



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΙΣ
ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΞ
ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

ΠΙΚΑΣΗ ΔΙΑΜΑΝΤΩ

Επιβλέπων καθηγητής: ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΟΥΖΑΚΗΣ

Ρέθυμνο, Ιούλιος, 2018

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ
(e-Learning)».
[Αριθμ. ΦΕΚ 635 τ.Β΄/9.3.2016]**

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΠΙΚΑΣΗ ΔΙΑΜΑΝΤΩ

Υπέθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.

© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ,ΕΔΙΒΕΑ, 2018

Το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΜΕ ΘΕΜΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ
ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΠΙΚΑΣΗ ΔΙΑΜΑΝΤΩ

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Χαράλαμπος Μουζάκης

Καθηγητής -Σύμβουλος ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Νικόλαος Ζαράνης

Αναπηρωτής Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του
Πανεπιστημίου Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Μιχάλης Κλεισαρχάκης

Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.Δι.Π.) στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης

Ρέθυμνο, Ιούλιος, 2018

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θεωρώ πολύ σημαντικό να ευχαριστήσω την εκπαιδευτικό του τμήματος της Β' τάξης που συμμετείχε στην έρευνα μου για την κατανόηση που έδειξε και τη συνεργασία της. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους 20 μαθητές που συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνα διότι με τον ιδιαίτερο τρόπο τους, που μόνο τα παιδιά έχουν και με την φαντασία τους που διαφαίνεται μέσα από τα γραπτά τους κείμενα έκαναν την έρευνα αυτή πιο εντυπωσιακή. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επόπτη της διπλωματικής μου κ. Μουζάκη Χαράλαμπο, ο οποίος ήταν πολύ καθοδηγητικός και υποστηρικτικός καθ' όλη της διάρκειας της ερευνητικής διαδικασίας.

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας που είχε η διδακτική προσέγγιση τεχνικών παραγωγής γραπτού λόγου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την ενίσχυση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές Δημοτικού. Συγκεκριμένα, η διδασκαλία περιλάμβανε την εκμάθηση στρατηγικών που αφορούσαν στο σχεδιασμό και στη παραγωγή γραπτών αφηγηματικών κειμένων, ώστε μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με νέους τρόπους προσέγγισης της παραγωγής γραπτού λόγου και να μεταλαμπαδεύσουν τις συγκεκριμένες τεχνικές στους μαθητές. Ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν είκοσι και φοιτούσαν σε σχολείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικότερα στην Β' τάξη του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Γαζίου, στο Ηράκλειο Κρήτης. Στην ποιοτική έρευνα εφαρμόστηκε συγκεκριμένη μεθοδολογία. Πρόκειται για έρευνα μελέτης περίπτωσης καθώς ερευνώνται τα αποτελέσματα της διδακτικής προσέγγισης σε συγκεκριμένους μαθητές, συγκεκριμένου τμήματος και συγκεκριμένου σχολείου. Στους συγκεκριμένους μαθητές διδάχθηκε το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε για την εν λόγω έρευνα, το οποίο εμπεριείχε τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου και δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές είχαν ανατροφοδότηση και έτσι μπορούσαν να ελέγχουν την πρόοδο τους. Έπειτα, αφού είχαν μελετήσει το εκπαιδευτικό υλικό καλούνταν να συγγράψουν με βάση τα όσα διδάχθηκαν ένα ολοκληρωμένο και σωστά δομημένο αφηγηματικό κείμενο γεφυρώνοντας έτσι θεωρία και πράξη. Μετά το πέρας του παρεμβατικού προγράμματος, όλοι οι συμμετέχοντες κατέκτησαν την σημαντικότητα του σχεδιασμού προτού ξεκινήσουν να αποτυπώνουν τις σκέψεις τους γραπτώς, βελτίωσαν με αυτόν τον τρόπο την ποιότητα, την ποσότητα, τα λειτουργικά στοιχεία και τη συνοχή των κειμένων τους. Η παρούσα έρευνα αποβλέπει στην ανάλυση ενός νέου περιβάλλοντος που διαμορφώνεται στην εκπαίδευση με τη δυναμική εμφάνιση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η παρέμβαση συνέβαλε στο να δρουν οι μαθητές ανεξάρτητα και να είναι ικανοί να παράγουν γραπτά αφηγηματικού τύπου, τα οποία να αποτελούνται από τα βασικά λειτουργικά στοιχεία του συγκεκριμένου είδους. Επιπροσθέτως, όλοι οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν αφηγηματικά κείμενα και βελτιώσεις παρατηρήθηκαν στην συνολική ποιότητα των γραπτών τους καταδεικνύοντας την διδασκαλία

αποτελεσματική. Τα θετικά αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, αναδεικνύοντας το γεγονός ότι οι μαθητές παράγουν αποτελεσματικό κείμενο με τη διδασκαλία των κατάλληλων στρατηγικών.

Λέξεις – Κλειδιά: Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου, αφηγηματικό κείμενο, συγγραφή αφηγηματικού κειμένου

Abstract

The purpose of this study was to assess the results of the teaching approach of writing techniques in distant learning in order to give a boost to elementary school pupils' writing skills. In particular, the process included the teaching of strategies concerning the planing and production of written storytelling so that, through this process, educators could be familiarized with the new writing approaches so as to teach them to pupils. The number of the participants was twenty and they were all pupils of the second grade of 1st Elementary School of Gazi, Heraklion, Crete. In the quality research, a certain methodology was used. It's about a research studying a case while the results of the teaching approach on particular pupils, of a particular class, of a particular school were being looked into. These particular pupils were taught with the digital material that was created which contained writing techniques, activities through which they got feedback so they could check their progress as well as the self-evaluation activity. Then, after they had studied the educational material they were asked to produce a complete and well organised storytelling task based on the what they had been taught bridging theory along with practice. After the end of the interfering process all participants had obtained the importance of well planning before they start to put their thoughts on paper, improved the quality, the quantity, the functional elements and the cohesion of their texts. This research aims to analyse a new environment which is created in educational system with the dynamic of open and distant learning. The interference helped in order to act independently and being able to produce writing tasks of this type. Moreover, all participants produced storytelling texts and improvements were noticed in the overall quality of their writing tasks proving the teaching method effective. The positive results come in accordance with previous results proving that pupils can produce a targeted text if they are taught the appropriate strategies.

Keywords

Distance learning education, writing techniques, storytelling task

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract	vii
Κατάλογος Εικόνων	ix
Εισαγωγή	x
Κεφάλαιο 1ο : Θεωρητικό Πλαίσιο	1
1. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί.....	1
1.1 Βασικοί ορισμοί για την έννοια της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης	1
1.2 Το Εκπαιδευτικό υλικό στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	9
1.3 Βασικά παιδαγωγικά στοιχεία της παραγωγής του γραπτού λόγου	12
1.4 Σημαντικότητα της έρευνας.....	15
Κεφάλαιο 2ο : Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	18
2.1 Εισαγωγή	18
2.2 Η παραγωγή του γραπτού λόγου	18
Κεφάλαιο 3ο: Μεθοδολογία Έρευνας.....	26
3.1 Εισαγωγή	26
3.2 Σκοπός της έρευνας	27
3.3 Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό που δημιουργήθηκε για την παρούσα έρευνα	29
3.3.1 Δομή του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού	30
3.3.2 Πληροφορίες σχετικά με το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό.....	32
3.3.5 Χρονική περίοδος διενέργειας της έρευνας.....	38
3.3.6 Δείγμα της Έρευνας.....	38
3.3.7 Περιορισμός της έρευνας	38
3.3.8 Είδος έρευνας	39
3.3.9 Μέσα συλλογής δεδομένων	39
3.3.10 Μεθοδολογία της έρευνας	39
Κεφάλαιο 4ο : Ευρήματα Έρευνας.....	40
4.1 Ευρήματα Έρευνας.....	40
Κεφάλαιο 5ο: Συμπεράσματα.....	48
Επίλογος	52
Βιβλιογραφία.....	54
Ελληνική Βιβλιογραφία.....	54
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία	57

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Βίντεο αφόρμησης	30
Εικόνα 2: Οθόνη του εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα H5P	32
Εικόνα 3: Οθόνη του εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα Chamilo.....	33
Εικόνα 4: Οθόνη του εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα Chamilo.....	35
Εικόνα 5: Οθόνη του εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα Chamilo.....	36
Εικόνα 6: Οθόνη του εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα Chamilo.....	36
Εικόνα 7: Οθόνη του εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα Chamilo.....	37
Εικόνα 8: Οθόνη του εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα Chamilo.....	37
Εικόνα 9: Έκθεση 1	41
Εικόνα 10: Έκθεση 2	41
Εικόνα 11: Έκθεση 3	42
Εικόνα 12: Έκθεση 4	42
Εικόνα 13: Έκθεση 5	43
Εικόνα 14: Έκθεση 6	44
Εικόνα 15: Έκθεση 7	45
Εικόνα 16: Έκθεση 8	46
Εικόνα 17: Έκθεση 9	47

Εισαγωγή

Η σημασία της γραπτής έκφρασης είναι αδιαμφισβήτητη τόσο ως μέσο αυτοέκφρασης, όσο και ως μέσο επικοινωνίας. Τα παιδιά είναι αφηγητές μικρών ιστοριών από την φύση τους. Η αφήγηση επιπροσθέτως χρησιμοποιείται ως ψυχαγωγικό μέσο που κεντρίζει τη φαντασία των ανθρώπων όλων των ηλικιών. Οι περισσότεροι άνθρωποι αναπτύσσουν την ικανότητα της αφήγησης με «μαθητεία» μέσα στην κοινωνία, η αξία της όμως δεν αφήνει αδιάφορη την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική έρευνα (Applebees 1978, Stein & Glenn 1979, Stadler & Ward 2005, Nicolouroulou 1996). Υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις και έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας στα παιδιά. Παράλληλα η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή διευρύνεται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και οι εφαρμογές του καλύπτουν όλο το φάσμα των επιστημονικών πεδίων. Όπως είναι αναμενόμενο, η συμβολή των ηλεκτρονικών υπολογιστών, τόσο στην επεξεργασία και την ανάλυση της γλώσσας, όσο και στη γλωσσική αγωγή, είναι ουσιώδης και συνεχώς εξελισσόμενη. Με την εισαγωγή των πολυμεσικών στοιχείων δημιουργήθηκε μία νέα μορφή αφήγησης, η ψηφιακή αφήγηση (Digital Storytelling-DS). Όπως η απλή αφήγηση έτσι και η ψηφιακή αφήγηση προσδίδει πολλά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο, η ελλιπής γνώση και χρήση του γραπτού λόγου έχει αφενός μεν δυσμενείς επιπτώσεις στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη του ατόμου, αφετέρου δε στην ψυχολογική του κατάσταση και την εν γένει ανάπτυξη της προσωπικότητάς του. Η πολυπλοκότητα της φύσης της γραφής, οι υψηλές απαιτήσεις του σχολείου και η εστίαση της διδασκαλίας σε χαμηλού επιπέδου δεξιότητες, αποτελούν μερικούς από τους λόγους που η παραγωγή γραπτού λόγου συνιστά πρόκληση για τους/τις μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου ιδιαίτερα (Troia, 2006). Τις τελευταίες δύο δεκαετίες του 20ου αιώνα εντατικοποιήθηκαν διεθνώς οι έρευνες που αφορούσαν στη διερεύνηση της λειτουργίας και οργάνωσης των επιμέρους γνωστικών διεργασιών που συνθέτουν το γραπτό λόγο. Στον αντίποδα της γνωστικής προσέγγισης, εμφανίστηκαν ερευνητικές προσπάθειες να κατανοήσουν το πλαίσιο στο οποίο πραγματώνεται η παραγωγή γραπτού λόγου, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική διάστασή του.

Με βάση τις παραπάνω προσεγγίσεις, έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα και πρακτικές διδασκαλίας προκειμένου να ενισχύσουν την παραγωγή γραπτού λόγου

των μαθητών/τριών. Τα συγκεκριμένα μοντέλα αποτελούν θεωρητικά τεκμηριωμένα και έγκυρα μεθοδολογικά εργαλεία. Ταυτόχρονα, παρόλο που υπάρχει πλήθος ερευνητικών αποδείξεων για την αποτελεσματικότητα διάφορων διδακτικών μεθόδων και προγραμμάτων, είναι γεγονός ότι η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πρακτική είτε τα αγνοεί, είτε αποδεικνύεται ανεπαρκής στην προσπάθεια εφαρμογής τους.

Η συγκεκριμένη εργασία εξετάζει το θέμα του γραπτού λόγου των μαθητών/τριών από την πλευρά της διδακτικής πρακτικής. Πιο συγκεκριμένα, υιοθετεί τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας για τη σημασία της διδασκαλίας στρατηγικών και εφαρμόζει μία διδακτική προσέγγιση που δημιουργήθηκε στα πλαίσια αυτής της εργασίας. Πρόκειται για ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο είναι ιδιαίτερα πολυμεσικό και διαδραστικό καθώς συνδυάζει ήχο, εικόνα και κείμενο ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον των μαθητών καθ' όλη την διάρκεια της διδασκαλίας του. Επίσης είναι διαδραστικό καθώς ο εκάστοτε μαθητής έχει την δυνατότητα να αλληλοεπιδράσει με το παρόν ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό μέσα από τις δραστηριότητες που υπάρχουν. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης πάνω στα γραπτά προϊόντα των συγκεκριμένων μαθητών.

Στο πρώτο κεφάλαιο, εξετάζονται οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις του γραπτού λόγου αλλά και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Εξετάζονται επίσης τα βασικά χαρακτηριστικά και οι αρχές που διέπουν την Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο, παρουσιάζονται όσα έχουν γραφτεί σε άλλες έρευνες μέχρι σήμερα για τα επιμέρους πεδία του θέματος της παρούσας ερευνητικής εργασίας. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται επίσης οι βασικές θεωρητικές απόψεις και προσεγγίσεις που κατευθύνουν την έρευνα και προηγούμενα ερευνητικά ευρήματα. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η παρούσα έρευνα με αναλυτική αναφορά στο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε, στη δομή και στα βασικά χαρακτηριστικά του. Επίσης γίνεται αναφορά στα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή τους. Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου αιτιολογείται η επιλογή της συγκεκριμένης έρευνας και διατυπώνονται ο ερευνητικός στόχος και τα ερωτήματά της. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ευρήματα της μελέτης και γίνεται μια απόπειρα ερμηνείας των ευρημάτων, αναφέρονται οι περιορισμοί και οι δυσκολίες

που είχε η συγκεκριμένη έρευνα, καθώς και κάποιες προτάσεις, τόσο για τους/τις ερευνητές/τριες που θα επιχειρήσουν μελλοντικά να ασχοληθούν με το συγκεκριμένο θέμα, όσο και για τους/τις εκπαιδευτικούς της πράξης και τέλος στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

Η παρούσα Διπλωματική εργασία είναι σημαντική και θα συνεισφέρει στη διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών και τεχνικών παραγωγής γραπτού λόγου και ψηφιακής αφήγησης. Επιπροσθέτως αποβλέπει στην ανάλυση ενός νέου περιβάλλοντος που διαμορφώνεται στην εκπαίδευση με τη δυναμική εμφάνιση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 1ο : Θεωρητικό Πλαίσιο

1. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Τα τελευταία χρόνια η τεχνολογία έχει μπει σε κάθε τομέα της ζωής μας – κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό – και έχει αλλάξει ριζικά τον τρόπο που εργαζόμαστε, επικοινωνούμε και σκεφτόμαστε. Η μεγαλύτερη, ίσως, αλλαγή, να επήλθε στο τρόπο που μαθαίνουμε, αφού η τεχνολογία όχι απλά μπήκε και σε αυτό τον τομέα δείχνοντάς μας νέους τρόπους μάθησης, αλλά μας έδωσε και μας δίνει τη δυνατότητα για πρόσβαση σε ένα τεράστιο όγκο πληροφοριών. Έτσι, λοιπόν, «η πρόκληση για τον κόσμο της εκπαίδευσης είναι πώς, μέσα από ένα τεράστιο ωκεανό πληροφοριών, η χρήσιμη πληροφορία θα μετασχηματιστεί σε γνώση σύγχρονη και λειτουργική, ώστε αξιοποιώντας την Κοινωνία της Πληροφορίας να περάσουμε στην Κοινωνία της Μάθησης και της Γνώσης» (Σολομωνίδου, 2003:17). Η ταχύτατη λοιπόν ανάπτυξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχει δημιουργήσει την αναγκαιότητα και στον κλάδο των εκπαιδευτικών, να ασχοληθούν με αυτές και να τις εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, η εισαγωγή τους σε αυτήν, ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1990 (Μικρόπουλος, 1998; Παγγέ & Κυριαζή, 1998; Ράπτης & Ράπτη, 1999; Πολίτης, Ρούσσο, Τσαούσης & Καραμάνης, 2000).

1.1 Βασικοί ορισμοί για την έννοια της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης

Κομμάτι της τεχνολογικής εξέλιξης αποτελεί και η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Distance Education), η χρήση της οποίας έχει εδραιωθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και γίνονται σημαντικές προσπάθειες και έρευνες για να χρησιμοποιηθεί αντίστοιχα και στην πρωτοβάθμια αλλά και στην δευτεροβάθμια. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετρά περίπου έναν αιώνα ζωής. Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά στη δεκαετία του 1970 και 12 χρόνια μετά, το 1982 καθιερώθηκε επίσημα στο διεθνές Συμβούλιο για την Εξ Αποστάσεως εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2006). Είναι μια ευέλικτη, πολυμορφική εκπαιδευτική διαδικασία που δεν απαιτεί τη φυσική παρουσία του διδασκόμενου και του διδάσκοντα στις αίθουσες διδασκαλίας. Ωστόσο ένας επιπλέον ορισμός παιδαγωγικής διάστασης σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2005) είναι ότι: «η εξ

αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης». Έτσι τα διαλογικά συστήματα τηλεπικοινωνιών χρησιμοποιούνται για να συνδέσουν τους μαθητευομένους, το διδακτικό υλικό και τους εκπαιδευτικούς, συμπληρώνοντας κενά που δημιουργούνται στο πλαίσιο της συμβατικής εκπαίδευσης και δίνοντας νέες διαστάσεις και δυνατότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα μέσα επικοινωνίας και τα στάδια από τα οποία πέρασε προσαρμόζονταν στις ανάγκες και στις παροχές της κάθε εποχής.

Ένας ξεκάθαρος ορισμός για το τι συνιστά η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι εύκολο να δοθεί, γιατί κάθε ορισμός ικανοποιεί συγκεκριμένες ανάγκες και προσδιορίζεται από πρακτικές εφαρμογές με αποτέλεσμα να υπάρχουν πολλοί ορισμοί, εφαρμογές και ερμηνείες (Λιοναράκης, 2003). Στη διεθνή βιβλιογραφία υφίσταται ευρύτατη ποικιλία προσεγγίσεων για τον ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οι οποίες μεταξύ τους διαφοροποιούνται ανάλογα με τα κριτήρια και τις παραμέτρους που θέτει ο κάθε μελετητής. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει την πολυπλοκότητά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και τις δυνατότητες προσαρμογής της σε διάφορες μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής. Η εξΑΕ έχει οριστεί διαχρονικά με διάφορους τρόπους, αφού αρκετοί ερευνητές έχουν δώσει τη δική τους εννοιολογική εκδοχή.

Ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στην ευρύτερη έννοιά του, χρησιμοποιείται για την περιγραφή των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων κατά τις οποίες “η ομάδα εκπαιδευομένων διαχωρίζεται από την ομάδα εκπαιδευτών από φυσική απόσταση και χρησιμοποιείται κάποιας μορφής τεχνολογικό μέσο προκειμένου να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και για να αποκτήσουν πρόσβαση στις πηγές εκπαιδευτικού υλικού” (Schlosser & Simonson, 2002).

Ορίζοντας την Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αξίζει να αναφερθεί ότι ο ορισμός αυτός αποτελείται από τέσσερις κύριες συνιστώσες καθώς επίσης δεν είναι και ο μοναδικός.

Πρώτα είναι η αρχή ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πλαισιώνεται από ένα ίδρυμα. Αυτό είναι που διαφοροποιεί την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την κατ’ ιδίαν σπουδή. Παρ’ όλον ότι το ίδρυμα που αναφέρθηκε σε αυτόν τον ορισμό θα μπορούσε να είναι ένα παραδοσιακό εκπαιδευτικό σχολείο ή κολέγιο, όλο και

περισσότερα ανερχόμενα μη παραδοσιακά ιδρύματα μπορούν να προσφέρουν εκπαίδευση στους σπουδαστές από μια απόσταση. Επιχειρήσεις, οργανισμοί και εταιρίες παρέχουν εκπαίδευση από απόσταση. Πολλοί εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές υποστηρίζουν την επικύρωση των ιδρυμάτων που προσφέρουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση για να προσδώσουν αξιοπιστία, να βελτιώσουν την ποιότητα, και να εκμηδενίσουν τις απαιτήσεις σχετικά με το χρόνο και τις μετακινήσεις για την εξασφάλιση διπλωμάτων.

Το δεύτερο συστατικό του ορισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η έννοια του χωρισμού του δασκάλου και του σπουδαστή. Συχνά ο χωρισμός θεωρείται ως γεωγραφικός, οι εκπαιδευτικοί είναι σε μια περιοχή και οι σπουδαστές σε μια άλλη. Επίσης συνεπάγεται εξ ορισμού ο χωρισμός των εκπαιδευτικών και των σπουδαστών στο χρόνο. Η ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση σημαίνει ότι η εκπαίδευση προσφέρεται και οι σπουδαστές έχουν πρόσβαση σ' αυτή σε διαφορετικό χρόνο, ή οποιαδήποτε στιγμή είναι κατάλληλη για αυτούς. Τέλος, ο διαφορετικός χρόνος στον οποίο εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτές εργάζονται είναι σημαντικός.

