



Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

«Ψηφιακός Γραμματισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: το παράδειγμα μιας έρευνας δράσης»

ΒΑΡΔΑΛΑΧΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μαρία Σφυρόερα,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η. - Ε.Κ.Π.Α., **Επιβλέπουσα**

Μαρία Ραγκούση,
Καθηγήτρια, Τμήμα Ηλεκτρολόγων και Ηλεκτρονικών Μηχανικών - ΠΑ.Δ.Α., **Μέλος**

Βασίλειος Τσάφος,
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Α.Π.Η. - Ε.Κ.Π.Α., **Μέλος**

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ



Σχολή Επιστημών της Αγωγής

Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

«Ψηφιακός Γραμματισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: το παράδειγμα μιας έρευνας δράσης»

ΒΑΡΔΑΛΑΧΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μαρία Σφυρόρα,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η. - Ε.Κ.Π.Α.,
Επιβλέπουσα

Μαρία Ραγκούση,
Καθηγήτρια, Τμήμα Ηλεκτρολόγων και
Ηλεκτρονικών Μηχανικών - ΠΑ.Δ.Α.,
Μέλος

Βασίλειος Τσάφος,
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Α.Π.Η. - Ε.Κ.Π.Α.,
Μέλος

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μαρία Σφυρόρα,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η. - Ε.Κ.Π.Α.

Μαρία Ραγκούση,
Καθηγήτρια, Τμήμα Ηλεκτρολόγων και
Ηλεκτρονικών Μηχανικών - ΠΑ.Δ.Α.

Βασίλειος Τσάφος,
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Α.Π.Η. - Ε.Κ.Π.Α.

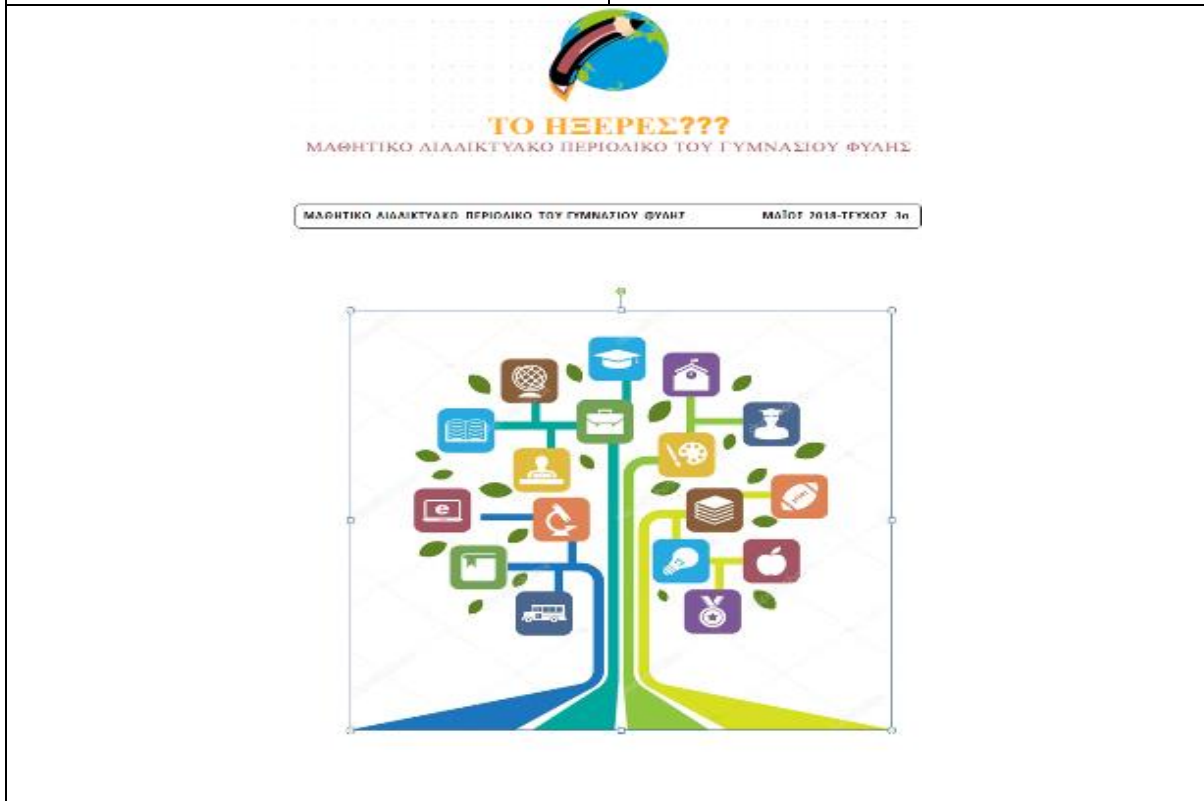
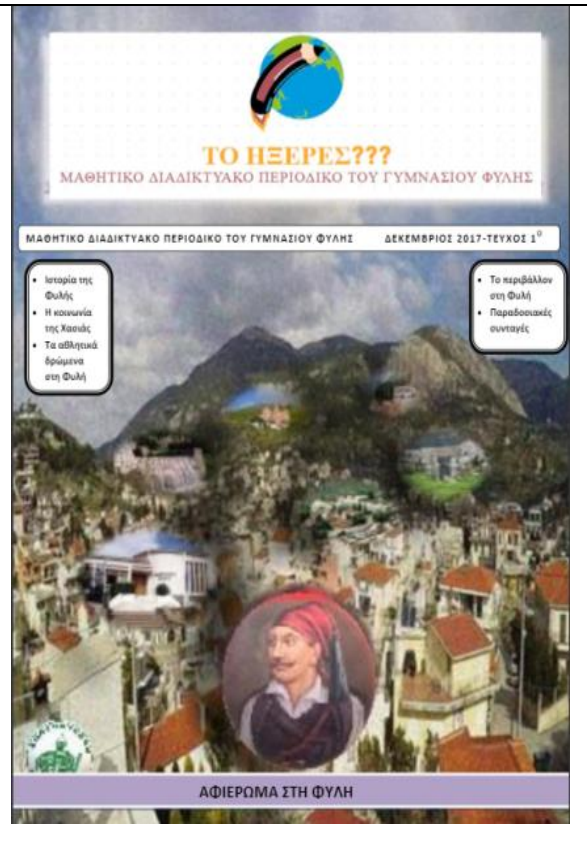
Ζωή Γαβριλίδου,
Καθηγήτρια, Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας -Δ.Π.Θ

Αγγελική Γιαννικοπούλου,
Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η.- Ε.Κ.Π.Α.

Ελένη Κατσαρού,
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφικών
και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μαρία Κρέζα,
Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα
Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης

ΑΘΗΝΑ, 2021



Copyright©Βαρδαλάχου Ευαγγελία, 2021

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διατριβής, εξ' ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα.

Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τη συγγραφέα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βαρδαλάχου Ευαγγελία: «Ψηφιακός Γραμματισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: το παράδειγμα μιας έρευνας δράσης».

(Με την επίβλεψη της Κας. Σφυρόερα Μαρίας, Αναπληρώτριας Καθηγήτριας Τ.Ε.Α.Π.Η.-Ε.Κ.Π.Α).

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης με μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σκοπός της είναι η διερεύνηση της βελτίωσης του επιπέδου των μαθητών όσον αφορά τον γλωσσικό και ψηφιακό γραμματισμό τους, με τη δημιουργική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

- ✓ *Μέσω των προτεινόμενων παρεμβάσεων, θα βελτιωθεί το επίπεδο των μαθητών στις γλωσσικές δεξιότητες ώστε να οδηγηθούν σταδιακά στο γλωσσικό εγγραμματισμό σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας;*
- ✓ *Οι προτεινόμενες δράσεις θα κινητοποιήσουν τους μαθητές να αξιοποιήσουν δημιουργικά τις ΤΠΕ ώστε να αλλάξει η σχέση τους με τον υπολογιστή και να αποκτήσουν τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες του 21ου αιώνα;*

Οι μαθητές, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δημιουργούν πολυτροπικό περιεχόμενο για σχολικό διαδικτυακό περιοδικό μετά από μελέτη πηγών, αποκωδικοποίηση και συγγραφή πρωτότυπων άρθρων. Κατά τη διάρκεια της δράσης, εφαρμόζεται συνεργατική, διαφοροποιημένη αλλά και εξατομικευμένη διδασκαλία με Τ.Π.Ε. Η παρουσίαση του περιοδικού σε ψηφιακή έκδοση πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της πλατφόρμας issuu αλλά και με τη βοήθεια της πλατφόρμας Joomla. Χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες μέθοδοι συλλογής δεδομένων όπως: το Ημερολόγιο, τα ερωτηματολόγια, η παρατήρηση, η βιντεοσκόπηση, οι εκθέσεις μαθητών σχετικά με τη δράση, η συνέντευξη και οι δημιουργίες των μαθητών. Η ανάλυση των δεδομένων στηρίζεται κατά κύριο λόγο στην ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου, στη μέθοδο της τριγωνοποίησης και στη χρήση εργαλείων περιγραφικής στατιστικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι τόσο ενθαρρυντικά, ώστε δύνανται να χρησιμοποιηθούν ως πρόταση στο Υπουργείο Παιδείας για συνδιδασκαλία Γλώσσας και Πληροφορικής στο πρόγραμμα σπουδών του Γυμνασίου.

Λέξεις Κλειδιά: εκπαιδευτική έρευνα δράσης, κριτικός γραμματισμός, ψηφιακός γραμματισμός, διαφοροποιημένη διδασκαλία, σχολικό διαδικτυακό περιοδικό, Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση.

ABSTRACT

Vardalachou Evangelia: «Digital Literacy in Secondary Education: the example of an action research».

(Under the supervision of Mrs. Sfyroera Maria, Associate Professor N.K.U.A.)

This research is an educational action research with students of Secondary Education and its purpose is to investigate the improvement of students' level in terms of their language and digital literacy, with the creative use of Information and Communication Technologies. Specifically, the research questions are:

- ✓ Through the proposed interventions, will the level of students in language skills be improved so that they become linguistically literate according to the requirements of modern society?
- ✓ Will the proposed actions motivate students to make creative use of ICT in order to change their relationship with the computer and acquire the necessary digital skills of the 21st century?

Students, in the context of the present research, create multimodal content for a school online journal after studying sources, decoding and writing original articles. During the action, collaborative, differentiated and individualized teaching with ICT is applied. The presentation of the magazine in digital version was made with the help of the issuu platform but also with the help of the Joomla platform. A variety of data collection methods were used such as: the Diary, the questionnaires, the observation, the videotaping, the student reports on the action, the interview and the students' creations. The analysis of the data is mainly based on the qualitative analysis of the content, the method of triangulation and the use of descriptive statistics tools. The results of the research are so encouraging that they can be used as a proposal to the Ministry of Education for co-teaching of Language and Informatics in the curriculum of the High School.

Keywords: educational action research, critical literacy, digital literacy, differentiated teaching, school online magazine, ICT in education.

Αφιερωμένο στα λατρεμένα μου παιδιά,

Σταύρο και Γιώργο

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Τ.Ε.Α.Π.Η.: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία

Ε.Κ.Π.Α.: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ε.Σ.Υ.Ε.: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας

ΤΠΕ: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

ΔΕΠΠΣ : Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών

ΑΠΣ : Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

ΠΣΔ: Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο

GDPR: General Data Protection Regulation - Γενικός Κανονισμός Προστασίας Δεδομένων

NCTE: National Council of Teachers of English

AI: Artificial Intelligence

Η/Υ: Ηλεκτρονικός Υπολογιστής

ICT: Information and Communication Technology

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση μιας διδακτορικής διατριβής είναι μια μακρά και επίπονη εργασία αλλά στο τέλος αφήνει ένα αίσθημα ικανοποίησης και πληρότητας για τον ερευνητή. Σε αυτή τη δύσκολη πορεία υπάρχουν πάντα κάποιοι άνθρωποι που στηρίζουν την όλη προσπάθεια. Στη δική μου περίπτωση υπήρξαν αρκετοί και θέλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου,

στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου Κα Σφυρόερα Μαρία, Αναπληρώτρια καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ, για την υπομονή της και την ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφερε με την άψογη συνεργασία, τις πολύτιμες συμβουλές και την καθοδήγησή της σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της Διδακτορικής Διατριβής. Αφιέρωσε πολύτιμο προσωπικό της χρόνο για εποικοδομητικές συναντήσεις και για διορθώσεις. Εκτός, όμως, από τη βοήθεια στο επιστημονικό κομμάτι, είναι εξαιρετικά σημαντικό το ότι ήταν δίπλα μου πάντα με το χαμόγελο, πρόθυμη, συνεννοήσιμη και ανθρώπινη.

στο μέλος της Συμβουλευτικής Επιτροπής Κα Ραγκούση Μαρία, για τη λεπτομερειακή διόρθωση της παρούσης διατριβής, τη βοήθεια όσον αφορά τα διαδικτυακά εργαλεία της έρευνας, την άμεση επικοινωνία και την αμέριστη συμπαράσταση.

στο μέλος της Συμβουλευτικής Επιτροπής κ. Τσάφο Βασίλειο, για τις συμβουλές του και την καθοδήγησή του σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα δράσης.

στην ομάδα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα και επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, εργατικότητα και χάρη στη δική τους προσωπική εργασία δημιουργήθηκε το περιεχόμενο για τη συγκεκριμένη έρευνα.

στη φιλόλογο κ. Πάνου Αλεξία που συμμετείχε στην έρευνα ως παρατηρήτρια και βοήθησε ουσιαστικά με τις σωστές παρατηρήσεις της, την καταγραφή ημερολογίου και την κριτική της ματιά και

τέλος στα λατρεμένα μου παιδιά, τον σύζυγο και τους γονείς μου για την κατανόηση και τη συμπαράσταση σε όλη τη διάρκεια της Διδακτορικής έρευνας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	20
----------------------	-----------

ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ & ΝΕΑ ΤΑΞΗ ΠΡΑΓΜΑΤΩΝ.....	23
---	-----------

1.1 Η έννοια του γραμματισμού.....	23
1.2 Γλωσσικός γραμματισμός.....	27
1.3 Κριτικός γραμματισμός.....	29
1.4 Ψηφιακός γραμματισμός.....	32
1.5 Πολυγλωσσισμός - Πολυτροπικότητα.....	35
1.6 Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση.....	38

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ & ΜΑΘΗΣΗΣ	45
---	-----------

2.1 Η συνεργατική μάθηση.....	45
2.1.1 Πλεονεκτήματα της Συνεργατικής Μάθησης.....	47
2.1.2 Συνεργατική μάθηση υποστηριζόμενη από υπολογιστή (CSCL).....	48
2.2 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ΤΠΕ.....	51
2.3 Εξατομικευμένη μάθηση.....	55

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ.....	57
--	-----------

3.1 ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (2003).....	57
3.2 Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (2011).....	59
3.3 Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο.....	64
3.4 ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της Πληροφορικής για το Γυμνάσιο.....	67
3.5 Οδηγίες για τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο	70

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΓΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ.....	73
---	-----------

4.1 Ψηφιακά εργαλεία και υπηρεσίες στην Εκπαίδευση.....	73
4.2 Οι υπηρεσίες του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου.....	74

4.2.1 Το Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο.....	75
4.2.2 Φιλοξενία ιστοτόπων και ονομάτων χώρου.....	76
4.3 Λογισμικά για πολυμεσικές παρουσιάσεις.....	77
4.4 Διαδικτυακά εργαλεία της Google για σχολική διδασκαλία.....	79
4.5 Επεξεργαστής κειμένου.....	81
4.6 Σημαιολογικός Ιστός και Εκπαίδευση.....	83
4.7 Το Joomla ως συνεργατικό εργαλείο Διαχείρισης Περιεχομένου.....	84
4.7.1 Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου - (Content Management System).....	85
4.7.1.1 Χαρακτηριστικά CMS.....	86
4.7.2 Λογισμικό ανοικτού κώδικα.....	87
4.7.3 Τι είναι η PHP.....	87
4.7.4 Γνωριμία με το Joomla.....	88
4.7.4.1 Η ιστορία του Joomla.....	89
4.7.4.2 Χαρακτηριστικά του Joomla.....	90
4.7.4.3 Η δομή του Joomla.....	91
4.8 Issuu: Πλατφόρμα ψηφιακών εκδόσεων	93
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΤΑ ΜΑΘΗΤΙΚΑ ΕΝΤΥΠΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	95
5.1 Ορισμός.....	95
5.2 Ιστορική αναδρομή.....	96
5.3 Είδη μαθητικών εντύπων.....	98
5.4 Το ηλεκτρονικό περιοδικό.....	99
5.4.1 Χαρακτηριστικά.....	99
5.4.2 Μορφή.....	100
5.4.3 Περιεχόμενο.....	100
5.5 Έρευνα στα ηλεκτρονικά μαθητικά περιοδικά.....	101

ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....105

6.1 Σκοπός της έρευνας.....	105
6.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	105
6.3 Δείγμα της έρευνας.....	106
6.4 Υλικοτεχνική Υποδομή.....	107
6.5 Η Μεθοδολογία της έρευνας.....	109
6.5.1 Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.....	109
6.5.1.1 Κύρια χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης.....	112
6.5.1.2 Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης στον ελληνικό χώρο	113
6.5.1.3 Κριτήρια για την αξιολόγηση της ποιότητας της έρευνας δράσης.....	116
6.6 Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	118
6.7 Σχετικές έρευνες στο εξωτερικό και στοιχειοθέτηση της πρωτοτυπίας.....	120
6.8 Η αφετηρία της έρευνας δράσης.....	122
6.9 Το περιεχόμενο της έρευνας δράσης.....	123
6.10 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων.....	124
6.10.1 Ερωτηματολόγια.....	125
6.10.2 Το Ημερολόγιο της Έρευνας.....	126
6.10.3 Παρατήρηση και Καταγραφή Διδασκαλίας.....	128
6.10.4 Εκθέσεις μαθητών.....	129
6.10.5 Δείγματα γραφής μαθητών.....	129
6.10.5.1 Ρουμπρικές αξιολόγησης των άρθρων.....	130
6.10.6 Βαθμολογική επίδοση στις εξετάσεις.....	130
6.10.7 Συνέντευξη.....	131

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....132

7.1 Φάση προετοιμασίας έρευνας.....	132
7.1.1 Επιλογή τμήματος.....	133
7.1.2 Θεσμικά Ζητήματα.....	133
7.1.3 Διερεύνηση γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών.....	134
7.1.4 Εφαρμογές εκπαιδευτικής παρέμβασης.....	134
7.1.4.1 Joomla-Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου.....	134
7.1.4.1.1 Εγκατάσταση Joomla.....	135
7.1.4.1.2 Βάση Δεδομένων MySQL.....	137
7.1.4.1.3 Τεχνική Διαχείριση του σχολικού site.....	138
7.1.4.1.4 Κριτήρια επιλογής λογισμικού.....	145
7.1.4.2 Πλατφόρμα ψηφιακών εκδόσεων issuu.....	147
7.1.4.2.1 Κριτήρια επιλογής του issuu.....	148
7.1.4.3 Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο.....	149
7.1.4.3.1 Κριτήρια επιλογής λογισμικού.....	149
7.2 Προκαταρκτική φάση.....	151
7.2.1 Συζήτηση – Διερεύνηση πρότερων εμπειριών.....	151
7.2.2 Καταιγισμός Ιδεών.....	152
7.2.3 Σύσταση ομάδων.....	152
7.2.4 Κανόνες συμπεριφοράς.....	153
7.2.5 Ανάγκες που πρέπει να ικανοποιεί το ηλεκτρονικό περιοδικό.....	154
7.3 Η Φάση της Υλοποίησης.....	155
7.3.1 Διαδικτυακό μαθητικό περιοδικό.....	155
7.3.1.1 Δημοσιοποίηση 1 ^ο τεύχους.....	155
7.3.1.1.1 Αναστοχασμός της δράσης μετά το 1 ^ο τεύχος.....	157
7.3.1.2 Δημοσίευση 2 ^ο τεύχους.....	158
7.3.1.2.1 Αναστοχασμός της δράσης μετά το 2ο τεύχος.....	159
7.3.1.3 Δημοσίευση 3 ^ο τεύχους.....	159

7.3.2 Η διαδικτυακή πλατφόρμα του μαθητικού περιοδικού.....	161
7.3.2.1 Περιεχόμενο.....	161
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: ΑΝΑΛΥΣΗ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	163
8.1 Μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων.....	163
8.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων από εργαλεία έρευνας.....	164
8.2.1 Ερωτηματολόγια μαθητών και εκπαιδευτικών.....	164
8.2.2 Ποιοτική ανάλυση των άρθρων.....	206
8.2.3 Σκέψεις και συναισθήματα των μαθητών σχετικά με την έρευνα δράσης.....	213
8.2.4 Βαθμολογική Επίδοση των μαθητών.....	225
8.2.5 Συνέντευξη παρατηρητή.....	226
8.2.6 Βιντεοσκοπήσεις μαθητών.....	229
8.2.7 Οι μαθητές σε ρόλο κριτικού αναγνώστη.....	231
8.2.8 Ημερολόγια ερευνήτριας και παρατηρητή.....	238
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	244
9.1 Περιορισμοί στην έρευνα.....	244
9.2 Συμπεράσματα.....	247
9.3 Ο αναστοχασμός σε βάθος και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών.....	252
9.4 Νέα Ερευνητικά Ερωτήματα.....	257
9.5 Προτάσεις.....	257
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	262
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	
Α. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών πριν τη δράση.....	2
Β. Το ερωτηματολόγιο των μαθητών πριν τη δράση.....	5
Γ. Το ερωτηματολόγιο των μαθητών μετά τη δράση.....	15
Δ. Το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών μετά τη δράση.....	24
Ε. Ρουμπρίκα αξιολόγησης άρθρων.....	27
ΣΤ. Αξιολόγηση από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας.....	29

Z. Σκέψεις και συναισθήματα μετά τη δράση.....	31
H. Αίτηση Πλήρους Μαθητικού Λογαριασμού Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου από το ΠΣΔ.....	33
Θ. Ενημερωτικό σημείωμα σχετικά με την έρευνα προς τους γονείς.....	34
I. Σχέδιο Εργασίας Ομάδας.....	35
K. Θέματα εργασιών στη γλώσσα για το 1ο τεύχος του περιοδικού	37
Λ. Θέματα εργασιών στη γλώσσα για το 3ο τεύχος του περιοδικού.....	38
M. Οδηγίες για τον τρόπο δημοσίευσης των άρθρων στο Joomla.....	39
N. Οδηγίες για τον τρόπο γραφής ενός άρθρου.....	45
Ξ. Αποσπάσματα από το Ημερολόγιο της ερευνήτριας.....	47
Ο. Αποσπάσματα από το Ημερολόγιο της παρατηρήτριας.....	58
Π. Δείγμα γραφής άρθρου από μαθητές πριν τη δράση.....	71
P. Πίνακες (36-50) αποτελεσμάτων από την ποιοτική ανάλυση των άρθρων πριν και μετά τη δράση.....	73
Σ. Άρθρα από το 1ο τεύχος του περιοδικού.....	81
Τ. Άρθρα από το 2ο τεύχος του περιοδικού.....	87
Υ. Άρθρα από το 3ο τεύχος του περιοδικού.....	91

ΠΙΝΑΚΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1. Βαθμός δυσκολίας στο μάθημα Έκφραση - Έκθεση.....	165
ΠΙΝΑΚΑΣ 2. Επίπεδο στην ανάπτυξη γραπτών κειμένων.....	166
ΠΙΝΑΚΑΣ 3. Προσπάθεια για βελτίωση στη γραπτή έκφραση.....	167
ΠΙΝΑΚΑΣ 4. Συχνότητα ανάγνωσης γραπτών κειμένων ποικίλου περιεχομένου - Πριν τη δράση.....	168
ΠΙΝΑΚΑΣ 5. Συχνότητα ανάγνωσης γραπτών κειμένων ποικίλου περιεχομένου - Μετά τη δράση.....	168
ΠΙΝΑΚΑΣ 6. Τρόπος διαχείρισης των πληροφοριών από Internet- Μετά τη δράση.....	170
ΠΙΝΑΚΑΣ 7. Επίπεδο μαθητών σχετικά με την ορθογραφία.....	171
ΠΙΝΑΚΑΣ 8. Επίπεδο μαθητών σχετικά με τη σύνταξη κειμένου.....	172
ΠΙΝΑΚΑΣ 9. Επίπεδο μαθητών σχετικά με το λεξιλόγιο.....	173
ΠΙΝΑΚΑΣ 10. Επίπεδο μαθητών σχετικά με την ολόπλευρη ανάπτυξη ενός θέματος....	174
ΠΙΝΑΚΑΣ 11. Επίπεδο μαθητών σχετικά με τη δομή στο γραπτό λόγο.....	175
ΠΙΝΑΚΑΣ 12. Προσπάθεια των μαθητών για βελτίωση της γραπτής έκφρασης.....	176
ΠΙΝΑΚΑΣ 13. Προτίμηση των μαθητών στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων.....	177
ΠΙΝΑΚΑΣ 14. Χρήση του Internet για αναζήτηση πληροφοριών.....	177
ΠΙΝΑΚΑΣ 15. Αξιοποίηση πληροφοριών από το Internet για σχολική εργασία.....	178
ΠΙΝΑΚΑΣ 16. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με ελεύθερη επιλογή στο θέμα...	179
ΠΙΝΑΚΑΣ 17. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με ελεύθερη έκφραση σε βιωματικές δραστηριότητες.....	180
ΠΙΝΑΚΑΣ 18. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με γραφή ψηφιακών αντί χειρόγραφων κειμένων.....	181
ΠΙΝΑΚΑΣ 19. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με δημοσιοποίηση των κειμένων στο σχολικό περιοδικό.....	182
ΠΙΝΑΚΑΣ 20. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με δυνατότητα αναζήτησης και ανάγνωσης πληροφοριών στο Internet.....	183
ΠΙΝΑΚΑΣ 21. Βελτίωση στην επίδοση των μαθητών με ενεργητική μάθηση μέσω βιωματικής δραστηριότητας.....	184
ΠΙΝΑΚΑΣ 22. Ύπαρξη Η/Υ στο σπίτι.....	185
ΠΙΝΑΚΑΣ 23. Η πρώτη χρήση Η/Υ από τους μαθητές.....	186
ΠΙΝΑΚΑΣ 24. Συχνότητα χρήσης Η/Υ εκτός σχολείου.....	187
ΠΙΝΑΚΑΣ 25. Συχνότητα επίσκεψης ιστοσελίδων με συγκεκριμένο περιεχόμενο.....	191
ΠΙΝΑΚΑΣ 26. Συχνότητα συγκεκριμένων ενεργειών στο Διαδίκτυο.....	194
ΠΙΝΑΚΑΣ 27. Επίπεδο σε συγκριμένες ενέργειες στο Διαδίκτυο.....	196
ΠΙΝΑΚΑΣ 28. Γλώσσα γραφής στα chat rooms.....	199
ΠΙΝΑΚΑΣ 29. Τρόπος χρήσης του Η/Υ στο σχολείο.....	199
ΠΙΝΑΚΑΣ 30. Ενδιαφέρον για το μάθημα της Πληροφορικής	200
ΠΙΝΑΚΑΣ 31. Συχνότητα χρήσης υπολογιστών στα φιλολογικά μαθήματα.....	201
ΠΙΝΑΚΑΣ 32. Ευκολία χρήσης του χειριστικού περιβάλλοντος για το site.....	202
ΠΙΝΑΚΑΣ 33. Τρόπος επικοινωνίας εκτός σχολείου για τα μέλη της ομάδας.....	203
ΠΙΝΑΚΑΣ 34. Προτίμηση ψηφιακών αντί χειρόγραφων κειμένων.....	204
ΠΙΝΑΚΑΣ 35. Προτίμηση για αναζήτηση πληροφοριών συγκεκριμένου θέματος.....	205
ΠΙΝΑΚΑΣ 36. Σύγκριση γραφής αρχικού και τελικού κειμένου για τον μαθητή: <u>01</u> ...Π.73	
ΠΙΝΑΚΑΣ 37. Σύγκριση γραφής αρχικού και τελικού κειμένου για τον μαθητή: <u>02</u> ...Π.73	
ΠΙΝΑΚΑΣ 38. Σύγκριση γραφής αρχικού και τελικού κειμένου για τον μαθητή: <u>03</u> ...Π.74	
ΠΙΝΑΚΑΣ 39. Σύγκριση γραφής αρχικού και τελικού κειμένου για τον μαθητή: <u>04</u> ...Π.74	
ΠΙΝΑΚΑΣ 40. Σύγκριση γραφής αρχικού και τελικού κειμένου για τον μαθητή: <u>05</u> ...Π.75	
ΠΙΝΑΚΑΣ 41. Σύγκριση γραφής αρχικού και τελικού κειμένου για τον μαθητή: <u>06</u> ...Π.75	
ΠΙΝΑΚΑΣ 42. Σύγκριση γραφής αρχικού και τελικού κειμένου για τον μαθητή: <u>07</u> ...Π.76	

ΠΙΝΑΚΑΣ 43. Σύγκριση γραφής αρχικού και τελικού κειμένου για τον μαθητή: <u>08</u> ...	Π.76
ΠΙΝΑΚΑΣ 44. Σύγκριση γραφής αρχικού και τελικού κειμένου για τον μαθητή: <u>09</u> ...	Π.77
ΠΙΝΑΚΑΣ 45. Σύγκριση γραφής αρχικού και τελικού κειμένου για τον μαθητή: <u>10</u> ...	Π.77
ΠΙΝΑΚΑΣ 46. Σύγκριση γραφής αρχικού και τελικού κειμένου για τον μαθητή: <u>11</u> ...	Π.78
ΠΙΝΑΚΑΣ 47. Σύγκριση γραφής αρχικού και τελικού κειμένου για τον μαθητή: <u>12</u> ...	Π.78
ΠΙΝΑΚΑΣ 48. Σύγκριση γραφής αρχικού και τελικού κειμένου για τον μαθητή: <u>13</u> ...	Π.79
ΠΙΝΑΚΑΣ 49. Σύγκριση γραφής αρχικού και τελικού κειμένου για τον μαθητή: <u>14</u> ...	Π.79
ΠΙΝΑΚΑΣ 50. Σύγκριση γραφής αρχικού και τελικού κειμένου για τον μαθητή: <u>15</u> ...	Π.80
ΠΙΝΑΚΑΣ 51. Συγκεντρωτικός πίνακας επίδοσης μεταξύ αρχικού και τελικού άρθρου.	212
ΠΙΝΑΚΑΣ 52. Τι άρεσε στους μαθητές;.....	214
ΠΙΝΑΚΑΣ 53. Τι δεν άρεσε στους μαθητές;.....	215
ΠΙΝΑΚΑΣ 54. Σημεία βελτίωσης στον γραπτό λόγο.....	216
ΠΙΝΑΚΑΣ 55. Τι έμαθαν οι μαθητές στην Πληροφορική;.....	217
ΠΙΝΑΚΑΣ 56. Βαθμολογίες γραπτών εξετάσεων της Β' Γυμνασίου στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία κατά το σχολικό έτος 2017-2018.....	226
ΠΙΝΑΚΑΣ 57. Διορθώσεις από την ολομέλεια στην προφορική παρουσίαση των άρθρων για το 1ο & 2ο τεύχος του Διαδικτυακού περιοδικού.....	230
ΠΙΝΑΚΑΣ 58. Αριθμός Διορθώσεων από μαθητές και εκπαιδευτικούς στο 1ο & 2ο τεύχος του Διαδικτυακού περιοδικού.....	230
ΠΙΝΑΚΑΣ 59. Αριθμός Διορθώσεων από μαθητές στα άρθρα του 3ου τεύχους του Διαδικτυακού περιοδικού.....	237
ΠΙΝΑΚΑΣ 60. Αριθμός Διορθώσεων από μαθητές και εκπαιδευτικούς στο 3ο τεύχος του Διαδικτυακού περιοδικού.....	237
ΠΙΝΑΚΑΣ 61. Συγκεντρωτικός Πίνακας με τον Μέσο όρο των διορθώσεων ανά άρθρο από τους μαθητές σε κάθε τεύχος.....	237
ΠΙΝΑΚΑΣ 62. Συγκεντρωτικός Πίνακας με τον Μέσο όρο των διορθώσεων ανά άρθρο από τους εκπαιδευτικούς σε κάθε τεύχος.....	238

ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

ΓΡΑΦΗΜΑ 1. Βαθμός δυσκολίας στο μάθημα Έκφραση - Έκθεση.....	166
ΓΡΑΦΗΜΑ 2. Επίπεδο στην ανάπτυξη γραπτών κειμένων.....	167
ΓΡΑΦΗΜΑ 3. Προσπάθεια για βελτίωση στη γραπτή έκφραση.....	167
ΓΡΑΦΗΜΑ 4. Συχνότητα ανάγνωσης γραπτών κειμένων ποικίλου περιεχομένου - Πριν τη δράση.....	169
ΓΡΑΦΗΜΑ 5. Συχνότητα ανάγνωσης γραπτών κειμένων ποικίλου περιεχομένου - Μετά τη δράση.....	169
ΓΡΑΦΗΜΑ 6. Τρόπος διαχείρισης των πληροφοριών από Internet- Μετά τη δράση.....	170
ΓΡΑΦΗΜΑ 7. Επίπεδο μαθητών σχετικά με την ορθογραφία.....	171
ΓΡΑΦΗΜΑ 8. Επίπεδο μαθητών σχετικά με τη σύνταξη κειμένου.....	172
ΓΡΑΦΗΜΑ 9. Επίπεδο μαθητών σχετικά με το λεξιλόγιο.....	173
ΓΡΑΦΗΜΑ 10. Επίπεδο μαθητών σχετικά με την ολόπλευρη ανάπτυξη ενός θέματος...174	
ΓΡΑΦΗΜΑ 11. Επίπεδο μαθητών σχετικά με τη δομή στο γραπτό λόγο.....	175
ΓΡΑΦΗΜΑ 12. Προσπάθεια των μαθητών για βελτίωση της γραπτής έκφρασης.....	176
ΓΡΑΦΗΜΑ 13. Προτίμηση των μαθητών στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων.....	177
ΓΡΑΦΗΜΑ 14. Χρήση του Internet για αναζήτηση πληροφοριών.....	178
ΓΡΑΦΗΜΑ 15. Αξιοποίηση πληροφοριών από το Internet για σχολική εργασία.....	179
ΓΡΑΦΗΜΑ 16. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με ελεύθερη επιλογή στο θέμα.180	
ΓΡΑΦΗΜΑ 17. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με ελεύθερη έκφραση σε βιωματικές δραστηριότητες.....	181
ΓΡΑΦΗΜΑ 18. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με γραφή ψηφιακών αντί χειρόγραφων κειμένων.....	182
ΓΡΑΦΗΜΑ 19. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με δημοσιοποίηση των κειμένων στο σχολικό περιοδικό.....	183
ΓΡΑΦΗΜΑ 20. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με δυνατότητα αναζήτησης και ανάγνωσης πληροφοριών στο Internet.....	184
ΓΡΑΦΗΜΑ 21. Βελτίωση στην επίδοση των μαθητών με ενεργητική μάθηση μέσω βιωματικής δραστηριότητας.....	185
ΓΡΑΦΗΜΑ 22. Ύπαρξη Η/Υ στο σπίτι.....	186
ΓΡΑΦΗΜΑ 23. Η πρώτη χρήση Η/Υ από τους μαθητές.....	186
ΓΡΑΦΗΜΑ 24. Συχνότητα χρήσης Η/Υ εκτός σχολείου.....	188
ΓΡΑΦΗΜΑ 25. Συχνότητα επίσκεψης ιστοσελίδων με συγκεκριμένο περιεχόμενο.....	192
ΓΡΑΦΗΜΑ 26. Συχνότητα συγκεκριμένων ενεργειών στο Διαδίκτυο.....	195
ΓΡΑΦΗΜΑ 27. Επίπεδο σε συγκριμένες ενέργειες στο Διαδίκτυο.....	197
ΓΡΑΦΗΜΑ 28. Γλώσσα γραφής στα chat rooms.....	199
ΓΡΑΦΗΜΑ 29. Τρόπος χρήσης του Η/Υ στο σχολείο.....	200
ΓΡΑΦΗΜΑ 30. Ενδιαφέρον για το μάθημα της Πληροφορικής.....	201
ΓΡΑΦΗΜΑ 31. Συχνότητα χρήσης υπολογιστών στα φιλολογικά μαθήματα.....	202
ΓΡΑΦΗΜΑ 32. Ευκολία χρήσης του χειριστικού περιβάλλοντος για το site.....	203
ΓΡΑΦΗΜΑ 33. Τρόπος επικοινωνίας εκτός σχολείου για τα μέλη της ομάδας.....	203
ΓΡΑΦΗΜΑ 34. Προτίμηση ψηφιακών αντί χειρόγραφων κειμένων.....	204

EΙΚΟΝΕΣ

EIKONA 1. Χαρακτηριστικά ψηφιακού γραμματισμού.....	34
EIKONA 2. Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Gardner).....	54
EIKONA 3. Ένταξη των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία. Το ΑΠΣ του 2011 για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	61
EIKONA 4. Οδηγίες για την Πληροφορική της Β' Γυμνασίου, σύμφωνα με την εγκύκλιο 164308/Δ2/03-10-2017.....	71
EIKONA 5. Η εφημερίς των μαθητών.....	96
EIKONA 6. Η παιδική εφημερίς.....	97
EIKONA 7. Έντυπο και ηλεκτρονικό περιοδικό του 6ου Γυμνασίου Τρικάλων.....	99
EIKONA 8. Η πλατφόρμα schoolpress.....	102
EIKONA 9. Το ηλεκτρονικό περιοδικό "Πρωτοπόρος" του Γυμνασίου Παραδεισίου.....	102
EIKONA 10. Το ηλεκτρονικό περιοδικό του 1ου Γυμνασίου Καματερού.....	103
EIKONA 11. Το ηλεκτρονικό περιοδικό του Γυμνασίου Ώθηση.....	103
EIKONA 12. Εργαστήριο Πληροφορικής Γυμνασίου	108
EIKONA 13. Αρχιτεκτονική σχολικού εργαστηρίου Πληροφορικής.....	108
EIKONA 14. Αρχική σελίδα για Εγκατάσταση του Joomla.....	136
EIKONA 15. Επιλογή Γλώσσας, Όνομα Ιστοσελίδας & Στοιχεία Διαχειριστή.....	136
EIKONA 16. Ρυθμίσεις Βάσης Δεδομένων.....	136
EIKONA 17. Εγκατάσταση ενδεικτικού Περιεχομένου.....	136
EIKONA 18. Εγκατάσταση πακέτων Γλωσσών.....	136
EIKONA 19. Ολοκλήρωση Εγκατάστασης και αφαίρεση του φακέλου Installation.....	136
EIKONA 20. Αρχική σελίδα ιστότοπου Joomla (gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy).....	137
EIKONA 21. Filezilla – Διαχείριση των αρχείων του διαδικτυακού περιοδικού.....	137
EIKONA 22. Η βάση δεδομένων του σχολικού περιοδικού.....	138
EIKONA 23. Οθόνη πιστοποίησης Χρηστών.....	138
EIKONA 24. Το περιβάλλον διαχείρισης του Joomla.....	138
EIKONA 25. Η κεντρική γραμμή μενού.....	139
EIKONA 26. Η επιλογή "Σύστημα".....	140
EIKONA 27. Η επιλογή "Χρήστες".....	141
EIKONA 28. Η επιλογή "Μενού".....	141
EIKONA 29. Η επιλογή "Περιεχόμενο".....	142
EIKONA 30. Η υποεπιλογή "Διαχείριση Άρθρων".....	142
EIKONA 31. Η υποεπιλογή "Διαχείριση Κατηγοριών".....	143
EIKONA 32. Η επιλογή "Εφαρμογές".....	143
EIKONA 33. Η επιλογή "Επεκτάσεις".....	144
EIKONA 34. Η επιλογή "Βοήθεια".....	145
EIKONA 35. Ο κειμενογράφος του Joomla.....	145
EIKONA 36. Η ψηφιακή έκδοση του περιοδικού στο issuu.....	148
EIKONA 37. Το περιβάλλον του Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου.....	150
EIKONA 38. Η αρχική σελίδα της διαδικτυακής πλατφόρμας του μαθητικού περιοδικού.....	162
EIKONA 39. Συνεργατική ηλεκτρονική διόρθωση άρθρου από εκπαιδευτικούς.....	232
EIKONA 40. Ηλεκτρονική διόρθωση άρθρου από μαθητή.....	233
EIKONA 41. Χειρόγραφη διόρθωση άρθρου από μαθητή_Σελ1.....	234
EIKONA 42. Χειρόγραφη διόρθωση άρθρου από μαθητή_Σελ2.....	235
EIKONA 43. Χειρόγραφη διόρθωση άρθρου από μαθητή_Σελ3.....	235
EIKONA 44. Βαθμολόγηση άρθρου από μαθητή στη ρουμπρίκα αξιολόγησης άρθρου.....	236

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η δυσκολία παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου από την πλευρά των μαθητών, παρόλο που είναι δέκτες αμέτρητου πλήθους πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, αποτελεί κοινή διαπίστωση των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είναι πεδίο πολύχρονων ερευνών. Ποια είναι άραγε τα αίτια; Υπάρχουν τρόποι αντιμετώπισης του συγκεκριμένου προβλήματος;

Σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στα Δωδεκάνησα (Κοσεγιάν, 2010), μαθητές και καθηγητές Γυμνασίου, προσπάθησαν να προσδιορίσουν το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών της Α' τάξης Γυμνασίου. Η μελέτη περιελάμβανε πολλές παραμέτρους και τα αποτελέσματά της δεν ήταν ικανοποιητικά. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την άποψη των φιλόλογων, οι ικανότητες γραφής των μαθητών ήταν μέτριες 51,6% και κακές 48,3% αντίστοιχα.

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα (Πρωτοπαπά, 2019) το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας διδάσκεται συχνά με την παραδοσιακή προσέγγιση, η οποία είναι αποσυνδεδεμένη από τα καθημερινά βιώματα των μαθητών (συνεχείς εναλλαγές εικόνων, βίντεο, παιχνίδια, κοινωνικά δίκτυα κλπ.) με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην παρακολούθησή του. Οι μαθητές θεωρούν βαρετό να γράψουν ένα κείμενο με μοναδικό αποδέκτη τον/τη φιλόλόγο τους και τις περισσότερες φορές ούτε διαβάζουν τις διορθώσεις που τους έχει επισημάνει στο γραπτό τους.

Με την έλευση του Διαδικτύου, το χάσμα μεταξύ της παρεχόμενης εκπαίδευσης και των βιωμάτων του μαθητή έχει μεγαλώσει λόγω της πολυτροπικότητας. Ένα κείμενο είναι πολυτροπικό όταν χρησιμοποιεί πολλούς σημειωτικούς τρόπους για να μεταδώσει μηνύματα (Χοντολίδου, 1999). Το κείμενο αυτό καταργεί τη γραμμικότητα και προάγει την αλληλεπίδραση. Δείγματα από πολυτροπικά κείμενα είναι οι ιστοσελίδες. Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάσουν τους μαθητές όχι μόνο να κατανοούν, να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να αποκωδικοποιούν όλες τις πληροφορίες τέτοιων κειμένων αλλά και να χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες για τη δημιουργία και σύνθεση πολυτροπικών κειμένων.

Στα σχολεία του εξωτερικού δίνεται η δυνατότητα πρόσβασης στους μαθητές σε ένα προσβάσιμο ψηφιακό περιβάλλον για την παραγωγή γραπτού λόγου, όπως στην Αυστρία όπου υπάρχει ένα μάθημα αφιερωμένο στη διδασκαλία ψηφιακών ικανοτήτων, το οποίο επιτρέπει στους μαθητές να επιλέγουν, να εξετάζουν και να εφαρμόζουν τα κατάλληλα εργαλεία και μεθόδους για την ολοκλήρωση γραπτών εργασιών (European

Commission, 2019). Στη χώρα μας εισάγονται με αργά βήματα οι νέες τεχνολογίες στη σχολική αίθουσα. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δεν έχουν επιμορφωθεί στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και εξακολουθεί η επιλογή των εκπαιδευτικών να γίνεται με κλήρωση λόγω μη επαρκών θέσεων. Τα προγράμματα σπουδών επικαιροποιήθηκαν το 2011 και εισήγαγαν την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του Παγκόσμιου Ιστού, Web 2.0, σε όλα τα μαθήματα. Παρόλα αυτά πολλά σχολεία δεν μπόρεσαν να ακολουθήσουν τις δραστηριότητες των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών λόγω μη ύπαρξης υποδομής και μέσων.

Οι οδηγίες για τη Νεοελληνική Γλώσσα από το 2016 και έπειτα εισάγουν την έννοια της δημιουργικής γραφής. Οι μαθητές μπορούν πλέον να συνδυάσουν την παραγωγή γραπτού λόγου με την ψηφιακή τεχνολογία και να δημιουργήσουν πολυμεσικά κείμενα με άμεση δημοσίευση στο Παγκόσμιο Ιστό μέσα από συνεργατικές δράσεις.

Οπότε εκμεταλλευόμενοι τις επίσημες οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας και με την ελπίδα ότι θα αναστραφεί το αρνητικό αίσθημα των μαθητών απέναντι στη γραφή και ανάγνωση κειμένων αλλά και ότι θα αλλάξει η σχέση των μαθητών με τον υπολογιστή (από μέσο ψυχαγωγίας σε μέσο δημιουργίας και επίλυσης προβλημάτων) ξεκινήσαμε την παρούσα εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Η εργασία περιλαμβάνει τη δημιουργία Διαδικτυακού περιοδικού (3 τεύχη), στο οποίο οι μαθητές συγγράφουν άρθρα με πρωτότυπο πολυμεσικό περιεχόμενο, και τη δημοσίευσή του σε δυο διαφορετικά ψηφιακά περιβάλλοντα, issuu και Joomla. Χρησιμοποιήθηκαν πολλαπλά μέσα συλλογής δεδομένων και ψηφιακά εργαλεία. Μέσα από την παρούσα έρευνα θα επιχειρηθεί να απαντηθούν τα παρακάτω **ερευνητικά ερωτήματα**.

- ✓ *ΕΕ.1: Διαμέσου της συμμετοχής των μαθητών στις βιωματικές δραστηριότητες της παρούσας παρέμβασης, με τη δημιουργική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, θα βελτιωθεί το επίπεδο των μαθητών στις γλωσσικές δεξιότητες ώστε να οδηγηθούν σταδιακά στον γλωσσικό εγγραμματισμό σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας;*
- ✓ *ΕΕ.2: Στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στις βιωματικές δραστηριότητες της παρούσας παρέμβασης, οι μαθητές θα αξιοποιήσουν δημιουργικά τις ΤΠΕ ώστε να αλλάξει η σχέση τους με τον υπολογιστή και να αποκτήσουν τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες του 21ου αιώνα;*

Η **δομή της διατριβής** είναι η ακόλουθη:

Το 1^ο μέρος της διατριβής παρουσιάζει το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και έχει οργανωθεί σε πέντε κεφάλαια:

1. Γραμματισμοί,
2. Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης,
3. Προγράμματα Σπουδών για Γλώσσα και Πληροφορική,
4. Ηλεκτρονικά εργαλεία για παραγωγή ψηφιακού περιεχομένου και
5. Μαθητικά έντυπα στην Ελλάδα.

Το 2^ο μέρος της διατριβής περιγράφει και αναλύει το ερευνητικό μέρος της εργασίας και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια:

1. Ερευνητικός σχεδιασμός & Μεθοδολογία της έρευνας,
2. Υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης,
3. Ανάλυση - Αποτελέσματα και
4. Συμπεράσματα - Προτάσεις.

Στην παρούσα διατριβή επισυνάπτεται και ένα εκτενές Παράρτημα που περιλαμβάνει όλα τα μέσα συλλογής δεδομένων και όλο το παραγωγικό κομμάτι της έρευνας.

Η **συνεισφορά της διατριβής**, όπως θα καταδειχθεί και με την ολοκλήρωσή της, έγκειται στα εξής καινοτομικά σημεία:

α) Δύο ξεχωριστά επιστημονικά αντικείμενα, Γλώσσα και Πληροφορική, με διαφορετικούς διδακτικούς στόχους διδάσκονται παράλληλα για ένα κοινό σκοπό. Τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν τα μαθησιακά οφέλη των μαθητών τόσο στις γλωσσικές όσο και στις ψηφιακές δεξιότητες. Άρα δύναται να προταθεί στο Υπουργείο παιδείας η συνδιδασκαλία Νεοελληνικής Γλώσσας και Πληροφορικής με βιωματικές-διαθεματικές δραστηριότητες για την απόκτηση δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα.

β) Μετά από αναζήτηση σχετικών ερευνών (που αναφέρονται παρακάτω), την βιβλιογραφική ανασκόπηση και την έρευνα σε διδακτορικές διατριβές διαπιστώθηκε ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί εκπαιδευτικές έρευνες δράσης σχετικά με τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας από τη συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, Γλώσσας και Πληροφορικής, έχοντας ως περιεχόμενο την έκδοση Διαδικτυακού σχολικού περιοδικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σε όλα τα παραπάνω έγκειται η πρωτοτυπία και η συμβολή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής έρευνας δράσης στην επιστημονική κοινότητα.

ΜΕΡΟΣ Α. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Γραμματισμοί & Νέα Τάξη Πραγμάτων

Οι σύγχρονες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί στην κοινωνία απαιτούν να έχουν οι μαθητές γνώσεις και δεξιότητες πέρα από τις παραδοσιακές, δηλαδή *ανάγνωση, γραφή και αριθμητική*. Τα παιδιά ως «ψηφιακοί ιθαγενείς» (Prensky, 2001b) έρχονται σήμερα σε επαφή με μια ποικιλία εργαλείων επικοινωνίας, ψυχαγωγίας και μέσων ενημέρωσης. Ενώ παλαιότερα τα μέσα που χρησιμοποιούσαν ήταν βιβλίο, γραφή και τηλεόραση σήμερα έχουν πληθώρα επιλογών όπως smartphone, ηλεκτρονικά παιχνίδια, Η/Υ, Διαδίκτυο κλπ.

Οι μαθητές λοιπόν πρέπει να αναπτύξουν κριτική σκέψη για το μέσο που θα χρησιμοποιήσουν και για το φιλτράρισμα των πληροφοριών που δέχονται από αυτό. Πρώτα πρέπει να κατανοήσουν και να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματα των νέων μέσων και στη συνέχεια να γίνουν και οι ίδιοι (συν-)δημιουργοί πρωτότυπου υλικού, συμμετέχοντας στη νέα σύγχρονη πραγματικότητα.

Βασικοί στόχοι της παρούσης έρευνας – δράσης, όπως θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο, είναι η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών τόσο στον γλωσσικό όσο και στον ψηφιακό γραμματισμό. Είναι σκόπιμο, λοιπόν, να αναφερθούμε διεξοδικότερα στην έννοια και τις μορφές του γραμματισμού που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη έρευνα καθώς και τη σημασία των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

1.1 Η έννοια του γραμματισμού

Ο όρος *γραμματισμός* χρησιμοποιείται συχνά αντί του όρου *εγγραμματισμός*. Και οι δύο όροι είναι η ελληνική απόδοση του αγγλικού όρου *literacy*. Ο όρος *αλφαβητισμός* χρησιμοποιήθηκε στο παρελθόν και εστίαζε στην καλλιέργεια της ικανότητας για ανάγνωση και γραφή. Ο όρος *γραμματισμός* περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία του όρου *αλφαβητισμός* αλλά είναι πιο ευρύς και πιο δυναμικός (Κουτσογιάννης, 2007).

Ο *γραμματισμός*, ως όρος, παρουσιάζει μια εννοιολογική ευρύτητα που δυσχεραίνει τον ακριβή προσδιορισμό του. Ταυτίστηκε αρχικά με τον γλωσσικό γραμματισμό, ο οποίος, σημασιολογικά και διδακτικά, περιορίστηκε για δεκαετίες σε αυτό που ονομάζουμε *αλφαβητισμό* και αποτελούσε παραδοσιακά τον κύριο στόχο του σχολείου, χωρίς περαιτέρω κοινωνικές προεκτάσεις. Τα άτομα διακρίνονταν σε

αλφαβητισμένα και αναλφάβητα με βάση τη γνώση των κανόνων του γλωσσικού συστήματος, ορθογραφίας, γραμματικής και συντακτικού.

Σήμερα, ο όρος γραμματισμός σχετίζεται με τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις που δεν περιορίζονται μόνο σε ανάγνωση και γραφή. Η έννοια του γραμματισμού δεν έχει να κάνει μόνο με την ικανότητα ενός ατόμου να διαβάζει και να κατανοεί γραπτά κείμενα, αλλά και να ερμηνεύει κριτικά τα διάφορα είδη λόγου, ώστε να παράγει και εκείνος όλους τους τύπους λόγου στην καθημερινότητά του (Χατζησαββίδης, 2008).

Στις μέρες μας, τα δεδομένα είναι νέα και ποικίλα. Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές καταστάσεις απαιτούν τη χρήση τόσο παραδοσιακών μέσων όπως έντυπο, μολύβι, χαρτί όσο και σύγχρονων ψηφιακών μέσων. Ωστόσο, στην καθημερινή κοινωνική πρακτική δεν αρκεί μόνο η χρήση των διαφορετικών μέσων αλλά και η παραγωγή, κατανόηση διαφόρων τύπων κειμένου. Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω πρέπει το άτομο να έχει ειδικές γνώσεις και να αποκτήσει νέες δεξιότητες.

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, ότι η έννοια του γραμματισμού είναι δυναμική και το περιεχόμενό της προσαρμόζεται ανάλογα με τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές, οι οποίες πιθανόν να απαιτούν την χρήση νέων τεχνολογιών, την εκμάθηση νέων γνώσεων και την καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων ώστε να είναι ικανό το άτομο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης κοινωνίας (Κουτσογιάννης, 2005). Μετά από μελέτη της βιβλιογραφίας είναι προφανές ότι δεν είναι δυνατόν να δοθεί ένας καθολικά έγκυρος ορισμός του γραμματισμού αφού πρόκειται για ένα πολύπλοκο φαινόμενο με πολλαπλές διαστάσεις, γνωστικές, κοινωνικές, ιστορικές και πολιτιστικές.

Για τον Gee (1993, σ. 262) «γραμματισμός είναι ο έλεγχος των χρήσεων της γλώσσας, ο οποίος κατακτάται με ανάλογο τρόπο που κατακτάται ο προφορικός λόγος από το παιδί». Οι N. Elsassier και V. John-Steiner (1993, σ. 276) θεωρούν ότι «ο γραμματισμός αποτελεί για τον άνθρωπο τη γνώση εκείνων των γλωσσικών δεξιοτήτων που του επιτρέπουν να εξετάζει κριτικά και να επεξεργάζεται θεωρητικά τις πολιτικές και πολιτισμικές του εμπειρίες».

Ο G. Kress (1994, σ. 209) διαχωρίζει το γραμματισμό «σε εκείνον που αφορά το λόγο και σ' αυτόν που περιγράφει κάθε μορφή ή μέσο αναπαράστασης». Για τον Kress ο γραμματισμός περιγράφει μια πτυχή της ανθρώπινης επικοινωνίας που αναπαριστά κοινωνικοπολιτισμικά νοήματα μέσω γραμμάτων και σχετικών οπτικών και γραφικών σημάτων. Για τους Barton και Hamilton (1998, σ. 3) «γραμματισμός είναι μια δραστηριότητα ανθρώπινη που τοποθετείται μεταξύ σκέψης και κειμένου, είναι ένας

θεσμός που βρίσκεται στην αλληλεπίδραση των ανθρώπων». Για τον Baynham (2002, σ. 17), ο γραμματισμός αποτελεί «ένα ολόκληρο πλέγμα ιδεολογικών θέσεων, οι οποίες από κοινού συνθέτουν την εκπαιδευτική διαμάχη περί γραμματισμού».

Η Hasan (2006, σ. 134-184) που μελέτησε επίσης την έννοια του όρου «γραμματισμός», διαπίστωσε ότι η σημασιολογία του ήταν κορεσμένη κι αποδέχεται ότι «στη μακρόχρονη ιστορία της εκπαίδευσης δε σήμαινε μόνο διαφορετικά πράγματα από γενιά σε γενιά, αλλά σήμαινε επίσης διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικά άτομα της ίδιας γενιάς». Τονίζει, ακόμη, ότι οι πολλαπλές σημασίες του γραμματισμού δείχνουν ότι πρόκειται για μια πολύπλευρη και εξελικτική διαδικασία που περιλαμβάνει διαφόρων ειδών φαινόμενα. Η Hasan σκεπτόμενη τον γραμματισμό με μη στατική λογική όρισε την αρχή του και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι το βασικό χαρακτηριστικό της αρχής του και η απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ικανότητα συμμετοχής σε πράξεις σημασιοδότησης¹.

Στη δεκαετία του 1970 και του 1980, πολλοί ερευνητές αμφισβήτησαν έντονα την παραδοσιακή έννοια του γραμματισμού δηλαδή ότι το άτομο είναι σε θέση να διαβάζει αρκεί να αποκωδικοποιεί τη γραφή και ότι είναι σε θέση να γράφει με κωδικοποίηση της γλώσσας σε οπτική μορφή και ισχυρίστηκαν ότι η ερμηνεία είναι θέμα του μυαλού, σχετίζεται δηλαδή σε μεγάλο βαθμό με τη ψυχολογία (Gee, 2006. Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001).

Έφεραν εκ νέου στο προσκήνιο τα ερωτήματα «τι είναι γραμματισμός;», «σε τι χρησιμεύει;». Στην αναζήτηση απαντήσεων για τα παραπάνω ερωτήματα, δημιουργήθηκε ένας νέος διεπιστημονικός κλάδος που ονομάζεται στην βιβλιογραφία “New Literacy Studies”, “Σπουδές του Νέου Γραμματισμού”. Οι ερευνητές του συγκεκριμένου κλάδου, των “Σπουδών στο Νέο Γραμματισμό”, άρχισαν να ορίζουν το γραμματισμό όχι ως σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων αλλά το σύνολο των κοινωνικών δραστηριοτήτων και πρακτικών. Σε τελική ανάλυση, μπορούμε να πούμε ότι ο γραμματισμός περιλαμβάνει τις δυναμικές της κοινωνίας και τις ιδεολογικές θέσεις, στοιχεία στα οποία στηρίζεται η παιδαγωγική του γραμματισμού. Σύμφωνα με την οποία, η γλώσσα δεν θεωρείται ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά ως μέσο κριτικών μεθόδων για τη γνώση και της κοινωνικής και πολιτιστικής πραγματικότητας την οποία διαμορφώνει και από την οποία διαμορφώνεται (Χατζησαββίδης, 2008).

Σύμφωνα με την παιδαγωγική του γραμματισμού (literacy education), τα κείμενα που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία πρέπει να είναι κείμενα που σχετίζονται με τη

¹ http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_04.pdf

ζωή που ζουν και θα ζήσουν οι μαθητές, στην τελική ανάλυση να είναι ενδιαφέροντα και ουσιαστικά κείμενα για αυτούς (Χατζησαββίδης, 2002). Το νόημα της γλώσσας εξαρτάται από τις πεποιθήσεις, τις εμπειρίες και την ιδεολογία των μαθητών. Επομένως, η διδασκαλία της γλώσσας θα πρέπει να πραγματοποιείται σύμφωνα με την παιδαγωγική του γραμματισμού, έτσι ώστε οι μαθητές να μην μαθαίνουν τη γλώσσα ως στατικό προϊόν που κατασκευάζεται από δεδομένους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες, αλλά ως ένα δυναμικό σύστημα, που πρέπει να προσαρμοστεί στις περιστάσεις επικοινωνίας ώστε να είναι αποτελεσματική η χρήση του (Baynham, 2002. Χατζησαββίδης, 2002. Hasan, 2006).

Η έννοια της «ανάδυσης του γραμματισμού» (Παπούλια-Τζελέπη, 2001) συνδέεται με την έννοια του γραμματισμού και αφορά την εξωτερίκευση των γνώσεων της γραφής που έχουν τα παιδιά πριν τη μάθουν συστηματικά στο σχολείο. Σύμφωνα με τους θεωρητικούς αυτής της άποψης, τα παιδιά που ζουν σε περιβάλλον γραμματισμού διαμορφώνουν τις απόψεις τους για τη γραφή. Στη συνέχεια, με κατάλληλο χειρισμό στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τις ανακαλύψουν και να οικοδομήσουν νέες γνώσεις σχετικά με τη γραφή πάνω σε αυτές. Με άλλα λόγια, θεωρείται ότι τα παιδιά που ζουν σε περιβάλλον εγγράμματο εισάγουν δομές γραμματισμού όπως συμβαίνει και με την εισαγωγή των λεκτικών δομών. Ως εκ τούτου, τα παιδιά οποιασδήποτε βαθμίδας της εκπαίδευσης κατακτούν ένα μέρος του γραμματισμού που χρειάζονται μέσω των ερεθισμάτων που τους προσφέρει το εγγράμματο περιβάλλον που ζουν. Η παιδαγωγική του γραμματισμού προτείνει την αξιοποίηση αυτής της κατάκτησης.²

Το περιβάλλον που διαμορφώνεται στη σύγχρονη οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα καθιστά επιτακτική την ανάγκη για απόκτηση όλο και περισσότερων δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την κατανόησή του, το οποίο αναμφίβολα έχει αντίκτυπο στην εκπαίδευση. Συνεπώς, έγινε αντιληπτό ότι η παιδαγωγική του γραμματισμού δεν ήταν πλήρης και επαρκής προκειμένου οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα προσέγγισης της ανθρώπινης επικοινωνίας στο σύνολό της, τις διαφορετικές διαστάσεις της και τους διαφορετικούς τύπους κειμένων που αυτή περιλαμβάνει. Χρειάζόταν συμπλήρωση ώστε να υπάρχει ένα πλαίσιο διδακτικής προσέγγισης του σύγχρονου περιβάλλοντος και ειδικά των λόγων μέσω των οποίων εκφράζεται αυτό (Χατζησαββίδης, 2008).

2

<https://eclass.aegean.gr/modules/document/file.php/TMS162/%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CF%83%CE%B1%CE%B2%CE%B2%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82.pdf>

Το νέο πλαίσιο που δημιουργήθηκε είναι οι λεγόμενοι «πολυγραμματισμοί» (*multiliteracies*), το οποίο τονίζει την ανάγκη ανάπτυξης των απαραίτητων ικανοτήτων και δεξιοτήτων για την κατανόηση κειμένων που συνδυάζουν ποικίλα σημειωτικά μέσα για να παράγουν νόημα σε ένα πολυμορφικό και πολυπολιτισμικό κοινωνικό περιβάλλον (Χατζησαββίδης, 2008). Η θεωρία των πολυγραμματισμών (*multiliteracies*) που αναπτύχθηκε από το 1994 βλέπει το γραμματισμό «ως μια κοινωνική πρακτική μέσω της οποίας αναπτύσσεται η κριτική σκέψη» (Barton & Hamilton, 2000).

Τα τελευταία χρόνια υιοθετήθηκε η χρήση επιθετικών προσδιορισμών δίπλα στον όρο γραμματισμό, όπως *πληροφοριακός* που σχετίζεται με την επιστήμη της πληροφορικής, *τεχνολογικός* που σχετίζεται με την τεχνολογία, *αριθμητικός* που έχει σχέση με τα μαθηματικά, *γλωσσικός*, *σχολικός*, *μιντιακός*, *κοινωνικός*, κλπ. Με αυτό τον τρόπο, η έννοια του γραμματισμού με όλες τις παραμέτρους που αναφέρθηκαν παραπάνω, συμπληρώνεται με τον προσδιορισμό του συγκεκριμένου κοινωνικού τομέα που σχετίζεται ο δεδομένος γραμματισμός (Χατζησαββίδης, 2002). Παρακάτω θα ασχοληθούμε αναλυτικά με τον γλωσσικό, κριτικό και ψηφιακό γραμματισμό καθώς και με τον πολυγραμματισμό, τα οποία αποτελούν και τα ζητούμενα της συγκεκριμένης έρευνας.

1.2 Γλωσσικός γραμματισμός

Ο όρος Γλωσσικός Γραμματισμός παλαιότερα σήμαινε ότι ένα άτομο είχε την ικανότητα ανάγνωσης και κατανόησης ενός γραπτού κειμένου, αλλά σήμερα περιλαμβάνει και την ικανότητα αντιμετώπισης ζητημάτων στην καθημερινότητά του που έχουν σχέση με το γραπτό λόγο (Χατζησαββίδης, 2008). Ακόμη, ένα άτομο θεωρείται γλωσσικά εγγράμματο εάν έχει την ικανότητα διάκρισης του πλαισίου του κειμένου και του νοήματος που προσδίδει το πλαίσιο αυτό στο κείμενο. Ο Γλωσσικός Γραμματισμός αποτελεί λοιπόν ένα θέμα κοινωνικής πρακτικής. Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία της γλώσσας, είναι ισοδύναμη με τη διδασκαλία κοινωνικών κανόνων, απόψεων και πολιτισμικών στάσεων (Αλεξοπούλου, 2017).

Το περιεχόμενο του Γλωσσικού Γραμματισμού άλλαξε μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, λόγω του οικονομικού και κοινωνικού πεδίου που άρχισε να διαμορφώνεται. Ο όρος «Γλωσσικός Γραμματισμός» αρχίζει να χάνει τη στενή σχέση με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία που είχε μέχρι τότε και να αποκτά και κοινωνικές διαστάσεις (Χατζησαββίδης, 2008). Η UNESCO έκανε προσπάθειες για επαναπροσδιορισμό του όρου «Γραμματισμός» και υπήρξε ο βασικός οργανισμός για την εκκίνηση της καλλιέργειας και ανάπτυξης του γλωσσικού γραμματισμού όπως ο ορισμός που πρότεινε ο Baynham (2002, σ. 19-20):

«Ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του».

Μια πρακτική προσέγγιση του γραμματισμού είναι ότι «διδάσκουμε τον γραμματισμό έτσι ώστε να μαθαίνουν οι συμμετέχοντες να πετυχαίνουν τους κοινωνικούς τους στόχους, δίνοντάς τους δηλαδή τη δυνατότητα πρόσβασης σε συναφείς χρήσεις του, χωρίς ωστόσο να υπεισέρχεται η κριτική διάσταση, με μια μορφή διδασκαλίας που αποδέχεται τα κυρίαρχα μέσα επικοινωνίας με τους δικούς τους όρους ως κάτι δεδομένο και φυσικό» (Baynham 2002, σ. 12).

Είναι προφανές από τα προηγούμενα ότι ο γλωσσικός γραμματισμός είναι μια ιδιότητα και μια δεξιότητα. Ως δεξιότητα περιέχει ορισμένες άλλες δεξιότητες (Χατζησαββίδης, 2008), οι οποίες είναι:

- α) η ικανότητα να κατανοεί το νόημα των λέξεων,
- β) η ικανότητα να κατανοεί το νόημα του κειμένου,
- γ) η ικανότητα να κατανοεί το νόημα που βρίσκεται δίπλα και πέρα από τις λέξεις του κειμένου,
- δ) να γνωρίζει την κοινωνική πρακτική που αντιπροσωπεύει κάθε κείμενο,
- ε) η ικανότητα να αναγνωρίζει με διεισδυτική ματιά το είδος λόγου, στο οποίο ανήκει ένα κείμενο,
- στ) η ικανότητα να εντάσσει το κείμενο στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο παράγεται,
- ζ) η ικανότητα να αντιδρά στα νοήματα του κειμένου, και
- η) η ικανότητα να παράγει κείμενα που είναι απαραίτητα για τις καθημερινές του ανάγκες.

Ο γλωσσικός γραμματισμός με την παραδοσιακή έννοια του αλφαριθμητισμού, δηλαδή η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, ήταν κυρίαρχη σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα και εν μέρει εξακολουθεί να κυριαρχεί και σήμερα (Χατζησαββίδης, 2008). Μια αντίστοιχη κατάσταση ισχύει και για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπου για περισσότερο από έναν αιώνα, ακολουθούνται οι ίδιες μέθοδοι διδασκαλίας για την πρώτη ανάγνωση και γραφή με ελάχιστες αλλαγές (Αϊδίνης, 2006). Είναι αξιοσημείωτο ότι το νέο αναλυτικό πρόγραμμα, αν και περιλαμβάνει όλες τις σύγχρονες διδακτικές μεθόδους για την πρώτη ανάγνωση και γραφή, καταλήγει ότι η

αναλυτική και συνθετική μέθοδος είναι εκείνη η προσέγγιση, «που προσιδιάζει και στη φύση της ελληνικής γραφής».

Οι παραπάνω ορισμοί για τον Γλωσσικό Γραμματισμό έχουν κοινό άξονα ότι η έννοια του Γλωσσικού Γραμματισμού σίγουρα δεν είναι μόνο η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής. Είναι η κατανόηση των πλαισίων που εντάσσεται κάθε κείμενο (κοινωνικών, πολιτικών, ιδεολογικών, πολιτιστικών), η ερμηνεία πέρα από τις λέξεις και η ικανότητα μέσω του γραπτού λόγου να ανταποκριθεί το άτομο στην καθημερινότητά του. Είναι προφανές, λοιπόν, ότι οι μαθητές στις υπάρχουσες μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες επιβάλλεται να εφοδιαστούν, εκτός από τον γλωσσικό γραμματισμό, με κριτικό γραμματισμό που αποτελεί μια οριζόντια δεξιότητα για όλα τα είδη γραμματισμών.

1.3 Κριτικός γραμματισμός

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον *κριτικό γραμματισμό* (*critical literacy theory*) και τις παιδαγωγικές προεκτάσεις του. Στόχος του είναι η μετατροπή των ατόμων σε «κριτικά υποκείμενα» (Χατζησαββίδης, 2009, σ. 7), ώστε να προχωρούν σε κριτική ανάλυση, χρήση και αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της, κατανόηση του τρόπου δόμησης των κειμένων και αντιμετώπισή τους ως μεταβλητών, που διαφοροποιούνται ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες.

Το Αυστραλιανό Συμβούλιο για το Γραμματισμό Ενηλίκων πρότεινε τον ακόλουθο ορισμό: «Ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κριτική σκέψη. Περιλαμβάνει επίσης και τον αριθμητισμό. Περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις. Στόχος είναι ένας ενεργητικός γραμματισμός, που θα επιτρέπει στους ανθρώπους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αυξήσουν την ικανότητά τους να σκέφτονται, να δημιουργούν και να αμφισβητούν, έτσι ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία» (Baynam, 2002. Χατζησαββίδης, 2007).

Η μάθηση καθίσταται αποτελεσματική όταν οι μαθητές έχουν ενεργή συμμετοχή στην κατάκτησή της. Σύμφωνα με την Κωστούλη (2001), το προηγούμενο καλλιεργείται μέσω ποικίλων στρατηγικών που οι μαθητές αναγκάζονται να χρησιμοποιήσουν π.χ. να μεταφέρουν πληροφορίες και μηνύματα, να υπερασπίζονται τις απόψεις και τη θέση τους, να συμφωνούν ή να διαφωνούν με τις απόψεις των συμμαθητών τους. Μέσω της επαφής, της συγκριτικής μελέτης και της δημιουργίας αυθεντικών κειμένων που ποικίλουν γλωσσικά και διαφοροποιούνται ως προς το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους,

μπορούν να κατανοήσουν οι μαθητές το πραγματικό υπόβαθρο της κειμενικής επικοινωνίας ώστε να βελτιστοποιήσουν τις επιδόσεις τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να συνειδητοποιούν και να εκφράζουν τόσο τις προσωπικές τους εμπειρίες όσο και τις δημιουργημένες ή και αναμορφωμένες απόψεις τους, δηλαδή τους διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και ερμηνείας του κόσμου (Katsarou & Tsafos, 2009).

Οι μαθητές ξεκινούν από διαφορετικές αφετηρίες όσον αφορά στο γλωσσικό γραμματισμό και σε συνδυασμό με τα πιστεύω τα δικά τους και όχι του εκπαιδευτικού, τα κείμενα αποκτούν νόημα (Χατζησαββίδης, 2007). Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται οι συνθήκες για έναν ισότιμο διάλογο ανάμεσα στην κουλτούρα και το λόγο του σχολείου από τη μια πλευρά και στην κουλτούρα και το λόγο των μαθητών από την άλλη, συμπεριλαμβανομένων και των πολιτισμικών διαφορών, ώστε να υπάρχει πολιτισμική αλληλεπίδραση, ισότητα και αποδοχή μέσα στη μαθησιακή κοινότητα (Core & Kalantzis, 1999). Οι διαφοροποιήσεις ατόμων ή ομάδων λειτουργούν θετικά, για την παραγωγή ενός λόγου που αποτελεί δίαυλο επικοινωνίας με το κοινωνικό γίνεσθαι (Χατζησαββίδης, 2007). Με αυτό τον τρόπο η αυθεντία του διδάσκοντα κλονίζεται, ο λόγος του τίθεται υπό διαπραγμάτευση και η αυταρχικότητα αποφεύγεται.

Η *παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (critical literacy pedagogy)* σχετίζεται με την εκπαίδευση του πολίτη ως κοινωνικής οντότητας, με τη δημιουργία ατόμων με κριτικό πνεύμα, που δεν θα κατανοούν απλά τον κόσμο, αλλά θα προβαίνουν στη διαμόρφωσή του. Σύμφωνα με τον κριτικό γραμματισμό, τα γλωσσικά και τα κοινωνικά φαινόμενα συνδέονται στενά, ενώ η γλωσσική χρήση διαμορφώνεται ανάλογα με τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των υποκειμένων, με την κοινωνική δραστηριότητα που επιτελείται, με τους σκοπούς και την ιδεολογία των προσώπων που επικοινωνούν (Χατζησαββίδης, 2009). Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως ρευστές και μη ουδέτερες ιδεολογικά οντότητες. Ωστόσο, εάν οι μαθητές δεν μελετήσουν αυτή τη διάσταση μέσω των κατάλληλων κειμένων, δεν θα μάθουν να αναζητούν ιδεολογίες και σχέσεις εξουσίας σε αυτές, δεν θα είναι σε θέση να σκέφτονται μέσω γλώσσας (Katsarou, 2009). Επομένως, θα χάσουν τις ευκαιρίες για προβληματισμό που προσφέρει η γλώσσα.

Στη θεώρηση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού επιχειρείται η κριτική ανάγνωση του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα δομεί ποικίλα κείμενα, ενώ επιχειρείται η διερεύνηση των νοημάτων τους, όσων διατυπώνονται ρητά ή όσων υπονοούνται καθώς και οι εκδοχές της πραγματικότητας τις οποίες «κατασκευάζουν». Οι δραστηριότητες είναι

πάντα κοινωνικά καθορισμένες και διακειμενικά συγκροτημένες, δηλαδή σχετίζονται με προηγούμενες ή μεταγενέστερες συνομιλίες (Κωστούλη, 2001).

Κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, στόχος είναι η (συν-)δημιουργία κειμένων που ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας, ανήκουν σε ποικίλα κειμενικά είδη, συνήθως μικτού τύπου ή υβριδικού. Η κριτική αξιολόγησή τους λαμβάνει υπόψη ποικίλους παράγοντες όπως το σκοπό και τα μέσα δόμησής τους, αλλά και την αποτελεσματικότητά τους «σε συνάρτηση με το κοινωνικό γίνεσθαι» (Χατζηλουκά-Μαυρή, 2010).

Στον κριτικό γραμματισμό η επικοινωνία συνδέεται ακόμη στενότερα με τις κοινωνικές συνθήκες και από τη μία πλευρά προκρίνεται η κριτική ανάλυση των λόγων στη διαμόρφωση των κειμένων, και από την άλλη πλευρά η αναστοχαστική διερεύνηση των ίδιων των κειμένων που παράγονται μέσα στην τάξη μέσα από συνεργατικούς διαδραστικούς διαλόγους όπου σπουδαίο ρόλο διαδραματίζουν οι προγενέστερες γνώσεις και οι κουλτούρες των συμμετεχόντων (Κωστούλη, 2001). Επιπλέον δίνεται βαρύτητα στη συνεργασία όλων των μελών της μαθητικής κοινότητας ως προς την εξέταση ζητημάτων και την παραγωγή κειμένων με νόημα που τους αφορά, αλλά και στην ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους μέσω της ενασχόλησης με ποικίλες κοινωνικές πρακτικές (Χατζησαββίδης, 2009). Μόνο εάν οι μαθητές μελετήσουν πολυτροπικά κείμενα που εστιάζουν στην αναπαράσταση, εάν συμμετέχουν ενεργά στην παραγωγή κειμένου επιλέγοντας από τους διαθέσιμους τρόπους και φέρνοντας τη βιωματική τους εμπειρία, στο σχολείο, θα καλλιεργηθεί ο κριτικός γραμματισμός (Jewitt, 2008).

Από όλα τα παραπάνω καταλήγουμε ότι ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική κοινότητα αφορά την κριτική σκέψη, την αποκωδικοποίηση, την κατηγοριοποίηση και ανάλυση κειμένων που αφορούν τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψη τα κοινωνικά, ιδεολογικά και πολιτικά πλαίσια από τα οποία προέρχονται. Αλλά αφορά επίσης και την κριτική σύνθεση των δικών τους κειμένων, επιλέγοντας επιχειρήματα, ιδέες, προβληματισμούς από πολλαπλές πηγές πληροφοριών και πολλαπλά μέσα που τους διατίθενται³. Για την αξιοποίηση των νέων ψηφιακών μέσων εισάγεται ο όρος *Ψηφιακός Γραμματισμός* που αναλύεται παρακάτω.

³ Ο κριτικός γραμματισμός δεν μελετάται στην έρευνα αυτόνομα αλλά ως κριτική πλευρά του ψηφιακού γραμματισμού.

1.4 Ψηφιακός Γραμματισμός

Προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος η έννοια του όρου «Ψηφιακός Γραμματισμός» κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν μερικές προσπάθειες ορισμού της έννοιας από διάφορους ερευνητές.

Ένας από τους πρώτους ανθρώπους που προσπάθησαν να ορίσουν τον ψηφιακό γραμματισμό ήταν ο Gilster (1997), σύμφωνα με τον οποίο ο ψηφιακός γραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης και κατανόησης διαφορετικών μορφών πληροφορίας από ένα σύνολο πηγών, οι οποίες παρουσιάζονται στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Ο ψηφιακός γραμματισμός, σύμφωνα με τον Gilster, περιλαμβάνει:

1. τις δεξιότητες αναζήτησης της πληροφορίας,
2. την κατανόηση αυτών που διαβάζει και
3. την ικανότητα χρήσης της πληροφορίας στην ζωή του.

Μετά από μερικά χρόνια, ο Eshet-Alkalai (2004) πρότεινε πέντε είδη γραμματισμών που περιλαμβάνονται μέσα στον όρο «ψηφιακός γραμματισμός»:

- τον Φωτο-οπτικό γραμματισμό (εκμάθηση ανάγνωσης από εικόνες),
- τον Γραμματισμό αναπαραγωγής (αυτός περιλαμβάνει τη χρήση ψηφιακών μέσων με δυνατότητα επεξεργασίας κειμένων, ήχου, εικόνων και βίντεο σε νέα έργα τέχνης ή γραφής),
- τον Γραμματισμό διακλάδωσης (η δυνατότητα δημιουργίας μη γραμμικών μέσων ή πληροφοριών χρησιμοποιώντας υπερσυνδέσμους και η ικανότητα περιήγησης σε πληροφορίες που εμφανίζονται ελεύθερα),
- τον Πληροφοριακό γραμματισμό (αυτός ο γραμματισμός σχετίζεται με την κριτική σκέψη και την ικανότητα αποτελεσματικής αναζήτησης, εντοπισμού και πρόσβασης σε πληροφορίες στο Διαδίκτυο) και
- τον Κοινωνικο-συναισθηματικό γραμματισμό (ο γραμματισμός αυτός έχει να κάνει με το πλήθος των συναισθηματικών και κοινωνικών πτυχών της κοινωνικής δικτύωσης, της συνεργασίας και της ανάληψης καθημερινών εργασιών).

Εν συνεχεία, οι Rafferty και Steyaert (2007) αναφέρουν ότι ο ψηφιακός γραμματισμός μπορεί να θεωρηθεί ως συνδυασμός των ακόλουθων δεξιοτήτων:

- (α) Λειτουργικές δεξιότητες (που αφορούν τη χρήση της τεχνολογίας),
- (β) Δομικές δεξιότητες (που αφορούν τη χρήση δομών που περιέχουν πληροφορίες), και
- (γ) Στρατηγικές δεξιότητες (που αφορούν πιο στρατηγικές χρήσεις επεξεργασίας των πληροφοριών συμπεριλαμβανομένης της δυνατότητας αναζήτησης πληροφοριών, της

δυνατότητας κριτικής ανάλυσης των πληροφοριών και της συνεχούς αναζήτησης πληροφοριών).

Αργότερα, ο Bawden (2008a) όρισε τον ψηφιακό γραμματισμό ως ένα σύνολο από στάσεις, αντιλήψεις και δεξιότητες που συμβάλλουν στον αποτελεσματικό χειρισμό και στην αποτελεσματική μετάδοση της πληροφορίας και της γνώσης, με χρήση ποικίλων μέσων και μορφών.

Στη συνέχεια, ο Martin (2009) αναφέρει ότι ο ψηφιακός γραμματισμός αποτελείται από τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο περιλαμβάνει τεχνικές δεξιότητες, το δεύτερο επίπεδο τις ικανότητες αξιοποίησης των ψηφιακών εργαλείων και το τρίτο επίπεδο είναι το επίπεδο του ψηφιακού μετασχηματισμού, δηλαδή το επίπεδο μετατροπής εμπειρίας και σκέψεων σε ψηφιακές δράσεις.

Οι Hague & Payton (2010) θεωρούν ότι ο ψηφιακός γραμματισμός είναι μία σειρά αλληλένδετων και αλληλεπικαλυπτόμενων στοιχείων και αναφέρουν τα εξής οκτώ:

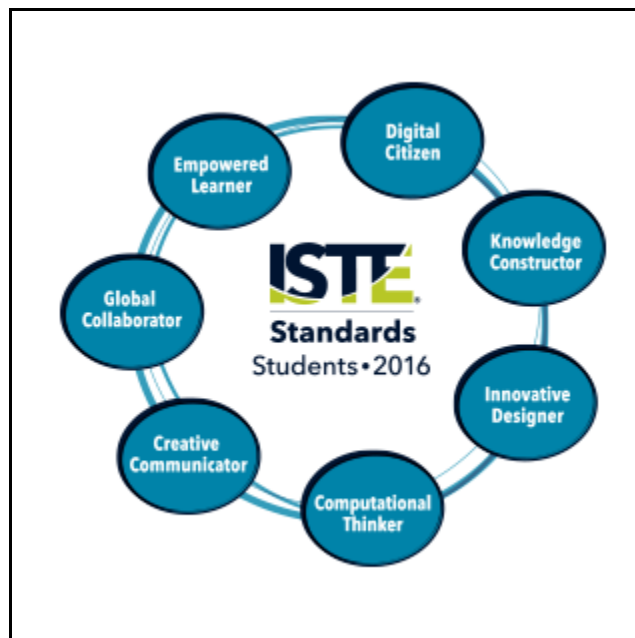
1. Τεχνικές δεξιότητες (functional skills)
2. Δημιουργικότητα
3. Δημιουργική σκέψη και εκτίμηση (critical thinking and evaluation)
4. Πολιτιστική και κοινωνική κατανόηση (cultural and social understanding)
5. Συνεργασία
6. Η ικανότητα του να βρεις και να επιλέξεις πληροφορίες
7. Αποτελεσματική επικοινωνία
8. Ηλεκτρονική ασφάλεια (e-safety)

Όλα αυτά τα στοιχεία περιλαμβάνουν μια σειρά πρακτικών που μπορούν να καθοδηγήσουν το άτομο να δημιουργήσει εξακριβώσιμα νοήματα μέσω της ψηφιακής τεχνολογίας (Gillen & Barton, 2010).

Ο Sofos (2010) έγραψε ότι ο όρος ψηφιακός γραμματισμός αναφέρεται στις διαφοροποιημένες ικανότητες και δεξιότητες των χρηστών προκειμένου να χρησιμοποιούν ποικίλα ψηφιακά μέσα. Ως εκ τούτου, ο Belshaw (2011) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο ψηφιακός γραμματισμός είναι μια «βολική υποκρισία», επειδή είναι μια διφορούμενη έννοια. Ο ψηφιακός γραμματισμός περιλαμβάνει μια σειρά δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης των ψηφιακών μέσων, της επεξεργασίας πληροφοριών και της ανάκτησης πληροφοριών, της συμμετοχής σε κοινωνικά δίκτυα για τη δημιουργία και διάδοση γνώσεων και ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών δεξιοτήτων χρήσης ηλεκτρονικού υπολογιστή (Καϊμακάμη, 2015).

Ο διεθνώς αναγνωρισμένος Οργανισμός (International Society for Technology in Education, 2016), θέτει νέα «Standards for Students» στην προσπάθεια επαναπροσδιορισμού της μάθησης στον νέο ψηφιακό κόσμο. Σύμφωνα, λοιπόν, με σχετική έκθεσή του θεωρεί ότι ο ψηφιακά εγγράμματος μαθητής είναι αυτός που έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

1. Είναι ενεργός και συμμετέχει σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
2. Χρησιμοποιεί υπεύθυνα το διαδίκτυο,
3. Σχεδιάζει και επιλύει διάφορα προβλήματα μέσω της χρήσης ψηφιακών μέσων,
4. Κατανοεί και επιλύει προβλήματα με ανάπτυξη και χρήση στρατηγικών,
5. Αναπτύσσει επικοινωνία αξιοποιώντας τα κατάλληλα ψηφιακά μέσα,
6. Αναπτύσσει συνεργασία και συμμετοχική κουλτούρα,
7. Αναπτύσσει κριτική σκέψη και δημιουργικότητα.



Εικόνα 1. Χαρακτηριστικά ψηφιακού γραμματισμού

Οι νέοι δεν έχουν αυτές τις ικανότητες στα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας, σύμφωνα με μελέτες (Hargittai, 2010 από Kahne & Lee et al, 2012). Ο ρόλος του σχολείου είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Συνεπώς, το σχολείο είναι ο χώρος όπου θα προσφέρει σε όλους ίσες ευκαιρίες για να μάθουν την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και έτσι θα μειωθεί το ψηφιακό χάσμα από πιθανούς κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες και θα γίνει προώθηση της υπεύθυνης ψηφιακής πολιτείας (Περτσινίδου, 2017).

Μετά από μελέτη των παραπάνω ορισμών καταλήγουμε ότι ο ψηφιακός γραμματισμός σχετίζεται με τις διάφορες δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν οι χρήστες ώστε να αναζητούν, να διαχειρίζονται, να οργανώνουν, να αναλύουν,

να αξιολογούν και να κατανοούν το μεγάλο αριθμό των πληροφοριών από ψηφιακά περιεχόμενα και λογισμικά καθώς και να δημιουργούν, να αναπτύσσουν και να γράφουν αυτά τα περιεχόμενα.⁴ Η συμβολή του σχολείου είναι καθοριστική ώστε όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν τελικά δεξιότητες πολυγραμματισμού, μια έννοια που εμπεριέχει όλες τις μορφές γραμματισμού.

1.5 Πολυγραμματισμός – Πολυτροπικότητα

Στη σύγχρονη πραγματικότητα οι επικοινωνιακές πρακτικές εμπλουτίζονται όλο και περισσότερο στα μέσα και τις μεθόδους διαχείρισης της ανθρώπινης επικοινωνίας. Αυτή η κατάσταση καθιστά απαραίτητη την ανάπτυξη μίας νέας δεξιότητας, του πολυγραμματισμού, έτσι ώστε ο αποδέκτης αυτών των πληροφοριών να κάνει κριτική επεξεργασία (Κυπριώτης, 2006).

Μια ομάδα δώδεκα επιστημόνων από όλο τον κόσμο πρότειναν για πρώτη φορά την έννοια του *πολυγραμματισμού* (*multiliteracy*) όταν συγκεντρώθηκαν στις Η.Π.Α. για να συζητήσουν το μέλλον σχετικά με τη διδασκαλία του γραμματισμού στις σύγχρονες σύνθετες και μεταβαλλόμενες κοινωνίες (Cope & Kalantzis, 1999). Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών, συμπληρώνοντας τις διδακτικές πρακτικές του γραμματισμού, στοχεύει στη γλωσσική και κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών μέσω της κατανόησης της πολυμορφίας με την οποία παράγονται και εμφανίζονται τα νοήματα στο νέο σύνθετο κοινωνικό περιβάλλον, ώστε να μετατραπούν και οι ίδιοι σε κοινωνικά αποτελεσματικούς κατασκευαστές νοημάτων στο προσεχές μέλλον (Jetton & Dole, 2004. Leu, Donald, Kinzer, Coiro & Cammack, 2004).

Στόχος της παιδαγωγικής των πολυγραμματισμών είναι η εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού πλουραλισμού στα πλαίσια μιας πολυεπίπεδης και δυναμικής διαδικασίας, όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί συναντώνται με άλλες πηγές κατανόησης του κόσμου, εκτός από την αλφαβητική (Hobbs, 2006), ώστε να συνδέονται και να ερμηνεύουν τους διαφορετικούς «κόσμους ζωής».

Συμπληρωματική έννοια του πολυγραμματισμού είναι η *πολυτροπικότητα* (*multimodality*) που αναφέρεται σε πολλαπλούς σημειωτικούς τρόπους (modes) που χρησιμοποιούνται προκειμένου να δημιουργηθεί ένα κείμενο. Ως πολυτροπικότητα ορίζεται ο τρόπος παρουσίασης ενός πολιτισμικού παραγώγου στο οποίο συνυπάρχουν, διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν περισσότεροι του ενός σημειωτικοί τρόποι (εικόνα –

⁴ Πηγή: <http://zervakiseduc557.blogspot.com/2017/02/blog-post.html> (20/7/2019)

σταθερή ή κινούμενη, σχέδιο, σκίτσο, φωτογραφία, χρώμα, μουσική, ήχος, προφορικός λόγος – φωνητικό μήνυμα, γραπτός λόγος, χειρονομίες, επιτονισμός, ρυθμός) (Γρόσδος, 2008. Δημάση, 2009). Η πολυτροπικότητα και οι πολυγραμματισμοί αλληλοσυνδέονται για να προτείνουν μια διευρυμένη έννοια του κειμένου και μάλιστα του τρόπου με τον οποίο εννοούνται οι διαδικασίες ανάγνωσης, γραφής, ομιλίας και ακρόασης (Katsarou & Tsafos, 2010).

Η πολυτροπικότητα, σύμφωνα με τους εισηγητές του όρου (Kress & van Leeuwen, 1996) θεωρούν ότι η πολυτροπικότητα δεν είναι ένα στοιχείο που πρέπει να προστεθεί στην ανάλυση της επικοινωνίας, αλλά ένα βασικό στοιχείο κάθε κειμένου. Εντούτοις, αν και η πολυτροπικότητα έχει νόημα σε θεωρητικό επίπεδο, η ανάλυση πολυτροπικών κειμένων δεν έχει ακόμη αναπτυχθεί, επειδή δεν είναι εύκολα διαθέσιμα τα απαιτούμενα εργαλεία και οι πόροι σε σύγκριση με την ευκολία διαθέσιμων πόρων για τα γραμμικά κείμενα (Χοντολίδου, 1999).

Η εμφάνιση πολυτροπικών κειμένων δημιούργησε μια αυξημένη ανάγκη για ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, απαραίτητων για την προσέγγιση και κατανόησή τους, γεγονός που προϋποθέτει και αλλαγές στην εκπαίδευση, προκειμένου αυτή να ευθυγραμμιστεί με το επικοινωνιακό πλαίσιο της νέας εποχής και τις νέες πηγές μάθησης αλλά και με τις εμπειρίες ζωής των εκπαιδευόμενων – μαθητών (Crumpler, Handsfield & Dean, 2011).

Ο Γ. Πλειός, (2005), στο έργο του *«Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας»*, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι από το 1950 έως το τέλος της δεκαετίας του 1990, τα εικονιστικά κείμενα στα σχολικά βιβλία έχουν αυξηθεί σημαντικά (μέχρι και 1.800%). Η δεξιότητα της κριτικής ανάλυσης των πολυτροπικών κειμένων στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά κυρίως των ψηφιακών μέσων ενημέρωσης και επικοινωνίας, είναι μία δεξιότητα που θα πρέπει να κατακτηθεί, αν το ζητούμενο είναι η κριτική σκέψη (Κυπριώτης, 2006).

Το σχολείο τείνει να αγνοεί τους εξωσχολικούς κώδικες επικοινωνίας, αλλά και να υποτιμά τους άλλους σημειωτικούς πόρους, μένοντας προσκολλημένο στη διδασκαλία της γραπτής γλώσσας και στο έντυπο κείμενο. Έτσι προκύπτει ένα είδος «γλωσσικού διχασμού» για τους μαθητές (Μεταξιώτης, 2000. Hull & Schultz, 2001. Vasudevan et al., 2010), ενώ τίθενται και θέματα ταυτότητας: η συνείδηση του εαυτού τους ως μαθητών και εγγράμματων υποκειμένων περιορίζεται από την εξαιρετικά περιορισμένη κλίμακα ευκαιριών που είναι διαθέσιμες για να παρουσιάσουν τις γνώσεις τους και να εμπλακούν

σε νοηματοδοτημένες (meaningful) συμμετοχικές πρακτικές στη σχολική τάξη (Vasudevan et al., 2010. Witte, 2007).

Έρευνες στη Σιγκαπούρη (Tan, Borpy & Libo, 2010), στην Αυστραλία (Mills, 2007) και στο Τορόντο (Lotherington, 2009), έδειξαν ότι η διδασκαλία με κριτήρια πολυγραμματισμών υπήρξε αναμφισβήτητα αποτελεσματική, ενώ δημιούργησε μεγαλύτερη κινητοποίηση, εμπλοκή και ενδιαφέρον στους μαθητές για τα νέα τεχνολογικά (πολυτροπικά) και πολυπολιτισμικά δεδομένα. Η συστηματική μελέτη και κατανόηση της πολυτροπικότητας των σχολικών πολυτροπικών "κειμένων" θα ανάγκαζε τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές πιο συνειδητούς στην επικοινωνία μεταξύ τους (αλλά και με τους άλλους) και θα τους βοηθούσε να αντιληφθούν και να αποκρυπτογραφήσουν την πραγματικότητα που βιώνουν. Συνεπώς, η εκπαίδευση θα γινόταν πιο ουσιαστική (Χοντολίδου, 1999).

Οι νέοι γραμματισμοί αποφεύγουν την ακριβή απομνημόνευση γεγονότων και εστιάζουν στην ικανότητα αναζήτησης και εύρεσης των δεδομένων, κατανόησης των κανόνων, επίλυσης των προβλημάτων και σχεδίασης προσωπικών δραστηριοτήτων. Είναι φανερό ότι «μετά από έμφαση στην καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών για χρήση της γλώσσας με προσαρμοσμένο στην επικοινωνιακή περίσταση τρόπο, πέρασε η διδακτική της γλώσσας στην καλλιέργεια της ικανότητας επιλογής των λεκτικών συμβάσεων προσαρμοσμένων στον κοινωνικό σκοπό (Γραμματισμός) για να φτάσει σήμερα να δίνει έμφαση στους τρόπους με τους οποίους θα ενδυναμωθούν γλωσσικά, άρα και κοινωνικά, οι μαθητές και να γίνουν ικανοί να κατανοούν τους διάφορους τρόπους με τους οποίους παράγεται νόημα, αλλά να είναι σε θέση και να ετοιμάσουν το κοινωνικό τους μέλλον» (Χατζησαββίδης, 2008, σ. 4).

Η NCTE⁵ ορίζει ότι για να να προχωρήσει ο μαθητής σε μια ισότιμη και με νόημα συμμετοχή στη κοινωνία του 21ου αιώνα πρέπει να έχει τα εξής (De Groot, 2015):

- ✓ Να αναπτύξει υψηλή επάρκεια και άνεση στο χειρισμό των εργαλείων της τεχνολογίας.
- ✓ Να χρησιμοποιεί τα ψηφιακά μέσα για να επικοινωνεί, να δημιουργεί διαπολιτισμικές διασυνδέσεις και επαφές με άλλους, ώστε να θέτει και να επιλύει προβλήματα συλλογικά. Παράλληλα όμως να ισχυροποιήσει την ανεξαρτησία του τρόπου σκέψης του.

⁵ <http://www.ncte.org/> (21/7/2019)

- ✓ Να σχεδιάζει και να μοιράζεται πληροφορίες με παγκόσμιας εμβέλειας ακροατήρια για μια ποικιλία σκοπών.
- ✓ Να εντοπίζει, να χειρίζεται, να αναλύει και να συνθέτει πολλαπλές μορφές ταυτόχρονης πληροφόρησης.
- ✓ Να παράγει, να διατυπώνει κριτική, να αναλύει και να αξιολογεί (πολυτροπικά) κείμενα.
- ✓ Να αναγνωρίζει τις ηθικές ευθύνες που ανακύπτουν στα σύνθετα διαδικτυακά περιβάλλοντα.

Ωστόσο, οι Leu, Kinzer, Coiro, Castek and Henry (2013) αναφέρουν ότι ο εγγράμματος του αύριο θα καθοριστεί από ακόμη νεώτερες τεχνολογίες που δεν έχουν ως τώρα εμφανιστεί και από ακόμη νεώτερες αναζητήσεις και κοινωνικές πρακτικές που θα δημιουργηθούν για να καλύψουν τις μελλοντικές ανάγκες. Έτσι, όταν μιλάμε για νέους γραμματισμούς εννοούμε ότι προκύπτουν συνεχώς νέοι κάθε μέρα στη ζωή μας.

Από τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει την ικανότητα να μεταδώσει στο μαθητή όχι απλά ξερές γνώσεις που με το πέρασμα του χρόνου θα ξεχαστούν, αλλά να μάθει το μαθητή του «πως να μαθαίνει» μέσα σε έναν καταιγισμό πληροφοριών και μέσων, να προσαρμόζεται εύκολα σε μεταβαλλόμενες συνθήκες και να βρίσκει τρόπους επίλυσης των προβλημάτων. Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση εξυπηρέτησε αυτό τον σκοπό; Αρκεί μόνο ο εξοπλισμός; Αρκεί μόνο η χρήση τους; Αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ σε συνδυασμό με δημιουργικές δραστηριότητες; Ποιά η στάση των εκπαιδευτικών; Τα παραπάνω ερωτήματα θα απαντηθούν μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και αναλύονται στα επόμενα.

1.6 Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια, οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας έχουν εισαχθεί σε όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής οπότε ήταν επιτακτική η ανάγκη εισαγωγής τους και στην εκπαίδευση. Η εισαγωγή των ΤΠΕ στα σχολεία όχι μόνο άλλαξε τον τρόπο διάδοσης και αφομοίωσης της γνώσης, αλλά και άλλαξε τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (Κορδάκη & Κόμης, 2000).

Στην Ελλάδα, η εισαγωγή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ξεκίνησε τη δεκαετία του 1980, όταν οι υπολογιστές εισήχθησαν για πρώτη φορά στα σχολεία. Πριν από το τέλος της δεκαετίας του 1990, η εισαγωγή των υπολογιστών ήταν ακόμα σε πιλοτική φάση. Στο τέλος της ίδιας δεκαετίας, η επιστήμη της πληροφορικής εισάγεται ως γνωστικό αντικείμενο στο Ενιαίο Λύκειο και παρατηρείται μία πρώτη προσπάθεια να

χρησιμοποιηθούν οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές ως διδακτικό εργαλείο για όλα τα μαθήματα (Μουζάκης, Μπινιάρη, & Παπαδημητρίου, 2020). Για το λόγο αυτό, εξοπλίστηκαν όλα τα σχολεία με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και ξεκίνησε η πρώτη προσπάθεια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ο όρος *Πληροφορική* αντικαταστάθηκε από τον όρο *Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας - ΤΠΕ* (Information and Communication Technologies - ICT). «Με τον όρο αυτό χαρακτηρίζονται οι τεχνολογίες που επιτρέπουν την επεξεργασία και τη μετάδοση μιας ποικιλίας μορφών αναπαράστασης της πληροφορίας (σύμβολα, εικόνες, ήχοι, βίντεο) και αφετέρου τα μέσα που είναι φορείς αυτών των άυλων μηνυμάτων» (Κόμης, 2004, σ. 16). Το κέντρο των ΤΠΕ είναι ο υπολογιστής συνδεδεμένος στο Διαδίκτυο, ο οποίος διαθέτει δυνατότητες πολυμέσων και υπερμέσων. Τα μέσα αυτά, από τη μία πλευρά μπορούν να επεξεργαστούν και να αποθηκεύσουν κείμενο, εικόνα και ήχο και από την άλλη χρησιμοποιούν υπερσυνδέσμους για τη μη γραμμική διάδοση των πληροφοριών (Buabeng-Andoh, 2012).

