

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Η αξιοποίηση του Διαδραστικού Πίνακα στο Γλωσσικό
Μάθημα: Επίδραση στις Δεξιότητες Παραγωγής Γραπτού
Λόγου και στην Αυτεπάρκεια των Μαθητών στην Α' Λυκείου.**

Στυλιανού Χρυστάλλα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Αλεξάνδρα Πετρίδου

Δεκέμβριος 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Η αξιοποίηση του Διαδραστικού Πίνακα στο Γλωσσικό
Μάθημα: Επίδραση στις Δεξιότητες Παραγωγής Γραπτού
Λόγου και στην Αυτεπάρκεια των Μαθητών στην Α' Λυκείου.**

Χρυστάλλα Στυλιανού

Αλεξάνδρα Πετρίδου

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των
απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών

στ... ..
από τη Σχολή
του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Δεκέμβριος 2018

Περίληψη

Στο πλαίσιο της εκσυγχρονιστικής προσπάθειας του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές αντιλήψεις για τη διαμόρφωση μαθητών και μαθητριών που αντιλαμβάνονται το γραπτό λόγο ως υψηλή δεξιότητα σημαντική για την κοινωνική και ακαδημαϊκή τους ζωή, η παρούσα έρευνα εστιάζει στις γραπτές επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου και στην αυτεπάρκεια συγγραφής των μαθητών και μαθητριών μέσης εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε να διερευνήσει την επίδραση του Διαδραστικού Πίνακα (ΔΠ) στις επιδόσεις και στην αυτεπάρκεια των μαθητών και μαθητριών μέσης εκπαίδευσης στην παραγωγή γραπτού λόγου καθώς επίσης τις απόψεις τους σχετικά με τη τεχνολογική αυτή χρήση στη διδασκαλία της γραπτής έκθεσης.

Για το σκοπό αυτό υιοθετήθηκε μικτός μεθοδολογικός σχεδιασμός και συγκεκριμένα ο διαδοχικός επεξηγηματικός σχεδιασμός μικτής μεθοδολογίας ο οποίος περιλάμβανε τη συλλογή και την ανάλυση πρώτα ποσοτικών και στη συνέχεια ποιοτικών δεδομένων, σε δύο διαδοχικές φάσεις. Στην πρώτη φάση της έρευνας διεξάχθηκε ψευδό-πείραμα με προσέγγιση σχεδιασμού προελέγχου και μετά-ελέγχου με σκοπό να διερευνηθεί η επίδραση του ΔΠ στις δεξιότητες γραπτού λόγου και στην αυτεπάρκεια των μαθητών και μαθητριών γι' αυτές. Στο ψευδοπείραμα έλαβαν μέρος δύο υφιστάμενα τμήματα πρώτης Λυκείου (15 μαθητές/μαθήτριες στο καθένα): το πρώτο τμήμα ήταν η πειραματική ομάδα (ΠΟ) και το δεύτερο η ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Στις δύο ομάδες έγινε αρχική και τελική μέτρηση της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου και του βαθμού αυτεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας. Η διδασκαλία/παρέμβαση έγινε μόνο στην πειραματική ομάδα, είχε διάρκεια πέντε διδακτικών ωρών και περιλάμβανε την αξιοποίηση του ΔΠ. Στη δεύτερη, ποιοτική φάση της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες της ΠΟ ώστε να κατανοηθούν καλύτερα οι απόψεις τους και οι στάσεις τους απέναντι στην αξιοποίηση του ΔΠ στη διδασκαλία καθώς και για την επίδραση της αξιοποίησης στον βαθμό αυτεπάρκειας τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων αξιοποίησε τεχνικές της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής ενώ τα ποιοτικά δεδομένα αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

Τα σημαντικότερα ευρήματα της παρούσας έρευνας ήταν τα εξής: η ΠΟ και η ΟΕ σημείωσαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στη συνολική επίδοση μετά την παρέμβαση, χωρίς όμως να διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μεταξύ τους. Σε σχέση με την επίδοση στα επιμέρους κριτήρια που μετρούν γραπτές δεξιότητες (Περιεχόμενο, Δομή, Έκφραση, Ορθογραφία) τόσο η ΠΟ όσο και η ΟΕ βελτιώθηκαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στο κριτήριο του Περιεχομένου και της Δομής χωρίς όμως να διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό μεταξύ τους. Συγκρίνοντας τις μεταβολές της επίδοσης μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης στα επιμέρους κριτήρια, η ΠΟ διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από την ΟΕ στο κριτήριο της Έκφρασης, καθώς σημείωσε βελτίωση στην επίδοση ενώ αντίθετα η ΟΕ σημείωσε μείωση. Αναφορικά με τον βαθμό αυτεπάρκειας διαφάνηκε ότι η ΠΟ σημείωσε σημαντική βελτίωση στα κριτήρια Περιεχομένου και Δομής από την αρχική στη τελική μέτρηση ενώ η ΟΕ δεν σημείωσε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο μετρήσεων. Συγκρίνοντας, τις τελικές μετρήσεις του βαθμού αυτεπάρκειας των δύο ομάδων βρέθηκε ότι η ΠΟ βιώνει σημαντικά μεγαλύτερη αυτεπάρκεια στην Έκφραση από ό,τι η ΟΕ. Οι δύο ομάδες όμως δεν διαφοροποιήθηκαν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς τις μεταβολές στην αυτεπάρκεια μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης αλλά ούτε σε σχέση με τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας. Τέλος, οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΠΟ εκφράστηκαν θετικά ως προς τη συμβολή του ΔΠ στην αύξηση της αυτεπάρκειας

συγγραφής και διατύπωσαν τη θέληση τους να συνεχιστεί η αξιοποίηση του ΔΠ στη διδασκαλία της γραπτής έκθεσης και επίσημα.
Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συζητούνται στο πλαίσιο της βιβλιογραφίας καθώς και οι συνεπαγωγές τους για τη διδακτική πράξη.

Summary

The current research focuses on secondary education students' writing skills and their writing self-efficacy. In particular, this study aimed to explore the impact of Interactive Whiteboard (IWB) on students' achievement and self-efficacy in writing as well as their views and attitudes towards integrating technology in the teaching of writing skills.

For this purpose a mixed-methods design was employed and specifically the sequential explanatory design which involved collection and analysis of quantitative data followed by a collection and analysis of qualitative data in two successive phases. In the first phase of the study a pseudo-experiment was conducted. Specifically, a non-equivalent groups design was employed with two existing upper secondary school classes (with 15 students each): the first class formed the experimental group (EG) and the second the control group (CG). Only the experimental group was exposed to the intervention which included teaching writing with the use of IWB. Measurements of students' writing skills and self-efficacy in both groups were made before and after the integration of IWB in the teaching of writing. In the second phase of the study, one-to-one interviews with the experimental group's participants were conducted. Interviews aimed to provide a better understanding of students' views and attitudes towards the integration of the IWB in the teaching of writing and the impact of the integration on their writing skills and feelings of self-efficacy. Quantitative data was analysed using both descriptive statistics and inferential statistics while qualitative data was analyzed by employing content analysis method.

Findings suggested that both groups showed a statistically significant improvement in writing performance; however no statistically significant differences were found between them. In terms of performance in four writing quality criteria (Content, Structure, Expression and Spelling), both the experimental and control group improved significantly their skills in Content and Structure, but the differences between them again were not found to be statistically significant. Comparisons of gains in performance between pretest and posttest measurements revealed statistical significant differences in performance in Expression skills among the two groups. For the experimental group there was an increase in performance in Expression skills from pretest to posttest scores, while a decrease was noted for the control group. In terms of writing self-efficacy, the experimental group showed a statistically significant improvement in the criteria of Content and Structure from pretest to posttest measurements; while for the control group no statistically significant difference were found. Between group analyses of posttest self-efficacy scores, showed that the experimental group had a statistically significant higher score in the criteria of Expression than the control group. Comparisons of gains in self-efficacy between pretest and posttest measurements, showed no statistically significant differences among the two groups. Finally, the experimental group expressed positive views towards the integration of the IWB in the teaching of writing skills and they suggested that it should be used by teachers on a mandatory basis. Furthermore, they acknowledged the contribution of the IWB in the improvement of their writing skills as well as their writing self-efficacy.

The study's findings are discussed in the context of existing literature along with their implications for teaching practice.

Ευχαριστίες

Με τη σύντομη αυτή παράγραφο θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Αλεξάνδρα Πετρίδου, ως ελάχιστη δυνατή μνεία για την καθοριστική αρωγή της στην εκπόνηση της μεταπτυχιακής διατριβής μου. Χάρη στην πολύτιμη υποστήριξη της, τις παραγωγικές υποδείξεις της και την άψογη συνεργασία μας ολοκληρώθηκε η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή.

Περιεχόμενα

Το Πρόβλημα.....	14
1.1 Οριοθέτηση του προβλήματος	14
1.2 Σκοπός της Παρούσας Έρευνας	15
1.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	17
Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	19
2.1 Εισαγωγή.....	19
2.2 Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	19
2.3 ΤΠΕ και Γλωσσικό Μάθημα.....	22
2.4 Διαδραστικός Πίνακας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.....	24
2.5 Γλωσσική Διδασκαλία και Γλωσσικές Δεξιότητες	28
2.6 Διαδραστικός Πίνακας και Γλωσσικό Μάθημα	35
2.7 Αυτεπάρκεια και Αυτοαποτελεσματικότητα στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου	38
2.8 Κατακλείδα.....	40
Μεθοδολογία Έρευνας	41
3.1 Μεθοδολογικός Σχεδιασμός	42
3.2 Πρώτη Φάση–Ποσοτική έρευνα	46
3.2.1 Στρατηγική: Ψευδοπείραμα	46
3.2.1.2 Διεξαγωγή	48
3.2.1.3 Εγκυρότητα Ψευδοπειράματος	50
3.2.2 Εργαλεία.....	52
3.2.3 Ανάλυση Ποσοτικών δεδομένων	62
3.3 Δεύτερη Φάση –Ποιοτική έρευνα : Στρατηγική	64
3.3.1 Εργαλείο: Ημί-δομημένη συνέντευξη.....	65
3.3.2 Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων	69
3.4 Δείγμα	70
3.5 Θέματα Πρόσβασης	73
3.6 Ηθικά Διλήμματα	74
3.7 Περιορισμοί.....	75
Κεφάλαιο 4.....	79
Αποτελέσματα.....	79
4.1 Επίδραση στις Γραπτές Δεξιότητες Παραγωγής γραπτού Λόγου	80

4.1.1 Βαθμός αρεσκείας της θεματικής ενότητας «Διάλογος δύο γενεών».....	80
4.1.2 Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου πειραματικής ομάδας.....	81
4.1.3 Δεξιότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου Ομάδας Ελέγχου	83
4.1.4 Σύγκριση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου σε σχέση με την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου	85
4.2 Επίδραση στην Αυτεπάρκεια και Αυτοαποτελεσματικότητα στην Παραγωγή Γραπτού λόγου	89
4.2.1 Αυτεπάρκεια γραφής και Αυτοαποτελεσματικότητα στην Παραγωγή Γραπτού λόγου της Πειραματικής Ομάδας.....	89
4.2.2 Αυτεπάρκεια και αυτοαποτελεσματικότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου της Ομάδας Ελέγχου	93
4.2.3 Σύγκριση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου σε σχέση με τον βαθμό αυτεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας στην παραγωγή γραπτού λόγου	96
4.3 Απόψεις της Πειραματικής Ομάδας για την αξιοποίηση του Διαδραστικού Πίνακα στη Διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού λόγου.....	97
Συζήτηση Αποτελεσμάτων	106
5.1 Επίδραση του ΔΠ στις επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου	106
5.2 Επίδραση του ΔΠ στην αυτεπάρκεια και αυτοαποτελεσματικότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου	109
5.3 Απόψεις και στάσεις για την ενσωμάτωση του ΔΠ στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου	114
5.4 Ο ΔΠ στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος	117
Συμπεράσματα	119
Υλικό Πειραματικής Παρέμβασης.....	123
A.1. Υλικό διδασκαλίας προσαρμοσμένο στο Διαδραστικό Πίνακα.	123
A.1.2 Εικόνες 1-6:Υλικό προ-συγγραφικού σταδίου –Κείμενα επεξεργασίας	123
A.2.2 Εικόνες 7-9: Υλικό συνεργατικής δραστηριότητας παραγωγής παραγράφων.....	126
A.3 Εικόνες 9-14: Υλικό Μετά-συγγραφικού Σταδίου Δραστηριότητα «Συλλογικής Επαναδιατύπωσης»	128
Εργαλεία Ψευδοπειραματικής Στρατηγικής.....	131
B.1 Ερωτηματολόγιο Αυτεπάρκειας-Αρχική Μέτρηση	131
B. 2 Ερωτηματολόγιο Αυτεπάρκειας Πειραματικής Ομάδας- Τελική Μέτρηση	134
B. 3 Ερωτηματολόγιο Αυτεπάρκειας Ομάδας Ελέγχου- Τελική Μέτρηση	139
B.4 Πρωτόκολλο Συνέντευξης	142
Έγγραφα Ενημέρωσης και Πρόσβασης.....	144
Γ. 1 Συνοδευτική Επιστολή Προς Γονείς Και Κηδεμόνες.....	144
Γ. 2 Επιστολή Προς Τη Διεύθυνση Του Λυκείου	147
Βιβλιογραφία	149

Κεφάλαιο 1

Το Πρόβλημα

1.1 Οριοθέτηση του προβλήματος

Στο πλαίσιο της εκσυγχρονιστικής προσπάθειας του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές αντιλήψεις ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες προκλήσεις της εποχής διαμορφώνοντας πολίτες εγγράμματους, ενεργούς και ανταγωνίσιμους, στην παρούσα διπλωματική εργασία θα διερευνηθεί μια εκσυγχρονιστική πρόταση που συγκεκριμένα αφορά την αξιοποίηση ενός τεχνολογικού εργαλείου στο μάθημα των Νέων Ελληνικών της Α' Λυκείου. Συγκεκριμένα, θα αξιολογηθεί η επίδραση της αξιοποίησης του Διαδραστικού Πίνακα (ΔΠ) στις γραπτές επιδόσεις και στην αυτεπάρκεια συγγραφής των μαθητών της Α' Λυκείου. Το ευρύτερο σκεπτικό της παρούσας έρευνας βασίζεται καταρχάς στις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα και στους προβληματισμούς της εν ενεργεία φιλόλογου-ερευνήτριας για την πρακτική διδασκαλίας των ανθρωπιστικών μαθημάτων σε ένα τεχνοκρατούμενο κόσμο που απαξιώνει την μητρική γλώσσα θυσιάζοντας στο όνομα μιας άκριτης και φαύλης προόδου. Στις Παγκύπριες εξετάσεις ο μέσος όρος επίδοσης στο μάθημα των Νέων Ελληνικών είναι εδώ και μία δεκαετία κάτω από τη βάση (9 από τα 20). (Παγκύπριες Εξετάσεις 2005-2018).

Πέρα από τις χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, η παρούσα έρευνα προέκυψε ως απόρροια των προβληματισμών και των ανησυχιών της ερευνήτριας-φιλόλογου για την πρακτική της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στη δημόσια εκπαίδευση της Κύπρου και τις επιπτώσεις της στις επιδόσεις των μαθητών. Τα χαμηλά αποτελέσματα αλφαριθμητισμού των μαθητών της Κύπρου (OECD 2013) και των γλωσσικών δεξιοτήτων στις Παγκύπριες εξετάσεις χρήζουν ορθής ερμηνείας (Λαμπριανού & Λαμπριανού: 2017) από τους αρμόδιους του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) της Κύπρου αλλά και από τον κάθε ευσυνείδητο νεοελληνιστή φιλόλογο που ενδιαφέρεται για την αποτελεσματικότητα της γλωσσικής διδασκαλίας.

Τα απογοητευτικά μαθησιακά αποτελέσματα - χαμηλές επιδόσεις των Κύπριων μαθητών και η ανάγκη για τεχνολογικό και παιδαγωγικό εκσυγχρονισμό του μαθήματος των Νέων Ελληνικών αποτελούν τις σημαντικότερες εφελκυστικές συνιστώσες διεξαγωγής της παρούσας έρευνας που ενισχύονται και από το ερευνητικό κενό σε τοπικό επίπεδο σχετικά με τεχνολογικά πλαισιωμένες παρεμβάσεις για τη βελτίωση επιδόσεων (Κουτσογιάννης, Ακριτίδου & Αντωνόπουλος 2010). Η έρευνα αυτή θα αποτελέσει μία προσπάθεια σχεδίασης κατάλληλων συνθηκών και προϋποθέσεων για αποτελεσματικό χειρισμό της γλώσσας, θα συμβάλει στην αναβάθμιση της διδασκαλίας του μαθήματος των Νέων Ελληνικών μέσω της τεχνολογίας όπως προκρίνεται διεθνώς και ευρωπαϊκά (Δίκτυο Ευρυδίκη: 2018). Εξάλλου τα Νέα Ελληνικά ως γνωστικό αντικείμενο αποτελούν το βασικότερο εργαλείο μάθησης και επιτυχίας και για τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (Δημητριάδου 2004).

Η παρούσα έρευνα εμπίπτει επομένως μέσα στη γενικότερη προσπάθεια παιδαγωγικής ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση με απώτερο στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελώντας μία από τις σημαντικότερες δεξιότητες του πολίτη στον 21^ο αιώνα θα πρέπει να καλλιεργηθεί πιο αποτελεσματικά και γι' αυτό έρευνες που εστιάζουν εξειδικευμένα σε αυτήν αποτελούν σημαντική αρωγή στην μεταρρυθμιστική πολιτική που προωθείται σε τοπικό επίπεδο εδώ και μία δεκαετία περίπου. Στόχος, κάθε σύγχρονου ανθρωπιστικού σχολείου είναι η ενδυνάμωση των μαθητών μέσα από την καλλιέργεια κομβικών δεξιοτήτων όπως η συγγραφή και σημαντικών προσόντων όπως η αυτεπάρκεια ώστε να δημιουργούνται πολίτες ενεργοί και ανταγωνιστικοί σε όλα τα επίπεδα (21CLD). Τέλος, η σύνδεση της δεξιότητας γραφής και του βαθμού αυτεπάρκειας των μαθητών σ' αυτήν αποτελεί επίσης μια νέα αναγκαιότητα της συναφούς βιβλιογραφίας στη βάση της διεπιστημονικής πλαισίωσης των εκπαιδευτικών ζητημάτων (Pajares 2003).

1.2 Σκοπός της Παρούσας Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να συμβάλει παράλληλα με την ενίσχυση της συναφούς βιβλιογραφίας, στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου μέσω του γλωσσικού μαθήματος, διερευνώντας αν και σε ποιο βαθμό ο ΔΠ συμβάλλει στη βελτίωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσα από μια σχεδιασμένη δραστηριότητα/παρέμβαση με

παιδαγωγική πλαισίωση στη βάση του μοντέλου Technology Integration Planning (TPACK) (Lefebvre, Samson, Gareau & Brouillette 2016) και του εποικοδομητικού παιδαγωγικού μοντέλου (Βρασίδας, Ζεμπύλας, & Πέτρου 2005).

Η παρούσα έρευνα, συγκεκριμένα, αποσκοπεί να διερευνήσει σε ποιο βαθμό η χρήση του ΔΠ στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος έχει θετικές επιδράσεις στις γραπτές επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών μέσης εκπαίδευσης στην παραγωγή γραπτού λόγου συνολικά καθώς και στις επιμέρους δεξιότητες δομής, οργάνωσης, έκφρασης και επιχειρηματολογίας. Επιπρόσθετα, αποσκοπεί να διερευνήσει αν η τεχνολογική αυτή ενσωμάτωση έχει επίδραση και στην αυτεπάρκεια συγγραφής των μαθητών και μαθητριών. Τέλος, αποσκοπεί να μελετήσει τις γενικές στάσεις και απόψεις των μαθητών και μαθητριών απέναντι στην τεχνολογική ενσωμάτωση στο γλωσσικό μάθημα, αφού και ο ψηφιακός γραμματισμός και η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελούν απαραίτητες δεξιότητες τους εγγράμματος ενεργού πολίτη στον 21^{ον} αιώνα μαζί με τη συγγραφή/επιχειρηματολογία.

Μέσα από την παρούσα έρευνα θα εξεταστούν θέματα διδακτικής και μάθησης που αφορούν ευρύτερα στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου και ειδικότερα στην αναβάθμιση της διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων με στόχο την μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την καλλιέργεια κομβικών δεξιοτήτων, όπως ο γραπτός λόγος. Κυρίως μέσω των πορισμάτων της συγκεκριμένης έρευνας πιθανόν να εξαχθούν στοιχεία για την πολύ-επίπεδη αναβάθμιση της γλωσσικής διδασκαλίας, αναβάθμιση διδακτική και γνωσιακή, που προβάλλεται ιδιαίτερα επιτακτική σήμερα ενόψει μάλιστα των ποικίλων, οικονομικών και πολιτικών, προκλήσεων που έχει να αντιμετωπίσει η πατρίδα μας. Η ενδυνάμωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης πρέπει να ξεκινήσει από την αναβάθμιση του μαθήματος της γλώσσας που συνδέεται με την εθνική ταυτότητα του τόπου, ακολουθώντας τη φιλοσοφία του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου (ΝΑΠ 2018, Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας ΔΕΕ 2017-18) που υιοθετεί μία ευρεία θεώρηση για τη γλωσσική εκπαίδευση σήμερα και η οποία συνδέεται με την αξιοποίηση των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων δια μέσου της τεχνολογίας. Παράλληλα, η παρούσα έρευνα θα προσφέρει εμπειρικά δεδομένα για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο γλωσσικό μάθημα, γεγονός που συνδέεται με

τις επιταγές που προβάλλει η συναφής εγχώρια και διεθνής βιβλιογραφία (Βλαμή 2009, Miller, Glover & Averis 2004, DiGregorio & Sobel-Lojeski 2010).

Ως εκ τούτου, βασική πρόθεση είναι μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα να μελετηθεί η αξιοποίηση του ΔΠ στο συγκεκριμένο συγκείμενο επιθυμώντας να συνδράμει γενικά στον εκσυγχρονισμό του μαθήματος, ειδικότερα όμως στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στο γραπτό λόγο που αποτελεί βασική τους αδυναμία. Έπειτα μέσα από τη μελέτη των απόψεων των ίδιων των μαθητών και μαθητριών σε σχέση με την αυτεπάρκεια τους στην παραγωγή γραπτού λόγου, να δοθεί ένα έναυσμα επανεκτίμησης του ΔΠ από τους εκπαιδευτικούς με στόχο την παιδαγωγική έγκυση της αξιοποίησης του ΔΠ στη διδακτική πράξη και τη δημιουργία επίσημης πολιτικής πρότασης. Η επιμέρους αυτή γνώση μπορεί να θεωρηθεί και ως υποστηρικτική στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών για πιο επαρκή υλοποίηση των υποδείξεων του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού (ΥΠΠ) ενώ οι διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής βασιζόμενοι και στις απόψεις των μαθητών και μαθητριών, θα οριστικοποιήσουν ή θα αναθεωρήσουν τις ισχύουσες πρακτικές προς την επίτευξη της αποτελεσματικής γλωσσικής κατάρτισης των μαθητών και μαθητριών της Κύπρου. Γενικότερα λοιπόν, η παρούσα έρευνα θα συντείνει στην πιο ολοκληρωμένη μεταρρυθμιστική διαδικασία που ξεκίνησε από το 2010 (ΝΑΠ 2010).

1.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Στη βάση των πιο πάνω, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να διερευνήσει και να δώσει απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Σε ποιο βαθμό η αξιοποίηση του ΔΠ στη διδασκαλία της γραπτής έκθεσης έχει θετική επίδραση στη συνολική επίδοση των μαθητών και μαθητριών μέσης εκπαίδευσης στην παραγωγή γραπτού λόγου καθώς και στις επιδόσεις στις επιμέρους δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου (δομής, οργάνωσης, έκφρασης και επιχειρηματολογίας);
- 2) Σε ποιο βαθμό η αξιοποίηση του ΔΠ στη διδασκαλία της γραπτής έκθεσης έχει θετική επίδραση στον βαθμό αυτεπάρκειας παραγωγής γραπτού λόγου καθώς στον βαθμό αυτεπάρκειας σε σχέση με τις επιμέρους δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου (δομής, οργάνωσης, έκφρασης και επιχειρηματολογίας) των μαθητών και μαθητριών μέσης εκπαίδευσης;

3) Ποιες είναι οι γενικές στάσεις και απόψεις των μαθητών και μαθητριών μέσης εκπαίδευσης απέναντι στην αξιοποίηση του ΔΠ που βίωσαν αλλά και στον βαθμό που αυτή είχε επίδραση στο βαθμό αυτεπάρκειας τους σε σχέση με τη παραγωγή γραπτού λόγου.

Οι μετρήσεις αντλήθηκαν από δύο υφιστάμενα τμήματα πρώτης Λυκείου ενός Λυκείου στην επαρχία Λάρνακας, στο οποίο η ερευνήτρια είχε ευκολότερη πρόσβαση. Τα δύο τμήματα που επιλέγηκαν ήταν και τα δύο από την Α' Λυκείου, γιατί δεν έχουν τόσο πιεσμένο πρόγραμμα και βαρυφορτωμένη ύλη όσο τα τμήματα που της Β' και της Γ' Λυκείου. Τα δύο τμήματα περιλάμβαναν 15 μαθητές το καθένα, οι οποίοι επέλεξαν «Οικονομική κατεύθυνση» μαθημάτων σπουδών.

Κεφάλαιο 2

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Εισαγωγή

Μέσα στους πιο πάνω προβληματισμούς και κυρίως μέσα στις προκλήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου, πιο κάτω παρουσιάζονται επιμέρους θέματα που προκύπτουν από τη βασική προβληματική της παρούσας εργασίας για το βαθμό επίδρασης του ΔΠ στις γραπτές επιδόσεις των μαθητών, στην αυτεπάρκεια συγγραφής και στις απόψεις τους. Κυρίως πιο κάτω γίνεται μια σύντομη σκιαγράφηση για τα πρόσφατα δεδομένα της συναφούς βιβλιογραφίας για την εφαρμογή των ΤΠΕ και ειδικότερα του ΔΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατ' επέκταση στο γλωσσικό μάθημα. Μέσα από την περιγραφική αναφορά της βασικής μεθοδολογίας που εφαρμόζεται στη διδασκαλία του αντικειμένου της συγγραφής επικοινωνιακά πλαισιωμένων κειμένων αναδεικνύουν εκείνες οι συνιστώσες που συνδέονται άμεσα με τις δυνατότητες του ΔΠ, ώστε να τεκμηριωθεί η συγκεκριμένη αξιοποίηση που εφαρμόζεται στην παρούσα έρευνα. Τέλος, σκιαγραφούνται και τα δεδομένα της συσχέτισης της αυτεπάρκειας και της αυτοαποτελεσματικότητας με τη δεξιότητα συγγραφής των μαθητών και των μαθητριών, μέσα από τα οποία προκύπτει η αναγκαιότητα σύνδεσης της παρούσας παρέμβασης με την ανάπτυξη της αυτεπάρκειας/αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών –συγγραφέων.

2.2 Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Μία από τις σημαντικότερες προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσει κάθε σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα είναι η εξελικτική τεχνολογία και η συνάφεια των παρεχόμενων δεξιοτήτων με αυτές της αγοράς εργασίας (Salleh & Laxman 2015). Εξάλλου, οι

τεχνολογικά εγγράμματοι μαθητές είναι μία από τις βασικές στοχεύσεις κάθε σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, όπως και η μείωση ψηφιακού χάσματος ανάμεσα στην εκσυγχρονισμένη κοινωνία της παραγωγής και στις αναχρονιστικές διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης εντός του σχολείου. Γι' αυτό και οι ΤΠΕ διεθνώς διαδραματίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στις εκπαιδευτικές αλλαγές με σκοπό ένα πιο δυναμικό σύγχρονο περιβάλλον μάθησης (Kenner, Ruby, Jessel, Gregory & Arju 2008 Παρασκευοπούλου- Κόλλια 2015), όπως φαίνεται από τα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών των σχολείων αλλά και των συναφών παιδαγωγικών πανεπιστημιακών σχολών (Τσιφόπουλος 2014).

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όλα τα κράτη-μέλη, μεταξύ των οποίων και η Κύπρος, θέτουν ως κεντρικό στόχο την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα συμμετέχοντας στις προσπάθειες για αναβάθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης σύμφωνα με τη στρατηγική «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020» μέσω του δικτύου «Eurydice» δίνει και αυτό όπως και τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα προτεραιότητα στη δημιουργική ανάπτυξη των σπουδαστών και των ψηφιακών ικανοτήτων τους μέσα από τη συστηματική προώθηση της τεχνολογικής έγχυσης στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης με το 2020. Ως εκ τούτου τα τελευταία χρόνια το ΥΠΠ στηρίζει την πολιτική ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, ενώ έχει προγραμματιστεί η παροχή ψηφιακών πόρων για όλα τα γνωστικά αντικείμενα (ΥΠΠ 2017, Δίκτυο Ευρυδική 2018).

Οι προσπάθειες αυτές συνδέονται με τη θετική επίδραση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία που αποτελεί κοινή διαπίστωση, αφού αλλάζουν ριζικά το διδακτικό πλαίσιο αρχίζοντας από το ρόλο του εκπαιδευτικού που λειτουργεί κυρίως ως καθοδηγητής θέτοντας στο επίκεντρο τον μαθητή (Βοσνιάδου 2006). Επιπλέον, αυξάνουν την ταχύτητα παρουσίασης των πληροφοριών και παρέχουν ποικίλες ευκαιρίες για ομαδό-συνεργατική, διαδραστική μάθηση (Jukes & Dosaj 2006) ενεργή συμμετοχή, συχνή αλληλεπίδραση με την ανατροφοδότηση και σύνδεση της διδασκαλίας με πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής (Roschelle, Pea, Hoadley, Gordin, & Means 2000). Επιπρόσθετα, οι μαθητές μαθαίνουν να εργάζονται σε ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης μέσω διερεύνησης και από απλοί θεατές παίρνουν ενεργό μέρος στη διαδικασία μετάδοσης των γνώσεων αποφεύγοντας τη στείρα απομνημόνευση. Οι μαθητές μέσω

των ΤΠΕ προσεγγίζουν, ανασυνθέτουν και αξιολογούν τις γνώσεις τους αποκτώντας δεξιότητες απαραίτητες για τον 21^{ον} αιώνα.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η τεχνολογία και η χρήση της συνδεόμενη άμεσα με τις προκλήσεις της εποχής αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας όχι ως αυτοσκοπός αλλά ως παιδαγωγικός ενδυναμωτής της, θέτοντας την επιταγή της τεχνολογικά παιδαγωγικής γνώσης περιεχομένου σε κάθε ενσωμάτωση της (Koehler & Mishra 2009) απαραίτητη (Κουτσογιάννης 2018). Ωστόσο, επειδή η τεχνολογία από μόνη της δεν επιφέρει τις υποσχόμενες αλλαγές, ιδιαίτερα στα παραδοσιακά πρότυπα διδασκαλίας ολόκληρης τάξης, προτείνεται ευρύτερη προσπάθεια αλλαγής και όσον αφορά στις παιδαγωγικές μεθόδους (Mama & Hennessy 2010) αλλά και όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών (Smith, Hardman & Higgins 2006).

Επομένως, αυτό που προτείνεται από τους ειδικούς είναι απόκτηση όσο γίνεται περισσότερων εμπειρικών στοιχείων για τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης μέσω των ΤΠΕ, ξεκινώντας τη διερεύνηση της πραγματικής τομής μεταξύ τεχνικής και παιδαγωγικής διαδραστικότητας (Glover, Miller, Averis & Door 2005, Beauchamp & Kennewell 2010, Αμανατίδης 2013, Whyte, Schmid, van Hazebrouck Thompson & Oberhofer 2014, Ersoy & Bozkurt 2015). Ωστόσο, για να επιτευχθεί μια επιτυχής ενσωμάτωση επιβάλλεται διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γι' αυτό αίτημα της συναφούς βιβλιογραφίας είναι η ανάγκη για λειτουργική αξιοποίηση συγκεκριμένων τεχνολογικών εργαλείων σε συγκεκριμένα γνωστικά περιβάλλοντα μάθησης (Κουτσογιάννης, Ακριτίδου & Αντωνόπουλος 2010, Albaaly & Higgins 2012).

Ειδικότερα, για την αποτελεσματική υλοποίηση της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει άρτια και σε συνδυασμό το γνωστικό περιεχόμενο, τις παιδαγωγικές προδιαγραφές του και να έχει την κατάλληλη τεχνολογική κατάρτιση, σύμφωνα με το μοντέλο Tech-Pack (Roblyer & Doering 2014, Ράπτης & Ράπτη 2010). Πρόκειται για τη γνώση που αναδύεται από την αλληλεπίδραση της γνώσης του περιεχομένου, της παιδαγωγικής και της τεχνολογικής γνώσης και όχι μόνο η γνώση που προκύπτει από την μελέτη της κάθε μίας διάστασης ξεχωριστά (Koehler & Mishra 2009). Αυτό καταδεικνύεται και μέσα από τον όρο Τεχνολογική και Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (ΤΠΓΠ) που προτάθηκε από τους Mishra και Koehler (2006) ως προέκταση του όρου 'Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου' (ΠΓΠ) που εισήγαγε αρχικά ο

Shulman (1987), ο οποίος τεκμηριώνει πως αυτά τα τρία στοιχεία θα πρέπει να μελετηθούν ως ένα ενιαίο σύνολο (Total PACKage - TPACK) (Τζιμογιάννης 2010). Με τη σύσταση της ΤΠΓΠ αρκετές μελέτες βρήκαν ένα θεωρητικό εργαλείο για να διερευνήσουν την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε συνδυασμό με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ (Archambault & Barnett 2010) και άλλοι ερευνητές, στην προσπάθειά τους να μελετήσουν την ενσωμάτωση των εννοιών του θεωρητικού μοντέλου της ΤΠΓΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία, προχωρούν στη σύσταση νέων ενισχυμένων ή και τροποποιημένων μοντέλων (Lee & Tsai 2010).

Κλείνοντας, αναμφίβολά οι ΤΠΕ αποτελούν βασική πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα που θέλει να συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της εποχής. Προσφέρουν νέα δεδομένα στο περιβάλλον μάθησης και στην υλοποίηση των νέων παιδαγωγικών μεθόδων και θεωριών μάθησης συμβάλλοντας παράλληλα στην αύξηση της ποσότητας και της ποικιλίας της γνώσης και κομβικών δεξιοτήτων όπως της κριτικής σκέψης, του ψηφιακού και πληροφοριακού γραμματισμού, της συνεργασίας και της επιχειρηματολογίας (Levy 2002). Όλα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν αν η εφαρμογή γίνει σχεδιασμένα στη βάση συγκεκριμένων σκοπών. Έτσι και με την παρούσα έρευνα προωθείται μια νέα πρόταση ενσωμάτωσης των ΤΠΕ, εμπειριστατωμένη, όπως εισηγείται η βιβλιογραφία, ώστε να δοθούν έγκυρα αποτελέσματα κατάλληλα για σχολιασμό και σύγκριση.

2.3 ΤΠΕ και Γλωσσικό Μάθημα

Τόσο μέσα από τα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα (ΝΑΠ) (2018) όσο και από τους Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας (ΔΕΕ) (2017-2018) καταδεικνύεται η ανάγκη της ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στο γλωσσικό μάθημα (Καραμηνάς: 2006, Κουτσογιάννης 2018, Αγγελόπουλος, Καραγιάννης & Μπαρής 2012, Χατζηνεοφύτου & Κυριάκου 2017, Ροδοσθένους & Θεοδούλου 2017) αφού βασικός στόχος του μαθήματος είναι ο κριτικός γραμματισμός του ανερχόμενου ενεργού πολίτη «στα πλαίσια ενός δημοκρατικού και ανθρώπινου σχολείου» (ΝΑΠ 2010, σελ. 23-33) με επιμέρους συμπληρωματικούς στόχους τον ψηφιακό και πληροφοριακό γραμματισμό (Beach & Swiss 2011, Κούμα 2013).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα από την εγχώρια και όχι μόνο βιβλιογραφία, κρίνεται ως επιτακτική, ευεργετική, ανανεωτική και πιο αποδοτική

(Μιτσόνη 2006, Καραμηνάς 2006, Κωνσταντίνου 2010, Αγγελόπουλος, Καραγιάννης & Μπαρής 2012, Βακαλούδη & Δαγδιλέλης: 2015, Καραμανώλη 2015, Κουτσογιάννης 2018). Οι ίδιοι οι μαθητές την επιδοκιμάζουν, επικροτώντας συγκεκριμένα τη δυνατότητα αυτενέργειας, ενεργητικής μάθησης και εμπλοκής τους ιδιαίτερα σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου (Αγγελόπουλος, Καραγιάννης & Μπαρής 2012, Αμανατίδης 2013, Αργυροπούλου, Πατούνα & Βάρεση 2009, Καραμηνάς 2006, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου & Χατζηδήμου 2007, Μπομπόλα 2012, Ντίνα & Σωτηρίου 2012, Basmatzi 2014, Gray 2010, Smith, Higgins, Wall & Miller 2005, Schmid 2008).

Συγκεκριμένα, οι ΤΠΕ μπορούν να αποτελέσουν μέσο πρακτικής γραμματισμού αφού μέσα από την ανάδειξη της κειμενικής πολυτροπικότητας, της αυτενέργεια των μαθητών αλλά και της ομαδόσυνεργατική μάθησης θέτουν νέες προκλήσεις όπως η αξιοποίηση εκπαιδευτικών λογισμικών, η παραγωγή νέων και η δημιουργία εργασιών στα πλαίσια μιας επίσημης πολιτικής (Αργυροπούλου, Πατούνα & Βάρεση 2009, Ντίνα & Σωτηρίου 2012, Αμανατίδης 2013). Πέρα από αυτά οι ΤΠΕ (διαδίκτυο, ειδικά σχεδιασμένα εργαλεία) μπορούν να στηρίξουν τους μαθητές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας (Kuhn, Goh, Iordanou, & Shaenfield 2008) και αναβάθμισαν την ιδιαίτερα αποτελεσματική διαδικασία της χαρτογράφησης επιχειρημάτων (Lim 2003, Twardy 2004, Eragorou & Anraamidou 2008). Επιπλέον, οι ΤΠΕ αντιμετωπίζονται ως μέσο που μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην καλύτερη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, είτε ως πρώτη είτε ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Κόμης & Ντίνας 2011, Πατσέα & Παπαδοπούλου 2017). Μάλιστα όσον αφορά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου οι ΤΠΕ μπορούν να διαμορφώσουν νέα γνωσιακά και οργανωτικά πλαίσια για μία από τις πιο σημαντικές και απαιτητικές πτυχές της διδασκαλίας της Γλώσσας, όπου ο μαθητής καλείται να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία δημιουργίας ολοκληρωμένων και αποτελεσματικών κειμένων, να συνειδητοποιήσει τους μηχανισμούς της και να αναπτύξει ικανότητες αυτό-αξιολόγησης (Κουτσογιάννης 2018).

2.4 Διαδραστικός Πίνακας στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

Ο ΔΠ είναι ένα τεχνολογικό εργαλείο που έρχεται να αντικαταστήσει ένα κλασικό εργαλείο της σχολικής αίθουσας, τον πίνακα. Ως ένα πολυδύναμο εργαλείο, με αφή, διαδραστικότητα και δυνατότητες περισσότερες από έναν υπολογιστή (Schmid 2008), έχει υιοθετηθεί ως ένας νέος τρόπος διδασκαλίας διεθνώς (Yang, Wang & Kao 2012). Η ενσωμάτωση του στο εκπαιδευτικό περιβάλλον έχει αποτιμηθεί ως σημαντικό βήμα ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις απαιτήσεις των σύγχρονων μαθητών και μαθητριών που μεγαλώνουν μέσα σε ένα σχεδόν αμιγώς τεχνολογικό/ψηφιακό περιβάλλον (Levy 2002, Richardson 2002, Yang, Wang & Kao 2012) και ως μια προσπάθεια έξυπνης προώθησης δύσκολων και ανιαρών μαθημάτων (Biró 2011).

Όσον αφορά το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και την ανάγκη εισαγωγής των ΤΠΕ, ο ΔΠ αποτελεί ένα από τα κυριότερα εργαλεία που εισήχθησαν συστηματικά στα σχολεία της Κύπρου από το 2006 με θετικό απολογισμό εκ μέρους των εκπαιδευτικών παρόλο που επισημάνθηκαν αδυναμίες όσον αφορά την παιδαγωγική πλαισίωση του, σύμφωνα με έρευνα του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) (Βλαμή 2009). Ωστόσο, παρόλο που οι εκπαιδευτικές έρευνες βρίθουν ζητημάτων σχετικά με τις νέες τεχνολογίες και τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους, όσον αφορά την ενσωμάτωση του ΔΠ στη διδασκαλία μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου ή την παιδαγωγική πλαισίωση της ενσωμάτωσής του ΔΠ υπάρχει ένα σημαντικό κενό ερευνών και εν γένει προσπαθειών καθολικής ενσωμάτωσης. Επιπλέον, ενώ στην έρευνα που διεξήγαγε το ΚΕΕΑ (Βλαμή 2009) μελετήθηκαν οι απόψεις των ειδικών εκπαιδευτικών για τη πιλοτική εφαρμογή του ΔΠ αρχικά, δεν μελετήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών στη συνέχεια ή των ίδιων των μαθητών και μαθητριών στην πάροδο του χρόνου. Μάλιστα από ό,τι φαίνεται δεν υπάρχει κάποιο επίσημο πλαίσιο συστηματικής χρήσης του ΔΠ στα κυπριακά σχολεία, στοιχείο που ενισχύει την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας και των ερευνητικών δεδομένων που ενδέχεται να προσδώσει (ΥΠΠ).

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, στη γενική εκπαίδευση, η διδασκαλία μέσω του ΔΠ, παρέχει υψηλότερα κίνητρα για το μαθητή, αυξάνει το ρυθμό των μαθημάτων με τη χρήση διάφορων πολυμέσων (Glover & Miller 2002, Kennewell, Tanner, Jones, & Beauchamp 2008). Στα πλαίσια της παραδοσιακής τάξης, τονίζεται η θετική ανταπόκριση των μαθητών και η ευκολότερη διεξαγωγή του μαθήματος μέσω της

δυνατότητας αποθήκευσης και ανάκτησης της πληροφορίας (Gillen, Staarman, Littleton, Mercer, & Twiner 2007, Yang, Wang & Kao 2012), ταυτόχρονων εντολών και επαλήθευσης των απαντήσεων, που επίσης αναβαθμίζουν τη διδασκαλία και ως προς το ρυθμό αλλά και ως προς το ενδιαφέρον των μαθητών (Levy 2002, Smith, Hardman & Higgins 2006, Schmid 2008, Morgan 2012). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προετοιμάσουν καλύτερα ένα μάθημα και να εντάξουν το υλικό τους σε ένα σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον (Gillen, Staarman, Littleton, Mercer, & Twiner 2007). Τα πιο πάνω πρακτικά οφέλη επιτρέπουν την επανάληψη της ύλης που συνιστά παράγοντα ενίσχυσης της μάθησης (Maher 2012, Mercer 2007), πράγμα που επιβάλλεται σε θεωρητικά γλωσσικά περιβάλλοντα διδασκαλίας όπως και σ' αυτό που θα παρουσιαστεί.

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να γίνουν πιο δημιουργικοί, οργανωμένοι και ευέλικτοι στη διδασκαλία (Shenton & Pagett 2007), αφού μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα εργαλεία αντιγραφής – επικόλλησης, απόκρυψης ολόκληρης της σελίδας ή μέρος της και σταδιακής εμφάνισής της, μα κυρίως να διαχωρίσουν τη οθόνη και να εκμεταλλευτούν τη ταυτόχρονη προβολή πολλών κειμένων, εικόνων, πινάκων κ. ά. (Solvie 2004, Κουτσουγιάννης 2018), δυνατότητα που θα βοηθούσε πολύ μια ενσωμάτωση όπως η προτεινόμενη που θα χρησιμοποιήσει πληθώρα πηγών και αρχείων με την επιπρόσθετη αναγκαιότητα επαναχρησιμοποίησης ή ανάκλησης τους. Έτσι όπως φαίνεται, οι πιο πάνω πρακτικές δυνατότητες, ενδέχεται να ενισχύσουν περαιτέρω τη δημιουργικότητα των παρεμβάσεων αλλά και το ενδιαφέρον των μαθητών και μαθητριών γι' αυτές.

Παράλληλα, η πολυτροπική παρουσίαση που παρέχει και κατά άλλους η δυναμική μετάδοση του περιεχομένου (Fekonja-Peklaj & Marjanovič-Umek 2015) αυξάνουν τη συμμετοχή, την προσοχή των μαθητών και παρέχουν δυνατότητες προώθησης μια πιο εξατομικευμένης διδασκαλίας (Smith, Higgins, Wall & Miller 2005, Kennewell & Beauchamp 2007, Holmes 2009, Northcote, Mildenhall, Marshall & Swan 2010, Fekonja-Peklaj & Marjanovič-Umek 2015). Μάλιστα όπως και οι ίδιοι οι μαθητές και οι μαθήτριες δηλώνουν η πολυτροπική παρουσίαση του περιεχομένου μέσω των εργαλείων του ΔΠ, αυξάνει το ενδιαφέρον και την ευχαρίστησή τους για το μάθημα, το οποίο γίνεται διασκεδαστικό και συνάμα ευκολονόητο (Hall & Higgins 2005, Shenton & Pagett 2007), αναπτύσσοντας μάλιστα και τις ερευνητικές τους δεξιότητες (Biró 2011).

Ακόμη, προωθώντας μια σύγχρονη επικοινωνιακή διδασκαλία μέσω ΔΠ, οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν δυνητικά περισσότερες ευκαιρίες να συμμετέχουν, να συνεργάζονται και να αναπτύσσουν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες (Yang, Wang & Kao 2012, Warwick, & Kershner 2008), αφού η γνώση μπορεί να μοιραστεί δημοσίως, επιτρέποντας τους να την αποκτήσουν συλλογικά. Ο Maher (2012) μελετώντας τους τρόπους με τους οποίους ο ΔΠ μπορεί να συμβάλει στην επικοινωνία ολόκληρης της τάξης ως κατεξοχήν διαδραστική τεχνολογία, επισημαίνει ότι μπορεί να υποστηρίξει και να ενισχύσει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών με το υλικό καθώς και των ίδιων μεταξύ τους. Οι αλληλεπιδράσεις αυτές προκρίνονται και στη συγκεκριμένη αξιοποίηση στο πλαίσιο των ισχυουσών παιδαγωγικών αντιλήψεων και τη μεθοδολογία του γλωσσικού μαθήματος (ΥΠΠ 2018). Κυρίως όμως, η υψηλή διαδραστικότητα που παρέχει ο ΔΠ, έχει θετικές επιδράσεις στις μαθησιακές επιδόσεις, είτε ως τεχνική είτε ως παιδαγωγική διαδραστικότητα (Glover, Miller, Averis, & Door 2007, Beaucjamp 2007) και μάλιστα και στους πιο αδύνατους μαθητές (Smith, Higgins, Wall & Miller 2005, Smith, Hardman, Warwick & Higgins 2006, Chen, Chiang & Lin: 2013).

Αναφορικά με την επίδραση του ΔΠ στις επιδόσεις των μαθητών δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός εμπειρικών ερευνών στην εγχώρια και στη διεθνή βιβλιογραφία, αυξάνοντας έτσι την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας (Δόμανου 2010, Marzano 2009). Παρουσιάζονται θετικά αποτελέσματα σε κάποιες πειραματικές έρευνες ενσωμάτωσης του ΔΠ στα μαθήματα των μαθηματικών και της χημείας (Dhindsa, & Emran 2006) τονίζοντας παράλληλα ότι η διαδραστικότητα και τα γραφικά κυρίως επιδρούν στην βελτίωση της επίδοσης. Ενώ επισημαίνεται ότι η απλή χρήση του ΔΠ δεν έχει παιδαγωγικά οφέλη (Marzano: 2009, Δόμανου 2010, Dhindsa, & Emran 2006, Xu & Moloney 2011).

Ωστόσο, ενώ σε κάποιες έρευνες δεν εντοπίζονται αξιοσημείωτες βελτιώσεις (Albaaly & Higgins 2012, Bell 2017, Martin 2007) στη γραπτή επίδοση μαθητών και μαθητριών της τελευταίας τάξης του Λυκείου (Bell 2017) και στην εκμάθηση δεύτερης γλώσσας (Albaaly & Higgins 2012), οι Xu & Moloney (2011) αναφέρουν πως ο ΔΠ βοήθησε προπτυχιακούς φοιτητές και φοιτήτριες ώστε να μάθουν πιο εύκολα κινέζικα. Τέλος, σύμφωνα με τους Κουτσογιάννη, Ακριτίδου & Αντωνοπούλου (2010) η δυνατότητα προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών και μαθητριών από τον ΔΠ συνδέεται με τη βελτίωση της προσοχής τους, της συμπεριφοράς τους και κατ' επέκταση και των επιδόσεων τους κάτι

που επισημαίνεται και σε μία ελλαδική περίπτωση διδασκαλίας μέσω ΔΠ (Μητάκος 2007). Όσον αφορά όμως τη χρήση του στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών δημοτικού εμφανίζονται θετικά αποτελέσματα (Katwibun 2014) ενώ σε μαθητές πιο μεγάλης ηλικίας που μάθαιναν αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα, ο ΔΠ φαίνεται να συνέδραμε θετικά συγκεκριμένα στη χρήση των επιθέτων (Amiri & Sharifi, 2014).

Τέλος, παρόλο που δεν υπάρχουν ειδικές έρευνες για τη σχέση του ΔΠ με την αυτεπάρκεια συγκεκριμένα των μαθητών και μαθητριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε συναφείς έρευνες που μελέτησαν τον τρόπο με τον οποίο τα χαρακτηριστικά του ΔΠ υποστήριξαν τις δράσεις διδασκαλίας και παρείχαν δυνατότητες ανάπτυξης βασικών δεξιοτήτων για τα παιδιά δημοτικού κατέδειξαν ότι ο ΔΠ βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν την αυτονομία τους (Harlow, Cowie, & Heazlewood 2010, Minor, LosikeSedimo, Reglin & Royster 2013) καθώς έμαθαν να ρισκάρουν, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να είναι δημιουργικοί (Harlow, Cowie, & Heazlewood 2010).

Όπως για κάθε ενσωμάτωση έτσι και όσον αφορά την ενσωμάτωση του ΔΠ η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει κάποιες αντενδείξεις στις οποίες χρειάζεται να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν ότι δεν είναι θεμιτή η εύκολη εξαγωγή θετικών συμπερασμάτων όπως γίνεται από αρκετές έρευνες, προβάλλοντας έτσι παράλληλα το ενδεχόμενο να παρουσιαστούν αντιφατικά αποτελέσματα. όπως τον αρχικό παρωδικό ενθουσιασμό προς το εργαλείο (Solvie 2004, Smith, Hardman & Higgins 2006, Schmid 2008), τη σύντομη μορφή προφορική ανταπόκριση των παιδιών στις συζητήσεις (Smith, Hardman & Higgins 2006) και την απόσπαση της προσοχής των παιδιών από το ΔΠ (Shenton & Pagett 2007).

Επιπλέον, μεταξύ των μειονεκτημάτων τονίζεται και η έλλειψη υποστήριξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που οδηγεί στην υιοθέτηση περισσότερο παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας (Smith, Hardman & Higgins 2006, Κουτσουγιάννης, Ακριτίδου & Αντωνόπουλος 2010, Torff & Tirota 2010). Τέλος, η γνωστική υπερφόρτωση και η έλλειψη των γνώσεων εμπλοκής με τα πολυμέσα παρουσιάζεται ανάμεσα στις προκλήσεις που έχει να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί (Schmid 2008). Από την πλευρά τους, οι μαθητές και μαθήτριες αναφέρουν τεχνικά προβλήματα που

προκύπτουν και επιβραδύνουν το μάθημα (Biró 2011), κάτι που συνδέεται και με τις προτάσεις επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που προαναφέρθηκαν.

Επομένως, όπως συνάγεται από τα πιο πάνω οι δυνατότητες του ΔΠ είναι άμεσα συνδεδεμένες με την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, της διδασκαλίας και της διδακτικής προκρίνοντας βελτιωτικές τάσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα των γλωσσικών μαθημάτων. Έτσι η παρούσα έρευνα εκμεταλλευόμενη το κενό της βιβλιογραφίας όσον αφορά την επίδραση του ΔΠ στις γραπτές επιδόσεις στη παραγωγή γραπτού λόγου και στην αυτεπάρκεια συγγραφής σε τοπικό και διεθνές επίπεδο, αποτελεί προσπάθεια εμπειριστατωμένης μελέτης της εφαρμογής του ΔΠ σε συγκεκριμένο συγκεκριμένο και με οργανωμένη και παιδαγωγικά καταρτισμένη μεθοδολογία προσδοκώντας έτσι να παρουσιάσει εμπειρικά δεδομένα στη συναφή βιβλιογραφία και αξιοποιήσιμα για περαιτέρω έρευνα.

2.5 Γλωσσική Διδασκαλία και Γλωσσικές Δεξιότητες

Ο εκσυγχρονισμός του μαθήματος των Νέων Ελληνικών δικαιολογημένα αποτελεί κύριο σκοπό της ισχύουσας μεταρρυθμιστικής προσπάθειας του ΥΠΠ, αφού το γνωστικό αντικείμενο του συγκεκριμένου μαθήματος αποτελεί το βασικότερο εργαλείο μάθησης και επιτυχίας για τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (Δημητριάδου: 2004). Η παραγωγή γραπτού λόγου και κυρίως η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας είναι από τις βασικές σχολικές δεξιότητες που η σημασία κατάκτησης της είναι αδιαμφισβήτητη για την περαιτέρω ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών και μαθητριών και όχι μόνο, ενώ αποτελεί δημοκρατική επιταγή (Γεωργιάδου & Πασσάς 2017, Πρίντεζη & Πολυχρόνη 2016, Polychroni, Koukoura & Anagnostou 2006). Η γραφή και δη η επιχειρηματολογία θεωρείται ως μια από τις πιο δύσκολες δεξιότητες προς κατάκτηση για τους μαθητές και μαθήτριες στην Κύπρο (Γεωργιάδου & Πασσάς 2017) αλλά και διεθνώς (Berland & Reiser 2009, Jonassen & Kim 2010). Ωστόσο έχει γίνει συνείδηση ότι η αδυναμία πολλών μαθητών και μαθητριών να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, όσον αφορά στην ανάγνωση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου έχει επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση τους (Σπαντιδάκης 2009).