Οι διαλογικές τηλεπικοινωνίες είναι το τρίτο συστατικό του ορισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η αλληλεπίδραση μπορεί να είναι σύγχρονη ή ασύγχρονη, συγχρόνως, ή σε διαφορετικούς χρόνους. Η αλληλεπίδραση είναι σημαντική, αλλά δεν πρέπει να γίνεται εις βάρος του προς μάθηση υλικού. Με άλλα λόγια, είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι σπουδαστές είναι σε θέση να αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, με το διδακτικό υλικό και με τον εκπαιδευτικό τους. Εντούτοις, η αλληλεπίδραση δεν πρέπει να είναι το κύριο χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης αλλά πρέπει να είναι διαθέσιμη, κοινή, και σχετική.

Οι λέξεις "συστήματα τηλεπικοινωνιών" σημαίνουν τα ηλεκτρονικά μέσα, όπως η τηλεόραση, το τηλέφωνο, και το Διαδίκτυο, αλλά αυτή η έκφραση δεν χρειάζεται να περιοριστεί μόνο στα ηλεκτρονικά μέσα. Οι τηλεπικοινωνίες σημαίνουν "επικοινωνώ από απόσταση". Αυτός ο ορισμός περιλαμβάνει την επικοινωνία με το ταχυδρομικό σύστημα, όπως στην εκπαίδευση δ' αλληλογραφίας, και άλλες μη-ηλεκτρονικές μεθόδους για επικοινωνία. Προφανώς, καθώς τα ηλεκτρονικά συστήματα τηλεπικοινωνιών βελτιώνονται και γίνονται πιο κυρίαρχα, είναι πιθανόν να γίνουν το κύριο στήριγμα των σύγχρονων συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Τέλος, εξετάζουμε την έννοια της σύνδεσης των διδασκομένων, των πηγών, και των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που αλληλοεπιδρούν με τους μαθητές τους και ότι το διδακτικό υλικό είναι διαθέσιμο επιτρέποντας στην εκπαίδευση να λαμβάνει χώρα. Το διδακτικό υλικό πρέπει να υποβάλλεται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες σχεδιασμού που το οργανώνουν σε εμπειρίες μάθησης προωθώντας τη μάθηση, συμπεριλαμβάνοντας διδακτικό υλικό που μπορεί να παρατηρηθεί, να γίνει αισθητό, να ακουστεί, ή να το εφαρμόσουν σε πράξη.

Ο ορισμός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης περιλαμβάνει αυτά τα τέσσερα συστατικά. Αυτός ο ορισμός δεν είναι μοναδικός και δεν είναι βεβαίως ο πρώτος που δίνεται για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην πραγματικότητα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχει οριστεί από διάφορες προοπτικές κατά τη διάρκεια των ετών.

Σύμφωνα με τον Hilary Perraton, όπως αναφέρεται στο (Schlosser & Simonson, 2002), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται ως “η διαδικασία εκπαίδευσης, σημαντικό μέρος της οποίας διεξάγεται από κάποιον εκπαιδευτή που βρίσκεται μακριά από τον εκπαιδευόμενο σε φυσική απόσταση ή/και σε χρόνο”.

Σύμφωνα με τον Rudolf Manfred Delling (1986), όπως αναφέρεται στο (Schlosser & Simonson, 2002) «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη δραστηριότητα που αφορά στην επιλογή, στην προετοιμασία και στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και στην καθοδήγηση 14 και στην υποστήριξη του εκπαιδευόμενου μέσα από την αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων».

Σύμφωνα με τον Bötje Holmberg (1977), όπως αναφέρεται στο (Schlosser & Simonson, 2002), «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση περιλαμβάνει διάφορες μορφές σπουδών, σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, οι οποίες διεξάγονται χωρίς την άμεση και συνεχή επίβλεψη εκπαιδευτών και στηρίζονται στην οργάνωση, καθοδήγηση και διδασκαλία που παρέχεται από κάποιο εκπαιδευτικό οργανισμό».

Το Γραφείο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Βελτίωσης του αμερικανικού Υπουργείου Παιδείας ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως “ την εφαρμογή των τηλεπικοινωνιών και των ηλεκτρονικών μέσων που επιτρέπουν στους μαθητές και στους σπουδαστές να επιδέχονται εκπαίδευση που προέρχεται από κάποια απόμακρη θέση.” Χαρακτηριστικά, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να αλληλοεπιδρά με

τον εκπαιδευτικό ή με το πρόγραμμα άμεσα, και μπορεί να συναντηθεί με τον εκπαιδευτικό σε περιοδική βάση.

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η υποβοηθούμενη από τα μέσα επικοινωνίας εκπαίδευση(ταχυδρομείο,ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ραδιόφωνο, τηλεόραση, κασέτες βίντεο, υπολογιστής, τηλεδιάσκεψη και άλλα) με μικρή ή καθόλου διαπροσωπική ή σε τάξη επαφή μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται και από την [UNESCO](#).

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που διδάσκει κι ενεργοποιεί το μαθητή πως να μαθαίνει μόνος του και πως να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης. (Λιοναράκης,2005).

Για τον B.Holmberg ,η εξ αποστάσεως εκπαίδευση καλύπτει τις διάφορες μορφές σπουδών σε όλα τα επίπεδα, οι οποίες δεν είναι υπό συνεχή , άμεση επίβλεψη των εκπαιδευτικών που βρίσκονται με τους σπουδαστές τους σε αίθουσες διδασκαλίας, αλλά εκείνες που αξιολογούν το σχεδιασμό, την οργάνωση, την καθοδήγηση και επίβλεψη που παρέχει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός .

Ο Desmond Keegan προσδιόρισε τα ακόλουθα πέντε βασικά, χαρακτηριστικά στοιχεία, για τη σύνθεση του ορισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

- Η γεωγραφική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου κατά το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας (το στοιχείο αυτό τη διαφοροποιεί από την «πρόσωπο με πρόσωπο» εκπαίδευση σε αίθουσες διδασκαλίας).

- Η επιρροή κάποιου εκπαιδευτικού οργανισμού τόσο στο σχεδιασμό και την παραγωγή, όσο και στην διανομή του εκπαιδευτικού υλικού και την υποστήριξη του εκπαιδευόμενου (το στοιχείο αυτό τη διαφοροποιεί από τα προγράμματα εξατομικευμένης μάθησης).

- Η χρήση τεχνολογικών μέσων - έντυπα και οπτικοακουστικά μέσα, υπολογιστές και Διαδίκτυο - προκειμένου να έρθει σε επαφή ο εκπαιδευόμενος με τον εκπαιδευτή και το εκπαιδευτικό υλικό.

- Η παροχή αμφίδρομης επικοινωνίας προκειμένου να επωφεληθεί ο εκπαιδευόμενος από τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα του διαλόγου και της ανταλλαγής απόψεων (το στοιχείο αυτό τη διαφοροποιεί από άλλες χρήσεις των τεχνολογικών μέσων).

- Η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με βάση την κατ' άτομο μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού χωρίς παράλληλα να αποκλείονται ομαδικές συναντήσεις για

την εξυπηρέτηση διδακτικών και κοινωνικών σκοπών. (Keegan, 1986)

Σήμερα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υλοποιείται σχεδόν αποκλειστικά με την υποστήριξη του υπολογιστή, και πιο συγκεκριμένα σε διαδικτυακό περιβάλλον. Για το λόγο αυτό, τείνει να είναι ταυτόσημη με τις έννοιες [ηλεκτρονική μάθηση \(e-learning\)](#), μάθηση υποβοηθούμενη από υπολογιστή (computer assisted learning), μάθηση μέσω διαδικτύου ([online learning](#)), [διαδικτυακή εκπαίδευση](#) (online education), εκπαίδευση βασισμένη στο διαδίκτυο (web-based education).

Εν κατακλείδι, στο πλαίσιο που οριοθετούν οι παραπάνω προσεγγίσεις καθώς και οι αναδυόμενες τάσεις και τεχνολογίες στον τομέα της εκπαίδευσης (open learning, virtual school), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται σε μια παιδαγωγική - διδακτική διαδικασία κατά την οποία:

- Ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει ενώ βρίσκεται σε διαφορετικό χώρο από τον εκπαιδευτή του.
- Γίνεται χρήση ευέλικτων, διδακτικών πρακτικών και μεθόδων προκειμένου να αποκτήσει τη δυνατότητα ο εκπαιδευόμενος να προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες του, στο ρυθμό της ζωής του, στο επίπεδο γνώσεών του και στο προσωπικό του στυλ μάθησης.
- Γίνεται χρήση τεχνολογικών μέσων που δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να επικοινωνεί με τον εκπαιδευτή του και να αποκτήσει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό.

1.1.1 Βασικά Χαρακτηριστικά και αρχές που διέπουν την Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Distance Education) βρίσκεται τα τελευταία χρόνια στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και ολοένα και περισσότεροι φορείς παροχής εκπαίδευσης ενηλίκων την υιοθετούν σε μια προσπάθεια να προσφέρουν εκπαίδευση σε ένα ευρύτερο κοινό από αυτό που είναι δυνατόν να παρακολουθήσει εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τις συμβατικές εκπαιδευτικές μεθόδους (εκπαίδευση σε αίθουσες διδασκαλίας και εργαστήρια). Οι συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας για απόκτηση νέων, γενικών και ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων και η αδυναμία των συμβατικών μορφών εκπαίδευσης να καλύψουν τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας,

έχουν οδηγήσει στην υιοθέτηση καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης όπως είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Lionarakis, 2003, Moore and Kearsley, 1996).

Σύμφωνα με τους Verduin and Clark η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως εκπαιδευτική και παιδαγωγική διαδικασία έχει το χαρακτήρα και την έννοια της «ανοικτής μάθησης» (open learning). Ο όρος αυτός περιγράφει το σύνολο των δραστηριοτήτων καθώς και τις θεωρητικές αρχές που διασφαλίζουν τη δυνατότητα πρόσβασης κάθε πολίτη στην επιμόρφωση, ανεξάρτητα από το κοινωνικό και οικονομικό του υπόβαθρο, το επίπεδο των σπουδών του καθώς και τη φυσική απόσταση που τον χωρίζει από τον επιμορφωτικό οργανισμό. (Verduin & Clark, 1991) Όπως σημειώνει η Betty Collis «Η τεχνολογία που επιτρέπει τη διακίνηση ιδεών και πληροφορίας μέσω ηλεκτρονικών μέσων (όπως ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και η τηλεόραση) έχει μεταλλάξει το πότε, το πού, και το πώς μαθαίνουμε. Η μάθηση εξ αποστάσεως δημιουργεί δεσμούς μεταξύ ανθρώπων και εκπαιδευτικών πόρων μέσω καλωδίων, σημάτων ή και του αέρα για διδακτικούς σκοπούς και αποτελεί πολύπλευρο φαινόμενο, που απασχολεί αλλά και επηρεάζει πολλά διαφορετικά άτομα, προσφέροντας τη δυνατότητα να αναπτύξουμε νέες παιδαγωγικές μεθόδους καθώς και να βελτιώσουμε τις παραδοσιακές. [...] Όταν αναφερόμαστε στην ανοικτή μάθηση, εννοούμε την οικειοθελή εκπαιδευτική διαδικασία που προκύπτει από την ελεύθερη βούληση του εκπαιδευόμενου και διεξάγεται σύμφωνα με τις απαιτήσεις αφενός των συμμετεχόντων και αφετέρου σύμφωνα με τις προϋποθέσεις των επιλεγθεισών εκπαιδευτικών πρακτικών». (Collis, 1996) Σύμφωνα με τους Λιοναράκη και Λυκουργιώτη ο τρόπος διεξαγωγής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι αυτός που κυρίως διαχωρίζει τα ανοικτά συστήματα εκπαίδευσης από τα παραδοσιακά, καθώς δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να μετέχει της διδασκαλίας από την κατοικία του, τη στιγμή που αυτός επιθυμεί να το κάνει και με το ρυθμό προόδου και μάθησης που επιλέγει. (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης, Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση – Θεσμοί και Λειτουργίες, 1998)

Σύμφωνα με τους Garrison και Shale (1987) η ραγδαία εξέλιξη των τεχνολογικών μέσων επέφερε σημαντικές αλλαγές στη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο σημείο αυτό οι Garrison και Shale διαφοροποιούνται από την προσέγγιση του Desmond Keegan. Πιο συγκεκριμένα, οι Garrison και Shale

δίνουν έμφαση στα ακόλουθα κριτήρια που χαρακτηρίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση:

- Την ανάγκη για την όσο το δυνατό μεγαλύτερη επικοινωνία του εκπαιδευτή με τον εκπαιδευόμενο με σκοπό την παροχή καθοδήγησης και υποστήριξης.
- Τη χρήση των νέων τεχνολογιών για την εξασφάλιση συνθηκών αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.

Στο πλαίσιο που οριοθετούν οι παραπάνω προσεγγίσεις, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρεται σε μια παιδαγωγική-διδασκτική διαδικασία όπου ο εκπαιδευόμενος εκπαιδύεται να μαθαίνει ενώ βρίσκεται στο σπίτι του ή στη δουλειά του χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή του και ταυτόχρονα χρησιμοποιούνται ευέλικτες διδακτικές τεχνικές προκειμένου να βοηθήσουν κάθε εκπαιδευόμενο να προσαρμόσει την εκπαιδευτική αυτή στις ανάγκες του, στο ρυθμό της ζωής του, στο επίπεδο γνώσεών του και στο προσωπικό του στυλ μάθησης. Τέλος, μια σειρά τεχνολογικών μέσων χρησιμοποιούνται για να φέρουν σε επαφή τον εκπαιδευόμενο με τον εκπαιδευτή του και να αποκτήσει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό.

Όσον αφορά στις αρχές που διέπουν την Εξ αποστάσεως εκπαίδευση αξίζει να υπογραμμιστεί ότι η εξΑΕ, είναι μια μέθοδος (Ματραλής, 1998), που το κύριο χαρακτηριστικό που την ξεχωρίζει από τις άλλες εκπαιδευτικές μεθόδους είναι η απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο, αφού ο τελευταίος μαθαίνει χωρίς την παρουσία του πρώτου, μακριά από κάποια παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας. Ο ιδιαίτερος ρόλος του διδάσκοντα ως συμβούλου και εμπνευστή σε συνδυασμό με το ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό την καθιστά ως την εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή όσον αφορά το πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης (Λιοναράκης, 2001). Η βασική θεωρητική αρχή που διέπει την Εξ αποστάσεως εκπαίδευση σύμφωνα με τους κυριότερους θεωρητικούς εκπροσώπους του πεδίου είναι η ανοικτότητα. Αναφορικά με την ανοικτότητα εννοούμε πως ο διδασκόμενος έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει σε ποικίλλα εκπαιδευτικά προγράμματα χωρίς να απαιτείται η φυσική του παρουσία σε αυτά, μπορεί να επιλέξει αυτόνομα τα βήματα που θα οργανώσει τη μελέτη του αλλά και την επεξεργασία ενός θέματος. Ταυτόχρονα ο εκάστοτε διδασκόμενος μπορεί να προσδιορίσει τον ρυθμό και το επίπεδο του προς επεξεργασία θέματος.

Επιπροσθέτως υπάρχει κοινωνική ανοικτότητα καθώς οι διδασκόμενοι μπορούν να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους συγχρονισμένα ή μη και να επεξεργαστούν τη γνώση σε συνεργασία, επιλέγοντας τον τρόπο κοινωνικής εργασίας και μελέτης (ατομικά, σε ζεύγη, σε ομάδες, στην ολομέλεια).

1.2 Το Εκπαιδευτικό υλικό στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Στην Εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σημαντικό ρόλο παίζει όχι μόνο η τεχνολογία αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό υλικό. Ο ρόλος μάλιστα του δεύτερου, έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία από ό,τι σε μία παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης, κυρίως λόγω της περιορισμένης επικοινωνίας που υπάρχει μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενων. Το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάζεται με γνώμονα τη βασική αρχή, ότι η μάθηση αποτελεί αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το μαθησιακό υλικό. Το εκπαιδευτικό υλικό καθώς έχει στόχο να διδάξει τους φοιτητές, πρέπει να είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε όχι μόνο να αναπληρώνει, σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό, την απουσία εκπαιδευτικής επικοινωνίας, αλλά κυρίως να εξυπηρετεί τους στόχους και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, δηλαδή τις γνώσεις και δεξιότητες που επιδιώκεται να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι μελετώντας το συγκεκριμένο υλικό. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης προκύπτει άμεσα η ανάγκη για σχεδιασμό και ανάπτυξη κατάλληλου πολυμορφικού υλικού, γνωρίζοντας ότι βασικός μοχλός της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι το εκπαιδευτικό υλικό, στο οποίο στηρίζεται σε μεγάλο μέρος η εκπαιδευτική διαδικασία (Λιοναράκης, 1998, 2006).

Με βάση τα λόγια του Λιοναράκη (2001, σελ. 48) :

“η διδακτική αλλάζει χέρια και προσανατολισμό κι από την ευθύνη του διδάσκοντα, περνά στη σφαίρα ευθύνης του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο είναι πλέον διαμορφωμένο ως διδακτικό εγχειρίδιο”.

Έτσι, το εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν αποτελείται πλέον μόνο από την πληροφορία για το θεματικό πεδίο, το οποίο πραγματεύεται. Η καινοτομία του έγκειται στο ότι παρουσιάζει τη συγκεκριμένη πληροφορία με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατευθύνει τους φοιτητές, να τους εμπλέκει ενεργά στη μαθησιακή διεργασία, οδηγώντας τους “σε μία ευρετική πορεία αυτομάθησης” (Λιοναράκης, 2001), ενώ συγχρόνως τους υποστηρίζει και τους ανατροφοδοτεί

μέσα από ποικίλα στοιχεία, τα οποία, σύμφωνα με την Χαρτοφύλακα (2011, σελ. 260) επιτελούν τρεις κύριες λειτουργίες:

- Παροχή πληροφοριών
- Υποστήριξη
- Διδασκαλία

Παράλληλα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να μάθουν ατομικά σε χώρο και χρόνο οι ίδιοι που καθορίζουν. Μαθαίνουν μέσα από υποβοηθούμενα από υπολογιστή προγράμματα, διαδραστικά πολυμέσα και συζητήσεις στο διαδίκτυο πάρα μέσω διαλέξεων και παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Η απόσταση που παρεμβάλλεται ανάμεσα στους φοιτητές και τους διδάσκοντες προκαλεί δυσκολίες στην επικοινωνία τους. Συνεπώς το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι δομημένο κατά τέτοιο τρόπο που όχι μόνο να αναπληρώνει αυτό το κενό, αλλά παράλληλα και να επιτελεί τις διάφορες διδακτικές λειτουργίες που πραγματοποιούνται στην παραδοσιακή εκπαίδευση. Έτσι θα πρέπει:

- α) να καθοδηγεί το φοιτητή στη μελέτη του,
- β) να περιέχει συγκεκριμένες ασκήσεις και εργασίες,
- γ) να επεξηγεί δύσκολα σημεία και έννοιες,
- δ) να αξιολογεί και να ενημερώνει το φοιτητή για την πρόοδό του,
- ε) να τον ενθαρρύνει να συνεχίσει και τέλος να του επιτρέπει να επιλέγει ελεύθερα τον τόπο, το χρόνο, καθώς και το ρυθμό της μελέτης του. (Νταραντούμης, 2007).

Με τον τρόπο αυτό, το διδακτικό υλικό καθίσταται θεμελιώδες στην εξΑΕ και εάν δεν διαθέτει τα ζητούμενα ποιοτικά χαρακτηριστικά, είναι δυνατόν να δημιουργήσει σοβαρότατα προβλήματα στη δομή λειτουργίας του εκπαιδευτικού σχήματος. Συνεπώς, είναι απαραίτητη η διαρκής αξιολόγηση του επιπέδου ποιότητας που προσδίδουν στη συνολική μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών. Ωστόσο, δεν συμβαίνει το ίδιο και στη συμβατική εκπαίδευση, όπου η επιλογή του μαθησιακού υλικού και η εκπόνηση εργασιών είναι θέμα επιλογής του διδάσκοντα. (Λιοναράκης, 2002).

Το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί κύριο άξονα στη διαδικασία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Γκίοςος & Κουτσούμπα, 2004). Αναζητώντας όλες τις δυνατές μορφές που μπορεί να έχει το εκπαιδευτικό υλικό, ο West (1996) αρχικά, κι

ο Λιοναράκης (2001) στη συνέχεια, κατέληξαν σε μία σειρά αρχών, με βάση το ποιοτικό κριτήριο της πολυμορφικότητας, η οποία προάγει την “ευρετική πορεία της αυτομάθησης” (Λιοναράκης, 2001b). Η ευρετική αυτή πορεία της αυτομάθησης ενισχύεται από τη γνώση των μαθησιακών στυλ, προκειμένου να επιτευχθεί η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις ανάγκες, δεξιότητες και συμπεριφορές των διδασκόμενων, πλησιάζοντας έτσι ένα βήμα πιο κοντά στην πραγμάτωση της εξατομικευμένης μάθησης.

Η πρακτική χρησιμότητα που έχουν τα επιμέρους μέρη ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού, όπως είναι: Το κείμενο, το οποίο αποτελεί τον κύριο κορμό του εκπαιδευτικού υλικού, παρέχοντας σε όλη την εκπαιδευτική πορεία το ακαδημαϊκό και επιστημονικό προϊόν στο φοιτητή, δηλαδή, όλες τις αναγκαίες πληροφορίες. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, τα οποία διαπερνούν όλο το σώμα του κειμένου και μπορούν να αναγνωσθούν από τον φοιτητή πριν, κατά τη διάρκεια ή/και στο τέλος του κάθε κεφαλαίου, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες που προκύπτουν στη μελέτη του. Ο σκοπός κάθε ενότητας, οι επιμέρους στόχοι –που κάποιες φορές ταυτίζονται από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα- οι λέξεις-κλειδιά, αλλά και οι δραστηριότητες που καθοδηγούν το φοιτητή, γεφυρώνουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις του με τα νέα γνωστικά δεδομένα, δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις για μια στέρεη μαθησιακή πορεία.

