

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 7 (2021)



Οι τρόποι σκέψης στο μοντέλο της Binkley και η ενίσχυσή τους μέσα από το ερευνητικό/παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» στο δημοτικό σχολείο

Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη, Σταυρούλα Μαυρογένη, Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος, Αναστασία Αλευριάδου

doi: [10.12681/dial.25862](https://doi.org/10.12681/dial.25862)

Copyright © 2021, Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη, Σταυρούλα Μαυρογένη, Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος, Αναστασία Αλευριάδου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσάτσου-Νικολούλη Σ., Μαυρογένη Σ., Κωτόπουλος Τ., & Αλευριάδου Α. (2021). Οι τρόποι σκέψης στο μοντέλο της Binkley και η ενίσχυσή τους μέσα από το ερευνητικό/παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» στο δημοτικό σχολείο. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 7, 79–113. <https://doi.org/10.12681/dial.25862>

Οι τρόποι σκέψης στο μοντέλο της Binkley και η ενίσχυσή τους μέσα από το ερευνητικό/παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» στο δημοτικό σχολείο

Σοφία Τσάτσου-Νικολούλη¹, Σταυρούλα Μαυρογένη¹,
Τριαντάφυλλος Κωτόπουλος², Αναστασία Αλευριάδου²

¹ Πανεπιστήμιο Μακεδονίας ² Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η Binkley και οι συνεργάτες της στο μοντέλο που παρουσίασαν για τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, τις οποίες πολλοί ταυτίζουν με τις κοινωνικές δεξιότητες, αναφέρουν ότι στους τρόπους σκέψης ανήκουν η συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη, η καινοτομία/δημιουργικότητα και η μεταγνώση. Το ερευνητικό/παρεμβατικό πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» του τμήματος Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, διάρκειας πέντε μηνών περίπου, διερευνά την ενίσχυση των παραπάνω δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου συνόλου κοινωνικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη μάθηση, έχοντας ως εκπαιδευτικό εργαλείο τη δημιουργική γραφή και αφόρμηση λογοτεχνικά κείμενα των βαλκανικών χωρών. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 573 μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης των δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης, οι οποίοι χωρίστηκαν στην Ομάδα Παρέμβασης, που υλοποίησε το πρόγραμμα και στην Ομάδα Ελέγχου, που παρακολούθησε το κανονικό της πρόγραμμα. Η διερεύνηση του επιπέδου των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των παιδιών έγινε με τη χρήση ενός δομημένου αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου, του οποίου οι συντελεστές αξιοπιστίας alpha Cronbach κυμαίνονται σε πολύ υψηλά επίπεδα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε ότι η Ομάδα Παρέμβασης σημείωσε στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη βελτίωση στην αξιολόγηση των παραπάνω δεξιοτήτων σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου και με εξισωμένα τα δημογραφικά και άλλα στοιχεία των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Δεξιότητες κοινωνικής μάθησης, δημιουργική γραφή, βαλκανική λογοτεχνία

Abstract

In today's Learning Society, the development of cognitive, metacognitive, social and communication skills are the most important competences of students, as they help them become active and critically thinking citizens of the 21st century. Binkley et al. (2012) presented a framework of 21st century skills grouped into four categories: a) ways of thinking, b) ways of working, c) tools for working, d) living in the world. This article gives particular emphasis on the category of "ways of thinking" which includes the following skills: a) creativity/innovation, b) critical thinking, problem solving, management/decision making, c) metacognition. In fact, it explores their reinforcement through creative writing, as the latter also functions as a form of treatment of various socio-emotional problems. In

particular, strengthening the above skills, which are part of a wider set of social skills related to learning, was achieved through the intervention research program "Creative Writing and Social Learning Skills" of the Department of Balkan, Slavic and Oriental Studies of the University of Macedonia. The creative writing activities of the program were based on literary texts taken from the Balkan countries and the countries of Eastern and Southeastern Europe, as creativity is closely linked to the multicultural experience. The program was designed based on De Vries's ABC planning model, as in addition to its main purpose, enhancing social skills which many identify with the 21st century skills, also promoted multicultural experience on a second level. More specifically, after highlighting the significance of the issue of social skills deficits and their correlation with the learning process through the search for statistics conducted both in Greece and abroad, it was decided to create an intervention program with a target group of 5th and 6th grade students including the training of the teachers who would participate. The material of the program consists of a package which includes: a) the Teacher's Manual with clear instructions, b) the Program of the Laboratories, a detailed guide of 38 workshops, c) the Appendix, with literary excerpts and images of works of art, d) Writing sheets, e) the illustration of a literary book, g) De Bono's six thinking hats, h) a Behavior Diary for keeping track and recording each child's individual behavior. The identification of the level of the children's social learning skills was measured using a structured improvised questionnaire called "Social Learning Skills Rating System for the 5th and 6th grade students of the primary school". The alpha Cronbach reliability coefficients of the subscales of the questionnaire are very high. The rating system was granted to the teachers upon the approval of the relevant research conducted by the Greek Ministry of Education and Religious Affairs. The sample of the research consisted of 573 students attending the 5th and 6th grade of a primary schools of Thessaloniki. Of these, 382 students formed the Intervention Team, which attended the program "Creative Writing and Social Learning Skills", lasting about 5 months, and 191 students formed the Control Team, which followed the regular school curriculum. The analysis and processing of the data showed that the Intervention Team was evaluated statistically achieving a higher score than the Control Team in the final assessment of the skills concerning convergent/divergent thinking and innovation/creativity. In addition, it appeared that the Intervention Team showed a statistically much greater improvement compared to the Control Team in the above skills as well as in the case of metacognition. Also, through the analysis "ANCOVA" and "Stepwise Regression", it appeared that the main effect of the intervention on the enhancement of the above skills remained statistically high, even when some demographics and other data of the students were taken into account, such as family status, nationality, the educational background of the father and the mother, the number of students in the class and the ability to write in the Greek language. The program "Creative Writing and Social Learning Skills" seems to be very promising in strengthening the social learning skills in the last two grades of the primary school.

Keywords: Social learning skills, creative writing, Balkan literature

Εισαγωγή

Ο βασικός και κεντρικός στόχος στη σημερινή κοινωνία της μάθησης είναι η ανάπτυξη γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών κι επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα

βοηθήσουν κάθε εκπαιδευόμενο να γίνει ένας σκεπτόμενος κι ενεργός πολίτης του 21^{ου} αιώνα (Hadjileontiadiou & Kasimatis, 2014, σσ. 285-296). Μάλιστα, με την εμφάνιση του όρου «Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα», ένας μεγάλος αριθμός επιστημόνων κι εκπαιδευτικών ισχυρίζεται ότι αυτές θα πρέπει να αποτελούν τα βασικά εφόδια των μαθητών. Οι Binkley et al. (2012) παρουσίασαν ένα μοντέλο τεσσάρων κατηγοριών των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα, οι οποίες είναι: α) τρόποι σκέψης, β) τρόποι εργασίας, γ) εργαλεία εργασίας και γ) ζώντας στον κόσμο. Το παρόν άρθρο δίνει έμφαση στην κατηγορία «τρόποι σκέψης», η οποία περιλαμβάνει τις εξής δεξιότητες: α) δημιουργικότητα και καινοτομία, β) κριτική σκέψη, επίλυση προβλήματος, διαχείριση και λήψη απόφασης και γ) μεταγνώση. Επιπλέον, και δεδομένου ότι για πολλούς επιστήμονες οι δεξιότητες αυτές θεωρούνται κοινωνικές δεξιότητες (Popov et al., 2014· Saavedra & Orfer, 2012, 2014· Zehui et al., 2015), το άρθρο διερευνά την ενίσχυσή τους μέσω της δημιουργικής γραφής, καθώς η τελευταία συνδέεται και με τη θεραπεία διαφόρων κοινωνικο-συναισθηματικών προβλημάτων (Harber & Pennebaker, 1992· Smyth, 1998). Ειδικότερα, επιδιώκεται η ενίσχυση και η ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων, οι οποίες αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου συνόλου δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης, μέσω του ερευνητικού/παρεμβατικού προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης», το οποίο σχεδιάστηκε με βάση το μοντέλο ABC του DeVries στο πλαίσιο εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής της πρώτης συγγραφέως του παρόντος άρθρου στο τμήμα Βαλκανικών, Σλαβικών και Ανατολικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Το άρθρο περιλαμβάνει δύο μέρη: το θεωρητικό, στο οποίο επιχειρείται η σύζευξη της δημιουργικής γραφής με την ενίσχυση των δεξιοτήτων που αφορούν τους τρόπους σκέψης των Binkley et al. (2012), και το ερευνητικό, στο οποίο περιγράφεται συνοπτικά το ερευνητικό/παρεμβατικό πρόγραμμα, παρουσιάζονται τα στατιστικά αποτελέσματα κι εξάγονται κάποια βασικά συμπεράσματα.

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Οι τρόποι σκέψης στο μοντέλο της Binkley

Η Binkley και οι συνεργάτες της παρουσίασαν ένα μοντέλο τεσσάρων κατηγοριών του 21^{ου} αιώνα, οι οποίες είναι: α) οι τρόποι σκέψης, που περιλαμβάνουν τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, τη λήψη απόφασης και τη μεταγνώση, β) οι τρόποι εργασίας, που περιλαμβάνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία, γ) τα εργαλεία εργασίας που περιλαμβάνουν τον πληροφοριακό και ψηφιακό γραμματισμό και δ) ζώντας στον κόσμο, που περιλαμβάνει δεξιότητες σχετικές με την ικανότητα του υπεύθυνου πολίτη, τη ζωή, την καριέρα και τέλος την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα.

Σε ό,τι αφορά τώρα τους τρόπους σκέψης, αρχικά, δημιουργικότητα είναι «η ικανότητα του ατόμου να παράγει νέες ή πρωτότυπες ιδέες, να έχει ενοράσεις, να μετασχηματίζει και να ανακαλύπτει, να κατασκευάζει αντικείμενα τα οποία αναγνωρίζονται από τους ειδικούς ότι έχουν ξεχωριστή, επιστημονική, αισθητική, κοινωνική ή τεχνολογική αξία» (Vernon, 1989, σ. 94). Από την άλλη, η καινοτομία είναι η επιλογή, η επεξεργασία αυτών των ιδεών για μεταφορά τους στην πράξη (Gurteen, 1998, σσ. 5-13). Οι δύο παραπάνω έννοιες αλληλοσυμπληρώνονται, καθώς η δημιουργικότητα χωρίς την καινοτομία δεν έχει καμία αξία.

Συνεχίζοντας με την κριτική σκέψη, αυτή αποτελεί μια διανοητική διαδικασία εφαρμογής, ανάλυσης ή σύνθεσης και αξιολόγησης πληροφοριών που προέρχονται μέσα από την παρατήρηση, την εμπειρία, τον προβληματισμό και την επικοινωνία (The Critical Thinking Community, 2006). Η επίλυση προβλημάτων, πάλι, είναι ο τρόπος με τον οποίο ξεπερνιούνται οι δυσκολίες που παρουσιάζονται όταν οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με εμπόδια και ζητούμενο δεν αποτελεί μόνο η επίλυσή τους, αλλά και η απόκτηση γνώσεων μέσα από την πρακτική εφαρμογή τους (Heppner & Petersen, 1982, σσ. 66-75). Επιπλέον, ως λήψη απόφασης θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος μέσω της επιλογής και της εφαρμογής της πιο αποτελεσματικής από όλες τις πιθανές λύσεις (Τύπας & Κατσαρός, 2003, σ. 84).

Ολοκληρώνοντας με τους τρόπους σκέψης, ο όρος «μεταγνώση» υιοθετήθηκε από τον Flavell, για να ερμηνεύσει εξελικτικά φαινόμενα στους τρόπους μάθησης και οργάνωσης της γνώσης στη μνήμη. Μάλιστα, οι μεταγνωστικές διαδικασίες ενεργοποιούνται όταν σκεφτόμαστε αν ξέρουμε κάτι, ποιες ενέργειες θα ακολουθήσουμε και ποια είναι η τρέχουσα γνωστική κατάσταση (Flavell, 1976).

1.2. Δεξιότητες 21ου αιώνα και δημιουργική γραφή

Η δημιουργικότητα ως δεξιότητα σκέψης υψηλότερης τάξης συγκριτικά με άλλες αντίστοιχες, όπως για παράδειγμα η αξιολόγηση, η ανάλυση, η εφαρμογή, η κατανόηση και η μνήμη (Krathwohl, 2002, σσ. 212-218), αλλά και η καινοτομία κατ' επέκταση, αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δημιουργικού συγγραφέα. Έτσι, ο τελευταίος, μέσα σε ένα καθεστώς απουσίας εκείνων των κανόνων που περιορίζουν την ελευθερία της σκέψης, εμφανίζει έντονη διάθεση για δημιουργία, υιοθετώντας γλωσσικές ανατροπές και αποκλίνουσες επιλογές (Καρακίτσιος, 2012). Για τον Γρόσδο (2014), ο δημιουργικός συγγραφέας δείχνει προθυμία να ρισκάρει, να εκθέσει τον εαυτό του ακόμα και στην αποτυχία, να παίξει με τις λέξεις και να οραματιστεί.

