



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ
ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ CLIL ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Ε΄ΤΑΞΗΣ
ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ**

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΚΑΡΑΒΑΣΙΛΗ

Επιβλέπων καθηγητής: Χαράλαμπος Μουζάκης

Ρέθυμνο, Ιανουάριος 2021

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

Ακαδημαϊκός Υπεύθυνος ΠΜΣ:

Καθηγητής Αναστασιάδης Παναγιώτης

Πανεπιστήμιο Κρήτης – Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ, ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ CLIL ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ Ε΄ΤΑΞΗΣ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΚΑΡΑΒΑΣΙΛΗ

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

Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εξ αποστάσεως
εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με
τη μέθοδο CLIL σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου

Ευαγγελία Καραβασίλη

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Χαράλαμπος Μουζάκης

Καθηγητής – Σύμβουλος Ε.Α.Π.

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Παναγιώτης Αναστασιάδης

Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Σταματία Ψαρουδάκη

Μέλος ΕΕΠ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης

Ρέθυμνο, Ιανουάριος 2021



Ευαγγελία Καραβασίλη, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με τη μέθοδο CLIL σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου»

Στο τέλος μιας δημιουργικής προσωπικής διαδρομής, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν ώστε να ευοδωθεί η συγκεκριμένη προσπάθεια.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Χαράλαμπο Μουζάκη, Καθηγητή – Σύμβουλο Ε.Α.Π., επόπτη της τριμελούς επιτροπής κρίσης της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για τη συστηματική καθοδήγηση, τις πολύτιμες συμβουλές και τις εύστοχες παρατηρήσεις που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

Ιδιαίτερος θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Παναγιώτη Αναστασιάδη, Καθηγητή ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης – Ακαδημαϊκό Υπεύθυνο ΠΜΣ, ο οποίος συμμετείχε στην τριμελή επιτροπή κρίσης. Η παρακολούθηση της διδασκαλίας του, οι πολύτιμες επιστημονικές γνώσεις του και οι παιδαγωγικές αξίες του αποτελούν ανεκτίμητα εφόδια ζωής για κάθε μεταπτυχιακό φοιτητή.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Σταματία Ψαρουδάκη, μέλος Ε.Ε.Π. του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης, η οποία συμμετείχε στην τριμελή επιτροπή κρίσης.

Τέλος, ξεχωριστές ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα εν μέσω μιας δύσκολης εκπαιδευτικής και κοινωνικής συγκυρίας, στους συμφοιτητές μου στο ΠΜΣ για τις όμορφες στιγμές που μοιραστήκαμε, τις προκλήσεις που αντιμετωπίσαμε και τις φιλίες που δημιουργήσαμε και σε όλους όσους με στήριξαν και συνεχίζουν να με στηρίζουν.

Το ταξίδι συνεχίζεται...

*Αφιερωμένη στις κόρες μου & στους γονείς μου,
πηγή αστείρευτης δύναμης και έμπνευσης*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο μελέτης τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με τη μέθοδο CLIL (Ολ.Εκ.Πε.Γ. – Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας) σε μαθητές που φοιτούν στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Στην έρευνα που διεξήχθη το δείγμα αποτελούσαν πέντε εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικότερα, τρεις εκπαιδευτικοί Αγγλικής Γλώσσας και δύο δάσκαλοι. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αποτιμήσουν το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό, ως μια πρόταση εκπαιδευτικής προσέγγισης της διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας με τη μέθοδο CLIL σε ένα περιβάλλον σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτής ανάπτυξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τους τέθηκαν είναι σχεδόν καθ' ολοκληρία θετικές, επιβεβαιώνοντας τη συμφωνία του εκπαιδευτικού υλικού με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και συνεπώς, τη συνεχή καθοδήγηση και υποστήριξη του στον εκπαιδευόμενο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, στο πλαίσιο των γενικών επισημάνσεων που τους ζητήθηκε να διατυπώσουν, οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν τα δυνατά σημεία του εκπαιδευτικού υλικού και πρότειναν αλλαγές για τη βελτίωσή του.

Η παρούσα μελέτη είναι πιλοτική και αποτελεί το έναυσμα για περαιτέρω έρευνα σε ένα ευρύτερο δείγμα πληθυσμού και με δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων της. Ωστόσο, προτείνεται οι καταγεγραμμένες αντιλήψεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην παρούσα πιλοτική έρευνα να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό και την υλοποίηση μιας μελλοντικής έρευνας.

Λέξεις – Κλειδιά

Εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ), ΕξΑΕ εκπαιδευτικό υλικό, σχολική ΕξΑΕ, διδασκαλία Αγγλικής Γλώσσας, CLIL, Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας



Ευαγγελία Καραβασίλη, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με τη μέθοδο CLIL σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου»

Abstract

The aim of this thesis is to study the design, implementation and evaluation of a distance learning educational material about English language teaching through the CLIL method (Content Language Integrated Learning) intended for 5th grade primary school students.

The conducted research was based on a sample of five primary school educators and more specifically, three English language teachers and two primary school teachers. The participating primary school educators were requested to carry out an evaluation of the educational material which deals with an educational approach involving English language teaching through the CLIL method in a distance learning context. Data were collected through a questionnaire consisting of open – ended questions. According to the research results the primary school educators expressed positive opinions about the educational material on the basis of the research questions posed. Thus, it was ascertained that the educational material is in compliance with the theoretical principles of distance education, while at the same time it provides guidance and assistance to students throughout the learning process. Additionally, as far as the general remarks are concerned, the primary school educators emphasized specific strengths of the educational material and suggested improvements as well.

The present research is a pilot one and it can trigger further research in this area by increasing the sample size so that one can generalize the research results. However, the opinions and experiences expressed by the participating primary school educators in the present pilot research should be taken into consideration when designing and implementing a future research.

Keywords

Distance Learning, Distance Learning Educational Material, School Distance Education, English language teaching, CLIL, Content Language Integrated Learning

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract.....	vi
Περιεχόμενα.....	vii
Κατάλογος Εικόνων	ix
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xi
Εισαγωγή.....	1
1. Εννοιολογική θεώρηση	3
1.1 Τι είναι εξ αποστάσεως εκπαίδευση;.....	3
1.1.1 Συνοπτική ιστορική αναδρομή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.....	3
1.1.2 Ορισμοί για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	4
1.1.3 Βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	7
1.1.4 Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ).....	8
1.1.5 Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στον 21 ^ο αιώνα	9
1.2 Το εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	11
1.2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	11
1.2.2 Χαρακτηριστικά του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού	12
1.3 Το φαινόμενο κατάκτησης της γλώσσας.....	14
1.3.1 Η διαδικασία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας.....	14
1.3.2 Η διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης	15
1.3.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη εκμάθησης μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης 16	
1.4 Content Language Integrated Learning (CLIL): Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Ολ.Εκ.Πε.Γ.)	18
1.4.1 Εννοιολογική οριοθέτηση.....	18
1.4.2 Ιστορική αφετηρία μεθόδου CLIL	20
1.4.3 Θεωρητική οριοθέτηση μεθοδολογίας CLIL.....	20
1.5 Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.....	22
1.5.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή	22
1.5.2 Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ).....	24
1.5.3 Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας	26
2. Βιβλιογραφική επισκόπηση για τον σχεδιασμό και την αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού.....	28
2.1 Εισαγωγικά στοιχεία	28
2.2 Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα	28
2.3 Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	31
2.4 Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη μεθοδολογία CLIL	35
2.5 Συμπεράσματα	41
3. Σχεδιασμός και δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού	44

3.1	Η σημασία του σωστού σχεδιασμού του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού	44
3.2	Μοντέλα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού.....	45
3.2.1	Μοντέλο ADDIE:.....	45
3.2.2	Μοντέλο Gagné.....	47
3.2.3	Αναθεωρημένη ταξινόμια προσδοκώμενων αποτελεσμάτων Bloom	49
3.2.4	Μοντέλο σχεδίασης εκπαιδευτικού υλικού West και Λιοναράκη	51
3.3	Μεθοδολογία σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού: Γνωσιακή Θεωρία πολυμέσων Mayer	58
3.4	Η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού με τη χρήση των ΤΠΕ.....	63
3.5	Παρουσίαση και ανάλυση περιεχομένου εκπαιδευτικού υλικού	67
4.	Μεθοδολογία έρευνας.....	78
4.1	Σκοπός έρευνας	78
4.2	Ερευνητικά ερωτήματα.....	78
4.3	Μέθοδος έρευνας	82
4.4	Συλλογή δεδομένων.....	85
4.5	Δειγματοληψία και δείγμα έρευνας.....	86
4.6	Μέθοδος ανάλυσης – Κωδικοποίηση δεδομένων	87
5.	Παρουσίαση – Σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	89
5.1	Τα βασικά αντικείμενα ανά ερευνητικό ερώτημα/άξονα	89
5.2	Παρουσίαση – Σχολιασμός των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα	94
5.2.1	Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Επιστημονική συνοχή/Τεκμηρίωση του Εκπαιδευτικού Υλικού (Ε.Υ.)	94
5.2.2	Το Ε.Υ. συμβάλλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικείμενου	98
5.2.3	Ευχρηστία του Ε.Υ.....	104
5.2.4	Το Ε.Υ. υποστηρίζει – καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του	106
5.2.5	Το Ε.Υ υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του	109
5.2.6	Το Ε.Υ. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού – Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο	114
5.2.7	Σκοπός / Προσδοκώμενα αποτελέσματα.....	118
5.2.8	Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης	122
5.2.9	Γενικές επισημάνσεις	131
6.	Συμπεράσματα έρευνας	134
6.1	Ανακεφαλαίωση σκοπού εργασίας	134
6.2	Παράθεση ευρημάτων ανά ερευνητικό ερώτημα.....	134
6.3	Σχολιασμός ευρημάτων σε συνδυασμό με τη θεώρηση της βιβλιογραφίας.....	139
6.4	Περιορισμοί παρούσας έρευνας.....	141
6.5	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	142
	Βιβλιογραφία.....	143
	Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο έρευνας.....	159

Κατάλογος Εικόνων

- Εικόνα 1.1: Η τετραδική σχέση των συντελεστών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σοφός & Kron, 2010)
- Εικόνα 3.1: Απεικόνιση μοντέλου ADDIE (Πηγή: www.cdc.gov)
- Εικόνα 3.2: Το μοντέλο ADDIE: Γραμμική αναπαράσταση (επάνω) – Κυκλική με έμφαση στη συνεχή αξιολόγηση (κάτω) (Δημητριάδης, 2015)
- Εικόνα 3.3: Μοντέλο Gagné των 9 βημάτων για τη διδασκαλία (Δημητριάδης, 2015)
- Εικόνα 3.4: Ταξινομία Bloom (Καλού, Σολωμού & Καμέας, 2011)
- Εικόνα 3.5: Ταξινομία Bloom και η αναθεωρημένη εκδοχή της (Καλού, Σολωμού & Καμέας, 2011)
- Εικόνα 3.6: Η κατηγοριοποίηση των «κειμένων» (Λιοναράκης, 2001α)
- Εικόνα 3.7: Παράδειγμα «κειμένου»
- Εικόνα 3.8: Παράδειγμα «προκειμένου»
- Εικόνα 3.9: Παράδειγμα «μετακειμένου»
- Εικόνα 3.10: Παράδειγμα «διακειμένου»
- Εικόνα 3.11: Παράδειγμα «επικειμένου» ή «υπερκειμένου»
- Εικόνα 3.12: Παράδειγμα «παρακειμένου»
- Εικόνα 3.13: Παράδειγμα «περικειμένου»
- Εικόνα 3.14: Παράδειγμα «πολυκειμένου»
- Εικόνα 3.15: Παράδειγμα «πολυαντικειμένου» ή «πολυμέσου»
- Εικόνα 3.16: Παράδειγμα εφαρμογής της αρχής πολυμέσων
- Εικόνα 3.17: Παράδειγμα εφαρμογής της αρχής της τροπικότητας
- Εικόνα 3.18: Παράδειγμα εφαρμογής της αρχής της χωρικής γειννίαςης
- Εικόνα 3.19: Παράδειγμα εφαρμογής της αρχής της προσωποποίησης
- Εικόνα 3.20: Παραδείγματα εφαρμογής της αρχής της φωνής και της εικόνας
- Εικόνα 3.21: Παράδειγμα εφαρμογής της αρχής της σηματοδότησης
- Εικόνα 3.22: Παράδειγμα εφαρμογής της αρχής της προεκπαίδευσης
- Εικόνα 3.23: Παράδειγμα εφαρμογής της αρχής της κατάτμησης
- Εικόνα 3.24: Στιγμιότυπο H5P
- Εικόνα 3.25: Στιγμιότυπο Chamilo
- Εικόνα 3.26: Στιγμιότυπο δραστηριότητας Padlet
- Εικόνα 3.27: Στιγμιότυπο δραστηριότητας LearningApps.org
- Εικόνα 3.28: Στιγμιότυπο δραστηριότητας Jigsaw Planet
- Εικόνα 3.29: Στιγμιότυπο δραστηριότητας Wordwall
- Εικόνα 3.30: Εξώφυλλο «Time Travelling With A Book», Chapter I
- Εικόνα 3.31: Οι ήρωες του Ε.Υ.
- Εικόνα 3.32: Εξώφυλλο «Time Travelling With A Book», Chapter II
- Εικόνα 3.33: Απόσπασμα Ε.Υ. από το Chapter II
- Εικόνα 3.34: Παράδειγμα δραστηριότητας Wordwall (Chapter II)
- Εικόνα 3.35: Παράδειγμα δραστηριότητας Forum (Chapter II)
- Εικόνα 3.36: Εξώφυλλο «Time Travelling With A Book», Chapter III
- Εικόνα 3.37: Παράδειγμα δραστηριότητας Forum (Chapter III)
- Εικόνα 3.38: Παράδειγμα δραστηριότητας Padlet (Chapter III)
- Εικόνα 3.39: Εξώφυλλο «Time Travelling With A Book», Chapter IV
- Εικόνα 3.40: Δραστηριότητα προθέρμανσης (Chapter IV)
- Εικόνα 3.41: Παράδειγμα δραστηριότητας Padlet (Chapter IV)



Ευαγγελία Καραβασίλη, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με τη μέθοδο CLIL σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου»

Εικόνα 3.42: Παράδειγμα 1 δραστηριότητας Forum (Chapter IV)

Εικόνα 3.43: Παράδειγμα 2 δραστηριότητας Forum (Chapter IV)



Ευαγγελία Καραβασίλη, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με τη μέθοδο CLIL σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου»

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΠΤΔΕ	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΠΜΣ	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
ΑΕΞΑΕ	Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΕΞΑΕ	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
ΕΥ	Εκπαιδευτικό Υλικό
Ολ.Εκ.Πε.Γ.	Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας
CLIL	Content Language Integrated Learning
ΤΠΕ	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών

Εισαγωγή

Στον 21^ο αιώνα η ολοένα και αυξανόμενη χρήση της αγγλικής γλώσσας, ως η κοινή γλώσσα επικοινωνίας (lingua franca) σε όλους σχεδόν τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, αποτελεί φαινόμενο με παγκόσμιες διαστάσεις που επιβεβαιώνει την πρωτοκαθεδρία της αγγλικής γλώσσας έναντι άλλων δημοφιλών γλωσσών. Ιδιαίτερα σε μια εποχή η οποία χαρακτηρίζεται από την ραγδαία εξάπλωση των προηγμένων τεχνολογιών, η οργανωμένη διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ως ξένης αναδεικνύεται σε πρόσφορο πεδίο έρευνας, διδακτικών πειραματισμών και παιδαγωγικών καινοτομιών.

Το αντικείμενο μελέτης της παρούσας έρευνας αποτελεί Εκπαιδευτικό Υλικό (Ε.Υ.) το οποίο έχει σχεδιαστεί και υλοποιηθεί σύμφωνα με τις μεθοδολογικές αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια πρόταση εκπαιδευτικής παρέμβασης κατά την οποία η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας γίνεται με τη μέθοδο CLIL (Content and Language Integrated Learning) σε περιβάλλον σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Ολ.Εκ.Πε.Γ.), όπως αποδίδεται ο συγκεκριμένος όρος στα ελληνικά, συνιστά την εκμάθηση διαφόρων σχολικών θεμάτων ή θεματικών ενοτήτων μέσω της ξένης γλώσσας. Η στόχευση της συγκεκριμένης μεθόδου είναι διπλή: Αφενός η απόκτηση γνώσεων σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, θέμα ή πεδίο και αφετέρου η βελτίωση και οικειοποίηση της ξένης γλώσσας.

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε 6 κεφάλαια, τα οποία πραγματεύονται τα παρακάτω θέματα, ως εξής:

Στο 1^ο κεφάλαιο επιχειρείται μια εννοιολογική οριοθέτηση των βασικών όρων μέσα από τη θεωρητική και επιστημονική αποτύπωσή τους. Πιο αναλυτικά, παρατίθεται μια ιστορική αναδρομή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η παρουσίαση των βασικών ορισμών και χαρακτηριστικών της και η σύνδεσή της με τη σχολική πραγματικότητα. Επίσης, αναλύεται η μέθοδος CLIL ως προς τους στόχους, τις πρακτικές και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που επιφέρει στη διδασκαλία και εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας. Τέλος, παρουσιάζεται το πλαίσιο διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο μέσα από την παρακολούθηση της ιστορικής της διαδρομής, τις εκάστοτε αλλαγές στους διδακτικούς στόχους και τις εναλλασσόμενες θεωρητικές προσεγγίσεις.



Το 2^ο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη βιβλιογραφική επισκόπηση συναφών ερευνών τόσο στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες. Οι έρευνες χωρίστηκαν σε τρεις ενότητες ακολουθώντας μια προσέγγιση από το γενικότερο στο ειδικότερο. Πιο αναλυτικά, στην πρώτη ενότητα παρατίθενται έρευνες με αντικείμενο μελέτης την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα, η οποία στη δεύτερη ενότητα εξειδικεύεται ως προς τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και τέλος, στην τρίτη ενότητα, εξειδικεύεται περαιτέρω ως προς τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας με τη μέθοδο CLIL.

Στο 3^ο κεφάλαιο αποτυπώνεται ενδελεχώς η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα. Πρόκειται για πιλοτική ποιοτική έρευνα, στην οποία χρησιμοποιήθηκε δείγμα σκοπιμότητας, το οποίο περιλάμβανε μόνο εκπαιδευτικούς και ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτής ανάπτυξης. Η συγκεκριμένη επιλογή υπαγορεύθηκε από τη χρονική συγκυρία διεξαγωγής της έρευνας, καθώς υφίσταντο οι περιορισμοί λόγω της πανδημίας Covid-19, γεγονός που δυσχέραινε τη διεξαγωγή μιας έρευνας σε ευρύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα πληθυσμού με τη συμμετοχή και μαθητών και τον συνδυασμό της με ποσοτικά χαρακτηριστικά.

Το 4^ο κεφάλαιο αποτελεί λεπτομερή παρουσίαση και περιγραφή του Ε.Υ. με την ανάλογη θεωρητική τεκμηρίωση, ως προς τις μεθοδολογικές αρχές και τα θεωρητικά μοντέλα σχεδιασμού που ακολουθήθηκαν. Προς επίρρωση της θεωρητικής και επιστημονικής τεκμηρίωσης του Ε.Υ. παρεμβάλλονται αποσπάσματα από το ίδιο το Ε.Υ., συνοδευόμενα από τον συσχετισμό τους με τις μεθοδολογικές αρχές και πρακτικές οι οποίες ακολουθήθηκαν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση τους.

Στο 5^ο κεφάλαιο αποτυπώνονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας ανά ερευνητικό ερώτημα με αυτούσια παράθεση των απόψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Επίσης, γίνεται σύντομος σχολιασμός των απόψεών τους και σε συνάρτηση με το ερευνητικό ερώτημα που αφορούν, ώστε να αποτυπώνεται με σαφήνεια η αντίληψή τους επί του εκάστοτε ερωτώμενου ζητήματος.

Το 6^ο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της έρευνας με αναλυτική παράθεση των ευρημάτων ανά ερευνητικό άξονα και τον συσχετισμό τους με προαναφερθείσες συναφείς έρευνες, αναδεικνύοντας ομοιότητες ή/και διαφορές με προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα. Επίσης, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας και παρουσίαση περαιτέρω προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

1. Εννοιολογική θεώρηση

1.1 Τι είναι εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

1.1.1 Συνοπτική ιστορική αναδρομή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετρά ήδη πάνω από έναν αιώνα ζωής, παρά το ότι συχνά εκλαμβάνεται ως μία σχετικά νέα εκπαιδευτική διαδικασία. Στην ενίσχυση αυτής της αντίληψης έχει συμβάλει η δυναμική παρουσία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης, αρχής γενομένης από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και προσφάτως, στη δευτεροβάθμια και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεδομένων των πρωτόγνωρων συνθηκών λειτουργίας της εκπαίδευσης, όπως αυτές διαμορφώθηκαν λόγω της πανδημίας του νέου κορωνοϊού Covid-19 σε παγκόσμιο επίπεδο από τις αρχές του 2020.

Η απαρχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τοποθετείται στα μέσα περίπου του 19^{ου} αιώνα με τη μορφή της *εκπαίδευσης δι' αλληλογραφίας*. Τόσο στην Ευρώπη όσο και την Αμερική εκπαιδευτικοί οργανισμοί και επαγγελματικές ενώσεις παρέχουν μαθήματα δι' αλληλογραφίας σε ενήλικες πάνω σε διάφορους γνωστικούς τομείς. Σύντομα τα μαθήματα δι' αλληλογραφίας επεκτείνονται στα πανεπιστήμια με την προσφορά πτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών. Ταυτόχρονα, η ραγδαία εξέλιξη των ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας (ραδιόφωνο, τηλεόραση, δορυφορική τεχνολογία, οπτικές ίνες, διαδίκτυο) συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στον αποτελεσματικότερο τρόπο εφαρμογής της.

Σημαντική στιγμή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η ίδρυση των *Ανοιχτών Πανεπιστημίων*. Το 1962 με το Πανεπιστήμιο της Νότιας Αφρικής και ακολούθως, το 1971 με το Πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου η εξ αποστάσεως εκπαίδευση εισέρχεται δυναμικά στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ακολουθεί η ίδρυση Ανοιχτών Πανεπιστημίων τόσο σε χώρες με βιομηχανική ανάπτυξη όσο και σε χώρες με μικρότερο ρυθμό ανάπτυξης. Τα εξ αποστάσεως προγράμματα σπουδών που προσφέρονται από τα εν λόγω εκπαιδευτικά ιδρύματα διαθέτουν διεθνώς αναγνωρισμένο επιστημονικό κύρος και χαρακτηρίζονται από ποικιλία ως προς την αποστολή και τον τρόπο λειτουργίας τους.

Στα Ανοιχτά Πανεπιστήμια το ιδεώδες της ανοικτής εκπαίδευσης υλοποιήθηκε με τη συνδρομή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Λιοναράκη και Λυκουργιώτη (1998) η ανοικτή εκπαίδευση, ως φιλοσοφικό ιδεώδες, πρεσβεύει ότι η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων ανεξαρτήτως ηλικίας, επαγγέλματος, τόπου κατοικίας κ.τ.λ. και ως εκ τούτου, χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ελεύθερη πρόσβαση. Η «εξ αποστάσεως εκπαίδευση», ως μέθοδος διδασκαλίας, διασφαλίζει την ελεύθερη πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και παρέχει ευκαιρίες για δια βίου μάθηση και κατάρτιση, όπως αυτή υπαγορεύεται από τις ανάγκες και απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Ματραλής & Λυκουργιώτης, 1998).

1.1.2 Ορισμοί για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Οι ορισμοί που διαχρονικά έχουν διατυπωθεί για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην ουσία αποτελούν προσπάθειες εννοιολογικής οριοθέτησης ενός σχετικά πρόσφατου όρου, ο οποίος πρωτοεμφανίστηκε τη δεκαετία του 1970 (Λιοναράκης, 2006) προς αντικατάσταση των μέχρι τότε χρησιμοποιούμενων όρων «σπουδές δια αλληλογραφίας», «σπουδές στο σπίτι», «ανεξάρτητες σπουδές», «εξωτερικές σπουδές», εξ αποστάσεως μελέτη», «εξ αποστάσεως οδηγίες» και «εξ αποστάσεως διδασκαλία» (Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010).

Η προσπάθεια θεωρητικής πλαισίωσης του όρου αναφέρεται σε μια μορφή εκπαίδευσης η οποία εκ προοιμίου βρίσκεται σε αντιδιαστολή με την εκπαίδευση στη συμβατική της μορφή (πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία στον φυσικό χώρο μιας αίθουσας διδασκαλίας), υπό την έννοια ότι υπερβαίνει τους χωροχρονικούς περιορισμούς τους οποίους η τελευταία θέτει στον εκπαιδευόμενο.

Μια σύντομη επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει την πληθώρα των ορισμών που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, επικυρώνοντας τις πολύπλευρες εκφάνσεις της και επιβεβαιώνοντας τη δυνατότητα προσαρμογής της σε διαφορετικές μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής (Σπανακά, 2012). Το γεγονός αυτό είναι απόρροια της διαφορετικής θεωρητικής προσέγγισης του εκάστοτε ερευνητή, η οποία βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά και τις εφαρμογές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις οποίες προσδίδει βαρύνουσα σημασία.

Ο Desmond Keegan, ένας από τους σημαντικότερους θεωρητικούς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αποτύπωσε σε τέσσερις βασικούς ορισμούς τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της (Keegan, 1988 στο Λιοναράκης, 2006):

- 1) Στο πλαίσιο του νόμου Loi 71.556 de 12 juillet 1971, που ψηφίστηκε από τη Γαλλική Βουλή το 1971, η Γαλλική Κυβέρνηση ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως «την εκπαίδευση, η οποία ή δεν απαιτεί τη φυσική παρουσία του δασκάλου που έχει αναλάβει να την υλοποιήσει σε ένα φυσικό περιβάλλον εκπαίδευσης, ή την εκπαίδευση στην οποία ο δάσκαλος βρίσκεται περιστασιακά ή για συγκεκριμένους σκοπούς».
- 2) Σύμφωνα με τον Michael Moore (1973), ως εξ αποστάσεως διδασκαλία μπορεί να οριστεί «η οικογένεια, το σύνολο, δηλαδή, μεθόδων καθοδήγησης (instruction), κατά την οποία οι πρακτικές της μάθησης, συμπεριλαμβανομένων αυτών που σε μια συνεχόμενη κατάσταση θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν με την παρουσία των σπουδαστών, έτσι ώστε η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων να διευκολυνθεί με έντυπο υλικό, ηλεκτρονικό, μηχανικό ή άλλο».
- 3) Ο Otto Peters (1973) ανέδειξε τον ρόλο της τεχνολογίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τονίζοντας ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση / διδασκαλία (Fernunterricht) είναι μία μέθοδος που μεταδίδει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις/συμπεριφορές, και η οποία καθίσταται ορθολογική με το να εφαρμοστεί στον καταμερισμό της εργασίας και στις οργανωτικές αρχές, καθώς επίσης με την εκτεταμένη χρήση των τεχνικών μέσων, ιδιαίτερα για την παραγωγή υψηλού επιπέδου διδακτικού υλικού, το οποίο θα είναι σε θέση να καθοδηγήσει μεγάλους αριθμούς σπουδαστών ταυτόχρονα, όπου κι αν ζουν. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια βιομηχανοποιημένη μορφή διδασκαλίας και μάθησης.
- 4) Σύμφωνα με τον Börge Holmberg (1977), ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση καλύπτει τις διάφορες μορφές εκπαίδευσης όλων των επιπέδων, κατά τις οποίες οι σύμβουλοι – καθηγητές (tutors) δεν είναι παρόντες με συνεχή και άμεση επιτήρηση των σπουδαστών σε αίθουσες διδασκαλίας ή στους ίδιους χώρους, ωστόσο οι σπουδαστές ωφελούνται από τον σχεδιασμό, την καθοδήγηση και τη διδασκαλία ενός εκπαιδευτικού φορέα.

Επιπρόσθετα, ο Keegan παρέθεσε μια επισκόπηση των κυριότερων θεωριών οι οποίες αναπτύχθηκαν γύρω από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οι οποίες παρατίθενται παρακάτω ως εξής (Σοφός, Κώστας, Παράσχου, 2015):

- *Θεωρία της ανεξαρτησίας και αυτονομίας*, με κυριότερους εκπροσώπους τον Charles Wedemeyer και τον Michael Moore. Για τον Wedemeyer (1981) οι εκπαιδευόμενοι της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν τη δυνατότητα ανεξάρτητης και αυτό-ρυθμιζόμενης μάθησης, ενώ ο Moore (1977) επικεντρώθηκε στην έννοια της αυτόνομης μάθησης, ως προς τη στοχοθεσία, την επιλογή του τρόπου μελέτης και την αξιολόγηση. Η μαθησιακή διαδικασία στηρίζεται στη κατ' ιδίαν μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού σε χώρο και χρόνο που επιλέγει ο εκπαιδευόμενος, ο οποίος υποστηρίζεται σε αυτή τη διαδικασία μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και μέσα από την επικοινωνία του με τον εκπαιδευτή του.
- *Θεωρία της βιομηχανοποίησης της διδασκαλίας*, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Otto Peters, ο οποίος ανέδειξε τα στοιχεία βιομηχανοποίησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η εξ αποστάσεως εκπαίδευση θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από προσεκτική προετοιμασία, άρτιο σχεδιασμό, συστηματική οργάνωση, σαφή προσδιορισμό των διδακτικών στόχων και ανάλυση των παιδαγωγικών προϋποθέσεων της μαθησιακής διαδικασίας.
- *Θεωρία της αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας*, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Börge Holmberg, ο οποίος επικεντρώθηκε στην έννοια της κατευθυνόμενης διδακτικής συζήτησης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή το συναίσθημα, η συνεργασία και η κοινωνική αλληλεπίδραση έχει σημαντική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρ' όλα αυτά, η θεωρητική οριοθέτηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν περιορίζεται απλά και μόνο στον χαρακτηριστικό της φυσικής απόστασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου. Ήδη από το 1998 ο Λιοναράκης εντοπίζει την προβληματική μιας τέτοιας υπεραπλούστευσης και απλοϊκής αντιμετώπισης του όρου και στον αντίποδα, αναδεικνύει την πολυμορφική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Λιοναράκης, 2006), με σαφή αναφορά στην ανάγκη θεμελίωσής της σε εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά κριτήρια. Για τον λόγο αυτό, συμπληρωματικά στον όρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης προτείνει την ενσωμάτωση της έννοιας της πολυμορφικότητας, εντάσσοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την

έννοια της απόστασης μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο προσεγγίσεων α) ποιότητας και β) χρήσης μέσων και εργαλείων (Lionarakis, 1998 στο Λιοναράκης, 2006).

1.1.3 Βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Όπως προαναφέρθηκε, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετρά ήδη πάνω από έναν αιώνα ζωής και συνεπώς, δεν αποτελεί μια σχετικά νέα εκπαιδευτική διαδικασία, όπως εσφαλμένα πολλοί μπορεί να εικάζουν. Σε αντιδιαστολή με την εκπαίδευση στη συμβατική της μορφή (πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία), η οποία εκ προοιμίου θέτει αναγκαστικά συγκεκριμένους γεωγραφικούς και χρονικούς περιορισμούς στον εκπαιδευόμενο, τα κύρια χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνοψίζονται στα εξής: α) Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, β) χρησιμοποιεί ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, γ) παρέχει συστηματική υποστήριξη του εκπαιδευόμενου και δ) αξιοποιεί τις νέες τεχνολογίες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης τόσο για την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, όσο και για ορισμένες μορφές επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή (Ματραλής, 1998).

Ο Keegan (2001) ερεύνησε 62 εκπαιδευτικά ιδρύματα που εφάρμοζαν, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, με στόχο να εντοπίσει κοινά χαρακτηριστικά, προκειμένου να προβεί μέσα από την ερευνητική, αναλυτικοσυνθετική προσέγγιση στη διατύπωση αποδεκτών χαρακτηριστικών. Μέσα από αυτήν την προσπάθεια, αλλά και σε συνδυασμό με τις υπάρχουσες παιδαγωγικές προσεγγίσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης που χαρακτηρίζεται από τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά (Σοφός, Κώστας, Παράσχου, 2015):

1. Την ύπαρξη φυσικής απόστασης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας λαμβάνει χώρα σε κάποια αίθουσα.
2. Την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με ρόλο οργανωτικό και υποστηρικτικό όσον αφορά το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό και τους εκπαιδευόμενους.
3. Τη διαφοροποίηση από προσπάθειες προσωπικής μελέτης ή αυτοδιδασκαλίας, αφού προϋποθέτει την ύπαρξη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού με τα στοιχεία που προαναφέρθηκαν.

4. Τη χρήση τεχνικών μέσων – έντυπων, οπτικοακουστικών ή ψηφιακών – ως φορέων διαμοίρασης του εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και σύνδεσης μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου.
5. Τη δυνατότητα αμφίδρομης επικοινωνίας, μέσα από την οποία οι εκπαιδευόμενοι απολαμβάνουν τα οφέλη ενός υποστηριζόμενου διαλόγου με τη συνδρομή της τεχνολογίας και ως εκ τούτου, ανακαλύπτουν ένα διαφορετικό τρόπο χρήσης της τεχνολογίας από αυτόν στη δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία.
6. Την αποδυνάμωση της λειτουργίας της μαθησιακής ομάδας και την ταυτόχρονη ενθάρρυνση χρήσης εξατομικευμένων μορφών διδασκαλίας οι οποίες, όμως, δεν αποκλείουν τη δυνατότητα ομαδικών συναντήσεων, είτε δια ζώσης, είτε με τη βοήθεια της τεχνολογίας.

1.1.4 Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)

Σύμφωνα με τη Βασάλα (2005), με τον όρο «εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση» νοείται η εκπαίδευση που παρέχεται από απόσταση σε επίπεδο πρωτοβάθμιας ή/και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθιστώντας δυνατή την κάλυψη των σύγχρονων αναγκών των μαθητών, σύμφωνα με τα ζητούμενα της νέας εποχής της κοινωνίας της γνώσης. Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση διακρίνεται σε αυτοδύναμη και συμπληρωματική, με την πρώτη να αναπτύσσεται ανεξάρτητα από τη συμβατική σχολική εκπαίδευση και τη δεύτερη να λειτουργεί παράλληλα προς το συμβατικό σχολείο (Βασάλα, 2005 στο Αναστασιάδης, 2017).

Παράλληλα, ο 21^{ος} αιώνας σηματοδοτείται από πληθώρα ριζικών αλλαγών και εξελίξεων στον χώρο της τεχνολογίας. Η ραγδαία τεχνολογική ανάπτυξη και ψηφιακή επανάσταση που συντελείται στις μέρες μας εισχωρεί δυναμικά σε όλους τους τομείς της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Έξω από αυτό το πλαίσιο δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστος ο χώρος της εκπαίδευσης, ως κατεξοχήν πόλος έλξης καινοτομίας και πειραματισμού. Συνεκδοχικά, η εισαγωγή, διάχυση και χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει αποκτήσει ένθερμους υποστηρικτές. Παράλληλα, όμως, έχει δώσει το έναυσμα για συζήτηση,

προβληματισμό και έρευνα, ως προς τη διασφάλιση της παιδαγωγικής αξιοποίησης της τεχνολογίας σε έναν κατεξοχήν ευαίσθητο χώρο, όπως αυτόν της εκπαίδευσης.

Ως εκ τούτου, στα παιδαγωγικά ερωτήματα που κατά καιρούς τίθενται είναι διάχυτη η πεποίθηση πως η τεχνολογία οφείλει να εξυπηρετεί και όχι να καθορίζει τους σκοπούς του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαίδευσης γενικότερα. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως η παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ προϋποθέτει ένα οργανωμένο και δομημένο τρόπο διδασκαλίας που ολοκληρώνεται σε σενάρια διδασκαλίας, τα οποία σχεδιάζονται κυρίως με βάση τις αρχές των εποικοδομητικών και κοινωνιογνωστικών προσεγγίσεων για τη μάθηση, όπου ο μαθητής τοποθετείται στο επίκεντρο της διαδικασίας και αλληλεπιδρά με το περιεχόμενο, τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές του και την τεχνολογία (Μουζάκης, 2011).

Ειδικότερα, όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ως μία εκπαιδευτική διαδικασία η οποία διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης (Λιοναράκης, 2005), οι ΤΠΕ προσέδωσαν επιπλέον ώθηση, συμβάλλοντας σημαντικά στην εξάπλωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προσδίδοντας παράλληλα στο πεδίο μια νέα δυναμική (Μακράκης, 2000· Keegan, 1996, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, 2014).

Από τα ανωτέρω συνάγεται ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δύναται να προσφέρει πολύτιμες υπηρεσίες σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, καθώς συνιστά μία μεθοδολογία ευέλικτης και αλληλεπιδραστικής πολυμορφικής μάθησης (Λιοναράκης, 2001) και συνεπώς, θεωρείται αναγκαία και χρήσιμη η επέκτασή της στη σχολική εκπαίδευση.

1.1.5 Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα

Σύμφωνα με τους Λιοναράκη και Λυκουργιώτη (1999), η μόρφωση αποτελεί δικαίωμα όλων των ανθρώπων και θα πρέπει να μπορούν να τη απολαμβάνουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ωστόσο, η συμβατική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση διεθνώς αδυνατεί να καλύψει πλήρως και εξ ολοκλήρου τις ανάγκες όλων των μαθητών. Για την αντιμετώπιση των αδυναμιών του συμβατικού εκπαιδευτικού συστήματος και την κάλυψη των αναγκών της σχολικής εκπαίδευσης σήμερα σε παγκόσμιο επίπεδο υπάρχει η τάση αξιοποίησης των δυνατοτήτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Chatziplis, Vassala & Lionarakis, 2006).

Σε έκθεση της Unicef (2009) αναφέρεται ότι η μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές των σχολείων της στοιχειώδους εκπαίδευσης ανά τον κόσμο να υπερκεράσουν γεωγραφικούς περιορισμούς, οικονομικά εμπόδια και κοινωνικές προκαταλήψεις. Είτε λειτουργεί ως εναλλακτική επιλογή για διάφορα εκπαιδευτικά ζητήματα είτε ως μέσο για κοινωνική και οικονομική ανέλιξη, η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση – αυτοδύναμη, συμπληρωματική, μικτή/πολυμορφική ή σύγχρονη/ασύγχρονη – κερδίζει τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον της παγκόσμιας εκπαιδευτικής κοινότητας και της βιβλιογραφικής έρευνας.

Ειδικότερα τη δεδομένη χρονική συγκυρία, η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει σε παγκόσμιο επίπεδο μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στη μέχρι τώρα ιστορία της. Με το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού του πλανήτη να τελεί υπό συνθήκες κατ' οίκον περιορισμού, λόγω της πανδημίας του νέου κορωνοϊού Covid-19, η καθημερινότητα άλλαξε με δραματικούς ρυθμούς και οι συνυφασμένες με αυτή δραστηριότητες (εργασία, εκπαίδευση, μετακίνηση, κ.τ.λ.) κλήθηκαν να προσαρμοστούν στις νέες πρωτόγνωρες συνθήκες.

Μέχρι πρότινος στην Ελλάδα δεν είχε καθιερωθεί επίσημα η εισαγωγή της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης, η οποία κατά την πρώτη περίοδο (άνοιξη 2020) του απαγορευτικού (lockdown) ενεργοποιήθηκε αρχικά ως ασύγχρονη και στη συνέχεια, κατά τη δεύτερη περίοδο (Νοέμβριος – Ιανουάριος 2020) και ως σύγχρονη (Αναστασιάδης, 2020). Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρει ο Αναστασιάδης (2020), κατά τη δεύτερη περίοδο η έμφαση που δόθηκε στην τεχνολογική διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με εμφανή την απουσία ενός παιδαγωγικού πλαισίου, είχε ως αποτέλεσμα την εργαλειοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με όρους τεχνολογικούς. Η «σχολειοποίηση της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης», δηλαδή η άκριτη και μηχανιστική μεταφορά του ωρολογίου προγράμματος των σχολείων σε περιβάλλον σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνοδεύτηκε με ανάλογες επιπτώσεις στην ποιότητα των προσφερόμενων μαθημάτων και τελικά την αποτελεσματικότητα της όλης προσπάθειας (Αναστασιάδης, 2020). Σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2020), η πρόκληση και ταυτόχρονα ευκαιρία της παρούσας συγκυρίας έγκειται στη μετάβαση στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης».

1.2 Το εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

1.2.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Στην παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας (πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία) ο εκπαιδευτής έχει τον κεντρικό ρόλο. Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κεντρική θέση καταλαμβάνει το εκπαιδευτικό υλικό (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2004), με το οποίο καλείται να αλληλεπιδράσει ο εκπαιδευόμενος υπό την καθοδήγηση και τον συμβουλευτικό ρόλο του εκπαιδευτή.

Ως εκ τούτου, είναι πολύ σημαντικό για τον εκάστοτε εκπαιδευόμενο «να γνωρίζει αναλυτικά από τα πρώτα στάδια της μελέτης του:

- τι πρέπει να κάνει,
- γιατί το κάνει,
- πότε πρέπει να το κάνει,
- πώς να το κάνει, και τέλος,
- αν το έκανε σωστά» (Λιοναράκης, 2001α)

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση το εκπαιδευτικό υλικό καλείται να υπερκεράσει τη φυσική απουσία του εκπαιδευτή, υιοθετώντας ποιοτικά χαρακτηριστικά που θα διασφαλίζουν την απρόσκοπτη λειτουργία της μαθησιακής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001β) «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».

Επομένως, καθίσταται αυτονόητο ότι το εκπαιδευτικό υλικό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην στείρα παροχή γνώσεων και πληροφοριών. Βασική αποστολή του είναι η δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που σκοπό έχει την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων, διδάσκοντας και ενεργοποιώντας τους πώς να μαθαίνουν μόνοι τους και πώς να λειτουργούν αυτόνομα σε μία ευρετική πορεία αυτομάθησης (Λιοναράκης, 2001α). Προς την κατεύθυνση αυτή συμβάλλει καθοριστικά η υποστήριξη και η ανατροφοδότηση που παρέχεται από τον ίδιο τον εκπαιδευτή.

1.2.2 Χαρακτηριστικά του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού

Το εκπαιδευτικό υλικό ως βασικό συστατικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που χρησιμοποιεί μία πληθώρα μέσων (έντυπο υλικό, οπτικοακουστικά μέσα, νέες τεχνολογίες, κ.τ.λ.), πρέπει να είναι σταθερά προσανατολισμένο τόσο στη μάθηση όσο και στη διδασκαλία, προκειμένου να εξυπηρετεί τον όρο πολυμορφική εκπαίδευση (Lionarakis, 1998 στο Λιοναράκης Α., 2006). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, καλείται να εκπληρώσει τις απαιτήσεις ενός διττού ρόλου, ως εξής:

- α) Υποκαθιστώντας σε μεγάλο βαθμό τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή μέσα από την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης, την παροχή επεξηγήσεων σε δύσκολα σημεία και την αποσαφήνιση δυσνόητων εννοιών και κατ' επέκταση, την αξιολόγηση, την ενημέρωση και την εμπύχωση του εκπαιδευόμενου.
- β) Προσαρμόζοντας τις απαιτήσεις του στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, υπό την έννοια ότι παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να καθορίζει ο ίδιος τον τόπο, τον χρόνο και τον ρυθμό μελέτης του (Κόκκος, Λιοναράκης κ.ά., 1998).

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι κατά τέτοιο τρόπο σχεδιασμένο και δομημένο, ώστε να είναι μαθησιακά αποτελεσματικό, γνωστικά ενδιαφέρον και αισθητικά φιλικό προς τον εκπαιδευόμενο, με απώτερο στόχο ο εκπαιδευόμενος να είναι σε θέση να μαθαίνει χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή.

Ως εκ τούτου, τα χαρακτηριστικά ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού συνοψίζονται στα εξής (Κόκκος, Λιοναράκης, κ.ά., 1998):

- Σαφής διατύπωση των στόχων στην έναρξη κάθε κεφαλαίου ή ενότητας, ώστε ο εκπαιδευόμενος να έχει μια γενική εικόνα του τι πρόκειται να μελετήσει.
- Ακριβής αποτύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα συνιστούν το πιο σημαντικό γνώρισμα του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού, δεδομένου ότι μέσω αυτών ο εκπαιδευόμενος αντιλαμβάνεται πού πρέπει να «φτάσει» μαθησιακά και ως εκ τούτου, ρυθμίζει ανάλογα τη μελέτη του, αξιολογεί την πρόοδό του και εμπνέεται να συνεχίσει την προσπάθειά του.

- Εύστοχη διατύπωση λέξεων – κλειδιών, που οριοθετούν εννοιολογικά το προς μελέτη εκπαιδευτικό υλικό.
- Διαπίστωση συνάφειας μεταξύ στόχων, προσδοκώμενων αποτελεσμάτων και κυρίως κειμένου.
- Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, μελέτες περίπτωσης και δραστηριότητες, που σκοπό έχουν να προσφέρουν στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα για περαιτέρω προβληματισμό και αυτοαξιολόγηση. Με βάση αυτό το δεδομένο ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να ελέγχει κατά τέτοιο τρόπο την πορεία της μελέτης του, ώστε να πετύχει το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα στη μάθηση.
- Απεικονίσεις, με τη συνδρομή σχημάτων, πινάκων και διαγραμμάτων, αντικαθιστώντας τα κείμενα, με απώτερο στόχο την κατανόηση της ύλης.
- Σύνοψη, με την έννοια της ανακεφαλαίωσης και ανάδειξης των πιο σημαντικών σημείων.
- Παρουσίαση της βιβλιογραφίας, των βιβλιογραφικών αναφορών και προτάσεις για επιπρόσθετη μελέτη.

Εξίσου σημαντικές παράμετροι στην οπτική οργάνωση και εμφάνιση του εκπαιδευτικού υλικού είναι η καταταμημένη παρουσίαση της ύλης με τη συνοδεία των απαραίτητων τίτλων και υποτίτλων, η βιωματική προσέγγιση του κειμένου, η διερεύνηση και αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των εκπαιδευομένων, η ενθάρρυνση της ενεργούς συμμετοχής τους και η συνάφεια του κειμένου με την καθημερινή πραγματικότητα τους.

Ως εκ τούτου, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναπτύσσεται μια τετραδική σχέση με άξονες τον εκπαιδευτή, τον εκπαιδευόμενο, το εκπαιδευτικό υλικό και το μέσο στη θέση της τριαδικής σχέσης εκπαιδευτή, εκπαιδευομένου και περιεχομένου, που χαρακτηρίζει τη συμβατική εκπαίδευση (Σοφός & Kron, 2010).



Εικόνα 1.1 Η τετραδική σχέση των συντελεστών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σοφός & Kron, 2010).

1.3 Το φαινόμενο κατάκτησης της γλώσσας

1.3.1 Η διαδικασία κατάκτησης της μητρικής γλώσσας

Στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής (1998) του Μανόλη Τριανταφυλλίδη, προσβάσιμο ηλεκτρονικά από την Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα, η γλώσσα ορίζεται ως ένα σύστημα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων, που χρησιμοποιεί τους φθόγγους για τη μετάδοση σκέψεων, γνώσεων, πληροφοριών, επιθυμιών και συναισθημάτων. Η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας από τον άνθρωπο και μάλιστα κατά το διάστημα των πρώτων 5 – 6 ετών της ζωής του, αποτελεί μια αξιοθαύμαστη διαδικασία, η οποία έχει συχνά αποτελέσει αντικείμενο μελέτης ερευνών στον ακαδημαϊκό χώρο, με αποτέλεσμα τη διατύπωση ποικίλων θεωριών διαχρονικά. Μια σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει ήδη από τη δεκαετία του 1950 το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον των επιστημόνων ως προς εκείνες τις ψυχογλωσσολογικές διαδικασίες μέσα από τις οποίες η γλώσσα πραγματώνεται και επεξεργάζεται στον ανθρώπινο εγκέφαλο.

Σε κάθε περίπτωση, είναι γενικά αποδεκτό πως η κατάκτηση της μητρικής γλώσσας καθορίζεται από δύο βασικούς παράγοντες: το άτομο και το περιβάλλον. Από τη στιγμή της γέννησής του το άτομο χαρακτηρίζεται από την ικανότητα να προσαρμόζεται στο περιβάλλον, την επιθυμία να αλληλοεπιδρά με τα πρόσωπα που το περιβάλλουν – γεγονός που συμβάλλει στην κοινωνικοποίησή του και την επικοινωνία του με τους άλλους – και την τάση να μιμείται μέσα από διάφορες δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται. Το περιβάλλον προσφέρει τη συναισθηματική υποστήριξη, τα ερεθίσματα και τα πρότυπα συμπεριφοράς που είναι αναγκαία για τη νοητική ανάπτυξη του ατόμου και εν συνεχεία, τη

σταδιακή κατάκτηση του γλωσσικού κώδικα. Ο βαθμός στον οποίο οι δύο παραπάνω παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ένα παιδί μαθαίνει τη μητρική του γλώσσα αποτελεί αντικείμενο ερευνητικού προβληματισμού και πεδίο ανταλλαγής διαφόρων επιστημονικών απόψεων.