Πρόκειται, δηλαδή, για στοιχεία που στοχεύουν πρωτίστως στη διδασκαλία, και δευτερευόντως στην υποστήριξη του φοιτητή που μελετά από απόσταση. Τέλος τα συμπεράσματα, οι συνόψεις, οι σημαντικότερες δραστηριότητες κι ασκήσεις αυτοαξιολόγησης είναι στοιχεία που συνδέονται στενά με την εξ αποστάσεως διάσταση του υλικού και τα οποία επιτελούν τόσο διδακτικό ρόλο, όσο και υποστηρικτικό, καθώς εξασκούν το φοιτητή “σε μία διαδικασία αυτονομίας κι οργάνωσης της μελέτης του, για να τον καταστήσουν ικανό να μαθαίνει μόνος του”. Τα γλωσσάρια και οι ορισμοί επιπροσθέτως υποστηρίζουν κι επεξηγούν στοιχεία από τις θεωρητικές αναπτύξεις του κεντρικού κειμένου. Οι φωτογραφίες, τα γραφήματα, οι εικόνες συμβάλλουν άμεσα στη διδακτική και μαθησιακή στρατηγική του σχεδιασμού ενός υλικού, καθώς κατευθύνουν την προσοχή του φοιτητή αλλά και προάγουν το επίπεδο κατανόησης του περιεχόμενου. Οι μελέτες περίπτωσης, τα παραδείγματα, τα σενάρια, τα παράλληλα κείμενα εμπλουτίζουν το κυρίως κείμενο, ενώ με αξιοποίηση των μέσων, όπως το βίντεο, η κινούμενη εικόνα

κλπ, μπορεί να δώσουν άλλη διάσταση στην πληροφορία, φέρνοντάς την πιο κοντά στην πράξη, μέσω, δηλαδή, της δραματοποίησής τους. Τέλος, μέρος του εκπαιδευτικού υλικού που λαμβάνει ο φοιτητής συνιστούν κι οι κατευθύνσεις που του δίνονται από τον καθηγητή- σύμβουλο ως προς την εκπόνηση των γραπτών εργασιών, αλλά και τα αναλυτικά σχόλια με την αξιολόγηση που λαμβάνει, στοιχεία που διαμορφώνουν “έναν ολόκληρο μηχανισμό επιμόρφωσης, επικοινωνίας και πληροφόρησης”.

Τα πιο πάνω χαρακτηριστικά που σχετίζονται με ένα αποδοτικό, νοηματοδοτούμενο και ανοικτό ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό υλικό, αναφέρονται σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία. Τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να φανούν, λοιπόν, χρήσιμα τόσο στην ηλεκτρονική όσο και στη διαδικτυακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Holmberg (2002) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει το υλικό αυτό προσανατολίζονται :

- α) στο στυλ και τη γλώσσα του κείμενου,
- β) στην τυπογραφία, τη διάταξη και τη σελιδοποίηση,
- γ) στις εικονογραφήσεις
- δ) στον τρόπο παρουσίασης οπτικοακουστικών μέσων.

Καθώς το κείμενο, σε ηλεκτρονική μορφή, αποτελεί τη βασικότερη μορφή παροχής του περιεχομένου, θεωρούμε ότι τα παραπάνω ισχύουν αναμφισβήτητα ακόμα και σήμερα και μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά τη διαδικασία δημιουργίας ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης.

1.3 Βασικά παιδαγωγικά στοιχεία της παραγωγής του γραπτού λόγου

Στις απαρχές της ανθρώπινης ύπαρξης, η διήγηση με την άρθρωση των πρώτων ήχων επικοινωνίας της ομάδας διαδέχθηκε τις εικονοποιημένες ιστορίες που σχεδιάστηκαν στα βάθη των σπηλαίων. Αξίζει εδώ να θυμηθούμε ένα από τα αποφθέγματα της χαρισματικής του φαντασιακού μυθιστορήματος του εικοστού αιώνα, URSULA K. LE GUIN, για το μύθο: *«υπήρξαν σπουδαίες κοινωνίες που δε χρησιμοποίησαν τον τροχό, αλλά δεν υπήρξε κοινωνία που να μην έλεγε ιστορίες».*

Η προφορική και η γραπτή γλώσσα αποτελούν δύο βασικές μορφές επικοινωνίας στις σύγχρονες κοινωνίες. Αναμφισβήτητα η προφορική γλώσσα προηγείται ιστορικά της γραπτής, καθώς η γραφή αποτελεί μεταγενέστερη

ανακάλυψη. Ο προφορικός λόγος κατακτάται από όλους τους ανθρώπους, δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τον γραπτό λόγο.

Η διδασκαλία της γραφής στην παραδοσιακή προσέγγιση επικεντρωνόταν στο αποτέλεσμα που παραγόταν, ενώ σήμερα δίνεται έμφαση στον τρόπο αλλά και στις τεχνικές που χρησιμοποιούνται μέχρι να φτάσουμε στο αποτέλεσμα, χωρίς να αγνοείται το τελικό κείμενο.

Η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η παραγωγή του γραπτού λόγου πορεύεται για δεκαετίες τώρα στη χώρα μας σε «άγωνα γραμμής» σε ό,τι αφορά τον τρόπο διδασκαλίας, αλλά και την ποιότητα από τους μαθητές του παραγόμενου γραπτού λόγου (Σπανός 1994, Τσολάκης 1995: 23, Μπλόκλουντ-Λαγοπούλου 1996). Το φαινόμενο, βέβαια, δεν είναι μόνο ελληνικό και οφείλεται πρωτίστως στις αυξημένες δυσκολίες που παρουσιάζει ο γραπτός λόγος, συγκρινόμενος με τον προφορικό. Αυτές τις επισημάνσεις επιβεβαιώνουν και οι προσωπικές εκτιμήσεις των περισσότερων δασκάλων που συχνά διαπιστώνουν ότι τα παιδιά δεν γράφουν ευχαρίστως αλλά με απροθυμία και όταν γράφουν, τα γραπτά τους δεν είναι στο αναμενόμενο επίπεδο (Αθανασίου 1993: 143, Μανταδάκη 1999: 164). Σύμφωνα με το Χαραλαμπίδου, αιτία τόσο για τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο όσο και για το βαθμό αποτελεσματικότητας των γραπτών τους είναι η απουσία επικοινωνιακού στόχου και η ταύτιση του αποδέκτη των παραγόμενων κειμένων με το δάσκαλο-αξιολογητή, γεγονός που αποτελεί «ισχυρό αντικίνητρο και αναστέλλει οποιαδήποτε δημιουργική έκφραση εκ μέρους των μαθητών» (Χαραλαμπίδου & Χατζησαββίδης 1997: 64). Υπέρ αυτής της θέσης τάσσεται και η Παπούλια-Τζελέπη, η οποία επιπλέον επισημαίνει ότι η επικέντρωση της αξιολόγησης στη μορφή κυρίως και λιγότερο στη δομή των γραπτών κειμένων που παράγουν οι μαθητές, όπως π.χ. στη γραμματική, στο συντακτικό και την ορθογραφία μάλλον, παρά στο περιεχόμενο, έχει ως αποτέλεσμα τα παραγόμενα γραπτά να αυτοπεριορίζονται στο ορθογραφικά γνωστό λεξιλόγιο, να παραμελείται το περιεχόμενο και η όλη διαδικασία να γίνεται απωθητική (Παπούλια-Τζελέπη 2000: 45).

Σύμφωνα με την Τ. Σαραφίδου το κείμενο αποτελείται από συνδυασμούς γλωσσικών μονάδων, όπως είναι οι φθόγγοι, οι λέξεις και οι προτάσεις, συνδυασμοί οι οποίοι με τη σειρά τους αποτελούν ξεχωριστές μονάδες ή ενότητες έκφρασης. Τα κείμενα ταξινομούνται συνήθως σε διάφορα είδη ή τύπους. «Κάθε τύπος ή είδος

κειμένου χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα εκφραστικά και οργανωτικά στοιχεία που εξυπηρετούν συγκεκριμένες λειτουργίες μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια περιεχομένου και επικοινωνιακές καταστάσεις. Ένα ασφαλές κριτήριο για την ταξινόμηση των κειμενικών τύπων είναι ο τρόπος εκφοράς του λόγου. Η σύγχρονη ρητορική διακρίνει τους εξής τρόπους του λόγου: την αφήγηση, την περιγραφή, την επιχειρηματολογία και την κατηγορία του εκθετικού λόγου». Υπάρχουν βέβαια και άλλοι τρόποι διάκρισης των κειμένων σε κατηγορίες και είδη, οι οποίοι στηρίζονται σε κάποια άλλα χαρακτηριστικά διάκρισης, όπως π.χ. το μέσον του λόγου (προφορικός-γραπτός λόγος), τη διάκριση μεταξύ μυθοπλασίας και πληροφορίας κλπ. Σύμφωνα με την ταξινόμηση που προτείνουν οι de Beaugrande & Dressler, η ταξινόμηση των κειμένων «συνδυάζει τον τρόπο εκφοράς του λόγου(γλωσσικά χαρακτηριστικά) με περικειμενικά δεδομένα (προϋποθέσεις πραγμάτωσης της επικοινωνίας)». Τα κείμενα, επομένως, ταξινομούνται σε τέσσερις μεγάλους τύπους: Κείμενα αφηγηματικά(μύθοι, παραμύθια, μυθιστορήματα κ.α),Κείμενα περιγραφικά(τουριστικοί οδηγοί, ενημερωτικά φυλλάδια Κείμενα αποδεικτικά , κ.α) και Κείμενα εκθετικά. Τα λογοτεχνικά κείμενα έχουν σκοπό κυρίως την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών και δευτερευόντως τη γλωσσική τους καλλιέργεια.

Παράλληλα οι Hayes & Flowers δομούν την συγγραφική δραστηριότητα σε τρία στάδια, το προσυγγραφικό, το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό στάδιο. Παρακάτω τα στάδια αυτά παρουσιάζονται εφαρμοσμένα στους μαθητές και τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2001).

Στο προσυγγραφικό στάδιο οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, από κοινού, επεξεργάζονται αυθεντικά κείμενα, τόσο σε επίπεδο νοηματικής ανάλυσης, όσο και γλωσσικών μέσων που χρησιμοποιούνται. Αναλυτικότερα, δια μέσου των αυθεντικών κειμένων οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν την πρόθεση του συγγραφέα και τα γλωσσικά μέσα που χρησιμοποίησε για να επιτύχει το σκοπό του, ανάλογα με το κειμενικό είδος (Ιορδανίδου & Φτερνιάτη, 2000). Επιπροσθέτως, σε αυτό το στάδιο μελετούνται τα στοιχεία υπερδομής του κειμένου, τα οποία αργότερα θα λειτουργήσουν ως κατευθυντήριες γραμμές για την παραγωγή ενός κειμένου ίδιου είδους από τους μαθητές. Τέλος, οι μαθητές οργανώνουν και καταγράφουν τους συλλογισμούς και τις ιδέες τους σε ένα πλάνο που θα χρησιμοποιήσουν για το επόμενο στάδιο (Ματσαγγούρας, 2001).

Στο συγγραφικό στάδιο οι μαθητές ακολουθούν το σχεδιάγραμμα που δημιούργησαν στο προηγούμενο στάδιο, ώστε να συγγράψουν ένα πρώτο κείμενο. Στη συγγραφή της πρώτης εκδοχής του κειμένου τους οι μαθητές οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τόσο τις γενικές γνώσεις τους για την παραγωγή ενός κειμένου (γλωσσική συνοχή, συνεκτικότητα, σαφή νοήματα), όσο και τις ειδικές, αναφορικά με το κειμενικό είδος που συντάσσουν (Ματσαγγούρας, 2001).

Στο τελευταίο στάδιο, το μετασυγγραφικό, οι μαθητές χρησιμοποιούν τις τεχνικές της αυτοβελτίωσης και αυτοαξιολόγησης του κειμένου τους (Ιορδανίδου, 2006). Αναλυτικότερα, αναγιγνώσκοντας με προσοχή το γραπτό τους το διορθώνουν και το αξιολογούν και έπειτα συγγράφουν την τελική μορφή του κειμένου τους. Οι έμπειροι συγγραφείς συχνά αναπτύσσουν περίτεχνα ένα κείμενο, ιδίως το περιεχόμενο, το οποίο απαιτεί εξελιγμένη ικανότητα στην επίλυση προβλημάτων, δεδομένου ότι ένας έμπειρος συγγραφέας καλείται να διαμορφώσει τη γνώση του, να τη μετασηματίσει και να παράγει ένα κείμενο εκ νέου. Σε αντίθεση, οι αρχάριοι συγγραφείς λαμβάνουν συνήθως μια απλούστερη, φυσική προσέγγιση στη σύνθεση ενός κειμένου. Υιοθετούν μια προσέγγιση της γνώσης-αφήγησης, στην οποία το περιεχόμενο παράγεται μέσω της συσχέτισης, με μια ιδέα που προτρέπει στην επόμενη (Apple, 2005).

1.4 Σημαντικότητα της έρευνας

Ο σχεδιασμός του κειμένου είναι αναμφίβολα μια από τις σημαντικότερες διαδικασίες στη σύνθεση κειμένων και παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία αποτελεσματικών κειμένων. Οι έμπειροι συγγραφείς αφιερώνουν σημαντικό χρόνο στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη στόχων που στην πορεία θα τους καθοδηγήσουν στην ολοκληρωμένη συγγραφή ενός κειμένου. Οι μαθητές που δυσκολεύονται με τη παραγωγή κειμένων ακολουθούν μια διαφορετική προσέγγιση στο γράψιμό τους, απλά προσπερνώντας τη διαδικασία του σχεδιασμού (Scardamalia & Bereiter, 1986). Σπάνια χρησιμοποιούν προχωρημένες στρατηγικές σχεδιασμού ακόμα και όταν κατευθύνονται στο να τις χρησιμοποιήσουν (Santangelo, Harris & Graham, 2008). Οι μαθητές μετατρέπουν τη διαδικασία παραγωγής κειμένου σε μια διαδικασία όπου απλά γράφουν εμπειρικά αυτά που ξέρουν. Το κείμενο παράγεται καθώς ιδέες έρχονται στο μυαλό τους. Οι γνωστικές διαδικασίες που χρησιμοποιούν είναι αυθόρμητες και εμπειρικές, με αποτέλεσμα να βασίζονται σε μία προηγούμενη

ιδέα και αυτή είναι που τους καθοδηγεί. Έτσι, δεν δίνεται προσοχή στη συνολική οργάνωση του κειμένου, στους περιορισμούς που θέτουν το θέμα, στο κειμενικό είδος, στους στόχους καθώς και στους αποδέκτες του κειμένου.

Γενικά, τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου και κυρίως των πρώτων τάξεων αφιερώνουν λίγο έως καθόλου χρόνο στον σχεδιασμό του κειμένου τους πριν αρχίσουν να γράφουν (Αϊδίνης, 2012). Τα παιδιά ξεκινούν να γράφουν μέσα σε ένα 33 λεπτό από την ώρα που παίρνουν στα χέρια τους το θέμα. Ο χρόνος αυτός αυξάνεται σε μεγαλύτερες ηλικίες και μπορεί να ξεπεράσει τα 15 λεπτά (McCutchen, 2006). Το συγκεκριμένο εύρημα έκανε πολλούς ερευνητές να αναρωτιούνται σχετικά με το κατά πόσο τα παιδιά είναι σε θέση να σχεδιάσουν. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία έχουν την ικανότητα σχεδιασμού, ωστόσο η ίδια η διαδικασία της παραγωγής κυριαρχεί, αφήνοντας μικρό χώρο για τον σχεδιασμό (McCutchen, 2006). Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι η διδασκαλία στρατηγικών σχεδιασμού είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για την προώθηση των επιδόσεων των μαθητών στην παραγωγή κειμένων (Glaser & Brunstein, 2007; Graham, Harris, & Mason, 2005; Harris, Graham, & Mason, 2006; Torrance et al., 2007; Wong, Hoskyn, Jai, Ellis, & Watson, 2008).

Επομένως είναι πολύ σημαντικό να ενισχύσουμε την ικανότητα σχεδιασμού των άπειρων μαθητών, καθώς ο σχεδιασμός θα τους βοηθήσει να παράγουν περιεχόμενο και να δημιουργήσουν κείμενα με οργανωμένη δομή. Οι ερευνητές, βέβαια επισημαίνουν ότι στα σχολεία συχνά αφιερώνεται πολύς χρόνος στην ορθογραφία και στον γραφικό χαρακτήρα των παιδιών, ελαττώνοντας τις ευκαιρίες για ανάπτυξη συγγραφικών ικανοτήτων, όπως ο σχεδιασμός και η αναθεώρηση (De La Paz & Graham, 1997).

Σε μια πειραματική έρευνα που πραγματοποίησαν οι Graham, Reid και Tracy (2009), η διδασκαλία πάνω στη συγγραφή ιστοριών βελτίωσε τόσο τη σχηματική δομή όσο και την ποιότητα και το μέγεθος των εκθέσεων των μαθητών. Οι μαθητές στην πειραματική ομάδα έγραψαν ποιοτικά καλύτερες ιστορίες και προσωπικές αφηγήσεις σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Οι ιστορίες τους ήταν πιο εκτενείς, σχηματικά πιο ολοκληρωμένες και αποδείχθηκε ότι οι στρατηγικές διατηρήθηκαν στο διάστημα των δύο εβδομάδων. Σε ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Limpo και Alves (2013), σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε 146 Πορτογάλους μαθητές πέμπτης και έκτης τάξης.

Στη χώρα μας σήμερα και λόγω του επιβαρυσμένου και ιδιαίτερα απαιτητικού Αναλυτικού Προγράμματος, οι μαθητές του Δημοτικού Σχολείου πολλές φορές δεν έχουν την δυνατότητα και τον απαιτούμενο χρόνο να μάθουν και να παράγουν γραπτό λόγο. Λειτουργούν και δημιουργούν εμπειρικά με ιδέες που τους έρχονται στο μυαλό. Ωστόσο οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές σαν διδακτικά εργαλεία να παρουσιάζουν το προς μελέτη αντικείμενο συνδυάζοντας ήχο, εικόνα και κείμενο. Αυτό κάνει τη σχολική μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική, την πληροφορία πιο προσβάσιμη και ταυτόχρονα βοηθά το μαθητή να την επεξεργαστεί ευκολότερα. Έτσι, ο τελευταίος προσλαμβάνει και επεξεργάζεται την πληροφορία μέσω δύο καναλιών, της όρασης και της ακοής, ώστε να δημιουργεί συνθετότερες νοητικές αναπαραστάσεις. Παράλληλα, βελτιώνει την ποιότητα της προσοχής του στο προς διδασκαλία αντικείμενο και αυξάνει τη διάρκειά της. Αναφέρεται, επιπρόσθετα, ότι σε πολλές περιπτώσεις, η προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών τονώνεται και με την προσθήκη μουσικής κατά την παρουσίαση της νέας πληροφορίας. Όλη αυτή η διαδικασία δίνει κίνητρα στους μαθητές καλλιεργώντας έτσι την φαντασία και την κριτική τους σκέψη.

Στην Ελλάδα η έρευνα πάνω στον σχεδιασμό είναι πολύ περιορισμένη. Η έρευνα πάνω στην παραγωγή γραπτού λόγου έχει αρχίσει να αναπτύσσεται μόλις τα τελευταία χρόνια και βρίσκεται ακόμα σε αρχικά στάδια. Στην ελληνική βιβλιογραφία, έρευνες που να αφορούν στη διαδικασία του σχεδιασμού και να εξετάζουν τι συμβαίνει στην ελληνική σχολική πραγματικότητα είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Ένας ερευνητής που έδειξε ενδιαφέρον και ασχολήθηκε πρόσφατα με τη διαδικασία του σχεδιασμού είναι ο Σπαντιδάκης Γ. Στις τελευταίες παρουσιάσεις του σε συνέδρια έχει αναφερθεί στον σχεδιασμό, ανοίγοντας τον δρόμο για περαιτέρω έρευνα και μελέτη του θέματος και από άλλους ερευνητές του χώρου. Η δεδομένη πραγματικότητα σχετικά με την έρευνα του σχεδιασμού στον ελληνικό χώρο, αποτέλεσε την αφορμή για τη συγκεκριμένη έρευνα. Η έλλειψη ερευνητικών δεδομένων για το τι συμβαίνει στα ελληνικά σχολεία σε σχέση με τη διαδικασία του σχεδιασμού έδωσε το ερέθισμα για να γίνει αυτή η έρευνα, με σκοπό να προσφέρει κάποια πρόσθετα στοιχεία και δεδομένα στην έρευνα για τον σχεδιασμό.

Κεφάλαιο 2ο : Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Εισαγωγή

Μέσα από την αξιοποίηση και τη διερεύνηση των τεχνικών παραγωγής γραπτού λόγου οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θα εξοικειωθούν με νέους τρόπους προσέγγισης της παραγωγής γραπτού λόγου και θα μεταλαμπαδεύσουν τις συγκεκριμένες τεχνικές στους μαθητές. Έπειτα οι μαθητές θα είναι σε θέση να γνωρίζουν όλα τα απαραίτητα δομικά στοιχεία και τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου αλλά και να προχωρήσουν στην συγγραφή ενός ολοκληρωμένου και σωστά δομημένου κειμένου.

2.2 Η παραγωγή του γραπτού λόγου

Με το γραπτό λόγο το παιδί έρχεται σε επαφή με τα πολιτιστικά αγαθά που προσφέρει η κοινωνία, διασκεδάζει, προβληματίζεται, μαθαίνει, εκφράζεται, υπερβαίνει τα χρονικά και χωρικά του όρια και επικοινωνεί με τους άλλους (Μπαμπινιώτης, 1985). Χρησιμοποιείται δηλαδή ως μια δεξιότητα και ένα μέσο αυτοέκφρασης. Επιπλέον στην εποχή μας, την εποχή της πληροφορικής, ο γραπτός λόγος αποτελεί το κυριότερο μέσο αποθήκευσης, διακίνησης και πρόσληψης των πληροφοριών (Ράπτης, Ράπτη, 1997). Για τους λόγους αυτούς η εκμάθησή του γραπτού λόγου είναι όχι μόνο ένας από τους βασικότερους στόχους κάθε εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και μέσο ή προϋπόθεση για την αποτελεσματικότερη λειτουργία της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πορποδας, 1988).

