

# Γραπτή Έκφραση στην Α' Λυκείου: Συγκριτική μελέτη μαθητών/τριών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

**Ελευθερία Λούκου**

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α.  
rialk28@gmail.com

**Φαίη Αντωνίου**

Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ε.Κ.Π.Α.  
fayeantoniou@eds.uoa.gr

## Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της επίδοσης στη γραπτή έκφραση μαθητών/τριών της Α' Λυκείου με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και η ανάδειξη των διαφορών στις επιμέρους διαστάσεις της γραπτής έκφρασης ανάμεσα στις δύο εξισωμένες ομάδες. Συγκρίθηκαν οι γραπτές αφηγήσεις 30 μαθητών/τριών Τυπικής Ανάπτυξης και 30 μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ώστε να αξιολογηθεί η διαφορά που παρουσιάζουν οι δύο εξισωμένες ομάδες στην παραγωγή αφηγηματικού κειμένου και στις διαστάσεις Δομή, Οργάνωση, Λεξιλόγιο και Περιεχόμενο. Συνολικά συμμετείχαν 60 μαθητές/τριες Γενικών Λυκείων της Αττικής, οι οποίοι/οίες αξιολογήθηκαν με σταθμισμένα και άτυπα εργαλεία εντός δύο ακαδημαϊκών ωρών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές/τριες Τυπικής Ανάπτυξης σημείωσαν υψηλότερες επιδόσεις στη γραπτή έκφραση από την ομάδα των μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, με στατιστικώς σημαντική διαφορά. Τα ευρήματα κρίνονται σημαντικά, καθώς δεν υπάρχουν παρόμοιες έρευνες στην ελληνική βιβλιογραφία για τη βαθμίδα του Λυκείου και αναμένεται να συμβάλουν ουσιαστικά στον σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων.

**Λέξεις-κλειδιά:** Γραπτή έκφραση-Αφήγηση, Τυπική Ανάπτυξη, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

## 1. Εισαγωγή

Η γραπτή έκφραση αποτελεί μία από τις πλέον απαιτητικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, καθώς προϋποθέτει τον συντονισμό γνωστικών, γλωσσικών και μεταγνωστικών διεργασιών. Πιο συγκεκριμένα, η παραγωγή γραπτού λόγου δεν αποτελεί απλώς μία μεταφορά του προφορικού λόγου στο χαρτί, αλλά είναι μία σύνθετη διαδικασία που απαιτεί σχεδιασμό, οργάνωση των ιδεών, επιλογή κατάλληλου λεξιλογίου και αναθεώρηση του κειμένου (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015; Κόκκαλη & Αντωνίου, 2024).

Ένα από τα πρώτα κειμενικά είδη με τα οποία έρχονται σε επαφή οι μαθητές/τριες είναι τα αφηγηματικά. Ο αφηγηματικός λόγος αποτελεί διαδικασία η οποία προϋποθέτει αντίστοιχες διεργασίες, όπως είναι η δημιουργία μιας ιστορίας με σαφή δομή, οργάνωση και χρονική αλληλουχία των γεγονότων (Graham & Harris, 2005; Labov, 2010). Η συνεκτικότητα του αφηγηματικού λόγου στηρίζεται στη χρονική και αιτιολογική σύνδεση των γεγονότων (Τσολάκης, 2002; Labov, 2010). Για την επιτυχή παραγωγή ενός τέτοιου κειμένου, ο/η μαθητής/τρια καλείται να διαχειριστεί ταυτόχρονα τη δομή, την οργάνωση, το λεξιλόγιο και το περιεχόμενο, αξιοποιώντας κατάλληλους γραμματικούς χρόνους και συνδεδεμένα στοιχεία (Ματσαγγούρας, 2000; Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Για τους/τις μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), η παραγωγή ενός συγκροτημένου γραπτού κειμένου αναδεικνύεται συχνά σε ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα, με εμφανείς αδυναμίες στη δομή, την οργάνωση, το λεξιλόγιο και το περιεχόμενο του λόγου



τους (Kokkali & Antoniou, 2024; Αντωνίου & Κόκκαλη, 2024). Οι δυσκολίες στη γραπτή έκφραση μάλιστα, φαίνεται είναι ιδιαίτερα επίμονες, καθώς παρατηρούνται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε όλα τα κειμενικά είδη. Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι τα κείμενά τους χαρακτηρίζονται συχνά από ελλιπή οργάνωση, περιορισμένη έκταση, φτωχό εκφραστικό λεξιλόγιο και αδυναμία στη συνοχή και τη συνεκτικότητα του λόγου (Graham & Harris, 2005; Παντελιάδου, 2011). Τα κείμενά τους τείνουν να είναι σύντομα, ενώ συχνά απουσιάζουν οι βασικές δομικές παράγραφοι του προλόγου, του κυρίως θέματος και του επιλόγου (Graham et al., 2004· Troia, 2006). Οι δυσκολίες αυτές δεν περιορίζονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αλλά εξακολουθούν να υφίστανται και στη Δευτεροβάθμια, όπου οι απαιτήσεις των γραπτών εργασιών αυξάνονται σημαντικά (Παντελιάδου κ.ά., 2004; Παντελιάδου, 2011).

## **2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης**

Στόχος της παρούσας συγκριτικής μελέτης ήταν η ανάδειξη των διαφορών δύο εξισωμένων ομάδων μαθητών/τριών της Α' Λυκείου, 30 Τυπικής Ανάπτυξης και 30 με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στη γραπτή έκφραση. Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να συντάξουν ένα αφηγηματικό κείμενο, το οποίο αξιολογήθηκε ως προς τη Δομή, την Οργάνωση, το Λεξιλόγιο και το Περιεχόμενο, βάσει συγκεκριμένων λειτουργικών ορισμών και κριτηρίων βαθμολόγησης. Η σύγκριση των επιδόσεων των δύο ομάδων αποσκοπούσε στην αποτύπωση του εύρους της απόκλισης μεταξύ τους και ώστε να αναπτυχθεί ένα σημείο εκκίνηση για τον σχεδιασμό στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων εντός των γενικών τάξεων.