1.3.2 Η διαδικασία εκμάθησης μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης

Η μελέτη της διαδικασίας εκμάθησης μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης αποτελεί αντικείμενο εξίσου πολυάριθμων επιστημονικών ερευνών, όπως ακριβώς και η μελέτη της διαδικασίας κατάκτησης της μητρικής γλώσσας. Η δεύτερη ή ξένη γλώσσα ακολουθεί χρονολογικά τον πρώτο κώδικα επικοινωνίας που είναι η μητρική γλώσσα και ως εκ τούτου, αξιολογικά κατατάσσεται ως δευτερεύων κώδικας επικοινωνίας. Σε πρακτικό επίπεδο αυτό σημαίνει ότι το άτομο βρίσκεται διαρκώς σε μια διαδικασία συσχετισμού και αλληλεπίδρασης του δεύτερου κώδικα επικοινωνίας με τον πρώτο.

Από τα παραπάνω γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι οποιαδήποτε γλώσσα το άτομο μαθαίνει πέρα και μετά χρονολογικά από τη μητρική του γλώσσα ανεξαρτήτως από το περιβάλλον εκμάθησής της εκλαμβάνεται ως «δεύτερη» γλώσσα. Σύμφωνα με τον Ellis, ως δεύτερη γλώσσα νοείται οποιαδήποτε γλώσσα κατακτά ή μαθαίνει ένα άτομο πέρα από τη μητρική του γλώσσα άσχετα από το περιβάλλον μέσα στο οποίο τη μαθαίνει και τον αριθμό άλλων μη μητρικών γλωσσών που πιθανώς κατέχει (R. Ellis, 2012).

Ωστόσο, υπάρχει μια διακριτή διαφορά μεταξύ των όρων δεύτερη ή ξένη γλώσσα, στην οποία ο Ellis δίνει γεωγραφική διάσταση (R. Ellis, 2012). Πιο συγκεκριμένα, η εκμάθηση μιας γλώσσας ως «δεύτερης» γλώσσας μπορεί να συντελείται σε ένα περιβάλλον όπου αυτή:

- α) Αποτελεί την επίσημη γλώσσα της κοινότητας, αυτή δηλαδή που έχει αναγνωρισθεί και θεσμοθετηθεί ως επίσημη και χρησιμοποιείται στη νομοθεσία, τη δικαιοσύνη, τη δημόσια διοίκηση και βεβαίως, την εκπαίδευση και ταυτόχρονα,
- β) συνιστά την κυρίαρχη γλώσσα των μελών της κοινότητας ως μέσο επικοινωνίας και φορέα των πολιτισμικών αξιών που αυτή εμπεριέχει.

Από την άλλη πλευρά, ο όρος «ξένη» γλώσσα αναφέρεται στη γλώσσα που μαθαίνει το άτομο σε περιβάλλον τάξης και όχι για λόγους άμεσης χρήσης της στη γλωσσική κοινότητα αλλά για λόγους ενδεχόμενης μελλοντικής χρήσης της σε άλλα γλωσσικά περιβάλλοντα,

όπως στο πλαίσιο ενός ταξιδιού στο εξωτερικό, μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Ως εκ τούτου, δε χρήζει άμεσης ή αναγκαίας πρακτικής εφαρμογής.

1.3.3 Θεωρητικές προσεγγίσεις στη μελέτη εκμάθησης μιας γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης

Έρευνες σχετικά με τη μελέτη εκμάθησης της γλώσσας έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι ως διαδικασία και μηχανισμός η ανάπτυξη και απόκτηση της γλώσσας επηρεάζεται από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Τα ερωτήματα που προκύπτουν βάσει αυτής της εκ προοιμίου παραδοχής οδήγησαν σε διάφορες ερμηνείες και θεωρίες, που διαμορφώθηκαν αρχικά για τη μητρική γλώσσα (Γ1), αργότερα βρήκαν πεδίο εφαρμογής και στη δεύτερη/ξένη γλώσσα (Γ2) και υλοποιήθηκαν μέσα από ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους. Ανάλογα με τους παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη ως καθοριστικοί διακρίνονται τα παρακάτω ερμηνευτικά μοντέλα:

- **Εμπειριοκρατικό μοντέλο**

Σύμφωνα με το εμπειριοκρατικό μοντέλο η γλωσσική συμπεριφορά δεν ερμηνεύεται με βάση τις εσωτερικές νοητικές διεργασίες αλλά με βάση τους εξωτερικούς παράγοντες του περιβάλλοντος, θεωρώντας τη μάθηση της γλώσσας ως αποτέλεσμα αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στα γλωσσικά ερεθίσματα και στο περιβάλλον όπου το παιδί ζει και του οποίου τη γλώσσα μαθαίνει. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται ως κυριότερες η ψυχολογική θεωρία μάθησης του *συμπεριφορισμού* (behaviourism) και η γλωσσολογική θεωρία μάθησης του *δομισμού* (constructivism). Κατά τον συμπεριφορισμό η γλωσσική κατάκτηση πραγματώνεται μέσω της μίμησης, της απομνημόνευσης και της επανάληψης. Στον δομισμό δίδεται έμφαση στη γραμματική δομή της γλώσσας και όχι στους νοητικούς μηχανισμούς από τους οποίους εξαρτάται. Ο συνδυασμός των δύο παραπάνω θεωριών συνετέλεσε στην ανάπτυξη της *οπτικοακουστικής* μεθόδου, σύμφωνα με την οποία η μηχανιστική επανάληψη γραμματικά ορθώς προτάσεων οδηγεί σταδιακά στη διαμόρφωση της γλωσσικής συμπεριφοράς και την εκμάθηση μιας γλώσσας.

- **Βιολογικό – γενετικό μοντέλο**

Τη δεκαετία του 1960-1970, ως αποτέλεσμα της έντονης αμφισβήτησης που δέχθηκαν οι θεωρίες του συμπεριφορισμού και του δομισμού και ως απόρροια της επίδρασης του ορθολογισμού, στο επίκεντρο της επιστημονικής έρευνας τίθεται ο έμφυτος παράγοντας της

βιολογικής – γνωστικής ωριμότητας του παιδιού όσον αφορά την εκμάθηση της γλώσσας. Στο θεωρητικό αυτό πλαίσιο αναπτύσσεται η *γενετική (generative)* θεωρία, με κυριότερο εκπρόσωπο τον Chomsky, ο οποίος προέβαλε τη βιολογική διάσταση του φαινομένου της κατάκτησης της γλώσσας, κάνοντας λόγο για τον μηχανισμό γλωσσικής κατάκτησης που ενυπάρχει στο άτομο. Ο μηχανισμός αυτός βασίζεται στη λεγόμενη καθολική γραμματική, ένα σύστημα με αρχές που ισχύουν για όλες τις γλώσσες με δυνατότητα, όμως, προσαρμογής και διαφοροποίησης σε κάθε γλώσσα. Οι έμφυτοι μηχανισμοί που ενεργοποιούνται στην κατάκτηση της Γ1 ενεργοποιούνται και στην κατάκτηση της Γ2. Απότοκος της γενετικής θεωρίας είναι η *Θεωρία του Εποπτικού Μηχανισμού* (Krashen 1981, 1982, 1985) η οποία δίνει έμφαση στη γνώση προερχόμενη από την εκμάθηση της Γ2. Ο ρόλος του εποπτικού μηχανισμού είναι να διορθώνει τυχόν λάθη που παράγονται αυθόρμητα και που αντανakλούν την υποσυνείδητη γνώση Γ2 (Αγαθοπούλου, 2012). Η θεωρία του Εποπτικού Μοντέλου βρήκε εφαρμογή στη *Φυσική Προσέγγιση διδασκαλίας* της Γ2 (Krashen & Terrel, 1983), η οποία αποσκοπεί στην εξομίωση των συνθηκών μάθησης με τις συνθήκες που υποτίθεται υπάρχουν στη φυσική κατάκτηση μιας γλώσσας.

- **Γνωστικό μοντέλο**

Το γνωστικό μοντέλο είχε ως εφελκυστήρα την άποψη ότι η γλώσσα κατακτάται κατά τον ίδιο τρόπο που κατακτάται και οποιοδήποτε άλλο είδος γνώσης και ως εκ τούτου, δεν καταλαμβάνει ξεχωριστό τμήμα στον εγκέφαλο, όπως πρέσβευαν τα προηγούμενα μοντέλα. Στο γνωστικό μοντέλο αναδεικνύεται ο ρόλος των γνωστικών μηχανισμών και ο τρόπος με τον οποίο αυτοί εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν στην κατανόηση, την αποθήκευση και την παραγωγή της γλώσσας.

- **Διαδραστικό μοντέλο**

Το διαδραστικό μοντέλο αποτελεί μια προσπάθεια συνδυασμού του εμπειριοκρατικού και βιολογικού – γενετικού μοντέλου, καθώς υποστηρίζει την παράλληλη δράση ενδογενών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην κατάκτηση της γλώσσας (Larsen-Freeman & Long, 1991). Όσον δε αφορά την κατάκτηση ενός δεύτερου κώδικα επικοινωνίας, αυτή καθίσταται εφικτή μέσω της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης και άμεσης επαφής των διδασκομένων και των φυσικών ομιλητών της γλώσσας – στόχου.

- **Επικοινωνιακό μοντέλο**

Τις δεκαετίες του 1970 και 1980 δόθηκε έμφαση στην *επικοινωνιακή* διάσταση της γλωσσικής μάθησης, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις συντονισμένες προσπάθειες για τη διδασκαλία των γλωσσών των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ματθαιουδάκη, 2013). Η επικοινωνιακή προσέγγιση έθεσε στο επίκεντρο την κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας από τους μαθητές και μετέθεσε το κέντρο βάρους από την παραγωγή γραμματικά σωστών προτάσεων στην παραγωγή προτάσεων κατάλληλων για κάθε περίπτωση επικοινωνίας (Hymes, 1970).

- **Κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο**

Το Κοινωνικοπολιτισμικό μοντέλο, με κυριότερο εκφραστή τον Vygotsky (1972), έδωσε έμφαση στο κοινωνικό στοιχείο της μάθησης στη Γ1, το οποίο ο Lantolf (2000) επέκτεινε και στη μάθηση της Γ2, διερευνώντας το πώς μπορούν οι μαθητές της Γ2 να μάθουν τη γλώσσα μέσα από την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με άλλους συνομιλητές. Υποστηρίζεται η άποψη ότι μέσα από τη συνεργατική μάθηση, η γνωστική ανάπτυξη προάγεται ως αποτέλεσμα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και στη συνέχεια, εσωτερικοποιείται, με αποτέλεσμα να γίνεται προσωπικό κτήμα του μαθητή.

Η συγκριτική αποτίμηση των παραπάνω θεωριών στη σχετική βιβλιογραφία, η οποία για λόγους οικονομίας δεν παρατίθεται στην παρούσα εργασία, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι καμία θεωρητική προσέγγιση από μόνη της δεν μπορεί να δώσει ολοκληρωμένες απαντήσεις στο εύρος των ερωτημάτων που αφορούν την κατάκτηση της Γ2, καθώς κάθε μία από αυτές ερμηνεύει σε ικανοποιητικό βαθμό κάποια από τα ζητήματα που απασχολούν τη θεωρία και την έρευνα και αφήνει άλλα για περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση.

1.4 Content Language Integrated Learning (CLIL): Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Ολ.Εκ.Πε.Γ.)

1.4.1 Εννοιολογική οριοθέτηση

Ο όρος Content Language Integrated Learning (CLIL), ο οποίος αποδίδεται στα ελληνικά με τον όρο Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (Ολ.Εκ.Πε.Γ.), χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1994 σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή,

προκειμένου να περιγράψει την εκμάθηση του περιεχομένου ενός γνωστικού αντικειμένου (είτε στο σύνολό του είτε στο πλαίσιο μιας θεματικής ενότητας) μέσω μιας ξένης (και όχι της πρώτης/μητρικής) γλώσσας ή την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας μέσω της μελέτης ενός γνωστικού αντικειμένου.

Πρόκειται για έναν όρο «ομπρέλα» που χρησιμοποιήθηκε για να συμπεριλάβει διδακτικές προσεγγίσεις που αφορούσαν την Ξένη Γλώσσα (Met, 1994), και σταδιακά επεκτάθηκαν στη διδασκαλία της Γ2, στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, κυρίως στα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης του Καναδά, (Genesee, 1994), αλλά και στον χώρο της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο δόθηκε, αρχικά, ιδιαίτερη βαρύτητα στη γλωσσική διδασκαλία και το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων απλώς υπηρέτησε αυτόν τον σκοπό (Ζάγκα 2007, 2009).

Ο δημιουργός και εμπνευστής της David Marsh αναφέρει ότι πρόκειται για μια εκπαιδευτική διαδικασία με διπλό εστιακό κέντρο, καθόσον επιδιώκει, αφενός την ταυτόχρονη ανάπτυξη γλωσσικών ικανοτήτων και αφετέρου την κατάκτηση περιεχομένου.

Ο Coyle (2005) αναφέρθηκε στις αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η μέθοδος CLIL, τα επονομαζόμενα 4 «C's», τα οποία αντιστοιχούν στο περιεχόμενο (content), την επικοινωνία (communication), τη γνώση (cognition) και την κουλτούρα (culture). Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η μέθοδος CLIL υλοποιείται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου προωθείται η απόκτηση γνώσεων, η κατανόηση ενός θέματος, η εμπλοκή σε γνωστική επεξεργασία, η επικοινωνία και η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (Coyle, 2005).

Η μέθοδος CLIL καλύπτει ένα ευρύ φάσμα προσεγγίσεων και σε ετερόκλητα εκπαιδευτικά πλαίσια. Μπορεί να υλοποιηθεί σε περιβάλλοντα όπως: (α) μονόγλωσσο, όπου οι μαθητές διδάσκονται αποκλειστικά μέσω CLIL, (β) δίγλωσσο, όπου οι μαθητές μαθαίνουν το 50% ή περισσότερο της διδακτέας ύλης σε μία ξένη γλώσσα, (γ) πολλαπλών γλωσσών, όπου οι μαθητές διδάσκονται μέρος του προγράμματος σπουδών σε τρεις ή περισσότερες γλώσσες, και (δ) πολυγλωσσικό, όπου οι μαθητές μαθαίνουν διάφορες γλώσσες, μία ή περισσότερες των οποίων είναι μέσω CLIL (Marsh, Mehisto, Wolff, & Frigols Martín, 2010).

1.4.2 Ιστορική αφετηρία μεθόδου CLIL

Σε μια σύντομη ιστορική αναδρομή, οι Mehisto, Marsh και Frigols (2007) εντοπίζουν τις απαρχές της μεθόδου CLIL στην εμφάνιση της διγλωσσίας – πολυγλωσσίας σχεδόν 5000 χρόνια πριν, όταν οι Ακκάδιοι, αρχαίος λαός της Μεσοποταμίας, μετά την υποδούλωση των γειτόνων τους Σουμερίων, ήθελαν να μάθουν τη γλώσσα τους, οπότε και εμφανίστηκαν τα πρώτα δίγλωσσα λεξικά (McLaughlin, 1978 στην Τριάρχη – Herrmann, 2000).

Επίσης, κάνουν αναφορά στην επί αιώνες χρήση των Λατινικών ως την κατεξοχήν γλώσσα διδασκαλίας των μαθημάτων. Σύμφωνα με τον Χριστίδη (2005) «Τα λατινικά μέχρι τον 17ο αιώνα ήταν η γλώσσα της επιστήμης και της φιλοσοφίας στη Δύση. Με άλλα λόγια, όλοι οι επιστήμονες και οι στοχαστές, άσχετα από τη μητρική τους γλώσσα, έγραφαν τα έργα τους στα λατινικά.»

Ως εκ τούτου, η διγλωσσία και κατά προέκταση, η πολυγλωσσία δεν αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της εποχής μας. Είναι συνυφασμένη με την εμφάνιση της ανθρώπινης γλώσσας και τη δημιουργία των πρώτων ανθρώπινων πολιτισμών. Εξαπλώθηκε και αναπτύχθηκε ως φαινόμενο με τις μετακινήσεις πληθυσμών, οι οποίες προέκυψαν ως απόρροια πολεμικών εχθροπραξιών ή ειρηνικών μεταναστεύσεων, καθώς και με τις επαφές μεταξύ πληθυσμών που μιλούσαν διαφορετικές γλώσσες.

1.4.3 Θεωρητική οριοθέτηση μεθοδολογίας CLIL

Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (1980) ως γλώσσα ορίζεται, μεταξύ άλλων, η επικοινωνία του ανθρώπου είτε ως άτομου είτε ως κοινωνικής ομάδας (γλωσσικής κοινότητας), άρα γλώσσα είναι και η ατομική και η κοινωνική πλευρά της επικοινωνίας. Όπως η επικοινωνία αποτελεί μια ανθρώπινη εκδήλωση η οποία πραγματώνεται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, έτσι και η γλώσσα είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας (ποιος μιλάει σε ποιον, σε ποια γλώσσα, για ποιο θέμα, κ.τ.λ.) και τις προϋποθέσεις της (πολιτιστική, πολιτική, κοινωνική, κ.τ.λ. κατάσταση των ομιλούντων και της γλώσσας τους) (Μπαμπινιώτης, 1980).

Με βάση αυτό το θεωρητικό δεδομένο, έρευνες στη διδασκαλία και εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2) συγκλίνουν στην άποψη ότι η εκμάθηση της Γ2 είναι περισσότερο αποτελεσματική, όταν διδάσκεται σε αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας – και όχι στο πλαίσιο της σχολικής τάξης – και όταν εστιάζει όχι μόνο στη γλώσσα των καθημερινών συναναστροφών, αλλά και στον ακαδημαϊκό λόγο (Ματθαιουδάκη, 2013). Η

προστιθέμενη παιδαγωγική αξία του αυθεντικού επικοινωνιακού περιβάλλοντος έγκειται στο γεγονός ότι δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκτίθενται σε γλωσσικά ερεθίσματα που τους είναι κατανοητά και τα θεωρούν ενδιαφέροντα (Genesee, 1994 στο Ζάγκα, 2013).

Διάφορες προσεγγίσεις διδασκαλίας της γλώσσας αναπτύχθηκαν και βασίστηκαν στο συγκεκριμένο θεωρητικό υπόβαθρο. Η πιο διαδεδομένη είναι η γνωστή ως Content – based Instruction, Διδασκαλία της Γλώσσας με βάση το Περιεχόμενο, σύμφωνα με την οποία τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών χρησιμοποιούνται ως «όχημα» για τη γλωσσική διδασκαλία (Ματθαιουδάκη, 2013). Η κριτική αποτίμηση του συγκεκριμένου διδακτικού μοντέλου, το οποίο αρχικά εφαρμόστηκε στα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης του Καναδά, αποσκοπώντας στο να μπορέσουν τα αγγλόφωνα παιδιά να μιλούν και να εκτιμούν και τις δύο γλώσσες, ανέδειξε μια βασική αδυναμία του. Ενώ η εστίαση στη διδασκαλία της γλώσσας είχε θετικές επιπτώσεις στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, οι ιδιαίτερες ανάγκες τους που σχετίζονταν με την εκμάθηση του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ δεν μπορούσαν να ικανοποιηθούν (Short, 1994 στο Ματθαιουδάκη, 2013).

Με βάση αυτό το δεδομένο, αναζητήθηκαν εκ νέου προσεγγίσεις διδασκαλίας όπου το ενδιαφέρον θα επιμεριζόταν ισομερώς μεταξύ της γλώσσας και του περιεχομένου. Από τις πιο διαδεδομένες είναι η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning) η οποία έχει μεταφραστεί στα ελληνικά ως Ολιστική Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας, (Ολ.Εκ.Πε.Γ.). Η μέθοδος αυτή έχει ως στόχο τη συνδυαστική διδασκαλία γλώσσας και γνωστικού αντικειμένου και, συγκεκριμένα, υποστηρίζει τη διδασκαλία ενός μαθήματος (π.χ. Ιστορίας, Γεωγραφίας, κλπ.) σε μια γλώσσα διαφορετική από τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Στην περίπτωση αυτή, η δεύτερη/ξένη γλώσσα χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την εκμάθηση ενός μη γλωσσικού μαθήματος και ο στόχος είναι η ταυτόχρονη εστίαση στο γλωσσικό και στο μη γλωσσικό μάθημα (Ζάγκα, 2007, 2009).

Η εφαρμογή της Ολ.Εκ.Πε.Γ. στη σχολική εκπαίδευση αποσκοπεί στην αναβάθμιση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης μέσα από τον συνδυασμό της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και του γνωστικού αντικειμένου ενός μαθήματος. Υπό αυτό το πρίσμα, η ξένη γλώσσα αποτελεί το μέσο με το οποίο επιτυγχάνεται η εκμάθηση του περιεχομένου και κατά συνέπεια, από αντικείμενο μάθησης μετατρέπεται σε εργαλείο μάθησης. Με τη χρήση της ξένης γλώσσας οι μαθητές αποκομίζουν καινούριες γνώσεις σε ένα άλλο γνωστικό

αντικείμενο, ενώ παράλληλα αποκομίζουν γνώσεις και αναπτύσσουν δεξιότητες και στην ξένη γλώσσα. Ως αποτέλεσμα, μαθητές που εμπλέκονται στη συγκεκριμένη μέθοδο αναμένεται να έχουν αυξημένα κίνητρα για μάθηση, περισσότερη αυτονομία, υψηλότερη αυτοπεποίθηση στη χρήση της ξένης γλώσσας, καλύτερες επιδόσεις, καθώς επίσης και την ικανότητα να ανακαλύπτουν τη γνώση μόνοι τους και να δημιουργούν διαθεματικούς συνδέσμους (Ματθαιουδάκη, 2013).

1.5 Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο

1.5.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή

Στην ελληνική κοινωνία είναι παγιωμένη η αντίληψη ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και ειδικότερα της αγγλικής είναι απαραίτητο σχολικό και κατ' επέκταση, ακαδημαϊκό και επαγγελματικό εφόδιο. Προ επίρρωση αυτής της διαπίστωσης, αποτελεί η θεσμοθέτηση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας από τα πρώτα χρόνια της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης.

Επιχειρώντας μια σύντομη ιστορική αναδρομή και σύμφωνα με τις πληροφορίες που παραθέτει η Σουλιώτη (2007), προκύπτει ότι η αγγλική γλώσσα ορίζεται ως υποχρεωτικό μάθημα στη Μέση Εκπαίδευση (στην Ε΄ τάξη του οκτατάξιου Γυμνασίου και στην Γ΄ τάξη του εξατάξιου Γυμνασίου αντίστοιχα) το 1945. Πριν από το 1945, την πρωτοκαθεδρία στο δημόσιο σχολείο είχε η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας, με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας να περιορίζεται σε συγκεκριμένους τύπους σχολείων (π.χ. στις εξατάξιες Εμπορικές σχολές). Περίπου είκοσι χρόνια μετά και πιο συγκεκριμένα το 1964, η ξένη γλώσσα ορίζεται ως βασικό μάθημα για όλους τους τύπους σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης.

Παράλληλη εξελικτική πορεία ακολουθούν και τα αναλυτικά προγράμματα. Το 1922 συντάσσεται το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, το οποίο αφορά τις Εμπορικές Σχολές της Μέσης Εκπαίδευσης και διατηρείται μέχρι το 1962 (Σουλιώτη, 2007). Κομβικό σημείο αποτελεί η ψήφιση του από 17/10-19/11 Βασιλικού Διατάγματος το 1953, με θέμα «Περί κανονισμού του Αναλυτικού και Ωρολογίου προγράμματος της Αγγλικής γλώσσας», το οποίο καθορίζει το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, τον σκοπό και τη μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος αλλά και την ύλη για

κάθε τάξη. Επίσης, γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων του μαθητή, στη σύνδεση με άλλα γνωστικά πεδία (αρχή διαθεματικότητας), στην αξιοποίηση αυθεντικού υλικού και στη χρήση της γλώσσας για την κάλυψη πρακτικών καθημερινών αναγκών (Κοσμά, Καραγιάννη & Κοταδάκη, 2016).

Στα τέλη της δεκαετίας του '80 κάνει την εμφάνισή της σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες μια τάση ενσωμάτωσης της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο αναλυτικό πρόγραμμα της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Επηρεασμένη από αυτό το πνεύμα και η Ελλάδα θεσμοθέτησε το 1985 το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τον Νόμο 1566 και εισήγαγε πιλοτικά σε 124 δημοτικά σχολεία τη διδασκαλία του το 1987 στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄). Λίγα χρόνια αργότερα, το 1993 το μάθημα της αγγλικής γλώσσας γίνεται υποχρεωτικό και γενικεύεται, με μαθητές της Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου να διδάσκονται υποχρεωτικά την αγγλική γλώσσα για τρεις ώρες την εβδομάδα. Το αναλυτικό πρόγραμμα για αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης κυκλοφορεί το 1989, χωρίς να συσχετίζεται, όμως, με το αντίστοιχο της Μέσης Εκπαίδευσης. Το 2001 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, με την υπ' αριθ. 7/2001 Πράξη του Τμήματος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ενέκρινε την εισαγωγή της αγγλικής γλώσσας από την Γ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου με τρεις ώρες εβδομαδιαίας διδασκαλίας (Τοκατλίδου, 1999).

Αποτελέσματα επιστημονικών ερευνών που επιβεβαιώνουν ότι όσο νωρίτερα ξεκινήσουν οι νεαροί μαθητές την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, τόσο το καλύτερο για τη μετέπειτα πορεία τους (Bourke, 2006) οδήγησαν στη δημιουργία του Προγράμματος Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ), το οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από ομάδες εμπειρογνομόνων των τμημάτων Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αφορά την εισαγωγή της Αγγλικής γλώσσας στην Α΄ και Β΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου και εισάγει μια νέα προσέγγιση στη διδασκαλία και την εκμάθηση της ξένης γλώσσας, αφού οι μαθητές αυτών των τάξεων δε χρησιμοποιούν συγκεκριμένο βιβλίο και ως εκ τούτου, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει τη διδακτέα ύλη ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του (βλ. <http://rcel.enl.uoa.gr/peap/>). Το ΠΕΑΠ τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή το σχολικό έτος 2010-2011 σε 801 Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με

Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα Σπουδών σε όλη την Ελλάδα, με κύριο στόχο την αναβάθμιση της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο.

Το 2020 η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι η Αγγλική Γλώσσα έχει εμπεδωθεί ως κοινή γλώσσα συνεννόησης (*lingua franca*) στη σύγχρονη εποχή και ότι η καλή γνώση της αποτελεί πολύτιμο εφόδιο για τη ζωή των μαθητών, προχωρά στην εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος δημιουργικής ενασχόλησης με την Αγγλική Γλώσσα στο Νηπιαγωγείο, αυξάνοντας παράλληλα τις ώρες διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις (Α΄ και Β΄) του Δημοτικού Σχολείου. Σύμφωνα με το πρόγραμμα, σκοπός της εφαρμογής του πιλοτικού αυτού προγράμματος στο Νηπιαγωγείο δεν είναι η αυτοτελής διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ως διακριτού διδακτικού αντικειμένου, αλλά η επαφή των μαθητών με την Αγγλική Γλώσσα από τα πρώτα χρόνια του μαθητικού τους βίου.

1.5.2 Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ)

Σταθμό στην παρεχόμενη ξενόγλωσση εκπαίδευση από το ελληνικό δημόσιο σχολείο αποτελεί η σχολική χρονιά 2016-17, επειδή τότε υιοθετείται το «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες» (ΕΠΣ-ΞΓ), η καινοτομία του οποίου έγκειται στο ότι για πρώτη φορά διαμορφώνεται ένα κοινό θεωρητικό πλαίσιο για όλες τις ξένες γλώσσες που ήδη περιλαμβάνονται – ή ενδεχομένως να περιληφθούν στο μέλλον – στο Εθνικό Σχολικό Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο είναι ενιαίο για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Το ΕΠΣ-ΞΓ προσδιορίζει τους γενικούς και επιμέρους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας κατά επίπεδο γλωσσομάθειας με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης (ΣτΕ), η οποία προβλέπει τρία γενικά και έξι ειδικότερα επίπεδα γλωσσομάθειας:

A	«Βασικός χρήστης» της γλώσσας	A1
		A2
B	«Ανεξάρτητος χρήστης» της γλώσσας	B1
		B2
Γ	«Απολύτως ικανός χρήστης» της γλώσσας	Γ1
		Γ2

Καταργεί τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας κατά τάξεις και εισάγει τη διδασκαλία της κατά επίπεδα γλωσσομάθειας. Παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αναπτύσσει το δικό του αναλυτικό πρόγραμμα (syllabus) και να οργανώνει το μάθημά του αξιοποιώντας το σχολικό εγχειρίδιο ή δημιουργώντας συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό. Επιπρόσθετο πλεονέκτημα της δομής του ΕΠΣ-ΞΓ είναι ότι η εφαρμογή του προσαρμόζεται σε οποιεσδήποτε συνθήκες διδασκαλίας (π.χ. αλλαγές ή κατανομή ωρών). Γενικά, το ΕΠΣ-ΞΓ δίνει έμφαση στη χρήση της ξένης γλώσσας σε ποικίλα αυθεντικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα, στην ανάπτυξη επικοινωνιακών στρατηγικών, καθώς και στην ικανότητα διαμεσολάβησης, ενώ η εκμάθηση της ξένης γλώσσας συνδέεται με την ανάπτυξη πολυγραμματισμών μέσα από τη χρήση πολυτροπικών κειμένων. Στόχος του είναι ισοδύναμη ανάπτυξη του γλωσσικού και κοινωνικού γραμματισμού του μαθητή και η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής του επίγνωσης.

Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός ότι το «Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες» (ΕΠΣ-ΞΓ) συνάδει με το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις Γλώσσες (στο εξής ΚΕΠΑ) και ως εκ τούτου, ανταποκρίνεται στις προκλήσεις που προκύπτουν από τη νέα στρατηγική για την εκπαίδευση που έχει προτείνει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2014-2020). Στόχος της νέας αυτής στρατηγικής είναι μεταξύ άλλων η προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα και την Ευρώπη γενικότερα, καθώς και η ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που θα βοηθήσουν τις κοινωνίες να καταπολεμήσουν την ανεργία (Δενδρινού & Καραβά, 2013).

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνει έμφαση στο ΤΙ αναμένεται να μπορεί να κάνει ο μαθητής, χρησιμοποιώντας την ξένη γλώσσα ως αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Το ΠΩΣ και το ΠΟΤΕ η μάθηση της ξένης γλώσσας θα επιτευχθεί είναι μεταβλητές που έχουν άμεση σχέση με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης ανά περιοχή και σχολείο (Δενδρινού & Καραβά, 2013).

Οι βασικές αρχές του ΕΠΣ-ΞΓ αποτελούν ταυτόχρονα και τους βασικούς στόχους που καλείται να εκπληρώσει και συνοψίζονται ως εξής:

- Η χρήση της ξένης γλώσσας αναδεικνύεται μέσα από ποικίλα και αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας.

- Ο γλωσσικός και κοινωνικός γραμματισμός του μαθητή τίθεται σε προτεραιότητα και προωθείται μέσα από την εκμάθηση και τη χρήση της ξένης γλώσσας.
- Η υιοθέτηση διαπολιτισμικής κουλτούρας ενθαρρύνεται μέσα από την εκμάθηση της ξένης γλώσσας.
- Η ανάπτυξη πολύπλευρων επικοινωνιακών στρατηγικών καλλιεργείται μέσα από την εναλλαγή γλωσσικών κωδίκων.
- Η εκμάθηση της ξένης γλώσσας συσχετίζεται με τη μελέτη της χρήσης της γλώσσας σε πολυτροπικά κείμενα τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο.

1.5.3 Η παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας

Η διάχυση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με δυναμική παρουσία στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, έχει συντελέσει στην αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ειδικότερα, στη διδασκαλία και εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο δημόσιο σχολείο η βιβλιογραφική έρευνα αναδεικνύει την καθοριστική συμβολή των ΤΠΕ στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και την εμπλοκή τους σε ομαδοσυνεργατικές και διαθεματικές δραστηριότητες μέσα από τη δημιουργία ενός ευχάριστου, υποστηρικτικού και δημιουργικού κλίματος στη σχολική τάξη.

Σύμφωνα με το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ), η διδασκαλία των ξένων γλωσσών δίνει έμφαση στη θεωρητική προσέγγιση μέσω του πολυγραμματισμού. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι στην εκπαιδευτική διαδικασία ενθαρρύνεται η χρήση ποικιλόμορφων κειμένων που προέρχονται από σύγχρονα περιβάλλοντα επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, με τη χρήση των ΤΠΕ το ΕΠΣ-ΞΓ προωθεί τη διδασκαλία της χρήσης της γλώσσας σε μια ποικιλία γραπτών και προφορικών κειμένων «μονοτροπικών αλλά και πολυτροπικών» (Δενδρινού, 2011). Ως πολυτροπικά (multi-modal) χαρακτηρίζονται τα κείμενα που βασίζονται σε πολλαπλά σημειωτικά συστήματα και σε αντίθεση με τα μονοτροπικά, όσα είναι αποκλειστικά ή κυρίως γλωσσικά, δημιουργούνται με συνδυασμό περισσότερων του ενός σημειωτικών τρόπων: γλωσσικού, οπτικού, ηχητικού κ.τ.λ., οι οποίοι λειτουργούν συμπληρωματικά για τη μετάδοση του μηνύματος (Χοντολίδου, 1999).



Ευαγγελία Καραβασίλη, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με τη μέθοδο CLIL σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου»

Το διαδίκτυο αποτελεί μια ανεξάντλητη δεξαμενή αυθεντικού πολυτροπικού υλικού, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, συμπληρώνοντας με δημιουργικό τρόπο τα σχολικά εγχειρίδια. Τα οφέλη για τους μαθητές είναι πολλαπλά, αφού πέρα από το προφανές, την επαφή δηλαδή με κείμενα παραγόμενα σε αυθεντικά περιβάλλοντα επικοινωνίας, ενισχύεται η διαπολιτισμική διάσταση που χρειάζεται να έχει η διδασκαλία κάθε ξένης γλώσσας, μέσω της ανάπτυξης διαπολιτισμικής συνείδησης και εξοικείωσης με το διαφορετικό. Εκτός από την αξιοποίηση του διαδικτύου, ενθαρρύνεται η χρήση εργαλείων Web 2.0 για την υλοποίηση projects στο πλαίσιο συνεργασίας σχολείων, προωθώντας τη συνεργασία μαθητών και εκπαιδευτικών σε τοπικό ή/και ευρωπαϊκό επίπεδο.

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία υπό παιδαγωγικές προϋποθέσεις εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία, προωθεί την ομαδοσυνεργατική μάθηση, καλλιεργεί την κριτική και δημιουργική σκέψη και ενισχύει την επικοινωνία σε ένα αυθεντικό και φυσικό γλωσσικό περιβάλλον, στοιχεία απαραίτητα για τη θετική ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών στην ξένη γλώσσα.

2. Βιβλιογραφική επισκόπηση για τον σχεδιασμό και την αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού

2.1 Εισαγωγικά στοιχεία

Στο παρόν κεφάλαιο θα επιχειρηθεί μια συνοπτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων στα οποία κατέληξαν έρευνες με αντικείμενο μελέτης τον σχεδιασμό και την αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού, όπως αυτό πραγματώνεται και υλοποιείται στα πλαίσια της σχολικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά σειρά προτεραιότητας, ως εξής:

- στην εφαρμογή της μεθοδολογίας της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,
- στη διδασκαλία/εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πλαίσιο υλοποίησης σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και
- τέλος, στην εφαρμογή της μεθόδου CLIL κατά τη διδασκαλία/εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε πλαίσιο υλοποίησης σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

2.2 Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα

Μια σύντομη βιβλιογραφική αναζήτηση εργασιών με θέμα τον σχεδιασμό και την αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα αναδεικνύει τον σχετικά περιορισμένο αριθμό ερευνών που έχουν διεξαχθεί στο συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Σε μεγάλο βαθμό αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι μέχρι πρότινος δεν είχαν ευρέως εφαρμοστεί εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση – σε αντίθεση με τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση – δεδομένου ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μεθοδολογία καθίσταται πιο απαιτητική, όταν καλείται να υλοποιηθεί από μαθητές μικρότερης ηλικίας και συνήθως, προϋποθέτει κάποιο άτομο του οικείου περιβάλλοντος να παρίσταται και να παρέχει στους μικρούς μαθητές καθοδήγηση και επεξηγήσεις σε πρακτικές λεπτομέρειες. Παρακάτω παρατίθενται ενδεικτικά κάποιες έρευνες που διεξήχθησαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τους Παπανικολάου & Μανούσου (2019), στη σημερινή εποχή που έχει χαρακτηριστεί εποχή της «Κοινωνίας της γνώσης» οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυτές που θα μπορέσουν να αποτελέσουν το μέσο με το οποίο οι μαθητές θα εκπαιδευτούν στην αναζήτηση και ανακάλυψη της γνώσης. Προς επίρρωση των παραπάνω, διεξήγαγαν έρευνα με τίτλο «Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μία Έρευνα Δράσης για την αναπλήρωση των μαθημάτων για τους μαθητές που απουσιάζουν περιστασιακά από το σχολείο». Πρόκειται για μία έρευνα δράσης, διάρκειας οχτώ μηνών, η οποία είχε ως αντικείμενο μελέτης την ένταξη της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την αναπλήρωση μαθημάτων απευθυνόμενη στους μαθητές που απουσιάζουν περιστασιακά από το σχολείο (Παπανικολάου & Μανούσου, 2019). Η επικοινωνία και οι κατ' οίκον εργασίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς επίσης και τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στο διαδίκτυο αποτέλεσαν βασικά ζητούμενα στην εφαρμογή της συγκεκριμένης έρευνας. Ως εκ τούτου, κρίθηκε αναγκαία η αξιοποίηση της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Edmodo, προκειμένου οι μαθητές που απουσίαζαν περιστασιακά να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε μαθήματα που διδάχθηκαν στην τάξη και σε συμπληρωματικό υλικό για ατομική μελέτη στο σπίτι, καθώς επίσης και τη δυνατότητα διατύπωσης αποριών σχετικές με το προς μελέτη μάθημα. Για την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων ακολουθήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης, καθώς τα αποτελέσματα προήλθαν από τρεις διαφορετικές πηγές: το ημερολόγιο – παρατήρηση, τον κριτικό φίλο και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, με συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη θετική ανταπόκριση των εμπλεκόμενων απέναντι στη δράση της εισαγωγής της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη σχολική μονάδα. Επιπρόσθετα, αναδείχθηκε ο ρόλος των ΤΠΕ στην εκπαίδευση όσον αφορά την προώθηση της πρωτοτυπίας και της καινοτομίας και την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών. Η χρήση της πλατφόρμας Edmodo από όλη τη σχολική μονάδα και όχι από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς δημιούργησε τις βάσεις για τη σύνδεση του συμβατικού εκπαιδευτικού συστήματος με το ανοικτό και εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό σύστημα (Παπανικολάου & Μανούσου, 2019).

Στην έρευνα των Λάζαρη, Μουζάκη & Κουτρουμάνου (2015), επίσης, αξιοποιείται η εκπαιδευτική πλατφόρμα Edmodo στα πλαίσια μιας συμπληρωματικής εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, υπό το πρίσμα των αλληλεπιδράσεων που μπορούν να συμβούν στο περιβάλλον αυτό. Στην έρευνα συμμετείχαν 23 μαθητές της Δ΄ τάξης από μια αστική περιοχή της Αττικής καθώς και η εκπαιδευτικός της τάξης. Έγινε συστηματική καταγραφή και μελέτη των συμβάντων αλληλεπίδρασης στο περιβάλλον του Edmodo και στη συνέχεια, συνελέγησαν τα ερευνητικά δεδομένα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πληθώρα αλληλεπιδράσεων στο περιβάλλον του Edmodo τόσο μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών όσο και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Όπως επισημαίνουν οι ερευνητές, κύριο χαρακτηριστικό των αλληλεπιδράσεων αυτών είναι ο ενεργός ρόλος των μαθητών μέσα από την ανάληψη πρωτοβουλιών για την ανάρτηση και τον σχολιασμό απόψεων, καθώς και τη διαμοίραση πηγών (Λάζαρη, Μουζάκης & Κουτρουμάνος, 2015). Σύμφωνα με θεωρητικούς του πεδίου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η αλληλεπίδραση δε συνιστά μία αυτόματη διαδικασία, αλλά εξαρτάται, μεταξύ άλλων, και από την αλληλοκατανόηση, τις σχέσεις συνεργασίας και τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Moore, 1993 στο Λάζαρη, Μουζάκης & Κουτρουμάνος, 2015). Στην παρούσα έρευνα, η αξιοποίηση του Edmodo ενεργοποίησε ένα ισχυρό δίκτυο ανάπτυξης άμεσων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού – μαθητών και μαθητών μεταξύ τους, μέσα από ευκαιρίες διαπροσωπικής επικοινωνίας, όπως είναι οι αναρτήσεις, η υποβολή ερωτημάτων και ο σχολιασμός απόψεων (Λάζαρη, Μουζάκης & Κουτρουμάνος, 2015).

Στα πλαίσια της έρευνας της Σκαράκη (2019), η επεξεργασία των δεδομένων ανέδειξε εκείνα τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού υλικού που το καθιστούν επιτυχημένο ως προς τον στόχο του και ως εκ τούτου, συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου της μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της διδασκαλίας της ιστορίας μέσα από την εισαγωγή των μαθητών στην ιστορική μέθοδο και τη διερεύνηση των πηγών. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκε με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκπαιδευτικό λογισμικό με τίτλο «Η Ελλάδα στον 20ό αι.». Χρησιμοποιήθηκαν πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης, η χρήση των οποίων αποσκοπούσε στην κινητοποίηση των μαθητών, την ενεργοποίηση της φαντασίας στο πλαίσιο της ιστορικής έρευνας/προσέγγισης της Ιστορίας και την επίτευξη της καλύτερης κατανόησης του ιστορικού πλαισίου (Σκαράκη, 2019). Το εκπαιδευτικό υλικό εφαρμόστηκε σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας σε ένα τμήμα της ΣΤ΄ τάξης και εν συνεχεία, αξιολογήθηκε από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς ως προς τη

λειτουργικότητα, την ευχρηστία και τη συμβολή του στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος της ιστορίας. Στη συλλογή δεδομένων εφαρμόστηκε η μεθοδολογική τριγωνοποίηση για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της έρευνας (Σκαράκη, 2019). Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε ήταν το εξής: «Πώς μπορούμε να αναπτύξουμε την ιστορική σκέψη και κατανόηση των μαθητών/τριών και εν γένει δεξιότητες κριτικής σκέψης στο μάθημα της Ιστορίας;». Η επεξεργασία των δεδομένων ανέδειξε την καλή δομή, τη λογική αλληλουχία των γεγονότων, τη χρήση των πολυμέσων, την αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό υλικό και την εξατομίκευση, που αφορά τόσο το μαθησιακό στυλ του κάθε παιδιού όσο και τον ατομικό ρυθμό μάθησης (Σκαράκη, 2019), ως δηλωτικά χαρακτηριστικά του σωστού σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού.

2.3 Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Σε αυτήν την ενότητα θα επιχειρηθεί μια περαιτέρω εξειδίκευση της παρούσας βιβλιογραφικής επισκόπησης, όσον αφορά τη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, με την προσθήκη της παραμέτρου της διδασκαλίας της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο παραπάνω μεθοδολογικό πλαίσιο. Η διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας, ενταγμένη στο ευρύτερο πλαίσιο της διδασκαλίας ξένων γλωσσών, αποτελεί ένα από τα γνωστικά αντικείμενα που βρίσκεται αρκετά ψηλά στις προτιμήσεις όσων ερευνητών ασχολούνται γενικά με τη μεθοδολογία της σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με τις Μίμινου και Σπανακά (2013) και ύστερα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση που διενήργησαν σε πηγές δημοσιευμένες τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, προκύπτει ότι μεγάλο ποσοστό των ερευνών αφορά κατά σειρά ενδιαφέροντος το μάθημα της Πληροφορικής – λόγω του ότι πρόκειται για γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με τον υπολογιστή και ως εκ τούτου, είναι πιο προσιτό για μάθηση εξ αποστάσεως – και ακολούθως, το μάθημα της Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, των Μαθηματικών και τέλος, των Ξένων Γλωσσών (Μίμινου & Σπανακά, 2013). Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Chatziplis, Vassala & Lionarakis (2006), όσον αφορά τα αντικείμενα διδασκαλίας στη συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση, το μάθημα της αγγλικής γλώσσας, ενταγμένο στο γενικότερο πλαίσιο της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, αναδεικνύεται ως

ένα από τα προτεινόμενα γνωστικά αντικείμενα για συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση.

Υπό το πρίσμα της σχολικής εξ αποστάσεως ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα η έρευνα της Μούστου (2015) παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, γιατί εστιάζει αφενός στη διερεύνηση των αντιλήψεων, των στάσεων και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών για εξ αποστάσεως διδασκαλία με τη χρήση Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ ή LMS – Learning Management System) και αφετέρου στο κατά πόσο η χρήση ΣΔΜ υποστηρίζει και βοηθά τους εκπαιδευτικούς, ώστε να προωθηθεί η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών (αγγλικών, γαλλικών και γερμανικών) που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία ανά την Ελλάδα και αφορά και τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια). Τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται αφορούν το κατά πόσο τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την πρόθεσή τους για χρήση ΣΔΜ στο μέλλον, εάν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρεάζει την αντίληψή τους περί της αποτελεσματικότητας τέτοιου τύπου εκπαίδευσης και εάν το ενδιαφέρον για εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνάδει με την ευκολία εισαγωγής της στην ελληνική πραγματικότητα (Μούστου, 2015). Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας, η οποία διεξήχθη σε δύο φάσεις: Στην α΄ φάση πραγματοποιήθηκε έρευνα με ποσοτική προσέγγιση με την αποστολή ερωτηματολογίων, ενώ στη β΄ φάση ελήφθησαν ατομικές, δομημένες συνεντεύξεις, που περιλάμβαναν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν τη θετική διάθεση των ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών στο ενδεχόμενο χρήσης LMS, ανεξαρτήτως ηλικίας, επαγγελματικής εμπειρίας ή εξοικειώσής τους με τις νέες τεχνολογίες. Ταυτόχρονα, εκφράζουν φόβο και ανασφάλεια για τα τεχνικά προβλήματα που ενδεχομένως θα αντιμετώπιζαν με τη χρήση τέτοιων εργαλείων, αλλά και δυσaráσκεια και απογοήτευση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρ' όλα αυτά, παραμένει ισχυρή η πεποίθησή τους ότι μια τέτοια εκπαιδευτική παρέμβαση θα έλυνε πολλά προβλήματα της ξενόγλωσσης δημόσιας εκπαίδευσης και θα ενίσχυε το αίσθημα της προσωπικής και επαγγελματικής ικανοποίησης (Μούστου, 2015).

Στην έρευνα των Αναστασίου, Ανδρούτσου & Γεωργάλα (2015) δίνεται έμφαση στην τεχνολογική διάσταση της συμπληρωματικής σχολικής εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής

διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, προβάλλεται η δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ στη συμπληρωματική εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση για την αποτελεσματική διδασκαλία της «ώρας» και της «ημερομηνίας» στην αγγλική γλώσσα με συστηματικό τρόπο. Γενικότερα, όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο των ξένων γλωσσών, συγκρινόμενο με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα του σχολικού προγράμματος, η ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία τους υφίσταται εδώ και πολλά χρόνια (Οικονόμου, 2004), έχοντας διανύσει μια μακρά εξελικτική διαδρομή. Με αφετηρία τη δεκαετία του '60 και του '70 και τη χρήση ακουστικών κειμένων μέσω της κασέτας φτάνουμε στη σημερινή εποχή και τη μάθηση με τη χρήση του υπολογιστή (Computer Assisted Language Learning – CALL), η οποία τείνει να γενικευτεί στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, αφού φαίνεται να υλοποιεί την επικοινωνιακή διδασκαλία στην τάξη και να συμβάλει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τρόπων διδασκαλίας και μάθησης (Τελλίδου, 2002).

Η συγκεκριμένη έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει και αυτή με τη σειρά της τη συμβολή των σύγχρονων ΤΠΕ στη συμπληρωματική εξ αποστάσεως ηλεκτρονική διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας, με στόχο να αναδείξει τη συμβολή της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο για την καλύτερη κατανόηση των γραμματικών φαινομένων της αγγλικής γλώσσας. Ειδικότερα, έχει ως αντικείμενο μελέτης τον σχεδιασμό και την εφαρμογή συμπληρωματικής εξ αποστάσεως ηλεκτρονικής διδασκαλίας γραμματικών φαινομένων της Αγγλικής Γλώσσας με τη συνδρομή ενός εκπαιδευτικού λογισμικού δημοσιευμένου σε ιστότοπο. Απώτερος στόχος είναι η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και ειδικότερα του Διαδικτύου, χωρίς να διακυβεύεται ο μαθητοκεντρικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού κατά κύριο λόγο σκοπός είναι να διδαχθούν συμπληρωματικά συγκεκριμένα αντικείμενα, βελτιώνοντας τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών και όχι να διερευνηθούν οι ήδη προϋπάρχουσες γνώσεις τους.

Παράλληλα, φιλοδοξεί να αξιοποιήσει τις απόψεις των ίδιων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, ως κριτήριο επιλογής του Διαδικτύου για την εξ αποστάσεως συμπληρωματική ηλεκτρονική διδασκαλία της αγγλικής γραμματικής. Γι' αυτόν τον λόγο, διερευνά μέσω προφορικών ερωτήσεων – απαντήσεων τις απόψεις ενός σχετικά μικρού δείγματος που αφορά τέσσερα τμήματα μαθητών δημοτικού της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, όσον

αφορά το ενδεχόμενο πρόσβασης σε απεριόριστο αριθμό ασκήσεων για την καλύτερη κατανόηση των γραμματικών φαινομένων, ώστε μακροπρόθεσμα να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις και δεξιότητες που θα βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόησή τους, αλλά και στο ενδεχόμενο αλλαγής της υπάρχουσας στάσης τους απέναντι στην αγγλική γλώσσα γενικότερα.

