικά σε γυάλινη συσκευασία).
5. Τώρα πρέπει να σκεφτώ όσο το δυνατόν περισσότερα επιχειρήματα γιατί πρέπει να αγοράζουμε αναψυκτικά σε γυάλινη συσκευασία.
6. Στη συνέχεια καλό θα ήταν να εξετάσω αν τα επιχειρήματά μου είναι σημαντικά (αυτοεκτίμηση και αυτοενίσχυση)
7. Τώρα χρειάζεται μια καλή πρόταση κατακλείδα. Βρες προτάσεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως κατακλείδα.
8. Τώρα που σχεδίασα το δοκίμιό μου πρέπει να γράψω τις σκέψεις μου. Καθώς θα γράφω, μπορώ να σκέφτομαι και άλλα επιχειρήματα.
9. Ταυτόχρονα, με το γράψιμο ο μαθητής σκέφτεται φωναχτά, ενώ χρησιμοποιεί σχέδιο, σαφήνεια, αυτο-εκτίμηση και δηλώσεις ενίσχυσης «Τι πρέπει να κάνω μετά;», «θα καταλάβει ο αναγνώστης το επιχειρήματά μου;», «μπορώ να γράψω περισσότερα;». (Graham & Harris, 1988)

Στη συνέχεια, ο μαθητής διδάσκεται πως δε χρειάζεται να λέμε φωναχτά τις σκέψεις μας, γιατί μπορούμε να τις ψιθυρίζουμε ή να τις σκεφτόμαστε.

Βήμα 5. Τελειοποίηση των βημάτων της στρατηγικής.

Ο μαθητής μπορεί να χρησιμοποιεί στην αρχή τα σχεδιαγράμματα. Στη συνέχεια, όμως, θα πρέπει να απομνημονεύσει τα τρία βήματα για το σχεδιασμό των δοκιμίων (σκέψου, σχεδίασε, γράψε περισσότερα). Ακολούθως, η διαδικασία επαναλαμβάνεται με τη διδασκαλία της τεχνικής:

- ❖ Σημείωσε τη θεματική πρόταση
- ❖ Γράψε τους λόγους
- ❖ Εξέτασε τους λόγους. Θα πειστεί ο αναγνώστης;
- ❖ Γράψε ένα τέλος

Πριν την πρακτική της στρατηγικής, καλό θα ήταν να διαπιστώσουμε αν ο μαθητής έχει μάθει τα βήματα.

Βήμα 6. Ελεγχόμενη εξάσκηση

Ο καθηγητής και ο μαθητής γράφουν μαζί δοκίμια. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί την πρόοδο του μαθητή, διορθώνει τα γραπτά και τον ενθαρρύνει συνέχεια.

Βήμα 7. Ανεξάρτητη επίδοση

Ο μαθητής μαθαίνει να γράφει μόνος του ένα δοκίμιο

Βήμα 8. Γενίκευση.

Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που διδάχτηκαν τη στρατηγική έγραψαν μεγαλύτερα σε έκταση δοκίμια, ενώ τα επιχειρήματά τους είχαν πληρότητα. Από τους ερευνητές εξάγεται το συμπέρασμα ότι το πρόγραμμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και στη συνηθισμένη τάξη σε μικρές ομάδες μαθητών. Ωστόσο, πρέπει να έχουμε υπόψη μας πως δεν αποτελεί πανάκεια για όλους τους μαθητές, αφού παράγοντες οι οποίοι διαφοροποιούν τη διδασκαλία είναι η ηλικία και η ωριμότητα των μαθητών, η αντίληψη και οι γνωστικές δυνατότητες, η γλωσσική επάρκεια, η ατομική στρατηγική μάθησης, τα κίνητρα επιτυχίας, η γνωστική αυτοεπάρκεια του κάθε μαθητή (Englert et al., 1991).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Communication*. Hillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Case, L.P., Mamlin, N., Harris, K.R. & Graham, S. (1994). Self-regulated Strategy Development: A Theoretical and Practical Perspective. In T. Scruggs and M. Mastropieri (Eds), *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, Greenwich, CT: JAI Press.
- Cooper, C. R. and Odell, L. (Eds). (1988). *Evaluating writing*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Englert, C.S., Raphael, T.E., Anderson, L.M., Antony, H. M. & Stevens, D.D. (1991). Making strategies and self-talk visible: Writing instruction in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28, 337-372.
- Graham, S. & Harris, K.R. (1988). Instructional recommendations for teaching writing to exceptional students. *Exceptional Children*, 54, 506- 512.
- Harris, K.R. & Graham, S. (1992). Self-regulated Strategy Development: A part of the writing process. In M. Pressley, K.R. Harris & J. T. Guthrie (Eds), *Promoting academic competence and literacy in School*. (pp. 277-309). San Diego, CA: Academic Press.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pressley, M., McGoldrick, J.A., Cariglia-Bull, T. & Symons, S. (1995). Writing. In: Pressley, M., Woloshyn, V. (1995) (Second Edition). *Cognitive Strategy Instruction that Really Improves Children's Academic Performance*. Michigan: Brookline Books.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd Edition, pp. 778-803). New York: Macmillan.