Η χρήση των ΤΠΕ, λοιπόν, στην εκπαιδευτική διαδικασία δημιούργησε ανάγκες για ψηφιακές δεξιότητες αλλά και επέφερε καινοτόμες πρακτικές στην εκπαιδευτική διαδικασία και στις εκπαιδευτικές μεθόδους. Στο σύγχρονο σχολείο ο ρόλος των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι καθοδηγητικός και συμβουλευτικός ώστε οι ίδιοι οι μαθητές να φτάσουν στη μάθηση. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές από παθητικοί δέκτες πληροφοριών γίνονται ερευνητές που με τη χρήση των ψηφιακών μέσων καλλιεργούν τις δεξιότητές τους υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (Βαβουράκη, 2005).

Όταν οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως παιδαγωγικό μέσο για να υποστηρίξουν την μαθησιακή διαδικασία, τότε οι μαθητές συμμετέχουν πιο ευχάριστα στη διδασκαλία και αποκτούν καινούργιες γνώσεις πιο εύκολα και απρόσκοπτα (Vernadakis, Avgerinos, Tsitskari, & Zachoroulou, 2005). Ως εκ τούτου, οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις σχολικές δραστηριότητες ως παιχνίδια και ανακαλύπτουν τη μαθησιακή διαδικασία κατά την αλληλεπίδρασή τους με τις ψηφιακές εφαρμογές. Σ' αυτό το δομημένο μαθησιακό περιβάλλον οι μαθητές με παιγνιώδη τρόπο εξερευνούν, συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη και με τον εκπαιδευτικό, ανακαλύπτουν επιπρόσθετες δυνατότητες των ΤΠΕ και αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες (Αντωνούρης, 2019).

Στη διεθνή βιβλιογραφία (Street, 2000) γίνεται λόγος για «νέα τάξη πραγμάτων», επικοινωνιακή, εργασιακή, ή εκπαιδευτική, με βασικά χαρακτηριστικά της την υπερπληθώρα προσφερόμενων πληροφοριών, την αυξημένη διαθεσιμότητα νέων αναδυόμενων τεχνολογιών (κινητών συσκευών, online εφαρμογών, διαύλων κοινωνικής

δικτύωσης κλπ) και τη δυνατότητα συνεργασίας και συμπαραγωγής πρωτογενούς υλικού σε πρωτοφανή κλίμακα (Malita & Martin, 2010. Robin, 2008. Yang & Wu, 2012). Συνεπώς, κατανοεί κανείς την ανάγκη απόκτησης από τους μαθητές ικανοτήτων και δεξιοτήτων τόσο στο χειρισμό των νέων ηλεκτρονικών περιβαλλόντων, όσο και στην προσέγγιση της καινοφανούς πολυμεσικής κειμενικότητας, μέσω της οποίας αυτά παρουσιάζονται. Επιπρόσθετα, είναι ιδιαίτερα σημαντικό οι χρήστες να έχουν συνείδηση της διαδικασίας διαμόρφωσης ταυτοτήτων, που προκύπτει μέσω της συμμετοχής σε διαδικτυακές εικονικές κοινότητες (Κουτσογιάννης, 2007). Οι ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί και οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετωπίζουν την πρόκληση της προετοιμασίας και του εφοδιασμού των πολιτών, ανεξαρτήτως ηλικίας, με τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την ανταπόκριση στα νέα δεδομένα.

Ειδικότερα, η Ευρώπη με την εισαγωγή και την προώθηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση επιδιώκει να πετύχει τους εξής στόχους (Europra, 2017, European Commission, 2019):

- να βελτιωθεί η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών,
- να εμπλακούν ενεργά οι μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία,
- να υπάρχει ισότιμη πρόσβαση στην πληροφορία και στη γνώση,
- να αναπτυχθούν μαθησιακές δεξιότητες,
- να δημιουργηθούν «ανοικτά περιβάλλοντα» μάθησης, που ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών και
- να δημιουργηθούν «ελκυστικά» σχολεία.

Μία από τις πιο σημαντικές αλλαγές, που επέφερε η εισαγωγή των ΤΠΕ στα σχολεία είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους μαθητές είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για την πραγματοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων με ΤΠΕ. Στις μέρες μας, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας υπόψη τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών προχωρούν στη σχεδίαση και ανάπτυξη του διδακτικού περιεχομένου του μαθήματος. Με αυτό τον τρόπο, η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται ευκολότερη και η μαθησιακή διαδικασία πιο ελκυστική (Χατζηνικολάου & Βασιλόπουλος, 2010). Οι μαθητές έχουν πολλαπλές αναπαραστάσεις, οργάνωση πληροφοριών σε υπερκείμενα και πολυτροπικά κείμενα και πολλαπλές πηγές πληροφοριών (ηλεκτρονικά λεξικά, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες κλπ.).

Οι εκπαιδευτικοί με την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση απέκτησαν επίσης κάποια οφέλη όπως η διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων, η

δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, ο διαμοιρασμός εκπαιδευτικών πόρων, η επιμόρφωση εξ' αποστάσεως, η πρόσβαση σε απρόσιτες πληροφορίες και η βελτίωση της παραγωγικότητάς τους.

Συγκεκριμένα, η επικοινωνία των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται και υποστηρίζεται μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μέσα από τις ομάδες συζητήσεων και μέσα από ιστοσελίδες που διευκολύνουν την ανταλλαγή εμπειριών και απόψεων σε παγκόσμιο επίπεδο. Έχουν δημιουργηθεί on-line κοινότητες εκπαιδευτικών ώστε οι αποστάσεις να εκμηδενίζονται και να μην νιώθουν απομονωμένοι, να συζητούν για διδασκαλίες και προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και να αλληλοϋποστηρίζονται. Το βασικότερο πλεονέκτημα όμως παραμένει η δυνατότητα πρόσβασης σε πληροφορίες από αξιόπιστες πηγές όπως πανεπιστημιακές βιβλιοθήκες, διατριβές, λεξικά, αρχεία εφημερίδων, αναζήτηση έργων τέχνης, εικονική περιήγηση σε μουσεία κλπ.

Ο εκπαιδευτικός με τη χρήση των ψηφιακών εργαλείων είναι πιο παραγωγικός λόγω του ότι οι υπολογιστές είναι ιδανικοί στην επεξεργασία και ανάκτηση δεδομένων, επιταχύνονται οι χρονοβόρες διαδικασίες (όπως αρχειοθέτηση εκπαιδευτικού υλικού), και του επιτρέπεται έτσι να επικεντρώνει την προσοχή του στην ανάλυση δεδομένων και να ενημερώνεται διαρκώς για την πρόοδο της επιστήμης του.

Έχοντας ξεκινήσει εδώ και αρκετά χρόνια, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην μαθησιακή διαδικασία επιτρέπει πλέον στους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν μία θετική στάση απέναντί της (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004. Jimoyiannis & Komis, 2006. Tezci, 2011. Μάνεση, 2016. Ζυγούρη, Καζταρίδου, Μασλάρης & Ευαγγέλου, 2016. Κόττης & Πολίτης, 2017. Παπακωνσταντίνου & Ψύλλος, 2018). Ωστόσο, η χρήση τους στην διδακτική πράξη υλοποιείται αργά και τείνει σε παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις (Tziafetas, Avgerinos & Karakiza, 2013).

Τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών έρχονται σε αντίφαση, ενώ άλλες μελέτες δείχνουν ότι οι αντιλήψεις σχετίζονται στενά με τη γνώση και τις πρακτικές (Παπακωνσταντίνου & Ψύλλος, 2018), σε άλλες μελέτες δεν συνδέονται οι αντιλήψεις και οι πρακτικές εφαρμογής των ΤΠΕ στη σχολική τάξη (Σαμαντά, 2016. Καρασαββίδης & Κόλλιας, 2016. Ζυγούρη, Καζταρίδου, Μασλάρης & Ευαγγέλου, 2016. Κωστοπούλου & Μάγκλαρη, 2018). Η έρευνα των Ζυγούρη, Καζταρίδου, Μασλάρη και Ευαγγέλου (2016) επιβεβαιώνει την παραπάνω άποψη, καθώς στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με θετική στάση απέναντι στην αναγκαιότητα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στο πλαίσιο διδασκαλίας, ωστόσο οι πρακτικές τους δεν ταυτίζονταν με τις αντιλήψεις τους. Επομένως, κάθε προσπάθεια αλλαγής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την

αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ βασίζεται στην αλλαγή των αντικειμενικών συνθηκών που διαμορφώνουν αυτές τις αντιλήψεις, για τη διασφάλιση της συμβατότητας με τις ΤΠΕ (Καρασαββίδης & Κόλλιας, 2016).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ενώ πλέον έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση των ΤΠΕ, εξακολουθούν να τις χρησιμοποιούν κυρίως για την προετοιμασία της διδασκαλίας τους και όχι τόσο κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας (Γεωργαντά, Γεωργαντάς & Περτσινίδου, 2016). Μία άλλη διαπίστωση είναι ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ για επικοινωνία με τους γονείς ή για ανάρτηση ασκήσεων εμπέδωσης διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (Μπερδεκλής, 2019). Οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν εμπιστοσύνη στις ψηφιακές τους γνώσεις και που έχουν αρνητική στάση απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ, ακόμη και όταν βρεθούν σε σχολεία με προηγμένο τεχνολογικό εξοπλισμό και γρήγορη πρόσβαση στο Διαδίκτυο, δεν αξιοποιούν καθόλου αυτές τις παροχές (Γεωργαντά, Γεωργαντάς & Περτσινίδου, 2016).

Στην πρόσφατη έρευνα των Παπακωνσταντίνου και Ψύλλου (2018), σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών ως προς την ενσωμάτωση της ψηφιακής τεχνολογίας στη διδασκαλία, έγινε καταγραφή των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η στοχευμένη χρήση των ΤΠΕ βοηθά τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, προωθεί τη συνεργασία, οξύνει την κριτική σκέψη (Γιαβρίμης, Παπάνης, Νεοφώτιστος & Βαλκάνος, 2010) και ενισχύει την ανεξάρτητη μάθηση καθώς το μάθημα εμπλουτίζεται με τα στοιχεία του διαφορετικού, του ενδιαφέροντος και της ευχαρίστησης. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα των Μαχαιρίδου και Αντωνίου (2018), η οποία έδειξε ότι η χρήση των ΤΠΕ μπορεί να προσφέρει στη διδασκαλία και τη μάθηση, επειδή ενεργοποιούνται και ενισχύονται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, εκφράστηκε η άποψη ότι η υπερβολική χρήση τους θα περιορίσει την κοινωνικότητα και θα οδηγήσει σε απομόνωση.

Η έρευνα των Γκάκου και Γκάκου (2018) ανέδειξε επιπρόσθετα διδακτικά οφέλη από την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, σε σύγκριση με μια παραδοσιακού τύπου διδασκαλία. Κατέληξε στο ότι οι ΤΠΕ δεν είναι ένα ανεξάρτητο μαθησιακό εργαλείο και όταν συνδυάζονται με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας η χρήση τους γίνεται αποτελεσματικότερη. Οι ΤΠΕ θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με κριτική ματιά ως προς την αξιοποίησή τους, θα πρέπει να πετυχαίνουν διδακτικούς στόχους και να υιοθετούν κατάλληλες μεθόδους. Επίσης, τα ερευνητικά αποτελέσματα των Μαλέτσκο και Ζυγούρη (2016) επιβεβαιώνουν την προηγούμενη έρευνα, επειδή αναφέρουν ότι οι ΤΠΕ πρέπει να συμπληρώνουν με τρόπο υποστηρικτικό τις συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας.

Στη μελέτη των Γεωργαντά, Γεωργαντά και Περτσινίδου (2016) οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι η χρήση των ΤΠΕ συμπληρώνει την παραδοσιακή διδασκαλία και η ένταξή τους έχει παιδαγωγικά οφέλη, αλλά παρόλα αυτά δεν τις έχουν πλήρως ενσωματώσει στην μαθησιακή διαδικασία. Οι έρευνες των Παλιούρα, Καρασαββίδη και Καραγιαννίδη (2018) και Κόττη και Πολίτη (2017) έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις ΤΠΕ, καθώς και οι δύο συμφωνούν στο γεγονός ότι (α) οι γνώσεις και η αυξημένη αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν μια θετική στάση απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και (β) η χρήση των ΤΠΕ όταν συνδυάζεται με παραδοσιακές μεθόδους και μέσα διδασκαλίας μπορεί να ενισχύσει περισσότερο τη μαθητοκεντρική, ομαδοσυνεργατική και διερευνητική μάθηση. Όσον αφορά τη διερεύνηση της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου εκπαιδευτικών για την εισαγωγή των ΤΠΕ, οι Δημητρίου και Τζιμογιάννης (2016) αναφέρουν ότι εκπαιδευτικοί στο ερευνητικό τους δείγμα είχαν δυσκολίες στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μαθησιακών δραστηριοτήτων με ΤΠΕ ενώ ταυτόχρονα δεν μπορούσαν να υποστηρίξουν δραστηριότητες συνεργασίας με χρήση ΤΠΕ.

Στην έρευνα των Ζυγούρη, Καζταρίδου, Μασλάρη και Ευαγγέλου (2016) οι εκπαιδευτικοί, αν και δέχτηκαν την αναγκαιότητα των ΤΠΕ για τη διδασκαλία στην τάξη, αρνήθηκαν να τις χρησιμοποιήσουν για διάφορους λόγους, όπως η συνήθεια στις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (Lai, Pratt & Trewem, 2001), η πίεση για την ύλη, η έλλειψη επιμόρφωσης (Κυνηγός & Ξένου, 2000. Yildirim, 2007. Brese & Carstens, 2009. Law & Chow, 2008 όπ. αναφ. στις Μητσιοπούλου & Βεκύρη, 2011) και η χαμηλή αυτοπεποίθηση που έχουν για τις ικανότητές τους όσον αφορά τις νέες τεχνολογίες (Πολίτης κ.ά., 2000. Pelgrum, 2001). Με το τελευταίο, συμφωνεί και η έρευνα των Μητσιοπούλου & Βεκύρη (2011) δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ λόγω του γεγονότος ότι έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση, κάτι που είναι αρνητικό και πρέπει να αλλάξει.

Πρόσφατα, εφαρμόζεται το τρίπτυχο «περιεχόμενο, παιδαγωγική και τεχνολογία» για την εφαρμογή των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία ολοκληρωτικά. Είναι το λεγόμενο μοντέλο TRACK που εφαρμόζεται στα πλαίσια της «Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών Β' Επιπέδου για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη». Στο τρίπτυχο TRACK υποστηρίζεται η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη σχολική διδασκαλία, όχι μόνο με την άριστη γνώση αυτών από τους διδάσκοντες αλλά είναι επίσης απαραίτητο να συνδυαστούν οι βασικές γνώσεις των περιεχομένων με γνώσεις παιδαγωγικές ώστε να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων (Τάσση, 2014). Οι

Παπαδάκης & Καλογιαννάκης (2014) επεσήμαναν ότι παρόλο που τον τελευταίο καιρό έχουν υλοποιηθεί αρκετές δράσεις σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε βασικές δεξιότητες ΤΠΕ, δε συνέβαλαν όλες οι δράσεις στην ουσιαστική αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τις παραπάνω έρευνες είναι προφανές ότι όσο πιο θετική είναι η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλία, τόσο πιο αποτελεσματική και προφανής είναι η υιοθέτηση νέων, εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας για την προώθηση και αποτελεσματική χρήση των ΤΠΕ στην καθημερινή διδακτική πρακτική. Η εξέλιξη των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση έχει συναντήσει εμπόδια που ίσως μπορούν να αποδοθούν στην ελλιπή οργάνωση για μεθόδους ένταξης της καινοτομίας, όπως οι αναθεωρήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, στην ανεπαρκή κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στον ελλιπή εξοπλισμό των σχολείων, στη μη δημιουργική αξιοποίηση τους με βιωματικές δραστηριότητες που έχουν ενδιαφέρον για τους μαθητές, στην αρχική αντίδραση κάποιων εκπαιδευτικών για το νέο τρόπο διδασκαλίας κλπ. Όλα όμως τα ερευνητικά αποτελέσματα συγκλίνουν στο εξής σημείο: οι ΤΠΕ συμβάλλουν σε σημαντικό βαθμό στη μαθησιακή διαδικασία εφόσον συνδυαστούν με την κατάλληλη μέθοδο διδασκαλίας, δημιουργικές δραστηριότητες, οργάνωση και σωστή προετοιμασία από τη μεριά του εκπαιδευτικού και εφόσον εξασφαλιστούν οι τεχνικές συνθήκες (να μην υπάρχουν τεχνικά προβλήματα, επαρκής εξοπλισμός κλπ.).

Με εφόδιο, λοιπόν, τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα και με θετική στάση απέναντι στις ΤΠΕ, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να υλοποιηθεί η ολιστική (integrative) εισαγωγή και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αποτελεσματικότητά τους, βέβαια, θα κριθεί από διάφορους παράγοντες. Ένας βασικός παράγοντας είναι οι μέθοδοι διδασκαλίας που θα ακολουθηθούν. Γι αυτό, στο επόμενο κεφάλαιο αναλύονται διεξοδικά οι σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκαν σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που θέτουν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή και δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή, στην ομαδική εργασία και στην καθοδηγούμενη ανακάλυψη των πληροφοριών. Η διδασκαλία για την παραγωγή των δύο πρώτων τευχών του περιοδικού πραγματοποιήθηκε με διερευνητική, συνεργατική μάθηση με Τ.Π.Ε και με διαφοροποιημένες δραστηριότητες αφού κάθε ομάδα μαθητών επέλεγε το θέμα που θα ασχοληθεί με βάση τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Στο τελευταίο τεύχος του περιοδικού προκειμένου να έχουμε και ατομικά συγκρίσιμα αποτελέσματα όσον αφορά τη βελτίωση των μαθητών στην ανάπτυξη γραπτού ψηφιακού λόγου, εφαρμόστηκε η εξατομικευμένη διδασκαλία. Παρακάτω αναλύονται διεξοδικά οι σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα και αποτελούν μέρος του θεωρητικού πλαισίου της.

2.1 Η Συνεργατική μάθηση

Οι σύγχρονες κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες στηρίζονται κρίσιμα στην αλληλεπίδραση, γι' αυτό και καθιστούν επιτακτική την ανάγκη ύπαρξης ικανοτήτων συνεργασίας και υιοθέτησης ομαδικού πνεύματος. Αυτή η ανάγκη δε μπορεί να αγνοηθεί από την εκπαίδευση, που σαν βασικό της στόχο έχει την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Το σύγχρονο σχολείο πρέπει να εφοδιάσει τους μαθητές με ικανότητα κριτικής, αναλυτικής και συνθετικής σκέψης, επικοινωνιακές και συνδυαστικές ικανότητες και ικανότητα χρήσης των γνώσεων στην πράξη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της σύγχρονης πραγματικότητας. Με αυτό τον τρόπο, η αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων που παρέχει η συνεργασία, οδήγησε στη Συνεργατική Μάθηση ως μια νέα διδακτική πρακτική.

Αλλά τι σημαίνει *Συνεργατική Μάθηση*; Πολλοί ορισμοί έχουν δοθεί κατά καιρούς. Οι Johnson, Johnson and Holubec (1993, σ. 6) ορίζουν τη συνεργατική μάθηση ως «τη διδακτική προσέγγιση που στηρίζεται σε μικρές ομάδες έτσι ώστε οι μαθητές να εργάζονται μαζί με σκοπό να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο». Οι ίδιοι τόνισαν ότι στη Συνεργατική Μάθηση δεν υπάρχει ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, επειδή είναι μια ομάδα με κοινό στόχο, και όλα τα μέλη πρέπει να συνεργάζονται αρμονικά για να το επιτύχουν. Πράγματι, για να κάνουν την ομάδα να

προχωρήσει πρέπει να υπάρχει εύνοια «ένας για όλους και όλοι για έναν» – μια εύστοχη έκφραση που δείχνει τη φιλοσοφία αυτής της διδακτικής προσέγγισης.

Κεντρικό ρόλο στις συνεργατικά οργανωμένες τάξεις έχει η ομάδα των μαθητών και όχι ο εκπαιδευτικός ούτε και ο κάθε μαθητής ατομικά, όπως στη μη συνεργατική μαθητοκεντρική προσέγγιση. Ο εκπαιδευτικός επεμβαίνει μόνο όταν οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια και κατέχει το ρόλο του συμβούλου δηλαδή καθοδηγεί και κατευθύνει τον προγραμματισμό (Sharan & Sharan, 1992). Ο εκπαιδευτικός ενσωματώνεται στις ομάδες, συμμετέχει με ίσους όρους, ανταλλάσει ιδέες, αλληλοσυμπληρώνει, αλληλοδιορθώνει και γενικότερα αλληλεπιδρά με τους μαθητές του για το καλύτερο αποτέλεσμα. Στηρίζει την αναζήτηση πληροφοριών και μέσων, καθοδηγεί με την υποβολή των κατάλληλων ερωτημάτων, δεν προσφέρει έτοιμες λύσεις, αλλά προσανατολίζει την ομάδα προς τη σωστή κατεύθυνση (Κοσσυβάκη, 2003). Αυτός ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού απαιτεί εξάσκηση και διαρκή εγρήγορση και ετοιμότητα.

Συνεργατική μάθηση δεν σημαίνει μόνο ο χωρισμός των μαθητών σε ομάδες για την επεξεργασία ενός θέματος αλλά μια άρτια σχεδιασμένη σύνθετη στρατηγική διδασκαλίας που απαιτεί εμπιστοσύνη στις δεξιότητες των ομάδων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και τον σεβασμό στη διαφορετικότητα (Putnam, 1997).

Η συνεργατική μάθηση ορίζεται από τον Χαραλάμπους (2000) ως «ένα σύστημα μεθόδων μάθησης, στο οποίο οι μαθητές εργάζονται με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μέσα σε μικρές ανομοιογενείς ομάδες για την επίτευξη κοινών στόχων», με αποτέλεσμα οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να γίνονται συνδημιουργοί και συνικοδομητές της γνώσης.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2008, σ. 11), ο όρος «συνεργατική» έχει σκοπό να τονίσει: (α) ότι δεν υπάρχουν ιεραρχικές αλλά ισότιμες σχέσεις, (β) ότι δεν γίνεται επιμερισμός του κοινού έργου και στη συνέχεια ατομική εργασία και (γ) ότι είναι ομάδα ένωσης και όχι διαίρεσης. Εκπαιδευτικοί και μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Οι διδακτικές προσεγγίσεις διαφοροποιούνται, διότι η εκπαίδευση δεν είναι μια απλή διαδικασία μεταβίβασης γνώσεων από τον εκπαιδευτικό στο μαθητή ούτε είναι μία προσωπική διαδικασία στην οποία κάθε μαθητής αναζητά και οικοδομεί τη γνώση ατομικά, αλλά είναι το αποτέλεσμα μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και του κοινωνικού περιβάλλοντος.⁶

⁶ Πηγή: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/130-144.pdf> (22/4/2019)

Μέσα από τους ορισμούς, καταλήγουμε ότι συνεργατική μάθηση είναι η ανάθεση εργασίας σε μικρές ομάδες μαθητών που όλοι εργάζονται ισότιμα για το αποτέλεσμα με καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Το παραγόμενο αποτέλεσμα είναι ένα και ενιαίο και όχι συρραφή ή παράθεση τμημάτων που ετοιμάστηκαν ατομικά, ειδάλλως υπονομεύεται η συνεργατικότητα. Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό είναι ότι συνήθως επιδιώκεται η ανομοιογένεια των ομάδων, ώστε τα μέλη να συνδυάζουν διαφορετικές δεξιότητες και να πρέπει οπωσδήποτε να συνεργαστούν διότι χρειάζονται τις δεξιότητες όλων για να βγει αποτέλεσμα. Είναι η συνεργατική μάθηση αποτελεσματική; Ποια τα πλεονεκτήματά της;

2.1.1 Πλεονεκτήματα της Συνεργατικής Μάθησης

Η Συνεργατική Μάθηση είναι μια μέθοδος που σχεδιάστηκε αρχικά για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων του μαθητή, αλλά τα οφέλη της δεν περιορίζονται σε αυτό. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι έχουν επιτευχθεί πολύ θετικά αποτελέσματα και σε άλλους τομείς ανάπτυξης του παιδιού, όπως τον γνωστικό και τον συναισθηματικό.

Η ποιοτική και ποσοτική αύξηση της αλληλεπίδρασης πραγματοποιείται κυρίως μέσω του γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας. Επομένως, η συχνή χρήση της γλώσσας σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας συμβάλλει, όπως είναι φυσικό, στην ανάπτυξη της (Holt & Rennie, 1995). «Ανακεφαλαιώσεις, αναδιαρθρώσεις, παραφράσεις και επεξηγήσεις είναι συχνές στην ενδοομαδική επικοινωνία και μέσω αυτών επέρχεται η γνώση και η ανάπτυξη» (Mercer 1995, σ. 94). Θετικά αποτελέσματα έχουν επίσης επιτευχθεί και στο συναισθηματικό τομέα, καθώς οι μαθητές που συνεργάζονται έχουν πιο θετική συμπεριφορά και αποκτούν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις (Χαραλάμπους, 1996).

Οι Κουτσελίνη και Θεοφιλίδης (1998) αναφέρουν ότι στη διαδικασία της συνεργατικής μάθησης, ο συναισθηματικός και ο κοινωνικός τομέας αναπτύσσονται αποτελεσματικά και παράλληλα. Η ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας στην ομάδα πραγματοποιείται με μεθοδικότητα, με σκοπό το παιδί να συμμετέχει ενεργά το μεγαλύτερο χρόνο. Ταυτόχρονα, όλοι οι μαθητές ενεργοποιούνται και εξηγώντας τον δικό τους τρόπο σκέψης ο ένας στον άλλο ή συγκεκριμένες έννοιες του κειμένου, μαθαίνουν να κατανοούν καλύτερα και οι ίδιοι.

Επιπρόσθετα, τα άτομα που είναι μέλη μιας μικτής ομάδας, μαθαίνουν να αποδέχονται όλα τα μέλη της ομάδας με ισότιμο τρόπο και αναλαμβάνουν από κοινού την ευθύνη για τα αποτελέσματα της ομαδικής εργασίας. Ως αποτέλεσμα αποκτούν θετική αυτοεικόνα, αναπτύσσουν θετική στάση έναντι των σχολικών εργασιών και του σχολικού

περιβάλλοντος, συμμετέχουν ενεργά και αισθάνονται υπεύθυνοι για τη γνώση τους. Μαθαίνουν επίσης να δέχονται και να επικρίνουν, να αναγνωρίζουν λάθη και παραλείψεις, να αναθεωρούν αβάσιμες και ατεκμηριώτες θέσεις με τρόπο που να οδηγούνται σε συναισθηματική και νοητική ωρίμανση. «Η ανάληψη ευθυνών και η εκτέλεση καθηκόντων συνεπάγεται την κατοχύρωση των δικαιωμάτων συμμετοχής, αποδοχής και συνυπευθυνότητας στην επιτυχία» (Κουτσελίνη και Θεοφιλίδης, 1998, σ. 119).

Η συνεργατική διδασκαλία έχει θετικές επιδράσεις στη μάθηση και στην ανάπτυξη που συντελούνται μέσα από το είδος και τη συχνότητα της γλωσσικής επικοινωνίας που αναπτύσσουν οι μαθητές στην ομάδα. Σύμφωνα με έρευνες (Gillies & Ashman, 2000. Kuntz et al., 2001) είναι ιδιαίτερα θετικά τα αποτελέσματα της συνεργατικής μάθησης σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και σε μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ο Ματσαγγούρας (2008, σ. 59) αναφέρει ότι «σημαντικό στοιχείο της γλωσσικής ανάπτυξης είναι η ικανότητα που αποκτά το άτομο, μέσα από την ισότιμη γλωσσική επικοινωνία σε ποικίλες περιστάσεις, να προσαρμόζει το περιεχόμενο και τη μορφή του λόγου στα δεδομένα του επικοινωνιακού συγκείμενου».

Όσο αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, οι μαθητές σέβονται ο ένας τη γνώμη του άλλου, αποδέχονται και εκτιμούν τη συμβολή των άλλων στα θετικά αποτελέσματα και στη βελτίωση των δικών τους δυνατοτήτων. Αποδέχονται την διαφορετικότητα των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζονται για κάποιο συγκεκριμένο σκοπό και αποκτούν επικοινωνιακές δεξιότητες.

Η συνεργατική μάθηση με το πέρασμα των χρόνων και τις νεότερες απαιτήσεις συνδυάστηκε με τις ΤΠΕ. Οι ΤΠΕ χρησιμοποιήθηκαν ως υποστηρικτικό μέσο για τις ομάδες μαθητών ώστε να ανακαλύψουν γνώσεις από πολλαπλές πηγές πληροφοριών με κριτική ματιά.

2.1.2 Συνεργατική μάθηση υποστηριζόμενη από υπολογιστή (CSCL)

Η *συνεργατική μάθηση υποστηριζόμενη από υπολογιστή (Computer-supported collaborative learning – CSCL)* και η *συλλογική εργασία υποστηριζόμενη από υπολογιστή (Computer-supported collaborative work – CSCW)* είναι δύο όροι που αναφέρονται στις διαδικασίες συνεργατικής μάθησης με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. (Σολωμονίδου, 2002).

Σύμφωνα με τους Dillenbourg & Fisher (2007) η συνεργατική μάθηση καθεαυτή δεν είναι αποτελεσματική αφού οι παραγωγικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις συχνά δεν εμφανίζονται αυθόρμητα. Ως εκ τούτου, τα περιβάλλοντα CSCL πρέπει σκόπιμα να σχεδιαστούν για να προκαλούν αλληλεπιδράσεις που παράγουν θετικά μαθησιακά

αποτελέσματα. Τα περιβάλλοντα CSCL ενδέχεται να προκαλέσουν συγκεκριμένες αλληλεπιδράσεις εάν α) τοποθετηθούν οι μαθητές σε μια κατάσταση στην οποία πρέπει να συμμετάσχουν για την οικοδόμηση μιας κοινής κατανόησης β) επιλέγοντας μια δραστηριότητα που θα διαμορφώσει τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές προτρέποντας άμεσα συγκεκριμένους τύπους λέξεων και γ) χρησιμοποιώντας ημιδομημένες διεπαφές, δομώντας τη συνεργασία μέσω σεναρίων, και αντανακλώντας αυτές στα μέλη της ομάδας. Τα σενάρια δεν περιλαμβάνουν απλώς συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες (εξηγώντας ένα φαινόμενο στη μάθηση) αλλά και μεμονωμένες δραστηριότητες (ανάγνωση εγγράφων, ανακλαστική γραφή κλπ.) καθώς και συλλογικές δραστηριότητες (π.χ. παρουσίαση από τον δάσκαλο, ενημέρωση σε ολόκληρη την τάξη). Η υλοποίηση των παραπάνω διαδικασιών σε διαφορετικά επίπεδα θα υποστηρίζεται όλο και περισσότερο από έξυπνες τεχνολογίες (Dönmez et al., 2005).

Η συνεργατική μάθηση με τη βοήθεια του υπολογιστή είναι μια μέθοδος που βασίζεται σε πολλούς μαθητές που εργάζονται στον ίδιο σταθμό εργασίας ή σε ομάδες μαθητών ή σε μαθητές που εργάζονται μεμονωμένα και εξ' αποστάσεως μέσω Διαδικτύου. Με αυτό τον τρόπο, δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές για ανταλλαγή πληροφοριών και ιδεών, πρόσβαση σε ποικίλα έγγραφα και αρχεία, σε πηγές πληροφοριών, και επίλυση ομαδικών προβλημάτων (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Γιατί η χρήση του υπολογιστή ταιριάζει με τη Συνεργατική Μάθηση; Ο υπολογιστής είναι ένα εργαλείο με πολλές λειτουργίες και δυνατότητες, όπως η συγκέντρωση, η επεξεργασία, η ταξινόμηση, η παρουσίαση και η διακίνηση πληροφοριών, που τον καθιστούν μοναδικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού και των μαθητών κατά τη διαδικασία της συνεργατικής μάθησης.

Ήδη από το 1984 υπήρξαν έρευνες που συμμαρρίζονται την άποψη περί πλεονεκτημάτων της συνεργατικής μάθησης υποστηριζόμενη από υπολογιστή μέχρι σήμερα. Παρακάτω παρατίθενται χρονικά οι πιο βασικές:

Ο Webb (1984) διαπίστωσε ότι η εργασία με υπολογιστές είναι ένα ιδανικό περιβάλλον για την προώθηση της συνεργασίας εντός της ομάδας και την αποτροπή του διαμοιρασμού της εργασίας.

Ο Fisher (1984) επεσήμανε ότι οι υπολογιστές ενισχύουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών, καθώς τοποθετούν τους μαθητές σε ένα πιο συνεργατικό περιβάλλον αφού πρέπει να δουλέψουν μαζί για την επίλυση προβλημάτων στον υπολογιστή.

Οι Mevarech, Stern, and Levita (1987) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι μαθητές που εργάζονταν σε ζευγάρια στον υπολογιστή βελτίωσαν την κοινωνική τους σχέση ως προς το ζευγάρι τους, αλλά όχι ως προς τα άλλα μέλη της τάξης, τονίζοντας ότι είναι δυνατόν να αναπτυχθούν φιλίες με την ομαδική εργασία σε υπολογιστή.

Μετά τη διεξαγωγή έρευνας σχετικά με τη Συνεργατική Μάθηση με υπολογιστή, οι Johnson, Johnson and Stanne (1995) κατέληξαν στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Η συνεργατική μάθηση με τη βοήθεια του υπολογιστή δύναται να αυξήσει την ποσότητα και την ποιότητα καθημερινών επιτευγμάτων, να βελτιώσει την ικανότητα τεκμηριωμένης μάθησης και να βελτιώσει την ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για την επίλυση προβλημάτων.
- Διάλογοι επικεντρωμένοι στο συγκεκριμένο θέμα.
- Οι συνεργατικές ομάδες ήταν πιο γρήγορες και πιο ακριβείς από τις μεμονωμένες και ανταγωνιστικές ομάδες.
- Οι μαθητές ζητούσαν λιγότερη βοήθεια από τον εκπαιδευτικό.

Η συνεργατική μάθηση έχει αποκτήσει μια νέα διάσταση με την ευρεία χρήση των Τ.Π.Ε. (McCafferty, Jacobs & Dasilva Iddings, 2006). Οι ΤΠΕ παρέχουν πολλές εφαρμογές στην διδακτική διαδικασία για τον συντονισμό της ομαδικής εργασίας, εργαλεία για την καταγραφή της προόδου των μαθητών και την αναγκαία ανατροφοδότηση, καθώς και βοήθεια για εύρεση λύσεων και πρακτικών (Ezekoka & Gertrude, 2014).

Η συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία απόκτησης γνώσεων βελτιώνεται, ειδικά για «αθόρυβους» μαθητές, οι οποίοι μπορούν να εκφραστούν με λιγότερο παραδοσιακούς τρόπους (όπως το βίντεο), μειώνοντας έτσι το άγχος τους (Ezekoka & Gertrude, 2014). Αυτή η αλληλεπίδραση κάνει την CSCL διαφορετική από την ηλεκτρονική μάθηση στην οποία ψηφιοποιούνται τα μαθήματα και παραδίδονται στους μαθητές για να περιοριστεί η συμμετοχή και τα κόστη των εκπαιδευτικών (Arkilic, Peker & Uyar, 2012).

Το συνεργατικό υπολογιστικό περιβάλλον στοχεύει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας. Η CSCL διευκολύνει την ανταλλαγή ιδεών, την ανάπτυξη συνεργατικών δεξιοτήτων, την επίλυση προβλημάτων καθώς και την ανακάλυψη αναποτελεσματικών μεθόδων και παρανοήσεων (Τζιμογιάννης, 2017).

Η εμπλοκή του υπολογιστή με τη συνεργατική μάθηση στη διδακτική πρακτική, μπορεί να προωθήσει την ανάπτυξη δεξιοτήτων γραπτής έκφρασης. Καλύτερους συγγραφείς σίγουρα δεν μπορεί να δημιουργήσει από μόνος του ο επεξεργαστής κειμένου αλλά βοηθά στη μείωση του φυσικού φόρτου γραφής και παρέχει ευκαιρίες αναθεώρησης του κειμένου. «Σε μια τάξη που εργάζεται ομαδικά και συνεργατικά, τα μέλη της ομάδας ανταλλάσσουν απόψεις για το θέμα που έχουν να αναπτύξουν, διαμορφώνοντας έτσι μια πιο σφαιρική αντίληψη για αυτό, το γράφουν στον επεξεργαστή κειμένου, το τυπώνουν, το ξαναμελετούν, κάνουν τις παρατηρήσεις τους και το τελικό αποτέλεσμα είναι σίγουρα πολύ πιο καλό από το αρχικό» (Αλεξοπούλου, 2017). Με αυτό τον τρόπο, σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο, το γράψιμο στο τετράδιο, έχουμε μια αποτελεσματική βελτίωση στις γλωσσικές δεξιότητες. Το γράψιμο στο χαρτί γίνεται μια φορά, δηλαδή είναι ταυτόχρονα και το τελικό αποτέλεσμα, επειδή είναι αδύνατο να τροποποιηθεί το χειρόγραφο κείμενο, διότι δεν είναι εύκολη η γραφή εκ νέου όλου του κειμένου ενσωματώνοντας νέες ιδέες, τροποποιήσεις και βελτιώσεις (Αλεξοπούλου, 2017).

Από τα προαναφερόμενα, γίνεται σαφές ότι οι Νέες Τεχνολογίες χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη ως εργαλείο μάθησης και είναι σημαντικό να υπάρχει συνδυασμός μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, συνεργατικών περιβαλλόντων και ανοικτού τύπου εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ιδιαίτερα, εάν οι συνεργατικές δραστηριότητες είναι διαφορετικές ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τότε οδηγούμαστε στην ενεργητική συμμετοχή και σε μια άλλη μέθοδος διδασκαλίας που ονομάζεται διαφοροποιημένη.

2.2 Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ΤΠΕ

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία (differentiated instruction) γεννήθηκε από το γεγονός ότι κάθε τάξη είναι ανομοιογενής όσον αφορά το κοινωνικό, οικονομικό, γνωστικό και πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που την υιοθετούν επιλέγουν, μέσα από την πληθώρα των διαθέσιμων μέσων, τα καταλληλότερα «εργαλεία» για κάθε τύπο μαθητή ώστε να φτάσουν όλοι οι μαθητές στο ίδιο αποτέλεσμα. Κάθε μαθητής ερχόμενος στην τάξη φέρει στη φαρέτρα του τις δικές του εμπειρίες, τα δικά του βιώματα, ενδιαφέροντα και κλίσεις. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίσει την ανομοιογένεια, να σεβαστεί τη διαφορετικότητα, το προσωπικό στυλ μάθησης και να εφαρμόσει πρακτικές και μεθόδους που θα κάνουν τη διδασκαλία του χρήσιμη και αποτελεσματική για όλους τους μαθητές του.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας βασίζεται στις θεωρίες του Piaget και του Vygotsky δηλαδή στη θεώρηση ότι η γνώση οικοδομείται πάνω στις προϋπάρχουσες γνώσεις και εξελίσσεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση. Πρωτοεμφανίστηκε στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1970 και δόθηκαν ποικίλοι ορισμοί. Παρακάτω γίνεται χρονολογική παράθεση ορισμένων από αυτούς.

Αρχικά, ο Bearne (1996) υποστήριξε ότι πρόκειται για μια εκπαιδευτική προσέγγιση στην οποία τα διδακτικά αντικείμενα, οι μέθοδοι και οι δραστηριότητες σχεδιάζονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών. Δεν πρόκειται για εξατομικευμένη διδασκαλία και η ύλη δεν απλοποιείται για τους πιο αδύνατους μαθητές (Κουτσελίνη & Περσιάνης, 2000). Τα αποτελέσματα της εργασίας όλων των μαθητών είναι τα ίδια.

Η Tomlinson (2003) θεωρεί ότι διαφοροποίηση είναι η αλλαγή της μαθησιακής διαδικασίας ώστε να αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις και ενέργειες που ανταποκρίνονται στις διαφορές ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ των μαθητών. Η Κουτσελίνη (2008) επισημαίνει ότι η διαφοροποίηση είναι μια πρακτική διδασκαλίας στην οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ποικίλα κριτήρια, μέσα και διαδικασίες για να διδάξουν διαφορετικούς μαθητές, με διαφορετικές ανάγκες, οι οποίοι συνυπάρχουν σε μια τάξη άλλα είναι διαφοροποιημένες προσωπικότητες.

Τέλος, για τον Θεοφιλίδη (2009), ο όρος *διαφοροποίηση* υποδηλώνει έναν τρόπο σκέψης και μια ποιοτική διδασκαλία σχεδιασμένη να μεγιστοποιεί τις δυνατότητες μάθησης για όλους τους μαθητές.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω ορισμούς, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι βασικές αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Καρατζά, 2017) είναι:

- Η ευελιξία: Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αξιοποιεί το υλικό, τις στρατηγικές μάθησης, το χρόνο και την αξιολόγηση με ευέλικτο τρόπο ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τα μαθησιακά προφίλ και το βαθμό ετοιμότητας κάθε μαθητή.
- Η προσαρμογή στις μαθησιακές εμπειρίες, το βαθμό ετοιμότητας του μαθητή, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό προφίλ του.
- Η εστίαση και η έμφαση στις δυνατότητες του κάθε μαθητή.
- Η αποδοχή της διαφορετικότητας και ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων βασισμένων σε αυτή.

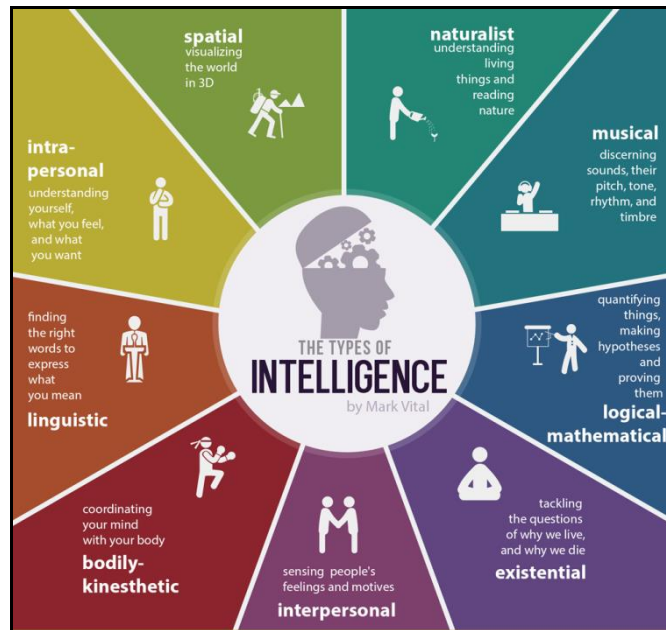
Τα χαρακτηριστικά μιας αίθουσας που υλοποιείται διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι η πληθώρα επιλογών, από δραστηριότητες κλιμακούμενης δυσκολίας και από πολλαπλές δραστηριότητες που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών. Οι αίθουσες αυτές αποτελούν ένα ιδιαίτερα απαιτητικό μαθησιακό περιβάλλον που ανταποκρίνεται στα ποικίλα ενδιαφέροντα των παιδιών, στα ποικίλα στίλ μάθησης και στη διαφορετικότητα.⁷ Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων, κάθε παιδί αποκτά μια διαφορετική εμπειρία λόγω της μοναδικότητάς τους, των διαφορετικών ικανοτήτων, ενδιαφερόντων και συναισθημάτων, της διάθεσης καθώς και της πρότερης εμπειρίας του.

Κατά τη διάρκεια μιας ενιαίας διδασκαλίας ή κατά τη διάρκεια μιας κοινής δραστηριότητας, κάθε παιδί έχει μια εξατομικευμένη εμπειρία εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς του, των δεξιοτήτων του, των ενδιαφερόντων του, της διάθεσης και των συναισθημάτων του αλλά και εξαιτίας της πρότερης εμπειρίας του.

Ο εκπαιδευτικός που θα εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία πρέπει να προετοιμαστεί κατάλληλα. Το στάδιο της προετοιμασίας περιλαμβάνει: Να γνωρίζει καλά τους μαθητές δηλαδή να γνωρίζει τη βιογραφία κάθε μαθητή και του τμήματος συνολικά, να είναι ενήμερος για το επίπεδο των πρότερων γνώσεών τους, να υπάρχουν ξεκάθαροι σκοποί για τη διδασκαλία, να επισημάνει προαπαιτούμενες γνώσεις για το νέο αντικείμενο και να ετοιμάσει ιεραρχημένες δραστηριότητες ανάλογα με τα διαφορετικά επίπεδα των μαθητών.

Η υιοθέτηση συνεργατικών πρακτικών με διαφοροποιημένη διδασκαλία, βρίσκει ανταπόκριση και στη θεωρία του Howard Gardner, ο οποίος έκανε λόγο για την «πολλαπλότητα και την πολυμορφία της ανθρώπινης νοημοσύνης και τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης που αντιστοιχούν σε κάθε μία από αυτές τις μορφές» (Fragaki et al., 2009).

⁷Πηγή:http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/poiotita_didaskalias_mathisis/parousiaseis/diaforopoiisi_didaskalias_mathisis_paranoiseis.pdf (20/7/2019)



Εικόνα 2. Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Gardner) - Πηγή: <http://socialpolicy.gr>

Από όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε ότι η έννοια της διαφοροποίησης περιλαμβάνει διαφοροποιημένους τρόπους διδακτικής προσέγγισης που βοηθούν τον κάθε μαθητή, με κατάλληλη καθοδήγηση και τα κατάλληλα μέσα, να κατακτήσει τους στόχους διδασκαλίας σύμφωνα με το δικό του ρυθμό, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές του.

Ποια είναι όμως η συμβολή των ΤΠΕ στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας; Τα τεχνολογικά μέσα έχουν ως βασικά χαρακτηριστικά την πολυμεσικότητα, την διαδραστικότητα, την ελκυστικότητα και υποστηρίζουν τον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα με το προφίλ του μαθητή, τον βαθμό ετοιμότητας και τα ενδιαφέροντα των μαθητών μιας τάξης. Είναι εύκολα προσβάσιμα και δίνουν τη δυνατότητα διαφοροποίησης του περιεχομένου, των υλικών, των δραστηριοτήτων, των τρόπων αξιολόγησης και των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης (Smith & Throne, 2007).

Ωστόσο, πρέπει να τονιστεί ότι οι ΤΠΕ δεν αποτελούν από μόνες τους μια στρατηγική διαφοροποίησης. Απλά δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει ένα διαφοροποιημένο περιβάλλον μάθησης. Άρα ο εκπαιδευτικός με την κατάλληλη επιλογή των μέσων, τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας του, κάνει τη διδασκαλία του διαφοροποιημένη. Είναι αξιοσημείωτο, βέβαια, ότι όταν πρόκειται για πολυπληθείς τάξεις μαθητών η διαφοροποίηση είναι πολύ δύσκολη έως ανέφικτη και γενικά η διαφοροποίηση για τον εκπαιδευτικό είναι ένα σημαντικό φορτίο.

2.3 Εξατομικευμένη μάθηση

Η συχνά αδιάκριτη χρήση (ή και η ταύτιση) των όρων της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της εξατομικευμένης μάθησης έχει οδηγήσει σε παρανοήσεις, γι αυτό παρακάτω γίνεται η αποσαφήνιση του όρου *εξατομικευμένη μάθηση* και η σύγκριση μεταξύ τους.

Ο όρος *εξατομικευμένη μάθηση* (*personalized learning*) αναφέρεται στη μάθηση που ικανοποιεί τις ατομικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αφού λάβει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, χαρίσματα, ταλέντα, δεξιότητες, κλίσεις και επιθυμίες τους.⁸

Ο κύριος στόχος της εξατομικευμένης μάθησης είναι οι μαθητές να συμμετέχουν πιο ενεργά και παραγωγικά σε διαδικασίες που θα αναπτύξουν τις ικανότητές τους και θα συμβάλλουν στην επιτυχία του. Το μοντέλο της Εξατομικευμένης Μάθησης έχει ως κύρια χαρακτηριστικά:

- Προσωπική επαφή και αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητή,
- Δίνει έμφαση σε διαφορετικά στυλ μάθησης,
- Ενεργητική συμμετοχή του μαθητή,
- Δίνει έμφαση στην εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία,
- Ολιγομελή τμήματα,
- Πρόσβαση σε ψηφιακά μέσα,
- Ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης,
- Προγράμματα επιμόρφωσης για γονείς και εκπαιδευτικούς και
- Στοχευμένες επιλογές από το αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων.

Η εξατομικευμένη μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία έχουν πολλά κοινά γι αυτό πολλές φορές συγχέονται. Και στις δυο περιπτώσεις, αν ο διδάσκων υιοθετήσει μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, η γνώση οικοδομείται, ο εκπαιδευτικός είναι καθοδηγητής της γνώσης μέχρι να την ανακαλύψει ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πολλές διαφορετικές δραστηριότητες και μέσα, αποδέχεται τη διαφορετικότητα και διαμορφώνει τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες, τις κλίσεις και τις δυνατότητες των μαθητών του.

⁸Πηγή:<https://economu.wordpress.com/%CE%B5%CE%BE%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%85%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7-personalized-learning/> (20/7/2019)

Η βασική τους διάκριση είναι ότι η εξατομικευμένη μάθηση είναι μέθοδος μάθησης (learning) ενώ η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μέθοδος διδασκαλίας (instruction). Η διδασκαλία είναι κατά κανόνα δασκαλοκεντρική προσέγγιση ενώ η μάθηση μαθητοκεντρική.

Είναι σαφές ότι ο εκπαιδευτικός θα οργανώσει και θα σχεδιάσει μια σύγχρονη προσέγγιση της διδασκαλίας σε συνδυασμό με τις ΤΠΕ αφού πρώτα έχει μελετήσει τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών και τις εγκυκλίους με τις κατευθυντήριες οδηγίες που ανακοινώνει κάθε χρόνο το Υπουργείο Παιδείας ανά μάθημα. Οπότε το επόμενο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τα μαθήματα της Γλώσσας και της Πληροφορικής που αποτελούν αντικείμενο της παρούσης έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών για Γλώσσα και Πληροφορική

Τα μαθήματα της Πληροφορικής και της Νεοελληνικής Γλώσσας αποτελούν το αντικείμενο διδασκαλίας της παρούσης έρευνας και σχετίζονται με τους μαθησιακούς της στόχους. Γι αυτό κρίνεται σκόπιμη η ανάλυση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) που έχουν δημοσιευτεί από το Υπουργείο Παιδείας, το 2003 και το 2011, για τα δυο προαναφερθέντα μαθήματα. Επιπλέον, παρουσιάζονται και ερμηνεύονται οι Οδηγίες διδασκαλίας για τη Γλώσσα και την Πληροφορική κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς που πραγματοποιήθηκε η έρευνα (2017-2018). Με γνώμονα το πλαίσιο που προτείνει το Υπουργείο Παιδείας προσαρμόστηκαν οι μέθοδοι, οι ενέργειες και οι δραστηριότητες κατά τη συγκεκριμένη έρευνα προκειμένου να επιτευχθούν όλοι οι μαθησιακοί στόχοι και για τα δύο μαθήματα.

3.1 ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο (2003)

Με την είσοδο στη ψηφιακή εποχή, το Υπουργείο Παιδείας το 2003 ανέλαβε πρωτοβουλίες για να αναμορφώσει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου οπότε δημοσιεύτηκε το νέο ΔΕΠΠΣ και το νέο ΑΠΣ για κάθε μάθημα. Ο στόχος ήταν να δημιουργηθεί ένα «νέο σχολείο», ανοιχτό στην κοινωνία, το οποίο θα είναι σε θέση να αφουγκραστεί τα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνίας και να επιδιώκει την αυτονομία των μαθητών και την εμπλοκή τους σε τρέχοντα σημερινά ζητήματα (κοινωνικά, πολιτικά, περιβαλλοντικά, παγκόσμια).

Οι ιθύνοντες προσπάθησαν να εντάξουν τις ΤΠΕ στα νέα προγράμματα σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν κριτική επίγνωση, να κατακτήσουν πολλαπλούς γραμματισμούς, να αξιολογούν και να παράγουν προφορικό και γραπτό ηλεκτρονικό λόγο πολυτροπικού περιεχομένου στα οποία «τα άλλα σημειωτικά μέσα (εικόνα, ήχος, κίνηση), από συνοδευτικοί και επεξηγηματικοί άξονες του “πραγματικού θέματος” καθίστανται ισότιμοι και ισάξιοι» (Κουτσογιάννης, 2010).

Παρόλα αυτά, η χρήση των ΤΠΕ στον τομέα της Γλώσσας είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Υπάρχει μόνο μια αναφορά, «Ο μαθητής ανιχνεύει σε ξενόγλωσσες ιστοσελίδες του Διαδικτύου λέξεις ή φράσεις που έχουν ελληνική ρίζα (ΔΕΠΠΣ, 2003)».

Αναλύοντας τα Προγράμματα Σπουδών του 2003 συμπεραίνουμε ότι προάγουν το δομιστικό πρότυπο, το οποίο εμμένει στη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού ως απομονωμένων αντικειμένων και όχι μέσα σε κειμενικά πλαίσια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να οδηγεί τους μαθητές στη μηχανική απομνημόνευση και όχι στην κριτική σκέψη.

Στο Γυμνάσιο, σε επίπεδο παραγωγής λόγου, προωθείται η άσκηση στην περιγραφή, αφήγηση και επιχειρηματολογία χωρίς όμως την χρησιμοποίηση αυθεντικών κειμένων που να αντανακλούν σε αυθεντικές επικοινωνιακές περιστάσεις (Κουτσανδρέας, 2011). Τα είδη κειμένων εμφανίζονται σε σταθερή μορφή, δεν συνδέονται με το κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο που τα διαμόρφωσε, δεν αλλάζουν και ούτε μεταβάλλουν το ρόλο των κοινωνικών πρωταγωνιστών τους (Κουτσογιάννης, 2010).

Την ίδια περίοδο, οι Οδηγίες για τη Διδασκαλία των Φιλολογικών Μαθημάτων που προτείνονται για το Γυμνάσιο παραπέμπουν στα κλειστά προγράμματα σπουδών, εξαιτίας (Κουτσανδρέας, 2011):

- των προσχεδιασμένων και δεσμευτικού χαρακτήρα σκοπών, περιεχομένων, διδακτικής μεθοδολογίας και αξιολόγησης, χωρίς τη συμμετοχή άλλων φορέων,
- της προσκόλλησης στη διδακτέα ύλη και της γραμμικής διεκπεραίωσης μέσω μιας αθροιστικού τύπου λογικής, μέσα στα στενά όρια της τάξης και σε αυστηρά καθορισμένο χρονικό διάστημα,
- της ρητής και αυστηρής μεθοδολογίας που πρέπει να ακολουθηθεί από τον εκπαιδευτικό χωρίς τη δυνατότητα να προσαρμόσει τη διδασκαλία στις μαθησιακές ανάγκες, να πάρει πρωτοβουλίες και να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του, ενώ κατά την αξιολόγηση δεν ανατρέπεται η λογική της συγγραφής από τους μαθητές ενός κειμένου «εκθεσιακού τύπου», και
- των συνεχών εξεταστικών δοκιμασιών για τον προβιβασμό του μαθητή στην επόμενη σχολική βαθμίδα, χωρίς να προωθείται η αυτοαξιολόγηση, η ανατροφοδότηση, η αξιολόγηση της βελτίωσης και προόδου του μαθητή, η οργάνωση εργασιών αξιολόγησης τύπου (e-)portfolio.

Στο πλαίσιο αυτό αρχικά δημιουργήθηκαν λογισμικά συμπεριφοριστικού τύπου και αξιοποιήθηκε ο υπολογιστής για συγγραφή κειμένων και επικοινωνία, κυρίως με την χρήση του Επεξεργαστή Κειμένου που διευκολύνει τη διόρθωση της δομής και της ορθογραφίας του κειμένου.

«(Ο μαθητής) βελτιώνει την οργάνωση του κειμένου, ξαναγράφει τμήμα του κυρίου μέρους, έναν άλλο επίλογο κ.λπ. Διορθώνει το κείμενό του με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή» (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Το Διαδίκτυο χρησιμοποιείται ως εργαλείο συγκέντρωσης πληροφοριών και πολυτροπικού υλικού και ως μέσο για την ηλεκτρονική επικοινωνία των μαθητών, την ανταλλαγή και το διαμοιρασμό υλικού καθώς και τη δημοσίευση των κειμένων τους. Όμως, ακόμη κι όταν αξιοποιούνται αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα από το Διαδίκτυο σε μορφή ιστοσελίδας, οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες επιφανειακής κατανόησης του περιεχομένου του κειμένου ή γραμμικής ανάγνωσής του (Κουτσανδρέας, 2011). Ακόμα και στην περίπτωση που παράγουν λόγο σε ηλεκτρονικό περιβάλλον, οι μαθητές δημιουργούν κείμενα που προορίζονται για εκτύπωση και έχουν σταθερή και στατική μορφή, καθώς δεν έχουν εμπεδώσει την έννοια της ρευστότητας του ηλεκτρονικού κειμένου.

Στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ του 2003, παρά τις καλές προθέσεις, μόνο οι διαθεματικές εργασίες επιτρέπουν περιθώρια πρωτοβουλίας, αυτενέργειας, αυτονομίας και εκδήλωσης δημιουργικής διάθεσης στους μαθητές, καθώς οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως χώρος καλλιέργειας των δεξιοτήτων του νέου γραμματισμού. Οι μαθητές αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται, παράγουν αυθεντικά κείμενα, σε επίσης αυθεντικό επικοινωνιακό πλαίσιο με την αξιοποίηση πολυτροπικών ή και υπερμεσικών στοιχείων και δημοσιεύουν το τελικό προϊόν στο Διαδίκτυο. Η διεκπεραίωση όμως τέτοιων εργασιών είναι προαιρετική και αφήνεται στο φιλότιμο του εκπαιδευτικού.

3.2. Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (2011)

Το 2011 συντάσσονται τα νέα Προγράμματα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (ενώ οι αρχές των ΔΕΠΠΣ του 2003 δεν αναιρούνται) και προωθείται ένα άνοιγμα στην Τεχνολογία με μεγαλύτερη τόλμη απ' ό,τι είχε προηγηθεί και με την παραδοχή ότι το σχολείο προωθούσε έως τώρα έναν στείο τρόπο προσέγγισης των γλωσσικών μαθημάτων. Στο προηγούμενο εγχείρημα συνέβαλε παράλληλα και η εξέλιξη των ΤΠΕ.

Στον παρακάτω πίνακα απεικονίζεται η ερμηνεία του ΑΠΣ (2011) όσον αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στα πλαίσια του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας:

ΕΛΛΑΔΑ Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Γλωσσικό Μάθημα	ΤΠΕ
Γνώσεις για τον κόσμο, στάσεις, αξίες, πρότυπα	<ul style="list-style-type: none"> - καλλιέργεια της ιδιότητας του δημοκρατικού πολίτη - αποδοχή ετερότητας / διαφορετικότητας - καλλιέργεια πολιτισμικής / διαπολιτισμικής συνείδησης 	<p>Εκπόνηση διαθεματικών εργασιών / project και αξιοποίηση των ΤΠΕ ως:</p> <ul style="list-style-type: none"> - πηγή άντλησης υλικού - περιβάλλον επαφής και αλληλεπίδρασης - μέσο πρακτικής γραμματισμού
Γνώσεις για τη γλώσσα	<ul style="list-style-type: none"> - μελέτη της δομής της γλώσσας με έμφαση στη μορφολογία και τη σύνταξη - μελέτη των κειμενικών ειδών με έμφαση στις συμβάσεις τους) - ενσωμάτωση στοιχείων πολυτροπικότητας 	<ul style="list-style-type: none"> - ο υπολογιστής ως δάσκαλος (tutorial) και ως περιβάλλον προσομοίωσης της πραγματικότητας (simulation) με έμφαση σε ασκήσεις γραμματικής, ορθογραφίας, στίξης, συντακτικού - ο υπολογιστής ως ανοιχτό διερευνητικό περιβάλλον μάθησης με έμφαση στη διδασκαλία του λεξιλογίου και των κειμενικών ειδών (αξιοποίηση των ηλεκτρονικών λεξικών της διαδικτυακής Πύλης για την Ελληνική Γλώσσα www.greek-language.gr)
Σημείωση / γλώσσα	<ul style="list-style-type: none"> - γλώσσα ως δομή - γλώσσα ως μέσο και ως σύστημα επικοινωνίας - γλώσσα ως σύστημα κειμενικών ειδών - γλώσσα ως μέρος της σημείωσης εν γένει και ενσωμάτωση πολυτροπικότητας 	<ul style="list-style-type: none"> - μέσο επικοινωνίας και διεπαφής - ως πηγή άντλησης νέων κειμενικών ειδών (χωρίς περαιτέρω ανάλυση της νέας κειμενικότητας) - επιφανειακή ανάλυση της οργάνωσης των πολυτροπικών στοιχείων - καλλιέργεια δεξιοτήτων άντλησης υλικού, οργάνωσης, παραγωγής και δημοσίευσης ενός project
Διδακτικές πρακτικές	<ul style="list-style-type: none"> - ορατές και αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές (αντλήσεις που συνδέονται με το παραδοσιακό μοντέλο και τη νέα παιδαγωγική αντίστοιχα) - συμμόρφωση στις απαιτήσεις της διδακτέας ύλης - περιορισμένη αξιοποίηση των διαθεματικών εργασιών - περιορισμός ως προς το χώρο και τον χρόνο - γραμμική πορεία του μαθήματος 	<p>Για τη διεκπεραίωση διαθεματικών εργασιών αξιοποιούνται:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ως πηγή άντλησης υλικού - ως περιβάλλον εργασίας - ως μέσο για συνεργασία - ως μέσο επέκτασης του σχολικού χωροχρόνου

	- αθροιστική λογική της παρεχόμενης γνώσης	
Ταυτότητες / Λόγοι κοινωνικών πρωταγωνιστών	Μαθητής: - συμμορφωμένος στη λογική της διδακτέας ύλης - έτοιμος να επιλύει πολλαπλές ασκήσεις δομικού τύπου - ελάχιστα έως ανύπαρκτα περιθώρια αυτονομίας, πρωτοβουλίας, συνεργασίας Εκπαιδευτικός: - καλός γνώστης των γλωσσικών δομών - με περιορισμένη αυτονομία, δημιουργικότητα και πρωτοβουλία	Για τη διεκπεραίωση διαθεματικών εργασιών αξιοποιούνται: - ως μέσο για την ενίσχυση της αυτονομίας, της πρωτοβουλίας, της ανάπτυξης της συνεργασίας και της δημιουργικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών - ως μέσο για την ανατροπή της λογικής της διδακτέας ύλης και του περιορισμού χρόνου και χώρου
Αξιολόγηση	- προφορικές και γραπτές εξετάσεις - διαγωνίσματα και τεστ - προαγωγικές εξετάσεις στο τέλος κάθε σχολικού έτους (Γυμνάσιο – Λύκειο) - εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Γ' Λυκείου) - απουσία οποιασδήποτε προοδευτικής αξιολόγησης τύπου αυταξιολόγησης, portfolio κλπ.	- δεν υπάρχει σύνδεση των δεξιοτήτων στις ΤΠΕ με την αξιολόγηση
Γλωσσοδιδασκτικοί Λόγοι	- αναγνωριστικός γραμματισμός - μίξη επικοινωνιακού και κειμενοκεντρικού λόγου - περιφερειακά στοιχεία από το λόγο των Πολυγραμματισμών	
Παρατηρήσεις / Ιδιαιτερότητες	- Κατηγοριοποίηση της ανώτερης δευτεροβάθμιας (Λύκειο) σε γενική και επαγγελματική και σε άλλες υποκατηγορίες - κλειστός χαρακτήρας του προγράμματος (Γυμνάσιο) / οδηγίων (Λύκειο) - γραμμική πορεία του μαθήματος - συγκεκριμένη διδακτέα ύλη και οριοθέτηση του χρόνου - αθροιστική λογική της παρεχόμενης γνώσης - ορατές και αόρατες παιδαγωγικές πρακτικές - περιορισμένη αξιοποίηση των διαθεματικών εργασιών - ενσωμάτωση και αξιοποίηση στοιχείων πολυτροπικότητας - βαθμολόγηση των μαθητών και συνεχείς εξετάσεις - περιορισμένη δυνατότητα μαθητών και εκπαιδευτικών να αναπτύξουν πρωτοβουλία, αυτονομία και δημιουργικότητα - αξιοποίηση των ΤΠΕ για επίλυση ασκήσεων και διόρθωση του γραπτού - αξιοποίηση των ΤΠΕ μέσα στο πλαίσιο εκπόνησης διαθεματικών εργασιών ως μέσο άντλησης υλικού, πρακτικής νέου γραμματισμού, συνεργασίας και διεπαφής	

Εικόνα 3. Ένταξη των ΤΠΕ στη γλωσσική διδασκαλία σύμφωνα με το ΑΠΣ του 2011 για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. (Πηγή: Κουτσανδρέας, 2011)

Το νέο πρόγραμμα σπουδών προωθεί νέες διδακτικές προσεγγίσεις με κέντρο το μαθητή και τη χρήση των νέων μέσων για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας, της αισθητικής καλλιέργειας αλλά και την ενίσχυση της κριτικής σκέψης. Οι

Νέες Τεχνολογίες προτείνεται να είναι αρωγός του εκπαιδευτικού στο έργο του, ώστε να οργανώσει μια διαφοροποιημένη διδασκαλία και να προωθήσει τη διερεύνηση, την πρωτοβουλία και τη διαδραστική αλληλεπίδραση μεταξύ των μέσων αλλά και μεταξύ των μαθητών, ώστε οι τελευταίοι να διαμορφώσουν την ταυτότητα ενός κριτικού και σε εγρήγορση ατόμου, που θα είναι σε θέση να κατανοεί «πώς λειτουργούν οι γλώσσες στα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικοπολιτισμικά και ιδεολογικά τους συμφραζόμενα και αντίστοιχα να αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα των διαδικασιών νοηματοδότησης των λογοτεχνικών κειμένων».

Μερικοί από τους στόχους που τίθενται για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας με την αξιοποίηση της Τεχνολογίας στην πραγμάτευσή του είναι:

- *«Να αποτιμούν κριτικά τους διαφόρους τρόπους γραφής, με βάση τα κοινωνικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία εμφανίζονται.*
- *Να αποκτήσουν το απαραίτητο λεξιλόγιο για τις επικοινωνιακές τους ανάγκες, ώστε να είναι σε θέση να εκφράζουν τα νοήματα που επιθυμούν· να είναι σε θέση να αποτιμούν κριτικά τη διαφοροποίηση στο λεξιλόγιο, όχι μόνο ως απόρροια διαφορετικών σημασιολογικών πεδίων αλλά και ως δείκτη κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων.*
- *Να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες που δίνουν τη δυνατότητα κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου, ώστε να είναι σε θέση να μεταδίδουν γλωσσικά μηνύματα με τρόπο διαφοροποιημένο ανάλογα με την περίσταση επικοινωνίας και το κειμενικό είδος.*
- *Να κατανοήσουν ότι τα κειμενικά είδη και η γλωσσική τους μορφή αποτελούν προϊόντα κοινωνικών παραγόντων και σχέσεων εξουσίας μεταξύ των επικοινωνούντων, δηλαδή ότι μετασχηματίζονται ιστορικά αλλά και συγχρονικά ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες της εκάστοτε κοινότητας αλλά και στη βάση οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών αλλαγών.*
- *Να κατανοήσουν ότι ο λόγος των κειμένων που αναδύονται μέσα από τις τεχνολογίες της πληροφορίας και των πολυμέσων είναι λόγος που διαφέρει ως προς τα χαρακτηριστικά του από τον καθημερινό προφορικό και γραπτό λόγο, ώστε να είναι σε θέση να τον αναγνωρίζουν, να τον αξιολογούν και να τον χρησιμοποιούν.*
- *Να κατανοήσουν ότι εκτός από τα προφορικά και γραπτά κείμενα υφίστανται και υβριδικά κειμενικά είδη, τα οποία χρησιμοποιούνται σε ορισμένες περιπτώσεις καθημερινής επικοινωνίας κυρίως μέσω των ΤΠΕ, ώστε να είναι σε θέση να τα*

αναγνωρίζουν ως τέτοια και να τα χρησιμοποιούν σε αναγνωρίσιμες επικοινωνιακές περιστάσεις ή σε άλλες που αναδύονται.

- Να κατανοήσουν ότι οι ΤΠΕ μέσω των αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων που προσφέρουν, τους δίνουν τη δυνατότητα να γίνουν κοινωνοί και μέτοχοι στο σύγχρονο κόσμο.
- Να κατανοήσουν ότι η γλώσσα κατέχει μεν κεντρική θέση στην πρόσληψη της πραγματικότητας και στην επικοινωνία, αλλά ότι και άλλα σημειωτικά συστήματα όπως οι εικόνες, τα γραφήματα, τα σύμβολα, τα διαγράμματα κι άλλα οπτικά στοιχεία παίζουν κι αυτά σημαντικό ρόλο.
- Να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τα εργαλεία του ιστού δεύτερης γενιάς (web.2.0) ως μια πρακτική του ψηφιακού γραμματισμού, η οποία συνδυάζει τη λεκτική με την οπτική παράμετρο.
- Να κατανοήσουν πως τόσο η κατανόηση όσο και η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου μπορούν να υποστηριχτούν από εργαλεία web 2.0 παρεμβαίνοντας υποβοηθητικά στην καλλιέργεια της Νέας Ελληνικής.
- Να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέγουν το εργαλείο web 2.0 που αυτοί επιθυμούν για να επικοινωνήσουν κι έτσι η γλωσσική διδασκαλία να αποτελέσει μια επικοινωνιακή πράξη. (λ.χ. οι ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες και πλατφόρμες (wikis), οι ιστοσελίδες/τα ιστολόγια (weblogs/blogs), τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (social networking), οι ψηφιακές πλατφόρμες που φιλοξενούν λογισμικά και δραστηριότητες αποτελούν ψηφιακές εφαρμογές χρήσης και διδασκαλίας της γλώσσας).
- Να κατανοήσουν ότι κάθε επικοινωνιακό συμβάν διαμορφώνεται από διάφορους επικοινωνιακούς παράγοντες (σκοπός, πομπός, δέκτης, κοινωνικό πλαίσιο, θεσμοθετημένες κοινωνικές πρακτικές, σχέσεις ισότητας, ανισότητας, αυθεντίας, αλληλεγγύης μεταξύ των συμμετεχόντων, παγιωμένες ή μη γλωσσικές και κειμενικές πρακτικές κτλ.), ώστε να είναι σε θέση να τους ανακαλύπτουν, να τους κατονομάζουν και να εξηγούν το ρόλο τους.
- Να κατανοήσουν ότι η προσέγγιση ενός κειμένου απαιτεί εκ μέρους του αναγνώστη γνώσεις για τον κόσμο (καταστάσεις, κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες, συμβάσεις και αξίες, συμπεριφορές οργανωμένες σε γνωστικά σχήματα), γνώσεις για τη γλώσσα και συγκεκριμένα τους κειμενογλωσσολογικούς μηχανισμούς που καθιστούν το κείμενο μια ενότητα λόγου με επικοινωνιακό, λειτουργικό χαρακτήρα και γνωστικές δεξιότητες για την παρακολούθηση της σκέψης.

- Να κατανοήσουν ότι η παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου αποτελεί μια διαδικασία συνεργατική και δημιουργική, ώστε να είναι σε θέση να επανασχεδιάζουν, να σχολιάζουν και να αξιολογούν τον παραγόμενο λόγο τους.
- Να κατανοήσουν ότι η ανάγνωση και η γραφή είναι κοινωνικοπολιτισμικές και κοινωνιογνωσιακές δραστηριότητες κατασκευής νοήματος και επίλυσης προβλήματος.
- Να κατανοήσουν ότι η αναγνωστική δραστηριότητα είναι διαδικασία ανάλυσης και η παραγωγή διαδικασία σύνθεσης, όμως και οι δύο είναι πλευρές μιας ενιαίας δραστηριότητας, της επικοινωνίας.
- Να κατανοήσουν στην κατεύθυνση ενός πολυτροπικού γραμματισμού τη σχέση οπτικού και λεκτικού γραμματισμού.
- Να κατανοήσουν ότι στο σύγχρονο κόσμο κυρίαρχος τρόπος μάθησης είναι ο διερευνητικός, ώστε να είναι σε θέση να λειτουργούν ως ερευνητές και ερευνήτριες και να αποκτούν πρόσβαση σε πρακτικές γραμματισμού εκτός σχολείου.
- Να κατανοήσουν ότι οι ΤΠΕ αποτελούν φορείς γνώσης και πληροφόρησης, ώστε να προσπαθήσουν να πλοηγούνται σε έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές και να αποκτήσουν δεξιότητες παραγωγής λόγου με τη βοήθεια εφαρμογών της σύγχρονης τεχνολογίας (εργαλεία επικοινωνίας, συνεργασίας, κοινωνικής δικτύωσης, μάθηση μέσω διαδικτύου κτλ.)». (Π.Σ., 2011, σελ. 9 - 12)

Το καταστάλαγμα όλων των παραπάνω είναι ότι στο νέο πρόγραμμα σπουδών του 2011 το Υπουργείο Παιδείας επιχειρεί την ουσιαστική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας σε συνδυασμό με νέες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές. Οι βασικές ικανότητες που πρέπει να αποκτήσει ο μαθητής σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα είναι η διερεύνηση, η κριτική σκέψη, η επαναξιολόγηση, η ανακάλυψη, η κατανόηση πλαισίων, η ανάλυση και η σύνθεση πολυτροπικών κειμένων και η δημιουργική χρήση σύγχρονων εργαλείων και περιβαλλόντων Web 2.0.

3.3 Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο

Οι οδηγίες που στάλθηκαν στα σχολεία για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας το σχολικό έτος 2017-2018 κατά το οποίο διεξήχθη η έρευνα, θεωρούνται ότι είναι συμπληρωματικές στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ των ετών 2003 και 2011 (όπως παρουσιάστηκαν προηγουμένως).

Η εγκύκλιος 164314/Δ2/03-10-2017 συνιστά δύο ώρες συνεχόμενης διδασκαλίας για το μάθημα, ώστε οι μαθητές να υλοποιούν δραστηριότητες κατανόησης και παραγωγής λόγου σε ένα όσο το δυνατόν πιο ρεαλιστικό περιβάλλον και να εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Η ανατροφοδότηση και η αυτοαξιολόγηση του μαθητή στην παραγωγή γραπτών κειμένων μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση των δεξιοτήτων παραγωγής γραπτής έκφρασης και να βοηθήσουν τον μαθητή να αποκτήσει γλωσσική επίγνωση.

«Παρατίθενται ενδεικτικές δραστηριότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου για το Γυμνάσιο και σύμφωνα με τους στόχους που θέτουν τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Νεοελληνικής Γλώσσας (ΦΕΚ/303, τ. β'/13-03-2003, σελ. 3778-3794) αλλά και τις αρχές των Προγραμμάτων Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα (συμπληρωματικών προς τα Ισχύοντα (ΦΕΚ Β' 2334 / 03-10-2011, <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>):

- Διεξαγωγή οργανωμένων συζητήσεων σε επίπεδο ομάδων και ολομέλειας.
- Οργάνωση και διεξαγωγή διττών λόγων.
- Παρουσιάσεις εργασιών με χρήση ηλεκτρονικών μέσων.
- Δραματοποιημένοι διάλογοι.
- Δραματοποιημένες περιστάσεις επικοινωνίας.
- Προσχεδιασμένος προφορικός λόγος.
- Προ-συγγραφικές δραστηριότητες (π.χ. διάγραμμα κειμένου).
- Περιληπτική απόδοση ευρύτερου κειμένου.
- Έκφραση απόψεων, σκέψεων και συναισθημάτων, σύμφωνα με οδηγίες που δίνονται στους/στις μαθητές/τριες σχετικά με την περίσταση επικοινωνίας, τον σκοπό και τους αποδέκτες με βάση δοσμένα κείμενα.
- Συγγραφή διαλόγου μεταξύ δύο ή τριών προσώπων με θέμα, για τον οποίο δίνονται οδηγίες στους/στις μαθητές/τριες σχετικά με την περίσταση επικοινωνίας, τον σκοπό και τα εμπλεκόμενα πρόσωπα.
- Συμπλήρωση κειμένου σε κενά πλαίσια διαλόγου δοσμένης εικονογραφημένης ιστορίας.
- Απόδοση σε συνεχή λόγο ιστορίας που αναπαριστάται σε σειρά εικόνων σε συνάφεια με κείμενο.
- Σύνταξη επιστολής σε οικείο ή επίσημο ύφος, για την οποία δίνονται οδηγίες στους/στις μαθητές/τριες σχετικά με την περίσταση επικοινωνίας, τον σκοπό και τους αποδέκτες.
- Σύνταξη άρθρου (εφημερίδας, περιοδικού και διαδικτύου) με συγκεκριμένο θέμα, σκοπό, αποδέκτες και πλαίσιο επικοινωνίας.

- Σύνταξη κειμένου σε μορφή συνέντευξης, η οποία στοιχειοθετείται με βάση δοσμένο κείμενο και με συγκεκριμένο θέμα.
- Σύνταξη ενημερωτικού φυλλαδίου, το οποίο αξιοποιεί στοιχεία συνεχών ή/και μη συνεχών κειμένων, με συγκεκριμένο θέμα, σκοπό και αποδέκτη.
- Σύνταξη διαφημιστικού κειμένου για την προώθηση προϊόντος ή υπηρεσίας σε συνάφεια με αρχικό κείμενο με συγκεκριμένο πλαίσιο αναφοράς (αποδέκτες, μέσο επικοινωνίας κτλ.).
- Διατύπωση και αιτιολόγηση επιχειρημάτων σε θέμα που προκαλεί αντιπαράθεση - συμπλήρωση κειμένου που έχει δοθεί με νέα επιχειρήματα.
- Συμπλήρωση προλόγου ή epilόγου που έχουν παραλειφθεί από κάποιο κείμενο.
- Θεώρηση ενός γεγονότος ή μίας άποψης, η οποία αναφέρεται σε κάποιο κείμενο, από διαφορετική οπτική γωνία.
- Σύνταξη ομιλίας με θέμα που σχετίζεται με το κείμενο που δόθηκε προς κατανόηση, για την οποία δίνονται οδηγίες στους/στις μαθητές/τριες σχετικά με την κατάσταση επικοινωνίας, τον σκοπό και τους αποδέκτες.
- Σύνταξη ταξιδιωτικής εντύπωσης για έναν τόπο» (Εγκύκλιος Υπουργείου Παιδείας 164314/Δ2/03-10-2017).⁹

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διδάξουν τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που ενσωματώνονται στα κείμενα και να επισημαίνουν τον λειτουργικό χαρακτήρα τους κατά τη διδασκαλία. Σε αυτή τη λογική η διδασκαλία είναι εστιασμένη στην κατάκτηση και στη χρήση γραμματικών και συντακτικών δομών και όχι στην αποστήθιση μεταγλωσσικών όρων.

Είναι θετικό ότι στις νεότερες οδηγίες (2017-2018) για τη γλωσσική διδασκαλία η διδασκαλία του μαθήματος θεωρείται «όχι ως άθροισμα ενοτήτων αλλά ως ένα σύνολο στόχων για την ενίσχυση της γλωσσικής και επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών/τριών, μέσω της ανάπτυξης και των τεσσάρων γλωσσικών μακροδεξιοτήτων (ανάγνωση και κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου) καθώς και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης.»

Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Β' Γυμνασίου (η συγκεκριμένη έρευνα αφορά μαθητές της Β' Γυμνασίου) σύμφωνα με την εγκύκλιο 164314/Δ2/03-10-2017 ασχολούνται με τους παρακάτω θεματικούς άξονες: Ταξίδια, Οικογένεια, Φιλία, Σχολείο,

⁹Πηγή:https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/164314_%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3_%CE%A6%CE%99%CE%9B%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%99%CE%9A%CE%91_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9F%CE%A5_2017_18_v3_signed.pdf (20/07/2019)

Εργασία, Ενημέρωση, Σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα και οι στόχοι για τις γλωσσικές τους δεξιότητες είναι:

- *«να αναγνωρίζουν τη δομή μιας παραγράφου, τις τεχνικές ανάπτυξης της και τις συνδετικές λέξεις που συνέχουν εκτενέστερα κείμενα*
- *να διακρίνουν τη βασική από τις δευτερεύουσες πληροφορίες σε ένα κείμενο*
- *να εντοπίζουν τις λέξεις-κλειδιά και να αποδίδουν με τίτλο το θέμα του κειμένου*
- *να απεικονίζουν διαγραμματικά τη δομή ποικίλων κειμένων*
- *να προχωρούν στη διαδικασία της περίληψης ενός κειμένου με τη χρήση πλαγιότιτλων στις παραγράφους*
- *να συσχετίζουν τα δομικά συστατικά του κειμένου με το κειμενικό είδος και τις περιστάσεις επικοινωνίας*
- *να αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των γραμματικοσυντακτικών και λεξιλογικών επιλογών τους στη διαμόρφωση του κατάλληλου επικοινωνιακά ύφους*
- *να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν τα επιχειρήματα που προβάλλονται σε ένα κείμενο». (Εγκύκλιος Υπουργείου Παιδείας 164314/Δ2/03-10-2017)*

Για την αξιολόγηση των μαθητών σύμφωνα με το 126/11-11-2016 σχετικό Προεδρικό Διάταγμα, πριμοδοτείται η δημιουργική γραφή ως ζητούμενο από το μαθητή κατά την εξεταστική διαδικασία. Παρόλο που δεν ανατρέπεται η λογική της δημιουργίας ενός κειμένου «εκθεσιακού τύπου», το κείμενο αναφοράς που δίνεται στους μαθητές είναι αυθεντικό και οι ερωτήσεις που αφορούν τις συνθήκες επικοινωνίας και τις μορφοσυντακτικές επιλογές, τίθενται στα πλαίσια του συγκεκριμένου κειμένου και όχι επί τη βάσει ανεξάρτητων, ασύνδετων με το κείμενο, ασκήσεων.

Συνολικά οι αλλαγές που παρατηρούνται είναι ότι η έμφαση δίνεται στη δημιουργική γραφή. Οι μαθητές αναλύουν αλλά και γράφουν κείμενα με βιωματικό χαρακτήρα και η εκμάθηση των γραμματικοσυντακτικών κανόνων γίνεται μέσα από τον λειτουργικό χαρακτήρα τους, ενταγμένοι σε κειμενικά πλαίσια, και όχι μέσα από απομνημόνευση κανόνων.

3.4 ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ της Πληροφορικής για το Γυμνάσιο

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ της Πληροφορικής, «σκοπός της διδασκαλίας της Πληροφορικής στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό, Γυμνάσιο) είναι να αποκτήσουν οι μαθητές μια αρχική αλλά συγκροτημένη και σφαιρική αντίληψη των βασικών λειτουργιών του υπολογιστή, μέσα σε μια προοπτική τεχνολογικού αλφαριθμητισμού και αναγνώρισης της

Τεχνολογίας της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, αναπτύσσοντας παράλληλα ευρύτερες δεξιότητες κριτικής σκέψης, δεοντολογίας, κοινωνικής συμπεριφοράς αλλά και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συνεργασία με άλλα άτομα ή ως μέλη μιας ομάδας. Να έλθουν σε επαφή με τις διάφορες χρήσεις του υπολογιστή ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού - διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στο πλαίσιο των καθημερινών σχολικών δραστηριοτήτων.

Έτσι, με την απόκτηση της ικανότητας να κατανοούν τις βασικές αρχές που διέπουν τη χρήση της υπολογιστικής τεχνολογίας σε σημαντικές ανθρώπινες ασχολίες, δημιουργούνται οι αναγκαίες προϋποθέσεις που ευνοούν μια παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία επικεντρωμένη στο μαθητή, διευκολύνεται η διαφοροποίηση και εξατομίκευση των μαθησιακών ευκαιριών και, τέλος, οι μαθητές αποκτούν τις απαραίτητες κριτικές και κοινωνικές δεξιότητες που θα τους εξασφαλίσουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση αλλά και δυνατότητες διά βίου μάθησης».

Η διδασκαλία της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο επιδιώκει τους ακόλουθους στόχους:

- Απόκτηση ικανότητας ανάλυσης βασικών εννοιών και όρων της Πληροφορικής από τους μαθητές καθώς και αναγνώρισης της βασικής ορολογίας της σύγχρονης τεχνολογίας δικτύων και της τεχνολογίας των πολυμέσων.
- Εκμάθηση της λειτουργίας των κυριότερων μονάδων του υπολογιστή και της χρήσης τους με ευκολία.
- Εκμάθηση της χρήσης εργαλείων λογισμικού γενικής χρήσης ώστε να καταγράφουν τις ιδέες τους, να τις επεξεργάζονται και να τις παρουσιάζουν με διάφορους τρόπους και μέσα, να επιλύουν απλά προβλήματα, να χρησιμοποιούν απλά μοντέλα προσομοίωσης και να πειραματίζονται σε απλά προβλήματα ή συμπεράσματα από άλλα γνωστικά αντικείμενα.
- Απόκτηση δεξιοτήτων συλλογής, επιλογής, ανάλυσης και αξιολόγησης πληροφοριών από πολλαπλές πηγές και αξιοποίηση για τη δημιουργία συνθετικών εργασιών.
- Αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ΤΠΕ για επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων, προβληματισμών, διασκέδαση, παρουσίαση ιδεών και απόψεων και εφαρμογή βασικών γνώσεων των ΤΠΕ στην καθημερινότητα.
- Ανάπτυξη κριτικών δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων με τη χρήση του υπολογιστή και επίλυση απλών προβλημάτων σε προγραμματιστικό περιβάλλον.

- Συνεργασία για συγκεκριμένες εργασίες, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, σχεδίαση, θέσπιση στόχων, γόνιμος διάλογος, διατήρηση της ανεξαρτησίας τους με σεβασμό στην άποψη των άλλων, αναγνώριση της συμβολής της ομαδικής εργασίας στην παραγωγή έργου, συζήτηση και κρίση της εργασίας τους και της εργασίας των άλλων.
- Ανάπτυξη ενός κώδικα δεοντολογίας σχετικά με την εργασία τους στο χώρο του εργαστηρίου, το σεβασμό της εργασίας και της διαφορετικότητας των άλλων.
- Ευαισθητοποίηση σε θέματα προστασίας των πνευματικών δικαιωμάτων, ασφάλειας των πληροφοριών, συμπεριφοράς στο Διαδίκτυο, ασφάλειας και αποφυγής κινδύνων στο «εργασιακό» τους περιβάλλον και αναγνώριση της αναγκαιότητας για ύπαρξη και τήρηση κανόνων.
- Ανάπτυξη κριτικής στάσης στη χρήση των ΤΠΕ, αναφορά σε εφαρμογές της Πληροφορικής στο σύγχρονο κόσμο και, τέλος, ευαισθητοποίηση, συζήτηση και προβληματισμός, ενημέρωση και κατανόηση των επιπτώσεων από την εφαρμογή των ΤΠΕ στους ίδιους, το περιβάλλον, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τις αξίες, τις επιστήμες, την εκπαίδευση, τον εργασιακό χώρο και, γενικότερα, την κοινωνία. (ΑΠΣ Πληροφορικής)

Τα παραπάνω βασίζονται στη χρήση κατάλληλων μεθόδων και δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν:

- την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες μέσα από τις οποίες θα ανακαλύπτουν και θα φτάνουν οι ίδιοι στη γνώση,
- δράσεις δημιουργικές και πειράματα, τη συνεργατική και διερευνητική μάθηση,
- μεθοδολογικές δεξιότητες και ικανότητες,
- το διάλογο, τον προβληματισμό και την καλλιέργεια κριτικής σκέψης,
- την καλλιέργεια να σκέφτονται και να εκφράζονται ελεύθερα, και
- τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Το μάθημα της Πληροφορικής είναι δυνατόν να συνδεθεί με όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα αφού οι Τ.Π.Ε. εφαρμόζονται σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Συνεπώς, οι μαθητές δύναται να υλοποιήσουν διαθεματικές και διεπιστημονικές δραστηριότητες, ώστε να επιτευχθεί η ολιστική προσέγγιση της γνώσης και να αξιοποιηθεί ο σχολικός χρόνος με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Στο πλαίσιο συνθετικών δραστηριοτήτων στο εργαστήριο πληροφορικής, έχουν την ευκαιρία οι μαθητές, να χρησιμοποιήσουν υπολογιστικά εργαλεία και τεχνικές, να

δραστηριοποιηθούν, να πειραματιστούν, να δημιουργήσουν και να ανακαλύψουν τη γνώση.

Το πλαίσιο των δραστηριοτήτων θα πρέπει να είναι τέτοιο ώστε μέσα από πλήθος διδακτικών πρακτικών και χρησιμοποιώντας ποικιλία μέσων να δίνεται μια ολοκληρωμένη εικόνα της επιστήμης της Πληροφορικής και να γίνεται αποκάλυψη των σχέσεων μεταξύ των επιμέρους εφαρμογών, εργαλείων κλπ. Ταυτόχρονα, οι δραστηριότητες θα πρέπει να διευκολύνουν και να ενισχύσουν:

- Τη δημιουργική ικανότητα του μαθητή.
- Το συμμετοχικό-συνεργατικό χαρακτήρα της μάθησης.
- Τη δυνατότητα αναλυτικής και συνθετικής σκέψης.
- Την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών ως εργαλείου σκέψης και μάθησης.
- Την ανάπτυξη δεξιοτήτων μοντελοποίησης και τεχνικών επίλυσης προβλημάτων.
- Την ικανότητα στη χρήση συμβολικών μέσων έκφρασης και διερεύνησης.
- Την καλλιέργεια διαχρονικών και μεθοδολογικών δεξιοτήτων.
- Την καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίου σεβασμού.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι είναι απαραίτητο οι δραστηριότητες και οι εργασίες που επιλέγει ο εκπαιδευτικός να βασίζονται σε τομείς ενδιαφέροντος των μαθητών και να εστιάζουν στην ανάλυση και το σχεδιασμό της λύσης.

3.5 Οδηγίες για τη διδασκαλία της Πληροφορικής στο Γυμνάσιο

Ο *πληροφορικός γραμματισμός (ICT literacy)* είναι ο κύριος στόχος ενός σύγχρονου Προγράμματος Σπουδών μαθήματος Πληροφορικής. Αυτός ο όρος περιγράφει τη χρήση ψηφιακών τεχνολογιών, των εργαλείων επικοινωνίας και των υπηρεσιών δικτύου από τους μαθητές ώστε να έχουν τη δυνατότητα προσπέλασης, διαχείρισης, ενσωμάτωσης, αξιολόγησης, δημιουργίας πληροφοριών και επικοινωνίας με απώτερο στόχο την επίλυση προβλημάτων και, τελικά, την αποτελεσματική εμπλοκή τους στην ψηφιακή γνώση (knowledge society).

Η εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας (164308/Δ2/03-10-2017) προτείνει το μάθημα της Πληροφορικής να ακολουθεί τέσσερις διαστάσεις (συνιστώσες) για την ανάπτυξη των μαθητών και είναι οι κάτωθι:

- **Τεχνολογική:** Αφορά τεχνικές γνώσεις για βασικές έννοιες Πληροφορικής (π.χ. υλικό, λογισμικό, δίκτυα, στοιχεία ψηφιακής τεχνολογίας) και δεξιότητες στη χρήση βασικών περιβαλλόντων Τ.Π.Ε. (Word, Excel, Powerpoint, Internet κλπ.).

- Γνωστική: Αφορά βασικές δεξιότητες χρήσης των ΤΠΕ ως εργαλεία έρευνας, δημιουργίας, επικοινωνίας και μάθησης στα πλαίσια όλων των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου αλλά και της σχολικής ζωής.
- Επίλυση προβλήματος (problem solving): Περιλαμβάνει την εφαρμογή και ολοκλήρωση όλων των δεξιοτήτων (τεχνικών και γνωστικών) του πληροφορικού γραμματισμού με σκοπό την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη υπολογιστικής σκέψης.
- Κοινωνικές δεξιότητες: Αφορούν την ανάπτυξη κοινωνικών στάσεων και δεξιοτήτων για τη διαμόρφωση της σύγχρονης ψηφιακής κουλτούρας και της ηλεκτρονικής ταυτότητας (κώδικες διαχείρισης και αξιοποίησης πληροφοριών από πηγές, ικανότητα κριτικού αναγνώστη και δημιουργίας πολυτροπικού κειμένου, ζητήματα ηλεκτρονικής ασφάλειας, προστασίας προσωπικών δεδομένων κλπ)

Β' Τάξη Γυμνασίου

Ενδεικτική κατανομή διδακτικών ωρών βάσει 3 αξόνων προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων

Άξονες προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων	Προτεινόμενες ώρες διδασκαλίας
Η Πληροφορική στο σύγχρονο κόσμο <ul style="list-style-type: none"> • Βασικές έννοιες 	6
Διερευνώ, ανακαλύπτω και λύνω προβλήματα <ul style="list-style-type: none"> • Προγραμματίζω υπολογιστικές συσκευές και ρομποτικά συστήματα • Λύνω προβλήματα με υπολογιστικά φύλλα 	13
Αναζητώ πληροφορίες, επικοινωνώ και συνεργάζομαι <ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργώ και εκφράζομαι με πολυμέσα και παρουσιάσεις • Διερευνώ και συνεργάζομαι μέσω του Διαδικτύου 	6

Εικόνα 4. Οδηγίες για την Πληροφορική της Β' Γυμνασίου, σύμφωνα με την εγκύκλιο 164308/Δ2/03-10-2017

Συμπερασματικά, καταλήγουμε ότι τα προγράμματα σπουδών και οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας τα τελευταία χρόνια τονίζουν τη σημασία και τη συμβολή των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα τη δημιουργική ενσωμάτωσή τους στο γλωσσικό μάθημα. Προτείνονται στους εκπαιδευτικούς ενδεικτικές δραστηριότητες χωρίς

συγκεκριμένα ψηφιακά εργαλεία αλλά δίνεται η ελευθερία στον εκπαιδευτικό να επιλέξει τα καταλληλότερα για τους μαθητές του. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται κάποια σύγχρονα και εύχρηστα λογισμικά παραγωγής ψηφιακού περιεχομένου που δύναται να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός σε μια διαφοροποιημένη τάξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Ηλεκτρονικά εργαλεία για παραγωγή ψηφιακού περιεχομένου

Ως φυσική συνέχεια των προηγούμενων κεφαλαίων, σχετικά με την αναγκαιότητα ένταξης των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και την ενεργητική μάθηση, παρουσιάζονται σε αυτό το κεφάλαιο τα ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στην παρούσα παρέμβαση. Ο τρόπος και οι λεπτομέρειες αξιοποίησής τους στη συγκεκριμένη έρευνα δράσης θα παρουσιαστούν στο ερευνητικό μέρος της διατριβής.

4.1 Ψηφιακά εργαλεία και υπηρεσίες στην Εκπαίδευση

Η τεράστια ανάπτυξη στις τεχνολογίες του παγκοσμίου ιστού, είχε ως αποτέλεσμα την παροχή πλήθους νέων λογισμικών και υπηρεσιών, οι οποίες παρέχουν μεγάλο βαθμό αλληλεπίδρασης και προσαρμόζονται στα μεμονωμένα χαρακτηριστικά του εκάστοτε χρήστη (personalization). Σύμφωνα με τον Steve Hargadon (2009a), η ενσωμάτωση τέτοιων ψηφιακών εργαλείων στην εκπαίδευση έχει διαμορφώσει τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν οι μαθητές, τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, τον τρόπο αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και το πώς ο ένας μαθαίνει από τον άλλο. Νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα έχουν δημιουργηθεί στην εκπαίδευση στα οποία οι διδακτικές πρακτικές, οι μέθοδοι, οι προσεγγίσεις έχουν αναθεωρηθεί και επανασχεδιαστεί (Μητροπούλου & Γκίκας, 2012).

Η χρήση αυτών των περιβαλλόντων μπορεί να προωθήσει τη μάθηση, την εκπαιδευτική καινοτομία και ανάπτυξη. Η τεχνολογία απομυθοποιείται και αποκτά το ρόλο του «μέσου» για την εκπαιδευτική πρακτική. Η απομυθοποίηση αυτή οδηγεί σε αποτελεσματικά διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης με παροχή γόνιμης ανάδρασης (Koulountzos & Seroglou, 2007a).

Συγκεκριμένα εκπαιδευτικά σενάρια μελετήθηκαν από τους Motschnig-Pitrik & Derntl (2008) που εντόπισαν αρκετά παιδαγωγικά πλεονεκτήματα. Ειδικότερα, στις διαδικτυακές κοινότητες που μοιράζονται τη μάθηση και τη γνώση και οι εκπαιδευτές γνωρίζουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του Web 2.0, πολλαπλασιάζονται τα πλεονεκτήματα του συνόλου των τεχνολογιών (Pitner et al., 2007). Ο στόχος οποιουδήποτε λογισμικού θα πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα στάδια της μάθησης και της αξιολόγησης προκειμένου να αναπτύξουν

νοημοσύνη, να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να βελτιώσουν την προσωπικότητά τους (Pitner et al., 2007).

4.2 Οι Υπηρεσίες του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου

Στην Ελλάδα λειτουργεί ένα μεγάλο δίκτυο για εκπαιδευτικούς και μαθητές με υπηρεσίες και εφαρμογές οι οποίες αντικατοπτρίζουν τις βασικές αρχές του Web 2.0 και ονομάζεται Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (ΠΣΔ). Παρέχεται δωρεάν από το Υπουργείο Παιδείας για όλους τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Μέσω του ΠΣΔ οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να είναι μέλη σε διάφορες κοινότητες μάθησης και πρακτικής ώστε να αλληλοενημερώνονται, να αλληλοϋποστηρίζονται, να λαμβάνουν ανατροφοδότηση και να βελτιώνουν τη διαδικασία της μάθησης (Μελίδου & Αυγερινού, 2016).

Σύμφωνα με τον Γκίκα (2013) μέσα από τα Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης που προσφέρει το ΠΣΔ, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναθέσουν ψηφιακές εργασίες για το μάθημα, να αξιολογήσουν διαγωνίσματα, να βαθμολογήσουν τις εργασίες των μαθητών καθώς και να τηρήσουν ημερολόγιο του μαθήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, μπορούν να ενσωματωθούν νέες διδακτικές πρακτικές, νέα ηλεκτρονικά περιβάλλοντα και ψηφιακά εργαλεία με σκοπό τον ψηφιακό μετασχηματισμό της διδακτικής διαδικασίας (Σοφός, 2015. Σοφός & Κρον, 2010).

Συγκεκριμένα, οι υπηρεσίες που παρέχει το ΠΣΔ για τους εκπαιδευτικούς είναι:

- ηλεκτρονικό ταχυδρομείο,
- λίστες ηλεκτρονικού ταχυδρομείου,
- υπηρεσία επικοινωνίας και συνεργασίας (τηλεφωνική συνδιάσκεψη μεταξύ πολλών χρηστών),
- φιλοξενία ιστοτόπων,
- ιστολόγια,
- συνεργατικά έγγραφα (+grafis),
- ηλεκτρονικά περιοδικά και εφημερίδες,
- διαμοιρασμός αρχείων,
- τηλεεκπαίδευση,
- ηλεκτρονική σχολική τάξη,
- υπηρεσία βίντεο και
- πολυμεσικές παρουσιάσεις και διαλέξεις.

Το ερώτημα είναι αν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αξιοποιούν αυτές τις υπηρεσίες. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε μια μικρή δραστηριότητα στις έρευνες σχετικά με το ΠΣΔ (Μπερδεκλής, 2019). Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, οι έρευνες επικεντρώνονται στην τεχνολογική υποδομή του ΠΣΔ παρέχοντας στατιστικά στοιχεία (Kalochristianakis et al., 2008. Kalochristianakis et al., 2007. Χυρολιτός et. al., 2006) ενώ ελάχιστες έχουν μελετήσει την εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων, ώστε να αναδιοργανωθεί ποιοτικά η εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της αξιοποίησης των υπηρεσιών και ψηφιακών μέσων του ΠΣΔ (Τεγκελίδου, 2018. Τζοτζου, 2013. Γιακουμάτου, 2013. Πόθος & Μήτκας, 2013. Γιακουμάτου, 2005). Οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται μόνο στις υπηρεσίες και τα εργαλεία που παρέχονται από το ΠΣΔ χωρίς τη διεξαγωγή έρευνας στις διδακτικές πρακτικές (Ζδράβου, 2017. Ζυγούρη κ.α., 2016. Μελίδου & Αυγερινού, 2016. Κατσαρού, 2015. Ζήσκος & Παπαδάκης, 2015. Γκίκας, 2013. Παρασκευάς, 2011α. Παρασκευάς, 2011β).

Σύμφωνα με μία έρευνα της Ζδράβου (2017), οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ρωτήθηκαν εάν γνωρίζουν ότι το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο παρέχει εργαλεία web 2.0 δωρεάν. Το 52% των ερωτηθέντων είπε ότι το ξέρει για ορισμένα από αυτά, το 30% ότι το ξέρει για όλα και μόλις το 18% ότι δεν το ξέρει καθόλου. Αντίθετα, σε έρευνα των Ζυγούρη, Καζταρίδου, Μασλάρη και Ευαγγέλου (2016) σχετικά με την αξιολόγηση ενός σεμιναρίου σχετικά με τα διδακτικά οφέλη στη χρήση του διαδραστικού πίνακα και σύγχρονων ψηφιακών μέσων, ένα πολύ μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν γνώριζε τις παρεχόμενες υπηρεσίες του ΠΣΔ. Μια άλλη μελέτη που διενήργησαν οι Μελίδου και Αυγερινού (2016) σχετικά με τη χρήση των διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης έδειξαν ότι δεν είναι πολύ δημοφιλείς στην Ελλάδα.

4.2.1 Το Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο

Η πιο ευρέως γνωστή και χρησιμοποιημένη υπηρεσία στο Διαδίκτυο είναι του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), που αποτελεί ένα ψηφιακό ταχυδρομικό επίτευγμα με τεράστια διάδοση τα τελευταία χρόνια. Η δημοτικότητά του οφείλεται κυρίως στο ότι είναι απλό και πολύ χρήσιμο. Το email λόγω της γρήγορης και αξιόπιστης μετάδοσης των μηνυμάτων έχει αντικαταστήσει σε μεγάλο βαθμό τις τηλεφωνικές και ταχυδρομικές επικοινωνίες.

Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο είναι μια ασύγχρονη εφαρμογή απομακρυσμένης επικοινωνίας μέσω υπολογιστή ή κινητού τηλεφώνου. Το email μπορεί να χρησιμοποιηθεί για συνεργασία με πολλούς τρόπους: ένας προς έναν, ένας προς πολλούς μέσω λιστών

αλληλογραφίας (mailing lists), πολλοί προς πολλούς μέσω ηλεκτρονικών πινάκων ανακοινώσεων (bulletin boards) κλπ. (Αβούρης, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, δύναται να χρησιμοποιήσουν το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μέσω του Πανελλήνιου Σχολικού δικτύου για ασφαλή επικοινωνία με τους μαθητές τους. Το ΠΣΔ παρέχει πλήρη πιστοποίηση σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Το Υπουργείο Παιδείας και οι εποπτευόμενοι φορείς του χρησιμοποιούν τη δυνατότητα αυστηρής πιστοποίησης για την παροχή εξειδικευμένων υπηρεσιών ηλεκτρονικής μάθησης και ηλεκτρονικής διακυβέρνησης. Η πρόσβαση στις υπηρεσίες του ΠΣΔ μπορεί να παρέχει διαδικασίες εγγραφής για να διασφαλίσει ότι οι χρήστες των υπηρεσιών είναι μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, 2020). Με αυτό τον τρόπο, αφού ο γονέας υπογράψει τη φόρμα συγκατάθεσης, είναι δυνατή η δημιουργία μαθητικών λογαριασμών (email) με την κατάληξη @sch.gr.

Ιδιαίτερα χρήσιμη είναι η υπηρεσία του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου "ηλεκτρονικοί κατάλογοι" (mailing lists). Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα ηλεκτρονικό κατάλογο των μαθητών τους ανά τάξη και έχουν τη δυνατότητα να αποστέλλουν ένα μήνυμα σε κάθε μέλος της ομάδας.

Αναμφίβολα, το ηλεκτρονικό μήνυμα πρέπει να είναι εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού όπως ο πίνακας, το βιβλίο κλπ. καθώς:

- Όλοι οι μαθητές γνωρίζουν την χρήση του
- Βελτιώνει τις δεξιότητες γραπτού λόγου και χρήσης Η/Υ
- Διευκολύνει την επικοινωνία εκτός σχολικού ωραρίου
- Αποστολή – Παραλαβή ηλεκτρονικών σημειώσεων

4.2.2 Φιλοξενία Ιστοτόπων και ονομάτων χώρου

Άλλη μία επίσης χρήσιμη και διαδεδομένη υπηρεσία του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου είναι η φιλοξενία ιστοτόπων. Οι σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν και να διαχειριστούν με εύκολο τρόπο τον διαδικτυακό τους τόπο μέσω της υπηρεσίας φιλοξενίας ιστοτόπων του ΠΣΔ. Η εκπαιδευτική κοινότητα με τη χρήση της συγκεκριμένης υπηρεσίας έχει στη διάθεσή της τα ακόλουθα: (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, 2020)

- *Ονοματοδοσία για τον ιστότοπο της σχολικής μονάδας (Domain Name - DNS) με κατάληξη sch.gr και virtual web host.*

- *Όνοματοδοσία για τον προσωπικό διαδικτυακό τόπο εκπαιδευτικών ανάλογα με το όνομα που επιθυμούν στο mysch.gr.*
- *Φιλοξενία άλλων ονομάτων χώρου.*
- *Φιλοξενία στατικών σελίδων HTML.*
- *Φιλοξενία δυναμικών δικτυακών τόπων PHP.*
- *Υποστήριξη βάσεων δεδομένων MySQL.*
- *Διαχείριση των βάσεων δεδομένων μέσα από την επιλογή mySch.*
- *Αρκετός χώρος φιλοξενίας (2.000 MB).*
- *Παροχή επιπλέον χώρου εάν ο παραπάνω χώρος εξαντληθεί.*
- *Διατήρηση εφεδρικών αντιγράφων (backup) για ένα μήνα.*
- *Προβολή του δικτυακού τόπου της σχολικής μονάδας στο ευρετήριο και τον θεματικό κατάλογο ιστοτόπων του ΠΣΔ.*

Ταυτόχρονα με την υπηρεσία φιλοξενίας σχολικών ιστοτόπων λειτουργεί και η υπηρεσία φιλοξενίας ονομάτων χώρου. Όλοι οι χρήστες της εκπαιδευτικής κοινότητας και οι σχολικές μονάδες έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν όνομα DNS κάτω από τα domains sch.gr και mysch.gr. Το όνομα DNS προσφέρει επιπλέον δυνατότητες: ηλεκτρονική διεύθυνση e-mail, της μορφής <mail@Όνομα DNS> και αποτελεί τη διεύθυνση για τον ιστοτόπο της εκπαιδευτικής μονάδας (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, 2020).

4.3 Λογισμικά για πολυμεσικές παρουσιάσεις

Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο παρέχει άλλες δύο σημαντικές υπηρεσίες, την υπηρεσία “βίντεο” και την υπηρεσία "Πολυμεσικές Παρουσιάσεις και Διαλέξεις" προκειμένου εκπαιδευτικοί και μαθητές να δημιουργούν ενδιαφέρουσες παρουσιάσεις και βίντεο.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να δημοσιεύσουν, να αναζητήσουν και να αναπαράγουν βίντεο με ψηφιακά μέσα μέσω της υπηρεσίας “βίντεο”. Επιτρέπει σε πιστοποιημένους χρήστες που δημοσιεύουν βίντεο, την καταχώρηση μεταδεδομένων και ταυτόχρονα παρέχει ένα σύνολο από εξατομικευμένες υπηρεσίες για τα πιστοποιημένα μέλη ΠΣΔ. Είναι δυνατή η αναπαραγωγή βίντεο από διαφορετικές ψηφιακές συσκευές και η υπηρεσία υποστηρίζει βίντεο υψηλής ευκρίνειας. Επίσης, είναι δυνατή η δημιουργία ραδιοφωνικού ή τηλεοπτικού καναλιού για σχολικές μονάδες και διδάσκοντες με την επιλογή να διαμοιράζουν το βίντεο μόνο μεταξύ των μελών μιας συγκεκριμένης ομάδας

πιστοποιημένων χρηστών και όχι δημόσια στο διαδίκτυο (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, 2020).

Η υπηρεσία "Πολυμεσικές παρουσιάσεις και διαλέξεις" προσφέρει ένα πλήθος ψηφιακών εργαλείων που επιτρέπουν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς τη δημιουργία νέου οπτικοακουστικού περιεχομένου συνδυάζοντας πολλές διαφορετικές μορφές εμπλουτισμένων μέσων, όπως ήχο, εικόνα και βίντεο. Το νέο περιεχόμενο που παράγεται, είναι πολυμεσικό με τη μορφή διαλέξεων, σημειώσεων και ασκήσεων και χρησιμοποιείται για τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίστοιχα, η συγκεκριμένη υπηρεσία αποτελεί και ένα μέσο για να προβληθούν οι εκδηλώσεις και οι πρωτοβουλίες μαθητών και εκπαιδευτικών με τη μορφή σποτ και μηνυμάτων με πολυμεσικό περιεχόμενο. Επομένως, αποτελεί και ένα μέσο για την αναβάθμιση του ρόλου του σχολείου και το άνοιγμά του στην κοινωνία (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, 2020).

Εκτός, από τα παραπάνω διαθέσιμα εργαλεία στο ΠΣΔ, υπάρχουν διάφορα λογισμικά επεξεργασίας εικόνων που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση και είναι δωρεάν, όπως: Gimp, Picasa, Microsoft Office Picture Manager, PhotoScape, Magix Photo Designer κλπ.

Συγκεκριμένα, το Microsoft Office Picture Manager, ο επεξεργαστής φωτογραφιών της Microsoft, είναι ένα δωρεάν και εύχρηστο λογισμικό. Υπάρχει προεγκατεστημένο στους υπολογιστές που διαθέτουν Office 2003, 2007 και 2010. Για νεότερες εκδόσεις του Office, υπάρχει η δυνατότητα να το εγκαταστήσει δωρεάν ο χρήστης. Το περιβάλλον του Microsoft Office Picture Manager είναι απλό και διαθέτει πολλαπλές δυνατότητες, όπως: Ρύθμιση μεγέθους, φωτεινότητας, αντίθεσης και χρώματος της εικόνας, αυτόματη διόρθωση, περικοπή, περιστροφή και αναστροφή, κατάργηση κόκκινων ματιών και συμπίεση εικόνων.

Όσον αφορά τα λογισμικά δημιουργίας βίντεο που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση, εκτός από την υπηρεσία του ΠΣΔ, είναι: Filmora, Movie Maker, Movie Moments, Video Editor Master, κλπ. Από όλα τα παραπάνω το Microsoft Movie Maker θεωρείται το πιο εύκολο στη χρήση του. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα έχει επαγγελματικού επιπέδου δυνατότητες, όπως:

- Να τοποθετεί και να επεξεργάζεται σκηνές της ταινίας με τυχαία σειρά και όχι με γραμμικό τρόπο,
- Να αφαιρεί ανεπιθύμητα τμήματα της ταινίας,
- Να αφαιρεί και να προσθέτει ηχητικά σημεία στην ταινία,
- Να περιστρέφει τις λήψεις κατά 90°,

- Να ενώνει διαφορετικές σκηνές σε ένα βίντεο,
- Να προσθέτει τίτλους, πληροφορίες και συντελεστές της ταινίας καθώς και διάφορα γραφικά,
- Να διορθώνει ακουστικές και οπτικές ατέλειες και διάφορα είδη εφέ με χρήση ποικίλων φίλτρων για διόρθωση,
- Να προσθέτει εφέ μετάβασης ανάμεσα από τις σκηνές (transitions),
- Να υποστηρίζει τις κυριότερες μορφές βίντεο, ήχου και εικόνας για εισαγωγή, επεξεργασία και εξαγωγή,
- Να δημιουργεί με αυτόματο τρόπο βίντεο για αναπαραγωγή σε διάφορες ψηφιακές συσκευές και ανέβασμα σε πλατφόρμες διαδικτυακού διαμοιρασμού.

4.4 Διαδικτυακά εργαλεία της Google για σχολική διδασκαλία

Η Google παρέχει στην παρακάτω διεύθυνση, https://www.google.com/intl/el_gr/docs/about/, τις εφαρμογές: επεξεργαστή κειμένου (Google docs), λογιστικού φύλλου (Google spreadsheets), φορμών (Google Forms) και παρουσιάσεων (Google presentation).

Το βασικό χαρακτηριστικό τους είναι η φορητότητα (mobility). Η αποθήκευση όλων των εγγράφων γίνεται αυτόματα σε διακομιστές (servers) της Google και η πρόσβαση είναι εφικτή από όπου υπάρχει σύνδεση με το διαδίκτυο (Herrick, 2009). Επιτρέπει σε μεμονωμένα άτομα ή σε ομάδες ατόμων να αναπτύσσουν συνεργατικό περιεχόμενο και αποτελεί μια εφαρμογή του Web 2.0. Ο δημιουργός του εγγράφου, το διαμοιράζει στους άλλους δικτυακά και όλοι μαζί συνεργάζονται εξ αποστάσεως για να το ολοκληρώσουν. Η χρήση διαδικτυακών εφαρμογών γραφείου, αντί για εφαρμογές εγκατεστημένες στον υπολογιστή, είναι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των εφαρμογών του Web 2.0 και έχει ονομαστεί ως cloud computing (Thompson, 2008).

Η δυνατότητα συνεργατικής επεξεργασίας των αρχείων, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς ή τους μαθητές και να συμβάλλει στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού παρέχει μαθησιακά οφέλη καθώς και οργανώνει καλύτερα την καθημερινή διδακτική πρακτική. Η εφαρμογή “Έγγραφα” της Google έχει ένα περιβάλλον παρόμοιο με το περιβάλλον του Microsoft Office, οπότε μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους μαθητές χωρίς δυσκολία. Οι μαθητές μπορούν να εισάγουν έγγραφα τα οποία έχουν ήδη δημιουργήσει, να δημιουργούν νέα έγγραφα, να εξάγουν έγγραφα, να τα αποθηκεύουν στον υπολογιστή τους, να τα αναρτούν δημόσια ή να τα αποστέλλουν με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (Herrick, 2009).

Ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα της εφαρμογής “Έγγραφα” Google είναι η ασφαλή αποθήκευση στο διαδίκτυο αφού πρόσβαση μπορεί να έχει κάποιος, μόνο μετά από πρόσκληση του δημιουργού. Τα αρχεία που δημιουργούνται με τη συγκεκριμένη εφαρμογή αποθηκεύονται σε σύννεφο (cloud) και δεν καταναλώνουν χώρο αποθήκευσης από συγκεκριμένο υπολογιστή. Είναι αξιοσημείωτο ότι η εφαρμογή είναι δωρεάν (απαραίτητη προϋπόθεση είναι μόνο να υπάρχει λογαριασμός gmail) και παρέχεται δωρεάν υποστήριξη για εκπαιδευτικούς φορείς, πράγμα που κάνει την εφαρμογή απόλυτα προσιτή για τους εκπαιδευτικούς (Herrick, 2009). Ο χρήστης μπορεί οποιαδήποτε στιγμή να αναιρέσει κάποια δημοσίευση, καθώς και να μεταφέρει αρχεία σε άλλους ιστοχώρους. Εκτός όλων των άλλων, υπάρχει και η επιλογή Βοήθεια που εξασφαλίζει σταθερή υποστήριξη.

Για την παρακολούθηση ενός εγγράφου μπορούν να χρησιμοποιηθούν RSS feeds τα οποία ειδοποιούν τους χρήστες όταν σε ένα έγγραφο προστίθεται νέο περιεχόμενο (Herrick, 2009). Ο όρος RSS προέρχεται από το αγγλικό Really Simple Syndication, το οποίο είναι μια μορφή ανταλλαγής περιεχομένου που βασίζεται σε γλώσσα XML. Αυτός είναι ένας τρόπος για τους χρήστες του Διαδικτύου να λαμβάνουν νέα από άλλους χρήστες.

Ένα μειονέκτημα της χρήσης εργαλείων Web 2.0 είναι ότι κάθε διαφορετική εφαρμογή απαιτεί εγγραφή. Αντίθετα, στις υπηρεσίες της Google υπάρχει ένας κωδικός για πολλές υπηρεσίες (Pitner et al., 2007). Μετά τη δημιουργία λογαριασμού στο Google (gmail), υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας μαθητών και εκπαιδευτικού καθώς και διαμοιρασμού αρχείων σε πραγματικό χρόνο, με απόλυτη ασφάλεια. Οι μαθητές έχουν, επίσης, την ικανότητα να εργάζονται εξ’ αποστάσεως και να μαθαίνουν από μόνοι τους εκτός σχολείου.

Το ιστορικό των αναθεωρήσεων δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρακολουθούν την εξέλιξη της δημιουργίας αλλά και την εμπλοκή κάθε μαθητή καθώς και τη συμμετοχή του. Οι μαθητές, χρησιμοποιώντας το παράθυρο συζήτησης, συνομιλούν και καταγράφουν απόψεις και ιδέες με τους συμμαθητές τους γράφοντας σε πραγματικό χρόνο.

Οι Herner-Patnode & Lee (2009), υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τα Έγγραφα Google για να μοιραστούν ψηφιακά κείμενα με μαθητές και γονείς, κάτι πολύ χρήσιμο για την ενίσχυση της καθ’ όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Η υπηρεσία Google Forms είναι πολύ χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς γιατί παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας ερωτηματολογίων, συλλογή δεδομένων και εξαγωγή

στατιστικών αποτελεσμάτων. Συνήθως στην αρχή του σχολικού έτους, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με το επίπεδο γνώσεων των μαθητών, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Η διαδικασία αυτή διευκολύνεται με τη χρήση της υπηρεσίας Google forms. Επίσης, η ίδια υπηρεσία ενδείκνυται για τη δημιουργία διαγωνισμάτων σε οποιοδήποτε αντικείμενο διδασκαλίας.

Ακόμη, υπάρχει δυνατότητα δημιουργίας παρουσιάσεων αντίστοιχης μορφής με τις παρουσιάσεις που δημιουργούνται σε Microsoft PowerPoint. Η εφαρμογή “Παρουσιάσεις” της Google προτείνεται για δημιουργία και δημοσιοποίηση συνεργατικής παρουσίασης, ιδανική για ομαδική εργασία μαθητών.

Από τα παραπάνω καταλήγουμε ότι ο στόχος των διαδικτυακών εργαλείων της Google δεν είναι να αντικαταστήσουν τις γνωστές εφαρμογές γραφείου, αλλά να χρησιμοποιηθούν για συνεργατικές δημοσιεύσεις που ενισχύουν την επικοινωνία και τη συνεργασία (Herrick, 2009).

4.5 Επεξεργαστής κειμένου

Ο επεξεργαστής κειμένου χρησιμοποιείται κατά κόρον στην εκπαίδευση, τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές ως μέσο μονοτροπικό (Νικολαΐδου, 2014) και όχι με διάθεση καινοτομίας. Είναι το λογισμικό με το οποίο ο χρήστης γράφει ηλεκτρονικά κείμενα και έχει τη δυνατότητα επεξεργασίας και μορφοποίησης. Υπάρχουν διάφορα λογισμικά για επεξεργασία κειμένου.

Ο επεξεργαστής κειμένου διαθέτει τις δυνατότητες εκείνες που επιτρέπουν τον πειραματισμό με τις λέξεις και τη δομή του κειμένου, επιτρέποντας την ανάδειξη του μηχανισμού συγγραφής και οργάνωσης του γραπτού λόγου. Παράλληλα επιδέχεται την προσθήκη εικόνων, σχημάτων, υπερσυνδέσεων και γενικότερα την ενσωμάτωση άλλων σημειωτικών στοιχείων που του προσδίδουν χαρακτηριστικά πολυτροπικότητας, ενώ ενθαρρύνει την δημιουργική ικανότητα των μαθητών ως εργαλείο δημιουργικής γραφής (Νικολαΐδου, 2014. Παντζαρέλας, 2012).

Η ρευστότητα του ηλεκτρονικού κειμένου δίνει στο μαθητή τη δυνατότητα να επέμβει δημιουργικά στο κείμενο, να το δομήσει εκ νέου επιχειρώντας διαφορετικές μορφολογικές συνθέσεις ή εκφράσεις ή, άλλοτε, δίνοντας έμφαση σε σημεία που επιθυμεί να τονίσει ή διαγράφοντας στοιχεία. Ο επεξεργαστής, μέσω της ρευστότητας του ηλεκτρονικού κειμένου εξυπηρετεί όλες αυτές τις διαφοροποιήσεις και κάθε νέα μορφοποίηση εξυπηρετώντας τον πειραματισμό και την αναζήτηση χωρίς να χρειάζεται συνολική επανεγγραφή του κειμένου (Κουτσογιάννης, 2014).

Η γλώσσα περιλαμβάνει οπτικά, ηχητικά, κιναισθητικά στοιχεία. Έτσι μπορεί κανείς να εκμεταλλευτεί τις ιδιότητες των νέων μέσων και να αποδώσει τα στοιχεία αυτά με διαφορετικούς σημειωτικούς τρόπους, μετατρέποντας τα κείμενα σε πολυτροπικά. Φυσικά, ο σκοπός δεν είναι η εικονογράφηση του κειμένου αλλά να προσπαθήσουν οι μαθητές να μεταφέρουν τα γλωσσικά τεχνάσματα και τις τεχνικές στις τεχνικές οπτικοακουστικών μέσων για να προσελκύσουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Μια επιπλέον δυνατότητα που έχει ο μαθητής είναι να συνδέσει το κείμενό του με διαδικτυακά λεξικά, ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες, βίντεο και άλλες ιστοσελίδες ώστε να παρέχεται στον αναγνώστη πληθώρα από πληροφορίες (Αλεξοπούλου, 2017).

Αξίζει να σημειωθεί ότι πρέπει να υπάρχει μέριμνα για ορθή ενσωμάτωση των πολυμεσικών στοιχείων στο κείμενο. Υπάρχουν κάποιοι άγραφοι κανόνες που μαθαίνουν οι μαθητές ώστε να μην παραποιείται το νόημα του κειμένου. Τα κείμενα θα πρέπει να είναι ευανάγνωστα με κατάλληλη μορφοποίηση, ενιαία γραμματοσειρά, χωρίς υπερβολές στα χρώματα και στα μεγέθη. Οι υπερσυνδέσεις να γίνονται με τη σωστή επιλογή δηλαδή να υπάρχει υπερσύνδεση σε σημαντικούς όρους και όχι σε ανούσιους. Τα βίντεο που εισάγονται σε ένα κείμενο, για να ξεκουράσουν τον αναγνώστη, δεν πρέπει να είναι μεγάλης διάρκειας.

Η παραγωγή γραπτού λόγου δηλαδή η δημιουργία ενός νέου έργου είναι η πιο σημαντική υπηρεσία που μπορεί να προσφέρει ο επεξεργαστής κειμένου στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς οι μαθητές πρέπει να κάνουν επιλογές ως προς τον τρόπο της αφηγηματικής δομής ώστε να δημιουργηθεί ένα πολυεπίπεδο υπερκείμενο που να αξιοποιεί τις υπερκειμενικές δομές χωρίς να προδίδει το αρχικό κείμενο (Νικολαΐδου, 2014. Παντζαρέλας, 2012). Η πιο καινοτόμος, ουσιαστική και συνεργατική χρήση των ΤΠΕ είναι η προώθηση της πρακτικής της Δημιουργικής Γραφής και η χρήση του επεξεργαστή ως συγγραφικού περιβάλλοντος.

Αφού, ο επεξεργαστής, αρχικά απενοχοποιήσει τους αδύνατους μαθητές από την κακή εικόνα του γραπτού τους, δυσανάγνωστα γράμματα και ορθογραφικά λάθη, και τους ωθήσει σε μια ενεργητικότερη συμμετοχή στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, βοηθά τους μαθητευόμενους συγγραφείς να κατανοήσουν ότι η «δημιουργική γραφή σημαίνει πάνω απ' όλα δημιουργικό σβήσιμο» (Σουλιώτης, 2012). Μια διαρκή επεξεργασία και αναθεώρηση του κειμένου, τακτική που ακολουθούσαν και οι μεγαλύτεροι συγγραφείς. Παράλληλα, υπάρχει το εργαλείο της «παρακολούθησης αλλαγών», με το οποίο μπορούν οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί να έχουν εικόνα των αλλαγών που έχουν πραγματοποιηθεί στο κείμενο. Τέλος, η δυνατότητα αιτιολόγησης των

αλλαγών αυτών, μέσω της προσθήκης ανάλογων σχολίων, κάνει ακόμα πιο κατανοητή τη χρησιμότητα του μέσου (Αλεξοπούλου, 2017).

4.6 Σημασιολογικός Ιστός και εκπαίδευση

Η εκπαίδευση μέσω Διαδικτύου (WWW ή Web) έχει σημαντικά πλεονεκτήματα, διότι παρέχει ανεξαρτησία από την αίθουσα διδασκαλίας και από συγκεκριμένες πλατφόρμες λογισμικού, διαθεσιμότητα εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία διαδικτυακών μαθημάτων, φθηνή και αποτελεσματική αποθήκευση και διανομή του εκπαιδευτικού υλικού, υπερσύνδεσμοι σε προτεινόμενες σελίδες και ψηφιακές βιβλιοθήκες. Ωστόσο, η σημερινή πρόκληση είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω διαδικτύου προκειμένου να παρέχει περισσότερη προσαρμοστικότητα και ευφυΐα (Τσαρτσάλη, 2015).

Οι τελευταίες εξελίξεις στις τεχνολογίες του Διαδικτύου και η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης (Artificial Intelligence, AI) για ένα περισσότερο ευφρές Διαδίκτυο και για υψηλότερου επιπέδου παρεχόμενες υπηρεσίες στους χρήστες, οδήγησαν στην ανάπτυξη του *Σημασιολογικού Ιστού (Semantic Web)*. Υπάρχουν αρκετά και ενδιαφέροντα *Ευφυή εκπαιδευτικά συστήματα βασισμένα στο Web*, καθώς και αντίστοιχες εφαρμογές. Η ευφυΐα ενός τέτοιου συστήματος οφείλεται στη δυνατότητα να παρουσιάζει κάποια βασισμένη στη γνώση αιτιολογία στη διάρκεια του μαθήματος, να αναλύει τις λύσεις των μαθητών και να παρέχει αλληλεπιδραστική υποστήριξη στην επίλυση των προβλημάτων (Τσαρτσάλη, 2015).

Σύμφωνα με τον Brusilovsky (2003), η προσαρμοστικότητα μπορεί να πάρει, τις ακόλουθες μορφές:

- Συλλογή ορισμένων δεδομένων από την αλληλεπίδραση του χρήστη με το ηλεκτρονικό σύστημα και δημιουργία ενός μοντέλου του κάθε μαθητή.
- Ανάλογα με το μοντέλο, προσαρμογή της παρουσίας του εκπαιδευτικού υλικού, προσαρμογή της πλοήγησης του μαθητή μέσα στο υλικό αυτό, προσαρμογή της αλληλουχίας των τμημάτων (π.χ. ενοτήτων ή κεφαλαίων) του υλικού αυτού και της σήμανσής του.
- Χρήση των μοντέλων όπου κατατάχθηκαν οι διάφοροι μαθητές, για το σχηματισμό κατάλληλων ομάδων εργασίας μαθητών ανάλογα με το επιθυμητό είδος συνεργασίας (π.χ. ομοιογενείς, ετερογενείς, με έναν τουλάχιστον μαθητή συγκεκριμένου μοντέλου, κλπ.).

- Καθορισμός των μαθητών με διαφορετική πορεία μάθησης από κάποιους άλλους και προτροπή για ανάληψη ανάλογης δράσης πρόληψης.

Τα τελευταία χρόνια, ορισμένα πανεπιστήμια έχουν αρχίσει να αναπτύσσουν εφαρμογές που χρησιμοποιούν τον Σηματολογικό Ιστό και τα διασυνδεδεμένα δεδομένα, εισάγοντας έτσι καινοτόμες αλλαγές στον τρόπο παροχής των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, βελτιώνοντας έτσι την εκπαιδευτική διαδικασία και μειώνοντας σημαντικά το κόστος της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Τσαρτσάλη, 2015).

Η εξέλιξη του Παγκόσμιου Ιστού σε Σηματολογικό Ιστό (Web 3.0) αναμφίβολα θα φέρει τεράστια οφέλη στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και στο διδακτικό περιεχόμενο, υπό την προϋπόθεση ότι θα υποστηρίζεται η σηματολογική περιγραφή, με τρόπο κατανοητό στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, του συνολικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, των δραστηριοτήτων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παγγέ, 2012).

4.7 Το Joomla ως συνεργατικό εργαλείο Διαχείρισης Περιεχομένου

Σημαντικά εργαλεία, επίσης, στη φαρέτρα ενός εκπαιδευτικού είναι τα Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου - ΣΔΠ (Content Management Systems - CMS). Συγκεκριμένα θα αναφερθούμε στην πλατφόρμα Joomla πάνω στην οποία βασίζεται η υλοποίηση της παρούσης εργασίας.

Μια έρευνα στη βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι το Joomla, ως ένα από τα πιο απλά και δωρεάν συστήματα διαχείρισης περιεχομένου, έχει χρησιμοποιηθεί σε διάφορες έρευνες ως εργαλείο για ανάπτυξη ιστότοπων με σκοπό τον διαμοιρασμό και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού που έχει αναπτυχθεί με τα Web 2.0 εργαλεία (Σιακαβάρα & Συνοδινού, 2013), για τη συγκέντρωση σχεδίων μαθημάτων που αφορούν την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Παναγιώτου, 2010) και για τη δημιουργία ψηφιακών βιβλιοθηκών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Bahr & Speed, 2010).

Όσον αφορά στα μαθησιακά οφέλη από τη χρήση συστημάτων CMS τύπου Joomla σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έναντι μη χρήσης CMS, συνοψίζονται παρακάτω κάποια ενθαρρυντικά αποτελέσματα από σχετική έρευνα. Σύμφωνα με τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας (Αντωνίου & Σκιαδά, 2013), οι μαθητές κατανόησαν τη συσχέτιση των αντικειμένων μάθησης του τομέα Πληροφορικής με εφαρμογές στην πραγματική ζωή και του τρόπου που αυτά συσχετίζονται μεταξύ τους. Αναπτύχθηκε η συνεργατική μάθηση, καλλιεργήθηκε η δεξιότητα ανάλυσης ενός τεχνικού θέματος σε επιμέρους θέματα και η επανασύνδεσή τους για την παραγωγή ενός έργου. Στο

αμιγές τεχνικό μέρος των εργασιών τους, εξοικειώθηκαν με την τεχνολογία εγκατάστασης ιστοτόπων (xampp, sql, filezilla, apache server), με τα εργαλεία ανάπτυξης και υποστήριξης ενός ιστοτόπου και με το Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου Ιστού (WCM) Ανοιχτού Κώδικα Joomla (Αντωνίου & Σκιαδά, 2013).

4.7.1 Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου - (Content Management System)

Τι σημαίνει όμως Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου; Ένα «Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου» (*Content Management System - CMS*) είναι ένα σύνολο από διαδικασίες που χρησιμοποιείται για τη διαχείριση της ροής των εργασιών (workflows) σε ένα συνεργατικό περιβάλλον. Πρόκειται για εφαρμογές λογισμικού που χρησιμοποιούν οι χρήστες για τη δημιουργία, την επεξεργασία, τη διαχείριση και τη δημοσίευση ιστοσελίδων στο Διαδίκτυο. Τα πιο διαδεδομένα Συστήματα Διαχείρισης Μαθησιακού Περιεχομένου είναι το Joomla, το Drupal και το Wordpress. Εξάλλου, τα ίδια αυτά συστήματα χρησιμοποιούνται ευρύτατα και για την ανάπτυξη ιστοτόπων με μη μαθησιακό περιεχόμενο (ενημερωτικό, εμπορικό, ψυχαγωγίας, κ.α.).

Θεωρητικά μια ιστοσελίδα στηρίζεται σε δύο στοιχεία: στο περιεχόμενό της και στην παρουσίαση αυτού του περιεχομένου. Ένα σύστημα διαχείρισης περιεχομένου (CMS) είναι μια συλλογή δεσμών ενεργειών που διαχωρίζει το περιεχόμενο από την παρουσίασή του (North, 2009). Ένα σύστημα CMS πρέπει να περιλαμβάνει:

- Το σύστημα σύνταξης (authoring),
- Το σύστημα διαχείρισης (management),
- Το σύστημα αυτοματοποίησης κύκλου εργασιών (workflow automation) και
- Το σύστημα έκδοσης (publishing).

Τα κύρια χαρακτηριστικά του είναι η ευκολία δημιουργίας και επεξεργασίας του περιεχομένου και των δυναμικών ιστοσελίδων.

Σύμφωνα με τον North, 2009, κατά την τελευταία δεκαετία, ο τρόπος αλληλεπίδρασης αυτών των δύο στοιχείων έχει εξελιχθεί:

- Στατικές ιστοσελίδες - Στο ίδιο αρχείο βρίσκονται το περιεχόμενο και η παρουσίαση.
- Ιστοσελίδες με διαδοχικά φύλλα στιλ (Cascading Style Sheets, CSS) – Υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ του περιεχομένου και της παρουσίασης.
- Δυναμικές Ιστοσελίδες – Υπάρχει διαχωρισμός του περιεχομένου και της παρουσίασης από την ίδια την ιστοσελίδα. Σε αντίθεση με τις στατικές ιστοσελίδες,

οι δυναμικές ιστοσελίδες δεν είναι απλά έγγραφα HTML, αλλά περιλαμβάνουν και προγραμματισμό (η γλώσσα προγραμματισμού είναι η PHP) και είναι ουσιαστικά διαδικτυακές εφαρμογές.

Η δημιουργία ενός ιστότοπου από δυναμικές ιστοσελίδες είναι πιο περίπλοκη σε σχέση με έναν ιστότοπο που αποτελείται από στατικές ιστοσελίδες, και η δυσκολία εξαρτάται από τις λειτουργίες και τις δυνατότητες που περιέχει η εκάστοτε διαδικτυακή εφαρμογή. Το περιεχόμενο της ιστοσελίδας, όταν πρόκειται για δυναμική, είναι αποθηκευμένο και αντλείται δυναμικά από μία ή περισσότερες βάσεις δεδομένων (π.χ. MySQL). Οι δυναμικές ιστοσελίδες διαθέτουν δύο επίπεδα, αυτό που βλέπει ο χρήστης (το front-end ή user interface) και αυτό που δεν βλέπει ο χρήστης (back-end ή administration area), το λεγόμενο διαχειριστικό περιβάλλον.

Ένα CMS, όπως το Joomla, δημιουργεί δυναμικές ιστοσελίδες. Διαχωρίζει εντελώς το περιεχόμενο των σελίδων από τη γραφική σχεδίαση και διάταξή τους. Απλοποιούνται έτσι η συνάφεια και η αλλαγή της σχεδίασης σε όλο το site. Το περιεχόμενο είναι αποθηκευμένο σε μια βάση δεδομένων¹⁰ SQL και η παρουσίαση του περιεχομένου πραγματοποιείται σε ενσωματωμένα εργαλεία που διαθέτει το CMS. Μια σελίδα δεν «υπάρχει» στην πραγματικότητα μέχρι να πατηθεί ένας σύνδεσμος (link) για να προβληθεί, οπότε και συντίθεται (δημιουργείται) δυναμικά, με αποτέλεσμα το περιεχόμενο να διαφέρει κάθε φορά που προβάλλεται. «Το περιεχόμενο μιας σελίδας είναι δυνατό να ανανεώνεται ή να προσαρμόζεται βάσει του τρόπου αλληλεπίδρασης του επισκέπτη με τη σελίδα» (North, 2009, σ. 6).

Με την αυξανόμενη τάση χρήσης των CMS στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, είναι προφανές ότι το παρόν του Διαδικτύου από άποψη περιεχομένου και πληροφοριών που πρέπει να ενημερώνονται ανά τακτά διαστήματα, ανήκει στα προγράμματα διαχείρισης περιεχομένου, επειδή έχουν πολλά πλεονεκτήματα, ταχύτητα και ευκολία στη χρήση τους.

4.7.1.1 Χαρακτηριστικά CMS

Ένα Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου, περιλαμβάνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά γνωρίσματα:

- ✓ Δυνατότητα πρόσβασης μεγάλου αριθμού ατόμων σε δεδομένα που έχουν αποθηκευτεί, και συνεισφορά στο διαμοιρασμό τους.

¹⁰ Μια βάση δεδομένων περιέχει έναν ή περισσότερους πίνακες. Κάθε πίνακας ορίζεται με το όνομα του. Οι πίνακες περιέχουν τα λεγόμενα records (εγγραφές) οι οποίες με τη σειρά τους περιέχουν τα δεδομένα.

- ✓ Δυνατότητα να παρακολουθεί και να διαχειρίζεται πολλαπλές εκδόσεις του ίδιου περιεχομένου.
- ✓ Έλεγχος πρόσβασης στα δεδομένα μέσω ρόλων-χρηστών. Οι ρόλοι χρησιμοποιούνται ώστε να καθορισθούν τα δικαιώματα πρόσβασης στο περιεχόμενο.
- ✓ Εύκολη αποθήκευση και ανάκτηση δεδομένων.
- ✓ Μείωση εισαγωγής διπλότυπων (πλεοναστικών) δεδομένων.
- ✓ Διευκόλυνση στη συγγραφή αναφορών.
- ✓ Βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών.
- ✓ Χωρισμός της σημασιολογίας του περιεχομένου από τη δομή του.

Τα δεδομένα σε ένα CMS, μπορούν να είναι: κείμενα, βίντεο, ήχοι, εικόνες, επιστημονικά δεδομένα κλπ. Οι πιο συνηθισμένες χρήσεις των CMS είναι να αποθηκεύουν, να ελέγχουν, να αναθεωρούν και να δημοσιεύουν έγγραφα.

4.7.2 Λογισμικό ανοικτού κώδικα

Το λογισμικό ανοικτού κώδικα (open source software) είναι ένα μοντέλο διανομής λογισμικού στο οποίο το λογισμικό διανέμεται με τον πηγαίο κώδικα (source code), ώστε ο καθένας να μπορεί να τον τροποποιήσει και να προσαρμόσει το λογισμικό στις ανάγκες του.

Η διανομή του λογισμικού πραγματοποιείται σύμφωνα με τους όρους συγκεκριμένων αδειών (οι άδειες BSD και MIT είναι οι πιο συνηθισμένες), οι οποίες ορίζουν τη χρήση του, τον τρόπο διανομής και εάν ο πηγαίος κώδικας θα περιλαμβάνεται στη διανομή ή όχι.

Το λογισμικό ανοικτού κώδικα ξεκινά συνήθως με κάποιον (φορέα ή ιδιώτη) που έγραψε την αρχική έκδοση του προγράμματος και στη συνέχεια αποφασίζει τη διάθεσή του με το συγκεκριμένο μοντέλο. Φυσικά, υπάρχουν και περιπτώσεις εμπορικών λογισμικών, τα οποία στη συνέχεια διατίθενται από τον κατασκευαστή τους ως λογισμικά ανοικτού κώδικα.

4.7.3 Τι είναι η PHP

Η PHP είναι μια γλώσσα προγραμματισμού που έχει σχεδιαστεί για τη δημιουργία δυναμικών ιστοσελίδων και ονομάζεται επίσημα Προεπεξεργαστής Υπερκειμένου (HyperText preprocessor). Είναι μια γλώσσα προγραμματισμού τύπου scripting που εκτελείται στον διακομιστή (server-side) και που γράφεται στη γλώσσα HTML, για μορφοποίηση των αποτελεσμάτων. Σε αντίθεση με τις HTML ιστοσελίδες, οι ιστοσελίδες

PHP δεν αποστέλλονται άμεσα στον πελάτη (client), αλλά πρώτα αναλύονται, κατόπιν εκτελούνται και μετά αποστέλλονται τα αποτελέσματα που δημιουργήθηκαν. Τα στοιχεία HTML στον πηγαίο κώδικα παραμένουν αμετάβλητα, αλλά ο κώδικας PHP ερμηνεύεται και εκτελείται.

Ο κώδικας PHP μπορεί να υποβάλει ερωτήματα στη βάση δεδομένων και να δημιουργήσει δυναμικά μία ιστοσελίδα βασιζόμενη στις απαντήσεις, δηλαδή να σχεδιάσει εικόνες, να διαβάσει και να γράψει αρχεία, να συνδεθεί με απομακρυσμένους υπολογιστές. Σε γενικές γραμμές οι δυνατότητες που μας προσφέρει είναι απεριόριστες. Η αρχική της ονομασία ήταν PHP/FI από το Forms Interpreter και δημιουργήθηκε το 1995 από τον Rasmus Lerdorf. Σε αυτή την αρχική μορφή ήταν μια συλλογή από τμήματα εκτελέσιμου κώδικα (scripts) στη γλώσσα Perl που τα χρησιμοποιούσε στην προσωπική του ιστοσελίδα. Αργότερα τα εμπλούτισε με λειτουργίες επεξεργασίας δεδομένων στη γλώσσα SQL, μετέτρεψε τα scripts σε γλώσσα C και τελικά παρείχε δωρεάν τον πηγαίο κώδικα (open source) μέσω της προσωπικής του ιστοσελίδας ώστε να επωφεληθούν όλοι από αυτό που είχε φτιάξει, αλλά και ταυτόχρονα να τον βοηθήσουν να αναπτυχθεί περαιτέρω.

4.7.4 Γνωριμία με το Joomla

Τι είναι όμως το Joomla; Το Joomla είναι ένα σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου και ταυτόχρονα ένα λογισμικό ανοιχτού κώδικα, βασισμένο στη γλώσσα προγραμματισμού PHP, με συγκεκριμένα τεχνικά χαρακτηριστικά και επεκτάσεις. Πρόκειται για ένα συνεργατικό περιβάλλον στο οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές έχουν τους δικούς τους ρόλους με κίνητρο και στόχο τη δημιουργία ενός δικτυακού τόπου. Ως τέτοιο αναπτύσσεται και υποστηρίζεται από μια μεγάλη κοινότητα χρηστών παγκοσμίως. Στην προσπάθεια αυτή συμμετέχει και η ελληνική κοινότητα του Joomla, η οποία το έχει εξελληνίσει πλήρως. Η τρέχουσα έκδοση του Joomla είναι η 3.9.18 (4/5/2020) και μπορεί να μεταφορτωθεί δωρεάν από τον ιστότοπο <http://www.joomla.org>.

Τα τρία βασικά στοιχεία σε ένα Joomla website είναι το περιεχόμενο, τα πρότυπα και οι υπομονάδες. Το περιεχόμενο είναι το βασικό υλικό του website, το πρότυπο ελέγχει πως παρουσιάζεται το περιεχόμενο του website και οι υπομονάδες προσθέτουν δυναμικές λειτουργίες εντός των ορίων του βασικού περιεχομένου της σελίδας. Οι αιτήσεις των χρηστών λαμβάνονται από ένα σύστημα διακομιστή (server) όπως είναι ο *Apache Server* και τις εξυπηρετεί.

Εκδίδοντας ερωτήματα (queries) προς τη βάση δεδομένων, λαμβάνει φιλτραρισμένα τα εκάστοτε δεδομένα που χρειάζεται για τη σύνθεση της συγκεκριμένης

ιστοσελίδας που ζήτησε (επέλεξε με το ποντίκι) ο χρήστης. Αυτά τα οποία μορφοποιεί και αποστέλλει στον εκάστοτε φυλλομετρητή (web browser) του χρήστη. Ο χρήστης έχει πρόσβαση στο περιβάλλον διαχείρισης μέσω ενός web browser, όπως είναι π.χ. το Google Chrome ή το Firefox.

Το Joomla είναι ένα απλό στη χρήση άλλα ταυτόχρονα ισχυρό CMS. Χρησιμοποιείται για τη δημιουργία ιστοτόπων που ποικίλουν σε μέγεθος και χρήση. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, οι μαθητές προκειμένου να δημιουργήσουν τον ιστότοπο του μαθητικού περιοδικού, χρησιμοποίησαν την έκδοση του Joomla 3.9.8.

4.7.4.1 Η ιστορία του Joomla

Το Joomla δημιουργήθηκε ως αποτέλεσμα του χωρισμού της ομάδας ανάπτυξης του Mambo στις 17 Αυγούστου 2005. Εκείνη την εποχή, το όνομα Mambo ήταν εμπορικό σήμα της Miro International Pvt Ltd. Η Miro International Pvt Ltd ήταν ένα μη κερδοσκοπικό ίδρυμα του οποίου ο σκοπός ήταν να παρέχει χρηματοδότηση του έργου και να το προστατεύει από μηνύσεις.

Η ομάδα ανάπτυξης του Mambo δημιούργησε έναν ιστότοπο με την ονομασία OpenSourceMatters για τη διανομή πληροφοριών σε χρήστες, προγραμματιστές, σχεδιαστές ιστότοπων και σε ολόκληρη την κοινότητα. Ο αρχηγός της ομάδας, Andrew Eddie, επίσης γνωστός και ως "Masterchief", έγραψε μια ανοιχτή επιστολή στην Κοινότητα, η οποία εμφανίστηκε δημόσια στις Ανακοινώσεις του forum στο mamboserver.com (North, 2009)

Χιλιάδες άτομα συμμετείχαν στην opensourcematters.org ιστοσελίδα μέσα σε μια μέρα και τα περισσότερα για να εκφράσουν λόγια ενθάρρυνσης και στήριξης. Ωστόσο, ο Peter Lamont, ο CEO της Miro, δημοσίευσε την απάντησή του στην ομάδα ανάπτυξης, σε ένα άρθρο με τίτλο "Το Mambo Open Source Controversy-20 ερωτήσεις με την Miro".

Αυτό προκάλεσε διαφωνίες σχετικά με τον ορισμό του "ανοικτού κώδικα" στην κοινότητας του ελεύθερου λογισμικού. Δύο εβδομάδες μετά την ανακοίνωση του Andrew Eddie, αυτές οι ομάδες αναδιοργανώθηκαν και η κοινότητα συνέχισε να αυξάνεται. Ο Eben Moglen και το Software Freedom Law Center (SFLC) βοήθησαν τη βασική ομάδα του Joomla να κάνει εκκίνηση τον Αύγουστο του 2005 παρέχοντας νομική καθοδήγηση για το Joomla.

Στις 18 Αυγούστου 2005, η Κοινότητα κλήθηκε να προτείνει ονόματα για το project και η βασική ομάδα θα λάμβανε την τελική απόφαση για το όνομα του project με

βάση τα δεδομένα της κοινότητας. Παρόλα αυτά, η ομάδα πυρήνας τελικά επέλεξε να μην είναι το όνομα από τον κατάλογο των προτεινόμενων ονομάτων της κοινότητας.

Την 1η Σεπτεμβρίου 2005, έγινε η ανακοίνωση του νέου ονόματος, "Joomla!", το οποίο είναι η αγγλική απόδοση του όρου jumla που στα αραβικά σημαίνει "όλοι μαζί" ή "ως σύνολο" και "πρόταση". Η κυκλοφορία της πρώτης έκδοσης του Joomla (Joomla 1.0.0) πραγματοποιήθηκε στις 16 Σεπτεμβρίου 2005 και ήταν μια νέα εμπορική εκδοχή του Mambo 4.5.2.3.

4.7.4.2 Χαρακτηριστικά του Joomla

Το Joomla διαθέτει αρκετά χαρακτηριστικά κατά τη βασική εγκατάσταση και επεκτείνεται η λειτουργικότητά του με τη μορφή modules, components, plugins και templates. Τα χαρακτηριστικά του Joomla ταυτίζονται με τα πλεονεκτήματά του ως εκπαιδευτικού εργαλείου. Μερικά από αυτά είναι: (North, 2009, σ. 9)

- Απλή δημιουργία και αναθεώρηση περιεχομένου χρησιμοποιώντας έναν επεξεργαστή κειμένου,
- Εγγραφή χρήστη και δυνατότητα προβολής των σελίδων, ανάλογα με το επίπεδο χρήστη,
- Έλεγχος της επεξεργασίας και της δημοσιοποίησης περιεχομένου βάσει διαφόρων επιπέδων χρηστών διαχείρισης,
- Καταμέτρηση,
- Απλές φόρμες επαφής,
- Δημόσια στατιστικά στοιχεία για το site,
- Ιδιωτικά, αναλυτικά στατιστικά στοιχεία για την κυκλοφορία στο site,
- Ενσωματωμένες λειτουργίες αναζήτησης περιεχομένου σε όλο το site,
- Email, pdf και εκτυπώσεις,
- Πρακτορείο ειδήσεων RSS,
- Απλό σύστημα βαθμολόγησης περιεχομένου,
- Προβολή τροφοδοσιών ειδήσεων από άλλα site,
- Caching των σελίδων,
- Έχει ενσωματωμένο σύστημα βοήθειας προς τον χρήστη,
- Το περιβάλλον διαχείρισης είναι απλό στη χρήση και βασίζεται στο Bootstrap responsive framework (<http://getbootstrap.com/>),
- Επιτρέπει την εύκολη εναλλαγή προτύπων (templates),

- Δημοσίευση απεριόριστων σελίδων, χωρίς περιορισμό,
- Δυνατότητα λήψης αντιγράφου ασφαλείας (backup),
- Εμφάνιση του ιστότοπου σε κινητές συσκευές

Οι πιο δημοφιλείς τύποι επεκτάσεων είναι:

- Forum,
- Blogs,
- Πολυγλωσσικές ιστοσελίδες,
- Newsletters μέσω ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου,
- Ημερολόγια,
- Διαχειριστές λήψης εγγράφων και μέσων,
- Συλλογές φωτογραφιών,
- Φόρμες,
- Κατάλογοι και προφίλ χρηστών,
- Δημοσκοπήσεις και έρευνες,
- Αποθήκευση σε cloud

Το Joomla προτείνεται για εκπαιδευτικούς σκοπούς γιατί υπάρχουν πλήθος επεκτάσεων που διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία όπως δημιουργία κουίζ, βιβλιογραφίας, διαγραμμάτων, καθώς και τη διαχείριση μαθημάτων με εύκολο τρόπο.

4.7.4.3 Η δομή του Joomla

Το CMS αποτελείται από δύο επίπεδα ή τμήματα, το Front-end και το Back-end. Το Front-end είναι το δημόσιο μέρος που ουσιαστικά βλέπουν οι επισκέπτες και οι συνδεδεμένοι χρήστες στον δικτυακό τόπο, δηλαδή οι τελικοί χρήστες. Στο δημόσιο μέρος υπάρχουν άρθρα, μενού και γενικά όλες οι πληροφορίες που επιθυμούμε να εμφανίζονται στον ιστότοπο μας.

Η περιοχή διαχείρισης (Back-end) αποτελεί το "εργαστήριο" του Joomla επειδή είναι ο χώρος όπου οι διαχειριστές υλοποιούν τη σχεδίαση και τη διαχείριση του δικτυακού τόπου. Στον συγκεκριμένο χώρο έχουν πρόσβαση εξουσιοδοτημένα άτομα με συγκεκριμένα δικαιώματα και δύναται να δημιουργήσουν νέο περιεχόμενο, να

διαμορφώσουν, να συντηρήσουν, να κάνουν εκκαθάριση, να εξάγουν στατιστικά κλπ. Το Back-end είναι σε διαφορετική URL διεύθυνση από το front-end του ιστότοπου.

Λέγοντας διαχείριση, εννοούμε την έξυπνη διαχείριση των υπαρχόντων πόρων. Σε ένα CMS, τα ονόματα χρηστών εκχωρούνται σε συγκεκριμένα άτομα που ορίζει ο διαχειριστής και κάθε άτομο έχει διαφορετικά δικαιώματα πρόσβασης. Το κατώτερο επίπεδο στα δικαιώματα είναι ένας απλός εγγεγραμμένος χρήστης και το υψηλότερο ο υπέρ-διαχειριστής (Super User), ο οποίος έχει τον πλήρη έλεγχο του τομέα (domain). Με αυτό τον τρόπο η ιστοσελίδα εμφανίζει διαφορετικό περιεχόμενο ανάλογα με τα δικαιώματα του συγκεκριμένου χρήστη και παρέχει την επιλογή επεξεργασίας του περιεχομένου απευθείας στο Front-end (North, 2009).

Οι μορφές του περιεχομένου είναι διάφορες: κείμενο, εικόνα, υπερσύνδεση, ήχος, βίντεο καθώς και μια εφαρμογή όπως το Google Maps ή ένας συνδυασμός όλων αυτών. Το "περιεχόμενο" σε ένα CMS είναι ενσωματωμένο σε δομές π.χ. τα κείμενα των διαφόρων κατηγοριών αποτελούν περιεχόμενο αλλά και οι κατηγορίες, είναι επίσης περιεχόμενο το οποίο μπορεί να υποστεί διαχείριση.

Στον πυρήνα του Joomla δεν περιλαμβάνονται οι εφαρμογές (components), τα ενθέματα (modules), τα πρότυπα (templates) και τα πρόσθετα (plugins) τα οποία στο σύνολό τους ονομάζονται επεκτάσεις (extensions) και προσφέρουν επιπλέον δυνατότητες στον δικτυακό τόπο.

Οι εφαρμογές (components) είναι οι επεκτάσεις του Joomla που παρέχουν επιπλέον λειτουργίες και συνήθως έχουν το δικό τους χώρο στη διαχείριση του Joomla. Για παράδειγμα, μια συλλογή φωτογραφιών, εφαρμογές για elearning ή για forum. Σήμερα οι λειτουργίες όπως η βελτιστοποίηση των μηχανών αναζήτησης, τα δικαιώματα των χρηστών, πολλαπλές μορφές σελίδων και ποικίλες δομές περιεχομένου γίνονται όλο και πιο σημαντικά. Στο "κύριο σώμα" της ιστοσελίδας απεικονίζεται το περιεχόμενο των εφαρμογών (components).

Το πρότυπο (template) είναι ένα είδος απεικόνισης με οπτικό τρόπο που τοποθετείται στην κορυφή του περιεχομένου. Σε αυτό ο διαχειριστής μπορεί να προσδιορίζει τα χρώματα, τις γραμματοσειρές, τα μεγέθη γραμματοσειρών, τις εικόνες φόντου, τις αποστάσεις και τον διαχωρισμό της σελίδας, δηλαδή, ό,τι έχει να κάνει με την εμφάνιση μιας σελίδας. Ένα πρότυπο αποτελείται από ένα αρχείο CSS για τον σχεδιασμό και ένα αρχείο τουλάχιστον HTML για τη δομή της σελίδας.

Τα πρόσθετα (plugins) είναι ένα κομμάτι κώδικα προγραμματισμού που αλλάζουν τη λειτουργικότητά του. Ένα plugin μπορεί, για παράδειγμα, να χρησιμοποιηθεί στο

εσωτερικό περιεχόμενο του κειμένου για να φορτώσει το περιεχόμενο ενός ενθέματος (module) στο κείμενο. Τα plugins χρησιμοποιούνται επίσης σε μια ολοκληρωμένη ιστοσελίδα αναζήτησης, προκειμένου να ενσωματώσουν πρόσθετα εφαρμογές (components).

Τα ενθέματα (modules) είναι σαν "κουτιά" μέσα στα οποία εμφανίζεται το περιεχόμενο, οι εφαρμογές, τα πρόσθετα και γενικά όλα τα αντικείμενα που εμφανίζονται στο front-end.

Η διαμόρφωση ρυθμίσεων καθορίζει τις ρυθμίσεις που ισχύουν για το σύνολο του δικτυακού τόπου. Μερικές από αυτές είναι: το κείμενο τίτλου στο παράθυρο περιήγησης, λέξεις-κλειδιά για τις μηχανές αναζήτησης, διακόπτες που επιτρέπουν ή απαγορεύουν τη σύνδεση στο site ή το διακόπτη που θέτει ολόκληρο το site online ή offline και πολλές άλλες λειτουργίες.

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορούμε να πούμε ότι ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεση του αρκετά εργαλεία ώστε να καταφέρει να προσελκύσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Είναι στο χέρι του, λοιπόν, να πειραματιστεί με καθένα από αυτά και να τα αξιολογήσει.

Η μαθησιακή διαδικασία, όταν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διαδικτυακά συνεργατικά εργαλεία, χαρακτηρίζεται από διάχυση πληροφορίας, συνεργασία, συνεισφορά, αλληλεξάρτηση και ομαδικό πνεύμα. «Σε αυτό το πλαίσιο η επικοινωνία της γνώσης-πληροφορίας από μονοδιάστατη και περιορισμένη στο χώρο και το χρόνο, μετασχηματίζεται σε πολυδιάστατη και πέρα από χωρικά και χρονικά όρια» (Koulountzos & Seroglou, 2007b).

4.8 Issuu: Πλατφόρμα ψηφιακών εκδόσεων

Το Issuu είναι μία διαδικτυακή πλατφόρμα που χρησιμοποιείται για τη ρεαλιστική προβολή του ψηφιακού υλικού, όπως είναι τα βιβλία, τα τεύχη περιοδικών, οι εφημερίδες και άλλα έντυπα μέσα ενημέρωσης, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας με τις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης (social media) ώστε να γίνει προώθηση, διαμοιρασμός και μεταφόρτωση υλικού.

Τα έγγραφα που μεταφορτώνονται στο Issuu είναι διαθέσιμα για online προβολή και ο εκδότης είναι εκείνος που θα επιτρέψει ή όχι στους αναγνώστες να τα κάνουν λήψη και αποθήκευση στους προσωπικούς υπολογιστές τους. Η προβολή του υλικού γίνεται με αλλαγή σελίδων (ξεφύλλισμα) ενώ υπάρχει η δυνατότητα προσθήκης ήχου και φυσικής κίνησης όταν αλλάζει η κάθε σελίδα.

Η εταιρεία Issuu ιδρύθηκε το 2006 και η υπηρεσία έγινε διαθέσιμη στον παγκόσμιο ιστό τον Δεκέμβριο του 2007. Ο ιστότοπος του Issuu έχει λάβει αξιοσημείωτες διακρίσεις και βραβεία μέχρι σήμερα, αλλά το σημαντικότερο είναι ότι εταιρείες και οργανισμοί από όλο τον κόσμο, του δείχνουν καθημερινά την εμπιστοσύνη τους. Κάθε μέρα, ενεργοί αναγνώστες σε όλο τον κόσμο μπορούν να χρησιμοποιήσουν τον ιστότοπο για να βρουν περισσότερες από 20.000 πρόσφατα μεταφορτωμένες αναρτήσεις, οι οποίες είναι διαθέσιμες και στις κινητές εφαρμογές του Issuu.

Το Issuu διαθέτει ένα απλό περιβάλλον. Αρχικά, ο χρήστης πρέπει να κάνει την εγγραφή ως Free user. Αν κάποιος επιθυμεί επιπλέον δυνατότητες όπως απεριόριστο αριθμό εγγράφων για μηνιαία δημοσίευση, θα πρέπει να κάνει εγγραφή στην κατηγορία Pro users, οι οποίοι πληρώνουν κάποια μηνιαία ή ετήσια συνδρομή. Είτε ως Free user είτε ως Pro user παρέχεται η δυνατότητα επεξεργασίας κειμένου (editor) στο χρήστη. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στον τελικό χρήστη για παραμετροποίηση των πληροφοριών του κάθε εγγράφου, των συνδέσμων, για προσθήκη actions από το μεγάλο πλήθος που διαθέτει το Issuu, όπως είναι σύνδεσμος (link) για συγκεκριμένη σελίδα, για την επόμενη ή την τελευταία σελίδα, για κατέβασμα (download) του εγγράφου, για εκτύπωση του εγγράφου ή αναζήτηση μέσα σε αυτό κλπ.

Στην συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, χρησιμοποιήθηκε η δωρεάν έκδοση του issuu και οι μαθητές δημοσίευσαν τρία τεύχη του μαθητικού περιοδικού σε μορφή ψηφιακού βιβλίου χωρίς καμία δυσκολία. Στο παρακάτω κεφάλαιο θα δούμε, πώς διαμορφώνεται το τοπίο όσον αφορά τα μαθητικά έντυπα στην Ελλάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΤΑ ΜΑΘΗΤΙΚΑ ΕΝΤΥΠΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός, μια μικρογραφία της κοινωνίας, με πολλά εμπλεκόμενα μέλη. Καθημερινά υπάρχουν εξελίξεις, δράσεις, εκδηλώσεις, εκπαιδευτικές εκδρομές, δραστηριότητες του συλλόγου γονέων και των εκπαιδευτικών. Ένα σχολείο που επιθυμεί το άνοιγμα στην κοινωνία και την απόκτηση δεξιοτήτων από πλευράς των μαθητών πρέπει να βρει τρόπους για συνεργασία και επικοινωνία με τα μέλη της ευρύτερης κοινότητας.

Διάυλος αυτής της μορφής διασύνδεσης και επικοινωνίας υπήρξε ανέκαθεν ο σχολικός τύπος, δηλαδή οι σχολικές εφημερίδες και τα περιοδικά, τα οποία εκτός από πεδίο έρευνας, μάθησης και απόκτησης εμπειριών, ήταν και είναι για τους μαθητές ένας τρόπος να μοιραστούν με την κοινότητα στην οποία ζουν τα όσα γνωρίζουν, μαθαίνουν, βιώνουν και αντιμετωπίζουν στην σχολική καθημερινότητα.

5.1 Ορισμός

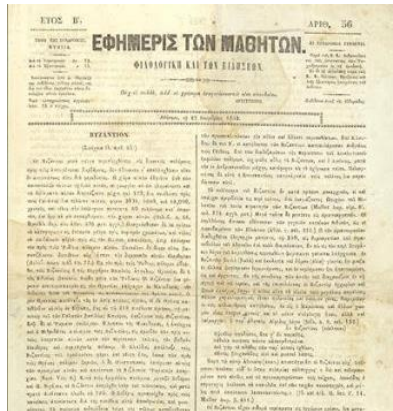
Σύμφωνα με τον Πατσάλη (2005), το μαθητικό έντυπο είναι μια εκπαιδευτική δραστηριότητα που συμπληρώνει τη μαθησιακή διαδικασία και παρέχει στους μαθητές ευκαιρίες για δράσεις με πολλαπλά οφέλη. Συνήθως, το έντυπο είναι με τη μορφή βιβλίου, εφημερίδας, περιοδικού, εφημερίδας τοίχου ή ημερολογίου και το γράφουν μαθητές ενός τμήματος ή περισσότερων τμημάτων του σχολείου. Οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος μπορούν να επιτευχθούν διαμορφώνοντας το περιεχόμενό του ή ακόμη το παραγόμενο περιεχόμενο του εντύπου να πετυχαίνει και επιπλέον από αυτούς. Η σύλληψη, ο σχεδιασμός, η συγγραφή του εντύπου αλλά και το γενικότερο πλαίσιο δραστηριοτήτων που απαιτεί προσφέρει πολλά οφέλη στους μαθητές.

Η όλη δράση της δημιουργίας μαθητικού εντύπου λειτουργεί ως καταλύτης στα εκπαιδευτικά δρώμενα, γιατί από τη μία πλευρά δημιουργεί προβληματισμούς και διαδικασίες που αμφισβητούν τις καθιερωμένες μεθόδους απόκτησης σχολικής γνώσης και από την άλλη πλευρά δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό για ενεργητική μάθηση και συνεργασία με τους μαθητές του αφού κατέχει το ρόλο του καθοδηγητή.

5.2 Ιστορική αναδρομή

Τα μαθητικά έντυπα έχουν μακρά ιστορία και αντικατοπτρίζουν την ιστορία κάθε εποχής. Αυτή έχει καταγραφεί από τον καθηγητή Αποστόλη Ανδρέου (1993) στη μελέτη «Το μαθητικό έντυπο-ιστορική προσέγγιση της μαθητικής εκδοτικής εμπειρίας». Αν και, όπως αναφέρεται στο συγκεκριμένο κείμενο, υπάρχει «δυσκολία να εντοπιστούν, να καταγραφούν, να αρχειοθετηθούν και να μελετηθούν τα μαθητικά έντυπα», έχουν εξαχθεί κάποια βασικά συμπεράσματα: Σε μία καταγραφή που περιέχει 457 σχολικά έντυπα από το 1836 έως το 1990, φαίνεται ότι εκδόθηκαν 293 έντυπα σε σχολικές αίθουσες. Η περίοδος με τον μεγαλύτερο αριθμό σε σχολικές εκδόσεις ήταν στο τέλος της δεκαετίας 1920-1930 και στη μεταπολιτευτική περίοδο. Σε αυτές τις δύο περιόδους δίνεται περισσότερη σημασία στην οργάνωση δραστηριοτήτων εντός του σχολικού πλαισίου χωρίς τη διδασκαλία συγκεκριμένου μαθήματος.

Το πρώτο μαθητικό έντυπο είναι η «**Παιδική Αποθήκη**», που δημοσιεύτηκε στην Αθήνα, το 1836 και περιλαμβάνει μόνο δυο τεύχη. Η «Παιδική Αποθήκη» προορίζεται για παιδιά αλλά είναι γραμμένο από ενήλικες. Στη συνέχεια, όμως, εκδόθηκαν άλλες 2 σχολικές εκδόσεις στην Πάτρα. Το 1872, η «**Εφημερίς των Μαθητών**» και το 1875 η «**Πλειάς**», που γράφτηκαν από παιδιά και προορίζονταν για παιδιά (Ανδρέου, 1993).

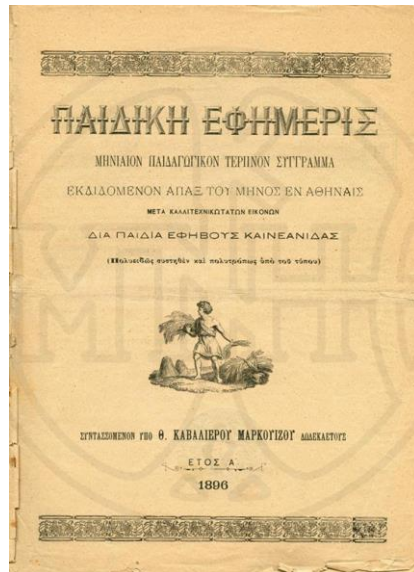


Εικόνα 5. Η εφημερίς των μαθητών¹¹

Το 1896, ο 11χρονος Θεόδωρος Καβαλιέρο Μαρκουίζο δημοσίευσε την «**Παιδική Εφημερίς**» στην Αθήνα. Αυτή είναι η πρώτη έκδοση από μαθητή Δημοτικού Σχολείου για να διαβαστεί από παιδιά.¹² Τα θέματά του, είναι σχετικά με Γραμματική, Ιστορία, Φυσική και Γεωγραφία. Υπάρχουν ηθικά συμπεράσματα στο περιεχόμενό τους και προβάλλουν τις αρχές του Χριστιανισμού (Ανδρέου, 1993).

¹¹ <http://eliaserver.elia.org.gr:8080/lselia/periodika.aspx>

¹² Μάρθα Καρπόζηλου: ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΝΕΑΝΙΚΟΣ ΤΥΠΟΣ, Αθήνα 1987



Εικόνα 6. Η παιδική εφημερίς¹³

Η μεγαλύτερη κινητικότητα σε μαθητικές εκδόσεις παρουσιάζεται στα τέλη της δεκαετίας 1920-1930. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, η Ελλάδα υιοθέτησε νέες διδακτικές πρακτικές, όπως τις σχολικές κοινότητες και τη μαθητική εφημερίδα. Τα θέματα που απασχολούσαν τις δημοσιεύσεις των μαθητών εκείνη την εποχή ήταν: αθλήματα, ομαδικές συζητήσεις στις σχολικές κοινότητες, δράσεις στη βιβλιοθήκη, διαγωνισμοί, εκδηλώσεις, εκδρομές, μαθητικές εκλογές, σχολιασμοί σχετικά με πράξεις μαθητών, εκθέσεις, λογοτεχνία, κρίσεις για τα σχολικά ζητήματα, θεατρικές κριτικές, σχολικά τραγούδια, φωτογραφίες (Ανδρέου, 1993).

Οι παραπάνω όμως πρακτικές της «Νέας Αγωγής», στη μεταπολεμική περίοδο σταμάτησαν λόγω της επικράτησης ενός συντηρητικού παιδαγωγικού ρεύματος. Οι μαθητικές εφημερίδες εμφανίστηκαν πάλι το 1951 που εφαρμόστηκε ο θεσμός των προτύπων σχολείων και δημοσίευαν μαθητικές εφημερίδες ως πρότυπο για την έκδοση εφημερίδων από άλλα σχολεία. Τα θέματά τους περιλαμβάνουν αφηγήσεις, αποσπάσματα από εκθέσεις, ιστορία, λαογραφικά στοιχεία του τόπου, σχολικές γιορτές και τοπικές δράσεις (Ανδρέου, 1993).

Ο πρώτος Κανονισμός των Μαθητικών Κοινοτήτων, το 1976, προέβλεπε τη δημοσίευση σχολικών εφημερίδων και περιοδικών στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας. Ταυτόχρονα δημοσιεύτηκαν και τα έντυπα των μαθητικών παρατάξεων. Τα θέματά τους

¹³https://www.benaki.org/index.php?option=com_collectionitems&view=collectionitem&id=123601&Itemid=384&lang=el

αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα, σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, κοινωνικά θέματα, σχολικές κοινότητες, αθλητισμός και ιστορικά ζητήματα.¹⁴

Σήμερα, τα μαθητικά έντυπα υλοποιούνται στα πλαίσια πολιτιστικών προγραμμάτων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εναπόκειται στην πρωτοβουλία κάποιων εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν δράσεις διαθεματικές και όχι μόνο ενός γνωστικού αντικειμένου. Παρακάτω αναφέρονται σημερινές προσπάθειες μαθητικών περιοδικών.

5.3 Είδη μαθητικών εντύπων

Τα μαθητικά έντυπα ανάλογα με το επίπεδο λειτουργίας τους χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες. α) Περιοδικό τμήματος: συντάκτες είναι οι μαθητές ενός συγκεκριμένου τμήματος. β) Περιοδικό τάξης: εκδίδεται από τους μαθητές όλων των τμημάτων μιας τάξης και γ) Περιοδικό σχολείου: δημιουργοί των άρθρων είναι μαθητές από διαφορετικές τάξεις του σχολείου. Η τελευταία κατηγορία είναι αρκετά διαδεδομένη γιατί έχει μεγάλο παιδαγωγικό ενδιαφέρον, η συνεργασία μαθητών με ηλικιακή διαφορά.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση των μαθητικών εντύπων γίνεται ανάλογα με το χρόνο έκδοσης των τευχών του περιοδικού. Σύμφωνα με την έρευνα μας, συναντάται

α) μηνιαίο περιοδικό: εκδίδεται κάθε μήνα. Εφαρμόζεται σπάνια λόγω έλλειψης διαθέσιμου χρόνου.

β) τριμηνιαίο περιοδικό: Είναι η πιο συχνή κατηγορία και

γ) ετήσιο περιοδικό: Περιλαμβάνει όλες τις δράσεις και τα νέα του σχολείου για όλη τη χρονιά. Λόγω του μεγάλου όμως όγκου του είναι συνήθως βαρετό για τον αναγνώστη.

Τα μαθητικά έντυπα επίσης χωρίζονται σε κατηγορίες ανάλογα με τη μορφή που παρουσιάζονται. Έτσι, υπάρχουν

α) έντυπα περιοδικά: πρόκειται για περιοδικά σε έντυπη μορφή. Δεν συναντώνται πλέον συχνά γιατί μοιράζονται σε περιορισμένο αριθμό αναγνωστών αλλά και είναι μεγάλο το οικονομικό κόστος,

β) ηλεκτρονικά περιοδικά: αποκλειστικά σε ψηφιακή μορφή, με δυνατότητα ανάγνωσης από το διαδίκτυο και με μηδαμινό κόστος. Αποτελεί την πιο συχνή μορφή μαθητικού τύπου και

γ) Μεικτά περιοδικά: Είναι η σύνθεση των δυο προηγούμενων μορφών δηλαδή περιοδικά διαθέσιμα στο διαδίκτυο αλλά και σε έντυπη μορφή.

¹⁴ <https://www.academia.edu/>



Εικόνα 7. Έντυπο και ηλεκτρονικό περιοδικό του 6ου Γυμνασίου Τρικάλων¹⁵

5.4 Το ηλεκτρονικό περιοδικό

Το ηλεκτρονικό περιοδικό είναι το περιοδικό που διαθέτει το περιεχόμενό του σε ψηφιακή μορφή και χρησιμοποιείται περισσότερο στις μέρες μας. Το περιοδικό δημιουργείται από τον εκδότη του σε ηλεκτρονικό περιβάλλον διαχείρισης ψηφιακών εγγράφων. Ένας άλλος γενικός ορισμός για το ηλεκτρονικό περιοδικό είναι ότι πρόκειται για ένα δικτυακό τόπο (website), ο οποίος ενημερώνεται ανά τακτά χρονικά διαστήματα.

Η στροφή που έχει γίνει τα τελευταία χρόνια από τον έντυπο στον ηλεκτρονικό μαθητικό τύπο οφείλεται στην άμεση και εύκολη πρόσβαση στο περιεχόμενό του ακόμη και από χρήστες σε απομακρυσμένες τοποθεσίες αλλά και στην εξοικονόμηση χώρου, χρόνου και χρημάτων. Σύμφωνα με τον Stern (2014), το 86% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα του προτιμούν το ψηφιακό περιοδικό έναντι του εντύπου και διαπιστώνει ότι η ισχυρή προτίμησή τους στην ψηφιακή μορφή βασίζεται περισσότερο σε μια ευρύτερη προτίμηση για δυναμικό οπτικό περιεχόμενο, υψηλό βαθμό αλληλεπίδρασης και την παρουσία πολυτροπικής αλληλεπίδρασης.

5.4.1 Χαρακτηριστικά

Το ηλεκτρονικό μαθητικό περιοδικό πρέπει να διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά ώστε να υπάρχει ψηφιακή ασφάλεια, προσβασιμότητα και ευχρηστία, όπως:

- Να υπάρχει η δυνατότητα ανάγνωσης των περιοδικών από όλη τη διαδικτυακή κοινότητα.

¹⁵ <http://www.6gymtrikala.com/magazine/mobile/index.html#p=1>

- Να είναι εύχρηστο.
- Να υπάρχει η δυνατότητα αναζήτησης κειμένου.
- Να ενσωματώνει πολυμεσικά στοιχεία (ήχο, βίντεο, υπερσυνδέσεις, γραφικά κλπ.).
- Το περιεχόμενο να είναι οργανωμένο σε άρθρα, κατηγορίες (στήλες του περιοδικού) και τεύχη.
- Ο αρχισυντάκτης του περιοδικού να αναλαμβάνει τη μαζική δημοσίευση των άρθρων ανά τεύχος.
- Το περιβάλλον διαχείρισης να είναι πλήρως εξελληνισμένο.
- Να υπάρχει η δυνατότητα τροποποίησης της εμφάνισης του περιοδικού με επιλογή ανάμεσα σε διαφορετικά θέματα.
- Να υπάρχει διαμόρφωση του μενού.
- Να αξιοποιούνται οι λειτουργίες web2.0 (π.χ., chat rooms, forum κλπ).
- Να διαθέτει διασύνδεση και διαλειτουργικότητα με άλλες διαδικτυακές πλατφόρμες.
- Να υπάρχει εξασφάλιση της αυθεντικότητας και των πνευματικών δικαιωμάτων.
- Να ακολουθεί τα διεθνή πρότυπα ταυτοποίησης.

5.4.2 Μορφή

Αρχικά, όταν ξεκίνησαν τα ηλεκτρονικά περιοδικά ήταν πιστά αντίγραφα της έντυπης μορφής και παρέχονταν για 'κατέβασμα' από το διαδίκτυο σε μορφή .pdf. Αργότερα, τα μαθητικά περιοδικά γράφονταν πάνω σε κάποια διαδικτυακή πλατφόρμα με δυνατότητες ενσωμάτωσης στα άρθρα πολυμεσικών στοιχείων. Σήμερα, οι μαθητές δημιουργούν διαδραστικά ψηφιακά περιοδικά με αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το περιοδικό.

Συνήθως ο αναγνώστης επιλέγει τον τρόπο προβολής των άρθρων του περιοδικού. Υπάρχει η δυνατότητα με ξεφύλλισμα των σελίδων του περιοδικού όπως και στην έντυπη μορφή αλλά και με προβολή άρθρων ανά κατηγορία ανάλογα με το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

5.4.3 Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο των μαθητικών περιοδικών αφορά θέματα ποικίλης ύλης και όχι μόνο σχολικά. Οι κατηγορίες των άρθρων στα μαθητικά περιοδικά, μετά από εξερεύνηση στο διαδίκτυο, είναι:

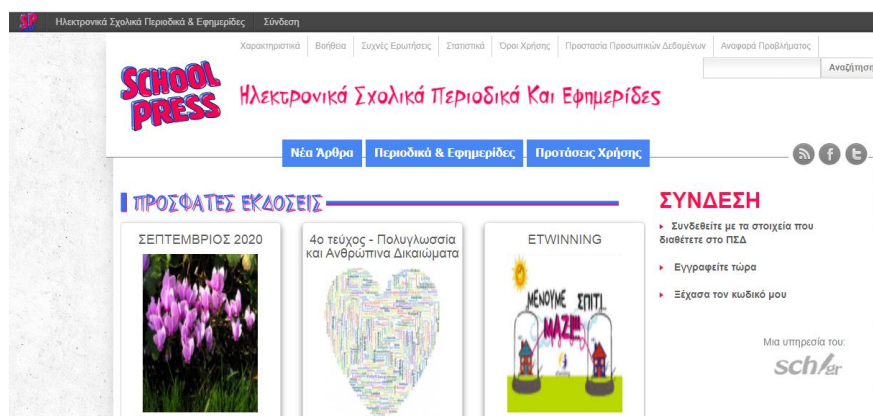
- ✓ Σχολική Ζωή

- ✓ Εκπαίδευση
- ✓ Κοινωνικά
- ✓ Πολιτισμός
- ✓ Ιστορία
- ✓ Περιβάλλον
- ✓ Επιστήμη - Τεχνολογία
- ✓ Αθλητισμός
- ✓ Υγεία
- ✓ Ψυχαγωγία
- ✓ Ταξιδιωτικοί προορισμοί
- ✓ Γαστρονομία
- ✓ Βιβλιοπαρουσίαση
- ✓ Συνεντεύξεις
- ✓ Ρεπορτάζ

5.5 Έρευνα στα ηλεκτρονικά μαθητικά περιοδικά

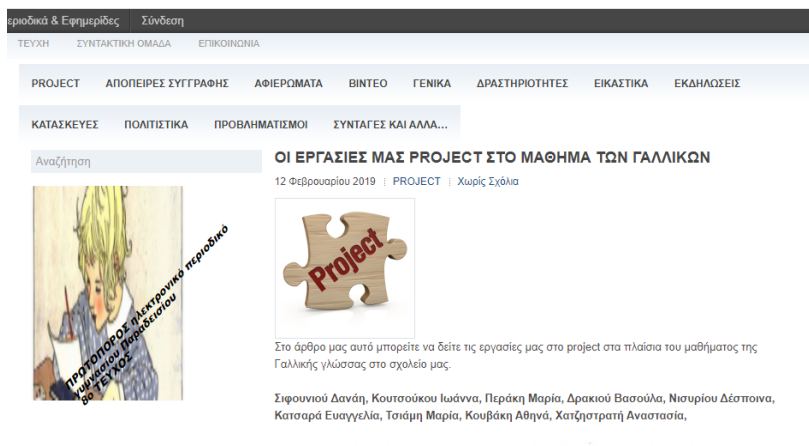
Προκειμένου να διατυπωθεί μια ολοκληρωμένη εικόνα των μαθητικών περιοδικών που δημοσιεύονται στο διαδίκτυο από τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, πραγματοποιήθηκε διαδικτυακή έρευνα από την εκπαιδευτικό ερευνήτρια αλλά και από τους μαθητές που συμμετείχαν στη δράση.

Το πανελλήνιο σχολικό δίκτυο παρέχει μια υπηρεσία για δημιουργία ηλεκτρονικών εφημερίδων και περιοδικών στη διεύθυνση: <https://schoolpress.sch.gr/>. Στον συγκεκριμένο ιστότοπο έχουν δημοσιευτεί μέχρι σήμερα, (12/7/2019), 1168 τεύχη. Η πλειοψηφία αυτών είναι δημιουργία από εκπαιδευτικούς, και όχι από μαθητές, και είναι υπό κατασκευή. Ίσως έχουν δημιουργηθεί στα πλαίσια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Είναι λοιπόν ελάχιστα τα σχολεία που έχουν δημοσιοποιήσει τεύχη περιοδικών με μαθητές ως συντάκτες.



Εικόνα 8. Η πλατφόρμα schoolpress¹⁶

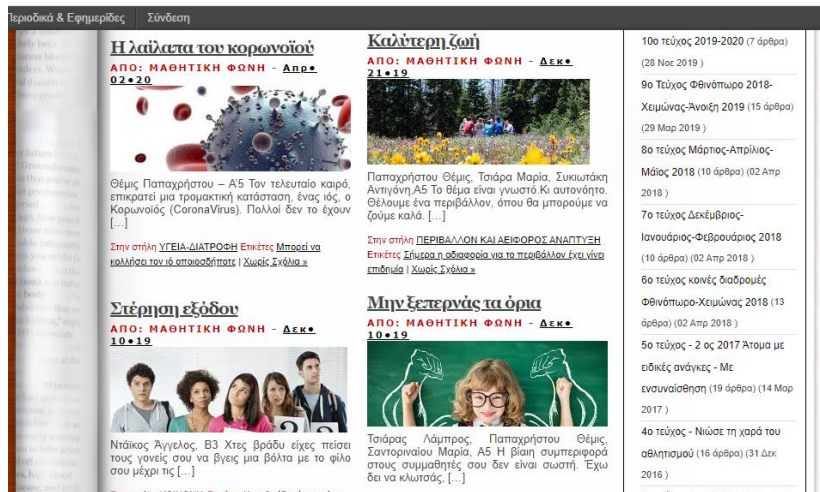
Χαρακτηριστικά παραδείγματα της πλατφόρμας schoolpress.sch.gr είναι: το ηλεκτρονικό περιοδικό "Πρωτοπόρος" του Γυμνασίου Παραδεισίου (Εικόνα 9) με 8 τεύχη (<https://schoolpress.sch.gr/gymparad/>), το περιοδικό του 1ου Γυμνασίου Καματερού (Εικόνα 10) με 9 τεύχη (<https://schoolpress.sch.gr/1gymkamaterou/>), το περιοδικό "Εφηβοί Δημοσιογράφοι" του Βαρβάκειου Πρότυπου Γυμνασίου (<https://schoolpress.sch.gr/varv/>), με 2 τεύχη και το περιοδικό "Ιδεοδρόμιο" του 4ου Γυμνασίου Αλίμου (<https://schoolpress.sch.gr/4ogymalimou/>), με 4 τεύχη.



Εικόνα 9. Το ηλεκτρονικό περιοδικό "Πρωτοπόρος" του Γυμνασίου Παραδεισίου¹⁷

¹⁶ <https://schoolpress.sch.gr/>

¹⁷ <https://schoolpress.sch.gr/gymparad/>



Εικόνα 10. Το ηλεκτρονικό περιοδικό του 1^{ου} Γυμνασίου Καματερού¹⁸

Εκτός της πλατφόρμας του πανελλήνιου σχολικού δικτύου, αναφέρονται παρακάτω μαθητικά περιοδικά που αποτέλεσαν πρότυπο για τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Ένα μαθητικό περιοδικό με εντυπωσιακά γραφικά είναι το "6ος Ύλης", <http://www.6gymtrikala.com/magazine/mobile/#p=1>, του 6ου Γυμνασίου Τρικάλων σε μορφή ξεφυλλίσματος όπως ένα βιβλίο. Επιπλέον, το μαθητικό περιοδικό "άδραξε" του Γυμνασίου Ωθηση με 15 τεύχη. Είναι σε μορφή .pdf και είναι πλούσιο σε περιεχόμενο (<https://www.othisi.gr/sxoleio/periodiko-adraxe/>).



Εικόνα 11. Το ηλεκτρονικό περιοδικό του Γυμνασίου Ωθηση¹⁹

¹⁸ <https://schoolpress.sch.gr/1gymkamaterou>

¹⁹ <https://www.othisi.gr/sxoleio/periodiko-adraxe>

Μετά από εκτεταμένη μελέτη και έρευνα στα μαθητικά έντυπα καταλήγουμε ότι το μαθητικό έντυπο στην Ελλάδα έχει μακρά ιστορία. Χρησιμοποιούνταν και χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς με πλούσια θεματολογία, κυρίως σε ψηφιακή μορφή στις μέρες μας, άλλες φορές αποσπασματικά (μία έκδοση) και άλλες φορές με περιοδικότητα (ανάλογα με τις συνθήκες). Το κακό είναι ότι η συνέχεια ενός μαθητικού εντύπου ή όχι ταυτίζεται με το πρόσωπο κάποιου εκπαιδευτικού που έχει αναλάβει την πρωτοβουλία και όχι με τη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου. Οι μαθητές, σύμφωνα με προαναφερθείσες έρευνες, φαίνεται ότι ανταποκρίνονται θετικά στη συγκεκριμένη δράση.

Συνοψίζοντας το θεωρητικό πλαίσιο της διατριβής καθίσταται σαφές ότι οι μαθητές για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας θα πρέπει να αναπτύξουν μέσα στο σχολείο τη δεξιότητα του πολυγραμματισμού ώστε να κατανοούν πλήρως και να μπορούν να επεξεργαστούν με κριτικό πνεύμα την πληθώρα πληροφοριών και μέσων. Για να καταστεί δυνατό, ο εκπαιδευτικός αναπόφευκτα πρέπει να εισάγει τις ΤΠΕ στην καθημερινή του πρακτική σε συνδυασμό με τις σύγχρονες μορφές διδασκαλίας, τη συνεργατική- διερευνητική, τη διαφοροποιημένη ή την εξατομικευμένη. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές αποκτούν ενεργητική συμμετοχή μέσα στην τάξη ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους. Εκτός των άλλων, θα πρέπει οι δραστηριότητες των μαθητών να έχουν βιωματικό χαρακτήρα, να δημιουργούν ένα χειροπιαστό αποτέλεσμα και όχι απλά για να υπάρχουν στο τετράδιό τους, όπως είναι η δημιουργία ενός ηλεκτρονικού περιοδικού.

Αν συμβούν όλα τα παραπάνω θα υπάρχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα; Οι μαθητές θα αποκτήσουν δεξιότητες γλωσσικού, κριτικού και ψηφιακού γραμματισμού; Θα συσχετίσουν τον υπολογιστή με τη μάθηση και τη δημιουργικότητα; Θα επιτευχθούν οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών χωρίς την παραδοσιακή διδασκαλία; Θα υπάρχει ισότιμη συμμετοχή στις ομάδες ώστε όλα τα παιδιά να αποκτήσουν δεξιότητες; Αναλογιζόμενοι όλα τα παραπάνω ερωτήματα, ξεκινήσαμε την έρευνά μας και οι απαντήσεις βρίσκονται στα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της παρούσας διατριβής.

ΜΕΡΟΣ Β. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Ερευνητικός Σχεδιασμός & Μεθοδολογία της έρευνας

6.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της βελτίωσης του επιπέδου των μαθητών όσον αφορά τον γλωσσικό και ψηφιακό γραμματισμό τους όταν καλούνται να ολοκληρώσουν βιωματικές δραστηριότητες με τη δημιουργική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Πρόκειται για εκπαιδευτική έρευνα δράσης οπότε παράλληλα με τα μαθησιακά οφέλη, σκοπός είναι και η βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και εν τέλει η συνολική βελτίωση του σχολείου και γενικά της εκπαίδευσης.

Οι υποθέσεις είναι ότι οι μαθητές μέσα από την αυτενέργεια και την ανάληψη ευθυνών θα απελευθερώσουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις τόσο στην παραγωγή γραπτού λόγου όσο και στη χρήση σύγχρονων διαδικτυακών εφαρμογών. Ταυτόχρονα θα έχουν μάθει τον τρόπο λειτουργίας ώστε να παραδώσουν μια άρτια, ολοκληρωμένη, πρωτότυπη εργασία, ατομική ή ομαδική, για οποιοδήποτε μάθημα τηρώντας αρχές, κανόνες και διαδικασίες.

Ο τρόπος οργάνωσης της δράσης στηρίχθηκε στην έρευνα του Sanacore (1997, σ. 568-71) που έδειξε ότι οι δραστηριότητες επίλυσης προβλημάτων, ειδικά όταν χρησιμοποιούν τα προβλήματα της πραγματικής ζωής, αυξάνουν τα κίνητρα των μαθητών και οδηγούνται σε λύση με περισσότερο λεκτικές συμπεριφορές.

6.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Μέσα από την παρούσα έρευνα θα επιχειρηθεί να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- ✓ *ΕΕ.1: Διαμέσου της συμμετοχής των μαθητών στις βιωματικές δραστηριότητες της παρούσας παρέμβασης, με τη δημιουργική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, θα βελτιωθεί το επίπεδο των μαθητών στις γλωσσικές δεξιότητες ώστε να οδηγηθούν σταδιακά στον γλωσσικό εγγραμματισμό σύμφωνα με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας;*

Στο πλαίσιο της έρευνας οι μαθητές ασχολούνται με την αποκρυπτογράφηση του τεράστιου όγκου πληροφορίας που προσφέρει το Διαδίκτυο για ένα θέμα, την επεξεργασία, τη διαχείριση περιεχομένου, την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση πολλαπλών μορφών μιας πληροφορίας και τελικά τη δημιουργική γραφή του δικού τους άρθρου με τα ουσιώδη στοιχεία αλλά και τις δικές τους σκέψεις και απόψεις, αφού έχουν το ρόλο συντακτών. Η βελτίωση στον γραπτό τους λόγο θα διαπιστωθεί από τον ενδεχόμενο περιορισμό στον αριθμό συντακτικών και ορθογραφικών λαθών, την ανάδυση και κατάθεση/συνεισφορά πολλών ιδεών, το λεξιλόγιο, την πρωτοτυπία, τη σωστή δομή και συνάφεια στα κείμενά τους αλλά και από τα σχόλιά τους σε διαδικασία αξιολόγησης άρθρων των συμμαθητών τους.

- ✓ *ΕΕ.2: Στο πλαίσιο της συμμετοχής τους στις βιωματικές δραστηριότητες της παρούσας παρέμβασης, οι μαθητές θα αξιοποιήσουν δημιουργικά τις ΤΠΕ ώστε να αλλάξει η σχέση τους με τον υπολογιστή και να αποκτήσουν τις απαραίτητες ψηφιακές δεξιότητες του 21ου αιώνα;*

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της έρευνας μαθαίνουν να διαχειρίζονται ποικίλα διαδικτυακά περιβάλλοντα και εργαλεία. Ασχολούνται με την αναζήτηση και την επιλογή αξιόπιστων πληροφοριών από το Internet, τη χρήση ηλεκτρονικών λεξικών, τη μάθηση από απόσταση, τη διαμόρφωση πρωτότυπου περιεχομένου σε διαδικτυακά περιβάλλοντα, τη χρήση προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου, εικόνας, βίντεο, συνεργατικών υπολογιστικών φύλλων (Google sheets) και διαδικτυακού συνεργατικού κειμενογράφου (Google Docs). Η υπόθεση είναι ότι δουλεύοντας με όλες τις παραπάνω εφαρμογές, στηριζόμενοι και στις προαναφερθείσες έρευνες, θα οδηγηθούν σταδιακά προς την πολυτροπική εγγραμματοσύνη και την αλλαγή της αντίληψης για τις χρήσεις του υπολογιστή, από παιχνιδομηχανή σε εργαλείο δημιουργίας, αυτοέκφρασης και επικοινωνίας.

6.3 Δείγμα της έρευνας

Ταυτότητα σχολείου: Γυμνάσιο στην περιοχή της Δυτικής Αττικής

Τάξη: Β' Γυμνασίου

Δείγμα: 15 μαθητές (7 αγόρια και 8 κορίτσια)

Κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο: Χαμηλό και μεσαίο

Η συγκεκριμένη ηλικία των παιδιών, 14 χρονών, επιλέχθηκε επειδή αυτή είναι μια γενιά παιδιών που πιθανόν είναι η πρώτη στην Ελλάδα που έχει τέτοια στενή σχέση, σε βάθος και σε έκταση, με πρακτικές ψηφιακού γραμματισμού. Λογικά, είναι μαθητές που πρέπει

να εισέπραξαν τα θετικά αποτελέσματα από την ένταξη των ΤΠΕ σε όλα τα Δημοτικά και Γυμνάσια της χώρας.

Το δείγμα είναι μικρό αριθμητικά και με συγκεκριμένο κοινωνικό και μορφωτικό-πολιτισμικό προφίλ. Πρόκειται για μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με μεσαίο και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και ανήκουν στη μεσαία οικονομικά τάξη. Μένουν σε ένα μικρό προάστιο στη Δυτική Αττική χωρίς πολλαπλές δυνατότητες ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης. Εξάλλου, η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική δηλαδή μελετάει σε βάθος τη συμπεριφορά, τις αντιδράσεις, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και τη συνολική βελτίωση ικανοτήτων του κάθε μαθητή. Οι μαθητές συμμετείχαν στη δράση με τη δική τους θέληση και χωρίστηκαν σε ομάδες κατ' επιλογή δική τους. Η έρευνα υπακούει στην τήρηση κανόνων δεοντολογίας της διεθνούς κοινωνιολογικής εταιρείας International Sociological Association (ISA), Code of ethics.

6.4 Υλικοτεχνική Υποδομή

Η υλοποίηση της δράσης πραγματοποιήθηκε στο σχολικό εργαστήριο Πληροφορικής του Γυμνασίου (Εικόνα 12).

Οι υπολογιστές του εργαστηρίου είναι συνδεδεμένοι σε τοπικό δίκτυο τύπου client - server και γίνεται χρήση *μόνο του πρωτοκόλλου IP* για την επικοινωνία των σταθμών εργασίας τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εξυπηρετητή. Συγκεκριμένα, ο εξοπλισμός του εργαστηρίου περιλαμβάνει:

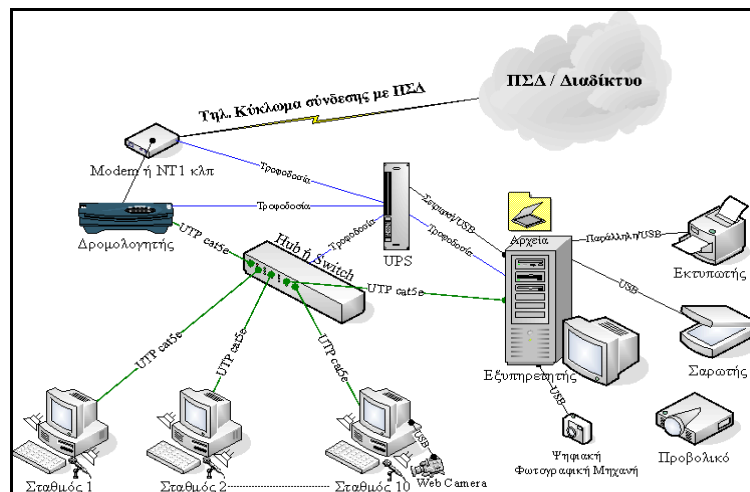
- 10 επιτραπέζιους προσωπικούς υπολογιστές,
- 1 server,
- 1 διαδραστικό πίνακα με ενσωματωμένο βιντεοπροβολέα,
- 1 οθόνη προβολής,
- 2 εκτυπωτές laser - έγχρωμο και ασπρόμαυρο,
- 1 σαρωτή (scanner),
- UPS,
- ψηφιακή κάμερα και
- ψηφιακή φωτογραφική μηχανή.



Εικόνα 12. Εργαστήριο Πληροφορικής Γυμνασίου.

Όλοι οι υπολογιστές στο εργαστήριο διαθέτουν σύνδεση στο Internet, μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου, με ταχύτητα 2 Mbps (Εικόνα 13). Αναλυτικότερα, υπάρχουν Δικτυακές Συσκευές Διασύνδεσης (Hub/Switch, router, netmod, rack, κατανεμητής, καλώδια σύνδεσης, συγκεντρωτής καλωδίων και καλώδια UTP). Ο server έχει τα εξής χαρακτηριστικά: Intel Pentium 2,6GHz, RAM DDR3 2GB, HDD 500GB, DVD-RW, Win7 Home Prem Greek, Οθόνη LCD TURBO-X 18.5'' ενώ τα χαρακτηριστικά των Υπολογιστών είναι: Intel Core i3 3.3 GHz, RAM DDR3 2GB, HDD 500GB, DVD-RW, Win7 Home Prem Greek, Οθόνη LCD TURBO-X 18.5''.

Το εργαστήριο Πληροφορικής δημιουργήθηκε το έτος 2000 από το Υπουργείο Παιδείας. Το 2011 αναβαθμίστηκε σε εξοπλισμό και λογισμικό με χρηματοδότηση από ιδιωτικό φορέα.



Εικόνα 13. Αρχιτεκτονική σχολικού εργαστηρίου Πληροφορικής.

6.5 Η Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογία που επιλέχθηκε για την ανάπτυξη της εν λόγω έρευνας είναι η Έρευνα Δράσης (Action Research). Θεωρείται σκόπιμο, λοιπόν, να διευκρινιστεί τι είναι η Έρευνα Δράσης, ποια είναι τα χαρακτηριστικά της, ποια η εφαρμογή της στον ελληνικό χώρο και ποια τα κριτήρια αξιολόγησής της.

6.5.1 Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης

Η έρευνα δράσης αφορά μια γενικότερη μεθοδολογία έρευνας για τη διερεύνηση αποτελεσμάτων σε οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση. Τα δύο βασικά συστατικά της είναι ότι (α) οι ερευνητές συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις των δραστηριοτήτων της έρευνας και ότι (β) στη συνέχεια αναστοχάζονται πάνω στην εμπειρία και τα αποτελέσματα, για να εξάγουν συμπεράσματα.

Όταν η προβληματική κατάσταση αφορά τον χώρο της εκπαίδευσης και διεξάγεται σε αυτόν, τότε πρόκειται για *εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Ωστόσο, παρόλο που ο όρος έρευνα δράσης χρησιμοποιείται ευρύτατα, δε φαίνεται να υπάρχει ένας μόνο ορισμός του με καθολική αποδοχή. Υπάρχουν διάφοροι ορισμοί λόγω διαφορετικών τρόπων ανάγνωσης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας αλλά και της εκπαιδευτικής έρευνας, αλλά κυρίως λόγω διαφορετικών επιστημολογικών αφετηριών που κάθε φορά της προσδίδουν μια διαφορετική μορφή²⁰. Παρακάτω παραθέτουμε κάποιους ορισμούς, ενδεικτικούς αυτών των διαφοροποιήσεων:

Ήδη από το 1985 δόθηκαν οι πρώτοι ορισμοί για την έρευνα δράσης. «Έρευνα δράσης είναι μια συστηματική σπουδή των προσπαθειών να βελτιώσουμε την εκπαιδευτική πραγματικότητα που γίνεται από ομάδα συμμετεχόντων μέσω των δικών τους πρακτικών δράσεων και μέσω του δικού τους στοχασμού στις συνέπειες αυτών των δράσεων» (Ebbutt, 1985, σ. 2).

«Η έρευνα δράσης είναι μια μορφή αυτο-στοχαστικής διερεύνησης που έχουν αναλάβει οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές (συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών) καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική και τη δικαιοσύνη που διέπει α) τις δικές τους κοινωνικές ή εκπαιδευτικές πρακτικές, β) την κατανόησή τους όσον αφορά αυτές τις πρακτικές, γ) τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές». (Kemmis στο Hopkins, 1985, σ. 32).

²⁰ www.actionresearch.gr

Το Μάιο του 1981, σε Συνέδριο που έγινε για την έρευνα δράσης στο Πανεπιστήμιο του Deakin της Αυστραλίας καθορίστηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά της, με τη μορφή ενός ορισμού: «Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια ομάδα δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ), στην επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, στα προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. **Αυτές οι δραστηριότητες έχουν ως κοινό στοιχείο τις στρατηγικές προγραμματισμένης δράσης, οι οποίες εφαρμόζονται και στη συνέχεια υπόκεινται συστηματικά σε παρατήρηση, κριτικό στοχασμό και αλλαγή. Οι συμμετέχοντες στη δράση που μελετάται εμπλέκονται σε όλες αυτές τις δραστηριότητες**» (Grundy & Kemmis, 1988, σ. 322).

Ο Elliot(1991, σ. 69) έδωσε τον πιο περιεκτικό και σαφή ορισμό της έρευνας δράσης που το έργο του έχει επηρεάσει πολύ αυτό το «κίνημα». «Έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης μέσα σε αυτήν».

«Η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του, με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει» (McNiff, 1995, σ. 3).

Οι Reason & Bradbury (2001, σ. 1), αναφέρουν ότι «η έρευνα-δράση είναι μια συμμετοχική, δημοκρατική διαδικασία που αφορά τη συστηματική ανάπτυξη πρακτικής γνώσης κατά την επιδίωξη αξιολογών ανθρώπινων σκοπών [...] Επιχειρεί να συνδέσει τη δράση με τον αναστοχασμό, τη θεωρία με την πρακτική, σε συμμετοχικό πλαίσιο, κατά την αναζήτηση πρακτικών λύσεων σε ζητήματα που απασχολούν πειστικά τους συμμετέχοντες και γενικότερα λύσεων που μπορούν να οδηγήσουν στην ευδοκίμηση των μεμονωμένων ατόμων και των κοινωνιών τους».

Η πρακτική έρευνα-δράση στηρίζεται στη θεωρία του αναστοχαστικού ορθολογισμού, τις παραδοχές του οποίου έχουν συνοψίσει εύστοχα οι Altrichter, Posch & Somekh (2001, σ. 291) στα ακόλουθα σημεία:

- Εξειδικευμένες λύσεις πρέπει να δίνονται στα πολύπλοκα πρακτικά προβλήματα.
- Αυτές οι λύσεις μπορούν να αναπτυχθούν μόνο μέσα στο περιβάλλον όπου ανακύπτει το πρόβλημα και όπου κρίσιμος και καθοριστικός παράγοντας είναι ο εκπαιδευτικός-ερευνητής.
- Οι λύσεις δεν είναι εφαρμόσιμες με επιτυχία σε άλλες καταστάσεις αλλά τίθενται στη διάθεση όλων των εκπαιδευτικών για προβληματισμό και δοκιμή.

Η έρευνα δράσης έχει ως στόχο την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, μεμονωμένα ή σε ομάδες, για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης και να υλοποιήσουν καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση (Altrichter & Posch, 2001). Το κέρδος για τον εκπαιδευτικό που διεξάγει μια έρευνα δράσης είναι πολλαπλό: αυτό το είδος σκέψης ανοίγει νέες προοπτικές και ελέγχεται από την εφαρμογή του στην πράξη.

Συνεπώς, η έρευνα δράση εκτιμά ότι η γνώση πρέπει να παράγεται από την ανάπτυξη μιας δράσης, μιας δραστηριότητας και υιοθετεί «ανοικτές» μεθόδους και τεχνικές. «Είναι μια μορφή έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής είναι ταυτόχρονα και αυτός που δρα στην πραγματικότητα που ερευνά» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 14). Το ουσιαστικό κίνητρο για να ασχοληθεί ένας εκπαιδευτικός με την έρευνα δράσης είναι η βελτίωση στην ποιότητα της διδασκαλίας καθώς και των συνθηκών εργασίας του ιδίου και των μαθητών, στα σχολεία.

«Πρόκειται για μια μορφή έρευνας που εστιάζεται στη δράση, στην πράξη και στα δρώντα υποκείμενα, που εμφανίζει κάποιου είδους ηθική και δημοκρατική δέσμευση, που είναι προσανατολισμένη προς τη συνεργασία και που νοιάζεται για την παραγωγή γνώσης, η οποία έχει αφενός σημασία για τα δρώντα υποκείμενα και ταυτόχρονα για την επιστήμη» (Hammond, 2013, σ. 604).

Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016), η έρευνα-δράση είναι μιας μορφής διερεύνηση που κάνουν οι ίδιοι οι επαγγελματίες πάνω στην πρακτική τους, κυρίως με στόχο να διερευνήσουν ζητήματα τοπικής εμβέλειας και να αναπτύξουν δράσεις ώστε να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που έχουν αναγνωρίσει βελτιώνοντας συνολικά την εκπαιδευτική συνθήκη μέσα στην οποία εργάζονται. Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση υπόσχεται διδασκαλία υπό συνεχή διερεύνηση, η οποία οικοδομείται, θεμελιώνεται και αναπτύσσεται πάνω στις αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και δεν δεσμεύεται από τις προκαταλήψεις ή τα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα εξωτερικών ερευνητών.

Συνοψίζοντας, όλους τους παραπάνω ορισμούς καταλήγουμε ότι η εκπαιδευτική έρευνα δράσης ξεκινάει από την αναγνώριση κάποιων προβλημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία οπότε ο εκπαιδευτικός ή ομάδα εκπαιδευτικών αρχίζουν να δρουν, να αξιολογούν τις δράσεις τους και να επανασχεδιάζουν νέες με σκοπό να λυθούν τα προβλήματα. Παράλληλα, μέσα από αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός, που είναι παράλληλα και ερευνητής, βελτιώνει μέσω του αναστοχασμού τις πρακτικές του στην τάξη και κατακτά την εμπειρία. Άρα μέσα από την έρευνα δράσης εξελίσσονται

εκπαιδευτικές διαδικασίες, εκπαιδευτικοί και συνολικότερα ο θεσμός της εκπαίδευσης. Αυτός είναι και ο κύριος λόγος που επιλέξαμε τη συγκεκριμένη μέθοδο για την έρευνά μας.

6.5.1.1 Κύρια χαρακτηριστικά της έρευνας δράσης

Η έρευνα δράση παρά τις ποικίλες μορφές που παρουσιάζεται κατά καιρούς, παρουσιάζει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά, τα οποία είναι:

α) Ο συμμετοχικός και συνεργατικός της χαρακτήρας

Οι εκπαιδευτικοί έχουν διπλό ρόλο στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Είναι ταυτόχρονα ο διδάσκων και ο ερευνητής, δηλαδή διδάσκει ενώ παρατηρεί με κριτική ματιά τη διδακτική διαδικασία και όλες τις παραμέτρους της. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν ενεργητική συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία και γίνονται συντελεστές της αλλαγής και της βελτίωσης. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται με άλλα μέλη της σχολικής και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, κυρίως για να συνειδητοποιήσουν την αλληλεξάρτηση μεταξύ των συμμετεχόντων στην έρευνα και την ανάγκη για αμοιβαία κατανόηση των αντιλήψεων. «Μέσα σε ένα κλίμα συμμετρικής επικοινωνίας αναγνωρίζονται κοινές αλλά και διαφορετικές απόψεις που, μέσω ενός στοχαστικού διαλόγου, διαμορφώνουν τις συνθήκες που θα οδηγήσουν σε κοινή δράση» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 18).

β) Ο παιδαγωγικός στόχος

Επικεντρώνεται στη μάθηση, δηλαδή στην απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων καθώς και στην ποιοτική βελτίωσή τους.

γ) Η διαπλοκή έρευνας και δράσης, θεωρίας και πράξης

«Στην έρευνα δράσης, καθώς οι ερευνητές παρεμβαίνουν και διερευνούν την πραγματικότητα στην οποία ζουν, είναι φυσικό να αξιοποιούν στην πράξη τα αποτελέσματα της έρευνάς τους και να βελτιώνουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες εργάζονται» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 18). Δοκιμάζουν δηλαδή τις ιδέες στην πράξη ως μέσο βελτίωσης και ταυτόχρονα εμπλουτισμού της γνώσης.

δ) Η σπειροειδής της διάσταση

Η έρευνα δράσης είναι μια μη γραμμική μεθοδολογία. Αντίθετα με τη γραμμική που αρχίζει με σχεδιασμό και καταλήγει σε μια προκαθορισμένη αξιολόγηση. Πρόκειται για μια ανοιχτή κυκλική διαδικασία, στην οποία οι συμμετέχοντες μπορούν να αναλάβουν δράση και να αναστοχαστούν, έτσι ώστε κάθε κύκλος να οδηγεί στον επόμενο. Αυτό θα σημαίνει επανακαθορισμός του αρχικού σχεδίου και νέες στρατηγικές δράσης, σε ένα

πλαίσιο διαρκούς σχεδίασης και επανασχεδίασης. Όλα τα μοντέλα έρευνας δράσης που αναπτύχθηκαν, την παρουσιάζουν ως μια σπειροειδή διαδικασία που περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: αναγνώριση/παρατήρηση, σχεδιασμός, δράση/παρακολούθηση και κριτικός στοχασμός/αξιολόγηση. Ο Ebbutt (1985) διαφωνεί με την σπειροειδή δομή και προτείνει μια καταλληλότερη στην οποία τα δύο άκρα της σπείρας συνδέονται μεταξύ τους. Αυτό που θέλει να δείξει είναι ότι οι ερευνητές δράσης πρέπει συχνά να επιστρέψουν στο σημείο που ξεκίνησαν.

ε) Ο στοχαστικοκριτικός της χαρακτήρας

Η στοχαστική διαδικασία είναι απαραίτητη στην έρευνα δράσης και οργανώνεται με βάση αυτήν. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές σκέφτονται, προβληματίζονται και αναπτύσσουν εκπαιδευτικές θεωρίες, τις οποίες δοκιμάζουν στην πράξη μέσω της έρευνας και καταλήγουν σε μια “νέα” γνώση που είναι υπό συνεχή δοκιμή. «Είναι έρευνα δυναμική, που εξελίσσεται, καθώς εξελίσσονται οι συμμετέχοντες και καλλιεργούν διαρκώς νέες ικανότητες παραγωγής γνώσης και ταυτόχρονα βελτίωσης της πρακτικής τους και κυρίως απελευθέρωσης της σκέψης τους στην αναζήτηση ενός καλύτερου κόσμου» (Reason & Bradbury, 200, σ. 1-2).

στ) Η σχέση της με την επαγγελματική ανάπτυξη

Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές στηρίζουν τη στρατηγική δράση στο λογικό στοχασμό τους ως επαγγελματίες, και αναπτύσσουν κριτική ικανότητα και κατά συνέπεια επαγγελματική γνώση. Πρόκειται για γνώση που εξελίσσεται κατά τη διαδικασία της έρευνας και κατά τη δημοσίευσή της κατατίθεται σε δημόσια κριτική. Ο υπεύθυνος ρόλος που αναλαμβάνουν, αλλάζει την επαγγελματική τους αυτοεικόνα, «καθώς παύουν να θεωρούν ότι υπάρχουν γενικές λύσεις στα πρακτικά προβλήματα, που μπορούν να αναπτυχθούν έξω από τις συνθήκες πράξης» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 21).

ζ) Η ποιοτική ερευνητική της διάσταση

Η έρευνα δράσης δεν οδηγεί στη διαμόρφωση γενικευμένων νόμων, επομένως δεν απαιτείται αντιπροσωπευτικό δείγμα. «Στα δείγματα των ποσοτικών προσεγγίσεων αντιπαραθέτει την «περίπτωση» και στα γενικευμένα συμπεράσματα τα ερευνητικά πορίσματα που εντάσσονται στα συμφραζόμενα της σχολικής τάξης και μεταφράζονται σε υποθέσεις δράσης» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 22).

6.5.1.2 Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης στον ελληνικό χώρο

Σε αυτή την ενότητα προσπαθούμε να σκιαγραφήσουμε την πορεία της έρευνας δράσης στην Ελλάδα, μέσα από δημοσιευμένα άρθρα και την αξιοποίησή της σε ερευνητικά

προγράμματα. Η έρευνα δράσης αρχίζει να διαδίδεται στην Ευρώπη από τη δεκαετία του 1970 ενώ στον ελληνικό χώρο τα πρώτα ερευνητικά προγράμματα εμφανίζονται στα τέλη της δεκαετίας του 1980.

Το πρώτο από αυτά διενεργείται στο πλαίσιο ενός διευρωπαϊκού Προγράμματος, τη σχολική χρονιά 1988-1989, για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του λειτουργικού αναλφαβητισμού στην Άνω Ελευσίνα (Κολλιιάδης, 1992). Το δεύτερο ερευνητικό Πρόγραμμα εστίασε επίσης στο πρόβλημα του αναλφαβητισμού σε ένα δημοτικό σχολείο του Βύρωνα με συντονιστές τους Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα (1992, σ. 139-144) και Δ. Βεργίδη (1992, σ. 163-167). Τα ερευνητικά όμως αυτά προγράμματα αποτελούν μεμονωμένες ερευνητικές προσπάθειες και κύριος στόχος τους ήταν η διάδοση των πορισμάτων τους σχετικά με το θέμα που προσέγγιζαν και δευτερευόντως η προβολή της μεθόδου (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 262).

Στη συνέχεια η εκπαιδευτική αρθρογραφία εμπλουτίζεται με άρθρα που κινούνται προς την κατεύθυνση της ευρύτερης κι επαρκέστερης διάδοσης της έρευνας δράσης, όπως οι Κοσμίδου (1989), Γώγου (1989), Καμαρινού (1995) κ.α. Ακολουθούν διπλωματικές εργασίες και διδακτορικές διατριβές στα Πανεπιστήμια της χώρας με αποτέλεσμα τη σταδιακή διερεύνηση και την προβολή της έρευνας δράσης ως κατάλληλης μεθόδου έρευνας για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Το τέλος του 20ού αιώνα βρήκε την έρευνα δράσης διαδεδομένη σε ολόκληρο τον κόσμο. Εκδίδονται διεθνή περιοδικά με αφιέρωμα στην έρευνα δράση, διοργανώνονται σχετικά διεθνή συνέδρια σε τακτική βάση και δημιουργούνται ενώσεις με ομάδες που αφορούν την έρευνα δράση όπως η American Educational Research Association/AERA. Στην Ελλάδα δεν διαδόθηκε ούτε υποστηρίχθηκε όπως σε άλλες χώρες. Οι κινήσεις που είχαν γίνει, οι περισσότερες στα πλαίσια διδακτορικών διατριβών, δεν μπορούν να συνθέσουν μια συγκροτημένη διαφορετική τάση, που να προβάλλει την έρευνα δράσης ως μια ρεαλιστική/εφικτή εναλλακτική πρόταση στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Τα τελευταία χρόνια όμως αρχίζουν και στην Ελλάδα να πραγματοποιούνται αξιόλογες προσπάθειες. Μία από αυτές είναι η δημιουργία ελληνικού ιστότοπου για την εκπαιδευτική έρευνα δράσης: www.actionresearch.gr, από την Ελένη Κατσαρού και τον Βασίλη Τσάφο. Ο συγκεκριμένος ιστότοπος «αποτελεί έναν ανοιχτό τόπο συνάντησης και διαλόγου όλων όσων ασχολούνται με την εκπαιδευτική έρευνα δράσης από όποια θέση κι αν βρίσκονται και σε όποια βαθμίδα της εκπαίδευσης και εάν εργάζονται. Στόχος της συνάντησης αυτής και του διαλόγου αποτελεί, μέσα από τη σύνδεση της εκπαιδευτικής

θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη, αφενός η συγκρότηση νέας γνώσης που θα βρίσκεται υπό συνεχή ανατροφοδότηση και αναμόρφωση και αφετέρου η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών»²¹. Η ιστοσελίδα περιλαμβάνει:

- Ενημερωτικά κείμενα σχετικά με το τι είναι έρευνα δράσης και πώς διεξάγεται,
- Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν από εκπαιδευτικούς ερευνητές ή από φοιτητές (προπτυχιακούς ή μεταπτυχιακούς), μελλοντικούς ή εν ενεργεία εκπαιδευτικούς,
- Υπερυνδέσμους (ελληνικούς, αλλά κυρίως ξένους) χρήσιμους για την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, όπου ο αναγνώστης μπορεί να μελετήσει εισηγήσεις συνεδρίων, παρουσιάσεις ερευνών και θεωρητικά κείμενα για ζητήματα επιστημολογικά και μεθοδολογικά της έρευνας δράσης.
- Forum για διενέργεια συζητήσεων μεταξύ των ερευνητών δράσης. Στην ιστοσελίδα δίνεται η δυνατότητα για ανταλλαγή απόψεων, αναζήτηση λύσεων, προβληματισμό, ψάξιμο και εύρεση σχετικής βιβλιογραφίας, σχολιασμό ερευνητικών εργασιών, κλπ.
- Νεότερα και σχετικές ανακοινώσεις (συνέδρια, συμπόσια, νέες κυκλοφορίες, κλπ.)

Επιπλέον, στην ιστοσελίδα φιλοξενείται το πρώτο περιοδικό που εκδίδεται στην Ελλάδα σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Πρόκειται για ένα διεθνές εξαμηνιαίο περιοδικό και ονομάζεται Action Research in Education (ARE). Περιέχει διεθνείς εισηγήσεις και δημοσιεύει άρθρα σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα δράσης και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Περιλαμβάνει την εξέλιξη του κινήματος «εκπαιδευτικός-ερευνητής» παγκοσμίως, και τη σύνδεση μεταξύ της παιδαγωγικής θεωρίας και της εκπαιδευτικής πράξης. Επίσης, αποτελεί ένα βήμα για στοχαστική κριτική σχετικά με την εκπαιδευτική δράση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες²².

Μια αξιοσημείωτη προσπάθεια είναι και η διοργάνωση συμποσίων στην Ελλάδα σχετικά με την εκπαιδευτική έρευνα δράσης:

²¹ www.actionresearch.gr

²² <http://www.actionresearch.gr/el/node/13>

- Το 1^ο Πανελλήνιο Συμπόσιο πραγματοποιήθηκε στο Ρέθυμνο στις 27-06-2015, με θέμα: «Ορίζοντας την έρευνα-δράση στην Ελλάδα», με την επιμέλεια της Ελένης Κατσαρού και του Βασίλη Τσάφου.
- Το 2^ο Πανελλήνιο Συμπόσιο πραγματοποιήθηκε στη Φλώρινα, τον Απρίλιο του 2017, με θέμα: «Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση: Ζητούμενα, Συγκρούσεις και Προοπτικές», με την επιμέλεια των Σοφίας Αυγητίδου, Ελένης Κατσαρού και Βασίλη Τσάφου.

Κατά τη δική μας θεώρηση, το εκπαιδευτικό τοπίο που διαμορφώνεται για το μέλλον της έρευνας δράσης στην Ελλάδα φαίνεται να είναι θετικό. Ένα πρόσφατο ενθαρρυντικό στοιχείο για την έρευνα δράσης στην Ελλάδα αποτελεί η πρόσκληση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής στις 26/02/2020. Σύμφωνα με αυτήν, μπορούν εκπαιδευτικοί ή εκπαιδευτικοί φορείς να υποβάλουν εκπαιδευτικό υλικό για την πιλοτική δράση "Εργαστήρια Δεξιοτήτων". Το υλικό πρέπει να εισάγει τη βιωματική, εργαστηριακή μεθοδολογία και αναφέρει ως προτεινόμενη μέθοδο την έρευνα-δράση. Σκοπός των Εργαστηρίων είναι η καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (δεξιότητες μάθησης, δεξιότητες ζωής, δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης και δεξιότητες του νου), η ενίσχυση της βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε μεθοδολογίες εργαστηριακής προσέγγισης της διδασκαλίας.²³ Τα εργαστήρια δεξιοτήτων με τις καινοτόμες μεθόδους θα υλοποιηθούν τη σχολική χρονιά 2020-2021 με 4 θεματικούς κύκλους: Ευ Ζην, Περιβάλλον, Κοινωνική συναίσθηση και Ευθύνη, Δημιουργική σκέψη και Πρωτοβουλία και θα εντάσσονται στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα.

Σύμφωνα με τα προηγούμενα και εφόσον προτείνεται η μεθοδολογία της έρευνας δράσης από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής βάσιμα υποστηρίζεται ότι η έρευνα δράσης θα αξιοποιηθεί ευρέως και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η σπουδαιότητά της θα φανεί όταν αρχίσουν να επιλύονται προβλήματα που εντοπίζονται στις σχολικές τάξεις και στην πλειοψηφία τους είναι κοινά για όλες τις ειδικότητες των εκπαιδευτικών αλλά και για όλα τα σχολεία.

6.5.1.3 Κριτήρια για την αξιολόγηση της ποιότητας της έρευνας δράσης

Χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα κριτήρια ποιότητας για την καθοδήγηση και τον έλεγχο διεξαγωγής της έρευνας στο σύνολό της.

²³ http://iep.edu.gr/images/IEP/skill-labs/2019-2020/prosklisi_26_02_2020_1.pdf

1. *Εξέταση εναλλακτικών θεωρήσεων*: «Τα ευρήματα της έρευνας έχουν ελεγχθεί με βάση την οπτική όλων των εμπλεκομένων, μαθητών και εκπαιδευτικών. Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν το δικαίωμα και την ευκαιρία να διαμορφώσουν ισότιμα την έρευνα, να αποφασίσουν για την εστίασή της, τις μεθόδους συλλογής των δεδομένων και να επιχειρήσουν ερμηνείες» (Κατσαρού, 2016, σ. 229). Και τέτοιες αποφάσεις δεν είναι βέβαια μόνο πολιτικές, αλλά και ηθικές (Boser, 2006). Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν πολλές ερευνητικές μέθοδοι σε σχέση με την ίδια κατάσταση (ημερολόγιο, εκθέσεις, βαθμολογίες, ερωτηματολόγια, παρατήρηση, συνέντευξη). Επανάληψη της έρευνας, για ανακάλυψη τυχόν ασυμφωνιών δεν μπορεί να επιτευχθεί στις σχολικές συνθήκες, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, γιατί στο μεταξύ η κατάσταση έχει εξελιχθεί.
2. *Έλεγχος μέσα από την πράξη*: Η ποιότητα των θεωρητικών ιδεών μας, αξιολογήθηκε με γνώμονα τη συμβολή τους στη βελτίωση της πράξης. Αναπόσπαστο τμήμα της έρευνας δράσης είναι η ανάπτυξη στρατηγικών δράσεων και ο έλεγχός τους μέσω της εφαρμογής τους. Οι συστηματικές παρεμβάσεις στην τάξη που συν-σχεδιάζονται και συν-διερευνώνται με τους συμμετέχοντες αποτελούν δυναμικές συνθήκες παραγωγής γνώσης (Somekh & Saunders, 2007). Η έρευνα-δράση δεν αξιολογείται μόνο από την γνώση που συγκροτείται μέσω αυτής, ούτε μόνο από την ποιότητα των σχέσεων που διαμορφώνει, αλλά και από τις επιπτώσεις των δράσεων που συνεπάγεται (Lomax, 1994), όπως και από το βαθμό λειτουργικότητας των αποτελεσμάτων της ή επιτυχίας των στόχων της (Κατσαρού, 2016). Οπότε είναι απαραίτητος «ο αναστοχασμός όλων των εμπλεκομένων προκειμένου να περιορίσουν τις επιδράσεις των μηχανισμών που κρύβουν την αλήθεια» (Winter, 2002β, σ. 148), όπως και για «να συνειδητοποιήσουν ότι η υποκειμενική εμπειρία μπορεί να είναι ένας ενδυναμωτικός πόρος που καθιστά το υποκείμενο ικανό για ερμηνείες, αλλά ταυτόχρονα λειτουργεί ως ένας περιοριστικός ερμηνευτικός ορίζοντας» (Heikkinen et al., 2007, σ. 12).
3. *Δεοντολογική συμβατότητα*: Οι ερευνητικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν είναι συμβατές με τους εκπαιδευτικούς στόχους και με τις δημοκρατικές ανθρώπινες αξίες. Όλοι οι εμπλεκόμενοι συνεργάστηκαν με τη θέλησή τους και η παρακολούθηση της δράσης δεν ήταν μυστική. Υπήρξε ανοιχτή συζήτηση με τους μαθητές, ειλικρίνεια και αμοιβαία εμπιστοσύνη. Τα δεδομένα είναι εμπιστευτικά και δεν δόθηκαν σε άλλα χέρια αλλά χρησιμοποιήθηκαν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας. Οι βιντεοσκοπήσεις πραγματοποιήθηκαν μετά από συγκατάθεση των γονέων και αφού

εξηγήθηκαν ο σκοπός χρησιμοποίησης των δεδομένων. Στο παράρτημα Σελ. 34, επισυνάπτεται το ενημερωτικό σημείωμα που υπέγραψαν οι κηδεμόνες των μαθητών που συμμετείχαν στη δράση.

4. *Πρακτικότητα*: Το σχέδιο της έρευνας και η συλλογή δεδομένων ήταν συμβατά με τις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Οι ερευνητικές μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν συμβατές με την κατανομή του χρόνου που επιβάλλει το κύριο καθήκον του εκπαιδευτικού.

«Η έννοια της εγκυρότητας στην έρευνα-δράση μπορεί να αντικατασταθεί από μια γόνιμη και μακροχρόνια διαδικασία νομιμοποίησης της παραχθείσας γνώσης, που ανοίγει νέες προοπτικές, διαμορφώνει νέες ερμηνείες και ξεκινά γνήσια αλληλεπίδραση ανάμεσα στους ερευνητές και τους συμμετέχοντες» (Heikkinen et al., 2007, σ. 18: Heikkinen et al., 2012). Μόνο με τον τρόπο αυτό θα μπορέσει η γνώση που παράγεται από την έρευνα-δράση να συμπεριληφθεί σε «ένα σώμα γνώσης για τη διδασκαλία» και να το εμπλουτίσει (Newton & Burgess, 2008, σ. 27).

6.6 Η αναγκαιότητα της έρευνας

Πως προήλθε όμως η αναγκαιότητα για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας; Σύμφωνα με παναμερικανή έρευνα για τις σχέσεις των Εφήβων με τις Ψηφιακές Τεχνολογίες (2015) από τον Οργανισμό Pew Research Center και το NWP (National Writing Program), οι έφηβοι 13-17 ετών είναι κάτοχοι ηλεκτρονικού υπολογιστή κατά 87%, tablet κατά 67%, κονσόλας ηλεκτρονικών παιχνιδιών κατά 81%, κινητού τηλεφώνου κατά 88% (εκ των οποίων το 73% είναι smartphones). Ο ημερήσιος αριθμός μηνυμάτων (SMS) που στέλνει ένας μέσος έφηβος είναι 80 μηνύματα. Οι έφηβοι αυτής της ηλικίας δίνουν συχνά την εντύπωση ότι το τηλέφωνό τους είναι φυσική συνέχεια του χεριού τους, ενώ η χρήση του πολλές φορές αγγίζει τα όρια του εθισμού (Pursell, et al., 2013. Lenhart, 2015).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας, το 92% των εφήβων συνδέονται στο Διαδίκτυο καθημερινά. Μια ιδιαίτερα δημοφιλής διαδικτυακή υπηρεσία και εφηβική ενασχόληση είναι η σύνδεση με τα κοινωνικά δίκτυα. Κατά 89% παρακολουθούν τα τεκταινόμενα, σχολιάζουν γραπτά ή αναρτούν τις δικές τους εμπειρίες και ψηφιακό υλικό. Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι τα ψηφιακά μέσα αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των εφήβων στις ανεπτυγμένες χώρες (Kelly & Minges, 2012), αποτελούν μια από τις σταθερές της νεανικής κουλτούρας (Ito et al., 2009) που ενώνει τους νέους και τους διαφοροποιεί από τους μεγαλύτερους.

Η χρήση όμως των υπηρεσιών που προσφέρουν τα ψηφιακά μέσα απαιτεί εκτεταμένη παραγωγή λόγου, η οποία δεν υφίσταται σύμφωνα με έρευνες (Persky, 2003. Graham & Perin, 2007. Salahu-Din, Persky & Miller, 2008). Ο Persky (2003) αναφέρει ότι το 70% των εφήβων ήταν ανεπαρκείς στον γραπτό λόγο και πάνω από τους μισούς ήταν στο επίπεδο στοιχειώδους γνώσης. Σύμφωνα με τους Graham & Perin (2007), το 50% των αποφοίτων Λυκείου δεν μπορούν να ανταποκριθούν στο επίπεδο γραπτού λόγου που απαιτούν οι σχολές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα των Salahu-Din, Persky & Miller (2008), ανέδειξε ότι μόλις το 41% των λευκών ισπανόφωνων μαθητών άγγιξαν το επιθυμητό επίπεδο στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου. Η ικανότητα στη γραπτή έκφραση, όπως υπογραμμίζουν οι De Smet, Brand-Gruwel, Leijten & Kirschner (2014), είναι μια ικανότητα-κλειδί για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών.

Γίνεται αντιληπτό, λοιπόν, από τις παραπάνω έρευνες ότι αποτελεί στόχο πρωταρχικής σημασίας η βελτίωση του γλωσσικού γραμματισμού των μαθητών και κρίνεται αναγκαίο να αντιμετωπιστεί. Να τονιστεί ότι δεν είναι μόνο ελληνικό το συγκεκριμένο πρόβλημα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας του διεθνούς οργανισμού PISA (2018). Στις χώρες του ΟΟΣΑ, το 77% των μαθητών σημείωσαν επιδόσεις που τους κατατάσσουν στο βασικό επίπεδο στην κλίμακα εγγραμμτισμού του PISA για την κατανόηση κειμένου και μόλις το 8,7% σημείωσαν υψηλές επιδόσεις²⁴.

Ένα άλλο κρίσιμο ερώτημα είναι το εξής: Παρόλο που η πλειοψηφία των εφήβων έχουν στη διάθεσή τους ψηφιακά μέσα, όπως μας υποδεικνύουν οι παραπάνω έρευνες, έχουν και αντίστοιχες ψηφιακές δεξιότητες; Σε μια δημόσια συζήτηση στη Φινλανδία που αφορούσε τις ψηφιακές δεξιότητες των νέων, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι αρκετοί μαθητές δεν έχουν βασικές ψηφιακές δεξιότητες (Kurriainen, 2013). Για παράδειγμα, ορισμένοι μαθητές δεν μπορούν να επισυνάψουν ένα έγγραφο στο e-mail τους.

Σύμφωνα με τον Kurriainen (2013), οι μαθητές φέρνουν τις δικές τους πρακτικές στο σχολείο και οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία προσφέρουν τα δικά τους μαθησιακά περιβάλλοντα. Οι ΤΠΕ και οι ψηφιακές γνώσεις αποτελούν μέρος του βασικού προγράμματος σπουδών της Φινλανδίας, όχι ως ανεξάρτητο σχολικό μάθημα αλλά ως διαθεματικό θέμα σε όλα τα σχολικά επίπεδα. Ένας κύριος στόχος του θέματος είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα που χρειάζονται οι πολίτες προκειμένου να χρησιμοποιούν ψηφιακές υπηρεσίες και να είναι υπεύθυνοι και κριτικοί καταναλωτές και

²⁴ http://iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/2019_12_03_pisa_results_2018.pdf

δημιουργοί περιεχομένου. Η δημιουργική χρήση των ψηφιακών μέσων έχει αμφισβητήσει την παραδοσιακή προοπτική της εκπαίδευσης όπου η εστίαση έχει δοθεί στα μέσα.

Αρκετές μελέτες έχουν δείξει ότι οι νέοι έχουν μάθει τις ψηφιακές τους δεξιότητες και τις ψηφιακές γνώσεις σε άτυπα μαθησιακά πλαίσια, εκτός σχολείου, συνήθως πειραματιζόμενοι και αλληλεπιδρώντας με τους συνομηλίκους τους. Η χρήση της τεχνολογίας πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στα σχολεία σπάνια υποστηρίζει τους μαθητές στην επίτευξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα (Kurriainen, 2013). Ωστόσο, οι γνώσεις από την άτυπη μάθηση δεν φαίνονται επαρκείς. Για παράδειγμα, ορισμένες μελέτες διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την αξιολόγηση της αξιοπιστίας των πληροφοριών (Kiili, Laurinen, & Marttunen, 2012).

Από όλες τις προαναφερθείσες έρευνες, προκύπτει η αναγκαιότητα για βελτίωση του γλωσσικού επιπέδου των μαθητών ταυτόχρονα με τη δημιουργική αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων και περιβαλλόντων που αποτελεί και σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας. Παρακάτω αναφέρονται πορίσματα όσον αφορά τα μαθησιακά οφέλη από έρευνες που προσιδιάζουν με τη δική μας και έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό.

6.7 Σχετικές έρευνες στο εξωτερικό και στοιχειοθέτηση της πρωτοτυπίας

Τα μαθησιακά αποτελέσματα υπό την επίδραση των νέων τεχνολογικών μέσων, έχουν γίνει αντικείμενο έρευνας σε πολλές μελέτες. Ήδη, από το 2005, ο Reber αντικατέστησε την παραδοσιακή διδακτική πρακτική με την οικοδόμηση μιας ιστοσελίδας και διαπίστωσε τον σημαντικό ρόλο της τεχνολογίας στη βελτίωση των κινήτρων των μαθητών.

Κατά το σχολικό έτος 2010-2011, μια ομάδα εκπαιδευτικών (Patterson, Watson, Olthof & Gramlich) στον Καναδά, πραγματοποίησαν εκπαιδευτική έρευνα δράσης με θέμα: «Improving Literacy with Web 2.0». Σύμφωνα με τα πορίσματά τους, οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τη χρήση διαδικτυακών εργαλείων και οι δάσκαλοι εντόπισαν μεγάλη διαφορά μεταξύ των χειρόγραφων και ηλεκτρονικών κειμένων των μαθητών. Τα γραπτά ηλεκτρονικά κείμενα ήταν καλογραμμένα, λεπτομερή και ακριβή και καθοριστικός παράγοντας ήταν ότι θα διαβάζονταν από ευρύ κοινό. Η έρευνα καταλήγει ότι η χρησιμοποίηση εργαλείων Web 2.0 βοήθησε ιδιαίτερα στην εστίαση της προσοχής των μαθητών για παραγωγή σωστού γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με έρευνα που δημοσιοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Επιστημών της Εκπαίδευσης (2016) διαπιστώθηκε η σημαντική βελτίωση του επιπέδου των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου με βιωματικές διαθεματικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με αυτή,

μια χρήσιμη δραστηριότητα είναι όταν οι μαθητές διαβάζουν πολλά κείμενα στο Διαδίκτυο για ένα θέμα, τα αξιολογούν και συνθέτουν πληροφορίες γράφοντας μια περίληψη. Μια άλλη προτεινόμενη δραστηριότητα είναι ο μαθητής να αξιολογεί το κείμενο ενός συμμαθητή του ώστε να αναθεωρήσει και το δικό του κείμενο (Graham et al., 2016).

Μια πρόσφατη έρευνα του Kahn (2019) αναφέρει ότι η χρήση του επεξεργαστή κειμένου αντί της χειρόγραφης γραφής μπορεί να υποστηρίξει ανώτερες διαδικασίες όπως η σύνταξη δομών.

Παρακάτω αναφέρονται συγκεντρωτικά τα πορίσματα των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια σχετικά με τα μαθησιακά οφέλη από την εμπλοκή των ψηφιακών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με έρευνα της Αλεξοπούλου (2017).

- ✓ Βελτίωση των βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού όπως η ανάγνωση και η γραφή (Gil-Flores, Torres-Gordillo & Perera-Rodriguez, 2012. Peterson & McClay, 2012)
- ✓ Κινητοποίηση και αύξηση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος μέσα από διαδικασίες πειραματισμού, αλληλεπίδρασης και αυτενέργειας (Goldman et al., 2012)
- ✓ Ολοκλήρωση με επιτυχία στην επίλυση προβλημάτων μέσα από μεθόδους ανακάλυψης και διερεύνησης (Ito et al., 2013)
- ✓ Βελτίωση στην αντίληψη και στην κατανόηση καταστάσεων και φαινομένων μέσα από την χρήση πολλαπλών μορφών πληροφορίας, πολυμέσων (Connolly et al., 2012. Rowsell, 2013. Pytash & Ferdig, 2014)
- ✓ Δημιουργία μαθησιακών προϊόντων πολυμεσικής μορφής αξιοποιώντας δημιουργικά ψηφιακά εργαλεία και δημόσια διατύπωση των απόψεών τους σε αυθεντικά ακροατήρια μέσω των ψηφιακών διαύλων επικοινωνίας (Domingo, 2012. Yang & Wu, 2012. Curwood, Magnifico & Lammers, 2013)
- ✓ Ανάπτυξη ικανοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας σε εικονικά και πραγματικά περιβάλλοντα (Kiili et al., 2012. Woo, Chu & Li, 2013. Stornaiuolo et al., 2013)
- ✓ Η μάθηση με τον επεξεργαστή κειμένου προσαρμόζεται στο ρυθμό και στις ανάγκες του κάθε μαθητή (Kahn, 2019)

Μετά από τις προαναφερθείσες έρευνες, τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την έρευνα σε διδακτορικές διατριβές διαπιστώθηκε ότι δεν έχουν πραγματοποιηθεί εκπαιδευτικές έρευνες δράσης σχετικά με τη διερεύνηση της βελτίωσης του επιπέδου των μαθητών στον γλωσσικό, κριτικό και ψηφιακό γραμματισμό με συνδιδασκαλία Γλώσσας και

Πληροφορικής έχοντας ως περιεχόμενο την έκδοση Διαδικτυακού σχολικού περιοδικού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στην παρούσα έρευνα διερευνάται η αποτελεσματικότητα από τη συνύπαρξη δύο εκπαιδευτικών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, Γλώσσας και Πληροφορικής, με διαφορετικούς διδακτικούς στόχους για ένα κοινό σκοπό. Και σε αυτό έγκειται η πρωτοτυπία και η συμβολή της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής έρευνας δράσης στην επιστημονική κοινότητα.

6.8 Η αφετηρία της παρούσας έρευνας δράσης

Μια εκπαιδευτική έρευνα δράσης ξεκινάει με την αναγνώριση και τον εντοπισμό των προβλημάτων σε τοπικό επίπεδο δηλαδή στο σχολείο του εκπαιδευτικού. Αφετηρία για τη συγκεκριμένη έρευνα δράσης αποτέλεσε μια σειρά από προβληματικές καταστάσεις που παρατηρήθηκαν.

Μία από αυτές είναι η κοινή διαπίστωση από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του σχολείου ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν φτωχό λεξιλόγιο και έχουν αδυναμίες στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου.

Μια άλλη προβληματική κατάσταση είναι το γεγονός ότι οι μαθητές θεωρούν τη διδασκαλία των θεωρητικών μαθημάτων, όταν είναι απλά παθητικοί δέκτες πληροφοριών, πολύ βαρετή και αδιαφορούν λόγω του ότι έχουν συνηθίσει στις συνεχείς εναλλαγές εικόνων και σε πολλαπλά μέσα αναπαράστασης της πληροφορίας.

Ένα άλλο μεγάλο πρόβλημα που εντοπίζουν όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι το ότι οι μαθητές τείνουν να αναζητούν πληροφορίες στο Διαδίκτυο για τη συγγραφή μιας εργασίας χωρίς κριτική και συνθετική σκέψη. Η εργασία που παραδίδουν κατά 99% δεν είναι πρωτότυπο κείμενο αλλά αντιγραφή-επικόλληση από αναξιόπιστες πηγές στο διαδίκτυο και τις περισσότερες φορές δεν έχουν καν αναγνώσει ούτε το περιεχόμενό της. Προφανώς, οι μαθητές ακολουθούν λαθεμένη μέθοδο χωρίς τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Μια εξίσου προβληματική κατάσταση υπάρχει και στο μάθημα της Πληροφορικής. Παρόλο που η Πληροφορική εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού δεν επικαιροποιήθηκε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Γυμνάσιο με αποτέλεσμα οι περισσότερες ενότητες να αλληλοκαλύπτονται. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι μαθητές ερχόμενοι στο Γυμνάσιο θεωρούν τα εργαστηριακά μαθήματα εκμάθησης του Office (Word, Excel, PowerPoint) βαρετά γιατί ήδη τα έχουν διδαχθεί πολλαπλώς σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού. Ακόμη, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου προβλέπει ένα μεγάλο μέρος θεωρητικών μαθημάτων στα οποία οι μαθητές αντιδρούν

έντονα γιατί προτιμούν την Πρακτική στους Υπολογιστές. Αντίθετα, θεωρούν αρκετά συναρπαστικό το να παίζουν παιχνίδια κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Μερικές σκέψεις της ερευνήτριας με αφορμή τις προηγούμενες παρατηρήσεις:

«Με ποιο τρόπο θα προσελκύσουμε το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα της Πληροφορικής;»,

«Μπορούμε να πετύχουμε μέσα από τη βιωματική μάθηση την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων;»

«Με ποιες τεχνικές και εργαλεία οι μαθητές θα χρησιμοποιήσουν τον υπολογιστή ως δημιουργικό εργαλείο;»,

«Πως θα βοηθήσουμε τους μαθητές στην κριτική αναζήτηση πληροφοριών;»,

«Πως θα βελτιωθούν οι δεξιότητες γραπτού λόγου των μαθητών ώστε να παράγουν το δικό τους πρωτότυπο κείμενο;»,

«Η δημοσιοποίηση των εργασιών των μαθητών στο Internet αποτελεί κίνητρο για υπευθυνότητα και δημιουργικότητα;».

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά επιχειρείται να δοθούν στο κεφάλαιο με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

6.9 Το περιεχόμενο της έρευνας δράσης

Η έρευνα δράσης πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017-2018 με συνδιδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας με την Πληροφορική και βασικό συστατικό της είναι η δημιουργία μαθητικού διαδικτυακού περιοδικού με θέματα ποικίλης ύλης, σύμφωνα με τους διδακτικούς στόχους των δύο μαθημάτων και με αξιοποίηση ψηφιακών μέσων. Η παρούσα έρευνα δράσης αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση με διαθεματικότητα που αγγίζει τα μαθήματα: Νεοελληνική Γλώσσα και Πληροφορική, Λογοτεχνία, Γεωγραφία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Ιστορία, Ψυχολογία, STEM, Αγγλικά και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Στα πλαίσια των εργασιών τους, οι μαθητές ερευνούν, γράφουν άρθρα, ενεργούν ως δημοσιογράφοι και δημοσιεύουν άρθρα σχετικά με γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με τα προαναφερθέντα μαθήματα. Κατά συνέπεια, θεωρείται πιο προσιτός στόχος η βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, και η βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών πιο δύσκολος.

6.10 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Η ολόπλευρη καταγραφή και κατανόηση της ερευνητικής κατάστασης, προϋποθέτει την χρήση ποικίλων μεθόδων συλλογής δεδομένων όπως: το ημερολόγιο, τα ερωτηματολόγια, την παρατήρηση, τις εκθέσεις μαθητών σχετικά με τη δράση, τη συνέντευξη και τις δημιουργίες των μαθητών.

Πέρα από τη γλώσσα όμως υπάρχουν κι άλλα μέσα που μπορούν να αξιοποιηθούν για να φέρουν στο φως χρήσιμα και πολυτροπικά δεδομένα για την έρευνα-δράση (Κατσαρού, 2016). Έχει μάλιστα αποδειχτεί ερευνητικά ότι εικονιστικές προσεγγίσεις δίνουν πρόσβαση σε δεδομένα που συνήθως δεν είναι προσβάσιμα μέσω γλωσσοκεντρικών προσεγγίσεων (McIntyre & Lykes, 2004). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήσαμε φωτογράφιση και βιντεοσκόπηση κάποιων ωρών διδασκαλίας με σκοπό τη συλλογή συναισθημάτων, σκέψεων μέσα από την ερμηνεία και την αποκωδικοποίηση τους. Σύμφωνα με τον Bach (2007), η οπτικοακουστική γλώσσα είναι πιο διαισθητική και παρέχει πολλαπλές δυνατότητες αναπαράστασης της πραγματικότητας.

Στη συνέχεια θα εφαρμόσουμε τη μέθοδο της «τριγωνοποίησης» που διασφαλίζει σε κάποιο βαθμό την εγκυρότητα των δεδομένων. Πρόκειται για την τριπλή διασταύρωση των στοιχείων με τη χρήση τριών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων όπως από τις παρατηρήσεις του κριτικού φίλου (παρατηρητή), τα ερωτηματολόγια και τη γνώμη των μαθητών.

Κάθε σημείο του τριγώνου κατέχει μια μοναδική επιστημολογική θέση ως προς την πρόσβαση σε δεδομένα σχετικά με την εκπαιδευτική συνθήκη. Οι μαθητές είναι στην καλύτερη θέση να εξηγήσουν πώς οι ενέργειες του εκπαιδευτικού επηρεάζουν τον τρόπο που ανταποκρίνονται στη συνθήκη. Ο συμμετοχικός παρατηρητής είναι στην καλύτερη θέση να συλλέξει δεδομένα σχετικά με τα παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Συγκρίνοντας τα στοιχεία ενός ατόμου που βρίσκεται στη μια κορυφή του τριγώνου με τα στοιχεία των άλλων δυο κορυφών, ο ερευνητής έχει την ευκαιρία να τα δοκιμάσει και πιθανόν να τα αναθεωρήσει στη βάση πιο επαρκών δεδομένων.

Εκτός από την τριγωνοποίηση των δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί και η σύγκριση των δεδομένων. Επειδή η έρευνα-δράση είναι μια εξελικτική διαδικασία, είναι σημαντικό να συγκρίνουμε την ποιότητα της μαθητικής απόδοσης πριν και μετά την παρέμβαση (Pine, 2009).

6.10.1 Ερωτηματολόγια

Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα απάντησαν σε ερωτηματολόγια πριν και μετά τη δράση με σκοπό να διαγνωστεί το επίπεδο των μαθητών στην παραγωγή, στην ανάγνωση, στην κατανόηση πηγών και στην επεξεργασία κειμένων των εκπαιδευόμενων όσο και στις δεξιότητες χειρισμού Η/Υ.

Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν με τη βοήθεια της εφαρμογής Google Forms κυρίως με ερωτήσεις κλειστού τύπου στην πλειοψηφία τους και ελάχιστες ανοιχτού τύπου (βλ. Παράρτημα, Σελ. 2 - 26). Προηγήθηκε ο κατάλληλος σχεδιασμός, οργάνωση και διατύπωση των ερωτήσεων ώστε να μην υπάρχουν απορίες και παρερμηνείες από την πλευρά των μαθητών και απαντήθηκαν διαδικτυακά.

Στα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert, στην οποία οι ερωτήσεις είναι σε μορφή πίνακα και υπάρχει η επιλογή πέντε ή επτά πιθανών απαντήσεων. Τα πλεονεκτήματα αυτής της μορφής είναι ότι ο χώρος αξιοποιείται εποικοδομητικά και αποτελεσματικά, το ερωτηματολόγιο μπορεί να συμπληρωθεί πιο γρήγορα και οι ερωτηθέντες έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν τις απαντήσεις τους. Ωστόσο, αυτή η μορφή ερωτηματολογίου έχει και κάποιες αδυναμίες: η διάταξη των απαντήσεων δεν αντικατοπτρίζει την ιδιοσυγκρασία κάθε ερωτώμενου, και πολλές φορές ο ερωτώμενος τείνει να απαντά γρήγορα, κάνοντας μια βιαστική ανάγνωση, επειδή θεωρεί ότι περίπου όλες οι απαντήσεις κινούνται προς την ίδια κατεύθυνση.

Η κλίμακα τύπου Likert είναι εύκολο να δημιουργηθεί και χρησιμοποιείται πολύ συχνά στις κοινωνικές και τις παιδαγωγικές έρευνες. Σκοπός της είναι να μετρήσει στάσεις ή απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με ένα πρόβλημα υπό μελέτη. Οι ερωτώμενοι επιλέγουν μια από τις παρεχόμενες απαντήσεις σταθερής μορφής για ένα σύνολο από ερωτήματα. Αυτές οι απαντήσεις εκφράζουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας για μια συγκεκριμένη δήλωση.

Η κλίμακα Likert αποδίδει μια συνολική βαθμολογία στις απαντήσεις του κάθε ερωτώμενου. Ωστόσο, είναι δύσκολο να εξηγήσουμε εάν η επιλογή της ίδιας απάντησης σε ένα ερώτημα από τους ερωτηθέντες σημαίνει τελικά και τον ίδιο βαθμό αποδοχής (Κόμης, 2000).

Πριν συμπληρωθούν τα ερωτηματολόγια από τους μαθητές, δόθηκαν προφορικές οδηγίες. Διευκρινίστηκε ότι η συμπλήρωση τους αποτελεί μέρος της έρευνας και όχι κάποιο τεστ και ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας.

Τα ερωτηματολόγια των φιλολόγων πριν και μετά τη δράση περιέχουν ακριβώς τις ίδιες ερωτήσεις και η συλλογή των απαντήσεων αποσκοπεί αποκλειστικά στη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος αν βελτιώθηκαν οι μαθητές στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Όσον αφορά τα ερωτηματολόγια των μαθητών, προστέθηκαν μερικές επιπλέον ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο μετά τη δράση (Ερωτ. 16, 17, 20, 24, 25) σχετικά με τον τρόπο δουλειάς των μαθητών, τι τους άρεσε και τι αποκόμισαν από τη δράση.

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα υπάρχουν και στα δυο ερωτηματολόγια των μαθητών (πριν και μετά τη δράση) αντίστοιχες ομάδες ερωτήσεων. Ειδικότερα όσον αφορά το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη διερεύνηση του επιπέδου των μαθητών στις δεξιότητες γραπτού λόγου, απαντάει η συσχέτιση δεδομένων από τις ερωτήσεις 16-19 στο ερωτηματολόγιο πριν τη δράση και οι ερωτήσεις 16-20 στο ερωτηματολόγιο μετά τη δράση. Στο ερώτημα σχετικά με την εξοικείωση στη χρήση νέων διαδικτυακών μέσων απαντάει η σύγκριση των απαντήσεων στις ερωτήσεις 5-15, 20-23 στο ερωτηματολόγιο πριν τη δράση και στις ερωτήσεις 5-17, 20-23 στο ερωτηματολόγιο μετά τη δράση. Τα σχετικά ερωτηματολόγια απεικονίζονται στο Παράρτημα, Σελ. 2-26.

6.10.2 Το Ημερολόγιο της Έρευνας

Το ερευνητικό ημερολόγιο είναι ένα σημαντικό ερευνητικό εργαλείο που έχει ευρεία εφαρμογή σε πολλές επιστήμες και όχι μόνο στην εκπαίδευση. Ειδικά στην εκπαιδευτική έρευνα δράση είναι απαραίτητο στοιχείο και αποτελεί ένα πολύτιμο αναστοχαστικό εργαλείο (Altrichter κ.α., 2001). Το ημερολόγιο τηρήθηκε αυστηρά για κάθε ώρα της εκπαιδευτικής παρέμβασης τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τη φιλόλογο-παρατηρητή.

Η γραφή του ημερολογίου είναι κοντά στον φυσικό λόγο και ρέει αβίαστα αφού ο κύριος αναγνώστης του είναι ο συγγραφέας του. Είναι προσωπικό, ανήκει σε αυτόν που το τηρεί κι αυτός αποφασίζει αν και τι μπορεί να δημοσιοποιηθεί και πότε (Altrichter et al., 2008, σ. 15-20). Η τακτική τήρηση του ημερολογίου (κάθε εβδομάδα) με τις δράσεις, τις σκέψεις, τις ιδέες, τις ανησυχίες, τους αναστοχασμούς, τα συναισθήματα από τις διδακτικές παρεμβάσεις αλλά και από την ερευνητική εμπειρία, βοήθησε στη συνειδητοποίηση των σωστών και λαθεμένων ενεργειών και στον επανασχεδιασμό του τρόπου εργασίας.

Το ημερολόγιο της έρευνας περιέχει αφενός δεδομένα που συλλέχθηκαν μέσα από τη συμμετοχική παρατήρηση και από επιτόπιες συζητήσεις και αφετέρου περιέχει και την εξέλιξη των ιδεών και των αντιλήψεων γύρω από τις ερευνητικές μεθόδους της

ερευνήτριας. Επιπρόσθετα, στα υπομνήματα καταγράφηκαν και οι επιτυχίες καθώς και οι δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε. Ο Holly (1989, σ. 33) περιγράφει: «πώς η τήρηση ημερολογίου μπορεί να διευκολύνει την παρατήρηση, την τεκμηρίωση και τον προβληματισμό πάνω σε εμπειρίες του παρόντος και του παρελθόντος».

Το ημερολόγιο δύναται να είναι χειρόγραφο ή ηλεκτρονικό. Λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατεί στη σχολική ζωή, εμείς τηρήσαμε, ως πιο απλό και οικείο, το χειρόγραφο ημερολόγιο. Συγκεκριμένα, για την τήρηση των δύο ημερολογίων της έρευνας χρησιμοποιήσαμε δυο ντοσιέ με φύλλα Α4 (ένα για την ερευνήτρια και ένα για την παρατηρήτρια) με μεγάλα περιθώρια ώστε να υπάρχει χώρος για σχόλια στη μετέπειτα ανάλυση των δεδομένων. Δημιουργήσαμε 2 εξώφυλλα για το κάθε ημερολόγιο με τίτλους: Ημερολόγιο ερευνήτριας και Ημερολόγιο παρατηρήτριας.

Στην πρώτη σελίδα υπάρχει ένας κατάλογος περιεχομένων για πιο εύκολη ανεύρεση των δεδομένων και εφαρμόσαμε ως τρόπο ταξινόμησης τη χρονολογική σειρά των γεγονότων. Αρχικά, λοιπόν, στο ημερολόγιο της ερευνάς μας υπάρχουν εγγραφές σχετικά με το στάδιο προετοιμασίας της έρευνας δηλ. ενέργειες που έκανε η ερευνήτρια πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής δράσης όπως απαντήσεις ερωτηματολογίων, συζήτηση με την παρατηρήτρια για τη συγκεκριμένη μεθοδολογία, τον τρόπο εργασίας και το όλο πλαίσιο. Ακολουθούν οι ημερολογιακές εγγραφές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας καταγράφονταν, ως πρόχειρες σημειώσεις, οι λέξεις-κλειδιά ώστε να χρησιμεύουν ως βοηθοί μνήμης αργότερα στην αναλυτική καταγραφή των συμβάντων του ημερολογίου. Φροντίσαμε μετά από κάθε μάθημα να υπάρχει ελεύθερος χρόνος, χωρίς διακοπές, για τη γραφή του ημερολογίου γιατί όσο νωρίτερα καταγράφεται ένα συμβάν τόσο καλύτερα ώστε να καταγραφούν και οι λεπτομέρειες.

Στο ημερολόγιο τηρήθηκε μια συγκεκριμένη δομή, αποτελούμενη από τα Περιγραφικά Μέρη (Καταγραφές δραστηριοτήτων, συμβάντων), τα Ερμηνευτικά Μέρη (Ερμηνείες, συναισθήματα, ιδέες, σκέψεις πάνω στις δικές μας παραδοχές), Θεωρητικές Σημειώσεις (σχέσεις μεταξύ συμβάντων και ερευνητικών ερωτημάτων), Μεθοδολογικές Σημειώσεις (σκέψεις, ιδέες σχετικά με τις ερευνητικές μεθόδους) και Σημειώσεις Σχεδιασμού (τι πρέπει να βελτιώσουμε;). Είναι άξιο αναφοράς ότι στα Περιγραφικά Μέρη αναλύεται η πορεία των εργασιών κάθε ομάδας και κάθε μαθητή ξεχωριστά, δηλαδή εξατομικευμένη ανάλυση της απόδοσης, της συνέπειας, των προβλημάτων και των αντιδράσεων. Σε κάθε ημερολογιακή εγγραφή υπάρχει στην κορυφή της σελίδας η ημερομηνία συμβάντος και το θέμα και στο τέλος υπάρχει ο αριθμός κάθε σελίδας. Στο

Παράρτημα επισυνάπτεται δείγμα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας (Σελ. 47-57) και δείγμα από το Ημερολόγιο της παρατηρήτριας (Σελ. 58-70).

Μελετώντας το ημερολόγιο, επέρχεται ο αναστοχασμός σε βάθος για τον εκπαιδευτικό – ερευνητή (διερεύνηση προβληματικών καταστάσεων που επαναλαμβάνονται). Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας είχαμε την ευκαιρία, μελετώντας το ημερολόγιο να αναλύσουμε διεξοδικά τις πράξεις μας και να αποκτήσουμε πρόσβαση στη «σιωπηρή γνώση».

6.10.3 Παρατήρηση και Καταγραφή Διδασκαλίας

«Η παρατήρηση στην έρευνα-δράση είναι πάντα συμμετοχική, με την έννοια ότι ο παρατηρητής αποτελεί κι ο ίδιος μέρος του υπό έρευνα περιβάλλοντος» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 126-27. McKernan, 1991, σ. 63-65). Παρατηρεί, κοιτάζει, ακούει και συνομιλεί με τους μαθητές ενώ εκείνοι γνωρίζουν τους σκοπούς της παρατήρησης.

Μια δράση για να αξιολογηθεί κριτικά απαιτεί τεκμηριωμένα αποτελέσματα και αυτή τη δυνατότητα υποστηρίζει η παρατήρηση. Την ώρα της δράσης προκύπτουν εμπόδια και καταστάσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν σε πραγματικό χρόνο οπότε η προσεκτική παρατήρηση από ένα κριτικό φίλο είναι χρήσιμη για τον ερευνητή ώστε να καταγραφούν όλες οι λεπτομέρειες. Η παρατήρηση πρέπει να προγραμματίζεται εκ των προτέρων για να παρέχει τεκμηρίωση για τον επακόλουθο στοχασμό, αλλά πρέπει να είναι και ανοιχτή και ευέλικτη για καταγραφή απροσδόκητων καταστάσεων (Kemmis & McTaggart, 1988). Η παρατήρηση βοηθά «να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει σχηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα» (Cohen, 1994). Στην έρευνα-δράση, «η τεκμηρίωση στοχεύει στην απόδοση της όποιας ποιότητας στη διδακτική παρέμβαση που εξελίσσεται και περιλαμβάνει μια μεγάλη γκάμα δραστηριοτήτων που αφορούν τη συλλογή, παραγωγή, οργάνωση, σύνθεση, ανάλυση και ερμηνεία πληροφοριών για τη συγκρότηση γνώσης» (Pine, 2009, σ. 189-190).

Σε αυτό το στάδιο, λοιπόν, επιλέχθηκαν δύο μέθοδοι για την παρατήρηση και την καταγραφή των διδασκαλιών με χρήση ΤΠΕ: η παρατήρηση σε πραγματικό χρόνο (άμεση) και η παρατήρηση της διδασκαλίας μέσα από βίντεο. Η άμεση παρατήρηση προήλθε από τη φιλόλογο-παρατηρητή που παρακολουθούσε τη δράση κάθε εβδομάδα και κατέγραφε τις παρατηρήσεις της στο ημερολόγιο. Κατά τη διάρκεια παρουσίασης του άρθρου κάθε ομάδας στην ολομέλεια, υπήρχε βιντεοσκόπηση προκειμένου να κωδικοποιηθεί και να ερμηνευτεί η εξελικτική πορεία των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο καταγράφηκαν οι

σχέσεις αιτιότητας, ολόκληρο το πλαίσιο διδασκαλίας και γενικά μια ολοκληρωμένη καταγραφή της κατάστασης.

6.10.4 Σκέψεις και συναισθήματα των μαθητών κατά τη διάρκεια και στο τέλος της δράσης

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα δράσης κλήθηκαν να συμπληρώσουν, κατά τη διάρκεια της δράσης και στο τέλος της, μια φόρμα με ανοιχτές ερωτήσεις, με τίτλο «Σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με τη δράση». Οι απαντήσεις των μαθητών κατά τη διάρκεια της δράσης ήταν βοηθητικές για τον επανασχεδιασμό της δράσης ανάμεσα στο 2^ο και 3^ο τεύχος του περιοδικού (Παράρτημα, Σελ. 29-30).

Οι απαντήσεις των μαθητών με το τελείωμα της παρέμβασης ήταν οι κατάλληλες ώστε να διερευνήσουμε αν τελικά πετύχαμε τη βελτίωση των μαθητών και τελικά αν επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές μας υποθέσεις ή διαψεύστηκαν. Όταν οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα-δράση κάνουν μια αφήγηση, αυτή δεν είναι απλώς μια περιγραφή συμβάντων, αλλά συμπεριλαμβάνει άμεσα ή έμμεσα και την αιτιολόγηση και τα κίνητρα των δραστών και αποτελεί μια μορφή ερμηνείας της δράσης (Τσάφος, 2013).

Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις στην ερώτηση 2β αποσκοπούν στη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος σχετικά με την ικανότητα παραγωγής λόγου, στην ερώτηση 2α σχετίζονται με το ερώτημα κατά πόσο εξοικειώθηκαν με τις ΤΠΕ και οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 1, 2γ, 3-6 αφορούν στην κινητοποίηση ενδιαφέροντος και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Η προαναφερθείσα φόρμα υπάρχει στο Παράρτημα, Σελ. 31-32.

6.10.5 Δείγματα γραφής μαθητών

Πριν ξεκινήσει η δράση, οι μαθητές κλήθηκαν να συγγράψουν ένα άρθρο σχετικά με τις «Μορφές Τουρισμού» με βοήθεια πληροφοριακό υλικό από το Internet. Δείγμα γραφής υπάρχει στο Παράρτημα Σελ. 71-72. Δεν υπήρξε καμία καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό για τον τρόπο συγγραφής αλλά ζητήθηκε από τους μαθητές ως μια σχολική εργασία. Τα συγκεκριμένα άρθρα συγκρίθηκαν με το τελευταίο άρθρο που έγραψαν οι μαθητές στο περιοδικό προκειμένου να διερευνηθεί η απόδοσή τους στις δεξιότητες γραπτού ψηφιακού λόγου μετά την παρέμβαση. Η σύγκριση και αξιολόγηση των άρθρων πραγματοποιήθηκε με βάση τη ρουμπρίκα αξιολόγησης, που υπάρχει στο Παράρτημα, Σελ. 27-28.

6.10.5.1 Ρουμπρικές αξιολόγησης των άρθρων

Οι ρουμπρικές αξιολόγησης είναι "κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων" οι οποίες αξιοποιούνται εναλλακτικά από τους εκπαιδευτικούς ως όργανα αξιολόγησης που περιγράφουν την μαθητική επίδοση ή τα αποτελέσματα των εργασιών τους (Στυλιανού, 2008) και αποτελούνται από προκαθορισμένα κριτήρια απόδοσης. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε ρουμπρικά αξιολόγησης για την ποιοτική ανάλυση των άρθρων των μαθητών όσον αφορά τις ικανότητες τους στη σύνταξη πολυτροπικών κειμένων.

Οι κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων αποτελούνται από τρία ή περισσότερα επίπεδα απόδοσης, τα οποία περιγράφουν αναλυτικά τους διαφορετικούς βαθμούς απόκρισης των μαθητών στα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής δεν βαθμολογείται αλλά κατατάσσεται σε συγκεκριμένο επίπεδο, οπότε κατανοεί καλύτερα τις ικανότητες και τις αδυναμίες του. Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα με 3 διαφορετικά επίπεδα απόδοσης (χαμηλό, μέτριο και εξαιρετικό). Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τη διαδικασία της μάθησης και αποκτούν περισσότερα κίνητρα για γνώση επειδή τα κριτήρια εστιάζουν στα επιτεύγματα και στην πρόοδό τους παρά στις αποτυχίες τους (McKay, 2006).

Για την αξιολόγηση της κατάκτησης των μαθησιακών στόχων που προκύπτουν από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, έχουν προταθεί κατά καιρούς διάφορες ρουμπρικές τόσο στην ελληνική όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Το θετικό είναι ότι δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν τις δικές τους κλίμακες, θέτοντας τα δικά τους κριτήρια σε σχέση με την ύλη, τις ανάγκες και τους στόχους των μαθητών τους. Στην παρούσα έρευνα, έχοντας ως δείγμα την κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων που δημοσιεύτηκε από το ΥΠΕΠΘ το Νοέμβριο του 2016 (http://iep.edu.gr:8080/images/anakoinwseis/20162811_1_kritiria_axiologisis_ne_glossas.pdf.pdf), στο πλαίσιο των Κριτηρίων Αξιολόγησης για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας για το Γυμνάσιο, δημιουργήθηκε μια αυτοσχέδια ρουμπρικά αξιολόγησης που εξυπηρετεί την ανάλυση της επίδοσης του κάθε μαθητή (Παράρτημα, Σελ. 27-28).

6.10.6 Βαθμολογική επίδοση στις εξετάσεις

Η εκπαιδευτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2017-2018 σε ένα από τα 2 τμήματα της Β' Γυμνασίου όπου υπήρξε συνδιδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας με την Πληροφορική. Στο άλλο τμήμα η διδασκαλία της Γλώσσας και της Πληροφορικής πραγματοποιήθηκαν με τον παραδοσιακό τρόπο. Στο τέλος όμως

της χρονιάς κλήθηκαν οι μαθητές και των δυο τμημάτων να απαντήσουν σε κοινά θέματα εξετάσεων στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία. Στην ανάλυση δεδομένων πραγματοποιείται σύγκριση στο μέσο όρο των βαθμών για τη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία που αφορά το σύνολο των μαθητών και των δύο τμημάτων και σε σύγκριση με τις βαθμολογικές επιδόσεις τους την προηγούμενη χρονιά.

6.10.7 Συνέντευξη

Η συνέντευξη είναι μια μορφή επικοινωνίας που αποσκοπεί στην καταγραφή απόψεων, με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση μιας κατάστασης. Γι' αυτό με το τελείωμα της δράσης, η φιλόλογος που ήταν παρατηρητής σε όλη τη διάρκεια της δράσης κλήθηκε από την ερευνήτρια να απαντήσει σε συγκεκριμένες ερωτήσεις στα πλαίσια συνέντευξης ώστε να διερευνηθεί εάν επιτεύχθηκαν οι στόχοι της εκπαιδευτικής έρευνας αλλά και να καταγραφούν προσθήκες, διορθώσεις, βελτιώσεις σε μια μελλοντική αντίστοιχη έρευνα.

Η συνέντευξη ήταν δομημένη με ερωτήσεις που είχαν προετοιμαστεί από την ερευνήτρια αλλά στο τέλος υπάρχει και μια ερώτηση που αφήνει το περιθώριο στην ερωτώμενη να μιλήσει εκτενώς για τους προβληματισμούς και τις απόψεις της. Ο χρόνος της συνέντευξης ήταν σε ώρα λειτουργίας του σχολείου, σε κοινό κενό που είχαν και οι δύο εκπαιδευτικοί και ο τόπος της συνέντευξης ήταν στο εργαστήριο πληροφορικής όπου υπάρχει ησυχία.

Αρχικά, η ερευνήτρια εξήγησε με σαφήνεια στην ερωτώμενη εκπαιδευτικό ότι αυτά που θα πει είναι σημαντικά τόσο για την εκπαιδευτικό - ερευνήτρια όσο και για την εξέλιξη μιας μετέπειτα εκπαιδευτικής έρευνας. Έγινε σαφής η αναγκαιότητα ηχογράφησης της συνέντευξης προκειμένου μετά να πραγματοποιηθεί η ανάλυση και κωδικοποίηση των δεδομένων από την ερευνήτρια. Η συνέντευξη διεξήχθη σε ήρεμο κλίμα με ειλικρινή επικοινωνία ως ένα καταστάλαγμα σκέψεων της όλης πορείας που ακολουθήθηκε για τη συγκεκριμένη δράση.

Η ανάλυση των δεδομένων της συνέντευξης σε συνδυασμό με τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και τα συμπεράσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο υποκεφάλαιο 8.2.5.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Υλοποίηση εκπαιδευτικής παρέμβασης

Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης διήρκεσε έξι (6) περίπου μήνες, από 2/11/2017 έως τις 24/5/2018, (με εξαίρεση την εβδομάδα 14/5 – 18/5/2018 λόγω του ότι ήταν η θεματική εβδομάδα), σύμφωνα με το ημερολόγιο της ερευνήτριας και του παρατηρητή. Η ερευνήτρια δίδασκε το μάθημα της Πληροφορικής επί 1 ώρα την εβδομάδα με τους συγκεκριμένους μαθητές και άλλη 1 ώρα την εβδομάδα αφιερωνόταν από το μάθημα της Γλώσσας. Οπότε, η έρευνα υλοποιούνταν κάθε εβδομάδα για 2 συνεχόμενες διδακτικές ώρες. Η εκπαιδευτική παρέμβαση αφορά την ανάπτυξη περιεχομένου σε διαδικτυακό περιοδικό σε πλατφόρμα ψηφιακών εκδόσεων (issuu) και σε πλατφόρμα Joomla ανά θεματική κατηγορία.

Η υλοποίησή της πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις (4) διαδοχικές φάσεις:

- α) φάση προετοιμασίας έρευνας
- β) προκαταρκτική φάση (αρχικές συναντήσεις με τους μαθητές),
- γ) υλοποίηση (συγγραφή άρθρων με πολυμέσα και υπερσυνδέσεις, εκμάθηση σύγχρονων διαδικτυακών περιβαλλόντων και εργαλείων, παρουσίαση στην τάξη, σχολιασμός, ανατροφοδότηση, ανάρτηση, επανασχεδιασμός της έρευνας) και
- δ) αναστοχασμός (τελικό ερωτηματολόγιο, καταγραφή απόψεων των μαθητών και του παρατηρητή).

7.1 Φάση προετοιμασίας έρευνας

Η φάση προετοιμασίας της έρευνας διήρκεσε 2 μήνες, από τον Σεπτέμβριο του 2017 έως τον Νοέμβριο του 2017. Περιελάμβανε την επιλογή του τμήματος που θα συμμετείχε στη δράση (B1 ή B2) από την Β' Γυμνασίου, την επιλογή παρατηρητή, την έγκριση της έρευνας από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Αττικής, τις γραπτές εγκρίσεις των γονέων, την απάντηση ερωτηματολογίων από φιλολόγους πριν τη δράση, τη συζήτηση με τη φιλόλογο-παρατηρητή σχετικά με το πλαίσιο εργασίας, τη συλλογή των αρχικών γραπτών κειμένων από τους μαθητές πριν ξεκινήσει η δράση και την επιλογή των λογισμικών και των διαδικτυακών εργαλείων που θα χρησιμοποιούνταν.

7.1.1 Επιλογή τμήματος

Ξεκινώντας το σχολικό έτος 2017-2018, οι μαθητές της Β' Γυμνασίου (η τάξη ήταν χωρισμένη σε 2 τμήματα) ξεκίνησαν να παρακολουθούν με παραδοσιακή διδασκαλία το μάθημα της Πληροφορικής (1 ώρα) και το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας (2 ώρες) την εβδομάδα, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα που προβλέπεται από την ΥΑ 121072/Δ2/22-07-2016, ΦΕΚ 2449/τ.Β'/9-8-2016. Λόγω πρακτικών προβλημάτων δεν ήταν δυνατόν να γίνει επιλογή μαθητών και από τα δύο τμήματα για συμμετοχή στην έρευνα. Οπότε επιλέχθηκε ολόκληρο το ένα από τα δύο ήδη σχηματισμένα τμήματα, συγκεκριμένα το Β2. Η τελική επιλογή του τμήματος έγινε με συγκεκριμένα κριτήρια: Η πλειοψηφία των μαθητών να έχουν υπολογιστή και σύνδεση με το διαδίκτυο στο σπίτι ώστε να υπάρχει επικοινωνία με e-mail, η συνέπεια στην ανάθεση εργασιών, η αποτελεσματικότητα, η σύγκριση του ενδιαφέροντος των μαθητών από τα 2 τμήματα όταν άκουσαν πρώτη φορά τη δράση και η συνεργασιμότητα μεταξύ τους.

7.1.2 Θεσμικά Ζητήματα

Μετά από συζήτηση με τη Διεύθυνση του σχολείου και το Σύλλογο Διδασκόντων αποφασίστηκε ότι από τον Νοέμβριο του 2017 θα πραγματοποιείται συνδιδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής και της Νεοελληνικής Γλώσσας για 2 ώρες την εβδομάδα, στους μαθητές του τμήματος Β2 στα πλαίσια της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης και η φιλόλογος του τμήματος, που θα παρευρίσκεται στο εργαστήριο Πληροφορικής, θα είναι ταυτόχρονα και παρατηρητής της παρέμβασης. Με την φιλόλογο-παρατηρητή συζητήθηκε ο τρόπος εργασίας, ο τρόπος συγγραφής του ημερολογίου της και όλο το πλαίσιο της έρευνας.

Ακολούθησε η έγκριση της έρευνας από τη Δευτεροβάθμια Διεύθυνση Δυτικής Αττικής ως πολιτιστικό πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων με την υπ' αριθμόν 11843/6-12-2017 εγκύκλιο «Έγκριση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος 2017-2018».

Στη συνέχεια εξασφαλίστηκε γραπτή έγκριση από τους γονείς για τη δημιουργία ατομικών μαθητικών λογαριασμών e-mail στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο αλλά και για τη φωτογράφιση και βιντεοσκόπηση των μαθητών. Στο Παράρτημα επισυνάπτεται δείγμα από την «Αίτηση Πλήρους Μαθητικού Λογαριασμού Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου από το ΠΣΔ», Σελ. 33 και το «Ενημερωτικό σημείωμα προς γονείς», Σελ 34.

7.1.3 Διερεύνηση γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών

Πριν την παρέμβαση, απαντήθηκε ένα ερωτηματολόγιο (Παράρτημα, Σελ. 2-4) από τη φιλόλογο που δίδαξε το ίδιο τμήμα μαθητών στην Α' Γυμνασίου και από τη φιλόλογο που δίδαξε το ίδιο τμήμα μαθητών στη Β' Γυμνασίου (για το διάστημα των 2 πρώτων σχολικών μηνών). Με αυτό τον τρόπο, αναλύοντας τις απαντήσεις των 2 φιλόλογων, διαμορφώθηκε μια πρώτη άποψη για το επίπεδο των μαθητών όσον αφορά τις γλωσσικές τους δεξιότητες πριν τη δράση και τις αδυναμίες τους. Επιπλέον η ανάλυση αυτή βοήθησε και στη σύγκριση των απόψεων με το πέρας της δράσης. Επίσης, οι μαθητές έγραψαν κείμενα σχετικά με τις Μορφές Τουρισμού (Νεοελληνική Γλώσσα Β' Γυμνασίου, Ενότητα 1) ώστε να υπάρχουν δείγματα γραφής τους πριν την παρέμβαση.

7.1.4 Εφαρμογές εκπαιδευτικής παρέμβασης

Κατά τη διάρκεια της δράσης χρησιμοποιήθηκαν διαδικτυακά συνεργατικά περιβάλλοντα και συγκεκριμένα:

- Η πλατφόρμα ανοικτού κώδικα Joomla, η οποία διαθέτει εύκολο περιβάλλον διαχείρισης, επιτρέπει την είσοδο πολλών χρηστών και είναι δωρεάν.
- Η πλατφόρμα ψηφιακών εκδόσεων issuu, προκειμένου το περιοδικό να έχει μορφή ψηφιακού βιβλίου και να ξεφυλλίζεται από τον αναγνώστη.
- Το Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο (e-mail), που παρέχεται ως διαδικτυακή υπηρεσία από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο.
- Εφαρμογές στο Google Chrome όπως η εφαρμογή Google docs για συνεργατική συγγραφή εγγράφων και η εφαρμογή Google Forms για δημιουργία αλλά και συμπλήρωση ερωτηματολογίων.

Στην πράξη, βέβαια, αποδείχτηκε ότι οι μαθητές προτίμησαν την εφαρμογή Microsoft Word 2010 για τη συγγραφή των άρθρων τους. Ακόμη, χρησιμοποιήθηκαν και οι εφαρμογές Microsoft PowerPoint, Microsoft Picture Manager για την επεξεργασία των εικόνων και Windows Movie Maker για τη δημιουργία βίντεο. Παρακάτω αναλύεται η όλη διαδικασία που ακολουθήθηκε για την έκδοση των άρθρων στην πλατφόρμα Joomla και issuu.

7.1.4.1 Joomla-Σύστημα Διαχείρισης Περιεχομένου

Στη φάση της προετοιμασίας πραγματοποιήθηκε η σχεδίαση και η κατασκευή του ιστότοπου προβολής του περιοδικού, στην πλατφόρμα ανοικτού κώδικα Joomla, ώστε να

υπάρχει η βασική δομή και οι μαθητές να αναπτύξουν το περιεχόμενο με συγκεκριμένους κωδικούς χρηστών.

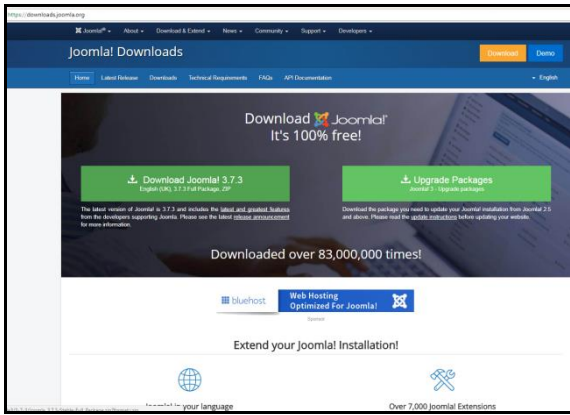
Σχετικά με τη δομή του Joomla και τα χαρακτηριστικά του, στοιχεία έχουν αναφερθεί στο Κεφάλαιο 4. Στη συνέχεια αναφέρονται τα βήματα που ακολουθήσαμε για την εγκατάσταση, την τεχνική διαχείριση των αρχείων, τη βάση δεδομένων, την πλατφόρμα και τα κριτήρια επιλογής του ως εργαλείο στην σχολική τάξη.

7.1.4.1.1 Εγκατάσταση Joomla

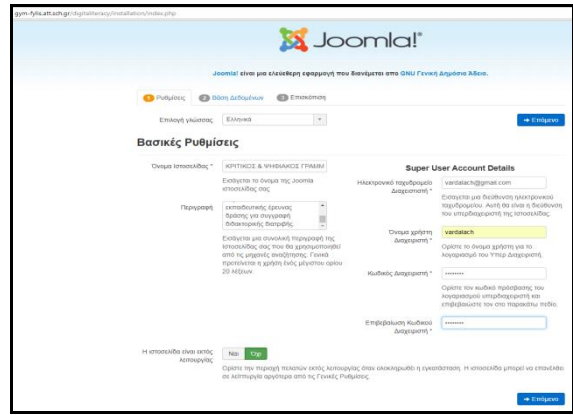
Η εγκατάσταση του Joomla σε ένα υπολογιστικό σύστημα, απαιτεί την πρότερη εγκατάσταση τριών στοιχείων: της scripting γλώσσας PHP, της βάσης δεδομένων MySQL και ενός web server (Apache ή Microsoft ISS). Προτείνεται, για μεγαλύτερη ευκολία, η εγκατάσταση των παραπάνω στοιχείων μέσω ενός ενιαίου πακέτου. Συνηθέστερες υλοποιήσεις, για συστήματα MS Windows, είναι οι WAMP και XAMPP servers. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, χρησιμοποιήθηκε για την εγκατάσταση χώρος από τον server του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου.

Η εγκατάσταση του Joomla ολοκληρώνεται σε έξι μόλις απλά βήματα (Εικόνες 14-19). Το αρχείο εγκατάστασης του Joomla βρίσκεται στην διεύθυνση <http://www.joomla.org> (Εικόνα 14) και διατίθεται δωρεάν. Αυτό που πρέπει να προσεχτεί είναι το 3^ο βήμα, η σύνδεση δηλαδή του Joomla με τη βάση δεδομένων MySQL (Εικόνα 16). Στην προκειμένη περίπτωση, η βάση δεδομένων είχε δημιουργηθεί από πριν (από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο) και ήταν γνωστά τα στοιχεία σύνδεσης με αυτή. Περισσότερες πληροφορίες μπορεί κανείς να αντλήσει από το εκτενές εγχειρίδιο εγκατάστασης του Joomla που θα βρει στον ιστότοπο του λογισμικού. Μετά την ολοκλήρωση της εγκατάστασης γίνεται προεπισκόπηση του ιστοτόπου που δημιουργήθηκε (Εικόνα 20), το λεγόμενο Front-end, αυτό δηλαδή που βλέπει ένας απλός διαδικτυακός επισκέπτης.

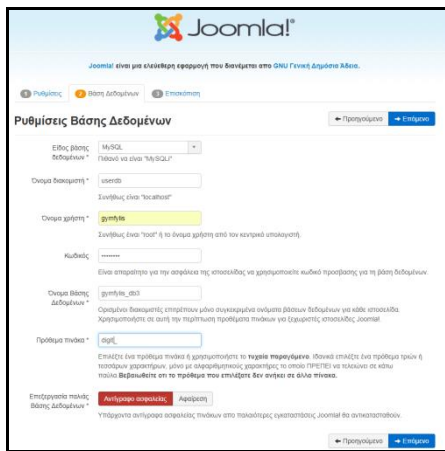
Ειδικότερα, για την περίπτωση του σχολικού διαδικτυακού περιοδικού, για να προσεγγίσει κάποιος τους φακέλους του Joomla πρέπει να διαθέτει ένα πρόγραμμα για FTP, π.χ. το Filezilla που διατίθεται κατά την εγκατάσταση του XAMPP server. Στο πεδίο Κόμβος, πληκτρολογείται η Url διεύθυνση του σχολείου, Όνομα Χρήστη, Κωδικό Πρόσβασης, Γρήγορη Σύνδεση και τότε ο φάκελος Joomla είναι διαθέσιμος για εξερεύνηση αρχείων (Εικόνα 21).



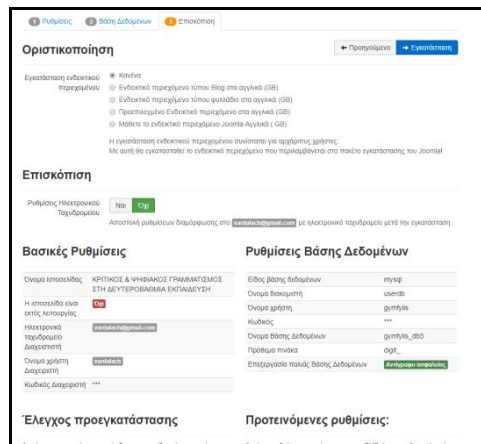
Εικόνα 14. Αρχική σελίδα για Εγκατάσταση του Joomla.



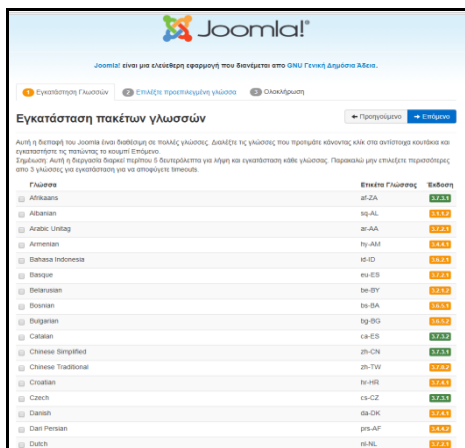
Εικόνα 15. Επιλογή Γλώσσας, Όνομα Ιστοσελίδας & Στοιχεία Διαχειριστή.



Εικόνα 16. Ρυθμίσεις Βάσης Δεδομένων.



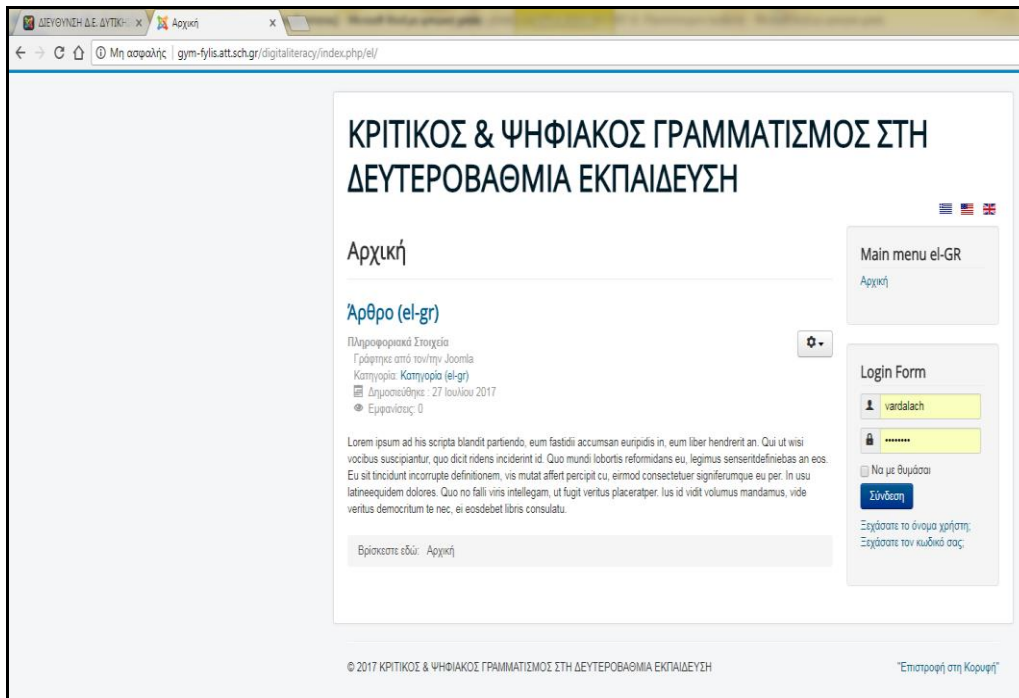
Εικόνα 17. Εγκατάσταση ενδεικτικού Περιεχομένου.



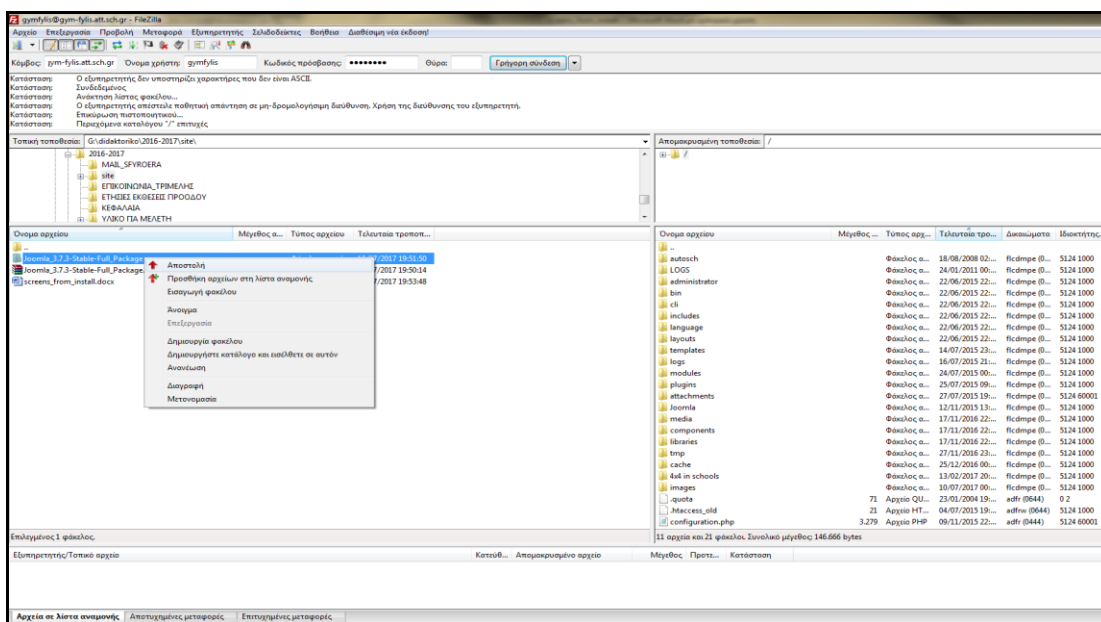
Εικόνα 18. Εγκατάσταση πακέτων Γλωσσών.



Εικόνα 19. Ολοκλήρωση Εγκατάστασης και αφαίρεση του φακέλου Installation.



Εικόνα 20. Αρχική σελίδα ιστότοπου Joomla (gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy).

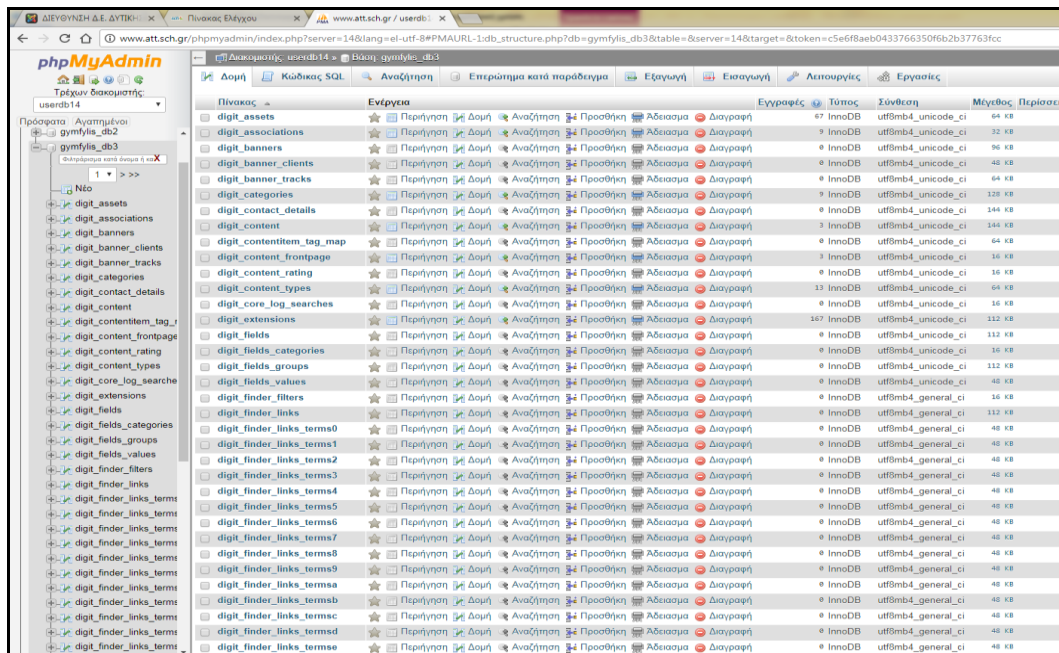


Εικόνα 21. Filezilla – Διαχείριση των αρχείων του διαδικτυακού περιοδικού.

7.1.4.1.2 Βάση Δεδομένων MySQL

Ο ιστότοπος που φιλοξενεί το σχολικό περιοδικό είναι συνδεδεμένο με βάση δεδομένων SQL στη διεύθυνση: <http://www.att.sch.gr/phrmyadmin>. Μετά την πληκτρολόγηση της διεύθυνσης, εμφανίζεται το παράθυρο πληκτρολόγησης Username και Password. Στην

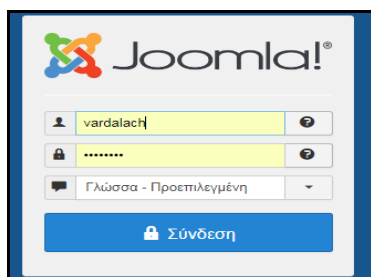
επόμενη οθόνη, απεικονίζεται η βάση δεδομένων του site με το όνομα gymfyilis_db3. Με την επιλογή στο όνομα της βάσης, εμφανίζονται όλοι οι πίνακες (Εικόνα 22).



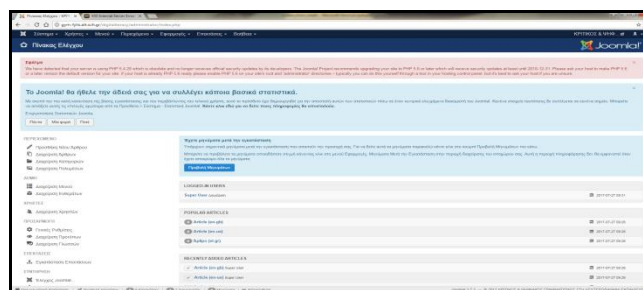
Εικόνα 22. Η βάση δεδομένων του σχολικού περιοδικού.

7.1.4.1.3 Τεχνική Διαχείριση του σχολικού site

Η διαχείριση του ιστοτόπου επιτυγχάνεται με γραφικό τρόπο εισάγοντας έναν έγκυρο συνδυασμό *username* και *password* στην αρχική οθόνη (Εικόνα 23). Ακολούθως εμφανίζεται το περιβάλλον διαχείρισης (Εικόνα 24) ή αλλιώς **Back-end**.

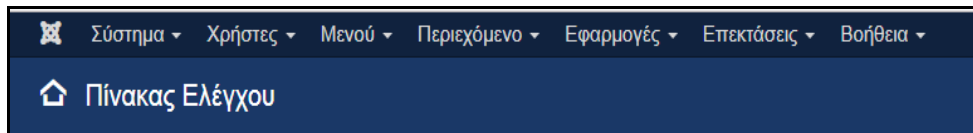


Εικόνα 23. Οθόνη πιστοποίησης Χρηστών.



Εικόνα 24. Το περιβάλλον διαχείρισης του Joomla.

Όλες οι λειτουργίες του Back-End είναι οργανωμένες στην Κεντρική Γραμμή Μενού (Εικόνα 25), η οποία περιλαμβάνει τις εξής επιλογές: Σύστημα, Χρήστες, Μενού, Περιεχόμενο, Εφαρμογές, Επεκτάσεις και Βοήθεια.

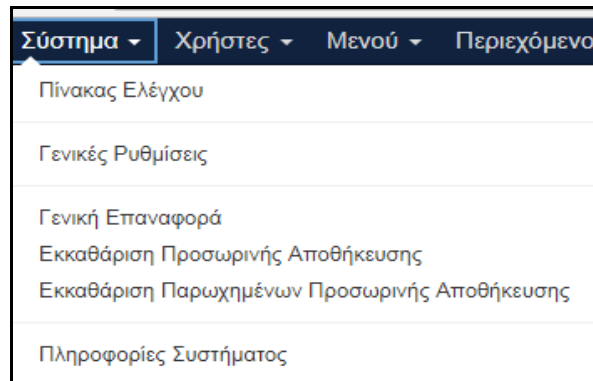


Εικόνα 25. Η κεντρική γραμμή μενού.

Επιλογή “Σύστημα”

Όπως απεικονίζεται και στην Εικόνα 26, η επιλογή “Σύστημα” περιλαμβάνει τις εξής υποεπιλογές:

- Πίνακας Ελέγχου: Ο «Πίνακας Ελέγχου» (Control Panel) είναι η πρώτη σελίδα που εμφανίζεται στο διαχειριστή κατά την είσοδό του στην Περιοχή Διαχείρισης (Back End). Η συγκεκριμένη διασύνδεση χρήστη (interface) έχει σχεδιαστεί για να δίνει στο χρήστη του συστήματος διαχείρισης μια γρήγορη σύνοψη χρήσιμων πληροφοριών για το Joomla site, καθώς επίσης να παρέχει εύκολη πρόσβαση στα περισσότερα και πιο συχνά χρησιμοποιούμενα εργαλεία.
- Γενικές Ρυθμίσεις: Η υποεπιλογή αυτή δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη παραμετροποίησης του Joomla σύμφωνα με τις προσωπικές του προτιμήσεις. Για παράδειγμα να αλλάξει το όνομα του ιστοτόπου, τις ρυθμίσεις σύνδεσης με τη Βάση Δεδομένων MySQL, τη Ζώνη Ωρας κλπ.
- Γενική Επαναφορά: Όταν ένας Back-End χρήστης επεξεργάζεται ένα item (στοιχείο) του Joomla, ένα μενού για παράδειγμα, αυτό κλειδώνει ώστε τη δεδομένη χρονική στιγμή να είναι προσπελάσιμο από έναν και μόνο Back-End χρήστη. Στην περίπτωση που θέλει ο χρήστης να αποκτήσει εικόνα για το ποια items είναι κλειδωμένα, επιλέγει τη συγκεκριμένη υποεπιλογή.
- Εκκαθάριση Προσωρινής Αποθήκευσης: Προκειμένου να επιταχυνθεί η εμφάνιση του Front και Back-End, το Joomla δημιουργεί μια σειρά προσωρινών αρχείων. Αν όμως αλλάξει δραματικά το περιεχόμενο το ιστοτόπου, για παράδειγμα αλλαγή template, αυτά τα προσωρινά αρχεία θα πρέπει να καθαριστούν προκειμένου να εμφανίζεται το ανανεωμένο περιεχόμενο. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της υποεπιλογής: Εκκαθάριση Προσωρινής Αποθήκευσης.
- Εκκαθάριση Παρωχημένων Προσωρινής Αποθήκευσης: Με την ίδια λογική, γίνεται και η εκκαθάριση των παρωχημένων προσωρινών αρχείων.
- Πληροφορίες Συστήματος: Απεικονίζονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες για την έκδοση PHP, την έκδοση Joomla, την έκδοση της βάσης δεδομένων κλπ.

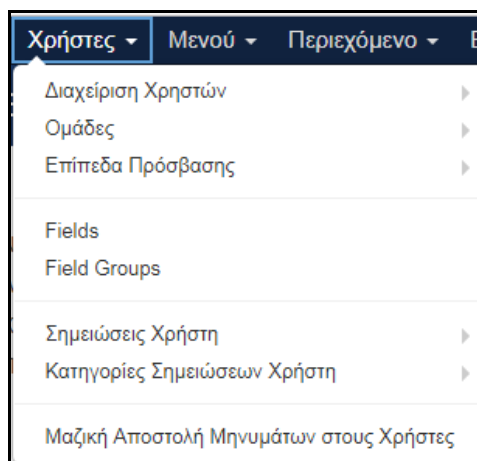


Εικόνα 26. Η επιλογή “Σύστημα”.

Επιλογή “Χρήστες”

Όπως φαίνεται και στην Εικόνα 27, η επιλογή “Χρήστες” περιλαμβάνει 8 υποεπιλογές. Από τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν οι εξής:

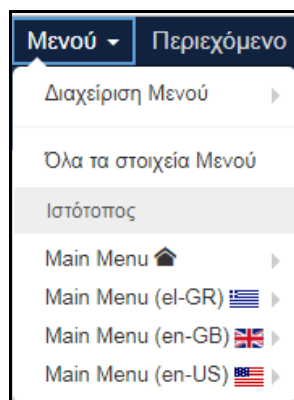
- Διαχείριση Χρηστών. Από την υποεπιλογή αυτή γίνεται η διαχείριση των χρηστών του Joomla, για παράδειγμα η αλλαγή δικαιωμάτων και κωδικών πρόσβασης υπαρχόντων χρηστών, η δημιουργία νέων χρηστών κλπ. Οι χρήστες εντάσσονται υποχρεωτικά σε μια από τις παρακάτω κατηγορίες: *Registered*, *Author*, *Editor*, *Publisher* (χρήστες του Front-end), *Manager*, *Administrator*, *Super Administrator* (χρήστες του Back-end). Οι χρήστες του front-end έχουν τη δυνατότητα να αναρτούν νέο περιεχόμενο στον ιστότοπο ή να αλλάζουν το ήδη υπάρχον, αλλά όχι να παραμετροποιούν τον ιστότοπο. Το δικαίωμα αυτό το έχουν μόνο οι χρήστες του back-end. Αναλυτικότερες πληροφορίες για τα επίπεδα πρόσβασης του κάθε χρήστη, μπορεί κανείς να αντλήσει από το αναλυτικό εγχειρίδιο χρήσης του Joomla. Στη συγκεκριμένη δράση, η εκπαιδευτικός είχε δικαιώματα Super Administrator και οι μαθητές είχαν δικαιώματα Publisher.
- Μαζική Αποστολή Μηνυμάτων στους Χρήστες: Το Joomla παρέχει τη δυνατότητα για τους Back-End χρήστες τους να ανταλλάσσουν ηλεκτρονικά μηνύματα. Η συγκεκριμένη υποεπιλογή επιτρέπει την ανάγνωση, τη σύνθεση και την ομαδική αποστολή μηνυμάτων.



Εικόνα 27. Η επιλογή “Χρήστες”.

Επιλογή “Μενού”

Από την υποεπιλογή Διαχείριση Μενού, δημιουργείται ένα νέο Μενού, στο οποίο ορίζεται ο Τίτλος και ο Τύπος Μενού. Στη συνέχεια προστίθενται νέα στοιχεία Μενού (Εικόνα 28).



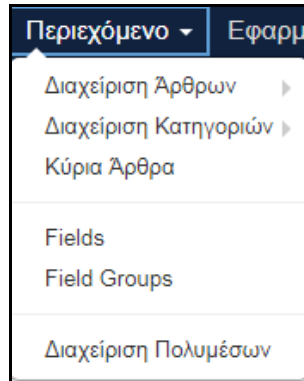
Εικόνα 28. Η επιλογή “Μενού”.

Επιλογή “Περιεχόμενο”

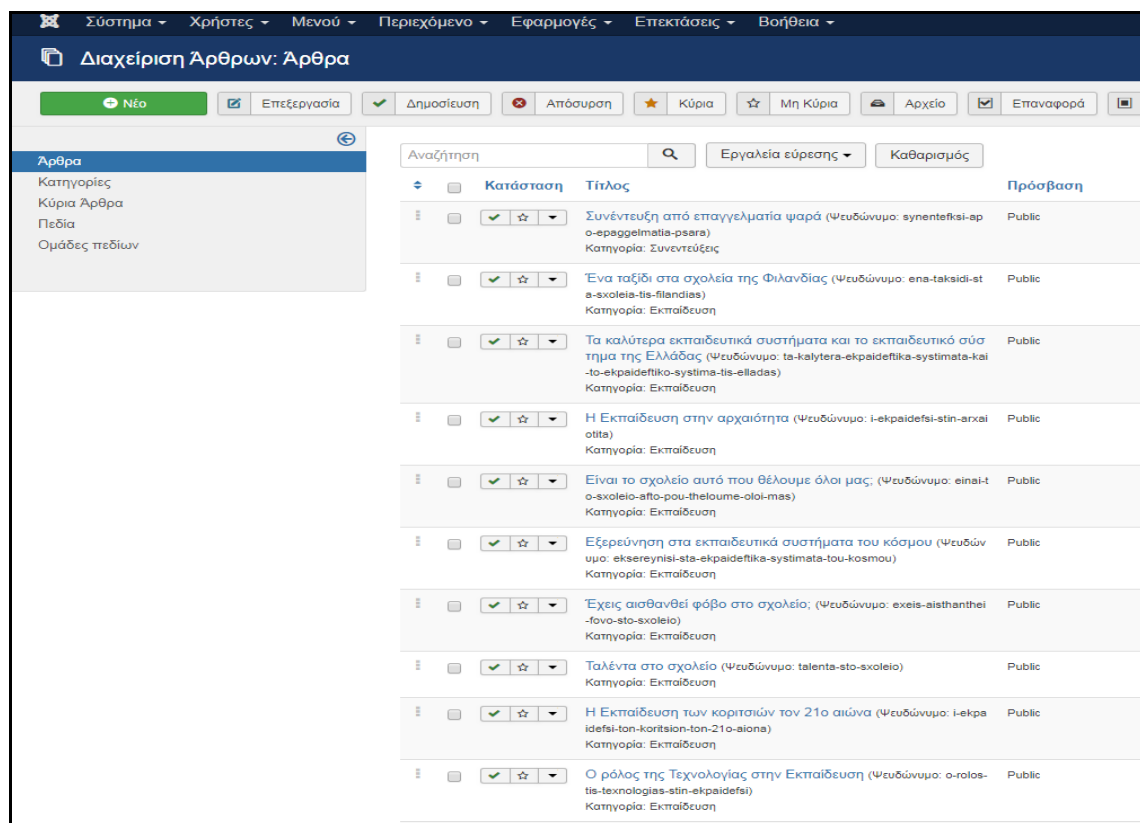
Το Joomla ακολουθεί μια ιεραρχική οργάνωση για το περιεχόμενο που φιλοξενεί. Τα ηλεκτρονικά κείμενα που συγγράφει ο χρήστης στο Joomla ονομάζονται Άρθρα (articles). Το κάθε άρθρο εντάσσεται σε μια Κατηγορία (category). Αν ένα άρθρο δεν ενταχθεί σε Κατηγορία, παραμένει ένα στατικό περιεχόμενο, χωρίς κατηγοριοποίηση και συσχετίσεις με άλλο περιεχόμενο. Όπως φαίνεται και στην Εικόνα 29, η επιλογή “Περιεχόμενο” περιλαμβάνει τις υποεπιλογές:

- Διαχείριση Άρθρων. Χρησιμοποιείται για εμφάνιση της λίστας των άρθρων και συγγραφή νέου. Ο αριθμός των άρθρων του μαθητικού περιοδικού είναι 30 και απεικονίζονται ενδεικτικά στην Εικόνα 30.

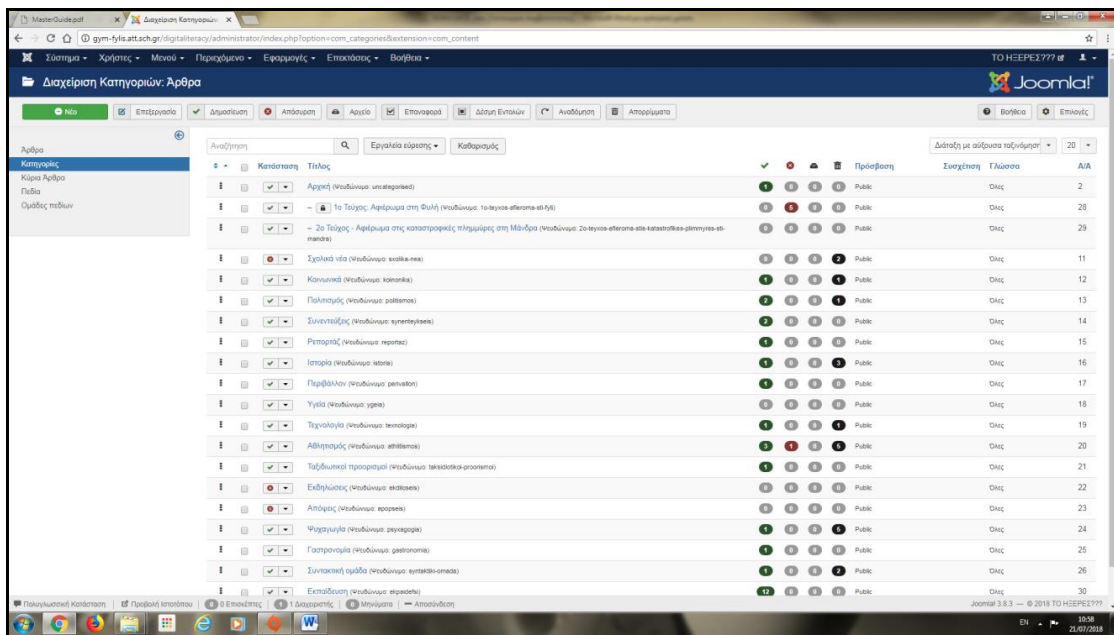
- Article Trash (Διαγραμμένα Άρθρα). Αποτελεί το χώρο των διαγραμμένων άρθρων, για επαναφορά ή οριστική διαγραφή.
- Διαχείριση Κατηγοριών. Χρησιμοποιείται για προβολή και δημιουργία Κατηγοριών. Οι Κατηγορίες για το περιοδικό είναι 20 και απεικονίζονται στην Εικόνα 31.



Εικόνα 29. Η επιλογή “Περιεχόμενο”.



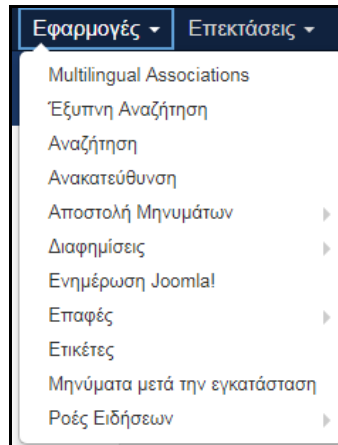
Εικόνα 30. Η υποεπιλογή “Διαχείριση Άρθρων”.



Εικόνα 31. Η υποεπιλογή “Διαχείριση Κατηγοριών”.

Επιλογή “Εφαρμογές”

Η συγκεκριμένη επιλογή (Εικόνα 32) περιλαμβάνει διάφορες εφαρμογές για το Joomla ώστε να είναι το περιβάλλον περισσότερο λειτουργικό.

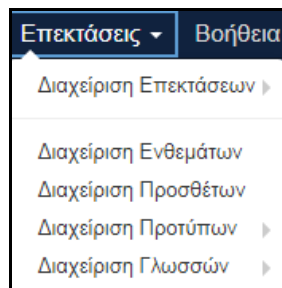


Εικόνα 32. Η επιλογή “Εφαρμογές”.

Επιλογή “Επεκτάσεις”

Από την Επιλογή Επεκτάσεις πραγματοποιείται η Διαχείριση των Ενθεμάτων, των Πρόσθετων, των Προτύπων και των Γλωσσών. Αναλυτικά υπάρχουν οι παρακάτω υποεπιλογές (Εικόνα 33):

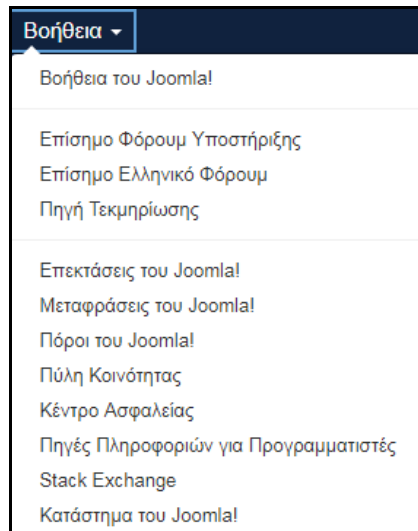
- Διαχείριση Επεκτάσεων. Εγκατάσταση πρόσθετων πακέτων ώστε να επεκταθούν οι δυνατότητες του Joomla, για παράδειγμα το πακέτο υποστήριξης ελληνικής γλώσσας ή ένα template.
- Διαχείριση Ενθεμάτων. Μέσω αυτής της υποεπιλογής υπάρχει η δυνατότητα ενσωμάτωσης περιεχομένου στην αρχική σελίδα, που προηγουμένως έχει δημιουργηθεί, όπως chat, αλλαγή μεγέθους γραμματοσειράς, μετάφραση σε άλλες γλώσσες, σύνδεση, Ανακοινώσεις και ορισμός της θέσης του περιεχομένου στο πρωτοσέλιδο.
- Διαχείριση Προσθέτων. Μέσω αυτής της υποεπιλογής επιτρέπεται η ενεργοποίηση, απενεργοποίηση και παραμετροποίηση των διάφορων plugins του Joomla, όπως για παράδειγμα το Authentication LDAP.
- Διαχείριση Προτύπων. Το Joomla προσφέρει έναν περιορισμένο αριθμό έτοιμων Προτύπων. Για το περιοδικό χρησιμοποιήθηκε το έτοιμο πρότυπο protostar.
- Διαχείριση Γλωσσών. Στο περιβάλλον διαχείρισης του site χρησιμοποιήθηκε η Ελληνική Γλώσσα αλλά υπάρχει εγκατεστημένη και η Αγγλική Γλώσσα.



Εικόνα 33. Η επιλογή “Επεκτάσεις”.

Επιλογή “Βοήθεια”

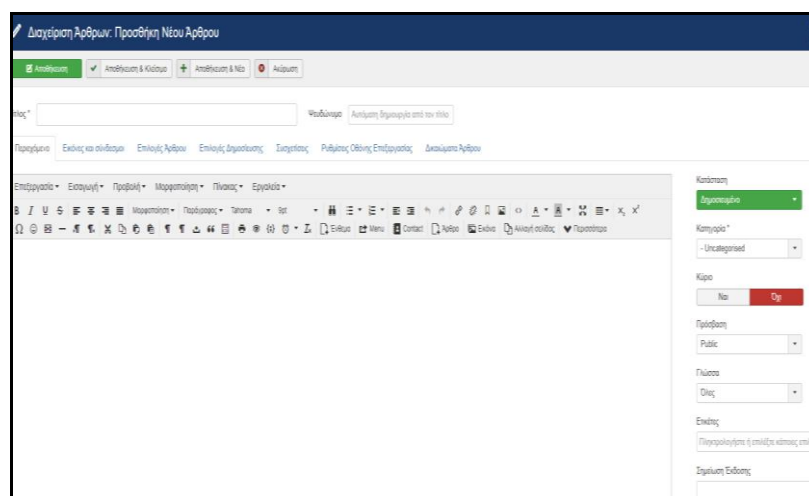
Η Επιλογή Βοήθεια (Εικόνα 34) προσφέρει υποστήριξη σε χρήστες που ασχολούνται για πρώτη φορά με το διαχειριστικό περιβάλλον του Joomla αλλά και σε προχωρημένους χρήστες όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα.



Εικόνα 34. Η επιλογή “Βοήθεια”.

7.1.4.1.4 Κριτήρια επιλογής λογισμικού

Βασικά κριτήρια για την επιλογή της πλατφόρμας Joomla, ως το βασικό διαδικτυακό εργαλείο για την πραγμάτωση του σχολικού διαδικτυακού περιοδικού, ήταν η ευκολία χρήσης και ότι διατίθεται δωρεάν. Το περιβάλλον διαχείρισης είναι φιλικό προς το χρήστη, διαθέτει πίνακα ελέγχου και μενού επιλογών. Εμπεριέχει κειμενογράφο με γραμμή εργαλείων ανάλογη αλλά και συμβατή με το Microsoft Word. Οι μαθητές με μια ώρα διδασκαλίας ήταν έτοιμοι να γράψουν τα άρθρα τους στο περιβάλλον του Joomla, αλλά ακόμη και οι πιο διστακτικοί έγραφαν τα κείμενά τους στο Word και χρησιμοποιώντας τις λειτουργίες Αντιγραφή – Επικόλληση, τις εισήγαγαν στο Joomla. Ο κειμενογράφος στο Περιβάλλον Διαχείρισης του Joomla διαθέτει: Εισαγωγή εικόνων, βίντεο από το YouTube, ενσωμάτωση HTML κώδικα (Εικόνα 35).



Εικόνα 35. Ο κειμενογράφος του Joomla.

Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα διαχείρισης σε πολλούς χρήστες ταυτόχρονα. Οπότε οι μαθητές μιας ομάδας μπορούσαν να συνεργαστούν και να συμβάλλουν ταυτόχρονα στην επεξεργασία του περιεχομένου τόσο στη σχολική αίθουσα όσο και στο σπίτι. Επίσης, το περιβάλλον ανάγκαζε τους μαθητές να οργανώσουν τη δουλειά τους αφού έπρεπε να εντάξουν τα άρθρα τους σε συγκεκριμένη Κατηγορία Θεμάτων.

Ένας άλλος βασικός λόγος για την επιλογή του Joomla είναι οι δυνατότητες πολλαπλής επικοινωνίας και υποστήριξης. Το Joomla διαθέτει μια κοινότητα Forum με χιλιάδες χρήστες. Εκεί, συζητούνται όλα τα προβλήματα που προκύπτουν από τη χρήση του και οι λύσεις. Έτσι οι μαθητές έμαθαν να χρησιμοποιούν τη διαδικτυακή συζήτηση και να βρίσκουν άμεσα απαντήσεις στα προβλήματά τους.

Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να τροποποιούν τα άρθρα του περιοδικού από οποιονδήποτε υπολογιστή αρκεί να ήταν συνδεδεμένος στο Διαδίκτυο. Μέσω ενός απλού προγράμματος περιήγησης ιστού (browser), οι χρήστες μπορούν να συντάξουν ένα κείμενο και να ενημερώσουν το δικτυακό τόπο άμεσα.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι, το Joomla υπερτερεί έναντι άλλων αντίστοιχων περιβαλλόντων ανάπτυξης περιεχόμενου επειδή:

- Μπορεί να εγκατασταθεί απλά και να υποστηριχθεί από τον πάροχο που διαθέτουν όλα τα σχολεία (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο).
- Γρήγορα ενημερώνεται, διαχειρίζεται και αρχειοθετεί το περιεχόμενο του ιστότοπου.
- Μπορεί να ενημερωθεί το περιεχόμενό του από οπουδήποτε.
- Ταυτόχρονα μπορούν να το ενημερώνουν πολλοί χρήστες από διαφορετικούς υπολογιστές.
- Οι διαχειριστές του δεν χρειάζονται ιδιαίτερη τεχνογνωσία.
- Η χρήση του είναι εύκολη και μοιάζει με τους απλούς κειμενογράφους.
- Υπάρχει η δυνατότητα να αναζητούν οι χρήστες το καταχωρημένο περιεχόμενο και να δημιουργούν αυτόματα αρχείο.
- Υπάρχει ασφάλεια και προστασία της σχεδίασης του δικτυακού τόπου από λανθασμένες ενέργειες, που πιθανόν να δημιουργούσαν προβλήματα στην εμφάνισή του.
- Διαχωρίζει το περιεχόμενο από τη σχεδίαση και την πλοήγηση (navigation) του δικτυακού τόπου.

- Αλλάζει η σχεδίαση ή ο τρόπος πλοήγησης χωρίς να χρειάζεται ενημέρωση όλων των σελίδων από τον ίδιο το χρήστη.
- Δημιουργεί αυτόματα τους συνδέσμους μεταξύ των σελίδων και αποφεύγονται προβλήματα ανύπαρκτων σελίδων (404 error pages).
- Είναι λιγότερος ο φόρτος στον εξυπηρετητή (server) και χρησιμοποιείται μικρότερος χώρος, λόγω ανάπτυξης δυναμικών σελίδων.
- Όλο το περιεχόμενο καταχωρείται στη/στις βάσεις δεδομένων, τις οποίες μπορούμε να προστατεύσουμε πιο εύκολα και γρήγορα τηρώντας αντίγραφα ασφαλείας.
- Υπάρχει η δυνατότητα το περιεχόμενο να παρουσιάζεται σε συνεργαζόμενα sites (syndication).
- Στατιστικά.
- Διαχείριση μελών.
- Άλμπουμ φωτογραφιών.
- Βιβλία επισκεπτών.
- Φόρμα επικοινωνίας.
- Δημοσίευση απεριόριστων σελίδων, χωρίς περιορισμούς.

7.1.4.2 Πλατφόρμα ψηφιακών εκδόσεων issuu

Το issuu αποτελεί τη δημοφιλέστερη πλατφόρμα για ψηφιακές εκδόσεις σε μορφή page flip (ξεφύλλισμα σελίδα-σελίδα) και θεωρήθηκε από την εκπαιδευτικό και τους μαθητές ιδανικό εργαλείο για την προβολή του περιοδικού (Εικόνα 36).

Αρχικά, χρειάστηκε για το περιοδικό η εγγραφή με νέο λογαριασμό χρήστη. Η υπεύθυνη μαθήτρια για την επιμέλεια της τελικής έκδοσης, συγκέντρωνε τα άρθρα όλων των μαθητών στο Word. Στη συνέχεια, συνδεόταν στην πλατφόρμα issuu με τα αντίστοιχα στοιχεία χρήστη και ανέβαζε το αρχείο σε doc ή σε pdf.



Εικόνα 36. Η ψηφιακή έκδοση του περιοδικού στο issuu.

7.1.4.2.1 Κριτήρια επιλογής του issuu

Τα πλεονεκτήματα του issuu και οι λόγοι που το επιλέξαμε για την εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν οι εξής:

- Ευχρηστία.
- Η μορφή είναι οικεία και συμβατή με αυτή των έντυπων εκδόσεων. Παρέχεται ήχος και κίνηση κατά την αλλαγή της σελίδας.
- Εύκολα προσβάσιμο. Το υλικό είναι διαθέσιμο για προβολή από όλους τους web browsers.
- Δωρεάν χρήση. Ως free-users καλύφθηκαν οι δυνατότητες που χρειαζόμασταν για το περιοδικό.
- Υπάρχει η δυνατότητα ενσωμάτωσής του σε ιστότοπο. Στην περίπτωση μας μέσα από το site του Joomla, υπάρχει η δυνατότητα προβολής της ψηφιακής έκδοσης για κάθε τεύχος του περιοδικού.
- Δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη εκτός από on-line ανάγνωση, να το κατεβάσει στον υπολογιστή του ως αρχείο .pdf.
- Δίνει τη δυνατότητα ανεβάσματος αρχείων σε πολλές μορφές όπως pdf, doc, ppt, rtf, wpd, odt και μεγέθους μέχρι 100MB.
- Στην περίπτωση που υπάρχει μέσα στο άρθρο υπερσύνδεση με βίντεο, υπάρχει αυτόματη προβολή του χωρίς το άνοιγμα νέας καρτέλας.
- Δυνατότητα στατιστικών προβολής για κάθε τεύχος.

7.1.4.3 Ηλεκτρονικό Ταχυδρομείο

Στην παρούσα δράση, η επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου ήταν καθημερινή μεταξύ της υπεύθυνου εκπαιδευτικού και της ομάδας των μαθητών. Γι' αυτό τον λόγο από την αρχή της δράσης ζητήθηκε από τους γονείς να υπογράψουν ότι εγκρίνουν τη δημιουργία μαθητικού λογαριασμού στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Δείγμα της αίτησης μαθητικού λογαριασμού επισυνάπτεται στο Παράρτημα, Σελ. 33.

Μετά από έγκριση των γονέων, δημιουργήθηκαν οι μαθητικοί λογαριασμοί από την εκπαιδευτικό και ρυθμίστηκε το περιβάλλον του Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου. Όλοι στις Επαφές του υπολογιστή τους δημιούργησαν την ομάδα Internet_team με τα e-mail όλων των μελών της δράσης. Οι μαθητές ήταν ήδη εξοικειωμένοι στην υπηρεσία webmail, αφού είχαν e-mail σε άλλους πάροχους και δεν δυσκολεύτηκαν στο περιβάλλον.

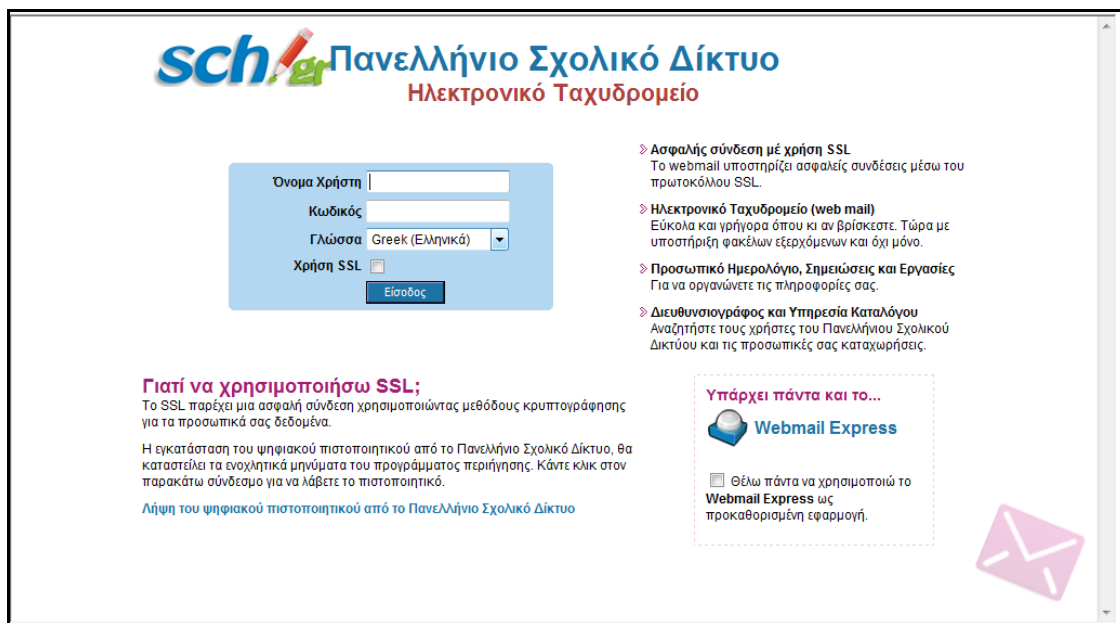
Οι παρατηρήσεις, διορθώσεις των άρθρων για κάθε ομάδα, πραγματοποιούνταν σχεδόν αποκλειστικά μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, γιατί στη διδασκαλία πρόσωπο-πρόσωπο διεξάγονταν γενικότερες συζητήσεις και προβληματισμοί για τη συνέχιση της δράσης. Έτσι, οι μαθητές συνήθισαν σε έναν άλλο τρόπο διδασκαλίας από απόσταση, χωρίς να αναμένουν τη συνάντηση με την εκπαιδευτικό στη σχολική αίθουσα για να προχωρήσουν τις εργασίες τους.

7.1.4.3.1 Κριτήρια επιλογής λογισμικού

Τα βασικά κριτήρια μας για τη συγκεκριμένη επιλογή, είναι ότι αποτελεί υπηρεσία του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου με πιστοποιημένους χρήστες, είναι εύκολο στη χρήση του, χωρίς προβλήματα επικοινωνίας και η σύνδεση πραγματοποιείται από οποudήποτε υπάρχει πρόσβαση στο Internet. Διαθέτει επίσης εξελιγμένες δυνατότητες, ενδεικτικά:

- Ενιαίο όνομα εξυπηρετητή (διακομιστή) εισερχόμενης και εξερχόμενης αλληλογραφίας, mail.sch.gr.
- Λήψη αλληλογραφίας με POP3 αλλά και IMAP.
- Είσοδος στην ηλεκτρονική αλληλογραφία μέσω διεύθυνσης URL, <http://webmail.sch.gr>.
- Πρόσβαση στην αλληλογραφία μέσω κινητού τηλεφώνου.
- Αποστολή μηνύματος από οποudήποτε συνδέονται οι μαθητές, με τον έλεγχο ταυτότητας (SMTP authentication).
- Χρήση κρυπτογράφησης (SSL) για ασφαλή αποστολή και λήψη ηλεκτρονικής αλληλογραφίας

- Μεγάλο μέγεθος γραμματοκιβωτίου για τους χρήστες.
- Μέγεθος μηνύματος και αριθμός παραληπτών.
- Διεύθυνση e-mail που μπορεί να χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά.
- Η αλληλογραφία δύναται να προωθείται σε άλλη διεύθυνση.
- Οδηγίες αναλυτικές και πολλές ρυθμίσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.



Εικόνα 37. Το περιβάλλον του Ηλεκτρονικού Ταχυδρομείου.

Ο βασικότερος όμως λόγος επιλογής του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου ήταν η προστασία και η ασφάλεια των μαθητών. Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο προστατεύει από τους ιούς και την ενοχλητική αλληλογραφία. Επιπλέον, παρέχει:

- Έλεγχο συμπεριφοράς RBL λίστα (Real Time Black Hole List), www.sch.gr/rbl.
- Φραγή αλληλογραφίας με αυτόματη ενεργοποίηση κάνοντας χρήση της RBL για τις μόνιμες συνδέσεις των μονάδων (static IP συνδέσεις) στις περιπτώσεις μη φυσιολογικής συμπεριφοράς.
- Έλεγχο για παράνομη συμπεριφορά της αλληλογραφίας των dialup συνδέσεων (dynamic PPP).

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία για τη διεξαγωγή της δράσης είναι εύχρηστα για τους μαθητές, άμεσα διαθέσιμα και εξασφαλίζεται η ασφάλεια των μαθητών και των δεδομένων. Επίσης, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας την ηλεκτρονική αλληλογραφία μέσω του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου δεν κινδυνεύει να υποστεί λογοκρισία από

γονείς, διοικητικούς φορείς αφού ακολουθεί τη διαδικασία ενεργοποίησης λογαριασμού με τη συγκατάθεση των κηδεμόνων.

7.2 Προκαταρκτική φάση

Η προκαταρκτική φάση περιλαμβάνει τις αρχικές συναντήσεις με τους μαθητές σχετικά με την οργάνωση, τον τρόπο εργασίας και την υλοποίηση του τελικού αποτελέσματος.

7.2.1 Συζήτηση – Διερεύνηση πρότερων εμπειριών

Αρχικά, οι μαθητές απάντησαν ένα ερωτηματολόγιο πριν τη δράση (βλ. Παράρτημα, Σελ. 5-14) προκειμένου να διερευνηθούν οι ανάγκες σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. αλλά και των γλωσσικών δεξιοτήτων. Είναι αξιοσημείωτο ότι υπήρχαν πολλές απορίες στη συμπλήρωσή του, επειδή ήταν η πρώτη φορά για όλους τους μαθητές που συμπλήρωναν ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο.

Κατόπιν, πραγματοποιήθηκε συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο της δράσης, τους στόχους της, τη μεθοδολογία, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και ότι αποτελεί έρευνα στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής της εκπαιδευτικού. Εξηγήθηκαν οι λόγοι που χρειάζεται η βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών και μοιράστηκαν και οι μαθητικοί λογαριασμοί (e-mail) ώστε να υπάρχει ηλεκτρονική επικοινωνία και μετά το σχολικό ωράριο.

Όσον αφορά τις γενικές οδηγίες γραφής ενός άρθρου στο περιοδικό έγινε σαφές από την πρώτη μέρα, ότι δεν θα επιτραπεί η αντιγραφή μέρους κειμένου από πηγές του Internet και επικύλληση αυτού στο μαθητικό περιοδικό. Συζητήθηκαν τα θέματα πνευματικών δικαιωμάτων και λογοκλοπής ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν τη σοβαρότητα του θέματος και να συνηθίσουν έναν άλλο τρόπο υλοποίησης για μια σχολική εργασία. Οι μαθητές ενημερώθηκαν σχετικά με τα κειμενικά είδη που θα απασχοληθούν τα οποία είναι: Περιγραφή, Αφήγηση και Επιχειρηματολογία.

Ο τρόπος εργασίας που αποφασίστηκε ήταν η εύρεση πληροφοριών από αξιόπιστες πηγές του Διαδικτύου, η διάκριση της βασικής από τη δευτερεύουσα πληροφορία σε ένα κείμενο, ο εντοπισμός λέξεων-κλειδιών, η γραφή περίληψης με τη χρήση πλαγιότιτλων στις παραγράφους, η εύρεση συνωνύμων από ηλεκτρονικά λεξικά και τελικά η γραφή του τελικού πρωτότυπου άρθρου με αναγραφή των πηγών. Επειδή χαρακτηριστικό του ψηφιακού κειμένου είναι η πολυτροπικότητα, κρίθηκε απαραίτητος ο εμπλουτισμός του άρθρου με εικόνες, βίντεο, υπερσυνδέσεις, γραφικά, διαγράμματα και

κατάλληλη μορφοποίηση με στόχο η ανάγνωση του άρθρου να μην είναι βαρετή από τον αναγνώστη.

Ο τρόπος εργασίας της κάθε ομάδας αναλύθηκε διεξοδικά λαμβάνοντας υπόψη και τη γνώμη των μαθητών. Στο e-mail του κάθε μαθητή υπήρχαν πάντα οδηγίες για κάθε ώρα δράσης, οδηγίες γραφής ανάλογα με το κειμενικό είδος που είχε επιλέξει και σε κάθε τεύχος υπήρχε διαφορετικό πλαίσιο. Γι' αυτό παρακάτω αναλύεται ο τρόπος εργασίας για κάθε τεύχος του περιοδικού. Σε όλα τα τεύχη αρχικά το άρθρο γραφόταν τοπικά στον υπολογιστή και μετά από τις διορθώσεις της ολομέλειας των μαθητών και των εκπαιδευτικών ακολουθούσε η ανάρτηση στο διαδικτυακό περιοδικό με αντιστοίχιση σε συγκεκριμένη κατηγορία.

7.2.2 Καταιγισμός Ιδεών

Όταν ξεκινάει μια μαθητική δράση είναι πολύ σημαντικό να υπάρξουν προτάσεις και γνώμες από τους μαθητές. Έτσι, πραγματοποιήθηκε έρευνα από τους μαθητές στο Διαδίκτυο προκειμένου να βρουν μαθητικά περιοδικά από άλλα σχολεία και να πάρουν ιδέες.

Όλοι οι μαθητές πρότειναν τίτλο ή τίτλους για το περιοδικό, καταγράφηκαν στον πίνακα και η ολομέλεια ψήφισε. Τελικά επικράτησε ο τίτλος «ΤΟ ΗΞΕΡΕΣ???» για το μαθητικό περιοδικό. Επίσης, καταγράφηκαν και αποφασίστηκαν από κοινού (μαθητές και εκπαιδευτικό) οι στήλες του περιοδικού οι οποίες είναι εναρμονισμένες με τους θεματικούς άξονες που ορίζει η εγκύκλιος 164314/Δ2/03-10-2017 «Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-2018» του Υπουργείου Παιδείας. Οι στήλες του περιοδικού είναι: Εκπαίδευση, Κοινωνικά, Συνεντεύξεις, Ρεπορτάζ, Πολιτισμός, Ιστορία, Περιβάλλον, Τεχνολογία, Αθλητισμός, Ψυχαγωγία, Ταξιδιωτικοί προορισμοί, Γαστρονομία.

7.2.3 Σύσταση ομάδων

Πριν αρχίσουν οι μαθητές να εργάζονται, συστάθηκαν οι ομάδες εργασίας και ορίστηκαν ψευδώνυμα και θέσεις εργασίας στους υπολογιστές του εργαστηρίου πληροφορικής για κάθε ομάδα.

Υπήρξε ελευθερία αποφάσεων και οι ομάδες συστάθηκαν κατ' επιλογή των μαθητών με την προϋπόθεση ότι, αν υπάρξουν προβλήματα κατά τη διάρκεια των εργασιών, θα παρέμβει η εκπαιδευτικός. Αρχικά, δημιουργήθηκαν τέσσερις ομάδες με 2-3 μέλη και ένας μαθητής αρνήθηκε να ενταχθεί σε ομάδα, οπότε εργάστηκε μόνος του. Όταν

οι συμμετέχοντες μαθητές είναι πολλοί, καλό είναι να χωρίζονται σε μικρότερες υποομάδες και να παρουσιάζουν μια έκθεση των εργασιών τους στην ολομέλεια σε τακτά χρονικά διαστήματα (Gustavsen, 2001). Έτσι βελτιώνεται η ποιότητα του διαλόγου, αν δεχτούμε ότι διάλογος είναι μια διαδικασία ανταλλαγής, όπου ιδέες και επιχειρήματα διακινούνται ανάμεσα στους συμμετέχοντες (Leirvik, 2005).

Στη συνέχεια ορίστηκε μια μαθήτρια, με τη σύμφωνη γνώμη των συμμαθητών της, ως υπεύθυνη για την επιμέλεια της έκδοσης. Τα καθήκοντά της ήταν η δημιουργία εξώφυλλου & οπισθόφυλλου, τα περιεχόμενα, η σελιδοποίηση και η φροντίδα για την ομοιομορφία και τη δημοσιοποίηση του περιοδικού στην πλατφόρμα ψηφιακών εκδόσεων issuu.

7.2.4 Κανόνες συμπεριφοράς

Είναι γεγονός ότι πριν ξεκινήσει μια εκπαιδευτική παρέμβαση πρέπει να τεθούν κανόνες και διαδικασίες με όλους τους εμπλεκόμενους. Κανόνες μεταξύ των μελών της μαθητικής ομάδας, κανόνες μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού αλλά και κανόνες στη διαδικτυακή κοινότητα.

Αρχικά ορίστηκε το «εκπαιδευτικό συμβόλαιο». Ένα «εκπαιδευτικό συμβόλαιο» (Rogers, 1999. Κόκκος & Λιοναράκης, 1998) είναι μια συμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, τις μεθόδους διδασκαλίας, τους στόχους, τα αναμενόμενα αποτελέσματα, τη διδακτέα ύλη, το εκπαιδευτικό υλικό, τη βιβλιογραφία καθώς κι μια άτυπη συμφωνία επικοινωνίας που περιλαμβάνει όχι μόνο κανόνες αλλά και μέσα. Με βάση αυτό, όλοι γνωρίζουν πάντα σε ποιο στάδιο βρίσκεται η διαδικασία σε σχέση με το χρονοδιάγραμμα, τι θα ακολουθήσει και τι εκκρεμότητες υπάρχουν.

Ο καταγισμός ιδεών από τους μαθητές για τη θέσπιση των κανόνων ήταν καθοριστικός ώστε να μην μπορούν στη συνέχεια να παραβιαστούν από τους ίδιους. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στη σωστή συνεργασία, στο σεβασμό στη γνώμη και στην κριτική του άλλου, στη συνεννόηση, στο σωστό καταμερισμό των εργασιών, στην αλληλεπίδραση των μελών και στην αλληλοβοήθεια. Το εκπληκτικό είναι ότι οι κανόνες που δημιούργησαν οι μαθητές είναι πιο αυστηροί από αυτούς που είχε σκεφτεί η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια. Σύμφωνα με τον Cheung (2002), αυτό συμβαίνει επειδή οι μαθητές θέλουν να αισθάνονται ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον και επιθυμούν να γνωρίζουν τα όρια της συμπεριφοράς τους μέσα στην τάξη. Στην προκειμένη περίπτωση εκτός από τους κανόνες συμπεριφοράς μέσα στην τάξη ορίστηκαν και οι κανόνες της

διαδικτυακής συμπεριφοράς δηλ. οι όροι χρήσης που υπάρχουν σε site, chat, forum, blog, e-mail.

Στη διαδικτυακή κοινότητα εκτός από τα πνευματικά δικαιώματα και τις αναφερόμενες πηγές, υπάρχουν και κάποιοι άλλοι κανόνες όπως η δημοσιοποίηση ονομάτων και φωτογραφιών άλλων προσώπων εφόσον προηγουμένως έχει ζητηθεί η άδειά τους. Συζητήθηκαν θέματα όπως η ευγένεια στα μέλη της διαδικτυακής κοινότητας και η προστασία των προσωπικών δεδομένων.

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού ήταν καθοδηγητικός μέσω e-mail και επιτόπιας υποστήριξης για κάθε ομάδα. Η κάθε ομάδα είχε διαφορετικές ανάγκες ανάλογα με το θέμα του άρθρου που είχε επιλέξει οπότε και η διδασκαλία ήταν διαφοροποιημένη και συνεργατική μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού.

7.2.5 Ανάγκες που πρέπει να ικανοποιεί το ηλεκτρονικό περιοδικό

Η βασική ανάγκη που πρέπει να ικανοποιεί το σχολικό έντυπο είναι οι μαθητές να «μαθαίνουν» ευχάριστα. Με άλλα λόγια να υπάρχει η δυνατότητα ανάγνωσης πολλών πληροφοριών για ένα θέμα, συγγραφής του δικού τους πρωτότυπου κειμένου, κατάκτησης νέων γνώσεων, κριτικής σκέψης απέναντι στα προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών, συνεργασίας, αίσθημα δημιουργικότητας και τέλος ικανοποίησης από τη συμμετοχή τους στη σχολική πράξη.

Η ανάγκη της βιωματικής και διαθεματικής μάθησης φαίνεται ξεκάθαρα από τη στάση των μαθητών απέναντι στις τυπικές μεθόδους διδασκαλίας και από την επιθυμία των εκπαιδευτικών να δοκιμάσουν νέες μορφές διδασκαλίας, ώστε να ξεφύγουν από τη βαρετή επανάληψη του αναλυτικού προγράμματος και την αποδεδειγμένη αναποτελεσματικότητα του για μια μεγάλη μερίδα μαθητών. Αναμφίβολα, η σύνδεση του σχολείου με το κοινωνικό, πολιτιστικό περιβάλλον αποτελεί μία αναγκαιότητα για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η έκδοση ενός σχολικού περιοδικού στα πλαίσια λειτουργίας μιας σχολικής τάξης έρχεται να ικανοποιήσει τις παραπάνω εκπαιδευτικές ανάγκες.

Η ανάγνωση έχει μια σημαντική διάσταση, την κοινωνική. Αυτή η διάσταση φαίνεται να χάνεται μέσα στη σχολική πράξη επειδή η ανάγνωση και η κατανόηση του γραπτού λόγου δεν γίνεται με τον σωστό τρόπο, ενεργητικά και συνεργατικά. Στα πλαίσια λοιπόν ενός μαθητικού περιοδικού οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διαβάσουν πολλές πληροφορίες, γνώμες, απόψεις σε ένα κείμενο ενός συμμαθητή του, ο γραπτός λόγος παίρνει τη μορφή επικοινωνιακού μέσου, γίνεται πιο ενδιαφέρον και σταματά να είναι μια

παθητική, καταναγκαστική διαδικασία. Οι μαθητές με βάση τις εμπειρίες τους από τη ζωή τους ενεργοποιούν το δικό τους σύστημα ιδεών, αξιών και αντιλήψεων. Κι αυτό, γιατί το κείμενο δεν είναι η δημιουργία ενός άγνωστου ατόμου αλλά είναι η δημιουργία ενός συμμαθητή τους, πράγμα που το κάνει πιο ενδιαφέρον και εκφράζουν αβίαστα το δικό τους σύστημα γνώσεων και ιδεών.

Το περιοδικό, λοιπόν, θα μπορούσε να ικανοποιήσει την ανάγκη του παιδιού να διαβάζει με ευχαρίστηση ένα κείμενο, γνωστικό περιεχόμενο ή μη, καθώς αυτό είναι προϊόν ενός συμμαθητή του. Ταυτόχρονα καθιστά την ανάγνωση βιβλίων ή άρθρων ευχάριστη διαδικασία αφού αυτή στοχεύει στη συγγραφή και στην παρουσίαση της δουλειάς του σε συμμαθητές, σε γονείς και σε ευρύ κοινό με τη μορφή άρθρου στο ηλεκτρονικό περιοδικό της τάξης. Παράλληλα ο μαθητής «μπαίνει» στη γλώσσα των εξωσχολικών βιβλίων, εξοικειώνεται με διάφορα είδη κειμένων που αφορούν επιστήμη, λογοτεχνία, ιστορία, άρθρα και στατιστικές και “δραπετεύει” με χαρά από το σχολικό βιβλίο.

7.3 Η Φάση της Υλοποίησης

Η Φάση της υλοποίησης είχε διάρκεια 6 μηνών. Είναι ουσιαστικά η δημιουργική δραστηριότητα των μαθητών και της εκπαιδευτικού. Χωρίζεται σε 2 μέρη. Το ένα μέρος αφορά τη συγγραφή του άρθρου τοπικά στο Microsoft Word και ανάρτηση στην πλατφόρμα issuu. Το δεύτερο μέρος αφορά τη δημοσιοποίηση των άρθρων στην πλατφόρμα Joomla αντιστοιχίζοντάς τα με θεματική κατηγορία. Οι θεματικές κατηγορίες αποτέλεσαν τις στήλες του περιοδικού. Μετά την έκδοση κάθε τεύχους υπήρχε αναθεώρηση του τρόπου εργασίας και αναστοχασμός της εκπαιδευτικού αλλά και του παρατηρητή.

7.3.1 Διαδικτυακό μαθητικό περιοδικό

Κατά τη διάρκεια της δράσης, δημοσιεύτηκαν 3 τεύχη ηλεκτρονικού περιοδικού. Στην παρακάτω διεύθυνση, <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy>, υπάρχουν οι αντίστοιχοι σύνδεσμοι ανά τεύχος. Πριν αρχίσει η συγγραφή περιεχομένου, συζητήθηκαν με τους μαθητές οι ανάγκες που πρέπει να ικανοποιεί το σχολικό περιοδικό.

7.3.1.1 Δημοσιοποίηση 1^{ου} τεύχους

Οι μαθητές εργάστηκαν για την έκδοση του 1^{ου} τεύχους του περιοδικού από τις 6/11/2017 έως και τις 18/12/2017 σύμφωνα με το ημερολόγιο της ερευνήτριας. Αποφασίστηκε

μεταξύ ερευνήτριας και φιλολόγου-παρατηρητή, το 1^ο τεύχος του περιοδικού, να έχει κεντρικό αφιέρωμα τον τόπο διαμονής των μαθητών ώστε να καλυφθεί και η 1^η θεματική ενότητα της Νεοελληνικής Γλώσσας: «Από τον τόπο μου σ' όλη την Ελλάδα». Ο τρόπος εργασίας που ακολουθήθηκε ήταν ο εξής:

- Επιλογή θέματος από μια λίστα θεμάτων που δόθηκαν στους μαθητές από την εκπαιδευτικό. Δείγμα της λίστας των θεμάτων για το 1^ο τεύχος, υπάρχει στο Παράρτημα, Σελ. 37.
- Συμπλήρωση σχεδίου εργασίας που είχε σταλεί στο e-mail των μαθητών από την εκπαιδευτικό. Οι μαθητές συμπλήρωναν συγκεκριμένο σχέδιο για τη σύνταξη του κάθε άρθρου. Το «σχέδιο εργασίας» περιλαμβάνει κατηγορίες, βασικούς άξονες του θέματος, Πηγές Πληροφοριών, Χρονοδιάγραμμα εργασιών ομάδας, εικόνες και την τελική σύνταξη του άρθρου. Δείγμα του σχεδίου εργασίας επισυνάπτεται στο Παράρτημα, Σελ. 35-36.
- Εύρεση πληροφοριών από αξιόπιστες πηγές του Διαδικτύου για το συγκεκριμένο θέμα.
- Προσεκτική ανάγνωση, κατανόηση και αποκωδικοποίηση όλων των πληροφοριών.
- Συγγραφή πρωτότυπου άρθρου με χρήση ηλεκτρονικών λεξικών για συνώνυμες λέξεις. Ρητή απαγόρευση ήταν η αντιγραφή πληροφοριών και επικόλληση.
- Εισαγωγή πολυμεσικών στοιχείων (εικόνες, βίντεο, υπερσυνδέσεις, διαγράμματα, γραφικά).
- Μορφοποίηση του άρθρου (γραμματοσειρές, χρώματα, στήλες, φόντο, σελιδοποίηση κλπ.).
- Αποστολή του άρθρου με email στην εκπαιδευτικό στο τέλος της σχολικής ώρας (μέχρι το σημείο που είχαν φτάσει).
- Ανάγνωση κατευθυντήριων οδηγιών από την εκπαιδευτικό.
- Τελική συγγραφή του άρθρου.
- Παρουσίαση του άρθρου από την ομάδα στην ολομέλεια.
- Καταγραφή των παρατηρήσεων που επεσήμαναν οι συμμαθητές τους.
- Διόρθωση του άρθρου στα σημεία που επεσήμανε η ολομέλεια της τάξης.
- Αποστολή του άρθρου στην υπεύθυνη επιμέλειας της έκδοσης για ανάρτηση στο issuu.
- Δημοσίευση του άρθρου στο site και στην αντίστοιχη στήλη του περιοδικού σύμφωνα με τις «Οδηγίες για δημοσίευση των άρθρων στο Joomla» που είχε

σταλεί στο e-mail των μαθητών από την εκπαιδευτικό. Οι οδηγίες επισυνάπτονται στο Παράρτημα, Σελ. 39-44.

Τα περιεχόμενα του 1^{ου} τεύχους είναι:

- Αναζητώντας την Ιστορία της Φυλής,
- Η Κοινωνία της Φυλής,
- Γεωγραφικές και Περιβαλλοντικές Πληροφορίες για τη Φυλή,
- Αθλητικά Δρώμενα στη Φυλή,
- Παραδοσιακές συνταγές Φυλής και
- Αφιέρωμα στον τραγουδιστή από τη Φυλή.

Η ηλεκτρονική διεύθυνση για το 1^ο τεύχος του μαθητικού περιοδικού «ΤΟ ΗΞΕΡΕΣ???» είναι: https://issuu.com/vardalach/docs/1o_teuxos_new και υπάρχει δείγμα σε έντυπη μορφή στο Παράρτημα, Σελ. 81-86.

7.3.1.1.1 Αναστοχασμός της δράσης μετά το 1^ο τεύχος

Ολοκληρώνοντας το 1^ο τεύχος του περιοδικού, υπήρξε διάλογος μεταξύ ερευνήτριας, μαθητών και παρατηρητή για τις αλλαγές που ήταν αναγκαίες να πραγματοποιηθούν ώστε να βελτιωθεί η εκπαιδευτική παρέμβαση.

Σύμφωνα με τη γνώμη των μαθητών, επιθυμούσαν στο επόμενο τεύχος να έχουν ελεύθερη επιλογή θέματος και να μην συντάσσουν σχέδιο εργασίας για τις ενέργειες που πραγματοποιούσαν σε κάθε μάθημα γιατί τους κούραζε. Επίσης, συνάντησαν πολλά προβλήματα στην ανάρτηση του άρθρου στο site. Έπρεπε να ανεβάζουν ξεχωριστά τις εικόνες στο server, να τις εισάγουν στο κείμενο και να μορφοποιούν εκ νέου το άρθρο τους. Πολλές δυνατότητες μορφοποίησης που υπήρχαν στο Word δεν ήταν δυνατό να υλοποιηθούν στο διαχειριστικό περιβάλλον του Joomla π.χ. δεν υπήρχε η δυνατότητα φόντου εικόνας πίσω από το κείμενο. Επίσης, πολλές φορές έκανε αποσύνδεση ο εξυπηρετητής κατά την αποθήκευση του άρθρου με αποτέλεσμα να μην αποθηκεύει τις αλλαγές στο άρθρο.

Σύμφωνα με τη γνώμη της φιλολόγου-παρατηρήτριας, ένα μέλος από συγκεκριμένη ομάδα μαθητών δεν συνεργαζόταν σωστά με την ομάδα που είχε ενταχθεί με αποτέλεσμα να μην είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του. Θεώρησε, λοιπόν, ότι έπρεπε να φύγει. Επιπλέον, εντόπισε πολλά προβλήματα σε όλα τα άρθρα, όσον αφορά τα σημεία στίξης, τη συνοχή των παραγράφων και τη σωστή γραφή μιας παραγράφου.

Σύμφωνα με τη γνώμη της ερευνήτριας, το 1^ο τεύχος ήταν αρκετά ικανοποιητικό και η βασική δυσκολία ήταν στο ότι οι μαθητές δεν είχαν αναπτύξει συνεργατικές και δεξιότητες κριτικής σκέψης, ούτε είχαν εργαστεί πρωτύτερα με παρόμοιες διδακτικές πρακτικές και εργαλεία. Στο επόμενο τεύχος έπρεπε να δοθεί περισσότερη προσοχή στη μορφοποίηση, στη σωστή γραφή του άρθρου γιατί η μορφή στα κείμενα των μαθητών έμοιαζε με μια απλή έκθεση.

7.3.1.2 Δημοσίευση 2^{ου} τεύχους

Η διάρκεια συγγραφής των άρθρων για το 2^ο τεύχος ήταν πολύ μεγάλη, σχεδόν 3 μήνες (11/1/2018-19/3/2018).

Μετά τον αναστοχασμό του 1^{ου} τεύχους, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες αλλαγές στον τρόπο εργασίας του 2^{ου} τεύχους. Καταρχήν οι μαθητές επέλεξαν ελεύθερα το θέμα του άρθρου που θα γράψουν, σύμφωνα πάντα με τις θεματικές ενότητες της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Β' Γυμνασίου. Οι μαθητές δεν συμπλήρωσαν το σχέδιο εργασίας ομάδας και αποφασίστηκε τα άρθρα που ανέβαιναν στο διαδικτυακό περιβάλλον να γίνονται PrintScr (Print Screen) ως εικόνες ώστε να μην χρειάζονται εκ νέου μορφοποίηση στο Joomla.

Δόθηκε μεγαλύτερη βαρύτητα στη μορφοποίηση σε σχέση με τα άρθρα του 1^{ου} τεύχους ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον του αναγνώστη και προστέθηκαν δύο συνεντεύξεις. Επιπλέον, στάλθηκαν οδηγίες στο e-mail κάθε μαθητή για τον σωστό τρόπο γραφής ενός άρθρου ώστε να έχουν και γραπτή καθοδήγηση (βλ. Παράρτημα, Σελ. 45-46). Ακολούθως, άλλαξε η σύνθεση μιας ομάδας τριών μαθητών που είχαν εντοπιστεί δυσλειτουργίες στο 1ο τεύχος. Το ένα μέλος αποχώρησε προκειμένου τα υπόλοιπα μέλη να είναι περισσότερο αποτελεσματικά.

Τα περιεχόμενα του 2^{ου} τεύχους είναι:

- Πάμε...Κρήτη,
- Extreme sports,
- Ο Θρασύβουλος Φυλής,
- Φονικές πλημμύρες στη Μάνδρα,
- Αγαπάς το Ψάρεμα?,
- Η εξάρτηση των εφήβων από το Internet και
- Πάμε Πορτογαλία.

Δείγμα του 2^{ου} τεύχους υπάρχει σε έντυπη μορφή στο Παράρτημα, Σελ. 87-90 και η ηλεκτρονική του διεύθυνση είναι: https://issuu.com/vardalach/docs/2o_teyxos.

7.3.1.2.1 Αναστοχασμός της δράσης μετά το 2ο τεύχος

Μετά την ολοκλήρωση του 2^{ου} τεύχους υπήρξαν πολλοί προβληματισμοί. Παρόλο που οι μαθητές επέλεξαν θέματα του ενδιαφέροντός τους, καθυστέρησαν αρκετά να παραδώσουν το άρθρο τους στην τελική μορφή. Ίσως έφταιξε ότι δεν τηρούσαν χρονοδιάγραμμα εργασιών όπως στο 1^ο τεύχος ή ότι από την αρχή δεν τους δόθηκε συγκεκριμένη προθεσμία παράδοσης των άρθρων από την εκπαιδευτικό.

Οι παρουσιάσεις των άρθρων της κάθε ομάδας στην ολομέλεια διαρκούσαν έως και δύο ώρες. Αρχικά παρουσίαζαν οι μαθητές γενικά τον τρόπο και τα μέσα που χρησιμοποίησαν και κατόπιν διάβαζαν παράγραφο-παράγραφο ώστε το ακροατήριο να κάνει παρατηρήσεις σχετικά με γλωσσικά λάθη (συντακτικά, ορθογραφικά, περιεχομένου κλπ.) αλλά και επισημάνσεις στη μορφοποίηση. Κατέγραφαν όλες τις διορθώσεις που επεσήμαναν οι συμμαθητές τους και οι εκπαιδευτικοί, τα διόρθωναν και κατόπιν παρέδιδαν το άρθρο στην τελική μορφή. Ο παραπάνω τρόπος εργασίας, το διάβασμα του άρθρου από τον βιντεοπροβολέα και ο εντοπισμός λαθών, φάνηκε να κούρασε τους μαθητές.

Ένα άλλο πρόβλημα που επισημάνθηκε από τη φιλόλογο-παρατηρητή ήταν ότι στις ομάδες συνήθως το ένα μέλος εργαζόταν περισσότερο από τα υπόλοιπα οπότε καταλήξαμε ότι θα πρέπει να γίνει επανασχεδιασμός της δράσης. Σε αυτή την προσπάθεια θελήσαμε να λάβουμε υπόψη μας και τη γνώμη των μαθητών. Γι αυτό συμπλήρωσαν ένα σχετικό ερωτηματολόγιο «Σκέψεις και συναισθήματα κατά τη διάρκεια της δράσης» που επισυνάπτεται στο Παράρτημα, Σελ. 29-30.

7.3.1.3 Δημοσίευση 3^{ου} τεύχους

Η διάρκεια συγγραφής των άρθρων για το 3^ο τεύχος ήταν η μικρότερη, 22/3/2018-07/05/2018, σε σχέση με τη χρονική διάρκεια των 2 προηγούμενων τευχών. Οι μαθητές πλέον ήταν εξοικειωμένοι με τα λογισμικά, γνώριζαν τις αδυναμίες και τα λάθη τους και ήξεραν πολύ καλά τον τρόπο εργασίας και γραφής ενός ολοκληρωμένου άρθρου.

Στο 3^ο τεύχος πραγματοποιήθηκε ο επανασχεδιασμός της δράσης αφού λάβαμε υπόψη μας τη γνώμη των μαθητών και της φιλόλογου-παρατηρήτριας. Σημαντική αλλαγή ήταν ότι πλέον η συγγραφή ενός άρθρου ήταν ατομική και όχι ομαδική προκειμένου να γίνει σύγκριση μεταξύ του αρχικού δείγματος γραφής και του τελικού για κάθε μαθητή. Ο καθένας είχε τον δικό του υπολογιστή και ένα ξεχωριστό θέμα που ερευνούσε.

Η διαδικασία της αξιολόγησης των άρθρων δεν πραγματοποιήθηκε με παρουσίαση στην τάξη και διορθώσεις από τους συμμαθητές. Ήταν μικτή αξιολόγηση από

εκπαιδευτικό και συμμαθητές. Στο τέλος κάθε μαθήματος οι μαθητές έστελναν το άρθρο τους στην εκπαιδευτικό μέχρι το σημείο ολοκλήρωσης που είχαν φτάσει. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια σχολίαζε ηλεκτρονικά το άρθρο και οι μαθητές έπρεπε στην αρχή του επόμενου μαθήματος να προβούν σε διορθώσεις.

Οι μαθητές με την ολοκλήρωση του άρθρου τους, έστελναν την τελική έκδοση του άρθρου στο e-mail της ερευνήτριας και εκείνη πρόσθετε ένα νούμερο στο άρθρο ανάλογα με τη σειρά αποστολής από όλα τα παιδιά. Στη συνέχεια ζητήθηκε από κάθε μαθητή να πει ένα νούμερο από 1-15 ώστε να του αποσταλεί στο e-mail του, το αντίστοιχο άρθρο για διόρθωση με ηλεκτρονικά σχόλια. Μερικοί μαθητές προτίμησαν να έχουν το άρθρο του συμμαθητή τους σε έντυπη μορφή για να σημειώσουν παρατηρήσεις. Με αυτό τον τρόπο, ο κάθε μαθητής έγινε διορθωτής και βαθμολογητής ενός άρθρου (με βάση μια σχάρα αξιολόγησης που τους απεστάλη. Η σχάρα αξιολόγησης υπάρχει στο Παράρτημα, Σελ. 27-28.

Στο 3^ο τεύχος το κεντρικό αφιέρωμα ήταν για την Εκπαίδευση που αποτελεί την Ενότητα 4: «Το σχολείο στο χρόνο», στη Νεοελληνική Γλώσσα της Β' Γυμνασίου. Οι μαθητές επέλεξαν το θέμα που θα ασχοληθούν από μια λίστα θεμάτων που τους δόθηκε από την εκπαιδευτικό. Η ενδεικτική λίστα θεμάτων επισυνάπτεται στο Παράρτημα, Σελ. 38. Τα περιεχόμενα του 3^{ου} τεύχους είναι:

- Η εγκατάλειψη των σχολικών θρανίων από τους μαθητές,
- Το σχολείο μέσα από τα μάτια των καλλιτεχνών,
- Η Ρομποτική στα σχολεία,
- Ο ρόλος της τεχνολογίας στην εκπαίδευση,
- Η εκπαίδευση των κοριτσιών τον 21^ο αιώνα,
- Ταλέντα στο σχολείο,
- Έχεις αισθανθεί φόβο στο σχολείο;,
- Εξερεύνηση στα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου, Είναι το σχολείο αυτό που θέλουμε όλοι μας???,
- Η εκπαίδευση στην αρχαιότητα,
- Τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου και
- Ένα ταξίδι στα σχολεία της Φινλανδίας.

Δείγμα του 3^{ου} τεύχους σε έντυπη μορφή επισυνάπτεται στο Παράρτημα, Σελ. 91-

104 και η ηλεκτρονική του διεύθυνση είναι: https://issuu.com/vardalach/docs/3o_teyxos_to_ixeres.

7.3.2 Η διαδικτυακή πλατφόρμα του μαθητικού περιοδικού

Οι σελίδες του δικτυακού τόπου που προβάλλεται το μαθητικό περιοδικό φιλοξενούνται από το Πανελλήνιο Σχολικό δίκτυο, στη διεύθυνση <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php> και έχει σχεδιαστεί στην πλατφόρμα Joomla, όπως προαναφέρθηκε. Πριν αρχίσει η συγγραφή περιεχομένου, συζητήθηκαν με τους μαθητές το Νομοθετικό πλαίσιο για τις σχολικές ιστοσελίδες και τα κριτήρια αξιολόγησης του περιεχομένου.

Το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής παρέμβασης δεν είναι ένα εμπορικό προϊόν οπότε δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στο περιεχόμενο, στην πρόσβαση του περιοδικού με ποικίλους τρόπους και όχι τόσο στο αισθητικό κομμάτι. Υπήρξε επικοινωνία με άλλα σχολεία που είχαν εντυπωσιακά γραφικά στα περιοδικά τους, αλλά είχαν γίνει από γραφίστες και όχι από μαθητές. Τα τεύχη του περιοδικού «ΤΟ ΗΞΕΡΕΣ???» είναι αποκλειστική δημιουργία των μαθητών με καθοδηγητικές γραμμές από την εκπαιδευτικό χωρίς να προβεί η ίδια σε ενέργειες.

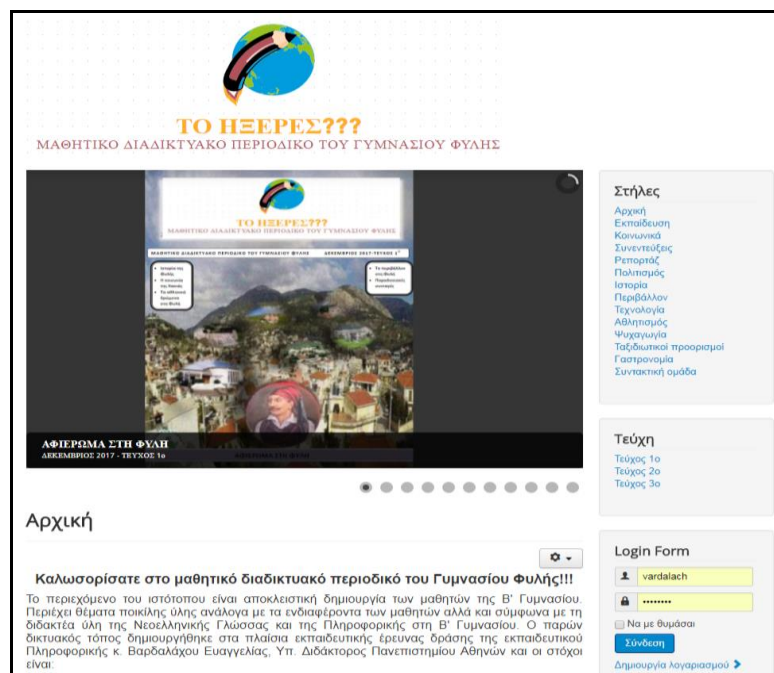
Οι μαθητές εξοικειώθηκαν εύκολα με την πλατφόρμα Joomla αφού τους δόθηκαν οδηγίες για την ανάρτηση των άρθρων τους (βλ. Παράρτημα, Σελ. 39-44) αλλά και μετά από τη συγγραφή δοκιμαστικών άρθρων. Σε γενικές γραμμές, οι ομάδες εργάστηκαν σύμφωνα με τους κανόνες που είχαν συμφωνηθεί και κάποια μικροπροβλήματα με τον server αντιμετωπίζονταν επί τόπου.

7.3.2.1 Περιεχόμενο

Το περιεχόμενο αποφασίστηκε από κοινού με τους μαθητές. Η αρχική σελίδα (Εικόνα 38), <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php>, είναι λιτή και εύκολα προσβάσιμη. Αποτελείται από το όνομα και το λογότυπο του περιοδικού, slides φωτογραφιών από τα 3 τεύχη και από τη συντακτική ομάδα, Μενού με Κατηγορίες θεμάτων και Μενού με τα 3 τεύχη ως υπερσυνδέσεις κειμένου και εξωφύλλων. Οι κατηγορίες θεμάτων με τα αντίστοιχα άρθρα είναι:

- Εκπαίδευση (Η εγκατάλειψη των σχολικών θρανίων από τους μαθητές, Το σχολείο μέσα από τα μάτια των καλλιτεχνών, Η Ρομποτική στα σχολεία, Ο ρόλος της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, Η εκπαίδευση των κοριτσιών τον 21^ο αιώνα, Ταλέντα στο σχολείο, Έχεις αισθανθεί φόβο στο σχολείο;, Εξερεύνηση στα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου, Είναι το σχολείο αυτό που θέλουμε όλοι μας???, Η εκπαίδευση στην αρχαιότητα, Τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου και Ένα ταξίδι στα σχολεία της Φινλανδίας)

- Κοινωνικά (Η κοινωνία της Φυλής)
- Συνεντεύξεις (Συνέντευξη από επαγγελματία ψαρά, Συνέντευξη από μαθητές του Γυμνασίου Μάνδρας)
- Ρεπορτάζ (Ρεπορτάζ για τους πνευμονοπαθείς στη Μάνδρα)
- Πολιτισμός (Πάμε Πορτογαλία, Λίγα λόγια για τον τραγουδιστή από τη Φυλή)
- Ιστορία (Αναζητώντας την Ιστορία της Φυλής)
- Περιβάλλον (Γεωγραφικές και Περιβαλλοντικές πληροφορίες για τη Φυλή)
- Τεχνολογία (Η εξάρτηση των εφήβων από το Διαδίκτυο)
- Αθλητισμός (Αφιέρωμα στο Θρασύβουλο Φυλής, Extreme sports, Αθλητικά δρώμενα στη Φυλή)
- Ψυχαγωγία (Αγαπάς το ψάρεμα;)
- Ταξιδιωτικοί προορισμοί (Πάμε Κρήτη)
- Γαστρονομία (Παραδοσιακές Συνταγές Φυλής)



Εικόνα 38. Η αρχική σελίδα της διαδικτυακής πλατφόρμας του μαθητικού περιοδικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Ανάλυση - Αποτελέσματα

8.1 Μέθοδοι Ανάλυσης Δεδομένων

Στη συγκεκριμένη έρευνα η ερευνήτρια και η παρατηρήτρια έχουν εδραιώσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες μαθητές, αφού ήταν διδάσκοντες των ίδιων μαθητών και την προηγούμενη χρονιά, επομένως το δείγμα των ατόμων ήταν γνωστό και η μετάφραση κάποιων συμπεριφορών ευκολότερη.

Τα βασικότερα μεθοδολογικά εργαλεία άντλησης γνώσης από το ερευνητικό πεδίο είναι η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη και η ανάλυση περιεχομένου δηλαδή η αναζήτηση νοήματος στα δεδομένα και η εξήγηση αυτών. Ωστόσο, ένα πρόβλημα που δημιουργείται σε τέτοιου είδους έρευνες, όπως υπογραμμίζουν οι Miles & Haberman (1996) είναι ότι «η ποιοτική έρευνα έχει να κάνει με λέξεις, όχι με αριθμούς».

«Οι λέξεις είναι 'παχύτερες' από τους αριθμούς και συνήθως έχουν πολλαπλές σημασίες [...] Η πρόκληση είναι να είναι κανείς εξαιρετικά προσεκτικός με τους στόχους της έρευνας και τους εννοιολογικούς φακούς που θα φορέσει – αφήνοντας ταυτόχρονα τον εαυτό του ανοικτό σε πράγματα που δεν γνώριζε ή δεν περίμενε» (Miles & Haberman, 1996, σ. 56).

Η εξέταση των δεδομένων είναι κατά κύριο λόγο ποιοτική-περιγραφική αλλά σε κάποιες περιπτώσεις τα ποιοτικά δεδομένα ενισχύονται και συμπληρώνονται με ποσοτικά στοιχεία. Η συσχέτιση και ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων οδήγησε στην ανάπτυξη πολυμεθοδολογικών προσεγγίσεων.

Η ερευνήτρια λοιπόν, έχοντας επίγνωση των προβλημάτων και των απαιτήσεων αυτού του είδους της ανάλυσης, βασίστηκε στην προσεκτική ανάλυση δεδομένων από διαφορετικά εργαλεία έρευνας. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση ερωτηματολογίων μαθητών και εκπαιδευτικών πριν και μετά τη δράση, του ημερολογίου της ερευνήτριας και της παρατηρήτριας, των βιντεοσκοπήσεων, των άρθρων του περιοδικού, της συνέντευξης από τη φιλόλογο-παρατηρητή, των βαθμολογίων στις εξετάσεις Ιουνίου καθώς και αυθεντικών αποσπασμάτων από τις καταγραφές των μαθητών σχετικά με τη δράση.

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα στάδια:

- A) Ανάγνωση των δεδομένων: Τι συνέβη στην πραγματικότητα; Ανάγνωση από το Ημερολόγιο, σύγκριση απαντήσεων των ερωτηματολογίων μαθητών και

εκπαιδευτικών πριν και μετά τη δράση, απομαγνητοφώνηση της βιντεοσκόπησης των προφορικών παρουσιάσεων, αποκωδικοποίηση της συνέντευξης του παρατηρητή, αξιολόγηση των άρθρων στο περιοδικό και εκθέσεις με τις σκέψεις και τα συναισθήματα των μαθητών σχετικά με τη δράση.

- B) Επιλογή των δεδομένων: Διακρίνονται οι σημαντικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και συγκεκριμένα ακολουθήθηκε η παραγωγική μέθοδος.
- Γ) Παρουσίαση των δεδομένων: Κατασκευή σχεδιαγράμματος
- Δ) Ερμηνεία δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων: Ακολουθεί η κριτική ανάλυση προκειμένου να ελέγξουμε την αξιοπιστία κάθε στοιχείου που τεκμηριώνει ένα εύρημα και να αναζητήσουμε τυχόν στοιχεία που να το αντικρούουν. Εξηγούνται οι σχέσεις μεταξύ τους και δημιουργείται μια πρακτική θεωρία σχετική με το ζήτημα της έρευνας. Ακόμη, εξετάζουμε αν οι αρχικές υποθέσεις μας επαληθεύτηκαν ή διαψεύστηκαν. Τελευταία, διεξάγεται η επικοινωνιακή επικύρωση κατά την οποία συζητούνται οι ερμηνείες και τα αποτελέσματα με τους μαθητές και άλλους εκπαιδευτικούς.

8.2 Ανάλυση αποτελεσμάτων από εργαλεία έρευνας

Παρακάτω θα εξετάσουμε αν τελικά επαληθεύτηκαν ή διαψεύστηκαν οι αρχικές μας υποθέσεις, αναλύοντας τα δεδομένα με 7 διαφορετικά εργαλεία έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα με σκοπό να ελαχιστοποιήσουμε το ποσοστό σφάλματος στις τελικές μετρήσεις και στα συμπεράσματά μας.

8.2.1 Ερωματολογία μαθητών και εκπαιδευτικών

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς 2017-2018, οι μαθητές απάντησαν ένα ηλεκτρονικό ερωματολόγιο προκειμένου να εξακριβωθεί το επίπεδό τους στην παραγωγή γραπτού λόγου και στον χειρισμό εφαρμογών Η/Υ αλλά και τα ενδιαφέροντά τους όσον αφορά τη χρήση του υπολογιστή. Με το τέλος της δράσης, απαντήθηκε το ίδιο ερωματολόγιο πάλι από τους μαθητές με την προσθήκη 5 επιπλέον ερωτήσεων. Σκοπός ήταν η σύγκριση, η εξαγωγή συμπερασμάτων και η επαλήθευση ή όχι των αρχικών μας υποθέσεων.

Τα ερωματολόγια δημιουργήθηκαν στο Google Forms οπότε οι απαντήσεις των μαθητών καταχωρήθηκαν αυτόματα στο Google Drive. Το συγκεκριμένο εργαλείο παρέχει αξιόπιστα αποτελέσματα λόγω του ότι δεν είναι δυνατή η επεξεργασία και η διόρθωση των

απαντήσεων. Επίσης, τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα ανά ερώτηση δημιουργήθηκαν αυτόματα και αποτυπώθηκαν σε ραβδογράμματα. Κατόπιν, συγκρίθηκαν οι απαντήσεις στα ερωτηματολόγια πριν και μετά τη δράση και ερμηνεύθηκαν. Για την παρουσίαση των στατιστικών δεδομένων έχει χρησιμοποιηθεί και το λογισμικό Microsoft Excel 2010.

Το δείγμα αποτελείται από 15 μαθητές με ποσοστό 93,3% ελληνικής καταγωγής εκ των οποίων τα 7 ήταν αγόρια και τα 8 κορίτσια με μέσο όρο ηλικίας 14 ετών. Παρακάτω απεικονίζονται ομαδοποιημένες οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων ανά ερευνητικό ερώτημα. Ανά ερώτηση υπάρχουν τα συγκριτικά αποτελέσματα που προέκυψαν τον Νοέμβριο του 2017 πριν ξεκινήσει η δράση και τον Μάιο του 2018 μετά τη δράση. Παρόλο που το δείγμα είναι μικρό και τα ποσοστά δεν έχουν ιδιαίτερο νόημα αξιοποιήθηκαν μόνο προκειμένου να γίνει για τον αναγνώστη η οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιώντας γραφήματα.

➤ **Ερευνητικό Ερώτημα 1ο: Βελτιώθηκε η ικανότητα των μαθητών στην παραγωγή γραπτού λόγου;**

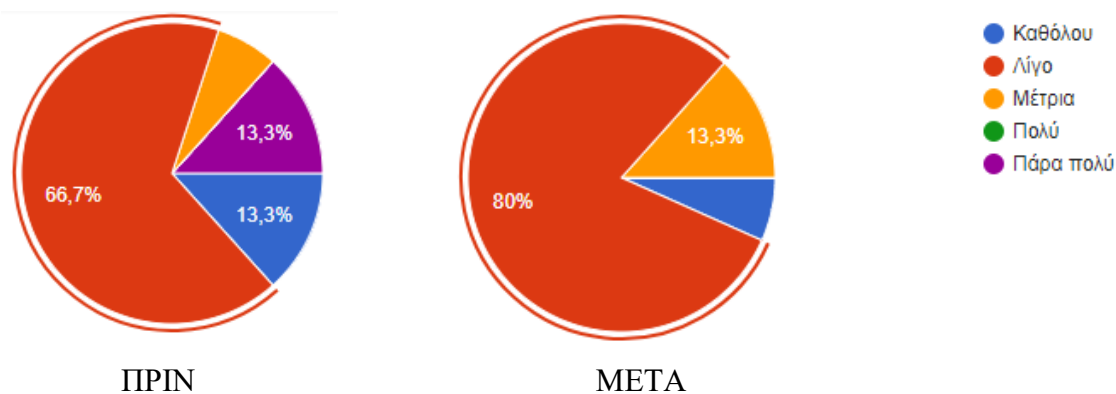
Η αρχική μας υπόθεση ήταν θετική. Αναμέναμε οι μαθητές μέσα από την πολύμηνη συγγραφή άρθρων να μάθουν την αποκρυπτογράφηση του τεράστιου όγκου πληροφορίας που τους προσφέρει το Διαδίκτυο για ένα θέμα, την ανάλυση, τη σύνθεση των πληροφοριών και τελικά τη συγγραφή ενός δικού τους άρθρου (δηλαδή χωρίς Αντιγραφή – Επικόλληση) με σωστή δομή, σύνταξη, ορθογραφία και συνάφεια.

Αρχικά, θα πάρουμε απαντήσεις στο ερώτημα μας από το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές πριν και μετά την παρέμβαση:

Ερώτηση 1^η - Το μάθημα Έκφραση- Έκθεση, σε δυσκολεύει:

Πίνακας 1. Βαθμός δυσκολίας στο μάθημα Έκφραση - Έκθεση

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΚΑΘΟΛΟΥ	2	1
ΛΙΓΟ	10	12
ΜΕΤΡΙΑ	1	2
ΠΟΛΥ	0	0
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	0



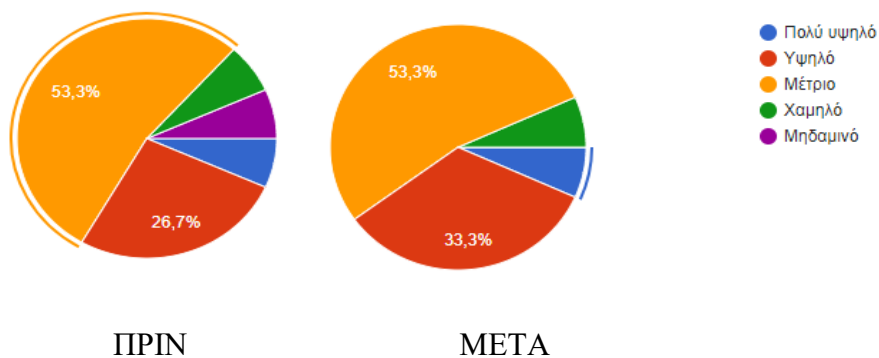
Γράφημα 1. Βαθμός δυσκολίας στο μάθημα Έκφραση - Έκθεση Πριν και Μετά τη δράση

Οι μαθητές που απάντησαν ότι τους δυσκολεύει το μάθημα της Έκθεσης, το αιτιολόγησαν ότι η ελληνική γλώσσα είναι σύνθετη, κάνουν συντακτικά και ορθογραφικά λάθη και δεν έχουν ιδέες. Όσον αφορά τα συγκριτικά αποτελέσματα παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει ιδιαίτερη μεταβολή. Μετά τη δράση, η πλειοψηφία των μαθητών εμμένει στην άποψη ότι δυσκολεύονται λίγο στην ανάπτυξη γραπτού λόγου. Οι 2 μαθητές που είχαν απαντήσει πριν τη δράση ότι δυσκολεύονται πάρα πολύ δεν απάντησαν το ίδιο και μετά την παρέμβαση.

Ερώτηση 2^η- Τα γραπτά μου κείμενα στην ανάπτυξη ενός θέματος είναι σε επίπεδο:

Πίνακας 2. Επίπεδο στην ανάπτυξη γραπτών κειμένων

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	1	1
ΥΨΗΛΟ	4	5
ΜΕΤΡΙΟ	8	8
ΧΑΜΗΛΟ	1	1
ΜΗΔΑΜΙΝΟ	1	0



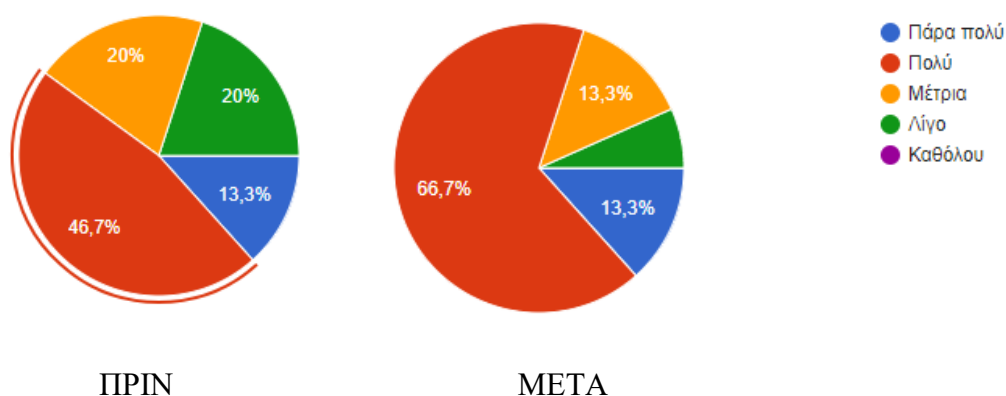
Γράφημα 2. Επίπεδο στην ανάπτυξη γραπτών κειμένων - Πριν και Μετά τη δράση

Στην συγκεκριμένη ερώτηση, οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι είναι σε μέτριο επίπεδο πριν και μετά τη δράση. Παρατηρείται μια μικρή αύξηση στο υψηλό επίπεδο και μετατόπιση ενός μαθητή από το πολύ χαμηλό στο χαμηλό επίπεδο. Οπότε, παρατηρούμε ενίσχυση της αυτοπεποίθησης σε κάποιους μαθητές σχετικά με την ανάπτυξη ενός κειμένου αλλά και πάλι οι μεταβολές είναι πολύ μικρές.

Ερώτηση 3^η - Προσπαθείς για βελτίωση της γραπτής έκφρασης;

Πίνακας 3. Προσπάθεια για βελτίωση στην γραπτή έκφραση

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	2	2
ΠΟΛΥ	7	10
ΜΕΤΡΙΑ	3	2
ΛΙΓΟ	3	1
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0



Γράφημα 3. Προσπάθεια για βελτίωση στην γραπτή έκφραση - Πριν και Μετά τη δράση

Οι μαθητές που απάντησαν ότι προσπαθούν να βελτιώσουν τον γραπτό τους λόγο, υποστήριξαν ότι διαβάζουν λογοτεχνικά βιβλία, άρθρα, εφημερίδες, λεξικά, γράφουν ημερολόγιο, γράφουν άρθρα στο σχολικό περιοδικό, κάνουν ιδιαίτερα μαθήματα και αντλούν πληροφορίες από το Διαδίκτυο. Διαπιστώνουμε ότι μετά τη δράση, αυξάνεται αρκετά ο αριθμός των μαθητών που θεωρούν ότι προσπαθούν πολύ για βελτίωση του γραπτού λόγου.

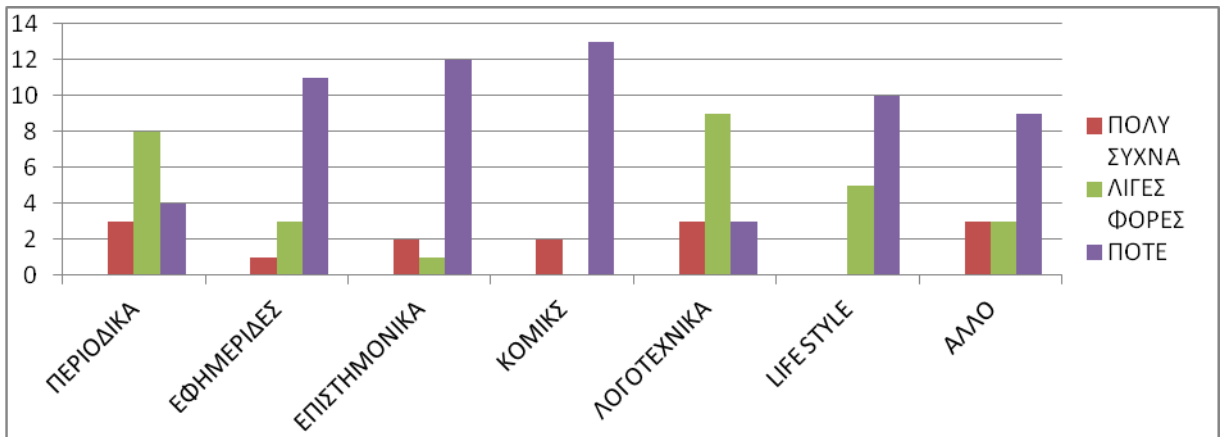
Ερώτηση 4^η - Τι προτιμάς να διαβάζεις στο σπίτι και με ποια συχνότητα;

Πίνακας 4. Συχνότητα ανάγνωσης γραπτών κειμένων ποικίλου περιεχομένου - Πριν τη δράση

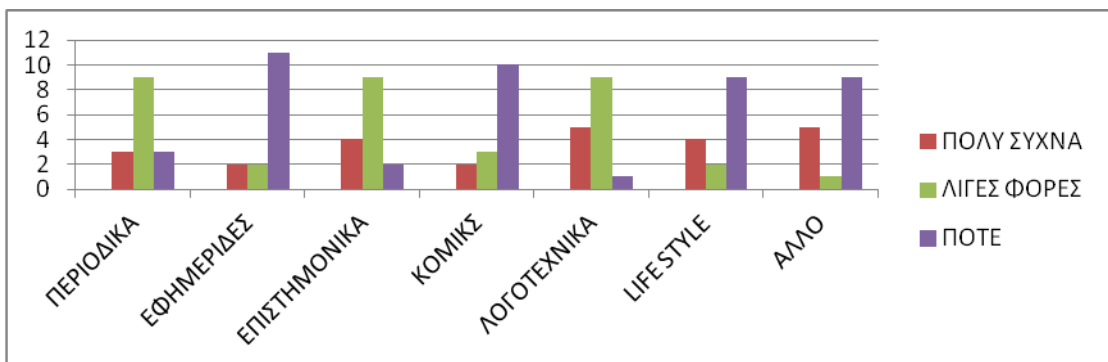
ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ ΜΕ ΔΙΚΑ ΜΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ	ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ	ΚΟΜΙΚΣ	ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ	ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ LIFE STYLE	ΆΛΛΟ
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	3	1	2	2	3	0	3
ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	8	3	1	0	9	5	3
ΠΟΤΕ	4	11	12	13	3	10	9

Πίνακας 5. Συχνότητα ανάγνωσης γραπτών κειμένων ποικίλου περιεχομένου - Μετά τη δράση

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ ΜΕ ΔΙΚΑ ΜΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑ	ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ	ΚΟΜΙΚΣ	ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ	ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ LIFE STYLE	ΆΛΛΟ
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	3	2	4	2	5	4	5
ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ	9	2	9	3	9	2	1
ΠΟΤΕ	3	11	2	10	1	9	9



Γράφημα 4. Συχνότητα ανάγνωσης γραπτών κειμένων ποικίλου περιεχομένου - Πριν τη δράση



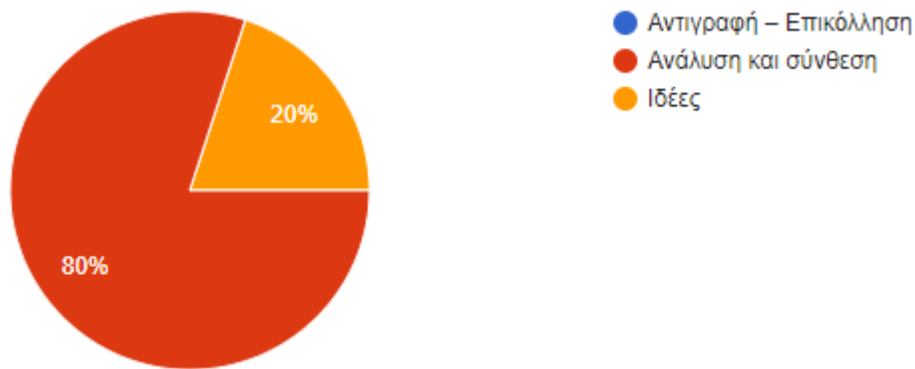
Γράφημα 5. Συχνότητα ανάγνωσης γραπτών κειμένων ποικίλου περιεχομένου - Μετά τη δράση

Όπως φαίνεται από τις απαντήσεις, παρατηρείται μετά τη δράση μια αξιοσημείωτη αύξηση στο πλήθος των μαθητών που ξεκίνησαν την ανάγνωση επιστημονικών και λογοτεχνικών βιβλίων. Κάνοντας την αυτοκριτική μας, σε αυτή την ερώτηση δεν διευκρινίστηκε στους μαθητές κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αν η ανάγνωση αφορά αναλογικά ή ψηφιακά μέσα ή και τα δύο.

Ερώτηση 5^η: Για τη συγγραφή των άρθρων, χρησιμοποίησες τις πληροφορίες από το Internet, ως:

Πίνακας 6. Τρόπος διαχείρισης των πληροφοριών από Internet- Μετά τη δράση

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΜΕΤΑ
ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ - ΕΠΙΚΟΛΛΗΣΗ	0
ΑΝΑΛΥΣΗ - ΣΥΝΘΕΣΗ	12
ΙΔΕΕΣ	3



Γράφημα 6. Τρόπος διαχείρισης των πληροφοριών από Internet- Μετά τη δράση

Η συγκεκριμένη ερώτηση υπήρχε μόνο στο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές μετά τη δράση, με σκοπό να ελέγξουμε αν αξιοποίησαν αποτελεσματικά τις πληροφορίες από το Internet. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών διαχειρίστηκαν τις πληροφορίες από το Internet με αναλυτική - συνθετική σκέψη. Συγκέντρωναν τις πληροφορίες και ύστερα από μελέτη, ανάλυση – σύνθεση και κριτική σκέψη δημιουργούσαν τα δικά τους άρθρα. Έμαθαν λοιπόν τη σωστή διαχείριση και αξιοποίηση του τεράστιου όγκου πληροφοριών που προσφέρει το Internet. Ούτε ένας μαθητής δεν χρησιμοποίησε τη μέθοδο Αντιγραφή - Επικόλληση.

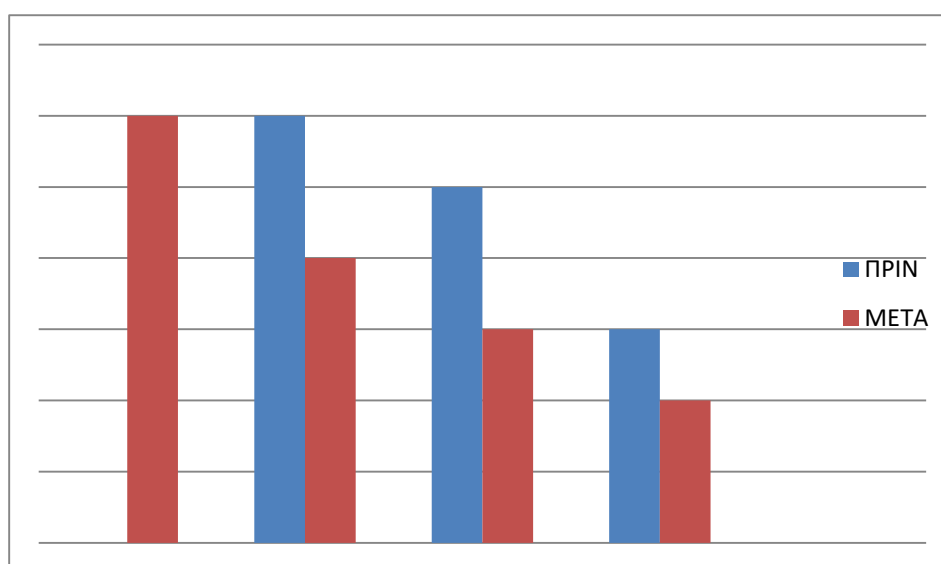
Για να είμαστε περισσότερο αντικειμενικοί και να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα, χωρίς να επηρεαστούμε από τις αρχικές μας υποθέσεις απευθυνθήκαμε και σε εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, αναλύσαμε τις απαντήσεις των φιλολόγων πριν και μετά τη δράση, σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Όσον αφορά το επίπεδο των μαθητών σε γλωσσικές ικανότητες πριν τη δράση απάντησαν 2 φιλόλογοι. Η μία φιλόλογος δίδασκε στους μαθητές που πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση την προηγούμενη χρονιά οπότε συμβουλευτήκε τις σημειώσεις της για κάθε

μαθητή/μαθήτρια που είχε κρατήσει και η άλλη φιλόλογος δίδασκε τη χρονιά που διεξήχθη η έρευνα. Η δεύτερη φιλόλογος επειδή κλήθηκε να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο τον Οκτώβριο σχετικά με την επίδοση των μαθητών στα γλωσσικά μαθήματα εξέφρασε τις επιφυλάξεις για την ακρίβεια στην αξιολόγησή της. Έτσι, αποφασίστηκε να υπολογιστεί ο Μ.Ο. των απαντήσεων των δυο φιλολόγων ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο έγκυρες και αξιόπιστες οι απαντήσεις για το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών πριν ξεκινήσει η έρευνα.

Ερώτηση 1^η- Επίπεδο μαθητών σχετικά με την ορθογραφία:

Πίνακας 7. Επίπεδο μαθητών σχετικά με την ορθογραφία

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	0	6
ΥΨΗΛΟ	6	4
ΜΕΤΡΙΟ	5	3
ΧΑΜΗΛΟ	3	2
ΜΗΔΑΜΙΝΟ	0	0



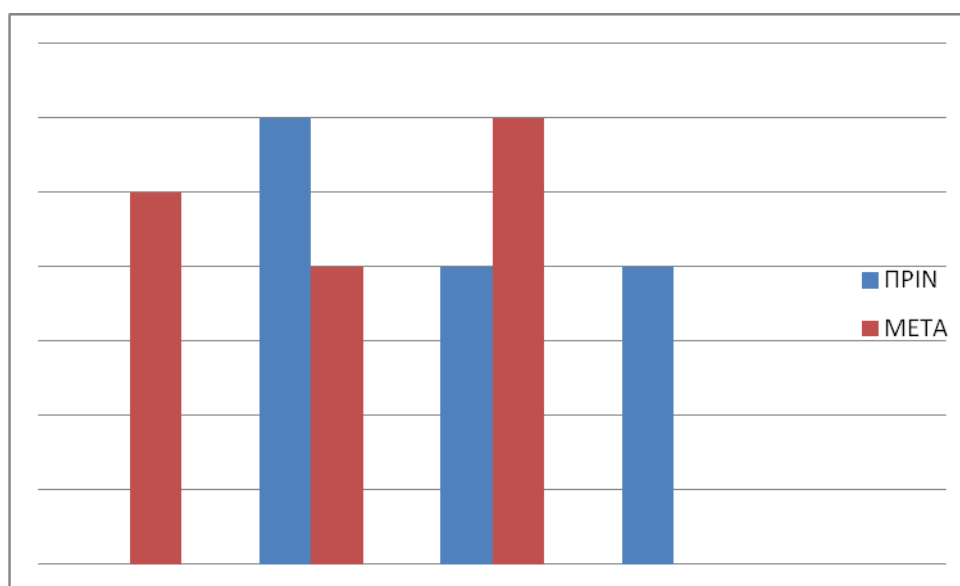
Γράφημα 7. Επίπεδο μαθητών σχετικά με την ορθογραφία - Πριν και Μετά τη δράση

Παρατηρούμε ότι μετά τη δράση, το επίπεδο των μαθητών όσον αφορά την ορθογραφία είναι υψηλό και πολύ υψηλό και μόνο 2 μαθητές έχουν χαμηλό, σύμφωνα με την άποψη των φιλολόγων.

Ερώτηση 2^η- Επίπεδο σχετικά με τη σύνταξη ενός κειμένου

Πίνακας 8. Επίπεδο μαθητών σχετικά με τη σύνταξη κειμένου

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	0	5
ΥΨΗΛΟ	6	4
ΜΕΤΡΙΟ	4	6
ΧΑΜΗΛΟ	4	0
ΜΗΔΑΜΙΝΟ	0	0



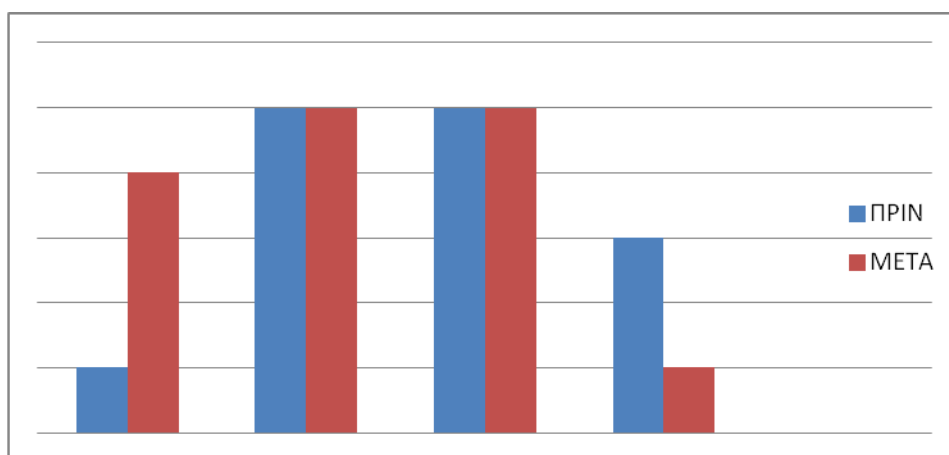
Γράφημα 8. Επίπεδο μαθητών σχετικά με τη σύνταξη κειμένου - Πριν και Μετά τη δράση

Όσον αφορά το επίπεδο των μαθητών σχετικά με τη σύνταξη ενός κειμένου, παρατηρείται ότι κυμαίνεται από μέτριο έως πολύ υψηλό. Ενώ πριν τη δράση υπήρχαν τέσσερις μαθητές με χαμηλό επίπεδο, μετά τη δράση δεν υπάρχουν μαθητές με χαμηλό ή πολύ χαμηλό επίπεδο.

Ερώτηση 3^η - Επίπεδο μαθητών σχετικά με το λεξιλόγιο

Πίνακας 9. Επίπεδο μαθητών σχετικά με το λεξιλόγιο

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	1	4
ΥΨΗΛΟ	5	5
ΜΕΤΡΙΟ	5	5
ΧΑΜΗΛΟ	3	1
ΜΗΔΑΜΙΝΟ	0	0



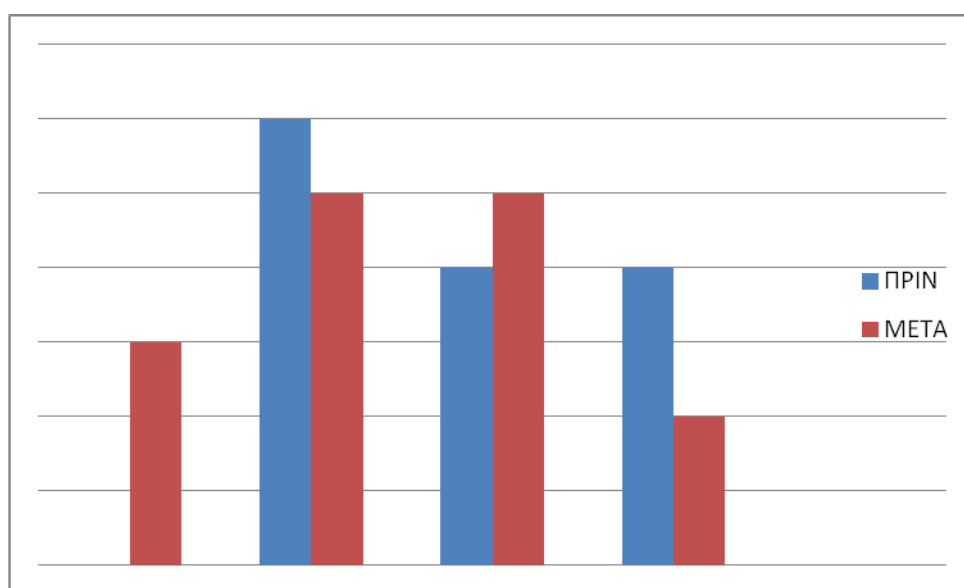
Γράφημα 9. Επίπεδο μαθητών σχετικά με το λεξιλόγιο - Πριν και Μετά τη δράση

Στο παραπάνω σχεδιάγραμμα παρατηρούμε ότι μετά τη δράση είναι χαρακτηριστική η άνοδος στον αριθμό των μαθητών με υψηλό επίπεδο σχετικά με το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν, χωρίς να γίνουν ακριβείς μετρήσεις ως προς τον αριθμό και το είδος των λέξεων αλλά από τη γενικότερη εικόνα του κειμένου τους. Είναι σίγουρο ότι οι μαθητές βελτίωσαν το λεξιλόγιό τους από τη συχνή χρήση ηλεκτρονικών λεξικών προκειμένου να βρουν συνώνυμες λέξεις για τα άρθρα τους.

Ερώτηση 4^η - Το επίπεδο σχετικά με την ολόπλευρη ανάπτυξη ενός θέματος είναι:

Πίνακας 10. Επίπεδο μαθητών σχετικά με την ολόπλευρη ανάπτυξη ενός θέματος

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	0	3
ΥΨΗΛΟ	6	5
ΜΕΤΡΙΟ	4	5
ΧΑΜΗΛΟ	4	2
ΜΗΔΑΜΙΝΟ	0	0



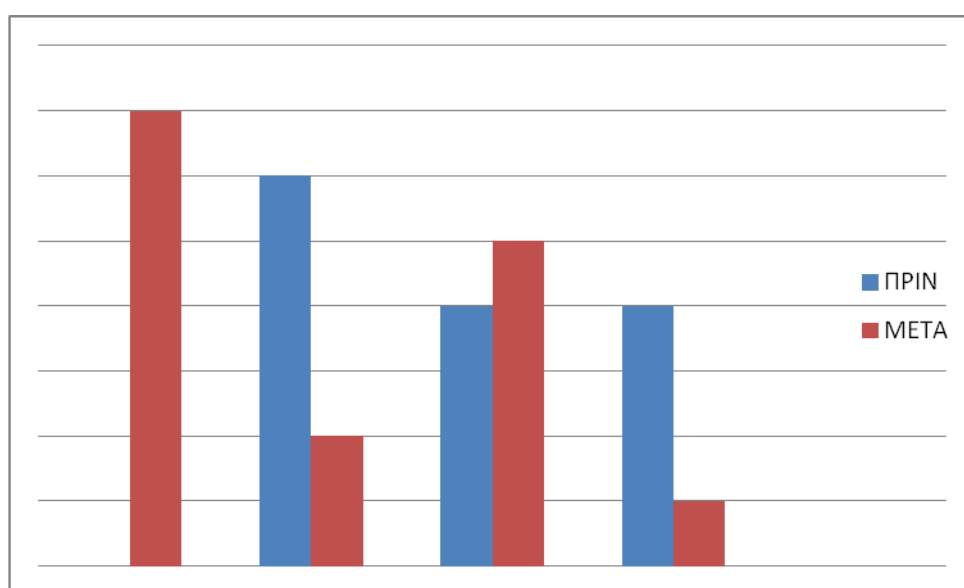
Γράφημα 10. Επίπεδο μαθητών σχετικά με την ολόπλευρη ανάπτυξη θέματος στην Έκθεση - Πριν και Μετά τη δράση

Οι περισσότεροι μαθητές εμφανίζονται μετά τη δράση σε επίπεδο μέτριο έως πολύ υψηλό, όσον αφορά την ολόπλευρη ανάπτυξη ενός θέματος. Εδώ, επιβεβαιώνεται και η άποψη των μαθητών όπως είδαμε παραπάνω στην Ερώτηση 2 που θεωρούν ότι είναι σε μέτριο επίπεδο.