Η συγκεκριμένη έρευνα διεξήχθη μεταξύ μαθητών της Ε΄ τάξης Δημοτικών Σχολείων του νομού Χαλκιδικής και ανέδειξε ότι η εξ αποστάσεως συμπληρωματική εξάσκηση της «ώρας» και της «ημερομηνίας» συμβάλλει ενισχυτικά στην εμπέδωση των σχετικών γραμματικών φαινομένων από τους μαθητές. Επιπρόσθετα, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν χρήσιμες πληροφορίες για συγκεκριμένες συμπεριφορές από τη μεριά των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές φαίνεται να προτιμούν τις ασκήσεις κειμένου σε σχέση με τις ηχητικές, τις γρήγορες ασκήσεις πολλαπλής επιλογής σε σχέση με τις αργές ασκήσεις συμπλήρωσης και τέλος, την επίλυση ασκήσεων και τη μελέτη παραδειγμάτων αντί για τη μελέτη θεωρητικών παρουσιάσεων (Αναστασίου, Ανδρούτσου & Γεωργάλα, 2015).

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε τη θετική στάση των μαθητών απέναντι στο ενδεχόμενο εφαρμογής της συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο για την καλύτερη κατανόηση των γραμματικών φαινομένων της Αγγλικής Γλώσσας. Κατά συνέπεια, η εισαγωγή των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση λειτουργεί εποικοδομητικά στη διδασκαλία διαφόρων φαινομένων της αγγλικής γλώσσας, παρέχοντας τόσο στους μαθητές όσο και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα για δημιουργική προσέγγιση και έκφραση. Παράλληλα, οι μαθητές τίθενται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής προσπάθειας και σε μεγάλο βαθμό γίνονται ρυθμιστές της προσωπικής τους πορείας και εξέλιξης (Αναστασίου, Ανδρούτσου & Γεωργάλα, 2015).

Η έρευνα των Τάκα και Κοζά (2009) επικεντρώνεται στην πρακτική εξάσκηση της Αγγλικής Γλώσσας με τη βοήθεια του διαδικτύου, μέσω της παρουσίασης μιας εργασίας μαθητών του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αρχαγγέλου της Ρόδου, η οποία αφορά μια μορφή ελεύθερης εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές επικοινωνούν με μαθητές άλλων χωρών με το πρόγραμμα e-Twinning, προκειμένου να αναπτύξουν ευχέρεια στην αγγλική γλώσσα. Το eTwinning είναι μέρος του Ευρωπαϊκού προγράμματος Comenius (Prentza 2013) και αποτελεί «μία πλατφόρμα για το προσωπικό (εκπαιδευτικούς, διευθυντές,

βιβλιοθηκάρους, κλπ.) που εργάζεται σε σχολεία των συμμετεχόντων Ευρωπαϊκών χωρών, για να επικοινωνούν, να συνεργάζονται, να διεξάγουν έργα, να μοιράζονται και, με λίγα λόγια, να αισθάνονται και να αποτελούν μέρος της πιο συναρπαστικής κοινότητας μάθησης» (www.etwinning.net). Πιο συγκεκριμένα, μέσω του e-Twinning και με τη βοήθεια του διαδικτύου, υποστηρίζεται η "αδελφοποίηση" σχολείων σε συνθήκες (δια) – σύνδεσης ανάμεσα σε τάξεις γεωγραφικά απομακρυσμένες με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών, τη δημιουργία κοινών εργασιών και τη συνεργατική μάθηση (Τάκα & Κοζά, 2009). Σύμφωνα με την επεξεργασία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, η οποία υλοποιήθηκε στο πέρας του προγράμματος και αφορούσε την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και το κατά πόσο οι μαθητές είχαν κατακτήσει ψηλότερο επίπεδο κριτικής σκέψης (Τάκα & Κοζά, 2009), οι στόχοι που τέθηκαν σε γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό επίπεδο επετεύχθησαν. Η αξιολόγηση έγινε από τους ίδιους τους μαθητές και από τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια μιας συζήτησης που ακολούθησε για να διαπιστωθούν οι γνώσεις που αποκόμισαν οι μαθητές. Συνοψίζοντας, τα συμπεράσματα που προέκυψαν επιβεβαίωσαν την ευαισθητοποίηση των μαθητών ως προς την επικοινωνία με μαθητές από άλλες χώρες, τον ζήλο για την απόκτηση φίλων μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή και την προοπτική δημιουργίας διαύλων επικοινωνίας με παιδιά του εξωτερικού (Τάκα & Κοζά, 2009).

2.4 Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση και διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με τη μεθοδολογία CLIL

Η μέθοδος CLIL στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών αποτελεί μια καινοτόμο και δυναμικά ανερχόμενη μέθοδο διδασκαλίας στην Ευρώπη. Οι περισσότερες χώρες της Ευρώπης την έχουν ήδη ενσωματώσει στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών, εναρμονιζόμενες με το πνεύμα της γλωσσικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ανάπτυξη της πολυγλωσσίας, σύμφωνα με την οποία οι πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης πρέπει να χειρίζονται λειτουργικά 2 τουλάχιστον γλώσσες πέραν της μητρικής (Διακήρυξη Βαρκελώνης, 2002).

Στην Ελλάδα η μέθοδος CLIL δεν έχει ακόμα επίσημα εισαχθεί στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα και εφαρμόζεται είτε πιλοτικά είτε σε περιορισμένη κλίμακα (π.χ. διεθνή ή ιδιωτικά σχολεία με δίγλωσση διδασκαλία, πειραματικά σχολεία, μεμονωμένες διδακτικές παρεμβάσεις από εκπαιδευτικούς τάξεων, κ.τ.λ.). Αφορά κατά κύριο λόγο τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, η οποία ως *lingua franca* έχει την πρωτοκαθεδρία στην ελληνική

ξενόγλωσση εκπαίδευση τόσο στο δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα, αλλά και της ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Σε μια προσπάθεια εξήγησης του φαινομένου, αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι η ελληνική κοινωνία δεν υπήρξε ποτέ δίγλωσση και ως εκ τούτου, η συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση δεν απασχόλησε ποτέ την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (Eurydice, 2004). Ένας επιπλέον λόγος είναι ότι η ελληνική κοινωνία μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισε να αποκτά πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά στοιχεία λόγω της εισροής προσφύγων και μεταναστών στη χώρα.

Κατ' επέκταση, η διαθέσιμη ελληνική βιβλιογραφία με αναφορά στη συγκεκριμένη μέθοδο και την εφαρμογή της στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα είναι εξαιρετικά περιορισμένη, ενώ είναι σχεδόν ανύπαρκτη η αναφορά σε έρευνες για την εφαρμογή της στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης, γεγονός που την καθιστά επιστημονικό πεδίο πρόσφορο για διερεύνηση. Ως εκ τούτου, θα γίνει πρώτα μια ενδεικτική αναφορά σε έρευνες στον ελληνικό χώρο που αναδεικνύουν βασικούς προβληματισμούς στην εφαρμογή της μεθόδου CLIL και στη συνέχεια, θα γίνει αναζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία για έρευνες σχετικές με την εφαρμογή της μεθόδου CLIL στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης, που είναι και το ζητούμενο της συγκεκριμένης ενότητας.

Από μια σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι στο ελληνικό δημόσιο σχολείο η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω της μεθοδολογίας CLIL έχει εφαρμοστεί κατά διαστήματα για τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων, όπως η Γεωγραφία και η Ιστορία. Οι τάξεις στις οποίες υλοποιούνται οι περισσότερες διδακτικές παρεμβάσεις είναι η Ε΄ και η ΣΤ΄ τάξη, δεδομένου ότι οι μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου έχουν ένα ικανοποιητικό επίπεδο γλωσσομάθειας, συγκρινόμενοι με τις υπόλοιπες μικρότερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και ως εκ τούτου, μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις μιας τέτοιας δράσης. Ενδεικτικά, θα αναφερθούν παρακάτω οι περιπτώσεις κάποιων δημοτικών σχολείων στα οποία εφαρμόζεται ως διδακτική παρέμβαση η μέθοδος CLIL.

Το 3^ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου αποτελεί το πρώτο ελληνικό δημόσιο σχολείο στο οποίο εφαρμόστηκε η μέθοδος CLIL, υπό την επιστημονική καθοδήγηση του Τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Α.Π.Θ.. Ξεκίνησε το σχολικό έτος 2010-2011, με πρώτη εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας στο μάθημα της Γεωγραφίας στην ΣΤ΄

τάξη, το οποίο διδασκόταν εξ ολοκλήρου στην αγγλική γλώσσα για δύο ώρες την εβδομάδα, σύμφωνα με το τότε ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα (Mattheoudakis, Alexiou & Laskaridou, 2014). Τα σχολικά έτη 2011-2012 και 2012-2013 η μέθοδος CLIL επεκτάθηκε στην Ε΄, τη Δ΄ και τη Γ΄ τάξη με τη διδασκαλία και άλλων γνωστικών αντικειμένων στην αγγλική γλώσσα (Περιβαλλοντική Αγωγή, Εικαστικά, Θρησκευτικά), ενώ προστέθηκε και η διδασκαλία της Ιστορίας στην ΣΤ΄ τάξη.

Σκοπός της έρευνας που διεξήγαγαν οι Mattheoudakis, Alexiou, & Laskaridou (2014) ήταν η διερεύνηση της διδακτικής παρέμβασης με τη μέθοδο CLIL, στο σημείο που αφορά τη θετική επίδραση που μπορεί αυτή να έχει στην ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών στην αγγλική γλώσσα και τον βαθμό που η χρήση της αγγλικής γλώσσας ως μέσο διδασκαλίας επηρεάζει κατά οποιονδήποτε τρόπο τις γνώσεις τους πάνω στο γνωστικό αντικείμενο. Τα αποτελέσματα της έρευνας είχαν θετικό πρόσημο τόσο ως προς την ξένη γλώσσα όσο και ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως εκ τούτου, προτείνεται από τους ερευνητές η εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου και σε άλλα δημοτικά σχολεία. Επίσης, προτείνεται σε μελλοντική έρευνα να διερευνηθεί περισσότερο εις βάθος τόσο η θετική επίδραση της μεθόδου CLIL στους μαθητές όσον αφορά τις γνώσεις τους πάνω στο γνωστικό αντικείμενο όσο και η ανάπτυξη της γλωσσικής επάρκειας των μαθητών που διδάσκονται μέσω της μεθόδου CLIL (Mattheoudakis, Alexiou & Laskaridou, 2014).

Μία επιπλέον περίπτωση Δημοτικών Σχολείων, όπου εφαρμόζεται η μέθοδος CLIL στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας, είναι τα Ράλλεια Πειραματικά Δημοτικά Πειραιά, τα οποία οργάνωσαν επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους σχετικά με το παιδαγωγικό όφελος της προσέγγισης CLIL με επίδειξη πρακτικής εφαρμογής με θέμα «Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Γνωστικών Αντικειμένων μέσω της Αγγλικής Γλώσσας και Εργαλείων Web2.0 στο Δημοτικό Σχολείο», παραθέτοντας παραδείγματα από τη διδασκαλία του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος (Δ΄ Δημοτικού) και της Γεωγραφίας (ΣΤ΄ Δημοτικού) μέσα από την Αγγλική γλώσσα, με βιωματικό τρόπο (Λαδά & Ρέλλια, 2016). Για τα συγκεκριμένα σχολεία, όμως, η βιβλιογραφική αναζήτηση δεν ανέδειξε κάποια δημοσιευμένη έρευνα.

Σημαντική διάσταση της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης είναι η παρεχόμενη μέσω των ΤΠΕ εκπαίδευση, γνωστή και ως e-learning. Στο e-learning η μαθησιακή διαδικασία μπορεί να πραγματώνεται ως μέθοδος project, επίλυση προβληματικών καταστάσεων,

ψηφιακή αφήγηση, online περιβάλλοντα μάθησης, μάθηση με τη χρήση τεχνολογίας, βιωματική μάθηση και μάθηση μέσω παιχνιδιού (Sousa et al. 2017). Υπό αυτό το πρίσμα, θα παρατεθούν έρευνες που πληρούν το κριτήριο της εμπλοκής των ΤΠΕ σε διδακτικές παρεμβάσεις όπου εφαρμόζεται η μέθοδος CLIL, ως πιο κοντινές στο ζητούμενο της συγκεκριμένης ενότητας.

Η έρευνα της Prentza (2013) είναι μία έρευνα που αποτυπώνει την εμπειρία της εφαρμογής της μεθόδου CLIL με την εμπλοκή των ΤΠΕ, μέσω της υλοποίησης ενός προγράμματος e-Twinning μεταξύ ενός Ελληνικού δημόσιου Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου και ενός Ιταλικού. Το θέμα του project στηριζόταν στη διαθεματικότητα και αναφερόταν στην εξερεύνηση της ιστορίας των κάστρων των δύο εμπλεκόμενων πόλεων. Είχε διάρκεια 4 μηνών και συμμετείχαν μαθητές ηλικίας 11 ετών, οι οποίοι διδάχθηκαν Γεωγραφία και Ιστορία στην Αγγλική Γλώσσα και επιπρόσθετα, Πληροφορική, καθώς τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο το μάθημα της Πληροφορικής δεν είχε ακόμα ενταχθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα (Prentza, 2013). Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν θετικά ως προς τους τρεις σκοπούς που είχαν ευθύς εξαρχής τεθεί με την έναρξη του προγράμματος: Πρώτον, ενισχύθηκε η κινητοποίηση και το ενδιαφέρον των μαθητών να εξερευνήσουν το θέμα του συγκεκριμένου project, καθώς υπήρχε διάθεση για συμμετοχή και προθυμία για τη διεκπεραίωση των ανατιθεμένων εργασιών. Δεύτερον, βελτιώθηκε η εικόνα οργάνωσης των γραπτών κειμένων των μαθητών στην Αγγλική Γλώσσα, ακόμα και σε επίπεδο απλού γραπτού λόγου. Τρίτον, καλλιεργήθηκε η δεξιότητα της ανακαλυπτικής μάθησης, καθώς πέρα από τις διαθέσιμες πηγές οι μαθητές έδειξαν προθυμία να αναζητήσουν και άλλες πηγές πληροφοριών εντός και εκτός διαδικτύου. Ως τελική επισήμανση, αναφέρεται ότι τα συγκεκριμένα αποτελέσματα χρειάζεται να επαληθευτούν και να επιβεβαιωθούν μέσω μιας μελλοντικής ποσοτικής έρευνας (Prentza, 2013).

Η έρευνα των Dourda, Bratitsis, Griva & Papadopoulou (2014) ασχολείται με τη μάθηση μέσω παιχνιδιού και αξίζει να αναφερθεί επειδή πρόκειται για διδακτική παρέμβαση, κατά την οποία η μάθηση μέσω παιχνιδιού χρησιμοποιείται συνδυαστικά με τη μέθοδο CLIL. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της διδακτικής παρέμβασης με τίτλο «Ο Γύρος του Κόσμου» είναι η διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου με την παράλληλη βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων, κατά κύριο λόγο στο γνωστικό αντικείμενο της Γεωγραφίας. Οι συμμετέχοντες μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του 1^{ου} Δημοτικού

Σχολείου Νέας Παιδεστού κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε ένα παιχνίδι επίλυσης προβλημάτων με τη βοήθεια των γεωγραφικών τους γνώσεων (Dourda, Bratitsis, Griva & Papadopoulou, 2014). Με την αξιοποίηση των ΤΠΕ και ειδικότερα, της υπηρεσίας Google Earth και των Κωδικών Γρήγορης Ανταπόκρισης (Quick Response - QR Codes), οι μαθητές κλήθηκαν να επιλύσουν προβλήματα σχετικά με τη γεωγραφία, εμπλεκόμενοι σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα και επιστρατεύοντας τη συνεργατική μάθηση με ανάληψη ρόλων και ευθυνών. Έγινε χρήση φύλλων εργασίας, ενώ οι μαθητές έπρεπε να κρατούν ημερολόγιο και να καταγράφουν όσα σκέφτονταν στην αγγλική γλώσσα. Με αυτόν τον τρόπο, υπήρξε βελτίωση της αναγνωστικής τους ικανότητας, καθώς για να μεταβούν από το ένα στάδιο του παιχνιδιού στο άλλο έπρεπε να διαβάσουν κείμενα στην αγγλική γλώσσα, να τα κατανοήσουν και να απαντήσουν σε ερωτήσεις, ενώ παράλληλα διατηρήθηκε αμείωτο το ενδιαφέρον τους και ενισχύθηκαν τα κίνητρα για μάθηση. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων της έρευνας ανέδειξε ότι επετεύχθησαν οι στόχοι της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης, όπως αυτοί είχαν αρχικά διατυπωθεί και ήταν οι εξής: Απόκτηση γνώσεων στο μάθημα της Γεωγραφίας, εμπλουτισμός του αγγλικού λεξιλογίου, καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης, ενίσχυση των στρατηγικών μάθησης της ξένης γλώσσας (μνημονικών, γνωστικών, κοινωνικών και αντισταθμιστικών), καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας και ικανοποίηση για το παιχνίδι (Dourda, Bratitsis, Griva & Papadopoulou, 2014).

Άλλη μία έρευνα που αξιοποίησε τις ΤΠΕ στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας με τη μέθοδο CLIL είναι αυτή που διεξήγαγαν οι Ζαμπούλη & Φωκίδης (2016). Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια του μαθήματος της Γεωγραφίας της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, υλοποιήθηκε διδακτική παρέμβαση σε δύο δημοτικά σχολεία της Αθήνας, η οποία διήρκεσε έξι εβδομάδες και χρησιμοποίησε την εφαρμογή τρισδιάστατου εικονικού περιβάλλοντος πολλών χρηστών (Multi-user Virtual Environments-MUVEs), μέσω της ανοιχτής πλατφόρμας OpenSimulator, προκειμένου να κατασκευαστεί ένα εικονικό νησί. Το εικονικό νησί ήταν ο χώρος δράσης και αλληλεπίδρασης των μαθητών, καθώς είχαν τη δυνατότητα να περιηγηθούν ελεύθερα, να ψάξουν αλλά και να ανταλλάξουν πληροφορίες με συμμαθητές τους, σχετικές με το μάθημα της Γεωγραφίας. Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, ο συνδυασμός παιχνιδιού και μάθησης αποδείχθηκε επιτυχημένος, καθώς με τρόπο διασκεδαστικό κινητοποίησε δημιουργικά τους μαθητές και προώθησε την αυτονομία τους προς τη μάθηση. Ως εκ τούτου, οι ερευνητές συμπεραίνουν ότι «ο

συνδυασμός CLIL και MUVES συνιστά ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο, με παιγνιώδη χαρακτηριστικά, όπου οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους, να επικοινωνούν μεταξύ τους και να αλληλεπιδρούν» (Ζαμπούλη & Φωκίδης, 2016).

Από τη διεθνή βιβλιογραφία, αξίζει να αναφερθεί η πρόσφατη βιβλιογραφική επισκόπηση του Robert O'Dowd (2018) σχετικά με τις καινοτομίες και τις προκλήσεις που απορρέουν από τη χρήση των ΤΠΕ στη μέθοδο CLIL. Πέρα από την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ, ο O'Dowd δίνει έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση που πρέπει να ενυπάρχει και να λαμβάνεται υπόψη σε κάθε απόπειρα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρεί απαραίτητη την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών, ώστε οι μαθητές να ενισχύουν τη γλωσσική τους ικανότητα, τη διαπολιτισμική τους συνείδηση και την εμπέδωση του γνωστικού αντικείμενου και αποδοκιμάζει την προσκόλληση σε παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας (O'Dowd, 2018). Υπό αυτό το πρίσμα κάνει λόγο για μια εικονική αλληλεπίδραση ή αλλιώς, μια τηλεσυνεργατική μάθηση ή μια online διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, κατά την οποία οι μαθητές εμπλέκονται σε συνεργατικά projects υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους. Ταυτόχρονα επισημαίνεται η θεμελιώδης διαφορά με άλλες μορφές online μάθησης, που βασίζονται κατά κύριο λόγο στη μεταφορά πληροφορίας μέσω βιντεοδιαλέξεων ή κουίζ αλληλεπίδρασης, καθώς η εικονική αλληλεπίδραση έχει χαρακτηριστικά μαθητοκεντρικής, διαπολιτισμικής και συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας (O'Dowd, 2018). Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν ζητούμενα της μεθοδολογίας CLIL και υπό αυτή την έννοια, πρωτοβουλίες για διαπολιτισμικές συνεργασίες με τη βοήθεια online εκπαιδευτικών δικτύων και κοινοτήτων εξυπηρετούν και τους σκοπούς της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Παρ' όλα αυτά, μόλις το τελευταίο χρονικό διάστημα εντοπίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία ερευνητικό ενδιαφέρον για την εφαρμογή της μεθόδου CLIL στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης, σύγχρονης και ασύγχρονης, γεγονός που μπορεί να ερμηνευθεί ως απόρροια των έκτακτων συνθηκών στις οποίες κλήθηκε να ανταποκριθεί η παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα λόγω της πανδημίας του νέου κορωνοϊού Covid -19.

Στην έρευνα των Setyaningrum, Setiawan, Anam & Retnaningdyah (2020), η οποία αφορά μαθητές της πρώτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου μιας μικρής πόλης στην Ινδονησία, επιχειρήθηκε μια πρώτη αποτύπωση των αλλαγών τις οποίες έπρεπε να υιοθετήσει η

εκπαιδευτικός των Φυσικών Επιστημών της Α΄ τάξης στο εκπαιδευτικό της υλικό και την προσέγγισή του, προκειμένου να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών της, ανταποκρινόμενη στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η μέθοδος CLIL εφαρμόστηκε από την εκπαιδευτικό του γνωστικού αντικείμενου και όχι τον/την εκπαιδευτικό της ξένης γλώσσας, κάτι που μεθοδολογικά ενδείκνυται, εφόσον η εν λόγω εκπαιδευτικός είχε την απαιτούμενη γλωσσική επάρκεια της Αγγλικής Γλώσσας. Επίσης, επιλέχθηκε το συνδυαστικό μοντέλο σύγχρονης και ασύγχρονης διδασκαλίας, με το σκεπτικό ότι τα παιδιά ηλικίας 6-7 ετών που φοιτούν στην Α΄ τάξη έχουν μειωμένο χρόνο προσοχής και προτιμούν τη φυσική δραστηριότητα από την πολύωρη ακινησία και συνεπώς, δεν προτείνεται η πολύωρη παραμονή τους μπροστά στην οθόνη και η προσήλωσή τους μόνο σε δραστηριότητες σύγχρονης εξ αποστάσεως διδασκαλίας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία διεξήχθη με τη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας και με εργαλείο συλλογής δεδομένων την αφήγηση, προέκυψε ότι ο συνδυασμός σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης, μεταφέρει σε μεγάλο βαθμό τα οφέλη της μεθοδολογίας CLIL όπως αυτή εφαρμόζεται στην πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία. Καταλυτικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αφού πρέπει συνεχώς να ανακαλύπτει τρόπους δημιουργικής εμπλοκής των μαθητών, συναισθηματικής διασύνδεσης και ανακαλυπτικής μάθησης σε σχέση με το εκπαιδευτικό υλικό.

2.5 Συμπεράσματα

Η σύντομη επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου CLIL στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε περιβάλλον εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης αναδεικνύει τον περιορισμένο αριθμό ερευνών που ασχολούνται με το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί υπό το πρίσμα δύο βασικών παραδοχών: Πρώτον, η μέθοδος CLIL δεν έχει ακόμα επίσημα ενσωματωθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης. Παρ' όλα αυτά στις έρευνες που έχουν μέχρι σήμερα διεξαχθεί αποτυπώνεται μια πρώτη εικόνα της εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αξίζει δε να αναφερθεί ότι στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι συγκεκριμένες έρευνες αφορούν μεμονωμένες διδακτικές παρεμβάσεις εκπαιδευτικών, καθώς είναι λίγα τα Δημοτικά Σχολεία που εξ ολοκλήρου ως σχολικές

μονάδες έχουν ενσωματώσει τη συγκεκριμένη μέθοδο στο εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα και την εφαρμόζουν συστηματικά.

Δεύτερον, η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενεργοποιήθηκε επίσημα στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση σχεδόν πρόσφατα (άνοιξη 2020), ως αποτέλεσμα άμεσης αντίδρασης στη διακοπή της δια ζώσης διδασκαλίας λόγω της πανδημίας Covid-19. Αυτό είχε ως συνέπεια την εργαλειοποίηση της ΕξΑΕ με όρους τεχνολογικούς, δηλαδή την άκριτη/μηχανιστική μεταφορά του ωρολογίου προγράμματος των σχολείων σε περιβάλλον σχολικής ΕξΑΕ και εν τέλει μια μεταφορά του μοντέλου της μετάδοσης της πληροφορίας σε περιβάλλον τηλεδιάσκεψης, όπου η απουσία ενός παιδαγωγικού πλαισίου ήταν εμφανής (Αναστασιάδης, 2020).

Στην παρούσα εργασία αποτυπώνεται μια προσπάθεια διερεύνησης της επιστημονικής και παιδαγωγικής καταλληλότητας ενός εκπαιδευτικού υλικού που εφαρμόζει τη μέθοδο CLIL στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως σχολικής εκπαίδευσης. Εστιάζει, δηλαδή, στις μεθοδολογικές αρχές που πρέπει να το διέπουν και στις τεχνολογικές προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί, προκειμένου να μπορεί να χαρακτηριστεί ως εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό. Από μια σύντομη επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας φαίνεται πως υπάρχει μικρός αριθμός ερευνών που να επικεντρώνονται αμιγώς στο Ε.Υ. σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τα χαρακτηριστικά του. Αναφέρθηκε ενδεικτικά μόνο η έρευνα της Σκαράκη (2019) στο συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο.

Επιπλέον, δεν προκύπτει κάποιο άρθρο που να αναφέρεται σε έρευνα που να συνδυάζει τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με τη μέθοδο CLIL και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία ο αριθμός των άρθρων επ' αυτού του θέματος φαίνεται να είναι περιορισμένος, καθώς οι πρώτες σχετικές έρευνες ξεκίνησαν πρόσφατα και πιο συγκεκριμένα, με την εμφάνιση της πανδημίας Covid-19 (Ιανουάριος 2020). Ενδεικτικά αναφέρθηκε η έρευνα των Setyaningrum, Setiawan, Anam & Retnaningdyah (2020), στην οποία έγινε μια πρώτη προσπάθεια αποτίμησης μιας διδακτικής παρέμβασης σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά στη συνδυαστική της μορφή, δηλαδή σύγχρονης και ασύγχρονης, και όχι μόνο ασύγχρονης όπως στην περίπτωση της παρούσας έρευνας.

Όπως ήταν αναμενόμενο, η προσωρινή αναστολή της δια ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πολλές χώρες, ως περιοριστικό μέτρο για την αποφυγή εξάπλωσης του ιού και η



Ευαγγελία Καραβασίλη, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με τη μέθοδο CLIL σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου»

συνεπακόλουθη υιοθέτηση του εκπαιδευτικού μοντέλου της εξ αποστάσεως σχολικής διδασκαλίας σε ευρεία κλίμακα, δημιούργησε νέα ερευνητικά ζητούμενα. Ιδωμένο υπό το πρίσμα των υφισταμένων συνθηκών, η μελέτη ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού βασισμένου στη μέθοδο CLIL για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας αποτελεί επιστημονικό πεδίο σχεδόν ανεξερεύνητο και ως εκ τούτου, πρόσφορο για ενδεδειγμένη μελλοντική έρευνα.

3. Σχεδιασμός και δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού

3.1 Η σημασία του σωστού σχεδιασμού του εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού

Η αποτελεσματικότητα της μάθησης αποτελεί βασικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είτε αυτή υλοποιείται στο πλαίσιο της συμβατικής εκπαίδευσης είτε σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ειδικότερα όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η φυσική απουσία του εκπαιδευτή και το γεγονός ότι οι εκπαιδευόμενοι εργάζονται κατά κύριο λόγο ατομικά, αναδεικνύουν το εκπαιδευτικό υλικό ως βασικό πυλώνα για τον σωστό σχεδιασμό και την επιτυχή υλοποίησή της. Το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί ουσιαστικά τον κύριο άξονα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, παρέχοντας υποστήριξη στους εκπαιδευόμενους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής τους πορείας, μαθαίνοντάς τους πώς να μαθαίνουν, στον χρόνο που εκείνοι μπορούν και επιθυμούν, με τον δικό τους ρυθμό, καλύπτοντας τις προσωπικές τους ανάγκες (Λιοναράκης, 2001, Ματραλής 1998, 1999, Holmberg, 1995 στο Μανούσου, Κοντογεωργάκου, Γεωργιάδη, & Κόκκαλη, 2017) και κυρίως προκαλώντας το ενδιαφέρον για ενεργό συμμετοχή (Μανούσου, Κοντογεωργάκου, Γεωργιάδη & Κόκκαλη, 2017).

Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001), «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». Σε πρακτικό επίπεδο, αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού δεν περιορίζεται στην απλή παροχή πληροφοριών και γνώσεων προς τους εκπαιδευόμενους, αλλά επεκτείνεται και στην καλλιέργεια της ενεργούς συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία, κατευθύνοντάς τους «σε μία ευρετική πορεία αυτομάθησης» (Λιοναράκης, 2001).

Ο ιδιαίτερος ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η ανάγκη να καλυφθεί το κενό της δια ζώσης επικοινωνίας καθιστούν απαραίτητη την υιοθέτηση βασικών παιδαγωγικών αρχών, αναφορικά με τον τρόπο που πρέπει να παρουσιάζεται το μαθησιακό περιεχόμενο (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015). Σύμφωνα με τον Holmberg (2002), θα πρέπει να απασχολεί σε μεγάλο βαθμό κάθε εκπαιδευτή που δημιουργεί μόνος του το εκπαιδευτικό υλικό α) ο τρόπος οργάνωσης του μαθησιακού

περιεχομένου και β) τα μέσα που θα επιλέξει για να παρουσιάσει το περιεχόμενο (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015).

Με αυτόν τον τρόπο, η δια ζώσης επικοινωνία στον φυσικό χώρο της συμβατικής αίθουσας διδασκαλίας παίρνει τη μορφή μιας «καθοδηγούμενης διδακτικής συνδιάλεξης» στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σύμφωνα με τον Holmberg. Ουσιαστικά πρόκειται για μια επικοινωνία που αναπτύσσεται με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού υλικού ανάμεσα στον εκπαιδευτή (τον συγγραφέα ή δημιουργό του εκπαιδευτικού υλικού) και στον εκπαιδευόμενο με δυνατότητα εξέλιξης σε έναν εσωτερικό διάλογο (Σπανακά, 2012). Μακροπρόθεσμα μια τέτοια καθοδηγούμενη διδακτική συζήτηση συμβάλλει στη δημιουργία μιας ιδιαίτερης προσωπικής σχέσης μεταξύ φοιτητή και καθηγητή-συμβούλου, χάρη στην οποία ενισχύονται τα κίνητρα του φοιτητή και βελτιώνεται η απόδοσή του (Χαρτοφύλακα, 2011 στο Σπανακά, 2012).

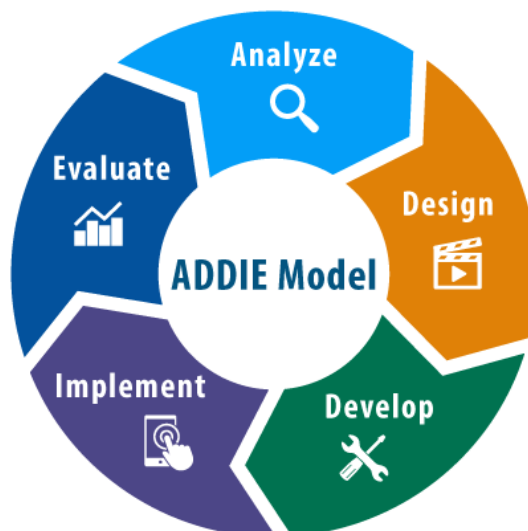
Από τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευομένων με το εκπαιδευτικό υλικό αποτελεί πρωταρχικό στόχο αλλά και δείκτη επιτυχίας ενός προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

3.2 Μοντέλα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού

Τα περισσότερα μοντέλα σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού στηρίζονται στις νέες τεχνολογίες και προσπαθούν να γεφυρώσουν τις θεωρίες μάθησης με την πράξη (Gros et al, 1997 στο Μανούσου, 2008). Στον σχεδιασμό του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού λήφθηκαν υπόψη και εφαρμόστηκαν οι αρχές των παρακάτω μοντέλων/θεωριών σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού:

3.2.1 Μοντέλο ADDIE:

Η λέξη ADDIE, όπως φαίνεται και από την παρακάτω εικόνα, προκύπτει από τα αρχικά των λέξεων που αναφέρονται στις πέντε φάσεις σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού: Analyze, Design, Develop, Implement και Evaluate.

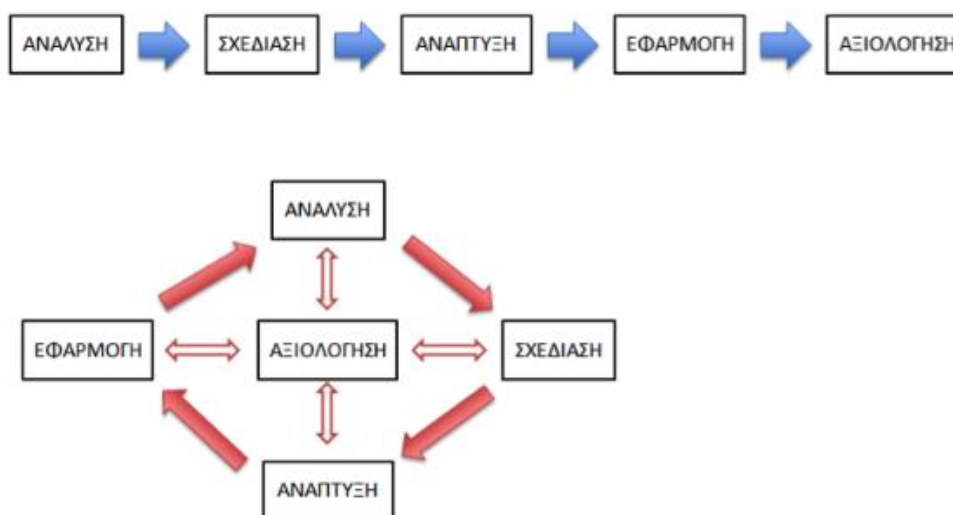


Εικόνα 3.1: Απεικόνιση μοντέλου ADDIE (Πηγή: www.cdc.gov)

Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται στη μεθοδολογία επίλυσης προβλήματος και χρησιμοποιείται συχνά στην εκπαίδευση μέσω διαδικτύου (Oliver, Herrington, 2002 στο Μανούσου, 2008). Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε φάση συντελούνται οι παρακάτω ενέργειες:

- **Ανάλυσης:** γίνεται εντοπισμός της προβληματικής που θα διαπραγματευτεί το εκπαιδευτικό υλικό, καθορισμός των διδακτικών στόχων, διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών και χρονολογική οριοθέτηση ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού έργου. Στο συγκεκριμένο στάδιο σχεδιασμού είναι σημαντικό να προσδιοριστούν οι αρχικές γνώσεις των μαθητών, ώστε να είναι σαφές στη συνέχεια ποιο περιεχόμενο (γνώσεις, δεξιότητες) πρέπει να διδαχθεί, ώστε να επιτευχθούν οι τελικοί στόχοι μάθησης (Δημητριάδης, 2015).
- **Σχεδιασμού:** Διατυπώνονται με ακρίβεια και λεπτομέρεια οι μαθησιακοί στόχοι, προσδιορίζονται οι ασκήσεις και τα εργαλεία αξιολόγησης και επιλέγονται οι πολυμεσικές εφαρμογές.
- **Ανάπτυξης:** Τα στοιχεία που δημιουργήθηκαν στην προηγούμενη φάση του σχεδιασμού συνενώνονται, αναπτύσσονται και ολοκληρώνονται.
- **Εφαρμογής – Υλοποίησης:** Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές «εκπαιδεύονται» μέσω της ενασχόλησης με το εκπαιδευτικό υλικό. Οι μεν εκπαιδευτικοί «εκπαιδεύονται» ως προς το περιεχόμενο, τα αποτελέσματα και τις μεθόδους, οι δε μαθητές ως προς τα νέα εργαλεία, το ψηφιακό περιβάλλον εργασίας και το υποστηρικτικό υλικό.

- **Αξιολόγηση:** Πρόκειται για μια συνολική αποτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος, της αλληλεπίδρασης του μαθητή με το ψηφιακό περιβάλλον και της τεχνικής ποιότητας του εκπαιδευτικού υλικού. Δε συντελείται μόνο στο τέλος αλλά σε κάθε φάση της σχεδιαστικής διαδικασίας.



Εικόνα 3.2: Το μοντέλο ADDIE: Γραμμική αναπαράσταση (επάνω) – Κυκλική με έμφαση στη συνεχή αξιολόγηση (κάτω) (Δημητριάδης, 2015)

3.2.2 Μοντέλο Gagné

Ο Αμερικανός εκπαιδευτικός ψυχολόγος Robert Gagné υποστήριξε πως υπάρχουν πολλά διαφορετικά είδη μάθησης και καθένα από αυτά απαιτεί και διαφορετικό τύπο διδασκαλίας. Για να ερμηνεύσει τη μάθηση χρησιμοποίησε έννοιες και μηχανισμούς του συμπεριφορισμού (π.χ. σύνδεση ερεθίσματος – απόκρισης), αλλά ταυτόχρονα επηρεάστηκε από μοντέλα γνωσιακών θεωριών (π.χ. 9 βήματα της διδασκαλίας σε αντίστοιχες υποκείμενες γνωσιακές διεργασίες, εστιάζοντας σε υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες, όπως δεξιότητες επίλυσης προβλήματος) (Δημητριάδης, 2015).

Η αξία του μοντέλου σχεδίασης του Gagné έγκειται στη δυνατότητα οργάνωσης της διδασκαλίας μέσα σε ένα σαφές πλαίσιο στο οποίο μπορούν να υλοποιηθούν ποικίλες διδακτικές τεχνικές και να αξιοποιηθούν ψηφιακές τεχνολογίες.

Τα βήματα που προτείνει ο Gagné είναι τα εξής (Δημητριάδης, 2015):

- 1) *Προσέλκυση της προσοχής των μαθητών, ώστε να δημιουργηθεί αναμονή και ενδιαφέρον για το τι πρόκειται να ακολουθήσει, με απώτερο σκοπό οι μαθητές να επικεντρωθούν στο αντικείμενο διδασκαλίας.*
- 2) *Παρουσίαση εκπαιδευτικών στόχων με σαφήνεια, ώστε ο μαθητής να μπορεί να απαριθμήσει τις γνώσεις και δεξιότητες που θα αποκτηθούν μετά την εκπαίδευση, καθώς και να εξηγήσει τη χρησιμότητα και τη δυνατότητα αξιοποίησής τους.*
- 3) *Ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, καθώς είναι σημαντικό να γίνει μια σύνδεση των νέων γνώσεων με πρότερες γνώσεις που έχουν οι μαθητές και θεωρούνται προαπαιτούμενες.*
- 4) *Παρουσίαση νέου υλικού μάθησης, η οποία πραγματοποιείται εφαρμόζοντας μία ή περισσότερες διδακτικές τεχνικές και λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς της ανθρώπινης νοητικής αρχιτεκτονικής (περιορισμοί εργαζόμενης μνήμης κ.λπ.).*
- 5) *Υποστήριξη και καθοδήγηση των μαθητών κατά την εφαρμογή της διδακτικής τεχνικής και πιο συγκεκριμένα, σε κάθε έλλειψη και ιδιαίτερη μαθησιακή ανάγκη τους κατά τη διάρκεια πρόσληψης και επεξεργασίας της νέας πληροφορίας, ώστε να διευκολυνθούν στην αφομοίωση του εκπαιδευτικού υλικού.*
- 6) *Ενεργός μάθηση, ώστε οι μαθητές να έχουν ευκαιρίες να εφαρμόζουν τις νέες γνώσεις τους και να παίρνουν ανατροφοδότηση για την προσπάθειά τους και το επίπεδο των ικανοτήτων τους.*
- 7) *Ανατροφοδότηση με έμφαση στη μάθηση και όχι στην αξιολόγηση, με τέτοιο τρόπο ώστε η σκέψη των μαθητών να προσανατολιστεί προς τη σωστή κατεύθυνση σε περίπτωση αποτυχίας τους.*
- 8) *Αξιολόγηση της επίδοσης, ώστε να αξιολογηθούν γνώσεις και ικανότητες του κάθε μαθητή και να εκτιμηθεί αντικειμενικά αν έχει κατακτήσει τους στόχους μάθησης.*
- 9) *Ενίσχυση και διατήρηση γνώσης μέσω επιπρόσθετων εργασιών, ώστε με την εφαρμογή τους να γίνει εμπέδωση γνώσεων σε βάθος, μακρόχρονη διατήρησή τους στη μνήμη και σύνδεσή τους με άλλες προηγούμενες γνώσεις.*

Παρακάτω ακολουθεί οπτική απεικόνιση του μοντέλου των 9 βημάτων της διδασκαλίας του Gagne, οργανωμένου σε τρεις γενικότερες φάσεις: προετοιμασία (πριν την εκπαίδευση), εκπαίδευση και μετά την εκπαίδευση:



Εικόνα 3.3: Μοντέλο Gagné των 9 βημάτων για τη διδασκαλία (Δημητριάδης, 2015)

3.2.3 Αναθεωρημένη ταξινόμια προσδοκώμενων αποτελεσμάτων Bloom

Η διατύπωση και ο καθορισμός των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού υλικού έχει μεγάλη σπουδαιότητα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Απόδειξη το γεγονός ότι πολλοί επιστήμονες στον τομέα της εκπαίδευσης ασχολήθηκαν με την ταξινόμησή τους και διατύπωσαν διάφορα συστήματα. Από αυτά το πιο σημαντικό και ευρέως διαδεδομένο είναι το σύστημα του Αμερικανού ψυχολόγου Benjamin Bloom (1956). Ο Bloom πίστευε πως μια ταξινόμηση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού υλικού βοηθάει στον σωστό προγραμματισμό του και ότι οι ψυχολογικές σχέσεις που αποτυπώνονται στο ταξινομικό σχήμα συμβάλλουν στην κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενισχύουν τη λειτουργική σχέση των ικανοτήτων και των συναισθηματικών καταστάσεων του μαθητή με την προσφερόμενη γνώση.

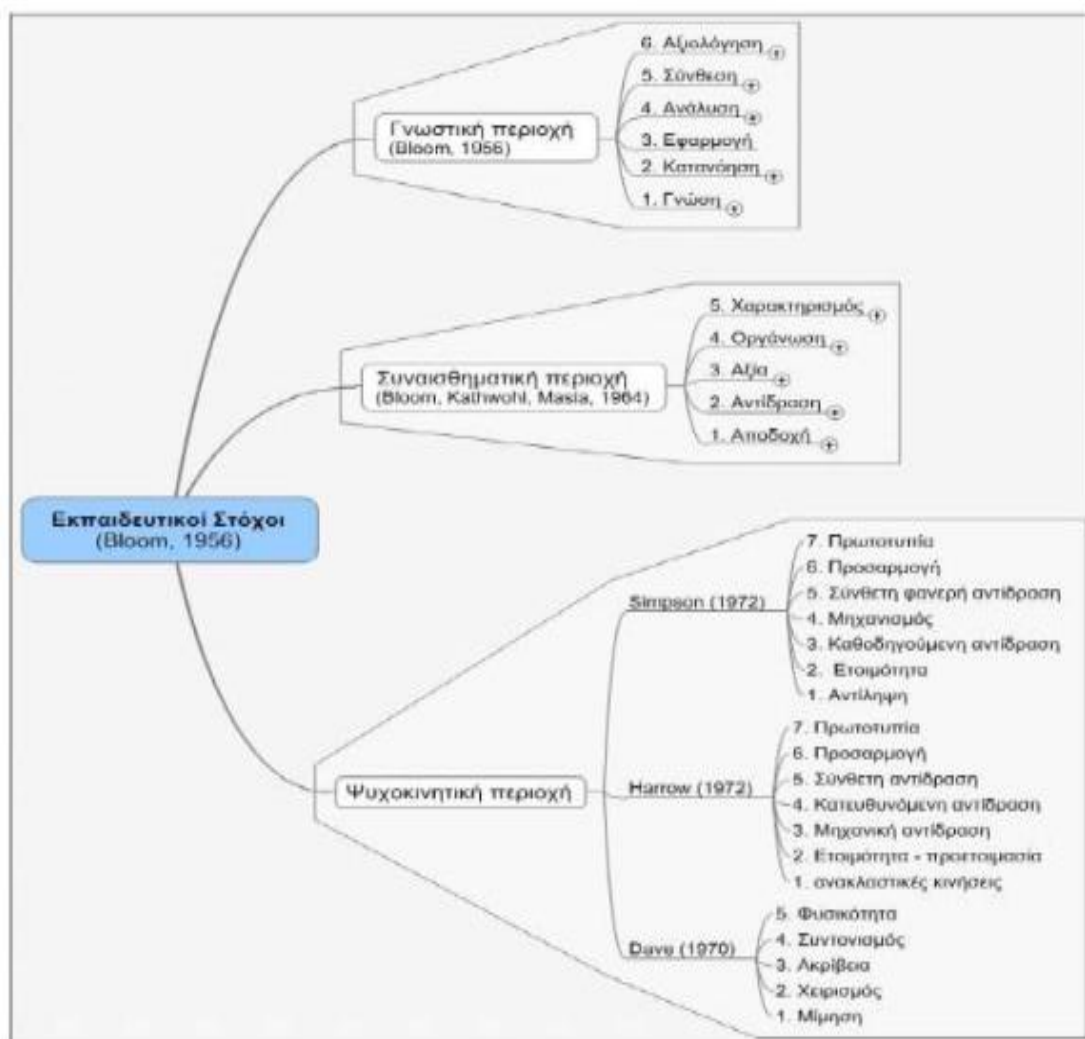
Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο Bloom διακρίνει τρεις τομείς ταξινόμησης των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων (Bloom, 1956):

1. *Γνωστικός τομέας:* Αποτυπώνονται οι νοητικές λειτουργίες. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αυτού του τομέα αναφέρονται στις συμπεριφορές που αναμένεται να υιοθετήσει ο μαθητής απέναντι στις γνώσεις, τις θεωρίες και την επεξεργασία τους.

Αναλυτικότερα, στον γνωστικό τομέα υπάρχουν τα εξής έξι επίπεδα: Γνώση, Κατανόηση, Εφαρμογή, Ανάλυση, Σύνθεση, Αξιολόγηση.

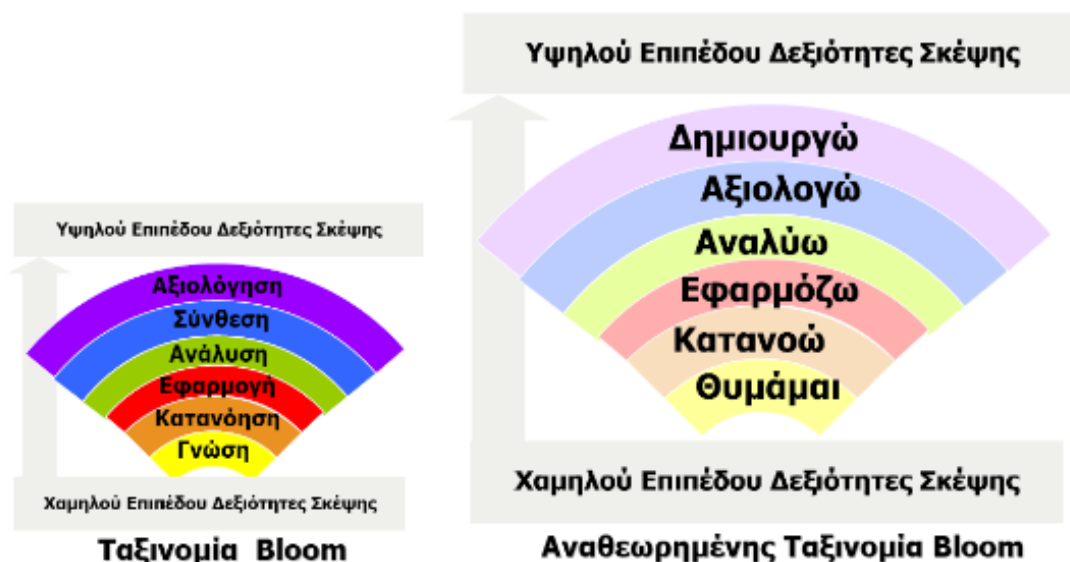
2. **Συναισθηματικός τομέας:** Αποτυπώνονται οι συναισθηματικές καταστάσεις. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αυτού του τομέα αναφέρονται στα συναισθήματα, τις στάσεις, τις αξίες που αναμένεται να υιοθετήσει ο μαθητής.
3. **Ψυχοκινητικός τομέας:** Αποτυπώνονται οι ψυχοκινητικές λειτουργίες. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα αυτού του τομέα αναφέρονται στις κινητικές δεξιότητες που αναμένεται να υιοθετήσει ο μαθητής.

Στην παρακάτω εικόνα απεικονίζεται ο κάθε τομέας με τις αντίστοιχες υποενοότητες του:



Εικόνα 3.4: Ταξινόμια Bloom (Καλού, Σολωμού & Καμέας, 2011).