## **3. Αναγκαιότητα της μελέτης**

Η γραπτή έκφραση και ειδικότερα η παραγωγή αφηγηματικού λόγου έχει απασχολήσει εκτενώς την ερευνητική κοινότητα, λόγω της σύνθετης μορφής που έχει ως δεξιότητα, αλλά και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες με ΕΜΔ. Παρά το πλήθος των ερευνών όμως που αφορούν στη γραπτή έκφραση μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα δεδομένα για τη Δευτεροβάθμια και ιδίως για το Γενικό Λύκειο παραμένουν ελάχιστα. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να καλύψει αυτό το κενό, παρέχοντας συγκριτικά στοιχεία για την επίδοση των δύο ομάδων σε μια κρίσιμη μεταβατική βαθμίδα της εκπαίδευσης. Στόχος της μελέτης ήταν η ανάδειξη της διαφοράς στην επίδοση στη γραπτή έκφραση ανάμεσα στους μαθητές/τριες με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και στην καταγραφή μιας συγκριτικής εικόνας για την παραγωγή γραπτού αφηγηματικού κειμένου ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Στον ελληνικό χώρο, αντίστοιχες μελέτες έχουν εστιάσει κυρίως σε μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας τόσο τις δυσκολίες, όσο και τα οφέλη στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων στην παραγωγή γραπτών αφηγήσεων (Πολυχρόνη & Πρίντεζη, 2011; Ξάνθη, 2015). Η αναδιήγηση και η συστηματική καθοδήγηση φαίνεται να υποστηρίζουν την κατανόηση και την παραγωγή αφηγηματικών κειμένων (Βρετουδάκη, 2011). Ωστόσο, η έλλειψη ανάλογων δεδομένων για τις τάξεις του Γενικού Λυκείου καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση της επίδοσης των μαθητών/τριών αυτής της βαθμίδας, ώστε να υποστηριχθεί αντίστοιχα και η διδασκαλία των μαθητών/τριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.



## **4. Μεθοδολογία**

### **4.1. Ερευνητικό ερώτημα και σκοπός**

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η ανάδειξη της διαφοράς στην επίδοση της γραπτής έκφρασης μεταξύ μαθητών/τριών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) που φοιτούσαν στην Α' Λυκείου. Η αξιολόγηση της γραπτής αφήγησης στηρίχθηκε σε τέσσερις αλληλένδετες παραμέτρους: Δομή, Οργάνωση, Λεξιλόγιο και Περιεχόμενο. Η Δομή αφορά την πληρότητα των αφηγηματικών στοιχείων (έκθεση, εξέλιξη, φθίνουσα δράση, αξιολόγηση), η Οργάνωση τη συγκρότηση του κειμένου σε αρχή, μέση και τέλος, το Λεξιλόγιο τον πλούτο και την καταλληλότητα των ρημάτων δράσης, σκέψης και συναισθήματος και το Περιεχόμενο τη χρονική και αιτιολογική διασύνδεση των γεγονότων μέσω χρονικών επιρρημάτων, συνδετικών λέξεων και κατάλληλων γραμματικών χρόνων. Η ταυτόχρονη εξέταση των τεσσάρων αυτών παραμέτρων επιτρέπει μια πληρέστερη αποτύπωση της επίδοσης στη γραπτή έκφραση, πέρα από τη συνολική εντύπωση για το κείμενο.

### **4.2. Συμμετέχοντες/ουσες**

Στην έρευνα συμμετείχαν 60 μαθητές/τριες της Α' Λυκείου: 30 με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ), οι οποίοι/οίες είχαν διάγνωση από Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) και 30 Τυπικής Ανάπτυξης (ΤΑ), που φοιτούσαν σε δημόσια Γενικά Λύκεια της Αττικής. Στην ομάδα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών συμμετείχαν 9 κορίτσια και 21 αγόρια, ενώ στην ομάδα Τυπικής Ανάπτυξης 11 κορίτσια και 19 αγόρια.

Ως προς τη γλώσσα ομιλίας στο σπίτι, από το σύνολο των 60 μαθητών/τριών οι 4 ήταν δίγλωσσοι: ένας μαθητής Τυπικής Ανάπτυξης και τρεις μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίοι/οίες είχαν φοιτήσει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την Α' Δημοτικού. Οι δύο ομάδες ήταν εξισωμένες ως προς το φύλο, την ηλικία και τη δημογραφική περιοχή, ώστε η σύγκριση να μην επηρεάζεται από αναπτυξιακούς παράγοντες.

### **4.3. Μέσα συλλογής δεδομένων-Δοκιμασία αξιολόγησης**

Για τη συλλογή των δεδομένων, οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να συντάξουν γραπτώς ένα αφηγηματικό κείμενο με τίτλο «Αφήγηση ενός ρατσιστικού περιστατικού που έχω βιώσει ή που έχω δει». Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως γλωσσικού υπόβαθρου, καθώς η συγκεκριμένη θεματική αποτελεί μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος, ενώ η ανάπτυξή της δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις περιεχομένου.

Για την αξιολόγηση των κειμένων διαμορφώθηκαν λειτουργικοί ορισμοί, βάσει των οποίων κάθε κείμενο συγκέντρωνε συγκεκριμένο αριθμό βαθμών από δύο ανεξάρτητους βαθμολογητές, ανάλογα με τις πληροφορίες που παρείχε. Συγκεκριμένα, εκτιμήθηκε η Δομή του κάθε αφηγηματικού κειμένου, η οποία ορίζεται ως το σύνολο των πληροφοριών που παρέχουν η Έκθεση, η Εξέλιξη, η Φθίνουσα Δράση και η Αξιολόγηση (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015). Το κάθε κείμενο αξιολογήθηκε, επίσης, στην Οργάνωση της γραπτής έκφρασης, δηλαδή στη διευσθέτηση των αφηγηματικών γεγονότων με αρχή, μέση και τέλος (Πρόλογος–Κυρίως θέμα–Επίλογος), ώστε να αναδεικνύεται η πλοκή της ιστορίας (Labon, 2010). Ως προς το Λεξιλόγιο, εξετάστηκε η χρήση ρημάτων δράσης, σκέψης και συναισθήματος, ενώ ως προς το Περιεχόμενο αξιολογήθηκαν ο χρονολογικός άξονας και η χρήση παρελθοντικών χρόνων και ιστορικού ενεστώτα (Ματσαγγούρας, 2000; Τσολάκης, 2002). Οι λειτουργικοί ορισμοί και τα κριτήρια βαθμολόγησης παρουσιάζονται αναλυτικότερα στον Πίνακα 1.