Σύμφωνα με το σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και αναφορικά με την παραγωγή γραπτού λόγου, αναφέρεται ότι κάθε φορά που μιλάμε ή γράφουμε, έχουμε συγκεκριμένο σκοπό, απευθυνόμαστε σε ορισμένον ή ορισμένους συνομιλητές, ακροατές, αναγνώστες, βρισκόμαστε σε κάποιο περιβάλλον και διατυπώνουμε τα λόγια μας με τρόπο που να καταλάβει ο συνομιλητής, ο ακροατής ή ο αναγνώστης τι εννοούμε και τι επιδιώκουμε και, γενικότερα, για να φέρουμε αποτέλεσμα με τα λόγια μας. Αφού λοιπόν κάθε περίπτωση επικοινωνίας είναι διαφορετική, διαφορετικά διατυπώνουμε και τον λόγο μας αντιστοίχως. Δηλαδή επιλέγουμε διαφορετικά γραμματικά στοιχεία κάθε φορά: μέρη του

λόγου, χρόνους εγκλίσεις, λεξιλόγιο, σύνταξη, είδη προτάσεων, δομή του κειμένου (παραγράφους, νοήματα) κ.τ.ό. Αυτό σημαίνει διαφορετικό κείμενο κάθε φορά, περιγραφικό ή αφηγηματικό ή κατευθυντικό (εντολή, παράκληση, συνταγή, οδηγία, πειθώ ...), με τη δική του γραμματική το καθένα, όπως θα αναλυθεί περαιτέρω στη συνέχεια. Όπως ίσως έγινε ήδη προφανές, εδώ γίνεται μία μεγάλη αλλαγή στο γλωσσικό μάθημα, εφόσον ο μαθητής δεν γράφει μόνο απλώς για να εκφραστεί, -δεν είναι αυτό μόνο που του χρειάζεται για να συνυπάρξει-, αλλά «τοποθετείται» σε ειδική περίπτωση επικοινωνίας (φυσική ή υποθετική), ώστε να επιδιώκει να φέρει αποτέλεσμα με τον λόγο του ανάλογα με τον σκοπό που ο ίδιος θέτει ή που χρειάζεται κάθε φορά. Δηλαδή, εισάγεται η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής λόγου. Η διαδικασία αυτή κάθε φορά ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση του γραπτού. Στη διδακτική πράξη αυτή η αλλαγή σημαίνει ότι:

- ❖ Δεν διατυπώνουμε την εκφώνηση αόριστα, αλλά δίνουμε το πλαίσιο, την περίσταση επικοινωνίας. Αυτοί οι περιορισμοί κατευθύνουν τον μαθητή να διαμορφώσει το περιεχόμενο και τη μορφή του κειμένου του. Επίσης, αποτελούν (ρητά και «προσυμφωνημένα») κριτήρια για την αξιολόγηση του κειμένου από τον δάσκαλο, με απώτερο στόχο να λειτουργήσουν σταδιακά και ως κριτήρια για την αυτοαξιολόγηση του μαθητή.

- ❖ Το είδος των κειμένων που ζητούμε δεν περιορίζεται στις περιγραφές και στα αφηγήματα, αλλά επεκτείνεται και στον λόγο που επιδιώκει να αλλάξει, μέσω του κειμένου, στάση ο (φυσικός ή υποθετικός) ακροατής ή αναγνώστης του μαθητή.

- ❖ Δεν ορίζουμε γενικά την ποσότητα του κειμένου, εφόσον αυτό εξαρτάται από το βαθμό που πετυχαίνει ο σκοπός της επικοινωνίας και από το είδος του λόγου.

- ❖ Δεν απαιτούμε οπωσδήποτε διακοσμημένο κείμενο, εφόσον η καλλιέργεια εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον σκοπό, κάθε φορά, και την κάθε περίπτωση συνολικά.

- ❖ Η συστηματική διδασκαλία της παραγωγής λόγου σημαίνει καθοδήγηση του μαθητή μέχρι και την αξιολόγηση του γραπτού του.

Γενικός στόχος είναι η σταδιακή υποχώρηση της καθοδήγησης και η ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να ελέγχει μόνος του τη διαδικασία εκπόνησης ενός κειμένου, ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες. Γενικό κριτήριο των προδιαγραφών ενός κειμένου και, συνακόλουθα, της διόρθωσης, είναι η αποτελεσματικότητά του ανάλογα με τον σκοπό για τον οποίο γράφεται. Στις ερωτήσεις που δίνονται στο βιβλίο του μαθητή για την αυτοαξιολόγηση του γραπτού που ζητείται από τον μαθητή, περιλαμβάνεται και ερώτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα, λ.χ. «Θα καταλάβουν το κείμενο οι συμμαθητές μου;» (Γλώσσα Ε', ΒΜ σ. 22).

Ως γνωστόν, η παραγωγή γραπτού λόγου είναι απαραίτητη για την ακαδημαϊκή επίτευξη, την απασχόληση και τις διάφορες εκφάνσεις της ζωής μας. Στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, οι μαθητές χρησιμοποιούν το γραπτό λόγο για να μάθουν ποικιλία θεμάτων, να προωθήσουν την κατανόησή τους σε εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, και να εκφραστούν (Wollak & Korpenhaver, 2011). Ένας μαθητής χρειάζεται να δείξει επιδεξιότητα στην αφομοίωση χαρακτηριστικών από διάφορα συστήματα και αυτό υποδηλώνει την ικανότητα του μαθητή να συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να λαμβάνει τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειάζεται για τη συγγραφή ενός κειμένου και να ενεργοποιεί τις δεξιότητες που προαπαιτούνται για τη διαδικασία αυτή. Επομένως, οι καλοί συγγραφείς χρησιμοποιούν τρεις πρωτογενείς, αναδρομικές διαδικασίες:

- 1) τον σχεδιασμό,
- 2) τη πρώτη γραφή και
- 3) την αναθεώρηση.

Αυτές οι διαδικασίες είναι γνωστές ως στρατηγικές παραγωγής γραπτού λόγου (Peterson-Karlan, 2011). Ωστόσο, πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσχέρεια με τους μηχανισμούς του γραπτού λόγου, οι δυσκολίες τους αφορούν τα υψηλά επίπεδα γνωστικών διαδικασιών όπως η στοχοθεσία, η δημιουργία κατάλληλου περιεχομένου, η οργάνωση του κειμένου τους, και η εκτίμηση και επανεξέταση των προϊόντων τους (Walker, Shippen, Alberto, Houchins & Cihak, 2005). Κρίνεται, λοιπόν, απαραίτητη η δημιουργία κατάλληλων παρεμβατικών μεθόδων, οι οποίες θα ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών και θα τους παρέχουν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις εκάστοτε εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Παρόλο που υπάρχει συνεχής και έντονη ερευνητική δραστηριότητα για τη βελτίωση της γραπτής έκφρασης σε διεθνές επίπεδο, είναι αλήθεια ότι στη χώρα μας η σύγχρονη ερευνητική πρακτική δεν έχει ασχοληθεί συστηματικά με την παραγωγή γραπτού λόγου σε μαθητές.

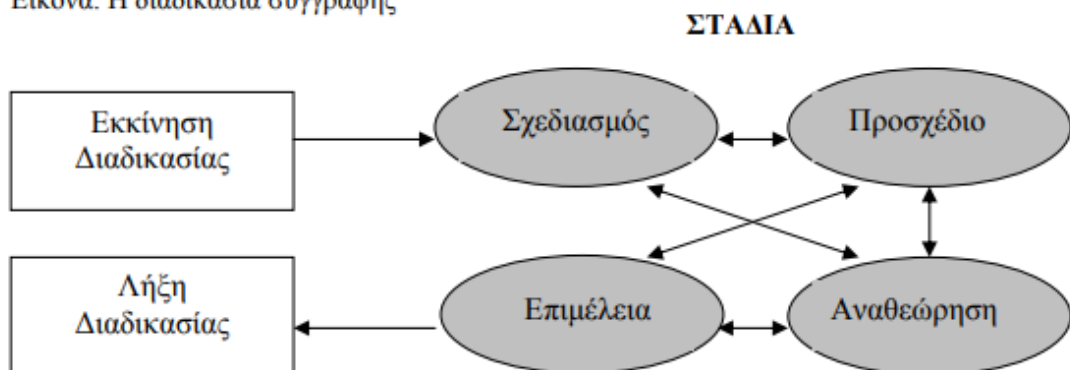
Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριάντα ετών, η διδασκαλία της γραπτής έκθεσης στις Ηνωμένες Πολιτείες έχει υποστεί σημαντικές αλλαγές. Κορυφαίοι θεωρητικοί και ερευνητές διατύπωσαν μια σειρά θεωρητικών αρχών, πάνω στις οποίες βασίζεται πλέον η διδασκαλία του γραπτού λόγου σ' όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Οι σύγχρονες απόψεις σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου θα μπορούσαν να συνοψιστούν στις παρακάτω προτάσεις :

- Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια διαδικασία.
- Η παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια κοινωνική πράξη.
- Η συνεργατική μάθηση είναι η πιο αποτελεσματική παιδαγωγική μέθοδος που μπορεί να βοηθήσει τους ασκούμενους στο γράψιμο μαθητές να γράφουν με πραγματικούς στόχους και για πραγματικό αναγνωστικό κοινό.

Η διαδικασία συγγραφής, ως μια δραστηριότητα καθαρά προσωπική, μπορεί γενικά να ιδωθεί σαν να αποτελείται από τέσσερα κύρια στάδια:

- τον σχεδιασμό
- η συγγραφή του προσχέδιο
- την επανεξέταση
- και την επιμέλεια/ τελευταία ανάγνωση

Εικόνα. Η διαδικασία συγγραφής



Όπως φαίνεται παραπάνω, τα στάδια αυτά δεν ακολουθούν κάποια συγκεκριμένη σειρά, ούτε είναι διακεκριμένα με τον ίδιο τρόπο απ' όλους. Στην πραγματικότητα όπως έχει, μέχρι σήμερα, υποδείξει η έρευνα « πολλοί καλοί συγγραφείς χρησιμοποιούν μια αναδρομική, μη γραμμική προσέγγιση – η συγγραφή του προσχεδίου μπορεί να διακοπεί για να υπάρξει περαιτέρω σχεδιασμός, ενώ η επανεξέταση μπορεί να οδηγήσει στον επανασχεδιασμό του κειμένου. Στην τελευταία περίπτωση μάλιστα γίνεται εκτενής ανακύκλωση των προηγούμενων σταδίων της συγγραφικής διαδικασίας» .

Με βάση τις επικρατούσες προσεγγίσεις προκύπτει ότι η διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου περιλαμβάνει τρία βασικά στάδια: αυτό του σχεδιασμού, της πρώτης καταγραφής και της βελτίωσης - έκδοσης του κειμένου (Issacson, 1988· Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly Σπαντιδάκης, 2004, 2010α). Ανάμεσα στα στάδια αυτά ο συγγραφέας καλείται να συνδυάσει αρμονικά δύο ρόλους: το ρόλο του δημιουργού και το ρόλο του γραμματέα. Ο μαθητής, ως δημιουργός, ενεργοποιεί όλες τις απαιτητικές νοητικές λειτουργίες που σχετίζονται με τον σκοπό, το ακροατήριο και το είδος του κειμένου προς παραγωγή. Με βάση τα παραπάνω κριτήρια προβαίνει σε συστηματικό σχεδιασμό, παράγει και οργανώνει τις ιδέες του, λαμβάνοντας υπόψη του τις επικοινωνιακές περιστάσεις

Πιο συγκεκριμένα, κατά το στάδιο του σχεδιασμού, ο συγγραφέας θέτει στόχους, γεννά ιδέες και τις οργανώνει με βάση το κείμενο που θέλει να αναπτύξει (Graham, 2006· Graham & Harris, 2003· McCutchen, 2006· Σπαντιδάκης, 2004· Troia, 2006). Για τη στοχοθεσία λαμβάνονται υπόψη το ακροατήριο στο οποίο απευθύνεται το κείμενο, το είδος του κειμένου και ο σκοπός της συγγραφής. Κατά τη γέννηση των ιδεών, ο συγγραφέας καταγράφει στοιχεία που θα τον βοηθήσουν να αναπτύξει αυτά που θέλει να γράψει, με τη μορφή λέξεων, φράσεων ή προτάσεων. Για την οργάνωση των ιδεών, ο συγγραφέας επιλέγει και κατατάσσει τις ιδέες του με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετεί τους στόχους που είχε θέσει για το κείμενό του (Troia, 2006· Σπαντιδάκης, 2004). Στο δεύτερο στάδιο της παραγωγής γραπτού λόγου, ο συγγραφέας αρχίζει να αποτυπώνει τις ιδέες του σε γραπτή μορφή, χωρίς ωστόσο να δίνει τόσο σημασία στη μορφή του κειμένου του, όσο στο περιεχόμενο. Η πρώτη αυτή καταγραφή βοηθά τον συγγραφέα στην παραγωγή νέων ιδεών. Τέλος, στο τρίτο στάδιο, ο συγγραφέας κάνει τις τελικές

βελτιώσεις στο κείμενό του ως προς το περιεχόμενο, τη δομή, την έκφραση και τη μορφή του (Σπαντιδάκης, 2004).

Η εντυπωσιακή ανάπτυξη της έρευνας για τα κίνητρα κατά τα τέλη της δεκαετίας του '80, επηρέασε την έρευνα για τον γραπτό λόγο, όταν οι ερευνητές απέδειξαν ότι η παραγωγή γραπτού λόγου περιλαμβάνει όχι μόνο γνωστικούς και μεταγνωστικούς παράγοντες, αλλά και παράγοντες κινήτρων. Οι ερευνητές έκτοτε εστίασαν την προσοχή τους σε έννοιες όπως το ενδιαφέρον, την αυτοαποτελεσματικότητα και την αυτορρύθμιση, οι οποίες επηρεάζουν τη συγγραφική δραστηριότητα (Hidi & Boscolo, 2006). Ο όρος ενδιαφέρον αναφέρεται σε μία σχετικά διαρκή προδιάθεση του ατόμου να δεσμεύεται σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Boscolo & Gelati, 2007). Η αυτο-αποτελεσματικότητα, κατά τον Bandura, είναι ένα γνωστικό προϊόν που αναπαριστά τις απόψεις του ατόμου και τις προσωπικές του κρίσεις σχετικά με την ικανότητά τους να οργανώνουν και να εκτελούν έργα, η οποία επηρεάζει την επιλογή δραστηριοτήτων, την προσπάθεια και την επίδοσή τους (Hidi & Boscolo, 2006· Pajares & Valiante, 2006). Ο όρος αυτός σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου αναφέρεται στις αντιλήψεις ενός ατόμου για την ικανότητά του να παράγει συγκεκριμένους τύπους κειμένων (Hidi & Boscolo, 2006). Η αυτορρύθμιση από την άλλη, σε σχέση με τη γραπτή έκφραση, αναφέρεται σε σκέψεις, συναισθήματα και δραστηριότητες που ενεργοποιούνται από το ίδιο το άτομο προκειμένου να πετύχει ποικίλους στόχους που σχετίζονται με τη συγγραφική διαδικασία, όπως είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων του και η βελτίωση της ποιότητας του κειμένου του (Hidi & Boscolo, 2006). Με λίγα λόγια, αυτο-ρυθμιζόμενος συγγραφέας θεωρείται αυτός που χειρίζεται αποτελεσματικά την πολυπλοκότητα της συγγραφικής δραστηριότητας.

Οι βασικές λοιπόν μεταβλητές των κινήτρων που εμπλέκονται στην παραγωγή γραπτού λόγου είναι αλληλένδετες και αλληλοεπηρεαζόμενες. Τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι υπάρχουν στενές σχέσεις μεταξύ τους, καθώς συνήθως ένας συγγραφέας που δείχνει ενδιαφέρον για το έργο έχει ταυτόχρονα υψηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας και αυτορρύθμισης, ενώ η επιδεξιότητά του πάνω στον τομέα της συγγραφής είναι πιθανόν να αυξήσει ή να συντηρήσει τη θετική στάση του απέναντι σ' αυτή (Hidi & Boscolo, 2006).

Σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών τα είδη λόγου πραγματώνονται σε κείμενα (περιγραφή, αφήγηση, ανακοίνωση, οδηγία, επιχειρηματολογία) και οι

μαθητές πρέπει να ασκηθούν στις επικοινωνιακές διεργασίες αναγνώρισης, κατανόησης και παραγωγής τους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο [ΠΙ], 2003). Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τα κειμενικά χαρακτηριστικά της αφήγησης μέσω των παραμυθιών από την πρώτη σχολική ηλικία. Μέσα από τις αφηγήσεις μοιράζονται σκέψεις και δράσεις, σχολιάζουν και κρίνουν καταστάσεις και γεγονότα της καθημερινής ζωής, αξιολογούν τους εαυτούς τους και τους άλλους (Magos & Kontogianni, 2009).

Όσον αφορά στα αφηγηματικά κείμενα που είναι και το κεντρικό κειμενικό είδος που θα ασχοληθούμε στην παρούσα έρευνα, έχουν συγκεκριμένο θεματικό περιεχόμενο, ύφος και δομή (Adam, 1999). Παρουσιάζεται ένα γεγονός ή μια σειρά γεγονότων πραγματικών είτε φανταστικών. Είναι ιστορίες και αφηγούνται κάτι για κάποιους χαρακτήρες (ήρωες), τι συμβαίνει σ' αυτούς και πώς συμπεριφέρονται. Οργανώνονται με άξονα το χρόνο, αλλά τα γεγονότα ή οι καταστάσεις που εξιστορούν συνδέονται αιτιολογικά μεταξύ τους. Για να δηλωθεί η χρονική σειρά των γεγονότων χρησιμοποιούνται συνδετικές λέξεις ή φράσεις όπως: ύστερα, μετά, στη συνέχεια κ.λπ.

Σε άλλες αφηγηματικές τυπολογίες που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί (ενδεικτικά Bonheim, 1992· Fitzgerald, 1989) ένα αφηγηματικό κείμενο μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής δομικά στοιχεία:

- Χωροχρονικό πλαίσιο
- Ήρωες
- Περιγραφή αρχικής κατάστασης, εμφάνιση του προβλήματος που ανατρέπει την κατάσταση
- Εμπόδια στην επίλυση του προβλήματος
- Εσωτερική αντίδραση των ηρώων στα προβλήματα
- Εξωτερική δράση των ηρώων για την επίλυση του προβλήματος
- Αποτελέσματα προσπαθειών
- Κορύφωση της δράσης
- Άλλα απρόσμενα γεγονότα
- Λύση του προβλήματος
- Αποτίμηση γεγονότων και ηρώων

- Το επιμύθιο που συσχετίζει τα γεγονότα της ιστορίας με τα δεδομένα του χρόνου και τον αναγνώστη.

Συνεπώς, μέσα από την παρούσα έρευνα θα γίνει διερεύνηση και αξιοποίηση της διδακτικής προσέγγισης με θέμα την παραγωγή γραπτού λόγου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα αποβλέπει στην ανάλυση ενός νέου περιβάλλοντος που διαμορφώνεται στην εκπαίδευση με τη δυναμική εμφάνιση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Οι βασικοί στόχοι της έρευνας είναι:

α) Να αξιολογηθούν συγκεκριμένες δεξιότητες παραγωγής γραπτών αφηγήσεων

β) Να μελετηθεί κατά πόσο τεχνικές υψηλής καθοδήγησης, βοηθούν γενικά τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να συμπεριλάβουν στα δικά τους αφηγήματα τα δομικά στοιχεία της αφήγησης και να γράψουν πλούσια σε περιεχόμενο κείμενα.

Κεφάλαιο 3ο: Μεθοδολογία Έρευνας

3.1 Εισαγωγή

Το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα έχει σχέση με τις τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου και την αξιοποίηση αυτών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ώστε οι μαθητές να ενεργοποιήσουν την φαντασία και την κριτική τους σκέψη και σε τελικό στάδιο να εκφραστούν δημιουργώντας μια σωστά δομημένη αφήγηση.

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα για το άτομο, καθώς τα περισσότερα πλαίσια της ζωής του απαιτούν κάποιο επίπεδο συγγραφικής ικανότητας. Η απαίτηση αυτή καθίσταται πιο έντονη για τους μαθητές, δεδομένου ότι η εκπαίδευση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη μάθηση μέσω της γραφής. Ταυτόχρονα η παραγωγή γραπτού λόγου είναι η πιο περίπλοκη και απαιτητική από όλες τις γνωστικές δραστηριότητες και όπως διαφαίνεται από πλήθος ερευνών, πολλοί είναι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραπτή έκφραση καθώς δεν κατέχουν τις δεξιότητες να εκφράσουν ικανοποιητικά τη γνώση τους και να αποτυπώσουν τις σκέψεις και τις απόψεις τους γραπτά .

Τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου έχουν οδηγήσει στην εισαγωγή των νέων βιβλίων στα ελληνικά σχολεία, που σε θεωρητικό επίπεδο, δίνουν έμφαση στη διδασκαλία της γραπτής παραγωγής. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι στην πράξη η αποτελεσματική διδασκαλία του γραπτού λόγου απαιτεί πολλά περισσότερα από την απλή αντικατάσταση ενός σχολικού εγχειριδίου. Αυτό που χρήζει πιο συστηματικής διερεύνησης είναι με ποιες μεθόδους και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, ώστε η διδασκαλία του γραπτού λόγου να μην αποδεικνύεται ανεπαρκής, και η γραφή στο σχολείο να μην αποτελεί «αγγαρεία». Στην προσπάθεια ανάπτυξης και ενδυνάμωσης της συγγραφικής ικανότητας των μαθητών, η εκπαιδευτική πρακτική καλείται να αναγνωρίσει και να εφαρμόσει εκείνα τα χαρακτηριστικά των διάφορων διδακτικών μοντέλων που έχουν αποδειχθεί πιο αποτελεσματικά. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί συνήθως αφιερώνουν ανεπαρκή χρόνο για τη διδασκαλία της γραπτής έκφρασης και πολλές φορές μάλιστα δεν είναι εξοικειωμένοι με τις κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις και τεχνικές που προωθούν την ανάπτυξή της (Isaacson, 1988). Οι στρατηγικές για την παραγωγή

γραπτού λόγου αναμφίβολα απλοποιούν και οργανώνουν τα πολλαπλά έργα που απαιτούνται για τη συγγραφική διαδικασία και ορίζουν μία σειρά ενεργειών για την ολοκλήρωση του έργου. Η διδασκαλία στρατηγικών είναι αποτελεσματική όταν εφαρμόζεται πιστά, ώστε οι μαθητές να μπορούν να οδηγηθούν σε ένα ολοκληρωμένο και σωστά δομημένο κείμενο.

