ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΕΝΟΣ ANIMATION ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΙΤΛΟ: «Ο ΤΡΩΙΚΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ.»

ΣΤΑΜΑΤΑΚΗ ΕΛΕΝΗ

Επιβλέπων καθηγητής: «Αντώνης Χουρδάκης»

Ρέθυμνο «Ιούλιος» «2020»

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

Ακαδημαικός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστημιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΕΝΟΣ ANIMATION ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΙΤΛΟ: «Ο ΤΡΩΙΚΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ.»

ΣΤΑΜΑΤΑΚΗ ΕΛΕΝΗ

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

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

© Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΠΤΔΕ,ΕΔΙΒΕΑ, 2018
Το Π.Τ.Δ.Ε του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα το Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α, διατηρεί το δικαίωμα της χρήσης και αναπαραγωγής της παρούσας εργασίας για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς.

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΜΑΘΗΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΕΝΟΣ ANIMATION ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΙΤΛΟ: «Ο ΤΡΩΙΚΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ.»

ΕΛΕΝΗ ΣΤΑΜΑΤΑΚΗ

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

«Αντώνης Χουρδάκης»

«Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Γιώργος Φιλιππούσης»

«Διδάκτωρ του Πανεπιστημίου Κρήτης»

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

«Ιωάννης Ιερωνυμάκης»

«Συνυπεύθυνος προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών»

Ρέθυμνο, «Ιούλιος» «2020»

«Στην πολυαγαπημένη μητέρα μου Μαρία, που με στηρίζει σε κάθε βήμα μου

και στη μνήμη του πατέρα μου Εμμανουήλ.»

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία αφορά τη δημιουργία και αξιολόγηση διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού με θέμα «Ο Τρωικός πόλεμος» για τη διδασκαλία της δημιουργίας μιας ταινίας animation με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο μάθημα της Ιστορίας. Στην σημερινή εποχή τα παιδιά είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένα με το animation καθώς υπάρχουν προγράμματα στην τηλεόραση, σε ταινίες και σε παιχνίδια στον υπολογιστή που το εμπεριέχουν. Ωστόσο η εκπαίδευση στο animation δεν περιέχει μόνο την ανάγνωση των εικόνων αλλά και την συγγραφή αυτών. Η παρούσα διπλωματική εστιάζει στη διδασκαλία δημιουργίας ενός animation, προσφέροντας τη δυνατότητα στα παιδιά να μπορούν να εκφράσουν απλές ή περίπλοκες και αφηρημένες ιδέες, να κριτικάρουν κοινωνικά θέματα, να μιλήσουν καλύτερα μέσω της κίνησης παρά μέσω του προφορικού ή του γραπτού λόγου.

Το υλικό αυτό απευθύνεται σε μαθητές Γ' Δημοτικού και μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως αυτόνομο εκπαιδευτικό υλικό στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είτε ως συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό σε περιπτώσεις απρόσμενων συνθηκών όπως συνέβη με το covid-19.

Το εκπαιδευτικό υλικό αποτιμήθηκε από πέντε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τα κριτήρια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όπου και πληροί. Ο Holmberg, 1995 στο Μανούσου, 2008) ισχυρίστηκε πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι «να διευκολύνει την ανακαλυπτική μάθηση, την αυτοαξιολόγηση, την ανατροφοδότηση, την διερεύνηση, να καθοδηγεί και να εμψυχώνει.» Η αποτίμηση έγινε με τη χρήση της ποιοτικής μεθόδου χρησιμοποιώντας ένα ερωτηματολόγιο, ως μέσο συλλογής των δεδομένων. Τέλος, η ανάλυση έγινε με το πρόγραμμα Atlas ti.

Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αποτίμησαν με θετικό πρόσημο το εκπαιδευτικό υλικό ως προς τα οχτώ ερευνητικά ερωτήματά που έχουν τεθεί στη διπλωματική εργασία.

Συγκεκριμένα προκύπτει ότι το υλικό είναι επαρκές, διότι καλύπτει τους παιδαγωγικούς στόχους που έχει θέσει με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας. Επίσης, είναι ευπαρουσίαστο και σωστά δομημένο, καθώς έχει φιλικό

περιβάλλον συμβάλλοντας στην απλή και κατανοητή παρουσίαση των ιστορικών γνώσεων τόσο του Τρωικού πολέμου, όσο και της δημιουργίας μιας ταινίας animation. Είναι εύχρηστο καθώς διαθέτει ευδιάθετα κουμπιά πλοήγησης, οδηγό μελέτης στην αρχική σελίδα αλλά και επεξηγήσεις και οδηγίες κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων. Είναι ευέλικτο και προσαρμοστικό καθώς ο εκπαιδευόμενος μπορεί να επιλέξει το τόπο, το χρόνο και το ρυθμό της μελέτης του. Υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο και παρέχει ανατροφοδότηση, ενώ παράλληλα περιλαμβάνει δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες της αυτοαξιολόγησης των γνώσεων που αποκτά ο εκπαιδευόμενος. Επίσης, προσδιορίζεται με σαφήνεια ο σκοπός και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα Τέλος, το εκπαιδευτικό υλικό υπακούει στο σύνολο των Πολυμεσικών αρχών μάθησης.

Λέξεις – Κλειδιά

Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό, Ιστορία, Δημοτικό Σχολείο, Animation, Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

Abstract

The presented thesis is about the creation and evaluation of the interactive educational material with subject «The Trojan War» for the instruction of creating an animation movie using distance learning on the subject of History.

This material is refereed to students of the third class in elementary school and can be used either as autonomous educational material within distance learning, or as supplementary educational material in cases of unexpected conditions such as COVID-19.

This educational material was evaluated by five instructors of primary education regarding its distance learning criteria and it meets the requirements. Mr Holmberg (1995, in Manousou, 2009) claimed that the role of educational material in distance learning is «to help discovered learning, self-assessment, feedback, investigation, to guide and to encourage.» The evaluation was made using the reliable method of a questionnaire as a data collection source. Concluding, the analysis was made with the Atlas ti application.

The majority of the instructors that took part in the investigation evaluated with a positive sign the educational material regarding the eight research questions that were given in the thesis.

More specifically, it turns out that the material is sufficient because it covers the educational goals that have been set based on the detailed curriculum of the History subject. Moreover, it is nicely presented and properly structured, as it has a friendly environment contributing to a simple and understanding presentation of the historical knowledge of Trojan War and to the creation of an animation movie. It is easy to use as it has relevant navigation buttons, a study guide in the home page and explanations and instructions during the processing of activities. It is flexible and adaptive, as it gives the option to the trainee to choose the place, the time and the pace of his study. It supports the interaction with the trainee and it provides feedback, meanwhile it includes activities which help in the development of learning skills such as self-evaluation of the knowledge that the trainee acquires. In addition, the purpose is clearly determined and also the expected learning results. Lastly, the educational material corresponds to the whole multimedia learning principles.

Key Words

Distance Learning, interactive educational material, History, Elementary School, Animation, Information and communication technologies.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....v

Abstract.....vii

Περιεχόμενα.....ix

Κατάλογος Εικόνων / Σχημάτων.....xi

Κατάλογος Πινάκων.....xiii

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....xiv

1. Εισαγωγή.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
1.1Οριοθέτηση προβλήματος.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
1.2 Συνεισφορά εργασίας.....2
1.3 Σκοπός.....4
1.4 Ερευνητικά ερωτήματα.....4
1.5 Στόχοι.....5
1.6 Μεθοδολογική προσέγγιση.....5
1.7Δομή εργασίας.....6
2. Ανοιχτή μάθηση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....7
2.1 Η έννοια της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....8
2.2 Τα βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....9
2.3 Η διάσταση της πολυμορφικότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....10
2.4 Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....10
2.4.1 Μορφές σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....11
2.4.2 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....12
2.4.3 Ο ρόλος των ΤΠΕ στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....12
3. Το εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....15
3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....16
3.2 Οι βασικές αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξης πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού για τη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....17
3.3 Μοντέλα δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού..... 21
3.3.1 Το μοντέλο του Gagne.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**1
3.3.2 Το μοντέλο των West (1996) & Λιοναράκη(2001)..... 22
3.3.3 Η ταξινόμηση των Bloom & Krathwohl..... 24
3.3.4 Μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού ADDIE.....26
3.4 Περιγραφή υλικού που δημιουργήθηκε.....27
3.5 Επιλογή μοντέλων σχεδίασης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού .....
4. Το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας.....63
4.1 Οι στόχοι της διδακτικής της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....63
4.2 Η διδακτική της ελληνικής μυθολογίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....65
4.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις της διδακτικής της Ιστορίας.....68
4.4 Το animation ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας.....69
4.5 Τρόποι χρήσεις ενός animation στην εκπαίδευση.....70
4.6 Τα βασικά χαρακτηριστικά και είδη ενός animation.....72
4.7 Οφέλη από την χρήση ενός animation στην εκπαίδευση..... 73

4.8 Το παιδαγωγικό πλαίσιο…… 78
4.9 Τα βήματα για τη παραγωγή ενός animation…… 79
5.Η έρευνα.....84
5.1 Γενική περιγραφή έρευνας 84
5.2 Ποιοτική έρευνα.....85
5.3 Μέσο συλλογής δεδομένων 85
5.4 Δείγμα έρευνας…… 87
5.5 Ανάλυση δεδομένων 90
5.6 Κωδικοποίηση δεδομένων.....91
6.Παρουσίαση αποτελεσμάτων.....10**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.1 Ανάλυση δεδομένων.....10**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.2 Σύνοψη των δεδομένων της αξιολόγησης**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**45
6.3 Διεξαγωγή των συμπερασμάτων και συζήτηση**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**52
6.4 Περιορισμοί της έρευνας…… 156
6.5 Προτάσεις 159
Βιβλιογραφία 162

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1:Στιγμιότυπο από την εισαγωγή συνθηματικού στη πλατφόρμα Chamilo

Εικόνα 2:Το περιβάλλον Chamilo- Αρχική σελίδα μαθήματος
Εικόνα 3:Μονοπάτια γνώσης του μαθήματος
Εικόνα 4:Στιγμιότυπο από τα τρία κύρια μέρη της 1ης διδακτικής ενότητας με ηχητική συνοδεία
Εικόνα 5: Οθόνη καλωσορίσματος της 1ης διδακτικής ενότητας με ηχητική συνοδεία
Εικόνα 6:Γνωριμία με τους ήρωες
Εικόνα 7: Παράδειγμα ενός οδηγού πλοήγησης πλήκτρων
Εικόνα 8: Παράδειγμα ενός οδηγού πλοήγησης κουμπιών
Εικόνα 9: Παράδειγμα παροχής χρήσιμων συμβουλών στον εκπαιδευόμενο
Εικόνα 10: Παράδειγμα πίνακα περιεχομένων
Εικόνα 11: Παράδειγμα πληροφόρησης του εκπαιδευόμενου για τους μαθησιακούς στόχους της ενότητας
Εικόνα 12: Παράδειγμα διέγερσης ανάκλησης της προηγούμενης μάθησης
Εικόνα 13: 1ο παράδειγμα για τη παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού
Εικόνα 14: 2ο παράδειγμα για τη παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού
Εικόνα 15: 3ο παράδειγμα για τη παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού
Εικόνα 16: 4ο παράδειγμα για τη παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού
Εικόνα 17: 1ο παράδειγμα για τη καθοδήγηση της μάθησης
Εικόνα 18: 2ο παράδειγμα για τη καθοδήγηση της μάθησης
Εικόνα 19: 1ο παράδειγμα πρόκλησης της εκτέλεσης ενεργειών
Εικόνα 20: 2ο παράδειγμα πρόκλησης της εκτέλεσης ενεργειών
Εικόνα 21: Παράδειγμα παροχής ανατροφοδότησης σε μια περίπτωση σωστής απάντησης
Εικόνα 22: Παράδειγμα παροχής ανατροφοδότησης σε μια περίπτωση λανθασμένης απάντησης
Εικόνα 23: Παράδειγμα αξιολόγησης της επίδοσης
Εικόνα 24: Παράδειγμα ενίσχυσης της μνήμης και μεταβίβασης
Εικόνα 25: Παράδειγμα κειμένου
Εικόνα 26: 1ο παράδειγμα προκείμενου «Περιγραφή μαθήματος»
Εικόνα 27: 2ο παράδειγμα προκείμενου «Τίτλος ενότητας»
Εικόνα 28: 3ο παράδειγμα προκείμενου «Σκοπός 9ης διδακτικής ενότητας», «Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα», «Δομή ενότητας», «Λέξεις-Κλειδιά»
Εικόνα 29: 1ο παράδειγμα μετακείμενου «Βιβλιογραφία»
Εικόνα 30: 2ο παράδειγμα μετακείμενου «Οδηγός για περεταίρω μελέτη»
Εικόνα 31: 3ο παράδειγμα μετακείμενου «Βίντεο ανακεφαλαίωσης ενότητας»
Εικόνα 32: 4ο παράδειγμα μετακείμενου «Καρτέλα αξιολόγησης των γνώσεων της 5ης διδακτικής ενότητας»
Εικόνα 33: 1ο παράδειγμα επικείμενου «Ορισμός»
Εικόνα 34: 2Ο παράδειγμα επικείμενου «Λεξικό επιθέτων»
Εικόνα 35: Παράδειγμα παρακειμένου «Φωτογραφία»
Εικόνα 36: Παράδειγμα περικείμενου «Παράλληλο κείμενο»
Εικόνα 37: Παράδειγμα πολυκείμενου «Οδηγίες για την εκπόνηση δραστηριοτήτων»
Εικόνα 38: Παράδειγμα πολυαντικειμένου «Διαδραστικό βίντεο»
Εικόνα 39: Ταυτόχρονη παρουσίαση πληροφοριών με λέξεις και εικόνες

Εικόνα 40: Συνδυασμός οπτικής και ακουστικής φόρμας
Εικόνα 41: Παρουσίαση πληροφοριών με αφήγηση και γραφικά
Εικόνα 42: Ταυτόχρονη παρουσίαση οπτικών και λεκτικών πληροφοριών
Εικόνα 43: Παράδειγμα μνημονικής υποστήριξης «3Π» «1Τ» και «1Γιατί»
Εικόνα 44: Ταυτόχρονη χωρική και χρονική παρουσίαση των οπτικών και λεκτικών πληροφοριών
Εικόνα 45: Σύντομη οπτική και ακουστική πληροφορηση

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1: Τα εννέα Διδακτικά Συμβάντα του Gagné

Σχήμα 2: Αριθμός δείγματος έρευνας
Σχήμα 3:Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό εξοικείωσης με τις ΤΠΕ
Σχήμα 4: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό χρήσης των ΤΠΕ στη τάξη
Σχήμα 5: Κατανομή των συμμετεχόντων ως πος το βαθμό εξοικείωσης με τη μέθοδο της ΕξΑΕ
Σχήμα 6: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό εξοικείωσης του εκπαιδευτικού υλικού με βάση την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΕξΑΕ	Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΤΠΕ	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας
ΔΕΠΠΣ	Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών
ΑΠΣ	Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

1. Εισαγωγή

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου είναι από την μια μεριά, η οριοθέτηση του ερευνητικού προβλήματος και ο προσδιορισμός των ερευνητικών ερωτημάτων και από την άλλη μεριά, η σύντομη αναφορά και περιγραφή των μεθοδολογικών επιλογών συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας.

1.1 Οριοθέτηση προβλήματος

Λόγω των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτιστικών μεταβολών, καθώς και των ραγδαίων επιστημονικών και τεχνολογικών εξελίξεων το σχολείο σήμερα ως κοινωνικός θεσμός, αποδυναμώνεται πολύ από την πολυπλοκότητα και τη ρευστότητα της κοινωνίας της γνώσης (Θεοφυλίδης,2002). Οι μαθητές απαιτούν νέες δεξιότητες για να είναι σε θέση να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να μάθουν και η εκπαίδευση οφείλει να προετοιμάζει τους νέους, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις αυτές.

Το έδαφος που κρίνεται γόνιμο για την δημιουργία περιβαλλόντων που θα βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν τις νέες δεξιότητες βασίζεται στη φύση και στη μεθοδολογία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ). Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση αποτελεί ένα ευέλικτο και πολυσύνθετο εκπαιδευτικό περιβάλλον που για την αποτελεσματική λειτουργία της σημαντικό ρόλο διαδραματίζει μεν η υψηλή μορφωτική αυτονομία του εκπαιδευόμενου. Αναφέρεται σε εκείνον τον τύπο μάθησης κατά τον οποίο ο μαθητευόμενος παρεμβαίνει ενσυνείδητα στη διαδικασία του πώς μαθαίνει και τη μεταβάλλει, τη ρυθμίζει δηλαδή μόνος του ώστε να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα (Zimmerman, & Schunk, 1989, όπ. αναφ. στο Νικολακάκη & Κουτσούμπα, 2013). Η χρήση των νέων τεχνολογιών δίνει δε μια νέα διάσταση στη διδασκαλία και τη μάθηση (Νικολακάκη & Κουτσούμπα, 2013). Ωστόσο βασική προϋπόθεση είναι η χρήση των Νέων Τεχνολογιών να γίνεται με παιδαγωγικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Με αυτό τον τρόπο συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στη δημιουργία συνεργατικών και αλληλεπιδραστικών

περιβαλλόντων μάθησης που δύνανται να οδηγήσουν στην αποτελεσματική μάθηση (Φιλιππούσης, 2015).

Άξονας του προβληματισμού της ερευνήτριας είναι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα παρέχει ίσες ευκαιρίες να αναπτύξουν τις απαιτούμενες δεξιότητες όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τις προσωπικές οικονομικές, κοινωνικές, γεωγραφικές ή πολιτισμικές καταστάσεις που βιώνουν καταργώντας τις δυσκολίες της συμβατικής εκπαίδευσης (Μιμίνου & Σπανακά, 2013). Η συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως καινοτόμος εκπαιδευτική πρακτική μπορεί να εξασφαλίσει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή χωρίς να απαιτεί την φυσική παρουσία του και του διδάσκοντα.

1.2 Συνεισφορά εργασίας

Η εν λόγω διπλωματική εργασία δημιουργήθηκε ως απόρροια της εναρμόνισης της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος της ιστορίας με τις επιταγές των σύγχρονων θεωριών μάθησης αλλά και με τις προκλήσεις της νέας ψηφιακής εποχής. Κρίνεται επιτακτική η ανάγκη καθώς η πλειονότητα των μαθητών χαρακτηρίζει το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας ως ένα μάθημα βαρετό, λόγω του ότι βρίσκεται μακριά από τη σύγχρονη πραγματικότητα (Joseph, 2011). Η αποστασιοποίηση αυτή το καθιστά ως ένα από τα δυσκολότερα αντικείμενα τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Μαυροσκούφης, 2002), καθώς οι μαθητές δυσκολεύονται στη κατανόηση και στο τρόπο εκμάθησης του, επειδή απαιτεί απομνημόνευση και παπαγαλία. Προς την πορεία αυτή της διδακτικής προσέγγισης οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν απαρχαιωμένες, στείρες και πληκτικές μεθόδους διδασκαλίας με τους μαθητές τους να παραμένουν παθητικοί ακροατές (Narang, 2015). Βαδίζοντας προς μια άλλη κατεύθυνση η ερευνήτρια δημιούργησε ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον με τους διδασκόμενους συνδυάζοντας την διδασκαλία της Ιστορίας με την δημιουργία μιας εικονογραφημένης παρουσίασης, ως εκπαιδευτική πρακτική που αναπτύσσει την ιστορική σκέψη με ευχάριστο, απλό και εύκολο τρόπο για τους μαθητές. Αν και έχει διερευνηθεί αρκετά η συμβολή της τεχνολογίας στην εκμάθηση της ιστορίας, τόσο όσον αφορά στα γνωστικά /

μαθησιακά αποτελέσματα, όσο και στην ανάπτυξη των κινήτρων μάθησης και στην ενίσχυση της συμμετοχικότητας των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, κρίνεται χρήσιμη η περαιτέρω έρευνα διότι οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά κατά την διδακτική πορεία, συνδυάζοντας παράλληλα τη ψυχαγωγία με την μάθηση.

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση προέκυψε ναι μεν ότι υπάρχουν έρευνες κατά τις οποίες παράχθηκε εκπαιδευτικό υλικό βασισμένο στην μεθοδολογία της ΕξΑΕ, με σκοπό την διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από την άλλη δεν έχει πραγματοποιηθεί έρευνα κατά την οποία οι μαθητές κατά τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου να εμπλέκονται ενεργητικά στην δημιουργία εικονογραφημένης παρουσίασης.

Το 2015 ολοκληρώθηκε η διδακτορική διατριβή με τίτλο «Αξιολόγηση εκπαιδευτικού animation. Το ταξίδι της ηλεκτρικής ενέργειας από μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» από την Αδαμαντίου . Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού animation «Το ταξίδι της ηλεκτρικής ενέργειας» ως ένα εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό για τη διδασκαλία και μάθηση του περιεχομένου της ηλεκτρικής ενέργειας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο το οποίο χρησιμοποιήθηκε πριν και μετά τη διδασκαλία και κατέγραφε τις γνώμες των μαθητών. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι η χρήση ενός animation στην διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών αποτελεί ένα καλά σχεδιασμένο εργαλείο της πολυμεσικής μάθησης. Ωστόσο στη συγκεκριμένη εργασία οι μαθητές δεν έγιναν οι ίδιοι παραγωγοί αλλά απλοί θεατές της ταινίας animation.

Ωστόσο διαφαίνεται πως υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για την χρήση του animation στην εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο εκφράζεται μέσα από τις μελέτες που έχουν εκπονηθεί. Εντούτοις, παρατηρείται ένα σημαντικό ερευνητικό κενό στην μελέτη της παραγωγής από τα ίδια τα παιδιά κυρίως στην σχολική βαθμίδα του Δημοτικού, που

αποτελεί και βασικό στόχο της παρούσας εργασίας. Ταυτόχρονα ως πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας, θεωρείται η δημιουργία και εφαρμογή εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ αξιοποιώντας την πλατφόρμα διαχείρισης μάθησης Chamilo.

1.3 Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η **ανάπτυξη** και η **αποτίμηση** ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού για το μάθημα της Ιστορίας, που απευθύνεται στους μαθητές του Γ' Δημοτικού Σχολείου. Το υλικό αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα συμπληρωματικό εργαλείο του δασκάλου για να τον βοηθήσει να διδάξει τις ιστορικές γνώσεις του Τρωικού πολέμου καθώς και τη μεθοδολογία δημιουργίας ενός animation. Ωστόσο αν και εφόσον οι μαθητές της Γ΄ δημοτικού έχουν εξοικειωθεί με τις ΤΠΕ το εκπαιδευτικό υλίκό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως ένα αυτόνομο εργαλείο στη διδακτική πράξη.

1.4 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

1. Το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε διαθέτει επιστημονική τεκμηρίωση και συνοχή;
2. Το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε καλύπτει τη διδασκόμενη ύλη και τους εκπαιδευτικούς στόχους του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας;
3. Το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε για τους μαθητές της Γ' δημοτικού είναι εύκολο στη χρήση του;
4. Το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε παρέχει την κατάλληλη καθοδήγηση στον εκπαιδευόμενο κατά τη μελέτη του;
5. Το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε υποστηρίζει την αυτόνομη μάθηση του μαθητή της Γ' δημοτικού;
6. Το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε υποστηρίζει την αλληλεπίδραση του μαθητή;

7. Το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε βοηθά τους μαθητές της Γ' δημοτικού να αναπτύξουν μεταγνωστικές δεξιότητες;
8. Το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε περιγράφει με σαφήνεια στους μαθητές της Γ' δημοτικού το σκοπό και τα αποτελέσματα που επιδιώκονται να αναπτύξουν μετά τη μελέτη του;
9. Το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε βασίστηκε στις αρχές της Πολυμεσικής μάθησης;

1.5 Στόχοι

Οι επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι να διερευνηθεί η καταλληλότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού ως προς:

- Την κάλυψη της διδασκόμενης ύλης του μαθήματος της ιστορίας Γ Δημοτικού και συγκεκριμένα της $5^{ης}$ ενότητας με τίτλο «ο Τρωικός πόλεμος» καθώς και της διδασκαλίας της μεθόδου δημιουργίας ταινιών.
- Την ευχρηστία του ΕΥ.
- Την παροχή καθοδήγησης του εκπαιδευόμενου κατά τη μελέτη του.
- Την υποστήριξη της αυτόνομης μάθησης του εκπαιδευόμενου.
- Τις δυνατότητες που προσφέρει για να αλληλεπιδρά ο εκπαιδευόμενος με το Ε.Υ.
- Τις δυνατότητες που προσφέρει για να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι μεταγνωστικές δεξιότητες.
- Το σαφή προσδιορισμό των στόχων και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- Τον τρόπο δόμησης του με βάση τις αρχές της Πολυμεσικής μάθησης.

1.6 Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν η ποιοτική μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Λόγω απρόβλεπτων συνθηκών που προέκυψαν εξαιτίας του covid-19 δεν υπήρξε η δυνατότητα εφαρμογής του εκπαιδευτικού υλικού

στο σχολείο. Έτσι δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο δόθηκε σε 5 εκπαιδευτικούς και έπειτα από τη μελέτη του παραγόμενου Ε.Υ. το αξιολόγησαν. Στη συνέχεια η ερευνήτρια χρησιμοποίησε το πρόγραμμα Atlas για την ανάλυση των τεκμηρίων και τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας.

1.7 Δομή της εργασίας

Η εργασία αποτελείται από 6 κεφάλαια ως εξής:

- Στο 1^{ο} κεφάλαιο της εισαγωγής, παρουσιάζονται η προβληματική της έρευνας, ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα και η σημαντικότητα της έρευνας.
- Στο 2^{ο} κεφάλαιο παρουσιάζεται το εννοιολογικό θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.
- Το 3^{ο} κεφάλαιο προβάλει τη σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εστιάζοντας στις βασικές αρχές που θα πρέπει να υπακούει η δημιουργία του.
- Στο 4^{ο} κεφάλαιο παρουσιάζεται η διδακτική του γνωστικού αντικειμένου του μαθήματος της Ιστορίας Γ' Δημοτικού καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο για τη δημιουργία μιας εικονογραφημένης παρουσίασης.
- Στο 5^{ο} κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Η εργασία ολοκληρώνεται όταν παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τις απόψεις 5 κριτικών φίλων.
- Στο 6^{ο} κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις της έρευνας. Τέλος ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και τα παραρτήματα της έρευνας.

2. Ανοιχτή Μάθηση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να δοθεί μια γενική εικόνα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από την επιστημονική οριοθέτηση εννοιών που αφορούν την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (στο εξής ΕξΑΕ). Για την επίτευξη του σκοπού αυτού γίνεται μια σύντομη αναφορά στα βασικά χαρακτηριστικά που οριοθετούν την ΕξΑΕ. Εμβαθύνοντας και αφού η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού της παρούσας εργασίας αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης κατηγοριοποιούνται τα βασικά είδη της σχολικής ΕξΑΕ. Στη συνέχεια αναφέρονται επιγραμματικά τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της σχολικής ΕξΑΕ, ενώ στη τελευταία υπο-ενότητα του κεφαλαίου προσδιορίζεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραμάτισαν οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη λειτουργία της ΕξΑΕ.

2.1 Η έννοια της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η ιστορία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρονολογείται 150 χρόνια περίπου, όμως ο όρος «Εξ αποστάσεως εκπαίδευση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1970. Ο όρος έχει υποστεί πολλές αλλαγές, οι οποίες δεν θα αναλυθούν στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Σήμερα για την «Ανοιχτή και Εξ αποστάσεως εκπαίδευση» χρησιμοποιείται ο όρος «Ανοιχτή μάθηση και εξ αποστάσεως εκπαίδευση» (Λιοναράκης, 2009).

Ο όρος «Ανοιχτή» μάθηση ανακλά στο ιδεώδες που σύμφωνα με τους Λιοναράκη & Λυκουργιώτη (1998:30) *«η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων και θα πρέπει να μπορούν να την απολαμβάνουν σε ολόκληρη την διάρκεια της ζωής τους».* Ο Ματράλης (1998) ισχυρίζεται πως η «Ανοικτή» εκπαίδευση αναφέρεται σε μεγάλο εύρος αριθμού, φάσματος ηλικιών, ανομοιογενών χαρακτηριστικών και εκπαιδευτικών επιπέδων εκπαιδευόμενων προσφέροντάς τους μεγαλύτερο βαθμό προσβασιμότητας και τη διαμόρφωση της μορφωτικής τους φυσιογνωμίας.

Για τον Hillary Perraton (1988:34) η ΕξΑΕ *«είναι μια εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας καθοδηγείται από κάποιον που βρίσκεται σε χώρο και χρόνο σε απόσταση από το σπουδαστή.»* Αυτομάτως αυτή η φυσική απόσταση προσφέρει στους εκπαιδευόμενους αφενός μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων, δικαίωμα επιλογής και μεγαλύτερο έλεγχο του τρόπου μάθησης και αφετέρου χαλαρότερα κριτήρια εισαγωγής τους (Race, 1999). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα σύστημα εκπαίδευσης που εφαρμόζεται σε όλα τα μέρη του κόσμου.

Σύμφωνα με τον Rudolf, Manfred & Delling (1986, όπ. αναφ. στο Μουζάκης, 2006), *«η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια καλά σχεδιασμένη και οργανωμένη δραστηριότητα που αφορά στην επιλογή, στην προετοιμασία και στην παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και στην καθοδήγηση και στην υποστήριξη του εκπαιδευόμενου μέσα από την αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων.»*

Ένας συνολικά αποδεκτός ορισμός για την ΕξΑΕ δεν έχει δοθεί. Κάθε ορισμός εστιάζει σε διαφορετικές πτυχές ανάλογα τον στόχο, τον σκοπό και τον τρόπο εφαρμογής. Οι προσπάθειες να δοθούν κάποιοι ορισμοί αποδεικνύουν την πολυπλοκότητά της και τις πολλαπλές μορφές που μπορεί να πάρει ανάλογα τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζονται. Ωστόσο έχουν διατυπωθεί κάποια χαρακτηριστικά, τα οποία εντοπίζονται σε κάθε είδος προγράμματος ΕξΑΕ.

2.2 Τα βασικά χαρακτηριστικά της ΕξΑΕ

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ΕξΑΕ προσδιορίζονται από τον Keegan (2001:74) ως εξής:

1. Είναι μια μέθοδος εκπαίδευσης που εφαρμόζεται σ' όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης.

2. Ο/Η εκπαιδευόμενος/η είναι απομακρυσμένος/η από τον/την εκπαιδευτή/τρια του/της, αλλά καθοδηγείται και υποστηρίζεται από αυτόν/αυτής μέσω διαφόρων μέσων επικοινωνίας.
3. Χρησιμοποιείται ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό. Το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάζεται με γνώμονα τη βασική αρχή, ότι η μάθηση απαιτεί αλληλεπίδραση του/της εκπαιδευόμενου/ης με το μαθησιακό υλικό, και λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι στην εκπαίδευση από απόσταση, ο/η 33 μαθητής/-τρια θα βρεθεί πρακτικά μόνος/-η αντιμέτωπος/η με το υλικό αυτό (Βεργίδης, Λιοναράκης, Λυκουργιώτης, Μακράκης & Ματραλής, 1999).
4. Γίνεται συστηματική υποστήριξη του/της εκπαιδευόμενου/ης.
5. Αξιοποιούνται ως επί το πλείστων οι νέες τεχνολογίες.

Έχοντας ως γνώμονα τα παραπάνω χαρακτηριστικά ο Λιοναράκης (2001:185) ορίζει την ΕξΑΕ ως την εκπαίδευση «*που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μία ευρετική πορεία αυτομάθηση και γνώσης*». Στη συνέχεια, προτείνει δέκα κριτήρια που αποτυπώνουν την φυσιογνωμία της εξΑΕ ως εξής: *το μαθητή και τη μάθηση, το δάσκαλο και τη διδασκαλία, την επικοινωνία, το εκπαιδευτικό υλικό, τον τόπο, τον χρόνο, τον εκπαιδευτικό φορέα και την αξιολόγηση* (Λιοναράκης, 2006:17).

2.3 Η διάσταση της Πολυμορφικότητας στην ΕξΑΕ

Ωστόσο ο Λιοναράκης από το 1988 διαπιστώνοντας από τους ορισμούς που είχαν δοθεί για την ΕξΑΕ την απλοϊκή ερμηνεία τους, καθώς επικεντρώνονταν κυρίως στην έννοια της φυσικής απόστασης που υφίσταται ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο, προτείνει την έννοια της πολυμορφικότητας (Λιοναράκης, 2006:3) ως εξής: *«Η πολυμορφικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αντιπροσωπεύει μια αντίληψη, μια διάσταση, μια φιλοσοφία και μία μεθοδολογία συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. Στην πράξη, είναι πολυδιάστατη, πολύ-λειτουργική, ευέλικτη, μαζική, δημοκρατική, προσαρμόσιμη, ποιοτική, αποτελεσματική, εξ αποστάσεως, πρόσωπο με πρόσωπο, συμβατική, όλων των*

βαθμίδων, συμπληρωματική, ψηφιακή κάθε τύπου με δυνατότητα εναλλακτικών επιλογών.»

2.4 Η σχολική ΕξΑΕ

Η Βασάλα (2005 όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2017) με τον όρο «εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση» ορίζει την εκπαίδευση σε επίπεδο είτε πρωτοβάθμιας, είτε δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μπορεί να αφορά οποιαδήποτε ηλικία. Αυτή παρέχεται αποκλειστικά εξ αποστάσεως.

Η ανάπτυξή της είναι απαραίτητη έτσι ώστε να διασφαλίζεται το δικαίωμα όλων των ανθρώπων για μόρφωση, την οποία θα πρέπει να μπορούν να την απολαμβάνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους σύμφωνα με τους Λιοναράκη & Λυκουργιώτη (1999). Η ανάπτυξη αυτής της νέα μεθόδου εκπαίδευσης οφείλεται στην αδυναμία των συμβατικών εκπαιδευτικών συστημάτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να καλύπτουν πάντα από μόνα τους τις ανάγκες όλων των μαθητών σε παγκόσμια βάση.

2.4.1 Μορφές σχολικής ΕξΑΕ

Ένα μεγάλο πλεονέκτημα της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης αποτελεί το γεγονός ότι μπορεί να λειτουργήσει τόσο αυτοδύναμα όσο και συμπληρωματικά προς τη συμβατική εκπαίδευση (UNESCO, 2002). Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη Μίμινου & Σπανάκα (2013) τρεις είναι οι μορφές σχολικής ΕξΑΕ, οι οποίες παρατίθενται ως εξής:

α) Ο όρος *αυτοδύναμη* σχολική ΕξΑΕ, αναφέρεται σε ολοκληρωμένα προγράμματα πλήρως αναγνωρισμένα και ταυτόσημα με το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης, με διαφορές στο είδος του εκπαιδευτικού υλικού και της επικοινωνίας. Σε περιπτώσεις όπου αυτή η μορφή εκπαίδευσης, παρέχεται μέσω του διαδικτύου σε

τηλεσυναντήσεις σύγχρονης ή ασύγχρονης επικοινωνίας, τότε μιλάμε για τα εικονικά σχολεία.

β) Ο όρος *συμπληρωματική* σχολική ΕξΑΕ αναφέρεται σε προγράμματα όπου λειτουργούν ενισχυτικά και παράλληλα με το συμβατικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η συμπληρωματική ΕξΑΕ μπορεί να αφορά, είτε στην παρακολούθηση μεμονωμένων μαθημάτων για συγκεκριμένους λόγους, είτε σε συνεργασίες σχολείων μέσα από τα σχολικά δίκτυα, με σκοπό την ολοκλήρωση κάποιων εργασιών και τη συμμετοχή σε τηλεδιασκέψεις διαφόρων μαθησιακών αντικειμένων. Ουσιαστικά η συμπληρωματική ΕξΑΕ υλοποιείται ενώ υφίσταται γεωγραφική η χρονική απόσταση ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο (Βασάλα, 2007).

γ) Ο όρος *μεικτή/ πολυμορφική /συνδυαστική* εκπαίδευση, αναφέρεται σε προγράμματα εκπαίδευσης, όπου έχουν δημιουργηθεί έπειτα από τη σύζευξη μεταξύ των μεθόδων της συμβατικής μάθησης και της ΕξΑΕ, με στόχο την ουσιαστική αλληλεπίδραση.

2.4.2 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα σχολικής ΕξΑΕ

Οι Μίμινου, & Σπανακά (2013:81) αναζήτησαν τα πλεονεκτήματα της σχολικής ΕξΑΕ. Αυτά εστιάζονται: α)στον οικονομικό τομέα, β)στον τομέα της επίτευξης της κριτικής μάθησης με συνεργασία σύμφωνα με τις εξατομικευμένες ανάγκες των εκπαιδευομένων, γ)στον τομέα της οργάνωσης αναφορικά με το εκπαιδευτικό προσωπικό, δ)το εκπαιδευτικό υλικό, ε)τον καθορισμό της πορείας του μαθήματος, ζ)την οργάνωση του χώρου, η)του χρόνου και θ)της πειθαρχίας, και τέλος στον τομέα ι)της τριπλής αλληλεπίδρασης που προαναφέρθηκε, δηλαδή: μεταξύ εκπαιδευτή, εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευόμενου.

Από την άλλη πλευρά, τα μειονεκτήματα μιας σχολικής εξΑΕ αφορούν α) στον οικονομικό τομέα κατάλληλων τεχνολογικών υποδομών και προγραμμάτων, β)σε οργανωτικά θέματα χρόνου και σχεδίασης μαθημάτων, γ)στην ψυχολογική διάσταση και τέλος δ)στα επιδιωκόμενα και τελικά μαθησιακά αποτελέσματα.

2.4.3 Ο ρόλος των ΤΠΕ στη σχολική ΕξΑΕ

Η ραγδαία ανάπτυξη των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ)

δημιουργεί προϋποθέσεις για σημαντικές αλλαγές στο χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαμορφώνοντας μια νέα εκπαιδευτική πρακτική, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω των ΤΠΕ (Τζώτζου, 2010).

Οι ΤΠΕ εξασφαλίζουν τη γρήγορη μεταφορά διαφορετικών τύπων πληροφοριών (εικόνας, ήχου, κειμένου) και επιτρέπουν την αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευομένων μέσα σε ένα εξατομικευμένο μαθησιακό πλαίσιο (Τζώτζου, 2014).

Ήδη από την δεκαετία του 1990 έχουν εισαχθεί η ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. (Μικρόπουλος, 1998· Παγγέ & Κυριαζή, 1998· Ράπτης & Ράπτη, 1999· Πολίτης, Ρούσσος, Τσαούσης & Καραμάνης, 2000). Η ραγδαία αυτή εισαγωγή και ανάπτυξη τους, δημιούργησε τα θεμέλια πάνω στα οποία προέκυψαν σημαντικές αλλαγές στο χώρο της εξΑΕ, διαμορφώνοντας μια νέα εκπαιδευτική πρακτική την εξΑΕ μέσω της χρήσης των ΤΠΕ (Τζώτζου, 2010).

Η προσφορά τους είναι τεράστια όταν αξιοποιούνται παιδαγωγικά στο σχολείο αναβαθμίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία. Αποτελούν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη του γνωστικού και του ψυχοκοινωνικού τομέα. Η ανάπτυξη στηρίζεται στις πολλαπλού τύπου δυνατότητες που προσφέρουν ως εξής: δυνατότητες έκφρασης, δημιουργικότητας, αλληλεπίδρασης και διαμεσολάβησης της επικοινωνίας μεταξύ των κοινωνικών εταίρων της μάθησης, που παρέχουν (Χαμπιαούρης, Ράπτης, Ράπτη, & Αναστασιάδης, 2009).

Συμπέρασμα

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο αυτό διαπιστώνουμε πως η ανάπτυξη της σχολικής ΕξΑΕ διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο όχι μόνο στην ελληνική πραγματικότητα, αλλά παγκοσμίως. Μέσω αυτής παρέχεται η δυνατότητα σε μαθητές που για διάφορους λόγους δεν κατάφεραν να παρακολουθήσουν κάποια μαθήματα ή έχουν κενά σε κάποιες ενότητες να καλύψουν τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες συνεργαζόμενοι στο πλαίσιο σχολικών δικτύων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο πάνω σε κάποια κοινή θεματική ενότητα (Βασάλα, 2005). Ωστόσο καθοριστικό ρόλο παίζει η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού στα πλαίσια της σχολικής εξΑΕ. Το κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό συνιστά ένα πολύτιμο σύμμαχο του εκπαιδευόμενου, αναπληρώνοντας το κενό της απουσίας του διδάσκοντα. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει αναλυτική περιγραφή του εκπαιδευτικού υλικού για τη σχολική ΕξΑΕ (Ματραλής,1998, 1999).

3. Το εκπαιδευτικό υλικό στην ΕξΑΕ

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να γίνει κατανοητή η σπουδαιότητα του ΕΥ στην ΕξΑΕ. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού γίνεται λεπτομερής περιγραφή των ποιοτικών κριτηρίων μεν που αυτό θα πρέπει να πληροί και της πολυμορφικότητας δε που θα πρέπει να το διέπει τόσο σε περιεχόμενο όσο και σε μέσα-εργαλεία, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορέσουν αυτόνομοι πλέον να κατακτήσουν τη νέα γνώση. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι βασικές αρχές που θα πρέπει να τηρούνται κατά τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού για τη σχολική ΕξΑΕ είτε αυτό χρησιμοποιηθεί ως αυτόνομο είτε ως συμπληρωματικό Ε.Υ. Έπειτα παρουσιάζονται μερικά μοντέλα-πρότυπα σχεδιασμού διδασκαλίας για την ΕξΑΕ, μερικά από τα οποία αποτέλεσαν τη βάση σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού της παρούσας εργασίας. Στο τέλος του κεφαλαίου η ερευνήτρια παρουσιάζει τη δομή του Ε.Υ. που παρήγαγε στα πλαίσια του μαθήματος της Ιστορίας για τη διδασκαλία δημιουργίας μιας εικονογραφημένης παρουσίασης με την παράλληλη διδασκαλία των ιστορικών γνώσεων του Τρωικού πολέμου, υπακούοντας σε όλες τις παραπάνω θεωρητικές αρχές.

3.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ

Στην ΕξΑΕ το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί το μοχλό της διδακτικής διαδικασίας, καθώς είναι το κύριο μέσο που φέρνει σε επαφή τους εκπαιδευόμενους με τα περιεχόμενα της μάθησης (Λιοναράκης, 2001). Η άποψη αυτή τεκμηριώνεται από τον Λιοναράκη (2001:48) καθώς «*η διδακτική αλλάζει χέρια και προσανατολισμό κι από την ευθύνη του διδάσκοντα, περνά στη σφαίρα ευθύνης του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο είναι πλέον διαμορφωμένο ως διδακτικό εγχειρίδιο*». Γι΄ αυτό το λόγο το Ε.Υ. της ΕξΑΕ μπορεί να παρομοιαστεί με έναν δάσκαλο σε ετοιμότητα (Rowntree,1994), που ενεργοποιείται αμέσως μόλις ανοιχτεί και ο οποίος βρίσκεται συνεχώς σε ετοιμότητα υποστηρίζοντας τον εκπαιδευόμενο κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Evans, 1994˙ Rowntree, 1994˙ Ματραλής, 1998). Η παρομοίωση αυτή τεκμηριώνεται με την άποψη του Holmberg (2002) όπου τονίζει την αναγκαιότητα

ενός αλληλεπιδραστικού εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο θα ενθαρρύνει τον σπουδαστή να εγκαταλείψει την παθητική στάση και να συμμετάσχει ενεργά για την κατάκτηση της πραγματικής μάθησης, η οποία επιτυγχάνεται μόνο μέσω μιας εσωτερικής διαδικασίας.

Ο Λιοναράκης(1999:37) περιγράφει πως στο πλαίσιο της πολυμορφικής εκπαίδευσης το σύνολο ενός ΕξΑΕ εκπαιδευτικού υλικού αποτελείται από:

- το κύριο διδακτικό κείμενο / υλικό
- τα παράλληλα κείμενα που λειτουργούν συμπληρωματικά
- τον αναλυτικό οδηγό σπουδών και μελέτης
- τα βιβλιογραφικά βοηθήματα
- το φάκελο εργασίας των ασκήσεων / δραστηριοτήτων και εργασιών
- τα οπτικοακουστικά μέσα και τις νέες τεχνολογίες (όχι με τυχαίες επιλογές, αλλά σχεδιασμένα και προσαρμοσμένα στους γενικούς και επιμέρους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας)

Εν κατακλείδι, ο Λιοναράκης (2009) αναφέρει πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού είναι:

- Να παρουσιάζει την πραγματικότητα στους εκπαιδευόμενους μέσα από επιλεγμένο πληροφοριακό υλικό, διαμορφωμένο με τρόπο κατάλληλο που να συμβάλλει στην αυτόνομη, αυτενεργό και ανακαλυπτική μάθηση.
- Να παρέχει συγκεκριμένες παιδαγωγικές κατευθύνσεις οργανώνοντας ένα πλούσιο σε ερεθίσματα αλληλεπιδραστικό μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονται ενεργά, μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν.
- Να κινητοποιεί τον εκπαιδευόμενο παρέχοντας συνεχώς κίνητρα για μάθηση, εμψύχωση και ενθάρρυνση.
- Να δίνει τη δυνατότητα μέσα από πολύπλευρες δραστηριότητες, να γίνεται σε βάθος εμπέδωση του περιεχομένου.

- Να συμβάλλει συστηματικά στην ανάπτυξη και καλλιέργεια των δεξιοτήτων, οι οποίες είναι απαραίτητες για την εξέλιξη και την ανάπτυξη των εκπαιδευομένων.
- Να εξοικειώνει τους εκπαιδευόμενους με πολύπλευρες διαδικασίες αξιολόγησης.

3.2 Βασικές αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξης πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού για τη σχολική ΕξΑΕ

Οι βασικές αρχές σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού για τα προγράμματα ΕξΑΕ για τον Holmberg (1986:117) είναι οι εξής:

1. Απλή και κατανοητή παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου μέσα από: α) την κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας, β) ευανάγνωστη γραφή και γ) μέτρια πυκνότητα των πληροφοριακών δεδομένων.
2. Ρητές και αιτιολογημένες συμβουλές και προτροπές προς το σπουδαστή ως προς το τι πρέπει και τι δεν πρέπει να πράξει και σε τι να δώσει ιδιαίτερη έμφαση.
3. Πρόσκληση για ανταλλαγή απόψεων, ερωτήσεων και κρίσεων σε σχέση με το τι πρέπει να γίνει αποδεκτό και τι να απορριφθεί.
4. Προσπάθειες για συναισθηματική εμπλοκή του σπουδαστή, ώστε να αναπτύξει προσωπικό ενδιαφέρον για το θέμα και για τα ερωτήματα που σχετίζονται με αυτό.
5. Παρουσίαση του υλικού στο σπουδαστή με φιλικό και προσωπικό ύφος, μέσα από τη χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών.
6. Οριοθέτηση των αλλαγών των θεμάτων μέσα από σαφείς αναφορές και τυπογραφικά μέσα ή, στην περίπτωση του προφορικού λόγου (cd ήχου, κασέτες ήχου), με αλλαγή των εκφωνητών ή των ομιλητών.