Πίνακας 1. Λειτουργικοί ορισμοί και κριτήρια βαθμολόγησης

| Κριτήριο-Λειτουργικός ορισμός                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Κριτήρια βαθμολόγησης                                                                                                                                                                                                                                                         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>1. Δομή: αθροιστικά, η συνύπαρξη της Έκθεσης, της Εξέλιξης, της Φθίνουσας Δράσης και της Αξιολόγησης (Βασαρμίδου &amp; Σπαντιδάκης, 2015).</b></p> <p>α) Έκθεση: χρόνος (Πότε;), τόπος (Πού;), πρόσωπα (Ποιος;), σχέσεις των προσώπων, αρχικό πρόβλημα.</p> <p>β) Εξέλιξη: εμπόδια που συναντούν οι ήρωες, αντιδράσεις, συνέπειες, απρόβλεπτα γεγονότα.</p> <p>γ) Φθίνουσα Δράση: έκβαση (θετική ή αρνητική) και λύση της ιστορίας.</p> <p>δ) Αξιολόγηση: σχόλια και κρίσεις για τα πρόσωπα, συναισθήματα του αφηγητή, επιμύθιο.</p> | <p>14 βαθμοί συνολικά, με 1 βαθμό για καθεμία υποκατηγορία της Έκθεσης, της Εξέλιξης, της Φθίνουσας Δράσης και της Αξιολόγησης. Αν δεν πληρείται καμία, βαθμολογούμε με 0.</p>                                                                                                |
| <p><b>2. Οργάνωση: η συγκροτημένη διευθέτηση των γεγονότων με αρχή-μέση-τέλος, ώστε να αναδεικνύεται η πλοκή (Labon, 2010).</b></p> <p>Πρόλογος: η αρχή της ιστορίας· περιλαμβάνει πληροφορίες που απαντούν στα «ποιος; πού; πότε;».</p> <p>Κυρίως θέμα: η μέση της ιστορίας· η καταγραφή των γεγονότων πλοκής.</p> <p>Επίλογος: το τέλος της ιστορίας, δηλαδή η επίλυση του προβλήματος.</p>                                                                                                                                              | <p>3 βαθμοί συνολικά, με 1 βαθμό για τον Πρόλογο, 1 για το Κυρίως Θέμα και 1 για τον Επίλογο. Αν δεν τηρείται κανένα, βαθμολογούμε με 0.</p>                                                                                                                                  |
| <p><b>3. Λεξιλόγιο: αθροιστικά, τα ρήματα δράσης και τα ρήματα που εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα.</b></p> <p>Ρήματα δράσης/κίνησης (π.χ. τρέχω).</p> <p>Ρήματα σκέψης (π.χ. επιθυμώ, αντιλαμβάνομαι).</p> <p>Ρήματα συναισθημάτων (π.χ. φοβάμαι, χαίρομαι).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>1 βαθμός για κάθε ρήμα δράσης, σκέψης ή συναισθήματος. Ρήμα που επαναλαμβάνεται πάνω από δύο φορές δεν βαθμολογείται. Αν δεν υπάρχει κανένα, βαθμολογούμε με 0.</p>                                                                                                        |
| <p><b>4. Περιεχόμενο: αθροιστικά, ο χρονολογικός άξονας και η χρήση παρελθοντικών χρόνων/ιστορικού ενεστώτα.</b></p> <p>α) Χρονολογικός άξονας (Τσολάκης, 2002): χρονικά επιρρήματα (π.χ. ύστερα, μετά, στη συνέχεια), διαρθρωτικές/συνδετικές λέξεις (π.χ. επειδή, καθώς, αφού, ενώ) και δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις.</p> <p>β) Παρελθοντικοί χρόνοι: Αόριστος, Παρατατικός, Υπερσυντέλικος.</p> <p>γ) Ιστορικός ενεστώτας, για ζωντανά στην αφήγηση (Ματσαγγούρας, 2000).</p>                                                       | <p>1 βαθμός, ξεχωριστά, για κάθε χρονικό επίρρημα, συνδετική/διαρθρωτική λέξη και δευτερεύουσα χρονική πρόταση· στοιχείο που επαναλαμβάνεται πάνω από δύο φορές δεν βαθμολογείται. 1 βαθμός για κάθε ρήμα σε παρελθοντικό χρόνο και 1 για κάθε ρήμα σε ιστορικό ενεστώτα.</p> |

#### 4.4. Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 4 Γενικά Λύκεια της Αττικής. Αρχικά, εξασφαλίστηκε η έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠαιΤΔΕ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και η άδεια της Διεύθυνσης των σχολείων και στη συνέχεια συλλέχθηκε το έντυπο συγκατάθεσης των γονέων για κάθε μαθητή/τρια που επιθυμούσε να συμμετάσχει ανώνυμα και εθελοντικά. Οι αξιολογήσεις διενεργήθηκαν τις πρωινές ώρες, στα τμήματα ένταξης ή σε άλλη αίθουσα του σχολείου και είχαν διάρκεια κατά μέσο όρο δύο ακαδημαϊκές ώρες. Σε κάθε συμμετέχοντα/ουσα δόθηκε μία κόλλα αναφοράς με διαφορετικό κωδικό, καθώς και το θέμα της γραπτής έκφρασης, με την οδηγία να συντάξει αφηγηματικό κείμενο. Τέλος, κάθε γραπτό κείμενο βαθμολογήθηκε με βάση τους λειτουργικούς ορισμούς του Πίνακα 1 και στη



συνέχεια, αξιολογήθηκε εκ νέου από δεύτερο, ανεξάρτητο βαθμολογητή, ώστε να διασφαλιστεί η αξιοπιστία της βαθμολόγησης (interrater reliability). Τυχόν αποκλίσεις μεταξύ των δύο βαθμολογητών επιλύθηκαν κατόπιν συζήτησης με τρίτο βαθμολογητή, πριν από την οριστικοποίηση των βαθμών.

