ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές Ρομά Δημοτικού Σχολείου.»

Μαλαματένια Ζαχαριουδάκη

Επιβλέπων καθηγητής:

Παναγιώτης Αναστασιάδης

Ρέθυμνο, Μάρτιος 2022

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την 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

«Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές Ρομά Δημοτικού Σχολείου»

Μαλαματένια Ζαχαριουδάκη

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 Εκπαιδευτικού Υλικού για τη Διδασκαλία του Ελληνικού Αλφάβητου σε Μαθητές Ρομά Δημοτικού Σχολείου (Τάξεις: Γ΄- ΣΤ΄) με τη Μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης – Η περίπτωση της διγλωσσίας τους.»

Μαλαματένια Ζαχαριουδάκη

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Παναγιώτης Αναστασιάδης

Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Ασπασία Χατζηδάκη

Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Ιωάννης Ιερωνυμάκης

Ε.ΔΙ.Π.

Πανεπιστημίου Κρήτης

Ρέθυμνο, Μάρτιος 2022

«Σχεδιασμός, ανάπτυξη και αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές Ρομά Δημοτικού Σχολείου.»

Στα παιδιά μου που με στήριξαν και με βοήθησαν…

Περιεχόμενα

Περίληψη 7
Λέξεις Κλειδιά: 7
Summary 8
Keywords 8
Κατάλογος Εικόνων 9
Κατάλογος Σχημάτων 9
Κατάλογος Πινάκων Αποτίμησης Ε.Υ. από ειδικούς της εξΑΕ 10
Κατάλογος Πινάκων Αποτίμησης Ε.Υ. από μαθητές 11
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια 12
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ 13
1.1 Η προβληματική της εργασίας και η συνεισφορά της στην έρευνα 13
1.2 Ο σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα 15
1.3 Η δομή της Δ.Ε. 15
2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ 17
2.1 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) 17
2.2 Σχολική εξΑΕ: εννοιολογική οριοθέτηση και είδη 19
2.3 Σύνοψη 21
3. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ (Ε.Υ.) ΣΤΗΝ εξΑΕ 23
3.1 Ο ρόλος του Ε.Υ. στην εξΑΕ 23
3.2 Αρχές Σχεδιασμού εξ αποστάσεως Ε.Υ. 23
3.3 Σύνοψη 32
4. ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 36
4.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου Ρομά 36
4.2 Η ιστορική αναδρομή της καταγωγής των Ρομά - «Ένας παγκόσμιος λαός, ένας λαός δίχως ιστορική πατρίδα» 36
4.3 Η «γλώσσα» των Ρομά 38
4.4 Η εκπαίδευση των μαθητών Ρομά – Δυσκολίες στον Γραπτό Λόγο 40
4.5 Ο Κοινωνικός Αποκλεισμός των παιδιών Ρομά στην Εκπαίδευση 43
4.6 Οι Ρομά ως δίγλωσσοι μαθητές 46
4.7 Σύνοψη 48
5. Η ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ 50
5.1 Εισαγωγικά 50
5.2 Το περιβάλλον φιλοξενίας του Ε.Υ. 51

5.3 Αρχές σχεδιασμού παρόντος Ε.Υ. 59
5.4 Εργαλεία ΤΠΕ και δημιουργίας πολυμεσικού υλικού 70
6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ 71
6.1 Ο σκοπός της έρευνας 71
6.2 Οι στόχοι της έρευνας 71
6.3 Ερευνητικά ερωτήματα 71
6.4 Είδος και Μέθοδος έρευνας 72
6.5 Η αποτίμηση του Ε.Υ. από τους ειδικούς της εξΑΕ 74
6.5.1 Χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας 74
6.5.2 Μέθοδος δειγματοληψίας-οι συμμετέχοντες στην έρευνα 74
6.5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα – Ερευνητικοί Άξονες 75
6.5.4 Περιορισμοί της έρευνας 79
6.5.5 Α. Το προφίλ των ειδικών 79
6.5.6 Β. Παρουσίαση - Ανάλυση των ευρημάτων ανά ερευνητικό άξονα 80
6.5.6.1 1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; 80
6.5.6.2 2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης; 96
6.5.6.3 3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Γενικές Επισημάνσεις 101
6.6 Η αποτίμηση του Ε.Υ. από τους μαθητές 102
6.6.1 Χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας 102
6.6.2 Μέθοδος δειγματοληψίας-οι συμμετέχοντες στην έρευνα 102
6.6.3 Ερευνητικά Ερωτήματα – Ερευνητικοί Άξονες 103
6.6.4 Περιορισμοί της έρευνας στους μαθητές 104
6.6.5 Α. Το προφίλ των συμμετεχόντων μαθητών 104
6.6.6 Β. Παρουσίαση των ευρημάτων ανά ερευνητικό άξονα 105
6.6.6.1 4ο Ερευνητικό Ερώτημα: Διαθεσιμότητα, συχνότητα χρήσης νέων τεχνολογιών 105
6.6.6.2 5ο Ερευνητικό Ερώτημα: Αποτίμηση του Ε.Υ. που σχεδιάστηκε για τη διδασκαλία του ελληνικού αλφάβητου 108
6.6.6.3 6ο Ερευνητικό Ερώτημα: Στάσεις/ απόψεις για τον νέο τρόπο διδασκαλίας και σχέσεις με τις ΤΠΕ μετά την πλοήγηση στο Ε.Υ. 112
6.6.6.4 7ο Ερευνητικό Ερώτημα: Γενικές επισημάνσεις 114
7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ 116
7.1 Συμπεράσματα της αποτίμησης του Ε.Υ. από τους ειδικούς της εξΑΕ 116

7.1.1 1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; 116

7.1.2 2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης; 119

7.1.3 3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Γενικές Επισημάνσεις 120

7.2 Συμπεράσματα της αποτίμησης του Ε.Υ. από τους μαθητές 120

7.2.1 4ο Ερευνητικό Ερώτημα: Διαθεσιμότητα, συχνότητα χρήσης νέων τεχνολογιών 120

7.2.2 5ο Ερευνητικό Ερώτημα: Αποτίμηση του Ε.Υ. που σχεδιάστηκε για τη διδασκαλία του ελληνικού αλφάβητου 121

7.2.3 6ο Ερευνητικό Ερώτημα: Στάσεις/ απόψεις για τον νέο τρόπο διδασκαλίας και σχέσεις με τις ΤΠΕ μετά την πλοήγηση στο Ε.Υ. 121

7.2.4 7ο Ερευνητικό Ερώτημα: Γενικές επισημάνσεις 122

7.3 Συνεισφορά της εργασίας 122

7.4 Περιορισμοί της έρευνας 123

7.8 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα 123

Βιβλιογραφικές Αναφορές 125

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α’ 138

Ερωτηματολόγιο Αποτίμησης από Ειδικούς της εξΑΕ 138

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β’ 155

Ερωτηματολόγιο αποτίμησης από μαθητές 155

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αποτίμηση διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού (Ε.Υ.) με τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη διδασκαλία του ελληνικού αλφάβητου σε μαθητές Ρομά Γ΄ - ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου. Ειδικότερα, σκοπός της δημιουργίας του Ε.Υ. δεν είναι να αποτελέσει αυτοδύναμη εξΑΕ, αλλά να λειτουργήσει συμπληρωματικά ,για να ενισχυθεί η φοίτησή των μαθητών Ρομά στο σχολείο και να περιοριστεί η σχολική διαρροή, και συνάμα να ενδυναμώσει την αυτοεκτίμηση τους. Επίσης, το Ε.Υ. κατά κύριο λόγο αποτελεί μετασχηματισμό συμβατικού υλικού σε εξ αποστάσεως. Για την υλοποίηση του εφαρμόστηκαν οι αρχές σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού που έχουν διατυπώσει οι θεωρητικοί του πεδίου της εξΑΕ και αξιοποιήθηκαν το ψηφιακό εργαλείο h5p και η πλατφόρμα Chamilo. Για την αποτίμηση του Ε.Υ. διεξήχθησαν 2 ποιοτικές έρευνες με σκόπιμη δειγματοληψία. Πιο συγκεκριμένα, το Ε.Υ. αξιολογήθηκε από 5 ειδικούς της εξΑΕ μέσω ερωτηματολογίου ανοιχτού τύπου και από 7 μαθητές μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Από τα αποτελέσματα των ερευνών προέκυψε πως το Ε.Υ. ήταν εύχρηστο, διαδραστικό, ευχάριστο και σύμφωνο με της αρχές της εξΑΕ.

Λέξεις Κλειδιά:

Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικό Υλικό, Ρομά, Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά, Διγλωσσία

Summary

The purpose of this research work is the design, implementation and evaluation of interactive educational material (E.M.) with the methodology of distance education for the teaching of the Greek alphabet to Roma students DG - STH elementary school. In particular, the purpose of creating the E.M. is not to be self-sufficient, but to function in a complementary way, in order to enhance the attendance of Roma students in school and to reduce school dropout, and at the same time to strengthen their self-esteem. Also, the E.M. is primarily a transformation of conventional material into a remote. For its implementation, the principles of educational material design formulated by the theorists in the field of Distance Learning were applied and the h5p digital tool and the Chamilo platform were utilized. For the valuation of E.M. 2 qualitative surveys were conducted by deliberate sampling. More specifically, the E.M. was evaluated by 5 Distance Learning experts through an open questionnaire and by 7 students through semi-structured interviews. Qualitative content analysis was used for data processing. The results of the investigations showed that the E.M. It was easy to use, interactive, enjoyable and in line with the principles of Distance Learning.

Keywords

Distance Education, School Distance Education, Educational Material, Roma, Education of Roma Children, Bilingualism, Diglossia

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1. Αρχική σελίδα στο περιβάλλον του chamilo 51
Εικόνα 2. Αρχική σελίδα στο περιβάλλον του chamilo 52
Εικόνα 3. Οι 2 Δ.Ε. του Μονοπατιού της Γνώσης 52
Εικόνα 4. Εισαγωγικά Στοιχεία 1ης Δ.Ε. 53
Εικόνα 5. Το Ε.Υ. της 2ης Δ.Ε. 53
Εικόνα 6. Το εξώφυλλο των 2 Δ.Ε. 54
Εικόνα 7. Διαφάνεια «καλωσορίσματος» 1ης Δ.Ε. 54
Εικόνα 8. Η γνωριμία με τους ήρωες των Δ.Ε. (1η Δ.Ε.) 55
Εικόνα 9. Επεξηγήσεις των συμβόλων του Ε.Υ. (1η Δ.Ε.) 55
Εικόνα 10. Εισαγωγική Διαφάνεια – Διαφάνεια Περιεχομένων (2η Δ.Ε.) 56
Εικόνα 11. Ανάκληση προηγούμενης γνώσης (2η Δ.Ε.) 56
Εικόνα 12. Εισαγωγικό Βίντεο (1η Δ.Ε.) 57
Εικόνα 13. Παρουσίαση του διδασκόμενου αντικειμένου (1η Δ.Ε.) 57
Εικόνα 14. Δραστηριότητες 1ης & 2ης Δ.Ε. 58
Εικόνα 15. Σύνοψη 2ης Δ.Ε. 58
Εικόνα 16. Διαφάνεια επιβράβευσης και μετάβασης στην επόμενη Δ.Ε. (1η Δ.Ε.) 59
Εικόνα 17. Βιβλιογραφία 1ης Δ.Ε. 59
Εικόνα 18. Ανατροφοδότηση δραστηριότητας, 1η Δ.Ε. 60
Εικόνα 19. Δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης, 1η Δ.Ε. 61
Εικόνα 20. 1η Δέσμη: Εικόνες και γράμματα συνιστούν τον κύριο κορμό, 2η Δ.Ε. 61
Εικόνα 21. 1η Δέσμη: Προκείμενα, 2η Δ.Ε. 62
Εικόνα 22. 1η Δέσμη: Μετακείμενα, 1η Δ.Ε. 62
Εικόνα 23. 2η Δέσμη: Διακείμενα (Σύνοψη μέσα στη Δ.Ε.), 2η Δ.Ε. 63
Εικόνα 24. 2η Δέσμη: Επικείμενα (αναδυόμενο παράθυρο), 1η Δ.Ε. 63
Εικόνα 25. 2η Δέσμη: Παρακείμενα, 2η Δ.Ε. 63
Εικόνα 26. 2η Δέσμη: Περικείμενα, 2η Δ.Ε. 64
Εικόνα 27. 3η Δέσμη: Πολυαντικείμενα (η πλατφόρμα chamilo) 64
Εικόνα 28. Αρχή των πολυμέσων (2η Δ.Ε.) 65
Εικόνα 29. Αρχές της χρονικής και χωρικής γειτνίασης (1η Δ.Ε.) 65
Εικόνα 30. Αρχή συνεκτικότητας (2η Δ.Ε.) 66
Εικόνα 31. Αρχή της τροπικότητας (1η Δ.Ε.) 66
Εικόνα 32. Αρχή του πλεονασμού (2η Δ.Ε.) 67
Εικόνα 33. Αρχή της εξατομίκευσης (1η Δ.Ε.) 68
Εικόνα 34. Αρχή των ατομικών διαφορών (Βήματα δραστηριότητας, 2η Δ.Ε.) 68
Εικόνα 35. Η αρχή της σήμανσης (1η Δ.Ε.) 69

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 1 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2001) 25
Σχήμα 2 Πρώτη Δέσμη Εκπαιδευτικού Υλικού (Λιοναράκης, 2001) 26
Σχήμα 3 Δεύτερη Δέσμη Εκπαιδευτικού Υλικού (Λιοναράκης, 2001) 28

Κατάλογος Πινάκων Αποτίμησης Ε.Υ. από ειδικούς της εξΑΕ

Πίνακας 1. Άξονες 1ου Ερευνητικού Ερωτήματος 75
Πίνακας 2. Άξονες 2ου Ερευνητικού Ερωτήματος 75
Πίνακας 3. Άξονες 3ου Ερευνητικού Ερωτήματος 76
Πίνακας 4. Κατηγορίες Ανάλυσης Ερευνητικών Αξόνων 79
Πίνακας 5. Δημογραφικά στοιχεία 79
Πίνακας 6. Εξοικείωση με ΤΠΕ και εξΑΕ 80
Πίνακας 7. Βιβλιογραφική τεκμηρίωση 81
Πίνακας 8. Αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών 81
Πίνακας 9. Συγκριτική ανάλυση πληροφοριών 81
Πίνακας 10. Ερμηνεία-κριτική συζήτηση πληροφοριών 81
Πίνακας 11. Δυνατότητα μελέτης σε διαφορετικές πηγές 82
Πίνακας 12. Φιλικό ύφος 82
Πίνακας 13. Χρήση προσωπικών & κτητικών αντωνυμιών 83
Πίνακας 14. Χρήση καθομιλούμενης γλώσσας 83
Πίνακας 15. Ευανάγνωστη γραφή 83
Πίνακας 16. Ικανοποιητική πυκνότητα πληροφοριών 84
Πίνακας 17. Τμηματική παρουσίαση στο μέγεθος της οθόνης 84
Πίνακας 18. Μόνο κείμενο 84
Πίνακας 19. Κείμενο και εικόνες 84
Πίνακας 20. Κείμενο, εικόνες και βίντεο 85
Πίνακας 21. Χρωματικές συνθέσεις για άνετη αλληλεπίδραση 85
Πίνακας 22. Κατανοητά και αναγνωρίσιμα κουμπιά 86
Πίνακας 23. Εικονίδια κατανοητά και αναγνωρίσιμα 86
Πίνακας 24. Εύκολη πλοήγηση 86
Πίνακας 25. Αξιοπιστία υπερσυνδέσμων 87
Πίνακας 26. Συμβουλές μελέτης 87
Πίνακας 27. Έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία 88
Πίνακας 28. Επεξηγηματικά σχόλια 88
Πίνακας 29. Δραστηριότητες για έκφραση απόψεων/κρίσεων 89
Πίνακας 30. Δραστηριότητες για διατύπωση ερωτήσεων 89
Πίνακας 31. Δραστηριότητες συναισθηματικής εμπλοκής 90
Πίνακας 32. Δραστηριότητες ανταλλαγής απόψεων 90
Πίνακας 33. Δραστηριότητες για αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα 90
Πίνακας 34. Δραστηριότητες ενσωμάτωσης απόψεων στο ΕΥ 91
Πίνακας 35. Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης 92
Πίνακας 36. Δραστηριότητες αυτόνομης κριτικής σκέψης 92
Πίνακας 37. Δραστηριότητες διαύλων επικοινωνίας 93
Πίνακας 38. Δραστηριότητες συσχέτισης δεδομένων με τη δική του πραγματικότητα 93
Πίνακας 39. Δραστηριότητες εφαρμογής νέας γνώσης στη δική του πραγματικότητα 93
Πίνακας 40. Σαφήνεια στη διατύπωση του σκοπού 94
Πίνακας 41. Σαφήνεια προσδοκώμενων αποτελεσμάτων 94
Πίνακας 42. Παρακίνηση σε επίπεδο γνώσεων 95
Πίνακας 43. Παρακίνηση σε επίπεδο δεξιοτήτων 95
Πίνακας 44. Παρακίνηση σε επίπεδο στάσεων 95
Πίνακας 45.Έλεγχος προόδου βάσει προσδοκώμενων αποτελεσμάτων 95

Πίνακας 46. Συνδυασμός κειμένου εικόνας....96
Πίνακας 47. Χρήση εικόνων....96
Πίνακας 48. Στοιχεία αφήγησης....97
Πίνακας 49. Μη σχετικές πληροφορίες....97
Πίνακας 50. Φιλική γλώσσα....97
Πίνακας 51. Χρήση β΄ προσώπου....97
Πίνακας 52. Ηχητική παρουσίαση....97
Πίνακας 53. Φιλικό ύφος αφήγησης....98
Πίνακας 54. Εμφάνιση φιλικού avatar....98
Πίνακας 55. Τμηματική παρουσίαση....98
Πίνακας 56. Ανατροφοδότηση....98
Πίνακας 57. Μακροσκελή κείμενα....99
Πίνακας 58. Σαφείς οδηγίες....99
Πίνακας 59. Στοιχεία επισήμανσης....99
Πίνακας 60. Εισαγωγικές δραστηριότητες....100
Πίνακας 61. Δυνατά στοιχεία του Ε.Υ....101
Πίνακας 62. Προτάσεις βελτίωσης Ε.Υ.....101

Κατάλογος Πινάκων Αποτίμησης Ε.Υ. από μαθητές

Πίνακας μαθητών 1. Διαθεσιμότητα, συχνότητα χρήσης νέων τεχνολογιών....103
Πίνακας μαθητών 2. Διδασκαλία γνωστικού αντικειμένου....104
Πίνακας μαθητών 3. Στάσεις για τον νέο τρόπο διδασκαλίας - Σχέσεις με ΤΠΕ μετά τη χρήση του Ε.Υ.....104
Πίνακας μαθητών 4. Γενικές επισημάνσεις....104
Πίνακας μαθητών 5. Το προφίλ των συμμετεχόντων....105
Πίνακας μαθητών 6. Πρόσβαση σε ηλεκτρονικά μέσα και διαδίκτυο.....105
Πίνακας μαθητών 7. Συχνότητα χρήσης και γιατί.....106
Πίνακας μαθητών 8. Εξοικείωση με τη χρήση ΤΠΕ.....106
Πίνακας μαθητών 9. Παρακολούθηση εξΑΕ στην καραντίνα;.....107
Πίνακας μαθητών 10. Χρήση ψηφιακού υλικού κατά την εξΑΕ....107
Πίνακας μαθητών 11. Τρόπος γραφής....108
Πίνακας μαθητών 12. Η πλοήγηση στο Ε.Υ.....109
Πίνακας μαθητών 13. Οδηγίες μελέτης Ε.Υ.....109
Πίνακας μαθητών 14. Οι δραστηριότητες του Ε.Υ. 109
Πίνακας μαθητών 15. Αγαπημένη δραστηριότητα....110
Πίνακας μαθητών 16. Δυσκολότερη δραστηριότητα....110
Πίνακας μαθητών 17. Αποτελεσματικότητα Ε.Υ. σε επίπεδο γνώσεων....111
Πίνακας μαθητών 18. Αποτελεσματικότητα πολυμέσων ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα....111
Πίνακας μαθητών 19. Μέθοδος διδασκαλίας....112
Πίνακας μαθητών 20. Αποτίμηση τεχνολογικών δεξιοτήτων μετά την πλοήγηση στο Ε.Υ. 113
Πίνακας μαθητών 21. Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος για το γλωσσικό μάθημα....113
Πίνακας μαθητών 22. Τι τους άρεσε περισσότερο....114
Πίνακας μαθητών 23. Προτάσεις βελτίωσης....114
Πίνακας μαθητών 24. Το Ε.Υ. με μία λέξη....115

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Π.Τ.Δ.Ε.	Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε.
εξΑΕ	Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση
Τ.Π.Ε	Τεχνολογίες Πληροφορίας & Επικοινωνίας
Ε.Υ.	Εκπαιδευτικό Υλικό
Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α	Εργαστήριο Διά Βίου και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης
Δ.Ε.	Διδακτική Ενότητα
Ε.Μ.	Educational Material

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Η προβληματική της εργασίας και η συνεισφορά της στην έρευνα

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ), τα τελευταία χρόνια έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον των επιστημόνων και των φορέων που παρέχουν εκπαίδευση σε ανήλικους και σε ενήλικες, που την υιοθετούν, προκειμένου να μπορέσουν να εκπαιδεύσουν περισσότερα άτομα από αυτά που δύνανται να παρακολουθούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τις «τυπικές» μεθόδους διδασκαλίας. Οι ολοένα και αυξανόμενες ανάγκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και η αδυναμία των τυπικών μορφών εκπαίδευσης να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας, έχουν οδηγήσει στην υιοθέτηση πρωτότυπων μεθόδων εκπαίδευσης. Μια εξ αυτών είναι και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Lionarakis, 2003, Moore and Kearsley, 1996).

Η σχολική εξΑΕ παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης σε ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερομένων, προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες τους (Βασάλα, 2005, όπ. αναφ. στο Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2009). Οι απαρχές της σχολικής εξΑΕ σε πολλές χώρες εντοπίζονται στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα και αφορούν στην κάλυψη αναγκών των μαθητών που διέμεναν σε απομακρυσμένες γεωγραφικά περιοχές. Η σχολική εξαε παρέχεται σε παιδιά των οποίων οι γονείς εργάζονται είτε ως πλανόδιοι είτε διαβιούν ως νομάδες και για αυτό αλλάζουν διαρκώς τόπο διαμονής (Τζέμου & Σοφός, 2013).

Γενικότερα, η ανάπτυξη της εξΑΕ στην Ελλάδα είναι περιορισμένη σε σύγκριση με άλλες χώρες στις οποίες οι μαθητές μπορούν μέσω αυτής να περατώσουν τις σπουδές τους και στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Αναστασιάδης, 2016). Αξιοποιείται σε εξωσχολικά εκπαιδευτικά προγράμματα , όπως περιβαλλοντικά, πολιτιστικά κ.ά. και συμπληρώνει την συμβατική εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο αυτό να σημαίνει ότι δεν εμφανίζει συχνά γνωρίσματα εξ αποστάσεως πολυμορφικής εκπαίδευσης (Μανούσου, 2008).

Ειδικότερα, στις μέρες μας, «η πραγματικότητα του νέου κορωνοϊού Covid-19 και οι επιπτώσεις της πανδημίας σε διεθνές επίπεδο διαμορφώνουν ένα πρωτόγνωρο σκηνικό για τους πολίτες αλλά και τις οργανωμένες κοινωνίες. Τα εκπαιδευτικά συστήματα σε διεθνές επίπεδο κλήθηκαν να σηκώσουν σε ελάχιστο χρόνο την ευθύνη της μετάβασης σε ένα νέο περιβάλλον υποστήριξης της μάθησης στο σπίτι σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης.» (Αναστασιάδης, 2020)

Στη χώρα μας σε πρώτο επίπεδο υπήρξε αναστολή λειτουργίας όλων των βαθμίδων αλλά και του συνόλου των εκπαιδευτικών δομών, προκειμένου να συμβάλλουν στη μείωση της διασποράς του νέου κορωνοϊού ανταποκρινόμενοι πάντα στις οδηγίες των ειδικών. Σε δεύτερο επίπεδο επιχειρούν να σχεδιάσουν μορφές και τρόπους εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για να ανταποκριθούν στις πρωτόγνωρες συνθήκες, που χαρακτηρίζονται έκτακτης ανάγκης. (Αναστασιάδης, 2020)

Μπορεί η ανταπόκριση εκπαιδευτικών και μαθητών στο εγχείρημα αυτό να ξεπέρασε κάθε προσδοκία (Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, 2020, όπ. αναφ. Αναστασιάδης, 2020), καθώς μέχρι την 30η Νοεμβρίου 2020: σε σύνολο 180.000 εκπαιδευτικών (μόνιμων και αναπληρωτών) έχουν εγγραφεί 151.639 εκπαιδευτικοί (το 85% επί του συνόλου) και 1.022.864 περίπου μαθητές σε σύνολο 1.448.916 (το 70,5% επί του συνόλου), ωστόσο «η αδυναμία υλοποίησης παρεμβατικών δράσεων παροχής εξοπλισμού (μέχρι και τον Νοέμβριο του 2020) είχε σαν αποτέλεσμα ο ψηφιακός δυισμός, να μετεξελιχτεί σε εκπαιδευτικό δυισμό», αφού ένας αριθμός μαθητών (δεν υπάρχει δυνατότητα πρόσβασης σε διαθέσιμα επίσημα στοιχεία) που με βάση την κοινή λογική ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικά ομάδες του πληθυσμού δεν μπόρεσαν να συμμετάσχουν στο εγχείρημα της εξΑΕ. Επίσης, το γεγονός ότι λιγότεροι από τους μισούς πολίτες διαθέτουν βασικές γνώσεις ΤΠΕ, έχει ξεχωριστή σημασία την περίοδο που διανύουμε, καθώς οι γονείς καλούνται συν τοις άλλοις να υποστηρίξουν τα παιδιά τους για να αποκτήσουν πρόσβαση στο νέο περιβάλλον εξ αποστάσεως υποστήριξης (Αναστασιάδης, 2020).

Όταν μιλάμε για τους Ρομά, κάνουμε λόγο για μία ευάλωτη κοινωνικά ομάδα, που κατά τόπους αντιμετωπίζει ακραία περιθωριοποίηση, άρα αναφερόμαστε και σε ευάλωτα παιδιά, τα οποία σε μεγάλο ποσοστό βρίσκονται εκτός σχολείου ή η φοίτησή τους σε αυτό είναι διακοπτόμενη. Τα παιδιά αυτά είναι δίγλωσσα και σε κάποιες περιοχές (π.χ. στη Θράκη) τρίγλωσσα, ενώ θεωρούμε ότι προέρχονται από μια καθημερινή κουλτούρα συγκροτημένη με κανόνες προφορικότητας (Παπαχρήστος κ.ά., 2012) ή αλλιώς από μία κοινότητα γραμματισμού (Κωστούλη, 2010) με τους δικούς της κανόνες. Όλα τα προγράμματα που απευθύνονται σε μαθητές Ρομά έχουν σαφή σκοπό τους την ένταξη και γι' αυτό προσβλέπουν στη συνεκπαίδευση μεικτών μαθητικών (μαθητές γενικού πληθυσμού / μαθητές Ρομά) πληθυσμών (Σκούρτου, 2016). Για αυτό η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά αποτελεί μια ιδιαίτερη πρόκληση τόσο για την εκπαίδευση και όσο και για το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας.

Αν και δεν υπάρχουν ακόμα επίσημα στοιχεία, μπορεί κάποιος να υποθέσει πόσο τα δεδομένα αυτά επηρέασαν την ενταξιακή πορεία των μαθητών Ρομά στο σχολείο. Από τα παραπάνω προκύπτει πως το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον της ΕξΑΕ θα πρέπει να είναι προσβάσιμο από το σύνολο των μαθητών. Για αυτό ιδιαίτερη μέριμνα θα πρέπει να δοθεί στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, στις ορεινές και απομακρυσμένες περιοχές κλπ. » (Αναστασιάδης, 2020).

Η διαπίστωση αυτή αλλά και το γεγονός ότι η ερευνήτρια απασχολείται τα τελευταία χρόνια σε πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών Ρομά και συγκεκριμένα στο Πρόγραμμα του ΕΚΠΑ: «Υποστηρικτικές Παρεμβάσεις Σε Κοινότητες Ρομά για την Ενίσχυση της Πρόσβασης και Μείωση της Εγκατάλειψης της Εκπαίδευσης από Παιδιά και Εφήβους», αποτέλεσαν τα κίνητρα για την επιλογή ενασχόλησης με το συγκεκριμένο θέμα.

1.2 Ο σκοπός της έρευνας - Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αποτίμηση εκπαιδευτικού υλικού με τη μέθοδο της ΕξΑΕ σε μαθητές Ρομά Γ΄ - ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού Σχολείου, που δεν έχουν ακόμα κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης. Σκοπός της δημιουργίας του δεν είναι να αποτελέσει αυτοδύναμη εξΑΕ, αλλά να λειτουργήσει συμπληρωματικά για να ενισχυθεί η φοίτησή τους στο σχολείο και να περιοριστεί η σχολική διαρροή και συνάμα να ενδυναμώσει την αυτοεκτίμηση των παιδιών.

Η παρούσα έρευνα θέτει 7 ερευνητικά ερωτήματα- υποθέσεις τα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει και είναι τα παρακάτω:

Τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που ακολουθούν απαντώνται από την αποτίμηση που πραγματοποιήθηκε από τους ειδικούς της εξΑΕ.

1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;

3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Γενικές επισημάνσεις: Ποια είναι τα πιο δυνατά σημεία του Ε.Υ. και ποιες είναι οι προτάσεις βελτίωσής του;

Τα επόμενα ερευνητικά ερωτήματα απαντώνται από την αποτίμηση που πραγματοποιήθηκε από τους μαθητές.

4ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι η διαθεσιμότητα και η συχνότητα χρήσης νέων τεχνολογιών από τους μαθητές; (διερευνήθηκε πριν την πλοήγηση στο Ε.Υ.)

5ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις/στάσεις τους για το Ε.Υ.; (τρόπος γραφής, ευχρηστία, μαθησιακά αποτελέσματα)

6ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι η γνώμη τους για τον νέο τρόπο διδασκαλίας;

7ο Ερευνητικό Ερώτημα: Γενικές Επισημάνσεις: Τι είναι αυτό πού τους άρεσε περισσότερο στο Ε.Υ.; Τι θα ήθελαν να αλλάξει στο Ε.Υ. , για να τους αρέσει περισσότερο; Το Ε.Υ. με μία λέξη.

1.3 Η δομή της Δ.Ε.

Η δομή της εργασίας έχει ως εξής: Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μία εννοιολογική οριοθέτηση των όρων εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ) και σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο ρόλος του Ε.Υ. στην εξΑΕ και οι αρχές

σχεδιασμού του. Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται αρχικά η εννοιολογική οριοθέτηση του όρου Ρομά και μία ιστορική αναδρομή της καταγωγής των Ρομά, εν συνεχεία παρουσιάζεται η «γλώσσα» των Ρομά, η εκπαίδευσή τους και οι δυσκολίες τους στον γραπτό λόγο, τέλος γίνεται αναφορά στον κοινωνικό αποκλεισμό των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση και στη διγλωσσία τους. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά το Ε.Υ. που σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της Δ.Ε., το περιβάλλον φιλοξενίας του, οι αρχές του και τα εργαλεία ΤΠΕ που αξιοποιήθηκαν. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία έρευνας που ακολουθήθηκε κατά την αποτίμηση του Ε.Υ. από τους ειδικούς της εξΑΕ και από τους μαθητές και παρατίθενται τα αποτελέσματα και των δύο αυτών ερευνών. Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των συμπερασμάτων της έρευνας και δίνονται προτάσεις για τη διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας.

2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (εξΑΕ)

2.1 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ)

Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1970, αλλά καθιερώθηκε το 1982 με τη μετονομασία του International Council for Correspondence Education σε International Council for Distance Learning. Στις μέρες μας είναι γνωστό πλέον ως International Council for Open and Distance Education. (Λιοναράκης, 2006). Πολλοί είναι οι θεωρητικοί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που επιχείρησαν να ορίσουν και να αναπτύξουν μία φιλοσοφική θεώρηση γύρω από το αντικείμενο που πραγματεύεται. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διατυπωθούν πλήθος ορισμών χωρίς ωστόσο κανείς να γίνεται αποδεκτός στο σύνολό του, ενώ ταυτόχρονα διάφορα είναι τα εκπαιδευτικά μοντέλα που έχουν χαρακτηριστεί ως εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δείχνοντας με πόσους πολλούς τρόπους μπορεί να υλοποιηθεί.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν είναι από μόνη της ένα εκπαιδευτικό επίπεδο όπως η Πρωτοβάθμια και η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ούτε εκπαιδευτική πολιτική όπως η Δια Βίου Μάθηση, ούτε ανήκει αποκλειστικά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (Lionarakis, 2008). Επομένως, ένας ξεκάθαρος ορισμός για την εξΑΕ δεν είναι εύκολο να της αποδοθεί, γιατί κάθε ορισμός της εξυπηρετεί συγκεκριμένες ανάγκες και χαρακτηρίζεται από πρακτικές εφαρμογές. Κατά συνέπεια υπάρχουν πολλοί ορισμοί, εφαρμογές και ερμηνείες (Lionarakis, 2003). Όλοι αυτοί οι ορισμοί, όμως, βασίζονται στα καίρια χαρακτηριστικά που χρειάζεται να έχει η εξΑΕ ανεξάρτητα από το πεδίο που εφαρμόζεται.

Δύο είναι σύμφωνα με τον Keegan (2001) οι βασικές διαστάσεις της εξΑΕ, 1^{ον} η εξ αποστάσεως διδασκαλία η οποία συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού από το εκπαιδευτικό ίδρυμα και 2^{ον} η εξ αποστάσεως μάθηση που αφορά στην ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία.

Έτσι, κατά τον Keegan (2001) πέντε είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της εξΑΕ: 1. Η γεωγραφική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή κατά το μεγαλύτερο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, κάτι που την ξεχωρίζει από τη συμβατική εκπαίδευση . 2. Ο εκπαιδευτικός φορέας αναλαμβάνει το σχεδιασμό και την παροχή διδακτικού υλικού στους μαθητές και την υποστήριξή τους, κάτι που την ξεχωρίζει από την ιδιωτική εκπαίδευση. 3. Η αξιοποίηση των τεχνολογικών μέσων (έντυπο, ηχητικό, οπτικό υλικό, βίντεο ή υπολογιστή) στη μεταφορά του εκπαιδευτικού περιεχομένου και στην επαφή εκπαιδευτικού-μαθητή. 4. Η προσφορά αμφίδρομης επικοινωνίας, για να μπορέσει ο μαθητής να επωφεληθεί από έναν διάλογο 5. Η χρήση εξατομικευμένης διδασκαλίας, με σπανιότερη τη πραγματοποίηση ομαδικών συναντήσεων χάριν κοινωνικοποίησης του σπουδαστή και για λόγους διδακτικούς (Λιοναράκης, 2006).

Οι Garrison και Shale (1990) θεώρησαν στενή την προσέγγιση του Keegan και ότι δεν συμφωνεί με την υπάρχουσα πραγματικότητα. Έτσι, σημείωσαν ότι στην εξΑΕ το μεγαλύτερο μέρος της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου δεν είναι συνεχές και ότι θα πρέπει να χρησιμοποιείται αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ τους για να διευκολύνεται και να υποστηρίζεται η εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που θα επιτευχθεί με τη χρήση της τεχνολογίας.

Οι ορισμοί αυτοί αντικατοπτρίζουν σε μεγάλο ποσοστό την εποχή που εκφράστηκαν, καθώς τότε υπήρξε μεγάλη τεχνολογική πρόοδος και ιδρύθηκαν πολλά εκπαιδευτικά αμιγώς εξ αποστάσεως ιδρύματα ή συμβατικά που εφαρμόζουν εξ αποστάσεως προγράμματα. (Λιοναράκης, 2006)

Σύμφωνα με την Arafeh (2004) η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στηρίζεται στην παροχή εκπαιδευτικού υλικού, περιεχομένου και διδασκαλίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων που βρίσκονται σε απόσταση, ως προς τον τόπο ή τον χρόνο. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να πάρει πολλές μορφές. Το κύριο χαρακτηριστικό της είναι η χρήση τεχνολογίας, μέσων και υλικών, για τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων από απόσταση.

Για τους Λιοναράκη & Φραγκάκη (2009), αρχικά η εξΑΕ ερμηνευόταν με τον μηχανιστικό τρόπο μιας πρακτικής κατά την οποία ο εκπαιδευτής και οι εκπαιδευόμενοι βρίσκονταν σε μία απόσταση χώρου και χρόνου, με την ύπαρξη μιας φυσικής απόστασης μεταξύ ενός πομπού και κάποιων δεκτών. Ωστόσο, αυτή η προσέγγιση φαίνεται να περιορίζεται στη χωροχρονική της υπόσταση και στα μέσα που χρησιμοποιεί, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη το κοινωνικο, ηθικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία ούτε η παιδαγωγική χρήση των μέσων και των εργαλείων. Η ανάγκη να οροθετηθεί η διάσταση της απόστασης, εντός ενός εκπαιδευτικού πλαισίου προσεγγίσεων ποιότητας και χρήσης μέσων και εργαλείων, οδήγησε τον Λιοναράκη (2005) στη διατύπωση δέκα κριτηρίων και χαρακτηριστικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που μπορούν να αποτυπώσουν τα δεδομένα για έναν ορισμό: το μαθητή και τη μάθηση, το δάσκαλο και τη διδασκαλία, την επικοινωνία, το εκπαιδευτικό υλικό, τον τόπο, τον χρόνο, τον εκπαιδευτικό φορέα και την αξιολόγηση.

Ο ορισμός που προτείνει ο ίδιος ενσωματώνει το ποιοτικό στοιχείο της πολυμορφικότητας στην εκπαίδευση από απόσταση και δηλώνει ότι «η εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση είναι αυτή που διδάσκει και ενεργοποιεί το σπουδαστή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης, χρησιμοποιώντας δημιουργικά όλα τα διαθέσιμα εργαλεία και μέσα μεταφοράς της πληροφορίας, με παιδαγωγικούς όρους» (Λιοναράκης, 2001, σ35).

Στην ουσία η έννοια της πολυμορφικότητας αναδεικνύει τη συνένωση ανάμεσα στις νέες τεχνολογίες και στην παιδαγωγικό και θεωρητική βάση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Ζόμπολας, Μανούσου, 2011). Η συνολική προσέγγιση του Λιοναράκη για την έννοια της πολυμορφικής εκπαίδευσης σχετίζεται τόσο με ζητήματα μεθοδολογίας όσο και με ζητήματα

φιλοσοφίας της εκπαίδευσης και συνοψίζεται ως εξής: «Η πολυμορφικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αντιπροσωπεύει μια αντίληψη, μια διάσταση, μια φιλοσοφία και μία μεθοδολογία συγκεκριμένων παιδαγωγικών πρακτικών διδασκαλίας και μάθησης. Στην πράξη, είναι πολυδιάστατη, πολύ-λειτουργική, ευέλικτη, μαζική, εξατομικευμένη, δημοκρατική, προσαρμόσιμη ποιοτική, αποτελεσματική, εξ αποστάσεως, πρόσωπο με πρόσωπο, συμβατική, διαθεματική, όλων των βαθμίδων, συμπληρωματική, ψηφιακή κάθε τύπου, με δυνατότητες πολλών εναλλακτικών επιλογών και προσαρμογών.» (Λιοναράκης, 2006, σ.3).

Σύμφωνα με τους Σοφός, Κώστας & Παράσχου (2015) οι προσπάθειες να οριοθετηθεί η έννοια της εξΑΕ και να διαφοροποιηθεί από τη δια ζώσης διδασκαλία, συνέπιπταν σε δύο βασικούς ισχυρισμούς: α) την απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου και τη δημιουργία διδακτικού υλικού και β) τη συμβολή της τεχνολογίας στην αλληλεπίδραση και τη διαδραστικότητα.

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση λαμβάνει χώρα κατά κύριο λόγο με την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και ειδικότερα, σε έναν διαδικτυακό περιβάλλον. Γι' αυτό, ορισμένες φορές το εννοιολογικό της περιεχόμενο ταυτίζεται με το περιεχόμενο των όρων ηλεκτρονική μάθηση (e-learning), μάθηση υποβοηθούμενη από υπολογιστή (computer assisted learning), μάθηση μέσω διαδικτύου (online learning, education) (Λιοναράκης, 2005). Ωστόσο, η υποστήριξη της εξΑΕ από τις ΤΠΕ ανήκει στην νεότερη περίοδο της πρώτης, ενώ και οι ΤΠΕ με τη σειρά τους έχουν τις δικές τους γενιές (π.χ. οι υπηρεσίες διαδικτύου του Web 1.0, του Web 2.0 και του Web 3.0) (Rahmani & Azimi, 2013) και δεν αξιοποιούνται όχι μόνο από την εξΑΕ, αλλά και από τη συμβατική εκπαίδευση για τους δικούς της στόχους, όπως της συνεργατικής μάθησης (Αναστασιάδης & Κωτσίδης, 2015).

2.2 Σχολική εξΑΕ: εννοιολογική οριοθέτηση και είδη

Η αξιοποίηση προηγμένων μαθησιακών τεχνολογιών με παιδαγωγικούς και κοινωνικούς όρους αποσκοπεί στην ενθάρρυνση της καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στη δημιουργία συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης τόσο δια ζώσης όσο και από απόσταση (Αναστασιάδης, 2006). Η εξΑΕ έχει πλέον εδραιωθεί και έχει αποκτήσει μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική και παιδαγωγική οντότητα.

Σύμφωνα με την Βασάλα (2005) η «Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση» ορίζεται ως οργανωμένη εκπαίδευση που παρέχεται από απόσταση τόσο σε παιδιά σχολικής ηλικίας όσο και σε ενήλικες και καλύπτει τις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών, σύμφωνα με τα ζητούμενα της νέας εποχής της κοινωνίας της γνώσης με τη χρήση πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού.

Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση διακρίνεται σε αυτοδύναμη, συμπληρωματική και μεικτή. Κύριο χαρακτηριστικό της αυτοδύναμης σχολικής εξΑΕ είναι ότι αναπτύσσεται ανεξάρτητα από το συμβατικό σχολείο, ενώ η συμπληρωματική εξΑΕ λειτουργεί παράλληλα

με τη συμβατική εκπαίδευση (Βασάλα, 2005). Στην αυτοδύναμη οι μαθητές φοιτούν αποκλειστικά εξ αποστάσεως σε αναγνωρισμένους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αποκτώντας τίτλους σπουδών ισοδύναμους με αυτούς της τυπικής εκπαίδευσης.

Η συμπληρωματική σχολική εξΑΕ παρέχει τη δυνατότητα σε μαθητές που για διάφορους λόγους δεν κατάφεραν να παρακολουθήσουν κάποια μαθήματα ή έχουν κενά σε κάποιες ενότητες να καλύψουν με ενισχυτική διδασκαλία τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες συνεργαζόμενοι στο πλαίσιο σχολικών δικτύων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο πάνω σε κάποια κοινή θεματική ενότητα (Βασάλα, 2005, όπ. αναφ. Αναστασιάδης 2017).

Τέλος, η Μεικτή/ Πολυμορφική /Συνδυαστική εκπαίδευση συνίσταται στη συνένωση μεταξύ συμβατικών τρόπων μάθησης και εξ αποστάσεως διαδικτυακών μορφών εκπαίδευσης με στόχο την ύπαρξη ουσιαστικής αλληλεπίδρασης. Αποτελεί ένα πλαίσιο στο οποίο γίνεται προσπάθεια να συνδιαλεχθούν οι νέες τεχνολογικές εφαρμογές που αίρουν τους περιορισμούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον χρόνο και τον χώρο με τις αντίστοιχες παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους (Anastasiades & Retalis, 2002)

Ήδη από τη δεκαετία του 1990 η χρήση των ΤΠΕ αποτελεί πια γεγονός για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. (Μικρόπουλος, 1998· Παγγέ & Κυριαζή, 1998· Ράπτης & Ράπτη, 1999· Πολίτης, Ρούσσος, Τσαούσης & Καραμάνης, 2000, όπ. αναφ. Αναστασιάδης, 2014) Έτσι, ο χώρος της ΕξΑΕ δεν έμεινε ανεπηρέαστος από τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις**.** Η χρήση των ΤΠΕ στην ΕξΑΕ τη διακρίνουν σε Σύγχρονη, Ασύγχρονη και Μεικτή – Συνδυαστική.

Η Ασύγχρονη εξΑΕ αξιοποιεί προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου ασύγχρονης μετάδοσης. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους να αλληλεπιδρούν ανεξάρτητα από τον γεωγραφικό χώρο που μπορεί να βρίσκονται και σε διαφορετικό χρόνο. Είναι, λοιπόν, αντιληπτό πως το σημαντικότερο πλεονέκτημα της Ασύγχρονης ΕξΑΕ είναι η ευελιξία στον ρυθμό μάθηση, τον χώρο και τον χρόνο (Αναστασιάδης, 2008). Παραδείγματα εργαλείων ασύγχρονης εκπαίδευσης συνιστούν σύμφωνα με τη Δημητρακοπούλου (1999, όπ. αναφ. Αναστασιάδης 2014) πέρα από τα εκπαιδευτικά λογισμικά, οι πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης οι οποίες χωρίζονται σε: α) Συστήματα Διαχείρισης μάθησης (LMS), που επιτρέπουν τη διαχείριση όλων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων από απόσταση, όπως το moodle (Ellis, 2009) και β) Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου (CMS), που καλύπτουν διαδικασίες αποτελεσματικής διάδοσης περιεχομένου μέσω διαδικτύου, με κυριότερες εφαρμογές τη συγγραφή, την αποθήκευση, τη δημοσίευση και τη ροή εργασιών, όπως το Joomla (Browning & Lowndes, 2001).

Η Σύγχρονη εξΑΕ αξιοποιεί προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου σύγχρονης μετάδοσης (π.χ. Webcast, τηλεδιάσκεψη). Με αυτό τον τρόπο επιτρέπει σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους να αλληλεπιδρούν ανεξάρτητα από τον γεωγραφικό χώρο που μπορεί να βρίσκονται σε πραγματικό όμως χρόνο μέσω εικόνας, ήχου και δεδομένων (Αναστασιάδης, 2004· 2008· Καμπουράκης & Λουκής, 2006) Ο Καργίδης (2003) σημειώνει ότι η ευελιξία στον χρόνο και τον τόπο, ο επαρκής χρόνος που έχει στη διάθεσή του ο διδασκόμενος να αντιδράσει ή να αλληλεπιδράσει, καθώς και από άποψη κόστους η χρήση αποτελεσματικής τεχνολογίας αποτελούν τα πλεονεκτήματα της Σύγχρονης ΕξΑΕ. Βέβαια, το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της

τηλεδιάσκεψης στη Σύγχρονη ΕξΑΕ , που αξιοποιείται υπό παιδαγωγικούς όρους, είναι η αίσθηση του «ανήκειν» και η αμεσότητα στην επικοινωνία. (Anastasiades et al.,2010· Κόλλιας, 2006).