Συνεχίζοντας, η Binkley εντάσσει και την κριτική σκέψη στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, καθώς μέσω αυτής το άτομο αμφισβητεί, ερμηνεύει πληροφορίες κι επικοινωνεί αποτελεσματικά (Paul & Elder, 2008 σ. 2). Η δημιουργική γραφή ως ανεπίσημη διαδικασία γραφής μπορεί να συνδράμει αποτελεσματικά στην αξιοποίηση μιας ποικιλίας δεξιοτήτων διαδικασιών σκέψης, προωθώντας, μάλιστα εκείνες της κριτικής σκέψης. Μάλιστα, η τελευταία μπορεί να βελτιώσει σημαντικά την επικοινωνία των μαθητών, ειδικά πριν την εισαγωγή τους στο γυμνάσιο (Gammill, 2006).

Ας σημειωθεί ακόμη ότι το μοντέλο μάθησης που βασίζεται στην επίλυση προβλήματος, που αποτελεί έναν επιπρόσθετο τρόπο σκέψης σύμφωνα με την Binkley, παρέχει έναν εξαιρετικό χώρο δημιουργικής γραφής, «πηγαίνοντας» έτσι την ενασχόληση με τη λογοτεχνία ένα βήμα πιο πέρα. Ο Savery (2006) αναφέρει ότι με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές ανταποκρίνονται σε μία κατάσταση χρησιμοποιώντας πραγματικές πληροφορίες, αλλά και τις δικές τους εμπειρίες. Άλλωστε, μέσα από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ο μαθητής δεν αντιγράφει ακούσια τα πρόσωπα που διαβάζει στο λογοτεχνικό κείμενο, αλλά κάνει νοητικές και νοηματικές συνδέσεις με την ιστορία (Gee, 2008), ταυτίζεται με τους χαρακτήρες και βρίσκει λύσεις σε ενδεχόμενα δικά του συναισθηματικά προβλήματα και αδιέξοδα.

Σε ό,τι αφορά τη δεξιότητα της λήψης αποφάσεων, η Austen (2005) ισχυρίζεται ότι οι μαθητές μέσα από τη δημιουργία των δικών τους κειμένων αντιλαμβάνονται ότι

αυτά κατασκευάζονται μέσα από μία μακρά διαδικασία λήψης αποφάσεων κι όχι κάποιας «θεϊκής παρέμβασης». Συμπληρωματικά, οι Ryan και Barton (2014) αναφέρουν ότι, όταν οι μαθητές κατά τη διαδικασία της γραφής παίρνουν αποφάσεις με βάση τις αναμενόμενες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, του σχολείου ή του δασκάλου, τότε τα κείμενά τους είναι τυποποιημένα και οι ίδιοι καταπνίγουν τη δημιουργικότητά τους.

Ολοκληρώνοντας με τους τρόπους σκέψης της Binkley και των συνεργατών της, η μεταγνωστική δεξιότητα φαίνεται να συνδέεται με την ικανότητα του μαθητή να ρυθμίζει τη μάθησή του, αναπτύσσοντας έναν προσωπικό τρόπο γραφής (Negretti, 2012). Για τους Hanauer (2014) και Martinez (2001), η ποίηση συνδέεται στενά με τη μεταγνώση, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοήσουν ως συγγραφείς αποτελεσματικότερα τόσο τον εξωτερικό, όσο και τον εσωτερικό τους κόσμο, ελαχιστοποιώντας τα όρια ανάμεσα στη διαδικασία της γραφής και στα προϊόντα της.

1.3. Η δημιουργική γραφή στο σχολείο

Έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία για το τι είναι η δημιουργική γραφή, οι οποίοι επιχειρούν να ερμηνεύσουν και να οριοθετήσουν τη χρήση και τη λειτουργία της στον εκπαιδευτικό χώρο. Ο Κωτόπουλος (2012α) σε μία προσπάθειά του να διευκρινίσει το αμφιλεγόμενο νόημα του όρου αναφέρει ότι «υπαίτιος είναι ο όρος 'δημιουργική', καθώς έχει πολλαπλές, διαφορετικές και ομιχλώδεις ερμηνείες που κατά καιρούς έχουν αποδοθεί στην έννοια της δημιουργικότητας» (σ. 1-2). Ενδεικτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι μία πρωτότυπη σύνθεση (Evernett, 2005) που όχι μόνο διευκολύνει την κατανόηση των κειμενικών ειδών (Αποστολίδου, 2012), αλλά και την αναδόμησή τους (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011), δίνοντας την ευκαιρία στον εν δυνάμει συγγραφέα να διερευνήσει, να κατανοήσει και να καταγράψει τις εμπειρίες του (Marshall, 1974).

Συνεχίζοντας, σε ό,τι αφορά το σχολείο, ο Maley (2009) αναφέρει κάποια από τα οφέλη της δημιουργικής γραφής για τους μαθητές: α) Βοηθάει στην ανάπτυξη της γλώσσας σε όλα τα επίπεδα. β) Ενθαρρύνει τους μαθητές να πειραματιστούν με τη γλώσσα. γ) Δίνει έμφαση στη δεξιά πλευρά του εγκεφάλου, στα συναισθήματα. δ) Ενισχύει την αυτοπεποίθηση. ε) Αυξάνει τα κίνητρα. στ) Ενισχύει τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της συγγραφής. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι, καθώς το παιχνίδι στη μαθησιακή διαδικασία πρέπει να χρησιμοποιείται για να διευρύνει το εύρος των ευκαιριών της σκέψης (Csikszentmihalyi, 2002, σ. 99), η δημιουργική γραφή, η οποία είναι στενά συνδεδεμένη με το παιχνίδι, μπορεί να συμβάλει στην απόκτηση της γνώσης με τρόπο δημιουργικό κι αποτελεσματικό (Κωτόπουλος, 2012β).

Στα παραπάνω είναι σημαντικό να προστεθεί και η στενή σχέση της δημιουργικής γραφής με την κοινωνική μάθηση. Άλλωστε, για τους Jonassen et al. (1993), «οι αντιλήψεις προέρχονται από την κοινωνική διαπραγμάτευση του νοήματος που υποστηρίζεται από τη συνεργατική οικοδόμηση της γνώσης» (σ. 234). Παρόμοια, στο εργαστήριο δημιουργικής γραφής εντός του σχολικού πλαισίου, το κείμενο δημιουργείται στην πραγματικότητα με κοινωνικό τρόπο, όχι μόνο λόγω της κοινωνικής διαπραγμάτευσης και συνεργασίας στις ομάδες, αλλά και μέσω της διατύπωσης σχολίων από την ολομέλεια της τάξης κατά το στάδιο της δημοσιοποίησής του. Με άλλα λόγια, και έχοντας ως βάση την πεποίθηση ότι η κοινωνική αλληλο-επικοινωνία παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία οικοδόμησης και ανοικοδόμησης της γνώσης (Good &

Borghu, 2000), η δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο ενίσχυσης των δεξιοτήτων του 21^{ου}, των δεξιοτήτων με άλλα λόγια κοινωνικής μάθησης (Τσάτσου-Νικολούλη, 2019).

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι η δημιουργικότητα συνδέεται στενά με την πολυπολιτισμική εμπειρία σύμφωνα με την προοπτική της δημιουργικής γνώσης. Σύμφωνα με αυτήν, η δημιουργική εννοιολογική επέκταση, δηλαδή η γνωστική διαδικασία που περιλαμβάνει επέκταση των ορίων μιας υπάρχουσας έννοιας, προσθέτοντας σε αυτήν ιδιότητες άλλων φαινομενικά άσχετων εννοιών, μπορεί να οδηγήσει σε δημιουργική απόδοση (Ward et al., 1997). Παρόμοια, ο Weisberg (1999) αναφέρει ότι τα άτομα που μαθαίνουν μέσα από άλλους πολιτισμούς, αποκτούν περισσότερες ιδέες που μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν για να σχηματίσουν νέους συνδυασμούς ιδεών.

Ως συνέχεια των παραπάνω, η λογοτεχνία, και στην περίπτωση του παρόντος προγράμματος η βαλκανική λογοτεχνία, αποτελεί εκείνο το μέσο που επιτρέπει στους μαθητές να γνωρίσουν άλλους πολιτισμούς και τις αξίες τους, ενισχύοντας με άλλα λόγια τη δημιουργικότητά τους. Μάλιστα, μεταξύ της λογοτεχνικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής υπάρχει μία στενή σχέση αλληλεπίδρασης, καθώς μέσω της πρώτης ο αναγνώστης επεξεργάζεται νοήματα (Sorin, 2005), ενώ μέσω της δημιουργικής γραφής αναπτύσσει τη δική του λογοτεχνική φωνή και δημιουργεί τα δικά του νοήματα με δημιουργικό κι ευφάνταστο τρόπο.

2. Ερευνητικό μέρος

2.1. Μοντέλο ABC του De Vries

Το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» αποτελεί ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, διότι βασικός του στόχος είναι η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και δευτερευόντως η αποδοχή της διαπολιτισμικότητας. Έτσι, σχεδιάστηκε με βάση το μοντέλο ABC του De Vries (1998, σσ. 92-108), ακολουθώντας τα τρία στάδιά του:

A. Ανάλυση του προβλήματος: Κατά το στάδιο αυτό, αναζητήθηκαν στατιστικά στοιχεία σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών μέσα από έρευνες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, αλλά και από άλλες δημοσιευμένες έρευνες. Με αυτόν τον τρόπο αναδείχτηκε η κρισιμότητα του θέματος των ελλείψεων στις κοινωνικές δεξιότητες, αλλά και η συσχέτισή τους με τη διαδικασία της μάθησης. Έχοντας, λοιπόν, ως δεδομένα τα παραπάνω, αποφασίστηκε η δημιουργία ενός προγράμματος με βασική ομάδα στόχου τα παιδιά της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, συμπεριλαμβάνοντας στις δραστηριότητές του την ανάλογη υποστήριξη των εκπαιδευτικών που θα συμμετείχαν.

B. Σχεδιασμός παρέμβασης στη συμπεριφορά: Στο δεύτερο στάδιο, καθορίστηκε ως σκοπός του προγράμματος η ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των μαθητών της Ομάδας Παρέμβασης μέσω του παρεμβατικού ρόλου της δημιουργικής γραφής και τέθηκαν οι επιμέρους στόχοι, που αποτελούν τις υποθέσεις της έρευνας. Αναλυτικότερα, οι υποθέσεις της έρευνας ήταν ότι το πρόγραμμα θα οδηγήσει στην ενίσχυση των παρακάτω δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης: α) ενεργητική ακρόαση, β) προσαρμογή σε οδηγίες, γ) αυτοεκτίμηση, δ) αυτορρύθμιση, ε) συγκλίνοσα/

αποκλίνουσα σκέψη, ζ) προσοχή, η) καινοτομία/δημιουργικότητα, θ) συμμετοχή σε ομάδες/συνεργασία, ι) μεταγνώση, κ) προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα και λ) ενσυναίσθηση. Το παρόν άρθρο στα επόμενα κεφάλαια θα ασχοληθεί μόνο με τις δεξιότητες καινοτομία/δημιουργικότητα, συγκλίνουσα/ αποκλίνουσα σκέψη και μεταγνώση, καθώς αποτελούν τους τρόπους σκέψης σύμφωνα με το μοντέλο της Binkley σχετικά με τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα. Όπως ήδη ειπώθηκε, χρησιμοποιήθηκαν βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας και συγκεκριμένα δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, έχοντας ως αφόρμηση λογοτεχνικά κείμενα των βαλκανικών χωρών και μάλιστα των χωρών της ανατολικής και νοτιο-ανατολικής Ευρώπης.

Η δοκιμή και η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε με τη χρήση ενός δομημένου αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου που ονομάστηκε «Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη του δημοτικού σχολείου», η οποία θα περιγραφεί αναλυτικά στα επόμενα κεφάλαια του παρόντος άρθρου.

Γ. Διάρκεια: Στο στάδιο αυτό προωθείται η συνεργασία διαφόρων τομέων και ακολουθεί η διάχυση των αποτελεσμάτων. Το πρόγραμμα από το στάδιο αυτό αξιοποίησε κυρίως τη διάχυση των αποτελεσμάτων, η οποία βρίσκεται ήδη σε εξέλιξη.

2.2. Το υλικό του προγράμματος

Το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» αποτελεί ένα πακέτο υλικού, το οποίο περιλαμβάνει: α) το *Εγχειρίδιο Εκπαιδευτικού*, έναν οδηγό που εξηγεί τη λογική και τον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος, β) το *Πρόγραμμα των Εργαστηρίων*, έναν αναλυτικό οδηγό των 38 εργαστηρίων δημιουργικής γραφής με σαφείς στόχους και οδηγίες για τη σωστή οργάνωση κάθε εργαστηρίου (Εικόνα 1), γ) το *Παράρτημα*, το οποίο περιλαμβάνει αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων και αντίγραφα έργων τέχνης (Εικόνα 2), δ) *Φύλλα συγγραφής κειμένων* (Εικόνα 3), ε) το υλικό σε ψηφιακή μορφή (Εικόνα 4), ζ) την *εικονογράφηση* του λογοτεχνικού βιβλίου «Ο Πέτρος και ο λύκος» του Sergei Prokofiev (Εικόνα 5), η) τα έξι καπέλα του De Bono (Εικόνα 6) και θ) το *Ημερολόγιο* καταγραφής της συμπεριφοράς κάθε παιδιού.