## 5. Αποτελέσματα

Για τη σύγκριση των δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και πραγματοποιήθηκαν t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Η συνολική επίδοση κάθε μαθητή/τριας προέκυψε από το άθροισμα των βαθμών στις επιμέρους παραμέτρους, ενώ στη συνέχεια εξετάστηκε ξεχωριστά η κάθε μεταβλητή, ώστε να εντοπιστούν οι περιοχές στις οποίες η απόκλιση μεταξύ των δύο ομάδων ήταν εντονότερη. Συνολικά, οι μαθητές/τριες Τυπικής Ανάπτυξης σημείωσαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο επίδοσης στη γραπτή έκφραση σε σχέση με τους μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

### 5.1. Δομή

Στη Δομή και ειδικότερα στις πληροφορίες που αφορούν τον Χρόνο, η ομάδα Τυπικής Ανάπτυξης σημείωσε στατιστικώς σημαντικά καλύτερη επίδοση ( $MO=0,87$ ,  $TA=0,35$ ) σε σχέση με την ομάδα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών ( $MO=0,63$ ,  $TA=0,49$ ) [ $t(58)=2,131$ ,  $p<0,05$ ]. Αναφορικά με την παρουσίαση του Τόπου, η πρώτη ομάδα παρουσίασε επίσης στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $MO=0,93$ ,  $TA=0,25$ ) συγκριτικά με τη δεύτερη ( $MO=0,70$ ,  $TA=0,47$ ) [ $t(58)=2,408$ ,  $p<0,05$ ]. Σχετικά με την καταγραφή των Προσώπων, η Τυπική Ανάπτυξη πέτυχε υψηλότερη επίδοση ( $MO=1,00$ ) σε σύγκριση με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ( $MO=0,90$ ,  $TA=0,30$ ), με τάση για σημαντικότητα [ $t(58)=1,795$ ,  $0,05<p<0,10$ ]. Στις Σχέσεις μεταξύ των προσώπων, οι μαθητές/τριες Τυπικής Ανάπτυξης ανταποκρίθηκαν στατιστικώς σημαντικά σε μεγαλύτερο βαθμό ( $MO=0,90$ ,  $TA=0,30$ ) έναντι της δεύτερης ομάδας ( $MO=0,37$ ,  $TA=0,49$ ) [ $t(58)=5,060$ ,  $p<0,05$ ]. Τέλος, στο Αρχικό Πρόβλημα, η πρώτη ομάδα σημείωσε υψηλότερη επίδοση ( $MO=0,97$ ,  $TA=0,18$ ) σε σχέση με τη δεύτερη ( $MO=0,83$ ,  $TA=0,38$ ), με τάση για σημαντικότητα [ $t(58)=1,736$ ,  $p<0,10$ ].

Όσον αφορά στην Εξέλιξη της ιστορίας και τα Εμπόδια που συναντούν οι ήρωες, οι αναλύσεις έδειξαν στατιστικώς σημαντική διαφορά υπέρ της Τυπικής Ανάπτυξης ( $MO=0,93$ ,  $TA=0,25$ ) έναντι των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών ( $MO=0,47$ ,  $TA=0,51$ ) [ $t(58)=4,506$ ,  $p<0,05$ ]. Στις Αντιδράσεις του ήρωα, ο μέσος όρος της πρώτης ομάδας ήταν υψηλότερος ( $MO=0,73$ ,  $TA=0,45$ ) σε σχέση με τη δεύτερη ( $MO=0,43$ ,  $TA=0,50$ ) [ $t(58)=2,432$ ,  $p<0,05$ ]. Αναφορικά με τις Συνέπειες, η Τυπική Ανάπτυξη σημείωσε υψηλότερη επίδοση ( $MO=0,83$ ,  $TA=0,38$ ) έναντι της δεύτερης ομάδας ( $MO=0,47$ ,  $TA=0,51$ ) [ $t(58)=3,171$ ,  $p<0,05$ ], ενώ και στα Απρόβλεπτα γεγονότα υπερείχε στατιστικώς σημαντικά ( $MO=0,43$ ,  $TA=0,50$ ) σε σχέση με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ( $MO=0,13$ ,  $TA=0,35$ ) [ $t(58)=2,688$ ,  $p<0,05$ ].

Στη Φθίνουσα Δράση, αναφορικά με την Έκβαση της ιστορίας, οι μαθητές/τριες Τυπικής Ανάπτυξης ανταποκρίθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό και με στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $MO=0,90$ ,  $TA=0,30$ ) από σχέση με την ΕΜΔ ομάδα ( $MO=0,50$ ,  $TA=0,51$ ) [ $t(58)=3,694$ ,  $p<0,05$ ], ενώ και στη Λύση της ιστορίας σημείωσαν σημαντικά υψηλότερη επίδοση ( $MO=0,83$ ,  $TA=0,38$ ) έναντι των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών ( $MO=0,57$ ,  $TA=0,50$ ) [ $t(58)=2,316$ ,  $p<0,05$ ]. Στην Αξιολόγηση, τα σχόλια για τα πρόσωπα ήταν συχνότερα στην Τυπική Ανάπτυξη ( $MO=0,93$ ,  $TA=0,25$ ) έναντι της ΕΜΔ ομάδας ( $MO=0,53$ ,  $TA=0,51$ ) [ $t(58)=3,862$ ,  $p<0,05$ ], όπως και η καταγραφή Συναισθημάτων ( $MO=0,57$ ,  $TA=0,50$  έναντι  $MO=0,23$ ,  $TA=0,43$ ) [ $t(58)=2,755$ ,  $p<0,05$ ]. Αντίθετα, στο Επιμύθιο, αν και ο μέσος όρος της ΤΑ ομάδας ήταν υψηλότερος ( $MO=0,47$ ,  $TA=0,51$ ) από εκείνον της ΕΜΔ ( $MO=0,33$ ,  $TA=0,48$ ), η διαφορά δεν ήταν