3.2 Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα μας είναι σημαντική και μπορεί να συνεισφέρει στη διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών παραγωγής γραπτού λόγου. Πολλές έρευνες ασχολούνται στο πλαίσιο της διδακτικής του γλωσσικού μαθήματος ειδικότερα με την κειμενοκεντρική προσέγγιση ως μέθοδο προσέγγισης της παραγωγής γραπτών κειμένων, δεν υπάρχουν όμως μελέτες που να έχουν ερευνήσει και ερμηνεύσει τη στάση και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών απέναντι στη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου στο σημερινό δημοτικό σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η εκπόνηση μιας μελέτης στην οποία θα διερευνάνται ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν και καθοδηγούν τους μαθητές τους στην παραγωγή γραπτών κειμένων.

Στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές έρευνες (Ιορδανίδου Α. & Φτερνιατή Α. 2000, Χαραλαμπίδης Α. & Χατζησαββίδης Σ, 1997 Χατζησαββίδης, Σ. 2002, Ιορδανίδου, κ.α. 2006, Αδαλόγλου, Κ. 2007, Fteniati, Α. 2010) που ασχολούνται με την κειμενοκεντρική και την επικοινωνιακή προσέγγιση, ως μεθόδους προσέγγισης της παραγωγής γραπτών κειμένων. Δεν υπάρχουν όμως μελέτες που να διερευνούν ποια μέθοδο εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη διδασκαλία της παραγωγής του γραπτού λόγου.

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας που είχε η διδακτική προσέγγιση τεχνικών παραγωγής γραπτού λόγου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση για την ενίσχυση δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές Δημοτικού. Η παρούσα έρευνα αποβλέπει στην ανάλυση ενός νέου περιβάλλοντος που διαμορφώνεται στην εκπαίδευση με τη δυναμική εμφάνιση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η παρέμβαση συνέβαλε στο να δρουν οι μαθητές ανεξάρτητα και να είναι ικανοί να παράγουν γραπτά αφηγηματικού τύπου, τα οποία να αποτελούνται από τα βασικά λειτουργικά στοιχεία του συγκεκριμένου είδους. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι ο περιορισμένος αριθμός του

δείγματος δεν εξυπηρετεί στην εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων. Όμως μπορεί να λειτουργήσει ως μια ανιχνευτική εργασία (Βάμβουκας, 1998), η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει στην εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων ως προς τη σχέση διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου.

Η παρούσα Διπλωματική εργασία είναι σημαντική και θα συνεισφέρει στη διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών και τεχνικών παραγωγής γραπτού λόγου και ψηφιακής αφήγησης. Επιπροσθέτως αποβλέπει στην ανάλυση ενός νέου περιβάλλοντος που διαμορφώνεται στην εκπαίδευση με τη δυναμική εμφάνιση της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

3.2.1 Ερευνητική Υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η συγκεκριμένη στηρίζεται στη διατύπωση μίας υπόθεσης, η οποία, ύστερα από τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων, θα καταλήξει σε αποδοχή ή απόρριψη. Ακολουθώντας το πρότυπο αυτό, στηρίζουμε την παρούσα μελέτη στην ακόλουθη υπόθεση:

Δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού με θέμα τις τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Για τη διερεύνηση του θέματος σε μεγαλύτερο βάθος θα επιχειρηθεί να δοθεί απάντηση στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου που προηγήθηκε και την ανωτέρω προβληματική που διατυπώθηκε. Ως εκ τούτου, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- 1.** Πριν την δημιουργία και διδασκαλία του εκπαιδευτικού υλικού με θέμα τις τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές ήταν σε θέση να παράγουν ένα σωστά δομημένο κείμενο ενεργοποιώντας την φαντασία και την κριτική τους σκέψη;
- 2.** Βοήθησε η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού με θέμα τις τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου τους μαθητές ;
- 3.** Βοήθησε η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού με θέμα τις τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου να καλλιεργηθεί η φαντασία και η κριτική σκέψη των μαθητών;

3.3 Ψηφιακό Εκπαιδευτικό Υλικό που δημιουργήθηκε για την παρούσα έρευνα

Στη συγκεκριμένη ενότητα της παρούσας εργασίας, παρουσιάζεται το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε προκειμένου να διδαχθεί σε μαθητές δημοτικού και εκείνοι με την σειρά τους να παράγουν γραπτό λόγο. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να λειτουργήσει ως χάρτης διαδικασιών και ενεργειών που θα κάνει ο μαθητής με στόχο την δημιουργία νέας γνώσης και φιλοδοξεί να αποτελέσει γέφυρα ανάμεσα στην θεωρία και στην πράξη. Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί έναν οργανωμένο μηχανισμό ενεργής εμπλοκής του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης καθώς συγχρόνως τον υποστηρίζει και τον ανατροφοδοτεί μέσα από μια σειρά χαρακτηριστικών, τα οποία, σύμφωνα με την Χαρτοφύλακα (2011: 259), επιτελούν τρεις κύριες λειτουργίες: α) πληροφόρηση, β) υποστήριξη, γ) διδασκαλία.

Το κείμενο αποτελεί τον κύριο κορμό του διδακτικού υλικού και πάνω σε αυτό προσαρτώνται όλες οι άλλες μορφές εκπαιδευτικού υλικού με στόχο τη σύνθεση ενός συνόλου πηγών και δραστηριοτήτων που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να επεξεργαστεί δεδομένα και να ασκηθεί χωρίς την παρουσία του εκπαιδευτή του. Για το λόγο αυτό το διδακτικό κείμενο είναι διαιρεμένο σε μικρές και ευέλικτες ενότητες και περιλαμβάνει πολλαπλές πηγές μάθησης, ασκήσεις, εργασίες, δραστηριότητες πρακτικής εξάσκησης και αυτοαξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Α. Λιοναράκη (2001) ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού είναι:

- Να υποστηρίζει το έργο του εκπαιδευόμενου, να τον ενεργοποιεί, να τον εκπαιδεύει και να τον διδάσκει.
- Να καθιστά τον εκπαιδευόμενο ικανό να μαθαίνει μόνος του, αυτόνομα και δημιουργικά.
- Να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να ανακαλύπτει τη γνώση και την πληροφορία μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες και μέσα από διαδικασίες αυτομάθησης.

Αρχικά αξίζει να αναφερθεί ότι, βασικό στοιχείο του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού είναι η πολυμορφικότητα του. Η έννοια της πολυμορφικότητας και κατ' επέκταση η έννοια της πολυμορφικής εκπαίδευσης ορίζει τις πολλαπλές δυνατότητες επιλογών και προσαρμογών που διαθέτει ένα εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ώστε να αποτελέσει μία

διαδικασία εκπαίδευσης. Έτσι ο όρος αυτός της «πολυμορφικότητας» (Λιοναράκης, 2001) αναφέρεται στην ταυτόχρονη:

- α) ύπαρξη ποιοτικής διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας,
- β) στην ευελιξία και πολύπλευρη αξιοποίησή της από την πλευρά των διδασκομένων και
- γ) στην παιδαγωγική αξιοποίηση ευέλικτων μέσων και εργαλείων για την καλλιέργεια μιας πολυδιάστατης εκπαίδευσης που διαφοροποιείται και επικεντρώνεται τόσο στην διδασκαλία όσο και στη μάθηση.

3.3.1 Δομή του ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού

Η δομή του εκπαιδευτικού υλικού στην πολυμορφική εκπαίδευση είναι μία σημαντική διαδικασία καθώς επηρεάζει την κατανόηση και κατά συνέπεια την μαθησιακή διαδικασία.

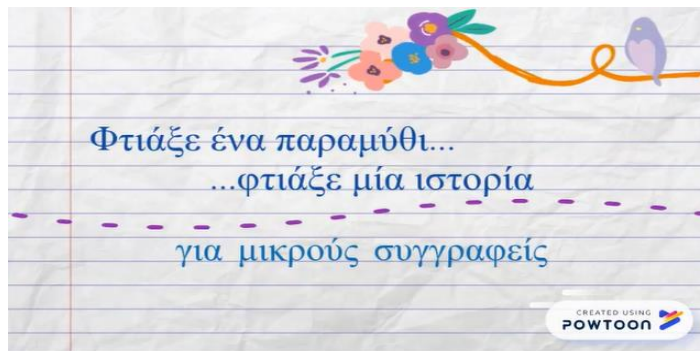
Βασικά στοιχεία της δομής του εκπαιδευτικού υλικού είναι :

- Οι στόχοι,
- Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και
- Ο οδηγός μελέτης

Αρχικά το παρόν εκπαιδευτικό υλικό ξεκινά με ένα ολιγόλεπτο βίντεο αφόρμησης , το οποίο κάνει μία εισαγωγή στις πληροφορίες και στις γνώσεις που έπεται οι εκπαιδευόμενοι να αποκτήσουν κινώντας έτσι το ενδιαφέρον τους.

Το βίντεο βρίσκεται στο διαδίκτυο στην ακόλουθη ιστοσελίδα:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=17&v=n6qPakPWGww



Εικόνα 1: Βίντεο αφόρμησης

Οι στόχοι του εκπαιδευτικού υλικού είναι η διερεύνηση των τεχνικών παραγωγής γραπτού λόγου κατά την διάρκεια μιας διαδικασίας διδασκαλίας-μάθησης και πως μπορεί αυτή η διερεύνηση να βελτιώσει το μαθησιακό αποτέλεσμα. Ένας ακόμη στόχος είναι η ενεργοποίηση της φαντασίας - της κριτικής σκέψης των μαθητών και η έκφραση της σε δομημένη αφήγηση.

Αναφορικά με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, αξίζει να αναφερθεί ότι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι μια περιγραφή των δεξιοτήτων που θα αναπτύξει ή θα βελτιώσει ο εκάστοτε εκπαιδευόμενος, όταν θα έχει μελετήσει και επεξεργαστεί το συγκεκριμένο προς μελέτη αντικείμενο. Συνεπώς τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα δηλώνουν τι θα είναι σε θέση να κάνει ο εκπαιδευόμενος ως απόδειξη της επιτυχημένης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό της παρούσας εργασίας τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι :

- Βελτίωση της δεξιότητας των εκπαιδευομένων, ώστε μετά την μελέτη του υλικού να είναι σε θέση να διαχωρίζουν τις διαφορετικές κατηγορίες κειμένων.
- Κατανόηση ενός αφηγηματικού κειμένου.
- Οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να εντοπίζουν τα δομικά στοιχεία ενός κειμένου.
- Εκμάθηση των τεχνικών παραγωγής γραπτού λόγου.
- Συγγραφή ενός ορθά δομημένου κειμένου.

Οι έννοιες -κλειδιά του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού ,οι οποίες κωδικοποιούν τους βασικούς άξονες γύρω από τους οποίους κινούνται τα περιεχόμενα των κεφαλαίων, στοχεύοντας στη μνήμη των εκπαιδευομένων και στην ανάκληση των κύριων σημείων κάθε γνωστικής ενότητας, είναι οι εξής :

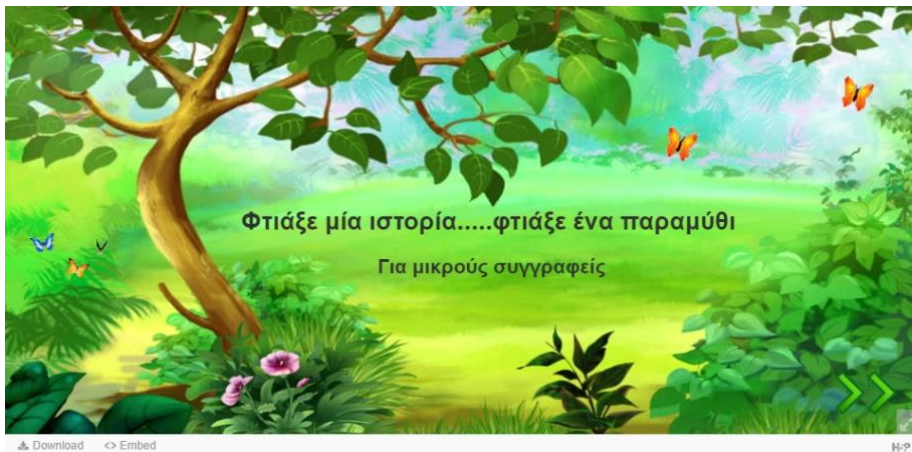
- -Τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου
- -Αφηγηματικό κείμενο
- -Εννοιολογικός χάρτης- σχεδιάγραμμα

Ένα στοιχείο που στοχεύει πρωτίστως στη διδασκαλία είναι οι δραστηριότητες που υπάρχουν στο εκπαιδευτικό υλικό της παρούσας εργασίας. Οι δραστηριότητες έχουν καθοριστικό ρόλο καθώς γεφυρώνουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις του

εκάστοτε εκπαιδευομένου με τα νέα γνωστικά δεδομένα, δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις για μια στέρεη μαθησιακή πορεία. Επιπλέον υπάρχει σύνοψη καθώς και άσκηση αυτοαξιολόγησης ενημερώνοντας έτσι τον εκπαιδευόμενο για την πρόοδο του.

3.3.2 Πληροφορίες σχετικά με το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό

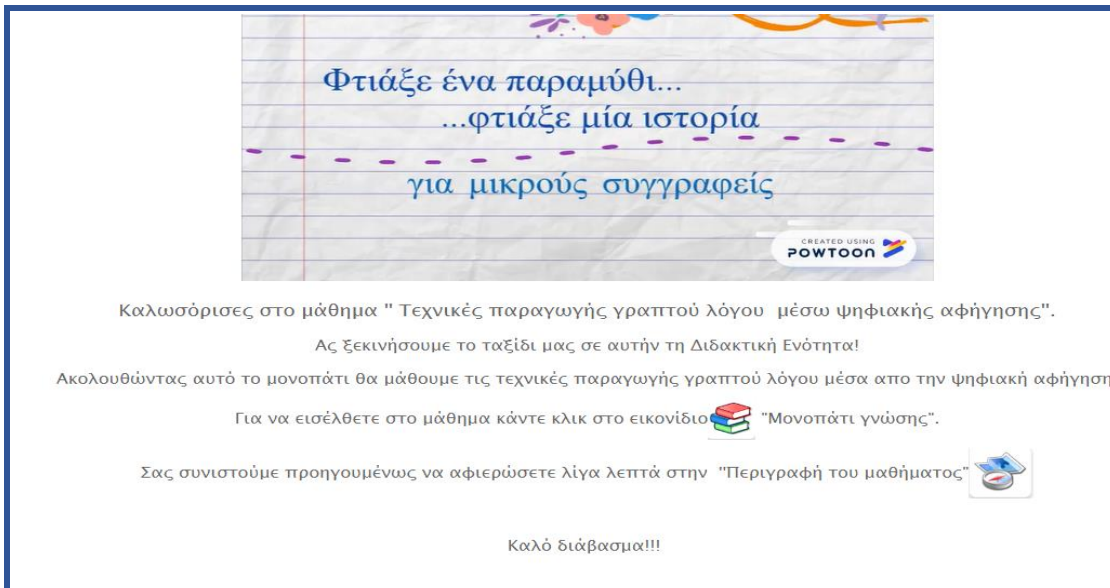
Το εκπαιδευτικό υλικό δημιουργήθηκε στην πλατφόρμα H5p (<https://h5p.org/documentation>), η οποία πλατφόρμα έχει ως στόχο να διευκολύνει τον καθένα να δημιουργεί, να μοιράζεται και να επαναχρησιμοποιεί διαδραστικό περιεχόμενο.



Εικόνα 2: Οθόνη του εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα H5P

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηρίζεται από πολυμορφικότητα καθώς συνδυάζει ψηφιακά δεδομένα πολλαπλών μορφών, δηλ. κείμενο, εικόνα, κινούμενης εικόνας (animation), ήχο και βίντεο, για την αναπαράσταση, παρουσίαση, αποθήκευση, μετάδοση και επεξεργασία πληροφοριών. Τα βίντεο που δημιουργήθηκαν συνδυάζουν όλα τα παραπάνω στοιχεία και το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την δημιουργία αυτών είναι το Powtoon (<https://www.powtoon.com/home/>).


Έπειτα μεταφορτώθηκε στην εκπαιδευτική πλατφόρμα του Chamilo (<http://chamilo.datacenter.uoc.gr/metchamilo/index.php>).




Καλωσόρισες στο μάθημα " Τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου μέσω ψηφιακής αφήγησης".

Ας ξεκινήσουμε το ταξίδι μας σε αυτήν τη Διδακτική Ενότητα!

Ακολουθώντας αυτό το μονοπάτι θα μάθουμε τις τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου μέσα από την ψηφιακή αφήγηση.

Για να εισέλθετε στο μάθημα κάντε κλικ στο εικονίδιο  "Μονοπάτι γνώσης".

Σας συνιστούμε προηγουμένως να αφιερώσετε λίγα λεπτά στην "Περιγραφή του μαθήματος" 

Καλό διάβασμα!!!

Εικόνα 3: Οθόνη του εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα Chamilo.

3.3.3. Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικού Υλικού

Το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό δεν αποτελεί απλώς ένα επιστημονικό κείμενο που παρουσιάζει το γνωστικό αντικείμενο . Σύμφωνα με τον (Κόκκος,2005) το ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό χρειάζεται να διαθέτει μία σειρά από παιδαγωγικά και τεχνικά χαρακτηριστικά , που στόχο έχουν να διευκολύνουν και να εμψυχώνουν τους εκπαιδευόμενους στη μελέτη τους.

Επίσης, σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των Seel & Dörr (1997), Dörr & Strittmatter (2002), Σοφός & Kron (2010), τα εκπαιδευτικά υλικά πρέπει:

- να κινητοποιούν αυτούς που μαθαίνουν δημιουργώντας ερωτήματα/ζητήματα και προσδοκίες, οι οποίες από τη μεριά τους διαμορφώνουν συνθήκες εργασίας και μάθησης,
- να είναι διαμορφωμένα σύμφωνα με συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση, βάσει της οποίας οι μαθησιακές διεργασίες θα υποστηρίζονται με ποικίλες δυνατότητες,
- να δίνουν ανατροφοδότηση σχετικά με τη μαθησιακή πρόοδο,
- να διευκολύνουν την αυτόνομη και ανοικτή μάθηση,
- να δημιουργούν συνθήκες τόσο για την εργασία σε μικρές ομάδες όσο και τη συνεργατική μάθηση.

Μια βασική αρχή που χαρακτηρίζει ένα ποιοτικά καλό υλικό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αναφέρεται στον διαλογικό και επικοινωνιακό χαρακτήρα του περιεχομένου.

Έτσι ο Holmberg (2002, 120-130) παρουσιάζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει το υλικό. Αναφέρεται, λοιπόν:

- α) στο στυλ και τη γλώσσα του κείμενου,
- β) στην τυπογραφία, τη διάταξη και τη σελιδοποίηση,
- γ) στις εικονογραφήσεις και
- δ) στον τρόπο παρουσίασης οπτικοακουστικών μέσων

Καθώς το κείμενο, σε ηλεκτρονική μορφή, αποτελεί τη βασικότερη μορφή παροχής του περιεχομένου, θεωρούμε ότι τα παραπάνω ισχύουν αναμφισβήτητα ακόμα και σήμερα και μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά τη διαδικασία δημιουργίας ηλεκτρονικών περιβαλλόντων μάθησης. Γι' αυτόν τον λόγο παραθέτουμε στη συνέχεια περιφραστικά μερικές από τις σημαντικότερες ιδιαιτερότητες που θα πρέπει να έχει κάθε κείμενο και που έχει στη συγκεκριμένη περίπτωση το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε αναφορικά με το στυλ και τη γλώσσα του κείμενου (Σοφός, Κρον 2010, 136-138):

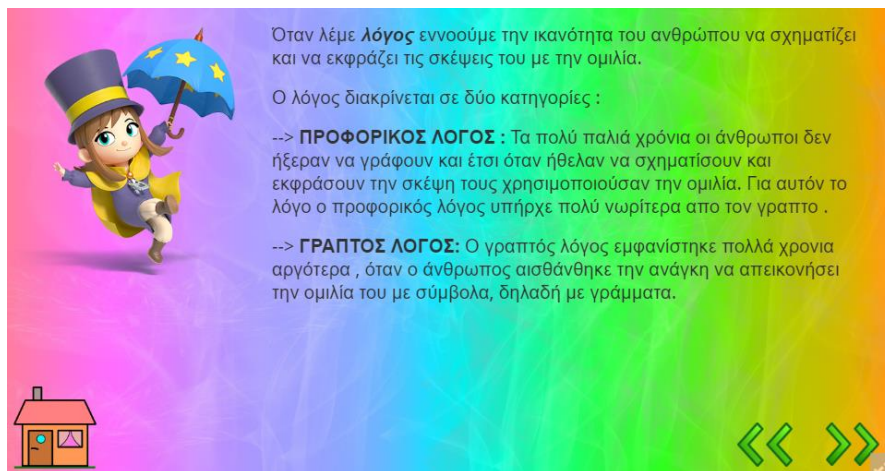
- χρήση απλής γλώσσας, σε φιλικό, προσωπικό ύφος,
- παροχή δυνατότητας προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αφήσουν την παθητική ή «καταναλωτική ανάγνωση» του κείμενου και περνώντας στην ενεργή συμμετοχή να δημιουργήσουν δραστηριότητες, ζητήματα κ.ά., δηλαδή με λίγα λόγια ένα πλαίσιο επεξεργασίας και εφαρμογής των πληροφοριών που αποκτούν,
- δυνατότητα διάρθρωσης του περιεχομένου με τέτοιον τρόπο, ώστε ο μαθητής να γνωρίζει ανά πάσα στιγμή τι μαθαίνει (περιεχόμενο), γιατί μαθαίνει (στόχοι), τι μπορεί να κάνει ή να επιτύχει με αυτά (κίνητρα και εκλογίκευση), ποια βήματα πρέπει να ακολουθήσει για την επίτευξη του στόχου του (μέθοδος), πώς μπορεί ο ίδιος να ελέγξει την απόδοσή του (ασκήσεις αυτορρύθμισης και αυτοαξιολόγησης), πώς μπορεί να λάβει ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό (εξατομικευμένες συμβουλές, εξειδικευμένη διδασκαλία ή / και καθοδήγηση),
- παροχή ασκήσεων με ανατροφοδότηση και εργασίες με ενδεικτικές απαντήσεις για αυτοαξιολόγηση,

- παροχή διαδραστικών στοιχείων για την οπτικοποίηση και επεξήγηση του περιεχομένου,
- παροχή ποικίλων δυνατοτήτων για εξηγήσεις όρων, περιλήψεις και αποσπάσματα από εγκυκλοπαίδειες που αφορούν συγκεκριμένα θέματα.

Τέλος, το εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηρίζεται από ποικιλία ερεθισμάτων καθώς υπάρχουν διαφορετικοί τύποι ασκήσεων (πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωση κενών κ.α) κάνοντας έτσι το υλικό ποιο ελκυστικό και διαδραστικό. Με αυτό τον τρόπο ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά δίνοντας του ποικιλομορφία στις ασκήσεις.

3.3.4 Το εργαλείο της έρευνας

Ως μέσο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε με σκοπό να αξιοποιηθεί σε αυτή την έρευνα. Αναλυτικότερα, στο εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε αναφέρονται με διεξοδικότητα οι τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου. Το αντικείμενο προς διδασκαλία ξεκινάει αναφέροντας τον ορισμό του γραπτού αλλά και του προφορικού λόγου.



Εικόνα 4: Οθόνη του εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα Chamilo.

Έπειτα ακολούθησαν πληροφορίες σχετικά με τα είδη κειμένων. Σε αυτό το σημείο οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να πλοηγηθούν στο διαδίκτυο ,σε μια εκπαιδευτική σελίδα για περαιτέρω μελέτη πατώντας απλά ένα εικονίδιο, κάνοντας το υλικό να είναι ακόμα πιο διαδραστικό.

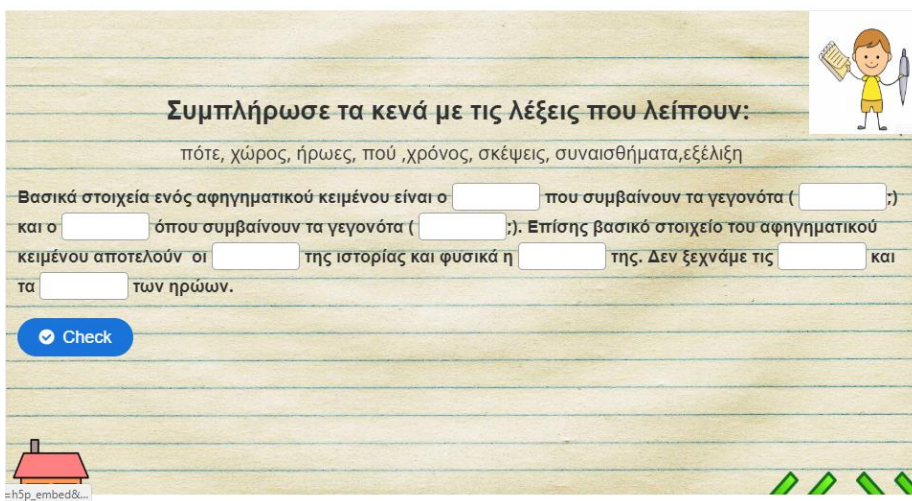
Αφού οι μαθητές είχαν διαβάσει για τα είδη κειμένων , είχαν τώρα την δυνατότητα να εστιάσουν μέσα από πληθώρα ουσιαστικών και εποικοδομητικών

πληροφοριών στο είδος κειμένου που ερευνούσαμε, δηλαδή στο αφηγηματικό κείμενο.



Εικόνα 5: Οθόνη του εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα Chamilo.

Και αφού οι μαθητές είχαν φτάσει σε αυτό το σημείο της μελέτης τους, είχαν την δυνατότητα να επιλύσουν την 1^η δραστηριότητα συμπληρώνοντας κενά λέξεων. Η δραστηριότητα αυτή τους πρόσφερε ανατροφοδότηση οπότε έτσι μπορούσαν να δουν που φτάνει η πρόοδος τους.

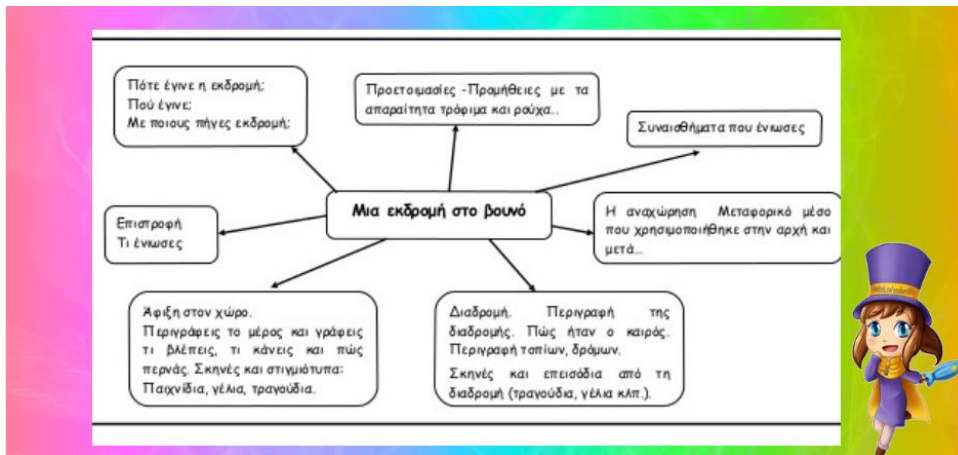


Εικόνα 6: Οθόνη του εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα Chamilo.

Το εκπαιδευτικό υλικό προχωράει στην υπόλοιπη θεωρία που καλούνται οι μαθητές να μελετήσουν και ανά ενότητα υπάρχει και η ανάλογη δραστηριότητα που βοηθάει τους μαθητές να αλληλοεπιδρούν με το εκπαιδευτικό υλικό αλλά και να ελέγχουν την πρόοδο τους μέσα από την ανατροφοδότηση που τους δίνεται.

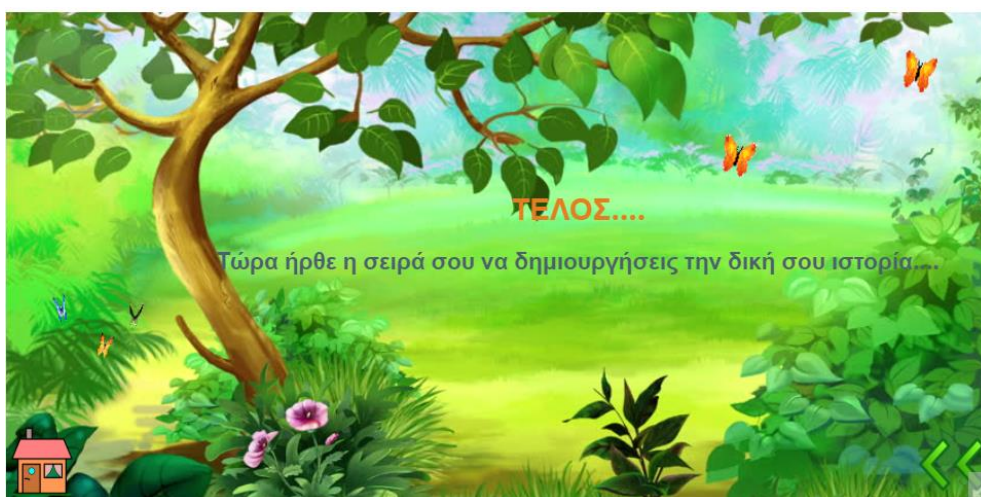
Έπειτα, όταν η ενότητα του υλικού που παρουσιάζει τα θεωρητικά στοιχεία αλλά και τα δομικά στοιχεία ενός κειμένου ολοκληρωθεί έπεται ένα ολιγόλεπτο βίντεο ως σύνοψη.

Ακολουθούν τα στάδια συγγραφής ενός κειμένου. Στο σημείο αυτό παρατίθενται και κάποια παραδείγματα από τις διάφορες τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου ώστε να κατατοπιστεί πλήρως ο εκάστοτε μαθητής.



Εικόνα 7: Οθόνη του εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα Chamilo.

Ολοκληρώνοντας την μελέτη αυτού του μαθήματος οι μαθητές καλούνται τώρα να επεξεργαστούν τις υπόλοιπες δραστηριότητες του μαθήματος και έπειτα αφού παρακολουθήσουν μέσα από βίντεο ένα παραμύθι και το επεξεργαστούν με βάση τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις, τότε είναι έτοιμοι να συγγράψουν και οι ίδιοι ένα σωστά δομημένο κείμενο.



Εικόνα 8: Οθόνη του εκπαιδευτικού υλικού στην πλατφόρμα Chamilo

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό έχει σαν κύριο άξονα τις τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου. Πρωτεύων σκοπός του είναι η αξιοποίηση και η διερεύνηση των τεχνικών παραγωγής γραπτού λόγου και ψηφιακής αφήγησης από Εκπαιδευτικούς και παιδιά, ώστε μέσα από αυτή τη διαδικασία οι Εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με νέους τρόπους προσέγγισης της παραγωγής γραπτού λόγου και ψηφιακής αφήγησης και να μεταλαμπαδεύσουν τις συγκεκριμένες τεχνικές στους μαθητές/μαθήτριες και έπειτα σε συνεργασία μεταξύ τους να δημιουργήσουν δομημένη αφήγηση.

Αξιοποιώντας λοιπόν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να μάθουν μέσα από ειδικά διαμορφωμένες ασκήσεις που γεφυρώνουν την θεωρία που διδάσκεται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις. Η θεωρία του εκπαιδευτικού υλικού προσφέρεται με διαδραστικό τρόπο καθώς συνδυάζει ήχο, εικόνα και κείμενο. Από την στιγμή λοιπόν που η θεωρία του εκπαιδευτικού υλικού έχει στο επίκεντρο της την παραγωγή γραπτού λόγου, αξίζει να αναφερθεί ότι το συγκεκριμένο υλικό παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς ως γνωστόν τα παιδιά είναι αφηγητές ιστοριών από τη φύση τους.

Έτσι λοιπόν το υλικό δόθηκε σε μαθητές Β' Δημοτικού για επεξεργασία και έπειτα εκείνοι με την σειρά τους παρήγαγαν γραπτό λόγο, εκφράζοντας τις σκέψεις τους σε ένα σωστά δομημένο κείμενο.

3.3.5 Χρονική περίοδος διενέργειας της έρευνας.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την διάρκεια των μηνών Μαΐου – Ιουνίου του έτους 2018.

3.3.6 Δείγμα της Έρευνας

Το δείγμα της έρευνας ήταν 20 μαθητές από το 15θέσιο 1ο Δημοτικό Σχολείο Γαζίου, στο Ηράκλειο της Κρήτης. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 20 μαθητές, από τους οποίους 13 είναι κορίτσια και 7 είναι αγόρια.

3.3.7 Περιορισμός της έρευνας

Ο περιορισμός που υπήρχε στην παρούσα έρευνα ήταν ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές συγκεκριμένης τάξης (Β') και σε συγκεκριμένο σχολείο(1ο Δημοτικό Σχολείο Γαζίου). Ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας

έρευνας ήταν ότι στο συγκεκριμένο τμήμα (B2) φοιτά ένας μαθητής ο οποίος υποστηρίζεται από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης καθώς πάσχει από επιλεκτική αλαλία .

3.3.8 Είδος έρευνας

Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα που πραγματοποιείται σε πραγματικές και όχι σε τεχνητές, πειραματικά ελεγχόμενες συνθήκες και η οποία πραγματοποιείται χωρίς τη χρησιμοποίηση αριθμητικών δεδομένων και μαθηματικών υπολογισμών. Πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα μελέτης περίπτωσης με χρησιμοποίηση πολλαπλών μεθόδων και πηγών καθώς και επικέντρωση σε σχέσεις και διαδικασίες (ολιστική αντιμετώπιση).

3.3.9 Μέσα συλλογής δεδομένων

Ως έντυπα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν εκθέσεις ανοικτού τύπου των μαθητών από το 1ο Δημοτικό σχολείο Γαζίου. Στις εκθέσεις αυτές, αφού οι μαθητές έχουν μελετήσει το προς μελέτη αντικείμενο και έχουν ολοκληρώσει τις υποχρεωτικές αλλά και προαιρετικές δραστηριότητες που δίνονται, έχουν δημιουργήσει ένα σωστά δομημένο αφηγηματικό κείμενο.

Οι εκθέσεις των μαθητών θα αξιολογηθούν με κριτήριο δύο άξονες. Πιο συγκεκριμένα οι εκθέσεις θα αξιολογηθούν με βάση:

- 1^{ος} άξονας: Περιεχόμενο
- 2^{ος} άξονας: Δομή κειμένου

3.3.10 Μεθοδολογία της έρευνας

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό έχει σαν κύριο άξονα τις τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου. Πρωτεύων σκοπός του είναι η αξιοποίηση και η διερεύνηση των τεχνικών παραγωγής γραπτού λόγου από Εκπαιδευτικούς και παιδιά, ώστε μέσα από αυτή τη διαδικασία οι Εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με νέους τρόπους προσέγγισης της παραγωγής γραπτού λόγου και ψηφιακής αφήγησης και να μεταλαμπαδεύσουν τις συγκεκριμένες τεχνικές στους μαθητές/μαθήτριες και έπειτα σε συνεργασία μεταξύ τους να δημιουργήσουν δομημένη αφήγηση.

Αξιοποιώντας λοιπόν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να μάθουν μέσα από ειδικά διαμορφωμένες ασκήσεις που γεφυρώνουν την θεωρία που διδάσκεται με τις

προϋπάρχουσες γνώσεις. Η θεωρία του εκπαιδευτικού υλικού προσφέρεται με διαδραστικό τρόπο καθώς συνδυάζει ήχο, εικόνα και κείμενο. Από την στιγμή λοιπόν που η θεωρία του εκπαιδευτικού υλικού έχει στο επίκεντρο της την παραγωγή γραπτού λόγου, αξίζει να αναφερθεί ότι το συγκεκριμένο υλικό παρουσιάζει ενδιαφέρον καθώς ως γνωστόν τα παιδιά είναι αφηγητές ιστοριών από τη φύση τους.

Έτσι λοιπόν το υλικό δόθηκε σε μαθητές Β' Δημοτικού για επεξεργασία και έπειτα εκείνοι με την σειρά τους παρήγαγαν γραπτό λόγο, εκφράζοντας τις σκέψεις τους σε ένα σωστά δομημένο κείμενο.

Κεφάλαιο 4ο : Ευρήματα Έρευνας

4.1 Ευρήματα Έρευνας

Βασικό στοιχείο της έρευνας ήταν τα γραπτά κείμενα των παιδιών, πάνω στα οποία βασίστηκε η ανάλυση των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα της έρευνας. Τα παιδιά της τάξης έγραψαν ένα κείμενο. Η συγγραφή των τελικών κειμένων έγινε μια εβδομάδα μετά τη διδακτική παρέμβαση. Επιλέχθηκε ως είδος το αφηγηματικό κείμενο αφού ήταν και το θέμα που διδάχθηκαν.

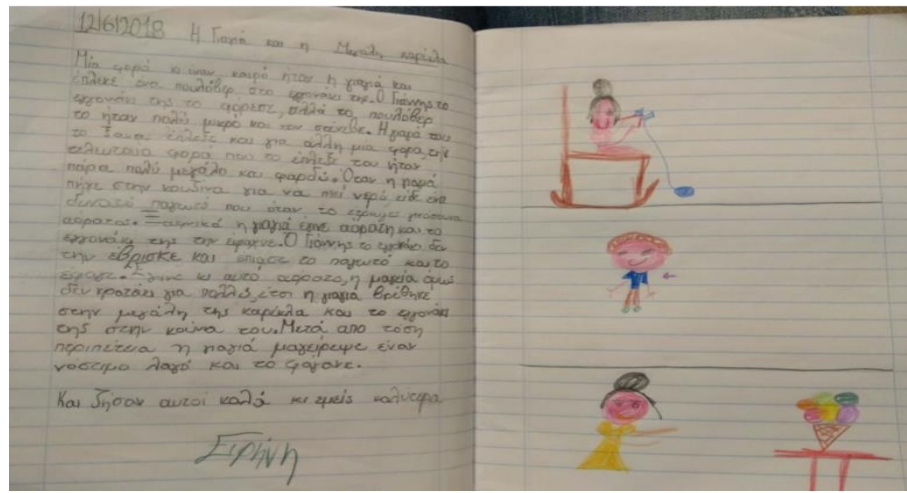
Η διαδικασία συγγραφής του αφηγηματικού κειμένου ξεκίνησε ως εξής:

Οι μαθητές λόγω της μικρής τους ηλικίας έπρεπε να έχουν μια επιπλέον εναρκτήριο καθοδήγηση. Έτσι με τη βοήθεια της δασκάλας τους αρχικά έλεγαν τυχαίες λέξεις. Πιο συγκεκριμένα ένας μαθητής έλεγε ένα ουσιαστικό και ένας άλλος μαθητής έλεγε ένα επίθετο που ταίριαζε με το συγκεκριμένο ουσιαστικό. Αυτή η διαδικασία είχε σαν αποτέλεσμα να δημιουργήσουν φανταστικά διώνυμα και πάνω σε αυτά να στηρίζουν τις αφηγήσεις τους. Τα πέντε φανταστικά διώνυμα που δημιούργησαν ήταν τα ακόλουθα :

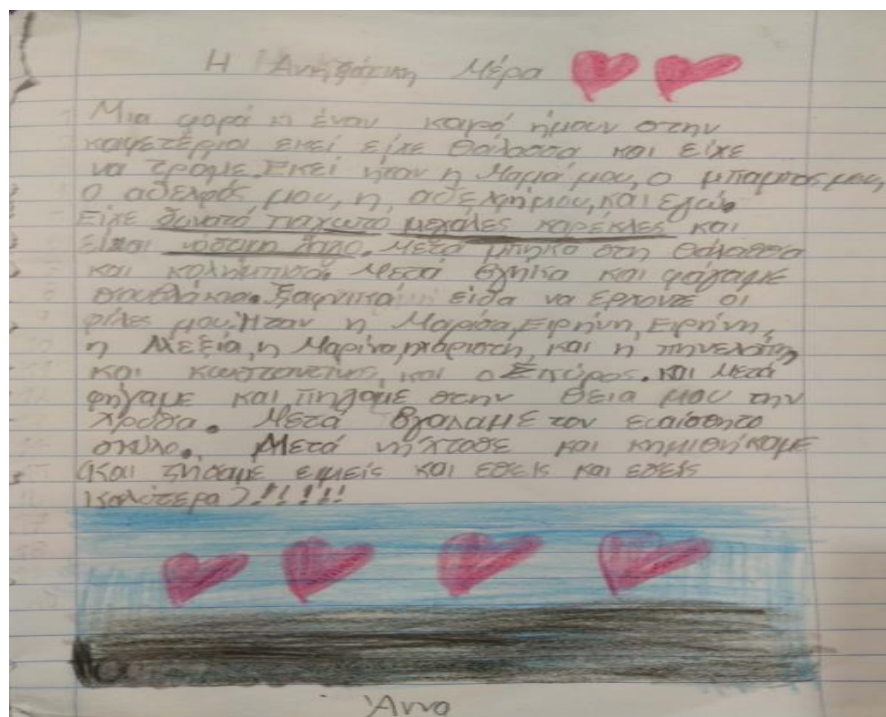
- I. Μεγάλη καρέκλα
- II. Νόστιμος λαγός
- III. Ασχημο φεγγάρι
- IV. Ευαίσθητος σκύλος
- V. Δυνατό παγωτό

Με αυτή τη διαδικασία η επιλογή του θέματος έγινε ύστερα από συζήτηση, ώστε να επιλεγθεί ένα θέμα που ενδιαφέρει την πλειοψηφία των παιδιών, αλλά και ένα θέμα για το οποίο δεν έχουν παράγει παρόμοια κείμενα στο παρελθόν.

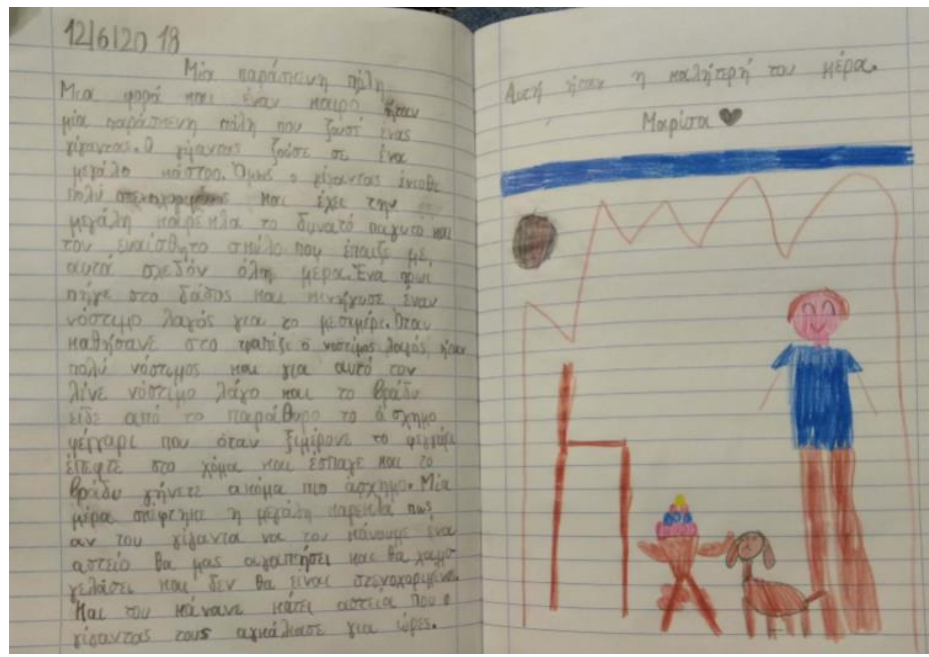
Έπειτα, συλλέχθηκαν όλα τα κείμενα (ομαδικά και ατομικά) που παρήχθησαν. Παρακάτω παρατίθενται μερικά από αυτά τα κείμενα.