Εργαστήριο 2^ο

Βρίσκω τη ρίμα που λείπει

Προπαρασκευή

Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και τους μοιράζει φύλλα εργασίας με ένα ποίημα απ' το οποίο απουσιάζουν οι ομοιοκατάληκτες λέξεις κάποιων στίχων (Παράρτημα 2).

Επινόηση

Ζητάει από τα μέλη της κάθε ομάδας να σκεφτούν και να συζητήσουν ποιοι μπορεί να είναι οι στίχοι που λείπουν.

Οργάνωση

Οι μαθητές ενθαρρύνονται να σκεφτούν τους στίχους που λείπουν σύμφωνα με τους περιορισμούς που δίνονται.

Συνγραφή/Παρουσίαση

Κάθε ομάδα δίνει τις δικές της ρίμες στο ποίημα (Φύλλα συγγραφής κειμένων, Εργαστήριο 2^ο), τις γράφει και παρουσιάζει το ποίημά της στην ολομέλεια.

Εικόνα 1

Οδηγός 2ου εργαστηρίου δημιουργικής γραφής

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2**Ρουμανία****Καληνύχτα**

Μες στα πυκνά ζεστά κλαριά
στρουβιά κουρνιάζουν
σφαλούν τα βλέφαρα
και πια

δισύλλαβο επίθετο
τετρασύλλαβο ρήμα

Μόνο το ρυάκι τραγουδεί
μια σιγαλιά το δάσος κλείνει.
Και κάθε ανθός, κάθε
κείται εν

δισύλλαβο ουσιαστικό
τρισύλλαβο ουσιαστικό

Ο κύκνος στην απανεμιά
της όχθης έχει γείρει.
Κι άγγελοι ραίνουν
τη νύχτα κι άσπρη

τρισύλλαβο ουσιαστικό
δισύλλαβο ουσιαστικό

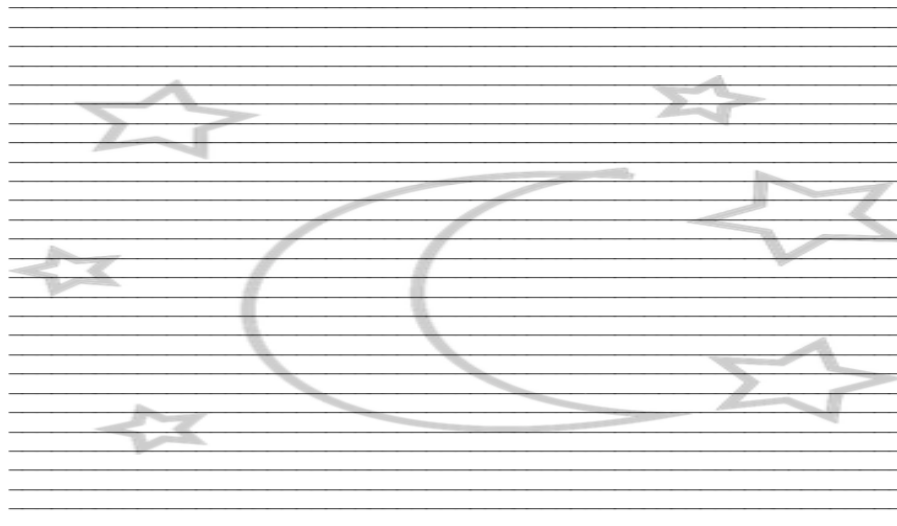
Σε τι ησυχία χερουβική
σεπτή σελήνη πλέει.
Βλέπει την πλάση
και 'Καληνύχτα'

τετρασύλλαβο επίθετο
δισύλλαβο ρήμα

*****Περιορισμός: Η μορφή της ομοιοκαταληξίας είναι η πλεχτή (αβαβ).**

Μιχάι Εμινέσκου

Μτφρ. Κ. Ασημακόπουλος

Εικόνα 2*Ποίημα ως αφόρμηση για το 2ο εργαστήριο***Εργαστήριο 2^ο****Βρίσκω τη ρίμα που λείπει****Εικόνα 3***Φύλλο συγγραφής για το 2ο εργαστήριο*



Εικόνα 4

Εγχειρίδιο του Εκπαιδευτικού, Πρόγραμμα των Εργαστηρίων, Φύλλα συγγραφής κειμένων, Αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων/Αντίγραφα έργων τέχνης

Τα 38 εργαστήρια του προγράμματος, τα οποία υλοποιούνταν δύο φορές την εβδομάδα, απαρτίζουν τις 12 ενότητες, καθεμία από τις οποίες αποσκοπεί στην ενίσχυση μίας κοινωνικής δεξιότητας μάθησης.



Εικόνα 5

Εικονογράφηση του βιβλίου «Ο Πέτρος και ο Λύκος» του Sergei Prokofiev



Εικόνα 6
Τα έξι καπέλα του De Bono

2.3. Στάδια της παρέμβασης

Για τη διεξαγωγή της έρευνας αξιολόγησης του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης των δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης στον οποίο θα πραγματοποιείτο η παρέμβαση, υποβλήθηκε σχετική αίτηση προς το ΥΠΕΠΘ και συγκεκριμένα προς τη Διεύθυνση Σπουδών Α/θμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να γνωμοδοτήσει το Τμήμα Ερευνών, Τεκμηρίωσης κι Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε η άδεια να χορηγηθούν στους εκπαιδευτικούς των Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου κλίμακες διερεύνησης του επιπέδου των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης των μαθητών, μία για κάθε μαθητή, στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Να σημειωθεί ότι, ενώ το πρόγραμμα απευθυνόταν στην αρχή μόνο στους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης των δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης, εντούτοις, η ερευνήτρια έλαβε αρκετά μηνύματα από εκπαιδευτικούς άλλων τάξεων που ήθελαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Έτσι, αποφασίστηκε η επέκτασή του και στην Ε΄ τάξη του δημοτικού σχολείου. Η πρώτη έγκριση δόθηκε στις 15 Οκτωβρίου του 2018 και η δεύτερη στις 6 Δεκεμβρίου του ίδιου έτους. Το πρόγραμμα ολοκληρώθηκε την πρώτη περίπου εβδομάδα του Ιούνη του 2019.

Σε ό,τι αφορά τη δημιουργία ομάδων, στην αρχή βασικός στόχος ήταν από όλους τους εκπαιδευτικούς που ήθελαν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα να επιλεγούν με τυχαίο τρόπο οι μισοί από αυτούς, προκειμένου οι μαθητές τους να αποτελέσουν την Ομάδα Παρέμβασης και οι άλλοι μισοί την Ομάδα Ελέγχου. Διευκρινίστηκε ότι στους εκπαιδευτικούς της Ομάδας Παρέμβασης θα δινόταν δωρεάν όλο το υλικό του προγράμματος, καθώς και η εκπαίδευση σε αυτό, ενώ στους εκπαιδευτικούς της Ομάδας Ελέγχου διευκρινίστηκε ότι, εφόσον το επιθυμούσαν, θα μπορούσαν να υλοποιήσουν το πρόγραμμα την επόμενη σχολική χρονιά, αποκτώντας τότε όλο το υλικό του προγράμματος επίσης δωρεάν. Ωστόσο, το αρχικό σχέδιο δεν υλοποιήθηκε με τον

παραπάνω τρόπο, διότι αποφασίστηκε, τελικά, να μπουν στην Ομάδα Παρέμβασης οι δάσκαλοι που εξέφρασαν τη σχετική επιθυμία, ενώ οι δάσκαλοι που θέλησαν να «τρέξουν» το πρόγραμμα την επόμενη σχολική χρονιά να αποτελέσουν τους εκπαιδευτικούς της Ομάδας Ελέγχου.

Σε συνέχεια των παραπάνω, να σημειωθεί ότι η πρώτη επίσημη παρουσίαση του προγράμματος έγινε στις 31 Οκτωβρίου του 2018 στο Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα στη Θεσσαλονίκη, η οποία περιλάμβανε μία σύντομη εισήγηση στο θέμα της σπουδαιότητας της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων μάθησης στο σχολείο, δίνοντας έμφαση στην αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής ως βασικού εκπαιδευτικού εργαλείου ενίσχυσής τους. Επιπλέον, η παρουσίαση περιλάμβανε μία σύντομη περιγραφή του σκοπού και της δομής του προγράμματος. Η δεύτερη επιμορφωτική ημερίδα διοργανώθηκε από τον Συντονιστή εκπαιδευτικού έργου του 1^{ου} ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας στις 28 Νοεμβρίου του 2018 στο 2^ο Δ.Σ. Περαιάς, όπου υλοποιήθηκαν και βιωματικά εργαστήρια. Η τρίτη επιμορφωτική ημερίδα πραγματοποιήθηκε στις 28 Ιανουαρίου του 2019 στον ίδιο χώρο, στην οποία συμμετείχαν ως εισηγητές καταξιωμένοι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι. Η τέταρτη επιμόρφωση των δασκάλων πραγματοποιήθηκε στον ίδιο χώρο στις 14 του Μάη του 2019, όπου παρουσιάστηκαν στους εκπαιδευτικούς τρόποι ψηφιακής παρουσίασης των αφηγημάτων μέσω δωρεάν διαδικτυακών εργαλείων Web 2.0. Να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς είχαν τακτική επικοινωνία με την ερευνήτρια με στόχο την ενημέρωση, την ανταλλαγή απόψεων, τη συζήτηση προτάσεων και την ανατροφοδότηση όλων των μελών.

2.4. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 573 μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης των δημόσιων δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης. Από αυτούς, οι 382 μαθητές αποτέλεσαν την Ομάδα Παρέμβασης, η οποία θα παρακολουθούσε το πρόγραμμα «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» και οι 191 μαθητές αποτέλεσαν την Ομάδα Ελέγχου, η οποία θα παρακολουθούσε το κανονικό της πρόγραμμα. Στην Ομάδα Παρέμβασης εντάχθηκαν 25 δάσκαλοι, από τους οποίους οι 10 ήταν δάσκαλοι της Ε' τάξης και 15 δάσκαλοι της ΣΤ' τάξης. Στην Ομάδα Ελέγχου εντάχθηκαν 14 δάσκαλοι, από τους οποίους οι 6 ήταν δάσκαλοι της Ε' τάξης και 8 ήταν δάσκαλοι της ΣΤ' τάξης.

2.5. Η Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης

«Η Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης στην Ε' και ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου» που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αποτελείται από δύο μέρη: Το πρώτο μέρος της περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά και άλλα στοιχεία των μαθητών, ενώ το δεύτερο περιλαμβάνει έντεκα αυτοσχέδιες υποκλίμακες για την αξιολόγηση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης των παιδιών όπως αυτές εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον.

Για τη δημιουργία των υποκλιμάκων αυτών προηγήθηκε μελέτη των εξής ερωτηματολογίων αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων: α) *“The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment”* των Walker και McConnell (1988), β) *“Children’s Self-Report Social Skills Scale (CS4)”* των Danielson και Phelps (2003), γ) *“School Social Behavior Scales, (SSBS)”* του Merrell (1993), δ) *“Social Skills Rating System*

(SSRS)” των Gresham και Elliot (1990), ε) «Κλίμακα Αξιολόγησης των Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων στην Προσχολική Ηλικία» της Κουρμούση (2012).

Η κλίμακα περιλαμβάνει συνολικά 67 δηλώσεις. Να σημειωθεί ότι οι συντελεστές αξιοπιστίας alpha Cronbach των έντεκα υποκλιμάκων κυμαίνονται σε πολύ υψηλά επίπεδα ($\alpha > 0,9$).

Ειδικότερα, για τις υποκλίμακες συγκλίνουσα / αποκλίνουσα σκέψη, καινοτομία / δημιουργικότητα και μεταγνώση, οι οποίες αποτελούν τους τρόπους σκέψης σύμφωνα με το μοντέλο των Binkley et al., οι δηλώσεις της κλίμακας είναι οι εξής:

Συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη:

1. Αναζητεί πολλές ικανοποιητικές λύσεις.
2. Έχει πρωτότυπες ιδέες.
3. Έχει χιούμορ.
4. Δείχνει περιέργεια για τα πράγματα γύρω του.
5. Είναι δεκτικός σε καθετί καινούριο και απρόσμενο.
6. Προσαρμόζεται εύκολα σε κάθε αλλαγή.

Καινοτομία/δημιουργικότητα

1. Εκφράζει ευαισθησία για ό,τι συμβαίνει γύρω του.
2. Δείχνει ενθουσιασμό κατά την εκτέλεση ενός έργου.
3. Έχει συνήθως αισιόδοξη διάθεση.
4. Παράγει διαφορετικές ιδέες για τη λύση μιας προβληματικής κατάστασης.
5. Έχει ζωηρή φαντασία και διηγηματικότητα.
6. Του αρέσει να πειραματίζεται με καινούριες καταστάσεις.