Οι Αναστασιάδης & Σπαντιδάκης (2007:9) αναφέρουν επτά βασικές αρχές που πρέπει να τηρούνται κατά τη δημιουργία ενός εξ αποστεώσεως Ε.Υ. στις οποίες στηρίχθηκε και η ερευνήτρια κατά τη δημιουργία του υλικού.

Α) Πολυμεσική αρχή (multimedia principle). Σύμφωνα με την αρχή αυτή η πληροφορία μεταφέρεται, επεξεργάζεται και διατηρείται καλύτερα από τον εκπαιδευόμενο αν το διδακτικό περιβάλλον εμπλέκει κατά την παρουσίασή της ταυτόχρονα τις λέξεις με τις εικόνες (Mayer, 2001:105-106).

Β) Αρχή της προσαρμοστικότητας (modality principle). Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον η παρουσίαση των πληροφοριών γίνεται μέσω αφήγησης και γραφικών και όχι κειμένου και γραφικών.

Γ) Αρχή του πλεονασμού (redundancy principle). Κατά τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, δεν πρέπει να περιέχονται οι πλεονάζουσες πληροφορίες, οι σύνθετες και οι πολύπλοκες πληροφορίες, καθώς δεν είναι αναγκαίες. Επιπρόσθετα, για να μην επιφορτίζεται γνωστικά ο εκπαιδευόμενος συνιστάται οι ίδιες πληροφορίες που προσφέρονται ταυτόχρονα με διαφορετικό τρόπο.

Δ) Αρχή της συνοχής (coherence principle). Το περιβάλλον μάθησης πρέπει να δομείται έτσι ώστε να περιέχει μόνο τις απαραίτητες πληροφορίες, χωρίς την συνοδεία περιττών κειμένων, εικόνων και ήχων.

Ε) Αρχή της σηματοδότησης (signaling principle). Βάσει της αρχής αυτής το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να κατευθύνει τον εκπαιδευόμενο, μέσω της παροχής κατάλληλων νύξεων.

ΣΤ) Αρχή της συνάφειας ή της εγγύτητας (contiguity principle). Σύμφωνα με αυτήν το εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να δομείται έτσι ώστε να υπάρχει ταυτόχρονη χρονική και χωρική παρουσίαση των κοινών πληροφοριών. Με άλλα λόγια, γίνεται παράθεση όλων των πληροφοριών (φωτογραφίες, βίντεο) στο σημείο όπου υπάρχει αναφορά σε αυτά. Στην περίπτωση που δεν είναι δυνατή η ταυτόχρονη παρουσίαση πρέπει να τηρούνται τα εξής για να διευκολύνεται ο εκπαιδευόμενος κατά τη μελέτη του:

- όταν η φωτογραφία είναι πληροφοριακή, τότε εκείνη πρέπει να τοποθετείται πάνω ή αριστερά και το κείμενο κάτω από την φωτογραφία ή δεξιά. (Αρχή της διαδοχής εικόνας-κειμένου,

- όταν η φωτογραφία είναι ερμηνευτική τότε η τοποθεσία της πρέπει να είναι δεξιά ή κάτω και το κείμενο πάνω ή αριστερά.
- όταν η φωτογραφία είναι οργανωτική (εννοιολογικός χάρτης κλπ) τότε τοποθετήθηκε στο κέντρο και το κείμενο από πάνω.

Ζ) Αρχή της κατάτμησης (segmentation principle). Σύμφωνα με την αρχή αυτή πρέπει να γίνεται σύντομη παρουσίαση των πληροφοριών μέσω της ανάπτυξης στρατηγικής αποφυγής υπερφόρτωσης των καναλιών του αναγνώστη. Η στρατηγική αυτή εκφράζεται μέσα από τρείς αρχές

- σε κάθε διαφάνεια εντάχθηκε μόνο ένα θέμα
- σε κάθε διαφάνεια συνυπάρχει ένα μικρό κείμενο και
- σε κάθε διαφάνεια μία μόνο φωτογραφία (όχι φωτογραφία και βίντεο)

Οι Σπανάκα & Λιοναράκης (2017) υποστηρίζουν επτά αρχές, στις οποίες πρέπει να υπακούουν οι δημιουργοί ενός εκπαιδευτικού υλικού που αφορά την ΕξΑΕ, και αυτές είναι:

- **Διδακτικοί Στόχοι και Μαθησιακά Αποτελέσματα:** Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού πρέπει να γίνεται με βάση το προφίλ και τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Ο δημιουργός του ΕΥ πρέπει να ορίζει με σαφήνεια τι στοχεύει να διδαχτούν οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τη μελέτη του υλικού, καθώς και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.
- **Ο προφορικός λόγος:** Η δεύτερη αρχή εστιάζει στη σημασία που έχει για κάθε υλικό εξΑΕ η μορφή του γραπτού λόγου. Πρέπει με κριτήρια την αμεσότητα και την σαφήνεια ο εκπαιδευτικός να διαρθρώνει το εκπαιδευτικό υλικό με τρόπο ώστε να δημιουργείται ένας διάλογος ανάμεσα στο ΕΥ και τον εκπαιδευόμενο.
- **Ανακαλυπτική Μάθηση:** Στην Τρίτη αρχή γίνεται αναφορά στην ανακαλυπτική μάθηση, δηλαδή στη μάθηση όπου οι σπουδαστές ανακαλύπτουν τη γνώση βήμα προς βήμα με τη βοήθεια του μαθησιακού υλικού και του εκπαιδευτή.
- **Τι είμαι ικανός να κάνω με αυτά που έμαθα;** Η τέταρτη αρχή σχετίζεται με τις δεξιότητες και τις γνώσεις που θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι μέσα από τη

μελέτη του ΕΥ, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο θα καταφέρουν να τα αποκτήσουν.

- **Τα αυτονόητα:** Στην πέμπτη αρχή γίνεται λόγος για τα αυτονόητα. Πρόκειται για όλα εκείνα που πρέπει ο δημιουργός του ΕΥ να μην θεωρεί τίποτα δεδομένα, καθώς μπορεί να αποτελέσουν πρόβλημα στους εκπαιδευόμενους κατά τη μελέτη τους αν τελικά είναι άγνωστα κατά τη μελέτη του.
- **Γιατί αυτό και όχι το άλλο;** Η έκτη αρχή κάνει λόγο για την λογική ροή που οφείλει να έχει το ΕΥ , αιτιολογώντας μάλιστα και τους λόγους επιλογής των συγκεκριμένων πηγών.
- **Οι εικόνες στις Έννοιες:** Με βάση την έβδομη αρχή κάθε ΕΥ πρέπει να οπτικοποιεί τις αφηρημένες έννοιες, υποβοηθώντας τη μαθησιακή διαδικασία.

3.3 Μοντέλα δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού

3.3.1 Το Μοντέλο του Gagné

Το μοντέλο του Gagné, αποτελεί την πρώτη συστηματοποιημένη προσπάθεια οριοθέτησης του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, ανήκει στην πρώτη γενιά μοντέλων και όπως σημειώνεται βιβλιογραφικά, ανεπιφύλακτα επηρέασε όλα τα υπόλοιπα (Μουρατόγλου, 2018). Ασπάζεται την άποψη πως υπάρχουν διαφορετικοί τύποι μάθησης, οι λεκτικές πληροφορίες, οι νοητικές δεξιότητες, οι γνωστικές στρατηγικές, οι κινητικές δεξιότητες και οι στάσεις. Κάθε τύπος μάθησης απαιτεί διαφορετική οργάνωση στο τρόπο διδασκαλίας και επηρεάζεται άμεσα με τις εσωτερικές και εξωτερικές διεργασίες (Driscoll, 2012).Στις εσωτερικές συνθήκες κατατάσσονται οι ήδη κατακτημένες γνώσεις του εκπαιδευόμενου, τα κίνητρά του και οι στόχοι του, ενώ στις εξωτερικές συνθήκες ανήκουν τα ερεθίσματα που δέχεται από το εξωτερικό του περιβάλλον.

Η θεωρία του Gagné προσεγγίζει τη σχεδίαση από την άποψη του εκπαιδευτή (εδώ το ρόλο του παίζει το υλικό) και καλύπτει ολόκληρη διαδικασία μάθησης, από το σχεδιασμό έως την αξιολόγηση και την εφαρμογή. Προκειμένου να υποστηριχθεί η

εσωτερική διαδικασία της μάθησης, απαιτούνται εννέα εκπαιδευτικά γεγονότα, τα οποία αποτυπώνονται στο παρακάτω πίνακα σε συνδυασμό με με τις αντίστοιχες ενέργειες που απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία.

Διδακτικά Συμβάντα	Ενέργειες
1. Προσέλκυση της προσοχής	Εισαγωγή ερεθίσματος για να διεγείρουμε την περιέργεια των εκπαιδευόμενων
2. Πληροφόρηση του εκπαιδευόμενου για τους μαθησιακούς στόχους	Περιγραφή των επιδιωκόμενων εκτελούμενων ενεργειών
3. Διέγερση ανάκλησης προηγούμενης μάθησης	Ανάκληση των προγενέστερων εννοιών/κανόνων μέσω δραστηριοτήτων
4. Παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού	Παρουσίαση παραδειγμάτων εννοιών/κανόνων
5. Παροχή καθοδήγησης για μάθηση	Αξιοποίηση λεκτικών στοιχείων, εικόνων κ.λπ.
6. Πρόκληση της εκτέλεσης ενεργειών	Εφαρμογή της έννοιας/κανόνα
7. Παροχή ανατροφοδότησης	Επιβεβαίωση ορθότητας της ενέργειας
8. Αξιολόγηση της επίδοσης	Έλεγχος της εφαρμογής της έννοιας/κανόνα
9. Ενίσχυση της μνήμης και της μεταβίβασης	Παροχή ενός εύρους άλλων εφαρμογών

Σχήμα 1: Τα εννέα Διδακτικά Συμβάντα του Gagné (Μουρατόγλου, 2018)

Το μοντέλο του Gagné μπορεί να εφαρμοστεί, στην ΕξΑΕ προκειμένου να σχεδιασθεί και να αναπτυχθεί διδακτικό υλικό καθώς τα διδακτικά γεγονότα μπορούν να ικανοποιήσουν ή να παρέχουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις της μάθησης και να χρησιμεύσουν ως βάση για τη σχεδίαση του υλικού και της επιλογής των κατάλληλων μέσων (Gagné,1977, οπ. αναφ, στο Σουβατζόγλου, 2009)

3.3.2 Το μοντέλο των West (1996) & του Λιοναράκη(2001)

Στην αρχή ο West (1996) και στη συνέχεια με ο Λιοναράκης(2001) έχει διακρίνει μια τυπολογία όπου περιλαμβάνει μια σειρά από κατευθυντήριες αρχές σχετικά με το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού. Η τυπολογία αυτή αναφέρεται στη δομή και στις μορφές του εκπαιδευτικού υλικού και το κατηγοριοποιεί σε τρεις δέσμες (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005˙ Λιοναράκης, 2001˙ Λιοναράκης, 2014).

Αναλυτικότερα, η πρώτη δέσμη αποτελείται από το κείμενο, τα προκείμενα και τα μετακείμενα. Το κείμενο αποτελεί τον βασικό κορμό του εκπαιδευτικού υλικού και αποτελείται από ένα σταθερό κείμενο, αναπτυγμένο με επιστημονική συνοχή.

Τα προκείμενα απαρτίζονται από τα περιεχόμενα, τους τίτλους των κεφαλαίων και των ενοτήτων, τον σκοπό και τους στόχους, τις λέξεις-κλειδιά, τις εισαγωγικές παρατηρήσεις. Τέλος, τα μετακείμενα πρόκειται για τις ανακεφαλαιώσεις των ενοτήτων, την βιβλιογραφία, τις παραπομπές, τους οδηγούς μελέτης.

Η δεύτερη δέσμη περιλαμβάνει τα διακείμενα, επικείμενα, παρακείμενα και τα περικείμενα. Τα διακείμενα αναφέρονται στην προϋπάρχουσα γνώση και γεφυρώνουν τις εμπειρίες των μαθητών με τις νέες γνώσεις μέσα από δραστηριότητες προβληματισμού, κινητοποίησης, αυτοαξιολόγησης, ανατροφοδότησης, περιλήψεις. Τα επικείμενα είναι εργαλεία με επεξηγηματική και υποστηρικτική κατεύθυνση. Αποτελούνται από διασαφηνίσεις, γλωσσάρια, ορισμούς, συνδέσεις-κρίκους. Τα παρακείμενα βοηθούν στην αποτελεσματικότερη κατανόηση του ΕΥ και είναι φωτογραφίες, πίνακες, γραφήματα, εικόνες, σκίτσα, σχήματα, παραδείγματα. Τέλος, τα περικείμενα βοηθούν αυτόν που μελετά το κείμενο να εμβαθύνει. Συνήθως πρόκειται για μελέτες περίπτωσης, κείμενα αναφοράς, παράλληλα κείμενα, σενάρια, ιστοσελίδες.

Στη τρίτη και τελευταία δέσμη ανήκουν τα πολυκείμενα και τα πολυαντικείμενα. Τα πολυκείμενα λειτουργούν βοηθητικά καθώς παρέχουν οδηγίες για την εκπόνηση εργασιών, κριτήρια με τα οποία αξιολογείται ο εκπαιδευόμενος και πληροφορίες για την οργάνωση της μελέτης του, γνώσεις και δεξιότητες για τον χειρισμό π.χ. ενός λογισμικού. Κλείνοντας, τα πολυαντικείμενα λειτουργούν υποστηρικτικά και πρόκειται για την χρήση οπτικοακουστικών μέσων ήχου και βίντεο, τη χρήση του διαδικτύου, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, των ηλεκτρονικών μέσων.

3.3.3 Η ταξινομία των Bloom & Krathwohl

Συνδυάζοντας την τυπολογία των West και Λιοναράκη με την ταξινομία των Bloom προκύπτει ένα νέο σύνολο αρχών για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ. Η πραγματοποίηση αυτή της ένωσης προκύπτει καθώς κρίνεται σημαντικό για τους εκπαιδευόμενους όχι μόνο για την ΕξΑΕ αλλά γενικότερα για την εκπαίδευση να διατυπώνεται η στοχοθεσία του εκπαιδευτικού υλικού που δημιουργούν οι εκπαιδευτές, με τη χρήση σαφών και καλά προσδιορισμένων λέξεων. Αυτό σημαίνει πως οι εκπαιδευτές θα γνωρίζουν τι θα είναι ικανοί να κάνουν μετά το τέλος της διδασκαλίας.

Στη «ταξινόμηση (ή ταξινομία) Bloom» (Bloom's taxonomy) διακρίνουμε διαφορετικά επίπεδα στόχων και επιπέδων μάθησης και κατηγοριοποιείται σε τρεις άξονες μάθησης ως εξής (Δημητριάδης, 2015):

- Γνωστικός (cognitive): Περιλαμβάνει γνώση, κατανόηση και υψηλότερου επιπέδου κριτική σκέψη που αναπτύσσουμε σε σχέση με κάποιο γνωστικό πεδίο μελέτης.
- Συναισθηματικός (affective): Αφορά την ανάπτυξη στάσεων, πίστεων, εκτιμήσεων και συναισθημάτων σχετικών με το αντικείμενο της μάθησης.
- Ψυχοκινητικός (psychomotor): Αφορά την ανάπτυξη δεξιοτήτων κίνησης.

Η ταξινομία των διδακτικών στόχων στο γνωστικό τομέα, σύμφωνα με τους Bloom & Krathwohl (1956:18) περιέχει έξι μεγάλες κατηγορίες ως εξής:

α) γνώση,

β) κατανόηση,

γ) εφαρμογή,

δ) ανάλυση,

ε) σύνθεση

στ) αξιολόγηση.

Με βάση τις κατηγορίες αυτές κατηγοριοποιούνται και ταξινομούνται οι διδακτικοί στόχοι.

Στο γνωστικό άξονα τα επίπεδα διαβαθμίζονται από το απλούστερο στο πιο σύνθετο. Αναλύοντας τους διδακτικούς στόχους η *γνώση* έχει άμεση συνάφεια με «την ανάκληση συγκεκριμένων γεγονότων και γενικεύσεων, μεθόδων και διαδικασιών, ή ανάκληση ενός πλαισίου, δομής ή τάξης». Η *κατανόηση* αναφέρεται στη σύλληψη του νοήματος της ύλης από τον εκπαιδευτή. Η *εφαρμογή* αφορά τη χρήση κανόνων πορείας ή μεθόδων, τεχνικών, αρχών, ιδεών και θεωριών σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Η *ανάλυση* σχετίζεται με την ικανότητα του εκπαιδευτή να αναγνωρίζει και να ιεραρχεί τα στοιχεία, τα μέρη μιας ιδέας, αρχής ή θεωρίας, τον προσδιορισμό των σχέσεων των στοιχείων και αυτών των μερών, όπως επίσης και την εσωτερική λογική συνέπειά τους. Η *σύνθεση* σχετίζεται με «τη συγκέντρωση των στοιχείων και των μερών με σκοπό να σχηματίσουν ένα όλο». Τέλος, η *αξιολόγηση* αναφέρεται στη διατύπωση ποσοτικών ή ποιοτικών κρίσεων, με βάση εσωτερικά ή εξωτερικά κριτήρια.

Οι Γκιόσος & Κουτσούμπα (2005) σύνδεσαν τις δέσμες από την τυπολογία των West και Λιοναράκη του εκπαιδευτικού υλικού και τους διδακτικούς στόχους από την ταξινομία των Bloom & Krathwohl. Από την σύζευξη αυτή προέκυψαν τα εξής:

- Η πρώτη δέσμη εξυπηρετεί τη γνώση, την κατανόηση, την ανάλυση και τη σύνθεση, καθώς σε αυτή βρίσκεται ο μεγαλύτερος αριθμός πληροφοριών κατά τη μαθησιακή διαδικασία.
- Τα προκείμενα εξυπηρετούν τη γνώση της ορολογίας, των συμβάσεων, των ταξινομήσεων και κατηγοριών, των κριτηρίων και της μεθοδολογίας περιέχοντας περιεχόμενα, ερμηνευτικούς τίτλους, κεφάλαια και ενότητες, σκοπό, στόχους (γενικούς και επιμέρους), προσδοκώμενα αποτελέσματα, λέξεις και έννοιες-κλειδιά, διαγνωστικά τεστ και ανάλογες δραστηριότητες. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι τα διαγνωστικά τεστ συνιστούν, στην ουσία, τεστ ανάκλησης γνώσεων και εμπειριών και όχι τεστ αξιολόγησης.
- Τα μετακείμενα εξυπηρετούν, εκτός από τη γνώση, και την κατανόηση, περιλαμβάνοντας παραρτήματα, περιλήψεις, βιβλιογραφία, παραπομπές, οδηγούς για περαιτέρω μελέτη, γλωσσάρια, αλλά και σύνθεση, μέσα από τις συνόψεις κεφαλαίων και ενοτήτων και την αξιολόγηση, αφού περιέχουν δραστηριότητες ελέγχου.
- Τα διακείμενα εξυπηρετούν την εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση και αξιολόγηση, περιέχοντας συμπεράσματα, συνόψεις και περιλήψεις, δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, μηχανισμούς ανατροφοδότησης και παραπομπών σε συγγενείς πηγές πληροφοριών και απαντήσεων, μηχανισμούς κατανόησης και εφαρμογής των νέων δεδομένων. Τα επικείμενα εξυπηρετούν την κατανόηση, περιλαμβάνοντας διασαφηνίσεις, γλωσσάρια, ορισμούς και κείμενα-συνδέσεις και κρίκους που διευκολύνουν την κατανόηση και επεξεργασία του βασικού κειμένου.
- Τα παρακείμενα εξυπηρετούν και αυτά την κατανόηση, περιέχοντας μη γλωσσικά ή ημι-γλωσσικά μέρη της ανάπτυξής τους, όπως φωτογραφίες, γραφήματα, εικόνες, σχήματα και τυπογραφικές ιδιαιτερότητες. Τέλος, ¬
- Τα πολυκείμενα εξυπηρετούν την εφαρμογή, την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση, περιέχοντας κυρίως την εκπόνηση μιας εργασίας/project.

3.3.4 Μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού ADDIE

Το πλέον γνωστό μοντέλο διδακτικού σχεδιασμού ADDIE συνιστά ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο μέσα στο οποίο προσεγγίζεται συστηματικά ο σχεδιασμός ενός Ε.Υ. και αποτελείται από 5 φάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν λεπτομερείς οδηγίες και συνθέτουν μια συνολική εικόνα της σχεδιαστικής πορείας. Οι 5 φάσεις του μοντέλου ADDIE είναι η *ανάλυση, ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη, η εφαρμογή και η αξιολόγηση* (Davis, 2013).

- Φάση ανάλυσης: Κατά την ανάλυση ο εκπαιδευτικός ορίζει με σαφήνεια τους στόχους του μαθήματος και οι προαπαιτούμενες γνώσεις των μαθητών.
- Φάση σχεδιασμού: Στο στάδιο του σχεδιασμού ξεκαθαρίζονται οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις οι οποίες πρέπει να εξυπηρετούν τους μαθησιακούς στόχους, η δομή και το περιεχόμενο του μαθήματος. Επίσης, σχεδιάζεται ένα πλάνο που καθορίζει τα χρονικά όρια της διδασκαλίας των υποενοτήτων και των δραστηριοτήτων που θα περιλαμβάνονται στο μάθημα.
- Φάση ανάπτυξης: Στο στάδιο της ανάπτυξης δημιουργούνται οι δραστηριότητες και φορτώνονται στην πλατφόρμα μαζί με τις πηγές που αντιστοιχούν σε κάθε υποενότητα.
- Φάση υλοποίησης: Στο στάδιο της υλοποίησης θα δοθούν οδηγίες για να συνδεθούν οι μαθητές στη πλατφόρμα και ο καθηγητής θα εξοικειωθεί ακόμη περισσότερο με το περιβάλλον και τις λειτουργίες της.
- Φάση αξιολόγησης: Η αξιολόγηση θα γίνεται σε όλη τη διάρκεια των σταδίων αλλά και στο τέλος, ελέγχοντας το βαθμό επίτευξης των αρχικών στόχων.
-

Συνοψίζοντας στο κεφάλαιο αυτό μελετήθηκε ο κυρίαρχος ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στην ΕξΑΕ. Έγινε εκτενής ανάλυση των αρχών που πρέπει να διέπουν το σχεδιασμό ενός συμπληρωματικού εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού καθώς και αναλύθηκαν ορισμένα από τα πρότυπα-μοντέλα για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού.

3.4 Περιγραφή του υλικού που δημιουργήθηκε

Τα τεχνικά μέσα, τα οποία επιλέχθηκαν για την ανάπτυξη του ψηφιακού υλικού είναι το H5P και είναι δωρεάν στη χρήση. Το H5P διατίθεται δωρεάν και συνιστά ένα συγγραφικό εργαλείο ανοικτού κώδικα για εξ αποστάσεως μάθηση σε HTML5 και γι αυτό είναι φιλικό για φορητές συσκευές που παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας διαδραστικού περιεχομένου, ποικίλων μορφών, ελκυστικού στη μορφή του, εύκολου στη χρήση του από τον εκπαιδευόμενο, χωρίς να χρειάζεται η εγκατάσταση πρόσθετων ή η τοπική εγκατάστασή του (Κατσαντώνη, 2017). Για να καταστεί δυνατή η δημοσίευση του ψηφιακού υλικού, ήταν αναγκαία η χρήση ενός Συστήματος Διαχείρισης Περιεχομένου και για αυτό επιλέχθηκε το Chamilo, στο οποίο η παρουσίαση εισήχθη μέσω κώδικα ενσωμάτωσης από το H5P.

Η πλατφόρμα Chamilo είναι ελεύθερα διαθέσιμη και προσφέρει τη δυνατότητα σχεδιασμού ηλεκτρονικών μαθημάτων. Η ερευνήτρια στο σχεδιασμό του Ε.Υ. αξιοποίησε την δυνατότητα ενσωμάτωσης φωτογραφιών, ήχου, βίντεο, τεστ και forum. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα που παρουσιάζει η χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας είναι πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρακολουθεί την πρόοδο του εκπαιδευόμενου και να επικοινωνεί μαζί του με διάφορους τρόπους, παρέχοντας του διαρκώς ανατροφοδότηση. Ωστόσο για να έχει ο εκπαιδευόμενος πρόσβαση στην πλατφόρμα θα πρέπει πρώτα να εγγραφεί σε αυτή.

Το μάθημα βρίσκεται στην πλατφόρμα Chamilo με τον τίτλο «Τρωικός πόλεμος». http://chamilo.datacenter.uoc.gr/metchamilo/main/auth/set_temp_password.php?course_id=301&session_id=0. Το συνθηματικό για την εισαγωγή στο μάθημα είναι το **Eleni**.

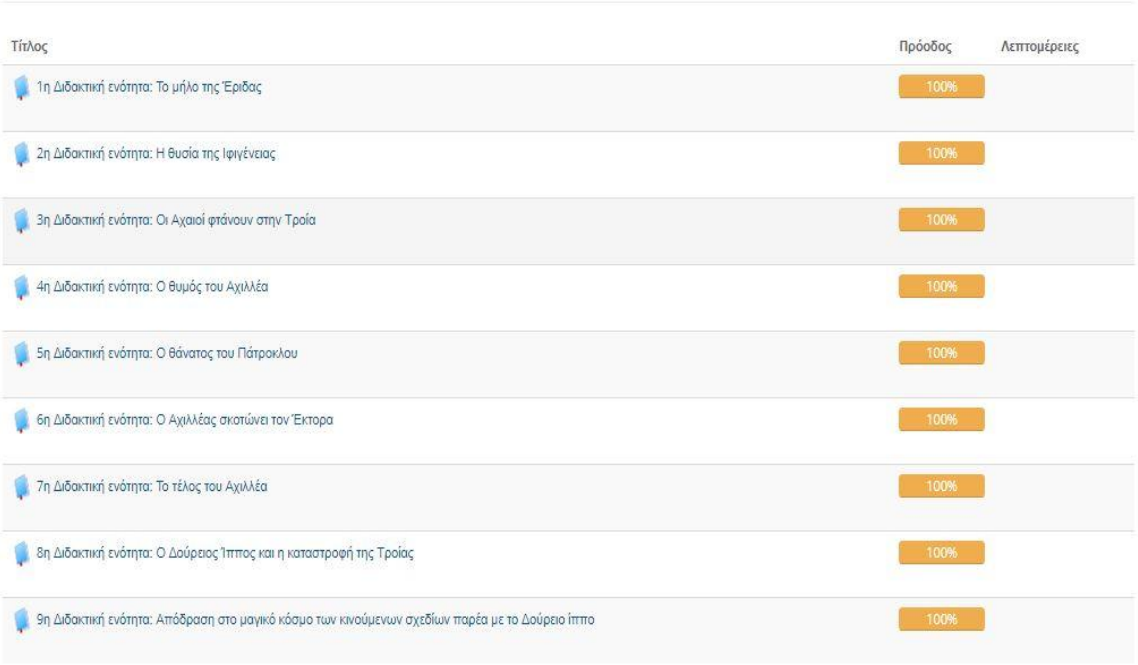
Εικόνα 1: Στιγμιότυπο από την εισαγωγή συνθηματικού στη πλατφόρμα Chamilo

Μετά την εισαγωγή του συνθηματικού προβάλλεται στον εκπαιδευόμενο η αρχική σελίδα του μαθήματος.

Εικόνα 2:Το περιβάλλον του Chamilo – Αρχική σελίδα μαθήματος

Το παρόν υλικό δημιουργήθηκε με τη μέθοδο της ΕξΑΕ και ανήκει στην κατηγορία του ψηφιακού Ε.Υ. Απευθύνεται σε μαθητές Γ' δημοτικού σχολείου.

Το Ε.Υ. αποτελείται από εννέα βασικές ενότητες:



Εικόνα 3:Μονοπάτια γνώσης του μαθήματος

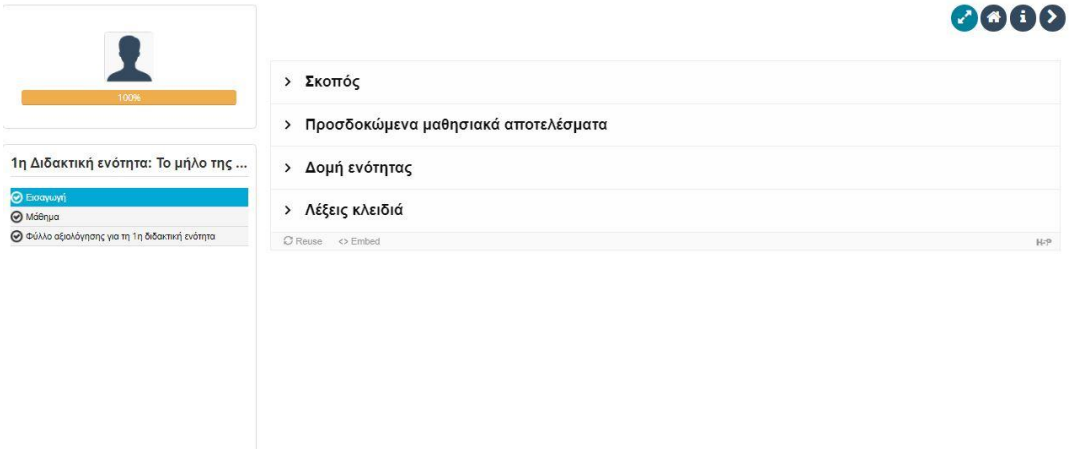
1. **Το μήλο της Έριδας**
2. **Η θυσία της Ιφιγένειας**
3. **Οι Αχαιοί φτάνουν στην Τροία**
4. **Ο θυμός του Αχιλλέα**
5. **Ο θάνατος του Πάτροκλου**
6. **Ο Αχιλλέας σκοτώνει τον Έκτορα**
7. **Το τέλος του Αχιλλέα**
8. **Ο Δούρειος ίππος και η καταστροφή της Τροίας**
9. **Απόδραση στο μαγικό κόσμο των κινούμενων σχεδίων παρέα με το Δούρειο ίππο**

Σε αυτές τις ενότητες παρουσιάζονται βασικές ιστορικές γνώσεις που αφορούν το Τρωικό πόλεμο βασισμένες στο Α.Π σπουδών, καθώς και γνώσεις για την δημιουργία εικονογραφημένης παρουσίασης με την αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας η οποία

επιτρέπει τη χρήση αλληλεπιδραστικών και πολυμεσικών στοιχείων με εργαλεία και πληροφορίες που ο εκπαιδευόμενος μπορεί να διαχειριστεί αυτόνομα, καλλιεργώντας δεξιότητες κριτικής σκέψης και αυτομάθησης (Ράπτης & Ράπτη, 2013). Οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση διαδραστικά με παιγνιώδη χαρακτήρα και αποκτούν εμπειρίες μέσω των οποίων θα συνδέσουν τη γνώση με τη καθημερινή ζωή, ώστε να συμβάλλουν εντατικά στην εμπέδωση του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας (Papert, 1991).

Η δομή των ενοτήτων του μαθήματος χαρακτηρίζεται γραμμική (Μακράκης, 2000), καθώς ο μαθητής μπορεί να περιηγηθεί με την προτεινόμενη σειρά στο Ε.Υ., χωρίς όμως να αποκλείεται η δυνατότητα εμβάθυνσης στο περιεχόμενό του. Κάθε διδακτική ενότητα αποτελεί και έναν σταθμό στις γνώσεις της μυθολογίας που αφορούν την ενότητα του Τρωικού πολέμου. Ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει στο ξεκίνημα κάθε διδακτικής ενότητας μια παρέα παιδιών, οι οποίοι θα το συντροφεύουν κατά τη διάρκεια της μελέτης του, παρέχοντάς του όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, βοήθεια, ανατροφοδότηση και εμβάθυνση, ώστε να τον υποστηρίξουν στη διαδικασία της μάθησης.

Καθένα από τα μονοπάτια γνώσεις περιέχει τρία κύρια μέρη, τα εισαγωγικά στοιχεία του μαθήματος (σκοπό, προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, περιεχόμενα και λέξεις κλειδιά) το κυρίως μάθημα (οδηγό πλοήγησης και συνδυασμό οπτικοακουστικών μέσων, κειμένων, και ασκήσεων αυτοαξιολόγησης).



Εικόνα 4: Στιγμιότυπο από τα τρία κύρια μέρη της 1ης διδακτικής ενότητας

Η διδακτική προσέγγιση είναι μαθητοκεντρική και πραγματοποιείται μέσω της σύνδεσης της θεωρητικής γνώσης με την καθημερινότητα των μαθητών, της ενίσχυσης πρακτικών αναστοχασμού και της υποστήριξης συνεργατικών πρακτικών μάθησης. (Μακράκης, 2000 & Ράπτης & Ράπτη, 2013)

3.5 Επιλογή μοντέλων σχεδίασης του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού υλικού

Στη συνέχεια γίνεται ανάλυση του υλικού που δημιουργήθηκε με βάση το μοντέλο του Gagné , την τυπολογία των West –Λιοναράκη και τις επτά βασικές αρχές της ΕξΑΕ σύμφωνα με τους Αναστασιάδη και Σπαντιδάκη όπως προαναφέρθηκαν.

Το μοντέλο Gagné και η δόμηση του εκπαιδευτικού υλικού

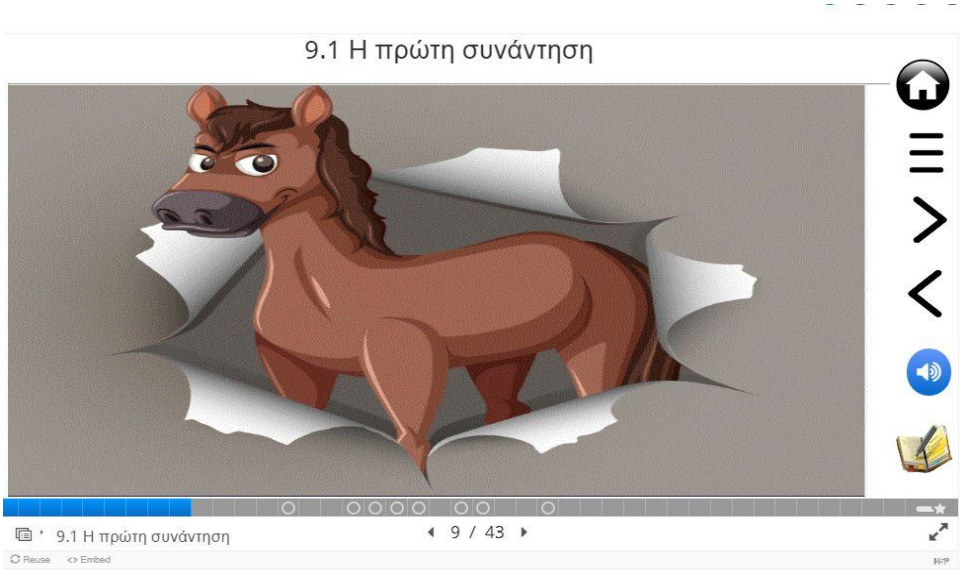
Το υλικό είναι βασισμένο στο μοντέλο του Gagné που έχει στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και πρόκειται για ένα «αθροιστικό μοντέλο», καθώς η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στην προηγούμενη γνώση του εκπαιδευομένου και είναι αποτέλεσμα αλληλοεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον (Σουβατζόγλου, 2009). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνει ότι ο σχεδιασμός του ψηφιακού υλικού της παρούσας εργασίας βασίστηκε στις αρχές του εποικοδομισμού με τη δημιουργία μαθησιακού περιβάλλοντος αυθεντικής και ευέλικτης μάθησης. Συνιστά βασική αρχή

το γεγονός ότι ο μαθητής κατασκευάζει ενεργητικά τη γνώση με το δικό του τρόπο και δεν αποτελεί απλώς έναν παθητικό δέκτη των πληροφοριών. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. παρέχει δυνατότητες αλληλεπίδρασης με ποικίλα ερεθίσματα ανατροφοδότησης και επέκτασης της γνώσης. (Ράπτης & Ράπτη, 2013· Τσιβάς, 2011).

Η σειρά των εννέα εκπαιδευτικών γεγονότων που περιγράφονται στη θεωρία του Gagné εφαρμόζονται και στα περιβάλλοντα της ΕξΑΕ και ως εκ τούτου αξιοποιήθηκαν και στο παρόν υλικό. Αναλυτικότερα αυτά είναι:

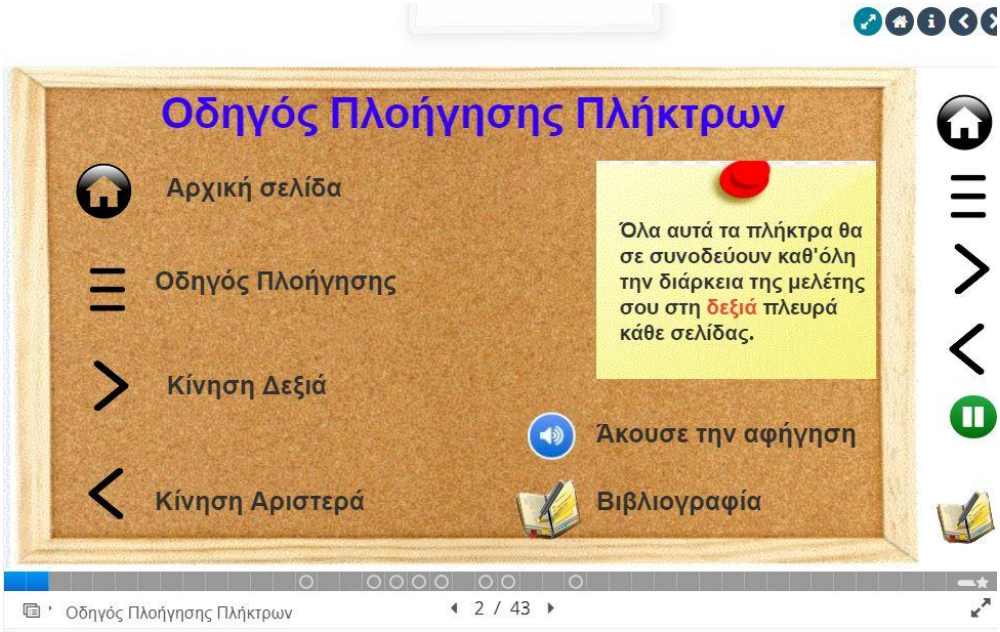
1. Η προσέλκυση της προσοχής του εκπαιδευόμενου όπως επισημαίνει ο Gagné (1985:246) πρέπει να κερδηθεί ήδη από την αρχή της μελέτης του Ε.Υ. Τονίζει μάλιστα πως η προσοχή αυτή θα διατηρηθεί κατά τη διάρκεια της μελέτης ολόκληρου του Ε.Υ. μέσω της γρήγορης αλλαγής ερεθισμάτων. Η προσέλκυση της προσοχής του εκπαιδευόμενου προκύπτει από την επιλογή ειδικών χρωμάτων, εικόνων, έντονων γραμμάτων (Φλουρής,1995:129). Σημαντικό στοιχείο στη δημιουργία κινήτρων του εκπαιδευόμενου είναι το αν και κατά πόσο το Ε.Υ. συνάδει με τα ενδιαφέροντα του (Gagné & Briggs,1979:157), καθώς και η δημιουργία ελκυστικών δραστηριοτήτων (Dunn,2002).

Εικόνα 5:Οθόνη καλωσορίσματος της 1ης διδακτικής ενότητας με ηχητική συνοδεία

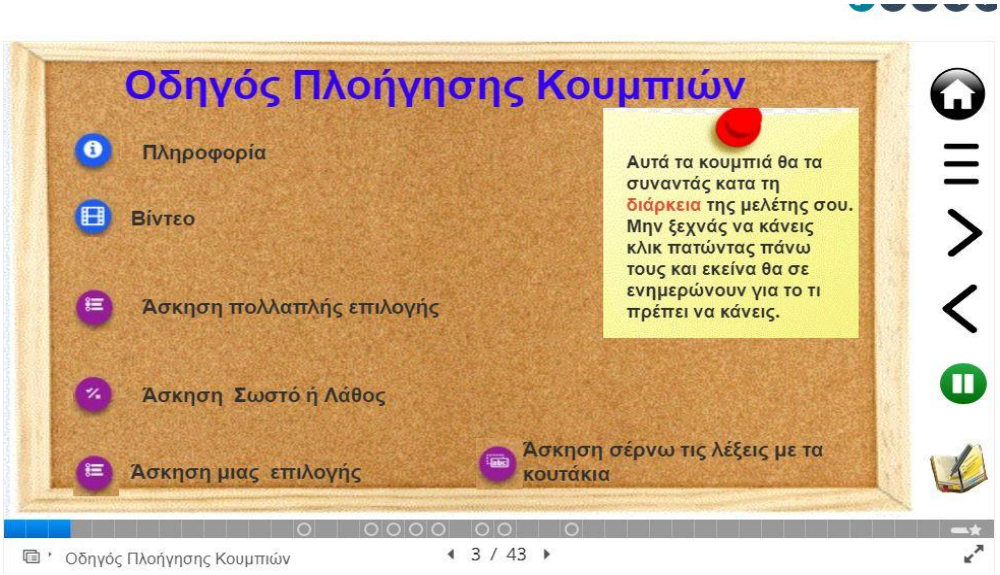


Εικόνα 6:Γνωριμία με τον ήρωα/avatar με ηχητική συνοδεία

2. Η πληροφόρηση του εκπαιδευόμενου για τους στόχους της διδασκαλίας είναι απαραίτητη, καθώς ο εκπαιδευόμενος πρέπει να ξέρει ακριβώς τι πρόκειται να κάνει και τι θα μάθει. Για τον λόγο αυτό, στο υλικό που δημιουργήθηκε γίνεται ακριβής διατύπωση του σκοπού, των στόχων και των τρόπων προσέγγισης του υλικού (Συμβουλές μελέτης, Οδηγός Πλοήγησης, Εισαγωγικά στοιχεία, Δομή διδακτικής ενότητας, Λέξεις-κλειδιά, Περιεχόμενα), τα οποία είναι απαραίτητα προκειμένου να επιτευχθεί το μαθησιακό γεγονός.

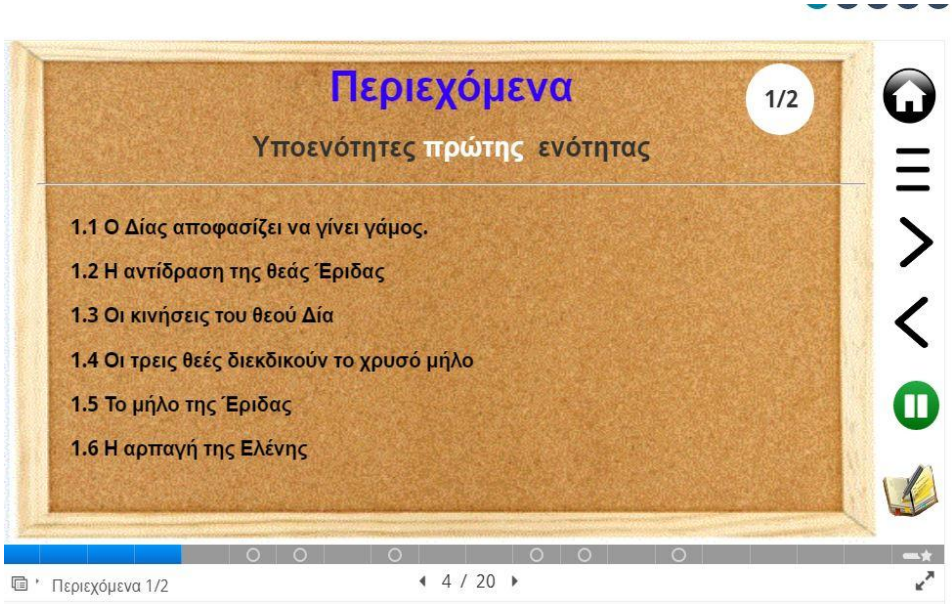


Εικόνα 7: Παράδειγμα Οδηγού Πλοήγησης των πλήκτρων

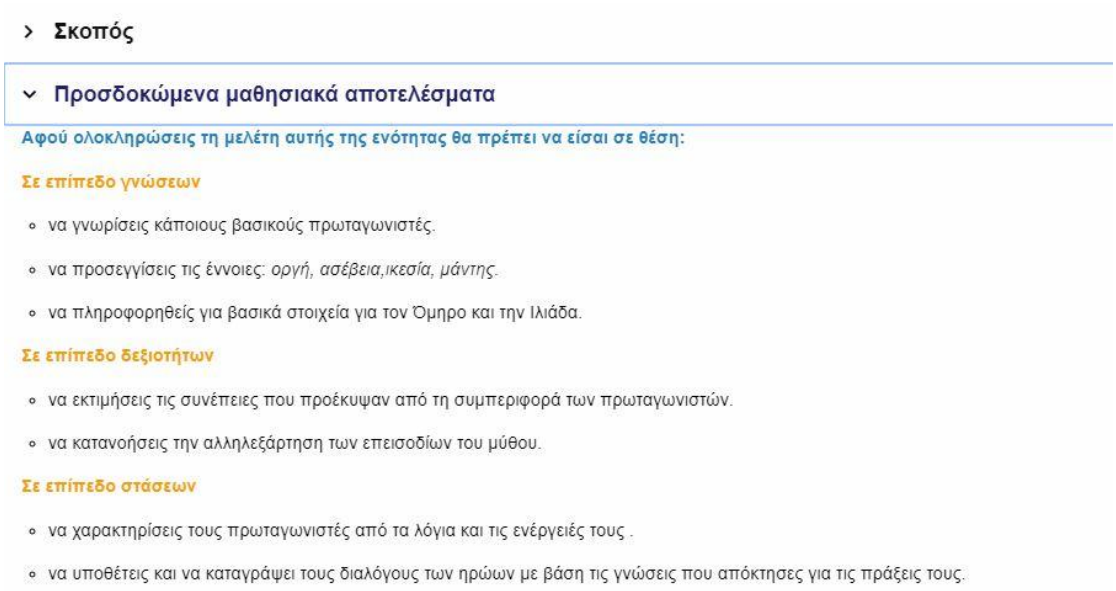


Εικόνα 8: Παράδειγμα Οδηγού Πλοήγησης των κουμπιών

Εικόνα 9: Παράδειγμα παροχής χρήσιμων συμβουλών στον εκπαιδευόμενο για παροχή βοήθειας κατά τη μελέτή του

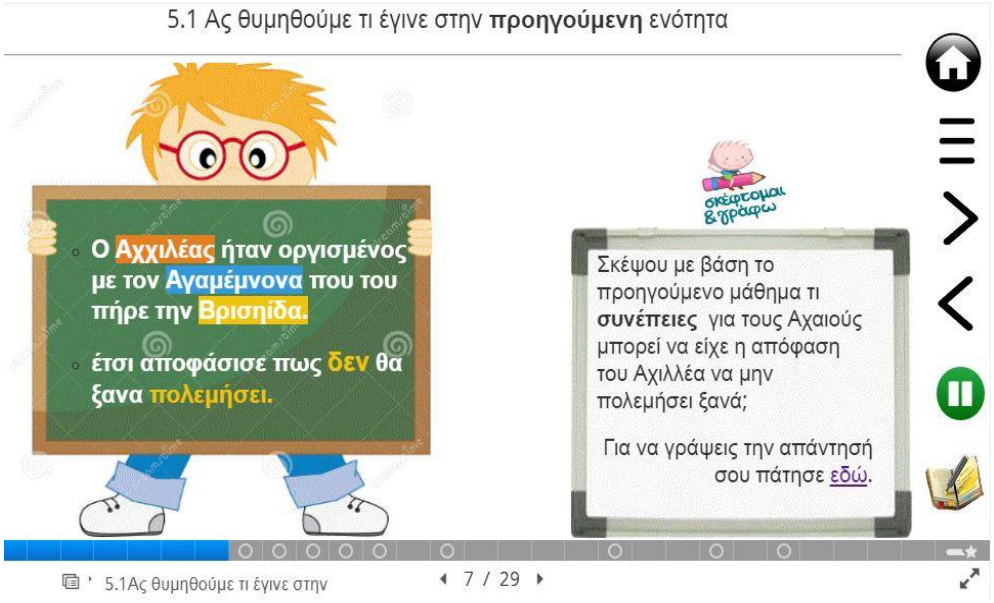


Εικόνα 10: Παράδειγμα Πίνακα Περιεχομένων



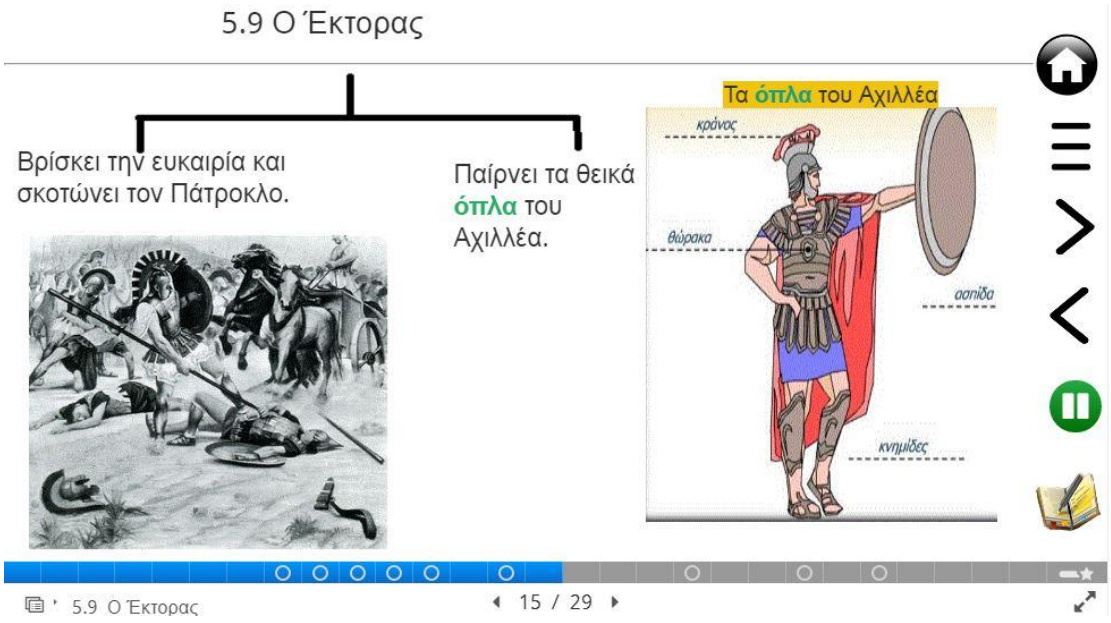
Εικόνα 11: Παράδειγμα πληροφόρησης του εκπαιδευόμενου για τους μαθησιακούς στόχους της ενότητας

3.Η ανάκληση στη μνήμη του εκπαιδευόμενου σχετικά με όλες εκείνες τις γνώσεις που έχει μάθει σε προηγούμενες γνώσεις που διδάχτηκε κατά την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας είναι απαραίτητη για την κατανόηση και αφομοίωση της νέας ύλης. Πρέπει να εξακριβώνεται αν οι εκπαιδευόμενοι έχουν τις γνώσεις, αλλά και την ικανότητα να χρησιμοποιήσουν αυτές τις γνώσεις για να κατανοήσουν τα νέα στοιχεία που θα συναντήσουν στη μελέτη του υλικού. Η ανάκληση αυτή επιτυγχάνεται με είτε με ερωτήσεις γνώσεων είτε κρίσεις στην αρχή κάθε διδακτικής ενότητας και αφορά την εξακρίβωση κατανόησης γνώσεων της προηγούμενης διδακτικής ενότητας.