Το 2001 οι W. Anderson και D.R. Krathwohl, συνεργάτες του Bloom, προέβησαν σε μερική αναθεώρηση του μοντέλου, κατά την οποία χρησιμοποιήθηκαν ρήματα αντί ουσιαστικών (δηλωτικά ενέργειας) και στην κορυφή της πυραμίδας, όπου πριν υπήρχε η «Αξιολόγηση», τοποθετήθηκε το ρήμα «Δημιουργώ» (που αντικατέστησε τη «Σύνθεση»).



Εικόνα 3.5: Ταξινόμια Bloom και η αναθεωρημένη εκδοχή της
(Καλού, Σολωμού & Καμέας, 2011)

3.2.4 Μοντέλο σχεδίασης εκπαιδευτικού υλικού West και Λιοναράκη

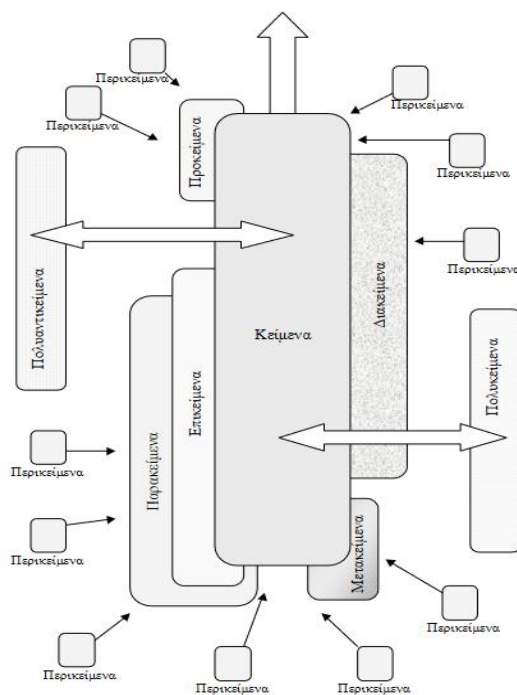
Η δημιουργία αλληλεπιδραστικού, ευέλικτου και πολυμορφικού εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού συνιστά μια διαδικασία που προϋποθέτει προσεκτικό παιδαγωγικό σχεδιασμό, δεδομένου ότι σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οι εκπαιδευόμενοι εξαρτώνται πολύ περισσότερο από το εκπαιδευτικό υλικό σε σχέση με την παραδοσιακή σε αίθουσα διδασκαλία (Λιοναράκης, 2001). Ως εκ τούτου, ο παιδαγωγικός σχεδιασμός πρέπει να είναι ευέλικτος, δυναμικός, να στοχεύει στην πραγμάτωση της εξατομικευμένης μάθησης, δημιουργώντας ταυτόχρονα συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ των: εκπαιδευομένων, των εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή τους, εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικού περιεχομένου, για μια αποτελεσματική και ποιοτική μάθηση (Σπανακά, 2006).

Στο εκπαιδευτικό υλικό της παρούσας έρευνας εφαρμόστηκαν οι προτεινόμενες από τους West και Λιοναράκη προδιαγραφές ανάπτυξης και σχεδιασμού πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού. Σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο ανάπτυξης και σχεδιασμού

πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού, τον πυρήνα του εκπαιδευτικού υλικού αποτελεί το αρχικό κείμενο το οποίο πλαισιώνεται από συμπληρωματικά κείμενα χωρισμένα σε δέσμες.

Πιο αναλυτικά, η πρώτη δέσμη μαζί με το *βασικό κείμενο* περιλαμβάνει τα *προκείμενα* (co-text) και τα *μετακείμενα* (metatext), η δεύτερη δέσμη τα *διακείμενα* (context), τα *επικείμενα* (hypertext) τα *παρακείμενα* (paratext) και τα *περικείμενα* (retro-text) και τέλος, η τρίτη δέσμη τα *πολυκείμενα* (multitext) και τα *πολυαντικείμενα* (multimedia) (Λιοναράκης, 2001α).

Το παρακάτω σχήμα αποτελεί μια απόπειρα απεικόνισης των αλληλοσυσχετισμών μεταξύ των παραπάνω όρων:



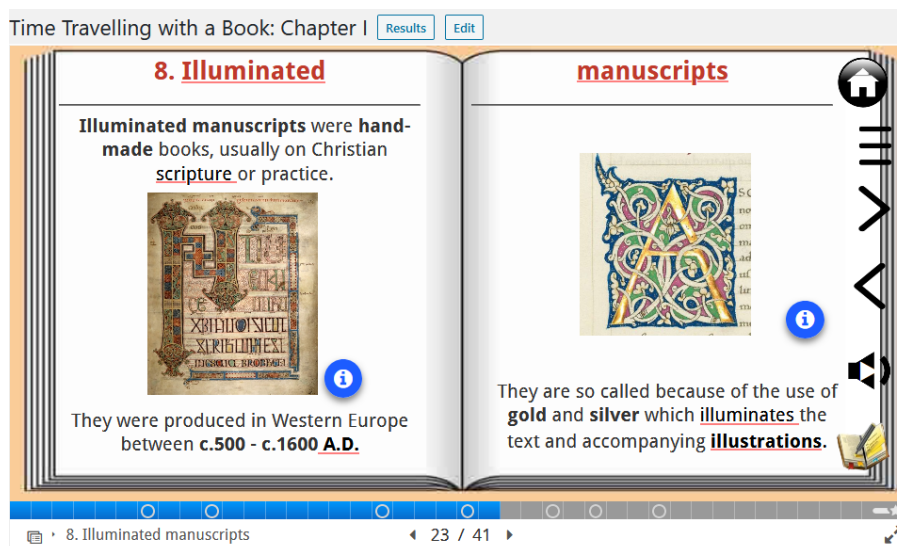
Εικόνα 3.6: Η κατηγοριοποίηση των «κειμένων» (Λιοναράκης, 2001α)

Στη συνέχεια, ακολουθεί αποσαφήνιση και ανάλυση των παραπάνω όρων με παράθεση αυτούσιων παραδειγμάτων μέσα από το εκπαιδευτικό υλικό:

Α. Πρώτη δέσμη: Βασικό κείμενο, προκείμενα, μετακείμενα

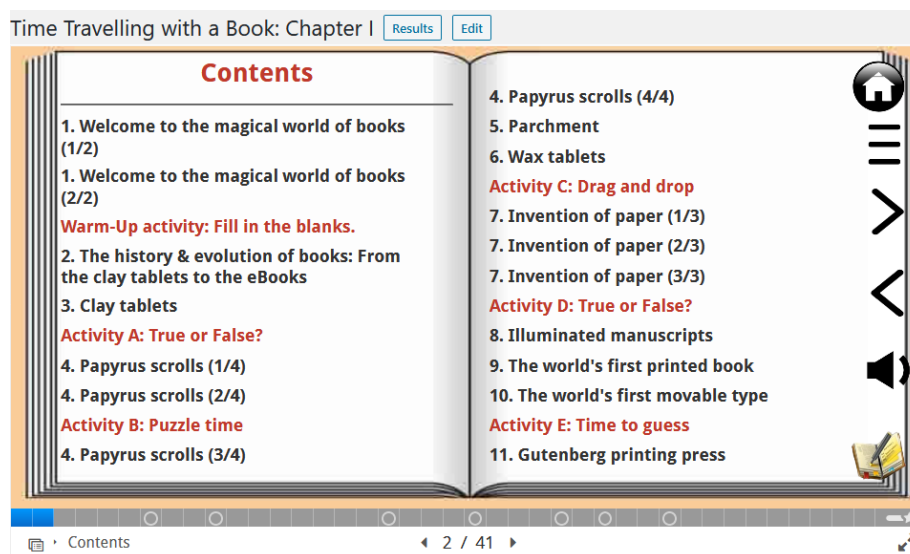
- 1) Το *κείμενο* (text) είναι το κύτταρο του γνωστικού αντικειμένου, το οποίο ο συγγραφέας αναπτύσσει με βάση τη διάσταση που επιθυμεί να δώσει, το εύρος, την επιχειρηματολογία, τον τρόπο γραφής και το προσωπικό του στίγμα που χαράσσει στη

διαδικασία ανάπτυξης (Λιοναράκης, 2014). Χαρακτηρίζεται από σαφή και εύληπτο λόγο και ύφος φιλικό προς τον εκπαιδευόμενο.



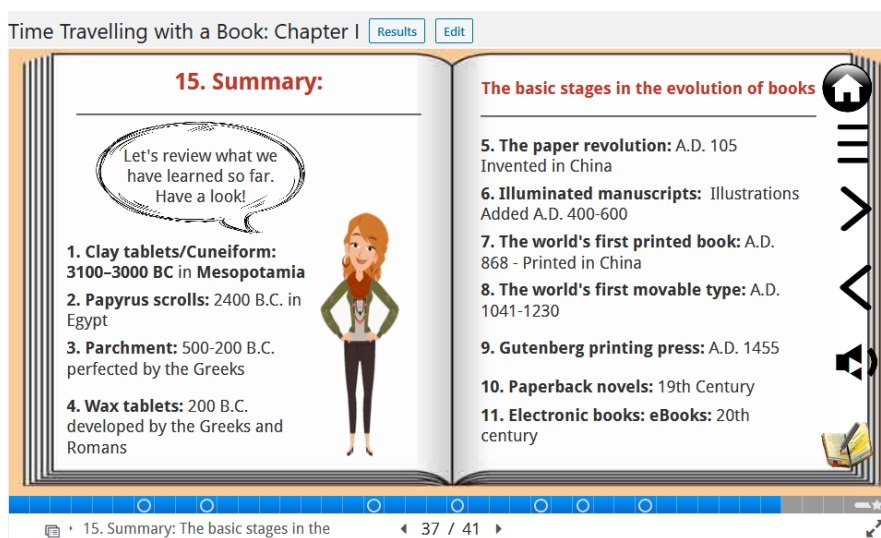
Εικόνα 3.7: Παράδειγμα «κειμένου»

2) Τα προκείμενα αποτελούν τον κύριο κορμό και το κύτταρο του εκπαιδευτικού υλικού και αποτελούνται από: τα περιεχόμενα, ερμηνευτικούς τίτλους, κεφάλαια και ενότητες, σκοπό, στόχους (γενικούς και επί μέρους), προσδοκώμενα αποτελέσματα, λέξεις και έννοιες κλειδιά, διαγνωστικά τεστ και ανάλογες δραστηριότητες που βοηθούν τον σπουδαστή να ενσωματωθεί στη ροή των νέων στοιχείων και να γεφυρώσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις του με τα νέα γνωστικά δεδομένα (Λιοναράκης, 2014).



Εικόνα 3.8: Παράδειγμα «προκειμένου»

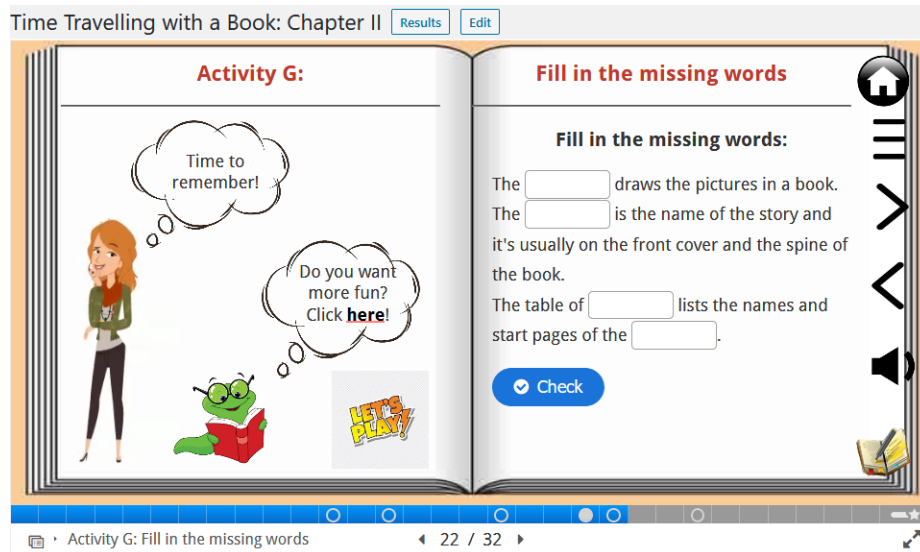
- 3) Τα μετακείμενα αποτελούνται από συνόψεις κεφαλαίων και ενοτήτων, παραρτήματα, περιλήψεις, βιβλιογραφία, παραπομπές, οδηγούς για περαιτέρω μελέτη, γλωσσάρια και δραστηριότητες ελέγχου. Δημιουργούν χρηστικά εργαλεία για τον εκπαιδευόμενο, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των κειμένων και στην ανάδραση που δημιουργούν τα δεδομένα τους, αναδεικνύοντας την αξία της αλληλεπίδρασης Στην πραγματικότητα αποτελούν μηχανισμό ελέγχου του σπουδαστή απέναντι σε όλα τα νέα δεδομένα, που έχουν εισαχθεί στη φιλοσοφία του κειμένου και απεικονίζουν την πορεία της μάθησής του (Λιοναράκης, 2014).



Εικόνα 3.9: Παράδειγμα «μετακειμένου»

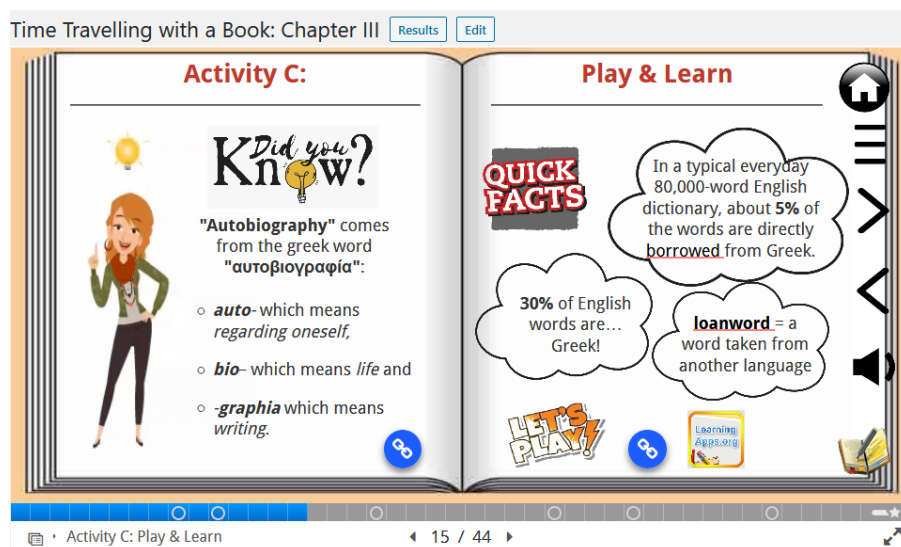
Β. Δεύτερη δέσμη: Διακείμενα, επικείμενα, παρακείμενα και περικείμενα

- 1) Τα διακείμενα αναφέρονται στις προϋπάρχουσες γνώσεις του μαθητή, στην εμπειρία που μεταφέρει και τα γεφυρώνουν με τα στοιχεία των κειμένων, αλλά και με μία σειρά από δραστηριότητες που θα τον οδηγήσουν ευρετικά στην απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που έχουν ορισθεί από τα αρχικά προσδοκώμενα αποτελέσματα. Τα διακείμενα αποτελούνται από συμπεράσματα, συνόψεις και περιλήψεις που διαπερνούν όλον το κορμό των κειμένων, δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, μηχανισμούς ανατροφοδότησης και παραπομπών σε πηγές πληροφοριών και απαντήσεων, μηχανισμούς κατανόησης και εφαρμογής των νέων δεδομένων (Λιοναράκης, 2014).



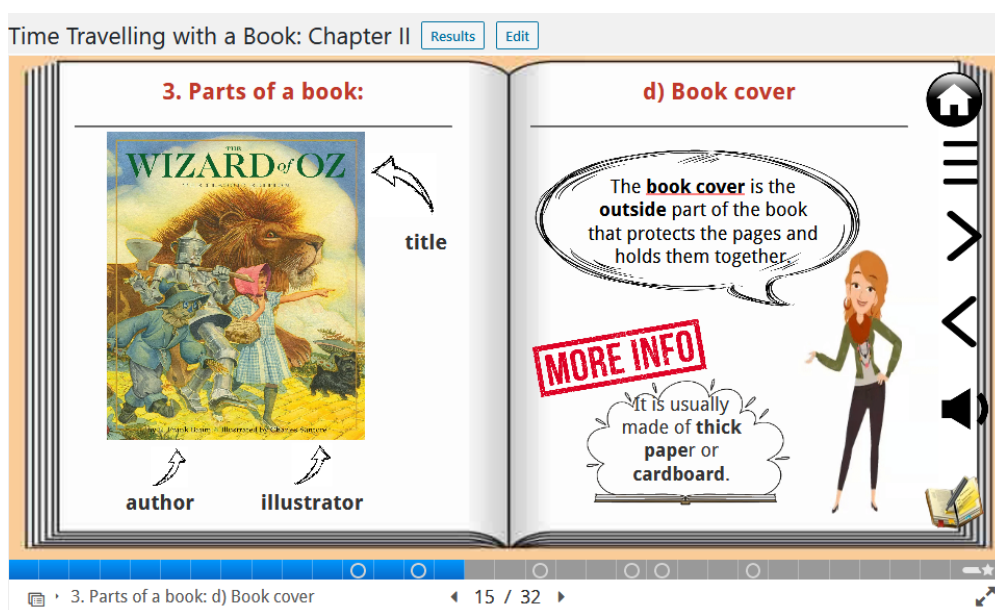
Εικόνα 3.10: Παράδειγμα «διακειμένου»

2) Τα επικείμενα ή υπερκείμενα (hypertext) έχουν επεξηγηματικό και υποστηρικτικό ρόλο. Αποτελούνται από διασαφηνίσεις, γλωσσάρια, ορισμούς και κείμενα – συνδέσεις και κρίκους που διευκολύνουν την κατανόηση και επεξεργασία του βασικού κειμένου. Συνήθως έχουν ψηφιακή εφαρμογή είναι κείμενα με σύνδεση σε άλλα κείμενα και ακολουθούν έναν μη – γραμμικό τρόπο ανάγνωσης. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ο μαθητής μπορεί επιλέγοντας συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις που εμφανίζονται με διαφορετικό χρώμα, να μεταφερθεί σε άλλο μέρος του κειμένου ή ακόμα και σε ένα άλλο διαφορετικό κείμενο (Λιοναράκης, 2014).



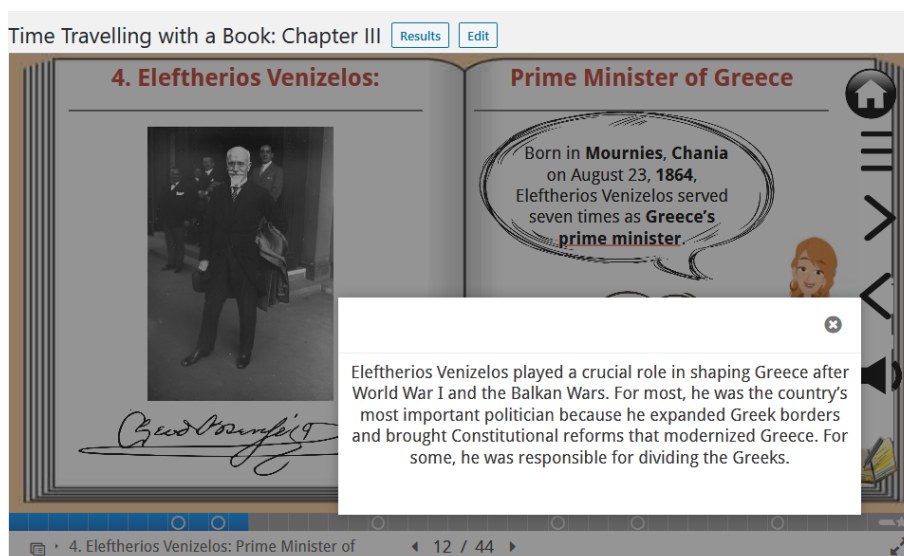
Εικόνα 3.11: Παράδειγμα «επικειμένου» ή «υπερκειμένου»

3) Τα *παρακείμενα* (paratext) είναι μη – γλωσσικά ή ημι – γλωσσικά μέρη της ανάπτυξης των κειμένων και υποστηρίζουν την επιστημονική ανάπτυξή τους. Σημαντικά για την αποτελεσματικότερη κατανόηση του λόγου και των οπτικών δεδομένων, αποτελούνται από φωτογραφίες, γραφήματα, εικόνες, σχήματα και τυπογραφικές ιδιαιτερότητες. Επίσης, χρησιμοποιούν κάθε είδους οδηγίες για την κατανόηση των οπτικών δεδομένων και για πληρέστερη και πιο ευέλικτη δυνατότητα χρήσης τους από τους μαθητές (Λιοναράκης, 2014).



Εικόνα 3.12: Παράδειγμα «παρακειμένου»

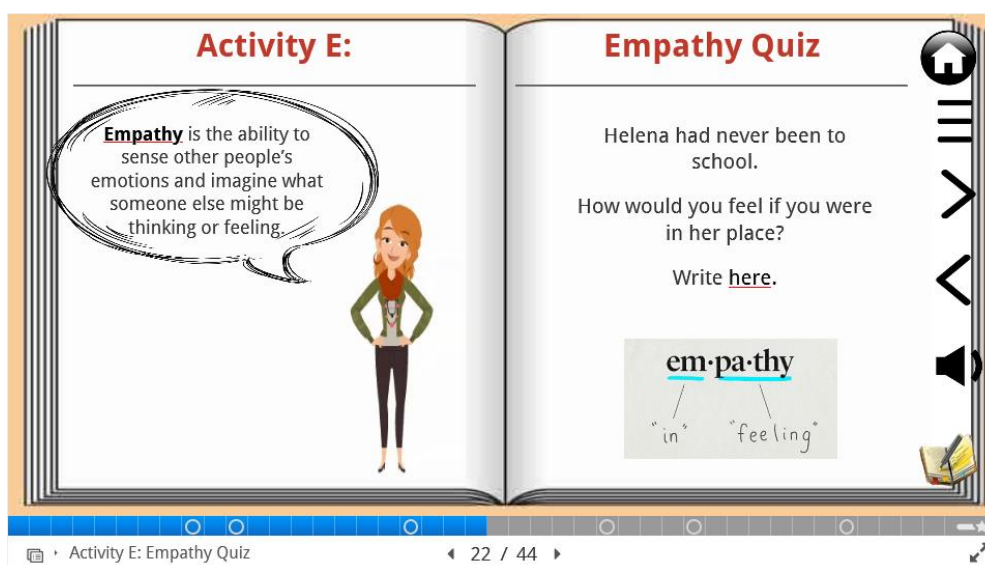
4) Τα *περικείμενα* (retro-text) εντοπίζονται σε όλο το φάσμα του εκπαιδευτικού υλικού και λειτουργούν υποστηρικτικά στο βασικό κείμενο. Αποτελούν κείμενα που παρεμβάλλονται προκειμένου να συνδέσουν αλλά και να εμπλουτίσουν τις βασικότερες αναπτύξεις των βασικών κειμένων. Τα περικείμενα είναι ένα είδος «υπερκειμένων πολλών διαστάσεων» και αποτελούνται από μελέτες περίπτωσης και παραδείγματα, σενάρια, παράλληλα κείμενα, ανθολόγια και κείμενα αναφοράς, κείμενα σε παράθυρα και επεξηγήσεις, βιβλία για αναλυτικότερη εμβάθυνση των κειμένων (Λιοναράκης, 2014).



Εικόνα 3.13: Παράδειγμα «περικειμένου»

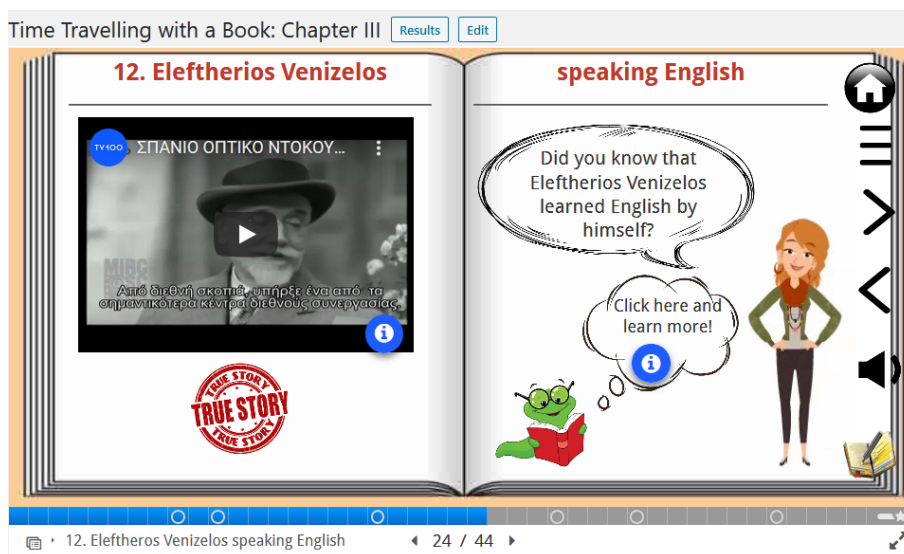
Γ) Τρίτη δέσμη: Πολυκείμενα και τα πολυαντικείμενα

1) Τα *πολυκείμενα* (multitext) αναφέρονται σε όλα εκείνα τα στοιχεία, τα οποία κατά τη διάρκεια της μελέτης του υλικού ζητούν από τον μαθητή να εκπονήσει και να εφαρμόσει σε μία εργασία / πρότζεκτ αυτά που έχει μελετήσει και έχει επεξεργαστεί στην πορεία της μάθησης, λαμβάνοντας υπόψη του το πλαίσιο και σχετικές οδηγίες για την εκπόνηση της εργασίας αλλά και κριτήρια αξιολόγησης. Υπάρχει η δυνατότητα βοηθημάτων κάθε τύπου, με δυνατότητα παραπομπής σε άλλα κείμενα ή παροχή στοιχείων πολυαντικειμένων / πολυμέσων (Λιοναράκης, 2014).



Εικόνα 3.14: Παράδειγμα «πολυκειμένου»

2) Τα *πολυαντικείμενα* ή *πολυμέσα* (multimedia) αποτελούν σημαντικό και αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο με τη συνδρομή τους καθίσταται ευέλικτο και λειτουργικό. Αφορούν τη χρήση του διαδικτύου, του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τη μεταφορά κειμένου, εικόνων και ήχου σε ψηφιακές μονάδες και γενικότερα τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων για μεταφορά και υποστήριξη της διδακτικής πράξης (Λιοναράκης, 2014).



Εικόνα 3.15: Παράδειγμα «πολυαντικείμενου» ή «πολυμέσου»

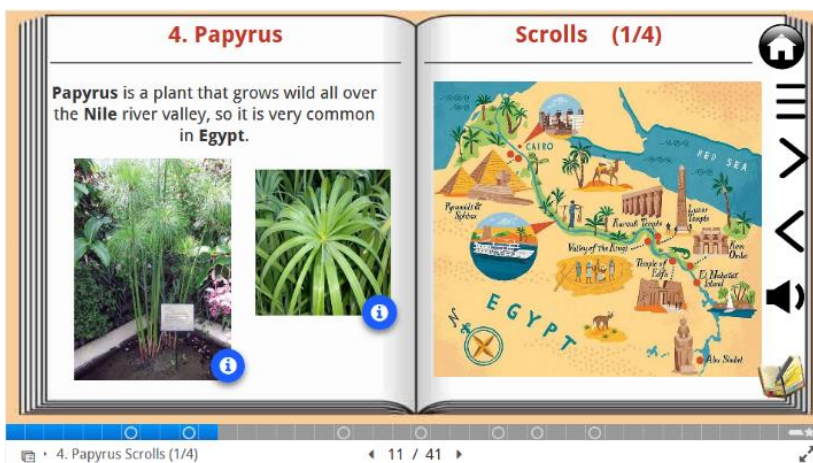
3.3 Μεθοδολογία σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού: Γνωσιακή Θεωρία πολυμέσων Mayer

Τα βασικά μοντέλα εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιούν ποικιλία εκπαιδευτικών μέσων, από δευτερογενή έως και τεταρτογενή (Σοφός & Kron, 2010 στο Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015). Στο παρελθόν και μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '80 τα δευτερογενή μέσα (ταχυδρομείο, έντυπο υλικό) καθόριζαν τη φυσιογνωμία και την οργάνωση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, τα τριτογενή μέσα (ραδιόφωνο, τηλεόραση, ψηφιακοί δίσκοι) κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών αντικατέστησαν σε μεγάλο βαθμό τα παλιά εκπαιδευτικά μέσα επικοινωνίας. Την τελευταία δεκαετία τα τεταρτογενή μέσα καθιερώθηκαν κυρίως στο πλαίσιο της διαδικτυακής εκπαίδευσης, καθώς αυτά προσφέρουν διευρυμένες δυνατότητες εργασίας και επικοινωνίας (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015).

Ειδικότερα, οι δικτυακές τεχνολογίες και το διαδίκτυο εμπλουτίζουν όχι μόνο την αλληλεπίδραση αλλά και την πρόσβαση σε πολλαπλές πηγές εκπαιδευτικού υλικού. Η τεχνολογία πολυμέσων (multimedia technology) αποκτά ολοένα και περισσότερο δυναμική παρουσία στον χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα, στην ανάπτυξη ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. Ο όρος πολυμέσα αναφέρεται στην παρουσίαση λεκτικών πληροφοριών με οπτικό ή ακουστικό τρόπο, στην παρουσίαση εικονικών πληροφοριών με στατικό ή δυναμικό τρόπο (κινούμενες εικόνες, φωτογραφίες, σχήματα) και στην παρουσίαση ηχητικών πληροφοριών. Με αυτόν τον τρόπο, καθίσταται δυνατή η προβολή πολλαπλών εξωτερικών αναπαραστάσεων στην οθόνη, χρησιμοποιώντας πολλαπλούς κώδικες και τροπικότητες (κείμενο, εικόνα, ήχος, σχέδιο κίνηση/animation, βίντεο, διάδραση) (Δημητριάδης, 2015).

Σύμφωνα με τον Mayer (2005), ο οποίος ανέπτυξε τη γνωσιακή θεωρία για την πολυμεσική μάθηση (A Cognitive Theory Of Multimedia Learning), οι άνθρωποι μαθαίνουν εις βάθος περισσότερο από τις λέξεις και τις εικόνες παρά από το μεμονωμένο κείμενο. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνει κάποιες βασικές αρχές οι οποίες πρέπει να τηρούνται κατά τη δημιουργία των πολυμεσικών εφαρμογών, προκειμένου να επιτυγχάνεται το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα (Mayer & Moreno, 2003) και οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω με ενδεικτικά παραδείγματα από το εκπαιδευτικό υλικό της παρούσας έρευνας, ως εξής:

1. *Αρχή Πολυμέσων (multimedia principle)*: Η παρουσίαση των γνώσεων ή πληροφοριών γίνεται με τρόπο λεκτικό και οπτικό για την καλύτερη επεξεργασία και διατήρησή τους από τον μαθητή.



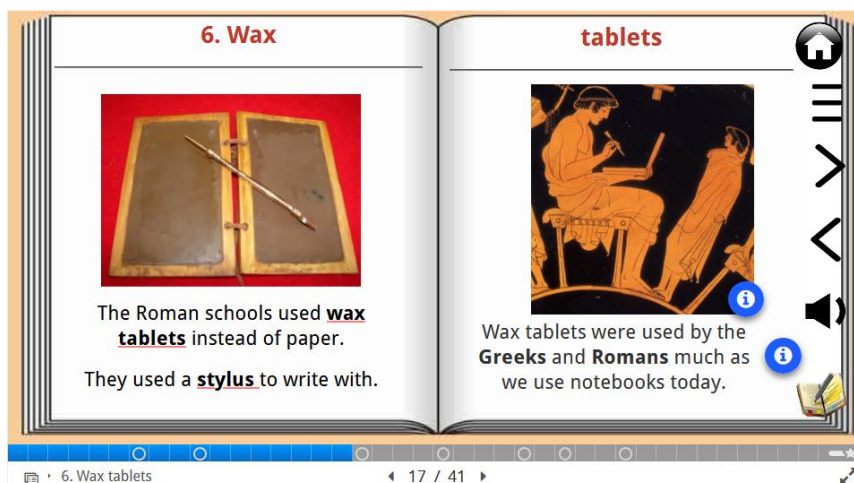
Εικόνα 3.16: Παράδειγμα εφαρμογής της αρχής πολυμέσων

2. *Αρχή της τροπικότητας (modality principle)*: Το πολυμέσο συνδυάζεται με την αφήγηση της πληροφορίας, όπου χρειάζεται, για την επίτευξη καλύτερου αποτελέσματος. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι πληροφορίες δεν παρουσιάζονται μόνο μέσω μιας μορφής (οπτικής ή ακουστικής) αλλά με συνδυασμό οπτικής και ακουστικής φόρμας (προφορικό κείμενο).



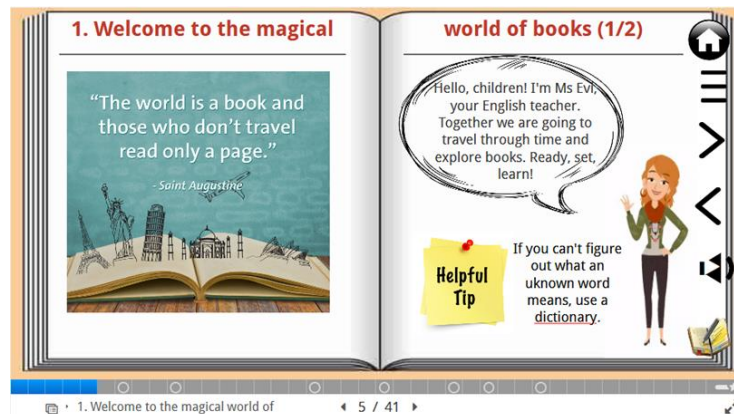
Εικόνα 3.17: Παράδειγμα εφαρμογής της αρχής της τροπικότητας

3. *Αρχή του πλεονασμού (redundancy principle)*: Η παρουσίαση των κειμένων δεν πρέπει να γίνεται ταυτόχρονα με τη χρήση εικόνας και αφήγησης.
4. *Αρχή χωρικής γειτνίασης (spacial contiguity principle)*: Η λεκτική πληροφορία παρουσιάζεται «κοντά και μαζί» με τη σχετική εικόνα, αφού η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη, όταν τα σχετικά κείμενα ή οι αφηγήσεις με τις ανάλογες εικόνες παρουσιάζονται ταυτόχρονα στους μαθητές (Mayer, 2001).



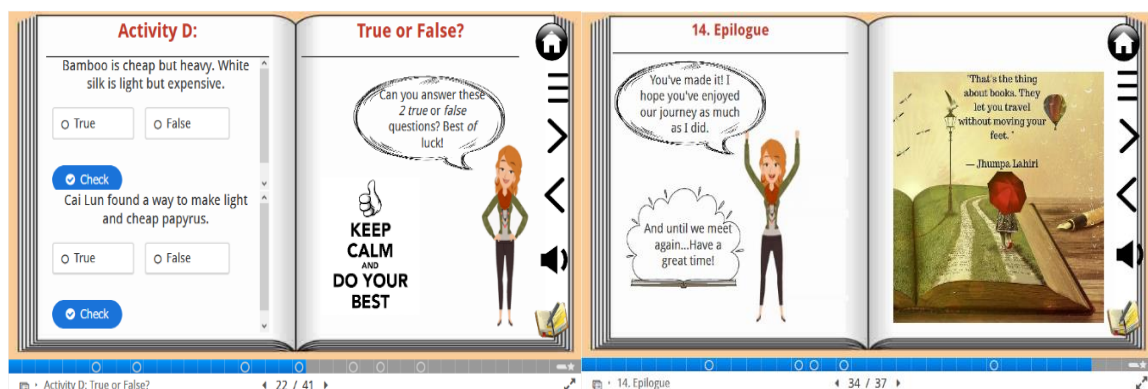
Εικόνα 3.18: Παράδειγμα εφαρμογής της αρχής της χωρικής γειτνίασης

5. *Αρχή της συνάφειας (Coherence principle)*: Παραλείπεται το πλεονάζον υλικό ή το υλικό που δε χρειάζεται (οπτικό ή/και ακουστικό).
6. *Αρχή της προσωποποίησης (personalization principle)*: Γίνεται χρήση απλού λόγου και όχι τυπικού. Πιο συγκεκριμένα, ο φιλικός χαρακτήρας (avatar) μιλά σε α΄ ή β΄ πρόσωπο με φιλικό, ευγενικό τόνο και ήρεμη φωνή στην περίπτωση αφήγησης.



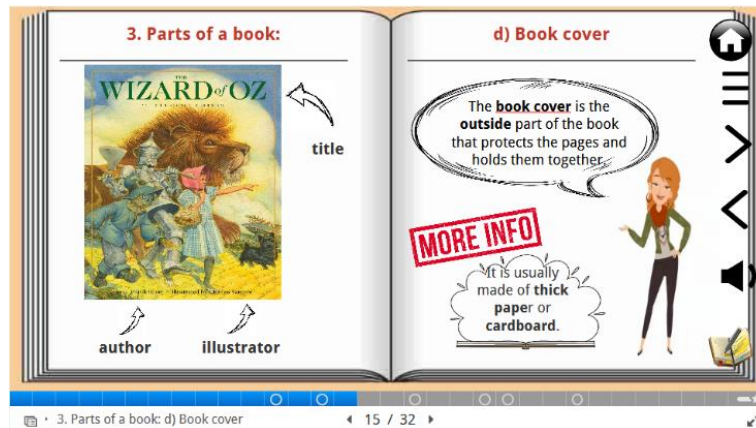
Εικόνα 3.19: Παράδειγμα εφαρμογής της αρχής της προσωποποίησης

7. *Αρχή της φωνής (voice principle)*: Οι αφηγήσεις γίνονται σε ευγενικό και φιλικό τόνο.
8. *Αρχή της εικόνας (image principle)*: Ο φιλικός χαρακτήρας (avatar) καθοδηγεί, ενισχύει και εμπνέει τους μαθητές.



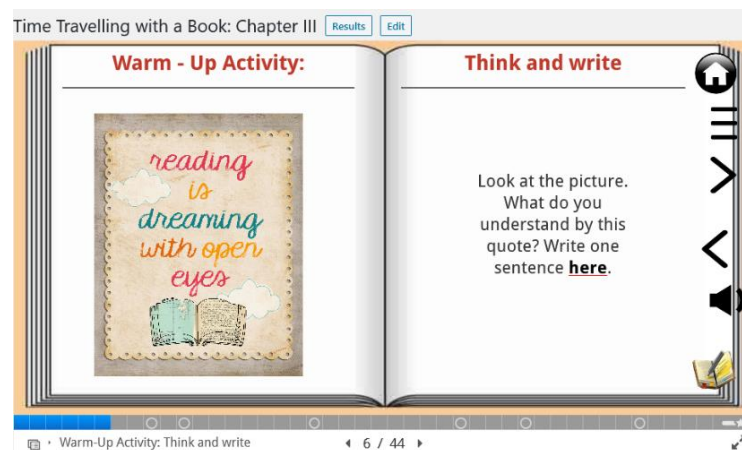
Εικόνα 3.20: Παραδείγματα εφαρμογής της αρχής της φωνής και της εικόνας

9. *Αρχή της σηματοδότησης (signaling principle)*: Δίνεται έμφαση στην παρουσίαση της λεκτικής πληροφορίας για την καλύτερη οργάνωση και διαχείριση αυτής από τους μαθητές.



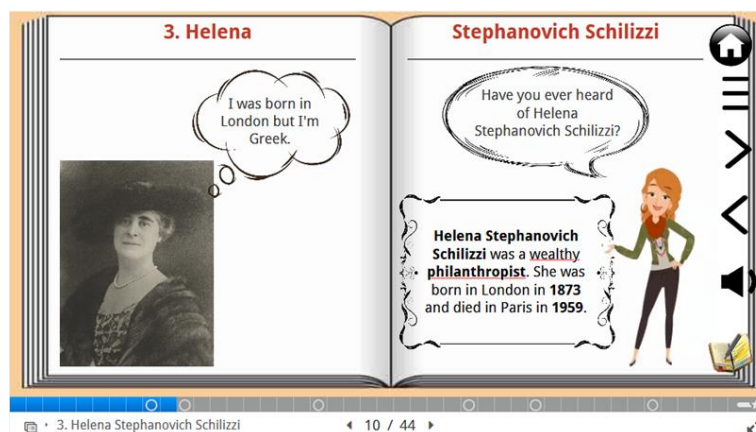
Εικόνα 3.21: Παράδειγμα εφαρμογής της αρχής της σηματοδότησης

10. Αρχή της προεκπαίδευσης (*pretraining principle*): Υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στην άμεση και βαθύτερη κατάκτηση της νέας πληροφορίας.



Εικόνα 3.22: Παράδειγμα εφαρμογής της αρχής της προεκπαίδευσης

11. Αρχή της κατάτμησης (*segmenting principle*): Οι νέες γνώσεις και πληροφορίες παρουσιάζονται σε μικρά κείμενα, με απλό, εύληπτο και όχι μακροσκελή λόγο.



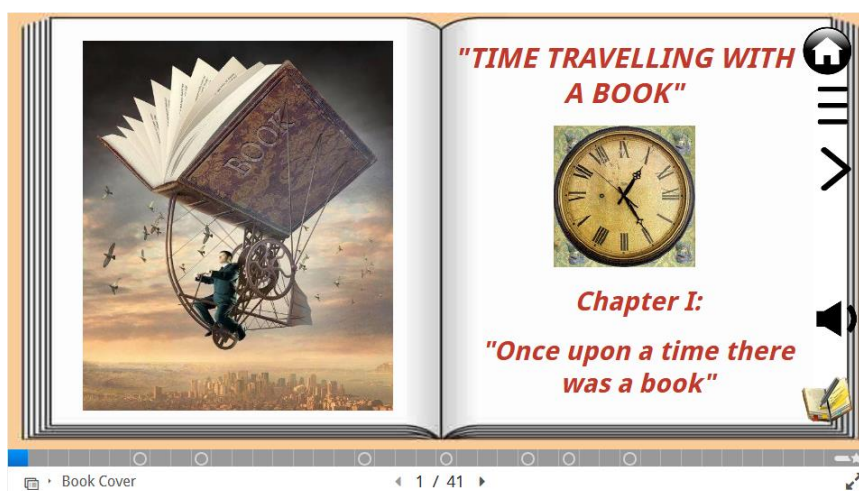
Εικόνα 3.23: Παράδειγμα εφαρμογής της αρχής της κατάτμησης

3.4 Η δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού με τη χρήση των ΤΠΕ

Με την αξιοποίηση των ΤΠΕ, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να μελετήσει και να αλληλεπιδράσει εξ αποστάσεως με το εκπαιδευτικό υλικό και τους συμμαθητές του, να συμμετάσχει σε δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης και να λάβει ανατροφοδότηση, ρυθμίζοντας ο ίδιος τον χώρο, τον χρόνο και τον ρυθμό μελέτης του. Η αλληλεπίδραση, η ευελιξία, η αυτονομία και η αυτορρύθμιση συνιστούν τις βασικές παραμέτρους που εκ προοιμίου λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού.

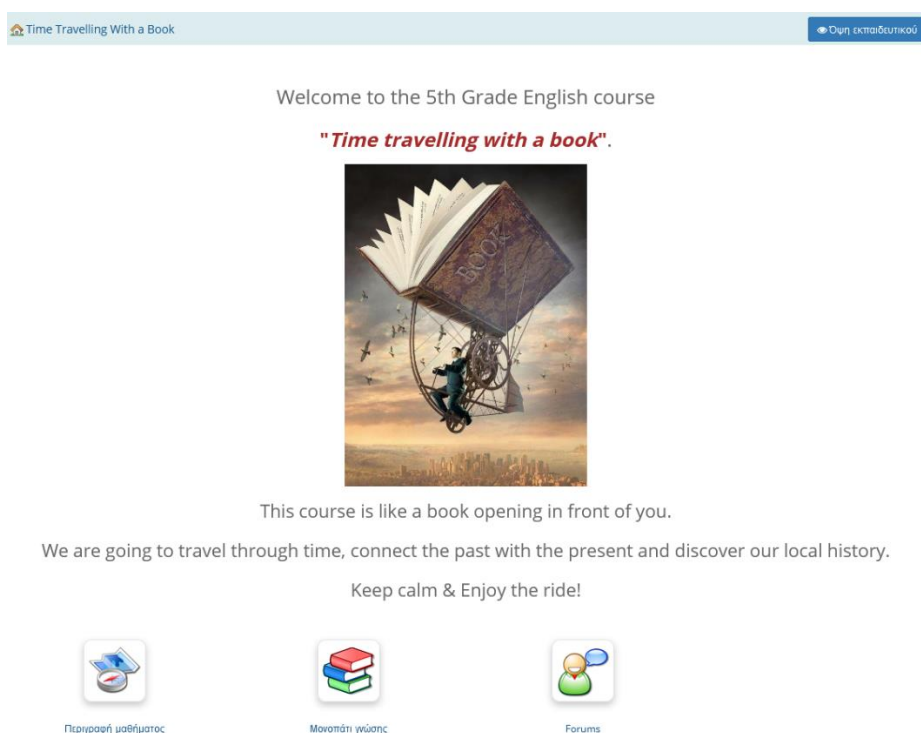
Για την υλοποίηση του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού, αξιοποιήθηκαν τα παρακάτω ψηφιακά εργαλεία, με έμφαση στην παιδαγωγική και μαθητοκεντρική τους διάσταση στην ηλεκτρονική μάθηση:

α) *H5P*: Το *H5P*, με τη βοήθεια του οποίου σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε το εκπαιδευτικό υλικό, αποτελεί ένα δωρεάν, ανοικτού κώδικα (open source), online εργαλείο δημιουργίας διαδραστικού περιεχομένου σε HTML5. Πιο αναλυτικά, το *H5P* διευκολύνει τη δημιουργία, κοινή χρήση και επαναχρησιμοποίηση περιεχομένου και εφαρμογών HTML5, με δυνατότητα δημιουργίας εμπλουτισμένων και διαδραστικών εμπειριών στο διαδίκτυο. Είναι εύκολο και φιλικό στη χρήση, δεδομένου ότι το μόνο που χρειάζεται ο χρήστης είναι ένας browser και ένας ιστότοπος με το πρόσθετο *H5P*. Το συγκεκριμένο ψηφιακό εργαλείο παρέχει τη δυνατότητα δημιουργίας και επεξεργασίας διαδραστικών βίντεο, παρουσιάσεων, παιχνιδιών κ.ά.



Εικόνα 3.24: Στιγμιότυπο H5P

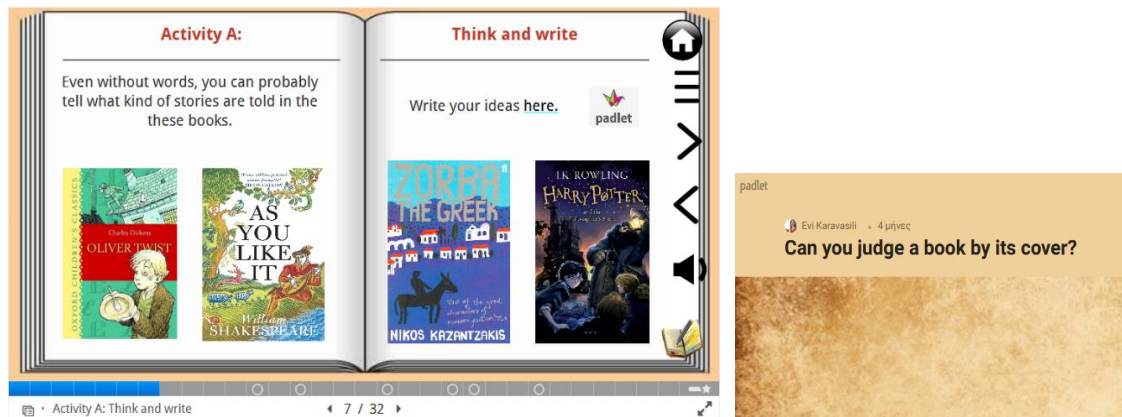
β) *Chamilo*: Το εκπαιδευτικό υλικό ενσωματώθηκε (embed) στην πλατφόρμα Chamilo, ένα σύστημα ηλεκτρονικής μάθησης και διαχείρισης περιεχομένου δωρεάν λογισμικού (Learning Management System – LMS). Το Chamilo εξυπηρετεί τους σκοπούς της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αφού παρέχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο ο μαθητής μπορεί να αλληλεπιδρά με το εκπαιδευτικό υλικό σε χώρο και χρόνο που τον έχει ορίσει ο ίδιος και με τον ρυθμό που τον εξυπηρετεί.