στατιστικώς σημαντική, αλλά παρουσίασε τάση για σημαντικότητα [ $t(58)=1,046$ ,  $p<0,10$ ]. Οι αναλυτικές τιμές παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι (ΜΟ), τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ),  $t$ ,  $df$  και  $p$  για τη μεταβλητή της Δομής

| Δομή                     | Ομάδα                        | ΜΟ   | ΤΑ     | $t$   | $df$ | $p$    |
|--------------------------|------------------------------|------|--------|-------|------|--------|
| Έκθεση – χρόνος          | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,87 | 0,35   | 2,131 | 58   | 0,037  |
|                          | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,63 | 0,49   |       |      |        |
| Έκθεση – τόπος           | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,93 | 0,25   | 2,408 | 58   | 0,019  |
|                          | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,70 | 0,47   |       |      |        |
| Έκθεση – πρόσωπα         | Τυπικής Ανάπτυξης            | 1,00 | <0,001 | 1,795 | 58   | 0,078  |
|                          | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,90 | 0,31   |       |      |        |
| Έκθεση – σχέσεις         | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,90 | 0,31   | 5,060 | 58   | <0,001 |
|                          | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,37 | 0,49   |       |      |        |
| Έκθεση – αρχικό πρόβλημα | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,97 | 0,18   | 1,736 | 58   | 0,088  |
|                          | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,83 | 0,38   |       |      |        |
| Εξέλιξη – εμπόδια        | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,93 | 0,25   | 4,506 | 58   | <0,001 |
|                          | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,47 | 0,51   |       |      |        |
| Εξέλιξη – αντιδράσεις    | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,73 | 0,45   | 2,432 | 58   | 0,018  |
|                          | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,43 | 0,50   |       |      |        |
| Εξέλιξη – συνέπειες      | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,83 | 0,38   | 3,171 | 58   | 0,002  |
|                          | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,47 | 0,51   |       |      |        |
| Εξέλιξη – απρόβλεπτα     | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,43 | 0,504  | 2,688 | 58   | 0,009  |
|                          | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,13 | 0,346  |       |      |        |
| Φθίνουσα δράση – έκβαση  | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,90 | 0,305  | 3,694 | 58   | <0,001 |
|                          | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,50 | 0,509  |       |      |        |
| Φθίνουσα δράση – λύση    | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,83 | 0,379  | 2,316 | 58   | 0,024  |
|                          | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,57 | 0,504  |       |      |        |
| Αξιολόγηση – σχόλια      | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,93 | 0,254  | 3,862 | 58   | <0,001 |
|                          | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,53 | 0,507  |       |      |        |
| Αξιολόγηση – συναίσθημα  | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,57 | 0,504  | 2,755 | 58   | 0,008  |



| Δομή                  | Ομάδα                        | ΜΟ   | ΤΑ    | t     | df | p     |
|-----------------------|------------------------------|------|-------|-------|----|-------|
| Αξιολόγηση – επιμύθιο | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,23 | 0,430 |       |    |       |
|                       | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,47 | 0,507 | 1,046 | 58 | 0,300 |
|                       | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,33 | 0,479 |       |    |       |

## 5.2. Οργάνωση

Αναφορικά με την Οργάνωση και την ύπαρξη Προλόγου, οι μαθητές/τριες Τυπικής Ανάπτυξης σημείωσαν στατιστικώς σημαντικά καλύτερη επίδοση ( $MO=0,77$ ,  $TA=0,43$ ) σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ( $MO=0,33$ ,  $TA=0,48$ ) [ $t(58)=3,685$ ,  $p<0,05$ ]. Στο Κυρίως Θέμα, ο μέσος όρος της ΤΑ ομάδας ( $MO=0,73$ ,  $TA=0,45$ ) ήταν υψηλότερος από εκείνον της ΕΜΔ ( $MO=0,33$ ,  $TA=0,48$ ) [ $t(58)=3,333$ ,  $p<0,05$ ]. Τέλος, στον Επίλογο, οι αναλύσεις έδειξαν στατιστικώς σημαντική διαφορά υπέρ της Τυπικής Ανάπτυξης ( $MO=0,73$ ,  $TA=0,45$ ) έναντι των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών ( $MO=0,23$ ,  $TA=0,43$ ) [ $t(58)=4,400$ ,  $p<0,05$ ] (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι (ΜΟ), τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ), t, df και p για τη μεταβλητή της Οργάνωσης

| Οργάνωση    | Ομάδα                        | ΜΟ   | ΤΑ   | t     | df | p      |
|-------------|------------------------------|------|------|-------|----|--------|
| Πρόλογος    | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,77 | 0,43 | 3,685 | 58 | 0,001  |
|             | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,33 | 0,48 |       |    |        |
| Κυρίως Θέμα | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,73 | 0,45 | 3,333 | 58 | 0,002  |
|             | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,33 | 0,48 |       |    |        |
| Επίλογος    | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,73 | 0,45 | 4,400 | 58 | <0,001 |
|             | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,23 | 0,43 |       |    |        |

## 5.3. Λεξιλόγιο

Αναφορικά με τη χρήση ρημάτων που δηλώνουν Δράση, ο μέσος όρος της Τυπικής Ανάπτυξης ήταν υψηλότερος ( $MO=7,60$ ,  $TA=3,03$ ) σε σχέση με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ( $MO=2,97$ ,  $TA=2,30$ ) [ $t(58)=6,667$ ,  $p<0,05$ ]. Στα ρήματα που δηλώνουν Σκέψεις, η ΤΑ ομάδα σημείωσε επίσης στατιστικώς σημαντική διαφορά ( $MO=3,33$ ,  $TA=1,75$ ) έναντι της ΕΜΔ ( $MO=1,30$ ,  $TA=0,99$ ) [ $t(58)=5,545$ ,  $p<0,05$ ]. Τέλος, στα ρήματα που δηλώνουν Συναισθήματα, οι μαθητές/τριες Τυπικής Ανάπτυξης σημείωσαν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο ( $MO=1,70$ ,  $TA=1,62$ ) σε σχέση με τους μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ( $MO=0,60$ ,  $TA=0,89$ ) [ $t(58)=3,253$ ,  $p<0,05$ ] (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Μέσοι όροι (ΜΟ), τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ), t, df και p για τη μεταβλητή του Λεξιλογίου

| Λεξιλόγιο     | Ομάδα                        | ΜΟ   | ΤΑ   | t     | df | p      |
|---------------|------------------------------|------|------|-------|----|--------|
| Ρήματα δράσης | Τυπικής Ανάπτυξης            | 7,60 | 3,04 | 6,667 | 58 | <0,001 |
|               | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 2,97 | 2,30 |       |    |        |
| Ρήματα σκέψης | Τυπικής Ανάπτυξης            | 3,33 | 1,75 | 5,545 | 58 | <0,001 |



| Λεξιλόγιο                   | Ομάδα                        | ΜΟ   | ΤΑ   | t     | df | p     |
|-----------------------------|------------------------------|------|------|-------|----|-------|
| <b>Ρήματα συναισθημάτων</b> | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 1,30 | 0,99 | 3,253 | 58 | 0,002 |
|                             | Τυπικής Ανάπτυξης            | 1,70 | 1,62 |       |    |       |
|                             | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,60 | 0,89 |       |    |       |

