



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων

**Μελέτη Περίπτωσης: Η Αναγνωστική Συμπεριφορά
Εκπαιδευομένων σε Ψηφιακό Περιβάλλον
(e-Reader)**

Νικολακόπουλος Απόστολος
ΑΜ: ME-09026

Επιβλέπουσα: Παρασκευά Φωτεινή, Επίκουρη Καθηγήτρια

Η εργασία υποβάλλεται για την μερική κάλυψη των απαιτήσεων με στόχο την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών στην Διδακτική της Τεχνολογίας και τα Ψηφιακά Συστήματα

Σεπτέμβριος 2013

**Διερεύνηση της Αναγνωστικής Κατανόησης και
Αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) των
Μαθητών κατά τη χρήση Ηλεκτρονικού Αναγνώστη
(e-Reader)**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

Η εργασία αυτή αφιερώνεται στον Παππού μου..

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

Περίληψη

Η ηλεκτρονική ανάγνωση (e-reading) αποτελεί φαινόμενο των τριών τελευταίων δεκαετιών καθώς ολοένα και περισσότερα παραδοσιακά κείμενα μεταφέρονται σε ψηφιακή μορφή. Η μετάβαση ξεκίνησε με την ψηφιοποίηση βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων, συγγραμμάτων τα οποία διαβάζονταν από την οθόνη ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τα τελευταία χρόνια η ηλεκτρονική ανάγνωση εξελίχθηκε περαιτέρω με την εισαγωγή στην αγορά συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης που προσφέρουν στον αναγνώστη μια μοναδική αναγνωστική εμπειρία συνδυάζοντας το γραπτό κείμενο με τις δυνατότητες του ψηφιακού περιβάλλοντος.

Οι ηλεκτρονικοί αναγνώστες (e-Readers) είναι φορητές, χαμηλής ισχύος και υψηλής ανάλυσης ηλεκτρονικές συσκευές οι οποίες είναι ειδικά σχεδιασμένες ώστε να αναπαράγουν ψηφιακές μορφές βιβλίων (e-books), συγγραμμάτων (e-textbooks), εφημερίδων (e-newspapers) και άλλων γραπτών εγγράφων. Χρησιμοποιούν οθόνες ηλεκτρονικού μελανιού (e-Ink) οι οποίες αναπτύσσουν έναν τύπο ηλεκτρονικού χαρτιού που προσομοιάζει σε μεγάλο βαθμό το τυπωμένο και παρέχει οθόνες υψηλής ευκρίνειας, χωρίς προβλήματα αντανάκλασης (glare), ενώ μειώνει την κούραση των ματιών. Επιπλέον, ευνοούν την απρόσκοπτη ανάγνωση για εκτεταμένες χρονικές περιόδους με τη χαμηλή κατανάλωση μπαταρίας που εμφανίζουν και το μεγάλο αποθηκευτικό χώρο που διαθέτουν. Ταυτόχρονα, παρέχεται η δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο, blogs, social media, ηλεκτρονικά βιβλιοπωλεία καθώς και δανεισμού από ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες.

Sine qua non, σε μια εποχή που τα πάντα μεταλλάσσονται εξαιρετικά γρήγορα και υπόκεινται στις αρχές και τα προϊόντα της τεχνολογικής εξέλιξης, η ανάγνωση ηλεκτρονικών κειμένων (e-text) μέσα από «ειδικά σχεδιασμένες» (dedicated) συσκευές (e-Readers) προβάλλουν αδήριτη την ανάγκης έρευνας για το εάν αυτές οι συσκευές επηρεάζουν την αναγνωστική συμπεριφορά του ατόμου και σε ποιο βαθμό.

Αν και η βιβλιογραφία γύρω από τους ηλεκτρονικούς αναγνώστες ασχολείται επισταμένως με έρευνες που εστιάζουν στα τεχνικά χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες ή τη διείσδυση αυτών των συσκευών στην εκπαιδευτική διαδικασία, κενό εντοπίζεται αναφορικά με μελέτες που εξετάζουν τις γνωστικές (cognitive) και μεταγνωστικές (metacognitive) στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που επιστρατεύουν οι αναγνώστες όταν διαβάζουν από μια συσκευή ηλεκτρονικής ανάγνωσης.

Ταυτόχρονα, ελλιπής εμφανίζεται η βιβλιογραφία στο ζήτημα του πως διαμορφώνεται το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) των αναγνωστών όταν χρησιμοποιούν συσκευές ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-readers).

Διαπιστώνοντας τα παρόντα ερευνητικά κενά, διεξήγαμε μια μελέτης περίπτωσης (case study) με μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λυκείου) όπου επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που επιστρατεύουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη νοηματική προσπέλαση ενός ηλεκτρονικού κειμένου (e-text) το οποίο αναγιγνώσκουν μέσα από το περιβάλλον ενός ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-Reader). Υπό το συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο, εξετάστηκαν ποιες από αυτές τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές στο ψηφιακό μέσο έχουν «μεταναστεύσει» από την ανάγνωση στο παραδοσιακό μέσο (βιβλίο), ποιες έχουν απορριφθεί στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, ενώ θα αξιολογηθεί εάν το νέο μέσο (medium) έχει δημιουργήσει την ανάγκη νέων στρατηγικών. Παράλληλα, μελετήθηκε πως αναπτύσσεται το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) των εκπαιδευομένων κατά τη χρήση των συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-Readers), σχετικά με τη δεξιότητα της κατανόησης του γραπτού λόγου.

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο ευρύτερο μεθοδολογικό πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας (qualitative research). Σκοπός μας αποτέλεσε η απόκτηση αυθεντικών, πλούσιων και λεπτομερών δεδομένων που θα επέτρεπαν την αρτιότερη κατανόηση του υπό εξέταση φαινομένου. Δόθηκε περισσότερο έμφαση στην ποιότητα των πηγών πληροφόρησης και στα νοήματα που προκύπτουν από τη ιδιαίτερη υφή της εμπειρίας, παρά στην εξαγωγή συμπερασμάτων βάσει πειραματικών μεταβλητών (ποσότητα, ένταση ή συχνότητας εμφάνισης ενός φαινομένου). Σαν αποτέλεσμα, ο σχεδιασμός, οι μέθοδοι συλλογής των δεδομένων, η ανάλυση και η εξαγωγή των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας υπόκεινται στις αρχές και τα παραδείγματα της ποιοτικής έρευνας.

Ευχαριστίες

Από το βήμα αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους εκείνους που στάθηκαν αρωγοί στην προσπάθειά μου να ολοκληρώσω με επιτυχία το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Διδακτική της Τεχνολογίας και Ψηφιακά Συστήματα », κατεύθυνση «Ηλεκτρονική Μάθηση», του τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Ιδιαίτερη μνεία θα ήθελα να κάνω στην επιβλέπουσα καθηγήτρια αυτής της εργασίας, Επίκουρη Καθηγήτρια Κυρία Φωτεινή Παρασκευά, για την πολύτιμη καθοδήγησή της, την εμπιστοσύνη που μου έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας εργασίας, την άριστη συνεργασία καθώς και για την σημαντική υποστήριξη που μου παρείχε. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς για τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφεραν.

Άξιοι αναφοράς χρήζουν οι καθηγητές και οι μαθητές του Ενιαίου Λυκείου Καρέα για την αμέριστη βοήθεια που μου προσέφεραν στη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής παρέμβασης που ήταν απαραίτητη για την έρευνά μου.

Τέλος οφείλω να ευχαριστήσω τους συμφοιτητές μου σε αυτό το μεταπτυχιακό πρόγραμμα για την εξαιρετική συνεργασία που είχαμε, τις ατέρμονες συζητήσεις και τα εποικοδομητικά σχόλια που ανταλλάξαμε κατά τη διετή σπουδή μας στην «Ηλεκτρονική Μάθηση».

Ευχαριστώ ολόψυχα επίσης όλα τα αγαπημένα μου πρόσωπα και τους φίλους μου για το λιθαράκι που πρόσφερε ο καθένας τους με τον τρόπο του, στην επιτυχή ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη	i
Ευχαριστίες	iii
Κατάλογος Πινάκων	vi
Κατάλογος Σχημάτων	vi
Κατάλογος Γραφημάτων	vii
Κατάλογος Εικόνων	viii
Κεφάλαιο 1 ^ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1 Θεωρητική Θεμελίωση Προβληματικής.....	1
1.2 Παρουσίαση Προβληματικής	3
1.3 Καινοτομία της Διπλωματικής εργασίας	7
1.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....	9
1.4.1 Ερευνητικά ερωτήματα.....	10
1.5 Οργάνωση της Διπλωματικής Εργασίας.....	10
Κεφάλαιο 2 ^ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	12
2.1 Το Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας.....	12
2.1.1 Η ανάγνωση σε ψηφιακό περιβάλλον (Digital reading).....	12
2.1.2 Παραδοσιακή και ψηφιακή ανάγνωση: Διαφορές στην αναγνωστική συμπεριφορά	16
2.1.3 Ηλεκτρονική ανάγνωση: παραδοχές και νέες ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία	18
2.2 Συσκευές ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-Readers).....	19
2.2.1 Ιστορική εξέλιξη	19
2.2.2 Σχεδιαστικές αρχές και βασικά χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών αναγνωστών (e-Readers)	25
2.2.3 Amazon Kindle DX Graphite	29
2.3 Η Θεωρία της Αυτοαποτελεσματικότητας (Self-Efficacy Theory).....	36
2.3.1 Η έννοια της Αυτοαποτελεσματικότητας	36
2.3.2 Η κοινωνικογνωστική θεωρία.....	37
2.3.3 Πηγές διαμόρφωσης της Αυτοαποτελεσματικότητας.....	40
2.3.4 Αυτοαποτελεσματικότητα και προσδοκία αποτελέσματος	42
2.3.5 Αυτοαποτελεσματικότητα και σχολική επίδοση	45

2.3.6 Αυτοαποτελεσματικότητα και ανάγνωση.....	50
2.3.7 Η αυτοαποτελεσματικότητα σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα	54
2.4 Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση	58
2.4.1 Αναγνωστική κατανόηση.....	58
2.4.2 Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης.....	60
Κεφάλαιο 3 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	66
3.1 Στόχος της ερευνητικής προσέγγισης	66
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα.....	67
3.3 Σχεδιασμός της έρευνας.....	67
3.3.1 Η Ποιοτική έρευνα.....	67
3.3.2 Η Μελέτη Περίπτωσης (Case study)	71
3.4 Δείγμα μελέτης	74
3.4.1 Οι συμμετέχοντες.....	74
3.4.2 Οι περιορισμοί της έρευνας	81
3.5 Το υλικό για τη διεξαγωγή της έρευνας.....	82
3.6 Μέσα συλλογής δεδομένων	83
3.6.1 Συνεντεύξεις.....	84
3.6.2 Ομάδες Εστίασης (Focus Groups)	91
3.6.3 Τριγωνοποίηση	95
3.7 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων	97
3.7.1 Τα στάδια στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων	98
3.7.2 Θεωρίες στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Εμπειρική Θεωρία (Grounded Theory)	101
3.8 Η περιγραφή της διαδικασίας έρευνας	104
3.8.1 Η πειραματική διαδικασία	105
Κεφάλαιο 4 ^ο : ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	109
4.1 Περιγραφή των φάσεων της ανάλυσης των δεδομένων	109
4.2 Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων	114
Κεφάλαιο 5 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	142
5.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση	142
5.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	148
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	151
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	174
Παράρτημα Α΄	174

Παράρτημα Β'	176
Παράρτημα Γ'	180
Παράρτημα Δ'	182
Παράρτημα Ε'	190

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Συγκριτικός πίνακας χαρακτηριστικών ιδιοτήτων συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-readers).....	25
Πίνακας 2: Συγκριτικός πίνακας χαρακτηριστικών ιδιοτήτων e-Ink και LCD οθονών.....	26
Πίνακας 3: Ενδεικτικός πίνακας σχετικά με την κατηγοριοποίηση των αναγνωστικών στρατηγικών (O'Malley & Chamot, 1990).....	64
Πίνακας 4: Πληροφορίες αναφορικά με τις αναγνωστικές συνήθειες των συμμετεχόντων σε ηλεκτρονικό περιβάλλον.....	80
Πίνακας 5: Τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συνέντευξης έναντι του ερωτηματολογίου.....	85
Πίνακας 6: Ταυτότητα ερευνητικής συνέντευξης για τη διερεύνηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης στην ανάγνωση.....	89
Πίνακας 7: Ταυτότητα ερευνητικής συνέντευξης για τη διερεύνηση των προσδοκιών Αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) των μαθητών κατά την χρήση του ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-reader).....	90
Πίνακας 8: Ταυτότητα των ομάδων εστίασης (focus groups) που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας.....	94
Πίνακας 9: Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτήσεων και στρατηγικών κατανόησης..	115

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Το θεωρητικό μοντέλο της τριαδικής αμοιβαίας αιτιοκρατίας (Triadic Reciprocal Determinism).....	39
--	----

Σχήμα 2: Αναπαράσταση της διαφοράς μεταξύ προσδοκιών αποτελεσματικότητας και προσδοκιών αποτελέσματος.....	43
Σχήμα 3: Σχήμα 3: Τα πέντε βήματα στην εφαρμογή μιας έρευνας περίπτωσης.....	74
Σχήμα 4: Τα στάδια στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της ερευνητικής συνέντευξης (Kvale, 1996).....	88
Σχήμα 5: Τριμερής διασταύρωση των μεθόδων συλλογής δεδομένων.....	96
Σχήμα 6: Η διαδικασία κωδικοποίησης σύμφωνα με την Εμπειρική Θεωρία (Grounded Theory).....	100
Σχήμα 7: Τα στάδια ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων σύμφωνα με την Εμπειρική Θεωρία (Grounded Theory).....	104
Σχήμα 8: Διαγραμματική απεικόνιση της πειραματικής διαδικασίας.....	108

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος (n=15) αναφορικά με το φύλο.....	77
Γράφημα 2: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος (n=15) αναφορικά με το εάν επιθυμεί να διαβάσει από ηλεκτρονική οθόνη.....	78
Γράφημα 3: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος (n=15) αναφορικά με το εάν επιθυμεί να διαβάσει από το παραδοσιακό βιβλίο ή από κάποιο ηλεκτρονικό μέσο.....	88
Γράφημα 4: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος (n=15) αναφορικά με το πόσο καλός αναγνώστης/ρια θεωρεί ότι είναι.....	79
Γράφημα 5: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος (n=15) αναφορικά με το βαθμό εξοικείωσης με τα νέα τεχνολογικά μέσα.....	79
Γράφημα 6: Χρήση στρατηγικών πριν την ανάγνωση.....	117
Γράφημα 7α: Χρήση στρατηγικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.....	119
Γράφημα 7β: Χρήση στρατηγικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.....	120
Γράφημα 8: Στρατηγικές μετά την ανάγνωση.....	121

Γράφημα 9: Χρήση στρατηγικών πριν την ανάγνωση - Παραδοσιακό βιβλίο.....	125
Γράφημα 10α: Χρήση στρατηγικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης – Παραδοσιακό βιβλίο.....	126
Γράφημα 10β: Χρήση στρατηγικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης – Παραδοσιακό βιβλίο.....	127
Γράφημα 11: Στρατηγικές μετά την ανάγνωση – Παραδοσιακό βιβλίο.....	128
Γράφημα 12α: Αυτοαποτελεσματικότητα και χρήση ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-Reader).....	134
Γράφημα 12β: Αυτοαποτελεσματικότητα και χρήση ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-Reader).....	135
Γράφημα 12γ: Αυτοαποτελεσματικότητα και χρήση ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-Reader).....	136
Γράφημα 12δ: Αυτοαποτελεσματικότητα και χρήση ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-Reader).....	137

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Sony Electronic Book Player.....	20
Εικόνα 2: Franklin EB 500 Rocket eBook.....	20
Εικόνα 3: Sony LIBRIe.....	21
Εικόνα 4: Amazon Kindle 1 st Gen.....	22
Εικόνα 5 Amazon Kindle DX Graphite Edition.....	30
Εικόνα 6: Οθόνη ηλεκτρονικού μελανιού (e-Ink Pearl).....	31
Εικόνα 7: Πληκτρολόγιο Amazon Kindle DX.....	31
Εικόνα 8: Χειριστήριο Amazon Kindle DX.....	31
Εικόνα 9: Ηλεκτρονική αγορά στο Kindle Store μέσω Whispernet.....	32
Εικόνα 10: Προσαρμόζοντας το μέγεθος της γραμματοσειράς στο Kindle DX.....	35
Εικόνα 11: Προσθήκη σημειώσεων με το QWERTY πληκτρολόγιο.....	35
Εικόνα 12: Διαμοιρασμός σχολίων στο Facebook και Twitter.....	35

Κεφάλαιο 1^ο : ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Θεωρητική Θεμελίωση Προβληματικής

Η ηλεκτρονική ανάγνωση (e-reading) αποτελεί φαινόμενο των τριών τελευταίων δεκαετιών καθώς ολοένα και περισσότερα παραδοσιακά κείμενα μεταφέρονται σε ψηφιακή μορφή. Η μετάβαση ξεκίνησε με την ψηφιοποίηση βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων, συγγραμμάτων τα οποία διαβάζονταν από την οθόνη ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή. Τα τελευταία χρόνια η ηλεκτρονική ανάγνωση εξελίχθηκε περαιτέρω με την εισαγωγή στην αγορά συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης που προσφέρουν στον αναγνώστη μια μοναδική αναγνωστική εμπειρία συνδυάζοντας το κείμενο με τις δυνατότητες του ψηφιακού περιβάλλοντος.

Υπάρχουν αρκετοί τρόποι για να διαβάσει κάποιος ένα ηλεκτρονικό κείμενο (e-text) τη σημερινή εποχή. Ο αναγνώστης μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή, laptop, netbooks, smartphones, tablets, PDA'S καθώς και τις εξειδικευμένες συσκευές ηλεκτρονικής ανάγνωσης (dedicated e-readers) όπως αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία.

Οι ηλεκτρονικοί αναγνώστες (e-Readers) είναι φορητές, χαμηλής ισχύος και υψηλής ανάλυσης ηλεκτρονικές συσκευές οι οποίες είναι ειδικά σχεδιασμένες ώστε να αναπαράγουν ψηφιακές μορφές βιβλίων (e-books), συγγραμμάτων (e-textbooks), εφημερίδων (e-newspapers) και άλλων γραπτών εγγράφων. Παράλληλα, παρέχουν τη δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο, blogs, social media, ηλεκτρονικά βιβλιοπωλεία καθώς και δανεισμού από ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες. Σε πολλές περιπτώσεις, ως ηλεκτρονικοί αναγνώστες χαρακτηρίζονται συσκευές που έχουν άλλες λειτουργίες ως κύριες όπως οι φορητοί υπολογιστές, netbooks, tablets-pc και κινητά (smartphones). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ο όρος «ηλεκτρονικός αναγνώστης» θα αναφέρεται σε συσκευές ειδικά σχεδιασμένες για την αναπαραγωγή ηλεκτρονικών κειμένων, όπως είναι τα Amazon Kindle DX & Paper white, οι Sony Readers, τα Nook της Barnes & Noble, Kobo Readers κτλ. Εξάλλου, ο όρος που

αποδίδεται στη διεθνή βιβλιογραφία για αυτές τις συσκευές είναι *dedicated e-reading devices*.

Οι περισσότεροι ηλεκτρονικοί αναγνώστες παρέχουν ασπρόμαυρη απεικόνιση του κειμένου σε οθόνες ηλεκτρονικής μελάνης (e-Ink) οι οποίες αναπτύσσουν έναν τύπο ηλεκτρονικού χαρτιού που προσομοιάζει σε μεγάλο βαθμό το τυπωμένο και παρέχει οθόνες υψηλής ευκρίνειας, χωρίς προβλήματα αντανάκλασης του φωτός στην οθόνη (glare), ενώ μειώνει την κούραση των ματιών (Educause, 2010). Επιπλέον, ευνοούν την απρόσκοπτη ανάγνωση για εκτεταμένες χρονικές περιόδους με τη χαμηλή κατανάλωση μπαταρίας που εμφανίζουν, με μια φόρτιση μπορεί να διαρκέσει μέχρι και δύο μήνες, τη στιγμή που οι μπαταρίες στις ταμπλέτες που χρησιμοποιούν LCD οθόνες διαρκούν 10-12 ώρες. Ως αντίλογο να σημειώσουμε ότι οι οθόνες ηλεκτρονικής μελάνης (e-Ink) είναι σχετικά αργές στην ανανέωση των σελίδων, κάτι που μπορεί να είναι κουραστικό για τον αναγνώστη καθώς γυρνά τις σελίδες όταν διαβάζει, ενώ δεν υποστηρίζουν έγχρωμες εικόνες και videos εν αντιθέσει με τις LCD οθόνες.

Ως πλεονεκτήματα των ηλεκτρονικών αναγνωστών λογίζονται κατά τον Kozak (2003) η δυνατότητα αποθήκευσης μεγάλου αριθμού ψηφιακών βιβλίων (e-books), άρθρων, συγγραμμάτων και σημειώσεων σε μια μοναδική συσκευή, το χαμηλό βάρος, η ευκολία στη χρήση και στην πλοήγηση καθώς και η παροχή χρήσιμων δυνατοτήτων στο χρήστη κατά τη διάρκεια ανάγνωσης όπως η υπογράμμιση, ο σχολιασμός του κειμένου (digital annotation), η χρήση λεξικού, η σύνδεση με το διαδίκτυο κ.ά. Παράλληλα, κάποιοι ηλεκτρονικοί αναγνώστες προσφέρουν τη δυνατότητα διαμοιρασμού σημειώσεων, σχολίων, παραθεμάτων μεταξύ των χρηστών, μέσω της σύνδεσης με ηλεκτρονικά μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ηλεκτρονικού δανεισμού βιβλίων, διαδραστικών κουίζ και υπερσυνδέσμων, παραμετροποίησης του μεγέθους της γραμματοσειράς (fonts) τού κειμένου καθώς και λειτουργία φωνητικής ανάγνωσης κειμένου (text-to-Speech).

Οι δύο τελευταίες λειτουργίες δύναται να ωφελήσουν ιδιαίτερα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δη με αναγνωστικές δυσκολίες και προβλήματα όρασης (De Lamater, 2010). Μάλιστα κατά τους Rhodes & Milby (2007), η χρήση της φωνητικής ανάγνωσης (text-to-speech) σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τους γεμίζει με αυτοπεποίθηση και τονώνει το αίσθημα αυτό-εκτίμησής τους. Συν τοις άλλοις, η χρήση ηλεκτρονικών αναγνωστών συνίσταται σε μια πολύ καλή οικολογική λύση κατά της αλόγιστης εκτύπωσης χαρτιού.

Στις αρνητικές συνδηλώσεις χρήσης των ηλεκτρονικών αναγνωστών συγκαταλέγονται το υψηλό κόστος συντήρησης σε περίπτωση ζημιάς της συσκευής, η ανάγκη φόρτισης, και η ασυμβατότητα μεταξύ των τύπων αρχείων που υποστηρίζει η κάθε συσκευή καθότι η καθεμία χρησιμοποιεί διαφορετικούς τύπους αρχείων π.χ οι συσκευές της Sony Reader υποστηρίζουν αρχεία τύπου .ePUB ενώ τα Kindle της Amazon υποστηρίζουν αποκλειστικά αρχεία τύπου .AZW, κάτι που σημαίνει ότι το υλικό που έχει κάποιος στο Kindle του δεν θα μπορεί να αναγνωριστεί ή να μεταφερθεί σε άλλες συσκευές.

Επιπλέον, εντοπίζονται προβλήματα προσβασιμότητας όπως για παράδειγμα η δυσκολία να περιηγηθεί ένας χρήστης με σημαντικά προβλήματα όρασης στο κεντρικό μενού ενός ηλεκτρονικού αναγνώστη από τη στιγμή που δε διαθέτει φωνητική πλοήγηση (Educause, 2010), ζητήματα απομόνωσης του χρήστη (Kozak, 2003), καθώς και δυσκολίες που άπτονται του γεγονότος ότι ο νέος χρήστης δεν είναι εξοικειωμένος με τη συσκευή και απαιτείται κάποιο χρονικό διάστημα και εξάσκηση ώστε να μάθει να τη χειρίζεται όπως επίσης χρειάζεται και ένα διάστημα προσαρμογής για την ανάγνωση σε οθόνη.

Ταυτόχρονα, ερωτήματα εγείρονται σχετικά με τη διασφάλιση των πνευματικών δικαιωμάτων των βιβλίων, καθότι η ύπαρξή τους σε ηλεκτρονική μορφή καθιστά ευκολότερη τη ελεύθερη διακίνησή τους χωρίς να υπάρχει ο αντίστοιχος έλεγχος από τους συγγραφείς ή τους εκδοτικούς οίκους. Τέλος, σε αρνητική συνίσταται και η παράμετρος ότι δεν υπάρχουν όλα τα βιβλία ή εν γένει οι γραπτές πηγές (printed materials) σε ηλεκτρονική μορφή.

1.2 Παρουσίαση Προβληματικής

Sine qua non, σε μια εποχή που τα πάντα μεταλλάσσονται εξαιρετικά γρήγορα και υπόκεινται στις αρχές και τα προϊόντα της τεχνολογικής εξέλιξης, η ανάγνωση ηλεκτρονικών κειμένων (e-text) μέσα από «ειδικά σχεδιασμένες» (dedicated) συσκευές προβάλλουν αδήριτη την ανάγκης έρευνας για το εάν αυτές οι συσκευές επηρεάζουν την αναγνωστική συμπεριφορά του ατόμου και σε ποιο βαθμό.

Στη διεθνή βιβλιογραφία το πεδίο μελέτης γύρω από τους ηλεκτρονικούς αναγνώστες (e-readers) περιλαμβάνει έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία

χρόνια στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ (Herther, 2009; Allmang & Bruss, 2010; Mentch, 2010; Behler & Lush, 2011; Foasberg 2011) οι οποίες εστιάζουν στα *τεχνικά χαρακτηριστικά* (οθόνη ηλεκτρονικού μελανιού, χαμηλό βάρος, μεγάλος αποθηκευτικός χώρος, άρτιος σχεδιασμός, διάρκεια μπαταρίας, φορητότητα) και τις δυνατότητες των συγκεκριμένων συσκευών, ειδικότερα ποιες είναι εκείνες οι λειτουργίες που τυγχάνουν της μεγαλύτερης αποδοχής και συμβάλλουν στην καλύτερη αναγνωστική εμπειρία του αναγνώστη (π.χ ηλεκτρονικό λεξικό, σύνδεση στο διαδίκτυο, φωνητική ανάγνωση, παραμετροποίηση μεγέθους γραμματοσειράς κ.ά.) και ποιες αποδεικνύονται δύσχρηστες και αναποτελεσματικές (π.χ υπογράμμιση, σημειώσεις, περιήγηση στο περιεχόμενο του ηλεκτρονικού βιβλίου, μικρό πληκτρολόγιο κ.ά.), ειδικότερα εν συγκρίσει με το παραδοσιακό βιβλίο.

Ταυτόχρονα, άλλες έρευνες στο πεδίο των ηλεκτρονικών αναγνωστών αφορούν *την ευκολία χρήσης και τη γενικότερη ικανοποίηση* του αναγνώστη από τις συσκευές (Malama, Landoni, & Wilson, 2005), *το ποσοστό του αναγνωστικού κοινού που έχει στην κατοχή του μια συσκευή ηλεκτρονικής ανάγνωσης* (The National Association of College Stores, 2010; ΕΔΕΤ, 2011), *τη «διείσδυση» των ηλεκτρονικών αναγνωστών στην αγορά της ηλεκτρονικής ανάγνωσης* (Weinstein, 2010), καθώς και *τους αναγνωστικούς σκοπούς* (επιστημονική έρευνα, ακαδημαϊκή μελέτη, ψυχαγωγία, γρήγορη ανάγνωση) για τους οποίους χρησιμοποιεί κάποιος έναν ηλεκτρονικό αναγνώστη (Scholnik, 2001; Thayer & Lee, 2010; Pew Research Center, 2012).

Επιπλέον έρευνες επικεντρώνονται στην επίδραση των ηλεκτρονικών αναγνωστών στην μάθηση των εκπαιδευομένων (δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση) και τη χρήση τους *ως εκπαιδευτικών εργαλείων*. Πιο συγκεκριμένα στην *κατάκτηση γνωστικών και συναισθηματικών στόχων* κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Wines & Bianchi, 2010), *στη βαθύτερη εμπλοκή του αναγνώστη με το κείμενο* (Larson, 2009), *στην κινητοποίηση του μαθητή κατά την ανάγνωση* (Maynard, 2010), αλλά και *στον τρόπο που δύναται οι ηλεκτρονικοί αναγνώστες να βοηθήσουν τον εκπαιδευόμενο να βελτιώσει την ατομική του διαδικασία μάθησης* (Larson, 2010).

Ακόμα, έρευνες με ηλεκτρονικούς αναγνώστες έχουν διεξαχθεί από πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα για να διερευνηθούν την αποδοχή από πλευράς εκπαιδευτικού προσωπικού και φοιτητών των ηλεκτρονικών συγγραμμάτων (e-textbook) (Tees, 2010; Behler & Lush, 2011; Foasberg 2011), καθώς και την αποτελεσματικότητα της χρήσης των ηλεκτρονικών αναγνωστών στο πλαίσιο του ζητήματος της αντικατάστασης των παραδοσιακών συγγραμμάτων από τα

ηλεκτρονικά (Thayer & Lee, 2010). Αξιοσημείωτο δε πλήθος ερευνών εστιάζουν στη συχνότητα χρήσης αυτών των συσκευών στις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες (Primary Research Group, 2009; Wexelbaum & Miltenoff, 2010) και στην εξέταση του εάν οι μαθητές προτιμούν τα παραδοσιακά συγγράμματα έναντι των ηλεκτρονικών ή vice versa (Young, 2009).

Παράλληλα, μελέτες έχουν λάβει χώρα αναφορικά με ζητήματα απομόνωσης του χρήστη, αποσπασματικής και επιφανειακής ανάγνωσης καθώς και αδυναμία ουσιαστικής εμπλοκής με το κείμενο που συνδέονται με τη χρήση ηλεκτρονικών αναγνωστών (Clark, 2008 et al. ; Pattuelli & Radina, 2010). Συν τοις άλλοις έρευνες έχουν διεξαχθεί και στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών, με τη χρήση συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης να συνδέεται με την αύξηση της αναγνωστικής αυτοπεποίθησης και της κινητοποίησης μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες (Larson, 2010). Εμμένοντας στον χώρο της εκπαίδευσης, μελέτες κατέδειξαν ότι η χρήση ηλεκτρονικών αναγνωστών οδηγεί σε αύξηση του ενδιαφέροντος και του ενθουσιασμού των μαθητών για την ανάγνωση, ειδικότερα για τους λεγόμενους «διστακτικούς» αναγνώστες (Maynard, 2010). Τέλος, οι ηλεκτρονικοί αναγνώστες έχουν χρησιμοποιηθεί επίσης για τη διερεύνηση της αναγνωστικής κατανόησης (reading comprehension) των μαθητών (Scholnik, 2001; Larson, 2010).

Μολονότι η βιβλιογραφία γύρω από τους ηλεκτρονικούς αναγνώστες είναι επαρκής σε έρευνες που σχετίζονται με τα τεχνικά χαρακτηριστικά, τις δυνατότητες ή την διείσδυση αυτών των συσκευών στην εκπαιδευτική διαδικασία, κενό εντοπίζεται αναφορικά με μελέτες που εξετάζουν τις γνωστικές (cognitive) και μεταγνωστικές (metacognitive) στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που επιστρατεύουν οι αναγνώστες όταν διαβάζουν από μια συσκευή ηλεκτρονικής ανάγνωσης. Ταυτόχρονα, ελλιπής εμφανίζεται η βιβλιογραφία στο ζήτημα του πως διαμορφώνεται το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) των αναγνωστών όταν χρησιμοποιούν συσκευές ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-readers).

Η κατανόηση συνίσταται στον κεντρικό σκοπό της ανάγνωσης και βασική προϋπόθεση για την οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές σε όλα τα γνωστικά πεδία (Κουτσουράκη, 2009). Πρόκειται για μια εξαιρετικά σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία οικοδομείται μέσω της αλληλεπίδρασης πολλών διαδικασιών σκέψης και αντίληψης, τόσο σε γνωστικό όσο και μεταγνωστικό επίπεδο (Κουτσουράκη, 2009). Η επιτυχημένη κατανόηση προϋποθέτει μια πληθώρα γνωστικών διεργασιών και δεξιοτήτων ανάμεσα στις οποίες συγκαταλέγονται η

χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Η χρησιμότητα των γνωστικών στρατηγικών έγκειται στο ότι βοηθούν στην άμεση αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο, διευκολύνουν την κατανόηση του και επεξεργάζονται τις επερχόμενες πληροφορίες με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύουν τη μάθηση (O'Malley & Chamot, 1990). Από την άλλη, οι μεταγνωστικές είναι σημαντικές διότι ενέχουν σκέψη για τη μαθησιακή διαδικασία ενώ δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να σχεδιάσουν τη μάθησή τους, να ελέγχουν την πρόοδό τους και να αξιολογούν τις επιδόσεις τους (O'Malley & Chamot, 1990; Vandergrift, 2002).

Στο πεδίο της ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-reading), έχει υπάρξει έρευνα που να εξετάζει τις αναγνωστικές στρατηγικές που επιστρατεύει ο αναγνώστης σε ψηφιακό περιβάλλον ωστόσο η μελέτη είχε λάβει χώρα με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (Liu, 2005). Ad hoc, έρευνες που να διερευνούν την αναγνωστική κατανόηση με τη χρήση ηλεκτρονικών αναγνωστών έχουν διεξαχθεί, ωστόσο αφενός εστίαζαν στο εάν οι δυνατότητες που παρέχει η συσκευή στον αναγνώστη δύναται να βελτιώσουν την αναγνωστική κατανόηση του μαθητή (Larson, 2010) χωρίς να εντοπίσει γνωστικές ή μεταγνωστικές στρατηγικές, ενώ αφετέρου αποτελούσαν μελέτες (Scholnik, 2001) οι οποίες έδιναν βαρύτητα μόνο σε γνωστικές στρατηγικές ενώ έκαναν χρήση συσκευών παλιότερης τεχνολογίας με αρκετά περιορισμένες δυνατότητες σε σχέση με τις σημερινές τεχνολογικά εξελιγμένες συσκευές, μια εκ των οποίων χρησιμοποιήσαμε για την έρευνά μας.

Το δεύτερο ερευνητικό κενό στο πεδίο των ηλεκτρονικών αναγνωστών (e-readers) που εντοπίσαμε σχετίζεται με τη διερεύνηση του πώς διαμορφώνεται το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) του αναγνώστη όταν αναγιγνώσκει ένα ηλεκτρονικό κείμενο μέσα από το περιβάλλον μιας συσκευής ηλεκτρονικής ανάγνωσης.

Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) αναφέρεται στις εκτιμήσεις του ατόμου αναφορικά με την ικανότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει ένα σχέδιο δράσης για την επίτευξη προκαθορισμένων επιπέδων επίδοσης (Bandura, 1986). Περιλαμβάνει τις αντιληπτικές κρίσεις του ατόμου για την ικανότητά του να υλοποιήσει με επιτυχία συγκεκριμένα έργα και στόχους, μέσα από τις δικές του ενέργειες στις δεδομένες περιστάσεις (Bandura, 1986; Pintrich, Roeser & De Groot, 1994). Ad hoc, δεν υποδηλώνει τις πραγματικές ικανότητες και δεξιότητες του ατόμου αλλά την πίστη που έχει το άτομο σε αυτές (Bandura, 1997). Ο βαθμός της αυτοαποτελεσματικότητας που αποδίδει το κάθε άτομο στον εαυτό του

συνίσταται σε έναν έγκυρο δείκτη της συμπεριφοράς που θα επιδείξει το άτομο στην εκτέλεση ενός έργου (Κολιάδης, 1997).

Αναφορικά με τη μέτρηση του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα, στη διεθνή βιβλιογραφία θα συναντήσουμε έρευνες που μελετούν την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (Valacich & Akbulut, 2004; De Ture, 2004), στη χρήση του διαδικτύου (Tsai & Tsai, 2003; Wu & Tsai, 2006), σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης (Liang & Tsai, 2008) , αλλά και στην εξερεύνηση των διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας στους εικονικούς κόσμους (Henderson M., Henderson L., Hang & Grant, 2009, 2012; DeNoylles & Hornik, 2012), πιο συγκεκριμένα στο Second Life.

Ωστόσο ελλιπής αποδεικνύεται η ερευνητική δραστηριότητα αναφορικά με το πώς αναπτύσσεται το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας του χρήστη μια συσκευής ηλεκτρονικής ανάγνωσης. Το πώς διαμορφώνεται η αυτοπεποίθηση του χρήστη, η πίστη στις ικανότητές του, το πόσο σίγουρος νιώθει ότι μπορεί να διαβάσει με επιτυχία και αποτελεσματικότητα ένα ηλεκτρονικό κείμενο μέσα από μια συσκευή ηλεκτρονικής ανάγνωσης, εάν οι δυνατότητες που του παρέχει η συσκευή στην προσέγγιση του κειμένου δύναται να βελτιώσουν ή να μειώσουν το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς του είναι ζητήματα που έχουν εξεταστεί ακροθιγώς μέχρι στιγμής.

1.3 Καινοτομία της Διπλωματικής εργασίας

Το πεδίο των ηλεκτρονικών αναγνωστών (e-readers) είναι ευρύ, σύνθετο και πολυδιάστατο καθώς χρησιμοποιούνται σε ποικίλες εκπαιδευτικές βαθμίδες, σε διάφορες περιστάσεις και ικανοποιούν διαφορετικές ανάγκες ανά αναγνώστη. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που επιστρατεύει ο μαθητής κατά την ανάγνωση του κειμένου συνίστανται σε ανώτερες τύπου γνωστικές διεργασίες και δεξιότητες οι οποίες του εξασφαλίζουν την επιτυχή νοηματική προσπέλαση του κειμένου.

Σε μια ραγδαίως τεχνολογικά εξελισσόμενη εποχή όπου συσκευές όπως οι ηλεκτρονικοί αναγνώστες δύναται να συμβάλλουν με θετικό τρόπο στη βελτίωση της

μαθησιακής πορείας των εκπαιδευομένων, προβάλλει αδήριτη η ανάγκη να γνωρίζουμε ποιες στρατηγικές, γνωστικές ή μεταγνωστικές, χρησιμοποιεί ο αναγνώστης κατά την κατανόηση του ηλεκτρονικού κειμένου, δεδομένου ότι η αναγνωστική κατανόηση αποτελεί από τις θεμελιώδεις προϋποθέσεις για την οικοδόμηση της γνώσης (Κουτσουράκη, 2009) κατά τη σχολική ηλικία. Η επισκόπηση αυτών των στρατηγικών μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη των κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε περίπτωση που ενταχθεί η χρήση ηλεκτρονικών αναγνωστών στην σχολική πραγματικότητα, ώστε να είναι οι εκπαιδευόμενοι κατάλληλα εφοδιασμένοι να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες ανάγκες του νέου μέσου.

Η συνύπαρξη του παραδοσιακού τρόπου ανάγνωσης με τον ηλεκτρονικό προϋποθέτει να είναι οι εκπαιδευτές εξίσου πληροφορημένοι αναφορικά με το πώς αλληλεπιδρούν οι μαθητές με το ηλεκτρονικό κείμενο ώστε να χαράσσουν ανάλογα τη διδακτική τους στρατηγική. Δυνητικά στην περίπτωση που η ηλεκτρονική ανάγνωση καταλάβει μεγαλύτερο μερίδιο στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι η επισκόπηση των ικανοτήτων των μαθητών, όπως η ανάγνωση, μέσα σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα δύναται να οδηγήσει στην αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων (curricula) και την διενέργεια των κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Baker, 2007) ώστε να διασφαλιστεί η πληρέστερη αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων στο διπολικό περιβάλλον ανάγνωσης.

Σε ανάλογο μοτίβο και ήσσονος σημασίας αποτελεί η διερεύνηση του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) των εκπαιδευομένων κατά τη χρήση συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης. Η μελέτη αυτή μπορεί να αποφέρει χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με το πόσο σίγουροι είναι οι μαθητές για τις δυνατότητες να κατανοήσουν επιτυχώς το νόημα του ηλεκτρονικού κειμένου μέσα από το περιβάλλον ενός ηλεκτρονικού αναγνώστη αλλά και το εάν νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ενθουσιασμό κατά τη χρήση των συσκευών.

Η πεποίθηση ενός μαθητή ότι είναι ικανός να οργανώνει και να ρυθμίζει τη μάθησή του και κατά συνέπεια να επιτυγχάνει τους εκπαιδευτικούς στόχους επηρεάζει το ενδιαφέρον και τα κίνητρά του για μάθηση και εν τέλει την ίδια του τη σχολική επίδοση. Ο Bandura (1986) υποστηρίζει ότι οι αντιληπτικές κρίσεις των μαθητών για τις ατομικές τους δυνατότητες, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την πίστη τους ότι διαθέτουν ή όχι τις κατάλληλες ικανότητες να ανταποκριθούν επιτυχώς σε μια απαιτητική κατάσταση. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας

των μαθητών επηρεάζουν τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές περιστάσεις και διαδικασίες (Pajares, 1996). Συνίστανται δε σε μια από τις βασικές παραμέτρους που επηρεάζουν την επίδοση τους στο σχολείο (Schunk, 2003), τη θέσπιση ακαδημαϊκών στόχων (Schunk & Pajares, 2002), την κινητοποίηση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Margolis & McCabe, 2006) καθώς την αυτορρύθμιση (self-regulation) μέσα από τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (Pintrich, 2000b).

Ως εκ τούτου, η μελέτη του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευομένων κατά τη χρήση των ηλεκτρονικών αναγνωστών μπορεί να αποφέρει χρήσιμα πορίσματα για το πως αντιλαμβάνονται οι μαθητές τους εαυτούς τους ως ικανούς αναγνώστες με τη χρήση του ηλεκτρονικού μέσου και πως αυτό δύναται να επηρεάσει την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Συγκεκριλαιώνοντας, η καινοτομία της παρούσας εργασίας μπορεί να συνοψιστεί στα παρακάτω: *Διερευνά τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που επιστρατεύουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη νοηματική προσπέλαση ενός ηλεκτρονικού κειμένου (e-text) το οποίο αναγιγνώσκουν μέσα από το περιβάλλον ενός ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-reader). Υπό το συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο, εξετάζονται ποιες από αυτές τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται οι μαθητές στο ψηφιακό μέσο έχουν mutatis mutandis προέλθει από την ανάγνωση στο παραδοσιακό μέσο (βιβλίο), ποιες έχουν απορριφθεί στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, ενώ θα αξιολογηθεί εάν το νέο μέσο (medium) έχει δημιουργήσει την ανάγκη νέων στρατηγικών. Παράλληλα, μελετάται πως αναπτύσσεται το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) των εκπαιδευομένων κατά τη χρήση των συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης, σε ό,τι αφορά τη δεξιότητα κατανόησης του γραπτού λόγου.*

1.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Βασιζόμενοι στην προβληματική που αναπτύξαμε παραπάνω καταλήξαμε στα ερευνητικά ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα έρευνα. Δεδομένου ότι η έρευνάς μας υπόκειται στις αρχές της ποιοτικής έρευνας μπορούν να διατυπωθούν μόνο ερευνητικά ερωτήματα και όχι υποθέσεις.

1.4.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τα κάτωθι ερωτήματα:

Ερευνητικό ερώτημα 1^ο :

- 1.1 Ποιες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης επιστρατεύουν οι μαθητές όταν διαβάζουν ένα ηλεκτρονικό κείμενο (e-text) με τη χρήση μιας συσκευής ηλεκτρονικής ανάγνωσης (dedicated e-reader);
- 1.2 Ποιες από αυτές τις στρατηγικές έχουν «μεταναστεύσει» από το παραδοσιακό περιβάλλον (βιβλίο) και ποιες δεν χρησιμοποιούνται από τους μαθητές στο ψηφιακό μέσο;
- 1.3 Έχει δημιουργήσει το νέο μέσο (medium) την ανάγκη για καινούριες στρατηγικές και εάν ναι, ποιες είναι αυτές;

Ερευνητικό ερώτημα 2^ο : Πόσο εμπιστοσύνη έχουν οι μαθητές στις ικανότητές τους να κατανοήσουν ένα κείμενο (έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας) όταν χρησιμοποιούν έναν ηλεκτρονικό αναγνώστη (e-reader) για την ανάγνωση ενός ηλεκτρονικού κειμένου (e-text);

1.5 Οργάνωση της Διπλωματικής Εργασίας

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία βασίζεται στην παρακάτω διάρθρωση:

Στο πρώτο κεφάλαιο καταγράφεται η προβληματική στην οποία στηρίχθηκε η εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής μελέτης ενώ παράλληλα περιγράφεται ο στόχος της Διπλωματικής εργασίας, η καινοτομία της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις.

Στο δεύτερο κεφάλαιο λαμβάνει χώρα η θεωρητική θεμελίωση της Διπλωματικής εργασίας η οποία ξεκινά με τα χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής ανάγνωσης και τις διαφορές της με την παραδοσιακή, ενώ γίνεται αναφορά στις νέες ανάγκες που δημιουργούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία από την διείσδυση σε αυτή των ηλεκτρονικών μέσων ανάγνωσης. Στη συνέχεια, γίνεται μια ενδελεχή

περιγραφή των συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-readers) η οποία περιλαμβάνει μια γενική επισκόπηση σχετικά με τις δυνατότητες και τα μειονεκτήματά τους, την ιστορική εξέλιξή τους καθώς και την ανάλυση των βασικών σχεδιαστικών αρχών τους.

Επίσης περιγράφονται τα βασικά χαρακτηριστικά της συσκευής ηλεκτρονικής ανάγνωσης Amazon Kindle DX Graphite edition η οποία ήταν αυτή που χρησιμοποιήθηκε κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση που περιγράφει η παρούσα εργασία. Επιπλέον, αναλύεται η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας και πως αυτή αναπτύσσεται σε ηλεκτρονικό περιβάλλον καθώς και η σχέση της με τη σχολική επίδοση και την ανάγνωση. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά στις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας. Αρχικά, παρατίθενται ο στόχος της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις. Στη συνέχεια, πραγματοποιείται μια ενδελεχής παρουσίαση του σεναρίου που χρησιμοποιήθηκε για την παρέμβαση. Επιπλέον, καταγράφονται το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα, το δείγμα των συμμετεχόντων, τα κριτήρια που θα χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση των αποτελεσμάτων, τα ερευνητικά εργαλεία καθώς και τα μέσα συλλογής δεδομένων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρατίθενται τα ευρήματα της έρευνας και λαμβάνει χώρα η ποιοτική ανάλυσή τους.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται επισκόπηση των αποτελεσμάτων και συζήτηση για τις πιθανές αιτίες και τους περιορισμούς της έρευνας. Επίσης παρατίθενται προτάσεις για περαιτέρω μελέτη επί του θέματος.

Τέλος, παρατίθενται **η βιβλιογραφία** που χρησιμοποιήθηκε και τα **παράρτηματα** της Διπλωματικής εργασίας.

Κεφάλαιο 2^ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1 Το Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

2.1.1 Η ανάγνωση σε ψηφιακό περιβάλλον (Digital reading)

Η ανάγνωση αποτελεί πιθανώς την πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη δεξιότητα της εγγράμματης κοινωνίας. Επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ακαδημαϊκή επιτυχία, την επαγγελματική αποκατάσταση καθώς επίσης και την κοινωνική υπόσταση του ατόμου. Πρωταρχικός σκοπός της ανάγνωσης είναι η κατανόηση, η οποία σύμφωνα με την Coiro (2008) επιτυγχάνεται με την ταυτόχρονη εξαγωγή και κατασκευή νοήματος από τον αναγνώστη μέσω της αλληλεπίδρασης και της εμπλοκής του με το κείμενο. Η αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο του επιτρέπει αφενός να αποκτήσει, οργανώσει και αξιολογήσει τις πληροφορίες του κειμένου τις οποίες αφετέρου θα συσχετίσει με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του ώστε να δομήσει το νόημα του κειμένου. Αυτό προϋποθέτει ότι ο αναγνώστης θα πρέπει να κατέχει ένα πλήθος διανοητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων ώστε να κατανοήσει ένα κείμενο. Μεταξύ αυτών είναι η πρακτική νοημοσύνη, η αντίληψη, η μνήμη, η γλώσσα, η εμπειρία, η κριτική σκέψη και η επεξεργασία σύνθετων πληροφοριών.

Τα τελευταία χρόνια μια πληθώρα ψηφιακών κειμένων είναι διαθέσιμα για τους αναγνώστες κατά συνέπεια της αλματώδους ανάπτυξης του αριθμού των ηλεκτρονικών βιβλίων, εφημερίδων, περιοδικών, ακαδημαϊκών συγγραμμάτων και blogs (Hillesund, 2008), όπως επίσης και της αύξησης των συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-readers). Ακόμα και στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης η διείσδυση της ηλεκτρονικής ανάγνωσης και γραφής είναι έκδηλη τα τελευταία χρόνια (Heider, Laverick & Bennett, 2009). Ως αποτέλεσμα μια πληθώρα εμπειρικών ερευνών έχει διεξαχθεί για την διερεύνηση του ζητήματος της αναγνωστικής συμπεριφοράς σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. Κυρίαρχη τάση σε αυτές τις έρευνες αποτέλεσε η μέτρηση της αναγνωσιμότητας και της κατανόησης των κειμένων σε ηλεκτρονικό υπολογιστή

(Nanavati & Bias, 2005), σε φορητές συσκευές (Darroch, Goodman, Brewster & Gray, 2005), σε συσκευές που χρησιμοποιούν οθόνες ηλεκτρονικού μελανιού (Clark, Goodwin, Sammuelson & Coker 2008), σε ηλεκτρονικά βιβλία (Grimshaw, 2007; Maynard, 2005; Korat, 2008), καθώς και της αναγνωστικής συμπεριφοράς των χρηστών σε διαδικτυακό περιβάλλον (Liu, 2005; Nicholas, Huntington, Jamali & Olle 2008a; 2008b; Mangen, 2008).

Με τον ολοένα αυξανόμενο όγκο ψηφιακών πληροφοριών που είναι διαθέσιμες καθώς και του περισσότερου χρόνου που αφιερώνουν οι αναγνώστες διαβάζοντας από τα ηλεκτρονικά μέσα, οι επιδράσεις του ψηφιακού περιβάλλοντος έχουν αρχίσει να γίνονται ορατές στην αναγνωστική συμπεριφορά των ατόμων. Ο Levy (1997) υποστηρίζει πως υπάρχει μια γενικότερη τάση για πιο επιφανειακή, αποσπασματική και λιγότερο συγκεντρωμένη ανάγνωση. Ο Birkerts (1994) προσθέτει ότι οι νεότερες γενιές που μεγαλώνουν σε ένα ψηφιακό περιβάλλον δεν έχουν την ικανότητα να αναγινώσκουν εις βάθος ένα κείμενο και να διατηρούν μια μακρά εμπλοκή με την ανάγνωση. Επιπλέον, τονίζει ότι το ψηφιακό περιβάλλον έχει τη δυναμική να υποστηρίξει την ενδελεχή μελέτη πολλών πεδίων από τα άτομα αλλά σε ένα πιο επιφανειακό επίπεδο.

Ο Liu (2005) περιέγραψε ως χαρακτηριστικά της αναγνωστικής συμπεριφοράς σε ψηφιακό (διαδικτυακό) περιβάλλον, τον περισσότερο χρόνο που ξοδεύεται στην αναζήτηση και την σάρωση πληροφοριών, τον εντοπισμό λέξεων κλειδιών, τη μοναδική, μη γραμμική και επιλεκτική ανάγνωση. Επίσης, παρατήρησε ότι αφοσιώνεται λιγότερος χρόνος στην συγκεντρωμένη και εις βάθος ανάγνωση. Προς επίρρωση των αποτελεσμάτων της έρευνας του Liu, σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν μελέτες που έλαβαν χώρα σε ψηφιακές βιβλιοθήκες του University College London (Nicholas, et al., 2008). Ο Nicholas (2008) και οι συνεργάτες του βρήκαν ότι οι αναγνώστες των ηλεκτρονικών βιβλίων περισσότερο βλέπουν το κείμενο (view) παρά το διαβάζουν (read). Σημείωσαν δε ότι το 55% των αναγνωστών είχε την τάση να διαβάζει αποσπασματικά κομμάτια του κειμένου, το 30% ανέφερε ότι διάβαζε ένα ολόκληρο κεφάλαιο ενώ μόλις το 6% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι κατάφερε να αναγνώσει ολόκληρο το ηλεκτρονικό βιβλίο.

Σε παρεμφερή αποτελέσματα κατέληξε έρευνα των Abdullah και Forbes (2008) στο πανεπιστήμιο Strathclyde της Σκωτίας. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει το βαθμό εμπλοκής του αναγνώστη με το ηλεκτρονικό κείμενο καθώς και τις ανάγκες που εξυπηρετούσε η χρήση του ηλεκτρονικού βιβλίου. Τα πορίσματα

της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (60%) χρησιμοποιούσαν το ηλεκτρονικό βιβλίο ως ένα εργαλείο γρήγορης αναζήτησης και εύρεσης των πληροφοριών που ήθελαν να έχουν πρόσβαση, τη στιγμή που πολύ μικρό ποσοστό (11,6%) χρησιμοποιούσε το ηλεκτρονικό βιβλίο για μια εκτεταμένη ή αφοσιωμένη ανάγνωση (Abdullah & Forbes 2008) . Παρόμοια ο Chartier (2004) πιστεύει ότι η ανάγνωση από μια οθόνη ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι γενικά μια ασυνεχής διαδικασία η οποία επιτρέπει στον αναγνώστη να αποκτήσει μόνο μια αποσπασματική εικόνα του κειμένου. Η Mangen (2008) εξετάζοντας την επίδραση του ψηφιακού περιβάλλοντος στην αναγνωστική διαδικασία, ισχυρίζεται ότι αυτή κυριαρχείται από επιφανειακές μορφές ανάγνωσης, όπως η σάρωση και η επιδερμική επεξεργασία των πληροφοριών του κειμένου. Επιπλέον, η μειωμένη κειμενική συνοχή που αποδίδεται στο μη γραμμικό χαρακτήρα των υπερκειμένων, επηρεάζει αρνητικά την αναγνωστική κατανόηση (Van den Broek, Kendeou & White, 2009), ενώ φέρνει αντιμέτωπους τους αναγνώστες με ένα ιδιαίτερα υψηλό γνωστικό φορτίο (Ackermann, 2009).

Παράλληλα, γεγονός είναι ότι οι πολλαπλές δυνατότητες και επιλογές που παρέχει στο χρήστη του το ηλεκτρονικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα η ύπαρξη υπερσυνδέσμων, videos, animations, σύνδεση με κοινωνικά δίκτυα, διαφημίσεις κ.ά., αποπροσανατολίζουν (Armitage, Wilson & Sharp, 2004) και συγχύζουν τον αναγνώστη με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνεται η ουσιαστική εμπλοκή του με το κείμενο. Χαρακτηριστικά, οι αναγνώστες σε ένα διαδικτυακό περιβάλλον έρχονται αντιμέτωποι με προκλήσεις όπως η γνωστική υπερφόρτωση, αναποτελεσματικές και ελλιπείς διαδικασίες αναζήτησης πληροφοριών, την τάση να μεταπηδούν από τη μία πηγή πληροφόρησης στην άλλη, καθώς και την ανικανότητα να μπορούν να χρησιμοποιήσουν μια πληροφορία αμέσως μόλις την εντοπίσουν (Bilal, 2000; Eagleton, 2003; Wallace, Kupperman, Krajcik, & Soloway, 2003 όπ. αναφ. στο Coiro, 2008). Επιπλέον, πρόσφατες έρευνες συζητούν το κατά πόσο οι προκλήσεις που θέτει στον αναγνώστη η ανάγνωση στο διαδίκτυο, δύναται να επηρεάσουν την κατανόησή του σε online περιβάλλοντα (Coiro, 2003).

Αναμφίβολα, τα ηλεκτρονικά μέσα συμβάλλουν αποφασιστικά σε ένα μετασχηματισμό του τρόπου που αναγιγνώσκουμε. Η αλλαγή από την παραδοσιακή στην ηλεκτρονική ανάγνωση δεν σηματοδοτεί τον εξωραϊσμό της πρώτης αλλά τουναντίον της συνύπαρξής της με έναν νέο τρόπο ανάγνωσης που συνεπικουρείται από την τεχνολογική ανάπτυξη. Η μεταστροφή αυτή εισάγει μια πληθώρα

δυνατοτήτων που εκλείπουν από το παραδοσιακό περιβάλλον και απαντώνται στο ψηφιακό, όπως η αλληλεπιδραστικότητα, η μη γραμμική ανάγνωση, η αμεσότητα στην απόκτηση πληροφοριών, η ευκολία στην παραμετροποίηση του κειμένου στοχεύοντας σε μια συγκεκριμένη ομάδα αναγνωστών (άτομα με φυσικές/αναπτυξιακές/ μαθησιακές διαταραχές), καθώς και η συνύπαρξη του κειμένου με πολυμεσικές μορφές αναπαραγωγής πληροφοριών (Ross, 2003).

Έτσι, η Grimshaw (2007) υποστηρίζει ότι το πλούσιο πολυμεσικό υλικό, όπως οπτικοακουστικά εφέ, animations, videos, ηχητική αφήγηση, που βρίσκονται ενσωματωμένα στα ηλεκτρονικά βιβλία δύναται να συμβάλλουν στη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Ομοίως, τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήγαγε η Maynard (2005) έδειξαν ότι οι μαθητές που χρησιμοποίησαν ηλεκτρονικά εγχειρίδια με ποικίλο πολυμεσικό υλικό είχαν καλύτερη επίδοση σε τεστ αναγνωστικής κατανόησης εν συγκρίσει με τους μαθητές που χρησιμοποίησαν τα παραδοσιακά σχολικά εγχειρίδια. Ταυτόχρονα η ερευνήτρια παρατήρησε ότι οι μαθητές που έκαναν χρήση των ηλεκτρονικών εγχειριδίων έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και κινητοποίηση να εμπλακούν με το κείμενο ενώ ήταν περισσότερο παραγωγικοί. Στο ίδιο ερευνητικό μοτίβο, μελέτη του Korat (2008) κατέδειξε ότι η χρήση ηλεκτρονικών βιβλίων είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών όπως η αποκωδικοποίηση, η φωνολογικής επίγνωση και η γνώση του λεξιλογίου.

Οι δυνατότητες που παρέχει το ψηφιακό περιβάλλον έχει αποδειχθεί ότι μπορεί να βοηθήσει μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες. Έρευνα του Grant (2004, όπ. αναφ. στο Chau, 2008) κατέδειξε ότι οι αναγνωστικές δεξιότητες αυτιστικών παιδιών άρχισαν να βελτιώνονται όταν ενσωμάτωσαν στην εκπαίδευσή τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και ηλεκτρονικά βιβλία. Επιπλέον, μαθητές με άλλες φυσικές ή μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να επωφεληθούν από τη χρήση ηλεκτρονικών βιβλίων στην τάξη. Για παράδειγμα, η ικανότητα των μαθητών με μειωμένη όραση ή δυσλεξία να κατανοήσουν έναν κείμενο χρησιμοποιώντας τη δυνατότητα της ηχητικής ανάγνωσης ("read aloud") που παρέχουν ορισμένα καλοσχεδιασμένα ηλεκτρονικά βιβλία αλλά και συσκευές ηλεκτρονικής ανάγνωσης, προσδίδει στους αναγνώστες εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και ανυψώνει σημαντικά το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και αυτό-αξίας τους (Rhodes & Milby, 2007).

2.1.2 Παραδοσιακή και ψηφιακή ανάγνωση: Διαφορές στην αναγνωστική συμπεριφορά

Διερευνώντας το ζήτημα της διαφοροποίησης ανάμεσα στην ανάγνωση στο χαρτί και σε ψηφιακό περιβάλλον, κοινή παραδοχή είναι ότι το κάθε μέσο έχει τα δικά του πλεονεκτήματα και περιορισμούς. Οι συνιστώσες βάσει των οποίων δύναται να συγκριθούν τα δύο μέσα σχετίζονται άμεσα με το βαθμό κατανόησης του κειμένου από τον αναγνώστη καθώς και την ταχύτητα ανάγνωσης. Ταυτόχρονα, ο Ross (2003, όπ. αναφ. στο Liu 2005) προτείνει ότι αντικείμενο μελέτης πρέπει να αποτελέσει η ικανοποίηση που αποκτά ο αναγνώστης από την χρήση του κάθε μέσου, ο βαθμός εμπλοκής του με αυτό καθώς και ο σκοπός για τον οποίο επιλέγει το κάθε μέσο.

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τη συνιστώσα της κατανόησης του κειμένου από τον αναγνώστη, τα ερευνητικά πορίσματα από έρευνες που διεξήχθησαν καταδεικνύουν ότι οι αναγνώστες προτιμούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (80%) να εκτυπώνουν ένα ψηφιακό κείμενο ώστε να κατανοήσουν με σαφήνεια το νόημα του ενώ δήλωναν πως αφομοίωναν περισσότερες πληροφορίες όταν διάβαζαν ένα κείμενο σε γραπτή μορφή παρά σε ηλεκτρονική (Ramirez, 2003 όπ. αναφ. στο Liu 2005). Η κούραση των ματιών που προκαλεί η ανάγνωση από την οθόνη ενός Η/Υ (ειδικότερα όταν πρόκειται για μεγάλα σε έκταση κείμενα) αποτελεί έναν από τους κυριότερους λόγους που οι αναγνώστες προτιμούν να εκτυπώνουν ένα κείμενο για να το αναγνώσουν. Ωστόσο, η ύπαρξη σήμερα οθονών ηλεκτρονικού μελανιού (e-Ink) οι οποίες προσομοιάζουν σε μεγάλο βαθμό τη φυσική ανάγνωση και περιορίζουν την κούραση των ματιών, δύναται να οδηγήσουν στην μεταστροφή αυτής της τάσης.

Επιπλέον, έρευνα σε προπτυχιακούς φοιτητές (Murphy et al., 2003 όπ. αναφ. στο Liu, 2005). έδειξε ότι όσοι διάβαζαν κείμενα σε ψηφιακό περιβάλλον (online) έβρισκαν πιο δύσκολο να αποκωδικοποιήσουν το νόημα τους, ενώ δεν ανέπτυσαν μεγάλο ενδιαφέρον και εμπλοκή με το περιεχόμενο του κειμένου εν συγκρίσει με τα ίδια κείμενα σε τυπωμένη μορφή. Σε ανάλογη έρευνα, φοιτητές δήλωσαν ότι εάν έπρεπε να διαβάσουν ένα εκτενές κείμενο στο διαδίκτυο, τότε θα το εκτύπωναν για να το μελετήσουν, ενώ εάν κρατούσαν σημειώσεις, θα το έκαναν χειρόγραφα (Kenner & Williams, 2011). Στην ίδια έρευνα οι φοιτητές υποστήριξαν ότι έβρισκαν το ηλεκτρονικό κείμενο ελαφρώς δυσκολότερο στο να το κατανοήσουν από το

τυπωμένο. Ταυτόχρονα, οι Morineau, Blanche, Tobin, & Gueguen (2005) σημειώνουν ότι το ψηφιακό κείμενο συνδέεται με μειωμένα επίπεδα κατανόησης και απομνημόνευσης συγκριτικά με το τυπωμένο. Επίσης, έχει αναφερθεί ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των φοιτητών όταν διάβαζαν ένα ψηφιακό κείμενο ήταν χαμηλότερες από τις επιδόσεις τους, όταν αναγίνωσκαν από το παραδοσιακό βιβλίο (Ackerman, 2009).

Σε ό,τι αφορά την ταχύτητα ανάγνωσης, ο Hartzell (2002, όπ. αναφ στο Liu, 2005) υποστηρίζει ότι η ανάγνωση από οθόνη είναι τριάντα (30%) πιο αργή σε σχέση με την ανάγνωση του ίδιου κειμένου σε έντυπη μορφή ενώ σε ανάλογο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Kurniawan & Zaphiris (2001) η οποία χαρακτηρίζει την ταχύτητα ανάγνωσης σε χαρτί δέκα (10%) με τριάντα (30%) πιο γρήγορη σε σχέση με αυτή σε οθόνη. Στο συμπέρασμα ότι η ταχύτητα ανάγνωσης στο χαρτί είναι γρηγορότερη εν συγκρίσει με αυτή από την οθόνη κατέληξε και έρευνα των Evans, Charland & Saint-Aubin (2009).

Σε άλλα χαρακτηριστικά, σε έρευνα που διεξήχθη με παρακολούθηση της κίνησης των ματιών, οι Quinn και Stark-Adam (2007) ανέφεραν ότι τα άτομα που διάβαζαν το τυπωμένο κείμενο ήταν πιο μεθοδικοί αναγνώστες, αναγιγνώσκοντας γραμμή με γραμμή, τη στιγμή που εκείνοι που χρησιμοποιούσαν το ψηφιακό κείμενο είχαν την τάση να μεταπηδούν συνεχώς από το ένα σημείο του κειμένου στο άλλο. Συν τοις άλλοις, οι αναγνώστες των ψηφιακών κειμένων ανέφεραν ότι η έλλειψη της αίσθησης του φυσικού κειμένου τους δημιουργούσε προβλήματα αποπροσανατολισμού (Armitage, Wilson & Sharp, 2004). Αναφορικά με το μέσο που προτιμάται εν συναρτήσει του σκοπού της ανάγνωσης, το μεγαλύτερο ποσοστό των αναγνωστών προτιμούν να αναγιγνώσκουν εκτενή ακαδημαϊκά κείμενα σε τυπωμένη μορφή (Ackermann, 2011), τη στιγμή που δείχνουν πιο πρόθυμοι να διαβάζουν σε ηλεκτρονική μορφή μικρότερα σε έκταση κείμενα περισσότερο για λόγους αναψυχής (Pew Research Center, 2012). Ενδιαφέρον προκαλεί το πόρισμα της έρευνας των Chang & Ley (2006 όπ. αναφ. στο Eden & Eshet-Alkalai), οι οποίοι ανέφεραν ότι οι μαθητές που προτιμούσαν να διαβάζουν ηλεκτρονικά συγγράμματα ήταν εκείνοι με τις καλύτερες επιδόσεις.

2.1.3 Ηλεκτρονική ανάγνωση: παραδοχές και νέες ανάγκες στην εκπαιδευτική διαδικασία

Τα παραδοσιακά βιβλία, ακόμα και τα πιο προσεγμένα αδυνατούν να παρέχουν εξατομικευμένη υποστήριξη και καθοδήγηση ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να επικεντρωθούν και να κινητοποιηθούν κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Rose, 2004). Με το παραδοσιακό βιβλίο ολόκληρη η ευθύνη για τον εξατομικευμένο σχεδιασμό και υποστήριξη της μάθησης του κάθε μαθητή πέφτει αποκλειστικά στον εκπαιδευτικό, ο οποίος είτε δεν έχει το χρόνο είτε τις γνώσεις να ανταποκριθεί στις ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου. Σαν αποτέλεσμα, οι μαθητές λαμβάνουν μια μαζική καθοδήγηση και έρχονται σε επαφή με κείμενα και αναγνωστικές στρατηγικές οι οποίες δεν συνάδουν με τις ικανότητες ή τις ανάγκες τους. Η δυνατότητα να ταυτίσουμε τη μαθητεία με τις διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες εξασφαλίζει ότι ο κάθε μαθητής θα κινείται συνεχώς μέσα στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξής του.

