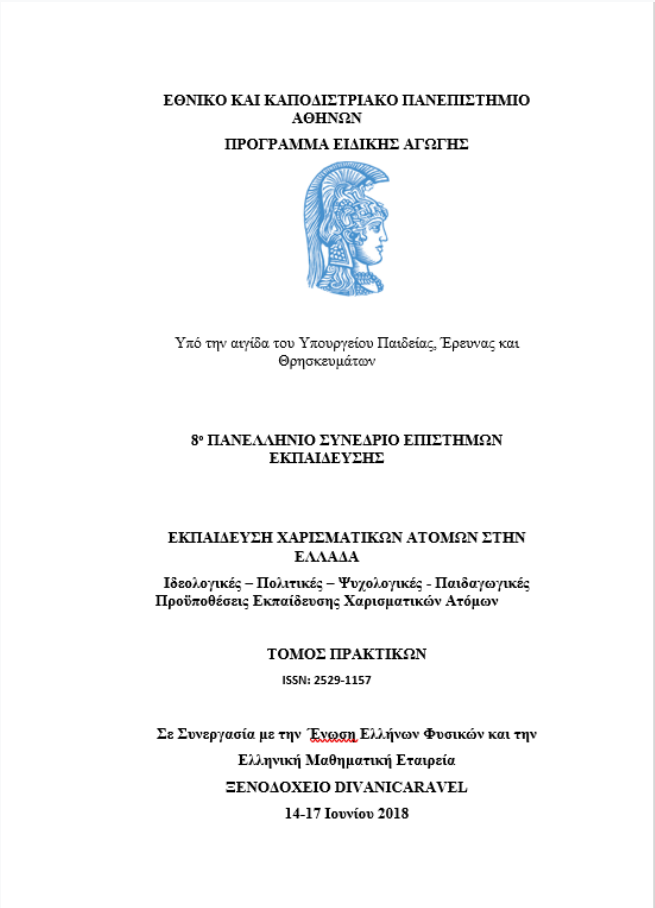
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία

ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL

14-17 Ιουνίου 2018

Στάσεις Εφήβων Μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες απέναντι στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου και τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

Ηλίας Βασιλείου, Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου, Ιωάννης Παπαδάτος, Γεώργιος Κουρουπέτρογλου

doi: 10.12681/edusc.2657

Βιβλιογραφική αναφορά:

Βασιλείου Η., Πολυχρονοπούλου Σ., Παπαδάτος Ι., & Κουρουπέτρογλου Γ. (2020). Στάσεις Εφήβων Μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες απέναντι στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου και τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *8*, 84–97. https://doi.org/10.12681/edusc.2657

Στάσεις Εφήβων Μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες απέναντι στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου και τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας

Ηλίας Βασιλείου

Υποψήφιος Δρ. Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α., eta-beta@hotmail.com

Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου

Ομότιμη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α., stavroula_poly@yahoo.com

Ιωάννης Παπαδάτος Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α.,

Ομότιμος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α, ypapad@primedu.uoa.gr

Γεώργιος Κουρουπέτρογλου

Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Πληροφορικής & Τηλεπικοινωνιών- Ε.Κ.Π.Α., koupe@di.uoa.gr

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει το υπόβαθρο των εφήβων μαθητών και τη συμπεριφορά τους όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, τις ικανότητες, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι και τέλος τις στάσεις τους απέναντι σε αυτή την ακαδημαϊκή δεξιότητα. Για την καταγραφή της στάσης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) απέναντι στο γράψιμο, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο στάσεων των νέων απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου "Young people's attitude towards writing" του βρετανικού ιδρύματος National Literacy Trust το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική πραγματικότητα με σκοπό να αξιολογηθούν: α) πόσο απολαμβάνουν το γράψιμο οι νέοι, β) με ποιες μορφές παραγωγής γραπτού καταπιάνονται και πόσο συχνά, γ) πόσο καλοί «συγγραφείς» νομίζουν ότι είναι και τι πιστεύουν για το γράψιμο και δ) ποιος είναι ο ρόλος της τεχνολογίας στην παραγωγή γραπτού λόγου των νέων. Στη διαδικασία συμμετείχαν 40 μαθητές γυμνασίων και λυκείων του νομού Αττικής με επίσημη διάγνωση ΕΜΔ και 20 χωρίς διάγνωση. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου συγκρίθηκαν με τα αντίστοιχα των μαθητών στην αντίστοιχη έρευνα του National Literacy Trust στην Αγγλία και εμφανίστηκαν ομοιότητες στις προτιμήσεις των μαθητών και από τις δύο χώρες κυρίως ως προς α) τις μορφές γραπτού που προτιμούν οι έφηβοι περισσότερο, β) τις μορφές γραπτού που αποφεύγουν οι έφηβοι περισσότερο, γ) γιατί θεωρούν ότι είναι «καλοί» στο γράψιμο δ) πόσο σημαντικό είναι το γράψιμο για τη ζωή κ.α.

Λέξεις κλειδιά: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες; Έφηβοι; Στάσεις; Παραγωγή Γραπτού Λόγου; Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας

Abstract

The purpose of the specific research was to investigate the background of adolescent students and their behavior towards writing, their abilities as they perceive them and finally their attitude towards this skill. For recording the attitude of adolescents with

and without Specific Learning Difficulties (SLD) we used the "young people's attitude towards writing" inventory of the British institution "National Literacy Trust", which was translated and adjusted in Greek with intention to evaluate a) how much young people enjoy writing, b) which forms of writing they use and how often, c) how "good" writers they think they are and what they believe about writing, d) what is the role of technology in young peoples' writing. 40 junior and senior high school students with a formal SLD diagnosis and 20 without participated in this research. The results were compared to those of the British research of the National Literacy Trust and demonstrated similarities in both countries' students mainly in a) the forms of writing adolescents prefer, b) the forms of writing adolescents avoid, c) why they think they are "good" in writing, d) how important is writing for life etc.

Keywords: Specific Learning Difficulties; adolescents; attitudes; writing; Information and Communication Technologies (ICT)

Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας και μάθηση

Η εισαγωγή και η αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαίδευση αποτελεί πια μια πραγματικότητα, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συστημάτων συγκλίνει στο ότι είναι και προϋπόθεση για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2009). Παράλληλα όμως εγείρει και προκλήσεις για το σχολικό πλαίσιο, όπου κρίνονται αναγκαίες σημαντικές αλλαγές στο επίπεδο των υλικοτεχνικών υποδομών, της επιμόρφωσης του διδακτικού προσωπικού, του αναλυτικού προγράμματος, των παιδαγωγικών πρακτικών και της αξιολόγησης για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση τους (Livingstone, 2012).