#### 5.4. Περιεχόμενο-Χρονολογικός άξονας

Σχετικά με τον χρονολογικό άξονα και τη χρήση Χρονικών Επιρρημάτων, η Τυπική Ανάπτυξη παρουσίασε στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη επίδοση (ΜΟ=4,53, ΤΑ=2,19) σε σχέση με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΟ=1,57, ΤΑ=1,10) [ $t(58)=6,618$ ,  $p<0,05$ ]. Στις Συνδετικές λέξεις, ο μέσος όρος της ΤΑ ομάδας ήταν υψηλότερος (ΜΟ=5,30, ΤΑ=2,35) έναντι της ΕΜΔ (ΜΟ=2,33, ΤΑ=1,69) [ $t(58)=5,614$ ,  $p<0,05$ ]. Τέλος, ως προς τις Δευτερεύουσες Χρονικές Προτάσεις, οι μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σημείωσαν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη επίδοση (ΜΟ=1,23, ΤΑ=1,25) σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες Τυπικής Ανάπτυξης (ΜΟ=2,90, ΤΑ=1,73) [ $t(58)=4,278$ ,  $p<0,05$ ] (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Μέσοι όροι (ΜΟ), τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ), t, df και p για τη μεταβλητή του Περιεχομένου (Χρονολογικός Άξονας)

| Χρονολογικός άξονας                     | Ομάδα                        | ΜΟ   | ΤΑ   | t     | df | p      |
|-----------------------------------------|------------------------------|------|------|-------|----|--------|
| <b>Χρονικά επιρρήματα</b>               | Τυπικής Ανάπτυξης            | 4,53 | 2,19 | 6,618 | 58 | <0,001 |
|                                         | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 1,57 | 1,10 |       |    |        |
| <b>Συνδετικές λέξεις</b>                | Τυπικής Ανάπτυξης            | 5,30 | 2,35 | 5,614 | 58 | <0,001 |
|                                         | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 2,33 | 1,69 |       |    |        |
| <b>Δευτερεύουσες χρονικές προτάσεις</b> | Τυπικής Ανάπτυξης            | 2,90 | 1,73 | 4,278 | 58 | <0,001 |
|                                         | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 1,23 | 1,25 |       |    |        |

#### 5.5. Περιεχόμενο-Χρόνοι

Όσον αφορά στη χρήση παρελθοντικών χρόνων και ειδικότερα ρημάτων σε χρόνο Αόριστο, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά [ $t(58)=3,343$ ,  $p<0,05$ ], καθώς ο μέσος όρος της Τυπικής Ανάπτυξης (ΜΟ=15,30, ΤΑ=6,59) ήταν υψηλότερος από εκείνον των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΜΟ=9,40, ΤΑ=7,07). Στον Παρατατικό, οι μαθητές/τριες Τυπικής Ανάπτυξης χρησιμοποίησαν στατιστικώς σημαντικά περισσότερα ρήματα (ΜΟ=7,73, ΤΑ=5,24) σε σχέση με την ΕΜΔ ομάδα (ΜΟ=5,00, ΤΑ=3,55) [ $t(58)=2,363$ ,  $p<0,05$ ]. Στον Υπερσυντέλικο, ο μέσος όρος της ΤΑ ομάδας (ΜΟ=0,97, ΤΑ=1,03) ήταν ελαφρώς υψηλότερος από εκείνον της ΕΜΔ ομάδας (ΜΟ=0,73, ΤΑ=1,08), χωρίς ωστόσο στατιστικώς σημαντική διαφορά, αλλά με τάση για σημαντικότητα [ $t(58)=0,855$ ,  $p<0,10$ ]. Τέλος, ως προς τον ιστορικό Ενεστώτα, παρατηρήθηκε στατιστική σημαντικότητα [ $t(58)=3,093$ ,  $p<0,05$ ], με τους/τις μαθητές/τριες Τυπικής Ανάπτυξης να σημειώνουν υψηλότερο μέσο όρο (ΜΟ=13,53, ΤΑ=7,04) σε σχέση με την ΕΜΔ ομάδα (ΜΟ=8,40, ΤΑ=5,75) (Πίνακας 6).



Πίνακας 6. Μέσοι όροι (ΜΟ), τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ), t, df και p για τη μεταβλητή του Περιεχομένου (Χρόνοι)

| Χρόνοι                | Ομάδα                        | ΜΟ    | ΤΑ   | t     | df | p     |
|-----------------------|------------------------------|-------|------|-------|----|-------|
| <b>Αόριστος</b>       | Τυπικής Ανάπτυξης            | 15,30 | 6,59 | 3,343 | 58 | 0,001 |
|                       | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 9,40  | 7,07 |       |    |       |
| <b>Παρατατικός</b>    | Τυπικής Ανάπτυξης            | 7,73  | 5,25 | 2,363 | 58 | 0,021 |
|                       | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 5,00  | 3,55 |       |    |       |
| <b>Υπερσυντέλικος</b> | Τυπικής Ανάπτυξης            | 0,97  | 1,03 | 0,855 | 58 | 0,396 |
|                       | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 0,73  | 1,08 |       |    |       |
| <b>Ενεστώτας</b>      | Τυπικής Ανάπτυξης            | 13,53 | 7,04 | 3,093 | 58 | 0,003 |
|                       | Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες | 8,40  | 5,75 |       |    |       |

## 6. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η ανάδειξη και η σύγκριση της επίδοσης των μαθητών/τριών της Γ' Λυκείου με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Τυπικής Ανάπτυξης στη γραπτή έκφραση και στις επιμέρους μεταβλητές της. Συμμετέχοντες/ουσες ήταν 60 μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι/οίες χωρίστηκαν ισόποσα σε δύο εξισωμένες ομάδες με βάση την ύπαρξη ή όχι διάγνωσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι ομάδες ήταν εξισωμένες κατά ηλικία, φύλο και δημογραφική περιοχή φοίτησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες Τυπικής Ανάπτυξης σημείωσαν στατιστικώς καλύτερη επίδοση στη γραπτή έκφραση και ειδικότερα στη συγγραφή αφηγηματικού κειμένου, σε σχέση με τους/τις μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι επιμέρους συγκρίσεις ανέδειξαν στατιστικώς σημαντικά καλύτερη επίδοση των μαθητών/τριών ΤΑ στις περισσότερες μεταβλητές που εκτιμήθηκαν, όπως είναι η Δομή, η Οργάνωση, το Λεξιλόγιο και το Περιεχόμενο.