Μπορεί η Ασύγχρονη και η Σύγχρονη εξΑΕ να διαφοροποιούνται ως προς τον χρόνο, αυτό δεν σημαίνει ωστόσο ότι είναι ανταγωνιστικές. Αντίθετα, η μία είναι αναγκαίο να συμπληρώνει την άλλη και μαζί να δημιουργούν ένα περιβάλλον συνδυαστικής μάθησης (Αναστασιάδης, 2005· 2008). Έτσι, προέκυψε το «Μεικτό - Συνδυαστικό περιβάλλον μάθησης» (blended learning) που κάτω από παιδαγωγικούς όρους μπορεί να αξιοποιήσει τα θετικά της Ασύγχρονης και Σύγχρονης ΕξΑΕ αλλά και της διδασκαλίας πρόσωπο με πρόσωπο (Anastasiades, 2012) για να μπορέσει να πραγματωθεί το όραμα του Simonson αναφορικά με τη θεωρία της ισοδυναμίας (Simonson, 2012). Για παράδειγμα, μια υπηρεσία τηλεδιάσκεψης μπορεί να χρησιμοποιηθεί για παρουσιάσεις και στη συνέχεια το διδακτικό υλικό (σημειώσεις, ασκήσεις κ.λπ.) ή τα βίντεο των μαθημάτων μπορούν να διανεμηθούν μέσω της ασύγχρονης υποδομής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Μορφές της τηλεκπαίδευσης, χ.χ., https://www.nmc.hmu.gr/el/node/66).

Αξίζει να σημειωθεί πως σύμφωνα με τους Dziuban, Hartman και Moskal (2004) για να μεγιστοποιηθεί η επιτυχία στο μεικτό μοντέλο μάθησης είναι αναγκαία μία καλά δομημένη διδακτική προσέγγιση βασισμένη σε θεωρία εκπαίδευσης, σε υλικοτεχνική υποδομή και σε μηχανισμούς διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης.

2.3 Σύνοψη

Ο όρος «εξ' αποστάσεως εκπαίδευση» ή εξΑΕ χρησιμοποιήθηκε αρχικά τη δεκαετία του 1970, καθιερώθηκε ωστόσο, το 1982 και μετονομάστηκε σε International Council for Open and Distance Education. Δεν είναι λίγες οι απόπειρες απόδοσης ενός ορισμού της εξΑΕ, όμως οι βασικές διαστάσεις της εστιάζουν στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και στην εξ αποστάσεως μάθηση με ενεργή συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της εξΑΕ μπορούν να συνοψιστούν στην ύπαρξη γεωγραφικής απόστασης εκπαιδευτικού και μαθητή, στην ανάληψη του σχεδιασμού και της παροχής διδακτικού υλικού στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό φορέα, στην αξιοποίηση της τεχνολογίας (οπτικοακουστικού υλικού, υπολογιστή κλπ) για τη μεταφορά του εκπαιδευτικού περιεχομένου και την επαφή εκπαιδευτικού-μαθητή, στην παροχή αμφίδρομης επικοινωνίας, ώστε να υπάρξει όφελος του μαθητή από το διάλογο και στη χρήση εξατομικευμένης διδασκαλίας, με πραγματοποίηση ομαδικών συναντήσεων με στόχο την κοινωνικοποίησή του.

Παράλληλα, η εξΑΕ συνιστά την αμφίδρομη επικοινωνία, με σκοπό τη διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτών και μαθητών από απόσταση ως προς τον τόπο και το χρόνο και της παροχής εκπαιδευτικού υλικού μέσω διαθέσιμων τεχνολογικών μέσων. Η διδασκαλία και η ενεργοποίηση των μαθητών για την αυτο-μάθηση συνιστά ένα χαρακτηριστικό της εξΑΕ πολυμορφικής εκπαίδευσης, η οποία χρησιμοποιεί όλα τα διαθέσιμα εργαλεία για τη μεταφορά της πληροφορίας, η οποία «επικοινωνείται» μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, σε

έναν διαδικτυακό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, η έννοια της είναι ταυτόσημη με τους όρους ηλεκτρονική μάθηση (e-learning), μάθηση υποβοηθούμενη από υπολογιστή (computer assisted learning) και μάθηση μέσω διαδικτύου (online learning, education).

Η εξΑΕ συνιστά μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική και παιδαγωγική οντότητα, η οποία αξιοποιεί τις προηγμένες μαθησιακές τεχνολογίες, αποσκοπώντας στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθώς και στη δημιουργία συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης τόσο δια ζώσης όσο και εξ αποστάσεως. Πρόκειται λοιπόν, για μία οργανωμένη εκπαίδευση που παρέχεται σε κάθε ηλικιακή ομάδα, καλύπτοντας τις σύγχρονες ανάγκες της νέας εποχής της κοινωνίας της γνώσης μέσω πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού.

Ακόμη, η εξΑΕ διακρίνεται σε αυτοδύναμη, συμπληρωματική και μεικτή. Η αυτοδύναμη σχολική εξΑΕ αναπτύσσεται ανεξαρτήτως του συμβατικού σχολείου και οι μαθητές φοιτούν αποκλειστικά εξ αποστάσεως σε αναγνωρισμένους εκπαιδευτικούς φορείς, αποκτώντας ισοδύναμους τίτλους σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης. Η συμπληρωματική εξΑΕ λειτουργεί παράλληλα με τη συμβατική, παρέχοντας τη δυνατότητα ενισχυτικής διδασκαλίας των μαθητών σε κοινές θεματικές ενότητες, που δεν κατόρθωσαν να παρακολουθήσουν στο πλαίσιο σχολικών δικτύων σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Τέλος, η Μεικτή ή Πολυμορφική ή Συνδυαστική εκπαίδευση πραγματοποιείται στα πλαίσια της συνένωσης συμβατικών τρόπων μάθησης και εξ αποστάσεως διαδικτυακών μορφών εκπαίδευσης, προκειμένου να υπάρξει ουσιαστική αλληλεπίδραση.

Η χρήση των ΤΠΕ, ήδη από τη δεκαετία του 1990, στην εξΑΕ τη διακρίνουν σε Σύγχρονη, Ασύγχρονη και Μεικτή - Συνδυαστική. Η Ασύγχρονη εξΑΕ αξιοποιώντας τις προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου, παρέχει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης σε εκπαιδευτές και μαθητές ανεξαρτήτως του γεωγραφικού χώρου και του διαφορετικού χρόνου. Ως εκ τούτου, υπάρχει ευελιξία στο ρυθμό μάθησης, το χώρο και το χρόνο μέσω των πλατφόρμων ασύγχρονης εκπαίδευσης, όπως τα Συστήματα Διαχείρισης μάθησης (LMS) και τα Συστήματα Διαχείρισης Περιεχομένου (CMS).

Η Σύγχρονη εξΑΕ κάνει χρήση προηγμένων τεχνολογιών διαδικτύου σύγχρονης μετάδοσης, όπως είναι η τηλεδιάσκεψη, επιτρέποντας σε μαθητές και εκπαιδευτές να αλληλεπιδρούν ανεξαρτήτως τόπου, αλλά σε πραγματικό χρόνο, διαμέσου ήχου, εικόνας και δεδομένων και δίνοντας την αίσθηση του «ανήκειν» και της αμεσότητας στην επικοινωνία.

Τέλος, τόσο η σύγχρονη όσο και η ασύγχρονη εξΑΕ δεν θεωρούνται ανταγωνιστικές, αλλά η μία συμπληρώνει την άλλη, δημιουργώντας ένα περιβάλλον συνδυαστικής μάθησης, το «Μεικτό - Συνδυαστικό περιβάλλον μάθησης» (blended learning), που αξιοποιεί τα πλεονεκτήματα των παραπάνω, ενώ για να υπάρξει επιτυχία αυτού του μοντέλου, κρίνεται αναγκαία η ύπαρξη μίας σωστά δομημένης διδακτικής προσέγγισης, που θα συγκροτείται σε θεωρία εκπαίδευσης, σε υλικοτεχνική υποδομή, καθώς και σε μηχανισμούς διαμορφωτικής και τελικής αξιολόγησης.

Το Ε.Υ. είναι εκείνο που αποτελεί τον κύριο κορμό στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση που μαζί με τις δραστηριότητες βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να επεξεργαστεί δεδομένα χωρίς την παρουσία του διδάσκοντα.

3. ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ (Ε.Υ.) ΣΤΗΝ εξΑΕ

3.1 Ο ρόλος του Ε.Υ. στην εξΑΕ

Η εξΑΕ μπορεί να προσδιοριστεί από τη θεώρηση «τους μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουν». Το κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό στα πλαίσια της εξΑΕ συνιστά κύριος όρος για την αποτελεσματικότητά της. Το εκπαιδευτικό υλικό περιέχει «έναν δάσκαλο σε ετοιμότητα που διδάσκει τους μαθητές και τους βοηθά να αναπτύξουν δεξιότητες και να αποκτήσουν γνώσεις.» (Λιοναράκης, , Μανούσου, , Χαρτοφύλακα, , Παπαδημητρίου, , & Ιωακειμίδου, 2020).

Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαρθρώνεται μέσα από μία τετραδική σχέση που περιλαμβάνει τον μαθητή, τον εκπαιδευτικό, το εκπαιδευτικό υλικό και το μέσο (Σοφός/Kron, 2010). Βαρύνουσας σημασίας είναι η αλληλεπίδραση του μαθητή με το εκπαιδευτικό υλικό (Βασάλα, 2005).

Το εκπαιδευτικό υλικό στην ΕξΑΕ αποτελεί τον κύριο κορμό, μπορεί να είναι έντυπο, ψηφιακό ή ηλεκτρονικό και από την οπτική γωνία του διδασκόμενου συνιστά μαθησιακό υλικό, ενώ από την πλευρά του διδάσκοντα συνιστά διδακτικό υλικό. (Holmberg 1978, 1983 όπ. αναφ. στο Μανούσου, Κοντογεωργάκου, Γεωργιάδη & Κόκκαλη, 2017). Η Μανούσου (2008) σημειώνει ότι την πραγματικότητα αφορά το ίδιο αντικείμενο που απλώς εκλαμβάνεται από διαφορετική κάθε φορά οπτική θεωρητικής αντιμετώπισης, ενώ αναφέρει πως το εκπαιδευτικό υλικό «αναπληρώνει» τον διδάσκοντα, ασκεί σε μεγάλο βαθμό τον ρόλο του «καθοδηγητή», «διευκολυντή» της μάθησης.

Εκτός από τη μετάδοση πληροφορίας, το εκπαιδευτικό υλικό εμπλουτίζεται με μια σειρά από δραστηριότητες που στόχο έχουν να κάνουν πιο βιωματική και δημιουργική τη μελέτη και να βοηθήσουν τον εκπαιδευόμενο να επεξεργαστεί δεδομένα χωρίς την παρουσία του διδάσκοντα. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν τη μορφή εργασιών, ασκήσεων, πρακτικής εξάσκησης και ανατροφοδότησης. Οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης αποτελούν ένα σημαντικό σημείο στον σχεδιασμό του υλικού καθώς μέσα από αυτές οι εκπαιδευόμενοι ενημερώνονται για τα αποτελέσματα της μελέτης τους (Μουζάκης, 2006).

3.2 Αρχές Σχεδιασμού εξ αποστάσεως Ε.Υ.

Ο Holmberg είναι ο πρώτος που διατυπώνει συγκεκριμένες αρχές οι οποίες πρέπει να διέπουν τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού και τις αξιολογεί μέσα από εμπειρικές μελέτες. Σύμφωνα με τον Holmberg (2002) είναι αναγκαίο ένα αλληλεπιδραστικό εκπαιδευτικό υλικό που θα ωθεί τον διδασκόμενο να απορρίψει τον παθητική στάση και να αποκτήσει ενεργό ρόλο στην κατάκτηση της ουσιαστικής μάθησης, η οποία πραγματώνεται μέσω του αναστοχασμού και μιας εσωτερικής διεργασίας. Το εκπαιδευτικό υλικό είναι αυτό που θα καθοδηγεί τον σπουδαστή κατά τη μελέτη του, θα διευκρινίζει δυσνόητα σημεία, θα διευκολύνει την πορεία του στην ανακαλυπτική μάθηση, θα προσφέρει ποικίλες δραστηριότητες για διαρκή ανατροφοδότηση και διερεύνηση, θα τον

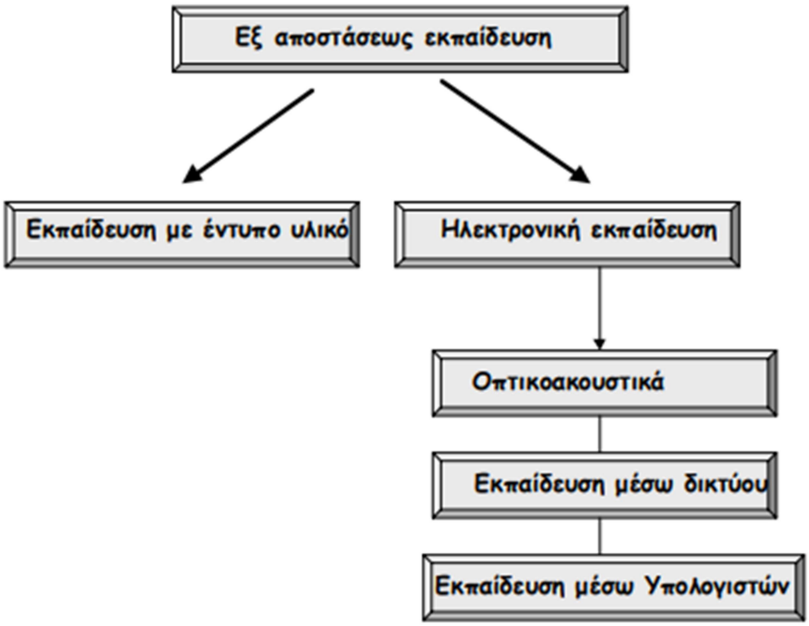
εμψυχώνει και θα τον ενθαρρύνει, θα ενισχύει την αυτοαξιολόγηση, ενώ συνάμα θα του δίνει τη δυνατότητες να επιλέγει αυτοβούλως τον χρόνο, τον τόπο και τον ρυθμό μελέτης. (Holmberg, 1995, οπ. αναφ. στο Μανούσου, 2009) Ωστόσο, αυτές οι αρχές δεν παρέχουν πληροφορίες δεν παρέχουν πληροφορίες για το περιεχόμενο και τη δομή του.

Η Mena (1992) πρότεινε, επίσης, τον σχεδιασμό ενός αμφίδρομου, αλληλεπιδραστικού και διαλεκτικού εκπαιδευτικού υλικού που θα μετατρέπει τον εκπαιδευόμενο από παθητικό δέκτη σε ενεργό υποκείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα διέπεται από τις ακόλουθες αρχές:

- Θα εκλαμβάνει τον εκπαιδευόμενο ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας η οποία χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες.
- Θα δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα σε δραστηριότητες που δεν αναπαράγουν ήδη επεξεργασμένες ιδέες, αλλά οδηγούν στην ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης.
- Οι απόψεις των εκπαιδευόμενων θα συγκαταλέγονται στο Ε.Υ.
- Η αξιολόγηση θα επιτυγχάνεται μέσα από διάφορες μεθόδους, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να αποτιμούν την πρόοδό τους.
- Το Ε.Υ. θα ενσωματώνει διαφορετικές πηγές πληροφοριών.
- Θα δημιουργεί κανάλια επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να είναι εφικτή η ανατροφοδότησή τους.

Ο Λιοναράκης (2001, όπ. αναφ. Μανούσου, 2005) σημειώνει ότι η χρήση των πολυμέσων, όπως είναι το υλικό του διαδικτύου, το βίντεο και γενικότερα η αξιοποίηση των ηλεκτρονικών μέσω για την υποστήριξη και τη μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση ενός λειτουργικού και ευέλικτου εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού με πληθώρα δυναμικών.

Όπως φαίνεται και στο (Σχήμα 2. Λιοναράκης,2001) η επιλογή της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης με αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα και σύνθεση γραπτού λόγου με εικόνες, κινούμενες εικόνες και ήχο, αναζητά μία παιδαγωγική ταυτότητα διόλου εύκολη στο είδος της.



Σχήμα 1 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Λιοναράκης, 2001)

Είναι αντιληπτό ότι το εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελέσει αξιοσημείωτο διδακτικό ή επικοινωνιακό εργαλείο που χάρη στην πολυμορφικότητά του μπορεί να δώσει μία ποιοτική παιδαγωγική διάσταση πλαισιωμένη από πλουραλισμό. Ένα ποιοτικό στοιχείο της πολυμορφικότητας συνιστά η απόρριψη της αρχής «το μέσον για το μέσον». Συγκεκριμένα, προτάσσει το μέσον ως το εργαλείο που μεταδίδει και επεξεργάζεται τη γνώση. (Lionarakis, 1998, όπ. αναφ. Μανούσου, 2005)

Ένα σταθερό κείμενο που αναπτύσσεται με επιστημονική συνοχή αποτελεί τον κύριο κορμό του διδακτικού υλικού. Πάνω στη διαδικασία ανάπτυξής αυτού του αρχικού και βασικού κειμένου θα στηριχτούν όλα τα υπόλοιπα στοιχεία, κάτι που εφαρμόζεται σε όλα τα επιστημονικά πεδία υπό τον όρο ότι τηρεί τα ιδιαίτερα στοιχεία του εκάστοτε αντικειμένου (Λιοναράκης, 2001).

Ωστόσο πριν τη διαμόρφωση του καθαυτού επιστημονικού αντικειμένου, ορίζεται ένα γενικό πλαίσιο που διέπει το διδακτικό υλικό. Το πλαίσιο αυτό απαντά σε δύο βασικά ερωτήματα;

- «Ποια είναι η προϋπάρχουσα γνώση και ποιες οι προϋπάρχουσες δεξιότητες των σπουδαστών – χρηστών του επιστημονικού αντικειμένου προς ανάπτυξη;
- Ποια είναι η διάσταση και το εύρος ανάπτυξης των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα ενσωματωθούν στο διδακτικό υλικό;» (Λιοναράκης, 2001)

Εν ολίγοις, πρώτα ορίζεται τι γνωρίζουν ήδη οι μαθητές στους οποίους απευθύνεται το εκπαιδευτικό υλικό και τι είναι σε θέση να κάνουν και εν συνεχεία, με βάση τις απαντήσεις

αυτές, ορίζεται το τι θα πρέπει να μάθουν με την ολοκλήρωση του μαθήματος και τι θα είναι σε θέση να κάνουν. Το γενικό, λοιπόν, πλαίσιο σύμφωνα και με Richard West (1996, όπ. αναφ. Λιοναράκης, 2001) είναι κοινό και γίνονται οι όποιες διαφοροποιήσεις ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο.

Σύμφωνα με *την τυπολογία West (1996) Λιοναράκη (2001)* όλες οι δυνατές μορφές που μπορεί να λάβει το εκπαιδευτικό υλικό κατηγοριοποιούνται σε τρεις δέσμες. Η τυπολογία αυτή παρέχει τις κατευθυντήριες αρχές που πρέπει να χαρακτηρίζουν το σχεδιασμό και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού (Λιοναράκης, 2001).

Η πρώτη δέσμη του εκπαιδευτικού υλικού περιλαμβάνει το κείμενο, τα προκείμενα και τα μετακείμενα (Σχήμα 3. Λιοναράκης 2001).

Σχήμα 2 Πρώτη Δέσμη Εκπαιδευτικού Υλικού (Λιοναράκης, 2001)

- Όπως ήδη αναφέρθηκε, ένα σταθερό κείμενο που αναπτύσσεται με επιστημονική συνοχή αποτελεί τον κύριο κορμό του διδακτικού υλικού.

- Τα προκείμενα είναι αυτά που εισάγουν τους μαθητές στη δομή του βασικού κειμένου. Η επιστημονική ανάπτυξη και ανάλυση του κειμένου θα δώσει το τελικό προϊόν το οποίο θα πρέπει να συνάδει με τις προϋποθέσεις που είχαν τεθεί εξ αρχής κατά το σχεδιασμό του και με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Για εξασφαλιστεί η

επιστημονικότητα και η αρτιότητά του, χρειάζεται να είναι συμπαγές, να έχει κατανοητή ροή και τεκμηριωμένα στοιχεία. Τα προκείμενα και τα μετακείμενα δεν ορίζονται ούτε χρονικά (πριν – μετά) ούτε χωροταξικά, αλλά διαπερνούν όλα τα μέρη του κειμένου οριζόντια και αποτελούν αναπόσπαστα τμήματά του. Πιο συγκεκριμένα, τα προκείμενα περιέχουν «περιεχόμενα, ερμηνευτικούς τίτλους, κεφάλαια και ενότητες, σκοπό, στόχους (γενικούς και επί μμέρους), προσδοκώμενα αποτελέσματα, λέξεις και έννοιες κλειδιά, διαγνωστικά τεστ και ανάλογες δραστηριότητες» ,εντάσσουν τον διδασκόμενο στη λογική των νέων στοιχείων και γεφυρώνουν την προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα.

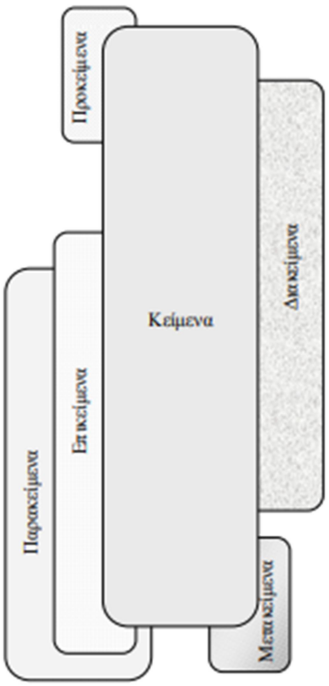
- Τα μετακείμενα περιλαμβάνουν «συνόψεις κεφαλαίων και ενοτήτων, παραρτήματα, περιλήψεις, βιβλιογραφία, παραπομπές, οδηγούς για περαιτέρω μμελέτη, γλωσσάρια και δραστηριότητες ελέγχου», συμπληρώνουν ουσιαστικά τα πρώτα και αποτελούν έναν μηχανισμό ελέγχου της μάθησης του εκπαιδευόμενου απέναντι στα νέα δεδομένα και αντικατοπτρίζουν τη μαθησιακή του πορεία. (Λιοναράκης, 2001)

Η δεύτερη δέσμη του εκπαιδευτικού υλικού περιλαμβάνει τα διακείμενα, τα επικείμενα, τα παρακείμενα και τα περικείμενα.

Ειδικότερα, τα διακείμενα εναρμονίζουν την προϋπάρχουσα με τη νέα γνώση (Σχήμα 4. Λιοναράκης, 2001). Αυτό το επιτυγχάνουν μέσα από «συμπεράσματα, συνόψεις και περιλήψεις που διαπερνούν όλον το κορμό των κειμένων, δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, μμηχανισμούς ανατροφοδότησης και παραπομπών σε συγγενείς πηγές πληροφοριών και απαντήσεων, μηχανισμούς κατανόησης και εφαρμογής των νέων δεδομένων».

- Τα επικείμενα (Σχήμα 4. Λιοναράκης, 2001) είναι εργαλεία με υποστηρικτικό και επεξηγηματικό ρόλο και περιέχουν γλωσσάρια, επεξηγήσεις και κείμενα που λειτουργούν ως συνδετικοί κρίκοι για να καταστήσουν πιο εύκολη την κατανόηση και επεξεργασία του κύριου κειμένου.

- Τα παρακείμενα (Σχήμα 4. Λιοναράκης, 2001) είναι μη γλωσσικά ή ημι- γλωσσικά μέρη των κειμένων, αποτελούνται από εικόνες, σχήματα, φωτογραφίες, γραφήματα, τυπογραφικές ιδιαιτερότητες και περιέχουν κάθε είδους οδηγίες που αποσκοπούν στην κατανόηση των οπτικών δεδομένων και στην πληρέστερη και πιο ευέλικτη χρήση τους από τους μαθητές.



Σχήμα 3 Δεύτερη Δέσμη Εκπαιδευτικού Υλικού (Λιοναράκης, 2001)

- Τα περικείμενα μπορούν να θεωρηθούν ως «υπερκείμενα πολλών διαστάσεων» και περιλαμβάνουν παραδείγματα, σενάρια, μελέτες περίπτωσης, παράλληλα κείμενα, κείμενα αναφοράς, ανθολόγια, κείμενα σε παράθυρα και διευκρινίσεις, βιβλία για να εμβαθύνει ο διδασκόμενος στα κείμενα. Πρόκειται για εμβόλιμα επιπρόσθετα στοιχεία/κείμενα που περικλείουν όλο το διδακτικό υλικό και υποστηρίζουν το κυρίως κείμενο. (Λιοναράκης, 2001)

Τα πολυκείμενα και τα πολυαντικείμενα της τρίτης δέσμης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή πορεία, τα οποία ο Richard West (1996, όπ. αναφ. Λιοναράκης, 2001) δεν είχε συμπεριλάβει στο αρχικό του μοντέλο που, όμως, όπως συμφώνησε και ο ίδιος, αποτελούν προϋπόθεση για ένα χρηστικό, αποτελεσματικό και ολοκληρωμένο εξ αποστάσεως πολυμορφικό υλικό.

- Πιο συγκεκριμένα, τα πολυκείμενα περιλαμβάνουν στοιχεία που δίνουν κατευθύνσεις, οδηγίες, κριτήρια αξιολόγησης στον σπουδαστή για την εκπόνηση εργασιών και αναλυτικών δραστηριοτήτων πάνω σε αυτά που έχει μελετήσει και επεξεργαστεί κατά τη μαθησιακή του πορεία, τις δεξιότητες που απαιτούνται, τα αναλυτικά σχόλια και την αξιολόγηση που θα λάβει ο διδασκόμενος από τον διδάσκοντα και γενικότερα τις έντυπες μορφές επικοινωνίας και πληροφόρησης και των δύο πλευρών.

- Τέλος, τα πολυαντικείμενα είναι τα ψηφιακά μέσα μέσω των οποίων μεταφέρονται στοιχεία του διδακτικού υλικού και αφορούν στη χρήση των οπτικοακουστικών

μέσων (κασέτες βίντεο και ήχου), του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τη χρήση του Διαδικτύου, τη μεταφορά κειμένου, εικόνων και ήχου σε ψηφιακές μονάδες (cd-rom, dvd) και γενικότερα τη χρήση των ηλεκτρονικών μέσων για μεταφορά και υποστήριξη της διδακτικής πράξης γεγονός που συνθέτει έναν μμικρόκοσμο με πολλές δυναμικές, ο οποίος δύναται να αποτελέσει ένα ευέλικτο και λειτουργικό εξ αποστάσεως διδακτικό υλικό (Λιοναράκης, 2001&Μανούσου, 2005).

Η επιστημονική αρτιότητα του εκπαιδευτικού υλικού και στην έντυπη και στην ηλεκτρονική του μορφή ενισχύεται σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001) από την αισθητική της εικόνας, του λόγου και του ήχου, ζητήματα που έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα. Οι προϋποθέσεις, εξάλλου, για ένα ποιοτικό ηλεκτρονικό και έντυπο διδακτικό υλικό είναι κοινές. Χρειάζεται, όμως, οι δημιουργοί του ηλεκτρονικού υλικού να ακολουθήσουν τις ιδιαιτερότητές του και να τις προσαρμόσουν ανάλογα.

Συνοψίζοντας, η παραπάνω κατηγοριοποίηση του Λιοναράκη (2001) – προσαρμοσμένη από τον ίδιο- στηρίζεται στην τυπολογία του Richard West, αναπαριστά τη δομή και τη συνοχή που έχει ένα πολυμορφικό εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό και ορίζει αφενός τις ποιοτικές διαστάσεις κάθε μορφής διδακτικού υλικού και αφετέρου λαμβάνει υπόψη του δύο πρόσθετα βασικά στοιχεία, τα πολυκείμενα και τα πολυαντικείμενα. Η εφαρμογή αυτού του μοντέλου – τυπολογίας είναι ευρέως γνωστή σε πολλά ανοικτά εξ αποστάσεως πανεπιστήμια αρκετών κρατών (Γκιόσος & Κουτσούμπα, 2005), καθώς συνιστά μία ταξινόμηση όλων των δυνατών μορφών που αποτελούν το υλικό στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται στο ποιοτικό κριτήριο της πολυμορφικότητας (Λιοναράκης, 2005).

Αξίζει να σημειωθεί, τέλος, πως δεν υπάρχει διαφωνία μεταξύ των μοντέλων, των West Λιοναράκη και του Holmberg, που περιγράφηκαν παραπάνω, αντίθετα το ένα ολοκληρώνει και συμπληρώνει το άλλο, αφού από τη μια έχουμε παράθεση και τυποποίηση μορφών από την άλλη έχουμε περιγραφή ύφους και τρόπου γραφής.

Οι *επτά αρχές δημιουργίας εκπαιδευτικού υλικού των Σπανακά, & Λιοναράκη (2017)* αφορούν όποιον προτίθεται να σχεδιάσει και να αναπτύξει εκπαιδευτικό υλικό τόσο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση όσο και γενικότερα και συνοψίζουν ό,τι πρέπει να γνωρίζει. Συγκεκριμένα,

1. Διδακτικοί Στόχοι και Μαθησιακά Αποτελέσματα: Πρόκειται για τους διδακτικούς στόχους του εκάστοτε μαθησιακού αντικειμένου που ορίζονται από τον διδάσκοντα αφού πρώτα προσδιορίσει το προφίλ των μαθητών για τους οποίους σχεδιάζει το υλικό και αφορούν στο επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Μεταξύ διδακτικών στόχων και μαθησιακών αποτελεσμάτων υπάρχει σύνδεση. Επομένως, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι διδακτικοί στόχοι αφορούν τον εκπαιδευτή και κατά συνέπεια το εκπαιδευτικό υλικό που αποτελεί τον βασικό εκπαιδευτή. Μέσα από την εφαρμογή αυτών των στόχων οδηγούμαστε στα μαθησιακά αποτελέσματα που αφορούν το μαθητή και ειδικότερα το τι θα μάθει και τι θα μπορεί να κάνει μετά που θα εμπλακεί με το εν λόγω εκπαιδευτικό υλικό και χρειάζεται να είναι στοχευμένα, σαφή, ρεαλιστικά και όχι μακροσκελή.

2. Προφορικός Λόγος: Στο εκπαιδευτικό υλικό που προορίζεται για εξ αποστάσεως εκπαίδευση ο γραπτός λόγος θα έχει τη μορφή του προφορικού. Για παράδειγμα ό,τι

δίνεται σε γραπτό λόγο, όπως οι οδηγίες, οι επεξηγήσεις, οι ερμηνείες, ο σχολιασμός πρέπει να έχει τη μορφή προφορικού λόγου και δη διαλόγου με τους χρήστες του υλικού με στόχο την κατανοησιμότητά του.

3. Ανακαλυπτική Μάθηση: Ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό βασίζεται στην ανακαλυπτική μάθηση – σύμφωνα και με τις σύγχρονες αρχές της παιδαγωγικής - όπου οι μαθητές ανακαλύπτουν τη γνώση σταδιακά με την υποστήριξη του ίδιου του υλικού και του διδάσκοντα.

4. Τι είμαι ικανός να κάνω με όσα έμαθα; Σύμφωνα με το ερώτημα αυτό της σύγχρονης παιδαγωγικής, ο συγγραφέας εκπαιδευτικού υλικού εστιάζει τις επιδιώξεις του στην ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων των χρηστών ανάλογα με το διδασκόμενο αντικείμενο καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων. Οι διδασκόμενοι θα γνωρίζουν τι γνώσεις και τις δεξιότητες που θα αποκτήσουν σε κάθε τους ενέργεια, εφόσον είναι ξεκάθαρα τα βήματα που θα ακολουθήσουν.

5. Τα Αυτονόητα: Σε κάθε μορφής εκπαιδευτικού υλικού οι σημειώσεις και οι οδηγίες που δίνονται είναι αναγκαίο να ορίζουν τα αυτονόητα. Ως αυτονόητα εννοούνται όλα εκείνα που θεωρούμε δεδομένο ότι οι εκπαιδευόμενοι τα γνωρίζουν, ενώ τελικά μπορεί και να μην γνωρίζουν.

6. Γιατί αυτό και όχι το άλλο; Μία αναγκαία συνθήκη κάθε εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ αποτελεί η λογική ροή που αιτιολογεί τον τρόπο διατύπωσης «των επιλογών και προτάσεων μελέτης πηγών», αλλά και τους λόγους που επιλέχθηκαν οι πηγές αυτές, τη σύνδεση των προγενέστερων στοιχείων του υλικού με τα επόμενα. Με άλλα λόγια, αιτιολογεί «γιατί αυτό και όχι το άλλο».

7. Οι Εικόνες στις Έννοιες: Τέλος δεν αρκεί μόνο ο γραπτός λόγος που ομοιάζει με τον προφορικό, το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να έχει και εικόνες «(ή και βίντεο, φωτογραφίες, infographic και γενικότερα οπτικό και εποπτικό υλικό κάθε μορφής)» ώστε να οπτικοποιούνται οι αφηρημένες έννοιες και να γίνονται κατανοητές. Τέλος, σύμφωνα με τον Αριστοτέλη «η ψυχή σκέφτεται με εικόνες» και χρειάζεται επομένως χρειάζεται να ενισχυθεί με αυτές.

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών περιβαλλόντων προϋποθέτει την κατάλληλη επιλογή αλλά και χρήση των μέσων που θα αξιοποιηθούν για να παρουσιαστεί η ζητούμενη πληροφορία. Η αποτελεσματικότητα των πολυμέσων κατά τη διδασκαλία καθορίζεται από την υιοθέτηση κάποιων αρχών. Ο *Mayer* το 2001 προτείνει *δέκα αρχές* που χρειάζεται να τηρούνται κατά τον σχεδιασμό πολυμεσικών εφαρμογών έτσι ώστε να το αποτέλεσμα της μάθησης να είναι όσο το δυνατόν καλύτερο και τις οποίες επεξεργάστηκε περαιτέρω στη συνέχεια (Mayer, 2009).

1. **Αρχή των πολυμέσων (Multimedia Principle)**: Οι πληροφορίες πρέπει να παρουσιάζονται με λέξεις και εικόνες . Σύμφωνα με την αρχή αυτή η πληροφορία μεταφέρεται, επεξεργάζεται και διατηρείται καλύτερα από τον εκπαιδευόμενο αν το διδακτικό περιβάλλον εμπλέκει κατά την παρουσίαση της ταυτόχρονα τις λέξεις με τις εικόνες.

2. **Αρχή της χρονικής γειτνίασης (Contiguity Principle)**: Είναι προτιμότερη η ταυτόχρονη παρά διαδοχική παρουσίαση λέξεων και εικόνων που αφορούν το ίδιο μαθησιακό αντικείμενο, μιας και έτσι μειώνεται «το γνωστικό φορτίο επεξεργασίας τους» (Mayer, 2001, Doolittle, et al., 2005, Mayer et al., 2001, όπ. αναφ. στο Αναστασιάδης, Σπαντιδάκης & Χατζηδάκη, 2014).
3. **Αρχή της χωρικής γειτνίασης (Spatial Contiguity Principle)**: Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν το συναφές σε μια εικόνα κείμενο εμφανίζεται κοντά και όχι μακριά σε μια σελίδα η οθόνη.
4. **Αρχή της συνεκτικότητας (Coherence Principle)**: Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν άσχετες με το γνωστικό αντικείμενο (λέξεις, εικόνες, ήχοι) αποκλείονται αντί να συμπεριληφθούν, καθώς τους αποπροσανατολίζουν και επικεντρώνονται σε άσχετες πληροφορίες εις βάρος των κρίσιμων πληροφοριών.
5. **Αρχή της μορφοποίησης/ τροπικότητας (Modality Principle)**: Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον η παρουσίαση των πληροφοριών γίνεται μέσω λέξεων που δομούν αφήγηση και γραφικών και όχι με την παράθεση ενός απλού κειμένου στην οθόνη μαζί με γραφικά.
6. **Αρχή του πλεονασμού (Redundancy Principle)**: Το Ε.Υ δεν περιέχει πλεονάζουσες, σύνθετες και πολύπλοκες πληροφορίες που δεν είναι απαραίτητες καθώς και ίδιες πληροφορίες που προσφέρονται ταυτόχρονα με διαφορετικό τρόπο (οπτικό και λεκτικό επί παραδείγματι). Όταν οι εικόνες και η αφήγηση παρουσιάζονται οπτικά κ τα δύο (όπως κινούμενα σχέδια και κείμενο), το οπτικό κανάλι μπορεί να έχει υπερβολικό φόρτο εργασίας. Σε περίπτωση που ο σχεδιαστής θέλει σε μια οθόνη να χρησιμοποιήσει εικόνες ή γραφικά, που επεξηγούνται με γραπτό κείμενο και αφήγηση, μια επιλογή, για να αποφευχθεί η γνωστική υπερφόρτωση των μαθητών, είναι να υπάρχει ένα πλήκτρο στην οθόνη, το οποίο να ενεργοποιεί την εμφάνιση στην οθόνη του γραπτού κειμένου, όταν το θέλει ο μαθητής (Δημητριάδης, 2015).
7. **Αρχή της εξατομίκευσης (Personalization Principle)**: Οι σχεδιαστές είναι αναγκαίο να επιτύχουν μια βαθύτερη συνεργασία με τους εκπαιδευόμενους και για το λόγο αυτό πρέπει να δημιουργήσουν μαθησιακά περιεχόμενα, που να μπορούν να συσχετιστούν με αυτούς (μαθητές). Στρατηγικές για την επίτευξη του στόχου αυτού είναι η υιοθέτηση στη χρήση των πολυμεσικών μηνυμάτων ενός απλού-διαλογικού αλλά όχι υπερβολικά φιλικού ύφους (Moreno, 2004), καθώς και η σχεδίαση ενός φιλικού πράκτορα (avatar), που θα δημιουργεί την αίσθηση της προσωπικής επαφής με το μαθητή. Η χρήση μιας ανθρώπινης φωνής και ενός προσώπου στη διδασκαλία, βοηθάει στην κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων και δίνει στη διδασκαλία, με πολυμέσα, την αίσθηση ότι απευθύνεται αποκλειστικά στον κάθε διδασκόμενο, αν υιοθετείται ένα διαλογικό ύφος (Bates, 2015).
8. **Αρχή των ατομικών διαφορών (Individual differences)**: Η πιστή εφαρμογή των προαναφερόμενων αρχών σχεδίασης οθονών θα έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε εκπαιδευόμενους με μικρότερη προϋπάρχουσα γνώση ως προς γνωστικό αντικείμενο. Αυτό συμβαίνει, επειδή έχουν περισσότερη ανάγκη από καθοδήγηση και βοήθεια και επομένως, είναι σημαντικό να

τηρούνται αυτές οι αρχές για την καλύτερη πρόσληψη, επεξεργασία και οργάνωση της πληροφορίας σε νοητικές αναπαραστάσεις. Αντιθέτως, οι έμπειροι μαθητές, που διαθέτουν περισσότερη προγενέστερη γνώση χρειάζονται μικρότερη καθοδήγηση και βοήθεια για τον μετασχηματισμό των οπτικών και λεκτικών αναπαραστάσεων σε νοητικά μοντέλα (Δημητριάδης,2015).

Επίσης:

- ✓ **Αρχή της πλοήγησης (Interactivity Principle)**: Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν την δυνατότητα ελεύθερης πλοήγησης χωρίς χρονικούς περιορισμούς. Η πολυμεσική πληροφορία οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα όταν επιτρέπει στους χρήστες να ελέγξουν το ρυθμό της παρουσίασης. Αυτό συμβαίνει γιατί τότε οι χρήστες μπορούν να επιλέξουν τον προσωπικό τους ρυθμό επεξεργασίας/κατανόησης.
- ✓ **Αρχή της σήμανσης (Signaling Principle)**: Η αφήγηση πρέπει να είναι οργανωμένη σε ενότητες. Βάσει της αρχής αυτής στο εκπαιδευτικό μέσο συμπεριελήφθησαν οι κατάλληλες νύξεις με στόχο να κατευθύνουν την προσοχή του εκπαιδευόμενου στην ουσιαστικότερη επεξεργασία των πληροφοριών.

3.3 Σύνοψη

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ είναι εξαιρετικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος, καθώς συνιστά «έναν δάσκαλο σε ετοιμότητα που διδάσκει τους μαθητές, βοηθώντας τους να αναπτύξουν δεξιότητες και να αποκτήσουν γνώσεις». Η σχολική εξΑΕ συνιστά μία τετραδική σχέση μαθητή, εκπαιδευτή, εκπαιδευτικού υλικού και μέσου, ενώ το εκπαιδευτικό υλικό είτε έντυπο είτε ψηφιακό αποτελεί μαθησιακό και ταυτόχρονα διδακτικό υλικό. Παράλληλα, μπορεί να αναπληρώνει τον διδάσκοντα, ασκώντας το ρόλο του «καθοδηγητή» και «διευκολυντή» της μάθησης. Ακολούθως, το ΕΥ είναι εμπλουτισμένο με δραστηριότητες (εργασίες, πρακτική εξάσκηση, ανατροφοδότηση, αυτοαξιολόγηση), που στοχεύουν στη βιωματική και δημιουργική μάθηση, δίχως την παρουσία διδάσκοντα.

Ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη ΕΥ βασίζονται σε συγκεκριμένες αρχές, όπως είναι η ύπαρξη ενός αλληλεπιδραστικού εκπαιδευτικού υλικού, μέσω του οποίου ο εκπαιδευόμενος θα υιοθετεί έναν ενεργότερο ρόλο στην κατάκτηση της ουσιαστικής μάθησης, διαμέσου του αναστοχασμού και μίας εσωτερικής διεργασίας. Το ΕΥ θα λειτουργεί καθοδηγητικά, θα αποσαφηνίζει δυσνόητα σημεία και θα διευκολύνει την πορεία του μαθητή στην ανακαλυπτική μάθηση, προσφέροντας ποικίλες δραστηριότητες για ανατροφοδότηση και διερεύνηση. Παράλληλα, θα εμψυχώνεται, θα ενθαρρύνεται, ενισχύοντας την αυτοαξιολόγηση του μαθητή, αλλά και τη δυνατότητα επιλογής του χρόνου, του τόπου και του ρυθμού μελέτης.

Ακολούθως, το ΕΥ πρέπει να διέπεται από τις ακόλουθες αρχές, εκλαμβάνοντας αρχικά τον εκπαιδευόμενο ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας με συγκεκριμένες προσδοκίες και ανάγκες. Οι δραστηριότητες πρέπει να συμβάλουν στην καλλιέργεια της αυτόνομης κριτικής σκέψης των μαθητών, οι απόψεις τους θα πρέπει να συμπεριληφθούν στο ΕΥ, ενώ θα πρέπει να έχουν και τη δυνατότητα αποτίμησης της προόδου τους, δημιουργώντας δίαυλους επικοινωνίας μεταξύ τους, με σκοπό την ανατροφοδότησή τους. Ακόμη, η αξιοποίηση των προηγμένων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση ενός λειτουργικού και ευέλικτου εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού υλικού και την ίδια στιγμή ενός διδακτικού και επικοινωνιακού εργαλείου, που λόγω της πολύμορφικότητάς του, παρέχει μία ποιοτική παιδαγωγική διάσταση, πλαισιωμένη από πλουραλισμό. Παράλληλα, πριν από τη διαμόρφωση του ΕΥ πρέπει να ληφθεί υπόψη το είδος της προϋπάρχουσας γνώσης και των δεξιοτήτων των σπουδαστών, καθώς και το εύρος ανάπτυξης των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που θα ενσωματωθούν σε αυτό.

Οι δυνατές μορφές που λαμβάνει το εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε τρεις δέσμες. Η πρώτη περιλαμβάνει το κείμενο, τα προκείμενα και τα μετακείμενα, εισάγοντας τους μαθητές στη δομή του κειμένου. Τα προκείμενα διαπερνούν όλα τα μέρη του κειμένου, όπως είναι τα περιεχόμενα, ερμηνευτικοί τίτλοι, κεφάλαια, ενότητες, στόχοι, λέξεις - κλειδιά κλπ, εντάσσοντας τον διδασκόμενο στα νέα στοιχεία, γεφυρώνοντας την προϋπάρχουσα γνώση με τη νέα. Τα μετακείμενα περιλαμβάνουν «συνόψεις κεφαλαίων και ενοτήτων, παραρτήματα, περιλήψεις, βιβλιογραφία, παραπομπές, γλωσσάρια, δραστηριότητες ελέγχου κλπ», συμπληρώνοντας τα προηγούμενα και λειτουργώντας ως μηχανισμός ελέγχου απέναντι στην καινούρια γνώση.

Η δεύτερη δέσμη του εκπαιδευτικού υλικού περιλαμβάνει τα διακείμενα, τα επικείμενα, τα παρακείμενα και τα περικείμενα. Τα διακείμενα συμβάλουν στην εναρμόνιση της προϋπάρχουσας γνώσης με την νέα γνώση, μέσω συμπερασμάτων, συνόψεων, περιλήψεων, ασκήσεων αυτοαξιολόγησης και μηχανισμών ανατροφοδότησης. Τα επικείμενα λειτουργούν υποστηρικτικά και επεξηγηματικά, περιλαμβάνοντας γλωσσάρια και κείμενα, που καθιστούν ευκολότερη την κατανόηση και επεξεργασία του κύριου κειμένου. Τα παρακείμενα συνιστούν μη γλωσσικά ή ημι- γλωσσικά μέρη των κειμένων, όπως εικόνες, σχήματα, φωτογραφίες κλπ, συμβάλλοντας στην οπτική κατανόηση των δεδομένων και στην πιο ευέλικτη χρήση τους από τους μαθητές. Τα περικείμενα συνιστούν «υπερκείμενα πολλών διαστάσεων» ή εμβόλιμα επιπρόσθετα στοιχεία -κείμενα, τα οποία περιλαμβάνουν παραδείγματα, μελέτες περίπτωσης, παράλληλα κείμενα, ανθολόγια κλπ, με σκοπό την εμβάθυνση των μαθητών στα κυρίως κείμενα.