Εικόνα 3.25: Στιγμιότυπο Chamilo

γ) *Padlet*: Το Padlet αποτελεί ένα Web 2.0 εργαλείο το οποίο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να συλλέγουν πληροφορίες από το διαδίκτυο και να τις αναρτούν πάνω σε έναν ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων με τη μέθοδο «σύρε και τοποθέτησε» (drag and drop). Υιοθετώντας τη μορφή και χρήση ενός κανονικού πίνακα ανακοινώσεων γεμάτου ανακοινώσεις, οι μαθητές μπορούν να προσθέσουν και να οργανώσουν πάνω στον ψηφιακό πίνακα βίντεο, εικόνες, κείμενα και υπερσυνδέσμους. Επίσης, μπορούν να «αναρτήσουν» αρχεία που έχουν δημιουργήσει, όπως σημειώσεις μαθημάτων ή εργασίες. Μεγάλο πλεονέκτημα της εφαρμογής είναι η από κοινού χρήση ενός πίνακα με άλλα άτομα, γεγονός που επιτρέπει την υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών εργασιών ή projects, ενισχύοντας τη συλλογική εργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των

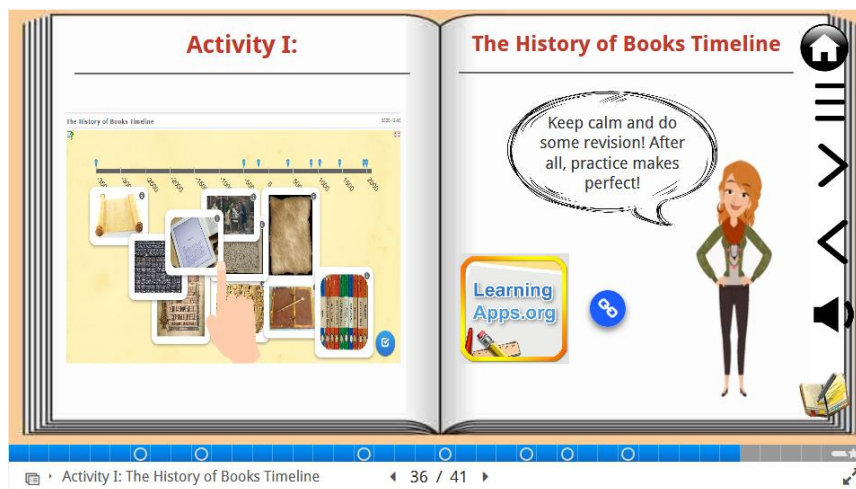
μαθητών. Είναι εξαιρετικά δημοφιλές στην εκπαιδευτική κοινότητα δεδομένης της εύκολης χρήσης του και της φιλικής διεπαφής (interface) προς τον χρήστη.



Εικόνα 3.26: Στιγμιότυπο δραστηριότητας Padlet

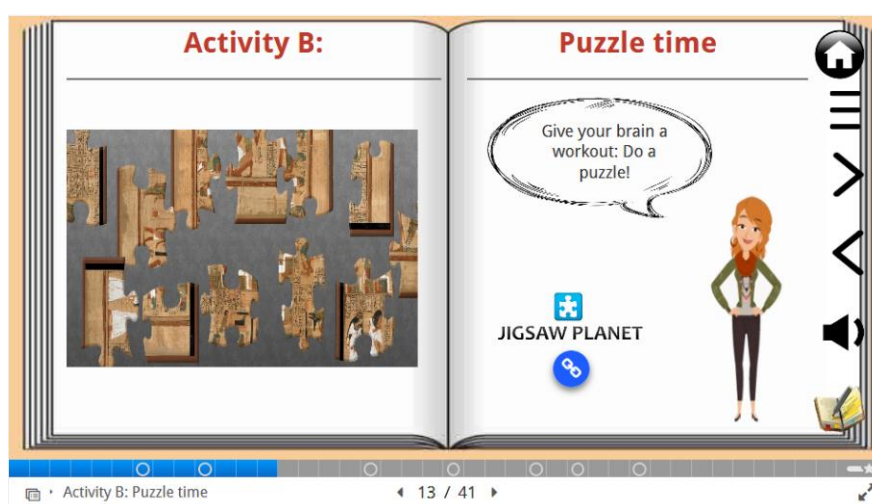
γ) *LearningApps*: Το LearningApps είναι μια δωρεάν πλατφόρμα για την υποστήριξη της μάθησης, με μικρά, διαδραστικά κομμάτια μάθησης που βασίζονται στα πολυμέσα. Η πλατφόρμα προσφέρει περισσότερα από είκοσι διαφορετικά πρότυπα εκπαιδευτικών ψηγμάτων (nuggets). Τα ψηγγατα είναι κατηγοριοποιημένα σε 6 ομάδες:

1. Επιλογής (πολλαπλή επιλογή, τεστ κλειστού τύπου, σήμανση κειμένου, το παιχνίδι «Εκατομμυριούχος»)
2. Αντιστοίχισης (παιχνίδι ζευγών/ σε εικόνες/ σε χάρτες / ομαδικό-puzzle, ανάθεση σε ομάδα, κλπ.)
3. Ακολουθίες (σε απλή σειρά, με αριθμό σειράς)
4. Συγγραφή (ελεύθερη εισαγωγή κειμένου, επιλογή quiz, σταυρόλεξο, κρεμάλα, συμπλήρωση πινάκων)
5. Παιχνίδια για πολλούς παίκτες (π.χ. “ιπποδρομίες, εκτιμήσεις, πού είναι τι, quiz”)
6. Εργαλεία (χάρτης εφαρμογών, ήχος/βίντεο με ανακοινώσεις, chat, ημερολόγιο, mindmap, ανακοινώσεις, πίνακας ανακοινώσεων). Κάθε App είναι διαθέσιμο ως σύνδεσμος και / ή ως QR-Code. (<http://www.mobile-tech.eu>)



Εικόνα 3.27: Στιγμιότυπο δραστηριότητας LearningApps.org

δ) *Jigsaw Planet*: Το Jigsaw Planet αποτελεί μια δωρεάν διαδικτυακή εφαρμογή δημιουργίας ψηφιακού παζλ. Χρησιμοποιώντας έτοιμες εικόνες της εφαρμογής ή ανεβάζοντας δικές του εικόνες, ο χρήστης μπορεί με το συγκεκριμένο ψηφιακό εργαλείο να δημιουργήσει online παζλ διαβαθμισμένης δυσκολίας. Ως αγαπημένη δραστηριότητα των παιδιών με την οποία είναι εξοικειωμένα δια ζώσης, το παζλ μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά για μια πληθώρα εκπαιδευτικών σκοπών (εφόρμηση, εμπέδωση γνώσεων, δημιουργία νέου υλικού, επανάληψη, κ.τ.λ.).



Εικόνα 3.28: Στιγμιότυπο δραστηριότητας Jigsaw Planet

ε) *Word Wall*: Το Word Wall αποτελεί ένα δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο, το οποίο παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να σχεδιάσει, να επεξεργαστεί ανά πάσα στιγμή και να αποθηκεύσει στον λογαριασμό του ψηφιακές διαδραστικές ασκήσεις εμπέδωσης. Μερικά παραδείγματα είναι ψηφιακά διαδραστικά σταυρόλεξα, ασκήσεις αντιστοίχισης, παιχνίδια αναγραμματισμού, κουίζ, ασκήσεις συμπλήρωσης κενών, κ.τ.λ.



Εικόνα 3.29: Στιγμιότυπο δραστηριότητας Wordwall

3.5 Παρουσίαση και ανάλυση περιεχομένου εκπαιδευτικού υλικού

Το εκπαιδευτικό υλικό της παρούσας έρευνας σχεδιάστηκε προκειμένου να υλοποιηθεί στο πλαίσιο του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης για την Ε΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Η Ευέλικτη Ζώνη αποτελεί ένα καινοτόμο πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου, που καλύπτει δύο τουλάχιστο διδακτικές ώρες την εβδομάδα και λειτουργεί εντός του υποχρεωτικού ωρολογίου προγράμματος. Μέσω της Ευέλικτης Ζώνης ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές διαπραγματεύονται θέματα που κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε ο ρόλος των μαθητών και η αυτονομία του εκπαιδευτικού να αναβαθμίζονται στη μαθησιακή διαδικασία (Ματσαγγούρας, 2002).

Στην προκειμένη περίπτωση, το εκπαιδευτικό υλικό αποσκοπεί στο να πλαισιώσει συμπληρωματικά και υποστηρικτικά τη διδασκαλία της 9^{ης} ενότητας του βιβλίου της Γλώσσας της Ε΄ τάξης, με τίτλο «Βιβλία και Βιβλιοθήκες», δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να επεκτείνουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους ως προς τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια εκπαιδευτική πρόταση διαθεματικής προσέγγισης του βιβλίου μέσα από την παρουσίαση της εξελικτικής του

διαδρομής και της δομής του ως έντυπου υλικού, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά σε σημαντικές πτυχές της τοπικής ιστορίας της πόλης των Χανίων μέσα από τη συνοπτική μελέτη περίπτωσης συγκεκριμένου βιβλίου. Τα εμπλεκόμενα γνωστικά αντικείμενα είναι η Λογοτεχνία, η Ιστορία με έμφαση στην τοπική ιστορία και η Αγγλική Γλώσσα. Δεδομένου ότι το εκπαιδευτικό υλικό εφαρμόζει τη μεθοδολογία CLIL, ως προς τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου και πιο συγκεκριμένα τη διδασκαλία μιας επιλεγμένης διδακτικής ενότητας του γνωστικού αντικειμένου (CLIL shower), η Αγγλική Γλώσσα αποτελεί την αποκλειστική γλώσσα διδασκαλίας.

Με δεδομένο ότι κεντρική ιδέα και σημείο αφετηρίας είναι το βιβλίο, επιλέχθηκε ως οπτική απεικόνιση του εκπαιδευτικού υλικού η μορφή του έντυπου βιβλίου, με τις τέσσερις διδακτικές ενότητες να έχουν τη μορφή τεσσάρων κεφαλαίων (chapters). Ο τίτλος που δόθηκε στο εκπαιδευτικό υλικό «Time Travelling With a Book» έχει διττή σημασία, αφού πρόκειται για ένα ταξίδι στον χρόνο με διπλή έννοια: Από τη μια πλευρά, είναι ταξίδι στον χρόνο όσον αφορά την εξέλιξη και την ιστορία του βιβλίου και από την άλλη, είναι ταξίδι στο παρελθόν της τοπικής ιστορίας της πόλης των Χανίων και σημαντικών κτιρίων της μέσα από την παρουσίαση σχετικών αποσπασμάτων του αυτοβιογραφικού βιβλίου της Έλενας Βενιζέλου «Στη σκιά του Βενιζέλου». Στα δύο πρώτα κεφάλαια επιχειρείται μια γενική προσέγγιση του βιβλίου, ως ανθρώπινης εφεύρεσης και έντυπου υλικού, ενώ στα δύο επόμενα κεφάλαια αυτή συγκεκριμενοποιείται με τη μελέτη περίπτωσης ενός βιβλίου σχετικού με πρόσωπα, γεγονότα και κτίρια της πόλης των Χανίων. Κοινό σημείο αναφοράς και στις δύο περιπτώσεις είναι ότι το βιβλίο γενικά αλλά και ειδικότερα αποτελεί το όχημα και έναυσμα για ένα ταξίδι στο παρελθόν.

Το βιβλίο «Στη σκιά του Βενιζέλου» επιλέχθηκε για δύο λόγους:

Πρώτον, αναφέρεται στη ζωή της Έλενας Στεφάνοβιτς, ως δεύτερης συζύγου του Ελευθερίου Βενιζέλου, ο οποίος κατάγεται από την πόλη των Χανίων. Η έντονη παρουσία του Ελευθερίου Βενιζέλου στη σύγχρονη πόλη των Χανίων (αγάλματα, οδός που φέρει το όνομά του, πατρική οικία – μουσείο) αποτελεί αφορμή για παράθεση πληροφοριών σχετικών με σημαντικά σημεία, μνημεία και κτίρια της πόλης.

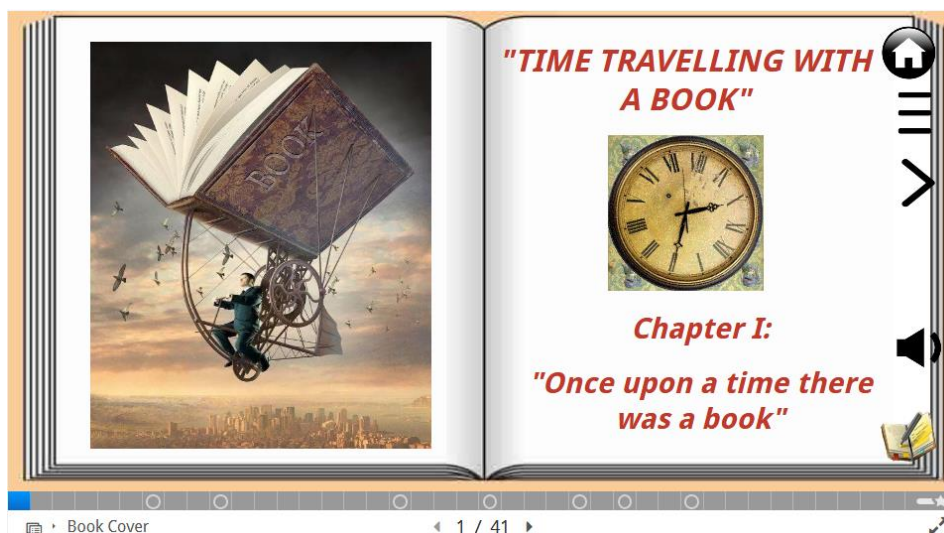
Δεύτερον, μέσα από γεγονότα της κοινής τους ζωής περιγράφεται η προσωπικότητα της Έλενας Βενιζέλου και εν συνεχεία, η φιλανθρωπική της δράση, όπως αυτή αποτυπώνεται σε κτίρια της πόλης των Χανίων, για τα οποία παρατίθενται βασικές λεπτομέρειες. Μέσα

από τη σύνδεση των γνώσεων και πληροφοριών με πραγματικές καταστάσεις της ζωής και της καθημερινότητας, επιτυγχάνεται ο στόχος της ενεργοποίησης των κινήτρων για μάθηση και της συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών.

Πιο αναλυτικά, ως προς το περιεχόμενο και τη δομή του, το εκπαιδευτικό υλικό χωρίζεται σε τέσσερις διδακτικές ενότητες, η κάθε μία εκ των οποίων προβλέπεται να ολοκληρώνεται σε 40 – 50 λεπτά. Στην εισαγωγή αναφέρονται οι σκοποί, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και οι λέξεις – κλειδιά της κάθε ενότητας. Στη συνέχεια, ακολουθεί μια σύντομη αναφορά στο τι πρόκειται να διδαχθούν οι μαθητές στη συγκεκριμένη ενότητα. Αμέσως μετά υπάρχει μια δραστηριότητα προθέρμανσης (Warm – Up activity), που σκοπό έχει να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το εκπαιδευτικό υλικό και να δημιουργήσει ένα φιλικό περιβάλλον. Ένα στάδιο προθέρμανσης είναι ένα προπαρασκευαστικό στάδιο που βοηθά τους μαθητές να αισθανθούν χαλαροί και επίσης θέτει μια θετική διάθεση για μάθηση (Rushidi, 2013). Στο τέλος, υπάρχει μια σύνοψη των βασικών σημείων του εκπαιδευτικού υλικού της συγκεκριμένης ενότητας, η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε και βιβλιογραφικές προτάσεις για περαιτέρω μελέτη.

Παρακάτω ακολουθεί μια σύντομη παρουσίαση τους:

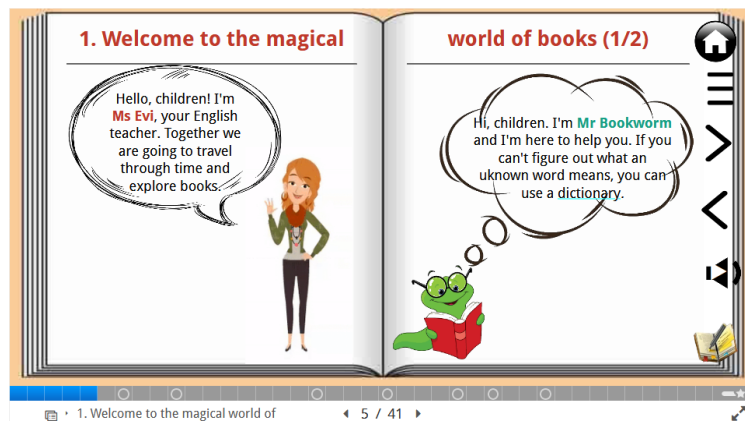
1) **Chapter I: «Once upon a time there was a book»:** Η 1^η διδακτική ενότητα αναφέρεται στην ιστορία του βιβλίου, με αναφορά στα βασικά στάδια της εξελικτικής διαδρομής του.



Εικόνα 3.30: Εξώφυλλο «Time Travelling With A Book», Chapter I

Στην αρχή γίνεται γνωριμία με τους ήρωες που θα συντροφεύσουν τους μαθητές σε αυτό το ταξίδι στον χρόνο: Τη δασκάλα των Αγγλικών Ms Evī σε πρωτεύοντα ρόλο

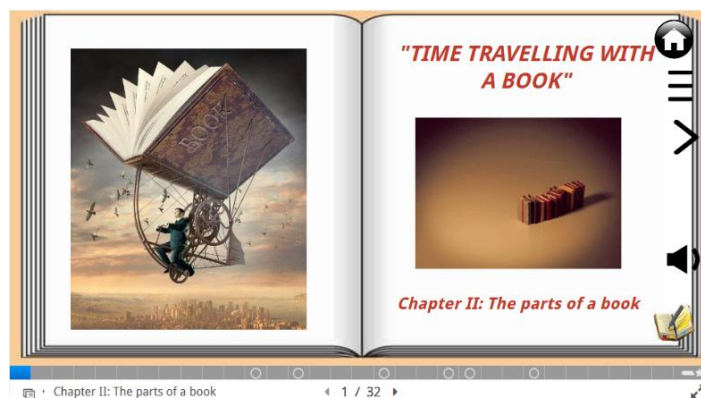
ξεναγού/καθοδηγητή και τον Mr Bookworm σε δευτερεύοντα ρόλο βοηθού/εμπυχωτή των μαθητών, στα σημεία όπου κρίνεται απαραίτητο.



Εικόνα 3.31: Οι ήρωες του Ε.Υ.

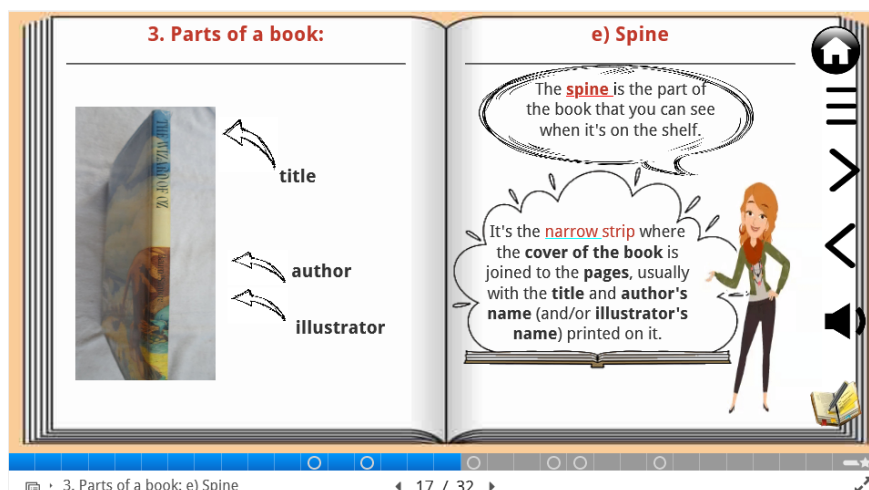
Ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση των βασικών φάσεων εξέλιξης του βιβλίου διαχρονικά ξεκινώντας από τα τέλη της 4^{ης} χιλιετίας π.Χ. και τη σφηνοειδή γραφή σε πήλινες πλάκες (clay tablets) των Σουμερίων, συνεχίζοντας με τη γραφή στον πάπυρο (papyrus), την περγαμνή (parchment) και τις κηρωμένες πινακίδες (wax tablets), την εφεύρεση του χαρτιού (invention of paper) από τους Κινέζους, τα εικονογραφημένα χειρόγραφα (illuminated manuscripts), την εκτύπωση με κινητά τυπογραφικά στοιχεία (moveable type), την επανάσταση της τυπογραφίας με τον Γουτεμβέργιο (Gutenberg printing press), τα μυθιστορήματα τσέπης με μαλακό εξώφυλλο (paperback novels, pocketbooks) και καταλήγοντας στο ηλεκτρονικό βιβλίο (eBooks) της σύγχρονης εποχής. Ενδιάμεσα παρεμβάλλονται δραστηριότητες/παιχνίδια εμπέδωσης, αυτοαξιολόγησης και ανακεφαλαίωσης με την απαραίτητη ανατροφοδότηση (π.χ. συμπλήρωσης κενών, σωστού – λάθους, «σύρε και άφησε», κ.τ.λ.).

2) **Chapter II: «The parts of a book»:** Η 2^η διδακτική ενότητα αναφέρεται στη δομή και τα βασικά μέρη από τα οποία αποτελείται ένα βιβλίο στην έντυπη μορφή του.



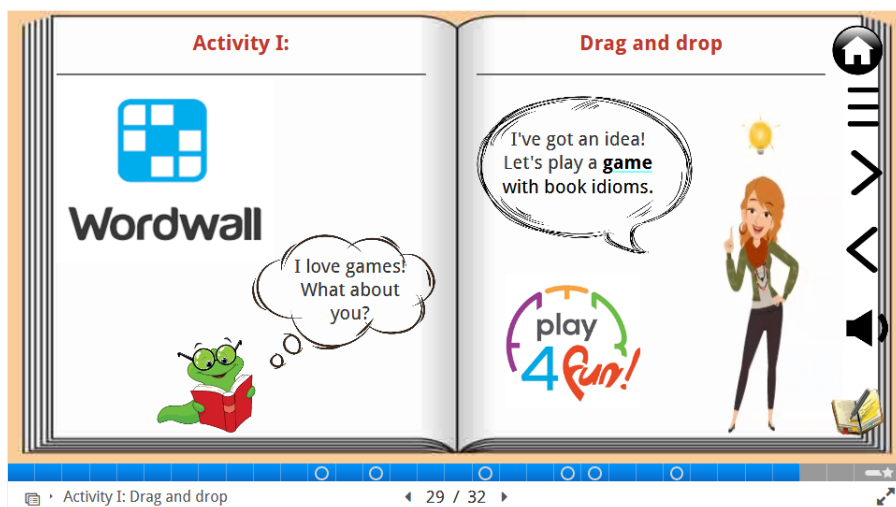
Εικόνα 3.32: Εξώφυλλο «Time Travelling With A Book», Chapter II

Γίνεται παρουσίαση των μερών ενός βιβλίου με επεξηγηματικές λεπτομέρειες, παραδείγματα και σχέδια που βοηθούν στην καλύτερη εμπέδωση των βασικών ορών.



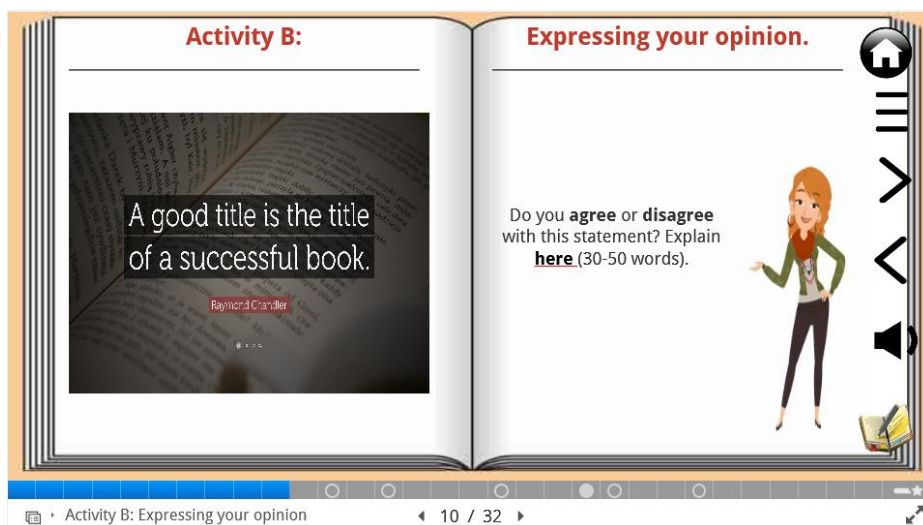
Εικόνα 3.33: Απόσπασμα Ε.Υ. από το Chapter II

Σε επίπεδο γλωσσικής ανάπτυξης γίνεται παράθεση των πιο σημαντικών αγγλικών ιδιωμάτων με τη λέξη «book», τους οποίους οι μαθητές επεξεργάζονται μέσα από μια παιγνιώδη δραστηριότητα ανακεφαλαίωσης:



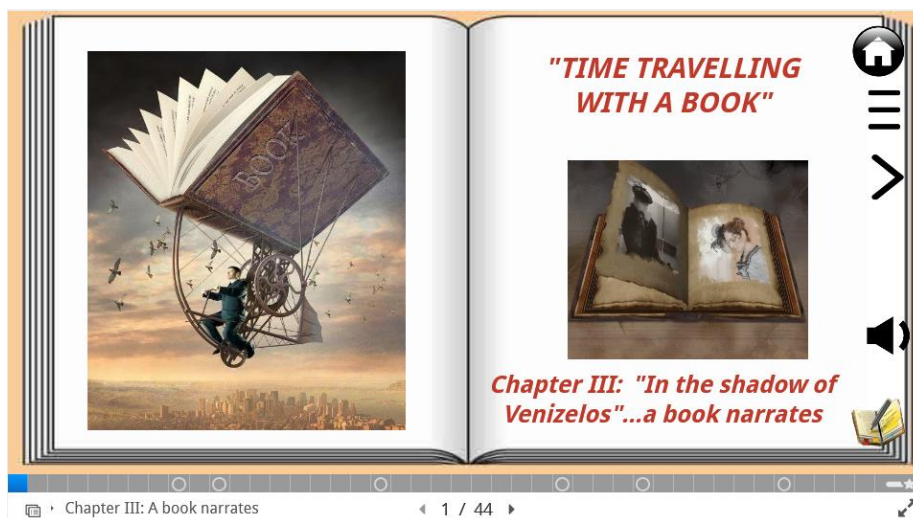
Εικόνα 3.34: Παράδειγμα δραστηριότητας Wordwall (Chapter II)

Τέλος, σε επίπεδο δραστηριοτήτων το καινούριο στοιχείο που προστίθεται σε αυτήν την ενότητα είναι οι δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές καλούνται να γράψουν μικρά κείμενα εκφράζοντας την άποψή τους για ένα θέμα:



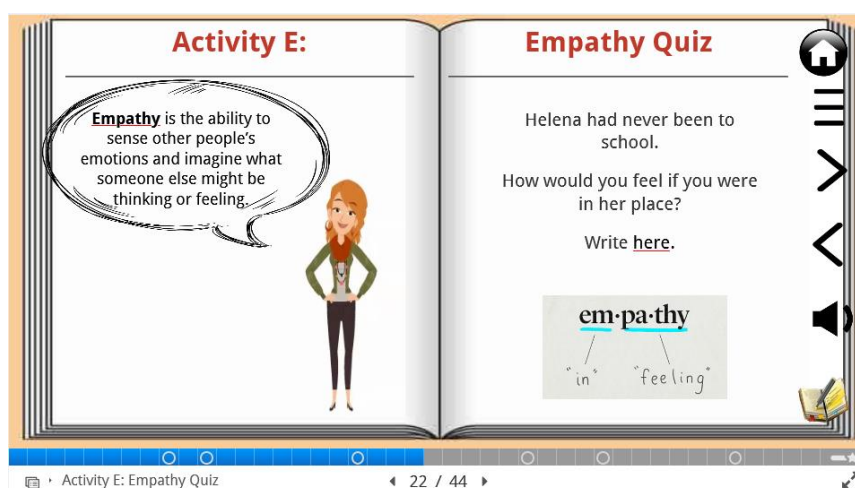
Εικόνα 3.35: Παράδειγμα δραστηριότητας Forum (Chapter II)

3) **Chapter III: «A book narrates»:** Η 3^η διδακτική ενότητα αναφέρεται στη συνοπτική παρουσίαση του αυτοβιογραφικού βιβλίου της Έλενας Βενιζέλου «Στη σκιά του Βενιζέλου» («In the shadow of Venizelos») μέσα από επιλογή αντιπροσωπευτικών αποσπασμάτων που να εξυπηρετούν τους σκοπούς του Ε.Υ. και να ανταποκρίνονται στις γνωστικές δυνατότητες των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης.



Εικόνα 3.36: Εξώφυλλο «Time Travelling With A Book», Chapter III

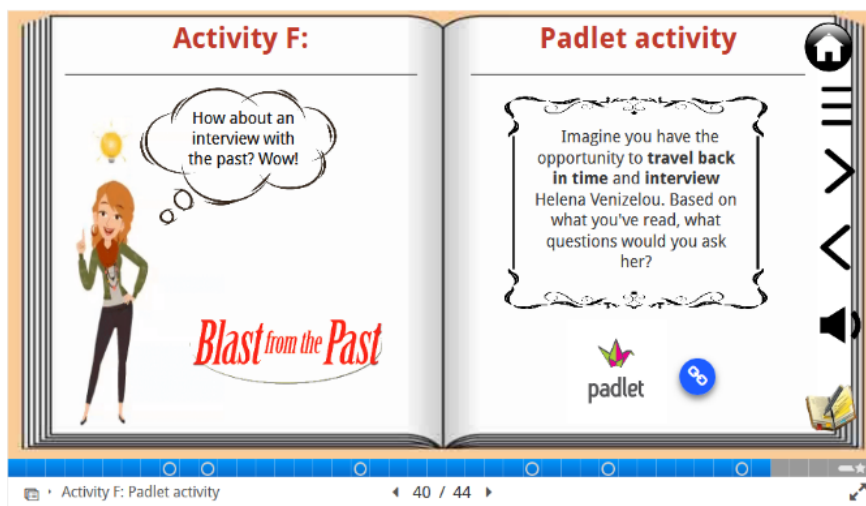
Πιο αναλυτικά, γίνεται παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων μέσα από το βιβλίο, μεταφρασμένα από την ερευνήτρια στην Αγγλική γλώσσα, προκειμένου να πληρούνται οι προϋποθέσεις της μεθοδολογίας CLIL. Στη συγκεκριμένη ενότητα ενισχύεται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, καθώς εμπλέκεται, μεταξύ άλλων, το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, μέσα από παράθεση σημαντικών ιστορικών γεγονότων, πληροφοριών και πηγών για περαιτέρω εμβάθυνση. Σε επίπεδο δραστηριοτήτων, ενισχύεται η αλληλεπίδραση των μαθητών τόσο με τη συγγραφέα του βιβλίου όσο και μεταξύ τους:



Εικόνα 3.37: Παράδειγμα δραστηριότητας Forum (Chapter III)

Στην αρχή της συγκεκριμένης ενότητας, ο δεύτερος ήρωας του Ε.Υ, ο Mr Bookworm, παρουσιάζει τα οφέλη της ανάγνωσης βιβλίων. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το βιβλίο «Στη σκιά του Βενιζέλου» ως αντικείμενο μελέτης και παρατίθενται εν συντομία βασικές λεπτομέρειες για τη ζωή και την προσωπικότητα της συγγραφέας, Έλενας Βενιζέλου. Καθώς η συγγραφέας στο βιβλίο της εστιάζει στην κοινή ζωή της με τον Ελευθέριο Βενιζέλο, γίνεται συνοπτική παρουσίαση των πιο σημαντικών γεγονότων που στιγμάτισαν την πορεία τους ως ζευγάρι και ταυτόχρονα αποτέλεσαν σημαντικές στιγμές της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας. Εμβόλιμα υπάρχουν αναφορές στην προσωπικότητα και το έργο του Ελευθέριου Βενιζέλου, ως ενός εκ των σημαντικότερων πολιτικών προσώπων της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα. Ειδική αναφορά γίνεται στο φιλανθρωπικό έργο της Έλενας Βενιζέλου, καθώς αποτελεί τον συνδετικό κρίκο με την τοπική ιστορία της πόλης των Χανίων, τόπου καταγωγής του συζύγου της.

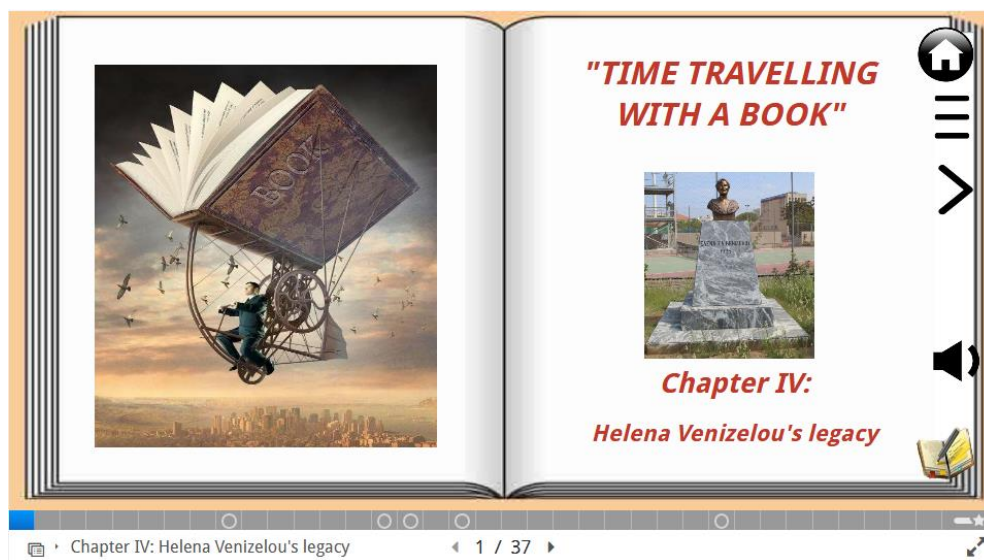
Σε επίπεδο δραστηριοτήτων, οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλο συνεντευξιαστή της Έλενας Βενιζέλου σε ένα φανταστικό ταξίδι στο παρελθόν. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα με έμμεσο τρόπο ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών αλλά και με τη συγγραφέα του βιβλίου.



Εικόνα 3.38: Παράδειγμα δραστηριότητας Padlet (Chapter III)

4) **Chapter IV: «Helena Venizelou's legacy»:** Η 4^η διδακτική ενότητα αποτελεί τη σύνδεση του αυτοβιογραφικού βιβλίου της Έλενας Βενιζέλου «Στη σκιά του Βενιζέλου» («In the shadow of Venizelos») με την τοπική ιστορία της πόλης των Χανίων μέσα από την

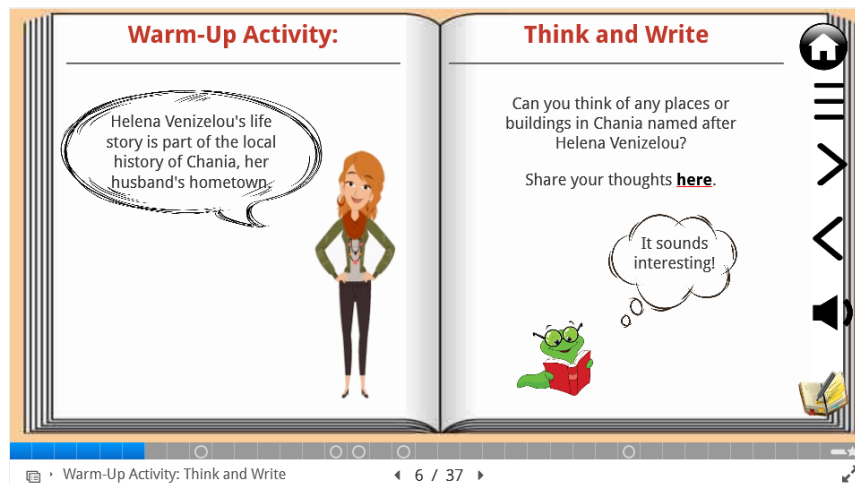
παρουσίαση της φιλανθρωπικής της συνεισφοράς και της δράσης της ως ευεργέτιδας της πόλης.



Εικόνα 3.39: Εξώφυλλο «Time Travelling With A Book», Chapter IV

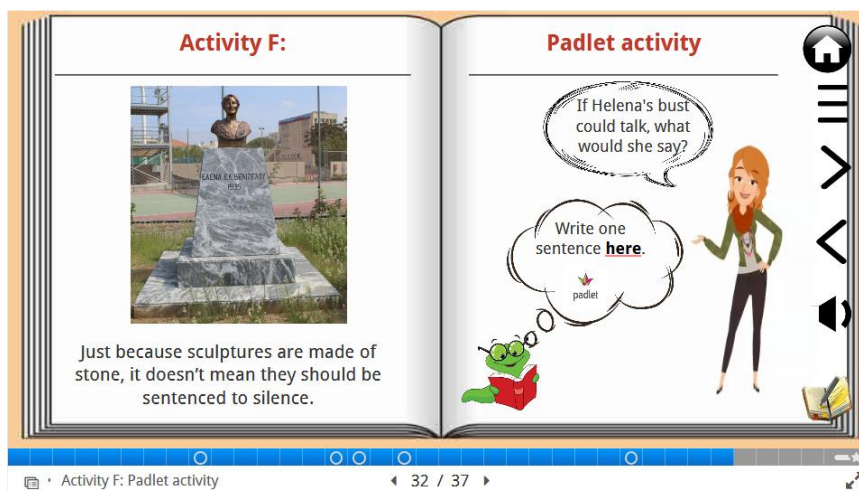
Ειδικότερα, μέσα από την παρουσίαση συγκεκριμένων κτιρίων και εγκαταστάσεων της σύγχρονης πόλης των Χανίων, τα οποία ανεγέρθηκαν ή αποπερατώθηκαν χάρη στις δωρεές της Έλενας Βενιζέλου, αλλά και την αναφορά σε σημεία και κτίρια της πόλης συνδεδεμένα με τον σύζυγό της, Ελευθέριο Βενιζέλο, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν σημαντικές λεπτομέρειες για την πόλη τους.

Στην αρχή, η δραστηριότητα προθέρμανσης αποτελεί μια διερεύνηση της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών όσον αφορά κτίρια ή χώρους στα Χανιά που φέρουν το όνομα της Έλενας Βενιζέλου:



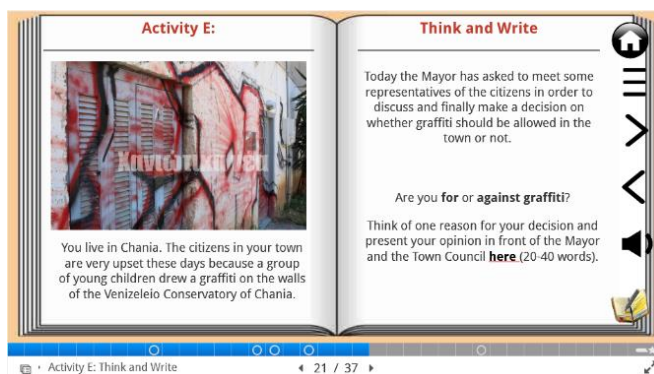
Εικόνα 3.40: Δραστηριότητα προθέρμανσης (Chapter IV)

Η παρουσίαση σημείων ή κτιρίων της πόλης των Χανίων που συνδέονται με την Έλενα Βενιζέλου ξεκινά με τα δύο αγάλματα του Ελευθερίου Βενιζέλου εντός της πόλης, εφόσον αυτός υπήρξε ο συνδετικός κρίκος της Έλενας με την πόλη των Χανίων, τη γενέτειρά του. Στη συνέχεια, ακολουθεί η παρουσίαση της οδού που φέρει το όνομά του και καταλήγει στο πατρικό σπίτι του στη Χαλέπα, όπου έζησε κατά διαστήματα μαζί με την Έλενα και υπάρχει πλατεία που φέρει το όνομά της. Το μεγαλύτερο μέρος της ενότητας αφιερώνεται στην παρουσίαση του Βενιζέλειου Ωδείου Χανίων και του Εθνικού Σταδίου Χανίων «Έλενα Βενιζέλου», ως τα πιο σημαντικά έργα – παρακαταθήκες της Έλενας Βενιζέλου. Ειδική αναφορά γίνεται στην προτομή της Έλενας Βενιζέλου εντός του χώρου του Εθνικού Σταδίου Χανίων, ως συμβολική ένδειξη συνεχούς παρουσίας της Έλενας στην πόλη των Χανίων.

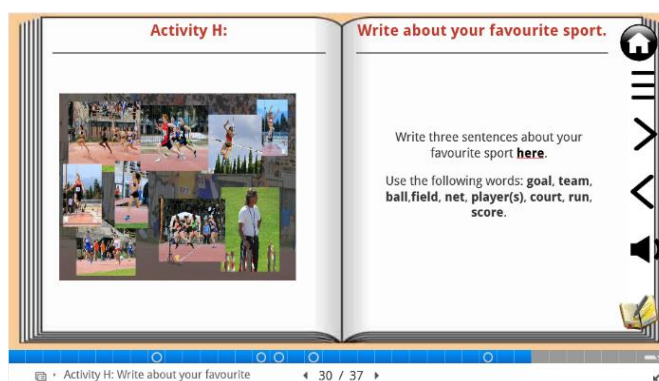


Εικόνα 3.41: Παράδειγμα δραστηριότητας Padlet (Chapter IV)

Σε επίπεδο δραστηριοτήτων, στη συγκεκριμένη ενότητα οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εμπλακούν συναισθηματικά και να ανακαλύψουν τρόπους σύνδεσης του εκπαιδευτικού υλικού με την καθημερινή ζωή και τα ενδιαφέροντά τους. Σε αυτό το πλαίσιο, καλούνται να εκφράσουν την άποψή τους σχετικά με τα γκράφιτι στο Βενιζέλειο Ωδείο και τις προτιμήσεις τους όσον αφορά το αγαπημένο τους άθλημα:



Εικόνα 3.42: Παράδειγμα 1 δραστηριότητας Forum (Chapter IV)



Εικόνα 3.43: Παράδειγμα 2 δραστηριότητας Forum (Chapter IV)

4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Αγγλικής Γλώσσας και Δασκάλων) σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού το οποίο αφορά τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με την εφαρμογή της μεθόδου CLIL σε μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Ως προς τον σχεδιασμό το εκπαιδευτικό υλικό ακολουθεί τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ ως προς το περιεχόμενο τη μεθοδολογία CLIL, η οποία έγκειται στη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου ή μιας ενότητας ενός γνωστικού αντικειμένου με την αποκλειστική χρήση μιας ξένης γλώσσας, εν προκειμένω της Αγγλικής.

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό, τόσο ως προς τον σχεδιασμό και όσο και ως προς το περιεχόμενό του, εντάσσεται σε ένα πεδίο της επιστημονικής έρευνας το οποίο δεν έχει μέχρι σήμερα επαρκώς μελετηθεί και ως εκ τούτου, προσφέρεται για ενδελεχέστερη διερεύνηση.

4.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία συλλέγει τα προς ανάλυση δεδομένα στο πλαίσιο εννέα βασικών ερευνητικών αξόνων, οι οποίοι συνιστούν τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα βάσει των οποίων αναπτύσσονται περαιτέρω διευκρινιστικά υποερωτήματα.

Παρακάτω παρατίθενται οι εννέα ερευνητικοί άξονες και τα αντίστοιχα ανά άξονα ερευνητικά υποερωτήματα, ως εξής:

Άξονας Α. Υπάρχει επιστημονική συνοχή και τεκμηρίωση του Ε.Υ.;

A.1. Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών / απόψεων με τη σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση;

A.2. Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κ.λπ.);

A.3. Στο Ε.Υ. γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων;

A.4. Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών;



A.5. Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές;

Άξονας Β. Το εκπαιδευτικό υλικό συμβάλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου;

- B.1. Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό για τον αναγνώστη;
- B.2. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών;
- B.3. Στο Ε.Υ. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας;
- B.4. Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη;
- B.5. Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική;
- B.6. Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης;
- B.7. Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο;
- B.8. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες;
- B.9. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video;
- B.10. Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση;

Άξονας Γ. Είναι το Ε.Υ. εύχρηστο;

- Γ.1. Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (εμπρός, πίσω κ.λπ.) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα;
- Γ.2. Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κ.λπ.) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα;
- Γ.3. Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη;
- Γ.4. Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο;

Άξονας Δ. Το Ε.Υ. υποστηρίζει - καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του;

- Δ.1. Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό;
- Δ.2. Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή – σήμανση, ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες);

Δ.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του;

Άξονας Ε. Ο εκπαιδευόμενος υποστηρίζεται στην αλληλεπίδραση με το Ε.Υ. στη μελέτη του;

Ε.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές του απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα;

Ε.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα;

Ε.3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα;

Ε.4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους;

Ε.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες;

Ε.6. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό;

Άξονας ΣΤ. Το Ε.Υ. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού – Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο;

Στ.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου;

Στ.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου;

Στ.3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου;

Στ.4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα;



Στ.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα;

Άξονας Ζ. Στο εκπαιδευτικό υλικό προσδιορίζονται με σαφήνεια ο σκοπός και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα;

Z.1. Στο Ε.Υ. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας;

Z.2. Στο Ε.Υ. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα;

Z.3. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων;

Z.4. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων;

Z.5. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων;

Z.6. Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα;

Άξονας Η. Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;

H.1. Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κείμενου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου; (Πολυμεσική Αρχή)

H.2. Στο Ε.Υ. η χρήση των εικόνων σας βοηθάει να κατανοήσετε το γνωστικό αντικείμενο; (Πολυμεσική Αρχή)

H.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.); (Αρχή της Τροπικότητας)

H.4. Στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο; (Αρχή της Συνοχής)

H.5. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας; (Αρχή της Προσωποποίησης)

H.6. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου; (Αρχή της Προσωποποίησης)

H.7. Στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου; (Αρχή της Προσωποποίησης)



H.8. Στο E.Y. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο; (Αρχή της Φωνής)

H.9. Στο E.Y. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων; (Αρχή της Εικόνας)

H.10. Στο E.Y. η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται τμηματικά; (Αρχή της Κατάτμησης)

H.11. Στο E.Y. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους; (Αρχή της Προσωποποίησης)

H.12. Στο E.Y. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου; (Αρχή της Κατάτμησης)

H.13. Το E.Y. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών; (Αρχή της Σηματοδότησης)

H.14. Στο E.Y. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.); (Αρχή της Σηματοδότησης)

H.15. Στο E.Y. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου; (Αρχή της Προπαίδευσης)

Άξονας Θ. Γενικές επισημάνσεις: Στο τέλος, δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες της έρευνας υπό μορφή γενικών επισημάνσεων να παραθέσουν τις προσωπικές τους απόψεις ως προς τα παρακάτω δύο ερωτήματα:

Θ.1. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού;

Θ.2. Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

4.3 Μέθοδος έρευνας

Στην παρούσα εργασία αποτυπώνονται τα αποτελέσματα της επεξεργασίας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα στο πλαίσιο μιας πιλοτικής έρευνας. Οι βασικοί λόγοι για τους οποίους αποφασίστηκε να διεξαχθεί μια μικρότερης κλίμακας έρευνα οφείλονται στις συνθήκες στις οποίες επρόκειτο να διεξαχθεί, όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί κατά τη διάρκεια των περιοριστικών μέτρων λόγω της

πανδημίας του νέου κορωνοϊού Covid-19. Πιο συγκεκριμένα, η προσωρινή αναστολή της δια ζώσης εκπαιδευτικής διαδικασίας ως περιοριστικό μέτρο για την αποφυγή εξάπλωσης του ιού και η συνεπακόλουθη υιοθέτηση του εκπαιδευτικού μοντέλου της εξ αποστάσεως σχολικής διδασκαλίας λειτούργησαν ανασταλτικά στην υλοποίηση μιας ευρύτερης έρευνας τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Η συγκεκριμένα πιλοτική έρευνα είναι ποιοτική, υπό την έννοια ότι εστιάζει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις εμπειρίες, τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους ως συμμετεχόντων σε αυτή την έρευνα. Ειδικότερα, σε μια ποιοτική έρευνα ο ερευνητής:

- Μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα μέσα από την οπτική των δρώντων και εμπλεκομένων υποκειμένων.
- Εξετάζει την κοινωνική ζωή ως δυναμική διαδικασία.
- Υιοθετεί μια ολιστική προσέγγιση των φαινομένων.
- Μελετά τα κοινωνικά φαινόμενα στην πολλαπλότητα τους και εστιάζει στη διαφοροποίηση (ποικιλία) της κοινωνικής ζωής.
- Υιοθετεί διαδικασίες αναστοχαστικού ελέγχου σε σχέση με τις επιλογές και τις αποφάσεις του (Τσιώλης, 2014).

Για την αποτύπωση των δεδομένων της συγκεκριμένης πιλοτικής ποιοτικής έρευνας ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της ανάλυσης περιεχομένου (Content Analysis). Η ανάλυση περιεχομένου έχει προταθεί και καθιερωθεί ως μία εκ των καλύτερων τεχνικών έρευνας στο πεδίο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Από τη βιβλιογραφική έρευνα προκύπτει ότι η ανάλυση περιεχομένου καθιερώθηκε στον επιστημονικό χώρο σε μεγάλο βαθμό από το συγγραφικό έργο του Berelson, ο οποίος όρισε την ανάλυση περιεχομένου ως «μία τεχνική έρευνας για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου της επικοινωνίας» (Berelson, 1948 στο Βάμβουκας, 2002). Σύμφωνα με τον Krippendorff (2004), στην ανάλυση περιεχομένου ο ερευνητής έχει στόχο να οδηγηθεί σε επαληθεύσιμα (replicable) και έγκυρα (valid) συμπεράσματα που προκύπτουν από γραπτά κείμενα (ή άλλους «φορείς νοήματος») και αφορούν το συγκεκριμένο (context) μέσα στο οποίο χρησιμοποιούνται. Από τον παραπάνω ορισμό προκύπτει πως η ανάλυση περιεχομένου δεν περιορίζεται μόνο στη γραπτή λεκτική επικοινωνία. Οτιδήποτε

μπορεί να «διαβαστεί» με την ευρύτερη έννοια του όρου και ως εκ τούτου, αποτελεί φορέα επικοινωνιακού λόγου ή μηνύματος (προφορικός λόγος, οπτικές αναπαραστάσεις, χειρονομίες, κ.τ.λ.) μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης περιεχομένου (Krippendorff, 2004).