Μεταγνώση

1. Παίρνει αποφάσεις με υπευθυνότητα.
2. Αιτιολογεί τις αποφάσεις του.
3. Ακολουθεί μια διαδικασία επίλυσης ενός προβλήματος.
4. Υποβάλλει ερωτήσεις πριν, κατά και μετά την επεξεργασία ενός θέματος.
5. Αυτοδιορθώνεται.
6. Αξιολογεί τα αποτελέσματα και την πορεία της σκέψης του.
7. Αναλύει και απλοποιεί ένα πρόβλημα.

Η αξιολόγηση των μαθητών ως προς τη συχνότητα που εμφανίζουν την κάθε δεξιότητα επιτυγχάνεται με τη χρήση μιας επτάβαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=ποτέ ή σχεδόν ποτέ, 2=πολύ σπάνια, 3=σπάνια, 4=μερικές φορές, 5=συχνά, 6=πολύ συχνά, 7=πάντα ή σχεδόν πάντα).

Συμπληρωματικά, αξίζει να τονιστεί ότι οι συντελεστές αξιοπιστίας alpha Cronbach των παραπάνω υποκλιμάκων έχουν ως εξής: α) Συγκλίνουσα / αποκλίνουσα σκέψη, $\alpha = 0,909$, β) Καινοτομία / δημιουργικότητα, $\alpha = 0,940$ και γ) Μεταγνώση, $\alpha = 0,933$. Η τιμή του Cronbach's alpha για να είναι αποδεκτή πρέπει να είναι $> 0,7$ (Cortina, 1993 σσ. 98-104). Μάλιστα, όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του συντελεστή Cronbach's alpha, τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής (Litwin, 1995). Ο έλεγχος αξιοπιστίας κι εγκυρότητας της κλίμακας έγινε πιλοτικά σε πληθυσμό 30 εκπαιδευτικών με τη διαδικασία του ελέγχου-επανελέγχου (test-retest) και υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman για κάθε μία ερώτηση χωριστά.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν από την ερευνήτρια προσωπικά σε κάθε εκπαιδευτικό προκειμένου να συμπληρωθούν (1 ερωτηματολόγιο για κάθε παιδί) συνοδευόμενα από το Έντυπο Συγκατάθεσης Γονέα, με την παράκληση να συμπληρωθούν εντός μιας εβδομάδας περίπου. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια διατηρώντας την ανωνυμία των μαθητών τους, δίνοντας στον καθένα από αυτούς κι έναν κωδικό. Επιπλέον, η χρήση του κωδικού ήταν απαραίτητη, προκειμένου κάθε ερωτηματολόγιο για κάθε μαθητή να συγκριθεί με το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο μετά το πέρας της παρέμβασης, ώστε να διερευνηθούν τυχόν αλλαγές στις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης των παιδιών.

2.6. Ανάλυση κι επεξεργασία δεδομένων/Μεθοδολογία

Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος IBM SPSS 25.0 (IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25). Κατασκευάστηκαν πίνακες κατανομής συχνοτήτων και οι απαντήσεις παρουσιάστηκαν με τις αντίστοιχες τιμές του μέσου όρου (Μ.Ο.), της τυπικής απόκλισης (Τ.Α.), της διαμέσου τιμής (Δ.) και του εύρους (Ε.). Αρχικά, δημιουργήθηκαν έντεκα συγκεντρωτικοί δείκτες που αντιστοιχούν στις δεξιότητες. Οι δείκτες αυτοί ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία τους με τον υπολογισμό του συντελεστή Cronbach's alpha (Cronbach, 1951: 297-334). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας έδειξαν ότι και οι έντεκα δείκτες είναι εξαιρετικά αξιόπιστοι και ειδικότερα για τους τρεις δείκτες που μελετάμε στο παρόν άρθρο, η αξιοπιστία τους παρουσιάζεται ευκρινώς στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1

Έλεγχος αξιοπιστίας των τριών υποκλιμάκων Likert των δεξιοτήτων

Δεξιότητες	Πλήθος Στοιχείων	Αξιολόγηση	Cronbach's Alpha
Συγκλίνουσα - Αποκλίνουσα σκέψη	6	Αρχική Τελική	0,95 0,96
Καινοτομία - Δημιουργικότητα	6	Αρχική Τελική	0,95 0,96
Μεταγνώση	7	Αρχική Τελική	0,97 0,98

Η κανονικότητα των τιμών των δεικτών διερευνήθηκε με την εφαρμογή των ελέγχων Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilks. Μάλιστα, καθώς δεν υπήρχε κανονική κατανομή, εφαρμόστηκε ο έλεγχος Mann-Whitney για τις περιπτώσεις που τα δείγματα ήταν ανεξάρτητα και ο έλεγχος Wilcoxon στα εξαρτημένα δείγματα. Επιπροσθέτως, εφαρμόστηκε η μέθοδος της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης (ANCOVA) για τη διερεύνηση ύπαρξης διαφορών στις αξιολογήσεις των δεξιοτήτων των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου, λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη την επίδραση μεμονωμένων δημογραφικών και άλλων στοιχείων των παιδιών στις αξιολογήσεις αυτές. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε η Βηματική Γραμμική Παλινδρόμηση (Stepwise Regression) για τον προσδιορισμό ενός μοντέλου που θα περιγράφει τη σχέση μεταξύ της

αξιολόγησης μίας δεξιότητας και των δημογραφικών και άλλων στοιχείων των παιδιών. Οι στατιστικοί έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($\alpha=0,05$).

2.7. Αρχική αξιολόγηση

Στον παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται οι αρχικές αξιολογήσεις των μαθητών για την Ομάδα Παρέμβασης και για την Ομάδα Ελέγχου. Η στατιστική σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων για κάθε μία δεξιότητα έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά κατά την αρχική αξιολόγηση ($p>0,05$). Το γεγονός αυτό υποδεικνύει ότι οι δύο ομάδες μαθητών εκδήλωναν με παρόμοια συχνότητα τις αντίστοιχες δεξιότητες στην αρχή της έρευνας (Πίνακας 2).

Πίνακας 2

Σύγκριση των αρχικών αξιολογήσεων των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες (Μ.Ο.: Μέσος Όρος, Τ.Α.: Τυπική Απόκλιση, Δ.: Διάμεσος, Ε.: Εύρος)

Δεξιότητες	ΟΜΑΔΑ	Μ.Ο	Τ.Α.	Δ.	Ε.	Z	p
Συγκλίνουσα - Αποκλίνουσα σκέψη	Ελέγχου	5,05	1,19	5,00	5,17	-0,62	0,53
	Παρέμβασης	5,07	1,33	5,17	6,00		
Καινοτομία - Δημιουργικότητα	Ελέγχου	5,13	1,16	5,33	5,33	-0,10	0,92
	Παρέμβασης	5,09	1,33	5,33	5,83		
Μεταγνώση	Ελέγχου	5,10	1,26	5,29	5,57	-0,05	0,96
	Παρέμβασης	5,04	1,44	5,29	6,00		

Η στατιστική σύγκριση μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ($p>0,05$) κατά την αρχική αξιολόγηση στις κάτωθι δεξιότητες: συγκλίνουσα / αποκλίνουσα σκέψη, καινοτομία / δημιουργικότητα και μεταγνώση.

2.8. Αρχική και τελική αξιολόγηση των μαθητών στο σύνολο του δείγματος

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται η αρχική και τελική αξιολόγηση των μαθητών για το σύνολο του δείγματος της έρευνας ως προς τις τρεις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης που μελετώνται στο παρόν άρθρο. Σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων και των διαμέσων τιμών, παρατηρείται ότι οι μαθητές του δείγματος αξιολογήθηκαν με μεγαλύτερο βαθμό στην τελική αξιολόγηση συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση στις τρεις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

Σύγκριση μεταξύ των αρχικών και τελικών αξιολογήσεων των μαθητών του συνόλου του δείγματος ως προς τις δεξιότητες

Αξιολόγηση	Αρχική αξιολόγηση				Τελική αξιολόγηση				Z	P
	M.O.	T.A.	Δ.	Ε.	M.O.	T.A.	Δ.	Ε.		
Δεξιότητες										
Συγκλίνουσα - Αποκλίνουσα σκέψη	5,06	1,29	5,17	6,00	5,58	1,22	5,83	5,67	-12,71	<0,001
Καινοτομία - Δημιουργικότητα	5,10	1,28	5,33	5,83	5,63	1,18	5,83	5,67	-12,71	<0,001
Μεταγνώση	5,06	1,39	5,29	6,00	5,55	1,26	5,71	6,00	-12,38	<0,001

Ο μέσος όρος της βαθμολογίας του συνόλου του δείγματος ήταν κατά στατιστικώς σημαντικό τρόπο μεγαλύτερος κατά την τελική αξιολόγηση συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση ($p < 0,01$) στις εξής δεξιότητες: συγκλίνουσα / αποκλίνουσα σκέψη, καινοτομία / δημιουργικότητα και μεταγνώση.

2.9. Σύγκριση της βαθμολογίας της Ομάδας Παρέμβασης πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος

Σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων και των διαμέσων τιμών, παρατηρείται ότι οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης αξιολογήθηκαν με μεγαλύτερο βαθμό στην τελική αξιολόγηση συγκριτικά με την αρχική αξιολόγηση στις τρεις δεξιότητες κοινωνικής μάθησης που μελετάμε στο παρόν άρθρο (Πίνακας 4).

Πίνακας 4

Σύγκριση μεταξύ των αρχικών και τελικών αξιολογήσεων των μαθητών της Ομάδας Παρέμβασης ως προς τις δεξιότητες

Δεξιότητες	Αξιολόγηση	M.O.	T.A.	Δ.	Ε.	Z	p
Συγκλίνουσα - Αποκλίνουσα σκέψη	Αρχική	5,07	1,33	5,17	6,00	-11,34	<0,001
	Τελική	5,65	1,22	5,83	5,67		
Καινοτομία - Δημιουργικότητα	Αρχική	5,09	1,33	5,33	5,83	-11,64	<0,001
	Τελική	5,70	1,16	5,83	5,67		
Μεταγνώση	Αρχική	5,04	1,44	5,29	6,00	-11,41	<0,001
	Τελική	5,62	1,25	5,86	6,00		

Οι βαθμολογίες της Ομάδας Παρέμβασης ήταν στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερες ($p < 0,001$) μετά την εφαρμογή του προγράμματος συγκριτικά με τις αντίστοιχες τιμές πριν την εφαρμογή του στις τρεις δεξιότητες.

2.10. Σύγκριση των τελικών αξιολογήσεων των μαθητών της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης, οι δύο ομάδες μαθητών παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αξιολόγηση της συγκλίνουσας / αποκλίνουσας σκέψης ($Z = -2,22$, $p = 0,03$) και ως προς την αξιολόγηση της καινοτομίας / δημιουργικότητας ($Z = -2,20$, $p = 0,03$) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5

Σύγκριση των τελικών αξιολογήσεων των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες

Δεξιότητες	ΟΜΑΔΑ	Μ.Ο.	Τ.Α.	Δ.	Ε.	Z	p
Συγκλίνουσα - αποκλίνουσα σκέψη	Ελέγχου	5,43	1,22	5,67	5,17	-2,22	0,03
	Παρέμβασης	5,65	1,22	5,83	5,67		
Καινοτομία - Δημιουργικότητα	Ελέγχου	5,47	1,21	5,67	5,33	-2,20	0,03
	Παρέμβασης	5,70	1,16	5,83	5,67		
Μεταγνώση	Ελέγχου	5,42	1,29	5,57	5,57	-1,82	0,07
	Παρέμβασης	5,62	1,25	5,86	6,00		

Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης αξιολογήθηκαν με υψηλότερο βαθμό για τη συγκλίνουσα / αποκλίνουσα σκέψη (Μ.Ο.=5,65, Τ.Α.=1,22) από τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου (Μ.Ο.=5,43, Τ.Α.=1,22). Παρόμοια, οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης αξιολογήθηκαν με υψηλότερο βαθμό για την καινοτομία / δημιουργικότητα (Μ.Ο.=5,70, Τ.Α.=1,16) από τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου (Μ.Ο.=5,47, Τ.Α.=1,21). Δεν παρουσιάστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ($P > 0,05$) στη δεξιότητα της μεταγνώσης.