Τέλος, τα πολυκείμενα της τρίτης δέσμης αποτελούν προϋπόθεση για ένα χρηστικό, αποτελεσματικό και ολοκληρωμένο εξ αποστάσεως πολυμορφικό υλικό. Περιλαμβάνουν οδηγίες, κριτήρια αξιολόγησης στους μαθητές για την εκπόνηση εργασιών, την αξιολόγηση που θα λάβει ο διδασκόμενος από τον διδάσκοντα, καθώς και τις έντυπες μορφές επικοινωνίας και πληροφόρησης των δύο πλευρών. Ακόμη, συνιστούν τα ψηφιακά μέσα, για τη μεταφορά στοιχείων του διδακτικού υλικού, όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, η χρήση του διαδικτύου, η μεταφορά εικόνων και ήχου σε ψηφιακές μονάδες (cd-rom, dvd κλπ) και την υποστήριξη της διδακτικής πράξης. Ακολούθως, η επιστημονική αρτιότητα του

εκπαιδευτικού υλικού (έντυπη και ηλεκτρονική) μπορεί να ενισχυθεί μέσω της αισθητικής της εικόνας, του λόγου και του ήχου.

Αξίζει να αναφερθούν και οι επτά αρχές για τη δημιουργία ΕΥ, οι οποίες συνοψίζονται στα εξής: Αρχικά, πρέπει να τεθούν οι διδακτικοί στόχοι από τον διδάσκοντα, μέσω προσδιορισμού του προφίλ των μαθητών, ήτοι να καθοριστεί το επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεών τους, προκειμένου να οδηγηθούμε σε απτά μαθησιακά αποτελέσματα, αναφορικά με το τι πρόκειται να μάθουν και τι θα μπορούν να κάνουν μετά την τριβή τους με το εκπαιδευτικό υλικό. Ο γραπτός λόγος στην εξΑΕ θα έχει τη μορφή της προφορικής συνομιλίας, ώστε οι χρήστες μέσω διαλόγου να κατανοούν το εκπαιδευτικό υλικό, ενώ παράλληλα θα ανακαλύπτουν τη γνώση σταδιακά με τη συνδρομή του διδάσκοντα. Ακόμη, οι διδασκόμενοι θα μπορούν να γνωρίζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα αποκτήσουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι σημειώσεις και οι οδηγίες που θα παρέχονται θα ορίζουν τα αυτονόητα, με άλλα λόγια, όλα εκείνα που θεωρούμε δεδομένο ότι οι εκπαιδευόμενοι τα γνωρίζουν, ενώ τελικά μπορεί και να μην γνωρίζουν. Επιπλέον, αναγκαία συνθήκη κάθε εκπαιδευτικού υλικού στην εξΑΕ συνιστά η λογική ροή που αιτιολογεί τον τρόπο διατύπωσης «των επιλογών και προτάσεων μελέτης πηγών», καθώς και τους λόγους που επιλέχθηκαν οι πηγές αυτές, τη σύνδεση των προγενέστερων στοιχείων του υλικού με τα επόμενα. Δεν θα πρέπει να παραλειφθεί και το γεγονός πως το ΕΥ πρέπει να διαθέτει και εικόνες (βίντεο, φωτογραφίες, infographic κλπ), με σκοπό την οπτικοποίηση των αφηρημένων εννοιών, ώστε να γίνουν κατανοητές από τους μαθητές.

Κλείνοντας, έχουν προταθεί δέκα αρχές (Mayer, 2009) αναφορικά με το σχεδιασμό πολυμεσικών εφαρμογών, για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα: α. Η Αρχή των πολυμέσων (Multimedia Principle), όπου οι πληροφορίες παρουσιάζονται με λέξεις και εικόνες, ώστε να μεταφέρονται και να διατηρούνται από τον εκπαιδευόμενο. β. Η Αρχή της χρονικής γειτνίασης (Contiguity Principle), σύμφωνα με την οποία λέξεις και εικόνες παρουσιάζονται ταυτόχρονα, εξαλείφοντας «το γνωστικό φορτίο επεξεργασίας τους». γ. Η Αρχή της χωρικής ιτνγείασης (Spatial Contiguity Principle), όπου οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, εφόσον το συναφές σε μια εικόνα κείμενο εμφανίζεται κοντά και όχι μακριά σε μια σελίδα. δ. Η Αρχή της συνεκτικότητας (Coherence Principle), όπου άσχετες λέξεις, εικόνες και ήχοι με το γνωστικό αντικείμενο αποκλείονται, ώστε να μην αποπροσανατολίζονται οι μαθητές και να επικεντρώνονται σε πληροφορίες εις βάρος των κρίσιμων πληροφοριών. ε. Η Αρχή της μορφοποίησης - τροπικότητας (Modality Principle), ώστε η παρουσίαση των πληροφοριών να πραγματοποιείται μέσω λέξεων που δομούν αφήγηση και όχι με την παράθεση ενός απλού κειμένου στην οθόνη μαζί με τα γραφικά. Στ. Η Αρχή του πλεονασμού (Redundancy Principle), σύμφωνα με την οποία το ΕΥ δεν πρέπει να περιλαμβάνει πλεονάζουσες, σύνθετες και πολύπλοκες πληροφορίες, που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε γνωστική υπερφόρτωση των μαθητών. ζ. Η Αρχή της εξατομίκευσης (Personalization Principle), όπου τα μαθησιακά περιεχόμενα μπορούν να συσχετιστούν με τους μαθητές, μέσω της σχεδίασης ενός φιλικού πράκτορα (avatar) με ανθρώπινη φωνή, που θα δημιουργεί την αίσθηση της προσωπικής επαφής με το μαθητή. η. Η Αρχή των ατομικών διαφορών (Individual differences), όπου οι μαθητές με μικρότερη προϋπάρχουσα γνώση, θα καθοδηγούνται και θα βοηθιούνται για την καλύτερη πρόσληψη, επεξεργασία και οργάνωση της πληροφορίας σε νοητικές αναπαραστάσεις. θ. Η Αρχή της πλοήγησης (Interactivity

Principle), όπου οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να πλοηγηθούν ελεύθερα δίχως χρονικούς περιορισμούς, ελέγχοντας τον προσωπικό τους ρυθμό επεξεργασίας και κατανόησης. ι. Η Αρχή της σήμανσης (Signaling Principle), όπου η αφήγηση πρέπει να είναι οργανωμένη σε ενότητες, με κατάλληλες νύξεις, προκειμένου να κατευθυνθεί η προσοχή του εκπαιδευόμενου στην ουσιαστικότερη επεξεργασία των πληροφοριών.

Με βάση το παραπάνω πλαίσιο και τις αρχές από τους ειδικούς του πεδίου επιχειρήθηκε ο σχεδιασμός εξ αποστάσεως Ε.Υ. για τη διδασκαλία της Α-Β σε μαθητές Ρομά Δημοτικού Σχολείο. Ωστόσο, πριν την παρουσίασή του είναι σημαντικό να δοθούν πληροφορίες για την ταυτότητα των Ρομά, την γλώσσα τους και την εκπαίδευσή τους – δεδομένα που θα συνδράμουν στην κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων της πολιτισμικής τους προέλευσης.

4. ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου Ρομά

Ο όρος Ρομά είναι περισσότερο γνωστός με λέξεις που είναι συγγενικές με τις λέξεις "γύφτος" ή "γιούφτος", καθώς έχουν την προέλευσή τους από τη λέξη «Αιγύπτιος», η οποία βασίζεται στην παλαιότερη πεποίθηση ότι οι Ρομά είλκαν την καταγωγή τους από την Αίγυπτο (Karin White, 1999).

Παράλληλα, οι Ρομά αποκαλούνται και «αθίγγανοι», ονομασία η οποία αποδόθηκε σε αυτούς από τη θρησκευτική ομάδα των «αθίγγανων», που είχε πεδίο δράσης τον 8ο αιώνα τη βυζαντινή επικράτεια και με την οποία υπήρξε σύνδεση των Ρομά. Η ονομασία «αθίγγανος» σήμαινε τον «ανέγγιχτο», με ετυμολογία το στερητικό α- και το ρήμα θιγγάνω, που μεταφράζεται «αγγίζω». Βέβαια, στη βάση μίας διαφορετικής ερμηνείας της ετυμολογίας της λέξης «αθίγγανος» ενδέχεται να υπάρχει συσχετισμός με την ινδική καταγωγή των Ρομά, οι οποίοι πιθανολογείται ότι ανήκαν στην κατώτερη ινδουιστική κάστα των «ανέγγιχτων». (Bates, Karina, 2007).

Αξίζει να σημειωθεί πως στη γηραιά ήπειρο τόσο η γαλλική λέξη «gitan» όσο και η ισπανική «gitano» έλκουν την προέλευσή τους από την ίδια ετυμολογία της αγγλικής λέξης «gypsy», ενώ αντίθετα η γερμανική λέξη «Zigeuner» και η σλαβική «tsigan» ή «cigan» ενδεχομένως συνδέονται με την ελληνική λέξη «αθίγγανος», η οποία αφενός περιέγραφε την ανωτέρω θρησκευτική ομάδα και τους ειδωλολάτρες Ρομά στην επικράτεια της βυζαντινής αυτοκρατορίας και αφετέρου προϋπήρχε της εμφάνισής τους.

Ακολούθως, οι ίδιοι οι αθίγγανοι αυτοαποκαλούνται Ρομ με τον πληθυντικό Ρομά να υφίσταται στην πλειοψηφία των διαλέκτων στις ευρωπαϊκές περιοχές, ενώ στη Μέση Ανατολή ο όρος «αθίγγανος» αποδίδεται με τη λέξη «Ντομ», στην Αρμενία «Λομ», ενώ στο Πακιστάν «Ντομά», οδηγώντας αρκετούς μελετητές να συμπεράνουν πως οι ομάδες αυτές έχουν την καταγωγή τους από την ινδικά κάστα των νομάδων εμπόρων «Ντομ» .

Τέλος, η ονομασία Ρομ είναι συνώνυμη της ινδικής λέξης Ντομ, που σημαίνει «άνθρωπος», ενώ οι ομάδες Σίντι εξακολουθούν να διατηρούν τη λέξη με τη σημασία του «συζύγου» και κάποιοι άλλοι κάνουν χρήση περισσότερο της λέξης «Μελελέ», που σημαίνει «Μαύρος Λαός» ή της λέξης «Μανούς», που σημαίνει άνθρωπος (Kenrick D., 2007).

4.2 Η ιστορική αναδρομή της καταγωγής των Ρομά - «Ένας παγκόσμιος λαός, ένας λαός δίχως ιστορική πατρίδα»

«Ένας παγκόσμιος λαός, ένας λαός δίχως ιστορική πατρίδα» (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1998) είναι οι Ρομά, οι οποίοι εν αντιθέσει με άλλα ασιατικά φύλα, χτύπησαν την πόρτα της Ευρώπης, δίχως ωστόσο, να προκαλέσουν καταστροφές και αναστατώσεις, αλλά εξαπλώθηκαν με ειρηνικό τρόπο στις δυτικές κοινωνίες.

Πρόκειται για έναν περιπλανώμενο λαό, ο οποίος εισήλθε στην περιοχή των Βαλκανίων την εποχή του Μεσαίωνα και σταδιακά εξαπλώθηκε σε όλη τη γηραιά ήπειρο και ακόμη παραπέρα. Έφτασαν σαν προσκυνητές, προκαλώντας μεγάλη περιέργεια στους Ευρωπαίους, ενώ την ίδια στιγμή δόθηκε η αφορμή για την ανάπτυξη θεωριών για την καταγωγή τους, οι οποίες βασίστηκαν στη μελέτη της γλώσσας των Ρομά, προκειμένου να αναδειχθούν κάποια ασφαλή συμπεράσματα (Fraser, 1998). Ωστόσο, η φυλή των Ρομά δεν έχει ιστορία, καθώς η ιστορική τους μνήμη εκτείνεται όχι πέρα από τρεις ή τέσσερις γενεές (Ντούσας, 1997).

Πάντως σύμφωνα με την ιστορική καταγραφή, οι Ρομά, διαπεραιώθηκαν μέσω της Περσίας και έφτασαν στην Αρμενία τον 9ο αιώνα μ.Χ., όπου και παρέμειναν για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, όπως μαρτυρούν τα γλωσσικά στοιχεία, ενώ στη συνέχεια, προχώρησαν νοτιότερα , ήτοι σε εδάφη της βυζαντινής αυτοκρατορίας, με κύρια αιτία τις επιθέσεις που προέρχονταν από τους Σελτζούκους Τούρκους, οι οποίοι είχαν εισβάλει στην Αρμενία, με αποτέλεσμα την πρόκληση μεγάλων πληθυσμιακών μετακινήσεων (Κόμης, 1998).

Αξίζει να σημειωθεί πως η εμφάνιση των Ρομά στην Ευρώπη συμβαίνει λίγο χρόνο ύστερα από την πραγματοποίηση της πρώτης σταυροφορίας (1096-1099), δηλαδή στις αρχές του 12ου αιώνα, ενώ στους επόμενους αιώνες εισέρχονται στην κεντρική Ευρώπη υπό τη μορφή πλανόδιων ομάδων, οι οποίοι τριγυρνώντας στην ύπαιθρο, αλλά και στις μεγάλες πόλεις, ασκούσαν πρόχειρα επαγγέλματα, όπως επί παραδείγματα, επισκευή αντικειμένων από χαλκό, κατασκευή καλαθιών κλπ, ως βιοποριστικό μέσο.

Παράλληλα, οι ομάδες αυτές των νομάδων, λόγω της χρήσης γλώσσας ακατάληπτης από τους Ευρωπαίους, προκαλούσε σημαντικά προβλήματα στην καθημερινή τους επικοινωνία, με αποτέλεσμα η συνεννόηση να πραγματοποιείται μέσω νευμάτων και χειρονομιών, γεγονός που καταδεικνύει την αδιαφορία τους αναφορικά με την προέλευσή τους, αλλά και τον τόπο καταγωγής τους. (Λυδάκη, 1998).

Ωστόσο, η πληθυσμιακή σύνθεση των σύγχρονων Ρομά που κατοικούν στην Ευρώπη προέκυψε από τη συγχώνευση της πρώτης μεταναστευτικής τους κίνησης από την περιοχή των Βαλκανίων προς τις χώρες της δυτικής Ευρώπης την εποχή του Μεσαίωνα με τα τρία σταδιακά μεταναστευτικά κύματα, τα οποία έλαβαν χώρα στα τέλη του 19ου αιώνα, ύστερα από την κατάργηση της δουλείας των Ρομά στη Ρουμανία (Fraser 1992˙Liegeois 1994), στη διάρκεια των δεκαετιών 1960 και 1970 από τη Γιουγκοσλαβία και τέλος στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας του 20ου αιώνα, κατά την οποία συντελέστηκαν ποικίλες οικονομικο-πολιτικές ζυμώσεις στην περιοχή της Ανατολικής Ευρώπης (Reyniers,1995).

Στη βάση των τρεχουσών εκτιμήσεων αναφορικά με τον πληθυσμό των Ρομά στην Ευρώπη, κυμαίνονται μεταξύ 4 και 10 εκατομμυρίων, με τη μεγαλύτερη πληθυσμιακή συγκέντρωση να βρίσκεται στην περιοχή της κεντρικής και νοτιοανατολικής Ευρώπης (Liegeois 1994˙Marushiakova & Popov 2001).

Στη διάρκεια λοιπόν, του 20ου αιώνα εξακολουθούν να υφίστανται μετακινήσεις πληθυσμών Ρομά, καθώς οι βίαιες αντιδράσεις εναντίον τους και η εντεινόμενη περιθωριοποίησή τους, επιδεινώνουν αισθητά τις ζωές τους, ιδιαίτερα μετά το πέρας του Β΄ παγκοσμίου πολέμου (1945), διάστημα κατά το οποίο κυνηγήθηκαν έντονα. Ωστόσο, η κατάρρευση της πρώην Γιουγκοσλαβίας τη δεκαετία του 1990, οδήγησε τους πληθυσμούς των Ρομά να αναζητήσουν την τύχη τους σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες, όπως την Γερμανία,

την Ιταλία, την Αυστρία και την Ολλανδία, αλλά και την Πορτογαλία και την Ισπανία (Χατζησαββίδης, 1996).

Βέβαια, αν και αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των Ρομά να μεταναστεύουν αρκετά συχνά, ωστόσο, έχουν αποδείξει στη διάρκεια των αιώνων πως δύνανται να συντηρούν την πολιτισμική τους ταυτότητα και ενώ συγκροτούν μία κλειστή ομάδα, κατορθώνουν πάντοτε να διατηρούν επαφές και υγιείς σχέσεις με το σώμα της κοινωνίας (Dikaiou, 1990).

Αναφορικά με την εμφάνιση των Ρομά στην Ελληνική επικράτεια, ήδη από τις αρχές του 14ου αιώνα, είχαν παρατηρηθεί πολυπληθείς ομάδες, οι οποίες είχαν εγκατασταθεί κυρίως στις περιοχές που ήταν υπό Βενετσιάνικη κυριαρχία, ήτοι, την Κρήτη, την Πελοπόννησο και την Κύπρο, όπου χαρακτηρίζονταν από μεγαλύτερη σταθερότητα (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1998).

Φτάνοντας στη σημερινή εποχή, καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος ο ακριβής προσδιορισμός του συνολικού αριθμού των Ρομά, καθώς δεν υπάρχουν αξιόπιστα δεδομένα απογραφής (Μάρκου, 2008). Πάντως, σύμφωνα με εκτιμήσεις ο πληθυσμός των Τσιγγάνων στην Ελλάδα ανάγεται σε τουλάχιστον 150.000 (Μωραϊτου, 2013), ωστόσο, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (ECRI 2015) κάνει λόγο για 265.000 ανθρώπους.

Πρέπει να σημειωθεί πως η πλειοψηφία των Ρομά ασπάζεται το θρήσκευμα της κυρίαρχης ομάδας (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1998), ήτοι την ελληνική ορθόδοξη εκκλησία, ενώ η αναγνώρισή τους ως Έλληνες πολίτες έλαβε χωρά κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970, αν και υπάρχει ιστορική καταγραφή της παρουσίας τους από αιώνες. Η περιθωριακή τους θέση εντός της ελληνικής κοινωνίας και εκπαίδευσης (Μάρκου, 2013) εξακολουθεί να υφίσταται, ενώ δεν μπορούν να εκληφθούν ως μία ομάδα με εθνοτική ομοιογένεια, αφού δημιουργούν μικρές κοινότητες, δεχόμενες επιδράσεις των κοινωνιών στις οποίες ανήκουν (Παπακωνσταντίνου, 2000).

4.3 Η «γλώσσα» των Ρομά

Η γλώσσα που ομιλούν οι Ρομά ονομάζεται Ρομανί ή Ρομανές και αποτελεί μία μητροδίδακτη γλώσσα, που χρησιμοποιείται από εκατομμύρια αθίγγανους παγκοσμίως, ενώ συναντάται σε 20 τουλάχιστον κύριες διαλέκτους με περισσότερες από 60 υποδιαλέκτους, δηλαδή ιδιώματα, που έχουν συγγένεια μεταξύ τους.

Αξίζει να σημειωθεί πως η γλώσσα των Ρομά δεν μπορεί να αποτυπωθεί στο γραπτό λόγο και ως εκ τούτου, δεν υπάρχουν παραδομένα γραπτά κείμενα, ωστόσο, εξαιτίας του προφορικού χαρακτήρα της γλώσσας τους, οι πολίτες αυτοί εκλαμβάνονται ως αναλφάβητοι. Αδιαμφισβήτητα, η γλώσσα ρομανί έχει συγκροτηθεί σε ένα υπόστρωμα μίας γλώσσας-βάσης, όπου έχουν προστεθεί και στοιχεία από άλλες γλώσσες. Με άλλα λόγια, η «ρομανί» χαρακτηρίζεται περισσότερο ως μία γλώσσα, η οποία έχει το χαρακτήρα μίας κοινωνικής διαλέκτου, η οποία αναπτύχθηκε και χρησιμοποιείται από ένα πληθυσμιακό στρώμα με ομοιογένεια και σε καμία περίπτωση από μία πολύπλοκη κοινωνία ανθρώπων, που έχει

διαστρωματωθεί σε επαγγελματικές ομάδες και κοινωνικές τάξεις (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1998).

Η γλώσσα των Ρομά συνιστά ένα συνονθύλευμα από γλωσσικές μορφές, οι οποίες προήλθαν από μία ευρύτερη γλωσσική μορφή, που βασίζεται σε λαϊκά ιδιώματα, τα οποία σχετίζονταν με τη χρήση των γλωσσικών μορφών κατά τη διάρκεια του 10ου αιώνα μ.Χ. σε διάφορες περιοχές της βόρειας Ινδίας, ήτοι τα σανσκριτικά, χίντι, νεπάλ, παντζάμπι κ.ά. (Χατζησαββίδης, 1995). Πάντως, η γλώσσα των Ρομά μέχρι και το 15ο αιώνα μ.Χ. είχε αφομοιώσει αρκετά γλωσσικά στοιχεία είτε από την ελληνική, είτε από την περσική, την αρμενική, αλλά και τη ρουμάνικη γλώσσα, ενώ αργότερα δέχτηκε επιρροές από τη γαλλική, την αγγλική, τη γερμανική, την ισπανική, τη ρωσική, αλλά και την τουρκική.

Το γεγονός της διαδικασίας του έντονου και αδιάκοπου δανεισμού της γλώσσας των αθίγγανων, καθώς και της διαρκούς τους μετακίνησης στην Ευρώπη, συνέβαλε στη μη ασφαλή διάκριση των πολλών διαλέκτων της ρομανί, οι οποίες παρουσιάζουν σημαντική διαφοροποίηση, με αποτέλεσμα να καθίσταται αρκετά δυσχερής ακόμη και η επικοινωνία μεταξύ τους. Έτσι, η απουσία ενός προτύπου της γλώσσας, αφού δεν υπάρχουν γραπτά κείμενα, οδηγεί στη μη κατανόησή τους ακόμη και από εκείνους τους Ρομά, που κάνουν χρήση διαφορετικής διαλέκτου. Η ύπαρξη πληθώρας διαλέκτων της ρομανικής μαρτυρεί την έλλειψη ενός κράτους καταγωγής των αθίγγανων, που θα συνέβαλε στη διατήρηση της καθαρότητας της ομιλούμενης γλώσσας, ενώ οι προσμείξεις στις διαλέκτους καταδεικνύουν την πορεία και μετακίνηση των Ρομά στις διάφορες χώρες ανά τους αιώνες. Με άλλα λόγια, η γλώσσα αυτή θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως πολυσυλλεκτική, η οποία αφενός έχει δεχτεί επιρροές από τις κοινωνικές συνθήκες ζωής των Ρομά, ωστόσο, έχει διατηρήσει την πολιτισμική της ιδιαιτερότητα (Brewer, 1998).

Ως εκ τούτου, είναι μία γλώσσα η οποία αφενός δεν καλλιεργήθηκε γραπτώς και αφετέρου οι άνθρωποι που την μίλησαν, ήλθαν σε επαφή με μία πληθώρα άλλων γλωσσών, ενώ δανειζόμενη νέες λέξεις που φανέρωναν ποικίλα πολιτισμικά στοιχεία, τα ενσωμάτωσε στο πρωταρχικό σώμα της γλωσσικής μορφής σε επίπεδο τόσο φωνολογικό, φωνητικό, μορφολογικό, συντακτικό όσο και σε λεξιλογικό. Ωστόσο, αν και έχει επιχειρηθεί, δεν έχει υπάρξει γραπτή απόδοση της γλώσσας των αθίγγανων, με αποτέλεσμα η εκμάθηση, αλλά και η μεταβίβασή της στις επόμενες γενιές να πραγματοποιείται μέσω της προφορικής επικοινωνίας εντός της κοινότητας των Ρομά, ενώ για την άσκηση των εμπορικών τους δραστηριοτήτων, κάνουν χρήση της νεοελληνικής γλώσσας (Καραθανάση, 2000), αν διαμένουν στην Ελλάδα ή τη γλώσσα της εκάστοτε χώρας στην οποία διαμένουν. Με άλλα λόγια, οι Ρομά αποτελούν μία δίγλωσση πληθυσμιακή ομάδα, αφενός επειδή χρησιμοποιούν τη γλώσσα ρομανί στα πλαίσια της κοινωνικής τους ζωής και αφετέρου την εθνική γλώσσα του κράτους, προκειμένου να αλληλεπιδρούν με το σύνολο της ευρύτερης κοινωνίας (Παπακωνσταντίνου, 2000).

Αξίζει να σημειωθεί πως εξαιτίας της απουσίας ενός κρατικού μορφώματος, στη βάση του οποίου θα δημιουργούνταν οι κατάλληλες κοινωνικές προϋποθέσεις, η γλώσσα των Ρομά έχει διασπαστεί σε πολλές διαλέκτους, οι οποίες επηρεάζονται και διαμορφώνονται από την εκάστοτε γλωσσική κοινότητα, με αποτέλεσμα οι ομιλητές της γλώσσας αυτής να είναι δίγλωσσοι ή τρίγλωσσοι, ενώ τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα κατά

την εκπαιδευτική διαδικασία, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην αύξηση του ποσοστού των αναλφάβητων Ρομά (Σέλλα-Μάζη, 2001).

Επιπρόσθετα, η πληθυσμιακή ομάδα των Ρομά, αν και έχει οδηγηθεί στον αποκλεισμό της από το πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας, έχει κατορθώσει να διατηρήσει την πολιτισμική της ετερότητα, κατέχοντας το δικό της γλωσσικό κώδικα. Βέβαια, η απουσία γραπτής μορφής της γλώσσας τους συμβάλλει στο χαρακτηρισμό της ομάδας αυτής από χαμηλό κοινωνιογλωσσικό κύρος, που δεν διαθέτει εξουσίες στη χώρα υποδοχής τους. Ακολούθως, το ίδιο το ελληνικό κράτος δεν έχει προχωρήσει προς την αναγνώρισή της ως επίσημη γλώσσα, προκειμένου να την εισάγει στην εκπαιδευτική κοινότητα και τα θεσμικά διοικητικά όργανα (Burke, 1995), με την ελληνική γλώσσα να συνιστά το πρωταρχικό και μοναδικό μέσο διδασκαλίας των μαθημάτων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προβλήματα στη σχολική ένταξη και επίδοση των παιδιών Ρομά (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997).

Αδιαμφισβήτητα, οι κώδικες επικοινωνίας της ανάγνωσης και της γραφής συνιστούν απαραίτητες προϋποθέσεις στα πλαίσια της καθημερινότητας, της ενημέρωσης και της επιβίωσης και το γεγονός της μη κατάκτησής τους από τα παιδιά Ρομά τα οδηγεί σε διαφορετικές συνθήκες πρόσβασης αναφορικά με τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, αλλά και της εκπλήρωσης των υποχρεώσεών τους (Παπακωνσταντίνου Γ., Βασιλειάδου Μ., Παυλή Κορρέ Μ., 2004).

4.4 Η εκπαίδευση των μαθητών Ρομά – Δυσκολίες στον Γραπτό Λόγο

Συλλήβδην για τους αθίγγανους η σχολική κοινότητα αποτελεί έναν ξένο θεσμό, καθώς αντιπροσωπεύει ρόλους, πρότυπα και συμπεριφορές ασύμβατες με την ταυτότητα και κουλτούρα τους. Είναι γεγονός ότι κατά την πρωταρχική επαφή των μαθητών Ρομά με το σχολείο, εκείνοι καλούνται να αντιμετωπίσουν μία πραγματικότητα τελείως διαφορετική από εκείνη που μέχρι τότε γνώριζαν, με αποτέλεσμα συχνά να διακόπτουν τη φοίτησή τους. Ας μην λησμονούμε πως στην τσιγγάνικη νοοτροπία και σκέψη η σχολική συμμετοχή δεν είναι συνυφασμένη με την οικονομικο-κοινωνική επιτυχία, μάλιστα τουναντίον, καθώς οι ώρες παρακολούθησης των μαθημάτων στα πλαίσια της σχολικής ζωής αποτελούν τροχοπέδη για την απόκτηση γνώσεων και καλλιέργειας δεξιοτήτων για την επαγγελματική τους αποκατάσταση (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998).

Παράλληλα, η σύγχρονη σχολική κοινότητα συχνά υιοθετεί απορριπτική στάση απέναντι στα τσιγγανόπαιδα, είτε μέσω της άρνησης της εμφάνισής τους, της μητρικής τους γλώσσας, της κουλτούρας τους και των δεξιοτήτων και εμπειριών τους εν γένει. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι μαθητές Ρομά εκφράζουν τα παράπονά τους, λόγω της έλλειψης σεβασμού απέναντι στην κουλτούρα τους από την εκπαιδευτική κοινότητα (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998). Επιπλέον, τα πρότυπα που προωθούνται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν συνάδουν με εκείνα της κοινωνίας των αθίγγανων, γεγονός που σημαίνει πως αν τα παιδιά Ρομά συμμορφωθούν με αυτά, τότε ενδεχομένως να απωλεστούν στοιχεία της ταυτότητάς τους (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998).

Πρέπει να σημειωθεί πως για τα μέλη της κοινωνίας των Ρομά η εκπαίδευσή τους συγκροτείται στη βάση της ομαδικότητας και της συλλογικότητας, καθώς όλοι, τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά στην καθημερινότητά τους, έχουν κοινά βιώματα στις χαρές και στις λύπες. Με άλλα λόγια, τα ανήλικα μέλη των Ρομά εκπαιδεύονται μέσω της συμμετοχής τους στον οικογενειακό βίο, καλλιεργώντας την ιδέα του σεβασμού απέναντι στους οικείους τους, καθιστώντας την απόκτηση της γνώσης ως αποτέλεσμα πρακτικής και όχι θεωρητικής διδασκαλίας.

Ως εκ τούτου, η εκπαιδευτική κοινότητα οφείλει να λειτουργεί συμπληρωματικά και όχι ως υποκατάστατο της οικογενειακής εκπαίδευσης των Ρομά, με την παράλληλη προσήλωσή της στις αρχές, τις αξίες και τα πρότυπα της τσιγγάνικης κοινωνίας. Ας μην παραβλέπουμε το γεγονός πως στα πλαίσια μίας τέτοιας κοινωνίας οι μέθοδοι που ακολουθούνται είναι διαφορετικοί ως προς το φύλο, καθώς για το αγόρι προέχει η επαγγελματική αποκατάσταση, ενώ για το κορίτσι η προετοιμασία του, προκειμένου να γίνει σύζυγος και μητέρα. Επομένως, οι σπουδές που προσφέρονται από την σχολική κοινότητα δεν φαίνεται να σχετίζονται με την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών Ρομά και δεν συνιστούν πρωταρχική μέριμνα της οικογένειας σε αντίθεση με την υπόλοιπη ελληνική κοινωνία (Έξαρχος, 1998). Μάλιστα η έντονη πεποίθηση της πληθυσμιακής ομάδας των Ρομά ότι το σχολείο δεν συνιστά κομιστή της απαραίτητης γνώσης για τη ζωή, αλλά και η αδιαφορία του ελληνικού κράτους για την εκπαίδευσή τους, συνέβαλε στο διαρκή αποκλεισμό τους από την ελληνική σχολική διαδικασία (Κάτσικας, 1999).

Ο καθηγητής Jean Pierre Liegeois (1987) έχει επισημάνει πως η σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία και πρακτική αντιτίθεται στην εκπαίδευση της τσιγγάνικης οικογένειας, ενώ θα έπρεπε να βασίζεται σε αυτήν. Παράλληλα, εκτιμάει πως αποτελεί επιτακτική ανάγκη η κοινωνία να μην προβαίνει σε κρίση του τρόπου εκπαίδευσης των τσιγγανοπαίδων σύμφωνα με τα δικά της μέτρα, ενώ διαβλέπει πως η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος στην ευρωπαϊκή κοινωνία έχει υποκαταστήσει την οικογένεια, καθιστώντας το σχολείο συνώνυμο της εκπαίδευσης.

Πρέπει να σημειωθεί πως η σχολική κοινότητα για τους Ρομά συνιστά μονάχα ένα κομμάτι της εκπαίδευσής τους, καθώς διαβιούν στο περιθώριο της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και του σχολικού συστήματος. Επιπλέον, η έλλειψη της κατάλληλης προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για την επιτυχή τους ανταπόκριση στο εξαιρετικά δύσκολο έργο της εκπαίδευσης μαθητών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση, ενδέχεται να συμβάλει στην αφομοίωση ή ακόμη και τον αποκλεισμό των τσιγγανοπαίδων από την εκπαιδευτική διαδικασία (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998).

Συγχρόνως, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στην Ελλάδα για τα παιδιά Ρομά δεν έχουν οδηγήσει στην επίλυση του προβλήματος του σχολικού αποκλεισμού, καθώς ένα σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 50% από αυτά δεν εγγράφεται στο σχολείο ή παρακολουθεί τα μαθήματα στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου. Ας μην λησμονούμε πως αρκετά παιδιά αποφασίζουν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους, δίχως καν την απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως αυτών της γραφής και της ανάγνωσης. Ένα μικρότερο ποσοστό της τάξεως του 10% ενδέχεται να ολοκληρώσει τις σπουδές του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ το ποσοστό είναι ακόμη πολύ μικρότερο για όσους συνεχίσουν πανεπιστημιακές σπουδές. Συνήθως, αυτοί οι μαθητές Ρομά έχουν

αποστασιοποιηθεί από τον τρόπο ζωής των αθίγγανων και έχουν ενσωματωθεί πλήρως στην ελληνική κοινωνία (Τσιμπιρίδου, 2006).

Πάντως είναι γεγονός πως όταν οι μαθητές Ρομά ξεκινούν τη φοίτησή τους στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, ποσοστό μικρότερο του 50% παρακολουθούν τα μαθήματά τους σε τακτική βάση, συνήθως επειδή το περιεχόμενο των σπουδών τους παρουσιάζεται εντελώς ξένο και αποκομμένο από τη λειτουργία και τις εμπειρίες της οικογένειας Ρομά (Παπακωνσταντίνου, 2000). Επιπροσθέτως, η παρακολούθηση των μαθημάτων πραγματοποιείται αποκλειστικά στις πρώτες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με τη φοίτησή τους να διακόπτεται στο γυμνάσιο (Μήτσης, 2004). Η προώθηση του Διαπολιτισμικού Σχολείου στην Ελλάδα χωλαίνει, καθώς δεν έχει σχεδιαστεί από άτομα που ανήκουν στην τσιγγάνικη κοινότητα και ως εκ τούτου, δεν διαθέτουν γνώση των ιδιαίτερων πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών (Cambell, 1999). Με άλλα λόγια, αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την επιτυχία του προγράμματος, να πραγματοποιηθούν αλλαγές στο περιεχόμενο των σπουδών, αλλά και στη δομή της σχολικής κοινότητας, μέσω της ενεργούς συμμετοχής ατόμων που ανήκουν στην κοινότητα των Ρομά και που γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητές της (Τσιμπιρίδου, 2006).

Ακολούθως, το Υπουργείο Παιδείας έχει θέσει ως στόχο του την ενσωμάτωση των παιδιών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκδίδοντας εγκυκλίους οδηγιών με σαφείς κατευθύνσεις προς τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, προκειμένου να αντιμετωπιστεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το συχνό φαινόμενο της σχολικής εγκατάλειψης των παιδιών Ρομά. Βέβαια, το πρόβλημα δεν αφορά μονάχα τη σχολική κοινότητα, αλλά σχετίζεται και με τις συνθήκες διαβίωσης των αθίγγανων, αλλά και με την έλλειψη της συνεργατικότητας των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης και αποδοχής των Ρομά συνολικά από την τοπική κοινωνία (Χαλκιώτης, 2000). Σε όλα τα παραπάνω πρέπει να προστεθούν και οι αρνητικές εμπειρίες των γονέων Ρομά από τη σχολική τους ζωή, γεγονός που τους καθιστά διστακτικούς να εμπιστευτούν τα μικρά τους παιδιά, επειδή φοβούνται για μη ισότιμη μεταχείρισή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Γιακουμάκη, 2007).

Το εύλογο ερώτημα που ανακύπτει αφορά στο ποιες δράσεις θα πρέπει να υιοθετηθούν με σκοπό την ενίσχυση των παιδιών Ρομά στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αφενός, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη η διδασκαλία να παρέχεται από άτομα εξειδικευμένα, προκειμένου να ανταπεξέρχονται καλύτερα στις μαθησιακές ανάγκες. Παράλληλα, η παρουσία κοινωνικών λειτουργών στις σχολικές μονάδες ενδεχομένως να βοηθούσε στην άμεση επαφή των οικογενειών των μαθητών, ώστε να διασφαλιστεί η διαρκής φοίτησή τους στο σχολείο. Ο υποχρεωτικός εμβολιασμός των παιδιών Ρομά θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα μέσω της συνεργασίας ιατρικών κέντρων και νοσοκομείων, προκειμένου να εξασφαλιστεί η νόμιμη φοίτησή τους και να αποφευχθούν πιθανές αντιδράσεις από τους γονείς άλλων μαθητών. Μάλιστα με στόχο τη διευκόλυνση της έκδοσης ατομικών δελτίων υγείας των τσιγγανοπαίδων και της διασφάλισης της υγείας τους, κρίνεται απαραίτητη η επίσκεψη ιατρών στα ίδια τα σχολεία (Λυδάκη, 2000).

4.5 Ο Κοινωνικός Αποκλεισμός των παιδιών Ρομά στην Εκπαίδευση

Ο αποκλεισμός από την εκπαιδευτική διαδικασία διακρίνεται σε τρεις φάσεις. Στην πρώτη φάση ανήκουν τα άτομα, τα οποία μένουν εξαρχής εκτός σχολικής κοινότητας, μη πραγματοποιώντας καν εγγραφή φοίτησης. Στη δεύτερη φάση ανήκουν τα παιδιά, τα οποία περιθωριοποιούνται και αδυνατώντας να ανταπεξέλθουν στις μαθητικές τους υποχρεώσεις, προβαίνουν σε οριστική διακοπή της φοίτησής τους. Τέλος, στην τρίτη φάση, τα παιδιά κατορθώνουν σε μικρό ποσοστό να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις και να ολοκληρώσουν επιτυχώς τη φοίτησή τους στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας (Ντούσας, 1997).

Ο σχολικός αποκλεισμός των τσιγγανοπαίδων οφείλεται σε πολλές αιτίες (Χατζηδήμου, 2005), με πρωταρχική αιτία την εκπαιδευτική κοινότητα. Το ελληνικό σχολείο δεν συνιστά τον πάροχο γνώσεων των παιδιών Ρομά, αλλά η εκπαίδευση, η ένταξή τους στην κοινότητα και η συνακόλουθη ωρίμανσή τους την αναλαμβάνουν άτομα από το τσιγγάνικο περιβάλλον. Συνεπώς, ο χώρος του σχολείου δεν είναι χώρος εκπαίδευσης, αλλά σχολικής φοίτησης, στον οποίο οι προκαταλήψεις των συμμαθητών των παιδιών Ρομά ενδέχεται να είναι κομιστές περισσοτέρων προβλημάτων.

Ακολούθως, η διδακτέα ύλη του αναλυτικού προγράμματος σπουδών φαίνεται πως δεν διαθέτει κάποια ιδιαίτερη χρησιμότητα και αξία γενικότερα για το βίο των ατόμων Ρομά, καθώς οι προσφερόμενες γνώσεις είναι ασύμβατες προς την κουλτούρα και τον τρόπο ζωής τους. Παραταύτα, η κοινότητα των Ρομά εκλαμβάνει ως σημαντικές γνώσεις την κατάκτηση της ανάγνωσης και της γραφής. Αξίζει να σημειωθεί πως οι Ρομά χρησιμοποιούν εντός της κοινότητάς τους τη γλώσσα ρομανί, ενώ προκειμένου να επικοινωνήσουν με άτομα από την ευρύτερη κοινωνία κάνουν χρήση της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές Ρομά λοιπόν, εισερχόμενοι στη σχολική κοινότητα διαθέτουν μία αρκετά καλή γνώση της ρομανί, ωστόσο, όχι τόσο καλή γνώση της ελληνικής, η γνώση της οποίας είναι πρωταρχική για τη φοίτησή τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αποθάρρυνσή τους για μία πιο ενεργητική συμμετοχή στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας.

Παράλληλα, το χαμηλό οικονομικό επίπεδο των κοινωνιών Ρομά οδηγεί τους μαθητές στην αναζήτηση εργασίας από πολύ μικρή ηλικία, προκειμένου να βοηθήσουν τις οικογένειές τους και ως εκ τούτου, η σχολική φοίτηση δεν μπορεί να ευοδωθεί, ενώ οι συχνές μετακινήσεις αυτών των οικογενειών έχουν σαν αποτέλεσμα την εγγραφή των παιδιών τους σε ένα σχολείο, τη φοίτησή τους εκεί για μικρό χρονικό διάστημα και στη συνέχεια την άφιξή τους σε κάποια νέα περιοχή για τη συνέχιση της φοίτησής τους.

Επιπρόσθετα, τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας στερούνται της κατάλληλης εκπαίδευσης, προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών Ρομά, καθώς δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, τη γλώσσα τους, αλλά και τις ιδιαιτερότητές τους. Από την πλευρά τους οι Ρομά εκλαμβάνουν την παρεχόμενη γνώση ως μία άχρηστη πολυτέλεια, ενώ την ίδια στιγμή αποτελεί σύνηθες φαινόμενο να δέχονται κατηγορίες οι ίδιοι οι γονείς Ρομά για το σχολικό αποκλεισμό των παιδιών τους. Βέβαια, ένας αθόρυβος μηχανισμός αποκλεισμού τους αποτελεί και η άρνηση εγγραφής ενός τσιγγανόπαιδου στη σχολική κοινότητα λόγω της έλλειψης εμβολιασμού του

ή ακόμη και η συνειδητή απόφαση της διεύθυνσης της σχολικής μονάδας να μη δεχτεί μαθητές Ρομά, προφασιζόμενη την έλλειψη επαρκούς χώρου για τη στέγαση επιπλέον μαθητών (Τσιμπιρίδου, 2006).

Έπειτα, δεν είναι λίγες οι φορές που η παρουσία μαθητών Ρομά προκαλεί συχνά αντιδράσεις στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, καθώς εκείνοι ενδέχεται να αντιμετωπιστούν με εχθρικό τρόπο από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Ακόμη, οι γονείς των παιδιών Ρομά παρουσιάζουν αντίσταση στη διαδικασία εγγραφής και φοίτησης των παιδιών τους σε σχολικές μονάδες που δεν ανήκουν στην περιοχή του καταυλισμού, με την προβολή του νομικού επιχειρήματος πως η εγγραφή τους οφείλει να πραγματοποιείται στο πλησιέστερο στον καταυλισμό σχολείο. Βέβαια, πρέπει να σημειωθεί πως η πλησιέστερη σχολική μονάδα ενδέχεται να μην διαθέτει τις απαραίτητες εγκαταστάσεις, τις αναγκαίες αίθουσες διδασκαλίας ή ακόμη και το εξειδικευμένο προσωπικό, προκειμένου να καλύψει επαρκώς τις ανάγκες των τσιγγανοπαίδων (Παπακωνσταντίνου, 1993).

Παράλληλα, αντιδράσεις μπορεί να προκληθούν και από τους γονείς των υπόλοιπων μαθητών της σχολικής μονάδας για την παρουσία των Ρομά, με αποτέλεσμα να αποκλείονται και περιθωριοποιούνται και σταδιακά να οδηγούνται στη διακοπή της φοίτησής τους (Καραθανάση, 2000). Βέβαια υπάρχουν και οι περιπτώσεις παρεμπόδισης παρακολούθησης του σχολικού προγράμματος από κινητοποιήσεις της τοπικής κοινωνίας, ακόμη και από τους ίδιους τους συμμαθητές τους, αποκλείοντάς τους σιωπηρά από την εκπαιδευτική διαδικασία (Διβάνη 2002, ό.αναφ. Μάρκου 2013).

Αξίζει να σημειωθεί πως τα φαινόμενα εγκατάλειψης φοίτησης των Ρομά στις σχολικές μονάδες μπορεί να οφείλονται σε σημαντικό βαθμό και στην πρόωρη ενηλικίωσή τους λόγω γάμου και ανάληψης οικογενειακών υποχρεώσεων ή της αναγκαιότητας για εύρεση εργασίας, γεγονός που μπορεί να επιφέρει καταστροφικές συνέπειες στην προσωπική εξέλιξη των παιδιών (Πολίτου, 1996). Ωστόσο, η προσκόλληση των τσιγγάνων στις παραδόσεις και την κουλτούρα τους εξακολουθεί να υφίσταται, ενώ η συχνή απορριπτική στάση που βιώνουν από το ευρύτερο κοινωνικό περίγυρό τους, συμβάλει στην ενθάρρυνση του περαιτέρω αποκλεισμού τους από την ελληνική κοινωνία και ως εκ τούτου, τη στροφή τους προς τη σιγουριά των παραδόσεών τους (Γιακουμάκη, 2007).

Με άλλα λόγια, οι μαθητές Ρομά στη διάρκεια της ζωής τους σφυρηλατούν μία διπλή ταυτότητα μεταξύ δύο πολιτισμών και δύο γλωσσών, αφενός μιλώντας τη ρομανί στα πλαίσια της τσιγγάνικης κοινότητας και αφετέρου την ελληνική γλώσσα, στις καθημερινές τους εμπορικές συναλλαγές (Λαμπρίδης, 2006). Η «αντισχολική» κουλτούρα των παιδιών Ρομά και των οικογενειών τους, η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η ολιγωρία των εκπαιδευτικών και η αρνητική στάση των συμμαθητών τους, σε συνδυασμό με τη διαρκή μετανάστευση για επαγγελματικούς λόγους, την αποθάρρυνσή τους από τους ίδιους τους γονείς τους για απόκτηση γνωσιο-θεωρητικής κουλτούρας, την πραγματοποίηση γάμων και την επαγγελματική τους ενασχόληση από μικρή ηλικία, αποτελούν τους βασικούς λόγους της διακοπής φοίτησής τους (Παρθένης, Φραγκούλης, 2016).

Συνοψίζοντας, οι λόγοι που οι τσιγγανόπαιδες κατέχουν την πρώτη θέση στον πίνακα διαρροών και σχολικής αποτυχίας είναι σύμφυτοι με την πολιτιστική τους ταυτότητα, αλλά

και σχετικοί με το εκπαιδευτικό σύστημα που τους υποδέχεται (Λαζαρίδης, 1996). Ειδικότερα, η Βαγή-Σπύρου (2001) εντοπίζει τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν την ομαλή ένταξη των παιδιών των τσιγγάνων στο σχολείο: α) άκαμπτη σχολική οργάνωση στην οποία είναι δύσκολο να προσαρμοστούν τα τσιγγανόπουλα, β) σχολικό πρόγραμμα-διδακτικά υλικά που εκφράζουν την κουλτούρα και την παράδοση της κυρίαρχης ελληνικής κοινωνίας και άρα είναι ξένα προς τους τσιγγανόπαιδες, γ) σχολική γλώσσα που δε συμπίπτει με τη μητρική των τσιγγανόπουλων και δ) σχέσεις με συμμαθητές και δάσκαλο που, ως φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας απέναντι στη μειοψηφική κουλτούρα που αντιπροσωπεύουν οι τσιγγανόπαιδες, πολλές φορές εκδηλώνουν ετεροφοβικές τάσεις, προκαταλήψεις και απορριπτικές τάσεις.