Ειδικότερα, τις τελευταίες δεκαετίες έχει εκδηλωθεί ένα συνεχές ενδιαφέρον για τη χρήση ποικίλων τεχνολογικών μέσων με στόχο την υποστήριξη των μαθητών και «συγγραφέων» εν γένει (Regan et al., 2017) αλλά και κυρίως όσων αντιμετωπίζουν φυσικές δυσκολίες και δυσκολίες εκπαίδευσης, όσων δηλαδή «παλεύουν» για να γράψουν και των οποίων η ευχέρεια είναι χαμηλότερη από το μέσο επίπεδο, καθώς αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο για τους εν λόγω μαθητές (Mølster, 2016). Οι Υποστηρικτικές Τεχνολογίες (*Assistive Technologies*) αποτελούνται από κάθε στοιχείο, τμήμα εξοπλισμού, προϊόν, σύστημα ή λογισμικό, το οποίο χρησιμοποιείται για την αύξηση, τη διατήρηση ή τη βελτίωση των λειτουργικών ικανοτήτων των ατόμων με αναπηρία (Kouroupetroglou, Kousidis, Riga & Pino, 2015). Αυτό φυσικά προϋποθέτει τις κατάλληλες προσαρμογές, παραμετροποιήσεις και διαφοροποιήσεις λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές ανάγκες του κάθε μαθητή (Κουρμπέτης, Γελαστοπούλου & Μπομπαρίδου, 2014), προκειμένου να ξεπεράσει τα εμπόδια που εγείρει συχνά το παραδοσιακό μοντέλο μάθησης. Οι υπολογιστές, σε συνδυασμό με τη χρήση του διαδικτύου, ενισχύουν το γραμματισμό, επιτρέπουν την έρευνα, τη συνεργασία αλλά και την έκδοση του παραγόμενου έργου (Ferguson, Faulkner, Whitelock & Sheehy, 2014). Για παράδειγμα, κάθε υπολογιστής Mac (της γνωστής εταιρείας Apple) με το εναλλακτικό, απλοποιημένο περιβάλλον που διαθέτει, παρέχει στους μαθητές ανταμοιβές για την ανακάλυψη και τη μάθηση (Blândul & Bradea, 2016). Έτσι, τα εργαλεία αυτά μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά (Balakrishnan et al., 2016) σαν «σκαλωσιά» για την κατάκτηση και ανάπτυξη βασικών συγγραφικών δεξιοτήτων· μια «σκαλωσιά» που καθοδηγεί τις γνωστικές λειτουργίες μόλις αναδύονται και που ενθαρρύνει την καθιέρωση ρουτινών και την εφαρμογή μεθόδων, όπως ακριβώς ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές

του να υιοθετήσουν και εφαρμόσουν συγκεκριμένες διαδικασίες στην παραγωγή γραπτού λόγου (Englert, Zhao, Dunsmore, Collings & Wolbers, 2007).

Σύμφωνα με τους Peterson-Karlan και Parette (2007), η τεχνολογική «σκαλωσιά» παρέχει μια ενισχυτική λειτουργία, η οποία επιτρέπει στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες να κατακτούν υψηλότερα επίπεδα ευχέρειας που αλλιώς δε θα τα πετύχαιναν. Από αυτή την άποψη, το υπάρχον επίπεδο ικανότητας του μαθητή εδραιώνεται και τίθενται μαθησιακοί στόχοι οι οποίοι είναι ένα βήμα μπροστά από όσα έχει κατορθώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Έτσι, η μάθηση μπορεί να προχωρήσει σύμφωνα έναν ρυθμό που τον ορίζει το ίδιο το άτομο (Obradović et al., 2015) μέσω προγραμμάτων στα οποία οι μαθητές βρίσκουν νόημα και έναν γνήσιο στόχο (Le Roux, 2015). Για παράδειγμα, στο πεδίο της παραγωγής γραπτού λόγου, τα μέσα μπορούν να βοηθήσουν το συγγραφέα με τις μηχανιστικές απαιτήσεις, μέσω των επεξεργαστών, των διορθωτών κειμένου, των επινοητών και των εκφωνητών, αλλά και στην καλλιέργεια τεχνικών αντιμετώπισής τους (Ράλλη, 2011). Σε άλλη περίπτωση, η διαδραστικότητα που υπάρχει στη χρήση ενός iPad, για παράδειγμα, στο οποίο καλείται ο μαθητής να χειριστεί την οθόνη με τα δάχτυλά του, προκαλεί συναισθηματικές εμπειρίες και βελτιώνει τη μνήμη (Gkeka & Drigas, 2017).

Σε άλλο πεδίο πάλι, με την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να επιτυγχάνουν θετικά αποτελέσματα, καθώς καταφέρνουν να κατανοούν τη διεργασία της γραφής (Yamaç & Ulusoy, 2016). Πάντα όμως, προκειμένου ένα εκπαιδευτικό λογισμικό να είναι παραγωγικό και λειτουργικό, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλοι όσοι συμμετέχουν και εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, όπως ο μαθητής, το υπολογιστικό περιβάλλον μάθησης, το γνωστικό αντικείμενο και το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η εφαρμογή του λογισμικού. Το κατάλληλο λογισμικό μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης, για διάφορους λόγους. Πρώτ' απ' όλα οι μαθητές μαθαίνουν να αναπτύσσουν κριτική σκέψη, συσχετίζοντας τη γνώση μέσα από μια ευρεία βάση δεδομένων, ενώ όσο πιο διαδραστικό είναι το λογισμικό που προσφέρεται τόσο πιο υψηλή είναι η ποιότητα των δεξιοτήτων που το άτομο κατακτά (Drigas & Dourou, 2013).

Το δίλημμα «Υπολογιστής ή δάσκαλος;»

Με την εισαγωγή της τεχνολογίας και γενικότερα των πολυμέσων στην εκπαίδευση σημειώθηκαν σημαντικές αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες, όπως ήταν αναμενόμενο, επηρεάστηκε και ο ρόλος του εκπαιδευτικού· ένας ρόλος ιδιαίτερα σημαντικός, αφού ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος υπεύθυνος στο πλαίσιο της τάξης, καθώς σχεδιάζει, εκτελεί, εκτιμά, αξιολογεί και αποφασίζει για το τελικό «προϊόν» της διδασκαλίας (Δελλασούδας, 2005). Η εισαγωγή, λοιπόν, και η χρήση του υπολογιστή μέσα στην τάξη ως εργαλείο μάθησης δημιούργησε νέες συνθήκες διδασκαλίας, καθώς «εικονοποιεί» τη γνώση, συνδυάζοντας με μοναδικό τρόπο ήχο και εικόνα και αποθηκεύοντας μια ευρεία βάση γλωσσικών δεδομένων, τα περιεχόμενα της οποίας μπορούν εύκολα να ανακληθούν και να προσαρμοστούν προτού χρησιμοποιηθούν (Τσομπάνη & Hamel, 2004).
Η παρουσία, λοιπόν, του υπολογιστή στη μαθησιακή διαδικασία, συμπεριλαμβανομένης φυσικά και της εκμάθησης παραγωγής γραπτού λόγου, δε συνεπάγεται σε καμία περίπτωση το ότι «ήρθε» για να υποκαταστήσει τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, με τις δυνατότητες που προσφέρει, μπορεί να ενισχύσει με ποικίλους τρόπους το απαιτητικό έργο του εκπαιδευτικού, ο οποίος, με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας και την παράλληλη παροχή οδηγιών (Regan et al., 2017), αποκτά τη δυνατότητα να «κόψει και να ράψει» το γνωστικό αντικείμενο στις