2.11. Μεταβολή (βελτίωση) μεταξύ της αρχικής και τελικής αξιολόγησης για την Ομάδα Παρέμβασης και την Ομάδα Ελέγχου

Τα αποτελέσματα των στατιστικών συγκρίσεων δείχνουν ότι η Ομάδα Παρέμβασης και η Ομάδα Ελέγχου παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική μεταβολή και στις τρεις δεξιότητες. Συγκεκριμένα, στη συγκλίνουσα / αποκλίνουσα σκέψη ($Z = -3,25$, $p < 0,01$), στην καινοτομία / δημιουργικότητα ($Z = -4,10$, $p < 0,01$) και στη μεταγνώση ($Z = -3,42$, $p < 0,01$) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6

Σύγκριση της μεταβολής (βελτίωσης) των αξιολογήσεων των μαθητών μεταξύ της Ομάδας Παρέμβασης και της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις δεξιότητες

Δεξιότητες	ΟΜΑΔΑ	Μ.Ο.	Τ.Α.	Δ.	Ε.	Z	P
Συγκλίνουσα - Αποκλίνουσα σκέψη	Ελέγχου	0,38	0,84	0,33	5,67	-3,25	<0,01
	Παρέμβασης	0,58	0,91	0,58	6,50		
Καινοτομία - Δημιουργικότητα	Ελέγχου	0,34	0,89	0,33	5,83	-4,10	<0,01
	Παρέμβασης	0,61	0,90	0,50	6,83		
Μεταγνώση	Ελέγχου	0,32	0,86	0,29	6,00	-3,42	<0,01
	Παρέμβασης	0,58	0,91	0,57	6,71		

Η μεταβολή (βελτίωση) μεταξύ της τελικής και της αρχικής αξιολόγησης των μαθητών της Ομάδας Παρέμβασης, κατά μέσο όρο, είναι υψηλότερη στις παραπάνω τρεις δεξιότητες σε σχέση με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου.

2.12. Μεταβολή (βελτίωση) μεταξύ της αρχικής και της τελικής αξιολόγησης για την Ομάδα Παρέμβασης και την Ομάδα Ελέγχου σε σχέση με τους δημογραφικούς παράγοντες με βάση την Ανάλυση Συνδιακύμανσης (ANCOVA)

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης (ANCOVA) που εφαρμόστηκε για τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων παιδιών (Παρέμβασης κι Ελέγχου) ως προς τη μέση βελτίωση στις αξιολογήσεις των δεξιοτήτων τους μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Ταυτόχρονα, διερευνήθηκε η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στην εν λόγω βελτίωση. Συγκεκριμένα, οι δημογραφικοί παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση ήταν: η οικογενειακή κατάσταση των γονέων, η εκπαίδευση του πατέρα, η εκπαίδευση της μητέρας, η εθνικότητα, το πλήθος των παιδιών στην τάξη και η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα και τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στη συνέχεια.

2.12.1. Έλεγχος ως προς την οικογενειακή κατάσταση

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ομαδοποιήθηκαν ως προς την οικογενειακή κατάσταση των γονέων τους σε δύο ομάδες: 1-έγγαμοι και 0-άλλο (άγαμοι, διαζευγμένοι, άλλο). Στη συνέχεια καταγράφονται τα ευρήματα της ανάλυσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή την οικογενειακή κατάσταση

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	F	p	β
A. Συγκλίνουσα- Αποκλίνουσα Σκέψη			
Ομάδα	F(1,562)=5,65	p=0,02	0,19
Οικογενειακά Κατάσταση	F(1,562)=4,52	p=0,03	-0,25
B. Καινοτομία – Δημιουργικότητα			
Ομάδα	F(1,562)=9,79	p<0,01	0,25
Οικογενειακά Κατάσταση	F(1,562)=5,24	p=0,02	-0,27
Γ. Μεταγνώση			
Ομάδα	F(1,562)=9,10	p<0,01	0,24
Οικογενειακά Κατάσταση	F(1,562)=9,81	p<0,01	-0,37

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,562)=5,65, p=0,02] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της οικογενειακής κατάστασης. Η οικογενειακή κατάσταση συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,562)=4,52, p=0,03] και συγκεκριμένα τα παιδιά που προέρχονται από έγγαμους γονείς να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ($\beta=-0,25$) από τα παιδιά που προέρχονται από γονείς που είναι άγαμοι, διαζευγμένοι ή άλλης οικογενειακής κατάστασης.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,562)=9,79, p<0,01] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα καινοτομία-δημιουργικότητα μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της οικογενειακής κατάστασης. Η οικογενειακή κατάσταση συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,562)=5,24, p=0,02] και συγκεκριμένα τα παιδιά που προέρχονται από έγγαμους γονείς να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ($\beta=-0,27$) από τα παιδιά που προέρχονται από γονείς που είναι άγαμοι, διαζευγμένοι ή άλλης οικογενειακής κατάστασης.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,562)=9,10, p<0,01] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα μεταγνώση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της οικογενειακής κατάστασης. Η οικογενειακή κατάσταση συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,562)=9,81, p<0,01] και συγκεκριμένα τα παιδιά που προέρχονται από έγγαμους γονείς να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ($\beta=-0,37$) από τα παιδιά που προέρχονται από γονείς που είναι άγαμοι, διαζευγμένοι ή άλλης οικογενειακής κατάστασης.

2.12.2. Έλεγχος ως προς την εκπαίδευση του πατέρα

Η εκπαίδευση του πατέρα έχει καταγραφεί σε μία εξαβάθμια κλίμακα από 1 (δημοτικό) έως 6 (μεταπτυχιακές σπουδές). Στη συνέχεια καταγράφονται τα ευρήματα της ανάλυσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 8.

Πίνακας 8

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Έλεγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή την εκπαίδευση του πατέρα

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	F	p	B
A. Συγκλίνουσα – Αποκλίνουσα Σκέψη			
Ομάδα	F(1,459)=9,23	p<0,01	0,27
Εκπαίδευση Πατέρα	F(1,459)=3,95	p<0,05	-0,07
B. Καινοτομία – Δημιουργικότητα			
Ομάδα	F(1,459)=13,91	p<0,001	0,33
Εκπαίδευση Πατέρα	F(1,459)=2,60	p=0,15	-0,05
Γ. Μεταγνώση			
Ομάδα	F(1,459)=10,99	p<0,01	0,28
Εκπαίδευση Πατέρα	F(1,459)=5,97	p=0,02	-0,08

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,459)=9,23, $p<0,01$] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης του πατέρα. Η εκπαίδευση του πατέρα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,459)=3,95, $p<0,05$] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ($\beta=-0,07$) από τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,459)=10,99, $p<0,01$] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα μεταγνώση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης του πατέρα. Η εκπαίδευση του πατέρα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,459)=5,97, $p=0,02$] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ($\beta=-0,08$) από τα παιδιά των οποίων ο πατέρας έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

2.12.3. Έλεγχος ως προς την εκπαίδευση της μητέρας

Η εκπαίδευση της μητέρας έχει καταγραφεί σε μία εξαβάθμια κλίμακα από 1 (δημοτικό) έως 6 (μεταπτυχιακές σπουδές). Στη συνέχεια καταγράφονται τα ευρήματα της ανάλυσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 9.

Πίνακας 9

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Έλεγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή την εκπαίδευση της μητέρας

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	F	p	β
A. Συγκλίνουσα – Αποκλίνουσα Σκέψη			
Ομάδα	F(1,463)=10,65	p<0,01	0,29
Εκπαίδευση Μητέρας	F(1,463)=5,06	p=0,03	-0,08

B. Καινοτομία – Δημιουργικότητα			
Ομάδα	F(1,463)=15,06	p<0,001	0,34
Εκπαίδευση Μητέρας	F(1,463)=2,17	p=0,14	-0,05
Γ. Μεταγνώση			
Ομάδα	F(1,463)=11,79	p<0,01	0,09
Εκπαίδευση Μητέρας	F(1,463)=10,96	p<0,01	-0,12

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,463)=10,65, $p<0,01$] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης της μητέρας. Η εκπαίδευση της μητέρας συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,463)=5,06, $p=0,03$] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ($\beta=-0,08$) από τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [F(1,463)=11,79, $p<0,01$] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα μεταγνώση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εκπαίδευσης της μητέρας. Η εκπαίδευση της μητέρας συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [F(1,463)=10,96, $p<0,01$] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει υψηλότερου επιπέδου σπουδές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ($\beta=-0,12$) από τα παιδιά των οποίων η μητέρα έχει χαμηλότερου επιπέδου σπουδές.

2.12.4. Έλεγχος ως προς την εθνικότητα

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ομαδοποιήθηκαν ως προς την εθνικότητά τους σε δύο ομάδες: 0-ελληνική και 1-άλλη. Στη συνέχεια καταγράφονται τα ευρήματα της ανάλυσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή την εθνικότητα

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	F	p	β
A. Συγκλίνουσα – Αποκλίνουσα Σκέψη			
Ομάδα	F(1,565)=5,54	p=0,02	0,19
Εθνικότητα	F(1,565)=5,38	p=0,02	0,33
B. Καινοτομία – Δημιουργικότητα			
Ομάδα	F(1,565)=10,02	p<0,01	0,26
Εθνικότητα	F(1,565)=5,39	p=0,02	0,33
Θ. Μεταγνώση			
Ομάδα	F(1,565)=8,58	p<0,01	0,24
Εθνικότητα	F(1,565)=13,15	p<0,001	0,51

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [$F(1,565)=5,54$, $p=0,02$] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εθνικότητας. Η εθνικότητα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [$F(1,565)=5,38$, $p=0,02$] και συγκεκριμένα τα παιδιά που έχουν ελληνική εθνικότητα να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ($\beta=0,33$) από τα παιδιά που έχουν άλλη εθνικότητα.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [$F(1,565)=10,02$, $p<0,01$] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα καινοτομία-δημιουργικότητα μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εθνικότητας. Η εθνικότητα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [$F(1,565)=5,39$, $p=0,02$] και συγκεκριμένα τα παιδιά που έχουν ελληνική εθνικότητα να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ($\beta=0,33$) από τα παιδιά που έχουν άλλη εθνικότητα.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [$F(1,565)=8,58$, $p<0,01$] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα μεταγνώση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της εθνικότητας. Η εθνικότητα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [$F(1,565)=13,15$, $p<0,001$] και συγκεκριμένα τα παιδιά που έχουν ελληνική εθνικότητα να παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ($\beta=0,51$) από τα παιδιά που έχουν άλλη εθνικότητα.

2.12.5. Έλεγχος ως προς το πλήθος μαθητών στην τάξη

Στο παρόν υποκεφάλαιο καταγράφονται τα ευρήματα του ελέγχου ως προς το πλήθος παιδιών στην τάξη σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα 11.

Πίνακας 11

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή το πλήθος μαθητών στην τάξη

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	F	p	β
A. Συγκλίνουσα – Αποκλίνουσα Σκέψη			
Ομάδα	$F(1,570)=5,93$	$p=0,02$	0,21
Πλήθος παιδιών στην τάξη	$F(1,570)=0,02$	$p=0,88$	0,002
B. Καινοτομία – Δημιουργικότητα			
Ομάδα	$F(1,570)=12,64$	$p<0,001$	0,31
Πλήθος παιδιών στην τάξη	$F(1,570)=1,41$	$p=0,24$	0,01
Γ. Μεταγνώση			
Ομάδα	$F(1,570)=14,37$	$p<0,001$	0,33
Πλήθος παιδιών στην τάξη	$F(1,570)=4,20$	$p=0,04$	0,02

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [$F(1,570)=14,37$, $p<0,001$] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα

μεταγνώση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση του πλήθους μαθητών στην τάξη. Το πλήθος μαθητών στην τάξη συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [$F(1,570)=4,197, p=0,04$] και συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων οι τάξεις έχουν λιγότερους μαθητές παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ($\beta=0,02$) από τα παιδιά των οποίων οι τάξεις έχουν περισσότερους μαθητές.

2.12.6. Έλεγχος ως προς την ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα

Η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα έχει καταγραφεί σε μία πεντάβαθμη κλίμακα από 1 (καθόλου) έως 5 (άριστα). Στη συνέχεια καταγράφονται τα ευρήματα της ανάλυσης σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 12.

Πίνακας 12

Αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση μιας δεξιότητας μετά την παρέμβαση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και συμμεταβλητή την ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	F	p	β
A. Συγκλίνουσα – Αποκλίνουσα Σκέψη			
Ομάδα	$F(1,566)=4,63$	$p=0,03$	0,17
Γραφή στην ελληνική γλώσσα	$F(1,566)=11,71$	$p<0,01$	-0,16
B. Καινοτομία – Δημιουργικότητα			
Ομάδα	$F(1,566)=9,01$	$p<0,01$	0,24
Γραφή στην ελληνική γλώσσα	$F(1,566)=6,99$	$p<0,01$	-0,13
Γ. Μεταγνώση			
Ομάδα	$F(1,566)=7,16$	$p<0,01$	0,21
Γραφή στην ελληνική γλώσσα	$F(1,566)=21,19$	$p<0,001$	-0,22

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [$F(1,566)=4,63, p=0,03$] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της γραφής στην ελληνική γλώσσα. Η γραφή στην ελληνική γλώσσα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [$F(1,566)=11,71, p<0,01$] και συγκεκριμένα τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ($\beta=-0,16$) από τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [$F(1,566)=9,01, p<0,01$] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα καινοτομία-δημιουργικότητα μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της γραφής στην ελληνική γλώσσα. Η γραφή στην ελληνική γλώσσα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [$F(1,566)=6,99, p<0,01$] και συγκεκριμένα τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ($\beta=-0,13$) από τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα.

Η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική [$F(1,566)=7,16$, $p<0,01$] στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα μεταγνώση μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της γραφής στην ελληνική γλώσσα. Η γραφή στην ελληνική γλώσσα συσχετίζεται σημαντικά με τη βελτίωση της αξιολόγησης αυτής [$F(1,566)=21,19$, $p<0,001$] και συγκεκριμένα τα παιδιά που παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα παρουσιάζουν μικρότερη βελτίωση ($\beta=-0,22$) από τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλότερο επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα.