Σε καμία περίπτωση, όμως, η ανάλυση περιεχομένου δε θα πρέπει να συγχέεται με την απλή ανάγνωση κειμένου. Στην πραγματικότητα, η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου και κατ' επέκταση, αποτελεί μια τυποποιημένη μέθοδο που αποσκοπεί στη συστηματική κωδικοποίηση και ως εκ τούτου, ποσοτικοποίηση του γραπτού και προφορικού λόγου (Κυριαζή, 1998).

Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να είναι ποιοτικού ή ποσοτικού τύπου. Στην ποσοτική ανάλυση ενδιαφέρει η συχνότητα εμφάνισης κάθε στοιχείου, ενώ στην ποιοτική ανάλυση ενδιαφέρει η παρουσία ή απουσία κάποιου χαρακτηριστικού. Με άλλα λόγια, στις ποιοτικές έρευνες το ενδιαφέρον στρέφεται περισσότερο στο καινούριο και την αξία που παρουσιάζει αυτό ως προς τον σκοπό της έρευνας, ανεξαρτήτως της συχνότητας εμφάνισης κάθε στοιχείου, ενώ στην ανάλυση περιεχομένου ποσοτικού τύπου το ενδιαφέρον στρέφεται στη συχνότητα εμφάνισης κάθε στοιχείου (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005).

Κατά τη διαδικασία ανάλυσης περιεχομένου εξαιρετικής σημασίας είναι ο προσδιορισμός του τρόπου με τον οποίο το κείμενο καταμερίζεται και κάθε κομμάτι του υπάγεται σε μία κατηγορία του σχήματος κωδικοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, προσδιορίζεται η *μονάδα ανάλυσης*, δηλαδή το τμήμα του κειμένου που θα αποτελέσει τη βάση για την κατηγοριοποίηση: η λέξη, η πρόταση, η παράγραφος, το θέμα, το πρόσωπο ή το συνολικό κείμενο (Κυριαζή, 1998). Σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της μονάδας ανάλυσης έχουν τα βασικά ερωτήματα που θέτει η έρευνα και τα δεδομένα που θα στηριχτεί. «Μονάδες ανάλυσης» ονομάζονται τα προς ταξινόμηση αναλυόμενα στοιχεία του αντικειμένου της έρευνας (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005).

Η κωδικοποίηση των δεδομένων προϋποθέτει τη δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών, οι οποίες διαμορφώνονται με βάση τον σκοπό και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και αποσκοπούν στη συστηματική ταξινόμηση του προς ανάλυση υλικού. Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατή η λεπτομερής ανάλυση του περιεχομένου και η ποσοτικοποίηση του. Η αυστηρότητα των αποτελεσμάτων της διερεύνησης εξαρτάται από την αξία της ανάλυσης που χρησιμοποιείται ως βάση, δηλαδή από την ακρίβεια ταξινόμησης, που με τη σειρά της

εξαρτάται από την αξία των κατηγοριών (Βάμβουκας, 2002). Στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα κομβικό σημείο της διαδικασίας, αφού η επιτυχία της ανάλυσης περιεχομένου και κατά συνέπεια η εγκυρότητα της έρευνας εξαρτάται από τις κατηγορίες που διαμορφώνονται, δεδομένου ότι αυτές περικλείουν την ουσία της έρευνας (Berelson, 1952 στο Κυριαζή, 1998).

Για να είναι έγκυρο και αποτελεσματικό το σύστημα της κατηγοριοποίησης πρέπει να θεμελιώνεται στους κανόνες της αντικειμενικότητας, της εξαντλητικότητας, της καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Βάμβουκας, 2002). Πιο αναλυτικά, οι προαναφερόμενοι κανόνες, σύμφωνα με τους Τζάνη & Κεχαγιά (2005), ερμηνεύονται ως εξής:

- α) Αντικειμενικότητα (Objectivity): Η ανάλυση περιεχομένου είναι εξ ορισμού αντικειμενική, καθώς η ταξινόμηση ενός σημασιολογικού στοιχείου σε κατηγορίες δεν εξαρτάται από την προσωπικότητα εκείνου που την εκτελεί, αλλά στην συμπεφωνημένη, διακριτή, «ειδοποιό διαφορά» κάθε κατηγορίας.
- β) Εξαντλητικότητα (Exhaustivity): Με την εξαντλητικότητα χαρακτηρίζεται η αρχή σύμφωνα με την οποία το σύνολο των εννοιών ανάλυσης (σημασιολογικά στοιχεία) μπορούν να υπαχθούν στις κατηγορίες που καθορίστηκαν, έτσι ώστε με την ανάλυση να εξαντλείται το περιεχόμενο. Έτσι, στην ποσοτική ανάλυση εμφανίζεται η κατηγορία «λοιπά» ή «διάφορα», όπως προαναφέρθηκε.
- γ) Καταλληλότητα (Correctness): Η καταλληλότητα χαρακτηρίζει την ανάλυση, εάν οι επινοούμενες κατηγορίες ταιριάζουν στον ερευνητικό στόχο και στο αναλυτέο περιεχόμενο.
- δ) Αμοιβαίος αποκλεισμός (Exclusivity): Είναι η αρχή σύμφωνα με την οποία κάθε ενότητα ανάλυσης μπορεί να κωδικοποιείται μόνον σε μία κατηγορία.

4.4 Συλλογή δεδομένων

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο προσαρμόστηκε στις ανάγκες της πιλοτικής έρευνας και περιλάμβανε ερωτήσεις ανοικτής ανάπτυξης. Η διάρθρωση του ερωτηματολογίου έγινε με γνώμονα εννέα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αποτέλεσαν τους άξονες πάνω στους οποίους αναπτύχθηκαν περαιτέρω υποερωτήματα. Ο σχεδιασμός και η σύνταξη του ερωτηματολογίου βασίστηκε στη

μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας και η επεξεργασία των δεδομένων στη μεθοδολογία της ανάλυσης περιεχομένου.

4.5 Δειγματοληψία και δείγμα έρευνας

Η δειγματοληψία αναφέρεται στη μέθοδο που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές για την επιλογή ενός δεδομένου αριθμού ανθρώπων (ή πραγμάτων) από έναν πληθυσμό προκειμένου να συμπεριληφθούν σε μια μελέτη. Δεδομένου ότι δεν είναι εφικτό να συλλεγούν δεδομένα από όλα τα άτομα σε έναν πληθυσμό, η δειγματοληψία αναφέρεται στη στρατηγική βάσει της οποίας επιλέγεται το δείγμα της έρευνας το οποίο χρησιμοποιείται για πρακτικούς λόγους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Σε αντίθεση με την ποσοτική έρευνα, όπου η δειγματοληψία αποσκοπεί στη συγκρότηση ενός δείγματος το οποίο θα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προήλθε, με απώτερο στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα έχουν τη δυνατότητα γενίκευσης σε όλα τα μέλη του πληθυσμού αυτού (Ίωσηφίδης, 2008· Marshall, 1996 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015), στην ποιοτική έρευνα η δειγματοληψία ακολουθεί μια θεωρητική προσέγγιση ή προσέγγιση σκοπιμότητας (Mertens, 1998 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015), δεδομένου ότι δεν αποσκοπεί στη γενίκευση από ένα δείγμα στον πληθυσμό. Στην ουσία εστιάζει σε πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις, δηλαδή περιπτώσεις οι οποίες «προσφέρονται για μελέτη εις βάθος» και από τις οποίες «κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας» (Patton, 2002 στο Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Ως εκ τούτου, στην ποιοτική έρευνα το δείγμα είναι συνήθως μικρό αλλά πληροί συγκεκριμένες προϋποθέσεις, ώστε να είναι το πλέον κατάλληλο και όχι απλώς τυχαίο ή βολικό. Με τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας ο ερευνητής επιλέγει ενεργητικά και σκόπιμα το δείγμα εκείνο του οποίου τα μέλη θα εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνάς του (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Για τους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω, στην παρούσα έρευνα, που χαρακτηρίζεται ως πιλοτική ποιοτική εκπαιδευτική, ακολουθήθηκε η διαδικασία της σκόπιμης δειγματοληψίας. Δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν πέντε εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων τρεις ήταν εκπαιδευτικοί της Αγγλικής Γλώσσας και δύο δάσκαλοι.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών του δείγματος έγινε με βάση τα παρακάτω κριτήρια:

- Να υπάρχει αντιπροσώπευση τόσο ξενόγλωσσων εκπαιδευτικών όσο και εκπαιδευτικών γνωστικού αντικείμενου, εν προκειμένω δασκάλων.
- Να είναι σε ικανοποιητικό βαθμό εξοικειωμένοι με τη χρήση των ΤΠΕ στη εκπαιδευτική πράξη.
- Όσον αφορά τους δασκάλους, να έχουν γνώση της Αγγλικής Γλώσσας επιπέδου C2, όπως προβλέπεται, προκειμένου να είναι σε θέση να υλοποιήσουν διδακτική παρέμβαση με τη μέθοδο CLIL.
- Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας τους και συνεπακόλουθα, τη διδακτική τους εμπειρία και ηλικία, να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα διδακτικής εμπειρίας (από 5 έως 20 έτη υπηρεσίας).

4.6 Μέθοδος ανάλυσης – Κωδικοποίηση δεδομένων

Για την επεξεργασία των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο και εν συνεχεία, την κωδικοποίηση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των εκθέσεων ήταν το Atlas.ti 7.0 και η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν η παρακάτω:

Καταρχάς, όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δακτυλογραφήθηκαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και εν συνεχεία, αποθηκεύτηκαν σε μορφή εμπλουτισμένου κειμένου rtf (rich text format). Στη συνέχεια, έγινε επεξεργασία των ψηφιοποιημένων απαντήσεων με το πρόγραμμα Atlas.ti 7.0, ως εξής: Μονάδα ανάλυσης ορίστηκε η πρόταση (κύρια με δευτερεύουσα) και τηρήθηκε η προϋπόθεση κάθε πρόταση να εκφράζει αυτοτελές/αυτόνομο νόημα. Έγινε αντιστοίχιση κάθε πρότασης με έναν άξονα (εννέα στο σύνολο) και στη συνέχεια, με ένα βασικό αντικείμενο του συγκεκριμένου άξονα.

Κάθε άξονας αποτελεί μία κατηγορία, μία ομάδα αντικειμένων, πραγμάτων, καταστάσεων, που έχουν έναν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων τα οποία την διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες με κριτήρια ποιοτικά. Η διάκριση σε κατηγορίες αποτελεί την πεμπτούσια της ανάλυσης περιεχομένου, καθώς το σύστημα των κατηγοριών χρησιμεύει ως πλαίσιο για την διαλογή του αναλυτέου υλικού (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005).

«Η αυστηρότητα των αποτελεσμάτων της διερεύνησης εξαρτάται από την αξία της ανάλυσης που χρησιμοποιείται ως βάση, δηλαδή από την ακρίβεια ταξινόμησης, που με τη σειρά της εξαρτάται από την αξία των κατηγοριών» (Βάμβουκας Μ., 2002 στο Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005). Οι ταξινομικές κατηγορίες, λοιπόν, κάνοντας διακριτή την ανάλυση προσδίδουν εγκυρότητα στην έρευνα. Πέραν της αυστηρότητας, η εγκυρότητα και αποτελεσματικότητα της κατηγοριοποίησης διασφαλίζονται μέσω της εφαρμογής των κανόνων της αντικειμενικότητας, εξαντλητικότητας, καταλληλότητας και του αμοιβαίου αποκλεισμού (Τζάνη & Κεχαγιάς, 2005).

Μετά την ολοκλήρωση της επεξεργασίας, έγινε εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Το λογισμικό Atlas.ti 7.0 εξάγει τα αποτελέσματα ομαδοποιημένα, κάνοντας αναφορά στη συχνότητα εμφάνισης του κάθε άξονα καθώς και ενός εκάστου εκ των αντικειμένων του.

5. Παρουσίαση – Σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας

5.1 Τα βασικά αντικείμενα ανά ερευνητικό ερώτημα/άξονα

Αρχικά θα γίνει παρουσίαση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων των απαντήσεων των πέντε εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα, τριών εκπαιδευτικών Αγγλικής Γλώσσας και δύο δασκάλων. Κάθε γραπτή απάντηση φέρει το γράμμα Α ή Δ και ένα διψήφιο αριθμό: Το γράμμα Α είναι δηλωτικό του/της εκπαιδευτικού Αγγλικής Γλώσσας ενώ το Δ δηλωτικό του/της Δασκάλου/Δασκάλας. Ο διψήφιος αριθμός είναι δηλωτικός του κάθε εκπαιδευτικού και ακολουθεί αύξουσα σειρά (01, 02, 03). Κάθε αρχείο ψηφιοποιημένης απάντησης έλαβε ως ονομασία το γράμμα Α ή Δ, ανάλογα με το αν επρόκειτο για απάντηση εκπαιδευτικού Αγγλικής Γλώσσας ή Δασκάλου/Δασκάλας αντίστοιχα, ακολουθούμενο από τον διψήφιο αριθμό που αντιστοιχεί σε κάθε εκπαιδευτικό. Επειδή, όμως, το λογισμικό Atlas στην κατηγορία των κωδικοποιημένων υποερωτημάτων (codes) ανά ερευνητικό ερώτημα έχει τον περιορισμό ότι αυτά πρέπει να είναι 50 και με δεδομένο ότι το παρόν ερωτηματολόγιο έχει 56 υποερωτήματα, για κάθε εκπαιδευτικό δημιουργήθηκαν δύο αρχεία – ένα με 50 Codes και ένα με 6 Codes – και την επισήμανση a και b αντίστοιχα, ως εξής: A01a, A01b, A02a, A02b, A03a και A03b για τους εκπαιδευτικούς Αγγλικής Γλώσσας και Δ01a, Δ01b, Δ02a και Δ02b για τους Δασκάλους.

Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών έγινε βάσει εννέα ερευνητικών αξόνων και των βασικών αντικειμένων τους ανά άξονα, όπως παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί.

ΤΑ ΒΑΣΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΑΝΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΑΞΟΝΑ

1 ^{ος} άξονας: Α. Επιστημονική συνοχή / Τεκμηρίωση του Ε.Υ.	
A.1. Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών / απόψεων με τη σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση.	A1_BIBLIOGRAPHY
A.2. Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κλπ).	A2_INFO_BIBLIOGRAPHY

A.3.Στο Ε.Υ. γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων.	A3_INFO_ANALYSIS
A.4.Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών.	A4_INFO_INTERPRETATION
A.5.Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές.	A5_INFO_STUDY
2^{ος} άξονας: Β. Το Ε.Υ. συμβάλλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου	
B.1. Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό για τον αναγνώστη.	B1_FRIENDLY_STYLE
B.2. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών.	B2_PERSONAL_PRON
B.3. Στο Ε.Υ. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας.	B3_COLLOQUIAL_LANG
B.4. Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη.	B4_LEGIBLE_WRITING
B.5. Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική.	B5_INFO_DENSITY
B.6. Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης.	B6_SCREEN_PRESENTATION
B.7. Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο.	B7_TEXT_ONLY
B.8. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες.	B8_TEXT_PICS
B.9. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video.	B9_TEXT_PICS_VIDEO
B.10. Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση.	B10_COLOUR_INTERACTION
3^{ος} άξονας: Γ. Ευχρηστία του Ε.Υ.	
Γ.1. Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (εμπρός, πίσω κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.	C1_BUTTONS_USE
Γ.2. Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.	C2_ICONS_USE
Γ.3. Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη.	C3_NAVIGATION

Γ.4. Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο.	C4_HYPERLINKS
4^{ος} άξονας: Δ. Το Ε.Υ. υποστηρίζει - καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του	
Δ.1. Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό.	D1_STUDY_INSTRUCTIONS
Δ.2. Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες).	D2_STUDY_HIGHLIGHTS
Δ.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του.	D3_STUDY_EXPLANATION
5^{ος} άξονας: Ε. Το Ε.Υ υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του	
Ε.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα.	E1_LEARNER_OPINION
Ε.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα.	E2_LEARNER_QUESTIONS
Ε.3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.	E3_LEARNER_EMOTIONS
Ε.4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους.	E4_LEARNER_INTERACTION
Ε.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες.	E5_LEARNER_GROUP_MEMBER

E.6. Το E.Y. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό.	E6_LEARNER_ENRICH_OPINION
6ος άξονας: Στ. Το E.Y. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού - Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο	
Στ.1. Το E.Y. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου.	ST1_SELF_ASSESSMENT
Στ.2. Το E.Y. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου.	ST2_CRITICAL_THINKING
Στ.3. Το E.Y. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου.	ST3_FEEDBACK
Στ.4. Το E.Y. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα.	ST4_NEW_KNOWLEDGE_REALITY
Στ.5. Το E.Y. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα.	ST5_NEW_KNOWLEDGE_APPLICATION
7ος άξονας: Ζ. Σκοπός / Προσδοκώμενα Αποτελέσματα	
Z.1. Στο E.Y. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας.	Z1_TEACHING_GOAL
Z.2. Στο E.Y. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα.	Z2_TEACHING_RESULTS
Z.3. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων.	Z3_RESULTS_KNOWLEDGE
Z.4. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων.	Z4_RESULTS_SKILLS

Z.5. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων.	Z5_RESULTS_ATTITUDES
Z.6. Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.	Z6_RESULTS_PROGRESS
8^{ος} άξονας: Η. Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης	
H.1. Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κείμενου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου. (Πολυμεσική Αρχή)	H1_TEXT_PIC_MAYER
H.2. Στο Ε.Υ. η χρήση των εικόνων σας βοηθάει να κατανοήσετε το γνωστικό αντικείμενο. (Πολυμεσική Αρχή)	H2_PIC_MAYER
H.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.). (Αρχή της Τροπικότητας)	H3_NARRATION_MAYER
H.4. Στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο. (Αρχή της Συνοχής)	H4_COHERENCE_MAYER
H.5. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας. (Αρχή της Προσωποποίησης)	H5_FRIENDLY_LANG_MAYER
H.6. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου. (Αρχή της Προσωποποίησης)	H6_SECOND_PERS_PRON_MAYER
H.7. Στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου. (Αρχή της Προσωποποίησης)	H7_SOUND_MAYER
H.8. Στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο. (Αρχή της Φωνής)	H8_VOICE_MAYER
H.9. Στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων. (Αρχή της Εικόνας)	H9_AVATAR_MAYER
H.10. Στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου γίνεται τμηματικά. (Αρχή της Κατάτμησης)	H10_PRESENTATION_MAYER

H.11. Στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους. (Αρχή της Προσωποποίησης)	H11_FEEDBACK_MAYER
H.12. Στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. (Αρχή της Κατάτμησης)	H12_LENGTHINESS_MAYER
H.13. Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών. (Αρχή της Σηματοδότησης)	H13_INSTRUCTIONS_MAYER
H.14. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.). (Αρχή της Σηματοδότησης)	H14_HIGHLIGHTS_MAYER
H.15. Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου. (Αρχή της Προπαίδευσης)	H15_INTRODUCTION_MAYER
9^{ος} άξονας: Θ. Γενικές Επισημάνσεις	
Θ.1. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού;	TH1_STRONG_POINTS
Θ.2. Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό.	TH2_CHANGES

5.2 Παρουσίαση – Σχολιασμός των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό ερώτημα

5.2.1 Πρώτο ερευνητικό ερώτημα: Επιστημονική συνοχή/Τεκμηρίωση του Εκπαιδευτικού Υλικού (Ε.Υ.)

Το 1^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά την επιστημονική συνοχή και τεκμηρίωση του Εκπαιδευτικού Υλικού (Ε.Υ.). Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε βάσει των παρακάτω πέντε υποερωτημάτων που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα:

- α) Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών/απόψεων με τη σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση;
- β) Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κ.λπ.);
- γ) Στο Ε.Υ. γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών/απόψεων;
- δ) Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία/κριτική συζήτηση των πληροφοριών;
- ε) Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές;

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών προκύπτει πως το Ε.Υ. πληροί τις προϋποθέσεις για ολοκληρωμένη βιβλιογραφική τεκμηρίωση, πλαισιωμένη από σχετικές πληροφορίες/απόψεις. Επίσης, συμφωνούν πως στο Ε.Υ. υπάρχουν αναφορές σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (π.χ. βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κ.λπ.). Θετική είναι και η ανταπόκρισή τους όσον αφορά τη συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών/απόψεων που παρατίθενται στο Ε.Υ. Υπάρχει μόνο μία καταγεγραμμένη ουδέτερη άποψη ενός/μιας εκ των δύο δασκάλων ως προς αυτήν την παράμετρο.

Παρακάτω παρατίθενται αυτούσιες οι απαντήσεις τους ανά υποερώτημα:

α) Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών/απόψεων με τη σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση;

- ❖ *Οι πληροφορίες που παρατίθενται στο Ε.Υ. είναι βιβλιογραφικά τεκμηριωμένες τόσο στο τέλος κάθε ενότητας με αναφορές σε βιβλία όσο και σε κάθε διαφάνεια χωριστά με παραπομπές σε υπερσυνδέσμους που οδηγούν σε ιστοσελίδες και προσφέρουν ευκαιρία για περαιτέρω μελέτη. (Α01)*
- ❖ *Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών, βασισμένων στην βιβλιογραφική αναδίφηση, με στόχο την οργάνωση της διδασκαλίας και την προσέγγιση των στόχων που έχουν τεθεί. (Α02)*
- ❖ *Ναι, γίνεται παράθεση πληροφοριών και απόψεων με πλήρη βιβλιογραφική τεκμηρίωση. (Α03)*
- ❖ *Ναι, υπάρχουν οι πηγές μέσα στο υλικό που παραπέμπουν στη σχετική βιβλιογραφία. (Δ01)*

- ❖ Γίνεται παράθεση βιβλιογραφικών πληροφοριών σε όλο το Ε.Υ.. (Δ02)
- ❖ Κρίνεται πως η παράθεση των πληροφοριών είναι συνεπής με τη σχετική βιβλιογραφία. (Δ02)

β) Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κ.λπ.);

- ❖ Το Ε.Υ. αναφέρεται σε ποικίλες πηγές πληροφοριών, βιβλία, άρθρα ελληνόγλωσσα και ξενόγλωσσα, ιστοσελίδες, βιογραφίες. (Α01)
- ❖ Η δημιουργία κατάλληλου Ε.Υ. προϋποθέτει την πολυεπίπεδη αναζήτηση πληροφοριών. (Α02)
- ❖ Ναι, γίνεται αναφορά σε πολλές και διαφορετικές πηγές πληροφοριών. (Α03)
- ❖ Ναι, υπάρχουν διαφορετικές πηγές πληροφοριών τόσο στο υλικό όσο και στις προτάσεις για περαιτέρω μελέτη. (Δ01)
- ❖ Υπάρχουν ποικίλες αναφορές πηγών πληροφοριών στο τέλος κάθε ενότητας που μελετάται αλλά και εντός του κειμένου του Ε.Υ.. (Δ02)

γ) Στο Ε.Υ. γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών/απόψεων;

- ❖ Στο Ε.Υ. πραγματοποιείται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών με εικόνες, κείμενα, βίντεο συνοδευόμενα από σχόλια καθώς και με παραπομπές σε υπερσυνδέσμους. (Α01)
- ❖ Η συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών στο συγκεκριμένο Ε.Υ. είναι πολύ ικανοποιητική (Α02)
- ❖ [Η συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών] οδηγεί στον προβληματισμό, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, στην ανάλυση της γνώσης και στην αλληλεπίδραση. (Α02)
- ❖ Ναι, γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών. (Α03)
- ❖ Δεν το παρατήρησα αυτό. (Δ01)
- ❖ Υπάρχει συγκριτική ανάλυση πληροφοριών σχεδόν σε όλη έκταση του Ε.Υ. (Δ02)

- ❖ [Η συγκριτική ανάλυση πληροφοριών] επιτυγχάνεται με την παράθεση επιπλέον άρθρων ή βιβλιογραφικών πηγών, οι οποίες βοηθούν τον αναγνώστη να αντιληφθεί την πληροφορία καλύτερα. (Δ02)

δ) Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία/κριτική συζήτηση των πληροφοριών;

- ❖ Οι πληροφορίες στο Ε.Υ. ερμηνεύονται ποικιλοτρόπως μέσα από την παράθεση επεξηγηματικών κειμένων, εικόνων και βίντεο καθώς και με υπερσυνδέσμους για περαιτέρω ανάλυση. (Α01)
- ❖ Το Ε.Υ. σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό ερμηνεύει και αναλύει με σαφήνεια τις παρεχόμενες πληροφορίες. (Α02)
- ❖ Ναι, και επιπλέον ενθαρρύνει τον εκπαιδευόμενο να χρησιμοποιήσει την κριτική του σκέψη. (Α03)
- ❖ Ναι, οι πληροφορίες επεξηγούνται ικανοποιητικά. (Δ01)
- ❖ Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία των πληροφοριών καθώς υπάρχουν περιεχόμενα, κυρίως με τη μορφή κουμπιών, που είτε ερμηνεύουν, είτε σχολιάζουν, είτε υπενθυμίζουν. (Δ02)
- ❖ Ο τρόπος με τον οποίο αυτά προσδίδονται είναι κατάλληλος (Δ02)
- ❖ [Ο τρόπος με τον οποίο αυτά προσδίδονται] συμβάλλουν στην κατανόηση των πληροφοριών. (Δ02)

ε) Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές;

- ❖ Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα περαιτέρω μελέτης μέσω υπερσυνδέσμων προσφέροντας περισσότερες πληροφορίες και δίνοντας τη δυνατότητα εστίασης σε σημεία που ενδιαφέρουν τον εκπαιδευόμενο. (Α01)
- ❖ Το Ε.Υ. λόγω των εξαιρετικών οπτικών και ηχητικών στοιχείων του παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη διαφορετικών πηγών. (Α02)
- ❖ Ναι, και επιπλέον εμπνέει τον αναγνώστη να αναζητήσει περαιτέρω πληροφορίες. (Α03)

- ❖ *Ναι, σε πολλά σημεία δίνονται σύνδεσμοι για περαιτέρω μελέτη. (Δ01)*
- ❖ *Υπάρχει και σχετική ενότητα, στο τέλος, με επιπλέον υλικό. (Δ01)*
- ❖ *Στο Ε.Υ. την παράθεση των βιβλιογραφικών παραπομπών τη συναντάμε στο τέλος κάθε ενότητας αλλά και σε όλο το σώμα του, γεγονός που λειτουργεί θετικά καθώς με αυτόν τον τρόπο ο αναγνώστης ενθαρρύνεται να μελετήσει περαιτέρω όσα διδάχθηκε. (Δ02)*

5.2.2 Το Ε.Υ. συμβάλλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου

Το 2^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τη συμβολή του Ε.Υ. στην παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου με τρόπο απλό και κατανοητό. Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε βάσει των παρακάτω δέκα υποερωτημάτων που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα:

- α) Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό για τον αναγνώστη;
- β) Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών;
- γ) Στο Ε.Υ. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας;
- δ) Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη;
- ε) Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική;
- στ) Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης;
- ζ) Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο;
- η) Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες;
- θ) Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video;
- ι) Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση;

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών συγκλίνουν στην άποψη ότι το Ε.Υ. παρουσιάζει το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο με τρόπο απλό και κατανοητό. Σε αυτό θεωρούν ότι συμβάλλει, κατά κύριο λόγο, η γραφή σε φιλικό ύφος και η χρήση απλής, καθομιλουμένης γλώσσας, συνεπικουρούμενη από τη χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών, η οποία λειτουργεί υποστηρικτικά για τον μαθητή σύμφωνα με την επισήμανση ενός/μιας εκπαιδευτικού. Ως προς την επίτευξη του παραπάνω αποτελέσματος,

ένας/μία εκπαιδευτικός κάνει ειδική μνεία στον ενισχυτικό ρόλο των avatars. Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη χρησιμότητα της ύπαρξης υπερσυνδέσμων στις περιπτώσεις εξειδικευμένων λέξεων, δεδομένου ότι παρέχεται η δυνατότητα στους μαθητές να ανατρέχουν σε online λεξικό για την ερμηνεία τους.

Όσον αφορά τη μορφή του κειμένου του Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πληροί τις προϋποθέσεις της ευανάγνωστης γραφής, της ικανοποιητικής πυκνότητας πληροφοριών και της τμηματικής παρουσίασης στην οθόνη, γεγονός που διευκολύνει τους μαθητές στη μελέτη του Ε.Υ. και ενισχύεται με τη χρήση υπερσυνδέσμων για τις απαραίτητες διευκρινίσεις και την ισορροπημένη χρήση πληροφοριών.

Τέλος, όσον αφορά το περιεχόμενο του κειμένου του Ε.Υ., το οποίο εμπλουτίζεται από εικόνες και video, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι χαρακτηρίζεται για την πολυτροπικότητά του, το άμεσο και επεξηγηματικό του ύφος, την καλαισθησία του και την άνετη χρωματική του αντίθεση. Αυτές οι παράμετροι το καθιστούν ευχάριστο, ελκυστικό και άνετο στη μελέτη.

Παρακάτω παρατίθενται αυτούσιες οι απαντήσεις τους ανά υποερώτημα:

α) Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό για τον αναγνώστη;

- ❖ *Το ύφος γραφής είναι απόλυτα φιλικό και κατανοητό για έναν μαθητή αφού όταν εμφανίζεται άγνωστη ή δύσκολη λέξη, επεξηγείται μέσω υπερσυνδέσμου ο οποίος παραπέμπει σε λεξικό. (Α01)*
- ❖ *Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι άμεσο, φιλικό, ευχάριστο, διασκεδαστικό, κατανοητό και διευκολύνει τον αναγνώστη. (Α02)*
- ❖ *Ναι, πολύ φιλικό. (Α03)*
- ❖ *Το ύφος γραφής είναι φιλικό. (Δ01)*
- ❖ *Σε αυτό συμβάλλει η χρήση και των avatars, τα οποία απευθύνονται στον χρήστη του υλικού με απλό, φιλικό και παρωθητικό τρόπο. (Δ01)*
- ❖ *Το ύφος της γραφής του Ε.Υ. είναι απλό και φιλικό προς τον αναγνώστη. (Δ02)*

β) Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών;

- ❖ Στο Ε.Υ. χρησιμοποιούνται προσωπικές αντωνυμίες όπως εσύ (εννοείται γιατί συνήθως χρησιμοποιείται η προστακτική) και κτητικές αντωνυμίες όπως δικό σου (your). (A01)
- ❖ Γίνεται χρήση σε ισορροπημένο βαθμό. (A02)
- ❖ Ναι, εκτεταμένη [χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών]. (A03)
- ❖ Ναι, χρησιμοποιούνται προσωπικές και κτητικές αντωνυμίες. (Δ01)
- ❖ Υπάρχει η χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών προσδίδοντας αμεσότητα και την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτής είναι δίπλα σου καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης. (Δ02)

γ) Στο Ε.Υ. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας;

- ❖ Στο Ε.Υ. χρησιμοποιείται η καθομιλουμένη γλώσσα συνεπώς είναι εύκολη η παρακολούθησή του ενώ στα σημεία που εμφανίζονται δύσκολες έννοιες παρέχεται επεξήγησή τους μέσω υπερσυνδέσμου που οδηγεί σε λεξικό. (A01)
- ❖ Στο Ε.Υ. χρησιμοποιείται σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό η καθομιλούμενη αγγλική γλώσσα, επιτυγχάνοντας την κατανόηση και την επιτυχημένη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτικού υλικού. (A02)
- ❖ Η ορολογία του είναι κατανοητή. (A02)
- ❖ Αναδεικνύει λέξεις – κλειδιά. (A02)
- ❖ Ναι, αγγλική καθομιλουμένη. (A03)
- ❖ Ναι, κυρίως από τα avatars. (Δ01)
- ❖ Γίνεται χρήση της Αγγλικής Γλώσσας χωρίς τη χρήση δύσκολων λέξεων. (Δ02)
- ❖ Ακόμη και στο πιο απλό λεξιλόγιο υπάρχει βοηθητικά ένα online λεξικό ή υπερσύνδεσμος πάνω στη λέξη που μπορεί ο εκπαιδευόμενος να ανατρέξει. (Δ02)

δ) Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη;

- ❖ Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη με μεγάλα γράμματα. (A01)

- ❖ Η γραφή του Ε.Υ. είναι σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό ευδιάκριτη και ευανάγνωστη. (Α02)
- ❖ Διακρίνεται για την γραμματική και συντακτική του συνέπεια. (Α02)
- ❖ Ναι, ιδιαιτέρως [ευανάγνωστη]. (Α03)
- ❖ Η γραμματοσειρά που χρησιμοποιείται είναι ευανάγνωστη και ξεκούραστη. (Δ01)
- ❖ Το χρώμα που επιλέχθηκε δημιουργεί καλή αντίθεση με το φόντο και συμβάλλει σε αυτό. (Δ01)
- ❖ Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη, με σωστή πυκνότητα κειμένου και ικανοποιητικό μέγεθος γραμματοσειράς. (Δ02)

ε) Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική;

- ❖ Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι απόλυτα ικανοποιητική, δεν χρειάζονται περισσότερες. (Α01)
- ❖ Η πυκνότητα των πληροφοριών στο Ε.Υ. είναι πολύ ικανοποιητική. (Α02)
- ❖ [Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ.] Ανταποκρίνεται στη μάζα των βασικών πληροφοριών, (Α02)
- ❖ [Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ.] δεν κουράζει, (Α02)
- ❖ [Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ.] οδηγεί στην κατανόηση νέων στοιχείων και σε επανατροφοδότηση. (Α02)
- ❖ [Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι] Απολύτως ικανοποιητική. (Α03)
- ❖ Οι πληροφορίες που παρατίθενται είναι ικανοποιητικές σε πυκνότητα. (Δ01)
- ❖ Δεν είναι υπερβολικές σε σημείο που να κουράζουν τον χρήστη. (Δ01)
- ❖ Η πυκνότητα των πληροφοριών είναι πολύ ικανοποιητική, χωρίς περιττές πληροφορίες. (Δ02)
- ❖ Η ενσωμάτωση εικονιδίων με υπερσυνδέσεις που περιείχαν επιπρόσθετες πληροφορίες και η χρήση εικόνων, βίντεο και κειμένου λειτουργούν θετικά καθώς ο αναγνώστης δεν υπερφορτώνεται από τις πληροφορίες. (Δ02)

στ) Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης;

- ❖ Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης συνήθως πρώτα εμφανίζεται κάποια εικόνα και μετά το κείμενο επεξήγησης μέσα σε πλαίσιο (Α01)
- ❖ [Το Ε.Υ.] είναι εύκολο να το παρακολουθήσεις. (Α01)
- ❖ Η παρουσίαση του Ε.Υ. γίνεται τμηματικά παρουσιάζοντας την εισαγωγή, τους στόχους, τις δραστηριότητες. (Α02)
- ❖ Η διάκριση των τμημάτων είναι σαφής και επαρκής. (Α02)
- ❖ Χαρακτηρίζεται από συνοχή ενοτήτων, με αποτέλεσμα να οδηγεί σε μια επιτυχημένη διδακτική προσέγγιση. (Α02)
- ❖ Ναι. (Α03)
- ❖ Το υλικό παρουσιάζεται τμηματικά, με τη λογική της προβολής διαφανειών. (Δ01)
- ❖ Το υλικό παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης χωρίς να χρειάζεται η χρήση της μπάρας. (Δ02)

ζ) Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο;

- ❖ Το Ε.Υ. δεν περιέχει μόνο κείμενο, έχει εικόνες και βίντεο. (Α01)
- ❖ Το Ε.Υ. είναι ευχάριστο (Α02)
- ❖ [Το Ε.Υ.] προκαλεί το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου. (Α02)
- ❖ Συνδυάζει εικόνα, κείμενο και ήχο, κάνοντας ελκυστικό το περιεχόμενό του. (Α02)
- ❖ Όχι, δεν περιέχει μόνο κείμενο αλλά και εικόνα, βίντεο και ήχο. (Α03)
- ❖ Όχι, το υλικό περιέχει εικόνα, ήχο, βίντεο, πέρα από το κείμενο. (Δ01)
- ❖ Το Ε.Υ. είναι πολυτροπικό, καθώς περιέχει κείμενο, εικόνες, βίντεο και υπερσυνδέσμους. (Δ02)

η) Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες;

- ❖ Το Ε.Υ. περιέχει τόσο κείμενο όσο και εικόνες που το συνοδεύουν και ταυτόχρονα λειτουργούν ως επεξήγηση. (Α01)
- ❖ Το Ε.Υ. παρουσιάζει με ομοιομορφία κείμενο και εικόνες. (Α02)

- ❖ Η αναλογία τους είναι πολύ ικανοποιητική (Α02)
- ❖ [Η αναλογία τους] διευκολύνει τη μάθηση. (Α02)
- ❖ Ναι, περιέχει κείμενο και εικόνες. (Α03)
- ❖ Ναι, οι εικόνες που χρησιμοποιούνται ενισχύουν τις πληροφορίες του κειμένου. (Δ01)
- ❖ Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κειμένου και εικόνων με τρόπο επεξηγηματικό ή ερμηνευτικό. (Δ02)
- ❖ Όλες οι εικόνες είναι συναφείς και εντός θέματος κάθε φορά και με κυρίαρχο ρόλο. (Δ02)

θ) Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video;

- ❖ Το Ε.Υ. περιέχει συνδυασμό κειμένου, εικόνων και βίντεο τα οποία παρουσιάζουν τις πληροφορίες με εύκολο και ταυτόχρονα επεξηγηματικό τρόπο. (Α01)
- ❖ Το Ε.Υ. περιέχει σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό εικόνες που συσχετίζονται με το κείμενο της παρουσίασης και αντίστοιχα video, κάνοντας πιο ελκυστική την παρουσίαση. (Α02)
- ❖ Ναι, καθώς και εκπαιδευτικές διαδραστικές δραστηριότητες μέσω υπερσυνδέσμων. (Α03)
- ❖ Πέραν του κειμένου αξιοποιούνται εικόνες και βίντεο για να ενισχύσουν τις πληροφορίες του κειμένου και να τραβήξουν την προσοχή του χρήστη, ενισχύοντας την εμπλοκή. (Δ01)
- ❖ Ο συνδυασμός κειμένου, εικόνων και βίντεο συμβάλει στην κατανόηση του Ε.Υ. παρέχοντας στον εκπαιδευόμενο κίνητρα ενασχόλησης με αυτό. (Δ02)
- ❖ Επιπλέον τα βίντεο στο Ε.Υ ενισχύουν τη μάθηση καθώς έχουν ρόλο επεξηγηματικό, παραδειγματίζουν, υποστηρικτικό (Δ02)
- ❖ [τα βίντεο] συμβάλλουν στην πρόσληψη της πληροφορίας ειδικά με τις δραστηριότητες που έχουν ενταχθεί σε αυτά (interactive video). (Δ02)

ι) Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση;

- ❖ Η επιλογή των χρωμάτων είναι σωστή αφού δεν κουράζουν τον αναγνώστη (Α01)

- ❖ αντίθετα [τα χρώματα] προσελκύουν το ενδιαφέρον και του δίνουν κίνητρο να παρακολουθήσει το Ε.Υ. (Α01)
- ❖ Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. προδιαθέτουν ευχάριστα τον εκπαιδευόμενο (Α02)
- ❖ [Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ.] επιτυγχάνουν μια αρμονία. (Α02)
- ❖ Ναι, συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση (Α03)
- ❖ κάνουν την ανάγνωση του υλικού πολύ ευχάριστη. (Α03)
- ❖ Οι χρωματικές συνθέσεις είναι σωστά επιλεγμένες (Δ01)
- ❖ συμβάλλουν στην καλαισθησία του υλικού. (Δ01)
- ❖ Επίσης, διευκολύνουν την άνετη μελέτη του. (Δ01)
- ❖ Οι χρωματικές συνθέσεις που έχουν επιλεγεί συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση καθώς δεν διαταράσσουν την συγκέντρωση ή την προσοχή του εκπαιδευόμενου. (Δ02)
- ❖ Τα χρώματα που χρησιμοποιούνται είναι ταιριαστά και ευχάριστα. (Δ02)

5.2.3 Ευχρηστία του Ε.Υ.

Το 3^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά το αν και κατά πόσο είναι εύχρηστο το Ε.Υ. ως ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό. Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε βάσει των παρακάτω τεσσάρων υποερωτημάτων που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα:

- α) Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (εμπρός, πίσω κ.λπ.) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα;
- β) Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κ.λπ.) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα;
- γ) Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη;
- δ) Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο;

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα παραπάνω υποερωτήματα, η πλοήγηση στο Ε.Υ. καθίσταται εύκολη ως διαδικασία με τη συνδρομή αναγνωρίσιμων κουμπιών και εικονιδίων, των οποίων η λειτουργία επεξηγείται στην αρχή του Ε.Υ. σε ξεχωριστό

υπόμνημα, έτσι ώστε ο μαθητής να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τη χρησιμότητα και τον τρόπο λειτουργίας τους. Επίσης, επισημαίνεται η εύστοχη λειτουργία των υπερσυνδέσμων με ανακατεύθυνση σε ξεχωριστό παράθυρο πλοήγησης για την παροχή επιπρόσθετων πληροφοριών σχετικών με τα θέματα που πραγματεύεται το Ε.Υ..

Παρακάτω παρατίθενται αυτούσιες οι απαντήσεις τους ανά υποερώτημα:

α) Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (εμπρός, πίσω κ.λπ.) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα;

- ❖ *Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα καθώς επεξηγούνται στην αρχή κάθε ενότητας και δεν τα ξεχνάει ο χρήστης. (A01)*
- ❖ *Τα κουμπιά μετάβασης του Ε.Υ. είναι εύκολα αναγνωρίσιμα και κατανοητά. (A02)*
- ❖ *[Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (εμπρός, πίσω κ.λπ.) είναι] απόλυτα [κατανοητά και αναγνωρίσιμα]. (A03)*
- ❖ *Ναι, είναι κατανοητά. (Δ01)*
- ❖ *Σημαντικό το γεγονός ότι [τα κουμπιά] βρίσκονται στην ίδια θέση σε όλες τις σελίδες. (Δ01)*
- ❖ *Τα κουμπιά είναι κατανοητά, σαφή και αναγνωρίσιμα. (Δ02)*
- ❖ *Μάλιστα, πολύ εύστοχα χρησιμοποιείται και υπόμνημα με την επεξήγησή τους. (Δ02)*

β) Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κ.λπ.) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα;

- ❖ *Τα εικονίδια που χρησιμοποιούνται στο Ε.Υ. είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα αφού επεξηγούνται στην αρχή κάθε ενότητας (A01)*
- ❖ *[Τα εικονίδια] συναντώνται πολύ συχνά κατά τη διάρκεια μελέτης του Ε.Υ. κυρίως κατά την επίλυση δραστηριοτήτων. (A01)*
- ❖ *Τα εικονίδια μετάβασης του Ε.Υ. είναι σαφή, εύκολα αναγνωρίσιμα και κατανοητά. (A02)*
- ❖ *Ναι, [τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν είναι] απόλυτα [κατανοητά και αναγνωρίσιμα]. (A03)*
- ❖ *Τα εικονίδια είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα. (Δ01)*

- ❖ [Τα εικονίδια] Επεξηγούνται στην αρχή του υλικού σε υπόμνημα. (Δ01)
- ❖ Τα εικονίδια είναι κατανοητά, σαφή και αναγνωρίσιμα. (Δ02)
- ❖ Μάλιστα, πολύ εύστοχα χρησιμοποιείται και υπόμνημα με την επεξήγηση τους. (Δ02)

γ) Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη;

- ❖ Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι πολύ εύκολη αφού απλά με το πάτημα ενός κουμπιού προχωράμε μπροστά, πίσω, μεταβαίνουμε στην αρχή και στην βιβλιογραφία. (Α01)
- ❖ Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη και περιεκτική. (Α02)
- ❖ [Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι] Πολύ εύκολη και κατανοητή. (Α03)
- ❖ Ναι, η χρήση των κουμπιών κάνει εύκολη την πλοήγηση. (Δ01)
- ❖ Η πλοήγηση είναι εύκολη και με καλή αρίθμηση. (Δ02)

δ) Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο;

- ❖ Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο περιεχόμενο το οποίο περιμένει να μελετήσει ο αναγνώστης καθώς συνήθως εμφανίζονται δίπλα σε μια εικόνα ως επεξήγηση ή ο ίδιος ο τίτλος προμηνύει τι θα εμφανιστεί στην οθόνη όταν τους πατήσουμε. (Α01)
- ❖ Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο, εμπλουτίζοντας κάθε θεματική ενότητα. (Α02)
- ❖ Ναι, [οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο] σε κάθε περίπτωση. (Α03)
- ❖ Ναι, οι υπερσύνδεσμοι είναι λειτουργικοί. (Δ01)
- ❖ Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν πάντα στο αναμενόμενο περιεχόμενο. (Δ02)
- ❖ Μάλιστα, είναι πολύ θετικό που οι υπερσυνδέσεις ανοίγουν σε ξεχωριστό παράθυρο. (Δ02)

5.2.4 Το Ε.Υ. υποστηρίζει – καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

Το 4^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν το Ε.Υ. υποστηρίζει – καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του. Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν

στην έρευνα έγινε βάσει των παρακάτω τριών υποερωτημάτων που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα:

- α) Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό;
- β) Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή – σήμανση, ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες);
- γ) Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του;

Όσον αφορά την ευχρηστία του Ε.Υ., οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα συμφωνούν πως πρόκειται για ένα Ε.Υ. εύκολα διαχειρίσιμο στη χρήση του. Προς τούτο συνηγορεί το γεγονός ότι παρέχονται συμβουλές μελέτης όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, υπάρχει διακριτή επισήμανση των σημείων όπου χρειάζεται να δοθεί έμφαση και παρέχονται επεξηγηματικά σχόλια για καλύτερη εμπέδωση των νέων γνώσεων και πληροφοριών. Ωστόσο, επισημαίνεται από δύο εκπαιδευτικούς ότι θα ήταν καλό να υπάρχουν συμβουλές μελέτης για το σύνολο του Ε.Υ. και όχι μόνο ανά διδακτική ενότητα.

Παρακάτω παρατίθενται αυτούσιες οι απαντήσεις τους ανά υποερώτημα:

α) Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό;

- ❖ *Ο τρόπος που είναι δομημένο το υλικό καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο να μελετήσει το Ε.Υ. γραμμικά αφού πρόκειται για ιστορική αναδρομή στο πρώτο κεφάλαιο αναφορικά με την εξέλιξη του βιβλίου ενώ στα υπόλοιπα κεφάλαια ξεδιπλώνονται σταδιακά οι πληροφορίες για την Έλενα Βενιζέλου και το έργο της πάλι με χρονολογική σειρά. (Α01)*
- ❖ *Παρέχονται σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς θα μελετηθεί το Ε.Υ., προωθώντας την αυτενέργεια του εκπαιδευόμενου. (Α02)*
- ❖ *Ναι, υπάρχει σαφής και κατανοητή καθοδήγηση. (Α03)*
- ❖ *Παρέχονται συμβουλές εντός του υλικού. (Δ01)*
- ❖ *Θα μπορούσε να δημιουργηθεί και ένας οδηγός μελέτης. (Δ01)*

- ❖ Θεωρώ ότι δεν παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το Ε.Υ. στο σύνολο του. (Δ02)
- ❖ Όμως υπάρχει ένα εισαγωγικό κείμενο το οποίο υποδεικνύει για το τι θα μελετηθεί στην κάθε ενότητα. (Δ02)
- ❖ Βέβαια, η επεξήγηση των εικονιδίων και των συμβόλων στην αρχή κάθε ενότητας μπορεί να θεωρηθεί ως ένα είδος συμβουλής. (Δ02)
- ❖ Μέσα στο σώμα του Ε.Υ. σε συγκεκριμένα σημεία υπάρχουν συμβουλές μελέτης (πχ. *Helpful Tip*, *Διαφάνεια 5*, κεφ.1). (Δ02)

β) Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή – σήμανση, ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες);

- ❖ Το Ε.Υ. υποστηρίζει [τον εκπαιδευόμενο] (Α01)
- ❖ [Το Ε.Υ.] καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο να δίνει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία με πλαίσια, έντονη γραφή, αλλαγή χρώματος σε λέξεις, με λεζάντες και εικονίδια. (Α01)
- ❖ Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. (Α02)
- ❖ Τον κεντρίζει για να εμπλακεί ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. (Α02)
- ❖ Έχει σχεδιαστεί δίνοντας έμφαση σε βασικά στοιχεία, τα οποία γίνονται εύκολα διακριτά. (Α02)
- ❖ Ναι, υπάρχουν πλαίσια, έντονη γραφή, υπογράμμιση, εναλλαγή χρωμάτων κ.λπ. (Α03)
- ❖ Ναι, τα σημεία στα οποία πρέπει να δοθεί έμφαση είναι γραμμένα με έντονη γραφή. (Δ01)
- ❖ Επίσης, είναι γραμμένα μέσα σε πλαίσια κειμένου ή σύννεφα διαλόγου, προκειμένου να εστιάσει σε αυτά την προσοχή του ο χρήστης. (Δ01)
- ❖ Ναι, το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία καθώς αξιοποιούνται όλοι οι θεμιτοί τρόποι σηματοδότησης (πλαίσια, εικονίδια, λέξεις με έντονη, πλάγια ή χρωματιστή γραφή, υπογραμμίσεις, χρήση διαφορετικών χρωμάτων) για να δοθεί έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία, τα οποία επεξηγούν, διευκρινίζουν και παρέχουν υποστήριξη στον εκπαιδευόμενο. (Δ02)

γ) Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του;

- ❖ Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια σε μορφή κουμπιών όπου είναι απαραίτητο. (Α01)
- ❖ Στο Ε.Υ. υπάρχουν ικανοποιητικά επεξηγηματικά σχόλια, τα οποία διευκολύνουν την κατανόηση και εμπέδωση των πληροφοριών που παρέχονται. (Α02)
- ❖ Ναι, υπάρχουν σαφή επεξηγηματικά σχόλια και οδηγίες. (Α03)
- ❖ Βεβαίως, υπάρχουν [επεξηγηματικά σχόλια] σε πολλά σημεία του υλικού με τη μορφή υπερσυνδέσμων τα οποία παραπέμπουν τον χρήστη σε υλικό το οποίο επεξηγεί και δίνει περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το, υπό μελέτη, θέμα. (Δ01)
- ❖ Υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια σε πολλά σημεία με μορφή βίντεο, κουμπιών ή κειμένου, τα οποία υποστηρίζουν τον αναγνώστη στη μελέτη του. (Δ02)

5.2.5 Το Ε.Υ υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

Το 5^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά το Ε.Υ. ως προς την παράμετρο της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του. Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε βάσει των παρακάτω έξι υποερωτημάτων που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα:

- α) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές του απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα;
- β) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα;
- γ) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα;
- δ) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους;

ε) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες;

στ) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό;

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το Ε.Υ. υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως με τη χρήση του web 2.0 εργαλείου Padlet και την ενσωματωμένη δραστηριότητα Forum του Chamilo, παρέχοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφέρουν τη γνώμη τους και σε ορισμένες περιπτώσεις, να αλληλεπιδρούν ταυτόχρονα μεταξύ τους μέσω της κοινοποίησης των απόψεων και του διαμοιρασμού των εργασιών τους. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι υπάρχουν δραστηριότητες στο Ε.Υ. που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να διατυπώνουν δικές τους ερωτήσεις (όπως π.χ. για την Έλενα Βενιζέλου και το έργο της) αλλά και να εμπλέκονται συναισθηματικά αναφερόμενοι στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα (π.χ. αγαπημένο άθλημα). Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και καλλιεργούν την αίσθηση του «ανήκειν» σε μία ευρύτερη ομάδα με κοινό σκοπό.