Η Φραγκουδάκη (1987, όπ.αναφ. Βαγή-Σπύρου, 2001) διαπιστώνει ότι οι δυσκολίες που συναντούν ειδικά στον γραπτό λόγο πολλαπλασιάζονται, καθώς η γραπτή γνώση δεν είναι απλή μεταγραφή της προφορικής και η εκμάθησή της αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, μιας και μόλις οι μαθητές μπαίνουν στην πρώτη δημοτικού, το πρώτο γλωσσικό μάθημα είναι ουσιαστικά η διδασκαλία της γραπτής μορφής της γλώσσας, μετάδοση των γνώσεων που θα επιτρέψουν στους μαθητές να κατακτήσουν το σημαντικό υποκατάστατο του φυσικού λόγου, τη γραφή.

Για τα τσιγγανόπουλα, που, όπως είδαμε, η γλώσσα τους είναι προφορική, αυτό αποτελεί μια ασυνήθιστη κατάσταση. Ο συλλογισμός της Φραγκουδάκη (1987, όπ.αναφ. Βαγή-Σπύρου, 2001) συνεχίζει επισημαίνοντας ότι ο εξαναγκασμός των μαθητών αυτών να μάθουν τη γραπτή μορφή άλλης γλώσσας από τη μητρική τους, είναι το κύριο αίτιο της αργοπορίας τους *στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης,* η οποία δεν οφείλεται όπως πιστεύουν οι δάσκαλοι στην ανικανότητά τους, αλλά στο σχολείο. Οι μικροί Ρομ, λοιπόν, με την είσοδό τους στο σχολείο, βρίσκονται ξαφνικά σε ανοίκειο γλωσσικό περιβάλλον με αποτέλεσμα να αναστέλλονται οι δυνατότητές τους για σχολική επιτυχία.

Μια λύση, ίσως, θα ήταν η ύπαρξη δίγλωσσων εκπαιδευτικών, τσιγγάνικης μη καταγωγής που να γνωρίζουν τη γλώσσα Ρομανί. Σχετικά η Κοιλιάρη (2003) παρατηρεί ότι οι δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως πρόσωπα αναφοράς και η παρουσία τους στο σχολείο είναι ιδιαίτερα επιθυμητή, αλλά το θεσμικό πλαίσιο είναι αναγκαίο να αποσαφηνίζει το ρόλο τους ως διδάσκοντες σε σχέση με τους στόχους της γλωσσικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο και να έχουν τη δυνατότητα επιμόρφωσης σε σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, αλλά και στις *εφαρμογές των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της γλώσσας.*

Πάντως τα τελευταία χρόνια ο τσιγγάνικος πληθυσμός έχει εκφράσει την επιθυμία και επιδίωξή του για μία ομαλή κοινωνική ένταξη, ξεπερνώντας τους δισταγμούς και τις φοβίες λόγω του μακροχρόνιου αποκλεισμού τους, αρθρώνοντας διεκδικητικό λόγο, με σκοπό την κοινωνική εδραιοποίηση και αποδοχή από τις τοπικές κοινωνίες για την περαιτέρω ειρηνική και συνεργατική συνύπαρξή τους σε αυτές. Ως εκ τούτου, η ένταξη των παιδιών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι συνυφασμένη με την επίδειξη της ορθής συμπεριφοράς και αντιμετώπισης τόσο από τη διεύθυνση, το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και από τους μαθητές της σχολικής μονάδας (Μήτσης, 2004), στη βάση της συνειδητοποίησης πως τα άτομα αυτά συνιστούν μία ιδιαίτερη κοινότητα που χαρακτηρίζεται από ιδιαιτερότητες, όπως είναι ο διαφορετικός τρόπος ζωής, η διαφορετική γλώσσα και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο (Σιδέρη, 1993).

4.6 Οι Ρομά ως δίγλωσσοι μαθητές

Πολλές φορές η έννοια του δίγλωσσου μαθητή ταυτίζεται με εκείνη του μετανάστη ή του πρόσφυγα, ωστόσο, ενδέχεται να αποτελεί και μέλος κάποιας μειονότητας εντός μίας χώρας, δηλαδή να είναι αναγνωρισμένος και νόμιμος πολίτης ενός κράτους, που εμφανίζει διαφορετικά φυλετικά χαρακτηριστικά, αλλά και παρουσιάζει έντονες κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές. Πέρα όμως από τα χαρακτηριστικά αυτά γνωρίσματα ο μαθητής Ρομά ομιλεί και μία διαφορετική γλώσσα, τα ρομανί, γεγονός που τον κατατάσσει στην κατηγορία των δίγλωσσων ανθρώπων.

Οι μαθητές Ρομά λοιπόν, ανήκουν στην κατηγορία των δίγλωσσων μαθητών και ως τέτοιοι πρέπει να αντιμετωπίζονται από την ελληνική πολιτεία, καθώς κατά την είσοδό τους στην εκπαιδευτική κοινότητα οι μαθητές επιδιώκουν την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας, ήτοι της ελληνικής, η οποία διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από τη μητρική τους, ενώ είναι παράλληλα γνωστή και οικεία στην τοπική κοινωνία στην οποία ζουν.

Ας μην λησμονούμε πως η γλώσσα των τσιγγάνων είναι αποκλειστικά προφορική, δυσκολεύοντας σημαντικά τους μαθητές Ρομά, αφού η γραπτή μορφή της ελληνικής γλώσσας, καθώς και η ανάγνωσή της αποτελεί μία διαδικασία άγνωστη και δυσνόητη γι' αυτούς. Ακολούθως, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις σχολικές μονάδες πραγματοποιείται από το εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο δεν διαθέτει καμία γνώση της δομής και της μορφής της γλώσσας ρομανί και ως εκ τούτου, τα παιδιά Ρομά δεν μπορούν να βοηθηθούν ουσιαστικά, προκειμένου να υπάρξει εμβάθυνση των σκέψεων και των προβληματισμών τους στη συσχέτιση των δύο γλωσσών.

Επιπρόσθετα, η εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζει περαιτέρω δυσκολίες για τους δίγλωσσους μαθητές Ρομά, καθώς ο κοινωνικός τους περίγυρος είτε αβούλως είτε εσκεμμένως συνιστά πολλές φορές τροχοπέδη στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ενώ την ίδια στιγμή η ελληνική πολιτεία εξακολουθεί να παραμένει αμέτοχη, δίχως να ενσκήπτει στο πρόβλημα, με το μερίδιο ευθύνης να αναλογεί στον ίδιο βαθμό τόσο στον εκπαιδευτικό όσο και στον απλό καθημερινό πολίτη, οι οποίοι δια της ανοχής τέτοιων φαινομένων, δεν επεμβαίνουν σε γλωσσοδιδακτικό επίπεδο για την παροχή μίας καλύτερης εκμάθησης της γλώσσας.

Όπως γίνεται αντιληπτό οι μαθητές Ρομά συνιστούν μία δίγλωσση ομάδα που αφενός κάνει χρήση της γλώσσας ρομανί εντός του πλαισίου της τσιγγάνικης κοινότητας και αφετέρου της εθνικής γλώσσας του κράτους, ήτοι της ελληνικής για τη διεκπεραίωση των κοινωνικών τους υποθέσεων (Παπακωνσταντίνου, 2000). Καθ' όλη τη διάρκεια του βίου τους κάνουν χρήση εναλλακτικά δύο κωδίκων επικοινωνίας, όπου ο πρώτος αφορά τους «δικούς» τους και ο δεύτερος τους «άλλους». Ως εκ τούτου, στα πλαίσια της ομάδας στην οποία ανήκουν συναντάται ο αυτοπροσδιορισμός τους με διαφορετικό όνομα, με το οποίο αναγνωρίζονται από τα μέλη της κοινότητάς τους, ενώ χρησιμοποιούν άλλο όνομα για τους μη Ρομά, για τον κόσμο των «άλλων», διαπιστώνοντας την ετερότητά τους σε σχέση με τους «υπόλοιπους» (Λυδάκη, 1997).

Αξίζει να σημειωθεί πως η Ελλάδα δεν έχει προχωρήσει προς την αναγνώριση της Ρομανί ως επίσημης γλώσσας, ώστε να την εισάγουν σε θεσμούς, όπως είναι η σχολική μονάδα ή τα

θεσμικά διοικητικά όργανα (Burke, 1995). Ως εκ τούτου, η ελληνική γλώσσα συνιστά το μοναδικό μέσο διδασκαλίας των μαθημάτων του επίσημου αναλυτικού προγράμματος σπουδών, γεγονός που καθιστά δυσκολότερη τη σχολική ένταξη και επίδοση των μαθητών Ρομά, εφόσον εκείνα είναι περισσότερο εξοικειωμένα με τη γλώσσα ρομανί, η οποία αποκλίνει από την επίσημη σχολική νόρμα (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997). Με άλλα λόγια, η σχολική γλώσσα είναι τελείως διαφορετική από τη μητρική γλώσσα των μαθητών Ρομά, τη ρομανί , όπως ισχύει επίσης και για την έννοια του χρόνου και του τρόπου που τον διαχειρίζονται ακόμη και για τα παιχνίδια στο σχολείο, αφού δεν είναι ίδια με τα δικά τους τα «τσιγγάνικα» (Λιεζουά, 1999).

Σε μία μειονοτική ομάδα, όπως είναι οι μαθητές Ρομά, η γλώσσα τους συνιστά ταυτοχρόνως ένα αναγνωριστικό μέσο, καθώς αυτό συνδυάζεται και με άλλα σημεία μη λεκτικά, τα οποία χαρακτηρίζουν τους Ρομά από τους μη Ρομά, κατευθύνοντας τη συμπεριφορά τους τόσο σε επίπεδο ασυνείδητου όσο και συνειδητού (Λυδάκη, 1998: 140). Και αυτό γιατί η ρομανί συνιστά αδιάσπαστο στοιχείο της προσωπικής τους ταυτότητας, αλλά και στοιχείο διαφοροποίησής τους από το ξένο και διαφορετικό απέναντι σε αυτούς περιβάλλον, το οποίο δεν δύναται να τους κατανοήσει, προκαλώντας τους ένα αίσθημα υπεροχής και ανωτερότητας, ενώ την ίδια στιγμή τους ωθεί στην ανάπτυξη και καλλιέργεια μίας «μυστικής» γλώσσας κοινωνικής προστασίας, η οποία συμβάλει στη διατήρηση της ταυτότητας, της συνοχής και των κοινών τους προσωπικών εμπειριών (Λιεζουά, 1999).

Πρέπει να αναφερθεί πως υφίστανται αρκετά σημαντικές διακυμάνσεις στη σχέση των μαθητών Ρομά με την ελληνική γλώσσα, άρα και στη διγλωσσία τους, καθώς πολλοί από αυτούς δεν διαφέρουν από τα παιδιά του γενικού πληθυσμού στη χρήση του προφορικού λόγου, ενώ αντίθετα στη χρήση του γραπτού λόγου υπάρχει αισθητή απόκλιση. Ωστόσο, η χρήση της ελληνικής γλώσσας δεν είναι ενιαία, όπως δεν είναι ενιαία και η χρήση της ρομανί στα πλαίσια της κοινότητας. Ως εκ τούτου η διγλωσσία των Ρομά μαθητών και η χρήση της ρομανί συνιστούν μάλλον την εξαίρεση, παρά τον κανόνα, καθώς υπάρχει μια προϊούσα μετακίνηση των ομιλητών από τη ρομανί στην ελληνική. «[…] Με βάση τα εμπειρικά δεδομένα […] προκύπτει ότι η διγλωσσία των μαθητών αυτών, όταν υπάρχει, είναι αρκετά διαφοροποιημένη […] Αυτή π.χ. είναι η περίπτωση της ρομανί (τσιγγάνικης) στην Ελλάδα, η οποία όταν υπάρχει εμφανίζεται με κάποια από τις διαλεκτικές της παραλλαγές […]» Ως εκ τούτου, κρίνεται αναγκαία η παροχή εξατομικευμένης γλωσσικής διδασκαλίας, υποστηρικτική των μαθητών Ρομά, προκειμένου να κατακτήσουν τη «νόρμα στην ελληνική» (Γκότοβος, 2013b).

Επιπρόσθετα, ο σχεδιασμός του γλωσσικού μαθήματος των μαθητών Ρομά οφείλει να αναπτυχθεί σε ένα ιδιαίτερα λεπτομερές «αρχιτεκτονικό μοντέλο» για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Έτσι, λόγω της ευελιξίας του αρχιτεκτονικού αυτού μοντέλου διδασκαλίας απορρίπτεται εκ των προτέρων ο αποκλειστικός προσανατολισμός είτε στη διδασκαλία της γραμματικής είτε στο ολιστικό μοντέλο και προτείνεται η συνδυαστική εφαρμογή ευρύτερων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως είναι παραδείγματος χάρη οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες (Vygotsky, 1997· Παρθένης, 2010). Παράλληλα, υιοθετείται η συμμετοχική προσέγγιση (participatory language teaching) στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συνδυαστικά με την επικοινωνιακή προσέγγιση. Το επίκεντρο της συμμετοχικής προσέγγισης είναι αυτό που ονομάζεται «μοίρασμα της

εξουσίας» (Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013) ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές και το οποίο καταλήγει σε μία μετασχηματιστική παιδαγωγική.

Ακόμη, η γνώση που οικοδομείται στη δεύτερη γλώσσα συναρτάται με τη γνώση που έχει οικοδομηθεί στην πρώτη γλώσσα, και μάλιστα προβλέπονται αρνητικές συνέπειες εάν η πρώτη (μητρική) γλώσσα αγνοηθεί στη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας: «[…] εάν οι εκπαιδευτικοί […] [αγνοούν] τη μητρική γλώσσα, την κουλτούρα και τον πολιτισμό των μαθητών τους, τότε θα προκύψει ένα μεγάλο έλλειμμα και ως εκ τούτου κανένα μοντέλο δεν θα είναι σε θέση να υποστηρίξει πλήρως το διδακτικό έργο» (Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013). Ως εκ τούτου, το εν λόγω μοντέλο σχεδιάζει το «πριν» (προδιδακτικό στάδιο / επιδιωκόμενο πρόγραμμα), το «κατά τη διάρκεια» (διδακτικό στάδιο / εφαρμοσμένο πρόγραμμα) και το «μετά» (μεταδιδακτικό στάδιο / κατακτηθέν πρόγραμμα) (Φλουρής & Σπινθουράκη, 2013).

Κατά τη διάρκεια λοιπόν του διδακτικού σταδίου το πρόγραμμα σπουδών εφαρμόζεται σε περιβάλλον φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα, ενώ κατά το μεταδιδακτικό στάδιο αποτιμάται ο σχεδιασμός και οι εφαρμογές. Πρέπει ωστόσο, να σημειωθεί πως δεν υφίσταται διαφοροποίηση μεταξύ της δεύτερης και της ξένης γλώσσας και θεωρούνται όροι συνώνυμοι, ενώ το αρχιτεκτονικό μοντέλο αποτιμάται διαρκώς αναφορικά με τις γλωσσικές, πολιτισμικές και λοιπές δεξιότητες των μαθητών Ρομά σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους.

4.7 Σύνοψη

Η υποστήριξη των μαθητών Ρομά αναφορικά με την κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας δεν συνιστά ένα διαρκές ζητούμενο, καθώς το ερώτημα δεν θα πρέπει να είναι αν θα πρέπει τα παιδιά Ρομά να μάθουν ή όχι την ελληνική γλώσσα του σχολείου ή αν θα πρέπει εκείνο να τους διδάξει τη δική τους γλώσσα. Άλλωστε, η εκπαιδευτική κοινότητα δεν έχει ως στόχο τη μέριμνα για την καλλιέργεια, τη διατήρηση και την ανάδειξη των πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών. Αντιθέτως, ο πυρήνας του σχολείου είναι παραδοσιακά κανονιστικός, αφού τα μορφωτικά περιεχόμενα που διδάσκονται είναι συνυφασμένα με το μέλλον των μαθητών.

Τα παιδιά των Τσιγγάνων εισερχόμενα στο σχολείο μετακινούνται από την κοινοτική ζωή σε έναν θεσμό, ο οποίος είναι διαμορφωμένος από την κυρίαρχη κοινωνία. Το σχολείο ως θεσμός βέβαια δεν συνιστά έναν άκαμπτο οργανισμό, που απαιτεί την προσαρμογή των μαθητών, αλλά δύναται να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες και προκλήσεις που εμφανίζονται. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως κάθε σχολική μονάδα όσο κανονιστικό και οργανωμένο είναι, αντιδράει στις κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις, διευρύνοντας το ρόλο του, συμπεριλαμβάνοντας στα προγράμματα και τις δραστηριότητές του προσεγγίσεις που υπερβαίνουν τον παραδοσιακό ρόλο της μεταβίβασης γνώσης και άπτονται μοντέλων κατασκευαστικής/προοδευτικής και μετασχηματιστικής παιδαγωγικής (Skourtou et al., 2006· Σκούρτου, 2011), έστω και με χρονική καθυστέρηση.

Αξίζει να σημειωθεί πως το γλωσσικό προφίλ των μαθητών Ρομά ενδέχεται να ποικίλλει σημαντικά, με αποτέλεσμα το γλωσσικό ρεπερτόριό τους να εμφανίζεται ιδιαίτερα σύνθετο.

Αυτό σημαίνει πως η ελληνομάθεια των παιδιών αυτών εμφανίζεται να έχει τέτοια ποικιλομορφία, ώστε όταν έλθουν στο σχολείο με περιορισμένη επικοινωνιακή ικανότητα στην ελληνική γλώσσα, να προβάλουν αυτό και να παραμένει στην αφάνεια η συνολική επικοινωνιακή τους ικανότητα.

Αξίζει να σημειωθεί πως δεν υφίσταται σαφής εικόνα για το ποια είναι ή ποια θα πρέπει να θεωρηθεί ως η μητρική, πρώτη γλώσσα των Ρομά παιδιών, γενικά και ανά περίπτωση. Αν θεωρηθεί ότι ουσιαστικά έχει επέλθει γλωσσική μετατόπιση προς την ελληνική και ως εκ τούτου η ρομανί δεν επέχει πλέον θέση μητρικής γλώσσας ή αν θεωρούμε ότι τα παιδιά Ρομά μιλάνε «κάποια διάλεκτο» της ρομανί, άρα δεν μπορούμε να τη συνυπολογίζουμε, τότε οι εκπαιδευτικές εφαρμογές και τα διδακτικά υλικά δικαιολογούν προοδευτικά έναν μονογλωσσικό προσανατολισμό στη γλωσσική διδασκαλία.

Ακόμη, η διαρκής προσπάθεια κατάταξης των παιδιών Ρομά σε επίπεδα ελληνομάθειας και η συνεχής διαγνωστική τους αποτίμηση, οι σκοποί του προγράμματος (εγγραφή, συστηματική φοίτηση, επίδοση στο σχολείο, κατάκτηση της νόρμας στην ελληνική) εξυπηρετούνται καλύτερα και ταχύτερα και προλαμβάνονται προβλήματα, αν ληφθεί υπόψη η διγλωσσία τους και οι εμπειρίες γραμματισμού τους. Βέβαια, ο χωρισμός των μαθητών Ρομά σε επίπεδα ενδέχεται να επιδρά αρνητικά σε περιπτώσεις παιδιών με υψηλή επικοινωνιακή ικανότητα στη μητρική γλώσσα και αναντίστοιχα χαμηλές επιδόσεις στη γλώσσα-στόχο. Σε αυτή την περίπτωση η αγνόηση ή η υποβάθμιση των δεξιοτήτων ως προς τη χρήση της Γ1 θα μπορούσε να αποβεί επιζήμια, επιβραδύνοντας σημαντικά τόσο τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού όσο και τη γνωστική του ανάπτυξη εν γένει.

Στη γεφύρωση αυτού ακριβώς του χάσματος στοχεύει η αξιοποίηση της διγλωσσίας των μαθητών: στο να επιτευχθεί, δηλαδή, η «σύγκλιση» ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα και στις ανάγκες που υφίστανται για την πληρέστερη κατάκτηση της γλώσσας-στόχου. Αυτή η γεφύρωση θα μας βοηθήσει επιπλέον να δημιουργήσουμε ένα συνεχές (Hornberger, 2009) όσο το δυνατόν ενιαίο (με την έννοια ότι χωρούν σε αυτόν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής) γνωσιακό χώρο και θα είναι συναισθηματικά ασφαλής για όλα τα παιδιά μίας τάξης / του σχολείου.

Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη ότι ένα από τα αίτια που δυσχεραίνουν τους μαθητές Ρομά στο σχολείο είναι *το σχολικό πρόγραμμα/διδακτικά υλικά* - που εκφράζουν την κουλτούρα και την παράδοση της κυρίαρχης ελληνικής κοινωνίας και άρα είναι ξένα προς τους τσιγγανόπαιδες-, ότι το κύριο αίτιο της αργοπορίας τους *στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης* συνιστά ο εξαναγκασμός των μαθητών αυτών να μάθουν τη γραπτή μορφή άλλης γλώσσας από τη μητρική τους, αλλά και την αναγκαιότητα *εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στο μάθημα της γλώσσας* επιχειρείται στην παρούσα εργασία να σχεδιαστεί εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία του ελληνικού αλφαβήτου με τις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

5. Η ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

5.1 Εισαγωγικά

Σύμφωνα με τις Μανούσου & Χαρτοφύλακα (2020) το εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να είναι:

- Νέο υλικό
- Μετασχηματισμός συμβατικού υλικού σε εξ αποστάσεως
- Σύνθεση νέου υλικού με την αξιοποίηση διαθέσιμων πόρων

Είναι αναγκαίο να σημειωθεί ότι το εκπαιδευτικό υλικό που προορίζεται για εξΑΕ δεν διαθέτει ούτε τα ίδια χαρακτηριστικά ούτε δημιουργείται σύμφωνα με τις ίδιες αρχές με το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στη συμβατική εκπαίδευση. Οπότε η χρήση αυτούσιου υλικού για τη συμβατική εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως δημιουργεί πληθώρα προβλημάτων, αφού αυτό δεν προσιδιάζει στη μεθοδολογία της. Το Ε.Υ. στην εξΑΕ χρειάζεται λοιπόν να έχει ποιοτικά χαρακτηριστικά και να υπόκειται σε διαρκή αξιολόγηση του ποιοτικού επιπέδου που προσδίδουν στη μαθησιακή εμπειρία του εκπαιδευόμενου (Λιοναράκης & Παπαδημητρίου, 2002).

Το εκπαιδευτικό υλικό που σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της Διπλωματικής Εργασίας κατά κύριο λόγο αποτελεί μετασχηματισμό συμβατικού υλικού σε εξ αποστάσεως. Ειδικότερα, βασίστηκε στη σειρά *ΓΕΙΑ ΣΑΣ* που υλοποιήθηκε από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Επιτροπή Ερευνών, Τμήμα Φ.Π.Ψ., Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής στο πλαίσιο της Πράξης: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για την Α/θμια εκπαίδευση.» Η Πράξη αφορούσε την Ένταξη παιδιών των ομάδων – στόχων: μουσουλμάνων, τσιγγάνων, παλιννοστούντων, αλλοδαπών, ομογενών στο σχολείο.

Ειδικότερα, βασίστηκε στην 1η Θεματική Ενότητα της σειράς: «Πρώτη Γνωριμία». Το «ΓΕΙΑ ΣΑΣ 1» αποτελεί την πρώτη γνωριμία των μαθητών με το σχολείο και τους συμμαθητές τους. Μαθαίνουν την Α-Β και τους αριθμούς καθώς επίσης, και να σχηματίζουν συλλαβές. Απευθύνεται στους μαθητές της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας που βρίσκονται στο αρχάριο επίπεδο γλωσσομάθειας».

Επιλέχθηκε να μετασχηματιστεί το παρόν Ε.Υ. καθώς η ερευνήτρια είναι εκπαιδευτικός στο έργο «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες ΡΟΜΑ για την ενίσχυση της πρόσβασης και μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους» του ΕΚΠΑ και το εν λόγω Ε.Υ. προτείνεται από το έργο.

Το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος αποτελείται από δύο Διδακτικές Ενότητες προκειμένου οι μαθητές Ρομά στους οποίους απευθύνεται να μάθουν την Α –Β. Κάθε Διδακτική Ενότητα εστιάζει στη διδασκαλία συγκεκριμένων γραμμάτων.

5.2 Το περιβάλλον φιλοξενίας του Ε.Υ.

- Η εισαγωγική σελίδα

Κατά την είσοδο του μαθητή στο περιβάλλον του μαθήματος στο chamilo έρχεται σε επαφή με ένα μήνυμα που τον καλωσορίζει στον κόσμο της ελληνικής αλφαβήτας και με έναν πίνακα της ελληνικής αλφαβήτας με τα 24 γράμματα, ενώ σε κάθε γράμμα αντιστοιχεί και μία εικόνα που αρχίζει από το γράμμα αυτό (Εικόνα 1.)

Εικόνα 1. Αρχική σελίδα στο περιβάλλον του chamilo

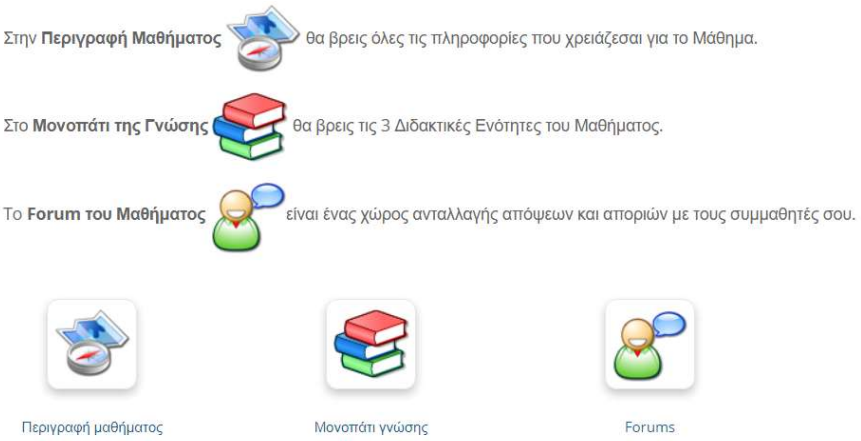
Επίσης, στην ίδια σελίδα και κάτω από την εικόνα υπάρχουν εικονίδια πρόσβασης:

Α) στην Περιγραφή Μαθήματος, όπου ο μαθητής θα βρει πληροφορίες για τον σκοπό του μαθήματος, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τις έννοιες κλειδιά, συνδέσμους που παραπέμπουν στην καθεμία από τις τρεις Δ.Ε. του Ε.Υ και τη βιβλιογραφία στην οποία βασίστηκε το εξ αποστάσεως υλικό του μαθήματος.

Β) στο Μονοπάτι της Γνώσης, όπου ο μαθητής θα βρει τις τρεις Δ.Ε. του Ε.Υ.

Γ) στο Forum, απ' όπου ο μαθητής θα έχει πρόσβαση σε ξεχωριστούς χώρους συζήτησης για κάθε Δ.Ε.

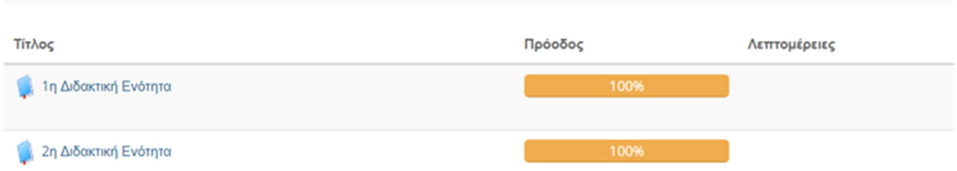
Δίπλα σε κάθε εικονίδιο υπάρχει μία σύντομη περιγραφή του προς διευκόλυνση των διδασκομένων, ενώ από κάτω παρατίθενται μόνο τα εικονίδια με το όνομά τους για εύκολη πρόσβαση σε αυτά (Εικόνα 2.)



Εικόνα 2. Αρχική σελίδα στο περιβάλλον του chamilo

- Το Μονοπάτι της Γνώσης

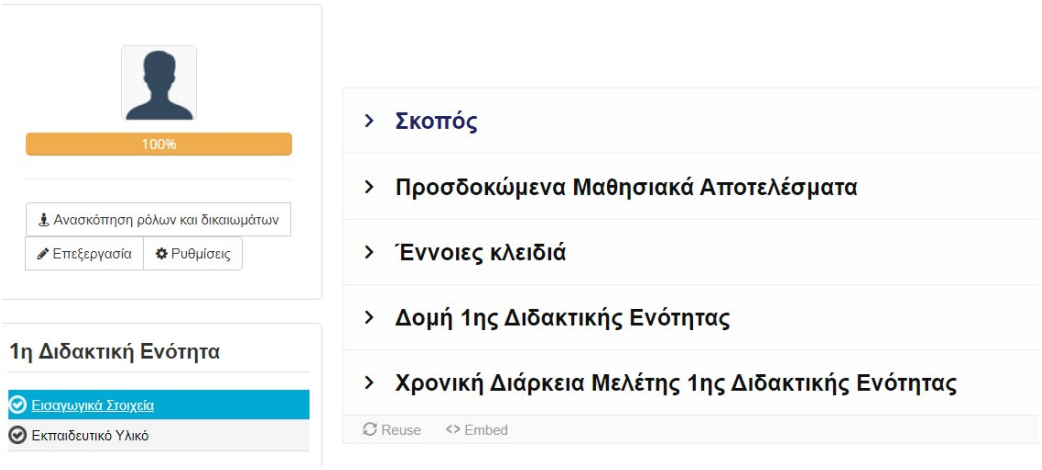
Επιλέγοντας το εικονίδιο *Μονοπάτι της Γνώσης* ο μαθητής εισέρχεται στις τρεις Δ.Ε. του μαθήματος. (Εικόνα 3.)



Εικόνα 3. Οι 2 Δ.Ε. του Μονοπατιού της Γνώσης

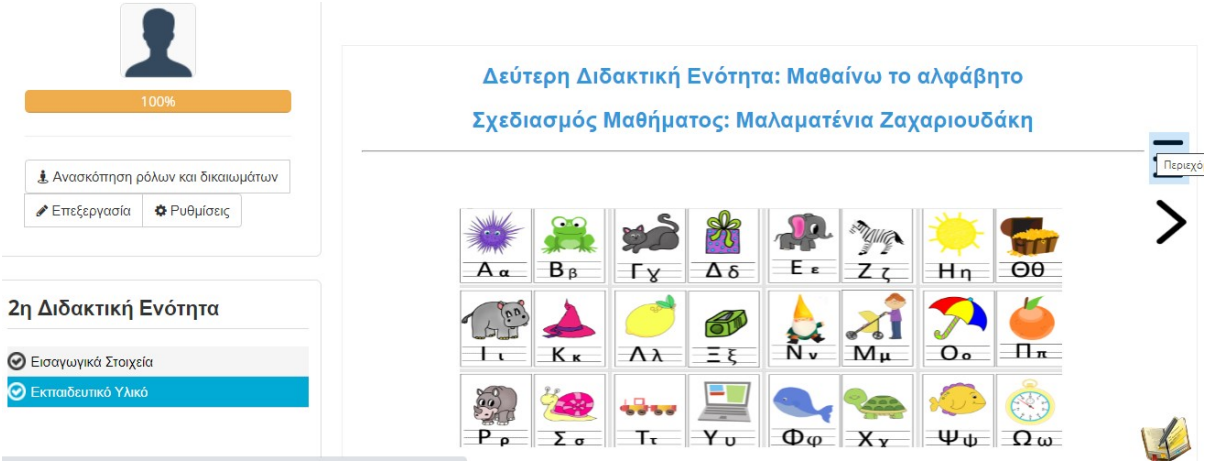
Κάνοντας κλικ σε καθεμία από τις παραπάνω ενότητες ο μαθητής έχει πρόσβαση:

- στα *Εισαγωγικά Στοιχεία* όπου θα βρει πληροφορίες για τον *Σκοπό*, τα *Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα* και ειδικότερα σε *Επίπεδο Γνώσεων*, *Δεξιοτήτων* και *Στάσεων*, τις *Έννοιες Κλειδιά*, τη *Δομή* και τον *εκτιμώμενο χρόνο μελέτης* κάθε Δ.Ε. (Εικόνα 4.)



Εικόνα 4. Εισαγωγικά Στοιχεία 1ης Δ.Ε.

- στο *Εκπαιδευτικό Υλικό* κάθε Ενότητας (Εικόνα 5.)



Εικόνα 5. Το Ε.Υ. της 2ης Δ.Ε.

Παρουσίαση Δομής Δ.Ε.

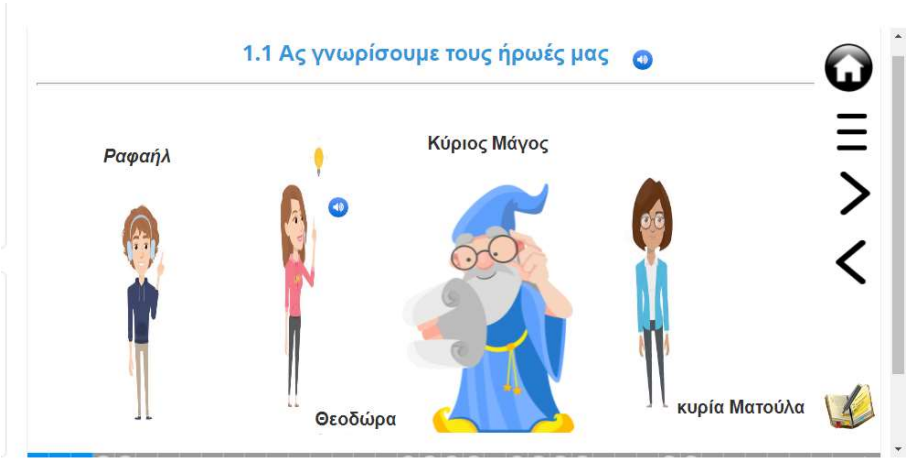
Αξίζει να σημειωθεί πως οι Δ.Ε. του Ε.Υ. έχουν **ενιαία δομή**. Έτσι, η πρώτη διαφάνεια κάθε Δ.Ε. είναι κοινή για όλες και συνιστά το εξώφυλλό τους. Σε αυτήν ο διδασκόμενος πληροφορείται τον τίτλο και τον δημιουργό του Ε.Υ. (Εικόνα 6.)

Εικόνα 6. Το εξώφυλλο των 2 Δ.Ε.

Η δεύτερη διαφάνεια «καλωσορίζει» τον μαθητή στην κάθε Δ.Ε. Ενδεικτικά παρατίθεται η 2η διαφάνεια της 1ης Δ.Ε. (Εικόνα 7.)

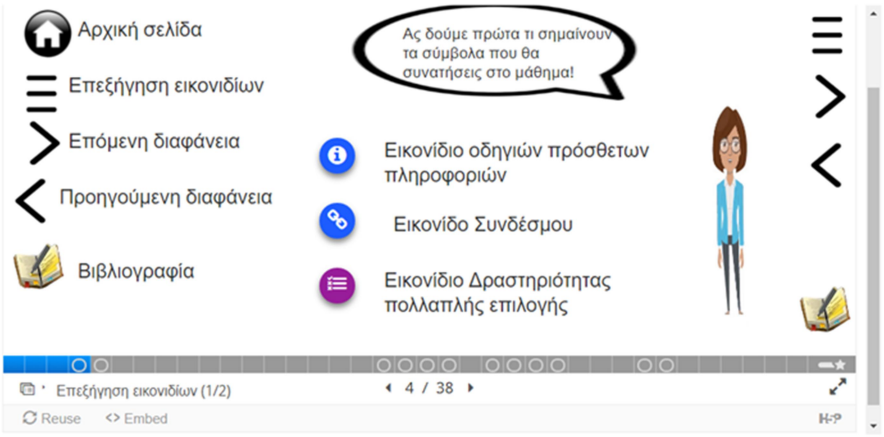
Εικόνα 7. Διαφάνεια «καλωσορίσματος» 1ης Δ.Ε.

Μονάχα στην 3η διαφάνεια της 1ης Δ.Ε. ο διδασκόμενος γνωρίζει τους ήρωες που θα συναντήσει και στις 3 Δ.Ε. (Εικόνα 8.)



Εικόνα 8. Η γνωριμία με τους ήρωες των Δ.Ε. (1η Δ.Ε.)

Στις επόμενες δύο διαφάνειες σε όλες τις Δ.Ε. δίνονται οι επεξηγήσεις των συμβόλων που συναντώνται κατά την πλοήγησή του σε όλες τις Δ.Ε. Ενδεικτικά παρατίθενται οι επεξηγήσεις από την 4η διαφάνεια της 1ης Δ.Ε. (Εικόνα 9.)

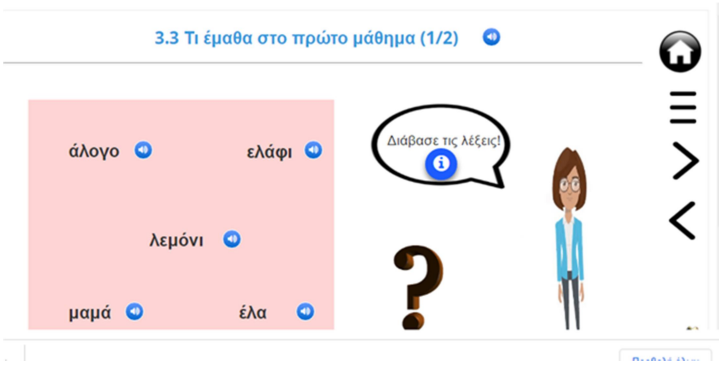


Εικόνα 9. Επεξηγήσεις των συμβόλων του Ε.Υ. (1η Δ.Ε.)

Έπειτα, ακολουθεί και στις 2 Δ.Ε. μία εισαγωγική διαφάνεια. Σε αυτήν ο μαθητής πληροφορείται με σαφήνεια τι θα μάθει στην κάθε Δ.Ε.. Κατόπιν στη διαφάνεια με τα περιεχόμενα ο μαθητής μπορεί να μεταβεί απευθείας, μέσω των αντίστοιχων συνδέσμων, σε όποιο κεφάλαιο επιθυμεί, αλλά και να επιστρέψει σε αυτά μέσω σχετικού συνδέσμου που βρίσκεται σε όλες τις διαφάνειες (Εικόνα 10.)

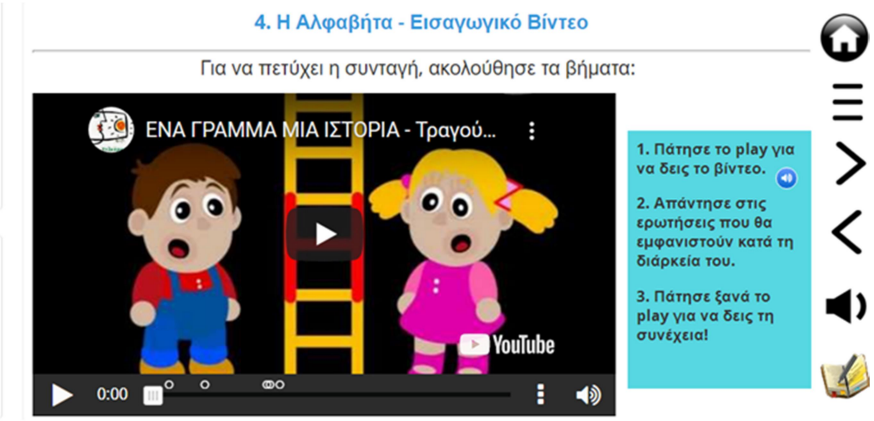
Εικόνα 10. Εισαγωγική Διαφάνεια – Διαφάνεια Περιεχομένων (2η Δ.Ε.)

Στη συνέχεια, υπάρχουν διαφάνειες που ανακαλούν την προηγούμενη γνώση του μαθητή μέσα από ερωτήσεις (Εικόνα 11.)



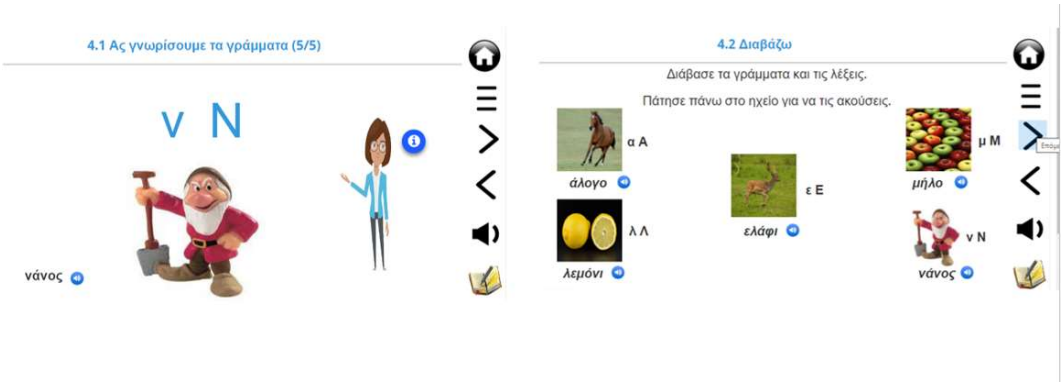
Εικόνα 11. Ανάκληση προηγούμενης γνώσης (2η Δ.Ε.)

Βασικός πυλώνας του Ε.Υ. είναι το εισαγωγικό διαδραστικό βίντεο της 1ης και 2ης Δ.Ε. το οποίο λειτουργεί ως αφόρμηση για να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για τη νέα γνώση. Για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκε το τραγούδι των τίτλων από τα επεισόδια της σειράς *Ένα Γράμμα Μια Ιστορία* της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης του Υπουργείου Παιδείας. Ενδεικτικά παρατίθεται στιγμιότυπο από το εισαγωγικό βίντεο της 1ης Δ.Ε. (Εικόνα 12.)



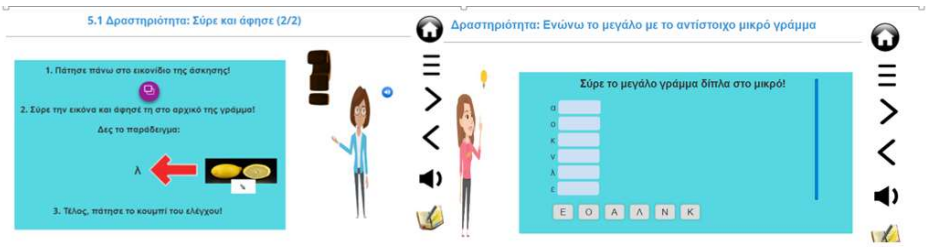
Εικόνα 12. Εισαγωγικό Βίντεο (1η Δ.Ε.)

Οι επόμενες διαφάνειες/καρτέλες παρουσιάζουν -ξεχωριστά η καθεμιά- το διδασκόμενο γράμμα μαζί με την πρότυπη λέξη, που αρχίζει από το γράμμα αυτό. Στο τέλος όλα τα γράμματα της Δ.Ε. μαζί με τις πρότυπες λέξεις συνοψίζονται σε μία διαφάνεια (Εικόνα 13.)



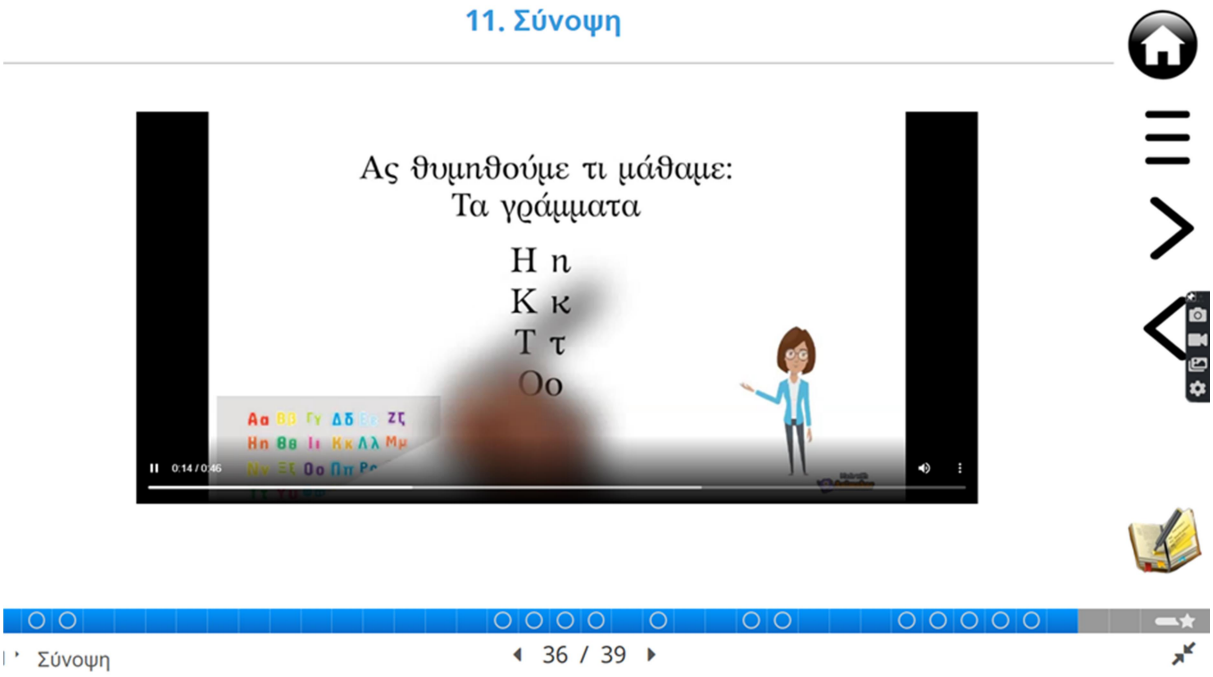
Εικόνα 13. Παρουσίαση του διδασκόμενου αντικειμένου (1η Δ.Ε.)

Στις επόμενες διαφάνειες ακολουθούν δραστηριότητες ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, οι οποίες καθιστούν το υλικό αλληλεπιδραστικό, μπορούν να αναδείξουν και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις του διδασκόμενου, ελέγχουν την κατανόηση και την πορεία μάθησης και παράλληλα δίνουν τη δυνατότητα εμβάθυνσης στο περιεχόμενο και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και δημιουργικότητας. Στις εικόνες παρουσιάζονται δραστηριότητες από την 1η και 2η Δ.Ε. (Εικόνα 14.)



Εικόνα 14. Δραστηριότητες 1ης & 2ης Δ.Ε.

Μετά την ολοκλήρωση της κάθε Δ.Ε. ακολουθεί η Σύνοψη των Δ.Ε. Ενδεικτικά παρατίθεται η Σύνοψη της 2ης Δ.Ε. (Εικόνα 15.)