2.13. Έλεγχος ως προς την επίδραση των δημογραφικών παραγόντων με βάση τη Βηματική Γραμμική Παλινδρόμηση (Stepwise Regression)

Στο παρόν κεφάλαιο ελέγχεται η ταυτόχρονη επίδραση της παρέμβασης όλων των δημογραφικών στοιχείων στη μεταβολή (βελτίωση) μεταξύ της αρχικής και τελικής αξιολόγησης για τις τρεις δεξιότητες για τις οποίες η επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική.

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και τους δημογραφικούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα και η οικογενειακή κατάσταση επιδρούν στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη με την επίδραση του πρώτου παράγοντα ($\beta=-0,13$) να είναι μεγαλύτερη από την επίδραση του δεύτερου παράγοντα ($\beta=-0,11$).

Πίνακας 13

Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας συγκλίνουσα-αποκλίνουσα σκέψη μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες

		β	Τυπικό Σφάλμα	beta	P
Βήμα 1	Σταθερός όρος	0,27	0,07		<0,001
	Ομάδα	0,31	0,09	0,16	<0,01
Βήμα 2	Σταθερός όρος	10,02	0,27		<0,001
	Ομάδα	0,29	0,09	0,15	<0,01
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,17	0,06	-0,14	<0,01
Βήμα 3	Σταθερός όρος	10,26	0,29		<0,001
	Ομάδα	0,28	0,09	0,15	<0,01
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,15	0,06	-0,13	<0,01
	Οικογενειακή κατάσταση	-0,34	0,15	-0,11	0,02

$R^2=0,026$ για το 1^ο βήμα, $\Delta R^2=0,019$ για το 2^ο βήμα, $\Delta R^2=0,012$ για το 3^ο βήμα

Στον Πίνακα 14 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας

καινοτομία-δημιουργικότητα μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο η οικογενειακή κατάσταση ($\beta = -0,10$) επιδρά στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα καινοτομία-δημιουργικότητα.

Πίνακας 14

Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας καινοτομία-δημιουργικότητα μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες

		β	Τυπικό Σφάλμα	beta	P
Βήμα 1	Σταθερός όρος	0,23	0,07		<0,01
	Ομάδα	0,35	0,09	0,19	<0,001
Βήμα 2	Σταθερός όρος	0,52	0,15		<0,01
	Ομάδα	0,35	0,09	0,18	<0,001
	Οικογενειακή κατάσταση	-0,31	0,14	-0,10	0,03

$R^2=0,034$ για το 1^ο βήμα, $\Delta R^2=0,010$ για το 2^ο βήμα

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας μεταγνώση μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες. Τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα ($\beta = -0,15$) αποτελεί τον παράγοντα με τη σημαντικότερη επίδραση στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα μεταγνώση, με τους παράγοντες της οικογενειακής κατάστασης ($\beta = -0,13$), της εκπαίδευσης της μητέρας ($\beta = -0,12$) και του αριθμού των παιδιών στην τάξη ($\beta = 0,11$) να παρουσιάζουν αντίστοιχα χαμηλότερη επίδραση.

Πίνακας 15

Αποτελέσματα της Βηματικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη μεταβολή στην αξιολόγηση της δεξιότητας μεταγνώση μετά την παρέμβαση και ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (Ελέγχου-Παρέμβασης) και δημογραφικούς παράγοντες

		β	Τυπικό Σφάλμα	beta	P
Βήμα 1	Σταθερός όρος	1,53	0,25		<0,001
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,25	0,06	-0,21	<0,001
Βήμα 2	Σταθερός όρος	1,27	0,26		<0,001
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,23	0,05	-0,20	<0,001
	Ομάδα	0,28	0,09	0,15	<0,01
Βήμα 3	Σταθερός όρος	1,56	0,27		<0,001
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,21	0,05	-0,18	<0,001
	Ομάδα	0,28	0,09	0,15	<0,01

	Οικογενειακή κατάσταση	-0,41	0,14	-0,14	<0,01
Βήμα 4	Σταθερός όρος	1,72	0,28		<0,001
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,18	0,06	-0,15	<0,01
	Ομάδα	0,27	0,09	0,15	<0,01
	Οικογενειακή κατάσταση	-0,39	0,14	-0,13	<0,01
	Εκπαίδευση μητέρας	-0,08	0,04	-0,10	0,04
Βήμα 5	Σταθερός όρος	1,18	0,38		<0,01
	Γράφει στην ελληνική γλώσσα	-0,18	0,06	-0,15	<0,01
	Ομάδα	0,36	0,09	0,19	<0,001
	Οικογενειακή κατάσταση	-0,39	0,14	-0,13	<0,01
	Εκπαίδευση μητέρας	-0,09	0,04	-0,12	0,02
	Αριθμός παιδιών τάξης	0,03	0,01	0,11	0,04

$R^2=0,045$ για το 1^ο βήμα, $\Delta R^2=0,023$ για το 2^ο βήμα, $\Delta R^2=0,018$ για το 3^ο βήμα, $\Delta R^2=0,008$ για το 4^ο βήμα, $\Delta R^2=0,009$ για το 5^ο βήμα

3. Συζήτηση

Είναι απαραίτητο σε αυτό το σημείο να τονιστεί ότι η συζήτηση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που ακολουθεί θα εστιάσει κυρίως στις τρεις επιμέρους δεξιότητες της Κλίμακας Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Κοινωνικής Μάθησης κι όχι στις επιμέρους δηλώσεις της κάθε υπο-κλίμακας. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι συντελεστές αξιοπιστίας alpha Cronbach όχι μόνο των τριών, αλλά και των έντεκα υπο-κλιμάκων του ερωτηματολογίου κυμαίνονται σε πολύ υψηλά επίπεδα.

Επίσης, να σημειωθεί ότι η στατιστική σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων για τις τρεις δεξιότητες έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά κατά την αρχική αξιολόγηση, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι δύο ομάδες μαθητών εκδήλωναν με παρόμοια συχνότητα τις αντίστοιχες δεξιότητες στην αρχή της έρευνας. Για τον λόγο αυτόν, η συζήτηση των αποτελεσμάτων που ακολουθεί θα επικεντρωθεί στα ευρήματα της σύγκρισης της μεταβολής των αξιολογήσεων των δύο ομάδων ως προς τις υποθέσεις της έρευνας, αναφορικά με την ενίσχυση των τριών δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης, αλλά και στην εν λόγω ενίσχυση σε σχέση με κάποια δημογραφικά και άλλα στοιχεία των παιδιών.

3.1. Συζήτηση για τα ευρήματα της σύγκρισης των τελικών αξιολογήσεων, αλλά και της μεταβολής τους, των δύο ομάδων ως προς τις δεξιότητες/τρόπους σκέψης της Binkley και των συνεργατών της

Τα αποτελέσματα των στατιστικών συγκρίσεων έδειξαν ότι οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης αξιολογήθηκαν με μεγαλύτερο βαθμό κατά την τελική αξιολόγηση συγκριτικά με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου για τις δεξιότητες συγκλίνουσα / αποκλίνουσα σκέψη και καινοτομία / δημιουργικότητα. Ωστόσο, δεν παρουσιάστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων για τη δεξιότητα της μεταγνώσης. Επιπρόσθετα, οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης παρουσίασαν μεγαλύτερη μεταβολή (βελτίωση) συγκριτικά με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου στις δεξιότητες συγκλίνουσα / αποκλίνουσα σκέψη, καινοτομία / δημιουργικότητα και μεταγνώση.

Τα παραπάνω συμφωνούν με την άποψη του Dai (2010) ότι η δημιουργική γραφή προσφέρεται για την προαγωγή της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης, καθώς αποτελεί ένα φυσικό μέσο δημιουργικής έκφρασης που ενισχύει ταυτόχρονα τις γνωστικές κι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Διάφορες έρευνες έχουν καταλήξει σε παρόμοια αποτελέσματα (Joy & Breed, 2012· Soykurt & Uzunboyu, 2017· Williamson, 2011), σύμφωνα με τα οποία η δημιουργική γραφή μέσω των ποικίλων τεχνικών της ενισχύει τόσο δεξιότητες συγκλίνουσας, όσο και αποκλίνουσας σκέψης. Άλλωστε, πρέπει να τονιστεί ότι η γραφή είναι ένα σπουδαίο μέσο για την προώθηση της δημιουργικότητας των παιδιών (Baleghizadeh & Dargahi, 2016) και αρκετές έρευνες έχουν διαπιστώσει τη σχέση της δημιουργικότητας με τη γραφή και τη δημιουργική σκέψη γενικότερα (Lee, 2019· McVey, 2008· Nosratinia & Razavi, 2016· Sturgell, 2008). Ολοκληρώνοντας, διάφορες μελέτες έχουν εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο η μεταγνωστική διαδικασία σχετίζεται με τη δημιουργική γραφή ποίησης και ιστορίας (Alshreif & Nicholes, 2017· Gorzelsky et al., 2016· Hanauer, 2014· Kaufman et al., 2016). Σύμφωνα με τα αποτελέσματά τους, η μεταγνώση φαίνεται να συνδέεται με την ικανότητα του μαθητή να ρυθμίζει τη μάθησή του και να αναπτύσσει μία προσωπική προσέγγιση γραφής.

3.2. Συζήτηση για τα ευρήματα της σύγκρισης της μεταβολής των αξιολογήσεων των δύο ομάδων σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι δημογραφικοί παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση ήταν: η οικογενειακή κατάσταση των γονέων, η εκπαίδευση του πατέρα, η εκπαίδευση της μητέρας, η εθνικότητα, το πλήθος των παιδιών στην τάξη και η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα. Είναι, λοιπόν, σημαντικό να τονιστεί ότι η κύρια επίδραση της παρέμβασης παρέμεινε στατιστικώς σημαντική, ακόμα και όταν λάβαμε υπόψη μας κάποια δημογραφικά και άλλα στοιχεία των μαθητών.

Έτσι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της Ανάλυσης Συνδιακύμανσης, η κύρια επίδραση της παρέμβασης είναι στατιστικά σημαντική στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της οικογενειακής κατάστασης, της εκπαίδευσης του πατέρα, της εκπαίδευσης της μητέρας, της εθνικότητας και της γραφής στην ελληνική γλώσσα. Επιπλέον, η επίδραση της παρέμβασης φάνηκε ότι είναι στατιστικώς σημαντική στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα καινοτομία/δημιουργικότητα μετά τον έλεγχο για την αντίστοιχη επίδραση της οικογενειακής κατάστασης, της εθνικότητας και της γραφής στην ελληνική γλώσσα. Τέλος, φάνηκε ότι η κύρια επίδραση της παρέμβασης στη βελτίωση της αξιολόγησης που πραγματοποιήθηκε για τη δεξιότητα μεταγνώση παρέμεινε στατιστικώς σημαντική, ακόμα και όταν λάβαμε υπόψη μας την αντίστοιχη επίδραση της οικογενειακής κατάστασης, της εκπαίδευσης του πατέρα, της εκπαίδευσης της μητέρας, της εθνικότητας, του πλήθους μαθητών στην τάξη και της γραφής στην ελληνική γλώσσα.

Συνεχίζοντας, μέσω της Βηματικής Γραμμικής Παλινδρόμησης ελέγχθηκε η ταυτόχρονη επίδραση της παρέμβασης όλων των δημογραφικών στοιχείων στη βελτίωση μεταξύ της αρχικής και τελικής αξιολόγησης για τις δεξιότητες συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη, καινοτομία/δημιουργικότητα και μεταγνώση. Έτσι, τα αποτελέσματα υπέδειξαν ότι η γραφή στην ελληνική γλώσσα είναι ο παράγοντας που ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα

συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη. Ακόμη, φάνηκε ότι μόνο η οικογενειακή κατάσταση επιδρά στη μεταβολή της αξιολόγησης της δεξιότητας καινοτομία/δημιουργικότητα, ενώ σε ό,τι αφορά τη μεταγνώση, η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα αποτέλεσε τον παράγοντα με τη σημαντικότερη επίδραση στη μεταβολή της αξιολόγησης για τη δεξιότητα αυτή.

Αξίζει να τονιστεί ότι, αν και τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων για τα ευρήματα της σύγκρισης της μεταβολής των αξιολογήσεων σε σχέση με τους δημογραφικούς παράγοντες αφορούν το σύνολο των συμμετεχόντων, τα αποτελέσματα αυτά, αν θα θέλαμε να εστιάσουμε στους μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης, συμφωνούν με μελέτες αξιολόγησης ανάλογων ερευνητικών / παρεμβατικών προγραμμάτων δημιουργικής γραφής, αλλά και με αποτελέσματα άλλων ερευνών.