Ως προς την αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευόμενων, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκλίνουν στο ότι υπάρχουν δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την έκφραση προσωπικών απόψεων, τον προβληματισμό, την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και τη διατύπωση ερωτήσεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων, κυρίως όσον αφορά τα σημαντικά ζητήματα που πραγματεύεται το Ε.Υ.

Ωστόσο, ένας/μία εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι υπάρχουσες δραστηριότητες δεν είναι αρκετές για να ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει τις απόψεις του στο παρόν Ε.Υ. και ως εκ τούτου, προτείνει στη φάση εφαρμογής του Ε.Υ. σε κανονικές συνθήκες διδασκαλίας και με τη συμμετοχή μαθητών να συμπεριληφθούν περισσότερες τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Παρακάτω παρατίθενται αυτούσιες οι απαντήσεις τους ανά υποερώτημα:

α) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα;

- ❖ Στο Ε.Υ. εμπεριέχονται δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές του απόψεις. (Α01)
- ❖ Το παρεχόμενο Ε.Υ. κινητοποιεί τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές του απόψεις. (Α02)
- ❖ Ναι, υπάρχουν πολλές δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να σκεφτεί κριτικά και να εκφράσει τις απόψεις του. (Α03)
- ❖ Ναι, στο υλικό έχουν ενσωματωθεί δραστηριότητες ανάπτυξης στις οποίες ο χρήστης καλείται να εκφράσει την άποψή του πάνω σε σημαντικά ζητήματα. (Δ01)
- ❖ Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις ειδικά όταν του ζητείται να γράψει μικρό κείμενο στα Αγγλικά καταθέτοντας την άποψη του. (Δ02)

β) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα;

- ❖ Το Ε.Υ. παροτρύνει τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει ερωτήσεις και να αναρωτιέται σχετικά με την Έλενα Βενιζέλου και το έργο της. (Α01)
- ❖ Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να προβληματιστεί και να διατυπώσει δικές του ερωτήσεις, οι οποίες προκύπτουν κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας. (Α02)
- ❖ Ναι, υπάρχουν δραστηριότητες που ωθούν τον εκπαιδευόμενο να θέσει τα δικά του ερωτήματα. (Α03)
- ❖ Ναι, όπου οι χρήστες διατυπώνουν τις δικές τους ερωτήσεις και αλληλεπιδρούν με τους άλλους εκπαιδευόμενους. (Δ01)
- ❖ Εντοπίζονται δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την έκφραση απόψεων σε γενικά ή σημαντικά ζητήματα (Δ02)
- ❖ κι αυτό επιτυγχάνεται μέσα από διάφορες δραστηριότητες στις οποίες μπορούν να εκφράσουν σκέψεις, ιδέες και απόψεις. (Δ02)

γ) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα;

- ❖ Το Ε.Υ. επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά γράφοντας π.χ. ποιο είναι το αγαπημένο του άθλημα. (Α01)
- ❖ Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά στην πορεία της μάθησης, εκφράζοντας και σχολιάζοντας τα συναισθήματά του. (Α02)
- ❖ Το Ε.Υ. διαθέτει εκφραστικότητα και ενεργοποιεί τον εκπαιδευόμενο. (Α02)
- ❖ Ναι, υπάρχουν δραστηριότητες που απευθύνονται στα προσωπικά ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου (Α03)
- ❖ και [υπάρχουν δραστηριότητες που] τον εμπλέκουν συναισθηματικά. (Α03)
- ❖ Ναι, υπάρχουν μεμονωμένες δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον χρήστη να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. (Δ01)
- ❖ Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ή οι ατομικές δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα δικά του ενδιαφέροντα. (Δ02)

δ) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους;

- ❖ Το εκπαιδευτικό υλικό περιέχει δραστηριότητες που επιτρέπουν στο εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με άλλους εκπαιδευόμενους. (Α01)
- ❖ Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες προτρέπουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με άλλους εκπαιδευόμενους και να υπάρξει ανατροφοδότηση. (Α02)
- ❖ Ναι, [το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους] μέσω των διαδραστικών δραστηριοτήτων. (Α03)

- ❖ *Ναι, εμπεριέχει [το Ε.Υ. δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους]/(Δ01)*
- ❖ *Προς τούτο αξιοποιείται το Web 2.0 εργαλείο Padlet και το Forum του Chamilo. (Δ01)*
- ❖ *Υπάρχουν δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους. (Δ02)*
- ❖ *Οι δραστηριότητες αυτές είναι εκείνες που δημοσιεύονται δημόσια στο Padlet και το Forum στο Chamilo. (Δ02)*

ε) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες;

- ❖ *Το Ε.Υ. περιέχει δραστηριότητες που επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες, μιας ομάδας παιδιών που μαθαίνει την εξέλιξη του βιβλίου, τη ζωή της Ελενας Βενιζέλου και συνδέει το παρελθόν με το παρόν. (Α01)*
- ❖ *Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενεργοποιήσει κοινωνικές δεξιότητες. (Α02)*
- ❖ *Ναι, υπάρχουν δραστηριότητες που εμπνέουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας ομάδας. (Α03)*
- ❖ *Ναι, αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης του Padlet και της χρήσης του Forum του Chamilo. (Δ01)*
- ❖ *Καλλιεργείται η αίσθηση του «ανήκειν» σε μια ομάδα μόνο μέσω των δραστηριοτήτων που καλούν τον εκπαιδευόμενο να κοινοποιήσει δημόσια την εργασία του. (Δ02)*

στ) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό;

- ❖ *Το Ε.Υ. επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει τις απόψεις του σε αυτό, κυρίως μέσω του padlet. (Α01)*

- ❖ Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες, οι οποίες κινητοποιούν τον εκπαιδευόμενο να εμπλουτίσει τις γνώσεις του. (Α02)
- ❖ Ναι, υπάρχουν δραστηριότητες που εμπνέουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλουτίσει τις απόψεις του. (Α03)
- ❖ Ναι, υπάρχει ποικιλία δραστηριοτήτων. (Δ01)
- ❖ Η εκπαιδύτρια σε επόμενη φάση (εφαρμογής και όχι μόνο αποτίμησης) ίσως μπορέσει να εμπλουτίσει στο υλικό με τις απόψεις των εκπαιδευόμενων βάσει της αλληλεπίδρασης που θα έχει με αυτούς. (Δ02)

5.2.6 Το Ε.Υ. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού – Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο

Το 6^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα αναστοχασμού – αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο. Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε βάσει των παρακάτω πέντε υποερωτημάτων που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα:

- α) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου;
- β) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου;
- γ) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου;
- δ) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα;
- ε) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα;

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι το Ε.Υ. ενισχύει τη δυνατότητα αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου, κυρίως με τη συμβολή δραστηριοτήτων που παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση. Επίσης, εκφράζουν θετική άποψη ως προς την καλλιέργεια αυτόνομης

κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου μέσα από δραστηριότητες που σχετίζονται με τη μελέτη αυθεντικών πηγών, τη σύγκριση πληροφοριών και τη σύνταξη κειμένου. Θετική είναι και η στάση τους ως προς τη δυνατότητα ανατροφοδότησης που παρέχουν συγκεκριμένες δραστηριότητες του Ε.Υ. προς τον εκπαιδευόμενο, γεγονός το οποίο θεωρούν ότι προάγει την επικοινωνία εκπαιδευόμενων – εκπαιδευτή. Τέλος, οι απόψεις τους ταυτίζονται ως προς την ύπαρξη δραστηριοτήτων στο Ε.Υ. που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα αλλά και να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα. Αυτό κυρίως επιτυγχάνεται με τη σύγκριση του παρελθόντος με το παρόν που ευνοεί η θεματική του γνωστικού αντικειμένου αλλά και με τον συνδυασμό γνωστικών πεδίων στην υλοποίηση και εφαρμογή του Ε.Υ.

Παρακάτω παρατίθενται αυτούσιες οι απαντήσεις τους ανά υποερώτημα:

α) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου;

- ❖ *Το Ε.Υ. περιέχει πλήθος δραστηριοτήτων π.χ. σωστό – λάθος, συμπλήρωση κενού που επιτρέπουν την αυτοαξιολόγηση κατά τη μελέτη του υλικού. (Α01)*
- ❖ *Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου (Α02)*
- ❖ *και [το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες] παρέχουν πληροφορίες για την εμπέδωση της γνώσης. (Α02)*
- ❖ *Ναι, υπάρχουν πολλές τέτοιες δραστηριότητες. (Α03)*
- ❖ *Το υλικό εμπεριέχει δραστηριότητες που παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση, ενθαρρύνοντας την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου. (Δ01)*
- ❖ *Υπάρχουν δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης σε όλο το εύρος του Ε.Υ. που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο και είναι κατάλληλες (Δ02)*
- ❖ *[οι δραστηριότητες] λειτουργούν θετικά ειδικά με τη δυνατότητα επανάληψης της δραστηριότητας. (Δ02)*
- ❖ *Ακόμη, η δυνατότητα να δει ο εκπαιδευόμενος το τελικό σκορ των δραστηριοτήτων του θεωρείται πολύ σημαντικό. (Δ02)*

β) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου;

- ❖ Το Ε.Υ. επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει κριτική σκέψη μέσα από τη μελέτη αυθεντικών πηγών για την Έλενα Βενιζέλου καθώς και μέσω σύγκρισης των μνημείων του παρελθόντος με την τωρινή τους κατάσταση. (Α01)
- ❖ Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα προβληματισμού, διατύπωσης υποθέσεων και ανάπτυξης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου. (Α02)
- ❖ Ναι, υπάρχουν [δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου]. (Α03)
- ❖ Ναι, υπάρχουν ερωτήσεις κρίσεως στις οποίες ο χρήστης θα πρέπει να διατυπώσει την άποψή του αφού μελετήσει κριτικά τις πληροφορίες που του δόθηκαν. (Δ01)
- ❖ Ναι, εντοπίζονται δραστηριότητες που παροτρύνουν τον εκπαιδευόμενο να καλλιεργήσει την κριτική του σκέψη και ιδιαίτερα όταν καλούνται να συντάξουν κείμενο. (Δ02)

γ) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου;

- ❖ Το Ε.Υ. περιέχει ποικίλες δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση. (Α01)
- ❖ Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αξιολόγηση των γνώσεων και την ανατροφοδότηση. (Α02)
- ❖ Ναι, υπάρχουν [δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου]. (Α03)
- ❖ Οι δραστηριότητες γραπτού κειμένου που έχουν ενσωματωθεί ενθαρρύνουν την ανάπτυξη επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή ο οποίος [εκπαιδευτής] θα πρέπει να υποβάλει σχόλια ανατροφοδότησης στους εκπαιδευόμενους. (Δ01)
- ❖ Ναι, εμπεριέχονται δραστηριότητες στο Ε.Υ. που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάυλων επικοινωνίας μεταξύ του Ε.Υ και του εκπαιδευόμενου με στόχο την ανατροφοδότηση του. (Δ02)

δ) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα;

- ❖ Το Ε.Υ. περιέχει δραστηριότητες οι οποίες επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα, αφού συγκρίνει το παρελθόν με το παρόν (Α01)
- ❖ και συνειδητοποιεί [ο εκπαιδευόμενος] την τρέχουσα κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα μνημεία (Α01)
- ❖ και μάλιστα [ο εκπαιδευόμενος] έχει τη δυνατότητα να περιηγηθεί στο Εθνικό στάδιο Χανίων το οποίο φέρει το όνομα της Έλενας Βενιζέλου και να θαυμάσει την προτομή της. (Α01)
- ❖ Σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. (Α02)
- ❖ Ναι, υπάρχουν [δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα]. (Α03)
- ❖ Ναι, υπάρχουν δραστηριότητες που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα. (Δ01)
- ❖ Ναι, υπάρχουν δραστηριότητες που παροτρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα καθώς μιλάμε για το μάθημα των Αγγλικών που διδάσκεται στα σχολεία. (Δ02)

ε) Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα;

- ❖ Το Ε.Υ. περιέχει δραστηριότητες που επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα μεταβαίνοντας στους χώρους που περιγράφονται και θαυμάζοντας την τωρινή τους κατάσταση και μελετώντας βιβλία. (Α01)
- ❖ Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει νέες γνώσεις και να εμπλουτίσει τις ήδη υπάρχουσες. (Α02)
- ❖ Ναι, υπάρχουν [δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα]. (Α03)

- ❖ *Ναι, υπάρχουν δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα. (Δ01)*
- ❖ *Αφού το μάθημα της Αγγλικής Γλώσσας είναι ενταγμένο στα μαθήματα που διδάσκονται τότε ναι, υπάρχουν δραστηριότητες που παροτρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τη νέα γνώση με τη δική του πραγματικότητα και μάλιστα σε όλο το εύρος του Ε.Υ. αφού είναι το περιεχόμενο του τέτοιο. (Δ02)*
- ❖ *Μάλιστα [το περιεχόμενο του Ε.Υ.] είναι συνδυασμός πεδίων (Λογοτεχνία, Ιστορία, Ξένη Γλώσσα). (Δ02)*

5.2.7 Σκοπός / Προσδοκώμενα αποτελέσματα

Το 7^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τον σκοπό και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα του Ε.Υ.. Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε βάσει των παρακάτω έξι υποερωτημάτων που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα:

- α) Στο Ε.Υ. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας;
- β) Στο Ε.Υ. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα;
- γ) Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων;
- δ) Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων;
- ε) Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων;
- στ) Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα;

Όσον αφορά τον σκοπό και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα του Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι διατυπώνονται με σαφήνεια και ακρίβεια, ούτως ώστε ο εκπαιδευόμενος να γνωρίζει εκ των προτέρων τους μαθησιακούς στόχους και τις

γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες που θα αποκομίσει. Ένας/Μία εκπαιδευτικός επισημαίνει και κρίνει θετικά το γεγονός ότι η διατύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων έχει γίνει βάσει της ταξινόμησης των διδακτικών στόχων του Bloom.

Επίσης, απαντούν θετικά στο ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο τόσο σε επίπεδο γνώσεων όσο και σε επίπεδο δεξιοτήτων και στάσεων, καθώς, όπως υποστηρίζουν, ο εκπαιδευόμενος παρακινείται να εμπλουτίσει τις γνώσεις του, να αναπτύξει ή να εξελίξει τις δεξιότητές του και τέλος, να αναπτύξει θετική στάση απέναντι στα θέματα που πραγματεύεται το Ε.Υ..

Σημαντική θεωρείται και η παράμετρος του ελέγχου της προόδου από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, το Ε.Υ. ικανοποιεί πλήρως αυτό το κριτήριο μέσα από δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, την ύπαρξη σύνοψης και ανατροφοδότησης με την εμφάνιση του τελικού σκορ των δραστηριοτήτων στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας.

Στο σημείο της σύνοψης, αξίζει να αναφερθεί η πρόταση ενός/μίας εκπαιδευτικού για την ενσωμάτωση μιας δραστηριότητας με check boxes, στην οποία ο εκπαιδευόμενος θα μπορεί να ελέγξει αν πέτυχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μετά την ολοκλήρωση της μελέτης της κάθε διδακτικής ενότητας.

Παρακάτω παρατίθενται αυτούσιες οι απαντήσεις τους ανά υποερώτημα:

α) Στο Ε.Υ. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας;

- ❖ *Ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας παρουσιάζεται με σαφήνεια πριν τη μελέτη του περιεχομένου (Α01)*
- ❖ *συνεπώς ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει εκ των προτέρων τι θα παρακολουθήσει. (Α01)*
- ❖ *Στο Ε.Υ. διατυπώνονται με ακρίβεια και σαφήνεια οι σκοποί κάθε διδακτικής ενότητας. (Α02)*
- ❖ *Ναι, με μεγάλη σαφήνεια. (Α03)*
- ❖ *Ναι, υπάρχει η εισαγωγική ενότητα στην οποία αναγράφεται ο σκοπός. (Δ01)*
- ❖ *Ο σκοπός της κάθε ενότητας είναι σαφής και κατανοητός. (Δ02)*

β) Στο Ε.Υ. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα;

- ❖ Στο Ε.Υ. παρουσιάζονται με σαφήνεια τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στην αρχή κάθε ενότητας (Α01)
- ❖ συνεπώς ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει εκ των προτέρων τις γνώσεις που θα αποκομίσει, τις δεξιότητες που θα αποκτήσει και τις στάσεις που θα υιοθετήσει. (Α01)
- ❖ Στο Ε.Υ. διατυπώνονται σε ικανοποιητικό βαθμό και με σαφήνεια τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. (Α02)
- ❖ Ναι, με μεγάλη σαφήνεια. (Α03)
- ❖ Ναι, διατυπώνονται σαφώς στην εισαγωγική ενότητα. (Δ01)
- ❖ Διατυπώνονται με σαφήνεια τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε ενότητα ακολουθώντας το αξιόπιστο μοντέλο διδακτικών στόχων του Bloom. (Δ02)

γ) Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων;

- ❖ Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα εκφράζουν πλήρως τις γνώσεις που θα αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος. (Α01)
- ❖ Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο να συμμετέχει ενεργά και να εμπλουτίσει τις γνώσεις του. (Α02)
- ❖ Ναι, [τα προσδοκώμενα αποτελέσματα] παρακινούν και εμπνέουν τον εκπαιδευόμενο γνωστικά. (Α03)
- ❖ Ναι, καθώς είναι ξεκάθαρα διατυπωμένα. (Δ01)
- ❖ Θεωρείται πως τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που εκθέτει το Ε.Υ. παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων. (Δ02)

δ) Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων;

- ❖ Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα επεξηγούν πλήρως τις δεξιότητες που θα αποκτήσεις μετά τη μελέτη του Ε.Υ.. (Α01)

- ❖ Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τους εκπαιδευόμενους να εξελίξουν και να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους. (A02)
- ❖ Ναι, παρακινούν τον εκπαιδευόμενο να αναπτύξει συγκεκριμένες δεξιότητες. (A03)
- ❖ Ναι, καθώς είναι ξεκάθαρα διατυπωμένα. (Δ01)
- ❖ Θεωρείται πως τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που εκθέτει το Ε.Υ. παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων. (Δ02)

ε) Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων;

- ❖ Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο να υιοθετήσει συμπεριφορές και στάσεις αναφορικά με τα βιβλία π.χ. να συνειδητοποιήσει την αξία τους και να αποκτήσει θετική στάση απέναντί τους. (A01)
- ❖ Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν θετικές στάσεις στις αντίστοιχες θεματικές. (A02)
- ❖ Ναι, παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων. (A03)
- ❖ Ναι, καθώς είναι ξεκάθαρα διατυπωμένα. (Δ01)
- ❖ Θεωρείται πως τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που εκθέτει το Ε.Υ. παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων. (Δ02)

στ) Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα;

- ❖ Ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να παρακολουθεί την πρόοδό του, εάν έχει εμπεδώσει το περιεχόμενο το οποίο μελέτησε σύμφωνα με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα μέσα από πλήθος δραστηριοτήτων που συναντώνται κατά τη διάρκεια της μελέτης του Ε.Υ.. (A01)
- ❖ Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει άμεσα και γρήγορα την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. (A02)
- ❖ Ναι, δίνεται στον εκπαιδευόμενο η δυνατότητα να ελέγχει την πρόοδό του. (A03)

- ❖ Θα μπορούσε να μπει στο τέλος μια δραστηριότητα με check boxes, στην οποία ο εκπαιδευόμενος να μπορεί να ελέγξει αν πέτυχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. (Δ01)
- ❖ Ο εκπαιδευόμενος μπορεί οποιαδήποτε στιγμή να ελέγξει την πρόοδο του. (Δ02)
- ❖ Είναι θετικό ότι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα βρίσκουν αντίκρισμα στις δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης που βρίσκονται στο σώμα του Ε.Υ. όπως επίσης και η ύπαρξη σύνοψης στο τέλος της ενότητας, η οποία ενισχύει τον έλεγχο. (Δ02)
- ❖ Επίσης, άλλο ένα παράδειγμα ελέγχου της προόδου είναι η ανατροφοδότηση που δίνεται στο τέλος της διδακτικής ενότητας με το τελικό σκορ. (Δ02)

5.2.8 Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης

Το 8^ο ερευνητικό ερώτημα διερευνά αν το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης. Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα έγινε βάσει των παρακάτω δεκαπέντε υποερωτημάτων που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα:

- α) Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κείμενου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου; (Πολυμεσική Αρχή)
- β) Στο Ε.Υ. η χρήση των εικόνων σας βοηθάει να κατανοήσετε το γνωστικό αντικείμενο; (Πολυμεσική Αρχή)
- γ) Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.); (Αρχή της Τροπικότητας)
- δ) Στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο; (Αρχή της Συνοχής)
- ε) Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας; (Αρχή της Προσωποποίησης)
- στ) Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου; (Αρχή της Προσωποποίησης)
- ζ) Στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου; (Αρχή της Προσωποποίησης)

- η) Στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο; (Αρχή της Φωνής)
- θ) Στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων; (Αρχή της Εικόνας)
- ι) Στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου γίνεται τμηματικά; (Αρχή της Κατάτμησης)
- ια) Στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους; (Αρχή της Προσωποποίησης)
- ιβ) Στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου; (Αρχή της Κατάτμησης)
- ιγ) Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών; (Αρχή της Σηματοδότησης)
- ιδ) Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.); (Αρχή της Σηματοδότησης)
- ιε) Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικείμενου; (Αρχή της Προπαίδευσης)

Συνοψίζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα, απαντούν όλοι θετικά ως προς την ορθή εφαρμογή των αρχών της πολυμεσικής μάθησης του Mayer στο συγκεκριμένο Ε.Υ..

Πιο αναλυτικά, συμφωνούν ότι η χρήση των εικόνων συμβάλλει θετικά στην κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου, μετατρέποντας τη μελέτη σε ευχάριστη διαδικασία. Επιπρόσθετα, ένας/μία εκπαιδευτικός αναδεικνύει τον θετικό ρόλο των στοιχείων αφήγησης στην άμεση ροή της πληροφορίας, την καλλιέργεια του ενδιαφέροντος και την ενίσχυση της εμπλοκής των εκπαιδευόμενων.

Όπως προκύπτει από τις καταγεγραμμένες απαντήσεις τους, εξίσου σημαντική θεωρείται από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς η χρήση φιλικής γλώσσας και του δεύτερου προσώπου στο κείμενο του Ε.Υ.. Επίσης, ένας/μία εκπαιδευτικός αξιολογεί θετικά την προσθήκη εμπυχωτικών φράσεων δίπλα σε δραστηριότητες ή σημαντικά σημεία του Ε.Υ. και αναγνωρίζει τη συμβολή τους στην καλλιέργεια ενός οικείου και φιλικού κλίματος.

Όσον αφορά την ύπαρξη ηχητικής παρουσίασης, αν και αυτή περιορίζεται μόνο στην ηχητική παρουσίαση της εισαγωγής και της σύνοψης της κάθε ενότητας από το avatar του Ε.Υ., θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ότι πληροί τις αρχές της προσωποποίησης και φωνής, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση του περιεχομένου και ενισχύοντας το φιλικό και ευχάριστο κλίμα. Επίσης, ένας/μία εκπαιδευτικός συμπληρώνει ότι και τα συγκεκριμένα βίντεο που έχουν επιλεγθεί να εμπλουτίσουν το κείμενο του Ε.Υ. ενισχύουν το φιλικό ύφος της ηχητικής παρουσίασης του Ε.Υ..

Ερωτώμενοι για τη χρήση avatar, οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά ως προς τη χρησιμότητά του στην καλλιέργεια οικείου και υποστηρικτικού κλίματος. Θεωρούν σημαντική την παρουσία του στην έναρξη και το τέλος κάθε διδακτικής ενότητας, όπως επίσης και σε καίρια σημεία ή δραστηριότητες σε όλο το εύρος του Ε.Υ..

Όσον αφορά την τμηματική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι γίνεται στις σωστές αναλογίες, χωρίς περιττές πληροφορίες και μακροσκελή κείμενα, με κατάλληλη επισήμανση στα βασικά σημεία του κειμένου, ούτως ώστε ο εκπαιδευόμενος να μην κουράζεται και ταυτόχρονα να ενθαρρύνεται καθ' όλη τη διάρκεια μελέτης του Ε.Υ..

Τέλος, είναι θετική η αποτίμηση των εκπαιδευτικών ως προς την παροχή σαφών οδηγιών και άμεσης ανατροφοδότησης που παρέχεται στον εκπαιδευόμενο στην αρχή και το τέλος κάθε δραστηριότητας αντίστοιχα. Θετικά αξιολογούν και την ύπαρξη εισαγωγικών δραστηριοτήτων στην έναρξη κάθε διδακτικής ενότητας, καθώς διαμορφώνουν το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα και ενεργοποιούν τον εκπαιδευόμενο.

Παρακάτω παρατίθενται αυτούσιες οι απαντήσεις τους ανά υποερώτημα:

α) Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κειμένου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου; (Πολυμεσική Αρχή)

- ❖ Στο Ε.Υ. παρουσιάζεται το γνωστικό αντικείμενο συνδυάζοντας κείμενο και εικόνες. (Α01)
- ❖ Η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου πραγματοποιείται συνδυάζοντας τόσο κείμενο όσο και εικόνα μετατρέποντας τη μελέτη σε ευχάριστη διαδικασία. (Α02)
- ❖ Ναι, με μεγάλη σαφήνεια. (Α03)

- ❖ *Ναι, το κείμενο συνοδεύεται από εικόνες οι οποίες εμπλουτίζουν το κείμενο και ενισχύουν την εμπλοκή και την προσοχή των εκπαιδευόμενων. (Δ01)*
- ❖ *Ο συνδυασμός κειμένου και εικόνας βοηθά στην κατανόηση και την αποτελεσματικότερη επεξεργασία των πληροφοριών. (Δ02)*

β) Στο Ε.Υ. η χρήση των εικόνων σας βοηθάει να κατανοήσετε το γνωστικό αντικείμενο; (Πολυμεσική Αρχή)

- ❖ *Οι εικόνες που χρησιμοποιούνται στο Ε.Υ. επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να κατανοήσει εύκολα και καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο. (Α01)*
- ❖ *Η χρήση των εικόνων είναι καθοριστικής σημασίας (Α02)*
- ❖ *[Η χρήση των εικόνων] βοηθάει πολύ στο να κατανοήσει ο εκπαιδευόμενος το γνωστικό αντικείμενο. (Α02)*
- ❖ *[Η χρήση των εικόνων] Βοηθάει πάρα πολύ. (Α03)*
- ❖ *Ναι, καθώς οι εικόνες ενισχύουν τις πληροφορίες του κειμένου. (Δ01)*
- ❖ *Οι εικόνες στο Ε.Υ. επεξηγούν, διακοσμούν, αναπαριστούν, οργανώνουν ή ερμηνεύουν την πληροφορία. (Δ02)*

γ) Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.); (Αρχή της Τροπικότητας)

- ❖ *Στην αρχή κάθε διδακτικής ενότητας υπάρχει αφήγηση που εισάγει τον εκπαιδευόμενο στο περιεχόμενο της εκάστοτε ενότητας. (Α01)*
- ❖ *Στο Ε.Υ. υπάρχει μονόλογος σε μορφή βίντεο, περιγραφή με κείμενο και σχόλια σε μορφή κουμπιών. (Α02)*
- ❖ *Ναι, υπάρχουν πολλά στοιχεία αφήγησης. (Α03)*
- ❖ *Ναι, υπάρχουν. (Δ01)*
- ❖ *Στα σημεία του Ε.Υ. που εντοπίζονται στοιχεία αφήγησης γίνεται πιο άμεση η ροή της πληροφορίας, προκαλώντας το ενδιαφέρον και ενισχύοντας την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων. (Δ02)*

δ) Στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο; (Αρχή της Συνοχής)

- ❖ Το Ε.Υ. δεν περιέχει πληροφορίες που δεν σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο. (Α01)
- ❖ Το Ε.Υ. δεν περιλαμβάνει πληροφορίες που δεν σχετίζονται με το γνωστικό αντικείμενο. (Α02)
- ❖ Οι πληροφορίες είναι σχετικές και υπάρχει συνοχή και σύνδεση με τον γνωστικό αντικείμενο. (Α03)
- ❖ Όχι, δεν το παρατήρησα. (Δ01)
- ❖ Όλα τα στοιχεία που έχουν ενταχθεί στο Ε.Υ. εξυπηρετούν το σκοπό τους σωστά. (Δ02)
- ❖ Κρίνεται πως δεν υπάρχουν περιττά στοιχεία στο Ε.Υ.. (Δ02)

ε) Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας; (Αρχή της Προσωποποίησης)

- ❖ Στο Ε.Υ. χρησιμοποιείται φιλική γλώσσα (Α01)
- ❖ συνεπώς ο εκπαιδευόμενος δεν δυσκολεύεται να το μελετήσει [το Ε.Υ.]. (Α01)
- ❖ Η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι απλή και φιλική προτρέποντας τον εκπαιδευόμενο να μελετήσει το υλικό. (Α02)
- ❖ Ναι, η γλώσσα είναι ιδιαίτερη φιλική. (Α03)
- ❖ Η γλώσσα του υλικού είναι πολύ φιλική και άμεση. (Δ01)
- ❖ Χρησιμοποιείται ευρέως το β ενικό και το α πληθυντικό που δίνουν μια φιλικότητα και αμεσότητα στον λόγο. (Δ01)
- ❖ Η χρήση του φιλικού ύφους του κειμένου στην Αγγλική Γλώσσα δεν είναι εύκολο να το διακρίνει κανείς με τη πρώτη ματιά λόγω του ότι το β' ενικό και το β' πληθυντικό πρόσωπο γράφεται το ίδιο (you, you) (Δ02)
- ❖ όμως όντως υπάρχει χρήση φιλικής γλώσσας η οποία ενισχύεται από τις "έξυπνες" φράσεις που σε κάνουν να νιώσεις οικεία (πχ. *Keep calm and do your best, Time flies when you're having a fun* κτλ.) σε συνδυασμό με το Avatar που έχει εισάγει η σχεδιάστρια στο Ε.Υ.. (Δ02)

στ) Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου; (Αρχή της Προσωποποίησης)

- ❖ Στο Ε.Υ. χρησιμοποιείται το δεύτερο πρόσωπο, το εσύ. (Α01)
- ❖ Χρησιμοποιείται το "you " δημιουργώντας οικειότητα. (Α02)
- ❖ Ναι, γίνεται. (Α03)
- ❖ Ναι, χρησιμοποιείται εκτενώς το β πρόσωπο. (Δ01)
- ❖ Η χρήση του β' προσώπου λειτουργεί θετικά, δίνοντας την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτής είναι διπλά στον εκπαιδευόμενο σε κάθε του βήμα. (Δ01)
- ❖ Αυτό διακρίνεται ιδιαίτερα όταν δίπλα στη δραστηριότητα συναντάμε ένα avatar με ένα συννεφάκι στο οποίο γράφονται διάφορες φράσεις ή λέξεις, οι οποίες ενισχύουν ή προκαλούν θετικά τον εκπαιδευόμενο τη στιγμή που του ζητάτε να λύσει μια άσκηση. (πχ. Enjoy, Let's see if you can guess the right answer! κτλ). (Δ02)

ζ) Στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου; (Αρχή της Προσωποποίησης)

- ❖ Το Ε.Υ. περιέχει ηχητική παρουσίαση σε κάποια σημεία στην αρχή κάθε ενότητας και σε περίληψη. (Α01)
- ❖ Στο Ε.Υ. παρουσιάζονται ηχητικά σε κάθε ενότητα τα οποία διευκολύνουν τον εκπαιδευόμενο να τα διακρίνει. (Α02)
- ❖ Ναι, γίνεται [χρήση ηχητικής παρουσίασης]. (Α03)
- ❖ Στο Ε.Υ. υπάρχουν ηχητικά τα οποία έχουν τον ρόλο της ψυχολογικής προετοιμασίας, της ενεργοποίησης. (Δ01)
- ❖ Δε γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. (Δ01)
- ❖ Το Ε.Υ. περιλαμβάνει ηχητική αφήγηση σε κάθε ενότητα ιδιαίτερα μέσω των βίντεο που είναι ενταγμένα σε αυτές, λειτουργώντας πάρα πολύ θετικά. (Δ02)

η) Στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο; (Αρχή της Φωνής)

- ❖ Το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό (Α01)

- ❖ βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να κατανοήσει το περιεχόμενο της ενότητας που θα παρακολουθήσει (A01)
- ❖ [βοηθάει τον εκπαιδευόμενο] μέσω της περίληψης να θυμηθεί όλα αυτά που διδάχτηκε (A01)
- ❖ Το ύφος της παρουσίασης είναι φιλικό προς τον εκπαιδευόμενο. (A02)
- ❖ Ναι, πολύ φιλικό. (A03)
- ❖ Το ύφος των ηχητικών είναι φιλικό για τον χρήστη. (Δ01)
- ❖ Στα σημεία που εντοπίζεται η ηχητική παρουσίαση το ύφος είναι φιλικό, ευχάριστο, καθαρό και κατανοητό. (Δ02)

θ) Στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων; (Αρχή της Εικόνας)

- ❖ Στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας με ανθρώπινα χαρακτηριστικά, η Mrs Ενί, η οποία λειτουργεί ως καθοδηγητής, επεξηγεί και εμπνέει τον εκπαιδευόμενο. (A01)
- ❖ Εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας ο οποίος παρουσιάζεται σε όλες τις διδακτικές ενότητες αναφέροντας τι θα μελετηθεί. (A02)
- ❖ Ναι, και είναι πολύ συμπαθητικός. (A03)
- ❖ Ναι, στο υλικό εμφανίζονται φιλικοί χαρακτήρες (avatars) που ενθαρρύνουν την εμπλοκή των χρηστών με τον εκπαιδευτικό (Δ01)
- ❖ και κατευθύνουν [οι φιλικοί χαρακτήρες] τη μάθησή τους, εστιάζοντας στα κύρια σημεία του υλικού. (Δ01)
- ❖ Γίνεται χρήση φιλικών ηρώων σε διάφορα σημεία του κειμένου όταν ο εκπαιδευόμενος χρειάζεται να δώσει προσοχή σε κάτι ή καλείται να κάνει κάποια δραστηριότητα. (Δ02)
- ❖ Μπορεί κάποιος γνωρίζοντας την εμφάνιση της δημιουργού του Ε.Υ. να υποθέσει ότι ο βασικός φιλικός χαρακτήρας έχει παρόμοια χαρακτηριστικά, γεγονός που κάνει τους αναγνώστες να αισθάνονται ακόμα πιο οικεία. (Δ02)

- ❖ Επίσης, το avatar υπάρχει σε κάθε σύνοψη γεγονότος που λειτουργεί πιο θετικά το κλείσιμο της ενότητας. (Δ02)

ι) Στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου γίνεται τμηματικά; (Αρχή της Κατάτμησης)

- ❖ Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά με αποτέλεσμα ο εκπαιδευόμενος να ενθαρρύνεται να μελετήσει το περιεχόμενο αφού είναι τεμαχισμένο σε μικρά κομμάτια. (Α01)
- ❖ Το γνωστικό αντικείμενο παρουσιάζεται τμηματικά με επαρκείς πληροφορίες σε κάθε διαφάνεια. (Α02)
- ❖ Ναι, η παρουσίαση γίνεται τμηματικά. (Α03)
- ❖ Ναι, το γνωστικό αντικείμενο είναι κατατμημένο σε 4 κεφάλαια. (Δ01)
- ❖ Η κατάτμηση του Ε.Υ. είναι σωστή και σε μικρά μέρη χωρίς να κουράζει. (Δ02)

ια) Στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους; (Αρχή της Προσωποποίησης)

- ❖ Το Ε.Υ. περιέχει μεγάλη ποικιλία από δραστηριότητες οι οποίες παρέχουν ανατροφοδότηση, δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να εντοπίσει τα σημεία που δυσκολεύεται και να τις επαναλάβει όσες φορές επιθυμεί. (Α01)
- ❖ Στο Ε.Υ. υπάρχει πληθώρα διαδραστικών δραστηριοτήτων που παρέχουν ανατροφοδότηση διαφορετικών ειδών σωστό/λάθος, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης κενών. (Α02)
- ❖ Ναι, υπάρχουν πολλές. (Α03)
- ❖ Ναι, υπάρχουν δραστηριότητες που παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους. (Δ01)
- ❖ Στο Ε.Υ. υπάρχουν ποικίλες διαδραστικές δραστηριότητες (σωστού λάθους, συμπλήρωσης κενών, πολλαπλής επιλογής κ.τ.λ.) που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους. (Δ02)

ιβ) Στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου; (Αρχή της Κατάτμησης)

- ❖ Στο Ε.Υ. δεν υπάρχουν μακροσκελή κείμενα (Α01)

- ❖ μόνο σε κάποιους υπερσυνδέσμους εμφανίζονται άρθρα και βιογραφίες σε ιστοσελίδες τα οποία όμως συνήθως αποτελούν πρόταση για περαιτέρω μελέτη. (A01)
- ❖ Το Ε.Υ. δεν περιέχει μακροσκελή κείμενα, μόνο μικρά και κατανοητά. (A02)
- ❖ Τα κείμενα δεν είναι μακροσκελή αλλά σύντομα, περιεκτικά και μεστά περιεχομένου. (A03)
- ❖ Όχι, το κείμενο δεν έχει μεγάλη πυκνότητα σε κάθε διαφάνεια. (Δ01)
- ❖ Έχει γίνει καλή και περιεκτική κατάτμηση του θέματος, αποφεύγοντας τα μακροσκελή κείμενα με αποτέλεσμα να κάνει πιο προσιτό και κατανοητό το περιεχόμενο. (Δ02)

ιγ) Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών; (Αρχή της Σηματοδότησης)

- ❖ Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες για τον τρόπο υλοποίησης των δραστηριοτήτων. (A01)
- ❖ Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. (A02)
- ❖ Ναι, οι οδηγίες είναι πολύ σαφείς. (A03)
- ❖ Οι οδηγίες είναι σαφείς και εύληπτες. (Δ01)
- ❖ Έτσι, αποφεύγεται ο κίνδυνος παρερμηνειών. (Δ01)
- ❖ Οι οδηγίες που έχουν διατυπωθεί στο Ε.Υ. είναι σαφείς, με κατάλληλες εικόνες και ένα avatar πάντα δίπλα σε αυτές που κατευθύνει και ενισχύει την προσοχή του εκπαιδευόμενου ως προς μια ουσιαστικότερη επεξεργασία των πληροφοριών. (Δ02)

ιδ) Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.); (Αρχή της Σηματοδότησης)

- ❖ Στο Ε.Υ. επισημαίνονται τα σημαντικά σημεία είτε με έντονη γραφή, είτε με χρωματισμό σε λέξεις π.χ. στους τίτλους, είτε με πλαίσια. (A01)
- ❖ Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης με κυρίαρχη την έντονη γραφή και τον χρωματισμό στις σημαντικές έννοιες. (A02)
- ❖ Ναι, υπάρχουν πολλά στοιχεία επισήμανσης. (A03)
- ❖ Ναι, υπάρχουν στις σημαντικές πληροφορίες. (Δ01)

- ❖ Αξιοποιούνται όλοι οι θεμιτοί τρόποι σηματοδότησης καθώς υπάρχουν στοιχεία επισημάνσης όπως έντονη και πλάγια γραφή, χρωματικές συνθέσεις και υπογράμμιση. (Δ02)
- ❖ Όπου χρειάζεται παραπάνω προσοχή έχει φροντίσει η δημιουργός του Ε.Υ. να επισημάνει τα στοιχεία. (Δ02)

ιε) Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου; (Αρχή της Προπαίδευσης)

- ❖ Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες και βίντεο που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να γνωρίσει έστω και επιφανειακά το περιεχόμενο που θα παρακολουθήσει. (Α01)
- ❖ Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες συνήθως οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν ένα βίντεο ή μετά από τη μελέτη σημαντικών στοιχείων. (Α02)
- ❖ Ναι, υπάρχουν πολύ βοηθητικές και ενδιαφέρουσες εισαγωγικές δραστηριότητες. (Α03)
- ❖ Ναι, υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που διαμορφώνουν το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα. (Δ01)
- ❖ Ναι, υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες σε όλα τα κεφάλαια. (Δ02)

5.2.9 Γενικές επισημάνσεις

Το 9^ο ερευνητικό ερώτημα αποσκοπεί στην καταγραφή των απόψεων των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών σχετικά με τα δυνατά στοιχεία του Ε.Υ. και τις προτεινόμενες αλλαγές. Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων τους έγινε βάσει των παρακάτω δύο υποερωτημάτων που περιλαμβάνονται στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα:

- α) Ποια πιστεύετε ότι είναι τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού;
- β) Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, ως δυνατά στοιχεία του Ε.Υ. αναδεικνύονται η άρτια παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου σε συνδυασμό με την ενσωμάτωση

πολυμέσων και τη σωστή κατάκτηση του κειμένου, η εμπλοκή και ενεργοποίηση του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία και η ποικιλία δραστηριοτήτων με τη συνεπακόλουθη ανατροφοδότηση. Επίσης, αξιολογείται θετικά το επιπλέον βιβλιογραφικό υλικό, το φιλικό και ευχάριστο ύφος παρουσίασης, καθώς επίσης και η ορθή χρήση του avatar.

Οι αλλαγές που προτείνονται αφορούν τις διαδραστικές δραστηριότητες και την παρουσίαση του κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η ενσωμάτωση ήχου σε όλο το εύρος του Ε.Υ. και ο εμπλουτισμός του με περισσότερα διαδραστικά βίντεο, λαμβανομένης υπόψης της ηλικίας των μαθητών που απευθύνεται το Ε.Υ. και της προτίμησής τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες.

Παρακάτω παρατίθενται αυτούσιες οι απαντήσεις τους ανά υποερώτημα:

α) Ποια πιστεύετε ότι είναι τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού;

- ❖ *Η άρτια παρουσίαση του αντικειμένου γραφικά και πολυμεσικά. (A01)*
- ❖ *Η ποικιλία δραστηριοτήτων με αυτόματη ανατροφοδότηση. (A01)*
- ❖ *Η εμπλοκή του εκπαιδευόμενου στο Ε.Υ. ενσωματώνοντας τις απόψεις του σε αυτό. (A01)*
- ❖ *Ενεργή συμμετοχή εκπαιδευόμενου στη μάθηση και στην ανατροφοδότηση. (A02)*
- ❖ *τα βίντεο που έχουν δημιουργηθεί (A02)*
- ❖ *το πλούσιο βιβλιογραφικό υλικό. (A02)*
- ❖ *Το εκπαιδευτικό υλικό είναι πολύ εύχρηστο, δημιουργικό/καινοτόμο και ευχάριστο/ενδιαφέρον. (A03)*
- ❖ *Φιλικό ύφος. (Δ01)*
- ❖ *Πληρότητα παρουσίασης γνωστικού αντικειμένου. (Δ01)*
- ❖ *Ποικιλία δραστηριοτήτων. (Δ01)*
- ❖ *Η πολυτροπικότητα. (Δ02)*
- ❖ *Η σωστή χρήση avatar όπου και όπως χρειαζόταν. (Δ02)*
- ❖ *Η ορθή κατάκτηση του Γνωστικού Αντικειμένου. (Δ02)*

β) Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό:

- ❖ Προσθήκη ηχητικής παρουσίασης σε όλες τις διαφάνειες. (A01)
- ❖ Θα μπορούσε το Ε.Υ. να εμπλουτιστεί με περισσότερα διαδραστικά βίντεο γιατί τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με αυτή τη μορφή εκμάθησης του διδακτικού αντικειμένου, τους είναι πολύ ευχάριστη και εμπεδώνουν ευκολότερα τους απαιτούμενους διδακτικούς στόχους (A02)
- ❖ Δεν θα άλλαζα τίποτα σε ένα τόσο εξαιρετικό υλικό. (A03)
- ❖ Δε θα πρόσθετα κάτι παραπάνω. (Δ01)
- ❖ Καλό θα ήταν να υπάρχουν περισσότερες δραστηριότητες με βίντεο. (Δ02)

6. Συμπεράσματα έρευνας

6.1 Ανακεφαλαίωση σκοπού εργασίας

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο μελέτης τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση Εκπαιδευτικού Υλικού (Ε.Υ.) που έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις αρχές της μεθοδολογίας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αφορά τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με τη μέθοδο CLIL σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Η μέθοδος CLIL συνίσταται στη διδασκαλία/εκμάθηση ενός διδακτικού αντικειμένου με αποκλειστικό εργαλείο επικοινωνίας την ξένη γλώσσα, η οποία εν προκειμένω είναι η αγγλική. Αποτελεί πρόταση συμπληρωματικής διδακτικής παρέμβασης που εντάσσεται στη θεματική ενότητα «Βιβλία – Βιβλιοθήκες» του μαθήματος της Γλώσσας και υλοποιείται στο πλαίσιο του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης. Πρόκειται για διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, αφού εκτός από το γνωστικό αντικείμενο της Αγγλικής Γλώσσας εμπλέκονται τα γνωστικά αντικείμενα της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας. Εν κατακλείδι, το ζητούμενο της παρούσας έρευνας επικεντρώνεται στην ανάδειξη εκείνων των προϋποθέσεων που πρέπει το υπό διερεύνηση Ε.Υ. να πληροί, προκειμένου να μπορεί να χαρακτηριστεί μεθοδολογικά ως εξ αποστάσεως Ε.Υ.

6.2 Παράθεση ευρημάτων ανά ερευνητικό ερώτημα

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με τη χρήση του ερωτηματολογίου της παρούσας έρευνας και σε σχέση με τα διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα. Η παρουσίαση των συμπερασμάτων γίνεται ανά ερευνητικό άξονα και έχει ως εξής:

1. Πρώτος άξονας: Επιστημονική συνοχή/Τεκμηρίωση του Εκπαιδευτικού Υλικού (Ε.Υ.): Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών προκύπτει πως το Ε.Υ. πληροί τις προϋποθέσεις της επιστημονικής συνοχής και τεκμηρίωσης. Πιο συγκεκριμένα, οι πληροφορίες που παρατίθενται τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά και μάλιστα με τρόπο συνεπή και πλήρη. Επίσης, επισημαίνεται με ιδιαίτερη έμφαση πως σε όλο το εύρος του Ε.Υ. είναι διαθέσιμη πληθώρα και ποικιλία πηγών πληροφοριών, στις οποίες ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ανατρέξει, προκειμένου να εμπλουτίσει ή να εξειδικεύσει τις γνώσεις του. Ως σημαντικό χαρακτηριστικό του Ε.Υ. αναγνωρίζεται το ότι δεν περιορίζεται στην απλή παράθεση των πληροφοριών αλλά δημιουργεί τις κατάλληλες

εκπαιδευτικές συνθήκες που ευνοούν την ερμηνευτική και κριτική τους προσέγγιση. Ταυτόχρονα, τονίζεται η δυνατότητα που παρέχει για συγκριτική ανάλυση των παρεχόμενων πληροφοριών, συνεπικουρούμενη από εικόνες, βίντεο, κείμενα και παραπομπές με τη βοήθεια υπερσυνδέσμων. Επιπλέον, η παράθεση βιβλιογραφικών προτάσεων για περαιτέρω μελέτη, τόσο σε διάφορα σημεία του Ε.Υ. όσο και στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας, κρίνεται πως ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να αναζητήσει νέα γνώση, να εμπλουτίσει την ήδη υπάρχουσα, να αναλύσει και να συνθέσει πληροφορίες και γνώσεις. Είναι κοινή παραδοχή πως όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες λειτουργούν θετικά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης και την εμπέδωση της νέας γνώσης.