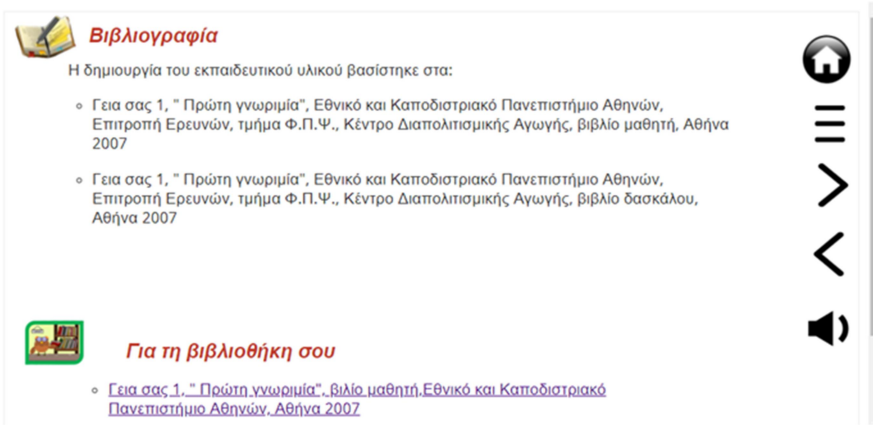


Εικόνα 15. Σύνοψη 2ης Δ.Ε.

Η επόμενη διαφάνεια μετά τη Σύνοψη επιβραβεύει τον μαθητή για την επιτυχή ολοκλήρωση της Δ.Ε. και περιέχει τον σύνδεσμο που θα τον μεταφέρει στην επόμενη. Ακολουθεί εικόνα από την 1η Δ.Ε. (Εικόνα 16)

Εικόνα 16. Διαφάνεια επιβράβευσης και μετάβασης στην επόμενη Δ.Ε. (1η Δ.Ε.)

Στην τελευταία διαφάνεια ο εκπαιδευόμενος θα βρει τη βιβλιογραφία πάνω στην οποία βασίστηκε ο σχεδιασμός του εξ αποστάσεως Ε.Υ. και για την ψηφιακή βιβλιοθήκη του δίνεται ο σύνδεσμος του βιβλίου σε μορφή pdf. Η παρακάτω εικόνα είναι από τη βιβλιογραφία της 1ης Δ.Ε. (Εικόνα 17.)



Εικόνα 17. Βιβλιογραφία 1ης Δ.Ε.

5.3 Αρχές σχεδιασμού παρόντος Ε.Υ.

Στο εξ αποστάσεως Ε.Υ. που σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της Διπλωματικής Εργασίας οι μαθητές γνωρίζουν (Λιοναράκης, 2001):

- ✓ Τι πρέπει να κάνουν
- ✓ Γιατί το κάνουν
- ✓ Πότε πρέπει να το κάνουν
- ✓ Πώς να το κάνουν
- ✓ Αν το έκαναν σωστά

Αναντίρρητα, τα πολυμέσα, η παρουσίαση της πληροφορίας με συνδυασμούς κειμένου, ήχου, εικόνας και κινούμενης εικόνας, συνιστά έναν αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας, καθώς αξιοποιεί δύο διαφορετικά μέσα πρόσληψης πληροφοριών από τον άνθρωπο το οπτικό και το ηχητικό (Gillani, 2003 & Mayer, 2003). Ωστόσο, η αυξημένη προσοχή κατά το σχεδιασμό των πολυμέσων είναι αναγκαία, γιατί υπάρχει πιθανότητα να καταλήξει στην υπερβολή της χρήσης τους και τελικά να υπερισχύει το μέσο εις βάρος της πληροφορίας. Η αποτελεσματικότητα των πολυμέσων δεν υπόκειται σε περιορισμούς εκπαιδευτικών επιπέδων και η σωστή χρήση τους είναι κατάλληλη για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπως εδώ της πρωτοβάθμιας.

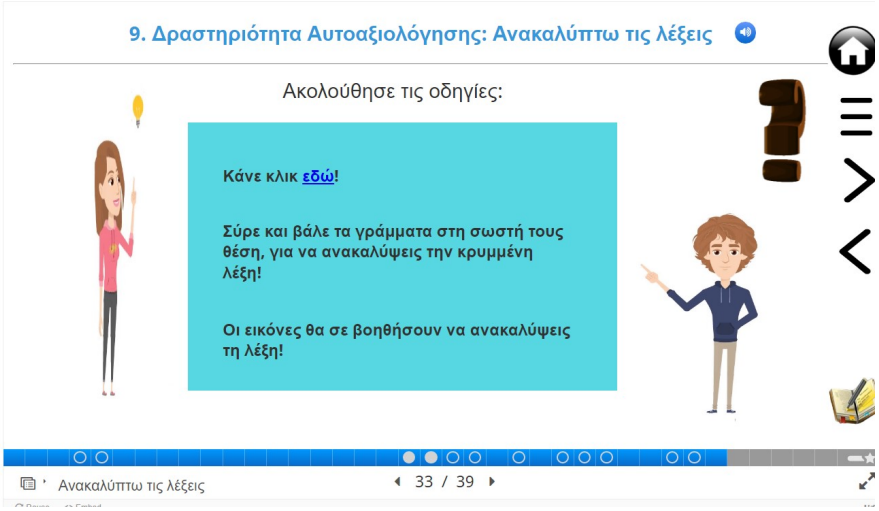
Σύμφωνα με την μαθητοκεντρική-γνωσιακή τάση ο εκπαιδευόμενος έχει ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει την ευελιξία να αποφασίσει με ποιες πληροφορίες θα ασχοληθεί και σε ποιον βαθμό θα εντρυφήσει, με σκοπό να δομήσει την γνώση (Mayer, 2001:97-100, όπ. αναφ. Ραλλιάς, & Αναστασιάδης, 2015). Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον δομήθηκε με βάση την τάση αυτή. Πιο συγκεκριμένα, οι πληροφορίες που περιέχει το εκπαιδευτικό υλικό παρουσιάζονται με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο, δηλαδή με κείμενο, οπτικά και ηχητικά. Κατά συνέπεια, ο μαθητής έχει ευκολότερη πρόσβαση στις πληροφορίες και μπορεί να τις επεξεργάζεται αποτελεσματικότερα με βάση τόσο τις δικές του ανάγκες όσο και τον δικό του ρυθμό. Σκοπός του παρόντος εκπαιδευτικού υλικού είναι να αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος ενεργητικό ρόλο για να μπορεί όσο το δυνατόν περισσότερο να αφομοιώσει τη γνώσει και να εφαρμόσει τις νέες δεξιότητες που θα αποκτήσει μέσα από αυτό (Ραλλιάς, & Αναστασιάδης, 2015).

Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε για να έχει τον ρόλο του υπομονετικού δασκάλου που θα δώσει την πληροφορία στον μαθητή όσες φορές τη ζητήσει χωρίς να κουράζεται δημιουργώντας «μία διανοητικού τύπου» σχέση από όπου θα απουσιάζουν πιθανές συγκρούσεις, εκνευρισμός ή αρνητικός σχολιασμός (Σπαντιδάκης, 1998˙ Σπαντιδάκης, 2010 στο Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2014:983, όπ. αναφ. Ραλλιάς, & Αναστασιάδης, 2015).

Για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που φιλοξένησε το παρόν εκπαιδευτικό υλικό, εφαρμόστηκαν οι ακόλουθες αρχές, όπως έχουν περιγραφεί παραπάνω και θα αντιστοιχηθούν με αυτό στην παρούσα υποενότητα.

Ειδικότερα, το παρόν Ε.Υ, σύμφωνα με τις αρχές του Holmberg (2002), είναι αλληλεπιδραστικό προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να έχει ενεργό ρόλο στην πορεία προς την κατάκτηση της γνώσης, η οποία συνιστά ανακαλυπτική μάθηση. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την πληθώρα δραστηριοτήτων τις οποίες συνοδεύουν ανατροφοδοτήσεις (Εικόνα 18.). Παράλληλα, το παρόν Ε.Υ. καθοδηγεί τον σπουδαστή στη μελέτη του (εικόνα οδηγίες), τον εμψυχώνει και τον ενθαρρύνει (εικόνα πέτυχε η συνταγή) και ενισχύει την αυτοαξιολόγηση (Εικόνα 19.)

Εικόνα 18. Ανατροφοδότηση δραστηριότητας, 1η Δ.Ε.



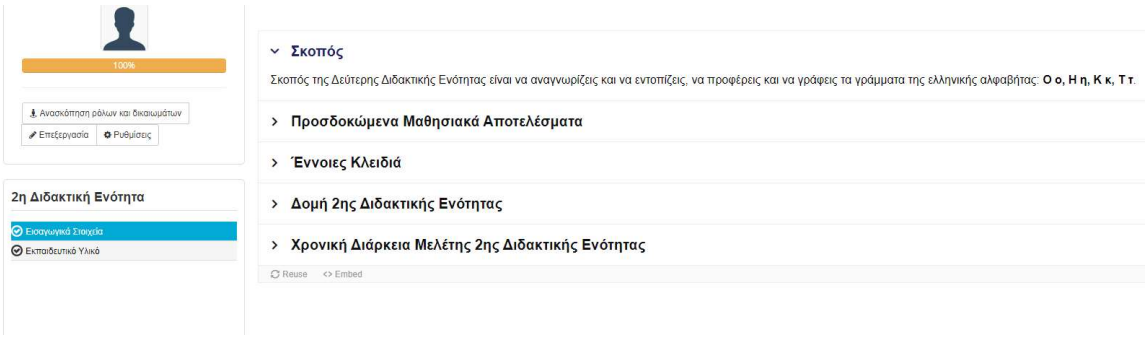
Εικόνα 19. Δραστηριότητα αυτοαξιολόγησης, 1η Δ.Ε.

Ακολούθως στο παρόν Ε.Υ. εντοπίζονται :

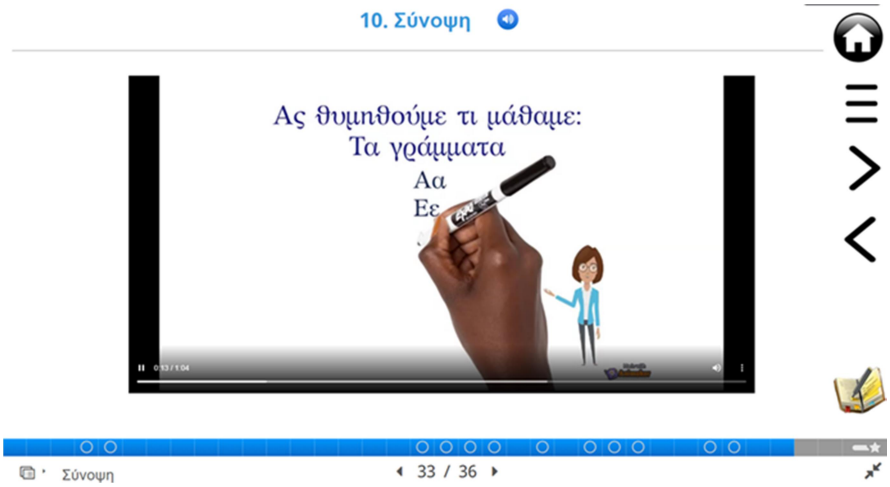
Τα στοιχεία που αποτελούν την Πρώτη Δέσμη, σύμφωνα με την τυπολογία West Λιοναράκη, για την εξυπηρέτηση των γνωστικών στόχων του παρόντος Ε.Υ.:

- Οι εικόνες και τα γράμματα συνιστούν τον κύριο κορμό του (Εικόνα 20.).
- Τα περιεχόμενα, οι ερμηνευτικοί τίτλοι, τα κεφάλαια και οι ενότητες, ο σκοπός, οι στόχοι (γενικοί και επιμέρους), τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, οι λέξεις και οι έννοιες κλειδιά του Ε.Υ. συνιστούν τα Προκείμενα (Εικόνα 21).
- Οι συνόψεις κεφαλαίων και ενοτήτων, η βιβλιογραφία, οι παραπομπές αποτελούν τα Μετακείμενα (Εικόνα 22).

Εικόνα 20. 1η Δέσμη: Εικόνες και γράμματα συνιστούν τον κύριο κορμό, 2η Δ.Ε.



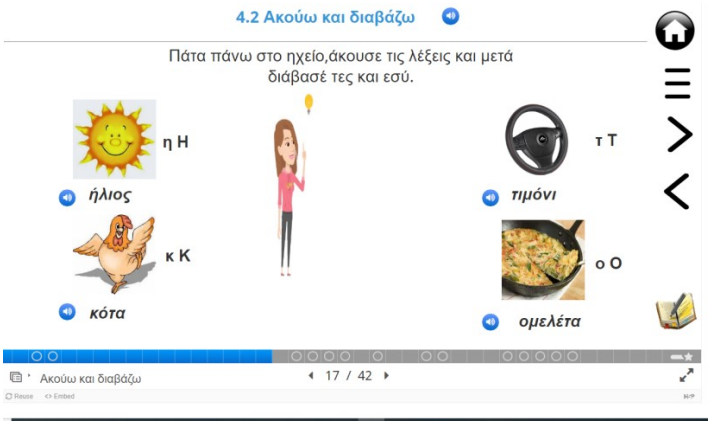
Εικόνα 21. 1η Δέσμη: Προκείμενα, 2η Δ.Ε.



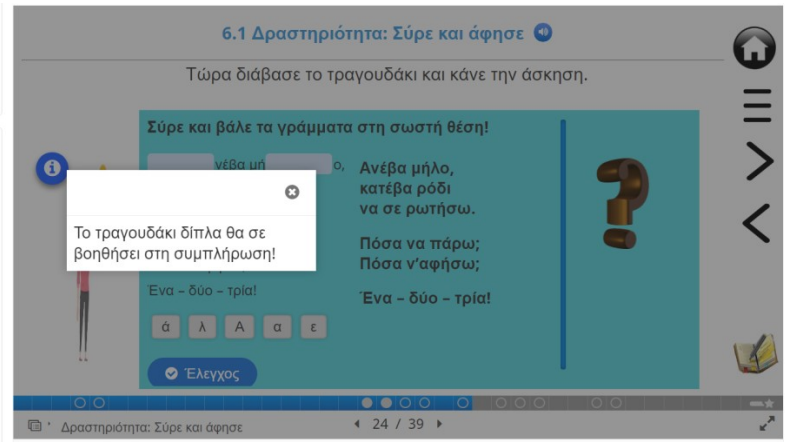
Εικόνα 22. 1η Δέσμη: Μετακείμενα, 1η Δ.Ε.

Τα στοιχεία που συνιστούν τη Δεύτερη Δέσμη:

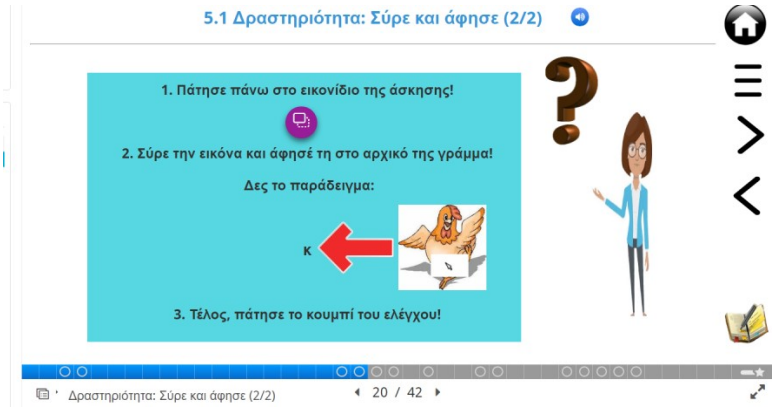
- Τα συμπεράσματα, οι συνόψεις και οι περιλήψεις που διαπερνούν όλον το κορμό των κειμένων του Ε.Υ. οι δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης, οι μηχανισμοί ανατροφοδότησης (Εικόνα 23.) συνιστούν τα Διακείμενα στο παρόν Ε.Υ.
- Στο υπάρχον Ε.Υ. οι επεξηγήσεις και τα κείμενα λειτουργούν ως συνδετικοί κρίκοι για να καταστήσουν πιο εύκολη την κατανόηση και επεξεργασία του κύριου κειμένου και αποτελούν τα Επικείμενα (Εικόνα 24.).
- Οι εικόνες, τα σχήματα, οι φωτογραφίες και οι τυπογραφικές ιδιαιτερότητες του παρόντος Ε.Υ. περιέχουν κάθε είδους οδηγίες που αποσκοπούν στην κατανόηση των οπτικών δεδομένων και στην πληρέστερη και πιο ευέλικτη χρήση τους από τους μαθητές και συνιστούν τα Παρακείμενα (Εικόνα 25.).
- Στο παρόν Ε.Υ. εντοπίζονται κείμενα σε παράθυρα και διευκρινίσεις. Πρόκειται για εμβόλιμα επιπρόσθετα στοιχεία/κείμενα που περικλείουν όλο το διδακτικό υλικό και υποστηρίζουν το κυρίως κείμενο και αποτελούν τα Περικείμενα (Εικόνα 26.).



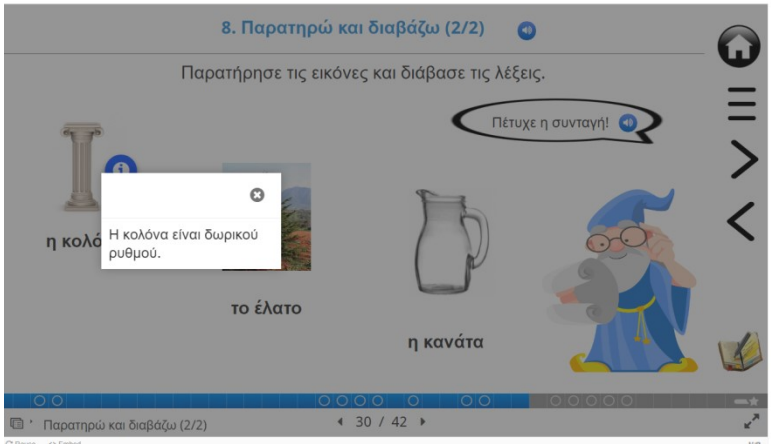
Εικόνα 23. 2η Δέσμη: Διακείμενα (Σύνοψη μέσα στη Δ.Ε.), 2η Δ.Ε.



Εικόνα 24. 2η Δέσμη: Επικείμενα (αναδυόμενο παράθυρο), 1η Δ.Ε.



Εικόνα 25. 2η Δέσμη: Παρακείμενα, 2η Δ.Ε.



Εικόνα 26. 2η Δέσμη: Περικείμενα, 2η Δ.Ε.

Τέλος, τα στοιχεία που συνιστούν την Τρίτη Δέσμη:

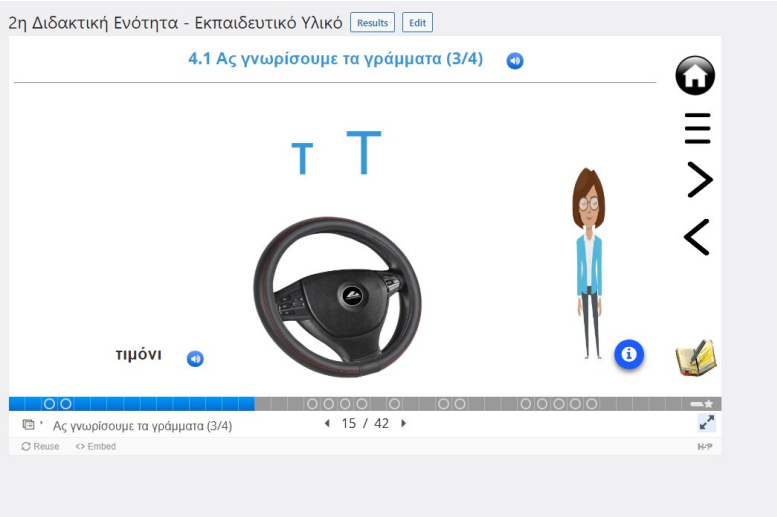
- Στο παρόν Ε.Υ. γίνεται χρήση ψηφιακών μέσων μέσω των οποίων μεταφέρονται στοιχεία του διδακτικού υλικού, όπως το h5p στο περιβάλλον του οποίου σχεδιάστηκε το Ε.Υ. και η πλατφόρμα chamilo η οποία το φιλοξενεί και συνιστούν τα Πολυαντικείμενα (Εικόνα 27.).

Εικόνα 27. 3η Δέσμη: Πολυαντικείμενα (η πλατφόρμα chamilo)

Σε όλο το Ε.Υ. εφαρμόστηκαν **οι αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης του Mayer**. Ειδικότερα, εντοπίζονται:

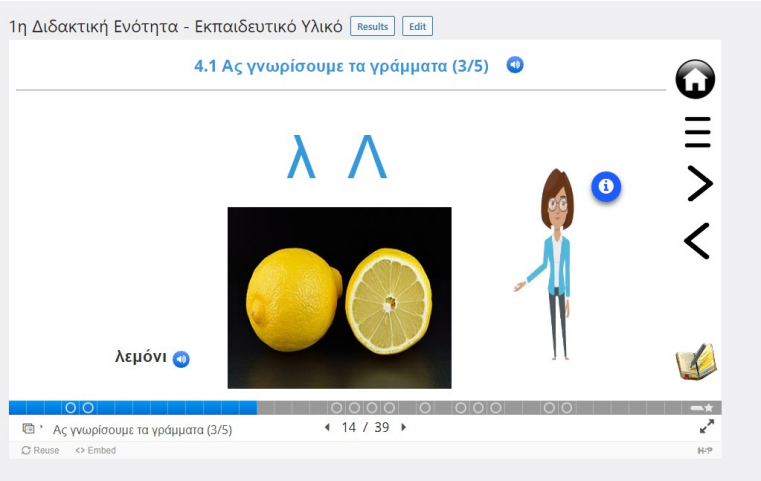
Αρχή των πολυμέσων (Multimedia Principle): Προκειμένου ο εκπαιδευόμενος να επεξεργάζεται και να διατηρεί αποτελεσματικότερα την πληροφορία, στο διδακτικό

περιβάλλον που σχεδιάστηκε οι πληροφορίες παρουσιάζονται ταυτόχρονα με λέξεις και εικόνες (Εικόνα 28).



Εικόνα 28. Αρχή των πολυμέσων (2η Δ.Ε.)

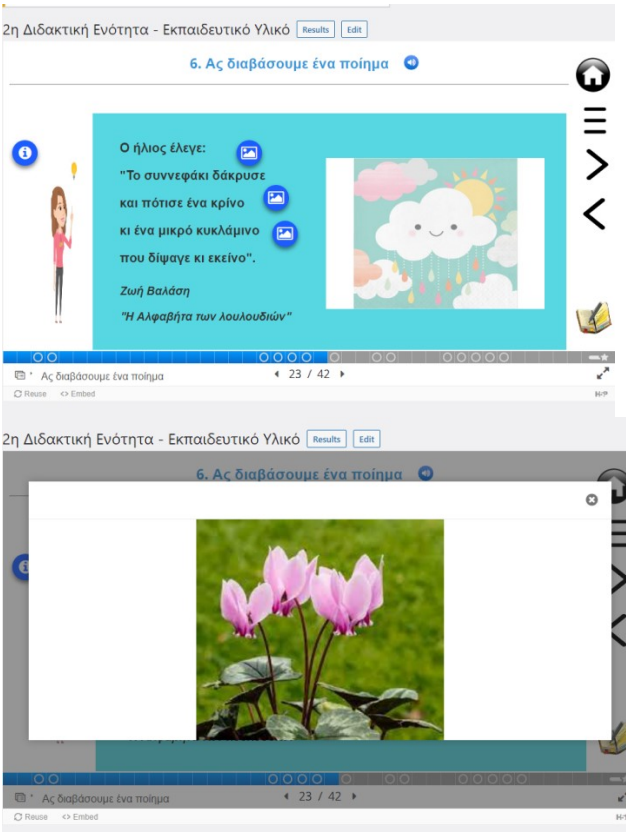
Αρχή της χρονικής (Contiguity Principle) και χωρικής γειτνίασης (Spatial Contiguity Principle): Στο παρόν Ε.Υ. γίνεται ταυτόχρονη και όχι διαδοχική παρουσίαση λέξεων και εικόνων για να μειωθεί το γνωστικό φορτίο που χρειάζεται να καταβάλουν οι μαθητές για να το επεξεργαστούν, ενώ μαθαίνουν καλύτερα επειδή το συναφές σε μια εικόνα κείμενο εμφανίζεται κοντά και όχι μακριά σε μια διαφάνεια του Ε.Υ. (Εικόνα 29.)



Εικόνα 29. Αρχές της χρονικής και χωρικής γειτνίασης (1η Δ.Ε.)

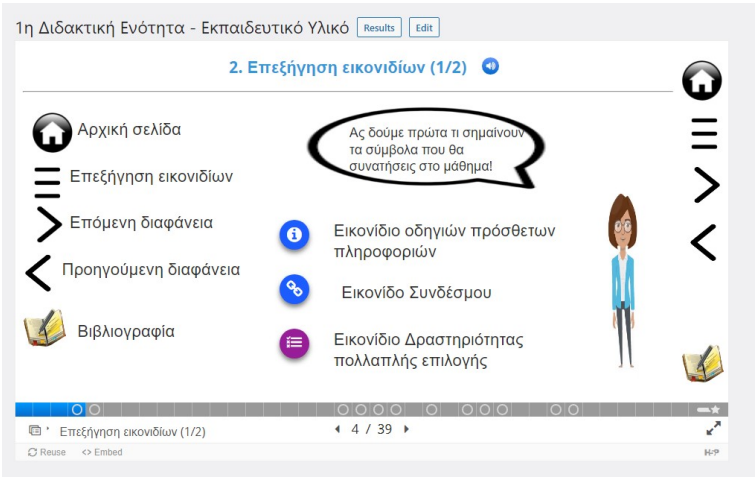
Αρχή συνεκτικότητας (Coherence Principle): σύμφωνα με την αρχή αυτή όλες οι πληροφορίες (λέξεις, εικόνες και ήχοι) που παρουσιάζονται στο παρόν Ε.Υ. είναι σχετικές με

το γνωστικό αντικείμενο, προκειμένου να μην αποπροσανατολίζονται οι μαθητές, αλλά να επικεντρώνονται σε βασικές πληροφορίες (Εικόνα 30.).



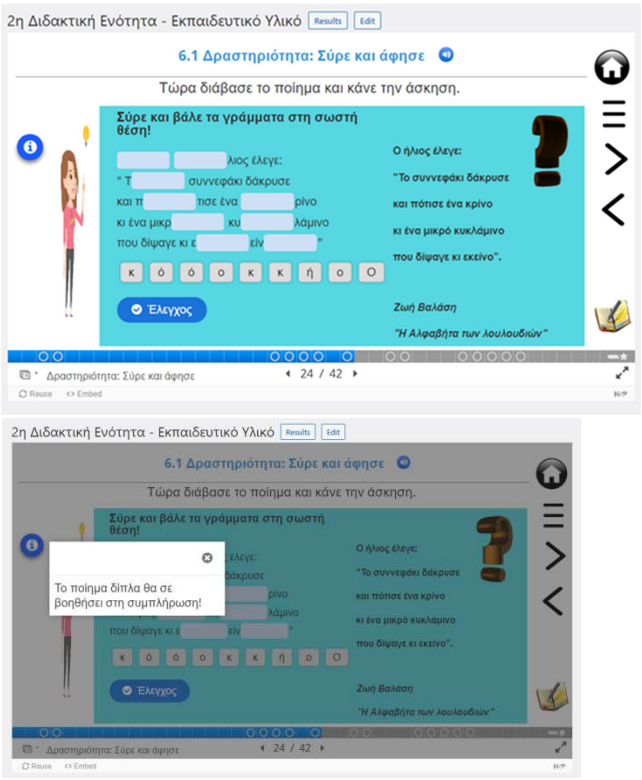
Εικόνα 30. Αρχή συνεκτικότητας (2η Δ.Ε.)

<u>Αρχή της μορφοποίησης/ τροπικότητας (Modality Principle):</u> Στο παρόν Ε.Υ. η παρουσίαση των πληροφοριών γίνεται μέσω λέξεων - που δομούν αφήγηση- και γραφικών, και όχι με την παράθεση ενός απλού κειμένου στην οθόνη μαζί με γραφικά (Εικόνα 31).



Εικόνα 31. Αρχή της τροπικότητας (1η Δ.Ε.)

Αρχή του πλεονασμού (Redundancy Principle): Μπορεί σύμφωνα με την αρχή αυτή να μην είναι απαραίτητο ίδιες πληροφορίες να προσφέρονται ταυτόχρονα με διαφορετικό (λεκτικά και οπτικά), δεν εξυπηρετεί όμως το σκοπό του συγκεκριμένου Ε.Υ. που σχεδιάστηκε για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ειδικότερα, ένας από τους διδακτικούς στόχους που έχει τεθεί είναι να αναγνωρίζουν οι μαθητές μέσω της οπτικής επαφής και της λεκτικής, αλλά και της ηχητικής απόδοσης τα γράμματα της ελληνικής αλφαβήτας, ενώ κάθε γράμμα διδάσκεται μαζί με την πρότυπη λέξη κατά τον ίδιο τρόπο. Βέβαια, τηρώντας την παραπάνω αρχή το Ε.Υ. δεν περιέχει σύνθετες και πολύπλοκες πληροφορίες, ενώ για την αποφυγή της γνωστικής υπερφόρτωσης υπάρχει ένα πλήκτρο στην οθόνη σε κάποιες διαφάνειες, το οποίο ενεργοποιεί την εμφάνιση στην οθόνη γραπτού κειμένου όταν το θέλει ο μαθητής (Εικόνα 32). Επίσης, η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται τμηματικά, χωρίς να υπάρχουν μακροσκελή κείμενα κατά την παρουσίασή του.



Εικόνα 32. Αρχή του πλεονασμού (2η Δ.Ε.)

Αρχή της προσωποποίησης (Personalization Principle): Λαμβάνοντας υπόψη την αρχή της εξατομίκευσης με σκοπό τη δημιουργία προσωπικής επαφής με το μαθητή, στο παρόν Ε.Υ. υιοθετήθηκε ένα απλό – διαλογικό, αλλά όχι υπερβολικά φιλικό ύφος και σχεδιάστηκαν φιλικά avatar. Παράλληλα, με τη χρήση φιλικού ύφους στην ηχητική παρουσίαση και του φιλικού χαρακτήρα οι εκπαιδευόμενοι κινητοποιούνται και τους δίνεται η αίσθηση ότι απευθύνεται αποκλειστικά στον καθένα τους με αποτέλεσμα να ενισχύεται η διαδικασία μάθησής τους (Εικόνα 33.).

Εικόνα 33. Αρχή της εξατομίκευσης (1η Δ.Ε.)

<u>Αρχή των ατομικών διαφορών (Individual differences):</u>

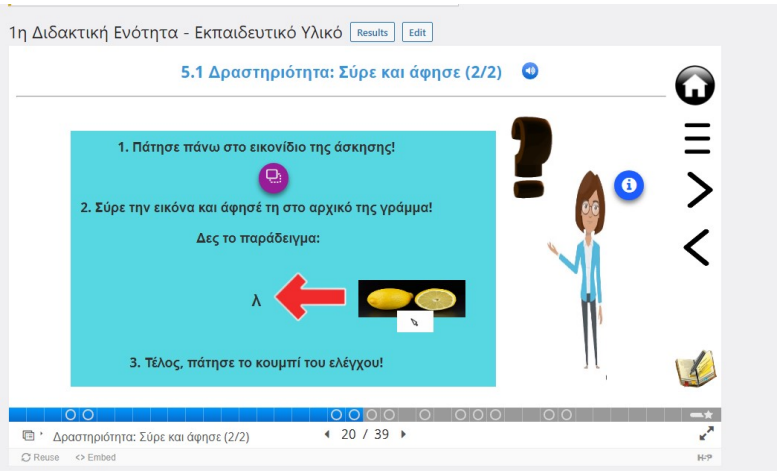
Όλες οι προαναφερόμενες αρχές εφαρμόστηκαν σε μαθητές με μικρότερη προϋπάρχουσα γνώση ως προς το γνωστικό αντικείμενο και αναμένεται **να έχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (ερευνητικό ερώτημα),** καθώς οι μαθητές αυτοί έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από καθοδήγηση και βοήθεια πρόσληψη και επεξεργασία της πληροφορίας (Εικόνα 34.)

Εικόνα 34. Αρχή των ατομικών διαφορών (Βήματα δραστηριότητας, 2η Δ.Ε.)

Επίσης, εντοπίζονται:

Η αρχή της πλοήγησης (Interactivity Principle): Σύμφωνα με την αρχή αυτή, όπως είδαμε ήδη, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν την δυνατότητα ελεύθερης πλοήγησης χωρίς χρονικούς περιορισμούς η ενώ πολυμεσική πληροφορία οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα όταν επιτρέπει στους χρήστες να ελέγξουν το ρυθμό της παρουσίασης. Αυτό συμβαίνει γιατί τότε οι χρήστες μπορούν να επιλέξουν τον προσωπικό τους ρυθμό επεξεργασίας/κατανόησης. Η παραπάνω αρχή δεν εφαρμόστηκε κατά γράμμα, καθώς οι μικροί μαθητές χρειάζονται κάποια καθοδήγηση ως προς διαχείριση του χρόνου που θα αφιερώσουν σε κάθε Δ.Ε.

Η αρχή της σήμανσης (Signaling Principle): Βάσει της αρχής αυτής στο εκπαιδευτικό μέσο συμπεριελήφθησαν οι κατάλληλες νύξεις με στόχο να κατευθύνουν την προσοχή του εκπαιδευόμενου στην ουσιαστικότερη επεξεργασία των πληροφοριών. Σε όλο το Ε.Υ. υπάρχουν ενδείξεις και σύμβολα, όπως χρωματισμοί, βέλη, έντονη επισήμανση κλπ που επιδιώκουν να καταστήσουν σαφή την οργάνωση του υλικού, να κατευθύνουν την προσοχή του εκπαιδευόμενου σε σημαντικά σημεία, σε πηγές πληροφοριών και σε δραστηριότητες, να διευκολύνουν την πλοήγησή του στο διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό κλπ. (Εικόνα 35).



Εικόνα 35. Η αρχή της σήμανσης (1η Δ.Ε.)

5.4 Εργαλεία ΤΠΕ και δημιουργίας πολυμεσικού υλικού

Στο πλαίσιο της υλοποίησης του ΕΥ αξιοποιήθηκαν μια σειρά από εργαλεία ΤΠΕ και δημιουργίας ψηφιακού πολυμεσικού υλικού.

α) H5P: Το συγκεκριμένο εργαλείο, το οποίο αποτέλεσε και το βασικό μέσο για την ανάπτυξη του κύριου Ε.Υ., δίνει τη δυνατότητα δημιουργίας πολυμεσικού διαδραστικού μαθησιακού περιεχομένου, το οποίο στη συνέχεια μπορεί να ενσωματωθεί σε μια πλατφόρμα διαχείρισης μάθησης (LMS).

β) Chamilo: Η συγκεκριμένη πλατφόρμα διαχείρισης μάθησης (LMS) αποτέλεσε το περιβάλλον στο οποίο ενσωματώθηκε το διαδραστικό περιεχόμενο του μαθήματος. Η πλατφόρμα αυτή, μεταξύ των άλλων δυνατοτήτων της, δίνει και τη δυνατότητα μέσω forum και chat να υπάρχει επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου και μεταξύ εκπαιδευόμενων.

γ) Αξιοποιήθηκε, επίσης, ο ηλεκτρονικός πίνακας ανακοινώσεων Padlet, η χρήση του οποίου επιτρέπει τη δημιουργία και διαμοίραση περιεχομένου στους μαθητές, αλλά και την κοινωνική τους αλληλεπίδραση.

δ) Κατά τη δημιουργία του Ε.Υ. έγινε χρήση της διαδικτυακής πλατφόρμας Wordwall η οποία επιτρέπει δημιουργία διαδραστικών ασκήσεων άμεσης ανατροφοδότησης.

ε) Το Doodly για την παρουσίαση των συνόψεων και των δύο Δ.Ε.

στ) Το Animaker για τη δημιουργία Avatar και Animation videos.

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το παρόν κεφάλαιο πραγματεύεται τη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε στη παρούσα έρευνα και προσδιορίζει το μοντέλο έρευνας και τις διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

6.1 Ο σκοπός της έρευνας

Σκοπός αυτής της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι να σχεδιαστεί, να δημιουργηθεί και στη συνέχεια να αποτιμηθεί διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό (Ε.Υ.) για τη διδασκαλία του ελληνικού αλφάβητου σε μαθητές Ρομά Δημοτικού Σχολείου σε περιβάλλοντα e-Learning με τη χρήση ΤΠΕ , με βάση τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τις αρχές σχεδιασμού Ε.Υ. που έχουν προταθεί από τους θεωρητικούς του πεδίου.

Το παρόν Ε.Υ. σχεδιάστηκε με τη χρήση του εργαλείου h5p που αποτελεί ένα συγγραφικό υλικό ανοιχτού κώδικα (open source) στο οποίο δημιουργείται ένα διαδραστικό περιεχόμενο eLearning με εύκολο τρόπο και χωρίς σημαντικές τεχνικές δεξιότητες (Base et al., 2021). Ειδικότερα, δημιουργήθηκε το διαδραστικό υλικό του μαθήματος «Ελληνική Αλφαβήτα» που ενσωματώθηκε στη συνέχεια στην πλατφόρμα Chamilo συνθέτοντας έτσι ένα e-Learning περιβάλλον.

Η αποτίμηση πραγματοποιήθηκε α) **από τους «ειδικούς» της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.** *Να σημειωθεί πως ειδικοί της εξ αποστάσεως αποκαλούνται τα μέλη της ομάδας μου στο ΠΜΣ τα οποία διαθέτουν εμπειρία στον σχεδιασμό εξ αποστάσεως Ε.Υ.* και β) **από τους ίδιους τους μαθητές.**

6.2 Οι στόχοι της έρευνας

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο το συγκεκριμένο Ε.Υ. ακολουθεί τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και αν έχει σχεδιαστεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης. Επιπλέον, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αποτιμηθούν οι στάσεις και απόψεις των μαθητών απέναντι στο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό σε επίπεδο παρουσίασης, κατανόησης και ευχρηστίας.

6.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα θέτει 7 ερευνητικά ερωτήματα- υποθέσεις τα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει και είναι τα παρακάτω:

Τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που ακολουθούν απαντώνται από την αποτίμηση που πραγματοποιήθηκε από τους ειδικούς της εξΑΕ.

1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;

3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Γενικές επισημάνσεις: Ποια είναι τα πιο δυνατά σημεία του Ε.Υ. και ποιες είναι οι προτάσεις βελτίωσής του;

Τα επόμενα ερευνητικά ερωτήματα απαντώνται από την αποτίμηση που πραγματοποιήθηκε από τους μαθητές.

4ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι η διαθεσιμότητα και η συχνότητα χρήσης νέων τεχνολογιών από τους μαθητές; (διερευνήθηκε πριν την πλοήγηση στο Ε.Υ.)

5ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες είναι οι απόψεις/στάσεις τους για το Ε.Υ.; (τρόπος γραφής, ευχρηστία, μαθησιακά αποτελέσματα)

6ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι η γνώμη τους για τον νέο τρόπο διδασκαλίας;

7ο Ερευνητικό Ερώτημα: Γενικές Επισημάνσεις: Τι είναι αυτό πού τους άρεσε περισσότερο στο Ε.Υ.; Τι θα ήθελαν να αλλάξει στο Ε.Υ. , για να τους αρέσει περισσότερο; Το Ε.Υ. με μία λέξη.

6.4 Είδος και Μέθοδος έρευνας

Η ποιοτική έρευνα έχει ως βασικό της στόχο να κατανοηθεί εις βάθος το ζήτημα που ερευνάται μέσα από ένα μικρό δείγμα ατόμων. Ειδικότερα, ο ερευνητής επιχειρεί να κατανοήσει υποκειμενικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις μιας μικρής ομάδας ατόμων σχετικά με μια θεματολογία προκειμένου να εντοπιστεί η βαθύτερη ερμηνεία (Μαντζούκας, 2007). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στην ποιοτική έρευνα, ο εκάστοτε ερευνητής, εμβαθύνει στο υπό διερεύνηση ζήτημα, δίχως να ενδιαφέρεται για τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε μεγάλους πληθυσμούς (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

Στην παρούσα φάση, με βάση τα παραπάνω, εφαρμόστηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας, καθώς σκοπός είναι να διερευνηθούν βαθύτερα οι εμπειρίες των συμμετεχόντων, ειδικών και μαθητών, σχετικά με το Ε.Υ. που τους ζητήθηκε να αποτιμήσουν και κατόπιν η ανάλυση των δεδομένων που θα προκύψουν για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Επιπλέον, τα ερευνητικά δεδομένα πιθανόν να μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση του Ε.Υ.

Για τον σχεδιασμό μιας ποιοτικής έρευνας πρέπει σύμφωνα με τους Ίσαρη & Πουρκό, (2015) να ληφθούν υπόψιν:

- ✓ Ο σκοπός της διερεύνησης και ειδικότερα, για ποιον λόγο γίνεται και αν υπάρχει προσδοκία να αλλάξει κάτι.

- ✓ Θεωρητικό πλαίσιο: Ποιες είναι οι θεωρητικές προσεγγίσεις πίσω από το αντικείμενο της έρευνας;
- ✓ Τα ερευνητικά ερωτήματα στην ποιοτική έρευνα χρειάζεται να είναι ανοικτά και να προσανατολίζονται σε μία γενική κατεύθυνση.
- ✓ Αρχές και ζητήματα δεοντολογίας στην ερευνητική διαδικασία: Ελεύθερη και συναινετική συμμετοχή ύστερα από ενημέρωση, διατήρηση ανωνυμίας.
- ✓ Καθορισμός του δείγματος: Το μέγεθος δεν χρειάζεται να είναι μεγάλο, αρκεί να είναι ικανό για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.
- ✓ Η μέθοδος παραγωγής του ερευνητικού υλικού: Ημιδομημένη συνέντευξη, ερωτηματολόγια ανοικτού τύπου κ.α.
- ✓ Η στρατηγική της δειγματοληψίας: Σκόπιμη τυχαία δειγματοληψία, δειγματοληψία ευκολίας. Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί, κυρίως, να εντοπίσει αυτό που ο Patton (2002) ονομάζει πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις (information-rich cases), 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».
- ✓ Η μέθοδος ανάλυσης του ερευνητικού υλικού: Κωδικοποίηση, μονάδες ανάλυσης.
- ✓ Ο αναστοχασμός και η ποιότητα της ερευνητικής διαδικασίας.

Στην παρούσα έρευνα έγινε χρήση της ερευνητικής μεθόδου της «Ποιοτικής Ανάλυσης Περιεχομένου» (Qualitative Content Analysis). Η ανάλυση περιεχομένου ανήκει στις προσεγγίσεις της ποιοτικής ανάλυσης «που επιτρέπουν την αξιοποίησή τους από ερευνητές/τριες, οι οποίοι εκκινούν από διαφορετικές μεταξύ τους θεωρητικές αφετηρίες» (Τσιώλης, 2015).

Μέσω της ανάλυσης περιεχομένου μελετώνται τα στοιχεία της επικοινωνίας, τα οποία συνοψίζονται στα ερωτήματα: «ποιός, τί, σε ποιον, γιατί, πώς» απευθύνει κάποιος ένα μήνυμα και ποιό αποτέλεσμα έχει αυτή η διαδικασία (Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ., 2005). Ακόμα, δεν εξετάζει μόνο τη συχνότητα εμφάνισης ενός χαρακτηριστικού, αλλά στις ποιοτικές έρευνες το ενδιαφέρον στρέφεται περισσότερο «στο καινούριο, το ενδιαφέρον και στην αξία που παρουσιάζει η ενότητα ανάλυσης ως προς το σκοπό της έρευνας, ανεξαρτήτως της συχνότητας εμφάνισης κάθε στοιχείου (ακόμη και τα στοιχεία που εμφανίζονται σπανιότατα μπορεί να έχουν μεγάλη αξία σε αντίθεση με την ανάλυση περιεχομένου ποσοτικού τύπου, στην οποία κυρίως η συχνότητα εμφάνισης έχει αξία, και οι πληροφορίες χαμηλής συχνότητας εμφάνισης ταξινομούνται σε ειδική κατηγορία, «λοιπά» ή «διάφορα»)» (Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ., 2005)

Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στη δημιουργία κατηγοριών και στην κωδικοποίηση χωρίων των κειμένων σύμφωνα με τις κατηγορίες που έχουν οριστεί από τον ερευνητή. Αυτή η διαδικασία προϋποθέτει καλή μελέτη και αποδελτίωση του υλικού, κατηγοριοποίηση των μερών που είναι σχετικά με την έρευνα. «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., 2010).

6.5 Η αποτίμηση του Ε.Υ. από τους ειδικούς της εξΑΕ

6.5.1 Χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας

Η αποτίμηση του Ε.Υ. από τους ειδικούς της ΕξΑΕ διήρκησε από τον Σεπτέμβριο έως τον Οκτώβριο του 2021

6.5.2 Μέθοδος δειγματοληψίας-οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Η δειγματοληπτική μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι αυτή της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful sampling) στην οποία ο ερευνητής επιλέγει σκόπιμα το δείγμα το οποίο αποτελείται από μέλη που εξυπηρετούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας (Ίσαρη & Πούρκος 2015).

Ο τύπος της μεθόδου που χρησιμοποιήθηκε είναι η μέθοδος της «δειγματοληψίας ειδικών». Σε αυτή τη μορφή της δειγματοληψίας το δείγμα επιλέγεται από ειδικούς του πεδίου. Ως «ειδικοί» ορίζονται τα άτομα εκείνα που διαθέτουν υψηλό επίπεδο γνώσεων στον υπό εξέταση τομέα. Η αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού από τους κριτικούς αναγνώστες που έχουν μια σχετική ειδίκευση στο αντικείμενο είναι μια μέθοδος που προτείνεται και από τους Dick και Carey (1996) κυρίως όταν πρόκειται να διεξαχθεί κάποιο είδος διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Στην ενότητα αυτή αυτό παρουσιάζονται οι απόψεις των μελών της ομάδας μου στο ΠΜΣ - ως ειδικοί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης - όπως προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου που συμπλήρωσαν για την αξιολόγηση του εξ αποστάσεως Ε.Υ. μου, το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο αυτής της εργασίας.

Αναλυτικότερα, στους συμμετέχοντες της έρευνας στάλθηκε, μέσω email, ο ηλεκτρονικός σύνδεσμος (link) πρόσβασης στην πλατφόρμα Chamilo μαζί με ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου – που συντάχθηκε από το ΕΔΙΒΕΑ - ώστε να συλλεχθούν τα ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα που θα οδηγήσουν στην αποτίμησή του (βλ. Παράρτημα Α).

Πιο συγκεκριμένα, κλήθηκαν να αποτιμήσουν το παρόν Ε.Υ. - ως κριτικοί αναγνώστες - 3 τελειόφοιτοι του ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)». Αριστερά από κάθε αναφορά σημειώνεται ο κωδικός του κάθε ειδικού Ε1, Ε2, Ε3, το προφίλ των οποίων παρουσιάζεται στη συνέχεια.