Όσον αφορά στη Δομή, οι μαθητές/τριες Τυπικής Ανάπτυξης πραγματοποίησαν πληρέστερες αναφορές για τον τόπο, τον χρόνο, τα πρόσωπα, την εξέλιξη, τη φθίνουσα δράση και την αξιολόγηση της ιστορίας. Για τη συγκεκριμένη μεταβλητή δεν υπάρχουν αντιστοίχα ευρήματα για τις τάξεις του Λυκείου στην ελληνική βιβλιογραφία. Η υπεροχή της ομάδας Τυπικής Ανάπτυξης σχεδόν σε όλες τις υποκατηγορίες της δομής υποδηλώνει ότι οι μαθητές/τριες αυτοί/ές έχουν κατακτήσει σε μεγαλύτερο βαθμό το αφηγηματικό σχήμα και είναι σε θέση να το αξιοποιήσουν με συνέπεια κατά την παραγωγή του κειμένου, ενώ η δυσκολία των μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες να αποδώσουν πλήρως τα στοιχεία της εξέλιξης και της αξιολόγησης ενδέχεται να συνδέεται με τις δυσκολίες τους στον σχεδιασμό και την οργάνωση του λόγου. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο Επιμύθιο δεν προέκυψε σημαντική απόκλιση μεταξύ των δύο ομάδων, πιθανότατα, αυτό οφείλεται στο ότι πολλοί/ές μαθητές/τριες ταυτίζουν τη λύση της ιστορίας με το ηθικό δίδαγμα, καθώς στα σχολικά εγχειρίδια το τέλος της αφήγησης συνεπάγεται τη λύση της χωρίς να ζητείται ρητά το επιμύθιο (Βρετουδάκη, 2011).

Ως προς την Οργάνωση, το Λεξιλόγιο και το Περιεχόμενο, οι μαθητές/τριες Τυπικής Ανάπτυξης υπερείχαν επίσης στατιστικώς σημαντικά της ομάδας με ΕΜΔ. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν προγενέστερες μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες τα κείμενα των μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν ελλιπή οργάνωση, με αποτέλεσμα να απουσιάζουν οι βασικές παράγραφοι του προλόγου, του κυρίως θέματος και



του επιλόγου (Παντελιάδου κ.ά., 2004; Troia, 2006). Παρατηρήθηκε, ακόμη, ότι τα κείμενα αυτών των μαθητών/τριών ήταν μικρά σε έκταση και συχνά αποτελούνταν από μία παράγραφο, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Graham & Harris, 2005; Πολυχρόνη & Πρίντζη, 2011).

Σχετικά με το Λεξιλόγιο, οι μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες υστερούσαν στην επιλογή κατάλληλων ρημάτων δράσης, σκέψης και συναισθήματος, εύρημα που συνάδει με μελέτες οι οποίες αναδεικνύουν το ελλιπές εκφραστικό τους λεξιλόγιο (Παντελιάδου, 2011; Kokkali et al., 2026). Ως προς το Περιεχόμενο, η περιορισμένη χρήση χρονικών επιρρημάτων και συνδετικών λέξεων από τους/τις μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες οδηγεί σε κείμενα με μειωμένη συνοχή και συνεκτικότητα, ενώ συχνά επαναλαμβάνονται οι ίδιες ιδέες (Graham et al., 2004). Ο μειωμένος αριθμός δευτερευουσών χρονικών προτάσεων και στις δύο ομάδες χρήζει περαιτέρω προβληματισμού.

Αναφορικά με τους χρόνους, επιβεβαιώθηκε η στατιστικώς σημαντική υπεροχή της Τυπικής Ανάπτυξης στη χρήση Αορίστου και Παρατατικού, για τη δήλωση της αλλαγής που αναπαριστά η αφήγηση. Ο Υπερσυντέλικος χρησιμοποιήθηκε ελάχιστα και από τις δύο ομάδες, πιθανότατα επειδή στα σχολικά εγχειρίδια προτάσσονται ως κύριοι αφηγηματικοί χρόνοι ο Αόριστος και ο Παρατατικός. Τέλος, επιβεβαιώθηκε η χρήση του ιστορικού ενεστώτα για την προσθήκη ζωντάνιας και παραστατικότητας στην αφήγηση (Ματσαγγούρας, 2000; Ξάνθη, 2015).

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν ότι οι μαθητές/τριες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες υστερούν συστηματικά σε όλες τις βασικές παραμέτρους της γραπτής αφήγησης, στη Δομή, την Οργάνωση, το Λεξιλόγιο και το Περιεχόμενο, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη στοχευμένη διδακτική υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικές προεκτάσεις των αποτελεσμάτων είναι σημαντικές, καθώς υποδεικνύουν συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες οφείλει να εστιάσει η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης στο Λύκειο.

Ειδικότερα, η ρητή και συστηματική διδασκαλία της δομής και της οργάνωσης του αφηγηματικού κειμένου, με τη χρήση οδηγών γραφής, σχεδιαγραμμάτων και προτυποποιημένων ερωτήσεων που καθοδηγούν τον/τη μαθητή/τρια να εντάξει πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο, μπορεί να ενισχύσει την παραγωγή πληρέστερων και καλύτερα οργανωμένων κειμένων (Graham & Harris, 2005; Αντωνίου & Κόκκαλη, 2024). Παράλληλα, η συστηματική καλλιέργεια του εκφραστικού λεξιλογίου, με έμφαση στα ρήματα δράσης, σκέψης και συναισθήματος, καθώς και η εξάσκηση στη χρήση χρονικών επιρρημάτων και συνδετικών λέξεων, αναμένεται να βελτιώσουν τη συνοχή και τη συνεκτικότητα του λόγου των μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Παντελιάδου, 2011; Αντωνίου & Κόκκαλη, 2024).