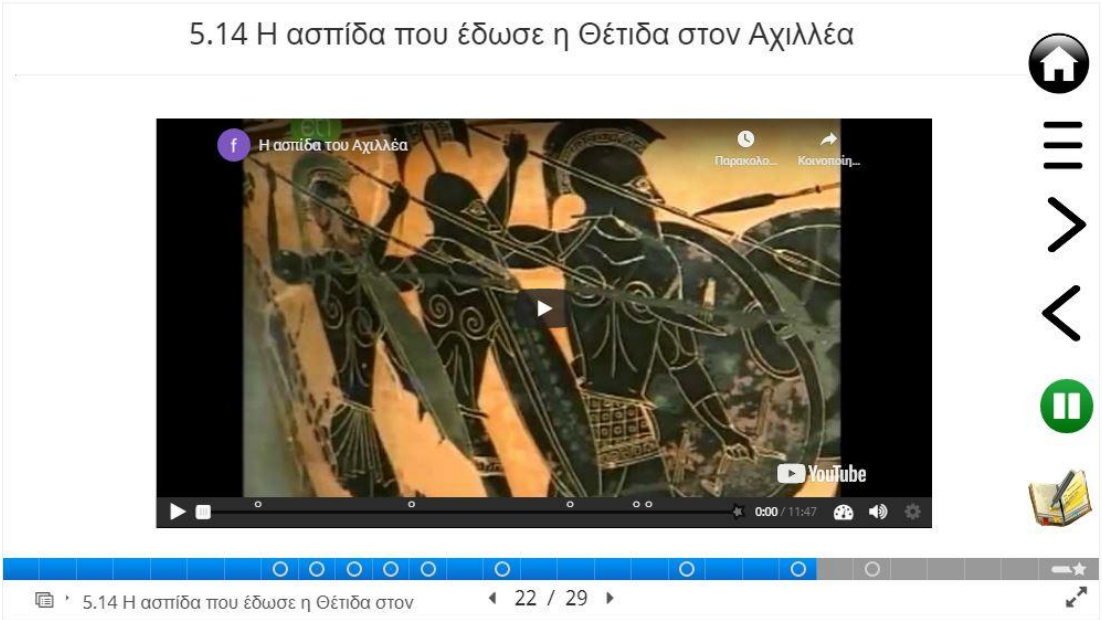
Εικόνα 12:Παράδειγμα διέγερσης ανάλυσης της προηγούμενης μάθησης

4. Η παρουσίαση του υλικού Η παρουσίαση της νέας γνώσης μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους, ανάλογα με τη φύση της γνώσης που πρόκειται να παρασχεθεί. Η οργάνωση του Ε.Υ. πρέπει να βοηθά τον εκπαιδευόμενο να κωδικοποιεί το υλικό έτσι ώστε να το διατηρήσει στη μακροπρόθεσμη μνήμη και να το ανακαλεί σε δεδομένη στιγμή.



Εικόνα 13: 1ο παράδειγμα παρουσίασης του Ε.Υ.

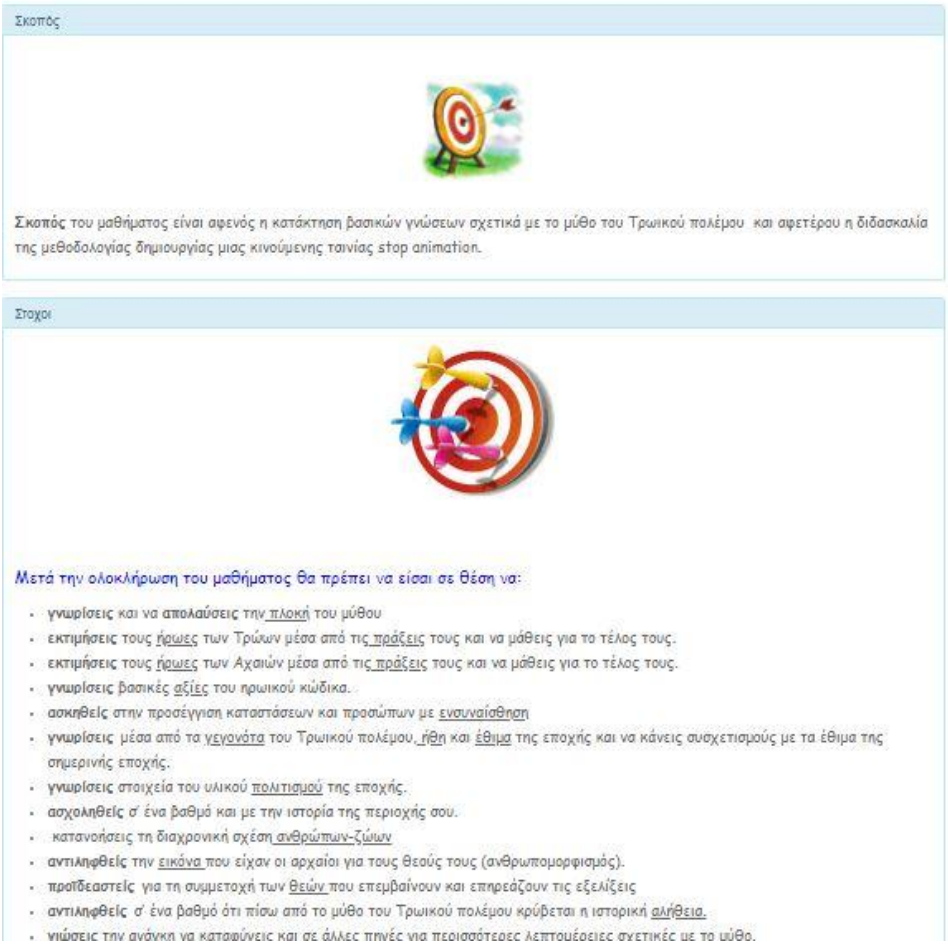
Εικόνα 14: 2ο παράδειγμα παρουσίασης του Ε.Υ.



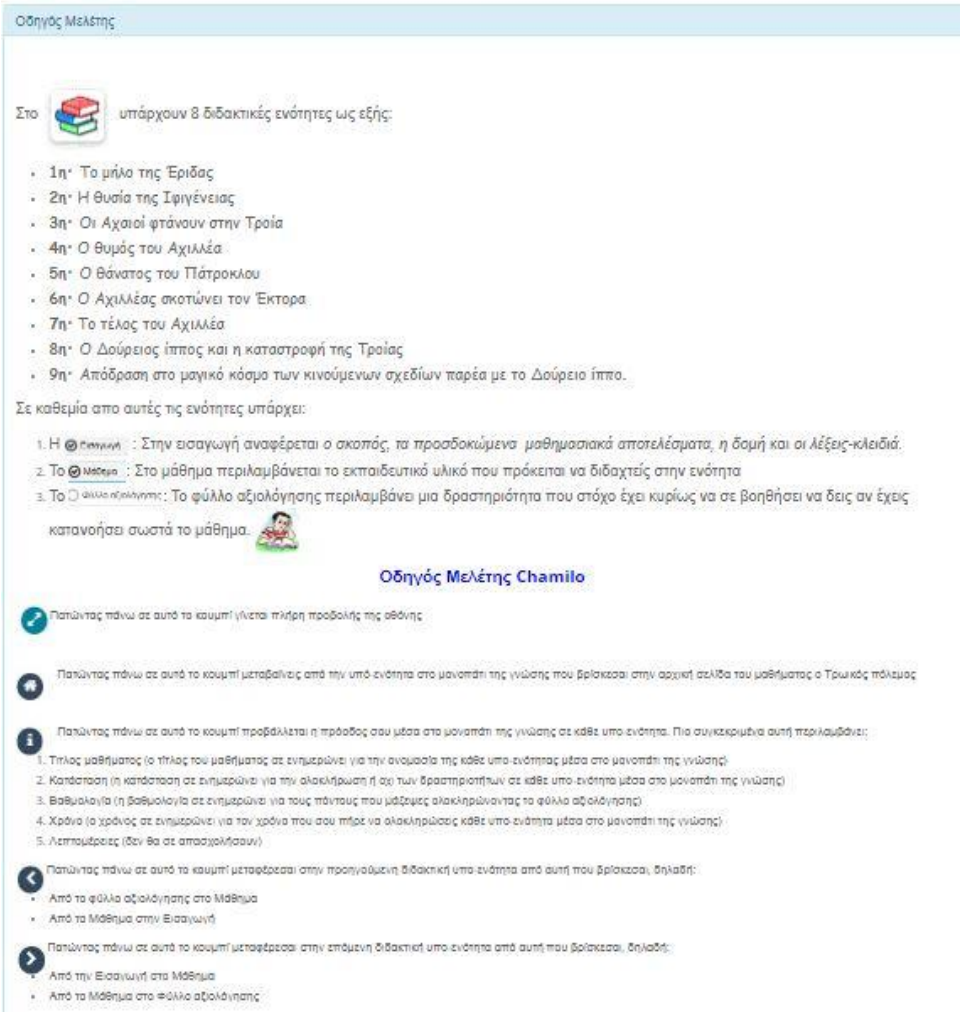
Εικόνα 15: 3ο παράδειγμα παρουσίασης του Ε.Υ.

Εικόνα 16: 4ο παράδειγμα παρουσίασης του Ε.Υ.

5. Η παροχή καθοδήγησης επιτυγχάνεται με γενικές οδηγίες χρήσης του υλικού (Μπάνου, 2001) που περιλαμβάνουν στοιχεία σχετικά με τη περιγραφή του μαθήματος, τη διάρθρωση του σε ενότητες, πληροφορίες για τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τη σκοπιμότητα των δραστηριοτήτων και άλλα στοιχεία που σχετίζεται με συγκεκριμένες οδηγίες για την αξιοποίησή του Ε.Υ. και είναι κυρίαρχο ζήτημα στο ειδικά σχεδιασμένο υλικό για ΕξΑΕ.

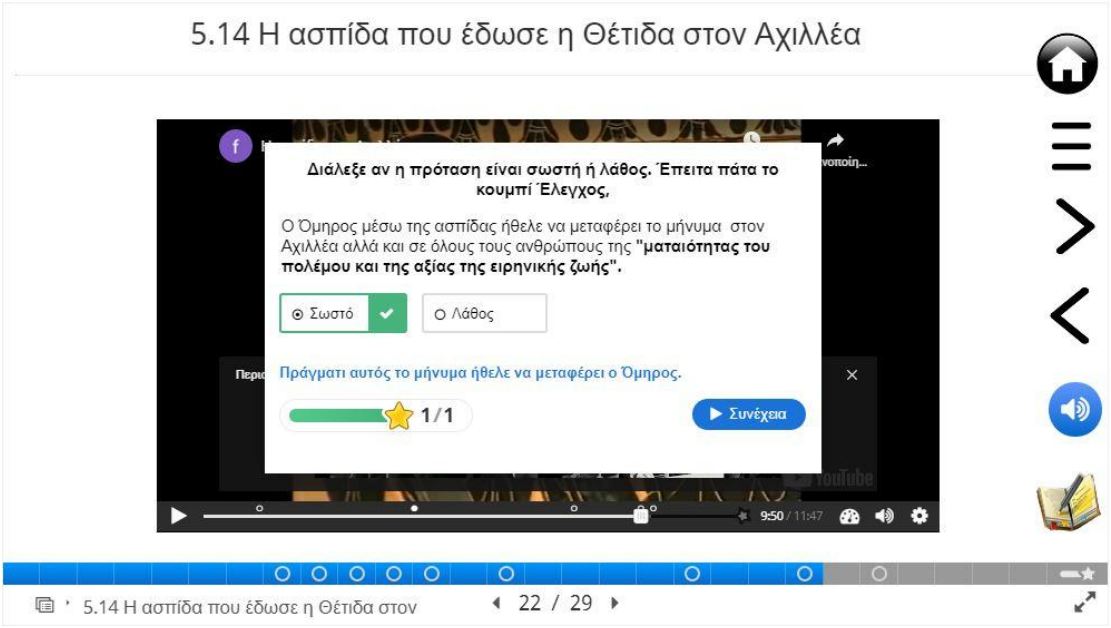


Εικόνα 17: 1ο παράδειγμα για τη καθοδήγηση της μάθησης

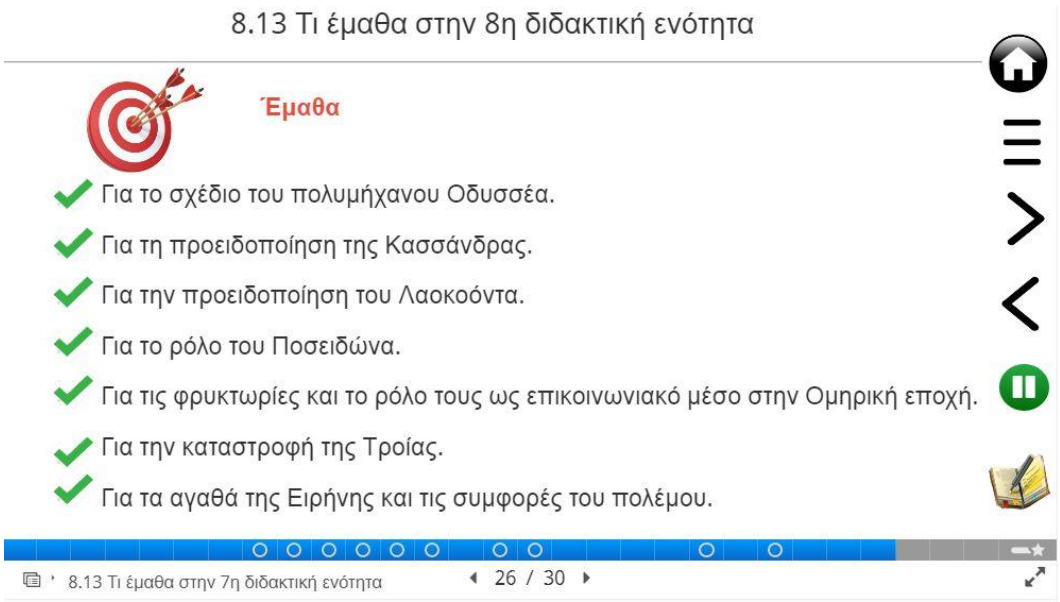


Εικόνα 18: 2ο παράδειγμα για τη καθοδήγηση της μάθησης

6. Η πρόκληση της εκτέλεσης ενεργειών γίνεται με τις ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης (Μπάνου,2001), καθώς βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να αισθανθεί ότι έχει κατακτήσει ένα ποσό γνώσης και να υποκινηθεί να συνεχίσει τη μελέτη του Ε.Υ.



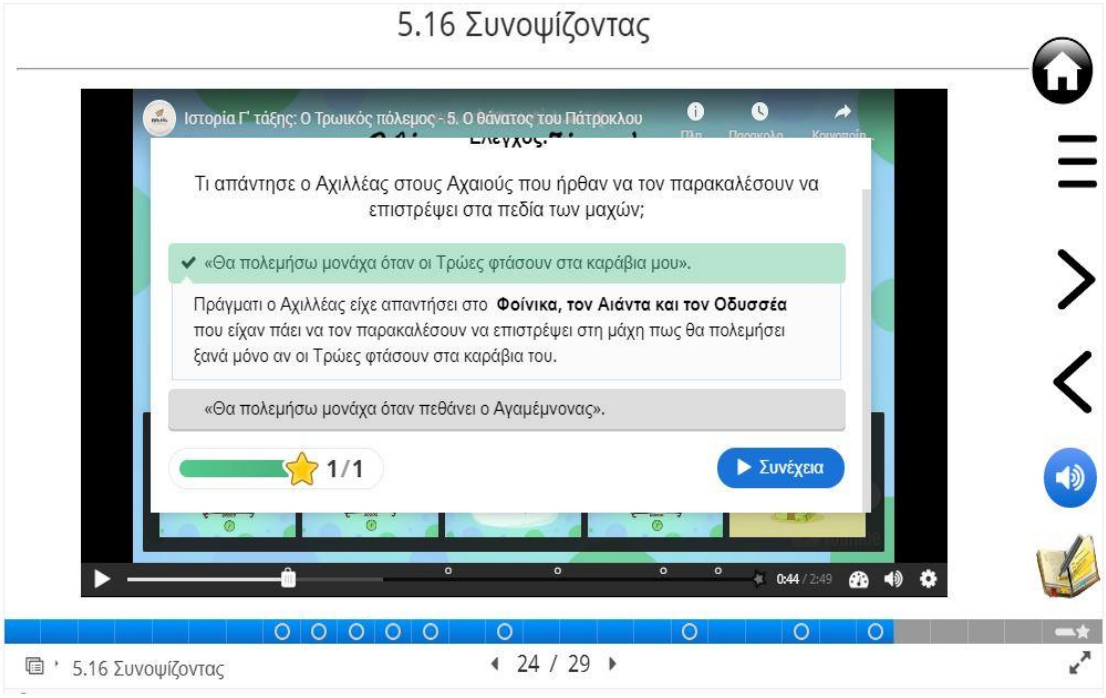
Εικόνα 19: 1ο παράδειγμα πρόκλησης της εκτέλεσης των ενεργειών



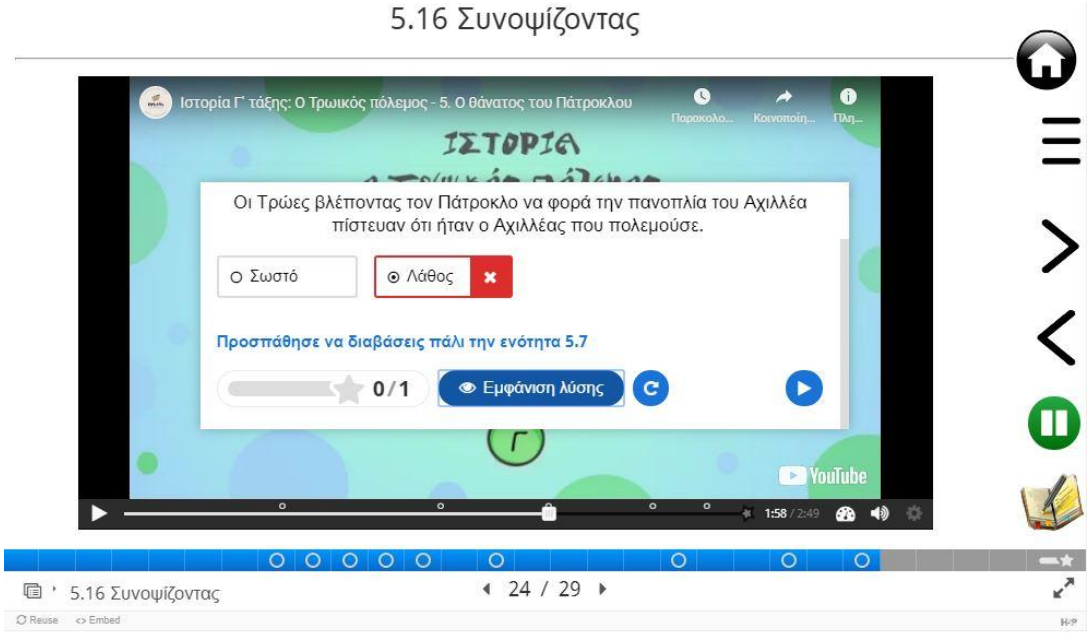
Εικόνα 20: 2ο παράδειγμα πρόκλησης της εκτέλεσης των ενεργειών

7. Η παροχή ανατροφοδότησης επιτυγχάνεται με απαντήσεις στις ερωτήσεις ή τις δραστηριότητες που συνοδεύονται με το σχολιασμό στα αποτελέσματα των ασκήσεων, είτε απάντησε σωστά είτε λάθος. Η ανατροφοδότηση που παρέχεται στον εκπαιδευόμενο έχει ως στόχο να πληροφορήσει τον εκπαιδευόμενο για την ορθότητα

ή όχι μίας ενέργειας, υποδεικνύοντας του που να πλοηγηθεί προς την σωστή κατεύθυνση. Έτσι απώτερος στόχος είναι όχι η βαθμολόγηση αλλά η βελτίωση των επιδόσεων του εκπαιδευομένου γνωστικά (Μακράκης, 2000 & Ράπτης & Ράπτη, 2013). Η τακτική επιβεβαίωσης της ορθότητας της ακολουθούμενης πορείας αυτομελέτης του εκπαιδευόμενου είναι κατά τον Skinner (1968 στο Φλουρής,1995:135) σημαντικό συστατικό στη δημιουργία ενός Ε.Υ.

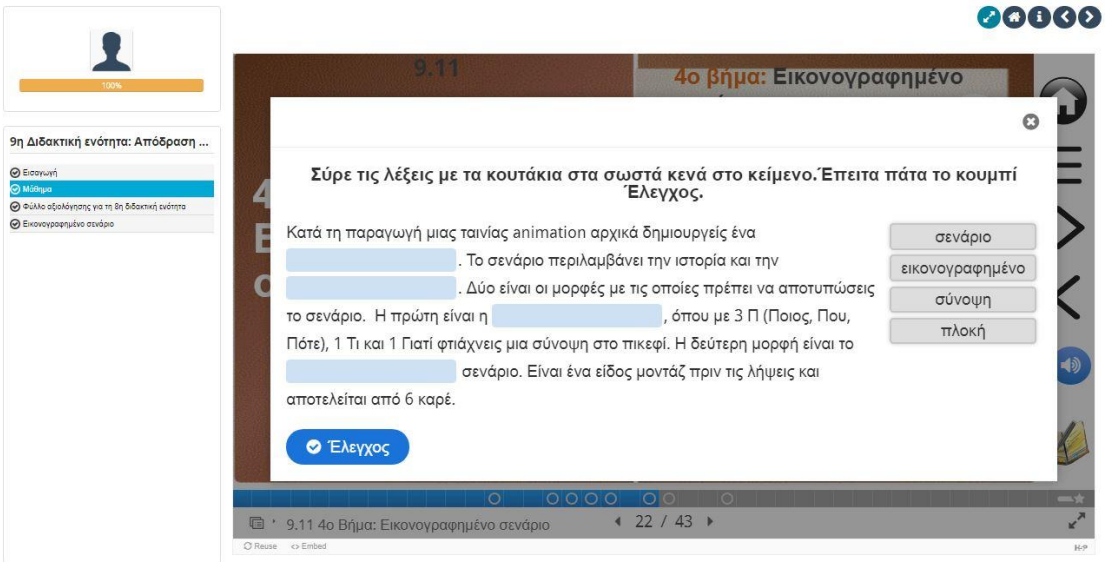


Εικόνα 21:Παράδειγμα παροχής ανατροφοδότησης σε μια περίπτωση σωστής απάντησης



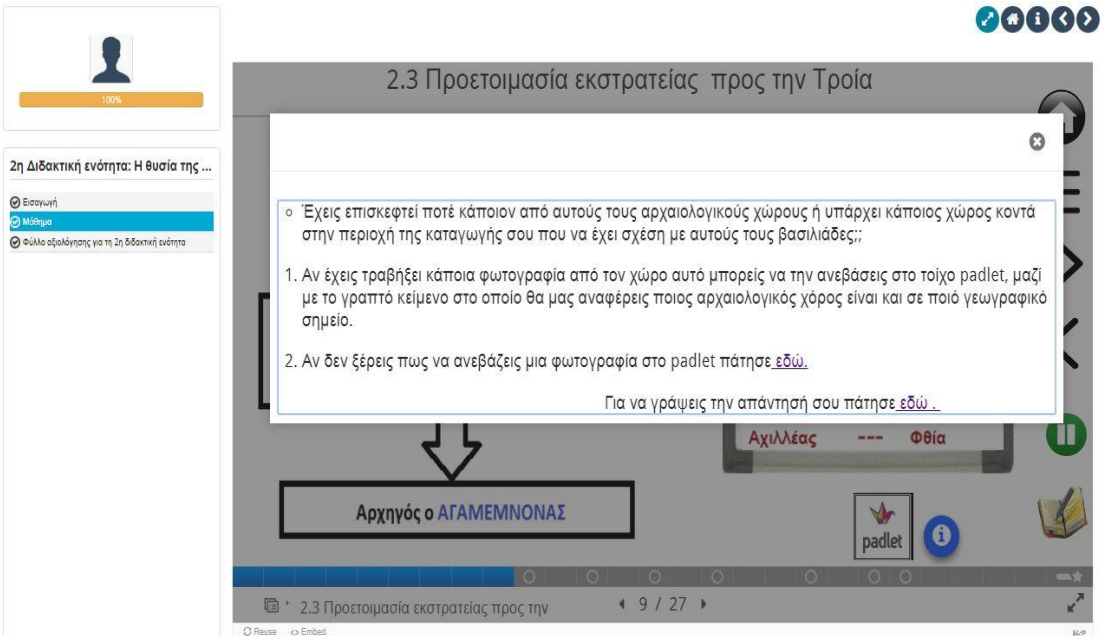
Εικόνα 22: Παράδειγμα παροχής ανατροφοδότησης σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης

8. Η αξιολόγηση της επίδοσης του εκπαιδευόμενου τη μορφή του αυτοελέγχου επιτυγχάνεται μέσα από διάφορες δραστηριότητες και ερωτήσεις με (αντιστοίχησης, συμπλήρωσης κενών, σωστού - λάθους, πολλαπλής επιλογής, ανάπτυξης, κτλ). Η ποικιλία μάλιστα αυτή μειώνει το κίνδυνο της τυχαιότητας της απάντησης και παρέχει εγκυρότητα στην αυτοαξιολόγηση και συνεπώς τη δημιουργία ορθής κρίσης για τον έλεγχο της πορείας της αυτομάθησης και των αποτελεσμάτων τους. Υπάρχουν βέβαια και δραστηριότητες , οι οποίες έχουν ως στόχο τη κατανόηση των γνώσεων που απέκτησε ο εκπαιδευόμενος από τον εκπαιδευτή.



Εικόνα 23:Παράδειγμα αξιολόγησης της επίδοσης του εκπαιδευόμενου

9. Η ενίσχυση της μνήμης και της μεταβίβασης επιτυγχάνεται μέσα από τη σύνοψη σε κάθε διδακτική ενότητα. Επίσης το υλικό οργανώνεται με τρόπο που δημιουργεί νέες καταστάσεις εφαρμογής της κατακτημένης γνώσης όπως η καθημερινή ζωή κ.τ.λ.



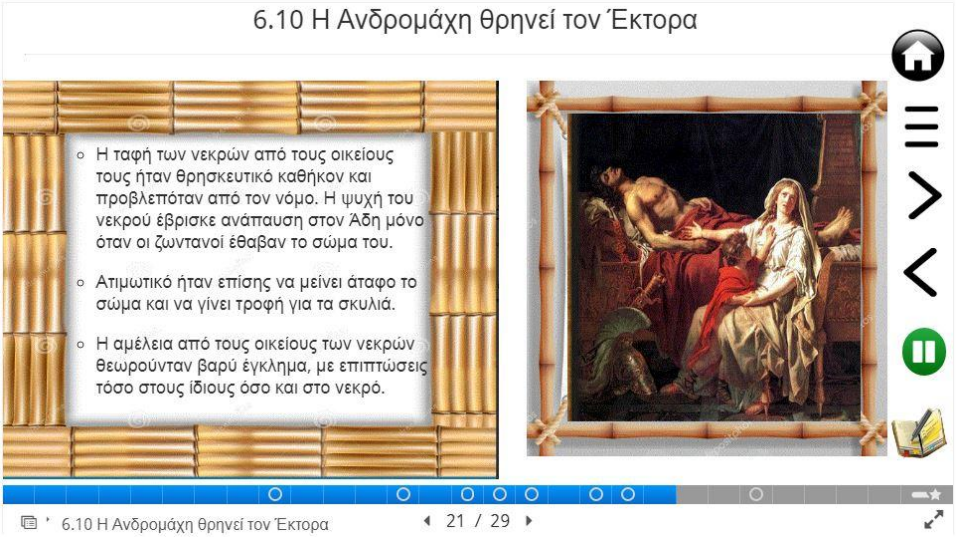
Εικόνα 24: Παράδειγμα ενίσχυσης και μεταβίβασης

- Ανάλυση του υλικού ως προς την τυπολογία West & Λιοναράκη

Η δομή του εκπαιδευτικού υλικού βασίστηκε και στην κατηγοριοποίηση κειμένων κατά των West – Λιοναράκη, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Σύμφωνα με την τυπολογία αυτή το υλικό αναπτύσσεται σε τρεις δέσμες. Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τα είδη που περιλαμβάνει το παρόν Ε.Υ. από καθεμία από τις τρεις δέσμες. Αναλυτικότερα:

1η δέσμη Η πρώτη δέσμη περιλαμβάνει

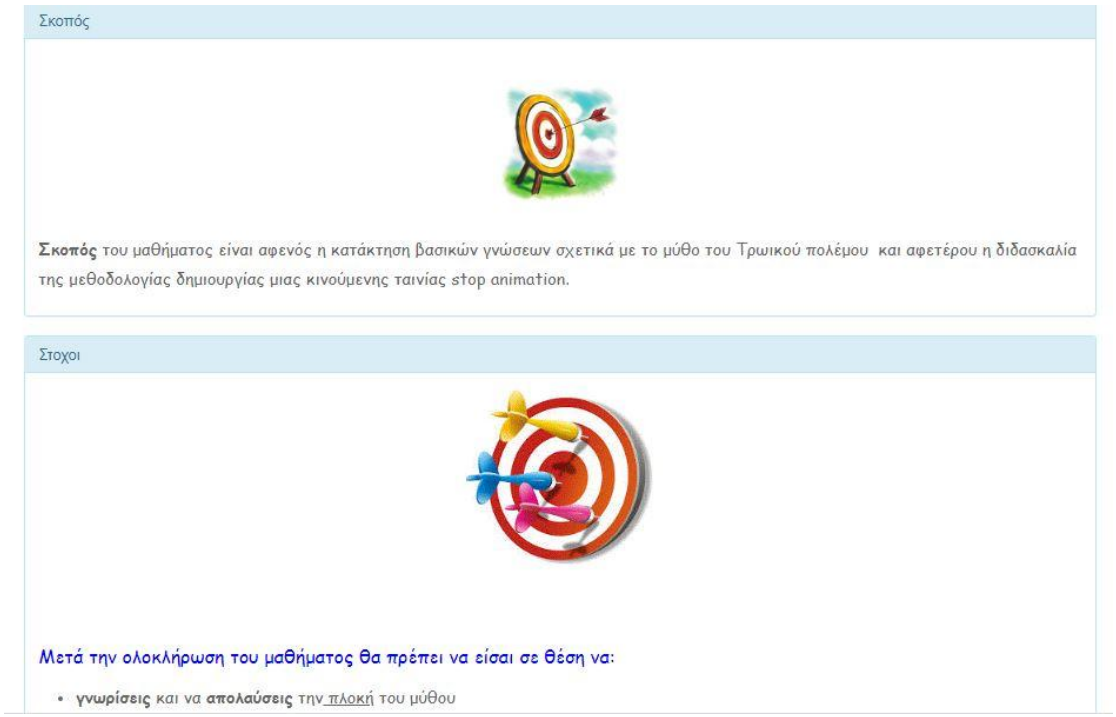
- τα κείμενα



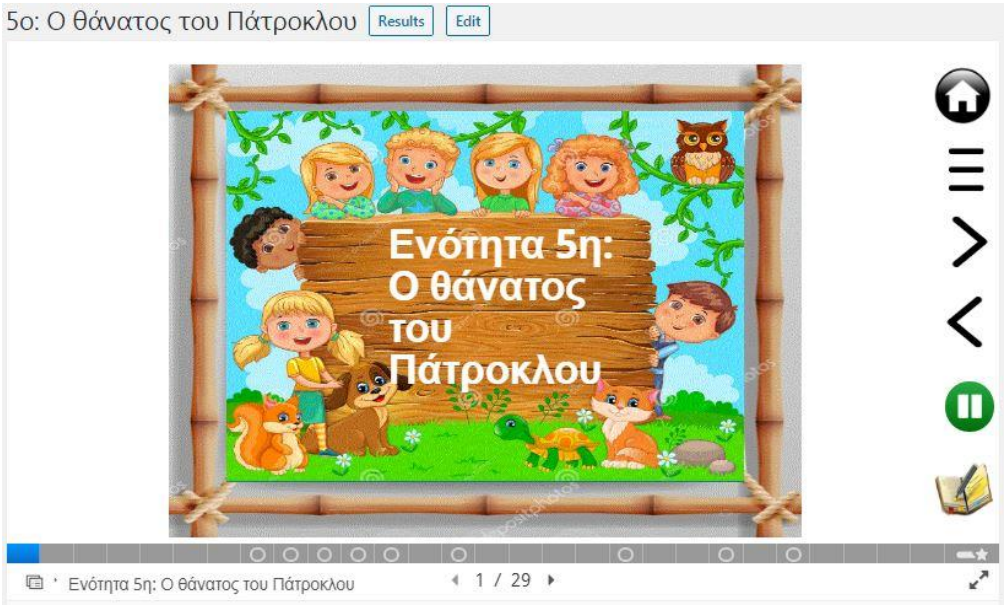
Εικόνα 25: Παράδειγμα κειμένου

- τα προκείμενα
  - ✓ Περιγραφή μαθήματος
  - ✓ Τίτλος ενότητας
  - ✓ Οδηγός πλοήγησης
  - ✓ Συμβουλές μελέτης

- ✓ Σκοπός
- ✓ Προσδοκώμενα αποτελέσματα
- ✓ Δομή ενότητας
- ✓ Λέξεις κλειδιά
- ✓ Πίνακας περιεχομένων

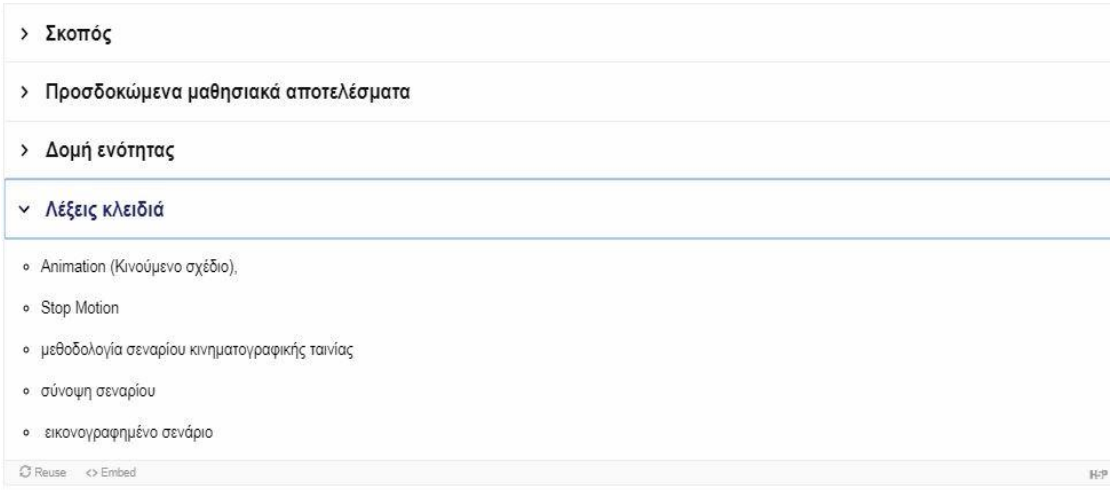


Εικόνα 26: 1ο παράδειγμα προκείμενου
Περιγραφή μαθήματος



Εικόνα 27: 2ο παράδειγμα προκείμενου

Τίτλος της ενότητας



Εικόνα 28: 3ο παράδειγμα προκείμενου

Σκοπός 9ης διδακτικής ενότητας, Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, Δομή ενότητας, Λέξεις-Κλειδιά

- **τα μετακείμενα**
  - ✓ ανακεφαλαίωση διδακτικής ενότητας
  - ✓ τελικές περιλήψεις
  - ✓ βιβλιογραφία
  - ✓ παραπομπές

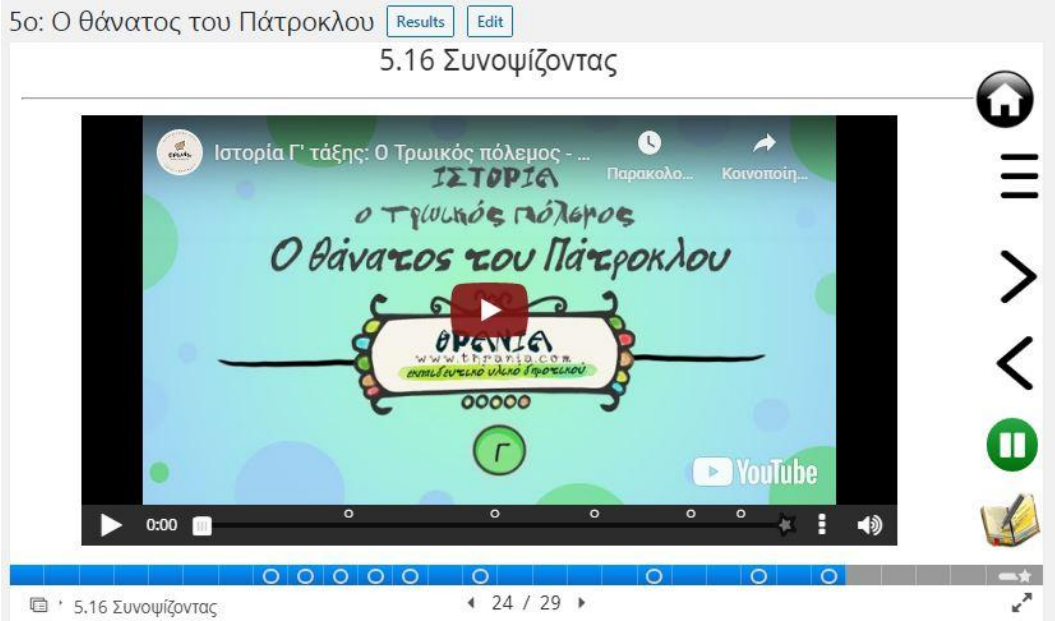
- ✓ οδηγοί για περαιτέρω μελέτη

Εικόνα 29: 1ο παράδειγμα μετακείμενου

Βιβλιογραφία

Εικόνα 30: 2ο παράδειγμα μετακείμενου

Οδηγός για περαιτέρω μελέτη

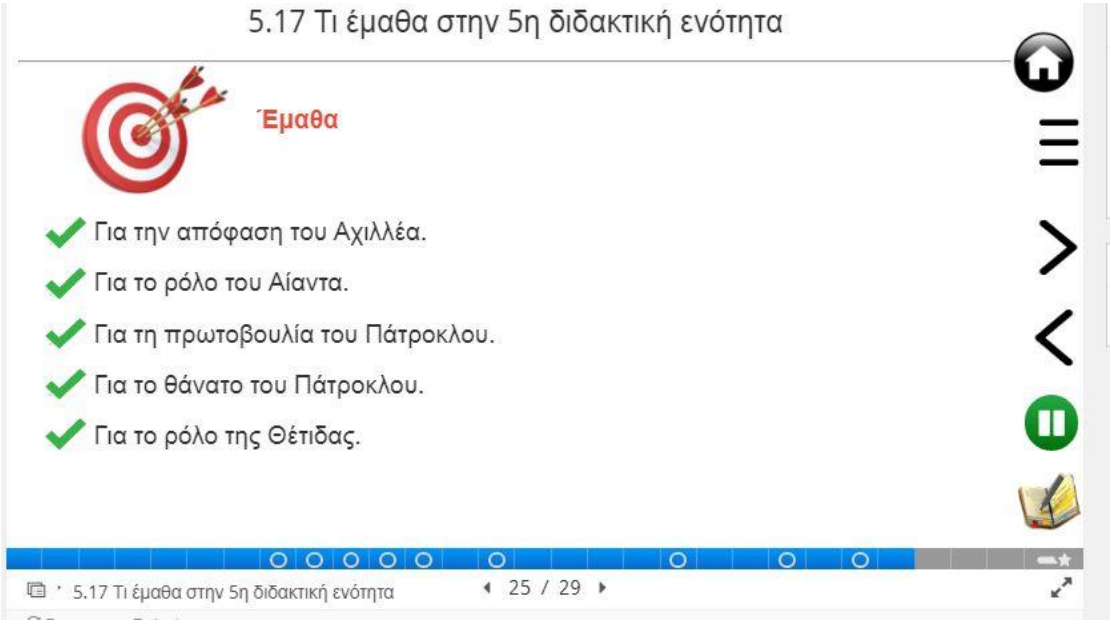


Εικόνα 31: 3ο παράδειγμα μετακείμενου

Βίντεο ανακεφαλαίωσης ενότητας

Η 2η δέσμη περιλαμβάνει:

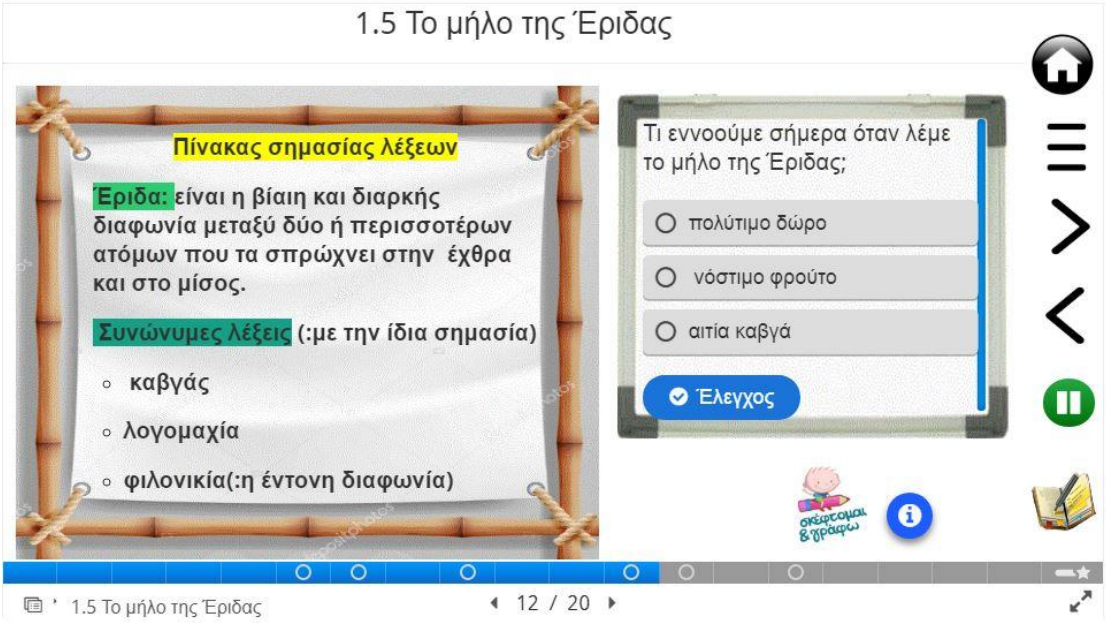
- τα διακείμενα
  - ✓ Συμπεράσματα
  - ✓ Περιλήψεις
  - ✓ Δραστηριότητες
  - ✓ ασκήσεις αυτοαξιολόγησης
  - ✓ ασκήσεις ανατροφοδότησης



Εικόνα 32: 4ο παράδειγμα μετακείμενου

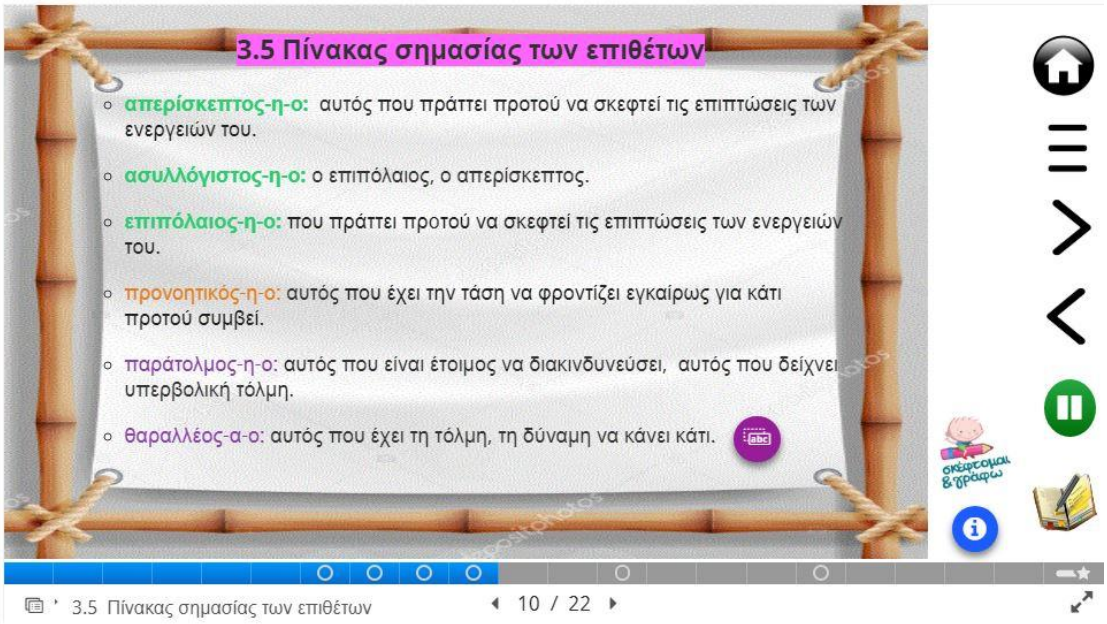
Καρτέλα αυτοαξιολόγησης των γνώσεων της 5ης διδακτικής ενότητας

- τα επικείμενα
  - ✓ ορισμοί
  - ✓ διασαφηνίσεις
  - ✓ γλωσσάρια



Εικόνα 33: 1ο παράδειγμα επικείμενου

Ορισμός



Εικόνα 34: 2ο παράδειγμα επικείμενου

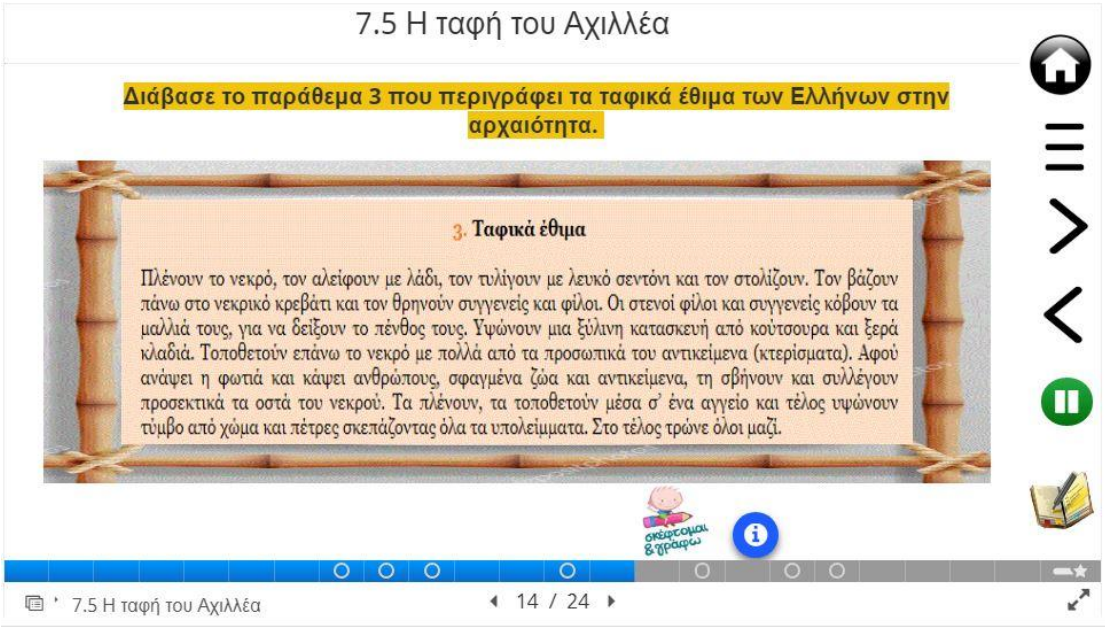
Λεξικό επιθέτων

- τα παρακείμενα
  - ✓ φωτογραφίες
  - ✓ εικόνες

Εικόνα 35: 1ο παράδειγμα παρακείμενου

Φωτογραφίες

- περικείμενα
  - ✓ κείμενα σε παράθυρα
  - ✓ μελέτες περίπτωσης
  - ✓ παραδείγματα
  - ✓ παράλληλα κείμενα



Εικόνα 36: Παράδειγμα περικείμενου

Παράλληλο κείμενο

Η 3η δέσμη περιλαμβάνει

- τα πολυκείμενα
  - ✓ Οδηγίες για την εκπόνηση δραστηριοτήτων

Οι συμβουλές του Πηλέα και της Εκάβης

1. Διάβασε το παράθεμα 2 που περιγράφει τις συμβουλές που δίνει ο Πηλέας και ο δάσκαλος του Φοίνικας, στον Αχιλλέα λίγο πριν πάει να πολεμήσει και
2. Παρακολούθησε το βίντεο με την Θέτιδα όπου δίνει συμβουλές στον Αχιλλέα λίγο πριν πάει να πολεμήσει.
3. Επειτα απάντησε στις ερωτήσεις:

- Ποιες συμβουλές δίνει ο Πηλέας στον Αχιλλέα; (παράθεμα 2). Νομίζεις ότι ο Αχιλλέας τήρησε τις συμβουλές του πατέρα του και του δασκάλου του;
- Οι δικοί σου γονείς και δάσκαλοι ποιες συμβουλές σού δίνουν;
- Τι συνέπειες θα έχει κάθε απόφαση του Αχιλλέα σύμφωνα με τη Θέτιδα; (βίντεο)

Ο Αχιλλέας. Από αρχαίο ελληνικό αγγείο.