ποικίλες ανάγκες και προτιμήσεις των μαθητών του (O'Connell, Freed & Rothberg, 2010). Άλλωστε, τα υποστηρικτικά λογισμικά και οι ΤΠΕ εν γένει αποτελούν εργαλεία που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να εξατομικεύσει τη διδασκαλία (Ifverson, 2016), καθώς προσαρμόζονται στο επίπεδο του χρήστη και έτσι μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο συμπλήρωμα στον παραδοσιακό τρόπο μάθησης με τον εκπαιδευτικό να αναλαμβάνει το ρόλο του επιβλέποντα (Kast, Baschera, Gross, Jäncke & Meyer, 2011). Πρόκειται με άλλα λόγια για ένα διδακτικό μέσο που διαμορφώνει το πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος ως εξής: σκοπός της μαθησιακής διαδικασίας γίνεται η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και παιδιών με τον πρώτο να αναλαμβάνει ρόλο συντονιστή-διευκολυντή, καταργώντας έτσι στην πράξη το δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2009), απελευθερώνοντας μαθητή και δάσκαλο από άκαμπτες ιεραρχίες και δίνοντας στη μαθησιακή διαδικασία ευελιξία, χώρο για δημιουργία, σχεδιασμό, έρευνα ανακάλυψη και παιχνίδι, πέρα από το παραδοσιακό άκαμπτο μοντέλο «διάβασμα-γράψιμο» (Livingstone, 2012). Επιπλέον, η αποτελεσματική χρήση του πολυμεσικού αυτού εργαλείου προϋποθέτει αφενός τη διεπιστημονική συνεργασία για τη μελέτη του τρόπου ενσωμάτωσής του στο σχολικό πλαίσιο και αφετέρου την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (Κουρμπέτης, Γελαστοπούλου & Μπομπαρίδου, 2014) με αυτήν να έχει ένα χαρακτήρα μόνιμης εκπαιδευτικής δομής και όχι να αποτελεί ένα πρόγραμμα με σύντομη διάρκεια ζωής (Γιακουμάτου, 2004). Παράλληλα απαιτεί καθοδήγηση προς τους μαθητές από την πλευρά του εκπαιδευτικού, υποχρέωση του οποίου είναι η επανοργάνωση της διδασκαλίας του και ο σχεδιασμός νέων δραστηριοτήτων επικεντρωμένων στο μαθητή, κάνοντας χρήση των εργαλείων των ΤΠΕ (Τζιμογιάννης & Κόμης, 2004). Με άλλα λόγια, ο υπολογιστής δεν αποτελεί ένα μαγικό εργαλείο που από μόνο του θα φέρει δραματικές αλλαγές στην εκπαίδευση και τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά η ενσωμάτωση των καινοτόμων εφαρμογών ενισχύουν το «οπλοστάσιο» του εκπαιδευτικού με εργαλεία και τεχνικές, προκειμένου να συναντήσει τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών του (O'Connell et al., 2010. Yang, 2012).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού παραμένει αναγκαίος, ενώ η εκπαιδευτική τεχνολογία αποσκοπεί στη δημιουργία εκείνου του υποστηρικτικού μαθησιακού περιβάλλοντος τόσο για τους μαθητές όσο και για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Παρ' όλα αυτά και παρά τα χρόνια που «μετρούν» πια οι υπολογιστές στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους εξακολουθούν, αν και είναι θετικοί στη χρήση και ενσωμάτωσή τους, να ακολουθούν ένα δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης, χωρίς να χρησιμοποιούν τους υπολογιστές εποικοδομιστικά, στοχεύοντας δηλαδή στην αυτονομία και τη βιωματική μάθηση των μαθητών, που τους φέρνει στο επίκεντρο της διδασκαλίας (Orlando, 2013). Αυτό, ωστόσο, δε θα πρεπε να μας εντυπωσιάζει, διότι δεν πρέπει να βλέπουμε τη διδασκαλία και τις παιδαγωγικές πρακτικές αποκομμένες από το ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο, αλλά ως ένα συνεχές και, για να πετύχουμε ουσιώδεις αλλαγές στη μαθησιακή διαδικασία εν γένει, θα πρέπει αυτές να συμβούν σε όλες τις μεταβλητές που εμπλέκονται.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει τις στάσεις και τις απόψεις μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς ΕΜΔ σχετικά με την παραγωγή γραπτού λόγου μέσα σε ένα ευρύ και γενικό πλαίσιο και όχι αποκλειστικά όσον αφορά στις δεξιότητες της έκθεσης, όπως διδάσκεται μέσα από το μάθημα «Νεοελληνική Γλώσσα». Αντίθετα, εξετάζει τη γραφή και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, δηλαδή ως εργαλείου επικοινωνίας, διασκέδασης, εργασίας κ.λπ.

Επιπροσθέτως, στοχεύει να καταγράψει τη σχέση πλέον της παραγωγής γραπτού λόγου με τις ΤΠΕ και να διερευνήσει το κατά πόσον έχουν διεισδύσει στην καθημερινότητα των εφήβων έναντι των παραδοσιακών μέσων γραφής.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας συγκρότησαν 40 μαθητές από όλες τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με διάγνωση ΕΜΔ από επίσημο φορέα και 20 μαθητές χωρίς καμία τέτοιου είδους διάγνωση. Συγκεκριμένα, για την πρώτη ομάδα η διάγνωση έπρεπε να έχει δοθεί από Κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης με την επισήμανση «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Δυσλεξία» ή από αναγνωρισμένο από το υπουργείο Παιδείας δημόσιο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο.

Ερωτηματολόγιο στάσεων των νέων απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου – «young people's attitude towards writing»

Για την καταγραφή της στάσης των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς ΕΜΔ απέναντι στο γράψιμο χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο στάσεων των νέων απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελεί μετάφραση του αντίστοιχου αγγλικού με τίτλο «young people's attitude towards writing» (Clark & Dugdale, 2009) του ιδρύματος National Literacy Trust. Το τελευταίο είναι ένα εθνικό φιλανθρωπικό ίδρυμα στη Μεγάλη Βρετανία με σκοπό τη βελτίωση, μεταξύ άλλων, των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής των μειονεκτουσών κοινοτήτων, όπου περισσότερο από το 40% των κατοίκων εμφανίζουν δυσκολίες στις δεξιότητες γραμματισμού. Δράσεις του ιδρύματος, σύμφωνα με την ιστοσελίδα του, αποτελούν η εφαρμογή project για το γραμματισμό για τις πιο φτωχές κοινότητες, οι «εκστρατείες» ώστε να γίνει ο γραμματισμός προτεραιότητα για πολιτικούς και γονείς και επίσης η υποστήριξη των σχολείων (National Literacy Trust, 2016).

Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιήθηκε διαδικτυακά σε έρευνα για τη στάση των μαθητών απέναντι στο γραπτό λόγο τον Μάιο του 2009. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 3001 μαθητές από την Αγγλία και τη Σκωτία, ηλικίας 8-16 ετών και με σκοπό, σύμφωνα με τους συγγραφείς, να αξιολογηθούν: α) πόσο απολαμβάνουν το γράψιμο οι νέοι, β) με ποιες μορφές παραγωγής γραπτού καταπιάνονται και πόσο συχνά, γ) πόσο καλοί «συγγραφείς» νομίζουν ότι είναι και τι πιστεύουν για το γράψιμο και δ) ποιος είναι ο ρόλος της τεχνολογίας στην παραγωγή γραπτού λόγου των νέων (Clark & Dugdale, 2009). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 25 ερωτήσεις που εξετάζουν το υπόβαθρο των μαθητών, τη συμπεριφορά τους απέναντι στην παραγωγή γραπτού λόγου, τις ικανότητές τους, όπως τις αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές και τέλος τις στάσεις τους, ενώ η συμπλήρωσή του διαρκεί περίπου 15 λεπτά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, λόγω της πολυπλοκότητας ορισμένων ερωτήσεων και εννοιών, κρίθηκε ορθό από τους Άγγλους ερευνητές να περιοριστεί το ηλικιακό εύρος με έναρξη τις ηλικίες 9-11 ετών και άνω, αν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το ερωτηματολόγιο ήταν κατάλληλο και για ηλικίες από 8 ετών. Κατά την παρούσα προσέγγιση, σε αντίθεση με τη βρετανική έρευνα, συμμετείχαν, όπως έχει αναφερθεί, μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, χονδρικά δηλαδή 11 ετών και άνω.

Τέλος, η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach's Alpha και βρέθηκε ικανοποιητική (0,75).

Αποτελέσματα- συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα 52 άτομα, η πλειονότητα των μαθητών διέθετε κινητό τηλέφωνο, 40 άτομα είχαν υπολογιστή και 32 είχαν πρόσβαση σε υπολογιστή άλλου (87%, 66% και 53% αντίστοιχα). Επίσης, 43 άτομα (72%) διέθεταν προφίλ σε ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης, ενώ 7 μόνο μαθητές διέθεταν δικό τους blog (12%) και 5 δική τους ιστοσελίδα (8%). Τα ευρήματα σε αυτό το πρώτο επίπεδο συμφωνούν σε γενικές γραμμές με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (2015, 2018) για τη χρήση των Τεχνολογιών και τη διείσδυσή τους τόσο στον γενικό πληθυσμό, όσο και κυρίως στους νέους.

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων, 28 άτομα (47%) στην ερώτηση «γράφεις συχνά» απάντησαν θετικά, 14 μαθητές απάντησαν αρνητικά (23%), ενώ 18 μαθητές δήλωσαν ότι δεν ξέρουν (30%). Στην ερώτηση: «σου αρέσει να γράφεις» η πλειονότητα των μαθητών απάντησε θετικά (αρκετά 40%, πάρα πολύ 20%). Στη συνέχεια, στην ερώτηση: «σου αρέσει να γράφεις» η πλειονότητα των μαθητών (36) απάντησε θετικά (αρκετά 40%, πάρα πολύ 20%), «λίγο» απάντησαν 21 άτομα (31%), ενώ εντελώς αρνητικά ήταν μόλις 3 άτομα (5%).

Στην ερώτηση «πόσο συχνά γράφεις κάτι από τα παρακάτω» 45 μαθητές (75%) απάντησαν πώς γράφουν σημειώσεις ή σχολικές ασκήσεις τουλάχιστον μια φορά την ημέρα, 27 μαθητές (45%) πως γράφουν μηνύματα στο κινητό, 33 (55%) σύντομα μηνύματα και 28 (47%) σε σελίδα κοινωνικής δικτύωσης, ομοίως σε καθημερινή βάση, ενώ εκθέσεις δήλωσαν πως γράφουν μια φορά την εβδομάδα 31 μαθητές (52%). Το εύρημα καταδεικνύει την κυριαρχία του γραπτού λόγου στη σχολική διαδικασία και στην ουσία αποτελεί καθημερινότητα τουλάχιστον για το 75% των μαθητών και των μαθητριών. Παράλληλα όμως, η παραγωγή γραπτού λόγου μέσω μηνυμάτων στο κινητό, σύντομων μηνυμάτων (π.χ. MSN, Viber) και σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης αποτελεί μια νέα μορφή επικοινωνίας (τουλάχιστον σε σύγκριση με τις σχολικές ασκήσεις και σημειώσεις) που αφορά πλέον σχεδόν τους μισούς μαθητές και μάλιστα σε καθημερινή βάση. Άλλωστε, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ και στοιχεία του 2015, το 91,9% των νέων ηλικίας 16- 24 ετών χρησιμοποιεί σε καθημερινή βάση το διαδίκτυο και το 87,5% κάνει γενικά χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Οι έφηβοι, εκτός των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων, βρίσκονται αντιμέτωποι και με άλλα ζητήματα που αφορούν στις αλλαγές οι οποίες συντελούνται κατά τη διάρκεια της εφηβείας, και που σχετίζονται με τη σωματική, γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Παπαδάτος, 2010) αυτό αντικατοπτρίζεται και στην ολοένα και αυξανόμενη χρήση των κοινωνικών δικτύων.

Το μάθημα της «Έκθεσης» επίσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε εβδομαδιαία βάση αποτελεί για παραπάνω από τους μισούς μαθητές μια τακτική μορφή παραγωγής γραπτού λόγου και μάλιστα σε πιο απαιτητικό επίπεδο, λόγω της φύσης του μαθήματος στο σχολικό πλαίσιο αλλά και για τον πρόσθετο λόγο της βαθμολόγησης. Υπενθυμίζεται επίσης ότι αποτελεί και βασικό μάθημα στις Πανελλήνιες εξετάσεις, για όλους τους μαθητές, ασχέτως κατεύθυνσης. Στον αντίποδα, τόσο το «παραδοσιακό» ημερολόγιο, όσο και το νεότερο ιστολόγιο (blog) δεν φαίνεται να αποτελούν τακτική ενασχόληση των νέων, όπως και αρκετοί δήλωσαν πώς δεν γράφουν ποτέ σενάρια, ποιήματα, στίχους τραγουδιών και e-mail, επιστολές, ταχυδρομικές κάρτες, σύντομες ιστορίες ή άρθρα για περιοδικά, κριτικές ή επιστημονικές εργασίες . Χαριτολογώντας, «πρωταθλητής» της μη παραγωγής γραπτού λόγου ανακηρύχθηκε η γραφή σε ιστολόγιο (48 άτομα δεν γράφουν ποτέ), με δεύτερη τη συγγραφή σεναρίων (47 άτομα).

Εξαιρετικά ενδιαφέροντα είναι και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σε σχέση με την έρευνα των Clark & Dugdale (2009). Λαμβάνοντας υπ' όψιν τις μεταξύ τους διαφορές, όπως τη σύνθεση του δείγματος, το διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και τη χρονολογία διεξαγωγής, παρόλα αυτά μπορεί κανείς να παρατηρήσει αξιοσημείωτες ομοιότητες στις μορφές που οι νέοι γράφουν και στις δύο χώρες. Συγκεκριμένα, οι πιο συχνές μορφές παραγωγής γραπτού λόγου σε καθημερινή βάση για τους μαθητές στη Μεγάλη Βρετανία ήταν κατά σειρά: τα μηνύματα στο κινητό (62,1%), τα σύντομα μηνύματα (51,9%), οι ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης (38,7%) ενώ οι ασκήσεις και σημειώσεις για το σχολείο έρχονταν στην τρίτη θέση (36.7%). Με εξαίρεση λοιπόν τη σειρά και τις διακυμάνσεις στα ποσοστά, οι τέσσερις πρώτες μορφές καθημερινής ενασχόλησης με την παραγωγή γραπτού λόγου ήταν ακριβώς οι ίδιες με τους μαθητές στην Ελλάδα. Ομοίως, στους «ουραγούς» της παραγωγής γραπτού λόγου οι άγγλοι έφηβοι έδειχναν να απορρίπτουν, με το να μη γράφουν ποτέ, σε ιστολόγιο (46,1%), ημερολόγιο (45,6%), στίχους (43,1%) και σενάρια (42,8%). Πάλι εδώ η ομοιότητα με τους έλληνες μαθητές, με εξαίρεση τους στίχους, είναι σημαντική.

Αν μπορούσαμε να βγάλουμε ένα γενικό συμπέρασμα από τα ανωτέρω θα καταλήγαμε μάλλον στο ότι δεν υπάρχει στην ουσία απόλυτος νικητής τουλάχιστον μεταξύ παραδοσιακών και νέων μέσων. Από τη μία πλευρά «πρωταθλητής» στον γραπτό λόγο αναδεικνύεται σε καθημερινή βάση η γραφή σημειώσεων και ασκήσεων για το σχολείο, μια δραστηριότητα που κάθε άλλο παρά νέα είναι, όμως από την άλλη πλευρά τους μισούς και πλέον μαθητές αφορούν νέες μορφές παραγωγής γραπτού λόγου που σχετίζονται άμεσα με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας καταδεικνύοντας πόσο πολύ αυτές έχουν διεισδύσει στη ζωή των εφήβων (βλ. Δημόγιωργα & Συγκολίττου, 2015. Dizon 2016). Μια ματιά στους «ουραγούς» του γραπτού λόγου θα έδειχνε ότι τόσο η παραδοσιακή συγγραφή σεναρίων απορρίπτεται από τη συντριπτική πλειοψηφία ως παραγωγή γραπτού λόγου, όσο όμως και το νέο τεχνολογικό μέσο, το ιστολόγιο.

Κοινό χαρακτηριστικό των «πρωταθλητών» σε σχέση με τους «ουραγούς» της παραγωγής γραπτού λόγου δε φαίνεται να είναι τόσο η χρήση ή μη της τεχνολογίας· περισσότερο φαίνεται να είναι το μέγεθος του παραγόμενου λόγου και η απαιτητικότητα στη συγγραφή του μηνύματος. Προφανώς μια σχολική άσκηση είναι συντομότερη ως επί το πλείστον από μια επιστολή, όπως και ένα μήνυμα στο κινητό από ένα άρθρο σε ένα blog. Ανάλογα θα μπορούσαμε να πούμε και για την απαιτητικότητα στη συγγραφή των εν λόγω κειμένων. Ένα βέβαια πολύ εύστοχο ερώτημα, που όμως θα έπρεπε να απαντηθεί σε μεταγενέστερη προσέγγιση είναι το κατά πόσον θα ήταν ίδια τα αποτελέσματα, αν οι σχολικές ασκήσεις δεν ήταν υποχρεωτικές. Θα ήταν κυρίαρχες οι «παραδοσιακές» ασκήσεις και σημειώσεις ή θα υπήρχε σαφής υπεροχή των νεότερων μέσων;

Στην ερώτηση «πόσο καλός πιστεύεις ότι είσαι στο γράψιμο» 6 μαθητές (10%) απάντησαν «πολύ καλός», 20 μαθητές (33%) «καλός» και 25 (42%) ότι θα μπορούσαν να ήταν καλύτεροι. Μόνο 8 (13%) απάντησαν «όχι τόσο καλός» και 1 άτομο ότι δεν γνωρίζει.

Στην ερώτηση «γιατί θεωρείς ότι είσαι καλός στο γράψιμο» η πλειονότητα των μαθητών με 44 άτομα (73%) απάντησε «χρησιμοποιώ τη φαντασία μου», και έπονται οι απαντήσεις «πληκτρολογώ καλά» (26; 43%), «άλλοι μου έχουν πει ότι είμαι καλός» (24; 40%), «συζητώ για αυτά που γράφω» (20; 33%), «μπορώ και εκφράζομαι» (19; 32%), «απολαμβάνω το γράψιμο» (16; 27%), «δοκιμάζω πράγματα» (14; 24%),

«γνωρίζω καλή ορθογραφία» (14; 23%), «γράφω καθαρά και επιμελημένα» (12; 20%), «γράφω πολύ» (11; 18%), «χρησιμοποιώ την στίξη» (10; 17%), «ελέγχω τη δουλειά μου» (9; 15%), «διαβάζω πολύ» (8; 13%), «άλλο» (6; 10%), «δεν γνωρίζω» (4; 7%).

Πάλι εδώ εμφανίζονται πολύ ενδιαφέρουσες ομοιότητες με τους μαθητές στη Μεγάλη Βρετανία με τις δύο πρώτες κατηγορίες να είναι ακριβώς οι ίδιες με το δείγμα της παρούσας έρευνας. Κατά συνέπεια, μια βασική δεξιότητα για την παραγωγή γραπτού λόγου για τους εφήβους, όχι όμως και εύκολα μετρήσιμη, φαίνεται να θεωρείται η φαντασία που χρησιμοποιεί κάποιος για να γράψει, η οποία βγαίνει πρώτη και στις δύο ομάδες. Στη δεύτερη θέση πάλι βρίσκονται οι δεξιότητες πληκτρολόγησης δείχνοντας ξανά τη διείσδυση των νέων μέσων στο πεδίο του γραπτού λόγου των μαθητών.

Στην ερώτηση «τί σου αρέσει πιο πολύ να γράφεις;» τις περισσότερες προτιμήσεις συγκέντρωσαν το γράψιμο μηνυμάτων στο κινητό (19; 32%) και το γράψιμο σύντομων μηνυμάτων (13; 22%). Στο σημείο αυτό διαφαίνεται και μια συμφωνία με την προηγούμενη ερώτηση για το ποια μορφή παραγωγής γραπτού λόγου χρησιμοποιούν πιο συχνά οι νέοι με τα μηνύματα στο κινητό και το γράψιμο σύντομων μηνυμάτων να είναι οι πιο συχνές επιλογές τους μετά τις σχολικές σημειώσεις και ασκήσεις.

Στην επόμενη ερώτηση «γιατί πιστεύεις ότι δεν είσαι πολύ καλός στο γράψιμο;» τις περισσότερες επιλογές συγκέντρωσαν οι δηλώσεις «Δεν Γνωρίζω καλή ορθογραφία» (29; 48%), «Δεν Μπορώ να εκφραστώ καθαρά» (25; 42%), «Δεν Διαβάζω πολύ» (24; 40%), «Δεν Γράφω καθαρά και επιμελημένα» (22; 37%), «Δεν Γράφω πολύ» (22; 37%), «Δεν Ελέγχω τη δουλειά μου» (18; 30%), «Δεν Χρησιμοποιώ καλά τη στίξη» (13; 22%), «Δεν Συζητώ για αυτά που γράφω» (12; 20%). Εδώ, η δεξιότητα της ορθογραφίας φαίνεται ότι κατέχει την υψηλότερη θέση ως «αδυναμία» των μαθητών και ακολουθούν η ευχέρεια στην έκφραση, η έκταση του παραγόμενου κειμένου, οι δυσκολίες στο μεταγνωστικό επίπεδο και η στίξη, με όλα σχεδόν τα ανωτέρω να αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Παντελιάδου, 2011, Σπαντιδάκης, 2009α) ως χαρακτηριστικές δυσκολίες της παραγωγής γραπτού λόγου μαθητών με ΕΜΔ.

Στην ερώτηση κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με ορισμένες προτάσεις φαίνεται πως αρκετοί (35; 58%) διαφωνούν ότι το γράψιμο είναι βαρετό, ότι όταν εξασκούνται βελτιώνεται το γράψιμό τους (28; 47%) και ότι εύχονται να είχαν περισσότερο χρόνο για να γράφουν στο σχολείο (24; 40%). Αρκετοί επίσης (27; 45%) συμφωνούν απόλυτα ότι όταν εξασκούνται βελτιώνεται το γράψιμό τους και συμφωνούν ότι: συγκριτικά με άλλους μαθητές είναι καλοί στο γράψιμο (25; 42%), τα κορίτσια απολαμβάνουν πιο πολύ το γράψιμο από ότι τα αγόρια (21; 35%), τους αρέσει ό, τι γράφουν (29; 48%), ένας μαθητής που ξέρει να γράφει καλά παίρνει καλύτερους βαθμούς από κάποιον που δεν ξέρει (25; 42%), δυσκολεύονται να αποφασίσουν τι να γράψουν (30; 50%). Υψηλού βαθμού συμφωνία υπάρχει και για τις προτάσεις: Το γράψιμο είναι πιο ευχάριστο όταν μπορώ να επιλέξω ένα θέμα (24; 40% συμφωνούν και 25; 42% συμφωνούν απόλυτα) και τέλος ότι είναι ευκολότερο να διαβάζεις παρά να γράφεις (20; 33% συμφωνούν και 14; 23% συμφωνούν απόλυτα).

Στην ερώτηση «πόσο σημαντικό πιστεύεις ότι είναι το γράψιμο για να επιτύχεις στη ζωή η συντριπτική πλειοψηφία αναγνώρισε την αξία του με 29 μαθητές (48%) να απαντούν ότι το θεωρούν σημαντικό και 17 (28%) πολύ σημαντικό, ενώ μόλις 4 άτομα (7%) απάντησαν ότι δεν το θεωρούν καθόλου σημαντικό. Ομοίως, οι βρετανοί μαθητές

αναγνώρισαν την αξία του να γράφουν αφού περίπου 9 στους 10 το θεώρησαν σημαντικό και πολύ σημαντικό (Clark & Dugdale, 2009).

Σχετικά με τις απόψεις των μαθητών για τους συγγραφείς στην ερώτηση «τι είδους πράγματα πιστεύεις ότι θα έγραφε ένας συγγραφέας» οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν: σύντομες ιστορίες (49; 82%), ποιήματα (47; 78%),άρθρα σε εφημερίδες και περιοδικά (41; 68%), σενάρια (40; 67%), κριτικές (36; 60%), εκθέσεις (34; 57%) και στίχους τραγουδιών (22; 37%). Σαν βασικό χαρακτηριστικό επίσης των συγγραφέων αναγνώρισαν τη δημιουργικότητα, αφού στην ερώτηση για ποιους ανθρώπους πιστεύουν ότι είναι το γράψιμο η πλειονότητα των μαθητών απάντησε για αυτούς που είναι δημιουργικοί (48; 80%), οι μισοί μαθητές απάντησαν για τους ευφυείς (30; 50%), ενώ αρκετοί απάντησαν για αυτούς που είναι κοινωνικοί (25; 42%), χαρούμενοι (23; 38%) και εξωστρεφείς/με αυτοπεποίθηση (21; 35%).

Επιπροσθέτως, Στην ερώτηση τι κάνει ένα άτομο καλό συγγραφέα σχεδόν όλοι οι μαθητές αναγνώρισαν ξανά την αξία της φαντασίας καθώς 59 (98%) απάντησαν πως χρησιμοποιεί τη φαντασία του, 47 (78%) ότι απολαμβάνει το γράψιμο, 45(75%) ότι γράφει πολύ, 41 (68%) ότι διαβάζει πολύ, 38 (63%) ότι ελέγχει τη δουλειά του, 35 (58%) ότι γράφει επιμελημένα, 33 (55%) ότι δοκιμάζει πράγματα, 30 (50%) ότι ξέρει ορθογραφία, 25 (42%) ότι συζητάει για τα γραπτά του και 17 (28%) ότι ξέρει να πληκτρολογεί. Ομοίως, στην ερώτηση ποιο είναι το πιο σημαντικό για να είναι κάποιος καλός συγγραφέας, όπου είχαν μόνο μία επιλογή, παραπάνω από τους μισούς μαθητές απάντησαν το να χρησιμοποιεί τη φαντασία του (36; 60%), ενώ στην ερώτηση αν έχουν κάποιον αγαπημένο συγγραφέα 23 (38%) μαθητές απάντησαν θετικά. Στην ερώτηση ποιος είναι ο αγαπημένος συγγραφέας 14 (23%) μαθητές απάντησαν ο συγγραφέας μυθιστορημάτων, ενώ οι μισοί μαθητές (30) απάντησαν κάποιος άλλος από αυτόν που περιλάμβανε η λίστα απαντήσεων.

Ως προς τη χρήση των υπολογιστών τώρα, στην ερώτηση «πόσο συχνά χρησιμοποιείς υπολογιστή» 35 μαθητές (58%) απάντησαν πως χρησιμοποιούν καθημερινά για να γράψουν για διασκέδαση ή σε φίλους ή συγγενείς, ενώ για τις σχολικές εργασίες οι απαντήσεις μοιράζονταν από σπάνια έως κάθε μέρα. Το εύρημα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ενώ ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί καθημερινότητα για τους μαθητές, παρόλα αυτά το σχολικό πλαίσιο είναι αρκετά πιο «άκαμπτο» στη χρήση του υπολογιστή, γιατί ενώ πιο πάνω έχει διαπιστωθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία γράφει καθημερινά σχολικές ασκήσεις και σημειώσεις, αυτό εν τέλει γίνεται με την παραδοσιακή γραφή στο χέρι και όχι με κάποιο τεχνολογικό μέσο.

Στην ερώτηση κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν ως προς κάποιες λειτουργίες του υπολογιστή στο γράψιμο η συντριπτική πλειοψηφία (51; 85%) αναγνωρίζει τη σημασία του ως εργαλείο διόρθωσης, αφού συμφωνεί ότι σου κάνει ευκολότερο να διορθώνεις τα λάθη. Αρκετοί πάλι πιστεύουν ότι σου επιτρέπει να είσαι πιο δημιουργικός (26; 43%), σου επιτρέπει να εκφράζεις ιδέες με σαφήνεια (22; 37%), σε κάνει να γράφεις περισσότερο (34; 57%), σε κάνει να γράφεις πιο συχνά (39; 65%). Συμπεραίνεται λοιπόν ότι κατά τη γνώμη των μαθητών η χρήση υπολογιστή όντως καθιστά τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική (Ifverson, 2016) και αποτελεί ένα ελκυστικό εργαλείο για τους ίδιους (Σαράντη, 2004), τουλάχιστον με βάση τα όσα δηλώνουν για τις ωφέλειές του.

Στην ερώτηση πόσο πολύ σου αρέσει το γράψιμο σε φίλους 25 (42%) απάντησαν πολύ και 13 (22%) αρκετά, ενώ το γράψιμο στο σχολείο δεν έχει την ίδια

απήχηση αφού 11 (18%) απάντησαν καθόλου και 29 (48%) όχι πολύ. Σε αυτό το σημείο προκύπτει το συμπέρασμα ότι το γράψιμο για το σχολείο είναι μεν η πλέον συχνή μορφή παραγωγής γραπτού λόγου, αυτό όμως σε καμία περίπτωση δεν σημαίνει ότι είναι και πάντα ευχάριστη και πολύ περισσότερο εν συγκρίσει με τη γραφή στον υπολογιστή.

Οι έφηβοι όμως δεν απορρίπτουν απόλυτα ό, τι έχει να κάνει με την παραγωγή γραπτού λόγου στο σχολείο, ούτε όμως υιοθετούν απόλυτα και μόνο τις μορφές λόγου που συνδέονται με την τεχνολογία. Το συμπέρασμα προκύπτει, όταν στην ερώτηση ποιο είδος γραψίματος θα ήθελαν να κάνουν στο σχολείο, τις προτιμήσεις συγκέντρωσαν τα περισσότερο δημιουργικά είδη γραφής και διάσπαρτα μαζί πιο σύγχρονες μορφές της: εκθέσεις (26; 43%), σύντομες ιστορίες (24; 40%), μηνύματα στο κινητό (18; 30%), άρθρα (17; 28%), επιστημονικές εργασίες (17; 28%), σενάρια (17; 28%), κριτικές (16; 27%), σε ιστοσελίδα κοινωνικής δικτύωσης (16; 27%), ποιήματα (15; 25%) και στίχους τραγουδιών (14; 23%).

Με τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας τα τελευταία χρόνια, η εισαγωγή των ΤΠΕ έχει αδιαμφισβήτητη παιδαγωγική και μαθησιακή αξία, ενώ η χρήση αυτών στα αναλυτικά προγράμματα βοηθά στην εξοικείωση των παιδιών με διάφορους τρόπους χρήσης του υπολογιστή και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα επιφέροντας θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Καρτσιώτου & Ρούσσος, 2011). Στο ίδιο άλλωστε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το δημοτικό αναφέρεται ότι δεν νοείται η διδασκαλία της Πληροφορικής ως διδασκαλία γνωστικού αντικειμένου· αντίθετα σκοπός είναι οι μαθητές να μαθαίνουν με τη χρήση των Τεχνολογιών αυτών, ενώ και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το γυμνάσιο αναφέρονται ως στόχοι μεταξύ άλλων:

> «…να χρησιμοποιήσουν εργαλεία λογισμικού γενικής χρήσης για να καταγράψουν τις ιδέες τους, να τις επεξεργαστούν και να τις παρουσιάσουν… να αποκτήσουν δεξιότητες συλλογής, επιλογής, ανάλυσης και αξιολόγησης πληροφοριών από διάφορες πηγές (ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες, ηλεκτρονικά λεξικά, παγκόσμιος ιστός κ.ά.) και να τις αξιοποιήσουν για τη δημιουργία ατομικών ή ομαδικών συνθετικών εργασιών… να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που προσφέρουν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για να επικοινωνήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις… να παρουσιάσουν τις ιδέες και τις απόψεις τους (ΔΕΠΠΣ- ΑΠΣ Πληροφορικής, 2003).

Αν ίσως κάποιος απέκρυπτε ότι τα παραπάνω προέρχονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του μαθήματος της Πληροφορικής, άνετα θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι προέρχονται από το αντίστοιχο πρόγραμμα της Νεοελληνικής Γλώσσας και αποτελούν σκοπούς της διδασκαλίας της παραγωγής γραπτού λόγου. Σε αυτό το σημείο τα δύο μαθήματα δείχνουν να εξυπηρετούν ταυτόσημους σκοπούς, καταδεικνύοντας τη σημασία του ενός για το άλλο.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Γιακουμάτου, Μ.-Τ. (2004). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός (Επιμ.), *Αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού φιλολογικών μαθημάτων: Νέα από το μέτωπο και προβληματισμοί: 4ο Πανελλήνιο συνέδριο ΕΤΠΕ, 29 Σεπτεμβρίου-3 Οκτωβρίου 2004: Πρακτικά* (σ.207-216). Τόμος Α΄, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Δημόγιωργα, Π. & Συγκολλίτου, Ε. (2015). Η σχέση των μαθησιακών δυσκολιών με τη χρήση των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης. ΙΑ' Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Ψυχολογίας Α.Π.Θ. 175. Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου 2016, από ejournals.lib.auth.gr/psyannals/article/download/5795/5661

Δελλασούδας, Λ. Γ. (2005). *Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική, διδακτική μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από τη θεωρία στην πράξη: Προϋποθέσεις-προβλήματα-εφαρμογές στη γενική και τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση-Ειδική αναφορά στους χαρισματικούς μαθητές*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Ατραπός.

Ζαράνης, Ν., & Οικονομίδης, Β. (2009). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητική επισκόπηση και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κουρμπέτης, Β., Γελαστοπούλου, Μ., Μπομπαρίδου, Χ. (2014). Νέες προοπτικές στο χώρο της ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Σχεδιασμός και ανάπτυξηπροσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρία και /ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Σύγχρονες αναζητήσεις της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα: Εμπειρίες και προοπτικές: 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014: Πρακτικά* (σ.9-20). Αθήνα. Ανακτήθηκε 4 Οκτωβρίου 2015, από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/151/119

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.