Ωστόσο, η ανάγνωση σε ψηφιακό περιβάλλον καταργεί τους φραγμούς που θέτει το παραδοσιακό βιβλίο της μονομερούς προσέγγισης "one size fits all", η οποία δε λαμβάνει υπ' όψιν τη διαφορετικότητα του κάθε μαθητή. Αναγιγνώσκοντας μέσα στο ψηφιακό περιβάλλον ο μαθητής έχει το δικαίωμα να εξατομικεύσει τη μάθησή του χρησιμοποιώντας την τεχνολογία ως πλαίσιο στήριξης (scaffolding) για την οικοδόμηση της γνώσης. Μέσα από την ευελιξία και την πληθώρα επιλογών που του προσφέρει το ηλεκτρονικό κείμενο, δύναται να διαλέξει τη στρατηγική που εκείνος επιθυμεί για να προσεγγίσει ένα κείμενο. Αυτή η ποικιλία στα μέσα που στέκει στο κέντρο της ψηφιακής εκφραστικότητας και παρέχει εναλλακτικές οπτικές για τις μαθησιακές ανάγκες του κάθε εκπαιδευόμενου, ομοιάζει με τις αρχές του Universal Design for Learning (UDL) που υποστηρίζει τους πολλαπλούς τρόπους αναπαράστασης των πληροφοριών, την ποικιλία των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές εκφράζουν αυτό που ξέρουν καθώς και τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται και κινητοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αναμφίβολα, οι δυνατότητες που προσφέρει η ηλεκτρονική ανάγνωση τόσο στον εκπαιδευτή όσο και στον εκπαιδευόμενο δημιουργεί την ανάγκη κάποιων αλλαγών που πρέπει να λάβουν χώρα στο χώρο της εκπαίδευσης. Αρχικά, θα πρέπει

να γίνει μια ριζική τεχνολογική ανανέωση σε πανεπιστήμια και σχολεία ώστε να έχουν όλα την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή για να υποστηρίξουν τις τεχνολογίες ηλεκτρονικής ανάγνωσης. Ταυτόχρονα θα πρέπει να υπάρξει κάποια εκπαίδευση για καθηγητές και μαθητές με στόχο την εξοικείωση τους με το ψηφιακό αναγνωστικό περιβάλλον αλλά και τις τεχνολογίες που υποστηρίζουν την ηλεκτρονική ανάγνωση.

Εν προκειμένω, από τη μια οι εκπαιδευτές θα πρέπει να συμμετάσχουν σε προγράμματα κατάρτισης που θα στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης ηλεκτρονικών συσκευών ανάγνωσης, κειμένων και πολυμέσων (π.χ υπερκείμενα, blogs, wikis, video, audioclips, animation). Από την άλλη, και οι μαθητές θα πρέπει να διδαχθούν τη χρήση τεχνολογιών ηλεκτρονικής ανάγνωσης αλλά να αρχίσουν να τις χρησιμοποιούν παράλληλα στο πλαίσιο πιλοτικών προγραμμάτων, κάτι το οποίο λαμβάνει χώρα ήδη σε αρκετές πολιτείες των Η.Π.Α (Educause, 2010). Ζητούμενο αποτελεί να μπορούν εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενοι να πλοηγηθούν επιτυχώς μέσα στα ηλεκτρονικά συγγράμματα καθώς και να αλληλεπιδρούν με αποτελεσματικότητα με το ηλεκτρονικό διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες.

Επιπλέον, αδήριτη προβάλλει πηγάζει η ανάγκη έρευνας με σκοπό την αναγνώριση των ικανοτήτων που πρέπει να έχει ένας αναγνώστης ώστε να διαβάζει και να γράφει καταρτισμένα (proficiently) σε ψηφιακό περιβάλλον. Συνακόλουθα, η επισκόπηση αυτών των ικανοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων (curricula) και την ανάπτυξη των κατάλληλων παιδαγωγικών προσεγγίσεων για τις δεξιότητες της ανάγνωσης και γραφής μέσα σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα (Baker, 2007).

2.2 Συσκευές ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-Readers)

2.2.1 Ιστορική εξέλιξη

Η εμφάνιση του όρου «ηλεκτρονική ανάγνωση» τοποθετείται χρονικά στο 1971 όταν ο Michael.S.Hart στο πλαίσιο του "Project Gutenberg" παρουσίασε μια ψηφιακή μορφή του Συντάγματος των ΗΠΑ. Το " Project Gutenberg" είναι μια μη κερδοσκοπική οργάνωση η οποία δραστηριοποιείται στην ψηφιοποίηση και

αρχειοθέτηση λογοτεχνικών κειμένων με στόχο την δημιουργία και διανομή ηλεκτρονικών βιβλίων. Σήμερα απαριθμεί 30,000 τίτλους ηλεκτρονικών βιβλίων.

Στη συνέχεια, και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 90' ξεκίνησαν να λανσάρονται στην αγορά οι πρώτοι ηλεκτρονικοί αναγνώστες με περιορισμένες δυνατότητες οι οποίοι ωστόσο αποτέλεσαν το προπομπό των σημερινών τεχνολογικά εξελιγμένων ηλεκτρονικών αναγνωστών. Πιο συγκεκριμένα, το 1991 η Sony παρουσίασε στην αμερικανική αγορά το Electronic Book Player, μια φορητή συσκευή με βάρος περίπου ένα κιλό η οποία χρησιμοποιούσε ένα μηχανισμό αναπαραγωγής βιβλίων που ήταν αποθηκευμένα σε οπτικούς δίσκους περιμέτρου 8 εκατοστών, οι οποίοι είχαν χωρητικότητα 100,000 σελίδων. Επίσης, διέθετε οθόνη 3,5 ιντσών και πληκτρολόγιο 26 χαρακτήρων. Η τιμή της ήταν \$550. Αργότερα, το 1999 η Franklin Electronics λάνσαρε το Franklin EB 500 Rocket eBook μια φορητή συσκευή με εργονομικό σχεδιασμό στο μέγεθος περίπου ενός βιβλίου. Ζύγισε περίπου 650g και είχε αποθηκευτικό χώρο 4,000 σελίδων. Διέθετε αυτονομία μπαταρίας μέχρι και 33 ώρες μετά τη φόρτιση ενώ η τιμή της έφθανε τα \$200.

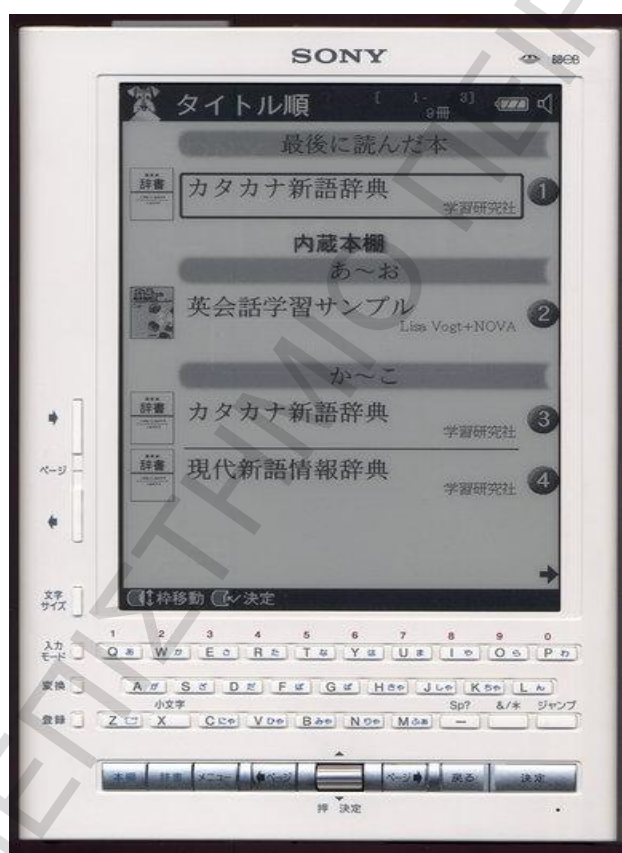


Εικόνα 1: Sony Electronic Book Player



Εικόνα 2: Franklin EB 500 Rocket eBook

Σημείο καμπής για την εξέλιξη των ηλεκτρονικών αναγνωστών αποτέλεσε το 2004 η παρουσίαση από τη Sony της συσκευής Sony LIBRIe της πρώτης που χρησιμοποίησε την τεχνολογία ηλεκτρονικής μελάνης (e-Ink). Ο σχεδιασμός και το μέγεθός της ομοιάζε εκείνου των PDAs, διέθετε οθόνη 6 ιντσών με ανάλυση 800x600, είχε αποθηκευτικό χώρο κοντά στα 10MB ενώ χρησιμοποιούσε μπαταρίες AAA. Σημαντικό ήταν ότι επέτρεπε τη δημιουργία σημειώσεων στο περιθώριο του κειμένου. Από την άλλη βασικό μειονέκτημα ήταν ότι το μενού της υποστήριζε μόνο την ιαπωνική γλώσσα. Η τιμή της κυμαινόταν στα \$600 και ήταν διαθέσιμο μόνο στην Ιαπωνία.



Εικόνα 3: Sony LIBRIe

Η «επανάσταση» στο χώρο των ηλεκτρονικών αναγνωστών ξεκινά από το 2007 όπου εταιρίες όπως η Amazon, Sony, Barnes & Noble, Bookeen, Kobo εκμεταλλευόμενες και την πρόοδο της τεχνολογίας άρχισαν να λανσάρουν στην αγορά συνεχώς νέες συσκευές με καινούριες και περισσότερες δυνατότητες. Το 2007 η Amazon παρουσίασε το δικό της ηλεκτρονικό αναγνώστη, το Kindle το οποίο

εξαντλήθηκε σε μόλις πεντέμισι ώρες (Patel, 2007). Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιούσε ασπρόμαυρη οθόνη 6 ιντσών με τεχνολογία ηλεκτρονικής μελάνης (e-Ink), επέτρεπε την ασύρματη αγορά και μεταφόρτωση βιβλίων μέσω whispernet (EVDO), παρείχε μεγάλη μνήμη (2GB) για αποθήκευση ηλεκτρονικών βιβλίων ενώ διέθετε πληκτρολόγιο τύπου QWERTY ώστε να είναι δυνατή η προσθήκη σημειώσεων ή σχολίων κατά την ανάγνωση.








Εικόνα 4: Amazon Kindle 1st Gen

Σαφέστατα βελτιωμένο ήταν το μοντέλο Kindle DX Graphite που παρουσίασε η Amazon τον Ιανουάριο του 2010 με ασπρόμαυρη οθόνη 9,7 ιντσών ηλεκτρονικής μελάνης (e-Ink), δυνατότητα σύνδεσης στο διαδίκτυο μέσω Wi-Fi ή 3G, αποθηκευτικό χώρο 4GB, διάρκεια μπαταρίας μέχρι και 2 μήνες, σύνδεση με ηλεκτρονική βιβλιοπωλείο και βιβλιοθήκη για την αγορά ή το δανεισμό ηλεκτρονικών βιβλίων, αυτόματη περιστροφή του κειμένου, πληκτρολόγιο και χειριστήριο για υπογραμμίσεις και προσθήκη σημειώσεων στο κείμενο, ενσωματωμένο λεξικό, 8 διαφορετικά μεγέθη γραμματοσειράς καθώς και τη λειτουργία φωνητικής ανάγνωσης (text-to-speech) η οποία «διαβάζει» στον αναγνώστη ηλεκτρονικά βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά ή και προσωπικά αρχεία. Συσκευές με παρόμοια χαρακτηριστικά παρουσίασαν κατά το ίδιο χρονικό διάστημα η Sony, η Barnes & Noble, Kobo, κ.α.

Μέχρι και σήμερα η Amazon έχει παρουσιάσει στο κοινό εννέα εκδόσεις του Kindle ενώ και οι υπόλοιπες εταιρίες προωθούν νέα μοντέλα ή βελτιώσεις των ήδη υπάρχοντων συσκευών. Το 2010, οι συσκευές της Amazon (Kindle) και της Sony (Sony Readers) συγκέντρωναν το 75% της αγοράς των ηλεκτρονικών αναγνωστών (Tullo, 2010). Η αγορά των ηλεκτρονικών αναγνωστών γνώρισε ιδιαίτερη άνθηση με τις πωλήσεις παγκοσμίως να φθάνουν το 2011 τον αριθμό ρεκόρ των 23,4 εκατομμυρίων συσκευών (The Wall Street Journal, 2013).

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά των πιο εμπορικών συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης που εμφανίστηκαν στην αγορά κατά τα τελευταία δύο χρόνια (2011-2012).

	Kindle Paper white	Kobo Glo	Kindle 5	Nook Touch Glow light	Sony Reader PRS-T2
Brand name					
Οθόνη αφής	✓	✓	no 5-th way controller	✓	✓
Μέγεθος οθόνης (ίντσες)	6	6	6	6	6
Τύπος οθόνης	e-Ink Pearl	e-Ink Pearl	e-Ink Pearl	e-Ink Pearl	e-Ink Pearl
Βάρος	213g	185g	170g	212g	167g
Λειτουργικό σύστημα	Linux	Android	Linux	Android	Android
Μνήμη	2GB 1,100 βιβλία	2GB 1,000 βιβλία	2GB 1,000 βιβλία	2GB 1,000 βιβλία	2GB 1,000 βιβλία
Διάρκεια Μπαταρίας	3-8 Εβδομάδες	3-4 Εβδομάδες	2-4 Εβδομάδες	3-8 Εβδομάδες	3-8 Εβδομάδες
Τιμή	\$119 Wi-Fi \$179 WiFi+3G	\$130	\$69	\$140	\$130

Έτος παραγωγής	2012	2012	2012	2012	2012
WI-FI	✓	✓	✓	✓	✓
3G	✓	no	no	no	no
Web Browser	✓	✓	✓	no	no
Υποστηριζόμενες μορφές αρχείων	Kindle (AZW, AZW3), TXT, PDF, DOC, DOCX, MOBI, PRC, HTML, JPEG, PNG, GIF, BMP	EPUB, PDF, TXT, HTML, RTF, MOBI, CBR, CBZ	Kindle Format 8 (AZW3), Kindle (AZW), TXT, PDF, MOBI, PRC, HTML, DOC, DOCX, JPEG, GIF, PNG,	EPUB, PDF, JPG, GIF, PNG, BMP	EPUB, PDF, TXT
Φωτισμός Οθόνης	✓	✓	no	✓	no
Text-to-speech	no	no	no	no	no
Σημειώσεις, υπογράμμιση, επισήμανση	✓	✓	✓	✓	✓
Μεγέθη γραμματοσειράς	8	24	8	7	8
Ενσωματωμένο λεξικό	✓	✓	✓	✓	✓
Ενδοκειμενική αναζήτηση	✓	✓	✓	✓	✓
Αναζήτηση στο διαδίκτυο	✓	✓	✓	no	no
Δανεισμός από ψηφιακές βιβλιοθήκες	✓	✓	✓	no	✓
Σύνδεση με μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter)	✓	✓	✓	✓	no
Πρόσβαση σε ηλεκτρονικά περιοδικά, εφημερίδες	✓	✓	✓	✓	✓

Πίνακας 1: Συγκριτικός πίνακας χαρακτηριστικών ιδιοτήτων συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-readers)



Ωστόσο, οι προβλέψεις είναι δυσοίωνες για την αγορά των ηλεκτρονικών αναγνωστών η οποία δέχεται τον έντονο ανταγωνισμό από τους υπολογιστές ταμπλέτες (Apple i-pad, Samsung Galaxy, Sony Xperia Amazon Kindle Fire, Nook

HD) οι οποίες προσφέρουν στο χρήστη μια πληθώρα επιλογών περάν αυτής της ανάγνωσης.

2.2.2 Σχεδιαστικές αρχές και βασικά χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών αναγνωστών (e-Readers)

Από το 2007 και μετά οπότε παρατηρείται μια συστηματική εξάπλωση της χρήσης ηλεκτρονικών αναγνωστών, έχουν παρουσιαστεί στην αγορά μια πληθώρα συσκευών με κοινό σχεδιασμό και ποικίλες δυνατότητες. Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρούμε να ομαδοποιήσουμε αυτά τα κοινά χαρακτηριστικά αλλά και να αναδείξουμε τις βασικές λειτουργίες που είναι κρίσιμες για την συνολική αναγνωστική εμπειρία του χρήστη.

Αν και τα τυπωμένα βιβλία είναι παραδοσιακά, ο γραπτός λόγος γίνεται ολοένα και περισσότερο διαδεδομένος στο ψηφιακό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια πληθώρα καινούριων αναγνωστικών δυνατοτήτων. Πέραν της δυναμικής που προσφέρει το ψηφιακό περιβάλλον, προβάλλει αδήριτη η ανάγκη η ανάγνωση στο ηλεκτρονικό μέσο να είναι όσο το δυνατόν πιο ξεκούραστη και να προσομοιάζει εκείνης του παραδοσιακού βιβλίου. Έτσι, οι σύγχρονοι ηλεκτρονικοί αναγνώστες τείνουν να απομακρύνονται από τις LCD οθόνες και να χρησιμοποιούν οθόνες ηλεκτρονικού μελανιού τελευταίας τεχνολογίας (e-Ink Pearl). Οι οθόνες αυτές ενδείκνυνται για μακρά ανάγνωση καθώς δεν κουράζουν τα μάτια ενώ εμφανίζουν ιδιαίτερα χαμηλή κατανάλωση μπαταρίας. Συν τοις άλλοις αντανακλούν το φως με τρόπο παρόμοιο εκείνου στο παραδοσιακό χαρτί, επομένως δεν υπάρχει δυσκολία ανάγνωσης κάτω από έντονο φως, κάτι το οποίο δε συμβαίνει με τις LCD οθόνες. Παράλληλα, τελευταία υπάρχει η τάση να κυκλοφορούν στην αγορά ηλεκτρονικοί αναγνώστες με οθόνες ηλεκτρονικού μελανιού οι όποιες έχουν εσωτερικό φωτισμό (Built-in light) π.χ Kindle Paperwhite, Kobo Glo, Nook Touch with Glow light, ώστε να είναι εφικτή η ανάγνωση σε συνθήκες χαμηλού ή μηδενικού φωτισμού.

<p style="text-align: center;">Τύπος Οθόνης</p> <p>Χαρακτηριστικά</p>	<p style="text-align: center;">E-INK</p> 	<p style="text-align: center;">LCD</p> 
Απεικόνιση	Ασπρόμαυρη	Έγχρωμη
Εσωτερικός φωτισμός (Backlit)	Σε μερικές συσκευές	✓
Χρόνος ανανέωσης σελίδας	250ms	10ms
Κατανάλωση ενέργειας κατά τη χρήση	Χαμηλή,	Υψηλή
Διάρκεια μπαταρίας	~1 μήνα	~1 ημέρα
Αναπαραγωγή video, φωτογραφιών	Όχι	Ναι, Σε έγχρωμη απεικόνιση
Αναπαραγωγή σελίδων στο διαδίκτυο	Αργή και για περιορισμένες σελίδες	Γρήγορη
Αναπαραγωγή ηλεκτρονικών βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων	✓	✓
Κούραση στα μάτια κατά την ανάγνωση	Περιορισμένη έως μηδενική, ευνοεί τη μακρά ανάγνωση	Έντονη μετά από κάποιο χρονικό διάστημα
Ανάγνωση κάτω από έντονο φωτισμό, φυσικό ή τεχνητό	Χωρίς κάποια δυσκολία, όσο περισσότερο φως τόσο το καλύτερο	Πολύ δύσκολη, το φως αντανακλά στην οθόνη και το περιεχόμενό της γίνεται δυσδιάκριτο

Πίνακας 2: Συγκριτικός πίνακας χαρακτηριστικών ιδιοτήτων e-Ink και LCD οθονών

Σε σχεδιαστικό επίπεδο χαρακτηριστικά των συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης είναι η φορητότητα, το μικρό μέγεθος και το χαμηλό βάρος της συσκευής, το λεπτό πάχος ίσο με εκείνο ενός περιοδικού, η μεγάλη μνήμη επαρκή για την αποθήκευση χιλιάδων βιβλίων, η μεγάλη διάρκεια ζωής της μπαταρίας, καθώς και η χρήση οθονών υψηλής ανάλυσης και ευκρίνειας για καλύτερη ποιότητα ανάγνωσης.

Συγκεκριμένα χρησιμοποιούνται μικρές οθόνες 6'' ιντσών, τεχνολογίας ηλεκτρονικού μελανιού με υψηλό λόγο αντίθεσης (contrast ratio), μικρή γωνία θέασης (viewing angle) και μεταβαλλόμενη φωτεινότητα (brightness) ανάλογα με τις συνθήκες φωτισμού. Αναφορικά με τον τρόπο που ο χρήστης πλοηγείται μέσα στο μενού των συσκευών ή διεκπεραιώνει κάποιες λειτουργίες μέσα στο κείμενο, οι τελευταίοι ηλεκτρονικοί αναγνώστες χρησιμοποιούν οθόνη αφής ενώ ορισμένοι άλλοι έχουν γι' αυτόν τον σκοπό πληκτρολόγιο, κουμπιά και χειριστήριο στην πρόσοψη της συσκευής. Εργονομικά, η πλοήγηση με χειριστήριο ή κουμπιά αποτελεί δύσχρηστη πρακτική για τους περισσότερους χρήστες όπως επίσης και η χρήση πληκτρολογίου το οποίο συνήθως είναι μικρό και μη βολικό για να γράψει κάποιος.

Σε ότι αφορά τις αναγνωστικές δυνατότητες που παρέχει ένας ηλεκτρονικός αναγνώστης, σε αυτές περιλαμβάνονται η δημιουργία σημειώσεων, η υπογράμμιση λέξεων ή κομματιών του κειμένου, το «μαρκάρισμα» (bookmark) σελίδων, η χρήση λεξικού, η αναζήτηση όρων μέσα στο κείμενο, η αύξηση του μεγέθους της γραμματοσειράς του κειμένου, η ενδοκειμενική μετάφραση λέξεων σε άλλες γλώσσες, ο διαμοιρασμός χωριών του κειμένου σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter). Κάποιοι ηλεκτρονικοί αναγνώστες παρέχουν τη δυνατότητα φωνητικής ανάγνωσης (text-to-speech), αναπαραγωγής ακουστικών βιβλίων (audio books), σύνδεσης με ηλεκτρονικές εγκυκλοπαίδειες (Wikipedia) καθώς και ρύθμισης των περιθωρίων (margins) ή του αριθμού των λέξεων που θα εμφανίζεται σε κάθε σελίδα.

Επιπλέον, οι συσκευές ηλεκτρονικής ανάγνωσης υποστηρίζουν μια πληθώρα αρχείων ηλεκτρονικών εγγράφων όπως Kindle (AZW, AZW3), TXT, PDF, DOC, DOCX, MOBI, PRC, με την ύπαρξη ωστόσο μιας ανομοιογένειας, όπως αναφέραμε παραπάνω, μεταξύ των αρχείων που υποστηρίζει η κάθε συσκευή. Ήτοι, οι συσκευές της Amazon μπορούν να αναπαράγουν ηλεκτρονικά βιβλία μόνο της μορφής .AZW και όχι μορφής .ePUB που χρησιμοποιούν οι υπόλοιπες συσκευές. Οπότε εγείρεται ζήτημα περιορισμού απομόνωση της συσκευής. Ταυτόχρονα, κάποιες συσκευές υποστηρίζουν ηχητικά αρχεία (.MP3) και τύπου αρχείο (.JPEG).

Τέλος όσων αφορά το ζήτημα της συνδεσιμότητας των ηλεκτρονικών αναγνωστών, υποστηρίζουν Wi-Fi και 3G σύνδεση στο διαδίκτυο, φυσικά όχι γενικευμένα όλες οι συσκευές αλλά ορισμένες υποστηρίζουν ένα από τα δύο είδη συνδέσεων και ορισμένες άλλες και τα δύο. Σε κάποιες δε συσκευές λειτουργεί πειραματικά και φυλλομετρητής ιστού (web browser) ο οποίος όμως τις περισσότερες

φορές είναι αργός και δεν ενδείκνυται για χρήση. Η σύνδεση στο διαδίκτυο επιτρέπει το δανεισμό βιβλίων από ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες καθώς και την πρόσβαση σε ηλεκτρονικά βιβλιοπωλεία όπου ο χρήστης μπορεί να αγοράσει και να «κατεβάσει» μέσα σε λίγα λεπτά στην συσκευή του ηλεκτρονικά βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, blogs.

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι για να ανταποκρίνεται ιδανικά μια συσκευή ηλεκτρονικής ανάγνωσης στις απαιτήσεις ενός αναγνώστη, θα πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά:

- ✓ Διαστάσεις και βάρος μικρότερα ενός παραδοσιακού βιβλίου.
- ✓ Βέλτιστη ποιότητα ανάγνωσης, συσχετιζόμενη με τα χαρακτηριστικά της οθόνης που χρησιμοποιείται (τύπος οθόνης, ανάλυση, φωτεινότητα, λόγος αντίθεσης, γωνία θέασης, φωτισμός οθόνης).
- ✓ Μεγάλη μνήμη για την αποθήκευση μεγάλου αριθμού βιβλίων.
- ✓ Ενεργειακή αυτονομία από την άποψη της μακράς διάρκειας ζωής της μπαταρίας.
- ✓ Ευκολία πλοήγησης στο ηλεκτρονικό περιβάλλον της συσκευής
- ✓ Ευκολία χρήσης της συσκευής.
- ✓ Παροχή μια πληθώρας αναγνωστικών δυνατοτήτων κατά την επεξεργασία του κειμένου, όπως η δημιουργία σημειώσεων, υπογράμμισης, χρήση λεξικού κ.ά.
- ✓ Δυνατότητα προσβασιμότητας στο κείμενο από άτομα με δυσκολίες όρασης, με λειτουργίες όπως η αύξηση του μεγέθους της γραμματοσειράς, φωνητικής ανάγνωσης κ.ά.
- ✓ Συμβατότητα με πολλούς τύπους αρχείων.
- ✓ Σύνδεση με ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες και βιβλιοπωλεία.

2.2.3 Amazon Kindle DX Graphite

Σχεδιασμός και Τεχνικά Χαρακτηριστικά

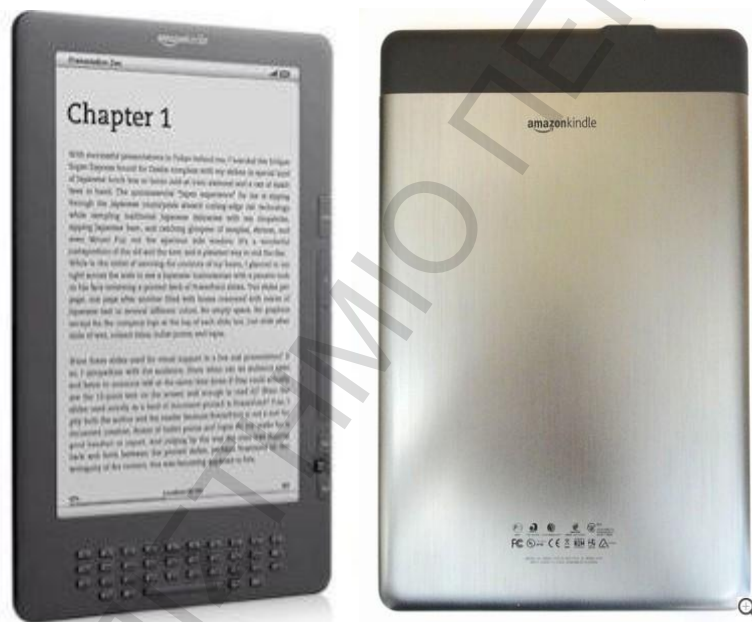
Η συσκευή ηλεκτρονικής ανάγνωσης Amazon Kindle DX Graphite edition παρουσιάστηκε στην αγορά τον Ιούλιο του 2010 προσφέροντας οθόνη 9,7" ιντσών για μεγαλύτερη αναγνωστική απόλαυση και άνεση, διαφοροποιούμενη από τους υπόλοιπους ηλεκτρονικούς αναγνώστες που χρησιμοποιούν οθόνη 6" ιντσών αλλά ούσα μέχρι και σήμερα η συσκευή της Amazon με τη μεγαλύτερη οθόνη. Αποτελεί την τρίτη γενιά του μοντέλου Kindle DX της Amazon παρέχοντας 50% καλύτερη αντίθεση (contrast) για πιο ευανάγνωστο κείμενο και έντονες εικόνες.

Χρησιμοποιεί ασπρόμαυρη οθόνη ηλεκτρονικού μελανιού τελευταίας γενιάς (e-Ink Pearl) με ανάλυση 1200 x 824 pixels στα 150 ppi, 16 επίπεδα της κλίμακα του γκρι και 10:1 αναλογία αντίθεσης λευκού και σκούρου χρώματος (contrast ratio). Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα αυτόματης προσαρμογή της οθόνης (οριζόντια, κάθετη προβολή). Η οθόνη ηλεκτρονικού μελανιού (e-Ink Pearl) που χρησιμοποιεί θεωρείται ιδανική για μια πληθώρα αναγνωστικού υλικού όπως βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά, PDFs, Blogs κ.ά. Παράλληλα, σε αντίθεση με τις LCD οθόνες, η οθόνη του Kindle DX προσομοιάζει σε μεγάλο βαθμό το παραδοσιακό χαρτί με αποτέλεσμα η ανάγνωση να είναι πιο ξεκούραστη για το μάτι. Ταυτόχρονα, δεν υπάρχει αντανάκλαση του φωτός στην οθόνη με την ανάγνωση να καθίσταται εφικτή κάτω από έντονο φως, τεχνητό ή φυσικό. Επιπλέον, εξαιτίας της βελτιωμένης αντίθεσης (contrast) καθίσταται ευκολότερη η ανάγνωση σε περιβάλλον με χαμηλό φωτισμό.

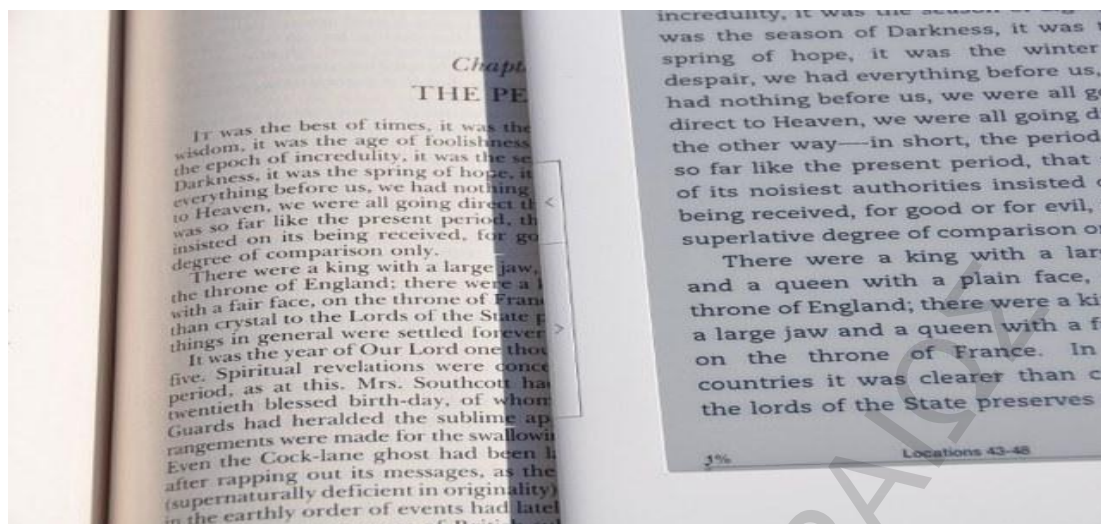
Το Amazon Kindle DX Graphite edition δε διαθέτει οθόνη αφής αλλά πληκτρολόγιο, κουμπιά και ένα μικρό χειριστήριο για την ευκολότερη πλοήγηση μέσα στο κείμενο. Σχεδιαστικά, το μπροστινό μέρος της συσκευής μονοπωλεί η μεγάλη οθόνη των 9,7" ιντσών με το πληκτρολόγιο να βρίσκεται ακριβώς από κάτω της ενώ το μικρό χειριστήριο μαζί με τα κουμπιά *home*, *page back and forward*, *menu*, και *back* βρίσκονται δεξιά της. Το πίσω μέρος της συσκευής συνιστά μια μεταλλική επιφάνεια χωρίς κάποια λειτουργία. Η συσκευή έχει διαστάσεις 10.4" x 7.2" x 0.38" (σε ίντσες), είναι ιδιαίτερα λεπτή με πάχος περίπου όσο ενός

περιοδικού, έχει βάρος 540 γραμμάρια ενώ μπορεί να αποθηκεύσει μέχρι 3,500 βιβλία, περιοδικά και προσωπικά έγγραφα (4GB μνήμη). Απαιτήσεις συστήματος δεν υπάρχουν καθώς η συσκευή είναι εντελώς αυτόνομη και δεν χρειάζεται την εγκατάσταση κάποιου λογισμικού ή της σύνδεσής της με υπολογιστή για την έναρξη της λειτουργίας της. Σημαντικό πλεονέκτημα της συσκευής αποτελεί η διάρκεια ζωής της μπαταρίας κάτι το οποίο επαφίεται στη χαμηλή κατανάλωση ενέργειας που έχει η οθόνη ηλεκτρονικού μελανιού. Έτσι με μια πλήρης φόρτιση της συσκευής (περίπου 4 ώρες), η μπαταρία θα διαρκέσει μία εβδομάδα με ενεργοποιημένο το Wi-Fi και δύο με τρεις εβδομάδες με το Wi-Fi απενεργοποιημένο.

Το Amazon Kindle DX Graphite edition πωλείται από το ηλεκτρονικό κατάστημα της Amazon στην τιμή των \$250.



Εικόνα 9: Amazon Kindle DX Graphite Edition



Εικόνα 10: Οθόνη ηλεκτρονικού μελανιού (e-Ink Pearl)



Εικόνα 11: Πληκτρολόγιο



Εικόνα 12: Χειριστήριο

Συνδεσιμότητα

Η συσκευή υποστηρίζει Wi-Fi και 3G σύνδεση στο διαδίκτυο. Εν προκειμένω, η σύνδεση Wi-Fi δεν απαιτεί κάποιο τέλος από το χρήστη ή επικοινωνία με κάποιο δίκτυο παροχής internet αλλά παρέχεται δωρεάν μέσω της υπηρεσίας *Whispernet* της Amazon. Αυτό σημαίνει ότι ανά πάσα στιγμή και σε όποιο μέρος και εάν βρίσκεται ο χρήστης μπορεί να συνδεθεί με το ηλεκτρονικό κατάστημα του Kindle (Kindle Store) και να «κατεβάσει» βιβλία, περιοδικά ή εφημερίδες. Το Kindle Store διαθέτει πάνω

από ένα εκατομμύριο τίτλους ηλεκτρονικών βιβλίων, εφημερίδων και περιοδικών που συνεχώς ανανεώνονται, με το χρήστη να μπορεί να επιλέξει από τα τελευταία best-sellers μέχρι κλασικά μυθιστορήματα. Η κάλυψη του ασύρματου δικτύου αφορά πάνω από 100 χώρες ενώ ο χρόνος φόρτωσης των αρχείων ποικίλει ανάλογα με την ισχύ του σήματος και το μέγεθος των αρχείων. Πειραματικά λειτουργεί στο ηλεκτρονικό περιβάλλον της συσκευής και φυλλομετρητής ιστού (web browser) ο οποίος όμως είναι αρκετά αργός. Επίσης, μέσω Whisprnet το Kindle DX προσφέρει δωρεάν πρόσβαση στην ηλεκτρονική εγκυκλοπαίδεια Wikipedia.

Τέλος, η υπηρεσία Whisprnet καθιστά εφικτό το συγχρονισμό (Sync) της βιβλιοθήκης του Kindle DX με συσκευές όπως PC, i Phone, I Pad, Mac μέσω των εφαρμογών που διατίθενται δωρεάν από την Amazon. Έτσι, ακόμα και εάν ο αναγνώστης δεν έχει πρόσβαση στο Kindle του μπορεί να συνεχίσει την ανάγνωση ενός βιβλίου από την τελευταία σελίδα που το άφησε στη συσκευή του, στον υπολογιστή ή το τηλέφωνό του.



Εικόνα 13: Ηλεκτρονική αγορά στο Kindle Store μέσω Whisprnet

Αναγνωστική Εμπειρία

Το Amazon Kindle DX Graphite edition υποστηρίζει μια ευρεία γκάμα αρχείων: Kindle (AZW), PDF, TXT, MP3, MOBI, PRC, HTML, DOC, RTF, JPEG, GIF, PNG, BMP. Ειδικότερα, η μεγάλη οθόνη των 9,7” ιντσών προσφέρει άνεση και ευκολία ανάγνωσης των PDFs αρχείων πλεονεκτώντας σε σχέση με τους υπόλοιπους

ηλεκτρονικούς αναγνώστες με οθόνη 6'' ιντσών οι οποίοι δεν μπορούν αναπαράγουν σε πλήρη μορφή τα PDF αρχεία. Επιπλέον, το Kindle DX δίνει τη δυνατότητα έως και 300% εστίασης (zoom in) σε PDFs για την λεπτομερή ανάγνωση πινάκων, υποσημειώσεων ή γραφημάτων. Μειονέκτημα της συσκευής αποτελεί ο περιορισμός στους τύπους αρχείων που υποστηρίζει για την αναπαραγωγή ηλεκτρονικών βιβλίων. Ad hoc, αναπαράγει ηλεκτρονικά βιβλία που χρησιμοποιούν μόνο τον τύπο αρχείου .AZW (της Amazon δηλαδή) και όχι άλλα όπως π.χ .ePUB το οποίο υποστηρίζουν σχεδόν όλοι οι ηλεκτρονικοί αναγνώστες. Αυτό σημαίνει ότι εάν κάποιος επιθυμεί να μεταφέρει τα ηλεκτρονικά βιβλία του από το Kindle του σε κάποιον άλλον ηλεκτρονικό αναγνώστη και vice versa, δεν θα μπορεί.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο χρήστη χρησιμοποιώντας το πληκτρολόγιο της συσκευής, το οποίο είναι της μορφής QWERTY, έχει τη δυνατότητα να προσθέσει σημειώσεις στο κείμενο, όπως ακριβώς θα έκανε στα περιθώρια ενός βιβλίου. Καθότι το κείμενο είναι ψηφιακό, μπορεί να διορθώσει, αποθηκεύσει ή διαγράψει τις σημειώσεις. Επιπλέον, με τη βοήθεια του μικρού χειριστηρίου που διαθέτει η συσκευή, ο αναγνώστης μπορεί να υπογραμμίσει σημαντικές προτάσεις ή να μαρκάρει κάποιες σελίδες για μελλοντική ανάγνωση. Η χρήση σελιδοδείκτη δεν είναι αναγκαία στο Kindle DX καθώς η συσκευή ανοίγει στη σελίδα που αναγνώστηκε τελευταία.

Παρέχεται δε στον αναγνώστη η δυνατότητα διαμοιρασμού με φίλους, συνεργάτες ή την οικογένεια των σημειώσεων ή των υπογραμμισμένων προτάσεων μέσω της κοινοποίησης τους στα κοινωνικά δίκτυα όπως το Facebook ή το Twitter, απευθείας από το Kindle. Συν τοις άλλοις, κάθε συσκευή Kindle DX διαθέτει μια μοναδική διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, στην οποία ο χρήστης μπορεί ανά πάσα στιγμή να στείλει αρχεία, όπως PDF, DOC, AZW, τα οποία θα έχει άμεσα διαθέσιμα. Η υπηρεσία αυτή διατίθεται με χρέωση.

Το Amazon Kindle DX Graphite edition διαθέτει επίσης ενσωματωμένο λεξικό, *The New Oxford American Dictionary* με 25,000 λήμματα και ορισμούς, έτσι ώστε να μπορεί ο αναγνώστης να κοιτάζει άμεσα τον ορισμό μιας λέξης χωρίς να διακόπτει την ανάγνωσή του. Το μόνο που πρέπει να κάνει ο αναγνώστης μόλις συναντήσει μια λέξη που δε γνωρίζει είναι να σύρει τον κέρσορα στην αρχή της και ο ορισμός θα εμφανιστεί αυτόματα στο κάτω μέρος της οθόνης. Ακόμα μια χρήσιμη επιλογή που παρέχεται στο ηλεκτρονικό περιβάλλον της συσκευής είναι αυτή της αναζήτησης (*search*). Ο αναγνώστης μπορεί να αναζητήσει αυτό που επιθυμεί στο

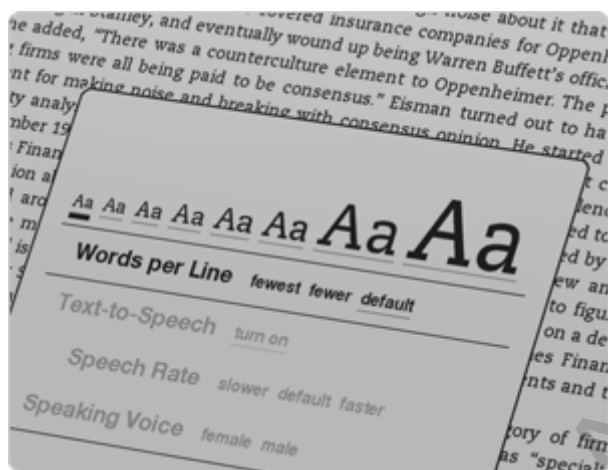
βιβλίο που διαβάζει, στη βιβλιοθήκη του, το Kindle store ή και το διαδίκτυο. Αρκεί να πληκτρολογήσει το αντικείμενο της αναζήτησης π.χ τον όνομα ενός συγγραφέα και το Kindle θα του εμφανίσει όλες τις σχετικές αναφορές στον τομέα που επέλεξε να ψάξει.

Αναφορικά τώρα με το μέγεθος των γραμματοσειρών, το Kindle DX έχει οχτώ διαφορετικά μεγέθη γραμματοσειράς που ανταποκρίνονται στις αναγνωστικές προτιμήσεις του χρήστη. Ανάλογα με το είδος του κειμένου ή την κούραση των ματιών, ο αναγνώστης μπορεί να προσαρμόσει το μέγεθος της γραμματοσειράς ώστε να έχει μια άνετη ανάγνωση. Η λειτουργία αυτή ισχύει μόνο για τα ηλεκτρονικά βιβλία και όχι για τα PDFs. Επίσης υπάρχει η δυνατότητα να επιλέξει ο αναγνώστης τον αριθμό των λέξεων που επιθυμεί να εμφανίζεται σε κάθε γραμμή (λιγότερες, περισσότερες ή τον προεπιλεγμένο αριθμό).

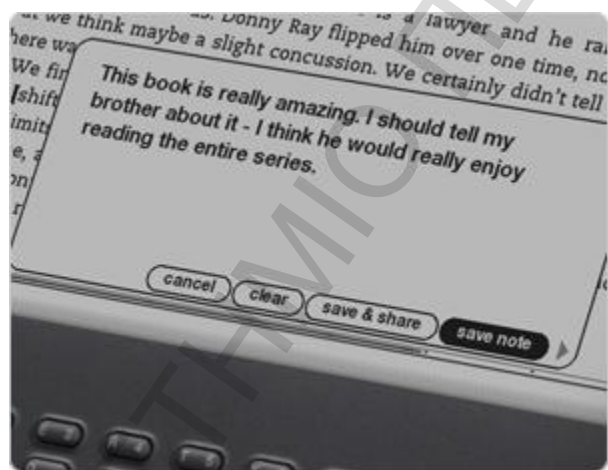
Άλλα Χαρακτηριστικά

Μια από τις λειτουργίες του Amazon Kindle DX Graphite edition που το κάνει να ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους ηλεκτρονικούς αναγνώστες είναι αυτή της φωνητικής ανάγνωσης (text-to-speech). Το Kindle DX με τη δυνατότητα της φωνητικής ανάγνωσης μπορεί να «διαβάζει» δυνατά στον χρήστη το περιεχόμενο βιβλίων, περιοδικών, εφημερίδων ή blogs. Οι σελίδες γυρίζουν αυτόματα καθώς η ανάγνωση προχωρά, οπότε δεν απαιτείται κάποια ενέργεια από το χρήστη κατά τη φωνητική ανάγνωση. Έχει δε τη δυνατότητα να επιλέξει την ταχύτητα της ανάγνωσης ή εάν προτιμά ανδρική ή γυναικεία φωνή. Η λειτουργία αυτή του Kindle DX σχετίζεται άμεσα με ζητήματα προσβασιμότητας χρηστών με δυσκολίες στην όραση.

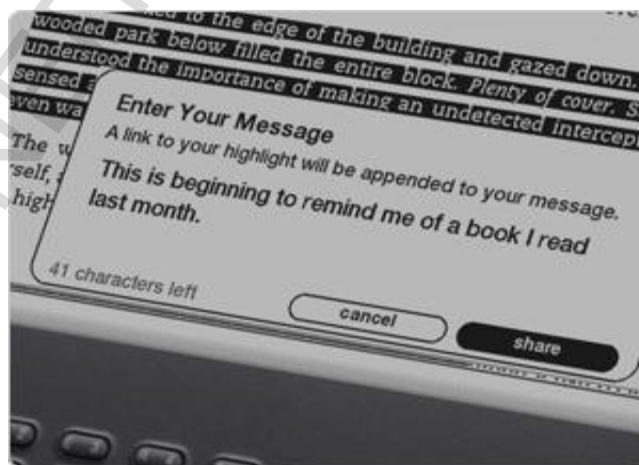
Παρόμοια, το Kindle DX προσφέρει τη δυνατότητα αναπαραγωγής ακουστικών βιβλίων, εφημερίδων και περιοδικών. Ο χρήστης μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε πάνω από 60,000 ακουστικούς τίτλους που βρίσκονται διαθέσιμοι στο audible.com. Αρχικά τα ακουστικά αρχεία θα πρέπει να μεταφορτωθούν στον υπολογιστή του χρήστη και μετά μέσω USB καλωδίου στο Kindle. Η ηχητική αναπαραγωγή τους υποστηρίζεται από τα στερεοφωνικά ηχεία που είναι ενσωματωμένα στη συσκευή.



Εικόνα 14: Προσαρμόζοντας το μέγεθος της γραμματοσειράς στο Kindle DX



Εικόνα 15: Προσθήκη σημειώσεων με το QWERTY πληκτρολόγιο



Εικόνα 16: Διαμοιρασμός σχολίων στο Facebook και Twitter

Τέλος, να προσθέσουμε ότι το Kindle DX εν αντιθέσει με τους πλείστους ηλεκτρονικούς αναγνώστες υποστηρίζει MP3 αρχεία για να μπορεί κάποιος να έχει μουσικά κομμάτια ως υπόβαθρο καθώς διαβάσει.

2.3 Η Θεωρία της Αυτοαποτελεσματικότητας (Self-Efficacy Theory)

2.3.1 Η έννοια της Αυτοαποτελεσματικότητας

Η αυτοαποτελεσματικότητα ως ψυχολογική εννοιολογική δομή, εξεταζόμενη σε συσχέτισμό με τις έννοιες της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, συνιστά τη συγκρότηση της «αυτοεικόνας» του ατόμου (Νεοκοσμίδου & Πετρογιάννης, 2010). Ειδικότερα, σχετίζεται με την εμπιστοσύνη που έχει το άτομο στην ικανότητά του να υιοθετήσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, να ενεργοποιήσει τα κατάλληλα κίνητρα και γνωστικές ικανότητες, ώστε να επιτύχει συγκεκριμένους στόχους και αποτελέσματα (Bandura, 1997; Hoy & Miskel, 2001). Ο Bandura (1994) περιέγραψε αυτήν την εμπιστοσύνη του ατόμου ως καθοριστική στον τρόπο με τον οποίο σκέφτεται, συμπεριφέρεται, κινητοποιείται και αισθάνεται.

Σύμφωνα με τους Bandura, (1997) και Schunk (1995) το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας που διακατέχει το άτομο επηρεάζει τις δραστηριότητες (tasks) που επιλέγει, την προσπάθεια (effort), την επιμονή (persistence) και την προσαρμοστικότητα (resilience) που επιδεικνύει, καθώς και εν τέλει την επίδοση του (achievement). Τα άτομα (Bandura, 1986) που εκλαμβάνουν τον εαυτό τους ως αποτελεσματικά πράττουν, σκέφτονται και αισθάνονται διαφορετικά από εκείνα που τον αντιλαμβάνονται ως αναποτελεσματικό. Τα άτομα αυτά σε μεγαλύτερο βαθμό δημιουργούν το μέλλον τους παρά απλώς το προδιαγράφουν (Bandura, 1986).

Έτσι, άτομα με εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους αντιμετωπίζουν τις προβληματικές καταστάσεις ως προκλήσεις που πρέπει να φέρουν εις πέρας παρά ως απειλές που πρέπει να αποφεύγουν (Bandura, 1994). Αναπτύσσουν ένα εγγενές ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες που συμμετέχουν ενώ καλλιεργούν μια βαθιά αφοσίωση στους στόχους που θέλουν να πραγματοποιήσουν. Εμμένουν στην

προσπάθειά τους και ορισμένες φορές την επιτείνουν προ του φάσματος της αποτυχίας. Θέτουν υψηλούς στόχους και επιδεικνύουν ισχυρή αφοσίωση σε αυτούς (Bandura, 1994). Προσεγγίζουν τις απειλητικές καταστάσεις με διάθεση να ασκήσουν έλεγχο πάνω τους. Ταυτόχρονα, επανακτούν γρήγορα την αυτοπεποίθησή τους ύστερα από αποτυχίες και απογοητεύσεις (Bandura, 1994). Είναι περισσότερο ανθεκτικά στις δυσκολίες, εργάζονται σκληρότερα, ενώ εμφανίζονται ιδιαίτερα υπομονετικά και λιγότερο αγχώδεις.

Σημειώνεται δε, πως το υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας δύναται να εμπνεύσει κάποιον να θέσει ανταγωνιστικούς στόχους και να δαπανήσει πολλή προσπάθεια, ώστε να τους υλοποιήσει (Locke & Latham, 1990· Vrugt, Langereis, & Hoogstraten, 1993a· 1993b· 1997 ό.π αναφ. στο Φουντουλάκη, 2005). Εντούτοις, σε άτομα με υψηλή πίστη στις δυνατότητές τους ελλοχεύει ο κίνδυνος να μην καταβάλουν καμιά προσπάθεια εάν θεωρήσουν ότι κάτι το γνωρίζουν ήδη καλά ή απλά θα έχει μικρή αξία στην περαιτέρω πορεία και ανάπτυξής τους.

Εν αντιθέσει, τα άτομα που αμφιβάλουν για τις δυνατότητές τους αποφεύγουν τις απαιτητικές καταστάσεις τις οποίες εκλαμβάνουν ως προσωπικές απειλές ενώ θεωρούν ότι δε διαθέτουν την απαραίτητη δυναμική για να αντιμετωπίσουν τις προβληματικές και επικίνδυνες καταστάσεις. Κυριαρχούνται εύκολα από ματαιώσεις και απογοητεύσεις με αποτέλεσμα να παραμένουν αδύναμα και παθητικά. Όταν έρχονται αντιμέτωπα με απαιτητικά έργα στέκονται περισσότερο στις προσωπικές τους ανεπάρκειες και στα εμπόδια που θα αντιμετωπίσουν παρά στο πως θα συγκεντρωθούν στην επίλυση του προβλήματος (Bandura, 1994). Εμφανίζουν μικρές προσδοκίες και χαλαρή δέσμευση με τους στόχους που επιθυμούν να υλοποιήσουν. Παράλληλα, συνηθίζουν να εστιάζουν στις προσωπικές τους αποτυχίες και αδυναμίες με αποτέλεσμα να χάνουν γρήγορα την πίστη στις ικανότητές τους. Αναπτύσσουν εύκολα άγχος και κατάθλιψη (Bandura, 1994).

2.3.2 Η κοινωνικογνωστική θεωρία

Οι αρχές και η θεωρητική θεμελίωση της θεωρίας της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy theory) ανάγονται στην κοινωνικογνωστική θεωρία του A. Bandura (1982, 1986). Ο Bandura απέδωσε τον όρο

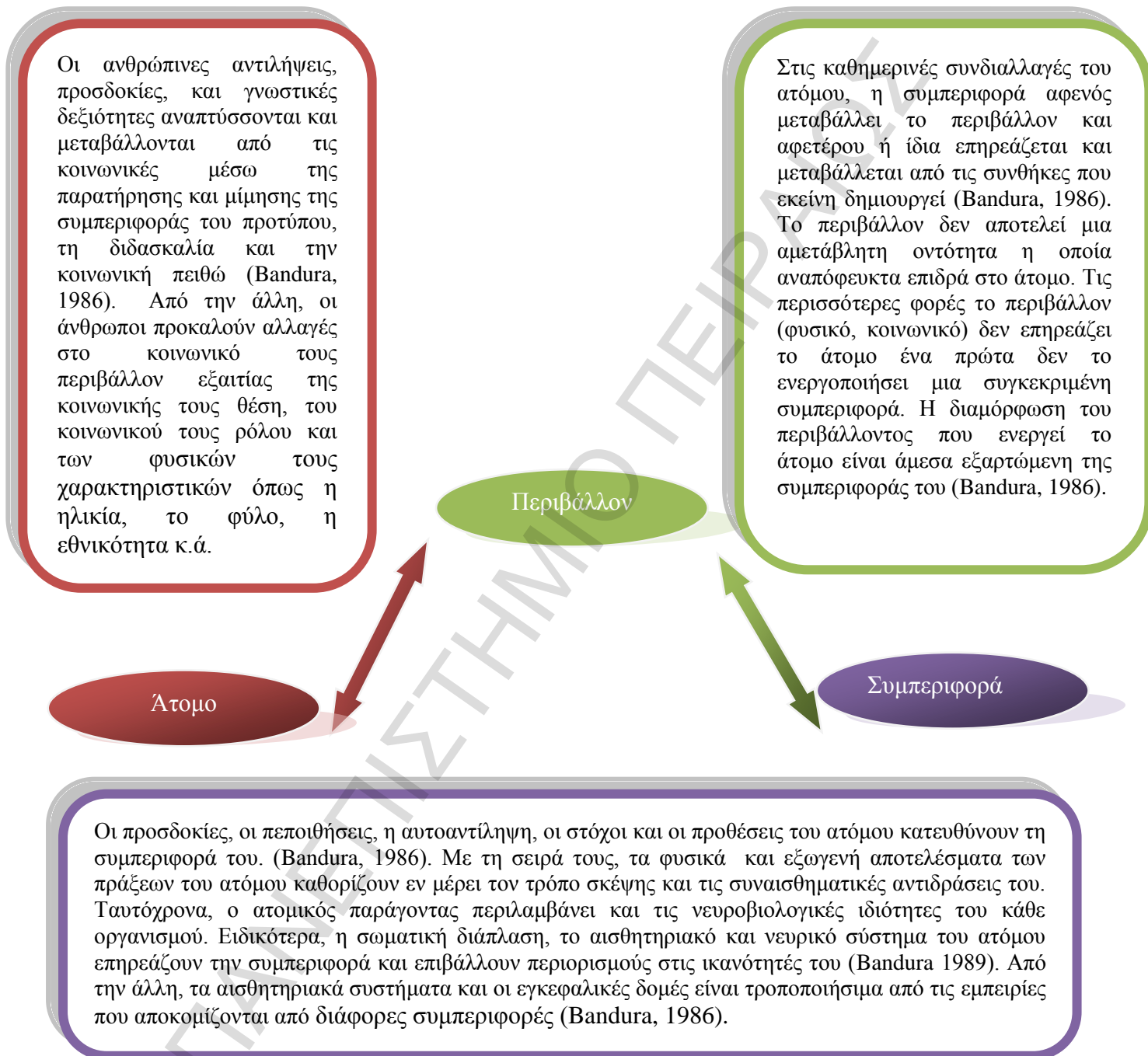
κοινωνικογνωστική στη θεωρία του καθώς επιθυμούσε να δώσει έμφαση τόσο στους κοινωνικούς παράγοντες που διαμορφώνουν το μεγαλύτερο μέρος συμπεριφοράς του ατόμου, όσο και στους γνωστικούς παράγοντες που διαδραματίζουν κριτικό ρόλο στην ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα, να αυτορυθμίζεται, να επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει και να κινητοποιείται (Pajares, 2002).

Η θεωρία αυτή, η οποία αποτελεί παράγωγο της αρχικής θεωρίας κοινωνικής μάθησης του Bandura (1977), εστιάζει στη γνωστική επεξεργασία που παρεμβάλλεται μεταξύ ερεθίσματος και αντίδρασης, στις ενσυνείδητες δηλαδή γνωστικές διαδικασίες (cognitions) με τις οποίες το άτομο προσλαμβάνει, οργανώνει, κωδικοποιεί και επεξεργάζεται τα πληροφοριακά ερεθίσματα, δημιουργώντας νέες γνωστικές δομές (Κολιάδης, 1997).

Στο πλαίσιο της κοινωνικογνωστικής του θεωρίας ο Bandura υιοθέτησε το μοντέλο της τριαδικής αμοιβαιότητας (Triadic Reciprocal Determinism), κεντρική ιδέα του οποίου είναι ότι η ψυχοκοινωνική λειτουργία του ατόμου ερμηνεύεται ως το αποτέλεσμα που προκύπτει από τη δυναμική αλληλεπίδραση τριών παραγόντων: της συμπεριφοράς, των ενδοπροσωπικών στοιχείων του ατόμου (γνωστικές, συναισθηματικές και βιολογικές καταβολές) και των γεγονότων του περιβάλλοντος (Bandura 1986 ,1997). Ο ίδιος ορίζει την κοινωνικό-γνωστική του θεωρία ως «...ανθρώπινη λειτουργία που λαμβάνει χώρα μέσα από μια τριπλή αμοιβαιότητα, όπου η συμπεριφορά, οι γνωστικοί και άλλοι προσωπικοί παράγοντες καθώς και τα περιβαλλοντικά γεγονότα λειτουργούν ως αίτια αλληλεπίδρασης...» (1977). Μέσα σε συνθήκες ομοιόμορφης κατευθυνόμενης αιτιολογίας, οι ατομικοί παράγοντες (προσδοκίες, πεποιθήσεις) τα περιβαλλοντικά γεγονότα (αμοιβές, τιμωρίες) και τα συμπεριφορικά σχήματα λειτουργούν ως αλληλοεπιδρώμενοι προσδιοριστές (determinants) που επηρεάζουν ο ένας τον άλλον (**σχήμα 1**).

Στο μοντέλο του Bandura, δεν είναι μόνο το περιβάλλον που επηρεάζει τη συμπεριφορά αλλά και η συμπεριφορά δύναται να έχει επίδραση στο περιβάλλον. Εξαιτίας αυτής της αμοιβαιότητας, το άτομο είναι εξίσου προϊόν αλλά και παραγωγός του περιβάλλοντός του (Bandura, 1989). Μέσω των πράξεών τους, τα άτομα δημιουργούν επιλεκτικά περιβάλλοντα. Οι εχθρικοί άνθρωποι για παράδειγμα, παράγουν ένα αφιλόξενο περιβάλλον όπου και εάν βρεθούν τη στιγμή που τα άτομα με πιο ευγενικούς τρόπους τείνουν να δημιουργούν ένα πιο προσιτό κοινωνικό περίγυρο (Bandura, 1989). Συνεπώς, η συμπεριφορά καθορίζει ποιες από τις πολλές

πιθανές περιβαλλοντικές επιρροές θα ενεργοποιηθούν και τι μορφές θα πάρουν. Από την άλλη, οι επιρροές από το περιβάλλον εν μέρει προσδιορίζουν ποια συμπεριφορικά σχήματα θα αναπτυχθούν και θα ενεργοποιηθούν (Bandura, 1989).



Σχήμα 1: Το θεωρητικό μοντέλο της τριαδικής αμοιβαίας αιτιοκρατίας (Triadic Reciprocal Determinism)

Σε θεμελιώδεις περιορισμούς που διέπουν τη λειτουργία του μοντέλου συνίστανται το γεγονός ότι η μεν αμοιβαιότητα ανάμεσα στους προσδιοριστές της

τριαδικής αλληλεπίδρασης δεν είναι συμμετρική αλλά επηρεάζεται από τις δραστηριότητες που εκτελεί το άτομο, τις εκάστοτε περιστάσεις και τους κοινωνικούς περιορισμούς (Bandura, 2001). Κάποιοι προσδιοριστές ενδέχεται να είναι ισχυρότερες πηγές επίδρασης από κάποιους άλλους. Επιπλέον, οι τριαδικοί παράγοντες δε λειτουργούν στο πρότυπο μιας ταυτόχρονης κι ολιστικής αλληλεπίδρασης αλλά σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Χρειάζεται κάποιο χρονικό διάστημα για τον κάθε προσδιοριστή να ενεργοποιήσει τις δικές του επιρροές στο τριαδικό σύστημα (Bandura, 1989).

2.3.3 Πηγές διαμόρφωσης της Αυτοαποτελεσματικότητας

Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy beliefs) κατά τον Bandura (1986, 1997) διαμορφώνεται στη βάση τεσσάρων πηγών πληροφόρησης, αυτές των προσωπικών εμπειριών που λαμβάνει το άτομο σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητάς του (mastery experiences), των εμπειριών που αποκτούνται από την παρακολούθηση της απόδοσης άλλων ατόμων (social modeling), της λεκτικής πειθούς (social persuasion) καθώς και της συναισθηματικό-σωματικής διέγερσης του ατόμου (emotional & somatic states).

Οι προσωπικές εμπειρίες (mastery experiences) και επιδόσεις του ατόμου αποτελούν την πιο σημαντική και αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης για την αποτελεσματικότητα, καθώς η πληροφόρηση αυτή βασίζεται σε αυθεντικές προσωπικές εμπειρίες (Bandura, 1986). Τα βιώματα επιτυχίας, ειδικότερα τα επαναλαμβανόμενα, αυξάνουν το αίσθημα αξιοσύνης του ατόμου ενώ τα βιώματα αποτυχίας το μειώνουν, ιδιαιτέρως εάν η αποτυχία λάβει χώρα προτού να έχει εδραιωθεί ένα αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας στο άτομο (Bandura, 1986). Οι επαναλαμβανόμενες επιτυχίες αυξάνουν το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας. Στις περιπτώσεις που το άτομο έχει αναπτύξει ένα υψηλό αίσθημα αποτελεσματικότητας, τότε οι περιστασιακές εμπειρίες αποτυχίας έχουν μικρή επίδραση και αποδίδονται ως συνέπεια άλλων παραγόντων (π.χ ο βαθμός δυσκολίας του έργου, ελλιπής προετοιμασία, κακή οργάνωση κ.ά.).

Οι εμπειρίες που αποκομίζει το άτομο, όταν παρατηρεί άλλα άτομα να εκτελούν ένα έργο (vicarious experiences) συνίστανται σε μια δεύτερη πηγή

διαμόρφωσης πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με το Schunk (2003), η μίμηση ενός προτύπου αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο μετάδοσης νέων ικανοτήτων και συμπεριφορών. Σημαντικό ρόλο στην επιρροή που θα έχει το πρότυπο στον παρατηρητή διαδραματίζει η μεταξύ τους ομοιότητα (φύλο, ηλικία, παρόμοιες πεποιθήσεις και εμπειρίες) (Bandura, 1997). Στο ίδιο μοτίβο οι Schunk και Pajares (2002) παρατήρησαν ότι το πρότυπο του συμμαθητή επηρέαζε σε μεγαλύτερο βαθμό την αυτοαποτελεσματικότητα ενός μαθητή εν συγκρίσει με εκείνο του προτύπου του δασκάλου στην κατάκτηση δεξιοτήτων στα μαθηματικά. Οι συμπεριφορές που τυγχάνουν επιβράβευσης είναι πιο πιθανό να αναπαραχθούν παρά εκείνες που τιμωρούνται (Schunk, 2003).

Η λεκτική πειθώ (social persuasion) συνιστά έναν ακόμη τρόπο ενδυνάμωσης των πεποιθήσεων του ατόμου ότι έχει αυτό που χρειάζεται για να επιτύχει (Bandura, 1994). Ειδικότερα, οι υποδείξεις, οι παροτρύνσεις, οι ιστορίες ή οι «μύθοι» που κουβαλούν οι άλλοι μετατρέπονται σε μηχανισμούς διαμόρφωσης της αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου. Τα άτομα που έχουν πεισθεί λεκτικά ότι κατέχουν τις ικανότητες να ασκούν τον πλήρη έλεγχο στις δραστηριότητες που έχουν επωμιστεί, είναι πιο πιθανό να κινητοποιηθούν και να επιμείνουν περισσότερο στην επίτευξη του στόχου παρά να καλλιεργήσουν αισθήματα αμφιβολίας και μειονεξίας όταν έρχονται αντιμέτωποι με προβληματικές καταστάσεις (Bandura, 1994).

Ωστόσο, η θετική αναφορά στις δυνατότητες κάποιου πρέπει να συμβαίνει μέσα σε ρεαλιστικά όρια, καθώς η δημιουργία στο άτομο ουτοπικών πεποιθήσεων για τις ικανότητές του μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την αξιοσύνη του όταν αποτύχει στην προσπάθειά του. Είναι ευκολότερο να υπονομεύσεις την αυτοαποτελεσματικότητα κάποιου παρά να την βελτιώσεις, ειδικότερα εάν το άτομο έχει μικρή συνάφεια με τη δραστηριότητα ή το έργο (Bandura, 1997).

Τέλος, οι άνθρωποι στηρίζονται στην συναισθηματική & σωματική (somatic & emotional) τους διέγερση για να κρίνουν τις ικανότητές τους (Bandura, 1994). Η διάθεση, η συναισθηματική κατάσταση, η σωματική αντίδραση ή τα επίπεδα άγχους και ανησυχίας που διακατέχουν το άτομο όταν καταπιάνεται μ' ένα στόχο αποτελούν γι' αυτό σημαντικούς δείκτες της αυτοπεποίθησης του να εκπληρώσει το στόχο. Για παράδειγμα, οι έντονες ταχυκαρδίες που ενδέχεται να νιώθει κάποιος προτού εκφωνήσει ένα δημόσιο λόγο δύναται να εκληφθούν ως σημάδια ανικανότητας να εκπληρώσει το στόχο του και κατά συνέπεια να αναπτύξει ένα χαμηλό αίσθημα αποτελεσματικότητας στην εν λόγω δραστηριότητα.

Εντούτοις, ο Bandura (1994) επισημαίνει ότι δεν είναι τόσο σημαντικές οι καθεαυτές συναισθηματικές και σωματικές αντιδράσεις που εγείρονται αλλά ο τρόπος με τον οποίο τις εκλαμβάνει και ερμηνεύει το άτομο. Εν προκειμένω, τα άτομα με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας είναι πιο πιθανό να αντιλαμβάνονται την συναισθηματική τους εγρήγορση ως ένα στοιχείο κινητοποίησης προς την εκπλήρωση του καθήκοντος που τους έχει ανατεθεί, τη ίδια στιγμή που τα άτομα που αμφιβάλουν για τις ικανότητές τους κατανοούν την ίδια εγρήγορση ως αποτρεπτικό παράγοντα στην επίτευξη του στόχου τους.

2.3.4 Αυτοαποτελεσματικότητα και προσδοκία αποτελέσματος

Η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τις προσδοκίες αποτελέσματος (outcome expectations), ωστόσο συνίστανται σε δύο διαφορετικές έννοιες (Bandura, 1986; Elliot, 2008). Η προσδοκία για το αποτέλεσμα εκφράζει την πεποίθηση του ατόμου ότι μια δεδομένη συμπεριφορά θα αποφέρει ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα (Bandura, 1997), ενώ αντίθετα οι πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας αντιπροσωπεύουν τη βεβαιότητα και την πίστη του ατόμου πως μπορεί να εκδηλώσει επιτυχώς τη συμπεριφορά που απαιτείται για την επίτευξη ενός επιδιωκόμενου αποτελέσματος (Bandura, 1997).

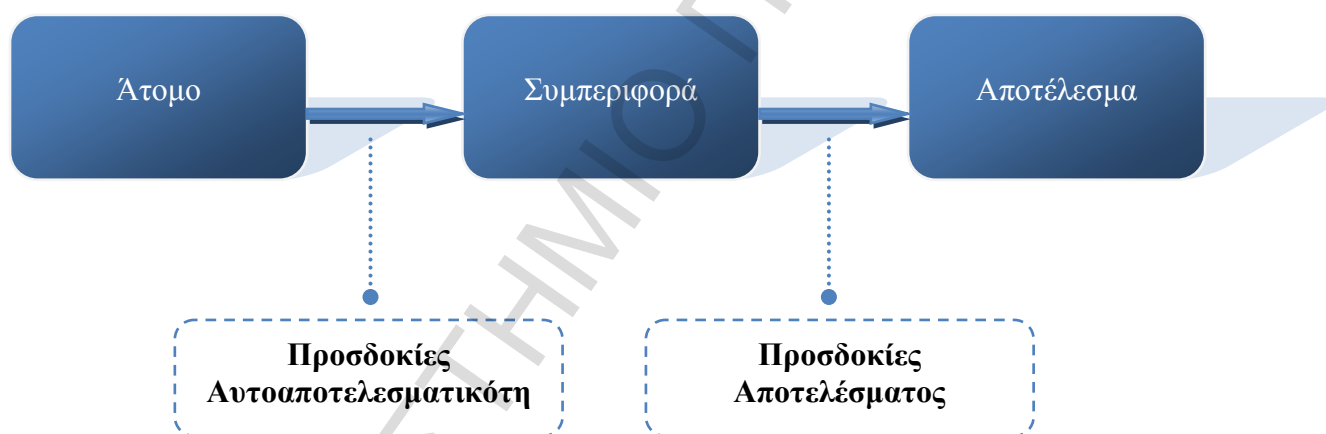
Έτσι η προσδοκία του αποτελέσματος αποτελεί μια πεποίθηση σχετικά τα αποτελέσματα μιας εκτελεσθείσας συμπεριφοράς, τη στιγμή που η προσδοκία της αυτοαποτελεσματικότητας συνίσταται σε μια πεποίθηση που συνδέεται με την εκτέλεση μια συμπεριφοράς (Hackett & Betz, 1981). Χαρακτηριστικό για τη διάκριση των δύο προσδοκιών είναι το παράδειγμα του Bandura (1986): «...η πεποίθηση πως ένας αθλητής μπορεί να καταφέρει άλμα πάνω από έξι μέτρα αποτελεί την προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ η κοινωνική αποδοχή, το χειροκρότημα, το μετάλλιο και εν γένει η προσωπική ικανοποίηση που προσδοκά ο αθλητής αποτελεί την προσδοκία αποτελέσματος».

Η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα στην προσδοκία αποτελέσματος και τη προσδοκία της αυτοαποτελεσματικότητας έγκειται στο γεγονός ότι η δεύτερη είναι απαραίτητη προϋπόθεση της πρώτης κάτι που δεν έχει ισχύ και vice versa (Bandura, 1997, 2004, 2007) δηλαδή η ύπαρξη της προσδοκίας της αυτοαποτελεσματικότητας δε συνεπάγεται και την ύπαρξη της προσδοκίας του αποτελέσματος. Αυτό σημαίνει ότι

δύναται το άτομο να πιστεύει ότι μια ορισμένη συμπεριφορά θα οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα, ωστόσο ενδέχεται να μη θεωρεί τον εαυτό του ικανό να εκτελέσει αυτή τη συμπεριφορά (Elliot et al., 2008).

Κατά τον Bandura (1977), οι προσδοκίες αποτελέσματος δεν είναι τόσο σημαντικές όσο εκείνες της αυτοαποτελεσματικότητας καθότι δε σχετίζονται με την πεποίθηση του ατόμου ότι αυτές συντελούν στην επιτέλεση της απαιτούμενης συμπεριφοράς. Αναγνωρίζει ωστόσο την σπουδαιότητά τους σε περιπτώσεις που το αποτέλεσμα δεν εξαρτάται από τις ικανότητες του ατόμου.

Στο **σχήμα 2** διαφαίνεται η διαφορά μεταξύ προσδοκιών αποτελεσματικότητας και προσδοκιών αποτελέσματος, στο πλαίσιο της θεωρίας του Bandura για την αντίληψη της αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1997):



Σχήμα 2: Αναπαράσταση της διαφοράς μεταξύ προσδοκιών αποτελεσματικότητας και προσδοκιών αποτελέσματος (Bandura, 1997)

Αν και γενικά θεωρείται ότι οι προσδοκίες για την αυτοαποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα κινούνται σε ένα συνεχές, ο Bandura (1982) υποστηρίζει ότι αυτές οι δύο μορφές προσδοκίας δύνανται να αναπτύσσονται σε υψηλό και χαμηλό επίπεδο.

Οι μαθητές που έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και προσδοκούν υψηλή επίδοση στην δραστηριότητα που θα εμπλακούν εμφανίζουν το πλέον προσαρμοστικό και αποτελεσματικό προφίλ. Είναι αισιόδοξοι και με αυτοπεποίθηση για την επίδοσή τους, καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια ενώ δείχνουν ιδιαίτερη επιμονή και εμπλοκή σε ακαδημαϊκά έργα (Pintrich, P. & Schunk, D. 1996). «...Η συνεχής εμπλοκή και προσπάθεια, τους προσφέρει δυνατότητες ανάπτυξης εμπειρίας

και τους βοηθά να αναπτύξουν ακόμα πιο υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα..» (Μπότσας, 2007).

Ταυτόχρονα υπάρχουν μαθητές οι οποίοι ενώ έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, δεν αναμένουν υψηλή επίδοση. Τουτέστιν ενώ καταβάλουν σημαντική προσπάθεια, μελετούν πολύ και εμπλέκονται σε πολλά ακαδημαϊκά έργα, δεν περιμένουν να έχουν υψηλή επίδοση. Οι μαθητές αυτοί συχνά ενοχοποιούν το περιβάλλον (μάθημα, διαδικασία, υλικοτεχνικές υποδομές, δάσκαλος) για την αναποτελεσματικότητά τους (Schunk & Pajares, 2002). Ορισμένες φορές εγκαταλείπουν ένα ακαδημαϊκό έργο, όχι διότι θεωρούν πως δεν έχουν τις ικανότητες για να το ολοκληρώσουν επιτυχώς, αλλά γιατί παρατηρούν ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ εκείνου που πραγματικά γνωρίζουν και του αποτελέσματος, ήτοι η βαθμολογία τους (Pintrich, P. & Schunk, D. 1996).

Επιπλέον υπάρχουν μαθητές που ναι μεν έχουν χαμηλή την προσδοκία της αυτοαποτελεσματικότητας τους, εμφανίζουν δε υψηλή την προσδοκία του αποτελέσματος. Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορεί να πιστεύουν ότι θα αποφοιτήσουν από το σχολείο και θα εισαχθούν σε μια καλή σχολή εάν μελετήσουν σκληρά (υψηλή προσδοκία αποτελέσματος), ωστόσο έχουν αμφιβολίες για τις ικανότητες του να μελετήσουν την εξεταστέα ύλη και να γράψουν καλά (χαμηλή προσδοκία της αυτοαποτελεσματικότητας). Παρόλα αυτά γνωρίζουν πως εάν επιτύχουν (παρακολουθώντας άλλους συμμαθητές τους να επιβραβεύονται) η ανταμοιβή τους θα είναι υψηλή. Εν αντιθέσει με τους μαθητές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και χαμηλή προσδοκία για το αποτέλεσμα που ενοχοποιούν το περιβάλλον (μάθημα, διαδικασία, υλικοτεχνικές υποδομές, δάσκαλος) για την χαμηλή τους επίδοση, οι μαθητές αυτοί αυτοαξιολογούνται αρνητικά και κατηγορούν τον εαυτό τους για την αποτυχία τους (Pintrich, P. & Schunk, D. 1996).

Τέλος, υπάρχει η κατηγορία μαθητών με το πλέον αναποτελεσματικό και αρνητικό προφίλ, οι οποίοι έχουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και χαμηλές προσδοκίες επίδοσης. Οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν χαλαρή δέσμευση με ακαδημαϊκά έργα, παραιτούνται εύκολα των προσπαθειών τους, δείχνουν απάθεια και απροθυμία στο να καταβάλλουν περαιτέρω προσπάθεια για να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα.

2.3.5 Αυτοαποτελεσματικότητα και σχολική επίδοση

Αν και ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας έχει μελετηθεί σε ένα ευρύ επιστημονικό πεδίο σε τομείς όπως η ψυχολογία, η υγεία, ο αθλητισμός και η διοίκηση επιχειρήσεων, ένας αριθμός μελετών εστιάζει στο πως η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Bandura, 1997; Pintrich & Schunk, 2002). Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαποτελεσματικότητα βρέθηκε ότι επηρεάζει θετικά την επιλογή δραστηριοτήτων από τους μαθητές, τη θέσπιση ακαδημαϊκών στόχων, την γνωστική εμπλοκή και την επίδοση των μαθητών σε έργα και δραστηριότητες (Jacobson, 1998), την προσπάθεια και επιμονή σε απαιτητικές δραστηριότητες, την καλύτερη σχολική επίδοση (Bong & Hoocevar, 2002), την κινητοποίηση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Margolis & McCabe, 2006), ακόμη και τον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Ο όρος ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα (academic self-efficacy) αναφέρεται στην πεποίθηση του ατόμου ότι διαθέτει τις κατάλληλες ικανότητες ώστε να έχει επιτυχημένη επίδοση σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες ή να εκπληρώσει συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς στόχους που σε καθορισμένα επίπεδα μάθησης (Bandura, 1997; Eccles & Wigfield, 2002). Η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας στο πλαίσιο της σχολικής πραγματικότητας είναι εξίσου σημαντική για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι αποτελούν το αντικείμενο μελέτης της παρούσας επιστημονικής εργασίας.

Να σημειώσουμε εδώ πως η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται περισσότερο με τις προσωπικές κρίσεις του μαθητή για τις ικανότητες του να επιτύχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και ακαδημαϊκά έργα παρά σε ικανότητες που αντικατοπτρίζουν προσωπικά του χαρακτηριστικά ή γνωρίσματα της προσωπικότητάς του.

Είναι σκόπιμο να τονίσουμε πως η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας δεν πρέπει να συγχέεται με αυτή της αυτοαντίληψης ή της αυτοεκτίμησης. Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας δεν αντανakλούν τόσο τα προσόντα και τις ικανότητες που πιστεύει το άτομο ότι κατέχει όσο τι είναι ικανό να καταφέρει με τα όποια προσόντα και ικανότητες μπορεί να έχει (Bong & Sklaavik, 2003). Συν τοις άλλοις, η αυτοαποτελεσματικότητα θεωρείται ότι είναι εγκαθιδρυμένη (situated) και άμεσα συνδεδεμένη του πλαισίου (contextualized) που αναπτύσσεται. Για παράδειγμα, ένας

μαθητής μπορεί να έχει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στο να επιλύει προβλήματα στην άλγεβρα αλλά συγχρόνως να εμφανίζει χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στο να επιλύει προβλήματα γεωμετρίας ή σε άλλα αντικείμενα. Αυτές οι κρίσεις αυτοαποτελεσματικότητας είναι ξεχωριστές από εκείνες της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης του μαθητή (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας (Mills, Pajares & Herron, 2006) αναφορικά με τις προσωπικές αντιλήψεις των μαθητών για τις ικανότητές του στην επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων, βρέθηκε ότι αυτές (αντιλήψεις) επηρεάζουν άμεσα τη σχολική τους συμπεριφορά και επίδοση. Έτσι, εν αντιθέσει με εκείνους που αμφιβάλουν για τις δυνατότητές τους, οι μαθητές οι οποίοι θεωρούν ότι διαθέτουν τις ικανότητες να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις ενός γνωστικού έργου, αντιλαμβάνονται τα δύσκολα ακαδημαϊκά έργα ως προκλήσεις, εργάζονται σκληρότερα και επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιμονή με αποτέλεσμα να επιτυγχάνουν υψηλότερη επίδοση (Pajares, 1996; Schunk, 1996; Pintrich, 2000b). Εκφράζουν θετικά συναισθήματα και προσδιορισμούς κατά τη διαδικασία της μάθησης εμφανίζοντας ταυτόχρονα χαμηλά επίπεδα άγχους και ανησυχίας. Συν τοις άλλοις, επιδεικνύουν μεγαλύτερο κίνητρο στην υπερκέρωση δυσκολιών που τυχόν θα ανακύψουν, αποφασιστικότητα και αυτοπεποίθηση στην ολοκλήρωση απαιτητικών δραστηριοτήτων (Bandura, 1994; Zimmermann & Schunk 2008).

Παράλληλα, οι μαθητές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιο πιθανό να επιλέξουν να ασχοληθούν με ακόμη πιο δύσκολα μαθήματα (π.χ προχωρημένα μαθηματικά) σε σχέση με αυτά που μελετάνε στο σχολείο (Eccles et al., 1998) καθώς και να αυτορυθμίζονται. Είναι πιο πρόθυμοι στο να επιλέγουν πιο δύσκολες και απαιτητικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Zimmerman, 2000), ενώ ανακάμπτουν γρήγορα ύστερα από αποτυχίες τις οποίες αποδίδουν περισσότερο σε προσωπικές τους ελλείψεις παρά σε εξωτερικούς παράγοντες. Τέλος, οι μαθητές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα χρησιμοποιούν αποτελεσματικά περισσότερες γνωστικές (ελέγχου, επεξεργασίας, οργάνωσης και αφήγησης) και μεταγνωστικές στρατηγικές έναντι εκείνων με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Charman & Tunmer, 2003 όπ. αναφ. στο Μπότσας, 2007).

Οι άνθρωποι επιλέγουν δραστηριότητες για τις οποίες θεωρούν ότι έχουν τις κατάλληλες ικανότητες να τις φέρουν επιτυχημένα εις πέρας ενώ τείνουν να αποφεύγουν εκείνες που πιστεύουν ότι ξεπερνούν τις δυνατότητές τους (Bandura,

1986). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα συνήθως αποφεύγουν να αναλάβουν ή να ολοκληρώσουν ακαδημαϊκά έργα που θεωρούν ότι υπερβαίνουν τις ικανότητές τους ή στα οποία απέτυχαν στο παρελθόν (Pintrich & Schunk, 2002). Οι μαθητές αυτοί αντιλαμβάνονται τις απαιτητικές ακαδημαϊκές δραστηριότητες ως απειλές τις οποίες πρέπει να αποφύγουν, είναι αγχώδεις (Seifert, 2004), νιώθουν πως δεν έχουν τον έλεγχο της μάθησής τους και ότι θα αποτύχουν ενώ επιδεικνύουν μικρή προσπάθεια και γνωστική εμπλοκή με το ακαδημαϊκό έργο. Έχουν χαμηλές προσδοκίες οι οποίες είναι πιθανό να οδηγήσουν σε κακές σχολικές επιδόσεις συμβάλλοντας με αυτό τον τρόπο στην εκπλήρωση της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Margolis & McCabe, 2006) ενισχύοντας τη θεώρηση του Bandura (1994) ότι σημασία δεν έχει πόσο ικανός είσαι αλλά και πόσο ικανός αισθάνεσαι ότι είσαι.

Στις προϋούσες γραμμές της παρούσας ενότητας αναφερθήκαμε στο γεγονός του πως η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών επηρεάζει τον τρόπο που προσεγγίζουν τις μαθησιακές περιστάσεις και διαδικασίες. Ωστόσο, οφείλουμε να υπερθεματίσουμε κάποιες παραμέτρους που σχετίζονται με την ανάπτυξη θετικών αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας στους μαθητές.

Εν πρώτοις, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας δεν πρέπει να συγχέεται με εκείνη της αυτοεκτίμησης (self-esteem). Η αυτοαποτελεσματικότητα αναφέρεται στις αντιλήψεις που έχει το άτομο για τη ικανότητά του να παράγει καθορισμένα επίπεδα απόδοσης ώστε να επιτύχει τους στόχους του σε συγκεκριμένα έργα. Συνεπώς, το άτομο αναπτύσσει διαφορετικά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας για κάθε μια από τις ποικίλες επιδιώξεις του (Bandura, 2007). Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει την συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού. Αντικατοπτρίζει τις αντιλήψεις του ατόμου για την αυτό-αξία του (Bandura, 1997), το εάν αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως καλό ή κακό, ικανό ή ανίκανο, επιτυχημένο ή αποτυχημένο.

Ερευνητικά δεδομένα συνδέουν την αυτοαποτελεσματικότητα με την επίδοση και τον καθορισμό στόχων σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα εν αντιθέσει με έρευνες οι οποίες ανέδειξαν μέτρια ή μικρή συσχέτιση της αυτοεκτίμησης με συγκεκριμένους τομείς δραστηριότητας (Pajares & Schunk, 2001; Sommerfeld & Watson, 2000 όπ. αναφ. στο Paraskeva, Bouta & Papagianni, 2008). Ήτοι, η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας είναι αμιγώς συσχετισμένη του πλαισίου που αναπτύσσεται, τη στιγμή που η αυτοεκτίμηση συνδέεται με μια πιο σφαιρική

εκτίμηση του ατόμου για τις ικανότητές σε περισσότερα του ενός πλαίσια (π.χ ακαδημαϊκό, κοινωνικό, επαγγελματικό).

Εν δευτέρους, είναι σημαντικό να μην αναπτύσσονται στο μαθητή πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που απέχουν κατάτι των πραγματικών ικανοτήτων του. Μπορεί το γενικότερο πλαίσιο που συνδέει την επίδοση με την υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα να επιτάσσει ότι οι προσδοκίες του μαθητή για την αυτοαποτελεσματικότητα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν υψηλότερες, ωστόσο φαίνεται ότι είναι πιο αποτελεσματικό οι πεποιθήσεις του μαθητή για την αυτοαποτελεσματικότητά του να είναι σχετικά ακριβείς ή προσαρμοσμένες στα πραγματικά επιτεύγματά του (Bandura, 1997).

Οι μαθητές δεν πρέπει είτε να υπερεκτιμούν είτε να υποτιμούν τις ικανότητές τους πάνω στις σχολικές δραστηριότητες που τους ανατίθενται, αλλά να έχουν μια αντικειμενική συνάμα και αισιόδοξη επίγνωση της αποτελεσματικότητά τους να ολοκληρώσουν με επιτυχία ένα σχολικό έργο. Αυτό το γεγονός αναθέτει ένα σημαίνοντα ρόλο στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να ενθαρρύνουν αισιόδοξες αλλά ακριβείς πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας στους μαθητές τους (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Παράλληλα, στο επίπεδο που επαφίεται του εκπαιδευτικού σχεδιασμού του διδάσκοντα, η αυτοαποτελεσματικότητα δύναται να αναπτυχθεί αποτελεσματικότερα με την παροχή ευκαιριών στους μαθητές να επιτύχουν σε δραστηριότητες εντός του γνωστικού εύρους των ικανοτήτων τους. Μέσω αυτών των εμπειριών (επιτυχίας) που θα αποκομίζουν οι μαθητές θα βρίσκουν γόνιμο έδαφος για να καλλιεργήσουν καινούριες ικανότητες και προσόντα. Επί τούτοις, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτές να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που αναθέτουν στους μαθητές και τις μορφές αξιολόγησης με τέτοιο τρόπο ώστε η επιτυχία να είναι εφικτή για όλους. Με την παροχή στους μαθητές μια ευρείας γκάμας από εκπαιδευτικές δραστηριότητες καθώς και πολλαπλών μορφών αξιολόγησης, όπως το πορτφόλιο, τα ατομικά ή συνεργατικά projects, φύλλων αυτοαξιολόγησης κ.ά. ο εκπαιδευτικός δύναται να παρέχει ευκαιρίες για υψηλή απόδοση σε όλους τους μαθητές, ενισχύοντας κατά αυτή την πρακτική το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευομένων (Linnenbrink & Pintrich, 2002).

Επιπρόσθετα, η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών επηρεάζεται από τις πράξεις και τα λεγόμενα των δασκάλων, τα οποία εάν είναι φύσει αισιόδοξα, ενθαρρύνουν τους μαθητές να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια, να δείχνουν επιμονή

και να επιθυμούν να πετύχουν (Pajares, 2008). Καθηγητές οι οποίοι καλλιεργούν θετικές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας παρέχουν την στήριξη και το κουράγιο στους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που τους παρουσιάζονται. Προσφέροντας θετική ενίσχυση στο μαθητή, ο εκπαιδευτικός αυξάνει την αυτοαποτελεσματικότητά του και ταυτόχρονα διατηρεί υψηλή την κινητοποίησή του για μάθηση (Schunk, 2003). Προσθήκουςα σε αυτό το πλαίσιο είναι η άποψη των Pajares και Schunk (2001), οι οποίοι υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι το μόνο έργο τους είναι η ανάπτυξη γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων στους μαθητές χωρίς παράλληλα να υποστηρίζουν και να ενθαρρύνουν την αυτοαντίληψή τους, θα πρέπει να αναθεωρήσουν τη θέση τους ως εκπαιδευτικοί ή παιδαγωγοί.

Ταυτόχρονα, μείζονος σημασία ρόλο στην διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας του μαθητή διαδραματίζει η ανατροφοδότηση που λαμβάνει από τον δάσκαλο καθώς και το πόσο γρήγορα λαμβάνει την ανατροφοδότηση (Pajares, 2002). Η θετική αυτοαποτελεσματικότητα έχει ισχύ, μόνο όταν το άτομο γνωρίζει τους λόγους της αποτυχίας του (Forsterling & Morgenstern, 2002). Μέσω αυτορυθμιστικών διαδικασιών αλλά και της κατάλληλης καθοδήγησης, ο μαθητής θα επιχειρήσει να διορθώσει τα κενά και τις αδυναμίες του ώστε να επανέλθει στην οδό των επιτυχιών και της τόνωσης του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητάς του.

Τέλος, μια ακόμα παράμετρος που συνδέεται με την ανάπτυξη υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί η ανάγκη να είναι ξεκάθαροι και διακριτοί στον μαθητή οι εκπαιδευτικοί στόχοι και έργα που πρέπει υλοποιήσει. Είναι απαραίτητο να έχει καταδειχθεί στον μαθητή τι είναι αυτό που πρέπει να κάνει σε ένα έργο, ώστε να είναι σε θέση να κρίνει εάν είναι ικανός να το επιτύχει. Ταυτόχρονα στο ίδιο μοτίβο, σημαντικό είναι οι στόχοι και τα έργα που ανατίθενται στους μαθητές να είναι υλοποιήσιμα σε ένα εύλογα σύντομο χρονικό διάστημα, εν συναρτήσει πάντα και των ειδικών απαιτήσεων του κάθε έργου.

Η θέσπιση κοντινών στόχων έχει θετική επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητα και την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων καθώς όταν το άτομο επιτυγχάνει σε βραχυπρόθεσμους στόχους έχει μια άμεση απόδειξη ότι οι ικανότητές του βελτιώνονται. «.. Έργα τα οποία απαιτούν πολύ χρόνο και εκτυλίσσονται σε βάθος χρόνο δεν μπορούν να αποτελέσουν πηγές ανάπτυξης τέτοιων θετικών πεποιθήσεων...» (Meece, 1994 όπ. αναφ. στο Μπότσας, 2007).

2.3.6 Αυτοαποτελεσματικότητα και ανάγνωση

Η ανάγνωση συνίσταται σε ένα μία από τις πλέον κομβικές δεξιότητες στη ζωή του ανθρώπου, γι' αυτό το λόγο καταλαμβάνει καίρια θέση στα αναλυτικά προγράμματα εκπαίδευσης των περισσότερων κρατών. Η κατάκτηση της δεξιότητας της ανάγνωσης από το μαθητή αποτελεί βασική προϋπόθεση για όλες τις άλλες στον ακαδημαϊκό τομέα. Είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές να έχουν εμπιστοσύνη στις αναγνωστικές τους ικανότητες και να βιώνουν αισθήματα επιτυχίας ως αναγνώστες. Η αυτοαποτελεσματικότητα μαζί με τη γνώση, την ικανότητα και την προσδοκία αποτελούν βασικές συνιστώσες που επηρεάζουν την επίδοση του μαθητή (Schunk, 2003). Κατά τη γνωστική διαδικασία της ανάγνωσης η αυτοαποτελεσματικότητα τοποθετείται ως εξής: η αντίληψη του αναγνώστη ότι έχει την ικανότητα να διαβάζει αποτελεσματικά (Guthrie & Wigfield, 1999 όπ. αναφ. στο Sani & Zain, 2011).

Μαθητές με εμπιστοσύνη στις αναγνωστικές τους ικανότητες τείνουν να είναι ενθουσιώδεις αναγνώστες με υψηλό κίνητρο για την ανάγνωση, ενώ αναμένεται όχι μόνο να έχουν καλύτερη επίδοση αλλά να επιδείξουν συν τοις άλλοις μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή όταν προσεγγίζουν πιο απαιτητικά αναγνωστικά έργα (Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich, 2004 όπ. αναφ. στο Sani & Zain, 2011).

Από την άλλη, μαθητές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στην ανάγνωση είναι λιγότερο κινητοποιημένοι σε αναγνωστικά έργα ενώ προσεγγίζουν ένα κείμενο με διστακτικότητα και έντονη αμφιβολία ότι μπορούν να καταφέρουν να το διαβάσουν επιτυχώς. Μένουν περισσότερο στην επιφανειακή ανάγνωση του κειμένου παρά στην ουσιαστική εμπλοκή και εξαγωγή νοήματος. Ταυτόχρονα λόγω του μικρού τους κινήτρου που προκαλείται από την χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι πιθανό να εκτίθενται λιγότερο σε αναγνωστικά έργα σε σχέση με τους συμμαθητές του με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα, με αποτέλεσμα αυτή η έλλειψη εξάσκησης να υπονομεύει περαιτέρω την πρόοδο και αναγνωστική τους απόλαυση (McCabe & Margolis, 2001). Επιπλέον, προσπαθούν να αποφεύγουν απαιτητικές αναγνωστικές δραστηριότητες ενώ έχουν την τάση να παραιτούνται από έργα που θεωρούν ότι υπερβαίνουν τις δυνατότητές τους (Guthrie & Davis, 2003).

Παρολαυτά, οι χαμηλές αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας δεν πρέπει να θεωρούνται στατικές και καταδικαστικές για τους μαθητές αλλά τουναντίον δύναται

να αλλάξουν μέσω μιας κατευθυνόμενης και στοχευμένης διδασκαλίας ικανής να δημιουργήσει ένα πρόσφορο έδαφος στο οποίο οι χαμηλές αυτές αντιλήψεις θα βελτιωθούν (Schunk, 2003).

Αναφορικά με προηγούμενες έρευνες που μελετούν τη σχέση αυτοαποτελεσματικότητας και ανάγνωσης, οι Mucherach και Yoder (2008) βρήκαν σύνδεση πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και επίδοσης σε σταθμισμένα αναγνωστικά τεστ σε μαθητές γυμνασίου. Σε παρόμοιο πλαίσιο, ο Barkley (2006) διεξήγαγε μια έρευνα σε 400 μαθητές γυμνασίου για να εξετάσει εάν οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών συνιστούσαν έγκυρους δείκτες της επίδοσης τους σε σταθμισμένα τεστ αναγνωστικής κατανόησης. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ισχυρή σύνδεση μεταξύ των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας και της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών.

Και οι δύο τελευταίες έρευνες που αναφέραμε συνάδουν με την άποψη του Bandura (1997) ότι οι κρίσεις αυτοαποτελεσματικότητας του ατόμου αποτελούν ισχυρούς δείκτες της απόδοσής του. Άποψη ωστόσο με την οποία εναντιώνεται η γραμμή της έρευνας που υποστηρίζει πως η αυτοαποτελεσματικότητα δεν μπορεί από μόνη της να παράγει υψηλή επίδοση όταν οι απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις λείπουν (Schunk & Pajares, 2002).

Οι Vacca και Vacca (2008) μελέτησαν τη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και των κινήτρων για ανάγνωση. Σε σχετική τους έρευνα παρατήρησαν ότι οι μαθητές οι οποίοι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ικανούς και αποτελεσματικούς αναγνώστες είναι πιο πιθανό να έχουν μεγαλύτερο κίνητρο να εμπλακούν στην αναγνωστική διαδικασία (Vacca & Vacca, 2008; Wigfield & Guthrie, 1997). Ένας κινητοποιημένος αναγνώστης είναι πιθανό να αναπτύξει μια ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας και υψηλές προσδοκίες για επιτυχία στο αναγνωστικό έργο (Moskal, 2006). Σε ανάλογη έρευνα, όταν μετρήθηκε η αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών της δευτέρας δημοτικού και συγκρίθηκε με τις επιδόσεις τους σε τεστ αναγνωστικής ευχέρειας, βρέθηκε ότι οι μαθητές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα είχαν φτωχή αναγνωστική ευχέρεια εν αντιθέσει με τους μαθητές που αντιλαμβάνονταν τους εαυτούς τους ως ικανούς αναγνώστες (υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα) και οι οποίοι εμφάνισαν υψηλή αναγνωστική ευχέρεια όταν αξιολογήθηκαν (Quirk, Schwanenflugel & Webb, 2009).

Σε άλλη έρευνα, οι McCrudden, Perkins & Putney (2005) μελέτησαν το εάν η διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών θα μπορούσε να οδηγήσει στην αύξηση του

αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών καθώς και του ενδιαφέροντός τους να χρησιμοποιήσουν αυτές τις στρατηγικές. Τα πορίσματά τους ανέφεραν αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα και ενδιαφέρον από την πλευρά των μαθητών *a posteriori* της εκπαιδευτικής παρέμβασης, γεγονός το οποίο εξέλαβαν ως απόδειξη ότι η μεθοδευμένη διδασκαλία στρατηγικών δύναται να επηρεάσει τα κίνητρα των μαθητών μέσα σε ένα μικρό χρονικό διάστημα (McCrudden, Perkins & Putney, 2005). Ταυτόχρονα σε παρόμοια έρευνα που διήρκησε ένα χρόνο και περιελάμβανε διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών τόσο από τον ίδιο τον διδάσκοντα όσο και από τους μαθητές αναμεταξύ τους (peer tutoring), ανακαλύφθηκαν σημαντικές επιδράσεις στην αναγνωστική κατανόηση μαθητών δευτέρας και πέμπτης δημοτικού, καθώς και στην αναγνωστική αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών της πέμπτης (Van Keer & Verhaeghe, 2005).

Ωστόσο αξίζει να αναφέρουμε ως αντίλογο, ότι σε έρευνα των Nelson και Manset-Williamson's (2006) κατεδείχθη διαφοροποίηση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών και των επιδόσεών τους στην αναγνωστική κατανόηση υστέρη από τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτική παρέμβαση που περιελάμβανε τη διδασκαλία αναγνωστικών στρατηγικών. Το γκρουπ των μαθητών που είχε παρακολουθήσει μικρότερο μέρος της παρέμβασης εμφάνιζε υψηλότερη αναγνωστική αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με εκείνο που είχε λάβει μέρος σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης και εμφάνιζε καλύτερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση. Οι Nelson και Manset-Williamson's (2006) που διέγνωσαν αυτή την απόκλιση μεταξύ αναγνωστικής ικανότητας και αυτοαποτελεσματικότητας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι καθώς οι αναγνώστες συνειδητοποιούν όλο και περισσότερο την πολυπλοκότητα της αναγνωστικής διαδικασίας, πιθανόν να αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ακρίβεια τις ικανότητές που διαθέτουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναγνωστικού έργου.

Παράλληλα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον στο ερευνητικό πεδίο έχει αναπτυχθεί για τη σχέση μεταξύ αυτοαποτελεσματικότητας και της μεταγνωστικής γνώσης των μαθητών (Martinez, 2006; Knight & Galletly, 2005; Klassen, 2010). Σε μια αναφορά του για την αυτοαποτελεσματικότητα ο Bandura (2007) υποστηρίζει ότι η αποτελεσματική απόδοση εν μέρει καθοδηγείται από ανώτερες αυτορρυθμιστικές δεξιότητες. Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης, οι αυτορρυθμιστικές αυτές δεξιότητες σχετίζονται με στρατηγικές μετάγνωσης ή μετακατανόησης. Η μετακατανόηση αναφέρεται στην κατανόηση από το άτομο των διεργασιών που χρησιμοποιεί ο ίδιος

για να ελέγξει την κατανόηση του. Συγχρόνως η μετάγνωση αντανακλά τη γνώση του ατόμου για τις γνωστικές του δυνατότητες και αδυναμίες κατά την πορεία της γνωστικής του προσπάθειας.

Ad hoc, στην ανάγνωση η μετάγνωση σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να εφαρμόσει στρατηγικές που τον βοηθούν να παρακολουθεί και να ρυθμίζει την επίδοση του κατά την επεξεργασία του κειμένου. Εάν ο αναγνώστης πιστεύει ότι έχει τη δυναμική να προβεί σε μια πιο βαθιά επεξεργασία του κειμένου, τότε θα μπορεί πιο εύκολα να χρησιμοποιήσει μεταγνωστικές στρατηγικές που θα τον βοηθήσουν στην αποτελεσματική κατανόηση του νοήματος και εν γένει θα βελτιώσουν την αναγνωστική του εμπειρία (Samuels, Ediger, Willcut & Palumbo, 2005). Οι ικανοί αναγνώστες έχουν μια δυναμική προσέγγιση στην κατανόηση του κειμένου μέσα από την ικανότητά τους να διαχειρίζονται ευέλικτα στρατηγικές που τους επιτρέπουν τόσο να παρακολουθούν όσο και να ρυθμίζουν ανάλογα την κατανόησή τους (Van Keer & Verhaeghe, 2005). Αυτή η χρήση αυτορυθμιστικών στρατηγικών κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης συνίσταται σε ένα καίριο συστατικό μιας επιτυχούς ανάγνωσης.

Αναντίρρητα, μπορεί να εικασθεί ότι βελτιώνοντας την μεταγνωστική ικανότητα των μαθητών και κατ' επέκταση τις αυτορυθμιστικές τους δεξιότητες, μπορεί να έχει μια θετική επίδραση στην αναγνωστική αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών. Ο Martinez (2006) υποστηρίζει ότι η συγκέντρωση και επιμονή των μαθητών μπορεί να βελτιωθεί εάν μάθουν πώς να ελέγχουν και να καθοδηγούν τον εαυτό τους, ενώ οι Knight και Galletly (2005) κάνουν λόγο για τη δυναμική της μετάγνωσης στην ενίσχυση των κινήτρων. Ο Klassen (2010) συνοπτικά τονίζει το δεσμό μεταξύ της συνειδητής διαχείρισης του εαυτού (self-management) και αυτοαποτελεσματικότητας, υποστηρίζοντας ότι είναι εύλογο να συμπεράνουμε ότι η διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών στοχεύει στην ενίσχυση τόσο των αυτορυθμιστικών στρατηγικών των μαθητών όσο και της αυτοπεποίθησή τους να κάνουν χρήση τέτοιων στρατηγικών.

Η βελτιωμένη μεταγνωστική συνείδηση των μαθητών μπορεί να τους βοηθήσει να ανακαλύψουν σε ποια σημεία υπερτερούν και σε ποια υστερούν καθώς επίσης και τον ενεργό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν με την εφαρμογή των ακαδημαϊκών ή αυτορυθμιστικών ικανοτήτων τους να υποστηρίξουν τυχόν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση των κειμένων.

2.3.7 Η αυτοαποτελεσματικότητα σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα

Η έρευνα αναφορικά με την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας σε ηλεκτρονικά περιβάλλοντα τείνει να γίνει ολοένα και πιο επικρατούσα από τη στιγμή που οι νέες τεχνολογίες έχουν εισχωρήσει τόσο βαθιά στην καθημερινότητα του ατόμου και ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Έχει ειπωθεί ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένας σημαντικός παράγοντας ο οποίος πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψιν όταν εξετάζεται το ζήτημα της αποδοχής ή όχι νέων τεχνολογιών από τους μαθητές (Compeau, Higgins & Huff, 1999). Επί τούτου, ακόμα και εάν οι μαθητές έχουν πεισθεί ότι θα ωφεληθούν από τη χρήση της νέας τεχνολογίας, εάν δεν έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να τις χρησιμοποιήσουν μπορεί να μην επιθυμούν να το πράξουν (Compeau, Higgins & Huff, 1999).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει αναπτυχθεί μια πληθώρα όρων που σχετίζει την αυτοαποτελεσματικότητα με τα νέα τεχνολογικά μέσα όπως: Computer self efficacy (Compeau & Higgins, 1995; Looney, Valacich & Akbulut, 2004; Marakas, Johnson & Clay, 2007), Internet self-efficacy (Tsai & Tsai, 2003; Lam & Lee, 2005), Internet Based Learning self-efficacy (Yukselturk & Bulut, 2007), Technology self-efficacy (McDonald & Siegall, 1992).

Η αυτοαποτελεσματικότητα στην χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή (computer self-efficacy) ορίζεται ως οι αντιλήψεις κάποιου για την ικανότητά του να χρησιμοποιεί έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή (Compeau & Higgins, 1998). Ο Marakas Johnson & Clay, (2007) υποστήριξαν ότι μπορεί να διαιρεθεί σε δύο υποέννοιες: i) τη γενική αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση Η/Υ που αντιπροσωπεύει μια πιο σφαιρική αντίληψη του μαθητή για το εάν είναι ικανός να χρησιμοποιήσει έναν Η/Υ, ii) την ειδική αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση Η/Υ η οποία αντανακλά την εμπιστοσύνη του μαθητή στην ικανότητά του να υλοποιεί συγκεκριμένους στόχους στη χρήση Η/Υ π.χ τη χρήση του επεξεργαστή κειμένου ή των υπολογιστικών φύλλων.

Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Looney, Valacich και Akbulut (2004 όπ. αναφ. στο Paraskeva, Bouta & Papagianni, 2008) παρατηρήθηκε ότι οι γενικότερες αντιλήψεις που έχουν τα άτομα για την αυτοαποτελεσματικότητά τους επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητά τους στη χρήση υπολογιστή και vice

versa αυτή φαίνεται να αποτελεί έναν έγκυρο δείκτη, σε ένα λογικό πλαίσιο, της αυτοαποτελεσματικότητας που αναπτύσσουν τα άτομα στη χρήση της διαδικτυακής αναζήτησης (online research). Έτσι εξηγείται το γεγονός ότι οι ερευνητές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση Η/Υ τείνουν να επιλέγουν τεχνολογίες που βασίζονται στον Παγκόσμιο Ιστό ως μέσο για την αναζήτηση πληροφοριών, τη στιγμή που οι ερευνητές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση Η/Υ στρέφονται σε πιο παραδοσιακές μεθόδους ανεύρεσης πληροφοριών, όπως η αναζήτηση σε βιβλιοθήκες, είτε η παρακολούθηση διαλέξεων (Paraskeva, Bouta & Paragianni, 2008).

Παράλληλα, άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή επηρεάζει την προθυμία του ατόμου να επιλέγει δραστηριότητες που εμπειρεύουν τη χρήση υπολογιστών, τις προσδοκίες του να επιτύχει σε αυτές τις δραστηριότητες (Compeau & Higgins, 1995) καθώς και την προσπάθεια και επιμονή που επιδεικνύει το άτομο όταν συναντά απαιτητικές δραστηριότητες σχετιζόμενες με Η/Υ, (De Ture, 2004). Τα άτομα που δεν αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ικανούς χρήστες ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι λιγότερο πιθανό να τους χρησιμοποιήσουν (Paraskeva Bouta & Paragianni, 2006), ενώ αναμένεται να αναπτύξουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στην χρήση Η/Υ (Cassidy & Eachus, 2002). Αντίθετα, τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση Η/Υ έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και είναι λιγότερο αγχώδεις όταν χρησιμοποιούν Η/Υ (Fagan, Neill, & Wooldridge, 2003) ενώ προσαρμόζονται ευκολότερα στην εξέλιξη και τις αλλαγές στην τεχνολογία.

Οι Joo, Bong και Choi (2000 όπ. αναφ. στο Puzzifero, 2008) μελέτησαν την επίδραση που έχουν τόσο η ακαδημαϊκή αυτοαποτελεσματικότητα όσο και η αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση του διαδικτύου (Internet self-efficacy) στην επίδοση των μαθητών στην on-line διδασκαλία –όπου για την παρούσα εργασία αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση του διαδικτύου καλείται η εμπιστοσύνη που έχει το άτομο στην αποτελεσματική χρήση του διαδικτύου για την υλοποίηση ιδίων σκοπών και στόχων-. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση του διαδικτύου συνίσταται σε μια καθοριστική παράμετρο που επηρεάζει την επιτυχία των μαθητών στην εξ' αποστάσεως μάθηση.

Οι Tsai & Tsai (2003) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση του διαδικτύου αναπτύσσουν θετικότερη στάση απέναντι στο διαδίκτυο, τείνουν να χρησιμοποιούν καλύτερες

στρατηγικές αναζήτησης πληροφοριών, ενώ έχουν και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε on-line περιβάλλοντα μάθησης σε σχέση με τους φοιτητές με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση του διαδικτύου. Επιπλέον, οι Wu και Tsai (2006) παρατήρησαν ότι οι στάσεις των φοιτητών απέναντι στο διαδίκτυο αποτελεί έναν σημαντικό δείκτη στην πρόβλεψη της αυτοαποτελεσματικότητας στο διαδίκτυο. Ομοίως σε έρευνα με φοιτητές οι Peng, Tsai & Wu (2006) σημείωσαν ότι οι φοιτητές οι οποίοι αντιλαμβάνονταν το διαδίκτυο ως μέσο ξεκούρασης ή διασκέδασης (leisure tool) εμφάνιζαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τους φοιτητές που χρησιμοποιούσαν το διαδίκτυο απλά σαν μια χρηστική τεχνολογία.

Ταυτόχρονα, σε έρευνες που επιχείρησαν να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας στη χρήση του διαδικτύου και της εκπαίδευσης σε on-line περιβάλλοντα, οι Wang και Newlin (2002) βρήκαν ότι οι μαθητές οι οποίοι είχαν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους να ανταποκριθούν στις τεχνολογικές απαιτήσεις ενός διαδικτυακού μαθήματος (υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα) ήταν πιο πιθανό να επιλέξουν να εγγραφούν σε αυτά. Σε ανάλογη έρευνα σε 365 φοιτητές πανεπιστημίου της Ταϊβάν (Liang & Tsai, 2008) παρατηρήθηκε ότι οι φοιτητές με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση του διαδικτύου έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στα διαδικτυακά μαθήματα, τα οποία θα μπορούσαν να διαχειριστούν με μεγαλύτερη άνεση και ευκολία. Ο Lamboy (2003) βρήκε ότι ένα on-line μαθησιακό περιβάλλον που έχει αναπτυχθεί έτσι ώστε να μπορεί να υποστηρίξει διαφορετικά στυλ μάθησης (οπτικό, ακουστικό, κιναισθητικό) για μαθητές που μαθαίνουν μια ξένη γλώσσα μπορεί να έχει θετική επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Παράλληλα, έρευνες κατέδειξαν ότι η συχνότητα χρήσης του διαδικτύου από μαθητές ή φοιτητές μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας η οποία εν συνεχεία θα επηρεάσει θετικά τις προτιμήσεις τους σε περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από το διαδίκτυο (Liang & Tsai, 2008).

Συν τοις άλλοις, ένας αριθμός ερευνών έδειξε ότι οι πεποιθήσεις της αυτοαποτελεσματικότητας στη χρήση του διαδικτύου μπορούν να αλλάξουν μέσω μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης ή της εκπαίδευσης πάνω στη χρήση του. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα των Schmidt και Ford (2003) μαθητές οι οποίοι διδάχθηκαν τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ώστε να είναι σε θέση να ελέγχουν και ρυθμίζουν τη μάθησή τους, στο τέλος της παρέμβασης εμφάνισαν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση του διαδικτύου εν συγκρίσει με τους μαθητές

που δεν τους είχαν διδαχθεί οι μεταγλωσσικές στρατηγικές. Ομοίως, οι Torkzadeh & Van Duke (2002) ανέφεραν βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας στη χρήση του διαδικτύου σε φοιτητές οι οποίοι είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα εκπαίδευσης στα βασικά χαρακτηριστικά και λειτουργίες του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Τέλος, ενδιαφέρον έχει αναπτυχθεί στο ερευνητικό πεδίο και στην εξερεύνηση των διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας στους εικονικούς κόσμους (Henderson M., Henderson L., Hang & Grant, 2009, 2012; DeNoylles & Hornik, 2012). Πιο συγκεκριμένα, οι Henderson και άλλοι (2009) βρήκαν οι συνεργατικές γλωσσικές δραστηριότητες οι οποίες έλαβαν χώρα μέσα από το περιβάλλον ενός εικονικού κόσμου (Second Life) είχαν ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών σχετικά με την ικανότητά τους να χρησιμοποιούν την κινεζική γλώσσα σε ένα εύρος αυθεντικών δραστηριοτήτων όμοιες με εκείνες του πραγματικού κόσμου. Επιπλέον, επισημάνθηκε ότι αλλαγή στο αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των φοιτητών μπορεί να εξηγηθεί από το βαθμό ομοιότητας των εμπειριών στο εικονικό κόσμο με τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου στον πραγματικό κόσμο. Με άλλα λόγια, εάν ο φοιτητής αντιλαμβάνεται μια εμπειρία που αποκτά στον εικονικό κόσμο ως αυθεντική, τότε αυτή θα έχει μεγαλύτερη επίδραση στην διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητάς του.

Σε εξέλιξη αυτής της έρευνας, οι Henderson και άλλοι (2012) παρατήρησαν ότι στο πεδίο της αυτοαποτελεσματικότητας στη χρήση Η/Υ τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τεχνολογική πολυπλοκότητα του Second Life είχε αρνητική επίπτωση στην αυτοαποτελεσματικότητα των φοιτητών.

Παράλληλα, ανευρέθη ότι οι προηγούμενες εμπειρίες (prior experiences) των φοιτητών στον πραγματικό κόσμο έπαιζαν σημαντικό ρόλο στην ανθεκτικότητα των αντιλήψεων αυτοαποτελεσματικότητας μακροπρόθεσμα για την επίδοσή τους στο μάθημα της κινεζικής γλώσσας. Αναλυτικότερα, οι φοιτητές οι οποίοι δεν είχαν ξαναχρησιμοποιήσει στην πραγματική τους ζωή την κινεζική γλώσσα σε δραστηριότητες παρόμοιες με εκείνες που συμμετείχαν στον εικονικό κόσμο, εμφάνιζαν αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα μετά από ένα μάθημα, με το αυξημένο αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους να ενδυναμώνεται μετά από ένα μήνα. Αντίθετα, οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών που ήταν εξοικειωμένοι στην πραγματική ζωή με τις δραστηριότητες που συμμετείχαν στο περιβάλλον του Second Life, αρχικά σημείωσαν αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, με το πέρασμα όμως ενός μήνα το αίσθημα της

αυτοαποτελεσματικότητάς τους είχε αποδυναμωθεί. Αυτές οι μεταβολές στην αυτοαποτελεσματικότητα των φοιτητών μακροπρόθεσμα, μπορεί να αποδοθεί στην αλληλεπίδραση μεταξύ της ιδιαιτερότητας του εικονικού περιβάλλοντος (Second Life) και της αυθεντικότητας που παρέχει ο πραγματικός κόσμος, ήτοι στη διάκριση της ανάπτυξης εμπειριών σε εικονικό περιβάλλον (Second Life) και της ανάπτυξης στον πραγματικό κόσμο (Henderson και άλλοι, 2012).

2.4 Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση

2.4.1 Αναγνωστική κατανόηση

Όπως αναφέραμε και στην εισαγωγή, η κατανόηση συνίσταται στον κεντρικό σκοπό της ανάγνωσης και βασική προϋπόθεση για την οικοδόμηση της γνώσης από τους μαθητές σε όλα τα γνωστικά πεδία (Κουτσοῦράκη, 2009). Αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να προχωράει πέρα από τις λέξεις, να κατανοεί τις ιδέες και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ιδεών που επιχειρεί να επικοινωνήσει το κείμενο (McNamara, 2007). Πρόκειται για μια εξαιρετικά σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία οικοδομείται μέσω της αλληλεπίδρασης πολλών διαδικασιών σκέψης και αντίληψης, τόσο σε γνωστικό όσο και μεταγνωστικό επίπεδο (Κουτσοῦράκη, 2009). Η κατανόηση του γραπτού κειμένου αποτελεί μαζί με τη φωνολογική και λεξιλογική επίγνωση και την ευχέρεια λόγου, τις βασικές παραμέτρους για να καλείται κάποιος αναγνώστης επιτυχημένος (National Reading Panel Report, 2000).

Η επιτυχημένη κατανόηση προϋποθέτει μια πληθώρα γνωστικών διεργασιών και δεξιοτήτων όπως η αποκωδικοποίηση, η φωνολογική επίγνωση, η γνώση λεξιλογίου, η ευχερής ανάγνωση και η ταχύτητα επεξεργασίας. Παράλληλα, απαιτούνται και δεξιότητες ανώτερου επιπέδου όπως η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης, η δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων, η ικανότητα εξαγωγής συμπερασμάτων, ο σχηματισμός υποθέσεων σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου, η χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών καθώς και δεξιότητες σημασιολογικής και συντακτικής ανάλυσης που χρησιμοποιούνται κατά την εξαγωγή

του νοήματος από το κείμενο (Rapp, Van de Broek, McMaster, Kendeou & Espin, 2007 όπ. αναφ. στο Αντωνίου, Πολυχρόνη και Κοτρώνη, 2012).

Επιπλέον, η μνημονική δεξιότητα σε όλες τις εκφάνσεις της (βραχύχρονη, μακρόχρονη, εργαστική) διαδραματίζει έναν καίριο και πολυσύνθετο ρόλο στην αναγνωστική κατανόηση (Oakhill, Cein & Bryant, 2003). Έτσι, κατά την επεξεργασία του κειμένου, ο αναγνώστης θα πρέπει να αποθηκεύσει και να διαχειριστεί πληροφορίες από το κείμενο στην εργαστική του μνήμη και να τις συνδυάσει με προηγούμενες γνώσεις του από την μακρόχρονη μνήμη του ώστε να δομήσει μια συνεκτική νοητική αναπαράσταση του κειμένου (Van de Broek, 1994). Επομένως, η αναγνωστική κατανόηση αναδεικνύεται ως μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη. Οι Verhoeven & Perfetti (2008), σημείωσαν ότι οι βασικότερες αναγνωστικές θεωρίες κατέδειξαν ότι η κατανόηση του κειμένου δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο από τις πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο αλλά θα πρέπει ο αναγνώστης να χρησιμοποιήσει και τις προϋπάρχουσες γνώσεις του, για να παράξει μια νέα γνωστική δομή (νόημα) σχετική με τις εμπειρίες και τις γνώσεις του.

Η μελέτη των διάφορων μοντέλων αναγνωστικής κατανόησης καταδεικνύει το πλήθος των γνωστικών διαδικασιών που επιτελούνται κατά την προσπάθεια της νοηματικής προσπέλασης του κειμένου. Καθοριστική στη λειτουργία του γνωστικού μηχανισμού της κατανόησης είναι η επίδραση των ανοδικών (bottom-up) και καθοδικών (top-down) διεργασιών αναγνωστικής αντίληψης. Οι μεν ανοδικές γνωστικές διαδικασίες ερμηνεύουν τη διαδικασία της κατανόησης ως μια συνθετική επεξεργασία αναγνώρισης λέξεων και γραμμάτων, αποδίδοντάς της ιεραρχικά και μηχανιστικά χαρακτηριστικά. Οι δε καθοδικές την ερμηνεύουν ως αυτόματη αναγνώριση λέξεων, με βάση τις προηγούμενες γνώσεις του αναγνώστη, αποδίδοντάς της περισσότερο αναλυτικά παρά συνθετικά χαρακτηριστικά. Τις περισσότερες φορές, ανοδικές και καθοδικές διεργασίες συμβαίνουν ταυτόχρονα για να εξασφαλίσουν την ακριβή και την ταχεία επεξεργασία των πληροφοριών (Griffiths, Sohlberg & Biancarosa, 2011). Χαρακτηριστικό και των δύο μοντέλων κατανόησης, είναι η αναπαράσταση της ροής των πληροφοριών (Κουμπιάς, 2004).

Είναι γενικά αποδεκτό ότι η κατανόηση του γραπτού λόγου σχετίζεται τόσο με ανοδικές όσο και καθοδικές διαδικασίες αντίληψης (Perfetti, 1999). Τα αλληλεπιδραστικά μοντέλα (interactive models) αναγνωστικής κατανόησης περιγράφουν την αλληλεπίδραση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου περιλαμβάνοντας

ανοδικές (bottom-up) και καθοδικές (top-down) διεργασίες (Just & Carpenter, 1987; Kintsch, 1998; Verhoeven & Perfetti, 2008). Το ιεραρχικό μοντέλο αναγνωστικής κατανόησης που περιέγραψε ο Kintsch (1998) διέκρινε τρία επίπεδα κατανόησης. Στο πρώτο, επιφανειακό επίπεδο, λαμβάνει χώρα η γνωστική λειτουργία της αποκωδικοποίησης με την αναγνώριση των οπτικών συμβόλων του αλφαριθμητικού κώδικα (γραμμάτων) και της μετατροπής τους σε φωνολογική μορφή. Στη συνέχεια, ο αναγνώστης επιχειρεί να εντοπίσει τη λέξη στα λήμματα που είναι ήδη αποθηκευμένες στη μακρόχρονη μνήμη του, το λεγόμενο «νοητικό λεξικό», και να ανασύρει τη σημασία τους ενώ προσπαθεί επίσης να προσδιορίσει τις συντακτικές σχέσεις της. Παράλληλα, επιχειρεί να αναγνωρίσει τη σημασία και των υπόλοιπων λέξεων της πρότασης και να τις συνδυάσει σε ενότητες με νόημα.

Στο δεύτερο επίπεδο, ο αναγνώστης αφού έχει αναγνωρίσει και κατανοήσει τα δομικά στοιχεία του κειμένου (λέξεις, προτάσεις), επιχειρεί να συνδυάσει τις επιμέρους προτάσεις σε ευρύτερες νοηματικές ενότητες με σκοπό τη άντληση του ευρύτερου νοηματικού περιεχομένου του κειμένου. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο, η πληροφορία που εξήχθη ως το νόημα του κειμένου «...συνδέεται, ενσωματώνεται, αναβαθμίζεται ή ακυρώνει την προϋπάρχουσα γνώση...» (Μπότσας, 2007). Σε περίπτωση που δεν υπάρχει τίποτα, τότε εγκαθίσταται στη μακρόχρονη μνήμη (Evans – Commander & Stanwyck, 1997, όπ. αναφ. στο Μπότσας, 2007).

2.4.2 Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης

Η ανάγνωση συνίσταται σε μια εξαιρετικά πολύπλοκη και σύνθετη διαδικασία, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν και να επεξεργαστούν πολλαπλές πληροφορίες, προκειμένου να εξάγουν το νόημα του γραπτού λόγου (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007 όπ. αναφ. στο Γρίβα, Αλευριάδου & Παυλίτσα, 2011). Αποτελεί μια ανώτερη γνωστική λειτουργία η οποία αναφέρεται στην αντίληψη, αποκωδικοποίηση και κατανόηση των οπτικών συμβόλων. Ουσιαστικά πρόκειται για μια διαδικασία «επίλυσης προβλήματος» κατά την οποία ο αναγνώστης καλείται να επιλέξει και να εφαρμόσει είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα ποικίλες στρατηγικές με απώτερο στόχο την ευχερή ανάγνωση και την εξαγωγή του νοήματος του κειμένου.

Σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, στρατηγική καλείται ένα συστηματικό πλάνο το οποίο συνειδητά υιοθετείται και ελέγχεται από τον μαθητή, με στόχο να βελτιώσει τη μάθησή του (Harris & Hodges, 1995). Συνίσταται στις ενέργειες που προβαίνει ο μαθητής για να καταστήσει τη μαθησιακή του διαδικασία πιο εύκολη, πιο γρήγορη, πιο αποτελεσματική και πιο ευπροσάρμοστη σε νέα δεδομένα (Oxford, 1990). Ειδικότερα, οι στρατηγικές ανάγνωσης ορίζονται ως συγκεκριμένες, συνειδητές και προσανατολισμένες στο στόχο γνωστικές διαδικασίες ή συμπεριφορές οι οποίες ελέγχουν και ρυθμίζουν την προσπάθεια του αναγνώστη να αποκωδικοποιήσει το κείμενο, να κατανοήσει τις λέξεις και να εξάγει το νόημα του κειμένου (Afflerbach, Pearson, Paris, 2008). Διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον εντοπισμό και την επίλυση προβλημάτων που τυχόν θα αναδυθούν κατά την αναγνωστική διαδικασία.

Ποικίλες ταξινομήσεις των στρατηγικών ανάγνωσης έχουν παρουσιαστεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Οι O' Malley & Chamot (1990) και Chamot (1987), υιοθέτησαν την τριμερή κατηγοριοποίηση των αναγνωστικών στρατηγικών σε: α) γνωστικές, β) μεταγνωστικές και γ) κοινωνικό-συναισθηματικές. Η Oxford (1990; 2001b) από την άλλη διαίρεσε τις αναγνωστικές στρατηγικές σε έξι κατηγορίες: α) γνωστικές, β) μεταγνωστικές, γ) αντισταθμιστικές, δ) συναισθηματικές, ε) κοινωνικές και στ) μνημονικές. Παράλληλα, οι Baker-Gonzalize & Blau (1995) πρότειναν τρία στάδια ανάπτυξης των στρατηγικών ανάπτυξης: Πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια και μετά το πέρας της. Στην παρούσα μελέτη θα εστιάσουμε στις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης.

Γνωστικές είναι όλες εκείνες οι στρατηγικές που βοηθούν την άμεση αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο, ενώ συμβάλλουν στην επεξεργασία των επερχόμενων πληροφοριών με τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύουν τη μάθηση (O'Malley & Chamot, 1990). Συνίστανται σε γενικούς τρόπους επεξεργασίας των πληροφοριών (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005) και χρησιμοποιούνται από τον αναγνώστη με σκοπό την επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου. Εφαρμόζονται σε γνωστικό επίπεδο με ασυνείδητο τρόπο, όπως για παράδειγμα η στρατηγική της επανάληψης που υλοποιείται με την ασυναίσθητη επάνοδο των οφθαλμών στο ερέθισμα. Από την άλλη, οι μεταγνωστικές στρατηγικές συνίστανται σε ανώτερου τύπου γνωστικές ικανότητες οι οποίες εμπλέκονται στο σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση μιας μαθησιακής δραστηριότητας (O'Malley & Chamot, 1990). Καλλιεργούνται μέσα από την άσκηση και στοχεύουν στον έλεγχο

και καθοδήγηση της γνωστικής επεξεργασίας σε συνειδητό επίπεδο (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Οι μεταγνωστικές στρατηγικές είναι σημαντικές όπως τονίσαμε στην εισαγωγή, διότι ενέχουν σκέψη για τη μαθησιακή διαδικασία ενώ δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να σχεδιάσουν τη μάθησή τους, να ελέγχουν την πρόοδό τους και να αξιολογούν τις επιδόσεις τους (O'Malley & Chamot, 1990; Vandergrift, 2002). Η Oxford (1990) υποστηρίζει πως οι μεταγνωστικές στρατηγικές παρέχουν στους μαθητές έναν τρόπο για συντονίσουν την ίδια τους τη μαθησιακή πορεία. Παράλληλα, έρευνες των τελευταίων δεκαετιών καταδεικνύουν ότι η χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών δύναται να οδηγήσουν σε καλύτερη μαθησιακή απόδοση (Anderson, 2002) καθώς και ότι η χρήση τους κατά τη ανάγνωση είναι σημαντική και αποφασιστικής σημασίας για την κατανόηση (Cornoldi, 1990; O'Brien & Albrecht, 1992 όπ. αναφ. στο Μπότσα & Παντελιάδου, 2001).

Συχνά είναι δυσδιάκριτος ο διαχωρισμός των δύο κατηγοριών στρατηγικών από τη στιγμή που η μετάγνωση αντλείται από τη γνώση γεγονός το οποίο επιτρέπει τη συνεχή εναλλαγή της λειτουργίας των δύο στρατηγικών. Η Ευκλείδη (1998) υποστηρίζει πως οι γνωστικές στρατηγικές που εφαρμόζονται ενσυνείδητα για την ικανοποίηση ενός στόχου είναι μεταγνωστικές. Ο Flavell (1979) θεωρεί πως δεν υπάρχει διάκριση μεταξύ γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών. Ο καθοριστικός παράγοντας που διακρίνει τις γνωστικές από τις μεταγνωστικές στρατηγικές είναι ο τρόπος που η στρατηγική χρησιμοποιείται. Οι γνωστικές στρατηγικές χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν το άτομο στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου στόχου ενώ οι μεταγνωστικές χρησιμοποιούνται για να διασφαλιστεί ότι ο στόχος έχει επιτευχθεί, με την παρακολούθηση και τον έλεγχο της διαδικασίας (Corkill, 1996 όπ. αναφ. στο Μπότσα 2007). Σύμφωνα με την Livingston (1997), η γνώση θεωρείται μεταγνωστική όταν χρησιμοποιείται με έναν στρατηγικό τρόπο για να εξασφαλιστεί ότι ο στόχος έχει επιτευχθεί.

Οι μεταγνωστικές διεργασίες συνήθως έπονται ή προηγούνται των γνωστικών διαδικασιών. Λαμβάνουν χώρα όταν οι γνωστικές διεργασίες αποτυγχάνουν όπως για παράδειγμα η συνειδητοποίηση κάποιου ότι δεν κατανόησε εκείνο που μόλις ανέγνωσε. Τέτοιου είδους αδυναμίες πιστεύετε ότι ενεργοποιούν τις μεταγνωστικές διαδικασίες καθώς ο μαθητής επιχειρεί να ελέγξει την κατάσταση (Roberts & Erdos, 1993). Σε ορισμένες περιπτώσεις κριτήριο για να χαρακτηρίσουμε μια στρατηγική ως γνωστική ή μεταγνωστική είναι ο σκοπός για τον οποίο χρησιμοποιείται. Για

παράδειγμα, η χρήση της στρατηγικής των αυτό-ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ως μέσο κατάκτησης της γνώσης θεωρείται γνωστική στρατηγική, ενώ η χρήση της ίδιας στρατηγικής ως μέσου ελέγχου της γνώσης θεωρείται μεταγνωστική στρατηγική.

Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία έχει αναφερθεί ένα πλήθος γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αποτελεσματική κατανόηση. Όσον αφορά στις γνωστικές στρατηγικές, δύναται να κατηγοριοποιηθούν σε εκείνες που εφαρμόζονται πριν την ανάγνωση (π.χ ενεργοποίηση προηγούμενης γνώσης, προεπισκόπηση του κειμένου, θέσπιση των στόχων της ανάγνωσης, γρήγορη σάρωση του κειμένου, διαγράμματα οργάνωσης), κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (υπογράμμιση, συγγραφή σημειώσεων, εύρεση κεντρικής ιδέας, νοηματικοί ιστοί, χρήση λεξικού, οπτικοποίηση, δημιουργία προβλέψεων, εξαγωγή συμπερασμάτων κτλ.) και μετά το πέρας της ανάγνωσης (ανακεφαλαίωση των κυρίων ιδεών, ανασκόπηση, επανάγνωση του κειμένου, περίληψη) (Pressley, 2000).

Επιπλέον, οι Weinstein και Mayer (1986, όπ. αναφ. στο Μπότσας, 2007) προέβησαν σε μια τριμερή διάκριση των γνωστικών αναγνωστικών στρατηγικών: στις γνωστικές στρατηγικές αφήγησης που αφορούν μια περισσότερο επιφανειακή επεξεργασία του κειμένου χωρίς προσπάθεια βαθύτερης κατανόησης, τις γνωστικές στρατηγικές οργάνωσης, όπως για παράδειγμα είναι η αναζήτηση της κύριας ιδέας ή της οπτικοποίησης των πληροφοριών, που στοχεύουν στην απόκτηση μιας δομικής συνοχής του κειμένου, και τις γνωστικές στρατηγικές επεξεργασίας που συμβάλλουν στην σημασιολογική επεξεργασία του υλικού και την αναζήτηση νοήματος. Τέτοιες στρατηγικές είναι η ανασκόπηση των βασικών σημείων του κείμενου, η ανακεφαλαίωση των κύριων ιδεών του είτε η σύνδεση της προηγούμενης γνώσης με τη νέα.

Αναφορικά με την κατηγοριοποίηση των μεταγνωστικών στρατηγικών οι Blakey, Elaine- Spence, Sheila (1990) διακρίνουν ως στρατηγικές ανάπτυξης μεταγνωστικών συμπεριφορών τις παρακάτω:

1. Το να διακρίνεις «τι γνωρίζεις και τι δεν γνωρίζεις».
2. Το να μιλάς για αυτά που σκέφτεσαι.
3. Το να καταγράφεις την πορεία της σκέψης σου.
4. Το να σχεδιάζεις και να ρυθμίζεις ο ίδιος τη μάθησή σου.
5. Το να ανακεφαλαιώνεις τις διαδικασίες της σκέψης σου.

6. Το να αυτοαξιολογείσαι.

Στο παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατηγοριοποίηση των στρατηγικών σύμφωνα με την τυπολογία των O' Malley & Chamot (1990):

Αναγνωστικές Στρατηγικές		
Μεταγνωστικές	Γνωστικές	Κοινωνικό/συναισθηματικές
<ul style="list-style-type: none"> ✚ Επιλεκτική προσοχή. ✚ Οργανωτικός σχεδιασμός. ✚ Αυτοέλεγχος. ✚ Αυτοαξιολόγηση. ✚ Αυτοδιόρθωση. ✚ Προγραμματισμός της σκέψης. ✚ Καταγραφή της σκέψης και των ενεργειών. ✚ Πρόβλεψη και επαλήθευση. ✚ Έλεγχος της κατανόησης. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Επανάληψη ανάγνωσης. ✚ Παρακολούθηση της δομής του κειμένου. ✚ Ενεργοποίηση προγενέστερης γνώσης. ✚ Σύντομη επισκόπηση του κειμένου για την αναζήτηση σημαντικών σημείων και λέξεων κλειδιών (skimming). ✚ Ερωτήσεις (είτε προς τον ίδιο ή κάποιον άλλον). ✚ Αναζήτηση της κεντρικής ιδέας. ✚ Οπτική αναπαράσταση των πληροφοριών του κειμένου. ✚ Χρήση νοητών ή πραγματικών εικόνων. ✚ Στρατηγική της διευκρίνησης (παλίνδρομη ανάγνωση, αποκωδικοποίηση της λέξης). ✚ Κατανόηση από τα συμφραζόμενα. ✚ Φωναχτή/σιωπηρή ανάγνωση. ✚ Χρήση λεξικού. ✚ Περίληψη. ✚ Μνημονικοί κανόνες. ✚ Υπογράμμιση λέξεων /σημείων κλειδιών. 	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Διευκρινιστικές ερωτήσεις. ✚ Συνεργασία. ✚ Ομιλία προς τον ίδιο. ✚ Προγραμματισμός του χρόνου. ✚ Προσδιορισμών των στόχων και προτεραιοτήτων.

	✚	Παράληψη λέξεων/ φράσεων.	
	✚	Σημειώσεις.	
	✚	Εξαγωγή συμπεράσματος.	
	✚	Ανακεφαλαίωση.	
	✚	Αναζήτηση βοήθειας.	

Πίνακας 3: Ενδεικτικός πίνακας σχετικά με την κατηγοριοποίηση των αναγνωστικών στρατηγικών (O'Malley & Chamot, 1990).

Τέλος, ο Cooper (1997, όπ. αναφ. στο Μπότσας και Παντελιάδου, 2000) θεωρεί ότι οι μεταγνωστικές στρατηγικές δύναται να ομαδοποιηθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες, ανάλογα με τη χρήση τους : α) στρατηγικές εξαγωγής συμπεράσματος, β) στρατηγικές ελέγχου των γνωστικών λειτουργιών, γ) στρατηγικές ανακεφαλαίωσης, δ) στρατηγικές δημιουργίας αυτοερωτήσεων. Εν γένει, οι μεταγνωστικές στρατηγικές περιλαμβάνουν στρατηγικές «αυτό-οργάνωσης», «αυτό-ελέγχου», «αυτό-ρύθμισης», «αυτοερωτήσεων» και «αυτό-αξιολόγησης» (Pressley & Afflerbach, 1995).

Κεφάλαιο 3^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1 Στόχος της ερευνητικής προσέγγισης

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση της αναγνωστικής συμπεριφοράς των μαθητών σε ένα ψηφιακό κείμενο και δη μέσα από το περιβάλλον ενός ηλεκτρονικού αναγνώστη (Dedicated e-reader). Ειδικότερα, μέσω της ερευνητικής διαδικασίας επιχειρείται να αναγνωριστούν οι γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που επιστρατεύει ο μαθητής κατά την ανάγνωση του ψηφιακού κειμένου και να συγκριθούν με εκείνες που χρησιμοποιεί κατά την ανάγνωση του παραδοσιακού κειμένου. Επί τούτου οι μαθητές θα κληθούν να διαβάσουν ένα απόσπασμα από ένα ηλεκτρονικό βιβλίο και ένα άλλο απόσπασμα από το παραδοσιακό βιβλίο.

Σε αυτή την κατεύθυνση αντλούμε τα ερευνητικά δεδομένα που θα μας επιτρέψουν να κάνουμε υποθέσεις αναφορικά με το ποιες στρατηγικές κατανόησης τείνουν να « μεταναστεύουν» από το παραδοσιακό στο ηλεκτρονικό κείμενο και ποιες όχι, ενώ εξετάζουμε και το εάν το νέο μέσο έχει δημιουργήσει την ανάγκη νέων στρατηγικών. Παράλληλα, μελετάμε και το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) των μαθητών που διαμορφώνεται κατά τη διαδικασία κατανόησης ενός ηλεκτρονικού κειμένου μέσω της χρήσης μια εξειδικευμένης συσκευής ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-reader).

Ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας έγινε με βασικό γνώμονα τις αρχές της ποιοτικής έρευνας ενώ ως ad hoc ερευνητική μέθοδος επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης (case study). Κάτωθι παραθέτουμε τα βασικά βήματα που ακολουθήσαμε κατά το σχεδιασμό και υλοποίησης της έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας διπλωματικής εργασίας:

- Καθορισμός του ερευνητικού προβλήματος και της καινοτομίας της έρευνας.

- Επιλογή του δείγματος που θα συμμετάσχει στην έρευνα.
- Συλλογή των ερευνητικών δεδομένων.
- Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.
- Σύνταξη της αναφοράς με τα ερευνητικά πορίσματα και της ερμηνείας τους από το ερευνητή.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τα κάτωθι ερωτήματα:

Ερευνητικό ερώτημα 1^ο :

- 1.1 Ποιες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης επιστρατεύουν οι μαθητές όταν διαβάζουν από έναν ηλεκτρονικό αναγνώστη (e-Reader);
- 1.2 Ποιες από αυτές τις στρατηγικές έχουν «μεταναστεύσει» από το παραδοσιακό περιβάλλον και ποιες δεν απαντώνται στο ηλεκτρονικό μέσο;
- 1.3 Έχει δημιουργήσει το νέο μέσο την ανάγκη για καινούριες στρατηγικές και εάν ναι, ποιες είναι αυτές;

Ερευνητικό ερώτημα 2^ο : Πόσο εμπιστοσύνη έχουν οι μαθητές στις ικανότητές τους να κατανοήσουν ένα κείμενο (έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας) όταν χρησιμοποιούν έναν ηλεκτρονικό αναγνώστη για την ανάγνωσή τους;

3.3 Σχεδιασμός της έρευνας

3.3.1 Η Ποιοτική έρευνα

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στο ευρύτερο μεθοδολογικό πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας. Σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln (1994) η ποιοτική έρευνα

αποτελεί μια «πολυμέθοδο» στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος η οποία περιέχει μια νατουραλιστική και ερμηνευτική προσέγγιση του φαινομένου που μελετά. Ο νατουραλιστικός χαρακτήρας που της αποδίδεται σημαίνει ότι η διερεύνηση του υπό εξέταση φαινομένου λαμβάνει χώρα στο φυσικό του περιβάλλον ενώ εμπεριέχει τη συλλογή αυθεντικού εμπειρικού υλικού από τα υποκείμενα της έρευνας. Οι ερευνητές στην ποιοτική έρευνα επιδιώκουν να μελετήσουν το υπό εξέταση φαινόμενο «εκ των έσω», διαμέσου δηλαδή των βιωμάτων, των εμπειριών και της οπτικής των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στόχος της ποιοτικής έρευνας δεν αποτελεί ο έλεγχος διατυπωμένων θεωριών και υποθέσεων αλλά ανακάλυψη νέων διαστάσεων του υπό εξέταση φαινομένου καθώς και η αρτιότερη κατανόησή του.

Κατά τον Creswell (1998), η ποιοτική έρευνα συνίσταται σε μια διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης που στηρίζεται σε σαφείς μεθοδολογικές στρατηγικές έρευνας και διερευνά ένα κοινωνικό ή ατομικό πρόβλημα. Ο ερευνητής δομεί πολύπλοκες και ολιστικές εικόνες, αναλύει λέξεις, περιγράφει με σαφήνεια τις θέσεις των πηγών πληροφορίας και διεξάγει την έρευνα στο φυσικό της χώρο. Στόχος της ποιοτικής έρευνας αποτελεί η απόκτηση αυθεντικών, πλούσιων και λεπτομερών δεδομένων. Η εμπλοκή δε του ερευνητή στο πεδίο της έρευνας και η αλληλεπίδρασή του με τα υποκείμενα της έρευνας κρίνεται αναγκαία στην ποιοτική έρευνα και δεν αντιμετωπίζεται ως διαστρεβλωτικός παράγοντας. Ο αναστοχασμός του ερευνητή στο πεδίο της έρευνας, οι παρατηρήσεις του, οι εντυπώσεις του, τα συναισθήματά του καταγράφονται στο ημερολόγιο του ερευνητή και αξιοποιούνται μετέπειτα ως πηγή πληροφόρησης για τη διερεύνηση του φαινομένου (Τσιώλης, 2011).

Ο χαρακτηρισμός της έρευνας ως «ποιοτική» καταδεικνύει την έμφαση στην ποιότητα των χαρακτηριστικών του φαινομένου που μελετάται και στα νοήματα που προκύπτουν από τη ιδιαίτερη υφή της εμπειρίας. Οι ερευνητές δηλαδή τείνουν να εστιάζουν στην ποιότητα των ποικίλων πηγών πληροφόρησης που αντλούν τα δεδομένα τους παρά να εξάγουν συμπεράσματα βάσει πειραματικών μεταβλητών (ποσότητα, ένταση ή συχνότητας εμφάνισης ενός φαινομένου).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας (Merriam, 2002), υπό το μεθοδολογικό πλαίσιο της οποίας διεξήχθη η παρούσα έρευνα:

1. Το φυσικό περιβάλλον χρησιμοποιείται ως άμεση πηγή συλλογής δεδομένων.

2. Ο ερευνητής είναι το πρωταρχικό εργαλείο για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Δεδομένου ότι η κατανόηση είναι ο σκοπός της έρευνας, η ανθρώπινη αντίληψη και προσαρμοστικότητα στις εκάστοτε συνθήκες, αποδεικνύονται ιδανικά μέσα για την αξιόπιστη συλλογή και ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων.
3. Ο ερευνητής επιχειρεί να κατανοήσει το νόημα που έχουν διαμορφώσει τα άτομα σε σχέση με την πραγματικότητα που βιώνουν και τις εμπειρίες τους. Όπως αναφέρει ο Patton (1987, όπ. αναφ. στο Merriam, 2002): η ποιοτική έρευνα «...είναι μία προσπάθεια για την κατανόηση καταστάσεων μέσα στην μοναδικότητά τους ως μέρους ενός συγκεκριμένου περιβάλλοντος και των αλληλεπιδράσεών τους μέσα σε αυτό. Στην ποιοτική έρευνα δεν εμπεριέχεται η προσπάθεια για πρόβλεψη του τι πιθανόν να γίνει στο μέλλον υποχρεωτικά, αλλά η κατανόηση της παρούσας κατάστασης – τι σημαίνει για τους συμμετέχοντες η κατάσταση που βιώνουν, πως αντιλαμβάνονται τις ζωές τους, τι συμβαίνει με αυτούς, ποια είναι τα νοήματά που αποδίδουν στις καταστάσεις που λαμβάνουν χώρα, με τι μοιάζει ο κόσμος σε αυτήν την συγκεκριμένη φάση της ζωής τους κ.λπ. Η ανάλυση αποσκοπεί στη σε βάθος κατανόηση...».
4. Προσδίδει ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση παρά στην μέτρηση μιας συμπεριφοράς.
5. Η διαδικασία της ποιοτικής έρευνας είναι επαγωγικής φύσης. Έτσι, ο ερευνητής συλλέγει δεδομένα για να δομήσει έννοιες, θεωρίες ή υποθέσεις παρά ελέγχει ήδη υπάρχοντα αξιώματα ή θεωρίες που προκύπτουν αναγωγικά (όπως στη θετικιστικές έρευνες).
6. Χρησιμοποιεί ποιοτικά δεδομένα: γραπτά ή προφορικά κείμενα, μαγνητοφωνήσεις, βιντεοσκοπήσεις, φωτογραφίες, υλικό από συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, προσωπικές εμπειρίες, ενδοσκοπήσεις (introspective), ιστορικά κείμενα, μελέτες περίπτωσης κ.ά.
7. Το προϊόν της ποιοτικής έρευνας είναι πλούσια περιγραφικό. Λέξεις και εικόνες παρά αριθμοί χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν τι έμαθαν οι ερευνητές για ένα φαινόμενο. Είναι πιθανό να υπάρχουν περιγραφές του περιβάλλοντος, των συμμετεχόντων καθώς και των δραστηριοτήτων που έλαβαν χώρα. Επιπλέον, τα δεδομένα υπό τη μορφή παραπομπών

(quotes), σημειώσεων, συνεντεύξεων, παρατηρήσεων, αποσπάσματα από βιντεοσκοπήσεις, απομαγνητοφωνήσεις ή ένας συνδυασμός αυτών, συμπεριλαμβάνονται για την υποστήριξη των ευρημάτων της έρευνας. Αυτά τα ερευνητικά δεδομένα συνεισφέρουν στην περιγραφική φύση της ποιοτικής έρευνας.

8. Το δείγμα της έρευνας μπορεί να είναι μικρότερο αριθμητικά συγκριτικά με την ποσοτική έρευνα.

Συνοψίζοντας, η ποιοτική έρευνα επιχειρεί να κατανοήσει ένα φαινόμενο μέσα από την οπτική των συμμετεχόντων σε αυτό. Ο ερευνητής μπορεί να προσεγγίσει ερμηνευτικά και κριτικά το υπό εξέταση φαινόμενο. Συλλήβδην η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από την αναζήτηση του νοήματος και της κατανόησης ενός φαινομένου, με τον ερευνητή ως πρωταρχικό εργαλείο της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, όπου διαμέσου μιας επαγωγικής διερευνητικής στρατηγικής προκύπτει ένα πλούσιο περιγραφικά τελικό προϊόν (Merriam, 2002).

Σύμφωνα τώρα με το Creswell (1998) υπάρχουν σημαντικοί λόγοι για να διεξάγει ένας ερευνητής μια ποιοτική έρευνα:

- Διερευνά το φαινόμενο στο φυσικό του περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής πηγαίνει στο πεδίο μελέτης, αποκτώντας πρόσβαση και συλλέγοντας δεδομένα. Η απομάκρυνση των συμμετεχόντων από το περιβάλλον τους μπορεί να οδηγήσει σε αμφιλεγόμενα ευρήματα.
- Ικανοποιείται η ανάγκη για μια ενδελεχή περιγραφή του υπό εξέταση αντικειμένου.
- Δίνεται έμφαση στο ρόλο του ερευνητή ως ενεργού συμμετέχοντα στην ερευνητική διαδικασία παρά ως ενός «ειδικού» που κρίνει τους συμμετέχοντες.
- Συμβάλλει στην κατανόηση πολύπλοκων φαινομένων τα οποία είναι δύσκολο ή απίθανο να προσεγγιστούν ή να αναλυθούν ποσοτικά.
- Μελετά ένα φαινόμενο για να αναπτύξει νέες θεωρίες και όχι για να επαληθεύσει ήδη υπάρχουσες.

- Εστιάζει στο συγκεκριμένο και στο μερικό παρά στο καθολικό και το γενικό που αγνοεί την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης εμπειρίας.
- Η αφηγηματική έκθεση που θα γραφεί μπορεί να λάβει ένα λογοτεχνικό χαρακτήρα. Ο συντάκτης της αναφοράς ενδέχεται να χρησιμοποιεί την προσωπική αντωνυμία «εγώ» είτε η αφήγησή του να έχει διηγηματικό χαρακτήρα.
- Δίνεται ο χρόνος και οι πηγές πληροφόρησης για την εκτεταμένη συλλογή ερευνητικών δεδομένων στο πεδίο και της λεπτομερούς ανάλυσής τους.
- Σχετίζεται με τη φύση των ερευνητικών ερωτημάτων που καλείται να απαντήσει η ποιοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα αναζητά να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα που ξεκινούν με ένα «τι» και ένα «πως» με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση ενός φαινομένου.

Τέλος, παρουσιάζονται τα στάδια που απαρτίζουν τη διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής μιας ποιοτικής έρευνας (Merriam, 2002):

1. Καθορισμός του ερευνητικού προβλήματος και επιλογή του δείγματος που θα συμμετάσχει στην έρευνα.
2. Συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Υπάρχουν τρεις κύριες πηγές πληροφόρησης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν: συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και ποικίλης μορφής τεκμήρια ή ντοκουμέντα (γραπτά, προφορικά, οπτικοακουστικά, δημόσια έγγραφα, προσωπικά ημερολόγια κ.ά.).
3. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.
4. Σύνταξη του κειμένου της « Αφηγηματικής έκθεσης» (Narrative Report).

3.3.2 Η Μελέτη Περίπτωσης (Case study)

Κατά τη διεθνή βιβλιογραφία (Creswell, 1998; Denzin και Lincoln 2004; Merriam 2002) μιας από τις πιο ευρέως διαδεδομένες ερευνητικές προσεγγίσεις των αρχών της ποιοτικής έρευνας, είναι η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης (case study). Η Merriam (1998) ορίζει την ποιοτική μελέτη περίπτωσης ως μια ολιστική και εκτεταμένη περιγραφή και ανάλυση μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, φαινομένου ή κοινωνικής ομάδας. Ad hoc, η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται για την

παρούσα έρευνα είναι αυτή της μελέτης περίπτωσης (case study) με στόχο τη διεξοδική ερμηνεία και ανάλυση του φαινομένου που μελετάμε. Μια μελέτη περίπτωσης είναι ένα συγκεκριμένο επιστημονικό παράδειγμα που συχνά σχεδιάζεται για να σκιαγραφήσει μια γενικότερη κατάσταση, αποτελεί «τη μελέτη ενός περιστατικού εν τη εξελίξει του» (Adelman et al., 1980, όπως αναφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Ο ερευνητής επιλέγει να επικεντρωθεί σε ένα συγκεκριμένο περιστατικό ώστε να το μελετήσει εις βάθος και να αποκομίσει όσες το δυνατό περισσότερες πληροφορίες για αυτό. Εστιάζοντας σε μια συγκεκριμένη περίπτωση ή οντότητα (π.χ μια ομάδα μαθητών), ο ερευνητής είναι σε θέση να αποκαλύψει τα σαφή χαρακτηριστικά ενός φαινομένου (Merriam, 1998). Οι μελέτες περίπτωσης επιχειρούν να συλλάβουν την πραγματικότητα σε πρώτο πλάνο, να παραγάγουν μια γενική περιγραφή των βιωμάτων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των συμμετεχόντων. Έχουν δε το χαρακτηριστικό ότι μπορούν να διεισδύσουν σε καταστάσεις με τρόπους που δεν επιδέχονται πάντα αριθμητική ανάλυση (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η συγκεκριμένη μέθοδος είναι ιδανική όταν επιχειρείται μια ολιστική και σε βάθος εξέταση μιας περίπτωσης (Feaugin, Orum & Sjoberg, 1991). Η μελέτη περίπτωσης συνίσταται σε ένα τρόπο συλλογής και ανάλυσης εμπειρικών δεδομένων βάσει των οποίων διερευνάται ένα σύγχρονο φαινόμενο στο πραγματικό του περιβάλλον, χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές πληροφόρησης (Yin, 1984). Στηρίζεται περισσότερο στην αρχή οικοδόμησης μιας θεωρητικής θέσης παρά στην επαλήθευση μιας θεωρίας (Αντωνιάδου και Σβολόπουλος, 2004). Οι Hitchcock και Hughes (1995, όπ. αναφ στο Cohen, Manion & Morrison, 2008) υποστηρίζουν ότι η μελέτη περίπτωσης έχει αρκετά πλεονεκτήματα:

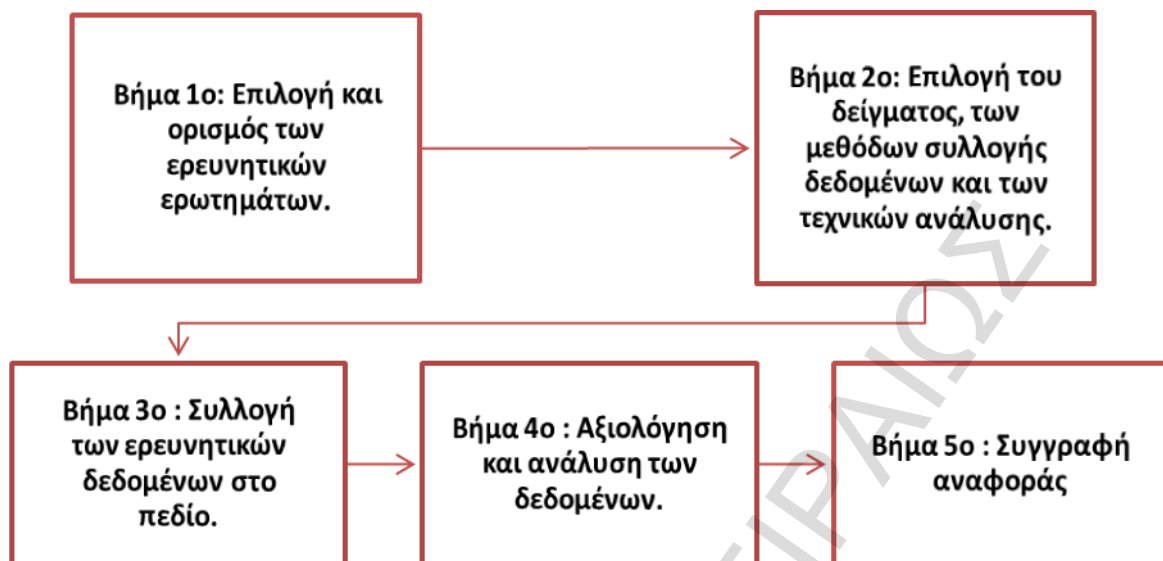
- Συλλέγει πλούσιες και γλαφυρές περιγραφές γεγονότων σχετικών με την εκάστοτε περίπτωση.
- Δίνει προσοχή στην λεπτομέρεια και την πολυπλοκότητα της ίδιας της περίπτωσης.
- Επικεντρώνεται σε ομάδες δρώντων υποκειμένων και προσπαθεί να κατανοήσει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα γεγονότα.
- Αναμειγνύει την περιγραφή των γεγονότων με την ανάλυσή τους.

- Εμπλέκει άμεσα τον ερευνητή με το υπό εξέταση φαινόμενο.
- Συνιστά μια απόπειρα σκιαγράφησης του πλούτου της περίπτωσης κατά τη διάρκεια σύνταξη της τελικής αναφοράς
- Μπορεί να αποτελέσει ένα αρχείο περιγραφικού υλικού που είναι αρκετά πλούσιο ώστε να επιδέχεται μεταγενέστερη ερμηνεία (Adelman et al., 1980).
- Μπορούν να διεξαχθούν από έναν και μόνο ερευνητή (Nisbet & Watt, 1984)
- Είναι στενά και ισχυρά συνδεδεμένα με την πραγματικότητα (Nisbet & Watt, 1984).

Από την άλλη υποστηρίζεται ότι οι μελέτες περίπτωσης χαρακτηρίζονται από έλλειψη ακρίβειας ενώ είναι μια μέθοδος με αρκετές αδυναμίες (Nisbet & Watt, 1984). Ειδικότερα:

- Τα αποτελέσματά τους μπορεί να μην είναι γενικεύσιμα.
- Τα αποτελέσματά τους δεν είναι εύκολο να υποβληθούν σε επανέλεγχο και ως εκ τούτου μπορεί να είναι επιλεκτικές, προκατειλημμένες, προσωπικές και υποκειμενικές.
- Είναι επιρρεπείς στις προκαταλήψεις των ερευνητών και δεν αναδεικνύεται η αναστοχαστικότητα.
- Η διεξαγωγή τους απαιτεί μεγάλο χρονικό διάστημα.
- Ο μεγάλος όγκος δεδομένων που προκύπτει από τις πολλαπλές πηγές πληροφόρησης που χρησιμοποιούνται καθιστά την οργάνωση και επεξεργασία τους δύσκολη.
- Υστερούν στην αυστηρή τήρηση των κανόνων διεξαγωγής της έρευνας.
- Αποτελεί μια μέθοδος η οποία περισσότερο διερευνά ένα φαινόμενο παρά το ερμηνεύει.

Η μελέτη περίπτωσης έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως ως ερευνητική μέθοδος στις κοινωνικές επιστήμες, την ιατρική και την εκπαίδευση. Ο Tellis (1997) πρότεινε τα παρακάτω βήματα για την εφαρμογή μιας μελέτης περίπτωσης:



Σχήμα 3: Τα πέντε βήματα στην εφαρμογή μιας έρευνας περίπτωσης (Tellis, 1997)

Το πρώτο βήμα αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είναι αρκετά πιθανό να απαντούν σε ερωτήσεις που ξεκινούν με ένα «τι;» και «γιατί;». Στη συνέχεια επιλέγονται το δείγμα της έρευνας που θα αναλυθεί το οποίο μπορεί να είναι ένα άτομο, μια ομάδα ατόμων ή ακόμα και ένας ολόκληρος οργανισμός καθώς και οι τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Το τρίτο βήμα σχετίζεται με συλλογή των δεδομένων στο πεδίο από τους ερευνητικές ενώ το τέταρτο αφορά τη διαδικασία ανάλυσης και αξιολόγησης των πληροφοριών που συλλέχτηκαν. Το τελευταίο βήμα έχει να κάνει με την ερμηνεία των πορισμάτων της έρευνας.

3.4 Δείγμα μελέτης

3.4.1 Οι συμμετέχοντες

Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2008), το μέγεθος του δείγματος καθορίζεται και από τη φύση της έρευνας. Ένα περισσότερο ποιοτικό στυλ έρευνας, όπως είναι η δική μας, είναι πιθανό να απαιτεί ένα μικρό μέγεθος δείγματος. Ειδικότερα, στην ποιοτική έρευνα το δείγμα δεν απαιτείται να είναι ποσοτικά μεγάλο

για τη διενέργεια μιας αξιόπιστης έρευνας. Συνήθως αφορά σε διψήφιο ή ακόμη και σε μονοψήφιο αριθμό.

Ένα μεγάλο δείγμα δεν εξυπηρετεί ούτε τους στόχους ούτε τους σκοπούς της ποιοτικής έρευνας. Εν αντιθέσει, ένα μεγάλο δείγμα συνήθως λειτουργεί αρνητικά για την εγκυρότητα της ποιοτικής έρευνας, αφού μέσα στο μεγάλο αριθμό των συμμετεχόντων χάνονται τα υποκειμενικά και εξατομικευμένα χαρακτηριστικά, τα οποία θέλει να κατανοήσει η ποιοτική έρευνα (Thompson, 1999). Εξάλλου, όταν μελετάμε ένα φαινόμενο για το οποίο έχουμε σχετικά λίγες πληροφορίες, όπως είναι η αναγνωστική κατανόηση στο περιβάλλον ενός e-reader, η εξέταση ενός μικρού αριθμού περιπτώσεων με σκοπό μια ενδελεχέστερη ανάλυση είναι πιθανό να μας παρέχει σαφείς κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα του φαινομένου (Coiro, 2008). Επίσης το μέγεθος του δείγματος δύναται να είναι περιορισμένο αναφορικά με το χρόνο, τα χρήματα, τη διοικητική υποστήριξη καθώς και τον αριθμό των ερευνητών που απαιτούνται.

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν δεκαπέντε ($n=15$) μαθητές της Α' Λυκείου του ΓΕΛ Καρέα. Από αυτούς τα οκτώ (8) ήταν κορίτσια και τα επτά (7) αγόρια (**γράφημα 1**). Η ηλικία των συμμετεχόντων κυμαινόταν από 15-17 ετών. Η συλλογή των δεδομένων έγινε στο φυσικό χώρο εκπαίδευσης των συμμετεχόντων, δηλαδή στη σχολική τάξη.

Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα ερευνητική διαδικασία σχετίζεται με την ανάγκη για ένα δείγμα μη πιθανοτήτων [non-probability] ή αλλιώς δείγμα σκοπιμότητας (Cohen, Manion & Morrison 2008). Η αποτελεσματική διερεύνηση των ερωτημάτων της έρευνας μας υπαγόρευε όχι την απλή τυχαία δειγματοληψία όπου κάθε μέλος του σχολικού πληθυσμού θα είχε τις ίδιες πιθανότητες να επιλεγεί αλλά έναν τύπο δείγματος, το οποίο ο ερευνητής θα έχει σκόπιμα επιλέξει υπό την πλήρη επίγνωση του γεγονότος ότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού αλλά παρά μόνο του ίδιου του εαυτού του. Ο συγκεκριμένος τύπος δείγματος χρησιμοποιείται σε έρευνες μικρής κλίμακας, όπως εθνογραφικές ερευνητικές μελέτες και μελέτη περίπτωσης (case study) όπου δεν υπάρχει η πρόθεση να γίνουν προσπάθειες για γενίκευση των αποτελεσμάτων (Cohen, Manion & Morrison 2008). Εξάλλου στην ποιοτική έρευνα ο κατάλληλος στόχος της κατάλληλης δειγματοληψίας είναι η επιλογή συγκεκριμένων περιπτώσεων, πλούσιων σε πληροφορίες (Patton, 1987).

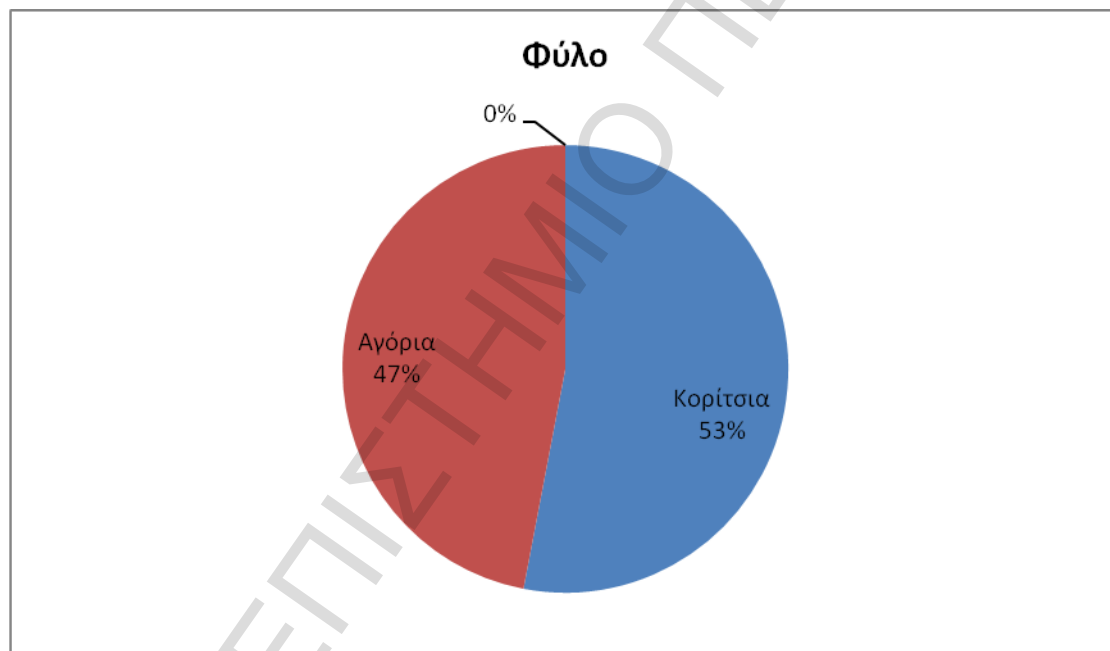
Έτσι, η επιλογή των μαθητών που θα συμμετείχαν στην έρευνα έγινε με βάση συγκεκριμένα κριτήρια εκ των οποίων το καθένα σχετιζόταν με διαφορετικές, αλλά εξίσου σημαντικές, θεωρήσεις. Καταρχάς, έπρεπε να διασφαλίσουμε ότι το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας των συμμετεχόντων βρισκόταν τουλάχιστον σε ικανοποιητικό βαθμό καθότι το κείμενο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν στην αγγλική γλώσσα δεδομένου ότι ο ηλεκτρονικός αναγνώστης που χρησιμοποιήθηκε δεν υποστηρίζει ελληνικά ηλεκτρονικά βιβλία επομένως επιλέχθηκε ένα κείμενο στα Αγγλικά. Οι μαθητές που επιλέγησαν έπρεπε να έχουν είτε υψηλή βαθμολογία στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας (>16) κατά το πρώτο σχολικό τετράμηνο είτε να έχουν αποδεδειγμένη καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας (Certificate levels, B1, B2, C1, C2). Αυτό διότι δεν επιθυμούσαμε η ελλιπής γνώση της αγγλικής γλώσσας, είτε σε επίπεδο κατανόησης είτε σε επίπεδο ανάγνωσης, να εγείρει δυσκολίες στην αλληλεπίδραση του αναγνώστη με το κείμενο, είτε το παραδοσιακό είτε το ηλεκτρονικό.

Ταυτόχρονα έπρεπε το δείγμα μας να μην έχει κάποιες διαγνωσμένες μαθησιακές ή αναγνωστικές δυσκολίες παράγοντας ο οποίος θα επηρέαζε σε σημαντικό βαθμό την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της αναγνωστικής προσπάθειας των μαθητών, η οποία συνίσταται στο βασικό αντικείμενο μελέτης της ερευνητικής διαδικασίας. Τέλος, επιθυμούσαμε να έχουμε ένα δείγμα το οποίο θα το χαρακτήριζε ένας ικανοποιητικός βαθμός εξοικείωσης με την ηλεκτρονική ανάγνωση είτε χρησιμοποιώντας H/Y, είτε smartphones ή tablets.

Ο Liu (2005) σημειώνει ότι οι αναγνώστες που είχαν μεγαλύτερη εμπειρία στη χρήση του Διαδικτύου επιδείκνυαν μεγαλύτερη ευκολία στην ανάγνωση και πλοήγηση στο ηλεκτρονικό κείμενο εν αντιθέσει με τους πιο άπειρους χρήστες που δεν ήταν συνηθισμένοι με τις συνθήκες και δυνατότητες του ψηφιακού περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου επιλέξαμε μαθητές οι οποίοι είχαν προηγούμενη εμπειρία στη ανάγνωση από ηλεκτρονική οθόνη στους οποίους η αλληλεπίδραση με το ψηφιακό κείμενο δε θα τους δημιουργούσε αισθήματα ανοικείωσης, άγχους, ενόχλησης ή αδυναμίας στη χρήση.

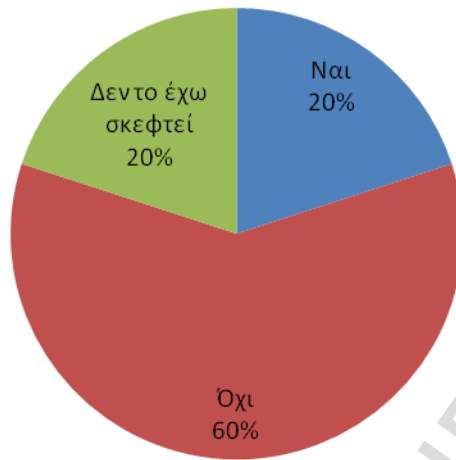
Πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης, έλαβε χώρα ατομική συνέντευξη των συμμετεχόντων (**Παράρτημα Α'**) με σκοπό την απόκτηση προσωπικών πληροφοριών αναφορικά με τις συνήθειές και τις στάσεις τους απέναντι στην ηλεκτρονική ανάγνωση. Στο μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων δεν αρέσει η ανάγνωση από την ηλεκτρονική οθόνη (**γράφημα 2**) ενώ δείχνουν να

προτιμούν το παραδοσιακό βιβλίο έναντι του ηλεκτρονικού (γράφημα 3). Ταυτόχρονα, η πλειοψηφία πιστεύει ότι είναι εξοικειωμένη σε μεγάλο βαθμό με τα νέα τεχνολογικά μέσα (γράφημα 5). Το εύρος των ηλεκτρονικών βιβλίων που είχαν διαβάσει οι συμμετέχοντες πριν την παρέμβαση κυμαίνεται από 0-2 (Πίνακας 3), ενώ ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι κανένας από τους συμμετέχοντες δεν είχε ξαναχρησιμοποιήσει εξειδικευμένη συσκευή ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-reader) (Πίνακας 3). Σε κάθε περίπτωση τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αντιπροσωπευτικά του δείγματος και μόνο, καθώς ο μικρός αριθμός του δείγματος δεν μας επιτρέπει γενικεύσεις. Να τονίσουμε εδώ ότι σε κάθε ένα μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα έχει αποδοθεί ένα ψευδώνυμο το οποίο ουδεμία σχέση έχει με πραγματικά πρόσωπα ή πραγματικές καταστάσεις.



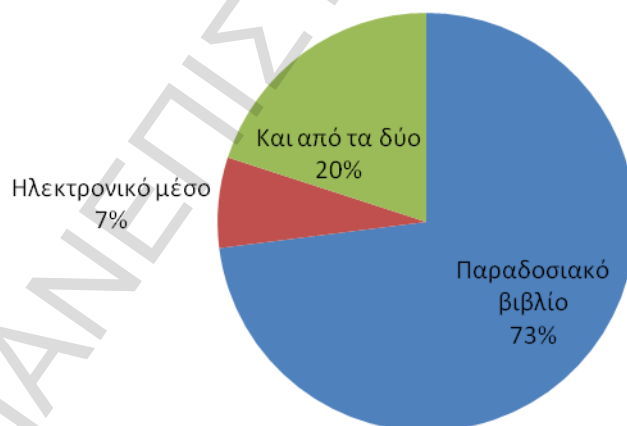
Γράφημα 1: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος (n=15) αναφορικά με το φύλο

Σου αρέσει να διαβάζεις μέσω ηλεκτρονικής οθόνης;



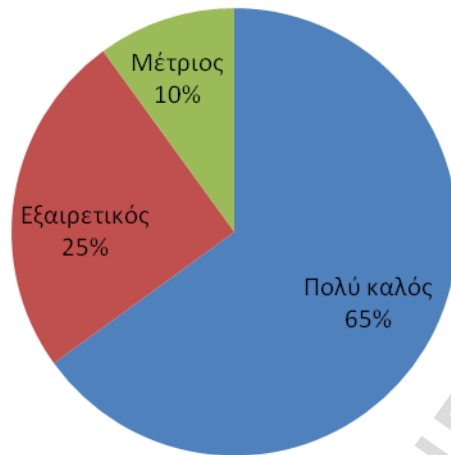
Γράφημα 2: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος(n=15) αναφορικά με το εάν επιθυμεί να διαβάσει από ηλεκτρονική οθόνη

Προτιμάς να διαβάζεις από το παραδοσιακό βιβλίο ή από ένα ηλεκτρονικό μέσο;



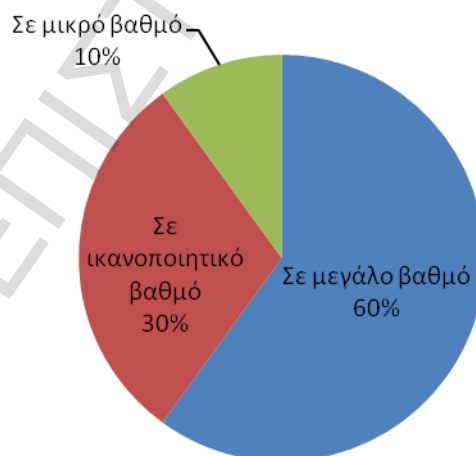
Γράφημα 3: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος(n=15) αναφορικά με το εάν επιθυμεί να διαβάσει από το παραδοσιακό βιβλίο ή από κάποιο ηλεκτρονικό μέσο

Πόσο καλός αναγνώστης θεωρείς ότι είσαι;



Γράφημα 4: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος(n=15) αναφορικά με το πόσο καλός αναγνώστης/ρια θεωρεί ότι είναι

Σε τι βαθμό πιστεύεις ότι είσαι εξοικειωμένος/η με τα νέα τεχνολογικά μέσα;



Γράφημα 5: Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος(n=15) αναφορικά με το βαθμό εξοικείωσης με τα νέα τεχνολογικά μέσα.

Ψευδώνυμο	Γένος	Τάξη	Επίπεδο γνώσης της Αγγλική γλώσσας	Ηλεκτρονικά βιβλία που έχει αναγνώσει	Αγαπημένο μέσο ηλεκτρονικής ανάγνωσης (H/Y, Smartphones, Tablets)	Ώρες που ξοδεύει εβδομαδιαίως μπροστά από μια ηλεκτρονική οθόνη (H/Y, Smartphones, Tablets)	Πλήθος αναγνώσεων με εξειδικευμένη συσκευή ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-reader)
Αποστόλης	Αρσενικό	Α' Λυκείου	B2 (Lower)	2	H/Y	<7	Καμία
Μαρία	Θηλυκό	Α' Λυκείου	B2 (Lower)	1	H/Y	<7	Καμία
Γεωργία	Θηλυκό	Α' Λυκείου	B2 (Lower)	0	H/Y	5-7	Καμία
Κώστας	Αρσενικό	Α' Λυκείου	B2 (Lower)	0	H/Y	4-6	Καμία
Θοδωρής	Αρσενικό	Α' Λυκείου	B2 (Lower)	0	H/Y	>10	Καμία
Άννα	Θηλυκό	Α' Λυκείου	B2 (Lower)	0	H/Y	4-6	Καμία
Ιωάννα	Θηλυκό	Α' Λυκείου	B2 (Lower)	0	i-Pad	5-7	Καμία
Λευτέρης	Αρσενικό	Α' Λυκείου	B2 (Lower)	0	H/Y	5-7	Καμία
Σοφία	Θηλυκό	Α' Λυκείου	B2 (Lower)	1	H/Y	<7	Καμία
Στέφανος	Αρσενικό	Α' Λυκείου	B2 (Lower)	1	Smartphone	5-7	Καμία
Σωτήρης	Αρσενικό	Α' Λυκείου	C2 (Proficiency)	2	H/Y	>10	Καμία
Παναγιώτης	Αρσενικό	Α' Λυκείου	C2 (Proficiency)	0	H/Y	2-4	Καμία
Βασίλης	Αρσενικό	Α' Λυκείου	B2 (Lower)	0	H/Y	<7	Καμία
Αντζελα	Θηλυκό	Α' Λυκείου	B2 (Lower)	0	i-Pad	5-7	Καμία
Μαριάννα	Θηλυκό	Α' Λυκείου	C2 (Proficiency)	1	Smartphone	5-7	Καμία
Ελένη	Θηλυκό	Α' Λυκείου	B2 (Lower)	1	Smartphone	5-7	Καμία

Πίνακας 4: Πληροφορίες αναφορικά με τις αναγνωστικές συνήθειες των συμμετεχόντων σε ηλεκτρονικό περιβάλλον

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι σε δημοφιλέστερο μέσο ηλεκτρονικής ανάγνωσης των μαθητών αναδεικνύεται ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ενώ κατά πλειοψηφία ξοδεύουν περίπου πέντε με επτά ώρες μπροστά από μια ηλεκτρονική οθόνη. Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι κανένας μαθητής

από τους δεκαπέντε του δείγματος δεν είχε ξαναχρησιμοποιήσει έναν ηλεκτρονικό αναγνώστη ενώ παράλληλα ελάχιστοι είχαν διαβάσει κάποιο ηλεκτρονικό βιβλίο. Η τελευταία παρατήρηση καταδεικνύει πόσο πρωτόγνωρη και μοναδική ήταν για αυτούς η εμπειρία της ανάγνωσης με έναν e-reader, κάτι το οποίο δύναται να έχει θετικές και αρνητικές συνδηλώσεις για την αυθεντικότητα των δεδομένων που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία.

3.4.2 Οι περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με μεθοδολογικούς και άλλους περιορισμούς οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των αποτελεσμάτων της.

Αρχικά, οι μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας δεν επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία κάτι το οποίο θα επέτρεπε τη διενέργεια γενικεύσεων επί των αποτελεσμάτων της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά ακολουθήθηκε μια στρατηγική «επιλεκτικής» δειγματοληψίας η οποία μας έδωσε ωστόσο ένα δείγμα που είναι αντιπροσωπευτικό καμίας άλλης ομάδας παρά μόνο του εαυτού του. Sine qua non, με το παρόν δείγμα δεν μπορούν να αναζητηθούν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό.

Συναφείς περιορισμούς με εκείνους που περιγράφηκαν στις προϊούσες γραμμές επιφέρει ο μικρός αριθμός δείγματος ($n=15$) με το οποίο διενεργήσαμε την έρευνά μας. Ασφαλέστατα, ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος δε δύναται να οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μπορούν γενικευθούν ανεξαιρέτως σε ολόκληρο το μαθητικό πληθυσμό της χώρας.

Παράλληλα σε περιορισμό της έρευνας συνίστανται οι διαθέσιμοι πόροι, οικονομικοί και σε ανθρώπινο δυναμικό, οι οποίοι αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στο σχεδιασμό και την πραγματοποίηση μιας έρευνας (Cohen, Manion & Morrison 2008). Βασική προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του πειράματος ήταν η ύπαρξη συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης τελευταίας τεχνολογίας με τους οποίους επρόκειτο να αλληλεπιδράσουν οι μαθητές. Ωστόσο, η αγορά των συσκευών είχε ιδιαίτερα υψηλό κόστος (250€ η καθεμιά) χωρίς να υπάρχει κάποια χρηματοδότηση από κάποιον εκπαιδευτικό οργανισμό ή φορέα, με αποτέλεσμα να παρθεί η απόφαση

να αγοραστεί μια συσκευή με έξοδα του ερευνητή. Το γεγονός αυτό δημιούργησε διαδικαστικά προβλήματα καθώς και στη διαχείριση του χρόνου δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες έπρεπε να διαβάζουν ένας-ένας τη φορά και όχι παράλληλα κάτι που θα ευνοούσε την εύτακτη ροή των δραστηριοτήτων της ερευνητικής διαδικασίας.

Ταυτόχρονα, για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων υπήρχε ένας μοναδικός ερευνητής ο οποίος είχε επιφορτιστεί με ένα ιδιαίτερο άγχος από τη στιγμή που έπρεπε μόνος του αφ' ενός να διεξαγάγει όλη τη διαδικασία συλλογής δεδομένων από τους συμμετέχοντες και αφετέρου να προβεί στην ενδεδειγμένη επεξεργασία τους, όπως προτάσσουν οι αρχές της ποιοτικής έρευνας.

3.5 Το υλικό για τη διεξαγωγή της έρευνας

Δεδομένου ότι βασικός στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση της αναγνωστικής συμπεριφοράς των μαθητών σε ψηφιακό περιβάλλον και ειδικότερα μέσω της χρήσης μιας συσκευής ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-reader), τότε συμπεραίνεται εύκολα ότι σε πρωταρχικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της έρευνάς μας ανάγεται ένας ηλεκτρονικός αναγνώστης.

Προς αυτή την κατεύθυνση για τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας χρησιμοποιήθηκε η συσκευή ηλεκτρονικής ανάγνωσης **Amazon Kindle DX Graphite Edition**. Μιας πλήρους περιγραφή των χαρακτηριστικών και των δυνατοτήτων της συγκεκριμένης συσκευής παρατίθενται στο κεφάλαιο [2.2.4] της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν τον ηλεκτρονικό αναγνώστη για να αναγνώσουν ένα απόσπασμα από το ηλεκτρονικό βιβλίο «Pride and Prejudice» (Περηφάνια και Προκατάληψη) της Jane Austin. Να σημειώσουμε πως πριν την έναρξη της αναγνωστικής διαδικασίας έλαβε χώρα σε ατομικό επίπεδο επίδειξη του τρόπου λειτουργίας και των δυνατοτήτων της συσκευής ενώ στον κάθε συμμετέχοντα δόθηκε το εγχειρίδιο χρήσης της. Επιπρόσθετα, κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας οι συμμετέχοντες είχαν το δικαίωμα να ζητήσουν τη βοήθεια του ερευνητή για κάθε δυσκολία που θα αντιμετώπιζαν στη διαχείριση της συσκευής.

Πέρα του ηλεκτρονικού αναγνώστη, σε βασικό πόρο της έρευνας συγκαταλέγεται και το παραδοσιακό βιβλίο με το οποίο οι μαθητές ανέγνωσαν ένα άλλο απόσπασμα από το ίδιο λογοτεχνικό βιβλίο (Pride and Prejudice), ώστε να μπορέσουμε σε ύστερη φάση μέσω της επεξεργασίας των ερευνητικών δεδομένων να εντοπίσουμε τις κατάλληλες πληροφορίες που θα έδιναν επαρκής και τεκμηριωμένες απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Τέλος, ως δευτερογενής εξοπλισμός της παρούσας έρευνας λογίζεται το μαγνητόφωνο που χρησιμοποιήσαμε για την ηχογράφηση των συνεντεύξεων και των συναντήσεων των ομάδων εστίασης, το ημερολόγιο του ερευνητή που κατέγραφε χρήσιμες σημειώσεις και παρατηρήσεις και το οποίο εν συνεχεία χρησίμευσε ως πηγή πληροφόρησης αλλά και στην τριγωνοποίηση των ερευνητικών δεδομένων, καθώς επίσης ένα laptop και η γραφική και χαρτική ύλη που χρησιμοποιήθηκε.

3.6 Μέσα συλλογής δεδομένων

Η συλλογή δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι μια πολύπλευρη και σύνθετη διαδικασία με τέσσερα ιδιαίτερα γνωρίσματα (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2009): α) ως σκοπός χαρακτηρίζεται μια όσο το δυνατόν πλουσιότερη περιγραφή του πραγματικού πλαισίου της έρευνας, β) δεν είναι a priori καθορισμένο επακριβώς το είδος των δεδομένων που θα συλλεχθούν, γ) χρησιμοποιούνται πολλαπλές πηγές πληροφόρησης και δ) τα δεδομένα που συλλέγονται δεν είναι αντικειμενικά. Τα μέσα συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα οφείλουν να επιτρέπουν την ενδελεχή κατανόηση των προσωπικών εμπειριών, πεποιθήσεων και αντιλήψεων των υποκειμένων της έρευνας ως προς το υπό εξέταση φαινόμενο. Σε βασικό δε ερευνητικό εργαλείο αναδεικνύεται ο ίδιος ο ερευνητής ο οποίος διαχειρίζεται και κατευθύνει την ερευνητική διαδικασία στην κατεύθυνση που ο ίδιος θεωρεί κατάλληλη ώστε να αποσπάσει τις πληροφορίες που χρειάζεται.

Οι βασικότερες και πιο χαρακτηριστικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι οι συνεντεύξεις (interviews), οι παρατηρήσεις (observations), οι ομάδες εστίασης (focus groups), και η ανάλυση των τεκμηρίων/ντοκουμέντων της έρευνας

(οπτικό-ακουστικό υλικό, εκθέσεις, αναφορές, ημερολόγιο του ερευνητή, artifacts κ.ά.). Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε σε δεδομένα που αντλήθηκαν από συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης καθώς και το ημερολόγιο (diary) του ερευνητή.

3.6.1 Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη συνίσταται σε μία από τις πιο ευρέως διαδεδομένες μεθόδους συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Σκοπός της ερευνητικής συνέντευξης αποτελεί η εξερεύνηση των εμπειριών, πεποιθήσεων, αντιλήψεων καθώς και των κινήτρων των ατόμων αναφορικά με κάποιο φαινόμενο. Χρησιμοποιείται ως βασικό εργαλείο συλλογής πληροφοριών οι οποίες συνδέονται άμεσα με τους στόχους της έρευνας. Παράλληλα, δύναται να χρησιμοποιηθεί για να ελέγξουμε υποθέσεις ή να διατυπώσουμε νέες (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Ο Potter (1996) ορίζει τη συνέντευξη ως μια τεχνική συγκέντρωσης δεδομένων από υποκείμενα θέτοντας τους ερωτήσεις, προκαλώντας με αυτόν τον τρόπο την λεκτική συνεισφορά τους στο υπό εξέταση φαινόμενο. Περιλαμβάνει δηλαδή τη συλλογή σχετικών με την έρευνα πληροφοριών μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής των ατόμων. Από την άλλη ο Tuckman (1972 όπ. αναφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2008), ορίζει τις συνεντεύξεις ως το μέσο για να ανακαλύψουμε τι συμβαίνει στο μυαλό του υποκειμένου. Οι συνεντεύξεις αντικατοπτρίζουν τις γνώσεις και τις πληροφορίες που κατέχει το άτομο, τις προτιμήσεις του και πιο σημαντικά τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις του για ένα ζήτημα. Σε βασικό εργαλείο της συνέντευξης ανάγεται η συνομιλία μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων. Ο Kvale (1996) περιγράφει της διαδικασίας της συνέντευξης ως την ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα για ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος με κύριο σκοπό την παραγωγή γνώσης. Η γνώση επιτυγχάνεται σε σημαντικό βαθμό μέσω μιας καλής ακρόασης, ως προϊόν του «ευγενούς αφουγκράσματος» των εμπειριών των υποκειμένων, τα οποία ο ερευνητής οφείλει να ενθαρρύνει να εκφραστούν (Kvale, 1996).

Οι ποιοτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων, όπως η συνέντευξη, θεωρούνται κατάλληλες για να παρέχουν μια βαθύτερη κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου εν αντιθέσει με τις θετικιστικού τύπου ποσοτικές έρευνες που παράγουν περισσότερο στατιστικά δεδομένα (Silverman, 2000). Ως εκ τούτου οι συνεντεύξεις ενδείκνυνται

σε περιστάσεις που γνωρίζουμε λίγα για ένα φαινόμενο ή επιθυμούμε να αποκτήσουμε εξειδικευμένες πληροφορίες για αυτό. Ταυτόχρονα οι συνεντεύξεις αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο όταν μελετάμε «ευαίσθητα» θέματα, όπου τα υποκείμενα έχουν το περιθώριο και την ασφάλεια του «απορρήτου» της συνέντευξης για να εκφραστούν ελεύθερα και με μεγαλύτερο βάθος στις απαντήσεις τους. Τέλος, η συνέντευξη μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων κατά τη διεξαγωγή της έρευνας.

Καθότι η συνέντευξη εμφανίζει κάποια κοινά χαρακτηριστικά με μια άλλη τεχνική συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιείται κατά κόρον στις ποσοτικές έρευνες, αυτή του ερωτηματολογίου, συχνά συγκρίνεται με αυτή. Καθεμία από τις δύο ερευνητικές μεθόδους έχει τα πλεονεκτήματά της και υπερτερεί της άλλης σε κάποια ζητήματα, όπως παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα (Cohen, Manion & Morrison, 2008; Creswell, 1998):

Συνέντευξη	Ερωτηματολόγιο
- <i>Απαιτεί πολλούς συνεντευκτές και χρόνο για να διεκπεραιωθεί.</i>	✓ Οικονομικότερο από άποψη χρόνου και ανθρώπινων πόρων.
- <i>Μπορεί να απευθυνθεί σε περιορισμένο αριθμό απαντώντων.</i>	✓ Ο αριθμός των απαντώντων δύναται να είναι πολύ μεγάλος.
- <i>Επιρρεπής στην υποκειμενικότητα καθώς μπορεί να επηρεάζεται από το συνεντευκτή.</i>	✓ Αντικειμενικό.
- <i>Δυσκολία στην ανάλυση των δεδομένων, λόγω του μεγάλου πλήθους των δεδομένων.</i>	✓ Ευκολότερη κωδικοποίηση των δεδομένων και εξαγωγή συμπερασμάτων.
- <i>Περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων.</i>	✓ Αυξημένη πιθανότητα γενίκευσης.
- <i>Περιορισμένη αξιοπιστία.</i>	✓ Αυξημένη αξιοπιστία.

✓	<i>Υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης.</i>	- Χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης.
✓	<i>Μεγαλύτερη πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με το υπό εξέταση φαινόμενο.</i>	- Περιορισμένη πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με το υπό εξέταση φαινόμενο.
✓	<i>Περισσότερες ευκαιρίες για εμβάθυνση στις ερωτήσεις προς τους συνεντευξιζόμενους.</i>	- Περιορισμένη δυνατότητα εμβάθυνσης.
✓	<i>Μεγαλύτερη εμπλοκή του συνεντευξιζόμενου κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.</i>	- Μικρή εμπλοκή του απαντώντα με τις ερωτήσεις κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.
✓	<i>Συλλογή πλούσιου και περιγραφικού ερευνητικού υλικού.</i>	- Συλλογή επιφανειακών απαντήσεων και φτωχού περιγραφικά υλικού.
✓	<i>Δυνατότητα διευκρίνησης αμφισβητούμενων σημείων.</i>	- Περιορισμένη δυνατότητα διευκρίνησης.

Πίνακας 5: Τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συνέντευξης έναντι του ερωτηματολογίου

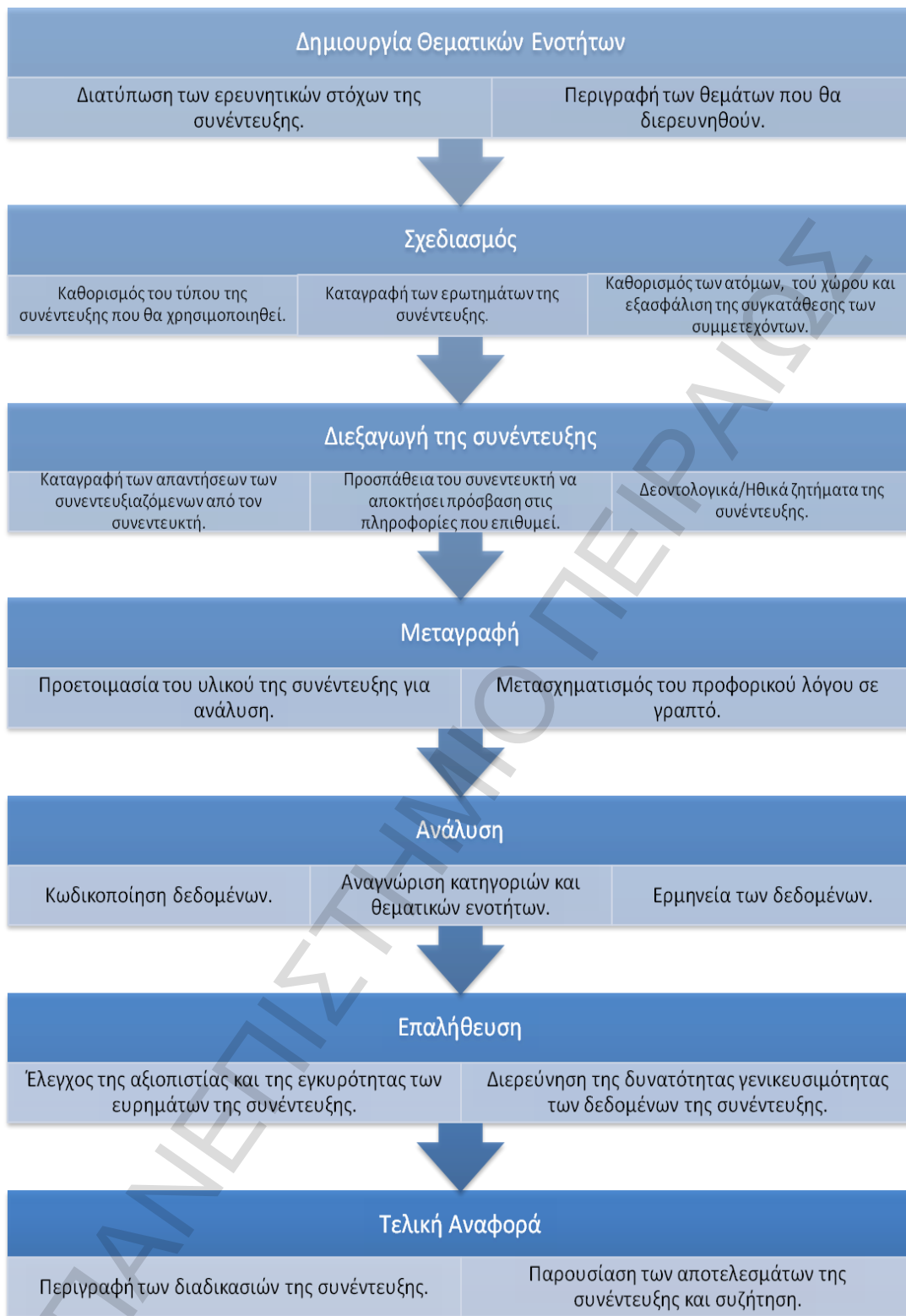
Στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία έχουν παρουσιαστεί ποικίλοι τύποι συνεντεύξεων, οι οποίοι δύναται να χρησιμοποιηθούν ως ερευνητικά εργαλεία. Ο Patton (1987) προτείνει τέσσερις τύπους συνεντεύξεων: (α) τις ανεπίσημες συνεντεύξεις με τη μορφή συζήτησης, (β) τις προσεγγίσεις συνεντεύξεων με τη μορφή πιλότου, (γ) τις τυποποιημένες ανοικτού τύπου συνεντεύξεις και (δ) τις κλειστού τύπου ποσοτικές συνεντεύξεις. Οι πρώτοι τρεις τύποι συναντώνται κατά κύριο λόγο στις ποιοτικές έρευνες ενώ ο τέταρτος τύπος χρησιμοποιείται συνήθως στις ποσοτικές έρευνες. Παράλληλα, οι Cohen & Manion (1994) διακρίνουν τέσσερις κύριους τύπους συνεντεύξεων: (ε) τη δομημένη συνέντευξη, (στ) τη μη δομημένη συνέντευξη, (ζ) τη μη κατευθυνόμενη συνέντευξη και (η) την εστιασμένη συνέντευξη. Οι Bogdan & Biklen (1992, όπ. αναφ. στο Cohen, Manion & Morrison,

2008) προσθέτουν τους τύπους των (θ) ημιδομημένων συνεντεύξεων και των (ι) ομαδικών συνεντεύξεων ενώ ο Φίλιας (1993) τους τύπους των (ια) άμεσων ή έμμεσων συνεντεύξεων, (ιβ) των επαναλαμβανόμενων (Panel) συνεντεύξεων και (ιγ) των κλινικών συνεντεύξεων.

Στην παρούσα έρευνα ο τύπος της ερευνητικής συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε ήταν αυτός της δομημένης συνέντευξης με περιεχόμενο και διαδικασίες οι οποίες ήταν εκ των προτέρων οργανωμένες. Η ακριβής διατύπωση και σειρά των ερωτήσεων ήταν προκαθορισμένη με όλα τα άτομα που συμμετείχαν στη διαδικασία των συνεντεύξεων να απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις με την ίδια σειρά. Οι απαντήσεις ήταν τυποποιημένες και προκαθορισμένες με την απάντηση του ατόμου να εντάσσεται σε μια κλίμακα καθορισμένων εναλλακτικών απαντήσεων. Αναμφίβολα, η χρήση μιας κλίμακας με μια σειρά από εναλλακτικές απαντήσεις καθιστούσε τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων απλούστερη με τις απαντήσεις να μπορούν να συγκριθούν άμεσα και να συναθροιστούν εύκολα ώστε να προκύψουν συμπεράσματα. Ταυτόχρονα, δινόταν η ευκαιρία στον συνεντευκτή να διατυπώσει μια πληθώρα από ερωτήσεις σε σύντομο χρονικό διάστημα, δεδομένου του μικρού χρόνου απόκρισης που απαιτούνταν.

Παρόλο την κλειστού τύπου κατάσταση που χαρακτηρίζει τη δομημένη συνέντευξη, ο συνεντευκτής είχε a priori καθορισμένο μεγάλο βαθμό ελευθερίας να εμβαθύνει στις ερωτήσεις προς τους συνεντευξιζόμενους μέχρι να αποσπάσει τις πληροφορίες που επιθυμούσε ή να διευκρινίσει τυχόν παρανοήσεις. Ναι μεν το περιεχόμενο, η σειρά και η διατύπωση των ερωτήσεων ήταν προσδιορισμένα εξ ολοκλήρου πριν την έναρξη της συνέντευξης, ωστόσο ο συνεντευκτής, όντας και ο ίδιος ερευνητικό εργαλείο (Kvale, 1996), είχε το περιθώριο με προφορικές ερωτήσεις να επερωτήσει πάνω στην απάντηση του συνεντευξιζόμενου εάν το έκρινε απαραίτητο λαμβάνοντας αφορμή από κάποιο σχόλιο ή παρατήρηση του απαντώντα ή εάν συνειδητοποιούσε ότι οι προκαθορισμένες απαντήσεις δεν κάλυπταν τον απαντώντα και επιθυμούσε να καταθέσει μια περιεκτικότερη λεκτική συνεισφορά. Ο συνεντευκτής είχε αυτή την ελευθερία και ευελιξία στη ροή των ερωτήσεων σκεπτόμενος πάντα ότι η συνέντευξη έπρεπε να διεξαχθεί σε συγκεκριμένα χρονικά όρια και όλοι οι συνεντευξιζόμενοι να απαντήσουν τις ίδιες ερωτήσεις.

Ο σχεδιασμός, η προετοιμασία και η εφαρμογή της διαδικασίας της συνέντευξης έλαβε χώρα μέσα από επτά στάδια διερεύνησης (Kvale, 1996; Creswell, 1998):



Σχήμα 4: Τα στάδια στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της ερευνητικής συνέντευξης (Kvale, 1996)

Στους δύο πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι ταυτότητες των δύο ερευνητικών συνεντεύξεων που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας.

Συνέντευξη για τη διερεύνηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης στην ανάγνωση (Παράρτημα Β')

- Σχεδιάστηκε από τον ίδιο τον ερευνητή. Οι ερωτήσεις δομήθηκαν σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των αναγνωστικών στρατηγικών από τους O'Malley & Chamot (1990), σε γνωστικές, μεταγνωστικές και κοινωνικό/συναισθηματικές. Παράλληλα, οι ερωτήσεις αναφέρονταν σε στρατηγικές που εφαρμόζονταν από τους αναγνώστες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση (Oxford, 1990; Pressley, 2000). Ως πρότυπα και εργαλεία ελέγχου της αξιοπιστίας των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν το ερωτηματολόγιο καταγραφής μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάγνωση (Metacomprehension Strategies Index) που αναπτύχθηκε από τον Schmitt (1990) και το ερωτηματολόγιο διερεύνησης αναγνωστικών στρατηγικών (self report Reading Strategy Questionnaire) που αναπτύχθηκε από τους Oxford, Cho, Leung & Kim (2004).
- Χρησιμοποιήθηκαν κλειστού τύπου ερωτήσεις με προκαθορισμένη δομή και περιεχόμενο. Ωστόσο ο συνεντευκτής είχε το περιθώριο να προβεί σε προφορικές ερωτήσεις ώστε να μπορεί να πάει σε μεγαλύτερο βάθος ή να διευκρινίσει οποιεσδήποτε παρανοήσεις.
- Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν τυποποιημένες και εντάσσονταν σε μια πενταμερή κλίμακα διαβαθμισμένων εναλλακτικών ερωτήσεων τύπου Likert (1=Δεν το κάνω ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 5=το κάνω πάντα ή σχεδόν πάντα).
- Χρησιμοποιήθηκαν είκοσι οκτώ (28) ερωτήσεις.
- Διάρκεια: 25'
- Τόπος: Σχολική αίθουσα.
- Είδος συνέντευξης: Ατομική
- Μαγνητοφώνηση: Ναι
- Γλώσσα: Δημοτική, απλή και κατανοητή.

- Χαρακτηριστικά συνεντευκτή: Ο συνεντευκτής γνώριζε επαρκώς το αντικείμενο της συνέντευξης. Όντας εξοικειωμένος με τις βασικότερες διαστάσεις του υπό εξέταση φαινομένου, ήξερε σε ποιες ερωτήσεις να εστιάσει και τι πληροφορίες να αποσπάσει. Διεξήγε τις συνεντεύξεις με προσοχή, υπευθυνότητα και ευαισθησία. Χρησιμοποιούσε απλές και σαφείς ερωτήσεις, προσπαθώντας να είναι κατανοητός ενώ απέφευγε την ακαδημαϊκή ορολογία. Ήταν ευγενικός, ευχάριστος και δεκτικός, αφήνοντας τους συνεντευξιζόμενους να ολοκληρώνουν τα λεγόμενά τους και σεβόμενος το ρυθμό σκέψης τους. Επιχειρούσε να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα ώστε ο συνεντευξιζόμενος να μιλήσει με ειλικρίνεια και ελευθερία. Ταυτόχρονα ο συνεντευκτής προσπαθούσε να παρακολουθεί και να αποσαφηνίζει το νόημα των απαντήσεων των υποκειμένων, ενώ ιδανικά ερμήνευε τα δεδομένα της συνέντευξης εν τη εξελίξει της διαδικασίας (Kvale, 1996).

Πίνακας 6: Ταυτότητα ερευνητικής συνέντευξης για τη διερεύνηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης στην ανάγνωση

Συνέντευξη για τη διερεύνηση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) των μαθητών κατά την χρήση του ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-reader)

- Σχεδιάστηκε από τον ίδιο τον ερευνητή. Οι ερωτήσεις δομήθηκαν σύμφωνα με τις οδηγίες του Bandura (2006) αναφορικά με το σχεδιασμό εργαλείων που μετράνε την αυτοαποτελεσματικότητα.
- Χρησιμοποιήθηκαν κλειστού τύπου ερωτήσεις με προκαθορισμένη δομή και περιεχόμενο. Ωστόσο ο συνεντευκτής είχε το περιθώριο να προβεί σε προφορικές ερωτήσεις ώστε να μπορεί να πάει σε μεγαλύτερο βάθος ή να διευκρινίσει οποιεσδήποτε παρανοήσεις.
- Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων ήταν τυποποιημένες και εντάσσονταν σε μια πενταμερή κλίμακα διαβαθμισμένων εναλλακτικών ερωτήσεων τύπου Likert. (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα).
- Χρησιμοποιήθηκαν δέκα οκτώ (18) ερωτήσεις.

- Διάρκεια: 35'
- Τόπος: Σχολική αίθουσα.
- Είδος συνέντευξης: Ατομική
- Μαγνητοφώνηση: Ναι
- Γλώσσα: Δημοτική, απλή και κατανοητή.
- Χαρακτηριστικά συνεντευκτή: Ο συνεντευκτής γνώριζε επαρκώς το αντικείμενο της συνέντευξης. Όντας εξοικειωμένος με τις βασικότερες διαστάσεις του υπό εξέταση φαινομένου, ήξερε σε ποιες ερωτήσεις να εστιάσει και τι πληροφορίες να αποσπάσει. Διεξήγε τις συνεντεύξεις με προσοχή, υπευθυνότητα και ευαισθησία. Χρησιμοποιούσε απλές και σαφείς ερωτήσεις, προσπαθώντας να είναι κατανοητός ενώ απέφυγε την ακαδημαϊκή ορολογία. Ήταν ευγενικός, ευχάριστος και δεκτικός, αφήνοντας τους συνεντευξιζόμενους να ολοκληρώνουν τα λεγόμενά τους και σεβόμενος το ρυθμό σκέψης τους. Επιχειρούσε να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα ώστε ο συνεντευξιζόμενος να μιλήσει με ειλικρίνεια και ελευθερία. Ταυτόχρονα ο συνεντευκτής προσπαθούσε να παρακολουθεί και να αποσαφηνίζει το νόημα των απαντήσεων των υποκειμένων, ενώ ιδανικά ερμήνευε τα δεδομένα της συνέντευξης εν τη εξελίξει της διαδικασίας (Kvale, 1996).

Πίνακας 7: Ταυτότητα ερευνητικής συνέντευξης για τη διερεύνηση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) των μαθητών κατά την χρήση του ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-reader)

3.6.2 Ομάδες Εστίασης (Focus Groups)

Οι ομάδες εστίασης (focus group) έχουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με τις λιγότερο δομημένες συνεντεύξεις, με την έμφαση να δίνεται στα δεδομένα που ανακύπτουν από την αλληλεπίδραση των υποκειμένων που συζητούν για ένα θέμα που έχει φέρει στο προσκήνιο ο ερευνητής (Morgan, 1988 όπ. αναφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2008). Η ομάδα εστίασης είναι μια τεχνική συλλογής δεδομένων η οποία περιλαμβάνει εις βάθος ομαδικές συνεντεύξεις στις οποίες οι συμμετέχοντες αποτελούν ένα δείγμα σκοπιμότητας, μια τεχνητά δημιουργημένη ομάδα που είναι «εστιασμένη» σε ένα θέμα ή ζήτημα (Thomas et al., 1995). Οι συμμετέχοντες στις

ομάδες επιλέγονται με κριτήρια ότι έχουν να καταθέσουν πληροφορίες, εμπειρίες και ιδέες για το υπό εξέταση φαινόμενο, έχουν παρόμοια κοινωνικό-συναισθηματικά χαρακτηριστικά ενώ θα νιώθουν άνετα να συζητήσουν τόσο με τον ερευνητή όσο και με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Richardson & Rabiee, 2001). Ένα από τα πιο ιδιάζοντα χαρακτηριστικά των ομάδων εστίασης πηγάζει από τη δυναμική της ίδιας της ομάδας, με το εύρος και τον όγκο των δεδομένων που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων να είναι βαθύτερος και πλουσιότερος από ότι στις ατομικές συνεντεύξεις (Thomas et al., 1995).

Δεδομένου ότι η παραγωγή δεδομένων στις ομάδες εστίασης επαφίεται πρωτίστως στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της, είναι αναγκαίο τα άτομα να νιώθουν άνετα μεταξύ τους και αφοσιωμένα στη συζήτηση. Ο Morgan (1988) προτείνει ότι οι ομάδες εστίασης πρέπει να αποφεύγονται όταν υπάρχει αμηχανία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, κάτι που θα αποτρέψει του συμμετέχοντες να μιλήσουν ανοιχτά για τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους. Ταυτόχρονα, ο Kueger (1994) πιστεύει ότι πλούσια δεδομένα μπορούν να προκύψουν μόνο εάν τα μέλη της ομάδας είναι έτοιμα να εμπλακούν πλήρως στη συζήτηση και γι' αυτό το λόγο προτείνει τη χρήση ομοιογενών ομάδων. Αν και οι ομοιογενείς ομάδες μπορεί να είναι ευκολότερο να στελεχωθούν και η εξοικείωση μεταξύ των ατόμων να δημιουργεί ένα φιλικό και άνετο περιβάλλον, αρκετοί ερευνητές ωστόσο διαφωνούν με την ιδέα των ομοιογενών ομάδων, θεωρώντας ότι έτσι περιορίζονται οι πιθανότητες για ειλικρινείς και αυθόρμητες απαντήσεις των συμμετεχόντων. Με τις ανομοιογενείς ομάδες προλαμβάνονται επίσης συμπεριφορές που επηρεάζονται από τις πρότερες σχέσεις των μελών της ομάδας καθώς και φαινόμενα καθοδηγισμού των μελών της ομάδας από κάποια άλλα (Thomas et al., 1995).

Πολύ σημαντικός στις ομάδες εστίασης είναι ο ρόλος του συντονιστή (facilitator, moderator) της συζήτησης (Kueger 1994). Ένας ικανός συντονιστής θα πρέπει να είναι σε θέση πέρα του να συντονίζει και να οργανώνει τη συνομιλία, να δημιουργεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον για τους συμμετέχοντες ώστε να ανταλλάσσουν τις εμπειρίες, τις ιδέες τους και την οπτική τους για ένα θέμα. Ταυτόχρονα, ο συντονιστής θα πρέπει να ιδιαίτερα προσεκτικός και παρατηρητικός ώστε να καταγράφει τα λεχθέντα των συμμετεχόντων, τι ειπώθηκε και από ποιον συγκεκριμένα, τις μη λεκτικές αντιδράσεις τους, τις εναλλαγές στα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια της συνομιλίας και εν γένει το πληροφοριακό περιεχόμενο της συζήτησης που στη συνέχεια θα χρησιμοποιηθεί στην ανάλυση των δεδομένων.

Είναι συχνό φαινόμενο και ενδείκνυται από τη βιβλιογραφία ο ερευνητής πριν την έναρξη της συζήτησης να καταρτίζει έναν προκαταρκτικό οδηγό συνέντευξης (interview guide). Ένας προκαθορισμένος οδηγός συνέντευξης περιέχει ερωτήσεις που αφενός θα διευκολύνει τον ερευνητή να καθοδηγήσει τη συνομιλία και αφετέρου θα επιτρέψει στους συμμετέχοντες να εμβαθύνουν στο προς εξέταση ζήτημα. Παράλληλα είναι σημαντικό για το έργο του συντονιστή να γνωρίζει από πριν τι θα ρωτήσει, πριν αποφασίσει πως θα το ρωτήσει (Gooch, Jansson & Mikaelsson, 2003). Ένας οδηγός συνέντευξης (interview guide) περιλαμβάνει αρχικά εισαγωγικές (introductory) και ανοιχτές (open-ended) ερωτήσεις όπου οι συνδιαλεγόμενοι είναι ελεύθεροι να εκφραστούν και να συζητήσουν για ένα ζήτημα, ενώ στη συνέχεια με τις κατάλληλες μεταβατικές ερωτήσεις (sequence questions) ο ερευνητής στρέφει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων στο θέμα για το οποίο επιθυμεί να αντλήσει πληροφορίες όπου εκεί με πιο εστιασμένο τρόπο πια καταθέτει τις τελικές ερωτήσεις του (probe & follow up questions), δίνοντας την ευκαιρία στους συνδιαλεγόμενους να προβάλλουν τις απόψεις τους και να επικεντρωθούν σε σημεία-κλειδιά του υπό διερεύνηση φαινομένου.

Βασικές συνιστώσες στη διεξαγωγή των ομάδων εστίασης αποτελούν επίσης ο αριθμός των συμμετεχόντων και η χρονική διάρκεια των εκάστοτε συνεδριών. Αναφορικά με το μέγεθος της ομάδας, οι Morgan (1988) προτείνει ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων πρέπει να κυμαίνεται μεταξύ τεσσάρων και δώδεκα ατόμων, ενώ οι Krueger & Casey (2000) μεταξύ έξι και οκτώ. Γενικά η βιβλιογραφία καταλήγει ότι για είναι διαχειρίσιμο το μέγεθος της ομάδας το εύρος της πρέπει να κυμαίνεται μεταξύ 6-10 ατόμων· αρκετά μεγάλο ώστε να «ακουστεί» μια ευρεία γκάμα απόψεων και αρκετά μικρό ώστε να μην καταστεί χαοτικό, δύσκολο για τον ερευνητή να το διαχειριστεί και εκνευριστικό για τους συμμετέχοντες οι οποίοι θα έχουν λιγότες ευκαιρίες να εκφράσουν τις απόψεις τους. Σε ότι αφορά τώρα το χρόνο της κάθε συνεδρίας αυτή συνήθως διαρκεί μία με δύο ώρες, εν συναρτήσει πάντοτε με την πολυπλοκότητα του υπό διερεύνηση ζητήματος, των αριθμό των ερευνητικών ερωτημάτων και τον αριθμό των συμμετεχόντων.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται η ταυτότητα των ομάδων εστίασης (focus group) που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας:

ΟΜΑΔΕΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ')

- Το περιεχόμενο και η δομή των ερωτήσεων σχεδιάστηκαν από τον ερευνητή. Για την παραγωγή των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες βιβλιογραφικές πηγές με εκείνες στις ερευνητικές συνεντεύξεις (βλέπε πίνακα 6,7).
- Για τη διεξαγωγή της ομάδας εστίασης ο συντονιστής (facilitator) χρησιμοποίησε έναν προκαθορισμένο οδηγό συνέντευξης (interview guide). Ο οδηγός περιελάμβανε ερωτήσεις:
 - *Ανοικτές (Open-ended).*
 - *Εισαγωγικές (Introductory).*
 - *Μεταβατικές (Sequenced).*
 - *Παρωθητικές (Probe & follow ups).*
 - *Τελικές (Close up).*
- Δεδομένου ότι οι ερωτήσεις που δέχθηκαν οι συμμετέχοντες ήταν ανοικτού τύπου, οι απαντήσεις τους ήταν μοναδικές, μη τυποποιημένες και εξατομικευμένες. Οι απαντώντες είχαν την ελευθερία να δώσουν την απάντηση με τον τρόπο και τη φρασεολογία που επιθυμούσαν, χωρίς κάποιους περιορισμούς με τις εν γένει λεκτικές συνεισφορές να ανταποκρίνονται στο προσωπικό πρίσμα των συμμετεχόντων.
- Χρησιμοποιήθηκαν έντεκα (11) ερωτήσεις.
- Διάρκεια: 45'
- Τόπος: Σχολική αίθουσα.
- Είδος συνέντευξης: Ομαδική
- Μαγνητοφώνηση: Ναι
- Γλώσσα: Δημοτική, απλή και κατανοητή.

- Χαρακτηριστικά συντονιστή: Ο συντονιστής διαδραμάτιζε περισσότερο ρόλο υποκινητή για τους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους παρά οργάνωνε τη συζήτηση. Ήταν ιδιαίτερα παρατηρητικός και προσηλωμένος στο να ακούει και να καταγράφει όλα τα σχόλια ενώ διευκρίνιζε όποιες ασάφειες προέκυπταν. Είχε ευφράδεια λόγου και χρησιμοποιούσε απλή και κατανοητή γλώσσα. Παράλληλα, προσπαθούσε να δημιουργήσει ένα ευχάριστο και φιλικό κλίμα που θα ευνοούσε και θα ενθάρρυνε τη συζήτηση. Ήταν αμερόληπτος ενώ επιθυμούσε να δημιουργήσει μια αρμονική σχέση μεταξύ των συνδιαλεγόμενων. Τέλος, ήταν καθοδηγητικός, συμμετοχικός και πλήρως προσανατολισμένος στο στόχο. Ιδανικά, επιχειρούσε να αναλύει τα δεδομένα καθώς τα συνέλεγε.

Πίνακας 8: Ταυτότητα των ομάδων εστίασης (focus groups) που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των ερωτημάτων της παρούσας έρευνας

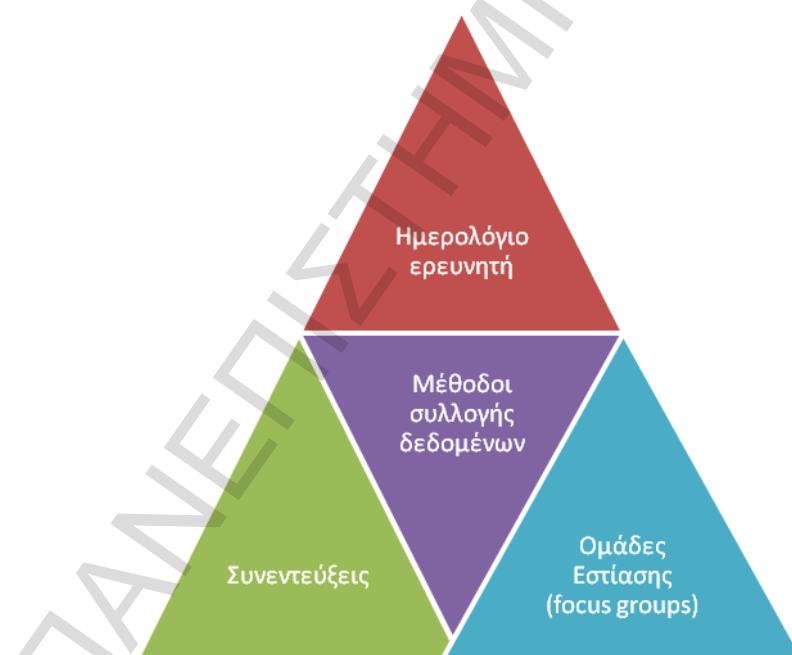
3.6.3 Τριγωνοποίηση

Η τριγωνοποίηση μπορεί να ορισθεί ως η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Χαρακτηρίζεται δε και ως μια πολυμεθοδική προσέγγιση συλλογής δεδομένων. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα ισχυρό τρόπο διασφάλισης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των πορισμάτων ιδιαίτερος στην ποιοτικού τύπου έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Σκοπός της τριγωνοποίησης είναι να διερευνήσει και να κατανοήσει ένα φαινόμενο από διαφορετικές διαστάσεις της εμπειρικής πραγματικότητας (Denzin, 1994). Διακρίνονται τέσσερις βασικοί τύποι τριγωνοποίησης:

- **Μεθοδολογική τριγωνοποίηση**, η χρήση δηλαδή πολλαπλών ερευνητικών μεθόδων για τη διερεύνηση ενός φαινομένου.
- **Τριγωνοποίηση ερευνητών**, με τη χρησιμοποίηση πέραν του ενός ερευνητών για τη συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων.
- **Τριγωνοποίηση δεδομένων**, ήτοι τη χρήση περισσότερων της μιας πηγών για τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων.
- **Θεωρητική τριγωνοποίηση**, που περιλαμβάνει τη χρησιμοποίηση εναλλακτικών θεωριών για την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων.

Με τη τριμερή διασταύρωση πηγών, μεθόδων, ερευνητών και θεωριών ενισχύεται σε σημαντικό βαθμό η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των πορισμάτων της έρευνας. Επιπρόσθετα, όσο περισσότερο αντιπαραβάλλονται οι διαφορετικές μέθοδοι μεταξύ τους, τόσο περισσότερο αυξάνεται η ερμηνευτική δυνατότητα (Robson, 2007) καθώς και η εμπιστοσύνη που επιδεικνύει ο ερευνητής στα αποτελέσματα της έρευνάς του. Ταυτόχρονα, οι πολλαπλές μέθοδοι είναι κατάλληλες στην περίπτωση που χρειάζεται να αποτιμηθεί ένα φαινόμενο πιο ολοκληρωμένα ενώ τέλος η τριγωνοποίηση μπορεί να αποδειχθεί μια χρήσιμη τεχνική στην περίπτωση διεξαγωγής μιας μελέτης περίπτωσης, η οποία αποτελεί ένα ιδιαίτερο παράδειγμα πολύπλοκων φαινομένων (Adelman et al., 1980, όπως αναφ. στο Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Ως προσπάθεια ελέγχου της ορθότητας και πληρότητας των πορισμάτων της παρούσας έρευνας, εφαρμόστηκε τριμερής διασταύρωση των μεθόδων συλλογής δεδομένων μέσω συνεντεύξεων, ομάδων εστίασης (focus groups) και των σημειώσεων από το προσωπικό ημερολόγιο του ερευνητή (σχήμα 4).



Σχήμα 5: Τριμερής διασταύρωση των μεθόδων συλλογής δεδομένων

3.7 Μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων

Το βήμα που ακολουθεί την συλλογή των δεδομένων σε μια έγκυρη ποιοτική έρευνα, είναι αυτό της ανάλυσης των δεδομένων ώστε να κατανοηθεί και ερμηνευτεί το υπό εξέταση φαινόμενο. Η ανάλυση των δεδομένων συνίσταται μια συστηματική αναζήτηση απόδοσης νοήματος (Hatch, 2002). Αποτελεί έναν τρόπο μετασχηματισμού των ερευνητικών δεδομένων έτσι ώστε αυτά που ειπωθήκαν στους ερευνητές να μπορούν να κοινοποιηθούν στο ευρύτερο κοινό. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων είναι η διαδικασία κατά την οποία το επίκεντρο του ενδιαφέροντος του ερευνητή μετατοπίζεται από τη συλλογή των δεδομένων στο πεδίο, στην προσπάθεια να εξηγήσει, κατανοήσει ή ερμηνεύσει τα άτομα και τα φαινόμενα που διερευνά (Lewins, Taylor, & Gibbs, 2005).

Η ανάλυση συνεπάγεται στην οργάνωση και επεξεργασία των δεδομένων με τρόπους οι οποίοι θα επιτρέπουν στους ερευνητές να αναγνωρίσουν θέματα και κατηγορίες, να ανακαλύψουν σχέσεις, να εξηγήσουν και να ερμηνεύσουν, ή να παράγουν θεωρίες. Ο ερευνητής σε αυτό το σημείο της έρευνας συγκρίνει και αντιπαραβάλλει, υποθέτει και κατηγοριοποιεί, συμπεραίνει και επαληθεύει, συνθέτει και αξιολογεί. Η διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων διαθέτει ιδιαίτερη δυναμική στην πορεία της έρευνας καθώς *«... τα δεδομένα από μόνα τους δεν μιλούν, αλλά απαιτούν πάντοτε από τον ερευνητή να δώσει νόημα, να συνδέσει φαινομενικά ασύνδετα σημεία, να ερμηνεύσει τα αίτια πίσω από τα δεδομένα και τελικά να δημιουργήσει καινούργια γνώση...»* (Manztoukas, 2004 όπ. αναφ. στο Μαντζούκας, 2007).

Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, στην ποιοτική έρευνα η ανάλυση των δεδομένων λαμβάνει χώρα ταυτόχρονα με τη συλλογή των δεδομένων (Krueger, 1994). Αυτή η ταυτόχρονη διαδικασία επιτρέπει στον ερευνητή να κάνει αλλαγές εν εξελίξει της έρευνας, να ελέγχει έννοιες και θέματα που προκύπτουν, να καθοδηγεί και να διαμορφώνει την έρευνά του και τις μεθόδους συλλογής δεδομένων, έτσι ώστε να είναι στη θέση να συλλέξει έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα (Merriam 2002). Ο Krueger (2000) σημειώνει ότι πρέπει να αντιλαμβανόμαστε την ανάλυση των δεδομένων ως μια συνεχή διαδικασία η οποία εκτείνεται από την συλλογή

ανεπεξέργαστου υλικού έως και την ερμηνεία αυτού. Εξάλλου όπως αναφέρει η Merriam (2002), η συσσώρευση μεγάλου πλήθους δεδομένων καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την επεξεργασία τους από τον ερευνητή εξαιτίας του όγκου τους, οπότε είναι προτιμότερο αυτά να αναλύονται παράλληλα με τη συλλογή τους.

3.7.1 Τα στάδια στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Η διαδικασία ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων διαρθρώνεται στα παρακάτω στάδια (Lacey & Luff, 2007):

Στάδιο 1^ο : Εξοικείωση με το ερευνητικό υλικό

Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την εξοικείωση του ερευνητή με το σύνολο του ερευνητικού υλικού που έχει συλλεχθεί με τις διάφορες τεχνικές συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν (Tesch, 1990). Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής διαβάξει και ξαναδιαβάξει το υλικό από τις συνεντεύξεις, τις παρατηρήσεις ή τα προσωπικά αρχεία του, συντάσσει σημειώματα (memos), απομαγνητοφωνεί ηχογραφημένο υλικό (transcripts) ή βιντεοσκοπήσεις, υπογραμμίζει και καταγράφει σημαντικά στοιχεία ή διορθώνει τυχόν ελλείψεις. Παράλληλα, οργανώνει και καταχωρεί σε ευρετήριο τα δεδομένα του για εύκολη ανάκτηση και ταυτοποίηση (indexing). Η χρησιμότητα του σταδίου έγκειται στο γεγονός ότι ο ερευνητής ξεκινάει σταδιακά να κατανοεί και να αποκτά μια γενικότερη αντίληψη των όσων λένε ή πιστεύουν οι συμμετέχοντες, προτού προβεί στην ενδεδειγμένη επεξεργασία των δεδομένων. Παράλληλα, κατά τη διάρκεια του συγκεκριμένου σταδίου τα σημαντικότερα θέματα και κατηγορίες αρχίζουν να αναδύονται.

Στάδιο 2^ο : Κωδικοποίηση

Το αμέσως επόμενο στάδιο είναι αυτό της κωδικοποίησης. Κωδικοποίηση είναι η διαδικασία κατά την οποία ο ερευνητής χωρίζει σε κατηγορίες το υλικό που έχει στη διάθεσή του και στη συνέχεια αποδίδει έναν αντιπροσωπευτικό κωδικό στην κάθε κατηγορία ο οποίος αντιστοιχεί στην ερμηνεία που δίνει ο ερευνητής για το συγκεκριμένο κομμάτι του υλικού. Οι κωδικοί μπορεί να προέρχονται από «in vivo» θέματα, έννοιες, όρους φράσεις ή λέξεις κλειδιά που βρίσκονται στις μονάδες δεδομένων. Οι Lewins, Taylor & Gibbs (2005) αναφέρουν ότι ανάμεσα σε εκείνα που δύναται να κωδικοποιηθούν περιλαμβάνονται και οι **στρατηγικές** που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες στις διάφορες εκφάνσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Γεγονός το

οποίο συνδέεται άμεσα με την έρευνά μας, καθώς πεδίο μελέτης μας αποτελούν οι ad hoc στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που επιστρατεύουν οι μαθητές στο παραδοσιακό και ψηφιακό κείμενο.

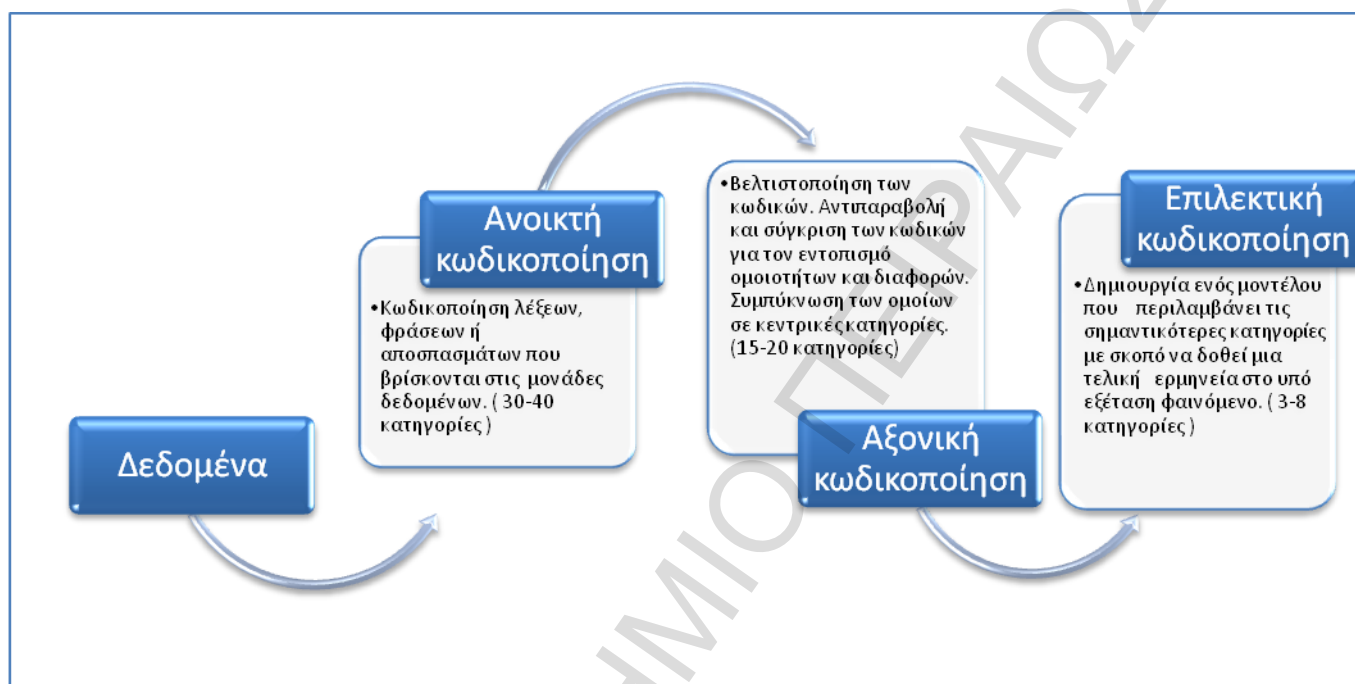
Η διαδικασία της κωδικοποίησης συμβάλλει στην ευκολότερη αναζήτηση και αναγνώριση θεμάτων (themes) και προτύπων (patterns) στο ερευνητικό υλικό, ενώ απαιτεί από τον ερευνητή ιδιαίτερος προσεκτική εξέταση και ανάλυση των δεδομένων. Η ολοκλήρωση της ταυτίζεται με την ύπαρξη κωδικών που καλύπτουν όλο το φάσμα των δεδομένων με αποτέλεσμα να μην υπάρχει η ανάγκη δημιουργίας νέων. Να επισημάνουμε εδώ ότι είναι σύνθηρες φαινόμενο κομμάτια των δεδομένων να μένουν ακωδικοποίητα καθώς δεν παρέχουν πληροφορίες αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί. Στο πλαίσιο εφαρμογής της «εμπειρικής θεωρίας» (Grounded Theory), όπου αναφερόμαστε παρακάτω, στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, οι Strauss & Corbin (2007) διακρίνουν τρία είδη κωδικοποίησης: *ανοικτή, αξονική και επιλεκτική*.

Στο προκαταρκτικό στάδιο ανάλυσης λαμβάνει χώρα η ανοικτή κωδικοποίηση (open-coding), όπου ο ερευνητής προβαίνει σε μια αρχική ανάλυση των μονάδων δεδομένων κατά την οποία αναγνωρίζονται και ορίζονται οι πρώτες κατηγορίες και έννοιες. Ουσιαστικά σε αυτή τη φάση ο ερευνητής «σαρώνει» τα δεδομένα και μαρκάρει προτάσεις, λέξεις ή αποσπάσματα του κειμένου τα οποία στη συνέχεια συγκρίνονται και προκύπτουν όμοια χαρακτηριστικά, οπότε ομαδοποιούνται και τους αποδίδεται κοινός εννοιολογικός προσδιορισμός. Σε αυτήν την πρωτόλεια φάση της κωδικοποίησης οι ερευνητές επιστρατεύουν διαφορετικούς τύπους κωδικών για να κατηγοριοποιήσουν συμπεριφορές, γεγονότα, τρόπους σκέψης, αντιλήψεις, διαδικασίες, στρατηγικές, στάσεις, ερμηνείες κ.ά. (Lewins, Taylor & Gibbs, 2005).

Ενώ κατά την ανοικτή κωδικοποίηση ο ερευνητής ασχολείται με το μετασχηματισμό των δεδομένων σε έννοιες και κατηγορίες, στην αξονική κωδικοποίηση (axial coding) το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στη βελτιστοποίηση των κωδικών και την ανάδειξη των κύριων κατηγοριών και των υποκατηγοριών τους μέσα από διαδικασίες σύνδεσης και ομαδοποίησης των κατηγοριών που αναπτύχθηκαν κατά την ανοικτή κωδικοποίηση. Μέσω αφαιρετικών διαδικασιών όπως αυτές της αντιπαραβολής και της σύγκρισης, κατηγορίες με όμοια χαρακτηριστικά ή νοήματα παράγουν νέες κεντρικές οι οποίες προοδευτικά εξελίσσονται σε εν δυνάμει απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων. Παράλληλα, σκοπός του συγκεκριμένου είδους κωδικοποίησης αποτελεί η δημιουργία

εννοιολογικών συνδέσεων ανάμεσα στις κύριες κατηγορίες και τις υποκατηγορίες τους.

Η επιλεκτική κωδικοποίηση (selective coding) περιλαμβάνει τη διαδικασία επιλογής των πιο σημαντικών κατηγοριών που έχουν δημιουργηθεί κατά την αξονική κωδικοποίηση για να ελέγξουν και να επαναπροσδιορίσουν το αρχικό θεωρητικό πλαίσιο (Pandit, 1996).



Σχήμα 6: Η διαδικασία κωδικοποίησης σύμφωνα με την Εμπειρική Θεωρία (Grounded Theory)

Στάδιο 3^ο : Αναγνώριση των θεμάτων (Themes)

Το στάδιο της κωδικοποίησης ακολουθεί η διαδικασία της αναγνώρισης των θεμάτων ή των αναδεικνυόμενων εννοιών που θα χρησιμοποιηθούν στο επόμενο στάδιο της ανάλυσης «επανάληψη της κωδικοποίησης» για να αναπτυχθούν πιο αναλυτικές κατηγορίες (Lacey & Luff, 2007). Ένα θέμα (theme), παράγεται όταν όμοιες έννοιες ή αντιλήψεις εκφράζονται από τους συμμετέχοντες, οι οποίες εν συνεχεία συμπυκνώνονται από τον ερευνητή σε μία μοναδική *κατηγορία* ή συστοιχία. Το κάθε θέμα ενδέχεται να προέρχεται από μία λέξη ή μία έκφραση που ανασύρθηκε απ' ευθείας από τα δεδομένα είτε από μία έκφραση που δημιουργήθηκε από τον ερευνητή και συνοψίζει με τον καλύτερο τρόπο το νόημα των όσων περιγράφει. Στην περίπτωση κατά την οποία χρησιμοποιείται η εμπειρική θεωρία (Grounded Theory), τότε ο ερευνητής θα πρέπει να διασφαλίσει ότι όλα τα

αναδυόμενα θέματα προκύπτουν εγγενώς από το σώμα των δεδομένων και δεν αποτελούν πιθανές έννοιες με τις οποίες ο ερευνητής είχε εκκινήσει την έρευνά του.

Στάδιο 4^ο : Επανάληψη της κωδικοποίησης

Στάδιο 5^ο : Ανάπτυξη μεταβατικών κατηγοριών

Στάδιο 6^ο : Διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των κατηγοριών

Στάδιο 7^ο : Επεξεργασία των θεμάτων και των κατηγοριών

Στάδιο 8^ο : Ανάπτυξη της θεωρίας και ενσωμάτωσης της στην προϋπάρχουσα γνώση

Το ύστερο στάδιο της ανάλυσης περιλαμβάνει τη σύνδεση των κεντρικών κατηγοριών και θεμάτων με την ευρύτερη βιβλιογραφία και τις υφιστάμενες θεωρίες. Τουτέστιν ο ερευνητής προχωρά στον εντοπισμό των ομοιοτήτων και των διαφορών ανάμεσα στα πορίσματα της έρευνας του και της προϋπάρχουσας γνώσης. Ταυτόχρονα, ο ερευνητής οφείλει να καταδείξει τη συνεισφορά των αποτελεσμάτων της έρευνάς του στη βαθύτερη κατανόηση, πιο επεξεργασμένη γνώση και αρτιότερη αντίληψη για το υπό εξέταση φαινόμενο.

3.7.2 Θεωρίες στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Εμπειρική Θεωρία (Grounded Theory)

Η Εμπειρική Θεωρία (Grounded Theory) αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 60' από τους κοινωνιολόγους Glaser και Strauss (1997) και αποτέλεσε απότοκο της μελέτης τους στο χώρο της ιατρικής περίθαλψης. Έχοντας τις απαρχές στο χώρο της κοινωνιολογίας, η «εμπειρική θεωρία» δίνει έμφαση στη σημασία της κατανόησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς περισσότερο μέσα από ανακαλυπτικές και επαγωγικές διαδικασίες παρά μέσα από την εξέταση υποθέσεων ή θεωριών που αποτελεί παραδοσιακή πρακτική στις ποσοτικού τύπου έρευνες. Κύριος στόχος της θεωρίας αποτελεί η παραγωγή ή η ανακάλυψη μιας θεωρίας (Glaser & Strauss, 1997), ενώ οι εμπνευστές της την ορίζουν ως «...την ανακάλυψη μιας θεωρίας απευθείας από τα δεδομένα τα οποία έχουν συλλεχθεί συστηματικά από την κοινωνική έρευνα...». Η εμπειρική θεωρία δεν δομεί εκ των προτέρων μια θεωρία την οποία επιχειρεί a posteriori να ελέγξει. Συνιστά μια επαγωγική και όχι αναγωγική διαδικασία η οποία

σταδιακά ανακαλύπτει δομεί και ελέγχει μια θεωρία η οποία πηγάζει από τη συστηματική συλλογή και ανάλυση των δεδομένων.

Οι Strauss και Corbin (1998) εντοπίζουν τη συνεισφορά της εμπειρικής θεωρίας στην ικανότητάς της όχι μόνο να παράγει μια θεωρία αλλά να την θεμελιώνει με βάση τα δεδομένα. Από την άλλη, οι Denzin και Lincoln (1994) όρισαν την εμπειρική θεωρία ως μια επαγωγική μεθοδολογία έρευνας κατά την οποία οικοδομούνται θεωρητικά πλαίσια που αντικατοπτρίζουν τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί.

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων στην «εμπειρική θεωρία» συνίσταται σε μια επαγωγική διαδικασία, δεδομένου ότι η παραχθείσα θεωρία πηγάζει από τα δεδομένα μέσω ενδελεχούς και άρτια δομημένης ανάλυσης. Η εμπειρική θεωρία διαφοροποιείται από τις υπόλοιπες προσεγγίσεις ποιοτικής ανάλυσης στην έμφαση που δίνει στη θεωρία ως το τελικό αποτέλεσμα της έρευνας (Lacey & Luff, 2007). Τη στιγμή που οι άλλες μορφές ποιοτικής ανάλυσης ενδέχεται να σταματούν στα επίπεδα της περιγραφής ή της απλής ερμηνείας των δεδομένων, ο πρωταρχικός στόχος της εμπειρικής θεωρίας αποτελεί η ανάπτυξη της θεωρίας. Εστιάζει σε αυτό που αποκαλείται «αναλυτική επαγωγή» (Lacey & Luff, 2007). Μια «εμπειρική θεωρία» αποτελείται από "ρεαλιστικές σχέσεις" που αναπτύσσονται ανάμεσα σε ένα πλήθος εννοιών που προκύπτουν άμεσα από την ανάλυση των δεδομένων. Η θεωρία, υπό αυτή την αντίληψη, παρέχει μια σειρά από συνειδητές παραστάσεις που μας βοηθούν να κατανοήσουμε πιο ξεκάθαρα ένα κοινωνικό φαινόμενο, παρά εάν είχαμε να κάνουμε με μια "απόλυτη" ατεκμηρίωτη αλήθεια.

Σε ό,τι αφορά την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, στο επίκεντρο της εμπειρικής θεωρίας βρίσκεται η ιδέα της διαρκούς σύγκρισης (constant comparative analysis). Όπερ και σημαίνει ότι οι έννοιες ή οι κατηγορίες που προκύπτουν από το ένα στάδιο της ανάλυσης συγκρίνονται με τις έννοιες που εμφανίζονται στο επόμενο, ώστε ταυτόχρονα το κάθε ένα στάδιο να συμβάλλει στην συνεχή ανάπτυξη του επόμενου σταδίου έως ότου η ανάλυση ολοκληρωθεί. Ο ερευνητής επιζητά να ανακαλύψει συσχετισμούς μεταξύ των εννοιών, συγκρίνοντάς τις συνεχώς ώστε να δομήσει το βασικό ιστό της ανακλύπτουσας θεωρίας. Ο ερευνητής συνεχίζει με τη διαδικασία της διαρκούς σύγκρισης μέχρι να φτάσει στο σημείο του «θεωρητικού κορεσμού» (theoretical saturation) (Glaser & Strauss, 1997), όπου παύουν να δημιουργούνται νέες κατηγορίες ή έννοιες (Lacey & Luff, 2007).

Υπό το πρίσμα της μεθόδου της διαρκούς σύγκρισης, σημείο κλειδί στη μεθοδολογία έρευνας της εμπειρικής θεωρίας αποτελεί η ταυτόχρονη συλλογή και

ανάλυση των δεδομένων. Ο ερευνητής ξεκινά την ανάλυση των δεδομένων παράλληλα με τη συλλογή τους ενώ στη συνέχεια επιχειρεί τη σύγκριση μεταξύ των μονάδων δεδομένων. Καθώς η έρευνα εξελίσσεται και οι κατηγορίες αναπτύσσονται, ο ερευνητής χρησιμοποιεί μια μορφή ανάλυσης γνωστή ως επιλεκτική κωδικοποίηση (selective coding). Ο ερευνητής συνεχίζει να επανεξετάζει τις κατηγορίες καθώς νέα δεδομένα συλλέγονται, έτσι ώστε να διασφαλίζεται ότι τα δεδομένα δεν ταξινομούνται απλά σε κατηγορίες, αλλά ότι μάλλον οι κατηγορίες είναι αντιπροσωπευτικές των δεδομένων. Αυτή η δυναμική σχέση μεταξύ της συλλογής και ανάλυσης δεδομένων επιτρέπει στον ερευνητή να ελέγχει εάν παραμένουν τα προκαταρκτικά συμπεράσματα σταθερά όταν περισσότερα δεδομένα συλλέγονται αλλά και να επαναχαράζει τη στρατηγική της έρευνάς του όταν το κρίνει απαραίτητο. Συλλήβδην, η διαρκής ανάλυση και η συλλογή των δεδομένων προσφέρουν στον ερευνητή την ευκαιρία της παραγωγής ευρημάτων τα οποία αναπαριστούν με ακρίβεια το υπό ανάλυση φαινόμενο (Elliott & Lazenbatt, 2005).

Σημαντική πρακτική στην ανάλυση ποιοτικών δεδομένων σύμφωνα με τις αρχές της «εμπειρικής θεωρίας» αποτελεί η καταγραφή θεωρητικών σημειωμάτων (memoing) από τον ερευνητή (Glaser, 1998). Ένα σημείωμα (memo) απαρτίζεται από κάποιες καταγεγραμμένες ιδέες του ερευνητή στη φάση της κωδικοποίησης αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών. Αυτό σημαίνει ότι ο ερευνητής καταγράφει τις υποθέσεις που κάνει και τις σκέψεις του που εγείρονται κατά την ανάλυση των δεδομένων. Η καταγραφή των σημειωμάτων αποτελεί μια ανοικτή διαδικασία η οποία δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί ολοκληρωμένη δεδομένου ότι συμπεριλαμβάνονται σκέψεις οι οποίες μπορεί να μεταβάλλονται καθώς η ανάλυση εξελίσσεται. Αυτά τα σημειώματα παρέχουν στον ερευνητή ένα καταγεγραμμένο ιστορικό *mutatis mutandis* της πορείας της ανάλυσης τα οποία εν τέλει χρησιμοποιούνται στην κατασκευή του θεωρητικού ιστού από τον οποίο θα προκύψει η νέα θεωρία. Διακρίνονται τουλάχιστον τρία είδη σημειωμάτων: *τα σημειώματα κωδικών, τα θεωρητικά σημειώματα και τα επιχειρησιακά σημειώματα* (Pandit, 1996).

Αναφορικά με την εφαρμογή της «Εμπειρικής Θεωρίας» (Grounded Theory) στην ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της παρούσας έρευνας, διαβήκαμε ένα πλήθος σταδίων. Ουσιαστικά συνίστατο περισσότερο σε μια πολυσχιδής παρά γραμμική διαδικασία κατά την οποία ανατρέξαμε πίσω στα δεδομένα αρκετές φορές

εν εξελίξει της έρευνας. Ειδικότερα τα στάδια ανάλυσης που ακολουθήθηκαν ήταν τα εξής (Lacey & Luff, 2007):



Σχήμα 7: Τα στάδια ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων σύμφωνα με την Εμπειρική Θεωρία (Grounded Theory)

3.8 Η περιγραφή της διαδικασίας έρευνας

Η πειραματική διαδικασία της παρούσας έρευνας έλαβε χώρα κατά το δεύτερο τετράμηνο του σχολικού έτους 2012-2013 στο πλαίσιο του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας της Α΄ Λυκείου. Λαμβάνοντας υπόψη την ανάγκη για αξιοπιστία στην έρευνά μας και εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της χρησιμοποιήσαμε μια συσκευή ηλεκτρονικής ανάγνωσης (Amazon Kindle DX) η οποία θα επέτρεπε στον αναγνώστη πλείστες από τις δυνατότητες που έχει κατά την επεξεργασία του παραδοσιακού κειμένου, όπως για παράδειγμα η χρήση λεξικού, η δυνατότητα υπογράμμισης, το κράτημα σημειώσεων στο περιθώριο του κειμένου αλλά και άλλες που ανάγονται στη δυναμική του ηλεκτρονικού κειμένου όπως π.χ η φωνητική ανάγνωση και η σύνδεση με το διαδίκτυο. Δεδομένου ότι συσκευή με αυτές τις δυνατότητες για την ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει (τουλάχιστον μέχρι το σχεδιασμό της παρούσας έρευνας), πήραμε την απόφαση να διεξάγουμε το πείραμά μας στο πλαίσιο του μαθήματος της Αγγλικής γλώσσας, κάνοντας χρήση ενός ηλεκτρονικού βιβλίου στα Αγγλικά.

Πριν την έναρξη της πειραματικής διαδικασίας έλαβαν χώρα όλες οι απαραίτητες ενέργειες για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα σχετικά με τη

διασφάλιση του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων που θα προέκυπταν και την προστασία των πνευματικών τους δικαιωμάτων. Αφενός προσκομίστηκε στον διευθυντή του σχολείου επιστολή από το εκπαιδευτικό ίδρυμα του ερευνητή που πιστοποιούσε την ιδιότητα του ως φοιτητή και τον λόγο για τον οποίο είχε απευθυνθεί στο σχολείο για τη διεξαγωγή της έρευνας. Επιπλέον παραδόθηκε συνοδευτική επιστολή για τον ερευνητή προερχόμενη από το εκπαιδευτικό ίδρυμα που φοιτούσε. Οι δύο επιστολές επιδόθηκαν στο Σύλλογο Καθηγητών του σχολείου, τον υπεύθυνο Σχολικό Σύμβουλο καθώς και το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, και η ερευνητική διαδικασία προχώρησε μόνο όταν εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση του διευθυντή καθώς και των προαναφερθέντων φορέων. Για τους μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν στην διαδικασία απαιτήθηκε Υπεύθυνη Δήλωση από τους κηδεμόνες τους ότι επιτρέπουν τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Τέλος, ο ερευνητής υπέγραψε ιδιωτικό συμφωνητικό που συμπεριλαμβάνει ρήτρα εμπιστευτικότητας που προβλέπει ότι τα κάθε είδους έγγραφα, πληροφορίες ή δεδομένα που είτε σε έγγραφη είτε σε ηλεκτρονική μορφή, προκύψουν από την ερευνητική διαδικασία καλύπτονται από ρήτρα εμπιστευτικότητας η οποία απαγορεύει την κάθε είδους αρχειοθέτηση ή επεξεργασία των δεδομένων πέραν της απολύτως απαραίτητης για την εκτέλεση των σκοπών της Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας του ερευνητή καθώς και τη διαβίβαση προς οποιοδήποτε φυσικό ή νομικό πρόσωπο οποιωνδήποτε δεδομένων. Επίσης προβλέφθηκε η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων μαθητών.

Ο χώρος διεξαγωγής του πειράματος αποφασίστηκε να είναι η σχολική τάξη ενώ η διαδικασία θα λάμβανε χώρα εκτός ωρών διδασκαλίας των μαθημάτων. Δεδομένης της ύπαρξης περιορισμένου αριθμού συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης (1) και ανθρώπινων πόρων (1 ερευνητής), οι δεκαπέντε συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε τρεις ισάριθμες ομάδες υποκειμένων (identical-subjects design) των πέντε ατόμων η καθεμία, ώστε να είναι δυνατή η όσο το δυνατόν πιο εύρυθμη ροή της ερευνητικής διαδικασίας αλλά και συνάμα η συλλογή των δεδομένων να έχει έναν ποιοτικό και αναλυτικό χαρακτήρα. Ως εκ τούτου, η πειραματική διαδικασία ολοκληρώθηκε σε τρεις συναντήσεις που έλαβαν χώρα από τη 1/4/2013 έως τις 8/4/2013. Κάθε φορά συμμετείχε στη διαδικασία μια ομάδα συμμετεχόντων. Η διάρκεια της κάθε συνάντησης ήταν περίπου δύο (2) ώρες.

3.8.1 Η πειραματική διαδικασία

Παρακάτω παρουσιάζονται οι φάσεις της πειραματικής διαδικασίας οι οποίες ήταν κοινές και για τις τρεις ομάδες.

Φάση Α΄

Αρχικά, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να περάσουν από ατομική συνέντευξη με σκοπό τη συλλογή πληροφοριών του δείγματος της έρευνας προκειμένου να δημιουργηθεί το προφίλ των υποκειμένων του δείγματος αναφορικά με τις στάσεις και την εμπειρία τους στην ηλεκτρονική ανάγνωση. Οι διερευνητικές συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν είχαν τη μορφή συζήτησης και περιείχαν ερωτήσεις κλειστού τύπου όπου οι απαντώντες έπρεπε να επιλέξουν από μια προκαθορισμένη γκάμα απαντήσεων, και ερωτήσεις ανοικτού τύπου όπου η απάντηση εναπόκειτο στο προσωπικό πρίσμα των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια ο ερευνητής απευθυνόμενος στους συμμετέχοντες, τους ενημέρωνε σχετικά με το σκοπό της έρευνας ενώ τους έκανε μια σύντομη εισαγωγή αναφορικά με την ανάγνωση σε ψηφιακό περιβάλλον αλλά και των δυνατοτήτων και περιορισμών που ενείχε αυτής της μορφής η ανάγνωση.

Μετάπειτα λάμβανε χώρα ένα από τα σημαντικότερα και ίσως πιο ενδιαφέροντα κομμάτια της διαδικασίας για τους συμμετέχοντες, όταν δηλαδή ο ερευνητής προέβαινε σε μια ενδεδειγμένη παρουσίαση των λειτουργιών του ηλεκτρονικού αναγνώστη που θα χρησιμοποιούσαν οι μαθητές για την ανάγνωση του ηλεκτρονικού κειμένου. Η επίδειξη είχε διάρκεια δεκαπέντε λεπτών και περιελάμβανε την παρουσίαση της οθόνης, των βασικών κουμπιών και του χειριστηρίου του ηλεκτρονικού αναγνώστη, τον τρόπο πλοήγησης στο μενού του, τον τρόπο που υπογραμμίζει κάποιος μέσα στο κείμενο, γράφει σημειώσεις, χρησιμοποιεί το ενσωματωμένο λεξικό, πηγαίνει μπρος πίσω στο κείμενο, χρησιμοποιεί τη λειτουργία της φωνητικής ανάγνωσης (text-to-speech), μπορεί να αποθηκεύει τις σημειώσεις του και να τις βλέπει όλες συγκεντρωμένες, να παραμετροποιεί το μέγεθος της γραμματοσειράς του κειμένου, να συνδέεται στο διαδίκτυο, να αγοράζει βιβλία από το ηλεκτρονικό βιβλιοπωλείο κ.ά. Μετά το πέρας της επίδειξης, ο κάθε συμμετέχοντας είχε πέντε λεπτά στη διάθεσή του να αλληλεπιδράσει με τη συσκευή και να καλέσει τον ερευνητή να του επιλύσει κάθε απορία σχετικά με τις λειτουργίες του.

Φάση Β΄

Η δεύτερη φάση ξεκινούσε με την ανάγνωση από τους συμμετέχοντες του τυπωμένου κειμένου από το παραδοσιακό μέσο, το βιβλίο. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαβάσουν τα πρώτα δύο κεφάλαια από το βιβλίο «Περηφάνια και Προκατάληψη» της Τ. Ώστιν. Τόσο το λεξιλόγιο όσο και η γραμματικό-συντακτική δομή του συγκεκριμένου βιβλίου ανταποκρίνονται στο επίπεδο γλωσσομάθειας και των δεξιοτήτων που πρέπει να κατέχει ένας μαθητής της Α΄ Λυκείου στο μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας. Στους συμμετέχοντες κατέστη γνωστό ότι σκοπό της ανάγνωσης δεν είναι η αξιολόγηση της κατανόησής τους αλλά η μελέτη των στρατηγικών που θα επιστράτευαν για να προσεγγίσουν νοηματικά το κείμενο. Επίσης τους δόθηκε λεξικό σε περίπτωση που ήθελαν να το χρησιμοποιήσουν. Ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους ήταν είκοσι (20΄) λεπτά.

Κατά το δεύτερο μέρος της Β΄ φάσης, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αναγνώσουν ένα ηλεκτρονικό βιβλίο μέσα από το περιβάλλον μιας εξειδικευμένης συσκευής ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-Reader). Συγκεκριμένα, κλήθηκαν να διαβάσουν το τρίτο και το τέταρτο κεφάλαιο από το βιβλίο «Περηφάνια και Προκατάληψη» της Τ. Ώστιν, το ίδιο δηλαδή που είχαν αναγνώσει από το παραδοσιακό βιβλίο. Στους συμμετέχοντες δόθηκε χρονικό περιθώριο είκοσι λεπτών (20΄) ενώ τους κοινοποιήθηκε ότι οποιαδήποτε δυσκολία συναντήσουν με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη θα πρέπει να καλούν σε βοήθεια τον ερευνητή ώστε να την επιλύουν και να συνεχίσουν απρόσκοπτα την ανάγνωσή τους.

Φάση Γ΄

Μετά την ολοκλήρωση των αναγνώσεων και από τα δύο μέσα, ακολούθησε η διαδικασία συλλογής των ερευνητικών δεδομένων. Αρχικά, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να λάβουν μέρος σε ατομικές συνεντεύξεις διάρκειας περίπου δεκαπέντε (15΄) λεπτών, οι οποίες είχαν ως στόχο τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων που είχαν τεθεί κατά το σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας. Οι συνεντεύξεις είχαν τη μορφή συζήτησης ενώ το ύφος τους ήταν ανεπίσημο. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο συνεντευκτής κατέγραφε σε σημειώσεις τις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων ενώ η συνέντευξη μαγνητοφωνούνταν.

Με την ολοκλήρωση των ατομικών συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες σχημάτισαν ομάδες εστίασης (focus group) που συνίσταται σε ένα δεύτερο μέσο

συλλογής ερευνητικών δεδομένων. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διεξάγουν μια δυναμική συζήτηση με θεματολογία που άπτεται των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας εργασίας. Ρόλο συντονιστή και καθοδηγητή της συζήτησης (facilitator) διαδραμάτισε ο ερευνητής ο οποίος στόχευε στη σωστή απόδοση των θεμάτων σχετικά με την έρευνα και στον έλεγχο του εάν οι μεταβλητές κλειδιά για την ορθή διεξαγωγή της συζήτησης έχουν αποδοθεί σωστά. Η διάρκεια της συνεδρίας ήταν τριάντα (30') λεπτά ενώ η όλη διαδικασία μαγνητοφωνήθηκε.

Καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, ο ερευνητής κρατούσε ημερολόγιο που κατέγραφε χρήσιμες πληροφορίες, σκέψεις και εντυπώσεις που επαφίονταν των ερευνητικών ερωτημάτων που καλείται να απαντήσει το παρόν πείραμα.



Σχήμα 8: Διαγραμματική απεικόνιση της πειραματικής διαδικασίας

Κεφάλαιο 4^ο: ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Περιγραφή των φάσεων της ανάλυσης των δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκε το μοντέλο της Εμπειρικής Θεωρίας (Grounded Theory) (Glaser & Strauss, 1997), η οποία επιχειρεί να αναγνωρίσει έννοιες και θέματα που πηγάζουν απευθείας από τα δεδομένα, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της διαρκούς σύγκρισης (constant comparison analysis) μεταξύ των χαρακτηριστικών ιδιοτήτων μιας κατηγορίας. Η μεθοδολογία της Εμπειρικής Θεωρίας (Grounded Theory) στηρίζεται στη δημιουργία μιας νέας θεωρίας που απαρτίζεται από αλληλοσχετιζόμενες έννοιες παρά στην επαλήθευση ήδη υπάρχουσών θεωριών. Δεν αναζητά γενίκευση των αποτελεσμάτων της με βάση στατιστικά δεδομένα αλλά στοχεύει να διερευνήσει ένα φαινόμενο στηριζόμενη σε εμπειρικά δεδομένα. Εξ' ου και χρησιμοποιείται κατά κόρον στις ποιοτικές έρευνες (Strauss & Corbin, 1998). Σημαινόμενες διαδικασίες στην Εμπειρική Θεωρία συν-αποτελούν οι διαρκές συγκρίσεις ανάμεσα στα δεδομένα, η καταγραφή σημειωμάτων (memos), η ανάδειξη κεντρικών κατηγοριών, η θεωρητική δειγματοληψία και η κωδικοποίηση (Strauss & Corbin, 1998), με την ανοικτή (open) κωδικοποίηση να παράγει τις πρώτες κατηγορίες, την αξονική (axial) κωδικοποίηση να συσχετίζει τις κατηγορίες με αποτέλεσμα τα πρώτα θέματα και έννοιες να αναδύονται, και τέλος την επιλεκτική (selective) κωδικοποίηση όπου προκύπτουν οι κεντρικές έννοιες που θα δομήσουν τη θεωρία.

Στη συνέχεια περιγράφονται αναλυτικά οι φάσεις στις οποίες διαρθρώθηκε η διαδικασία ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων της παρούσας μελέτης, στηριζόμενοι στις αρχές και τη μεθοδολογία της Εμπειρικής Θεωρίας (Grounded Theory).

Φάση Πρώτη

Αρχικά διαβάστηκαν αρκετές φορές όλα τα αρχεία (transcripts) που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, τις συνεδρίες των ομάδων εστίασης καθώς και τα προσωπικά αρχεία (ημερολόγιο) που διατηρούσε ο ερευνητής καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Αυτό έγινε ώστε να αποκομίσουμε μια σφαιρική εικόνα του πληροφοριακού υλικού που είχαμε στη διάθεσή μας. Κατά αυτή τη διαδικασία, κατεγράφησαν κάποιες πρώτες σημειώσεις αναφορικά με γενικές εντυπώσεις και αρχικές ιδέες σχετικά με κοινές κατηγορίες και πιθανά θέματα. Δεδομένου ότι οι απαντήσεις που δόθηκαν κατά τη φάση των συνεντεύξεων ήταν τυποποιημένες και ως εκ τούτου πιο εύκολα κατηγοριοποιήσιμες, το ενδιαφέρον μας στράφηκε στην κωδικοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεδρίες των ομάδων εστίασης αλλά τις πληροφορίες που ανέκυψαν από πρόσθετα σχόλια και παρατηρήσεις των απαντώντων στις ερωτήσεις που τους τέθηκαν κατά τη φάση των συνεντεύξεων.

Σε αυτή την πρώτη φάση της ανάλυσης, τα δεδομένα διασπάστηκαν σε ξεχωριστές μονάδες (π.χ λέξεις, προτάσεις, παραγράφους) τις οποίες συγκρίνοντάς τες αναζητούσαμε για μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές (Strauss & Corbin, 1998). Υπό αυτό το πρίσμα ξεκίνησε η ανάλυση του πρώτου αρχείου με την προσεκτική γραμμή-προς-γραμμή εξέταση των πληροφοριών που περιείχε. Κωδικοί ή έννοιες (concepts) κατά τους Strauss & Corbin (1998), αποδόθηκαν σε λέξεις κλειδιά, προτάσεις ή ολόκληρες παραγράφους οι οποίοι γράφονταν στο περιθώριο του αρχείου. Χρησιμοποιήθηκαν είτε in vivo κωδικοί (εκφράσεις των απαντώντων) είτε κωδικοί που σχετίζονται εννοιολογικά με το υπό εξέταση φαινόμενο (π.χ στην έρευνά μας αναγνωστικές στρατηγικές όπως επανάληψη, περίληψη, οπτικοποίηση κ.ά.). Κατά τη διάρκεια κωδικοποίησης του πληροφοριακού υλικού λάμβανε χώρα από τον ερευνητή μια διαδικασία διαρκούς σύγκρισης μεταξύ των δεδομένων με τη μορφή ερωτήσεων όπως "Αυτή είναι στρατηγική ή όχι;", "Εδώ υποδηλώνεται η στρατηγική της υπογράμμισης που συνάντησα και προηγουμένως;", "Αυτή η πρόταση περιγράφει τη στρατηγική της αναζήτησης λέξεων κλειδιών ή της προεπισκόπησης του κειμένου;".

Παράλληλα με την κωδικοποίηση, οι πρώτες έννοιες και θέματα άρχισαν να σκιαγραφούνται.

Η διαδικασία κωδικοποίησης συνεχίστηκε σε όλο το εύρος των δεδομένων με ολοένα και αυξημένα επίπεδα αφαίρεσης, ενώ σταδιακά η συνεχής σύγκριση των κωδικών οδήγησε στην ανάπτυξη και τον εννοιολογικό χαρακτηρισμό των πρώτων κατηγοριών. Κωδικοί με κοινό εννοιολογικό περιεχόμενο ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες, οι οποίες συμβολίζουν την ομαδοποίηση των εννοιών σε ένα υψηλότερο επίπεδο (Pandit, 1996). Τα ονόματα που δόθηκαν στις κατηγορίες προήλθαν κυρίως από ό,τι περιέγραφε η καθεμία ή από in vivo κωδικούς. Η κωδικοποίηση σε αυτή τη φάση της ανάλυσης στηρίχθηκε στη διαρκή σύγκριση των καινούριων δεδομένων με εκείνα που είχαν ήδη αναλυθεί κάτι που οδηγούσε στην ένταξή τους στις ίδιες ή σε νέες κατηγορίες. Με βάση αυτή τη συνεχή σύγκριση μεταξύ των δεδομένων, άρχισαν να αναδεικνύονται και οι χαρακτηριστικές ιδιότητες (properties) των κατηγοριών.

Σε αυτό το στάδιο ξεκίνησε και η καταγραφή από τον ερευνητή των πρώτων σημειωμάτων (memos) που αφορούσαν αφενός τις σχέσεις ανάμεσα στους κωδικούς και πως αυτοί ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες και αφετέρου την απόδοση ιδιοτήτων στις κατηγορίες που προέκυπταν από τα δεδομένα.

Φάση Δεύτερη

Στη δεύτερη φάση επιχειρήθηκε να προστεθεί βάθος και περιεχόμενο στις υπάρχουσες κατηγορίες. Έτσι καθώς η ανάλυση προχωρούσε, συνεχίστηκε ο καθορισμός ιδιοτήτων (properties) και διαστάσεων (dimensions) για κάθε κατηγορία, αλλά και η διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ κατηγοριών και ιδιοτήτων. Ταυτόχρονα, σκοπός αποτέλεσε επίσης να συνδεθεί η κάθε κατηγορία με τις υποκατηγορίες της που προέκυπταν από την ανάλυση των δεδομένων, κάτι που θα επέτρεπε να είχαμε μια πιο πλήρη εικόνα του φαινομένου που εξετάζαμε. Οι υποκατηγορίες είναι και αυτές κατηγορίες οι οποίες απαντούν στο ερώτημα "*πότε, που, γιατί, ποιος, και με τι συνέπειες*" γύρω από μια κύρια κατηγορία (Strauss & Corbin, 1998).

Παράλληλα, κατά τη σταδιακή ανάλυση των δεδομένων προέκυπταν κάποιες κατηγορίες οι οποίες εμφανιζόταν με μεγάλη συχνότητα ενώ μοιράζονταν κοινές ιδιότητες με πολλές άλλες κατηγορίες. Το αποτέλεσμα αυτής της σύνδεσης των κατηγοριών ήταν η ανάδειξη των κεντρικών κατηγοριών και των υποκατηγοριών τους. Ωστόσο, στην έρευνά μας αποφύγαμε την ανάδειξη κεντρικών κατηγοριών στα πρώιμα στάδια της ανάλυσης, κάτι το οποίο έλαβε χώρα αφότου είχαμε κωδικοποιήσει πάνω από τα 2/3 των δεδομένων. Ο Pandit (1996) προτείνει ότι κατά

τη φάση της αξονικής κωδικοποίησης ιδανικά ενδέχεται να προκύψουν 15-20 κεντρικές κατηγορίες.

Διαπιστώνουμε έτσι ότι ενώ στην προηγούμενη φάση της ανάλυσης, τα δεδομένα διασπάστηκαν σε μικρότερες μονάδες με σκοπό να προκύψουν έννοιες και κατηγορίες, τώρα τα επανατοποθετούμε μέσα στο κείμενο αναζητώντας συνδέσεις μεταξύ των κατηγοριών και των υποκατηγοριών που ανακύπτουν. Η κωδικοποίηση σε αυτή τη φάση της ανάλυσης καθώς και η ανάπτυξη κύριων κατηγοριών αναδείχθηκε μέσα από μια διαδικασία διαρκούς σύγκρισης των νέων δεδομένων με την αναδεικνυόμενη θεωρία.

Επιπλέον, ενώ η ανάλυση εξελισσόταν, διαφαινόταν ο σταδιακός κορεσμός στη δημιουργία καινούριων κατηγοριών, σχέσεων ή ιδιοτήτων. Οι Glaser & Strauss (1998) χρησιμοποιούν τον όρο «θεωρητικό κορεσμό» (theoretical saturation) για να περιγράψουν εκείνο το σημείο στην ανάπτυξη των κατηγοριών όπου καμία νέα ιδιότητα, διάσταση ή σχέση προκύπτει από τα δεδομένα. Όταν συμβεί αυτό, τότε ο ερευνητής θα πρέπει να αναζητήσει νέα δεδομένα, ώστε να οδηγήσει σε κορεσμό και άλλες κατηγορίες. Ιδανικά οι κεντρικές κατηγορίες, δεδομένου ότι εμπεριέχουν ένα πλήθος κατηγοριών, θα πρέπει να κορεστούν στον πληρέστερο βαθμό. Τα κριτήρια στα οποία στηριχθήκαμε για να θεωρήσουμε ότι κατηγορίες των δεδομένων μας είχαν κορεστεί ήταν τα εξής: α) οι κατηγορίες είναι πλήρως ανεπτυγμένες σε ότι αφορά τις ιδιότητές που τους έχουν αποδοθεί, β) καμία νέα πληροφορία δεν είναι σχετική με τις κατηγορίες, γ) οι σχέσεις μεταξύ των κατηγοριών είναι καλά εγκατεστημένες και επαληθευμένες (μέσω των δεδομένων). Συνήθως ο κορεσμός επέρχεται αφότου έχουμε αναλύσει τουλάχιστον τα μισά αρχεία με δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας (Glaser & Strauss, 1998).

Τις θεωρητικές σκέψεις μας αναφορικά με τις σχέσεις ανάμεσα στις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες τους καθώς και τις κεντρικές κατηγορίες που διαμορφώνονταν καταγράψαμε σε σημειώματα (memos), τα οποία θα χρησιμοποιούσαμε κατά την οριοθέτηση της θεωρίας.

Να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι αν και η μεθοδολογία της Εμπειρικής Θεωρίας δεν στηρίζεται σε ποσοτικά δεδομένα για την εξαγωγή συμπερασμάτων, ωστόσο η συχνότητα εμφάνισης κάποιων κατηγοριών στο σώμα των δεδομένων μας μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη ένδειξη για το πόσο σημαντική ήταν αυτή για τους συμμετέχοντες.

Τέλος να τονίσουμε πως στο σχηματισμό των κατηγοριών κατά τις δύο πρώτες φάσεις της ανάλυσης, ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην κατανόηση της γλώσσα που χρησιμοποίησαν οι συμμετέχοντες, οι οποίοι επιστράτευαν ιδιωτισμούς, συμβολισμούς, μεταφορές και ορισμένες φορές εκφράσεις/λέξεις «αργκό» για να περιγράψουν τις εμπειρίες τους.

Φάση Τρίτη.

Η τρίτη φάση περιελάμβανε την συσχέτιση των κεντρικών κατηγοριών που προέκυψαν κατά τη προηγούμενη φάση με σκοπό την ανάδειξη των βασικών θεμάτων βάσει των οποίων θα διαμορφωνόταν η θεωρία μας. Αναφορικά με τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούσαν τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που επιστράτευαν οι συμμετέχοντες αναγιγνώσκοντας από το παραδοσιακό και το ηλεκτρονικό μέσο, η κωδικοποίηση των κεντρικών κατηγοριών και των σχέσεων μεταξύ τους στην παρούσα φάση της ανάλυσης μας οδήγησε σε 13-15 βασικές στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές με το εκάστοτε μέσο και εμφανίζονταν με τη μεγαλύτερη συχνότητα στα λεχθέντα τους. Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των ευρημάτων μας, οι στρατηγικές συγκρίθηκαν με γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που προτείνονται από τη σχετική βιβλιογραφία.

Αναφορικά με τη διερεύνηση του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) των μαθητών κατά την ανάγνωση με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη (e-reader), η συνεχής επεξεργασία και ανάλυση του πληροφοριακού υλικού που είχαμε στη διάθεση μας σχετικά με το συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, οδήγησε στην ανάπτυξη οκτώ (8) κεντρικών κατηγοριών, οριοθετημένες και αλληλοσυνδεδεμένες από τη συστηματική ένταξη εννοιών και ιδιοτήτων. Το επόμενο βήμα στην ανάλυση μας ήταν να αναγνωρίσουμε τη βασική κατηγορία (core category) που θα αποτελούσε το κεντρικό θέμα στη διαμόρφωση της θεωρίας μας.

Η κεντρική (core) κατηγορία βρίσκεται στο επίκεντρο της αναδεικνυόμενης θεωρίας ενώ συνοψίζει σε μεγάλο βαθμό τα όσα περιγράφονται στα δεδομένα. Η δυναμική της έγκειται στην ικανότητά της να συγκεντρώνει μαζί όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες με σκοπό το σχηματισμός ενός ευρύτερου επεξηγηματικού πλαισίου (Glaser & Strauss, 1998). Ιδανικά είναι συνοπτική αλλά όχι ασαφής και

αποσπασματική. Ορίζεται από τις ιδιότητές της, οι οποίες ουσιαστικά είναι οι κατηγορίες που εμπρικλείει. Επηρεάζεται εύκολα από τις νέες πληροφορίες που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων καθώς συνδέεται με πολλές άλλες κατηγορίες. Γι' αυτό το λόγο είναι ίσως η τελευταία κατηγορία που θα κορεστεί ενώ συνήθως εμφανίζεται σε ύστερες φάσεις της ανάλυσης.

Η κατηγορία "νιώθω εμπιστοσύνη στις δυνατότητές μου στην κατανόηση όταν χρησιμοποιώ τον ηλεκτρονικό αναγνώστη" εμφανιζόταν με μεγάλη συχνότητα στα δεδομένα, οπότε την χαρακτηρίσαμε ως την κεντρική κατηγορία ή θέμα. Η συγκεκριμένη κατηγορία ταίριαζε εννοιολογικά με τα δεδομένα που είχαμε στη διάθεσή μας ενώ πρόσφερε μια λογική ερμηνεία του φαινομένου που μελετούσαμε. Η επιλογή της κεντρικής κατηγορίας στηρίχθηκε σε έξι κριτήρια (Glaser & Strauss, 1998): 1) να σχετίζεται με τις υπόλοιπες κύριες κατηγορίες, 2) να εμφανίζεται με μεγάλη συχνότητα στα δεδομένα, 3) να είναι συνοπτική, 4) να προκύπτει λογικά από τη συσχέτιση των κατηγοριών, 5) να έχει επεξηγηματική ισχύ, και 6) να αντικατοπτρίζει τη βασική ιδέα που πηγάζει από τα δεδομένα.

Οι σχέσεις μεταξύ των κεντρικών κατηγοριών κωδικοποιήθηκαν ενώ κάθε νέα πληροφορία που προέκυπτε από τα δεδομένα συγκρινόταν με την ανακλύπτουσα θεωρία (*κεντρική κατηγορία*). Ο θεωρητικός κορεσμός (theoretical saturation) της *κεντρικής κατηγορίας* επήλθε αφότου είχαμε επεξεργαστεί το 90% των δεδομένων. Παράλληλα, κωδικοποιήθηκαν οι σκέψεις και οι έννοιες που είχε καταγράψει ο ερευνητής στα σημειώματά του (memos), οι οποίες στη συνέχεια συγκρίθηκαν με τις ιδιότητες των κεντρικών κατηγοριών χρησιμεύοντας κατά συνέπεια στη διαμόρφωση της θεωρίας.

4.2 Περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζονται ως απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που αποτέλεσαν τον κινητήριο μοχλό της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας. Επί τούτου:

Ερευνητικό ερώτημα 1.1:

Ποιες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης επιστρατεύουν οι μαθητές όταν διαβάζουν ένα ηλεκτρονικό κείμενο (e-text) με τη χρήση μιας συσκευής ηλεκτρονικής ανάγνωσης (dedicated e-reader);

Προτού προβούμε στην ενδελεχή παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από τις μεθόδους συλλογής ερευνητικών δεδομένων που χρησιμοποιήσαμε, κρίνεται αναγκαίο να παραθέσουμε έναν πίνακα στον οποίο θα παρουσιάζεται η αντιστοιχία μεταξύ των ερωτήσεων που τέθηκαν στους μαθητές κατά τη διαδικασία των συνεντεύξεων και των γνωστικών/μεταγνωστικών στρατηγικών που αυτές περιγράφουν, με σκοπό την καλύτερη «ανάγνωση» των αποτελεσμάτων.

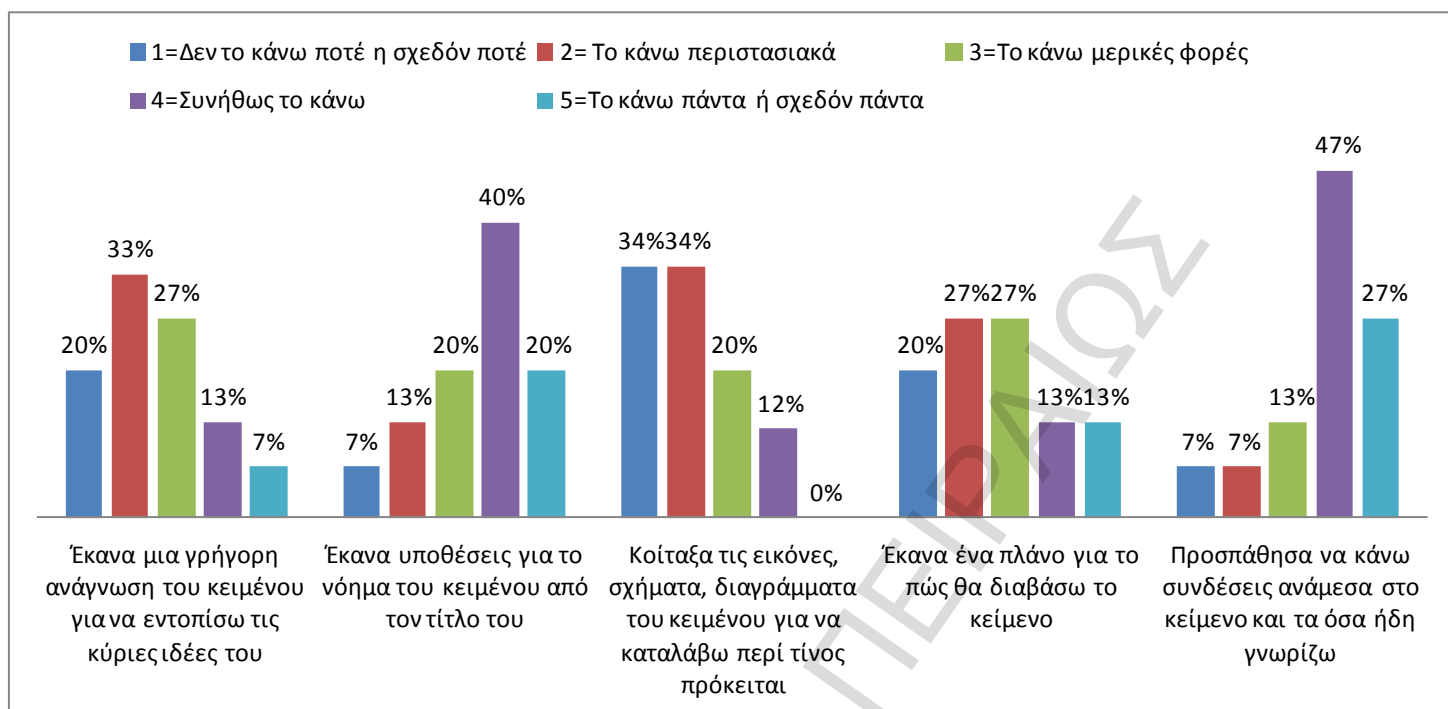
ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ			
A/Ε	Ερωτήσεις	Στρατηγικές	Κατηγορία
ΕΡΩΤ. 1	Έκανα μια γρήγορη ανάγνωση του κειμένου για να εντοπίσω τις κύριες ιδέες του.	<i>Σύντομη επισκόπηση του κειμένου.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 2	Έκανα υποθέσεις για το νόημα του κειμένου από τον τίτλο του.	<i>Δημιουργία υποθέσεων από τον τίτλο.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 3	Κοίταξα τις εικόνες, σχήματα, διαγράμματα του κειμένου για να καταλάβω περί τίνος πρόκειται.	<i>Χρήση σχημάτων/εικόνων.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 4	Έκανα ένα πλάνο για το πώς θα διαβάσω το κείμενο.	<i>Οργάνωση πλάνου ανάγνωσης.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 5	Προσπάθησα να κάνω συνδέσεις ανάμεσα στο κείμενο και τα όσα ήδη γνωρίζω.	<i>Ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης.</i>	Γνωστική
ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ			
ΕΡΩΤ. 6	Κρατούσα σημειώσεις.	<i>Χρήση σημειώσεων.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 7	Υπογράμμιζα λέξεις ή σημεία κλειδιά του κειμένου.	<i>Υπογράμμιση λέξεων/σημείων κλειδιών.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 8	Χρησιμοποιούσα λεξικό για τις άγνωστες λέξεις που είχα.	<i>Χρήση λεξικού.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 9	Έφτιαχνα φανταστικές οπτικές αναπαραστάσεις των όσων διάβασα στο μυαλό μου.	<i>Οπτικοποίηση πληροφοριών.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 10	Διάβαζα το κείμενο φωναχτά ή κάποιος άλλος το διάβαζε σε μένα.	<i>Φωναχτή ανάγνωση.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 11	Ρύθμιζα την ταχύτητα της ανάγνωσής μου ανάλογα με το πόσο με δυσκόλευε αυτό που διάβαζα.	<i>Ρύθμιση ταχύτητας ανάγνωσης.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 12	Αναζητούσα την κεντρική ιδέα του κειμένου.	<i>Αναζήτηση κεντρικής ιδέας.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 13	Έκανα ερωτήσεις στον εαυτό μου εάν κατανώ το νόημα του κειμένου.	<i>Αυτοερωτήσεις.</i>	Μεταγνωστική
ΕΡΩΤ. 14	Εστίαζα σε κομμάτια του κειμένου που θεωρούσα σημαντικά για την κατανόησή μου.	<i>Επιλεκτική προσοχή.</i>	Μεταγνωστική
ΕΡΩΤ. 15	Για να καταλάβω καλά το κείμενο το χώρισα σε μικρά κομμάτια τα οποία τα διάβασα ξεχωριστά.	<i>Χωρισμός κειμένου σε κομμάτια.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 16	Όταν δεν κατανοούσα κάτι, το διάβαζα ξανά.	<i>Επανάληψη.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 17	Όταν εντόπιζα λάθη ή προβλήματα στην κατανόησή μου, επιχειρούσα να τα διορθώσω μόνος μου.	<i>Αυτοδιόρθωση και ερμηνεία λαθών.</i>	Μεταγνωστική
ΕΡΩΤ. 18	Για να βοηθηθώ στην κατανόηση του κειμένου, αναζητούσα λέξεις ή φράσεις κλειδιά.	<i>Χρήση λέξεων ή φράσεων κλειδιών.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 19	Όταν δεν γνώριζα τη σημασία μιας λέξης ή μιας φράσης προσπαθούσα να την κατανοήσω από τα συμφραζόμενα.	<i>Εικασία από τα συμφραζόμενα.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 20	Σταματούσα την ανάγνωσή μου για να ελέγξω εάν κατανοούσα τα όσα διάβαζα.	<i>Παρακολούθηση κατανόησης.</i>	Μεταγνωστική
ΕΡΩΤ. 21	Παρέλειπα λέξεις ή φράσεις του κειμένου.	<i>Παράλειψη λέξεων και φράσεων.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 22	Έλεγα εάν οι προβλέψεις μου αναφορικά με την εξέλιξη του νοήματος ήταν σωστές ή λανθασμένες.	<i>Πρόβλεψη και επαλήθευση.</i>	Μεταγνωστική
ΕΡΩΤ. 23	Όταν αντιμετώπιζα κάποια δυσκολία, ζητούσα βοήθεια από τον επόπτη μου ή τους συμμαθητές μου.	<i>Αναζήτηση βοήθειας.</i>	Γνωστική
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ			
ΕΡΩΤ. 24	Έκανα μια ανακεφαλαίωση των κύριων ιδεών του κειμένου.	<i>Ανακεφαλαίωση.</i>	Γνωστική

ΕΡΩΤ. 25	Ξαναδιάβασα κομμάτια του κειμένου για να αντιμετωπίσω τυχόν δυσκολίες που είχα.	<i>Επανάγνωση.</i>	Μεταγνωστική
ΕΡΩΤ. 26	Έλεξα και αξιολόγησα την κατανόησή μου.	<i>Έλεγχος κατανόησης.</i>	Μεταγνωστική
ΕΡΩΤ. 27	Προχώρησα στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου.	<i>Εξαγωγή συμπερασμάτων.</i>	Γνωστική
ΕΡΩΤ. 28	Αναρωτήθηκα εάν πρέπει να προβώ σε κάποια άλλη ενέργεια για να κατανοήσω καλά αυτό που διάβασα.	<i>Αυτοαξιολόγηση.</i>	Μεταγνωστική

Πίνακας 9: Αντιστοίχιση ερευνητικών ερωτήσεων και στρατηγικών κατανόησης

Για την απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα αξιολογήθηκαν τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις διαζώσεις δομημένες συνεντεύξεις με κλειστά ερωτήματα, καθώς και τα δεδομένα από τις συνεδρίες των ομάδων εστίασης (focus groups). Ως πληροφοριακό υλικό χρησιμοποιήθηκαν επίσης οι απομαγνητοφωνήσεις των προαναφερθεισών συνεδριών. Να υπενθυμίσουμε ότι σε κάθε ένα μαθητή που συμμετείχε στην έρευνα έχει αποδοθεί ένα ψευδώνυμο το οποίο ουδεμία σχέση έχει με πραγματικά πρόσωπα ή πραγματικές καταστάσεις.

Αναφορικά με τα δεδομένα από τις συνεντεύξεις, για τις στρατηγικές πριν την έναρξη της ανάγνωσης η πλειοψηφία των μαθητών χρησιμοποίησε τη στρατηγική «ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης», καθότι οι πρότερες γνώσεις που έχουν αποκτήσει είτε από το σχολείο, το οικογενειακό περιβάλλον είτε από προσωπικά τους ενδιαφέροντα τους βοηθούν να κατανοούν καλύτερα τα κείμενα που πρόκειται να αναγνώσουν. Για παράδειγμα η Μαρία ανέφερε: [...Έχω διαβάσει κι άλλα λογοτεχνικά βιβλία της ίδιας εποχής και μπόκα ευκολότερα στο κλίμα του βιβλίου...]. Στο ίδιο μοτίβο ο Αντρέας σημείωσε: [...Η μητέρα μου είναι καθηγήτρια Αγγλικών και μου είχε μιλήσει για την Jane Austin...]. Παράλληλα μία ακόμα –πριν την ανάγνωση– στρατηγική που επιστράτευσαν οι μαθητές ήταν αυτή της «δημιουργίας υποθέσεων από τον τίτλο του κειμένου» ενώ λιγότερη σημασία έδωσαν στις εικόνες και τα σχήματα του κειμένου. Αξιοσημείωτο είναι ότι μικρό ποσοστό των μαθητών χρησιμοποίησε την γνωστική στρατηγική της «σύντομης επισκόπησης του κειμένου για την αναζήτηση σημαντικών σημείων», κάτι που ίσως οφείλεται στη μη εξοικείωση των μαθητών να περιηγούνται γρήγορα στις σελίδες του ηλεκτρονικού βιβλίου με το χειριστήριο του ηλεκτρονικού αναγνώστη. Ενδεικτικά ο Αποστόλης τονίζει: [...Συνήθως ρίχνω μια γρήγορη ματιά στο κείμενο αλλά αυτά τα κουμπάκια με δυσκόλευαν πολύ και το άφησα!...].



Γράφημα 6: Χρήση στρατηγικών πριν την ανάγνωση

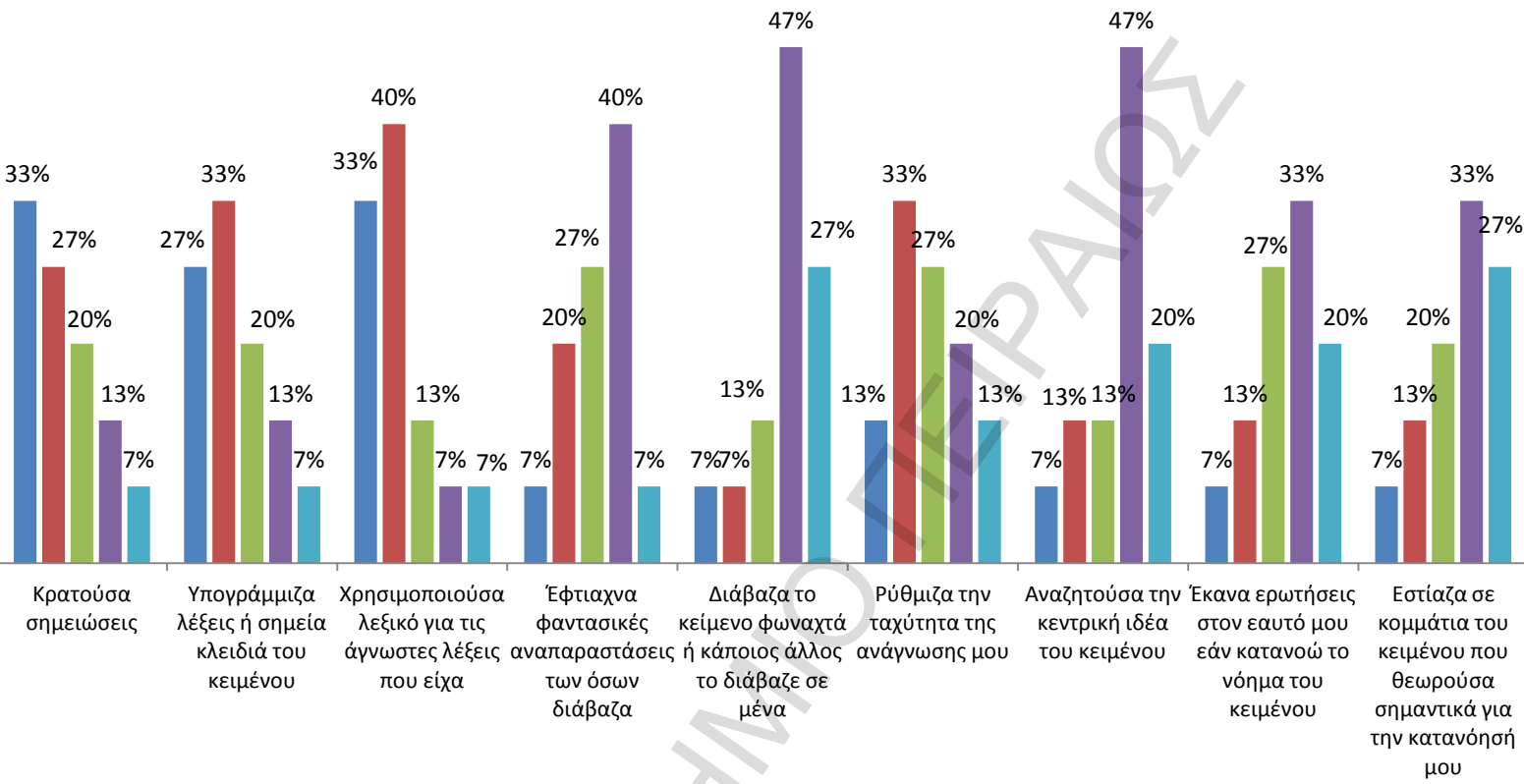
Σε ότι αφορά τις στρατηγικές κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη (e-Reader), οι μαθητές δείχνουν να μην προτιμούν «παραδοσιακές» στρατηγικές της κλασικής ανάγνωσης, όπως η «υπογράμμιση λέξεων/σημείων κλειδιών», τη «χρήση σημειώσεων» ή τη «χρήση λεξικού». Χαρακτηριστικά ο Βασίλης αναφέρει: [...Έπρεπε να κάτσω να σκεφτώ τι να πατήσω για να υπογραμμίσω μια λέξη που ήθελα και αυτό με αποσπούσε από το κείμενο...]. Επίσης οι απαντώντες δήλωσαν ότι έβρισκαν πολύ δύσχρηστο το να πηγαίνουν «μπρος-πίσω» στις σελίδες του ηλεκτρονικού βιβλίου για να βελτιώσουν την κατανόησή τους, καθώς έβρισκαν τη δυνατότητα αυτή στον ηλεκτρονικό αναγνώστη πολύ «αργή». Ο Κώστας τόνισε: [...όχι ότι είναι και κάποιο τεράστιο πρόβλημα αλλά με άλλη ταχύτητα πας από την έκτη στην πρώτη σελίδα στο βιβλίο και με άλλη με τον e-reader...].

Εν αντιθέσει με τις προηγούμενες γνωστικές στρατηγικές, οι συνεντευξιζόμενοι μαθητές δήλωσαν με μεγαλύτερη συχνότητα ότι χρησιμοποιούν «συνήθως» και «πάντα ή σχεδόν πάντα» γνωστικές στρατηγικές όπως την «εικασία από τα συμφραζόμενα» για να κατανοήσουν τη σημασία μιας άγνωστης λέξης ή μιας ολόκληρης φράσης, την «αναζήτηση της κεντρική ιδέας του κειμένου» και τη «χρήση λέξεων κλειδιών» για να κατανοήσουν ενδελεχέστερα το περιεχόμενο ηλεκτρονικού

κειμένου, την «επανάληψη» της ανάγνωσης, την «οπτικοποίηση» πληροφοριών που διάβαζαν, καθώς και την «παράλειψη λέξεων ή φράσεων του κειμένου». Ο Δημήτρης ανέφερε ότι: [...αν δω ότι δεν ξέρω τη σημαίνει μια λέξη θα προσπαθήσω να το εκμαιεύσω από το συνολικό νόημα της πρότασης...], η Άντζελα: [...πολλές φορές διάβαζα και ξαναδιάβαζα κάτι μέχρι να το κατανοήσω...], ενώ ο Γιώργος: [...διάβαζα το κείμενο έχοντας την κεντρική ιδέα στο μυαλό μου...]. Σημαντικό στοιχείο το οποίο αναδύθηκε τόσο από τη διαδικασία των συνεντεύξεων όσο και καταγράφηκε από τον ερευνητή στο ημερολόγιο του, είναι ότι πολύ μεγάλο ποσοστό των μαθητών χρησιμοποίησαν τη λειτουργία φωνητικής ανάγνωσης (text-to-speech) που παρέχεται από τον ηλεκτρονικό αναγνώστη. Χαρακτηριστικά ο Γιάννης ανέφερε:[...με ξεκούραζε και με βοηθούσε στην κατανόηση...] και ο Λεωνίδα: [...μου άρεσε πολύ..να ένας λόγος να χρησιμοποιήσω τον e-reader!..].

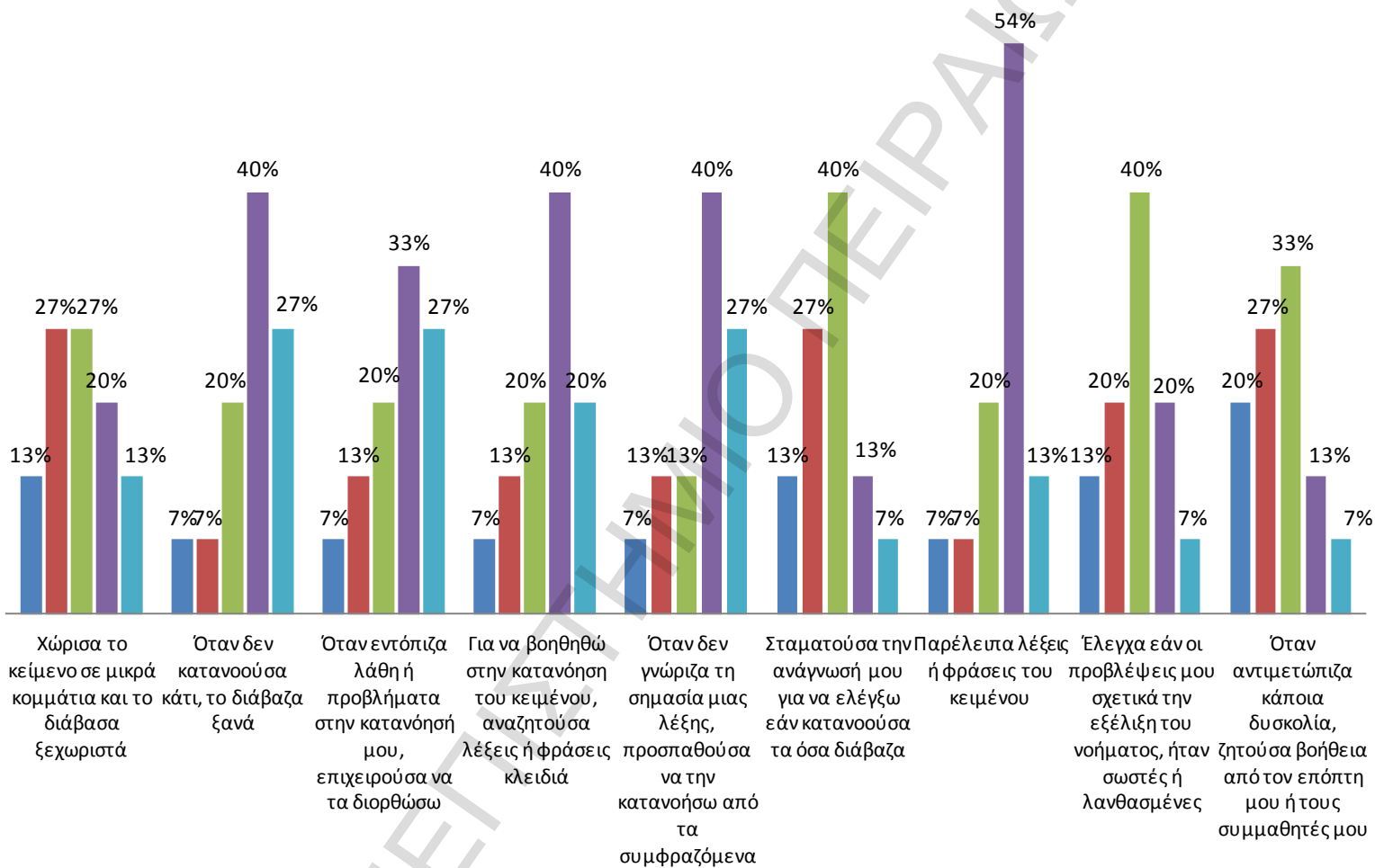
Αναφορικά με τις μεταγνωστικές στρατηγικές που επιστρατεύτηκαν κατά την ανάγνωση με το ηλεκτρονικό μέσο, η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε πως χρησιμοποιεί «συνήθως» και «πάντα ή σχεδόν πάντα» στρατηγικές όπως τη διενέργεια «αυτό-ερωτήσεων» με στόχο τον έλεγχο της κατανόησής τους καθώς και την «επιλεκτική προσοχή» τους σε πληροφορίες που αξιολογούν ως σημαντικές για την επιτυχή κατανόηση του κειμένου. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι στην πλειοψηφία τους έδειξαν να εμπλέκονται στον εντοπισμό λαθών ή προβλημάτων στην κατανόησής τους αλλά και στη «αυτό-διόρθωση» αυτών των αδυναμιών. Ενδεικτικά, ο Γιώργος δήλωσε: [...ναι... συνηθίζω να ρωτάω τον εαυτό μου καθώς διαβάζω εάν καταλαβαίνω τι εννοεί ο ποιητής!...], ο Λεωνίδα: [...καταλάβαινα ότι μια παράγραφο δεν την είχα καταλάβει πλήρως, γυρνούσα πίσω, την ανέλμα προσεκτικά και προχωρούσα!...]

1=Δεν το κάνω ποτέ η σχεδόν ποτέ 2= Το κάνω περιστασιακά 3=Το κάνω μερικές φορές
 4=Συνήθως το κάνω 5=Το κάνω πάντα ή σχεδόν πάντα



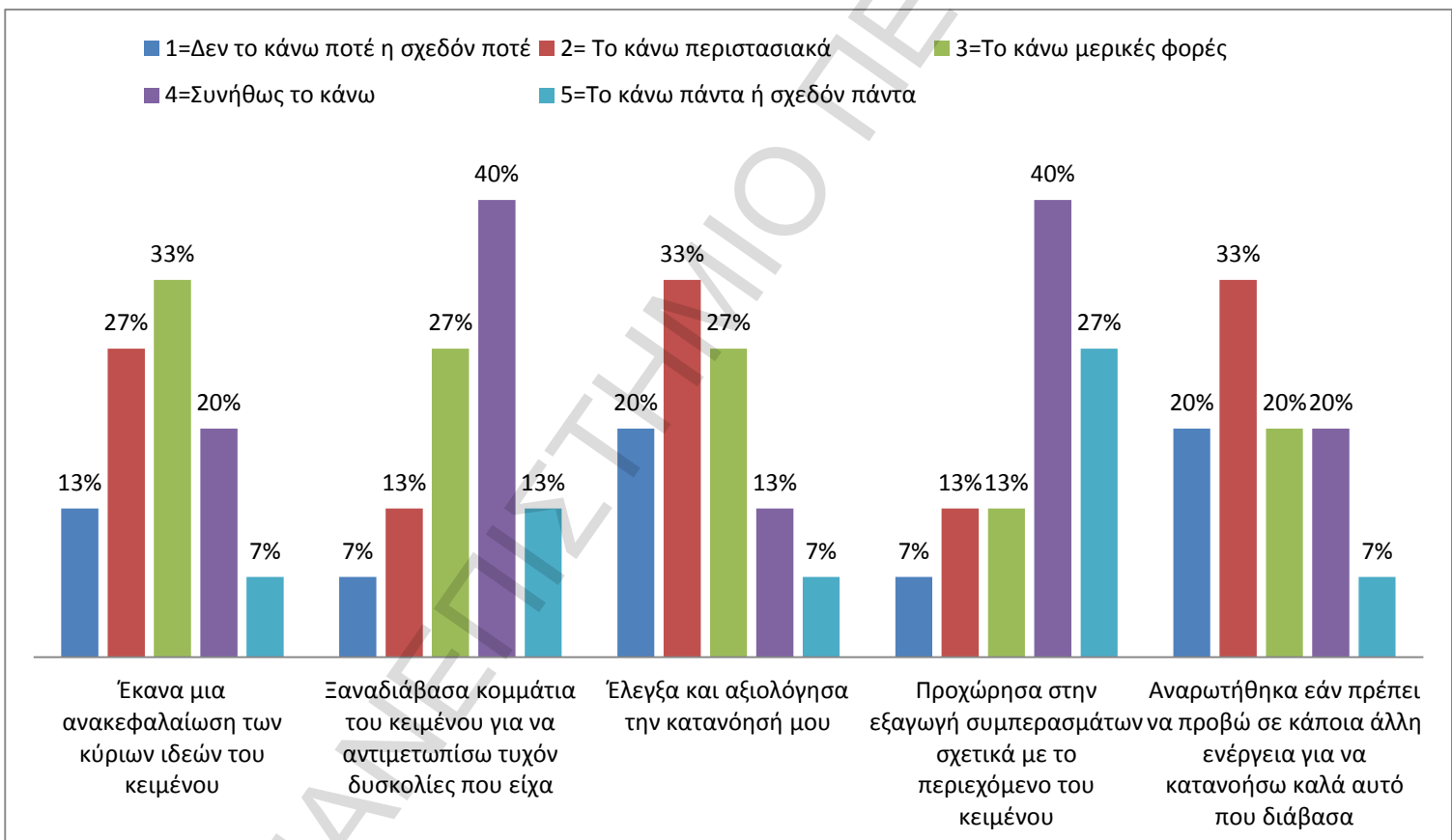
Γράφημα 7α: Χρήση στρατηγικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

■ 1=Δεν το κάνω ποτέ η σχεδόν ποτέ ■ 2= Το κάνω περιστασιακά ■ 3=Το κάνω μερικές φορές
 ■ 4=Συνήθως το κάνω ■ 5=Το κάνω πάντα ή σχεδόν πάντα



Γράφημα 7β: Χρήση στρατηγικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης

Τέλος σχετικά με τις στρατηγικές που επιστρατεύουν οι μαθητές μετά το τέλος της ανάγνωσης, οι πλειοψηφία δήλωσε ότι χρησιμοποιούν «συνήθως» και «πάντα ή σχεδόν πάντα» τις στρατηγικές της «επανάγνωσης» σημείων του κειμένου με σκοπό την αποσαφήνιση τους ή την αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών στην κατανόηση και της «εξαγωγής συμπερασμάτων», ενώ αντίθετα οι μαθητές απάντησαν ότι χρησιμοποιούν «περιστασιακά» ή «μερικές φορές» τις στρατηγικές της «ανακεφαλαίωσης», του «ελέγχου της κατανόησης» και της «αυτοαξιολόγησης» της κατανόησής τους. Χαρακτηριστικά ο Στέφανος ανέφερε: [...Αφού πλέον εξοικειώθηκα με τον e-reader μου ήταν πιο εύκολο να πάω πίσω και να ξαναδιαβάσω σημεία που δεν είχα καταλάβει καλά...].



Γράφημα 8: Στρατηγικές μετά την ανάγνωση

Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεδρίες των ομάδων εστίασης (focus groups) η εικόνα που προέκυψε ήταν παρόμοια με εκείνη των δομημένων συνεντεύξεων.

Η πρώτη κεντρική κατηγορία που προέκυψε από τα δεδομένα ήταν αυτή της ‘ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης’ με τους μαθητές να επιστρατεύουν προηγούμενες γνώσεις τους ώστε να κατανοήσουν το ηλεκτρονικό κείμενο. Αναγνωρίστηκαν επίσης δύο υποκατηγορίες, ‘γνώσεις που προέρχονται από το οικογενειακό περιβάλλον’ και ‘γνώσεις που προέρχονται από το σχολικό περιβάλλον. Ο Γιώργος ανέφερε: [...Η όλη ατμόσφαιρα μου θύμισε το «Λογική και ευαισθησία» που είχαμε κάνει στην Γ’ Λυκείου...]. Η δεύτερη κεντρική κατηγορία που εμφανίστηκε ήταν εκείνη της ‘εικασίας από τα συμφραζόμενα για την κατανόηση μιας άγνωστης λέξης ή μιας ολόκληρης φράσης’ μια κατηγορία που εμφανιζόταν με πολύ μεγάλη συχνότητα στα δεδομένα. Η συγκεκριμένη κατηγορία είχε τρεις υποκατηγορίες, ‘εικασία από τις διπλανές λέξεις’, ‘εικασία από όλη την παράγραφο’, ‘εικασία από το συνολικό νόημα του κειμένου’. Ο Ανδρέας υπογράμμισε πως [...ορισμένες φορές η εντύπωση που είχα από όλο το κείμενο με βοηθούσε να κατανοήσω μια δύσκολη φράση...].

Μια κεντρική κατηγορία με μεγάλη συχνότητα εμφάνισης ήταν αυτή της ‘επανάγνωσης’ κομματιών του κειμένου για αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών ή βελτίωση της κατανόησης. Οι μαθητές κατά την ανάγνωση του ηλεκτρονικού κειμένου συνήθιζαν να γυρνάνε πίσω στο κείμενο ή να διαβάζουν πολλές φορές μια παράγραφο μέχρι να είναι σίγουροι ότι την κατανόησαν. Αρκετοί δε δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν αυτή την πρακτική και στην ανάγνωση του παραδοσιακού κειμένου [...Καμιά φορά διάβαζα κάτι δέκα φορές μέχρι να το καταλάβω..Το κάνω και με το βιβλίο..] (Μαρία), [...Πολλές στιγμές γυρνούσα και δύο παραγράφους πίσω να ξαναδιαβάσω κάτι ώστε να κατανοήσω αυτό που διάβαζα...] (Στέφανος). Η δεδομένη κεντρική κατηγορία είχε δύο υποκατηγορίες, ‘την επανάγνωση για περαιτέρω κατανόηση’ και ‘την επανάγνωση για αντιμετώπιση δυσκολιών’.

Μια τέταρτη κεντρική κατηγορία που αναδύθηκε από τα δεδομένα αναδεικνύει τη χρήση της «φωνητικής ανάγνωσης» (text-to-speech) από τους μαθητές με σκοπό να βοηθήσουν ή να βελτιώσουν την κατανόησή τους. Όλοι οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσή τους με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη (e-reader), ενεργοποίησαν τη λειτουργία *text-to-speech* υποκινούμενοι είτε από απλή περιέργεια είτε διότι πίστευαν ότι μπορεί πραγματικά να τους βοηθήσει. Δύο από τους δεκαπέντε μαθητές δε ολοκλήρωσαν την ανάγνωσή τους χρησιμοποιώντας αποκλειστικά τη συγκεκριμένη λειτουργία ενώ πέντε από τους δεκαπέντε την ενεργοποίησαν επανειλημμένως σε πλείστα σημεία του κειμένου. [...Ήταν

πραγματικά κάτι διαφορετικό και ενδιαφέρον...] (Αποστόλης), [...Ενώ στην αρχή το έβαλα για πλάκα, κατέληξε χρήσιμο..] (Σωτήρης), [...Να κάτι χρήσιμο από την τεχνολογία..Με βοήθησε να συγκεντρωθώ στο κείμενο ενώ ήταν και ξεκούραστο..! (Δημήτρης).

Πέμπτη κεντρική κατηγορία αποτέλεσε η ‘οπτική αναπαράσταση’ των πληροφοριών που αναγίνωσκαν οι μαθητές. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν με μεγάλη συχνότητα ότι συνήθιζαν να δημιουργούν φανταστικές εικόνες των όσων διάβαζαν, κάτι το οποίο τους βοηθούσε στην σύλληψη του νοήματος του κειμένου, ενώ σημείωναν επίσης ότι είναι μια στρατηγική που εφαρμόζουν και στην παραδοσιακή ανάγνωση. Ο Σωτήρης ανέφερε πως [...δημιουργούσα εικόνες των όσων διάβαζα και ήταν σαν να τα βλέπω μπροστά μου..αυτό με βοήθησε..με βοηθά γενικά όταν διαβάζω ένα βιβλίο...], και η Αντζελα [...είμαι οπτικός τύπος, το ότι άλλαξε το μέσο ανάγνωσης, δεν άλλαξε και τον τρόπο που διαβάζω..].

Μια ακόμη κεντρική κατηγορία που αναδύθηκε από τα δεδομένα ήταν αυτής της ‘επιλεκτικής προσοχής’ με τους συμμετέχοντες να επικεντρώνονται στις πληροφορίες που θεωρούσαν σημαντικές και να παραβλέπουν εκείνες που τους φαινόταν λιγότερο χρήσιμες. Η συγκεκριμένη κατηγορία είχε τρεις υποκατηγορίες, την ‘παράβλεψη λέξεων ή φράσεων’, ‘προσοχή σε σημαντικά κομμάτια του κειμένου’ και ‘εστίαση σε λέξεις ή εκφράσεις κλειδιά του κειμένου’. Ο Αργύρης σημείωσε [...Συνήθιζα να επικεντρώνομαι σε κάποια σημεία, ακόμα και λέξεις, και κάποια άλλα απλά να τα «σκανάρω»...].

Η έβδομη και όγδοη κεντρική κατηγορία που προέκυψαν άπτονται όπως και οι προηγούμενες δύο, μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης, και συνίσταντο μεν στη ‘διενέργεια αυτοερωτήσεων’ και δε στην ‘αυτοδιόρθωση και την ερμηνεία λαθών’. Και οι δύο κατηγορίες εμφανίστηκαν στα δεδομένα με μεγάλη συχνότητα καταδεικνύοντας ότι η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων κατά την ανάγνωση στο ηλεκτρονικό μέσο σχετίζεται με στρατηγικές παρακολούθησης (monitoring), αξιολόγησης (evaluating) και αυτορρύθμισης (self-regulating). Χαρακτηριστικά οι συμμετέχοντες ανέφεραν [...Συχνά αναρωτιόμουν εάν καταλαβαίνω τι διαβάζω..] (Ανδρέας), [...σε πολλά σημεία της ανάγνωσης, σκέφτηκα εάν είχα κατανοήσει τι είχα διαβάσει μέχρι το κάθε σημείο..] (Κώστας), [...Κάποιες φορές διάβαζα βιαστικά και έχανα το νόημα..αλλά γυρνούσα πίσω και διόρθωνα τα κενά..] (Δημήτρης).

Τέλος, η ένατη κεντρική κατηγορία που εξήχθη από το πληροφοριακό υλικό που συγκεντρώθηκε από τις συνεδρίες των ομάδων εστίασης αποτέλεσε η ‘αναζήτηση της κεντρικής ιδέας’ η οποία είχε δύο υποκατηγορίες, την ‘αναζήτηση λέξεων ή φράσεων κλειδιών’ και τον ‘εντοπισμό των θεματικών αξόνων του

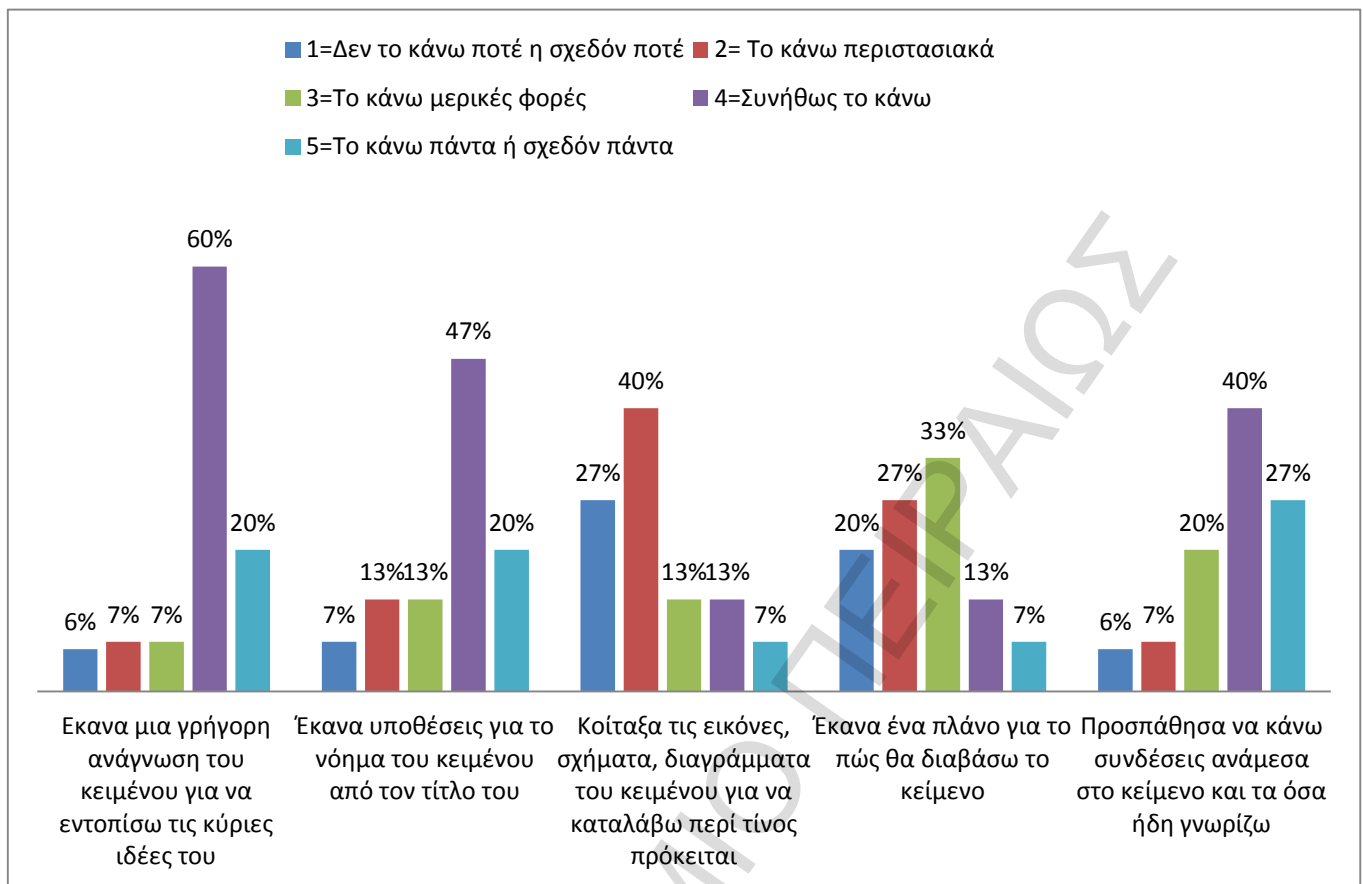
κειμένου. Οι συμμετέχοντες έτειναν να αναζητούν την κεντρική ιδέα του κειμένου , ώστε να βοηθούν ή να βελτιώνουν την κατανόησή τους, όπου χρειαζόταν. Ο Γιώργος σχολίασε [...όταν κάποια στιγμή έχανα το νόημα, είχα κατά τα νου τη βασική ιδέα και έτσι μπορούσα να καταλάβω πάνω κάτω τι έλεγε...].

Ερευνητικό ερώτημα 1.2:

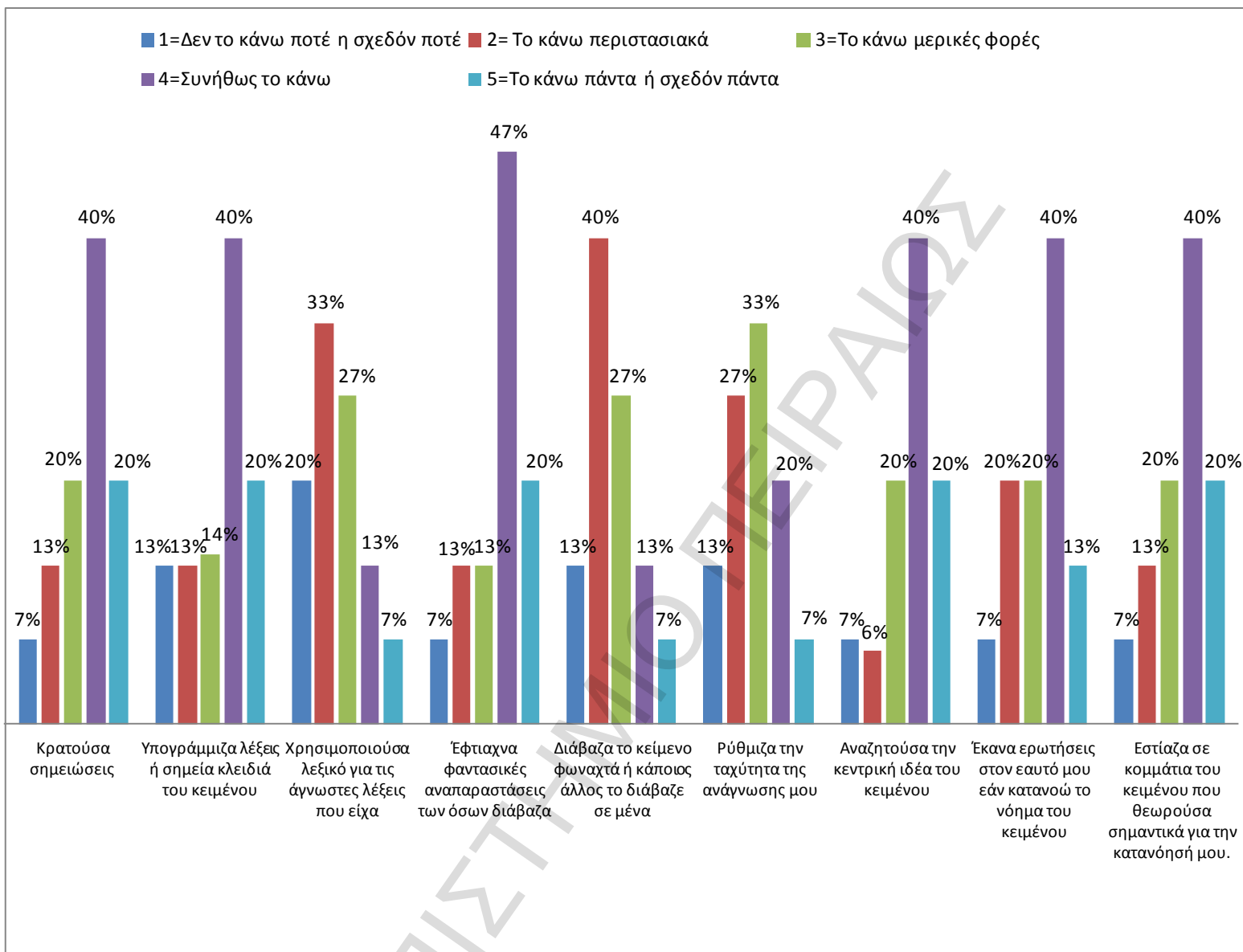
Ποιες από αυτές τις στρατηγικές έχουν «μεταναστεύσει» από το παραδοσιακό περιβάλλον (βιβλίο) και ποιες δεν χρησιμοποιούνται από τους μαθητές στο ψηφιακό μέσο;

Για τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν τόσο από τις δομημένες συνεντεύξεις όσο και από τις συνεδρίες των ομάδων εστίασης. Ενίοτε, πηγή πληροφόρησης αποτέλεσαν και οι προσωπικές σημειώσεις του ερευνητή τις οποίες κατέγραψε στο ημερολόγιό του κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Αρχικά, ούτως ώστε να εξετάσουμε ποιες αναγνωστικές στρατηγικές ήταν κοινές και ποιες διαφορετικές στα δύο μέσα ανάγνωσης, κάτι που συνίσταται στο βασικό θεματικό άξονα του συγκεκριμένου ερευνητικού ερωτήματος, είναι απαραίτητο να παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες στις κλειστές ερωτήσεις που τους τέθηκαν στο πλαίσιο των ερευνητικών συνεντεύξεων. Στην συνέχεια θα προβούμε στην αξιολόγηση των απαντήσεων εν συναρτήσει των αντίστοιχων που έδωσαν οι μαθητές για την ανάγνωση με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη. Ad hoc,

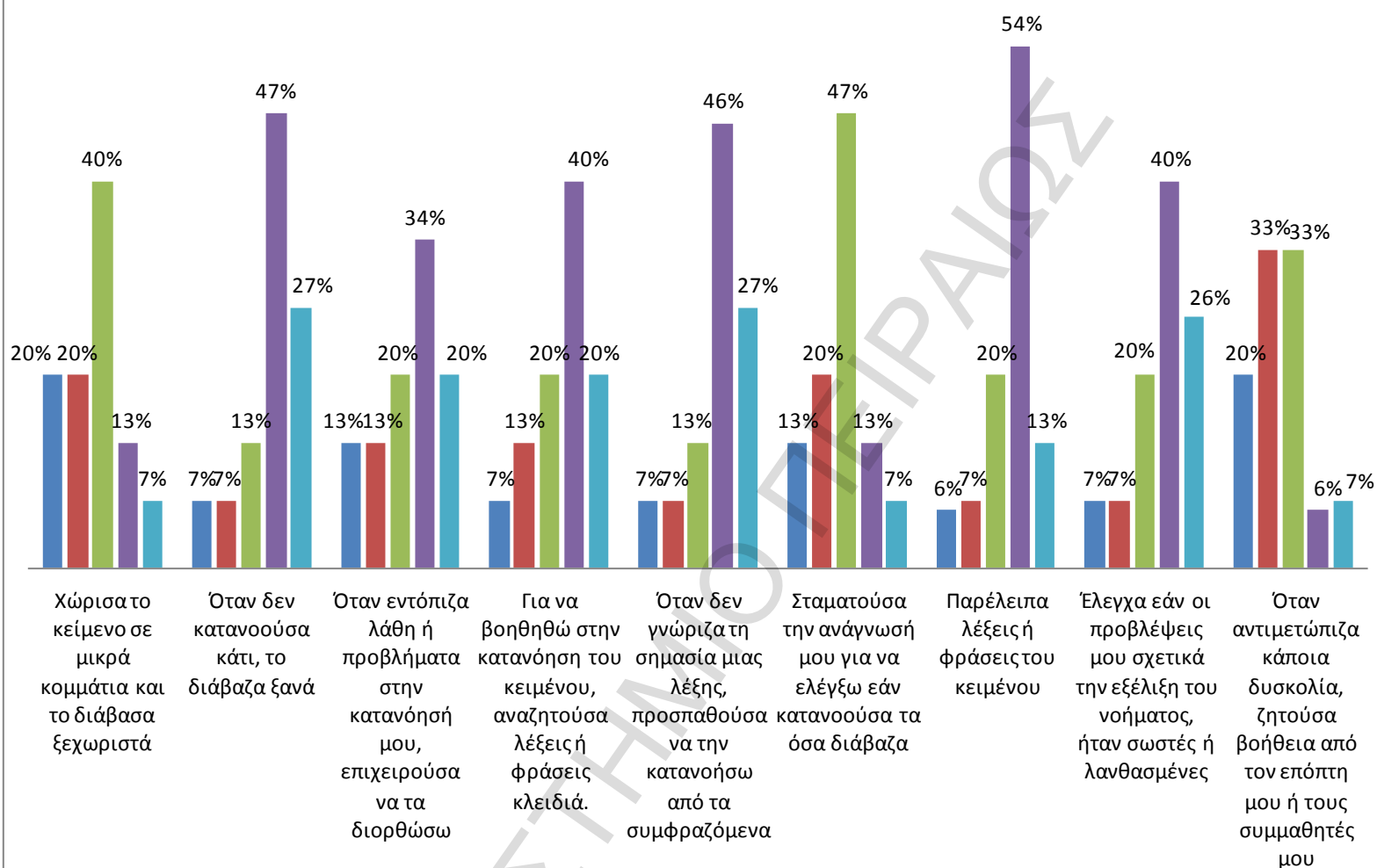


Γράφημα 9: Χρήση στρατηγικών πριν την ανάγνωση - Παραδοσιακό βιβλίο



Γράφημα 10α: Χρήση στρατηγικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης – Παραδοσιακό βιβλίο

1=Δεν το κάνω ποτέ ή σχεδόν ποτέ 2= Το κάνω περιστασιακά 3=Το κάνω μερικές φορές
 4=Συνήθως το κάνω 5=Το κάνω πάντα ή σχεδόν πάντα



Γράφημα 10β: Χρήση στρατηγικών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης – Παραδοσιακό βιβλίο



Γράφημα 11: Χρήση στρατηγικών μετά την ανάγνωση – Παραδοσιακό βιβλίο

Από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων των δομημένων κλειστών συνεντεύξεων, προκύπτει ότι οι μαθητές κατά την ανάγνωσή τους με το παραδοσιακό βιβλίο τείνουν να χρησιμοποιούν «συνήθως» ή «πάντα ή σχεδόν πάντα» στρατηγικές όπως η «ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης», η «σύντομη επισκόπηση του κειμένου», η «δημιουργία υποθέσεων από τον τίτλο του κειμένου», η «εικασία από τα συμφραζόμενα», η «αναζήτηση της κεντρικής ιδέας», η «χρήση σημειώσεων», η «υπογράμμιση σημαντικών λέξεων ή φράσεων», η «παράλειψη φράσεων ή λέξεων», η «επανάγνωση», η «εξαγωγή συμπερασμάτων», η «οπτικοποίηση πληροφοριών», η «επιλεκτική προσοχή», η «επανάληψη» η «διενέργεια αυτό-ερωτήσεων», η «χρήση λέξεων κλειδιών» «η αυτό-διόρθωση και ερμηνεία λαθών» καθώς και τη στρατηγικής της «ανακεφαλαίωσης».

Αντίθετα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως επιστράτευαν «περιστασιακά» ή «μερικές φορές» στρατηγικές όπως η «παρακολούθηση της κατανόησης», η «χρήση σχημάτων και διαγραμμάτων», η «χρήση λεξικού», η «φωναχτή ανάγνωση», ο «χωρισμός του κειμένου σε κομμάτια», η «αναζήτηση βοήθειας», η «δημιουργία πλάνου

ανάγνωσης», η «χρήση εικόνων», η «πρόβλεψη και επαλήθευση», η «ρύθμιση της ταχύτητας ανάγνωσης», ο «έλεγχος και αξιολόγηση της κατανόησης».

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των ερευνητικών συνεντεύξεων παρατηρούμε ότι αθροιστικά πάνω από το 75% των συμμετεχόντων χρησιμοποιούν «συνήθως» και «πάντα ή σχεδόν πάντα» τη στρατηγική της «ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης» στο παραδοσιακό μέσο (βιβλίο), τη στιγμή που το ποσοστό αυτό με το ηλεκτρονικό μέσο (ηλεκτρονικός αναγνώστης) ανέρχεται στο 67%. Γεγονός που καταδεικνύει ότι οι μαθητές μπορούν να ενεργοποιούν με την ίδια αποτελεσματικότητα και στα δύο μέσα ανάγνωσης γνωστικά σχήματα και εμπειρικά δεδομένα. Παράλληλα, το 60% των απαντώντων δήλωσε ότι έκανε «υποθέσεις για το νόημα του κειμένου από τον τίτλο του» όταν αναγίνωσκε με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη και το 67% με το κλασικό βιβλίο.

Ανάλογα ποσοστά ανάμεσα στα δύο μέσα σημειώνονται στην στρατηγική της «αναζήτησης της κεντρικής ιδέας του κειμένου» με το 60% των μαθητών να επιστρατεύουν «συνήθως» και «πάντα ή σχεδόν πάντα» τη συγκεκριμένη στρατηγική κατά την ανάγνωση με το ψηφιακό μέσο και το 67% αντίστοιχα με το παραδοσιακό βιβλίο. Ποσοστά που ίσως φανερώνουν ότι οι αναγνώστες καταφεύγουν σε διαδικασίες αναζήτησης είτε της κεντρικής ιδέας είτε λέξεων κλειδιών για να διαχειριστούν ταχύτατα και αποτελεσματικότερα αναγνωστικά περιβάλλοντα υπερφορτωμένα από πληροφορίες.

Μια ακόμα κοινή στρατηγική που προκύπτει από τα δεδομένα είναι αυτή της «εικασίας από τα συμφραζόμενα» για την κατανόηση μιας άγνωστης λέξης ή φράσης με τους μαθητές να τη χρησιμοποιούν «συνήθως» και «πάντα ή σχεδόν πάντα» σε ποσοστό πάνω από 75% με το παραδοσιακό βιβλίο και 60% με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη. Παράλληλα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (54%) και στα δύο μέσα ανάγνωσης δήλωσε πως «συνήθως» παρέλειπε λέξεις ή φράσεις του κειμένου και επικεντρωνόταν σε κομμάτια που θεωρούσε ότι ήταν σημαντικά για την κατανόησή τους. Ταυτόχρονα, παρόμοια ήταν τα ποσοστά αναφορικά με τη μεταγνωστική στρατηγική της «εξαγωγής συμπερασμάτων» σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου με την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (67%) να τη χρησιμοποιεί «συνήθως» και «πάντα ή σχεδόν πάντα» όταν αναγίνωσκε το κλασικό κείμενο και το 60% το ηλεκτρονικό. Επιπλέον, όμοιες τάσεις επικράτησαν σε ότι αφορά τη «χρήση λέξεων κλειδιών» και την «επιλεκτική προσοχή», στρατηγικές τις οποίες εφάρμοσαν οι μαθητές σε μεγάλη πλειοψηφία και στα δύο μέσα ανάγνωσης.

Στο ίδιο μοτίβο, από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεδρίες των ομάδων εστίασης, αναδύθηκε η κεντρική κατηγορία της ‘επανάγνωσης’ με υποκατηγορίες την επανάγνωση για αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών και την επανάγνωση για βελτίωση της κατανόησης. Η συγκεκριμένη κατηγορία εμφανιζόταν με μεγάλη συχνότητα στα δεδομένα με τους συμμετέχοντες να αναφέρουν ότι ήταν μια από τις διαδεδομένες στρατηγικές τόσο στην παραδοσιακή όσο και την ηλεκτρονική ανάγνωση. Ενδεικτικά ο Γιώργος ανέφερε: [...Είτε βιβλίο είτε e-reader, εγώ σχεδόν πάντα γυρνούσα πίσω κείμενο για να ξαναδιαβάσω κάτι που δεν είχα καταλάβει...].

Παράλληλα, μια δεύτερη κεντρική κατηγορία που αναδύθηκε σχετικά με τις κοινές στρατηγικές ανάμεσα στα δύο μέσα ανάγνωσης είναι αυτή της ‘διενέργειας αυτό-ερωτήσεων’ από τους αναγνώστες. Οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι κατά τη διάρκεια των δύο αναγνώσεων συνήθιζαν να σταματούν ή να μειώνουν την ταχύτητα της ανάγνωσής τους, ώστε να ελέγχουν, να βελτιώνουν ή και να ρυθμίζουν την κατανόησή τους, με τη μορφή αυτό-ερωτήσεων. Ο Λεωνίδας συμφώνησε με έναν συμμαθητή του: [... Ναι ναι..κι εγώ σταματούσα και αναρωτιόμουν τώρα τι σημαίνει αυτό για την εξέλιξη της πλοκής και θυμάμαι να το κάνω και με το βιβλίο και με τον e-reader...].

Τέλος, η τρίτη κεντρική κατηγορία που ανέκυψε περιέγραφε την ικανότητα των μαθητών-αναγνωστών να διορθώνουν μόνοι τους προβλήματα στην κατανόησή τους αλλά και να ερμηνεύουν τα λάθη τους. Δεξιότητα η οποία όπως παρατηρήθηκε εφαρμοζόταν από τους συμμετέχοντες ανεξαρτήτου του μέσου ανάγνωσης. Για παράδειγμα, ο Στέφανος σχολίασε [...Ήξερα ότι κάτι έχανα από το κείμενο καθώς έχω φτωχό λεξιλόγιο στα Αγγλικά..κι αυτό είναι μειονέκτημα με ότι μέσο κι εάν διαβάζω!..], [...-Στέφανος: ορισμένες φορές όπως διαβάζω σκέφτομαι κάτι άλλο και χάνω τον ειρμό μου..Αλλά πάντα καταφέρνω στο τέλος να μη μου ξεφεύγει τίποτα!..-Ερευνητής: Αυτό συνέβη και όταν διάβασες με τον e-reader? - Στέφανος: Ε ναι!...].

Σε αντίθεση με την ύπαρξη κοινών στρατηγικών που επιστρατεύουν οι μαθητές στην ανάγνωση του κλασικού και του ηλεκτρονικού κειμένου, η ανάλυση των δεδομένων που ανέκυψαν από τις διερευνητικών συνεντεύξεις κατέδειξε ότι υπάρχουν στρατηγικές οι οποίες ενώ χρησιμοποιήθηκαν από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων κατά την ανάγνωση του παραδοσιακού κειμένου, δεν συνέβη το ίδιο όταν έκαναν χρήση του ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-reader).

Αρχικά, από την ανάγνωση στο ψηφιακό περιβάλλον δείχνουν να παρουσιάζουν «παραδοσιακές» στρατηγικές της κλασικής ανάγνωσης όπως η «*χρήση σημειώσεων*», και η «*υπογράμμιση*». Το 60% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι «συνήθως» και «πάντα ή σχεδόν πάντα» χρησιμοποιούσαν σημειώσεις για να βοηθήσουν την

κατανόησή τους όταν διάβαζαν με το βιβλίο, με το ποσοστό αυτό να μειώνεται στο 20% όταν πρόκειται για το ηλεκτρονικό κείμενο. Χαρακτηριστικά ο Αποστόλης παρατήρησε: [...μέχρι να σκεφτώ τι πρέπει να πατήσω για να γράψω μια σημείωση ή να υπογραμμίσω κάτι, είχα ξεχάσει τι ήθελα να γράψω..]. Ανάλογα ήταν τα ποσοστά ανάμεσα στα δύο μέσα σε ότι αφορά τη γνωστική στρατηγική της «υπογράμμισης σημαντικών λέξεων ή φράσεων». [...Τοποθετούσα τον κέρσορα πάνω στη λέξη που ήθελα να υπογραμμίσω, τελικά τα υπογράμμιζε όλα...ε μέχρι που νευρίασα και δεν το ξαναέκανα ενώ γενικά η υπογράμμιση με βοηθά πολύ...] (Άννα).

Αξιοσημείωτη ήταν η διαφοροποίηση που παρατηρήθηκε αναφορικά με τη στρατηγική της «συνοπτικής επισκόπησης του κειμένου» που συνήθως επιχειρούν οι αναγνώστες πριν την έναρξη της ανάγνωσης. Το 67% των μαθητών ανέφερε πως «συνήθως» χρησιμοποιεί τη συγκεκριμένη στρατηγική όταν διαβάζει με το βιβλίο, τη στιγμή που το αντίστοιχο ποσοστό τοποθετείται στο 13% για τον ηλεκτρονικό κείμενο. Επί τούτου η Μαρία υπογράμμισε: [...Πάντα ξεφυλλίζω το κείμενο για να πάρω μια πρώτη γεύση..αλλά με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη ήταν αδύνατον!..].

Τέλος, οι μαθητές δήλωσαν κατά πλειοψηφία (75%) ότι «συνήθως» και «πάντα ή σχεδόν πάντα» μετά το πέρας της ανάγνωσης προέβησαν σε μια «ανακεφαλαίωση» των σημαντικότερων σημείων του παραδοσιακού κειμένου, ενώ αντιθέτως το 27% έπραξε το ίδιο με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη.

Ερευνητικό ερώτημα 1.3:

Έχει δημιουργήσει το νέο μέσο (medium) την ανάγκη για καινούριες στρατηγικές και εάν ναι, ποιες είναι αυτές;

Για τη διερεύνηση του παρόντος ερευνητικού ερωτήματος, προβήκαμε στην ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν τόσο από τις διερευνητικές συνεντεύξεις όσο και από τις ομάδες εστίασης (focus groups).

Εξετάζοντας το εάν το καινούριο μέσο ανάγνωσης οδήγησε στη δημιουργία νέων στρατηγικών, το κεντρικό θέμα που ανέκυψε είναι αυτό της στρατηγικής «φωναχτή ανάγνωση» που εμφανίστηκε με πολύ μεγάλη συχνότητα στα δεδομένα που εξάχθηκαν από τις συνεδρίες των ομάδων εστίασης ενώ και στις κλειστές συνεντεύξεις το 81% των απαντώντων δήλωσε πως έκανε χρήση της συγκεκριμένης στρατηγικής. Ειδικότερα, και οι δέκα πέντε μαθητές ενεργοποίησαν τη λειτουργία «text-to-speech» του ηλεκτρονικού αναγνώστη, όπου λαμβάνει χώρα η φωνητική

αναπαραγωγή του κειμένου χρησιμοποιώντας γυναικεία/ανδρική φωνή, κλιμακούμενη ταχύτητα ανάγνωσης (αργά, μέτρια, γρήγορα) και διάφορα υφολογικά χαρακτηριστικά (επιτονισμός, εναλλαγές στο ύψος της φωνής) τα οποία αναμφίβολα προσδίδουν φυσικότητα στην ανάγνωση. Έτσι, πολλοί ήταν εκείνοι που στην αρχή χρησιμοποίησαν την συγκεκριμένη επιλογή από περιέργεια και μετά το πέρας της ανάγνωσης κατέληξαν να τη θεωρούν βασική στρατηγική της ανάγνωσης του ηλεκτρικού κειμένου μέσα από το περιβάλλον του ηλεκτρονικού αναγνώστη. Χαρακτηριστικά ο Γιώργος ανέφερε [...Μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχα καταλάβει το λόγο να αφήσω το βιβλίο και να χρησιμοποιώ τη συσκευή..αλλά να έχεις κάποιον να σου διαβάζει το κείμενο..να είναι κάτι που βοηθά.. και με το βιβλίο δεν μπορείς να το έχεις...].

Μια ακόμη στρατηγική που επαφίεται των δυνατοτήτων του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος και χρησιμοποίησαν κατά κόρον οι μαθητές κατά την ανάγνωσή τους με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη ήταν αυτή της «*παραμετροποίησης του μεγέθους της γραμματοσειράς*» (*fonts size adjustment*) την οποία οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν σε πολλά κομμάτια του κειμένου. Οι αναγνώστες συνήθιζαν να «μεγαλώνουν» τη γραμματοσειρά σε κομμάτια που θεωρούσαν σημαντικά για την κατανόησή τους είτε σε σημεία που ένιωθαν κουρασμένοι και ένιωθαν να χάνουν τη συγκέντρωσή τους. Η Μαρία ανέφερε [...όταν ένιωθα κουρασμένη και ότι έχανα το νόημα μεγάλωνα το μέγεθος των γραμμάτων και με ξεκούραζε...].

Τέλος, ένα ακόμα θέμα που αναδύθηκε από τα ερευνητικά δεδομένα ήταν εκείνο της «*αναζήτησης λέξεων ή φράσεων κλειδιών*» που οι συμμετέχοντες υλοποιούσαν στο ηλεκτρονικό κείμενο μέσω της επιλογής «*search*» (αναζήτηση) του ηλεκτρονικού αναγνώστη. Ουσιαστικά παρατηρήσαμε μια τάση από τους συμμετέχοντες να παραλείπουν πληροφορίες και να αναζητούν πιο άμεσα τις απαιτούμενες πληροφορίες που χρειάζονταν για δομήσουν το κεντρικό νόημα του κειμένου. Στην προσπάθειά τους αυτή μέσα στο ηλεκτρονικό κείμενο, χρησιμοποίησαν αρκετά συχνά τη λειτουργία του ηλεκτρονικού αναγνώστη που τους επέτρεπε να αναζητήσουν τις λέξεις κλειδιά που έθεταν, ως μια στρατηγική να εντοπίζουν τις απαραίτητες πληροφορίες μέσα σε ένα πολυπληθές σώμα άλλων πληροφοριών που δεν τους χρειαζόταν για την κατανόησή τους. Ο Λεωνίδας τόνισε: [...Δεν έχω υπομονή να κάτσω να διαβάσω μεγάλα κείμενα..ωστόσο το να έχω ένα εργαλείο να αναζητώ λέξεις-κλειδιά μέσα στο κείμενο, το θεωρώ χρήσιμο εργαλείο...].

Να σημειώσουμε εδώ στο πλαίσιο διερεύνησης νέων στρατηγικών που ενδέχεται να δημιουργήσει το ηλεκτρονικό μέσο ανάγνωσης, ότι αντίθετα από τις

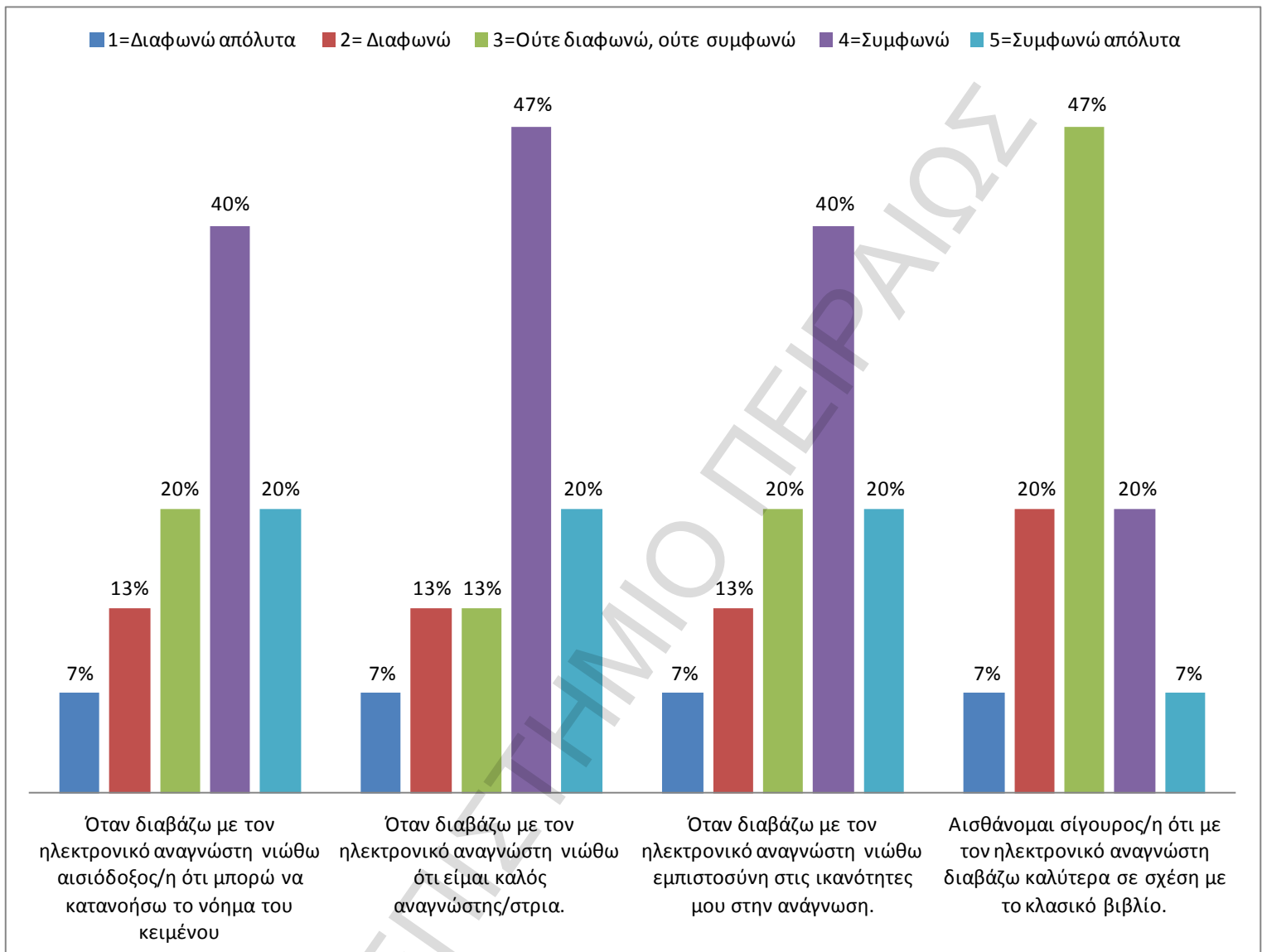
προβλέψεις μας πριν την έναρξη της πειραματικής διαδικασίας, οι συμμετέχοντες δεν χρησιμοποίησαν κατά την ανάγνωσή τους ούτε το διαδίκτυο αλλά και ούτε και την δυνατότητα σύνδεσης με δημοφιλή κοινωνικά δίκτυα (Facebook, Twitter) καθώς όπως ανέφεραν έβρισκαν τις συγκεκριμένες επιλογές στη συσκευή πολύ δύσχρηστες ενώ θεωρούσαν ότι θα αποσπούσε την προσοχή τους από το κείμενο.

Ερευνητικό ερώτημα 2^ο :

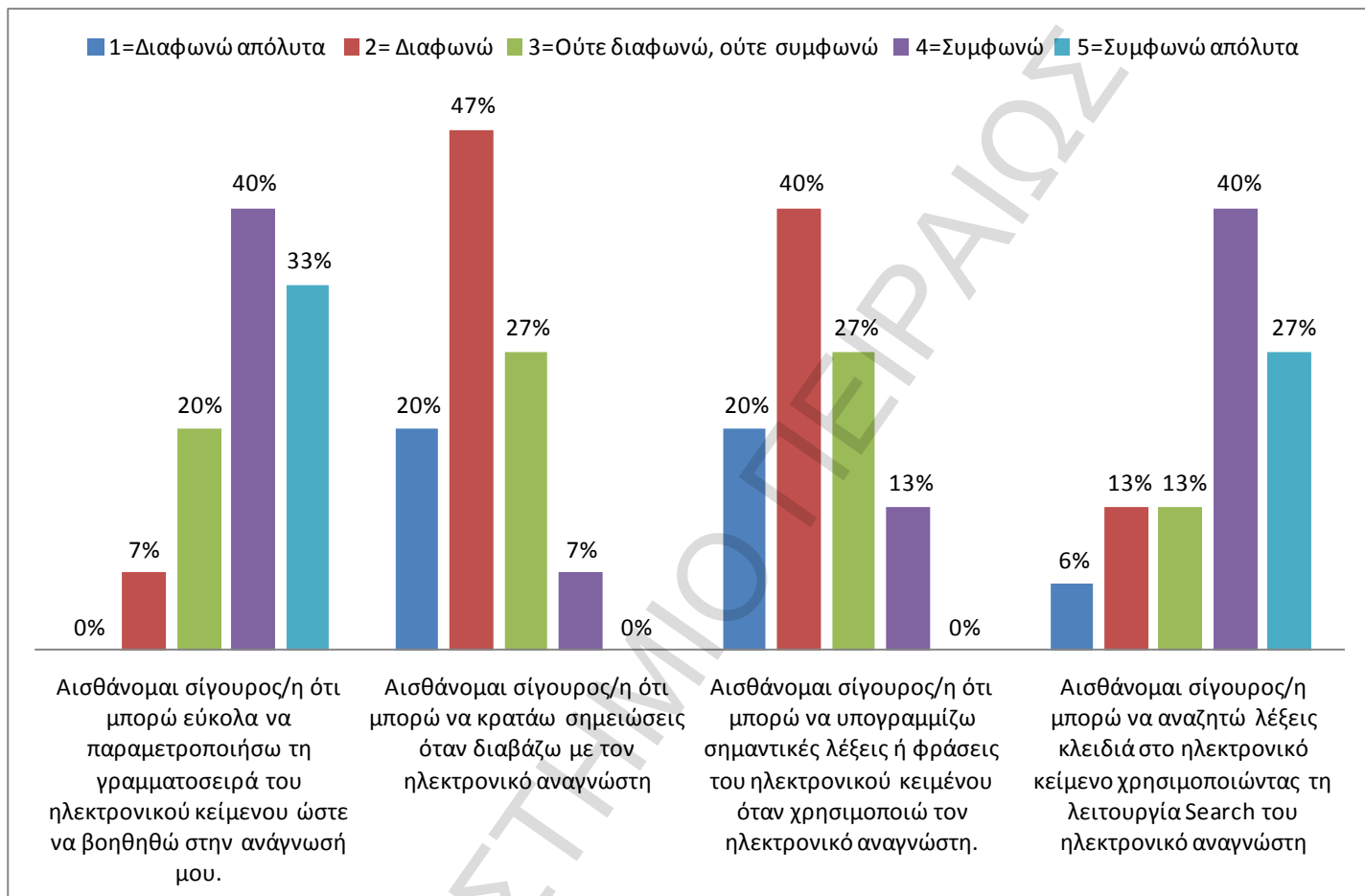
Πόσο εμπιστοσύνη έχουν οι μαθητές στις ικανότητές τους να κατανοήσουν ένα κείμενο (έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας) όταν χρησιμοποιούν έναν ηλεκτρονικό αναγνώστη (e-reader) για την ανάγνωση ενός ηλεκτρονικού κειμένου (e-text);

Για την απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αξιολογήθηκαν τα δεδομένα που συλλέχτηκαν από τις διαζώσης δομημένες συνεντεύξεις με κλειστά ερωτήματα, καθώς και τα δεδομένα από τις συνεδρίες των ομάδων εστίασης (focus groups). Ως πληροφοριακό υλικό χρησιμοποιήθηκαν επίσης οι σημειώσεις που κατέγραψε ο ερευνητής στο ημερολόγιο του κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

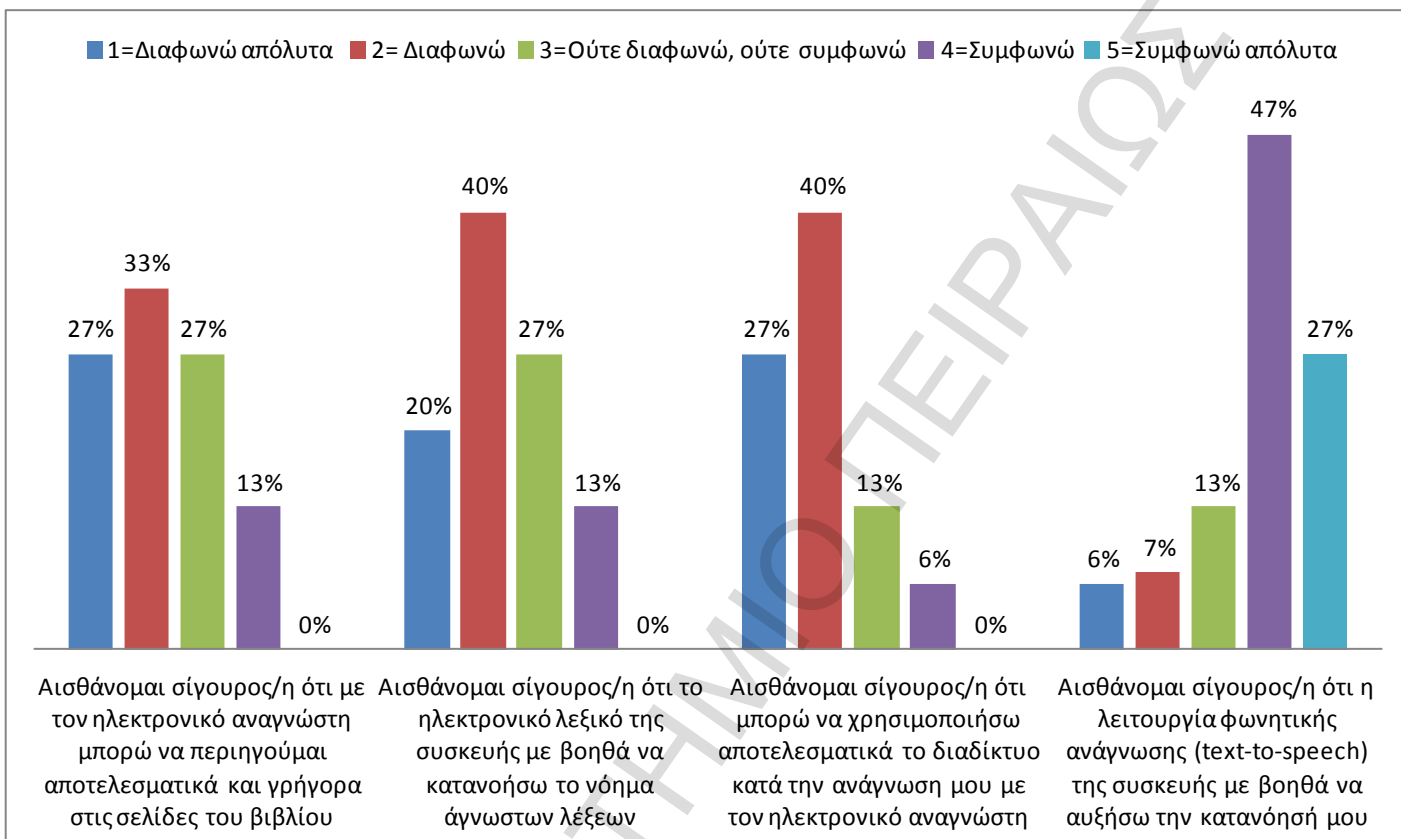
Στα γραφήματα που ακολουθούν παρουσιάζεται η ποσοτική ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των διερευνητικών κλειστών συνεντεύξεων.



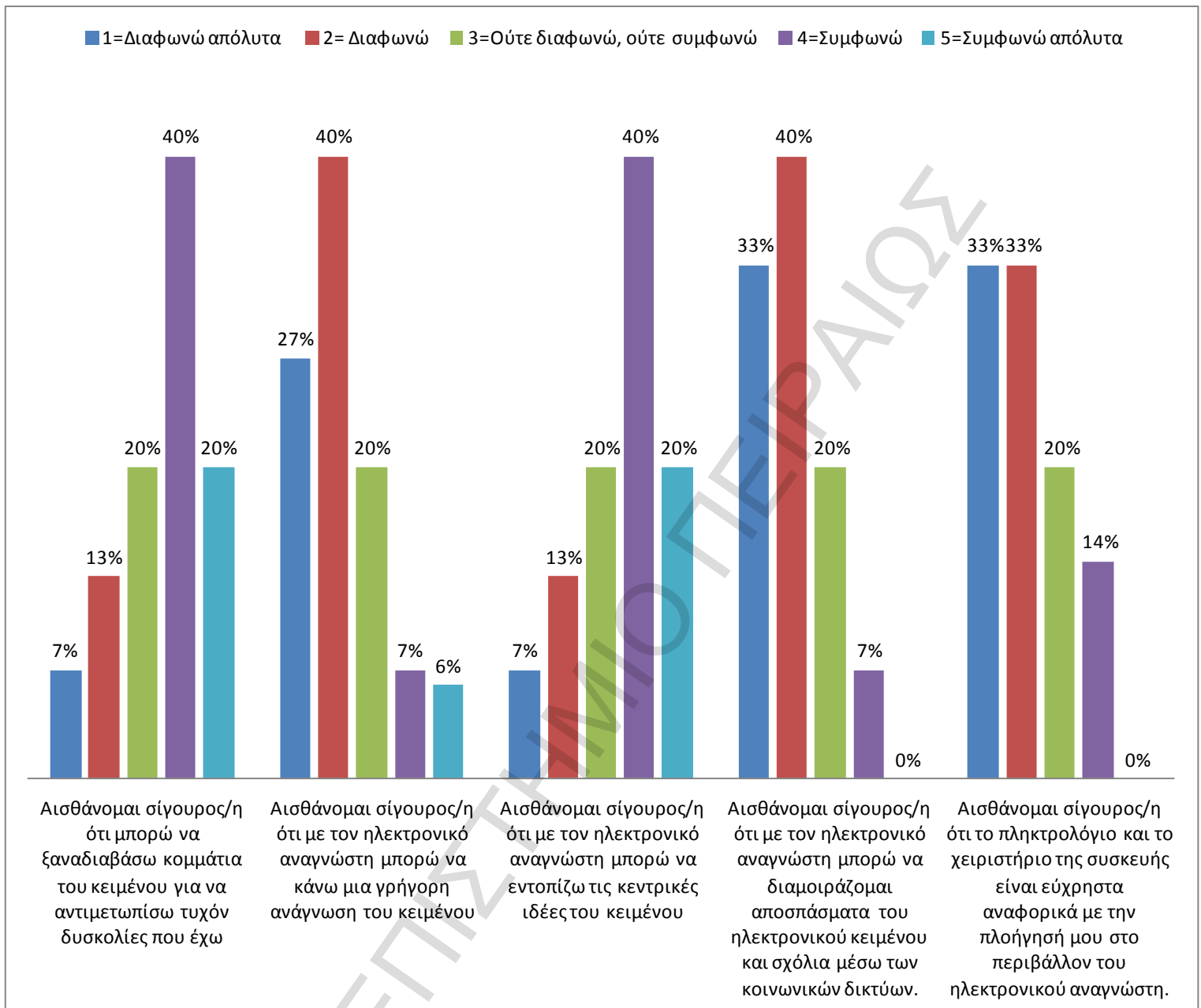
Γράφημα 12α: Αυτοαποτελεσματικότητα και χρήση ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-Reader)



Γράφημα 12β: Αυτοαποτελεσματικότητα και χρήση ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-Reader)



Γράφημα 12γ: Αυτοαποτελεσματικότητα και χρήση ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-Reader)



Γράφημα 12δ: Αυτοαποτελεσματικότητα και χρήση ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-Reader)

Από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις διερευνητικές συνεντεύξεις, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (60%) εμφανίζει υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σχετικά με την κατανόηση του ηλεκτρονικού κειμένου όταν χρησιμοποιεί τον ηλεκτρονικό αναγνώστη (e-Reader) ενώ το 67% των απαντώντων δήλωσε πως αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως καλό αναγνώστη όταν διαβάζει μέσα από το περιβάλλον της ηλεκτρονικής συσκευής. Ταυτόχρονα, εννέα από τους δέκα πέντε συμμετέχοντες (60%) δήλωσε πως συμφωνεί είτε συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση «όταν διαβάζω με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη νιώθω εμπιστοσύνη στις ικανότητές μου στην ανάγνωση», με τους οκτώ στους δέκα πέντε ωστόσο (53%) μαθητές να δηλώνουν αναποφάσιστοι (ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ) αναφορικά με τον εάν νιώθουν πιο αισιόδοξοι για την κατανόησή τους όταν διαβάζουν με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη συγκριτικά με το παραδοσιακό βιβλίο. Ο Αποστόλης τόνισε: [...-Ναι συμφωνώ απόλυτα ότι μπορώ να κατανοήσω το νόημα του ηλεκτρονικού κειμένου...- Ερευνητής: Σε σχέση με το βιβλίο? Αποστόλης: Μμμμ..Τα ίδια...δε βρίσκω διαφορά...].

Αναφορικά τώρα με το πώς διαμορφώνεται το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών όταν αλληλεπιδρούν με το ηλεκτρονικό κείμενο μέσα από το περιβάλλον του e-Reader, χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα ανέπτυξαν οι συμμετέχοντες στη χρήση σημειώσεων, υπογράμμιση σημαντικών λέξεων ή φράσεων του κειμένου, καθώς και στη χρήση του ηλεκτρονικού λεξικού για την κατανόηση των άγνωστων λέξεων που ενδέχεται να είχαν. Επιπλέον, δέκα από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες (67%) ανέφερε πως διαφωνεί είτε διαφωνεί απόλυτα με τη δήλωση «Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη μπορώ να κάνω μια γρήγορη ανάγνωση του κειμένου» ενώ στο ίδιο μοτίβο έντεκα στους δέκα πέντε μαθητές (73%) δήλωσαν απαισιόδοξοι ότι μπορούν να διαμοιραστούν σχόλια ή κομμάτια του ηλεκτρονικού κειμένου σε κοινωνικά δίκτυα (Facebook, Twitter). Ανάλογη τάση επικράτησε (67%) αναφορικά με το πόσο (μη) ικανοί ένιωθαν οι μαθητές κατά το πόσο αποτελεσματικά μπορούν να χρησιμοποιήσουν το διαδίκτυο κατά την ανάγνωση τους με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη.

Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (66%) ανέφερε πως χαρακτηρίζεται από ένα αίσθημα αναποτελεσματικότητας σχετικά την πλοήγησή του στο ηλεκτρονικό κείμενο μέσω των χειριστήριων οργάνων που παρέχει ο ηλεκτρονικός αναγνώστης στον χρήστη του (5-th way joystick, κουμπιά, πληκτρολόγιο).

Ενδεικτικά ο Στέφανος τόνισε: [...Με αυτό το μικρό πληκτρολόγιο και το δύσχρηστο joystick ένιωθα ότι δεν μπορούσα να κάνω τίποτα...ούτε να υπογραμμίσω, ούτε να ψάξω μια λέξη... πολύ μικρά όλα...].

Εν αντιθέσει με τα όσα παρατηρήσαμε παραπάνω, υψηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας ανέπτυξαν οι μαθητές αναφορικά με την ικανότητά τους να αναζητούν λέξεις ή φράσεις κλειδιά του ηλεκτρονικού κειμένου χρησιμοποιώντας τη λειτουργία *Search* του ηλεκτρονικού αναγνώστη (67%) ενώ ανάλογη αισιοδοξία εμφάνισαν σχετικά με την ικανότητά τους να εντοπίζουν την κεντρική ιδέα του κειμένου όταν αναγιγνώσκουν με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη (60%). Ταυτόχρονα έντεκα από τους δέκα πέντε συμμετέχοντες (75)% δήλωσαν πως αισθάνονται σίγουροι ότι η λειτουργία φωνητικής ανάγνωσης (*text-to-speech*) της συσκευής τους βοηθά στην κατανόηση του κειμένου [...Αισθανόμουν πως ήταν πολύ απλό να την ενεργοποιήσω και ότι με βοηθούσε πραγματικά να επεξεργαστώ το νόημα του κειμένου...] (Γιώργος).

Επιπλέον, εννέα στους δέκα πέντε μαθητές (60%) δήλωσε εμπιστοσύνη στις ικανότητές του να πηγαίνει πίσω στο ηλεκτρονικό κείμενο και να ξαναδιαβάζει κομμάτια ώστε να αντιμετωπίσει τυχόν κενά στην κατανόησή του ή να τη βελτιώσει. Τέλος, μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (75%) υποστήριξε ότι νιώθει σίγουρο για την ικανότητά του να παραμετροποιεί εύκολα τη γραμματοσειρά του ηλεκτρονικού κειμένου ώστε να βοηθά την ανάγνωσή του. [...Χρήσιμη και εύκολη στη χρήση λειτουργία του e-reader...] (Σωτήρης).

Τα όσα εξήχθησαν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις συνεδρίες των ομάδων εστίασης (*focus groups*) σχετικά με τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος, συνηγόρησαν σε μεγάλο βαθμό με τα όσα παρατηρήσαμε κατά το στάδιο των διερευνητικών συνεντεύξεων. Αρχικά να υπογραμμίσουμε ότι όπως αναφέραμε νωρίτερα στο παρόν κεφάλαιο [4.1], κατά την φάση της επιλεκτικής κωδικοποίησης των δεδομένων μας στο πλαίσιο της Εμπειρικής Θεωρίας (*Grounded Theory*) αναδείχθηκε η κεντρική (*core*) κατηγορία "νιώθω εμπιστοσύνη στις δυνατότητές μου στην κατανόηση του ηλεκτρονικού κειμένου όταν χρησιμοποιώ τον ηλεκτρονικό αναγνώστη" βάσει της οποίας δομήσαμε όλες τις υπόλοιπες κεντρικές κατηγορίες που προέκυψαν από τα δεδομένα. Η συγκεκριμένη κατηγορία ταίριαζε εννοιολογικά με τα δεδομένα που είχαμε στη διάθεσή μας ενώ πρόσφερε μια λογική ερμηνεία του φαινομένου που μελετούσαμε.

Ως εκ τούτου, η πρώτη κεντρική κατηγορία ή θέμα που ανέκυψε ήταν η ‘ νιώθω καλός/ή αναγνώστης με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη’ με υποκατηγορίες τις ‘ικανός/η για αποτελεσματική κατανόηση’ και ‘πίστη για υλοποίηση των αναγνωστικών σκοπών’. Οι μαθητές δεν έδειξαν να επηρεάζονται αρνητικά από τη χρήση του ψηφιακού μέσου ανάγνωσης και από τις απαντήσεις του κατεδείχθη ότι αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως ικανούς αναγνώστες δηλώνοντας ότι έχουν εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του αφενός να κατανοήσουν αποτελεσματικά το νόημα του ηλεκτρονικού κειμένου και αφετέρου να φέρουν εις πέρας με επιτυχία τους αναγνωστικούς στόχους που έχουν θέσει πριν την έναρξη της ανάγνωσης οι ίδιοι ή οι καθηγητές τους. [... -Αννα: Ναι... δε νομίζω να είχα προβλήματα στην κατανόηση του κειμένου επειδή θα διάβαζα με τον e-reader.. -Ερευνητής: Που το στηρίζεις αυτό: Δεν ένιωθα φόβο ή αγωνία επειδή διάβαζα με τη συσκευή..ξεκίνησα με τη λογική και την αισιοδοξία ότι θα καταφέρω όπως κάνω και με το βιβλίο...].

Ταυτόχρονα, μια δεύτερη κεντρική κατηγορία ‘επιρροή του μέσου ανάγνωσης στην ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας’ που προέκυψε περιέγραφε την αντίληψη των συμμετεχόντων πως δε θεωρούν τους εαυτούς τους αποτελεσματικότερους αναγνώστες όταν διαβάζουν το κείμενο από το βιβλίο εν συγκρίσει με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη. Αναλυτικότερα, οι μαθητές έχοντας εμπειρία χρήσης και με τα δύο μέσα ανάγνωσης παρατήρησαν ότι το πόσο ικανοί αναγνώστες ένιωθαν είτε η εμπιστοσύνη που είχαν στις δυνατότητές τους αναπτύσσονται βάσει άλλων παραγόντων (δυσκολία κειμένου, αδυναμία συγκέντρωσης, κούραση, φτωχό λεξιλόγιο, έλλειψη καθοδήγησης ή βοήθειας κ.ά.) που δεν άπτονται του μέσου που υλοποιούν την ανάγνωσή τους. Επομένως, το μέσο ανάγνωσης (ηλεκτρονικό ή παραδοσιακό) δεν συνίσταται σε καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη του αισθήματος της αυτοαποτελεσματικότητας. Ενδεικτικά, ο Γιώργος ήταν κατηγορηματικός [...-Γιώργος: Όχι όχι το μέσο δεν επηρεάζει..Το να μη ξέρω τις μισές λέξεις του κειμένου θα με κάνει να πιστέψω ότι δεν θα τα καταφέρω...-Στέφανος: ή να μην μπορείς να συγκεντρωθείς.. -Γιώργος: Ναι..αλλά εμένα προσωπικά δε με επηρέασε ότι χρησιμοποίησα τον e-reader για να διαβάσω ώστε να πω ότι δε θα τα καταφέρω...].

Οι υπόλοιπες κεντρικές κατηγορίες που σχηματίστηκαν επαφίενται άμεσα των αναγνωστικών στρατηγικών που επιστράτευσαν οι μαθητές κατά τη νοηματική προσέγγιση του ηλεκτρονικού κειμένου. Έτσι, κεντρική κατηγορία αποτέλεσε η ‘χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση γνωστικών στρατηγικών’ με υποκατηγορίες τις ‘χρήση σημειώσεων’, ‘υπογράμμιση’, ‘συνοπτική ανάγνωση του

κειμένου' και 'χρήση του διαδικτύου'. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι νιώθουν μη ικανοί να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις προαναφερθείσες στρατηγικές μέσα από το περιβάλλον του ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-reader). Την αιτία για την ανάπτυξη του παρόντος συναισθήματος οι συμμετέχοντες την απέδωσαν κυρίως στο πόσο δύσκολο ήταν να υλοποιήσουν τις συγκεκριμένες στρατηγικές μέσω των αντίστοιχων λειτουργιών της συσκευής, στην έλλειψη αμεσότητας και φυσικότητας του ηλεκτρονικού περιβάλλοντός καθώς και ότι δεν ήταν εξοικειωμένοι να επιτελούν τις δεδομένες στρατηγικές με ψηφιακές συσκευές. Ο Βασίλης τόνισε: [...Από την πρώτη στιγμή που ο ερευνητής μας έδειξε πως κρατάμε σημειώσεις ή υπογραμμίζουμε με τον e-reader, μου φάνηκε τόσο δύσκολο που εγώ είπα δεν μπορώ να το κάνω...].

Τέλος, σε κεντρική κατηγορία που εξήχθη από τα δεδομένα των συνεδριών των ομάδων εστίασης ανάγεται η 'υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών' με υποκατηγορίες τις 'επανάγνωση για αντιμετώπιση δυσκολιών', 'χρήση της φωνητικής ανάγνωσης', 'αναζήτηση λέξεων ή φράσεων κλειδιών' και 'παραμετροποίηση της γραμματοσειράς του κειμένου'. Οι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των δια ζώσης συζητήσεων με τον ερευνητή αλλά και μεταξύ τους ανέφεραν ότι ένιωθαν μεγάλη αυτοπεποίθηση και σιγουριά στη χρήση των παραπάνω στρατηγικών.

Ειδικότερα, θεωρούσαν τους εαυτούς τους ικανούς να χρησιμοποιήσουν εύκολα και αποτελεσματικά τόσο τη λειτουργία της φωνητικής ανάγνωσης (*text-to-speech*) όσο και την παραμετροποίηση της γραμματοσειράς του κειμένου για να βελτιώσουν την κατανόησή τους. Το ίδιο αποτελεσματικά θεωρούσαν ότι μπορούν να εντοπίζουν λέξεις κλειδιά του κειμένου, ειδικότερα δε μέσω της λειτουργίας *Search* του ηλεκτρονικού αναγνώστη, καθώς και να περιηγούνται επιτυχώς στις σελίδες του ψηφιακού κειμένου ώστε να ξαναδιαβάσουν κομμάτια του είτε για να αντιμετωπίσουν ανακúπτουσες δυσκολίες και προβλήματα είτε για να βελτιώνουν την κατανόησή τους. Ενδεικτικά ο Κώστας παρατήρησε [...-Κώστας: Αυτό που μου άρεσε περισσότερο με το text to speech ήταν ότι μπορούσες να το χρησιμοποιήσεις εύκολά...- Αντζέλα: Ναι συμφωνώ... εγώ πάλι πίστευα από την αρχή ότι δε θα είχα πρόβλημα να πηγαίνω μπρος πίσω στο κείμενο για να ξαναδιαβάσω αυτά που δεν είχα καταλάβει όπως και τελικά έγινε...].

Κεφάλαιο 5^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1 Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη συνιστά μια ποιοτικά προσανατολισμένη διερεύνηση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης που επιστράτευαν δέκα πέντε μαθητές της Α΄ Λυκείου όταν κλήθηκαν να διαβάσουν ένα ηλεκτρονικό βιβλίο χρησιμοποιώντας μια συσκευή ηλεκτρονικής ανάγνωσης (dedicated e-reader). Στο πλαίσιο αυτό εξετάσαμε ποιες είναι οι στρατηγικές οι οποίες τηρουμένων των αναλογιών προήλθαν από τον παραδοσιακό τρόπο ανάγνωσης, ποιες δεν συναντώνται στην ηλεκτρονική ανάγνωση ενώ αξιολογήσαμε το εάν το νέο μέσο ανάγνωση δημιούργησε καινούριες αναγνωστικές στρατηγικές. Επιπλέον, μελετήσαμε και πώς αναπτύσσεται το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών κατά τη χρήση του ηλεκτρονικού αναγνώστη σε ότι αφορά τη δεξιότητα της κατανόησης του γραπτού λόγου. Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα έρευνα ήταν αυτή της μελέτης περίπτωσης (case study) με στόχο τη διεξοδική ερμηνεία και ανάλυση του φαινομένου που μελετάμε. Συλλήβδην ο σχεδιασμός της έρευνας, η υλοποίηση της και η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν υπόκεινται στις αρχές και τους περιορισμούς της ποιοτικής έρευνας (qualitative research method).

Η ενδεδειγμένη βιβλιογραφική έρευνα σε συνδυασμό με την επισταμένη υλοποίηση και αξιολόγηση της πειραματικής διαδικασίας μας οδήγησαν σε ορισμένα συμπεράσματα τα οποία παραθέτουμε παρακάτω.

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα τόσο των διερευνητικών κλειστών συνεντεύξεων όσο και των ομάδων εστίασης (focus groups) διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές κατά τη χρήση του ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-Reader) ανέπτυξαν ένα σχετικά εκτενές ρεπερτόριο γνωστικών στρατηγικών με σημαντικότερες αυτές της *αναζήτησης της κεντρικής ιδέας και του εντοπισμού λέξεων κλειδιών*, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την ικανότητα απόκτησης της γνώσης και

του αποτελεσματικού χειρισμού της, της πρόβλεψης από τον τίτλο του κειμένου, της παράλειψης λέξεων ή φράσεων αλλά και πιο «απαιτητικές» στρατηγικές όπως η ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης (Coiro, 2007), η εικασία για τη σημασία μιας λέξης ή πρότασης από τα συμφραζόμενα (*inferencing*), οι οποίες συμβάλλουν σημαντικά στη γενική κατανόηση καθώς και η *οπτικοποίηση των πληροφοριών* που βοηθούν τους μαθητές στην επεξεργασία του νοήματος και στην αποθήκευση των πληροφοριών στη μνήμη τους. Παράλληλα σε ότι αφορά τις ανώτερες μεταγνωστικές διεργασίες, βρέθηκε ότι οι μαθητές εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό μεταγνωστικές στρατηγικές όπως η *επιλεκτική προσοχή*, η *επανάγνωση*, η *αυτό-διόρθωση* και *ερμηνεία λαθών* καθώς και η *διενέργεια αυτοερωτήσεων*.

Από την άλλη, η επεξεργασία των δεδομένων κατέδειξε ότι οι μαθητές κατά τη νοηματική προσέγγιση του ηλεκτρονικού κειμένου δεν επιστράτευαν γνωστικές στρατηγικές όπως η *υπογράμμιση*, η *χρήση σημειώσεων*, η *χρήση λεξικού*, ο *χωρισμός του κειμένου σε κομμάτια*, η *χρήση εικόνων και σχημάτων* αλλά και στρατηγικές που θεωρούνται πιο «σύνθετες» όπως η *εξαγωγή συμπεράσματος*, η *ανακεφαλαίωση* και η *σύντομη επισκόπηση του κειμένου* πριν την έναρξη της ανάγνωσης. Επιπλέον, σε μεταγνωστικό επίπεδο δεν φάνηκε να υιοθετούν στρατηγικές που σχετίζονται με τον έλεγχο της κατανόησης του κειμένου, της πρόβλεψης και επαλήθευσης αναφορικά με το νόημα του κειμένου, καθώς και της αξιολόγησής της κατανόησή τους.

Με βάση ό,τι αναφέρθηκε στις προϋούσες γραμμές, παρατηρούμε ότι οι μαθητές κατά την ανάγνωση με το ηλεκτρονικό μέσο χρησιμοποιούν ένα πλήθος παραγωγικών στρατηγικών για να αλληλεπιδράσουν με το ηλεκτρονικό κείμενο και να πραγματώσουν το γνωστικό τους στόχο, ενώ φαίνεται να έχουν έναν σχετικό έλεγχο της αναγνωστικής διαδικασίας. Ωστόσο, ζητήματα που άπτονται της λειτουργικότητας, ευχρηστίας και εργονομίας σχετικά με την κατασκευή της συσκευής καθώς και των δυνατοτήτων επεξεργασίας του κειμένου που παρέχει ο ηλεκτρονικός αναγνώστης στον χρήστη του λειτούργησαν ως ανασταλτικός παράγοντας στη νοηματική προσέγγιση του κειμένου από τους συμμετέχοντες. Σχεδόν όλοι οι μαθητές ανέφεραν ότι αντιμετώπιζαν δυσκολίες να επεξεργαστούν το κείμενο με το δύσχρηστο χειριστήριο, να πλοηγηθούν γρήγορα και αποτελεσματικά στις σελίδες του κειμένου, να γράψουν με το μικρό πληκτρολόγιο, να υπογραμμίσουν μια άγνωστη λέξη ενώ άπαντες δήλωσαν ότι οι αυτές οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν είχαν ως αποτέλεσμα να χάνουν την αυτοσυγκέντρωσή τους και να αποσπάται η προσοχή τους από το κείμενο, ευνοώντας με αυτό τον τρόπο την επιφανειακή

ανάγνωση. Η έλλειψη αμεσότητας και φυσικότητας του ηλεκτρονικού περιβάλλοντος ειδικότερα εν συγκρίσει με τον παραδοσιακό τρόπο ανάγνωσης αποτέλεσε έναν ισχυρό μειονεκτικό παράγοντα για τους μαθητές στην κατανόηση του ηλεκτρονικού κειμένου.

Τα συμπεράσματα γύρω από το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εμφανίζουν άμεση συνάφεια με εκείνα του **δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος** όπου διερευνήθηκαν οι στρατηγικές που προήλθαν από τον παραδοσιακό τρόπο ανάγνωσης καθώς και εκείνες που «απορρίφθηκαν» κατά την ηλεκτρονική ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες χρησιμοποίησαν πολλές κοινές στρατηγικές ανάμεσα στα δύο μέσα ανάγνωσης για να αλληλεπιδράσουν με το κείμενο με προεξέχουσες εκείνες της *ενεργοποίησης της προϋπάρχουσας γνώσης, εικασίας από τα συμφραζόμενα, αναζήτησης της κεντρικής ιδέας ή λέξεων κλειδιών, παράλειψης λέξεων ή φράσεων, της οπτικοποίηση πληροφοριών*, και σε μεταγνωστικό επίπεδο της *επιλεκτικής προσοχής, επανάγνωσης, αυτοδιόρθωσης και ερμηνεία λαθών, και διενέργειας αυτοερωτήσεων*. Αντίθετα, από την παραδοσιακή στην ηλεκτρονική ανάγνωση δεν φαίνεται να «μεταναστεύουν» *mutatis mutandis* στρατηγικές όπως η *ανιχνευτική ανάγνωση, η υπογράμμιση, η χρήση λεξικού, η χρήση σημειώσεων, η ανακεφαλαίωση, η εξαγωγή συμπεράσματος, η πρόβλεψη και επαλήθευση για την εξέλιξη του νοήματος*,

Από τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το μέσο ανάγνωσης (παραδοσιακό/ψηφιακό) επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης επιχειρεί να αλληλεπιδράσει με το κείμενο και να πραγματώσει το γνωστικό του στόχο. Ειδικότερα στη μελέτη περίπτωση (case study) που διεξήγαμε, παρατηρήσαμε ότι η στρατηγική και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές επέλεξαν να προσεγγίσουν το γραπτό κείμενο είτε στην παραδοσιακή του είτε στην ηλεκτρονική του μορφή δε διέφερε σημαντικά, εκείνο όμως που αναγόταν σε καθοριστικό παράγοντα συνίστατο το μέσο ανάγνωσης. Η χρήση του ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-reader) από τους μαθητές σε ορισμένες περιπτώσεις περιόριζε το εύρος των παραγωγικών στρατηγικών που επιστράτευαν. Η δυσκολία στο χειρισμό της συσκευής και των βασικών λειτουργιών της αποθάρρυνε τους αναγνώστες από το να αναπτύξουν στρατηγικές τις οποίες υλοποιούσαν με μεγαλύτερη ευκολία στο παραδοσιακό κείμενο. Τα ευρήματά μας συμφωνούν με εκείνα του Liu (2005) ο οποίος σημείωσε πως η ανάγνωση σε ηλεκτρονικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από την αδυναμία συγκέντρωσης και

ανάπτυξης στρατηγικών όπως η υπογράμμιση και η χρήση σημειώσεων ενώ ευνοεί την επιφανειακή ανάγνωση.

Σύμφωνα με τα όσα παρατηρήσαμε, ο ιδανικός ηλεκτρονικός αναγνώστης (e-Reader) θα πρέπει να χρησιμοποιεί οθόνη ηλεκτρονικής αφής με τεχνολογία ηλεκτρονικής μελάνης (e-Ink), να επιτρέπει την αποτελεσματική πλοήγηση του αναγνώστη στο κείμενο και την γρήγορη εναλλαγή των σελίδων, να παρέχει στον χρήστη απλές και εύχρηστες λειτουργίες για την επεξεργασία του κειμένου ενώ θα πρέπει να μειώσει στο ελάχιστο τους παράγοντες που αποσπούν την προσοχή του αναγνώστη από το κείμενο (διαδίκτυο, σύνδεση με κοινωνικά δίκτυα κ.ά.).

Φυσικά η διερεύνηση των αναγνωστικών στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές κατά την ανάγνωσή τους με το ψηφιακό μέσο (e-Reader), που αποτελεί αντικείμενο μελέτης της παρούσας μελέτης, μας επιτρέπει να εξετάσουμε ποιες είναι εκείνες οι στρατηγικές που επιλέγουν οι μαθητές για να αλληλεπιδράσουν με το ηλεκτρονικό κείμενο, ώστε να καταστεί δυνατή η κατανόηση του φαινομένου της ηλεκτρονικής ανάγνωσης καθώς και της βελτίωσή της με τις κατάλληλες παρεμβάσεις από τον εκπαιδευτικό. Αναμένοντας στο μέλλον μια πλήρως «τεχνολογικά» εξελιγμένη τάξη όπου οι μαθητές θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν προς όφελός τους τα προϊόντα της τεχνολογικής προόδου, η ανάγνωση με εξειδικευμένες συσκευές (e-Readers) ενδέχεται να έχει θέση στη σχολική τάξη υποβοηθώντας τους μαθητές στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της κατανόησης του γραπτού λόγου οι οποίες αποτελούν θεμελιώδεις συνιστώσες για τη μάθηση και τη γνωστική εξέλιξη του μαθητή.

Γενικά τα ηλεκτρονικά βιβλία και πιο συγκεκριμένα οι συσκευές ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-Readers), έχουν τη δυναμική να προσφέρουν ένα πλήθος από νέες δυνατότητες διδασκαλίας και μάθησης καθώς παραδοσιακές και καινούριες δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης συνδυάζονται με έναν ουσιαστικό τρόπο. Στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα των διαφορετικών απαιτήσεων όπου η ανάγκη για εξατομίκευση της μάθησης προβάλλει αδήριτη, οι συσκευές ηλεκτρονικής ανάγνωσης μπορούν να προσφέρουν σημαντική βοήθεια τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στο μαθητή. Ως εκ τούτου, κρίνεται επιβεβλημένο περισσότερη έρευνα να διεξαχθεί για το συγκεκριμένο πεδίο ώστε να εξετάσουμε πιο επισταμένα πως μπορούν τα ψηφιακά κείμενα να ενσωματωθούν στην καθημερινή διδακτική πράξη και τα τρέχοντα αναλυτικά προγράμματα (curricula).

Έτσι, κατανοώντας τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν νοηματικά το ηλεκτρονικό κείμενο, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να παράσχει την κατάλληλη καθοδήγηση και εξάσκηση των μαθητών στη χρήση των στρατηγικών εστιάζοντας πάντα σε ατομικές διαφορές. Εξάλλου, για τη διδασκαλία γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών βασική προϋπόθεση αποτελεί η εξοικείωση των μαθητών με αυτές τις στρατηγικές (Wilder & Williams, 2001). Σαν αποτέλεσμα της στοχευμένης διδασκαλίας και εξάσκησης, οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις κατάλληλες στρατηγικές για την επεξεργασία του ηλεκτρονικού κειμένου, θα γνωρίζουν ποιες στρατηγικές θα πρέπει να επιστρατεύουν ανάλογα με την αναγνωστική δοκιμασία (Chamot, 2004), ενώ θα αποκτήσουν καλύτερη μεταγνωστική ενημερότητα η οποία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματική ανάγνωση. Να τονίσουμε ωστόσο ότι σε βασικό περιορισμό της έρευνάς μας ανάγεται ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων που δεν επιτρέπει στα αποτελέσματά μας να έχουν ισχυρή τάση γενίκευσης.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας ερευνητικής μελέτης ασχολείται με το εάν η ανάγνωση με το ψηφιακό μέσο συνδέεται με τη δημιουργία καινούριων στρατηγικών για την νοηματική προσέγγιση του κειμένου. Η ανάλυση των δεδομένων μας έδειξε οι συμμετέχοντες εκμεταλλεύτηκαν σε σημαντικό βαθμό τις δυνατότητες του ψηφιακού περιβάλλοντος επιστρατεύοντας για την αλληλεπίδραση τους με το κείμενο τη λειτουργία της φωνητικής ανάγνωσης (text-to-speech), της παραμετροποίησης της γραμματοσειράς (font size) καθώς και της αναζήτησης λέξεων-κλειδιών του κειμένου χρησιμοποιώντας ως επί το πλείστον τη λειτουργία Search του ηλεκτρονικού αναγνώστη. Σε ανάλογο συμπέρασμα είχε καταλήξει έρευνα με ηλεκτρονικούς αναγνώστες σε παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Larson, 2010).

Η σκέψη ότι η χρήση του ηλεκτρονικού αναγνώστη προσδίδει καινούρια χαρακτηριστικά στην διαδικασία της ηλεκτρονική ανάγνωσης έρχεται σε συμφωνία με συμπεράσματα παρόμοιων ερευνών οι οποίες υποστηρίζουν ότι οι νέες τεχνολογίες μεταλλάσσουν τη φύση της ανάγνωσης, γραφής και επικοινωνίας (Leu, 2005 ; Lankshear & Knobel, 2003). Ουσιαστικά εκείνο που παρατηρήσαμε στην έρευνά μας είναι ότι οι μαθητές εκμεταλλεύτηκαν προς όφελος τους την ευμεταβλητότητα και την «πλαστικότητα» του ψηφιακού υλικού για να βοηθήσουν ή να βελτιώσουν την κατανόησή τους. Σημαντικό πεδίο μελέτης αποτελεί σχετικά με αυτή την εξέλιξη αποτελεί το κατά πόσο δύναται αυτές οι δυνατότητες του ηλεκτρονικού αναγνώστη

να αξιοποιηθούν από μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα όρασης κ.ά. τόσο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης όσο και σε προσωπικό επίπεδο.

Τέλος, **το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα** της παρούσας μελέτης εξέτασε το πώς αναπτύσσεται το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) των συμμετεχόντων σε ότι αφορά την κατανόηση του γραπτού κειμένου όταν αλληλεπιδρούν με αυτό μέσω της χρήσης του ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-Reader). Τα αποτελέσματα από τα δεδομένα που συλλέξαμε κατά την ερευνητική διαδικασία έδειξαν ότι οι μαθητές είχαν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους κατά τη χρήση της συσκευής ενώ φάνηκαν αισιόδοξοι ότι μπορούν να πραγματώσουν τους γνωστικούς στόχους τους όταν προσέγγιζαν νοηματικά το κείμενο με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη. Θέμα σύγκρισης με το παραδοσιακό βιβλίο, σε ότι αφορά με ποιο μέσο νιώθουν περισσότερο αποτελεσματικοί, δεν τέθηκε καθώς στην αντίληψή των συμμετεχόντων το ηλεκτρονικό μέσο δεν μπορεί να αντικαταστήσει το κλασικό βιβλίο αλλά να συνυπάρξει, ωστόσο το ότι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως δεν νιώθουν λιγότερο αποτελεσματικοί με το ηλεκτρονικό μέσο σε σχέση με το παραδοσιακό, δημιουργεί αρκετές θετικές συνδηλώσεις για την μελλοντική αποδοχή και αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Ταυτόχρονα, αναμενόμενο ήταν οι συμμετέχοντες να εκδηλώσουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (low self-efficacy) σχετικά με στρατηγικές τις οποίες βρήκαν δύσκολο και δύσχρηστο να εφαρμόσουν μέσω των λειτουργιών του ηλεκτρονικού αναγνώστη (υπογράμμιση, σημειώσεις, ανιχνευτική ανάγνωση, χρήση διαδικτύου κ.ά.), ενώ αντίθετα εμφάνισαν υψηλή αποτελεσματικότητα (high self-efficacy) αναφορικά με παραγωγικές στρατηγικές τις οποίες οι μαθητές θεωρούσαν ότι μπορούσαν να υλοποιήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη (επανάγνωση, φωνητική ανάγνωση, αναζήτηση λέξεων ή φράσεων κλειδιών, αλλαγή μεγέθους γραμματοσειράς κ.ά.).

Ως αποτέλεσμα, η πεποίθηση των μαθητών ότι είναι ικανοί να οργανώνουν και να ρυθμίζουν αποτελεσματικά την κατανόησή τους και κατά συνέπεια να επιτυγχάνουν τους εκπαιδευτικούς στόχους τους κατά τη χρήση του ηλεκτρονικού αναγνώστη, δύναται να επηρεάζει το ενδιαφέρον και τα κίνητρά τους για μάθηση και εν τέλει την ίδια τους τη σχολική επίδοση. Η ενσωμάτωση του ηλεκτρονικού μέσου στη διδακτική πράξη και η αξιοποίηση του από αποτελεσματικούς χρήστες (self-efficacious), μέσω της κατάλληλης καθοδήγησης και εκπαιδευτικής παρέμβασης, δύναται να επηρεάσει τον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευόμενοι τις

μαθησιακές περιστάσεις και διαδικασίες (Pajares, 1996), την επίδοση τους στο σχολείο (Schunk, 2003), τη θέσπιση ακαδημαϊκών στόχων (Schunk & Pajares, 2002), την κινητοποίηση τους κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Margolis & McCabe, 2006) καθώς και την αυτορρύθμιση τους (self-regulation) μέσα από τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών (Pintrich, 2000b).

5.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σε διεθνές ερευνητικό επίπεδο παρουσιάζεται εκτενές ενδιαφέρον για τη χρήση των εξειδικευμένων συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης (dedicated e-Readers) στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, τη «διείσδυση» των ηλεκτρονικών αναγνωστών στην αγορά της ηλεκτρονικής ανάγνωσης, στα τεχνικά χαρακτηριστικά των συσκευών, στις λειτουργίες που αναδεικνύονται περισσότερο παραγωγικές και επιθυμητές για τους χρήστες, καθώς και τους αναγνωστικούς σκοπούς.

Στην παρούσα μελέτη διερευνήσαμε τις γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης που επιστρατεύουν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη νοηματική προσπέλαση ενός ηλεκτρονικού κειμένου (e-text) το οποίο αναγιγνώσκουν μέσα από το περιβάλλον ενός ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-reader). Υπό το συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο, εξετάστηκαν ποιες από αυτές τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται οι μαθητές στο ψηφιακό μέσο έχουν *mutatis mutandis* προέλθει από την ανάγνωση στο παραδοσιακό μέσο (βιβλίο), ποιες έχουν απορριφθεί στο ηλεκτρονικό περιβάλλον, ενώ θα αξιολογηθεί εάν το νέο μέσο (medium) έχει δημιουργήσει την ανάγκη νέων στρατηγικών. Παράλληλα, μελετήθηκε πως αναπτύσσεται το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) των εκπαιδευομένων κατά τη χρήση των συσκευών ηλεκτρονικής ανάγνωσης, σε ό,τι αφορά τη δεξιότητα κατανόησης του γραπτού λόγου.

Φυσικά το πεδίο μελέτης γύρω από την ηλεκτρονική ανάγνωση και ειδικότερα τους ηλεκτρονικούς αναγνώστες είναι τόσο ευρύ και ακροθιγώς διερευνημένο με αποτελέσματα πολλές πτυχές του φαινομένου να παραμένουν ανεξέταστες. Υπό αυτό το πλαίσιο παραθέτουμε συγκεκριμένες προτάσεις για την προώθηση των

ερευνητικών μας ζητημάτων και την ανάδειξη καινούριων ευρημάτων. Οι προτάσεις κατηγοριοποιούνται ως προς το πεδίο αναφοράς.

- **Προτάσεις παιδαγωγικής διάστασης**

Αναμφίβολα οι Μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα πρόβλημα αιχμής για την εκπαιδευτική πραγματικότητα, που αφορά χιλιάδες μαθητές και απασχολεί με ένταση γονείς και δασκάλους. Μαθητές με ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όπως Δυσλεξία, Δυσφασία, Ελλειμματική προσοχή, Διαταραχή οπτικό-κινητικού συντονισμού, προβλήματα όρασης κ.ά. συχνά αποτυγχάνουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης, γραφής και κατανόησης καθώς νιώθουν ότι το παραδοσιακό κείμενο δεν ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Έτσι, είναι πολύ σημαντικό να εξετάσουμε εάν η ανάγνωση μέσω μιας ηλεκτρονικής συσκευής με τις δυνατότητες που μπορεί να παρέχει στο χρήστη της είναι πιθανό να έχει θετικό αντίκτυπο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Sine qua non, είναι άξιο μελέτης να δούμε την επίδραση που θα έχει ο ηλεκτρονικός αναγνώστης στην ανάγνωση ή την κατανόηση των μαθητών αυτών από τη στιγμή που πλέον εκείνοι θα έχουν το δικαίωμα επιλογής επί του κειμένου (παραμετροποίηση γραμματοσειράς, φωνητική ανάγνωση κτλ.) και δεν θα είναι αντιμέτωποι με ένα κείμενο προορισμένο για όλους ανεξαρτήτως των αναγκών τους και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθεί εάν ο ηλεκτρονικός αναγνώστης μπορεί να συμβάλλει και με ποιο τρόπο στη βελτίωση της ανάγνωσης και κατανόησης των λεγόμενων «κακών» ή «φτωχών» αναγνωστών.

- **Προτάσεις τεχνολογικής διάστασης**

Σε αυτό το πεδίο θα μπορούσε να εξεταστούν ποια είναι τα επιθυμητά τεχνικά χαρακτηριστικά και δυνατότητες που πρέπει να έχει ένας ηλεκτρονικός αναγνώστης για να είναι πλήρως εύχρηστος και παραγωγικός για το χρήστη του. Για παράδειγμα θα μπορούσε να γίνει μιας μεγάλης έκτασης ποσοτική έρευνα που οι συμμετέχοντες μετά από μια περίοδο χρήσης της συσκευής θα απαντούσαν σε ερωτηματολόγια αναφορικά με τι τους φάνηκε εύχρηστο και τι όχι, τι τους δυσκόλεψε στην αλληλεπίδρασή τους με το κείμενο, ποια λειτουργία τους βοήθησε περισσότερο και τι

θεωρούν ότι θα μπορούσε να αλλάξει ή να προστεθεί για να γίνει η συσκευή ακόμα πιο λειτουργική.

- **Προτάσεις ερευνητικής διάστασης**

Τέλος, σε ζητήματα που άπτονται γενικότερου ερευνητικού ενδιαφέροντος γύρω από τη χρήση των ηλεκτρονικών αναγνωστών (e-Readers) έγκεινται διαφυλικές έρευνες, δηλαδή εάν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη χρήση της συσκευής από αγόρια και κορίτσια, διαγλωσσικές μελέτες, ήτοι συγκρίσεις στην ανάγνωση κειμένων από διαφορετικές γλώσσες και τέλος στη διερεύνηση των αναγνωστικών σκοπών που το άτομο επιλέγει να πραγματοποιήσει με τη χρήση του ηλεκτρονικού αναγνώστη (ψυχαγωγία, ακαδημαϊκή μελέτη, έρευνα, γρήγορη ανάγνωση).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abdullah, N. & Gibb, F. (2008). Students' attitudes towards e-books in a Scottish higher education institute: Part I. *Library Review*, 57(8),593-605.

Ackerman R. (2009). The subjective feeling of comprehension and remembering accompanying text learning on-screen. In Eshet, Y., Caspi, A., Eden, S. and Geri, N., eds. (2009). *Learning in the Technological Era IV: Proceedings of the 2009 Chais Conference on Instructional Technologies*, The Open University of Israel, pp. 1-7.

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364–373.

Adelman, C., D. Jenkins, and S. Kemmis. (1980). Rethinking case study: notes from the second Cambridge conference. Στο Simons. H. (1991). *Towards a Science of the Singular*. Center for Applied Research in Education, University of East Anglia,45-61.

Allmang, N. A., & Bruss, S. M. (2010), “What customers want from Kindle books.” *Online*, Vol. 34 No. 1, σσ 36-39.

Anderson, N. (2002). “The role of metacognition in L2 teaching and learning,” ERIC Digest. Ανακτήθηκε στις 12 Φεβρουαρίου από <http://www/-ericdigests.org/>

Armitage U., Wilson, S. & Sharp, H. (2004). Navigation and ownership for learning in electronic texts: An experimental study. *Electronic Journal of E-Learning*, 2(2): Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2013 από <http://www.ejel.org/volume-2/vol2-issue1/issue1-art17.htm>.

Baker, E. (2007). *Reading and Writing in Electronic Environments: An Exploration of New Literacies and Implications for K-12 Literacy Curricula*. [online] Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2011 από <http://www.editlib.org/p/26545>

Baker-Gonzalize, J., & Blau, E. K. (1995). Building understanding: A thematic approach to

reading comprehension. UK: Addison-Wesley Publishing Com.

Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Bandura, A. (1982). Self – efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122 – 147.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. Ανακτήθηκε στις 17 Νοεμβρίου 2012 από <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanEncy.html>

Bandura, A. (1997). *Self – efficacy: The exercise of control*. New York, NJ: Freeman.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Bandura, A. (2004). [Social cognitive theory for personal and social change by enabling media](#). Στο A. Singhal, M. J. Cody, E. M. Rogers, & M. Sabido (Eds.), *Entertainment-education and social change: History, research, and practice* (pp. 75-96). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Ανακτήθηκε στις 19 Σεπτεμβρίου 2012 από <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2004Media.pdf>

Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. Στο F. Pajares & T. Urdan. *Self-efficacy beliefs of adolescents* Vol. 5, 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2013 από <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/BanduraGuide2006.pdf>

Bandura, A. (2007). [Much ado over faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation](#). *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(6), 641-758. Ανακτήθηκε στις 20 Σεπτεμβρίου από <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura2007JSCP.pdf>

Barkley, J. M. (2006). Reading education: Is self efficacy important? *Reading Improvement*, 43(4), 194-210

Behler, A., & Lush, B. (2011). Are you ready for E-readers? *The Reference Librarian*, 52, σσ75–87.

Bilal, D. (2000). Children's use of the Yahoo! search engine: I. Cognitive, physical, and affective behaviors on fact-based search tasks. *Journal of the American Society for Information Science*, 51, 646–665.

Birkerts, S. (1994). *The Gutenberg Elegies: The Fate of Reading in an Electronic Age*. New York: Ballantine Books.

Blakey, Elaine-Spence, Sheila (1990). Developing Metacognition. ERIC clearinghouse on Information resources. Syracuse NY.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1992). *Qualitative research in education*. Boston: Allyn & Bacon.

Bong, M. & Hocevar, D. (2002). Measuring self-efficacy: Multitrait-multimethod comparison of scaling procedures. *Applied Measurement in Education*, 15(2), 143-71.

Cassidy, S & Eachus, P. (2002). Developing the computer user self-efficacy (CUSE) scale: Investigating the relationship between computer self-efficacy, gender and experience with computers. *Journal of Educational Computing Research*, 26(2), 169-189, 2002.

Chamot, A. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1, 14-26.

Chang, S. L. & Ley, K. (2006). Learning strategy to compensate for cognitive overload in online learner use of printed online materials. *Journal of Interactive Online Learning*, 5(1), 104-117.

Chapman, J. W. & Tunmer, W. E. (2003). Reading difficulties, reading – related self – perceptions and strategies for overcoming negative self – beliefs. *Reading and Writing Quarterly*, 19(5), 5 –24.

Chau, M. (2008). The Effects of Electronic Books Designed for Children in Education. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου 2011 από

<http://fdt.library.utoronto.ca/index.php/fdt/article/viewArticle/4904/1762>

Chartier, R. (2004). [Languages, books, and reading from the printed word to the digital text](#). Translated by Teresa Lavender Fagan. *Critical Inquiry*, 31(3), 133-52. Ανακτήθηκε στις 5 Απριλίου 2013 από <http://ussc.edu.au/s/media/docs/other/CHARTIER.pdf>

Clark, D., Goodwin, S., Samuelson, S., & Coker, C. (2008). A qualitative assessment of the Kindle e-book reader: Results from initial focus groups, *Performance Measurement and Metrics*, volume 9, number 2, pp. 118–129.

Cohen, L., and Manion, L., (1994). *Research Methods in Education*, London: Routledge

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Coiro, J. (2003). Rethinking comprehension strategies to better prepare students for critically evaluating content on the Internet. *The NERA Journal*, 39, 29–34.

Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly Vol. 42, No. 2*, pp 214-257

Compeau, D. R., & Higgins, C. A. (1995). Computer self-efficacy: Development of a measure and initial test. *MIS Quarterly*, 19, 189.

Compeau, D. R., Higgins, C. A., & Huff, S. (1999). Social cognitive theory and individual reactions to computing technology: A longitudinal study. *MIS Quarterly*, 23, 145

Cooper, D. (1997). *Literacy: Helping Children construct meaning*. Boston: Houghton Miffling.

Corkill, A. J. (1996). Individual differences in metacognition. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 275 – 279.

Cornoldi, C. (1990). Metacognitive control processes and memory deficits in poor comprehenders. *Learning Disability Quarterly* 13 (4) 245-255]

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Traditions*. London and Thousand Oaks, CA. Sage Publications.

Darroch, I., Goodman, J., Brewster, S., & Gray, P. (2005). The effect of age and font size on reading text on handheld computers. Στο Costabile & Patemò (editors). *Human-computer interaction — INTERACT 2005: Proceedings of the IFIP TC13 International Conference* (Rome, Italy), *Lecture Notes in Computer Science*, number 3585. Berlin: Springer-Verlag, pp. 253–266.

DeLamater, W. E. (2010). *How larger font size impacts reading and the implications for educational use of digital text readers*. [online] Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2011 από http://www.ereadia.com/research/How_Larger_Font_Size_Affects_Reading.pdf

De Noyelles, A. & Hornik, S. , (2012) "Exploring the Dimensions of Self-Efficacy in Virtual Worlds" *Paper presented at the annual meeting of the AECT International Convention, The Galt House, Louisville, KY.*

Denzin, N. K. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA, Sage.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. Στο N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. (eds.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Στο: Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (eds) *Handbook of Qualitative Research*, 2nd edn, London: Sage Publications.

DeTure, M. (2004). Cognitive style and self-efficacy: Predicting student success in online distance education. *American Journal of Distance Education*, 18 (1), 21.

Eagleton, M.B. (2003,). *Essential literacies in the digital age: Adolescents' Internet inquiry strategies*. Paper presented at the 53rd annual meeting of the National Reading Conference, Scottsdale, AZ.

Eagleton, M.B., & Dobler, E. (2007). *Reading the Web: Strategies for Internet inquiry*. New York: Guilford.

Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. Στο W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology* (5th ed., Vol. III, pp. 1017–1095). New York: Wiley.

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.

Educause, (2010). *Seven things you should know about E-Readers*. [online] Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2011 από <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7058.pdf>

Elizabeth, S.D. (2003). [Reading on the Internet: The link between literacy and technology](#). *Reading Online*, September 2003, 17-13. Ανακτήθηκε 29 Μαρτίου 2013 από <http://publication.wilsonwong.me/paper/233282031.pdf>

Elliott, N., & Lazenbatt, A. (2005). How to recognise a ‘quality’ grounded theory research study. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 22(3), 40 – 44.

Evans – Commander, N. & Stanwyck, D. J. (1997). Illusion of knowing in adult readers: Effects of reading skills and passage lengths. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 39 – 52.

Evans, M. A., Charland, A. R. & Saint-Aubin, J. (2009). A new look at an old format: Eye-tracking studies of shared book reading and implications for eBook and eBook research. In Bus, G. and Neuman, S. (eds.) *Multimedia and Literacy Development*. Routledge: New York. pp. 89-111

Fagan, M. H., Neill, S., & Wooldridge, B. R. (2003). An empirical investigation into the relationship between computer self-efficacy, anxiety, experience support and usage. *Journal of Computer Information Systems*, 44, 95–104.

Feagin, J., Orum, A., & Sjoberg, G. (1991). *A case for case study*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.

Foasberg, N. M. (2011). Adoption of e-book readers among college students: A survey. Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2012 από <http://www.ala.org/lita/ital/sites/ala.org.lita.ital/files/content/30/3/pdf/foasberg.pdf>

Försterling F., & Morgenstern M. (2002). Accuracy of self-assessment and task performance: Does it pay to know the truth? *Journal of Educational Psychology*, 94, 576-585.

Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1997). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Grant, J. M. A. (2004). Are electronic books effective in teaching young children reading and comprehension? *International Journal of Instructional Media*, 31(3), 303.

Griffiths, G., Sohlberg, M., & Biancarosa G. (2011). A Review of Models of Reading Comprehension with Implications for Adults with mTBI and the Campus Reader. Ανακτήθηκε 16 Ιανουαρίου 2013 από http://www.campusreader.org/dev/resources/pdfs/CampusReadertheory_final0401.pdf

Grimshaw, S. (2007). Electronic books: Children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 583-599.

Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 119-205

Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 59-85.

Hackett, G. & Betz, N. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.

Hartzell, G. (2002), Paper lion. *School Library Journal*, Vol. 48 No.9, pp. 37 Στο Liu, Z., (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, Vol. 61 Iss: 6, pp.700 – 712.

Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Reading Association

Hatch, J. A. (2002) *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Albany: SUNY Press

Heider, K., Laverick, D. & Bennett, B. (2009). *Digital textbooks: The next paradigm shift in higher education*. *AACE Journal*. 17(2), 103-112. Ανακτήθηκε 6 Απριλίου 2013 από <http://www.editlib.org/p/27054>.

Henderson, M., Huang, H., Grant, S, & Henderson, L. (2009). Language acquisition in Second Life: Improving self-efficacy beliefs. In Same places, different spaces. Proceedings ascilite Auckland 2009. Ανακτήθηκε στις 25 Φεβρουάριο 2012 από <http://www.ascilite.org.au/conferences/auckland09/procs/henderson.pdf>

Henderson, M., Huang, H., Grant, S. & Henderson, L. (2012). The impact of Chinese language lessons in a virtual world on university students' self-efficacy beliefs. Στο M. J. W. Lee, B. Dalgarno & H. Farley (Eds), *Virtual worlds in tertiary education: An Australasian perspective*. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28 (Special issue, 3), 400-419. Ανακτήθηκε στις 25 Φεβρουαρίου από <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet28/henderson.html>

Herther, N. K. (2009), “Kindle DX: Amazon’s latest eBook reader”. *Information Today*, Vol. 26 No. 9, σσ. 26-27.

Hillesund, T. (2008). Reading books in the digital age subsequent to Amazon, Google and the long tail. *FirstMonday*, 12, Ανακτήθηκε 25 Μαρτίου 2013 από http://www.firstmonday.org/issues/issue12_9/hillesund/index.html.

Hitchcock, G. & Hughes, D. (1989). *Research and the teacher*. London: Routledge.

Hoy, W.K. & Miskel, C.G. (2001). *Educational administration: Theory, research and practice*, 6th edition. Boston: McGraw-Hill.

Jacobson, R. (1998). Teachers’ improving learning using metacognition with self – monitoring learning strategies. *Education (Chula Vista, California)*, 118(4), 579 – 589.

Joo, Y., M. Bong, and H. Choi. (2000). Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and Internet self-efficacy in Web-based instruction. *Educational Technology Research and Development* 48 (2): 5–17.

- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Klassen, R. M. (2010). Teachers' stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *Journal of Educational Research, 103*, 342-350.
- Knight, B. A., & Galletly, S. A. (2006). The Test of Word Reading Efficiency (TOWRE) used in an Australian context. *Australian Journal of Learning Disabilities, 11(3)*, 139-146.
- Kozak, G., 2003. Printed Scholarly Books and E-book Reading Devices: A Comparative Life Cycle Assessment of Two Book Options. *IEEE International Symposium on Electronics and the Environment 2003*,p.291-296.
- Krueger R.A. (1994). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Krueger R.A., & Casey M.A (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Krueger, R. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kvale, S. (1996) *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage Publications. σσ124-159. Ανακτήθηκε στις 21 Ιουλίου 2013 από <http://www.scribd.com/doc/65665708/Kvale-Steinar-1996>
- Lamboy, C. L. (2003). Using technology in an English as a second language course to accommodate visual, kinaesthetic, and auditory learners to affect students' self-efficacy about learning the language. Διδακτορική διατριβή. Nova Southeastern University.
- Lam, J. C. I., & Lee, M. K. O. (2006). Digital inclusiveness-longitudinal study of Internet adoption by older adults. *Journal of Management Information Systems, 22, 4*, 177-206.

Lacey, A. & Luff, D. (2007). Trent focus for research and development in primary health care: An introduction to qualitative analysis. London: Trent Focus. Ανακτήθηκε στις 12 Απριλίου 2013 από http://research.familymed.ubc.ca/files/2012/03/Trent_University_Qualitative_Analysis7800.pdf

Larson, L. C. (2009). E-reading and e-responding: New tools for the next generation of readers, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(3), σς 255-58

Larson, L. C. (2010). Digital readers: The next chapter in e-book reading and response. *The Reading Teacher*, 64(1), σς 15-22.

Liu, Z. (2005). Reading behaviour in the digital environment: Changes in reading behaviour over the past 10 years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712.

Liang, J.-C. & Tsai, C.-C. (2008). Internet self-efficacy and preferences toward constructivist Internet-based learning environments: A study of pre-school teachers in Taiwan. *Educational Technology and Society*, 11, 226-237

Levy, D. M. (1997). I Read the News Today, Oh Boy: Reading and Attention in Digital Libraries. Paper presented at the DL '97, Philadelphia PA, USA.

Lewins, A., Taylor, C. & Gibbs, G. (2005). What is qualitative data analysis? School of Human & Health Sciences. University of Huddersfield. United Kingdom.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002a). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31(3), 313-327. Ανακτήθηκε στις 16 Δεκέμβρη 2012 από <http://www.wce.wvu.edu/Depts/SPED/Forms/Kens%20Readings/Motivation/Mot%20Motivation%20as%20an%20enabler%20for%20academic%20success%20Linnenbrink%202002.pdf>

Livingston, J. A. (1997). Metacognition: An Overview, State University of New York at Buffalo. Ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου από <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). Theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

Looney, C., Valacich, J., & Akbulut, A. (2004). Online investment self-efficacy: Development and initial test of an instrument to assess perceived online investing abilities. Στο Proceedings of the

37th Hawaii international conference on system sciences. Ανακτήθηκε στις 22 Οκτώβρη 2012 από <http://csdl2.computer.org/comp/proceedings/hicss/2004/2056/07/205670184b.pdf>.

Malama, C., Landoni, M., & Wilson, R. (2005). "What Readers Want: A Study of EFiction Usability," *D-Lib Magazine*, Vol. 11 No. 5. Ανακτήθηκε στις 19 Δεκεμβρίου 2011 από <http://www.dlib.org/dlib/may05/wilson/05wilson.html>

Mantzoukas S. (2004). Issues of representation within qualitative inquiry. *Qual Health Res*:14 994–1007

Marakas, G. M., Johnson, R. D. & Clay, P. F. (2007). The evolving nature of the computer selfefficacy construct: An empirical investigation of measurement construction, validity, reliability and stability over time. *Journal of the Association for Information Systems*, 8(1), 16-46. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκέμβρη 2012 από <http://aisel.aisnet.org/jais/vol8/iss1/2/>

Margolis, H., & McCabe, P. (2006). Improving Self-Efficacy and Motivation: What to Do, What to Say. *Intervention in School and Clinic* v 41 issue 4, p 218-227

Maynard, S. (2005). Can electronic textbooks help children to learn? *The Electronic Library*, 23(1), 103.

Maynard, S. (2010). The impact of e-books on young children's reading habits. *Publishing Research Quarterly*, 26(4), 236-248.

Martinez, M. E. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 696-699.

Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: Haptics and immersion, *Journal of Research in Reading*, volume 31, number 4, pp. 404–419.

McCabe, P., & Margolis, H. (2001). Enhancing the self-efficacy of struggling readers. *The Clearing House*, 75(1), 45–49.

McCrudden, M. T., Perkins, P. G., & Putney, L. G. (2005). Self efficacy and interest in the use of reading strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 20(2), 119-132.

Ανακτήθηκε στις 22 Νοέμβρη 2012 από <http://www.thefreelibrary.com/Selfefficacy+and+interest+in+the+use+of+reading+strategies-a0141212570>

McDonald, T., & Siegall, M. (1992). The effects of technological self-efficacy and job focus on job performance, attitudes, and withdrawal behaviors. *The Journal of Psychology*, 126, 465-475.

Mentch, M. (2010). Amazon Kindle DX pilot results. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου 2012 από <http://www.case.edu/its/itac/content/assessment/images/kindle%20pilot%20white%20paper.pdf>

Mills, N. A., Pajares, M. P., & Herron, C. A. (2006). A re-evaluation of the role of anxiety: Self-efficacy, anxiety, and their relation to reading and listening proficiency. *Foreign Language Annals*, 39(2), 276-293.

Meece, J. L. (1994). The role of motivation in self – regulated learning. Στο D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (eds.) *Self – regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. (σελ. 25 – 44). Hillsdale, NJ: LEA.

Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass

http://media.wiley.com/product_data/excerpt/56/07879589/0787958956.pdf

Mucherach, W., & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardised testing in reading. *Reading Psychology*, 29(3), 214-235.

Murphy, P.K., Long, J.F., Holleran, T.A., Esterly, E. (2003), "Persuasion online or on paper: a new take on an old issue", *Learning and Instruction*, Vol. 13 pp.511-32. Στο Liu,Z., (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, Vol. 61 Iss: 6, pp.700 – 712.

Morgan, D. (1988). *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.

Morineau, T., Blanche, C., Tobin, L., & Guéguen, N. (2005). The emergence of the contextual role of the e-book in cognitive processes through an ecological and functional analysis. *International Journal of Human-Computer Studies*, 62, 329–348.

Moskal, M. (2006). Student self-managed repeated reading: Successful fluency development for disfluent readers, 34(1), 3-11.

McNamara, D. S. (2007). Reading comprehension strategies: Theory, interventions, and technologies. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Nanavati, A., & Bias, R. (2005). Optimal line length in reading: A literature review, *Visible Language*, volume 39, (2), pp. 120–145.

National Reading Report (2000). *Teaching children to read*. pp 5-17 Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2011 από http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf

National Association of College Stores. (2010). Electronic book and e-reader device report.

Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2012 από:

https://www.nacs.org/LinkClick.aspx?fileticket=blmPMgdQ_LA%3d&tabid=2471&mid=3210

Nicholas, D., Rowlands, I., Clark, D., Huntington, P., Jamali, H. & Ollé, C., (2008b). UK scholarly e-book usage: A landmark survey, *Aslib Proceedings*, volume 60, number 4, pp. 311–334.

Nelson, J., & Manset-Williamson, G. (2006). The Impact of Explicit, Self-Regulatory Reading Comprehension Strategy Instruction on the Reading-Specific Self-Efficacy, Attributions, and Affect of Students with Reading Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, Vol. 29, No. 3. Ανακτήθηκε στις 15 Δεκέμβρη 2012 από <http://www.questia.com/library/1G1-151663034/the-impact-of-explicit-self-regulatory-reading-comprehension>

Nisbet, J. and Watt, J. (1984). Case study. Στο J.Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) *Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management*. London: Harper & Row. σσ79-92.

Oakhill, J., Cain, K., & Bryant, P. (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability, and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 96, No. 1, 31– 42. Ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2012

από <http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic951140.files/childrensReadingComprehensionAbility-cainOakhillBryant.pdf>

O' Brien, E., & Albrecht, J. (1992). Comprehension strategies in the development of mental model. *Journal of experimental Psychology: Learning, memory and cognition* 18 (4). 777-784

O'Malley, J. M. & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

Oxford, R., Young Cho, Y., Leung, S., & Kim, H. J. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *IRAL* 42, 1–47. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2013 από <http://www.degruyter.com/view/j/iral.2004.42.issue-1/iral.2004.001/iral.2004.001.xml>

Pandit N. R., (1996), The Creation of Theory: A Recent Application of the Grounded Theory Method, *The Qualitative Report*, Vol. 2, (4), Ανακτήθηκε στις 15 Ιουνίου από <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR2-4/pandit.html>

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in achievement settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement. Στο R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Perception* pp. 239–266. London: JAI press. Ανακτήθηκε στις 21 Ιανουαρίου από <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/>.

Pajares (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2012 από <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>

Paraskeva, F., Bouta, H., & Papagianni, Aik. (2008). Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. *Computers & Education* 50 (2008) 1084–1091. Ανακτήθηκε στις 23 Οκτώβρη 2012 από <http://www.pgce.soton.ac.uk/ict/SecondaryICT/PDFs/Individual%20characteristics%20and%20computer%20self%20efficacy%20in%20secondary%20education%20teachers%20to%20integrate%20technology%20in%20ed%20practice.pdf>

- Pattueli, C. M. & Rabina, D. (2010). Forms, effects, function: LIS students' attitudes towards portable e-book readers. *Aslib Proceedings: New information Perspectives*, 62(3), 228-244.
- Peng, H., Tsai, C.-C., & Wu, Y.-T. (2006). University students' self-efficacy and their attitudes toward the Internet: The role of students' perceptions of the Internet. *Educational Studies*, 32, 73-86
- Pew Research Center (2012). The rise of e-reading. Ανακτήθηκε στις 15 Μαρτίου 2013 από <http://libraries.pewinternet.org/files/legacy-pdf/The%20rise%20of%20e-reading%204.5.12.pdf>
- Pintrich, P., Roeser, R., & De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, pp139-161.
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Ανακτήθηκε στις 22 Οκτώβρη 2012 από <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/PS.html>
- Pintrich, P. R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. Στο: Boekaerts, M., Pintrich, P. R., and Zeidner, M. (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, San Diego, CA, pp. 451–502.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall
- Potter, W. J. (1996). *An analysis of thinking and research about qualitative methods*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Ed.), *Handbook of Reading Research* (pp 545–561). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). What readers can do when they read: a summary of the results from the on-line self-report studies of reading. Στο M. Pressley & P. Afflerbach (eds.), *Verbal protocols of reading* (pp. 30-82). Hillsdale: LEA.
- Primary Research Group. (2009). *Student use of library e-book collections*. New York, NY: Author.

- Puzziferro, M. (2008). Online Technologies Self-Efficacy and Self-Regulated Learning as Predictors of Final Grade and Satisfaction in College-Level Online Courses Self-Regulated Learning as Predictors of Final Grade and Satisfaction in College-Level Online Courses. *The American Journal of Distance Education*, (22) 72–89. Ανακτήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου από http://technologication.com/files/2010/03/Puzziferro_Self_Regulation.pdf
- Quinn, S. & Stark-Adam, P. (2007). What are the differences in reading news in print and online? *The Poynteronline*, April, 2007
- Quirk, M., Schwanenflugel, P. J., & Webb, M.-Y. (2009). A short-term longitudinal study of the relationship between motivation to read and reading fluency skill in second grade. *Journal of Literacy Research*, 41(2), 196-227.
- Ramirez, E. (2003). [The impact of the Internet on the reading practices of a university community: the case of UNAM](http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/019e-Ramirez.pdf). *World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council*, August 1-9, 2003, Berlin, pp.1-13. Ανακτήθηκε στις 2 Απριλίου από <http://www.ifla.org/IV/ifla69/papers/019e-Ramirez.pdf>
- Rapp, D. N., van den Broek, P., McMaster, K. L., Kendeou, P., & Espin, C. A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11, 289-312.
- Richardson C.A., & Rabiee F., (2001). A Question of Access– an exploration of the factors influencing the health of young males aged 15–19 living in Corby and their use of health care Services-. *Health Education Journal* 60, 3–6.
- Rhodes, J., & Milby, T. (2007). Teacher-created electronic books: Integrating technology to support readers with disabilities. *The Reading Teacher*, 61(3), 255-264
- Roberts, M. J., & Erdos, G. (1993). Strategy selection and metacognition. *Educational Psychology*, 13, 259-266.
- Robson, C. (2007). How to Do a Research Project: A Guide for Undergraduate Students. *Qualitative Research in Psychology Volume 4 (4)*

Ross, C.S. (2003), "Reading in a digital age". Στο Liu, Z., (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, Vol. 61 Iss: 6, pp.700 – 712.

Samuels, S. J., Ediger, K.-A. M., Willcutt, J. R., & Palumbo, T. (2005). Role of automaticity in metacognition and literacy instruction. Στο S. E. Israel, K. L. Bauserman, C. C. Block and K. Kinnucan-Welsch (Eds.), *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction and Professional Development* (pp. 42-59). Abingdon: Lawrence Erlbaum Associates.

Sani, A.Z., & Zein Z. (2011). Relating Adolescents' Second Language Reading Attitudes, Self Efficacy for Reading, and Reading Ability in a Non-Supportive ESL Setting. *The Reading Matrix Volume 11, Number 3*. 243-254. Ανακτήθηκε στις 15 Οκτώβρη 2012 από http://www.readingmatrix.com/articles/september_2011/sani_zain.pdf

Schunk, D. (1995). Self-efficacy, motivation, and performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 7(2), 112-137. Ανακτήθηκε 11 στις 11 Ιανουαρίου από http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/D_Schunk_Self_1995.pdf

Schunk, D. (1996). *Learning theories: An educational perspective* (2nd Ed.), Merrill, Englewood Cliffs, NJ.

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A.

Schunk, D. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and selfevaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου 2012 από http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/d_schunk_self_2003.pdf

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and selfevaluation. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 159-172. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου από http://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/d_schunk_self_2003.pdf

Schmidt, A. M. & Ford, J. K. (2003). Learning within a learner control training environment: The interactive effects of goal orientation and metacognitive instruction on learning outcomes. *Personnel Psychology*, 56, 405-429.

Schmitt, M.C. (1990). Metacomprehension Strategy Index – A questionnaire to measure children's awareness of strategic reading processes. *The Reading Teacher*, 43, 7, 454-461.

Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage Publications

Skaalvik, E. & Bong, M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, Vol. 15, No. 1. pp. 1-10. Ανακτήθηκε στις 22 Νοεμβρίου από

http://itestlrc.edc.org/sites/itestlrc.edc.org/files/Bong_and_Skaalvik_2003%5B1%5D.pdf

Sommerfeld, M. & Watson, C. (2000). Academic self-efficacy and self-concept: Differential impact on performance expectations. Ανακτήθηκε στις 21 Ιανουαρίου από

<http://www.stanford.edu/group/CRE/motivation.html>.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, A. & Corbin, J. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Thayer, A., & Lee, C. (2010). College students' use of Kindle DX. *UW Today*. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2012 από <http://www.washington.edu/news/articles/college-students2019-use-of-kindledx-points-to-e-reader2019s-role-in-academia>

Tellis, W. (1997). Application of a case study methodology. *The Qualitative Report*. Vol 3(3).

Ανακτήθηκε στις 10 Ιουνίου 2013 από <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR3-3/tellis2.html>

Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types & Software Tools*. Bristol, PA: Falmer Press.

Tees, T. (2010). Ereaders in academic libraries—A literature review. *The Australian Library Journal*, 59(4), 180–186. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου 2012 από

http://alia.org.au/publishing/alj/59/ALJ_2010_59_4.pdf

Thomas L., MacMillan J., McColl E., Hale C., & Bond S., (1995). Comparison of focus group and individual interview methodology in examining patient satisfaction with nursing care. *Social Sciences in Health*, 206–219.

- Tsai, M.-J., & Tsai, C.-C. (2003). Information searching strategies in web-based science learning: the role of Internet self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 40, 43–50.
- Tsai, C.-C., Chuang, S.-C., Liang, J.-C., & Tsai, M.-J. (2011). Self-efficacy in Internet-based Learning Environments: A Literature Review. *Educational Technology & Society*, 14 (4), 222–240.
- Thompson, C. (1999). Pearl, Pith, and Provocation. Qualitative Research into Nurse Decision Making: Factors for Consideration in Theoretical Sampling. *Qualitative Health Research*, Vol.9, No.6. 815-828.
- Torkzadeh, G., & Van Dyke, T. P. (2002). Effects of training on Internet self-efficacy and computer user attitudes. *Computers in Human Behavior*, 18, 479–494.
- Tuckman, B. W. (1972). *Conducting educational research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Wallace, R.M., Kupperman, J., Krajcik, J., & Soloway, E. (2000). Science on the Web: Students online in a sixth-grade classroom. *Journal of the Learning Sciences*, 9, 75–104.
- Wang, A. Y., & Newlin, M. H. (2002). Predictors of Web-Student Performance: the role of self-efficacy and reasons for taking an on-line class. *Computers in Human Behavior* 18, 151-163.
- Weinstein, A. (2010). A look at the global expansion for e-books. *Publishing Research Quarterly*, 26(1), 11-15.
- Wexelbaum, R., & Miltenoff, P. (2010). Using the EReader in academic libraries. Ανακτήθηκε στις 5 Αυγούστου 2012 από : <http://www.handheldlibrarian.org/archives>
- Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432
- Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivations for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.
- Wilder, A. A. & Williams, J. (2001). Students with severe learning disabilities can learn higher order

comprehension skills. *Journal of Educational Psychology*, 93, 268-278.

Wines, J., & Bianchi, J. (2010). Teaching and Learning with E-Readers: A Case Study at CLU. *Educause Quarterly*. Vol 33, N3 [online] Ανακτήθηκε στις 11 Ιανουαρίου 2011 από <http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/TeachingandLearningwithEReader/213704>

Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Στο M. Wittrock (ed.) *Handbook of research on teaching*. (σελ. 315 – 327). New York: MacMillan

Wu, Y.-T., & Tsai, C.-C. (2006). University students' Internet attitudes and Internet self-efficacy: A study at three universities in Taiwan. *Cyber Psychology & Behavior*, 9, 441-450.

Vacca, R. T., & Vacca, J. L. (2008). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum*. Boston, MA: Pearson Education Group.

Vandergrift, L., 2002. Listening: Theory and Practice in Modern Foreign Language Competence. Ανακτήθηκε στις 19 Μαρτίου 2013 από <http://www.llas.ac.uk/resources/goodpractice.aspx?resourceid=67>

Van Den Broek, P., Kendeou, P. & White, M. J. (2009). Cognitive processes during reading: Implications for the use of multimedia to foster reading comprehension. In Bus, G. and Neuman, S. *Multimedia and Literacy Development*. *Routledge*: New York. pp 57-74.

Van Keer, H., & Verhaeghe, J. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *Journal of Experimental Education*, 73(4), 291.

Verhoeven, Ludo., & Perfetti, C. (2008). Advances in Text Comprehension: Model, Process and Development. *APPLIED COGNITIVE PSYCHOLOGY* 22: 293–301. Ανακτήθηκε στις 14 Φεβρουαρίου 2013 από <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Intro.%20Advances%20in%20text%20comprehension-%20Verhoeven.pdf>

Vrugt, A., Langereis, M., & Hoogstraten, J. (1997). Academic self-efficacy and malleability of relevant capabilities as predictors of exam performance. *Journal of Experimental Education*, 66, 61-74.

Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.

Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publishing.

Yukselturk, E. & Bulut, S. (2007). Predictors for student success in an online course. *Educational Technology & Society*, 10, 71–83

Young, J. R. (2009,). 6 lessons one campus learned about e-textbooks. *The Chronicle of Higher Education*. Ανακτήθηκε στις 15 Σεπτεμβρίου 2012 από <http://chronicle.com/article/6-Lessons-One-Campus-Learne/44440>

Zimmerman, B., & Schunk, D. (2008). Motivation: An essential dimension of selfregulated learning. Στο D. Schunk & B. Zimmerman (Eds.), *Motivation and selfregulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 1-30). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Zimmerman, B. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* 25, pp 82–91. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτώβρη 2012 από http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/zimmerman00.pdf

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Σ., Πολυχρόνη, Φ. & Κοτρώνη, Χ. (2012). Στρατηγικές κατανόησης κειμένου και προσέγγιση στη μάθηση μαθητών Γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 53. σσ 47-60.

Γρίβα, Ε., Αλευριάδου, Α., & Παυλίτσα, Π. (2011). Μαθητές με δυσλεξία. Συγκριτική καταγραφή των αναγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών στη μητρική και ξένη γλώσσα. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2013 από http://www.frederick.ac.cy/educonf2011/docs/eleni_anastasia_paraskeui.pdf

- Elliot, S., Thomas, R., Kratochwill Joan Littlefield Cook, Traves J. (2008) « Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική μάθηση». Μετάφραση: Σόλμαν, Μ., Καλυβά,Φ. Επιμ: Λεοντάρη. Α., Συγκολλίτου., Ε. Εκδ: Gutenberg, Αθήνα:2008.
- Ευκλείδη, Α. (1998). Αισθήματα και εμπειρίες κατά τη διαδικασία μάθησης. Στο Α. Κωσταρίδου–Ευκλείδη *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. (σελ. 17 – 35), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ε. (1997). Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη. Κοινωνιογνωστικές θεωρίες. Τόμος β'. Αθήνα: Χ.Ε.Ο
- Κουτσουράκη, Σ. (2009). Μετάγνωση και αναγνωστική κατανόηση: σύγχρονες θεωρίες στην έρευνα, στη θεωρία και στην πράξη. *Ψυχολογία* 16 (3). 202-225.
- Κουμπιάς, Ε. (2004) Ανάγνωση και προσοχή: Ψυχολογικές διαστάσεις : Αναγνωστική ικανότητα και προβλήματα προσοχής μαθητών σχολικής ηλικίας - Πρόληψη και αντιμετώπιση. Αθήνα : Ατραπός.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (2005). Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτορρύθμιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*. 46(1):88–98. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου από http://www.hjn.gr/actions/get_pdf.php?id=201
- Μπότσας, Γ. & Παντελιάδου, Σ. (2001). Μεταγνωστικές στρατηγικές κατανόησης στην ανάγνωση. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης Γλώσσας* (σελ. 128-141). Αθήνα: Ατραπός.
- Μπότσας, Γ. (2007). Μεταγνωστικές Διεργασίες στην αναγνωστική κατανόηση παιδιών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες: « Μεταγινώσκειν», κίνητρα και συναισθήματα που εμπλέκονται. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Παιδαγωγικό τμήμα Ειδικής Αγωγής. Διδακτορική Διατριβή.
- Slavin, R. (2006). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Επιμ: Κόκκινος Κ. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. 2007. Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ. & Γούδας, Μ. (2009). Για μια καλύτερη Φυσική

Αγωγή. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Χριστοδουλίδη

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των παραδειγμάτων στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Δαφέρμος, Μ., Σαματάς, Μ., Κουκουριτάκης, Μ., Χιωτάκης, Σ. (2011). Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21^ο αιώνα. Επίμαχα θέματα και προκλήσεις. Αθήνα: Πεδίο. σσ 15-42

Φίλιας, Β. (1993). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*.

Φουντουλάκη, Ε. (2005). Αξιοπιστία και Εγκυρότητα της Κλίμακας Έννοιας του Εαυτού Τεννεσσί 2 (Tennessee Self-Concept Scale:2) και Ατομικές Διαφορές Μαθητών Σχολικής Ηλικίας.

Πανεπιστήμιο Πατρών. Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή.

Ανακτήθηκε στις 26 Οκτωβρίου 2012 από

[http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1057/1/Nimertis_Fountoulaki\(ptde\).pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/1057/1/Nimertis_Fountoulaki(ptde).pdf)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Παράρτημα Α΄

Φύλλο συνέντευξης για την καταγραφή των αναγνωστικών συνηθειών των συμμετεχόντων σε ηλεκτρονικό περιβάλλον.

Παρακαλώ απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Παρακαλώ επιλέξτε την απάντηση που αντικατοπτρίζει στο μεγαλύτερο βαθμό τις αναγνωστικές σας συνήθειες.

Όνομα συμμετέχοντα:

Ημερομηνία:

1. Σου αρέσει να διαβάζεις μέσω ηλεκτρονικής οθόνης; *-Ναι, -Όχι, -Δεν το έχω σκεφτεί.*
2. Προτιμάς να διαβάζεις από το παραδοσιακό βιβλίο ή από ένα ηλεκτρονικό μέσο;
3. Πόσο καλός/ή αναγνώστης θεωρείς ότι είσαι; *-Εξαιρετικός, -Πολύ καλός, -Μέτριος.*
4. Πόσο εξοικειωμένος είσαι με τα νέα τεχνολογικά μέσα;
-Σε μεγάλο βαθμό, -Σε ικανοποιητικό βαθμό, -Σε μέτριο βαθμό.
5. Έχεις διαβάσει ποτέ ένα ηλεκτρονικό βιβλίο (e-book); και εάν ναι, πόσα;

6. Ποιο ηλεκτρονικό μέσο χρησιμοποιείς περισσότερο (H/Y, Smartphones, Tablets, e-Readers);
7. Πόσες ώρες ξοδεύεις εβδομαδιαίως μπροστά από μια ηλεκτρονική οθόνη;
-2-4, -4-6, -5-7, <7, >10;
8. Έχεις ξαναχρησιμοποιήσει ποτέ μια εξειδικευμένη συσκευή ηλεκτρονικής ανάγνωσης (e-reader) και εάν ναι, ποια;
9. Έχεις κάποια προσωπική παρατήρηση να κάνεις σχετικά με την εμπειρία σου στην ανάγνωση από ηλεκτρονική οθόνη;

Παράρτημα Β΄

B1 - Φύλλο συνέντευξης για την καταγραφή των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης στην ανάγνωση
Μέσο: Παραδοσιακό βιβλίο

Όνομα συμμετέχοντα:

Ημερομηνία:

Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα συμφωνίας. Όπου το θεωρήσετε σημαντικό μπορείτε να αναπτύξετε περισσότερο τις απαντήσεις σας.

1 = Δεν το κάνω ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 2 = Το κάνω περιστασιακά, 3 = Το κάνω μερικές φορές, 4 = Συνήθως το κάνω, 5 = Το κάνω πάντα ή σχεδόν πάντα

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ						
Ερωτήσεις	Στρατηγικές	Βαθμός Συμφωνίας				
ΕΡΩΤ. 1	Έκανα μια γρήγορη ανάγνωση του κειμένου για να εντοπίσω τις κύριες ιδέες του.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 2	Έκανα υποθέσεις για το νόημα του κειμένου από τον τίτλο του.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 3	Κοίταξα τις εικόνες, σχήματα, διαγράμματα του κειμένου για να καταλάβω περί τίνος πρόκειται.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 4	Έκανα ένα πλάνο για το πώς θα διαβάσω το κείμενο.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 5	Προσπάθησα να κάνω συνδέσεις ανάμεσα στο κείμενο και τα όσα ήδη γνωρίζω.	1	2	3	4	5
ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ						
ΕΡΩΤ. 6	Κρατούσα σημειώσεις.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 7	Υπογράμμιζα λέξεις ή σημεία κλειδιά του κειμένου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 8	Χρησιμοποιούσα λεξικό για τις άγνωστες λέξεις που είχα.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 9	Έφτιαχνα φανταστικές οπτικές αναπαραστάσεις των όσων διάβασα στο μυαλό μου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 10	Διάβαζα το κείμενο φωναχτά ή κάποιος άλλος το διάβαζε σε μένα.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 11	Ρύθμιζα την ταχύτητα της ανάγνωσής μου ανάλογα με το πόσο με δυσκόλευε αυτό που διάβαζα.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 12	Αναζητούσα την κεντρική ιδέα του κειμένου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 13	Έκανα ερωτήσεις στον εαυτό μου εάν κατανώ το νόημα του κειμένου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 14	Εστίαζα σε κομμάτια του κειμένου που θεωρούσα σημαντικά για την κατανόησή μου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 15	Για να καταλάβω καλά το κείμενο το χώρισα σε μικρά κομμάτια τα οποία τα διάβασα ξεχωριστά.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 16	Όταν δεν κατανοούσα κάτι, το διάβαζα ξανά.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 17	Όταν εντόπιζα λάθη ή προβλήματα στην κατανόησή μου, επιχειρούσα να τα διορθώσω μόνος μου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 18	Για να βοηθηθώ στην κατανόηση του κειμένου, αναζητούσα λέξεις ή φράσεις κλειδιά.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 19	Όταν δεν γνώριζα τη σημασία μιας λέξης ή μιας φράσης προσπαθούσα να την κατανοήσω από τα συμφραζόμενα.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 20	Σταματούσα την ανάγνωσή μου για να ελέγξω εάν κατανοούσα τα όσα διάβαζα.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 21	Παρέλειπα λέξεις ή φράσεις του κειμένου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 22	Έλεγα εάν οι προβλέψεις μου αναφορικά με την εξέλιξη του	1	2	3	4	5

	νοήματος ήταν σωστές ή λανθασμένες.					
ΕΡΩΤ. 23	Όταν αντιμετώπιζα κάποια δυσκολία, ζητούσα βοήθεια από τον επόπτη μου ή τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ						
ΕΡΩΤ. 24	Έκανα μια ανακεφαλαίωση των κύριων ιδεών του κειμένου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 25	Ξαναδιάβασα κομμάτια του κειμένου για να αντιμετωπίσω τυχόν δυσκολίες που είχα.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 26	Έλεγα και αξιολόγησα την κατανόηση μου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 27	Προχώρησα στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 28	Αναρωτήθηκα εάν πρέπει να προβώ σε κάποια άλλη ενέργεια για να κατανοήσω καλά αυτό που διάβασα.	1	2	3	4	5

Πρόσθετες παρατηρήσεις και σχόλια:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

B2- Φύλλο συνέντευξης για την καταγραφή των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών κατανόησης στην ανάγνωση
Μέσο: Ηλεκτρονικό μέσο

Όνομα συμμετέχοντα:

Ημερομηνία:

Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα συμφωνίας. Όπου το θεωρήσετε σημαντικό μπορείτε να αναπτύξετε περισσότερο τις απαντήσεις σας.

1 = Δεν το κάνω ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 2 = Το κάνω περιστασιακά, 3 = Το κάνω μερικές φορές, 4 = Συνήθως το κάνω, 5 = Το κάνω πάντα ή σχεδόν πάντα

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ						
Ερωτήσεις	Στρατηγικές	Βαθμός Συμφωνίας				
ΕΡΩΤ. 1	Έκανα μια γρήγορη ανάγνωση του κειμένου για να εντοπίσω τις κύριες ιδέες του.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 2	Έκανα υποθέσεις για το νόημα του κειμένου από τον τίτλο του.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 3	Κοίταξα τις εικόνες, σχήματα, διαγράμματα του κειμένου για να καταλάβω περί τίνος πρόκειται.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 4	Έκανα ένα πλάνο για το πώς θα διαβάσω το κείμενο.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 5	Προσπάθησα να κάνω συνδέσεις ανάμεσα στο κείμενο και τα όσα ήδη γνωρίζω.	1	2	3	4	5
ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ						
ΕΡΩΤ. 6	Κρατούσα σημειώσεις.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 7	Υπογράμμιζα λέξεις ή σημεία κλειδιά του κειμένου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 8	Χρησιμοποιούσα λεξικό για τις άγνωστες λέξεις που είχα.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 9	Έφτιαχνα φανταστικές οπτικές αναπαραστάσεις των όσων διάβασα στο μυαλό μου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 10	Διάβαζα το κείμενο φωναχτά ή κάποιος άλλος το διάβαζε σε μένα.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 11	Ρύθμιζα την ταχύτητα της ανάγνωσής μου ανάλογα με το πόσο με δυσκόλευε αυτό που διάβαζα.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 12	Αναζητούσα την κεντρική ιδέα του κειμένου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 13	Έκανα ερωτήσεις στον εαυτό μου εάν κατανοώ το νόημα του κειμένου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 14	Εστίαζα σε κομμάτια του κειμένου που θεωρούσα σημαντικά για την κατανόησή μου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 15	Για να καταλάβω καλά το κείμενο το χώρισα σε μικρά κομμάτια τα οποία τα διάβασα ξεχωριστά.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 16	Όταν δεν κατανοούσα κάτι, το διάβαζα ξανά.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 17	Όταν εντόπιζα λάθη ή προβλήματα στην κατανόησή μου, επιχειρούσα να τα διορθώσω μόνος μου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 18	Για να βοηθηθώ στην κατανόηση του κειμένου, αναζητούσα λέξεις ή φράσεις κλειδιά.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 19	Όταν δεν γνώριζα τη σημασία μιας λέξης ή μιας φράσης προσπαθούσα να την κατανοήσω από τα συμφραζόμενα.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 20	Σταματούσα την ανάγνωσή μου για να ελέγξω εάν κατανοούσα τα όσα διάβαζα.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 21	Παρέλειπα λέξεις ή φράσεις του κειμένου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 22	Έλεγα εάν οι προβλέψεις μου αναφορικά με την εξέλιξη του νοήματος ήταν σωστές ή λανθασμένες.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 23	Όταν αντιμετώπιζα κάποια δυσκολία, ζητούσα βοήθεια από τον επόπτη μου ή τους συμμαθητές μου.	1	2	3	4	5
ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ						
ΕΡΩΤ. 24	Έκανα μια ανακεφαλαίωση των κύριων ιδεών του κειμένου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 25	Ξαναδιάβασα κομμάτια του κειμένου για να αντιμετωπίσω τυχόν	1	2	3	4	5

	δυσκολίες που είχα.					
ΕΡΩΤ. 26	Έλεγα και αξιολόγησα την κατανόησή μου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 27	Προχώρησα στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤ. 28	Αναρωτήθηκα εάν πρέπει να προβώ σε κάποια άλλη ενέργεια για να κατανοήσω καλά αυτό που διάβασα.	1	2	3	4	5

Πρόσθετες παρατηρήσεις και σχόλια:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

Παράρτημα Γ΄

Φύλλο συνέντευξης για την διερεύνηση των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) των μαθητών κατά την χρήση ηλεκτρονικού αναγνώστη (e-reader)

Όνομα συμμετέχοντα:

Ημερομηνία:

Παρακαλώ απαντήστε στις ερωτήσεις χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα συμφωνίας. Όπου το θεωρήσετε σημαντικό μπορείτε να αναπτύξετε περισσότερο τις απαντήσεις σας.

1 = Διαφωνώ απόλυτα, 2 = Διαφωνώ, 3 = Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ, 4 = Συμφωνώ, 5 = Συμφωνώ απόλυτα

Ερωτήσεις	Βαθμός βεβαιότητας - σιγουριάς
ΕΡΩΤ. 1	Όταν διαβάζω με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη νιώθω αισιόδοξος/η ότι μπορώ να κατανοήσω το νόημα του κειμένου.
ΕΡΩΤ. 2	Όταν διαβάζω με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη νιώθω ότι είμαι καλός αναγνώστης/στρια.
ΕΡΩΤ. 3	Όταν διαβάζω με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη νιώθω εμπιστοσύνη στις ικανότητες μου στην ανάγνωση.
ΕΡΩΤ. 4	Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη διαβάζω καλύτερα σε σχέση με το κλασικό βιβλίο.
ΕΡΩΤ. 5	Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι μπορώ εύκολα να παραμετροποιήσω τη γραμματοσειρά του ηλεκτρονικού κειμένου ώστε να βοηθηθώ στην ανάγνωσή μου.
ΕΡΩΤ. 6	Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι μπορώ να κρατάω σημειώσεις όταν διαβάζω με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη.
ΕΡΩΤ. 7	Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι μπορώ να υπογραμμίζω σημαντικές λέξεις ή φράσεις του ηλεκτρονικού κειμένου όταν χρησιμοποιώ τον ηλεκτρονικό αναγνώστη.
ΕΡΩΤ. 8	Αισθάνομαι σίγουρος/η μπορώ να αναζητώ λέξεις κλειδιά στο ηλεκτρονικό κείμενο χρησιμοποιώντας τη λειτουργία Search του ηλεκτρονικού αναγνώστη.
ΕΡΩΤ. 9	Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη μπορώ να περιηγούμαι αποτελεσματικά και γρήγορα στις σελίδες του βιβλίου.
ΕΡΩΤ. 10	Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι το ηλεκτρονικό λεξικό της συσκευής με βοηθά να κατανοήσω το νόημα άγνωστων λέξεων.
ΕΡΩΤ. 11	Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αποτελεσματικά το διαδίκτυο κατά την ανάγνωσή μου με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη.
ΕΡΩΤ. 12	Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι η λειτουργία φωνητικής ανάγνωσης (text-to-speech) της συσκευής με βοηθά να αυξήσω την κατανόησή μου.
ΕΡΩΤ. 13	Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι μπορώ να ξαναδιαβάσω κομμάτια του κειμένου για να αντιμετωπίσω τυχόν δυσκολίες που έχω.
ΕΡΩΤ. 14	Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη μπορώ να κάνω μια γρήγορη ανάγνωση του κειμένου.
ΕΡΩΤ. 15	Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη μπορώ να εντοπίζω τις κεντρικές ιδέες του κειμένου.
ΕΡΩΤ. 16	Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη μπορώ να διαμοιράζομαι αποσπάσματα του ηλεκτρονικού κειμένου και σχόλια μέσω των κοινωνικών δικτύων.
ΕΡΩΤ. 17	Αισθάνομαι σίγουρος/η ότι το πληκτρολόγιο και το χειριστήριο της συσκευής είναι εύχρηστα αναφορικά με την πλοήγησή μου στο περιβάλλον του ηλεκτρονικού αναγνώστη.

Πρόσθετες παρατηρήσεις και σχόλια:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ

Παράρτημα Δ΄

Οδηγός Συνέντευξης (interview guide) για τις ομάδες εστίασης

Ημερομηνία:
Τόπος:
Εισηγητής:
Διάρκεια:

Συμμετέχοντες:

Εισαγωγικό μήνυμα εισηγητή: Καλησπέρα και καλώς ήρθατε στη σημερινή συνεδρία! Θα ήθελα να σας ευχαριστήσω εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας. Ονομάζομαι Αποστόλης Νικολακόπουλος και είμαι μεταπτυχιακός φοιτητής στο Πανεπιστήμιο Πειραιά. Για τις ανάγκες της Διπλωματικής Μεταπτυχιακής εργασίας μου διεξάγω μια έρευνα με στόχο να διερευνήσω τις αναγνωστικές στρατηγικές που επιστρατεύουν μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όταν διαβάζουν ένα ηλεκτρονικό βιβλίο με τη βοήθεια μιας συσκευής ηλεκτρονικής ανάγνωσης, γνωστοί και ως e-readers, τις διαφορές που υπάρχουν με την ανάγνωση στο παραδοσιακό βιβλίο καθώς και πως αναπτύσσεται το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών ως προς την ικανότητα τους στην κατανόηση του κειμένου, όταν χρησιμοποιούν τη συγκεκριμένη συσκευή.

Οι ηλεκτρονικοί αναγνώστες (e-Readers) είναι φορητές, χαμηλής ισχύος και υψηλής ανάλυσης ηλεκτρονικές συσκευές οι οποίες είναι ειδικά σχεδιασμένες ώστε να αναπαράγουν ψηφιακές μορφές βιβλίων (e-books), συγγραμμάτων (e-textbooks), εφημερίδων (e-newspapers) και άλλων γραπτών εγγράφων. Διαθέτουν ασπρόμαυρη απεικόνιση του κειμένου σε οθόνες ηλεκτρονικής

μελάνης (e-Ink) οι οποίες αναπτύσσουν έναν τύπο ηλεκτρονικού χαρτιού που προσομοιάζει σε μεγάλο βαθμό το τυπωμένο και παρέχει οθόνες υψηλής ευκρίνειας, χωρίς προβλήματα αντανάκλασης του φωτός στην οθόνη ενώ μειώνει την κούραση των ματιών. Ως πλεονεκτήματα των ηλεκτρονικών αναγνωστών λογίζονται κατά τον Kozak η δυνατότητα αποθήκευσης μεγάλου αριθμού ψηφιακών βιβλίων (e-books), άρθρων, συγγραμμάτων και σημειώσεων σε μια μοναδική συσκευή, το χαμηλό βάρος, η ευκολία στη χρήση και στην πλοήγηση καθώς και η παροχή χρήσιμων δυνατοτήτων στο χρήστη κατά τη διάρκεια ανάγνωσης όπως η υπογράμμιση, ο σχολιασμός του κειμένου (digital annotation), η χρήση λεξικού, η σύνδεση με το διαδίκτυο κ.ά.

Η συμμετοχή σας στη συνεδρία είναι εθελοντική ενώ μπορείτε να αποχωρήσετε οποιαδήποτε στιγμή εσείς το θελήσετε. Η διάρκεια της πρόκειται να είναι 45 λεπτά.

Πριν ξεκινήσουμε τη συζήτησή μας θα ήθελα να σας κοινοποιήσω ορισμένους κανόνες που διέπουν τη σημερινή συνάντησή μας:

- Ότι ειπωθεί στη σημερινή συνεδρία πρόκειται να χρησιμοποιηθεί αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.
- Οργανωτής (facilitator) της συνεδρίας είμαι εγώ. Ο καθένας έχει δικαίωμα συνεισφοράς της γνώμης του. Μπορεί να απαντάει στις ερωτήσεις που θέτω αλλά και να διεξάγει έναν δυναμικό διάλογο με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Παρακαλώ να σεβαστείτε τη γνώμη του άλλου.
- Ο χρόνος θα μοιραστεί ισομερώς. Δε θα επιτραπεί η κατάχρηση του χρόνου από κανένα.
- Είναι σημαντικό να ακουστούν η γνώμη και η οπτική όλων σας. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις στις ερωτήσεις, μόνο ιδέες, εμπειρίες και απόψεις οι οποίες είναι πολύτιμες.
- Σας (προς)καλώ να τεκμηριώσετε τις απόψεις σας με επιχειρήματα καθώς και παραδείγματα από την εμπειρία χρήση της συσκευής που είχατε προ λίγου.
- Η συνεδρία ηχογραφείται. Το ηχητικό αρχείο θα μελετηθεί μόνο από μένα. Καμία άποψη ή γνώμη δεν πρόκειται να αναφερθεί επώνυμα στην αναφορά των πεπραγμένων της συνεδρίας.

Σας ευχαριστώ και πάλι που βρίσκεστε εδώ. Ας ξεκινήσουμε!

Εισαγωγικές Ερωτήσεις

Ερωτήσεις	Απαντήσεις	Παρατηρήσεις/Σχόλια
E1: Λοιπόν πως σας φάνηκε η ανάγνωση του ηλεκτρονικού κειμένου με τη συσκευή (e-reader);		
E2: Είχε ξαναχρησιμοποιήσει κάποιος από εσάς ηλεκτρονικό αναγνώστη;		
E3: Ενδιαφέρουσα εμπειρία ή αδιάφορη;		
E4: Εντοπίσατε διαφορές με την ανάγνωση του παραδοσιακού βιβλίου;		
E5: Νιώσατε ότι υπήρξε διαφορά στην κατανόησή σας όταν διαβάσετε από το κλασικό κείμενο και όταν διαβάσετε από το ηλεκτρονικό;		

Βασικές Ερωτήσεις

Ε6: Από την εμπειρία χρήσης του ηλεκτρονικού αναγνώστη που είχατε, όταν επιχειρήσατε να προσεγγίσετε νοηματικά το ηλεκτρονικό κείμενο χρησιμοποιήσατε κάποιες από τις παρακάτω στρατηγικές:

- Επανάληψη ανάγνωσης.
- Αναζήτηση της κεντρικής ιδέας και λέξεων κλειδιών.
- Χρήση σημειώσεων.
- Σύντομη επισκόπηση του κειμένου.
- Φωναχτή ανάγνωση.
- Κατανόηση από τα συμφραζόμενα.
- Ενεργοποίηση των προηγούμενων γνώσεών σας.
- Χρήση λεξικού.
- Περίληψη.
- Αποκωδικοποίηση των λέξεων.
- Επανάληψη λέξεων ή φράσεων.
- Υπογράμμιση λέξεων ή σημείων κλειδιών.
- Παράληψη λέξεων ή φράσεων.
- Επιλεκτική ανάγνωση.
- Αναζήτηση βοήθειας.
- Αυτό-διόρθωση.
- Οπτική αναπαράσταση των πληροφοριών που διαβάζατε.
- Αυτό-ερωτήσεις.

<ul style="list-style-type: none"> - Έλεγχος της κατανόησής σας. - Δημιουργία προβλέψεων για την εξέλιξη της ιστορίας και επαλήθευση. - Ανακεφαλαίωση. - Εξαγωγή συμπερασμάτων. - Επανάληψη ανάγνωσης για αντιμετώπιση δυσκολιών. - Χρήση διαδικτύου. - Χρήση ηλεκτρονικών κοινωνικών δικτύων (facebook, twitter). - Χρήση ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών. 		
<p>E7: Από την εμπειρία που είχατε, πιστεύετε ότι υπάρχουν κάποιες στρατηγικές που χρησιμοποιήσατε στο παραδοσιακό κείμενο και δεν τις χρησιμοποιήσατε στο ηλεκτρονικό; Και εάν για ποιους λόγους δεν το κάνατε;</p>		

E8: Από την άλλη, υπήρξαν στρατηγικές που χρησιμοποιήσατε και στα δύο μέσα;

E9: Θεωρείται ότι η ανάγνωση με την ηλεκτρονική συσκευή, δεδομένου του περιβάλλοντος ανάγνωσης και των δυνατοτήτων σας παρέχει, σας οδήγησε στο να επιστρατεύσετε κάποιες νέες στρατηγικές ώστε να κατανοήσετε το ηλεκτρονικό κείμενο;

E10: Ας αλλάξουμε τώρα πεδίο ενδιαφέροντος. Ας συζητήσουμε για το πόσο αποτελεσματικοί νιώθατε σε ότι αφορά την ικανότητά σας να κατανοείτε το ηλεκτρονικό κείμενο που διαβάσετε μέσω του ηλεκτρονικού αναγνώστη. Πείτε μου λοιπόν από την εμπειρία σας:

E11α: Όταν διαβάζετε με τον ηλεκτρονικό αναγνώστη νιώθατε αισιόδοξοι ότι μπορείτε να κατανοήσετε το νόημα του κειμένου;

E11β: Νιώθατε εμπιστοσύνη στις ικανότητές σας στην ανάγνωση και την κατανόηση του κειμένου;

E11γ: Νιώθατε αποτελεσματικοί αναγνώστες όταν χρησιμοποιήσατε τον ηλεκτρονικό αναγνώστη;

E11δ: Πιστεύετε ότι μπορείτε να φέρετε εις πέρας με επιτυχία τους αναγνωστικούς σκοπούς σας, όταν διαβάζετε με έναν ηλεκτρονικό αναγνώστη;

E11ε: Θεωρείτε ότι κατανοείτε καλύτερα το νόημα ενός κειμένου όταν το διαβάζετε στην παραδοσιακή μορφή ή μέσα από περιβάλλον ενός ηλεκτρονικού αναγνώστη;

E11στ: Αναλογιζόμενοι τις στρατηγικές που συζητήσαμε προ λίγου, υπήρξαν κάποιες τις οποίες όταν τις χρησιμοποιήσατε στο ηλεκτρονικό μέσο νιώθατε περισσότερο αποτελεσματικοί και κάποιες λιγότερο;

Ερωτήσεις Κατακλείδας

E12: Υπάρχει κάτι άλλο το οποίο θέλετε να προσθέσετε αναφορικά με την εμπειρία σας στη χρήση ενός ηλεκτρονικού αναγνώστη;

E13: Θα ξαναχρησιμοποιούσατε έναν ηλεκτρονικό αναγνώστη για την ανάγνωση ενός ηλεκτρονικού βιβλίου;

Παράρτημα Ε΄

Pride and Prejudice by Jane Austen *[Chapter I,II,III,IV]*

Chapter I

IT is a truth universally acknowledged, that a single man in possession of a good fortune must be in want of a wife. However little known the feelings or views of such a man may be on his first entering a neighborhood, this truth is so well fixed in the minds of the surrounding families, that he is considered as the rightful property of some one or other of their daughters.

‘My dear Mr. Bennet,’ said his lady to him one day, ‘have you heard that Netherfield Park is let at last?’ Mr. Bennet replied that he had not.

‘But it is,’ returned she; ‘for Mrs. Long has just been here, and she told me all about it.’

Mr. Bennet made no answer.

‘Do not you want to know who has taken it?’ cried his wife, impatiently.

‘You want to tell me, and I have no objection to hearing it.’

This was invitation enough.

‘Why, my dear, you must know, Mrs. Long says that Netherfield is taken by a young man of large

fortune from the north of England; that he came down on Monday in a chaise and four to see the place, and was so much delighted with it that he agreed with Mr. Morris immediately; that he is to take possession before Michaelmas, and some of his servants are to be in the house by the end of next week.’

‘What is his name?’

‘Bingley.’

‘Is he married or single?’

‘Oh, single, my dear, to be sure! A single man of large fortune; four or five thousand a year. What a fine thing for our girls!’

‘How so? how can it affect them?’

‘My dear Mr. Bennet,’ replied his wife, ‘how can you be so tiresome? You must know that I am

thinking of his marrying one of them.’

‘Is that his design in settling here?’

‘Design? nonsense, how can you talk so! But it is very likely that he *may* fall in love with one of them, and therefore you must visit him as soon as he comes.’

‘I see no occasion for that. You and the girls may go, or you may send them by themselves, which

perhaps will be still better, for, as you are as handsome as any of them, Mr. Bingley might like you the best of the party.’

‘My dear, you flatter me. I certainly *have* had my share of beauty, but I do not pretend to be anything extraordinary now. When a woman has five grown-up daughters, she ought to give over thinking of her own beauty.’

‘In such cases, a woman has not often much beauty to think of.’

‘But, my dear, you must indeed go and see Mr. Bingley when he comes into the neighbourhood.’

‘It is more than I engage for, I assure you.’

‘But consider your daughters. Only think what an establishment it would be for one of them. Sir

William and Lady Lucas are determined to go, merely on that account; for in general, you know, they visit no newcomers. Indeed you must go, for it will be impossible for *us* to visit him, if you do not. ’‘You are over scrupulous, surely. I daresay Mr. Bingley will be very glad to see you; and I will send a few lines by you to assure him of my hearty consent to his marrying whichever he chooses of the girls; though I must throw in a good word for my little Lizzy.’

‘I desire you will do no such thing. Lizzy is not a bit better than the others: and I am sure she is not half so handsome as Jane, nor half so good-humoured as Lydia. But you are always giving *her* the

preference.’‘They have none of them much to recommend them,’ replied he: ‘they are all silly and ignorant like other girls; but Lizzy has something more of quickness than her sisters.’

‘Mr. Bennet, how can you abuse your own children in such a way? You take delight in vexing me. You have no compassion on my poor nerves.’

‘You mistake me, my dear. I have a high respect for your nerves. They are my old friends. I have heard you mention them with consideration these twenty years at least.’

‘Ah, you do not know what I suffer.’

‘But I hope you will get over it, and live to see many young men of four thousand a year come into the neighbourhood.’

‘It will be no use to us, if twenty such should come, since you will not visit them.’

‘Depend upon it, my dear, that when there are twenty, I will visit them all.’

Mr. Bennet was so odd a mixture of quick parts, sarcastic humour, reserve, and caprice, that the

experience of three-and-twenty years had been insufficient to make his wife understand his character.

Her mind was less difficult to develop. She was a woman of mean understanding, little information, and

uncertain temper. When she was discontented, she fancied herself nervous. The business of her life was to get her daughters married: its solace was visiting and news.

Chapter II

MR. BENNET was among the earliest of those who waited on Mr. Bingley. He had always intended to visit him, though to the last always assuring his wife that he should not go; and till the evening after the visit was paid she had no knowledge of it. It was then disclosed in the following manner. Observing his second daughter employed in trimming a hat, he suddenly addressed her with,—

‘I hope Mr. Bingley will like it, Lizzy.’

‘We are not in a way to know *what* Mr. Bingley likes,’ said her mother, resentfully, ‘since we are not to visit.’

‘But you forget, mamma,’ said Elizabeth, ‘that we shall meet him at the assemblies, and that Mrs. Long has promised to introduce him.’

‘I do not believe Mrs. Long will do any such thing. She has two nieces of her own. She is a selfish, hypocritical woman, and I have no opinion of her.’

‘No more have I,’ said Mr. Bennet; ‘and I am glad to find that you do not depend on her serving you.’ Mrs. Bennet deigned not to make any reply; but, unable to contain herself, began scolding one of her daughters.

‘Don’t keep coughing so, Kitty, for heaven’s sake! Have a little compassion on my nerves. You tear them to pieces.’

‘Kitty has no discretion in her coughs,’ said her father; ‘she times them ill.’

‘I do not cough for my own amusement,’ replied Kitty, fretfully. ‘When is your next ball to be, Lizzy?’

‘To-morrow fortnight.’

‘Ay, so it is,’ cried her mother, ‘and Mrs. Long does not come back till the day before; so, it will be

impossible for her to introduce him, for she will not know him herself.’

‘Then, my dear, you may have the advantage of your friend, and introduce Mr. Bingley to *her*?’

‘Impossible, Mr. Bennet, impossible, when I am not acquainted with him myself; how can you be soteasing?’

‘I honour your circumspection. A fortnight’s acquaintance is certainly very little. One cannot know

what a man really is by the end of a fortnight. But if *we* do not venture, somebody else will; and after all, Mrs. Long and her nieces must stand their chance; and, therefore, as she will think it an act of kindness, if you decline the office, I will take it on myself.’

The girls stared at their father. Mrs. Bennet said only, ‘Nonsense, nonsense!’

‘What can be the meaning of that emphatic exclamation?’ # cried he. ‘Do you consider the forms of introduction, and the stress that is laid on them, as nonsense? I cannot quite agree with you *there*. What say you, Mary? for you are a young lady of deep reflection, I know, and read great books, and make extracts.’

Mary wished to say something very sensible, but knew not how.

‘While Mary is adjusting her ideas,’ he continued, ‘let us return to Mr. Bingley.’

‘I am sick of Mr. Bingley,’ cried his wife.

‘I am sorry to hear *that*; but why did not you tell me so before? If I had known as much this morning, I certainly would not have called on him. It is very unlucky; but as I have actually paid the visit, We cannot escape the acquaintance now.’

The astonishment of the ladies was just what he wished; that of Mrs. Bennet perhaps surpassing the rest; though when the first tumult of joy was over, she began to declare that it was what she had expected all the while.

‘How good it was in you, my dear Mr. Bennet. But I knew I should persuade you at last. I was sure you loved your girls too well to neglect such an acquaintance. Well, how pleased I am! and it is such a good joke, too, that you should have gone this morning, and never said a word about it till now.’

‘Now, Kitty, you may cough as much as you choose,’ said Mr. Bennet; and as he spoke, he left the

room, fatigued with the raptures of his wife.

‘What an excellent father you have, girls,’ said she, when the door was shut. ‘I do not know how you will ever make him amends for his kindness; or me either, for that matter. At our time of life, it is not so pleasant, I can tell you, to be making new acquaintance every day; but for your sakes we would do anything. Lydia, my love, though you *are* the youngest, I daresay Mr. Bingley will dance with you at the next ball.’

‘Oh,’ said Lydia, stoutly, ‘I am not afraid; for though I *am* the youngest, I’m not afraid; for though I *am* the youngest, I’m the tallest.’

The rest of the evening was spent in conjecturing how soon he would return Mr. Bennet’s visit, and

determining when they should ask him to dinner.

Chapter III

NOT all that Mrs. Bennet, however, with the assistance of her five daughters, could on the subject, was sufficient to draw from her husband any satisfactory description of Mr. Bingley. They attacked him

in various ways; with barefaced questions, ingenious suppositions, and distant surmises; but he eluded the skill of them all; and they were at last obliged to accept the second-hand intelligence of their neighbour, Lady Lucas. Her report was highly favourable. Sir William had been delighted with him. He was quite young, wonderfully handsome, extremely agreeable, and, to crown the whole, he meant to beat the next assembly with a large party. Nothing could be more delightful! To be fond of dancing was a certain step towards falling in love; and very lively hopes of Mr. Bingley’s heart were entertained.

‘If I can but see one of my daughters happily settled at Netherfield,’ said Mrs. Bennet to her husband, ‘and all the others equally well married, I shall have nothing to wish for.’

In a few days Mr. Bingley returned Mr. Bennet’s visit, and sat about ten minutes with him in his library. He had entertained hopes of being admitted to a sight of the young ladies, of whose beauty he had heard much; but he saw only the father. The ladies were somewhat more fortunate, for they had the advantage

of ascertaining, from an upper window, that he wore a blue coat and rode a black horse.

An invitation to dinner was soon afterwards despatched; and already had Mrs. Bennet planned the

courses that were to do credit to her housekeeping, when an answer arrived which deferred it all. Mr. Bingley was obliged to be in town the following day, and consequently unable to accept the honour of their invitation, etc. Mrs. Bennet was quite disconcerted. She could not imagine what business he could have in town so soon after his arrival in Hertfordshire; and she began to fear that he might always be flying about from one place to another, and never settled at Netherfield as he ought to be. Lady Lucas

quieted her fears a little by starting the idea of his being gone to London only to get a large party for the ball; and a report soon followed that Mr. Bingley was to bring twelve ladies and seven gentlemen with him to the assembly. The girls grieved over such a number of ladies; but were comforted the day before

the ball by hearing that, instead of twelve, he had brought only six with him from London, his five sisters and a cousin. And when the party entered the assembly-room, it consisted of only five altogether: Mr. Bingley, his two sisters, the husband of the eldest, and another young man.

Mr. Bingley was good-looking and gentlemanlike: he had a pleasant countenance, and easy, unaffected manners. His sisters were fine women, with an air of decided fashion. His brother-in-law, Mr. Hurst, merely looked the gentleman; but his friend Mr. Darcy soon drew the attention of the room by his fine, tall person, handsome features, noble mien, and the report, which was in general circulation within five

minutes after his entrance, of his having ten thousand a year. The gentlemen pronounced him to be a fine figure of a man, the ladies declared he was much handsomer than Mr. Bingley, and he was looked at with

great admiration for about half the evening, till his manners gave a disgust which turned the tide of his popularity; for he was discovered to be proud, to be above his company, and above being pleased; and not all his large estate in Derbyshire could then save him from having a most forbidding, disagreeable countenance, and being unworthy to be compared with his friend.

Mr. Bingley had soon made himself acquainted with all the principal people in the room: he was lively and unreserved, danced every dance, was angry that the ball closed so early, and talked of giving one himself at Netherfield. Such amiable qualities must speak for themselves. What a contrast between him and his friend! Mr. Darcy danced only once with Mrs. Hurst and once with Miss Bingley, declined being introduced to any other lady, and spent the rest of the evening in walking about the room, speaking occasionally to one of his own party. His character was decided. He was the proudest, most disagreeable man in the world, and everybody hoped that he would never come there again. Amongst the most violent against him was Mrs. Bennet, whose dislike of his general behaviour was sharpened into particular resentment by his having slighted one of her daughters.

Elizabeth Bennet had been obliged, by the scarcity of gentlemen, to sit down for two dances; and during part of that time, Mr. Darcy had been standing near enough for her to overhear a conversation between him and Mr. Bingley, who came from the dance for a few minutes to press his friend to join it.

‘Come, Darcy,’ said he, ‘I must have you dance. I hate to see you standing about by yourself in this stupid manner. You had much better dance.’

‘I certainly shall not. You know how I detest it, unless I am particularly acquainted with my partner. At such an assembly as this, it would be insupportable. Your sisters are engaged, and there is not another woman in the room whom it would not be a punishment to me to stand up with.’

‘I would not be so fastidious as you are,’ cried Bingley, ‘for a kingdom! Upon my honour, I never met with so many pleasant girls in my life as I have this evening; and there are several of them, you see, uncommonly pretty.’

‘*You* are dancing with the only handsome girl in the room,’ # said Mr. Darcy, looking at the eldest Miss Bennet.

‘Oh, she is the most beautiful creature I ever beheld! But there is one of her sisters sitting down just behind you, who is very pretty, and I daresay very agreeable. Do let me ask my partner to introduce you.’

‘Which do you mean?’ and turning round, he looked for a moment at Elizabeth, till, catching her eye, he withdrew his own, and coldly said, ‘She is tolerable; but not handsome enough to tempt *me*; and I am in no humour at present to give consequence to young ladies who are slighted by other men. You had better return to your partner and enjoy her smiles, for you are wasting your time with me.’ Mr. Bingley followed his advice. Mr. Darcy walked off; and Elizabeth remained with no very cordial feelings towards him. She told the story, however, with great spirit among her friends; for she had a lively, playful disposition, which delighted in anything ridiculous.

The evening altogether passed off pleasantly to the whole family. Mrs. Bennet had seen her eldest

daughter much admired by the Netherfield party. Mr. Bingley had danced with her twice, and she had been distinguished by his sisters. Jane was as much gratified by this as her mother could be, though in a quieter way. Elizabeth felt Jane’s pleasure. Mary had heard herself mentioned to Miss Bingley as the most accomplished girl in the neighbourhood; and Catherine and Lydia had been fortunate enough to be never without partners, which was all that they had yet learned to care for at a ball. They returned, therefore, in good spirits to

Longbourn, the village where they lived, and of which they were the principal inhabitants. They found Mr. Bennet still up. With a book, he was regardless of time; and on the present occasion he had a good deal of curiosity as to the event of an evening which had raised such splendid expectations. He had rather hoped that all his wife's views on the stranger would be disappointed; but he soon found that he had a very different story to hear.

'Oh, my dear Mr. Bennet,' as she entered the room, 'we have had a most delightful evening, a most excellent ball. I wish you had been there. Jane was so admired, nothing could be like it. Everybody said how well she looked; and Mr. Bingley thought her quite beautiful, and danced with her twice. Only think of *that*, my dear; he actually danced with her twice; and she was the only creature in the room that he asked a second time. First of all, he asked Miss Lucas. I was so vexed to see him stand up with her; but, however, he did not admire her at all; indeed, nobody can, you know; and he seemed quite struck with Jane as she was going down the dance. So he inquired who she was, and got introduced, and asked her for the two next. Then, the two third he danced with Miss King, and the two fourth with Maria Lucas, and the two fifth with Jane again, and the two sixth with Lizzy, and the *Boulangier*—'

'If he had had any compassion for *me*,' cried her husband impatiently, 'he would not have danced half so much! For God's sake, say no more of his partners. Oh that he had sprained his ankle in the first dance!'

'Oh, my dear,' continued Mrs. Bennet, 'I am quite delighted with him. He is so excessively handsome! and his sisters are charming women. I never in my life saw anything more elegant than their dresses. I daresay the lace upon Mrs. Hurst's gown——'

Here she was interrupted again. Mr. Bennet protested against any description of finery. She was

therefore obliged to seek another branch of the subject, and related, with much bitterness of spirit, and some exaggeration, the shocking rudeness of Mr. Darcy.

'But I can assure you,' she added, 'that Lizzy does not lose much by not suiting *his* fancy; for he is a

most disagreeable, horrid man, not at all worth pleasing. So high and so conceited, that there was no enduring him! He walked here, and he walked there, fancying himself so very great! Not handsome enough to dance with! I wish you had been there, my dear, to have given him one of your set-downs. I quite detest the man.'

Chapter IV

WHEN Jane and Elizabeth were alone, the former, who had been cautious in her praise of Mr. Bingley before, expressed to her sister how very much she admired him.

'He is just what a young man ought to be,' said she, 'sensible, good-humoured, lively; and I never saw such happy manners! so much ease, with such perfect good breeding!'

'He is also handsome,' replied Elizabeth, 'which a young man ought likewise to be if he possibly can. His character is thereby complete.'

'I was very much flattered by his asking me to dance a second time. I did not expect such a compliment.'

'Did not you? *I* did for you. But that is one great difference between us. Compliments always take *you* by surprise, and *me* never. What could be more natural than his asking you again? He could not help seeing that you were about five times as pretty as every other woman in the room. No thanks to his gallantry for that. Well, he certainly is very agreeable, and I give you leave to like him. You have liked many a stupider person.'

'Dear Lizzy!'

‘Oh, you are a great deal too apt, you know, to like people in general. You never see a fault in anybody. All the world are good and agreeable in your eyes. I never heard you speak ill of a human being in my life.’

‘I would wish not to be hasty in censuring any one; but I always speak what I think.’

‘I know you do; and it is *that* which makes the wonder. With *your* good sense, to be so honestly blind to the follies and nonsense of others! Affectation of candour is common enough; one meets with it everywhere. But to be candid without ostentation or design,—to take the good of everybody’s character and make it still better, and say nothing of the bad,—belongs to you alone. And so, you like this man’s sisters, too, do you? Their manners are not equal to his.’

‘Certainly not, at first; but they are very pleasing women when you converse with them. Miss Bingley is to live with her brother, and keep his house; and I am much mistaken if we shall not find a very charming neighbour in her.’

Elizabeth listened in silence, but was not convinced: their behaviour at the assembly had not been

calculated to please in general; and with more quickness of observation and less pliancy of temper than her sister, and with a judgment, too, unassailed by any attention to herself, she was very little disposed to approve them. They were, in fact, very fine ladies; not deficient in good-humour when they were pleased, nor in the power of being agreeable where they chose it; but proud and conceited. They were rather handsome; had been educated in one of the first private seminaries in town; had a fortune of twenty thousand pounds; were in the habit of spending more than they ought, and of associating with people of rank; and were, therefore, in every respect entitled to think well of themselves and meanly of others.

They were of a respectable family in the north of England; a circumstance more deeply impressed on their memories than that their brother’s fortune and their own had been acquired by trade.

Mr. Bingley inherited property to the amount of nearly a hundred thousand pounds from his father, who had intended to purchase an estate, but did not live to do it. Mr. Bingley intended it likewise, and sometimes made choice of his county; but, as he was now provided with a good house and the liberty of

a manor, it was doubtful to many of those who best knew the easiness of his temper, whether he might not spend the remainder of his days at Netherfield, and leave the next generation to purchase. His sisters were very anxious for his having an estate of his own; but though he was now established only as a tenant, Miss Bingley was by no means unwilling to preside at his table; nor was Mrs. Hurst, who had married a man of more fashion than fortune, less disposed to consider his house as her home when it suited her. Mr. Bingley had not been of age two years when he was tempted, by an accidental recommendation, to look at Netherfield House. He did look at it, and into it, for half an hour; was pleased with the situation and the principal rooms, satisfied with what the owner said in its praise, and took it immediately.

Between him and Darcy there was a very steady friendship, in spite of a great opposition of character.

Bingley was endeared to Darcy by the easiness, openness, and ductility of his temper, though no

disposition could offer a greater contrast to his own, and though with his own he never appeared

dissatisfied. On the strength of Darcy’s regard Bingley had the firmest reliance, and of his judgment the highest opinion. In understanding, Darcy was the superior. Bingley was by no means deficient; but Darcy was clever. He was at the same time haughty, reserved, and fastidious; and his manners, though well bred, were not inviting. In that respect his friend

had greatly the advantage. Bingley was sure of being liked wherever he appeared; Darcy was continually giving offence.

The manner in which they spoke of the Meryton assembly was sufficiently characteristic. Bingley had never met with pleasanter people or prettier girls in his life; everybody had been most kind and attentive

to him; there had been no formality, no stiffness; he had soon felt acquainted with all the room; and as to Miss Bennet, he could not conceive an angel more beautiful. Darcy, on the contrary, had seen a collection of people in whom there was little beauty and no fashion, for none of whom he had felt the smallest interest, and from none received either attention or pleasure. Miss Bennet he acknowledged to be pretty; but she smiled too much.

Mrs. Hurst and her sister allowed it to be so; but still they admired her and liked her, and pronounced her to be a sweet girl, and one whom they should not object to know more of. Miss Bennet was therefore established as a sweet girl; and their brother felt authorized by such commendation to think of her as he chose.