2. Ο πατέρας συμβουλεύει τον γιο του

Ο Πηλέας συμβουλεύει τον γιο του, τον Αχιλλέα, την ώρα που φεύγει για τον πόλεμο.

«Αιέν αριστεύειν...», δηλαδή
«να είσαι πάντα πρώτος κι όλους να τους ξεπερνάς στη μάχη».

Ο Πηλέας, επειδή ήταν ακόμη πολύ νέος ο Αχιλλέας, έστειλε μαζί του και τον δάσκαλό του, τον Φοίνικα, για να τον συμβουλεύει:

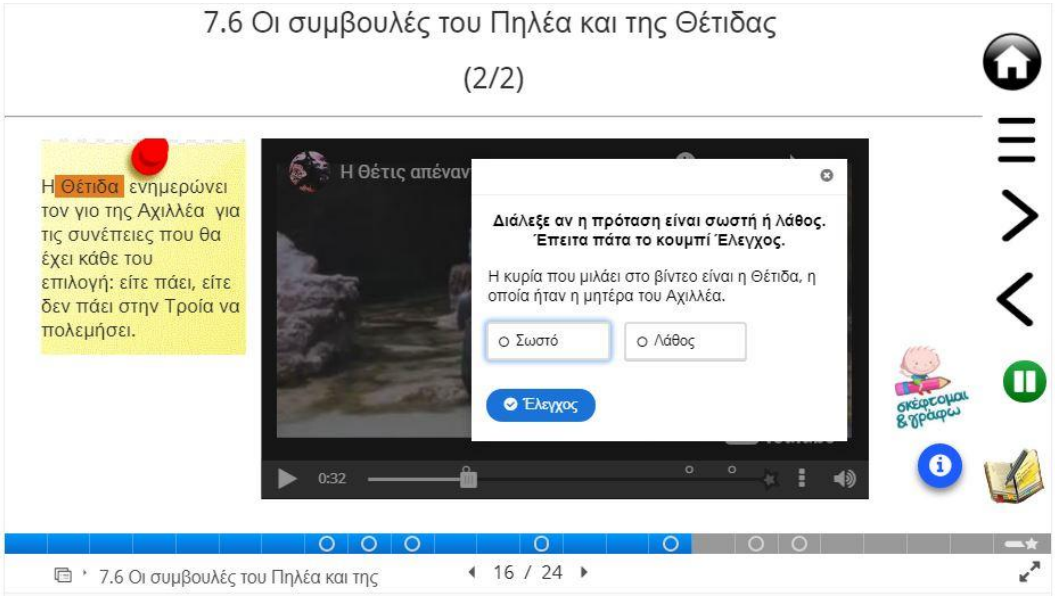
«Να είσαι ικανός στα λόγια και άξιος στις πράξεις».

Όμηρος, *Ιλιάδα Ζ 208 και Ι 433*

Εικόνα 37: Παράδειγμα πολυκείμενου

Οδηγίες για την εκπόνηση δραστηριοτήτων

- τα πολυαντικείμενα
  - ✓ Ήχος
  - ✓ Βίντεο
  - ✓ Διαδραστικό βίντεο



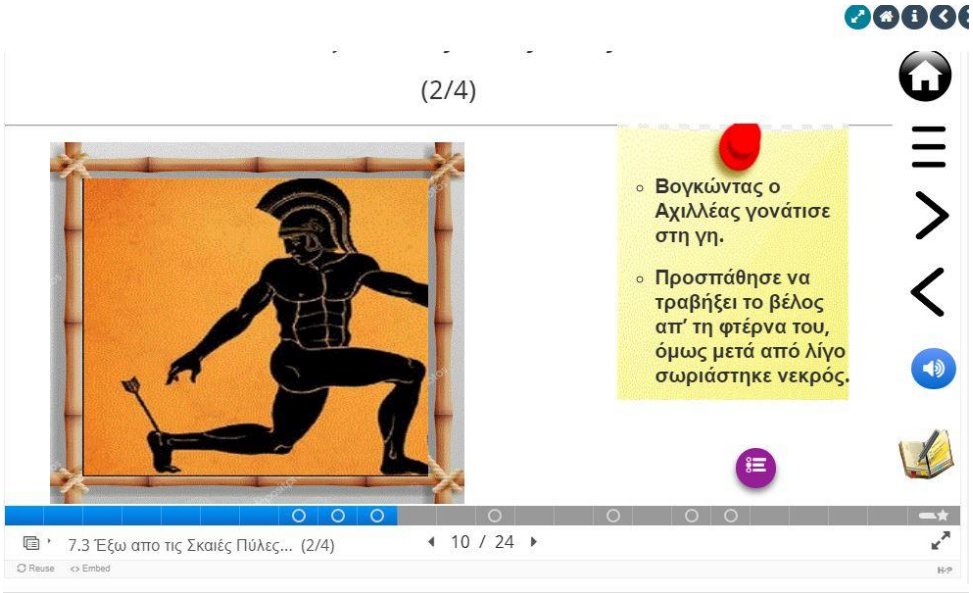
Εικόνα 38: Παράδειγμα πολυαντικειμένου

Διαδραστικό βίντεο

- Η ανάλυση του Ε.Υ. με βάση τις επτά αρχές του Αναστασιάδη & Σπαντιδάκη για την ΕξΑΕ

1. **Πολυμεσική αρχή**

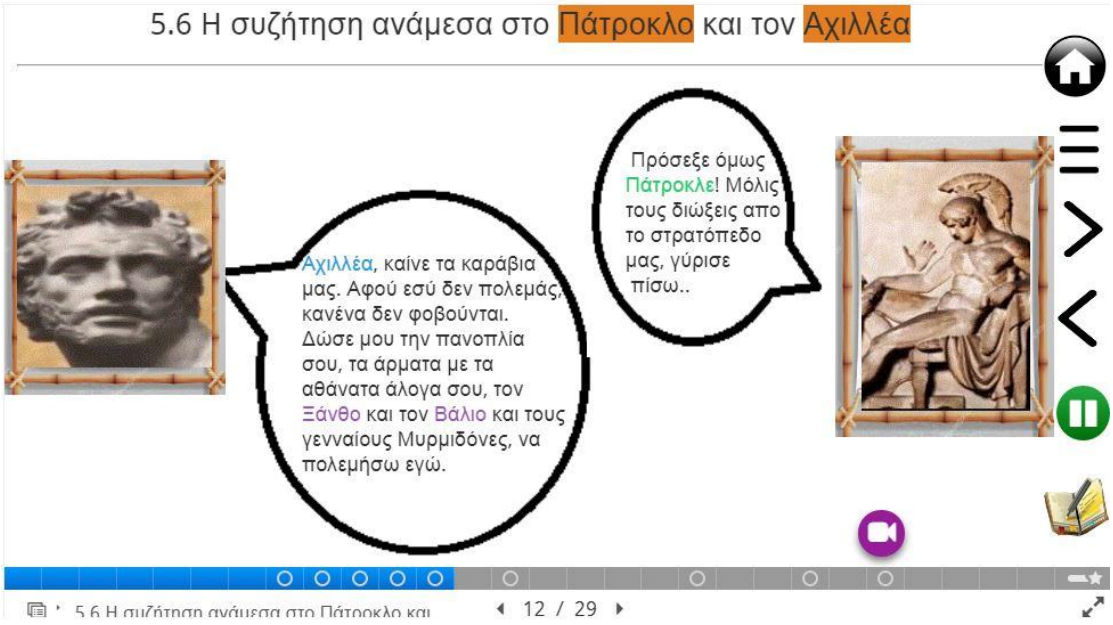
Σύμφωνα με τη πολυμεσική αρχή η παρουσίαση του Ε.Υ. γίνεται ταυτόχρονα με λέξεις και εικόνες.



Εικόνα 39: Ταυτόχρονη παρουσίαση πληροφοριών με λέξεις και εικόνα

2. Αρχή της προσαρμοστικότητας

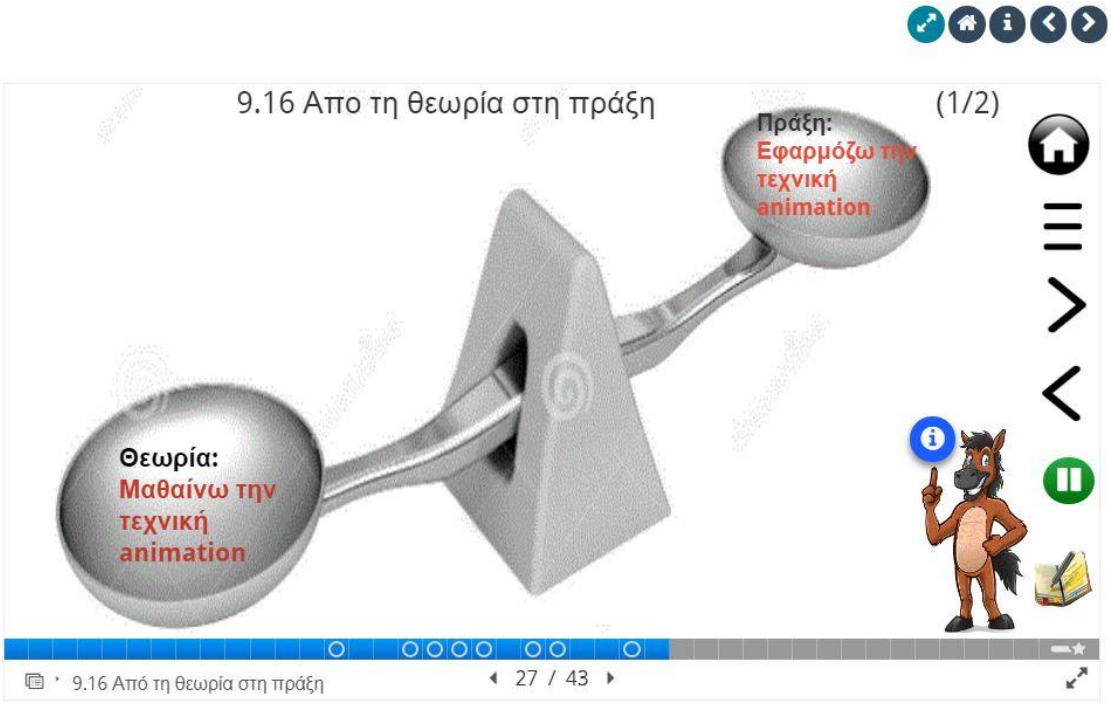
Με βάση την αρχή της προσαρμοστικότητας η παρουσίαση των πληροφοριών στο Ε.Υ. γίνεται μέσω αφήγησης και γραφικών.



Εικόνα 40: Συνδυασμός οπτικής και ακουστικής φόρμας.

3. Αρχή του πλεονασμού

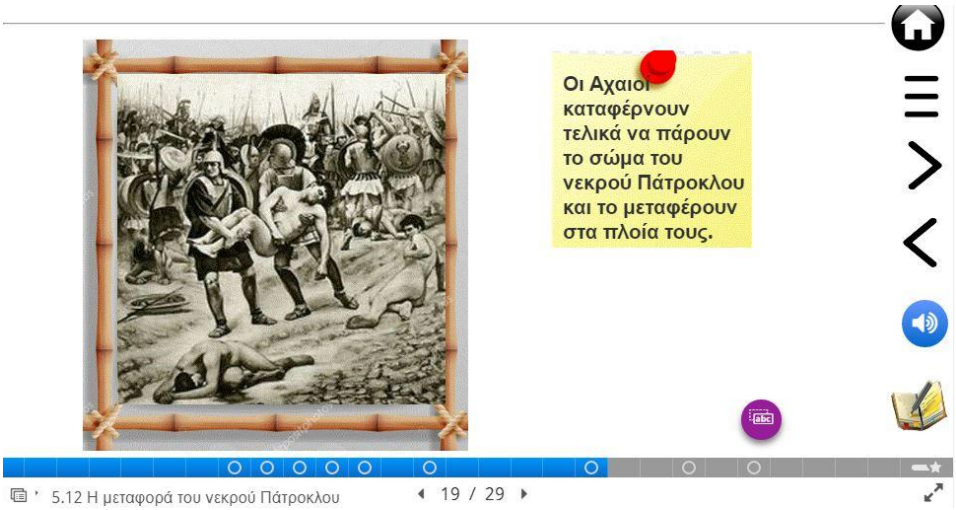
Με βάση την αρχή του πλεονασμού η παρουσίαση του Ε.Υ. γίνεται χωρίς τη ταυτόχρονη παρουσίαση πληροφοριών με αφήγηση και γραφικά και κείμενο.



Εικόνα 41: Παρουσίαση πληροφοριών με αφήγηση και γραφικά

4. Αρχή της συνοχής

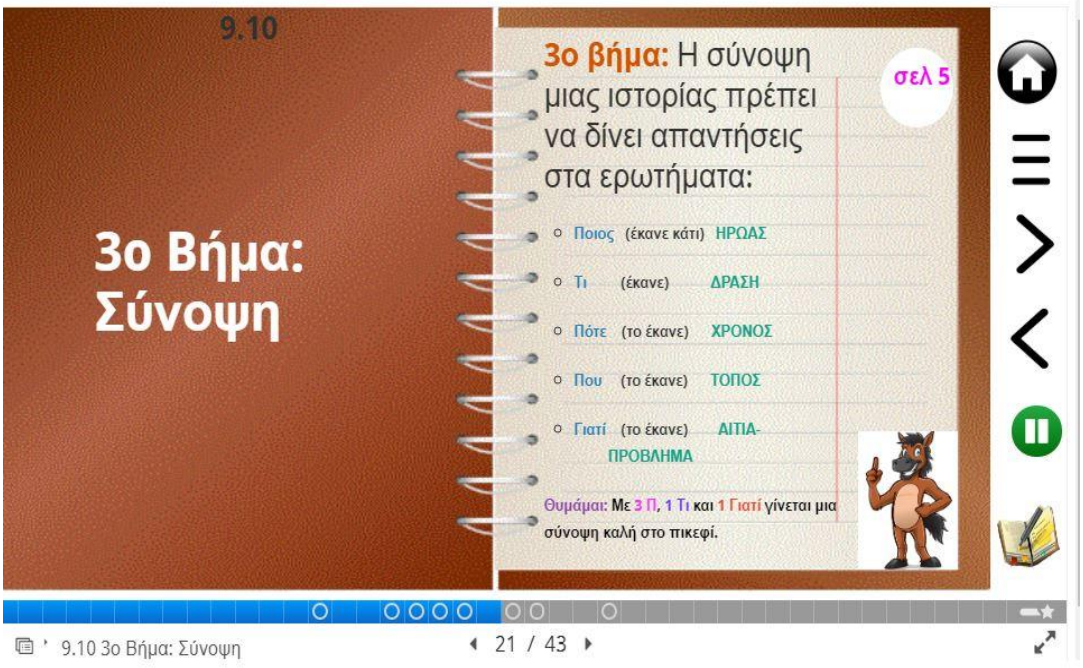
Με βάση την αρχή της συνοχής γίνεται παρουσίαση μόνο των απαραίτητων πληροφοριών χωρίς τη συνοδεία περιττών κειμένων εικόνων και ήχων.



Εικόνα 42: Ταυτόχρονη παρουσίαση οπτικών και λεκτικών πληροφοριών.

5. Αρχή της σηματοδότησης

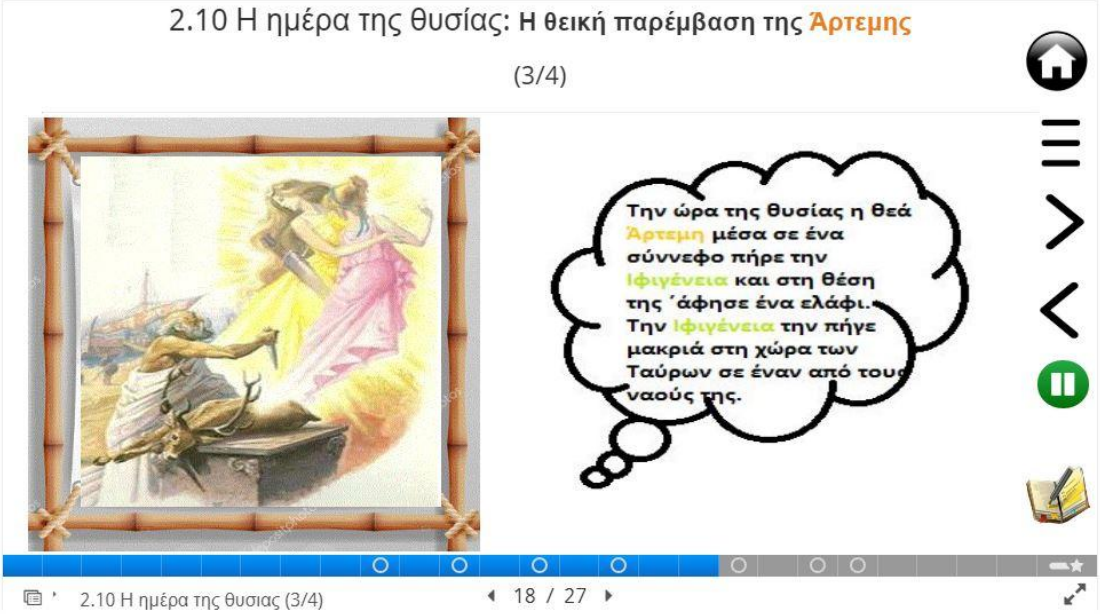
Με βάση την αρχή της σηματοδότησης η παρουσίαση του Ε.Υ. γίνεται με τη παροχή διευκολυντικών νύξεων ή μνημονικών διευκολύνσεων



Εικόνα 43: Παροχή μνημονικής υποστήριξης «3Π 1Τ και 1Γιατί»

6. Αρχή της συνάφειας ή της εγγύτητας

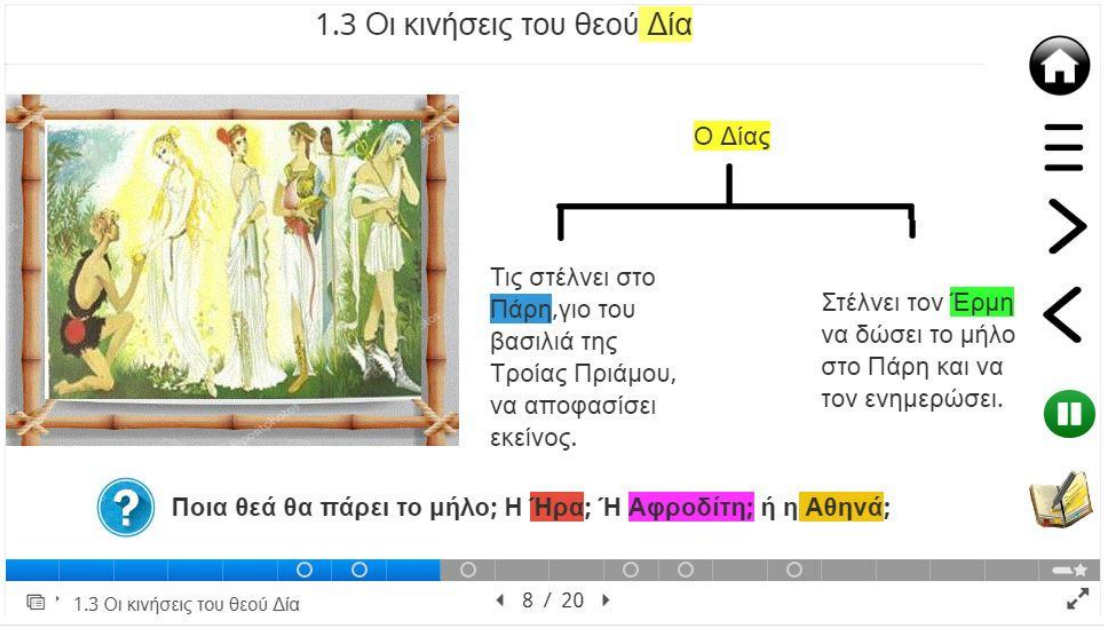
Με βάση την αρχή της συνάφειας η παρουσίαση του Ε.Υ. γίνεται με ταυτόχρονη χρονική και χωρική παρουσίαση των οπτικών και λεκτικών οδηγιών.



Εικόνα 44 Ταυτόχρονη χωρική και χρονική παρουσίαση των οπτικών και λεκτικών πληροφοριών

7. Αρχή της κατάτμησης

Σύμφωνα με την αρχή της κατάτμησης το μαθησιακό περιβάλλον του Ε.Υ. παρέχει σύντομη και συγκεκριμένη οπτική και ακουστική πληροφόρηση.



Εικόνα 45 Σύντομη οπτική και ακουστική πληροφόρηση

4. Το Γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι η ανάλυση των στόχων της διδακτικής της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, θα αναλυθεί ο γενικός σκοπός του μαθήματος της Ιστορίας με βάση το ΑΠ και θα προβληθεί η σημαντικότητα της διδασκαλίας. Έπειτα προβάλλεται η συνεισφορά που έχει η διδασκαλία της μυθολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία ως σπουδαίο μορφωτικό αγαθό για τον άνθρωπο.

4.1 Οι στόχοι της διδακτικής της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Με βάση το Α.Π.Σ. η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ελλάδα ξεκινά στις δυο πρώτες τάξης του δημοτικού σχολείου μέσα από τη διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου της Μελέτης Περιβάλλοντος, ενώ στις επόμενες τέσσερις τάξεις του δημοτικού αποτελεί ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο με ιδιαίτερους σκοπούς και στόχους σε κάθε διδακτική ενότητα. Γενικός σκοπός διδασκαλίας της Ιστορίας είναι «η ανάπτυξη

της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης αφορά την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων μέσα από την εξέταση αιτίων και αποτελεσμάτων, ενώ η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης αφορά την κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις και τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον. Έτσι, με τη διδασκαλία της Ιστορίας ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος, αλλά και την αντίληψη ότι ο σύγχρονος ιστορικός ορίζοντας συνδέεται άμεσα με τη ζωή του. Η αποκωδικοποίηση ιστορικών όρων και εννοιών, ο συσχετισμός τους με ατομικότητες, συλλογικότητες και τις δράσεις αυτών, η κριτική αντιμετώπιση των ιστορικών πηγών (Α.Π.Σ., ΥΠ.Ε.Π.Θ., τόμ. Α΄ 2002: 235-236, 240), η περιγραφή, ανάλυση και σύνθεση, ο συσχετισμός γεγονότων μεταξύ τους (αιτιώδης συνάφεια), η πολυπλοκότητα ιστορικών αιτίων, η ταξινόμηση και ιεράρχηση, η διατύπωση ερωτημάτων και υποθέσεων, η επιχειρηματολογία (Α.Π.Σ., ό.π.: 236-239), η επικοινωνία, ο διάλογος και η συνεργασία, συνιστούν ένα σύνολο σύνθετων νοητικών και συναισθηματικών ικανοτήτων-δεξιοτήτων που οδηγούν στην καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης. Ο σκοπός της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης συνδέεται έτσι με το γενικότερο σκοπό της εκπαίδευσης που αναφέρεται στην προετοιμασία υπεύθυνων πολιτών». (ΥΠΕΠΘ,2001).

Στη βάση της ιστορικής σκέψης βρίσκεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη διδακτική πράξη, η οποία προκύπτει έπειτα από τη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές (Οικονομίδου 2002). Ο Τσίβας (2012:29) συμπληρώνει ισχυριζόμενος πως η *«καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης προσδιορίζεται από την ενεργή εμπλοκή των μαθητών και των μαθητριών με το πρωτογενές ιστορικό υλικό, στο πλαίσιο της ιστορικής διερευνητικής μάθησης και απομάκρυνσης από διδακτικές στρατηγικές απομνημόνευσης και άκριτης αποδοχής των μικρών και μεγάλων αφηγήσεων του παρελθόντος.»* Προς τη κατεύθυνση αυτή φαίνεται να συμφωνεί και η άποψη του Κόκκινου (2000:10) ο οποίος τονίζει πως *«οι γνωστικές πρακτικές του μαθήματος της Ιστορίας πρέπει να μετατοπιστούν από την παθητική, αδιαφοροποίητη και ουδέτερη μετάδοση γνώσης στη διασφάλιση της ικανότητας ενεργητικής αναζήτησης μέσω της*

εκμάθησης του εννοιολογικού κώδικα και των μεθοδολογικών πρακτικών της ιστορικής επιστήμης και της μετατροπής της γνωστικής διαδικασίας σε πεδίο έρευνας και διαλόγου για την αναζήτηση της επιστημονικά εγκυρότερης ερμηνείας.»

Για τη πραγμάτωση αυτού του σκοπού ο Simson (1995:367-370) προτείνει έναν οδηγό για τη σχεδίαση της διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας με τη χρήση της τεχνολογίας, θέτοντας μια σειρά από προϋποθέσεις ως εξής *:α)καταστάσεις αυθεντικές και αξιόπιστες, β)περιεχόμενο αυθεντικό, σχετικό με το μαθητή που εγείρει το ενδιαφέρον, γ)την ανακάλυψη της νέας χρήσιμης πληροφορίας, δ)βίωση σκόπιμης συναισθηματικής εμπλοκής και αφύπνισης καθ' όλη τη διάρκεια, ε)διδασκαλία πλούσια σε πολυμεσικές εφαρμογές, στ)συμμετοχή των μαθητών σε συζητήσεις με διδασκαλία ανοιχτή και κριτική σκέψη, ζ)συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό-παραγωγή-κοινοποίηση της διδασκαλίας*.

Επιπρόσθετα ο Πελαγίδης (1999) τονίζοντας την ιδιαιτερότητα της φύσης του μαθήματος της Ιστορίας ισχυρίζεται πως η διδασκαλία της οφείλει να υπακούει σε ορισμένες αρχές, στην αρχή της εποπτικότητας, στην αρχή της βιωματικότητας και στην αρχή της αυτενέργειας. Σύμφωνα με την αρχή της εποπτικότητας, η διδασκαλία της Ιστορίας θα πρέπει να γίνεται με τη χρήση εποπτικών υλικών όπως χάρτες, πίνακες, εικόνες, κειμήλια, οπτικοακουστικά μέσα κ.α. Με βάση την αρχή της βιωματικότητας η διδασκαλία της θα πρέπει να είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να βιώσει την ιστορική γνώση μέσα από ποικίλους βιωματικούς τρόπους (διάλογος με συμμαθητές/τριες, θεατρικό παιχνίδι κ.α.). Τέλος, με βάση την αρχή της αυτενέργειας ο εκπαιδευόμενος κατά τη διδασκαλία καλείται να αναζητήσει πηγές, να ανακαλύψει τη νέα γνώση και να τη συγκεντρώσει.

4.2 Η διδασκαλία της ελληνικής μυθολογίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η ελληνική μυθολογία διδάσκεται μόνο στην Γ΄ τάξη δημοτικού και εισάγεται ως ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο της Ιστορίας, σύμφωνα με τις αρχές και τη φιλοσοφία των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Οι μαθητές διδάσκονται συνοπτικά και επιγραμματικά βασικά στοιχεία της ελληνικής μυθολογίας, όπως η δημιουργία του Κόσμου, η Τιτανομαχία, οι Θεοί και οι Θεές του Ολύμπου, ο Προμηθεύς, η Πανδώρα, ο Δευκαλίωνας και η Πύρρα, ο ήρωας Ηρακλής και οι άθλοι του, ο ήρωας Θησέας, η Αργοναυτική εκστρατεία και ο Τρωϊκός πόλεμος.

Οι γενικοί στόχοι για τους μαθητές κινούνται στο τρίπτυχο γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις-αξίες: "Να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την ελληνική μυθολογία και τις επιβιώσεις της στη γλώσσα, τη λογοτεχνία, την τέχνη. Επίσης να έλθουν σε επαφή με την πολιτιστική τους κληρονομιά" (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ιστορίας, 2003). Συγκεκριμένα επιδιώκεται, μεταξύ των άλλων, τα παιδιά στην αρχή να έρθουν σε επαφή με τους σημαντικότερους ελληνικούς μύθους και ειδικότερα με αυτούς που έχουν παγκόσμια απήχηση, για να χαρούν, όπως τονίζει σε σχετική μελέτη του ο Κακριδής (χ.χ., στο ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ιστορίας, 2003), «*την ομορφιά των αρχαίων μύθων απλά και απροβλημάτιστα, όπως χαίρονται ένα παραμύθι*», και να αντιληφθούν σε ένα βαθμό ότι πίσω από τους μύθους κρύβεται ιστορική αλήθεια, ώστε να γίνει ομαλά η μετάβαση από το μύθο στην ιστορία.

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί η έννοια του μύθου. Φαίνεται ότι ο μύθος δημιουργήθηκε από τους ανθρώπους σαν μία μορφή γλώσσας, η οποία είχε σαν στόχο την ερμηνεία της πραγματικότητας (Αύδικος, 1996). Μύθους δε δημιούργησαν μόνο οι πρωτόγονες αλλά και οι εξελιγμένες κοινωνίες. Κάθε λαός έχει τους μύθους, τους ήρωες του και τα κατορθώματά τους και ενδιαφέρεται για τους δικούς του και όχι για τους ξένους ήρωες. Σύμφωνα με τον Κακριδή (1986:16) «Μόνο μια ηρωική μυθολογία ξεπέρασε κάθε τοπικό και χρονικό σύνορο η αρχαία ελληνική. Μορφές σαν του Αχιλλέα, του Οδυσσέα, του Ηρακλή, της Ελένης, της Ναυσικάς είναι

γνωστές όχι μόνο στην Ελλάδα που τις γέννησε ούτε μόνο στην Ευρώπη, που πνευματικά στηρίζεται στον ελληνικό πολιτισμό, αλλά σε κάθε μορφωμένο κοινό, σε οποιοδήποτε μέρος του κόσμου και να ζει. Η αρχαιολατρεία και η έμφαση στο εθνικό στοιχείο επιχειρούν να αναδείξουν τη συνέχεια και τη μοναδικότητα του ελληνικού έθνους. Στη στοχοθεσία αυτή που αποδύεται η Ιστορία, ως επιστήμη, καθοριστικό ρόλο διαδραμάτισε και η σχολική Ιστορία (Brubaker, 1969:26, όπ. αναφ. στο Δακοπούλου, Καυκά, & Μανιάτη, 2015).

Ο σκοπός των μυθολόγων ήταν και ο αρχικός προσανατολισμός της παιδείας μέσα από τα ηθικά διδάγματα που προέκυπταν. Οι μύθοι συμβάλλουν στη διαμόρφωση του ήθους των μαθητών σύμφωνα με τις αρχές της χριστιανικής ηθικής (Αυδίκος, 1994)

Αναλυτικότερα η παιδαγωγική αντίληψη πρεσβεύει την άποψη πως όλα τα παιδικά αναγνώσματα, ανάμεσα σε αυτά και οι μύθοι είναι σπουδαία μορφωτικά αγαθά για τον ηθοπλαστικό, ψυχαγωγικό, γλωσσικό, συναισθηματικό, γνωστικό καθώς και δημιουργικό τους χαρακτήρα(Αναγνωστόπουλος, 1991:82).

- Ξεκινώντας από τον ηθοπλαστικό τους χαρακτήρα, διαμορφώνεται μέσα από την θετική, καθαρή και εύκολα κατανοητή ηθική διάσταση των μύθων. Μέσα από τους μύθους τα παιδιά μαθαίνουν να αγαπούν το αγαθό και να μισούν το κακό. Επίσης, τονίζεται η υπερνίκηση των δυσκολιών, καλλιεργώντας στα παιδιά την αρετή της γενναιότητας και του θάρρους (Μερακλής,1993:193).
- Ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας είναι χτισμένος πάνω στα θεμέλια του ότι οι μύθοι είναι έργα τέχνης, τα οποία χαρίζουν απλόχερα ευχαρίστηση και αφυπνίζουν το αίσθημα του ωραίου. Κύριος σκοπός τους είναι η καλλιτεχνική διήγηση, προσπαθώντας μέσα από αυτή να χαρίσουν ευχάριστες ώρες στα παιδιά(Μαντάς, 1972:59).
- Ο γλωσσικός χαρακτήρας του, στηρίζεται στην θεωρία ότι ο μύθος είναι από τα καταλληλότερα μέσα που ο μαθητής συνηθίζει να ακούει προσεκτικά από τους άλλους και στην συνέχεια να διηγείται και ο ίδιος (Μαντάς, 1972:59).

- Όσον αφορά τον συναισθηματικό χαρακτήρα, οι μύθοι επηρεάζουν άμεσα τα συναισθήματα των παιδιών με τρόπο, ώστε να ευχαριστιούνται όχι μόνο από τις υλικές χαρές, αλλά και από τις μη υλικές.
- Ο γνωστικός χαρακτήρας, που μέσω αυτού προσφέρονται ζωολογικές φυσικές, γεωγραφικές γνώσεις με ευχάριστο και αβίαστο τρόπο, που θα ήταν θεμιτό μέσω των μύθων να προσφέρονται όλες οι γνώσεις στο σχολείο (Μαντάς, 1972:60).
- Τέλος, ο δημιουργικός χαρακτήρας, ο οποίος επιτυγχάνεται μέσω της διήγησης των μύθων, οι οποίοι αφυπνίζουν το δημιουργικό πνεύμα των παιδιών. Αυτό επιτυγχάνεται όσο η θύμηση των αναμνήσεων για την ολοκλήρωση μιας διήγησης γεννά τη χαρά, την οποία αισθάνεται κάποιος όταν δημιουργεί (Μαντάς, 1972:59)

Στην ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού διακρίνουμε δύο διαφορετικούς τρόπους σκέψης, τον μυθικό(μαγικό τρόπο σκέψης) και το λογικό επιστημονικό τρόπο σκέψης (Κεραμάρης & Μπαρμπαγιάννη, 2011). Ο μυθικός τρόπος σκέψης βρήκε τρόπο να εκφραστεί μέσα από την εικόνα, ενώ ο λογικός τρόπος σκέψης εκφράζει ότι δεν μπορεί να διαβαστεί μέσα από τις αισθήσεις, βρίσκοντας τρόπο έκφρασης από τον λόγο. Και παρά τη φαινομενική αντίθεση στο τρόπο σκέψης, παρατηρείται πως ο μύθος συζεί με τη λογική. Η δημιουργικότητα είναι ένα συνδυασμός ρεαλιστικής σκέψης και φαντασίας, μια άλλη μορφή κριτικής σκέψης, χωρίς όμως προκαθορισμένη απάντηση, με χαρακτηριστικό στοιχείο την αυτοέκφραση (Παντζάρη-Παπανδρέου, 1977). Η ενσωμάτωση των μύθων στη διδασκαλία της ιστορίας προωθεί την ιστορική φαντασία. Σύμφωνα με τους Cropley & Cropley (2008) η δημιουργικότητα είναι μια ικανότητα που μπορεί να αναπτυχθεί και να διδαχθεί «αρκεί οι συνθήκες να είναι οι σωστές και να είναι εφοδιασμένα με τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες» (Cheung, 2013:134).

4.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της Ιστορίας

Ο Peter Seixas (2000, όπ. αναφ. στο Μακαρατζής, 2017) ωστόσο αναφέρει μια τυπολογία τριών προσεγγίσεων της διδασκαλίας της Ιστορίας. Στην αρχή εισηγείται

την παραδοσιακή προσέγγιση, έπειτα κάνει λόγο για την επιστημονική προσέγγιση και στο τέλος για τη μεταμοντέρνα προσέγγιση.

Με βάση τη παραδοσιακή προσέγγιση η διδασκαλία της Ιστορίας εστιάζει στο «τι» θα διδαχθεί παρά στο «πως» που αναφέρεται στη μέθοδο που θα χρησιμοποιηθεί. Ο δάσκαλος τοποθετείται στο επίκεντρο και ο μαθητής έχει ένα παθητικό ρόλο με στόχο απλώς την απόκτηση κάποιων προκαθορισμένων και μη μεταβαλλόμενων ιστορικών γνώσεων.

Τη δεκαετία του 1970 αναπτύσσεται η επιστημονική προσέγγιση, η οποία βασίζεται στην πειθαρχία της ιστορίας. Σκοπός είναι οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν γνώσεις περιεχομένου αλλά και ένα σύνολο δεξιοτήτων με σκοπό να καταστούν «εν δυνάμει ιστορικοί» μέσα από την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Husbands, 2004 όπ. αναφ. στο Μακαρατζής, 2017). Τέτοιες δεξιότητες είναι η ανάλυση, η αξιολόγηση, η σύγκριση που οδηγούν στην ανάπτυξη του ιστορικού εγγραματισμού. Ωστόσο, η επιστημονική προσέγγιση επικρίθηκε διότι η ιστορική έρευνα είναι υποκειμενική και βασίζεται στις επιθυμίες των ιστορικών που την ερμηνεύουν.

Στον αντίποδα βρίσκεται η μεταμοντέρνα προσέγγιση στη βάση της οποίας βρίσκεται η ενεργός εμπλοκή των μαθητών στο διάλογο και στις διαμάχες αναφορικά με τα γεγονότα του παρελθόντος. Στα πλαίσια της μεταμοντέρνας προσέγγισης στόχος της ιστορικής εκπαίδευσης είναι να κατανοήσει ο εκπαιδευόμενος πως οι κοινωνικές ομάδες προσεγγίζουν το παρελθόν ώστε να εξυπηρετήσουν στόχους του παρόντος (Seixas, 2000 όπ. αναφ. στο Μακαρατζής, 2017).

4.4 Το animation ως εκπαιδευτικό εργαλείο στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας

Σύμφωνα με το Κέντρο για τη Διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση Τεχνολογίας (The Center for Teaching History with Technology) «όταν η τεχνολογία

χρησιμοποιείται κατάλληλα μπορεί να μετασχηματίσει το μάθημα ιστορίας σε ένα χώρο ενεργούς μάθησης και κριτικής σκέψης και να συνδέσει τους μαθητές και τις μαθήτριες με το παρελθόν.» (Μακαρατζής, 2017) Μια πρακτική είναι η οπτικοποίηση της Ιστορίας· στην παραγωγή πρωτότυπου εποπτικού υλικού με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών.

Τα animations είναι μια από τις πιο συναρπαστικές μορφές εικονογραφημένης παρουσίασης. Μπορούν να χαρακτηρισθούν ως ταινίες προσομοίωσης που απεικονίζουν την κίνηση εικονογραφημένων αντικειμένων (ή προσομοιωμάτων). Η Μούρη (2009:9) υποστηρίζει πως *«είναι η εμψύχωση των σταθερών εικόνων, οι οποίες όταν προβάλλονται με μία λογική σειρά δημιουργούν μία συνέχεια κινηματογραφική».* Με την έννοια αυτή συγκλίνει και η ετυμολογική ερμηνεία της λέξης. Η λέξη «animation» έχει τις ρίζες της στη λέξη «anime», για την αναπνοή, ψυχή και το μυαλό (Oxford, 2010). Πρόκειται λοιπόν για ένα είδος τέχνης που δίνει κίνηση στα αντικείμενα.

Οι Baek και Layne (1988:132) ορίζουν το animation ως «τη διαδικασία δημιουργίας μιας σειράς σκηνών που περιέχουν αντικείμενα και κάθε σκηνή εμφανίζεται ως αλλαγή της προηγούμενης, με αποτέλεσμα να παρουσιάζεται κίνηση.» Ο Σιάκας(2008) ορίζει animation «το κάθε είδος συνεχόμενης κίνησης που έχει δημιουργηθεί εικόνα-εικόνα». Είναι μια πράξη παραγωγής κινούμενης εικόνας με την τεχνική της φωτογράφησης διαδοχικών σχεδίων ή μαριονεττών ή μοντέλων για να δημιουργηθεί μια ψευδαίσθηση κίνησης και την προβολή τους σε φιλμ, με μια ακολουθία (κινούμενα σχέδια).

Για τη μαγική αίσθηση της κίνησης όταν παρακολουθούμε μια ταινία animation ευθύνεται το φαινόμενο του μετεικάσματος. Πρόκειται για την ικανότητα του ματιού να συλλάβει μία εικόνα στο 1/12 του δευτερολέπτου και να περάσει στην επόμενη. Σε αυτήν την ιδιότητα η προβολή 24 εικόνων ανά δευτερόλεπτο, δημιουργεί την ψευδαίσθηση της κίνησης και της συνέχειας (Μούρη, 2009).

4.5 Τρόποι χρήσεις ενός animation στην εκπαίδευση

Η εικονογραφημένη παρουσίαση αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο μπορεί να διευκολύνει τη διδασκαλία και να ενισχύσει τη μάθηση. Προσφέρει την δυνατότητα δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές (Robin, 2006).

Ως εργαλείο διδασκαλίας προσφέρεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν ένα αντικείμενο ή μια νέα ιδέα με τρόπο ελκυστικό (Robin, 2008). Ωστόσο βασική προϋπόθεση είναι να έχουν αποκτήσει οι εκπαιδευτικοί την απαραίτητη τεχνολογική γνώση (Mishra &Koehler, 2006). Η κατάκτησή της από τους εκπαιδευτικούς σε συνδυασμό με τη γνώση τους για τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών τους, συμβάλουν στη επιτυχή δημιουργία τέτοιων ελκυστικών περιβαλλόντων (Κυρίδης, Δρόσος, Ντίνας, 2003· Μακαρατζής & Ντίνας, 2009). Η δημιουργία αυτών των περιβαλλόντων μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων, διευκολύνοντας την αλληλεπίδραση των μαθητών, με αποτέλεσμα την καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου του διδακτικού αντικειμένου (Burmark, 2004).

Στη δεύτερη περίπτωση οι μαθητές σχεδιάζουν, δημιουργούν και παρουσιάζουν τις δικές τους ιστορίες , βελτιώνοντας με αυτό τον τρόπο ένα σύνολο δεξιοτήτων γραμματισμού, οι οποίες θα αναλυθούν στην επόμενη υπο -ενότητα (Robin, 2006). Η παρουσίαση από την πλευρά των μαθητών των προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών, των σκέψεων και των ιδεών τους μέσω της δικής τους επιλογής εικόνων αλλά και μέσω της χρήσης της δικής τους φωνής είναι μία ξεχωριστή κατηγορία μάθησης (Miller, 2009).

Σημαντικός παράγοντας για την δημιουργία ψηφιακών ιστοριών αποτελεί το γεγονός πως στην σημερινή εποχή το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών χρησιμοποιεί το διαδίκτυο και έτσι είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένο με τη χρήση των κοινωνικών μέσων.

Εν κατακλείδι, και στις δύο περιπτώσεις η χρήση της εικονογραφημένης παρουσίασης στην εκπαίδευση επωφελή τους μαθητές. Συντελεί στην ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η συνεργατικότητα, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και ο ψηφιακός εγγραμματισμός (Microsoft, 2010).

4.6 Τα βασικά χαρακτηριστικά και είδη ενός animation

Οι Weiss, Knowlton & Morrison (2002 όπ. αναφ. στο Gokhan Aksoy, 2012) τα βασικά χαρακτηριστικά τους είναι :

- εικόνα: το animation είναι ένα είδος εικονογραφημένης αναπαράστασης.
- κίνηση: το animation απεικονίζει κίνηση.
- προσομοίωση: το animation αποτελείται από αντικείμενα που είναι τεχνητά κατασκευασμένα είτε με εικονογράφηση είτε με άλλες μεθόδους προσομοίωσης (Mayer & Moreno, 2002).

Από όλα τα παραπάνω προκύπτουν οι διαφορές των animation από μια απλή εικονογράφηση, από μια φωτογραφία, αλλά και από το video. Η εικονογράφηση είναι μια στατική εικόνα ζωγραφισμένων ή προσομοιωμένων αντικειμένων, μια φωτογραφία είναι μια στατική εικόνα ενός πραγματικού αντικειμένου και το video είναι μια κινηματογραφική ταινία που παρουσιάζει την κίνηση πραγματικών αντικειμένων (Mayer & Moreno, 2002).

Τα βασικά είδη animation ανάλογα με την τεχνική δημιουργίας των εικόνων είναι δύο (Μούρη, 2009:82). Το λεγόμενο «plasticine animation», το οποίο δημιουργείται με χρήση πλαστελίνης και το «computer animation», που προκύπτει χρησιμοποιώντας αντικείμενα και ανθρώπους στον υπολογιστή.

Τα animations όλο και μεγαλύτερο ρολό διαδραματίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία στα πλαίσια της πολυμεσικής μάθησης (Ploetzner & Lowe, 2012). Αρχικά λειτουργούσαν κυρίως ως κινητήρια δύναμη των μαθητών, έπειτα με την δυνατότητα της χρήσης κινούμενων χαρακτήρων (avatars) αποτέλεσαν ισχυρό εργαλείο στη μαθησιακή διαδικασία, καθοδηγώντας τους μαθητές. Σήμερα η χρήση τους εμφανίζεται και στα λογισμικά. Παρατηρώντας αυτή την εξελικτική πορεία προβάλλεται η μετατόπιση από έναν δεκτικό σε έναν παραγωγικό ρόλο για τους μαθητές.

4.7 Οφέλη από τη χρήση ενός animation στην Εκπαίδευση

Στην παρακάτω ενότητα παρουσιάζονται με λεπτομέρεια τα εκπαιδευτικά οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές που είτε έχουν ενεργητικό ρόλο στην φάση της δημιουργίας εικονογραφημένων παρουσιάσεων είτε παρακολουθούν κριτικά τη διαδικασία δημιουργίας τους. Τα εκπαιδευτικά οφέλη έχουν κατηγοριοποιηθεί σε δύο κατηγορίες (α) τα άμεσα και (β) τα έμμεσα (Di Blas & Ferrari, 2014).

Στα άμεσα κατατάσσονται οι διάφοροι τύποι εγγραμματισμών που ενισχύονται ως εξής:1) οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία 2) ενισχύει πολλαπλούς εγγραματισμούς, 3)ενθαρρύνει τη συνεργασία των μαθητών 4) δημιουργεί κίνητρα μάθησης, 5)βελτιώνει τη ροή 6) δημιουργεί μια προσωποποιημένη εμπειρία μάθησης, 7)ενισχύει την ικανότητα επικοινωνίας 8)ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και βελτιώνει την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων 9)βελτιώνει την ικανότητα οργάνωσης δεδομένων, 10)ενισχύει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.

Στα έμμεσα κατατάσσονται τα εξής: 1) δημιουργία επαγγελματικής συμπεριφοράς, 2)αναδεικνύει ταλέντα, 3)συντελεί στις βελτιωμένες σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, 4) συντελεί στη συμμετοχή της οικογένειας και της ευρύτερης κοινωνίας, 5) συντελεί στη κριτική θεώρηση του εαυτού, 6) συντελεί στη

δημιουργική θεώρηση, 7)βοηθάει στην ένταξη και 8)ενισχύει την παγκόσμια ιθαγένεια.

Ο Lowenthal (2009) υποστήριξε πως οι εικονογραφημένες παρουσιάσεις διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών και συνιστούν ένα συναρπαστικό εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία, εμπλέκοντας ενεργά τους μαθητές. Η ενεργή μαθησιακή εμπλοκή των μαθητών είναι αναγκαία προϋπόθεση κατά τη μαθησιακή διαδικασία και συνιστά το σημαντικότερο εκπαιδευτικό όφελος (Di Blas, Paolini, & Sabiescu, 2010), από το οποίο πηγάζουν και όλα τα επιπλέον οφέλη.

Η ενασχόληση των μαθητών με τις εικονογραφημένες παρουσιάσεις οδηγεί στην ανάπτυξη διαφορετικών ειδών γραμματισμών, οι οποίοι παρατίθενται ως εξής:

- Ο *πληροφοριακός εγγραμματισμός* (Information Literacy), ο οποίος αναφέρεται στην ικανότητα εύρεσης, αξιολόγησης και σύνθεσης μιας πληροφορίας (Di Blas, 2015), κατά την φάση της συλλογής, αξιολόγησης (Alismail, 2015) και τροποποίησης του υλικού για την ολοκλήρωση της.
- Ο *ψηφιακός εγγραμματισμός*(Digital Literacy), καθώς η χρήση της τεχνολογίας που απαιτείται συμβάλει στη βελτίωση της μάθησης, της παραγωγικότητας και της απόδοσης (Robin, 2006).
- Ο εγγραμματισμός των μέσων ενημέρωσης (Media Literacy), αποδεικνύοντας την πειστικότητα της δύναμή τους. Ο Ohler (2008) ισχυρίστηκε πως ο καλύτερος τρόπος να κατανοήσουν τη πειστική δύναμη των μέσων μαζικής ενημέρωσης είναι, να γίνουν οι ίδιοι δημιουργοί μιας εικονογραφημένης παρουσίασης.
- Ο προφορικός εγγραμματισμός (Oral Literacy) και ο γραπτός εγγραμματισμός (Writing Literacy). Αυτοί αφορούν τόσο την ικανότητα χειρισμού της γλώσσας (Miller, 2009) σε προφορικό επίπεδο , όσο και την δημιουργία υψηλότερης ποιότητας έργων γραφής, αντίστοιχα.
- Ο αφηγηματικός εγγραμματισμός (Story Literacy) εμπεδώνοντας την δομή που πρέπει να έχει μια ιστορία, καθώς και τα στοιχεία που πρέπει να περιέχει.

- Ο καλλιτεχνικός εγγραμματισμός (Art Literacy), με δεδομένο ότι η δημιουργία μιας εικονογραφημένης παρουσίασης συνιστά ένα είδος τέχνης.
- Ο ολιστικός εγγραμματισμός (Global Literacy), δηλαδή, την ικανότητα να διαβάζεις, να ερμηνεύεις, να απαντάς, και να δίνεις περιεχόμενο σε μηνύματα με μια ολιστική προοπτική (Robin, 2006).
- Ο οπτικός εγγραμματισμός (Visual Literacy), ο οποίος σχετίζεται με την ικανότητα της κατανόησης, παραγωγής και επικοινωνίας μέσα από εικόνες (Robin, 2006).

Καθώς η δημιουργία μιας εικονογραφημένης παρουσίασης. αντιμετωπίζει τη μάθηση ως μια συνεργατική διαδικασία ενθαρρύνεται η συνεργασία (Di Blas, 2015) ανάμεσα στους μαθητές, αναπτύσσοντας την ικανότητα των διαπροσωπικών σχέσεων.(Robin, 2006). Ταυτόχρονα στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, η δημιουργία ΨΙ δύναται να βοηθήσει τους μαθητές στην ένταξη και στην ομαλή συνεργασία τους σε ομάδες.

Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται κατά τις φάσεις δημιουργίας μιας εικονογραφημένης παρουσίασης μπορούν να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών (Hung, Hwang & Huang, 2012). Το κίνητρο προέρχεται κυρίως από την εμπλοκή τους με την τεχνολογία. Η Miller (2009) τονίζει ότι ένα από τα κυριότερα πλεονεκτήματα της εικονογραφημένης παρουσίασης. είναι η προσωποποιημένη μάθηση. Η μάθηση αυτή προκύπτει ως αποτέλεσμα της ενεργής συμμετοχής των μαθητών κατά τη διαδικασία δημιουργίας της καθώς αποτυπώνουν τις σκέψεις τους και τα βιώματά τους άμεσα ή έμμεσα στο σενάριο της εικονογραφημένης παρουσίασης.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές μιας εικονογραφημένης παρουσιάσης διευρύνουν την κριτική τους σκέψη, τη στιγμή που καλούνται να συνδυάσουν για το περιεχόμενο του γνωστικού αντικειμένου και τα πολυμέσα που θα χρησιμοποιούσουν κατά τη δημιουργία της. Κατά τη διαδικασία αυτή παράλληλα καλούνται να αντιμετωπίσουν τυχόν προβλήματα που μπορεί να προκύψουν (Robin, 2008). Άλλο ένα όφελος που προκύπτει είναι η δεξιότητα οργάνωσης της γνώσης .Οι μαθητές διδάσκονται πως η

ιστορία πρέπει να έχει συνοχή και μια συγκεκριμένη δομή. Ωστόσο η δημιουργικότητα και η καινοτομία συνιστούν συστατικά στοιχεία στο μείγμα για την σύλληψη, οργάνωση και δημιουργία μιας εικονογραφημένης παρουσίασης (Di Blas, 2015).

Αναλύοντας τα έμμεσα εκπαιδευτικά οφέλη προκύπτει πως η δημιουργία μιας εικονογραφημένης παρουσίασης βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν το αίσθημα της ευθύνης υιοθετώντας το πρότυπο μιας «επαγγελματικής συμπεριφοράς.» Αυτό συμβαίνει καθώς κάθε μαθητής κατά τη δημιουργία της ΨΙ αναλαμβάνει ένα συγκεκριμένο ρόλο και θεωρεί ότι αυτός είναι ζωτικής σημασίας στο τελικό αποτέλεσμα (Di Blas & Ferrari, 2014).

Επιπρόσθετα, απρόσμενα ταλέντα μπορούν να βγουν στην επιφάνεια, δεδομένου ότι η διαδικασία δημιουργίας μιας εικονογραφημένης παρουσίασης είναι ασυνήθιστη. Πρόκειται για μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, όπου τους προσφέρεται η δυνατότητα να ακουστούν και να προβληθούν μέσω αυτής της διαδικασίας (Di Blas & Ferrari, 2014).

Η ολοκλήρωση μιας επιτυχούς εικονογραφημένης παρουσίασης οδηγεί στην ενίσχυση των δεσμών ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Di Blas & Ferrari, 2014), καθώς εκείνος τους υποστηρίζει σε όλη την πορεία κατά τη παραγωγή της ΨΙ. Μετά την επιτυχή ολοκλήρωση συνήθως επικρατεί ο ενθουσιασμός και τα παιδιά τείνουν να μεταφέρουν τα νέα τους στον οικογενειακό τους χώρο, με αποτέλεσμα να συμμετέχει και η οικογένεια στην δημιουργία της εικονογραφημένης παρουσίασης (Di Blas & Ferrari, 2014). Τέλος, η δημιουργία της μιας εικονογραφημένης παρουσίασης υπηρετεί την θεωρητική σκέψη, και η θεωρητική σκέψη υπηρετεί τη δημιουργική έκφραση, που είναι σύνθετη, πλούσια και ολιστική (Benmayor, 2008). Αυτό επιτυγχάνεται καθώς οι μαθητές συνειδητοποιούν τις αποκτηθείσες δυνατότητες της σύνθεσης της ιστορίας τους μέσα από λέξεις, εικόνες, και ήχο.

Διαφαίνεται πως η χρήση μιας εικονογραφημένης παρουσίασης στην διδασκαλία προσφέρει πολλαπλού τύπου οφέλη, τα οποία συνοψίζονται σύμφωνα με τον Berk (2009) ως εξής:

- προσελκύει την προσοχή των παιδιών
- εστιάζει την προσοχή
- δημιουργεί ενδιαφέρον στην τάξη
- δημιουργεί μια αίσθηση προσδοκίας
- ενεργοποιεί ή ξεκουράζει τους μαθητές
- αξιοποιεί τη φαντασία των μαθητών
- βελτιώνει τη στάση ως προς το περιεχόμενο και τη μάθηση
- οικοδομεί μια σύνδεση με τους άλλους μαθητές και με το διδάσκοντα
- βελτιώνει τη συγκράτηση του περιεχομένου στη μνήμη
- βελτιώνει την κατανόηση
- ενισχύει τη δημιουργικότητα
- τονώνει τη ροή των ιδεών
- ενισχύει τη βαθύτερη μάθηση
- παρέχει ευκαιρίες ελεύθερης έκφρασης
- λειτουργεί ως μέσο συνεργασίας
- εμπνέει και κινητοποιεί τους μαθητές
- κάνει τη μάθηση διασκεδαστική
- φτιάχνει την κατάλληλη διάθεση
- μειώνει το άγχος και την ένταση σε δύσκολα θέματα
- δημιουργεί εικόνες που μένουν στη μνήμη

Διαφαίνεται πως τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση ενός animation στην εκπαιδευτική διαδικασία ποικίλουν. Ωστόσο για να είναι επιτυχής η χρήση πρέπει να υπακούει σε ένα σύνολο αρχών που διαμορφώνοντας έτσι ένα παιδαγωγικό πλαίσιο. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι θεωρίες που θεωρούνται ως οι πλέον κατάλληλες για την θεωρητική πλαισίωση του animation.

4.8 Το παιδαγωγικό πλαίσιο

Σύμφωνα με τους Anderson & Dron (2011) υπάρχουν τρεις θεωρίες μάθησης που διαμορφώνουν το παιδαγωγικό πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

Η Γνωστική- συμπεριφοριστική θεωρία υπηρετεί την άποψη ότι η νέα γνώση ενσωματώνεται στην προϋπάρχουσα. Η νεοαποκτηθείσα γνώση έρχεται και εξελίσσεται στην παλιά και διαμορφώνεται από τις αντιδράσεις του ατόμου σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα, μέσω της συνεχούς ανατροφοδότησης.

Η θεωρία του Κοινωνικού Εποικοδομισμού βασίζεται στο έργο των Vygotsky και Dewey και πρεσβεύει την άποψη πως η μάθηση επέρχεται μονάχα όταν ο μαθητής αλληλεπιδρά στο περιβάλλον του. Η θεωρία αυτή εστιάζει κυρίως στο αποτέλεσμα της μάθησης παρά στη διαδικασία αναγνωρίζοντας τον ρόλο του μαθησιακού υλικού όπου καθοδηγεί τον μαθητή στην κλιμακωτή πορεία προς την οικοδόμηση της γνώσης. Έκτος από το μαθησιακό υλικό τονίζει τη σημασία της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευόμενου με τη τεχνολογία λειτουργώντας υποστηρικτικά. Έτσι η νέα γνώση είναι αποτέλεσμα της συνεχής αλληλεπίδρασης του εκπαιδευομένου μεταξύ της προηγούμενης, της παρούσας και της εμπειρίας που πρόκειται να αποκτηθεί. Κατά τον Piaget (1977, όπ. αναφ στο Μανούσου 2008) είναι σαν μια σπείρα που δεν σταματά ποτέ.

Ο Κονεκτιβισμός αναφέρεται στα κοινωνικά δίκτυα και επικεντρώνεται στην μάθηση που προκύπτει από την αλληλεπίδραση των ατόμων μέσω των δικτύων. Ο

κονεκτιβισμός ασπάζεται την άποψη πως η μάθηση δεν επέρχεται όταν το άτομο έχει την ικανότητα να απομνημονεύση τη γνώση, αλλά όταν είναι σε θέση να βρει και να εφαρμόσει τη γνώση τη στιγμή.

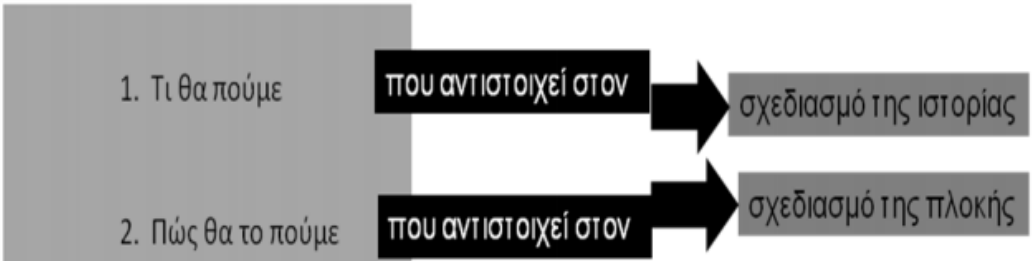
4.9 Τα βήματα για τη παραγωγή ενός animation

Για την δημιουργία ενός animation ο Μεϊμάρης (2013) προτείνει τέσσερα στάδια:

- Στο στάδιο της προ-παραγωγής (Pre-Production) ο συγγραφέας δημιουργεί το σενάριο της ψηφιακής ιστορίας, σχεδιάζει και οργανώνει σε φακέλους το υλικό που θα χρησιμοποιήσει.
- Στο στάδιο της παραγωγής (Production) καταγράφονται οι ήχοι και οι πηγές.
- Στο στάδιο της μετά-παραγωγής (Post-production) ο δημιουργός προχωρεί στη σύνθεση πλέον όλων των στοιχείων που συλλέχτηκαν και επεξεργάστηκαν για τη δημιουργία της ΨΑ.
- Τέλος, στο στάδιο της διανομής (Publication) δημοσιεύεται και διανέμεται το έργο.

Ο Σιάκας (2008) εμβαθύνει περιγράφοντας αναλυτικά τη διαδικασία κατά τη παραγωγή ενός animation. Η διαδικασία δημιουργίας του περιλαμβάνει 7 βήματα ως εξής:

Το πρώτο βήμα είναι η δημιουργία του σεναρίου της ιστορίας. Οι Bordwell & Thompson (2004 , όπ. αναφ. στο Σιάκας, 2008) αναφέρουν πως κάθε σενάριο περιέχει δυο συστατικά στοιχεία, α)την «ιστορία», δηλαδή μια σειρά γεγονότων με αρχή, μέση, τέλος και β)την «πλοκή», δηλαδή τα γεγονότα που παρουσιάζονται στο οπτικοακουστικό προϊόν εμπλουτισμένη με νέα στοιχεία (ήχους, μουσική, αφηγηματικές παρεμβάσεις). Αυτό δηλαδή που δεν βλέπει το κοινό στην οθόνη.



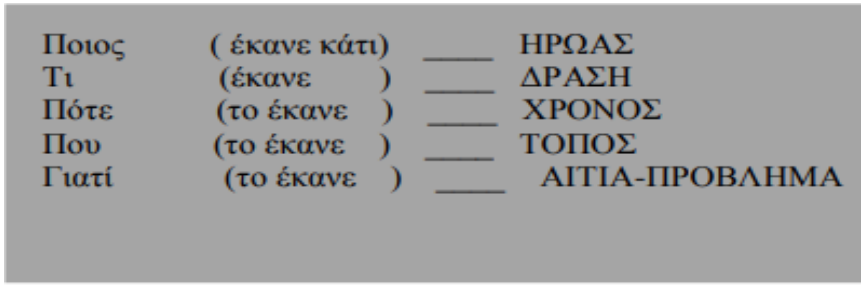
Σύμφωνα με τα παραπάνω ο σχεδιασμός του σεναρίου πρέπει να απαντάει σε δυο κύρια ερωτήματα: «Τι» θα πούμε όπου αντιστοιχεί στο σχεδιασμό της ιστορίας και «Πως». θα το πούμε που αντιστοιχεί στο σχεδιασμό της πλοκής. Ωστόσο ο σχεδιασμός τόσο της πλοκής όσο και της ιστορίας επιτυγχάνεται μέσω μιας ακολουθίας σταδίων:

Στην απάντηση του ερωτήματος *«ΤΙ»* συμβάλλουν α) ο_προσδιορισμός της ιδέας, δηλαδή της ευρύτερης κατηγορίας που εντάσσεται το θέμα μας καθώς και η αποσαφήνιση της θέσης του συγγραφέα και β)ο προσδιορισμός του status quo , δηλαδή ο προσδιορισμός ενός γεγονότος που θα αποτελέσει το πρόβλημα, διαταράσσοντας την ισορροπία της ιστορίας. Εδώ πρέπει να προσδιορίζονται στοιχεία όπως ο τόπος, ο χρόνος και οι συμμετέχοντες.

Στην απάντηση του ερωτήματος *«ΠΩΣ»* συμβάλλουν α) η επιλογή και ιεράρχηση πληροφοριών της ιστορίας, δηλαδή ποια από τα γεγονότα βοηθούν στην κατανόηση των πληροφοριών του οπτικοακουστικού έργου, ποια είναι τα κλειδιά για την εξέλιξη της ιστορίας, και ποιες πλευρές θέλουμε να τονίσουμε. β)ο προσδιορισμός της οπτικής γωνίας παρουσίασης των πληροφοριών της ιστορίας, δηλαδή από ποια οπτική βλέπουμε τα γεγονότα. γ) Ο λεπτομερής προσδιορισμός της μορφολογίας των συμμετεχόντων και του χώρου. δ)Ο προσδιορισμός της αφηγηματικής μεθόδου, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο θα παρουσιαστούν οι πληροφορίες της ιστορίας, καθώς ανάλογα την επιλογή της διαμορφώνεται το κόστος και τη μορφή και τέλος δ) η δημιουργία κειμένων,_δηλαδή μονολόγων και διαλόγων.

Στο δεύτερο βήμα ακολουθούν οι δύο μορφές αποτύπωσης του σεναρίου η σύνοψη (απάντηση στο ερώτημα τι) και το εικονογραφημένο σενάριο (απάντηση στο ερώτημα πως).

Το τρίτο βήμα είναι η δημιουργία της πρώτης μορφής του σεναρίου, δηλαδή της σύνοψης. Πρόκειται για ένα σύντομο κείμενο περίπου δέκα γραμμών, μέσα στο οποίο δίνεται το γενικό πλαίσιο της ιστορίας, περιλαμβάνοντας όλα τα βασικά στοιχεία για την εξέλιξή της. Συγκεκριμένα κάθε σύνοψη πρέπει απαντά στα εξής ερωτήματα:



Σειρά έχει η δημιουργία της δεύτερης μορφής σεναρίου, το εικονογραφημένο σενάριο. Πρόκειται για ένα φύλλο που αποτελείται από κενά τετράγωνα και είναι προσομοίωση της οθόνης του φιλμ και ένα χώρο του κειμένου κάτω από τα κενά πλαίσια. Αποτελεί ένα είδος μοντάζ πριν τις λήψεις. Σε αυτό περιλαμβάνονται τρία στοιχεία που σχετίζονται με την πλοκή, όπως: η θέση του θέματος στο χώρο, η δράση στο χώρο, ο τρόπος περάσματος από πλάνο σε πλάνο.

Στα έξι κενά πλαίσια πρέπει να οριστούν:

- Η κίνηση και το μέγεθος του θέματος στο πλάνο
- Ο τρόπος εισαγωγής και εξαγωγής των στοιχείων στο πλάνο
- Ο τρόπος περάσματος από πλάνο σε πλάνο

Στις γραμμές κειμένου όπως φαίνεται από το σχήμα παραπάνω δίνονται τηλεγραφικώς πληροφορίες που δεν μπορούν να απεικονιστούν σε κάθε πλαίσιο. Αυτές αφορούν:

- Τα ηχητικά εφέ, τη μουσική

- Τη διάρκεια κάθε πλάνου
- Τη δράση στο πλάνο

Στο πέμπτο βήμα προβλέπεται η δημιουργία του σκηνικού και η διαμόρφωση των ηρώων. Οι μαθητές φαντάζονται και δημιουργούν το σκηνικό έχοντας ως πυξίδα το εικονογραφημένο σενάριο. Χρησιμοποιούν οποιοδήποτε υλικό θέλουν για τη δημιουργία του σκηνικού αλλά και των ηρώων, οι οποίοι έπειτα θα εμψυχωθούν στο animation. Η κατασκευή τους μπορεί να επιτευχθεί με ευτελή και φτωχά υλικά, όπως πλαστελίνη, χαρτιά, κουτιά αναψυκτικών, κ.α. Έτσι, από το εικονογραφημένο σενάριο περνάμε στην υλοποίηση σε πραγματικό τόπο και χρόνο.

Στο επόμενο βήμα οι μαθητές, συνεργατικά, φωτογραφίζουν το σκηνικό και τους ήρωες, κάνουν τις απαιτούμενες και απαραίτητες κινήσεις με τους ήρωες και τους φωτογραφίζουμε στη κάθε νέα θέση Έτσι δημιουργούμε μια ακολουθία φωτογραφιών, που αν επαναληφθούν γρήγορα δημιουργούν την ψευδαίσθηση της κίνησης.

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές με ένα μικρόφωνο με βάση τη σύνοψη και το εικονογραφημένο σενάριο «ζωντανεύουν» τους διαλόγους ή τις αφηγήσεις της ΨΑ. Οι μαθητές μπορούν να τους ηχογραφήσουν είτε με τη βοήθεια λογισμικών ήχου (Audacity, Power Sound Editor κ.α.), είτε ακόμη και με το μικρόφωνο ενός κινητού.

Στο τελευταίο βήμα στόχος είναι η σύνθεση της εικόνας (φωτογραφία), του ήχου αλλά και των εφέ με τη βοήθεια ειδικού προγράμματος επεξεργασίας. Συνήθως χρησιμοποιείται το Movie Maker επειδή είναι ελεύθερο και σχετικά εύκολο τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μαθητή.

Συμπερασματικά στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάστηκε αναλυτικά η σπουδαιότητα διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια. Εκπαίδευση. Παρουσιάστηκαν οι βασικές αρχές που πρέπει να αποτελούν την βάση της κατά τη διδασκαλία του ιστορικού μαθήματος με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση μελλοντικών πολιτών με ανεπτυγμένη κριτική ιστορική σκέψη. Έγινε επιτακτική η ανάγκη αναζήτησης μεθόδων και μέσων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να κατανοήσουν και να αποκτήσουν κριτική σκέψη σχετικά με τα ιστορικά γεγονότα . Στα πλαίσια αυτά προτείνεται η πρακτική της οπτικοποίησης των ιστορικών

γεγονότων συνδυάζοντας κατ'αυτό τον τρόπο την ιστορική εκπαίδευση και την ψυχαγωγία. Η πρακτική αυτή προσφέρει μια σειρά από κίνητρα μάθησης στο μαθητικό πληθυσμό, σε αντίθεση με τους παραδοσιακούς τρόπους, ενώ την ίδια στιγμή συντελεί στην ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η συνεργατικότητα, η δημιουργικότητα, η καινοτομία και ο ψηφιακός εγγραμματισμός (Microsoft, 2010) αναπτύσσοντας σε βάθος παράλληλα την ιστορική σκέψη και την ιστορική γνώση.

5. Η Έρευνα

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να παρουσιαστεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Ξεκινά με μια γενική περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας και καταλήγει στην διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αναλυτικότερα, στο αρχικό στάδιο διασαφηνίζεται το είδος της ποιοτικής έρευνας που χρησιμοποιήθηκε για την αποτίμηση του Ε.Υ. της παρούσας ΔΕ. Έπειτα έγινε μια ανάλυση για το ερωτηματολόγιο, όπου αποτέλεσε το μέσο συλλογής δεδομένων της ΔΕ. Στο επόμενο στάδιο προσδιορίστηκαν τα βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας. Στη συνέχεια αναλύεται η μεθοδολογική προσέγγιση της ανάλυσης περιεχομένου που εφαρμόστηκε στα ευρήματα της ποιοτικής έρευνας και παρατίθενται οι άξονες καθώς και βασικά αντικείμενα του καθενός μαζί με τους κώδικες που δημιούργησε η ερευνήτρια. Ακολούθησε η παρουσίαση του καθενός με την ταυτόχρονη παράθεση των αυτούσιων απόψεων των εκπαιδευτικών. Στο τέλος έγινε η διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας όπως παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

5.1 Γενική Περιγραφή έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2020 την περίοδο του Ιουνίου και είχε ως αντικείμενο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την εκμάθηση της δημιουργίας ενός animation σε μαθητές Γ' Δημοτικού στα πλαίσια του γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας. Για τη διερεύνηση της καταλληλότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης, δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο, με το οποίο αξιολογήθηκε το Ε.Υ. από εκπαιδευτικούς.

5.2 Ποιοτική Έρευνα

Η ερευνητική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε για την αποτίμηση του Ε.Υ. είναι η ποιοτική έρευνα. Στον επιστημονικό χώρο υπάρχει μια ασάφεια και σύγχυση σχετικά με το τι σημαίνει ποιοτική έρευνα. Σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό (2015:13) «*η ποιοτική έρευνα δίνει έμφαση και εστιάζει στο νόημα και όχι στη συμπεριφορά των ανθρώπων»*. Σε ένα ερευνητικό πλαίσιο ποιοτικής στρατηγικής το ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζει στις εμπειρίες, στα βιώματα και στη σημασία που δίνουν σε αυτά οι εκπαιδευόμενοι (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Προς την κατεύθυνση αυτή ο Ιωσηφίσης (2006) συμπληρώνει υποστηρίζοντας πως αποτελεί μια μέθοδο κατά την οποία οι συμμετέχοντες είναι εκείνοι που αποδίδουν νόημα στην έρευνα με βάση τις απόψεις τους. Οι πληροφορίες που χρησιμοποιούν ή τα δεδομένα τους δε μετατρέπονται σε αριθμούς αλλά σχολιάζονται ως λεκτικά σύνολα. Στις ποιοτικές έρευνες εντάσσεται ένας αριθμός επιμέρους γνωστών ερευνών γνωστών ως: ιστορική έρευνα, έρευνα δράσης, μελέτη περίπτωσης, ανάλυσης περιεχομένου, εθνογραφική έρευνα, κ.τ.λ (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005).

5.3 Μέσο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ειδικά ερωτηματολόγια τα οποία δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς ζητώντας να απαντήσουν στο ίδιο ακριβώς σύνολο ερωτήσεων, προκειμένου να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό υλικό. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα έντυπο που περιλαμβάνει μια σειρά δομημένων ερωτήσεων, στις οποίες ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει γραπτά και με μία συγκεκριμένη σειρά (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015). Στη παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Με τη χρήση των ερωτήσεων ανοιχτού τύπου ο ερωτώμενος μπορεί να εκφράσει τη γνώμη του ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς.

Για την κατάρτιση του κατάλληλου ερωτηματολογίου θα πρέπει να έχει προηγηθεί ο προσδιορισμός και η εξειδίκευση του στόχου της έρευνας, η επιλογή της μεθόδου

συλλογής των δεδομένων και η κατανόηση των χαρακτηριστικών των ερωτώμενων (Παρασκευόπουλος, 1999).Βασική προϋπόθεση για να οδηγηθούμε σε μια ορθή έρευνα κατά την οποία έχει γίνει επιλογή του ερωτηματολογίου ως μέσου συλλογής δεδομένων είναι η δημιουργία του λαμβάνοντας υπόψη ορισμένα χαρακτηριστικά (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος & Κουτσογιάννης, 2015):

- πρέπει να έχει πληρότητα,
- σαφήνεια,
- συνοχή,
- κατάλληλη δομή,
- να περιλαμβάνει ερωτήματα ελέγχου,
- να είναι όσο το δυνατόν πιο σύντομο,
- να έχει αρτιότητα παρουσίασης από τεχνικής πλευράς,
- να περιλαμβάνει βασικές οδηγίες συμπλήρωσης και εννοιολογικές επεξηγήσεις,
- να επιδέχεται κωδικογραφική και μηχανογραφική επεξεργασία.

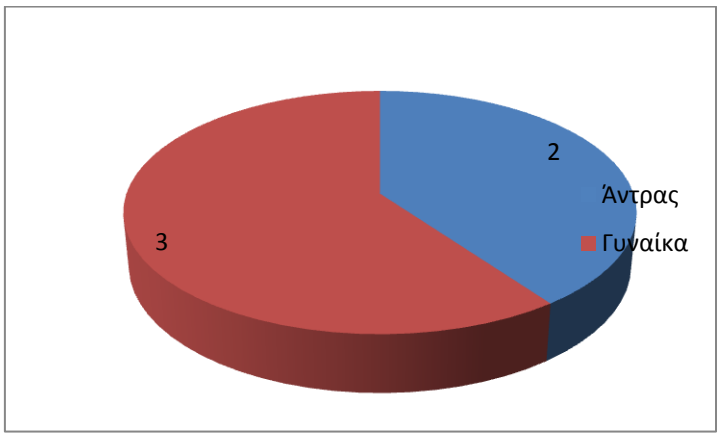
Η πληρότητα αφορά τη κάλυψη όλων των πτυχών γύρω από το θέμα που διερευνάται. Παράλληλα το περιεχόμενο των πληροφοριών που αφορούν το θέμα που είναι υπό διερεύνηση, καθώς και οι απαντήσεις που δίνει ο ερωτώμενος πρέπει να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια. Η συνοχή αναφέρεται στην ανάγκη οργανικής σύνδεσης των επιμέρους ερωτημάτων μεταξύ τους. Τα ερωτήματα που μελετούν παρόμοια θέματα πρέπει να εμφανίζονται στο ερωτηματολόγιο ομαδοποιημένα και να ερωτώνται μαζί, προκειμένου η σκέψη και η μνήμη του ερωτώμενου να κατευθύνεται ευκολότερα στις σωστές απαντήσεις.

Η κατάλληλη σειρά με την οποία θα τεθούν οι ομάδες ερωτήσεων είναι σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή ανταπόκριση στο ερωτηματολόγιο. Ένας παράγοντας της αποτελεσματικότητας ενός ερωτηματολογίου είναι η συντομία που αυτό διαθέτει. Συνήθως ερωτηματολόγια που επεκτείνονται σε μεγάλο αριθμό ερωτημάτων κουράζουν τον ερωτώμενο ή του δημιουργούν την αίσθηση ότι θα χάσει πολύ χρόνο

και είναι πιθανό να μην ολοκληρωθούν. Σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή ανταπόκριση του κοινού είναι η αρτιότητα εμφάνισης του ερωτηματολογίου από τεχνικής άποψης. Με στόχο την αύξηση του βαθμού ανταπόκρισης και την υποβοήθηση των ερωτώμενων για όσο το δυνατόν ορθότερες απαντήσεις το ερωτηματολόγιο πρέπει να περιλαμβάνει σύντομες οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτημάτων μέχρι και βασικές έννοιες και ορισμοί για θέματα που ερωτώνται. Τέλος, σε κάθε ερωτηματολόγιο θα πρέπει να έχουν προβλεφθεί ειδικοί χώροι σε κάθε ερώτηση ανοικτού τύπου για την κωδικογράφηση της κάθε απάντησης, με τέτοιο τρόπο ώστε να καταστεί δυνατή η εισαγωγή της, υπό μορφή αριθμού, στον ηλεκτρονικό υπολογιστή για περαιτέρω επεξεργασία.

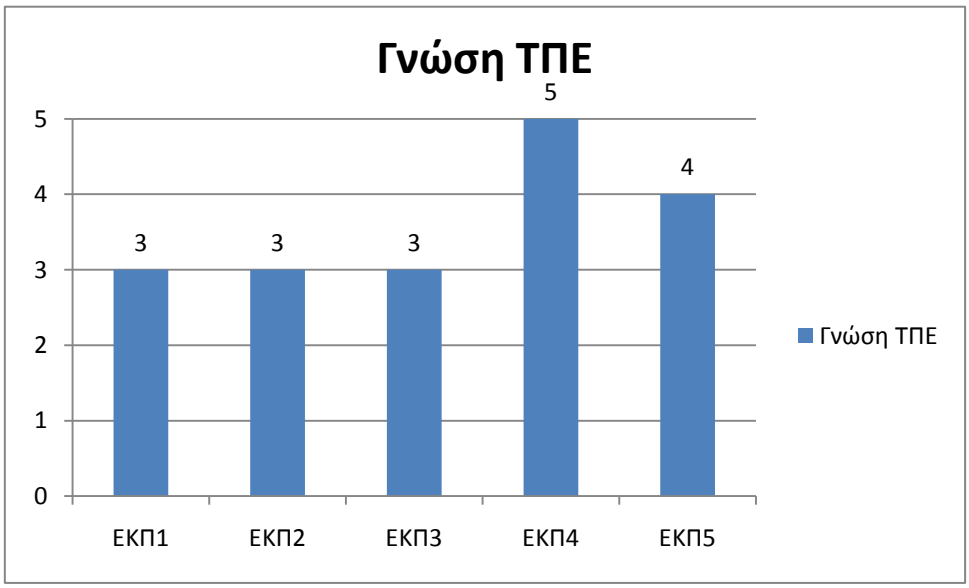
5.4 Δείγμα Έρευνας

Η δειγματοληψία αφορά τη λήψη ενός τμήματος από κάποιο ευρύτερο σύνολο. Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν πέντε εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σε κάθε έναν/μία από αυτούς /αυτές δόθηκε μία κωδική ονομασία η οποία αποτελείται από τη φράση ΕΚΠ εννοώντας εκπαιδευτικός και έναν αριθμό από το 1 έως το 5.

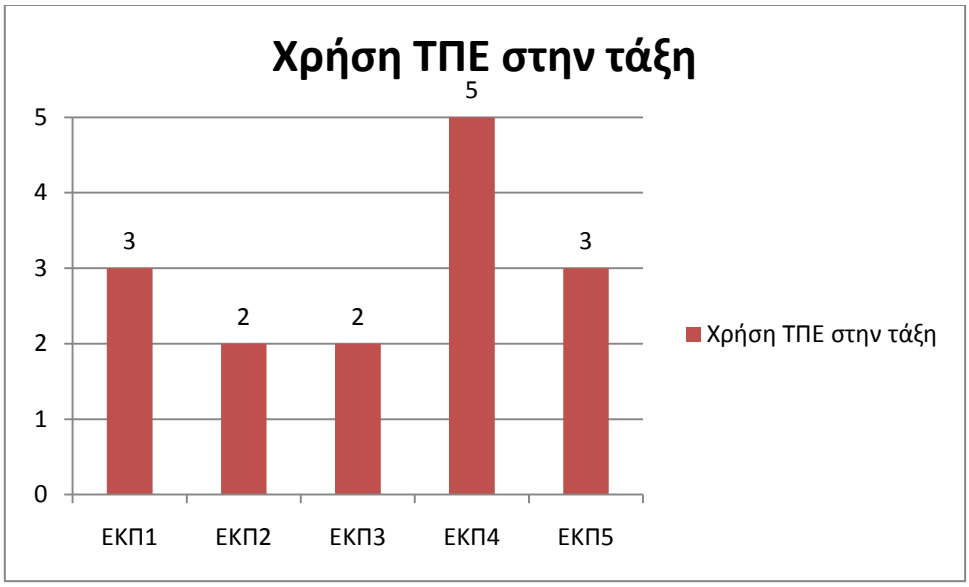


Σχήμα 2: Αριθμός δείγματος έρευνας

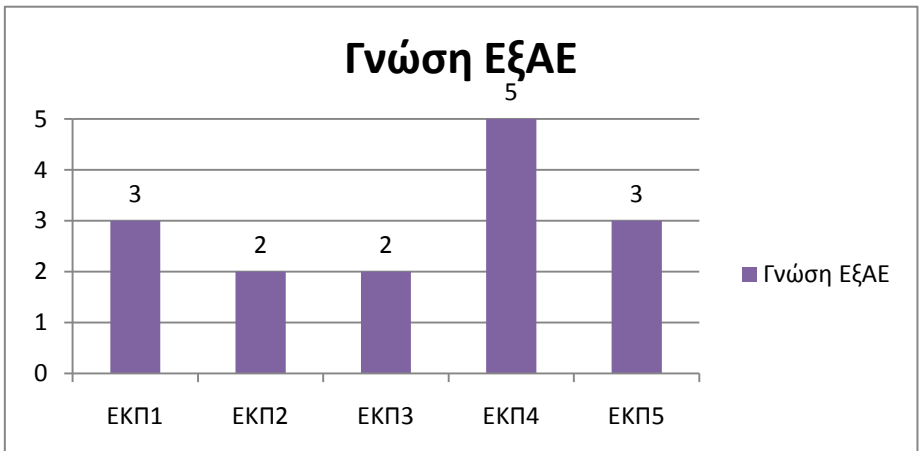
Δύο εξ αυτών ήταν άντρες και τρεις ήταν γυναίκες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είχαν 5 έως 10 χρόνια προϋπηρεσίας. Στα διαγράμματα απεικονίζεται το τεχνολογικό προφίλ των συμμετεχόντων της έρευνας.



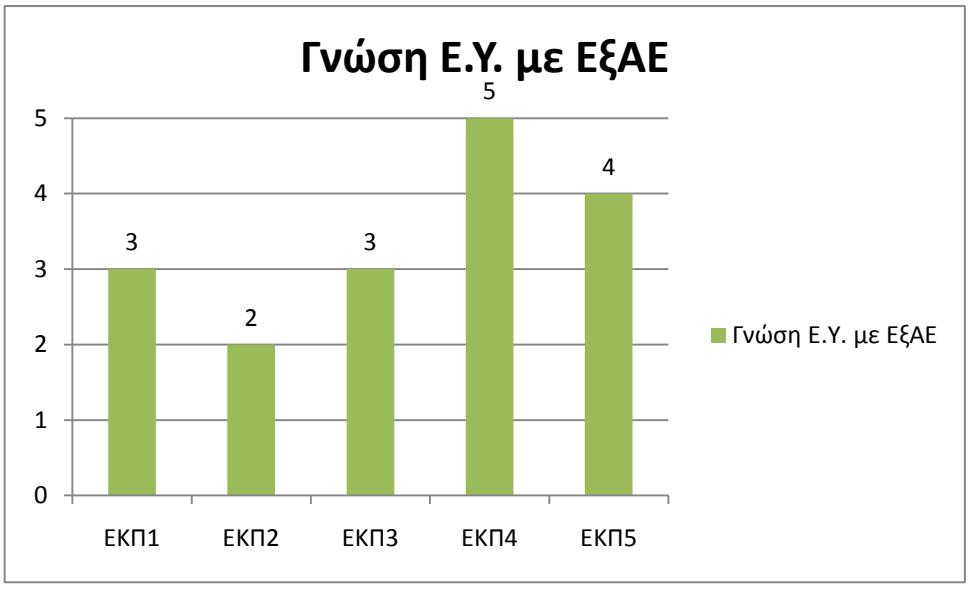
Σχήμα 3: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό εξοικείωσης με τις ΤΠΕ.



Σχήμα 4: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό χρήσης των ΤΠΕ στην τάξη.



Σχήμα 5: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το βαθμός εξοικείωσης με την μέθοδο της ΕξΑΕ.



Σχήμα 6: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς το βαθμό εξοικείωσης του Ε.Υ. με βάση την ΕξΑΕ.

5.5 Ανάλυση δεδομένων

Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε στην ποιοτική έρευνα ήταν η ανάλυση περιεχομένου για την κωδικοποίηση και επεξεργασία των απόψεων των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια απλοποιημένη, σχηματοποιημένη, εύκολη, γρήγορη μέθοδο. Αφορά λιγότερο το ύφος του κειμένου και περισσότερο τις εκφραζόμενες ιδέες (Βάμβουκας, 2000). Η διαφοροποίηση είναι τεχνητή διότι οι λέξεις εκφράζουν

ιδέες. Η ανάλυση περιεχομένου συνήθως χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι οι αναλυόμενες ενότητες δεν είναι συνήθως λέξεις αλλά έννοιες.

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας και αποτελεί στον κλάδο των κοινωνικών επιστημών μια από τις καλύτερες τεχνικές έρευνας, εφόσον αυτή στοχεύει σύμφωνα με τον Berelson (1948, όπ. αναφ στο Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005) στην *«αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου»,* με τελική επιδίωξη την ερμηνεία.

Σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2002) η ανάλυση του περιεχομένου επιτυγχάνεται μέσα από την αναδιοργάνωση των πληροφοριακών στοιχείων που εμπεριέχουν τα τεκμήρια. Αυτή η αναδιοργάνωση περιλαμβάνει μια σειρά από ενέργειες:

- Ορισμός και επιλογή της ενότητας της ανάλυσης: Αναφέρεται στα σημασιολογικά σημεία του περιεχομένου.
- *Ορισμός και επιλογή της μονάδας μέτρησης:* Αφορά τον τρόπο μέτρησης των περιεχομένων.

Δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών: Ακολουθεί η φάση αυτή και κρινεται αναγκαία για την αυστηρή παρατήρηση του περιεχομένου του υλικού της επικοινωνίας και την ποσοτικοποίησή του. Με τον όρο κατηγορία δηλώνεται η ομάδα αντικειμένων, πραγμάτων ή καταστάσεων που έχουν έναν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων, τα οποία την διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες με κριτήρια ποιοτικά

5.6 Κωδικοποίηση Δεδομένων

Οι προτάσεις από τα ερωτηματολόγια αρχικά αναλύθηκαν σε μονάδες, ορίζοντας ως μονάδα ανάλυσης την περίοδο ενώ σε κάποιες ελάχιστες περιπτώσεις ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η περίοδος προκειμένου να αποδοθεί καλύτερα το νόημα. και έπειτα κωδικοποιήθηκαν στους άξονες.

Για την κωδικοποίηση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε το ειδικό λογισμικό Atlas.ti, το οποίο δίνει τη δυνατότητα ταξινόμησης των αξόνων και των βασικών κριτηρίων τους, αλλά και καταμέτρησης της συχνότητας εμφάνισης του κάθε άξονα και κάθε βασικού του κριτηρίου στο σύνολο των απόψεων που διερευνούνται (Gregorio, 2009). Όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών από τα ερωτηματολόγια πληκτρολογήθηκαν και μορφοποιήθηκαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή ανά απάντηση και αποθηκεύτηκαν σε μορφή εμπλουτισμένου κειμένου ή αλλιώς rtf (Rich Text Format). Έπειτα καταχωρήθηκαν στο λογισμικό Atlas.ti και αποτέλεσαν ανά απάντηση ξεχωριστό αρχείο ανάλυσης.

Στον πίνακα που ακολουθεί προβάλλονται οι άξονες και οι κώδικες που προέκυψαν από την ανάλυση και κωδικοποίηση των απαντήσεων. Η δημιουργία τους προέκυψε με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να είναι σαφείς, να εξυπηρετούν τους ερευνητικούς σκοπούς, να είναι αμοιβαία αποκλειόμενες και εξαντλητικές (Βάμβουκας, 1998). Αυτό συνεπάγεται πως για την ορθή διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας η δημιουργία των αξόνων και των κωδικών θα πρέπει μεν να διαμορφώνεται έτσι ώστε το υπό εξέταση κείμενο να μπορεί να κωδικοποιηθεί σε έναν μόνο άξονα, αποκλείοντας τον κίνδυνο παρερμηνειών και το σύνολο των δεδομένων δε να ταιριάζει σε κάποια κατηγορία.

Τα βασικά αντικείμενα ανά άξονα	
1ος άξονας: Επιστημονική συνοχή / Τεκμηρίωση του Ε.Υ.	
Απόψεις για τη βιβλιογραφική τεκμηρίωση του Ε.Υ	YLIKO_BIBLIOGRAFIKI_TEKMIRIOSI
Απόψεις για τη χρήση διαφόρων ειδών πηγών	YLIKO_DIFFERENT_PIGES
Απόψεις για τη συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών	YLIKO_SUGKRISI
Απόψεις για πηγές με στόχο την εμβάθυνση της γνώσης	YLIKO_PERETERO_MELETI
2ος άξονας: Απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου	
Απόψεις για το ύφος της γραφής του Ε.Υ.	YLIKO_YFOS
Απόψεις για τη χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών.	YLIKO_XRHSH_ANTONIMIES
Απόψεις για τη γλώσσα γραφής του Ε.Υ.	YLIKO_GLWSSA
Απόψεις για τη γραφή του Ε.Υ.	YLIKO_GRAFH
Απόψεις για το περιεχόμενο των πληροφοριών του Ε.Υ.	YLIKO_PLIROFORIES
Απόψεις για τη πυκνότητα των	YLIKO_MPOYKITSES

πληροφοριών του Ε.Υ.	
Απόψεις για τον τρόπο παρουσίασης του Ε.Υ. με τη χρήση κειμένου	YLIKO_KEIMENO
Απόψεις για τον τρόπο παρουσίασης του Ε.Υ. με τη χρήση κειμένου και εικόνων.	YLIKO_KEIMENO_EIKONES
Απόψεις για τον τρόπο παρουσίασης του Ε.Υ. με τη χρήση κειμένου, εικόνων και βίντεο	YLIKO_KEIMENO_EIKONES_BINTEO
Απόψεις για τις χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ.	YLIKO_GRAFI_XROMATA
3ος άξονας : Ευχρηστία του Ε.Υ.	
Απόψεις για τα κουμπιά του Ε.Υ.	YLIKO_KOUMPIA
Απόψεις για τα εικονίδια του Ε.Υ.	YLIKO_EIKONIDIA
Απόψεις για τη πλοήγηση του Ε.Υ.	YLIKO_PLOIGISI
Απόψεις για τις υπερσυνδέσεις του Ε.Υ.	YLIKO_YPERSINDESMOI
4ος άξονας: Υποστήριξη- Καθοδήγηση του εκπαιδευόμενου στη μελέτη του Ε.Υ.	
Απόψεις για τις παρεχόμενες συμβουλές μελέτης του Ε.Υ.	YLIKO_ODIGOS_MELETIS
Απόψεις για τις παρεχόμενες σημάνσεις του Ε.Υ.	YLIKO_ODIGIES_SIMANSIS

Απόψεις για τις παρεχόμενες επεξηγήσεις του Ε.Υ.	YLIKO_EPESKIGISEIS
5ος άξονας:Δυνατότητα αλληλεπίδρασης του εκπαιδευόμενου με το Ε.Υ.	
Απόψεις για τη δυνατότητα διατύπωσης κρίσεων του μαθητή	YLIKO_KRITITI_SIZITISI
Απόψεις για τη δυνατότητα διατύπωσης αποριών του μαθητή	YLIKO_APORIES
Απόψεις για τη δυνατότητα συναισθηματικής εμπλοκής του μαθητή με το Ε.Υ.	YLIKO_SYNAISTIMATIKI_EMPLOKI
Απόψεις για τη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των μαθητών	YLIKO_SYNERGASIA
Απόψεις για τη δυνατότητα ένταξης των μαθητών σε μια ομάδα	YLIKO_DYNATOTHTA_ENTAKSHS
Απόψεις για τις προσφερόμενες γνώσεις του Ε.Υ.	YLIKO_DRASTIRIOTITES_EMPLOYTISMOS
6ος άξονας: Δυνατότητα Αναστοχασμού - Αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου	
Απόψεις για τη δυνατότητα αυταξιολόγησης των μαθητών	YLIKO_AYTOASKIOLOGISI
Απόψεις για τη	YLIKO_AYTONOMIA

δυνατότητα ανάπτυξης κριτικής σκέψης	
Απόψεις για τη δυνατότητα ανατροφοδότησης του μαθητή	YLIKO_ANATROFODOTISI
Απόψεις για τη δυνατότητα συσχέτισης της γνώσης του Ε.Υ. με τον μαθητή	YLIKO_SYSXETISI_EGO
Απόψεις για τη δυνατότητα εφαρμογής της γνώσης του Ε.Υ. στη ζωή του μαθητή	YLIKO_EFARMOGI_ GNOSIS_EGO
7ος Άξονας: Σκοπός / Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	
Απόψεις για τη σαφήνεια διατύπωσης του σκοπού του Ε.Υ.	YLIKO_SKOPOS
Απόψεις για τη σαφήνεια διατύπωσης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων του Ε.Υ.	YLIKO_APOTELESMATA

Απόψεις για το κατά πόσο τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων.	YLIKO_APOTELESMATA_GNOSEON
Απόψεις για το κατά πόσο τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων.	YLIKO_APOTELESMATA_DEKSIOTITON
Απόψεις για το κατά πόσο τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων	YLIKO_APOTELESMATA_STASEON
Απόψεις για το κατά πόσο τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα προσφέρουν την δυνατότητα στον	YLIKO_AYTOASKIOLOGISI

εκπαιδευόμενο να ελέγχει τις γνώσεις που αποκτά	
8ος άξονας: Δημιουργία Ε.Υ. σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης	
Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την Πολυμεσική αρχή για το συνδυασμό κειμένου και εικόνων	POLYMESIKI_ARXH_ KEIMENO_EIKONA
Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την Πολυμεσική αρχή για λειτουργία των εικόνων	POLYMESIKI_ARXH_LEITOYRGIA_EIKONAS
Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την αρχή της Τροπικότητας	ARXH_TROPHKOTITAS
Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την αρχή της Συνοχής	ARXH_SYNOXIS
Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την αρχή της Προσωποποίησης για τη χρήση της φιλικής γλώσσας	ARXH_PRWSOPOPOIHSHS_FILIKI_GLWSSA
Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την αρχή της	ARXH_PRWSOPOPOIHSHS_DEYTERO_PROSWPO

Προσωποποίησης για τη χρήση δεύτερου προσώπου	
Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την αρχή της Προσωποποίησης για την ηχητική παρουσία	ARXH_PRWSOPOPOIHSHS_HXHTIKH_SYNODEIA
Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την αρχή της Προσωποποίησης για την ύπαρξη δραστηριοτήτων που παρέχουν ανατροφοδότηση	ARXH_PRWSOPOPOIHSHS_DRASTIRIOTITES_ANATROFODOTISIS
Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την αρχή της Φωνής	ARXH_FWNHS
Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την αρχή της Εικόνας	ARXH_EIKONAS
Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την αρχή της κατάτμησης για την τμηματική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου	ARXH_KATATMISIS_TMHMATIKH_PAROUSIASI

Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την αρχή της κατάτμησης για την ύπαρξη μακροσκελών κειμένων για τη παρουσίαση του αντικειμένου	ARXH_KATATMISIS_MEGALA_KEIMENA
Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την αρχή της σηματοδότησης	YLIKO_ARXH_SHMATODOTISIS
Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την αρχή της σηματοδότησης για τη παροχή σαφών οδηγιών	ARXH_SHMATODOTISIS_SAFEIS_ODIGIES
Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την αρχή της σηματοδότησης για τη ύπαρξη στοιχείων επισήμανσης	ARXH_SHMATODOTISIS_EPISHMANSH
Απόψεις για τη δημιουργία του Ε.Υ. με βάση την αρχή της Προπαίδευσης	YLIKO_ARXH_PROPAIDEYSIS
9ος Άξονας: Γενικές επισημάνσεις Ε.Υ.	
Δυνατά σημεία Ε.Υ.	YLIKO_DYNATA_SHMEIA
Αλλαγές προς βελτίωση Ε.Υ.	YLIKO_ADYNATA_SHMEIA

6. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο θα γίνει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων με βάση τις απόψεις των ερωτώμενων για το Ε.Υ. ανά άξονα. Έπειτα θα διεξαχθούν τα συμπεράσματα της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο της ΔΕ και στο τέλος θα αναφερθούν προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

6.1 Ανάλυση δεδομένων

1ος άξονας: Επιστημονική συνοχή/Τεκμηρίωση του Ε.Υ.

Ο άξονας αυτός έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιστημονική συνοχή και τεκμηρίωση των πληροφοριών που εμπεριέχει το Ε.Υ. Οι απόψεις τους θα παρουσιαστούν μέσα από τις αναφορές τους στα βασικά αντικείμενα του εν λόγω άξονα, ως εξής:

1α) Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Στην ερώτηση αν παρατίθενται η βιβλιογραφία μαζί με τις πληροφορίες που περιλαμβάνονται στο Ε.Υ. η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά αναφέροντας μάλιστα πως η δημιουργία του Ε.Υ. αποτελεί μια «οργανωμένη προσπάθεια», καθώς σε κάθε μονοπάτι της γνώσης στο τέλος αναφέρονται οι βιβλιογραφικές πηγές του Ε.Υ. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Σε κάθε μονοπάτι της γνώσης υπάρχει μια διαφάνεια που διαχωρίζει τη βιβλιογραφία ανάμεσα στις εικόνες, βίντεο και κείμενα. ***ΕΚΠ1***

Όχι σε όλα τα σημεία αν και δεν είναι απαραίτητο στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό. ***ΕΚΠ2***

Σίγουρα κάθε ενότητα περιλαμβάνει βιβλιογραφική τεκμηρίωση καθώς πρόκειται για μια πολύ οργανωμένη και προσεγμένη προσπάθεια. ***ΕΚΠ3***

ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΚΑΘΕ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΤΙΤΛΟ «ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ». ***ΕΚΠ4***

Φυσικά το εκπαιδευτικό υλικό είναι απαλλαγμένο από ιστορικές ανακρίβειες, καθώς στηρίζεται βιβλιογραφικά στο διδακτικό εγχειρίδιο της ιστορίας διαθέτοντας με αυτό τον τρόπο επιστημονική τεκμηρίωση και πλήρη συνοχή χωρισμένο τμηματικά σε 9 μονοπάτια γνώσης. ***ΕΚΠ5***

1β) Χρήση διαφόρων ειδών πηγών

Στην ερώτηση αν οι πληροφορίες που περιλαμβάνονται στο Ε.Υ. προέρχονται από διάφορα είδη πηγών η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρουν πως πρόκειται για Ε.Υ. που προορίζεται για σχολική χρήση και έτσι στηρίζεται κυρίως στο σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος της Ιστορίας. Παρόλα αυτά ο δημιουργός του Ε.Υ. σύμφωνα με την άποψη ενός εκπαιδευτικού το έχει εμπλουτίσει με διάφορα βίντεο. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Νομίζω πως η δημιουργία του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού δεν προσφέρει αυτή τη δυνατότητα, αφού στηρίζεται στους στόχους του Α.Π. ***ΕΚΠ1***

Όπου κρίνεται απαραίτητο συνδέονται γνώσεις και στοιχεία με άλλα εκπαιδευτικά βιβλία, βοηθώντας έτσι τον αναγνώστη να έχει μια πολύ ολοκληρωμένη εικόνα για όσα παρατίθενται. ***ΕΚΠ2***

ΚΥΡΙΩΣ ΒΑΣΙΖΕΤΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΟ. ***ΕΚΠ3***

Υπάρχουν αρκετές πηγές πληροφοριών όπως βίντεο και πηγές από διασκευές βιβλίων που βοηθούν πολύ το μαθητή να κατανοήσει καλύτερα το μάθημα. ***ΕΚΠ4***

Υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες όπως πηγές κειμένων ή διαδραστική video που βοηθούν τον μαθητή να εμπλουτίσει τις απόψεις του πάνω σε ένα μάθημα ή διδακτική έννοια. ***ΕΚΠ5***

1γ) Συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για το αν επιτυγχάνεται σύγκριση των πληροφοριών που περιλαμβάνει το Ε.Υ. απάντησαν στην πλειοψηφία τους αρνητικά, καθώς σύμφωνα με τις απόψεις τους σε μερικές μόνο από τις διδακτικές ενότητες έχει πραγματοποιηθεί συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Δεν διέκρινα τη συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών. ***ΕΚΠ1***

Όχι δεν προβαίνει σε κάποια σύγκριση. ***ΕΚΠ2***

Παρόλα αυτά η συγκριτική ανάλυση δεν είναι παρούσα σε όλα τα σημεία. ***ΕΚΠ3***

ΣΕ ΜΕΡΙΚΕΣ ΜΟΝΟ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΗΓΩΝ. ***ΕΚΠ4***

Όχι δεν γίνεται κάποια συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών καθώς αποτελεί εκπαιδευτικό υλικό και όχι επιστημονική έρευνα. ***ΕΚΠ5***

1δ) Κριτική ανάλυση των πληροφοριών

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν στη παράθεση των πληροφοριών του Ε.Υ. ο δημιουργός προβαίνει σε κριτική ανάλυσή τους οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στο σύνολό τους πως δεν πρόκειται για στείρα παράθεση των

πληροφοριών. Οι άποψή τους τεκμηριώνεται υποστηρίζοντας πως η παρουσίαση του Γνωστικού αντικειμένου μέσω της χρήσης πηγών, διαλόγων και εικόνων αποτελεί μια μορφή κριτικής σκέψης. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Παρατηρείται μία κριτική ανάλυση των πληροφοριών και όχι μία στείρα παράθεση. ***ΕΚΠ1***

Σε πολλές δραστηριότητες παροτρύνει τους μαθητές να αναλογιστούν ασκώντας κριτική. ***ΕΚΠ2***

Παραπομπές και στοιχεία όπως οι διάλογοι οι εικόνες αποτελούν μια καλή μορφή επεξήγησης και ερμηνείας όσων παρουσιάζονται. ***ΕΚΠ3***

ΠΟΛΥ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΕΝΟ ΚΑΙ ΤΟ ΑΝΑΠΤΥΣΣΕΙ ΤΗ ΚΡΙΤΙΚΉ ΣΚΕΨΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ. ***ΕΚΠ4***

Η ένταξη των πηγών και η χρήση διαλόγων στο ευ δεν σχετίζεται με την απλή παράθεση πληροφοριών. ***ΕΚΠ5***

1ε) Παροχή πηγών για περεταίρω μελέτη

Στην ερώτηση που σχετίζεται δυνατότητα που παρέχει το Ε.Υ. στον εκπαιδευόμενο να μελετήσει επιπλέον το Γνωστικό αντικείμενο που διαπραγματεύεται οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ομόφωνα πως προσφέρει αυτή τη δυνατότητα να ανατρέξει και σε άλλες πηγές σε καθεμία από τις εννέα διδακτικές ενότητες, ξεφεύγοντας από τα καθιερωμένα πλαίσια του σχολικού προγράμματος. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να ανατρέξει σε περαιτέρω εκπαιδευτικά βιβλία. ***ΕΚΠ1***

Ναι σε κάθε διδακτική ενότητα. Εξαιρετικά χρήσιμο, έτσι ώστε να μην μένουν τα παιδιά μονάχα στην σχολική γνώση. ***ΕΚΠ2***

Προφανώς και μέσα από τις παραπομπές, τα βίντεο, τις πηγές και τις ασκήσεις μπορεί ο εκπαιδευόμενος να έχει την ευκαιρία να εντρυφήσει σε ότι τον ενδιαφέρει, από ενότητα σε ενότητα ή από μάθημα σε μάθημα. ΕΚΠ3

ΒΕΒΑΙΩΣ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΥ ΟΡΘΟ ΠΡΟΚΕΙΜΕΝΟΥ ΝΑ ΔΙΝΕΤΑΙ ΤΡΟΦΗ ΓΙΑ ΣΚΕΨΗ. ΕΚΠ4

Βεβαίως, καθώς υπάρχουν αρκετά διαδραστικά βίντεο και διασκευές από διδακτικά κείμενα που συμβάλλουν στον μεγαλύτερο βαθμό απόκτησης της γνώσης. ΕΚΠ5

2ος άξονας: Απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου

Ο άξονας αυτός έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με την κατανόηση ή τις δυσκολίες κατανόησης που μπορεί να αντιμετωπίζει ο εκπαιδευόμενος κατά τη μελέτη του Ε.Υ. στην ηλεκτρονική πλατφόρμα. Οι απόψεις τους θα παρουσιαστούν μέσα από τις αναφορές τους στα βασικά αντικείμενα του εν λόγω άξονα, ως εξής:

2α) Ύφος γραφής

Στην ερώτηση αν το ύφος που χρησιμοποιήθηκε κατά τη συγγραφή του Ε.Υ. κρίνεται κατάλληλο για τους εκπαιδευόμενους, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά χαρακτηρίζοντάς το ως φιλικότατο και οικείο. Το αποτέλεσμα αυτό προκύπτει από τον συνδυασμό της πλούσιας σκιτσογράφησης με την συνοδεία της ηχητικής ανάγνωσης του Ε.Υ. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους.

Ναι γιατί συνδυάζει όμορφα και κατανοητά το γνωστικό υλικό με την ηχητική

ανάγνωση και με τη σκιτσογράφηση. ***ΕΚΠ1***

Φιλικότατη για τα παιδιά της Γ' Δημοτικού. ***ΕΚΠ2***

Το ύφος, τα χρώματα, ο τρόπος διατύπωσης ασκήσεων και η φωνή που συνοδεύει τα animation βίντεο είναι πολύ φιλικά για τον αναγνώστη και πόσο μάλλον για τα παιδιά. ***ΕΚΠ3***

ΕΙΝΑΙ ΟΝΤΩΣ ΦΙΛΙΚΟ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΜΕΝΟ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ. ***ΕΚΠ4***

Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό και αρκετά οικείο για τον μικρό αναγνώστη. ***ΕΚΠ5***

2β)Χρήση αντωνυμιών

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν ο δημιουργός του Ε.Υ. κάνει χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών απάντησαν θετικά τονίζοντας πως η χρήση αυτή προσδίδει αμεσότητα στο λόγο και δημιουργεί ένα κλίμα οικειότητας, που είναι πολύ σημαντικό για συστήματα εξΑΕ. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Γίνεται χρήση απευθύνοντας ευθέως στο μαθητή. ***ΕΚΠ1***

Ναι σε ολόκληρο το εκπαιδευτικό υλικό. ***ΕΚΠ2***

Πράγματι γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών. ***ΕΚΠ3***

ΚΑΛΩΣ ΚΑΙ ΓΙΝΟΝΤΑΙ ΜΕ ΣΩΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΟΤΑΝ ΓΙΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

ΑΠΕΥΘΥΝΕΤΑΙ ΕΥΘΕΩΣ ΣΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ ΚΑΙ ΤΟΥ ΖΗΤΑ ΝΑ ΚΑΝΕΙ ΜΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ. ***ΕΚΠ4***

Ναι γίνεται χρήση και με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής αισθάνεται οικεία αν και πρόκειται για εξ' αποστάσεως διδασκαλία. ***ΕΚΠ5***

2γ) Γλώσσα γραφής

Στην ερώτηση που αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή του Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως πρόκειται για χρήση απλής και κατανοητής γλώσσας. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Δεν υπήρχαν ιδιαίτερα δυσνόητες λέξεις εντός του κειμένου. Υπήρχε κατανοητό λεξιλόγιο με γλώσσα κατανοητή και από μικρές ηλικίες. ***ΕΚΠ1***

Φυσικά πρόκειται για απλή και κατανοητή γλώσσα. ***ΕΚΠ2***

Πράγματι υπάρχει αμεσότητα στο λόγο και γίνεται χρήση καθομιλουμένης και κατανοητής γλώσσας. ***ΕΚΠ3***

ΕΙΝΑΙ ΚΟΝΤΑ ΣΤΗΝ ΚΑΘΟΜΙΛΟΥΜΕΝΗ ΚΑΙ ΕΙΝΑΙ ΠΕΡΑ ΓΙΑ ΠΕΡΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ. ***ΕΚΠ4***

Σε όλες τις ενότητες, η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι η απλή και καθημερινή, άρα και κατανοητή από το μαθητή. ***ΕΚΠ5***

2δ) Η γραφή

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς και αφορούσε τη γραφή που χρησιμοποιήθηκε στο Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ομόφωνα πως είναι απλή και ευανάγνωστη. Τόνισαν μάλιστα πως η συνοδεία της ηχητικής ανάγνωσης

διαδραματίζει ιδιαίτερα διευκολυντικό ρόλο στη μελέτη του εκπαιδευόμενου. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Είναι ευανάγνωστη και καλογραμμένη. ***ΕΚΠ1***

Ναι χρησιμοποιεί απλή γραφή. ***ΕΚΠ2***

Ναι και σε πολλά σημεία συνοδεύεται από επεξηγηματικά εικονίδια. ***ΕΚΠ3***

ΕΙΝΑΙ ΕΥΑΝΑΓΝΩΣΤΟ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ. ***ΕΚΠ4***

Στο Ε.Υ. η γραφή είναι πλήρως ευανάγνωστη και με τη βοήθεια της ακρόασης γίνεται ακόμη περισσότερο. ***ΕΚΠ5***

2ε)Το περιεχόμενο των πληροφοριών

Στην ερώτηση που αναφέρεται στη ποσότητα των πληροφοριών που περιλαμβάνει το Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η ποσότητα των πληροοφοριών που παρουσιάζει το Ε.Υ. είναι πλήρως αντιπροσωπευτική με βάση τους στόχους τους Α.Π σπουδών του μαθήματος της ιστορίας Γ Δημοτικού. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Η πυκνότητα των πληροφοριών είναι πλήρως αντιπροσωπευτική στα γεγονότα της ιστορίας. ***ΕΚΠ1***

Ναι σε μεγάλο βαθμό. ***ΕΚΠ2***

Είναι ικανοποιητική και δε θεωρώ ότι πρέπει να αυξηθεί αφού τα παιδιά πρέπει να μην πυρπολούνται από πληροφορίες αλλά να μαθαίνουν αργά ώστε να μην τους

δημιουργούνται κενά. ***ΕΚΠ3***

Οι πληροφορίες που περιέχονται είναι σε ικανοποιητικό βαθμό, με αποτέλεσμα ο μαθητής να μαθαίνει πληροφορίες που είναι χρήσιμες χωρίς να κουράζεται. ***ΕΚΠ4***

Οι πληροφορίες είναι τόσες όσες να καλύπτουν τους στόχους του εκπαιδευτικού υλικού. ***ΕΚΠ5***

2ζ) Η πυκνότητα των πληροφοριών

Στην ερώτηση που τέθηκε αν το πλήθος των πληροφοριών που περιλαμβάνει κάθε διαφάνεια είναι ικανοποιητικό, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικα σχολιάζοντας πως παρουσιάζεται τμηματικά το Ε.Υ. και έτσι δεν κουράζει τον εκπαιδευόμενο κατά τη μελέτη του. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Είναι μοιρασμένο στην οθόνη με σωστά κενά μεταξύ των κειμένων αλλά και μεταξύ των ηρώων της ιστορίας. ***ΕΚΠ1***

Οι πληροφορίες είναι τόσες όσες να καλύπτουν τους στόχους του εκπαιδευτικού υλικού. ***ΕΚΠ2***

Το. Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά εφόσον το επιθυμήσει ο μαθητής και στο μέγεθος της οθόνης, κάνοντάς το πιο ευκρινές. ***ΕΚΠ3***

ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΑΛΛΗΛΑ ΜΟΙΡΑΣΜΕΝΟ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΟΥ ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΙ ΚΑΘΕ ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ. ***ΕΚΠ4***

Ναι είναι περιεκτική και προσεγμένη η παρουσίαση των πληροφοριών σε κάθε διαφάνεια. ***ΕΚΠ5***

2η) Η χρήση κειμένου στο Ε.Υ.

Στην ερώτηση που σχετίζεται με τη παρουσίαση του Ε.Υ. με τη χρήση μόνο κειμένου οι εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους απάντησαν αρνητικά, υποστηρίζοντας πως το Ε.Υ περιλαμβάνει ήχο, εικόνες και βίντεο. Ένας εκπαιδευτικός μάλιστα επισημαίνει πως καλό θα ήταν να εμπλουτιστεί με περισσότερες εικόνες. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Διαθέτει και κείμενο και ήχο. ***ΕΚΠ1***

Το κείμενο είναι αρκετά περιεκτικό σε πληροφορίες και περιλαμβάνει πληθώρα εικόνων. ***ΕΚΠ2***

Όχι..υπάρχουν εικόνες, διάλογοι, ήχος..κ.α.. ***ΕΚΠ3***

ΚΑΛΟ ΘΑ ΗΤΑΝ ΝΑ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΤΕΙ ΚΑΙ ΜΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ. ***ΕΚΠ4***

Το. Ε.Υ. περιέχει πλήθος από διαφορετικό υλικό, όπως διαδραστικά βίντεο, πηγές άλλων κειμένων, ηχογράφηση του μαθήματος. ***ΕΚΠ5***

2θ)Η χρήση κειμένου και εικόνων στο Ε.Υ

Στην ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση κειμένου και εικόνων για τη παρουσίαση των πληροφοριών του Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά, σχολιάζοντας πως οι εικόνες είναι άρτιες νοηματικά χωρίς ωστόσο να ταυτίζονται με τη πραγματικότητα. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Περιέχει κείμενο και εικόνες.Βέβαια, οι εικόνες είναι άρτιες νοηματικά αλλά δεν ταυτίζονται με τη ρεαλιστική οπτική. ***ΕΚΠ1***

Σε μεγάλο βαθμό. Κάνει πιο ενδιαφέρον τον τρόπο διδασκαλίας. ***ΕΚΠ2***

Ναι ασφαλώς. ***ΕΚΠ3***

ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ ΝΑ ΕΧΕΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ. ***ΕΚΠ4***

Υπάρχουν αρκετά κείμενα και εκπαιδευτικές εικόνες κατάλληλες για την εκμάθηση και κατανόηση του μαθητή. ***ΕΚΠ5***

2ι)Η χρήση κειμένου, εικόνων και βίντεο στο Ε.Υ.

Στην ερώτηση που αναφέρεται στο αν η παρουσίαση του Ε.Υ γίνεται με τη χρήση κειμένου, εικόνων αλλά και βίντεο οι εκπαιδευτικοί ομόφωνα απάντησαν θετικά. Σχολίασαν μάλιστα πως η χρήση βίντεο και εικόνων γίνεται σε μεγάλο βαθμό, κάνοντας πιο ελκυστική και παραστατική τη διδασκαλία. Παρόλα αυτά ένας εκπαιδευτικός έκρινε πως πρέπει να εμπλουτιστεί το Ε.Υ. με περισσότερες εικόνες και βίντεο. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Το βίντεο κάνει πιο παραστατική την παρουσίαση. ***ΕΚΠ1***

Περιέχει σε μεγάλο βαθμό. Κάνει πιο ελκυστικό τον τρόπο διδασκαλίας. ***ΕΚΠ2***

Ναι περιέχει εικόνες, κείμενο, και βίντεο. ***ΕΚΠ3***

ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ ΝΑ ΕΧΕΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ ΚΑΙ ΒΙΝΤΕΟ. ***ΕΚΠ4***

Το. Ε.Υ. περιέχει επαρκή κείμενα, εικόνες, ηχογραφήσεις και video που κάνουν τη διδασκαλία του μαθήματος πιο ζωντανή και όχι στείρα. ***ΕΚΠ5***

2κ)Οι χρωματικές συνθέσεις

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς για την καταλληλότητα των χρωματικών συνθέσεων του Ε.Υ. έτσι ώστε να συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με αυτό απάντησαν θετικά, σχολιάζοντας πως πρόκειται για χαρούμενα χρώματα, τα οποία ενισχύουν τη διδασκαλία, χωρίς να κουράζουν τον εκπαιδευόμενο. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Τα χρώματα είναι αρμονικά και ενισχύουν το κείμενο. ***ΕΚΠ1***

Όχι μονότονη. ***ΕΚΠ2***

Ασφαλώς και συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση οι χρωματικές συνθέσεις μιας και είναι χρώματα χαρούμενα αλλά όχι έντονα. ***ΕΚΠ3***

ΝΑΙ ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΕΣ ΚΑΘΩΣ ΤΟΝΙΖΕΙ ΤΑ ΣΗΜΕΙΑ ΠΟΥ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΣΤΙΑΣΕΙ ΤΗ ΠΡΟΣΟΧΗ ΤΟΥ Ο ΑΝΑΓΝΩΣΤΗΣ. ***ΕΚΠ4***

Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. είναι αρκετά ζωντανές και βοηθούν στο να τραβήξουν την προσοχή του μαθητή χωρίς όμως να τον κουράσουν. ***ΕΚΠ5***

3ος άξονας: Ευχρηστία του Ε.Υ.

Ο άξονας αυτός έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευχρηστία του υλικού. Οι απόψεις τους θα παρουσιαστούν μέσα από τις αναφορές τους στα βασικά αντικείμενα του εν λόγω άξονα, ως εξής:

3α) Τα Κουμπιά

Στην ερώτηση που αναφέρεται στην ευχρηστία των κουμπιών στο Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως τα κουμπιά που χρησιμοποιούνται στο Ε.Υ. κατά τη πλοήγηση είναι εύχρηστα. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η παροχή συμβουλών για τη λειτουργία καθενός στην αρχή κάθε διδακτικής ενότητας. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Είναι πλήρως κατανοητά ίσως να ήταν πιο πρακτικά αν μπορούσαμε να τα επιλέξουμε απλώς πατώντας τα κουμπιά δεξιά και αριστερά. ***ΕΚΠ1***

Πλήρως κατανοητά και αναγνωρίσιμα. ***ΕΚΠ2***

Τα πλήκτρα πλοήγησης πολύ βοηθητικά και κατανοητά σε εμφανή και σταθερά σημεία. ***ΕΚΠ3***

ΒΕΒΑΙΩΣ ΚΑΙ ΕΙΝΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΤΑ ΚΑΙ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΙΜΑ. ***ΕΚΠ4***

Όλα τα κουμπιά που έχουν χρησιμοποιηθεί στις ενότητες είναι κατανοητά για κάθε μαθητή καθώς υπάρχει η αναφορά στο εικονίδιο ενώ ταυτόχρονα μπορεί να θυμηθεί την σημασία του στην αρχή που αναφέρεται από τη δασκάλα. ***ΕΚΠ5***

3β) Τα Εικονίδια

Στην ερώτηση που τέθηκε αναφορικά με τη χρήση των εικονιδίων οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως αυτά είναι πλήρως αναγνωρίσιμα και κατανοητά.

Δεν υπάρχει κάποια ιδιαίτερη δυσκολία στην κατανόηση τους. ***ΕΚΠ1***

Ναι! είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα τα εικονίδια. ***ΕΚΠ2***

Όλα τα εικονίδια που έχουν χρησιμοποιηθεί στο Ε.Υ. είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα ενώ σε περίπτωση που θέλει ο μαθητής να πλοηγηθεί κάπου αλλού, είναι πολύ εύκολο να το κάνει. ***ΕΚΠ5***

3γ) Η πλοήγηση στο Ε.Υ.

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς σχετικά με το αν η πλοήγηση κρίνεται εύκολη απάντησαν πως λόγω του οδηγού μελέτης που παρέχεται σε κάθε διδακτική ενότητα, τόσο για τα «πλήκτρα» όσο και για τα «κουμπιά» δεν παρουσιάζει κάποια δυσκολία. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Η πλοήγηση είναι εύχρηστη χάρη στα βοηθητικά κουμπιά και στη παροχή υπερσυνδέσεων στο πίνακα περιεχομένων. ***ΕΚΠ1***

Εφόσον και τα κουμπιά είναι ιδιαίτερα λειτουργικά είναι βατή η πλοήγηση. ***ΕΚΠ2***

Η πλοήγηση δεν είναι αλλά γίνεται εύκολη μιας και μετά τις 2 πρώτες σελίδες ο εκπαιδευόμενος καταλαβαίνει το πώς να χειριστεί το υλικό. ***ΕΚΠ3***

ΕΙΝΑΙ ΕΥΚΟΛΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΝΟΗΤΗ ΚΑΘΩΣ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΙΣΟΔΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΟΔΗΓΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ. ***ΕΚΠ4***

Η πλοήγηση του Ε.Υ. είναι αρκετά εύκολη και επαρκής για τις ανάγκες του εκπαιδευόμενου. ***ΕΚΠ5***

3δ) Οι υπερσύνδεσμοι

Στην ερώτηση αν οι υπερσύνδεσμοι οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο οι εκπαιδευτικοί απαντούν ομόφωνα πως είναι όλα τοποθετημένα σωστά και κάθε

υπερσύνδεσμος λειτουργεί σωστά στο Ε.Υ . Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Ναι λειτουργούν κανονικά ***ΕΚΠ1***

Είναι τοποθετημένοι ορθά. ***ΕΚΠ2***

Ναι! ***ΕΚΠ3***

ΟΛΑ ΕΥΧΡΗΣΤΑ ΚΑΙ ΣΩΣΤΑ. ***ΕΚΠ4***

Όσοι υπερσύνδεσμοι έχουν χρησιμοποιηθεί οδηγούν αμέσως στο αναμενόμενο περιεχόμενο χωρίς να μπερδεύουν το μαθητή κάνοντας απλά ένα κλικ πάνω στον σύνδεσμο. ***ΕΚΠ5***

4ος άξονας: Υποστήριξη- Καθοδήγηση του εκπαιδευόμενου στη μελέτη του Ε.Υ.

Ο άξονας αυτός έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παροχή της υποστήριξης και της καθοδήγησης που παρέχει στον εκπαιδευόμενο κατά τη μελέτη του. Οι απόψεις τους θα παρουσιαστούν μέσα από τις αναφορές τους στα βασικά αντικείμενα του εν λόγω άξονα, ως εξής:

4 α) Οι παρεχόμενες συμβουλές

Στην ερώτηση αν ήταν κατατοπιστικές οι οδηγίες που υπήρχαν για τη χρήση του Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους απάντησαν θετικά σχολιάζοντας πως παρέχονται στον εκπαιδευόμενο σε ικανοποιητικό βαθμό συμβουλές από την εισαγωγή κιόλας στη «Περιγραφή του μαθήματος». Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Φυσικά παρέχονται επαρκείς συμβουλές για τη μελέτη του στη περιγραφή του μαθήματος. Π.χ λέει θα διαβάσεις την εισαγωγή σε κάθε διδακτική ενότητα, έπειτα το μάθημα και στο τέλος θα κάνεις το φύλλο αξιολόγησης. ***ΕΚΠ1***

Παρέχονται σε ικανοποιητικό βαθμό. ***ΕΚΠ2***

Ναι παρέχονται επαρκείς συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το υλικό. ***ΕΚΠ3***

ΠΑΡΕΧΟΝΤΑΙ ΣΤΟΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗ ΠΟΛΥ ΟΡΘΕΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΜΕ ΤΟΝ ΟΔΗΓΟ ΜΕΛΕΤΗΣ. ***ΕΚΠ4***

Στην «περιγραφή του μαθήματος» υπάρχει οδηγός μελέτης που βοηθάει την πλοήγηση του μαθητή. ***ΕΚΠ5***

4 β) Οι παρεχόμενες σημάνσεις

Στην ερώτηση αν παρέχονται ειδικές σημάνσεις που να βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να εστιάσει στις σημαντικές πληροφορίες του μαθήματος οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σχολιάζοντας πως έχει γίνει χρήση έντονης γραφής και ειδικών πλαισίων για τη λειτουργία αυτή. Παραθέτουμε τις απόψεις τους αυτούσιες:

Ναι είχε έντονη γραφή στα κρίσιμα σημεία. Και τόνιζε κομβικές λέξεις για τη συνέχεια της Ιστορίας. ***ΕΚΠ1***

Ναι .Έχουν τοποθετηθεί ειδικά πλαίσια. ***ΕΚΠ2***

Ασφαλώς και έχει γίνει προσεκτική εργασία πάνω στο τι πρέπει να τονιστεί και στο τι πρέπει να δοθεί σημασία. ***ΕΚΠ3***

ΠΑΝΤΑ Η ΕΝΤΟΝΗ ΓΡΑΦΗ ΕΙΝΑΙ ΒΟΗΘΗΤΙΚΗ ΚΑΙ ΓΙΝΕΤΑΙ ΣΩΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗ. ***ΕΚΠ4***

Σε κάθε εκπαιδευτική ενότητα υπάρχουν σημεία με έντονη γραφή ή με πλαίσια προκειμένου ο μαθητής να δώσει παραπάνω έμφαση. ***ΕΚΠ5***

4γ) Επεξηγηματικά σχόλια

Στην ερώτηση που τέθηκε για το αν υπάρχουν επεξηγήσεις στο Ε.Υ. κατά τη διάρκεια της μελέτης του εκπαιδευόμενου με αυτό, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ομόφωνα θετικά. Μάλιστα έγινε επισήμανση για τη σημασία τους στην αυτόνομη μάθηση του εκπαιδευόμενου.

Ναι υπήρχε πληθώρα σχολίων που έδινε την εξήγηση δύσκολων εννοιών και φράσεων. ***ΕΚΠ1***

Φυσικά και υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια για τη διεκπεραίωση όλων των δραστηριοτήτων, καθώς και για πολλά σημεία που παρουσιάζουν κάποιο είδος δυσκολίας στη κατανόηση τους, υποστηρίζοντας την αυτόνομη μάθηση του εκπαιδευόμενου. ***ΕΚΠ2***

Η εργασία και το υλικό που παρατίθεται έχει διαμορφωθεί έτσι ώστε να βοηθά και να διευκολύνει το μαθητή στη μελέτη του. ***ΕΚΠ3***

Επομένως ναι, υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια αλλά θα μπορούσαν να γίνουν ίσως και περισσότερα σε κάποια μαθήματα με πιο μεγάλο βαθμό δυσκολίας. ***ΕΚΠ4***

Σε διάφορα σημεία υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια είτε γραμμένα είτε κατά την διάρκεια της ακρόασης που ενισχύουν την κατανόησης της μελέτης του μαθητή. ***ΕΚΠ5***

5ος άξονας: Δυνατότητα αλληλεπίδρασης του εκπαιδευόμενου με το Ε.Υ.

Ο άξονας αυτός έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την δυνατότητα αλληλεπίδρασης του μαθητή με το Ε.Υ. Οι απόψεις τους θα παρουσιαστούν μέσα από τις αναφορές τους στα βασικά αντικείμενα του εν λόγω άξονα, ως εξής:

5α) Κριτική συζήτηση

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις ευκαιρίες που δίνει το Ε.Υ. στον εκπαιδευόμενο να εκφράσει την δική του προσωπική άποψη, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους απάντησαν πως παρέχεται η δυνατότητα αυτή σε κάθε διδακτική ενότητα. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους.

Ναι είχε ερωτήσεις ανάπτυξης. Που χρειαζόταν το προσωπικό στοιχείο. ***ΕΚΠ1***

Ναι, η χρήση ορισμένων δραστηριοτήτων το επιτυγχάνει απολυτά. ***ΕΚΠ2***

ΒΕΒΑΙΩΣ ΣΧΕΔΟΝ ΣΕ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΕΤΑΙ ΑΥΤΗ Η ΔΙΝΑΤΟΤΗΤΑ ΣΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ. ***ΕΚΠ4***

Το Ε.Υ. διαθέτει αρκετές ερωτήσεις κρίσεως ανά εκπαιδευτική ενότητα που τον ενθαρρύνουν να εκφραστεί όπως θέλει πάνω σε σημαντικά ζητήματα. ***ΕΚΠ5***

5β) Διατύπωση απορίων

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν κρίνουν πως το Ε.Υ. επιτρέπει ενθαρρύνοντας τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τυχόν ερωτήσεις ή κάποιου είδους απορία που μπορεί να συνάντησε κατά τη διάρκεια της μελέτης του οι απόψεις διίστανται. Από την μια μεριά μερικοί από τους εκπαιδευτικούς ισχυρίζονται πως δεν διέκριναν τη δυνατότητα αυτή, τονίζοντας μάλιστα την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός

εικονιδίου, ειδικά για το σκοπό αυτό. Άλλοι εκπαιδευτικοί εντόπισαν σημεία μέσα στο Ε.Υ. όπου παρέχεται η ευκαιρία αυτή. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους

Όχι δεν διέκρινα τη δυνατότητα ο εκπαιδευόμενος να έχει τη δυνατότητα να διατυπώσει τις δικές του ερωτήσεις. ***ΕΚΠ1***

Υπάρχουν ποικίλες και στοχευμένες δραστηριότητες. ***ΕΚΠ2***

Βέβαια και γεννιούνται απορίες κατά τη διάρκεια επίλυσης ασκήσεων όμως καλό θα ήταν να βρεθεί ένας τρόπος ή ένα εικονίδιο που ο μαθητής να διατυπώνει την ερώτησή του. ***ΕΚΠ3***

ΝΑΙ ΦΥΣΙΚΑ ΜΑΛΙΣΤΑ ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΖΗΤΑ ΑΠΟ ΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ ΝΑ ΑΞΙΟΛΟΗΣΕΙ ΤΟ ΤΡΟΠΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΤΟΥ ΚΡΙΣΗ. ***ΕΚΠ4***

Σε κάποιες διδακτικές ενότητες παρέχεται η δυνατότητα διατύπωσης της γνώμης του. ***ΕΚΠ5***

5γ) Συναισθηματική εμπλοκή

Στην ερώτηση που αναφέρεται στην δυνατότητα που παρέχει το Ε.Υ. να εμπλακεί συναισθηματικά ο εκπαιδευόμενος κατά τη διάρκεια της μελέτης του, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν

Ναι σε μερικές από τις ενότητες ο μαθητής εμπλέκεται συναισθηματικά. ***ΕΚΠ1***

Ναι, ορισμένες δραστηριότητες προσφέρουν αυτήν τη δυνατότητα. ***ΕΚΠ2***

Ασφαλώς καθώς οι δραστηριότητες ποικίλουν σε μορφή και προσεγγίζουν πολλά είδη ενδιαφέροντος. ***ΕΚΠ3***

ΣΕ ΜΕΡΙΚΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΠΡΟΣΦΕΡΕΙ ΤΗ ΔΥΝΑΝΟΤΗΤΑ ΝΑ ΣΥΝΔΕΣΕΙ Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΘΗΣΑ ΓΝΩΣΗ ΜΕ ΠΡΟΣΩΠΙΚΑ ΤΟΥ ΒΙΩΜΑΤΑ ΕΜΠΛΕΚΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ. ***ΕΚΠ4***

Σε πολλά σημεία του εκπαιδευτικού υλικού προσφέρεται η δυνατότητα συναισθηματικής εμπλοκής του εκπαιδευόμενου, ιδιαίτερα με τη χρήση του ομαδοσυνεργατικού εργαλείου padlet. ***ΕΚΠ5***

5δ) Συνεργασία

Στην ερώτηση που αναφέρεται στις δυνατότητες που προσφέρει το Ε.Υ. να συνεργαστεί και να ανταλλάξει απόψεις ο εκπαιδευόμενος με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως υπάρχουν δραστηριότητες που παρέχεται η δυνατότητα συνεργασίας και δημιουργίας από κοινού δραστηριοτήτων. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους. ***ΕΚΠ1***

Υπάρχουν ποικίλες και στοχευμένες δραστηριότητες που προϊδεάζουν τον μαθητή σε ομαδοσυνεργατική μάθηση. ***ΕΚΠ2***

Φυσικά η χρήση του ομαδοσυνεργατικού εργαλείου padlet έχει συμπεριληφθεί σχεδόν σε κάθε διδακτική ενότητα και λειτουργεί σαν ένας ψηφιακός ομδοσυνεργατικός πίνακας. ***ΕΚΠ3***

ΟΝΤΩΣ ΕΜΠΕΡΙΕΧΕΙ. ***ΕΚΠ4***

Ναι φυσικά. ***ΕΚΠ5***

5ε) Ένταξη

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν το Ε.Υ δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να ταυτιστεί και να εμπλακεί ενεργά στα γεγονότα που εκτυλίσσονται στην ιστορία του Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στο σύνολο τους θετικά. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους.

Ενσωματώνει τον εαυτό του με τους υπόλοιπους ακροατές του συγκεκριμένου μύθου. ***ΕΚΠ1***

Βέβαια τον ενθαρρύνει σε ικανοποιητικό βαθμό. ***ΕΚΠ2***

Βέβαια γιατί καλύπτει μεγάλη έκφανση ενδιαφερόντων και θεμάτων υπό το πρίσμα του μαθήματος της Ιστορίας. ***ΕΚΠ3***

Ο ΤΡΩΙΚΟΣ ΠΟΛΕΜΟΣ ΔΙΝΕΙ ΤΗ ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΝΑ ΤΑΥΤΙΣΕΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΤΟΥ ΜΕ ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΓΕΓΟΝΟΣ. ***ΕΚΠ4***

Ναι υπάρχουν. ***ΕΚΠ5***

5ζ) Μάθηση

Στην ερώτηση που τέθηκε τους εκπαιδευτικούς αν το Ε.Υ. βοηθά τον εκπαιδευόμενο να εμπλουτίσει τις γνώσεις του στο Γνωστικό Αντικείμενο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως είναι κατάλληλο για να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους στα ιστορικά γεγονότα που διαπραγματεύεται. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους.

Βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να βελτιώσει τις γνώσεις του πάνω στο Μύθο. ***ΕΚΠ1***

Ναι, υπάρχουν σε μεγάλο βαθμό. ***ΕΚΠ2***

Θα λέγαμε πως πράγματι ο εκπαιδευόμενος ενθαρρύνεται να εμπλουτίσει τις απόψεις του μιας και διδάσκεται ευχάριστα και με έναν διαφορετικό τρόπο. ***ΕΚΠ3***

ΟΝΤΩΣ ΕΜΠΕΡΙΕΧΕΙ. ***ΕΚΠ4***

Υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες όπως πηγές κειμένων ή διαδραστικά video που βοηθούν τον μαθητή να εμπλουτίσει τις απόψεις του πάνω σε ένα μάθημα ή διδακτική έννοια. ***ΕΚΠ5***

6ος άξονας: Το Ε.Υ. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού - Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο

Ο άξονας αυτός έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με δυνατότητες που παρέχει το Ε.Υ. στον εκπαιδευόμενο για αυτοαξιολόγηση και αναστοχασμό. Οι απόψεις τους θα παρουσιαστούν μέσα από τις αναφορές τους στα βασικά αντικείμενα του εν λόγω άξονα, ως εξής:

6α) Αυτοαξιολόγηση

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν το Ε.Υ. περιλαμβάνει δραστηριότητες, οι οποίες επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να αξιολογήσει τις γνώσεις που αποκτά κατά τη διάρκεια της μελέτης του απάντησαν πως το Ε.Υ. περιλαμβάνει πληθώρα δραστηριοτήτων, οι οποίες επιτρέπουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου σε ικανοποιητικό βαθμό.

Ναι υπάρχει πληθώρα τεστ και αξιολογήσεων για να διαπιστωθούν οι γνώσεις που αποκτήθηκαν. ***ΕΚΠ1***

Υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες που το επιτυγχάνουν ικανοποιητικά. ***ΕΚΠ2***

Ναι ο μαθητής ελέγχει τις γνώσεις του μέσα από τις δραστηριότητες που του παρέχονται αλλά και με τον τρόπο που παρουσιάζονται. ***ΕΚΠ3***

ΟΝΤΩΣ ΕΜΠΕΡΙΕΧΕΙ ΠΟΛΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ. ***ΕΚΠ4***

Καθ' όλη τη διάρκεια των διδακτικών ενοτήτων υπάρχουν δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου ώστε να ελέγχει και τις γνώσεις που αποκόμισε. ***ΕΚΠ5***

6β) Αυτονομία

Στην ερώτηση αν το Ε.Υ. αναπτύσσει την αυτόνομη κριτική σκέψη του εκπαιδευόμενου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι οι δραστηριότητες που περιέχει το υλικό μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης μέσα από τη χρήση διερευνητικών μεθόδων, όπως η κριτική ανάλυση των πηγών, η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας, ο χαρακτηρισμός προσώπων, η παρατήρηση και ο σχολιασμός μιας εικόνας. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Βεβαίως και αναπτύσσεται και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό μέσα από τη χρήση διερευνητικών μεθόδων, όπως η κριτική ανάλυση των πηγών, η ανάπτυξη της επιχειρηματολογίας κ.α. ***ΕΚΠ1***

Ναι, επιταχύνεται αρκετά καλά. ***ΕΚΠ2***

Ναι σε μεγάλο βαθμό. ***ΕΚΠ3***

Σε κάποιες ενότητες υπάρχουν δραστηριότητες όπως παρατήρηση εικόνων,

χαρακτηρισμός προσώπων που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει την αυτόνομη κριτική του σκέψη. ***ΕΚΠ5***

6γ) Ανατροφοδότηση

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν ο σχεδιασμός του Ε.Υ. παρέχει ανατροφοδότηση στον εκπαιδευόμενο κατά τη διάρκεια της μελέτης του οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ομόφωνα θετικά. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους.

Ναι. ***ΕΚΠ1***

Ναι, δίνεται η δυνατότητα. ***ΕΚΠ2***

Σίγουρα οι μαθητές μπορούν να συνδιαλεχτούν με βάση το παρόν υλικό μιας και προσφέρει έναν άμεσο και διασκεδαστικό τρόπο εκμάθησης. ***ΕΚΠ3***

ΟΝΤΩΣ ΕΜΠΕΡΙΕΧΕΙ. ***ΕΚΠ4***

Υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες που σκοπό έχουν όχι μόνο να ελέγξει ο δάσκαλος τον εκπαιδευόμενο αλλά και να του παρέχει ανατροφοδότηση. ***ΕΚΠ5***

6δ) Σύνδεση Γνώσης με τον μαθητή

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν το Ε.Υ. επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τις γνώσεις που αποκτά με τη δική του πραγματικότητα οι απόψεις τους διίστανται. Αναλυτικότερα, μερικοί δε διακρίνουν κάποιο είδος συσχέτισης της ιστορικής γνώσης με τη πραγματικότητα του εκπαιδευόμενου, ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν ότι το Ε.Υ. συνδέει τις γνώσεις με την σημερινή πραγματικότητα. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους.

Δεν θεωρώ ότι υπάρχει κάποια ταύτιση μεταξύ της ιστορίας και της καθημερινής πραγματικότητας του εκάστοτε αναγνώστη. ***ΕΚΠ1***

Ναι, επιταχύνεται αρκετά καλά. ***ΕΚΠ2***

Ναι μιας και το θέμα πάνω στο οποίο βασίζεται το εκπαιδευτικό υλικό εγείρει σκέψη συζήτηση και γνώση για πολλά από όσα ζουν οι άνθρωποι σήμερα. ***ΕΚΠ3***

ΟΧΙ ΔΕΝ ΘΕΩΡΩ ΟΤΙ ΕΙΝΑΙ ΕΦΙΚΤΗ ΚΑΠΟΙΟΥ ΕΙΔΟΥΣ ΤΑΥΤΙΣΗ ΤΩΝ ΓΕΓΟΝΟΤΩΝ ΙΣΩΣ ΝΑ ΑΝΑΠΤΥΞΟΥΝ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΜΠΑΙΝΟΝΤΑΣ ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΚΑΠΟΙΩΝ ΗΡΩΩΝ. ***ΕΚΠ4***

Ναι εμπεριέχονται δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα. ***ΕΚΠ5***

6ε) Εφαρμογή Γνώσης

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν το Ε.Υ. επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τις γνώσεις που αποκόμισε στην δική του καθημερινότητα οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στο σύνολό τους. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Φυσικά, ο εκπαιδευόμενος καλείται να μάθει την ιστορία του Τρωικού πολέμου καθώς και τον τρόπο που δημιουργείται μια ταινία και έπειτα στα πλαίσια επίλυσης ενός γρίφου ολοκληρώνει την διδακτική ενότητα με την δημιουργία της δικής του ταινίας animation, η οποία θα έχει επιρροές από τη δική του ζωή. ***ΕΚΠ1***

Ναι, επιταχύνεται αρκετά καλά. ***ΕΚΠ2***

Το εκπαιδευτικό υλικό είναι γενικά βοηθητικό στο να εντάξει ο μαθητής τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα. ***ΕΚΠ3***

ΟΧΙ ΔΕΝ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΑ ΚΑΤΙ ΤΕΤΟΙΟ. ***ΕΚΠ4***

Το Ε.Υ. μέσω των δραστηριοτήτων που περιέχει, βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει και στην δική του πραγματικότητα τις γνώσεις που απέκτησε όπως τη χρήση animation. ***ΕΚΠ5***

7ος άξονας: Σκοπός / Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Ο άξονας αυτός έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με σαφήνεια των διατυπωμένων σκοπών και διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί σε κάθε μονοπάτι γνώσης. Οι απόψεις τους θα παρουσιαστούν μέσα από τις αναφορές τους στα βασικά αντικείμενα του εν λόγω άξονα, ως εξής:

7α) Σκοπός

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν έχει οριστεί σαφώς στο Ε.Υ. ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως σε κάθε διδακτική ενότητα ο εκπαιδευόμενος μπορεί να διακρίνει με σαφήνεια το σκοπό, αφού αυτός διατυπώνεται στο Ε.Υ. με απλότητα και σαφήνεια. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Κάθε διδακτική ενότητα έχει το δικό της γνωστικό περιεχόμενο. ***ΕΚΠ1***

Σε ικανοποιητικό βαθμό. ***ΕΚΠ2***

ΟΝΤΩΣ ΔΙΑΤΥΠΩΝΕΤΑΙ ΣΕ ΚΑΘΕ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ. ***ΕΚΠ4***

Στο Ε.Υ. υπάρχει σαφήνεια σχετικά με τον σκοπό της κάθε διδακτικής ενότητας. ***ΕΚΠ5***

7β)Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Στην ερώτηση που τέθηκε αν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα ορίζονται με σαφήνεια οι εκπαιδευτικοί συνολικά απάντησαν πως σε κάθε διδακτική ενότητα γνωστοποιείται στον εκπαιδευόμενο τι θα είναι ικανός να κάνει μετά την ολοκλήρωση της μελέτης του σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο δεξιοτήτων και σε επίπεδο στάσεων. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Ναι διατυπώνονται ξεκάθαρα τα προσδοκώμενα αποτελέσματα καθώς υπάρχουν συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι κάθε φορά. ***ΕΚΠ1***

Σε μεγάλο βαθμό. ***ΕΚΠ2***

Ναι αν και θα γινόταν καλύτερα αν στην αρχή της κάθε ενότητας υπήρχε μια σύντομη πρόταση στόχος για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. ***ΕΚΠ3***

ΟΝΤΩΣ ΔΙΑΤΥΠΩΝΟΝΤΑΙ ΣΕ ΚΑΘΕ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΔΙΑΧΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΑ. ***ΕΚΠ4***

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα κάθε διδακτικής ενότητας είναι διατυπωμένα με σαφήνεια διαχωρίζοντας τα σε επίπεδα, έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να γνωρίζει τι χρειάζεται να έχει κατανοήσει. ***ΕΚΠ5***

7γ)Επίπεδο Γνώσεων

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν ο τρόπος που ορίζονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων παρακινούν τους μαθητές να μελετήσουν το Ε.Υ. απαντούν πως η παρουσίαση τους είναι ελκυστική. Ωστόσο ένας εκπαιδευτικός σημειώνει πως για την παρακίνηση των εκπαιδευόμενων

καταλυτικός παράγοντας συνιστά η διάθεση του εκπαιδευόμενου. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Η παρακίνηση έγκειται στην προσωπική όρεξη του μαθητή να γνωρίσει τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. ***ΕΚΠ1***

Αρκετά καλά. ***ΕΚΠ2***

Όχι πριν προχωρήσει στις επόμενες σελίδες του εκπαιδευτικού υλικού που γίνεται πιο συναρπαστικό. ***ΕΚΠ3***

ΓΙΝΕΤΑΙ ΕΛΚΥΣΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ. ***ΕΚΠ4***

Με τον τρόπο που υπάρχουν κατανεμημένα τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, παρακινούν τον μαθητή να εμπλουτίσει ακόμα περισσότερο το επίπεδο των γνώσεων του. ***ΕΚΠ5***

7δ)Επίπεδο Δεξιοτήτων

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν ο τρόπος που ορίζονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο δεξιοτήτων παρακινούν τους μαθητές να μελετήσουν το Ε.Υ. απαντούν πως είναι ικανοποιητική. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Φυσικά οι δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων παρακινούν σε μεγάλο βαθμό τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί με αυτές. ***ΕΚΠ1***

Οι μαθητές παρακινούνται καθώς πρόκειται για ελκυστικούς στόχους σε κάθε διδακτική ενότητα, για την πραγματοποίηση των οποίων οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά. ***ΕΚΠ2***

Ναι, ικανοποιητικά καλά. ***ΕΚΠ3***

Ασφαλώς μιας και οι δραστηριότητες και γενικά ότι απαρτίζει αυτή την προσπάθεια είναι πολυποίκιλο και δίνει ευκαιρίες σε πολλά διαφορετικά άτομα με διαφορετικά ενδιαφέροντα. ***ΕΚΠ4***

Ο εκπαιδευόμενος παρακινείται να εξασκήσει και να εμπλουτίσει τις δεξιότητές του χάρη στα προσδοκώμενα αποτελέσματα. ***ΕΚΠ5***

7ε) Επίπεδο Στάσεων

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν ο τρόπος που ορίζονται τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο στάσεων παρακινούν τους μαθητές να μελετήσουν το Ε.Υ. απαντούν πως δραστηριότητες που απαιτούν δημιουργία και φαντασία συνήθως είναι πολύ ελκυστικές για τα παιδιά. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Σίγουρα η συμβολή της ιστορίας, το περιεχόμενο της έχει ένα βαθύτατο νόημα το οποίο αν αποκρυσταλλωθεί από τον εκπαιδευόμενο θα μετουσιωθεί σε βελτιωμένη σκέψη. ***ΕΚΠ1***

Ναι , αρκετά καλά. ***ΕΚΠ2***

Δραστηριότητες που απαιτούν δημιουργία και φαντασία συνήθως είναι πολύ ελκυστικές για τα παιδιά. ***ΕΚΠ3***

ΟΝΤΩΣ ΤΟΝ ΠΑΡΑΚΙΝΟΥΝ. ***ΕΚΠ4***

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων όπως να μάθει να αξιολογεί τις πληροφορίες. ***ΕΚΠ5***

7ζ) Έλεγχος γνώσης

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα προτρέπουν τον εκπαιδευόμενο να ελέγξει τις γνώσεις που αποκόμισε οι εκπαιδευτικοί απαντούν στο σύνολό τους ότι παρέχεται η δυνατότητα ελέγχου των γνώσεων του σε κάθε διδακτική ενότητα και αυτό αποτελεί ένα μεγάλο βοήθημα στην πρόοδό του. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Ναι τα αποτελέσματα επιτελούν βοήθημα στην πρόοδο του μαθητευόμενου. ***ΕΚΠ1***

Ναι, τα φύλλα αξιολόγησης είναι αρκετά στοχευμένα για να βοηθήσουν σε αυτό το αποτέλεσμα. ***ΕΚΠ2***

ΦΥΣΙΚΑ ΑΦΟΥ ΣΤΟ ΤΕΛΟΣ ΚΑΘΕ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ ΔΙΑΤΥΠΩΝΕΤΑΙ ΜΕ ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΤΙ ΕΜΑΘΑ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ». Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΛΕΓΧΕΙ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΟΥ. ***ΕΚΠ4***

Ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να ελέγχει την πρόοδό του με τη βοήθεια της ανατροφοδότησης των πληροφοριών ή με τις δραστηριότητες που τίθεται να απαντήσει. ***ΕΚΠ5***

8ος άξονας: Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης

Ο άξονας αυτός έχει στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν η δημιουργία του Ε.Υ. υπακούει στις αρχές της Πολυμεσικής μάθησης. Οι απόψεις τους θα παρουσιαστούν μέσα από τις αναφορές τους στα διάφορες αρχές Πολυμεσικής μάθησης, ως εξής:

8α) Πολυμεσική αρχή

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν η δημιουργία του Ε.Υ. υπακούει στην Πολυμεσική Αρχή τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς δύο διαφορετικές ερωτήσεις που αφορούσαν:

1. Τη παρουσίαση του Μαθήματος της Ιστορίας με το συνδυασμό κειμένων και εικόνων.
2. Τη λειτουργία της χρήσης των εικόνων στο Ε.Υ.

8α[1])Παρουσίαση Ε.Υ. με κείμενο και εικόνες

Στην ερώτηση που αναφέρεται στη παρουσίαση του Ε.Υ. με κείμενο και εικόνες οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως ολόκληρο το Ε.Υ. παρουσιάζεται με κείμενο και εικόνες κάνοντας άρτια χρήση στο συνδυασμό ανάμεσα τους. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Ναι υπάρχει άρτιος συνδυασμός εικόνας και κειμένου. ***ΕΚΠ1***

Υπάρχει σε ικανοποιητικό βαθμό. ***ΕΚΠ2***

Ασφαλώς και υπάρχει συνδυασμός εικόνων κειμένων και βίντεο. ***ΕΚΠ3***

ΦΥΣΙΚΑ ΣΧΕΔΟΝ ΣΕ ΚΑΘΕ ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ. ***ΕΚΠ4***

Όλο το Ε.Υ. είναι πλαισιωμένο από κείμενα και εικόνες που ενισχύουν την αφομοίωση της διδακτικής ενότητας. ***ΕΚΠ5***

8α[2])Λειτουργία χρήσης εικόνων

Στην ερώτηση που αναφέρεται στη λειτουργία που διαδραματίζουν οι εικόνες στο Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως είναι πλήρως αντιπροσωπευτικές σε κάθε διδακτική ενότητα και βοηθούν στη κατανόηση δύσκολων εννοιών. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Οι εικόνες δίνουν μία βοήθεια στην κατανόηση των εννοιών καθώς είναι πλήρως αντιπροσωπευτικές. ***ΕΚΠ1***

Ναι, ικανοποιητικά. ***ΕΚΠ2***

Η εικόνα είναι η αστικοποίηση της νέας γνώσης και διευκολύνει απόλυτα τον εκπαιδευόμενο. ***ΕΚΠ3***

ΕΙΝΑΙ ΠΛΗΡΩΣ ΑΝΤΙΠΡΟΣΩΠΕΥΤΙΚΕΣ. ***ΕΚΠ4***

Η χρήση των εικόνων υπάρχει σε όλο το Ε.Υ. με αποτέλεσμα να γίνεται περισσότερο κατανοητή η κάθε διδακτική έννοια και καθιστά την όλη διδασκαλία ακόμα πιο ζωντανή και γλαφυρή. ***ΕΚΠ5***

8β) Αρχή της Τροπικότητας

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν το Ε.Υ. περιλαμβάνει διάφορα στοιχεία της αφήγησης οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στο σύνολό τους πως το Ε.Υ. παρουσιάζει εναλλαγή των διαφόρων στοιχείων της αφήγησης προσδίδοντας παραστατικότητα. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Ναι δεν υπάρχει μονομερές μέσο αφήγησης. Αλλά αντίθετα υπάρχει μονόλογος, διάλογος, περιγραφή και διάφορα σχόλια. Έτσι, πετυχαίνει παραστατικότητα στο κείμενο. ***ΕΚΠ1***

Υπάρχουν σε ικανοποιητικό βαθμό. ***ΕΚΠ2***

Στο εκπαιδευτικό υλικό υπάρχουν μορφές αφήγησης όπως μονόλογος διάλογος αφήγηση αλλά και σκέψεις. ***ΕΚΠ3***

ΦΥΣΙΚΑ ΕΙΝΑΙ ΠΛΗΡΩΣ ΠΑΡΑΣΤΑΤΙΚΟ ΑΦΟΥ ΓΙΝΕΤΑΙ ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΤΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΑΦΗΓΗΣΗΣ. ΑΛΛΟΤΕ ΜΟΝΟΛΟΓΟΣ, ΑΛΛΟΤΕ ΔΙΑΛΟΓΟΣ, ΧΡΗΣΗ ΑΦΗΓΗΤΗ. ***ΕΚΠ4***

Υπάρχουν πολλά στοιχεία αφήγησης στο συγκεκριμένο Ε.Υ. που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να αντιλαμβάνεται και να κατανοεί καλύτερα τις διδακτικές ενότητες. ***ΕΚΠ5***

8γ)Αρχή της Συνοχής

Στην ερώτηση που αναφέρεται στην αρχή της Συνοχής οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως το υλικό που περιλαμβάνει το Ε.Υ. είναι πλήρως συνεκτικό και αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Μυθολογίας που πραγματεύεται. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Νομίζω ότι είναι πλέον συνεκτικό το κείμενο καθώς και οι πληροφορίες του κειμένου. ***ΕΚΠ1***

Συμπεριλαμβάνονται σε ικανοποιητικό βαθμό. ***ΕΚΠ2***

Όχι αλλά ότι υλικό χρησιμοποιείται είναι σχετικό με το γνωστικό αντικείμενο. ***ΕΚΠ3***

ΚΑΛΩΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΙ. ***ΕΚΠ4***

Δεν υπάρχουν μη σχετικές πληροφορίες συγκριτικά με το γνωστικό αντικείμενο. ***ΕΚΠ5***

8δ) Αρχή της Προσωποποίησης

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν η δημιουργία του Ε.Υ. υπακούει στην αρχή της Προσωποποίησης τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς τέσσερις διαφορετικές ερωτήσεις που αφορούσαν:

1. Τη χρήση φιλικής γλώσσας.
2. Τη χρήση δεύτερου προσώπου.
3. Την ύπαρξη της ηχητικής παρουσίας.
4. Την ύπαρξη δραστηριοτήτων που παρέχουν ανατροφοδότηση στον εκπαιδευόμενο.

8δ[1])Χρήση φιλικής γλώσσας

Στην ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση φιλικής γλώσσας στο Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως η γλώσσα είναι πλήρως κατανοητή και φιλική για τα παιδιά της Γ΄ τάξης. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Χρησιμοποιείται φιλική γλώσσα και μπορεί να απευθυνθεί σε μεγάλο εύρος ηλικιών. ***ΕΚΠ1***

Σίγουρα. ***ΕΚΠ2***

Ασφαλώς και η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι όχι μόνο φιλική αλλά και κατανοητή. ***ΕΚΠ3***

ΝΑΙ ΠΙΟ ΦΙΛΙΚΗ ΔΕΝ ΓΙΝΕΤΑΙ. ***ΕΚΠ4***

Η γλώσσα είναι πολύ φιλική και κατανοητή για τα παιδιά της Γ' Δημοτικού. ***ΕΚΠ5***

8δ^{2})Χρήση δεύτερου προσώπου

Στην ερώτηση που αναφέρεται στη χρήση δεύτερου προσώπου στο Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί απαντούν πως ολόκληρο το Ε.Υ. είναι δημιουργημένο κάνοντας χρήση του β ενικού. Η χρήση β ενικού δίνει την εντύπωση στον εκπαιδευόμενο ότι μιλάει ευθέως μαζί του κατά τη διάρκεια της μελέτης του παρά την χωροχρονική απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στον εκπαιδευόμενο και τον εκπαιδευτικό. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Χρησιμοποιείται διαρκώς δεύτερο πρόσωπο και εισάγει άμεσα τον αναγνώστη. ***ΕΚΠ1***

Ναι όλο το ΕΥ κινείται στο β ενικό. ***ΕΚΠ2***

ΦΥΣΙΚΑ ΣΕ ΟΛΟΚΛΗΡΟ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ. ***ΕΚΠ4***

Σε πολλά σημεία γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου, καθώς δίνεται η δυνατότητα να εκφραστεί ο μαθητής, να ρωτήσει τις απορίες του και γενικά υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού και του εκπαιδευτικού. ***ΕΚΠ5***

8δ^{3})Ύπαρξη ηχητικής παρουσίας

Στην ερώτηση που κάνει λόγο για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου με τη συνοδεία της ηχητικής ανάγνωσης οι εκπαιδευτικοί σχολίασαν θετικά την ύπαρξή της, η οποία είναι αισθητή σε ολόκληρο το Ε.Υ. προσδίδοντας ζωντάνια. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Ναι υπάρχει ηχητική παρουσίαση που σου γνωστοποιεί πληθώρα εργαλείων και δραστηριοτήτων. ***ΕΚΠ1***

Σε μεγάλο βαθμό και στοχευμένα. ***ΕΚΠ2***

Ναι και είναι εκπληκτική η αμεσότητά της. ***ΕΚΠ3***

ΚΑΛΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ ΗΧΗΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΕ ΟΛΟΚΛΗΡΟ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΒΟΗΘΩΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΜΙΚΡΟΥΣ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ. ***ΕΚΠ4***

Στο Ε.Υ. γίνεται συνεχώς χρήση ηχητικής παρουσίασης που βοηθάει αρκετά την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου, καθιστώντας το ζωντανό, σαν να γίνεται εκείνη τη στιγμή. ***ΕΚΠ5***

8δ[4])Ύπαρξη δραστηριοτήτων με ανατροφοδότηση

Στην ερώτηση που αναφέρεται στην ύπαρξη διαδραστικών δραστηριοτήτων που παρέχουν ανατροφοδότηση στον εκπαιδευόμενο οι εκπαιδευτικοί απάντησαν στο σύνολό τους πως υπάρχει πληθώρα τέτοιων δραστηριοτήτων και μάλιστα διαφορετικών ειδών, οι οποίες παρέχουν βοήθεια στον εκπαιδευόμενο είτε απαντήσει σωστά, είτε λάθος. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Ναι υπάρχουν τέτοιες δραστηριότητες. Και σου δίνει τη δυνατότητα να ξανά απαντήσεις την ερώτηση ξανά μέχρι να την κάνεις σωστά. ***ΕΚΠ1***

Σε μεγάλο βαθμό. ***ΕΚΠ2***

Ναι φυσικά και υπάρχουν σε όλες τις διδακτικές ενότητες και μάλιστα διαφορετικών ειδών δραστηριότητες. ***ΕΚΠ3***

ΝΑΙ ΕΙΝΑΙ ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΑ ΒΟΗΘΗΤΙΚΟ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ***ΕΚΠ4***

Υπάρχουν επαρκείς διαδραστικές δραστηριότητες που ενισχύουν την ανατροφοδότηση και την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου. ***ΕΚΠ5***

8 ε) Αρχή της Φωνής

Στην ερώτηση που αναφέρεται στο ύφος της φωνής που χρησιμοποιείται για την ηχητική παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως πρόκειται για φωνή φιλική για τα παιδιά, κάνοντας χρήση κατάλληλης έντασης. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Ναι, η φωνή είναι φιλική για τα παιδιά και με καλό τέμπο και διαλείμματα στις αναπνοές που παίρνει. ***ΕΚΠ1***

Ναι είναι. ***ΕΚΠ2***

Η ηχητική παρουσίαση είναι φιλική και η φωνή που ακούγεται είναι κατανοητή και με σωστή ένταση και άρθρωση. ***ΕΚΠ3***

ΕΙΝΑΙ ΟΝΤΩΣ ΦΙΛΙΚΟ ΚΑΙ ΧΑΡΙΤΩΜΕΝΟ. ***ΕΚΠ4***

Ναι είναι φιλικό. ***ΕΚΠ5***

8ζ)Αρχή της Εικόνας

Στην ερώτηση που αναφέρεται στην ύπαρξη ενός avatar στη δημιουργία του Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σχολιάζοντας το χαρακτήρα του αλόγου ως πολύ φιλικό και οικείο στα παιδιά. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Ναι έχει ένα άλογο το οποίο παίρνει το ρόλο ενός avatar. ***ΕΚΠ1***

Αρκετά. ***ΕΚΠ2***

Ναι και είναι πολύ έξυπνο κάτι τέτοιο. ***ΕΚΠ3***

ΕΞΑΙΡΕΤΙΚΟ ΤΟ AVATAR ΤΟΥ ΑΛΟΓΟΥ. ***ΕΚΠ4***

Ο χαρακτήρας που διαθέτει το Ε.Υ. είναι απολύτως φιλικός και οικείος, κάνοντας τη διδασκαλία πιο αποτελεσματική. ***ΕΚΠ5***

8η)Αρχή της Κατάτμησης

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν η δημιουργία του Ε.Υ. υπακούει στην αρχή της Κατάτμησης τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς δυο διαφορετικές ερωτήσεις που αφορούσαν:

1. Την τμηματική παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου.
2. Τη χρήση μακροσκελών κειμένων στη παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου.

8η[1] Τμηματική παρουσίαση Γνωστικού Αντικειμένου

Στην ερώτηση που αναφέρεται στο αν η παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου γίνεται τμηματικά οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι γίνεται τμηματικά χωρισμένο σε

ενότητες, έτσι ώστε να μην κουράζει τον εκπαιδευόμενο κατά τη μελέτη του. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Ναι, καθώς είναι χωρισμένο σε ενότητες. ***ΕΚΠ1***

Ναι. ***ΕΚΠ2***

Ναι γίνεται τμηματικά η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου με βάση την ύλη και τον τρόπο που μπορεί να διδαχτεί εύκολα. ***ΕΚΠ3***

ΚΑΛΩΣ ΓΙΝΕΤΑΙ ΤΜΗΜΑΤΙΚΑ. ***ΕΚΠ4***

Φυσικά, με αποτέλεσμα να μην κουράζεται και να δυσκολεύεται ο εκπαιδευόμενος να κατανοήσει την κάθε διδακτική έννοια. ***ΕΚΠ5***

8η2 Μακροσκελή Κείμενα

Στην ερώτηση που αναφέρεται στην έκταση των κειμένων που περιλαμβάνονται στο Ε.Υ. οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι δεν περιλαμβάνει μακροσκελή κείμενα, ενώ ένας εκπαιδευτικός ανέφερε πως θα πρέπει τα κείμενα να είναι πιο μικρά. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Όχι το εκπαιδευτικό υλικό υπακούει στην αρχή της κατάτμησης χωρίζοντας σε μικρά μέρη το υλικό που προβάλλεται σε κάθε διαφάνεια. ***ΕΚΠ1***

Ναι αυτό ίσως πρέπει να αλλάξει και να είναι λίγο πιο μικρά. ***ΕΚΠ2***

ΟΧΙ ΕΙΝΑΙ ΧΩΡΙΣΜΕΝΑ ΣΕ ΚΟΜΜΑΤΑΚΙΑ. ***ΕΚΠ4***

Δεν υπάρχουν μακροσκελή κείμενα, κάτι που βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να μην αγχώνεται ή να κουράζεται κατά την εκμάθησή του σε κάθε διδακτική ενότητα. ***ΕΚΠ5***

8θ)Αρχή της Σηματοδότησης

Προκειμένου να διαπιστωθεί αν η δημιουργία του Ε.Υ. υπακούει στην αρχή της Σηματοδότησης τέθηκαν δυο ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς που αφορούσαν:

1. Τη παροχή σαφών οδηγιών.
2. Τη παροχή στοιχείων επισήμανσης.

$8\theta^1$ Σαφείς οδηγίες

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν οι δραστηριότητες του Ε.Υ. διατυπώνουν με σαφήνεια στον εκπαιδευόμενο τι πρέπει να κάνει οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ομόφωνα θετικά σχολιάζοντας πως πρόκειται για απλούστατες και σαφέστατες οδηγίες, οι οποίες είναι πολύ βοηθητικές για τον εκπαιδευόμενο για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Ναι οι οδηγίες είναι πολύ βοηθητικές και ιδιαίτερα σαφείς. ***ΕΚΠ1***

Ναι, αναλυτικά. ***ΕΚΠ2***

Ασφαλώς και παρέχει απλές και σαφείς οδηγίες. ***ΕΚΠ3***

ΟΝΤΩΣ ΟΙ ΟΔΗΓΙΕΣ ΕΙΝΑΙ ΣΑΦΕΙΣ ***ΕΚΠ4***

Σαφώς, οι οδηγίες που περιέχονται είναι σαφέστατες και απλούστατες στον εκπαιδευόμενο ***ΕΚΠ5***

$8\theta^2$ Στοιχεία Επισήμανσης

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς και αφορούσε την παροχή στοιχείων που να επισημαίνουν σημαντικά σημεία στο Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως γίνεται χρήση διαφόρων στοιχείων επισήμανσης όπως υπογράμμισης, έντονης γραφής, χρήση διαφόρων χρωμάτων, τα οποία βοηθούν τον εκπαιδευόμενο κατά στη μελέτη του. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Ναι όλα αυτά υπάρχουν σε μεγάλη ποικιλία. ***ΕΚΠ1***

Ναι, σε μεγάλο βαθμό. ***ΕΚΠ2***

Ναι υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης και μάλιστα αρκετά. ***ΕΚΠ3***

ΚΑΛΩΣ ΥΠΑΡΧΟΥΝ ***ΕΚΠ4***

Σε κάθε διδακτική ενότητα τα σημαντικά στοιχεία επισημαίνονται με διάφορα στοιχεία όπως έντονη γραφή και υπογράμμιση, ο χρωματισμός, προσελκύοντας τον εκπαιδευόμενο στο να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στα σημεία αυτά. ***ΕΚΠ5***

8ι)Αρχή της Προπαίδευσης

Στην ερώτηση που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς και αφορούσε την ύπαρξη εισαγωγικών δραστηριοτήτων που να βοηθούν τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του Ε.Υ οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως υπάρχουν όμως όχι στην εισαγωγή κάθε διδακτικής ενότητας αλλά ενδιάμεσα στο Ε.Υ. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Ναι υπάρχουν αρκετές δραστηριότητες. ***ΕΚΠ1***

Ναι, σε μεγάλο βαθμό. ***ΕΚΠ2***

Όχι δεν υπάρχουν στην αρχή κάθε ενότητας αλλά ενδιάμεσα, κάτι που το θεωρώ πιο πρακτικό και διευκολυντικό για τον εκπαιδευόμενο. Για παράδειγμα λέει πάτησε στο σύνδεσμο για να δεις πως ανεβάζουμε μια φωτογραφία στο padlet. ***ΕΚΠ3***

ΟΝΤΩΣ ΒΟΗΘΟΥΝ. ***ΕΚΠ4***

Στο Ε.Υ. υπάρχουν κάποιες εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου. ***ΕΚΠ5***

9ος άξονας: Γενικές Επισημάνσεις

Ο άξονας αυτός έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά τόσο με τα σπουδαιότερα σημεία του Ε.Υ. καθώς και να επισημανθούν πιθανόν αδυναμίες που αυτό παρουσιάζει με απώτερο στόχο την βελτίωσή του. Έτσι οι απόψεις τους θα διερευνηθούν μέσα από τα αντικείμενα του εν λόγω άξονα, ως εξής:

9α)Δυνατά σημεία

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν στην ερώτηση που αναφέρεται στα τρία πιο αδύνατα σημεία που θεωρούν ότι έχει η δημιουργία του Ε.Υ. Αρχικά, έμφαση δόθηκε στα εξωτερικά χαρακτηριστικά του Ε.Υ. Όπως ανέφεραν πρόκειται για μια παρουσίαση με την χρήση έντονων χρωμάτων, της πλούσιας σκιτσογράφησης, τη συνοδεία της ηχητικής ανάγνωσης και την πρωτότυπη χρήση του avatar με τη δημιουργία διαλόγων. Έπειτα τόνισαν τη παροχή άκρως διευκρινιστικών οδηγιών στον εκπαιδευόμενο καθώς και των δραστηριοτήτων που παρέχουν ανατροφοδότηση στον εκπαιδευόμενο διευκολύνοντας τον κατά την μελέτη του. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Είναι Παραστατικό. Έχει Πλούσια σκιτσογράφηση. Έχει έντονα χρώματα. ***ΕΚΠ1***

Οι πληροφορίες και οι οδηγίες σε κάθε δραστηριότητα ήταν άκρως κατατοπιστικές. Υπήρχε οδηγός μελέτης σε κάθε διδακτική ενότητα. Ενδιαφέρον τρόπος παρουσίασης του γνωστικού αντικειμένου. ***ΕΚΠ2***

Τα τρία δυνατά σημεία του Ε.Υ είναι: η πολύ δημιουργική χρήση εικόνων-διαλόγων και βίντεο κάνοντας πολύ ελκυστική τη παρουσίαση του μαθήματος της ιστορίας. Η πρωτότυπη ιδέα εμψύχωσης του avatar συνδέοντας αποτελεσματικά την $8^{η}$ και την $9^{η}$ διδακτική ενότητα. Η παροχή δραστηριοτήτων που διευκολύνουν τους μαθητές κατά την μάθηση τους μέσω της ανατροφοδότησης που παρέχουν, ειδικά εφόσον αφορά συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. ***ΕΚΠ3***

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΑ ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΤΟΥ ΑΝΑΓΝΩΣΤΗ. Η ΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΓΝΩΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΡΟΥΠΑΡΧΟΥΣΑ ΣΑΦΗΣ ΟΔΗΓΙΕΣ ΔΙΕΥΚΠΑΙΡΕΩΣΗΣ ΤΩΝ ΑΣΚΗΣΕΩΝ. ***ΕΚΠ4***

Ο τρόπος παρουσίασής του είναι τόσο παραστατικός που θεωρώ ότι θα ελκύει πολύ τα παιδιά και θα θέλουν να πλοηγούνται στο ΕΥ, με ενθουσιασμό και χαρά καθώς μάλιστα διεγείρει την ιστορική τους φαντασία και τους 'μετατοπίζει' στην εποχή των μυθικών χρόνων. Η ηχητική παρουσίαση που καθιστά την τηλεκπαίδευση πιο ζωντανή και είναι εξαιρετικά βοηθητική, ιδιαίτερα για παιδιά μικρής ηλικίας. Εντυπωσιακή η χρήση των video αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευόμενο. ***ΕΚΠ5***

9β)Αδύνατα σημεία

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών ποικίλουν στην ερώτηση που αναφέρεται στα τρία πιο αδύνατα σημεία που θεωρούν ότι έχει η δημιουργία του Ε.Υ. Οι περισσότεροι εστιάζουν σε χαρακτηριστικά που αφορούν την ευχρηστία του Ε.Υ. Παραθέτουμε αυτούσιες τις απόψεις τους:

Τα κουμπάκια «επόμενο - προηγούμενο» να μπορούν να επιλεχθούν από το πληκτρολόγιο. Θα πρέπει να είναι σε κάποια σημεία πιο σύντομο και συνεκτικό.

Οι δραστηριότητες να καταλαμβάνουν ακριβώς τόσο χώρο όσο τα περιθώρια της διαφάνειας για να μην εμφανίζεται η μπάρα κύλισης προκειμένου ο μαθητής να πατήσει το κουμπί ελέγχου.

Να υπάρχει η βασική πληροφορία μόνο πολύ συνεκτικά και οτιδήποτε έξτρα να αφήνει ελεύθερο τον μαθητευόμενο να ανατρέξει από μόνο του. ***ΕΚΠ1***

Η ηχητική παρουσία πιθανόν να μην είναι απαραίτητη παντού ή ίσως να ενεργοποιείται έπειτα από επιλογή του χρήστη και όχι από μόνη της.

Ακόμη στην τελευταία ενότητα υπάρχει μια δυσκολία διεκπεραίωσης της ενότητας ίσως να έπρεπε να τεθούν χρονικά περιθώρια που θα έπρεπε να κάνουν οι μαθητές τα βήματα για τη δημιουργία της δικής τους ταινίας π.χ πως θα κάνουν δημιουργήσουν την ίδια ημέρα το σκηνικό της ταινίας, να φωτογραφίσουν κ.τ.λ. Τέλος ίσως να ήταν πιο βοηθητικό για τα παιδιά αν υπήρχε ο σκοπός κάθε διδακτικής ενότητας και τα επιθυμητά αποτελέσματα αντί να υπάρχουν στην εισαγωγή. ***ΕΚΠ2***

Η πρόταση στόχος του μαθήματος στην αρχή κάθε μαθήματος προς τη διευκόλυνση του μαθητή. Σε ορισμένα σημεία πιο συνοπτική παρουσίαση πληροφοριών.Χρήση avatar σε όλες τις διδακτικές ενότητες. ***ΕΚΠ3***

ΝΑ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙΣ ΔΙΑΦΑΝΕΙΑ ΑΠΟ ΤΑ ΚΟΥΜΠΙΑ ΤΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ. ΝΑ ΜΗΝ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΝΑ ΜΕΤΑΒΑΙΝΕΙΣ ΞΑΝΑ ΣΤΗΝ ΑΡΧΙΚΗ ΣΕΛΙΔΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΜΟΛΙΣ ΟΛΟΚΛΗΡΩΝΕΙΣ ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ , ΑΛΛΑ ΝΑ ΕΙΝΑΙ ΡΥΘΜΙΣΜΕΝΟ ΩΣ ΜΙΑ ΣΥΝΕΧΕΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ. ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΒΙΝΤΕΟ. ***ΕΚΠ4***

Είναι αρνητικό το γεγονός πως όταν ολοκληρώνεις μια διδακτική ενότητα μετά πρέπει να επιστρέψεις πίσω στην αρχική σελίδα για να μεταβείς στην επόμενη ενότητα. Αυτό μπορεί να δυσκολέψει τα παιδιά. Η πλοήγηση θα ήταν πιο εύκολη αν μπορούσαν τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν πλήκτρα από το πληκτρολόγιο γιατί τους είναι κάτι οικείο. Σε ορισμένα σημεία η ηχογράφηση αργεί να ξεκινήσει. ***ΕΚΠ5***

6.2 Σύνοψη των δεδομένων της αξιολόγησης

Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια σειρά έχει η διεξαγωγή των συμπερασμάτων, τα οποία προκύπτουν ως απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της ΔΕ.

Ως προς το **πρώτο** ερευνητικό ερώτημα αν δηλαδή το διαδικτυακό ψηφιακό πολυμεσικό υλικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαθέτει επιστημονική συνοχή και τεκμηρίωση οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις ποσοτικής ανάλυσης, αξιολόγησαν στο σύνολό τους θετικά την επιστημονική τεκμηρίωσή του. Συγκεκριμένα απάντησαν θετικά στα εξής:

- Το Ε.Υ. εμπεριέχει βιβλιογραφικές αναφορές.
- Το διδακτικό περιεχόμενο του ΕΥ εναρμονίζεται με το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Γ δημοτικού.
- Σε πολλά σημεία γίνεται διδασκαλία μέσω της χρήσης πηγών.
- Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα για περαιτέρω μελέτη.

Ως προς το **δεύτερο** ερευνητικό ερώτημα αν δηλαδή το διαδικτυακό ψηφιακό πολυμεσικό υλικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συμβάλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Τρωικού πολέμου οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις ποσοτικής ανάλυσης, αξιολόγησαν στο σύνολό τους θετικά τον τρόπο παρουσίασης του Ε.Υ. Συγκεκριμένα απάντησαν θετικά στα εξής:

- Το ύφος γραφής του εκπαιδευτικού υλικού είναι φιλικό και άμεσο μέσω της σωστής χρήσης των προσωπικών αντωνυμιών.

- Η διατύπωση σε όσα αναφέρονται είναι απλή και κατανοητή.
- Τα κείμενα του ΕΥ είναι ευανάγνωστα.
- Η πυκνότητα της πληροφορίας δεν είναι υπερβολική.
- Η ύλη όπως παρουσιάζεται είναι χωρισμένη σε μικρά κομμάτια ώστε να μην είναι κουραστική.
- Το διδακτικό περιεχόμενο παρουσιάζεται με ποικιλία πολυμέσων.
- Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. είναι καλές.

Ως προς το **τρίτο** ερευνητικό ερώτημα αν δηλαδή το διαδικτυακό ψηφιακό πολυμεσικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι εύχρηστο οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις ποσοτικής ανάλυσης, αξιολόγησαν στο σύνολό τους θετικά την ευχρηστία του εκπαιδευτικού υλικού του Τρωικού πολέμου. Συγκεκριμένα απάντησαν θετικά στα εξής:

- Τα κουμπιά και εικονίδια του Ε.Υ. είναι σταθερά και εύκολα αναγνωρίσιμα.
- Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη.
- Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο.

Ως προς το **τέταρτο** ερευνητικό ερώτημα αν δηλαδή το διαδικτυακό πολυμεσικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο κατά τη μελέτη του οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις ποσοτικής ανάλυσης, αξιολόγησαν στο σύνολό τους θετικά την υποστήριξη που αυτό παρέχει. Συγκεκριμένα απάντησαν θετικά στα εξής:

- Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό.
- Παρέχονται ειδικές σημάνσεις σε σημαντικά σημεία.
- Παρέχονται επεξηγηματικά σχόλια σε διάφορα σημεία κατά τη μελέτη του Ε.Υ.

Ως προς το **πέμπτο** ερευνητικό ερώτημα αν δηλαδή το διαδικτυακό πολυμεσικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υποστηρίζει την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις ποσοτικής ανάλυσης, αξιολόγησαν στο σύνολό τους θετικά πως προάγει τη σημαντική για τη μάθηση αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το Ε.Υ. Συγκεκριμένα απάντησαν θετικά στα εξής:

- Παρέχεται η ευκαιρία διατύπωσης της προσωπικής άποψης του εκπαιδευόμενου σχεδόν σε κάθε διδακτική ενότητα.
- Παρέχεται η ευκαιρία διατύπωσης απορίων του εκπαιδευόμενου.
- Παρέχεται η δυνατότητα συναισθηματικής εμπλοκής του εκπαιδευόμενου με το Ε.Υ.
- Παρέχεται η δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους.
- Παρέχεται η δυνατότητα ένταξης του εκπαιδευόμενου σε μια κοινωνική ομάδα.
- Παρέχονται οι κατάλληλες πληροφορίες για την εκμάθηση του Τρωικού πολέμου και τη τεχνική δημιουργίας μιας ταινίας animation.

Ως προς το **έκτο** ερευνητικό ερώτημα αν δηλαδή το διαδικτυακό πολυμεσικό υλικό εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να αναστοχαστεί και να αξιολογήσει τον εαυτό του αναφορικά με τις γνώσεις που απέκτησε κατά τη μελέτη του οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις ποσοτικής ανάλυσης, αξιολόγησαν στο σύνολό τους θετικά την αυτοαξιολόγηση που παρέχει το Ε.Υ. Συγκεκριμένα απάντησαν θετικά στα εξής:

- Εμπεριέχει διάφορα είδη ασκήσεων και δραστηριοτήτων με στόχο την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου.
- Εμπεριέχει δραστηριότητες που αναπτύσσουν την κριτική σκέψη του εκπαιδευόμενου.
- Εμπεριέχει διάφορα είδη ασκήσεων και δραστηριοτήτων με στόχο την αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευομένων.
- Οι δραστηριότητες συνοδεύονται από προτεινόμενες σωστές απαντήσεις.
- Σε πολλές από τις διδακτικές ενότητες παρέχεται η δυνατότητα να συσχετίσει τη γνώση που απέκτησε ο εκπαιδευόμενος με τη δική του πραγματικότητα.
- Σε πολλές από τις διδακτικές ενότητες παρέχεται η δυνατότητα να προβεί σε πρακτική εφαρμογή της γνώσης που απέκτησε ο εκπαιδευόμενος.

Ως προς το **έβδομο** ερευνητικό ερώτημα αν δηλαδή στο πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διατυπώνονται με σαφήνεια ο σκοπός και τα

προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις ποσοτικής ανάλυσης, αξιολόγησαν στο σύνολό τους θετικά την διατύπωσή τους. Συγκεκριμένα απάντησαν θετικά στα εξής:

- Διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας.
- Διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα.
- Διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, σε επίπεδο δεξιοτήτων και σε επίπεδο στάσεων.
- Παρέχεται η δυνατότητα να ελέγξει τις γνώσεις του ο εκπαιδευόμενος.