Πιο συγκεκριμένα, σε ό,τι αφορά την οικογενειακή κατάσταση, διάφορες μελέτες αξιολόγησης ερευνητικών/παρεμβατικών προγραμμάτων δημιουργικής γραφής (Beres, 2015· Bolton, 2000· Fair et al., 2012· Nysse et al., 2016), αλλά και αποτελέσματα άλλων ερευνών (Damasio et al., 2000· Frattaroli, 2006· King, 2001· Pennebaker, 1997· Schoutrop et al., 1997· Smyth, True & Souto, 2001) δείχνουν τα οφέλη της συγγραφής ποιημάτων (Fallahi et al., 2016· Heims, 2011· Houlding & Holland, 1988· Miller, 1978· Tamura, 2001) και γενικότερα την αποτελεσματικότητα της δημιουργικής γραφής σε παιδιά και νέους με κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα. Η δημιουργική γραφή μιας ιστορίας ή ενός ποιήματος μπορεί να βοηθήσει το παιδί να μιλήσει για τη θλίψη του, να συνδεθεί με τα συναισθήματα ενός χαρακτήρα και να εκφράσει παρόμοια συναισθήματα.

Συνεχίζοντας, πολλές έρευνες (DeBaryshe et al., 1993· Haveman & Wolfe, 1995· Klebanov et al., 1994) έχουν καταδείξει ότι η εκπαίδευση των γονέων σχετίζεται με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών. Συνήθως, οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο χρησιμοποιούν καταναγκαστικές στρατηγικές, οδηγώντας τα παιδιά τους σε χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση σε σχέση με τους πιο μορφωμένους γονείς που ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να τα πηγαίνουν καλά στο σχολείο. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με πολλές μελέτες που έδειξαν ότι η δημιουργική γραφή μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματική στην ενθάρρυνση μαθητών με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και μειωμένο ενδιαφέρον για το σχολείο (Arshavskaya, 2015· Hall, 2007· Harper, 2015· Prabhavathamana, 1987), καθώς ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους (Olthouse, 2012) μέσα από τη διδασκαλία μιας πληθώρας στρατηγικών (Hochanandel & Finamore, 2015· Leland, 2015).

Σε ό,τι αφορά τον παράγοντα της εθνικότητας, διάφορες έρευνες έχουν συσχετίσει τη φυλετική και πολιτιστική μειονότητα στο σχολείο με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Gordon & Yowell, 1994· Natriello et al., 1990), καθώς οι μαθητές της εθνοτικής μειοψηφίας έχουν την αίσθηση μιας αρνητικής εικόνας για τον εαυτό τους, αισθάνονται «ξένοι» στο σχολείο, το κοινωνικο-οικονομικό τους υπόβαθρο είναι συνήθως χαμηλό και γενικότερα χαρακτηρίζονται από έλλειψη κινήτρων. Η δημιουργική γραφή, από την άλλη, συμβάλλει στην προώθηση της διαφορετικότητας όλων των μαθητών, καθώς η ενασχόλησή τους με σύνθετα κείμενα τους βοηθάει να βελτιώσουν την κριτική τους σκέψη, να αυξήσουν την ανοχή τους απέναντι στους άλλους και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους (Connor et al., 2009). Μάλιστα, τα κείμενα αυτά τις περισσότερες φορές λειτουργούν παραδειγματικά, γεγονός που ενισχύει τον τρόπο με τον οποίο

μαθαίνουν, καθώς, μάλιστα, η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων αφορά τη συνεργασία με συνομηλίκους (Fisher et al., 2012· Lamarino, 2015).

Το επόμενο στοιχείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το πλήθος μαθητών στην τάξη. Κάποιες μελέτες δείχνουν ότι δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του μεγέθους μιας τάξης και της επίδοσης των μαθητών (Hancock, 1996· Kennedy & Siegfried, 1997), ενώ κάποιες άλλες ευνοούν τις τάξεις μικρού μεγέθους (Arias & Walker, 2004· Borden & Burton, 1999). Ωστόσο, αυτό που σχετίζεται με μία μεγάλη τάξη είναι το πώς ο ίδιος δάσκαλος αντιλαμβάνεται το μέγεθός της σε μία συγκεκριμένη κατάσταση ανεξάρτητα από τον αριθμό των μαθητών (Ur, 1996), αλλά και το γεγονός ότι όσο αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών σε μία τάξη, τόσο πιο απαραίτητη θεωρείται η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας (Guo, 2004· Jacobs & Loh, 2003· Nan, 2014), η οποία αποτελεί και την πιο σημαντική μέθοδο στις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής.

Ολοκληρώνοντας τη συζήτηση των αποτελεσμάτων, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι τη μεγαλύτερη βελτίωση στην αξιολόγηση των δεξιοτήτων εμφάνισαν οι μαθητές που παρουσίασαν ένα χαμηλό επίπεδο γραφής στην ελληνική γλώσσα. Σε ό,τι αφορά τους μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης, πολλές μελέτες έδειξαν ότι οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής έχουν πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη για εκείνους τους μαθητές που δεν έχουν κατακτήσει τη γραφή σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο (Akkaya, 2011· Dai, 2010· Erdoğan, 2012· Tütüniş & Küçükalı, 2014). Άλλωστε, η δημιουργική γραφή, σε αντίθεση με τη γραφή στο σχολείο που τις περισσότερες φορές είναι άκαμπτη και περιοριστική, δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να μαθαίνουν με τον δικό τους τρόπο και να εκφράζουν τη δική τους πρωτοτυπία. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Murphy (2012), διεγείρει και τονώνει τον εγκέφαλο περισσότερο από τα τυπικά μαθήματα του σχολείου, επομένως η δημιουργική γραφή είναι ο καλύτερος τρόπος μάθησης για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όχι μόνο στη γραφή, αλλά και στην κατανόηση και στην ομιλία.

4. Αποτελεσματικότητα της παρέμβασης/Περιορισμοί της έρευνας

Οι επαναληπτικές μετρήσεις πριν και μετά την παρέμβαση, καθώς και η σύγκριση της Ομάδας Παρέμβασης με την Ομάδα Ελέγχου πραγματοποιήθηκαν προκειμένου να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα των δύο προγραμμάτων, δηλαδή του προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης» από τη μία και του προγράμματος γενικής παιδείας από την άλλη. Πράγματι, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι σύμφωνα με τις τιμές των μέσων όρων οι μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης αξιολογήθηκαν με μεγαλύτερο βαθμό στην τελική αξιολόγηση στις δεξιότητες συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη, καινοτομία/δημιουργικότητα και μεταγνώση σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου. Επιπλέον, στις δεξιότητες συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη και καινοτομία/δημιουργικότητα η Ομάδα Παρέμβασης αξιολογήθηκε με στατιστικά σημαντικό υψηλότερο βαθμό σε σχέση με την Ομάδα Ελέγχου. Τέλος, οι μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα «Δημιουργική γραφή και δεξιότητες κοινωνικής μάθησης» σημείωσαν στατιστικά σημαντική μεγαλύτερη βελτίωση σε όλες τις παραπάνω δεξιότητες σε σχέση με τους μαθητές που ακολούθησαν το δικό τους πρόγραμμα.

Από την άλλη, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί της έρευνας που πρέπει συνοπτικά να επισημανθούν: Αρχικά, η ένταξη των μαθητών στις δύο ομάδες έγινε με μη τυχαίοποιημένο τρόπο, προκειμένου να ικανοποιηθεί το αίτημα των εκπαιδευτικών να μπουν στην ομάδα που επιθυμούσαν με βάση τις ανάγκες της τάξης τους. Βέβαια, πρέπει να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι η στατιστική σύγκριση μεταξύ των δύο ομάδων για τις παραπάνω δεξιότητες έδειξε ότι δεν παρουσιάζεται καμία στατιστικά σημαντική διαφορά κατά την αρχική αξιολόγηση. Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι οι εκπαιδευτικοί της Ομάδας Παρέμβασης είχαν πολλαπλούς ρόλους, καθώς, όχι μόνο συμμετείχαν στην παρέμβαση, αλλά λειτούργησαν και ως παρατηρητές και ως αξιολογητές με εμφανή την παρουσία του υποκειμενικού στοιχείου. Τέλος, άλλοι περιοριστικοί παράγοντες είναι ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά ένα μεγάλο μέρος σε σχολεία της ανατολικής Θεσσαλονίκης, η μη αξιολόγηση όλων των μαθητών που παρακολούθησαν το πρόγραμμα, καθώς και η έλλειψη επανάληψης της αξιολόγησης, προκειμένου να διερευνηθεί η διατηρησιμότητα των αποτελεσμάτων.

5. Συμπεράσματα/Προτάσεις

Τα πορίσματα της παρούσας μελέτης δείχνουν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες, κατά άλλους ερευνητές δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, που σχετίζονται με τη μάθηση μπορούν να ενισχυθούν μέσω δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής, έχοντας μάλιστα ως αφόρμηση λογοτεχνικά κείμενα των βαλκανικών χωρών και των χωρών της ανατολικής και νοτιο-ανατολικής Ευρώπης. Ειδικότερα, η συγκλίνουσα/αποκλίνουσα σκέψη, η καινοτομία/δημιουργικότητα και η μεταγνώση, ως μέρος των δεξιοτήτων αυτών με βάση το μοντέλο της Binkley και των συνεργατών της (2012), παρουσίασαν μεγαλύτερη βελτίωση για τους μαθητές της Ομάδας Παρέμβασης σε σχέση με τους μαθητές της Ομάδας Ελέγχου μέσα από την υλοποίηση του ερευνητικού/παρεμβατικού προγράμματος «Δημιουργική Γραφή και Δεξιότητες Κοινωνικής Μάθησης». Μάλιστα, η βελτίωση αυτή παρέμεινε στατιστικώς σημαντική, ακόμα και όταν λήφθηκαν υπόψη κάποιοι δημογραφικοί παράγοντες των μαθητών, όπως: η οικογενειακή κατάσταση, η εκπαίδευση των δύο γονέων, η εθνικότητα, το πλήθος μαθητών στην τάξη και η ικανότητα γραφής στην ελληνική γλώσσα.

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι το εν λόγω σχολικό πρόγραμμα φαίνεται να είναι πολλά υποσχόμενο στην ενίσχυση των δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης και μάλιστα αυτών που σχετίζονται με τους τρόπους σκέψης των μαθητών. Σίγουρα, ωστόσο, πρέπει να επαληθευτούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, καθώς ένα τυχαίοποιημένο δείγμα, η αξιολόγηση όλων των μαθητών και η παρουσία ανεξάρτητων παρατηρητών/αξιολογητών μέσα στις τάξεις, ενδεχομένως να έδιναν πιο αντιπροσωπευτικά κι έγκυρα αποτελέσματα. Επιπλέον, χρειάζεται να διερευνηθεί περισσότερο, αν και κατά πόσο οι μαθητές, οι οποίοι φαίνεται ότι απέκτησαν ή ενίσχυσαν τις παραπάνω δεξιότητες, θα τις διατηρήσουν με το πέρασμα του χρόνου, συγκρινόμενοι με εκείνους που δε συμμετείχαν στο πρόγραμμα.

Ολοκληρώνοντας, είναι σίγουρο ότι τα σχολικά προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών έχουν μεγαλύτερη θετική επίδραση στις ζωές των παιδιών και αποτελούν τις βάσεις για μελλοντικές κατακτήσεις και ακαδημαϊκή επιτυχία, αν εφαρμόζονται από την πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζουν σε όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας. Είναι βέβαιο ότι δεν αποτελούν πανάκεια για όλα τα προβλήματά τους, ωστόσο αποτελούν

εργαλεία μεγάλης σημασίας για την ακαδημαϊκή, ψυχική, συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

- Αποστολίδου, Β. (2012). *Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşıminin Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi. Dergisi*, 30, 311-319.
- Alshreif, N., & Nicholes, J. (2017). Metacognition and creative writing: Implications for L1 and L2 college writing experiences. *Literature in language teaching*, 6(1), 73-88.
- Arias, J., & Walker, D. (2004). Additional evidence on the relationship between class size and student performance. *Journal of Economic Education*, 4(3), 311-329.
- Arshavskaya, E. (2015). Creative writing assignments in a second language course: A way to engage less motivated students. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 10, 68-78.
- Austen, V. J. (2005). The value of creative writing assignments in English literature courses. *New Writing: The International Journal for The Practice & Theory of Creative Writing*, 2(2), 138.
- Baleghizadeh, S., & Dargahi, Z. (2016). What aspects of creativity enhancement do ELT textbooks take into account? In B. Tomlinson (Ed.), *SLA research and materials development for language learning* (pp. 185-197). Routledge.
- Beres, J. (2015). Bibliotherapy and Creative Writing. *Horizontok II A pedagógusképzés reformjának Folyt Pécs PTE BTK Nevel Intézet*, 189-94. Retrieved from <https://tinyurl.com/y5yfru77>
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M., (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer.
- Bolton, G. (2000) Red Shoes. *British Journal of General Practice*, 50(453), 351.
- Borden, V., & Burton, K. (1999). The impact of class size on student performance in introductory courses. Paper presented at the *39th Annual Conference of the Association for Institutional Research*, Seattle, WA.
- Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Connor, D. J., Bickens, S., & Bittman, F. (2009). Combining classic literature with creative teaching for essay building in an inclusive urban high school classroom. *Teaching Exceptional Children Plus*, 5(6). Retrieved from http://escholarship.bc.edu/education/tecplus/vol5/iss6/art3_n6.
- Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78, 98-104.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Flow: The classic work on how to achieve happiness* (2nd ed). Rider Books.
- Dai, F. (2010). English language creative writing in mainland China. *World Englishes*, 29(4), 546-556.