Τα παραπάνω ευρήματα συνηγορούν υπέρ της ανάγκης για έγκαιρη και εξατομικευμένη υποστήριξη των μαθητών/τριών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση. Η συστηματική αξιολόγηση των επιμέρους παραμέτρων της αφήγησης, δομής, οργάνωσης, λεξιλογίου και περιεχομένου, μπορεί να λειτουργήσει και ως διαγνωστικό εργαλείο, επιτρέποντας στον/στην εκπαιδευτικό να εντοπίσει τις συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες ο/η μαθητής/τρια υστερεί και να σχεδιάσει ανάλογη παρέμβαση. Με τον τρόπο αυτό, η αξιολόγηση δεν περιορίζεται στην καταγραφή της επίδοσης, αλλά αποκτά διαμορφωτικό χαρακτήρα, καθοδηγώντας τη διδασκαλία.



### 6.1. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα μελέτη υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς που χρειάζεται να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Καταρχάς, οι συμμετέχοντες/ουσες 60 μαθητές/τριες, αν και αποτελούν 2 εξισωμένες ομάδες και αποτελούν επαρκές δείγμα για τη διεξαγωγή των στατιστικών αναλύσεων, συνιστούν όμως ένα σχετικά μικρό αριθμό ατόμων που προέρχεται αποκλειστικά από Γενικά Λύκεια της Αττικής. Το γεγονός αυτό περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της Γ' Λυκείου. Επιπλέον, η αξιολόγηση στηρίχθηκε σε ένα μόνο κειμενικό είδος, την αφήγηση και πραγματοποιήθηκε σε μία μόνο χρονική στιγμή, χωρίς επαναληπτική μέτρηση. Τέλος, παράγοντες όπως το κίνητρο των μαθητών/τριών, η οικειότητά τους με το θέμα και οι συνθήκες διεξαγωγής της αξιολόγησης ενδέχεται να επηρέασαν την επίδοσή τους και δεν ελέγχθηκαν συστηματικά.

### 6.2. Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη θέτει ορισμένα ζητήματα προς περαιτέρω διερεύνηση. Θα ήταν χρήσιμο να εξεταστεί η γραπτή έκφραση και σε άλλα κειμενικά είδη, ώστε να διασταυρωθεί η στατιστική σημαντικότητα ως προς την οργάνωση, το λεξιλόγιο και το περιεχόμενο των μαθητών/τριών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο Λύκειο. Επιπλέον, η διεύρυνση της διάρκειας της αξιολόγησης θα επέτρεπε μεγαλύτερη δυνατότητα γενίκευσης στον μαθητικό πληθυσμό. Θα ήταν, τέλος, ελπιδοφόρο το προσχεδιασμένο υλικό της μελέτης για τον αφηγηματικό λόγο να αξιοποιηθεί υποστηρικτικά από μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου, με παράλληλο έλεγχο της αποτελεσματικότητάς του στη σχολική τάξη. Μελλοντικές έρευνες καλούνται να επαληθεύσουν τα παρόντα ευρήματα και να αντιμετωπίσουν τους περιορισμούς τους.

Συμπερασματικά, η παρούσα μελέτη ανέδειξε με συστηματικό τρόπο τη σημαντική απόκλιση στην επίδοση της γραπτής αφήγησης ανάμεσα στους μαθητές/τριες της Α' Λυκείου με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καλύπτοντας ένα κενό της ελληνικής βιβλιογραφίας για τη συγκεκριμένη βαθμίδα. Τα ευρήματα μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο για τη διαμόρφωση κατάλληλων κριτηρίων αξιολόγησης, όσο και για τον σχεδιασμό στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων, συμβάλλοντας στην ισότιμη συμμετοχή των μαθητών/τριών αυτών στις γλωσσικές απαιτήσεις του Λυκείου.

### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19–33. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/00224669050390010301>
- Graham, S., Harris, K. R., & MacArthur, C. (2004). Writing instruction. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3rd ed.). San Diego, CA: Elsevier Academic Press, 281–313.
- Kazdin, A. E. (1992). *Methodological issues & strategies in clinical research*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kokkali, V., & Antoniou, F. (2024). A meta-analysis of almost 40 years of research: Unleashing the power of written expression in students with learning disabilities. *Educational Research Review*, 42, 100592. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100592>



- Kokkali, V., Fragkouli, K., & Antoniou, F. (2026). Spelling success in students with SLD: The role of initial morphological awareness and vocabulary versus intervention strategies. *Applied Psychology Research*, 5(1), 3997.
- Labov, W. (2010). Oral narratives of personal experience. In P. C. Hogan (Ed.), *The Cambridge encyclopedia of the language sciences*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 546–548.
- Treiman, R., & Bourassa, D. C. (2000). Children's written and oral spelling. *Applied Psycholinguistics*, 21(2), 183–204.
- Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research*. New York, NY: Guilford Press, 324–336.
- Αντωνίου, Φ., & Κόκκαλη, Β. (2024). Αποτελεσματικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις για τις μαθησιακές δυσκολίες. Αθήνα: Gutenberg.
- Βασαρμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βρετουδάκη, Ε. (2011). *Η αναδιήγηση ως μέσο κατανόησης των αφηγηματικών κειμένων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Κόκκαλη, Β., & Αντωνίου, Φ. (2024). *Διδακτικό πρόγραμμα για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και της γραπτής έκφρασης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Η σχολική τάξη: Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου, Τόμος Β΄*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ξάνθη, Σ. (2015). Συγκριτική μελέτη παραγωγής γραπτών αφηγήσεων μέσω τεχνικών υψηλής καθοδήγησης σε μαθητές Δ΄–ΣΤ΄ Δημοτικού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 1, 104–124. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/dial.1>
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι μαθησιακές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής.
- Πολυχρόνη, Φ., & Πρίντζη, Α. (2011). Σχολικές παρεμβάσεις στις μαθησιακές δυσκολίες. Στο Μ. Κωνσταντίνου & Μ. Κοσμίδου (Επιμ.), *Νευροψυχολογία των μαθησιακών δυσκολιών*. Αθήνα: Παρισιάνου, 227–247.
- Τσολάκης, Χ. (2002). *Από το λόγο στη συνείδηση του λόγου*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