Ερώτηση 5^η - Το επίπεδο σχετικά με τη δομή στο γραπτό λόγο:

Πίνακας 11. Επίπεδο μαθητών σχετικά με τη δομή στο γραπτό λόγο

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΟΛΥ ΥΨΗΛΟ	0	7
ΥΨΗΛΟ	6	2
ΜΕΤΡΙΟ	4	5
ΧΑΜΗΛΟ	4	1
ΜΗΔΑΜΙΝΟ	0	0



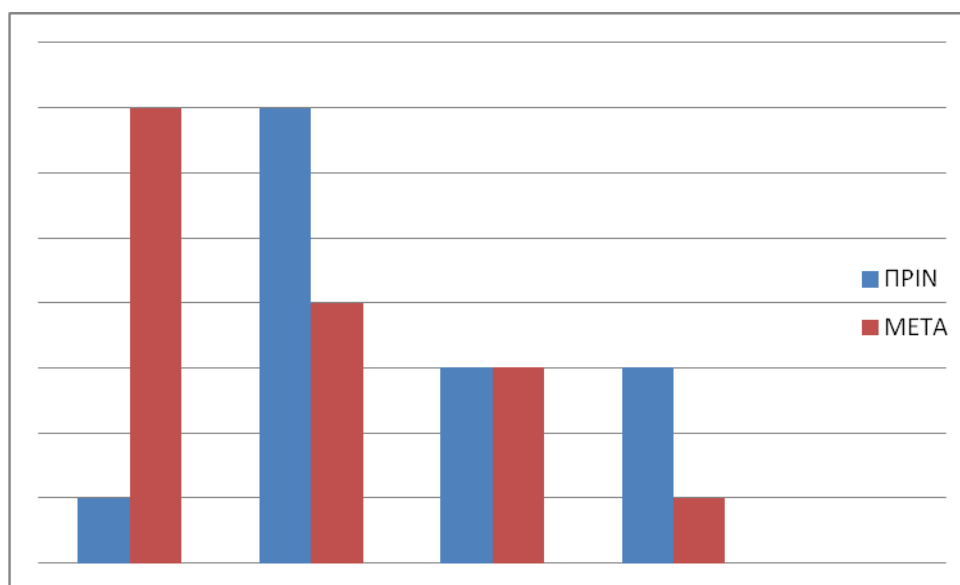
Γράφημα 11. Επίπεδο μαθητών σχετικά με τη δομή στο γραπτό λόγο - Πριν και Μετά τη δράση

Όσον αφορά τη δομή του γραπτού λόγου των μαθητών, παρατηρούμε ότι έχει βελτιωθεί η επίδοσή τους μετά τη δράση και οι περισσότεροι είναι σε πολύ υψηλό επίπεδο.

Ερώτηση 6^η : Προσπαθεί για βελτίωση της γραπτής έκφρασης;

Πίνακας 12. Προσπάθεια των μαθητών για βελτίωση της γραπτής έκφρασης

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	7
ΠΟΛΥ	7	4
ΜΕΤΡΙΑ	3	3
ΛΙΓΟ	3	1
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	0	0



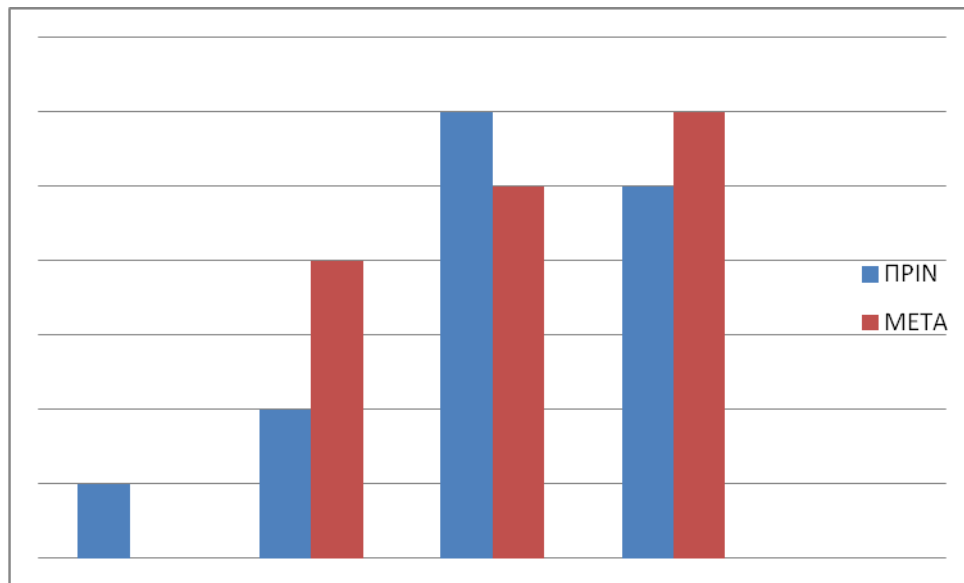
Γράφημα 12. Προσπάθεια των μαθητών για βελτίωση της γραπτής έκφρασης - Πριν και Μετά τη δράση

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι φιλόλογοι πιστεύουν ότι μετά τη δράση οι μαθητές προσπαθούν πάρα πολύ για τη βελτίωση της γραπτής τους έκφρασης. Οι μαθητές απευθύνονταν στους φιλόλογους κατά τη συγγραφή των άρθρων και είχαν αρκετές απορίες επειδή δεν ήθελαν το άρθρο τους που θα είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο να περιέχει λάθη. Το παραπάνω συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των μαθητών στην Ερώτηση 3 μετά τη δράση, όπως φαίνεται παραπάνω.

Ερώτηση 7^η : Του/Της αρέσει να διαβάξει λογοτεχνικά βιβλία;

Πίνακας 13. Προτίμηση των μαθητών στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	0
ΠΟΛΥ	2	4
ΜΕΤΡΙΑ	6	5
ΛΙΓΟ	5	6
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	0	0



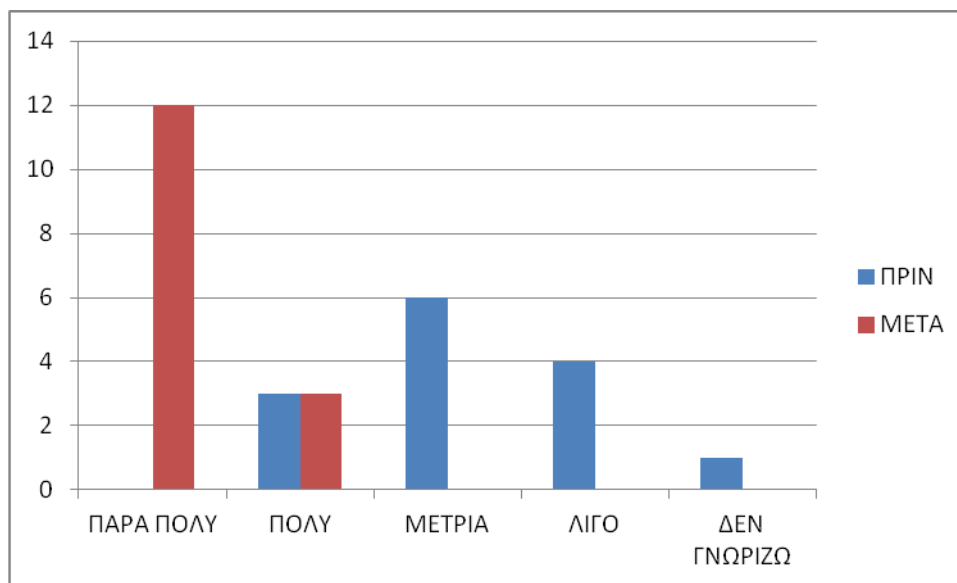
Γράφημα 13. Προτίμηση των μαθητών στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων - Πριν και Μετά τη δράση

Μετά την παρέμβαση, δεν παρατηρείται αξιοσημείωτη μεταβολή στην προτίμηση των μαθητών για την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων.

Ερώτηση 8^η- Για αναζήτηση πληροφοριών χρησιμοποιεί το Internet:

Πίνακας 14. Χρήση του Internet για αναζήτηση πληροφοριών

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	0	12
ΠΟΛΥ	3	3
ΜΕΤΡΙΑ	6	0
ΛΙΓΟ	4	0
ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ	1	0



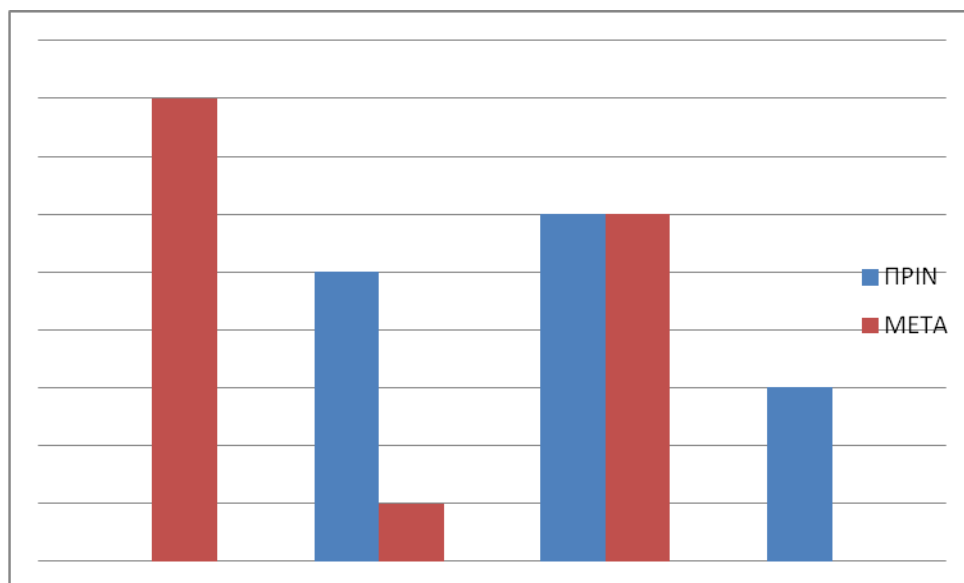
Γράφημα 14. Χρήση του Internet για αναζήτηση πληροφοριών - Πριν και Μετά τη δράση

Όπως φαίνεται και από το παραπάνω γράφημα, όλοι οι μαθητές μετά τη δράση χρησιμοποιούν το διαδίκτυο, με βάση τις δηλώσεις των φιλολόγων τους, για την αναζήτηση πληροφοριών για συγκεκριμένο θέμα.

Ερώτηση 9^η - Σε ανάθεση σχολικής εργασίας με αξιοποίηση πληροφοριών από το Internet, ακολουθεί τη μέθοδο:

Πίνακας 15. Αξιοποίηση πληροφοριών από το Internet για σχολική εργασία

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΩΤΟΤΥΠΟΥ ΚΕΙΜΕΝΟΥ	0	8
ΑΝΤΙΓΡΑΦΗ-ΕΠΙΚΟΛΛΗΣΗ	5	1
ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΔΥΟ	6	6
ΔΕΝ ΞΕΡΩ	3	0



Γράφημα 15. Αξιοποίηση πληροφοριών από το Internet για σχολική εργασία - Πριν και Μετά τη δράση

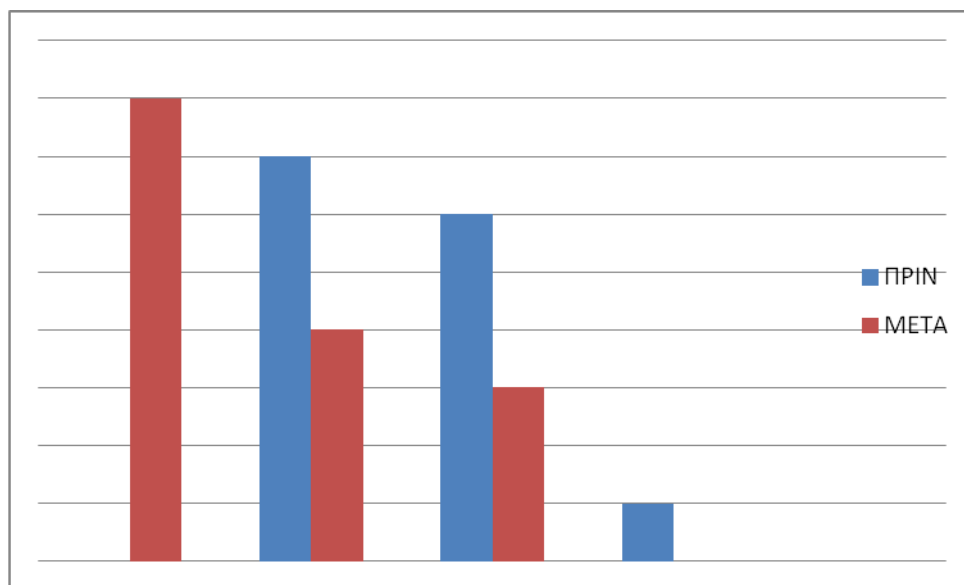
Είναι φανερό ότι μετά τη δράση, η πλειοψηφία των μαθητών αξιοποιεί τις πληροφορίες από το Διαδίκτυο και παράγει πρωτότυπο κείμενο.

Ερώτηση 10^η- Η απόδοσή του μαθητή, από άποψη περιεχομένου, θα βελτιωθεί αν υπάρχει:

A. Ελεύθερη επιλογή στο θέμα

Πίνακας 16. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με ελεύθερη επιλογή στο θέμα

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	0	8
ΠΟΛΥ	7	4
ΜΕΤΡΙΑ	6	3
ΛΙΓΟ	1	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0



Γράφημα 16. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με ελεύθερη επιλογή στο θέμα - Πριν και Μετά τη δράση

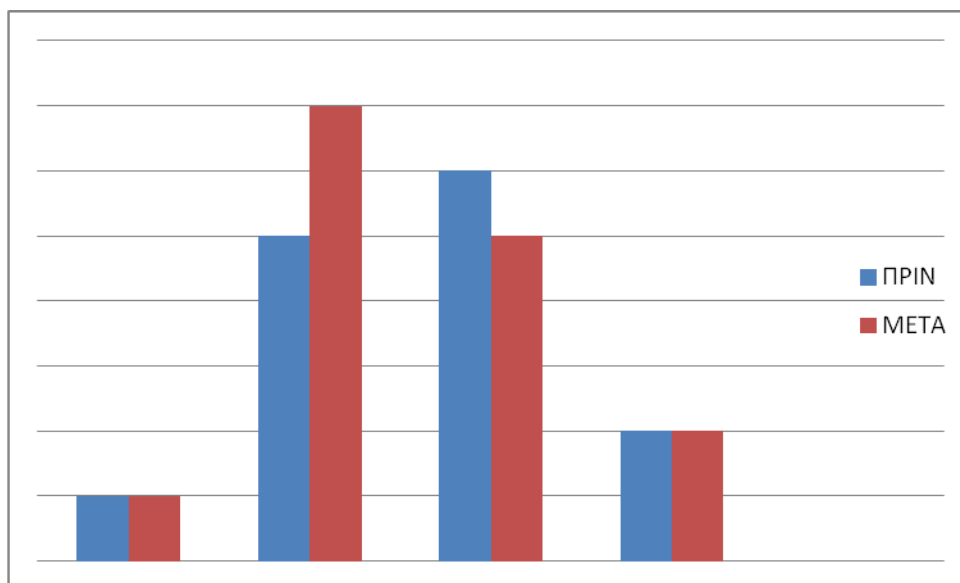
Μετά τη δράση παρατηρούμε αλλαγή στη γνώμη των φιλολόγων σχετικά με τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στη γραπτή έκφραση, αν υπάρχει ελεύθερη επιλογή στο θέμα. Ενώ αρχικά για μερικούς μαθητές θεωρούσαν ότι θα τους βοηθούσε σε μέτριο βαθμό, μετά τη δράση θεωρούν ότι τους βοήθησε πάρα πολύ.

Β. Ελεύθερη έκφραση, χωρίς το άγχος του βαθμού, σε διαθεματικές - βιωματικές δραστηριότητες.

Πίνακας 17. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με ελεύθερη έκφραση σε βιωματικές δραστηριότητες

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	1	1
ΠΟΛΥ	5	7
ΜΕΤΡΙΑ	6	5
ΛΙΓΟ	2	2
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0

Όπως αναδεικνύεται στο παραπάνω ιστόγραμμα δεν υπάρχει μεγάλη διαφορά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στο γραπτό λόγο όταν δεν έχουν το άγχος της βαθμολόγησης σε δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης.

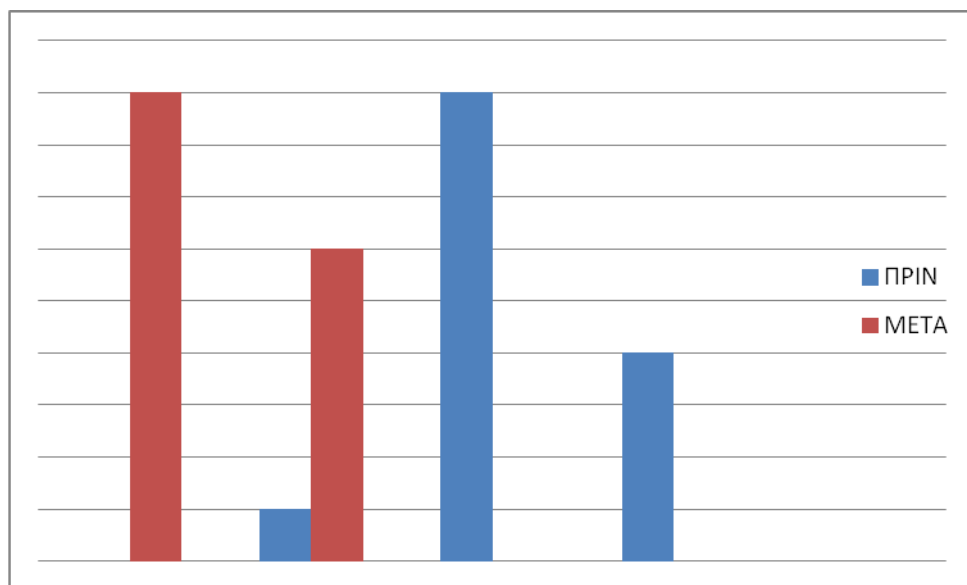


Γράφημα 17. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με ελεύθερη έκφραση σε βιωματικές δραστηριότητες - Πριν και Μετά τη δράση

Γ. Γραφή ψηφιακών αντί χειρόγραφων κειμένων

Πίνακας 18. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με γραφή ψηφιακών αντί χειρόγραφων κειμένων

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	0	9
ΠΟΛΥ	1	6
ΜΕΤΡΙΑ	9	0
ΛΙΓΟ	4	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0



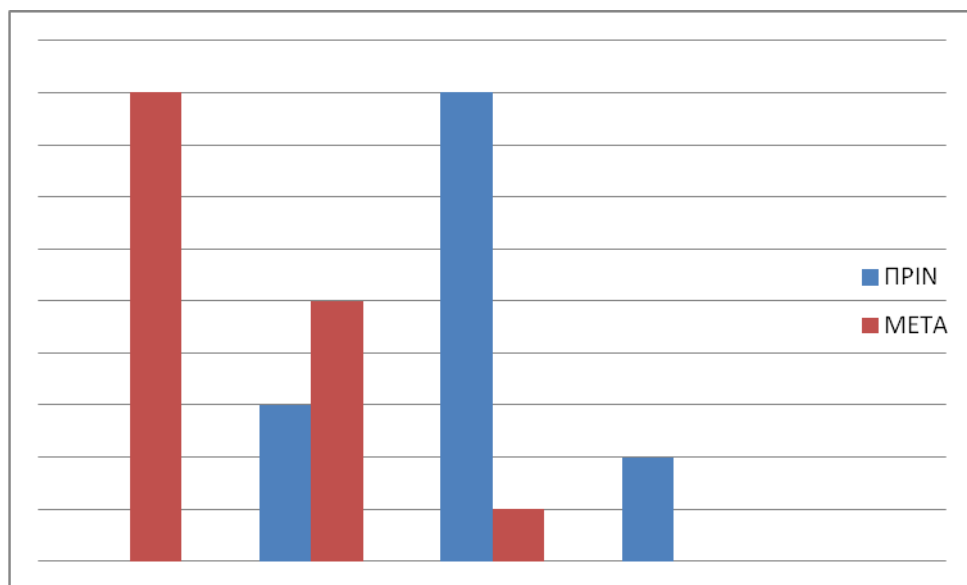
Γράφημα 18. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με γραφή ψηφιακών αντί χειρόγραφων κειμένων

Οι φιλόλογοι πιστεύουν ότι είναι καλύτερα οι μαθητές να γράφουν ψηφιακά αντί χειρόγραφα κείμενα. Σε αυτή την ερώτηση συγκλίνουν οι απαντήσεις τους και με τις προτιμήσεις των μαθητών στο ηλεκτρονικό κείμενο, όπως θα δούμε παρακάτω.

Δ. Δημοσιοποίηση των κειμένων στο σχολικό περιοδικό

Πίνακας 19. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με δημοσιοποίηση των κειμένων στο σχολικό περιοδικό

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	0	9
ΠΟΛΥ	3	5
ΜΕΤΡΙΑ	9	1
ΛΙΓΟ	2	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0



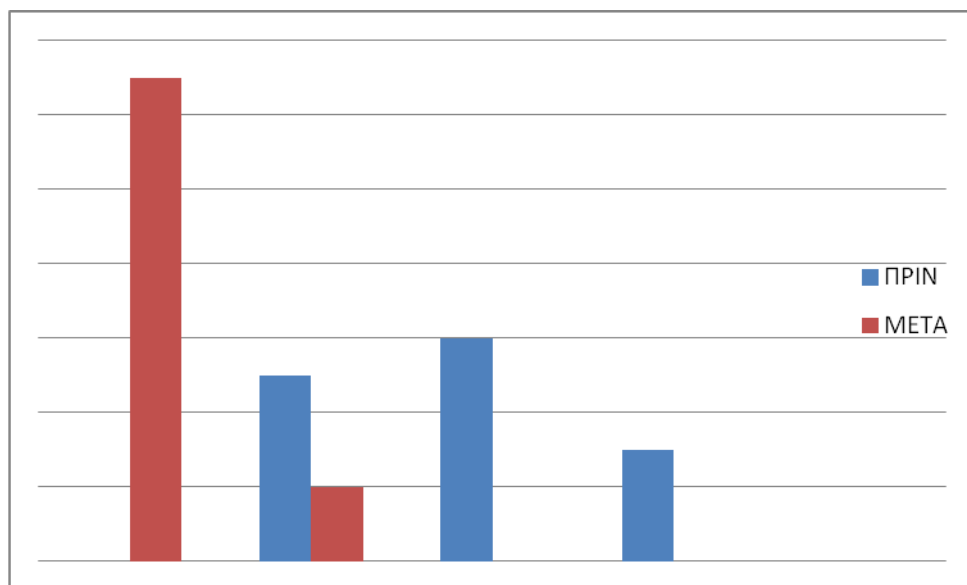
Γράφημα 19. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με δημοσιοποίηση των κειμένων στο σχολικό περιοδικό

Η δημοσιοποίηση των άρθρων στο Διαδίκτυο αποτελεί παράγοντα βελτίωσης του γραπτού λόγου σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα μετά τη δράση ενισχύεται ακόμη περισσότερο η αρχική άποψη των φιλολόγων ότι οι μαθητές προσπαθούν αρκετά προκειμένου να γράψουν ένα σωστά δομημένο κείμενο, χωρίς ορθογραφικά και συντακτικά λάθη, όταν γνωρίζουν εκ των προτέρων ότι θα αναγνωστεί από ευρύ κοινό.

Ε. Δυνατότητα αναζήτησης και ανάγνωσης πληροφοριών στο Internet

Πίνακας 20. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με δυνατότητα αναζήτησης και ανάγνωσης πληροφοριών στο Internet

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	0	13
ΠΟΛΥ	5	2
ΜΕΤΡΙΑ	6	0
ΛΙΓΟ	3	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0



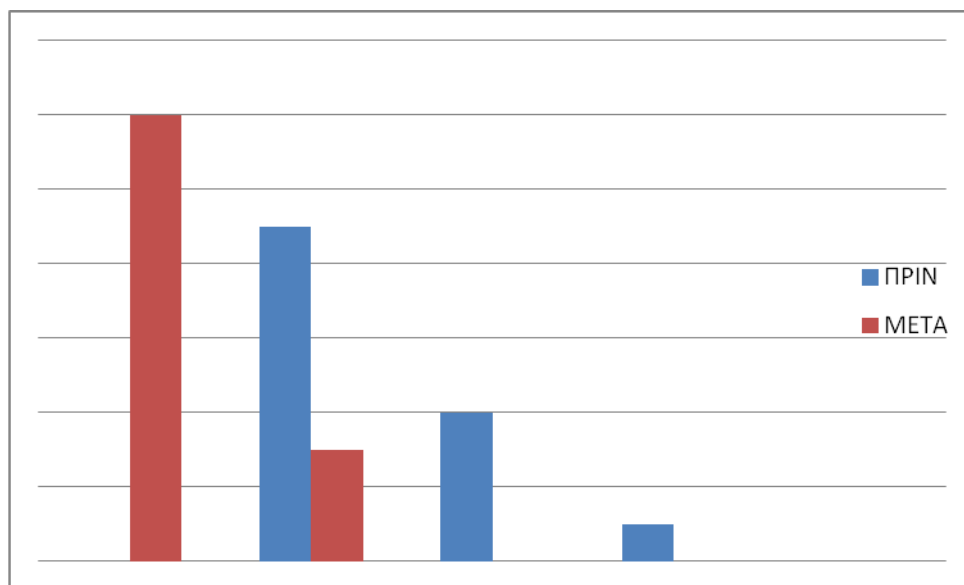
Γράφημα 20. Βελτίωση στην απόδοση των μαθητών με δυνατότητα αναζήτησης και ανάγνωσης πληροφοριών στο Internet

Όπως ήταν αναμενόμενο, η πλειοψηφία των μαθητών βελτίωσαν τα κείμενά τους από άποψη περιεχομένου, με τη δυνατότητα που τους δινόταν σε κάθε διδακτική ώρα της εκπαιδευτικής παρέμβασης να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες του Διαδικτύου.

Z. Ενεργητική μάθηση μέσω βιωματικής δραστηριότητας

Πίνακας 21. Βελτίωση στην επίδοση των μαθητών με ενεργητική μάθηση μέσω βιωματικής δραστηριότητας

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	0	12
ΠΟΛΥ	9	3
ΜΕΤΡΙΑ	4	0
ΛΙΓΟ	1	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0



Γράφημα 21. Βελτίωση στην επίδοση των μαθητών με ενεργητική μάθηση μέσω βιωματικής δραστηριότητας

Καταλήγουμε, λοιπόν, ότι για το 1^ο ερευνητικό ερώτημα οι αρχικές μας υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν από τις συγκρινόμενες απαντήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών πριν και μετά τη δράση. Να τονίσουμε ότι μεγαλύτερη βελτίωση στις δεξιότητες γραπτού λόγου παρατηρήθηκε σχετικά με τη σωστή ανάπτυξη και δομή ενός κειμένου.

➤ **Ερευνητικό Ερώτημα 2ο: Οι μαθητές εξοικειώθηκαν και αξιοποίησαν δημιουργικά τις ΤΠΕ;**

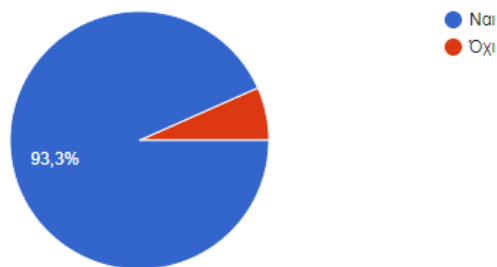
Αρχικά υποθέσαμε ότι με την εξάσκηση στις εφαρμογές Joomla, Word, Google Forms, e-mail, Forum, Microsoft Office Picture Manager, Windows Movie Maker οι μαθητές θα μάθουν να χειρίζονται αποτελεσματικά και δημιουργικά τα διαθέσιμα διαδικτυακά εργαλεία και θα αλλάξει η σχέση τους με τον υπολογιστή.

Προκειμένου να δώσουμε απαντήσεις στο ερευνητικό μας ερώτημα, θα ανατρέξουμε αρχικά στις απαντήσεις των ερωτηματολογίων των μαθητών πριν και μετά την παρέμβαση.

Ερώτηση 1^η - Έχεις ηλεκτρονικό υπολογιστή στο σπίτι;

Πίνακας 22. Ύπαρξη Η/Υ στο σπίτι

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ_ΜΑΘΗΤΩΝ
ΝΑΙ	14
ΌΧΙ	1



Γράφημα 22. Ύπαρξη Η/Υ στο σπίτι

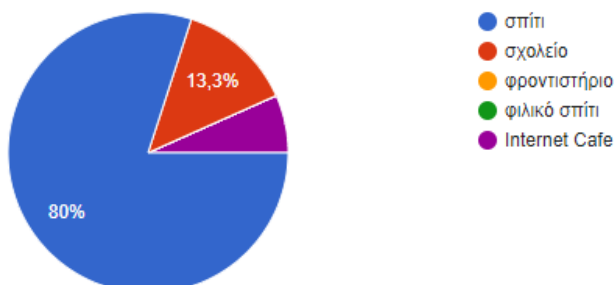
Σ' αυτή την ερώτηση μόνο ένας μαθητής απάντησε ότι δεν έχει στο σπίτι Η/Υ αλλά χειρίζεται υπολογιστή στο σχολείο. Από τους 15 μαθητές οι 2 δεν έχουν πρόσβαση στο Διαδίκτυο από το σπίτι.

Οι απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση μας διασφάλισαν ότι η πλειοψηφία των μαθητών που συμμετείχαν στη δράση θα μπορούσαν να εργαστούν και εκτός της σχολικής αίθουσας.

Ερώτηση 2^η - Έμαθα να χρησιμοποιώ τον υπολογιστή, στο...

Πίνακας 23. Η πρώτη χρήση Η/Υ από τους μαθητές

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΑΡΙΘΜΟΣ_ΜΑΘΗΤΩΝ
ΣΠΙΤΙ	12
ΣΧΟΛΕΙΟ	2
ΦΡΟΝΤΙΣΤΗΡΙΟ	0
ΦΙΛΙΚΟ ΣΠΙΤΙ	0
INTERNET CAFE	1



Γράφημα 23. Η πρώτη χρήση Η/Υ από τους μαθητές

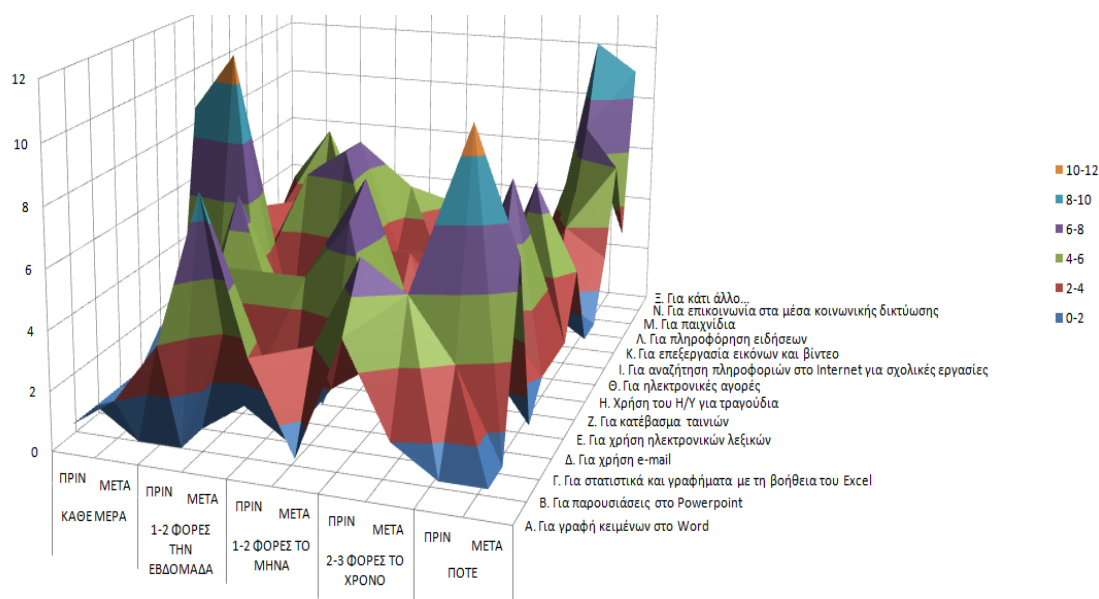
Από τις απαντήσεις των μαθητών διαπιστώνουμε ότι η πλειοψηφία έμαθε να χρησιμοποιεί τον υπολογιστή στο σπίτι. Η χρήση του Η/Υ στο σχολείο έπεται. Πράγμα που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πληροφορικής στο σχολείο πρέπει να ανατρέψει, σχετικά με τον τρόπο χρήσης του Η/Υ, όλα εκείνα που τόσα χρόνια πριν είχαν παγιωθεί στο μυαλό και στις συνήθειες των παιδιών.

Ερώτηση 3^η- Πόσο συχνά χρησιμοποιείς τον Η/Υ εκτός σχολείου και για ποιο σκοπό;

Πίνακας 24. Συχνότητα χρήσης Η/Υ εκτός σχολείου

Συχνότητα Χρήσης Η/Υ εκτός σχολείου	ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ		1-2 ΦΟΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑ ΔΑ		1-2 ΦΟΡΕΣ ΤΟ ΜΗΝΑ		2-3 ΦΟΡΕΣ ΤΟ ΧΡΟΝΟ		ΠΟΤΕ	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Α. Για γραφή κειμένων στο Word	1	2	4	9	4	1	5	2	1	1
Β. Για παρουσιάσεις στο Powerpoint	1	0	0	4	3	4	7	6	4	1
Γ. Για στατιστικά και γραφήματα με τη βοήθεια του Excel	1	0	0	1	0	2	3	5	11	7
Δ. Για χρήση e-mail	1	1	5	5	5	7	1	1	3	1
Ε. Για χρήση ηλεκτρονικών λεξικών	2	1	7	2	0	8	2	2	4	2
Ζ. Για κατέβασμα ταινιών	1	3	3	2	1	4	2	4	8	2

Συχνότητα Χρήσης Η/Υ εκτός σχολείου	ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ		1-2 ΦΟΡΕΣ ΤΗΝ ΕΒΔΟΜΑ ΔΑ		1-2 ΦΟΡΕΣ ΤΟ ΜΗΝΑ		2-3 ΦΟΡΕΣ ΤΟ ΧΡΟΝΟ		ΠΟΤΕ	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Η. Χρήση του Η/Υ για τραγούδια	9	11	3	0	1	2	1	0	1	2
Θ. Για ηλεκτρονικές αγορές	1	2	1	2	4	4	2	3	7	4
Ι. Για αναζήτηση πληροφοριών στο Internet για σχολικές εργασίες	4	3	6	7	3	3	0	1	2	1
Κ. Για επεξεργασία εικόνων και βίντεο	4	3	6	7	3	3	0	1	2	1
Λ. Για πληροφόρηση ειδήσεων	3	4	2	5	5	1	1	2	4	3
Μ. Για παιχνίδια	3	1	3	2	2	4	2	2	5	6
Ν. Για επικοινωνία στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης	4	6	3	2	1	3	0	1	7	3
Ξ. Για κάτι άλλο...	4	4	1	1	0	0	0	1	10	9



Γράφημα 24. Συχνότητα χρήσης Η/Υ εκτός σχολείου

Στο παραπάνω γράφημα, σύμφωνα με τις δηλώσεις των μαθητών, παρατηρείται μεγάλη αύξηση του αριθμού των μαθητών, μετά τη δράση, που χρησιμοποιούν την εφαρμογή Microsoft Word 1-2 μέρες την εβδομάδα. Ενώ τον Σεπτέμβριο του 2017 ο αριθμός ήταν 4, μετά την παρέμβαση έγινε 9 από τους 15 μαθητές. Τα αποτελέσματα σε αυτή την ερώτηση, είναι θετικά σε σχέση με το ερευνητικό ερώτημα για βελτίωση στη χρήση λογισμικών του υπολογιστή. Επιπλέον, αυξήθηκε η συχνότητα χρήσης του PowerPoint μετά τη δράση για αρκετούς μαθητές.

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 24 η πλειοψηφία των μαθητών πριν τη δράση δεν είχαν χρησιμοποιήσει το Excel για γραφήματα και στατιστικά στοιχεία. Μετά τη δράση, αντιστρέφεται η αρχική εικόνα με τους περισσότερους μαθητές να χειρίζονται το Excel, έστω 2-3 φορές το χρόνο. Το e-mail χρησιμοποιείται συχνά από τους μαθητές ως φυσικό επακόλουθο του γεγονότος ότι η εκπαιδευτικός έστειλε κάθε εβδομάδα οδηγίες μέσω e-mail για τη συνέχιση των εργασιών κάθε ομάδας. Οπότε οι μαθητές έπρεπε να ενημερώνονται από το ηλεκτρονικό τους ταχυδρομείο και να στέλνουν διορθωμένες τις εργασίες τους. Μπορούμε, λοιπόν, να υποστηρίξουμε με βεβαιότητα ότι όλοι οι μαθητές μετά τη δράση έμαθαν να χειρίζονται όλες τις λειτουργίες από το περιβάλλον του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Η εκπαιδευτική παρέμβαση έφερε ως αποτέλεσμα σύμφωνα με το παραπάνω διάγραμμα τη χρήση των ηλεκτρονικών λεξικών από την πλειοψηφία των μαθητών με συχνότητα 1-2 φορές το μήνα ενώ μόνο 2 μαθητές μετά τη δράση δεν χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά λεξικά εκτός του σχολικού ωραρίου. Παρατηρούμε ότι πριν τη δράση 7 μαθητές χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικά λεξικά εκτός σχολείου 1-2 φορές την εβδομάδα και μετά τη δράση μειώνονται σε 2. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι πλέον οι μαθητές χρησιμοποιούν ηλεκτρονικό λεξικό εντός της σχολικής αίθουσας, έχουν μάθει πολλές συνώνυμες λέξεις και δεν το χρειάζονται συχνά στο σπίτι.

Πριν τη δράση, οι 8 από τους 15 μαθητές δεν είχαν κατεβάσει ποτέ ταινίες ενώ μετά τη δράση ο αριθμός μειώθηκε σε 2. Όσον αφορά τη χρήση του Η/Υ ως ψυχαγωγικό μέσο ήταν αναμενόμενο ότι δεν θα υπήρχε αξιοσημείωτη διαφορά πριν και μετά τη δράση. Οι μαθητές στην πλειοψηφία τους χρησιμοποιούν ανέκαθεν κάθε μέρα τον υπολογιστή για να ακούν τραγούδια.

Όπως φαίνεται στο παραπάνω σχέδιο, δεν παρατηρείται αξιόλογη μεταβολή στη συχνότητα χρήσης του υπολογιστή για ηλεκτρονικές αγορές. Παρόλα αυτά πριν τη δράση 7 μαθητές δεν είχαν χρησιμοποιήσει ποτέ τον υπολογιστή για ηλεκτρονικές αγορές και μετά τη δράση μειώθηκαν σε 4 μαθητές.

Όσον αφορά την αναζήτηση πληροφοριών από το Internet, αποτελεί συχνή ενέργεια για τους 13 από τους 15 μαθητές. Ένας μαθητής που δεν είχε αναζητήσει ποτέ πληροφορίες από το Internet πριν τη δράση, εμφανίζεται στη συνέχεια να αναζητά πληροφορίες τουλάχιστον 2-3 φορές το χρόνο εκτός σχολείου. Το δείγμα των μαθητών είναι εξοικειωμένο με τη συγκεκριμένη διαδικασία δηλαδή όταν έχουν σχολική εργασία καταφεύγουν στο Internet. Η παρέμβαση εδώ έχει νόημα ώστε να γίνεται με τον σωστό τρόπο όπως επιλογή αξιόπιστων πληροφοριών και στη συνέχεια καταγραφή του δικού τους πρωτότυπου κειμένου.

Όσον αφορά την επεξεργασία εικόνων και βίντεο τόσο πριν όσο και μετά την παρέμβαση αποτελεί συχνή ενέργεια για την πλειοψηφία των μαθητών. Το ότι δεν παρατηρείται μεγάλη διαφορά μετά τη δράση οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές ασχολούνται αρκετά με εφαρμογές στα κινητά για επεξεργασία εικόνων και βίντεο και δεν έγινε σαφές ότι η ερώτηση αφορά αποκλειστικά εφαρμογές σε υπολογιστή.

Από τον Πίνακα 24 συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές μετά τη δράση ενημερώνονται, καθημερινά ή 1-2 φορές την εβδομάδα, για την επικαιρότητα και όλα τα νέα της ημέρας μέσα από το Διαδίκτυο. Δηλαδή αποτελεί για εκείνους το κατεξοχήν ενημερωτικό μέσο,

με μεγάλη συχνότητα χρήσης ενώ πριν τη δράση η πλειοψηφία χρησιμοποιούσε το Internet για ανάγνωση ειδήσεων 1-2 φορές το μήνα.

Όσον αφορά τη χρήση των παιχνιδιών πριν και μετά τη δράση δεν παρατηρήθηκε αξιοσημείωτη μεταβολή. Αναμενόμενο, γιατί η δράση δεν σχετιζόταν με ψηφιακά παιχνίδια.

Παρόλο που το περιεχόμενο της δράσης δεν σχετιζόταν με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, παρατηρούμε αύξηση του αριθμού των μαθητών που το χρησιμοποιούν καθημερινά μετά τη δράση. Το παραπάνω δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι μαθητές χρησιμοποιούσαν πολλές φορές τα συγκεκριμένα μέσα, ως τρόπο επικοινωνίας με την ομάδα τους. Είναι θετικό, λοιπόν, ότι τα κοινωνικά δίκτυα λειτούργησαν ως βοηθητικό μέσο για τις εργασίες τους.

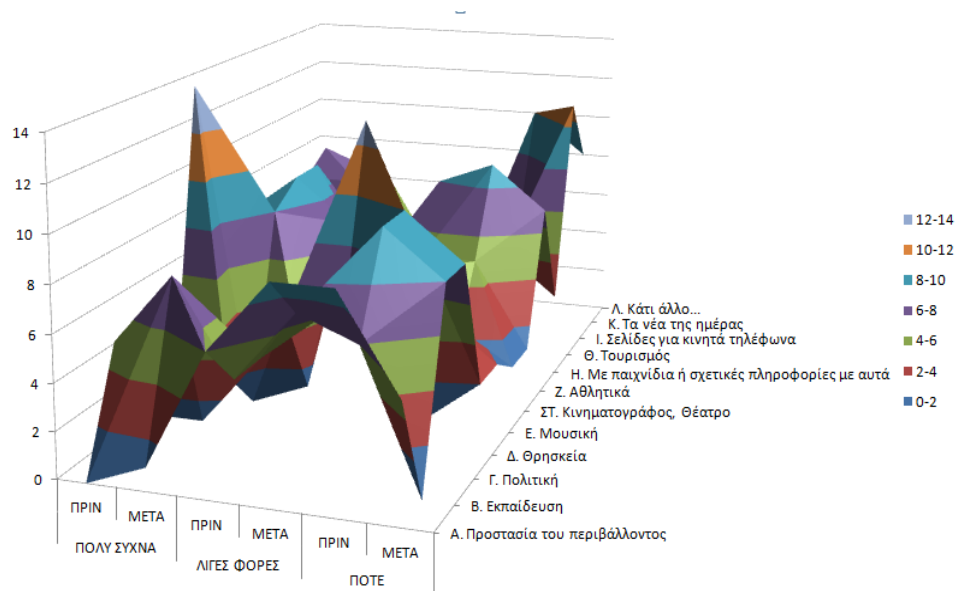
Η τελευταία ερώτηση (Ξ. Για κάτι άλλο....) είχε εισαχθεί στο ερωτηματολόγιο προκειμένου να ελέγξουμε εάν οι μαθητές χρησιμοποιούν τον υπολογιστή για κάποια άλλη χρήση που δεν έχει συμπεριληφθεί στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Όπως φαίνεται, η πλειοψηφία των μαθητών δεν χρησιμοποιεί τον Η/Υ για κάτι άλλο πέρα από τις χρήσεις που ήδη είχαμε σκεφτεί.

Ερώτηση 4^η - Πόσο συχνά επισκέπτεσαι σελίδες στο διαδίκτυο με το παρακάτω περιεχόμενο;

Πίνακας 25. Συχνότητα επίσκεψης ιστοσελίδων με συγκεκριμένο περιεχόμενο

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ		ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ		ΠΟΤΕ	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Συχνότητα επίσκεψης ιστοσελίδων με συγκεκριμένο περιεχόμενο						
A. Προστασία του περιβάλλοντος	0	1	6	9	9	5
B. Εκπαίδευση	5	8	4	7	6	0
Γ. Πολιτική	1	1	4	6	10	8
Δ. Θρησκεία	0	2	5	5	10	8
E. Μουσική	14	0	1	13	0	2

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ		ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ		ΠΟΤΕ	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Συχνότητα επίσκεψης ιστοσελίδων με συγκεκριμένο περιεχόμενο						
ΣΤ. Κινηματογράφος, Θέατρο	7	8	4	5	4	2
Ζ. Αθλητικά	6	9	7	5	2	1
Η. Με παιχνίδια ή σχετικές πληροφορίες με αυτά	6	9	4	5	5	1
Θ. Τουρισμός	2	0	4	8	9	7
Ι. Σελίδες για κινητά τηλέφωνα	7	7	4	6	4	2
Κ. Τα νέα της ημέρας	8	2	2	2	5	11
Λ. Κάτι άλλο...	3	6	2	1	10	8



Γράφημα 25. Συχνότητα επίσκεψης ιστοσελίδων με συγκεκριμένο περιεχόμενο

Οι απαντήσεις των μαθητών, σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα, δείχνουν αύξηση στον αριθμό των μαθητών που επισκέπτονται ιστοσελίδες σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Είναι αξιοσημείωτο ότι όλοι οι μαθητές μετά τη δράση έχουν επισκεφτεί ιστοσελίδες σχετικά με την εκπαίδευση και μάλιστα έγραψαν και άρθρα σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα στο 3ο τεύχος του περιοδικού.

Η πλειοψηφία των μαθητών πριν τη δράση δεν διάβαζαν ιστοσελίδες που είχαν πολιτικό περιεχόμενο. Μετά τη δράση ένα μικρό ποσοστό μαθητών έστω λίγες φορές, σύμφωνα με δική τους δήλωση, επισκέπτονται ιστοσελίδες που αναφέρονται στην πολιτική. Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στην επίσκεψη ιστοσελίδων με θρησκευτικό περιεχόμενο. Είναι αναμενόμενο γιατί το περιεχόμενο της δράσης δεν σχετίζεται με τη θρησκεία.

Ενώ πριν τη δράση, σχεδόν η ολότητα των μαθητών πολύ συχνά επισκέπτονταν ιστοσελίδες με μουσική και κυρίως το youtube, μετά τη δράση γίνεται λίγες φορές γιατί το ενδιαφέρον τους μετατοπίζεται σε άλλα αντικείμενα, συνεντεύξεις, ενημερωτικά ρεπορτάζ κλπ. Όσον αφορά την επίσκεψη σε ιστοσελίδες με πολιτιστικό περιεχόμενο οι μαθητές παρουσιάζουν μικρή αύξηση στη συχνότητα επισκέψεων μετά τη δράση. Επίσης, φαίνεται ότι οι μαθητές τόσο πριν αλλά ιδιαίτερα μετά τη δράση, με μια μικρή αύξηση, επισκέπτονται συχνά ιστοσελίδες για να ενημερωθούν σχετικά με τα αθλήματα. Σε αυτό συντέλεσε και το γεγονός ότι κλήθηκαν να γράψουν και άρθρα σχετικά με τον αθλητισμό.

Οι μαθητές έχουν μια παγιωμένη αντίληψη για τον υπολογιστή ότι χρησιμοποιείται κυρίως ως ψυχαγωγικό μέσο για παιχνίδια. Δυστυχώς, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι μετά τη δράση, συνεχίζουν στο σπίτι να επισκέπτονται ιστοσελίδες που αφορούν παιχνίδια. Αφού δεν τους δίνεται η δυνατότητα στο σχολείο, καταφεύγουν στον οικιακό υπολογιστή.

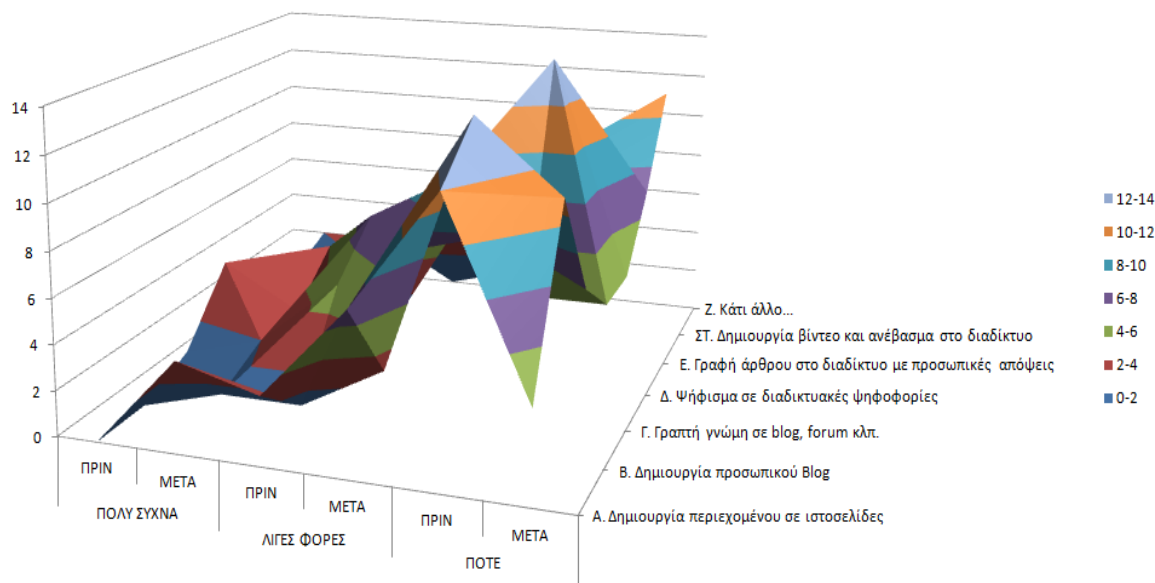
Όσον αφορά την επίσκεψη ιστοσελίδων για τουρισμό δεν υπάρχει αξιόλογη μεταβολή μετά τη δράση. Είναι αναμενόμενο γιατί μόνο μια ομάδα κλήθηκε να γράψει σχετικό θέμα με τον τουρισμό στην Ελλάδα. Μετά τη δράση δεν υπάρχει αξιοσημείωτη μεταβολή στην συχνότητα των επισκέψεων, από τους μαθητές, σε ιστοσελίδες που αφορούν κινητά τηλέφωνα.

Οι μαθητές, μετά τη δράση, παρουσιάζουν μεγάλη αύξηση ενδιαφέροντος για ειδήσεις, επιστήμες, εκπαίδευση, καθημερινότητα ώστε να εμπλουτίσουν το περιεχόμενο των άρθρων τους και ενδεικτικά ανέφεραν ότι επισκέπτονται τις εξής ιστοσελίδες: www.youtube.com, www.skroutz.gr, www.wikipedia.gr, www.newsit.gr, www.iefimerida.gr, <https://www.lexigram.gr/lex/arch/#Hist0>.

Ερώτηση 5^η- Πόσο συχνά έχεις κάνει μια από τις παρακάτω ενέργειες στο διαδίκτυο;

Πίνακας 26. Συχνότητα συγκεκριμένων ενεργειών στο Διαδίκτυο

	ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ		ΛΙΓΕΣ ΦΟΡΕΣ		ΠΟΤΕ	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Συχνότητα συγκεκριμένων ενεργειών στο Διαδίκτυο						
A. Δημιουργία περιεχομένου σε ιστοσελίδες	0	4	3	7	12	4
B. Δημιουργία προσωπικού Blog	0	1	1	3	14	11
Γ. Γραπτή γνώμη σε blog, forum κλπ.	1	2	5	7	8	6
Δ. Ψήφισμα σε διαδικτυακές ψηφοφορίες	4	2	7	9	4	4
Ε. Γραφή άρθρου στο διαδίκτυο με προσωπικές απόψεις	0	4	1	7	14	4
ΣΤ. Δημιουργία βίντεο και ανέβασμα στο διαδίκτυο	1	2	5	5	9	7
Ζ. Κάτι άλλο...	2	2	0	1	7	11



Γράφημα 26. Συχνότητα συγκεκριμένων ενεργειών στο Διαδίκτυο

Πριν τη δράση οι 12 από τους 15 μαθητές δεν είχαν δημιουργήσει ποτέ περιεχόμενο στο διαδίκτυο. Στην αρχική συνάντηση οι μαθητές θεώρησαν ότι θα είναι πολύ δύσκολο και πίστευαν ότι μόνο προγραμματιστές μπορούν να κατασκευάσουν sites και διαδικτυακά περιοδικά. Στη συνέχεια όμως, οι ίδιοι δημοσίευαν άρθρα στο διαδίκτυο κάθε εβδομάδα.

Οι 4 από τους 15 μαθητές, μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, δημιούργησαν το προσωπικό τους ιστολόγιο με θέματα του δικού τους ενδιαφέροντος και ήταν ιδιαίτερα χαρούμενοι που δημιούργησαν περιεχόμενο στο Διαδίκτυο με το δικό τους προσωπικό ύφος - ενώ πριν θεωρούσαν ότι πρέπει να έχεις σπουδάσει την επιστήμη της Πληροφορικής για να το καταφέρεις.

Όπως φαίνεται στο παραπάνω γράφημα υπάρχει μια μικρή αύξηση στον αριθμό των μαθητών που πλέον σχολιάζουν δημόσια σε Blog, Forum ενώ πριν δεν το θεωρούσαν απαραίτητο και σχολίαζαν μόνο σε στιγμιότυπα από τη ζωή των συμμαθητών τους στα κοινωνικά δίκτυα.

Αξιολογή μεταβολή δεν παρουσίασε η συμμετοχή των μαθητών σε διαδικτυακές ψηφοφορίες επειδή το περιεχόμενο της έρευνας δεν σχετιζόταν άμεσα. Παρόλα αυτά οι μαθητές συμμετείχαν σε ένα μεγάλο ποσοστό σε ψηφιακές ψηφοφορίες έμμεσα στα πλαίσια μια άλλης λειτουργίας όπως η αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο.

Όπως ήταν αναμενόμενο, η πλειοψηφία των μαθητών μετά την παρέμβαση έγραψε άρθρο στο Διαδίκτυο για κάποιο θέμα. Υπήρξαν όμως και 4 μαθητές που απάντησαν ότι δεν έχουν γράψει ποτέ άρθρο στο Διαδίκτυο για κάτι που τους προβληματίζει και

δικαιολόγησαν την απάντησή τους λέγοντας ότι όσα άρθρα έγραψαν στα πλαίσια της δράσης ήταν για θέματα που τους ενδιέφεραν και τους άρεσαν και όχι για θέματα που τους προβλημάτιζαν.

Όσον αφορά στη δημιουργία βίντεο και το ανέβασμα στο διαδίκτυο οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι από πριν στο να φτιάχνουν βίντεο από φωτογραφίες με λογισμικά στο κινητό και να τα ανεβάζουν στα κοινωνικά δίκτυα. Δεν είχαν χρησιμοποιήσει όμως λογισμικά επεξεργασίας βίντεο για υπολογιστές όπως το Windows Movie Maker το οποίο έμαθαν να χρησιμοποιούν όλοι οι μαθητές. Οι 7 μαθητές που απάντησαν ποτέ αφορά το δεύτερο σκέλος της ερώτησης δηλαδή ότι δεν έχουν ανεβάσει ποτέ βίντεο στο Youtube. Ένα αξιόλογο βίντεο που δημιούργησαν, μετά από επιτόπιο ρεπορτάζ, και ανέβασαν στο Youtube αφορά αφιέρωμα στις φονικές πλημμύρες στη Μάνδρα Αττικής, το 2017, στην διεύθυνση:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=30&v=xcPInOVXhE&feature=emb_log

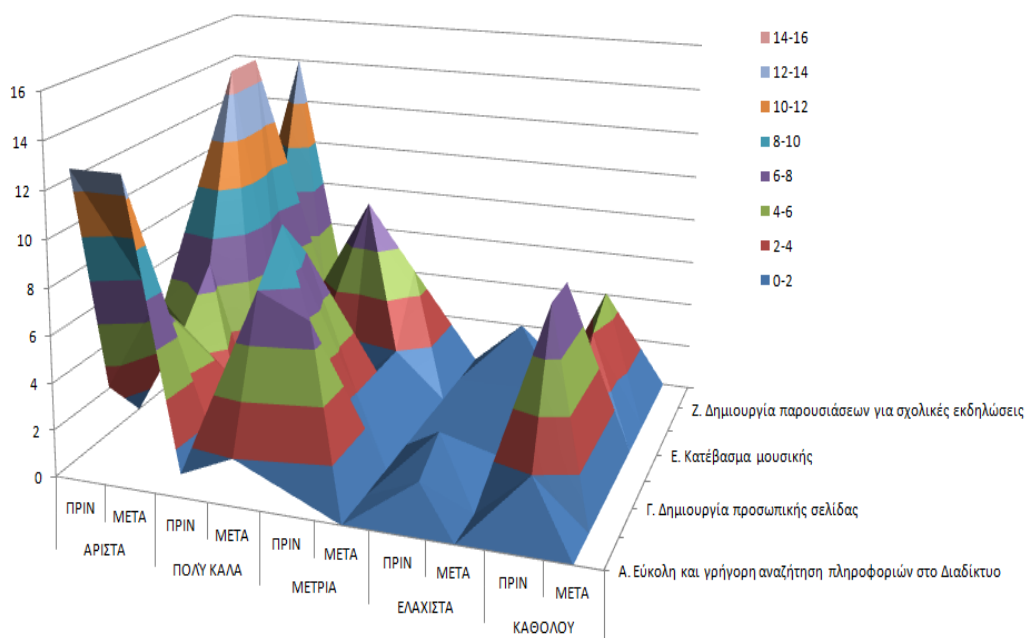
Η τελευταία ερώτηση, Ζ. Κάτι άλλο..., ήταν σκόπιμη για να εντοπίσουμε αν υπάρχουν άλλες δραστηριότητες που απασχολούνται οι μαθητές στο Διαδίκτυο και δεν τις έχουμε καλύψει στη δράση ώστε να αναπτύξουμε τις δεξιότητές τους και να τους δείξουμε τη σωστή χρήση. Από ότι φαίνεται από το παραπάνω γράφημα η πλειοψηφία των μαθητών δεν απασχολείται με κάτι άλλο στο διαδίκτυο.

Ερώτηση 6^η- Σε ποιο από τα επόμενα θεωρείς ότι τα καταφέρνεις και σε ποιο βαθμό;

Πίνακας 27. Επίπεδο σε συγκριμένες ενέργειες στο Διαδίκτυο

Επίπεδο σε συγκεκριμένες ενέργειες στο Διαδίκτυο	ΑΡΙΣΤΑ		ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ		ΜΕΤΡΙΑ		ΕΛΑΧΙΣΤΑ		ΚΑΘΟΛΟΥ	
	ΙΠΙΝ	ΜΕΤΑ	ΙΠΙΝ	ΜΕΤΑ	ΙΠΙΝ	ΜΕΤΑ	ΙΠΙΝ	ΜΕΤΑ	ΙΠΙΝ	ΜΕΤΑ
Α. Εύκολη και γρήγορη αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο	13	13	1	2	1	0	0	0	0	0
Β. Γραφή πρωτότυπου κειμένου με πηγές από Internet	3	7	2	8	7	0	1	0	2	0

Επίπεδο σε συγκεκριμένες ενέργειες στο Διαδίκτυο	ΑΡΙΣΤΑ		ΠΟΛΥ ΚΑΛΑ		ΜΕΤΡΙΑ		ΕΛΑΧΙΣΤΑ		ΚΑΘΟΛΟΥ	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Γ. Δημιουργία προσωπικής σελίδας	1	5	3	10	1	0	2	0	8	0
Δ. Δημιουργία βίντεο	5	7	0	8	2	0	0	0	8	0
Ε. Κατέβασμα μουσικής	8	15	3	0	2	0	0	0	2	0
ΣΤ. Επικοινωνία μέσω social media	9	15	0	0	2	0	0	0	4	0
Ζ. Δημιουργία παρουσιάσεων για σχολικές εκδηλώσεις	1	7	4	8	5	0	0	0	5	0
Η. Αποστολή αρχείων με e-mail	6	14	3	1	2	0	2	0	2	0



Γράφημα 27. Επίπεδο σε συγκριμένες ενέργειες στο Διαδίκτυο

Όλοι σχεδόν οι μαθητές θεωρούν ότι είχαν κατακτήσει από πριν τη δεξιότητα της αναζήτησης πληροφοριών εύκολα και γρήγορα. Το σημαντικό είναι ότι μετά τη δράση έμαθαν ποιες να επιλέγουν μέσα από την πληθώρα των ιστοσελίδων ώστε να είναι αξιόπιστες και χρήσιμες για τον δικό τους σκοπό.

Μετά τη δράση, όλοι οι μαθητές σύμφωνα με τις απαντήσεις τους έχουν τη δυνατότητα να γράφουν πρωτότυπα κείμενα με πηγές πληροφόρησης από το Διαδίκτυο, κάτι που είναι και το ζητούμενο της παρούσης έρευνας.

Το σύνολο των μαθητών, μετά την παρέμβαση, δηλώνει ότι μπορεί να δημιουργήσει την προσωπική του διαδικτυακή σελίδα. Έχουν μάθει να χρησιμοποιούν διάφορα λογισμικά ώστε να δημιουργήσουν τη δική τους σελίδα στο Διαδίκτυο με θέματα που τους ενδιαφέρουν, με ανάλογη μορφοποίηση και με το προσωπικό τους ύφος.

Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στη δράση, θεωρούν ότι έχουν πλέον την ικανότητα να δημιουργήσουν ένα δικό τους βίντεο και γνωρίζουν να κατεβάζουν μουσική από το Διαδίκτυο σε άριστο επίπεδο αντίθετα με πριν που είχαν απαντήσει το ίδιο 8 μαθητές. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι στα άρθρα χρησιμοποιούσαν τραγούδια ως μουσικό χαλί στις πολυμεσικές παρουσιάσεις και στα βίντεο καθώς και ότι κατέβαζαν μουσική για να ακούνε κατά τη διάρκεια συγγραφής των άρθρων.

Όπως απεικονίζεται στο παραπάνω ιστόγραμμα, όλοι οι μαθητές δηλώνουν ότι επικοινωνούν με τους άλλους μέσω κοινωνικών δικτύων ενώ πριν τη δράση υπήρχαν και 4 μαθητές που δεν είχαν επικοινωνήσει ποτέ με αυτό τον τρόπο. Παρόλο που δεν αποτελούσε άμεσο αντικείμενο της παρέμβασης, επειδή χρειαζόταν πολλές φορές να συνεννοούνται τα μέλη μιας ομάδας και εκτός του σχολικού ωραρίου, θεωρούσαν ως πιο απλό τρόπο επικοινωνίας μεταξύ τους τα social media.

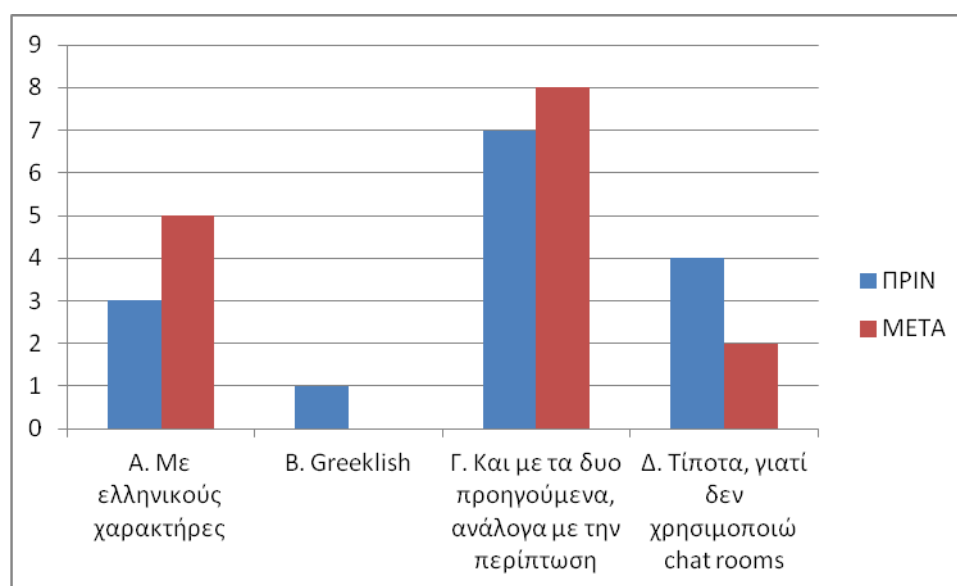
Είναι αξιοσημείωτη η διαφορά πριν και μετά τη δράση σχετικά με τη δημιουργία παρουσιάσεων για σχολικές εκδηλώσεις. Σύμφωνα με την εκτίμηση των μαθητών, μπορούν άριστα και πολύ καλά, όλοι οι μαθητές, να δημιουργούν βίντεο για τις σχολικές εκδηλώσεις.

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα, όλοι οι μαθητές μετά τη δράση δηλώνουν ότι έχουν κατακτήσει την ικανότητα να επικοινωνούν ηλεκτρονικά για αποστολή οποιουδήποτε τύπου αρχείων, ενώ πριν 2 μαθητές δεν ήξεραν τον τρόπο για αποστολή αρχείου με e-mail και άλλοι 4 το είχαν χρησιμοποιήσει ελάχιστα και μέτρια.

Ερώτηση 7^η- Στα chat rooms, γράφεις...

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
A. Με ελληνικούς χαρακτήρες	3	5
B. Greeklish	1	0
Γ. Και με τα δυο προηγούμενα, ανάλογα με την περίπτωση	7	8
Δ. Τίποτα, γιατί δεν χρησιμοποιώ chat rooms	4	2

Πίνακας 28. Γλώσσα γραφής στα chat rooms



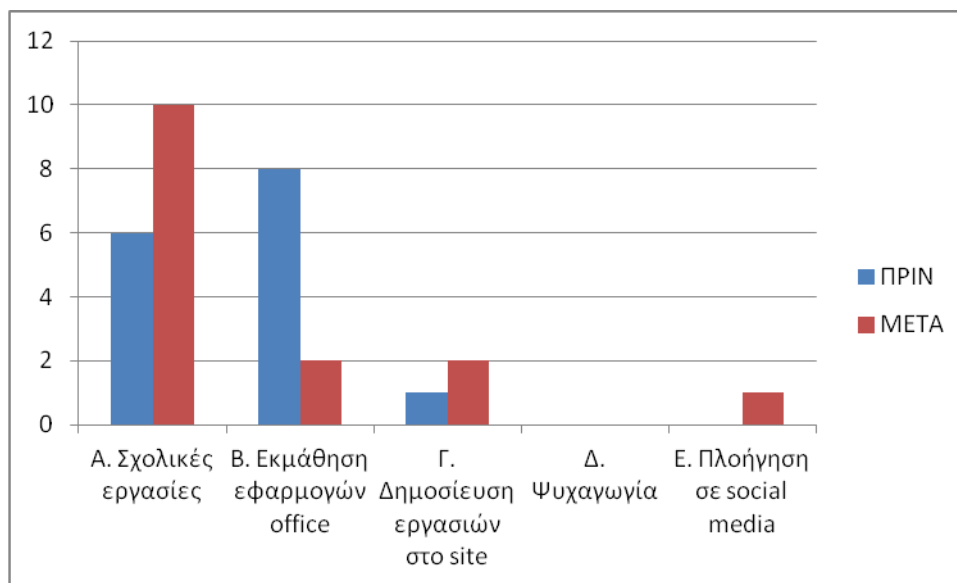
Γράφημα 28. Γλώσσα γραφής στα chat rooms

Παρατηρείται μια αύξηση, μετά τη δράση, στον αριθμό των μαθητών που χρησιμοποιούν ελληνικούς χαρακτήρες στα chat rooms.

Ερώτηση 8^η- Χρησιμοποιείς τους Η/Υ, στο σχολείο, για....

Πίνακας 29. Τρόπος χρήσης του Η/Υ στο σχολείο

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
A. Σχολικές εργασίες	6	10
B. Εκμάθηση εφαρμογών office	8	2
Γ. Δημοσίευση εργασιών στο site	1	2
Δ. Ψυχαγωγία	0	0
Ε. Πλοήγηση σε social media	0	1



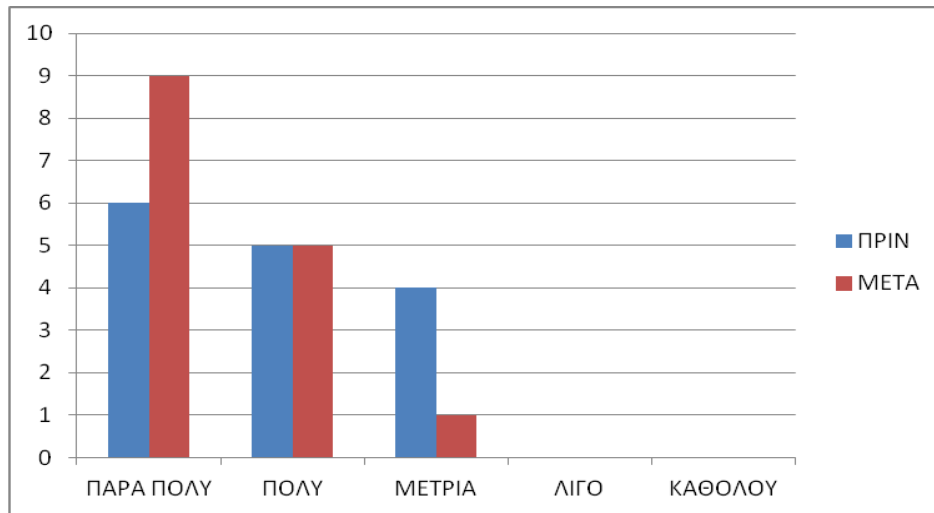
Γράφημα 29. Τρόπος χρήσης του Η/Υ στο σχολείο

Όπως φαίνεται από το παραπάνω διάγραμμα, μετά τη δράση η πλειοψηφία των μαθητών απάντησαν ότι χρησιμοποιούν τους υπολογιστές στο σχολείο για σχολικές εργασίες ενώ πριν τους χρησιμοποιούσαν απλά για να μάθουν τις εφαρμογές του Office. Είναι πολύ σημαντικό που οι μαθητές χρησιμοποιούν τους υπολογιστές στο σχολείο ως εργαλείο δημιουργίας και όχι ως παιχνιδομηχανές.

Ερώτηση 9^η- Το μάθημα της πληροφορικής, σε ενδιαφέρει:

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	6	9
ΠΟΛΥ	5	5
ΜΕΤΡΙΑ	4	1
ΛΙΓΟ	0	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	0	0

Πίνακας 30. Ενδιαφέρον για το μάθημα της Πληροφορικής



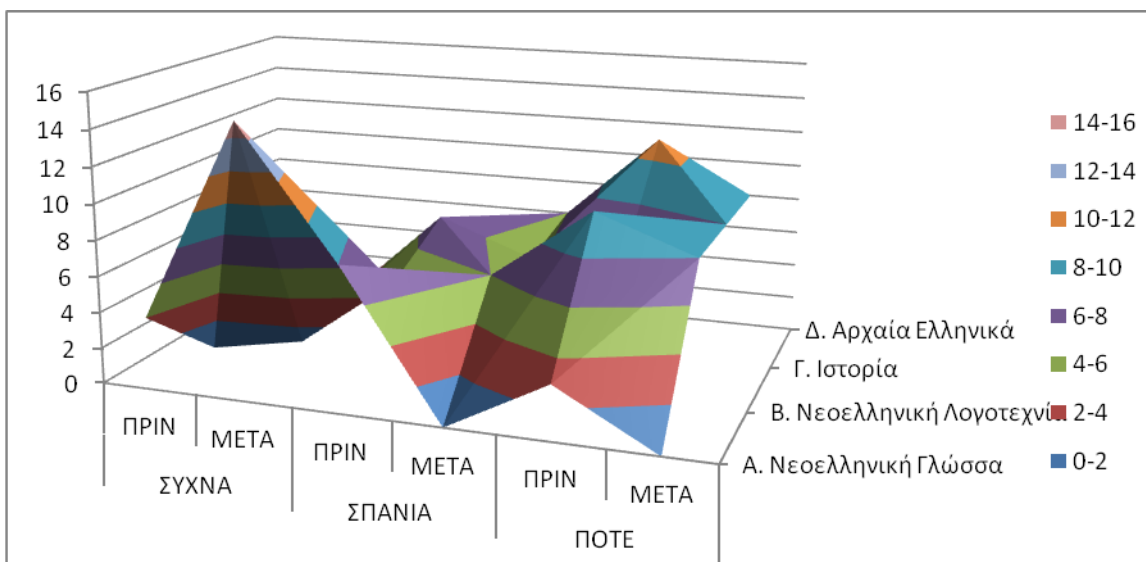
Γράφημα 30. Ενδιαφέρον για το μάθημα της Πληροφορικής

Με βάση το παραπάνω διάγραμμα προκύπτει ότι οι μαθητές δηλώνουν ότι αυξήθηκε κατά πολύ το ενδιαφέρον τους, μετά τη δράση, σχετικά με το μάθημα της Πληροφορικής. Το τελευταίο ίσως προέκυψε από το γεγονός ότι συνδυάστηκε η διδασκαλία της Πληροφορικής με άλλα γνωστικά αντικείμενα και με βιωματικές ασκήσεις.

Ερώτηση 10^η -Με ποια συχνότητα χρησιμοποιείς υπολογιστές στο σχολείο στα παρακάτω μαθήματα;

Πίνακας 31. Συχνότητα χρήσης υπολογιστών στα φιλολογικά μαθήματα

	ΣΥΧΝΑ		ΣΠΑΝΙΑ		ΠΟΤΕ	
	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
Συχνότητα χρήσης υπολογιστών στα φιλολογικά μαθήματα						
A. Νεοελληνική Γλώσσα	4	15	8	0	3	0
B. Νεοελληνική Λογοτεχνία	0	1	5	6	10	8
Γ. Ιστορία	2	2	7	5	6	8
Δ. Αρχαία Ελληνικά	1	1	3	6	11	8



Γράφημα 31. Συχνότητα χρήσης υπολογιστών στα φιλολογικά μαθήματα

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα, φαίνεται ότι με αφορμή τη δράση οι μαθητές χρησιμοποιούσαν κατά κόρο τον Η/Υ στη γλωσσική διδασκαλία παρόλο που το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας δεν είναι συνήθως συνυφασμένο με τη χρήση του υπολογιστή στο σχολικό περιβάλλον.

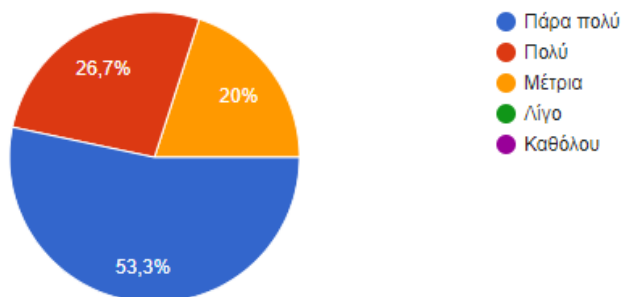
Αντίθετα, στα μαθήματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, της Ιστορίας και των Αρχαίων Ελληνικών με βάση τις δηλώσεις των μαθητών οι μετακινήσεις στο εργαστήριο Πληροφορικής ήταν σπάνιες.

Από το παραπάνω διάγραμμα γίνεται αντιληπτό ότι οι υπολογιστές στο σχολείο δεν αξιοποιούνται για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων εκτός από το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας που πραγματοποιούνταν συνδιδασκαλία με το μάθημα της Πληροφορικής για την διεξαγωγή της έρευνας δράσης.

Ερώτηση 11^η - Ήταν εύκολο να χρησιμοποιείς το περιβάλλον διαχείρισης του site;

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΜΕΤΑ
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	8
ΠΟΛΥ	4
ΜΕΤΡΙΑ	3
ΛΙΓΟ	0
ΚΑΘΟΛΟΥ	0

Πίνακας 32. Ευκολία χρήσης του διαχειριστικού περιβάλλοντος για το site



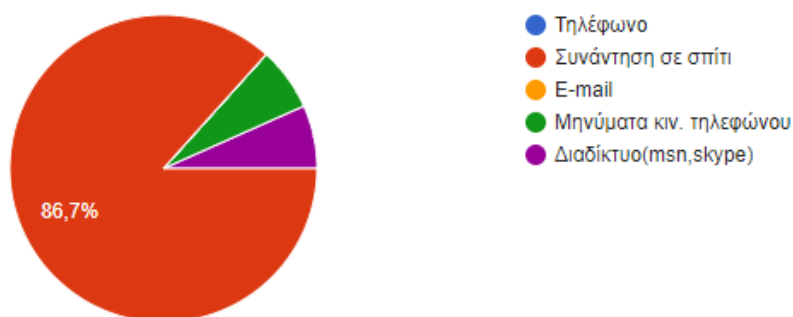
Γράφημα 32. Ευκολία χρήσης του διαχειριστικού περιβάλλοντος για το site

Η πλειοψηφία των μαθητών θεωρούν ότι το διαχειριστικό περιβάλλον του site είναι πολύ εύκολο στη χρήση, κάτι που επαληθεύει την καταλληλότητα της επιλογής του για την παρούσα έρευνα.

Ερώτηση 12η - Για τη συνεργασία με την ομάδα σου ποιο τρόπο επικοινωνίας από τα παρακάτω προτιμώσες;

Πίνακας 33. Τρόπος επικοινωνίας εκτός σχολείου για τα μέλη της ομάδας

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΜΕΤΑ
Α. ΤΗΛΕΦΩΝΟ	0
Β. ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΣΕ ΣΠΙΤΙ	13
Γ.Ε-MAIL	0
Δ. ΜΗΝΥΜΑΤΑ ΚΙΝΗΤΟΥ ΤΗΛΕΦΩΝΟΥ	1
Ε. ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ (MSN, SKYPE)	1



Γράφημα 33. Τρόπος επικοινωνίας εκτός σχολείου για τα μέλη της ομάδας

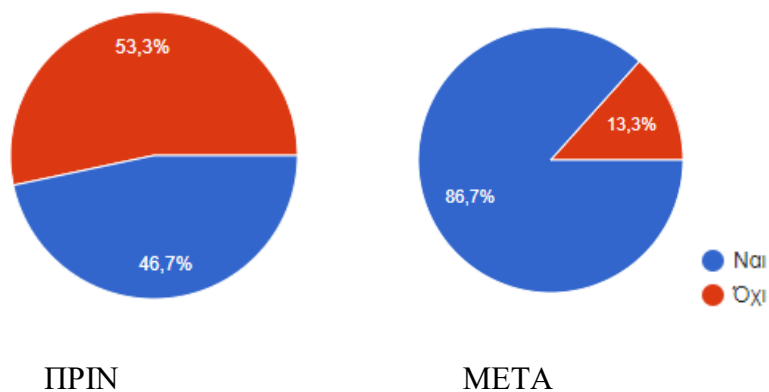
Από το παραπάνω διάγραμμα συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές προκειμένου να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους σχετικά με το διαδικτυακό περιοδικό, προτίμησαν την

επιτόπια συνάντηση σε σπίτι. Παρόλο που θα περιμέναμε οι μαθητές να προτιμούν τον διαδικτυακό τρόπο επικοινωνίας, εκείνοι μας εξήγησαν ότι με αυτό τον τρόπο ολοκλήρωναν πιο γρήγορα με κοινή συνεννόηση όλων των μελών της ομάδας αλλά ήταν και μια ευκαιρία για να βρεθούν εκτός σχολείου.

Ερώτηση 13η - Προτιμάς την γραφή ψηφιακών αντί χειρόγραφων κειμένων;

Πίνακας 34. Προτίμηση ψηφιακών αντί χειρόγραφων κειμένων

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
ΝΑΙ	7	13
ΟΧΙ	8	2



Γράφημα 34. Προτίμηση ψηφιακών αντί χειρόγραφων κειμένων

Είναι εμφανές από τα παραπάνω διαγράμματα ότι ενισχύεται η προτίμηση των μαθητών για τα ψηφιακά αντί των χειρόγραφων κειμένων, μετά τη δράση. Αιτιολόγησαν την προτίμησή τους λόγω του ορθογραφικού ελέγχου στο Word, της άμεσης αναζήτησης πληροφοριών από το Διαδίκτυο και της μεγαλύτερης ταχύτητας γραφής.

Ερώτηση 14^η- Στην αναζήτηση πληροφοριών για συγκεκριμένο θέμα, προτιμάς να ψάξεις:

Πίνακας 35. Προτίμηση για αναζήτηση πληροφοριών συγκεκριμένου θέματος

ΑΠΑΝΤΗΣΗ	ΠΡΙΝ	ΜΕΤΑ
INTERNET	10	11
ΕΓΚΥΚΛΟΠΑΙΔΕΙΑ	0	
BIBΛΙΑ	1	1
ΣΕ ΟΛΑ ΤΑ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΑ	4	3
ΣΕ ΚΑΝΕΝΑ		

Στην ερώτηση αυτή, είναι συντριπτικό το ποσοστό των μαθητών που χρησιμοποιούν ως πηγή πληροφοριών το Internet τόσο πριν όσο και μετά τη δράση. Οι απαντήσεις σχετίζονται και με την ερώτηση 6 στην οποία κανένας μαθητής δεν δηλώνει δυσκολία στην αναζήτηση πληροφοριών στο Διαδίκτυο. Η σωστή χρήση του Internet, ως πηγή πληροφοριών από τους μαθητές έγινε αισθητά αντιληπτή μετά την παρέμβαση και από τη φιλόλογο, όπως επιβεβαιώνεται και από την απάντησή της στην ερώτηση 8.

Συνοψίζοντας, σχετικά με την επίδραση της δράσης στους μαθητές σε σχέση με τις ΤΠΕ, όπως φαίνεται από τα σχεδιαγράμματα και τους πίνακες 22-35, προκύπτει ότι ενώ οι μαθητές πριν τη δράση είχαν εξοικειωθεί με τη χρήση του υπολογιστή μόνο ως παιχνιδιομηχανή και ως μέσο ψυχαγωγίας, μετά τη δράση σύμφωνα με τις δηλώσεις τους άλλαξε η σχέση τους με τον Η/Υ. Παρόλο που χρησιμοποιούσαν συχνά το Internet και πριν τη δράση για να βρίσκουν πληροφορίες, δεν γνώριζαν τη σωστή χρήση του και τον τρόπο για να τις αξιοποιήσουν αποτελεσματικά. Συγκεκριμένα, μετά τη δράση, παρατηρείται μεγάλη βελτίωση στη συχνότητα χρήσης του υπολογιστή για: λογισμικά του Office (Word, Excel, PowerPoint), ηλεκτρονική αλληλογραφία, ηλεκτρονικά λεξικά, ενημέρωση ειδήσεων, επεξεργασία εικόνων και βίντεο. Εντύπωση μας προκαλεί το ότι οι μαθητές πλέον επισκέπτονται και μελετούν ιστοσελίδες για ποικίλα θέματα όπως περιβάλλον, εκπαίδευση, πολιτισμό, επικαιρότητα και πολιτική. Δεν περιορίζονται μόνο σε ιστοσελίδες με περιεχόμενο ψυχαγωγικό. Αναμενόμενα ήταν τα θετικά αποτελέσματα σχετικά με τη δημιουργία περιεχομένου στο διαδίκτυο. Ενώ πριν τη δράση 12 από τους 15 μαθητές δεν είχαν δημιουργήσει ποτέ διαδικτυακό περιεχόμενο, μετά τη δράση σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, έχουν κατακτήσει την ικανότητα να γράφουν ένα πρωτότυπο άρθρο με πολυμεσικά στοιχεία και να το δημοσιεύουν, να εκφράζουν δημόσια τη γνώμη τους σε συζητήσεις για ποικίλα θέματα και να δημιουργούν τον προσωπικό τους ιστότοπο.

Η παρέμβαση είχε ως αποτέλεσμα, το μάθημα της Πληροφορικής να αποκτήσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους μαθητές κατά δική τους ομολογία και να βιώσουν τον υπολογιστή ως εργαλείο δημιουργικότητας για πραγματικές καταστάσεις και όχι μόνο για εκμάθηση χρήσης εφαρμογών με μηχανιστικές κινήσεις.

8.2.2 Ποιοτική ανάλυση των άρθρων

Οι μαθητές έγραψαν συνολικά 28 άρθρα για τα 3 τεύχη του διαδικτυακού περιοδικού και 15 κείμενα πριν τη δράση που χρησιμοποιήθηκαν ως δείγματα αρχικής γραφής των μαθητών και δεν δημοσιοποιήθηκαν. Όλοι οι μαθητές ασκήθηκαν και στα τρία κειμενικά είδη (περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία), όπως ορίζει η εγκύκλιος 164314/Δ2/3-10-2017 του ΥΠΕΠΘ με θέμα "Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017-2018" και έχουμε αναφερθεί αναλυτικά στο Κεφάλαιο 3. Η θεματολογία των άρθρων προήλθε από τους θεματικούς άξονες του βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας για τη Β' Γυμνασίου. Οι θεματικοί άξονες αφορούν: Ταξίδια, Οικογένεια, Φιλία, Σχολείο, Εργασία, Ενημέρωση και Σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα.

Για την ποιοτική ανάλυση των ψηφιακών κειμένων που αναρτήθηκαν στο διαδικτυακό περιοδικό, χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (Παράρτημα, Σελ. 27-28). Οι κλίμακες δημιουργήθηκαν από την ερευνήτρια προκειμένου να εξυπηρετούν τους στόχους της παρούσας εργασίας, έχοντας ως δείγμα την κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων που δημοσιεύτηκε από το ΥΠΕΠΘ το Νοέμβριο του 2016 (http://iep.edu.gr:8080/images/anakoινwseis/20162811_1_kritiria_axiologisis_ne_glossas.pdf), στο πλαίσιο των Κριτηρίων Αξιολόγησης για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας για το Γυμνάσιο.

Η αξιολόγηση είναι σε 3 επίπεδα επίδοσης (1:Χαμηλή, 2:Μέτρια και 3:Εξαιρετική) και βασίζεται σε επτά κριτήρια: Χρήση της γλώσσας, Δομή, Περιεχόμενο, Ύφος, Αποτελεσματικότητα, Μορφοποίηση και Σταθερά στοιχεία. Προκειμένου να διερευνηθεί η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στην ικανότητα παραγωγής πολυμεσικού λόγου, συγκρίναμε τα αρχικά κείμενα που είχαν γράψει πριν τη δράση με τα κείμενα του τελευταίου τεύχους με βάση τη ρουμπρίκα αξιολόγησης, που απεικονίζεται στο Παράρτημα, Σελ. 27-28, για κάθε άρθρο και ανά μαθητή. Εξάλλου και τα νέα Προγράμματα σπουδών προωθούν τη μαθησιακή αξιολόγηση των γραπτών κειμένων μέσω της παρακολούθησης της πορείας των μαθητών και την πρόοδο που επέδειξαν με σταδιακή κατάκτηση των εκπαιδευτικών στόχων (διαμορφωτική αξιολόγηση).

Η αξιολόγηση των κειμένων πραγματοποιήθηκε από δύο εκπαιδευτικούς, την ερευνήτρια και τον κριτικό φίλο. Η ερευνήτρια με την ιδιότητα της πληροφορικού αξιολόγησε κυρίως την αποτελεσματικότητα, τη μορφοποίηση κειμένου και τα σταθερά στοιχεία και σε συνεργασία με τη φιλόλογο αξιολόγησαν τη χρήση της γλώσσας, τη δομή, το περιεχόμενο και το ύφος των κειμένων. Προκειμένου να γίνει κατανοητή η κωδικοποίηση για την αξιολόγηση των άρθρων θα αναφέρουμε ενδεικτικά παραδείγματα από τα άρθρα των μαθητών για καθένα από τα παραπάνω κριτήρια.

Χρήση της γλώσσας: Ελέγχεται η ορθότητα της έκφρασης όσον αφορά το λεξιλόγιο, τη σύνταξη, την ορθογραφία και τη σωστή χρήση των σημείων στίξης.

Παράδειγμα χαμηλής επίδοσης με βαθμό 1 (από άρθρο του μαθητή με κωδικό: 02, με τίτλο: Ταλέντα στο σχολείο - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/50-talenta-sto-sxoleio>):

«Τα περισσότερα παιδιά έχουν ένα ταλέντο σε μερικά π.χ. στο τραγούδι, στο θέατρο κλπ. Δεν μπορώ να καταλάβω γιατί δεν υπάρχουν τέτοιες δραστηριότητες στο σχολείο. αυτά τα παιδιά δεν μπορούν να παρακολουθούν μέσα στο μάθημα, κάνουν αστεία, οι καθηγητές τους τα βγάζουν έξω και δεν μπορούν να αξιοποιήσουν το ταλέντο τους»

Παράδειγμα μέτριας επίδοσης με βαθμό 2 (από άρθρο του μαθητή με κωδικό:01, με τίτλο: Ρομποτική στα σχολεία - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/47-i-rompotiki-sta-sxoleia>):

«Στο σχολείο τα παιδιά δεν πρέπει μόνο να διαβάζουν τα μαθήματά τους αλλά να μαθαίνουν πολλά πράγματα μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα όπως ρομποτικής».

Παράδειγμα εξαιρετικής επίδοσης με βαθμό 3 (από άρθρο της μαθήτριας με κωδικό: 12, με τίτλο: Τα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα και το σύστημα της Ελλάδας - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/55-ta-kalytera-ekpaideftika-systimata-kai-to-ekpaideftiko-systima-tis-elladas>)

«Οι περισσότερες χώρες στην Ευρώπη έχουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που επιτρέπει μεγαλύτερη αυτονομία στις σχολικές μονάδες, αν και οι ειδικοί επισημαίνουν πως δεν υπάρχει βέλτιστη πρακτική».

Δομή: Ελέγχεται η σωστή οργάνωση σε παραγράφους, η λογική αλληλουχία νοημάτων, η συνοχή του κειμένου και αν υπάρχουν τα χαρακτηριστικά του εκάστοτε κειμενικού είδους.

Παράδειγμα χαμηλής επίδοσης με βαθμό 1 (από άρθρο της μαθήτριας με κωδικό 14, με τίτλο: Το σχολείο μέσα από τα μάτια των καλλιτεχνών - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/46-to-sxoleio-mesa-apo-ta-matia-ton-kallitexnon>). Στο συγκεκριμένο κείμενο, δεν υπάρχει σωστή οργάνωση σε παραγράφους, λογική αλληλουχία των νοημάτων και συνοχή του κειμένου.

Παράδειγμα μέτριας επίδοσης με βαθμό 2 (από άρθρο της μαθήτριας με κωδικό 04, με τίτλο: Η εγκατάλειψη των σχολικών θρανίων από τους μαθητές - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/45-i-egkatalepsi-ton-sxolikon-thranion-apo-tous-mathites>). Το άρθρο είναι σωστά οργανωμένο σε παραγράφους αλλά λείπει η συνοχή στο κείμενο.

Παράδειγμα εξαιρετικής επίδοσης με βαθμό 3 (από άρθρο της μαθήτριας με κωδικό: 03, με τίτλο: Έχεις αισθανθεί φόβο στο σχολείο; - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/51-exeis-aisthanthei-fovo-sto-sxoleio>). Πρόκειται για κείμενο με ορθό διαχωρισμό παραγράφων, υπάρχει η λογική αλληλουχία των νοημάτων, η συνοχή του κειμένου και έχει όλα τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους.

Περιεχόμενο: Εξετάζεται η πρωτοτυπία, η πληρότητα, η τεκμηρίωση και κατά πόσο προσελκύει το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

Παράδειγμα χαμηλής επίδοσης με βαθμό 1 (βλ. Παράρτημα Σελ. 71 - Δείγμα γραφής άρθρου από μαθητές πριν τη δράση). Όλο το περιεχόμενο του άρθρου έχει γίνει αντιγραφή-επικόλληση από μια συγκεκριμένη πηγή, χωρίς να προσελκύει το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

Παράδειγμα μέτριας επίδοσης με βαθμό 2 (από άρθρο της μαθήτριας με κωδικό: 06, με τίτλο: Ένα ταξίδι στα σχολεία της Φιλανδίας - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/56-ena-taksidi-sta-sxoleia-tis-filandias>). Είναι άρθρο πρωτότυπο αλλά υστερεί στην πληρότητα.

Παράδειγμα εξαιρετικής επίδοσης με βαθμό 3 (από άρθρο της μαθήτριας με κωδικό:09, με τίτλο: Η εκπαίδευση στην αρχαιότητα - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/54-i-ekpaidefsi-stin-arxaiotita>). Είναι άρθρο πρωτότυπο, πλήρες και τεκμηριωμένο.

Ύφος: Λαμβάνεται υπόψη η προσαρμογή του γλωσσικού ύφους ανάλογα με το κειμενικό είδος και το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Παράδειγμα χαμηλής επίδοσης με βαθμό 1 (βλ. Παράρτημα Σελ. 71 - Δείγμα γραφής άρθρου από μαθητές πριν τη δράση). Δεν υπάρχει προσωπικό ύφος και επικοινωνιακό πλαίσιο.

Παράδειγμα μέτριας επίδοσης με βαθμό 2 (από άρθρο της μαθήτριας με κωδικό: 07, με τίτλο: Ο ρόλος της τεχνολογίας στην εκπαίδευση - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/48-o-rolis-tis-texnologias-stin-ekpaidefsi>). Το γλωσσικό ύφος του κειμένου είναι ανάλογο με το κειμενικό είδος αλλά λείπει το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Παράδειγμα εξαιρετικής επίδοσης με βαθμό 3 (από άρθρο της μαθήτριας με κωδικό:10, με τίτλο: Η εκπαίδευση των κοριτσιών τον 21ο αιώνα - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/49-i-ekpaidefsi-ton-koritsion-ton-21o-aioua>). Υπάρχει προσαρμογή του γλωσσικού ύφους στο κειμενικό είδος αλλά και το επικοινωνιακό πλαίσιο.

Αποτελεσματικότητα: Εξετάζεται αν επιτυγχάνεται ο σκοπός που επιδιώκει το κείμενο π.χ. να πληροφορήσει, να πείσει ή και να προκαλέσει επιθυμητές ενέργειες.

Παράδειγμα χαμηλής επίδοσης με βαθμό 1 (από άρθρο του μαθητή με κωδικό:11, με τίτλο: Είναι το σχολείο αυτό που θέλουμε όλοι μας; - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/53-einai-to-sxoleio-afto-pou-theloume-oloi-mas>). Σκοπός του άρθρου είναι να ευαισθητοποιήσει τους υπεύθυνους για τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά δεν επιτυγχάνεται.

Παράδειγμα μέτριας επίδοσης με βαθμό 2 (βλ. Παράρτημα Σελ. 71 - Π. Δείγμα γραφής άρθρου από μαθητές πριν τη δράση). Επιτυγχάνεται ο σκοπός να πληροφορήσει αλλά επειδή οι πληροφορίες είναι από μια πηγή και δεν έχουν επαληθευτεί και με άλλες πηγές, ίσως να μην είναι και αξιόπιστες.

Παράδειγμα εξαιρετικής επίδοσης με βαθμό 3 (από άρθρο της μαθήτριας με κωδικό:14, με τίτλο: Το σχολείο μέσα από τα μάτια των καλλιτεχνών - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/46-to-sxoleio-mesa-apo-ta-matia-ton-kallitexnon>). Ο σκοπός του κειμένου είναι να πείσει ότι το σχολείο αποτελεί πηγή

έμπνευσης για όλες τις μορφές τέχνης και το επιτυγχάνει απόλυτα με τεκμηρίωση από πολλαπλές πηγές.

Μορφοποίηση κειμένου: Ελέγχεται αν υπάρχει ενιαίο μέγεθος και είδος γραμματοσειράς στο κείμενο, πλήρης στοίχιση, αν υπάρχουν υπερσυνδέσεις, βίντεο, εικόνες, ήχοι, φόντο, χωρισμός σε στήλες και γενικότερα αν προσαρμόζεται σύμφωνα με τις οδηγίες μορφοποίησης που συμφωνήθηκαν για όλα τα άρθρα του περιοδικού.

Παράδειγμα χαμηλής επίδοσης με βαθμό 1 (βλ. Παράρτημα Σελ. 71 - Π. Δείγμα γραφής άρθρου από μαθητές πριν τη δράση). Δεν υπάρχει ενιαίο μέγεθος και είδος γραμματοσειράς στους τίτλους, δεν υπάρχει ενιαία στοίχιση σε όλο το κείμενο και δεν υπάρχει κανένα πολυμεσικό στοιχείο.

Παράδειγμα μέτριας επίδοσης με βαθμό 2 (από άρθρο του μαθητή με κωδικό:11, με τίτλο: Είναι το σχολείο αυτό που θέλουμε όλοι μας; - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/53-einai-to-sxoleio-afto-pou-theloume-oloi-mas>). Υπάρχει ομοιομορφία σε γραμματοσειρά και στοίχιση αλλά είναι λίγα τα πολυμεσικά στοιχεία.

Παράδειγμα εξαιρετικής επίδοσης με βαθμό 3 (από άρθρο της μαθήτριας με κωδικό: 03, με τίτλο: Έχεις αισθανθεί φόβο στο σχολείο; - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/51-exeis-aisthanthei-fovo-sto-sxoleio>)

Σταθερά στοιχεία: Αξιολογείται αν υπάρχουν στο τέλος του άρθρου οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγγραφή του άρθρου και το όνομα του αρθρογράφου.

Παράδειγμα χαμηλής επίδοσης με βαθμό 1 (βλ. Παράρτημα Σελ. 71 - Δείγμα γραφής άρθρου από μαθητές πριν τη δράση). Υπάρχει μόνο μία πηγή και δεν έχει αναφερθεί το όνομα του αρθρογράφου.

Παράδειγμα μέτριας επίδοσης με βαθμό 2 (από άρθρο της μαθήτριας με κωδικό 04, με τίτλο: Η εγκατάλειψη των σχολικών θρανίων από τους μαθητές - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/45-i-egkatalepsi-ton-sxolikon-thranion-apo-tous-mathites>). Έχουν γραφεί 3 πηγές αλλά σαν ενιαίο κείμενο χωρίς να διαχωρίζονται με κουκκίδες και το όνομα του αρθρογράφου.

Παράδειγμα εξαιρετικής επίδοσης με βαθμό 3 (από άρθρο της μαθήτριας με κωδικό: 03, με τίτλο: Έχεις αισθανθεί φόβο στο σχολείο; - <http://gym-fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/51-exeis-aisthanthei-fovo-sto-sxoleio>)

fylis.att.sch.gr/digitaliteracy/index.php/el/ekpaidefsi/51-exeis-aisthanthei-fovo-sto-sxoleio). Υπάρχουν οι πηγές στο τέλος του άρθρου διαχωρισμένες με κουκκίδες και το όνομα του αρθρογράφου.

Αφού ολοκληρώθηκε για κάθε μαθητή η σύγκριση με δείγμα γραφής του, πριν και μετά τη δράση, με τη διαδικασία και τα κριτήρια που περιγράφηκαν εκτενώς στην προηγούμενη παράγραφο προέκυψαν μετρήσιμα αποτελέσματα σε πίνακες. Οι πίνακες 36-50 περιέχονται στο Παράρτημα σελ. 73.

Μελετώντας τους πίνακες, παρατηρούμε ότι στην κατηγορία Περιεχόμενο, οι περισσότεροι μαθητές εμφανίζονται με χαμηλή επίδοση στο αρχικό τους κείμενο. Πως ερμηνεύεται; Τα κείμενα των μαθητών πριν τη δράση είχαν κοινό θέμα: "Μορφές τουρισμού" και χωρίς καμία καθοδήγηση από την εκπαιδευτικό. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι 12 από τους 15 μαθητές επέλεξαν την ίδια πηγή πληροφοριών από το Διαδίκτυο και είχαν αντιγράψει ακριβώς το ίδιο περιεχόμενο. Δηλαδή στο δείγμα πρώτης γραφής υπήρχαν 12 κείμενα ίδια.

Όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας στο αρχικό κείμενο ήταν σε μέτριο επίπεδο στους περισσότερους γιατί είχαν αντιγράψει ολόκληρα κομμάτια από συγκεκριμένη ιστοσελίδα ενώ στο τελικό άρθρο ήταν όλο το κείμενο πρωτότυπο.

Στα κείμενα πριν τη δράση δεν υπάρχει ούτε η στοιχειώδης μορφοποίηση και κανένα πολυμεσικό στοιχείο για εμπλουτισμό. Όλα τα άρθρα ήταν ένα σκέτο κείμενο που οι μαθητές δεν μπόρεσαν στον κόπο ούτε να το πληκτρολογήσουν. Ενώ τα τελικά κείμενα έχουν εντυπωσιακή διαφορά ως προς τη μορφή. Είναι γεγονός ότι τα ψηφιακά κείμενα των μαθητών από τεύχος σε τεύχος είναι όλο και καλύτερα και λιγότερο βαρετά για τον αναγνώστη.

Παρακάτω υπάρχει ένας συγκεντρωτικός πίνακας που βοηθάει στην κατανόηση της εξέλιξης των μαθητών ως προς τον γλωσσικό, κριτικό και ψηφιακό γραμματισμό. Ο παρακάτω πίνακας προέκυψε από τη βαθμολογία ανά μαθητή στους αναλυτικούς Πίνακες 36-50 που υπάρχουν στο Παράρτημα Σελ. 73-80.

Πίνακας 51. Συγκεντρωτικός πίνακας επίδοσης μεταξύ αρχικού και τελικού άρθρου

Κωδικός Μαθητή	Συνολική επίδοση Αρχικό Άρθρο	Συνολική επίδοση Τελικό Άρθρο
01	10	18
02	08	14
03	12	19
04	10	17
05	9	16
06	10	19
07	11	17
08	8	14
09	9	19
10	10	21
11	7	13
12	9	21
13	9	21
14	7	11
15	11	14
Σύνολο ολομέλειας	140	254

Είναι εμφανές από τον παραπάνω πίνακα ότι υπήρξε βελτίωση στην επίδοση της γραφής ψηφιακού λόγου σε όλους τους μαθητές. Η λιγότερη αύξηση είναι 3 ποσοστιαίες μονάδες και η μεγαλύτερη είναι 12 μονάδες. Τη μεγαλύτερη βελτίωση παρουσίασαν 2 που συνολικά χαρακτηρίζονται ως επιμελείς μαθήτριες, οι οποίες ακολούθησαν πιστά τις οδηγίες της εκπαιδευτικού και έφτασαν σε άριστο αποτέλεσμα. Μικρότερες διαφορές βελτίωσης παρουσίασαν μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες και υπερκινητικότητα. Εκείνοι αδυνατούσαν να ασχοληθούν πολλή ώρα με την ίδια εργασία, ήθελαν να αλλάζουν συνεχώς θέμα, να το αναπτύσσουν επιφανειακά χωρίς ανάλυση σε βάθος και αντιδρούσαν στις διορθώσεις.

Με βάση τα μετρήσιμα αποτελέσματα των πινάκων από την έρευνα μας, επαληθεύεται το συμπέρασμα που είχε καταλήξει και η έρευνα της Hasan (2006) δηλαδή ότι βασικό χαρακτηριστικό της αρχής του γραμματισμού και αναγκαία προϋπόθεση ταυτόχρονα, είναι η ικανότητα συμμετοχής σε πράξεις που έχουν νόημα και σημασία για

τα υποκείμενα. Όταν οι μαθητές κλήθηκαν αρχικά να γράψουν κείμενο με θέμα "Μορφές τουρισμού", είναι εμφανές από το γραπτό τους ότι το έκαναν καταναγκαστικά, ήταν αδιάφορο για αυτούς, δεν είχαν τη δική τους άποψη οπότε περιορίστηκαν να κάνουν αντιγραφή πληροφορίες από την πρώτη πηγή χωρίς ανάγνωση και κριτική. Ενώ, όταν κλήθηκαν να γράψουν ο καθένας το δικό του άρθρο σχετικά με την Εκπαίδευση, οι μαθητές με μεγάλο ενδιαφέρον έψαξαν πληροφορίες για άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, έγραψαν για το σχολείο που ονειρεύονται, για θέματα που τους προβληματίζουν στο σχολείο και τελικά ανέπτυξαν πρωτότυπο περιεχόμενο με το δικό τους γλωσσικό ύφος και εφαρμόζοντας τους γραμματικό-συντακτικούς κανόνες. Άρα, επαληθεύεται και η άποψη ότι οι μαθητές δεν πρέπει να μαθαίνουν τη γλώσσα ως ένα στατικό προϊόν με κανόνες αλλά ως ένα δυναμικό σημειωτικό σύστημα, που η αποτελεσματική του χρήση προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας και τα κείμενα που γράφουν πρέπει να έχουν σχέση με τη ζωή που ζουν ή που πρόκειται να ζήσουν οι μαθητές, να είναι κείμενα που ενδιαφέρουν και έχουν νόημα για τους μαθητές (Baynham, 2002. Χατζησαββίδης, 2002).

8.2.3 Σκέψεις και συναισθήματα των μαθητών σχετικά με την έρευνα δράσης

Οι μαθητές κλήθηκαν δύο φορές να καταγράψουν τις σκέψεις, τους προβληματισμούς και τα συναισθήματά τους σχετικά με την καινοτόμο δράση που υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2017-2018. Η πρώτη φορά ήταν κατά τη διάρκεια της δράσης, 3μήνες αφότου ξεκίνησε, προκειμένου να δοθεί ανατροφοδότηση στην ερευνήτρια για βελτίωση στον τρόπο, στην οργάνωση και στη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η δεύτερη φορά ήταν στο τέλος της δράσης που αποτέλεσε τον απολογισμό της δράσης από την πλευρά των μαθητών. Ένας από τους καλύτερους τρόπους για να επιτύχει κανείς την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης είναι να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να συνδιοργανώσουν μαζί με τον εκπαιδευτικό την ερευνητική διαδικασία και να τους επιτρέψει να πάρουν αποφάσεις. Οι μαθητές είναι στην καλύτερη θέση για να εκφράσουν το τι χρειάζεται να μάθουν και με ποιον τρόπο μπορούν να το μάθουν καλύτερα και αποτελεσματικότερα (Σιπητάνος, 2019).

Τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από τους μαθητές δημιουργήθηκαν στο google forms. Έτσι, στο τέλος προέκυψαν αυτόματα δύο Excel αρχεία με τις απαντήσεις των μαθητών σχετικά με την αξιολόγηση της παρέμβασης κατά τη διάρκεια και στο τέλος της. Από τις απαντήσεις με βάση συγκεκριμένη κατηγοριοποίηση μπορούμε να έχουμε στις ερωτήσεις μετρήσιμα αποτελέσματα.

Η φόρμα για την αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της δράσης υπάρχει στο Παράρτημα, Σελ. 29-30 και παρακάτω, παρατίθενται κάποια αποσπάσματα από τις απαντήσεις των μαθητών. Να σημειωθεί ότι πρόκειται για ανοιχτές ερωτήσεις και οι μαθητές έγραφαν ότι σκέφτονταν χωρίς συγκεκριμένες επιλογές οπότε δεν δίνουμε ιδιαίτερη σημασία στον αριθμό των μαθητών που έγραψαν για μια συγκεκριμένη κατηγορία αλλά στις διάφορες αναφορές που έκαναν.

Ερώτηση 1η: Σου αρέσει που συνδυάζεται το μάθημα της Γλώσσας με την Πληροφορική;

Στην παραπάνω ερώτηση όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι τους αρέσει η συνδιδασκαλία των μαθημάτων Γλώσσας και Πληροφορικής. Άρα, η ολομέλεια θεωρεί ότι είναι καλύτερα η Νεοελληνική Γλώσσα να διδάσκεται μαζί με το μάθημα της Πληροφορικής παρά ως ξεχωριστά μαθήματα.

Ερώτηση 2η: Τι σου αρέσει;

Μετά από κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών στις ανοιχτές ερωτήσεις προέκυψε ο παρακάτω πίνακας αποτελεσμάτων:

Πίνακας 52. Τι άρεσε στους μαθητές;

ΤΙ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ;	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Συγγραφή πρωτότυπων άρθρων με χρήση Η/Υ	5
Συνεργασία	6
Ενδιαφέρον μάθημα	6
Δημοσίευση Περιοδικού	2
Πολυμεσικά στοιχεία	2

Οι μαθητές βρήκαν περισσότερο ενδιαφέρον το μάθημα, τους άρεσε η χρήση του υπολογιστή για τη γραπτή έκφραση και η συνεργασία με τους συμμαθητές τους. Ακολουθούν και αποσπάσματα από τις απαντήσεις τους:

- «Είναι πιο ενδιαφέρον και μας είναι πιο εύκολο να γράφουμε τα δικά μας κείμενα μέσα από το διαδίκτυο» (Μ.Σ.)

- «Μου αρέσει που γράφουμε δικά μας κείμενα σε συνεργασία με τους συμμαθητές μας» (Μ.Ε)
- «το ότι αναπτύσσονται οι γλωσσικές μας ικανότητες με διαδραστικό τρόπο» (Μ.Π.)
- «ότι δεν είναι βαρετό το μάθημα» (Τ.Χ.)

Ερώτηση 3η: Τι δεν σου αρέσει;

Πίνακας 53. Τι δεν άρεσε στους μαθητές;

ΤΙ ΔΕΝ ΣΟΥ ΑΡΕΣΕΙ;	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Πολύωρη εργασία για ένα άρθρο	5
Αρνητική κριτική από συμμαθητές κατά την παρουσίαση	3
Τίποτα	7

Από τις απαντήσεις των μαθητών συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές κουράζονται μέχρι το άρθρο να ολοκληρωθεί χωρίς λάθη και δυσανασχετούν κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των άρθρων τους, όταν οι συμμαθητές, τους κάνουν παρατηρήσεις και προτείνουν διορθώσεις ή προσθήκες. Σε αυτό το σημείο αντιληφθήκαμε ότι απουσιάζει η συνεργατική κουλτούρα, δεν δέχονται εύκολα την αρνητική κριτική από τους συμμαθητές τους και δεν έχουν υπομονή μέχρι να φτάσουν στο τέλειο αποτέλεσμα. Λαμβάνοντας υπόψη την συγκεκριμένη δυσανασχέτηση, στο τελευταίο τεύχος του περιοδικού οι μαθητές δεν παρουσίασαν τα άρθρα τους στην ολομέλεια αλλά ανέλαβαν να διορθώσουν ηλεκτρονικά ένα άρθρο συμμαθητή τους. Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα:

- «Είναι λίγο κουραστικό, γιατί χρειάζεται πολλές αλλαγές» (Μ.Θ.)
- «την στιγμή που κάνουμε την παρουσίαση που όλοι σχολιάζουν αρνητικά» (Φ.Β.)
- «ότι για να τελειοποιηθεί ένα άρθρο χρειάζονται πάρα πολλές ώρες» (Σ.Γ.)
- «Δεν μου αρέσει το γεγονός του ότι όταν θα φτάσει η ώρα της παρουσίασης, καθώς θα παρουσιάζουμε, ορισμένα παιδιά θα πετάγονται και δεν θα περιμένουν να ολοκληρώσουμε για να πουν αυτά που θέλουν. Επίσης μερικές φορές παιδιά γίνονται αγενείς με αυτά που έχουν να πουν.» (Σ.Μ.)

Ερώτηση 4η: Θεωρείς ότι έχεις βελτιωθεί στην παραγωγή γραπτού λόγου και σε ποια σημεία;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, όλοι οι μαθητές νιώθουν ότι βελτιώθηκαν στις δεξιότητες του ψηφιακού γραπτού λόγου οπότε επαληθεύονται οι υποθέσεις της ερευνήτριας σχετικά με το 1ο ερευνητικό ερώτημα. Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης, σε ποια σημεία βελτιώθηκαν, δεν απάντησαν 3 μαθητές. Με βάση τις απαντήσεις των 12 μαθητών που απάντησαν κατηγοριοποιήσαμε τα σημεία βελτίωσης στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 54. Σημεία βελτίωσης στον γραπτό λόγο

ΣΗΜΕΙΑ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Ορθογραφία	3
Δομή	2
Σύνταξη	4
Πρωτότυπο Περιεχόμενο	10
Κριτική σκέψη	10
Πολυτροπικό κείμενο	3
Συνεργατική γραφή	2
Περίληψη-Πλαγιότιτλοι	2
Ανάπτυξη κειμένου σε διάφορα κειμενικά είδη	2
Εμπλουτισμός Λεξιλογίου - Συνώνυμες Λέξεις	5

Ακολουθούν αυτούσια αποσπάσματα από απαντήσεις μαθητών:

- «Ναι, μου είναι πιο εύκολο να γράφω δικά μου πρωτότυπα κείμενα, χωρίς να αντιγράφω τις πληροφορίες από το διαδίκτυο» (Τ.Τ.)
- «Ναι, στην παραγωγή γραπτού λόγου, στην παραγωγή προφορικού λόγου, στην συγγραφή πολυτροπικού κειμένου, στην σωστή σύνταξη προτάσεων, στην εκμάθηση του τρόπου συγγραφής ενός άρθρου, στην ανάπτυξη θεμάτων σε διάφορα κειμενικά είδη: (Περιγραφή, Αφήγηση, Επιχειρηματολογία), στην κριτική, στην αφαιρετική και συνθετική σκέψη, στις γνώσεις για διάφορα θέματα, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στη συνάφεια παραγράφων, στον τρόπο ανάπτυξης μιας παραγράφου, στην περίληψη κειμένου - πλαγιότιτλοι και άλλα πολλά.» (Π.Ζ.)

- «Ναι. Πιστεύω πως έχω βελτιωθεί στη συγγραφή κειμένων, στη σωστή σύνταξη των προτάσεων και έχω εμπλουτίσει το λεξιλόγιό μου.» (Σ.Μ.)
- «Πιστεύω πως έχω βελτιωθεί αρκετά και στον γραπτό μου λόγο αλλά και στον προφορικό. Επιπλέον πιστεύω πως έχω βελτιωθεί στη σωστή σύνταξη προτάσεων, στην εκμάθηση του τρόπου συγγραφής ενός άρθρου αλλά και στην ανάπτυξη θεμάτων σε διάφορα κειμενικά είδη όπως περιγραφή, αφήγηση, επιχειρηματολογία.» (Π.Χ.)
- «Ναι, πιστεύω πως έχω βελτιωθεί αρκετά. Έχω εμπλουτίσει το λεξιλόγιό μου, έχω μάθει να αντικαθιστώ λέξεις με άλλες συνώνυμες τους και να γράφω το δικό μου πρωτότυπο κείμενο.» (Μ.Θ.)

Ερώτηση 5η: Τι θεωρείς ότι έχεις μάθει σε σχέση με εργαλεία και προγράμματα στην Πληροφορική;

Οι μαθητές εντόπισαν βελτίωση στις ψηφιακές τους δεξιότητες και συγκεκριμένα στα εξής σημεία που φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 55. Τι έμαθαν οι μαθητές στην Πληροφορική;

ΤΙ ΕΜΑΘΑ ΣΤΗΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ;	ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ
Εύρεση πληροφοριών από αξιόπιστες πηγές του Διαδικτύου	5
Εκμάθηση ποικίλων προγραμμάτων	8
Ηλεκτρονική επικοινωνία	3
Μορφοποίηση κειμένων	6
Πολύστηλα κείμενα	1
Δημιουργία & Επεξεργασία Βίντεο	7
Διαδικτυακό περιεχόμενο	2
Διαχειριστικά διαδικτυακά περιβάλλοντα	3
Δημιουργία ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου	3

Να σημειωθεί ότι οι μαθητές όταν απαντούσαν, ίσως δεν σκέφτηκαν όλα όσα έχουν μάθει και να τα αναφέρουν οπότε δίνουμε βαρύτητα στα σημεία που ανέφεραν και όχι στον αριθμό μαθητών ανά σημείο. Π.χ. όλοι οι μαθητές επικοινωνούσαν κάθε εβδομάδα με e-mail με την εκπαιδευτικό οπότε όλα τα παιδιά εξασκήθηκαν στην

ηλεκτρονική επικοινωνία όμως όπως φαίνεται στον Πίνακα 55, μόνο 3 μαθητές το ανέφεραν.

Οι απαντήσεις των μαθητών αποδεικνύουν ότι έμαθαν να χειρίζονται τον υπολογιστή αποτελεσματικά και δημιουργικά, χρησιμοποιώντας πολλαπλά εργαλεία, λογισμικά και διαδικτυακά περιβάλλοντα. Οπότε η απάντηση είναι θετική στο 2ο ερευνητικό ερώτημα δηλ. οι μαθητές έλαβαν μέσα από τη δράση ψηφιακές γνώσεις και δεξιότητες. Ακολουθούν χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

- «Έμαθα να μορφοποιώ κείμενα, να φτιάχνω πολύστηλα κείμενα και να επικοινωνώ ηλεκτρονικά.» (Σ.Χ.)
- «Βοηθήθηκα στην εύρεση πληροφοριών από αξιόπιστες πηγές του Διαδικτύου, στην εκμάθηση ποικίλων προγραμμάτων (Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint, Microsoft Office Picture Manager, Windows Movie Maker), στη δημιουργία βίντεο, στη δημιουργία ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (Google forms), στη δημιουργία περιεχομένου σε διαδικτυακό περιβάλλον, στη μορφοποίηση κειμένου, στη μορφοποίηση εικόνων, στο κατέβασμα και ανέβασμα video και mp3, στα συνεργατικά περιβάλλοντα (Joomla), στην εκμάθηση προγράμματος ψηφιακών εκδόσεων (issuu).» (Π.Ζ.)
- «Θεωρώ πως έχω μάθει ορισμένα πράγματα σχετικά με την εύρεση πληροφοριών από αξιόπιστες πηγές του Διαδικτύου και τη δημιουργία περιεχομένου σε διαδικτυακό περιβάλλον.» (Μ.Σ.)

Ερώτηση 6: Τι προτείνεις να αλλάξει ή να προστεθεί;

Στη συγκεκριμένη ερώτηση οι 14 από τους 15 μαθητές απάντησαν ότι δεν θα ήθελαν να αλλάξει κάτι και 1 μόνο μαθητής πρότεινε να πραγματοποιείται η συγκεκριμένη δράση περισσότερες ώρες την εβδομάδα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου και να εφαρμοστεί και σε άλλα μαθήματα. Ακολουθούν ενδεικτικές απαντήσεις:

- «Νομίζω πως προς το παρόν δεν θα ήθελα να αλλάξει κάτι.» (Μ.Π.)
- «Τίποτα είναι πολύ ωραίο, αλλά θα ήθελα αυτός ο τρόπος εκμάθησης να εφαρμοστεί και στα άλλα μαθήματα, και γενικά η περισσότερη "δουλειά " να γίνεται στο σχολείο.» (Τ.Χ.)
- «Τίποτα όλα είναι υπέροχα.» (Π.Ζ.)
- «Προσωπικά θα ήθελα να προστεθούν κι άλλες ώρες καθημερινά στο πρόγραμμα.» (Π.Χ.)

Συνοψίζοντας, το παραπάνω ερωτηματολόγιο αξιολόγησης κατά τη διάρκεια της έρευνας από τους μαθητές ήταν πολύ σημαντικό για την εκπαιδευτικό ερευνήτρια ώστε να εντοπίσει τυχόν προβλήματα και παραλείψεις για τη συνέχεια.

Αλλά και στο τέλος της δράσης, οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα παρόμοιο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με ανοιχτές ερωτήσεις σχετικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους για την παρέμβαση. Η φόρμα με τις ερωτήσεις επισυνάπτεται στο Παράρτημα, Σελ. 31-32.

Ερώτηση 1^η: Στη διαδικασία συγγραφής άρθρων για το διαδικτυακό περιοδικό, τι σου άρεσε πιο πολύ;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, οι μαθητές θεωρούν την εκπαιδευτική παρέμβαση πολύ ενδιαφέρουσα και συγκεκριμένα τους άρεσε η συνδιδασκαλία γλώσσας και Πληροφορικής, η ομαδική εργασία, η χρήση του υπολογιστή, το ότι κατάφεραν να γράψουν δικά τους κείμενα μέσα από πληθώρα πληροφοριών και που η περισσότερη δουλειά γινόταν στο σχολείο. Συσχετίζοντας τις απαντήσεις τους μετά τη δράση με τις απαντήσεις τους κατά τη διάρκεια της, παρατηρούμε ότι η γνώμη των μαθητών είναι σταθερή και θετική στα ίδια σημεία. Ακολουθούν αυτούσια αποσπάσματα από τις απαντήσεις των μαθητών:

- «Ότι καταφεύγαμε στις πληροφορίες του internet, όμως τις κάναμε δικές μας και πιο ενδιαφέρουσες προσθέτοντας το δικό μας χαρακτήρα.» (Μ.Ε.)
- «Αυτό που μου άρεσε πιο πολύ ήταν ότι υπήρχε πολύ καλή συνεργασία μεταξύ εμένα και της ομάδας μου αλλά και το ότι δεν ήταν βαρετή ώρα αλλά διασκεδαστική.» (Μ.Θ.)
- «Μου άρεσε αρκετά το γεγονός ότι έμαθα να γράφω πρωτότυπα άρθρα, αλλά και πως η δράση δεν γινόταν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, αλλά με τη βοήθεια του υπολογιστή.» (Τ.Τ.)
- «Μου άρεσε πολύ που όλα ήταν μέσα από τον υπολογιστή (σύγχρονα), δεν ήταν ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας, ήταν πιο δημιουργικός και ευχάριστος. Και πιστεύω πως γενικώς όλα τα μαθήματα πρέπει να γίνουν πιο παραγωγικά και η περισσότερη δουλειά να γίνεται στο σχολείο.» (Μ.Π.)
- «Αυτό που μου άρεσε πιο πολύ, ήταν η ένωση γλώσσας και πληροφορικής και η συνεργασία με τους συμμαθητές μου.» (Σ.Χ.)

- «Μου άρεσε ιδιαίτερα το ότι κάναμε μορφοποίηση στα άρθρα, το ότι βγάλαμε την προβλεπόμενη υλη της γλώσσας μέσα από ένα ιδιαίτερο και πρόσχαρο τρόπο, αλλά και η εκμάθηση διαφόρων εργαλείων της πληροφορικής.» (Φ.Β.)

Ερώτηση 2^η: Τι θεωρείς ότι κατάφερες;

α) Σχετικά με δεξιότητες στον Η/Υ

Οι μαθητές απάντησαν σχετικά με τις ψηφιακές δεξιότητες που απέκτησαν ίδιες απαντήσεις με ότι είχαν απαντήσει και κατά τη διάρκεια της δράσης και επιπρόσθετα ανέφεραν την επίσκεψη σε χρήσιμους ιστότοπους και την γρήγορη πληκτρολόγηση. Ενδεικτικές απαντήσεις:

- «Έμαθα καινούριους ιστότοπους, που είναι χρήσιμοι, αλλά και μέσα από όλη τη δράση «αναγκάστηκα» να ψάξω και να βρω μόνη μου εφαρμογές και ιστότοπους που είναι καλύτεροι από αυτούς που ήξερα, αλλά και να ψάξω χρήσιμες πληροφορίες μέχρι και να μάθω να εκφράζω τη γνώμη μου σε αρκετά θέματα (λόγω των ποικίλων πληροφοριών που έψαξα και βρήκα). Ακόμα έμαθα και πώς να μορφοποιώ καλύτερα ένα κείμενο.» (Τ.Χ.)
- «Κατάφερα να χρησιμοποιώ σωστά τον υπολογιστή και ακόμα κατάφερα να γράφω πιο γρήγορα στο πληκτρολόγιο.» (Μ.Π.)
- «Κατάφερα να μάθω αρκετές λειτουργίες του ηλεκτρονικού υπολογιστή, κατάφερα να εξασκηθώ πάνω στο γράψιμο με αποτέλεσμα να γράφω πιο γρήγορα, στην εύρεση πληροφοριών από αξιόπιστες πηγές του Διαδικτύου, στην εκμάθηση ποικίλων προγραμμάτων (Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint, Microsoft Office Picture Manager, Windows Movie Maker), στη δημιουργία βίντεο, στη δημιουργία ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (Google forms), στη δημιουργία περιεχομένου σε διαδικτυακό περιβάλλον, στην ηλεκτρονική επικοινωνία, στα πολύστηλα κείμενα, στη μορφοποίηση κειμένου, στη μορφοποίηση εικόνων, στο κατέβασμα και ανέβασμα video και mp3, στα συνεργατικά περιβάλλοντα (Joomla) και τέλος στην εκμάθηση προγράμματος εκδόσεων (issuu)» (Π.Ζ.)
- «Αρχικά, θεωρώ πως έμαθα να χρησιμοποιώ διάφορα προγράμματα στον υπολογιστή, όπως το Word, το Powerpoint κ.α. Επιπλέον έμαθα να φτιάχνω το

δικό μου βίντεο και να το ανεβάζω στο διαδίκτυο, καθώς επίσης να μορφοποιώ κείμενα και να ανεβάζω τα άρθρα μου στο διαδίκτυο.» (Μ.Π.)

β) Σχετικά με τη γραπτή έκφραση

Οι μαθητές μετά τη δράση, σύμφωνα με τις καταγεγραμμένες απαντήσεις τους, νιώθουν ότι έχουν βελτιωθεί πολύ στην ικανότητα παραγωγής γραπτού λόγου και συγκεκριμένα στη σύνταξη, δομή, ορθογραφία, συνοχή, πρωτότυπο περιεχόμενο, κριτική σκέψη, οργάνωση σε παραγράφους, περίληψη-πλαγιότιτλους, συνώνυμα, σημεία στίξης αλλά αναφέρουν και επιπρόσθετα ότι ανέπτυξαν και την παραγωγή προφορικού λόγου. Ακολουθούν χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

- «Διεύρυνα το λεξιλόγιό μου και εφάρμοσα περισσότερους κανόνες Νεοελληνικής Γλώσσας.» (Σ.Χ.)
- «Έμαθα να κάνω καλύτερη σύνταξη και να βάζω τα σημεία στίξης» (Χ.Α.)
- «Βοηθήθηκα πολύ όσο αφορά τη συγγραφή ενός άρθρου αλλά και στη δομή, ενός άρθρου. Πιστεύω ότι φέτος έγινα καλύτερη στο να γράφω σωστά ένα κείμενο.» (Τ.Τ.)
- «Έμαθα να γράφω τα δικά μου πρωτότυπα άρθρα, εμπλούτισα το λεξιλόγιό μου και έμαθα να συντάσσω σωστά τις προτάσεις Επίσης, ανέπτυξα την παραγωγή του γραπτού αλλά και του προφορικού μου λόγου, με τη βοήθεια μιας συνέντευξης που μας δόθηκε, καθώς και τη σωστή ορθογραφία.» (Φ.Β.)
- «Όσον αφορά τη γραπτή έκφραση, έμαθα να συγγράφω ένα πολυτροπικό κείμενο, εμπλούτισα το λεξιλόγιό μου, έμαθα συνώνυμα λέξεων που δεν γνώριζα, έμαθα να συγγράφω ένα άρθρο και τέλος επέκτεινα τις γνώσεις μου σχετικά με διάφορα θέματα.» (Σ.Μ.)
- «Έμαθα να μην κάνω τόσα πολλά ορθογραφικά» (Π.Χ.)
- «Πιστεύω πως κατάφερα να αναπτύξω το λεξιλόγιό μου, τον προφορικό μου λόγο, τη σωστή σύνταξη των προτάσεων, τη σωστή ορθογραφία, τον τρόπο συγγραφής ενός άρθρου, την ανάπτυξη θεμάτων σε διάφορα κειμενικά είδη: Περιγραφή, Αφήγηση, Επιχειρηματολογία, την κριτική, αφαιρετική και σύνθετη σκέψη, την κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου, γνώσεις για διάφορα θέματα, εμπλουτισμό λεξιλογίου, συνώνυμες λέξεις, συνοχή ευρύτερου κειμένου, συνάφεια παραγράφων, τρόπος ανάπτυξης παραγράφου, περίληψη κειμένου –

Πλαγίοιτιλοι, αξιολόγηση και διατύπωση επιχειρημάτων, ενεργητική και παθητική σύνταξη, προσωπική και απρόσωπη σύνταξη και τέλος ρήματα.» (Τ.Χ.)

Ερώτηση 3^η: Τι σε δυσκόλεψε;

Η δυσκολία των μαθητών εντοπίστηκε κυρίως στις πολλές διορθώσεις που έπρεπε να κάνουν στο αρχικό άρθρο τους μέχρι να τελειοποιηθεί για τη δημόσια ανάρτησή του. Οι μαθητές όταν γράφουν μια έκθεση και γίνονται διορθώσεις στο τετράδιο τους, συνήθως δεν τις μελετούν. Με τη συγκεκριμένη παρέμβαση όχι μόνο έπρεπε να μελετήσουν τα σχόλια από την εκπαιδευτικό και από τους συμμαθητές τους αλλά και να εφαρμόσουν τις διορθώσεις ή προσθήκες στο άρθρο τους. Επίσης, δυσκολεύτηκαν κυρίως στο 1ο τεύχος στο να γράψουν τις πληροφορίες με το δικό τους τρόπο και στην εφαρμογή των σημείων στίξης. Χαρακτηριστικές απαντήσεις:

- «Στην ατομική εργασία δυσκολεύτηκα περισσότερο, όμως ήταν πιο αποτελεσματική αφού έκανα όλη τη δουλειά μόνη μου. (Φ.Β.)
- «Δεν με δυσκόλεψε κάτι συγκεκριμένο απλά δεν ήξερα πολλά πράγματα σε σχέση με το Word, την επεξεργασία κειμένων και γενικά πως να γράφω σωστά ένα άρθρο.» (Σ.Γ.)
- «Με δυσκόλεψε λίγο η σύνθεση των άρθρων μου, αλλά θεώρησα λίγο κουραστική τη διαδικασία της διόρθωσης.» (Π.Μ.)
- «Η παραγωγή ενός κειμένου με βάση τις πληροφορίες που έβρισκα ήταν λίγο δύσκολο και έπαιρνε ώρες.» (Μ.Π.)
- «Δυσκολεύτηκα πολύ στα σημεία στίξης.» (Μ.Σ.)
- «Δεν με δυσκόλεψε κάτι, άπλα μου φάνηκε λίγο κουραστικό, το ότι έπρεπε να διορθώσουμε τα άρθρα με βάση τις κριτικές των συμμαθητών μας, οι οποίες κάποιες φορές ήταν αρκετές.»(Σ.Χ.)

Ερώτηση 4^η: Τι θεωρείς ότι σου πρόσφερε περισσότερο αυτή η διαδικασία σε σχέση με ένα παραδοσιακό μάθημα;

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση πρόσφερε στους μαθητές, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους: δημιουργικότητα, προσέλκυση ενδιαφέροντος για το μάθημα, συνεργατικότητα και

πολλές γνώσεις και δεξιότητες με τρόπο κατανοητό, απλό και ευχάριστο. Παρακάτω είναι χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις απαντήσεις τους:

- «Ήταν πιο δημιουργικό και βιωματικό, με αποτέλεσμα να είναι πιο ενδιαφέρον από ένα παραδοσιακό μάθημα που τα περισσότερα παιδιά βαριούνται.» (Μ.Σ.)
- «Είναι πιο ενδιαφέρον από το να κάθεται 2 ώρες κάθε Δευτέρα και να κάνεις Γλώσσα βαριέσαι τη ζωή σου. Αν μου έλεγε κάνεις που θα προτιμούσα να περάσω την υπόλοιπη ζωή μου δεν θα έλεγα στην τάξη γιατί μου φαίνεται αιώνας!» (Μ.Π.)
- «Προσωπικά μου πρόσφερε πολλά πράγματα και γενικά το μάθημα ήταν ενδιαφέρον και όχι βαρετό. Επιπλέον, δοκιμάσαμε κάτι διαφορετικό και προτιμώ να κάνουμε αυτή τη δράση παρά 2 ώρες συνεχόμενες Γλώσσα. Κατά τη γνώμη μου ο συνδυασμός Πληροφορικής με Γλώσσας είναι κάτι πολύ ενδιαφέρον, διότι κάνουμε δουλειά στον υπολογιστή αντί να γράφουμε σε χαρτί» (Φ.Β.)
- «Μου πρόσφερε μια τελείως διαφορετική άποψη για το μάθημα και πάνω απ όλα αυτό που έκανα μου άρεσε και το διασκεδάζα.» (Μ.Θ.)
- «Θεωρώ πως έμαθα να συνεργάζομαι ομαδικά, κάτι το οποίο με βοήθησε αρκετά.» (Μ.Σ.)
- «Έμαθα αρκετά πράγματα όπως ανέφερα παραπάνω, ακόμα και το πώς να μιλάω και να εκφράζω τη γνώμη μου σε αρκετά πράγματα. Το μάθημα δεν ήταν φορτικό, περνούσα ωραία, δεν βαριόμουν. Θα το ήθελα αυτό και για τα υπόλοιπα μαθήματα.» (Σ.Χ.)
- «Περισσότερη ευκολία στις εργασίες και πιο εύκολη κατανόηση στο μάθημα» (Τ.Τ.)
- «Διδάχτηκα παραπάνω πράγματα από αυτά που όριζε το Υπουργείο Παιδείας, μέσα από έναν ευχάριστο και διαφορετικό τρόπο.» (Μ.Π.)

Ερώτηση 5^η: Θα ήθελες κάτι να είχε γίνει με διαφορετικό τρόπο και αν ναι τι;

Οι απαντήσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη ερώτηση είναι ιδιαίτερα ικανοποιητικές για την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια αφού η πλειοψηφία των μαθητών έγραψαν ότι δεν θα ήθελαν να είχε γίνει κάτι με διαφορετικό τρόπο και πρότειναν να συνεχιστεί την επόμενη χρονιά. Οι υπόλοιποι μαθητές θα ήθελαν να κάναμε περισσότερα εξωτερικά ρεπορτάζ, να δημιουργηθεί από τους ίδιους ένα βίντεο για τη συγκεκριμένη δράση και να εφαρμοστεί ο

συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και σε άλλα μαθήματα. Παρακάτω υπάρχουν αυτούσια αποσπάσματα:

- «Θα μου άρεσε η ιδέα να δημιουργήσουμε ένα δικό μας βίντεο σχετικά με τη δράση.» (Μ.Ε.)
- «Δεν θα ήθελα να αλλάξει κάτι όλα ήταν εκπληκτικά και θα ήθελα να συνεχίσουμε και του χρόνου.» (Π.Ζ.)
- «Πιστεύω πως η δράση έγινε με σωστό και καθοδηγητικό τρόπο και δεν θα ήθελα να αλλάξει κάτι.» (Σ.Μ.)
- «Δεν νομίζω ήταν όλα τόσο ωραία και διαφορετικά, εκτός από το ότι θα ήθελα περισσότερες εκπαιδευτικές εκδρομές για συνεντεύξεις, ρεπορτάζ κα άλλα. Δεν θα άλλαζα, νομίζω, τίποτα » (Μ.Ε.)
- «**ΟΧΙ** δεν θα ήθελα να αλλάξει κάτι.» (Φ.Β.)
- «Θα ήθελα άπλα η δράση αυτή να επεκταθεί και σε άλλα μαθήματα, όπως στη Χημεία και τα Μαθηματικά.» (Τ.Χ.)

Ερώτηση 6^η: Μετά τη δράση, άλλαξε ο τρόπος που θα εργάζεσαι για να παραδώσεις μια εργασία στο σχολείο; Αν ναι, σε τι;

Σε αυτή την ερώτηση οι απαντήσεις των μαθητών συγκλίνουν στο ότι μετά τη δράση, αν κληθούν να πραγματοποιήσουν μια σχολική εργασία για οποιοδήποτε μάθημα θα επιλέξουν αξιόπιστες πληροφορίες από το Internet, θα τις μελετήσουν και θα παράγουν με ευκολία το δικό τους πολυτροπικό κείμενο. Χαρακτηριστικές απαντήσεις:

- «Πλέον δεν θα κάνω απλά ένα copy-paste τις πληροφορίες που βρίσκω, αλλά θα τις διαμορφώνω με τον τρόπο που επιθυμώ.» (Μ.Ε.)
- «Βέβαια, μετά από αυτή τη δράση έμαθα πολλά πράγματα και σίγουρα θα τα αξιοποιήσω και πάνω στις εργασίες που έχουν σχέση με το σχολείο.» (Μ.Σ.)
- «Ναι, πλέον πιστεύω πως είμαι ικανή να συντάξω το δικό μου κείμενο και να μην χρησιμοποιήσω την αντιγραφή για να παραδώσω και να τελειώσω μια εργασία. Επιπλέον, αν η εργασία είναι ομαδική, θα μπορούσα να συνεργαστώ καλύτερα με την ομάδα μου και να συνεισφέρω αρκετά στην εργασία.» (Μ.Θ.)
- «Ναι πλέον μπορώ να παράγω με ευκολία δικό μου κείμενο» (Μ.Π.)

- «Φυσικά και άλλαξαν πολλά, αφού τώρα μπορώ να παίρνω πληροφορία από το διαδίκτυο και να την επεξεργάζομαι ώστε να βγει ένα δικό μου πρωτότυπο κείμενο.» (Σ.Χ.)

Ερώτηση 7^η: Θέλεις να προσθέσεις κάτι άλλο;

Σύμφωνα με τις παρακάτω απαντήσεις, είναι προφανές ότι όλοι οι μαθητές είναι ευχαριστημένοι με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση και προτείνουν να εφαρμοστεί ο συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας και σε άλλα μαθήματα αλλά και να συνεχιστεί τις επόμενες χρονιές.

- «Θα ήθελα να πραγματοποιηθεί αυτό το πρόγραμμα και σε άλλα μαθήματα, ώστε να γίνουν πιο ενδιαφέροντα και όχι σαν αγγαρεία.» (Μ.Π.)
- «Μα και ναι διότι ήταν πολύ ωραίο και ελπίζω να συνεχιστεί.» (Σ.Γ.)
- «Ναι, πως θα ήθελα η δράση να συνεχιστεί και του χρόνου.» (Μ.Π.)
- «Θα ήθελα να συνεχιστεί και του χρόνου η δράση, και να επεκταθεί σε άλλα μαθήματα. Επίσης θα ήθελα να δίνετε μεγαλύτερη βαρύτητα στο σχολείο και λιγότερη στο σπίτι.» (Τ.Χ.)
- «Θα ήθελα να πω πως θέλω πολύ και του χρόνου να συνεχίσουμε αυτή τη δράση.» (Μ.Ε.)

8.2.4 Βαθμολογική Επίδοση των μαθητών

Η δράση πραγματοποιήθηκε σε ένα από τα δύο τμήματα της Β' Γυμνασίου, στο τμήμα Β2, κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Στο άλλο τμήμα, το τμήμα Β1, εφαρμόστηκε παραδοσιακή διδασκαλία στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας δηλαδή το μάθημα έγινε με κλασικό τρόπο χωρίς συνδιδασκαλία και αξιοποίηση Η/Υ, γράφοντας εκθέσεις στο τετράδιο. Στο τέλος της χρονιάς, οι μαθητές και των δύο τμημάτων της Β' Γυμνασίου έγραψαν εξετάσεις σε κοινά θέματα. Παρακάτω απεικονίζεται η βαθμολογία κατά μέσο όρο των μαθητών στα 2 τμήματα για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας.

Πίνακας 56. Βαθμολογίες γραπτών εξετάσεων της Β' Γυμνασίου στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία κατά το σχολικό έτος 2017-2018

ΤΜΗΜΑ ΠΑΡΑΛΟΣΙΑΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ			ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ		
Α/Α ΜΑΘΗΤΩΝ	Γλωσσική Διδασκαλία	Νεοελληνική Λογοτεχνία	Α/Α ΜΑΘΗΤΩΝ	Γλωσσική Διδασκαλία	Νεοελληνική Λογοτεχνία
Μ.Ο. Β1	13,4	14,1	Μ.Ο. Β2	14,5	17,1

Είναι προφανές, συγκρίνοντας τον Μέσο Όρο των δυο τμημάτων στις εξετάσεις Ιουνίου για το Μάθημα Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, ότι το τμήμα στο οποίο έγινε η δράση παρουσιάζει πολύ καλύτερη επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας η διαφορά στο Μέσο Όρο είναι 1,1 και στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας η διαφορά είναι 3 μονάδες. Στις εξετάσεις του προηγούμενου έτους, το τμήμα Β2 είχε πάλι καλύτερες επιδόσεις από το Β1 αλλά η διαφορά στο Μ.Ο. των γλωσσικών μαθημάτων ήταν 1,43 δηλαδή πολύ μικρότερη από τη χρόνια που διεξήχθη η παρέμβαση, που είναι 2,05.

8.2.5 Συνέντευξη παρατηρητή

Όταν ολοκληρώθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση, η παρατηρήτρια απάντησε σε συγκεκριμένες ερωτήσεις στα πλαίσια συνέντευξης από την ερευνήτρια. Παρακάτω παρατίθενται κάποια αποσπάσματα τα οποία απαντούν στο 1ο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών στις δεξιότητες γραπτού λόγου.

Το έναυσμα για τη συγκεκριμένη δράση αποτέλεσε η προβληματική κατάσταση που είχε εντοπιστεί στην ανάθεση σχολικών εργασιών και επιβεβαιώνεται μέσα από τα λόγια της φιλόλογου-παρατηρητή στην συνέντευξη: «Η αντιγραφή είναι πολύ εύκολη μέσα από το διαδίκτυο και οι μαθητές χρησιμοποιούν το συγκεκριμένο τρόπο, χωρίς να τους προσφέρεται τίποτα, για την πραγματοποίηση κάθε σχολικής εργασίας που τους ανατίθεται.»

Η φιλόλογος κλήθηκε να απαντήσει σε ποιους τομείς θεωρεί ότι οι μαθητές ωφελήθηκαν όσον αφορά τις γλωσσικές δεξιότητες με τη συγκεκριμένη δράση και απάντησε: «Μέσα από την έρευνα, τη συλλογή και επεξεργασία υλικού, τη συγγραφή άρθρου για το διαδικτυακό περιοδικό, την παρουσίαση του στην τάξη και την τελική του μορφή, θεωρώ ότι οι μαθητές της Β' Γυμνασίου κατέκτησαν όλες εκείνες τις γλωσσικές δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες, δηλαδή την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Αυτός είναι ο πρωταρχικός σκοπός, ο οποίος μάλιστα

επετεύχθη χωρίς να νιώθει ο μαθητής ότι χρειάζεται να διδαχθεί φορμαλιστικά ορθογραφία ή σύνταξη. Η σωστή ορθογραφία, η καλή σύνταξη των ιδεών, η χρήση ενός πλούσιου λεξιλογίου φάνηκε ότι υπηρετούν την αποτελεσματική γλωσσική επικοινωνία και γι αυτό οι μαθητές κατέκτησαν κι αυτές τις γνώσεις».

Στα θετικά σημεία της συνδιδασκαλίας Γλώσσας και Πληροφορικής αναφέρει ότι: «η γραφή κειμένου στον Η/Υ απαλλάσσει τους μαθητές από το πρόβλημα της ορθογραφίας. Επίσης, έχουν τη δυνατότητα να το μορφοποιήσουν όπως θέλουν, να προσθέσουν εικόνες, βίντεο ή ήχο και βέβαια να αναζητήσουν πληροφορίες ή βοήθεια και να διαμορφώσουν το κείμενό τους σταδιακά καταβάλλοντας λιγότερο κόπο απ' ό,τι αν το έγραφαν σ' ένα τετράδιο».

Σύμφωνα με την εγκύκλιο 164314/Δ2/3-10-2017 («Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2017 – 2018»), το Υπουργείο Παιδείας θέτει συγκεκριμένους στόχους για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η φιλόλογος μας βεβαιώνει ότι επετεύχθησαν όλοι οι προβλεπόμενοι στόχοι και επεξηγεί αναλυτικά: «καλύφθηκαν οι θεματικοί άξονες 5 ενοτήτων. Πιο συγκεκριμένα με το 1ο τεύχος που ήταν αφιερωμένο στον τόπο διαμονής των μαθητών δουλέψαμε πάνω στον θεματικό άξονα της 1ης ενότητας (τόποι-ταξίδια κλπ.). Με το 2ο τεύχος όπου το θέμα ήταν ελεύθερο ασχοληθήκαμε με τα θέματα της καθημερινότητας και διάφορα κοινωνικά θέματα. Το 3ο τεύχος μας, είχε ως κεντρικό θέμα το σχολείο από την 4η ενότητα. Τα άρθρα των παιδιών καλύπτουν και τα 3 κειμενικά είδη, την αφήγηση, την περιγραφή και την επιχειρηματολογία. Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, μέσα από τη συγκεκριμένη δράση ανέπτυξαν ή βελτίωσαν τις δεξιότητες τους ως προς την κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου. Ως προς τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα της προβλεπόμενης ύλης έγινε διδασκαλία με τον παραδοσιακό τρόπο, αλλά ο βαθμός κατάκτησής τους και οι όποιες ανάγκες ανατροφοδότησης φάνηκαν μέσα από τα κείμενα που έγραφαν για το διαδικτυακό περιοδικό.»

Η γνώμη της για τους μαθητές που συμμετείχαν στη δράση είναι ότι μετά την ολοκλήρωσή της, «έμαθαν να παράγουν γραπτά ένα πρωτότυπο άρθρο σχετικό με κάποιο συγκεκριμένο θέμα και να το παρουσιάζουν προφορικά στους συμμαθητές τους αλλά και να το δημοσιεύουν σε διάφορες μορφές στο Internet. Επομένως έχουν εμπειρία τώρα στο πως γράφεται μια σχολική εργασία.»

Η φιλόλογος-παρατηρητής απαντά με βεβαιότητα μετά την ολοκλήρωση της δράσης ότι «η γλωσσική διδασκαλία μπορεί να γίνει μέσα από τη δημιουργία ενός διαδικτυακού περιοδικού με τρόπο απολύτως ενδιαφέροντα και συναρπαστικό τόσο για

τους μαθητές όσο και για τον εκπαιδευτικό. Η πράξη έδειξε ότι έγινε η ίδια προσπάθεια για απόκτηση των προβλεπόμενων δεξιοτήτων με την παραδοσιακή διδασκαλία ΑΛΛΑ με μεγαλύτερη επιτυχία.» Μέσα στα πλαίσια της επιτυχίας θεωρεί το γεγονός ότι οι μαθητές ήρθαν πιο κοντά με την εκπαιδευτικό και την αποδέχτηκαν περισσότερο, όχι ως κάτοχο της γνώσης αλλά ως διαμεσολαβητή στην απόκτησή της.

Στο ενδεχόμενο επανάληψης της ίδιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στην τάξη θεωρεί ότι πρέπει να καταβληθεί περισσότερη προσπάθεια στους μαθητές με ιδιαιτερότητες (μαθησιακές δυσκολίες). Παρατηρώντας τη δράση προβληματίστηκε αρκετά σχετικά με τον τρόπο της δικής της διδασκαλίας στα γλωσσικά μαθήματα μέσα στην τάξη, αναφέροντας: «Είδα το μαθητή μου να ανακαλύπτει μόνος του τη δύναμη της γλωσσικής επικοινωνίας και μάλιστα να το χαίρεται. Αυτό για μένα είναι ίσως το πιο σημαντικό: ΝΑ ΧΑΙΡΕΤΑΙ να μαθαίνει. Πρέπει να εντάξω τη διαφοροποιημένη διδασκαλία περισσότερο στον τρόπο που διδάσκω και οι υπολογιστές νομίζω ότι προσφέρονται γι αυτό.» Σε αυτό το σημείο είναι εμφανές ότι η φιλόλογος-παρατηρητής μέσα από τη συμμετοχή της στην έρευνα δράσης, οδηγήθηκε σε αναστοχαστικές διαδικασίες, προβληματίστηκε για τον τρόπο διδασκαλίας της και άρχισε να αναζητά μέσα και τρόπους ώστε το μάθημά της να γίνει περισσότερο ευχάριστο και ενδιαφέρον για τους μαθητές.

Επίσης, ρωτήθηκε για τους μαθητές που συμμετείχαν στη δράση σχετικά με την επίδοσή τους στις εξετάσεις του Ιουνίου στη Νεοελληνική γλώσσα σε σύγκριση με τους μαθητές του άλλου τμήματος. Η απάντηση ήταν ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν την εκπαιδευτική παρέμβαση είχαν καλύτερη βαθμολογική επίδοση και ειδικότερα: «η επίδοσή τους ήταν καλύτερη στην 1η ερώτηση που αφορούσε στην κατανόηση κειμένου και στην 3η που ζητούσε παραγωγή κειμένου».

Στο τέλος της συνέντευξης η εκπαιδευτικός-παρατηρητής εξέφρασε μια επιθυμία: «Τώρα που είδα τα οφέλη της δημιουργίας ενός διαδικτυακού περιοδικού αλλά και της συνδιδασκαλίας τόσο για τους μαθητές όσο και για μένα, θέλω και θα επιδιώξω να συνεχιστεί η δράση αυτή».

Από τις παραπάνω απαντήσεις είναι ολοφάνερο ότι οι μαθητές του τμήματος που πραγματοποιήθηκε η δράση ωφελήθηκαν στις ικανότητες παραγωγής γραπτού λόγου και μάλιστα με τρόπο αβίαστο με αποτέλεσμα το μάθημα να είναι ενδιαφέρον τόσο για τους μαθητές αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Η ίδια η δράση οδήγησε επίσης την εκπαιδευτικό σε αναστοχαστική διαδικασία σε σχέση με τις δικές της προσεγγίσεις και σε

προβληματισμούς για την ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεργατική μάθηση αποδείχτηκε χρήσιμη και για την ίδια την εκπαιδευτικό.

8.2.6 Βιντεοσκοπήσεις μαθητών

Στο 1ο και 2ο τεύχος του περιοδικού, οι ομάδες των μαθητών με την ολοκλήρωση των άρθρων τους πραγματοποιούσαν προφορική παρουσίαση, στην ολομέλεια της τάξης. Εκεί κατέγραφαν τις παρατηρήσεις των συμμαθητών τους αλλά και των εκπαιδευτικών (ερευνήτρια και παρατηρητή), τα σχόλια και τις προτεινόμενες προσθήκες. Στη συνέχεια διόρθωναν τα άρθρα και τα δημοσίευαν στο διαδικτυακό περιοδικό.

Κατά τη διάρκεια κάθε παρουσίασης η ερευνήτρια βιντεοσκοπούσε τους μαθητές. Ως εργαλείο για την καταγραφή βίντεο χρησιμοποιήθηκε το κινητό της. Για το 3ο τεύχος δεν υπάρχουν βίντεο αφού οι μαθητές δεν παρουσίασαν τα άρθρα.

Στο τέλος της δράσης η ερευνήτρια χρειάστηκε πολλές φορές να δει το κάθε βίντεο προκειμένου να γίνει μια προσεκτική ανάλυση που να επικεντρώνεται στα γεγονότα τα οποία είναι ουσιώδη σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα και να ξεχωρίσει τα χρήσιμα δεδομένα από πολλά άλλα που δεν έχουν σημασία.

Η εκπαιδευτικός κωδικοποίησε σε κατηγορίες τα σχόλια και τις διορθώσεις που πρότεινε η ολομέλεια για τη βελτίωση του παρουσιαζόμενου άρθρου. Τα σχόλια που καταγράφηκαν από την ανάλυση του κάθε βίντεο χωρίστηκαν σε 8 κατηγορίες με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και εστίαζαν στις γλωσσικές και ψηφιακές δεξιότητες. Συγκεκριμένα: Ορθογραφία (Σωστή χρήση γραμματικών κανόνων), Στίξη (σωστή χρήση των σημείων στίξης), Σύνταξη (τήρηση των συντακτικών κανόνων), Λεξιλόγιο (σαφήνεια, κατάλληλο λεξιλόγιο), Δομή (συνοχή, συνεκτικότητα, λογική αλληλουχία νοημάτων), Περιεχόμενο (πληρότητα), Ηλεκτρονική παρουσίαση (ομοιομορφία γραμμάτων, βίντεο, εικόνες, υπερσυνδέσεις, φόντο, στήλες) και Σταθερά στοιχεία (Πηγές και Αρθρογράφος).

Η εικόνα που παρουσιάζουν τα σχόλια της ολομέλειας ανά άρθρο για το 1ο και 2ο τεύχος του διαδικτυακού περιοδικού, παρουσιάζονται στους ακόλουθους πίνακες. Στον Πίνακα 57, απεικονίζονται ο αριθμός διορθώσεων ανά κατηγορία που έγινε από την ολομέλεια κατά την παρουσίαση των άρθρων στα 2 πρώτα τεύχη του περιοδικού. Στον Πίνακα 58, υπάρχουν συγκεντρωτικά ο αριθμός των διορθώσεων που επεσήμαναν μαθητές και εκπαιδευτικοί για το 1ο και 2ο τεύχος.

Πίνακας 57. Διορθώσεις από την ολομέλεια στην προφορική παρουσίαση των άρθρων για το 1ο & 2ο τεύχος του Διαδικτυακού περιοδικού

ΑΡΘΡΑ 1ου ΤΕΥΧΟΥΣ						ΑΡΘΡΑ 2ου ΤΕΥΧΟΥΣ				
Αριθμός Διορθώσεων / Κατηγορία	1ο	2ο	3ο	4ο	5ο	1ο	2ο	3ο	4ο	5ο
Ορθογραφία	2	0	2	1	0	1	4	0	2	1
Στίξη	0	0	0	1	0	2	2	0	0	5
Σύνταξη	1	1	1	1	1	3	6	1	2	4
Λεξιλόγιο	1	0	2	3	0	2	0	0	0	1
Δομή	1	0	3	1	2	0	4	1	2	1
Περιεχόμενο	3	1	7	2	1	0	13	1	2	5
Ηλεκτρονική παρουσίαση	3	2	3	6	0	4	4	3	8	8
Σταθερά στοιχεία	0	0	2	0	0	0	2	1	1	0
Σύνολο	11	4	20	15	4	12	35	7	17	25

Πίνακας 58. Αριθμός Διορθώσεων από μαθητές και εκπαιδευτικούς στο 1ο & 2ο τεύχος του Διαδικτυακού περιοδικού

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΡΘΡΩΝ 1ου ΤΕΥΧΟΥΣ						ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΡΘΡΩΝ 2ου ΤΕΥΧΟΥΣ				
Αριθμός διορθώσεων μαθητές /εκπαιδευτικοί	1ο	2ο	3ο	4ο	5ο	1ο	2ο	3ο	4ο	5ο
Μαθητές	2	0	15	2	0	1	14	3	10	17
Εκπαιδευτικοί	9	4	5	13	4	11	21	4	7	8
Σύνολο	11	4	20	15	4	12	35	7	17	25

Από τους δύο παραπάνω πίνακες συμπεραίνουμε ότι οι μαθητές στο 2ο τεύχος κινητοποιούνται περισσότερο και επισημαίνουν περισσότερες διορθώσεις για τα άρθρα των συμμαθητών τους. Ενώ τα άρθρα του 2ου τεύχους είναι σαφώς καλύτερα από τα άρθρα του 1ου τεύχους οι μαθητές εντοπίζουν σημεία στα άρθρα των άλλων που πριν δεν γίνονταν αντιληπτά. Οι συνεχείς παρατηρήσεις, διορθώσεις και από τις δυο εκπαιδευτικούς στην έρευνα μοιάζει να αλλάζουν σταδιακά την κριτική ματιά των μαθητών.

Ας δούμε παρακάτω μερικά χαρακτηριστικά αποσπάσματα από παρατηρήσεις των μαθητών για το άρθρο συμμαθητών τους:

- «Λείπουν τόνοι» (Μ.Π.)
- «Θα μπορούσε να γράψει έναν πρόλογο, όχι να ξεκινάει τόσο απότομα» (Θ.Μ.)
- «Στο άρθρο μια λέει για μένα, μια λέει για εμάς» (Χ.Τ.)
- «Μετά την τελεία θέλει κενό και γενικά μετά από όλα τα σημεία στίξης» (Γ.Σ.)
- «Στην εικόνα πρέπει να βάλει έναν τίτλο» (Μ.Θ.)
- «Το όνομα του αρθρογράφου πρέπει να μπει στο τέλος» (Μ.Π.)
- «Γράφει ότι "τα μάτια κάθονται στην οθόνη" ενώ μπορεί να γράψει παρακολουθούν» (Σ.Χ.)
- «Είναι πλεονεξία να γράφει: Συμπεραίνοντας, από όσα είπαμε προηγουμένως... » (Φ.Β.)
- «Η αγγλική λέξη πρέπει να γραφτεί και στα ελληνικά μέσα σε παρένθεση» (Μ.Ε.)
- «Γράφει στο άρθρο: να έχουμε μια πιο σαφής εικόνα ενώ πρέπει να γράψει σαφή» (Σ.Μ.)
- «Το "λοιπόν" πρέπει να μπει ανάμεσα σε κόμματα» (Χ.Α.)
- «Πολύ μεγάλο κείμενο, δεν θα το διάβαζα ποτέ. Αφαίρεσε λόγια και βάλε ενδιάμεσα ένα βίντεο» (Σ.Χ.)

8.2.7 Οι μαθητές σε ρόλο κριτικού αναγνώστη

Στο 3ο τεύχος του περιοδικού οι μαθητές έγραψαν ο καθένας το δικό του άρθρο και όταν ολοκλήρωσαν, το απέστειλαν στις εκπαιδευτικούς για ηλεκτρονικά σχόλια. Στην Εικόνα 39 απεικονίζεται η συνεργατική διόρθωση των 2 εκπαιδευτικών στο άρθρο μαθητή.

Η εκπαίδευση των κοριτσιών τον 21^ο αιώνα

Συνολικά στο πλανήτη μας από τα 774 εκατομμύρια αναλφάβητων, τα 2/3 είναι γυναίκες. Γεγονός το οποίο συμβαίνει λόγω της δυσκολίας πρόσβασης των νεαρών κοριτσιών στην εκπαίδευση στις υποανάπτυκτες χώρες. Αποδεδειγμένα πλέον, αν κάθε γυναίκα είχε πρόσβαση σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η παιδική θνησιμότητα θα είχε μειωθεί τουλάχιστον στο μισό. Στη συνέχεια, θα αναλυθεί ο τρόπος και το επίπεδο εκπαίδευσης των κοριτσιών σε παγκόσμιο επίπεδο, συγκρίνοντας στη συνέχεια με τη χώρα μας, την Ελλάδα.

Αφρική

Σε υποανάπτυκτες χώρες της Αφρικής, όπως η Ινδία, η Υεμένη και η Αιθιοπία, συνηθίζεται οι γονείς να ωθούν κορίττα κάτω των 16 ετών να παντρευτούν, που έχει ως συνέπεια την απομάκρυνση τους από το σχολείο. Σε μερικές περιπτώσεις η απαλλαγή των νεαρών κοριτσιών από το σχολείο γίνεται πριν τη 'συμφωνία' με τον υποψήφιο σύζυγο για να περιορίσουν την επαφή τους με άλλα αγόρια.

Σχόλιο [T1]: " Η εκπαίδευση των κοριτσιών στον 21^ο αιώνα". Μέγεθος γραμματοσειράς στον τίτλο: 18 και έντονα γράμματα.

Σχόλιο [a2]: Στον πρόλογο σου θα ήταν καλύτερο αν άρχιζες με την αφορμή / σύνδεση με την επικαιρότητα. Π.χ. Σχεδόν όλα τα παιδιά της ηλικίας μας, αγόρια και κορίτσια, στη σύγχρονη Ελλάδα λαμβάνουν τουλάχιστον τη στοιχειώδη εννιάχρονη εκπαίδευση. Η εικόνα αυτή όμως απέχει πολύ από το τι συμβαίνει σε παγκόσμια κλίμακα.

Σχόλιο [a3]: ...γυναίκες, γεγονός που οφείλεται στη δυσκολία ...

Σχόλιο [a4]: Ο συσχετισμός αναλφάβητισμού και παιδικής θνησιμότητας είναι ένα άλλο θέμα, που δεν έχει θέση στον πρόλογο για την εκπαίδευση των κοριτσιών.

Σχόλιο [a5]:

Σχόλιο [T6]: Λάθος τονισμός ή «στη συνέχεια» ή «εν συνεχεία»

Σχόλιο [T7]: Πλήρη στοίχιση και μέγεθος γραμματοσειράς 14.

Σχόλιο [T8]: " καθώς και σύγκριση με το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα"

Σχόλιο [T24]: Πλήρη στοίχιση και μέγεθος γραμματοσειράς 14.

Σχόλιο [T9]: Μέγεθος γραμματοσειράς στον υπότιτλο: 16


Εικόνα 39. Συνεργατική ηλεκτρονική διόρθωση άρθρου από εκπαιδευτικούς.

Μετά τη διόρθωση των σχολίων για το δικό τους άρθρο, ανέλαβε ο κάθε μαθητής να διορθώσει τυχαία ένα άρθρο κάποιου συμμαθητή του, είτε χειρόγραφα είτε ηλεκτρονικά. Έτσι, ο κάθε μαθητής ανέλαβε τη θέση διορθωτή με την υποχρέωση αν έβρισκε κάτι λάθος στο άρθρο του συμμαθητή του να κατέγραφε το σωστό. Η ερευνήτρια θέλησε με τον τρόπο αυτό, να ελέγξει αν οι μαθητές είχαν αντιληφθεί μετά τη δική τους εμπειρία αλλά και με τη διάδραση των συμμαθητών τους, ποιες είναι οι βασικές παράμετροι που καθιστούν επιτυχημένη τη συγγραφή ενός γραπτού πολυτροπικού κειμένου.

Παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές επέδειξαν σοβαρότητα απέναντι στην προσπάθεια των συμμαθητών τους και διόρθωσαν με προσοχή και επιμέλεια. Είναι αξιοσημείωτο ότι στο τέλος που κλήθηκαν να αξιολογήσουν το γραπτό ανά κατηγορία έδειξαν ιδιαίτερη αυστηρότητα. Παραδείγμα ηλεκτρονικής διόρθωσης άρθρου από μαθήτρια φαίνεται στην Εικόνα 40.

Η εκπαίδευση και η αγωγή των νέων στην Αρχαία Αθήνα

Στην Αρχαία Αθήνα, το εκπαιδευτικό σύστημα ήταν αρκετά διαφορετικό από το σημερινό. Τα αγόρια και τα κορίτσια μέχρι τα 7 τους χρόνια, περνούσαν την ώρα τους στον γυναικωνίτη, παίζοντας διάφορα παιχνίδια. Τα αγόρια μετά την ηλικία των 7 ετών πήγαιναν στο σχολείο (στην κατοικία του δασκάλου), συνοδευόμενοι από τον παιδαγωγό τους, ενώ τα κορίτσια έμεναν στο σπίτι προσηλωμένα στις δουλειές του σπιτιού. Εκεί μάθαιναν επίσης γραφή, μουσική, χορό και ανάγνωση. Όταν λοιπόν τα αγόρια έφθαναν στο σπίτι του δασκάλου, διδάσκονταν ποίηση, γραφή, ανάγνωση, μουσική, χορό και γυμναστική.



Στην Αρχαία Αθήνα δεν υπήρχε φασαρία και αδιαφορία από τους μαθητές προς τους δασκάλους, στέκονταν πάντα σοβαροί και παρακολουθούσαν το μάθημα. Το σχολείο τους ευχαριστούσε και δεν τους πίεζε με σκοπό την βαθμολογία ή την φοίτησή τους σε κάποιο

Σχόλιο [a3]: Οι υπότιτλοι με μέγεθος γραμματοσειράς 16 και το κείμενο με μέγεθος 14. Στην παράγραφο δεν αναφέρεσαι στην αγωγή γενικά, οπότε καλύτερα να το αφαιρέσεις από τον υπότιτλο

Σχόλιο [a4]: Να γίνει υπερσύνδεση με βίντεο που δείχνει τα παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά στην Αρχαία Αθήνα.

Σχόλιο [a5]: που αμειβόταν- να τονιστεί ότι η εκπαίδευση δεν ήταν δημόσια αλλά ιδιωτική

Σχόλιο [a6]: Υπερσύνδεση σε εικόνα που απεικονίζει το μαθητή με τον παιδαγωγό

Σχόλιο [a7]: Εκεί έπαιρναν κάποιες στοιχειώδεις γνώσεις γραφής και ανάγνωσης από τη μητέρα τους, από την οποία μάθαιναν επίσης μουσική και χορό.

Σχόλιο [a8]: Εδώ μπορείς να αναφέρεις τις ονομασίες των διαφορετικών δασκάλων (γραμματιστής...) καθώς και τη γραφική ύλη που χρησιμοποιούσαν (πλάκα-μελάνι)

Σχόλιο [a9]: Η άποψη αυτή είναι μάλλον υποκειμενική. Θα μπορούσες να την παραλείψεις.

Εικόνα 40. Ηλεκτρονική διόρθωση άρθρου από μαθητή.

Στις Εικόνες 41,42,43 φαίνεται ένα ολοκληρωμένο παράδειγμα χειρόγραφης διόρθωσης άρθρου από μαθητή.

2) Διορθωτής: Φάουσα Βασιλική

Τα προσφυγόπουλα στα ελληνικά σχολεία

Καθώς η ελληνική κοινωνία, έχει ήδη από μόνη της να λύσει αρκετά θέματα (το γεγονός της προσφυγικής κρίσης απλώς επιβαρύνει την όλη κατάσταση) αλλά, ας μην γελοιάμαστε, αυτός δεν είναι ο μόνος λόγος για το ότι η προσαρμογή των προσφυγόπουλων δεν έχει επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Επειδή το θέμα έχει πολλές πλευρές, ας προσπαθήσουμε να το προσεγγίσουμε με κάποιες ερωτήσεις και τις απαντήσεις τους.

αυ δύο προσεχίζονται
για να σα εαυτή
αυτή που εαυτή
με ας εαυτή
αυτή που εαυτή
αυτή που εαυτή

Για να ενταχθούν τα προσφυγόπουλα στα ελληνικά σχολεία υπάρχει η άποψη, ότι θα πρέπει πρώτα να μάθουν την γλώσσα, έτσι ώστε, να μπορούν να επικοινωνούν με τον δάσκαλο τους, να μπορούν να διαβάζουν βιβλία κλπ λείπει

Αποτελεί δικαίωμα κάθε παιδιού, επομένως και των προσφυγόπουλων, η εκπαίδευση;

Κάθε παιδί που βρίσκεται σε όλο τον κόσμο έχει δικαίωμα στην δημόσια εκπαίδευση, χωρίς διακρίσεις, ανεξάρτητα από ποια χώρα κατάγεται, το χρώμα του δέρματος του και το σε ποια θρησκεία πιστεύει. Επομένως και τα προσφυγόπουλα στην Ελλάδα έχουν δικαίωμα στην πρόσβασή τους στα ελληνικά σχολεία.

Τα παιδιά των προσφύγων μένουν στην Ελλάδα ελάχιστο χρόνο, ώστε να μη χρειάζεται να ενταχθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Οι πρόσφυγες εισέρχονται στην χώρα μας για να διαφύγουν σε γειτονικές χώρες. Οι περισσότεροι έχουν ξεμείνει στην Ελλάδα και κατοικούν σε καταυλισμούς, με αποτέλεσμα να

η ερώτηση
δεν ταυτίζεται
απολύτως την

παραίτημα απότομα από
το ένα θέμα στο άλλο

κατάλαβα
πώς θα μπορούσες να
πεις οσοι εκαν
ξεμείνει
αυ που η
λέξη δεν ηταν
παύ αωτή

οι δύο προτάσεις
δεν εαυθενται αωτή

Εικόνα 41. Χειρόγραφη διόρθωση άρθρου από μαθητή_Σελ.1

προσφορολογία στα ελληνικά στοιχεία

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΡΘΡΟΥ	ΕΠΙΔΟΣΗ 3: ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΗ 2: ΜΕΤΡΙΑ 1: ΧΑΜΗΛΗ
ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ Σωστή χρήση των γραμματικών κανόνων	3
ΣΤΙΞΗ σωστή χρήση των σημείων στίξης	2
ΣΥΝΤΑΞΗ τήρηση των συντακτικών κανόνων	2
ΛΕΞΙΛΟΓΙΟ με ακρίβεια, σαφήνεια, λεκτικό και εκφραστικό πλούτο	1
ΟΡΓΑΝΩΣΗ λογική αλληλουχία των νοημάτων με σαφή διάκριση των τμημάτων (πρόλογος, κύριο μέρος, επίλογος) και των υποτμημάτων του κύριου μέρους συνεκτικότητα του κειμένου, δηλαδή νοηματική συνάφεια ανάμεσα στις προτάσεις, στις περιόδους και τις παραγράφους του κειμένου συνοχή του κειμένου, δηλαδή σύνδεση των προτάσεων, των περιόδων, των παραγράφων, των τμημάτων του κειμένου, με διάφορους τρόπους συνοχής π.χ. με τη χρήση διαρθρωτικών λέξεων/φράσεων, με την οργάνωση του λόγου στον άξονα του χρόνου ή του χώρου, με τη διατήρηση ενιαίου ύφους κ.α.κ.	1
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ πληρότητα, δηλαδή επαρκής ανάπτυξη του θέματος σε όλο του το βάθος και το πλάτος τεκμηρίωση των θέσεων με πειστικά και ορθά επιχειρήματα	1
ΥΦΟΣ επιλογή του κατάλληλου λεξιλογίου και του κατάλληλου τρόπου σύνταξης για το κειμενικό είδος του άρθρου	2
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ Επίτευξη του σκοπού που επιδιώκει το κείμενο, π.χ. να πληροφορήσει, να πείσει ή και να προκαλέσει τις επιθυμητές ενέργειες / αντιδράσεις.	1
ΜΟΡΦΟΠΟΙΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ Ευανάγνωστα γράμματα, εικόνες, υπερσυνδέσεις, βίντεο, στήλες, πλήρη στοίχιση, Ενιαία γραμματοσειρά σε κείμενο, Μέγεθος γραμματοσειράς σε τίτλο, υπότιτλους & κείμενο, ωραίο φόντο, ενδιαφέρον στην εμφάνιση	1
ΣΤΑΘΕΡΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΑΡΘΡΟΥ Πηγές, Άρθρογράφοι	1

Εικόνα 44. Βαθμολόγηση άρθρου από μαθητή στη ρουμπρικά αξιολόγησης άρθρου.

Στους παρακάτω πίνακες έχει καταγραφεί ο αριθμός των σχολίων τους ανά άρθρο και κατηγορία για το 3ο τεύχος του διαδικτυακού περιοδικού.

Πίνακας 59. Αριθμός Διορθώσεων από μαθητές στα άρθρα του 3ου τεύχους του Διαδικτυακού περιοδικού

	ΑΡΘΡΑ 3ου ΤΕΥΧΟΥΣ														
Αριθμός Διορθώσεων / Κατηγορία	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ορθογραφία			1	3				4	1			1		9	1
Στίξη		4	1			2			3	2		3	5	1	1
Σύνταξη		1	1	2				1	1			3	1	4	
Λεξιλόγιο		3	3	2			1		1	1		2	2	1	
Δομή		3	3	3		2			3	2	1	3	3	1	1
Περιεχόμενο		5	2	4	1		1	5	2	3	4	3	3		1
Ηλεκτρονική παρουσίαση	2	2	5	5	1		1	3	3	2	1	1	4	2	1
Σταθερά στοιχεία	1			2				2	2			2	2	1	
Σύνολο	3	18	16	21	2	4	3	15	16	10	6	18	20	19	5

Πίνακας 60. Αριθμός Διορθώσεων από μαθητές και εκπαιδευτικούς στο 3ο τεύχος του Διαδικτυακού περιοδικού

	ΑΡΘΡΑ 3ου ΤΕΥΧΟΥΣ														
Αριθμός διορθώσεων μαθητές / εκπαιδευτικοί	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Μαθητές	3	18	16	21	2	4	3	15	16	10	6	18	20	19	5
Εκπαιδευτικοί	11	4	10	17	25	2	4	4	7	7	5	9	22	18	3
Σύνολο	14	22	26	38	27	6	7	19	23	17	11	27	42	37	8

Πίνακας 61. Συγκεντρωτικός Πίνακας με τον Μέσο όρο των διορθώσεων ανά άρθρο από τους μαθητές σε κάθε τεύχος

	1ο Τεύχος	2ο Τεύχος	3ο Τεύχος
Μ.Ο Σχολίων Μαθητών / Άρθρο	3,8	9	11,73

Πίνακας 62. Συγκεντρωτικός Πίνακας με τον Μέσο όρο των διορθώσεων ανά άρθρο από τους εκπαιδευτικούς σε κάθε τεύχος

	1ο Τεύχος	2ο Τεύχος	3ο Τεύχος
Μ.Ο Σχολίων Εκπαιδευτικών / Άρθρο	7	10,2	9,86

Οι Πίνακες 59-62 απεικονίζουν αναλυτικά και συγκεντρωτικά τις διορθώσεις μαθητών και εκπαιδευτικών για τα άρθρα του 3ου τεύχους. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι τα σχόλια για κάθε άρθρο στο 3ο τεύχος έχουν αυξηθεί κατά πολύ από την ολομέλεια με μέγιστο τα 42 σχόλια ενώ στα άρθρα του 1ου και 2ου τεύχους, τα σχόλια ήταν μέχρι 35. Στον Πίνακα 61 είναι χαρακτηριστική η αύξηση του Μέσου Όρου των διορθώσεων που επισημαίνουν οι μαθητές ανά άρθρο για κάθε τεύχος.

Αντίθετα, ο Μέσος Όρος των σχολίων από την πλευρά των εκπαιδευτικών έχει μειωθεί στο 3ο τεύχος σε σχέση με το 2ο (βλ. Πίνακα 62) και οι μαθητές επισημαίνουν τις περισσότερες διορθώσεις σε κάθε κείμενο. Τα συνολικά σχόλια των μαθητών και για τα 3 τεύχη είναι 240 και των εκπαιδευτικών 234.

Αναμφίβολα, λοιπόν, προκύπτει το συμπέρασμα ότι υπήρξε μεγάλη εμπλοκή και κινητοποίηση των μαθητών και αποδεικνύεται ότι οι μαθητές έχουν ήδη συνειδητοποιήσει τα βασικά στοιχεία για τη δημιουργία ενός γραπτού πολυμεσικού κειμένου που δεν είναι βαρετό για τον αναγνώστη. Αυτό ήταν και το επιθυμητό αποτέλεσμα για τη συγκεκριμένη έρευνα, ο γλωσσικός, κριτικός και ψηφιακός γραμματισμός των μαθητών.

8.2.8 Ημερολόγια ερευνήτριας και παρατηρητή

Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης τηρούνταν ημερολόγιο για κάθε διδακτική ώρα τόσο από την ερευνήτρια όσο και από την φιλόλογο-παρατηρητή. Τα δεδομένα των ημερολογίων έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με τα μαθησιακά οφέλη των μαθητών. Παρακάτω θα συσχετιστούν τα οφέλη με τη ματιά των εκπαιδευτικών και με τη ματιά των μαθητών. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα ημερολόγια υπάρχουν στο Παράρτημα, Σελ. 47-70.

Αρχικά, πραγματοποιήθηκε ανάγνωση των δεδομένων από το Ημερολόγιο του ερευνητή και του κριτικού φίλου αρκετές φορές. Όσον αφορά τη βελτίωση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου που αποτελεί το βασικό ερευνητικό μας ερώτημα, υπάρχουν στα ημερολόγια των εκπαιδευτικών, ερευνήτριας και κριτικού φίλου, χαρακτηριστικές εγγραφές:

13/11/2017:«Επεξεργάστηκαν τις πληροφορίες και κράτησαν μόνο όσες τους ήταν χρήσιμες»,

22/11/2017:«μελέτησαν τις οδηγίες που τους είχε στείλει η ερευνήτρια και έτσι εργάστηκαν χωρίς πρόβλημα»,

19/12/2017:«οι μαθητές αναδιατύπωσαν τα άρθρα τους, αποφεύγοντας να χρησιμοποιήσουν το λεξιλόγιο των πηγών τους»,

19/12/2017:«εφάρμοσαν στην πράξη τους τρόπους ανάπτυξης των παραγράφων»,

23/12/2017:«η σύνταξη του άρθρου απαιτούσε γνώσεις τόσο για τον κύριο όρο της πρότασης, το ρήμα με τις εγκλίσεις και τις βαθμίδες του όσο και για τις σύνθετες λέξεις (σε επίπεδο σωστής χρήσης τους)»,

23/12/2017:«αδιαίτερα σημαντική ήταν η επαφή τους με την τεχνική της περίληψης, αφού έπρεπε από τις πολλές πηγές που βρήκαν, να εντοπίζουν τα βασικά στοιχεία, παραλείποντας τις λεπτομέρειες και, χρησιμοποιώντας συνδετικές λέξεις, φράσεις να συντάσσουν ένα νέο πολυτροπικό κείμενο που εντάσσεται σε ένα από τα κειμενικά είδη στα οποία πρέπει να δοκιμαστούν οι μαθητές της Β' Γυμνασίου, στο δημοσιογραφικό κείμενο»,

23/12/2017:«με την παρουσίαση των εργασιών στην ολομέλεια οι μαθητές ασκήθηκαν στον προσχεδιασμένο προφορικό λόγο, στην ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση με συγκεκριμένα κριτήρια και στην ανατροφοδότηση»,

22/1/2018:«δυσκολεύονται στη σύνταξη προτάσεων και ζητούν βοήθεια»,

5/2/2018: «ο μαθητής έμαθε να συντάσσει ένα email προς κάποιον άγνωστο, με προσφώνηση και αποφώνηση»,

21/2/2018:«συντάσσουν δικές τους προτάσεις σχετικές με τα λεγόμενα των ανθρώπων που πήραν συνέντευξη»

Παρακάτω υπάρχουν χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα ημερολόγια των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τις ψηφιακές δεξιότητες:

6/11/2017:«Σε κάθε μάθημα, μου έστειλαν με e-mail την εργασία τους και συμπληρωμένο χρονοδιάγραμμα»,

13/11/2017: «οι μαθητές βρίσκουν πληροφορίες από αξιόπιστες πηγές του Internet»,

8/1/2018: «όταν οι μαθητές παρακολούθησαν τη μετατροπή του άρθρου τους στο Word να μετατρέπεται σε ηλεκτρονικές σελίδες που το ξεφύλλιζαν στο issuu, ενθουσιάστηκαν»,

11/1/2018: «ενημερώθηκαν για κάποια τεχνικά θέματα: επεξεργασία άρθρων στο Joomla, δημιουργία βίντεο»,

11/1/2018: «όλα τα παιδιά πέτυχαν να δημοσιεύσουν τα άρθρα τους στο διαδικτυακό περιβάλλον του Joomla»,

15/1/2018: «τους έδειξα πως να δημιουργήσουν βίντεο στο Movie Maker και να το εισάγουν στο Joomla»,

15/1/2018: «οι μαθητές κατέβασαν μουσική από το YouTube και την εισήγαγαν στο βίντεό τους»,

1/2/2018: «έδειξα στην ολομέλεια τον τρόπο δημιουργίας ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων και όλες οι ομάδες εξέφρασαν ενδιαφέρον για να διεξάγουν έρευνα με το συγκεκριμένο εργαλείο»,

15/2/2018: «είχαν απορίες σχετικά με περίγραμμα σελίδας, πως θα γράψουν κείμενο πάνω σε εικόνα»,

26/2/2018: «έκαναν το άρθρο τους δίστιγλο στο Word»,

8/3/2018: «η μορφοποίηση αρκετά καλή, χρησιμοποίησαν ωραίο φόντο, υπερσυνδέσεις, εικόνες και βίντεο»

Ακολουθούν, χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τα δύο ημερολόγια που αφορά τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών και τον ανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής συνθήκης.

6/11/2017: «Μία ομάδα τριών αγοριών (πολύ ζωηρών) δεν ακολουθούσε τις οδηγίες. ίσως πρέπει να αλλάξει η δομή της ομάδας»,

13/11/2017: «Οι ομάδες έχουν πολλά αρχεία σχετικά με το άρθρο τους και μπερδεύονται, αρά την επόμενη φορά θα τους ανακοινωθεί να υπάρχουν όλες οι πληροφορίες σε ένα αρχείο»,

19/12/2018: «Η αρχική μου ανησυχία μήπως μείνουμε πίσω στην ύλη δεν επαληθεύτηκε»,

8/1/2018: «Ενώ στο 1ο τεύχος οι μαθητές επέλεξαν από μια προσχεδιασμένη λίστα θεμάτων, στο 2ο τεύχος θα αφήσουμε τους μαθητές να επιλέξουν θέμα ανάλογο με τα ενδιαφέροντά τους. Ας ακολουθήσουμε τα θέλω των μαθητών»,

15/1/2018:«Δημιουργείται θόρυβος στην αίθουσα επειδή τρεις ομάδες κάθονται πολύ κοντά. Την επόμενη φορά πρέπει να μπουν σε διαφορετικές θέσεις»,

12/3/2018:«Η ολοκλήρωση του 2ου τεύχους έχει καθυστερήσει. Ο τρόπος παρουσίασης των άρθρων στην ολομέλεια ήταν χρονοβόρος και κουραστικός για τους μαθητές»,

12/3/2018: «Στην προσπάθεια μας να αλλάξουμε τον τρόπο διδασκαλίας, λάβαμε υπόψη και τη γνώμη των μαθητών. Συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις σκέψεις και συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια της δράσης»,

15/3/2018: «Αποφασίσαμε επανασχεδιασμό της δράσης. Η εργασία από ομαδική θα γίνει ατομική και διαφορετική για τον καθένα. Κάθε μαθητής εκτός από το να γράψει ένα άρθρο, θα αναλάβει και τη διόρθωση άρθρου ενός συμμαθητή του με βάση συγκεκριμένη ρουμπρίκα αξιολόγησης».

Στη συνέχεια, διακρίναμε σημαντικούς παράγοντες που σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και ακολούθησε η κωδικοποίηση των δεδομένων σε κατηγορίες. Οι κατηγορίες στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν: Σημεία βελτίωσης στον γραπτό λόγο, ψηφιακές δεξιότητες, τι άρεσε, τι δεν άρεσε και τι προτείνουν οι μαθητές.

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις ημερολογιακές σημειώσεις η πλειοψηφία των μαθητών παρουσιάζουν σημεία βελτίωσης στον γραπτό λόγο που αφορούν: Ορθογραφία, Δομή, Σύνταξη, Πρωτότυπο περιεχόμενο, Κριτική σκέψη, Πολυτροπικό Περιεχόμενο, Συνεργατική γραφή, Περίληψη-Πλαγιότιτλοι. Το σύνολο των μαθητών απέκτησαν ψηφιακές δεξιότητες που αφορούν: Εύρεση πληροφοριών από αξιόπιστες πηγές του Διαδικτύου, εκμάθηση ποικίλων προγραμμάτων, ηλεκτρονική επικοινωνία, μορφοποίηση κειμένων, πολύστηλα κείμενα, δημιουργία & επεξεργασία βίντεο, συγγραφή περιεχομένου σε διαδικτυακό περιβάλλον, διαχείριση διαδικτυακών περιβαλλόντων και δημιουργία ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων.

Στους μαθητές άρεσε η συγγραφή πρωτότυπων άρθρων με Η/Υ, η συνεργασία, ο εμπλουτισμός του κειμένου με πολυμεσικά στοιχεία, η δημοσίευση του περιοδικού στο

ευρύ κοινό και ότι το μάθημα έγινε πιο ενδιαφέρον. Δεν τους άρεσε η πολύωρη εργασία μέχρι να τελειοποιηθεί το άρθρο και η αρνητική κριτική από τους συμμαθητές τους όταν παρουσίαζαν το άρθρο τους στην ολομέλεια.

Ακολούθησε η κριτική ανάλυση προκειμένου να ελέγξουμε την αξιοπιστία κάθε στοιχείου που τεκμηριώνει ένα εύρημα και η συσχέτιση των δεδομένων μεταξύ των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις ημερολογιακές εγγραφές των εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα από την ποιοτική ανάλυση των άρθρων τους και τις καταγραφές των ίδιων μαθητών ώστε να προκύψουν αξιόπιστα αποτελέσματα σχετικά με τα οφέλη των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών.

Συσχετίζοντας τα παραπάνω δεδομένα των ημερολογίων με την καταγεγραμμένη γνώμη των μαθητών, καταλήγουμε ότι τα οφέλη ως προς τους μαθητές είναι:

- το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας απέκτησε μεγαλύτερο ενδιαφέρον
- η μάθηση δεν γινόταν από καθέδρας αλλά ήταν ανακαλυπτική
- οι περισσότεροι μαθητές βελτίωσαν τις γλωσσικές τους δεξιότητες
- όλοι οι μαθητές ανέπτυξαν ή βελτίωσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσω της ομαδικής εργασίας
- οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι η μάθηση είναι σφαιρική και ότι μπορούμε να οδηγηθούμε σ' αυτή μέσα από πολλούς και διαφορετικούς δρόμους
- έμαθαν να ερευνούν, να αξιολογούν τις πληροφορίες και να έχουν κριτική σκέψη
- κατάλαβαν ότι μπορούν να μαθαίνουν σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες
- χάρηκαν τη δημόσια ανάρτηση των εργασιών τους συμβάλλοντας στη διαχείριση της γνώσης
- βελτιώθηκαν με την ανατροφοδότηση από τις εκπαιδευτικούς, την ετεροαξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση
- απέκτησαν πιο στενή σχέση με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, αφού την είδαν ως το πρόσωπο που διευκολύνει, προτείνει άλλους τρόπους επίλυσης προβλημάτων και δίνει νέες κατευθύνσεις, ευρισκόμενη στο πλευρό τους και σε ώρες εκτός σχολείου.

Τα οφέλη όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, με βάση τις ημερολογιακές εγγραφές είναι:

- η διδασκαλία έγινε περισσότερο μαθητοκεντρική και συνεργατική
- υπήρχε περιθώριο για δημιουργικότητα

- η ύλη των μαθημάτων Νεοελληνικής Γλώσσας και Πληροφορικής, προσπελάστηκε με μεγαλύτερη ευελιξία αλλά και αποτελεσματικότητα
- έγινε δυνατή η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών
- επετεύχθη σε μεγαλύτερο βαθμό η διαφοροποιημένη διδασκαλία και η εξατομικευμένη μάθηση
- υπήρξε πιο αρμονική συνεργασία με τους μαθητές
- κατέστη εφικτή η παρακολούθηση του βαθμού προόδου των μαθητών
- η διδασκαλία απέκτησε ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον
- προβληματισμός και δημιουργία νέων εκπαιδευτικών σεναρίων διδασκαλίας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Συμπεράσματα - Προτάσεις

9.1 Περιορισμοί στην έρευνα

Κατά τη διάρκεια της παρούσας έρευνας δράσης υπήρξαν κάποιοι περιορισμοί που δυσκόλεψαν τη διεξαγωγή της. Μερικοί από αυτούς ήταν ο χρόνος, το αναλυτικό πρόγραμμα, η συνεργασία, η υλικοτεχνική υποδομή, οι παγιωμένες αντιλήψεις μαθητών και γονέων και οι τεχνικές δυσκολίες που παρακάτω θα αναλυθούν διεξοδικά.

Ένας βασικός περιορισμός ήταν η ανάγκη να εφαρμοστεί το αναλυτικό πρόγραμμα με σαφείς προδιαγραφές, σεβόμενοι και παράλληλα αναπαράγοντας τις ιεραρχικές δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο της σημερινής παγκοσμιοποιημένης αγοράς, «το πρόγραμμα σπουδών γίνεται γνώση περιεχομένου οργανωμένο όπως είναι απαραίτητο για να βοηθήσει τους μαθητές να ανταγωνιστούν τοπικά, εθνικά και παγκόσμια, όχι έρευνα σχετικά με την πορεία της μελέτης, της αυτοκατανόησης και της εκπαιδευτικής συνάντησης» (Malewski, 2010, σ. 10). Από την άλλη πλευρά, «το πρόγραμμα σπουδών καθορίζεται έμμεσα από μορφές λογοδοσίας που επικεντρώνονται στο τελικό προϊόν, το οποίο αξιολογείται ανάλογα με το πόσο καλά πληροί τις απαιτήσεις του προκαθορισμένου ρυθμιστικού πλαισίου» (Biesta, 2013, σ. 690).

Στη σχολική τους ζωή οι μαθητές είναι συνηθισμένοι να τους λένε τι να κάνουν και πώς να το κάνουν, και χρειάστηκε αρκετός χρόνος για να συνηθίσουν ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας στην οποία οι ίδιοι έπρεπε να ανακαλύψουν τη γνώση, να αποκτήσουν δεξιότητες και τελικά να επέλθει η μάθηση. Αρχικά ήταν δύσκολο να αποδέχονται τις ευθύνες τους, να παίρνουν πρωτοβουλίες, να αποκτήσουν ανεξαρτησία στη συγγραφή διαβάζοντας μόνο τις ηλεκτρονικές διορθώσεις και να αποφασίζουν για τον εαυτό τους στη συγκεκριμένη δράση. Καθώς η δράση προχωρούσε, άρχισαν να νιώθουν πολύ πιο ελεύθεροι να διαφωνήσουν, υπεύθυνοι να διορθώσουν το άρθρο του συμμαθητή τους με επιχειρήματα και αποτελεσματικοί. Ο John Elliot παραβάλλει την προσπάθεια χειρισμού της αλλαγής από το παραδοσιακό μάθημα με την εκμάθηση του τρόπου επιδέξιας πλοήγησης σε φουρτουνιασμένη θάλασσα (Elliot & Adelman, 1996).

Ένα επιπρόσθετο εμπόδιο υπήρξε η λανθασμένη αντίληψη των γονέων στον τρόπο που πρέπει να γίνεται το μάθημα. Οι γονείς θεωρούν ότι το "σωστό" μάθημα γίνεται με τον παραδοσιακό τρόπο δηλ. διάλεξη από τον καθηγητή, εξέταση και διάβασμα για το σπίτι. Επειδή οι μαθητές δεν είχαν διάβασμα στο σπίτι και για να μην υπάρξουν παρερμηνείες, η

ερευνήτρια συγκέντρωσε τους γονείς και τους ανέλυσε τους στόχους, τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, τα οφέλη και τη διαφορετική μεθοδολογία του συγκεκριμένου τρόπου μαθήματος.

Ένας άλλος περιορισμός ήταν ο χρόνος. Η δράση λάβαινε χώρα 2 ώρες την εβδομάδα και φάνηκε ότι χρειαζόνταν και άλλες ώρες. Η παρουσίαση των άρθρων και η διόρθωση από την ολομέλεια ήταν μια πολύωρη εργασία με αποτέλεσμα μετά να υπάρχει μεγάλη πίεση χρόνου ώστε οι μαθητές να καταφέρουν να ολοκληρώσουν τη δημοσίευση 3 τευχών για το περιοδικό. Πολλές φορές χάνονταν και τα μαθήματα λόγω εορτών, εκδρομών και συνελεύσεων των διδασκόντων. Μια επιπρόσθετη καθυστέρηση ήταν και οι δυσκολίες της καθημερινότητας που παρουσιάζονται σε μια σχολική τάξη όπως διατάραξη των σχέσεων των παιδιών. Βασική προϋπόθεση για να επέλθει η ουσιαστική μάθηση είναι οι μαθητές να είναι καλά ψυχολογικά και ήρεμοι ώστε να ξεκινήσει η εκπαιδευτική διαδικασία. Άρα έπρεπε να διαχειριστούμε και απρόβλεπτες καταστάσεις που αναιρούσαν τον αρχικό προγραμματισμό μας.

Κατά τη διάρκεια της δράσης δεν ήταν δυνατόν να γίνεται η βιντεοσκόπηση των διδασκαλιών, στις οποίες οι μαθητές έγραφαν τα άρθρα τους, λόγω του ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί που ήταν παρούσες έπρεπε να ασχολούνται με την καθοδήγηση κάθε μαθητή ξεχωριστά για να υπάρξει εξέλιξη στη συγγραφή. Οπότε, μόνο κατά την παρουσίαση των άρθρων πραγματοποιήθηκε βιντεοσκόπηση.

Ένας άλλος προβληματισμός που δημιουργήθηκε ήταν η συγκρότηση των ομάδων εργασίας. Αρκετοί μαθητές ήθελαν να εργαστούν ατομικά και δεν δέχονταν καμία συνεργασία ακόμη και δικής τους επιλογής. Σε άλλες περιπτώσεις η συνεργασία δεν ήταν αρμονική (σύμφωνα με τους όρους που είχαν τεθεί από την εκπαιδευτικό), με αποτέλεσμα να εργάζεται μόνο ο ένας από την ομάδα οπότε χρειάστηκε παρέμβαση και ανταλλαγή μελών σε διαφορετικές ομάδες.

Στο σχολείο υπάρχει γενικά έλλειψη αυθεντικής επικοινωνίας, δεν παράγεται φυσικός λόγος. Οι μαθητές αντιμετώπισαν τις δραστηριότητες με τρόπο επικοινωνιακό, ως κάτι διαφορετικό κι όχι ως μάθημα. Οι ίδιοι ανακάλυπταν τη γνώση και προσπαθούσαν να τη μεταδώσουν και στους άλλους με δημιουργική γραφή. Ιδιαίτερη εντύπωση προκάλεσαν οι μαθητές με υψηλή επίδοση. Μερικές φορές ήταν δύσκολο να διατηρηθεί μια ισορροπία μεταξύ ελευθερίας και ελέγχου, ειδικά όταν γινόταν προσπάθεια να μην αποθαρρυνθούν οι μαθητές από την εμπειρία της αποτυχίας.

Οι διαδικτυακές ιστοσελίδες του περιοδικού φιλοξενούνται από το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, το οποίο είναι ο δωρεάν πάροχος Internet για τα σχολεία αλλά με πολλά

τεχνικά προβλήματα. Η πλατφόρμα του Joomla που χρησιμοποιήσαμε παρουσίασε δυσλειτουργίες και αρκετά προβλήματα με τους server του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου. Ως αποτέλεσμα, χρειάστηκε αρκετός χρόνος για την επίλυση των προβλημάτων με γραφή κώδικα προγραμματισμού αλλά και δεν μπόρεσαν να εισαχθούν κάποιες επιθυμητές προεκτάσεις. Υπήρξε και περίοδος, λόγω σφάλματος στο σύστημα αρχείων του server, όπου η ιστοσελίδα του περιοδικού δεν εμφανιζόταν καθόλου στην προκαθορισμένη διεύθυνση.

Το εργαστήριο πληροφορικής που διεξήχθη η έρευνα παρείχε στοιχειώδη υλικοτεχνική υποδομή και ο αριθμός των υπολογιστών δεν επαρκούσε για όλους τους μαθητές. Έτσι, στο 3ο τεύχος που ο κάθε μαθητής έπρεπε να γράψει το δικό του άρθρο, η ερευνήτρια αναγκάστηκε να μεταφέρει δυο υπολογιστές από το σπίτι της στο σχολείο. Επίσης, η έλλειψη μελανιού στους εκτυπωτές λόγω οικονομικών προβλημάτων της σχολικής επιτροπής αποτέλεσε άλλο ένα εμπόδιο. Έτσι οι μαθητές δεν μπορούσαν να εκτυπώσουν άρθρα από διάφορες πηγές, να τα μελετήσουν και στη συνέχεια να συντάξουν το δικό τους άρθρο. Έπρεπε να διαβάζουν κείμενα από την οθόνη και να κρατούν ηλεκτρονικές σημειώσεις. Η αργή ταχύτητα του Διαδικτύου ήταν άλλη μια τεχνική δυσκολία. Όταν όλοι οι μαθητές ήταν ταυτόχρονα στο Internet, η περιήγηση στις ιστοσελίδες καθυστερούσε υπερβολικά και δεν ήταν δυνατό το ‘ ανέβασμα’ (uploading) μεγάλων αρχείων στο διαδικτυακό περιοδικό.

Είναι αναγκαίο να επισημάνουμε, επίσης, ότι το δείγμα της έρευνάς μας ήταν μικρό, 15 μαθητές, γιατί τα τμήματα στο συγκεκριμένο σχολείο είναι μικρά. Βέβαια, σε έρευνες δράσης είναι επιθυμητός μικρός αριθμός μαθητών ώστε να αναλυθούν οι αντιδράσεις και οι επιδόσεις σε βάθος και ανά μαθητή.

Τέλος, μία ακόμη δυσκολία ήταν η απειρία μας στη διεξαγωγή μιας έρευνας δράσης. Αυτή η παράμετρος που θα τη συζητήσουμε και στα συμπεράσματα μας οδήγησε κάποιες φορές στην μη ουσιαστική ανατροφοδοτική αξιοποίηση όλων των ποιοτικών δεδομένων που συλλέξαμε και σε έναν περισσότερο τεχνοκρατικό χειρισμό των δεδομένων μας. Αυτό αφορά περισσότερο την ίδια τη διαδικασία της παρέμβασης και όχι την τελική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Για παράδειγμα, αν και καταγράφηκαν οι αντιδράσεις των παιδιών, δεν λήφθηκαν όλες υπόψη ανάμεσα στους κύκλους της έρευνας δράσης και οι μαθητές δεν αντιμετωπίστηκαν πάντα ολιστικά.

9.2 Συμπεράσματα

Παρά τα προαναφερθέντα εμπόδια και τις δυσκολίες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, τα συμπεράσματα είναι αρκετά ενθαρρυντικά για την οργάνωση παρόμοιων δράσεων στα σχολεία. Το πείραμα που πραγματοποιήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, η συνδιδασκαλία Γλώσσας και Πληροφορικής, απέδωσε καρπούς σύμφωνα με την Ανάλυση των Αποτελεσμάτων στο Κεφάλαιο 8. Δεν επετεύχθησαν μόνο οι στόχοι των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τα δύο μαθήματα αλλά επιπλέον οι μαθητές απέκτησαν περαιτέρω ικανότητες και δεξιότητες για όλη την παραπέρα πορεία και ζωή τους.

Η αφετηρία της συγκεκριμένη έρευνας ήταν μια προβληματική κατάσταση, η δυσκολία παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών παρά τις αυξανόμενες πηγές πληροφόρησης από το Διαδίκτυο και η αδυναμία να αξιοποιήσουν δημιουργικά τις Νέες Τεχνολογίες. Η παρούσα έρευνα συντάχθηκε με σκοπό τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους θα βελτιωθούν οι δεξιότητες παραγωγής ψηφιακού γραπτού λόγου των μαθητών αξιοποιώντας αποτελεσματικά τα διαδικτυακά εργαλεία.

Στο κεφάλαιο 8 υπάρχει μια διεξοδική ανάλυση των αποτελεσμάτων μέσα από πολλαπλές μεθόδους και ακολουθώντας τη διαδικασία της τριγωνοποίησης προκειμένου να είναι αξιόπιστα. Μελετώντας τα συγκεκριμένα αποτελέσματα καταλήγουμε σε θετικά συμπεράσματα όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα, τη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών τόσο στο γραπτό λόγο όσο και στη δημιουργική χρήση των νέων περιβαλλόντων Web 2.0.