- Damasio, A., Grabowski, T. J., Bechara, A., Damasio, H., Ponto, L. L. B., Parvizi, J., & Hichwa, R. D. (2000). Subcortical and cortical brain activity during the feeling of self-generated emotions. *Nature Neuroscience*, 3, 1049-1056.
- Danielson, C. K., & Phelps, C. R. (2003). The assessment of children's social skills through self-report. A potential screening instrument for classroom use. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(4), 218-229.
- De Vries, H. (1998). Planning health promotion. In R. Weston & D. Scott (Eds.), *Evaluation of health promotion* (pp. 92-108). Stanley Thornes, Cheltenham.
- DeBaryshe, B. D., Patterson, G. R., & Capaldi, D. M. (1993). A performance model for academic achievement in early adolescent boys. *Developmental Psychology*, 29, 795-804.
- Erdogan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi* (doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fair, C. D., Connor, L., Albright, J., Wise, E., & Jones, K. (2012). "I'm positive, I have something to say": Assessing the impact of a creative writing group for adolescents living with HIV. *The Arts in Psychotherapy*, 39, 383-389.
- Fallahi Khoshknab, F., Asayesh, H., Qorbani, M., Fadaei, F., & Rahmani Anaraki, H. (2016). The effect of poetry therapy group on communicational skills of schizophrenic patient. *Journal of Nursing and Midwifery*, 13(11), 919-927.
- Fisher, D., Frey, N., & Pumpian, I. (2012). *How to create a culture of achievement in your school and classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Erlbaum.
- Frattaroli, J. (2006). Experimental disclosure and its moderators: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 132, 823-865.
- Gamill, D. M. (2006). Learning the write way. *Reading Teacher*, 59(8), 754-762.
- Gee, J. P. (2008). Game-like learning: An example of situated learning and implications for opportunity to learn. In P. A. Moss, D. C. Pullin, J. P. Gee, E. H. Haertel, & L. J. Young (Eds.), *Assessment, equity, and opportunity to learn* (pp. 200-221). Cambridge University Press.
- Good, T., & Brophu, J. (2000). *Looking in classrooms*. Longman.
- Gordon, E. W., & Yowell, C. (1994). Educational reforms for students at risk: Cultural dissonance as a risk factor in the development of students. In R. J. Rossi (Ed.), *Educational reforms and students at risk*. Teachers College Press.
- Gorzelsky, G., Driscoll, Paszek, J., Jones E., & Hayes, C. (2016). Cultivating constructive metacognition: A new taxonomy for writing studies. In C. M. Anson & J. L. Moore (Eds.), *Critical transitions: Writing and the question of transfer* (pp. 217-249). University Press of Colorado.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. American Guidance Service.
- Guo, X. (2004). Cooperative learning in Large Class. *CELEA Journal*, 4, 120-123.
- Gurteen, D. (1998). Knowledge, creativity and innovation. *Journal of Knowledge Management*, 2(1), 5-13.

- Hadjileontiadou, S., & Kasimatis, A. (2014). On enhancing pre-service teacher 21st century skills using cmap tools. *International Journal of Education and Research (IJER)*, 2(9), 285-296.
- Hall, H. R. (2007). Poetic expressions: Students of color express resiliency through metaphors and similes. *Journal of Advanced Academics*, 18(2), 216-244.
- Hanauer, D. I. (2014). Appreciating the beauty of second language poetry writing. In D. Disney (Ed.), *Exploring second language creative writing: Beyond babel* (pp. 11-22). John Benjamins.
- Hancock, T. (1996). Effects of class size on college student achievement. *College Student Journal*, 30(2), 479-481.
- Harber, K. D., & Pennebaker, J. W. (1992). Overcoming traumatic memories. In S. A. Christianson (Ed.), *The handbook of emotion and memory: Research and theory* (pp. 359-387). Lawrence Erlbaum.
- Harper, G. (2015). *Organizations: Structures, processes and outcomes*. Routledge.
- Haveman, R., & Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 33, 1829-78.
- Heims, S. (2011). State of poetry research (review). *The Arts in Psychotherapy*, 38, 1-8.
- Heppner, P. P., & Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal in Counseling Psychology*. American Psychological Association. 29(1), 66-75.
- Hochanadel, A., & Finamore, D. (2015). Fixed and growth mindset in education and how grit helps students persist in the face of adversity. *Journal of International Education Research*, 11(1), 47-50.
- Houlding, S., & Holland, P. (1988). Contributions of a poetry writing group to the treatment of severely disturbed psychiatric inpatients. *Clinical Social Work Journal*, 16(2), 194-200.
- Καρακίτσιος, Α. (2012). Δημιουργική γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της ρητορικής; *Κείμενα*, 15. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/y8yjigu2>
- Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο αγωγής υγείας στο νηπιαγωγείο* (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012a). Αφιέρωμα δημιουργική γραφή. *Κείμενα*, 15. Ανακτήθηκε από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t15/editorial-15.pdf>
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2012b). Η νομιμοποίηση της δημιουργικής γραφής. *Κείμενα*, 15. Ανακτήθηκε από <https://tinyurl.com/y65de895>
- Lamarino, D. L. (2015). Codifying the creative self: Conflicts of theory and content in creative writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(6), 1123-28.
- IBM-SPSS. *Statistics for Windows, Version 25*. IBM.
- Jacobs, G. M., & Loh, W. I. (2003). Using cooperative learning in large classes. In M. Cherian & R. Mau (Eds.), *Large classes* (pp. 142-157). McGraw-Hill.
- Jonassen, D., Mayes, T., & McAleese, R. (1993). A manifesto for a constructivist approach to uses of technology in higher education. In T. M. Duffy, J. Lowyck, & D. H. Jonassen (Eds.), *Designing environments for constructive learning* (pp. 231-247). Springer.
- Joy, S., & Breed, K. (2012). Innovation, motivation, divergent thinking and creative story writing: Convergence and divergence across the Torrance Tests and TAT. *Imagination Cognition and Personality*, 32(2), 179-195.

- Kaufman, J. C., Beghetto, R. A., & Watson, C. (2016). Creative metacognition and self-ratings of creative performance: A 4-C perspective. *Learning and Individual Differences, 51*, 394-399.
- Kennedy, P., & Siegfried, J. (1997). Class size and achievement in introductory economics: Evidence from the TUCE III data. *Economics of Education Review, 16*(4), 385-394.
- King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*, 798-807.
- Klebanov, P. K., Brooks-Gunn, J., & Duncan, G. J. (1994). Does neighborhood and family poverty affect mother's parenting, mental health, and social support? *Journal of Marriage and the Family, 56*, 441-455.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An Overview. *Theory into Practice, 41*(4), 212-218.
- Lee, S. M. (2019). Her story or their own stories? Digital game-based learning, student creativity and creative writing. *ReCALL, 31*(3), 238-254.
- Leland, M. (2015). Mindfulness and student success. *Journal of Adult Education, 44*(1), 19-24.
- Litwin, M. S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. Sage.
- Maley, A. (2009). *Creative writing for language learners (and teachers)*. Retrieved from <http://www.teachingenglish.org.uk/article/creative-writing-language-learners-teachers>
- Marshall, S. (1974). *Creative writing*. Macmillan Education Ltd.
- Martínez, V. (2001). Missing link: Metacognition and the necessity of poetry in the composition classroom. *Writing on the Edge, 12*(2), 33-52.
- McVey, D. (2008). Why all writing is creative writing. *Innovations in Education and Teaching International, 45*(3), 289-294.
- Merrell, K. W. (1993). School Social Behavior Scales (SSBS). *School Psychology Review, 22*(1), 115-133.
- Miller, D. (1978). Poetry therapy with psychotic patients. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 9*(2), 135-138.
- Nan, H. (2014). A feasible study on cooperative learning in large class college English teaching. *Theory and Practice in Language Studies, 4*(9), 1862-68.
- Natriello, G., McDill, E. L., & Pallas, A. M. (1990). *Schooling disadvantaged children: Racing against catastrophe*. Teachers College Press.
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation performance. *Written Communication, 29*(2), 142-179.
- Nosratinia, M., & Razavi, F. (2016). Writing Complexity, Accuracy, and Fluency among EFL Learners: Inspecting Their Interaction with Learners' Degree of Creativity. *Theory and Practice in Language Studies, 6*(5), 1043-52.
- Nyssen, O. P., Taylor, S. J., Wong, G., Steed, E., Bourke, L., Lord, J., & Meads, C. (2016). Does therapeutic writing help people with long-term conditions? Systematic review, realist synthesis and economic considerations. *Health Technology Assessment, 20*(27), 1-367.
- Olthouse, J. M. (2012). Talented young writers' relationships with writing. *Journal for the Education of the Gifted, 35*(1), 67-80.

- Παπαντωνάκης, Γ., & Κωτόπουλος, Η. Τ. (2011). *Τα ετεροθαλή. Μελέτες για την παιδική, τη νεανική και τη λογοτεχνία για ενήλικες*. Ίων.
- Paul, R., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking*. Foundation for Critical Thinking Press.
- Pennebaker, J. W. (1997). Writing about emotional experiences as a therapeutic process. *Psychological Science* 8(3), 162-166.
- Popov, V., Noroozi, O., Barrett, J. B., Mulder, M., Biemans, A. J. A., Teasley, S., & Slob, B. (2014). Perceptions and Experiences of, and Outcomes for, University Students in Culturally Diversified Dyads in a Computer-Supported Collaborative Learning Environment. *Computers in Human Behavior*, 3, 286-200.
- Prabhavathamana, K. (1987). *An investigation into the creative writing process and identification of the creative writing ability in English, in student-teachers in the inter-cultural connotation*. (Unpublished doctoral thesis). The M.S. University of Baroda, Vadodara.
- Ryan, M. E., & Barton, G. (2014). The spatialized practices of teaching writing in elementary schools: Diverse students shaping discursive selves. *Research in the Teaching of English*, 48(3), 303-329.
- Saavedra, A., & Opfer, V. D. (2012). *Teaching and learning 21st century skills: Lessons from the learning sciences*. RAND Corporation.
- Savery, J. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1(1), 9-20.
- Schoutrop, M. J. A., Lange, A., Brosschot, J., & Everaerd, W. (1997). Overcoming traumatic events by means of writing assignments. In A. Vingerhoets, F. van Bussel, & J. Boelhouwer (Eds.), *The (Non)expression of emotions in health and disease* (pp. 279-289). Tilburg University Press.
- Smyth, J. M. (1998). Written emotional expression: Effect sizes, outcome types, and moderating variables. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 66, 174-184.
- Smyth, J., True, N., & Souto, J. (2001). Effects of writing about traumatic experiences: The necessity for narrative structure. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 20, 161-172.
- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire durecit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 65-67.
- Soykurt, M., & Uzunboylu, H. (2017). The impact of creative activities integrated into curriculum for tolerance education and teachers' reflections. *Qual Quant*, 52, 913-927.
- Sturgell, I. (2008). Touchstone texts: Fertile ground for creativity. *Reading Teacher*, 61(5), 411-414.
- Τσάτσου-Νικολούλη, Σ. (2019). Δημιουργική γραφή κι ενίσχυση δεξιοτήτων 21^{ου} αιώνα. *i-Teacher, Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό περιοδικό*, 15, 81-89. Ανακτήθηκε από <http://i-teacher.gr>
- Τύπας, Γ., & Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη διοικητική επιστήμη*. Gutenberg.
- Tamura, H. (2001). Poetry therapy for schizophrenia: A linguistic psychotherapeutic model of renku (linked poetry). *The Arts in Psychotherapy*, 28, 319-328.
- The Critical Thinking Community (2006). Retrieved from <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
- Tütünlü, B., & Kılıçkılıç, S. (2014). The impact of creative writing on foreign language (English) proficiency development. *International Online Journal of Education and Teaching*, 1(2), 82-89.

- Ur, P. (1996). *A course in language teaching*. Cambridge University Press.
- Vernon, P. E. (1989). The nature-nurture problem in creativity. In J. Glover, R. Ronning, & C. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 93-110). Plenum Press.
- Walker, H. M., & McConnell, S. R. (1988). *The Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment*. PRO-ED.
- Ward, T. B., Smith, S. M., & Vaid, J. (1997). Conceptual structures and processes in creative thought. In T. B. Ward, S. M. Smith, & J. Vaid (Eds.), *Creative thought: An investigation of conceptual structures and processes* (pp. 1-27). American Psychological Association Books.
- Weisberg, R. W. (1999). Creativity and knowledge: A challenge to theories. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 226-250). Cambridge University Press.
- Williamson, P. K. (2011). The creative problem - solving skills of arts and science students. The two cultures debate revisited. *Thinking Skills and Creativity*, 6, 31-43.
- Zehui, Z., Fong, P. S. W., Mei, H., & Liang, T. (2015). Effects of gender grouping on students' group performance, individual achievements and attitudes in computer- supported collaborative learning. *Computers in Human Behavior* 48, 587-96.