Ως προς το **όγδοο** ερευνητικό ερώτημα αν δηλαδή το πολυμεσικό εκπαιδευτικό υλικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης υπακούει στις αρχές τις Πολυμεσικής μάθησης οι εκπαιδευτικοί στις ερωτήσεις ποσοτικής ανάλυσης, αξιολόγησαν στο σύνολό τους θετικά την εφαρμογή τους. Συγκεκριμένα οι Πολυμεσικές αρχές είναι 9 και είναι οι εξής:

1. Πολυμεσική Αρχή
2. Αρχή της Τροπικότητας
3. Αρχή της Συνοχής
4. Αρχή της Προσωποποίησης
5. Αρχή της Φωνής
6. Αρχή της Εικόνας
7. Αρχή της Κατάτμησης
8. Αρχή της Σηματοδότησης
9. Αρχή της Προπαίδευσης

Ως προς την αρχή των Πολυμέσων οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους απάντησαν θετικά πως ο εκπαιδευόμενος στο Ε.Υ. λαμβάνει την εξήγηση με λέξεις και εικόνες παρά μόνο με λέξεις. Μάλιστα συμφώνησαν πως γίνεται:

- Άρτιος συνδυασμός εικόνας και κειμένου για τη παρουσίαση του Ε.Υ.
- Χρήση εικόνων προς διευκόλυνση

Ως προς την αρχή της Τροπικότητας οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους απάντησαν θετικά πως για τη παρουσίαση του ο δημιουργός του Ε.Υ. στο μεγαλύτερο μέρος κάνει χρήση ενός animation με αφήγηση. Μάλιστα συμφώνησαν στο ότι:

- Το διδακτικό περιεχόμενο παρουσιάζεται με εναλλακτικές μορφές.

Ως προς την αρχή της Συνοχής οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους απάντησαν θετικά στο ότι το Ε.Υ. υπάρχει ταυτόχρονη αντιστοιχία εικόνων-λέξεων και όχι διαδοχική. Ομόφωνα υποστήριξαν πως

- Το Ε.Υ. περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικές με το Γνωστικό αντικείμενο του Τρωικού πολέμου.

Ως προς την αρχή της Προσωποποίησης οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους απάντησαν θετικά πως οι πληροφορίες του Ε.Υ. παρουσιάζονται σε απλό λόγο έτσι ώστε να γίνονται κατανοητές από τους εκπαιδευόμενους. Αναλυτικότερα απάντησαν ομόφωνα στα εξής:

- Η γλώσσα γραφής είναι φιλική και κατανοητή.
- Τη χρήση δεύτερου προσώπου.
- Την ύπαρξη ηχητικής ανάγνωσης.
- Την ύπαρξη δραστηριοτήτων που παρέχουν ανατροφοδότηση ενθαρρύνοντας τον εκπαιδευόμενο που κάνει λάθη να μην εγκαταλείψει τη μελέτη του.

Ως προς την αρχή της Φωνής οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους απάντησαν θετικά στο εξής:

- Φιλικότατο το ύφος της ηχητικής ανάγνωσης.

Ως προς την αρχή της Εικόνας οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους απάντησαν θετικά στο εξής:

- Χρήση ενός φιλικού avatar.

Ως προς την αρχή της Κατάτμησης οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους απάντησαν θετικά στα εξής:

- Παρουσίαση της ενότητας του Τρωικού πολέμου χωρισμένο σε διδακτικές ενότητες.

- Παρουσίαση της διδακτικής ύλης χωρίς την παρουσία μακροσκελών κειμένων.

Ως προς την αρχή της Σηματοδότησης οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως η αφήγηση σε ένα πολυμεσικό διδακτικό μήνυμα είναι καθοδηγούμενη. Ακριβέστερα υποστήριξαν πως:

- Παρέχονται σαφείς οδηγίες σε κάθε δραστηριότητα που καλείται να πραγματοποιήσει ο εκπαιδευόμενος.
- Γίνεται σωστή επιλογή στη χρήση στοιχείων επισήμανσης.

Ως προς την αρχή της Προπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους απάντησαν θετικά στο εξής:

- Υπάρχουν δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του Ε.Υ. που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του.

Ως προς το ένατο ερευνητικό ερώτημα αναφορικά με το ποια θεωρούν ως τα πιο δυνατά σημεία του Ε.Υ. και ποια τα πιο αδύνατα οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ως προς τα θετικά ως προς τα εξής:

- Ενδιαφέρουσα, ελκυστική και παραστατική η παρουσίαση του Ε.Υ.
- Πλούσια σκιτσογράφηση
- Χρήση έντονων χρωμάτων
- Διέγερση της ιστορικής φαντασίας
- Παροχή σαφών οδηγιών σε κάθε δραστηριότητα.
- Παροχή οδηγού μελέτης του Ε.Υ.
- Δημιουργική χρήση εικόνων-διαλόγων.
- Βοηθητική η χρήση της ηχητικής ανάγνωσης σε κάθε διαφάνεια του Ε.Υ.
- Ενεργητική εμπλοκή του εκπαιδευόμενου.
- Παροχή βίντεο αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευόμενο κατά τη μελέτη του.
- Η σύνδεση της νέας γνώσης με την προϋπάρχουσα σε κάθε διδακτική ενότητα.

Ως προς τα αδύνατα σημεία του Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά ως προς τα εξής:

- Μετάβαση στην επόμενη και προηγούμενη διαφάνεια του Ε.Υ. με τη χρήση των αντίστοιχων κουμπιών από το πληκτρολόγιο.
- Παρουσίαση των ενοτήτων χωρίς να απαιτείται από τον εκπαιδευόμενο να επιστρέψει στην αρχική σελίδα μετά την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας στην ηλεκτρονική πλατφόρμα του chamilo.
- Πιο σύντομη παρουσίαση της διδακτικής ύλης σε ορισμένα σημεία.
- Έναρξη ηχητικής ανάγνωσης έπειτα από επιλογή του εκπαιδευόμενου.
- Χρήση avatar σε όλες τις διδακτικές ενότητες.
- Οι στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα να βρίσκονται στην αρχή της διδακτικής ενότητας.
- Χρήση περισσοτέρων βίντεο.
- Εισαγωγή χρονικών περιθωρίων για την ολοκλήρωση κάποιων δραστηριοτήτων.
- Σωστότερη χωρική οργάνωση των δραστηριοτήτων για να μην εμφανίζεται η μπάρα κύλισης προκειμένου ο μαθητής να πατήσει το κουμπί ελέγχου.
- Πιο δυνατή η φωνή στην ηχητική ηχογράφηση του Ε.Υ.

6.3 Διεξαγωγή συμπερασμάτων και συζήτηση

Στην παρούσα ΔΕ επιδιώχθηκε ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη καθώς και η αξιολόγηση εξ αποστάσεως Ε.Υ., το οποίο είναι σύμφωνο με τις αρχές του Holmberg (1986) που πρέπει να τηρούνται όταν πρόκειται να δημιουργηθεί Ε.Υ. που αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παράλληλα διερευνήθηκε αν η δημιουργία του Ε.Υ είναι σύμφωνη με τις αρχές της Πολυμεσικής μάθησης που διατύπωσαν ο Αναστασιάδης & Σπαντιδάκης. Παράλληλα, η δημιουργία και ανάπτυξή του βασίστηκε στο μοντέλο του Gagne με τα εννέα γεγονότα της μάθησης, καθώς και στη τυπολογία των West – Λιοναράκη, η οποία διακρίνει τα κείμενα, προκείμενα, μετακείμενα, περικείμενα, διακείμενα, επικείμενα, παρακείμενα, πολυκείμενα και τα πολυαντικείμενα. Απευθύνεται σε μαθητές της Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως αυτόνομο, είτε ως συμπληρωματικό υλικό για την εκμάθηση της μεθόδου δημιουργίας μιας εικονογραφημένης παρουσίασης στα πλαίσια της

διδασκαλίας του Γνωστικού αντικειμένου της Ιστορίας στην ενότητα του «Τρωικού πολέμου.»

Έπειτα ακολούθησε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της έρευνας, η οποία αναζήτησε μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, την επαλήθευση των προδιαγραφών του Ε.Υ. ως προς την επιστημονική συνοχή, τον ελκυστικό τρόπο παρουσίασης, την ευχρηστία, τη παροχή επαρκούς καθοδήγησης και κατάλληλης υποστήριξης στον εκπαιδευόμενο κατά τη μελέτη του, την δυνατότητα ανάπτυξης μεταγνωστικών δεξιοτήτων, τη σαφή διατύπωση των σκοπών και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς και την υπακοή στις αρχές της Πολυμεσικής μάθησης.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί έκριναν πως το Ε.Υ. διαθέτει επιστημονική συνοχή, καθώς οι πληροφορίες που περιλαμβάνει τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά, ενώ σε πολλά σημεία εμπλέκουν τον εκπαιδευόμενο στην άσκηση της κριτικής του σκέψης. Ταυτόχρονα είναι έντονη η χρήση των πηγών, οι οποίες βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει την ιστορική του σκέψη, ενώ παράλληλα του παρέχει τη δυνατότητα για περαιτέρω μελέτη με τη χρήση εναλλακτικών πηγών, ξεφεύγοντας από τα σχολικά πλαίσια. Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν απόλυτα με τα αποτελέσματα της έρευνας της Μαυραντωνάκη (2009) η οποία υποστήριξε, πως η χρήση των ΤΠΕ στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας αποτελεί πρόσφορο έδαφος στην οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης.

Τα δεδομένα που σχετίζονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και αναφέρονται στην δομή και οργάνωση του Ε.Υ. μαρτυρούν ότι πρόκειται για ένα ευανάγνωστο και κατανοητό υλικό, καθώς είναι χωρισμένο σε διακριτές διδακτικές ενότητες, οι οποίες διαθέτουν ομοιομορφία μεταξύ τους. Κάθε διδακτική ενότητα συντίθεται από ποικιλία μέσων: με εικόνες, κείμενα, βίντεο και διαδραστικά βίντεο, παρακινώντας με αυτό τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί ενεργητικά. Η ποικιλία αυτή των οπτικοακουστικών μέσων που χρησιμοποιούνται για τη παρουσίαση των πληροφοριών στο Ε.Υ. αξιοποιώντας τα δύο κανάλια πρόσληψης και επεξεργασίας

των πληροφοριών, διευκολύνει την πεπερασμένη ικανότητα επεξεργασίας των πληροφοριών στη μνήμη εργασίας του εκπαιδευόμενου (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2009). Έχοντας ξεπεράσει το εμπόδιο του γνωστικού φορτίου της επεξεργασίας των πληροφοριών το εξΑΕ Ε.Υ. βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να καθορίσει ο ίδιος τον ρυθμό της μελέτης του σε χώρο και χρόνο της επιλογής του. Παράλληλα η διατύπωση των κειμένων που περιλαμβάνει είναι ξεκάθαρη χρησιμοποιώντας φιλικό και οικείο ύφος, δημιουργώντας μια θετική προδιάθεση στον εκπαιδευόμενο να τα μελετήσει. Σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία αισθήματος θετικής προδιάθεσης συνιστά και η χρήση μικρών κειμένων, με τη προσεγμένη επιλογή στη ποικιλία των χρωματικών συνθέσεων.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται η εκτίμηση της χρηστικότητας του Ε.Υ. Έτσι, προβάλλεται η εικόνα ενός αρκετά εύχρηστου Ε.Υ. καθώς όπως τόνισαν, διαθέτει απλά κουμπιά πλοήγησης σε εμφανή και σταθερά σημεία. Η πλοήγηση του εκπαιδευόμενου γίνεται μέσα σε ένα φιλικό περιβάλλον, καθώς παρέχεται σε κάθε ενότητα πίνακας περιεχομένων ενώ όλοι οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο. Σε ίδια συμπεράσματα ως προς την ευχρηστία συμπληρωματικού ΕξΑΕ υλικού για το μάθημα της ιστορίας καταλήγει και η έρευνα της Σκαράκη (2018) αφού όπως παρουσιάστηκαν στα ευρήματα της έρευνάς της, το σχεδιασμένο με τη μεθοδολογία Ε.Υ. της ιστορίας κρίθηκε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και μαθητών που το χρησιμοποίησαν ως εύχρηστο.

Όσο αφορά τη παροχή κατευθυντήριων γραμμών και καθοδήγησης στον εκπαιδευόμενο η οποία συνδέεται με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί έχουν επίσης πολύ θετικές απόψεις. Αναφέρουν πως παρέχει οδηγό μελέτης, καθώς και σχόλια σε κάθε δραστηριότητα διευκρινίζοντας στον εκπαιδευόμενο τι ακριβώς καλείται να κάνει. Με αυτόν τον τρόπο βοηθά τον εκπαιδευόμενο να επεξεργαστεί ουσιαστικότερα το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας (Σπαντιδάκης & Βάμβουκας, 2007).

Σε σχέση με το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί στη πλειοψηφία τους ισχυρίζονται πως το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσει ο εκπαιδευόμενος με αυτό και να εμπλακεί ενεργητικά μέσα από ένα διαδραστικό και ευχάριστο περιβάλλον εργασίας, καθώς ενθαρρύνεται η αυτενέργεια και η δημιουργική συμμετοχή του (Κανέλλη, Σπυράτου & Γουμενάκης, 2008), καθώς στις περισσότερες διδακτικές ενότητες διαπραγματεύεται ρεαλιστικές και γνώριμες για τα παιδιά καταστάσεις που σχετίζονται με τα βιώματα και τις εμπειρίες τους. Έτσι ο εκπαιδευόμενος εμπλέκεται συναισθηματικά. Μάλιστα το Ε.Υ. χρησιμοποιεί εργαλεία όπου μέσω της διατύπωσης της προσωπικής άποψης του εκπαιδευόμενου, προσφέρουν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν τις απόψεις τους και να εκτεθούν στους σημαντικούς «άλλους» δημιουργώντας έτσι μια σχολική κοινότητα.

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το έκτο ερευνητικό ερώτημα αναφέρονται στις δυνατότητες που παρέχει το Ε.Υ. να αναπτύξει τον μεταγνωστικό έλεγχο ο εκπαιδευόμενος. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ομόφωνα πως περιλαμβάνει διάφορα είδη ασκήσεων και δραστηριοτήτων που επιτρέπουν τον έλεγχο της πορείας του και την εκτίμηση της κατάστασης κατά τη διάρκεια της μελέτης του και τη μετάβασή του στην επόμενη διδακτική ενότητα. Μάλιστα, οι διαβαθμισμένης δυσκολίας δραστηριότητες και οι διαδικαστικές διευκολύνσεις που υπάρχουν, απευθύνονται τόσο στους αρχάριους, όσο και στους έμπειρους μαθητές/μαθήτριες-συγγραφείς, υποβοηθώντας παράλληλα την εξατομικευμένη διδασκαλία (Σπαντιδάκης, 2010).

Τέλος, αναφορικά με το έβδομο ερευνητικό ερώτημα προκύπτει πως αναφέρεται με σαφήνεια ο σκοπός της μελέτης τόσο του Ε.Υ. όσο και ο σκοπός μελέτης της καθεμιάς από τις διδακτικές ενότητες. Ο εκπαιδευόμενος ενημερώνεται πλήρως για τι θα είναι σε θέση να γνωρίζει και να κάνει μετά τη μελέτη της κάθε διδακτικής ενότητας. Τα συμπεράσματα αυτά συνδέονται με τις επτά αρχές που έχουν διατυπώσει οι Σπανάκα & Λιοναράκης (2017) στις οποίες πρέπει να υπακούει η δημιουργία ενός Ε.Υ. που αφορά την ΕξΑΕ. Μάλιστα η διάκριση των διδακτικών

στόχων βοηθά τους μαθητές να επιτύχουν τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα και υπακούει στη ταξινόμηση του BLOOM.

Όλα τα παραπάνω συμπεράσματα που διεξάγονται από τα ευρήματα της έρευνας συμφωνούν με τις βασικές αρχές της ΕξΑΕ όπως αναφέρονται από τον Holmberg (1995, οπ. αναφ. στο Καραγιάννης & Αναστασιάδης, 2009). Έτσι το παρόν Ε.Υ. καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του, επεξηγεί δύσκολα σημεία, διευκολύνει την ανακαλυπτική μάθηση, παρέχει διάφορα είδη ασκήσεων και δραστηριοτήτων για συνεχή ανατροφοδότηση και διερεύνηση, εμψυχώνει, ενθαρρύνει, διευκολύνει και υποστηρίζει την αυτοαξιολόγηση, ενώ παράλληλα επιτρέπει την ελεύθερη επιλογή του στο τόπο και χρόνο της μελέτης του. Ταυτόχρονα οι δραστηριότητες που περιλαμβάνει το Ε.Υ. προωθούν την αυτόνομη κριτική σκέψη και τη σύνδεση της νέας γνώσης με την πραγματικότητα του κάθε εκπαιδευόμενου, ενώ η αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου νοείται ως μέσο επαλήθευσης της επίλυσης των προβλημάτων που περιέχει το υλικό ώστε να αποτιμάται η πρόοδος του, όπως έχει αναφέρει η Mena (2003, οπ. αναφ. στο Γκιόσος, Κουτσούμπα, 2005).

Εκτός όμως από τις βασικές αρχές της εξΑΕ στις οποίες υπακούει το Ε.Υ. φαίνεται να υπακούει και στο σύνολο των αρχών που αφορούν τη Πολυμεσική μάθηση. Οι αρχές της Πολυμεσικής μάθησης πρέπει να θεωρούνται ως εκπαιδευτικές μέθοδοι, των οποίων πρωταρχικός στόχος είναι να ενθαρρύνουν την νοηματοδοτούμενη μάθηση. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει σύμφωνα με τον Mayer (2005) «να προσαρμόζονται ανάλογα με το στοχευόμενο κοινό, τους στόχους της διδασκαλίας και τις συνθήκες, όπως το επίπεδο εμπειρίας του εκπαιδευόμενου». Στα πλαίσια αυτά όμως η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποδίδει στον εκπαιδευτικό καινούργιες αρμοδιότητες (Λιοναράκης, 1999). Αναλαμβάνει να υποστηρίζει, να συμβουλεύει και να καθοδηγεί κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά. Τότε σύμφωνα με τους Gyselinck, Jamet &Dubois (2008) «η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να γίνει πιο ευέλικτη, πλούσια και εξατομικευμένη» συμβάλλοντας σε μια αυτόνομη και αυτορυθμιζόμενη πορεία προς τη μάθηση.

Σε γενικές γραμμές, η παρούσα ποιοτική έρευνα ανέδειξε ότι το υλικό άφησε θετικές εντυπώσεις στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ξεχώρισαν ως θετικά στοιχεία του τη αρχικά τη καλή δομή με τον χωρισμό σε ενότητες, έπειτα τον ελκυστικό τρόπο

παρουσίασης της πληροφορίας με τον πολλαπλών τύπων πολυμέσων κάνοντας χρήση έντονης σκιτσογράφησης, ηχητικής ηχογράφησης στις ενότητες και τη χρήση των κατάλληλων χρωμάτων. Επίσης, έδωσαν θετικό πρόσημο στη δυνατότητα που παρέχει το Ε.Υ. να διεγείρει την ιστορική φαντασία του εκπαιδευόμενου, κάνοντας τον να 'βιώσει' την εποχή εκείνη. Αυτό είναι απολύτως συμβατό με το Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ, σύμφωνα με το οποίο απώτερος στόχος της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Η Τουρκοχωρίτη (2012) μελετώντας μέρος του εκπαιδευτικού υλικού του Open University της Μ. Βρετανίας κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπως εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό οργανισμό δεν έχει τίποτα να ζηλέψει από τη συμβατική εκπαίδευση σε ό,τι αφορά τον τρόπο της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης». Τέλος, έκριναν θετικά το διαδραστικό περιεχόμενο του Ε.Υ. καθώς μέσω της παροχής πλήρους καθοδήγησης εμπλέκει ενεργητικά τον εκπαιδευόμενο στην εκπαιδευτική διαδικασία, εξασφαλίζοντας την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με αυτό. Αξιολόγησαν επίσης θετικά τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου, η οποία τον βοηθά να συνειδητοποιήσει τι γνώσεις έχει κατακτήσει λίγο πριν την ολοκλήρωση μιας ενότητας και προτού μεταβεί στην έναρξη της επόμενης διδακτικής ενότητας, έτσι ώστε να μην έχει κενά.

Όλα αυτά τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η Κίτσιου (2017) για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στο μάθημα της Ιστορίας. «Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι ΤΠΕ βοηθούν στην οπτικοποίηση γεγονότων και αποσαφήνιση δυσνόητων εννοιών, συνδράμουν στην ενίσχυση της αντίληψης του κλίματος της εποχής από τους μαθητές και στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, παράλληλα κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον και λιγότερο κουραστικό για τους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι προβαίνουν σε περισσότερες απορίες καθώς εξάπτεται το ενδιαφέρον τους. Επίσης τονίστηκε ότι η μάθηση με τη συμβολή των ΤΠΕ δύναται να εντυπωθεί στη μνήμη των εκπαιδευόμενων, θυμούνται δηλαδή καλύτερα όσα είδαν ή άκουσαν μέσω των νέων τεχνολογιών».

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο και για κάποιες αδυναμίες του υλικού, που αφορούν κυρίως ζητήματα ευχρηστίας και οργάνωσης της δομής. Ανέφεραν πως δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τον τρόπο χρήσης των κουμπιών στη πλατφόρα Chamilo, παρόλο που παρέχεται οδηγός χρήσης. Πιο συγκεκριμένα θεώρησαν αρνητικό το γεγονός πως μετά την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας πρέπει να μεταβείς στην αρχική σελίδα του μαθήματος, καθώς κάτι τέτοιο μπορεί να μπερδέψει τους μαθητές κατά τη μετάβασή τους. Επίσης για λόγους ευχρηστίας δήλωσαν ότι θα ήταν προτιμότερο οι δραστηριότητες να καταλαμβάνουν ακριβώς τόσο χώρο όσο τα περιθώρια της διαφάνειας για να μην εμφανίζεται η μπάρα κύλισης προκειμένου ο μαθητής να πατήσει το κουμπί ελέγχου. Αναφορικά με την οργάνωση έκριναν πως θα ήταν ακόμη πιο ελκυστική η παρουσίαση του Ε.Υ. αν σε εμφανιζόταν σε κάθε διαφάνεια του Ε.Υ. ένας ήρωας, όπως ακριβώς συμβαίνει με την έναρξη ενότητα. Επίσης ισχυρίστηκαν πως θα ήταν πιο κατατοπιστικό οι στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα να βρίσκονται στην αρχή της διδακτικής ενότητας μέσα στο μάθημα και όχι ξεχωριστά στην εισαγωγή όπως είναι δομημένα. Ορισμένοι έκριναν πιο λειτουργικό τον τρόπο να ενεργοποιείται η ηχητική ανάγνωση έπειτα από επιλογή του εκπαιδευόμενου, ενώ σημείωσαν ότι σε ορισμένα σημεία πρέπει να μειωθεί η πυκνότητα της πληροφορίας που παρέχεται.

Μετά και τη συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το υλικό που σχεδιάστηκε για την το μάθημα της Ιστορίας στην ενότητα του Τρωικού πολέμου και την εκμάθηση της δημιουργίας animation πληροί τις αρχές της ΕξΑΕ και ικανοποίησε τους συμμετέχοντες στην έρευνα, τόσο όσον αφορά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, το περιεχόμενο και τη δομή του αλλά και την αποτελεσματικότητά του στη μαθησιακή διαδικασία.

6.4 Περιορισμοί της έρευνας

Ο αρχικός περιορισμός στη παρούσα έρευνα ήταν ότι δεν μπόρεσε να υπάρξει πρακτική εφαρμογή του Ε.Υ. σε μαθητές, όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί λόγω

απρόσμενων συνθηκών που προέκυψαν με τον Covid-19. Έπειτα το δείγμα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε ήταν μικρό δείγμα και συνεπώς τα αποτελέσματά μας δεν μπορούμε να τα γενικεύσουμε.

6.5 Προτάσεις

Έγινε μια πρώτη αξιολόγηση του υλικού, της οποίας τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα θετικά. Αυτή οδηγεί στις πρώτες διορθώσεις του, με στόχο τη βελτίωσή του και μια μελλοντική αξιολόγησή του από μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευτικών που θα μπορούσε να οδηγήσει στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του υλικού στην περαιτέρω βελτιστοποίησή του. Επίσης μια χρήσιμη πρόταση που μπορεί είναι να πραγματοποιηθεί πρακτική εφαρμογή του Ε.Υ. σε μαθητές Γ΄ δημοτικού, έτσι ώστε να συλλέξει η ερευνήτρια δεδομένα που θα αφορούν από τη πλευρά πλέον της ομάδα-στόχου.

Στο κεφάλαιο αυτό αναφερθήκαμε στα συμπεράσματα από τη συγκεκριμένη εργασία η οποία πραγματεύτηκε παράγοντες σχεδιασμού, ανάπτυξης και αποτίμησης πολυμορφικού Ε.Υ. με τη μέθοδο της Ε ξΑΕ στο Γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας για μαθητές Γ' τάξης του δημοτικού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Αναγνωστόπουλος, Β. (1991*). Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά την μεταπολεμική περίοδο 1945-1958*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Αυδίκος, Ε. Γ. (1994). *Το λαϊκό παραμύθι: Θεωρητικές προσεγγίσεις* (2η έκδ.).Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Αυδίκος, Ε. (1996). *Από το παραμύθι στα κόμικς- παράδοση και νεοτερικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.

Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2002). ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι

Αναστασιάδης, Π. & Σπαντιδάκης, Γ. (2007). Ζητήματα Σχεδιασμού Εκπαιδευτικού Υλικού σε Υπερμεσικά Περιβάλλοντα Μάθησης με έμφαση στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά του 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης*. Αθήνα 23-25 Νοεμβρίου 2007.

Αναστασιάδης, Π. (2014). Η έρευνα για την ΕξΑΕ με τη χρήση των ΤΠΕ (e-learning) στο Ελληνικό Τυπικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Ανασκόπηση και προοπτικές για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία,* 10(1), 5-32. doi:https://doi.org/10.12681/jode.9809.

Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία,* 13(1), 88-128.

Αποστολοπούλου, Δ. (2012). *Οι θεωρίες μάθησης και η ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό λογισμικό*. Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 15/5/2020, από http://nemertes.lis.upatras.gr

Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Βεργίδης, Δ., Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β. & Ματράλης, Χ. (1999*). Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. *Στο: Α. Λιοναράκης. (Επιμ.), Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές,* Τόμος Δ΄, (σσ. 53-80). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βασάλα, Π. (2007) «Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση και ο "Φορητός των 100$"». 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ *«Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη»,* 4-6 Μαΐου 2007, Σύρος.

Γκιόσος, Ι. & Κουτσούμπα, Μ. (2005). Θεωρητικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στην ΑεξΑΕ. *Στο Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές. ΕΑΠ, Πάτρα 2005.*

Δ.Ε.Π.Π.Σ.- Α.Π.Σ. Ιστορίας. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας. (ΦΕΚ303/τ.Β΄/13-03-03) . Αθήνα: Π.Ι. Ανακτήθηκε 8/5/2020, από http://www.pischools.gr/programs/depps/.

Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό Λογισμικό. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.* ΣΕΑΒ. Κάλλιπος. Ανακτήθηκε στις 15/05/2020, από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3397/2/finalpdf.pdf

Δακοπούλου, Α., Καυκά, Δ., & Μανιάτη, Ε. (2015). *Απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον ιστορικό εγγραμματισμό, στο πλαίσιο ερευνητικού προγράμματος*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Τομ. 2015, (σσ. 407- 417). Αθήνα.

Θεοφυλίδης, Χ. (2002*). Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015*). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση.* Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα. Ανακτήθηκε στις 20/05/2020, από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826

Κόκκινος, (2000). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Ιστορίας – για μια νέα Διδακτική Μεθοδολογία στην Υπηρεσία της Κριτικής Ιστορικής Σκέψης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καράμηνας, Ι. (2001). *Διαδίκτυο και εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρητική Προσέγγιση και Μια πρόταση για την Διδακτική Αξιοποίηση του στο Δημοτικό Σχολείο.* Σύγχρονη Εκπαίδευση, 120- 121, (σσ. 76-84).

Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β. & Ντίνας Κ (2003). *Η πληροφοριακή-επικοινωνιακή τεχνολογία στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση. Το παράδειγμα της γλώσσας.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κανέλλη, Α., Σπυράτου, Ε. & Γουμενάκης, Γ. (2008). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού: Λογισμικό Γλώσσας Α-Β Δημοτικού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.* ΠΑ.Κ.Ε. Π.Τ.Δ.Ε. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη χρήση και την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 25-10-2020 από http://users.sch.gr/goumenak/pake08/11.pdf

Καραγιάννη Δ., Αναστασιάδης Π. (2009). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Πιλοτικού Έντυπου Εκπαιδευτικού Υλικού με την μέθοδο της εξαε με θέμα: «Βιώσιμη Ανάπτυξη και Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας». *Στο Α.Λιοναράκης (Επιμ) Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.* Αθήνα, 27-29 Νοεμβρίου 2009.

Κεραμάρης, Κ. & Μπαρμπαγιάννη, Ε. (2011). Η πολυτροπικότητα στη μυθολογία. Δραστηριότητα διδασκαλίας πολυτροπικού κειμένου. Blod/ Ίδρυμα Μποδοσάκη. *4ο Διεθνές Συνέδριο: Τέχνες και Εκπαίδευση: Δημιουργικοί*

τρόποι εκμάθησης των γλωσσών. Ανακτήθηκε στις 25-05-2020, από http://www.blod.gr/lectures/Pages/viewlecture.aspx?LectureID=341#

Κίτσιου, Π. (2017*). Η Αξιοποίηση των ΤΠΕ από τους εκπαιδευτικούς στο Μάθημα της Ιστορίας στην Κυπριακή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Κατσαντώνη, Ε. (2017). Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Διαδραστικού Διαθεματικού Εκπαιδευτικού Ψηφιακού Υλικού "Κατοχή & Εμφύλιος" για τη διδασκαλία της Ιστορίας Στ΄ Δημοτικού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9(3Α), (σσ. 52-65).* Ανακτήθηκε στις 20/5/2020, από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1063/1308

Λιοναράκης , Α. & Λυκουργιώτης, Α. (1998). Ανοικτή και Παραδοσιακή Εκπάιδευση,. Στο Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λ υκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β. & Ματραλής, Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, Τόμος Α, (σσ. 30). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λιοναράκης, Α. (2001). Για ποια "εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση" μιλάμε;. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *1ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσως Εκπαίδευση*. Α΄, (σσ. 185-194). Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού εκπαιδευτικού Ε.Α.Π. υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.)*, Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση,* (σσ. 33-77). Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, (σσ. 1-15).

Λιοναράκης, Α. (2001). Ποιοτικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και στην παραγωγή εξ αποστάσεως πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Β. Μακράκης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή για τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση*. Εκδόσεις: Ατραπός.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση – Στοιχεία. θεωρίας και πράξης, (*σσ. 7-41). Αθήνα: Προπομπός. Ανακτήθηκε στις 10/05/2020, από http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/3%CE%B7/2.%20%CE%97%20%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CE%BE%CE%91%CE%95%20(%CE%9B%CE%B9%CE%BF%CE%BD%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BA%CE%B7%CF%82).pdfv

Λιοναράκης, Α. (2009). *Η Εκπόνηση Μεθοδολογικής Προσέγγισης (Διδακτική) των Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης από Απόσταση*. Αθήνα: Δια Βίου.

Λιοναράκης, Α. & Σπανακά Α. Κ. (2017). Οι Επτά Αρχές Δημιουργίας Εκπαιδευτικού Υλικού. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου, Αποστολίδου, Α. (Επιμ.), 9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Ο Σχεδιασμός της Μάθησης. 23-26 Νοεμβρίου 2017. 9(6Β) (σελ. 121-123).

Ανακτήθηκε από: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1363/126

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ. & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε στις 10/5/2020, από http://hdl.handle.net/11419/5356

Μαντάς Κ. (1972). *Το παραμύθι-η παιδευτική αξία και η διδασκαλία του*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Ματραλής, Χ. (1998, 1999). Ύπαρξη-Σχεδιασμός ειδικού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β., & Ματραλής, Χ. (Επιμ), *Ανοικτή και Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες,* Τόμος Α', 47-55. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ματραλής, Χ.(1998,1999). Το έντυπο υλικό στην εκπαίδευση από απόσταση. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής & Χ. Παναγιωτακόπουλος, *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες,* τ. Γ. Πάτρα: ΕΑΠ

Μικρόπουλος, Τ. Α. (1998). Εκπαιδευτικό λογισμικό υπερμέσων . Στο Τζιμογιάννης, Α. (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνέδριου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Πληροφορική και Εκπαίδευση».* Ιωάννινα, 14-15 Μαΐου 1999, (σσ. 105-114).

Μακράκης, Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση. Μια κοινωνικο-εποικοδομιστική προσέγγιση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπάνου, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ζητήματα ορολογίας και μεθοδολογίας. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 53-77). Αθήνα: Πρόπομπος.

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). *Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας: από τον αφηγηματικό μονόλογο στις βιωματικές προσεγγίσεις.* Σύγχρονη Εκπαίδευση, 123, 27-33.

Μαϊστρέλλης, Σ., Καλύβη, Ε., & Μιχαήλ, Μ. (2003). *Από τη μυθολογία στην Ιστορία. Ιστορία Γ΄ Δημοτικού*. Βιβλίο Δασκάλου. Αθήνα: Π.Ι. Ανακτήθηκε στις 10/6/2020, από http://www.pi-schools.gr/books/dimotiko

Μουζάκης, Χ. (2006). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής.* Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΙΔΕΚΕ).

Μανούσου, Ε. (2008). *Προδιαγραφές παιδαγωγικού πλαισίου για την εφαρμογή πολυμορφικής, συμπληρωματικής εξ αποστάσεως περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σε μαθητές πρωτοβάθμιας, ολιγοθέσιων και απομακρυσμένων σχολείων της Ελλάδας.* (Διδακτορική Διατριβή). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα

Μακαρατζής, Γ. & Ντίνας, Κ. (2009). *Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευτικό λογισμικό: Απλοί χρήστες ή και δημιουργοί;* Σύγχρονη Εκπαίδευση,156, 138-152.

Μούρη, Ε. (2009). *Frame by Frame.* Nexus publications.

Μαυραντωνάκη, Κ. (2009). *Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών ως γνωστικών εργαλείων στο μάθημα της ιστορίας. Μία εφαρμογή Έρευνας Δράσης.* Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μίμινου, Α. & Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Διεθνές Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση,* (σσ.78-90). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. doi:http://dx.doi.org/10.12681/icodl.580

Μακαρατζής, Γ.(2017). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας. Μια έρευνα δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο.* (Διδακτορική διατριβή). ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/40177

Μουρατόγλου, Ν. (2018). *Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση εξ αποστάσεως προγράμματος συμβουλευτικής σταδιοδρομίας.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Νικολάκη, Ε., & Κουτσούμπα, Μ. (2013). Η αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση στην εξΑΕ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 9*(1), 19-31. Ανακτήθηκε στις 20/5/2020, από http://journal.openet.gr/index.php/openjournal/article/view/174 (10/04/2019).

Οικονομίδου, Σ. (2002). Ιστορικά Λογοτεχνικά Κείμενα: η άλλη όψη της Ιστορίας. *Πρακτικά: Πανελλήνιο Συνέδριο, Σχολική γνώση και διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Β΄τόμος, (σσ. 297). Ιωάννινα.

Παντζάτη-Παπανδρέου, Ε. (1977). *Ψυχολογία η επιστήμη της συμπεριφοράς*. Αθήνα:χ.χ

Παγγέ, Τ. & Κυριαζή, Μ. (1998). Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *1η Πανηπειρωτική ημερίδα «Πληροφορική και Εκπαίδευση».* Ιωάννινα.

Πελαγίδης, Σ. (1999). Πώς θα διδάξω την Ιστορία στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις: Αφοί Κυριακίδη.

Παναγιωτακόπουλος, (1999). Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, Χ. Ματραλής, Χ., & Παναγιωτακόπουλος, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το εκπαιδευτικό υλικό και οι νέες τεχνολογίες* (Τόμος Γ΄). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Πολίτης, Π., Ρούσσος, Π., Τσαούσης, Γ. & Καραμάνης, Μ. (2000). Αξιολόγηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα πλαίσια του έργου ΟΔΥΣΣΕΑΣ. Στο Β. Κόμης (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων του 2ου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση». Α*θήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Πασχαλιώρη, Β. & Μίλεση, Χ. (2005). *Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, (σσ. 20-33). Ανακτήθηκε στις 11-06-2020, από http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/020-033.pdf

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (1999). Ο εν δυνάμει αναγεννητικός ρόλος του υπολογιστή ως γνωστικού στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Στο Τζιμογιάννης, Α. (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνέδριου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με θέμα «Πληροφορική και Εκπαίδευση»*,(σσ. 35-52). Ιωάννινα.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας.* Τόμος Α΄ και Β΄. Αθήνα: Παρασκήνιο.

Σπαντιδάκης, Ι. & Βάμβουκας, Μ. (2007). *Γραπτός λόγος, γνωστικό φορτίο και σχεδιασμός μαθησιακών περιβαλλόντων. Paper presented at the Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Ιωάννινα.

Σπαντιδάκης, Ι., & Βασαρμίδου, Δ. (2009). Η διδασκαλία της κατανόησης και της παραγωγής του επιχειρηματολογικού κειμένου ως παράλληλων και συμπληρωματικών διαδικασιών με τη χρήση του λογισμικού «Βήματα προς το κείμενο». Στο Π. Πολίτης (Επιμ.), *«Ένταξη και Χρήση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου.* Βόλος, σ. 116-121. Ανακτήθηκε από: http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe1439.pdf

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου*. Αθήνα: Gutenberg.

Σιάκας, Σ. (2008). *Μεθοδολογία δημιουργίας παραδοσιακού τρισδιάστατου animation με κούκλες.* Αθήνα: Νεανικό Πλάνο

Σιάκας, Σ. (2009). Μεθοδολογία δημιουργίας σεναρίου για ταινία animation. Στο Π. Πολίτης (Επιμ*.), Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου για την «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία»* ΕΤΠΕ - ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Βόλος, 24-26 Απριλίου 2009.

Σιάκας, Σ. & Γκούσιος, Χ. (2016). *Το Animation στην εκπαίδευση: Η περίπτωση ενός σχολικού βιωματικού εργαστηρίου για την δημιουργία από τους μαθητές ενός επίκαιρου κοινωνικού μηνύματος.* Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 12(2), 166-177. doi:https://doi.org/10.12681/jode.10868

Σουβατζόγλου, Β. (2009). Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού για εξ Αποστάσεως επιμόρφωση βάσει του μοντέλου Gange. *Στο 5ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.* 27 – 29 Νοεμβρίου 2009, Αθήνα, (σσ. 222 – 237). Ανακτήθηκε στις 18/05/2020, από https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/515/492

Σοφός, Α. & Kron, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με τη Χρήση Μέσων. Από τα προσωπικά και πρωτογενή στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Σοφός, Α., Κώστα, Α. & Παράσχου, Β. (2015). *Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε στις 20/05/2020, από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/182

Σπανακά, Α. Κ. & Λιοναράκης, Α. (2017). Οι Επτά Αρχές Δημιουργίας Εκπαιδευτικού Υλικού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(6Β), (σσ. 121- 123).

Σκαράκη, Ι. (2018). Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ για μαθητές δημοτικού στο μάθημα της Ιστορίας. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο

Τζώτζου, Μ. Δ. (2010). *Νέες Τεχνολογίες-.2./πλδφκαι Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στος 10-6-2020, από http://www.eduportal.gr/tpe-exae/

Τσιβάς, Α. (2011). *Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ιστορική εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές εκδοχές και προσεγγίσεις.* Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 4 (1-3), 151-164.

Τσιβάς, Α. (2012*). Η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης στο πλαίσιο της ιστορικής διερεύνησης στο πρωτοβάθμιο σχολείο*. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΤΠΕ, (σσ.29- 36), Βόλος.

Τριβέλλα (2017). Animation και Κινέζικη γλώσσα. Ένας ψυχαγωγικός τρόπος μάθησης των κινεζικών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση,* 9, (σσ. 252-259).

Τουρκοχωρίτη, Ε. (2012). *Η Κριτική Σκέψη στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης το εκπαιδευτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας ΕΚΠ65 του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και η Θεματική Ενότητα Η804 του Open University*. Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

ΥΠΕΠΘ - ΠΙ. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 10/4/2020, από www.pischools.gr

Φλουρής, Γ. (1995*). Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. (3η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Φιλιππούσης, Γ. (2015). «Ποιος φοβάται το διαδίκτυο;» Μια πλουραλιστική προσέγγιση της μάθησης με την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Γ. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Τ. Χαρτοφύλακα, & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 8ου συνεδρίου για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Καινοτομία και Έρευνα*, 7-8 Νοεμβρίου 2015, (σσ. 68-75). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. DOI: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.29

Χαμπιαούρης, Κ., Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. & Αναστασιάδης, Π. (2009). Μία σύνθετη διδακτική παρέμβαση στα πλαίσια ενός υβριδικού – ομαδοσυνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος με τη χρήση της δικτυακής τεχνολογίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία,* 5(1), (σσ. 88-101). doi:https://doi.org/10.12681/jode.9699

Ξενόγλωσσες

Anderson, T. & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12(3), (pp. 80-97).

Alismail, H. A. (2015). Integrate Digital Storytelling in Education. *Journal of Education and Praction*, 6 (9), (pp. 126-129).

Bloom, S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc.

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J,. Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1956).Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

BIoom, B. – KrathwohI, D. (1986), Ταξινομία διδακτικών στόχων, τ. Α-Β, εκδ. Κώδικας, Θεσσαλονίκη

Baek, Y. K. & Layne, B. H. (1988). Color, graphics, and animation in a computerassisted learning tutorial lesson. *Journal of Computer-Based Instruction*, 15, (pp. 131-135).

Burmark, L. (2004). *Visual presentations that prompt, flash & transform.* Media and Methods, 40(6), (pp. 4-5).

Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. International Journal of Technology in Teaching and Learning, 5(1), (pp. 1–21).

Cropley, A. J., & Cropley, D. H. (2008). Resolving the paradoxes of creativity: An extended phase model. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), (pp. 355-373).

Cheung, R. H. P. (2013). *Exploring the use of the pedagogical framework for creative practice in preschool settings: A phenomenological approach. Thinking Skills and Creativity*, 10, (pp. 133-142).

Dunn, L. (2002). *Theories of learning.* Retrieved 20/3/2020, from www.brookes.ac.uk/services/ ocsd

Di Blas, N., Paolini, P. & Sabiechu, A. (2010). Collective Digital Storytelling at School as a whole- Glass Interaction. *In Proceedings of IDC 2010. The 9th International Conference on Interaction Design and Children*, Barcelona, Spain, (pp. 11-19).

Di Blas, N. & Paolini, P. (2013). Beyond the School's Boundaries: PoliCultura, a Large-Scale Digital Storytelling Initiative. *Educational Technology & Society*, 16 (1), (pp. 15–27).

Di Blas, N. (2015). 21st Century Skills, Global Education and Digital Storytelling: the Case of PoliCulturaExpo 2015. In M. Yildiz, S. Keengwe (Eds.), *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age.* IGI global, (pp. 1-26). Retrieved 20/5/2020, from http://hoc12.elet.polimi.it/pcem2015plus1/wp-content/uploads/2015/05/PCE_paper-1.pdf

Davis, A. L. (2013). Using instructional design principles to develop effective information literacy instruction *The ADDIE model. College & Research Libraries News*, 74(4), (pp. 205-207).

Evans, T. (1994). *Understanding Learners in Open and distance Education.* London: Kogan Page.

Gagné, R. M. & Briggs, L.J. (1979). *Principles of instructional design*. (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction.* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gregorio, S. (2009). *Introduction to Atlas.ti Software for Qualitative Data Analysis*. London: SdG Associates.

Gyselinck, V., Jamet, E., & Dubois, V. (2008). *The Role of Working Memory Components in Multimedia Comprehension. In Cognitive Psychology*, (pp. 22: 353–374).Retrieved 20/5/2020, from https://www.researchgate.net/profile/Eric_Jamet2/publication/227604937_The_role_of_working_memory_components_in_multimedia_comprehension/links/09e41510fae8b7383b000000/The-role-of-working-memory-components-in-multimedia-comprehension.pdf

Holmberg, B. (1986). A discipline of distance education. Journal of distance education, 1,1, (pp. 25-40).

Holmberg, B. (2002). Εκπαίδευση εξ αποστάσεως: Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Έλλην

Joseph, S. (2011). *What are upper secondary school students saying about history?*. Caribbean Curriculum, 18, 1-26.

Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Krathwohl, D. (2002). *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*, Theory Into Practice, 41:4, (pp. 212-218).

Mayer, R. (2001). *Multimedia Learning. The Psychology of Learning and Motivation*. Vol. 41, (pp. 85-139).

Mayer, R. & Moreno, R. (2002). Animations as an aid to multimedia learning. Educational Psychologist Rev, 14(1), (pp. 87–99).

Mayer Richard, E. (2005). *Cognitive Theory of Multimedia Learning. In The Cambridge handbook of multimedia learning. Cambridge university press.* http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/40593413/mayer2005ch3.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1493292346&Signature=WjsZ1T9zvMxvusLgFBcoRDNW7HM%3D&responsecontentdisposition=inline%3B%20filename%3DMayer2005ch3.pdf

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. Teachers College Record* 108 (6), (pp. 1017-1054).

Miller, E. A. (2009). Digital Storytelling (Master's thesis). University of Northern Iowa, *Elementary Education Division, Department of Curriculum & Instruction.* Retrieved 20/5/2020, from http://www.uni.edu/icss/researchhelps/miller.pdf

Microsoft (2010). *Tell a story, become a lifelong learner.* Retrieved 10/6/2020 from http://www.microsoft.com/education/teachers/guides/digital_storytelling.aspx?WT.mc_id=digis torytelling_teacherhomepage

Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012*). Distance Education: A Systems View of Online Learning.*3rd Edition. Wadsworth Cencage Learning.

Miller, C. H. (2013). *Digital Storytelling: A creator's guide to interactive entertainment.* UK: Taylor & Francis.

Narang, A. (2015). *Exploring attitude of pupils and teachers towards the use of drama activities in teaching of social sciences at elementary level.* Impact, 3(4), 49-60.

Ohler, J. (2008) *Digital Storytelling in the Classroom: new media pathways to literacy, learning and creativity*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Robin, B. (2006). The Educational Uses of Digital Storytelling. In C. Crawford, R. Carlsen, K. McFerrin, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Proceedings of SITE 2006--Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Orlando, Florida, USA: Association for the Advancement of Computing in Education(AACE). Retrieved 30/5/2020 from file:///C:/Users/User/Downloads/proceedings_22129.pdf

Robin, B. R. (2008). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom.* Theory Into Practice, 47(3), (pp. 220-228). Doi:10.1080/00405840802153916

Robin, R. B. (2016). The Power of Digital Storytelling to Support Teaching and Learning. *Digital Education Review*, 30, (pp.17-29). Retrieved 19/5/202O from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125504.pdf

Oxford English Dictionary, Online Edition, 2010.

Papert, S. (1991). *Νοητικές θύελλες.* Αθήνα: Οδυσσέας Ε.Π.Ε.

Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 34-45). New York: Routledge.

Ploetzner, R. & Lowe, R. (2012). *A systematic characterisation of expository animations.* Computers in Human Behavior, (pp. 781-794).

Rowntree, D. (1994). *Preparing Materials for Open, Distance and Flexible Learning.* London: kogan Page.

Race, Ph. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Simson, M. (1995). Instructional technology and attitude. *In G. J. Anglin (Ed.), Instructional technology. Past, present, and future. Englewood:* Libraries Unlimited.

UNESCO (2002). *Open and Distance Learning.* Trends, Policy and Strategy Considerations. Paris: UNESCO.