6.5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα – Ερευνητικοί Άξονες

Αφού μελέτησαν το Ε.Υ. και το περιβάλλον της πλατφόρμας που το φιλοξενεί, οι συμμετέχοντες απάντησαν αρχικά σε 7 ερωτήσεις που αφορούν στα δημογραφικά τους στοιχεία και σκιαγραφούν το προφίλ τους και στη συνέχεια σε 56 ερωτήσεις που αφορούν στην αποτίμηση του Ε.Υ. και κατανέμονται – ανάλογα με το περιεχόμενό τους- σε 2 ερευνητικά ερωτήματα. Το κάθε ερευνητικό ερώτημα περιλαμβάνει τους ακόλουθους ερευνητικούς άξονες, όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα. Το γεγονός ότι το μέγεθος του ερωτηματολογίου κρίνεται ως μεγάλο σε άλλου τύπου έρευνες αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, όταν όμως γίνεται αποτίμηση από ειδικούς θεωρείται αποδεκτό και αποτελεί πρακτική που συνηθίζεται (Στρατικόπουλος, 2021).

1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
1ος άξονας: Επιστημονική συνοχή/Τεκμηρίωση
2ος άξονας: Απλή-κατανοητή παρουσίαση γνωστικού αντικειμένου
3ος άξονας: Ευχρηστία
4ος άξονας: Υποστήριξη-καθοδήγηση στη μελέτη του εκπαιδευόμενου
5ος άξονας: Υποστήριξη της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του
6ος άξονας: Παροχή δυνατότητας αναστοχασμού-αυτοαξιολόγησης στον εκπαιδευόμενο
7ος άξονας: Σκοπός και προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Πίνακας 1. Άξονες 1ου Ερευνητικού Ερωτήματος

2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;
8ος άξονας: Εφαρμογή αρχών Γνωστικής Θεωρίας Πολυμεσικής Μάθησης

Πίνακας 2. Άξονες 2ου Ερευνητικού Ερωτήματος

3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Γενικές Επισημάνσεις
9ος άξονας: Δυνατά Στοιχεία Ε.Υ.

10ος άξονας: Προτάσεις Βελτίωσης

Πίνακας 3. Άξονες 3ου Ερευνητικού Ερωτήματος

Κατά την ερευνητική διαδικασία, ως μονάδα καταγραφής και ανάλυσης ορίστηκε η φράση με αυτοτελές εννοιολογικό – θεματικό περιεχόμενο. Ανά περίπτωση διαφοροποιούνται τα όρια της φράσης.

Ειδικότερα, για την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν ταξινομήθηκαν οι επιμέρους *κατηγορίες κωδικοποίησης* στους αντίστοιχους ερευνητικούς άξονες.

Έτσι, παρατίθεται ο ακόλουθος πίνακας με τις *κατηγορίες ανάλυσης* ανά ερευνητικό άξονα.

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΑΝΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΑΞΟΝΑ
1ος άξονας: Επιστημονική συνοχή/Τεκμηρίωση
Α: Βιβλιογραφική τεκμηρίωση
Β: Αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών
Γ: Συγκριτική ανάλυση πληροφοριών/απόψεων
Δ: Ερμηνεία-κριτική συζήτηση πληροφοριών
Ε: Δυνατότητα περαιτέρω μελέτης σε διαφορετικές πηγές
2ος άξονας: Απλή-κατανοητή παρουσίαση γνωστικού αντικειμένου
Α: Φιλικό ύφος γραφής
Β: Χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών
Γ: Χρήση καθομιλούμενης γλώσσας
Δ: Ευανάγνωστη γραφή
Ε: Ικανοποιητική πυκνότητα πληροφοριών
ΣΤ: Τμηματική παρουσίαση στο μέγεθος της οθόνης
Ζ: Μόνο κείμενο
Η: Κείμενο και εικόνες
Θ: Κείμενο, εικόνες και βίντεο

I: Χρωματικές συνθέσεις για άνετη αλληλεπίδραση
3ος άξονας: Ευχρηστία
Α: Κουμπιά κατανοητά και αναγνωρίσιμα
Β: Εικονίδια κατανοητά και αναγνωρίσιμα
Γ: Εύκολη πλοήγηση
Δ: Αναμενόμενο περιεχόμενο υπερσυνδέσμων
4ος άξονας: Υποστήριξη-καθοδήγηση του εκπαιδευόμενου στη μελέτη του
Α: Συμβουλές μελέτης Ε.Υ.
Β: Έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία
Γ: Επεξηγηματικά σχόλια
5ος άξονας: Υποστήριξη της αλληλεπίδρασης του Ε.Υ. με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του
Α: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο στην έκφραση απόψεων-κρίσεων σε σημαντικά ζητήματα
Β: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη διατύπωση ερωτήσεων σε σημαντικά ζητήματα
Γ: Δραστηριότητες συναισθηματικής εμπλοκής με βάση προσωπικά ενδιαφέροντα
Δ: Δραστηριότητες ανταλλαγής απόψεων μεταξύ εκπαιδευόμενων
Ε: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να αισθανθεί μέλος ομάδας
ΣΤ: Δραστηριότητες ενσωμάτωσης – εμπλουτισμού των απόψεων σε αυτό
6ος άξονας: Δυνατότητα αναστοχασμού - αυτοαξιολόγησης εκπαιδευόμενου
Α: Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης
Β: Δραστηριότητες για την ανάπτυξη αυτόνομης κριτικής σκέψης
Γ: Δραστηριότητες για ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση
Δ:Δραστηριότητες συσχέτισης δεδομένων με τη δική του πραγματικότητα
Ε: Δραστηριότητες εφαρμογής νέας γνώσης στη δική του πραγματικότητα
7ος άξονας: Σκοπός και προσδοκώμενα αποτελέσματα

Α: Σαφήνεια στη διατύπωση του σκοπού κάθε Δ.Ε.
Β: Σαφήνεια στη διατύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων κάθε Δ.Ε.
Γ: Παρακίνηση των προσδοκώμενων σε επίπεδο γνώσεων
Δ: Παρακίνηση των προσδοκώμενων σε επίπεδο δεξιοτήτων
Ε: Παρακίνηση των προσδοκώμενων σε επίπεδο στάσεων
Στ: Έλεγχος προόδου με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα
8ος άξονας: Εφαρμογή αρχών της Γνωστικής Θεωρίας Πολυμεσικής Μάθησης
Α1: Συνδυασμός κειμένου και εικόνας (Πολυμεσική Αρχή)
Α2: Χρήση εικόνων (Πολυμεσική Αρχή)
Α3: Στοιχεία αφήγησης (Αρχή Τροπικότητας)
Α4: Μη σχετικές πληροφορίες (Αρχή συνοχής)
Α5: Φιλική γλώσσα (Αρχή Προσωποποίησης)
Α6: Χρήση δεύτερου προσώπου (Αρχή Προσωποποίησης)
Α7: Ηχητική παρουσίαση (Αρχή Προσωποποίησης)
Α8: Φιλικό ύφος ηχητικής παρουσίασης (Αρχή Φωνής)
Α9: Φιλικός χαρακτήρας – Avatar (Αρχή Εικόνας)
Α10: Τμηματική παρουσίαση περιεχομένου (Αρχή κατάτμησης)
Α11: Διαδραστικές δραστηριότητες με ανατροφοδότηση (Αρχή Προσωποποίησης)
Α12: Μακροσκελή κείμενα (Αρχή κατάτμησης)
Α13: Σαφείς οδηγίες για δραστηριότητες κατανόησης (Αρχή Προπαίδευσης)
Α14: Στοιχεία επισήμανσης (Αρχή Σηματοδότησης)
Α15: Εισαγωγικές δραστηριότητες κατανόησης (Αρχή Προπαίδευσης)
9ος άξονας: Δυνατά σημεία
Δυνατά σημεία
10ος άξονας: Προτάσεις βελτίωσης

Προτάσεις βελτίωσης

Πίνακας 4. Κατηγορίες Ανάλυσης Ερευνητικών Αξόνων

6.5.4 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας περιορισμός αποτελεί το γεγονός ότι το παρόν δείγμα της έρευνας που αποτίμησε το Ε.Υ. ήταν ένα δείγμα ευκολίας. Ωστόσο, αυτό δεν εμπόδισε τη συλλογή πλούσιων ερευνητικών δεδομένων.

6.5.5 Α. Το προφίλ των ειδικών

Στον πίνακα που ακολουθεί φαίνονται κάποια από τα δημογραφικά στοιχεία των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών:

Κωδικός	1.Φύλο	2.Ηλικία	3.Χρόνια προϋπηρεσίας
Ε1	Γυναίκα	22-30	0-4
Ε2	Γυναίκα	22-30	0-4
Ε3	Γυναίκα	22-30	0-4

Πίνακας 5. Δημογραφικά στοιχεία

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν 3, στο σύνολό τους γυναίκες που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 22-30 και έχουν 0-4 έτη προϋπηρεσίας.

Ερωτήσεις	Ε1	Ε2	Ε3
4.Είστε εξοικειωμένοι με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ).	**4**	**4**	**4**
5. Χρησιμοποιείτε τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική πράξη.	**4**	**4**	**4**
6.Είστε εξοικειωμένοι με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) με τη χρήση των ΤΠΕ.	**4**	**4**	**4**

7.Είστε εξοικειωμένοι με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού το οποίο έχει σχεδιαστεί με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (ΕξΑΕ).	**4**	**4**	**4**
Μέση Τιμή	**4**	**4**	**4**

Πίνακας 6. Εξοικείωση με ΤΠΕ και εξΑΕ

Και οι 3 συμμετέχουσες στην έρευνα (Ε1, Ε2, Ε3) δηλώνουν ότι είναι εξοικειωμένες με τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και ότι τις χρησιμοποιούν στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά και ότι είναι εξοικειωμένες τόσο με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (εξΑΕ) όσο και με τη μελέτη εκπαιδευτικού υλικού το οποίο έχει σχεδιαστεί με τη μέθοδο της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (εξΑΕ).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτό ότι όλοι τους κατέχουν ειδικές γνώσεις που τους καθιστά ικανούς να αποτιμήσουν το παρόν Ε.Υ.

6.5.6 Β. Παρουσίαση - Ανάλυση των ευρημάτων ανά ερευνητικό άξονα

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται σε πίνακες τα ευρήματα της έρευνας ανά ερευνητικό άξονα. Σε κάθε πίνακα παρατίθεται η αποτίμηση ανά κατηγορία ανάλυσης, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω.

Οι κωδικοί Ε1, Ε2, Ε3 υπενθυμίζεται ότι αντιστοιχούν σε κάθε έναν από τους κριτικούς αναγνώστες. Ο σχολιασμός των ευρημάτων γίνεται συγκεντρωτικά -σε σχέση με τις κατηγορίες ανάλυσης που έχουν οριστεί- στο τέλος κάθε ερευνητικού άξονα.

6.5.6.1 1^{ο} Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

1^{ος} Ερευνητικός άξονας: Επιστημονική συνοχή / τεκμηρίωση (Ερωτήσεις Α1,Α2,Α3, Α4,Α5)

Α: Βιβλιογραφική τεκμηρίωση (Α1)

	Στο Ε.Υ. γίνεται παράθεση πληροφοριών / απόψεων με την σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση.
Ε1	Στο εκπαιδευτικό υλικό τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά οι πληροφορίες οι οποίες παρατίθενται.

E2	Στο εκπαιδευτικό υλικό τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά όλες οι πληροφορίες οι οποίες παρατίθενται.
E3	Σε κάθε ενότητα υπάρχει η σχετική βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

Πίνακας 7. Βιβλιογραφική τεκμηρίωση

Β: Αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Α2)

	Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κλπ).
E1	Γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένα βιβλία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν.
E2	Γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένα βιβλία τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού.
E3	Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε δύο βιβλία πάνω στα οποία βασίστηκε η δημιουργία του.

Πίνακας 8. Αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών

Γ: Συγκριτική ανάλυση πληροφοριών/απόψεων (Α3)

	Στο Ε.Υ. γίνεται συγκριτική ανάλυση των πληροφοριών / απόψεων.
E1	Όχι, δεν γίνεται συγκριτική ανάλυση πληροφοριών/απόψεων.
E2	Δεν γίνεται συγκριτική ανάλυση πληροφοριών/απόψεων.
E3	Το παρόν εκπαιδευτικό υλικό δεν περιλαμβάνει συγκριτική ανάλυση πληροφοριών / απόψεων.

Πίνακας 9. Συγκριτική ανάλυση πληροφοριών

Δ: Ερμηνεία-κριτική συζήτηση πληροφοριών (Α4)

	Το Ε.Υ. είναι εμπλουτισμένο με την ερμηνεία / κριτική συζήτηση των πληροφοριών.
E1	Δε γίνεται κριτική συζήτηση.
E2	Δεν υπάρχουν σημεία στα οποία να γίνεται ερμηνεία/κριτική συζήτηση.
E3	Το εκπαιδευτικό υλικό δεν είναι εμπλουτισμένο με την κριτική συζήτηση των πληροφοριών.

Πίνακας 10. Ερμηνεία-κριτική συζήτηση πληροφοριών

Ε: Δυνατότητα περαιτέρω μελέτης σε διαφορετικές πηγές (Α5)

	Το Ε.Υ. παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο για περαιτέρω μελέτη σε διαφορετικές πηγές.
Ε1	Ναι, μέσα από τη βιβλιογραφία μπορεί ο εκπαιδευόμενος να μελετήσει παραπάνω πάνω στο θέμα.
Ε2	Υπάρχει συγκεκριμένη βιβλιογραφία που οδηγεί σε περαιτέρω μελέτη αν το επιθυμεί ο εκπαιδευόμενος.
Ε3	Το εκπαιδευτικό υλικό δεν περιλαμβάνει πρόσθετες πηγές για περαιτέρω μελέτη.

Πίνακας 11. Δυνατότητα μελέτης σε διαφορετικές πηγές

Ανάλυση 1ου Ερευνητικού Άξονα

Όπως φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις τους, όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι στο Ε.Υ. όλες οι πληροφορίες τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά και ότι γίνεται αναφορά στα συγκεκριμένα βιβλία στα οποία βασίστηκε η δημιουργία του, αλλά και στο ότι δεν γίνεται συγκριτική ανάλυση πληροφοριών / απόψεων σε αυτό ούτε ερμηνεία / κριτική συζήτησή τους. Τέλος, οι δύο από τους τρεις αξιολογητές συνηγορούν στο ότι μέσα από συγκεκριμένη βιβλιογραφία ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα για περαιτέρω μελέτη, αν το επιθυμεί, ενώ ο ένας υποστηρίζει πως το εκπαιδευτικό υλικό δεν περιλαμβάνει πρόσθετες πηγές για περαιτέρω μελέτη.

2ος Ερευνητικός άξονας: Απλή-κατανοητή παρουσίαση γνωστικού αντικειμένου (Ερωτήσεις Β1,Β2,Β3,Β4,Β5,Β6,Β7,Β8,Β9,Β10)

Α: Φιλικό ύφος γραφής (Β1)

	Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό για τον αναγνώστη.
Ε1	Το ύφος είναι φιλικό και οικείο.
Ε2	Το αντικείμενο παρουσιάζεται με απλό και κατανοητό τρόπο.
Ε3	Η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται με όσο το δυνατόν πιο απλό και κατανοητό τρόπο, ώστε να γίνεται εύκολα αντιληπτό από τους μαθητές στους οποίους απευθύνεται.

Πίνακας 12. Φιλικό ύφος

Β: Χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών (Β2)

	Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών.
Ε1	Χρησιμοποιούνται προσωπικές και κτητικές αντωνυμίες, όπου είναι αναγκαίο.
Ε2	Οι προσωπικές και κτητικές αντωνυμίες υπάρχουν όπου κρίνεται απαραίτητο.
Ε3	Γίνεται χρήση αντωνυμιών, όταν το απαιτεί ο λόγος.

Πίνακας 13. Χρήση προσωπικών & κτητικών αντωνυμιών

Γ: Χρήση καθομιλούμενης γλώσσας (Β3)

	Στο Ε.Υ. γίνεται κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλούμενης γλώσσας.
Ε1	Ναι.
Ε2	Η γλώσσα που χρησιμοποιείται είναι η καθομιλουμένη.
Ε3	Ναι, γίνεται.

Πίνακας 14. Χρήση καθομιλούμενης γλώσσας

Δ: Ευανάγνωστη γραφή (Β4)

	Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη.
Ε1	Η γραφή είναι πολύ ευανάγνωστη.
Ε2	Η γραφή είναι ευανάγνωστη.
Ε3	Η γραφή είναι ευανάγνωστη και προσιτή.

Πίνακας 15. Ευανάγνωστη γραφή

Ε: Ικανοποιητική πυκνότητα πληροφοριών (Β5)

	Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική.
Ε1	Οι πληροφορίες παρουσιάζονται σταδιακά, χωρίς να γίνεται υπερπληροφόρηση ή να υπάρχει κάποια βασική έλλειψη.

E2	Η πυκνότητα των πληροφοριών είναι ικανοποιητική σε πολύ μεγάλο βαθμό.
E3	Η πυκνότητα των πληροφοριών είναι ικανοποιητική.

Πίνακας 16. Ικανοποιητική πυκνότητα πληροφοριών

ΣΤ: Τμηματική παρουσίαση στο μέγεθος της οθόνης (B6)

	Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης.
E1	Ναι, παρουσιάζεται τμηματικά.
E2	Ναι, παρουσιάζεται τμηματικά.
E3	Το υλικό παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης.

Πίνακας 17. Τμηματική παρουσίαση στο μέγεθος της οθόνης

Ζ: Μόνο κείμενο (B7)

	Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο.
E1	Το εκπαιδευτικό υλικό περιλαμβάνει κείμενο, εικόνες, βίντεο και διαδραστικές ασκήσεις.
E2	Το εκπαιδευτικό υλικό δεν απαρτίζεται μόνο από κείμενο.
E3	Το εκπαιδευτικό υλικό περιέχει εκτός από κείμενο, εικόνες, βίντεο και δραστηριότητες αυτο-ελέγχου.

Πίνακας 18. Μόνο κείμενο

Η: Κείμενο και εικόνες (B8)

	Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες.
E1	Το κείμενο συνοδεύεται από εικόνες και άλλο οπτικοακουστικό υλικό.
E2	Περιέχει κείμενο και εικόνες.
E3	Το εκπαιδευτικό υλικό περιέχει κείμενο, αλλά και εικόνες.

Πίνακας 19. Κείμενο και εικόνες

Θ: Κείμενο, εικόνες και βίντεο (B9)

	Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video.
E1	Ναι, περιέχει κείμενο, εικόνες και βίντεο.
E2	Περιέχει κείμενο, εικόνες και βίντεο.
E3	Εκτός από το κείμενο και τις εικόνες που υπάρχουν στο υλικό συνοδεύεται και από βίντεο που παρέχουν πληροφορίες σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο .

Πίνακας 20. Κείμενο, εικόνες και βίντεο

Ι: Χρωματικές συνθέσεις για άνετη αλληλεπίδραση (B10)

	Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση.
E1	Οι χρωματικές συνθέσεις εξυπηρετούν τον χρήστη να αλληλεπιδράσει άνετα και ευχάριστα με το υλικό.
E2	Οι χρωματικές συνθέσεις βοηθούν πολύ στην άνετη αλληλεπίδραση με το υλικό.
E3	Οι χρωματικές επιλογές συμβάλλουν στην ευχάριστη και άνετη μελέτη και αλληλεπίδραση με το υλικό.

Πίνακας 21. Χρωματικές συνθέσεις για άνετη αλληλεπίδραση

Ανάλυση 2ου Ερευνητικού Άξονα

Οι κριτικοί αναγνώστες θεωρούν ότι το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό, οικείο και κατανοητό, ότι γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών, όπου κρίνεται απαραίτητο και κατά το δυνατόν χρήση της καθομιλουμένης γλώσσας. Εκτιμούν, ακόμα, πως η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη και προσιτή, με ικανοποιητική πυκνότητα πληροφοριών που παρουσιάζονται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης, χωρίς να υπάρχει υπερπληροφόρηση ή έλλειψη. Τέλος, συνηγορούν στο ότι το Ε.Υ. δεν περιέχει μόνο κείμενο αλλά και εικόνες, βίντεο, που παρέχουν πληροφορίες σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο, διαδραστικές ασκήσεις και δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης.

3ος Ερευνητικός άξονας: Ευχρηστία (Ερωτήσεις Γ1,Γ2,Γ3,Γ4)

Α: Κουμπιά κατανοητά και αναγνωρίσιμα (Γ1)

	Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (εμπρός, πίσω κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.
Ε1	Τα κουμπιά είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.
Ε2	Όλα τα κουμπιά είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.
Ε3	Τα κουμπιά που χρησιμοποιήθηκαν είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα, ενώ υπάρχει και σχετική καρτέλα επεξήγησής αυτών στην αρχή κάθε ενότητας.

Πίνακας 22. Κατανοητά και αναγνωρίσιμα κουμπιά

Β: Εικονίδια κατανοητά και αναγνωρίσιμα (Γ2)

	Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν στο Ε.Υ. (πρόσθετες πηγές, δραστηριότητες κλπ) είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα.
Ε1	Τα εικονίδια είναι όλα αναγνωρίσιμα και κατανοητά.
Ε2	Τα εικονίδια είναι όλα αναγνωρίσιμα και κατανοητά.
Ε3	Τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα. Παράλληλα, υπάρχει και σχετική καρτέλα επεξήγησής αυτών.

Πίνακας 23. Εικονίδια κατανοητά και αναγνωρίσιμα

Γ: Εύκολη πλοήγηση (Γ3)

	Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη.
Ε1	Η πλοήγηση είναι πολύ εύκολη, ακόμη και για κάποιον που δυσκολεύεται ή δεν γνωρίζει να χειριστεί τις ΤΠΕ.
Ε2	Η πλοήγηση αρκετά εύκολη για τον εκπαιδευόμενο.
Ε3	Η πλοήγηση στο εκπαιδευτικό υλικό είναι εύκολη, είτε με τα σχετικά κουμπιά είτε επιλέγοντας την κάθε διαφάνεια με βάση τον τίτλο της.

Πίνακας 24. Εύκολη πλοήγηση

Δ: Αναμενόμενο περιεχόμενο υπερσυνδέσμων (Γ4)

	Οι υπερσύνδεσμοι του Ε.Υ. οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο.
Ε1	Ναι.
Ε2	Οι υπερσύνδεσμοι οδηγούν στο αναμενόμενο περιεχόμενο.
Ε3	Οι υπερσύνδεσμοι παραπέμπουν σε αναμενόμενο περιεχόμενο.

Πίνακας 25. Αξιοπιστία υπερσυνδέσμων

Ανάλυση 3ου Ερευνητικού Άξονα

Οι αξιολογητές εκτιμούν ότι όλα τα κουμπιά και τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα, ενώ υπάρχει και σχετική καρτέλα επεξήγησής αυτών στην αρχή κάθε ενότητας , ότι η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη ακόμη και για κάποιον που δυσκολεύεται ή δεν γνωρίζει να χειριστεί τις ΤΠΕ και ότι οι υπερσύνδεσμοι οδηγούν σε αναμενόμενο περιεχόμενο.

4ος Ερευνητικός άξονας: Υποστήριξη – καθοδήγηση στη μελέτη του εκπαιδευόμενου (Ερωτήσεις Δ1,Δ2,Δ3)

Α: Συμβουλές μελέτης Ε.Υ. (Δ1)

	Παρέχονται συμβουλές για το πώς να μελετηθεί το εκπαιδευτικό υλικό.
Ε1	Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς να μελετηθεί το συγκεκριμένο υλικό. Ωστόσο το υλικό υποδεικνύει στο χρήστη τη σειρά και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να μελετηθεί.
Ε2	Δεν παρέχονται συγκεκριμένες οδηγίες για το πώς να μελετηθεί το συγκεκριμένο υλικό. Ο τρόπος με τον οποίο έχει φτιαχτεί, όμως, βοηθάει από μόνος του.
Ε3	Παρέχονται επαρκείς συμβουλές για τη μελέτη του υλικού.

Πίνακας 26. Συμβουλές μελέτης

Β: Έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Δ2)

	Το Ε.Υ. υποστηρίζει τον εκπαιδευόμενο προκειμένου να δώσει έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία (Υπάρχουν πλαίσια ή έντονη γραφή (σήμανση) ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες).
Ε1	Ναι, υπάρχουν σημεία με έντονη ή άλλο χρώμα γραφή, για να κερδίζουν την προσοχή του εκπαιδευόμενου.
Ε2	Υπάρχουν σημεία με έντονη σήμανση ώστε να τονίζονται σημαντικές έννοιες μέσα στο εκπαιδευτικό υλικό.
Ε3	Οι σημαντικές πληροφορίες στο υλικό τονίζονται με τις χρωματικές εναλλαγές και την πιο έντονη γραφή, ώστε να διευκολύνουν τη μελέτη του.

Πίνακας 27. Έμφαση σε συγκεκριμένα σημεία

Γ: Επεξηγηματικά σχόλια (Δ3)

	Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια τα οποία υποστηρίζουν τον σπουδαστή στη μελέτη του.
Ε1	Υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια και επιπλέον πληροφορίες που υποστηρίζουν τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του.
Ε2	Υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια και επιπλέον πληροφορίες που υποστηρίζουν τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του.
Ε3	Τον εκπαιδευόμενο συνήθως υποστηρίζουν στη μελέτη του επεξηγηματικές εικόνες που συνοδεύουν τη θεωρία, καθώς απευθύνεται σε μαθητές που δε γνωρίζουν την ελληνική.

Πίνακας 28. Επεξηγηματικά σχόλια

Ανάλυση 4ου Ερευνητικού Άξονα

Δύο από τους τρεις κριτικούς αναγνώστες υποστηρίζουν πως στο Ε.Υ. δεν υπάρχουν συγκεκριμένες οδηγίες για να μελετηθεί, ο τρόπος όμως με τον οποίο έχει δομηθεί υποδεικνύει στο χρήστη τη σειρά και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να μελετηθεί. Από την άλλη, ο τρίτος αξιολογητής θεωρεί πως παρέχονται επαρκείς συμβουλές για τη μελέτη του υλικού. Όλοι, συνηγορούν στο ότι υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια, πληροφορίες και εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο, καθώς απευθύνεται σε μαθητές που δε γνωρίζουν την

ελληνική, και στο ότι οι σημαντικές πληροφορίες τονίζονται με τις χρωματικές εναλλαγές και την πιο έντονη γραφή, ώστε να διευκολύνουν τον χρήστη στη μελέτη του.

5ος Ερευνητικός άξονας: Υποστήριξη της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του (Ερωτήσεις E1,E2,E3,E4,E5,E6)

Α: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο στην έκφραση απόψεων-κρίσεων σε σημαντικά ζητήματα (E1)

	Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις (κρίσεις) πάνω σε σημαντικά ζητήματα.
E1	Υπάρχουν λίγες δραστηριότητες, στις οποίες στέκεται ο χρήστης κριτικά.
E2	Δεν εμπεριέχονται τέτοιου είδους δραστηριότητες.
E3	Το Ε.Υ. δεν περιέχει δραστηριότητες που να ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα.

Πίνακας 29. Δραστηριότητες για έκφραση απόψεων/κρίσεων

Β: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τη διατύπωση ερωτήσεων σε σημαντικά ζητήματα (E2)

	Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα.
E1	Δεν εμπεριέχονται δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει δικές του ερωτήσεις.
E2	Δεν εμπεριέχονται δραστηριότητες που να ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να διατυπώνει δικές του ερωτήσεις.
E3	Δεν υπάρχουν δραστηριότητες στις οποίες να μπορεί να διατυπώνει ο εκπαιδευόμενος τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα.

Πίνακας 30. Δραστηριότητες για διατύπωση ερωτήσεων

Γ: Δραστηριότητες συναισθηματικής εμπλοκής με βάση προσωπικά ενδιαφέροντα (Ε3)

	Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.
Ε1	Ναι υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες που ο χρήστης εκφράζεται προσωπικά.
Ε2	Όχι, δεν υπάρχουν.
Ε3	Δεν υπάρχουν δραστηριότητες που να ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα.

Πίνακας 31. Δραστηριότητες συναισθηματικής εμπλοκής

Δ: Δραστηριότητες ανταλλαγής απόψεων μεταξύ εκπαιδευόμενων (Ε4)

	Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους.
Ε1	Εντοπίζεται μία δραστηριότητα όπου όλοι οι μαθητές γράφουν το όνομά τους στο padlet της τάξης τους και έτσι μπορούν να γνωριστούν.
Ε2	Όχι, δεν υπάρχουν.
Ε3	Μέσα από την άσκηση που οι μαθητές γράφουν το όνομά τους στο padlet της τάξης.

Πίνακας 32. Δραστηριότητες ανταλλαγής απόψεων

Ε: Δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να αισθανθεί μέλος ομάδας (Ε5)

	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.
Ε1	Όχι ιδιαίτερα. Αισθάνεται όμως ότι ανήκει σε μία ομάδα που μαθαίνουν όμοια πράγματα.
Ε2	Πρόκειται για ένα υλικό που φτιάχτηκε για άτομα που εκπαιδεύονται στην ανάγνωση και τη γραφή.
Ε3	Ο εκπαιδευόμενος θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες, όχι όμως τόσο μέσα από δραστηριότητες.

Πίνακας 33. Δραστηριότητες για αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα

ΣΤ: Δραστηριότητες ενσωμάτωσης – εμπλουτισμού των απόψεων σε αυτό (Ε6)

	Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό.
Ε1	Ναι, υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες.
Ε2	Ναι, φυσικά και υπάρχουν τέτοιου είδους δραστηριότητες.
Ε3	Το Ε.Υ. περιέχει δραστηριότητες οι οποίες να ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει / εμπλουτίσει τις απόψεις του σε αυτό.

Πίνακας 34. Δραστηριότητες ενσωμάτωσης απόψεων στο ΕΥ

Ανάλυση 5ου Ερευνητικού Άξονα

Δύο από τους τρεις κριτικούς αναγνώστες, κατά την πλοήγησή τους στο Ε.Υ. διαπιστώνουν πως δεν εμπεριέχονται σε αυτό δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις και να διατυπώσει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα, να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. Επίσης, δύο από τους τρεις ειδικούς θεωρούν πως μέσα από τη δραστηριότητα η οποία ζητά από τον μαθητή να γράψει στο padlet της τάξης του το όνομά του και να δει και το όνομά των υπολοίπων ενθαρρύνεται να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους. Μόνο ένας αξιολογητής σημειώνει ότι το Ε.Υ. περιέχει λίγες δραστηριότητες στις οποίες ο χρήστης στέκεται κριτικά. Ωστόσο, όπως αναφέρουν παρόλο που δεν υπάρχουν σε αυτό δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας που έχει συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες, εκείνος αισθάνεται ότι ανήκει σε μία ομάδα που μαθαίνουν όμοια πράγματα, καθώς πρόκειται για ένα υλικό που φτιάχτηκε για άτομα που εκπαιδεύονται στην ανάγνωση και τη γραφή. Τέλος, διαπιστώνουν ότι υπάρχουν δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει σε αυτό τις απόψεις του και να το εμπλουτίσει.

6ος άξονας: Δυνατότητα αναστοχασμού - αυτοαξιολόγησης εκπαιδευόμενου (Ερωτήσεις Στ1,Στ2,Στ3,Στ4,Στ5)

Α: Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης (ΣΤ1)

	Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευόμενου.
Ε1	Υπάρχουν ασκήσεις που ο εκπαιδευόμενος ελέγχει τί έμαθε και αξιολογεί τον εαυτό του.
Ε2	Υπάρχουν ασκήσεις αυτοαξιολόγησης.
Ε3	Οι δραστηριότητες που εμπεριέχονται στο υλικό είναι κατά κύριο λόγο δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευόμενου.

Πίνακας 35. Δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης

Β: Δραστηριότητες για την ανάπτυξη αυτόνομης κριτικής σκέψης (ΣΤ2)

	Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου.
Ε1	Το υλικό έχει ως στόχο την διδασκαλία κι όχι την κριτική τοποθέτηση πάνω σε κάποιο θέμα.
Ε2	Ναι.
Ε3	Το Ε.Υ. περιέχει δραστηριότητες οι οποίες να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του εκπαιδευόμενου.

Πίνακας 36. Δραστηριότητες αυτόνομης κριτικής σκέψης

Γ: Δραστηριότητες για ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση (ΣΤ3)

	Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη δίαυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου.
Ε1	Ναι.
Ε2	Ναι.
Ε3	Το Ε.Υ. περιέχει δραστηριότητες οι οποίες να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη δίαυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου.

Πίνακας 37. Δραστηριότητες διαύλων επικοινωνίας

Δ:Δραστηριότητες συσχέτισης δεδομένων με τη δική του πραγματικότητα (ΣΤ4)

	Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα.
Ε1	Ναι πολύ.
Ε2	Δεν περιλαμβάνουν δραστηριότητες που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα.
Ε3	Δεν υπάρχουν δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα.

Πίνακας 38. Δραστηριότητες συσχέτισης δεδομένων με τη δική του πραγματικότητα

Ε: Δραστηριότητες εφαρμογής νέας γνώσης στη δική του πραγματικότητα (ΣΤ5)

	Το Ε.Υ. εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα.
Ε1	Οι νέες γνώσεις που διδάσκονται, μπορούν να χρησιμοποιηθούν άμεσα από τον εκπαιδευόμενο στην καθημερινή του ζωή.
Ε2	Η εφαρμογή της νέας γνώσης υπάρχει μέσα από δραστηριότητες αλλά δεν αφορά απόλυτα τη δική του πραγματικότητα.
Ε3	Υπάρχουν δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εφαρμόσει τη νέα γνώση στη δική του πραγματικότητα.

Πίνακας 39. Δραστηριότητες εφαρμογής νέας γνώσης στη δική του πραγματικότητα

Ανάλυση 6ου Ερευνητικού Άξονα

Όλοι οι αξιολογητές του Ε.Υ. συμφωνούν πως υπάρχουν ασκήσεις με τις οποίες ο εκπαιδευόμενος ελέγχει τί έμαθε και αξιολογεί τον εαυτό του, δύο από τις τρεις σημειώνουν ότι εμπεριέχει δραστηριότητες οι οποίες να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του, ενώ ένας υποστηρίζει ότι δεν περιέχει, καθώς το υλικό έχει ως στόχο την διδασκαλία κι όχι την κριτική τοποθέτηση πάνω σε κάποιο θέμα. Επίσης, όλοι συνηγορούν στο ότι το Ε.Υ. περιέχει δραστηριότητες οι οποίες να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη δίαυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου, όχι όμως και δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα

δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα, εκτός από ένα που θεωρεί ότι αυτό επιτυγχάνεται και μάλιστα σε μεγάλο βαθμό. Τέλος, όλοι αναφέρουν πως υπάρχει εφαρμογή της νέας γνώσης από τον εκπαιδευόμενο στην καθημερινή του ζωή.

7ος άξονας: Σκοπός και προσδοκώμενα αποτελέσματα (Ερωτήσεις Z1,Z2,Z3,Z4,Z5,Z6)

Α: Σαφήνεια στη διατύπωση του σκοπού κάθε Δ.Ε. (Z1)

	Στο Ε.Υ. διατυπώνεται σαφώς ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας.
E1	Ναι, στην αρχή κάθε διδακτικής ενότητας διατυπώνονται με ακρίβεια και σαφήνεια οι διδακτικοί στόχοι.
E2	Ναι, είναι σαφής ο σκοπός κάθε διδακτικής ενότητας.
E3	Ο σκοπός της κάθε διδακτικής ενότητας διατυπώνεται σαφώς στα εισαγωγικά στοιχεία της.

Πίνακας 40. Σαφήνεια στη διατύπωση του σκοπού

Β: Σαφήνεια στη διατύπωση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων εκάστοτε Δ.Ε. (Z2)

	Στο Ε.Υ. διατυπώνονται σαφώς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σε κάθε διδακτική ενότητα.
E1	Ναι.
E2	Αποτυπώνονται σαφώς.
E3	Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε διδακτικής ενότητας διατυπώνονται σαφώς μαζί με τον σκοπό στα εισαγωγικά στοιχεία της ενότητας.

Πίνακας 41. Σαφήνεια προσδοκώμενων αποτελεσμάτων

Γ: Παρακίνηση των προσδοκώμενων σε επίπεδο γνώσεων (Z3)

	Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων.
E1	Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο.
E2	Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων.
E3	Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο

	γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων.

Πίνακας 42. Παρακίνηση σε επίπεδο γνώσεων

Δ: Παρακίνηση των προσδοκώμενων σε επίπεδο δεξιοτήτων (Z4)

	Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων.
E1	Ναι τον παρακινούν να χειρίζεται καλύτερα το ελληνικό αλφάβητο.
E2	Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων.
E3	Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων.

Πίνακας 43. Παρακίνηση σε επίπεδο δεξιοτήτων

Ε: Παρακίνηση των προσδοκώμενων σε επίπεδο στάσεων (Z5)

	Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων.
E1	Ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει καλύτερα το αλφάβητο, άρα είναι σε θέση να το κατανοεί και να το χρησιμοποιεί με ορθότητα.
E2	Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων.
E3	Ο εκπαιδευόμενος αποκτά γνώσεις σε επίπεδο στάσεων.

Πίνακας 44. Παρακίνηση σε επίπεδο στάσεων

Στ: Έλεγχος προόδου με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Z6)

	Ο εκπαιδευόμενος ελέγχει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.
E1	Ναι, υπάρχουν ασκήσεις ανατροφοδότησης και ενδιάμεσης αυτοαξιολόγησης.
E2	Η πληθώρα δραστηριοτήτων επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να ελέγχει την πρόοδό του.
E3	Μπορεί να ελέγξει την πρόοδο του με βάση τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Πίνακας 45.Έλεγχος προόδου βάσει προσδοκώμενων αποτελεσμάτων

Ανάλυση 7ου Ερευνητικού Άξονα

Όλοι οι αξιολογητές υποστηρίζουν πως ο σκοπός και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα – που παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων- διατυπώνονται σαφώς σε κάθε Δ.Ε. και πως ο ίδιος, μέσα από μία πληθώρα δραστηριοτήτων, μπορεί να ελέγξει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

6.5.6.2 2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;

8ος άξονας: Εφαρμογή αρχών της Γνωστικής Θεωρίας Πολυμεσικής Μάθησης

Α1: Συνδυασμός κειμένου και εικόνας (Πολυμεσική Αρχή)

	Στο Ε.Υ. υπάρχει συνδυασμός κείμενου και εικόνας για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. (Πολυμεσική Αρχή)
Ε1	Ναι, εικόνα και κείμενο συνδυάζονται κατάλληλα, ώστε ο μαθητής ό,τι μαθαίνει να το οπτικοποιεί κιόλας.
Ε2	Το γνωστικό αντικείμενο παρουσιάζεται με συνδυασμό κειμένου και εικόνας.
Ε3	Υπάρχει συνδυασμός κειμένου και εικόνας, όταν χρησιμοποιούνται εικόνες ως επεξήγηση στη θεωρία.

Πίνακας 46. Συνδυασμός κειμένου εικόνας

Α2: Χρήση εικόνων (Πολυμεσική Αρχή)

	Στο Ε.Υ. η χρήση των εικόνων σας βοηθάει να κατανοήσετε το γνωστικό αντικείμενο. (Πολυμεσική Αρχή)
Ε1	Η χρήση εικόνων βοηθά απόλυτα.
Ε2	Η χρήση εικόνων δεν είναι διακοσμητική, αλλά υποστηρίζει την κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου
Ε3	Η χρήση των εικόνων συμβάλλει στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου.

Πίνακας 47. Χρήση εικόνων

Α3: Στοιχεία αφήγησης (Αρχή Τροπικότητας)

	Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία αφήγησης (μονόλογος, διάλογος, περιγραφή, σχόλια κ.ά.). (Αρχή της Τροπικότητας)
Ε1	Υπάρχει κατά βάση μονόλογος, αφήγηση και ανατροφοδοτικά ή σχόλια επιβράβευσης.
Ε2	Εντοπίζονται στοιχεία που αφορούν την περιγραφή του υλικού με φωνητικό ήχο.

E3	Ο λόγος είναι κυρίως περιγραφικός. Δεν υπάρχουν έντονα στοιχεία αφήγησης.

Πίνακας 48. Στοιχεία αφήγησης

Α4: Μη σχετικές πληροφορίες (Αρχή συνοχής)

	Στο Ε.Υ. συμπεριλαμβάνονται μη σχετικές πληροφορίες (λέξεις, εικόνες, ήχοι) με το γνωστικό αντικείμενο. (Αρχή της Συνοχής)
E1	Όχι, δεν περιλαμβάνονται.
E2	Όχι, δεν περιλαμβάνονται τέτοιες πληροφορίες.
E3	Δε διέκρινα κάπου περιττές, μη σχετικές πληροφορίες.

Πίνακας 49. Μη σχετικές πληροφορίες

Α5: Φιλική γλώσσα (Αρχή Προσωποποίησης)

	Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας. (Αρχή της Προσωποποίησης)
E1	Η γλώσσα είναι απόλυτα φιλική, λιτή και ξεκάθαρη.
E2	Γίνεται χρήση της φιλικής γλώσσας.
E3	Σε πολλά σημεία γίνεται χρήση φιλικής γλώσσας, που επιτυγχάνεται με τη χρήση ενεργητικής φωνής και χρήση β' προσώπου.

Πίνακας 50. Φιλική γλώσσα

Α6: Χρήση δεύτερου προσώπου (Αρχή Προσωποποίησης)

	Α.6. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση δεύτερου προσώπου. (Αρχή της Προσωποποίησης)
E1	Ναι, υπάρχει η χρήση δεύτερου προσώπου.
E2	Υπάρχει η χρήση δεύτερου προσώπου.
E3	Σε αρκετά σημεία γίνεται χρήση β προσώπου, προτρέποντας τον εκπαιδευόμενο να προβεί σε κάποια ενέργεια.

Πίνακας 51. Χρήση β΄ προσώπου

Α7: Ηχητική παρουσίαση (Αρχή Προσωποποίησης)

	Στο Ε.Υ. γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. (Αρχή της Προσωποποίησης)
E1	Το γνωστικό αντικείμενο φροντίζει να ανταποκρίνεται σε πολλούς τύπους νοημοσύνης και μάθησης. Έτσι η νέα πληροφορία παρουσιάζεται με γραπτό λόγο, με ήχο και με εικόνα.
E2	Γίνεται ηχητική παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου.
E3	Το γνωστικό αντικείμενο παρουσιάζεται και ηχητικά. Το κείμενο συνοδεύεται πάντα από το αντίστοιχο ηχητικό μήνυμα, καθώς οι μαθητές δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα.

Πίνακας 52. Ηχητική παρουσίαση

Α8: Φιλικό ύφος ηχητικής παρουσίασης (Αρχή Φωνής)

	Στο Ε.Υ. το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι φιλικό για τον εκπαιδευόμενο. (Αρχή της Φωνής)
Ε1	Ναι, είναι πολύ φιλικό.
Ε2	Ναι, είναι φιλικό.
Ε3	Το ύφος της ηχητικής παρουσίασης είναι ιδιαίτερα προσιτό και ευχάριστο.

Πίνακας 53. Φιλικό ύφος αφήγησης

Α9: Φιλικός χαρακτήρας – Avatar (Αρχή Εικόνας)

	Στο Ε.Υ. εμφανίζεται ένας φιλικός χαρακτήρας (avatar) που ενισχύει τη διαδικασία μάθησης των εκπαιδευόμενων. (Αρχή της Εικόνας)
Ε1	Υπάρχει ένα άβαταρ-ήρωας στο εκπαιδευτικό υλικό.
Ε2	Υπάρχει άβαταρ καθ' όλη την πλοήγηση στο εκπαιδευτικό υλικό.
Ε3	Υπάρχουν και οι σχετικές μορφές avatar που κάνουν πιο φιλικό το περιβάλλον.

Πίνακας 54. Εμφάνιση φιλικού avatar

Α10: Τμηματική παρουσίαση περιεχομένου (Αρχή κατάτμησης)

	Στο Ε.Υ. η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται τμηματικά. (Αρχή της Κατάτμησης)
Ε1	Ναι, το γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται τμηματικά.
Ε2	Ναι, η παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου γίνεται τμηματικά.
Ε3	Το εκπαιδευτικό υλικό είναι χωρισμένο σε ενότητες και υποενότητες κατά την παρουσίασή του, γεγονός που συμβάλλει και στην καλύτερη οργάνωση της μελέτης του.

Πίνακας 55. Τμηματική παρουσίαση

Α11: Διαδραστικές δραστηριότητες με ανατροφοδότηση (Αρχή Προσωποποίησης)

	Στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευόμενους. (Αρχή της Προσωποποίησης)
Ε1	Ναι, υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που προσφέρουν ανατροφοδότηση.
Ε2	Μέσα στο Ε.Υ. υπάρχουν διαδραστικές δραστηριότητες που προσφέρουν ανατροφοδότηση.
Ε3	Μέσα στη θεωρία παρεμβάλλονται αρκετές διαδραστικές δραστηριότητες οι οποίες παρέχουν ανατροφοδότηση, ειδικά στα σημαντικά σημεία της, ενώ παράλληλα κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου.

Πίνακας 56. Ανατροφοδότηση

A12: Μακροσκελή κείμενα (Αρχή κατάτμησης)

	Στο Ε.Υ. υπάρχουν μακροσκελή κείμενα για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου. (Αρχή της Κατάτμησης)
E1	Όχι τα κείμενα είναι σύντομα και περιεκτικά.
E2	Το γνωστικό αντικείμενο δεν παρουσιάζεται με μακροσκελή κείμενα, αλλά τμηματικά.
E3	Στο σύνολο του το γνωστικό αντικείμενο παρουσιάζεται με σύντομη παράθεση πληροφοριών και αποφεύγονται τα μακροσκελή κείμενα.

Πίνακας 57. Μακροσκελή κείμενα

A13: Σαφείς οδηγίες για δραστηριότητες κατανόησης (Αρχή Προπαίδευσης)

	Το Ε.Υ. παρέχει σαφείς οδηγίες στους εκπαιδευόμενους για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και εργασιών. (Αρχή της Σηματοδότησης)
E1	Οι οδηγίες που δίνονται είναι σαφείς.
E2	Οι οδηγίες που δίνονται είναι σαφείς και επαρκούν για την πραγμάτωση των δραστηριοτήτων.
E3	Σε κάθε δραστηριότητα υπάρχουν σαφείς οδηγίες ή και παραδείγματα που προηγούνται και συμβάλλουν στην υλοποίηση τους χωρίς να δημιουργείται δυσκολία.

Πίνακας 58. Σαφείς οδηγίες

A14: Στοιχεία επισήμανσης (Αρχή Σηματοδότησης)

	Στο Ε.Υ. υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης (έντονη γραφή, υπογράμμιση, χρωματισμός κ.ά.). (Αρχή της Σηματοδότησης)
E1	Στο Ε.Υ. εντοπίζονται όλα τα στοιχεία επισήμανσης: έντονη γραφή, χρωματιστά γράμματα, διαφορετικό μέγεθος γραμματοσειράς, υπογράμμιση.
E2	Στο Ε.Υ. εντοπίζονται όλα τα στοιχεία επισήμανσης και βοηθούν τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του.
E3	Υπάρχουν στοιχεία επισήμανσης τα οποία βοηθούν τον αναγνώστη να εστιάσει στα σημαντικά σημεία του υλικού.

Πίνακας 59. Στοιχεία επισήμανσης

Α15: Εισαγωγικές δραστηριότητες κατανόησης (Αρχή Προπαίδευσης)

	Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου. (Αρχή της Προπαίδευσης)
Ε1	Ναι υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες και βίντεο.
Ε2	Εντοπίζονται εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου.
Ε3	Στο Ε.Υ. υπάρχουν εισαγωγικές δραστηριότητες που βοηθούν στη μελέτη του γνωστικού αντικειμένου.

Πίνακας 60. Εισαγωγικές δραστηριότητες

Ανάλυση 8ου Ερευνητικού Άξονα

Οι κριτικοί αναγνώστες πρεσβεύουν ότι εικόνα και κείμενο συνδυάζονται κατάλληλα, ώστε ο μαθητής ό,τι μαθαίνει να το οπτικοποιεί , ενώ η χρήση εικόνων δεν είναι διακοσμητική, αλλά επεξηγούν τη θεωρία και βοηθούν στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου. Επίσης, θεωρούν ότι ο λόγος είναι κατά βάση περιγραφικός με κάποια στοιχεία αφήγησης και ανατροφοδοτικά ή σχόλια επιβράβευσης, ότι όλες οι πληροφορίες -λεκτικές και μη- είναι σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο και ότι η γλώσσα του Ε.Υ. είναι φιλική, κατανοητή και ξεκάθαρη, στο τελευταίο σημειώνουν συντελεί και η χρήση β' ρηματικού προσώπου, που καθιστά το ύφος πιο οικείο και άμεσο. Το γνωστικό αντικείμενο παρουσιάζεται και ηχητικά, το κείμενο συνοδεύεται πάντα από το αντίστοιχο ηχητικό μήνυμα, καθώς –όπως αναφέρουν- αυτό εξυπηρετεί τον σκοπό δημιουργίας του, αφού απευθύνεται σε μαθητές που δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, ενώ το ύφος του ηχητικού μηνύματος είναι φιλικό , ευχάριστο και προσιτό. Όλοι οι αξιολογητές διακρίνουν ότι ένας φιλικός χαρακτήρας – avatar συνοδεύει τον εκπαιδευόμενο κατά την πλοήγησή του στο Ε.Υ. και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ αναφέρουν πως το γνωστικό αντικείμενο παρουσιάζεται τμηματικά και είναι χωρισμένο σε ενότητες και υποενότητες κατά την παρουσίασή του, γεγονός που συμβάλλει και στην καλύτερη οργάνωση της μελέτης του.

Παράλληλα, συμφωνούν πως οι διαδραστικές δραστηριότητες του Ε.Υ. παρέχουν ανατροφοδότηση, ειδικά στα σημαντικά σημεία της, ενώ παράλληλα κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον του εκπαιδευόμενου μαζί με τα σύντομα και περιεκτικά κείμενά του. Τέλος, οι οδηγίες που δίνονται είναι σαφείς και επαρκούν για την πραγμάτωση των δραστηριοτήτων, ενώ εντοπίζονται όλα τα στοιχεία επισήμανσης, έντονη γραφή, χρωματιστά γράμματα, διαφορετικό μέγεθος γραμματοσειράς, υπογράμμιση, που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του και στο να εστιάσει στα σημαντικά σημεία του υλικού, αλλά και εισαγωγικές δραστηριότητες και βίντεο.

6.5.6.3 3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Γενικές Επισημάνσεις

9ος άξονας: Δυνατά Στοιχεία Ε.Υ.

	Ποια πιστεύετε ότι είναι τα τρία πιο δυνατά στοιχεία του εκπαιδευτικού υλικού;
Ε1	1. Απλή και λιτή γλώσσα 2. Πολλές ασκήσεις αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης 3. Πολλές εικόνες που πληροφορούν, επεξηγούν, συνοδεύουν το κείμενο.
Ε2	1. Η πληθώρα δραστηριοτήτων και το είδος τους επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να παρακολουθεί τη μαθησιακή του πορεία. 2. Αρκετά ελκυστικό εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο σε κάνει να θέλεις να το μελετήσεις. 3. Δεν υπάρχουν μακροσκελή κείμενα.
Ε3	• Ο απλός και κατανοητός λόγος. • Η σύντομη και περιεκτική παρουσίαση του υλικού που δεν κουράζει τον αναγνώστη. • Η χρήση πολυμορφικού υλικού που εμπλουτίζει την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου.

Πίνακας 61. Δυνατά στοιχεία του Ε.Υ.

10ος άξονας: Προτάσεις Βελτίωσης

	Γράψτε έως τρεις αλλαγές που προτείνετε προκειμένου να βελτιωθεί το εκπαιδευτικό υλικό.
Ε1	1. Θα ήθελα περισσότερες βιβλιογραφικές αναφορές 2. Καλό θα ήταν να υπήρχαν κάποιες ασκήσεις που θα προωθούσαν την συνεργατικότητα και την ομαδική εργασία
Ε2	1. Ανατροφοδότηση σε περισσότερες ερωτήσεις. 2. Καλό θα ήταν κατά την παράθεση των πληροφοριών/απόψεων να παρατίθεται αυτόματα η σχετική παραπομπή και όχι μόνο ως βιβλιογραφία στο τέλος.
Ε3	-

Πίνακας 62. Προτάσεις βελτίωσης Ε.Υ.

Ανάλυση 9ου & 10ου Ερευνητικού Άξονα

Στα δυνατά σημεία του Ε.Υ. συγκαταλέγονται από δύο αξιολογητές η απλή, λιτή και κατανοητή γλώσσα, η πληθώρα δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να παρακολουθεί τη μαθησιακή του πορεία, η χρήση πολυτροπικών κειμένων που συνδυάζουν

εικόνα, λόγο και ήχο για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου και η σύντομη και περιεκτική παρουσίαση του υλικού που δεν κουράζει τον αναγνώστη. Οι εικόνες είναι ένα από τα δυνατά σημεία του Ε.Υ. αναφέρει ένας ειδικός γιατί πληροφορούν, επεξηγούν, συνοδεύουν το κείμενο, ενώ ένας άλλος θεωρεί πως το Ε.Υ. είναι αρκετά ελκυστικό και κάνει τον εκπαιδευόμενο να θέλει να το μελετήσει.

Από την άλλη, ένας αξιολογητής δεν πρότεινε καμία αλλαγή για να βελτιωθεί το Ε.Υ. Δύο κριτικοί αναγνώστες προτείνουν την παράθεση περισσότερων βιβλιογραφικών παραπομπών και κατά την παράθεση των πληροφοριών , ένας προτείνει την προσθήκη ασκήσεων που θα προωθούσαν την συνεργατικότητα και την ομαδική εργασία και ένας άλλος την ύπαρξη ανατροφοδότησης σε περισσότερες ασκήσεις.

6.6 Η αποτίμηση του Ε.Υ. από τους μαθητές

6.6.1 Χρονική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας

Η αποτίμηση του Ε.Υ. από τους μαθητές διήρκησε από τον Νοέμβριο έως τον Δεκέμβριο του 2021.

6.6.2 Μέθοδος δειγματοληψίας-οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην έρευνα αυτή, η οποία είναι, επίσης, ποιοτική, εφαρμόστηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας. Η ομάδα των συμμετεχόντων αποτελεί δείγμα ευκολίας, καθώς συμμετείχαν στην έρευνα μαθητές Ρομά, στους οποίους η ερευνήτρια είχε άμεση πρόσβαση και περιέχει μονάδες οι οποίες κατά την αντίληψη της ερευνήτριας είναι αντιπροσωπευτικές του πληθυσμού.

Ειδικότερα, συμμετείχαν στην έρευνα 7 μαθητές Ρομά που φοιτούν σε δύο Δημοτικά Σχολεία των Χανίων, του 7ου Δημοτικού Σχολείου και του 2ου Δημοτικού Σχολείου Σούδας το προφίλ των οποίων περιγράφεται αναλυτικά παρακάτω, .

Αναλυτικότερα, η παρακολούθηση του συγκεκριμένου συμπληρωματικού υλικού πραγματοποιήθηκε εκτός του σχολικού ωραρίου, δηλαδή εκτός της σχολικής αίθουσας, ενώ στο σχολείο ενημέρωναν την καθηγήτρια σχετικά με την πορεία των εργασιών τους και έλυναν απορίες. Επίσης, στο πλαίσιο του αναστοχασμού καταγραφόταν οι προτάσεις και αντιδράσεις των μαθητών για να βελτιωθούν στην επόμενη φάση.

Προαπαιτούμενο ήταν οι μαθητές να διαθέτουν μια τουλάχιστον ηλεκτρονική συσκευή , για αυτό και το συγκεκριμένο θέμα αποτέλεσε έναν ερευνητικό άξονα πριν την αποτίμηση του Ε.Υ. Πριν την πλοήγησή των μαθητών στο Ε.Υ. και την πλατφόρμα Chamilo που το φιλοξενεί, θεωρήθηκε απόλυτα αναγκαίο οι μαθητές να εξοικειωθούν με το ψηφιακό

περιβάλλον και να έρθουν σε επαφή με τα επιμέρους εργαλεία. Για αυτό αφιερώθηκε 1 διδακτική ώρα όπου και δόθηκαν αναλυτικές οδηγίες και ο σύνδεσμος του μαθήματος.

Αφού οι μαθητές μελέτησαν και τις δύο Δ.Ε. του Ε.Υ. πραγματοποιήθηκαν ημι-κατευθυντικές ή ημι-δομημένες συνεντεύξεις όπου ο ερευνητής έχει φτιάξει ένα σύνολο από ερωτήσεις αλλά αισθάνεται ελεύθερος να τους αλλάξει την σειρά ή, ακόμα, να αλλάξει και τη διατύπωση τους ανάλογα με τη ροή της συζήτησης. Επίσης, επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τρόπος συλλογής δεδομένων, προκειμένου να διερευνηθεί η εσωτερική οπτική των μαθητών - που αποτελούν τα υποκείμενα της έρευνας – για το Ε.Υ. (Μάγος, 2005).

6.6.3 Ερευνητικά Ερωτήματα – Ερευνητικοί Άξονες

Οι μαθητές απάντησαν συνολικά σε 22 ερωτήσεις που κατανέμονται με βάση το περιεχόμενό τους στα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω και παρουσιάζονται ακολούθως στους πίνακες που ακολουθούν (Πίνακες 18. , 19. , 20. , 21. , 22.)

Πριν την πλοήγηση στο Ε.Υ.

4ο Ερευνητικό Ερώτημα: Διαθεσιμότητα, συχνότητα χρήσης νέων τεχνολογιών
1. Έχεις πρόσβαση σε ηλεκτρονικά μέσα και ναι σε ποια; Έχεις διαδίκτυο (ίντερνετ); (Η/Υ, τάμπλετ, κινητό;)
2. Αν ναι πόσο συχνά τα χρησιμοποιείς και για ποιο σκοπό;
3. Πόσο εξοικειωμένος είσαι με τη χρήση τους; (πόσο καλά ξέρεις να τα χρησιμοποιείς;)
4. Παρακολούθησες τα μαθήματα εξ αποστάσεως κατά τη διάρκεια της καραντίνας;
5. Αν ναι, έγινε χρήση κάποιου ψηφιακού υλικού για την ελληνική γλώσσα;

Πίνακας μαθητών 1. Διαθεσιμότητα, συχνότητα χρήσης νέων τεχνολογιών

Μετά την πλοήγηση στο Ε.Υ.

5ο Ερευνητικό Ερώτημα: Αποτίμηση του Ε.Υ. που σχεδιάστηκε για τη διδασκαλία του ελληνικού αλφάβητου
6. Πώς σου φάνηκε ο τρόπος γραφής του υλικού; Είναι κατανοητός, φιλικός;
7. Το Ε.Υ. ήταν εύκολο στη χρήση (πλοήγηση), καταλάβαινες τα κουμπιά; Υπήρχε κάτι πού σε δυσκόλεψε, αν ναι ποιο είναι αυτό;
8. Ήξερες πώς να μελετήσεις το Ε.Υ., υπήρχαν σαφείς οδηγίες (και για τη μελέτη του και για τις δραστηριότητες;) Δυσκολεύτηκες κάπου και δεν ήξερες τι να κάνεις και αν ναι, πού;
9. Οι δραστηριότητες πώς σου φάνηκαν (εύκολες, δύσκολες, κλιμακούμενης δυσκολίας);
10. Ποια δραστηριότητα ξεχώρισες (σου άρεσε περισσότερο);
11. Ποια δραστηριότητα σε δυσκόλεψε περισσότερο; Γιατί;
12. Σε βοήθησε το Ε.Υ. να μάθεις την αλφαβήτα; Αν ναι τι είναι αυτό πού έμαθες; Αν

όχι, γιατί;
13. Σου άρεσε η επιλογή των εικόνων, βίντεο; Σε βοήθησαν να μάθεις και αν ναι τι ήταν αυτό πού πιστεύεις ότι σε βοήθησε;

Πίνακας μαθητών 2. Διδασκαλία γνωστικού αντικειμένου

6ο Ερευνητικό Ερώτημα: : Στάσεις/ απόψεις για τον νέο τρόπο διδασκαλίας και σχέσεις με τις ΤΠΕ μετά την πλοήγηση στο Ε.Υ.
14. Σου άρεσε αυτή η μέθοδος διδασκαλίας; Αιτιολόγησε την απάντησή σου. Θα ήθελες να εφαρμόζεται και σε άλλα μαθήματα; Αν ναι, σε ποια;
15. Από ποια συσκευή αποτίμησες το Ε.Υ.; Μπορείς μετά την πλοήγησή σου στο Ε.Υ να χρησιμοποιείς καλύτερα τις νέες τεχνολογίες;
16. Σου κίνησε το ενδιαφέρον για το μάθημα της Γλώσσας η χρήση του Η/Υ;

Πίνακας μαθητών 3. Στάσεις για τον νέο τρόπο διδασκαλίας - Σχέσεις με ΤΠΕ μετά τη χρήση του Ε.Υ.

7ο Ερευνητικό Ερώτημα: Γενικές επισημάνσεις
17. Τι είναι αυτό πού σου άρεσε περισσότερο στο Ε.Υ.;
18. Τι θα ήθελες να αλλάξει στο Ε.Υ. , για να σου αρέσει περισσότερο;
19. Το Ε.Υ. με μία λέξη.

Πίνακας μαθητών 4. Γενικές επισημάνσεις

6.6.4 Περιορισμοί της έρευνας στους μαθητές

Ο περιορισμός που υπήρχε στην παρούσα έρευνα ήταν ότι πραγματοποιήθηκε σε μαθητές Ρομά συγκεκριμένων τάξεων και σχολείων.

Επίσης, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το δείγμα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν μικρό, δείγμα ευκολίας, και συνεπώς τα αποτελέσματά δεν μπορούν να τα γενικευτούν. Άλλωστε και η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου, που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυσή τους, ενδείκνυται για τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Για το λόγο αυτό, το σύνολο των αποτελεσμάτων της έρευνας έχει χαρακτήρα ενδείξεων παρά γενικεύσιμων αποτελεσμάτων.

6.6.5 Α. Το προφίλ των συμμετεχόντων μαθητών

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 22.) περιγράφεται το προφίλ των μαθητών που συμμετείχε στην έρευνα για την αποτίμηση του Ε.Υ. Αριστερά από κάθε αναφορά τους σημειώνεται ο

κωδικός του κάθε μαθητή Μ1, Μ2, Μ2, Μ3, Μ4, Μ5, Μ6, Μ7 το προφίλ των οποίων παρουσιάζεται στη συνέχεια:

Μαθητές	Φύλο	Τάξη Φοίτησης
Μ1	Α	Δ
Μ2	Κ	Γ
Μ3	Α	Γ
Μ4	Α	Δ
Μ5	Κ	Δ
Μ6	Κ	Ε
Μ7	Α	ΣΤ

Πίνακας μαθητών 5. Το προφίλ των συμμετεχόντων

Όπως το βλέπουμε στον παραπάνω πίνακα στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 7 μαθητές Ρομά Δημοτικών Σχολείων στα Χανιά, 4 αγόρια και 3 κορίτσια εκ των οποίων 2 φοιτούν στη Γ τάξη, 3 στη Δ, ένα στην Ε και ένα στην ΣΤ.

6.6.6 Β. Παρουσίαση των ευρημάτων ανά ερευνητικό άξονα

Πριν την πλοήγηση στο Ε.Υ.

6.6.6.1 4ο Ερευνητικό Ερώτημα: Διαθεσιμότητα, συχνότητα χρήσης νέων τεχνολογιών

	1. Έχεις πρόσβαση σε ηλεκτρονικά μέσα και ναι σε ποια; Έχεις διαδίκτυο (ίντερνετ); (Η/Υ, τάμπλετ, κινητό;)
Μ1	Ναι, τάμπλετ και κινητό. Έχουμε ιντερνετ.
Μ2	Έχω τάμπλετ δικό μου και το κινητό της μαμάς μου. Ναι, έχουμε.
Μ3	Έχουμε τάμπλετ, μας το έδωσε το σχολείο.
Μ4	Έχω το κινητό της μαμάς μου και τάμπλετ και ιντερνετ.
Μ5	Τάμπλετ, έχουμε ίντερνετ της γειτόνισσας.
Μ6	Τάμπλετ, κινητό έχουμε και ίντερνετ.
Μ7	Ναι, τάμπλετ και διαδίκτυο.

Πίνακας μαθητών 6. Πρόσβαση σε ηλεκτρονικά μέσα και διαδίκτυο.

	2. Αν ναι πόσο συχνά τα χρησιμοποιείς και για ποιο σκοπό;
M1	Κάθε μέρα και βλέπω βίντεο.
M2	Παίζω με το κινητό κάθε μέρα.
M3	Παίζω παιχνίδια, λίγο το χρησιμοποιώ το κινητό.
M4	Το χρησιμοποιώ κάθε μέρα για παιχνίδια.
M5	Πάρα πολύ το χρησιμοποιώ για παιχνίδι και μαθήματα.
M6	Μόνο για να παίζω.
M7	Λίγο τα χρησιμοποιώ για να βλέπω βίντεο και παίζω παιχνίδια.

Πίνακας μαθητών 7. Συχνότητα χρήσης και γιατί.

	3. Πόσο εξοικειωμένος είσαι με τη χρήση τους; (πόσο καλά ξέρεις να τα χρησιμοποιείς;)
M1	Ε κάπως.
M2	Καλά, ξέρω να γράφω.
M3	Λίγο καλά γράφω.
M4	Λίγο.
M5	Λίγο ξέρω να χρησιμοποιώ.
M6	Δεν ξέρω να χρησιμοποιώ.
M7	Έτσι και έτσι.

Πίνακας μαθητών 8. Εξοικείωση με τη χρήση ΤΠΕ.

	4. Παρακολούθησες τα μαθήματα εξ αποστάσεως κατά τη διάρκεια της καραντίνας;
M1	Ναι, παρακολούθησα. Μου έδωσαν τάμπλετ. Τα μαθήματα τα έδειχνα με την κάμερα ή τα έστελνα φωτογραφία.
M2	Όχι.

M3	Όχι, δεν είχαμε ακόμα το τάμπλετ.
M4	Όχι.
M5	Όχι.
M6	Όχι, κανείς μας.
M7	Δεν είχα πάρει ακόμα το τάμπλετ.

Πίνακας μαθητών 9. Παρακολούθηση εξΑΕ στην καραντίνα;

	5. Αν ναι, έγινε χρήση κάποιου ψηφιακού υλικού για την ελληνική γλώσσα;
M1	Όχι, δεν έγινε.
M2	-
M3	-
M4	-
M5	-
M6	-
M7	-

Πίνακας μαθητών 10. Χρήση ψηφιακού υλικού κατά την εξΑΕ.

Ανάλυση 4ου Ερευνητικού Ερωτήματος

Το 4ο Ερευνητικό Ερώτημα πραγματοποιήθηκε πριν τη διεξαγωγή της έρευνας, ενώ ήταν πολύ σημαντικό για τον τρόπο αποτίμησής της. Το αν διέθεταν ή όχι τεχνολογικό εξοπλισμό θα καθόριζε και το πώς θα γινόταν η αποτίμηση του Ε.Υ. Έτσι, όπως βλέπουμε όλα τα παιδιά έχουν τάμπλετ, γεγονός που όπως φαίνεται αποδίδεται στο πρόγραμμα ψηφιακής μέριμνας, 4 έχουν κινητό, ενώ μόνο ένα δεν έχει σύνδεση στο ίντερνετ αλλά έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο από την γειτόνισσά του.

Κάθε μέρα χρησιμοποιούν τις συσκευές τους 4 μαθητές και 2 λίγο, οι 2 για να βλέπουν βίντεο, οι 6 για να παίζουν παιχνίδια και μόλις 1 για τα μαθήματά του, κάτι που δείχνει ότι δεν έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση ψηφιακών μέσων στα μαθήματά τους. Ως προς το πόσο εξοικειωμένοι είναι με τη χρήση τους, οι 5 απάντησαν λίγο και 2 καλά/ λίγο καλά. Αξίζει να σημειωθεί, όπως θα δούμε παρακάτω, πως αν και δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ΤΠΕ, ο σχεδιασμός του Ε.Υ. είναι τέτοιος που – όπως δήλωσαν- δεν τους δυσκόλεψε η χρήστη του.

Τέλος, μόνο 1 μαθητής παρακολούθησε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της καραντίνας λόγω κορωνοιού, όπως δήλωσε το σχολείο του είχε δώσει τάμπλετ και τα μαθήματα τα έδειχνε με την κάμερα ή τα έστελνε φωτογραφία.

Μετά την πλοήγηση στο Ε.Υ.

6.6.6.2 5ο Ερευνητικό Ερώτημα: Αποτίμηση του Ε.Υ. που σχεδιάστηκε για τη διδασκαλία του ελληνικού αλφάβητου

	6. Πώς σου φάνηκε ο τρόπος γραφής του υλικού; Είναι κατανοητός, φιλικός;
Μ1	Ναι, τα καταλάβαινα όλα που έλεγες.
Μ2	Μου άρεσε, ήταν φιλικό.
Μ3	Τα λέει καθαρά και φιλικά το ηχείο.
Μ4	Μου άρεσε. Τα έλεγε στα παιδιά πολύ ωραία.
Μ5	Μου αρέσει που τα λες εσύ. Τα καταλαβαίνω.
Μ6	Μου άρεσε η κυρία Ματούλα που μιλάει, ήταν κατανοητό.
Μ7	Ήταν φιλικό και τα καταλάβαινα όλα.

Πίνακας μαθητών 11. Τρόπος γραφής

	7. Το Ε.Υ. ήταν εύκολο στη χρήση (πλοήγηση), καταλάβαινες τα κουμπιά; Υπήρχε κάτι πού σε δυσκόλεψε, αν ναι ποιο είναι αυτό;
Μ1	Ναι, όλα ήταν εύκολα.
Μ2	Ναι, ήταν πανεύκολα τα κουμπιά.
Μ3	Τα κουμπιά ήταν εύκολα να τα χρησιμοποιείς.
Μ4	Ήταν μια χαρά.
Μ5	Ήταν εύκολο να το δουλεύω.
Μ6	Με άνεση το δούλεψα.

M7	Ήταν εύκολο στη χρήση, μόνο κλικ έκανα.

Πίνακας μαθητών 12. Η πλοήγηση στο Ε.Υ.

	8. Ήξερες πώς να μελετήσεις το Ε.Υ., υπήρχαν σαφείς οδηγίες (και για τη μελέτη του και για τις δραστηριότητες;) Δυσκολεύτηκες κάπου και δεν ήξερες τι να κάνεις και αν ναι, πού;
M1	Είχε σωστές συμβουλές πώς να τα κάνω. Με βοήθησε όταν κάνω λάθος, να το ξανακάνω.
M2	Μια χαρά ήταν οι οδηγίες, ήξερα παντού τι να κάνω.
M3	Ξέρω τι να κάνω. Οι οδηγίες ήταν αναλυτικές.
M4	Οι οδηγίες με βοηθάνε να καταλάβω τις ασκήσεις, τι να κάνω.
M5	Ήξερα τι να κάνω, η κυρία Ματούλα μιλάει και με βοηθάει πιο πολύ.
M6	Ναι, είχε συμβουλές. Δεν είχα απορία.
M7	Ναι, με βοηθάει που μιλάει η κυρία Ματούλα. Δεν μπερδευόμουνα. Ήξερα τι να κάνω.

Πίνακας μαθητών 13. Οδηγίες μελέτης Ε.Υ.

	9. Οι δραστηριότητες πώς σου φάνηκαν (εύκολες, δύσκολες, κλιμακούμενης δυσκολίας);
M1	Ήταν εύκολες προς δύσκολες
M2	Ήταν πιο εύκολες στην αρχή, μετά γίνονταν πιο δύσκολες.
M3	Ήταν εύκολες, με δυσκόλεψε αυτή να τραβάω τα γράμματα.
M4	Εντάξει, ήταν μια χαρά όλες.
M5	Ήταν εύκολες, λίγο στο τέλος ήταν δύσκολες.
M6	Ήταν εύκολες στην αρχή μετά λίγο δύσκολες. Οι συμβουλές για τις ασκήσεις ήταν ξεκάθαρες. Τις έκανα όλες.
M7	Εύκολες ασκήσεις.

Πίνακας μαθητών 14. Οι δραστηριότητες του Ε.Υ.

	10. Ποια δραστηριότητα ξεχώρισες (σου άρεσε περισσότερο);
Μ1	Μου άρεσε που έβαζα τα γράμματα στη σειρά.
Μ2	Αυτή με τα γράμματα που τα έβαζες στη σωστή σειρά και είχε και εικόνες.
Μ3	Να βάζω τα γράμματα στη σωστή σειρά, πώς τη λένε; Α ναι σύρε και άφησε.
Μ4	Αυτή που έλεγε άλογο, μήλο να τα βάλεις στη σωστή σειρά.
Μ5	Οι εικόνες που τραβούσα τα γράμματα για να βρω τη λέξη.
Μ6	Μου άρεσε πιο πολύ που έκανα ανάγνωση το κείμενο με το λεωφορείο .
Μ7	Μου άρεσε η άσκηση που άλλαζες θέση στα γράμματα και είχες και εικόνα.

Πίνακας μαθητών 15. Αγαπημένη δραστηριότητα

	11. Ποια δραστηριότητα σε δυσκόλεψε περισσότερο; Γιατί;
Μ1	Καμία.
Μ2	Να βάζω τα γράμματα στις λέξεις.
Μ3	Με δυσκόλεψε αυτή να τραβάω τα γράμματα στη σωστή θέση.
Μ4	Ήταν εύκολες ασκήσεις.
Μ5	Το λεμόνι, το άλογο με δυσκόλεψε, ήθελα άλλη λέξη.
Μ6	Δεν με δυσκόλεψαν, ήξερα τι να κάνω. Μου έλεγες εσύ.
Μ7	Εκεί που σέρνεις τα γράμματα μπερδεύει λίγο.

Πίνακας μαθητών 16. Δυσκολότερη δραστηριότητα

	12. Σε βοήθησε το Ε.Υ. να μάθεις την αλφαβήτα; Αν ναι τι είναι αυτό πού έμαθες; Αν όχι, γιατί;
Μ1	Ναι έμαθα πιο καλά τα γράμματα και να διαβάζω
Μ2	Οι εικόνες με τα γράμματα στην αρχή και που τα ακούς, τα κείμενα με βοήθησαν να διαβάζω.
Μ3	Έμαθα τα γράμματα. Με βοήθησαν οι εικόνες με τα γράμματα στην αρχή και που τα λες και

Μ4	Έμαθα να διαβάζω. Με βοήθησε η εικόνα και η λέξη, οι συλλαβές και οι πολλές ασκήσεις.
Μ5	Βοηθάνε πολύ οι ασκήσεις να καταλαβαίνεις. Έμαθα γράμματα, λέξεις, συλλαβές, να διαβάζω.
Μ6	Που άκουγα τα γράμματα και τις λέξεις, έμαθα να τραβάω κεφαλαία και μικρά γράμματα.
Μ7	Οι εικόνες, τα μεγάλα γράμματα και οι ήχοι

Πίνακας μαθητών 17. Αποτελεσματικότητα Ε.Υ. σε επίπεδο γνώσεων

	13. Σου άρεσε η επιλογή των εικόνων, βίντεο; Σε βοήθησαν να μάθεις και αν ναι τι ήταν αυτό πού πιστεύεις ότι σε βοήθησε;
Μ1	Ήταν πολύ ωραίες οι εικόνες και το βίντεο. Με βοήθησαν να μάθω τα γράμματα.
Μ2	Ήταν τέλεια όλα. Με βοήθησαν πάρα πολύ και τα βίντεο με τα γράμματα.
Μ3	Μου άρεσαν πάρα πολύ, ενθουσιάστηκα και τα βίντεο με τις ασκήσεις ήταν τέλεια.
Μ4	Ήταν σούπερ. Μου άρεσε που στο βίντεο είχε βαθμούς και ήξερα πως τα πάω.
Μ5	Ήταν καταπληκτικά αυτά που έβαλες. Μου άρεσε που στο βίντεο έβαλες και ασκήσεις.
Μ6	Τα έχεις επιλέξει όλα ωραία. Με βοήθησε με το μάθημα πιο καλά. Η εικόνα με το άλογο μου άρεσε πιο πολύ.
Μ7	Όλα με βοηθάνε να καταλαβαίνω τι να μαθαίνω.

Πίνακας μαθητών 18. Αποτελεσματικότητα πολυμέσων ως προς το μαθησιακό αποτέλεσμα

Ανάλυση 5ου Ερευνητικού Ερωτήματος

Μετά την πλοήγηση στο Ε.Υ. οι μαθητές απάντησαν σε 7 ερωτήσεις για να το αποτιμήσουν ως προς τον **τρόπο γραφής** του, **την ευχρηστία**, τα **μαθησιακά του αποτελέσματα**. Ειδικότερα, όλοι μαθητές συμφώνησαν ότι ο τρόπος γραφής του Ε.Υ. ήταν φιλικός, κατανοητός και ότι τα καταλάβαιναν όλα, ενώ ιδιαίτερη αναφορά έκαναν στο ότι τους άρεσε που τα άκουγαν από την κυρία τους. Επίσης, όλοι ομογνωμούν ως προς την ευχρηστία του, αφού τα κουμπιά ήταν εύκολα και το δούλεψαν με άνεση.

Αναφορικά με το αν υπήρχαν σαφείς και αναλυτικές οδηγίες για τη χρήση του Ε.Υ. οι μαθητές δήλωσαν ότι είχε οι οδηγίες ήταν σωστές, αναλυτικές, μια χαρά, ότι δεν είχαν απορία και ήξεραν τι να κάνουν, χωρίς να μπερδευτούν. Τους βοήθησε πολύ η ανατροφοδότηση όταν έκαναν λάθος και κυρίως ότι υπήρχαν ηχογραφημένες οι οδηγίες από την κυρία τους.

Σχετικά με τις δραστηριότητες και τη δυσκολία τους δύο μαθητές ανέφεραν ότι ήταν εύκολες και οι υπόλοιποι ότι ήταν κλιμακούμενης δυσκολίας, εύκολες στην αρχή και μετά δυσκόλευαν, όμως τις έκαναν όλες. Η έξι από τους 7 μαθητές σημείωσαν πως η αγαπημένη τους δραστηριότητα ήταν ο αναγραμματισμός που είχε σχεδιαστεί στο wordwall και έπρεπε να βάλουν τα γράμματα στη σωστή σειρά για να σχηματίσουν τη λέξη που έβλεπαν στην εικόνα. Ένας μαθητής δήλωσε πως η αγαπημένη του δραστηριότητα ήταν η ανάγνωση του σύντομου εικονογραφημένου διαλόγου από τη σειρά Γεια σας 1 στο λεωφορείο. Τέλος, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, τέσσερις μαθητές δυσκολεύτηκαν στην άσκηση που έπρεπε να σύρουν και να τοποθετήσουν τα γράμματα που λείπουν στα σωστά κενά για να συμπληρωθούν τα σύντομα κείμενα, ενώ τρεις δεν δυσκολεύτηκαν σε καμία άσκηση αφού υπήρχαν παντού οδηγίες.

Τέλος, ο μαθητές κατά πλειοψηφία ανέφεραν πως το Ε.Υ. τους βοήθησε να μάθουν να αναγνωρίζουν και να διαβάζουν τα γράμματα, τις συλλαβές, τις λέξεις και τα σύντομα κείμενα. Συγκεκριμένα, εστίασαν στο ότι τα άκουγαν και στο ότι υπήρχαν εικόνες και πολλές ασκήσεις για να τα εμπεδώσουν και να τα μάθουν πιο καλά. Οι εικόνες και τα βίντεο τους βοήθησαν να μάθουν τα γράμματα και όπως είπαν ήταν τέλεια, καταπληκτικά, σούπερ, τους άρεσαν πάρα πολύ και ενθουσιάστηκαν, ενώ τα έχω επιλέξει ωραία.

6.6.6.3 6ο Ερευνητικό Ερώτημα: Στάσεις/ απόψεις για τον νέο τρόπο διδασκαλίας και σχέσεις με τις ΤΠΕ μετά την πλοήγηση στο Ε.Υ.

	14. Σου άρεσε αυτή η μέθοδος διδασκαλίας; Αιτιολόγησε την απάντησή σου. Θα ήθελες να εφαρμόζεται και σε άλλα μαθήματα; Αν ναι, σε ποια;
Μ1	Ναι. Στην Ιστορία γιατί μερικές φορές λέει κάτι και δεν καταλαβαίνω.
Μ2	Ναι, μου άρεσε. Στα Μαθηματικά.
Μ3	Πάρα πολύ. Να φτιάξεις και άλλα μαθήματα.
Μ4	Και στα άλλα μαθήματα να κάνεις. Μου άρεσε τόσο πολύ.
Μ5	Πάρα πολύ μου άρεσε. Στα Μαθηματικά.
Μ6	Ναι, θα ήθελα. Γιατί όχι συνέχεια στο τετράδιο, να κάνουμε και υπολογιστή.
Μ7	Ήταν πολύ ενδιαφέρον και στο μάθημά σου και στα Μαθηματικά.

Πίνακας μαθητών 19. Μέθοδος διδασκαλίας

	15. Από ποια συσκευή αποτίμησες το Ε.Υ.; Μπορείς μετά την πλοήγησή σου στο Ε.Υ να χρησιμοποιείς καλύτερα τις νέες τεχνολογίες;
Μ1	Από τάμπλετ. Να μου βάζετε ασκήσεις.
Μ2	Από τάμπλετ. Ναι πιο εύκολα τώρα, με βοήθησε λίγο ο αδερφός μου.
Μ3	Από τάμπλετ. Ε καλύτερα ναι, ήταν εύκολο.
Μ4	Από τάμπλετ το κάναμε μαζί με την…
Μ5	Από τάμπλετ. Βοήθησα λίγο τον αδερφό μου.
Μ6	Από τάμπλετ. Μπορώ πιο καλά, δεν αγχώνομαι να πατήσω κουμπιά, να πάρω τα γράμματα, να γράψω.
Μ7	Από τάμπλετ. Ήξερα να χρησιμοποιώ.

Πίνακας μαθητών 20. Αποτίμηση τεχνολογικών δεξιοτήτων μετά την πλοήγηση στο Ε.Υ.

	16. Σου κίνησε το ενδιαφέρον για το μάθημα της Γλώσσας η χρήση του Η/Υ;
Μ1	Ναι.
Μ2	Πάρα πολύ.
Μ3	Θέλω να μάθω να διαβάζω όλες τις λέξεις. Με βοηθάς.
Μ4	Ναι.
Μ5	Μου το κίνησε, θέλω να τα μάθω όλα.
Μ6	Με ενθουσίασε, θέλω σε όλα τα μαθήματα της Γλώσσας να μας βάζεις.
Μ7	Πάρα πολύ μου το κίνησε.

Πίνακας μαθητών 21. Ενεργοποίηση ενδιαφέροντος για το γλωσσικό μάθημα

Ανάλυση 6ου Ερευνητικού Ερωτήματος

Η μέθοδος διδασκαλίας άρεσε πάρα πολύ σε όλα τα παιδιά και στο σύνολό τους απάντησαν πως θα ήθελαν να εφαρμόζεται και σε άλλα μαθήματα. Πιο συγκεκριμένα, τρεις θα ήθελαν να υλοποιείται στα Μαθηματικά και ένας στην Ιστορία, γιατί δεν τα καταλαβαίνει όλα, ενώ οι υπόλοιποι δεν προσδιόρισαν σε ποια μαθήματα. Ένας, μαθητής δήλωσε πως δεν θέλει συνέχεια να γράφει στο τετράδιο και ότι του άρεσε να κάνουμε και στον υπολογιστή.

Όλοι οι μαθητές αποτίμησαν το Ε.Υ. από το τάμπλετ τους και δήλωσαν πως τώρα είναι πιο εξοικειωμένοι ως προς τη χρήση του και ζήτησαν να τους βάζω ασκήσεις με τον τρόπο αυτό

για το σπίτι, ενώ ένας μαθητής είπε ότι δεν αγχώνεται τώρα να πατήσει τα κουμπιά, να σύρει τα γράμματα και να γράψει.

Τέλος, φάνηκε πως το Ε.Υ. κίνησε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών για το μάθημα της Γλώσσας. Ένας μαθητής ανέφερε πως τον βοηθάω και θέλει να μάθει όλες τις λέξεις, ένας άλλος ότι θέλει να τα μάθει όλα και θέλει να του φτιάχνω σε όλα τα μαθήματα της Γλώσσας.

6.6.6.4 7ο Ερευνητικό Ερώτημα: Γενικές επισημάνσεις

	17. Τι είναι αυτό πού σου άρεσε περισσότερο στο Ε.Υ.;
Μ1	Όλα μου άρεσαν.
Μ2	Οι εικόνες που έβαλες με τις λέξεις και τον ήχο και τα βίντεο.
Μ3	Η άσκηση που βάζεις τα γράμματα στη σειρά και που μιλάς εσύ.
Μ4	Ο ήχος.
Μ5	Όλα μου άρεσαν.
Μ6	Το βίντεο με την ΑΒ.
Μ7	Μου άρεσε η άσκηση που βάζεις τα γράμματα στη σειρά και φτιάχνεις τη λέξη που βλέπεις την εικόνα.

Πίνακας μαθητών 22. Τι τους άρεσε περισσότερο

	18. Τι θα ήθελες να αλλάξει στο Ε.Υ. , για να σου αρέσει περισσότερο;
Μ1	Πιο πολύ χρώμα.
Μ2	Να βγάλεις εκεί που τραβάμε τα γράμματα.
Μ3	Τίποτα είναι τέλειο.
Μ4	Να μην αλλάξει τίποτα.
Μ5	Δεν μου άρεσε με την αντιγραφή να στη στείλω φωτογραφία.
Μ6	Ήθελα να αλλάξεις που έγραφα το όνομά μου στο τάμπλετ γιατί δεν ήξερα.
Μ7	Τίποτα, όλα μου άρεσαν.

Πίνακας μαθητών 23. Προτάσεις βελτίωσης

	19. Το Ε.Υ. με μία λέξη.
Μ1	Αγάπη. Ένιωσα ότι μας αγαπάτε.
Μ2	Ωραίο, τέλειο. Ευτυχώς που ήρθες και μου έβαλες πράγματα στο μυαλό μου.
Μ3	Καταπληκτικό.
Μ4	Διασκεδαστικό.
Μ5	Φανταστικό, τέλειο.
Μ6	Φανταστικό.
Μ7	Ενθουσιασμός.

Πίνακας μαθητών 24. Το Ε.Υ. με μία λέξη

Ανάλυση 7ου Ερευνητικού Ερωτήματος

Στο 7ο Ερευνητικό Ερώτημα οι μαθητές έκαναν γενικές επισημάνσεις για το Ε.Υ. και ειδικότερα τι είναι αυτό που τους άρεσε περισσότερο, τι θα ήθελαν να αλλάξει για να τους αρέσει περισσότερο και να το περιγράψουν με μία λέξη.

Δύο μαθητές απάντησαν ότι τους άρεσαν όλα στο Ε.Υ., δύο η άσκηση αναγραμματισμού, ένας ότι το Ε.Υ. είχε ήχο, δύο τα διαδραστικά βίντεο και ένας οι εικόνες με τις λέξεις και τον ήχο.

Αναφορικά με τις αλλαγές που θα ήθελαν να γίνουν τρεις μαθητές απάντησαν ότι δεν θέλουν να αλλάξει τίποτα, ένας ότι θα ήθελε πιο πολύ χρώμα, ένας να αφαιρέσω τη δραστηριότητα « Σύρε και άφησε» που τραβάς τα γράμματα για να μπουν στο αντίστοιχο κενό και ένας τη δραστηριότητα που πρέπει να γράψουν το όνομά τους.

Τέλος, τους ζητήθηκε να περιγράψουν το Ε,Υ. με μία λέξη με τις απαντήσεις τους να έχουν ως εξής: Αγάπη (ένιωσα ότι μας αγαπάτε), ωραίο/τέλειο (ευτυχώς που ήρθες και μου έβαλες πράγματα στο μυαλό μου), καταπληκτικό, διασκεδαστικό, φανταστικό/ τέλειο, φανταστικό, ενθουσιασμός.

7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως είδαμε, σκοπός της παρούσας Δ.Ε. ήταν να σχεδιαστεί, να δημιουργηθεί και στη συνέχεια να αποτιμηθεί διαδραστικό εκπαιδευτικό υλικό (Ε.Υ.) για τη διδασκαλία του ελληνικού αλφάβητου σε μαθητές Ρομά Δημοτικού Σχολείου σε περιβάλλοντα e-Learning με τη χρήση ΤΠΕ, με βάση τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και τις αρχές σχεδιασμού ΕΥ που έχουν προταθεί από τους θεωρητικούς του πεδίου. Για την αποτίμησή του, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν δύο έρευνες, με διαφορετικούς σκοπούς, στόχους και ερευνητικά ερωτήματα. Η αποτίμηση του Ε.Υ. λειτουργεί ως ένα είδος αυτοαξιολόγησης για τον δημιουργό του, που τον οδηγεί σε αναστοχασμό για αναθεωρήσεις, αλλαγές και βελτιώσεις του Ε.Υ.

Στο εν λόγω κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα συμπεράσματα για καθένα από τα 7 ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί, όπως αυτά προέκυψαν από την αποτίμηση του εκπαιδευτικού υλικού από τις δύο ομάδες αξιολογητών :

- 3 ειδικούς της εξΑΕ
- 7 μαθητές Ρομά Δημοτικού Σχολείου

7.1 Συμπεράσματα της αποτίμησης του Ε.Υ. από τους ειδικούς της εξΑΕ

7.1.1 1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Η αποτίμηση του Ε.Υ. από τους κριτικούς αναγνώστες οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, πράγματι, αυτό έχει δημιουργηθεί, με βάση τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξΑΕ, ενώ κατά τον σχεδιασμό του ακολουθήθηκαν οι επτά αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξης μαθησιακού υλικού ειδικά για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των Σπανακά & Λιοναράκη (2017), η τυπολογία των West & Λιοναράκη (2001), του Holmberg (2002) και της Mena (1992)

Ακολουθεί η συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων ανά ερευνητικό άξονα.

1ος Ερευνητικός άξονας: Επιστημονική συνοχή / τεκμηρίωση

- ✓ Όλες οι πληροφορίες του Ε.Υ. τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά, καθώς γίνεται αναφορά στα συγκεκριμένα βιβλία στα οποία βασίστηκε η δημιουργία του, ενώ δεν γίνεται συγκριτική ανάλυση πληροφοριών / απόψεων σε αυτό ούτε ερμηνεία / κριτική συζήτησή τους.
- ✓ Μέσα από συγκεκριμένη βιβλιογραφία ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα για περαιτέρω μελέτη, αν το επιθυμεί.

- Ωστόσο, όπως αναφέρεται στην έρευνα της Σκαράκη (2019), η κριτική ερμηνεία των πηγών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση προσωπικής άποψης, κρίσης και συμπεράσματος, όμως η φύση και ο σκοπός δημιουργίας του Ε.Υ. δεν είναι ευνοϊκός για αυτό.

2ος Ερευνητικός άξονας: Απλή-κατανοητή παρουσίαση γνωστικού αντικειμένου

- ✓ Το ύφος γραφής του Ε.Υ. είναι φιλικό, οικείο και κατανοητό. Επιπλέον, η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη και προσιτή, με ικανοποιητική πυκνότητα πληροφοριών που παρουσιάζονται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης.
- ✓ Το Ε.Υ. δεν περιέχει μόνο κείμενο αλλά και εικόνες, βίντεο, που παρέχουν πληροφορίες σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο, διαδραστικές ασκήσεις και δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης.

- Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν αυτό που έχουν δείξει προηγούμενες έρευνες ότι η σαφήνεια πρέπει να διέπει το Ε.Υ., αλλά και ότι η οπτικοποίηση βοηθά στο να γίνουν κατανοητές οι έννοιες - γράμματα και λέξεις στην προκειμένη περίπτωση (Σπανακά & Λιοναράκης, 2017). Τέλος, όπως υποστηρίζουν οι Αναστασιάδης & Σπαντιδάκης (2007) η κατάτμηση της ύλης συντελεί στην ορθή μελέτη του υλικού.

3ος Ερευνητικός άξονας: Ευχρηστία

- ✓ Τα κουμπιά και τα εικονίδια που χρησιμοποιήθηκαν είναι κατανοητά και αναγνωρίσιμα, ενώ υπάρχει και σχετική καρτέλα επεξήγησής αυτών στην αρχή κάθε ενότητας.
- ✓ Η πλοήγηση στο Ε.Υ. είναι εύκολη ακόμη και για κάποιον που δυσκολεύεται ή δεν γνωρίζει να χειριστεί τις ΤΠΕ και οι υπερσύνδεσμοι που υπάρχουν σε αυτό οδηγούν σε αναμενόμενο περιεχόμενο.

4ος Ερευνητικός άξονας: Υποστήριξη – καθοδήγηση στη μελέτη του εκπαιδευόμενου

- ✓ Ο τρόπος με τον οποίο έχει δομηθεί υποδεικνύει στο χρήστη τη σειρά και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να μελετηθεί..
- ✓ Στο Ε.Υ. υπάρχουν επεξηγηματικά σχόλια, πληροφορίες και εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο, καθώς απευθύνεται σε μαθητές που δε γνωρίζουν την ελληνική, ενώ οι σημαντικές πληροφορίες τονίζονται με τις χρωματικές εναλλαγές και την πιο έντονη γραφή, ώστε να διευκολύνουν τον χρήστη στη μελέτη του.

- Αντίστοιχα, οι Σπανακά & Λιοναράκης (2017) σημειώνουν ότι βασική αρχή σχεδιασμού του εξ αποστάσεως Ε.Υ. είναι η επεξήγηση όλων των σημείων, ακόμη κι εκείνων που χαρακτηρίζονται ως αυτονόητα, ενώ η αρχή της σηματοδότησης

κατευθύνει την προσοχή του εκπαιδευόμενου ώστε να επεξεργαστεί πιο ουσιαστικά τις πληροφορίες (Αναστασιάδης & Σπαντιδάκης, 2007).

5ος Ερευνητικός άξονας: Υποστήριξη της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του

- ✓ Δεν εμπεριέχονται στο Ε.Υ. δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να εκφράσει τις δικές απόψεις και να διατυπώσει τις δικές του ερωτήσεις πάνω σε σημαντικά ζητήματα, να εμπλακεί συναισθηματικά με βάση τα προσωπικά του ενδιαφέροντα. Η φύση και ο σκοπός δημιουργίας του Ε.Υ. δεν ευνοεί τη συμπερίληψη τέτοιου είδους δραστηριοτήτων.
- ✓ Ο μαθητής ενθαρρύνεται να ανταλλάξει απόψεις με τους άλλους εκπαιδευόμενους, ενώ εμπεριέχονται λίγες δραστηριότητες στις οποίες ο χρήστης στέκεται κριτικά.

- ➢ Σύμφωνα, μάλιστα, με τη θεωρία της κοινωνικής ανάπτυξης του Vygotsky (1978), η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι σημαντική για τη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή.

- ✓ Παρόλο που δεν υπάρχουν σε αυτό δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να θεωρήσει τον εαυτό του ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας με συγκεκριμένες ανάγκες και προσδοκίες, εκείνος αισθάνεται ότι ανήκει σε μία ομάδα που μαθαίνουν όμοια πράγματα, καθώς πρόκειται για ένα υλικό που φτιάχτηκε για άτομα που εκπαιδεύονται στην ανάγνωση και τη γραφή.
- ✓ Εντοπίζονται δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να ενσωματώσει σε αυτό τις απόψεις του και να το εμπλουτίσει.

6ος άξονας: Δυνατότητα αναστοχασμού - αυτοαξιολόγησης εκπαιδευόμενου

- ✓ Στο Ε.Υ. υπάρχουν ασκήσεις με τις οποίες ο εκπαιδευόμενος ελέγχει τι έμαθε και αξιολογεί τον εαυτό του και δραστηριότητες οι οποίες να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της αυτόνομης κριτικής σκέψης του.
- ✓ Το Ε.Υ. περιέχει δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν την ανάπτυξη δίαυλων επικοινωνίας με στόχο την ανατροφοδότηση του εκπαιδευόμενου, όχι όμως και δραστηριότητες οι οποίες ενθαρρύνουν τον εκπαιδευόμενο να συσχετίσει τα νέα δεδομένα με τη δική του πραγματικότητα.
- ➢ Βέβαια, δεν πρόκειται για υλικό που δημιουργήθηκε εξ αρχής, αλλά για μετασχηματισμό συμβατικού υλικού σε εξ αποστάσεως. Ωστόσο, ένα Ε.Υ. που απευθύνεται σε τσιγγανόπαιδες, πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της πολιτισμικής τους προέλευσης και ειδικότερα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της φυλής τους και τις βιωματικές τους εμπειρίες (Μαρία Παυλή-Κορρέ, 1996). Τέλος, υπάρχει σε αυτό εφαρμογή της νέας γνώσης από τον εκπαιδευόμενο στην καθημερινή του ζωή.

7ος άξονας: Σκοπός και προσδοκώμενα αποτελέσματα

- ✓ Ο σκοπός και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα – που παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων- διατυπώνονται με σαφήνεια σε κάθε Δ.Ε.
- ✓ Ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος, μέσα από μία πληθώρα δραστηριοτήτων, μπορεί να ελέγξει την πρόοδό του με βάση τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

7.1.2 2^{ο} Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;

Η αποτίμηση του Ε.Υ. από τους αξιολογητές οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, πράγματι, αυτό έχει δημιουργηθεί, με βάση τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης του Mayer (2009). Ακολουθεί η συνοπτική παρουσίαση των ευρημάτων ανά ερευνητικό άξονα.

8ος άξονας: Εφαρμογή αρχών της Γνωστικής Θεωρίας Πολυμεσικής Μάθησης

- ✓ Εικόνα και κείμενο συνδυάζονται κατάλληλα στο Ε.Υ., ώστε ο μαθητής ό,τι μαθαίνει να το οπτικοποιεί , ενώ η χρήση εικόνων δεν είναι διακοσμητική, αλλά επεξηγούν τη θεωρία και βοηθούν στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου (*Πολυμεσική Αρχή*).
- ✓ Ο λόγος είναι κατά βάση περιγραφικός με κάποια στοιχεία αφήγησης (Αρχή της Τροπικότητας) και ανατροφοδοτικά ή σχόλια επιβράβευσης. Όλες οι πληροφορίες -λεκτικές και μη- είναι σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο και η γλώσσα του Ε.Υ. είναι φιλική, κατανοητή και ξεκάθαρη, σε αυτό συντελεί και η χρήση β' ρηματικού προσώπου, που καθιστά το ύφος πιο οικείο και άμεσο (*Αρχή της Προσωποποίησης*).
- ✓ Το γνωστικό αντικείμενο παρουσιάζεται και ηχητικά, το κείμενο συνοδεύεται πάντα από το αντίστοιχο ηχητικό μήνυμα, καθώς αυτό εξυπηρετεί τον σκοπό δημιουργίας του, αφού απευθύνεται σε μαθητές που δε γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, ενώ το ύφος του ηχητικού μηνύματος είναι φιλικό , ευχάριστο και προσιτό (*Αρχή της Φωνής*).
- ✓ Ένας φιλικός χαρακτήρας – avatar συνοδεύει τον εκπαιδευόμενο κατά την πλοήγησή του στο Ε.Υ. και ενισχύει τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ το γνωστικό αντικείμενο παρουσιάζεται τμηματικά και είναι χωρισμένο σε ενότητες και υποενότητες κατά την παρουσίασή του, γεγονός που συμβάλλει και στην καλύτερη οργάνωση της μελέτης του (*Αρχή της Εικόνας*).
- ✓ Παράλληλα, οι διαδραστικές δραστηριότητες του Ε.Υ. παρέχουν ανατροφοδότηση, ειδικά στα σημαντικά σημεία της, ενώ παράλληλα κρατούν αμείωτο το ενδιαφέρον

του εκπαιδευόμενου μαζί με τα σύντομα και περιεκτικά κείμενά του (*Αρχή της Προσωποίησης*).

- ✓ Τέλος, οι οδηγίες που δίνονται είναι σαφείς και επαρκούν για την πραγμάτωση των δραστηριοτήτων (*Αρχή της Προπαίδευσης*), ενώ εντοπίζονται όλα τα στοιχεία επισήμανσης που βοηθούν τον εκπαιδευόμενο να εστιάσει στα σημαντικά σημεία του υλικού, αλλά και εισαγωγικές δραστηριότητες και βίντεο (*Αρχή της Σηματοδότησης*).

7.1.3 3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Γενικές Επισημάνσεις

9ος άξονας: Δυνατά Στοιχεία Ε.Υ. & 10ος Προτάσεις Βελτίωσης

Στα δυνατά σημεία του Ε.Υ. συγκαταλέγονται:

- ✓ Η απλή, λιτή και κατανοητή γλώσσα, η πληθώρα δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να παρακολουθεί τη μαθησιακή του πορεία, η χρήση πολυτροπικών κειμένων που συνδυάζουν εικόνα, λόγο και ήχο για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου και η σύντομη και περιεκτική παρουσίαση του υλικού που δεν κουράζει τον αναγνώστη.
- ✓ Οι εικόνες είναι ένα από τα δυνατά σημεία του Ε.Υ. γιατί πληροφορούν, επεξηγούν, συνοδεύουν το κείμενο, ενώ το Ε.Υ. είναι αρκετά ελκυστικό και κάνει τον εκπαιδευόμενο να θέλει να το μελετήσει.

Από την άλλη, ως προτάσεις βελτίωσης παρατίθενται:

- ✓ Η παράθεση περισσότερων βιβλιογραφικών παραπομπών.
- ✓ Η προσθήκη ασκήσεων που θα προωθούσαν την συνεργατικότητα και την ομαδική εργασία και η ύπαρξη ανατροφοδότησης σε περισσότερες ασκήσεις.

7.2 Συμπεράσματα της αποτίμησης του Ε.Υ. από τους μαθητές

7.2.1 4ο Ερευνητικό Ερώτημα: Διαθεσιμότητα, συχνότητα χρήσης νέων τεχνολογιών

Το 4ο Ερευνητικό Ερώτημα πραγματοποιήθηκε πριν τη διεξαγωγή της έρευνας και ήταν πολύ σημαντικό για τον τρόπο αποτίμησής της.

- ✓ Όλα τα παιδιά έχουν ψηφιακά μέσα και σύνδεση στο διαδίκτυο, εκτός από ένα.
- ✓ Κάθε μέρα χρησιμοποιούν τις συσκευές τους για να βλέπουν βίντεο, να παίζουν παιχνίδια και μόλις 1 για τα μαθήματά του, κάτι που δείχνει ότι δεν έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση ψηφιακών μέσων στα μαθήματά τους.
- ✓ Είναι λίγο εξοικειωμένοι είναι με τη χρήση τους και μόλις 2 καλά/ λίγο καλά.

- ➢ Αξίζει να σημειωθεί πως αν και δεν είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση ΤΠΕ, ο σχεδιασμός του Ε.Υ. είναι τέτοιος που – όπως δήλωσαν- δεν τους δυσκόλεψε η χρήστη του.

- ✓ Τέλος, μόνο 1 μαθητής παρακολούθησε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της καραντίνας λόγω κορωνοϊού.

7.2.2 5ο Ερευνητικό Ερώτημα: Αποτίμηση του Ε.Υ. που σχεδιάστηκε για τη διδασκαλία του ελληνικού αλφάβητου

Μετά την πλοήγηση στο Ε.Υ. οι μαθητές απάντησαν σε 7 ερωτήσεις για να το αποτιμήσουν ως προς τον τρόπο γραφής του, την ευχρηστία, τα μαθησιακά του αποτελέσματα.

- ✓ Ο τρόπος γραφής του Ε.Υ. ήταν φιλικός, κατανοητός και τα καταλάβαιναν όλα, ενώ ιδιαίτερη αναφορά έκαναν στο ότι τους άρεσε που τα άκουγαν από την κυρία τους. Επίσης, είναι εύχρηστο, αφού το δούλεψαν με άνεση.
- ✓ Οι οδηγίες ήταν σαφείς, αναλυτικές και κατατοπιστικές. Σε αυτό συντέλεσαν η ανατροφοδότηση και ότι υπήρχαν ηχογραφημένες οδηγίες.
- ✓ Οι δραστηριότητες ήταν εύκολες, αλλά κλιμακούμενης δυσκολίας και τις απάντησαν όλες.
- ✓ Η αγαπημένη τους δραστηριότητα ήταν ο αναγραμματισμός που είχε σχεδιαστεί στο wordwall.
- ✓ Άλλοι μαθητές δυσκολεύτηκαν στην άσκηση που έπρεπε να σύρουν και να τοποθετήσουν τα γράμματα που λείπουν στα σωστά κενά, ενώ άλλοι δεν δυσκολεύτηκαν σε καμία άσκηση αφού υπήρχαν παντού οδηγίες.
- ✓ Το Ε.Υ. βοήθησε στο να μάθουν να αναγνωρίζουν και να διαβάζουν τα γράμματα, τις συλλαβές, τις λέξεις και τα σύντομα κείμενα.
- ✓ Οι εικόνες, τα βίντεο και οι πολλές δραστηριότητες συντέλεσαν στην εμπέδωση της διδαχθείσας ύλης.
- ➢ Η πληροφορία να είναι περισσότερο προσβάσιμη και ευκολότερα επεξεργάσιμη, καθώς ο μαθητής την προσλαμβάνει και επεξεργάζεται την πληροφορία με δύο κανάλια (όραση και ακοή), (Χατζηδάκη, Σπαντιδάκης, Αναστασιάδης, Επιμ., 2014)
- ✓ Όλα τους άρεσαν πάρα πολύ, ενώ έχουν επιλεγεί κατάλληλα από τη δημιουργό του Ε.Υ.

7.2.3 6ο Ερευνητικό Ερώτημα: Στάσεις/ απόψεις για τον νέο τρόπο διδασκαλίας και σχέσεις με τις ΤΠΕ μετά την πλοήγηση στο Ε.Υ.

- ✓ Η μέθοδος διδασκαλίας άρεσε πάρα πολύ και θα ήθελαν να εφαρμόζεται και σε άλλα μαθήματα, κυρίως στα Μαθηματικά και την Ιστορία.
- ✓ Όλοι οι μαθητές αποτίμησαν το Ε.Υ. από το τάμπλετ τους και δήλωσαν πως τώρα είναι πιο εξοικειωμένοι ως προς τη χρήση του.

- ✓ Το Ε.Υ. κίνησε το ενδιαφέρον όλων των μαθητών για το μάθημα της Γλώσσας.

7.2.4 7ο Ερευνητικό Ερώτημα: Γενικές επισημάνσεις

- ✓ Οι μαθητές απάντησαν ότι τους άρεσαν περισσότερο:
  - όλα στο Ε.Υ.
  - η άσκηση αναγραμματισμού
  - ο ήχος
  - τα διαδραστικά βίντεο
  - οι εικόνες με τις λέξεις και τον ήχο.
- ✓ Θα ήθελαν να αλλάξει στο Ε.Υ.
  - δεν θέλουν να αλλάξει τίποτα
  - πιο πολύ χρώμα
  - να αφαιρεθεί η δραστηριότητα « Σύρε και άφησε».
- ✓ Το Ε,Υ. με μία λέξη:
  - Αγάπη (ένιωσα ότι μας αγαπάτε)
  - ωραίο/τέλειο (ευτυχώς που ήρθες και μου έβαλες πράγματα στο μυαλό μου)
  - καταπληκτικό
  - διασκεδαστικό
  - φανταστικό/ τέλειο
  - φανταστικό
  - ενθουσιασμός.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως το Ε.Υ. παρακίνησε τους μαθητές Ρομά σε επίπεδο Γνώσεων, Δεξιοτήτων, Στάσεων (μαθησιακά αποτελέσματα, ψηφιακές δεξιότητες, ανανέωση ενδιαφέροντος). Τα παραπάνω είναι σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών των Μανούσου(2009), Μπακογιάννη & Καβακλή (2003) και Ζόμπολας & Μανούσου (2011) οι οποίες συνδέουν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο με την μάθηση.

7.3 Συνεισφορά της εργασίας

Στη χώρα μας για την αντιμετώπιση της πραγματικότητας του νέου κορωνοϊού Covid-19 σε πρώτο επίπεδο υπήρξε αναστολή λειτουργίας όλων των βαθμίδων αλλά και του συνόλου των εκπαιδευτικών δομών, προκειμένου να επέλθει μείωση της διασποράς - ανταποκρινόμενοι πάντα στις οδηγίες των ειδικών. Σε δεύτερο επίπεδο επιχειρείται η σχεδίαση μορφών και τρόπων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για να ανταποκριθούν στις πρωτόγνωρες συνθήκες, που χαρακτηρίζονται έκτακτης ανάγκης (Αναστασιάδης, 2020). Όπως διαπιστώνει και η Κοντογεωργάκου (2020), απουσίαζε έτοιμο υλικό, σχεδιασμένο σύμφωνα με τις αρχές της ΕξΑΕ.

Όταν μιλάμε για τους Ρομά, κάνουμε λόγο για μία ευάλωτη κοινωνικά ομάδα, που κατά τόπους αντιμετωπίζει ακραία περιθωριοποίηση, άρα αναφερόμαστε και σε ευάλωτα παιδιά, τα οποία σε μεγάλο ποσοστό βρίσκονται εκτός σχολείου ή η φοίτησή τους σε αυτό είναι διακοπτόμενη. Αν και δεν υπάρχουν ακόμα επίσημα στοιχεία, μπορεί κάποιος να υποθέσει πόσο τα δεδομένα αυτά επηρέασαν την ενταξιακή πορεία των μαθητών Ρομά στο σχολείο.

Το Ε.Υ. που σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μπορεί να αξιοποιηθεί από εκπαιδευτικούς που έχουν στις τάξεις τους μαθητές Ρομά ή από εκπαιδευτικούς των Τάξεων Υποδοχής είτε συμπληρωματικά είτε αποκλειστικά σε μια εξ αποστάσεως σχολική παρέμβαση για τη διδασκαλία του ελληνικού αλφάβητου. Βέβαια η χρήση του, όπως έδειξε η έρευνα, μπορεί να γίνει και από τους ίδιους τους μαθητές είτε για την κάλυψη μαθησιακών κενών, για μελέτη και εμπέδωση. είτε για να διδαχτούν εξ ολοκλήρου τις εν λόγω Δ.Ε.

7.4 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας περιορισμός συνιστά το γεγονός ότι το παρόν δείγμα και των δύο ερευνών που αποτίμησε το Ε.Υ. ήταν ένα δείγμα ευκολίας και συνεπώς τα αποτελέσματά δεν μπορούν να γενικευτούν. Για το λόγο αυτό, το σύνολο των αποτελεσμάτων της έρευνας έχει χαρακτήρα ενδείξεων παρά γενικεύσιμων αποτελεσμάτων. Ωστόσο, αυτό δεν εμπόδισε τη συλλογή πλούσιων ερευνητικών δεδομένων.

Ένας άλλος περιορισμός αποτελεί το ότι το Ε.Υ. αποτιμήθηκε από μαθητές Ρομά συγκεκριμένων τάξεων και σχολείων.

7.8 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα εργασία μπορεί να λειτουργήσει ως αφόρμηση για τη διεξαγωγή άλλων ερευνών με σκοπό τη δημιουργία πρότυπου διαδραστικού Ε.Υ. με τη μέθοδο της εξΑΕ για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε μαθητές Ρομά, αφού το Ε.Υ. της παρούσας ήταν μετασχηματικός συμβατικού Ε.Υ. σε εξ αποστάσεως. Το Ε.Υ. που θα δημιουργηθεί μπορεί να αποτιμηθεί από περισσότερους εκπαιδευτικούς – ειδικούς της εξΑΕ και του αντικειμένου, αλλά και από μαθητές – περισσότερων τάξεων και σχολείων, στο πλαίσιο πάντα μίας ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης.

Εξάλλου ένα Ε.Υ. που απευθύνεται σε τσιγγανόπαιδες, πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της πολιτισμικής τους προέλευσης και ειδικότερα τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της φυλής τους και τις βιωματικές τους εμπειρίες (Κάτσικα, 2006). Σύμφωνα με

την Μαρία Παυλή-Κορρέ (1996) αυτό πραγματώνεται όταν μέσα στο υλικό εντοπίζονται χρώματα, αντικείμενα, φωτογραφίες, μορφές και καταστάσεις που αντανακλούν το άμεσο περιβάλλον και το αισθητικό κριτήριο των Τσιγγάνων προκειμένου να τονώνεται η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμησή τους, ενώ πρέπει να αισθάνονται άνετα με τον τρόπο ζωής τους και να τον βλέπουν μέσα στα βιβλία να συνυπάρχει ειρηνικά με τον τρόπο ζωής των μη Τσιγγάνων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Anastasiades, P. & Retalis, S. (2002). The Educational Process in the Emerging Information Society: Conditions for the Reversal of the Linear Model of Education and the Development of an Open Type Hybrid Learning Environment. *Computers in the Social Studies Journal*, Vol.10(1). Doi: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/14057/12773

Αναστασιάδης, Π. (2004). Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Το Δεύτερο Κύμα των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής, Θεματικό Τεύχος: Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας*, 165-178.

Αναστασιάδης, Π. (2005).Νέες Τεχνολογίες και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης . Προς μια νέα «Κοινωνική Συμφωνία» για την άρση των Συνεπειών του Ψηφιακού Δυϊσμού . Στο Α. Lionarakis, (Ed.), *3rd International Conference on Open And Distance Learning. Applications of Pedagogy and Technology* (Vol. A,), 390-404. Athens: Προπομπός.

Αναστασιάδης, Π. (2006). Περιβάλλοντα Μάθησης στο Διαδίκτυο και Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Α. Λιοναράκης, επιμ., *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως - Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Αθήνα: Προπομπός.

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

Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής –Πολυμορφικής- Μάθησης Κοινωνικό- Εποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο Αναστασιάδης, Π. (Επ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Anastasiades, P. S., Filippousis, G., Karvunis, L., Siakas, S., Tomazinakis, A., Giza, P., & Mastoraki, H. (2010). Interactive Videoconferencing for collaborative learning at a distance in the school of 21st century: A case study in elementary schools in Greece. *Computers & Education*, 54(2), 321-339. Doi: https://www.researchgate.net/publication/223908769_Interactive_Videoconferencing_for_collaborative_learning_at_a_distance_in_the_school_of_21st_century_A_case_study_in_elementary_schools_in_Greece

Anastasiades, P. S. (2012). Design of a Blended Learning Environment for the Training of Greek Teachers: Results of the Survey on Educational Needs. In P. Anastasiades (ed.), *Blended learning environments for adults: Evaluations and frameworks* (pp. 230–256). Hershey, PA: Information Science Reference.

Αναστασιάδης (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.

Αναστασιάδης, Π. & Κωτσίδης, Κ. (2015). Η παιδαγωγική αξιοποίηση των εφαρμογών του Web 2.0 στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με έμφαση στην ανάπτυξη της συνεργατικής δημιουργικότητας. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8(1Α). Doi: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/viewFile/15/7

Αναστασιάδης Π. (2016). «Εξ Αποστάσεως Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών με τη Χρήση Προηγμένων Μαθησιακών Τεχνολογιών Διαδικτύου (e-Learning). Από τη θεωρία στην πράξη», 1η έκδοση, Οκτώβριος 2016 Επιμελητής: Παναγιώτης Αναστασιάδης, Εκδόσεις: Gutenberg.

Αναστασιάδης, Π. (2017). «ΟΔΥΣΣΕΑΣ 2000-2015»: Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μια αποτίμηση της ερευνητικής συνεισφοράς. Ανοικτή Εκπαίδευση: *το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(1), 88-128. Doi: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/14057/12773

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό

Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». doi: https://doi.org/10.12681/jode.25506

Arafeh, S. (2004). The Implications of Information and Communications Technologies for Distance Education: Looking Toward the Future. Arlington, VA: SRI International. Doi: https://eric.ed.gov/?q=Arafeh%2c+S.+(2004).+The+Implications+of+Information+and+Communications+Technologies+for+Distance+Education%3a+Looking+Toward+the+Future.&id=ED491721

Βαγή-Σπύρου Ε. (2001) «Προβλήματα ένταξης των τσιγγανοπαίδων στο ελληνικό σχολείο». Τσιγγάνικος Λόγος, Περιοδική Έκφραση του Ι.ΤΣ.Μ.Ε.Χ, Πετρούπολη, Αττική, τεύχος 8.

Βάμβουκας, Μ. (2010). Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία. Αθήνα: Γρηγόρη.

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

Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή – Κορρέ, Μ. (1998). Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων – «Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει» αλλά επίσης «Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει». Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.

Bates, K. (2007). «A Brief History of the Rom». Retrieved from https://web.archive.org/web/20070810161445/http:/www.sca.org/ti/articles/2002/issue144/rom.html

Bates, A. (2015). Teaching in a Digital Age. VANCOUVER BC. Doi: https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/chapter/9-media-design-principles/

Browning, P., & Lowndes, M. (2001). JISC techwatch report: content management systems. Techwatch report TSW, 01-02.

Burke, J. (1995). An anti-Gipsy fervor sweeps east Europe. *Journal of East European Studies*, 12(1), pp. 67-84.

Cambell, D. (1999). Στερεότυπα και αντίληψη των διαφορών μεταξύ των ομάδων. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία. Διομαδικές σχέσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Γιακουμάκη, Β. (2007). "Η υιοθέτηση της 'πολυπολιτισμικότητας': Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα". *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Πρόγραμμα: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο (ΕΠΕΑΕΚ-Γ' ΚΠΣ). Βόλος: Παν/μιο Θεσσαλίας & Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Γκιόσος, 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.

Γκότοβος, Α. (2013). Διγλωσσία, ετερότητα και νόρμα της Ελληνικής: θεωρητικό πλαίσιο και οδηγίες για τη διδασκαλία της ελληνική γλώσσας σε τμήματα και τάξεις με δίγλωσσους (Ρομά) μαθητές. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως 248 αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών/Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, σελ. 179-203.

Council of Europe (2016). "From India to Europe", pp 4-5.

Διβάνη, Λ. (2002). *Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου.

Dikaiou, M. (1990). Illiteracy and Tsigani minority children in Northern Greece: An exploration of parents' and children's views. International Migration. In Edwards, R., & Holland, J. (2013). *What is qualitative interviewing?* London: Bloomsbury Publishing Plc.

Δημητριάδης, Σ. (2015). Θεωρίες Μάθησης & Εκπαιδευτικό Λογισμικό. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ.

Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστημίο, (2021). Μορφές της τηλεκπαίδευσης, Ανακτήθηκε από https://www.nmc.hmu.gr/el/node/66

Ellis, R. (2009). A field guide to learning management systems. *USA: American Society of Training and Development* (ASTD).

Έξαρχος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός των τσιγγάνων. Στο Κασιμάτη, Κ., *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Gutenberg.

Fraser, A. (1992). *The Gypsies*. Oxford: Blackwell Publishers.

Fraser, A. (1998). *Οι Τσιγγάνοι.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Ζόμπολας, Α., & Μανούσου, Ε. (2011). Μουσειακή εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 6(1Α). Doi: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/708

Garrison, D. R., & Shale, D. (1990). A new framework and perspective. In D. R. Garrison & D. Shale (Eds.), *Education at a distance: From issues to practice*, 123–133. Malabar, FL: Robert E. Krieger.

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

Καμπουράκης, Γ. & Λουκής, Ε. (2006). Ε-λεκτρονική μάθηση. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΛΕΙΔΑΡΙΘΜΟΣ.

Καραγιάννη, Δ. & Αναστασιάδης, Π. (2009). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Πιλοτικού Έντυπου Εκπαιδευτικού Υλικού με την μέθοδο της εξαε με θέμα: «Βιώσιμη Ανάπτυξη και Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας». Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Proceedings of the 5th International Conference in Open & Distance Learning. Learning Methodologies* (Section A, σελ. 97-110). doi: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.502

Καραθανάση, Ε. (2000). Το κατοικείν των Τσιγγάνων. *Ο βιο-χώρος και ο κοινωνικός χώρος των Τσιγγάνων.* Αθήνα: Gutenberg.

Καργίδης, Θ. (2003). Νέες Τεχνολογίες στην ενδοεπιχειρησιακή εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη. Doi: https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14466#page/1/mode/2up

Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»;* Αθήνα: Gutenberg.

Keegan, D. (2001). Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κελενίδου, Π., Αντωνίου, Π. & Παπαδάκης, Σ. (2017). Η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση. Συστηματική ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Μ. Νιάρη, Ε. Μανούσου, Α. Χαρτοφύλακα, Σ. Παπαδημητρίου & Α. Αποστολίδου (Επιμ.), *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*,

23-26 Νοεμβρίου 2017 (σελ.168-184). Πάτρα: ΕΑΠ Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Kenrick, D. (2007), *Historical dictionary of the Gypsies (Romanies)*, (Historical dictionaries of peoples and cultures; no. 7), Scarecrow Press, UK, p. xxxvii.

Κοιλιάρη, Α (2003). «Δίγλωσσοι εκπαιδευτικοί στην ελληνική πολυπολιτισμική τάξη. Εμπειρίες, σκέψεις, προβληματισμοί». *Εκπαιδευτικοί Μιλούν σε Εκπαιδευτικούς για τις Εμπειρίες τους, Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων*. Επιμ. Τρέσσου, Ε, Μητακίδου, Σ. Εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.

Κόλλιας, Β. (2006). Ο εκπαιδευτικός συναντά την ηλεκτρονική κοινότητα μάθησης: προϋποθέσεις που δεσμεύουν, Στο Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Δια Βίου Μάθηση για την Ανάπτυξη, την Απασχόληση και την Κοινωνική Συνοχή». Βόλος, 31 Μαρτίου- 2 Απριλίου 2006 (σσ. 233- 236). Doi: https://www.openbook.gr/dia-viou-mathisi-gia-tin-anaptyxi-tin-apasxolisi-kai-tin-koinwniki-synoxi-praktika-synedriou/

Κόμης, Κ. (1998). *Τσιγγάνοι: Ιστορία, Δημογραφία, Πολιτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοντογεωργάκου, Β. (2021). Μαθήματα αρχαίας Ιστορίας με τη Μεθοδολογία της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 17(1), 138-149. https://doi.org/10.12681/jode.25733

Κωστούλη, Τ. (2010). Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις (με τη συνεργασία του Α. Χατζηνικολάου). Στο Επιμορφωτικό Υλικό του προγράμματος «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά. Doi: http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_01.pdf

Λαζαρίδης, Π. (1996). «Στόχος Αρχές και Παρεμβάσεις της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης στον Τσιγγάνικο Χώρο». Εκπαίδευση Τσιγγάνων, Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού, Διεθνές Συμπόσιο Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995, ΥΠΕΠΘ: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα.

Λαμπρίδης, Ε.Α. (2006). *Στερεότυπο – Προκατάληψη – Κοινωνική Ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους Τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.

Liégeois, J-P. (1987). *Roma, Gypsies, Travellers.* Strasbourg: Council of Europe.

Λιεζουά, Ζ. (1999). Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές. Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης. (Σ. Χατζησαββίδης, Επιμ., μτφ. Α. Σιπητάνου). Αθήνα: Καστανιώτης.

Λιοναράκης, Α. (2001). 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. Doi: http://newtutor.pbworks.com/f/qualityDesignOfTeachingMaterial.pdf

Lionarakis, A., (2003). A preliminary framework for a theory of Open and Distance Learning – the evolution of its complexity. In A. Szucs & E. Wagner (Eds), *EDEN Conference Proceedings - The Quality Dialogue – Integrating Quality Cultures in Flexible, Distance and eLearning,* (pp 42 – 47). Rhodes, European Distance Education Network.

Λιοναράκης Α. (2005). Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Διαδικασίες Μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σελ. 13-33). Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιοναράκης, Α. (2006) Η θεωρία της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητά της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση- Στοιχεία Θεωρίας και Πράξεις*, (σελίδες 7-14). Αθήνα: Προπομπός. doi: http://creativity.a2hosted.com/masters/app/upload/users/3/3/my_files/3%CE%B7/2.%20%CE%97%20%CE%B8%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%AF%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CF%82%20%CE%B5%CE%BE%CE%91%CE%95%20(%CE%9B%CE%B9%CE%BF%CE%BD%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%BA%CE%B7%CF%82).pdf

Lionarakis, A. (2008). The theory of distance education and its complexity. European Journal of Open, Distance and E-learning, 11(1). Doi: http://www.eurodl.org/materials/contrib/2008/Lionarakis.pdf

Λιοναράκης Α., Μανούσου Ε., Χαρτοφύλακα Α.Μ.,, Παπαδημητρίου Σ., Ιωακειμίδου Β., (2020). Editorial. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 16(1), 4-8. Doi: https://doi.org/10.12681/jode.23741

Λιοναράκης, Α. & Παπαδημητρίου, Δ., (2002). Συγκριτική Μελέτη Ανοικτής εξ Αποστάσεως & Συμβατικής Εκπαίδευσης: Προκαταρτικά Δεδομένα της Ποιότητας της Μαθησιακής Εμπειρίας. Στο «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Τόμος Β΄, Επιμ. Α. Δημητρακοπούλου,

Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, 26-29/9/2002, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Αθήνα, Καστανιώτης.

Λιοναράκης, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2009). Στοχαστικο-Κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια πρόταση με Πολυμορφική Διάσταση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5(2Α), 228-243. Doi: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/468

Λυδάκη, Α. (1997). *Μπαλαμέ και Ρομά: Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Λυδάκη, Α. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη: Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Λυδάκη, Α. (2000). *Μπαλαμέ και Ρομά: Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μάγος, Κ. (2005) «Συνέντευξη ή Παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη» Doi: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/005-019.pdf

Μανούσου, Ε. (2005). Σχεδιασμός Εναλλακτικού Εκπαιδευτικού Υλικού για ΑεξΑΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *3ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*, 11 – 13 Νοεμβρίου 2005, Πάτρα (σελ. 629-637). Προπομπός. Doi: https://www.academia.edu/3408696/%CE%A3%CF%87%CE%B5%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82_%CE%B5%CE%BD%CE%B1%CE%BB%CE%BB%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D_%CE%B4%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D_%CF%85%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D_%CE%B3%CE%B9%CE%B1_%CE%91%CE%B5%CE%BE%CE%B1%CE%B5_%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD_%CF%80%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7

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, ΕΑΠ. Doi: https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/15961

Μανούσου, Γ. (2009). Σχεδιασμός και Δημιουργία Παιδαγωγικού Υλικού για εξ αποστάσεως εκπαίδευση και Διαδραστικές Τηλεδιασκέψεις. Στο Π. Πολίτης (Επιμ.), *Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Βόλος.

Μανούσου, Ε., Κοντογεωργάκου, Β., Γεωργιάδη, Ε., & Κόκκαλη, Ά. (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://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/13912

Μάρκου, Γ. (2008). «Η προσπάθεια ανάπτυξης μιας εθνικής πολιτικής για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων». Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: συμβιώσεις-αναιρέσεις-απουσίες* (σελ. 153-188). Αθήνα: Κριτική.

Μάρκου, Γ. (2013). «Μια ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των Τσιγγάνων: Στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων». Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.). *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων* (σελ. 17-41). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Marushiakova, E., & Popov, V. (2001a). Bulgaria: ethnic diversity—a common struggle for equality. In: Guy W (Ed.) *Between past and future: the Roma of Central and Eastern Europe* (pp. 370–388). Hatfield: University of Hertfordshire Press.

Mayer, R. (2009). Multimedia Learning (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Mena, M. (1992). New pedagogical approaches to improve production of materials in distance education. In International Journal of E-Learning & Distance Education, 7(3): 131-140. Doi: http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/510/673

Μήτσης, Ν. (2004). Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Αθήνα: Gutenberg.

Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: A systems view*. Belmont, CA: Wadsworth.

Μουζάκης, Χ. (2006). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην εκπαίδευση ενηλίκων – Παραδείγματα και περιπτώσεις εφαρμογής, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Μωραΐτου, Μ. (2013). «Η υγεία των Ρομά που ζουν στην Ελλάδα. Μελέτες και Εφαρμογές». Στο Α. Λυδάκη (Επιμ.). *Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα Στερεότυπα* (σελ. 131-150). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ντούσας, Δ. (1997). Rom και Φυλετικές Διακρίσεις. *Ιστορία, Κοινωνία, Κουλτούρα, Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2000). Οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα: Έρευνα – μελέτη. Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Αθήνα, ΓΓΛΕ (Πρακτικά συνεδρίου).

Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). Οικονομική Κοινωνική-Πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Πρώτη (1998) και δεύτερη (1999) φάση της έρευνας στο Πρόγραμμα: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε., & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών. Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» (σελ. 93-134).

Παρθένης, Χ. (2010). Η συμβολή του Κονστρουκτιβισμού στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου* (σελ.177-199), 177/2010.

Παρθένης, Χ., & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παυλή-Κορρέ, Μ. (1996*). «Διδακτικό υλικό για τσιγγανόπαιδα*». Εκπαίδευση Τσιγγάνων, Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού, Διεθνές Συμπόσιο Αθήνα, 6-9 Απριλίου 1995, ΥΠΕΠΘ: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα: 218-223.

Πολίτου, Ε. (1996). Τσιγγάνοι και σχολείο. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*.

Ραλλιάς, & Αναστασιάδης (2015). Δημιουργία διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 8. Doi: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.48

Reyniers, A. (1995). Gypsy populations and their movements within central and eastern Europe and towards some OECD countries. *International migration and labour market policies: occasional papers, No 1.* Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Σιδέρη – Ζώνιου, Α. (1993). Έρευνα σε παιδιά Τσιγγάνων. Στο Α. Καλούτση, *Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Simonson, M. (2012). Teaching and learning at a distance: Foundations of Distance Education. Boston, MA: Pearson.

Σέλλα-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και Κοινωνία: η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Σκαράκη, Ι. (2019). Σχεδιασμός και εφαρμογή εκπαιδευτικού λογισμικού για την καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης. Πρακτικά του 10ου Διεθνούς Συνεδρίου Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, 22- 24 Νοεμβρίου 2019 (σσ. 90-103). doi: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.2289

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2016). Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. [Κεφάλαιο 3]. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π. 2016. Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Doi: http://hdl.handle.net/11419/6349

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

Σοφός, Α., Κώστα, Α., Παράσχου, Β. (2015). Online Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Από τη Θεωρία στην Πράξη. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Σπανακά, & Λιοναράκης (2017). Οι Επτά Αρχές Δημιουργίας Εκπαιδευτικού Υλικού. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 121-123. Doi: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1363

Στρατικόπουλος Κ. (2021), «Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτίμηση διαδραστικού εκπαιδευτικού υλικού για ενήλικες, με τη μέθοδο της ΕξΑΕ & τη χρήση εφαρμογών επαυξημένης πραγματικότητας, στο θεματικό πεδίο της τοπικής ιστορίας: η περίπτωση της πόλης του Ρεθύμνου», Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ε.ΔΙ.Β.Ε.Α

Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ. (2005). Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών. Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Doi: : 10.13140/RG.2.2.30333.41441

Τερζοπούλου, Μ., Γεωργίου, Γ. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία- Πολιτισμός.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

Τζέμου, Χ. & Σοφός, Λ. (2013). Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε διεθνές επίπεδο. Παράγοντες που επηρεάζουν την εκπλήρωση του ιδεώδους της Ανοικτής Εκπαίδευσης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Μάθηση. Μεθοδολογίες μάθησης, 8-10 Νοεμβρίου 2013* (Section Α, σελ. 158-171). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Doi: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.614

Τσιμπιρίδου, Φ. (2006). *Πολιτικές της ετερότητας στο τέλος του 20ου αι.: Η πορεία προς την 'πολυπολιτισμικότητα' της ελληνικής Θράκης.* Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (επιμ.). *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*. Αθήνα: Πεδίο.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press. doi: http://ouleft.org/wpcontent/uploads/Vygotsky-Mind-in-Society.pdf

Vygotsky, L. S. (1998). *Ο Νους στην Κοινωνία: η Ανάπτυξη των Ανωτέρων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (επιμ. Στ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.

White, K. (1999). «Metal-workers, agriculturists, acrobats, military-people and fortune-tellers: Roma (Gypsies) in and around the Byzantine empire». *Golden Horn* 7 (2).

Φλουρής, Γ., & Σπινθουράκη, Α. (2013). Η χρήση του «αρχιτεκτονικού μοντέλου» για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μάθησης της δεύτερης ή της ξένης γλώσσας. Στο Γ.

Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών / Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Φράνκα Παντάνο-Ρόκου (2002). Διδασκαλία από απόσταση με χρήση υπερμέσων: Σχεδιασμός Παιδαγωγικών Μοντέλων και Διαδικασιών Επικοινωνίας. Αθήνα: Κριτική.

Χαλκιώτης, Δ. (2000). Η πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων. Στο Ο Ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων: Πρακτικά Συνεδρίου (Αθήνα 1999). Αθήνα, Γ. Γ. Λ. Ε.

Χαραλαμπόπουλος, Α., & Χατζησαββίδης, Σ. (1997²). Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. *Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χατζηδάκη Α, Σπαντιδάκης Γ, Αναστασιάδης Π (Επιμέλεια): Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά- Σχεδιασμός και Ανάπτυξη ενός διαδικτυακού μαθησιακού περιβάλλοντος. ΕΔΙΑΜΜΕ ΡΕΘΥΜΝΟ, 2014. Doi: http://www.ediamme.edc.uoc.gr/ellinoglossi/images/ebooks/meletes_epistimoniko_yliko/Ellinoglossi_Ekpaideysi_Sxediasmos/Ellinoglossi_Ekpaideysi_B-Tomos.pdf

Χατζηδήμου, Δ. (2005). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη.

Χατζησαββίδης, Σ. (1995). Ελληνική-Ρομανές (Τσιγγάνικα): Μερικές περιπτώσεις αμοιβαίου δανεισμού. Στο Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα. Πρακτικά της 15ης ετήσιας συνάντησης του τομέα Γλωσσολογίας της Φ.Σ. του Α.Π.Θ.

Χατζησαββίδης, Σ. (1996). *Όροι και όρια του δημοσιογραφικού λόγου.* Γλώσσα 38.

Χουρδάκης, Σπαντιδάκης, Πολύζου, Βασαρμίδου, & Καρβούνης (2013). Το Ηλεκτρονικό Περιβάλλον Μάθησης της Ιστορίας του Συνδυαστικού Δυναμικού Μοντέλου Γλωσσικής Μάθησης (ΣΔΜΓΜ) του ΕΔΙΑΜΜΕ. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7. Doi: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.716

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'

Ερωτηματολόγιο Αποτίμησης από Ειδικούς της εξΑΕ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής - Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την χρήση των ΤΠΕ (e-Learning)».

«Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας»

Επιβλέπων: ……

Υπεύθυνος Έρευνας: «Ονοματεπώνυμο Φοιτητή / Φοιτήτριας»

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 διττός. Αφενός διερευνάται εάν το υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και αφετέρου αν το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης. 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: «Ονοματεπώνυμο Φοιτητή / Φοιτήτριας»

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).

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

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

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

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

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

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

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

1 2 3 4 5

όπου το 1 σημαίνει ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ και το 5 ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ

1ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό διέπεται από τις αρχές και τη μεθοδολογία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

Α. Επιστημονική συνοχή / Τεκμηρίωση του Ε.Υ.

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Α.2. Στο Ε.Υ. γίνεται αναφορά σε διαφορετικές πηγές πληροφοριών (Βιβλία, επιστημονικά περιοδικά, επιστημονικά συνέδρια κλπ).

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β.2. Στο Ε.Υ. γίνεται χρήση προσωπικών και κτητικών αντωνυμιών.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β.4. Η γραφή του Ε.Υ. είναι ευανάγνωστη.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β.5. Η πυκνότητα των πληροφοριών του Ε.Υ. είναι ικανοποιητική.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β.6. Το Ε.Υ. παρουσιάζεται τμηματικά στο μέγεθος της οθόνης.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β.7. Το Ε.Υ. περιέχει μόνο κείμενο.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β.8. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο και εικόνες.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β.9. Το Ε.Υ περιέχει κείμενο, εικόνες και video.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Β.10. Οι χρωματικές συνθέσεις του Ε.Υ. συμβάλλουν στην άνετη αλληλεπίδραση.
Παρατηρήσεις / Σχόλια

Γ. Ευχρηστία του Ε.Υ.

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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).

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ζ. Σκοπός / Προσδοκώμενα Αποτελέσματα

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ζ.4. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο δεξιοτήτων.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

Ζ.5. Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα παρακινούν τον εκπαιδευόμενο σε επίπεδο στάσεων.

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

2ο Ερευνητικό Ερώτημα: Το εκπαιδευτικό υλικό έχει δημιουργηθεί σύμφωνα με τις αρχές της Πολυμεσικής Μάθησης;

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

Παρατηρήσεις / Σχόλια

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

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β'

Ερωτηματολόγιο αποτίμησης από μαθητές

Οδηγός Συνέντευξης με Μαθητές

Πριν την πλοήγηση στο Ε.Υ.

4ο Ερευνητικό Ερώτημα: Διαθεσιμότητα, συχνότητα χρήσης νέων τεχνολογιών

1. Έχεις πρόσβαση σε ηλεκτρονικά μέσα και ναι σε ποια; Έχεις διαδίκτυο (ίντερνετ); (Η/Υ, τάμπλετ, κινητό;)
2. Αν ναι πόσο συχνά τα χρησιμοποιείς;
3. Πόσο εξοικειωμένος είσαι με τη χρήση τους; (πόσο καλά ξέρεις να τα χρησιμοποιείς;)
4. Παρακολούθησες τα μαθήματα εξ αποστάσεως κατά τη διάρκεια της καραντίνας;
5. Αν ναι, έγινε χρήση κάποιου ψηφιακού υλικού για την ελληνική γλώσσα;

Μετά την πλοήγηση στο Ε.Υ.

5ο Ερευνητικό Ερώτημα: Αποτίμηση του Ε.Υ. που σχεδιάστηκε για τη διδασκαλία του ελληνικού αλφάβητου

6. Πώς σου φάνηκε ο τρόπος γραφής του υλικού; Είναι κατανοητός, φιλικός;
7. Το Ε.Υ. ήταν εύκολο στη χρήση (πλοήγηση), καταλάβαινες τα κουμπιά; Υπήρχε κάτι πού σε δυσκόλεψε, αν ναι ποιο είναι αυτό;
8. Ήξερες πώς να μελετήσεις το Ε.Υ., υπήρχαν σαφείς οδηγίες (και για τη μελέτη του και για τις δραστηριότητες;) Δυσκολεύτηκες κάπου και δεν ήξερες τι να κάνεις και αν ναι, πού;
9. Οι δραστηριότητες πώς σου φάνηκαν (εύκολες, δύσκολες, κλιμακούμενης δυσκολίας);
10. Ποια δραστηριότητα ξεχώρισες (σου άρεσε περισσότερο);
11. Ποια δραστηριότητα σε δυσκόλεψε περισσότερο; Γιατί;
12. Σε βοήθησε το Ε.Υ. να μάθεις την αλφαβήτα; Αν ναι τι είναι αυτό πού έμαθες; Αν όχι, γιατί;
13. Σου άρεσε η επιλογή των εικόνων, βίντεο; Σε βοήθησαν να μάθεις και αν ναι τι ήταν αυτό πού πιστεύεις ότι σε βοήθησε;

6ο Ερευνητικό Ερώτημα: Στάσεις/ απόψεις για τον νέο τρόπο διδασκαλίας και σχέσεις με τις ΤΠΕ μετά την πλοήγηση στο Ε.Υ.

14. Σου άρεσε αυτή η μέθοδος διδασκαλίας; Αιτιολόγησε την απάντησή σου. Θα ήθελες να εφαρμόζεται και σε άλλα μαθήματα; Αν ναι, σε ποια;
15. Από ποια συσκευή αποτίμησες το Ε.Υ.; Μπορείς μετά την πλοήγησή σου στο Ε.Υ να χρησιμοποιείς καλύτερα τις νέες τεχνολογίες;
16. Σου κίνησε το ενδιαφέρον για το μάθημα της Γλώσσας η χρήση του Η/Υ;

7ο Ερευνητικό Ερώτημα: Γενικές επισημάνσεις

17. Τι είναι αυτό πού σου άρεσε περισσότερο στο Ε.Υ.;
18. Τι θα ήθελες να αλλάξει στο Ε.Υ. , για να σου αρέσει περισσότερο;
19. Το Ε.Υ. με μία λέξη.