Εντονότεροι προβάλλουν οι προβληματισμοί των ειδικών για το γλωσσικό μάθημα και τα μαθησιακά αποτελέσματα στην παραγωγή γραπτού λόγου (Ερωτοκρίτου Σταύρου & Κουτσελίνη 2017) αφού στην Κύπρο είναι αυξημένα τα ποσοστά αναλφαβητισμού και

χαμηλών γλωσσικών επιδόσεων (Πετρίδου, Τσουρής, Μιχαηλίδου & Κυριακίδης 2009). Ωστόσο, η αναγκαιότητα δραστικών αλλαγών και παρεμβάσεων προκύπτει και από τα δεδομένα των τοπικών (Παγκύπριες Εξετάσεις, Λαμπριανού & Λαμπριανού 2017) και των διεθνών εξεταστικών διαδικασιών (PISA), οι οποίες καταδεικνύουν σημαντικές ελλείψεις στο τομέα εν γένει του λόγου, προφορικού και γραπτού.

Ως εκ τούτου από το 2010 και ειδικότερα τα τελευταία τρία χρόνια προωθούνται συστηματικές μεταρρυθμίσεις από τους αρμόδιους τους ΥΠΠ (ΔΕΕ 2015-2018) που αφορούν στην αποτελεσματικότητα του γλωσσικού μαθήματος εν γένει, επιστώντας την προσοχή στην αντιμετώπιση των σημαντικών ελλείψεων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές και μαθήτριες (Γεωργιάδου & Πασσάς 2017, Δεμερτζή & Λεουτσάκος 2017, Enagorou & Anraamidou 2008). Βασική επιδίωξη αποτελεί «η άριστη κατάκτηση, κατανόηση και χρήση της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και ο γραμματισμός, σε όλες τις μορφές και τα στάδια της ανάπτυξής του, σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας. Το ΥΠΠ αναγνωρίζει ως σημαντική την προοπτική ανάλυσης και κατανόησης του κοινωνικοοικονομικού, πολιτικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος ανάπτυξης γλωσσικών και μη γλωσσικών κειμένων (π.χ. εικόνων, συμβόλων, σχεδιαγραμμάτων) και την καλλιέργεια κριτικής στάσης απέναντί τους» (Κούμα 2013). Σύμφωνα με θεωρητικές προσεγγίσεις ο κριτικός γραμματισμός ως έννοια (Κοντοβούρκη 2013) αποτελεί προσπάθεια συνδυασμού του γνωσιακού/γνωστικού με το κοινωνικοπολιτικό. Στα πλαίσια της παιδαγωγικής του, τα παιδιά διερευνούν ποικιλία κειμένων, αντιπαραβάλλοντας τις διαφορετικές οπτικές που προβάλλουν και ακολούθως παράγουν δικά τους κείμενα (Τρεμετουσιώτη 2013).

Στα πλαίσια των οδηγιών του ΥΠΠ (2018) δίνεται έμφαση στην απόδοση και δόμηση νοημάτων με το κείμενο να αποτελεί το κέντρο της διδασκαλίας μέσα στα κάθε φορά καινούρια πλαίσια επικοινωνίας ανάλογα με το κειμενικό είδος. Συστήνεται, έτσι, η καλλιέργεια επικοινωνιακών στρατηγικών και γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω των οποίων οι μαθητές να μπορούν να προβάλλουν αντίσταση σε «διαλογικές» διαδικασίες επιχειρηματολογώντας (ΝΑΠ 2010) καλλιεργώντας ταυτόχρονα την κριτική ικανότητα σκέψης (Βασιλειάδης 2014, Κούμα 2013). Ενώ οι διαδικασίες εποικοδόμησης της γνώσης με την ενεργό συμμετοχή του μαθητή μέσα από επαγωγικές διαδικασίες (Γεωργιάδου & Πασσάς 2017) αποτελούν τις παιδαγωγικές συνιστώσες της διδασκαλίας που ενδέχεται να συνδράμουν στην άρση των δυσκολιών (Βοσνιάδου 2006).

Αναλυτικότερα, οι βασικές κατηγορίες κειμενικών τύπων που διδάσκονται στην κυπριακή είναι η περιγραφή, η αφήγηση, η επιχειρηματολογία (άρθρο, δημόσια ομιλία, επιστολή σε φορέα ή επίσημο πρόσωπο, επιφυλλίδα, δοκίμιο κ.ά.) Δίνεται ωστόσο έμφαση στις μεγαλύτερες τάξεις στην επιχειρηματολογία η οποία συνδέεται με ακαδημαϊκά και κοινωνικά οφέλη στον 21^{ον} αιώνα, αφού σε αυτό τον τύπο κειμένων ανήκουν τα λεγόμενα «ισχυρά κειμενικά είδη» και τα «κείμενα εξουσίας» (Πασσάς 2018). Γιατί, τα επιχειρηματολογικά κείμενα όχι απλώς πληροφορούν αλλά προσπαθούν να πείσουν για τις απόψεις που παραθέτει. Η χρήση του αποτελεί εφόδιο ακαδημαϊκής επιτυχίας και γ'αυτό ως δεξιότητα αξιολογείται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Πασσάς 2018). Στο αναλυτικό πρόγραμμα τίθεται ως στόχος-δείκτης επιτυχίας- οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να κατανοούν προφορικά / γραπτά κείμενα, σε ποικίλα κειμενικά είδη κυρίως επιχειρηματολογικού λόγου και να αξιολογούν την αποτελεσματικότητά τους και ως στόχος-δείκτης επάρκειας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση να παράγουν προφορικά / γραπτά κείμενα σε ποικίλα κειμενικά είδη, αξιοποιώντας κυρίως τον επιχειρηματολογικό λόγο και τους τρόπους πειθούς (ΔΕΕ 2019).

Το μοντέλο επιχειρηματολογίας που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα κατά την αξιολόγηση των γραπτών κειμένων των συμμετεχόντων και των συμμετεχουσών είναι του Stephen Toulmin, ο οποίος άσκησε τεράστια επίδραση στους χώρους της ρητορικής, των επικοινωνιών και της επιστήμης των υπολογιστών. Αναλυτικά το μοντέλο αυτό βασίζεται στα εξής στοιχεία δόμησης του λόγου: Ισχυρισμός (διατυπωμένη θέση την οποία ο πομπός επιχειρεί να αποδείξει), Βαθμός βεβαιότητας (απόλυτη και ελάχιστη ισχύ), Δεδομένα (τα στοιχεία (παραδείγματα, στατιστικά δεδομένα, πορίσματα ερευνών, εμπειρικές αλήθειες, λογικά επιχειρήματα, αποδείξεις κτλ.), Εγγυήσεις (απόψεις γενικά αποδεκτές αλήθειες / αρχές / κανόνες / αξίες του πολιτισμού μας κτλ.),Υποστήριξη (στοιχεία (παραδείγματα, στατιστικά δεδομένα, πορίσματα ερευνών, εμπειρικές αλήθειες, λογικά επιχειρήματα, αποδείξεις κτλ.), για να αποδείξει την ισχύ των εγγυήσεων), Αντίκρουση (αντικρούει τον αντίλογο στο επιχείρημά του) (Πασσάς 2018). Αυτά τα στοιχεία θεωρούνται απαραίτητα για την παραγωγή γραπτού κειμένου με επαρκή επιχειρηματολογικό λόγο.

Οι κύριες δυσκολίες της επιχειρηματολογίας συνίστανται στην χρήση της ακαδημαϊκής γλώσσας, της λογικής δόμησης των επιχειρημάτων και η ανάπτυξη θεμάτων κοινωνικού προβληματισμού. Μέσα στα βασικά αίτια αυτών των δυσκολιών θεωρείται η απουσία

σύνδεσης θεωρίας και παραγωγής λόγου και έλλειψη εξοικείωσης των καθηγητών/τριών με τις εν λόγω στρατηγικές. Ο επιχειρηματολογικός λόγος είναι εξαιρετικά απαιτητικός (Γεωργιάδου & Πασσάς 2017) απαιτεί συγγραφικές ικανότητες και οι δυσκολίες αυτές αντικατοπτρίζονται καθαρά στις επιδόσεις των μαθητών στις Εισαγωγικές Εξετάσεις της Ελλάδας και της Κύπρου στην άσκηση της παραγωγής κριτικού και αποφαντικού λόγου. Γι' αυτό επιβάλλεται να δοθεί περισσότερη έμφαση στο θεωρητικό πλαίσιο και στις στρατηγικές διδασκαλίας του.

Οι δυσκολίες/αδυναμίες των μαθητών και μαθητριών εν γένει στην παραγωγή γραπτού λόγου ποικίλουν ανά βαθμίδα και περίπτωση και προκαλούνται από διάφορους παράγοντες που δεν αποσοβούνται με το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα (Κωνσταντίνου 2010). Οι γλωσσικές δυσκολίες χωρίζονται σε γνωστικές και μετά-γνωστικές δεξιότητες, οι μαθητές και οι μαθήτριες εμφανίζουν ανάλογα προβλήματα σχεδιασμού, προβλήματα βελτίωσης ιδεών και προβλήματα μηχανιστικών δεξιοτήτων (Παπαεμανουήλ 2013, Σπαντιδάκης 2009). Στην περίπτωση της Κύπρου, τα ελλείμματα στην προφορική γλώσσα που παρατηρούνται (PISA 2017) φαίνεται ότι περιορίζουν αναπόφευκτα και τη δεξιότητα συγγραφής (Grizzle & Simmns 2009).

Ειδικότερα, ανάμεσα στις δυσκολίες της συγγραφής κειμένων συμπεριλαμβάνονται δυσκολίες στη γραμματική, στο συντακτικό, (Παντελιάδου 2011, Παπαεμανουήλ 2013), στο ρυθμό (Παντελιάδου 2011), στην ανάπτυξη και στη δόμηση παραγράφων, στο τονισμό (Παπαεμανουήλ 2013), στη συγγραφή πληροφοριακών ή επιχειρηματολογικών κειμένων. Οι δυσκολίες αυτές εμφανίζονται διαχρονικά στα γραπτά των μαθητών και μαθητριών (Berland & Reiser 2009, Jonassen & Kim 2010). Κυρίως όμως η ταυτόχρονη συγκέντρωση στις απαιτήσεις παραγωγής ενός κειμένου είναι πολύ δύσκολη για τους μαθητές και τις μαθήτριες και αυτό φέρνει την αποφυγή του γραψίματος, παρεκκλίσεις από το θέμα και παραγωγή περιορισμένης έκτασης κείμενων.

Ωστόσο, αυτό που προβληματίζει περισσότερο είναι ότι οι πιο πάνω δυσκολίες συνδέονται μεταξύ τους και έχουν σοβαρές επιπτώσεις στην ποιότητα και στην ποσότητα του γραπτού λόγου που παράγουν οι μαθητές και οι μαθήτριες παρεμποδίζοντας τη χρήση του γραπτού λόγου ως μέσου επικοινωνίας (Σπαντιδάκης 2009). Αυτό οδηγεί στο να υιοθετούν οι μαθητές και οι μαθήτριες συχνά αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο και να αποφεύγουν να τον χρησιμοποιούν γιατί από τη χρήση του εισπράττουν αρνητικά συναισθήματα τα οποία επηρεάζουν σημαντικά την αυτό-

εικόνα και αυτό-συναίσθημα τους (Σπαντιδάκης 2009). Επιπλέον, εξαιτίας αυτών των δυσκολιών εμπειρικά παρατηρείται η έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα και επιπόλαιη αντιμετώπιση της παραγωγής γραπτού λόγου –έκθεσης ως εργασίας αποστήθισης που δεν συνάδει με τους βασικούς στόχους του μαθήματος και τους κυπριακού προγράμματος σπουδών για την καλλιέργεια κριτικά εγγράμματων πολιτών (ΝΑΠ2010, ΔΕΕ 2015-2019).

Η επίλυση αυτών των αδυναμιών και ανάπτυξη των γραπτών δεξιοτήτων θεάται και από την πλευρά της διδακτικής και των μέσων διδασκαλίας (ΤΠΕ) και από την πλευρά των παιδαγωγικών θεωριών. Έτσι, σύμφωνα με τη σύγχρονη συναφή βιβλιογραφία η παραγωγή ενός προσωπικού κειμένου αποτελεί σύνθετο έργο, μια διαδικασία σε στάδια (Κουτσογιάννης 2018, Ματσαγγούρας 2001, Σπαντιδάκης 2009, ΥΠΠ 2018, Berninger, Garcia & Abbott 2009) όπου το παιδί αναλαμβάνει έναν διττό ρόλο του συγγραφέα και αναγνώστη με πολλαπλές απαιτούμενες δεξιότητες και γνωστικές λειτουργίες: ευανάγνωστη γραφή, ορθογραφία, στίξη, ευπαρουσίαστο γενικά γραπτό, για το ρόλο του γραμματέα· συγκέντρωση ιδεών, οργάνωση, σύνθεση κειμένου με νόημα, για το ρόλο του συγγραφέα (Παντελιάδου 2011). Απαιτήσεις που διαπερνούν τα επίπεδα γνώσης, εννοιολογική γνώση, γλωσσολογική γνώση, πραγματολογική γνώση, διαδικαστική γνώση (Alamargot & Chanquoy 2001).

Επιπλέον, στις οδηγίες του ΥΠΠ τονίζεται η ενεργός εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών στη διδασκαλία και η αυτό-ρυθμιστική τους ενδυνάμωση ώστε «να είναι υπεύθυνοι/ες τόσο για την επιλογή των κειμένων που θα συγγράψουν/θα παραγάγουν προφορικά, όσο και για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την τελική αξιολόγηση της καταλληλότητας και της αποτελεσματικότητάς τους σε σχέση με πραγματικούς αποδέκτες» (ΥΠΠ 2018). Η εν λόγω αναφορά που συνδέεται με αυτό που τονίζει και ο Σπαντιδάκης ότι «για να μπορέσουν να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν, αλλά και να γράψουν οι ίδιοι ένα επικοινωνιακό κείμενο» απαιτείται να έχουν αναπτύξει σε επαρκή βαθμό «δεξιότητες (δηλαδή αυτόματες τεχνικές επεξεργασίας πληροφοριών οι οποίες εφαρμόζονται με ελάχιστη γνωσιακή επιβάρυνση), γνώσεις (που αφορούν τα δομικά στοιχεία του κειμένου, σε σχέση με την εκάστοτε διαμορφωμένη επικοινωνιακή κατάσταση) και στρατηγικές (δηλαδή εμπρόθετες δραστηριότητες για την επίτευξη ενός ειδικού στόχου)» (Σπαντιδάκης 2009: 1-2).

Στη φιλοσοφία του ΥΠΠ, το τελικό προϊόν δεν εξετάζεται στείρα και μονολιθικά για βαθμολόγηση αλλά ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στη διαδικασία αξιολόγησης καλλιεργώντας και μετά-γνωστικές δεξιότητες (Παπαδάκη, Σπαντιδάκης & Βασιλάκη 2010) του πως γράφεις ένα κείμενο που να ανταποκρίνεται στα επικοινωνιακά του δεδομένα. Ενώ η αξιολόγηση, που σε όποια μορφή και αν υιοθετείται χρειάζεται να αναδεικνύει ειδικά κριτήρια. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη μέθοδο της «Συλλογικής Επαναδιατύπωσης», η οποία συνδέεται άμεσα με την τεχνολογία και τις δυνατότητες οπτικοποίησης, επεξεργασίας και διάδρασης του ΔΠ αφού μέσα από αυτήν γίνεται πλαισιωμένη αναφορά σε ορθογραφικούς κανόνες, παρατηρήσεις και επισημάνσεις (ΥΠΠ 2018). Στα πλαίσια αυτής της φιλοσοφίας ο εκπαιδευτικός γίνεται συντονιστής και καθοδηγητής βοηθώντας σε μια φθίνουσα πορεία τους μαθητές και τις μαθήτριες να φτάσουν στο προσδοκώμενο αποτέλεσμα, στοιχείο που συνδέεται με τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες και την ιδανική χρήση της τεχνολογίας στα εκπαιδευτικά πλαίσια (Αμνατίδης 2013, Κουτσουγιάννης 2018, Albaaly & Higgins 2012).

Το ΥΠΠ προωθεί τη διαδικασία καλλιέργειας δεξιοτήτων παραγωγής σύμφωνα με το κειμενοκεντρικό -διαδικαστικό μοντέλο, σε τρία στάδια (Μιχάλη & Σπανού 2012) και επτά φάσεις (Ματσαγγούρας 2001) το προ-συγγραφικό, συγγραφικό και μετά-συγγραφικό στάδιο και τις φάσεις που υπόκεινται σε αυτά αντίστοιχα: την αυθεντικοποίηση, την παραγωγή και οργάνωση ιδεών για το πρώτο, την καθοδήγηση στο δεύτερο και την επεξεργασία-βελτίωση, δημιουργία και αξιολόγηση για το τρίτο. Μερικά από τα κριτήρια που θα πρέπει να εξεταστούν άπτονται του περιεχόμενου και αφορούν τη νοηματική συνεκτικότητα, τη πληροφοριακή πληρότητα και την επικοινωνιακή περίσταση και άλλα τη δομή, τη διατύπωση και τη ορθογραφία-γραμματική-σύνταξη, το λεκτικό πλούτο και τέλος τη γλωσσική συνοχή (ΥΠΠ 2018, ΝΑΠ 2010, ΔΕΕ 2017-2019).

Ως εκ τούτου το γλωσσικό μάθημα και ειδικότερα επειδή οι γλωσσικές δεξιότητες αποτελούν απαραίτητο εφόδιο κάθε σύγχρονου νέου, χρειάζεται ο συνεχής εκσυγχρονισμός του γλωσσικού μαθήματος με βασικές προτεραιότητες τις αδυναμίες ή/και δυσκολίες των μαθητών και μαθητριών μέσω της αναβάθμισης της διδασκαλίας και των μεθόδων μάθησης, σύμφωνα με τα νέα παιδαγωγικά δεδομένα. Υπάρχουν αρκετές έρευνες που θέλησαν να επικοινωνήσουν διορθωτικές παρεμβάσεις και να προσφέρουν λύσεις. Μερικές επικεντρώθηκαν στην παιδαγωγική ανανέωση μέσω της

συνεργατικής μάθησης (Βοσνιάδου 2006), άλλες στη καλλιέργεια κριτικού γραμματισμού, άλλες στην εισαγωγή των νέων τεχνολογιών (Καραμηνάς 2006· Κουτσογιάννης 2008, Καραγιάννης & Μπαρής 2012) και άλλες στις επικοινωνιακές παιδαγωγικές πρακτικές (Γκοτοβός 2012, Νικολαΐδης 2012).

Παρεμβατικού χαρακτήρα έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί και μέσα από διδακτορικές διατριβές όπως αυτή της Εγγλέζου (2011), η οποία υιοθετώντας την κοινωνικό-πολιτιστική θεωρία στις αρχές της διαμεσολαβητικής παιδαγωγικής, της κριτικής διδασκαλίας και της επικοινωνιακής-λειτουργικής διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, έδειξε ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις βελτιώνουν την επιχειρηματολογία της γραφής των μαθητών και μαθητριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, ο Βασιλειάδης (2014) στη διδακτορική του διατριβή προτείνει ειδική παρέμβαση με τη χρήση της τεχνολογίας, την χαρτογράφηση επιχειρημάτων με τη χρήση του λογισμικού Rationale σε μαθητές δημοτικού, η οποία αποδεικνύεται αποτελεσματική. Από την άλλη, οι Τζιμογιάννης και Δράκου (2014) με την έρευνα τους κατέδειξαν ότι η συνεργατική γραφή με χρήση εργαλείων Web 2.0 μπορεί να είναι αποτελεσματική και να ενταχθεί στην εκπαιδευτική πρακτική του Γυμνασίου. Τέλος, η Χουλή πιο πρόσφατα (2017) διατείνεται σχετικά με τη συνεισφορά των στρατηγικών συλλογής πληροφοριών του προ-συγγραφικού σταδίου στις γραπτές δεξιότητες των μαθητών και μαθητριών της δευτεροβάθμιας βαθμίδας εκπαίδευσης.

Γενικότερα, οι παρεμβάσεις περιλαμβάνουν εξατομικευμένη και εντατική εκπαίδευση, αξιοποίηση πολυαισθητηριακών τεχνικών, συνεργατικής μάθησης και νέων τεχνολογιών, παροχή πολλαπλών ευκαιριών για εξάσκηση, επανάληψη και επανεξέταση ανά τακτά διαστήματα (Πρίντεζη & Πολυχρόνη 2016), συνδέονται με στοιχεία δηλαδή τα οποία μπορούν να συνδυαστούν συνειδητά με τις δυνατότητες των τεχνολογικών μέσων (Κουτσογιάννης 2018). Γι' αυτό στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας της οποίας βασικό έναυσμα είναι οι αδυναμίες των μαθητών και μαθητριών μέσης εκπαίδευσης στην παραγωγή γραπτού λόγου και η αναβάθμιση του γλωσσικού μαθήματος, θα δοθεί μια συγκεκριμένη πρόταση συνειδητών επιλογών θεωριών μάθησης και χρήσης των ΤΠΕ ακολουθώντας τις οδηγίες του ΥΠΠ.

2.6 Διαδραστικός Πίνακας και Γλωσσικό Μάθημα

Όπως προκύπτει από την εγχώρια βιβλιογραφία, σπανίζουν οι μελέτες ή έρευνες για την ενσωμάτωση του ΔΠ στο γλωσσικό μάθημα. Συγκεκριμένα υπάρχουν δεδομένα από έρευνες ή προτάσεις επιμόρφωσης που εξετάζουν την ενσωμάτωση του ΔΠ εν γένει σε θεωρητικά-φιλολογικά και γλωσσικά μαθήματα και από αυτές αντλήθηκαν σημαντικές πληροφορίες (Αντωνόπουλος, Βακαλούδη & Δαγδιλέλης 2015, Κουτσογιάννης, Ακριτίδου & Αντωνόπουλος 2010, Κουτσογιάννης 2018). Η εφαρμογή του ΔΠ σε γλωσσικά μαθήματα στα πλαίσια της παραδοσιακής διδασκαλίας δίνει δυνατότητες στον εκπαιδευτικό ως εποπτικό μέσο καθώς μπορεί να ψηφιοποιήσει την ύλη και να δημιουργήσει ποικιλία ασκήσεων παράγοντας έτσι ερεθίσματα για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου μέσα από την πλαίσιωση του γραπτού υλικού με οπτικοακουστικό υλικό (Κουτσογιάννης, Ακριτίδου & Αντωνόπουλος 2010). Επίσης σε αυτά τα πλαίσια οδηγεί στη διευκόλυνση της προφορικής διατύπωση ιδεών, προβληματισμών και επιχειρημάτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες (Mercer, Hennessy & Warwick 2010, Smith, Hardman & Higgins 2006).

Επιπρόσθετα, άλλα ευρήματα αναφέρονται σε βελτίωση της συνεργασίας και της ελεύθερης κριτικής επικοινωνίας των μαθητών και των μαθητριών σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον (Smith, Higgins, Wall & Miller 2005, Yang, Wang & Kao 2012, Warwick & Kershner 2008, Maher 2012, Μάνεσης & Κακαβάς 2016, Basmatzi 2014), στοιχεία που συνδέονται έμμεσα με τη βελτίωση των επιδόσεων αφού προσφέρουν πολλές δυνατότητες στους μαθητές και στις μαθήτριες-συγγραφείς (Σπαντιδάκης 2016). Ειδικότερα, η δυνατότητα ευκολότερης κατανόησης περίπλοκων ιδεών μέσω του ΔΠ (Ανδρεάδου & Κυριαλάνη 2005, Schimd 2008, Holmes 2009, Morgan 2012) και η δυνατότητα επιχειρηματολογίας (Levy 2002), συνιστούν πλεονεκτήματα που συνδέονται άμεσα με τη καλλιέργεια γραπτών δεξιοτήτων.

Οι ερευνητές που περιγράφουν πιο σύγχρονες παιδαγωγικά εφαρμογές του ΔΠ, αναφέρουν ότι τέτοιες εφαρμογές δίνουν πρωταγωνιστικό και δημιουργικό ρόλο στους μαθητές και στις μαθήτριες, αναπτύσσοντας τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες τους και εξοικειώνοντας τους παράλληλα με πρακτικές του ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού (Smith, Higgins, Wall & Miller 2005, Basmatzi 2014). Εξάλλου, η διαδραστικότητα (Bettsworth 2010) και η παροχή πολύ-αισθητηριακής προσέγγισης από το ΔΠ αναφέρεται ότι βελτιώνει τα κίνητρα και την προσοχή των μαθητών και των

μαθητριών, διευκολύνοντας τις διαδικασίες μάθησης μιας γλώσσας μάλιστα δεύτερης γλώσσας (Schmid 2008, Gray 2010).

Κυρίως όμως σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου συνδέεται η δυνατότητα συμπαραγωγής λόγου με τη συνεργασία δασκάλου, μαθητών και μαθητριών μέσω ΔΠ (Κουτσογιάννης, Ακριτίδου & Αντωνόπουλος 2010, Κουτσογιάννης 2018). Ακόμη, ιδιαίτερος είναι και ο ρόλος της πολυτροπικότητας που παρέχει ο ΔΠ αφού καθιστά τα παιδιά έτοιμα να αναγνωρίσουν τα συστατικά της νέας κειμενικής πραγματικότητας, να τα αποκωδικοποιήσουν και να παράγουν δικά τους με βάση αυτά (Κουτσογιάννης, Ακριτίδου & Αντωνόπουλος: 2010), δυνατότητα που αποτελεί επίσης στόχευση των ΝΑΠ (2010). Παράλληλα παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα προβολής σε αυτόν κειμενικών ειδών, τονίζοντας τα κειμενικά τους στοιχεία με την αξιοποίηση των εργαλείων του. Επιπρόσθετα, αναφέρονται και πιο σύνθετες παροχές του ΔΠ όπως η δυνατότητα προβολής των ίδιων των δραστηριοτήτων των μαθητών και των μαθητριών και η διευκόλυνση των τροποποιήσεων, των επισημάνσεων και η συγγραφή κειμένου ενώπιον όλης της τάξης. Επιπλέον, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να ασκηθούν στη διόρθωση κειμένων με την βοήθεια των συμμαθητών τους και του εκπαιδευτικού (Κουτσογιάννης, Ακριτίδου & Αντωνοπούλου 2010) στο μετά-συγγραφικό στάδιο (Κουτσογιάννης, Ακριτίδου & Αντωνόπουλος 2010, Μάνεσης & Κακαβάς 2016).

Τέλος, ο ΔΠ μπορεί μέσα από τα πολλαπλά εργαλεία του και τις παροχές του να συμβάλει σημαντικά στην παραστατική επίδειξη διαδικαστικών στρατηγικών που αφορούν στη γλώσσα και στη γραπτή απόδοσή της που σύμφωνα με τους ειδικούς αποτελεί σημαντική συνιστώσα επιτυχίας στον γραπτό λόγο, στο μετά-συγγραφικό στάδιο (Κουτσογιάννης: 2018, Πρίντεζη & Πολυχρόνη 2016). Επιπλέον, οι δυνατότητες που προσφέρει μπορούν να αξιοποιηθούν μεθοδικά και σταδιακά σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες της διαδικασίας παραγωγής λόγου αξιοποιώντας έτσι και τα πιο απλά πρακτικά του οφέλη της οργάνωσης και χρήσης του απέραντου και ποικιλόμορφου υλικού που βοηθούν τον εκπαιδευτικό (οπτικοποίηση, πολυμεσότητα) αλλά και τα πιο σύνθετα (συνεργασία, κριτική σκέψη, κατανόηση κειμενικών ειδών, αυτό-αξιολόγηση) που παρέχουν υψηλά οφέλη. Ο γρηγορότερος ρυθμός του μαθήματος και το πολυτροπικό ψηφιακό περιβάλλον που προσφέρει ενδέχεται να συντείνουν ώστε να αναβαθμιστεί το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών διευκολύνοντας συνάμα την κατανόηση των βασικών ιδεών της διδασκαλίας του θέματος παραγωγής γραπτού λόγου, με βασικό στόχο τη

σύνδεση των πρακτικών οφελών με το μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο παίζει καταλυτικό ρόλο στη αναβάθμιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Myhil 2004, Biró 2011, Teodoronić 2011, Beausaert, Segers & Wiltink 2013). Τέλος, η προοπτική της παιδαγωγικής ενσωμάτωσης του ΔΠ αποτελεί εγγύηση σταθεροποίησης των ωφελειών του (DiGregorio & Sobel-Lojesk 2010).

Επομένως, μέσα από τη σύντομη αυτή βιβλιογραφική έρευνα και τα ευρήματά της συγκεντρώθηκε θεωρητικό υλικό πάνω στο οποίο στηρίχθηκαν και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και του ψευδοπειραματικού σχεδιασμού της. Ο ΔΠ θεωρείται πολυδύναμο εργαλείο ανάπτυξης των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου αφού προσφέρει δημιουργικό πλαίσιο ανάδειξης του υλικού διδασκαλίας στον εκπαιδευτικό καλύτερο από αυτό του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Basmatzi 2014, Smith, Higgins, Wall & Miller 2005 Schmid 2008). Η πολυεπίπεδη και πολυμεσική παρουσίαση του υλικού που προωθεί τα ερεθίσματα ανάπτυξης λόγου, διευκολύνοντας τη προφορική επικοινωνία των προβληματισμών και των επιχειρημάτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες (Mercer, Hennessy & Warwick 2010, Smith, Hardman & Higgins 2006,). Αυτή η διευκόλυνση μπορεί να συνδράμει στην απόκτηση του διττού ρόλου του αναγνώστη και συγγραφέα που θεωρείται απαραίτητη σύνθετη δεξιότητα ενός επαρκούς χρήστη της γλώσσας (Σπαντιδάκης 2008).

Η χρήση του ΔΠ φαίνεται να συνδέεται με τη θετικότερη αναβάθμιση του μαθησιακού περιβάλλοντος προσφέροντας περισσότερα κίνητρα στους μαθητές, σημαντικά για την προσπάθεια στην κατάκτηση υψηλότερων δεξιοτήτων όπως αυτής της συγγραφής κειμένων (Glover & Miller 2002, Kennewell, Tanner, Jones, & Beauchamp 2008, Usher & Pajares 2006). Η αύξηση των κινήτρων για μάθηση και το θετικότερο δημιουργικό κλίμα μαθήματος μπορούν να συνδεθούν με την αύξηση της αυτεπάρκειας, αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοπεποίθησης των μαθητών και των μαθητριών που σύμφωνα με διεθνείς πρόσφατες έρευνες συνδέεται με θετικότερες επιδόσεις και στη συγγραφή (Usher & Pajares 2006).

Επιπρόσθετα, η δυνατότητα παραστατικής επίδειξης των διαδικαστικών στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με το ισχύον θεωρητικό υπόβαθρο (Κουτσουγιάννης, Ακριτίδου & Αντωνόπουλος 2010, Albaaly & Higgins 2012) και η δυνατότητα καλλιέργειας και γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων που απαιτείται

για την παραγωγή γραπτού λόγου φαίνεται να επιτυγχάνονται με την παιδαγωγικά ενημερωμένη χρήση του ΔΠ.

2.7 Αυτεπάρκεια και Αυτοαποτελεσματικότητα στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου

Σε συνδυασμό με τα πιο πάνω δεδομένα της βιβλιογραφίας και των ερευνών που πραγματεύονται θέματα εκπαίδευσης και μαθησιακών δεξιοτήτων, η παρούσα έρευνα θα εστιάσει και στη μελέτη της αυτεπάρκειας των μαθητών και μαθητριών στην παραγωγή γραπτού λόγου, που προσέλκυσε την προσοχή των ερευνητών τις τελευταίες δεκαετίες (Usher & Rajares 2006) αλλά και στις απόψεις τους για την αξιοποίηση του ΔΠ στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Η κατανόηση των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μορφωτικό αγαθό της γλώσσας ενδέχεται να βοηθήσει τους διδάσκοντες να εκτιμήσουν από διαφορετική ματιά τις δυνατότητες του τεχνολογικού εργαλείου. Εξάλλου, η θέαση των θεμάτων της διδακτικής από την πλευρά των μαθητών και των μαθητριών αποτελεί μια καταλυτική (Beusaert, Segers & Wiltink 2013, Budge & Cowlshaw 2012, Hopkins 2008, Murphy, Lee Ann Delli & Maeghan 2004, Stamatoglou 2004, Segers & Wiltink 2012) και συνάμα δημοκρατική ορίζουσα (Πασιαρδή 2000, Pashiardi & Georgiou 2000, Τσιάκκιρου 2012). Παράλληλα, οι αντιλήψεις των μαθητών και των μαθητριών για τις ικανότητες τους διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ακαδημαϊκή τους πορεία και όχι μόνο. Η αυτεπάρκεια των μαθητών και των μαθητριών στη συγγραφή ενισχύεται από διάφορους παράγοντες, ωστόσο υπάρχει κενό στην υπάρχουσα βιβλιογραφία για τη σχέση της αυτεπάρκειας συγγραφής με συγκεκριμένα τεχνολογικά εργαλεία που έχουν ενσωματωθεί στο σχολικό και ειδικότερα στο διδακτικό περιβάλλον.

Αρχικά, ως αυτεπάρκεια (selfefficacy) ορίζεται η αντίληψη που έχει ο άνθρωπος για την ικανότητά του να αντιμετωπίζει συγκεκριμένες καταστάσεις (Bandura 1997). Αναφέρεται, δηλαδή στο τι πραγματικά πιστεύει ο άνθρωπος ότι μπορεί να κάνει για να πετύχει τον στόχο του σε συγκεκριμένες περιστάσεις και όσον αφορά την συγκεκριμένη έρευνα, τι πιστεύουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι μπορούν να κάνουν για να παράγουν αποτελεσματικά ένα γραπτό κείμενο. Συγκεκριμένα, η μέτρηση της ακαδημαϊκής αυτεπάρκειας των μαθητών και των μαθητριών είναι πολύ βοηθητική για την ενίσχυση της διδακτικής διαδικασίας και των μαθησιακών επιτευγμάτων, καθώς τα υψηλά επίπεδα αυτεπάρκειας επιδρούν τόσο στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές και

οι μαθήτριες προκειμένου να υλοποιήσουν τους στόχους τους όσο και στις συναισθηματικές τους αντιδράσεις προς το γνωστικό αντικείμενο και την όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Η αυτεπάρκεια, δηλαδή παίζει αναπόσπαστο ρόλο στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών κινήτρων, μάθησης και επιτυχίας ενισχύει τις ακαδημαϊκές φιλοδοξίες και τη θετική συμπεριφορά (Usher & Pajares 2006, Ηλιοπούλου & Αντωνοπούλου 2012).

Η αυτεπάρκεια συνδέεται άμεσα και με τις γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν μια από τις πιο σημαντικές μαθησιακές δυσκολίες διαχρονικά. Η αυτεπάρκεια συνδέεται με την επίτευξη της ανάγνωσης και της γραφής (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, & Zumbunn 2013, Corkett, Hatt, & Benevides 2011). Οι κατά καιρούς έρευνες εξετάζοντας επιμέρους αν τα επίπεδα αυτεπάρκειας επηρεάζουν τη συγγραφή ιδεών, το συντακτικό ή την αυτορρύθμιση της συγγραφικής διαδικασίας καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της αυτεπάρκειας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας μαθητών και μαθητριών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Kim & Lorschbach 2005, Pajares & Schunk 2005). Επιπρόσθετα, συνηγορούν στην ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ αυτεπάρκειας και ενασχόλησης με δύσκολες ασκήσεις που αποτελούν προκλήσεις, όπως είναι και η συγγραφή συγκεκριμένου κειμενικού είδους και επικοινωνιακής περίστασης. Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι δεν αρκούν οι απαιτούμενες γνώσεις για την επιτυχία των μαθητών και μαθητριών, αλλά πρέπει επίσης να έχουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, αφού ο γραμματισμός επηρεάζεται από την πεποίθηση τους ότι είναι ικανοί να εκτελέσουν επιτυχώς μια εργασία (Corkett, Hatt & Benevides 2011). Ο βαθμός αυτεπάρκειας των μαθητών και μαθητριών όσον αφορά όλα τα επίπεδα παραγωγής γραπτού λόγου (δηλαδή αν νιώθουν ικανοί να γράψουν γραμματικά ορθά προτάσεις, αν νιώθουν ικανοί να αναπτύξουν δικά τους επιχειρήματα κτλ.) καθορίζει δηλαδή με τη σειρά του τα αποτελέσματα στις γραπτές δραστηριότητες.

Γενικότερα, τα ευρήματα των ερευνών αποδεικνύουν ότι η εμπιστοσύνη των μαθητών και των μαθητριών στις δυνατότητες γραφής τους επηρεάζουν τα κίνητρα τους και τα αποτελέσματα τους στις γραπτές εργασίες. (Pajares 2003). Ωστόσο, οι ερευνητές αναφέρονται σε συγκεκριμένους παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτεπάρκειας των μαθητών και των μαθητριών όπως η καθημερινή ενασχόληση και δημιουργία γραπτών κειμένων (προσωπικό επίτευγμα), οι εμπειρίες συγγραφής που εμπνέουν εμπιστοσύνη να τις ακολουθήσουν αλλά κυρίως η λεκτική πειθώ και ο έπαινος

των υψηλών επιδόσεων (Usher & Pajares 2006). Ωστόσο, σημαντικός είναι και ο βοηθητικός ρόλος τους εκπαιδευτικού ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες ξεπερνώντας τα προβλήματα και τα εμπόδια που συναντούν στις φάσεις γραφής να ενδυναμωθούν ως προς το βαθμό επάρκειας και ικανότητας.(Kim & Lorschbach 2005, Tschannen-Moran & Hoy 2001).

Επομένως εξετάζοντας το θέμα της ενσωμάτωσης του ΔΠ υπό την οπτική αυτή, η παρούσα έρευνα θα συμβάλει και στην συμπλήρωση των δεδομένων για τους παράγοντες που ωθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες να εκτιμήσουν θετικά ή αρνητικά τη χρήση του ΔΠ (Glover, Miller, Averis & Door 2005) αλλά κυρίως θα δοθούν στοιχεία για το περιεχόμενο της θετικής στάσης προς το ΔΠ που προβάλλεται επανειλημμένα από τη βιβλιογραφία χωρίς επαρκή τεκμηρίωση. Τέλος, η σύνδεση της αυτεπάρκειας με τη διδασκαλία με το ΔΠ θα δώσει νέα στοιχεία στις συζητήσεις για τη βελτίωση υψηλών δεξιοτήτων όπως αυτών της γραφής.

2.8 Κατακλείδα

Σε ένα δημοκρατικό και εκσυγχρονισμένο εκπαιδευτικό σύστημα, οι έρευνες που αποσκοπούν στη βελτίωση των αδυναμιών των μαθητών και των μαθητριών όπως είναι η συγκεκριμένη θεωρούνται απαραίτητες, βοηθητικές και συμπληρωματικές του δύσκολου έργου των αρμοδίων. Ειδικότερα, οι παρεμβάσεις με τη χρήση των ΤΠΕ και των σύγχρονων θεωριών μάθησης όπως η συγκεκριμένη διερεύνηση της επίδρασης του ΔΠ στις γραπτές δεξιότητες και στην αυτεπάρκεια των μαθητών και μαθητριών, συνδέονται με την ανάγκη να δοθούν στοιχεία λειτουργικής αξιοποίησης των τεχνολογικών εργαλείων σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα μάθησης ώστε να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί αλλά κυρίως οι μαθητές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Μεθοδολογία Έρευνας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε ότι απαιτείται ο εκσυγχρονισμός της διδασκαλίας και η καλλιέργεια υψηλών δεξιοτήτων όπως της παραγωγής γραπτού λόγου, μέσα από μια καλά οργανωμένη τεχνολογικά και παιδαγωγικά καταρτισμένη εφαρμογή (Κουτσουγιάννης, Ακριτίδου & Αντωνόπουλος 2010, Albaaly & Higgins 2012). Αυτό κρίνεται απαραίτητο ώστε να βελτιωθούν οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών και η αυτεπάρκεια τους γι' αυτές τις γνώσεις, αφού όπως προκύπτει η αυτεπάρκεια έχει επίδραση στην ακαδημαϊκή επίδοση και ειδικότερα στις γραπτές τους δεξιότητες (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, & Zumbunn 2013).

Κυρίως όμως οι ΤΠΕ φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση και αναβάθμιση της παρεχόμενης μάθησης και ο ΔΠ θεωρείται ως σημαντικά υποβοηθητικό εργαλείο ανάπτυξης των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου αφού προσφέρει δημιουργικό πλαίσιο ανάδειξης του υλικού στον εκπαιδευτικό, πολυεπίπεδη και πολυμεσική παρουσίαση του υλικού που προωθεί τα ερεθίσματα ανάπτυξης λόγου, διευκολύνοντας τη προφορική επικοινωνία των μαθητών και τις κοινωνικές δεξιότητες τους ενισχύοντας τους τη δυνατότητα να αποκτήσουν εντός του μαθήματος τον διττό ρόλο του αναγνώστη και του συγγραφέα συνάμα. Πέρα από αυτά η χρήση του ΔΠ φαίνεται να μπορεί να αναβαθμίζει και να καλυτερεύει το περιβάλλον μάθησης προσφέροντας θετικότερη στάση των μαθητών προς τη συγγραφή βελτιώνοντας τα κίνητρα και διευκολύνοντας και τις περίπλοκες ιδέες υπό την κατάλληλη χρήση του βέβαια από τον εκπαιδευτικό. Επιπρόσθετα, η δυνατότητα παραστατικής επίδειξης των διαδικαστικών στρατηγικών παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με το ισχύον θεωρητικό υπόβαθρο και η δυνατότητα καλλιέργειας και γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων αποτελούν σημαντικά στοιχεία που μπορούν να συνδέσουν τον ΔΠ με μια πιο αποδοτική διδασκαλία της παραγωγή γραπτού λόγου. Επομένως, συνθέτοντας τα

στοιχεία της συναφούς βιβλιογραφίας για τον ΔΠ, τη γλωσσική διδασκαλία και την παραγωγή γραπτού λόγου δημιουργείται ένα θετικό πλαίσιο για την προώθηση της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου.

Τέλος, η έλλειψη ερευνών στον εγχώριο χώρο που να διερευνούν την ενσωμάτωση των ΤΠΕ και ειδικότερα του ΔΠ στο γλωσσικό μάθημα και στο αντικείμενο παραγωγής γραπτού λόγου, σε συνδυασμό με την αναγκαιότητα βελτίωσης των επιδόσεων των μαθητών και των μαθητριών στη γραπτή έκφραση στην Κύπρο, καθιστούν την παρούσα έρευνα αναγκαία και βοηθητική στην προσπάθεια επίλυσης τέτοιων ζητημάτων.

Στη βάση των πιο πάνω δεδομένων της συναφούς βιβλιογραφίας, στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται αναλυτικά ο μεθοδολογικός σχεδιασμός που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα σύμφωνα με το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα. Πιο κάτω παρουσιάζεται η τεκμηρίωση της επιλογής μικτής μεθοδολογίας, του σχεδιασμού και της πορείας πραγματοποίησης του. Ακόμη παρουσιάζονται αναλυτικά η δειγματοληπτική στρατηγική, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε φάση της μικτής στρατηγικής και παράλληλα γίνεται αναφορά σε θέματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, στους περιορισμούς και στα ηθικά διλήμματα που προκύπτουν από την ίδια τη φύση της έρευνας.

3.1 Μεθοδολογικός Σχεδιασμός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει αν και σε ποιο βαθμό ο ΔΠ συμβάλλει στη βελτίωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου και στην αυτεπάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών και μαθητριών μέσης εκπαίδευσης καθώς επίσης και τις γενικές στάσεις/απόψεις των μαθητών και μαθητριών για την αυτεπάρκεια που τους δίνει η τεχνολογική αυτή αξιοποίηση. Έτσι λαμβάνοντας υπόψη το ερευνητικό πρόβλημα και τα ερευνητικά ερωτήματα υιοθετήθηκε ο σχεδιασμός έρευνας μικτής μεθοδολογίας καθώς το υπό μελέτη θέμα της ανάπτυξης δεξιοτήτων γραφής μέσα από τη διδασκαλία με ΔΠ σε τάξεις μικτής ικανότητας είναι σίγουρα ένα πολυεπίπεδο και πολυπαραγοντικό εκπαιδευτικό φαινόμενο. Μέσα από τη μικτή μεθοδολογική προσέγγιση διερεύνησης είναι δυνατό να εξεταστεί πιο διεξοδικά (Βασιλειάδης 2014), αποτελεσματικά και σε βάθος το υπό διερεύνηση θέμα (Cohen, Manion & Morriison 2007, Creswell 2011, Νικολοπούλου 2010). Επιπρόσθετα, οι σχεδιασμοί μικτών μεθόδων που εν γένει αναμειγνύουν ποσοτικές και ποιοτικές έρευνες

και μεθόδους επιτυγχάνουν καλύτερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος (Creswell 2011).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας καθώς το ερευνητικό πρόβλημα άπτεται των επιδόσεων των μαθητών, δηλαδή θέματος που αφορά στη γνωστική ανάπτυξη / μάθηση με τη χρήση του ΔΠ, κρίθηκε αναγκαίο για την καλύτερη και σφαιρικότερη κατανόηση του βαθμού συμβολής του ΔΠ να αξιοποιηθούν ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι έρευνας (Νικολοπούλου 2010). Ο συνδυασμός και η χρήση εργαλείων ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας επιτρέπει την αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της κάθε μίας μεθόδου και ταυτόχρονα την προσπέλαση των μειονεκτημάτων τους, ειδικότερα σε έρευνες που αφορούν την ενσωμάτωση ΤΠΕ στην εκπαίδευση (Νικολοπούλου: 2010). Ο σχεδιασμός που ακολουθήθηκε είναι ο διαδοχικός επεξηγηματικός σχεδιασμός μικτής μεθοδολογίας (sequential explanatory mixed methods design), που περιλαμβάνει τη συλλογή και την ανάλυση πρώτα ποσοτικών και στη συνέχεια ποιοτικών δεδομένων, σε δύο διαδοχικές φάσεις μέσα σε μία μελέτη (Creswell 2011). Είναι η πιο δημοφιλής μέθοδος ενσωμάτωσης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων καθώς προσφέρεται επεξήγηση των αποτελεσμάτων της ποσοτικής φάσης σε μεγαλύτερο βάθος στην ποιοτική φάση της μελέτης (Creswell 2011).

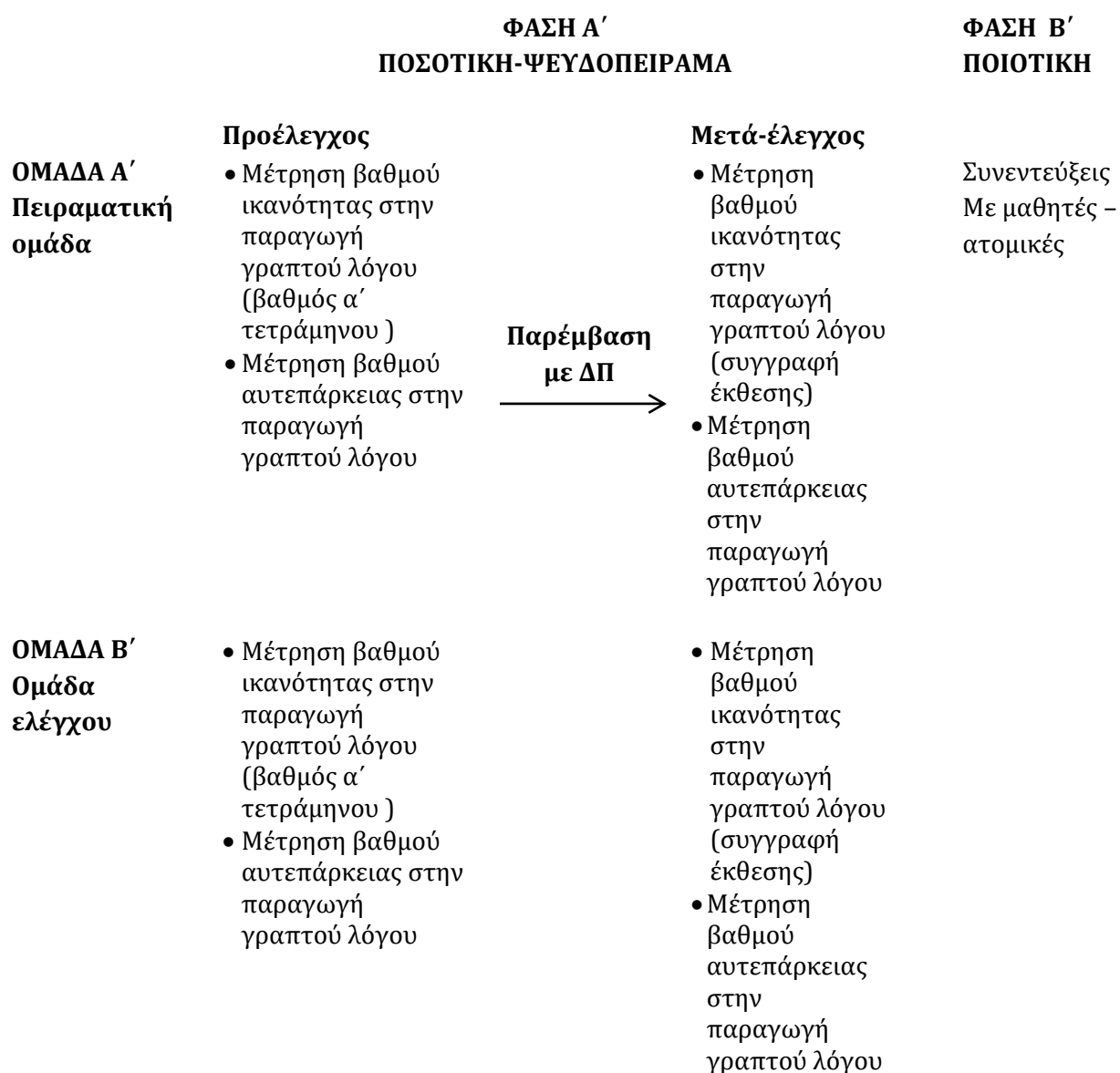
Το Διάγραμμα 1 παρουσιάζει τον μεθοδολογικό σχεδιασμό που υιοθέτησε η παρούσα έρευνα. Στην πρώτη φάση-ποσοτική, διεξάχθηκε ψευδό-πείραμα με προσέγγιση σχεδιασμού προελέγχου και μετά-ελέγχου (Βαμβουκάς 2002), σχεδιασμός που δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθεί η επίδραση του ΔΠ στις δεξιότητες γραπτού λόγου και στην αυτεπάρκεια των μαθητών και των μαθητριών γι' αυτές (Rosetti 2012). Στο ψευδό-πείραμα (πρώτη φάση) έλαβαν μέρος δύο ομάδες και συγκεκριμένα δύο υφιστάμενα τμήματα πρώτης Λυκείου: η πρώτη ομάδα (15 μαθητές) ήταν η πειραματική ομάδα (ΠΟ) και η δεύτερη ομάδα (15 μαθητές) ήταν η ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Στις δύο ομάδες έγινε αρχική εκτίμηση της ικανότητας παραγωγής γραπτού λόγου αξιοποιώντας τους βαθμούς στην παραγωγή γραπτού λόγου στο πρώτο τετράμηνο του ίδιου σχολικού έτους . Επιπρόσθετα, στην αρχή της θεματικής ενότητας χορηγήθηκε και στις δύο ομάδες η κλίμακα αυτεπάρκειας για να γίνει μια πρώτη μέτρηση του βαθμού αυτεπάρκειας στην παραγωγή γραπτού λόγου στο συγκεκριμένο θέμα.

Η διδασκαλία/παρέμβαση στην πειραματική ομάδα έγινε από την ίδια την ερευνήτρια στο πλαίσιο του μαθήματος της Έκφρασης-Έκθεσης και του ειδικού θεματικού κύκλου «Διάλογος δύο γενεών (Κοινωνικοποίηση και κοινωνικός έλεγχος)» για το δεύτερο τετράμηνο, σύμφωνα με τον προγραμματισμό του ΥΠΠ. Στην ομάδα ελέγχου εφαρμόστηκε η τυπική διδασκαλία όπως ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα του ΥΠΠ και με την καθορισμένη από το σχολείο εκπαιδευτικό. Η διδασκαλία/παρέμβαση του μαθήματος παραγωγής γραπτού λόγου με τη χρήση του ΔΠ έγινε μόνο στην πειραματική ομάδα. Στην ομάδα ελέγχου η διδασκαλία υιοθέτησε τις ίδιες δραστηριότητες ακριβώς αλλά με τα συμβατικά μέσα (πίνακας και φυλλάδια). Ωστόσο, και στις δύο ομάδες, σημείο αναφοράς της διδασκαλίας ήταν οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του ΥΠΠ σύμφωνα με τους ΔΕΕ (ΔΕΕ 2017-2019) και οι νέες παιδαγωγικές κατευθύνσεις που προτείνονται. Σημείο διαφοροποίησης της διδασκαλίας ανάμεσα στην ΠΟ και την ΟΕ ήταν μόνο η αξιοποίηση του ΔΠ με παιδαγωγική πλαισίωση (Technology integration planning - TRACK) (Ράπτης & Ράπτη 2006, Roblyer & Doering 2014) σύμφωνα με το εποικοδομητικό παιδαγωγικό μοντέλο παράλληλα και σε ακολουθία των θεωρητικών προσεγγίσεων του ΥΠΠ. Η παρέμβαση είχε διάρκεια πέντε διδακτικών ωρών που ορίστηκαν με βάση το ήδη διαμορφωμένο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και της διδασκαλίας έγινε τελική μέτρηση της επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου με τη συγγραφή έκθεσης στο θεματικό κύκλο «Διάλογος δύο γενεών» και του βαθμού αυτεπάρκειας στην παραγωγή γραπτού λόγου στο συγκεκριμένο θέμα, και στις δύο ομάδες.

Στη δεύτερη φάση της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις κατ' ιδίαν με τους συμμετέχοντες της πειραματικής ομάδας ώστε να κατανοηθούν καλύτερα οι απόψεις τους και οι στάσεις τους απέναντι στη συγκεκριμένη χρήση του ΔΠ στη διδασκαλία καθώς και για την επίδραση του ΔΠ στον βαθμό αυτεπάρκειας τους όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά το πέρας της συγκεκριμένης παρέμβασης.