Ράλλη, Μ. (2011). *Η ενσωμάτωση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ως γνωστικού εργαλείου, στη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών γραπτού λόγου σε μαθητές δημοτικού με ή χωρίς δυσκολίες παραγωγής γραπτού λόγου* (διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο. Ανακτήθηκε 5 Οκτωβρίου 2013, από http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/7/6/7/metadata-dlib-1339578396-376134-14970.tkl

Σπαντιδάκης, Ι. Ι. (2009α). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας: διάγνωση, αξιολόγηση, αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τζιμογιάννης, Α., & Κόμης Β., (2004). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός (Επιμ.), *Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους: 4ο Πανελλήνιο συνέδριο ΕΤΠΕ, 29 Σεπτεμβρίου-3 Οκτωβρίου 2004: Πρακτικά* (σ.165-176). Τόμος Α΄, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Τσομπάνη, Μ., Hamel, M.-J. (2004). Οι Τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, & Χ. Κυνηγός (Επιμ.), *A computer-assisted language learning approach to teaching writing: 4ο Πανελλήνιο συνέδριο ΕΤΠΕ, 29 Σεπτεμβρίου 3 Οκτωβρίου 2004: Πρακτικά* (σ.95-112), Τόμος Β΄. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Balakrishnan, B., Chong, H. B., Idris, M. Z, Othman, A. N., Wong, M. F., & Azman, M. N. A. (2016). Culturally responsive multimedia tool framework for dyslexic children in Malaysia: A preliminary study. *Geografia: Malaysian Journal of Society and Space, 12*(3), 102 - 110.

Blândul, V. C., & Bradea, A. (2016). The status and role of ICT in the education of students with special educational needs: A research from Bihor County, Romania. *Problems of Education in the 21st Century, 71,* 7-15. Retrieved 3 August 2017, from http://oaji.net/articles/2016/457-1468828672.pdf

Clark, C. & Dugdale, G. (2009). Young people's writing: Attitudes, behavior and the role of technology. London: National Litteracy Trust. Retrieved January 11, 2012, from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510271.pdf

Dizon, G. (2016). A comparative study of Facebook vs. paper-and pencil writing to improve L2 writing skills. *Computer assisted language learning, 29*(8). DOI:10.1080/09588221.2016.1266369

Drigas, A. & Dourou, A. (2013). A review on ICTs, e-learning and artificial intelligence for dyslexic's assistance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 8*(4), 63-67. DOI:10.3991/ijet.v8i4.2980

Englert, C. S., Zhao, Y., Dunsmore, K., Collings, N. Y., & Wolbers, K. (2007). Scaffolding the writing of students with disabilities through procedural facilitation: Using an internet based technology to improve performance author(s). *Learning Disability Quarterly 30*(1), 9-29. DOI: 10.2307/30035513

Ferguson, R., Faulkner, D., Whitelock, D., & Sheehy, K. (2014). Pre-teens' informal learning with ICT and Web 2.0, *Technology, Pedagogy and Education,* 1-19. DOI: 10.1080/1475939X.2013.870596

Gkeka, E. G., & Drigas, A. S. (2017). ICTs and Montessori for Learning Disabilities, *International Journal of Engineering and Science, 5*(3), 77-84. DOI: 10.3991/ijes.v5i3.7384

Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education, *Oxford Review of Education, 38*(1), 9-24. DOI: 10.1080/03054985.2011.577938

Ifverson, E. K. (2016). *Teachers' views on ICT as a tool in english teaching for students with dyslexia: An interview study with English teachers in grades 7-9,* (professional degree dissertation). Dalarna University, Sweden. Retrieved September 20 2017, from http://du.diva portal.org/smash/get/diva2:925438/FULLTEXT01.pdf

Kast, M., Baschera, G. M., Gross, M., Jäncke, L., & Meyer, M. (2011). Computer-based learning of spelling skills in children with and without dyslexia. *Annals of dyslexia, 61*(2), 177-200. DOI: 10.1007/s11881-011-0052-2

Kouroupetroglou, G., Kousidis, S., Riga P., & Pino, A., (2015). The Mathena inventory for free mobile assistive technology applications. *Proceedings of the Confederated International Workshops: OTM Academy, OTM Industry Case Studies Program, EI2N, FBM, INBAST, ISDE, META4eS, and MSC 2015, Rhodes, Greece, October 26–30, 2015* (pp. 519-527). Retrieved Setember 22 2016, from https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-26138-6.pdf

Le Roux, Z. J. (2015). *An application of brain-based education principles with ICT as a cognitive tool: A case study of grade 6 decimal instruction at Sunlands primary school* (minor dissertation). Department of Computer Science University. Cape Town. Retrieved March 5 2016, from https://open.uct.ac.za/bitstream/handle/11427/15562/thesis_sci_2015_le_roux_zeda_joy.pdf?sequence=1

Mølster, T. (2016). What about ICT for students with reading and writing difficulties?, Proceedings of the *EDULEARN16 Conference 4th-6th July 2016, Barcelona, Spai.* https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/.../Moelster.pdf

Obradović, S., Bjekić, D., & Zlatić, L. (2015). Creative teaching with ICT support for students with specific learning disabilities, *Procedia - Social and Behavioral Sciences 203,* 291-296. DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.297

O'Connell, T., Freed, G., Rothberg, M. (2010). Using Apple technology to support learning for students with sensory and learning disabilities. National Center for Accessible Media,WGBH Educational Foundation. Retrieved May 10, 2013 from https://www.apple.com/education/docs/L419373A US_L419373A_AppleTechDisabilities.pdf

Orlando, J. (2013). ICT-mediated practice and constructivist practices: is this still the bestplan for teachers' uses of ICT? *Technology, Pedagogy and Education, 22*(2), 231-246. DOI: 10.1080/1475939X.2013.782702

Peterson-Karlan, G. R., & Parette, H. P. (2007). Technology-based tools to support writing by struggling writers: A summary of research-based findings. Special Education Assistive Technology Center. Department of Special

Education. Illinois State University. Retrieved June 5 2012, from http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.111.605 &rep=rep 1&ty pe=pdf

Regan, K., Evmenova, A. S., Good, K., Legget, A., Ahn, S. Y., Gafurov, B., & Mastropieri, M. (2017). Persuasive writing with mobile-based graphic organizers in inclusive classrooms across the curriculum. *Journal of Special Education Technology, 33*(1), 3-14. DOI:10.1177/0162643417727292

Yamaç, A., & Ulusoy, M. (2016). The effect of digital storytelling in improving the third graders' writing skills. *International Electronic Journal of Elementary Education, 9*(1), 59-86.

Yang, H. (2012). ICT in English schools: transforming education?. *Technology, Pedagogy and Education 21*(1), 101–118. DOI:10.1080/1475939X.2012.659886