Οι μαθητές μέσα από τη συγγραφή πρωτότυπων άρθρων για το μαθητικό περιοδικό απελευθέρωσαν τη δημιουργικότητά τους, έπαψαν να είναι παθητικοί δέκτες πληροφοριών, έπαιρναν πρωτοβουλίες και αυτενεργούσαν. Αρχικά, έγιναν κριτικοί αναγνώστες, μαθαίνοντας ποιες πληροφορίες είναι ουσιώδης σε ένα κείμενο και ποιες είναι λεπτομέρειες. Ποιες πληροφορίες είναι αξιόπιστες και ποιες όχι. Έμαθαν λοιπόν την αποκωδικοποίηση του μεγάλου όγκου πληροφοριών που προσφέρει το Διαδίκτυο και στη συνέχεια τη σύνταξη ενός δικού τους κειμένου χρησιμοποιώντας την αναλυτική και συνθετική τους σκέψη. Επομένως, μέσα από τον ενεργητικό γραμματισμό οι μαθητές μετατράπηκαν σε «κριτικά υποκείμενα» και χρησιμοποίησαν τη γλώσσα για να σκέφτονται, να δημιουργούν, να αμφισβητούν, να ενημερώνουν και τελικά να συμμετέχουν αποτελεσματικά στην κοινωνία επαληθεύοντας όλα όσα έχουν καταγράψει στις έρευνές τους, ο Χατζησαββίδης (2009) και η Κωστούλη (2001). Βελτιώθηκε η αντίληψη και η κατανόηση καταστάσεων και φαινομένων μέσα από τη χρήση πολλαπλών μορφών πληροφορίας πράγμα που συμφωνεί και με τα αποτελέσματα των ερευνών

(Connolly et al., 2012. Rowsell, 2013. Pytash & Ferdig, 2014) σχετικά με τη συμβολή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα της έρευνα μας, σχετικά με τη βελτίωση στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών, είναι απόλυτα σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας «Improving Literacy with Web 2.0» (Patterson et al., 2011) σύμφωνα με την οποία η χρησιμοποίηση εργαλείων Web 2.0 βοήθησε ιδιαίτερα στην εστίαση της προσοχής των μαθητών για παραγωγή σωστού γραπτού λόγου με σημαντικό παράγοντα το ότι θα δημοσιοποιούνταν. Η δημοσιοποίηση αποτέλεσε παράγοντα βελτίωσης των γραπτών κειμένων των μαθητών σύμφωνα και με την εκτίμηση των φιλολόγων μετά τη δράση (Πίνακας 19 & Γράφημα 19).

Οι Ρουμπρικές Αξιολόγησης έδωσαν υψηλά ποσοστά επιτυχίας (Πίνακας 36 - 50) όσον αφορά το περιεχόμενο, τη χρήση της γλώσσας, τη δομή, το ύφος, την αποτελεσματικότητα, τη μορφοποίηση κειμένου και τα σταθερά στοιχεία που πρέπει να υπάρχουν σε ένα διαδικτυακό άρθρο. Οι μαθητές μέσα από την ανάγνωση και τη γραφή κειμένων κάθε εβδομάδα, τις διορθώσεις της ολομέλειας και τον ορθογραφικό έλεγχο του Word βοηθήθηκαν στη σωστή σύνταξη, δομή, ορθογραφία ενός κειμένου και στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου. Πειραματίστηκαν με την επιλογή ποικίλων κειμενικών ειδών, περιγραφή, αφήγηση και επιχειρηματολογία και με την εισαγωγή πολυμεσικών στοιχείων όπως εικόνες, βίντεο, υπερσυνδέσεις κλπ., προκειμένου το άρθρο τους να είναι πιο ενδιαφέρον για τον αναγνώστη. Η κριτική ανάλυση των κειμένων μέσα στην τάξη μέσα από συνεργατικούς διαδραστικούς διαλόγους απέδωσε οφέλη και γνώσεις για όλους τους μαθητές σε συνδυασμό με κείμενα που έχουν νόημα για αυτούς, όπως έχει αναφέρει και η Κωστούλη (2001).

Εκτός από τα παραχθέντα κείμενα, δείκτες της κατάκτησης των γλωσσικών δεξιοτήτων αποτελούν και τα σχόλια που κατέθεσαν οι μαθητές, ασκώντας κριτική στα άρθρα των συμμαθητών τους, αλλά και τις ηλεκτρονικές/χειρόγραφες διορθώσεις που έκαναν (Πίνακας 57 - 62). Τα κριτήρια βάσει των οποίων θα ασκούσαν διορθώσεις, περιλαμβάνουν τις ίδιες κατηγορίες που αξιολογήθηκαν και από τη διδάσκουσα αποδεικνύοντας ότι κατέκτησαν βαθιά γνώση των μηχανισμών της γλώσσας αλλά και μεταγνωστικές δεξιότητες αφού ανέλαβαν το ρόλο του αξιολογητή. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές αντιλήφθηκαν ότι η μάθηση είναι σφαιρική και ότι μπορούν να οδηγηθούν σε αυτή μέσα από πολλούς και διαφορετικούς δρόμους. Άλλωστε, όταν ο μαθητής αξιολογεί το κείμενο ενός συμμαθητή του είναι σε θέση να αναθεωρήσει και το δικό του κείμενο σύμφωνα με τους (Graham et al., 2016). Η παραπάνω διαδικασία συντέλεσε ώστε οι

μαθητές πλέον να είναι ικανοί να διατυπώσουν δημόσια την άποψη τους σε Blog, Forum σε αυθεντικά ακροατήρια σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 26, πράγμα που προϋποθέτει γλωσσικές, κριτικές και ψηφιακές δεξιότητες.

Επιπλέον, η βελτίωση στις δεξιότητες δημιουργικής γραφής επιβεβαιώνεται από την άποψη των φιλολόγων, όπως διαμορφώνεται στην απάντηση ερωτηματολογίων Πριν και Μετά τη δράση, (Πίνακες 7-11 & 15) και από την συνέντευξη του Παρατηρητή. Ένας άλλος αντικειμενικός δείκτης είναι ότι οι μαθητές του τμήματος που συμμετείχαν στη δράση είχαν υψηλότερη βαθμολογική επίδοση στις τελικές εξετάσεις στο μάθημα Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία έναντι των μαθητών του τμήματος της Β' Γυμνασίου που διδάχθηκαν με την παραδοσιακή διδασκαλία και σε σύγκριση με τις επιδόσεις τους την προηγούμενη χρονιά.

Με βάση, λοιπόν, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούμε με προγενέστερες έρευνες που υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία της γλώσσας θα πρέπει να διακατέχεται από την παιδαγωγική του γραμματισμού, ότι αποκτά νόημα ανάλογα με τα πιστεύω, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και ότι η αποτελεσματική χρήση της προϋποθέτει προσαρμογή στις περιστάσεις επικοινωνίας (Baynham, 2002. Χατζησαββίδης, 2002. Hasan, 2006). Συμφωνούμε με το συμπέρασμα στην έρευνα της Katsarou (2009), ότι οι μαθητές άρχισαν να βλέπουν τη γνώση ως κάτι που κατασκευάζεται από τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας μέσω δράσης και αλληλεπίδρασης, και όχι ως δοσμένα δεδομένα ή μεταδιδόμενες πληροφορίες. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες και στάσεις των μαθητών αυξήθηκαν, ενώ βρέθηκαν να εμπλέκονται, καθώς γράφουν τα άρθρα τους, σε συζητήσεις σχετικά με την "εκμάθηση πώς να μάθουν", εκφράζοντας τις σχετικές απόψεις τους όπως άλλωστε έχει συμβεί και σε αντίστοιχη έρευνα «Using action research in curriculum development in a fully-controlled educational context: The case of Greece» (Katsarou & Tsafos, 2014).

Οι δεξιότητες που αναφέρει ο Χατζησαββίδης (2008) ότι περιέχονται στον γλωσσικό γραμματισμό (έχουμε αναφερθεί αναλυτικά στο Κεφάλαιο 1) επαληθεύονται από την έρευνα μας και επισημαίνουμε επιπρόσθετα άλλη μια. Ένα άτομο για να θεωρείται γλωσσικά εγγράμματο θα πρέπει να έχει και τη δεξιότητα παρουσίασης των κειμένων του με τέτοιο τρόπο ώστε να προσελκύει το ενδιαφέρον των αναγνωστών. Οι σύγχρονοι αναγνώστες επιθυμούν ένα κείμενο με πολυμεσικά στοιχεία, με συνεχείς εναλλαγές, με υπερσυνδέσεις, με μορφή οικεία γι αυτούς όπως μιας ιστοσελίδας, διαφορετικά τους είναι αδιάφορο και το προσπερνούν. Η δική μας εκτίμηση, λοιπόν, είναι ότι ο γλωσσικός γραμματισμός πρέπει να συνδυάζεται με τον κριτικό και ψηφιακό

γραμματισμό ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν τη δεξιότητα του πολυγραμματισμού όπως αποδεικνύεται και από την έρευνά μας.

Όσον αφορά τη βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών, πετύχαμε σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων τα τρία επίπεδα που υποστηρίζει ο Martin (2009) στην έρευνά του. Το πρώτο επίπεδο αποτελείται από τις τεχνικές δεξιότητες, το δεύτερο από τις ικανότητες αξιοποίησης των ψηφιακών μέσων και το τρίτο επίπεδο, το επίπεδο του ψηφιακού μετασχηματισμού, είναι αυτό του μετασχηματισμού των εμπειριών και των σκέψεων σε ψηφιακές δράσεις.

Στη διαδικασία ανάπτυξης της ιστοσελίδας λειτούργησε η ισότιμη συμμετοχή εκπαιδευτικού-μαθητή. Η ερευνήτρια είχε το ρόλο του καθοδηγητή, δίνοντας τις κατευθυντήριες οδηγίες και οι μαθητές ανακάλυπταν και δημιουργούσαν. Στην αρχή του έργου, ασχολήθηκαν με ανάλυση ιστοσελίδων και διαδικτυακών περιοδικών άλλων σχολείων με σκοπό την κριτική αξιολόγηση των επικοινωνιακών πλεονεκτημάτων και τις αδυναμίες τους όσον αφορά το περιεχόμενο, την εμφάνιση και την οργάνωση. Για να επιτευχθεί αυτό το έργο, οι μαθητές έπρεπε να είναι σε θέση να ερμηνεύσουν τα μηνύματα πολυμέσων που οι άλλες τοποθεσίες είχαν ως σκοπό να μεταδώσουν. Αυτή η κρίσιμη διαδικασία σκέψης ξεφεύγει από την "απλή" ανάγνωση.

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχεδίασης του ιστότοπου, προσδιόρισαν τη συνολική οργάνωση και την εμφάνισή του (συμπεριλαμβανομένων μοτίβων και χρώματα, τα χρώματα κειμένων, γραμματοσειρές, εικόνες και κινούμενα σχέδια), καθώς και τη διαπραγμάτευση της τοποθέτησης και των αντίστοιχων μεγεθών των άρθρων σε κάθε σελίδα - συμμετείχαν σε μια πολύπλοκη διαδικασία της σύνθεσης που εμπλέκει πολύ περισσότερα από ότι η "απλή" γραφή. Οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες προγραμματισμού και αξιοποίησης των σύγχρονων ψηφιακών εργαλείων όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια που απάντησαν πριν και μετά τη δράση (Πίνακες 22-35).

Οι μαθητές για τη γραφή των ψηφιακών τους κειμένων χρησιμοποίησαν κατά κόρο το λογισμικό του Επεξεργαστή κείμενου όπως φαίνεται στον Πίνακα 24, το οποίο θεωρούσαν ότι το ήξεραν αλλά αποδείχτηκε ότι ανακάλυψαν νέες δυνατότητές του στη συνέχεια. Πριν τη δράση είχαν διδαχτεί το Word στην Α' Γυμνασίου μηχανιστικά, μαθαίνοντας τις βασικές του επιλογές. Στη δράση, το Word χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο δημιουργικής γραφής, που τους επέτρεψε τον πειραματισμό με τις λέξεις και τη δομή του κειμένου, να οργανώσουν τον γραπτό τους λόγο, να ενσωματώσουν εικόνες, σχήματα, βίντεο, υπερσυνδέσεις με αποτέλεσμα την ενθάρρυνση της δημιουργικής ικανότητας των

μαθητών όπως φαίνεται στον Πίνακα 52 και καταλήγουν και οι έρευνες των Νικολαΐδου (2014) και Παντζαρέλα (2012). Σημαντικός παράγοντας ικανοποίησης των μαθητών από τη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου είναι ότι προσαρμόζεται στο ρυθμό και στις ανάγκες του κάθε μαθητή όπως καταλήγει και ο Kahn (2019) στην έρευνά του.

Οι μαθητές επιβεβαιώνουν τον ψηφιακό γραμματισμό τους, όταν στην ανοιχτή ερώτηση: «Τι θεωρείς ότι έχεις μάθει σε σχέση με εργαλεία και προγράμματα στην Πληροφορική;» απαντούν χαρακτηριστικά: «Βοηθήθηκα στην εύρεση πληροφοριών από αξιόπιστες πηγές του Διαδικτύου, στην εκμάθηση ποικίλων προγραμμάτων (Microsoft Word, Microsoft Excel, Microsoft PowerPoint, Microsoft Office Picture Manager, Windows Movie Maker), στη δημιουργία βίντεο, στη δημιουργία ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου (Google forms), στη δημιουργία περιεχομένου σε διαδικτυακό περιβάλλον, στη μορφοποίηση κειμένου, στη μορφοποίηση εικόνων, στο κατέβασμα και ανέβασμα video και mp3, στα συνεργατικά περιβάλλοντα (Joomla), στην εκμάθηση προγράμματος ψηφιακών εκδόσεων (issuu).»

Αν και υπάρχουν σημαντικές προκλήσεις για την επιτυχή ένταξη της τεχνολογίας των πολυμέσων στα σχολεία, η συνεργασία στον σχεδιασμό διαδικτυακών εφαρμογών μπορεί να προσφέρει στους μαθητές ένα αυθεντικό κοινό για το έργο τους και αποτελεί μια νέα μορφή σημειωτικής έκφρασης. Η επικοινωνιακή προσέγγιση, έτσι τουλάχιστον όπως εφαρμόστηκε, ενεργοποίησε σε ικανοποιητικό βαθμό και έθεσε μέσα στη διδακτική διαδικασία μαθητές δειλούς ή με χαμηλή επίδοση, που δύσκολα μιλούσαν, έγραφαν και ελάχιστα επικοινωνούσαν ακόμα και μεταξύ τους. Οι «αθόρυβοι» μαθητές μπόρεσαν να εκφραστούν με άλλους τρόπους π.χ. το βίντεο, όπως καταλήγει και η έρευνα των Ezekoka & Gertrude (2014). Τα συνεργατικά διαδικτυακά περιβάλλοντα μπορεί να συνεισφέρουν στη διδασκαλία και τη μάθηση, λόγω ενεργοποίησης και ενίσχυσης της κριτικής σκέψης των μαθητών όπως έχει επισημανθεί και στην έρευνα των Μαχαιρίδου και Αντωνίου (2018).

Σε αυτό το σημείο, πρέπει να επισημάνουμε ότι στην εκπαιδευτική παρέμβαση, η διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας πραγματοποιούνταν 1 ώρα με την αξιοποίηση των υπολογιστών και 1 ώρα στη σχολική τάξη. Οπότε δεν ήταν πλήρως ενσωματωμένες οι ΤΠΕ στο μάθημα της Γλώσσας αλλά υπήρχε και ο συμβατικός τρόπος διδασκαλίας αντίθετα με το μάθημα της Πληροφορικής που ήταν με αποκλειστική χρήση των Η/Υ. Αρα επιβεβαιώνονται και οι έρευνες (Γκάγκου & Γκάγκου, 2018. Μαλέτσκο & Ζυγούρη, 2016. Γεωργαντά, Γεωργαντά & Περτσινίδου, 2016) που υποστηρίζουν ότι οι

ΤΠΕ σε συνδυασμό με τη διδασκαλία στην τάξη προσφέρουν παιδαγωγικό όφελος και ενισχύουν διερευνητικές δραστηριότητες.

Καταλήγοντας, δεν μπορούμε να μην αναφερθούμε, παρόλο που δεν αποτέλεσε μετρήσιμο στοιχείο της έρευνας μας, το αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών για τη δράση, την αυξημένη εμπλοκή και τον ενθουσιασμό τους όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 52 αλλά και από τις προτάσεις τους να εφαρμοστεί σε όλα τα μαθήματα και να συνεχιστεί και τις επόμενες χρονιές. Η διδασκαλία με κριτήρια πολυγραμματισμών έφερε κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αυξημένη συμμετοχή και αποτελεσματικότητα για τα νέα τεχνολογικά δεδομένα όπως άλλωστε συμφωνούν και παρόμοιες έρευνες στη Σιγκαπούρη (Tan, Bopry & Libo, 2010), στην Αυστραλία (Mills, 2007) και στο Τορόντο (Lotherington, 2009). Στη συνέντευξη του παρατηρητή, φαίνεται ξεκάθαρα ότι αφυπνίστηκε το δημιουργικό ενδιαφέρον των μαθητών και κινητοποιήθηκε το εσωτερικό τους πάθος για μάθηση, αναφέροντας: «Είδα το μαθητή μου να ανακαλύπτει μόνος του τη δύναμη της γλωσσικής επικοινωνίας και μάλιστα να το χαίρεται. Αυτό για μένα είναι ίσως το πιο σημαντικό: ΝΑ ΧΑΙΡΕΤΑΙ να μαθαίνει».

Η εφαρμογή, όμως, της έρευνας δράσης δεν επιφέρει οφέλη μόνο για τους μαθητές αλλά δημιουργεί "νέα γνώση" και για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς μέσα από την διαδικασία του αναστοχασμού.

9.3 Ο αναστοχασμός σε βάθος και η εξέλιξη των εκπαιδευτικών

Κατά τη διάρκεια αλλά και στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης υιοθετήθηκε μια κριτική στάση στις μεθόδους και στον τρόπο διδασκαλίας τόσο της ερευνήτριας όσο και της φιλολόγου-παρατηρητή. Με την ενεργό συμμετοχή τους στην διαδικασία του αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στην έρευνα διερευνούν το ρόλο τους, τη δράση τους, όπως και την επαγγελματική τους στάση (Κάτσεων, Νομικού & Φλογαΐτη, 2010). Υπήρξε έντονος προβληματισμός και διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης των διδακτικών στόχων μέχρι να επιτευχθεί επιτυχημένη διαφοροποιημένη διδασκαλία και εξατομικευμένη μάθηση.

Οι εκπαιδευτικοί, ερευνήτρια και παρατηρήτρια, μέσα από την αναστοχαστική διαδικασία όχι μόνο προσπάθησαν να επιλύσουν όσα προβλήματα υπήρχαν αλλά και άλλα που προέκυψαν εξαιτίας της ιδιαιτερότητας της παρέμβασης. Έτσι αναζητώντας λύσεις και επιχειρώντας εναλλακτικές μορφές δράσης δημιούργησαν τις συνθήκες για βελτίωση.

Συγκεκριμένα, μετά από κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση οι εκπαιδευτικοί κατέγραφαν στο ημερολογιό τους εκτός από τα συμβάντα και κάποιες σκέψεις,

προβληματισμούς για τα επόμενα μαθήματα. Μετά το 1^ο τεύχος, η ερευνήτρια συζήτησε με τους μαθητές προκειμένου να συνυπολογιστεί η γνώμη τους για την παραπέρα πορεία και κατέγραψε τις απόψεις τους. Παράλληλα, συζήτησε και με την φιλόλογο-παρατηρητή ώστε να εντοπίσει τα σημεία που χρειαζόνταν βελτίωση.

Μετά από αναστοχασμό σε βάθος και λαμβάνοντας υπόψη τη γνώμη των μαθητών, του παρατηρητή και τις ημερολογιακές εγγραφές αποφάσισε στο 2^ο τεύχος οι μαθητές να επιλέξουν ελεύθερα το θέμα του άρθρου τους ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, να μην συμπληρώνουν σχέδιο εργασίας με συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα, να γίνει αλλαγή στη σύνθεση μιας ομάδας, να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα στη μορφοποίηση και να μην είναι το κείμενο εκθεσιακού τύπου. Όσον αφορά το ρόλο της ερευνήτριας, αντιλήφθηκε ότι πρέπει να αλλάξει τον τρόπο που έδινε οδηγίες στους μαθητές. Οι προφορικές οδηγίες που έδινε σε κάθε ομάδα ήταν πολλές περισσότερες από τις γραπτές με αποτέλεσμα να περιμένει η μια ομάδα μετά την άλλη, τη βοήθεια της. Οπότε αποφάσισε να αποστέλλει μέσω email αναλυτικές γραπτές οδηγίες που θα είναι χρήσιμες για κάθε ομάδα να προχωρήσουν. Με αυτό τον τρόπο, όλες οι ομάδες ταυτόχρονα μπορούσαν να προχωρήσουν χωρίς καθυστερήσεις. Αλλά και χρήσιμο για κάθε μαθητή ώστε να κάνει προσεκτική ανάγνωση, να βελτιώσει την ικανότητα αντίληψης, να αυτενεργεί και τελικά να φτάνει σε ένα αποτέλεσμα.

Εκτός των άλλων, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια μέσα από την παρατήρηση των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων διαπίστωσε ότι μιλάει αρκετά δυνατά και γρήγορα στην τάξη. Συνεπώς, προσπάθησε και τελικά κατάφερε τη βελτίωση στον τόνο και στη ταχύτητα της φωνής της κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της.

Μετά το 2^ο τεύχος η ερευνήτρια χρειάστηκε εκ νέου να εμπλακεί στην αναστοχαστική διαδικασία λαμβάνοντας υπόψη την καταγεγραμμένη γνώμη των μαθητών σε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, τις δικές της ημερολογιακές σημειώσεις αλλά και της παρατηρητή καθώς και τα άρθρα των μαθητών. Στη δεδομένη χρονική στιγμή ήταν αναπόφευκτος ο επανασχεδιασμός της δράσης γιατί είχαν προκύψει τα εξής προβλήματα: Οι μαθητές χωρίς σχέδιο εργασίας με σαφή χρονικά πλαίσια δεν λειτούργησαν με υπευθυνότητα όπως στο 1^ο τεύχος και καθυστέρησαν αρκετά τη συγγραφή του άρθρου τους. Δήλωσαν αλλά ήταν και κοινή διαπίστωση των εκπαιδευτικών ότι κουράζονταν αρκετά από την παρουσίαση και τη διόρθωση όλων των άρθρων στην ολομέλεια. Ένα άλλο σημαντικό σημείο ήταν ότι δεν δούλευαν όλοι ισότιμα στην ομάδα για το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Με βάση τις συγκεκριμένες διαπιστώσεις ακολούθησε η καταγραφή των βημάτων για τον επανασχεδιασμό της δράσης όπως φαίνεται στο Ημερολόγιο της ερευνήτριας και συγκεκριμένα, στις Σελ. 56-57. Η ερευνήτρια αποφάσισε την αλλαγή του τρόπου εργασίας των μαθητών, από ομαδική σε ατομική, να μην παρέχει βοήθεια κατά τη διάρκεια συγγραφής των άρθρων, την αλλαγή στον τρόπο διόρθωσης των άρθρων από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από την ολομέλεια και την τήρηση συγκεκριμένων χρονοδιαγραμμάτων. Οι μαθητές επέλεξαν το θέμα του άρθρου τους από μια λίστα θεμάτων σχετικά με την Εκπαίδευση, τήρησαν με ευλάβεια τα χρονοδιαγράμματα και μάλιστα το 3^ο τεύχος ήταν εκείνο που είχε τη μικρότερη χρονική διάρκεια, ενάμιση μήνα. Ο κάθε μαθητής έγραψε το άρθρο του χωρίς καμία οδηγία και το απέστειλε για διόρθωση στις εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί ακολούθησαν τη μέθοδο της συνεργατικής ηλεκτρονικής διόρθωσης και ο μαθητής αφού διόρθωνε τα λάθη στο δικό του άρθρο έπρεπε να διορθώσει και το άρθρο ενός συμμαθητή του.

Η όλη αυτή διαδικασία του αναστοχασμού οδήγησε τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα σε διαδικασίες βελτίωσης της διδασκαλίας τους, σε νέες δεξιότητες, στην εκμάθηση συνεργατικών διαδικτυακών εργαλείων και στο να αποκτήσουν παρατηρητικότητα αλλά και αυτοπεποίθηση. Αντιλήφθηκαν, ότι κάποιες προβληματικές καταστάσεις είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν με συνεργασία των εκπαιδευτικών, με αλλαγή στις μεθόδους διδασκαλίας και τα μέσα, με ανάληψη πρωτοβουλιών και με ευελιξία χωρίς να περιμένουν λύσεις κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας.

Μέσα από τη μέθοδο της έρευνας δράσης, οι εκπαιδευτικοί «προωθούνται να αναγνωρίσουν τα πραγματικά τους προβλήματα, να αναζητήσουν λύσεις, ανάλογες των συνθηκών όπου εντάσσεται το πρόβλημά τους, αυτενεργώντας» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003), καλλιεργώντας έτσι, «ένα νέο είδος επαγγελματικής γνώσης» (Κάτσηνου, Νομικού & Φλογαίτη, 2010, σ. 5). Η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα δράσης προάγει την ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, όπως κριτική σκέψη, ερευνητική προσέγγιση στη διδασκαλία και πρόγραμμα σπουδών, δημιουργικότητα, καθώς και δεξιότητες συνεργασίας και λήψης αποφάσεων (Katsarou & Tsafos, 2014).

Η επέκταση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να προβληματιστούν και να ενεργήσουν υπό το φως του συνεχούς προβληματισμού σχετικά με την πρακτική τους και τις υποστηρικτικές αξίες και πεποιθήσεις τους, οδηγεί στην ενδυνάμωση και συνεπώς στην επαγγελματική ανάπτυξή τους. «Η διαδικασία προβληματισμού ανοίγει μια δια βίου διαδικασία για τους εκπαιδευτικούς, υπό την έννοια ότι τους εμπλέκει σε διαδικασίες και

πρακτικές που μπορεί να μην φέρουν άμεσα και απτά αποτελέσματα αλλά να προσφέρουν μακροπρόθεσμα οφέλη, ειδικά όσον αφορά τη σταδιακή ανάπτυξη» (Katsarou & Tsafos, 2008, σ. 133). Σύμφωνα με τις πεποιθήσεις που διέπουν αυτήν τη συγκεκριμένη αναπτυξιακή προσέγγιση η μάθηση των εκπαιδευτικών κατασκευάζεται εκεί όπου λαμβάνει χώρα η εκπαίδευση (Katsarou & Tsafos, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δράση ύστερα από μια επίπονη προσπάθεια καθόλη τη διάρκεια της δράσης, με συνεχείς επανελέγχους και επανασχεδιασμούς, έμαθαν τον τρόπο και τη μέθοδο ώστε να διασφαλίσουν επιτυχή διεξαγωγή μαθησιακών δραστηριοτήτων με Τ.Π.Ε. Οι διδάσκοντες πλέον είναι ικανοί να δημιουργήσουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο του μαθήματος λαμβάνοντας υπόψη τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών. Έτσι άρχισαν να βλέπουν το πρόγραμμα σπουδών όχι ως ένα αυστηρό κυρίαρχο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά ως ένα ευέλικτο και εύπλαστο μέσο, το οποίο μπορούν να τροποποιήσουν (Katsarou & Tsafos, 2014). Η διδασκαλία μετατράπηκε σε μια δυναμική διαδικασία που συνεχώς διερευνείται, αμφισβητείται και επανασχεδιάζεται. Με αυτό τον τρόπο, σύμφωνα και με την έρευνα Χατζηνικολάου & Βασιλόπουλου (2010), η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται πιο εύκολη και η διαδικασία της μάθησης πιο ελκυστική για τους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί στο τέλος της έρευνας γράφουν στα ημερολόγιά τους, τι θα άλλαζαν αν το ξαναέκαναν. Ακολουθούν χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

«Θα κάλυπτα όλη την ύλη της Γλώσσας των 5 ενοτήτων χωρίς να ακολουθώ τη διάταξη των ενοτήτων του βιβλίου. Θα έπρεπε να είχα οργανώσει τη διδασκαλία με ηλεκτρονικά φύλλα εργασίας, πράγμα που θα απαιτούσε πολύ περισσότερο χρόνο προετοιμασίας εκ μέρους μου»,

«οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα ωθούνταν περισσότερο σε εργασίες που θα αναδείκνυαν τις κλίσεις τους ή δε θα απαιτούνταν χρήση του γραπτού λόγου με τον παραδοσιακό τρόπο: ιστορία με εικόνες/βίντεο, κόμικς, εικονογραφημένος διάλογος, διαφημιστικό φυλλάδιο, εικονογράφηση, κλπ.»,

«θα επεσήμαινα από την αρχή με περισσότερη ένταση την ανάγκη εργασίας των μαθητών και στο σπίτι τους, όπως θα έκαναν και με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας»,

«θα απέστειλα ηλεκτρονικές παρατηρήσεις από την αρχή σε συγκεκριμένα σημεία των άρθρων ώστε να αντιμετωπίζονται τυχόν αδυναμίες άμεσα»,

«θα προσπαθούσα να αυξήσω τον αριθμό των κειμένων που θα έπρεπε να ολοκληρώσει ο κάθε μαθητής όλη τη χρονιά»,

«η κάθε εργασία να παρουσιάζεται πιο σύντομα. Να γίνεται η παρουσίαση από όλα τα μέλη της ομάδας αλλά σε γενικές γραμμές. Στο τέλος της παρουσίασης όλων των εργασιών, κάθε μαθητής να λαμβάνει ηλεκτρονικά μία εργασία και να την αξιολογεί με βάση συγκεκριμένη σχάρα αξιολόγησης. Αυτό εφαρμόστηκε στο 3^ο τεύχος και φάνηκε ότι είναι αποτελεσματικό τόσο για τους μαθητές όσο και για τη διαδικασία, αφού απαιτείται λιγότερος χρόνος στην τάξη και περισσότερος στο σπίτι για μαθητές και εκπαιδευτικούς»,

«Από τη δική μου την πλευρά, του εκπαιδευτικού, φάνηκε, αυτό που οι περισσότεροι γνωρίζουμε αλλά για πολλούς λόγους δεν εφαρμόζουμε, ότι δηλαδή ο μαθητής μαθαίνει όταν εργάζεται με χαρά, σε θέματα που τον ενδιαφέρουν και με τρόπο διαφορετικό, ελκυστικό και σύγχρονο, μέσα από τις Τ.Π.Ε.»

Η φιλόλογος-παρατηρήτρια γράφει στο τέλος του ημερολογίου της κάποιες σκέψεις για το μέλλον: «Θέλω - και θα επιδιώξω - να επαναλάβω το φετινό project, λαμβάνοντας υπόψη μου τις αδυναμίες που εντόπισα και προσπαθώντας να τις διορθώσω. Η γνώση δημιουργίας ηλεκτρονικού περιοδικού είναι απαραίτητη και καθώς δεν την έχω, χρειάζομαι τη συνδρομή ενός εκπαιδευτικού Πληροφορικής. Εκτός όμως απ' αυτό, η συνδιδασκαλία με έναν εκπαιδευτικό Πληροφορικής συμπληρώνει τη διδασκαλία του φιλόλογου με πολλαπλά οφέλη τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτικούς!»

Με βάση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, καταλήγουμε ότι μέσα από τη δημιουργία νέων διαδικτυακών περιβαλλόντων μάθησης με συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών μπορούν να αξιοποιηθούν νέες διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές και νέα ψηφιακά εργαλεία που μπορούν να συνεισφέρουν στη διαδικασία της ψηφιακής αλλαγής στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως υποστηρίζουν στις έρευνές τους και οι Σοφός (2015) και Σοφός & Kron (2010).

Θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατόν να ενισχύσουν το επαγγελματικό τους κύρος αναλαμβάνοντας δράσεις, πρωτοβουλίες, παίρνοντας αποφάσεις για βελτίωση προβληματικών καταστάσεων και μέσα από την συνεχή μελέτη της διδασκαλίας τους, την συνειδητοποίηση των λαθών τους και τελικά την χάραξη της δικής τους εκπαιδευτικής πολιτικής. Με αυτό τον τρόπο «μπορούν να αντιδράσουν δυναμικά στον διεκπεραιωτικό ρόλο απλής εφαρμογής οδηγιών για τη διδασκαλία των μαθημάτων και να ενισχύσουν την

αυτονομία τους στη λήψη αποφάσεων από κάτω, χωρίς να περιμένουν την εκχώρηση αυτονομίας από πάνω» (Κατσαρού, 2016, σ. 264).

Βέβαια, παίρνοντας πια μια απόσταση από την έρευνα αναγνωρίζουμε ότι η απειρία μας, αφού ήταν η πρώτη φορά που εφαρμόσαμε την εκπαιδευτική έρευνα δράσης, δεν μας οδήγησε στη σε βάθος αξιοποίηση όλων των καταγραφών για αναστοχαστικές διαδικασίες, όπως η διερεύνηση των σχέσεων που αναπτύχθηκαν μεταξύ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών.

9.4 Νέα Ερευνητικά Ερωτήματα

Με το πέρας κάθε έρευνας γεννιούνται νέα ερευνητικά ερωτήματα προς διερεύνηση. Σε μια μελλοντική έρευνα δράσης θα ήταν χρήσιμο να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- *Οι μαθητές που συμμετείχαν στην παραπάνω δράση, θα χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες που απέκτησαν σε μελλοντικές σχολικές εργασίες σε άλλα μαθήματα; (διαχρονική μελέτη – longitudinal study)*
- *Αν στην ίδια δράση η διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας πραγματοποιούνταν με πλήρη ενσωμάτωση των ΤΠΕ, θα υπήρχε βελτίωση στις δεξιότητες γραπτού λόγου;*
- *Αν η ίδια δράση πραγματοποιούνταν με μεθοδολογία εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, ποια θα ήταν τα μαθησιακά αποτελέσματα;*

9.5 Προτάσεις

Τα εμπόδια και οι δυσκολίες που συναντήσαμε στη συγκεκριμένη δράση, αποτέλεσαν κίνητρο για να καταγράψουμε παρακάτω μια σειρά από προτάσεις για την ευκολότερη και αποδοτικότερη διεξαγωγή παρόμοιων σε περιεχόμενο ερευνών – δράσης από εκπαιδευτικούς, ανταποκρινόμενες στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών. Είναι γεγονός, ότι οι νέες τεχνολογίες πρέπει να εισαχθούν στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων και ιδιαίτερα των φιλολογικών ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές ενεργό ενδιαφέρον και συμμετοχή. Με ποιο τρόπο όμως θα πραγματοποιηθεί; Πως θα διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί;

Είναι αντιφατικό το γεγονός ότι ενώ υπάρχουν προτεινόμενες αναφορές σε διαδικτυακούς τόπους στα νέα σχολικά βιβλία, το Υπουργείο Παιδείας δεν είναι σε θέση να πιστοποιήσει την καταλληλότητά τους. Πρέπει το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία

με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (Π.Σ.Δ.) να δημιουργήσει έναν οδηγό με τον οποίο να καθορίζονται με ακρίβεια οι όροι χρήσης μιας σχολικής ιστοσελίδας, το περιεχόμενο που επιτρέπεται και το πλαίσιο λειτουργίας. Θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να υπάρχει ένα κεντρικό site του Υπουργείου που θα ελέγχει και θα δημοσιεύει έναν κατάλογο με αξιόπιστες σελίδες παιδαγωγικού περιεχομένου. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιούν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο άλλων αλλά και να δημοσιεύουν τις δικές τους σελίδες και των μαθητών τους σε καθορισμένο πλαίσιο.

Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο που είναι υπεύθυνο για τη φιλοξενία των σχολικών διαδικτυακών τόπων, θα πρέπει να ελέγχει για τυχόν δυσλειτουργίες, προβλήματα ασφάλειας ή παραβίασης των όρων χρήσης. Επιπλέον, να προσφέρει πρότυπα δημιουργίας ιστοσελίδων που να περιέχουν τις βασικές ενότητες ιστοσελίδων σύμφωνα με το πλαίσιο που θα έχει ορίσει το Υπουργείο Παιδείας.

Τα πνευματικά δικαιώματα από έργα μαθητών και εκπαιδευτικών που δημοσιεύονται στους σχολικούς διαδικτυακούς τόπους πρέπει να προστατεύονται, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να δίνονται οδηγίες από τις κεντρικές υπηρεσίες, για την αποφυγή παραβίασης πνευματικών δικαιωμάτων τρίτων. Είναι σημαντικό να υπάρχει σωστή ενημέρωση σε όλους τους εμπλεκόμενους σχετικά με την προστασία των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων.

Κατή τη διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας διαπιστώθηκαν σοβαρά τεχνικά προβλήματα σχετικά με το server του Π.Σ.Δ., όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, οπότε θεωρείται απαραίτητη η αναβάθμιση σε τεχνικό επίπεδο τόσο σε εξοπλισμό όσο και σε υποστήριξη.

Η διαδικτυακή παρουσία των σχολείων οφείλει να εμπλέκει τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της. Θα πρέπει να αξιοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί που έχουν πιστοποιηθεί στο Β' επίπεδο στις δεξιότητες χρήσης των Τ.Π.Ε ώστε να δημιουργήσουν εκπαιδευτικό περιεχόμενο αλλά και εκπαιδευτικά σενάρια για την διδακτική αξιοποίησή του. Για να πραγματοποιηθούν, βέβαια, τα παραπάνω χρειάζεται να δοθεί ένα κίνητρο στους εκπαιδευτικούς όπως άδειες ή ενδεικτική μείωση ωραρίου. Με άλλα λόγια, τα ψηφιακά εργαλεία θα μπορούσαν να αποτελούν μοχλό που θα συμβάλλει στη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών, οι οποίες θα συνδράμουν και θα ωφελήσουν μαθητές και εκπαιδευτικούς στο έργο τους.

Το σχέδιο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οφείλει να αφιερώσει ένα μέρος σε «διαφοροποιημένη διδασκαλία με ΤΠΕ». Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να

επιμορφωθούν και να εφαρμόσουν στην πράξη τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με βιωματικές δραστηριότητες, με πολλαπλά μέσα και εργαλεία και αποτελεσματική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Εκτός, των άλλων είναι αυτονόητο ότι η πραγματοποίηση καινοτόμων δράσεων προϋποθέτει σύγχρονο υπολογιστικό εξοπλισμό στα σχολεία. Τα εργαστήρια πληροφορικής των σχολείων πρέπει ανά τακτά χρονικά διαστήματα να αναβαθμίζονται ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τα νέα λογισμικά και τις πλατφόρμες διαχείρισης περιεχομένου στο διαδίκτυο. Οι καθυστερήσεις και τα τεχνικά προβλήματα λόγω παλαιότητας των υπολογιστών αποθαρρύνουν εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Όσο αφορά την τέχνη της γλώσσας πρέπει να οριστεί ως μια διευρυνόμενη σειρά επικοινωνιακών δεξιοτήτων, και η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να αρχίσει να περιλαμβάνει τη χρήση ποικίλων μέσων. Ο ρόλος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι να διδάξουν τα παιδιά να επικοινωνούν αποτελεσματικά, να κατανοούν τα κειμενικά πλαίσια μέσα από ποικίλα μέσα, να ανακαλύπτουν τη γνώση και να γίνονται και οι ίδιοι δημιουργοί της. Άρα πρέπει έστω με συνδυαστική μέθοδο διδασκαλίας να ενσωματωθούν οι ΤΠΕ στην διδασκαλία των γλωσσικών μαθημάτων. Οι μαθησιακές δραστηριότητες που εμπνέονται από τη θεωρία των πολυγραμματισμών έχουν εσωτερική αξία, καθώς εφαρμόζουν την παιδαγωγική του πλουραλισμού, που είναι απαραίτητη στα σχολεία των μεταμοντέρνων κοινωνιών (Katsarou, 2009).

Σύμφωνα με την πρακτική της ανάπτυξης καινοτομιών με έρευνα δράσης, δεν είναι πλέον μόνο οι εξωτερικοί ερευνητές που παράγουν το θεωρητικό υπόβαθρο της εκπαιδευτικής καινοτομίας, με βάση το οποίο διαμορφώνεται η καινοτόμος πρακτική. Μπορούν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές αμφισβητώντας έμπρακτα το τρίπτυχο Έρευνα – Ανάπτυξη – Διάχυση να αναλαμβάνουν την ευθύνη της αλλαγής. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παίζουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση των στόχων όσο και των μέσων της εργασίας τους. Από την πλευρά του κάθε εκπαιδευτικού αυτό σημαίνει ότι η διαδικασία κατανόησης και βελτίωσης της δουλειάς του πρέπει να αρχίζει από τον κριτικό στοχασμό σχετικά με τις προσωπικές του εμπειρίες και ότι το είδος της σοφίας η οποία προέρχεται αποκλειστικά από τις εμπειρίες των άλλων είναι ανεπαρκές, και μερικές φορές ακόμη και παραπλανητικό (Winter, 1989).

Ακόμη και στην περίπτωση που η καινοτομία σχεδιάζεται κεντρικά, από το Υπουργείο Παιδείας, η αξιοποίηση της έρευνας δράσης μπορεί να διασφαλίσει την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της καινοτομίας και να συμβάλει στην επιτυχή έκβασή της. Εφόσον μάλιστα μπορούν να παρεμβαίνουν και οι ίδιοι και να

αναμορφώνουν το πρόγραμμα αυτό, προβάλλουν μικρότερες αντιστάσεις στην αλλαγή των δεδομένων παγιωμένων κοινωνικών σχέσεων, που αναμφισβήτητα αυτό προκαλεί. Έτσι αίρονται σε κάποιο βαθμό οι παράγοντες που παραδοσιακά δρουν ανασταλτικά στην υιοθέτηση αλλαγών στο περιβάλλον του σχολείου. Για να δημιουργηθεί ένα τέτοιο συνεργατικό πλαίσιο μεταξύ εξωτερικών παραγόντων και εκπαιδευτικής κοινότητας είναι σημαντικό να μην επιβληθεί η καινοτομία ως ένα προϊόν στην τελική του μορφή, αλλά να παρουσιαστεί ως διαδικασία που μέσω της έρευνας δράσης διαρκώς εξελίσσεται και ανανεώνεται.

Επιπλέον, η έρευνα δράσης μπορεί να φανεί ιδιαίτερα επωφελής κατά την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, γιατί κατά τη διαδικασία αυτή προκύπτει τόσο η ανάγκη για συλλογικότητα και για ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ των εμπλεκόμενων όσο και η απαίτηση για υιοθέτηση μιας διερευνητικής στάσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Μια τέτοια αντίληψη ανοίγει το δρόμο σε νέες μορφές επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς: δυναμικά δίκτυα μέσω της διαδικτυακής τεχνολογίας που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν υπεύθυνη δράση και πρωτοβουλία στη θέση της παθητικής αποδοχής και της αβεβαιότητας. Η πρακτική αυτή στηρίζεται στην ανάπτυξη μιας πιο δυναμικής κουλτούρας μάθησης, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν πρωτοβουλίες σε τοπικό επίπεδο που πρέπει να στηριχθούν και όχι να ανακοπούν από επιβαλλόμενες αλλαγές (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 184).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δράσει περισσότερο αυτόνομα, να χρησιμοποιήσει αλλά και να επεκτείνει την πρακτική του σοφία, να συνδέσει την εκπαιδευτική έρευνα και θεωρία με την εκπαιδευτική πράξη, να αναλάβει πρωτοβουλίες και παράλληλα την ευθύνη των αποφάσεων του. «Και σε ένα πιο διευρυμένο συλλογικό επίπεδο να ενταχθεί σε δίκτυα εκπαιδευτικών που θα επιδιώξουν την αλλαγή του σχολείου και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Έτσι ίσως δημιουργηθεί και από τα πράγματα πλέον το κλίμα που θα μας επιτρέψει να υπερβούμε την αντίληψη ότι μια εκπαιδευτική έρευνα στοχεύει στον έλεγχο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το κίνημα αυτό ίσως τότε προβάλει το εναλλακτικό ερευνητικό παράδειγμα που υπακούει σε διαφορετικούς κανόνες επιστημολογικής νομιμότητας και προάγει παράλληλα την πρακτική χρησιμότητα ως σημαντικό αποτέλεσμα της ερευνητικής διαδικασίας» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 325-326).

«Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, με στόχο τη συμπερίληψη, τη διαδραστικότητα και την κριτική αξιολόγηση, πρέπει να εγκαταλείψουμε τη νεο-συντηρητική παραδοσιακή άποψη του προγράμματος σπουδών ως προϊόν» (Moore &

Young, 2010, σ. 46). Επομένως, είναι επιτακτική ανάγκη να δημιουργηθούν αποκεντρωμένες συνθήκες λειτουργίας που θα επιτρέπουν τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές να συμμετέχουν και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Katsarou & Tsafos, 2014).

«Η έρευνα - δράση πρέπει να τεθεί στην υπηρεσία μιας εφαρμοσμένης παιδαγωγικής, η οποία κύριο μέλημά της θα έχει την πραγμάτωση των «θέλω» της, συμβάλλοντας αποφασιστικά στη δημιουργία ενός ίσου σχολείου για άνισα παιδιά, το οποίο θα καλλιεργεί τις ιδιαίτερες κλήσεις και τα ενδιαφέροντά τους σ' ένα πνεύμα συνεργασίας, αμοιβαιότητας και ενότητας που θα τους διευκολύνει να οικοδομήσουν σφαιρικά κριτήρια για να λαμβάνουν υγιείς αποφάσεις στο παρόν και στο μέλλον τους ως αυριανοί πολίτες» (Ζούκης, 2007).

Όσον αφορά τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση, τη δημιουργία ενός διαδικτυακού περιοδικού με συνδιδασκαλία των μαθημάτων Γλώσσας και Πληροφορικής, την προτείνουμε ανεπιφύλακτα για μαθητές Γυμνασίου αφού αποδεικνύεται μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας ότι υπάρχουν πολλαπλά οφέλη τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του Γυμνασίου, η Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία για τη Β' Γυμνασίου είναι 4 ώρες οπότε είναι εφικτό να αφιερώνονται 2 από τις 4 ώρες για συνδιδασκαλία με τον εκπαιδευτικό Πληροφορικής ώστε οι μαθητές να δημιουργούν γραπτό περιεχόμενο σε ψηφιακές πλατφόρμες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ - ΠΗΓΕΣ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Altrichter, H., Posch, P., et. al. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Altrichter, H., Feldman, A. Posch, P. & Somekh, B. (2008). *Teachers Investigate their Work*. 2^η εκδ. London and New York: Routledge.
- Arkilic, I., Peker, S., & Uyar, M. (2012). *Student preferences of communication tools for group projects in a computer-supported collaborative learning environment: A survey*. Procedia – Social and Behavioural Sciences, 83, 1121 – 1125.
- Bach, H. (2007). *Composing a visual narrative inquiry*. Στο D. J. Clandinin (επιμ.). *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology*. London: Sage, σ. 280-307.
- Bahr, E., & Speed, M. (2010). *Creating library websites with Joomla: not too big, not too small, just right*. Code4Lib Journal, (12).
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. London: Routledge
- Barton, D. & Hamilton, M. (2000). *Literacy Practicies, in Situated Literacies. Reading and Writing in Context*, London: Routledge.
- Bawden, D. (2008a). *Digital Literacy*. Στο Γιαννακοπούλου, Ε., & Μπάτζιου, Σ. (2012). Ψηφιακός Γραμματισμός ενηλίκων Διερεύνηση ψηφιακής επάρκειας ενηλίκων. Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση». Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bearne, E. (1996). *Differentiation and Diversity in the Primary School*. London, UK: Routledge.
- Belshaw, A. J. (2011). *What is digital literacy? A pragmatic investigation*. Doctoral thesis. Retrieved from Durham University's e-theses repository.
- Biesta, G. (2013). *Knowledge, judgement and the curriculum: on the past, present and the future of the idea of the practical*. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 684-696.
- Boser, S. (2006). *Ethics and power in community-campus partnerships for research*. *Action Research*, 4(1): 9-21.
- Brese, F., & Carstens, R. (2009). SITES 2006 User Guide for the International Database. *Second Information Technology in Education Study*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- Brusilovsky, P., Peylo, C. (2003). *Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems*. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13, 156-169.
- 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 (IJEDICT)*, τόμος. 8, αριθ. 1, σελ. 136-155. Ανάκτηση από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1084227.pdf> (5/4/2019).
- Cheung T.E.Y. (2002). The voice of teachers in a changing Hong Kong society: *The study of the effectiveness of a school guidance programme for teacher development*.

Ph.D. Thesis, School of Education, Faculty of education, Australian Catholic University.

Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Connolly, T. M., Boyle, E. A., MacArthur, E., Hainey, T. & Boyle, J. M. (2012). *A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games*. Computers & Education, 59(2), 661-686.

Crumpler, T., Hansfield, L. & Dean, T. (2011). *Constructing difference differently in language and literacy professional development*. Research in the Teaching of English, 46(1), 55-91.

Curwood, J. S., Magnifico, A. M. & Lammers, J. C. (2013). *Writing in the wild: Writers' motivation in fan-based affinity spaces*. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56(8), 677-685.

De Groot, A. (2015). *Teachers as World-Makers in the Digital Age*. (Unpublished Master Theses). Dordt College, Iowa.

De Smet, M., Brand-Gruwel, S., Leijten, M. & Kirschner, P. (2014). *Electronic outlining as a writing strategy: Effects on students' writing products, mental effort and writing process*. Computers & Education, 78, 352-366. doi: 10.1016/j.compedu.2014.06.010

Dillenbourg, P. & Fischer, F. (2007). *Basics of Computer-Supported Collaborative Learning*. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 21, pp. 111-130.

Domingo, M. (2012). Linguistic layering: *Social language development in the context of multimodal design and digital technologies*. Learning, Media & Technology, 37 (2), 177-197.

Dönmez, P., Rosé, C. P., Stegmann, K., Weinberger, A., & Fischer, F. (2005). *Supporting CSCL with Automatic Corpus Analysis Technology*. In T. Koschmann & D.

Suthers & T. W. Chan (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Computer Support for Collaborative Learning* (pp.125-134). Taipei, Taiwan.

Ebbutt, D. (1985). *Educational Action research: some general concerns and specific quibbles*, in: Burgess, R. (ed.) *Issues in Educational Research*, London: Falmer Press.

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.

Elliot, J. and Adelman C. (1996). *Professional development through Action Research in Educational Settings*, London: The Falmer Press.

Elsasser-Steiner, N. & V. John-Steiner. (1993). *An Interactionist Approach to Advancing Literac*. New York: Mc Graw-Hill.

Eshet-Alkalai, Y. (2004). *Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era*. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia* 13(1), 93-106.

Europa, (2017). *ICT in Education*. Ανάκτηση από: <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/ict-education> (5/4/2019).

European Commission/EACEA/Eurydice, (2019). *Digital Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ezekoka, & Gertrude, K. (2014). *Maximizing the effects of collaborative learning through ICT*. *Procedia – Social and Behavioural Sciences*, 176, 1005 – 1011.

Fisher, G. (1984). *The social effects of computers in education*. Electronic Learning.

Fragaki M., Megalou E. Reynolds S., Vanbuel M. (2009). *A Pedagogical Framework for the Effective Use of Video in Class/ Exemplary Video Based Educational Scenarios*. Deliverable WP6 Pedagogical Framework - Pilot Implementation/

D.6.1 Pedagogical Framework, “EduTubePlus - A European Curriculum Related Video Library and Hybrid e- services for the Pedagogical Exploitation of Video in Class”. Research Academic Computer Technology Institute.

Gardner, J. (1994). *Personal portable computers and the curriculum*, Edinburgh, Scotland: Scottish Council for Research in Education.

Gee, J-P. (1993). *What is Literacy?*, New York: Mc Graw-Hill.

Gee, P. (2006). «Οι σπουδές του νέου Γραμματισμού: κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις της γλώσσας και του γραμματισμού», στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.) *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. ΑΠΘ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), σ. 55-88.

Gillen, J. & Barton, D. (2010). *Digital Literacies: A Research Briefing by the Technology Enhanced Learning Phase of the Teaching and Learning Research Program*. London Knowledge Lab, Institute of Education: 9.

Gil-Flores, J., Torres-Gordillo, J. & Perera-Rodriguez, V. (2012). *The role of online reader experience in explaining students' performance in digital reading*. Computers and Education, 59, 653-660.

Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (2000). *The effects of cooperative learning on students with learning difficulties in the lower elementary school*. The Journal of Special Education, 34(1), 19-27.

Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley Computer Publishing

Goldman, S. R., Braasch, J. G., Wiley, J., Graesser A.C. & Brodowinska, K. (2012). *Comprehending and learning from Internet sources: Processing patterns of better and poorer learners*. Reading Research Quarterly, 47 (4), 356-381.

- Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC:Alliance for Excellent Education.
- Graham, S., Bruch, J., Fitzgerald, J., Friedrich, L., Furgeson, J., Greene, K., Kim, J., Lyskawa, J., Olson, C.B., & Smither Wulsin, C. (2016). *Teaching secondary students to write effectively* (NCEE 2017-4002). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE), Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved from the NCEE website: <http://whatworks.ed.gov>.
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1988).” *Educational Action Research in Australia: The State of the Art (an Overview)*”. In S. Kemmis & R. McTaggart (eds), *The Action Research Reader* (pp. 321-335). Victoria: Deakin University Press.
- Gustavsen, B. (2001). Theory and practice: The mediating discourse. Στο P. Reason & H. Bradbury (επιμ.) *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications, σ. 17-26.
- Hague, C., & Payton, C., (2010). *Digital literacy across the curriculum*. United Kindom: Futurelab.
- Hammond, M. (2013). *The contribution of pragmatism to understanding educational action research: Value and consequences*. *Educational Action Research*, 21(4):603-618.
- Hargadon, Steve, (2009a). *Educational Networking: The important role Web 2.0 will play in education*. Ανάκτηση από: <http://www.stevhargadon.com/2009/12/social-networking-in-education.html> (9/6/2019).
- Hargittai, E. (2010). *Digital na(t)ives? Variation in Internet skills and uses among members of the —Net Generation*. *Sociological Inquiry*, 80(1), 92–113.

- Hasan, R. (2006). *Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία στο Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, Επιλογή κειμένων: Χαραλαμπίδης, Α., Ινστιτούτο Νεοελληνικών σπουδών,(Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Syrjala, L. (2007). *Action Research as narrative: Five principles for validation*. Educational Action Research, 15(1):5-19.
- Heikkinen, H., Huttunen, R. & Syrjala, L. & Pesonen, J. (2012). *Action research and narrative inquiry: Five principles for validation revisited*. Educational Action Research, 20(1):5-21.
- Herner-Patnode, L. M., & H.- J., Lee (2009). *A Capstone Experience for Preservice Teachers: Building a Web-Based Portfolio*. Educational Technology & Society, 12(2): 101–110.
- Herrick, D. R. (2009). *Google this!: using Google apps for collaboration and productivity*. In Proceedings of the 37th Annual ACM SIGUCCS Fall Conference on User Services Conference (pp. 55-64).
- Hobbs, R. (2006). *Multiple visions of multimedia literacy: Emerging areas of synthesis*. In M. C. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer & D. Reinking (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (pp. 15-28). N. Y.: Lawrence Erlbaum.
- Holly, M.L. (1989). *Writing to Grow: keeping a personal-professional journal*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Holt, D. and Rennie, J. (1995). *Cooperative learning: A response to linguistic and cultural diversity*, New York: Delta Systems.
- Hopkins, D. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes: Open University Press.

- Hull, G. & Schultz, K. (2001). *Literacy and learning out of school: A review of theory and research*. *Review of Educational Research*, 71, 575-611.
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Cody, R., Herr Stephenson, B., Horst, H. A. et al. (2009). *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ito, M., Gutierrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Schor, J., Sefton-Green & Watkins, S. C. (2013). *Connected Learning: An Agenda for Research and Design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Jetton, T. L. & Dole, J. A. (Eds.). (2004). *Adolescent literacy research and practice*. N. Y.: Guilford Press.
- Jewitt, C. (2008). *Multimodality and literacy in school classrooms*. *Review of Research in Education*, 32, 241-267.
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2006). *Exploring secondary education teachers' attitudes and beliefs towards ICT adoption in education*. *THEMES in Education*, 7(2), 181-204.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina, M.N.: Interaction.
- Jonhson, R.T., Johnson D.W., & Stanne, M. B. (1995). *Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on computer-assisted instruction*. *Journal of Education Psychology*.
- Kahn, J. L. (2019). *Learning to Write Differently: Beginning Writers and Word Processing (Language and Educational Processes)*.
<https://pdfs.semanticscholar.org/6cc7/1f28ab3b1cab57847194d92dd57076c807f6.pdf> (27/4/2020).

- Kahne, J., Lee, N., Feezel, J. (2012). *Digital Media Literacy Education and Online Civic and Political Participation*. *International Journal of Communication* 6 (2012), 1–24.
- Kalantzis, M. & B. Cope. (1999). *Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας*. Στο Α. Φ. Χριστίδης (Επιμ.) «Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου) (σσ. 680- 695). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Kalochristianakis, M. N., Paraskevas, M., Varvarigos, E. A., & Xypolitos, N. (2007). *The Greek School Network: a paradigm of successful educational services based on the dynamics of open-source technology*. *IEEE transactions on Education*, 50(4), 321-330.
- Kalochristianakis, M. N., Paraskevas, M., & Varvarigos, E. (2008). *Asynchronous tele education and computer-enhanced learning services in the Greek school network*. In *World Summit on Knowledge Society* (pp. 234-242). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Katsarou, E. & Tsafos, V. (2008). *Collaborative school innovation project as a pivot for teachers' professional development: the case of Acharnes' Second Chance School in Greece*, *Teacher Development*, 12 (2): 125 – 138.
- Katsarou, E. & Tsafos, V. (2009). *Dominant discourses vs. students' subjectivities in Greek L1 Curriculum*. *International Journal of Learning*, 16 (11): 33-46. Common Ground Publisher, University of Melbourne, Australia.
- Katsarou, E. (2009). *Literacy in the Greek educational context: the aspects of Literacy promoted by the Language Curriculum of the Junior High School*. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 9 (3): 49-70.

- Katsarou, E. (2009). *A multiliteracy intervention in a contemporary “mono-literacy” school in Greece*, *International Journal of Learning*, 16, (5): 53-65. Common Ground Publisher, University of Melbourne, Australia.
- Katsarou, E. & Tsafos, V. (2010). *Multimodality in L1 Curriculum: The case of Greek compulsory education*. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 4 (1): 48-65.
- Katsarou, E. & Tsafos, V. (2014). *Using action research in curriculum development in a fully-controlled educational context: The case of Greece*, *European Journal of Curriculum Studies*, 1 (2): 141-161.
- Kelly, T. & Minges, M. (2012). *Information and Communications for Development. Maximizing Mobile*. Washington DC: International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank. <http://siteresources.worldbank.org/EXTINFORMATIONANDCOMMUNICATIONANDTECHNOLOGIES/Resources/IC4D-2012-Report.pdf> (27/4/2020).
- Kiili, C., Laurinen, L., Marttunen, M. & Leu, D. J. (2012). *Working on understanding during collaborative online reading*. *Journal of Literacy Research*, 44(4), 448-483.
- Kemmis, St. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*, Victoria: Deakin University Press.
- Koulountzos, V. & Seroglou, F. (2007a). *Designing a Web-based Learning Environment: The Case of ATLAS*. Paper presented at IMICT 2007 Conference “Informatics, Mathematics and ICT: a golden triangle”, 27-29 June 2007, Boston.
- Koulountzos, V. & Seroglou, F. (2007b). *Web-based Learning Environments and Teacher Training in Science Literacy*. Paper presented at ITET 2007 and ETLLE 2007 Joint Work-ing Conference “Information Technology for Education and Training”, 26-28 September 2007, Prague.

- Kress, G. (1994). *Learning to write*, London: Routledge.
- Kress G. and van Leeuwen, T. (1996), *Reading Images. The grammar of visual design*, London: Routledge.
- Kuntz, K. J., McLaughlin, T. F. (2001). *A comparison of cooperative learning and small group instruction for math in a self-contained classroom for students with disabilities*. Educational Research Quarterly, 24(3).
- Kupiainen, R. (2013). *Media and digital literacies in secondary school*. New York, NY: Peter Lang.
- Lai, K.W., Pratt, K., & Trewem, A. (2001). *Learning with technology: evaluation of the Otago secondary schools technology project*. Dunedin: The Community Trust of Otago.
- Law, N., & Chow, A. C. (2008). *Teacher characteristics, contextual factors, and how these affect the pedagogical use of ICT*. In N. Law, W. J. Pelgrum, and T. Plomp (Eds.), *Pedagogy and ICT Use in Schools Around the World: Findings from the IEA Sites 2006 Study*. Springer & Comparative Education Research Center.
- Lee, M. & Winzenried, A. (2009). *The use of instructional technology in schools*. Melbourne: ACER Press.
- Leirvik, B. (2005). *Dialogue and power: The use of dialogue for participatory change*. *AI and Society*, 19(4): 407-429.
- Lenhart, A. (2015). *Teens, Social Media & Technology Overview 2015* (10 February - 16 March 2015). Washington, DC: PEW Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2015/04/09/teens-social-media-technology-2015/> (27/04/2020)

- Leu, D. J. Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J. L. & Cammack, D. W. (2004). *Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies*. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*, Vol. 5, (pp. 1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D. J., Jr., Kinzer, C. K., Coiro, J., Castek, J. & Henry, L. A. (2013). *New literacies: A dual-level theory of the changing nature of literacy, instruction, and assessment*. In R. B. Ruddell & D. Alvermann (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading (6th Edition)*. Newark, DE: IRA.
- Lomax, P. (1994). *Standards, criteria and the problematic of action research within an award bearing course*. *Educational Action Research*, 2(1): 113-126.
- Lotherington, H. (2009). *Glocallization, representation and literacy education*. *E-Learning*, 6(3), 274-281.
- Malewski, E. (2010). *Introduction: Proliferating curriculum*. In E. Malewski (Ed.), *Curriculum studies handbook: The next moment*. New York & London: Routledge.
- Malita, L. & Martin, C. (2010). *Digital storytelling as web passport to success in the 21st century*. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 2(2), 3060–3064.
- Martin, A. (2009). *Digital Literacy for the Third Age: Sustaining Identity in an Uncertain World*. Στο Γιαννακοπούλου, Ε., & Μπάτζιου, Σ. (2012). *Ψηφιακός Γραμματισμός ενηλίκων Διερεύνηση ψηφιακής επάρκειας ενηλίκων. Πρακτικά Εργασιών 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος, 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.
- McCafferty, S. G., Jacobs, G. M. & DaSilva Iddings, A. C. (2006): *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- McKay P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Mckernan, J. (1991). *Curriculum Action Research*. London: Kogan Page.
- McIntyre, A. & Lykes, B. (2004). *Weaving words and pictures in / though feminist participatory action research*. Στο M. Byrdon-Miller, P.Maguire & A. McIntyre (επιμ.). *Travelling Companions:Feminism, Teaching and Action Research*. Westport, CT: Praeger, σ. 57-77.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*, London: Hyde Publications.
- Mercer, N. (1995). *The guided construction of Knowledge*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Mevarech, Z. R., Stern, D., & Levita, I. (1987). *To cooperate or not to cooperate in CAI: That is the question*. *Journal of Educational Research*.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1996). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Mills, K. (2007). *“Have you seen “Lord of the Rings””? Power, pedagogy and discourses in a Multiliteracies classroom*. *Journal of Language, Identity and Education*, 6(3), 221-241.
- Moore, R. & Young, M. (2010). *Knowledge and the curriculum in the sociology of education: Towards a reconceptualisation*. *British Journal of Sociology of Education*, 29(4), 445-461.
- Motschnig-Pitrik, R., & Derntl, M. (2008). *Three Scenarios on Enhancing Learning by Providing Universal Access*. *Universal Access in the Information Society*, 7 (4), 247-258.

- Newton, P., & Burgess, D. (2008). *Exploring types of educational action research: Implications for research validity*. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(4): 18-30.
- North, B. M., (2009). *Οδηγός του Joomla!1.5: κατασκευή ενός επιτυχημένου website που βασίζεται στο Joomla!*, μτφρ. Κουτσοκέρα Ελπίδα, Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Pelgrum, W. (2001). *Obstacles to the integration of ICT in education: results from a worldwide educational assessment*. *Computers & Education*, 37, 163 -168.
- Persky, H. R., Daane, M. C. & Jin, Y. (2003). *The nation's report card: Writing 2002*. (NCES 2003-529). Washington, DC: Government Printing Office, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Peterson, S. S. & McClay, J. K. (2012). *Assumptions and practices in using digital technologies to teach writing in middle-level classrooms across Canada*. *Literacy*, 46 (3), 140-146.
- Pine, G. J. (2009). *Teacher Action Research: Building Knowledge Democracies*, USA: SAGE.
- Pitner, T., Derntl, M., Hampel, T. & Motschnig-Pitrik, R. (2007). *Web 2.0 as a Platform for Inclusive Universal Access in Cooperative Learning and Knowledge Sharing*. *Journal of Universal Computer Science*, Special Issue '7th International Conference on Knowledge Management', 49-56, Graz, Austria.
- Prensky, M. (2001b). *Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently?* *On the Horizon*, 9(6), 1-6. Ανάκτηση από: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> (13/3/2020)
- Pursell, K., Buchanan, J. & Friedrich, L. (2013). *The Impact of Digital Tools on Student Writing and How Writing is Taught in Schools*. National Writing Program

(NWP) & PEW Research Center's Internet and American Life Project.
https://lead.nwp.org/wp-content/uploads/2016/06/PIP_NWP_Writing_and_Tech.pdf (27/4/2020)

Putnam, J. (1997). *Cooperative Learning in Diverse Classrooms*. Upper Saddle River, N. J. :Merrill.

Pytash, K. & Ferdig. R. (2014). *Exploring Technology for Writing and Writing Instruction*. Hershey, PA: IGI Global.

Rafferty, J. & Steyaert, J. (2007). *Social work in a digital society*. In: Lymbery, M. & Postle, K. (Eds.), *Social Work: a Companion to Learning* (pp. 301-320), London, UK: Sage.

Reason, P. & Bradbury, H. (2001). *Introduction: Inquiry and participation in search of a world worthy of human aspiration*. Στο P. Reason & H. Bradbury (επιμ.). *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*. London: SAGE Publications, σ. 1-14.

Reber, R. (2005). *Assessing motivational factors in educational technology: The case study of building a web site as a course assignment*. *British Journal of Educational Technology*. 36(1). Professional Development Collection at the University of Georgia, Athens, Ga. Ανάκτηση από: https://www.researchgate.net/publication/249379453_Assessing_motivational_factors_in_educational_technology_The_case_of_building_a_web_site_as_course_assignment (15/07/2017).

Robin, B. R. (2008). *Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st century classroom*. *Theory Into Practice*, 47(3), 220–228.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση των ενηλίκων*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rowell, J. (2013). *Working with multimodality: Rethinking literacy in a digital age*. New York: Routledge.

- Salahu-Din, D., Persky, H. & Miller, J. (2008). *The Nation's Report Card: Writing 2007* (NCES 2008-468), Washington, D.C.: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Sanacore, J. (1997). *Promoting lifetime literacy through authentic self-expression and intrinsic motivation*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*.
- Sharan, S., & Sharan, Y. (1992). *Expanding Cooperative Learning through Group Investigation*. New York: Teachers College Press.
- Smith, G. & Thorne, S. (2007). *Differentiating instruction with technology in K-5 classrooms*. Washington, DC: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Sofos, A., (2010). *Digital Literacy as a Category of Media competence and Literacy - an Analytical Approach of Concepts and Presuppositions for Supporting Media Competence at School*. In: Bauer, P., Hoffmann, H. & Mayrberger, K. (Eds.), *Fokus Medienpädagogik - Aktuelle Forschung-und Handlungsfelder* (pp. 62-82). München: kopaed.
- Somekh, B. & Saunders, L. (2007). *Developing knowledge through intervention: Meaning and definition of 'quality' in research into change*. *Research Papers in Education*, 22(2): 182-197.
- Stern, J. (2014). *Digital classroom magazines: design considerations for young learners*. In CHI'14 Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems (pp. 921-926).
- Stornaiuolo, A. DiZio, J., Hellmich, E. & Hull, G.A. (2013). *Expanding community: Youth, social networking and schools*. *Comunicar, Scientific Journal of Media Education*, XX(40), 79-87.
- Street, B. (2000). *New Literacies in theory and practice: What are the implications for language in education?* *Linguistics and Education* 10 (1): 1-24.

- Tan, L., Bopry, J. & Guo, L. (2010). *Portraits of New Literacies in two Singapore classrooms*. RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research, 41(1), 5-17.
- Patterson, T., Watson, J., Olthof C.-L. & Gramlich, K. (2011). *Improving Literacy in Web 2.0. Powerful Learning Practice, Action Research Projects*. Ανάκτηση από: <http://plpnetwork.com/2011/06/21/improving-literacy-with-web-2-0/> (15/7/2017).
- Tezci, E. (2011). *Factors that influence pre-service teachers' ICT usage in education*. European Journal of Teacher Education, 34(4), 483-499.
- Thompson, J. (2008). *Don't be afraid to explore web 2.0*. Phi Delta Kappan, 89(10), 711-778.
- Tomlinson, C. (2003). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. (Χ. Θεοφιλίδης, Δ. Μαρτίδου Φορσιέ, Μετάφ.). Λευκωσία. (Δημοσίευση πρωτότυπου, 1999).
- Tziafetas, K., Avgerinos, A., & Karakiza, T. (2013). *Views of ICT Teachers about the Introduction of ICT in Primary Education in Greece*. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 12(1), 200-209.
- Tzotzou, M. (2013). *Blogging for State EFL Teachers: 'Why' and 'How' to Blog through the Greek School Network*. ASPECTS Today, 38, 36-47
- Vasudevan, L., Schultz, K. & Bateman, J. (2010). *Rethinking Composing in a Digital Age: Authoring Literate Identities through Multimodal Storytelling*. Written Communication 27(4), 442-468. New York: SAGE Publications. DOI: 10.1177/0741088310378217.
- Vernadakis, N., Avgerinos, A., Tsitskari, E., & Zachopoulou, E. (2005). *The Use of Computer Assisted Instruction in Preschool Education: Making Teaching*

Meaningful. Early Childhood Education Journal(2), σσ. 99-104.
doi:10.1007/s10643-005-0026-2

Wang, S., & Yang, C. (2002). *An investigation of a web-based learning environment designed to enhance the motivation and achievement of students in learning difficult mental models in high school science.* Ανάκτηση από: <https://eric.ed.gov/?id=ED477105> (15/07/2017).

Webb, N. M., (1984). *Microcomputer learning in small group: Cognitive requirements and group processes.* Journal of Educational Psychology

Winter, R. (1989). *Learning from Experience: Principles and Practice in Action Research,* London: Falmer Press.

Winter, R. (2002β). *Truth or fiction: Problems of validity and authenticity in narratives of action research.* Educational Action Research, 10(1):143-154.

Witte, S. (2007). *“That’s Online Writing, Not Boring School Writing”: Writing With Blogs and the Talkback Project.* Journal of Adolescent & Adult Literacy, 51(2), 92-96. Doi:10.1598/JAAL.51.2.1

Woo, M. M., Chu, S. K. W. & Li, X. (2013). *Peer-feedback and revision process in a wiki mediated collaborative writing.* Educational Technology Research and Development, 61(2), 279-309.

Xypolitos, N., Paraskevas, M., & Varvarigos, E. A. (2006). *The Greek School Network Structure, Design Principles, and Services Offered.* In ICE-B (283-288).

Yang, Y. T. C. & Wu, W. C. I. (2012). *Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study.* Computers & Education 59, 339–352.

Yildirim, S. (2007). *Current Utilization of ICT in Turkish Basic Education Schools: A*

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αβούρης, Ν. (2000). *Εισαγωγή στην Επικοινωνία Ανθρώπου – Υπολογιστή*. Αθήνα: Δίαυλος.
- Αϊδίνης, Α., Κωστούλη, Τ., (2001), *Μοντέλα εγγραμματοσύνης: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη*. Virtual school, the sciences of education online, τόμος 2 τεύχη 2-3.
- Αϊδίνης, Α., (2006). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση στο Smith. F., (2006), *Κατανοώντας την ανάγνωση*, Επιμέλεια- πρόλογος: Αϊδίνης Α., Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αλεξοπούλου, Π. (2017). *Από τον αστυνομικό Γκίκα στη Βρισηίδα: Η συμβολή των ΤΠΕ στην παραγωγή γραπτού λόγου στο Γυμνάσιο, με έμφαση στην υπερλογοτεχνική αφήγηση*, Διπλωματική εργασία, Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α.
- Ανδρέου, Α. (1993). *Το μαθητικό έντυπο. Ιστορική προσέγγιση της μαθητικής εκδοτικής εμπειρίας*, πρακτικά συμποσίου με θέμα Παιδικό Έντυπο, ΑΠΘ:Θεσσαλονίκη, εκδ. Δήμου Θεσσαλονίκης, σ. 127-145.
- Αντωνίου Ε., Σκιαδά Χ. (2013). *Εκπαιδευτική προσέγγιση στη μελέτη και την υλοποίηση δικτυακού τύπου στα πλαίσια της Ειδικής Θεματικής Δραστηριότητας στο ΕΠΑΛ*. Conference on Informatics in Education 2013. 11-13 Οκτωβρίου 2013: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Αντωνούρης, Ν. (2019). *Οι τεχνικές του δράματος και οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση ως μέσα διδασκαλίας*, Διπλωματική εργασία, Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

- Βαβουράκη, Α. (2005). *Μοντέλα αξιοποίησης ΤΠΕ στην εκπαίδευση και διαχείριση εκπαιδευτικής καινοτομίας*. Πρακτικά 1ης Πανελλήνιας Δημερίδας με Διεθνή Συμμετοχή με θέμα «Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας» Ρέθυμνο 23-24.
- Βαρνάβα–Σκούρα, Τζ.–Βεργίδης, Δ. (1992). «*Η πρόληψη του λειτουργικού αναλφαβητισμού στο δημοτικό σχολείο: δημιουργία πλαισίων στήριξης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες*», στο Τα προβλήματα διδασκαλίας της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργαντά, Β., Γεωργαντάς, Κ., & Περτσινίδου, Κ. (2016). *Η στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Στο: Πρακτικά Εργασιών 10ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής «Η πληροφορική στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ρόλος και εφαρμογές», Ναύπλιο, 15-17 Απριλίου 2016.
- Γιαβρίμης, Π., Παπάνης, Ε., Νεοφώτιστος, Β., & Βαλκάνος, Ε. (2010). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή των ΤΠΕ στην εκπαίδευση*. Στο: Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση» II (633-640). Κόρινθος, 23-26 Σεπτεμβρίου 2010: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Γιακουμάτου, Τ. (2005). *Δικτυακοί τόποι εκπαιδευτικών στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Επισκόπηση δικτυακών τόπων φιλολόγων*. Στο: Α. Γιαλαμά, Ν. Τζιμόπουλος, & Α. Χλωρίδου (Επιμ.), Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη» (Τομ. Α', 93-103). Σύρος, 13, 14, 15 Μαΐου 2005.
- Γιακουμάτου, Τ. (2013). *Ιστολόγια εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Προφίλ, κίνητρα και πρακτικές*. Νέος παιδαγωγός, (1), 113-121.

- Γκάκου, Β., & Γκάκου, Αικ. (2018). *Διερεύνηση Απόψεων Δασκάλων Τμημάτων Ένταξης για Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη Διδακτική Πράξη*. Στο: Φ. Γούσιας (Επιμ.), Πρακτικά 5ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός» (587-594). Αθήνα, 28 - 29 Απριλίου 2018.
- Γκίκας, Α. (2013). *Διαδικτυακά Περιβάλλοντα Μάθησης Σύγχρονης και Ασύγχρονης Τηλεκπαίδευσης: Τριετής εφαρμογή*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(7B).
- Γρόσδος, Στ. (2008). *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο βιβλίο γλώσσας της β' δημοτικού* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή διατριβή). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη. Ανάκτηση 30/3/2019 από: <http://invenio.lib.auth.gr/record/>
- Γώγου, Λ. (1989). *«Η έρευνα-δράση στην εκπαίδευση. Η επιστημονική δομή της έρευνας-δράσης»*, Αθήνα: Εκπαιδευτικά.
- Δημάση, Μ. (2009). *Πολυτροπικότητα και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: Η περίπτωση των εγχειριδίων «Λέξεις...Φράσεις...Κείμενα...»*. Κίνητρο, τ.10.
- Δημητρίου, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2016). *Διερεύνηση της Τεχνολογικής Παιδαγωγικής Γνώσης Περιεχομένου εκπαιδευτικών για την ένταξη των ΤΠΕ στις εκπαιδευτικές πρακτικές της τάξης*. Στο: Α. Mikropoulos, Ν. Papachristos, Α. Tsiara, Ρ. Chalki (Eds.), Proceedings of the 10th Pan-Hellenic and International Conference "ICT in Education", Ioannina, 23-25 September 2016: ΗΑΙCΤΕ.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (ΔΕΠΠΣ). (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΦΕΚ 303B/13-032003 ΦΕΚ 304B/13-03-2003). Ανάκτηση από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (25/4/2019)

- Ζδράβου, Π. (2017). *Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των εργαλείων Web 2.0 στο πλαίσιο προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Ιωάννινα.
- Ζήσκος, Β., & Παπαδάκης, Σ. (2015). *Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Διδασκαλία με Αξιοποίηση της υπηρεσίας Μαθησιακών Δραστηριοτήτων (LAMS) του ΠΣΔ*. Στο: Β.Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μίκος, Ε. Ντρενογιάννη, & Μ. Τσιτουρίδου (Επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 30 Οκτωβρίου – 1 Νοεμβρίου 2015.
- Ζούκης, Ν. (2007). *Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα*, Πρακτικά του 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα, 4- 6 Μαΐου 2007.
- Ζυγούρη, Ε., Καζταρίδου, Α., Μασλάρης, Γ., & Ευαγγέλου, Α. (2016). *Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες στο Δημοτικό Σχολείο: Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Διδακτική Αξιοποίηση των ΤΠΕ*. Στο: Πρακτικά Εργασιών 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής «Η πληροφορική στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: ρόλος και εφαρμογές», Ναύπλιο, 15-17 Απριλίου 2016.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καϊμακάμη, Α. (2015). *Κοινωνικές αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τον ψηφιακό γραμματισμό.*, Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανάκτηση από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/271006/files/GRI-2015-14951.pdf> (16/3/2019)
- Καμαρινού, Δ. (1995). *Έρευνα-δράση στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Σχεδιασμός Υλοποίηση και Αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος

Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την τοπική αρχιτεκτονική κληρονομιά, αδημος. Διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών, Πάτρα.

Καρασαββίδης, Η., & Κόλλιας, Β. (2016). *Ενσωμάτωση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πρακτική: μια εννοιοποίηση εμποδίων τρίτου επιπέδου*. Στο: Α. Μικρόπουλος, Ν. Παπαχρήστος, Α. Τσιάρα, & Π. Χαλκή (Επιμ.), Πρακτικά 10ου Πανελληνίου & Διεθνούς Συνεδρίου «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Ιωάννινα, 23-25 Σεπτεμβρίου 2016.

Καρατζά, Ζ. (2017). *Οι Τ.Π.Ε. ως εργαλείο διαφοροποίησης της διδασκαλίας: Ενημερωτική παρέμβαση & Συγκριτική μελέτη απόψεων των εκπαιδευτικών και βαθμού αξιοποίησης των Τ.Π.Ε.*, Διπλωματική Εργασία, Αθήνα: ΕΚΠΑ

Κατσαρού Ε. & Τσάφος Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία*, Αθήνα: Σαββάλα.

Κατσαρού, Σ. Α. (2015). *Θεωρητική επισκόπηση και εκπόνηση μελέτης σχεδιασμού υπηρεσίας Bring your own device (BYOD) στο πανελλήνιο σχολικό δίκτυο* (Πτυχιακή εργασία). ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας/ Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής, Αντίρριο.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική Έρευνα-Δράση*, Αθήνα: Κριτική.

Κάτσηνου Χ., Νομικού Χ., Φλογαΐτη Ε., (2010). *Η συμβολή της Έρευνας Δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Ιωάννινα.

Κόκκος Α. & Λιοναράκης Α. (1998). *Ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, τόμος Β', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κολλιάνης, Ε. (1992). «*Το πρόγραμμα της έρευνας δράσης για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του λειτουργικού αναλφαριθμητισμού στην Άνω Ελευσίνα*», στο

Αλφαριθμητισμός και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, Πανελλήνιο Συνέδριο, (Ανάβυσσος Αττικής, 23-25.11.1989), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – ΓΓΛΕ.

Κόμης, Β. (2000). *Το ερωτηματολόγιο ως εργαλείο έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. στο Σκούρτου Ε. (επιμέλεια), *Διγλωσσία και Μάθηση στο διαδίκτυο*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΠΤΔΕ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ρόδος, 2000, σελ. 111-114.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κορδάκη Μ., Κόμης Β. (2000). *Αντιλήψεις καθηγητών Πληροφορικής σχετικά με τη φύση του αντικειμένου και τον τρόπο εισαγωγής του στην Εκπαίδευση*, 2 ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή, «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Κοσεγιάν, Χ. (2010). *Το επίπεδο γλωσσικής κατάκτησης των μαθητών, όπως διαπιστώνεται στην Α' Γυμνασίου: Βελτιωτικές προτάσεις*, Φιλολόγος, 140 (ΛΓ'), σελ. 291-302.

Κοσμίδου, Χ. (1989). *Ενεργός έρευνα: Για μια γνήσια απελευθερωτική παιδεία*, Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κόττης, Κ., & Πολίτης, Π. (2017). *Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών Προτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής Δημοτικών Σχολείων σχετικά με τις ΤΠΕ*. Στο: Κ. Παπανικολάου, Α. Γόγουλου, Δ. Ζυμπίδης, Α. Λαδιάς, Ι. Τζωρτζάκης, Θ. Μπράτιτσης, Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία»* (655-665). Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, 21-23 Απριλίου 2017.

- Κουτσανδρέας, Κ. (2011). *Ένταξη των ΤΠΕ στη Γλωσσική Διδασκαλία: το Πρόγραμμα Σπουδών της Ελλάδας για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, ΥΠΕΠΘ.
- Κουτσελίνη, Μ. & Θεοφιλίδης, Χ. (1998). *Διερεύνηση και διδασκαλία για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουτσελίνη, Μ. & Περσιάνης, Π. (2000). *Theory practice divide in teacher education at the University of Cyprus and the role of the traditional values, Teaching in Higher Education*, 5 (4), 501-520.
- Κουτσελίνη, Μ. (2008). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας : Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α΄. Λευκωσία.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2005). *Ο μύθος του νέου γραμματισμού*. Στο Κουζέλης, Γ., Πουρνάρη, Μ. και Τσέλφες, Β. (επιμ.). *Γνώση χρήσης και Νέες Τεχνολογίες*. Αθήνα: Νήσος.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2007). *Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού*. Στο Ζαγούρας, Δαγλιλέλης, Κόμης, Κουτσογιάννης, Κυνηγός & Ψύλλος (Επιμ.) *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία*, τεύχος 3: Κλάδος ΠΕ 02. Πάτρα: ΕΑΙΤΥ- Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης, ΥΠΕΠΘ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2010, β΄ έκδοση). *Τ.Π.Ε. και γραμματισμός*. Στο *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, τχ. 3. Κλάδος ΠΕ02. Πάτρα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014, γ΄ έκδοση αναθεωρημένη). *Ο υπολογιστής ως μέσο πρακτικής γραμματισμού και οι Πολυγραμματισμοί*. Στο *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για*

την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, τεύχος 3 (σσ.106-112). Κλάδος ΠΕ02, παράρτημα Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.

Κυνηγός Χ., & Ξένου Ν. (2000). *Νέες πρακτικές με νέα εργαλεία στην τάξη: κατάρτιση επιμορφωτών για τη δημιουργία κοινοτήτων αξιοποίησης των ΝΤ στο σχολείο*. Στο: Β. Κόμης (Επιμ.), Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση» (56-64). Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κυπριώτης, Δ. (2006). *Πολυτροπικότητα και γραπτά - εικονιστικά κείμενα*, Ανάκτηση από: <http://multitasks.blogspot.com/2006/09/blog-post.html> (30/03/2019).

Κωστοπούλου, Κ., & Μάγκλαρη, Μ. (2018). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας*. Στο: Φ. Γούσιας (Επιμ.), Πρακτικά 5ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός (990-999)». Αθήνα, 28 και 29 Απριλίου 2018

Κωστούλη, Τ. (2001). *Από την επικοινωνιακή στην κειμενοκεντρική προσέγγιση. Κοινές θέσεις και σημεία διαφοροποίησης*. Πρακτικά 4 ου Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας, 17-19 Σεπτεμβρίου 1999 (pp. 623-630). Nicosia: University Studio Press.

Μαλέτσκος, Α., & Ζυγούρης, Φ. (2016). *Βελτίωση της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας και ΤΠΕ στο Δημοτικό Σχολείο: Αντιλήψεις, στάσεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών*. Νέος παιδαγωγός, (7), 285-293.

Μάνεση, Σ. (2016). *Απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην εκπαίδευση*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων (8), 5-18.

Μαχαιρίδου, Μ., & Αντωνίου, Π. (2018). *Στάσεις και απόψεις καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τη χρήση και αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση. Τόμ. 10. Αρ. 2-3. Ανάκτηση από: <http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/284>

- Μελίδου, Ε., & Αυγερινού, Μ. (2016). *Η χρήση και η χρησιμότητα των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων για τη μαθησιακή διεργασία*. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7(2Α). doi: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.579>
- Μεταξιώτης, Γ. (2000). *Η εικόνα στην εκπαίδευση*. ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ, τ.2. Ανάκτηση 4-6-2016 από: Μεταξιώτης, Γ. (2000). Η εικόνα στην εκπαίδευση. ΓΛΩΣΣΙΚΟΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗΣ, τ.2. Ανάκτηση από: <http://www.komvos.edu.gr> (1/4/2019)
- Ματσαγούρας Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μητροπούλου Β. & Γκίκας Α. (2012). *Χρήση της Τηλεδιάσκεψης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση για την Πρακτική άσκηση φοιτητών της Θεολογικής Σχολής του Α.Π.Θ στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών*. Πρακτικά του 9ου Συνεδρίου της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, «Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.», Αθήνα 20-21 Οκτωβρίου 2012.
- Μητσιοπούλου, Ό., & Βεκύρη, Ι. (2011). *Ατομικοί και σχολικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία από εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Στο: Χ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» - «Τεχνολογίες, Τέχνες & Πολιτισμός στην Εκπαίδευση», (545-554). Πάτρα, 28-30 Απριλίου 2011.
- Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζάκης, Χ., Μπινιάρη, Λ., & Παπαδημητρίου, Σ. (2020). *Ανοικτή Εκπαίδευση και Πολιτικές για την Ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη Σχολική Εκπαίδευση: Μια Συγκριτική Μελέτη*. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 144-166. Ανάκτηση από: <https://doi.org/10.12681/jode.22045> (19/3/2019)

- Μπερδεκλής, Φ. (2019). *Αξιοποίηση των υπηρεσιών του πανελληνίου σχολικού δικτύου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση απόψεων και παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών (ΠΕ70) της Δωδεκανήσου*. (Διπλωματική εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Νικολαΐδου, Σ. (2014). *ΤΠΕ και Λογοτεχνία: νέα δεδομένα για τη συγγραφή, την πρόσληψη και τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*. Στο Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη, τεύχος 3 (σσ. 145-155). Κλάδος ΠΕ02, παράρτημα Β. Πάτρα: Ε.Α.Ι.Τ.Υ.
- Παγγέ, Α. (2012). *Προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης στο διαδίκτυο, σχεδιασμός και δυνατότητες αξιοποίησης τους στην Ελλάδα. Η περίπτωση του σημασιολογικού διαδικτύου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Παλιούρα, Μ., Καρασαββίδης, Η., & Καραγιαννίδης, Χ. (2018). *Παράγοντες που επιδρούν στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην ειδική αγωγή. Μια μελέτη περίπτωσης ειδικού σχολείου*. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 10(1), 1-18.
- Παναγιώτου, Λ. (2010). *Εκπαιδευτικός τόπος για σχέδια μαθήματος*. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Παντζαρέλας, Π. (2012). *Τα Βασικά Εργαλεία των ΤΠΕ στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και οι Χρήσεις τους: Περιβάλλοντα Παραγωγής Λόγου, Λογισμικό Παρουσίασης και Διαδίκτυο*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ,ΥΠΕΠΘ.
- Παπαδάκης, Σ., & Καλογιαννάκης, Μ. (2014). *Αποτίμηση της επιμόρφωσης Β' επιπέδου για τον κλάδο ΠΕ 19/20*. Μελέτη περίπτωσης σε Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης σε Αθήνα και Κρήτη. Νέος παιδαγωγός, (3), 175-182.
- Παπακωνσταντίνου, Α., & Ψύλλος, Δ. (2018). *Μελέτη των αντιλήψεων εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στο Δημοτικό Σχολείο: Μια μελέτη πολλαπλών περιπτώσεων*. Στο: Κολτσάκης Π. Ευάγγελος, Σαλονικίδης Μ. Ιωάννης (Επιμ.), Πρακτικά 5ου Πανελληνίου

Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη» - «Τεχνολογίες, Τέχνες & Πολιτισμός στην Εκπαίδευση» (Τόμ. Δ΄, 346-360). Θεσσαλονίκη, 27, 28 & 29 Απριλίου 2018: Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στις Φυσικές Επιστήμες «Μιχάλης Δερτούζος» – 2003.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001), *«Η νέα προοπτική της ανάπτυξης του γραμματισμού»*, Εισαγωγή στο «Ανάδυση του γραμματισμού – έρευνα και πρακτική» (επιμ. Παπούλια-Τζελέπη Π.), Καστανιώτης: Αθήνα.

Παρασκευάς, Μ. (2011α). *Υπηρεσίες ηλεκτρονικής μάθησης και κοινωνικής δικτύωσης στο Πανελλήνιο σχολικό δίκτυο*. Στο: Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου συνεδρίου ΕΤΠΕ «Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» (837-846), Πάτρα, 28-30 Απριλίου 2011.

Παρασκευάς, Μ., Κουμούτσος, Κ., Στεργάτου, Ε., & Κουμούτσος, Γ. (2011β). *Υπηρεσίες συμμετοχικού ιστού και κοινωνικής δικτύωσης στο Πανελλήνιο σχολικό δίκτυο*. Στο: Κ. Γλέζου, Σ. Σωτηρίου & Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη» (Τομ. Γ΄, 1686-1698). Σύρος, 7, 8, 9 Μαΐου 2011.

Πατσάλης, Χ. (2005). *Μαθητικό Έντυπο και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Πολυέντυπο

Περτσινίδου, Κ. (2017). *Διεθνείς κι Ευρωπαϊκές Πολιτικές στην Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Έρευνα*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Πλειος, Γ. (2005). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση: Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.

Πόθος, Δ., & Μήτκας, Κ. (2013). *Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο: Η δυνατότητα φιλοξενίας Ιστοσελίδων σχολικών Μονάδων*. Η περίπτωση του Ν. Ζακύνθου. Στο: Ν. Τζιμόπουλος (Επιμ), Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου των

Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη» (Τομ. Β΄, 1164-1172). Σύρος, 21, 22, 23 Ιουνίου 2013.

Πολίτης, Π., Ρούσος, Π., Καραμάνης, Μ., & Τσαούσης, Γ. (2000). *Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ*. Στο: Β. Κόμης (Επιμ.), Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση» (583-592). Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Πρωτοπαπά, Δ. (2019). *Οι στάσεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας: Διερεύνηση της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας για τη φύση του γλωσσικού μαθήματος, τις διδακτικές πρακτικές και τους ρόλους των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική εργασία. Αθήνα: ΕΚΠΑ

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας*, Τόμος Α και Τόμος Β. Αθήνα: εκδ. Α. Ράπτη.

Σαμαντά, Α. (2016). *Διερεύνηση των αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας*. (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Αρχείου Διδακτορικών Διατριβών(Κωδ. 39433)

Σιακαβάρα, Χ. & Συνοδινού, Α. (2013). *Εργαλεία Web 2.0 για ανάπτυξη διαδραστικών σεναρίων μάθησης*. Πτυχιακή εργασία. ΤΕΙ Πειραιά.

Σιπητάνος, Κ. (2019). *Οι μαθητές/τριες ως συνεργευνητές/τριες σε κοινότητες γραμματισμού κατά τη γλωσσική διδασκαλία*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συμποσίου «Εκπαιδευτική Έρευνα- Δράση: Ζητούμενα, Συγκρούσεις και Προοπτικές (276-297). Φλώρινα, 1-2 Απριλίου 2017.

- Σολωμονίδου, Χ. (2002). *Συνεργατική μάθηση με τη χρήση των Τ.Π.Ε.: Εμπειρίες από Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλίας*. Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου: Η Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση, Ρόδος.
- Σουλιώτης, Μ. (2012). Βιβλίο του Εκπαιδευτικού. Στο Σουλιώτης, Μίμης και ομάδα εργασίας *Δημιουργική Γραφή, Οδηγίες πλεύσεως*. Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Σοφός, Α., & Κρον, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση Μέσων. Από τα προσωπικά και πρωτογενή στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σοφός, Α. (2015). *Διδασκαλία ως φαινόμενο χωροχρονικής αποπλαισίωσης και ο ρόλος των νέων και ψηφιακών Μέσων για το σχεδιασμό της*. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), 8-19. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.9817>
- Στυλιανού Μ. (2008). *Η αυτοαξιολόγηση των μαθητών/τριών με βάση το Φάκελο Εργασιών (Portfolio Assessment), ως μέσο ανάπτυξης επικοινωνιακών δεξιοτήτων και ειδικότερα κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
- Τάσση, Ό. (2014). *Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στο σχολείο*. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 1ο, 200-215. Ανάκτηση από: https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/pliroforiki/t01-13.pdf (5/4/2019)
- Τεγκελίδου, Ι. (2018). *Η χρήση της υπηρεσίας Ηλεκτρονική Σχολική τάξη (η-Τάξη) του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ), οι δυνατότητες που προσφέρει και η παιδαγωγική της αξιοποίηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών* (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία).

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο/ Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών,
Θεσσαλονίκη.

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης, Β. (2004). *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους*. Στο: Πρακτικά από το 4ο Συνέδριο ΕΤΠΕ (Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση): Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση (165-176). Αθήνα, 29 Σεπτεμβρίου– 3 Οκτωβρίου 2004: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τζιμογιάννης, Α. (2017). *Ηλεκτρονική Μάθηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Τσαρτσάλη, Αικ. (2015). *Ο Σημασιολογικός Ιστός και τα Ανοιχτά Διασυνδεδεμένα Δεδομένα στην Εκπαίδευση Ανάπτυξη θεματικής πύλης δυναμικής παρουσίασης ανοικτών και διασυνδεδεμένων εκπαιδευτικών δεδομένων*. Διπλωματική Εργασία. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Τσάφος, Β. & Κατσαρού Ε. (2013). *Υποστηρίζοντας την αλλαγή στο σχολείο μέσα από συμμετοχικές και αναστοχαστικές επιμορφωτικές διαδικασίες*. Στο Κ.Γ. Καρράς, Π. Καλογιαννάκη, C. C. Wolhuter & Ν. Ανδρεαδάκης (επιμ.). Εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών στον κόσμο: Σύγχρονες τάσεις, προβλήματα και προοπτικές. Ηράκλειο: DETORAKIS, σ. 285-294.

Χαραλάμπους, Ν. (1996). *Η διαφορική επίδραση της συνεργατικής και ατομικής μάθησης στη σχολική επίδοση*. Λευκωσία: Θέοπρες.

Χαραλάμπους Ν. (2000). *Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη*, εκδ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Χατζηλουκά – Μαυρή, Ε. (2010). *Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού: Η περίπτωση της Κύπρου*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.16, 114-130.

- Χατζηνικολάου, Α. & Βασιλόπουλος, Α. (2010). *Οι ΤΠΕ στην διαδικασία της μάθησης. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9. Ανάκτηση από: http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Xatzinikolaou_Basilopoulos.pdf (5/4/2019).*
- Χατζησαββίδης, Σ. (2002). *Δομή, επικοινωνία, είδη λόγου και γραμματισμός στα νέα προγράμματα σπουδών γλωσσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο. Γλώσσα, 54, 54-62.*
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός Γραμματισμός και η Παιδαγωγική του Γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Στο Πρακτικά (ηλεκτρονική μορφή) 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΟΜΕΡ Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, 1-3 Ιουνίου 2007 (σσ. 27-35). Πάτρα. Ανάκτηση από: <http://nipia-larisa.gr/wp-content/uploads/2012/09/praktika.pdf> (16/3/2009).*
- Χατζησαββίδης, Σ. (2008). *Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγραμματισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Ανάκτηση από: <http://blogs.sch.gr/evstamou/files/2008/07/poligramatismoi.pdf> (2/3/2019)*
- Χατζησαββίδης, Σ. (2009). *Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας. Από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωστόπουλος & Α. Στάμου (Επιμ.), Πρακτικά Πανελλήνιου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή για τη Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτη/μητρικής, δεύτερης και ξένης), 4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Ανάκτηση από: http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epikoinoniokentrismo_ston_koinoniokentrismo.pdf (16-3-2019)*

Χοντολίδου, Ε. (1999). *Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας*. Γλωσσικός Υπολογιστής, Τόμος 1. Ανάκτηση από: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/default.htm> (28/12/2018).

ΠΗΓΕΣ

- Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. (2020). <https://www.sch.gr/> (10/4/2020)
- PISA(2018).http://iep.edu.gr/pisa/images/publications/reports/2019_12_03_pisa_results_2018.pdf (21/8/2020)
- http://iep.edu.gr:8080/images/anakoinwseis/20162811_1_kritiria_axiologisis_ne_glossas.pdf.pdf (30/09/2018)
- <http://zervakiseduc557.blogspot.com/2017/02/blog-post.html> (23/3/2019)
- International Society for Technology in Education. (2016). Ανάκτηση από: https://www.iste.org/docs/Standards-Resources/iste-standards_students-2016_research-validity-report_final.pdf (23/3/2019)
- http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/10457/Pertsinidou_Kyriaki.pdf?sequence=1&isAllowed=y (25/3/2019)
- NCTE. (2020). <http://www.ncte.org/> (11/4/2020)
- <http://eprl.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2017/2017/04/28/%CE%B8%CE%AD%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CF%80%CE%B5-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/> (5/4/2019)
- Κακλαμάνης, Θ. Ανάκτηση από: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/130-144.pdf> (22/4/2019)
- <https://economu.wordpress.com/%CE%B5%CE%BE%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%85%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B7-personalized-learning/> (23/4/2019)

- http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/poiotita_di_daskalias_mathisis/parousiaseis/diaforopoiisi_didaskalias_mathisis_paranoiseis.pdf (23/4/2019)
- <https://www.academia.edu/> (12/7/2019)
- <https://issuu.com/home/publisher> (12/7/2019)
- <https://schoolpress.sch.gr/> (12/7/2019)
- <http://www.6gymtrikala.com/magazine/mobile/#p=1> (16/7/2019)
- <https://www.othisi.gr/sxoleio/periodiko-adraxe/> (16/7/2019)
- <https://schoolpress.sch.gr/varv/> (20/7/2019)
- <https://schoolpress.sch.gr/1gymkamaterou> (20/7/2019)
- <https://schoolpress.sch.gr/gymparad/> (20/7/2019)
- <https://schoolpress.sch.gr/4ogymalimou/> (20/7/2019)
- http://training.sch.gr/notes/ea16_web_hosting/EA16_eBook.doc (20/7/2019)
- <https://internet-safety.sch.gr/index.php/articles/teach/item/624-gdpr> (20/7/2019)
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=EL> (20/7/2019)
- http://www.schools.ac.cy/web_templates/kodikas-deontologias-diadiktyou.pdf (20/7/2019)
- <https://www.emprosnet.gr/article/70221-diagonismos-mathitikoy-entypoy> (20/7/2019)
- <https://edu.klimaka.gr/drasthriothtes/diagwnismoi/1428-diagwnismos-mathitikhs-efhmeridas> (20/7/2019)
- <http://rss.philenews.com/koinonia/eidiseis/article/732808/me-ti-matia-ton-nearon-dimosiogafon> (20/7/2019)

- https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/pisa_2018_insights_and_interpretations_final_pdf.pdf (19/3/2020)
- www.actionresearch.gr (22/4/2020)
- http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_04.pdf (10/12/2020)
- <https://eclass.aegean.gr/modules/document/file.php/TMS162/%CE%A7%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CF%83%CE%B1%CE%B2%CE%B2%CE%AF%CE%B4%CE%B7%CF%82.pdf> (10/12/2020)