2. Δεύτερος άξονας: Το Ε.Υ. συμβάλλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου: Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το Ε.Υ. επιτυγχάνει να δημιουργήσει μια απλή και κατανοητή παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. Καθοριστικό ρόλο σε αυτό παίζει το φιλικό ύφος γραφής και η απλή καθομιλουμένη γλώσσα (εν προκειμένω, στα αγγλικά) που απαντάται στα κείμενα του Ε.Υ., σε συνδυασμό με τη χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών. Εξαιρετικά χρήσιμη κρίνεται από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς η δυνατότητα που παρέχεται στον εκπαιδευόμενο με τη βοήθεια υπερσυνδέσμου να κατευθύνεται σε online αγγλοελληνικό λεξικό για την ερμηνεία δύσκολων λέξεων. Ως εκ τούτου, καλλιεργείται ένα ευχάριστο και φιλικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευόμενου και Ε.Υ., που δημιουργεί μια αίσθηση αμεσότητας και εμπιστοσύνης, αναδεικνύοντας τον υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτή. Όσον αφορά τη μορφή του κειμένου του Ε.Υ., αποτελεί κοινή διαπίστωση πως διακρίνεται για την ευανάγνωστη γραφή του, την παρουσίαση του σε σωστές αναλογίες στην οθόνη και την ικανοποιητική πυκνότητα πληροφοριών. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το κείμενο ως οπτικό υλικό διακρίνεται για την ευανάγνωστη γραμματοσειρά του, τα ξεκούραστα χρώματά του, τις κατάλληλες χρωματικές αντιθέσεις και τη γραμματική/συντακτική του ορθότητα. Η τμηματική παρουσίαση του κειμένου στην οθόνη γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται η ομαλή ροή μεταξύ των διαφόρων τμημάτων του και να διασφαλίζεται η νοηματική συνοχή. Συνολικά το Ε.Υ. αποτιμάται ως πολυτροπικό, καθόσον το κείμενο του πλαισιώνεται με εικόνες, βίντεο, ήχο και υπερσυνδέσμους που εμπλουτίζουν το περιεχόμενο, ευνοούν την αλληλεπίδραση και

παρεμβάλλονται σε καίρια σημεία του κειμένου, στα οποία πρέπει να δοθεί έμφαση από τον εκπαιδευόμενο, με ρόλο ερμηνευτικό και επεξηγηματικό.

3. Τρίτος άξονας – Ευχρηστία του Ε.Υ.: Στην περίπτωση του παρόντος ψηφιακού Ε.Υ. η χρήση κατανοητών και αναγνωρίσιμων κουμπιών πλοήγησης, καθώς επίσης και η χρήση εικονιδίων που παραπέμπουν σε επιπρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό και δραστηριότητες, η δυνατότητα εύκολης πλοήγησης, αλλά και η σωστή λειτουργία ανακατεύθυνσης των υπερσυνδέσμων αποτελούν χαρακτηριστικά επιβεβαιωτικά της ευχρηστίας του. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους συμφωνούν ότι πρόκειται για ένα εύχρηστο Ε.Υ. με εύκολη και κατανοητή πλοήγηση. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται από κάποιους εκπαιδευτικούς στη χρησιμότητα του υπομνήματος που υπάρχει στην αρχή κάθε διδακτικής ενότητας, το οποίο επεξηγεί τη λειτουργία των κουμπιών και εικονιδίων που χρησιμοποιεί το Ε.Υ.. Όσον αφορά τους υπερσυνδέσμους οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι υπηρετούν τον λειτουργικό τους ρόλο, καθώς οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο, το οποίο κατά περίπτωση επεξηγεί ή εμπλουτίζει το Ε.Υ. σε σημαντικά σημεία του. Επίσης, από έναν/μία εκπαιδευτικό επισημαίνεται ως λειτουργικά θετική η ανακατεύθυνση των υπερσυνδέσμων με ταυτόχρονο άνοιγμα σε ξεχωριστό παράθυρο εργασίας.

4. Τέταρτος άξονας – Το Ε.Υ. υποστηρίζει - καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του: Μία από τις βασικές παραμέτρους που χρειάζεται να πληροί σε ικανοποιητικό βαθμό ένα Ε.Υ. που έχει σχεδιαστεί και υλοποιηθεί με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η υποστήριξη και καθοδήγηση που πρέπει να παρέχει στον εκπαιδευόμενο καθ' όλη τη διάρκεια της μελέτης του. Η έλλειψη φυσικής παρουσίας εκπαιδευτή καθιστά ιδιαίτερα σημαντική τη δυνατότητα αυτόνομης μελέτης του Ε.Υ. με οδηγίες κατανοητές και εύληπτες. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα υποστηρίζουν ότι το εν λόγω Ε.Υ. μπορεί να μελετηθεί αυτόνομα από τον εκπαιδευόμενο, καθώς υπάρχουν συμβουλές μελέτης και επεξηγηματικά σχόλια σε κάθε διδακτική ενότητα και όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο, προωθώντας την αυτενέργεια του εκπαιδευόμενου. Επιπρόσθετα, τα σημεία στα οποία χρειάζεται να δοθεί έμφαση σηματοδοτούνται με διάφορους τρόπους (πλαίσια, εικονίδια, λέξεις με έντονη, πλάγια ή χρωματιστή γραφή, υπογραμμίσεις, χρήση διαφορετικών χρωμάτων), καθοδηγώντας τον εκπαιδευόμενο να επικεντρωθεί σε βασικές γνώσεις/πληροφορίες του Ε.Υ.. Τέλος, τα επεξηγηματικά σχόλια με μορφή βίντεο, μικρών κειμένων ή υπερσυνδέσμων που εμφανίζονται σε νέο παράθυρο

δίνουν πρόσβαση στον εκπαιδευόμενο σε επιπρόσθετο υλικό το οποίο αποσαφηνίζει ή/και εμπλουτίζει το, υπό μελέτη, θέμα. Ωστόσο, επισημαίνεται από δύο εκπαιδευτικούς ότι θα ήταν καλό να υπάρχει ένας γενικός οδηγός μελέτης για το σύνολο του Ε.Υ. και όχι μόνο ανά διδακτική ενότητα.

5. Πέμπτος άξονας – Το Ε.Υ. υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του: Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως το Ε.Υ. υποστηρίζει συνολικά με τρόπο συνεπή και ικανοποιητικό την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο. Ειδικότερα, αναφερόμενοι στις δραστηριότητες που εμπεριέχονται στο Ε.Υ. επισημαίνουν ότι αυτές ενισχύουν την έκφραση προσωπικών απόψεων, τη διατύπωση προσωπικών ερωτημάτων και τη συναισθηματική εμπλοκή του εκπαιδευόμενου. Επίσης, συμφωνούν ότι δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και επιπλέον, να μοιραστεί ιδέες, σκέψεις και προβληματισμούς μαζί τους. Μέσα από αυτή τη διαδικασία γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι καλλιεργείται στους εκπαιδευόμενους το αίσθημα ότι αποτελούν μέλη ενός κοινωνικού συνόλου με κοινές ανάγκες και προσδοκίες, στους οποίους παρέχονται κίνητρα για να εμπλουτίσουν και να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους. Από την άποψη της τεχνολογικής υλοποίησης των παραπάνω δραστηριοτήτων, αυτή επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης του web 2.0 εργαλείου Padlet και της δραστηριότητας Forum του Chamilo.

6. Έκτος άξονας – Το Ε.Υ. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού – Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο: Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα εκπαιδευτικούς το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες μέσω των οποίων καθίσταται εφικτή η δυνατότητα αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου. Ειδικότερα, για τις δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν τη δυνατότητα που έχει ο εκπαιδευόμενος να δει το τελικό σκορ των απαντήσεων του καθώς επίσης και τη δυνατότητα που έχει να επαναλάβει τη δραστηριότητα εφόσον το επιθυμεί, με απώτερο σκοπό την άμεση ανατροφοδότηση και την εμπέδωση της γνώσης. Επιπρόσθετα, μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες κατά τις οποίες ο εκπαιδευόμενος καλείται να μελετήσει αυθεντικές πηγές, να κάνει συγκριτική αντιπαραβολή και να εκθέσει γραπτά τις απόψεις του, οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι προωθείται η δυνατότητα προβληματισμού και η διατύπωση υποθέσεων και εν κατακλείδι, καλλιεργείται η κριτική σκέψη. Εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό του Ε.Υ. θεωρείται πως είναι η σύνδεση του

Ε.Υ. με την πραγματικότητα του εκπαιδευόμενου, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από τον συσχετισμό των νέων δεδομένων και την εφαρμογή της νέας γνώσης. Μέσα από τη σύγκριση του παρελθόντος με το παρόν και της τωρινής κατάστασης των μνημείων με την ιστορική τους εξέλιξη, ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να ερμηνεύσει την πραγματικότητα που τον περιβάλλει υπό το πρίσμα των νέων πληροφοριών. Επιπλέον, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις του σε ένα ευρύ φάσμα πεδίων (Λογοτεχνία, Ιστορία, Ξένη Γλώσσα), ενθαρρύνεται να εφαρμόσει τις νέες γνώσεις στη δική του πραγματικότητα, εμπλουτίζοντας τις ήδη υπάρχουσες.

7. Έβδομος άξονας – Σκοπός/Προσδοκώμενα Αποτελέσματα: Σε κάθε διδακτική ενότητα του Ε.Υ. οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι διατυπώνεται με σαφήνεια τόσο ο σκοπός όσο και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της εκάστοτε ενότητας, σύμφωνα με την αναθεωρημένη ταξινόμια προσδοκώμενων αποτελεσμάτων του Benjamin Bloom, όπως τονίζει ένας/μία εκπαιδευτικός. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο σχεδιασμός και η αποτύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων έχει γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε ο εκπαιδευόμενος να παρακινείται κατάλληλα σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Ταυτόχρονα, είναι κοινή διαπίστωση ότι ο εκπαιδευόμενος μπορεί να ελέγξει την πρόοδό του όσον αφορά την επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων με τρόπο άμεσο και αποτελεσματικό. Αυτό καθίσταται εφικτό μέσω της ανατροφοδότησης και της παρουσίασης του συνολικού σκορ στο τέλος κάθε δραστηριότητας, καθώς επίσης και μέσω της σύνοψης στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας, η οποία ανακεφαλαιώνει τα κυριότερα σημεία της. Ενισχυτικά των παραπάνω, ένας/μία εκπαιδευτικός προτείνει να υπάρχει επιπλέον μια δραστηριότητα με check boxes στο τέλος κάθε διδακτικής ενότητας, στην οποία ο εκπαιδευόμενος να μπορεί να ελέγξει αν πέτυχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

8. Όγδοος άξονας – Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης: Με αφετηρία τη βασική αρχή της γνωσιακής θεωρίας για την πολυμεσική μάθηση του Mayer (2005), σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν εις βάθος περισσότερο από τον συνδυασμό λέξεων με εικόνες παρά από το μεμονωμένο κείμενο, το Ε.Υ. έχει σχεδιαστεί και δημιουργηθεί με γνώμονα τις βασικές αρχές των πολυμεσικών εφαρμογών, προκειμένου να επιτυγχάνεται το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα (Mayer & Moreno, 2003). Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως το Ε.Υ. στο σύνολό του διέπεται από την πολυμεσική αρχή, όπως επίσης και από τις αρχές της

τροπικότητας, της συνοχής, της προσωποποίησης, της φωνής, της εικόνας, της κατάτμησης, της σηματοδότησης και της προπαίδευσης.

9. Ένατος άξονας – Γενικές επισημάνσεις: Στο τέλος της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί προέβησαν σε μια συνολική θεωρητική αποτίμηση του Ε.Υ. στο πλαίσιο της οποίας έπρεπε να αναδείξουν τα τρία πιο δυνατά σημεία του, αλλά και να προτείνουν τρεις διορθωτικές αλλαγές με σκοπό τη βελτίωσή του. Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι το συγκεκριμένο Ε.Υ. θεωρείται εύχρηστο, δημιουργικό, καινοτόμο και ενδιαφέρον. Διακρίνεται για την ορθή κατάτμηση και άρτια παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου, την ποικιλία των δραστηριοτήτων με δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης, την πολυτροπικότητα και τη γραφική καλαισθησία, το φιλικό και ευχάριστο ύφος. Επίσης, στα θετικά στοιχεία του συγκαταλέγεται η πληθώρα βιβλιογραφικών παραπομπών, η ορθή χρήση του avatar και η καλλιέργεια της ενεργούς συμμετοχής του εκπαιδευόμενου. Παράλληλα προτείνονται από κάποιους εκπαιδευτικούς (ένας/μία εξ αυτών θεωρεί ότι είναι άρτιο και δε χρειάζεται κάποια αλλαγή) ορισμένες βελτιωτικές αλλαγές οι οποίες αφορούν είτε στοιχεία που ήδη υπάρχουν στο Ε.Υ. και χρειάζονται περαιτέρω ενίσχυση είτε στοιχεία που απουσιάζουν και χρειάζεται να ενσωματωθούν. Όσον αφορά τα ήδη υπάρχοντα στοιχεία στο Ε.Υ. που προτείνεται να ενσωματωθούν, προτείνεται η επέκταση της ηχητικής παρουσίας σε όλες τις διαφάνειες, και όχι μόνο στην αρχή και το τέλος της κάθε διδακτικής ενότητας. Επίσης, προτείνεται ο εμπλουτισμός του Ε.Υ. με περισσότερα διαδραστικά βίντεο, καθώς συνιστούν φιλικό και ελκυστικό τρόπο εκμάθησης μεταξύ των μαθητών της συγκεκριμένης ηλικίας και ως εκ τούτου, διευκολύνουν την εμπέδωση των απαιτούμενων διδακτικών στόχων. Όσον αφορά τα νέα στοιχεία που χρειάζεται να ενσωματωθούν, προτείνεται μια γενική περιγραφή μαθήματος για το σύνολο του Ε.Υ. ή ένας οδηγός σπουδών στην αρχή του Ε.Υ., και όχι μόνο ανά ενότητα.

6.3 Σχολιασμός ευρημάτων σε συνδυασμό με τη θεώρηση της βιβλιογραφίας

Στην παρούσα ενότητα θα επιχειρηθεί μια συγκριτική αντιπαραβολή των ευρημάτων της εν λόγω έρευνας με ευρήματα συναφών ερευνών, όπως αυτά παρουσιάστηκαν συνοπτικά στη θεώρηση της βιβλιογραφίας σε προηγούμενο κεφάλαιο, αναδεικνύοντας πιθανές ομοιότητες ή/και διαφορές.

Αρχικά, θα πρέπει να επισημανθεί ότι ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του Εκπαιδευτικού Υλικού (Ε.Υ.) της παρούσας έρευνας είναι η δυνατότητα αλληλεπίδρασης που παρέχει στον εκπαιδευόμενο τόσο με το ίδιο το Ε.Υ. όσο και με άλλους εκπαιδευόμενους μέσω του Web 2.0 εργαλείου Padlet αλλά και μέσω της επιλογής Forum της πλατφόρμας Chamilo. Η αξία της αλληλεπίδρασης μέσα από τις αναρτήσεις, την υποβολή ερωτημάτων και τον σχολιασμό απόψεων των εκπαιδευομένων αναδεικνύεται και από τα ευρήματα της έρευνας των Λάζαρη, Μουζάκη και Κουτρουμάνου (2015), η οποία επικεντρώνεται στη μελέτη των συμβάντων αλληλεπίδρασης στο περιβάλλον του Edmodo.

Το παρόν Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί με γνώμονα τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης την οποία ανέπτυξε ο Mayer (2005) και βασική αντίληψη της οποίας είναι ότι οι άνθρωποι εμβαθύνουν στη γνώση περισσότερο από τις λέξεις συνδυασμένες με εικόνες παρά από το μεμονωμένο κείμενο. Υπό αυτή την έννοια, το εν λόγω Ε.Υ. ικανοποιεί τις βασικές αρχές οι οποίες πρέπει να τηρούνται κατά τη δημιουργία των πολυμεσικών εφαρμογών, προκειμένου να επιτυγχάνεται το καλύτερο δυνατό μαθησιακό αποτέλεσμα (Mayer & Moreno, 2003). Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα της Σκαράκη (2009), ως η κατεξοχήν έρευνα από αυτές που παρατίθενται εδώ, η οποία ασχολείται με τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών που πρέπει να έχει ένα Ε.Υ., προκειμένου να θεωρείται επιτυχημένο ως προς τον στόχο του. Μεταξύ άλλων χαρακτηριστικών, η έρευνα της Σκαράκη (2009) αναδεικνύει τη χρήση των πολυμέσων ως καθοριστικό παράγοντα στην καλύτερη κατανόηση του περιεχομένου της μάθησης.

Η έρευνα της Μούστου (2015) επικεντρώνεται στη διερεύνηση των αντιλήψεων, των στάσεων και των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών για την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Τα ευρήματα της έρευνας είναι ενθαρρυντικά αφού οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως επί το πλείστον θετική μια τέτοια εκπαιδευτική παρέμβαση, ανεξαρτήτως ηλικίας, επαγγελματικής εμπειρίας ή εξοικείωσής τους με τις νέες τεχνολογίες. Αυτό επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα, καθώς οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το συγκεκριμένο Ε.Υ. και πιο συγκεκριμένα, ως εξ αποστάσεως Ε.Υ. συμβάλλει στην παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου με τρόπο επιστημονικό και βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο αλλά ταυτόχρονα απλό και κατανοητό.

Στην έρευνα των Αναστασίου, Ανδρούτσου & Γεωργάλα (2015) δίνεται έμφαση στη συμβολή των σύγχρονων ΤΠΕ στη συμπληρωματική εξ αποστάσεως ηλεκτρονική

διδασκαλία του μαθήματος της Αγγλικής Γλώσσας για την καλύτερη κατανόηση γραμματικών φαινομένων της αγγλικής γλώσσας και τονίζεται η θετική στάση των μαθητών απέναντι στο ενδεχόμενο εφαρμογής της. Η συγκεκριμένη έρευνα συγκλίνει με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ που χαρακτηρίζει το Ε.Υ. της παρούσας έρευνας, καθώς οι μαθητές τίθενται στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας και σε μεγάλο βαθμό γίνονται ρυθμιστές της προσωπικής τους πορείας και εξέλιξης. Επιπρόσθετα, ακόμα και στην περίπτωση διδασκαλίας της Αγγλικής Γλώσσας με τη μέθοδο CLIL με την εμπλοκή των ΤΠΕ η έρευνα της Prentza (2013) συμφωνεί με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, όσον αφορά την ενεργοποίηση των μαθητών προς μια πορεία εξερεύνησης της νέας γνώσης μέσα από την αναζήτηση διαφορετικών πηγών πληροφοριών. Υιοθετώντας το ίδιο σκεπτικό ως προς την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ η έρευνα των Dourda, Bratitsis, Griva, & Papadopoulou (2014) εξαίρει τη χρησιμότητα της μάθησης μέσω παιχνιδιού μέσα από μια μελέτη εφαρμογής της στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας με τη μέθοδο CLIL. Προς επίρρωση όλων των παραπάνω, αξίζει να αναφερθεί το κεντρικό συμπέρασμα που απορρέει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση του Robert O'Dowd (2018) σχετικά με τις καινοτομίες και τις προκλήσεις που απορρέουν από τη χρήση των ΤΠΕ στη μέθοδο CLIL και το οποίο συνίσταται στην παιδαγωγική διάσταση που πρέπει να ενυπάρχει και να λαμβάνεται υπόψη σε κάθε απόπειρα ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

6.4 Περιορισμοί παρούσας έρευνας

Η παρούσα πιλοτική έρευνα διεξήχθη μεταξύ των μηνών Φεβρουαρίου – Μαρτίου 2021. Η συγκεκριμένη χρονική περίοδος χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες εξαιτίας των περιοριστικών μέτρων λόγω της πανδημίας του νέου κορωνοϊού Covid – 19. Το γεγονός αυτό επηρεάζει τη δια ζώσης λειτουργία των σχολικών δομών όλων των βαθμίδων, αφού σε περιόδους απαγορευτικού (lockdown) ενεργοποιείται κατά περιόδους η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω παράγοντες, η έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση ποιοτικών χαρακτηριστικών αποκλειστικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι η διεξαγωγή της ως ποσοτική θα απαιτούσε και τη συμμετοχή μαθητών, κάτι που πρακτικά ήταν δύσκολο έως αδύνατο να υλοποιηθεί υπό τις υφιστάμενες έκτακτες συνθήκες με το άνοιγμα – κλείσιμο των σχολείων. Δεδομένου του μικρού και μη αντιπροσωπευτικού δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας, δεν είναι δυνατή η γενίκευση των εξαγομένων συμπερασμάτων. Κατά συνέπεια,

προτείνεται η περαιτέρω διερεύνηση του θέματος και η διεξαγωγή έρευνας με ευρύτερο και ως εκ τούτου, αντιπροσωπευτικότερο δείγμα που θα περιλαμβάνει συμμετέχοντες και από τις δύο εμπλεκόμενες ομάδες ενδιαφέροντος, δηλαδή εκπαιδευτικούς και μαθητές.

6.5 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Επιπρόσθετα, στον αρχικό σχεδιασμό του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού, υπήρχε η πρόβλεψη για εμπλουτισμό του Ε.Υ. με την ενσωμάτωση ενός ψηφιακού παιχνιδιού μέσω της εφαρμογής επαυξημένης πραγματικότητας Actionbound, το οποίο θα υλοποιείτο από τους μαθητές με την ολοκλήρωση της μελέτης του εκπαιδευτικού υλικού προς εμπέδωση της νέας γνώσης με παιγνιώδη και βιωματικό τρόπο. Επειδή, όμως, αυτό απαιτούσε τη μετακίνηση μαθητών εντός της πόλης των Χανίων και δεδομένων των περιορισμών κυκλοφορίας λόγω της πανδημίας, ήταν εξαιρετικά δύσκολο να υλοποιηθεί τη δεδομένη χρονική στιγμή. Εντούτοις, αποτελεί μια ενδιαφέρουσα εκπαιδευτική πρόταση εμπλουτισμού και εμπέδωσης του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού που αξίζει να διερευνηθεί και να μελετηθεί στο μέλλον, όταν οι συνθήκες το επιτρέψουν.

Η παρούσα έρευνα αφορά Ε.Υ. σχεδιασμένο να υλοποιηθεί σε περιβάλλον ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης καθώς αξιοποιεί ασύγχρονα εργαλεία, τα οποία υποστηρίζουν την επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων σε διαφορετικό χρόνο, σε αντιδιαστολή με τη σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η οποία αξιοποιεί σύγχρονα εργαλεία, τα οποία υποστηρίζουν την επικοινωνία και την ταυτόχρονη αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο (Dix et al., 1998 στο Μουζάκης, 2006). Ως εκ τούτου, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αφορούν μόνο τη μαθησιακή διαδικασία σε περιβάλλον ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο, θα αποτελούσε μια ενδιαφέρουσα πρόταση να υλοποιηθεί η συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση συμπληρωματικά και σε συνδυασμό με σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία στο πλαίσιο της μικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προκειμένου να γίνει μια συνολική θεώρηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στις δύο μορφές της.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

1. Αγαθοπούλου, Ε. (2012). Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση Γ2. Ηλεκτρονική δημοσίευση στο Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4063/mod_resource/content/4/glossiko%20eisagomeno-Agathopoulou.pdf
2. Αλαχιώτης, Σ., Στοιχεία από τον Παιδαγωγικό Σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/>
3. 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. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9809>.
4. Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. Special Edition two “school distance education” Volume 13, Number 1, 2017 Section one. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/14057/12773>
5. Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοικτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 16 (2), 20–48. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.25506>

6. Αναστασίου, Α., Ανδρούτσου, Δ., & Γεωργάλας, Π. (2015). Η δυνατότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ για τη συμπληρωματική εξ αποστάσεως ηλεκτρονική διδασκαλία θεμάτων της αγγλικής γραμματικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 11(1), 106-123. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.9823>
7. Ανδρεαδάκης, Ν., Βάμβουκας, Μ. (2005). Οδηγός για την εκπόνηση και τη σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας: σεμιναριακής, πτυχιακής, διπλωματικής. Αθήνα: Ατραπός.
8. Βάμβουκας, Μ. (2002). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρης.
9. Βασάλα, Π. (2005). Εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκης, Ι. Γκίτσος, Μ. Κουτσούμπα, Π. Βασάλα, Χ. Παναγιωτακόπουλος & Μ. Ξένος (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Παιδαγωγικές και τεχνολογικές εφαρμογές*(σελ. 53–80). Πάτρα: Ε.Α.Π
10. Γκίτσος, Ι. & Κουτσούμπα, Μ. (2004). Θεωρητικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στην ΑεξΑΕ. Στο Λιοναράκης Α. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, Τόμος Δ, σσ. 39-52, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
11. Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στη μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 6(1,2), 92-105. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.9753>
12. Γκίτσος, Ι. & Κουτσούμπα, Μ. (2005). Θεωρητικές προσεγγίσεις στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού στην ΑεξΑΕ. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (τομ. Δ΄, σελ. 39 –52). Πάτρα: Ε.Α.Π.
13. Γκοτσοπούλου, Δ. & Ζαμπούλη, Κ. (2014). C.L.I.L. A journey into space. Ο.Ε.Π.Γ. Ένα ταξίδι στο διάστημα. Διαδικτυακό περιοδικό i-teacher.gr, 8: 8-14.

14. Δενδρινού, Β. (2001). Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο Χριστίδης Α.-Φ. (Επιμ.), Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα (σσ. 245-252). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
15. Δενδρινού Β. & Καραβά, Ε. (2013). Ξενόγλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΥΠΑΙΘ.
16. Δενδρινού, Β. & Καραβά, Ε. (2013): Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες και η εφαρμογή του. Σε: Δενδρινού, Β./Καραβά, Ε. (επιμ.): Ξενόγλωσση Εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας. Αθήνα: ΕΚΠΑ, ΥΠΠΕΘ. 16-21. Διαθέσιμο στο: <https://rcel2.enl.uoa.gr/xenesglossesedu2/>
17. Δημητριάδης, Σ. (2015). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/3397>
18. Δουλκερίδου, Α. (2017). Η χρήση των ΤΠΕ για την εκμάθηση των ξένων γλωσσών στην Δημόσια και την Ιδιωτική εκπαίδευση, Πρακτικά Συνεδρίου 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής, Παιδαγωγικής και Τεχνολογιών της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών 8-10 Δεκεμβρίου 2017, Καβάλα. Διαθέσιμο στο: <http://conf.diped.teiimt.gr/1st/wp-content/uploads/2019/02/%CE%A0%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-1%CE%BF%CF%85-%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%BF%CF%85-%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%AF%CE%BF%CF%85-%CE%94%CE%A0%CE%A4%CE%A0%CE%95.pdf>
19. Δούρδα, Κ., Μπρατίσης, Θ., & Γρίβα, Ε. (2014). «Ο γύρος του κόσμου»: Η εφαρμογή ενός project στην αγγλική γλώσσα με τη χρήση QR-Codes και Google Earth. Στο (Χ. Λεμονίδης, Ε. Γρίβα, Κ. Κασβίκης & Κ. Σέμογλου Εκδ.), Καινοτομία, Δημιουργικότητα, Διεπιστημονικότητα στο δημοτικό σχολείο, Πρακτικά του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

20. Ευθυμιάδου, & Σανσονίου (2015). Η πλατφόρμα συνεργατικής μάθησης Moodle στη διδασκαλία/εκμάθηση ξένων γλωσσών: ποιες παιδαγωγικές εφαρμογές θα μπορούσαν να εξασφαλίσουν την ψυχολογική εμπλοκή της ομάδας – τάξης; Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.46>
21. Ζάγκα, Ε. (2007). «Στρατηγικές εκμάθησης του λεξιλογίου κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας». Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», που διοργανώθηκε από τη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο: <http://conf2007.edu.uoi.gr/>
22. Ζάγκα, Ε. (2009). «Η διδασκαλία της γλώσσας για ακαδημαϊκούς σκοπούς: ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής γραπτού λόγου». Πρακτικά συνεδρίου για τη διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής, ως δεύτερης και ως ξένης γλώσσας, που οργανώθηκε από το ΠΤΔΕ Φλώρινας. Διαθέσιμο στο: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/kiriaki/aithusa3/Zaga.pdf>
23. Ζάγκα, Ε. (2013). Τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» και η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Πρόγραμμα Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=273>
24. Ζάγκα Ε. (2014). Η διδασκαλία της γλώσσας με βάση το περιεχόμενο: Από την θεωρία στην πράξη. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
25. Ζαμπούλη, Κ. & Φωκίδης, Ε. (2016). Σχεδιασμός και μερική υλοποίηση του προγράμματος CLILiOP. Αποτελέσματα από το πρώτο στάδιο εφαρμογής του. e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας/e-Journal of Science & Technology (e-JST), 11(2), 73-87. Διαθέσιμο στο: http://e-jst.teiath.gr/issues/issue_45/Zampouli_45.pdf
26. Holmberg, B. (2002). Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Έλλην.

27. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) (1998). Λεξικό της κοινής νεοελληνικής. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Διαθέσιμο στο: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/
28. Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
29. Κακουλάκης, Παναγιωτακόπουλος, & Κουστουράκης (2019). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού για διαδικτυακή ασύγχρονη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στο πεδίο «Εισαγωγή στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία». Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 10, 164-177.
30. Καλού, Σολωμού, & Καμέας (2011). Εισάγοντας την έννοια των Προσδοκώμενων Αποτελεσμάτων σε Συστήματα Διαχείρισης Γνώσης της Ηλεκτρονικής Μάθησης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6, . DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.748>
31. Καραβά, Ε., Ζουγανέλη, Κ. (2013). Εκπαιδευτικές Προσεγγίσεις Του ΕΠΣ-ΞΓ. Στο Δενδρινού Β., Καραβά, Ε. (2013), 35-52.
32. Keegan, D. (2001). Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μτφρ. Α. Μελίστα, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001.
33. Κελενίδου, Αντωνίου & Παπαδάκης (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 168-184.
34. Κοσμά Γ., Καραγιάννη Ε., Κοταδάκη Μ. (2016). Η διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στον 21ο αιώνα: προκλήσεις και προοπτικές στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Πρακτικά 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών -Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον». Αθήνα, 4-6 Μαρτίου 2016.
35. Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

36. Λαδά, Α. & Ρέλλια, Μ. (2016). Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Γνωστικών Αντικειμένων μέσω της Αγγλικής Γλώσσας και Εργαλείων Web2.0 στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική πράξη», Θεσσαλονίκη 8-10 Απριλίου 2016, τόμ. Γ΄, 191-195.
37. Λάζαρη, Κ., Μουζάκης, Χ., Κουτρουμάνος, Γ. (2015). Η Αξιοποίηση του Edmodo σε δράσεις συμπληρωματικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: Μια Μελέτη Περίπτωσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Α. Λιοναράκη (επιμ.). Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα, Νοέμβριος 2015.
38. Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης Α., (1999). «Ανοικτή και Παραδοσιακή Εκπαίδευση». Στο Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β., Ματραλής Χ., στο Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Θεσμοί και Λειτουργίες. Τόμος Α΄ ΕΑΠ, Πάτρα, 1998, 1999.
39. Λιοναράκης, Α. (2001α). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Πολυμορφική Εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αθήνα: Προπομπός.
40. Λιοναράκης, Α. (2001β). Ποιοτικές προσεγγίσεις στον σχεδιασμό και στην παραγωγή εξ αποστάσεως πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού, στο «Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση και στην Εκπαίδευση από Απόσταση», Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή. Αθήνα: Ατροπός
41. 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* (σελίδες 7 – 41). Αθήνα: Προπομπός.
42. Λιοναράκης Α., (2014). Ταξινόμηση και διαμόρφωση μοντέλων επιστημονικού λόγου για σχεδιασμό και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης

- (Επιμ.) Καινοτόμες διδακτικές τεχνικές –Γραπτός Επιστημονικός Λόγος, Εκδόσεις του Ελληνικού Δικτύου Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
43. Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). Σχολική εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε' Δημοτικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 26-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/jode.13975>
44. 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]. Διαθέσιμο στο <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/15961#page/1/mode/2up>
45. Μανούσου, Ε., Κοντογεωργάκου, Β., Γεωργιάδη, Ε., & Κόκκαλη, Α. (2017). Παιδαγωγικό υλικό στην σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης: το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό Κέντρο της Βικτώρια στην Αυστραλία. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 5-25. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.13912>.
46. Ματθαίουδάκη, Μ. (2013). Ο Σχεδιασμός του Ξενόγλωσσου Μαθήματος: Προτάσεις στα Πλαίσια των Σύγχρονων Προσεγγίσεων. Ηλεκτρονική δημοσίευση στο Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Διαθέσιμο στο: <http://elearning.greek-language.gr/mod/resource/view.php?id=274>
47. Ματθαίουδάκη, Μ. (2013). Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις – Η μέθοδος CLIL και σχετικές διδακτικές. Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας, ΚΕΓ. Διαθέσιμο στο: http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/1144/mod_resource/content/3/montela.didaskalias.me.basi.periexomeno.pdf
48. Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Νο 6, 15-30, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

49. Μίμινου & Σπανακά (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7.
50. Μουζάκης, Χ. (2006). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων - Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής. Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης.
51. Μουζάκης, Χ. (2011). Η Προσφορά των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην εκπαίδευση, τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο Μικρόπουλος, Α. (επιμ.) Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, σσ. 11-18. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο: http://ecourse.uoi.gr/pluginfile.php/98749/mod_resource/content/5/8.%20MEIZO_N_ICTinEducation.pdf
52. Μούστου, Ό. (2015). Συστήματα διαχείρισης μάθησης & σχολική εξ αποστάσεως ξενόγλωσση εκπαίδευση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.94>
53. Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη Σύγχρονη Γλωσσολογία. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
54. Μπέλλα, Σ. (2007). Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
55. Ντίνας, Κ. & Τελλίδου, Θ. (2007). Τα τρία αναλυτικά προγράμματα της Αγγλικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο: Διαφορές και Ομοιότητες. Στο: Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (επιμ.). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Ιωάννινα, σσ. 514-522.
56. Οικονόμου, Κ. (2004). ΤΠΕ και διδασκαλία ξένων γλωσσών: ιστορική αναδρομή, αναγκαιότητα και προοπτικές. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9, 172-187. Διαθέσιμο στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos9/OIKONOMOU.pdf>
57. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών – Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. ΥΠΕΠΘ: Αθήνα.

58. Παναγιωτίδης, Π. (2006). Ο ρόλος των τεχνολογιών στην ξενόγλωσση εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην τάξη. Στο: Οι Ξένες Γλώσσες στη Δημόσια Υποχρεωτική Εκπαίδευση, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, 31 Μαρτίου – 2 Απριλίου 2006 (σελ. 117-129). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
59. Παπανικολάου, Κ. & Μανούσου, Ε. (2019). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μία Έρευνα Δράσης για την αναπλήρωση των μαθημάτων για τους μαθητές που απουσιάζουν περιστασιακά από το σχολείο. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 184-201. DOI: <https://doi.org/10.12681/jode.21111>
60. Πήτα, Ρ. (1998). *Ψυχολογία της Γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
61. Πολίτης, Π. (2004). *Υπερκείμενα, υπερμέσα και πολυμέσα*. Αθήνα: Νέες Τεχνολογίες.
62. Σκαράκη, Ι. (2019). Σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικού λογισμικού για την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10, 90-103. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.2289>
63. Σουβατζόγλου, Β. (2009). Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για εξ αποστάσεως επιμόρφωση βάσει του μοντέλου Gagné. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5, 222-237. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.515>
64. Σουλιώτη, Ε. (2007). *Η Διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό κράτος την περίοδο 1913-67: Η περίπτωση του Νομού Ιωαννίνων. Μεθοδολογικές, Διδακτικές, Ιστορικές προεκτάσεις και Συγκριτική Θεώρηση με Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Επιστήμων Αγωγής.
65. Σοφός, Α. & Kron, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία με Χρήση Μέσων*. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα. Αθήνα: Γρηγόρης.

66. Σοφός, Α., Κώστας, Α., Παράσχου, Β. (2015). Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/188>
67. Σπανακά, Α., (2006). Τα μαθησιακά στυλ ως κυρίαρχος παράγοντας σχεδιασμού εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού. Διαθέσιμο στο: <http://newtutor.pbworks.com/f/SPANAKA.pdf>
68. Σπανακά, Α. (2012). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο – Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Α. Κόκκος και Α. Λιοναράκης (Επιμ.), Διδακτικό υλικό για την επιμόρφωση των καθηγητών – Συμβούλων (ΣΕΠ) του ΕΑΠ (σ. 15-17). Πάτρα: ΕΑΠ.
69. Σπανακά, Α. & Λιοναράκης, Α. (2017). Οι Επτά Αρχές Δημιουργίας Εκπαιδευτικού Υλικού. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 121-123.
70. Τάκα, Α. & Κοζά, Χ. (2009). Η πρακτική εξάσκηση των αγγλικών με τη βοήθεια του Δια δικτύου. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5, 95-102.
71. Τελλίδου, Θ. (2002). Εκπαιδευτικό λογισμικό: Περιβάλλον – άγρια ζώα υπό εξαφάνιση. Στο: Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002 (σελ. 351-356). Ρόδος: Ελληνική Ένωση για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση.
72. Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005). Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο στο: https://www.researchgate.net/publication/328319019_Tzane_M_Kechagias_CH_2_005_Methodologia_Ereunas_Koinonikon_Epistemon_Athena_Ethniko_Kapodistriako_Panepistemio_Athenon#pf9
73. Τοκατλίδου, Β. (1999). Ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική: Θεωρία και πράξη. Στο "Ισχυρές" και "ασθενείς" γλώσσες στην Ε.Ε: Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (πρακτικά διεθνούς συνεδρίου, Θεσσαλονίκη Μάρτιος 1997), επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης, 1^{ος} τόμ., 341-350. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

74. Τριάρχη – Herrmann, B. (2000). Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: μια Ψυχολογολογική προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg.
75. Τσιώλης, Γ. (2014) Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική.
76. ΥΠΕΠΘ, (1997). Ενιαίο Εξαετές Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας (Δ΄ Δημοτικού – Γ΄ Γυμνασίου). ΥΠΕΠΘ: Αθήνα.
77. Φιλιππάκη – Warburton, Eι. (1992). Εισαγωγή στη Θεωρητική Γλωσσολογία. Αθήνα: Νεφέλη.
78. Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. Γλωσσικός Υπολογιστής, 1,115-117. Διαθέσιμο στο: <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/index.htm>
79. Χριστίδης, Α. – Φ. (2005). Ιστορία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Αρχαιογνωσία και Αρχαιογλωσσία στη Μέση Εκπαίδευση 1. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ιδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη].

Ξενόγλωσση

1. Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York, Addison Wesley Longman
2. Barcelona European Council (2002). Presidency Conclusions.
3. Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives, Handbook: The Cognitive Domain. David McKay, New York.
4. Chatziplis, P., Vassala, P. & Lionarakis, A. (2006). Supplementary distance learning in secondary education. 2nd International Open and Distance Learning (IODL) Symposium having as the main theme: Lifelong open & flexible learning in the globalized world, September 13-15 (pp. 189-202). Eskisehir, Turkey.
5. Coyle, D. (2005). CLIL: Planning Tools for Teachers. The University of Nottingham, School of Education. Διαθέσιμο στο: http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf
6. Dourda, K., Bratitsis, Th., Griva, E. & Papadopoulou, P. (2014). "Content and Language Integrated Learning through an online Game in Primary School: A case study". Electronic Journal of e-Learning, v12 n3 p243-258 2014. Διαθέσιμο στο: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1035666>
7. Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition (Ninth impression). Oxford University Press.
8. Eurydice (2004). Evaluation of schools providing compulsory education in Europe. Brussels: Eurydice.
9. Eurydice (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. Brussels: Eurydice.
10. Genesee, F. (Ed.) (1994). Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community. Cambridge: Cambridge University Press.

11. Hymes, D.H. (1970). Linguistic method in ethnography: Its development in the United States. In P. Garvin (Ed.), *Method and theory in linguistics*. The Hague: Mouton.
12. Hanesova, D. (2015). History of CLIL. In: CLIL in Foreign Language Education e-textbook for foreign language teachers. History of CLIL. In CLIL in Foreign Language Education e-Textbook for Foreign Language Teachers.
13. Holmberg, B. (1977). Distance education: a survey and bibliography. London: Kogan Page.
14. Ioannou – Georgiou, S. & Pavlou, P. (2011). Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education, 2011. Διαθέσιμο στο: https://arbeitsplattform.bildung.hessen.de/fach/bilingual/Magazin/mat_aufsaeetze/clilimplementation.pdf
15. Kramsch C. (2001). Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
16. Krashen, S. D. (1982). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon. Διαθέσιμο στο: <http://www.sdkrashen.com/Principles and Practice/Principles and Practice.pdf>
17. Krashen, S.D. & Terrell, T.D. (1983). The Natural Approach. Pergamon.
18. Krippendorff, K. (2004). Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage. Διαθέσιμο στο: file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/intro_to_content_analysis.pdf
19. Lantolf, J.P. (Ed.) (2000). Sociocultural theory and second language learning. Oxford: Oxford University Press.
20. Larsen-Freeman, D., & Long, M.H. (1991). An Introduction to Second Language Acquisition Research. London & New York: Longman.
21. Mattheoudakis, M., Alexiou, Th. & Laskaridou, Ch. (2014). To CLIL or not to CLIL? The case of the 3rd Experimental Primary School in Evosmos. In N. Lavidas, Th. Alexiou & A. M. Sougari (eds), Major Trends in Linguistics, 3: 215-233.

Διαθέσιμο στο:

<https://ikee.lib.auth.gr/record/270004/files/Mattheoudakis%2C%20Alexiou%20%26%20Laskaridou.pdf>

22. Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38 (1), 43–52. DOI: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6
23. Mayer, R. E. (2005). Cognitive Theory of Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (p. 31–48). Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.004>
24. Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. (2007). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
25. Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity quantitative & qualitative Approaches*. London: Sage.
26. Mitchell, R. and F. Myles (2004). *Second Language Learning Theories* (Second Edition). Hodder Arnold.
27. Moore, M. G. (1973). Towards a theory of independent learning and teaching, *Journal of Higher Education*. 44, 661-679.
28. Moore, M. G. (1977). Investigation of the interaction between the cognitive style of field independence and attitudes to independent study among adult learners who use correspondence independent study and self-directed independent study, *Doctoral dissertation, University of Wisconsin. Madison, University Microfilms No. 76-20, 127, p. 8.*
29. O'Dowd, R. (2018): *Innovations and Challenges in Using Online Communication Technologies in CLIL, Theory Into Practice*. DOI: [10.1080/00405841.2018.1484039](https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1484039)
30. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

31. Pavesi M. et al, Teaching through a foreign language. Διαθέσιμο στο: www.ub.edu/filoan/CLIL/teachers.pdf
32. Peters, O. (1973). Die didaktische Struktur des Fernunterrichts, Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens und Lernens, Weinheim: Beltz.
33. Prentza, A. (2013). CLIL and ICT in English Foreign Language Learning: the Etwinning Experience of a Primary School of Inter-cultural Education. In Conference proceedings. ICT for language learning Florence, Italy 14-15 November 2013, libreriauniversitaria.it Edizioni, 18-21.
34. Rushidi, J. (2013). The Benefits and Downsides of Creative Methods of Teaching in an EFL Classroom: A Case Study Conducted at South East European University, Tetovo-Macedonia. Journal of Education and Practice, 4 (20), 128-135. Διαθέσιμο στο: <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/7911>
35. Setyaningrum, R. W., Setiawan, S., Anam, S., & Retnaningdyah, P. (2020). Content and Language Integrated Learning (CLIL) in science class during covid-19 outbreak: A narrative inquiry. English Review: Journal of English Education, 9 (1), 35-46. Διαθέσιμο στο: <file:///C:/Users/User/AppData/Local/Temp/3777-9933-1-PB-1.pdf>
36. Sousa et al (2017). Maria José Sousa, Rui Cruz, Jorge Miguel Martins, Digital learning methodologies and tools – A literature review. DOI: [10.21125/edulearn.2017.2158](https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.2158)
37. UNICEF, (2009). Open and Distance Learning for basic Education in South Asia. Διαθέσιμο στο: <https://1library.net/document/qop1vj5z-distance-learning-education-potential-disaster-bangladesh-country-studies.html>
38. Vlachos, K. (2009). The Potential of Information Communication Technologies (ICT) in Content and Language Integrated Learning (CLIL): The Case of English as a Second/Foreign Language. Στο: D. Marsh, P. Mehisto, R. Aliaga, T. Asikainen, M., Frigols, S., Hughes & G., Lange, CLIL Practice: Perspectives from the Field. University of Jyväskylä.
39. Wedemeyer, C.A. (1981). Learning at the Back Door: Reflections on Non-traditional Learning in the Lifespan. Madison, WI: University of Wisconsin.



Ευαγγελία Καραβασίλη, «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με τη μέθοδο CLIL σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου»

40. Wolff, D. (2004): “Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?” Proceedings of the GERAS, Paris, GERAS. Διαθέσιμο στο: <https://doi.org/10.4000/asp.1154>

Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο έρευνας

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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



«Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας με τη μέθοδο CLIL σε μαθητές της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου»

Επιβλέπων: Χαράλαμπος Μουζάκης

Υπεύθυνος Έρευνας: Ευαγγελία Καραβασίλη

Οδηγίες

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των απόψεών σας σχετικά με το Εκπαιδευτικό Υλικό (Ε.Υ.) που μελετήσατε.

Ο σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να αποτιμηθεί η υποστήριξη που παρείχε στον εκπαιδευόμενο κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των συμπερασμάτων που θα

προκύψουν από την παρούσα έρευνα, είναι αναγκαία η αντικειμενική προσέγγιση των ερωτήσεων.

Κατά την επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου, το οποίο προορίζεται αποκλειστικά για ερευνητική χρήση, θα είναι σεβαστό το απόρρητο των απαντήσεών σας. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα σας κοινοποιηθούν αμέσως μετά το τέλος της στατιστικής επεξεργασίας.

Ο Υπεύθυνος Έρευνας: Ευαγγελία Καραβασίλη

Υπογραφή

Δημογραφικά στοιχεία				
----------------------	--	--	--	--

(Ζητείται η συμπλήρωση δημογραφικών στοιχείων)

- | | | | | |
|-----------------------------------|--------|---------|-------|-----|
| 1. Φύλλο (Κυκλώστε) | Άντρας | Γυναίκα | | |
| 2. Ηλικία (Κυκλώστε) | 22-30 | 31-40 | 41-50 | >51 |
| 3. Χρόνια Προϋπηρεσίας (Κυκλώστε) | 0-4 | 5-10 | 11-20 | >20 |

4. Είστε εξοικειωμένοι με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ);

--

5. Χρησιμοποιείτε τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη;

--

5. Είστε εξοικειωμένοι με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) με τη χρήση των ΤΠΕ;

7. Είστε εξοικειωμένοι με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο έχει σχεδιαστεί με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ);

A. Επιστημονική συνοχή / Τεκμηρίωση του Ε.Υ.

A.1. Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών / απόψεων με την σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση;

A.2. Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κ.λπ.);

A.3. Στο Ε.Υ. γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων;

A.4. Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών;

A.5. Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές;

B. Το Ε.Υ. συμβάλει στην απλή και κατανοητή παρουσίαση του Γνωστικού Αντικειμένου

B.1. Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό για τον αναγνώστη;

B.2. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών;

B.3. Στο Ε.Υ. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας;

B.4. Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη;

B.5. Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική;

B.6. Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης;

B.7. Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο;

B.8. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες;

B.9. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video;

B.10. Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση;

Γ. Ευχρηστία του Ε.Υ.

Γ.1. Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (εμπρός, πίσω κ.λπ.) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα;

Γ.2. Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κ.λπ.) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα;

Γ.3. Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη;

Γ.4. Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο;

Δ. Το Ε.Υ. υποστηρίζει - καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

Δ.1. Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό;

Δ.2. Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή – σήμανση, ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες);

Δ.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του;

Ε. Το Ε.Υ υποστηρίζει την αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

Ε.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα;

Ε.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα;

Ε.3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα;

Ε.4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους;

Ε.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες;

Ε.6. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό;

Στ. Το Ε.Υ. παρέχει δυνατότητα Αναστοχασμού – Αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο

Στ.1. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου;

Στ.2. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου;

Στ.3. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη δίαυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου;

Στ.4. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα;

Στ.5. Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα;

Ζ. Σκοπός / Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

Ζ.1. Στο Ε.Υ. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας;

Ζ.2. Στο Ε.Υ. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα;

Ζ.3. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων;

Z.4. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων;

Z.5. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων;

Z.6. Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα;

Η. Το Ε.Υ. έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης

Η.1. Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κείμενου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικείμενου; **(Πολυμεσική Αρχή)**

Η.2. Στο Ε.Υ. η χρήση των εικόνων σας βοηθάει να κατανοήσετε το γνωστικό αντικείμενο; **(Πολυμεσική Αρχή)**

Η.3. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.); **(Αρχή της Τροπικότητας)**

Η.4. Στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο; **(Αρχή της Συνοχής)**

Η.5. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας; **(Αρχή της Προσωποποίησης)**

Η.6. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου; **(Αρχή της Προσωποποίησης)**

Η.7. Στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου; **(Αρχή της Προσωποποίησης)**

Η.8. Στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο; **(Αρχή της Φωνής)**

Η.9. Στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων; **(Αρχή της Εικόνας)**

Η.10. Στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται τμηματικά; **(Αρχή της Κατάτμησης)**

Η.11. Στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους; **(Αρχή της Προσωποποίησης)**

Η.12. Στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου; **(Αρχή της Κατάτμησης)**

Η.13. Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών; **(Αρχή της Σηματοδότησης)**

Η.14. Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.); **(Αρχή της Σηματοδότησης)**

Η.15. Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικείμενου; **(Αρχή της Προπαίδευσης)**

Θ. Γενικές Επισημάνσεις

1. Ποια πιστεύετε ότι είναι τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού;

2. Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό.

Ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας