



**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΜΣ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες
στην Εκπαίδευση**

Τίτλος διπλωματικής εργασίας:

*«Η Διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας:
Μια πιλοτική εφαρμογή σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον
χρησιμοποιώντας τις τεχνολογίες CALL».*

Τριμελής επιτροπή:

*Γρίβα Ελένη
Παλαιγεωργίου Γιώργος
Σέμογλου Κλεονίκη*

Φοιτήτρια:

Τορονίδου Μαρία(Α.Ε.Μ: 599)

Φλώρινα, Μάρτιος 2020

Copyright © Τορονίδου Μαρία , 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν την συγγραφέα και μόνο.

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή	6
1. Σύγχρονο περιβάλλον διδασκαλίας της Δεύτερης/ ξένης γλώσσας	10
1.1. Η Διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας.	10
2. Η Μέθοδος CLIL (Content Language Learning)	22
2. Οι Νέες Τεχνολογίες στο πλαίσιο της.....	29
διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας.....	29
3. Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Λογισμικού.....	43
3.1 Σκοπός και στόχοι της πιλοτικής εφαρμογής	43
3.2 Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού.	45
3.3 Θεματικές ενότητες	50
4. Υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής	58
4.1 Προφίλ των συμμετεχόντων	58
4.2 Η πιλοτική εφαρμογή	63
4.3 Δομή των Πιλοτικών παρεμβάσεων.....	66
5. Αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος.....	68
5.1 Ερευνητικά εργαλεία	68
5.2 Αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής	75
6. Συζήτηση.....	94
7. Βιβλιογραφία	104
8. Παράρτημα	109

Περίληψη

Η γλώσσα αποτελεί σημαντικό στοιχείο πολιτισμού ενός λαού. Μέσα στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας υπάρχει ανάγκη για αφομοίωση και αποδοχή άλλων πολιτισμών. Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η χρήση ενός λογισμικού για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα σε μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, μέσα σε ένα αλληλεπιδραστικό πλαίσιο χρήσης των νέων τεχνολογιών. Μέσα από μια σειρά 8 παρεμβάσεων οι μαθητές καλούνταν να γνωρίσουν καλύτερα την Ελλάδα σε ένα πολιτισμικό ταξίδι χρησιμοποιώντας την ηλεκτρονική πλατφόρμα «Learnworlds». Κάθε παρέμβαση αντιστοιχούσε σε μια διαφορετική ενότητα και άρα σε ένα διαφορετικό γεωγραφικό μέρος της Ελλάδας. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δυο ερωτηματολόγια. Επιπλέον, υπήρχε και μια μικρή προφορική συνέντευξη για την άμεση αποτύπωση των εμπειριών των μαθητών, όπως επίσης και ημερολόγιο καταγραφής από την ερευνήτρια. Τα αποτελέσματα φανερώνουν την ευχάριστη και θετική στάση των μαθητών στην πιλοτική εφαρμογή. Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση δίνει στους μαθητές το κίνητρο για συμμετοχή, αλληλόδραση, συνεργασία, αυτοβελτίωση, αξιολόγηση και όλα αυτά μέσα σε ένα ευχάριστο και θετικό κλίμα δράσης.

Λέξεις- κλειδιά: δεύτερη γλώσσα, νέες τεχνολογίες, πολιτισμός, Learnworlds, ερωτηματολόγια.

Abstract

Language is an important element of a people's culture. Within the context of multiculturalism and multilingualism there is a need for assimilation and acceptance of other cultures. The main purpose of this work was to use software to enhance Greek language skills as a second foreign language to students from different linguistic and cultural backgrounds, in an interactive context of using new technologies. Through a series of 8 interventions students were invited to get to know Greece better on a cultural journey using the online platform "Learnworlds". Each intervention corresponded to a different unity and therefore to a different geographical part of Greece. Questionnaires in the form of pre and post tests were used to collect the data. In addition, there was a small oral interview to capture students' experiences directly, as well as a diary recording by the researcher. The results show the students' pleasant and positive attitude towards the pilot

implementation. The use of new technologies in education gives students the motivation for participation, interaction, collaboration, self-improvement, evaluation and all in a pleasant and positive atmosphere of action.

Key words: second foreign language, new technologies, culture, Learnworlds, questionnaires.

Α' Μέρος

Εισαγωγή

Κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και αρχές της δεκαετίας του 1990 η ελληνική κοινωνία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί από μια τάση πλουραλισμού και πολυπολιτισμικότητας. Σε αυτό συμβάλει η μαζική μετακίνηση παλιννοστούντων (Ελληνοποντίων από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και Βορειοηπειρωτών από την Αλβανία) και αλλοδαπών (ως επί το πλείστον οικονομικών και πολιτικών μεταναστών από τα Βαλκάνια, χώρες της ανατολικής Ευρώπης και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, τη Μέση και Άπω Ανατολή και την Αφρική). Το φαινόμενο αυτό στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ταυτότητας και της παγκοσμιοποίησης συνεχίστηκε μέχρι την σημερινή εποχή, όπου μετανάστες οικονομικοί, από νοτιοανατολικές χώρες (όπως για παράδειγμα η Συρία) έχουν έρθει στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης. Στο πλαίσιο αυτό, όπου η χώρα χαρακτηρίζεται από μια πολιτισμική ετερότητα υπάρχει ανάγκη για ενσωμάτωση των ανθρώπων στην Ελλάδα και αποδοχή κάθε πολιτισμικού χαρακτήρα. Οι συνθήκες αυτές δημιουργούν ένα πλαίσιο αλληλεξάρτησης μεταξύ των λαών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την πολιτισμική επαφή και επικοινωνία. Οι παράγοντες αυτοί συμβάλλουν στην πολιτισμική ετερότητα και στην ανάδειξη του διαφορετικού. Η πολιτισμική ετερότητα και η πολυγλωσσία αποτελούν πλέον ένα φαινόμενο που υπάρχει και μέσα στα σχολεία και εδώ το σχολείο θα πρέπει να εγκαταλείψει τον μονόπλευρο πολιτισμικό του χαρακτήρα και να επικεντρωθεί σε έναν καινούργιο τρόπο προσανατολισμένο στον πλουραλισμό και την ενσωμάτωση των παιδιών διαφορετικής καταγωγής, φυλής, γλώσσας, θρησκείας.

Η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει το νέο αυτό κύμα και να προσαρμόσει την διδασκαλία της και την αγωγή των παιδιών σύμφωνα με τις ανάγκες της ομάδας της. Ο μονοδιάστατος τρόπος διδασκαλίας και αγωγής των μαθητών θα πρέπει να διαφοροποιηθεί εφόσον το σχολείο είναι ανάγκη να

συμβαδίζει και να συνυπάρχει με τις ανάγκες της κοινωνίας. Οι ανάγκες αυτές τείνουν να ορίσουν ένα διαφορετικό σύστημα εκπαίδευσης των μαθητών στα πλαίσια της πολυπολιτισμικότητας. Το σχολείο θα πρέπει να θέσει τις βάσεις στους μαθητές της, ώστε να είναι προετοιμασμένοι και έτοιμοι να ενταχθούν και να αντιμετωπίσουν ένα περιβάλλον πλουραλισμού, ένα περιβάλλον πολιτισμικής ποικιλίας, μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η αλλαγή αυτή, θα πραγματοποιηθεί μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το μοντέλο διαχείρισης του πολιτισμικού πλουραλισμού στην εκπαίδευση. Είναι ο τρόπος μέσα από τον οποίο θα καταφέρει το ελληνικό σχολείο να ανταποκριθεί στην ανάγκες της κοινωνίας, να ενσωματώσει νέους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό καμβά, και να προετοιμάσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν μια πολυπολιτισμική κοινωνία όταν βγουν από το σχολείο. Το σχολείο, λοιπόν, αποτελεί το μικροεπίπεδο της ζωής όπου οι μαθητές καθώς θα φύγουν από το σχολείο θα χρειαστεί να προσαρμοστούν σε ένα διαφορετικό περιβάλλον, μεγαλύτερο από το σχολείο με διαφορετικές ανάγκες και απαιτήσεις. Αυτό το περιβάλλον είναι το μακροεπίπεδο της κοινωνίας. Το σχολείο αποτελεί μια μορφή «κοινωνίας» απλά σε μικρότερο επίπεδο, η οποία μορφή αντανάκλα την κοινωνία που αποτελεί ένα μεγαλύτερο επίπεδο. Αυτός είναι και ο ρόλος του σχολείου στις συγκεκριμένες ανάγκες της κοινωνίας. Δεν είναι τυχαίο που η διάσημη ελληνίδα συγγραφέας Άλκη Ζέη έχει αναφέρει ότι «Όλα ξεκινούν από το σχολείο».

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ενισχύεται η έννοια του διαλόγου και αυτό μπορεί να αποτελέσει σημαντικό στοιχείο. Είναι πολύ πιθανό, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Grant (2010), ότι μέσα από τον διάλογο και την έκφραση ιδεών μπορεί και να κατανοήσουμε την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα σαν μια μεγάλη τάξη και αυτό να αποτελέσει το μέσο για την επικοινωνία και για μια συνεχή και ισότιμη συμπεριφορά και επικοινωνία. Σχετικά με το τι είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί. Σύμφωνα με τον Grant (2010) η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσε να οριστεί ως το σύνολο διακριτικών πνευματικών, υλικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών μιας κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας που περιλαμβάνει, εκτός από την τέχνη και τη

λογοτεχνία, τον τρόπο ζωής, τους τρόπους διαβίωσης, τα συστήματα αξιών, τις παραδόσεις και τις πεποιθήσεις. Επιπλέον, ο πολιτισμός, δεν αποτελείται από στατικά, διακριτά χαρακτηριστικά που μετακινούνται από τον ένα τόπο σε άλλο. Αντιθέτως, αλλάζει συνεχώς και μετασχηματίζεται, καθώς νέες μορφές δημιουργούνται και τροποποιούνται ανάλογα με την υπάρχουσα κατάσταση.

Σύμφωνα με τις ερευνήτριες Roza και Agzam Valeeva (2017), η διαπολιτισμική εκπαίδευση στη Ρωσία μετά από έρευνες που έχουν γίνει χωρίζονται σε τρία βασικά στάδια. Στο τοπικό στάδιο, στο εθνικό στάδιο και στο παγκόσμιο στάδιο. Στην πρώτη φάση, δημιουργείται η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία ξεκινάει με την εισαγωγή της μητρικής γλώσσας και της κουλτούρας της ενδοεθνικής επικοινωνίας. Στη δεύτερη φάση, επιλύεται το χάσμα μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών ταυτοτήτων μέσα από ένα ομοσπονδιακό πρόγραμμα. Και στην τρίτη φάση, αντικατοπτρίζεται η ηθική ανάπτυξη των παιδιών της Ρωσίας. Έτσι, ο διαπολιτισμικός διάλογος συνοδεύεται από μια νέα αντίληψη της εκπαίδευσης, όχι μόνο ως διαδικασία αφομοίωσης συστημάτων γνώσης, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αλλά και ως διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης και υιοθέτησης αξιών (Valeeva R. & A., 2017).

Ο βασικός σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας κατανόησης, καθώς και η ειρηνική συνεργασία και συνύπαρξη μεταξύ ατόμων διαφορετικής εθνικής, πολιτισμικής, γλωσσικής και θρησκευτικής προέλευσης. Με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση σηματοδοτείται η διδασκαλία για τους άλλους πολιτισμούς και η ανάπτυξη του αισθήματος του σεβασμού για αυτούς στα παιδιά των γηγενών. Οι εμπνευστές και υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πιστεύουν ότι μέσω αυτής, γεφυρώνεται το πολιτισμικό χάσμα ανάμεσα στην μειονοτική και στην κυρίαρχη ομάδα. Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα σύνολο αξιών, όπως στην κατάργηση των διακρίσεων, στην ισονομία, στην αλληλοκατανόηση και στην αλληλοαποδοχή. Όλα τα παραπάνω αναφέρονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο μακροεπίπεδο της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα,

στο μικροεπίπεδο του σχολείου, και στην παρούσα έρευνα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε τον όρο διαπολιτισμική επικοινωνία καθώς τα παιδιά μαθαίνουν πάνω σε μια κοινή γλώσσα για όλους ένα από τα βασικότερα στοιχεία του πολιτισμού που είναι η γλώσσα.

Στην παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική εφαρμογή με τη βοήθεια ενός λογισμικού προγράμματος με σκοπό την διδασκαλία και την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει δεξιότητες ανάπτυξης, παραγωγής και κατανόησης του προφορικού και γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα, μέσω της προβολής πολιτισμικών και πολιτιστικών στοιχείων από διάφορα μέρη της Ελλάδας. Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δυο κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο υπάρχει η ανασκόπηση της Βιβλιογραφίας. Μέσα από διάφορες πηγές όπως άρθρα, βιβλία, ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία προσεγγίζονται τα θέματα της εργασίας μέσα από διαφορετικές απόψεις, από έρευνες σύμφωνα πάντα με τις αναφορές των ερευνητών. Μέσα από το θεωρητικό κομμάτι γίνεται περισσότερο κατανοητό το θέμα της εργασίας κι η ιστορία πίσω από τους όρους. Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αναλύεται το Μεθοδολογικό κομμάτι. Πιο συγκριμένα, περιγράφονται οι λεπτομέρειες της έρευνας, το δείγμα, το εργαλείο δειγματοληψίας, η πορεία της έρευνας, η διαδικασία σχεδιασμού της έρευνας, τα αποτελέσματα της έρευνας και η συζήτηση. Στο τέλος υπάρχει συγκεντρωμένη η βιβλιογραφία, όπως επίσης, το Παράρτημα με φωτογραφικό υλικό από την έρευνα και τα ερωτηματολόγια.

1. Σύγχρονο περιβάλλον διδασκαλίας της Δεύτερης/ ξένης γλώσσας

1.1. Η Διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας.

Από τότε που το ποδήλατο διαθέτει δυο τροχούς και τα γυαλιά μυωπίας είναι για δυο μάτια, φαίνεται ότι η δίγλωσση εκπαίδευση κινείται πλέον σε δυο γλώσσες (Baker, 2011). Γίνεται συχνά αναφορά στον όρο διγλωσσία (bilingualism) και στον όρο πολυγλωσσία (multilingualism), ωστόσο είναι δυο έννοιες διαφορετικές. Η πολυγλωσσία αναφέρεται στην ικανότητα να μπορεί κάποιος να γνωρίζει και να αξιοποιεί παραπάνω από δυο γλώσσες, ενώ η διγλωσσία αναφέρεται σε δυο γλώσσες. Ένα κοινό στοιχείο ανάμεσα στους δυο όρους, είναι ότι και οι δυο αλληλεπιδρούν στο πλαίσιο της ομάδας. Υπάρχουν κάποιες σημαντικές διαφορές σχετικά με την ικανότητα να γνωρίζει κάποιος την γλώσσα και την χρησιμότητα της γλώσσας αυτής. Αυτή είναι και η διαφορά ανάμεσα στον βαθμό που κάποιος γνωρίζει την γλώσσα αλλά και στον βαθμό που την χρησιμοποιεί. Για να γίνουν πιο κατανοητοί οι όροι διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση θα πρέπει να δοθούν κάποιοι ορισμοί και κάποιες διευκρινίσεις.

Η έννοια της διγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης, θα μπορούσε να αναλυθεί σε μερικές κατηγορίες με βάση κάποιες διαδραστικές διαστάσεις, σύμφωνα με τον Baker (2011).

1. *Η Ικανότητα.* Κάποιοι μπορούν να μιλούν, να επικοινωνούν και να γράφουν και στις δυο γλώσσες. Από την άλλη, κάποιοι είναι παθητικοί και έχουν πολύ «ευαίσθητη» και συγκεκριμένη αντίληψη (δυσκολίες στην γραφή και την ανάγνωση). Η ικανότητα είναι κάτι που μεταβάλλεται και εξελίσσεται συνεχώς.

2. *Η Χρησιμότητα.* Οι τομείς και τα περιεχόμενα διαφέρουν και ποικίλουν σε κάθε γλώσσα που κατακτάται και χρησιμοποιείται. Μια γλώσσα μπορεί να έχει

διαφορετικούς σκοπούς. Για παράδειγμα, μια γλώσσα χρησιμοποιείται στο σχολείο και στο σπίτι χρησιμοποιείται μια άλλη γλώσσα.

3. *Η Ισορροπία ανάμεσα σε δυο γλώσσες.* Είναι σπάνιο φαινόμενο οι άνθρωποι που χρησιμοποιούν δυο ή παραπάνω από δυο γλώσσες, να είναι ίσοι απέναντι στην ικανότητα που έχουν με τις γλώσσες αυτές. Η μια από αυτές τις γλώσσες συνήθως είναι η κυρίαρχη. Και αυτό αλλάζει ανάλογα με τις ανάγκες και τις συνθήκες.

4. *Η Ηλικία.* Όταν κάποιος μαθαίνει δυο γλώσσες από τη γέννηση του, αυτό ονομάζεται ταυτόχρονη διγλωσσία.

5. *Η Ανάπτυξη.* Όσοι βρίσκονται στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της διγλωσσίας διαθέτουν μια πολύ καλά ανεπτυγμένη γλώσσα, και η άλλη γλώσσα είναι στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης. Όταν η δεύτερη γλώσσα αναπτυχθεί, τότε αυτό ονομάζεται κυρίαρχη διγλωσσία.

6. *Η Κουλτούρα.* Οι άνθρωποι που ζουν σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον γνωρίζουν περισσότερα πολιτισμικά στοιχεία, διαθέτουν ένα πολύ πολιτισμικό χαρακτήρα. Αυτοί, για παράδειγμα, που γνωρίζουν σε πολύ καλό επίπεδο μια ξένη γλώσσα γίνονται περισσότερο «μονοπολιτισμικοί- monocultural”. Μια διαδικασία ένταξης των μεταναστών, για παράδειγμα, στον υπόλοιπο πολιτισμό μιας χώρας, συνοδεύεται από την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Η πολιτισμική επάρκεια τείνει να συσχετίσει τη γνώση με τη γλώσσα του πολιτισμού. Ήθη, έθιμα και παραδόσεις, συναισθήματα και πάντα με μια συμπεριφορά και στάση σε κατάλληλα επίπεδα. Όπως επίσης και το θάρρος να εκφράζεται ο κάθε διαφορετικός πολιτισμός.

7. *Τα Περιεχόμενα.* Όσοι ζουν σε ενδογενής κοινωνίες καθώς και σε δίγλωσσα περιβάλλοντα, χρησιμοποιούν περισσότερες από δυο γλώσσες για τις

καθημερινές τους δραστηριότητες. Όσοι ζουν σε «μονοπολιτισμικές» κοινωνίες επικοινωνούν μέσω μηνυμάτων, email και αποφεύγουν κάθε προφορική επικοινωνία. Όπου υπάρχει απουσία μίας δεύτερης ξένης γλώσσας, το περιεχόμενο είναι εξωγενή.

8. «Εκλεκτική διγλωσσία». Αποτελεί ένα χαρακτηριστικό όπου ο καθένας ατομικά επιλέγει να μάθει μια γλώσσα, για παράδειγμα στην σχολική τάξη. Μια ομάδα ατόμων που επιλέγουν να μάθουν μια δεύτερη ξένη γλώσσα χωρίς να χάσουν την μητρική. Οι άνθρωποι αυτοί βρίσκονται σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον περιστασιακά προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην καταστάσεις της καθημερινότητας.

Σύμφωνα με τους ειδικούς, δεύτερη γλώσσα θεωρείται οποιαδήποτε γλώσσα γνωρίζουμε πέρα από τη μητρική μας, τη γλώσσα δηλαδή που κατακτήσαμε ως παιδιά στο περιβάλλον όπου μεγαλώσαμε. Η κατάκτηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας είναι πολύ διαφορετική σε σχέση με την μητρική γλώσσα. Δυο στοιχεία που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της δεύτερης ξένης γλώσσας είναι τόσο η ηλικία όσο και το περιβάλλον. Η ηλικία είναι σημαντικό στοιχείο, δηλαδή σε ποια ηλικία οι μαθητές ξεκινούν να μαθαίνουν και να αποκτούν την δεύτερη ξένη γλώσσα. Και το περιβάλλον επίσης, ανάλογα με τον χώρο, το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Οι «μαθητευόμενοι» μιας δεύτερης ξένης γλώσσας μπορεί και να διαφέρουν. Για παράδειγμα, υπάρχουν μαθητές σχολικής ηλικίας, μαθητές προχωρημένης ηλικίας, άτομα που μαθαίνουν γλώσσες μέσω συστηματικής διδακτικής καθοδήγησης σε περιβάλλον γλωσσικής τάξης, οικονομικοί μετανάστες οι οποίοι μαθαίνουν τη γλώσσα στην ευρύτερη προσπάθεια τους για επιβίωση και ενσωμάτωση. Η απόκτηση μια γλώσσας περνάει από διάφορα στάδια. Το τελευταίο στάδιο είναι αυτό που διαφοροποιεί την μητρική γλώσσα με την δεύτερη ξένη γλώσσα. Για τους μαθητές της δεύτερης ξένης γλώσσας το πιο δύσκολο κομμάτι είναι να αποκτήσουν την ικανότητα του φυσικού ομιλητή, κάτι που, σύμφωνα με τους ερευνητές, είναι ακατόρθωτο. Μπορεί ένας μαθητής να φτάσει σε άριστο στάδιο στη γραμματική, στο λεξιλόγιο, στην έκθεση

ιδεών, ωστόσο δεν υπάρχει ομιλητής που να μπορεί να κατακτήσει τα επίπεδα γλωσσικής γνώσης των φυσικών ομιλητών. Για αυτό τον λόγο, υπάρχει μεγάλη ποικιλία ως προς τον βαθμό κατάκτησης της δεύτερης ξένης γλώσσας (Μπέλλα, 2011).

Ο λόγος που είναι αρκετά σημαντική η μελέτη της δεύτερης ξένης γλώσσας και υπάρχει ανάγκη για περισσότερες έρευνες είναι το γεγονός ότι πολλοί άνθρωποι σε ολόκληρο τον κόσμο αποκτούν την εμπειρία της εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας για λόγους κοινωνικούς, επαγγελματικούς, οικονομικούς ή πολιτικούς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελούν οι μετανάστες που συρρέουν κάθε χρόνο στην Ελλάδα και που καλούνται να μάθουν την ελληνική γλώσσα, προκειμένου να ενταχθούν ομαλά στη νέα κοινότητα, αποτελεί ένα ακόμα στοιχείο ότι η γλώσσα μπορεί να μελετηθεί από πολλές και διαφορετικές πτυχές. Σύμφωνα με τους Doughty και Long όταν κάτι είναι μια κοινή εμπειρία για τόσους πολλούς ανθρώπους και έχει σκοπό να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής τους, αυτό αξίζει να μελετηθεί είτε καταλήξει σε επιτυχία, είτε καταλήξει σε αποτυχία (Doughty & Long, 2003 στο Μπέλλα, 2011).

1.1.2. Μοντέλα και προσεγγίσεις για την διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας

Η Δίγλωσση εκπαίδευση

Η μητρική γλώσσα δεν έχει μεν τον καθοριστικό ρόλο που της απέδιδαν, παραμένει όμως σημαντική, σύμφωνα με τον Corder και τους υποστηρικτές της Αντιπαραβολικής Ανάλυσης. Ο μαθητής χρησιμοποιεί αναπόφευκτα το μηχανισμό της γλωσσικής απόκτησης προκειμένου να διαπιστώσει κατά πόσο η μητρική γλώσσα μοιάζει με την δεύτερη γλώσσα ή όχι. Το σημαντικό είναι ότι οι μαθητές παρεμβάλουν την μητρική γλώσσα με την δεύτερη ξένη γλώσσα προκειμένου να διαμορφώσουν την διγλωσσία και να κατακτήσουν την δεύτερη ξένη γλώσσα. Με τον όρο *διγλωσσία εννοείται η ικανότητα ενός ατόμου να λειτουργεί σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα*. Βέβαια η γνώση και η χρήση

των δύο γλωσσών μπορεί να ποικίλει και να λειτουργεί σε διάφορα επίπεδα. Μπορεί να έχει στόχους μορφωτικούς, ή την προσωπική ευχαρίστηση ή να αποτελεί μια κοινωνική αναγκαιότητα (Ρεπούσης, 2000). Η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να συγκρίνουν τη νέα γλώσσα με την μητρική τους γλώσσα. Μέσα από συγκρίσεις και συσχετισμούς ανάμεσα στην δεύτερη ξένη γλώσσα και την μητρική οι μαθητές συνειδητοποιούν καλύτερα την μητρική του γλώσσα (Moon, 2005 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Επιπλέον έρευνες έρχονται να συμφωνήσουν με την παραπάνω άποψη υποστηρίζοντας ότι τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που αποκτά ο μαθητής της δεύτερης ξένης γλώσσας μοιάζουν κατά πολύ με τα γνωστικά χαρακτηριστικά της μητρικής γλώσσας (Corder, 1981).

Η πορεία της δίγλωσσης ανάπτυξης ακολουθείται έπειτα από πέντε γνωστικές διεργασίες σύμφωνα με τον Corder (1981).

- a. Γλωσσική παρεμβολή (language transfer), κατά την οποία κανόνες ή υποσυστήματα της μητρικής γλώσσας προβάλλονται στην δεύτερη ξένη γλώσσα.
- b. Υπεργενίκευση (over- generalization) των κανόνων της γλώσσας στόχου.
- c. Παρεμβολή λόγω διδασκαλίας (transfer of training), δηλαδή κάποια στοιχεία της διγλωσσίας μπορεί να προκύπτουν εξαιτίας της συγκεκριμένης διδακτικής καθοδήγησης που έχει πάρει ο μαθητής.
- d. Μαθησιακές στρατηγικές (strategies of second language learning), δηλαδή τα μέσα που χρησιμοποιεί ο μαθητής προκειμένου να δομήσει τη γνώση του συστήματος της γλώσσας- στόχου, για παράδειγμα η επανάληψη.
- e. Επικοινωνιακές στρατηγικές (communicative strategies).

Συνεχίζοντας την μελέτη του μοντέλου της δίγλωσσης εκπαίδευσης, όλο και περισσότεροι ερευνητές μελέτησαν το θέμα και κατέληξαν σε τρία χαρακτηριστικά.

➤ Η δίγλωσση εκπαίδευση είναι διαπερατή (permeable). Οι κανόνες που απαρτίζουν τη γνώση του μαθητή δεν παραμένουν σταθερές, αλλάζουν μεταβάλλονται και είναι ανοιχτές σε νέες προσθήκες και αλλαγές. Με αυτό τον τρόπο ακολουθείται η τάση να εξελίσσεται με τον χρόνο. Η μόνη διαφορά με τα γλωσσικά συστήματα είναι ότι η διγλωσσία αλλάζει ως προς τον βαθμό διαπερατότητας.

➤ Η δίγλωσση εκπαίδευση είναι δυναμική (dynamic). Είναι δυναμική καθώς μεταβάλλεται και αλλάζει, ωστόσο δεν γίνονται άλματα αλλά μικρά βήματα με αργούς ρυθμούς για την καλύτερη αφομοίωση της γλώσσα στόχου.


➤ Η δίγλωσση εκπαίδευση είναι συστηματική (systematic). Η γλώσσα του μαθητή διαθέτει μεγάλη ποικιλία. Ο μαθητής δεν επιλέγει τυχαία το σύστημα των κανόνων αλλά το επιλέγει με βάση το προσωπικό σύστημα κανόνων όπως ο φυσικός ομιλητής της μητρικής γλώσσας. Έτσι ο μαθητής δημιουργεί τη δική του γραμματική.


Συνεπώς, η πρώιμη εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, συμβάλλει στην ανάπτυξη της μεταγλωσσικής συνείδηση των παιδιών, αλλά και στην ευελιξία μεταφοράς οικείων στρατηγικών από την μητρική γλώσσα. Μέσα από αυτή την διαδικασία ενισχύονται: *α) η γνωστική ανάπτυξη*, καθώς οι μαθητές εκτίθενται σε μια η περισσότερες ξένες γλώσσες από μικρή ηλικία και έτσι έχουν τη δυνατότητα να φτάσουν σε υψηλά επίπεδα γνωστικής ευελιξίας από τους συνομήλικους που διαθέτουν μονάχα την μητρική γλώσσα (μονόγλωσσοι). Ενισχύεται, επίσης, *β) η μεταγλωσσική επίγνωση* της ξένης γλώσσας, η οποία σύμφωνα με την Θεωρία της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, συμβάλλει στην βελτίωση της μητρικής γλώσσας.

Με άλλα λόγια, έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά μέσα από τη διαχείριση δυο διαφορετικών γλωσσών ταυτόχρονα, ενισχύει την μεταγνωστική τους ικανότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, επίσης, να καταφέρουν οι μαθητές να αναπτύξουν μια πιο αναλυτική και συγκροτημένη σκέψη, εφόσον καταφέρνουν να συγκρίνουν δυο γλωσσικά συστήματα (Griva & Chostelidou, 2011 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Διάφορες έρευνες έρχονται να δώσουν ένα νέο στοιχείο στην εκμάθηση ενός δεύτερου γλωσσικού κώδικα, σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν όλα τα παραπάνω αλλά και να κατακτήσουν αποτελεσματικά μια ξένη γλώσσα σε ηλικία κάτω των επτά ετών. Μετά τα επτά έτη, σύμφωνα με τους ερευνητές, τα μεταγνωστικά οφέλη μειώνονται αισθητά (Pang & Kamil, 2004 στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

1.1.3. Βασικές έννοιες στη θεωρία κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας

Προκειμένου να γίνει αντιληπτή το ζήτημα κατάκτησης της γλώσσας, είναι ανάγκη να αναλυθούν κάποια επιμέρους ζητήματα και κάποιες βασικές έννοιες (Μπέλλα, 2011).

 Δεύτερη γλώσσα και ξένη γλώσσα. Η δεύτερη γλώσσα είναι οποιαδήποτε γλώσσα κατέχει κάποιος πέρα από τη μητρική, χωρίς να επηρεάζεται από το περιβάλλον εκμάθησης ή από τον αριθμό των υπόλοιπων γλωσσών που δεν είναι επίσης μητρικές. Επομένως, όσες γλώσσες και να κατέχει κάποιος εκτός από τη μητρική του μπορούν να χαρακτηριστούν ως δεύτερες. Η διαφορά ανάμεσα στη *δεύτερη γλώσσα* και στην *ξένη γλώσσα* είναι γεωγραφική. Δεύτερη χαρακτηρίζεται μια γλώσσα η οποία κατακτάται σε περιβάλλον όπου χρησιμοποιείται ως κύρια γλώσσα, ενώ ξένη γλώσσα είναι μια γλώσσα που κάποιος κατακτά στο περιβάλλον της μητρικής του.

 Κατάκτηση (acquisition) και εκμάθηση (learning). Οι δυο αυτοί όροι, σύμφωνα με τους ερευνητές, διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Η *κατάκτηση* της γλώσσας πραγματοποιείται όταν το παιδί κατακτά τη μητρική

του γλώσσα, ενώ η *εκμάθηση* πραγματοποιείται όταν το παιδί σε οποιαδήποτε ηλικία μαθαίνει μια δεύτερη γλώσσα. Ένας ακόμη ορισμός διαφοροποίησης αναφέρει ότι η κατάκτηση εστιάζει στην φυσική διαδικασία με την οποία ο άνθρωπος μαθαίνει στην δεύτερη γλώσσα, χρησιμοποιώντας φυσικές επικοινωνιακές καταστάσεις. Αντίθετα, η εκμάθηση εστιάζει στην συνειδητή διαδικασία κατά την οποία η γλώσσα μελετάται συστηματικά και οι δομές της βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Η σχολική τάξη είναι ένα περιβάλλον που ταιριάζει στον όρο της εκμάθησης της γλώσσας.

✚ Γλωσσική ικανότητα (competence) και γλωσσική πραγμάτωση (performance). Η γλωσσική ικανότητα από τη μια εστιάζεται στην γραμματική της γλώσσας, η οποία επιτρέπει στον μαθητή να κατανοεί μεγάλο αριθμό προτάσεων στη μητρική του γλώσσα. Από την άλλη η γλωσσική πραγμάτωση δεν παραμένει μονάχα στην γραμματική αλλά προχωράει στην παραγωγή της γλώσσας η οποία δεν σχετίζεται μονάχα με την γλωσσική ικανότητα.

✚ Διαγλώσσα (interlanguage). Ο όρος αυτός αναφέρεται στη συστηματική γνώση μιας δεύτερης γλώσσας, η οποία είναι ανεξάρτητη τόσο από τη γλώσσα στόχο, όσο και από τη μητρική γλώσσα των μαθητών. Οι μαθητές που με διαφορετική μητρική γλώσσα που προσπαθούν να διδαχθούν μια δεύτερη ξένη γλώσσα δημιουργούν, άθελα τους, ένα δικό τους γλωσσικό σύστημα κατανόησης της γλώσσας.

✚ Γλωσσικό εισαγόμενο (input) και αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο (in-take). Ο όρος αυτός παρόλο που είναι γενικός, αναφέρεται σε όλα εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία στα οποία εκτίθεται ο μαθητής είτε μέσω μιας αυθόρμητης επικοινωνίας είτε μέσω συστηματικής καθοδήγησης. Αφομοιωμένο γλωσσικό εισαγόμενο θεωρείται το ποσοστό εκείνο του γλωσσικού εισαγομένου που τελικά κατακτάται από τον μαθητή και ενσωματώνεται στο γλωσσικό σύστημα.

✚ Παρεμβολή/ Μεταφορά (language interference/transfer). Κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας ο μαθητής παρεμβάλλει στοιχεία από τη δική του μητρική γλώσσα για την πραγμάτωση της δεύτερης γλώσσας.

✚ Ρητή (explicit) και μη ρητή (implicit) γνώση. Η διαφορά μεταξύ της ρητής και μη ρητής γνώσης θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί και με τους όρους συνειδητή (ρητή γνώση) και μη συνειδητή (μη ρητή γνώση). Πιο συγκεκριμένα, στην συνειδητή γνώση ο μαθητής γνωρίζει το λάθος μιας πρότασης, το διορθώνει και βρίσκεται σε θέση να το αιτιολογήσει. Ενώ αντίθετα, στη μη συνειδητή γνώση ο μαθητής ενώ επίσης γνωρίζει το λάθος σε μια πρόταση δεν βρίσκεται σε θέση να το αιτιολογήσει.

✚ Ατομικές διαφορές (individual learner differences). Ο συγκεκριμένος όρος αναφέρεται σε παράγοντες γνωστικούς και συναισθηματικούς οι οποίοι επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης ξένης γλώσσας. Ωστόσο, οι παράγοντες αυτοί δεν αναφέρονται στο κατά πόσο κάποιος μπορεί ή είναι ικανός να μάθει μια ξένη γλώσσα. Οι παράγοντες αυτές εστιάζουν στην ταχύτητα και στην επιτυχία που έχει ο μαθητής. Γνωστικοί παράγοντες : α) Η Ηλικία και β) Η Έφεση. Συναισθηματικοί παράγοντες : α) Τα Κίνητρα και β) Η Στάση προς τη γλώσσα- στόχο.

✚ Στρατηγικές (strategies). Στρατηγικές είναι οι μέθοδοι που αναπτύσσει ένας μαθητής προκειμένου να κατακτήσει την δεύτερη ξένη γλώσσα ή για να διευκολύνει την επικοινωνία του. Συνεπώς, υπάρχουν δυο κατηγορίες, οι επικοινωνιακές στρατηγικές και οι μαθησιακές στρατηγικές.

Προκειμένου να καταφέρει να κατακτήσει το άτομο μια δεύτερη ξένη γλώσσα, θα πρέπει να περάσει από διάφορα στάδια. Για αυτό η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας αποτελεί μια διαδικασία αρκετά σύνθετη, πολυδιάστατη και μακροπρόθεσμη (Γρίβα & Σέμογλου, 2013). Μια άλλη προσέγγιση, σύμφωνα με τους Hill και Flynn, για την απόκτηση της δεύτερης γλώσσας αποτυπώνεται στα παρακάτω ακόλουθα στάδια:

- Το προπαραγωγικό στάδιο

Στο συγκεκριμένο στάδιο τα άτομα βρίσκονται σε μια περίοδο που ονομάζεται «γλωσσικό σοκ». Τα παιδιά περνούν μια σιωπηλή περίοδο και δίνουν περισσότερη σημασία στο να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν πληροφορίες, αποφεύγοντας ωστόσο λεκτικές απαντήσεις και αποκρίσεις. Τα άτομα που μαθαίνουν την δεύτερη ξένη γλώσσα δεν την αγνοούν, αντίθετα, αφομοιώνουν λέξεις και φράσεις και ενδυναμώνουν την ικανότητά τους για να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο.

- Το πρώιμο παραγωγικό στάδιο

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητευόμενοι ξεκινούν να δίνουν σύντομες και μονολεκτικές απαντήσεις. Κατανοούν έναν μεγάλο αριθμό λέξεων, περίπου 1000 λέξεις ενώ μπορούν να αποτυπώσουν περίπου 100.

- Το διαγλωσσικό στάδιο επικοινωνίας

Οι μαθητές πλέον, στο συγκεκριμένο στάδιο, έχουν προχωρήσει στην χρήση ολοκληρωμένων προτάσεων, στην συμμετοχή τους σε σύντομους διαλόγους όπως επίσης και στην συγγραφή ενός περιορισμένου λόγου. Μέσα από παιχνίδια και άλλες φυσικές δραστηριότητες τους δίνεται η ευκαιρία να εξασκήσουν και να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους εφόσον εμπλέκονται σε επικοινωνιακές καταστάσεις.

- Το στάδιο της ικανοποιητικής επικοινωνίας

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές φτάνουν στο «ενδιάμεσο» επίπεδο χρήσης της γλώσσας κατά το οποίο είναι σε θέση να επικοινωνούν με ολοκληρωμένες προτάσεις και συνεχή λόγο. Επιπλέον, οι προσληπτικές τους δεξιότητες βρίσκονται σε ικανοποιητικό βαθμό και ο χρόνος που χρειάζονται για την παραγωγή προφορικού ή γραπτού λόγου είναι ελάχιστος.

- Το στάδιο της επαρκούς επικοινωνίας

Στο συγκεκριμένο στάδιο, οι μαθητές περνούν στο στάδιο του «εμπλουτισμού» σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές είναι σε θέση να υιοθετούν, να εφαρμόζουν διάφορες στρατηγικές όπως μνημονικές, μεταγνωστικές, κοινωνικό-συναισθηματικές οι οποίες τους βοηθούν να αποδώσουν αποτελεσματικότερα σε επίπεδα πρόσληψης και παραγωγής λόγου. Οι μαθητές στα πλαίσια της συνεργασίας συμμετέχουν σε επικοινωνιακές καταστάσεις με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας και επιπέδου (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Διάφοροι άλλοι ερευνητές όπως ο Long, διαφοροποιούν την άποψή τους σχετικά με την εκμάθηση μιας γλώσσας. Υποστηρίζει ότι η εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας είναι αποτελεσματική μέσα από προσωπική και άμεση αλληλόδραση η οποία είναι ένας τρόπος να μάθει τη γλώσσα αλλά και ένας τρόπος να την εφαρμόσει πρακτικά. Επιπλέον, διαφωνεί με την άποψη ότι ο μαθητής πρώτα μαθαίνει τις δομές μιας γλώσσας και έπειτα εξασκεί τον διάλογο. Αντίθετα, υποστηρίζει ότι πρώτα ο μαθητής επικοινωνεί λεκτικά και έπειτα μαθαίνει τις δομές της γλώσσας (Long, 1981, στο Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

1.1.4. Η κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα

Οι έρευνες σχετικά με την κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα είναι αρκετά περιορισμένες. Το χρονικό σημείο που φαίνεται να έχει ξεκινήσει η μελέτη σχετικά με την διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα είναι στα μέσα της δεκαετίας του '60. Οι ερευνητές στο σημείο αυτό φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο για την διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα παρά για την ίδια την διδασκαλία. Στο επίκεντρο βρίσκεται ο μαθητής και ο νους του, οι σκέψεις του, διάφοροι κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες που ενδεχομένως να επηρεάζουν την απόδοσή του (Μπέλλα, 2011).

Η ιδέα της ελληνικής ως δεύτερη ξένη γλώσσα δεν έδειχνε να έχει μεγάλη απήχηση. Κλασικοί φιλόλογοι και φιλέλληνες έδειχναν περισσότερο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της αρχαίας ελληνικής παρά για την εκμάθηση της νέας ελληνικής. Αντίθετα, η δεκαετία του '80 σηματοδοτήθηκε από ένα μεταναστευτικό κύμα στη χώρα το οποίο είχε ως αποτέλεσμα την ανάγκη να διδαχτεί η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα τόσο στα παιδιά των μεταναστών που φοιτούσαν στο ελληνικό σχολείο όσο και στους ενήλικους μετανάστες που χρειαζόνταν τη γλώσσα για να καταφέρουν να επικοινωνούν και να ενταχθούν στην κοινωνία. Η ελληνική κυβέρνηση τότε έπρεπε να περάσει από την θεωρία στην πράξη και να αναδιοργανώσει το σύστημα της εκπαίδευσης με τα νέα δεδομένα πλέον, με νέα ανανεωμένα αναλυτικά προγράμματα και νέο εκπαιδευτικό υλικό (Μπέλλα, 2011). Ωστόσο, οι μελέτες και οι έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας είναι περιορισμένες και δεν έχουν εμβραθύνει παραπάνω.

2. Η Μέθοδος CLIL (Content Language Learning)

2.1 Ορισμός της μεθόδου CLIL

Η μέθοδος Clil (Content Language Integrated Learning) αφορά στην εκμάθηση ξένης ή δεύτερης γλώσσας μέσω της διαθεματικής προσέγγισης. Υποστηρίζει τη συνδυαστική διδασκαλία γλώσσας και γνωστικού αντικειμένου με ταυτόχρονη εστίαση και στα δυο. Ουσιαστικά, η γλώσσα χρησιμοποιείται ως εργαλείο για την εκμάθηση ενός μη γλωσσικού αντικειμένου, και τα δυο αντικείμενα συνδέονται στενά. Με άλλα λόγια, η γλώσσα καλείται να εξυπηρετήσει την ανάγκη της συγκεκριμένης περίπτωσης επικοινωνίας, που είναι η διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου, και η ίδια δεν αποτελεί αυτοσκοπό της διδακτικής διαδικασίας. Έτσι, σύμφωνα με την επικοινωνιακή προσέγγιση η εκμάθηση της Γ2 είναι πιο αποτελεσματική, καθώς εντάσσεται σε αυθεντικό πλαίσιο επικοινωνίας. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για να ερμηνεύσει, να εκφράσει και να διαπραγματευτεί νόημα (Brewster, 2004). Οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να αποκτήσουν καινούριες γνώσεις σε ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο

Αναλυτικότερα, η Clil (Content Language Integrated Learning) είναι μία εκπαιδευτική προσέγγιση στα πλαίσια της οποίας μία επιπρόσθετη γλώσσα χρησιμοποιείται με τον διττό στόχο της διδασκαλίας και της εκμάθησης τόσο του περιεχομένου όσο και της ίδιας της γλώσσας (Coyle et al., 2010). Με άλλα λόγια, η εν λόγω προσέγγιση αναφέρεται στη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου σε μία άλλη γλώσσα πέραν της μητρικής (ξένη, δεύτερη γλώσσα, μειονοτική ή δεύτερη επίσημη γλώσσα) με έμφαση τόσο στην εκμάθηση του γνωστικού αντικειμένου όσο και της γλώσσας αυτής. Η γλώσσα, στην περίπτωση αυτή αποτελεί το μέσο αλλά και το σκοπό, καθώς επιδιώκεται η εντατική εξάσκηση της σε ένα πλαίσιο αυθεντικής επικοινωνίας (Eurydice, 2006).

Υπάρχει μια φράση, η οποία ορίζει πολύ καλά τη μέθοδο Clil. « Μάθε καθώς χρησιμοποιείς, χρησιμοποίησε καθώς μαθαίνεις» ("Learn as you use, use as you learn") (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008).

Αυτό, ωστόσο, που ξεχωρίζει ιδιαίτερα την ΟΕΠΓ από την δίγλωσση εκπαίδευση είναι η άρτια σχεδιασμένη παιδαγωγική συμπερίληψη του περιεχομένου, των γνωστικών λειτουργιών, της επικοινωνίας και του πολιτισμού στην εκπαιδευτική πρακτική (Coyle, 2002). Με άλλα λόγια, η ΟΕΠΓ αποτελεί μία ολιστική μορφή διδασκαλίας όπου η εκμάθηση του περιεχομένου αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διδασκαλίας της γλώσσας και αντίστροφα, ενώ συγχρόνως προωθείται και η διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών καθώς επεξεργάζονται το περιεχόμενο μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Wolf, 2002). Υπό αυτή την έννοια, η ΟΕΠΓ δεν είναι μία προσέγγιση με διττό, αλλά με τριπλό στόχο, την γλωσσική εκμάθηση, την εκμάθηση περιεχομένου και την διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών (Shudhoff, 2010). Αξίζει να σημειωθεί πως η προσέγγιση αυτή εφαρμόστηκε κατά την εκπαίδευση των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων και αποτελούσε έναν τύπο της δίγλωσσης εκπαίδευσης. Επιπλέον, καθώς η ανάγκη για εκμάθηση ξένων γλωσσών και κυρίως της αγγλικής γινόταν μεγαλύτερη εμφανίστηκαν καινοτόμες μέθοδοι όπως η Clil (Skwarloná, 2011). Τέλος, εδώ γλώσσα και περιεχόμενο αντιμετωπίζονται ως ένα συνεχές χωρίς να υπερέχει το ένα έναντι του άλλου (Coyle, 2006).

2.2 Η Εφαρμογή

Η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης από την πρωτοβάθμια μέχρι την εκπαίδευση ενηλίκων. Η Clil μπορεί να εφαρμοστεί, και σε πολλές περιπτώσεις έχει εφαρμοστεί με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα, από την πρωτοβάθμια μέχρι και την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Dalton-Puffer, 2007). Μπορεί να εφαρμοστεί σε ποικίλα αντικείμενα από τη θεατρική αγωγή μέχρι τις θετικές επιστήμες. Είναι μια ευέλικτη και δυναμική μέθοδος, όπου γλώσσα και γνωστικό αντικείμενο ενοποιούνται.

Είναι γεγονός, πως η Clil είναι η μη μητρική γλώσσα, δηλαδή μπορεί να είναι οποιαδήποτε γλώσσα του κόσμου, η πλειοψηφία των εφαρμογών της αφορά

κυρίως την αγγλική γλώσσα, γεγονός που οφείλεται στην επιβολή της ως κυρίαρχης γλώσσας παγκοσμίως.

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει επίσημη εφαρμογή της μεθόδου, ωστόσο τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται σε πειραματικό επίπεδο. Σχετική έρευνα σε εκπαιδευτικούς που εφάρμοσαν την Clil στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας (Griva, Chostelidou & Panteli, 2014) αποκαλύπτει την αποδοχή της ως αποτελεσματικής μεθόδου για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και την κατάκτηση του γνωστικού αντικειμένου, όπως και για την ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση.

2.3 Τα χαρακτηριστικά

Οι κυριότεροι στόχοι είναι η γνώση πάνω σε ένα γνωστικό πεδίο, η παροχή κινήτρων στους μαθητές αλλά και η βελτίωση της αυτοπεποίθησης τους σε σχέση με την χρήση της ξένης γλώσσας, η προαγωγή της πολιτισμικής συνείδησης, η προώθηση της αυτονομίας του μαθητή και η προαγωγή του πολυγραμματισμού (Coyle et al., 2010). Στους στόχους της συγκεκριμένης προσέγγισης συγκαταλέγονται, σύμφωνα με τους Dalton-Puffer (2008), και η προετοιμασία των μαθητών ως παγκόσμιοι πολίτες στα πλαίσια της διεθνοποίησης,

Όσον αφορά την διάρκεια τα προγράμματα Clil ποικίλουν και μπορεί να διαρκέσουν από μία σειρά μαθημάτων, για μερικές εβδομάδες ή για ολόκληρες σχολικές περιόδους, ακόμη και για ολόκληρες καριέρες (Dalton-Puffer et al., 2010),

Επιπρόσθετα, δεν υπάρχει ένα και μοναδικό μοντέλο Clil, ωστόσο όλα τα μοντέλα βασίζονται πάνω σε μία κοινή αρχή της ενσωμάτωσης του περιεχομένου και της γλώσσας (Coyle, 2005). Οι Ball (2009) και Bentley (2010) περιγράφουν δύο μοντέλα Clil:

✚ Τα *δυνατά ή σκληρά μοντέλα*, τα οποία περιλαμβάνουν ολική ή μερική εμπύθιση, καθώς πάνω από το μισό του Προγράμματος Σπουδών διδάσκεται σε μια γλώσσα διαφορετική από την μητρική γλώσσα των μαθητών, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην εκμάθηση του περιεχομένου.

✚ Τα *αδύναμα ή ήπια μοντέλα*, τα οποία αναφέρονται στην διαθεματική προσέγγιση που ακολουθούν κάποιοι ξενόγλωσσοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζοντας διάφορα θέματα από το Πρόγραμμα Σπουδών στα πλαίσια της διδασκαλίας της ξένης γλώσσας.

Η ευελιξία της Clil επεκτείνεται και σε ότι αφορά τις διδακτικές μεθόδους που περιλαμβάνει, ενώ μπορεί να προσαρμοστεί στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, την ηλικία και τις ικανότητες των εκάστοτε μαθητών, γεγονός που την καθιστά κατάλληλη για όλους τους τύπους μαθητών (Coyle et al., 2009),

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση συνδυάζει τα περισσότερα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την σύγχρονη εκπαίδευση όπως είναι η ενεργή μάθηση, η χρήση αυθεντικών δραστηριοτήτων και υλικών, η μαθητοκεντρικότητα, η έμφαση στα σχέδια εργασίας και η δραστηριοκεντρική μάθηση (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008). Υιοθετείται ποικιλία διδακτικών πρακτικών που στοχεύουν στην προαγωγή της αυτονομίας του μαθητή και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι χρήσιμες σε αυθεντικές καταστάσεις, όπως είναι η διερεύνηση, ανάλυση και παρουσίαση πληροφοριών, η συζήτηση.

Άκρως αποτελεσματική έχει αποδειχθεί και η παιχνιδοκεντρική μάθηση στα πλαίσια της ΟΕΠΓ ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξασφαλίσει την συμμετοχή των μαθητών σε ένα περιβάλλον όπου η γλώσσα διδασκαλίας και επικοινωνίας είναι μια ξένη γλώσσα (Perez Moral, 2016).

Σύμφωνα με τον Mohan (1997) οι πιο σημαντικές αρχές στις οποίες βασίζεται το παιδαγωγικό πλαίσιο της μεθόδου είναι οι παρακάτω:

- Η γλώσσα είναι τόσο ζήτημα νοήματος όσο και μορφής.
- Ο διάλογος δεν εκφράζει απλά νόημα, δημιουργεί νόημα.
- Η ανάπτυξη της γλώσσας συνεχίζεται κατά τη διάρκεια της ζωή μας, ιδιαίτερα κατά την εκπαίδευσή μας.
 - Καθώς κατακτούμε καινούριες περιοχές γνώσης κατακτούμε και νέες περιοχές γλώσσας και νοήματος.

Κατά τον Coyle (2006) από παιδαγωγική άποψη, υπάρχουν τέσσερα δομικά στοιχεία για αποτελεσματικές πρακτικές CLIL. Πρόκειται για το πλαίσιο των τεσσάρων C, του γνωστικού αντικειμένου (**content**), της γλώσσας ως μέσου και στόχου εκμάθησης (**communication**), της σκέψης ως αναπόσπαστου μέρους της υψηλής ποιότητας μάθησης (**cognition**), και της παγκόσμιας ατζέντας για την πολιτειότητα (**culturecitizenship**), τα οποία βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης. Αυτό συνιστά την ενσωμάτωση της μάθησης γνωστικού αντικειμένου (content and cognition) γλωσσικής εκμάθησης (communication and cultures). Στο πλαίσιο των τεσσάρων C η γλώσσα και η επικοινωνία χρησιμοποιούνται αλληλένδετα. Η επίτευξη της μάθησης προϋποθέτει την προώθηση της πραγματικής επικοινωνίας στην ξένη ή δεύτερη γλώσσα.

2.4 Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου CLIL

- Αυξάνει τα κίνητρα μάθησης και τις προσδοκίες των μαθητών.
- Η μάθηση γίνεται πιο προκλητική και ευχάριστη, και έτσι χτίζεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών.
 - Αυξάνεται ο ποιοτικός χρόνος έκθεσης στην ξένη γλώσσα, καθώς οι μαθητές τη χρησιμοποιούν για να μάθουν το αντικείμενο (Coyle, 2006).
 - Βελτιώνονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες
 - Καλλιεργείται ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων σκέψης και μάθησης (Brewster, 2004).

- Καταδεικνύεται η συνάφεια μεταξύ των διαφορετικών αντικειμένων (Skwarlová, 2011).
- Ενισχύεται η κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και η διαπολιτισμική συνείδηση.
- Αυξάνονται τα κίνητρα και για τον για τον εκπαιδευτικό καθώς το μοντέλο είναι ευέλικτο και μη δεσμευτικό (Coyle, 2006).

2.5 Οι περιορισμοί της μεθόδου CLIL

Ορισμένοι από τους περιορισμούς που δυσκολεύουν την εφαρμογή της προσέγγισης Clil είναι οι εξής:

- Υπάρχει έλλειψη δημοσιευμένου υλικού για τους εκπαιδευτικούς. Τα βιβλία ξένων γλωσσών δεν μπορούν να καλύψουν τις απαιτήσεις ενός μαθήματος Clil, γιατί δε διερευνούν σε βάθος ένα γνωστικό αντικείμενο και επίσης δε δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σκέψης και σε στρατηγικές μάθησης (Brewster, 2004). Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάζουν το δικό τους υλικό.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν επάρκεια γνώσεων και στα δυο αντικείμενα.
- Η γλώσσα θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένη στο επίπεδο των μαθητών.
- Η πιθανή επιβράδυνση της πρόσληψης του γνωστικού αντικειμένου και της ανάπτυξης γνωστικών δεξιοτήτων λόγω της χρήσης ξένης/ δεύτερης γλώσσας.
- Η προετοιμασία του μαθήματος είναι περισσότερο απαιτητική, γιατί προϋποθέτει συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων (Skwarlová ,2011).

Η μέθοδος ΟΕΠΓ παρέχει δυνατότητες για ολοκληρωμένη ανάπτυξη των γνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, γι' αυτό και αξιολογείται ως σημαντικό μέσο για τη γλωσσική εκπαίδευση.

2. Οι Νέες Τεχνολογίες στο πλαίσιο της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας.

2.1. Η έννοια της Τεχνολογίας

Η χρήση των νέων τεχνολογιών από το ανθρώπινο είδος ξεκίνησε με την μετατροπή των φυσικών πρώτων υλών σε εργαλεία, για την επίτευξη σκοπών που ήταν άμεσοι για την επιβίωση τους καθώς και για την περαιτέρω ανάπτυξή τους. Για παράδειγμα στην προϊστορία οι άνθρωποι κατάφεραν να εξελιχθούν μέσα από την τεχνολογία για την καλύτερη επιβίωση τους. Έτσι, κατάφεραν να ελέγχουν την φωτιά για να βελτιώσουν τις διαθέσιμες πηγές τροφής, κατάφεραν να εφευρέσουν τον τροχό για να ταξιδεύουν καλύτερα και γρηγορότερα. Εξελίχθηκαν με σκοπό την επιβίωση τους. Πιο πρόσφατα τεχνολογικά επιτεύγματα ήταν η τυπογραφία, το τηλέφωνο και ακόμα πιο πρόσφατα το διαδίκτυο. Οι ανακαλύψεις αυτές των ανθρώπων τους βοήθησαν να περιορίσουν τα φυσικά εμπόδια της επικοινωνίας και τους επέτρεψαν να αλληλεπιδρούν, να επικοινωνούν, να μοιράζονται γνώσεις και εμπειρίες. Η τεχνολογία έχει επηρεάσει το περιβάλλον και την κοινωνία με διάφορους τρόπους (Ράπτης, 2013).

Διάφοροι μελετητές έχουν δώσει την δική τους κριτική σχετικά με τις νέες τεχνολογίες. Οι νέες τεχνολογίες, ιδίως η πληροφορική με το τεράστιο πλήθος των σύγχρονων εφαρμογών, έχει σχεδόν ταυτιστεί με ό,τι χαρακτηρίζουμε ως ανάπτυξη. Κάθε χώρα που προσβλέπει στην ανάπτυξη (οικονομική, τεχνολογική κ.λπ.) έχει κυριολεκτικά «γαντζωθεί» από τις νέες τεχνολογίες: τις έχει εισαγάγει στην Εκπαίδευση, ενισχύει την έρευνά τους, χρηματοδοτεί τις εφαρμογές τους, προωθεί με κάθε τρόπο ό,τι έχει σχέση μ' αυτές, ιδιαίτερα με την τεχνολογία των Η/Υ (Μπαμπινιώτης, 2000). Η τεχνολογία δεν είναι ισοδύναμη με την «ουσία της τεχνολογίας». Όταν αναζητούμε, για παράδειγμα, την ουσία του δέντρου θα πρέπει να είμαστε συνειδητοποιημένοι ότι κάθε δέντρο που θα συναντήσουμε δεν είναι το ίδιο δέντρο με όλα τα υπόλοιπα (Heidegger, 1977). Στην ερώτηση που γίνεται σχετικά με το τι είναι η τεχνολογία υπάρχουν δυο ομάδες απαντήσεων. Στην πρώτη ομάδα η απάντηση είναι ότι η τεχνολογία είναι ένα μέσο για να πραγματοποιηθεί

ένας σκοπός και η δεύτερη ομάδα απαντάει ότι η τεχνολογία είναι μια ανθρώπινη δραστηριότητα. Ωστόσο, και οι δυο απαντήσουν μπορούν να συνδυαστούν. Για να προκύψει ένα τέλος- ένα αποτέλεσμα θα χρειαστεί να υπάρχει μια ανθρώπινη δραστηριότητα. Η κατασκευή και η χρήση του εξοπλισμού, των εργαλείων, των μηχανημάτων καθώς επίσης και οι ανάγκες του ανθρώπου, όλα αυτά αποτελούν επίσης την έννοια της «τεχνολογίας». Η ίδια η τεχνολογία αποτελεί ένα εργαλείο ή όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά, ένα όργανο (Heidegger,1977).

2.2. Ο ορισμός της τεχνολογίας

Ο όρος τεχνολογία προέρχεται από τις ελληνικές λέξεις τέχνη και λόγος. Παρ' όλα αυτά είναι δύσκολο να δοθεί ένας πολύ συγκεκριμένος ορισμός. Η τεχνολογία αναφέρεται στο αποτέλεσμα της θεωρητικής, εμπειρικής και επιστημονικής γνώσης με της δημιουργία ενός αντικειμένου ή εργαλείου που έχει ως όφελος τον άνθρωπο. Ωστόσο, πέρα από όλες τις υλικές αναφορές, όπως τα λογισμικά, τα αντικείμενα, τα σκεύη, τα εργαλεία υπάρχει και το ανθρώπινο κομμάτι σχετικά με τις συγκεκριμένες τεχνικές που χρησιμοποιεί, την τεχνογνωσία, την μέθοδο οργάνωσης και διάφορα τεχνικά συστήματα. Η τεχνολογία γενικότερα μπορεί να επεκταθεί σε διάφορα επιστημονικά πεδία. Η τεχνολογία ως εργαλείο έχει τη δυνατότητα να επηρεάζει το περιβάλλον, να προσαρμόζεται σε αυτό και να μετασχηματίζει (Ράπτης, 2013).

Σύμφωνα με τον Salomon, το κανάλι είναι ένα σύνορο που χωρίζει δύο κόσμους. Για παράδειγμα, η τεχνολογία είναι μια λέξη που θεωρείται δεδομένη στα αγγλικά, πολύ περισσότερο επειδή η "τεχνική" αναφέρεται συνήθως σε κάτι εντελώς διαφορετικό, σε δεξιότητες ή μεθόδους. Στην ήπειρο, στα γαλλικά, Γερμανική ή στη σλαβική γλώσσα, η τεχνολογία φαίνεται περιττή εκτός από τη τεχνική που καλύπτει όλες τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τα πράγματα. Η τεχνολογία είναι πολύ πιο εξειδικευμένη και αναφέρεται σε περισσότερα προχωρημένα στάδια της τεχνικής (Salomon, 1984). Η τεχνολογία είναι μια παραδοσιακή πράξη που έγινε αποτελεσματική, σύμφωνα με τον Marcel Mauss. Ο

Salomon, προσθέτει ότι ο όρος «τεχνολογία» μπορεί να έχει πολλές ερμηνείες αλλά καταλήγει στον παλιό ελληνικό ορισμό ότι η τεχνολογία είναι μια τέχνη, ένα σύνολο κανόνων, ένα σύστημα κατασκευής η διεξαγωγής (Salomon, 1984).

Ένας ακόμη ορισμός σύμφωνα με τους Martins και Sasso, οι οποίοι αναφέρουν ότι η τεχνολογία αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι ασχολούνται με τη φύση και δημιουργούν τις συνθήκες αλληλεπίδρασης, τις οποίες στη συνέχεια χρησιμοποιούν για να συνδέονται μεταξύ μας (Martins & Sasso, 2008). Η τεχνολογία μεταβάλλεται συνεχώς και προσαρμόζεται, μετασχηματίζεται στο περιβάλλον. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν την τεχνολογία πλέον, γιατί αποτελεί ένα βοηθητικό μέσο. Στη δουλειά, στην καθημερινή εξυπηρέτηση, στην ψυχαγωγία, στην μάθηση και στην εκπαίδευση.

2.3. Σύγχρονη τεχνολογία και εκπαίδευση

Η σύγχρονη τεχνολογία μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη διαδικασία της μάθησης. Σημαντικός παράγοντας για αυτό είναι η σωστή σχεδίαση του εκπαιδευτικού υλικού και η παρουσίαση του με τα κατάλληλα μέσα διδασκαλίας (Kozma, 1991 στο Μικρόπουλος, 2000).

Η ένταξη των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση είναι πιθανόν να φέρει αλλαγές και στην εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον ο υπολογιστής δεν είναι μια μηχανή όπως οι όλες οι μηχανές σε βιομηχανικό επίπεδο. Είναι μια μηχανή που προσπαθεί να μιμηθεί την ανθρώπινη σκέψη, κάνει υπολογισμούς, πληροφορεί, αναπαριστά την πραγματικότητα, «διαλέγεται», αποφασίζει, διδάσκει, συνεργάζεται με τον χρήστη, συνδέει τους ανθρώπους μεταξύ τους, ανατρέπει πολλούς από τους χωροχρονικούς περιορισμούς, χρησιμοποιείται ως επαγγελματικό και εκπαιδευτικό εργαλείο, ενώ παράλληλα δημιουργεί στη ζωή μας νέες εξαρτήσεις, παρενέργειες και περιπλοκές (Ράπτης, 2013).

Σύμφωνα με τον Stoner, τα επίπεδα μάθησης των μαθητών ποικίλλουν σε μεγάλο βαθμό. Όλοι οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται θετικά στην ίδια διδασκαλία. Όλοι οι μαθητές δεν ανταποκρίνονται θετικά στις τεχνικές διδασκαλίας. Η τεχνολογία σε αυτό το σημείο μπορεί, σύμφωνα με τους ερευνητές, να φέρει την ισορροπία εφόσον μπορεί να βοηθήσει να μετατραπεί το μαθησιακό περιβάλλον σε ένα ιδιαίτερα διαδραστικό, διεγερτικό περιβάλλον όπου ο μαθητής είναι εντελώς ενσωματωμένος στη διαδικασία εκμάθησης. Η τεχνολογία εκμάθησης μπορεί να προσφέρει στους μαθητές τον έλεγχο της εκμάθησης και την ευελιξία τους, έτσι ώστε να μπορούν να μάθουν με το στυλ που είναι πιο αποτελεσματικό για κάθε άτομο. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές έδωσαν διάφορα παραδείγματα σχετικά με την χρησιμότητα της τεχνολογίας. Η χρήση της τεχνολογίας μπορεί να εξοικονομήσει πολλές επεξηγήσεις με το χέρι ή την κατασκευή αμύχανων διαγραμμάτων που καλύπτονται με έγχρωμα βέλη - και κάνει τα πράγματα πολύ πιο ξεκάθαρα. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία ως εικονογράφηση, επίδειξη μέσα στα μαθήματα. Επιπλέον, χρησιμοποιώντας μια επίδειξη, τα μαθήματα μπορούν να επιτρέψουν στους μαθητές την ευκαιρία να τρέξουν το παράδειγμα αρκετές φορές και να καταγράψουν ή να ερευνήσουν με άλλο τρόπο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της διαδικασίας (Stoner, 1996).

Με την ίδια φιλοσοφία συνεχίζουν και οι Sivin και Bialo οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η τεχνολογία έχει σημαντικό θετικό αντίκτυπο στην εκπαίδευση. Σημαντικά ευρήματα από διάφορες μελέτες έχουν αποδείξει πως η εκπαιδευτική τεχνολογία έχει καταφέρει να επιδείξει μια πολύ σημαντική θετική επίπτωση στην σχολική τάξη. Έχουν βρεθεί θετικά αποτελέσματα για διάφορες και ποικίλες θεματικές περιοχές από την προσχολική ηλικία έως την τριτοβάθμια εκπαίδευσης και τόσο για τους μαθητές με «κανονική εκπαίδευση» όσο και για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Τα στοιχεία δείχνουν ότι το διαδραστικό βίντεο είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό όταν οι δεξιότητες και οι έννοιες που πρέπει να μάθουν οι μαθητές έχουν ένα οπτικό στοιχείο (Sivin & Bialo, 1994).

Επιπλέον, μετά από έρευνα των Male & Burden (1994), οι μαθητές πρέπει να ενθαρρύνονται στο να χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες ως αναπόσπαστο μέρος της σχολικής (και οικιακής) ζωής τους, μια άποψη που ίσως συνοψίζεται καλύτερα στην φράση του διευθυντή ενός δημοτικού σχολείου της Σκωτίας που θεωρούσε ότι «Πουλάμε πολύ φθηνά τον εαυτό μας, αν δεν το βλέπουμε αυτό ως τρόπο ζωής» (Male & Burden, 2014).

Ωστόσο, όπως καταλήξουν οι Pelgrum και Plomp κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι: Οι δάσκαλοι είναι οι κύριοι πύργοι που επιτρέπουν τις εκπαιδευτικές καινοτομίες να διαχέονται στις αίθουσες διδασκαλίας. Ως εκ τούτου, ένας από τους βασικούς παράγοντες για την πραγματοποίηση της ενσωμάτωσης των υπολογιστών στο σχολικό πρόγραμμα είναι η επαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στο χειρισμό και στη διαχείριση αυτών των νέων εργαλείων στις καθημερινές πρακτικές τους (Pelgrum & Plomp στο Christensen, 2002).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην τάξη και στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα σε διαφορετικά θέματα. Όπως για παράδειγμα στην εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει πάνω στη θεωρία της απόκτησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, η γλώσσα είναι "δυναμική" και η εκμάθηση της θεωρείται ότι είναι "Η απόκτηση της ικανότητας να κατασκευάσει την επικοινωνιακή έννοια σε μια νέα συστήματος". Όπως το έθεσε η Garrett, δεδομένου ότι η εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας είναι τόσο πολύπλοκο η ικανότητα δύσκολα μπορεί να διδαχθεί, η «βοήθεια» των νέων τεχνολογιών είναι να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον - στην τάξη ή στα υλικά μέσα, όπου οι θα μαθητές μπορούν να εργαστούν για την απόκτηση αυτής της ικανότητας (Chapelle, 2009). Στην απόκτηση της ικανότητας για την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας, η μέθοδος CALL (Computer Assisted Language Learning) συνδυάζει την χρήση των νέων τεχνολογιών σε συνδυασμό με την απόκτηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας.

Ο Ορισμός της μεθόδου CALL

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών, η εξάσκηση των γλωσσικών δεξιοτήτων έλαβε ολοένα και μεγαλύτερη προσοχή. Τα προγράμματα σπουδών ξένων γλωσσών επικεντρώνονται στις παραγωγικές δεξιότητες με ιδιαίτερη έμφαση επικοινωνιακή ικανότητα. Η ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν σε μια αλληλεπιδραστική συζήτηση στη γλώσσα-στόχο, θεωρείται ένας σημαντικός, εάν όχι ο πιο σημαντικός, στόχος κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Με τις πρόσφατες εξελίξεις των τεχνολογικών πολυμέσων, προέκυψε η εκμάθηση γλωσσών με τη βοήθεια υπολογιστή, γνωστή ως η μέθοδος CALL (Computer Assisted Language Learning). Η μέθοδος αυτή, αποτέλεσε μια δελεαστική εναλλακτική λύση σε σχέση με τους παραδοσιακούς τρόπους διδασκαλίας με την συμπλήρωση κάποιου φυλλαδίου ή την προβολή κάποιας ταινίας, όπως συνήθιζαν να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί.

Τα Χαρακτηριστικά της μεθόδου CALL

Η ενσωμάτωση του ήχου, η φωνητική αλληλεπίδραση, το κείμενο, το βίντεο και η κινούμενη εικόνα έχουν καταστήσει δυνατή τη δημιουργία διαδραστικής μάθησης και υπόσχονται να ενισχύσουν σημαντικά το μοντέλο της εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας στην τάξη (Ehsani & Knodt, 1998). Πιο συγκεκριμένα, οι τεχνολογίες CALL μπορούν να υποστηρίξουν τη βιωματική εκμάθηση και την πρακτική με διάφορους τρόπους, να παρέχουν αποτελεσματική ανατροφοδότηση στους μαθητές, να επιτρέπουν την εργασία σε ζευγάρια και ομάδες, να προωθούν διερευνητική και παγκόσμια τη μάθηση, την ενίσχυση των επιτευγμάτων των μαθητών, την πρόσβαση σε αυθεντικά υλικά. Επιπλέον, μέσα από την χρήση των τεχνολογιών CALL, εξατομικεύεται η διδασκαλία και επιτρέπεται η ανεξαρτησία από μια και μόνη πηγή πληροφοριών και παρέχονται κίνητρα στους μαθητές (Egbert, Joy, Paulus, Nakamichi, 2002).

Σύμφωνα με τον Crystal (1987), οι μικροϋπολογιστές χρησιμοποιούνται κατά την κατάκτηση μιας δεύτερης ξένης γλώσσας χρησιμοποιούνται ως επεξεργαστές κειμένου, παράλληλα, συμπληρώνουν τις εγκαταστάσεις ήχου, επιτρέποντας τη διαδραστική διδασκαλία και των τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων, ανάγνωση, ακρόαση, ομιλία και γραφή (Crystal, 1987 στο Gunduz, 2005). Η συντομογραφία CALL , σημαίνει εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας με τη βοήθεια των υπολογιστών.

Ο υπολογιστής αποτελεί ευέλικτη βοήθεια στην τάξη, η οποία βοήθεια μπορεί να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευόμενους και από εκπαιδευτές, είτε εντός αλλά και εκτός σχολείου και με διαφορετικούς σκοπούς. Παραδοσιακά θα μπορούσε να περιγραφεί ως το μέσο για την «παρουσίαση, ενίσχυση και δοκιμή» συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων. Με τη βοήθεια του υπολογιστή οι μαθητές μπορούν να αποθηκεύσουν τις εργασίες τους και όλο το υλικό που επιθυμούν και να το χρησιμοποιήσουν οποιαδήποτε στιγμή για μεταγενέστερη μελέτη. Οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται για την εκμάθηση ξένων γλωσσών παραπάνω από τρεις δεκαετίες. Σύμφωνα με την ιστορία, η μέθοδος CALL μπορεί να χωριστεί σε τρία στάδια: 1)Η Συμπεριφοριστική CALL, 2)Η Επικοινωνιακή CALL και 3)Η Ενοποιητική CALL. Κάθε στάδιο αντιστοιχεί σε μια συγκεκριμένη παιδαγωγική προσέγγιση (Warschauer & Healey, 1998).

Συμπεριφοριστική CALL

Δημιουργήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και χρησιμοποιήθηκε ευρέως στη δεκαετία του 1970 υπό την επιρροή της μεθόδου διδασκαλίας ήχου-γλώσσας. Σε αυτό το στάδιο χρησιμοποιήθηκαν επαναλαμβανόμενες ασκήσεις γλώσσας. Ο υπολογιστής θεωρήθηκε «μηχανικός δάσκαλος» που ποτέ δεν επέτρεψε στους μαθητές να εργάζονται με ατομικό ρυθμό, ώστε να εμποδίζει την παραγωγή κινήτρων. Επιπλέον, περιελάμβανε εκτεταμένες ασκήσεις, γραμματικές επεξηγήσεις και μεταφράσεις.

Επικοινωνιακή CALL

Ήταν η περίοδος της δεκαετίας του '80. Αυτή η περίοδος ήταν η εποχή που η προσέγγιση της διδασκαλίας γλωσσών απορρίφθηκε τόσο σε θεωρητικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο, αλλά και οι προσωπικοί υπολογιστές δημιουργούσαν περισσότερες δυνατότητες για ατομική εργασία στο σχολείο. Η επικοινωνιακή CALL αντιστοιχούσε στις γνωστικές θεωρίες που υποστήριζαν ότι η μάθηση ήταν μια διαδικασία ανακάλυψης, έκφρασης και ανάπτυξης. Στην επικοινωνιακή CALL η εστίαση δεν ήταν τόσο σε αυτό που οι μαθητές έκαναν με τον υπολογιστή, αλλά μάλλον τι έκαναν μεταξύ τους ενώ εργάζονταν στον υπολογιστή.

Ενοποιητική CALL

Μέχρι τη δεκαετία του 1990 άρχισε να επικρίνεται η επικοινωνιακή CALL. Οι θεωρίες σχετικά με την απόκτηση μια νέα δεύτερης ξένης γλώσσας καθώς και οι κοινωνικογνωστικές απόψεις επηρέασαν πολλούς εκπαιδευτικούς και τους οδήγησαν να χρησιμοποιήσουν περισσότερες κοινωνικές μεθόδους και μεθόδους με επίκεντρο τον μαθητή. Αυτή τη φορά, οι προσεγγίσεις βασίστηκαν στη χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά κοινωνικά πλαίσια, σε έργα και εφαρμογές, στο να ενσωματώσουν τους εκπαιδευόμενους σε αυθεντικά περιβάλλοντα και να ενσωματώσουν επίσης τις διάφορες δεξιότητες της εκμάθησης και χρήσης της γλώσσας. Σε αυτή την προσέγγιση, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν μια σειρά από τεχνολογικά εργαλεία ως συνεχή διαδικασία εκμάθησης και χρήσης μια γλώσσας αντί να επισκέπτονται το εργαστήριο υπολογιστών μία φορά την εβδομάδα και να εξασκούνται σε μεμονωμένες ασκήσεις.

Οι υπολογιστές δεν είναι πολύ αρκετοί σε μια διδασκαλία από μόνοι τους. Κατά πόσο οι υπολογιστές είναι αποτελεσματικοί σε μια τάξη εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος και οι μαθητές τις χρησιμοποιούν. Οι υπολογιστές

επιτρέπουν στον χρήστη να εκτελεί εργασίες που είναι αδύνατες σε άλλα μέσα, όπως η παροχή ανατροφοδότησης σε ορισμένα είδη ασκήσεων ή η επεξεργασία ενός κειμένου γραφής, η μετακίνηση και η εισαγωγή κειμένου. Οι μαθητές μπορούν να κάνουν μερικές ασκήσεις μόνοι τους και να διορθωθούν από τον υπολογιστή (Gunduz, 2005).

Ωστόσο, και πάλι υποστηρίζεται ότι, οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν με τον δάσκαλο τις δραστηριότητες που έχουν κάνει στον υπολογιστή, αλλιώς δεν μπορούν να μάθουν αποτελεσματικά από τον υπολογιστή και την τεχνολογία. Τα βασικά χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας για την μέθοδο CALL είναι:

- *Η χρήση ποικίλων μοτίβων αλληλεπίδρασης στην τάξη*

Οι μαθητές μπορούν να εργάζονται μεμονωμένα, σε ζευγάρια και ομάδες, ή μαζί με ολόκληρη την τάξη.

- *Μεταφορά πληροφοριών και δραστηριότητες με βάση την κριτική σκέψη :*

α) Δραστηριότητες μεταφοράς πληροφοριών

Στη μέθοδο CALL οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν τη μεταφορά πληροφοριών από ένα μέσο σε άλλο. Δηλαδή από έναν φοιτητή σε κάποιον άλλο ή από μια ομάδα σε μια άλλη ομάδα. Οι μαθητές για παράδειγμα ακούν ένα μαγνητοσκοπημένο στιγμιότυπο μιας ιστορίας και στη συνέχεια θα πρέπει να ακολουθήσουν τα γεγονότα της ιστορίας ή να ταιριάξουν τις προτάσεις.

β) Δραστηριότητες κενών πληροφοριών

Τα μαθήματα συχνά περιλαμβάνουν ένα κενό πληροφόρησης, με έναν μαθητή ή μια ομάδα μαθητών που χρειάζονται πληροφορίες από άλλους στην τάξη για να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα. Κάποιες φορές, ο ίδιος ο υπολογιστής έχει τις πληροφορίες κρυμμένες.

γ) Δραστηριότητες που αφορούν την έλλειψη γνώμης ή την επίλυση προβλημάτων

Ορισμένες από τις δραστηριότητες συχνά βασίζονται σε δραστηριότητες σχετικά με την έλλειψη γνώμης. Οι μαθητές έχουν διαφορετική γνώμη σχετικά με ένα σενάριο επίλυσης προβλημάτων.

· *Ευελιξία και πρακτική ακρίβειας*

Ένα από τα χαρακτηριστικά πολλών προγραμμάτων της μεθόδου CALL είναι ότι οι μαθητές πρέπει να προφέρουν ή να πληκτρολογήσουν ακριβώς την απάντηση που αναμένει ο υπολογιστής επειδή ο υπολογιστής μπορεί να αποδεχθεί μόνο απαντήσεις που έχει προγραμματιστεί να αποδεχθεί. Αυτός ο περιορισμός είναι πολύ χρήσιμος στην πράξη επειδή παρέχει κίνητρο για τους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα όσο το δυνατόν με περισσότερη ακρίβεια.

· *Υπολογιστική εργασία, εργασία πριν από τον υπολογιστή και εργασία μετά τον υπολογιστή*

Υπάρχουν τρεις φάσεις στις δραστηριότητες CALL: α) Προ-υπολογιστική εργασία πριν οι μαθητές κάνουν χρήση των μηχανημάτων, β) εργασίες που γίνονται στον ίδιο τον υπολογιστή και γ) Η εργασία μετά τον υπολογιστή που απομακρύνεται από τον υπολογιστή.

2.5. Η χρήση της μεθόδου CALL (Computer Assisted Language Learning) στην επίτευξη των Γλωσσικών Ικανοτήτων.

Οι υπολογιστές προσφέρουν στους μαθητές διάφορες δραστηριότητες για την ανάπτυξη διαφορετικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο κίνητρο για τις ολοκληρωμένες δεξιότητες και δραστηριότητες. Οι Warschauer & Healey (1998) τις περιγράφουν ως εξής:

· Δεξιότητες ανάγνωσης

Υπάρχουν τρεις βασικοί τρόποι με τους οποίους οι υπολογιστές είναι χρήσιμοι για να βοηθήσουν τους μαθητές στο να μάθουν μια δεύτερη ξένη γλώσσα και να αναπτύξουν δεξιότητες ανάγνωσης.

α) Τυχαία ανάγνωση. Τα περισσότερα από τα προγράμματα CALL, είτε προσανατολίζονται προς την ανάγνωση είτε όχι, οδηγούν τον εκπαιδευόμενο στην ανάγνωση κειμένου για την επιτυχή ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

β) Κατανόηση της ανάγνωσης. Τα προγράμματα της μεθόδου CALL χρησιμοποιούν παραδοσιακά ερωτήματα και απαντήσεις για την κατανόηση της ανάγνωσης καθώς και την ανάπτυξη γραμματικής και λεξιλογίου.

γ) Χειραγώγηση κειμένου. Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους οι υπολογιστές μπορούν να χειριστούν συνεχές κείμενο που οδηγεί τον μαθητή σε στενή μελέτη του περιεχομένου και σε επεξεργασία της δομής του κείμενο.

· Δεξιότητες γραφής

Το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου είναι ένας από τους πιο συνηθισμένους σκοπούς για τους οποίους οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται και

θεωρούνται ως οι πιο ισχυροί για χρήση όταν ξεκινάμε να δουλεύουμε με την μέθοδο CALL. Για να χρησιμοποιήσουν επεξεργαστές κειμένου, οι μαθητές πρέπει να είναι εξοικειωμένοι με το πληκτρολόγιο του υπολογιστή και πρέπει επίσης να μάθουν τα εξής πριν από τη χρήση του υπολογιστή:

-Μάθετε πώς να ξεκινήσετε έναν επεξεργαστή κειμένου

-Μάθετε πώς να διαγράφετε και να εισάγετε ένα γράμμα, μια λέξη ή ένα μεγαλύτερο κομμάτι κειμένου

- Μάθετε πώς μπορείτε να αποθηκεύσετε κείμενο

- Εκτύπωση ενός κειμένου

- Μετακίνηση λέξεων, γραμμών, προτάσεων κ.λπ.

Τα προγράμματα επεξεργασίας λέξεων μετασχηματίζουν τον υπολογιστή σε ένα εξελιγμένο και ευέλικτο γραπτό γεγονός που μπορεί να βελτιώσει τις ικανότητες γραφής των μαθητών και τη στάση τους απέναντι στη γραφή. Η βασική αρχή των προγραμμάτων επεξεργασίας κειμένου βασίζεται στην ικανότητα ενός κειμένου, ελεύθερα.

Τα λεξιλόγια, τα γραμματικά φαινόμενα, τα σημεία στίξης και τα τεστ ανάγνωσης έχουν προφανή σημασία. Στοχεύουν στο να εξοικειώσουν τους μαθητές με τις υπο-δεξιότητες που απαιτούνται για τη συγγραφή. Εξασκώντας τους μαθητές σε ένα γραπτό κείμενο στον υπολογιστή έχει ως αποτέλεσμα να διεγείρει τόσο τη γραφή όσο και την ομιλία.

Δεξιότητες Ομιλίας

Η προφορική επικοινωνία είναι πολύ σημαντική στη διαδικασία εκμάθησης μιας δεύτερης ξένης γλώσσας. Σήμερα οι διδασκαλίες μιας ξένης γλώσσας επικεντρώνεται στις προφορικές δραστηριότητες στις οποίες χρησιμοποιούν οι μαθητές τη γλώσσα που έχουν μάθει να επικοινωνούν μεταξύ τους. Αυτές οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν προσομοιώσεις, ρόλους και συζήτηση. Οι προσομοιώσεις υπολογιστών παρέχουν ένα ερέθισμα για ένα τέτοιο έργο, καθώς προσφέρουν τόσο έμφαση στην προφορική δραστηριότητα όσο και ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο σενάριο για την επικοινωνία των μαθητών και την εξοικείωση τους με την γλώσσα –στόχο. Μπορούν επίσης να δουν τις κινήσεις του σώματος των συνομιλιών και

κερδίζουν μια ισχυρή εμπειρία και, συνεπώς, βελτιώνουν την επικοινωνιακή τους ικανότητα. Όλα αυτά ανοίγουν το δρόμο προς τις επικοινωνιακές τους επιδόσεις ενισχύοντας την ακρίβεια, την κατανόησή τους και την ευχέρεια στη χρήση της γλώσσας.

Δεξιότητες Ακρόασης

Οι δραστηριότητες ακρόασης που χρησιμοποιούν ως μέσο τον υπολογιστή είναι πιο πολύπλοκες, δεδομένου ότι περιλαμβάνουν εξοπλισμό διαφορετικό από τον ίδιο τον υπολογιστή. Οι πιο απλές δραστηριότητες πρακτικής στην κατανόηση της ακρόασης είναι η μια σειρά από ερωτήσεις οι οποίες απαντώνται μέσα από ένα ηχογραφημένο κείμενο. Εκτός από την κανονική ανατροφοδότηση που δίνεται μετά από λάθος απάντηση, ο υπολογιστής μπορεί να αφήσει τον μαθητή να ακούσει ξανά το σχετικό μέρος του κειμένου. Τέτοιες δραστηριότητες όχι μόνο βοηθούν

στην ενσωμάτωση των δεξιοτήτων ακρόασης και γραφής, αλλά και αξιολογούν τις δεξιότητες κατανόησης των μαθητών με πιο ενεργό τρόπο.

2.6. Πλεονεκτήματα της μεθόδου CALL

Σύμφωνα με Beatty (2003) η εκμάθηση μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή συνδέεται με τα παρακάτω πλεονεκτήματα:

✚ Βιωματική μάθηση: Με τη χρήση του ίντερνετ οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διάφορες ανθρώπινες εμπειρίες. Οι μαθητές μαθαίνουν βιώνοντας καταστάσεις καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψης.

✚ Κίνητρα: Οι υπολογιστές είναι γεγονός ότι προσφέρουν πολυάριθμες δραστηριότητες οι οποίες και αυξάνουν τα κίνητρα των μαθητών.

✚ Αυθεντικό υλικό: Οι μαθητές διαχειρίζονται αυθεντικό υλικό από το σπίτι τους και το σχολείο όποτε θέλουν.

✚ Αλληλεπίδραση: Οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να επικοινωνήσουν με ανθρώπους και να αλληλεπιδράσουν με συνομήλικους τους από διάφορα μέρη του κόσμου.

Β' Μέρος

3.Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Λογισμικού

3.1 Σκοπός και στόχοι της πιλοτικής εφαρμογής

Η συγκεκριμένη πιλοτική εφαρμογή με τίτλο «Διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας: Μια πιλοτική εφαρμογή σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον χρησιμοποιώντας τις τεχνολογίες CALL» είχε ως σκοπό την παρουσίαση, κατανόηση και εξάσκηση της ελληνικής γλώσσας σε ένα περιβάλλον δίγλωσσο μέσα από τις τεχνολογίες CALL. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να καταφέρουν οι μαθητές να ενισχύσουν την ελληνική γλώσσα και να λάβουν αρκετές γνώσεις σχετικά με την ελληνική γλώσσα σε ένα πλαίσιο – ταξιδιού στον πολιτισμό και στον χάρτη της Ελλάδας.

Οι στόχοι της πιλοτικής εφαρμογής θα μπορούσαν να διακριθούν στις παρακάτω κατηγορίες:

Γλωσσικοί στόχοι

- Οι μαθητές να καταφέρουν να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα στόχο.
- Να εξασκηθούν στην γλώσσα στόχο και να εξοικειωθούν με αυτή.
- Να επιλύσουν ασκήσεις και προβλήματα βασισμένα στη γλώσσα στόχο.
- Μέσα από ένα ενδιαφέρον πολιτισμικό ταξίδι να γνωρίσουν για την γλώσσα που αποτελεί στοιχείο πολιτισμού.
- Να καλλιεργήσουν οι μαθητές τις έννοιες της ανάγνωσης, της γραφής και της σύνταξης μέσα από ασκήσεις, από παρουσιάσεις σε διαφάνειες power point και από κείμενα και εικόνες.

- Μέσα από την εμπλοκή σε τέτοιες δραστηριότητες η δεύτερη ξένη γλώσσα να αποτελεί πλέον ένα φυσικό πλαίσιο για τους μαθητές.

Πολιτισμικοί στόχοι

- Οι μαθητές μέσα από το ταξίδι αυτό στον χάρτη της Ελλάδας να γνωρίσουν και να έρθουν σε επαφή με τον πολιτισμό της.
- Να γνωρίσουν ήθη και έθιμα, παραδόσεις, τραγούδια, ιστορίες, τοπωνύμια, μουσεία και διάφορα άλλα στοιχεία πολιτισμού.
- Να μάθουν για την ιστορία μέσα από το ταξίδι στις διάφορες πόλεις.
- Να ζωγραφίσουν τον χάρτη και να θυμούνται τους νομούς και τις πρωτεύουσες.
- Να καλλιεργήσουν μια πολιτισμική συνείδηση.

Κοινωνικοί στόχοι

- Οι μαθητές να μάθουν να εργάζονται μέσα σε ομάδες.
- Να καλλιεργήσουν ένα ομαδικό πνεύμα και ένα πνεύμα συνεργασίας.
- Να ενδυναμώσει ο σεβασμός και η αποδοχή των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των άλλων παιδιών.
- Να υπάρχει ένα θετικό κλίμα στην ομαλή συνύπαρξη διαφόρων πολιτισμών σε μια τάξη.
- Να καλλιεργηθεί στους μαθητές τους αίσθημα της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Τεχνολογικού γραμματισμού

- Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις νέες τεχνολογίες και την εμπλοκή τους στην όλη διαδικασία.

- Να εξασκηθούν στις δυνατότητες του λογισμικού.
- Να εξασκηθούν στην συνεργατική μάθηση μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή.
- Μέσω του υπολογιστή να μάθουν να ψάχνουν πηγές, να βρίσκουν καινούργιες γνώσεις, εικόνες, βίντεο, και να μοιράζονται τη γνώση τους.

3.2 Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού.

Η συγκεκριμένη πιλοτική εφαρμογή είχε τίτλο «Το ταξίδι της Χαλιμά στην Ελλάδα». Σκοπός της ήταν η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων της ελληνικής ως δεύτερη γλώσσα σε μια τάξη με μαθητές από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, μέσα από ένα πολιτισμικό ταξίδι στον χάρτη της Ελλάδας. Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος αξιοποιήθηκαν δυο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις. Η πρώτη ήταν η μέθοδος CLIL (Ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και Γλώσσας), και η δεύτερη ήταν η μέθοδος CALL (Εκμάθηση γλώσσας μέσω νέων τεχνολογιών). Για την αποτελεσματικότητα της πιλοτικής εφαρμογής προέκυψε ένας συνδυασμός των δυο παραπάνω διδακτικών προσεγγίσεων εφόσον, η μέθοδος CLIL λειτουργεί ως ένα εργαλείο για την προώθηση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών σε συνδυασμό με τα οφέλη των νέων τεχνολογιών. Με βάση το παραπάνω πλαίσιο οργανώθηκε η ιδέα, σχεδιάστηκαν οι διάφορες ενότητες και το «Ταξίδι της Χαλιμά στην Ελλάδα», κατασκευάστηκε και δομήθηκε η διδασκαλία μέσα από βίντεο, εικόνες και φύλλα εργασίας και υλοποιήθηκε μια πιλοτική εφαρμογή βασισμένη στο λογισμικό πρόγραμμα με τίτλο «Learnwords».

3.2.1. Η αξιοποίηση της μεθόδου CLIL (Ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας)

Η μέθοδος CLIL λειτουργεί ως ένα εργαλείο το οποίο προωθεί την διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στη διδασκαλία ενός μη γλωσσικού γνωστικού αντικειμένου σε ξένη για τους μαθητές γλώσσα, ώστε η διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας, στη συγκεκριμένη περίπτωση της ελληνικής,

να συμβαδίζει με την απόκτηση επιστημονικών γνώσεων από το πεδίο του αντικειμένου (Δημητρακόπουλος, 2009). Με άλλα λόγια, η δεύτερη γλώσσα αποτελεί τον δίαυλο για τη διδασκαλία κάποιων μαθημάτων όπως για παράδειγμα της λογοτεχνίας, της ιστορίας, των μαθηματικών, ενώ παράλληλα, η γλώσσα αποτελεί άμεσο αντικείμενο μελέτης.

Επιπρόσθετα, η μέθοδος CLIL παρέχει αφενός στους μαθητές τη φυσική έκθεση στη γλώσσα και αφετέρου τη δυνατότητα στο μη γλωσσικό διδακτικό αντικείμενο να πραγματοποιηθεί κάτω από αυθεντικές καταστάσεις και συνθήκες κατά τη διδακτική διαδικασία, καθώς οι μαθητές εκτίθενται σε ένα πλαίσιο, το οποίο απαιτεί αυθεντική επικοινωνία. Ο Lasagabaster (2008), ισχυρίζεται ότι αυτό δημιουργεί *«ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο η ξένη γλώσσα χρησιμοποιείται για να μεταδώσει πληροφορίες σε ρεαλιστικές επικοινωνιακές καταστάσεις και επομένως η εκμάθηση της γλώσσας λαμβάνει χώρα με ένα πιο σημαντικό και αποτελεσματικό τρόπο»*. Η αυθεντικότητα του περιεχομένου του διδασκόμενου επιστημονικού αντικειμένου συμβάλλει ουσιαστικά και καθοριστικά στην αυτονομία των μαθητών στη μάθηση, δεδομένου ότι η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί την εμπλοκή στη διδασκόμενη γλώσσα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, συνειδητοποιείται αμεσότερα ότι η επιστήμη και η γλώσσα διδασκαλίας της δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν ως απλές διδακτικές ενότητες αλλά απαιτείται η διερεύνηση της γλώσσας στόχου και η έκθεση σε ακουστικά ερεθίσματα (Δημητρακόπουλος, 2009).

Το παρακάτω μοντέλο σύμφωνα με τον Zydatiβ (2007), αναπαριστά τη σχέση μεταξύ των τεσσάρων εμπλεκόμενων περιοχών της μεθόδου CLIL, δηλαδή τον επικοινωνιακό τομέα (*COMMUNICATION*), τον γνωστικό (*COGNITION*), τον πολιτισμικό (*CULTURE*) και το περιεχόμενο (*CONTENT*). Όπως φαίνεται και στο σχήμα, οι σχέσεις ανάμεσα στους συγκεκριμένους τομείς διαμορφώνονται με όχι ιεραρχικό τρόπο. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι παρά την αλληλεξάρτηση που υπάρχει μεταξύ όλων αυτών των τομέων (η οποία συμβολίζεται με τα διπλής

κατεύθυνσης βέλη), η επικοινωνία, δηλαδή η γλώσσα, κατέχει την κεντρική θέση στο μοντέλο αυτό.

Σύμφωνα με τον Mohan (1997) οι πιο σημαντικές αρχές στις οποίες βασίζεται το παιδαγωγικό πλαίσιο της μεθόδου είναι οι παρακάτω:

- Η γλώσσα είναι τόσο ζήτημα νοήματος όσο και μορφής.
- Ο διάλογος δεν εκφράζει απλά νόημα, δημιουργεί νόημα.
- Η ανάπτυξη της γλώσσας συνεχίζεται κατά τη διάρκεια της ζωή μας, ιδιαίτερα κατά την εκπαίδευσή μας.
- Καθώς κατακτούμε καινούριες περιοχές γνώσης κατακτούμε και νέες περιοχές γλώσσας και νοήματος.

Κατά τον Coyle (2006) από παιδαγωγική άποψη, υπάρχουν τέσσερα δομικά στοιχεία για αποτελεσματικές πρακτικές Clil. Πρόκειται για το πλαίσιο των τεσσάρων C, του γνωστικού αντικειμένου (**content**), της γλώσσας ως μέσου και στόχου εκμάθησης (**communication**), της σκέψης ως αναπόσπαστου μέρους της υψηλής ποιότητας μάθησης (**cognition**), και της παγκόσμιας ατζέντας για την πολιτειότητα (**culturecitizenship**), τα οποία βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης. Αυτό συνιστά την ενσωμάτωση της μάθησης γνωστικού αντικειμένου (content and cognition) γλωσσικής εκμάθησης (communication and cultures). Στο πλαίσιο των τεσσάρων C η γλώσσα και η επικοινωνία χρησιμοποιούνται αλληλένδετα. Η επίτευξη της μάθησης προϋποθέτει την προώθηση της πραγματικής επικοινωνίας στην ξένη ή δεύτερη γλώσσα.

Κάποια από τα πλεονεκτήματα της μεθόδου CLIL, παρουσιάζονται συνοπτικά:

- Αυξάνει τα κίνητρα μάθησης και τις προσδοκίες των μαθητών.
- Η μάθηση γίνεται πιο προκλητική και ευχάριστη, και έτσι χτίζεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών.
- Αυξάνεται ο ποιοτικός χρόνος έκθεσης στην ξένη γλώσσα, καθώς οι μαθητές τη χρησιμοποιούν για να μάθουν το αντικείμενο (Coyle, 2006).
- Βελτιώνονται οι επικοινωνιακές δεξιότητες
- Καλλιεργείται ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων σκέψης και μάθησης (Brewster, 2004).
- Καταδεικνύεται η συνάφεια μεταξύ των διαφορετικών αντικειμένων (Skwarlonά, 2011).
- Ενισχύεται η κατανόηση των πολιτισμικών διαφορών και η διαπολιτισμική συνείδηση.
- Αυξάνονται τα κίνητρα και για τον για τον εκπαιδευτικό καθώς το μοντέλο είναι ευέλικτο και μη δεσμευτικό (Coyle, 2006).

3.2.2. Η αξιοποίηση της μεθόδου CALL (Εκμάθηση γλώσσας μέσω τεχνολογιών)

Είναι γεγονός πως οι υπολογιστές δεν αποτελούν πλέον το μέσο για την απλή συλλογή πληροφοριών αλλά ένα εργαλείο επικοινωνίας. Όλο και συχνότερα χρησιμοποιείται από εκπαιδευτικούς η υποβοηθούμενη από υπολογιστή γλωσσική διδασκαλία, με άλλα λόγια η προσέγγιση CALL (Computer Assisted Language Learning).

Αρχικά, ως ορισμός της CALL (Computer Assisted Language Learning) σύμφωνα με τον Levy (1997) θεωρήθηκε η μελέτη των εφαρμογών των υπολογιστών στη διδασκαλία της γλώσσας. Στη συνέχεια, με την εξέλιξη της προσέγγισης της CALL, ο ορισμός μετασχηματίστηκε ως τη διαδικασία κατά την

οποία ο μαθητής χρησιμοποιεί τον υπολογιστή με σκοπό να βελτιώσει τις γλωσσικές του δεξιότητες (Beatty, 2003).

Πλεονεκτήματα της μεθόδου CALL:

Σύμφωνα με Beatty (2003) η εκμάθηση μιας δεύτερης / ξένης γλώσσας με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή συνδέεται με τα παρακάτω πλεονεκτήματα:

- Βιωματική μάθηση: Με τη χρήση του ίντερνετ οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διάφορες ανθρώπινες εμπειρίες. Οι μαθητές μαθαίνουν βιώνοντας καταστάσεις καλλιεργώντας την κριτική τους σκέψης.

- Κίνητρα: Οι υπολογιστές είναι γεγονός ότι προσφέρουν πολυάριθμες δραστηριότητες οι οποίες και αυξάνουν τα κίνητρα των μαθητών.

- Αυθεντικό υλικό: Οι μαθητές διαχειρίζονται αυθεντικό υλικό από το σπίτι τους και το σχολείο όποτε θέλουν (Sarfraz, 2015).

- Αλληλεπίδραση: Οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να επικοινωνήσουν με ανθρώπους και να αλληλεπιδράσουν με συνομήλικους τους από διάφορα μέρη του κόσμου.

Οι υπολογιστές αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο για τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας. Είναι γεγονός η ύπαρξη πολυάριθμων εφαρμογών, οι οποίες σκοπό έχουν την ανάπτυξη λεξιλογίου, γραμματικών φαινομένων και προφοράς.

3.3 Θεματικές ενότητες

3.3.1. Σχεδιασμός ενότητων

Η συγκεκριμένη παρέμβαση βασίστηκε επάνω στην ηλεκτρονική πλατφόρμα «Learnworlds», η οποία αποτελεί μια πλατφόρμα μάθησης μέσα από διαδραστικό βίντεο, εικόνες, quiz, ερωτηματολόγια, επιδόσεις και οτιδήποτε άλλο σχετίζεται με την «ψηφιακή» οργάνωση του μαθήματος μέσα στην τάξη. Η παρέμβαση οργανώθηκε σε οκτώ (8) ενότητες - παρεμβάσεις. Η κάθε παρέμβαση είχε διάρκεια τουλάχιστον όσο δυο διδακτικές ώρες. Η κάθε παρέμβαση είχε ξεχωριστή θεματική ενότητα. Ο τίτλος της ήταν «Το ταξίδι της Χαλιμά στην Ελλάδα», και μέσα από κάθε ενότητα ταξίδευαν οι μαθητές σε διαφορετικά μέρη της Ελλάδας. Βασική προϋπόθεση για την εκτέλεση των ενότητων ήταν η χρήση ενός ψηφιακού μέσου (συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής από τον εκπαιδευτικό και ατομικά από κάθε μαθητή, καθώς επίσης, και ο ψηφιακός πίνακας). Με τον παραπάνω τρόπο συνδυάστηκαν οι δυο βασικές διδακτικές μέθοδοι (CLIL & CALL) εφόσον η ξένη γλώσσα, στη συγκεκριμένη περίπτωση η ελληνική, αποτελεί τον δίαυλο για τη διδασκαλία κάποιων μαθημάτων, ενώ παράλληλα, αποτελεί άμεσο αντικείμενο μελέτης. Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με την προσέγγιση CALL ,κατά την οποία ο μαθητής χρησιμοποιεί τον υπολογιστή με σκοπό να βελτιώσει τις γλωσσικές του δεξιότητες (Beatty, 2003), βοήθησαν ώστε να ολοκληρωθούν οι παρεμβάσεις.

Η ιστορία ξεκινάει με την μικρή Χαλιμά να ζει σε ένα όμορφο, μικρό χωριό μαζί με την οικογένειά της. Ο ήλιος ήταν το στοιχείο που άρεσε πολύ στην Χαλιμά, και το αγαπημένο της χρώμα το κίτρινο. Όλοι οι κάτοικοί ήταν ήσυχτοι και ζούσαν την καθημερινότητά τους. Είχαν όμως έναν φόβο. Την γριά μάγισσα που ζούσε επάνω στο βουνό μοναχικά. Όλοι πίστευαν πως έκανε μάγια. Και το όνομα αυτής, «Καταιγίδα». Μια μέρα οι κάτοικοι του χωριού αποφάσισαν να γιορτάσουν τον ερχομό του καλοκαιριού και του ήλιου, να αφήσουν πίσω τους τις βροχές και το κρύο και να πετάξουν μια και καλή τα μπουφάν και τα χοντρά ρούχα. Αυτή η γιορτή θύμωσε την γριά μάγισσα η οποία με ένα μαγικό ξόρκι έδιωξε πολύ μακριά τον

ήλιο. Τότε στο χωριό ήρθε το σκοτάδι και όλοι οι κάτοικοι έτρεξαν να κρυφτούν στα σπίτια τους. Η Χαλιμά στεναχωρήθηκε τόσο, που όλο το βράδυ δεν κοιμήθηκε. Όμως ήταν αποφασισμένη να φέρει πίσω στο χωριό της τον ήλιο. Ξύπνησε το πρωί, ντύθηκε πολύ καλά, πήρε τρόφιμα, νερό και ξεκίνησε ένα ταξίδι για να φέρει πίσω στο χωριό της τον ήλιο. Η πρωταγωνίστρια της ιστορίας ξεκινάει το ταξίδι της και έτσι ξεκινάνε και οι παρεμβάσεις ταξιδεύοντας σε 8 διαφορετικά μέρη της Ελλάδας.

Η πρώτη μέρα στο σχολείο ξεκινάει με δυο παρεμβάσεις. Πρώτη παρέμβαση με προορισμό της *Κρήτη*, δεύτερη παρέμβαση με προορισμό την *Πελοπόννησο*, τρίτη παρέμβαση με προορισμό την *Στερεά Ελλάδα-Δυτική Ελλάδα*, τέταρτη παρέμβαση με προορισμό τα *Ιόνια νησιά*, πέμπτη παρέμβαση με προορισμό την *Θεσσαλία και την Ήπειρο*, έκτη παρέμβαση με προορισμό την *Δυτική Μακεδονία*, έβδομη παρέμβαση με προορισμό την *Κεντρική Μακεδονία* και όγδοη παρέμβαση με προορισμό την *Θράκη*. Μέσα από αυτό το ταξίδι οι μαθητές παρακολουθούν βίντεο, εικόνες, διαβάζουν για την ιστορία του τόπου, για τον πολιτισμό για τα ήθη και τα έθιμα, συμπληρώνουν quiz και ερωτηματολόγια, δίνουν το δικό τους τέλος σε κάθε ιστορία και τις δικές τους ζωγραφιές. Όλα τα παραπάνω μέσα από ένα κλίμα που προάγει την αλληλόδραση, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους από τη μία, και από την άλλη πλευρά προάγει τις γλωσσικές τους δεξιότητες στη γλώσσα στόχο, και στην συγκεκριμένη περίπτωση, την ελληνική.

3.3.2 Περιβάλλον και εργαλεία σχεδιασμού της πλατφόρμας

Το περιβάλλον της συγκεκριμένης πλατφόρμας αποσκοπεί στην κατασκευή μιας διαδρομής (path), κατά την οποία οι μαθητές θα μπορούν να ακολουθήσουν, διαδοχικά ή αποσπασματικά, αλλά αυτόνομα και ανεξάρτητα. Η γλώσσα επικοινωνίας της συγκεκριμένης πλατφόρμας είναι η ελληνική. Αρχικά γίνεται η επιλογή της δημιουργίας μιας καινούργιας ενότητας (course) δίνοντας ένα τίτλο, στην οποία θα προστεθούν επιμέρους υποενότητες (learning units). Για το σχεδιασμό των επιμέρους υποενότητων, προσφέρεται η δυνατότητα επιλογής κάποιων εργαλείων, τα οποία αξιοποιούνται, τροποποιούνται και επεξεργάζονται ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί, σε συνδυασμό με το

διδακτικό αντικείμενο που διδάσκεται. Πιο συγκεκριμένα, για τον σχεδιασμό κάθε ενότητας υπήρχαν στη διάθεση μας αρκετά εργαλεία όπως για παράδειγμα:

Εργαλείο	Χρήση
Κείμενο	Μέσα από τα κείμενα οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να διαβάσουν και να μελετήσουν τη νέα γνώση ώστε να είναι σε θέση να συνεχίσουν στις επόμενες δραστηριότητες.
Εικόνες	Οι εικόνες χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό κάποιο καταγισμό ιδεών όπως επίσης και εισαγωγή στην θεματική ενότητα. Πολλές φορές αποτελούσαν και την ίδια την δραστηριότητα.
Βίντεο	Τα βίντεο αποτελούσαν σημαντικό κομμάτι της πιλοτικής εφαρμογής εφόσον έδιναν στους μαθητές πληροφορίες, τους «έβαζαν» μέσα στο θέμα και στην νέα ενότητα. Τα βίντεο αποτελούσαν τον βασικό κορμό των δραστηριοτήτων. Αποτελούσαν την βάση για να συνεχίσουν οι ενότητες.
Quiz	Τα ερωτηματολόγια είχαν διαφορετικό χαρακτήρα κάθε φορά. Άλλες φορές τα χρησιμοποιούνταν στην κατανόηση και εμπέδωση του κειμένου και άλλες φορές στην αξιολόγηση της νέας γνώσης.
Φύλλα εργασίας	Τα φύλλα εργασίας βρίσκονταν συνήθως στο τέλος της ενότητας και αποτελούνταν από δημιουργικές δραστηριότητες και έναν συνδυασμό εικόνων, κειμένων και ερωτήσεων.

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο μέσα από την συγκεκριμένη πλατφόρμα προετοιμάζεται το υλικό και η διδασκαλία των μαθητών από τον εκπαιδευτικό. Το λογισμικό βρίσκεται στην ευχέρεια των μαθητών. Ξεκινώντας την δημιουργία μιας ενότητας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα από τα παραπάνω εργαλεία και για αρχή να δοθεί ένας τίτλο στην ενότητα (π.χ. «Το ταξίδι της Χαλιμά στην Κρήτη»). Με την αποθήκευση του τίτλου, δημιουργείται μια κενή ενότητα στο «εικονικό μονοπάτι» και κάνοντας κλικ πάνω στο εικονίδιο με το μολύβι σχεδιασμού, σε μεταφέρει στη σχεδίαση του εργαλείου που έχει επιλεγεί. Σε αυτό το στάδιο, κάθε εργαλείο περιέχει επιπρόσθετες δυνατότητες και εφαρμογές, όπως για παράδειγμα εάν επιλέξεις το βίντεο, μπορείς απλά να σχεδιάσεις την προβολή ενός βίντεο, μπορείς να ενσωματώσεις στο βίντεο κάποιες λεζάντες ή και ακόμα να το κάνεις αλληλεπιδραστικό με ερωτήσεις, σημεία εστίασης, ερωτήσεις κατανόησης κα. Επίσης, εάν επιλέξεις το βιβλίο, μπορείς να προσθέσεις τίτλο, εικόνα, λεζάντα, καθώς και να μορφοποιήσεις όπως επιθυμείς το κείμενο που θα αναγράφεται. Επιπρόσθετα, μπορείς να ενσωματώσεις στη διαδικασία και ερωτηματολόγια (quiz) με ερωτήσεις κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής, σωστού λάθους) αλλά και ανοικτού (καταγραφή ελεύθερης απάντησης), τα οποία μπορούν να δώσουν στον μαθητή άμεση ανατροφοδότηση για τις απαντήσεις του, είτε άμεσα, όταν κάνει λάθος με σχόλια για να σκεφτεί καλύτερα την απάντηση του (π.χ. Προσπάθησε ξανά, Σκέψου καλύτερα) είτε έμμεσα, καταγράφοντας την επίδοση των μαθητών σε κάθε δραστηριότητα και επιπλέον ανατροφοδότηση με πληροφορίες για την σωστή απάντηση. Με την επιλογή και το συνδυασμό των κατάλληλων εργαλείων και αποδίδοντας τους το περιεχόμενο και τη δομή που ανταποκρίνεται στους διδακτικούς στόχους κάθε ενότητας, κατασκευάζεται το εκπαιδευτικό υλικό. Στο τέλος, επιλέγοντας την προεπισκόπηση (preview) μπορείς να δεις το υλικό που έχεις κατασκευάσει σε μορφή παρουσίασης και να κάνεις τυχόν διορθώσεις, ώστε να είναι έτοιμο για την παρουσίαση και εκτέλεση του από τη μεριά των μαθητών.

3.3.3 Περιεχόμενο των θεματικών ενότητων

Στο παρακάτω κείμενο ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή του περιεχομένου των ενότητων και των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν:

1^η ενότητα «Η Χαλιμά ταξιδεύει στην Κρήτη»

Το ταξίδι ξεκινάει με την Χαλιμά να επισκέπτεται πρώτα την Κρήτη. Οι μαθητές μπαίνουν στο κλίμα μέσα από ένα βίντεο γνωριμίας με το νησί. Στο βίντεο απεικονίζονται εικόνες από την Κρήτη, από τους νομούς, από τον πολιτισμό, την μουσική, την κρητική κουζίνα, τις παραλίες του νησιού αλλά και από μουσεία και έργα τέχνης. Οι μαθητές στη συνέχεια απαντούν καλούνται να διαβάσουν ένα αρχείο σε μορφή pdf, με πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με την Κρήτη. Έπειτα, απαντούν σε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ποιες από τις 15 ερωτήσεις – φράσεις είναι σωστές (TRUE) και ποιες είναι λάθος (FALSE). Σε κάθε λανθασμένη επιλογή υπάρχει και ανατροφοδότηση. Στο τέλος της διδακτικής ώρας διαβάζουν οι μαθητές διάφορες μαντινάδες που τους δίνονται στον ψηφιακό πίνακα, στην επόμενη εικόνα λείπουν κάποιες λέξεις από τις μαντινάδες. Οι μαθητές καλούνται να θυμηθούν και συμπληρώσουν την κατάλληλη λέξη για να ολοκληρωθεί η μαντινάδα. Όποιοι μαθητές προλάβουν συμπληρώνουν και το σταυρόλεξο.
<https://www.youtube.com/watch?v=rpUbfmMIs3U>

2^η ενότητα «Η Χαλιμά ταξιδεύει στην Πελοπόννησο»

Το ταξίδι συνεχίζεται και ο επόμενος προορισμός είναι η Πελοπόννησος. Οι μαθητές εξοικειώνονται με τον νέο προορισμό με ένα βίντεο γεμάτο από εικόνες και στοιχεία πολιτισμού του τόπου. Μελετούν τον χάρτη και παρομοιάζουν την Πελοπόννησο ως την παλάμη του χεριού τους. Μέσα από μια παρουσίαση power point μαθαίνουν ιστορικά γεγονότα, τα οποία είναι αρκετά

σημαντικά για τον τόπο και την ιστορία της Ελλάδας. Απαντούν σε ένα ερωτηματολόγιο επιλέγοντας την σωστή απάντηση από τις 3 επιλογές. Σε κάθε λανθασμένη επιλογή υπάρχει ανατροφοδότηση. Στο τέλος οι μαθητές ζωγραφίζουν σε ένα λευκό χαρτί την Πελοπόννησο με τη βοήθεια της παλάμης τους πατώντας περιμετρικά το μολύβι και καλούνται να σχηματίσουν τους νομούς επάνω στο δικό τους σχέδιο και να γράψουν τον σωστό νομό και πρωτεύουσα, στο σωστό μέρος.

<https://www.youtube.com/watch?v=w9Wu6UOELa4>

3η ενότητα «Η Χαλιμά ταξιδεύει στην Στερεά Ελλάδα – Δυτική Ελλάδα»

Επόμενος προορισμός για τους μαθητές είναι η Στερεά Ελλάδα και η Δυτική Ελλάδα. Ξεκινώντας από την Στερεά Ελλάδα οι μαθητές βλέπουν τον χάρτη και χρωματίζουν τον κάθε νομό διαφορετικά συμπληρώνοντας έτσι τους νομούς και τις πρωτεύουσες. Γίνεται αναφορά συγκεκριμένα στην Αττική, στα μουσεία, στην Ακρόπολη ως μνημείο πολιτισμού, στο μουσείο της Ακρόπολης και σε διάφορα ιστορικά και πολιτισμικά σημεία. Οι μαθητές στο τέλος συμπληρώνουν τα κενά που λείπουν σε διάφορες προτάσεις.

4η ενότητα «Η Χαλιμά ταξιδεύει στα Ιόνια Νησιά»

Επόμενος προορισμός είναι τα νησιά του Ιονίου. Οι μαθητές διαβάζουν συνεργατικά κάποιες πληροφορίες σχετικά με τα νησιά όπως για παράδειγμα τους νομούς, τις πρωτεύουσες πόσους κατοίκους έχει το κάθε νησί. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά για το νησί της Ιθάκης και τον Οδυσσέα, αναφέρεται συνοπτικά η ιστορία του και το ταξίδι του. Έπειτα, οι μαθητές καλούνται να διαβάσουν ένα από τα πιο γνωστά ποιήματα του Κ. Καβάφη με τίτλο «Σαν βγεις στον πηγαιμό για την Ιθάκη...» και σε ομάδες των δυο ατόμων συμπληρώνουν το ποίημα και το παρουσιάζει η κάθε ομάδα. Τέλος, φτάνοντας στην Ζάκυνθο γίνεται αναφορά για τις θαλάσσιες χελώνες καρέτα- καρέτα που είναι είδος προς

εξαφάνιση και η ενότητα κλείνει με ένα βίντεο σχετικό με τις χελώνες με σκοπό την ευαισθητοποίηση των μαθητών.

<https://www.youtube.com/watch?v=LbZNY8Iano>

5^η ενότητα «Η Χαλιμά ταξιδεύει στη Θεσσαλία και την Ήπειρο»

Ο επόμενος προορισμός ξεκινάει με ένα βίντεο σχετικό με τα Ιωάννινα και μέσα από αυτό γίνεται αναφορά στην Λίμνη των Ιωαννίνων, στο Σπήλαιο του Περάματος, στο μουσείο του Αλή Πασά και γενικότερα τονίζονται διάφορα πολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία. Οι μαθητές έπειτα αποφασίζουν να δώσουν ένα δικό τους τέλος στην ιστορία με το γεφύρι της Άρτας γράφοντας σε ομάδες των δυο ατόμων και παρουσιάζοντας το δικό τους τέλος στην ιστορία. Έπειτα, με αφορμή ένα βίντεο σχετικό με την πόλη των Τρικάλων γίνεται αναφορά στα στοιχεία εκείνα που την καθιστούν ως την πλέον πιο έξυπνη πόλη. Τέλος, οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν ένα φυλλάδιο με αντιστοιχίσεις εικόνων στις σωστές λέξεις.

<https://www.youtube.com/watch?v=VfRtdttonrU>

https://www.youtube.com/watch?v=VhTv_rvflu4&t=48s

6^η ενότητα «Η Χαλιμά ταξιδεύει στην Δυτική Μακεδονία»

Φτάνοντας στη Δυτική Μακεδονία ιδιαίτερη αναφορά έγινε στους μαθητές για την Λίμνη της Καστοριάς και για τον νομό της Φλώρινας. Πιο συγκριμένα οι μαθητές συνεργατικά σε ομάδες των δυο ατόμων διαβάζουν σε ένα αρχείο με την μορφή pdf, πληροφορίες σχετικές με την Φλώρινα. Διάφορα στοιχεία πολιτισμού, έθιμα όπως το έθιμο με τις φωτιές την παραμονή των Χριστουγέννων, το καταφύγιο του «Αρκτούρου» και διάφορα ιστορικά στοιχεία. Επιπλέον, οι μαθητές παρακολουθούν ένα βίντεο σχετικά με τα εργοστάσια παραγωγής

ηλεκτρικού ρεύματος στην Κοζάνη και στην Πτολεμαΐδα. Στο τέλος καλούνται να συμπληρώσουν με αριθμητική σειρά την διαδικασία που ακολουθείται στα εργοστάσια προκειμένου να παράγουν το ρεύμα.

<https://www.youtube.com/watch?v=coWQ1R2r5MY&t=4s>

7η ενότητα «Η Χαλιμά ταξιδεύει στην Κεντρική Μακεδονία»

Επόμενος προορισμό στο ταξίδι για την Ελλάδα είναι η Κεντρική Μακεδονία. Οι μαθητές διαβάζουν συνεργατικά σε ομάδες σχετικά με τους νομούς και τις πρωτεύουσες των πόλεων, θυμούνται ιστορικά μνημεία, όπως ο Λευκός Πύργος, το λιμάνι της Θεσσαλονίκης, η Καμάρα και η Ροτόντα. Επίσης, μελετούν έναν χάρτη με τον Όλυμπο, και τους δίνεται να διαβάσουν ένα παραμύθι με τους δώδεκα θεούς του Ολύμπου από τη μυθολογία.

8η ενότητα «Η Χαλιμά ταξιδεύει στην Θράκη»

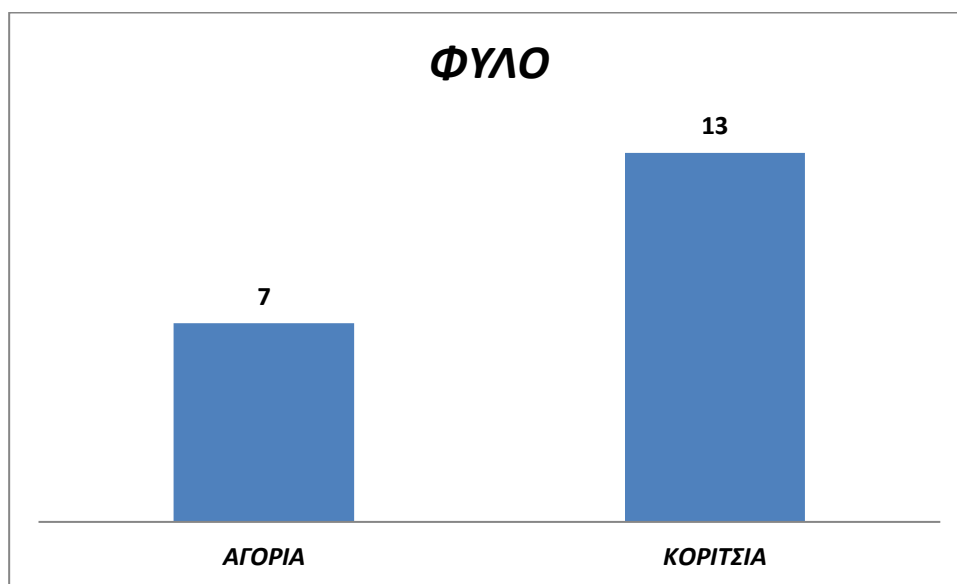
Τελευταίος προορισμός του ταξιδιού είναι η Θράκη. Οι μαθητές μελετούν σε ομάδες των δυο ατόμων τους νομούς και τις πρωτεύουσες καθώς επίσης και διάφορα πολιτισμικά και ιστορικά στοιχεία. Στο τέλος οι μαθητές παρακολουθούν ένα βίντεο γεμάτο από όλα αυτά τα στοιχεία της Ξάνθης.

<https://www.youtube.com/watch?v=amwG4RK3pFI>

4. Υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής

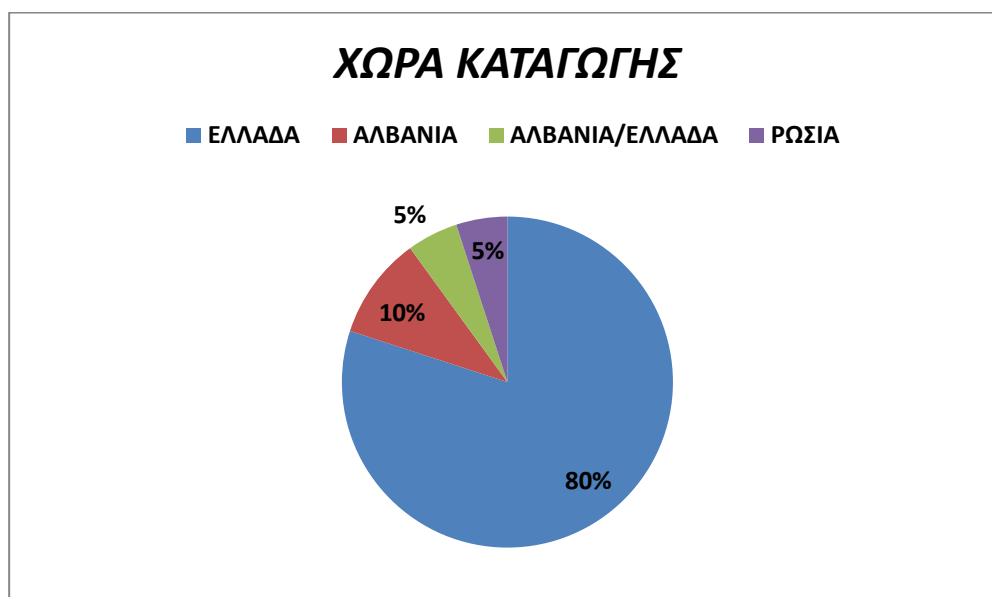
4.1 Προφίλ των συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες που πήραν μέρος στην εφαρμογή με τίτλο «Το ταξίδι της Χαλιμά στην Ελλάδα», ήταν 20 μαθητές από το 6^ο Διαπολιτισμικό σχολείο Κορδελιού. Οι μαθητές είχαν διαφορετική καταγωγή και μητρική γλώσσα. Ωστόσο, η γλώσσα επικοινωνίας ήταν κοινή για όλους και ήταν τα ελληνικά. Επίσης, οι μαθητές είχαν κοινή ηλικία μεταξύ τους εφόσον η πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στην Πέμπτη δημοτικού, τα παιδιά ήταν 11 χρονών. Πιο συγκεκριμένα, τα αγόρια της τάξης ήταν 7 στον αριθμό και τα κορίτσια 13 όπως φαίνεται και από το Γράφημα 1.



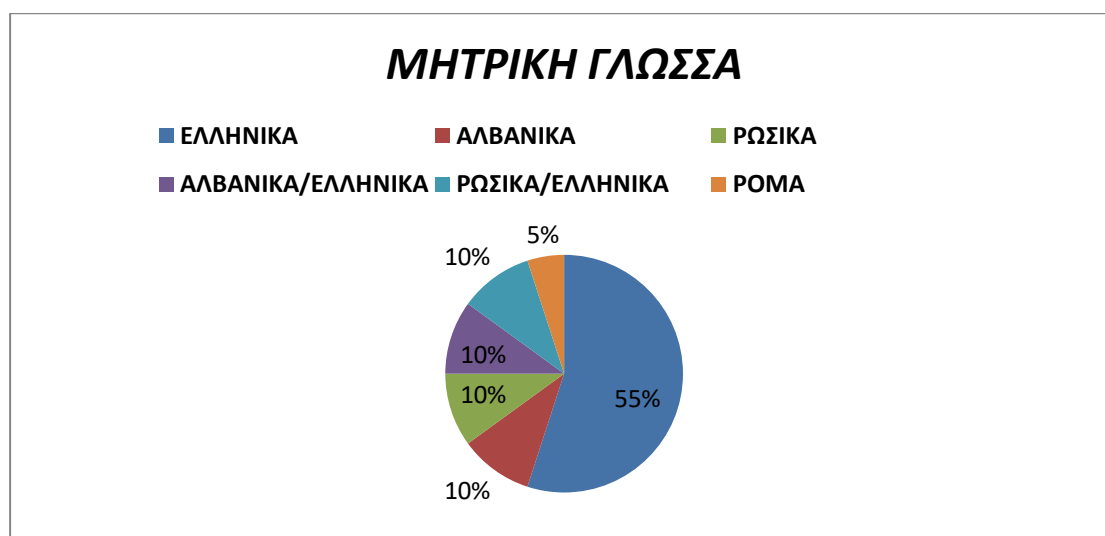
[Γράφημα 1 : Κατανομή φύλου στο δείγμα των συμμετεχόντων]

Επιπλέον, οι μαθητές που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή είχαν διαφορετική καταγωγή. Δεν κατάγονταν όλα τα παιδιά από την Ελλάδα. Στο συγκεκριμένο σχολείο επικρατούσε μια πολυπολιτισμική και πολύγλωσση πραγματικότητα με τα παιδιά να κατάγονται από διαφορετικές χώρες παρόλο που ο τόπος διαμονής τους ήταν, για αρκετά χρόνια, και είναι η Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο των μαθητών, οι 16 μαθητές, δηλαδή το 80%, κατάγονταν από την Ελλάδα. Οι δυο μαθητές, δηλαδή το 10%, κατάγονταν από την Αλβανία, το 5%, δηλαδή ένας μαθητής είχε καταγωγή από την Ρωσία, και το 5%, δηλαδή ένας μαθητής είχε καταγωγή από και από την Ελλάδα και από την Αλβανία, όπως φαίνεται χαρακτηριστικά και στα παρακάτω γραφήματα.



[Γράφημα 2: Κατανομή μητρικής γλώσσας στο δείγμα των συμμετεχόντων]

Από το σύνολο των μαθητών που πήραν μέρος στην πιλοτική εφαρμογή το 55% έχει ως μητρική γλώσσα την ελληνική (N=16), το 10% των μαθητών έχει ως μητρική γλώσσα τα αλβανικά (N=2), το 10% των μαθητών έχει ως μητρική γλώσσα τα ρωσικά (N=2), το 10% έχει ως μητρική γλώσσα ελληνικά/αλβανικά (N=2) όπως αντίστοιχα και το υπόλοιπο 10% έχει ως μητρική γλώσσα τα ρωσικά/ελληνικά (N=2) και τέλος το υπόλοιπο 5% ανήκει στην φυλή των ρομά (N=1). Στο παρακάτω διάγραμμα φαίνονται αναλυτικότερα οι τιμές.

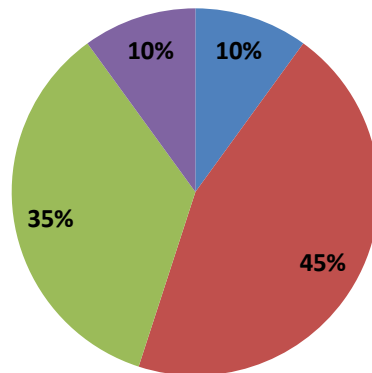


[Γράφημα 3: Κατανομή μητρικής γλώσσας στο δείγμα των

Προκειμένου να γνωρίσουμε καλύτερα τους μαθητές και να υπάρξει μια πρώτη επικοινωνία πριν την πιλοτική εφαρμογή μοιράστηκαν κάποια ερωτηματολόγια γνωριμίας. Από τα ερωτηματολόγια αντλήθηκαν κάποιες πληροφορίες. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση που έγινε στους μαθητές τι θα ήθελαν να μάθουν για την Ελλάδα μέσα από αυτό το γεωγραφικό ταξίδι υπήρξαν διαφορετικές απαντήσεις. Το 45% των μαθητών (N=9) απάντησαν ότι θα ήθελαν να μάθουν όσα περισσότερα για τις πόλεις και τις περιοχές που δεν είχαν επισκεφθεί. Το 35% (N=7) απάντησε ότι θα ήθελε να μάθει τα πάντα. Το 10% των μαθητών (N=2) απάντησε ότι θα ήθελε να μάθει για την ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας γενικότερα. Και τέλος, το 10% των μαθητών (N=2) απάντησε ότι θα τον ενδιέφερε να μάθει για τα μουσεία της Ελλάδας, όπως φαίνεται και στα παρακάτω διαγράμματα.

ΤΙ ΘΑ ΗΘΕΛΕΣ ΝΑ ΜΑΘΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ;

■ ΙΣΤΟΡΙΑ ■ ΠΟΛΕΙΣ-ΠΕΡΙΟΧΕΣ ■ ΤΑ ΠΑΝΤΑ ■ ΜΟΥΣΕΙΑ

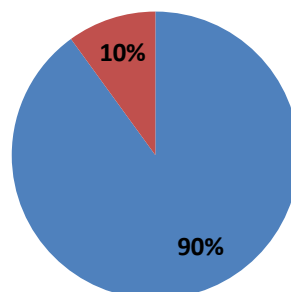


[Γράφημα 4: Κατανομή απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση "Τι θα ήθελες να μάθεις για την Ελλάδα;"]

Από το σύνολο των μαθητών οι περισσότεροι διαθέτουν ηλεκτρονικό υπολογιστή και τον χρησιμοποιούν. Πιο συγκεκριμένα από τους 20 μαθητές, το 90% (N=18) χρησιμοποιεί τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ενώ το 10% των μαθητών (N=2) δεν έχει και δεν χρησιμοποιεί ηλεκτρονικό υπολογιστή.

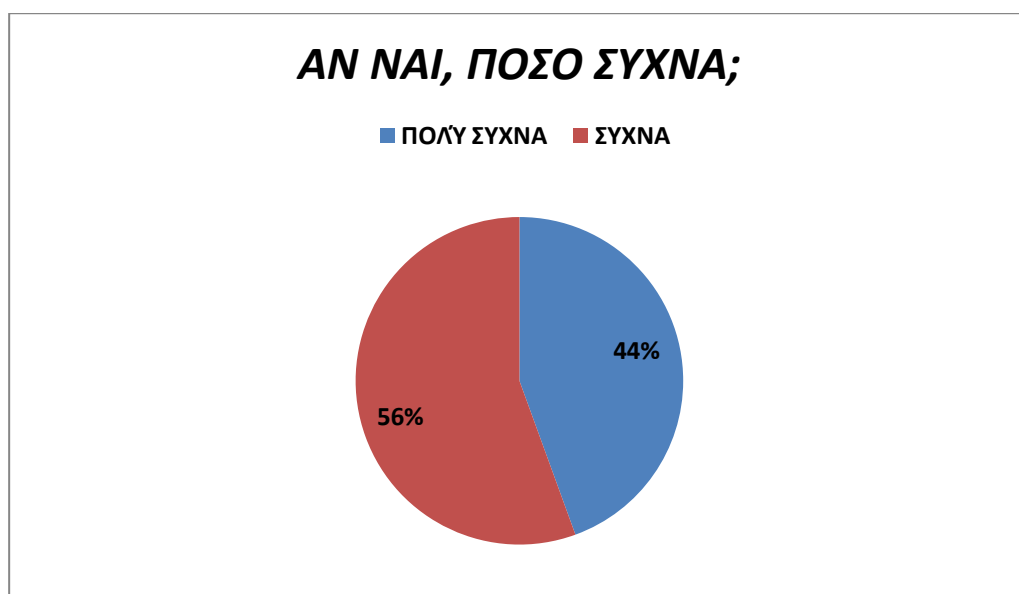
ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΕΙΣ Η/Υ Ή ΛΑΠΤΟΠ;

■ ΝΑΙ ■ ΌΧΙ



[Γράφημα 5: Κατανομή απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση "Χρησιμοποιείς Η/Υ ή Laptop;"]

Οι μαθητές απάντησαν στην ερώτηση σχετικά με το αν έχουν ηλεκτρονικό υπολογιστή και αν τον χρησιμοποιούν. Η επόμενη ερώτηση φέρνει πιο συγκεκριμένα αποτελέσματα προσεγγίζοντας πόσο συχνά χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Από το σύνολο των μαθητών το 44% (N=8) ασχολούνται πολύ συχνά με τον ηλεκτρονικό τους υπολογιστή. Το 56% των μαθητών (N=10) απάντησε ότι ασχολείται συχνά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Ενώ η επιλογή λίγο δεν απαντήθηκε από κανέναν μαθητή.



[Γράφημα 6: Κατανομή απαντήσεων των συμμετεχόντων στην ερώτηση 'Πόσο συχνά χρησιμοποιείς Η/Υ ή Laptop;']

4.2 Η πιλοτική εφαρμογή

Το πρόγραμμα λογισμικού «*Το ταξίδι της Χαλιμά στην Ελλάδα*» πραγματοποιήθηκε σε 8 ενότητες μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Learnworlds. Κάθε θεματική ενότητα του προγράμματος χωρίζονταν σε τρία στάδια (προστάδιο/κυρίως στάδιο/ μεταστάδιο), τα οποία ολοκληρώνονταν σε 2 διδακτικές ώρες (διάρκειας 90') κάθε εβδομάδα. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 4 πιλοτικές εφαρμογές, οι οποίες αποτέλεσαν την βάση αφενός για την αξιολόγηση του προγράμματος, αφετέρου όμως και για το σχεδιασμό της συνολικής εφαρμογής. Στη συνέχεια, ακολουθεί η δομή του κάθε σταδίου, στην οποία βασιζόταν κάθε παρέμβαση.

Προστάδιο

Στο συγκεκριμένο στάδιο η πρωταγωνίστρια της ιστορίας, η Χαλιμά, ξεκινάει να αφηγείται την ιστορία της προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές την ιστορία και να καταφέρουν να μπουν στο κλίμα. Μέσα από μια παρουσίαση power point η Χαλιμά αφηγείται την ιστορία της και οι μαθητές προετοιμάζονται για το περιεχόμενο της παρέμβασης. Ωστόσο το συγκεκριμένο στάδιο υπάρχει σε κάθε έναρξη της διδακτικής παρέμβασης. Η πιλοτική εφαρμογή έχει ως γενικότερο θέμα μια περιήγηση στην Ελλάδα. Η Χαλιμά εμφανίζεται στην αρχή και «ταξιδεύει» τους μαθητές στο μέρος που θα περιηγηθούν στην ενότητα που ακολουθεί. Οι συγκεκριμένοι στόχοι του σταδίου είναι:

- × Να καταφέρουν οι μαθητές να μπουν στο κλίμα και να είναι προϊδεασμένοι για το τι θα ακολουθήσει.
- × Να υπάρχει μια ομαλή μετάβαση από την διδακτική ενότητα στην άλλη.
- × Να καλυφθεί το κενό ανάμεσα στην προηγούμενη διδακτική ενότητα και την τωρινή.

- × Να έρθουν σε επαφή και να γνωρίσουν τα πολιτισμικά στοιχεία κάθε πόλης ξεχωριστά.
- × Να έρθουν σε επαφή με ήθη, έθιμα και παραδόσεις του κάθε τόπου.
- × Να γνωρίσουν την ιστορία από μια άλλη οπτική γωνία μέσα από ένα κλίμα με παιγνιώδη και ευχάριστο χαρακτήρα.

Κύριο στάδιο

Μετά την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης από το προηγούμενο στάδιο και την εξοικείωση των μαθητών με το περιεχόμενο φτάνουμε στο κύριο στάδιο που αποτελεί και το κύριο μέρος της παρέμβασης. Οι μαθητές μέσα από εικόνες, βίντεο, ερωτήσεις, quiz, αντιστοιχίσεις, ιστορίες, ζωγραφιές και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες μέσα από την πλατφόρμα Learnworlds, αλλά και εκτός, καταφέρνουν να εξασκηθούν και να μάθουν επάνω στη γλώσσα στόχο (την ελληνική) ενώ παράλληλα εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους επάνω στον πολιτισμό και την ιστορία του κάθε τόπου. Με αυτό το στάδιο ολοκληρώνεται και το γνωστικό κομμάτι της παρέμβασης και της εξάσκησης των μαθητών. Οι επιμέρους στόχοι για το συγκεκριμένο στάδιο είναι οι εξής:

- × Εισάγεται στους μαθητές η νέα γνώση με έναν παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο.
- × Εξασκούν και μαθαίνουν την γλώσσα στόχο ενώ παράλληλα γνωρίζουν τον πολιτισμό και την γεωγραφία της Ελλάδας.
- × Έρχονται σε επαφή με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και μαθαίνουν να χρησιμοποιούν την πλατφόρμα μάθησης.