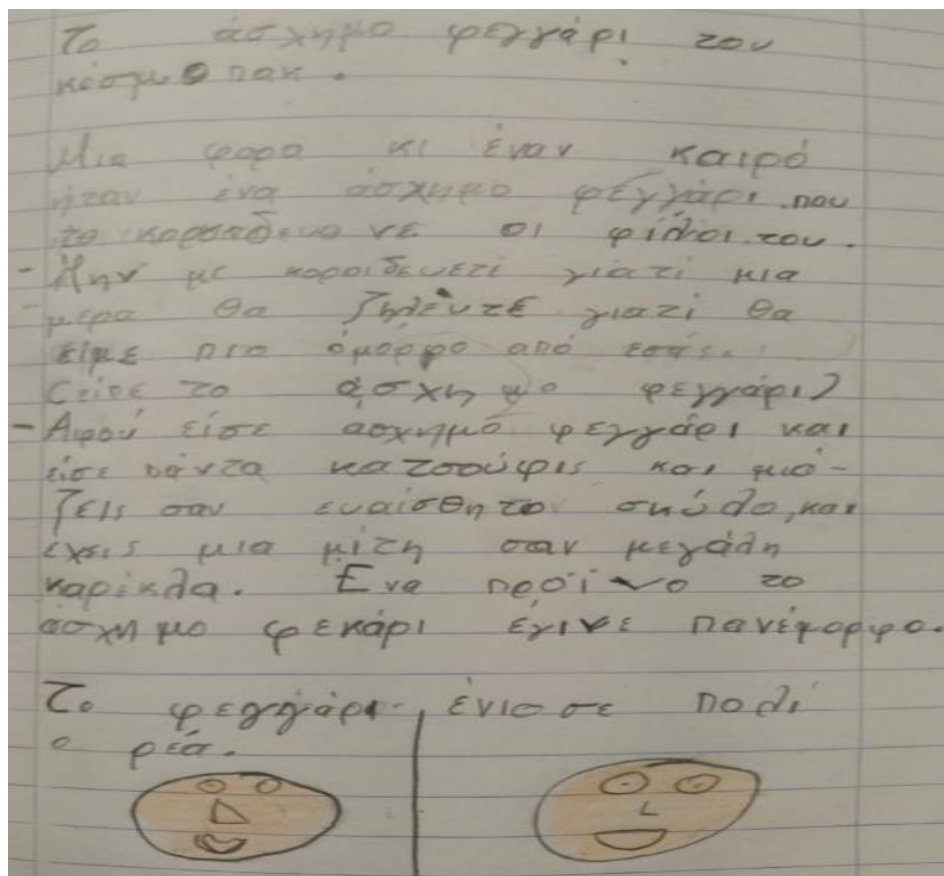
Εικόνα 9: Έκθεση 1



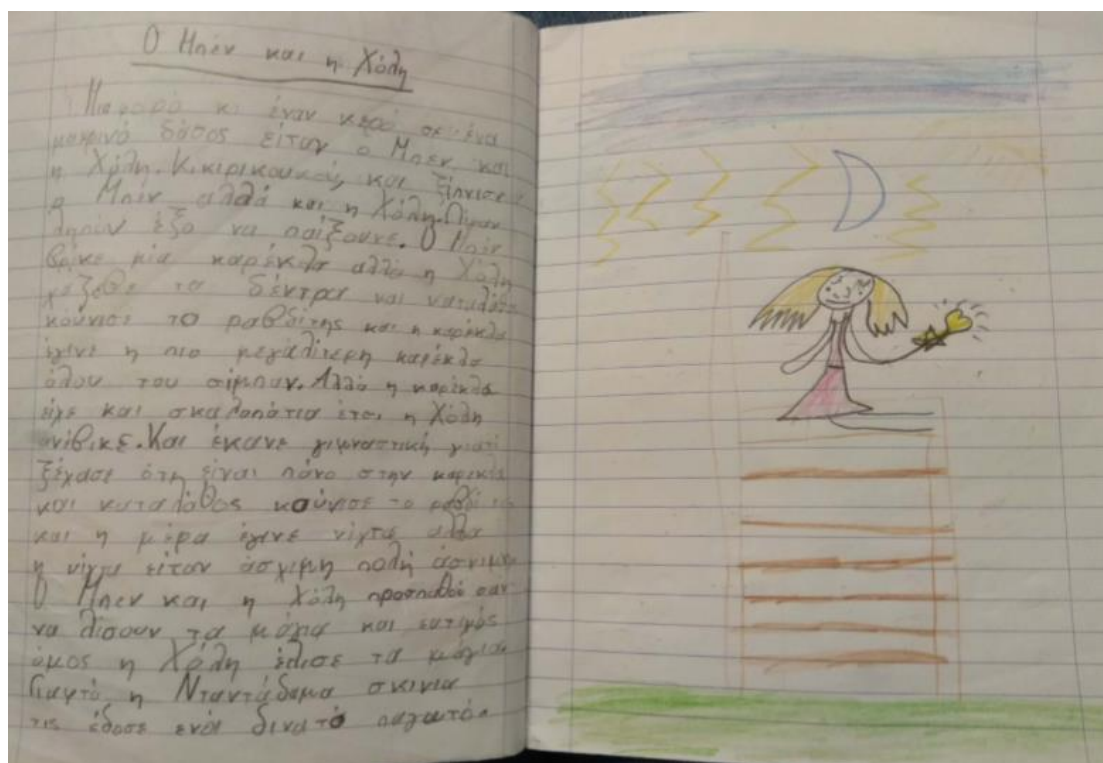
Εικόνα 10: Έκθεση 2



Εικόνα 11: Έκθεση 3



Εικόνα 12: Έκθεση 4



Εικόνα 13: Έκθεση 5

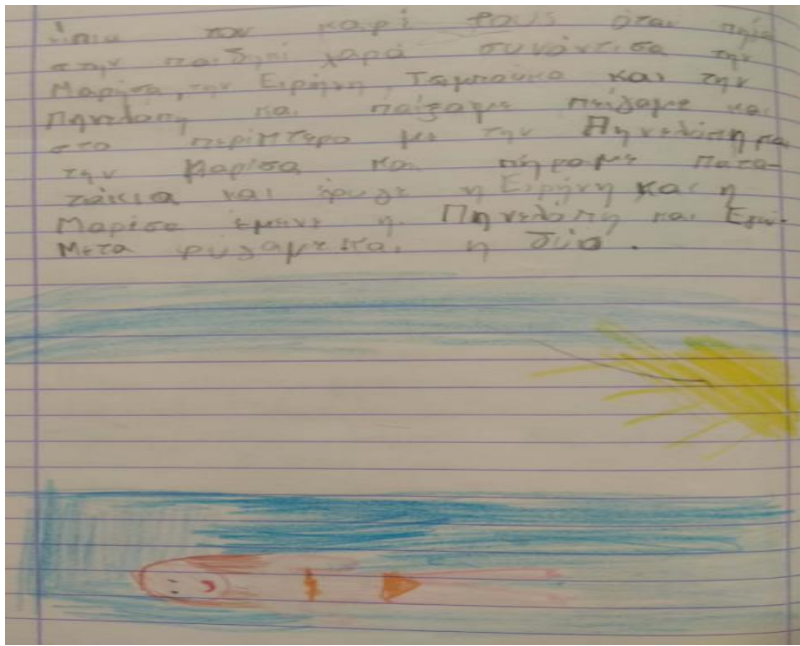
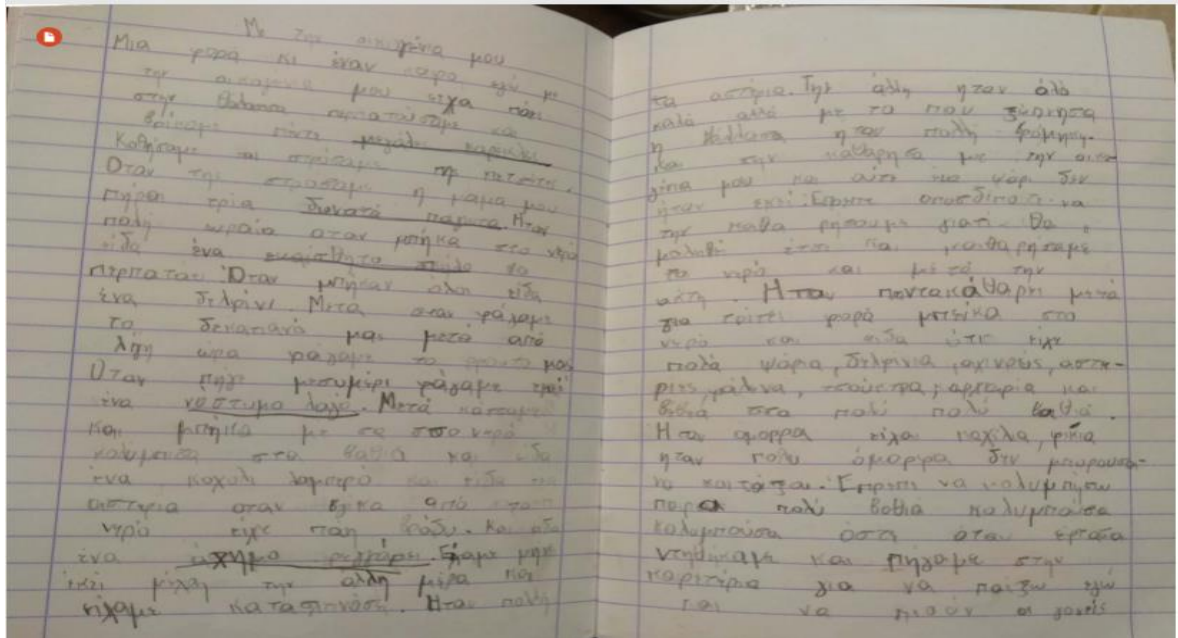
4.1.1 Η αξιολόγηση των ευρημάτων (γραπτών κειμένων μαθητών) της έρευνας

Σε αυτήν την ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των εκθέσεων των μαθητών.

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει σύμφωνα με τους βασικούς άξονες που δημιουργήθηκαν και αναφέρονται και παραπάνω αλλά και επιγραμματικά παρακάτω:

- 1^{ος} άξονας: Περιεχόμενο
- 2^{ος} άξονας: Δομή κειμένου

Αρχικά στον 1^ο άξονα που σχετίζεται με το περιεχόμενο του κειμένου, η παρακάτω έκθεση πληροί αρκετά στοιχεία καθώς έχει πλούτο ιδεών και είναι ένα κείμενο που παρουσιάζει συνοχή μεταξύ των επεισοδίων και συνάφεια, αν και αναφορικά με τον 2^ο άξονα απουσιάζουν τα απροσδόκητα γεγονότα και τα αισθήματα των ηρώων. Ωστόσο διατηρεί μία επαρκή δομή τηρώντας τα δομικά στοιχεία που θα έπρεπε να έχει ένα κείμενο, έχοντας πρόλογο και επίλογο.



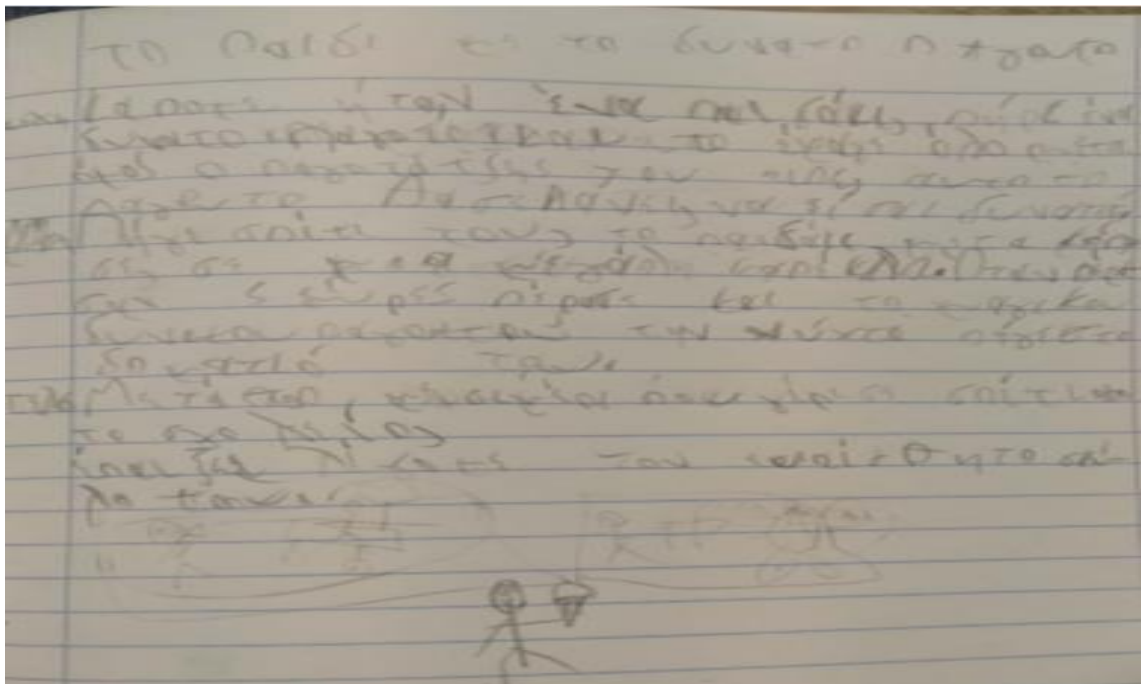
Εικόνα 14: Έκθεση 6

Μία ακόμη έκθεση που αξίζει να σχολιαστεί (βλ. εικόνα 8: Έκθεση 1), καθώς η μαθήτρια έχει χρησιμοποιήσει σε υπερθετικό βαθμό την φαντασία της. Η έκθεση της σφύζει από πλούτο ιδεών και ακρίβεια έκφρασης. Με βάση τον 1^ο άξονα, έχει πολλά απροσδόκητα στοιχεία καθώς στην ιστορία της οι ήρωες ξαφνικά γίνονται

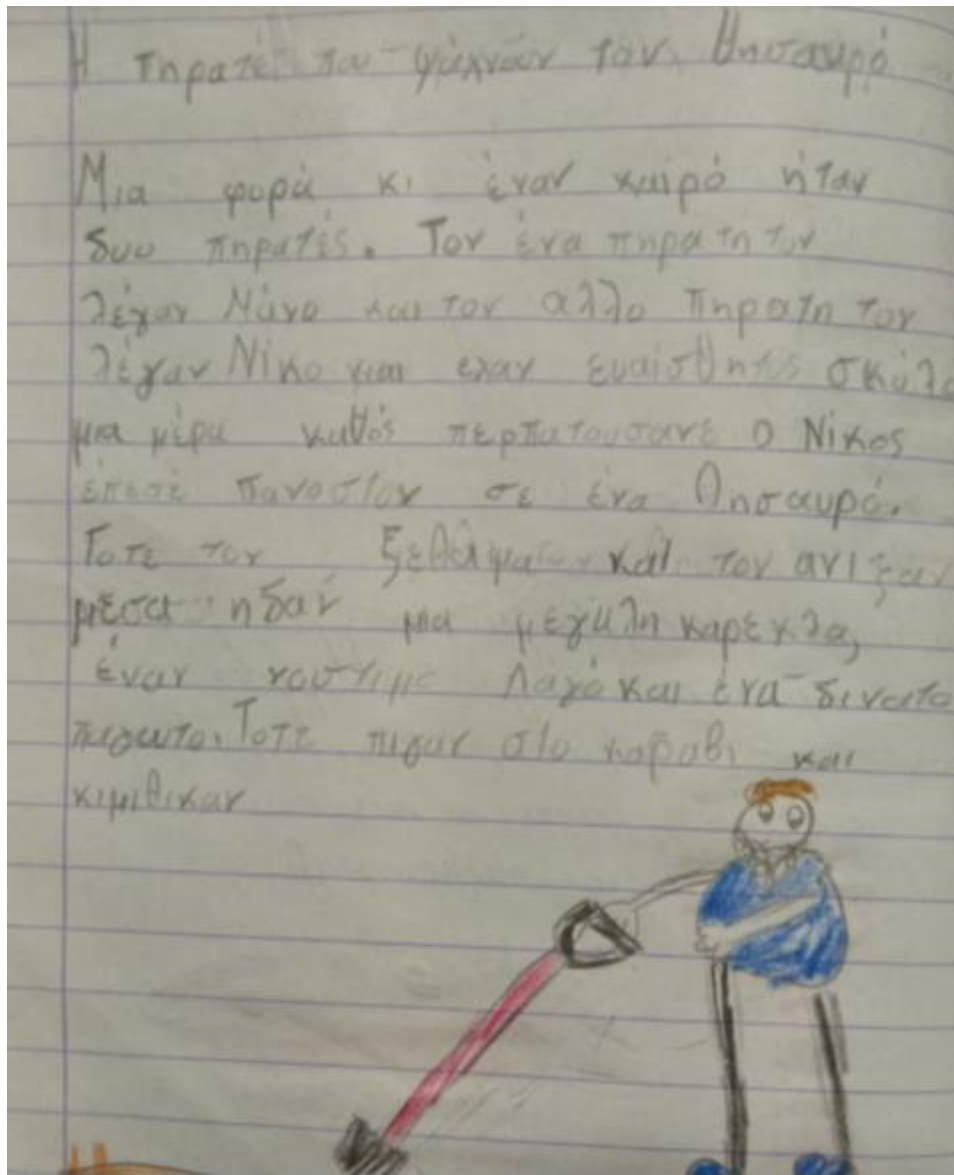
αόρατοι και υπάρχει μία καλή συνοχή μεταξύ των γεγονότων. Αναφορικά με τον 2^ο άξονα , η έκθεση έχει μία καλή δομή, με εξαίρεση την απουσία παραγράφων. Παρόλα αυτά , υπάρχει πρόλογος και επίλογος. Επίσης η έκθεση αυτή της μαθήτριας έχει οργανώσει το κείμενο της και τα γεγονότα έχουν μια σωστή σειρά ,δεν λείπουν φυσικά τα απρόσμενα γεγονότα όπως αναφέρεται και παραπάνω.

Η επόμενη έκθεση (βλ. Εικόνα 12: Έκθεση 5) έχει καλή οργάνωση και συνάφεια. Έντονα διαφαίνεται η γνησιότητα καθώς το κεντρικό γεγονός της ιστορίας είναι μία καρέκλα που αλλάζει ξαφνικά μεγέθη και οι ήρωες της ιστορίας φαίνονται ενθουσιασμένοι για αυτό. Ωστόσο αν αξιολογήσουμε αυτή την έκθεση με βάση τον 2^ο άξονα , θα διαπιστώσουμε ότι υστερεί σε αρκετά σημεία καθώς είναι ελλιπής στην δομή της. Έχει πρόλογο αλλά δεν έχει επίλογο. Έχει κεντρικό γεγονός αλλά δεν έχει δευτερεύοντα γεγονότα και τέλος το κείμενο δεν χωρίζεται σε παραγράφους.

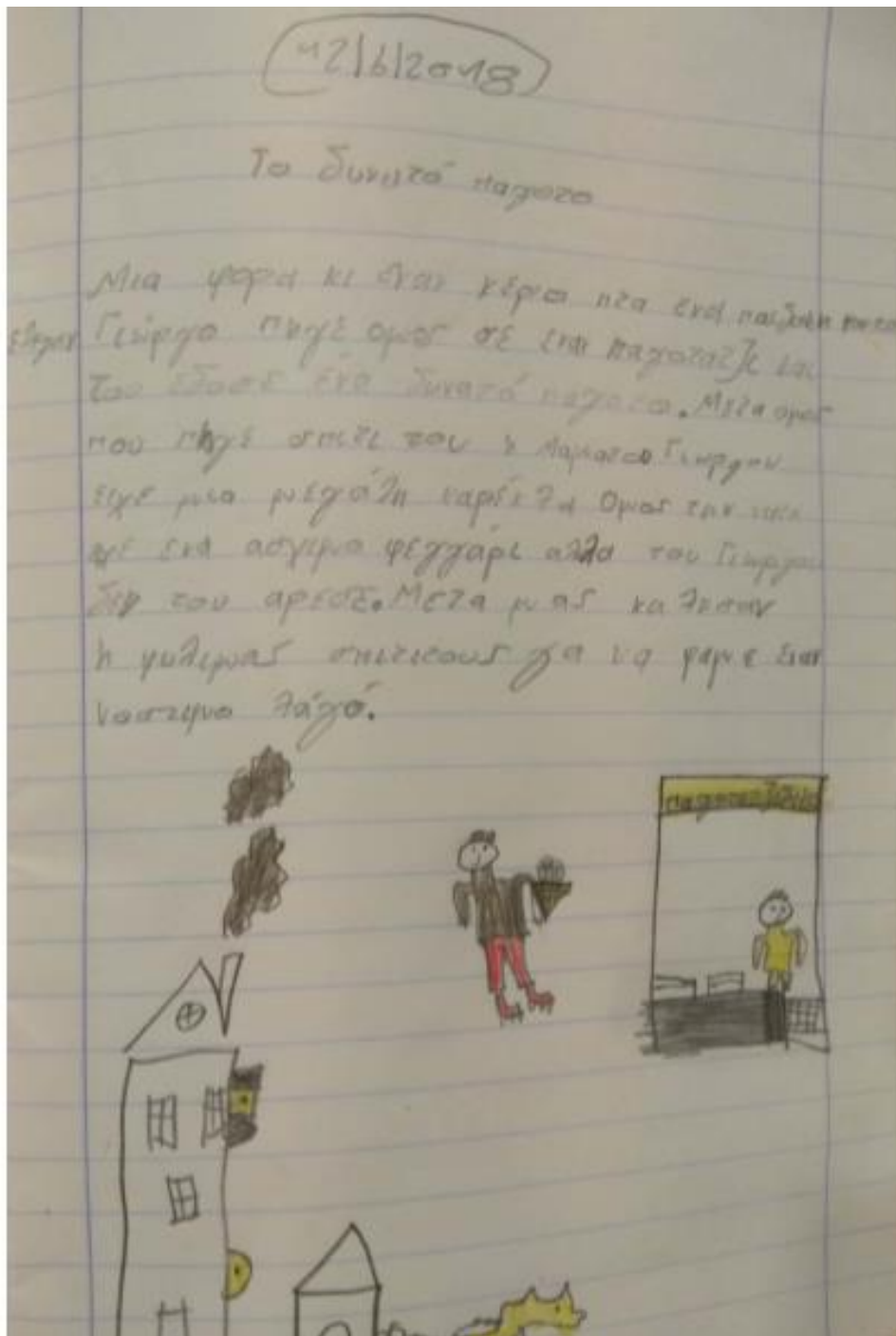
Ανάμεσα στις εκθέσεις που παρέδωσαν οι μαθητές της Β' τάξης , υπήρχαν και εκθέσεις αρκετά ελλιπείς, οι οποίες υστερούσαν σε πολλά κριτήρια τα οποία έχουμε να αξιολογήσουμε . Πρόκειται για κείμενα με μικρή έκταση , καθόλου ευανάγνωστα και χωρίς ιδιαίτερη δομή και περιεχόμενο. Παρακάτω παρατίθενται μερικές από αυτές.



Εικόνα 15: Έκθεση 7



Εικόνα 16: Έκθεση 8



Εικόνα 17: Έκθεση 9

Κεφάλαιο 5ο: Συμπεράσματα

Αφού ολοκληρώθηκε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας, θα ακολουθήσει η ερμηνεία και η συζήτηση των ανωτέρων σε συσχέτιση με τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν αρχικά στη μεθοδολογία της έρευνας. Τα τρία ερευνητικά ερωτήματα θα εξεταστούν ξεχωριστά ανά άξονα, ώστε να προκύψει μια σαφή και ολοκληρωμένη εικόνα των αποτελεσμάτων:

- 1. Πριν την δημιουργία και διδασκαλία του εκπαιδευτικού υλικού με θέμα τις τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου, οι μαθητές ήταν σε θέση να παράγουν ένα σωστά δομημένο κείμενο ενεργοποιώντας την φαντασία και την κριτική τους σκέψη;**

Πριν από την δημιουργία και διδασκαλία του εκπαιδευτικού υλικού οι μαθητές γνώριζαν ότι μία ιστορία για να έχει μια επαρκή και σωστή δομή θα πρέπει να έχει αρχή – μέση και τέλος. Εντούτοις δεν ήταν όλοι οι μαθητές σε θέση να το εφαρμόσουν και να χωρίσουν το κείμενο σε παραγράφους. Έγραφαν κείμενα με αρκετή φαντασία, όμως η κριτική σκέψη ήταν ένα δύσκολο κομμάτι για παιδιά Β' Δημοτικού. Επιπροσθέτως οι μαθητές δεν γνώριζαν τα στάδια συγγραφής ενός κειμένου και έγραφαν κείμενα μικρής έκτασης εμπειρικά. Αναμφίβολα, η διδασκαλία του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού βοήθησε τους μαθητές σε ικανοποιητικό βαθμό να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους. Διδάχθηκαν ότι ο σχεδιασμός που γίνεται πριν την συγγραφή ενός κειμένου είναι αρωγός και έτσι μπορούν να δομούν και να οργανώνουν τις σκέψεις τους.

2. Βοήθησε η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού με θέμα τις τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου τους μαθητές ;

Η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού με θέμα τις τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου βοήθησε σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τους μαθητές. Τόσο από τη γενική εντύπωση όσο και από την αναλυτική αξιολόγηση των κειμένων των μαθητών διαφαίνεται ότι τόσο το εκπαιδευτικό υλικό όσο και οι δραστηριότητες που εμπειρεύει ήταν εύχρηστα και μπορούσαν να εκτελεστούν ικανοποιητικά από όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Οι μαθητές αξιολογήθηκαν σε βάση δύο αξόνων. Ο πρώτος άξονας είχε σαν κριτήριο αξιολόγησης το περιεχόμενο του αφηγηματικού κειμένου που δημιούργησαν οι μαθητές και ο δεύτερος άξονας είχε σαν κριτήριο την δομή του αφηγηματικού κειμένου που δημιούργησαν οι μαθητές.

Αρχικά, σε σχέση με τον 1^ο άξονα στον οποίο αξιολογήθηκαν οι μαθητές, η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μαθητές έπειτα από τον σχεδιασμό που έκαναν πριν ξεκινήσουν να γράφουν το αφηγηματικό τους κείμενο είχαν μία οργανωμένη σκέψη. Οι εκθέσεις των μαθητών παρουσίαζαν πλούτο ιδεών και γνησιότητα. Περιέγραφαν γεγονότα με ακρίβεια στην έκφραση τους και παρουσιάζοντας μια συνοχή μεταξύ των επεισοδίων. Είχαν ένα ικανοποιητικό τρόπο οργάνωσης αν αναλογιστούμε την μικρή τους ηλικία.

Η ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με τον 2^ο άξονα έδειξε ότι οι μαθητές αξιοποιώντας τις συγκεκριμένες τεχνικές, αναγνώρισαν καλύτερα τα δομικά στοιχεία του αφηγηματικού λόγου και τα κείμενά τους περιλάμβαναν αναφορές

σχετικά με το περιβάλλον, τους στόχους, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα των κεντρικών ηρώων. Αναφέρονταν σε περισσότερα δευτερεύοντα γεγονότα, τα οποία περιστρέφονταν γύρω από το κεντρικό γεγονός και κάποια από αυτά ήταν απρόσμενα. Επιπλέον, παρουσίασαν καλύτερο επίπεδο αφηγηματικής ικανότητας χρησιμοποιώντας κατάλληλες γλωσσικές και γραμματικές δομές. Τα κείμενα με βάση τη συγκεκριμένη τεχνική περιείχαν περισσότερο ενδιαφέροντα και απροσδόκητα στοιχεία και υπήρχε μεγαλύτερη συνοχή μεταξύ των επεισοδίων και των διαφόρων γεγονότων. Όμως οι φράσεις που δόθηκαν τους περιόρισαν στο να αναπτύξουν μεγάλες προτάσεις. Κλείνοντας, θεωρείται απαραίτητο να επισημανθεί ότι αν και οι μαθητές αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτών αφηγήσεων, ωστόσο η ποιότητα του γραπτού τους βελτιώνεται συν τω χρόνω μέσω της κατάλληλης και συστηματικής διδασκαλίας των δομικών τους στοιχείων και υπερδομών που εμπλέκουν το συγκεκριμένο κειμενικό είδος. Για μια διδακτική παρέμβαση υπέρ των μαθητών, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός καλό θα είναι να διερευνά πρώτα τόσο το επίπεδο των μαθητών του όσο και το είδος της τεχνικής καθοδήγησης που τους ευνοεί περισσότερο σε κάθε κειμενικό είδος. Η καθοδήγηση με την τεχνική ημιτελών και ανακατεμένων φράσεων φαίνεται να βοηθά όλους τους μαθητές να γράφουν ποιοτικότερα κείμενα. Ωστόσο η χρήση και άλλων τεχνικών υψηλής αλλά και χαλαρής καθοδήγησης, εναλλακτικά αλλά και συνδυαστικά, θα μπορούσε να προσφέρει ακόμη καταλληλότερα πλαίσια στήριξης στους μαθητές, να καθοδηγήσει καλύτερα τις σκέψεις τους και να τους βοηθήσει να εκφράσουν αποτελεσματικότερα τις ιδέες τους. Μελέτες έχουν αναδείξει οφέλη από την παροχή διαδικαστικών διευκολύνσεων σε αρχάριους-μαθητές-συγγραφείς και θετική επιρροή της στην ποιότητα του γραπτού λόγου (Ξάνθη, 2012, Παπαδημητρίου & Βοσνιάδου, 2008· Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2006).

3. Βοήθησε η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού με θέμα τις τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα, η φαντασία και η κριτική σκέψη των μαθητών;

Η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού με θέμα τις τεχνικές παραγωγής γραπτού λόγου βοήθησε σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό τους μαθητές. Τόσο από τη γενική εντύπωση όσο και από την αναλυτική αξιολόγηση των κειμένων των

μαθητών διαφαίνεται ότι τόσο το εκπαιδευτικό υλικό όσο και οι δραστηριότητες που εμπειρείχε ήταν εύχρηστα και μπορούσαν να εκτελεστούν ικανοποιητικά από όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Αναφορικά με το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα, η παρούσα έρευνα πέραν των άλλων είχε σαν ένα από τους βασικούς στόχους οι μαθητές να καλλιεργήσουν τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη.

Εννοιολογικά ως δημιουργικότητα (creativity) ορίζεται η ικανότητα παραγωγής ενός νέου έργου ή μιας ιδέας με βάση τη φαντασία. Οι νεότεροι ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι η δημιουργικότητα δεν είναι ιδιαίτερο προσόν ή ικανότητα λίγων ατόμων, αλλά αντιθέτως είναι αποτέλεσμα ειδικής εκπαίδευσης και μάθησης μέσα από συγκεκριμένες διαδικασίες, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στον καθένα ξεχωριστά να ενεργοποιεί αστείρευτες δυνάμεις του μυαλού του.

Μέσα από τις εκθέσεις των μαθητών διαφαίνεται ιδιαίτερα η φαντασία και η δημιουργικότητα τους, καθώς απορρέει από τα γραπτά τους μία ευκαμψία στη σκέψη τους, πρωτοτυπία στις ιδέες τους και ένας “μαγικός” τρόπος επίλυσης των προβλημάτων που παρουσιάστηκαν. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα αξιόλογο αφού η φαντασία και η έμπνευση πρέπει να αποτελούν τα θεμέλια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και οι εκπαιδευτικοί να μην βασίζονται στην απομνημόνευση και στην ορθογραφία.

Το εκπαιδευτικό υλικό που διδάχθηκε για αυτή την έρευνα ήταν διαδραστικό και πολυμεσικό συνδυάζοντας ήχο, εικόνα και κείμενο προάγοντας έτσι τη δημιουργικότητα των μαθητών και δίνοντας τους έτσι τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη.

Επίλογος

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί θεμελιώδη δεξιότητα για το άτομο, καθώς τα περισσότερα πλαίσια της ζωής του απαιτούν κάποιο επίπεδο συγγραφικής ικανότητας. Η απαίτηση αυτή καθίσταται πιο έντονη για τους μαθητές, δεδομένου ότι η εκπαίδευση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στη μάθηση μέσω της γραφής. Ο επιτυχής χειρισμός του γραπτού κώδικα είναι καθοριστικός για την ομαλή ακαδημαϊκή τους πορεία, την προαγωγή τους σε ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης, και σε ένα βαθμό, την κοινωνική τους ένταξη. Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να επεκτείνει τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών πάνω στη διδασκαλία στρατηγικών για τον σχεδιασμό και την παραγωγή εκθέσεων. Ειδικότερα, η μελέτη αυτή εξέτασε τα αποτελέσματα μίας διδακτικής προσέγγισης μέσα από την δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού μέσω εξ αποστάσεως εκπαίδευσης πάνω σε αφηγηματικά κείμενα είκοσι μαθητών της Β' τάξης Δημοτικού. Τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου έχουν οδηγήσει στην εισαγωγή των νέων βιβλίων στα ελληνικά σχολεία, που σε θεωρητικό επίπεδο, δίνουν έμφαση στη διδασκαλία της γραπτής παραγωγής. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι στην πράξη η αποτελεσματική διδασκαλία του γραπτού λόγου απαιτεί πολλά περισσότερα από την απλή αντικατάσταση ενός σχολικού εγχειριδίου. Αυτό που χρήζει πιο συστηματικής διερεύνησης είναι με ποιες μεθόδους και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις νέες απαιτήσεις, ώστε η διδασκαλία του γραπτού λόγου να μην αποδεικνύεται ανεπαρκής, και η γραφή στο σχολείο να μην αποτελεί «αγγαρεία». Η ικανότητα να επικοινωνούν οι μαθητές αποτελεσματικά μέσα από το

Γραπτό λόγο γίνεται ολοένα και πιο σημαντική στο σχολικό πλαίσιο και το περιεχόμενο γίνεται όλο και πιο απαιτητικό. Όπως έχει αναφερθεί, ο γραπτός λόγος αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία και η έρευνα έχει δείξει ότι οι μαθητές συχνά δυσκολεύονται να συντονίσουν τις απαιτούμενες γνωστικές διεργασίες οι οποίες είναι απαραίτητες κατά τη συγγραφή ενός κειμένου. Συνήθως στερούνται των στρατηγικών που είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη και οργάνωση των σκέψεών τους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα πολλές φορές να βιώνουν την σχολική αποτυχία. Η μάθηση και η διδασκαλία του γραπτού λόγου μπορεί να πάψει να θεωρείται η αχίλλειος πτέρνα των μαθητών και των εκπαιδευτικών αντίστοιχα. Η διδασκαλία της γραπτής παραγωγής λόγου μπορεί να καταστεί αποτελεσματική, όταν θεσπίζονται οι κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (1993). *Γλώσσα – Γλωσσική Επικοινωνία και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Γκικόσος, Ι. & Κουτσούμπα, Μ. (2004). Θεωρητικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στην ΑεξΑΕ. Στο Λιοναράκης Α. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, Τόμος Δ, σσ. 39-52, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ιορδανίδου, Α.& Φτερνιάτη, Α. (2000). *Επιστημονικές διδακτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκης.
- Λιοναράκης, Α. (2001). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού*. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σελ. 34-52). Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.
- Λιοναράκης Α., (2001). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού*,

στο Λιοναράκης (Επιμ.) *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.

Λιοναράκης, Α., & Βαβουράκη, Α. (2005). Διαρκής εξ αποστάσεως επιμόρφωση του ακαδημαϊκού προσωπικού – η περίπτωση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 3ου διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Εκδόσεις: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α., & Λυκουργιώτης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση – Θεσμοί και Λειτουργίες*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ματραλής, Χ., (1998). Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες. Τόμος Α'* (σελ. 41-46). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή Αφού Σκέφτονται γιατί δεν Γράφουν*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης

Μικρόπουλος, Τ. Α. (1998), Η Εικονική Πραγματικότητα στην Υποστήριξη της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *1η Πανεπειρωτική ημερίδα «Πληροφορική και Εκπαίδευση»*. Ιωάννινα.

Μανταδάκη, Σ. (1999). *Η Ολική Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας

Μπαμπινιώτης, Γ. (1985). *Εισαγωγή στην Σημασιολογία*. Αθήνα: (αυτοέκδοση).

- Μπλόκλουντ-Λαγοπούλου, Κ. (1996). Η διδασκαλία της έκθεσης στο Δημοτικό. Στο Σ. Καμαρούδης, & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Σημειωτική και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.
- Ξάνθη, Σ. (2012). *Η γραπτή έκφραση ως διαδικασία: Από τη λειτουργική εκτίμηση στη δόμηση της γνώσης*. *Ψυχολογία* 19(1), 22-41.
- Παπαδημητρίου, Ε. & Βοσνιάδου, Σ. (2008). *Ανάπτυξη γραπτού λόγου: Περιγραφικά κείμενα*. *Νέα Παιδεία*, 126, 88-108.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2000). Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο: Πρώτες εκτιμήσεις. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη (Επιμ.), *Γραμματισμός στα Βαλκάνια. Παρούσα κατάσταση και προοπτικές για το μέλλον* (σσ. 43-60). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Γλώσσας και Γραμματισμού.
- Πόρποδας, Κ. (1988): *Εισαγωγή στην Ψυχολογία της Ανάγνωσης*. Πάτρα: (αυτοέκδοση).
- Ράπτης, Αρ. & Ράπτη, Αθ. (1997). *Πληροφορική και Εκπαίδευση: Συνολική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Τελέθριον.
- Σολομωνίδου, Χριστίνα. (2003). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και Μάθηση στην Κοινωνία της Γνώσης*. Β' έκδοση. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας.
- Σοφός, Α. & Kron, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση των Μέσων. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Σπανός, Γ. (1994). *Το «Σκέφτομαι και Γράφω», κριτική και προοπτικές*. *Διαβάζω*, τεύχος 345.
- Σπαντιδάκης, Ι. & Βάμβουκας, Μ. (2006). Διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης και παραγωγής γραπτού λόγου σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες και δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου. Μια σύγκριση τριών μεθόδων διδασκαλίας. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη, & Κ. Θηβαίος

(Επιμ.), *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού στην Ελληνική Κοινωνία* (σσ. 357-378). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Σπαντιδάκης, Ι. (2008). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Τσολάκης, Χ. (1995). *Από το Λόγο στη Συνείδηση του Λόγου*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Χαραλαμπόπουλος, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (Επιμ.) (1997). *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χαρτοφύλακα, Α.Μ.(2011).*Η διασφάλιση ποιότητας στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού Ανοιχτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, διαμόρφωση κριτηρίων ποιότητας περιεχομένου* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Applebee, A. N. (1978). *The child's concept of story: Ages two to seventeen*. Chicago: University of Chicago Press

Boscolo, P. & Gelati, C. (2007). Best Practices in Promoting Motivation for Writing. In Graham, S., MacArthur, C.A., & Fitzgerald, J. (Ed.), *Best Practices in Writing Instruction*, (pp. 202-221). The Guilford Press: New York.

Butler, W. (2000), *Γραπτός λόγος και συνεργατική μάθηση στο ηλεκτρονικό περιβάλλον Daedalus*.

Chen, M., Ferdig, R. & Wood, A. (2003). *Understanding technologyenhanced storybooks and their roles in teaching and learning: An investigation of electronic storybooks in education*. *Journal of Literacy and Technology*, 24(1)

De La Paz, S. & Graham, S. (1997). *Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties*. *Exceptional children*, 63, 167-181.

- Dörr, G., Strittmatter, P. (2002). Multimedia aus pädagogischer Sicht. Στο L. Issing, P. Klimsa (Hrsg.). *Information und Lernen mit Multimedia und Internet. Lehrbuch für Studium und Praxis*. 3., vollst. überarb. (s. 29–42). Weinheim: Beltz PVU Verlag
- Flower L. & Hayes, J. R. (1981). *A Cognitive Process Theory of Writing*. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365-387
- Garrison, R. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education*, 4 (3) (pp.7-13).
- Glaser, C. & Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 297
- Hidi, S. & Boscolo, P. (2006). Motivation & Writing. In MacArthur, C. A., Graham S., & Fitzgerald, J. (Ed.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). N.Y.: The Guilford Press.
- Isaacson, S. (1988). Effective writing instruction In Written Language. In Meyen, E.L, Vergason, G.A., & Whelan, R.J. (Ed.), *Effective instructional strategies for exceptional children* (pp. 288-306). Love Pub. Co
- Keegan, D. (1986). *The foundation of distance education*. London: Croom Helm.
- Kellogg, R. T. (2008). *Training writing skills: a cognitive developmental perspective*. *Journal of Writing Research*, 1 (1), (pp. 1-26).
- Limpo, T. & Alves, R. A. (2013). Modeling writing development: contribution of transcription and self-regulation to Portuguese students' text generation quality. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 401

- Lionarakis, A., (2003). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning – the evolution of its complexity, in Andras Szucs and Erwin Wagner (Eds). *The Quality Dialogue, Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning*. Proceedings of the 2003 EDEN Annual Conference held in Rhodes, Greece, 15-18 June 2003, (pp. 42 – 47).
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children’s writing. *Handbook of Writing Research*, 8, (pp. 115-130).
- Moore, M.G. & Kearsley, G., (1996). *Distance Education: A systems view*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Nikolopoulou, A. (1996). Narrative development in social context. In Slobin DI, Gerhardt J., Kyratzis A. et al. (eds) (1996) *Social interaction, social context, and laungage: essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, p.369-390
- Peterson-Karlan, G. R. (2011). Technology to support writing by students with learning academic disabilities: *Recent research trends and findings. Assistive Technology Outcomes and Benefits Focused Issue: Technology and Writing*, (1),(pp. 39- 62).
- Saddler, B. & Graham, S. (2005). *The effects of peer-assisted sentence-combining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers*. Journal of educational psychology, 97(1), 43.
- Santangelo, T. & Harris, K. & Graham, S. (2008). *Using self-regulated strategy development to support students who have “Trubol Giting Thangs IntoWerds”*. Remedial and Special Education, 29(2), (pp. 78-89).
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1986). Research on written composition. Στο M. Wittrock (επιμ.), *Handbook of research on teaching*, 3, (pp. 778-803). New York: Mcmillan.

- Seel, N.B. & Dörr, G. (1997). *Die didaktische Gestaltung multimedialer Lernumgebungen*. Στο H. F. Fridrich, G. Eigler, H. Mandl, W. Schnotz, (Hrsg.). *Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung* (S. 73-163). Neuwind: Luchterhand.
- Stadler, M.A. & Ward, G.C. (2005). Supporting the narrative development of young children. *Early Childhood Education Journal*, 33(2), 73-80
- Stein, N.L. & Glenn, C. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. In R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. (Vol. 2, pp. 53-120). Norwood, NJ: Ablex.
- Torrance, M., Fidalgo, R., & García, J. N. (2007). *The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers*. *Learning and Instruction*, 17(3), (pp. 265-285).
- Verduin, J., & Clark, T. (1991). *Distance education: The foundations of effective practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Walker, B., Margaret, E. S., Alberto, P., Houchins, D. E., & Cihak, D. F. (2005). *Using the expressive writing program to improve the writing skills of High School students with learning disabilities*. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(3), (pp. 175-183).
- Wollak, B. A., & Koppenhaver, D. A. (2011). Developing technology-supported, evidence-based writing instruction for adolescents with significant writing disabilities. *Assistive Technology Outcomes and Benefits Focused Issue: Technology and Writing*, 7(1), (pp. 1-23).