Η παρούσα έρευνα επομένως είναι πολύ-μεθοδική, καθώς αξιοποίησε πολλαπλές μεθόδους για τη συλλογή τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων, προσφέροντας τη δυνατότητα διερεύνησης της επίδρασης της παρέμβασης του ΔΠ στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και αυτεπάρκειας στο γραπτό λόγο των μαθητών και των μαθητριών αλλά και των απόψεων τους κυρίως ως προς το θέμα της αυτεπάρκειας τους.

Βασική επιδίωξη κατά την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων της έρευνας ήταν η βαθύτερη επεξήγηση των ποσοτικών δεδομένων μέσω των ποιοτικών.



Διάγραμμα 1. Δυο φάσεις μεθοδολογικού σχεδιασμού.

3.2 Πρώτη Φάση–Ποσοτική έρευνα

3.2.1 Στρατηγική: Ψευδοπείραμα

Η πρώτη φάση αποσκοπούσε να συλλέξει ποσοτικά δεδομένα για να διερευνηθεί η επίδραση της αξιοποίησης του ΔΠ στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού και στα επίπεδα αυτεπάρκειας. Για τον σκοπό αυτό η πρώτη ποσοτική φάση της παρούσας έρευνας υιοθέτησε τη ψευδο-πειραματική στρατηγική (Losada, Insuasty & Osorio 2016, Hernández Sampieri, Fernández-Collado & Baptista, Lucio 2006). Σύμφωνα με τους Hernández Sampieri, Fernández-Collado και Baptista Lucio (2006), με τη ψευδο-πειραματική στρατηγική ο ερευνητής χειρίζεται σκόπιμα τουλάχιστον μία ανεξάρτητη μεταβλητή (ΔΠ στη διδασκαλία) προκειμένου να παρατηρήσει την επίδραση και τη σχέση της με μία ή δύο εξαρτώμενες μεταβλητές (δεξιότητες παραγωγής λόγου και αυτεπάρκεια) ή με πιο απλά λόγια αποσκοπεί στη μελέτη της τροποποίησης της συμπεριφοράς των υποκειμένων της έρευνας μέσα από σκόπιμη αλλαγή (Βασαρμίδου 2014).

Το ψευδο-πείραμα ή οιονεί πείραμα προτιμάται όταν η έρευνα πραγματοποιείται στον χώρο που δραστηριοποιούνται τα υποκείμενα της έρευνας και προτιμάται όταν είναι δύσκολο να υιοθετηθεί τυχαία κατανομή των ατόμων σε ομάδες. Η συναφής βιβλιογραφία (Bernard 2000, Hall & Higgins 2005) καταδεικνύει ότι το ψευδο-πείραμα υιοθετείται από έρευνες που διερευνούν ενσωματώσεις των ΤΠΕ σε πραγματικά εκπαιδευτικά πλαίσια (Creswell 2011) και ειδικότερα τον ΔΠ. Εξάλλου βασικός σκοπός του πειράματος είναι η επιβολή ελέγχου σε συνθήκες που σε άλλες περιπτώσεις δεν θα φανέρωναν τις αληθινές επιδράσεις των ανεξάρτητων μεταβλητών στις εξαρτημένες (Cohen, Manion & Morrison 2007). Στη συγκεκριμένη έρευνα μέσα από το πείραμα επιδιώχθηκε να διαφωτιστούν καλύτερα οι επιδράσεις του ΔΠ στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και στην αυτεπάρκεια στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε η ψευδο-πειραματική στρατηγική καθώς η κατανομή των ατόμων στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου δεν ήταν τυχαία (Creswell 2011) καθώς αξιοποιήθηκαν υπάρχουσες σχολικές τάξεις σε δημόσιο σχολείο γιατί δεν ήταν θεμιτό να διαφοροποιηθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα των τμημάτων και έτσι να προκληθεί αναστάτωση στο σχολείο. Επιπρόσθετα, το ψευδο-πείραμα παρέχει μεγαλύτερο βάθος μελέτης ενός ζητήματος ειδικά εκπαιδευτικού εξισορροπώντας έτσι το μειονέκτημα της μη γενίκευσης (Creswell 2011).

3.2.1.1 Ψευδοπείραμα: Η Παρέμβαση

Η παρέμβαση σχεδιάστηκε σύμφωνα με τη μεθοδολογία του ΥΠΠ, και ΔΕΕ (2017-2018). Η παρέμβαση όπως αναφέρθηκε χωρίστηκε σε τρεις φάσεις, μέσα στις πέντε διδακτικές περιόδους, ως προς τη χρήση του ΔΠ συνδυάζοντας τις οδηγίες των μοντέλων ενσωμάτωσης του ΔΠ SAMR (αντικατάσταση, επαύξηση, επαναπροσδιορισμός) και TECH-PACK (τεχνολογική παιδαγωγική γνώση περιεχομένου) οι οποίες συνταυτίστηκαν με τις τρεις φάσεις παραγωγής γραπτού λόγου (προ-συγγραφικό, συγγραφικό και μετά-συγγραφικό στάδιο) (Ματσαγγούρας 2001, Πρίντεζη & Πολυχρόνη 2016). Συγκεκριμένα, η διδασκαλία έγινε στα πλαίσια της γνωσιακής μαθητείας και της φθίνουσας καθοδήγησης που χωρίζεται σε τρεις φάσεις: στην πρώτη φάση παρουσιάστηκαν τα κείμενα που παρείχαν ιδέες στους μαθητές για το θεματικό κύκλο «Διάλογος δύο γενεών», στη δεύτερη φάση έγινε η επεξεργασία των κειμένων χρησιμοποιώντας τα εργαλεία του ΔΠ για αυτόματη οργάνωση και ταξινόμηση του υλικού σε θεματικούς άξονες και τέλος, στην τρίτη φάση έγινε συνεργατική δημιουργία παραγράφων καθηγητή –μαθητών, μαθητών –μαθητών και δόθηκε δείγμα γραπτής έκθεσης για αξιολόγηση από τους μαθητές.

Εν γένει, το υλικό ήταν το ίδιο και στις δύο ομάδες ωστόσο η χρήση του διαφοροποιήθηκε με βάση τις δυνατότητες του ΔΠ. Το υλικό αυτό δόθηκε από τη συντονίστρια φιλόλογο του σχολείου και σε αυτό βασίστηκε η διδασκαλία παράλληλα με την ενσωμάτωση κάποιων άλλων φυλλαδίων μετά από συνεννόηση της ερευνήτριας και της διδάσκουσας καθηγήτριας. Σε αυτές τις τρεις φάσεις ο ΔΠ συνέδραμε στην «αντικατάσταση» (Substitution) της εκπαιδευτικής δραστηριότητας (Τιμοθέου: 2016), μέσω της ψηφιοποίησης, της οπτικοποίησης, πρακτικότερης οργάνωσης του υλικού, της αναπόδραστης επανάληψης των εννοιών της δραστηριότητας, την πρακτική δηλαδή αξιοποίηση του λογισμικού του (Κουτσογιάννης, Ακριτίδου & Αντωνόπουλος 2010) (Παράρτημα Α). Επιπλέον, με τα εργαλεία του λογισμικού αναδείχθηκαν το κειμενικό περιβάλλον κάνοντας τις ειδικές κειμενικές τεχνικές πιο απτές και κάποιες δύσκολες έννοιες που παρουσιάστηκαν πιο ευκολονόητες με την προβολή εικόνων και με τη χρήση αυτόματου συνδέσμου (link) από λεξικό (Κουτσογιάννης & Ακριτίδου & Αντωνόπουλος 2010) (Παράρτημα Α). Αυτό συνάδει με το στάδιο «επαύξησης» (Augmentation) (Τιμοθέου 2016) όπου υπάρχει αισθητή πρόσθετη αξία της χρήσης του ΔΠ. Ωστόσο, επιχειρήθηκε η τροποποίηση της παραδοσιακής διδασκαλίας με απώτερο στόχο τον «επαναπροσδιορισμό» (Redefinition) (Τιμοθέου 2016), αφού δόθηκε πρωταγωνιστικός

και δημιουργικός ρόλος στους μαθητές και στις μαθήτριες κυρίως ως προς την χρήση του ΔΠ και την επεξεργασία του υλικού, αναπτύσσοντας τις γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες τους (Basmatzi 2014, Smith , Higgins, Wall & Miller 2005) και εξοικειώνοντας τους παράλληλα με πρακτικές του ψηφιακού και κριτικού γραμματισμού, που αποτελούν κύριες στοχεύσεις του γλωσσικού μαθήματος (ΝΑΠ 2010) (Παράρτημα Α).

Θεωρητική βάση του σχεδιασμού της παρέμβασης αποτέλεσαν: α) οι θεωρητικές παραδοχές των κοινωνιο-γνωσιακών και των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών, β) οι παραδοχές των σύγχρονων κριτικών προσεγγίσεων του γραμματισμού για την παραγωγή γραπτού λόγου και γ) οι βασικές κοινές αρχές/παραδοχές τους με στόχο τον σχεδιασμό αποτελεσματικότερων μαθησιακών περιβαλλόντων μάθησης και διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου όπως δίνονται από το ΥΠΠ.

Τέλος, για να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη αξιοποίηση σύμφωνα με το μοντέλο Tech-Pack (Roblyer & Doering 2013) χρειάστηκε η ερευνήτρια να μελετήσει άρτια και σε συνδυασμό το γνωστικό περιεχόμενο της παραγωγής γραπτού λόγου, τις παιδαγωγικές προδιαγραφές του συγκεκριμένου συγκείμενου και να έχει την κατάλληλη τεχνολογική κατάρτιση ώστε η εφαρμογή να γίνει χωρίς προσκόμματα και να διασφαλιστεί η συνδρομή του ΔΠ στην επίτευξη του κεντρικού σκοπού της βελτίωσης των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου (Ράπτης & Ράπτη 2010). Γι' αυτό παράλληλα με τις αρχικές διαδικασίες η ερευνήτρια χρειάστηκε να ενισχύσει την τεχνολογική της γνώση περιεχομένου. Για τον σκοπό αυτό συναντήθηκε με την καθηγήτρια πληροφορικής του σχολείου στην αίθουσα διεξαγωγής του πειράματος ώστε να εξοικειωθεί με το μοντέλο του διαδραστικού πίνακα «Promethean» και με το λογισμικό του «inspire active». Έπειτα χρειάστηκε να ενσωματωθεί το υλικό στο λογισμικό του πίνακα και να προετοιμαστεί η παρέμβαση και στα τρία της στάδια.

3.2.1.2 Διεξαγωγή Ψευδοπείραματος

Αρχικά, πραγματοποιήθηκαν οι αρχικές μετρήσεις του επιπέδου αυτεπάρκειας και αυτό-αποτελεσματικότητας και στις δύο ομάδες. Όταν τα μαθήματα έφτασαν στο στάδιο της προετοιμασίας για την εκπόνηση γραπτής έκθεσης στο θεματικό κύκλο «Διάλογος δύο γενεών» ξεκίνησε η παρέμβαση στην πειραματική ομάδα. Οι μαθητές της ΠΟ μετακινήθηκαν στην αίθουσα που υπήρχε διαθέσιμος και αξιοποιήσιμος ΔΠ σύμφωνα με το ωρολόγιο τους πρόγραμμα.

Στο πλαίσιο της πρώτης φάσης, δηλαδή στο προσυγγραφικό στάδιο, στην πρώτη διδακτική ώρα, παρουσιάστηκαν τα κείμενα που είχαν μέχρι στιγμής επεξεργαστεί με την καθγήτρια τους (Παράρτημα Α) και έγινε μια σύντομη αναδρομή σε αυτά ώστε με τη βοήθεια των μαθητών και των μαθητριών να οργανωθούν σε δύο κατηγορίες- υπό - άξονες του θέματος: αίτια του χάσματος γενεών και τρόποι αντιμετώπισης. Στη δεύτερη διδακτική περίοδο υλοποιήθηκε η συνεργατική δραστηριότητα. Δηλαδή αφού η καθγήτρια χώρισε τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ομάδες σύμφωνα με την επίδοση τους ώστε να επιτευχθεί μια ισοδυναμία των ομάδων, δόθηκε σε κάθε ομάδα η δυνατότητα να διαλέξουν ένα υπό-άξονα του θέματος και να τον αναπτύξουν σε όποια μορφή λόγου επιθυμούσαν (Παράρτημα Α). Οι δύο από τις τέσσερις ομάδες διάλεξαν διάλογο – μονόλογο, η τρίτη ομάδα διάλεξε παράγραφο από ομιλία μαθητή και η τέταρτη επέλεξε να αναπτύξει παράγραφο από άρθρο.

Ακολούθως, στο τρίτο μάθημα και φτάνοντας στο συγγραφικό στάδιο, παρουσιάστηκαν οι εργασίες των μαθητών και μαθητριών από τη συνεργατική δραστηριότητα και δύο από αυτές ηχογραφήθηκαν με τη συνδρομή ειδικών εργαλείων του πίνακα και αναπαράχθηκαν ξανά στη τάξη. Κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων η ερευνήτρια χρησιμοποιούσε τον ΔΠ ώστε να συνδέει τα κείμενα και τις εικόνες που είχαν ήδη παρουσιαστεί από το πρώτο μάθημα με τα παραγόμενα κείμενα των μαθητών και των μαθητριών της ΠΟ. Στο τέταρτο μάθημα έγινε η δραστηριότητα ανάπτυξης παραγράφων στα πλαίσια και πάλι του συγγραφικού σταδίου κατά τη διάρκεια του οποίου οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποίησαν τα εργαλεία του πίνακα και σε φθίνουσα συνεργασία με την ερευνήτρια, συνέγραψαν δύο παραγράφους για τους υπό-άξονες του θέματος (Παράρτημα Α). Σε αυτό το στάδιο δόθηκε προσοχή στα θέματα περιεχομένου – επιχειρημάτων, δομής της παραγράφου και έκφρασης-λεξιλογίου.

Η παρέμβαση έκλεισε, εφαρμόζοντας την τεχνική της «Συλλογικής Επαναδιατύπωσης». Ο ΔΠ χρησιμοποιήθηκε και πάλι (Παράρτημα Α) από τους μαθητές και τις μαθήτριες για να διορθώσουν μια ήδη γραμμένη έκθεση με το εξής θέμα: «Είσαι ο Πρόεδρος του Κεντρικού Μαθητικού Συμβουλίου του Σχολείου σου. Στα πλαίσια του μαθητικού συνεδρίου του σχολείου, με γενικό θέμα «Το χάσμα γενεών», αναλαμβάνεις να εκφωνήσεις εισαγωγική ομιλία στην οποία δίνεις τον ορισμό του φαινομένου, αναλύεις τα βασικά αίτια δημιουργίας του, καθώς και τρόπους για την αντιμετώπισή του.». Οι

μαθητές και οι μαθήτριες με σειρά έβγαιναν στο πίνακα και διόρθωναν την έκθεση με τη διακριτική συμμετοχή της ερευνήτριας η οποία υπενθύμιζε τα κριτήρια αξιολόγησης περιεχόμενο, έκφραση, δομή και ορθογραφία.

Στο τέλος, τόσο η ΠΟ όσο και η ΟΕ, μετρήθηκαν όσον αφορά στην επίδοση τους στην παραγωγή γραπτού λόγου και συγκεκριμένα ομιλίας μέσω δοκιμίου και όσον αφορά στα επίπεδα αυτεπάρκειας τους μέσω ερωτηματολογίου. Για την ΠΟ η τελική μέτρηση έγινε μετά το τέλος της παρέμβασης και για την ΟΕ μετά το τέλος της τυπικής διδασκαλίας.

3.2.1.3 Εγκυρότητα Ψευδοπειράματος

Η οιονεί πειραματική προσέγγιση έχει σημαντικότερες απειλές στην εσωτερική εγκυρότητα από ό,τι ένα πραγματικό πείραμα, γιατί δεν γίνεται τυχαία κατανομή των συμμετεχόντων στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου (Creswell 2011). Η εσωτερική εγκυρότητα αφορά στα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ερμηνεία της σχέσης αιτίας –αποτελέσματος. Είναι σημαντικό δηλαδή να διασφαλιστεί η εξαγωγή ορθών συμπερασμάτων για τη σχέση αιτίας–αποτελέσματος, χωρίς να επηρεάζονται από τις εμπειρίες των συμμετεχόντων και την ίδια την πειραματική διαδικασία. Με άλλα λόγια, τα αποτελέσματα πρέπει να περιγράφουν με ακρίβεια τα φαινόμενα που μελετώνται και στη συγκεκριμένη περίπτωση τα δεδομένα από το δοκίμιο παραγωγής γραπτού λόγου θα πρέπει να δίνει μαζί με την κλίμακα αυτεπάρκειας και τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων μια επαρκή περιγραφή όσον αφορά στον βαθμό που ο ΔΠ επηρέασε τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου καθώς και αν επηρέασε η παρέμβαση αυτή την αυτεπάρκεια τους στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Η μεγαλύτερη απειλή για την εσωτερική εγκυρότητα στο ψευδό-πείραμα είναι αυτή της επιλογής των δύο ομάδων και κατά πόσο είναι ισοδύναμες στην αρχή της έρευνας (selection bias). Παρούσα είναι και η απειλή της μεταχείρισης, με την πειραματική ομάδα να διαφοροποιείται λόγω της ειδικής μεταχείρισης που θα τύχει. Όσον αφορά τους συμμετέχοντες και την εμπειρία τους είναι σημαντικό να αποσοβηθεί ο κίνδυνος του ιστορικού, δηλαδή του χρόνου που θα περάσει ανάμεσα στην αρχική και τελική μέτρηση γιατί στο διάστημα αυτό μπορεί να συμβούν γεγονότα που μπορεί να επηρεάσουν το αποτέλεσμα παρά η παρέμβαση. Ο χρόνος αυτός μπορεί να επηρεάσει τις μετρήσεις (Cohen, Manion & Morriison 2007).

Στην παρούσα έρευνα η απειλή της επιλογής διασφαλίστηκε μέσα από την προσεκτική αλλά όχι τυχαία επιλογή ισοδύναμων ομάδων μαθητών ως προς τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου, αφού από τις έξι τάξεις Α' Λυκείου επιλέχθηκαν δύο που κρίθηκαν ισοδύναμα (δηλαδή δεν είχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές) ως προς το μέσο όρο των επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου στο πρώτο τετράμηνο (περισσότερες πληροφορίες δίνονται στην ενότητα «Δείγμα» που ακολουθεί). Όσον αφορά στις απειλές μεταχειρίσεων και τη διάδοση μεταχειρίσεων, στη συγκεκριμένη έρευνα το αντικείμενο μελέτης είναι η απόκτηση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου, οι οποίες είναι τέτοιας φύσης που δεν μεταδίδονται από τους μαθητές και τις μαθήτριες τόσο εύκολα ή εξάλλου δεν πρόκειται για μετρήσεις που αξιολογούν πρακτικές εφαρμογές που μπορούν να αντιγραφούν. Για την αντισταθμιστική αντιπαλότητα θα αποφευχθεί η γνωστοποίηση των προσδοκιών τόσο για την ΟΕ όσο και για την ΠΟ.

Όσον αφορά στις απειλές που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του πειράματος και σχετίζονται με τις διαδικασίες της μελέτης, η πιθανότητα δηλαδή εξοικείωσης των συμμετεχόντων με τις μετρήσεις των αποτελεσμάτων δεν μπορεί να παρουσιαστεί καθώς η πειραματική διαδικασία θα είναι εξελικτική και η αρχική μέτρηση με την τελική θα διαφέρουν όσον αφορά το περιεχόμενο και το επικοινωνιακό πλαίσιο, στοιχεία που σταθερά αλλάζουν σε κάθε εξεταστικό δοκίμιο στο γραπτό λόγο ενώ παραμένουν σταθερά αυτά της δομής, της έκφρασης και της ορθογραφίας στα οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν μπορούν να εξοικειωθούν μόνο ή επειδή θα αξιολογηθούν, αφού αφορούν στη μάθηση και στην απόκτηση υψηλού επιπέδου δεξιοτήτων. Τέλος, το ότι θα χρησιμοποιηθούν τα ίδια κριτήρια αξιολόγησης και στην αρχική και στην τελική μέτρηση των γραπτών επιδόσεων των μαθητών και των μαθητριών διασφαλίζεται η εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας.

Οι απειλές εξωτερικής εγκυρότητας συνίστανται στην παρεμπόδιση της εφαρμογής των συμπερασμάτων από τα δεδομένα του δείγματος σε άλλα άτομα. Αρχικά, υπάρχει η πιθανότητα αλληλεπίδρασης περιβάλλοντος και μεταχείρισης, δηλαδή ο αυστηρός έλεγχος των συνθηκών μπορεί να σημαίνει ότι η πειραματική μεταχείριση δεν θα έχει ισχύ έξω με αποτελέσματα να μη δύναται γενίκευση των αποτελεσμάτων. Αν μάλιστα δεν υπάρξει ξεκάθαρη περιγραφή της ανεξάρτητης μεταβλητής μπορεί να είναι ανέφικτες μελλοντικές αναπαραγωγές της πειραματικής παρέμβασης. Παράλληλα, ενυπάρχει και η

πιθανότητα άλλοι παράγοντες πέραν από την μεταβλητή να συμβάλουν στη βελτίωση των επιδόσεων όπως η ψυχολογία, ο ενθουσιασμός. Τέλος, η αλληλεπίδραση ιστορικού και μεταχείρισης είναι μία ακόμη απειλή που μπορεί να επηρεάσει τη δυνατότητα γενίκευσης των δεδομένων, αφού σε κάποιες περιπτώσεις παίζει καθοριστικό ρόλο η χρονική στιγμή εφαρμογής του πειράματος στην εκφορά αποτελεσμάτων θέτοντας έτσι σημαντικές δυσκολίες επανάληψης της σε άλλα περιβάλλοντα.

Μία λύση για την παρεμποδιστική επίδραση των απειλών του περιβάλλοντος και της μεταχείρισης είναι να επιδιωχθεί η συμβατότητα του περιβάλλοντος παρέμβασης, δηλαδή το τοπικό αλλά και διδακτικό πλαίσιο να είναι το ίδιο και για τις δύο ομάδες. Επιπλέον, αν αναλυθούν οι επιδράσεις της μεταχείρισης σε κάθε περιβάλλον ξεχωριστά πιθανόν να είναι δυνατή η επανάληψη της παρέμβασης και σε άλλα άτομα της ίδιας ηλικίας. Όσον αφορά την αποτυχία ξεκάθαρης περιγραφής της ανεξάρτητης μεταβλητής, δηλαδή της αξιοποίησης του ΔΠ, η αναλυτική περιγραφή της χρήσης με βάση τα μοντέλα (Tech-Pack, SAMR) που περιγράφονται αναλυτικά στη βιβλιογραφία δίνει τη δυνατότητα έγκυρης επανάληψης.

3.2.2 Εργαλεία

3.2.2.1 Τεστ-Δοκίμιο

Το τεστ-δοκίμιο χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της ψευδό-πειραματικής έρευνας αφού το συγκεκριμένο εργαλείο ενδείκνυται για μετρήσεις επιδόσεων γραπτών δεξιοτήτων (Νικολοπούλου 2010). Είναι το κατεξοχήν είδος αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών σε θέματα γραπτών δεξιοτήτων τόσο από το ΥΠΠ της Κύπρου όσο και διεθνώς αφού παρόμοιες έρευνες που ασχολούνται με τις γραπτές επιδόσεις χρησιμοποιούν αυτό το εργαλείο είτε αξιολογώντας ολόκληρο γραπτό κείμενο είτε παράγραφο (Χούλη 2017, Velasco 2016, Βασιλειάδης 2014). Επιπρόσθετα, η βιβλιογραφία τονίζει ότι η διερεύνηση της επίδρασης ενός τεχνολογικού εργαλείου πρέπει να αξιολογείται με εργαλεία που όντως μετρούν τη συμβολή στην εξαρτημένη μεταβλητή. Επομένως, στην παρούσα έρευνα, οι δεξιότητες στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά από τη διδασκαλία με ΔΠ μετρήθηκαν με ένα δοκίμιο το οποίο αξιολογούσε με βάση καθορισμένα κριτήρια το περιεχόμενο, την έκφραση, τη δομή και την ορθογραφία, πεδία που αποτελούν τους τομείς δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με τη σχετική με το γλωσσικό μάθημα θεωρία (Σπαντιδάκης 2008, Ματσαγγούρας 2001).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, αναπτύχθηκε ένα δοκίμιο (Εικόνα 1) σε συνεργασία με τη διδάσκουσα φιλόλογο για την τελική μέτρηση των δεξιοτήτων στην παραγωγή γραπτού λόγου και των δύο ομάδων. Το τεστ της τελικής μέτρησης ζητούσε από τους μαθητές να αναπτύξουν κείμενο έκτασης 350-400 λέξεων σχετικά με δυο επιμέρους θεματικούς άξονες : τα αίτια του χάσματος γενεών και τους τρόπους μείωσης του. Αυτοί άξονες συζητήθηκαν εκτενώς στη διδασκαλία του θεματικού κύκλου «Διάλογος δύο γενεών» (Παράρτημα Α). Ο χρόνος που δόθηκε για τη συμπλήρωση των δοκιμίων ήταν 45 λεπτά που αντιστοιχεί σε μία περίοδο διδασκαλίας.

Το σχολείο σου διοργανώνει μαθητικό συνέδριο με θέμα: «Σχέσεις εφήβων-ενηλίκων». Ως εκπρόσωπος του κεντρικού Μαθητικού Συμβουλίου του σχολείου σου καλείσαι να ετοιμάσεις μια ομιλία, στην οποία θα παρουσιάσεις τα σημαντικότερα αίτια του χάσματος μεταξύ εφήβων και ενηλίκων και στη συνέχεια θα εισηγηθείς προς τους συμμαθητές σου τρόπους που θα βοηθήσουν στη γεφύρωση του. Στην εκδήλωση θα παρευρίσκονται ο Υπουργός Παιδείας και Πολιτισμού, η διευθύντρια του σχολείου σας, οι γονείς και οι συμμαθητές σας.

(300-400 λέξεις)

Εικόνα 1. Δοκίμιο αξιολόγησης παραγωγής γραπτού λόγου στο θεματικό κύκλο «Διάλογος δύο γενεών».

Η μέθοδος αξιολόγησης που υιοθετήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ίδια με αυτή ακολουθείται σε εξέταση παραγωγής γραπτού λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα κριτήρια αξιολόγησης (Διάγραμμα 2) του δοκιμίου αφορούσαν στο περιεχόμενο (επιχειρηματολογία), στη δομή, στην έκφραση (γραμματική, σύνταξη) και στην ορθογραφία σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΠ (2018). Οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΠΟ και της ΟΕ ήταν ενήμεροι για τα κριτήρια και τον τρόπο βαθμολόγησης του δοκιμίου. Τα αρχικά και τελικά δοκίμια αξιολόγησης τόσο της ΠΟ όσο και της ΟΕ διορθώθηκαν και βαθμολογήθηκαν από την ερευνήτρια για σκοπούς ομοιομορφίας στη διόρθωση.

Αναλυτικότερα, δεδομένου ότι το κειμενικό είδος της ομιλίας απαιτεί επιχειρηματολογικό λόγο στο κριτήριο Περιεχόμενο και στον πρόλογο απαιτείται να εμφανίζεται ο Ισχυρισμός και ο Βαθμός βεβαιότητας. Στο κύριο μέρος οι ανεπτυγμένες ιδέες χρειάζεται τα Δεδομένα και τις Εγγυήσεις, τις Αποδείξεις τους μαζί με την Ανασκευή. Στον επίλογο αναμένεται να εμφανίζονται τα συμπεράσματα. Στο κριτήριο της Δομής θα εξεταστεί η ευρύτερη δόμηση του κειμένου ως προς τα εξωτερικά και εσωτερικά στοιχεία

και στον γραπτό λόγο να υπάρχουν αξιόπιστα επιχειρήματα, διαρθρωτικές λέξεις που να συνέχουν τις ιδέες, μέσα πειθούς, αιτιολογικοί σύνδεσμοι και δεοντολογικές λέξεις (π.χ πρέπει, χρειάζεται, είναι καλό). Όσον αφορά το κριτήριο της Έκφρασης αξιολογείται η καθαρότητα και η σαφήνεια των ιδεών, η χρήση κατάλληλου λεξιλογίου και η υφολογική προσαρμογή στο κειμενικό είδος (στην παρούσα περίπτωση στην ομιλία).

A. ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ (12 μονάδες)

- Πρόλογος (1,5 μονάδα)
- Στο κύριο μέρος: Πληρότητα ιδεών, Επιχειρηματολογία και Τεκμηρίωση (9 μονάδες)
- Επίλογος (1,5 μονάδα)

B. ΔΟΜΗ (12 μονάδες)

- Εξωτερικά στοιχεία (πρόλογος, κύριο μέρος, επίλογος): 2 μονάδες
- Δομή αποδεικτικού λόγου: (θέση, υποστήριξη, συμπεράσματα): 4 μονάδες
- Δομή παραγράφων: 2 μονάδες
- Αλληλουχία ιδεών και σύνδεσή τους: 4 μονάδες

Γ. ΕΚΦΡΑΣΗ (12 μονάδες)

- Σαφήνεια-σύνταξη: 5 μονάδες
- Ακριβολογία-επιλογή κατάλληλου λεξιλογίου: 5 μονάδες
- Ύφος ανάλογο του κειμενικού είδους: 2 μονάδες

Δ. ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ (4 μονάδες)

- Ορθή χρήση γραμματικών κανόνων, στίξη και καλαισθησία
- Για κάθε 5 ορθογραφικά/γραμματικά λάθη, αφαιρείται 1 μονάδα

Διάγραμμα 2. Κριτήρια αξιολόγησης δοκιμίου σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου.

3.2.2.1.1 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία Δοκιμίου

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των δοκιμίων αντιμετωπίζεται ολικά πια από τη βιβλιογραφία (Kunkun 2015) και τα δεδομένα από ένα δοκίμιο αξιολόγησης γραπτών δεξιοτήτων θεωρούνται αξιόπιστα και έγκυρα εάν μετρούν με συνέπεια αυτό για το οποίο δημιουργήθηκαν τόσο σε άλλες περιπτώσεις όσο και με διαφορετικούς κριτές καθώς και σε διαφορετικά γνωστικά συμφραζόμενα. Τα αποτελέσματα του πρέπει να περιγράφουν με ακρίβεια τα φαινόμενα που μελετώνται στη έρευνα αφού οι ασυνέπειες των αποτελεσμάτων οδηγούν στη μη εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων.

Το δοκίμιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ζητούσε να παραγάγουν οι μαθητές και μαθήτριες ένα κείμενο σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο και με συγκεκριμένο θέμα ανάπτυξης σχετικό με το θεματικό κύκλο που διδάχθηκαν και με κριτήρια αξιολόγησης που καθολικά χρησιμοποιούνται από τη βιβλιογραφία αλλά και το ΥΠΠ της Κύπρου (Περιεχόμενο, Δομή, Έκφραση και Ορθογραφία). Επιπρόσθετα, το δοκίμιο έδωσε αποτελέσματα γραπτού λόγου που φανερώνουν δεξιότητες γραφής, όπου

καλύτερες γραπτές δεξιότητες σημαίνει καλύτερα αποτελέσματα στα επιμέρους κριτήρια (Περιεχόμενο, Δομή, Έκφραση και Ορθογραφία).

Όσον αφορά στην εγκυρότητα περιεχομένου που αφορά στην επαρκή και αντιπροσωπευτική κάλυψη των στόχων του τεστ, διασφαλίστηκε ότι τα ζητούμενα του θέματος της έκθεσης και οι πιθανές απαντήσεις καλύπτουν τους στόχους της έρευνας, μετρούν δηλαδή γραπτές δεξιότητες καθώς και ότι τα ζητούμενα καλύπτουν επαρκώς τη θεματική ενότητα για την οποία κατασκευάστηκε (αίτια και τρόποι γεφύρωσης του χάσματος των δύο γενεών). Στη συγκεκριμένη έρευνα, ζητήθηκε από τους μαθητές να αναπτύξουν και να παράγουν κείμενο με σκοπό να αξιολογηθούν οι δεξιότητες γραπτού λόγου (στόχοι διερεύνησης του πειράματος). Έτσι μέσα από δύο υπό-άξονες (αίτια και τρόποι γεφύρωσης του χάσματος των δύο γενεών) του θεματικού κύκλου «Διάλογος δύο Γενεών» (Χάσμα Γενεών) τους οποίους ανέπτυξαν οι μαθητές στην τελική αξιολόγηση μετά από την παρέμβαση, έγινε εφικτή η αξιολόγηση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου με ένα δοκίμιο που αναγνωρίζεται και από άλλους εκπαιδευτικούς, την υφιστάμενη καθηγήτρια και την αντικαταστάτρια της-φιλόλογους κατάλληλο για αυτή τη συγκεκριμένη αξιολόγηση καλύπτοντας έτσι την φαινομενική εγκυρότητα. Οι άξονες του δοκιμίου διδάχθηκαν στους μαθητές και το θέμα της έκθεσης με τους δύο υπό-άξονες: αίτια και τρόποι αντιμετώπισης του χάσματος γενεών, είχε διδαχθεί στους μαθητές και τις μαθήτριες και των δύο ομάδων. Η εγκυρότητα του δομήματος δηλαδή η σαφής σχέση μιας ερώτησης ενός δοκιμίου με το προτεινόμενο χαρακτηριστικό που διερευνάται είναι η βασίλισσα όλων των ειδών εγκυρότητας γιατί αξιολογείται η καταλληλότητα των ερωτήσεων. Η εγκυρότητα του δομήματος διασφαλίστηκε αφού το δοκίμιο με τους δύο υπό-άξονες αφορούσε αυτά που διδάχθηκαν οι μαθητές (Cohen, Manion & Morriison 2007).

Η καταλληλότητα του δοκιμίου που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα διασφαλίζεται από το γεγονός ότι κατασκευάστηκε σε συνεργασία με την αρμόδια καθηγήτρια του τμήματος και το ίδιο το δοκίμιο θεωρήθηκε ως έγκυρο και σωστό και από τους μαθητές της πιλοτικής χορήγησης και από τους μαθητές των δύο συμμετεχουσών ομάδων. Εξάλλου τέτοιου είδους εξεταστικά δοκίμια προτείνονται από το ΥΠΠ για την αξιολόγηση των γραπτών τους δεξιοτήτων σε κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης. Επιπλέον, παρόμοιας μορφής δοκίμια με τα ίδια κριτήρια αξιολόγησης ενσωματώνονται στις Παγκύπριες εξετάσεις εισδοχής στα Πανεπιστήμια στο μάθημα των Νέων

Ελληνικών. Επιπρόσθετα τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο τεστ αντιστοιχούν στα κριτήρια των κλιμάκων που χρησιμοποιούνται και διεθνώς σε δοκίμια αξιολόγησης γραπτών δεξιοτήτων (Writing Assessment Measure WAM Dunsmuir Kyriacou, Batuwitage, Hinson, Ingram & O'Sullivan 2015).

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την απόδοση των εξεταζόμενων και την αξιοπιστία των δεδομένων των δοκιμίων όπως οι οδηγίες συμπλήρωσης, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνονται οι εξετάσεις, το είδος, η ώρα της ημέρας, η προηγούμενη εμπειρία (Kunlun 2015). Όσο πιο τυποποιημένοι είναι οι πιο πάνω παράγοντες τόσο περισσότερη αξιοπιστία έχουν τα δεδομένα του δοκιμίου. Αυτά τα στοιχεία ωστόσο δεν μπορούν να περιοριστούν όταν το δοκίμιο χορηγείται σε μαθητές και ειδικά έφηβους. Επίσης είναι τα στοιχεία αυτά που επηρεάζουν όλες τις αξιολογήσεις των μαθητών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και σε όλα τα είδη αξιολόγησης.

Για να επιτευχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των δεδομένων ενός δοκιμίου κρίνεται πολύ σημαντική η πιλοτική εφαρμογή. Η πιλοτική εφαρμογή του συγκεκριμένου δοκιμίου έγινε σε μαθητές και μαθήτριες της ίδιας βαθμίδας εκπαίδευσης στα πλαίσια απογευματινών φροντιστηριακών μαθητών της ερευνήτριας. Πέντε μαθητές της Α΄ Λυκείου έτυχαν της ίδιας ακριβώς αξιολόγησης με ίδιο δοκίμιο και κριτήρια αξιολόγησης. Η πιλοτική εφαρμογή του συγκεκριμένου δοκιμίου έδωσε σημαντικές πληροφορίες σχετικές με την εγκυρότητα και αξιοπιστία των δεδομένων του δοκιμίου αφού όλοι οι μαθητές (πέντε) που εξετάστηκαν αντιμετώπισαν το δοκίμιο ως τέτοιο, ανέπτυξαν τα ζητούμενα του θέματος και υλοποίησαν την αξιολόγηση στα προκαθορισμένα πλαίσια. Δόθηκαν δηλαδή εκ μέρους των μαθητών δεδομένα –κείμενα γραπτού λόγου που έδιναν πληροφορίες για τις γραπτές δεξιότητες των μαθητών και μαθητριών όπως αναμενόταν.

Η διπλή βαθμολόγηση των δοκιμίων προτείνεται από τη βιβλιογραφία (Cohen & Manion: 2000) ώστε να αποφευχθούν οι αποκλίσεις. Ωστόσο δεν ήταν εφικτό να πραγματοποιηθεί διπλή βαθμολόγηση για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας καθώς υπήρχε διαδικαστικό θέμα που αφορούσε την ΠΟ. Συγκεκριμένα, τα δοκίμια του Α΄ τετράμηνου τα οποία αξιοποιήθηκαν ήταν βαθμολογημένα από την αντικαταστάτρια του τμήματος ενώ τα δοκίμια μετά το Θεματικό Κύκλο «Διάλογος των δύο γενεών» θα βαθμολογούνταν από την υφιστάμενη καθηγήτρια. Έτσι αποφασίστηκε για λόγους ομοιομορφίας και εγκυρότητας των επιδόσεων να βαθμολογηθούν εκ νέου από την

ερευνήτρια και τα αρχικά και τα τελικά. Εξάλλου η ερευνήτρια έχει την ανάλογη εμπειρία διόρθωσης αφού εξασκεί το επάγγελμα του φιλολόγου-εκπαιδευτικού στον ιδιωτικό τομέα δέκα χρόνια και ακολουθεί τις υποδείξεις του ΥΠΠ της Κύπρου και εγκεκριμένο φροντιστήριο από το υφιστάμενο υπουργείο.

Η εξωτερική αξιοπιστία των δεδομένων των δοκιμών στηρίζεται στην υιοθέτηση των κριτηρίων αξιολόγησης του ΥΠΠ αλλά και του θεματικού άξονα ώστε οι μετρήσεις να ανταποκρίνονται στα δεδομένα και στις μετρήσεις που ακολουθεί το ΥΠΠ, στο οποίο θα κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα. Τέλος για να είναι δυνατό να γίνει σύγκριση με άλλες παρόμοιες έρευνες που θα γίνουν εντός των δημόσιων σχολείων της Κύπρου είναι απαραίτητο να υπάρχουν κοινά κριτήρια αξιολόγησης και κοινή κλίμακα βαθμολόγησης γι' αυτό χρησιμοποιήθηκε η κλασική δομή των τεστ παραγωγής γραπτού λόγου τα οποία βαθμολογούνται με άριστα τις 40 μονάδες εκ των οποίων οι 12 μονάδες αφορούν το Περιεχόμενο, 12 μονάδες τη Δομή , 12 μονάδες για την Έκφραση, ενώ με 4 μονάδες βαθμολογείται η Ορθογραφία.

Έπειτα η αξιοπιστία των δεδομένων των δοκιμών διασφαλίστηκε καθώς το δοκίμιο δόθηκε την κατάλληλη χρονική στιγμή δηλαδή μετά από τις απαραίτητες ώρες διδασκαλίας και σε πρωινή ώρα μαθήματος. Ο βαθμός επισημότητας που δόθηκε στο δοκίμιο, η υιοθέτηση κοινής κλείδας διόρθωσης και η διπλή βαθμολόγηση από την ερευνήτρια και την εκπαιδευτικό του τμήματος συνέδραμαν στην αξιοπιστία των δεδομένων του τεστ . Παράλληλα, η χρονική διάρκεια του δοκίμιο ήταν 45 λεπτά και ήταν ο ενδεδειγμένος σε σχέση με το βαθμό δυσκολίας τέτοιων δοκιμών (Creswell: 2011, Cohen & Manion 2000). Ο μέγιστος χρόνος απόδοσης σε γραπτή εξέταση παραγωγής γραπτού λόγου που δίνεται σε τέτοιες περιπτώσεις σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΠ είναι 45 λεπτά και αυτός τηρήθηκε και στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Υπολογίστηκαν όμως και οι κίνδυνοι των περιβαλλοντικών παραμέτρων, της υποκειμενικότητας αφού το δοκίμιο έγινε σε εφήβους που βρίσκονται σε ευαίσθητη ηλικία, ωστόσο αυτοί οι κίνδυνοι συνυπολογίζονται σε κάθε αξιολόγηση μαθητών και μαθητριών. Επιπλέον, οι σαφείς οδηγίες κατά τη χορήγηση του τεστ και η αποφυγή αμφισημιών στο λεκτικό του ζητήματος παραγωγής γραπτού λόγου συνέβαλαν στην αντιμετώπιση προβλημάτων αξιοπιστίας. Ενώ η εκ των προτέρων παράθεση παραδείγματος γραπτής έκθεσης παρόμοιας με αυτής που ζητήθηκε βοήθησε ώστε τα

δεδομένα που ζητούνται να είναι πιο κοντά στις απαιτήσεις των τεστ συμβάλλοντας έτσι στην αξιοπιστία των δεδομένων του τεστ (Cohen, Manion & Morrison 2007) (Παράρτημα Α).

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, την περίοδο δηλαδή που μεσολάβησε μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης, υπάρχει το ενδεχόμενο οι μαθητές και οι μαθήτριες να δέχθηκαν επιδράσεις όσον αφορά στην επίδοσή τους στο γραπτό λόγο από εξωτερικούς παράγοντες, όπως βοήθεια στο σπίτι ή από φροντιστηριακά μαθήματα. Ωστόσο οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται δεδομένοι σε οποιαδήποτε μελέτη ασχολείται με θέματα εκπαιδευτικά και ειδικά σε μαθητές και μαθήτριες της Κύπρου.

3.2.2.2 Ερωτηματολόγιο-Κλίμακα Αυτεπάρκειας και Αυτοαποτελεσματικότητας

Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε για να μετρηθεί ο βαθμός αυτεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών και μαθητριών στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά την παρέμβαση για την ΠΟ και πριν και μετά το τέλος της διδασκαλίας του θεματικού κύκλου για την ΟΕ. Μέσα από το ερωτηματολόγιο αντλήθηκαν σε σύντομο χρονικό διάστημα, με ευκολία και οικονομικά σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την αυτεπάρκεια των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου (Cohen, Manion & Morrison 2008). Μέσα από αυτό το εργαλείο όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΠΟ και ΟΕ έδωσαν τις απαντήσεις τους έχοντας το ίδιο πλαίσιο αναφοράς, ενώ ταυτόχρονα δόθηκαν στην ερευνήτρια στοιχεία που ποσοτικοποιούνται εύκολα ώστε να εξαχθούν συμπεράσματα με στατιστικές μεθόδους. Ωστόσο, υπάρχει ο κίνδυνος να σημειωθεί μεγάλη απώλεια ερωτηματολογίων ή ενδέχεται τα άτομα να δίνουν απαντήσεις που αναφέρονται στο τι θεωρούν ότι πρέπει να είναι η πραγματικότητα και όχι στην πραγματικότητα (Ανοικτό Πανεπιστήμιο 2014). Επίσης, η εγκυρότητα των δεδομένων είναι επισφαλής αφού δεν δύναται να ελεγχθούν τα κίνητρα των ερωτώμενων. Παρόλα τα μειονεκτήματα που οφείλονται στη φύση της συγκεκριμένης μεθόδου, θεωρήθηκε η πιο ενδεικνυόμενη και η πιο αποτελεσματική για το συγκεκριμένο θέμα που διερευνήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δηλαδή απόψεις για τα επίπεδα αυτεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά στην παραγωγή γραπτού λόγου. Το ερωτηματολόγιο εξάλλου προτείνεται ως βασικό εργαλείο μέτρησης και από τη σχετική βιβλιογραφία για τη μέτρηση της αυτεπάρκειας στον γραπτό λόγο (Bandura 2006, Pajares 2003).

Υπάρχουσες έρευνες στη βιβλιογραφία σε θέματα αυτεπάρκειας στην παραγωγή γραπτού λόγου συλλέγουν δεδομένα χωρίζοντας τις μετρήσεις τους σε τρεις τομείς: α) αυτεπάρκεια για την συγγραφή ιδεών, β) αυτεπάρκεια για τη σύνταξη των ιδεών και γ) αυτεπάρκεια για την οργάνωση –δομή τους. Κάποιες προσθέτουν στο τέλος και μια κατηγορία που ελέγχει το βαθμό αυτορρύθμισης του γραψίματος που συμβάλλει στην αυτεπάρκεια. (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, & Zumbunn 2013). Δηλαδή η κλίμακα αυτεπάρκειας μετρά κλιμακωτά τις γραπτές δεξιότητες όπως την κλίμακα του Gagne, από τις πιο χαμηλές μέχρι και τις πιο υψηλές. (Pajares 2003). Τα άτομα καλούνται να αξιολογήσουν τη δύναμη της πίστης τους στην ικανότητά τους να εκτελούν κάθε ένα από τα επίπεδα που προσδιορίζονται και ταυτίζονται με τα κριτήρια αξιολόγησης που ισχύουν στο εκπαιδευτικό σύστημα της Κύπρου και αφορούν στο περιεχόμενο, στην έκφραση, στη δομή και στην ορθογραφία. Έτσι, η κλίμακα αυτεπάρκειας παρέχει πολλαπλά αντικείμενα διαφορετικής δυσκολίας που συλλογικά αξιολογούν τον τομέα της συγγραφής δοκιμίων σε μια συγκεκριμένη συγκυρία. Επιπλέον, τα κριτήρια αξιολόγησης της αυτεπάρκειας αφορούν στα βασικά κριτήρια παραγωγής γραπτού λόγου όπως περιεχόμενο, δομή, έκφραση και ορθογραφία και όχι κάποια εξειδικευμένα όπως η συγγραφή επίσημης επιστολής. Τονίζεται, επιπλέον, ότι οι δηλώσεις πρέπει να διατυπώνονται με κριτήριο την ικανότητα π.χ «Μπορώ να ...»(Pajares 2003).

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας στηρίχθηκε στις θεωρητικές αναφορές για την αυτεπάρκεια (Corkett, Hatt, & Benevides 2011, Pajares 2003) άλλα και σε υφιστάμενα εργαλεία στη βιβλιογραφία (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim & Zumbunn 2013) των οποίων η δομή και το λεκτικό προσαρμόστηκαν στο ειδικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας (επίπεδα αυτεπάρκειας στην παραγωγή γραπτού λόγου). Συγκεκριμένα, η κατασκευή του ερωτηματολογίου στηρίχτηκε στο ερωτηματολόγιο των Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, & Zumbunn (2013) το οποίο δημιουργήθηκε με βάση την Κλίμακα Αυτεπάρκειας για την παραγωγή γραπτού λόγου Self –Efficacy for Writing Scale (SEWS) και το παρόμοιας θεματικής ερωτηματολόγιο του Χαραλάμπους (2014), κυρίως όμως με βάση θεωρητικά στοιχεία των Zimmerman and Bandura (1994) και του Pajares (2007).

Συνολικά, δημιουργήθηκαν τρία ερωτηματολόγια με σκοπό τη μέτρηση του βαθμού αυτεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας με κοινό όμως περιεχόμενο. Συγκεκριμένα,

το πρώτο ερωτηματολόγιο δόθηκε και στις δύο ομάδες (ΠΟ και ΟΕ) με σκοπό την αρχική μέτρηση του βαθμού αυτεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας (Παράρτημα Β). Το δεύτερο ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε μετά το πέρας της παρέμβασης στην ΠΟ και περιλάμβανε τις ίδιες δηλώσεις με το πρώτο ερωτηματολόγιο αλλά οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΠΟ κλήθηκαν να απαντήσουν στις ίδιες δηλώσεις λαμβάνοντας υπόψη τη διδασκαλία με τη χρήση του ΔΠ που προηγήθηκε (Παράρτημα Β). Το τρίτο ερωτηματολόγιο απευθυνόταν στους μαθητές και μαθήτριες της ΟΕ, περιλάμβανε τις ίδιες δηλώσεις με το πρώτο ερωτηματολόγιο και τους καλούσε να απαντήσουν στις ίδιες δηλώσεις λαμβάνοντας υπόψη τη διδασκαλία του θεματικού κύκλου «Διάλογος δύο γενεών» (Παράρτημα Β). Στο δεύτερο και τρίτο ερωτηματολόγιο προστέθηκε επίσης και μια επιπρόσθετη δήλωση που αφορούσε στον βαθμό αρεσκείας του συγκεκριμένου θεματικού κύκλου «Διάλογος δύο γενεών» από τους μαθητές και μαθήτριες και των δύο ομάδων.

Τα τρία ερωτηματολόγια ήταν χωρισμένα σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλάμβανε τις απαραίτητες αρχικές –δημογραφικές δηλώσεις όπως φύλο, τάξη και βαθμός τετράμηνου. Στο δεύτερο μέρος των ερωτηματολογίων συμπεριλήφθηκαν 19 δηλώσεις που αφορούσαν στον βαθμό αυτεπάρκειας στην παραγωγή γραπτού λόγου. Οι μαθητές και μαθήτριες κλήθηκαν να δώσουν τις απαντήσεις τους σε ισοδιαστημική κλίμακα από το 0-100 όπως προκρίνεται από τη συναφή βιβλιογραφία (Burning, Dempsey, Kauffman, McKim & Zumbunn 2013, Pajares 2007). Οι 19 δηλώσεις χωρίζονταν σε τέσσερις υποομάδες δηλώσεων που αφορούσαν συγκεκριμένα το βαθμό αυτεπάρκειας των μαθητών στα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης των γραπτών δεξιοτήτων: Περιεχόμενο, Δομή, Έκφραση και Ορθογραφία. Οι δηλώσεις αυτές ήταν σειροθετημένες ιεραρχικά από την πιο γενική στην πιο εξειδικευμένη σε καθένα από τους τέσσερις τομείς. Επιλέχθηκαν κατάλληλα ρήματα που να γίνονται κατανοητά, ρήματα δηλαδή που συναντούν σε διάφορες δραστηριότητες του μαθήματος των Νέων Ελληνικών και με τα οποία είναι εξοικειωμένοι. Έτσι δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες να δώσουν πιο εκτεταμένες και περιγραφικές πληροφορίες σε βάθος κάτι που οι κλειστού τύπου ερωτήσεις δε δύναται να παρέχουν (Robson: 2007). Εξάλλου ο συνδυασμός κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων παρέχει αποτελεσματικότερο τρόπο προσέγγισης της κοινωνικής πραγματικότητας (Κυριαζή 2001). Το τρίτο μέρος αφορούσε δηλώσεις γενικότερα για την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών και μαθητριών όπως ενδείκνυται και σε παρόμοια ερωτηματολόγια της συναφούς βιβλιογραφίας (Burning, Dempsey, Kauffman,

McKim & Zumbunn 2013) που μετρούν γενικότερα ένα παράγοντα αυτεπάρκειας αυτό της αυτορρύθμισης στην παραγωγή γραπτού λόγου (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim & Zumbunn 2013). Συγκεκριμένα, η κλίμακα αυτορρύθμισης /αυτοαποτελεσματικότητας περιλάμβανε εννιά δηλώσεις σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Μέτρια, 4=Πολύ, 5=Πάρα Πολύ). Οι δηλώσεις της γενικής αυτοαποτελεσματικότητας ήταν και πάλι ιεραρχικά τοποθετημένες από τις πιο γενικές στις πιο ειδικές.

3.2.2.2.1 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία Ερωτηματολογίων

Η επιστημονική αξία του ερωτηματολογίου εξαρτάται από την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των δεδομένων του και τα υποκείμενα της έρευνας που θα το απαντήσουν. Αρχικά η αξιοπιστία αφορά τη δυνατότητα να αποκτηθούν από το ίδιο ερωτηματολόγιο οι ίδιες απαντήσεις, όταν δοθούν σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Παπαναστασίου 2005, Robson 2007). Πηγές αναξιοπιστίας λοιπόν εδράζονται κυρίως στις δηλώσεις και ο ιδανικότερος τρόπος αξιολόγησης της είναι η επαναχορήγηση. Κατά συνέπεια δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στις δηλώσεις ώστε να είναι κατανοητές και να μην περιλαμβάνουν διφορούμενους όρους. Η πιλοτική χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε σε πέντε μαθητές της ίδιας ηλικίας διαφορετικών σχολείων και κατέδειξε ότι ο απαιτούμενος χρόνος συμπλήρωσης ήταν περίπου 10 λεπτά και ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν γενικά εύκολη. Η εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου εξετάστηκε μέσα από την πιλοτική χορήγηση και έδωσε τη δυνατότητα να διορθωθούν κάποιες δηλώσεις ώστε να γίνουν ευκολότερα κατανοητές από τα υποκείμενα της έρευνας. Τέλος, η αξιοπιστία των δεδομένων μπορεί να προσβληθεί και από λάθη κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης, γι' αυτό και η διαδικασία αυτή έγινε από την ερευνήτρια με μεγάλη προσοχή ακολουθώντας την ίδια τη δομή του ερωτηματολογίου ώστε να μην γίνουν στρεβλώσεις.

Ο όρος εγκυρότητα αναφέρεται στο κατά πόσο το ερωτηματολόγιο μετράει πράγματι αυτό στο οποίο αναφέρεται μέσω της ειλικρίνειας του περιεχομένου του, της ανιδιοτέλειας του ερευνητή, της προσεκτικής δειγματοληψίας και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison 2007, Παπαναστασίου 2005). Γι' αυτό και στην παρούσα έρευνα η κατασκευή του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε σε ενδελεχή μελέτη της βιβλιογραφίας και σε υφιστάμενα εργαλεία.

Δύο σημαντικές απειλές για την εγκυρότητα των δεδομένων των ερωτηματολογίων είναι η ενδεχόμενη ανειλικρίνεια εκ μέρους των συμμετεχόντων και το ζήτημα των αναπάντητων ερωτηματολογίων. Οι απειλές αυτές αντιμετωπίστηκαν με τη χορήγηση συνοδευτικής επιστολής, τη ξεκάθαρη καθοδήγηση συμπλήρωσης και με έμφαση στην αναγκαιότητα της συμπλήρωσής του για την εξασφάλιση ουσιαστικότερων-αναλυτικότερων πληροφοριών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας (Creswell 2011). Ωστόσο, η διασφάλιση της προστασίας της ανωνυμίας, η συντομία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου συνέβαλαν στην συλλήβδην προθυμία συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών καθώς και στην ειλικρίνεια των απαντήσεων τους (Βαμβουκάς 2006).

Πέρα από τα πιο πάνω, η εσωτερική αξιοπιστία των δηλώσεων του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε και με το δείκτη Cronbach's alpha. Ο δείκτης Cronbach's alpha χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθεί αν οι δηλώσεις σε κάθε ένα από τα μέρη του ερωτηματολογίου συσχετίζονται μεταξύ τους και μετράνε την ίδια έννοια, αν δηλαδή έχουν συνέπεια ή εσωτερική συνοχή (Λουκαΐδης 2011). Ο συγκεκριμένος δείκτης κυμαίνεται από 0 έως 1 και αποδεκτές τιμές για τον συγκεκριμένο δείκτη σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι τιμές πάνω από 0,7 (Λουκαΐδης 2011). Στην παρούσα έρευνα, ο δείκτης Cronbach's alpha βρέθηκε να έχει τιμές πάνω από 0,80 σε όλες τις κλίμακες του ερωτηματολογίου που αυτό καταδεικνύει υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής (Πίνακας 1).

	Αριθμός ερωτημάτων (κλίμακας μέτρησης)	Δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's alpha)
Αυτεπάρκεια Περιεχομένου Αυτεπάρκειας Δομής	7	0,91
Αυτεπάρκεια Έκφρασης	4	0,81
Αυτεπάρκεια Ορθογραφίας	3	0,90
Αυτό- αποτελεσματικότητα	10	0,88

Πίνακας 1. Εσωτερική αξιοπιστία κλιμάκων ερωτηματολογίου.

3.2.3 Ανάλυση Ποσοτικών δεδομένων

Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 25 και στατιστικά κριτήρια τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής

στατιστικής. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων αφορούσε στην: α) περιγραφική ανάλυση των γραπτών επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου για κάθε ομάδα ξεχωριστά (ΠΟ και ΟΕ) πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση (β) περιγραφική ανάλυση των επιπέδων αυτεπάρκειας στην παραγωγή γραπτού λόγου για κάθε ομάδα πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση και γ) τη διερεύνηση διαφορών στην επίδοση και στην αυτεπάρκεια μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών (πριν και μετά την παρέμβαση) (απαραμετρικά κριτήρια) για κάθε ομάδα ξεχωριστά αλλά και μεταξύ των δύο ομάδων. Τέλος, στις ποσοτικές αναλύσεις εμπεριέχονται και οι αναλύσεις για μεθοδολογικούς σκοπούς: δείκτης Cronbach για την εσωτερική αξιοπιστία των δηλώσεων του ερωτηματολογίου καθώς και αναλύσεις για την ισοδυναμία των ομάδων. Για να διερευνηθεί η ισοδυναμία των ομάδων ως προς τις μεταβλητές φύλο, συνολική επίδοση, στις επιμέρους δεξιότητες (Δομής, Έκφραση, Ορθογραφία και Επιχειρηματολογία) και την αυτεπάρκεια στις επιμέρους δεξιότητες (Δομής, Έκφρασης, Ορθογραφίας και Επιχειρηματολογίας) χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Mann-Whitney U Test σχετικά με τη στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις ομάδες. Όσον αφορά την ισοδυναμία των ομάδων για την αρεσκεία τους προς το συγκεκριμένο θεματικό κύκλο χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο (χ^2) (έλεγχος ανεξαρτησίας) για το αν υπάρχει διαφορά

Σε σχέση με το πρώτο και δεύτερο μέρος της ανάλυσης υπολογίστηκαν κυρίως μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου (συνολικής και στα επιμέρους κριτήρια), του βαθμού αυτεπάρκειας στην παραγωγή γραπτού λόγου (για κάθε κριτήριο ξεχωριστά) και του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας για τις δύο μετρήσεις ξεχωριστά (αρχική και τελική). Σε σχέση με το τρίτο μέρος της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το απαραμετρικό κριτήριο Wilcoxon Signed Rank Test για διερεύνηση στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις δύο μετρήσεις (δύο χρονικές στιγμές) για κάθε ομάδα ξεχωριστά, τόσο για τη συνολική επίδοση όσο και για τα επιμέρους κριτήρια που μετρούν γραπτές δεξιότητες, όπως και για την αυτεπάρκεια και την αυτοαποτελεσματικότητα. Χρησιμοποιήθηκε το απαραμετρικό κριτήριο Wilcoxon Signed Rank Test το οποίο είναι το αντίστοιχο του παραμετρικού Paired samples t-test γιατί δεν πληρείται μια σημαντική προϋπόθεση σε σχέση με το μέγεθος του δείγματος. Συγκεκριμένα, το μέγεθος του δείγματος είναι ακριβώς πάνω στον ελάχιστο αριθμό δείγματος (30) για την χρήση παραμετρικών κριτηρίων (Salkind 2004 στο Λουκαΐδης 2011). Επίσης ο αριθμός των συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα είναι μικρότερος από 25,

επίσης σημαντική προϋπόθεση που δεν πληρείται (Chen & Zhu 2001 στο Λουκαΐδης 2011).

Επίσης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος change score analysis (Smalkowski 2018) για τη σύγκριση των επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου και της αυτεπάρκειας ανάμεσα στις δύο ομάδες. Η μέθοδος change score analysis επικεντρώνεται στις αλλαγές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης μεταξύ των δύο ομάδων. Συγκεκριμένα, η επίδοση της αρχικής μέτρησης αφαιρείται από την τελική (change score) για κάθε μαθητή και μαθήτριά. Ακολούθως εφαρμόζεται το απαραμετρικό Mann Whitney για να διερευνηθεί αν αυτή η μεταβολή που προκύπτει μεταξύ αρχικής και τελικής επίδοσης διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ανάμεσα στις δύο ομάδες. Η βαθμολογία διαφοράς θεωρείται μια αμερόληπτη εκτίμηση της πραγματικής αλλαγής (Smalkowski 2018). Η ανάλυση συνδιακύμανσης (ANCOVA) η οποία χρησιμοποιείται συνήθως σε ψευδοπειραματικές έρευνες δεν εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα λόγω του μικρού δείγματος αλλά και λόγω των αυστηρών προϋποθέσεων που τη συνοδεύουν.

3.3 Δεύτερη Φάση – Ποιοτική έρευνα : Στρατηγική

Η δεύτερη φάση αποσκοπούσε να συλλέξει ποιοτικά δεδομένα για να διαφωτίσουν τη συγκεκριμένη χρήση του ΔΠ από την σκοπιά των μαθητών και των μαθητριών, των άμεσων δηλαδή ενδιαφερόμενων και τη σύνδεση της διδασκαλίας με ΔΠ με τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Τα πλεονεκτήματα της ποιοτικής έρευνας γενικά είναι ότι δίνει μια ολιστική εικόνα στον ερευνητή γι' αυτό που μελετά αφού αντιμετωπίζει το κάθε άτομο ως μοναδικό και άξιο μελέτης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου 2005). Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν την ευκαιρία στον ερευνητή να στοχεύσει να εμβαθύνει στο τι πιστεύουν τα υποκείμενα της έρευνας τους. Με την ποιοτική μελέτη συλλέχθηκαν δεδομένα για τους παράγοντες και τις δραστηριότητες, τη φύση του τεχνολογικού εργαλείου και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μάθηση. Καθιστούν δυνατή την καταγραφή λεπτομερών δεδομένων για τις σχετικές με το ΔΠ μαθησιακές δραστηριότητες, τις μαθησιακές εμπειρίες. (Νικολοπούλου 2012).

Συγκεκριμένα, η δεύτερη φάση αποσκοπούσε να διερευνήσει τις απόψεις και στάσεις των μαθητών και μαθητριών που συμμετείχαν στην πειραματική παρέμβαση για την αξιοποίηση του ΔΠ στη διδασκαλία αλλά και τις ενδεχόμενες επιδράσεις στις δεξιότητες γραφής τους και στον βαθμό αυτεπάρκειας τους. Ο τρόπος αυτός συνδυασμού μεθόδων

χρησιμοποιείται και από διεθνείς οργανισμούς (BECTA 2002) ενώ σπανίζουν σε εγχώριο τουλάχιστον επίπεδο οι ποιοτικές έρευνες σχετικά με τις ενσωματώσεις των ΤΠΕ και ειδικότερα του ΔΠ. Στην Κύπρο συγκεκριμένα οι μετρήσεις που υπάρχουν είναι από το 2009 και αφορούν συνεντεύξεις των προσώπων κλειδιά που σχετίζονται με την εφαρμογή των ΔΠ (εκπρόσωποι της εταιρείας, καθηγητές) (Βλαμή 2009) και όχι τον μαθητικό πληθυσμό ή τους εκπαιδευτικούς που χρησιμοποίησαν το ΔΠ στη διδασκαλία τους.

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία της ποιοτικής έρευνας έγκειται στο ρόλο της ερευνήτριας και στο ότι ενώ παίζει ενεργό ρόλο δεν πρέπει να αλλοιώνει τα αποτελέσματα. Αυτό αποδεικνύεται με το έλεγχο των αναλύσεων από τα ίδια τα υποκείμενα (Παπαναστασίου 2005) κάτι που δεν ήταν εφικτό στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο η μη αλλοίωση των αποτελεσμάτων εξασφαλίστηκε με την καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών και των μαθητριών κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και με την επίμονη και αναστοχαστική χρήση των δικών τους προτάσεων και λεκτικών συνόλων στην εξαγωγή δεδομένων και συμπερασμάτων.

Παράλληλα, το ότι η ερευνήτρια ήταν αυτή που εφάρμοσε την αξιοποίηση και τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις επιδιώκοντας την επικοινωνιακή σχέση με τους μαθητές (Τσιώλης 2015) και καταγράφοντας τις αντιδράσεις των μαθητών και μαθητριών από πρώτο χέρι, βοήθησε πολύ ώστε να μπορεί να διεισδύσει και να κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους βίωσαν οι συμμετέχοντες αυτή την κοινωνική κατάσταση, πως νοηματοδοτούν τη δράση τους και πως κατανοούν τον κόσμο. Επίσης προσέχθηκε ώστε η ανάλυση των δεδομένων να μην είναι απλώς περιγραφική αλλά να γίνει κριτικά συμπληρώνοντας τα ποσοτικά δεδομένα και απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα.

3.3.1 Εργαλείο: Ημί-δομημένη συνέντευξη

Οι συνεντεύξεις είναι το πιο διαδεδομένο εργαλείο στις ποιοτικές έρευνες που φανερώνει στοιχεία για το τι σκέφτονται, αισθάνονται και πιστεύουν οι συμμετέχοντες, προσφέρει στον ερευνητή προνομιούχες πληροφορίες (Creswell 2011). Με τις συνεντεύξεις, επίσης, μπορούν να μελετηθούν εις βάθος πολλές μεταβλητές ταυτόχρονα. Επιπρόσθετα, τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων μπορούν να λειτουργήσουν επεξηγηματικά στα ποσοτικά ώστε μέσα από περισσότερη ανάλυση να βελτιωθεί και να εξηγηθεί η γενική εικόνα. Έτσι επιτυγχάνεται η καλύτερη κατανόηση του φαινομένου και μια πιο

ολοκληρωμένη διερεύνηση που στις ενσωματώσεις των ΤΠΕ κρίνεται επιτακτική (Νικολοπούλου 2010) ώστε να διαφανούν πιο περιγραφικά και λεπτομερειακά αποτελέσματα που να αναφέρονται στη συγκεκριμένη εφαρμογή σε συγκεκριμένο συγκείμενο. Μέσα από τις συνεντεύξεις διερευνήθηκαν πιο λεπτομερή θέματα που άπτονται των βασικών ερωτημάτων που διερευνώνται στο ψευδοπείραμα (Cohen, Manion & Morrison 2007), διερευνώντας έτσι την 'κρυμμένη' πλευρά των απόψεων των μαθητών και μαθητριών που πρόκειται για μια ιδιαίτερα ευαίσθητη πληθυσμιακή ομάδα. Ωστόσο διεθνώς φαίνεται να ακολουθείται αυτή η μέθοδος των συνεντεύξεων με έρευνες να λαμβάνουν δεδομένα από τις πειραματικές ομάδες δεκάχρονων μαθητών μετά την ενσωμάτωση του ΔΠ (Hall and Higgins 2005, Hennessy, Deane, Ruthven and Winterbottom 2007) ή από τους καθηγητές που συμμετείχαν στην ενσωμάτωση (Northcote, Mildenhall, Marshall & Swan 2010). Οι συνεντεύξεις ως εργαλεία διερεύνησης απόψεων χρησιμοποιούνται σε πολλές πειραματικές έρευνες που αφορούν στη χρήση του ΔΠ στη διδασκαλία, καθώς προκρίνονται μαζί με τα τεστ ως κατάλληλα εργαλεία μέτρησης δεξιοτήτων των μαθητών μετά από εφαρμογές των ΤΠΕ (Νικολοπούλου 2010, Ryan & Bernard 2000, Hall & Higgins 2005, Hennessy, Deane, Ruthven & Winterbottom 2007, Northcote, Mildenhall & Swan 2010), και την μέτρηση επιπέδων αυτεπάρκειας (Morgan & Jinks 1999, Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim & Zumbunn 2013).

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στη δεύτερη φάση της έρευνας. Ήταν προσωπικές και ημιδομημένες γιατί είχαν προκαθορισμένες ερωτήσεις ως χαλαρό πρωτόκολλο που επέτρεπε στον συνεντευξιαζόμενο να αναπτύξει ελεύθερα τις απόψεις του για τα θέματα που διερευνώνται. Η ημιδομημένη προσωπική συνέντευξη είναι μια δημοφιλής προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα (semi-structured one to one interview) κατά την οποία ο ερευνητής κάνει ερωτήσεις και καταγράφει απαντήσεις από ένα συμμετέχοντα στη μελέτη κάθε φορά. (Creswell 2011). Η μέθοδος αυτή, προσφέρει περισσότερη ευελιξία και επιτρέπει την περαιτέρω εμβάθυνση καθώς η αλληλεπίδραση των δύο ατόμων καθορίζει την πορεία της συνέντευξης δίνοντας ταυτόχρονα νέες πληροφορίες (Cohen, Manion & Morrison 2008). Ωστόσο με αυτού του είδους τις συνεντεύξεις μπορεί να μην παρθούν οι πληροφορίες που επιθυμεί ο ερευνητής γιατί δεν γνωρίζει εκ των προτέρων τις απαντήσεις και πως θα εξελιχθεί η συνέντευξη. Πέρα από αυτά, το θέμα της υποκειμενικότητας και του επηρεασμού του ερευνητή είναι μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου που μαζί με το χρόνο και τα προβλήματα κωδικοποίησης συμπληρώνουν ένα κατάλογο δυσκολιών που πρέπει να υπερνικηθούν (Creswell 2011). Δόθηκε ιδιαίτερη

προσοχή στον τρόπο εκφώνησης των ερωτήσεων και στον συνολικό αριθμό τους ώστε να μην υπάρχει προκατάληψη ούτε και να προκληθεί κούραση.

Το πρωτόκολλο των ημί-δομημένων συνεντεύξεων αποτελείτο από τρία μέρη τα οποία ανταποκρίνονται στα ζητούμενα που διερευνούσε η παρούσα έρευνα. Το πρώτο μέρος αποτελείτο από δέκα έξι (16) ερωτήματα διαβαθμισμένα και επιμέρους χωρισμένα ώστε να συλλεγούν πληροφορίες για την αυτεπάρκεια των μαθητών και μαθητριών της ΠΟ στο περιεχόμενο μιας επικείμενης έκθεσης ιδεών, στη δομή, στην έκφραση και στην ορθογραφία. Το δεύτερο μέρος περιλάμβανε τρία (3) ερωτήματα που αφορούσαν πιο γενικά τα επίπεδα αυτεπάρκειας –αυτοπεποίθησης στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά το πέρας της διδασκαλίας με τον ΔΠ. Το τρίτο μέρος περιλάμβανε δύο ερωτήσεις που διερευνούσαν τη στάση των μαθητών και μαθητριών προς τη συγκεκριμένη χρήση του ΔΠ (Παράρτημα Β).

Οι ερωτήσεις του πρωτοκόλλου υποβάλλονταν αρχικά με τη σειρά και στη συνέχεια ανάλογα με τον κάθε συνεντευξιαζόμενο και τη συζήτηση που δημιουργείτο, η πορεία της συνέντευξης διαφοροποιείτο. Σε κάθε μία από τις 15 συνεντεύξεις που έγιναν ενσωματώθηκαν και επιπλέον ερωτήματα τα οποία προκλήθηκαν από τις απαντήσεις των ίδιων των μαθητών και των μαθητριών. Σε κάποιες περιπτώσεις επίσης αφαιρέθηκαν ερωτήματα τα οποία απαντήθηκαν εξαρχής. Συνολικά μέσα από αυτά τα ερωτήματα εξετάστηκαν τα τρία βασικά ζητήματα του πειράματος όπως διατυπώνονται στα ερευνητικά ερωτήματα: ο επηρεασμός του ΔΠ στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου, η αύξηση της αυτεπάρκειας και γενικά αν η χρήση του ΔΠ στη διδασκαλία του εν λόγω αντικειμένου επιδοκιμάζεται ή αποδοκιμάζεται. Ο προκαθορισμός των ερωτήσεων και ο διαχωρισμός τους σε κατηγορίες διευκόλυνε επίσης σε κατοπινό στάδιο την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων (Ryan & Bernard 2000). Σίγουρα όμως στις συνεντεύξεις ο παράγοντας υποκειμενικότητα είναι πολύ δύσκολο να αποσοβηθεί τελείως και αυτό συνιστά ένα εγγενή περιοριστικό παράγοντα της παρούσας έρευνας.

3.3.1.1 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία Συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις ως εργαλεία εκπαιδευτικής έρευνας έχουν σημαντικές απειλές εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Το θέμα της εγκυρότητας κυρίως είναι ένα επίμονο πρόβλημα για τους ερευνητές, γιατί οι συμπεριφορές, οι απόψεις και οι προσδοκίες του ερευνητή υπονομεύουν την εγκυρότητα μαζί με τις τυχόν παρανοήσεις και των δύο

πλευρών, συνεντευκτής και συνεντευξιαζόμενου. Ο ερευνητής αναπόφευκτα επηρεάζει τον συνεντευξιαζόμενο και τα δεδομένα. Επίσης, η διατύπωση, το επίπεδο και το λεξιλόγιο των ερωτήσεων, η επισημότητα που θα δοθεί στην συνέντευξη, η κατανομή της δύναμης εξουσίας μεταξύ των δύο προσώπων είναι απειλές που περιορίζουν την εγκυρότητα της συνέντευξης και των δεδομένων της.

Αρχικά, για να αντιμετωπιστούν οι πιο πάνω απειλές χρειάστηκε να γίνει μια σύντομη πιλοτική εφαρμογή της συνέντευξης σε πέντε μαθητές που έτυχαν διδασκαλίας με ΔΠ στα πλαίσια φροντιστηριακών μαθητών με την οποία διορθώθηκαν δυσκολονόητα στοιχεία. Επίσης έγιναν διορθώσεις έτσι ώστε να δημιουργηθούν ερωτήσεις με αλληλουχία νοημάτων και δομή με σκοπό να είναι πιο εύκολη η κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων. Από την άλλη, ο παράγοντας της μεροληψίας περιορίστηκε με το γίνουν κάποιες διευκρινήσεις στους μαθητές και στις μαθήτριες (για παράδειγμα ότι οι απόψεις τους δεν κρίνουν την ερευνήτρια αλλά την αξιοποίηση του ΔΠ). Επίσης, αναφέρθηκε πολλές φορές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ότι δεν είναι απαραίτητο να δηλώσουν μόνο αρεσκεία αλλά και την τυχόν απαρέσκεια τους. Πριν από τις συνεντεύξεις δόθηκαν προκαταρκτικές επεξηγήσεις για τους στόχους της συνέντευξης και την προσφορά πρόσβασης στα αποτελέσματα της έρευνας μαζί με μια σύντομη αναδρομή στην αξιοποίηση για την οποία θα γινόταν λόγος. Διασφαλίστηκαν παράλληλα και θέματα άνεσης και οικειότητας, καθώς η ερευνήτρια ξεκίνησε να επισκέπτεται τους μαθητές και το τμήμα πριν την έναρξη της πειραματικής παρέμβασης και επειδή δίδαξε εκείνη την πειραματική ομάδα, οι μαθητές και οι μαθήτριες ένιωθαν άνετα μαζί της. Επιπλέον, προσέχθηκε ώστε να ακολουθηθεί η ίδια φραστική διατύπωση κάθε φορά. Τέλος, με τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις δόθηκε η δυνατότητα να αρθούν σημαντικά απρόβλεπτα ζητήματα, όπως η μη κατανόηση των ερωτημάτων.

Οι συνεντεύξεις έγιναν μια μέρα μετά το τέλος της παρέμβασης, στη βιβλιοθήκη του σχολείου σε ώρες που οι ίδιοι οι μαθητές επιθυμούσαν. Οι υποβοηθητικές ερωτήσεις-ενθάρρυνση και η ανοχή της σιωπής ήταν μια αρκετά αποτελεσματική τεχνική, ενώ η καταγραφή των μη λεκτικών παρεμβάσεων έδωσε περισσότερη εγκυρότητα στα δεδομένα των συνεντεύξεων. Ωστόσο προσέχθηκε ώστε οι διευκρινιστικές ερωτήσεις να μην προκαλούν αμυντικές αντιδράσεις, ούτε να χρησιμοποιούνται προβολικές τεχνικές. Παρόλο που θα ήταν χρήσιμο να γίνονταν επαναληπτικές συνεντεύξεις ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα των απαντήσεων των μαθητών και μαθητριών και σε

κατοπινό στάδιο, αυτό δεν ήταν κατορθωτό λόγω περιορισμένου χρόνου (Cohen, Manion & Morrison 2007).

Γενικά, η διατήρηση της ανεπισημότητας και η διασφάλιση της εχεμύθειας μαζί με την προσπάθεια της ερευνήτριας να αφουγκράζεται τι νομίζουν ή τι θέλουν να πουν οι συμμετέχοντες ήταν τρόποι με τους οποίους μειώθηκαν οι απειλές της εγκυρότητας. Όσον αφορά στην ερευνήτρια η ευαισθησία, η ενσυναίσθηση και η καλή μνήμη αποτελούν σημαντικά γνωρίσματα που συνέβαλαν στη μείωση των προβλημάτων. Επίσης, ήταν βοηθητική η προσπάθεια της ερευνήτριας να συμπάσχει και να παρακολουθεί ενεργά την πορεία των απαντήσεων, λαμβάνοντας υπόψη και τη λεκτική επικοινωνία και τον τρόπο με τον οποίο τα υποκείμενα απαντούσαν. Χρειάστηκε επιπλέον να είναι κριτική ώστε να διατυπώνει ερωτήσεις που να ελέγχουν την αξιοπιστία, τη συνέπεια και την εγκυρότητα των δηλώσεων. Η πλήρης και λεπτομερής καταγραφή των δεδομένων της συνέντευξης αμέσως μετά την ολοκλήρωση τους μείωσε τα περιθώρια παραποίησης των δηλώσεων.

3.3.2 Ανάλυση Ποιοτικών Δεδομένων

Μόλις ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις ακολούθησε η διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων. Στα δεδομένα από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις έγινε ανάλυση περιεχομένου με στόχο τη διερεύνηση των απόψεων /στάσεων των μαθητών και μαθητριών για το βαθμό αυτεπάρκειας που τους έδωσε η συγκεκριμένη αξιοποίηση. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν έδωσαν τις βασικές απόψεις της ΠΟ για τη συγκεκριμένη χρήση του ΔΠ.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια μέθοδος για την μελέτη κειμένων προφορικών και γραπτών που εστιάζει στην καταμέτρηση της συχνότητας σε διάφορα επίπεδα δομής του λόγου όπως λέξεις, φράσεις, προτάσεις και παραγράφους (Berg 2009, Weber 1990). Επειδή η συχνότητα εμφάνισης των λέξεων και φράσεων δεν είναι από μόνη της ενδεικτική, αναμένεται ο ερευνητής να δείξει ικανότητα αντίληψης και λήψης αποφάσεων κατά τη διάρκεια επεξεργασίας των στοιχείων που έχει μπροστά του ακολουθώντας μια απαιτητική διαδικασία σε φάσεις ώστε να εξαχθούν έγκυρα αποτελέσματα.

Στην παρούσα έρευνα αρχικά έγινε πολλαπλή ανάγνωση των δεδομένων των συνεντεύξεων, σε μια προκαταρκτική διερεύνηση (preliminary exploratory analysis) (Creswell 2011) και στη συνέχεια η χειρόγραφη καταγραφή των δεδομένων μεταφέρθηκε στο πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου. Ακολούθως, η ερευνήτρια απέκτησε μια αίσθηση της συνέντευξης ως συνόλου και πάρθηκαν σημειώσεις τύπου υπομνήματος ώστε να γίνει ευκολότερη η μεταβίβαση στην κωδικοποίηση των δεδομένων (coding process) (Creswell 2011). Καταμετρήθηκαν εκείνα τα στοιχεία λόγου, όμοιες φράσεις ή υπώνυμες που συνιστούσαν απαντήσεις σε κάθε ερώτημα και δημιουργήθηκαν κατηγορίες μέσω της επαγωγικής κατηγορικής κωδικοποίησης και της ρεαλιστικής εκτίμησης των δεδομένων, όπου κάθε κατηγορία είναι μια ομάδα λέξεων ή φράσεων που μεταφέρουν παρόμοιο μήνυμα. Η διαδικασία ανάλυσης ξεκίνησε με τον καθορισμό λέξεων –κλειδιών κατά τη διάρκεια του ελέγχου των κειμένων σύμφωνα με την αρχή της ανοικτότητας (Hoffmann-Riem 1980). Αυτές οι φράσεις αποτέλεσαν μονάδες ανάλυσης καθώς ήταν εύκολα διακριτές από τις υπόλοιπες και αναφέρονταν σε διαφορετικά θέματα. Μικρότερες λέξεις ή φράσεις αποτέλεσαν μικρότερες μονάδες ανάλυσης που ανάλογα εντάχθηκαν στις μεγαλύτερες θεματικές κατηγορίες, που είναι αυτόνομες και όπου χρειάστηκε δημιουργήθηκαν οικογένειες θεμάτων. Οι κωδικοί αναφέρονται σε διάφορα θέματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις φτάνοντας στο στάδιο της λιτής κωδικοποίησης (lean coding). Στη συνέχεια έγινε εκ νέου κωδικοποίηση ώστε να προκύψουν κατηγορίες μελέτης όπως αναφορές σε πρακτικά οφέλη, στις δραστηριότητες, στο μαθησιακό κλίμα. Τελιώνοντας έγινε η διαδικασία χωρισμού των θεμάτων σε τμήματα και η απόδοση επικεφαλίδων (Creswell 2011).

3.4 Δείγμα

Στην πρώτη φάση της έρευνας έλαβαν μέρος δύο υφιστάμενα τμήματα πρώτης Λυκείου ενός Λυκείου στην επαρχία Λάρνακας. Παρόλο που η εγκυρότερη σχεδίαση της πειραματικής έρευνας στηρίζεται στη τυχαία δειγματοληψία, πραγματολογικοί περιορισμοί δεν επέτρεψαν τη λήψη ενός στατιστικά τυχαίου δείγματος από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού των δημόσιων Λυκείων της Κύπρου κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018. Η επιλογή του Λυκείου έγινε με βολική δειγματοληψία καθώς η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση στο συγκεκριμένο σχολείο λόγω προσωπικών γνωριμιών με το

εκπαιδευτικό προσωπικό. Επομένως, η εν λόγω δειγματοληπτική στρατηγική δεν παρέχει τη δυνατότητα γενίκευσης στον ευρύτερο πληθυσμό.

Τα δύο τμήματα που επιλέγηκαν ήταν Α΄ Λυκείου γιατί γενικά δεν έχουν βαρυφορτωμένη ύλη σε σχέση με τις άλλες δύο τάξεις του Λυκείου. Τα δύο τμήματα περιλάμβαναν 15 μαθητές το καθένα, οι οποίοι επέλεξαν «Οικονομική κατεύθυνση» μαθημάτων σπουδών. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει την κατανομή των δύο φύλων στα δύο τμήματα. Η πλειοψηφία των μαθητών και στα δύο τμήματα ήταν κορίτσια. Με βάση το στατιστικό κριτήριο χ^2 τα δύο τμήματα δεν διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς τη σύνθεση τους με βάση το φύλο ($\chi^2=136$, $df=1$, $p=0,713$).

	Ομάδα Ελέγχου		Πειραματική ομάδα	
	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό
Αγόρια	7	46,7	6	40
Κορίτσια	8	53,3	9	60
Σύνολο	15	100	15	100

Πίνακας 2. Δείγμα ψευδοπειραματικής έρευνας

Πριν την πειραματική παρέμβαση κρίθηκε απαραίτητο να ληφθούν αρχικές μετρήσεις που να επαληθεύουν την ισοδυναμία των δύο τμημάτων. Η ισοδυναμία των ομάδων αφορούσε στην γραπτή επίδοση, στην αυτεπάρκεια και στην αυτοαποτελεσματικότητα. Μετρήσεις έγιναν και για τον βαθμό αρεσκείας της θεματικής ενότητας και για τις δύο ομάδες.

Για να διαπιστωθεί η ισοδυναμία των ομάδων στις γραπτές δεξιότητες συλλέγηκαν πληροφορίες για την αρχική επίδοση των ομάδων από την πρώτη επίσημη γραπτή δοκιμασία παραγωγής γραπτού λόγου, την Έκθεση Ιδεών του πρώτου τετράμηνου των μαθητών της Α΄ Λυκείου στο πρώτο θεματικό κύκλο «Γλωσσομάθεια» (ΥΠΠ:2018). Με βάση τον Πίνακα 3, η ΟΕ σημείωσε υψηλότερη μέση συνολική επίδοση στην γραπτή έκθεση στο πρώτο τετράμηνο από την ΠΟ. Η διαφορά όμως αυτή με βάση το κριτήριο Mann-Whitney U Test ($U=76,50$ $p>0,05$) δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Σε σχέση με τα αναλυτικά κριτήρια γραπτών δεξιοτήτων και πάλι η ΟΕ σημείωσε υψηλότερες μέσες επιδόσεις από την ΠΟ. Οι διαφορές αυτές με βάση το κριτήριο Mann-Whitney U Test δεν ήταν στατιστικά σημαντικές με μόνη εξαίρεση τη διαφορά επίδοσης

στο κριτήριο του Περιεχομένου ($U=64,50$, $p<0,045$). Επομένως, με βάση τα πιο πάνω ευρήματα οι δύο ομάδες θεωρούνται ισοδύναμες ως προς τη συνολική τους επίδοση αλλά και ως προς τις επιδόσεις τους στα κριτήρια Δομής, Έκφρασης και Ορθογραφίας. Στο κριτήριο του Περιεχομένου υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των δύο ομάδων άρα κατά συνέπεια οι δύο ομάδες δεν θεωρούνται ισοδύναμες στο εν λόγω κριτήριο.

	Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου
Μέση Συνολική Επίδοση	21,73	23,90
Αναλυτική Επίδοση στα Κριτήρια Αξιολόγησης		
Περιεχόμενο	6,01	6,91
Δομή	6,53	6,98
Έκφραση	6,38	7,26
Ορθογραφία	2,13	2,93

Πίνακας 3. Ισοδυναμία των ομάδων ως προς την επίδοση στην Έκθεση Ιδεών του πρώτου τετράμηνου.

Οι αρχικές μετρήσεις του επιπέδου αυτεπάρκειας των δύο ομάδων κατέδειξαν ότι η ΠΟ δήλωσε υψηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας από ότι η ΟΕ στα τρία από τα τέσσερα κριτήρια: Δομής, Έκφρασης και Ορθογραφίας. Η ΟΕ σημείωσε υψηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας στο κριτήριο του Περιεχομένου και σε σχέση με τον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας. Οι πιο πάνω διαφορές δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές με βάση το κριτήριο Mann-Whitney U Test , επομένως οι δυο ομάδες παρουσιάζονται ισοδύναμες σε σχέση με τον βαθμό αυτεπάρκειας στα επιμέρους κριτήρια (Περιεχόμενο: $U=108$, $p>0,05$, Δομή: $U=106$, Έκφραση: $U=85$ $p>0,05$, και Ορθογραφία: $U=67$ $p>0,05$) (Πίνακας 4.) αλλά και σε σχέση με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους ($U= 106,50$ $p>0,05$).

Αναλυτική Αξιολόγησης	Επίδοση στα Κριτήρια	Πειραματική Ομάδα	Ομάδα Ελέγχου
Αυτεπάρκεια Περιεχομένου		62,42	66,00
Αυτεπάρκεια Δομής		68,80	67,80
Αυτεπάρκεια Έκφρασης		71,83	66,25
Αυτεπάρκεια Ορθογραφίας		77,77	65,11
Γενική αυτοαποτελεσματικότητα		3,20	3,25

Πίνακας 4. Ισοδυναμία ομάδων ως προς την Αυτεπάρκεια και Αυτοαποτελεσματικότητα.

Τέλος, δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες και ως προς το βαθμό αρεσκείας του θεματικού κύκλου «Διάλογος δύο γενεών» πάνω στον οποίο έγινε η πειραματική παρέμβαση, σύμφωνα με το κριτήριο χ^2 (έλεγχος ανεξαρτησίας) ($\chi^2=2,961$, $df=3$, $p>0,05$).

Στη δεύτερη φάση της έρευνας (ποιοτική) συμμετείχαν μόνο οι μαθητές της ΠΟ δηλαδή οι μαθητές στους οποίους έγινε η παρέμβαση ώστε να δοθούν περισσότερες πληροφορίες για την συγκεκριμένη παρέμβαση και να διερευνηθούν εις βάθος πιθανές συσχετίσεις μεταξύ του ΔΠ με τις γραπτές δεξιότητες των μαθητών και με τα επίπεδα αυτεπάρκειας τους και τις στάσεις τους απέναντι στην αξιοποίηση του ΔΠ.

3.5 Θέματα Πρόσβασης

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνα κρίθηκε απαραίτητο να ακολουθηθούν οι απαιτούμενες διαδικασίες για την εξασφάλιση άδειας από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (ΚΕΕΑ) Κύπρου με την συμπλήρωση της ειδικής φόρμας αναλυτικής περιγραφής της εκπαιδευτικής έρευνας. Όταν εξασφαλίστηκε άδεια από τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας της Κύπρου, εξασφαλίστηκε επιπρόσθετα ειδική άδεια από τη διευθύντρια του Λυκείου (Παράρτημα Γ)

Αρχικά, κρίθηκε απαραίτητο να γίνει μια πρώτη γνωριμία με τους μαθητές και μαθήτριες της ΠΟ ώστε να προετοιμαστεί κατάλληλα το κλίμα για την παρέμβαση που θα ακολουθούσε. Δόθηκε επιστολή στους μαθητές και μαθήτριες της ΠΟ και της ΟΕ μέσω της οποίας ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και τη σημασία της τόσο για τους ίδιους όσο και για τους καθηγητές τους. Επιπρόσθετα, ζητήθηκε σχετική άδεια για τη συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών στην έρευνα από τους γονείς τους (Παράρτημα Γ).

Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις έγιναν στο χώρο της βιβλιοθήκης του Λυκείου, αμέσως μετά την ολοκλήρωση της πειραματικής παρέμβασης. Οι συνεντεύξεις έγιναν σε ατομική βάση. Όπως έγινε σε όλες τις παρεμβάσεις της ερευνήτριας και οι συνεντεύξεις έγιναν

στην παρουσία της καθηγήτριας του τμήματος στο χώρο της βιβλιοθήκης του σχολείου. (Παράρτημα Γ).

3.6 Ηθικά Διλήμματα

Θέματα ηθικής και δεοντολογίας προκύπτουν σε κάθε έρευνα και ειδικότερα σε έρευνες που αφορούν συμμετέχοντες ανήλικους και δη μαθητές και μαθήτριες, που ανήκουν στις ευάλωτες ομάδες πληθυσμού (Tangen 2014). Τα ηθικά διλήμματα ως μέρος του μεθοδολογικού σχεδιασμού αφορούν στη διατήρηση των δικαιωμάτων συνειδητής συναίνεσης καθώς οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν το δικαίωμα να μην συμμετέχουν στις μετρήσεις του ερωτηματολογίου και των συνεντεύξεων της πειραματικής παρέμβασης και στην προστασία των προσωπικών δεδομένων μέσω της τήρησης εμπιστευτικότητας. Γι' αυτό, αρχικά, επειδή πρόκειται για έρευνα που υλοποιήθηκε σε δημόσιο σχολείο δηλαδή σε πραγματικό περιβάλλον με μαθητές και μαθήτριες, σχεδιάστηκαν συνοδευτικές επιστολές για τους συμμετέχοντες και τους γονείς τους ώστε να διασφαλιστεί η θέληση για συμμετοχή τους μετά από την ενημέρωσή τους.

Οι συνοδευτικές επιστολές ενημέρωσαν ευρύτερα τους συμμετέχοντες και τους γονείς τους για την ερευνήτρια και την έρευνα, το θέμα και τον σκοπό της. Έγινε ειδική αναφορά στην άδεια που διασφαλίστηκε από το ΚΕΕΑ, στο πληθυσμό της έρευνας καθώς και στα εργαλεία με τα οποία μετρήθηκαν οι επιδόσεις και τα επίπεδα αυτεπάρκειας. Δόθηκαν επίσης πληροφορίες σχετικά με τη χρονική διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και των συνεντεύξεων και διευκρινίστηκε ότι θα ήταν ενήμερη και παρούσα η αρμόδια καθηγήτρια του τμήματος σε κάθε στάδιο της έρευνας. Τέλος, τονίστηκε ότι τα δεδομένα που συλλέχθηκαν θα χρησιμοποιηθούν μόνο στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, εκτός από τα δεδομένα των επιδόσεων στην παραγωγή γραπτού λόγου που χρησιμοποιήθηκαν και για σκοπούς βαθμολόγησης των μαθητών και μαθητριών στο δεύτερο τετράμηνο.

Παρόλο που δεν υπήρχε ανωνυμία (καθώς τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις έπρεπε να είναι ταυτοποιημένα) ωστόσο διασφαλίστηκε η προστασία της ανωνυμίας και η εμπιστευτικότητα των δεδομένων καθώς δεν είχε κανένας πρόσβαση σ' αυτά άλλος εκτός από την ερευνήτρια και την αρμόδια καθηγήτρια. Δόθηκαν επίσης διαβεβαιώσεις ότι τα δεδομένα του ερωτηματολογίου και των συνεντεύξεων δεν θα χρησιμοποιηθούν για τίποτε άλλο παρά μόνον για την εκπλήρωση του κεντρικού σκοπού της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, επειδή η διδασκαλία αφορούσε ύλη του επίσημου αναλυτικού προγράμματος οι μαθητές και μαθήτριες δεν μπορούσαν να μη συμμετάσχουν στην

γραφτή αξιολόγηση καθώς η αξιολόγηση με δοκίμιο είναι απαραίτητη για τη βαθμολόγηση τους στο τέλος των τετράμηνων. Έτσι μέσω αυτής της συνθήκης η εθελοντική συμμετοχή ίσχυε μόνο για το ερωτηματολόγιο και τη συνέντευξη.

Έγινε από την αρχή απόλυτα ξεκάθαρο ότι οι απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών της ΠΟ θα αντιμετωπιστούν με απόλυτη ανωνυμία και εμπιστευτικότητα, αφού τονίστηκε ότι στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση του ΔΠ και όχι να αξιολογηθούν μονομερώς οι μαθητικές επιδόσεις με αλλότριους σκοπούς. Δόθηκε επίσης στους συμμετέχοντες να καταλάβουν ότι εκτιμάται ο χρόνος και η ώρα που θα σπαταλήσουν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και στη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ενώ δεν έγινε κατάχρηση ούτε του διδακτικού χρόνου ούτε του ελεύθερου χρόνου των μαθητών και μαθητριών καθώς και οι συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια δεν ήταν μεγάλης διάρκειας και έκτασης αντίστοιχα. Σε καμία περίπτωση δεν βρέθηκαν οι συμμετέχοντες σε άβολη στιγμή καθώς ούτε οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου ούτε της συνέντευξης δεν είχαν τέτοια πρόθεση. Τέλος, τηρήθηκαν οι παράγοντες μείωσης των ηθικών διλημάτων όπως συνειδητή συναίνεση, η ανωνυμία, η εμπιστευτικότητα, όμως δεν γνωστοποιήθηκε στους μαθητές και στις μαθήτριες η δυνατότητα τους να επαληθεύσουν τις απαντήσεις τους στις συνεντεύξεις. (Cohen & Manion 2002).

3.7 Περιορισμοί

Από την παρούσα εκπαιδευτική έρευνα και τις ιδιαιτερότητες της ψευδοπειραματικής της φύσης προέκυψαν μεθοδολογικοί και πραγματολογικοί περιορισμοί. Αρχικά, η βολική δειγματοληψία σύμφωνα με την οποία ως δείγμα χρησιμοποιούνται τα πλησιέστερα άτομα-ομάδες/τάξεις επειδή είναι διαθέσιμα και βολικά, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό, μαθητές και μαθήτριες της μέσης εκπαίδευσης (Creswell 2011) και αποτελεί έναν πρώτο περιορισμό της παρούσας έρευνας. Σημαντικοί περιορισμοί της παρούσας μελέτης οφείλονται κυρίως στο μη αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών και μαθητριών, οι οποίοι προέρχονται από ένα μόνο σχολείο καθώς η παρούσα έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια του ισχύοντος προγράμματος με σκοπό την μικρότερη δυνατή αναστάτωση του σχολικού προγράμματος. Αν και αυτό δεν υποβαθμίζει την αξία των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας, τα αποτελέσματα θα πρέπει να εξεταστούν κριτικά και αξίζει να επιβεβαιωθούν με νέες μελέτες που θα έχουν αντίστοιχο σχεδιασμό και στοχοθεσία, ευρύτερη διάρκεια και πληθυσμό.

Κατά δεύτερον, ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων (30), οι οποίοι αντλήθηκαν από τα υφιστάμενα τμήματα ενός Λυκείου στην επαρχία Λάρνακας οδήγησαν στην αδυναμία χρήσης παραμετρικών κριτηρίων συσχέτισης και γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε όλο τον πληθυσμό. Επιπλέον, ο περιορισμένος χρόνος (5 διδακτικές περίοδοι) αξιοποίησης του ΔΠ ώστε να μην διαταραχθεί ο υφιστάμενος και προκαθορισμένος προγραμματισμός του σχολικού αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος, περιόρισε και την ανάδειξη περισσότερων στοιχείων για τη γλωσσική βελτίωση, καθώς οι γραπτές δεξιότητες απαιτούν μια μακροχρόνια διαδικασία αλλαγής για να βελτιωθούν και σε τόσο μικρή διάρκεια παρέμβασης οι πιο σύνθετοι στόχοι που αφορούν την αναβάθμιση της διδασκαλίας συμβάλλοντας στην μεταρρυθμιστική διαδικασία δεν μπορούν να επιτευχθούν μόνο στα πειραματικά πλαίσια της παρούσας ψευδοπειραματικής έρευνας. Επομένως, η παρούσα έρευνα προσφέρει μια δειγματική και πειραματική αξιοποίηση του ΔΠ στη διδασκαλία και δεν αποτελεί ολοκληρωμένη ενσωμάτωση του ΔΠ, αφού τέτοιου μεγέθους ενσωματώσεις δύνανται να πραγματοποιηθούν μετά από σειρά επίσημων πολιτικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Στις εκπαιδευτικές έρευνες που αφορούν την μελέτη θεμάτων εκπαιδευτικής μεθοδολογίας, πρακτικής και δεξιοτήτων συνιστάται η μεγαλύτερη διάρκεια της έρευνας ώστε να διαφανούν περισσότερες αλλαγές και επηρεασμοί, οι οποίοι σε αυτό τον τομέα είναι δύσκολο να διαφανούν σε σύντομο χρονικό διάστημα (Albaaly & Higgins 2012). Επίσης, η αδυναμία διεξαγωγής περισσότερων μετρήσεων σε άλλους θεματικούς κύκλους περιόρισε τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Επιπλέον, επειδή το ζήτημα των χαμηλών επιδόσεων του γλωσσικού μαθήματος δεν είναι πρόσφατο πρόβλημα αλλά χρόνιο, επιβάλλεται να μελετηθούν και να αντιμετωπιστούν κάποια εγκατεστημένα προβλήματα που αφορούν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και διδακτικής. Επομένως, η παρούσα αξιοποίηση του ΔΠ δεν αποτελεί πανάκεια στη λύση αυτών των χρόνιων ζητημάτων που συνδέονται με τις αδυναμίες των μαθητών στη συγγραφή αλλά μελετά την πιθανή συμβολή ενός τεχνολογικού εργαλείου (ΔΠ) συμπληρωματικά με τις διδακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους στη βελτίωση των γραπτών επιδόσεων των μαθητών.

Σημαντικός επιμέρους περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας είναι το ότι παρόλο που ακολουθήθηκε ακριβώς η ίδια διαδικασία διδασκαλίας στις δύο ομάδες, στην ΠΟ η

διδασκαλία πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια και στην ομάδα ελέγχου από την υφιστάμενη καθηγήτρια του τμήματος. Επιπλέον, περιορισμό αποτελεί η επιλογή να αξιολογηθούν τα δοκίμια από ένα άτομο, την ερευνήτρια, και ότι το θέμα των δοκιμών αξιολόγησης ήταν διαφορετικό στην πρώτη και τη δεύτερη αξιολόγηση. Σημαντικό περιοριστικό παράγοντα αποτελεί επίσης ότι η ερευνήτρια κατά την αξιολόγηση των δοκιμών γνώριζε αν ένα δοκίμιο προερχόταν από τον προ-έλεγχο ή τον μετά-έλεγχο λόγω του διαφορετικού θέματος με το οποίο καταπιάνονταν τα δύο δοκίμια. Για τους λόγους αυτούς ελλοχεύει ο κίνδυνος του σφάλματος του ερευνητή (experimenter bias) στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Βέβαια οι περιορισμοί αυτοί προέκυψαν από τις εγγενείς πρακτικές δυσκολίες που έχει κάθε ψευδοπειραματική έρευνα που πραγματοποιείται σε επίσημο εκπαιδευτικό χώρο, σε πραγματικό χρόνο. Ο κίνδυνος αυτός αμβλύθηκε σε κάποιο βαθμό καθώς η ερευνήτρια και η αρμόδια καθηγήτρια λειτούργησαν κάτω από συνεννόηση επιδιώκοντας την ακολουθία των ίδιων δραστηριοτήτων και μεθόδων διδασκαλίας.

Επιπλέον, το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες δεν είναι δυστυχώς εξοικειωμένοι ούτε με τα τεχνολογικά εργαλεία τύπου ΔΠ αλλά ούτε και με τις σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας (συνεργατικής, διαφοροποιημένη, μαθητοκεντρική) με αποτέλεσμα στις διάφορες συγκρίσεις που γίνονται μετά από μια πειραματική παρέμβαση να χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη και η μη εξοικείωση των συμμετεχόντων με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκαν μαζί με την επίσης ανοίκεια χρήση των ΤΠΕ στο μαθησιακό περιβάλλον. Τέλος, ο μη έλεγχος των αναλύσεων που προέκυψαν από τις ημι-δομημένες συνεντεύξεις από τους ίδιους τους συντευξιαζόμενους δημιουργεί την αμφιβολία αλλοίωσης των δεδομένων σύμφωνα με την υποκειμενική κρίση της ερευνήτριας. Ωστόσο, σε κάθε ποιοτική έρευνα και ειδικά σε συνεντεύξεις είναι πρωταγωνιστικός ο ρόλος των ερευνητών και μέσα από την προσεκτική καταγραφή των απαντήσεων και την πιο κλειστή ανάλυση των δεδομένων αποσοβήθηκε και αυτός ο κίνδυνος.

Όπως συμβαίνει στις πειραματικές έρευνες έτσι και εδώ υπήρχαν περιορισμοί από το γεγονός ότι δεν μπορούσαν να εντοπιστούν και να ελεγχθούν όλοι οι παράγοντες που επαφίονταν στις πραγματικές συνθήκες της τάξης. Επίσης, στη συγκεκριμένη έρευνα έγινε βασικός έλεγχος των παραγόντων: μέθοδοι διδασκαλίας, είδη δραστηριοτήτων και σχέδιο μαθήματος και παρόλο που υπήρξε συνεννόηση μεταξύ ερευνήτριας και αρμόδιας

καθηγήτριας δεν δύναται να υπάρξει απόλυτος έλεγχος του παράγοντα «εκπαιδευτικός». Τα προσωπικά χαρακτηριστικά της ερευνήτριας μετέσχαν της πειραματικής παρέμβασης και οι ιδιαίτεροι παράγοντες του σχολικού συγκείμενου είναι δυνατό να επηρέασαν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα

Το κεφάλαιο αυτό αποσκοπεί να παρουσιάσει τα αποτελέσματα των αναλύσεων των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Για την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν στατιστικά κριτήρια τόσο της περιγραφικής όσο και της επαγωγικής στατιστικής. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων αφορούσε στην: α) περιγραφική ανάλυση των γραπτών επιδόσεων των μαθητών και των μαθητριών στην παραγωγή γραπτού λόγου για κάθε ομάδα ξεχωριστά (πειραματική και ομάδα ελέγχου) πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση/συμβατική διδασκαλία, β) περιγραφική ανάλυση των επιπέδων αυτεπάρκειας στην παραγωγή γραπτού λόγου για κάθε ομάδα πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση/συμβατική διδασκαλία και γ) διερεύνηση διαφορών στην επίδοση και στην αυτεπάρκεια μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών (πριν και μετά την παρέμβαση) για κάθε ομάδα ξεχωριστά αλλά και μεταξύ των δύο ομάδων. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις ατομικές συνεντεύξεις της ΠΟ αφορούσε κυρίως στις απόψεις των μαθητών και μαθητριών για το αν τους ενδυνάμωσε ως προς την αυτεπάρκεια γραφής και γενικά για τη συγκεκριμένη διδασκαλία με ΔΠ.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων γίνεται κυρίως στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας. Επομένως αρχικά παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε σχέση με ενδεχόμενες επιδράσεις του ΔΠ στη βελτίωση των δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας, δομής, έκφρασης και οργάνωσης του λόγου των μαθητών και μαθητριών και των δύο ομάδων (πρώτο ερευνητικό ερώτημα). Έπειτα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε σχέση με τις ενδεχόμενες επιδράσεις της χρήσης του ΔΠ στην αυτεπάρκεια σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου και των δύο ομάδων (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα). Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων της ΠΟ σχετικά με τις απόψεις και στάσεις των μαθητών και μαθητριών για την αυτεπάρκεια γραφής και την αξιοποίηση γενικά του ΔΠ στη διδασκαλία.

4.1 Επίδραση στις Γραπτές Δεξιότητες Παραγωγής γραπτού Λόγου

Οι δεξιότητες των μαθητών και μαθητριών στην παραγωγή γραπτού λόγου αξιολογήθηκαν με δύο δοκίμια, ενός αρχικού σε διαφορετικό θεματικό κύκλο («Γλωσσομάθεια») και ενός τελικού κειμένου στο θεματική κύκλο «Διάλογος δύο Γενεών» (Χάσμα Γενέων) το οποίο χορηγήθηκε στις δύο ομάδες μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και της συμβατικής διδασκαλίας. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, τα δύο δοκίμια αξιολογήθηκαν στη βάση τεσσάρων κριτηρίων τα οποία αφορούσαν στη Δομή, στο Περιεχόμενο, στην Έκφραση και στην Ορθογραφία με συνολική βαθμολογία τις 40 μονάδες, σύμφωνα με τις οδηγίες του ΥΠΠ. Τα τρία κριτήρια Δομής, Περιεχομένου και Έκφρασης βαθμολογήθηκαν με 12 μονάδες το καθένα και το κριτήριο της Ορθογραφίας με 4 μονάδες. Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της κάθε ομάδας, πειραματικής και ελέγχου, στα δύο αυτά δοκίμια ξεχωριστά σε σχέση με τη συνολική επίδοση αλλά και σε σχέση με τις επιδόσεις στις επιμέρους δεξιότητες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στο τέλος παρουσιάζονται οι συγκρίσεις μεταξύ των δύο ομάδων.

4.1.1 Βαθμός αρεσκείας της θεματικής ενότητας «Διάλογος δύο γενεών»

Πριν τη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας θεωρήθηκε αναγκαίο να γίνει αναφορά στον βαθμό αρεσκείας του θέματος στο οποίο εξετάστηκαν οι μαθητές στην παραγωγή λόγου. Στο δεύτερο ερωτηματολόγιο (το οποίο μετρούσε κυρίως την αυτεπάρκεια και αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών) που χορηγήθηκε στους μαθητές μετά το τέλος της πειραματικής αξιοποίησης για την ΠΟ και στο τέλος της συμβατικής διδασκαλίας της θεματικής ενότητας για την ΟΕ συμπεριλήφθηκε μία ερώτηση σχετικά με τον βαθμό αρεσκείας της θεματικής ενότητας «Διάλογος δύο γενεών». Οι μαθητές έδωσαν τις απαντήσεις τους σε κλίμακα με τρεις βαθμίδες: «Καθόλου/Λίγο», «Μέτρια» και «Πολύ/Πάρα πολύ». Η πλειοψηφία των μαθητών της ΠΟ (60%, 9 από τους 15) δήλωσε ότι τους αρέσει «Πολύ» το θέμα «Διάλογος δύο γενεών», ενώ η πλειοψηφία της ΟΕ δήλωσε ότι της αρέσει σε μέτριο βαθμό (47%, 7 από τους 15) (Πίνακας 5). Για να διερευνηθεί αν υπάρχει διαφορά στον βαθμό αρεσκείας της θεματικής ενότητας ανάμεσα στις δύο ομάδες χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό κριτήριο χ^2 (έλεγχος ανεξαρτησίας). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης βρέθηκε να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών: ομάδες και βαθμός αρεσκείας ($\chi^2=2,965, p>0,05$). Επομένως, οι δύο ομάδες δεν διαφοροποιούνται σε

στατιστικά σημαντικό βαθμό ως προς το βαθμό αρεσκείας τους σε σχέση με το θεματικό κύκλο «Διάλογος δύο Γενεών» (Χάσμα Γενεών).

ΟΜΑΔΕΣ		Μου αρέσει το θέμα «Διάλογος δύο γενεών» που διδάχθηκα αυτό το τετράμηνο.»		
		Καθόλου/ Λίγο	Μέτρια	Πολύ/Πάρα Πολύ
ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ	N	2	4	9
	%	13,30	26,70	60,00
ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ	N	3	7	5
	%	20,00	46,70	33,30

Πίνακας 5. Βαθμός αρεσκείας της Θεματικής Ενότητας «Διάλογος δύο γενεών»

4.1.2 Δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου πειραματικής ομάδας.

Οι μέσοι όροι της συνολικής επίδοσης των μαθητών της ΠΟ στο δοκίμιο πριν και μετά την παρέμβαση ήταν 21,73 (ΤΑ: 1,19) και 24,76 (ΤΑ:1,39) αντίστοιχα. Ο μέσος όρος της συνολικής επίδοσης της ΠΟ μετά την αξιοποίηση του ΔΠ στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου σημείωσε αύξηση, σε σύγκριση με την αρχική επίδοση στο πρώτο τετράμηνο. Για να διερευνηθεί αν η διαφορά στις μέσες επιδόσεις πριν και μετά την παρέμβαση ήταν στατιστικά σημαντική χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Wilcoxon Signed Rank Test. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η διαφορά αυτή μεταξύ των επιδόσεων της ΠΟ στην παραγωγή γραπτού λόγου πριν και μετά την παρέμβαση ήταν στατιστικά σημαντική ($z=-3,041$, $p<0,05$). Επομένως, για την ΠΟ σημειώθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση της συνολικής επίδοσης στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά την παρέμβαση.

Διερευνώντας περαιτέρω τις επιδόσεις των μαθητών της ΠΟ στα επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης των βασικών γραπτών δεξιοτήτων διαφάνηκαν τα εξής στοιχεία. Στο αρχικό δοκίμιο ο υψηλότερος μέσος όρος επίδοσης ανάμεσα στα τρία κριτήρια που βαθμολογούνται με 12 μονάδες ήταν στο κριτήριο της Δομής (6,53) και ο χαμηλότερος στο κριτήριο του Περιεχομένου (6,01). Στο τελικό δοκίμιο, οι μαθητές είχαν υψηλότερη επίδοση επίσης στο κριτήριο της Δομής (7,97) και χαμηλότερη στο κριτήριο της Έκφρασης (7, 06). Στο τελικό δοκίμιο ο μέσος όρος επίδοσης αυξήθηκε για τα κριτήρια της Δομής, του Περιεχομένου και της Έκφρασης. Εξάιρεση αποτελεί το κριτήριο της Ορθογραφίας (Πίνακας 6). Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος επίδοσης όσον αφορά στο

Περιεχόμενο μετά την πειραματική παρέμβαση αυξήθηκε κατά 1,70 μονάδες, στο κριτήριο της Δομής αυξήθηκε κατά 1,44 μονάδες και στο κριτήριο της Έκφρασης σημειώθηκε αύξηση κατά 0,68 μονάδες. Στο κριτήριο της Ορθογραφίας παρατηρήθηκε μείωση της μέσης επίδοσης.

Κριτήριο αξιολόγησης	Χρόνος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Περιεχόμενο	Πριν	6,01	1,58
	Μετά	7,70	1,81
Δομή	Πριν	6,53	1,71
	Μετά	7,97	1,95
Έκφραση	Πριν	6,38	1,89
	Μετά	7,06	1,70
Ορθογραφία	Πριν	2,13	1,46
	Μετά	1,93	1,48

Πίνακας 6. Επίδοση στα επιμέρους κριτήρια Πειραματικής Ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τους μέσους κατάταξης (mean ranks) για τις επιδόσεις των μαθητών της ΠΟ στα επιμέρους κριτήρια πριν και μετά την παρέμβαση. Θετικοί μέσοι κατάταξης σηματοδοτούν υψηλότερη βαθμολογία στο δοκίμιο που δόθηκε μετά την παρέμβαση ενώ αρνητικοί μέσοι κατάταξης σηματοδοτούν υψηλότερη βαθμολογία στο δοκίμιο που δόθηκε πριν την παρέμβαση. Σύμφωνα με τον Πίνακα 7 στα επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης του Περιεχόμενο, της Δομής, και της Έκφραση παρουσιάστηκαν περισσότεροι θετικοί παρά αρνητικοί μέσοι όροι κατάταξης. Στο κριτήριο της Ορθογραφίας η πλειοψηφία των μαθητών και μαθητριών δεν σημείωσε μεταβολή. Για να διερευνηθεί αν οι διαφορές αυτές που παρουσιάστηκαν στις επιδόσεις ήταν στατιστικά σημαντικές χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Wilcoxon test. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές βελτιωμένες επιδόσεις στα κριτήρια Περιεχομένου ($Z=-3,175$, $p>0,05$) και Δομής ($z=-2,908$) για τους μαθητές και τις μαθήτριες της ΠΟ μετά την παρέμβαση.

Κριτήριο αξιολόγησης	N	Μέσοι κατάταξης	Wilcoxon test	Στατιστική σημαντικότητα	
Περιεχόμενο	Αρνητικά	1	2,00	z=-3,175	0,001
	Θετικά	13	7,92		
	Ισοψηφία	1			
Δομή	Αρνητικά	2	2,00	z=-2,908	0,004
	Θετικά	11	7,91		
	Ισοψηφία	2			
Έκφραση	Αρνητικά	4	3,88	z=-2,908	0,063
	Θετικά	8	7,81		
	Ισοψηφία	3			
Ορθογραφία	Αρνητικά	2	6,50	z=-1,859	0,482
	Θετικά	6	3,83		
	Ισοψηφία	7			

Πίνακας 7. Μέση κατάταξη (mean rank) στα κριτήρια αξιολόγησης πριν και μετά την παρέμβαση για την πειραματική ομάδα.

4.1.3 Δεξιότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου Ομάδας Ελέγχου

Η συνολική επίδοση της ΟΕ στο αρχικό δοκίμιο ήταν 23,90 (ΤΑ: 1,35). Μετά το τέλος της συμβατικής διδασκαλίας η συνολική επίδοση της ΟΕ στο δοκίμιο ήταν 26,38 (ΤΑ: 1,06). Ο μέσος όρος της συνολικής επίδοσης των δοκιμίων στο τέλος της θεματικής ενότητας «Διάλογος δύο γενεών» σημείωσε αύξηση σε σύγκριση με την αρχική επίδοση των μαθητών και μαθητριών στο δοκίμιο του πρώτου τετράμηνου. Για να διερευνηθεί αν η διαφορά στη συνολική επίδοση της ΟΕ ήταν στατιστικά σημαντική χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Wilcoxon Signed Rank Test. Η βελτίωση της επίδοσης που παρατηρήθηκε για την ΟΕ στην γραπτή έκθεση μετά τη συμβατική διδασκαλία βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($z=-2,56, p<0,05$).

Σε σχέση με την επίδοση της ΟΕ στα επιμέρους κριτήρια (Πίνακας 8) που μετρούν τις γραπτές δεξιότητες, στο αρχικό δοκίμιο, η ΟΕ σημείωσε υψηλότερο μέσο όρο στο κριτήριο της Έκφρασης (7,26) και χαμηλότερο στο κριτήριο του Περιεχομένου (6,91) από τα τρία κριτήρια που βαθμολογούνται με 12 μονάδες. Στο τελικό δοκίμιο υψηλότερος μέσος όρος σημειώθηκε στο κριτήριο της Δομής (8,66) και χαμηλότερος μέσος όρος στο κριτήριο της Έκφρασης (6,86).

Κριτήριο αξιολόγησης	Χρόνος	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Περιεχόμενο	Πριν	6,91	1,75
	Μετά	8,43	1,51
Δομή	Πριν	6,98	2,01
	Μετά	8,66	1,40
Έκφραση	Πριν	7,26	1,43
	Μετά	6,86	1,38
Ορθογραφία	Πριν	2,93	1,33
	Μετά	2,60	1,18

Πίνακας 8. Επίδοση στα επιμέρους κριτήρια Ομάδας Ελέγχου πριν και μετά την παρέμβαση.

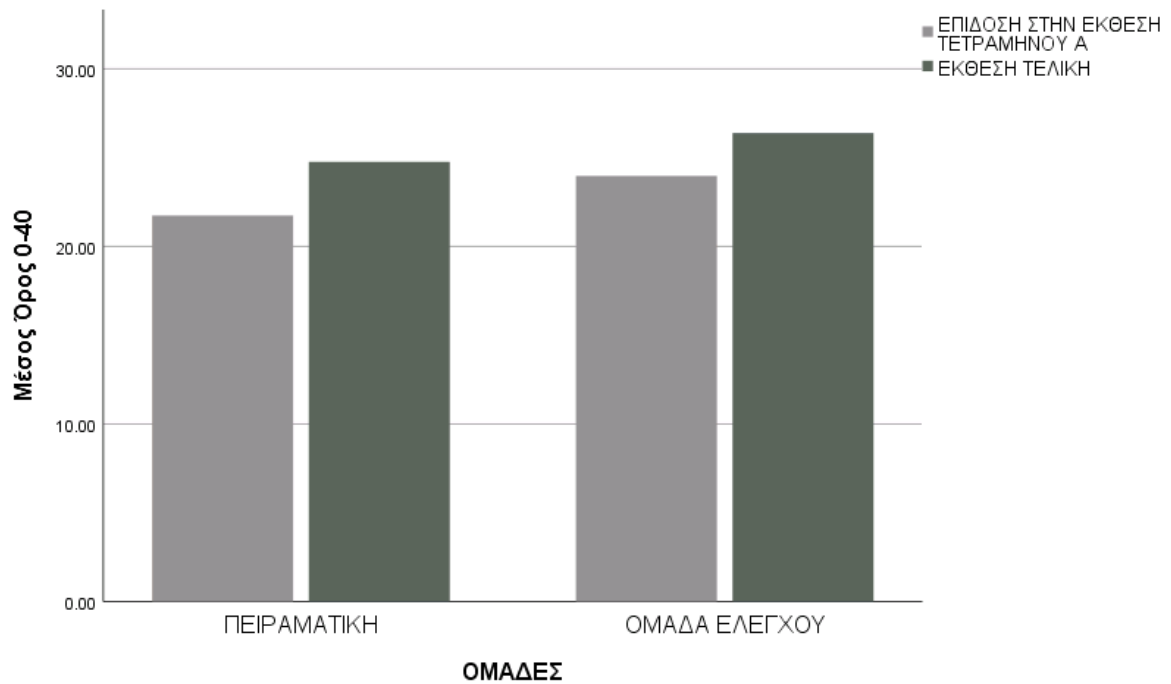
Στο τελικό δοκίμιο σημείωσε καθοδική πορεία η επίδοση των μαθητών της ΟΕ στα επιμέρους κριτήρια της Έκφρασης και της Ορθογραφίας ενώ ανοδική πορεία στα κριτήρια του Περιεχομένου και της Δομής μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του θεματικού κύκλου «Διάλογος Δύο Γενεών». (Πίνακας 8). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Πίνακα 9 στα επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης του Περιεχόμενο και της Δομής, παρουσιάστηκαν περισσότεροι θετικοί μέσοι όροι κατάταξης. Στο κριτήριο της Έκφρασης παρουσιάστηκε η ακριβώς αντίθετη εικόνα με τους αρνητικούς μέσους κατάταξης να είναι περισσότεροι και στο κριτήριο της Ορθογραφίας για τους περισσότερους μαθητές και μαθήτριες δεν σημειώθηκε μεταβολή στην επίδοση. Η σύγκριση των επιδόσεων της ΟΕ στα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης στην αρχή και στο τέλος της διδασκαλίας του θεματικού κύκλου έγινε με το κριτήριο Wilcoxon Signed Ranks Test (Πίνακας 9). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 9, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στα κριτήρια του Περιεχομένου και της Δομής όπου παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική αύξηση της επίδοσης.

Κριτήρια Αξιολόγησης	N	Mean Rank	Wilcoxon test	Στατιστική σημαντικότητα
Περιεχόμενο	Αρνητικά	1	z=-2,764 ^b	P=0,006
	Θετικά	13		
	Ισοψηφία	1		
Δομή	Αρνητικά	1	z=-2,983 ^b	P=0,003
	Θετικά	11		
	Ισοψηφία	3		
Έκφραση	Αρνητικά	7	z=-1,739 ^c	P=0,082
	Θετικά	4		
	Ισοψηφία	4		
Ορθογραφία	Αρνητικά	6	z=-1,508	P=0,132
	Θετικά	2		
	Ισοψηφία	7		

Πίνακας 9. Μέση κατάταξη (mean rank) στα κριτήρια αξιολόγησης πριν και μετά την παρέμβαση για την Ομάδα Ελέγχου.

4.1.4 Σύγκριση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου σε σχέση με την επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου

Οι δύο ομάδες βελτίωσαν τη συνολική τους βαθμολογία στο δοκίμιο που τους χορηγήθηκε στο τέλος της παρέμβασης για την ΠΟ και στο τέλος της διδασκαλίας της θεματικής ενότητας για την ΟΕ (Διάγραμμα 3). Η αύξηση της συνολικής επίδοσης βρέθηκε να είναι και για τις δύο ομάδες στατιστικά σημαντική. Η ΟΕ όμως σημείωσε υψηλότερη μέση επίδοση από την ΠΟ τόσο στην αρχική όσο και στην τελική μέτρηση. Οι διαφορές όμως αυτές στη συνολική επίδοση ανάμεσα στις δύο ομάδες σε σχέση με την αρχική και τελική μέτρηση δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης με βάση το κριτήριο Mann-Whitney U Test (Αρχική: $U=76,50$ $p>0,05$, Τελική: $U=87,00$ $p>0,05$).



Διάγραμμα 3. Σύγκριση συνολικής επίδοσης (αρχικής και τελικής) μεταξύ ΠΟ και ΟΕ.

Με σκοπό τη σύγκριση της ΠΟ και ΟΕ στη συνολική επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου (αλλά και μετέπειτα στα επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης) χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος η οποία είναι γνωστή στη βιβλιογραφία ως change score analysis (Smalkowski 2018). Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, για τη συγκεκριμένη μέθοδο η επίδοση της αρχικής μέτρησης αφαιρείται από την τελική (change score) για κάθε συμμετέχοντα και ακολούθως εφαρμόζεται το παραμετρικό κριτήριο Mann Whitney U Test για να διερευνηθεί αν αυτή η διαφορά/μεταβολή που προκύπτει μεταξύ αρχικής και τελικής επίδοσης διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ανάμεσα στις δύο ομάδες. Ο Πίνακας 10 παρουσιάζει τους μέσους όρους της συνολικής επίδοσης κάθε ομάδας πριν και μετά την παρέμβαση/ολοκλήρωση της διδασκαλίας καθώς και τον μέσο όρο των διαφορών που προέκυψαν (change scores). Θετικές διαφορές σηματοδοτούν υψηλότερη συνολική επίδοση στην τελική μέτρηση από την αρχική και αντίστροφα.

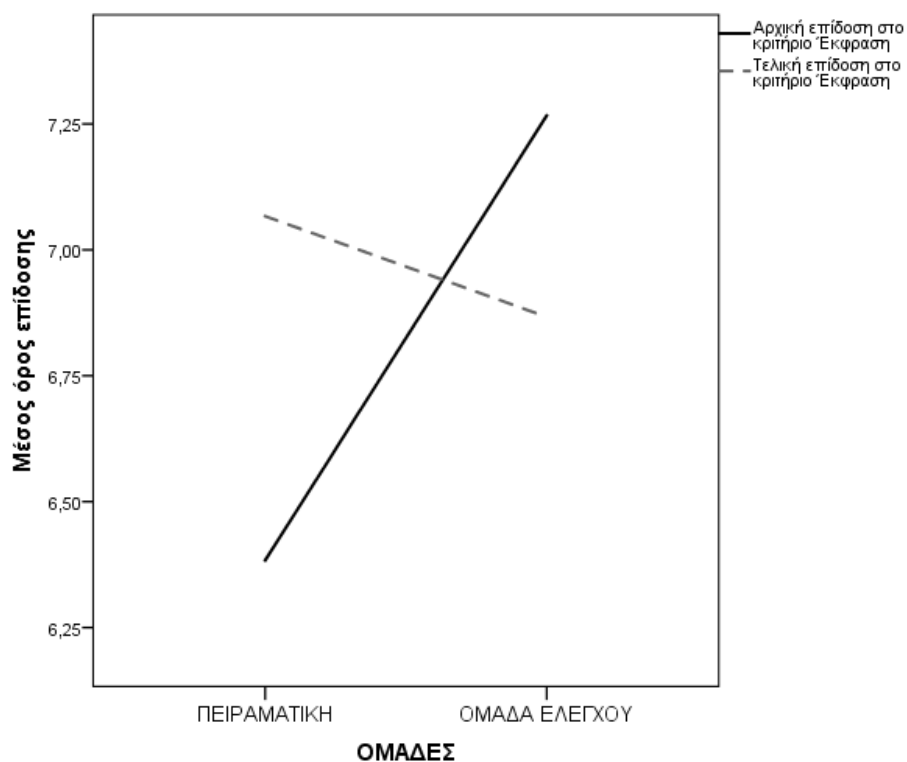
Σύμφωνα, με τον Πίνακα 10 και οι δύο ομάδες σημείωσαν θετικούς μέσους όρους στη συνολική επίδοση που αυτό καταδεικνύει τη βελτίωση από την αρχική στην τελική μέτρηση της συνολικής επίδοσης. Τα αποτελέσματα του παραμετρικού κριτηρίου Mann-Whitney U Test κατέδειξαν όμως ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά

ανάμεσα στις δύο ομάδες στον βαθμό στον οποίο διαφοροποιήθηκαν οι επιδόσεις τους μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης ($U=76,50$, $p> 0,05$).

Σε σχέση με τα επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης (Πίνακας 10), διαφαίνεται ότι στην αρχική μέτρηση η ΠΟ σημείωσε πιο χαμηλές μέσες επιδόσεις σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης από την ΟΕ. Οι διαφορές αυτές δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές με εξαίρεση τη διαφορά που σημειώθηκε σε σχέση με το κριτήριο του Περιεχομένου ($z=-1,99$, $p=0,045$). Στην τελική μέτρηση, η ΟΕ σημείωσε πιο υψηλές μέσες επιδόσεις από την ΠΟ σε όλα τα κριτήρια εκτός από το κριτήριο της Έκφρασης όπου η ΠΟ κατάφερε να ξεπεράσει την ΟΕ. Οι διαφορές όμως ανάμεσα στις δύο ομάδες σε σχέση με την τελική μέτρηση δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές σύμφωνα με το κριτήριο Mann-Whitney (Περιεχόμενο: $U=73,00$ $p>0,05$, Δομή: $U=79,00$ $p>0,05$, Έκφραση: $U=107,50$ $p>0,05$, Ορθογραφία: $U=87,50$ $p>0,05$). Οι μέσοι όροι των διαφορών/μεταβολών (change scores) ανάμεσα σε αρχική και τελική μέτρηση για τις δύο ομάδες καταδεικνύουν ότι: α) η ΠΟ παρουσίασε βελτίωση σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης εκτός της Ορθογραφίας και β) η ΟΕ παρουσίασε βελτίωση στα κριτήρια του Περιεχομένου και της Δομής ενώ στα κριτήρια της Έκφρασης και της Ορθογραφίας παρουσίασε γενική μείωση της επίδοσης. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε το απαραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U Test για να διερευνηθεί αν οι διαφορές/μεταβολές που προέκυψαν στα επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ανάμεσα στις δύο ομάδες (Πίνακας 7). Με βάση τα αποτελέσματα βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες στο κριτήριο της Έκφρασης ($U= 59,00$, $p<0,05$). Συγκεκριμένα, η ΠΟ σημείωσε βελτίωση της επίδοσης στο κριτήριο της Έκφρασης ενώ η ΟΕ σημείωσε μείωση (Διάγραμμα 4).

Επίδοση	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ		Μέσος όρος Διαφοράς	ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		Μέσος Όρος Διαφορά
	Πριν	Μετά		Πριν	Μετά	
Συνολική βαθμολογία	21,73	24,76	3,03	23,90	26,38	2,41
Περιεχόμενο	6,01	7,70	1,68	6,91	8,43	1,52
Δομή	6,53	7,97	1,43	6,98	8,66	1,68
Έκφραση	6,38	7,06	0,68	7,26	6,86	-0,40
Ορθογραφία	2,13	1,93	-0,20	2,93	2,60	-0,33

Πίνακας 10. Μέσοι όροι διαφορών επίδοσης Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου.



Διάγραμμα 4. Σύγκριση μέσων όρων αρχικής και τελικής μέτρησης ΠΟ και ΟΕ στο κριτήριο της Έκφρασης.

4.2 Επίδραση στην Αυτεπάρκεια και Αυτοαποτελεσματικότητα στην Παραγωγή Γραπτού λόγου

Με σκοπό τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος για τον βαθμό επίδρασης της αξιοποίησης του ΔΠ στην αυτεπάρκεια των μαθητών και μαθητριών της ΠΟ και ΟΕ σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου αξιοποιήθηκαν τα ποσοτικά δεδομένα του ερωτηματολογίου που δόθηκε σε δύο χρονικές στιγμές στις δύο ομάδες (πριν την πειραματική παρέμβαση/συμβατική διδασκαλία και μετά την ολοκλήρωσή τους). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου που δόθηκε πριν και μετά την παρέμβαση/συμβατική διδασκαλία ήταν το ίδιο με ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Στο ερωτηματολόγιο η αυτεπάρκεια μετρήθηκε σε κλίμακα από 0 μέχρι 100 ενώ η αυτό-αποτελεσματικότητα σε κλίμακα από 1 μέχρι 5.

4.2.1 Αυτεπάρκεια γραφής και Αυτοαποτελεσματικότητα στην Παραγωγή Γραπτού λόγου της Πειραματικής Ομάδας

Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει τους μέσους όρους των απαντήσεων της ΠΟ πριν και μετά την παρέμβαση στις δηλώσεις της αυτεπάρκειας σε σχέση με τις πέντε γραπτές δεξιότητες (Αυτεπάρκεια Περιεχομένου, Αυτεπάρκεια Δομής, Αυτεπάρκεια Έκφρασης, Αυτεπάρκεια Ορθογραφίας). Σύμφωνα τον Πίνακα 11 οι μαθητές της ΠΟ είχαν υψηλό βαθμό αυτεπάρκειας πριν την παρέμβαση καθώς οι μέσοι όροι ήταν πάνω από το 60 για όλες τις γραπτές δεξιότητες. Το υψηλότερο επίπεδο αυτεπάρκειας πριν την παρέμβαση σημειώθηκε στο κριτήριο της Ορθογραφίας (δηλαδή της σωστής γραμματικής απόδοσης των λέξεων) ενώ το χαμηλότερο επίπεδο αυτεπάρκειας σημειώθηκε στο κριτήριο του Περιεχομένου (δηλαδή της ανάπτυξης ιδεών).

Μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης παρατηρήθηκε αύξηση του επιπέδου αυτεπάρκειας της ΠΟ σε όλα τα κριτήρια που μετρούν γραπτές δεξιότητες με εξαίρεση το κριτήριο της Ορθογραφίας, όπου παρατηρήθηκε μείωση. Στην τελική μέτρηση το υψηλότερο επίπεδο αυτεπάρκειας σημειώθηκε στο κριτήριο της Δομής και το χαμηλότερο επίπεδο στο κριτήριο του Περιεχομένου. Η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρήθηκε στο κριτήριο της αυτεπάρκειας Περιεχομένου με αύξηση πάνω από 10 μονάδες.

Κριτήριο	Χρονικές Στιγμές	Μέσος Όρος	Τ.Α.
Αυτεπάρκεια Περιεχομένου	Πριν	62,42	13,28
	Μετά	73,57	10,84
Αυτεπάρκεια Δομής	Πριν	68,80	16,84
	Μετά	76,20	9,87
Αυτεπάρκεια Έκφρασης	Πριν	71,83	13,37
	Μετά	75,16	11,74
Αυτεπάρκεια Ορθογραφία	Πριν	77,77	18,75
	Μετά	75,55	18,41
Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα *	Πριν	3,20	0,61
	Μετά	3,50	0,58

*Πενταβάθμια κλίμακα.

Πίνακας 11. Βαθμός Αυτεπάρκειας σε κάθε κριτήριο γραπτών δεξιοτήτων της Πειραματικής Ομάδας πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση.

Για να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι διαφορές μεταξύ των επιπέδων αυτεπάρκειας πριν και μετά την πειραματική παρέμβαση ήταν στατιστικά σημαντικές χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο Wilcoxon Signed Ranks Test. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι η αύξηση του επιπέδου αυτεπάρκειας σε σχέση με τις δεξιότητες του κριτηρίου Περιεχομένου ($z=-2.55$ $p<0.05$) και της Δομής ($z=-2.40$, $p<0.05$) ήταν στατιστικά σημαντική.

Αναφορικά με τη γενική αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών της ΠΟ (Πίνακας 11), διαπιστώθηκε ότι ο συνολικός μέσος όρος στην αρχική μέτρηση ήταν 3,20, ο οποίος καταδεικνύει ένα μέτριο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας. Μετά την αξιοποίηση του ΔΠ στη διδασκαλία ο βαθμός αυτοαποτελεσματικότητας αυξήθηκε σε 3,50. Η διαφορά αυτή με βάση το κριτήριο Wilcoxon Signed Ranks Test βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική ($z=- 2,56$, $p <0,05$).

Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει αναλυτικά τις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών της ΠΟ στην κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας πριν και μετά την παρέμβαση. Σύμφωνα με τον Πίνακα 12 αυξήθηκαν σημαντικά τα ποσοστά των μαθητών και

μαθητριών που δήλωσαν υψηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας μετά την πειραματική χρήση του ΔΠ. Στη δήλωση «Νιώθω έτοιμος/η να ανταποκριθώ σε όποιο ζήτημα μου δοθεί για να γράψω έκθεση» 73,40% των μαθητών/τριών δήλωσαν υψηλό βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας (Πολύ/Πάρα Πολύ) στη τελική μέτρηση ενώ στην αρχική μόλις 40%. Στη δήλωση «Νιώθω πολύ προετοιμασμένος/η για να γράψω για το θέμα έκθεσης που μου ζητείται» 66,70% των μαθητών/τριών σημείωσαν υψηλό βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας (Πολύ/Πάρα Πολύ) στην τελική μέτρηση ενώ στην αρχική μόλις το 46,70%. Στη δήλωση «Είμαι βέβαιος/η ότι θα πάρω ψηλό βαθμό σε αυτή την Γραπτή Έκθεση.» 53,30% δήλωσε ψηλό βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας (Πολύ/Πάρα Πολύ) στην τελική μέτρηση ενώ στην αρχική σχεδόν το μισό ποσοστό 26,70%. Στη δήλωση «Μπορώ να αντιμετωπίσω με επιτυχία όποια δυσκολία συναντήσω στο θέμα της Γραπτής Έκθεσης.» το ποσοστό των μαθητών που δήλωσαν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα αυξήθηκε κατά 30% στη τελική μέτρηση, από 13,30% έγινε 40%. Τέλος, στις δηλώσεις «Μπορώ να ανταποκριθώ με επιτυχία και σε άλλα θέματα γραπτής έκθεσης» και «Μπορώ να παράγω γραπτά κείμενα χωρίς δυσκολία.» το ποσοστό υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας αυξήθηκε κατά 20% από τις αρχικές μετρήσεις που ήταν 46,70% και 26,70% αρχικά. Ωστόσο, στη δήλωση «Μπορώ εύκολα να ρυθμίσω τα θέμα δομής και οργάνωσης του λόγου μου» στην τελική μέτρηση μειώθηκαν οι μαθητές που δήλωσαν υψηλό βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας από 53,40% σε 46,70%. Γενικότερα, πάνω από τους μισούς μαθητές δήλωσαν υψηλή αυτόαποτελεσματικότητα σχετικά με την ανταπόκριση τους σε όποιο ζήτημα τους ζητηθεί να αναπτύξουν σχετικά με το ευρύτερο θέμα «Διάλογος δύο Γενεών», αφού νιώθουν παράλληλα προετοιμασμένοι για να γράψουν και να αναπτύξουν το θέμα. Επίσης πιστεύουν πως θα ανταποκριθούν με επιτυχία στο θέμα της έκθεσης καθώς και σε άλλα θέματα έκθεσης/παραγωγής γραπτού λόγου που θα τους ζητηθούν σε κατοπινό στάδιο της ακαδημαϊκής τους πορείας.

Δηλώσεις	Χρονικές στιγμές	Καθόλου/ Λίγο %	Μέτρια %	Πολύ/ Πάρα πολύ %
Νιώθω έτοιμος/η να ανταποκριθώ σε όποιο ζήτημα μου δοθεί για να γράψω έκθεση.	Πριν	13,30	46,70	40,00
	Μετά	6,7	20,00	73,40
Μπορώ εύκολα να ρυθμίσω τα θέματα δομής και οργάνωσης του λόγου μου.	Πριν	13,3	33,30	53,40
	Μετά	0.0	53,30	46,70
Νιώθω έτοιμος/η να ανταποκριθώ στο επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου μου.	Πριν	20,00	40,00	40,00
	Μετά	0.00	46,70	53,30
Νιώθω πολύ προετοιμασμένος/η για να γράψω για το θέμα έκθεσης που μου ζητείται.	Πριν	13,30	40,00	46,70
	Μετά	13,40	20,00	66,70
Πιστεύω ότι θα ανταποκριθώ με επιτυχία στο θέμα της γραπτής έκθεσης.	Πριν	13,40	26,70	60,00
	Μετά	6,70	20,00	73,40
Είμαι βέβαιος/η ότι θα πάρω ψηλό βαθμό σε αυτή την γραπτή έκθεση.	Πριν	33,30	40,00	26,70
	Μετά	13,40	33,30	53,30
Μπορώ να αντιμετωπίσω με επιτυχία όποια δυσκολία συναντήσω στο θέμα της γραπτής έκθεσης.	Πριν	13,40	73,30	13,30
	Μετά	6,70	53,30	40,00
Μπορώ να ανταποκριθώ με επιτυχία και σε άλλα θέματα γραπτής έκθεσης.	Πριν	13,40	40,00	46,70
	Μετά	13,40	26,70	60,00
Μπορώ να παράγω γραπτά κείμενα χωρίς δυσκολία.	Πριν	13,40	60,00	26,70
	Μετά	6,70	53,30	40,00

Πίνακας 12. Αναλυτικές απαντήσεις ΠΟ στην κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας πριν και μετά την πειραματική αξιοποίηση του ΔΠ.

4.2.2 Αυτεπάρκεια και αυτοαποτελεσματικότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου της Ομάδας Ελέγχου

Σε σχέση με τα επίπεδα αυτεπάρκειας της ΟΕ πριν και μετά την ολοκλήρωση της θεματικής ενότητας ο Πίνακας 13 παρουσιάζει τα σχετικά αποτελέσματα. Στην αρχική μέτρηση πριν δηλαδή την έναρξη της διδασκαλίας της θεματικής ενότητας οι μαθητές και μαθήτριες της ΟΕ δήλωσαν υψηλό επίπεδο αυτεπάρκειας (πάνω από 60). Συγκεκριμένα, οι μαθητές και μαθήτριες της ΟΕ δήλωσαν υψηλότερο επίπεδο αυτεπάρκειας στις δηλώσεις που μετρούσαν την αυτεπάρκεια Δομής του γραπτού λόγου (67,80) και χαμηλότερο σε αυτές που μετρούσαν την αυτεπάρκεια Ορθογραφίας (65,11). Μετά το τέλος της διδασκαλίας του θεματικού κύκλου, υψηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας σημείωσαν στο κριτήριο της Ορθογραφίας (66,66) και χαμηλότερο στο κριτήριο της Έκφρασης (64,33).

Συγκρίνοντας τον βαθμό αυτεπάρκειας της ΟΕ πριν και μετά την ολοκλήρωση του θεματικού κύκλου φαίνεται ότι υπάρχει μείωση του επιπέδου της αυτεπάρκειας στη Δομή και στην Έκφραση και αύξηση του επιπέδου της αυτεπάρκειας Περιεχομένου και Ορθογραφίας. Οι διαφορές αυτές διερευνήθηκαν με το κριτήριο Wilcoxon Signed Ranks Test και δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές (Περιεχόμενο $Z=-175$, $p=0,861$, Δομή $Z=-0,252$ $p=0,801$, Έκφραση $Z=-0,740$ $p=0,459$, Ορθογραφία $Z=-553$ $p=0,581$).

Αναλυτικά κριτήρια Αυτεπάρκειας Γραφής	Χρονικές Στιγμές	Μέσος Όρος	Τ.Α.
Αυτεπάρκεια Περιεχόμενο	Πριν	66,00	15,12
	Μετά	66,33	12,58
Αυτεπάρκεια Δομής	Πριν	67,80	15,17
	Μετά	66,46	15,97
Αυτεπάρκεια Έκφρασης	Πριν	66,25	15,17
	Μετά	64,33	15,50
Αυτεπάρκεια Ορθογραφίας	Πριν	65,11	18,93
	Μετά	66,66	21,04
Γενική Αυτοαποτελεσματικότητα *	Πριν	3,25	0,64
	Μετά	3,32	0,50

*Πενταβάθμια κλίμακα.

Πίνακας 13. Βαθμός αυτεπάρκειας της ΟΕ στα κριτήρια γραπτών δεξιοτήτων πριν και μετά τη συμβατική διδασκαλία του θεματικού κύκλου.

Σε σχέση με τον βαθμό της αυτοαποτελεσματικότητας της ΟΕ σύμφωνα με τον Πίνακα 13 η ΟΕ σημείωσε μικρή αύξηση στο μέσο όρο η οποία όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντική σύμφωνα με το παραμετρικό κριτήριο Wilcoxon Signed Ranks Test ($Z=-669$, $p=0,503$).

Ο Πίνακας 14 παρουσιάζει τις αναλυτικές απαντήσεις της ΟΕ στην κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας πριν και μετά την ολοκλήρωση της συμβατικής διδασκαλίας. Γενικότερα, η πιο συχνή επιλογή των περισσότερων μαθητών και μαθητριών της ΟΕ ήταν η ενδιάμεση επιλογή που έκφραζε μέτριο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας. Με το υψηλότερο ποσοστό της ΟΕ να συγκεντρώνεται στη μέτρια αυτοαποτελεσματικότητα στη δήλωση «Μπορώ να ανταποκριθώ σε οποίο ζήτημα μου δοθεί για να γράψω έκθεση» το οποίο ανήλθε στα 73.3% και στην αρχική και στην τελική μέτρηση. Αναλυτικά, σύμφωνα με τον Πίνακα 14 οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΟΕ αύξησαν την αυτοαποτελεσματικότητά τους σε τέσσερις δηλώσεις από τις εννιά αλλά η αύξηση που σημειώθηκε ήταν μικρή γύρω στο 10%. Συγκεκριμένα, στη δήλωση «Νιώθω έτοιμος/η να ανταποκριθώ σε όποιο ζήτημα μου δοθεί για να γράψω έκθεση» το αρχικό ποσοστό (20%) που δήλωσε υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη αρχική μέτρηση αυξήθηκε σε 26,70%. Στη δήλωση «Μπορώ εύκολα να ρυθμίσω τα θέματα δομής και οργάνωσης του λόγου μου» σημειώθηκε η μεγαλύτερη αύξηση στον βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας από τις υπόλοιπες δηλώσεις αφού ενώ αρχικά 26,70% των μαθητών και μαθητριών δήλωσε υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, στην τελική μέτρηση το ποσοστό διπλασιάστηκε σε 53,30%. Αύξηση του ποσοστού των μαθητών και μαθητριών που δήλωσε υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάστηκε και στη δήλωση «Νιώθω πολύ προετοιμασμένος/η για να γράψω για το θέμα έκθεσης που μου ζητείται.» (από 40% σε 46%). Ωστόσο, σε τέσσερις δηλώσεις παρουσιάστηκε μείωση στο ποσοστό των μαθητών και μαθητριών που δήλωσαν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα («Είμαι βέβαιος/η ότι θα πάρω ψηλό βαθμό σε αυτή την Γραπτή Έκθεση», «Μπορώ να αντιμετωπίσω με επιτυχία όποια δυσκολία συναντήσω στο θέμα της Γραπτής Έκθεσης», «Μπορώ να ανταποκριθώ με επιτυχία και σε άλλα θέματα γραπτής έκθεσης» και «Μπορώ να παράγω γραπτά κείμενα χωρίς δυσκολία»). Αξίζει να σημειωθεί τέλος ότι το χαμηλότερο ποσοστό της ΟΕ που δήλωσε υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στην τελική μέτρηση ήταν στη δήλωση «Μπορώ να ανταποκριθώ με επιτυχία και σε άλλα θέματα γραπτής έκθεσης».

Δηλώσεις Αυτοαποτελεσματικότητας	Χρονικές Στιγμές	ΚΑΘΟΛΟΥ/ ΛΙΓΟ %	ΜΕΤΡΙΑ %	ΠΟΛΥ/ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ %
Νιώθω έτοιμος/η να ανταποκριθώ σε όποιο ζήτημα μου δοθεί για να γράψω έκθεση.	Πριν	6,70	73,3	20,0
	Μετά	0,00	73,3	26,7
Μπορώ εύκολα να ρυθμίσω τα θέματα δομής και οργάνωσης του λόγου μου.	Πριν	6,70	66,70	26,70
	Μετά	6,70	40,00	53,30
Νιώθω έτοιμος/η να ανταποκριθώ στο επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου μου.	Πριν	13,30	46,70	40,00
	Μετά	6,7	40,00	53,30
Νιώθω πολύ προετοιμασμένος/η για να γράψω για το θέμα έκθεσης που μου ζητείται.	Πριν	13,3	46,70	40,00
	Μετά	6,70	46,70	46,70
Πιστεύω ότι θα ανταποκριθώ με επιτυχία στο θέμα της Γραπτής Έκθεσης.	Πριν	13,30	33,30	53,30
	Μετά	13,30	46,70	40,00
Είμαι βέβαιος ότι θα πάρω ψηλό βαθμό σε αυτή την Γραπτή Έκθεση.	Πριν	20,00	46,70	33,4 0
	Μετά	26,70	46,70	26,70
Μπορώ να αντιμετωπίσω με επιτυχία όποια δυσκολία συναντήσω στο θέμα της Γραπτής Έκθεσης,	Πριν	13,30	60,00	26,70
	Μετά	6,70	66,70	26,70
Μπορώ να ανταποκριθώ με επιτυχία και σε άλλα θέματα Γραπτής Έκθεσης.	Πριν	20,00	46,70	33,40
	Μετά	13,30	66,70	20,00
Μπορώ να παράγω γραπτά κείμενα χωρίς δυσκολία.	Πριν	26,70	40,00	33,40
	Μετά	6,70	66,70	26,70

Πίνακας 14. Αναλυτικές απαντήσεις ΟΕ στην κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας πριν και μετά τη διδασκαλία.

4.2.3 Σύγκριση πειραματικής ομάδας και ομάδας ελέγχου σε σχέση με τον βαθμό αυτεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας στην παραγωγή γραπτού λόγου

Συγκρίνοντας τον βαθμό αυτεπάρκειας των δύο ομάδων στα επιμέρους κριτήρια, παρατηρείται ότι η ΠΟ αρχικά δήλωσε μεγαλύτερο βαθμό αυτεπάρκειας σε όλα τα κριτήρια σε σύγκριση με την ΟΕ εκτός από το κριτήριο του Περιεχομένου (Πίνακας 15). Οι διαφορές όμως ανάμεσα στις δύο ομάδες στην αρχική μέτρηση δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές σύμφωνα με το παραμετρικό κριτήριο Mann Whitney U Test. Μετά την παρέμβαση η ΠΟ σημείωσε μεγαλύτερο βαθμό αυτεπάρκειας από την ΟΕ σε όλα κριτήρια. Σύμφωνα με το κριτήριο Mann-Whitney U Test, βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην τελική αυτεπάρκεια Έκφρασης, με την ΠΟ να έχει στατιστικά σημαντικά υψηλότερες βαθμολογίες αυτεπάρκειας στο κριτήριο της Έκφρασης ($U=64.50$, $p>0,05$). Συγκεκριμένα, η ΠΟ βιώνει μεγαλύτερη αυτεπάρκεια στην έκφραση ιδεών μετά το τέλος της πειραματικής παρέμβασης από ό,τι η ΟΕ.

Σε σχέση με τον βαθμό της γενικής αυτοαποτελεσματικότητας η ΟΕ (3,25) αρχικά είχε υψηλότερο μέσο όρο από την ΠΟ(3,20) ενώ στην τελική μέτρηση η ΠΟ (3,50) σημείωσε υψηλότερο μέσο όρο από την ΟΕ (3,32). Οι διαφορές αυτές μεταξύ των ομάδων στις αρχικές και τελικές μετρήσεις εξετάστηκαν με το κριτήριο Mann Whitney U Test και δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές (Αρχική: $U=77,00$ $p=0,139$, Τελική: $U=106,00$ $p>0,803$).

Με σκοπό τη σύγκριση της αυτεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας της ΠΟ και της ΟΕ χρησιμοποιήθηκε και πάλι εδώ η μέθοδος change score analysis. Ο Πίνακας 15 παρουσιάζει τους μέσους όρους των διαφορών/μεταβολών μεταξύ αρχικών και τελικών μετρήσεων (change scores) για τις δύο ομάδες στα επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης της αυτεπάρκειας και της αυτοαποτελεσματικότητας. Θετικές διαφορές καταδεικνύουν υψηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας στις τελικές μετρήσεις και αντίστροφα. Γίνεται εμφανές ότι η ΠΟ σημείωσε σε τρία κριτήρια (Περιεχομένου, Δομής και Έκφρασης) θετικούς μέσους όρους διαφορών μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης της αυτεπάρκειας ενώ η ΟΕ σημείωσε θετικούς μέσους όρους διαφορών μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης μόνο σε σχέση με δύο κριτήρια (Περιεχομένου και Ορθογραφίας). Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο Mann-Whitney U Test για να διερευνηθεί αν αυτές οι διαφορές/μεταβολές που προκύπτουν

μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης της αυτεπάρκειας διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ανάμεσα στις δύο ομάδες. Με βάση τα αποτελέσματα δεν βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη μεταβολή του βαθμού αυτεπάρκειας στα επιμέρους κριτήρια γραφής (Αυτεπάρκεια Περιεχομένου $U=72,00$ $p=0,920$, Αυτεπάρκεια Δομής $U=74,00$ $p=0,109$, Αυτεπάρκεια Έκφρασης $U=81,00$ $p=0,190$, Αυτεπάρκεια Ορθογραφίας $U=85,50$ $p=0,256$) ούτε στη μεταβολή του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα στις δύο ομάδες. ($U=78,50$ $p=0,154$)

	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΟΜΑΔΑ			ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ		
	Πριν	Μετά	Μέσος όρος Διαφοράς	Πριν	Μετά	Μέσος Όρος Διαφοράς
Αυτεπάρκεια Περιεχομένου	62,43	73,57	6,14	66,00	66,33	0,33
Αυτεπάρκειας Δομής	68,80	76,20	7,40	67,80	66,46	-1,33
Αυτεπάρκειας Έκφρασης	71,83	75,17	3,33	66,25	64,33	-1,91
Αυτεπάρκειας Ορθογραφίας	77,77	75,55	-2,22	65,11	66,67	1,55
Αυτοαποτελεσματικότητα	3,20	3,50	0,30	3,25	3,32	0,07

*

*Πενταβάθμια κλίμακα

Πίνακας 14. Αρχικές και τελικές μετρήσεις αυτεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας και μέσοι όροι διαφοράς Πειραματικής Ομάδας και Ομάδας Ελέγχου.

4.3 Απόψεις της Πειραματικής Ομάδας για την αξιοποίηση του Διαδραστικού Πίνακα στη Διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού λόγου

Οι απόψεις των μαθητών και μαθητριών της ΠΟ για την αξιοποίηση του ΔΠ και τη συμβολή του στις επιδόσεις και στην αυτεπάρκεια τους διερευνήθηκαν μέσω ημίδομημένων ατομικών συνεντεύξεων. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συνέντευξη αποτελείτο από τρία μέρη: το πρώτο μέρος της συνέντευξης αποσκοπούσε να συλλέξει δεδομένα σχετικά με τα επίπεδα αυτεπάρκειας σε κάθε επιμέρους κριτήριο γραπτής δεξιότητας (Περιεχομένου, Δομής, Έκφρασης και Ορθογραφίας). Το δεύτερο μέρος αποσκοπούσε στο να αναδειχθεί γενικότερα η αυτεπάρκεια και αυτό-αποτελεσματικότητα των

μαθητών και μαθητριών στην παραγωγή γραπτού λόγου μετά το πέρας της αξιοποίησης και το τρίτο μέρος αφορούσε τη γενική στάση των μαθητών και μαθητριών προς την αξιοποίηση.

Αρχικά, σε σχέση με την αυτεπάρκεια των μαθητών και των μαθητριών στο κριτήριο του Περιεχομένου, την ικανότητα τους δηλαδή να επιχειρηματολογήσουν πάνω στους υπό-άξονες τους θέματος αναπτύσσοντας τις ιδέες τους, οι απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών χωρίστηκαν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, θετικές και αρνητικές δηλώσεις. Η πλειονότητα (14 από τους 15) της ΠΟ απάντησε ότι η αξιοποίηση του ΔΠ στη διδασκαλία τους έκανε πιο έτοιμους και επαρκής στο να έχουν ιδέες και να τις αναπτύξουν γραπτώς, αιτιολογώντας επαρκώς τη θετική αυτή στάση τους. Οι αιτιολογήσεις κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με το θέμα και τις συνώνυμες ή υπώνυμες έννοιες σε αυτές που αναφέρονταν. Συγκεκριμένα οι αιτιολογήσεις χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλάμβανε αυτές που αναφέρονταν στα πρακτικά οφέλη του ΔΠ όπως στη δυνατότητα της οπτικοποίησης των κειμένων και της παρουσίασης εικόνων μέσω ΔΠ και στην εύκολη επανάληψη μέσω της ανάκτησης υλικού των ιδεών (αποσπάσματα 1). Η δεύτερη κατηγορία περιλάμβανε τα παιδαγωγικά οφέλη του ΔΠ αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες επισήμαναν ότι τους βοήθησε η ποικιλία των δραστηριοτήτων που οργανώθηκαν με το ΔΠ. Συγκεκριμένα, η επεξεργασία των κειμένων, η δημιουργία παραγράφων μέσα από τη συνεργασία και η μαγνητοφώνηση της παραγωγής λόγου (δραματοποιημένου διαλόγου), μαζί με την δραστηριότητα της «Συλλογικής Εεπαναδιατύπωσης» που ήταν πρακτικές στενά συνδεδεμένες με τα εργαλεία και τη διαδραστικότητα του ΔΠ, αναφέρθηκαν από τους περισσότερους μαθητές ως βοηθητικές για την καλύτερη ανάπτυξη του θέματος (αποσπάσματα 2). Τέλος, η τρίτη κατηγορία αιτιολογήσεων περιλάμβανε τις απαντήσεις που συνδέαν την αυτεπάρκεια γραφής ιδεών με το μαθησιακό κλίμα και περιβάλλον, την προσέλκυση της προσοχής και την αύξηση της μνήμης (αποσπάσματα 3). Οι περισσότεροι μαθητές (10 από τους 15) σύνδεσαν την απόκτηση ιδεών με τις παιδαγωγικά πλαισιωμένες δραστηριότητες του ΔΠ και την ατμόσφαιρα/κλίμα του μαθήματος που δημιουργήθηκε. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις και τις κατηγορίες περιεχομένου που δημιουργήθηκαν παρατίθενται πιο κάτω.

(1)α. Συζητήσαμε πολλά επιχειρήματα και μέσα από τις δραστηριότητες με τις εικόνες επεξεργαστήκαμε καλύτερα το θέμα. (Μαθητής 1)

*β. Έχω ιδέες γιατί έβλεπα τα κείμενα και μου αποτυπώθηκαν καλύτερα οι ιδέες.
(Μαθητής 9)*

γ. Θα έχω περισσότερες ιδέες γιατί η οπτική επαφή με τα κείμενα και η υπογράμμιση σημείων με βοήθησαν να τις θυμάμαι. (Μαθητής 10)

(2)α. Ναι πιστεύω έχω περισσότερες ιδέες γιατί προσέχαμε περισσότερο ειδικά με τις διάφορες δραστηριότητες που έπρεπε να κάνουμε. (Μαθητής 2)

*β. Έχω ιδέες να δικαιολογήσω τα επιχειρήματα μου γιατί τις οργανώσαμε μαζί με τη βοήθεια των εργαλείων του ΔΠ και τις γράψαμε. Έγιναν όλα έμπρακτα.
(Μαθητής 7)*

(3)α. Έχω περισσότερες ιδέες γιατί το μάθημα ήταν πιο χαλαρό και δεν ήμασταν με ένα βιβλίο και να βαριόμαστε.(Μαθητής 4)

β. Απέκτησα περισσότερες ιδέες για να γράψω στην έκθεση μου γιατί πρόσεχα περισσότερο στο μάθημα. (Μαθητής 5)

Σε σχέση με την αυτεπάρκεια της ΠΟ ως προς τη Δομή του λόγου μετά την αξιοποίηση του ΔΠ, υπήρχαν πιο διαβαθμισμένες θετικές απαντήσεις για το αν μετά τη διδασκαλία βελτιώθηκε η ικανότητα να οργανώνουν καλύτερα τις ιδέες τους σε παραγράφους και συνεχές κείμενο με εσωτερικά στοιχεία. Συγκεκριμένα, υπήρχαν μαθητές και μαθήτριες που απάντησαν πως βοήθησε λίγο η διδασκαλία με τον ΔΠ καθώς ήξεραν από πριν να δομούν ένα κείμενο. Όσοι όμως απάντησαν θετικά ότι δηλαδή βοηθήθηκαν στο να νιώσουν πιο έτοιμοι, αιτιολόγησαν τις απόψεις τους και χωρίστηκαν σε δύο κατηγορίες: α) σε αυτούς οι οποίοι θεώρησαν πως ο ΔΠ βοήθησε την αυτεπάρκεια τους ως προς τη δόμηση του κειμένου τους γιατί είχε παιδαγωγικά πλαισιωμένες δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου και β) σε αυτούς που επίσης συνέδεσαν την αυτεπάρκεια δομής με τα πρακτικά οφέλη του ΔΠ και των εργαλείων του (αποσπάσματα 4). Η πρώτη κατηγορία έκανε αναφορές κυρίως στις συνεργατικές διαδραστικές δραστηριότητες παραγωγής παραγράφων και στη «Συλλογική Επαναδιατυπώση», κατά την οποία δείγμα της έκθεσης παρουσιαζόταν από το ΔΠ και οι ίδιοι μπορούσαν να την διορθώσουν ή να επισημάνουν βασικά δομικά στοιχεία της. Η δεύτερη κατηγορία, αναφέρθηκε στην οπτικοποίηση των κειμενικών δομικών στοιχείων μέσα από τη χρήση των εργαλείων επεξεργασίας κειμένων του ΔΠ. Η αλληλεπίδραση των μαθητών και των μαθητριών με τα ίδια τα εργαλεία του ΔΠ επισημάνθηκε σχεδόν από όλους (13 από τους 15) που

απάντησαν θετικά. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των μαθητών και των μαθητριών και τις κατηγορίες περιεχομένου που δημιουργήθηκαν παρατίθενται πιο κάτω.

(4)α. Μπορώ να οργανώσω καλύτερα τις ιδέες μου με βάση τα ζητούμενα του θέματος γιατί ειδικά όταν διορθώσαμε την έκθεση στον πίνακα (Τεχνική Συλλογικής Επαναδιατύπωσης) κατάλαβα πως για παράδειγμα πρέπει τα αίτια για το χάσμα γενεών να τα γράφουμε στην αρχή, στη θεματική και μετά να τα αναλύουμε στις λεπτομέρειες. (Μαθητής 11)

β. Ειδικά όταν προσπαθήσαμε μαζί με την ομάδα μου να γράψουμε μια παράγραφο και τη δομήσαμε κατάλαβα καλύτερα πως πρέπει να γράφω. (Μαθητής 2)

γ. Κυρίως όταν ξαναγράψαμε μαζί τις παραγράφους για τα αίτια στο πίνακα και τα ξεχωρίσαμε όλα, ξεκαθάρισα μέσα μου τι θα γράψω σε κάθε ζητούμενο. (Μαθητής 9)

Στις ερωτήσεις που αφορούσαν την αυτεπάρκεια έκφρασης μετά την αξιοποίηση του ΔΠ, οι απαντήσεις χωρίστηκαν και πάλι σε θετικές και αρνητικές. Παρόλο που οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες της ΠΟ απάντησαν θετικά (12 από τους 15), ότι δηλαδή βοηθήθηκαν μέσα από τη συγκεκριμένη αξιοποίηση στο να βελτιωθεί η ικανότητα της έκφρασης τους, τρεις (3) δήλωσαν ότι είναι πολύ δύσκολο να βελτιωθεί η έκφραση τους σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα (αποσπάσματα 5) χωρίς ωστόσο να παραλείψουν όπως και οι υπόλοιποι να εκφράσουν τις θετικές τους εντυπώσεις για τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν με το ΔΠ και την ευεργετική επίδραση τους στην έκφραση τους. Συγκεκριμένα, οι μαθητές και οι μαθήτριες που τοποθετήθηκαν θετικά το ότι ο ΔΠ συνέβαλε στη βελτίωση της αυτεπάρκειας Έκφρασης τους χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: α) αυτούς που αναφέρθηκαν στην εύκολη χρήση του λεξικού και έκαναν ιδιαίτερη αναφορά στην αυτόματη χρήση του κατά την επεξεργασία των κειμένων, δυνατότητα που τη συνέδεσαν με τον ευκολότερο εμπλουτισμό λεξιλογίου και τη βελτίωση της εκφραστικής τους δυνατότητας (αποσπάσματα 6) και β) αυτούς που αναφέρθηκαν και πάλι κυρίως στις δραστηριότητες συνεργασίας και παραγωγής ή επεξεργασίας διάφορων κειμενικών ειδών (Συλλογική Επαναδιατύπωση, δραματοποιημένος διάλογος) (αποσπάσματα 7). Οι δυνατότητες συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και προφορικής έκφρασης που δόθηκαν μέσω των δραστηριοτήτων

επισημάνθηκαν από τους μαθητές και τις μαθήτριες ως βοηθητικές για την ανάπτυξη της εκφραστικής τους αυτεπάρκειας.

(5)α. Δεν μπορώ να πω ότι με βοήθησε στο να εκφράζομαι καλύτερα γιατί θεωρώ ότι χρειάζεται περισσότερος χρόνος για να αλλάξει η έκφραση μου, φυσικά με την άμεση πρόσβαση στο λεξικό πήραμε καινούριες λέξεις. Μπορώ να πω όμως ότι με βοήθησε στο να ξέρω σε ποιο ύφος θα γράψω το κείμενο μου γιατί όταν εργαστήκαμε ομαδικά και δημιουργήσαμε διάφορα κειμενικά είδη κατάλαβα καλύτερα τη διαφορά. (Μαθητής 4)

β. Δυσκολεύομαι περισσότερο στην έκφραση και δεν πιστεύω ότι μπορώ να αναπτύξω με σαφήνεια το θέμα, αλλά ήταν βοηθητικό το ότι ψάχναμε αυτόματα τις λέξεις στο λεξικό και ειδικά μέσα από το δραματοποιημένο διάλογο που κάναμε και μαγνητοφωνήσαμε μου έμειναν περισσότερες ιδέες άρα θα είναι πιο εύκολο να εκφραστώ. (Μαθητής 12)

(6)α. Μπορώ να γράψω τις ιδέες μου με σαφήνεια γιατί είχαμε κάνει προφορικές ασκήσεις και αυτές με βοηθούν να θυμάμαι καλύτερες τις ιδέες. (Μαθητής 3)

β. Μπορώ να γράψω κατάλληλο λεξιλόγιο γιατί κάναμε έρευνα με το λεξικό άμεσα και μου άρεσε αυτό. (Μαθητής 7)

γ. Πιστεύω ότι μπορώ να γράψω με σαφήνεια και καθαρότητα γιατί είχαμε το λεξικό άμεσα διαθέσιμο και εμπλουτίστηκε η έκφραση μας πιο εύκολα και αποτυπώθηκαν στη μνήμη μας οι νέες λέξεις περισσότερο. (Μαθητής 10)

(7) α. Πιστεύω ότι μπορώ να αναπτύξω τα θέματα με σαφήνεια και καθαρότητα γιατί μέσα από τις δραστηριότητες μου έμεινε περισσότερο λεξιλόγιο και διαθρωτικές λέξεις. (Μαθητής 1)

Όσον αφορά το κριτήριο της Ορθογραφίας, οι απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών χωρίστηκαν σε θετικές και αρνητικές. Σε αυτούς που απάντησαν θετικά (11 από τους 15) ότι ένιωθαν αυτεπάρκεια, αιτιολόγησαν την θετική τους τοποθέτηση με την αναφορά στις δραστηριότητες παραγωγής παραγράφων και στη «Συλλογική Επαναδιατύπωση», κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιώντας τα εργαλεία του ΔΠ μπορούσαν να διορθώσουν οι ίδιοι τα λάθη τους και να αποτυπώσουν καλύτερα στη μνήμη τους την εικόνα των λέξεων. Συγκεκριμένα

αναφέρθηκε το εξής: «Αφού τα ξαναβλέπαμε, μας έμειναν στη μνήμη» (Μαθητής 12). Επίσης, κάποιοι αναφέρθηκαν ξανά στην άμεση πρόσβαση στο λεξικό. Οι μαθητές και οι μαθήτριες που τοποθετήθηκαν αρνητικά (4 από τους 15) αιτιολόγησαν την απάντηση τους κάνοντας λόγο για προ-υπάρχουσα δυσκολία τους στην ορθογραφία των λέξεων που δεν βελτιώνεται τόσο εύκολα.

Το δεύτερο μέρος της συνέντευξης περιλάμβανε ερωτήσεις που αφορούσαν στη γενικότερη αυτοαποτελεσματικότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου και στις γενικές απόψεις για την πειραματική παρέμβαση, όλοι δήλωσαν ότι νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση στον να γράψουν κείμενο μετά την παρέμβαση και γενικότερα στο να επιδοθούν σε άλλες δραστηριότητες γραφής. Αιτιολόγησαν τις δηλώσεις τους οι οποίες αφορούσαν: α) την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας γιατί η όλη διδασκαλία και διαδικασία που ακολουθήθηκε τους βοήθησε και 2) τη θετική συμβολή των ομαδικών δραστηριοτήτων καθώς οι ομαδικές εργασίες αύξησαν την αυτοπεποίθησή τους σχετικά με τη γραπτή δραστηριότητα στην οποία θα εξετασθούν (αποσπάσματα 8). Χαρακτηριστικά κάποιοι μαθητές και μαθήτριες ανέφεραν τα εξής:

(8) α. Ναι, νιώθω καλά με την παραγωγή γραπτού λόγου γιατί ο τρόπος του μαθήματος και το θέμα μου άρεσαν περισσότερο. Ειδικά όμως οι ομαδικές εργασίες άλλαξαν το μάθημα και το ότι ακούστηκαν ιδέες και άλλων συμμαθητών μου πιστεύω ότι θα διευκολύνει τη γραφή μετά. (Μαθητής 2)

β. Ναι, γιατί όλο το μάθημα που έγινε και ειδικά η οπτική επαφή με το υλικό πιστεύω ότι με βοήθησε να καταλάβω καλύτερα το θέμα και μου αποτυπώθηκαν στο μυαλό. (Μαθητής 4)

γ. Ναι, έγινε περισσότερη δουλειά και δόθηκε έμφαση στα σημεία που πρέπει να προσέξουμε. (Μαθητής 7)

δ. Ναι νιώθω περισσότερη αυτοπεποίθηση να γράψω έκθεση γιατί έχω καλό υλικό με εξειδικευμένο λεξιλόγιο και με εικόνες. (Μαθητής 11)

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στην ικανότητα τους να ανταποκριθούν επαρκώς σε άλλες δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου στο μέλλον απάντησαν θετικά οι περισσότεροι μαθητές (10 από τους 15) (αποσπάσματα 9). Τρεις όμως εμφανίστηκαν πιο διστακτικοί, καθώς θεωρούσαν πως είναι πιθανόν να ανταποκριθούν καλύτερα από τις προηγούμενες φορές αλλά όχι τόσο καλά. Οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες (12)

όμως δήλωσαν πιο έτοιμοι από πριν να ανταποκριθούν σε άλλες γραπτές δραστηριότητες καθώς βοηθήθηκαν ειδικά στη δόμηση παραγράφων και κειμένων μέσα από τη δραστηριότητα της «Συλλογικής Επαναδιατύπωσης» (απόσπασμα 10).

(9) α. Μπορώ να ανταποκριθώ σε οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου γιατί έμαθα περισσότερα για τη δομή και το κειμενικό είδος. (Μαθητής 7)

(10) α. Ναι, μπορώ να ανταποκριθώ σε οποιαδήποτε άλλη δραστηριότητα γιατί γνωρίζω πως θα πετυχαίνω τη δομή της έκθεσης όπως είδαμε με την τεχνική της επαναδιατύπωσης. Με βοήθησε να ξέρω τι θα εφαρμόζω και σε άλλα θέματα αυτά που προσέξαμε. (Μαθητής 8)

Τέλος, όσον αφορά το βαθμό της αυτοπεποίθησης τους για την αξιολόγηση της τελικής τους έκθεσης, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών (14 από τους 15) δήλωσε ότι πιστεύουν ότι έχουν καλύτερες επιδόσεις καθώς τους βοήθησε η διδασκαλία με τον ΔΠ να αποκτήσουν περισσότερες ιδέες, να μάθουν μεθόδους σύνταξης και δόμησης του λόγου και να κατανοήσουν καλύτερα το θέμα μαζί με τη όλη διαδικασία γραφής σε στάδια. Κυρίως, όμως το ότι το μάθημα έγινε πιο ελκυστικό τους έδωσε όπως φαίνεται και από τις δηλώσεις τους περισσότερα κίνητρα για να πάνε καλύτερα. Χαρακτηριστικά οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέφεραν τα εξής:

(11) α. Θα έχω πιο θετική αξιολόγηση στη γραπτή έκθεση γιατί έχω περισσότερες ιδέες και αν κολλήσω κάπου θα θυμηθώ αυτά που κάναμε στη τάξη και θα τα γράψωκατάλαβα το θέμα καλύτερα. (Μαθητής 10)

β. Ναι θα τα πάω καλύτερα γιατί τα κατάλαβα καλύτερα. (Μαθητής 12)

γ. Ναι νομίζω έχω περισσότερες ιδέες και περισσότερο υλικό. Εργαστήκαμε ομαδικά και μόνοι μας και έτσι θα μου μείνουν περισσότερες ιδέες. (Μαθητής 14)

δ. Ναι, θα έχω καλύτερη επίδοση επειδή μου άρεσε περισσότερο το μάθημα και άρα έχω περισσότερους λόγους να πάω καλύτερα και να το προσπαθήσω. Μου άρεσε ο τρόπος διδασκαλίας και θα δώσω περισσότερη σημασία για να τα πάω καλά στην έκθεση. (Μαθητής 2)

Στο τέλος της συνέντευξης οι μαθητές και οι μαθήτριες ρωτήθηκαν για το αν θεωρούν ότι η συγκεκριμένη χρήση ήταν επιτυχημένη και αν τους άρεσε γενικά. Όλοι δήλωσαν ότι τους άρεσε η αξιοποίηση του ΔΠ στο γλωσσικό μάθημα και οι περισσότεροι υποστήριξαν πως πρέπει να γίνει υποχρεωτική τουλάχιστον στο μάθημα της Έκφρασης – Έκθεσης (αποσπάσματα 12).

Όταν τους ζητήθηκε να αναφέρουν τι αποκόμισαν από την όλη διαδικασία ή τι τους έκανε εντύπωση, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι η δραστηριότητα της «Συλλογικής Επαναδιατύπωσης», στο μετά-συγγραφικό στάδιο, ήταν αυτή που τους άρεσε περισσότερο και τους βοήθησε μέσω της διαδραστικότητας του ΔΠ και της συλλογικής συμμετοχής τους να κατανοήσουν τα λάθη και τις αναγκαιότητες μιας γραπτής έκθεσης. Αναφέρθηκαν επίσης στη δραστηριότητα δημιουργίας παραγράφων στο προ-συγγραφικό στάδιο. Είναι σημαντικό ότι κάποιοι ανάμεσα στις αναφορές τους επισήμαναν ότι μειώθηκε το άγχος τους για το συγκεκριμένο αντικείμενο καθώς μετά την πειραματική παρέμβαση μειώθηκε και το διάβασμα τους γι' αυτόν το θεματικό κύκλο και την επικείμενη έκθεση που θα αξιολογούνταν.

(12) α. Μου άρεσε η αξιοποίηση του ΔΠ στη διδασκαλία και θα ήταν καλό να γίνει υποχρεωτική. Είναι πιο εύκολο για εμάς γιατί είμαστε εξοικειωμένοι με τη τεχνολογία και μπορούμε να χειριστούμε τα εργαλεία. (Μαθητής 2)

β. Ναι μου άρεσε η αξιοποίηση του ΔΠ γιατί κάνει το μάθημα πιο διασκεδαστικό και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν και να κάνουν πράγματα ομαδικά.» (Μαθητής 3)

γ. Πρέπει να γίνει υποχρεωτική ναι. Μου έμεινε ότι συμμετείχαμε όλοι στο μάθημα και η οπτική επαφή με τα κείμενα. (Μαθητής 7)

Γενικά, διαφάνηκε μέσα από τις συνεντεύξεις και τις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών της ΠΟ ότι οι συμμετέχοντες εκτίμησαν θετικά και ως πετυχημένη τη χρήση του ΔΠ στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου προβάλλοντας και τονίζοντας την αναβάθμιση της διδασκαλίας του μαθήματος, το οποίο γίνεται «ελκυστικό», «ζωντανό», «διασκεδαστικό», «ωραίο» και «πιο ενδιαφέρον», «δεν έχει την μορφή μονολόγου» και εμμένοντας στις δραστηριότητες και τα παιδαγωγικά τους οφέλη που τους βοήθησαν να αναπτύξουν την αυτενέργεια, τη συμμετοχικότητα και τις δεξιότητες συνεργασίας, την συγκέντρωση, την εμπέδωση και απομνημόνευση ιδεών τους.

Επομένως, οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΠΟ ήταν θετικοί προς την αξιοποίηση του ΔΠ στη διδασκαλία, δηλώνοντας παράλληλα πως θα πρέπει να γίνει υποχρεωτική, καθώς θα ήταν ευχής έργο να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί καθημερινά το ΔΠ στη διδασκαλία.

Κεφάλαιο 5

Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται εκτεταμένη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας με αναφορές στη συναφή βιβλιογραφία δίνοντας έμφαση στα κοινά ευρήματα και συμπεράσματα καθώς και στις αποκλίσεις που παρατηρούνται συγκριτικά με άλλες έρευνες. Λόγω της φύσης του σχεδιασμού που ακολουθήθηκε (διαδοχικός επεξηγηματικός σχεδιασμός μικτής μεθοδολογίας), τα αποτελέσματα θα συζητηθούν ολικά, ποσοτικά και ποιοτικά, ώστε να διαφανεί η συμπληρωματική τους σχέση και να δοθούν καίριες και επιστημονικά τεκμηριωμένες απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν στην επίδραση του ΔΠ στις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην επίδραση του ΔΠ στην αυτεπάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου καθώς και στην διαφορά μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην γραπτή επίδοση και στην αυτεπάρκεια γραφής. Τέλος, αφορούν στις απόψεις των ίδιων των μαθητών και μαθητριών της ΠΟ για το αν τους ενδυνάμωσε η διδασκαλία με τον ΔΠ ως προς την αυτεπάρκεια γραφής και γενικά τις απόψεις τους για τη συγκεκριμένη αξιοποίηση του ΔΠ.

5.1 Επίδραση του ΔΠ στις επιδόσεις στην παραγωγή γραπτού λόγου

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων σε σχέση με την επίδραση του ΔΠ στις γραπτές επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών (πρώτο ερευνητικό ερώτημα) κατέδειξαν ότι οι δύο ομάδες, ΠΟ και ΟΕ, σημείωσαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στη συνολική επίδοση μετά την αξιοποίηση του ΔΠ και την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του θεματικού κύκλου «Διάλογος δύο γενεών» (Χάσμα Γενεών) αντίστοιχα. Συγκρίνοντας τις γραπτές επιδόσεις των δύο ομάδων (ΠΟ και ΟΕ) στο τέλος του θεματικού κύκλου δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στις μετρήσεις, εύρημα που απαντάται συχνά σε έρευνες τέτοιας φύσης καθώς ενδέχεται να απαιτείται εκτενέστερο χρονικό διάστημα

για να διαφανούν αλλαγές στις γραπτές επιδόσεις (Albaaly & Higgins 2012, Martin 2007). Συγκρίνοντας τις μεταβολές της συνολικής επίδοσης μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης ανάμεσα στις δύο ομάδες και πάλι δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

Στα επιμέρους κριτήρια που μετρούν γραπτές δεξιότητες (Περιεχόμενο, Δομή, Έκφραση, Ορθογραφία) παρατηρήθηκε και για τις δύο ομάδες στατιστικά σημαντική βελτίωση στα κριτήρια του Περιεχομένου και της Δομής από την αρχική στη τελική μέτρηση. Συγκρίνοντας τις επιδόσεις των δύο ομάδων στα επιμέρους κριτήρια βρέθηκε ότι η ΠΟ σημείωσε πιο χαμηλές επιδόσεις σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης από την ΟΕ στην αρχική και στην τελική μέτρηση. Εξάιρεση αποτελεί το κριτήριο της Έκφρασης όπου στην τελική μέτρηση η ΠΟ κατάφερε να ξεπεράσει την ΟΕ. Οι διαφορές όμως αυτές στις επιμέρους γραπτές δεξιότητες ανάμεσα στις δύο ομάδες σε σχέση με την τελική μέτρηση δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές. Τέλος, και οι δύο ομάδες δήλωσαν μέτρια αρκεσκεία προς το συγκεκριμένο θεματικό κύκλο «Διάλογος δύο γενεών» που διδάχθηκαν, χωρίς να διαφοροποιούνται.

Συγκρίνοντας τις μεταβολές της επίδοσης στα επιμέρους κριτήρια μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης, η ΠΟ παρουσίασε βελτίωση σε όλα τα κριτήρια αξιολόγησης εκτός της Ορθογραφίας ενώ η ΟΕ παρουσίασε βελτίωση στα κριτήρια του Περιεχομένου και της Δομής ενώ στα κριτήρια της Έκφρασης και της Ορθογραφίας παρουσίασε γενική μείωση της επίδοσης. Οι διαφορές/μεταβολές που προέκυψαν στα επιμέρους κριτήρια αξιολόγησης μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ανάμεσα στις δύο ομάδες μόνο στο κριτήριο της Έκφρασης όπου η ΠΟ σημείωσε βελτίωση ενώ η ΟΕ σημείωσε μείωση ανάμεσα στις δύο μετρήσεις. Η στατιστικά σημαντική βελτίωση της έκφρασης των μαθητών και μαθητριών της ΠΟ συνάδει με ευρήματα άλλων ερευνών στην υπάρχουσα βιβλιογραφία οι οποίες κατέδειξαν ότι η αξιοποίηση του ΔΠ στη διδασκαλία οδήγησε σε βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας σε ξένες γλώσσες (Xu & Moloney 2011) και σε αδύναμους μαθητές (Μητάκος 2007), αφού μέσα στις γλωσσικές ικανότητες συμπεριλαμβάνεται και η δεξιότητα της γραπτής έκφρασης ιδεών.

Τα ευρήματα λοιπόν που αφορούν τη γραπτή επίδοση δείχνουν ότι η διδασκαλία με ΔΠ επίδρασε θετικά στις επιδόσεις της ΠΟ χωρίς όμως η χρήση αυτή να διαφοροποίησε την ΠΟ από την ΟΕ σε στατιστικά σημαντικό βαθμό, αφού και η ΟΕ βελτίωσε τις επιδόσεις

της στο τέλος του θεματικού κύκλου. Όσον αφορά την αύξηση της επίδοσης στο κριτήριο του Περιεχομένου και Δομής για την ΟΕ στην οποία ακολουθήθηκε η ίδια μέθοδος διδασκαλίας και οι ίδιες δραστηριότητες με τη χρήση συμβατικών εργαλείων διδασκαλίας (συμβατικό πίνακα και φυλλάδια), φαίνεται ότι η μεθοδολογία της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου σε στάδια στη βάση του εποικοδομητικού μοντέλου μάθησης ενδέχεται να βοήθησε στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών και μαθητριών της ΟΕ (Γεωργιάδου & Πασσάς 2017).

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δεν διαφοροποιούνται από αυτά άλλων διεθνών ερευνών που επίσης δεν εντοπίζουν αξιοσημείωτες βελτιώσεις στη γραπτή επίδοση των μαθητών και μαθητριών μετά την ενσωμάτωση του ΔΠ (Albaaly & Higgins 2012, Bell 2017, Martin 2007, Reaume 2007). Οι εν λόγω ερευνητές ωστόσο προτείνουν περαιτέρω διερεύνηση της επίδρασης σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες και της σχέσης τεχνολογικής και παιδαγωγικής αλλαγής με την επίδοση. Η παρούσα έρευνα είχε σημαντικούς περιορισμούς (όπως η μικρή χρονική διάρκεια εφαρμογής, η εφαρμογή της ενσωμάτωσης σε ένα συγκεκριμένο θεματικό κύκλο) που πιθανόν να επηρέασαν στην εξαγωγή πιο θετικών αποτελεσμάτων για την ΠΟ. Επιπλέον, όχι σημαντική βελτίωση της συνολικής γραπτής επίδοσης και η σημαντική βελτίωση μέρους των γραπτών δεξιοτήτων όπως της Έκφρασης, παρατηρείται και στην μεταπτυχιακή έρευνα του Reaume (2007) που παρόλο που αφορούσε την επίδραση του ΔΠ στις γραπτές δεξιότητες των αγοριών μαθητών συγκεκριμένα, εντόπισε σημαντικές μεταβολές στις επιμέρους δεξιότητες της επιχειρηματολογίας (Περιεχόμενο) και της οργάνωσης του γραπτού λόγου (Δομή). Παρόλα αυτά, η θετική μεταβολή της επίδοσης των μαθητών και μαθητριών της ΠΟ στο κριτήριο της Έκφρασης μετά την πειραματική παρέμβαση (ενώ για την ΟΕ η μεταβολή αυτή ήταν αρνητική) πριμοδοτεί την τεχνολογική και παιδαγωγικά πλαισιωμένη ενσωμάτωση του ΔΠ στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και αποδεικνύει ότι μια πραγματικά λειτουργική αξιοποίηση του ΔΠ σε συγκεκριμένα γνωστικό περιβάλλον μάθησης (Κουτσογιάννης, Ακριτίδου & Αντωνόπουλος 2010, Albaaly & Higgins 2012) μπορεί να είναι πιο αποδοτική. Η βελτιωμένη επίδοση της ΠΟ στην Έκφραση συνάδει και με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα μπορεί να είναι ευεργετική και αποδοτική (Μιτσόνη 2006, Καραμηνάς 2006, Κωνσταντίνου 2010, Καραμανώλη 2015, Κουτσογιάννης 2018) και συγκεκριμένα ότι ο ΔΠ διευκολύνει την προφορική και κατά συνέπεια τη γραπτή διατύπωση επιχειρημάτων (Beaucjamp 2007,

Mercer, Hennessy, & Warwick 2010, Glover, Miller, Averis, & Door 2007, Smith, Hardman & Higgins 2006). Η θετική επίδραση του ΔΠ σε μια σημαντική δεξιότητα γραφής την Έκφραση θεωρείται ευεργετική καθώς η βελτίωση των μαθητών και μαθητριών σε αυτό το κριτήριο γραφής ενδέχεται να ευεργετήσει και τις μελλοντικές γραπτές επιδόσεις τους (Usher & Rajares 2006). Η αντίστοιχη μείωση της επίδοσης των μαθητών και μαθητριών της ΟΕ στο κριτήριο της Έκφρασης, θεωρείται ανασταλτική καθώς συνδέεται με πιθανές πιο χαμηλές μελλοντικές επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών, αφού η εκφραστική δυσκολία οδηγεί στην αρνητική στάση και απώθηση των μαθητών για τη συγγραφή λόγω των ελλειμμάτων τους στο ρόλο του γραμματέα (Δημάκος & Χέλμη 2009). Η μείωση των επιδόσεων της ΠΟ και της ΟΕ στο κριτήριο της Ορθογραφίας μετά το τέλος της παρέμβασης αποδεικνύει αυτό που υποστηρίζεται ευρέως από τους ειδικούς ότι ο ημιδιαφανής χαρακτήρας της ελληνικής γλώσσας κάνει πιο πολύπλοκο το ορθογραφικό έργο των μαθητών και μαθητριών απαιτώντας εξειδικευμένες παρεμβάσεις (Πολυχρόνη & Πρίντεζη 2016).

5.2 Επίδραση του ΔΠ στην αυτεπάρκεια και αυτοαποτελεσματικότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου

Σε σχέση με την επίδραση του ΔΠ στην αυτεπάρκεια και αυτοαποτελεσματικότητα στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών και μαθητριών (δεύτερο ερευνητικό ερώτημα), διαφάνηκε ότι η ΠΟ σημείωσε βελτίωση στον βαθμό αυτεπάρκειας μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης στα κριτήρια Περιεχομένου, Δομής και Έκφρασης, η οποία όμως ήταν στατιστικά σημαντική μόνο για τα κριτήρια Περιεχομένου και Δομής ακολουθώντας το ίδιο μοτίβο με τις γραπτές της επιδόσεις. Σε σχέση με τον βαθμό αυτεπάρκειας στο κριτήριο της Ορθογραφίας παρατηρήθηκε μείωση μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης, όχι όμως στατιστικά σημαντική.

Για την ΟΕ παρατηρήθηκε μείωση στον βαθμό αυτεπάρκειας στα κριτήρια Δομής και Έκφρασης και αύξηση στα κριτήρια Περιεχομένου και της Ορθογραφίας. Οι διαφορές όμως αυτές σε σχέση με τον βαθμό αυτεπάρκειας της ΟΕ μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές. Επιπρόσθετα, οι διαφορές αυτές δεν ακολουθούν επακριβώς το ίδιο μοτίβο με τις γραπτές επιδόσεις της ΟΕ. Συγκεκριμένα στις επιδόσεις παρατηρήθηκε μείωση στα κριτήρια της Έκφρασης και της Ορθογραφίας και βελτίωση στα κριτήρια Περιεχομένου και Δομής για την ΟΕ. Επομένως,

για την ΟΕ ο βαθμός αυτεπάρκειας ακολουθεί το ίδιο μοτίβο με τις επιδόσεις μόνο στα κριτήρια Περιεχομένου (αύξηση) και Έκφρασης (μείωση).

Συγκρίνοντας τον βαθμό αυτεπάρκειας της ΠΟ και ΟΕ στα επιμέρους κριτήρια στην αρχική μέτρηση βρέθηκε ότι η ΠΟ βίωσε υψηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας σε όλα τα κριτήρια με εξαίρεση την αυτεπάρκεια Περιεχομένου. Οι διαφορές όμως αυτές στην αρχική μέτρηση ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν βρέθηκαν να είναι στατιστικά σημαντικές. Στην τελική μέτρηση η ΠΟ σημείωσε υψηλότερο βαθμό αυτεπάρκειας σε όλα τα κριτήρια σε σχέση με την ΟΕ και στο κριτήριο της Έκφρασης η διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική. Αυτό αποτελεί σημαντικό και νέο εύρημα στη σχετική βιβλιογραφία καθώς η ΠΟ βιώνει μεγαλύτερη αυτεπάρκεια στην Έκφραση μετά το τέλος της πειραματικής παρέμβασης από ό,τι η ΟΕ στοιχείο που ταυτίζεται με τις επιδόσεις της ΠΟ, η οποία στο συγκεκριμένο κριτήριο είχε επίσης πιο υψηλές επιδόσεις μετά την πειραματική παρέμβαση από την ΟΕ. Οι μεταβολές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης του βαθμού αυτεπάρκειας κατέδειξαν ότι η ΠΟ βίωσε περισσότερη αυτεπάρκεια στη συγγραφή μετά το τέλος της παρέμβασης ενώ η ΟΕ βίωσε λιγότερη. Οι δύο ομάδες δεν διαφοροποιήθηκαν όμως σε στατιστικά σημαντικό βαθμό σε σχέση με τις μεταβολές που παρατηρήθηκαν μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης.

Όσον αφορά την γενική αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών και μαθητριών στη συγγραφή, προκύπτει ότι η ΠΟ απέκτησε μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα μετά το τέλος της πειραματικής παρέμβασης ξεπερνώντας την ΟΕ. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες της ΠΟ δήλωσαν στις επιμέρους δηλώσεις της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας ότι ένιωθαν πολύ προετοιμασμένοι να γράψουν για το συγκεκριμένο θέμα έκθεσης, δήλωσαν επίσης βέβαιοι ότι θα λάβουν υψηλότερη βαθμολογία από το πρώτο τετράμηνο και ειδικότερα ένιωθαν βελτιωμένη αυτοαποτελεσματικότητα για τις μελλοντικές γραπτές εργασίες τους. Στην ΟΕ οι μετρήσεις κατέδειξαν πιο μικρή βελτίωση του βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας από την αρχική στην τελική μέτρηση σε σύγκριση με την ΠΟ. Επίσης στις δηλώσεις της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας δήλωσαν χαμηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας. Η υπεροχή όμως της ΠΟ έναντι της ΟΕ στην τελική μέτρηση δεν βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική.

Η υψηλή αυτεπάρκεια της ΠΟ μετά την πειραματική παρέμβαση σε όλα τα κριτήρια και η σημαντική διαφοροποίηση της από την ΟΕ στην τελική μέτρηση στο κριτήριο της Έκφρασης συνάδουν με τις απαντήσεις των μαθητών και μαθητριών της ΠΟ στις συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα, στις συνεντεύξεις δήλωσαν πιο επαρκείς εξαιτίας των θετικών επιδράσεων των δραστηριοτήτων μέσω ΔΠ, στοιχείο που ταυτίζεται με την άποψη ότι η αυτεπάρκεια ασκεί κινητήριες επιρροές στις ικανότητες ανάγνωσης και γραφής των μαθητών (Usher & Pajares 2006), αποτρέποντας την αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο και την αποφυγή της χρησιμοποίησης της και βελτιώνοντας την αυτό-εικόνα τους και το αυτό-συναίσθημα τους (Σπαντιδάκης: 2009), στοιχεία που συνδέονται με υψηλά μετά-γνωστικά οφέλη (Xu & Moloney 2011). Τα ευρήματα αυτά συνάδουν επίσης με αυτά άλλων ερευνών που συνδέουν την ενσωμάτωση του ΔΠ με την αύξηση αυτονομίας των μαθητών και των μαθητριών και στην καλύτερη αντιμετώπιση δύσκολων εργασιών όπως θεωρείται και η συγγραφή (Harlow, Cowie & Heazlewood: 2010, Minor, LosikeSedimo, Reglin & Royster 2013). Ο Reaume (2007) συγκεκριμένα, ενώ εντοπίζει μικρή βελτίωση στις γραπτές επιδόσεις των αγοριών μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταλήγει με την έρευνα του ότι η διδασκαλία με τον ΔΠ οδήγησε στην ευνοϊκή στάση των μαθητών προς το γράψιμο και αύξηση την αυτεπάρκεια συγγραφής τους, όπως φάνηκε και από την παρούσα έρευνα για το σύνολο των συμμετεχόντων. Η αύξηση της αυτεπάρκειας γραφής ενδεχομένως να συνδεθεί με μελλοντικές πιο βελτιωμένες επιδόσεις αφού στη βιβλιογραφία η υψηλή αυτεπάρκεια συνδέεται με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις όπως είναι η παραγωγή κειμένου (Usher & Pajares 2006, Ηλιοπούλου & Αντωνοπούλου 2012, Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim & Zumbunn 2013, Corkett, Hatt & Benevides 2011). Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι η αύξηση των επιπέδων επίδοσης και αυτεπάρκειας είναι αλληλένδετη (Bandura 1997, Pajares 1996, Pajares & Schunk 2005) καθώς η μείωση των αδυναμιών των μαθητών στο ρόλο του συγγραφέα (αύξηση γραπτής επίδοσης της ΠΟ κυρίως στην Έκφραση) μπορεί να οδηγήσει στην αλλαγή της στάσης τους προς τη γραφή (αύξηση αυτεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας) (Δημάκος & Χέλμη 2009).

Η μείωση της αυτεπάρκειας στο κριτήριο της Έκφρασης και της Δομής για την ΟΕ δεν ταυτίζεται με τις γραπτές επιδόσεις τους στα αντίστοιχα κριτήρια, αφού η επίδοση της στο κριτήριο της Δομής σημείωσε στατιστικά σημαντική αύξηση. Παρομοίως, η μικρή και όχι στατιστικά σημαντική αυξητική μεταβολή του βαθμού αυτεπάρκειας της ΟΕ στο κριτήριο της Ορθογραφίας μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του θεματικού κύκλου

δεν ταυτίζεται με τα αποτελέσματα των επιδόσεων τους καθώς συγκεκριμένα παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση των επιδόσεων τους στο συγκεκριμένο κριτήριο. Η μείωση της αυτεπάρκειας Ορθογραφίας για την ΠΟ ταυτίζεται μεν με την αντίστοιχη μείωση της επίδοσης τους στο συγκεκριμένο κριτήριο όμως δεν θεωρείται στατιστικά σημαντική. Η αναντιστοιχία επίδοσης και αυτεπάρκειας που παρατηρείται κυρίως για την ΟΕ και η ανακολουθία του βαθμού αυτεπάρκειας τους με τις επιδόσεις τους στα επιμέρους κριτήρια, συνδέεται με τις επισημάνσεις της βιβλιογραφίας που αναφέρουν ότι συχνά παρατηρείται αντίφαση μεταξύ των απόψεων των μαθητών και μαθητριών για τις γνώσεις τους και των επιδόσεων τους (Pajares:2003, Δημάκος & Χέλμη: 2009). Όπως φαίνεται η ΟΕ ενώ βελτίωσε τις επιδόσεις της δεν έχει αποκτήσει καλή αντίληψη των δυνατοτήτων της και αυτό ενδέχεται να επηρεάσει τις μετέπειτα επιδόσεις της. Αντίθετα η ΠΟ δεν έδειξε παρόμοια ασυνέπεια.

Όπως διαφαίνεται από τα πιο πάνω, η σημαντική διαφοροποίηση της ΠΟ στις γραπτές της δεξιότητες στο κριτήριο της Έκφρασης και στην αυτεπάρκειας της Έκφρασης από την ΟΕ προμοδοτεί την τεχνολογική έγχυση στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Αυτό προκύπτει και από τις απόψεις των μαθητών και μαθητριών της ΠΟ σύμφωνα με τα δεδομένα των συνεντεύξεων.

Οι απόψεις των μαθητών και μαθητριών της ΠΟ για την επίδραση του ΔΠ στην αυτεπάρκεια γραφής τους ήταν θετικές και ταυτίστηκαν με τα ευρήματα της αυτεπάρκειας. Οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες της ΠΟ αποφάνθηκαν θετικά για τη συμβολή του ΔΠ στην απόκτηση ιδεών και στην ανάπτυξη τους (Περιεχόμενο), στοιχείο που συμφωνεί με τα επίπεδα γραπτών επιδόσεων αλλά και με αυτά της αυτεπάρκειας τους, δείχνοντας ότι η αυτεπάρκεια των μαθητών και οι θετικές απόψεις τους για την ενσωμάτωση του εργαλείου στη διδασκαλία ενδέχεται να είχαν θετική επίδραση στις γραπτές τους επιδόσεις και να βελτίωσαν την ανάπτυξη ιδεών τους (Περιεχόμενο). Οι μαθητές /τριες στις προσωπικές τους δηλώσεις συνέδεσαν αυτή την ωφέλεια κυρίως με τις δραστηριότητες μέσω ΔΠ του προ-συγγραφικού και συγγραφικού σταδίου της διαδικασίας διδασκαλίας που ακολουθήθηκε αλλά και με το διαφορετικό δημοκρατικό και δημιουργικό κλίμα του μαθήματος, αποδεικνύοντας ότι η πολυεπίπεδη παρέμβαση με τη χρήση του ΔΠ λειτούργησε ευεργετικά (Graham & Harris 2016, Graham & Perin 2006), όπως επισημαίνεται και σε ελλαδικές έρευνες (Κουτσογιάννης 2018, Μητάκος 2007).

Θετικά επίσης αποφάνθηκαν οι μαθητές και μαθήτριες της ΠΟ και για τη συνεισφορά της συγκεκριμένης ενσωμάτωσης του ΔΠ στην απόκτηση αυτεπάρκειας στην οργάνωση του λόγου τους (Δομή), δεδομένο που ακολουθεί το μοτίβο αύξησης και των επιδόσεων και της αυτεπάρκειας της ΠΟ. Αυτή την ωφέλεια την απέδωσαν επίσης κυρίως στις δραστηριότητες και ιδιαίτερα υπογράμμισαν την συνεισφορά της δραστηριότητας της «Συλλογικής Επαναδιατύπωσης» κατά την οποία συνειδητοποίησαν και κατανόησαν θέματα δομής όπως και στη δραστηριότητα παραγωγής παραγράφων αποκτώντας μετά-γνωστικές δεξιότητες απαραίτητες για την εκπόνηση του πολυσύνθετου έργου της παραγωγής κειμένου σε ειδικό επικοινωνιακό πλαίσιο (Σπαντιδάκης: 2009, Πρίντεζή & Πολυχρόνη 2016, Xu & Moloney 2011). Οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΠΟ δήλωσαν ότι οι ομαδικές δραστηριότητες γραφής παραγράφων τους βοήθησαν σημαντικά να κατανοήσουν τα δομικά στοιχεία του κειμενικού είδους και να θυμούνται ιδέες και ορθογραφικά ορθές λέξεις, αναπτύσσοντας όπως περιέγραψαν και οι ίδιοι συνείδηση για τους μηχανισμούς της γλώσσας και ικανότητες αυτοαξιολόγησης (Κουτσογιάννης 2007, Xu & Moloney 2011). Τα πρακτικά οφέλη των εργαλείων του ΔΠ από την επεξεργασία και την παραγωγή κειμένων δεν έμειναν ασχολίαστα από τους μαθητές της ΠΟ (Δομή) (Κουτσογιάννης 2018). Έτσι τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συνδέονται με τις επισημάνσεις της συναφούς έρευνας, ότι η εμπιστοσύνη των μαθητών και των μαθητριών στις δυνατότητες γραφής τους επηρεάζουν τα κίνητρα τους και τα αποτελέσματα τους στις γραπτές εργασίες (Pajares 2003), αφού ο ΔΠ προσφέρει περισσότερες επιλογές συχνής και ποικιλόμορφης ενασχόλησης και δημιουργία γραπτών κειμένων, οι εμπειρίες συγγραφής που εμπνέουν εμπιστοσύνη να τις ακολουθήσει αλλά κυρίως η λεκτική πειθώ (Usher & Pajares 2006). Ωστόσο, το ότι παρόμοια βελτίωση σημειώθηκε και για την ΟΕ στο κριτήριο της αυτεπάρκειας Δομής, όχι όμως στατιστικά σημαντική, δείχνει ότι, πέρα από το εργαλείο, οι ίδιες οι δραστηριότητες που ακολουθήθηκαν από κοινού και στις δύο ομάδες και οι οποίες ανήκουν στα στάδια παραγωγής γραπτού λόγου (Προ-συγγραφικό και Μετά-συγγραφικό) συνέβαλαν στην κατανόηση των δομικών στοιχείων του γραπτού λόγου και για τις δύο ομάδες (ΥΠΠ 2017, Χούλη 2017, Γεωργιάδου & Πασσάς 2017).

Στις ερωτήσεις σχετικά με την αυτεπάρκειας στην Έκφραση παρόλο που σημείωσαν σημαντική αύξηση της επίδοσης τους και της αυτεπάρκειας τους, οι μαθητές και οι μαθήτριες της ΠΟ φάνηκαν πιο διστακτικοί κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, αφού

ενώ οι περισσότεροι απάντησαν θετικά ότι δηλαδή η ενσωμάτωση του ΔΠ ήταν βοηθητική, υπήρχαν και αρνητικές απαντήσεις οι οποίες θεωρούσαν αυτή την επιμέρους δεξιότητα γραφής πιο δύσκολη στην αλλαγή σε τόσο σύντομο διάστημα ή θεώρησαν τις ελλείψεις τους σε αυτή ως πιο επίμονες οι οποίες χρήζουν πιο ειδικών παρεμβάσεων για να βελτιωθούν. Οι μαθητές και οι μαθήτριες και πάλι (απόψεις για την αυτεπάρκεια τους στην Έκφραση) συνέδεσαν την ενδυνάμωση τους στην Έκφραση με τις ομαδικές δραστηριότητες της παραγωγής παραγράφων και της «Συλλογικής Επαναδιατύπωσης» και σημείωσαν πως είχαν τη δυνατότητα να συνεργαστούν, να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά (δραματοποιημένος διάλογος). Παράλληλα, θεώρησαν ότι η εύκολη πρόσβαση στο λεξικό που παρείχε ο ΔΠ τους βοήθησε να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Χαρακτηριστικές είναι επίσης οι αναφορές τους ότι μέσα από τις δραστηριότητες, τη συνδημιουργία κειμένων στο ΔΠ και τις διορθώσεις που έκαναν οι ίδιοι με τα εργαλεία του ΔΠ, βοηθήθηκαν ώστε να αποτυπωθούν στη μνήμη τους οι λέξεις που γράφτηκαν στο ΔΠ. Οι απόψεις αυτές επίσης συνάδουν με τις αναφορές των ειδικών για τον ΔΠ και τις δυνατότητες διάδρασης και κατανόησης των κειμενικών –γλωσσικών ιδιοτήτων (Κουτσογιάννης: 2018), η έλλειψη των οποίων είχε μάλλον αρνητική επίδραση για την ΟΕ όσον αφορά την Έκφραση. Η σημαντική διαφοροποίηση της ΠΟ από την ΟΕ στην Έκφραση και στην αυτεπάρκεια έκφρασης μαζί με τις διευκρινίσεις τους στις συνεντεύξεις, συνδέονται με τα αποτελέσματα της έρευνας της Χούλη (2017) σύμφωνα με την οποία οι δραστηριότητες στο προ-συγγραφικό στάδιο βελτιώνουν τις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών.

5.3 Απόψεις και στάσεις για την ενσωμάτωση του ΔΠ στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου

Οι απόψεις των ίδιων των μαθητών και μαθητριών της ΠΟ στις συνεντεύξεις τους συνάδουν με τη διεθνή βιβλιογραφία που προκρίνει τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού κειμένου ως μια πολυεπίπεδη διαδικασία- παρέμβαση σε στάδια που σε αυτή ευνοούνται οι γραπτές επιδόσεις και ενδυναμώνεται η εννοιολογική γνώση τους (απόκτηση ιδεών) καθώς και η ανάπτυξη ιδεών, μέσα από στρατηγικές και διαδικαστικές διευκολύνσεις που απομνημονεύονται στους μαθητές, τη συνεργατική μάθηση και τη χρήση της τεχνολογίας (Graham & Harris 2016, Graham & Perin 2006). Η ενσωμάτωση του ΔΠ στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου προσφέρει την ευχέρεια υλοποίησης της διδασκαλίας σύμφωνα με τις σύγχρονες μεθόδους που λειτουργούν σε φάσεις (Γεωργιάδου & Πασσάς 2017) και στάδια ως μεθοδικές διαδικασίες επίλυσης

προβλημάτων (προ-συγγραφικό, συγγραφικό, μετά-συγγραφικό στάδιο) και ως διαδικασίες ανάπτυξης αναγνωστικών ή μετά-γνωστικών ικανοτήτων που διευκολύνουν όλους αυξάνοντας τα μαθησιακά επιτεύγματα και την αυτό-εικόνα (Εγγλέζου 2011, MacArthur 2009, Schumaker & Deshler 2009, Σπαντιδάκης 2004, Berninger, Garcia & Abbott 2009).

Καταδεικνύεται έτσι η ανάγκη πολυεπίπεδης παρέμβασης με την ευεργετική χρήση των τεχνολογικών μέσων, ειδικότερα αυτών που έχουν επεξεργαστή κειμένου, σε όλα τα στάδια συγγραφής, χρήση που διευκολύνει τους και τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Graham & Perin 2007) αλλά και η λειτουργική αξιοποίηση του μοντέλου TPACK που εφαρμόστηκε στην παρούσα ενσωμάτωση του ΔΠ (Lefebvre, Samson, Gareau & Brouillette 2016). Η οπτικοποίηση των κειμένων και αύξηση της εμπλοκής των μαθητών και των μαθητριών είναι στοιχεία που οι μαθητές και μαθήτριες της ΠΟ τόνισαν στις συνεντεύξεις τους ως ευεργετικά τόσο για την αυτεπάρκεια τους στη γραφή και όσο και για την αποτελεσματικότητα τους στην παραγωγή γραπτού λόγου. Ακόμη, η πολυτροπική παρουσίαση που παρέχει και κατά άλλους η δυναμική μετάδοση του περιεχομένου μέσω ΔΠ (Fekonja-Peklaj & Marjanovič-Umek 2015) συνδέθηκε και από τους μαθητές και μαθήτριες της συγκεκριμένης έρευνας με τις θετικές εκτιμήσεις τους για την ενσωμάτωση αλλά και για την επάρκεια τους ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου.

Κυρίως η αποτύπωση των εικόνων και των προβαλλόμενων κειμένων στοιχείων συνδέθηκαν με την αύξηση της συμμετοχής και της προσοχής στους στο μάθημα στοιχείο που αναφέρεται στις ξένες έρευνες των Smith, Higgins, Wall & Miller (2005), Kennewell & Beauchamp (2007), Holmes (2009), Northcote, Mildenhall, Marshall & Swan (2010), Fekonja-Peklaj & Marjanovič-Umek, (2015). Κυρίως, η επιμονή των μαθητών στη δραστηριότητα της «Συλλογικής Επαναδιατύπωσης» του μετα-συγγραφικού σταδίου, επαληθεύει την άποψη ότι η παραστατική επίδειξη των διαδικαστικών στρατηγικών που αφορούν τη γραπτή απόδοση της γλώσσας αποτελεί σημαντική συνιστώσα επιτυχίας, αφού αποφεύγεται η στείρα απομνημόνευση και οι μαθητές προσεγγίζουν, ανασυνθέτουν και αξιολογούν τις γνώσεις τους (Αλιφεροπούλου 2013) αποκτώντας και μετά- γλωσσικές δεξιότητες ή δεξιότητες επαρκούς αναγνώστη (Πρίντεζη & Πολυχρόνη 2016) απαραίτητες για τον 21^{ον} αιώνα (OCED 2017).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές και οι μαθήτριες δήλωσαν εν γένει να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση για την επίδοσή τους στις γραπτές δραστηριότητες θεωρώντας ότι ολόκληρη η ενσωμάτωση και η διαδικασία που ακολουθήθηκε τους ενδυνάμωσε, όπως και οι ομαδικές δραστηριότητες. Όπως αναφέρεται και στη συναφή βιβλιογραφία, ο ΔΠ στο μάθημα της παραγωγής γραπτού λόγου λειτουργεί ευεργετικά καθώς μπορεί να συνδυάσει όλες τις απαραίτητες προϋποθέσεις μιας οργανωμένης παρέμβασης για τη βελτίωση των επιδόσεων σύμφωνα με τις πρόσφατες παιδαγωγικές οδηγίες. Κυρίως προσφέρει δυνατότητες πολύτροπης επεξεργασίας, ανάλυσης και επανάκτησης των κειμένων συμβάλλοντας στη βελτίωση της δόμησης του λόγου και κατ' επέκταση της έκφρασης (Κουτσογιάννης, Ακριτίδου & Αντωνόπουλος 2010, Πρίντεζη & Πολυχρόνη 2016) προσφέρει δυνατότητες συν-δημιουργίας και αλληλεπιδραστικής παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου (Κουτσογιάννης, Ακριτίδου & Αντωνόπουλος 2010) βελτιώνοντας παράλληλα με τις γλωσσικές και τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών. (Εγγλέζου 2011, Graham, Harris, & MacArthur 2004, Schumaker & Deshler 2009, Πρίντεζη & Πολυχρόνη 2016). Έτσι τα πιο πάνω ευρήματα, αποδεικνύουν αυτό που επισήμαναν και άλλοι μελετητές ότι ο ΔΠ μπορεί να υποστηρίξει μια διδακτική διαδικασία σε στάδια όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα έχουν διττό ρόλο συγγραφέα και αναγνώστη (Σπαντιδάκης 2009, Berninger, Cramer & Abbott 2009). Επίσης, ο ΔΠ μπορεί να λειτουργήσει βοηθητικά για την κειμενική επεξεργασία και κειμενική παραγωγή (Κουτσογιάννης, Αντωνόπουλος & Ακριτίδου 2010, Πατσέα & Παπαδοπούλου 2010). Όπως τονίστηκε μέσα από τις απόψεις των ίδιων των μαθητών και μαθητριών η διαδραστικότητα του ΔΠ βελτίωσε το μαθησιακό περιβάλλον κάνοντας το μάθημα πιο ελκυστικό και μαθητοκεντρικό, πιο ευχάριστο και δημιουργικό (Bettsworth 2010, Basmatzi 2014, Maher 2012, Schmid 2008, Yang, Wang & Kao 2012, Hall & Higgins 2005, Shenton & Pagett 2007).

Κυρίως, όπως προκύπτει από τις θετικές δηλώσεις της ΠΟ, οι μαθητές και οι μαθήτριες επιδοκιμάζουν τη χρήση του συγκεκριμένου τεχνολογικού μέσου επικροτώντας συγκεκριμένα τη δυνατότητα αυτενέργειας, ενεργητικής μάθησης και εμπλοκής τους ιδιαίτερα σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου (Καραμηνάς 2006, Ταρατόρη-Τσαγκατίδου & Χατζηδήμου 2007, Αργυροπούλου, Πατούνα & Βάρεση 2009, Ντίνα, Σωτηρίου 2012, Μπομπόλα 2012, Αγγελόπουλος, Καραγιάννης & Μπαρής 2012, Αμανατίδης 2013). Πέρα από τα πιο πάνω, οι ίδιες οι δηλώσεις των μαθητών και μαθητριών της ΠΟ συνδέουν τη συγκεκριμένη ενσωμάτωση του ΔΠ με την καλλιέργεια

υψηλότερων δεξιοτήτων, αυτοαξιολόγησης του γραπτού κειμένου (Xu & Moloney 2011) αφού και τα υψηλά επίπεδα αυτεπάρκειας συνδέονται με πιο υψηλού επιπέδου γνώσεις (Pajares & Schunk 2005). Οι ίδιοι οι μαθητές και μαθήτριες της ΠΟ σύνδεσαν την αύξηση της αυτεπάρκειας τους με τη δραστηριότητας της «Συλλογικής Επαδιατύπωσης» που όπως φαίνεται οδήγησε σε ουσιαστική κατανόηση των λαθών αποσειόντας έτσι ένα βασικό αιτιολογικό παράγοντα των χαμηλών γραπτών επιδόσεων των μαθητών, την έλλειψη μεταγνωστικών ιδιοτήτων, αφού σε ειδικές έρευνες παρατηρείται ότι η μη επαρκής επίγνωση των χαρακτηριστικών ενός καλού κειμένου αλλά και των δικών τους ικανοτήτων ως συγγραφείς τους οδηγούν σε χαμηλές επιδόσεις (Δημάκος & Χέλμη 2009).

Τέλος, αντίθετα με τις ανησυχίες και τις επιφυλάξεις της σχετικής βιβλιογραφίας όσον αφορά την προσήλωση των μαθητών και των μαθητριών κατά τη διάρκεια του μαθήματος με τη χρήση ΔΠ (Solvie 2004, Smith, Hardman & Higgins 2006, Schmid 2008, Smith, Hardman & Higgins 2006, Shenton & Pagett 2007), στην παρούσα έρευνα οι μαθητές και μαθήτριες της ΠΟ σύνδεσαν άμεσα τις θετικές τους αναφορές με την αύξηση της προσοχής/προσήλωσής τους στο μάθημα και την ικανοποίηση των ιδιαίτερων ατομικών αναγκών τους μάθησης, σύμφωνα με τη θεωρία των πολλαπλών νοημοσύνων. Για παράδειγμα, κάποιοι ανέφεραν ότι οι εικόνες, οι προφορικές δραστηριότητες, όπως ο δραματοποιημένος διάλογος, τους βοήθησαν να εμπεδώσουν την ύλη, να απομνημονεύσουν ιδέες. Αυτές οι αναφορές συνδέουν το ΔΠ με την εξατομικευμένη διδασκαλία (Smith, Higgins, Wall & Miller 2005, Kennewell & Beauchamp 2007, Holmes 2009, Northcote, Mildenhall, Marshall & Swan 2010, Fekonja-Peklaj & Marjanovič-Umek 2015). Η αύξηση της συμμετοχής και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών υπήρξε επίσης μια από τις βασικές αιτιολογήσεις αρεσκείας των μαθητών στις ατομικές τους συνεντεύξεις, συνδέεται με τις επισημάνσεις του Jakes (2005) για αύξηση των ευκαιριών για ομαδοσυνεργατική και διαδραστική μάθηση και ανάπτυξης των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως αναφέρουν και οι Yang, Wang & Kao (2012), Warwick & Kershner (2008).

5.4 Ο ΔΠ στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος

Ο ΔΠ πρόσφερε τη δυνατότητα να παρουσιαστεί το υλικό και να χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως με τα εργαλεία του κάνοντας πιο γρήγορο, πρακτικό, δημιουργικό και ευχάριστο το μάθημα. Κάνοντας το μάθημα πιο ευχάριστο, σύγχρονο, δημιουργικό άλλαξε τη διάθεση και στάση των μαθητών προς τη γνώση. Η χρήση του στα

συγκεκριμένα συμφραζόμενα αύξησε τις ιδέες των μαθητών στη συγγραφή ειδικού κειμένου, βελτίωσε συνάμα και τη δόμηση του λόγου τους. Επιπρόσθετα, διαφοροποίησε σημαντικά το μάθημα με την παροχή ψηφιακών εργαλείων πέρα από το χαρτί και το βιβλίο. Η ψηφιοποίηση του υλικού και η δυνατότητα αυτόματης χρήσης και ανάκτησης του θεάθηκε θετικά από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Ειδικότερα, στις δραστηριότητες (ανάπτυξη παραγράφων και συλλογική επαναδιατύπωση) το γεγονός ότι οι ίδιοι οι μαθητές χειρίστηκαν τα εργαλεία του ΔΠ, έγραψαν με τα εργαλεία του πίνακα, διόρθωσαν, επεξεργάστηκαν τα προβαλλόμενα κείμενα και τις εικόνες, τους έδωσε περισσότερη ώθηση και κίνητρα να κατανοήσουν την κειμενική πραγματικότητα και να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια για να ανταποκριθούν όσο γίνεται καλύτερα σε αυτή τη δραστηριότητα. Έτσι, ήρθαν σε αλληλεπίδραση με το υλικό χωρίς να χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα, έχοντας θετικότερη διάθεση για αυτό και εμπεδώνοντας καλύτερα τις νέες γνώσεις, αφού αυτές τους αποτυπώνονταν καλύτερα όπως επισήμαναν και οι ίδιοι. Οι δυνατότητες αυτές συνδέθηκαν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες με την καλυτέρευση της αυτεπάρκειας τους και με την ενδεχόμενη βελτίωση της επίδοσης τους.

Κεφάλαιο 6

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεων, ποσοτικά και ποιοτικά, παρέχονται κάποιες θετικές ενδείξεις για την ευεργετική χρήση του ΔΠ στην πειραματική ομάδα της παρούσας ψευδοπειραματικής έρευνας κάτω από παιδαγωγικά και στοχευμένες γνωστικά διαδικασίες. Οι ειδικές και λειτουργικές παρεμβάσεις μπορούν να βελτιώσουν τις γραπτές επιδόσεις, την αυτεπάρκεια και την αποτελεσματικότητα συγγραφής μαθητών Α΄ Λυκείου. Η παρούσα έρευνα και τα αποτελέσματα της συμπληρώνουν με σημαντικά στοιχεία το κενό της έρευνας για τη χρήση του ΔΠ και γενικότερα των ΤΠΕ στα φιλολογικά μαθήματα σε τοπικό επίπεδο, αφού παρέχονται πληροφορίες για τη χρήση, τη θετική επίδραση του στην επίδοση και στην αυτεπάρκεια συγγραφής δίνοντας φωνή στην οπτική των μαθητών και των μαθητριών για τον ΔΠ.

Συγκεκριμένα, η στατιστικά σημαντική βελτίωση της επίδοσης στο επιμέρους κριτήριο της Έκφρασης και των επιπέδων αυτεπάρκειας στην έκφραση ιδεών (Αυτεπάρκεια Έκφρασης) μαζί με τις αυξητικές τάσεις στα άλλα κριτήρια αξιολόγησης δεξιοτήτων συγγραφής (Περιεχόμενο, Δομή), αποτελούν αισιόδοξες ενδείξεις για τη συνολική βελτίωση των γραπτών επιδόσεων των μαθητών και μαθητριών μετά από διδασκαλία με ΔΠ. Το σημαντικότερο όμως είναι ότι τα αυξημένα επίπεδα αυτεπάρκειας που συνδέονται με θετικότερα συναισθήματα των μαθητών και μαθητριών σε μελλοντικές γραπτές εργασίες και με πιο ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας καθίστανται ιδιαίτερα ενθαρρυντικά και για τη συνολική ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών και μαθητριών ως αυριανών πολιτών του 21^{ου} αιώνα. Μέσα από τις απόψεις των ίδιων των μαθητών και των μαθητριών της ΠΟ επιβεβαιώνεται η συμβολή του ΔΠ στην αναβάθμιση του μαθησιακού περιβάλλοντος στα πλαίσια της συγκεκριμένης ενσωμάτωσης, η οποία αναβάθμιση πιθανόν να συναρτάται με καλύτερα μαθησιακά επιτεύγματα στο μέλλον.

Ο ΔΠ μέσα στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αναβάθμισε την εκφραστική δυνατότητα των μαθητών δίνοντας

τους περισσότερη ώθηση και θάρρος να αξιοποιούν πιο αποδοτικά τη γλώσσα και στα δύο είδη γλωσσικής επικοινωνίας (προφορικό και γραπτό λόγο) συμβάλλοντας έτσι στην καλλιέργεια δυναμικών ομιλητών-συγγραφέων-αναγνωστών της ελληνικής γλώσσας. Μέσα από την πολυτροπική παρουσίαση των κειμένων που παρέχουν τα εργαλεία του, εξοικείωσε περισσότερο τους μαθητές και τις μαθήτριες στις εκφραστικές δυνατότητες του λόγου. Παράλληλα, συνέβαλε στη βελτίωση του κλίματος της διδασκαλίας, αφού προσέλκυσε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών και των μαθητριών και μεταδόθηκε οπτικά, ακουστικά και διαδραστικά η νέα γνώση εκσυγχρονίζοντας το μαθησιακό περιβάλλον και συμβάλλοντας σημαντικά στη δημιουργία πιο δημοκρατικών – παιδαγωγικά ορθών συνθηκών διδασκαλίας στα κυπριακά σχολεία, σύμφωνα με τη παιδαγωγική της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Κουτσελίνη 2006).

Έτσι μέσα από την παρούσα έρευνα σημειώνονται αισιόδοξα μηνύματα για τη βελτίωση της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου και της ίδιας της δεξιότητας συγγραφής και επιχειρηματολογίας αφού η αρχή υλοποιείται με την υψηλή αυτεπάρκεια συγγραφής που παρέχει ο ΔΠ, η οποία αποτελεί και ασκεί κινητήρια επιρροή στις ικανότητες συγγραφής, ανάγνωσης και αξιολόγησης (αυτό-αξιολόγησης) αποτρέποντας την αρνητική στάση απέναντι στο γραπτό λόγο. Η αλλαγή στάσης λοιπόν απέναντι στη συγγραφή θα δώσει περαιτέρω ώθηση και στους μαθητές και στις μαθήτριες στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο αλλά και σε όλα τα υπόλοιπα.

Η μη διαφοροποίηση των δύο ομάδων στο επίπεδο των γραπτών επιδόσεων δείχνει ότι η οποιαδήποτε παρέμβαση για αλλαγή επιδόσεων χρειάζεται χρόνο και συστηματικότερη εφαρμογή. Πέρα από αυτό, επιβεβαιώνει ότι η μεθοδολογία για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου (προ-συγγραφικό, συγγραφικό και μετά-συγγραφικό) που προτείνεται και εν δυνάμει εφαρμόζεται στα κυπριακά σχολεία είναι ιδιαίτερα βοηθητική. Ειδικά, οι δραστηριότητες που υπάγονται στη ισχύουσα μεθοδολογία (Συλλογική Επαναδιατύπωση, παραγωγή παραγράφων σε συνεργασία) είναι βέβαιο ότι επιδρούν θετικά στην καλλιέργεια δεξιοτήτων συγγραφής και επιχειρηματολογίας καθώς βελτιώνουν από κοινού τον διττό ρόλο του μαθητή, αυτό του αναγνώστη και του συγγραφέα μαζί. Όμως σε συνδυασμό με τα δεδομένα του ερωτηματολογίου αυτεπάρκειας και των ατομικών συνεντεύξεων, φαίνεται ότι η μεθοδολογία διδασκαλίας του γραπτού λόγου ευεργετείται σημαντικά και ενδυναμώθηκε με την ορθολογιστική χρήση του ΔΠ. Η διδασκαλία μέσω του ΔΠ μπορεί

να ενδυναμώσει τα παιδαγωγικά και γνωστικά οφέλη που παρέχει το εποικοδομητικό μοντέλο διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου, εστιάζοντας κάθε φορά στις ανάγκες των μαθητών και των μαθητριών.

Η υιοθέτηση της διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου ως μιας διαδικασίας με στάδια όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες αναλαμβάνουν έναν διττό ρόλο (συγγραφέα και αναγνώστη) σε ένα μαθητοκεντρικό κλίμα, πριμοδοτήθηκε σημαντικά από τις δυνατότητες του ΔΠ όπως προκύπτει από τα ποσοτικά αλλά κυρίως από τα ποιοτικά δεδομένα της παρούσας έρευνας. Η αύξηση της αυτεπάρκειας και αυτοαποτελεσματικότητας στη συγγραφή εν γένει και οι θετικές απόψεις των μαθητών και μαθητριών της ΠΟ αποδεικνύουν την ευεργετική επίδραση του ΔΠ, ο οποίος βελτίωσε τεχνολογικά και παιδαγωγικά τη διδασκαλία. Ο ΔΠ στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου λειτούργησε μέσα σε καθορισμένες παιδαγωγικές συνθήκες ως εργαλείο πρακτικών και όχι μόνο ωφελειών, ως δυναμικό εποπτικό μέσο, ως μέσο διαδράσης και αλληλεπίδρασης των μαθητών με το κείμενο, των μαθητών μεταξύ τους, των μαθητών και του εκπαιδευτικού. Βελτίωσε έτσι το κλίμα του μαθήματος, έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να ενεργήσουν δυναμικά και να αναγνωρίσουν τα κειμενικά στοιχεία και τη λειτουργία τους, αναπαράγοντας και τα δικά τους.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, αποδεικνύουν επίσης ότι ο ΔΠ βοηθά κυρίως και πρώτιστα τους μαθητές και τις μαθήτριες, συμβάλλει αρχικά θετικά στην ικανοποίηση των αναγκών τους και αποδεικνύεται ότι η συνειδητή χρήση του ΔΠ σε συνεργασία με την παιδαγωγική θεωρία είναι αποτελεσματική. Η οπτικοποίηση των κειμένων, η διαδραστικότητα, η πολυμεσότητα και η δυνατότητα αυτόματης επεξεργασίας των κειμένων επισημάνθηκαν ως θετικές από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες. Εξίσου βοηθητικές ήταν και οι δυνατότητες πολύ-αισθητηριακής παρουσίασης και μετάδοσης του υλικού καθώς και η δημοκρατική ή συνεργατική οικοδόμησης της γνώσης. Τέλος, το ότι και οι ίδιοι μαθητές και οι μαθήτριες κατανοούν και μπορούν να συνδέσουν τις δυνατότητες του ΔΠ με τα οφέλη του και εκτιμούν θετικά την τεχνολογική αυτή παρέμβαση, τους δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθούν τη συγγραφή ως υψηλή δεξιότητα και να την χειριστούν βοηθητικά ενσυνείδητα.

Ταυτόχρονα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να καταστούν ιδιαίτερα βοηθητικά και για τους εκπαιδευτικούς, αφού καμιά μεταρρύθμιση-παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν μπορεί να καταστεί αποδοτική αν δεν συμμετέχουν σε αυτή ουσιαστικά όλοι οι φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κυρίως αν δεν την πιστεύουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Και οι εκπαιδευτικοί όπως δήλωσαν και στα πρώτα χρόνια της εισόδου του ΔΠ στα κυπριακά δημόσια σχολεία επιθυμούσαν περισσότερη κατάρτιση και βοήθεια στην ενσωμάτωση του ΔΠ στη διδασκαλία (Βλαμή 2009), βοήθεια που μπορεί να αναχθεί από τα ευρήματα ερευνών όπως η παρούσα που αξιολογεί μια συγκεκριμένη και λειτουργική αξιοποίηση του ΔΠ. Ο τρόπος ενσωμάτωσης του ΔΠ στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου και η ταύτιση των δυνατοτήτων του με την ισχύουσα μεθοδολογία, μαζί με τις επισημάνσεις των μαθητών και των μαθητριών για τις δραστηριότητες μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς. Μπορούν, δυνάμει παραδείγματος, να αξιοποιήσουν την συγκεκριμένη ενσωμάτωση και να στοχεύσουν στη τεχνολογική έγχυση της διδασκαλίας τους που φέρνει και επιδόσεις και θετικές αντιλήψεις για το αντικείμενο γνώσης. Μάλιστα, αρκετοί θα μπορέσουν να αποδεσμευθούν από τεχνοφοβικές αντιλήψεις τολμώντας παρεμβάσεις αυτού του είδους. Τα ποιοτικά κυρίως ευρήματα της παρούσας έρευνας δίνουν πληροφορίες τόσο για τους τρόπους θετικής παρέμβασης προς τη βελτίωση του γραπτού λόγου όσο και θετικής και αποτελεσματικής αξιοποίησης συγκεκριμένα του ΔΠ, συμπληρώνοντας το τοπικό ερευνητικό κενό σχετικά με την ενσωμάτωση των ΔΠ στα κυπριακά σχολεία

Η διδασκαλία θεωρητικών ανθρωπιστικών μαθημάτων μέσω ΔΠ, συγκεκριμένα η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου, μπορεί να εκσυγχρονιστεί και ως προς τα υλικά μέσα και ως προς τις παιδαγωγικές μεθόδους και τα επίπεδα μάθησης, στα πλαίσια μιας συνεχώς εξελισσόμενης κοινωνίας που δεν νοείται προσκόλληση στις παραδοσιακές και αναποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας. Ο ΔΠ μπορεί να συνδεθεί άρρηκτα με κάθε εκσυγχρονιστική προσπάθεια αφού μπορεί να ανταποκριθεί ποικιλοτρόπως στις κάθε φορά ανάγκες της διδασκαλίας. Η ενσωμάτωση του ΔΠ μπορεί να αναβαθμίσει το γλωσσικό μάθημα το οποίο είναι βασικό εργαλείο μάθησης και επιτυχίας για τα υπόλοιπα μαθήματα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος.

Παράρτημα Α

Υλικό Πειραματικής Παρέμβασης

Α.1. Υλικό διδασκαλίας προσαρμοσμένο στο Διαδραστικό Πίνακα.

Α.1.2 Εικόνες 1-6:Υλικό προ-συγγραφικού σταδίου –Κείμενα επεξεργασίας



Εικόνα 1. Υλικό προ-συγγραφικού σταδίου –Κείμενα επεξεργασίας

ΟΜΙΛΙΑ ΤΗΣ ΕΦΗΒΟΥ ΒΟΥΛΕΥΤΗ ΜΑΡΓΑΡΙΤΑΣ ΜΑΡΙΝΟΥ (ΛΥΚΕΙΟ ΑΓΙΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΛΑΡΝΑΚΑΣ) ΣΤΗ ΒΟΥΛΗ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ (2006)

Κόριτε Πρόεδρε,
Κοιρίες και κύριοι σύνεδροι,

Όνομάζομαι Μ.μ και είμαι από την Κύπρο. Φοιτώ στο Λύκειο Αγίου Γεωργίου. Θα ήθελα να μιλήσω για τον τρόπο με τον οποίο μας αντιμετωπίζουν οι μεγάλοι. Ανέκαθεν η στάση των μεγαλύτερων απέναντι στους νέους χαρακτηρίζεται από ένα δογματισμό συντηρημένο και με μια όδση υπεροχής. Μας αντιμετωπίζουν από θέση ισχύος, μας βλέπουν από θέση ανωτέρων και προνομιούχων με πρόσημα την πείρα και την ωριμότητα που προβλέπει η ηλικίας τους.

Αν και ως έφηβοι δεν έχουμε ακόμη ανακαλύξει μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα, έχουμε, όμως, τα δικά μας πιστεύα, πεποιθήσεις, φιλοδοξίες, όνειρα και μέσα από αυτά αρχίζουμε να πλάθεται σιγά σιγά ο χαρακτήρας μας. Μέσα από τις προσωπικές μας επιλογές έχουμε την ευκαιρία να μάθουμε να κάνουμε λάθη, να πονέσουμε και μέσα από τη θλίψη μας να ωριμάσουμε, να πείσουμε από τα ψηλά που μας ανεβάζει ο νεανικός ενθουσιασμός και αυθόρμητισμός. Αυτό, όμως είναι αδύνατο για τους μεγάλους και ιδιαίτερα για τους γονείς.

Πιστεύουν πως οι ίδιοι είναι μια σχολή όπου γίνονται οι ίδιοι ένας οδηγός ζωής που λίγο λίγο προεκτείνεται και παίρνει διαστάσεις ρυθμιστή ζωής επιμβαινόντας στη ζωή μας σε θέματα όπως σπουδές, επαγγελματική αποκατάσταση, επιλογή κομματικής παράταξης, διαπροσωπικές σχέσεις.

Σου αφαιρείται έτσι κάθε δικαίωμα να πάρεις την πρόκληση, να βγεις στο ατζέντα και σε κάθε ευκαιρία να αναμεταξύσαι μόνος σου το αίνιγμα, το μυστήριο της ζωής, να δοκιμάσεις και να δοκιμασθείς, να λάθεις και να μάθεις. Αυτή η επίμβαση των μεγάλων στη ζωή των νέων, ίσως, οφείλεται στην αντίθεση που έχουν διαμορφώσει οι μεγάλοι, που θέλουν τους νέους ανέκανους να χειριστούν τη ζωή τους. Εξιδανικεύουν τη δική τους εποχή της νεότητας και πιστοποιούν ότι οι δικές τους εποχές η νεολαία δεν είχε αυτά τα χάλια. Μήπως, όμως, η κοινωνία τότε δεν είχε αυτά τα χάλια;

Εικόνα 2. Υλικό προ-συγγραφικού σταδίου –Κείμενα επεξεργασίας

Χάσμα γενεών: Τι είναι και κατά πόσο αποτελεί πρόβλημα της κοινωνίας;

Αφορμή για το παρόν άρθρο στάθηκε ένα πρόσφατο οικογενειακό τραπέζι, όπου – κλασικά – κάποιος μεγαλύτερος **συγκρούστηκε** με κάποιον μικρότερο για θέματα που αφορούσαν τόσο την ιστορία του τότε, όσο και την **τεχνολογία** του τώρα. Σε κάθε οικογενειακό τραπέζι λοιπόν, μπορούμε αν όχι όλοι, τουλάχιστον οι περισσότεροι, να καταλάβουμε εμπράκτως τι θα πει χάσμα γενεών, χωρίς λεξιλογικούς όρους και επιστημονικές λέξεις.

Βρισκόμαστε στον 21ο αιώνα. Τα πράγματα είναι πλέον διαφορετικά από ό,τι ήταν κάποτε. Οι μεγαλύτεροι είναι πιο ανεκτικοί με τις μικρότερες ηλικίες, γιατί προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα και στα νέα τεχνολογικά **επιτεύγματα**. Έτσι, εκείνη η απόσταση ανάμεσα στις ηλικίες που ονομάζεται χάσμα γενεών φαντάζει όλο και πιο μικρή.

Εικόνα 3.Υλικό προ-συγγραφικού σταδίου –Κείμενα επεξεργασίας

Το χάσμα ωστόσο δεν παύει να υπάρχει. Και όταν υπάρχει αποτελεί πρόβλημα της κοινωνίας που απαιτεί αντιμετώπιση και επίλυση. Οι νεότεροι, έχοντας γεννηθεί και αναπτυχθεί σε μια εποχή που διαφέρει έντονα από εκείνη των γονέων ή των παππούδων τους, καθώς έρχονται σε επικοινωνία μαζί τους και φτάνουν σε αντίθετες απόψεις, **διακρίνουν** σε μεγάλο βαθμό τη **διαφορά** αυτή. Επομένως, τους δημιουργείται το αίσθημα ότι ζουν σε ένα **εχθρικό** περιβάλλον, όπου δεν υπάρχει κατανόηση και **σεβασμός** των προβλημάτων και των απόψεών τους. Βλέπουν την κοινωνία που τους παρέδωσαν οι μεγαλύτεροι γεμάτη **υποκρισία** και **αναξιοκρατία**. Μια κοινωνία που δεν τους παρέχει τρόπους να εξωπεριεχθούν το "εγώ" τους, τις διαφορετικές τους εφηβικές ανησυχίες.

Οι μεγαλύτεροι με τη σειρά τους, οι πιο «**ώριμοι**» (όπως θέλουν οι περισσότεροι να χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους), αντιμετωπίζουν τους νεότερους ως πλάσματα αδιάφορα για τα κοινά, χωρίς σεβασμό απέναντι στα δικά τους ιδανικά και τις δικές τους αξίες. Ως πλάσματα που εγκαταλείπουν τη θρησκεία και τις αξίες που αυτή προσαρμόζει.

Οι αντίπαλες αυτές απόψεις οδηγούν, όπως είναι φυσικό σε έλλειψη επικοινωνίας, σε αμοιβαία ανηπαλότητα και καχυποψία και σε μια **διαρκή** μάχη απόψεων και ιδανικών. Ουσιαστικά, ο λόγος αυτής της συνεχούς καχυποψίας και ανηπαλότητας οφείλεται στη μεγάλη διαφορά της ηλικίας. Όταν η εποχή αλλάζει και εξελίσσεται, είναι φυσικό και οι νεότερες γενιές που αναπτύσσονται να αποκτούν διαφορετικά ιδανικά και προτεραιότητες που συμβαδίζουν με τις ανάγκες της εποχής αλλά και της κοινωνίας.

Εικόνα 4.

Αίτια εκδήλωσης του χάσματος των γενιών

Τα κυριότερα αίτια για την εκδήλωση του φαινομένου θα μπορούσαν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: ψυχοβιολογικά και κοινωνικά. Πιο συγκεκριμένα:

Ψυχοβιολογικά αίτια

- Η **διαφορετικότητα της φύσης νέων-ωρίμων**. Οι νέοι είναι από τη φύση τους ευαίσθητοι και ρομαντικοί, ονειροπόλοι και ιδεαλιστές, ενθουσιώδεις και ορμητικοί στις διεκδικήσεις τους, ασυμβίβαστοι και αμφισβητιστές, καινοτόμοι και ρηθικλεστικοί στη συμπεριφορά τους. Αντίθετα, οι ώριμοι είναι πιο ρεαλιστές και προσγειωμένοι, συντηρητικοί και πιστοί σε παραδοσιακές αξίες, καχύποπτοι και επιφυλακτικοί απέναντι σε καθετί καινούριο: οι διαφορές και οι αποικίες που έχουν γευτεί τους έχουν κάνει περισσότερο ορθολογιστές, δεν παρουσιάζονται από τα συναισθημάτα τους και προτιμούν την ηρεμία και την ασφάλεια που τους προσφέρει η βολικμένη ζωή τους. Οι διαφορές αυτές στην ψυχοσύνθεση και στον τρόπο σκέψης νέων-ωρίμων γεννούν ποικίλες αντιθέσεις και συγκρούσεις.
- Ο **ανήσυχος χαρακτήρας της νεότητας**. Οι νέοι βρίσκονται σε μια ευαίσθητη και κρίσιμη φάση της ζωής τους κατά

Οι διαφορές που χωρίζουν τη γενιά των ωρίμων, που βρίσκεται στο προσκήνιο της κοινωνικής δραστηριότητας, και τη γενιά των νέων, που ετοιμάζεται για τη διαδοχή, αναφέρονται στην αντίληψη του κόσμου, στο κίνημα της ζωής, στο κίνημα των αξιών, στους τρόπους της καθημερινής συμπεριφοράς. Οι μεγάλοι έχουν δημιουργήσει έναν κώδικα αξιών στις οποίες πιστεύουν με φανατισμό και τις οποίες θεωρούν αναγκαίες και επαρκείς όχι μόνο για να στηρίξουν το παρόν, αλλά και για να διαμορφώσουν το μέλλον και θέλουν με όλους τους τρόπους, θρημώσι και μη, να τις επιβάλουν στους νέους. Οι νέοι όμως έχουν τα δικά τους όνειρα. Έχουν γράμματα της φαντασίας για καινούριους στόχους, οραίνουν μεγαληπείθολα σχέδια, γι' αυτό και εξοργίζονται, καθώς συνεισ-

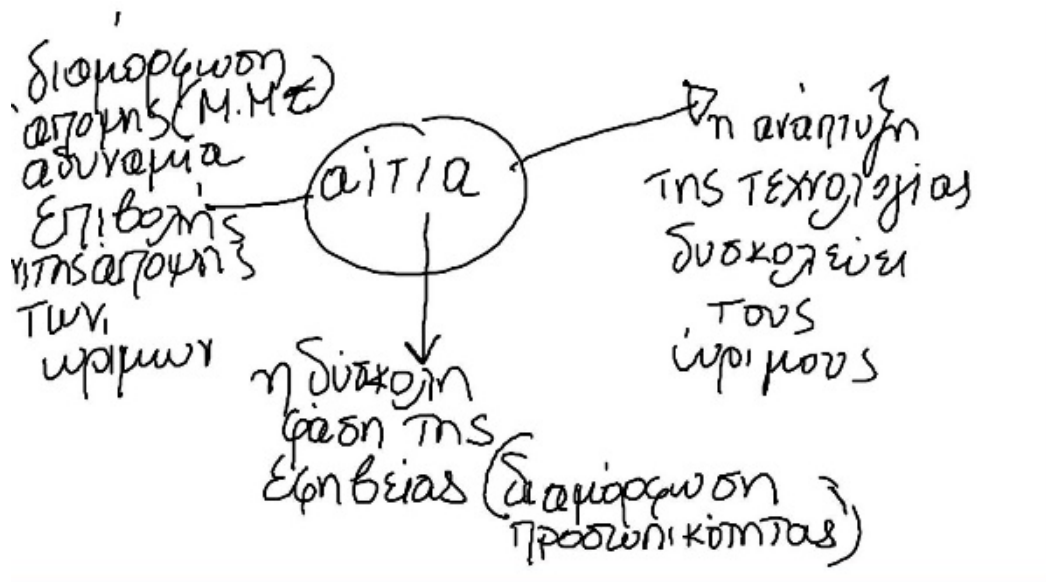
Εικόνα 5.

Εφηβεία Χάσμα Γενιών

...ρίζαν στην ηλικία τους, διαθέτουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο και υγιεινότερο δημοκρατικά, με περισσότερα δικαιώματα, μέσα σε μια δημοκρατική πολιτεία. Είναι λογικό επομένως, ζώντας κάτω από διαφορετικές συνθήκες και έχοντας διαφορετικά βιώματα, να μην μπορούν να κατανοήσουν τον τρόπο σκέψης των ωρίμων, αλλά και οι ώριμοι να είναι δύσπιστοι απέναντι στα νέα ιδανικά και στις νέες αντιλήψεις και αξίες που διαμορφώνονται στο παρόν και να μένουν προσκολλημένοι στα πιστεύω που διαμόρφωσαν στην περίοδο της δικής τους νεότητας.

- Ο **ταχύτατος ρυθμός εξέλιξης της ζωής**. Στην εποχή της Επανάστασης της Υψηλής Τεχνολογίας που διανύουμε τα πάντα εξελίσσονται ταχύτατα. Οι μεταβολές που συντελούνται σε όλους τους τομείς της ζωής είναι ραγδαίες. Οι νέοι, καθώς είναι πιο δεκτικοί στο καινούριο και περισσότερο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, αφοσιώνονται γρήγορα αυτές τις αλλαγές και προχωρούν με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ορμητικότητα στο μέλλον. Αντίθετα, οι ώριμοι **δυσκολεύονται να κατανοήσουν** όσα συμβαίνουν γύρω τους, προσαρμόζονται δυσκολότερα στα νέα δεδομένα και, λόγω της φυσικής τους τάσης να στρέφονται στο παρελθόν, αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη και δυσπιστία κάθε νεωτερισμό.
- Η **ταχύτητα με την οποία ωριμάζουν οι σύγχρονοι νέοι**. Οι νέοι στην εποχή μας ωριμάζουν γρηγορότερα απ' ό,τι στο παρελθόν, καθώς ζουν σε πιο φιλελεύθερο και δημοκρατικό περιβάλλον, αποκτούν πληρέστερη μόρφωση και δέχονται ποικίλα ερεθίσματα κάρη και στην ανάπτυξη των ΜΜΕ και του διαδικτύου. Έτσι, διαμορφώνουν τη δική τους άποψη για τον κόσμο και εξηγούνται ενάντια στη διάθεση των ωρίμων να τους καθοδηγούν και να τους επιβάλλουν τον δικό τους τρόπο σκέψης.
- Η **απογοήτευση των νέων για τον κόσμο που κληρονομούν από τους ώριμους**. Οι νέοι απογοητεύονται για τον κόσμο που κληρονομούν από τους μεγάλους, ο οποίος χαρακτηρίζεται από κρίση των αξιών και **κατάρρευση των ιδεολογιών**.

Εικόνα 5.Υλικό προ-συγγραφικού σταδίου –Κείμενα επεξεργασίας



Εικόνα 6.Υλικό προ-συγγραφικού σταδίου –Κείμενα επεξεργασίας

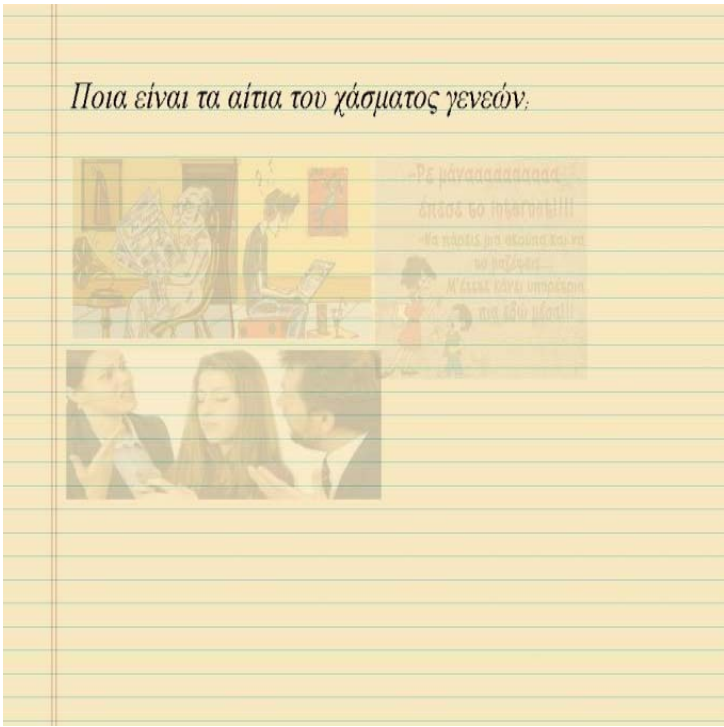
A.2.2 Εικόνες 7-9: Υλικό συνεργατικής δραστηριότητας παραγωγής παραγράφων

Θεματικός κύκλος Διάλογος δύο γενεών (Χάσμα Γενεών-διάσταση ρωγμή ανάμεσα στη γενιά που έρχεται και στη γενιά που φεύγει ...

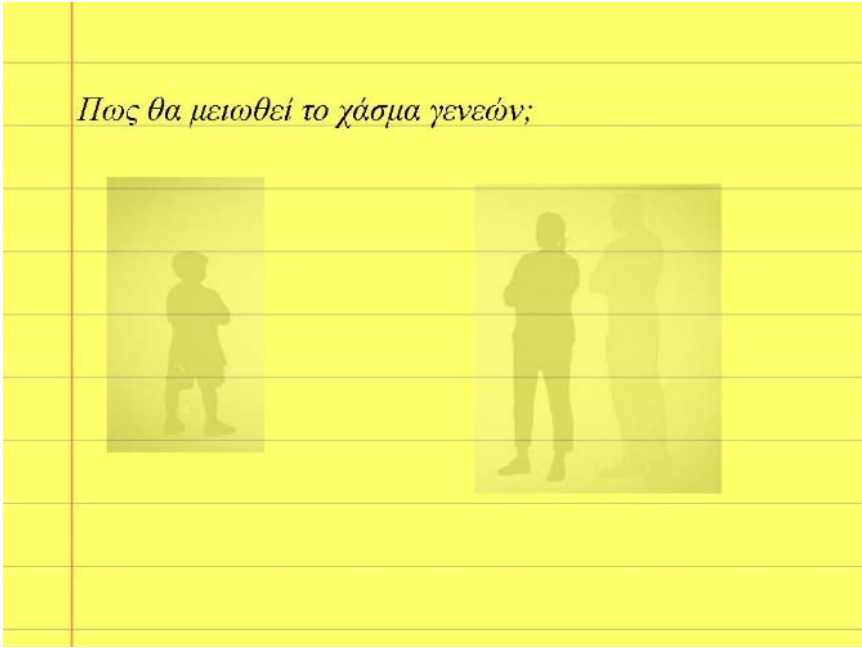
Κάθε κοινωνία δημιουργεί τους δικούς της ανθρώπους. Είναι επόμενο λοιπόν κάθε νέα γενιά που μεγαλώνει με διαφοροποιημένη κοινωνία να διαφέρει από την αμέσως προηγούμενη γενιά.

Δραστηριότητα 1: Αφού χωριστείτε σε ομάδες να αντλήσετε πληροφορίες για το θεματικό άξονα που σας δόθηκε. Αυτές τις πληροφορίες θα τις παρουσιάσετε στην τάξη σε όποια μορφή θέλετε. Στο συγκεκριμένο φύλλο να γράψετε τις ιδέες σας για το κείμενο που θα ετοιμάσετε ως ομάδα.

Εικόνα 7. Υλικό συνεργατικής δραστηριότητας παραγωγής παραγράφων



Εικόνα 8. Υλικό συνεργατικής δραστηριότητας παραγωγής παραγράφων



Εικόνα 9. Υλικό συνεργατικής δραστηριότητας παραγωγής παραγράφων

Α.3 Εικόνες 9-14: Υλικό Μετά-συγγραφικού Σταδίου Δραστηριότητα «Συλλογικής Επαναδιατύπωσης»

Θέμα έκθεσης

«Είσαι ο Πρόεδρος του Κεντρικού Μαθητικού Συμβουλίου του Σχολείου σου. Στα πλαίσια του μαθητικού συνεδρίου του σχολείου, με γενικό θέμα «Το χάσμα γενεών», αναλαμβάνεις να εκφωνήσεις εισαγωγική ομιλία στην οποία δίνεις τον ορισμό του φαινομένου, αναλύεις τα βασικά αίτια δημιουργίας του, καθώς και τρόπους για την αντιμετώπισή του.» (350-400 λέξεις)

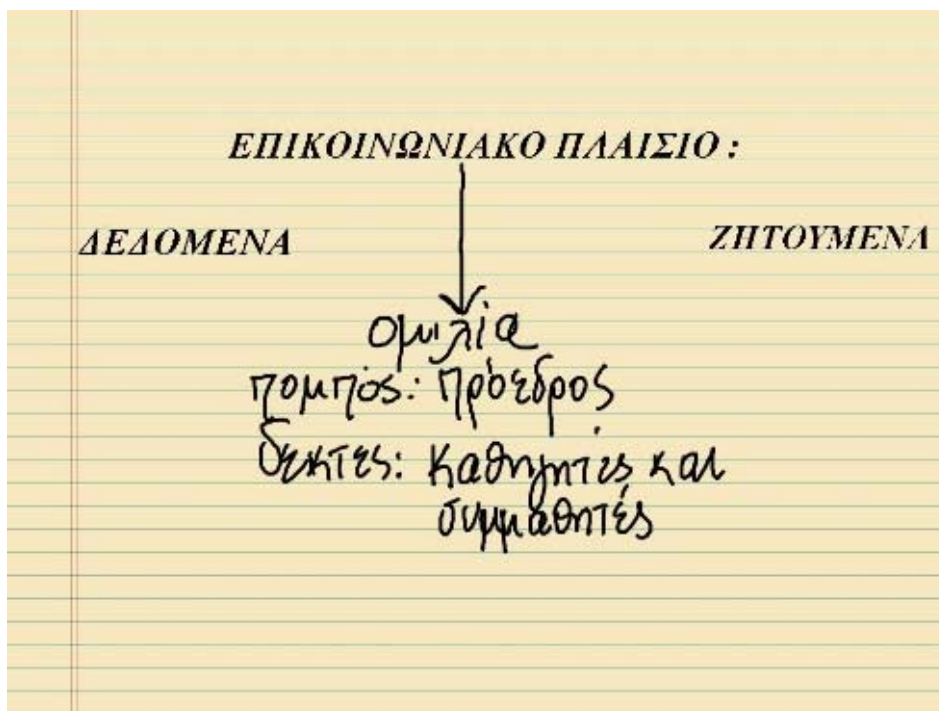
1

2

3

- 1) Τι είναι χάσμα;
- 2) Που οφείλεται το χάσμα;
- 3) Πως μειώνεται;

Εικόνα 9. Υλικό Μετά-συγγραφικού Σταδίου Δραστηριότητα Συλλογικής Επαναδιατύπωσης



Εικόνα 10. Υλικό Μετάσυγγραφικού Σταδίου Δραστηριότητα Συλλογικής Επαναδιατύπωσης

1^η παράγραφος: Προσφώνηση – Εισαγωγή – Ορισμός

Α. Αξιότιμη κύριε διευθυντή,
Σεβαστοί καθηγητές και καθηγήτριες,
Αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες,

Καιτ' αρχήν θα ήθελα να σας ευχαριστήσω για την ευκαιρία που
 μου δώσατε να παρεβρεθώ σήμερα εδώ. Ως πρόεδρος του
 Κεντρικού Μαθητικού Συμβουλίου του Σχολείου μας θα ήθελα
 να σας μιλήσω για ένα καθημερινό σχεδόν πρόβλημα που
 μπορεί να συμβαίνει σε όλες τις οικογένειες, το χάσμα γενεών.
 Χάσμα είναι τα προβλήματα ανάμεσα στις σχέσεις εφήβων και
 των μεγαλύτερων. Υπάρχει κενό στη συνεννόηση μεταξύ των
 δύο γενεών και ευθύνονται και οι 2 γι' αυτό. Επομένως για
 να αντιμετωπιστεί αυτό το φαινόμενο χρειάζεται να
 επιστημόνουμε τα βασικά αίτια και τους τρόπους
 αντιμετώπισης.

Κοσμογίας

Επικοινωνιακό πλαίσιο

7 που δημιουργείται από την ελληνοψη

Στον πρόλογο χρειάζεται να γίνεται εισαγωγή στους άξονες του θέματος που θα συζητηθούν πιο κάτω.

Εικόνα 11. Υλικό Μετά-συγγραφικού Σταδίου Δραστηριότητα «Συλλογικής Επαναδιατύπωσης»

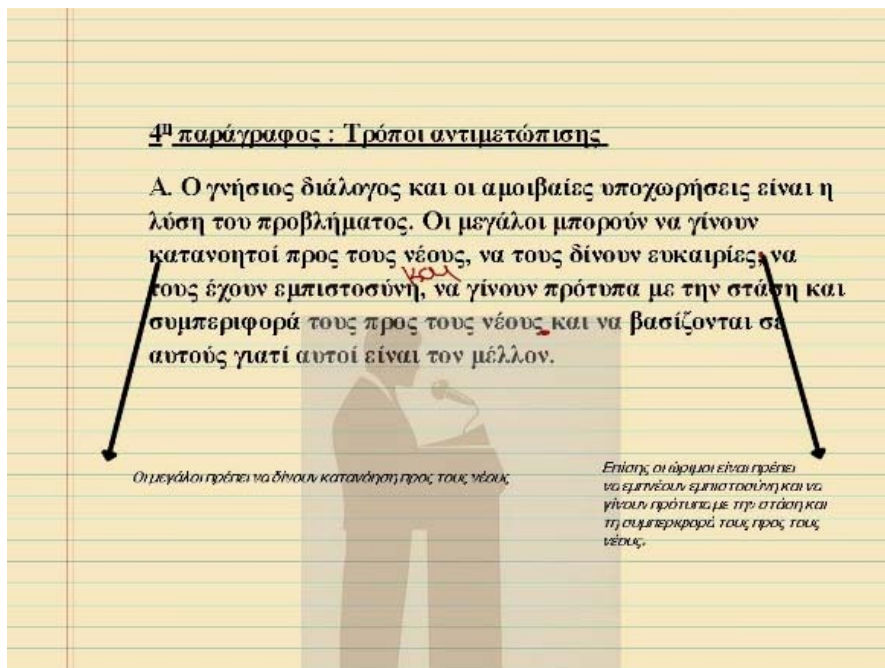
2^η -3^η παράγραφο – Αίτια

Α. Στο φαινόμενο αυτό μπορούμε να διακρίνουμε την διαφορετική γνώμη που έχει
 κάθε ηλικία, δηλαδή, οι νέοι να σχολιάζουν συνεχώς τους μεγάλους για υποκρισία
 την τυπική ευγένεια και την αναγκαιότητα της μόρφωσης μετά τη μέση εκπαίδει
 προσπαθούν να πείσουν τους νέους πως, όποιος δεν σπουδάσει, δεν μπορεί να έχει
 ένα σταθερό μέλλον.....

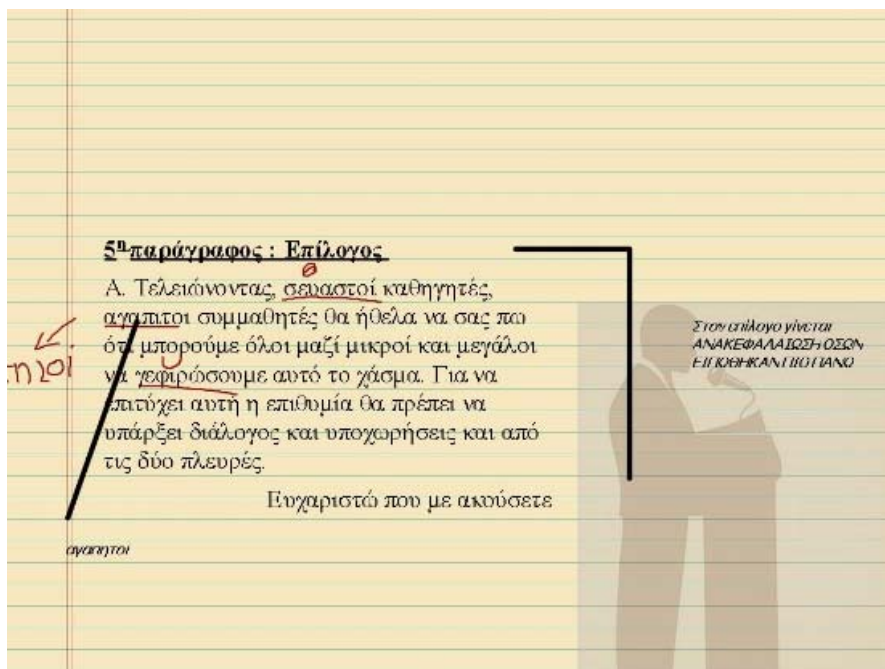
7 κατηγορούν

*το φαινόμενο αυτό οφείλεται στην
 αφηρητική σκέψη των νέων προς τους μεγαλύτερους. Επίσης οι νέοι διαφοράν που οι μεγάλοι
 ζαλίζουν στη αναγκαιότητα των σπουδών.*

Εικόνα 12. Υλικό Μετάσυγγραφικού Σταδίου Δραστηριότητα Συλλογικής Επαναδιατύπωσης



Εικόνα 13. Υλικό Μετά-συγγραφικού Σταδίου Δραστηριότητα «Συλλογικής Επαναδιατύπωσης»



Εικόνα 14. Υλικό Μετά-συγγραφικού Σταδίου Δραστηριότητα «Συλλογικής Επαναδιατύπωσης»

Παράρτημα Β

Εργαλεία Ψευδοπειραματικής Στρατηγικής

Β.1 Ερωτηματολόγιο Αυτεπάρκειας-Αρχική Μέτρηση

«Η ενσωμάτωση του Διαδραστικού Πίνακα στο γλωσσικό μάθημα: Επίδραση στις δεξιότητες παραγωγή γραπτού λόγου και στην αυτεπάρκεια των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.»

Όνομα: Τμήμα:

.....

ΓΕΝΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ώστε να δοθούν πληροφορίες στα πλαίσια της έρευνας σχετικά με την επίδραση του Διαδραστικού Πίνακα στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και το βαθμό αυτεπάρκειας των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σας διαβεβαιώνω πως θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία των ερωτηματολογίων και ότι με την παρούσα διαδικασία δεν θα επηρεαστεί η βαθμολογία του μαθήματος καθώς δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Να απαντήσεις στις πιο κάτω ερωτήσεις βάζοντας σε κύκλο ΜΙΑ απάντηση ή γράφοντας την απάντησή σου στο χώρο που δίνεται:

1.Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Οι πιο κάτω δηλώσεις αναφέρονται στη συγγραφή έκθεσης. Από κάθε δήλωση στον πιο κάτω πίνακα να γράψεις έναν αριθμό στην κλίμακα από 0-100 για να δείξεις πόσο ικανός/ή αισθάνεσαι αυτή τη στιγμή να κάνεις τα πιο κάτω.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Καθόλου ικανός/η					Μέτρια ικανός/η					Πάρα πολύ ικανός/η

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ: Σε ποιο βαθμό από το 0-100 μπορείς να παραθέσεις ιδέες σε δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου (Έκθεση).	Βαθμός 0-100
1. Μπορώ να θυμηθώ πολλές ιδέες για το θέμα της Έκθεσης.	
2. Μπορώ να θυμηθώ αρκετές λέξεις για να εκφράσω τις ιδέες μου.	
3. Μπορώ να αναπτύξω γραπτώς τις ιδέες μου.	
4. Μπορώ να οργανώσω τις ιδέες μου σε μέρη όπως πρόλογος, κυρίως μέρος, επίλογος.	
5. Μπορώ να θυμηθώ δημιουργικές και πρωτότυπες ιδέες που αφορούν το θέμα της Γραπτής Έκθεσης.	
6. Μπορώ να στηρίξω τις ιδέες μου με ορθά-δυνατά επιχειρήματα.	
7. Μπορώ να τεκμηριώσω τις ιδέες-απόψεις μου.	
ΔΟΜΗ: Σε ποιο βαθμό από το 0-100 μπορείς να οργανώσεις το κείμενο σου για να ανταποκριθείς στις απαιτήσεις του θέματος έκθεσης;	Βαθμός 0-100
8. Μπορώ να οργανώσω το κείμενο σε μέρη (Πρόλογος, Κυρίως Μέρος, Επίλογος) με βάση τα ζητούμενα του θέματος της Γραπτής Έκθεσης.	
9. Μπορώ να οργανώσω κατάλληλα δομημένες παραγράφους (Θεματική Περίοδος, Λεπτομέρειες, Κατακλείδα) με συνοχή –ενότητα και αλληλουχία ιδεών.	
10. Μπορώ να οργανώσω ορθά τις παραγράφους με βάση το θέμα ώστε επιτύχω τη συνοχή των ιδεών του κείμενου.	
11. Μπορώ να χρησιμοποιήσω μεταβατικές εκφράσεις ή παραγράφους (π.χ.) για να επιτύχω τη συνοχή των παραγράφων.	
12. Μπορώ να επιχειρηματολογήσω με καλά οργανωμένο λόγο (θέση, υποστήριξη, συμπέρασμα).	
ΕΚΦΡΑΣΗ: Σε ποιο βαθμό από το 0-100 μπορείς να εκφράσεις γραμματικά ορθά τις ιδέες σου;	Βαθμός 0-100
13. Μπορώ να εκφράσω τις ιδέες μου συντακτικά ορθά (Υποκείμενο, ρήμα Αντικείμενο).	
14. Μπορώ να εκφράσω τις ιδέες μου με σαφήνεια-καθαρότητα, ώστε να βγαίνει νόημα.	
15. Μπορώ να γράψω την κατάλληλη λέξη για αυτό που θέλω να εκφράσω.	
16. Μπορώ να γράψω σε κατάλληλο ύφος (σοβαρό, επίσημο, οικείο) τις ιδέες μου ανάλογα με το κειμενικό είδος.	
ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: Σε ποιο βαθμό από το 0-100 μπορείς να εκφράσεις γραμματικά ορθά τις ιδέες σου;	Βαθμός 0-100
17. Μπορώ να γράψω γραμματικά ορθές προτάσεις.	
18. Μπορώ να γράψω ορθογραφικά ορθές λέξεις.	
19. Μπορώ να χρησιμοποιήσω ορθά συντακτικά τα σημεία στίξης.	

Γράψε άλλα σχόλια/απόψεις/εισηγήσεις για το πόσο ικανός/η νιώθεις για να γράψεις έκθεση στα πλαίσια του μαθήματος των Νέων Ελληνικών.

ΣΧΟΛΙΑ/ΑΠΟΨΕΙΣ/ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΓΕΝΙΚΑ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Να συμπληρώσει το βαθμό που συμφωνείς με τις πιο κάτω δηλώσεις.					
1. Νιώθω έτοιμος/η να ανταποκριθώ σε όποιο ζήτημα μου δοθεί για να γράψω έκθεση.	1	2	3	4	5
2. Μπορώ εύκολα να ρυθμίσω τα θέμα δομής και οργάνωσης του λόγου μου.	1	2	3	4	5
3. Νιώθω έτοιμος/η να ανταποκριθώ στο επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου μου.	1	2	3	4	5
4. Νιώθω πολύ προετοιμασμένος/η για να γράψω για το θέμα έκθεσης που μου ζητείται.	1	2	3	4	5
5. Πιστεύω ότι θα ανταποκριθώ με επιτυχία στο θέμα της Γραπτής Έκθεσης.	1	2	3	4	5
6. Είμαι βέβαιος ότι θα πάρω υψηλό βαθμό σε αυτή την Γραπτή Έκθεση.	1	2	3	4	5
7. Μπορώ να αντιμετωπίσω με επιτυχία όποια δυσκολία συναντήσω στο θέμα της Γραπτής Έκθεσης	1	2	3	4	5
8. Μπορώ να ανταποκριθώ με επιτυχία και σε άλλα θέματα γραπτής έκθεσης.	1	2	3	4	5
9. Μπορώ να παράγω γραπτά κείμενα χωρίς δυσκολία.	1	2	3	4	5

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΑΛΗ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΔΥΝΑΜΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΑΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ

B. 2 Ερωτηματολόγιο Αυτεπάρκειας Πειραματικής Ομάδας- Τελική Μέτρηση

«Η ενσωμάτωση του Διαδραστικού Πίνακα στο γλωσσικό μάθημα: Επίδραση στις

δεξιότητες παραγωγή γραπτού λόγου και στην αυτεπάρκεια των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Όνομα: Τμήμα:
.....

ΓΕΝΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ώστε να δοθούν πληροφορίες στα πλαίσια της έρευνας σχετικά με την επίδραση του Διαδραστικού Πίνακα στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και το βαθμό αυτεπάρκεια των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σας διαβεβαιώνω πως θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία των ερωτηματολογίων και ότι με την παρούσα διαδικασία δεν θα επηρεαστεί η βαθμολογία του μαθήματος καθώς δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Να απαντήσεις στις πιο κάτω ερωτήσεις βάζοντας σε κύκλο ΜΙΑ απάντηση ή γράφοντας την απάντησή σου στο χώρο που δίνεται:

1.Φύλο: Αγόρι Κορίτσι

2.Να κυκλώσει την απάντηση που πιστεύεις ότι ανταποκρίνεται στο ενδιαφέρον σου για το θέμα που διδάχτηκες:

Μου αρέσει το θέμα «Διάλογος δύο γενεών» που διδάχθηκα αυτό το τετράμηνο.

1. Καθόλου 2.Λίγο 3. Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα Πολύ

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Οι πιο κάτω δηλώσεις αναφέρονται στη συγγραφή έκθεσης σχετικά με το θέμα «Διάλογος δύο γενεών» μετά το πέρας της διδασκαλίας με Διαδραστικό Πίνακα. Δίπλα από κάθε δήλωση στον πιο κάτω πίνακα να γράψεις έναν αριθμό στην κλίμακα από 0-100 για να δείξεις πόσο ικανός/ή αισθάνεσαι αυτή τη στιγμή να κάνεις τα πιο κάτω.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Καθόλου ικανός/η					Μέτρια ικανός/η					Πάρα πολύ ικανός/η

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ: Σε ποιο βαθμό από το 0-100 μπορείς να παραθέσεις ιδέες για το θέμα έκθεσης «Διάλογος δύο γενεών»;	Βαθμός 0-101
20. Μπορώ να θυμηθώ πολλές ιδέες για το θέμα της Έκθεσης.	
21. Μπορώ να θυμηθώ αρκετές λέξεις για να εκφράσω τις ιδέες μου.	
22. Μπορώ να αναπτύξω γραπτώς τις ιδέες μου.	
23. Μπορώ να οργανώσω τις ιδέες μου σε μέρη όπως πρόλογος, κυρίως μέρος, επίλογος.	
24. Μπορώ να θυμηθώ δημιουργικές και πρωτότυπες ιδέες που αφορούν το θέμα της Γραπτής Έκθεσης.	
25. Μπορώ να στηρίξω τις ιδέες μου με ορθά-δυνατά επιχειρήματα.	
26. Μπορώ να τεκμηριώσω τις ιδέες-απόψεις μου.	
ΔΟΜΗ: Σε ποιο βαθμό από το 0-100 μπορείς να οργανώσεις το κείμενο σου για να ανταποκριθείς στις απαιτήσεις του θέματος «Διάλογος δύο γενεών»;	Βαθμός 0-100
27. Μπορώ να οργανώσω το κείμενο σε μέρη (Πρόλογος, Κυρίως Μέρος, Επίλογος) με βάση τα ζητούμενα του θέματος της Γραπτής Έκθεσης.	
28. Μπορώ να οργανώσω κατάλληλα δομημένες παραγράφους (Θεματική Περίοδος, Λεπτομέρειες, Κατακλείδα) με συνοχή –ενότητα και αλληλουχία ιδεών.	
29. Μπορώ να οργανώσω ορθά τις παραγράφους με βάση το θέμα ώστε επιτύχω τη συνοχή των ιδεών του κείμενου.	
30. Μπορώ να χρησιμοποιήσω μεταβατικές εκφράσεις ή παραγράφους (π.χ.) για να επιτύχω τη συνοχή των παραγράφων.	
31. Μπορώ να επιχειρηματολογήσω με καλά οργανωμένο λόγο (θέση, υποστήριξη, συμπέρασμα).	
ΕΚΦΡΑΣΗ: Σε ποιο βαθμό από το 0-100 μπορείς να εκφράσεις γραμματικά ορθά τις ιδέες σου για το θέμα έκθεσης «Διάλογος δύο γενεών»;	Βαθμός 0-100
32. Μπορώ να εκφράσω τις ιδέες μου συντακτικά ορθά (Υποκείμενο, ρήμα Αντικείμενο).	
33. Μπορώ να εκφράσω τις ιδέες μου με σαφήνεια-καθαρότητα, ώστε να βγαίνει νόημα.	
34. Μπορώ να γράψω την κατάλληλη λέξη για αυτό που θέλω να εκφράσω.	
35. Μπορώ να γράψω σε κατάλληλο ύφος (σοβαρό, επίσημο, οικείο) τις ιδέες μου ανάλογα με το κειμενικό είδος.	

ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: Σε ποιο βαθμό από το 0-100 μπορείς να εκφράσεις γραμματικά ορθά τις ιδέες σου για το θέμα έκθεσης «Διάλογος δύο γενεών»;	Βαθμός 0-100
36. Μπορώ να γράψω γραμματικά ορθές προτάσεις.	
37. Μπορώ να γράψω ορθογραφικά ορθές λέξεις.	
38. Μπορώ να χρησιμοποιήσω ορθά συντακτικά τα σημεία στίξης.	

Γράψε άλλα σχόλια/απόψεις/εισηγήσεις για το πόσο ικανός/ή νιώθεις να γράψεις έκθεση με θέμα το «Διάλογο δύο γενεών» μετά τη διδασκαλία με Διαδραστικού Πίνακα.

ΣΧΟΛΙΑ/ΑΠΟΨΕΙΣ/ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΓΕΝΙΚΑ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Να συμπληρώσει το βαθμό που συμφωνείς με τις πιο κάτω δηλώσεις.					
1. Νιώθω έτοιμος/η να ανταποκριθώ σε όποιο ζήτημα μου δοθεί σχετικό με το θέμα «Διάλογος δύο γενεών».	1	2	3	4	5
2. Μπορώ εύκολα να ρυθμίσω τα θέμα δομής και οργάνωσης του λόγου μου.	1	2	3	4	5
3. Νιώθω έτοιμος/η να ανταποκριθώ στο επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου μου.	1	2	3	4	5
4. Νιώθω πολύ προετοιμασμένος/η για να γράψω για το θέμα «Διάλογος δύο γενεών».	1	2	3	4	5
5. Πιστεύω ότι θα ανταποκριθώ με επιτυχία στο θέμα της Γραπτής Έκθεσης «Διάλογος δύο γενεών».	1	2	3	4	5

6. Είμαι βέβαιος ότι θα πάρω υψηλό βαθμό σε αυτή την Γραπτή Έκθεση στη θεματική ενότητα «Διάλογος δύο γενεών».	1	2	3	4	5
7. Μπορώ να αντιμετωπίσω με επιτυχία όποια δυσκολία συναντήσω στο θέμα της Γραπτής Έκθεσης	1	2	3	4	5
8. Μπορώ να ανταποκριθώ με επιτυχία και σε άλλα θέματα γραπτής έκθεσης.	1	2	3	4	5
9. Μπορώ να παράγω γραπτά κείμενα χωρίς δυσκολία.	1	2	3	4	5

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΑΛΗ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΔΥΝΑΜΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΑΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ

Β. 3 Ερωτηματολόγιο Αυτεπάρκειας Ομάδας Ελέγχου-Τελική Μέτρηση

«Η ενσωμάτωση του Διαδραστικού Πίνακα στο γλωσσικό μάθημα: Επίδραση στις δεξιότητες παραγωγή γραπτού λόγου και στην αυτεπάρκεια των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.»

Όνομα: Τμήμα:
.....

ΓΕΝΙΚΕΣ ΟΔΗΓΙΕΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ώστε να δοθούν πληροφορίες στα πλαίσια της έρευνας σχετικά με την επίδραση του Διαδραστικού Πίνακα στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου και το βαθμό αυτεπάρκειας των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σας διαβεβαιώνω πως θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία των ερωτηματολογίων και ότι με την παρούσα διαδικασία δεν θα επηρεαστεί η βαθμολογία του μαθήματος καθώς δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ

Να απαντήσεις στις πιο κάτω ερωτήσεις βάζοντας σε κύκλο ΜΙΑ απάντηση ή γράφοντας την απάντησή σου στο χώρο που δίνεται:

- 1.Φύλο: Αγόρι Κορίτσι
2.Να κυκλώσει την απάντηση που πιστεύεις ότι ανταποκρίνεται στο ενδιαφέρον σου για το θέμα που διδάχτηκες:

Μου αρέσει το θέμα «Διάλογος δύο γενεών» που διδάχθηκα αυτό το τετράμηνο.

1. Καθόλου 2.Λίγο 3. Μέτρια 4.Πολύ 5.Πάρα Πολύ

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ

Οι πιο κάτω δηλώσεις αναφέρονται στη συγγραφή έκθεσης σχετικά με το θέμα «Διάλογος δύο γενεών». Δίπλα από κάθε δήλωση στον πιο κάτω πίνακα να γράψεις έναν αριθμό στην κλίμακα από 0-100 για να δείξεις πόσο ικανός/ή αισθάνεσαι αυτή τη στιγμή να κάνεις τα πιο κάτω.

0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Καθόλου ικανός/η					Μέτρια ικανός/η					Πάρα πολύ ικανός/η

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ: Σε ποιο βαθμό από το 0-100 μπορείς να παραθέσεις ιδέες για το θέμα έκθεσης «Διάλογος δύο γενεών»;	Βαθμός 0-102
39. Μπορώ να θυμηθώ πολλές ιδέες για το θέμα της Έκθεσης.	
40. Μπορώ να θυμηθώ αρκετές λέξεις για να εκφράσω τις ιδέες μου.	
41. Μπορώ να αναπτύξω γραπτώς τις ιδέες μου.	
42. Μπορώ να οργανώσω τις ιδέες μου σε μέρη όπως πρόλογος, κυρίως μέρος, επίλογος.	

43. Μπορώ να θυμηθώ δημιουργικές και πρωτότυπες ιδέες που αφορούν το θέμα της Γραπτής Έκθεσης.	
44. Μπορώ να στηρίξω τις ιδέες μου με ορθά-δυνατά επιχειρήματα.	
45. Μπορώ να τεκμηριώσω τις ιδέες-απόψεις μου.	
ΔΟΜΗ: Σε ποιο βαθμό από το 0-100 μπορείς να οργανώσεις το κείμενο σου για να ανταποκριθείς στις απαιτήσεις του θέματος «Διάλογος δύο γενεών»;	Βαθμός 0-100
46. Μπορώ να οργανώσω το κείμενο σε μέρη (Πρόλογος, Κυρίως Μέρος, Επίλογος) με βάση τα ζητούμενα του θέματος της Γραπτής Έκθεσης.	
47. Μπορώ να οργανώσω κατάλληλα δομημένες παραγράφους (Θεματική Περίοδος, Λεπτομέρειες, Κατακλείδα) με συνοχή –ενότητα και αλληλουχία ιδεών.	
48. Μπορώ να οργανώσω ορθά τις παραγράφους με βάση το θέμα ώστε επιτύχω τη συνοχή των ιδεών του κείμενου.	
49. Μπορώ να χρησιμοποιήσω μεταβατικές εκφράσεις ή παραγράφους (π.χ.) για να επιτύχω τη συνοχή των παραγράφων.	
50. Μπορώ να επιχειρηματολογήσω με καλά οργανωμένο λόγο (θέση, υποστήριξη, συμπέρασμα).	
ΕΚΦΡΑΣΗ: Σε ποιο βαθμό από το 0-100 μπορείς να εκφράσεις γραμματικά ορθά τις ιδέες σου για το θέμα έκθεσης «Διάλογος δύο γενεών»;	Βαθμός 0-100
51. Μπορώ να εκφράσω τις ιδέες μου συντακτικά ορθά (Υποκείμενο, ρήμα Αντικείμενο).	
52. Μπορώ να εκφράσω τις ιδέες μου με σαφήνεια-καθαρότητα, ώστε να βγαίνει νόημα.	
53. Μπορώ να γράψω την κατάλληλη λέξη για αυτό που θέλω να εκφράσω.	
54. Μπορώ να γράψω σε κατάλληλο ύφος (σοβαρό, επίσημο, οικείο) τις ιδέες μου ανάλογα με το κειμενικό είδος.	
ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ: Σε ποιο βαθμό από το 0-100 μπορείς να εκφράσεις γραμματικά ορθά τις ιδέες σου για το θέμα έκθεσης «Διάλογος δύο γενεών»;	Βαθμός 0-100
55. Μπορώ να γράψω γραμματικά ορθές προτάσεις.	
56. Μπορώ να γράψω ορθογραφικά ορθές λέξεις.	
57. Μπορώ να χρησιμοποιήσω ορθά συντακτικά τα σημεία στίξης.	

Γράψε άλλα σχόλια/απόψεις/εισηγήσεις για το πόσο ικανός/η νιώθεις για να γράψεις έκθεση με θέμα «Διάλογος δύο γενεών».

ΣΧΟΛΙΑ/ΑΠΟΨΕΙΣ/ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ

ΓΕΝΙΚΑ	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
Να συμπληρώσει το βαθμό που συμφωνείς με τις πιο κάτω δηλώσεις.					
10. Νιώθω έτοιμος/η να ανταποκριθώ σε όποιο ζήτημα μου δοθεί σχετικό με το θέμα «Διάλογος δύο γενεών».	1	2	3	4	5

11. Μπορώ εύκολα να ρυθμίσω τα θέμα δομής και οργάνωσης του λόγου μου.	1	2	3	4	5
12. Νιώθω έτοιμος/η να ανταποκριθώ στο επικοινωνιακό πλαίσιο του κειμένου μου.	1	2	3	4	5
13. Νιώθω πολύ προετοιμασμένος/η για να γράψω για το θέμα «Διάλογος δύο γενεών».	1	2	3	4	5
14. Πιστεύω ότι θα ανταποκριθώ με επιτυχία στο θέμα της Γραπτής Έκθεσης «Διάλογος δύο γενεών».	1	2	3	4	5
15. Είμαι βέβαιος ότι θα πάρω υψηλό βαθμό σε αυτή την Γραπτή Έκθεση στη θεματική ενότητα «Διάλογος δύο γενεών».	1	2	3	4	5
16. Μπορώ να αντιμετωπίσω με επιτυχία όποια δυσκολία συναντήσω στο θέμα της Γραπτής Έκθεσης	1	2	3	4	5
17. Μπορώ να ανταποκριθώ με επιτυχία και σε άλλα θέματα γραπτής έκθεσης.	1	2	3	4	5
18. Μπορώ να παράγω γραπτά κείμενα χωρίς δυσκολία.	1	2	3	4	5

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

ΚΑΛΗ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΚΑΙ ΔΥΝΑΜΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΑΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ

B.4 Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Όνομα μαθητή:

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Πρώτο Μέρος: Η ενσωμάτωση του διαδραστικού πίνακα στη διδασκαλία και οι δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου. Ερωτήσεις με βασική προϋπόθεση την ενσωμάτωση του ΔΠ στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου.

Περιεχόμενο

1. Πιστεύεις έχεις αποκτήσεις περισσότερα επιχειρήματα ώστε να στηρίζεις τις απόψεις σου στη γραπτή έκθεση;
2. Πιστεύεις ότι έχεις ιδέες ώστε να δικαιολογείς τα επιχειρήματα σου;
3. Συνάντησες δυσκολίες όσον αφορά την ανάπτυξη των ζητούμενων στη έκθεση;
4. Γιατί πιστεύεις ότι συνάντησες δυσκολίες;

Δομή

5. Πιστεύεις ότι μπορείς να οργανώσεις καλύτερα τις ιδέες σου με βάση τα ζητούμενα;
6. Πιστεύεις ότι μπορείς να γράψεις καλά δομημένες παραγράφους;
7. Συνάντησες δυσκολίες όσον αφορά την οργάνωση των ζητούμενων στη έκθεση;
8. Γιατί πιστεύεις ότι συνάντησες δυσκολίες;

Έκφραση

9. Πιστεύεις ότι μπορείς να αναπτύξεις ένα θέμα με σαφήνεια και καθαρότητα;
10. Πιστεύεις ότι μπορείς να γράψεις με το κατάλληλο λεξιλόγιο ;
11. Πιστεύεις ότι μπορείς να γράψεις στο κατάλληλο ύφος ανάλογα με το κειμενικό είδος;
12. Συνάντησες δυσκολίες όσον αφορά την έκφραση, το ύφος και το λεξιλόγιο;
13. Γιατί πιστεύεις ότι συνάντησες δυσκολίες;

Ορθογραφία

14. Πιστεύεις ότι μπορείς να γράψεις γραμματικά ορθές προτάσεις;
15. Συνάντησες δυσκολίες όσον αφορά την ανάπτυξη των ζητούμενων στη έκθεση;
16. Γιατί πιστεύεις ότι συνάντησες δυσκολίες;

Δεύτερο Μέρος: Η ενσωμάτωση του διαδραστικού πίνακα και ο βαθμός αυτεπάρκειας των μαθητών. Ερωτήσεις με βασική προϋπόθεση την ενσωμάτωση του ΔΠ στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου.

1. Νιώθεις καλά με την παραγωγή γραπτού λόγου;
2. Πιστεύεις ότι μπορείς να ανταποκριθείς σε οποιαδήποτε δραστηριότητα παραγωγής γραπτού λόγου;
3. Νιώθεις ότι θα έχεις θετική αξιολόγηση στην γραπτή σου έκθεση;

Τρίτο Μέρος: Η στάση των μαθητών προς την ενσωμάτωση του διαδραστικού πίνακα στη διδασκαλία. Ερωτήσεις με βασική προϋπόθεση την ενσωμάτωση του ΔΠ στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου.

1. Θεωρείς πετυχημένη την ενσωμάτωση του διαδραστικού πίνακα στη διδασκαλία;
2. Σου άρεσε η ενσωμάτωση του διαδραστικού πίνακα στη διδασκαλία;

Παράρτημα Γ

Έγγραφο Ενημέρωσης και Πρόσβασης

Γ. 1 Συνοδευτική Επιστολή Προς Γονείς Και Κηδεμόνες

ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

Έρευνα: «Η ενσωμάτωση του Διαδραστικού Πίνακα στο γλωσσικό μάθημα: Επίδραση στις δεξιότητες παραγωγή γραπτού λόγου και στις απόψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.»

Ιανουάριος 2018

Αγαπητοί γονείς και κηδεμόνες,

Ονομάζομαι Στυλιανού Χρυστάλλα και με την παρούσα επιστολή σας γνωστοποιώ την πρόθεση μου να διεξάγω έρευνα στο Λύκειο, καθώς στα πλαίσια του μεταπτυχιακού μου στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου εκπονώ τη Διπλωματική μου εργασία με τίτλο: «Η ενσωμάτωση του Διαδραστικού Πίνακα στο γλωσσικό μάθημα: Επίδραση στις δεξιότητες παραγωγή γραπτού λόγου και στις απόψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.». Σκοπός της έρευνας να εξεταστεί αν η ενσωμάτωση του συγκεκριμένου τεχνολογικού εργαλείου μπορεί να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου. Για τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας έχει εξασφαλιστεί ήδη άδεια από τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού.

Στο πλαίσιο της έρευνας θα συμμετέχουν δύο τμήματα της Α΄ Λυκείου. Στο ένα τμήμα (πειραματική ομάδα Α32) θα πραγματοποιηθεί παρέμβαση από εμένα στη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Χάσμα Γενεών» και το άλλο τμήμα θα διδαχθεί το συγκεκριμένο θέμα με το συμβατικό τρόπο από την καθηγήτριά τους (ομάδα ελέγχου Α31). Η παρέμβαση απαιτεί χρόνο τεσσάρων διδακτικών περιόδων με τη χρήση Διαδραστικού Πίνακα. Οι μαθητές και των δύο τμημάτων θα αξιολογηθούν πριν και μετά την παρέμβαση/διδασκαλία με το συμβατικό τεστ έκθεσης. Επιπρόσθετα, θα χορηγηθεί πριν και μετά την παρέμβαση ένα σύντομο ερωτηματολόγιο διάρκειας 5'λεπτών και στα δύο τμήματα, το οποίο εσωκλείω. Τέλος, σε επερχόμενο χρόνο θα παρθούν συνεντεύξεις στους μαθητές του τμήματος Α32 σε ώρες που θα αποφασιστούν σε συμφωνία με τους ίδιους τους μαθητές και σε εθελοντική βάση. Οι συνεντεύξεις θα διαρκούν μισή ώρα στην παρουσία της αρμόδιας καθηγήτριας και δεν θα πραγματοποιηθούν σε διδακτικό χρόνο.

Σας διαβεβαιώνω ότι αυτές οι παρεμβάσεις δεν θα διαταράξουν το προγραμματισμό της ύλης και τα ερωτηματολόγια θα απαιτούν ελάχιστο χρόνο συμπλήρωσης. Τα δεδομένα, τόσο από τα ερωτηματολόγια όσο και από τις συνεντεύξεις, που θα συλλεγούν θα είναι αυστηρώς εμπιστευτικά. Η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα είναι εθελοντική και τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να μην συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο αν το θελήσουν ή και να διακόψουν την συμμετοχή τους σε οποιοδήποτε σημείο της έρευνας το επιθυμήσουν. Ωστόσο, θα ληφθεί υπόψη η σύμφωνη γνώμη των μαθητών ανεξάρτητα από το αν οι γονείς/κηδεμόνες δώσετε τη συγκατάθεση σας. Επίσης θα πρέπει να τονιστεί ότι τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και ότι θα ληφθούν όλα τα απαραίτητα μέτρα για την ασφαλή φύλαξη των δεδομένων της έρευνας.

Παρακαλώ όπως δώσετε τη γραπτή σας συγκατάθεση για να συμμετέχει το παιδί σας στην παρούσα έρευνα, συμπληρώνοντας το Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέα που ακολουθεί. Για οποιοδήποτε απορίες ή διευκρινήσεις σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου. Σε περίπτωση που επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρακαλώ συμπληρώστε την ηλεκτρονική σας διεύθυνση στο Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,

Στυλιανού Χρυστάλλα

Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου

Email: Christalla_s@hotmail.com

Για τυχόν παράπονα ή καταγγελία επικοινωνήστε με τον αρμόδιο του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου: Πέτρο Πασιαρδή 22411988

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ

Δίνω στο παιδί μου την άδειά μου να συμμετάσχει στην έρευνα με τίτλο «Η ενσωμάτωση του Διαδραστικού Πίνακα στο γλωσσικό μάθημα: Επίδραση στις δεξιότητες παραγωγή γραπτού λόγου και στις απόψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.».

Όνομα του παιδιού:.....

Τμήμα:

Υπογραφή γονέα/κηδεμόνα:.....

Ημερομηνία:

Επιθυμώ να ενημερωθώ για τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν ναι, παρακαλώ συμπληρώστε πιο κάτω την ηλεκτρονική σας διεύθυνση:

.....

Γ. 2 Επιστολή Προς Τη Διεύθυνση Του Λυκείου

Χρυστάλλα Στυλιανού

ΛΑΡΝΑΚΑ

Ιανουάριος 2018

Αξιότιμη κα. Διευθύντρια του Λυκείου,

ΘΕΜΑ: Εξασφάλιση άδειας για τη διεξαγωγή μεταπτυχιακής έρευνας

Ονομάζομαι Στυλιανού Χρυστάλλα και στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μου στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου με τίτλο: «Τεχνολογίες Μάθησης και Επικοινωνίας» διεξαγάω την έρευνα με τίτλο «Η ενσωμάτωση του Διαδραστικού Πίνακα στο γλωσσικό μάθημα: Επίδραση στις δεξιότητες παραγωγή γραπτού λόγου και στις απόψεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.». Για τη διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας έχει εξασφαλιστεί ήδη άδεια από τη Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, την οποία εσωκλείω.

Σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστεί αν και σε ποιο βαθμό ο Διαδραστικός Πίνακας συμβάλλει στη βελτίωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μέσα από μια σειρά σχεδιασμένων παρεμβάσεων ενσωμάτωσης του διαδραστικού πίνακα με παιδαγωγική πλαισίωση σύμφωνα με το εποικοδομητικό παιδαγωγικό μοντέλο, θα διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό οι μαθητές βελτίωσαν τις δεξιότητες δομής, οργάνωσης, έκφρασης και επιχειρηματολογίας σύμφωνα με τους στόχους των Δεικτών Επιτυχίας και Επάρκειας του Υπουργείου Παιδείας (ΔΕΕ2017-2018). Επιπρόσθετα, για να επιτευχθεί η ολοκληρωμένη διερεύνηση του ζητήματος θα εξεταστεί, με ερωτηματολόγιο και συνέντευξη, και η άποψη των ίδιων των μαθητών για την τεχνολογική αυτή ενσωμάτωση όσον αφορά κυρίως όμως στο βαθμό αυτεπάρκειας τους .

Στην παρούσα έρευνα θα συμμετέχουν δύο τμήματα της Α΄ Λυκείου. Στο ένα τμήμα θα πραγματοποιηθεί παρέμβαση από εμένα στη διδασκαλία της θεματικής ενότητας «Χάσμα Γενεών» (πειραματική ομάδα) και το άλλο τμήμα θα διδαχθεί το συγκεκριμένο θέμα με το συμβατικό τρόπο από την καθηγήτριά τους (ομάδα ελέγχου). Η παρέμβαση απαιτεί χρόνο τεσσάρων διδακτικών με τη χρήση διαδραστικού πίνακα. Οι μαθητές και των δύο τμημάτων θα αξιολογηθούν πριν και μετά την παρέμβαση/διδασκαλία με το συμβατικό τεστ έκθεσης. Επιπρόσθετα, θα χορηγηθεί πριν και μετά την παρέμβαση ένα σύντομο ερωτηματολόγιο και στα δύο τμήματα, το οποίο εσωκλείω. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 5 λεπτά.

Για την ευκολότερη διεξαγωγή της έρευνας θα χορηγηθεί ένα συνοδευτικό σημείωμα προς τους μαθητές, το οποίο θα δίνει τις απαραίτητες πληροφορίες συμπλήρωσης και θα γίνουν επιπρόσθετα προφορικές επισημάνσεις από την ερευνήτρια. Στο τέλος, και σε χρόνο εκτός διδακτικών περιόδων θα παρθούν σύντομες συνεντεύξεις, 30 λεπτών, από τους μαθητές του τμήματος Α32, το οποίο αποτελεί την πειραματική ομάδα.

Η συμμετοχή των μαθητών της σχολικής σας μονάδας σε αυτή την έρευνα είναι εθελοντική αλλά πολύ σημαντική, αφού θα συμβάλλει ουσιαστικά στην επιτυχή διεξαγωγή της. Οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να αποσυρθούν από την έρευνα σε οποιοδήποτε στάδιο της χωρίς συνέπειες. Σας διαβεβαιώνω ότι θα διασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα και η προστασία της ανωνυμίας των δεδομένων. Επίσης, η χρήση των δεδομένων της παρούσας έρευνας θα είναι μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Για οποιοσδήποτε απορίες ή διευκρινήσεις σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου. Σε περίπτωση που επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρακαλώ συμπληρώστε την ηλεκτρονική σας διεύθυνση πιο κάτω.

Για τυχόν παράπονα ή καταγγελία επικοινωνήστε με τον αρμόδιο του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου: Πέτρο Πασιαρδή 22411988

Βιβλιογραφία

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the Models of Writing*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Albaaly, E., & Higgins, S. (2012). The impact of interactive whiteboard technology on medical students' achievement in ESL essay writing: an early study in Egypt. *The Language Learning Journal*, 40(2), 207-222.
- Amiri, R., & Sharifi, M. (2014). The influence of using interactive whiteboard on writings of efl students regarding adverbs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 242-250.
- Archambault, L. M., & Barnett, J. H. (2010). Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework. *Computers & Education*, 55(4), 1656-1662.
- Armstrong, V., Barnes, S., Sutherland, R., Curran, S., Mills, S., & Thompson, I. (2005). Collaborative research methodology for investigating teaching and learning: the use of interactive whiteboard technology. *Educational Review*, 57(4), 457-469.
- Αγγελόπουλος, Γ. (2014). *Διδακτικά σενάρια για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας ΣΤ' δημοτικού* (Doctoral dissertation).
- Bailet, L. L. (2006). Spelling Instructions and Intervention Frameworks. In C. Addison Bailey, K. D. (1978). *Methods of Social Research*, London: Collier –Macmillan.
- Basmatzi, S. (2014). Interactive Whiteboards: EFL Teachers' Practices and Pedagogy in the Greek Reality. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1), 324.
- Beach, R., & Swiss, T. (2011). Literary theories and teaching of English Language Arts. *Handbook of Research on Teaching the English Language Arts: Co-Sponsored by the International Reading Association and the National Council of Teachers of English*, 145.
- Beauchamp, G., & Kennewell, S. (2010). Interactivity in the classroom and its impact on learning. *Computers & Education*, 54(3), 759-766.

- Beusaert, S. A., Segers, M. S. R., & Wiltink, D. P. (2013). The influence of teachers' teaching approaches on students' learning approaches: the student perspective. *Educational Research, 55*(1), 1-15.
- Bell, M. A. (2000). *Impact of the electronic interactive whiteboard on student attitudes and achievement in eighth-grade writing instruction* (pp. 1-110).
- Berg, B. L., Lune, H., & Lune, H. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Biró, P. (2011). Students and the Interactive Whiteboard. *Acta didactica napocensia, 4*.
- British Educational Communications and Technology (BECTA). 2007. Harnessing technology schools survey 2007. Retrieved from <http://dera.ioe.ac.uk/1554>
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 25.
- Buabeng-Andoh, C. (2012). Factors influencing teachers' adoption and integration of information and communication technology into teaching: A review of the literature. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 8*(1), 136.
- Burns, C., & Myhill, D. (2004). Interactive or inactive? A consideration of the nature of interaction in whole class teaching. *Cambridge journal of education, 34*(1), 35-49.
- Caravolas, M. (2004). Spelling Development in Alphabetic Writing Systems: A Cross-Linguistic Perspective. *European Psychologist, 9*, 3-14.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2001). The Foundations of Spelling Ability: Evidence from a 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Memory and Language 45*, 751-774.
- Castillo Losada, C. A., Insuasty, E. A., Osorio, J., & Fernanda, M. (2017). The Impact of Authentic Materials and Tasks on Students' Communicative Competence at a Colombian Language School. *Profile Issues in Teachers Professional Development, 19*(1), 89-104.
- Chen, A., & Zhu, W. (2001). Revisiting the assumptions for inferential statistical analyses: A conceptual guide. *Quest, 53*(4), 418-439.
- Chen, H. R., Chiang, C. H., & Lin, W. S. (2013). Learning Effects of Interactive Whiteboard Pedagogy for Students in Taiwan from the Perspective of Multiple Intelligences. *Journal of Educational Computing Research, 49*(2), 173-187.

- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 26(2), 120-123.
- Cohen, L., Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μητσοπούλου, Χ. (μτφ.), Φιλοπούλου, Μ., Παπαγεωργίου Ν (επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο επιστήμες.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Εγκυρότητα και Αξιοπιστία*, στο Σταύρος Corkett, J., Hatt, B., & Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 65.
- Creswell, J. W (2011). Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτική και ποιοτικής έρευνας. Κουβαράκου, Ν. (μτφ.), Τσορμπατζούδης, Χ (επιμ.), Αθήνα: Έλλην.
- Cronbach, Lee J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, (3), p.p. 297-334.
- Dhindsa, H. S., & Emran, S. H. (2006, March). Use of the interactive whiteboard in constructivist teaching for higher student achievement. In *Proceedings of the Second Annual Conference for the Middle East Teachers of Science, Mathematics, and Computing* (pp. 175-188).
- DiGregorio, P., & Sobel-Lojeski, K. (2010). The effects of interactive whiteboards (IWBs) on student performance and learning: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 38(3), 255-312.
- Dunsmuir, S., Kyriacou, M., Batuwitage, S., Hinson, E., Ingram, V., & O'Sullivan, S. (2015). An evaluation of the Writing Assessment Measure (WAM) for children's narrative writing. *Assessing Writing*, 23, 1-18.
- Ersoy, A., & Bozkurt, M. (2015). Understanding an Elementary School Teachers' Journey of Using Technology in the Classroom from Sand Table to Interactive Whiteboard. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 8(1), 1.
- Evagorou, M., & Avraamidou, L. (2008). Technology in support of argument construction in school science. *Educational Media International*, 45(1), 33-45.
- Evagorou, M., Avraamidou, L. & Vrasidas, C. (2008). Using On-Line Technologies And Handhelds To Scaffold Students' Argumentation In Science. In J. Luca & E. Weippl (Eds.), *Proceedings of ED-MEDIA 2008--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (pp. 5212-5217). Vienna, Austria: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved November 11, 2017 from Eyrodice 2018.

- Fekonja-Pekljaj, U., & Marjanovič-Umek, L. (2015). Positive and negative aspects of the IWB and tablet computers in the first grade of primary school: a multiple-perspective approach. *Early Child Development and Care*, 185(6), 996-1015.
- Gillen, J., Staarman, J. K., Littleton, K., Mercer, N., & Twiner 2, A. (2007). A 'learning revolution'? Investigating pedagogic practice around interactive whiteboards in British primary classrooms 1. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 243-256.
- Glover, D., Miller, D., Averis, D., & Door, V. (2005a.). The interactive whiteboard: a literature survey. *Technology, Pedagogy and Education*, 14(2), 155-170.
- Glover, D., Miller, D., Averis, D., & Door, V. (2007b.). The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard in mathematics and modern languages: An empirical analysis from the secondary sector. *Learning, Media and Technology*, 32(1), 5-20.
- Graham, S., & Harris, K. R. (1993). Self-regulated strategy development: Helping students with learning problems develop as writers. *The Elementary School Journal*, 94(2), 169-181.
- Graham, S., & Perin, D. (2007a.). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of educational psychology*, 99(3), 445.
- Graham, S., & Perin, D. (2007b.). Writing next-effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools.
- Gray, C. (2010). Meeting teachers' real needs: New tools in the secondary modern foreign languages classroom. *Interactive Whiteboards for Education: Theory, Research and Practice. Information Science Reference, Hershey, NY*, 69-85.
- Hall, I., & Higgins, S. (2005). Primary school students' perceptions of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 102-117.
- Harlow, A., Cowie, B., & Heazlewood, M. (2010). Keeping in touch with learning: the use of an interactive whiteboard in the junior school. *Technology, Pedagogy and Education*, 19(2), 237-243.
- Holmes, K. (2009). Planning to teach with digital tools: Introducing the interactive whiteboard to preservice secondary mathematics teachers. *Australasian Journal of Educational Technology* 25(3):351-365
- Hopkins, E. A. (2008). Work related learning: hearing students' voices. *Educational Action Research*, 16 (2), 209-219.
- Hughes, M. (2005). Reach to teach ICT: Issues and compromises. *Education and Information Technologies*, 10(3), 263-276.

Ioannidou, E. (2012). Language policy in Greek Cypriot education: tensions between national and pedagogical values. *Language, Culture and Curriculum*, 25 (3), 215-230.

Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.

Johnson, M. (2002). *Examining high school and college students perceptions of excellent teachers in the USA and Spain*. University of Connecticut.

Jukes, I., & Dosaj, A. (2006). Understanding digital children (DKs). *Teaching & learning in the new digital landscape*, 1-47

Katwibun, H. (2014). Using an interactive whiteboard in vocabulary teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 674-678.

Kenner, C., Ruby, M., Jessel, J., Gregory, E., & Arju, T. (2008). Intergenerational learning events around the computer: A site for linguistic and cultural exchange. *Language and Education*, 22(4), 298-319.

Kennewell, S., & Beauchamp, G. (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 227-241.

Kim, J. A., & Lorsbach, A. W. (2005). Writing self-efficacy in young children: Issues for the early grades environment. *Learning Environments Research*, 8(2), 157-175.

Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), p.p. 359-374.

Kuhn, D., Goh, W., Iordanou, K., & Shaenfield, D. (2008). Arguing on the computer: A microgenetic study of developing argument skills in a computer-supported environment. *Child development*, 79(5), 1310-1328.

Kunkun, L. U. O. (2015). Validity Considerations in Designing a Writing Test. *Studies in Literature and Language*, 10(5), 1

Lai, C., Wang, Q., & Lei, J. (2012). What factors predict undergraduate students' use of technology for learning? A case from Hong Kong. *Computers & Education*, 59(2), 569-579.

Lee, M. H., & Tsai, C. C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *Instructional Science*, 38(1), 1-21.

Lefebvre, S., Samson, G., Gareau, A., & Brouillette, N. (2016). TPACK in Elementary and High School Teachers' Self-Reported Classroom Practices with the Interactive Whiteboard (IWB). *Canadian Journal of Learning and Technology*, 42(5).

- Levy, P. (2002). *Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield schools: a developmental study*. Sheffield Excellence in Cities Partnership.
- Lihnou, K., & Antonopoulou, E. (2016). Pupils' participant roles in bullying situations and their relation to perceptions of empathy and self-efficacy. *Preschool and Primary Education, 4*(2), 291-304.
- Maher, D. (2012). Teaching literacy in primary schools using an interactive whole-class technology: Facilitating student-to-student whole-class dialogic interactions. *Technology, Pedagogy and Education, 21*(1), 137-152.
- Mama, M., & Hennessy, S. (2010). Level of technology integration by primary teachers in Cyprus and student engagement. *Technology, Pedagogy and Education, 19*(2), 269–275.
- Martin, S. (2007). Interactive whiteboards and talking books: a new approach to teaching children to write?. *Literacy, 41*(1), 26-34.
- Marzano, R. J. (2009). Teaching with interactive whiteboards. *Educational leadership, 67*(3), 80-82.
- Meenakumari, J. (2015). Indicators for measuring the impact of ICT in education—A Parametric Approach. *Indicators, 2*(6).
- Meighan, R. (1977). The pupil as client: the learner's experience of schooling. *Educational Review, 29* (2), 123-135.
- Meighan, R. (1978). A pupils eye view of teaching performance. *Educational review, 30* (2), 125-137.
- Mitsoni, F. (2006). 'I get bored when we don't have the opportunity to say our opinion': learning about teaching from students. *Educational Review, 58* (2), 159-170.
- Moss, G., Jewitt, C., Levačić, R., Armstrong, V., Cardini, A., & Castle, F. (2007). *Interactive whiteboards, pedagogy, and pupil performance: An evaluation of the schools whiteboard expansion project (London Challenge)*. Department for Education and Skills/Institute of Education, University of London.
- Murphy, Lee Ann Delli & Maeghan (2004). The Good Teacher and Good Teaching: Comparing Beliefs of Second-Grade Students, Preservice Teachers, and Inservice Teachers. *The Journal of Experimental Education, 72*(2), 69–92.
- Neophytou, L. & Valiandes, S. (2013). Critical Literacy needs teachers as transformative leaders. Reflections on teacher training for the introduction of the (new) Modern Greek language curriculum in Cyprus. *The Curriculum Journal, 24* (3), 412-426.

- Neuman, W.L. (2000) *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston : Allyn & Bacon.
- Newby, T. Stepich, D., Lehman, J. & Russel, J. (2009) *Εκπαιδευτική Τεχνολογία για Διδασκαλία και Μάθηση*(Επιμέλεια: Ελένη Ντρενογιάννη). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο. [Κεφάλαιο 2: Σελ. 43-48]
- Northcote, M., Mildenhall, P., Marshall, L., & Swan, P. (2010). Interactive whiteboards: Interactive or just whiteboards. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(4), 494-510.
- Oppenheim, A.N. (1986). *Questionnaire design and attitude measurement*. London: Gower.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2013). *PISA 2012 Result in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with that they know*. Paris:OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2016). *PISA 2015 results in focus*. Στο <http://www.compareyourcountry.org/pisa/country/cyp?lg=en>
- Pacurar, E., & Clad, N. (2015). Interactive Whiteboards and Digital Teaching Book to Secondary School Teachers and Contextual Affordances Hybrid or Substitute?. *Journal of Educational Technology Systems*, 43(3), 266-288.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 139–158. doi:10.1080/10573560308222
- Panayiotou, A., Kyriakides, L., Creemers, B. P. M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Puentedura, R. (2010). SAMR and TPACK: Intro to advanced practice. Retrieved February, 12, 2013.
- Reaume, M. M. (2007). *Enhancing boy's literacy through the use of interactive whiteboards* (pp. 1-140) (master dissertation). Nipissing University.
- Rekalidou, G., Bren, M. (2013). Teacher behavior and student outcomes: Results of a European study, *Springer Science+Business Media*, New York.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα : Gutenberg.
- Roschelle, J. M., Pea, R. D., Hoadley, C. M., Gordin, D. N., & Means, B. M. (2000). Changing how and what children learn in school with computer-based technologies. *The future of children*, 76-101.

- Rosetti, J. (2012). *Analyzing the Perceptions and Use of Interactive Whiteboards by Prekindergarten Teachers in Presentation of Classroom Lessons* (Doctoral dissertation, Walden University).
- Roth, K., & Dabrowski, J. (2014). Extending Interactive Writing Into Grades 2–5. *The Reading Teacher*, 68(1), 33-44
- Rudduck, J. & Fielding, M. (2006). Student voice and the perils of popularity. *Educational review*, 58 (2), 219-231.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods.
- Salleh, S., & Laxman, K. (2015). Examining the Effect of External Factors and Context-Dependent Beliefs of Teachers in the Use of ICT in Teaching Using an Elaborated Theory of Planned Behavior. *Journal of Educational Technology Systems*, 43(3), 289-319.
- Schmid, E. C. (2008). Potential pedagogical benefits and drawbacks of multimedia use in the English language classroom equipped with interactive whiteboard technology. *Computers & Education*, 51(4), 1553-1568.
- Shenton, A., & Pagett, L. (2007). From 'bored'to screen: the use of the interactive whiteboard for literacy in six primary classrooms in England. *Literacy*, 41(3), 129-136.
- Smalkowski K. (2018), Gain score Analysis. Αναρτήσε από <http://folk.uio.no/deilerts/phd/docs/Gain%20Score%20Analysis.htm>
- Smith, H.J., Higgins, S., Wall, K., & Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 91–101.
- Solvie, P. A. (2004) The digital whiteboard: a tool in early literacy instruction, *The Reading Teacher*, 57(5). Available online at: www.readingonline.org/electronic/RT/2-04_column/ (accessed 27 March 2005).
- Sørensen, B. H., Danielsen, O., & Nielsen, J. (2007). Children's informal learning in the context of schools of the knowledge society. *Education and Information Technologies*, 12(1), 17-27. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.) *Handbook of Language & Literacy: Development and Disorders* (pp. 661-680). New York: Guilford Press.
- Strobel, M., Tumasjan, A., & Spörrle, M. (2011). Be yourself, believe in yourself, and be happy: Self-efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-

- Sutherland-Smith, W., Snyder, I., & Angus, L. (2003). The Digital Divide: differences in computer use between home and school in low socio-economic households. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 3(1-2), 5-19.
- Tangen, R. (2014). Balancing Ethics and Quality in Educational Research—the Ethical Matrix Method. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (6), p.p. 678-694.
- Taratori-Tsalkatidou, E., Chatzidimou, D. (2007). Η μεθοδολογία της διδασκαλίας του μαθήματος “Ελληνική Γλώσσα” στο Ολοήμερο Σχολείο (έρευνα), In E. Close, M. Tsianikas and G. Couvalis (eds.) *Greek Research in Australia: Proceedings of the Sixth Biennial International Conference of Greek Studies, Flinders University June 2005* (σσ.401-412). Adelaide: Flinders University Department of Languages - Modern Greek.
- Teodorović, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: what works for students?. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22 (2), 215-236. <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/>
- Torff, B. & Tirotta, R. (2010). Interactive whiteboards produce small gains in elementary students’ selfreported motivation in mathematics. *Computers & Education* 54(2):379–383.
- Toulmin, S.E. (2003). *The Uses of Argument*. New York: Cambridge University Press.
- Tse-chi, Hsu. (2005). Research methods and data analysis procedures used by educational researchers. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 109-133.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31(2), 125-141
- Velasco Tovar, E. (2016). Effectiveness of Systemic Text Analysis in EFL Writing Instruction. *GIST Education and Learning Research Journal*, 13, 11-33.
- Wall, K., Higgins, S. & Smith, H.J. (2005). ‘The visual helps me understand the complicated things’: Pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards. *British Journal of Education Technology* 36:851–867.
- Wang, T.H. (2010). Web-based dynamic assessment: Taking assessment as teaching and learning strategy for improving students’ e-learning effectiveness. *Computers & Education* 54(4):1157–1166.

- Wang, T.H. (2011a). Developing Web-based assessment strategies for facilitating junior high school students to perform self-regulated learning in an e-learning environment. *Computers & Education* 57(2):1801–181.
- Warwick, P., & Kershner, R. (2008). Primary teachers' understanding of the interactive whiteboard as a tool for children's collaborative learning and knowledge-building. *Learning, Media and Technology*, 33(4), 269-287.
- Warwick, P., Mercer, N., Kershner, R., & Kleine Staarman, J. (2010). In the mind and in the technology: The vicarious presence of the teacher in pupils' learning of science in collaborative group activity at the interactive whiteboard. *Computers and Education*, 55, 350–362.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (Vol. 49). Sage.
- Whyte, S., Beauchamp, G., & Alexander, J. (2014). Researching interactive whiteboard (IWB) use from primary school to university settings across Europe: an analytical framework for foreign language teaching. *The University of Wales Journal of Education*, 17(1), 30-52.
- Whyte, S., Beauchamp, G., & Alexander, J. (2014). Researching interactive whiteboard (IWB) use from primary school to university settings across Europe: an analytical framework for foreign language teaching. *The University of Wales Journal of Education*, 17(1), 30-52.
- Whyte, S., Schmid, E. C., van Hazebrouck Thompson, S., & Oberhofer, M. (2014). Open educational resources for CALL teacher education: the iTILT interactive whiteboard project. *Computer Assisted Language Learning*, 27(2), 122-148.
- Wood, E. (2003). The power of pupils' perspectives in evidence-based practice: the case of gender and under-achievement. *Research Papers in Education*, 18(4), 365–383.
- Xu, H. L., & Moloney, R. (2011). "It makes the whole learning experience better": Student feedback on the use of the interactive whiteboard in learning Chinese at tertiary level. *Asian Social Science*, 7(11), 20.
- ΥΠΠ (2018). Παγκύπριες εξετάσεις. Βαθμολογίες [Διαδικτυακή Ανάρτηση]. Ανακτήθηκε από <http://www.moec.gov.cy/ypexams/statistika-stoiheia.html>
- Αγαθοκλέους, Θ. (2012). Ο κόσμος μέσα από τα μάτια των παιδιών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* (171), σελ. 130-143.
- Αγγελόπουλος Η., Καραγιάννης Π., Μπαρής Θ. (2012). Αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό λογισμικό της Γλώσσας της Στ' τάξης στη σχολική τάξη. Στο Μαλαφάντης Κ., &

- Μπάκας Θ. (Επιμ.), *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Ιωάννινα, Ιωάννινα: Διάδραση.
- Αγγελόπουλος, Η. (2008). *Ο εκπαιδευτικός από τη σκοπιά των μαθητών. Μια εμπειρική έρευνα μεταξύ μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο πλαίσιο της πολιτισμικής σχολικής ετερότητας. Η περίπτωση του Ν. Αχαΐας*, Πτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ανδρεαδάκης, Ν., Καδιανάκη, Μ. (2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού δασκάλου, *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών: Τριμηνιαία Επιστημονική Επιθεώρηση*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΙΕ΄(57), σελ. 5-19.
- Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. (2014). *Είδη Έρευνας. Μέρος Α΄*. Λευκωσία <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=140>
- Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. (2014, Νοέμβριος). *Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων: Ερωτηματολόγιο, Τεστ*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.
- Αντωνοπούλου, Ε. (2014). *Ο (γλωσσικός) γραμματισμός στο νηπιαγωγείο: αναλυτικά προγράμματα, αντιλήψεις και στάσεις νηπιαγωγών* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.
- Αργυροπούλου, Χ., Πατούνα, Α., Βαρέση, Ε. (2009). *Πανελλαδική Έρευνα για το Μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Βάμβουκας, Μ. (2006). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. (8ή έκδ.). Αθήνα: Δελφοί.
- Βακαλούδη, Α. Δ., & Δαγδιλέλης, Β. (2015). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία της Ιστορίας με την αξιοποίηση διαδραστικών εκπαιδευτικών λογισμικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(1-2), σ-59.
- Βασαρμίδου, Δ. (2014). *Πολλαπλή νοημοσύνη και παραγωγή γραπτού λόγου: επιδράσεις της διαφοροποιημένης ως προς τους τύπους νοημοσύνης των μαθητών διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου (επιχειρηματολογικού κειμένου) σε γνωστικό, μεταγνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο* (Διδακτορική Διατριβή) Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Βασιλειάδης, Γ. Π. (2014). *Καλλιέργεια δεξιοτήτων επιχειρηματολογίας και κριτικής σκέψης σε μαθητές δημοτικού σχολείου μέσα από τη χαρτογράφηση επιχειρημάτων*. (Διδακτορική Διατριβή), Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση, Στο Βοσνιάδου Στέλλα (επιμ.), *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές (17-37)*. Αθήνα: Gutenberg.

Βρασίδας, Χ., Ζεμπύλας, Μ., & Πέτρου, Α. (2005). Σύγχρονα παιδαγωγικά μοντέλα και ο ρόλος της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. *Οι Προηγμένες Τεχνολογίες Διαδικτύου στην Υπηρεσία της Μάθησης*, 1-11Γ' Γυμνασίου. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9(2), 63-85.

Γεωργιάδου, Α. & Πασσάς, Γ.Ι. (2017). «Από την παράγραφο στην έκθεση». *Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας*, επιμ. Α. Γεωργιάδου και Β. Δεμερτζή. Αθήνα: Γρηγόρης, 85-104.

Γραφείο Διαμόρφωσης Αναλυτικών Προγραμμάτων. (2010) *Αναλυτικά Προγράμματα: ιστορικό της διαμόρφωσης των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων για τα δημόσια σχολεία της Κύπρου*. Αναρτήθηκε στο http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spondon.html

Δεμερτζή, Β. & Λεουτσάκος, Σ. (2017). Διδάσκοντας Γλώσσα. Γεωργιάδου, Α. & Δεμερτζή Β. (Επιμ.). *Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Δημάκος, Ι., & Χέλμη, Μ. (2009). Γνώση, στάση και εκτίμηση της αποτελεσματικότητας στη γραπτή έκφραση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Ψυχολογία*, 16, 422-438.

Δημητριάδου Κ. (2004), Η γλώσσα ως αντικείμενο διδασκαλίας και ως εργαλείο των διαδικασιών μάθησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Τα Εκπαιδευτικά (73-74)*.9-19.

Δόμανου, Α. Ι. (2010). *Ο διαδραστικός πίνακας στην εκπαίδευση*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Δράκου, Κ. (2014). *Παραγωγή λόγου με χρήση συνεργατικών εργαλείων: Μια μελέτη στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου*. (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Εγγλέζου, Φ. (2011). *Η γραφή του επιχειρηματολογικού λόγου στη διδακτική του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Εκπαιδευτικό Υλικό Μέσης (2016), Νέα Ελληνική Γλώσσα-Διδακτικό Υλικό, «Βιβλίο εκπαιδευτικού» αναρτήθηκε από το <http://ellim.schools.ac.cy/index.php/el/>

Ερωτοκρίτου Σ. Θ. & Κουτσελίνη-Ιωαννίδου Μαίρη (2016). Ετήσια Έκθεση 2016 Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Αναρτήθηκε στο http://www.moec.gov.cy/etisia-ekthesi/pdf/annual_report_2016_gr.pdf

Ζαννετιδίδου-Πουγεράση Δ. (2009). Διαδικασία Παραγωγής Γραπτού Λόγου {Παρουσίαση Power Point}. Ανακτήθηκε από http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Glossa/graptos_logos/keimenika_idi/keimenokentriko_modelo.doc

Ηλιοπούλου, Ι., & Αντωνοπούλου, Α. (2012). Ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική αυτεπάρκεια εφήβων μαθητών και σχολική επίδοση. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 29-42.

Καραμανώλη, Ε. Χ. (2015). Η αξιοποίηση της σχολικής βιβλιοθήκης στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον πληροφοριακό γραμματισμό: ένα διδακτικό παράδειγμα στο μάθημα της Ιστορίας. *HealJournal*, 1(1), 23-36.

Καραμηνάς, Γ. Ι. (2006). Στάσεις και αντιλήψεις των μαθητών της Στ' τάξης για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας με την αξιοποίηση του διαδικτύου: Μελέτη Περίπτωσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 81-82(33-42), 33-42.

Κοντοβούρκη, Σ. (2013). Κριτικός Γραμματισμός: Μια προσπάθεια θεωρητικής οριοθέτησης της έννοιας. *Στον Πρακτικά 13^{ου} Συνεδρίου: Η Διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση* (σσ25-46), Λευκωσία, Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.

Κούμα, Γ. (2013 Οκτώβριος). *Συστηματική επιμόρφωση Φιλολόγων στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο ΕΜΕ*. Παρουσίαση στο σεμινάριο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, Λευκωσία. Αναρτήθηκε από http://www.schools.ac.cy/eyliko/mesi/themata/nea_elliniki_glossa/imerides_seminaria_synedria/seminaria_analytika/2013_14/2013_oct_systimatiki_epimorfosi_filologonh_glossa.pdf

Κουτσελίνη, Μ., & της Αγωγής, Τ. Ε. (2006). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. *Τόμος Α', Λευκωσία*.

Κουτσογιάνης Δ. (2018). *Διαδραστικοί Πίνακες και η αξιοποίησή τους στα ανθρωπιστικά μαθήματα*, στο Δημήτρης Κουτσογιάννης (επιμ.), *Επιμορφωτικό υλικό για την Εκπαίδευση Επιμορφωτών Β' επιπέδου Τ.Π.Ε., Ειδικό Μέρος (Συστάδα «Φιλολογικά»), ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ», Διεύθυνση Επιμόρφωσης & Πιστοποίησης, 2018 (υπό έκδοση).*

Κουτσογιάννης, Δ. & Παυλίδου, Μ. (2012). *Μελέτη για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την εφαρμογή σεναρίων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: για διαθεματικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της ζώνης φιλολογικών μαθημάτων και με άλλα γνωστικά*

αντικείμενα, για ημιτυπικές και άτυπες σχολικές πρακτικές, με διαδραστικούς πίνακες. Μεθοδολογία και διαδικασίες ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων στα Γλωσσικά μαθήματα, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Θεσσαλονίκη. http://old.greek-language.gr/sites/default/files/digital_school/melete_gia_ta_diathematika_senaria_koutsogiannes-paulidou.pdf

Κουτσογιάννης, Δ. (2007). Διδακτική αξιοποίηση των λεξικών και σωμάτων κειμένων: θεωρητικό πλαίσιο. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. http://www.greeklanguage.gr/greekLang/modern_greek/education/cbt/utilization/theory.html. [30.10.2011]

Κυριαζή, Ν. (2001). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 246-254.

Κωνσταντίνου, Γ. (2010). *Η γλωσσική διδασκαλία στην υποχρεωτική εκπαίδευση: η επικοινωνιακή ικανότητα και ο γραπτός λόγος (Διδακτορική Διατριβή)*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Λαμπριανού, Θ. Α. & Λαμπριανού, Ι. (2017, Νοέμβριος). «Πάτωσαν και φέτος οι μαθητές στα Νέα Ελληνικά (στις Παγκύπριες Εξετάσεις)»: Η πλάνη της υπεραπλούστευσης και ο στατιστικός και αξιολογητικός γραμματισμός στον δημόσιο διάλογο. Παρουσιάστηκε στο διεθνές επιστημονικό συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, Λευκωσία.

Λουκαΐδης, Κ. Α. (2011). *Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων με τη χρήση του IBM SPSS STATISTICS 19. Οδηγός καταχώρησης, διαχείρισης, ανάλυσης, ερμηνείας και παρουσίασης στατιστικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Κύπρος: Εκδόσεις Ηλία Επιφανίου.

Μάνεσης, Ν., & Κακαβάς, Κ. (2016). Διαδραστικός πίνακας και παιδαγωγική χρήση: Απόψεις εκπαιδευτικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 9(1), 31-39.

Ματσαγγούρας Η. Γ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου: Ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν* (1^η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.

Μητάκος, Δ. (2007). Από το μαυροπίνακα στην παιδαγωγική αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα: Γεωγραφία, Γλώσσα και Μαθηματικά ΣΤ' Δημοτικού. 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ. *Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη*. (Πρακτικά), Σύρος. Ανακτήθηκε από

http://www.epyna.gr/~agialama/synedrio_syros_4/daskaloi_nipiagogoi/117_Mitakos.pdf (26.07.2010).

Μπομπόλα, Β. (2012). Συνέντευξη με τους/τις μαθητές/μαθήτριες για την υλοποίηση μιας διαθεματικής εργασίας στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 168, 132-144.

Νικολοπούλου, Κ. (2012). Μάθηση με τις ΤΠΕ: βασικές μέθοδοι και παράγοντες στην ερευνητική διαδικασία. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 3(3), 129-139.

Ντίνα Δ. Κ., Σωτηρίου Ε. (2012). Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών και καθηγητών για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη Γλώσσα της Α' Λυκείου: Μια μελέτη περίπτωσης, Στο Μαλαφάντης Κ., & Μπάκας Θ. (Επιμ.), *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Ιωάννινα, Ιωάννινα: Διάδραση.

Παντελιάδου, Σ. (2011). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. *Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαδάκη Μ., Σπαντιδάκης Ι., Βασιλάκη Ε. (2010), Μεταγνωστικές δεξιότητες γραπτού λόγου και άγχος γραπτού λόγου στην Ελληνική ως μητρική και στην Αγγλική ως ξένη γλώσσα. *Επιστήμες της Αγωγής*, (τεύχος 2), 7-237.

Παπαεμμανουήλ, Π. (2013). *Δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών γυμνασίου* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική). Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Παπαναστασίου, Κ., Παπαναστασίου, Ε. Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α (2015). Πληροφορική, ΤΠΕ, Διδακτική και Θεωρίες Μάθησης. *Επιστήμες της Αγωγής*,(2), 22-37

Πατσέα, Α., Παπαδοπούλου Π. (2017). *Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και η συνδρομή τους στο μάθημα της γλώσσας: απόψεις εκπαιδευτικών*. (Πτυχιακή Εργασία) Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πετρίδου, Α. (2014, Νοέμβριος). *Δεύτερη Ο.Σ.Σ. ΕΠΑ 51*. Παρουσίαση στη 2η Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, Λευκωσία

Πολυχρόνη, Φ. & Πρίντεζη, Α. (2011). Σχολικές Παρεμβάσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο: Μ. Κωνσταντίνου & Μ. Κοσμίδου (Επιμ.) *Νευροψυχολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών*(σελ. 227-247). Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου.

- Ράπτης, Α., και Ράπτη, Α., (2010). *Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Συνολική Προσέγγιση. Α' Τόμος* (1^η έκδ.). (1-308) Αθήνα: Έκδοση Συγγραφέων.
- Ροδοσθένους, Ε. & Θεοδούλου, Φ. (2017, Νοέμβριος). *Η ενσωμάτωση του ψηφιακού γραμματισμού στη διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων (Νέων Ελληνικών, Αρχαίων Ελληνικών) στη μέση εκπαίδευση*. Παρουσιάστηκε στο διεθνές επιστημονικό συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, Λευκωσία.
- Σαχτούρης, Σ. Χ. (2010). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των διαδραστικών πινάκων: οι περιπτώσεις του 4ου και του 8ου Δημοτικού Σχολείου Χίου.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2009). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.
- Στάμου, Π. (2014). *Ενίσχυση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Στυλιανού, Η. (2013). Εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων στη γλωσσική διδασκαλία της Μέσης Εκπαίδευση: Εμπειρίες και προβληματισμοί. *Στον Πρακτικά 13^{ου} Συνεδρίου: Η Διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στη Δημοτική και Μέση Εκπαίδευση* (σσ79-83), Λευκωσία, Εκπαιδευτικός Όμιλος Κύπρου.
- Τζιμογιάννης, Α. (2010). Η Τεχνολογική Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου για τις Φυσικές Επιστήμες: Μια εφαρμογή στην επιμόρφωση επιμορφωτών εκπαιδευτικών. *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή* Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Πρακτικά Εργασιών τόμος ΙΙ, (295-302), Κόρινθος
- Τιμοθέου, Μ. (2015, Δεκέμβριος) Δεύτερη Ο.Σ.Σ. ΕΠΑ 79Κ. Παρουσίαση στη 2^η Ομαδική Συμβουλευτική Συνάντηση του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, Λευκωσία.
- Τσιφόπουλος, Κ., (2014). «Πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού υποψήφιων φιλολόγων» (Διδακτορική Διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. (473-498). Αθήνα: Πεδίο.

Τσουρή, Χ., Ευθυμίου, Ε., Κούμα, Γ., Ροδοσθένους, Ε., Πολυδώρου, Ζ. (2014). *Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στη Μέση Εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Λευκωσία.

ΥΠΠ (2018). Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας (2015-2019) <http://ellim.schools.ac.cy/index.php/el/nea-elliniki-glossa/analytiko-programma>

ΥΠΠ (2018). Δίκτυο Ευρυδίκη. Αναρτήθηκε από το <http://www.moec.gov.cy/eurydice/>

ΥΠΠ (2018). Μεθοδολογία. Ανακτήθηκε από <http://ellim.schools.ac.cy/index.php/el/>

Χαραλάμπους, Κ. (2014). *Το ψυχοκοινωνικό κλίμα της τάξης, η διαπροσωπική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και η σχέση τους με την επίδοση και τις στάσεις μαθητών δημοτικού σχολείου στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά: ο ρόλος της αυτεπάρκειας και των στόχων επίτευξης* (Διδακτορική Διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Θράκη.