Μεταστάδιο

Το συγκεκριμένο στάδιο αποτελεί και το τελευταίο στάδιο της παρέμβασης στο οποίο πραγματοποιείται μια μικρή ανακεφαλαίωση. Οι μαθητές μέσα από συζήτηση σε ένα χαλαρό πλαίσιο και δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα κατανοούν καλύτερα το περιεχόμενο της παρέμβασης. Εκφράζουν απορίες, συζητάμε μέσα στην τάξη, λύνουμε οποιοδήποτε πρόβλημα και έτσι κλείνει η παρέμβαση και προετοιμάζει τους μαθητές για την επόμενη. Οι στόχοι στο συγκεκριμένο στάδιο είναι οι εξής:

- × Να καταφέρουν οι μαθητές να εμπεδώσουν τη νέα γνώση.
- × Να υπάρχει ένα χαλαρό και ευχάριστο επικοινωνιακό περιβάλλον.
- × Να έχουν επικοινωνία και μια δημιουργική συζήτηση εντός της τάξης με τους συμμαθητές τους.
- × Να κυριαρχεί το κλίμα της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας.
- × Να είναι σε θέση να αναπτύξουν προφορικές και γλωσσικές δεξιότητες.

Οι μαθητές στο τέλος της παρέμβασης χαλαρώνουν μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες, ζωγραφική, ερωτήσεις χαλαρές σχετικά με το μάθημα, ανατροφοδότηση. Φτιάχνουν ένα κολάζ για την τάξη τους σχετικά με όλα όσα έμαθαν στην παρέμβαση, συζητούν, επικοινωνούν,

4.3 Δομή των Πιλοτικών παρεμβάσεων

4.3.1. Δομή 1ης παρέμβασης «Η Χαλιμά ταξιδεύει στην Κρήτη»

Με την πρώτη παρέμβαση επιδιώκονται οι παρακάτω στόχοι:

- Οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με νέους πολιτισμούς και να μάθουν μέσα από αυτό.
- Να γνωρίσουν καλύτερα την Κρήτη σαν νησί μέσα από αυτή την προσέγγιση.
- Να αναπτύξουν τις προφορικές τους ικανότητες μέσα από το αλληλεπιδραστικό βίντεο και την συμμετοχή τους καθ' όλη την διαδικασία της παρέμβασης.
- Να αναπτύξουν γλωσσικές και επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα από την συμμετοχή τους αλλά και από την δράση τους.
- Να έρθουν σε επαφή και να εξοικειωθούν με το λογισμικό πρόγραμμα του υπολογιστή.
- Να υπάρχει μέσα στην τάξη ένα κλίμα συνεργασίας και συνεργατικότητας ανάμεσα στους μαθητές.
- Να αναπτύξουν τις δεξιότητες προφορικού και γραπτού λόγου μέσα σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας στη γλώσσα –στόχο.

Προστάδιο

Η πρώτη παρέμβαση ξεκινάει με τους μαθητές να παρακολουθούν ένα συγκεκριμένο βίντεο με το νησί της Κρήτης. Το βίντεο αυτό αποσκοπεί στο να προϋδεάσει τους μαθητές και να τους βάλει μέσα στο κλίμα του νησιού και να τους εντάξει στο θέμα της πρώτης παρέμβασης σύμφωνα με την οποία η πρωταγωνίστρια της ιστορίας η Χαλιμά, επισκέπτεται την Κρήτη. Όταν τελειώσει το βίντεο μέσα από έναν καταιγισμό ιδεών προσπαθούμε να δούμε τι γνωρίζουν οι μαθητές για το νησί και τους βάζουμε στο κλίμα της παρέμβασης. Μέσα από μια μικρή παρουσίαση δίνονται στους μαθητές όλες οι πληροφορίες σχετικά με το νησί.

Έπειτα ακολουθεί μέσα από την πλατφόρμα ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο οι μαθητές απαντούν σε απλές ερωτήσεις σχετικά με το περιεχόμενο του βίντεο.

Κυρίως Στάδιο

Στο στάδιο αυτό η ξεκινάει η γνωριμία των μαθητών με το λογισμικό. Οι μαθητές ακολουθούν μια σειρά από βήματα πιο συγκεκριμένα από δραστηριότητες προκειμένου να έρθουν σε επαφή και να δουλέψουν επάνω στη νέα γνώση. Διαβάζουν ιστορίες και μύθους της Κρήτης, επισημαίνονται να πιο σημαντικά ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία του νησιού και οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις σωστό ή λάθος σχετικά με το νησί. Έπειτα αντιστοιχίζουν τις κατάλληλες εικόνες με τις λέξεις και ακολουθεί μια σειρά ασκήσεων. Οι μαθητές παρακολουθούν και ένα βίντεο σχετικά με το νησί της Κρήτης και ανακαλύπτουν την ιστορία και τον πολιτισμό του νησιού. Στην αίθουσα επικρατεί κλίμα συνεργασίας και συνεργατικότητας και οι μαθητές δουλεύουν σε ζευγάρια.

Μεταστάδιο

Το συγκεκριμένο στάδιο χωρίζεται σε δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια χαλαρή κουβέντα με τους μαθητές σχετικά με τη νέα γνώση. Οι μαθητές αναφέρουν τι έμαθαν, τι τους έκανε εντύπωση, τι τους φάνηκες περισσότερο ενδιαφέρον, τι δεν τους άρεσε. Υπάρχει ένα χαλαρό και ευχάριστο κλίμα στο συγκεκριμένο στάδιο όπου οι μαθητές εκφράζουν την άποψή τους σχετικά με το λογισμικό και την παρέμβαση γενικότερα. Είναι πολύ σημαντικό στάδιο διότι μέσα από τις απόψεις των μαθητών βελτιώνονται οι επόμενες παρεμβάσεις. Το δεύτερο στάδιο περιέχει μια παιγνιώδη δραστηριότητα όπου οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν μια μαντινάδα και να ην τραγουδήσουν όλοι μαζί. Η συνεργασία και το ευχάριστο κλίμα βοηθούν ακόμα περισσότερο στην ολοκλήρωση της παρέμβασης αφήνοντας μια ευχάριστη και χαλαρή νότα στους μαθητές.

5. Αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής τους προγράμματος

Για την ολοκλήρωση της πιλοτικής εφαρμογής «Το ταξίδι της Χαλιμά στην Ελλάδα» χρησιμοποιήθηκαν ορισμένα ερευνητικά εργαλεία. Τα ερευνητικά εργαλεία αποτελούν το μέσο για τη συλλογή δεδομένων και την διερεύνηση διάφορων θεμάτων με συστηματικό τρόπο. Πιο συγκεκριμένα στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκαν τρεις μορφές συλλογής δεδομένων. Πρώτο **το ερωτηματολόγιο**, δεύτερο το **ημερολόγιο της ερευνήτριας** και τρίτο **η προφορική εξωτερίκευση**, δηλαδή η συνέντευξη με τους μαθητές που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή. Τα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία αποτέλεσαν σημαντικό μέσο για την διεξαγωγή της έρευνας και αναλύονται παρακάτω.

5.1 Ερευνητικά εργαλεία

5.1.1 Ερωτηματολόγιο

Τα ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν ήταν δυο. Την πρώτη ημέρα της παρέμβασης μοιράστηκε στους μαθητές ένα «ερωτηματολόγιο γνωριμίας». Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο περιείχε 12 ερωτήσεις σχετικά με τον καθορισμό του προφίλ των μαθητών και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου «*Τι θα ήθελες να μάθεις για την Ελλάδα από αυτό το μικρό ταξίδι;*». Οι υπόλοιπες ερωτήσεις ήταν κυρίως γνωριμίας με τον μαθητή «*Πόσο χρονών είσαι; Από πού κατάγεται; Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα; Ποιά είναι η μητρική σου γλώσσα; Γνωρίζεις ελληνικά; Χρησιμοποιείς Η/Υ; Θα ήθελες να μάθεις για την Ελλάδα χρησιμοποιώντας Η/Υ;*» (βλπ. Παράρτημα). Οι μαθητές συμπλήρωσαν την πρώτη ημέρα της παρέμβασης το παραπάνω ερωτηματολόγιο με σκοπό να γίνει η συλλογή των δεδομένων και να υπάρχει μια εικόνα για κάθε μαθητή, για τις γνώσεις, για το τι περιμένει από την πιλοτική εφαρμογή, για την ηλικία και την μητρική γλώσσα.

Έπειτα, μετά το τέλος της πιλοτικής εφαρμογής την τελευταία ημέρα της παρέμβασης μοιράστηκε στους μαθητές το δεύτερο ερωτηματολόγιο που είχε σκοπό να αναδείξει την αποτίμηση της συνολικής παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα,

μέσα από το δεύτερο ερωτηματολόγιο έγινε σαφές ποια ήταν η τελική γνώμη των μαθητών σχετικά με την πιλοτική εφαρμογή με το λογισμικό, με τις δραστηριότητες, με το υλικό, με την συνεργασία, με το γνωστικό κομμάτι και γενικότερα είχε την μορφή αποτίμησης και αξιολόγησης. Μέσα από το ερωτηματολόγιο καταφέραμε να αξιολογήσουμε το γνωστικό κομμάτι, κατά πόσο έμαθαν οι μαθητές τη νέα γνώση, ήρθαν σε επαφή με την Ελλάδα τόσο σε γεωγραφικό όσο και σε ιστορικό-πολιτισμικό περιεχόμενο ενώ παράλληλα βελτίωσαν τις παραγωγικές και προσληπτικές τους δεξιότητες σχετικά με την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Πιο συγκεκριμένα, το δεύτερο ερωτηματολόγιο περιείχε 13 ερωτήσεις στις οποίες είχαν να επιλέξουν την απάντηση ανάμεσα σε μια διαβαθμισμένη 3βάθμια κλίμακα (συμφωνώ/ δεν ξέρω/ διαφωνώ) όπως για παράδειγμα: « Ήταν χρήσιμο να ταξιδέψεις στα διάφορα μέρη της Ελλάδας με αυτό τον τρόπο. Μου άρεσε που ταξίδεψα σε πόλεις και έμαθα την ιστορία τους. το μάθημα αυτό στα διάφορα μέρη της Ελλάδας με τον υπολογιστή ήταν κουραστικό. Μου άρεσε που παίζαμε ομαδικά παιχνίδια. Έμαθα πολύ καλύτερα με τη βοήθεια του υπολογιστή σε σχέση με τον κλασικό τρόπο που γίνεται το μάθημα. Τα κείμενα ήταν κουραστικά. Ο χρόνος ήταν αρκετός για όλες τις δραστηριότητες. Τα βίντεο ήταν κάπως βαρετά». Μετά από τις ερωτήσεις επιλογής το ερωτηματολόγιο περιείχε και 4 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπου οι μαθητές είχαν την ευχέρεια να απαντήσουν ελεύθερα και να εκφράσουν ολοκληρωμένα την άποψή τους. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις ήταν οι εξής : « Σε αυτό το πρόγραμμα μου άρεσε περισσότερο Σε αυτό το πρόγραμμα μου άρεσε λιγότερο Αυτό που με δυσκόλεψε περισσότερο σε αυτό το πρόγραμμα ήταν.... Από αυτό το πρόγραμμα έμαθα.....».

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο με τη μορφή των pre και post test είχε διπλή αξία. Από τη μια είχε τη μορφή της αξιολόγησης, εφόσον από τις απαντήσεις των μαθητών που συλλέχθηκαν φάνηκε κατά πόσο η πιλοτική εφαρμογή είχε αποτέλεσμα, πόσο άρεσε στους μαθητές, και κατά πόσο όλη αυτή η εφαρμογή με τη χρήση του Η/Υ βοήθησε τους μαθητές καλύτερα στη νέα γνώση μέσα από ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα. Από την άλλη, είχε και την μορφή της ανατροφοδότησης εφόσον από τις απαντήσεις των μαθητών υπήρχε η

δυνατότητα να αλλάξουμε διάφορα στάδια στην πιλοτική εφαρμογή και να βελτιώσουμε την επόμενη. Επίσης, από τις απαντήσεις των μαθητών να συνειδητοποιήσουμε τι είναι αυτό που βοηθάει πραγματικά τους μαθητές στη μάθηση. Ωστόσο από τα αποτελέσματα (βλπ. Αποτελέσματα) φάνηκε πως οι μαθητές ανέπτυξαν και βελτίωσαν τις δεξιότητες τους σχετικά με την ελληνική ως Γ2/ΞΓ και ικανοποιήθηκαν κατά πολύ με τη χρήση του υπολογιστή στις παρεμβάσεις.

5.2.2 Ημερολόγιο ερευνήτριας

Το ημερολόγιο αποτελεί το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε. Το ημερολόγιο χρησιμοποιείται ως το μέσο για ιδεοθύελλα πράξεων και συναισθημάτων για τη νέα δράση, αλλά και αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης, συμπληρώνει και ανατροφοδοτεί αυτό που γίνεται στην ομάδα. Αποτελεί ένα εργαλείο ανάπτυξης και όχι τόσο καταγραφής. Το ημερολόγιο ενός εκπαιδευτικού βασισμένο σε συγκεκριμένες ερωτήσεις αποτελεί περισσότερο εργαλείο αναστοχασμού του εκπαιδευτικού, αυτογνωσίας, αυτοαντίληψης τον σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης και την ενίσχυση του αναστοχασμού (Αυγητίδου, 2011). Το συγκεκριμένο εργαλείο το συμπλήρωνε η ερευνήτρια μετά από κάθε παρέμβαση. Το ημερολόγιο της ερευνήτριας αποτελεί σημαντικό κομμάτι σε μια έρευνα για τον ερευνητή. Μέσα από το ημερολόγιο υπάρχει αξιολόγηση, αναστοχασμός και υπάρχει ο έλεγχος από τον ερευνητή. Με την χρήση του ημερολογίου ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αλλάξει τον τρόπο της παρέμβασης με βάση το προφίλ των συμμετεχόντων, στη συγκεκριμένη περίπτωση των μαθητών. Αν μια δραστηριότητα βοηθάει και ενισχύει την διδασκαλία να την χρησιμοποιήσει και σε επόμενες παρεμβάσεις. Αν πάλι κάτι είναι πολύ διαφορετικό και μη διαχειρίσιμο από τους μαθητές να το αλλάξει ή να το προσαρμόσει στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του δείγματος. Το ημερολόγιο αποτελεί βασικό εργαλείο αναστοχασμού και ανατροφοδότησης. Επίσης, χωρίζεται σε τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με τους **μαθητές** (αντιδράσεις, ασκήσεις, ανατροφοδότηση, Η/Υ), ο δεύτερος άξονας

περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με τον **ερευνητή- εκπαιδευτικό** (τεχνικές, παιδαγωγικές μέθοδοι και προσέγγιση διδασκαλίας) και ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις που σχετίζονται με την **συνολική αποτίμηση** της παρέμβασης.

Πιο συγκεκριμένα, το ημερολόγιο περιείχε τις εξής ερωτήσεις σύμφωνα με τους τρεις παραπάνω άξονες:

Ερωτήσεις που σχετίζονται με τους μαθητές

- Πως αντέδρασαν οι μαθητές στην παρουσίαση του θέματος;
- Πως αντέδρασαν οι μαθητές στον τρόπο προσέγγισης του προγράμματος;
- Πως χρησιμοποίησαν οι μαθητές τον υπολογιστή;
- Τι τους κέντρισε το ενδιαφέρον;
- Σε ποια σημεία δυσκολεύτηκαν και γιατί;
- Πως τα πήγαν οι μαθητές με την επικοινωνία- αλληλόδραση- συνεργασία;

Ερωτήσεις που σχετίζονται με τον ερευνητή- εκπαιδευτικό

- Χρειάστηκε να κάνω κάποια παρέμβαση; Γιατί;

Συνολική αποτίμηση της παρέμβασης

- Τι πήγε καλά; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Όσον αφορά τον 1^ο άξονα της παρέμβασης και τις ερωτήσεις σχετικά με τους μαθητές αποτέλεσε σημαντικό στάδιο για την δημιουργία των επόμενων παρεμβάσεων και την συνέχεια της πιλοτικής εφαρμογής γενικότερα. Ήταν αρκετά σημαντικό στάδιο για την κατανόηση της πορείας των παρεμβάσεων. Οι απαντήσεις των ερωτημάτων έδιναν ώθηση και κίνητρο για τον σχεδιασμό των επόμενων παρεμβάσεων. Επιπλέον, η καταγραφή των απαντήσεων βοήθησε στην κατανόηση της αλληλόδρασης των μαθητών με τους Η/Υ το οποίο αποτελούσε και το βασικό εργαλείο της παρέμβασης. Η καταγραφή τυχόν προβλημάτων βοήθησε στην ανασύνταξη των δραστηριοτήτων, τον εντοπισμό του προβλήματος και την επίλυσή του. Επιπλέον, συμπληρώνοντας τις ερωτήσεις του ημερολογίου γινόταν περισσότερο κατανοητό ποιες δραστηριότητες ενδιέφεραν τους μαθητές περισσότερο, ποιες από αυτές δεν κέντριζαν τόσο το ενδιαφέρον τους, τι ήταν αυτό που τους κούραζε και μέσα από την καταγραφή των απαντήσεων ο ερευνητής ερχόταν πιο κοντά με ένα τυχαίο πρόβλημα με σκοπό την άμεση επίλυσή του.

Ο 2^{ος} άξονας έχει στόχο τον ερευνητή- εκπαιδευτικό. Απαντώντας στην ερώτηση αν χρειάστηκε κάποια παρέμβαση ο ερευνητής αναστοχάζεται και θέτει κάποια ζητήματα που είτε χρειάζονται αλλαγή είτε είχαν το επιθυμητό αποτέλεσμα επομένως αποτελούν μι σωστή βάση για να χρησιμοποιηθούν και στις επόμενες παρεμβάσεις. Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τον ρόλο του ο οποίος στο σημείο της παρέμβασης είναι να βοηθάει τους μαθητές όταν χρειάζεται και όταν δυσκολεύεται, να τους ενθαρρύνει, να δημιουργεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και να επιλύει οποιοδήποτε πρόβλημα, για παράδειγμα στην συγκεκριμένη παρέμβαση μια μαθήτρια που άνηκε στην φυλή των ρομά δεν είχε καμία επαφή με τον Η/Υ, οπότε ο εκπαιδευτικός- ερευνητής επεμβαίνει και τοποθετεί την μαθήτρια σε μια άλλη ομάδα έτσι ώστε να βοηθηθεί και να συμμετέχει στην παρέμβαση.

Ο 3^{ος} άξονας αφορά την συνολική αποτίμηση της παρέμβασης μέσα από την καταγραφή συγκεκριμένων γεγονότων και καταστάσεων που συνέβησαν σε όλη την διάρκεια της παρέμβασης. Ο εκπαιδευτικός- ερευνητής καταγράφει τα θετικά στοιχεία που θεωρεί ότι βοήθησαν κατά πολύ στην παρέμβαση και είχαν ικανοποιητικά αποτελέσματα, αναφέρει επίσης τυχόν προβληματικές καταστάσεις και μια πιθανή προσπάθεια για την ερμηνεία τους. Μέσα από τον αναστοχασμό αναφέρει τι θα μπορούσε να αλλάξει και γιατί, τι θα κρατούσε ίδιο και τι ήταν αυτό που βοήθησε σημαντικά στην ολοκλήρωση της παρέμβασης. Ωστόσο μέσα από αυτά τα ερωτήματα καλλιεργείτε η μεταγνωστική ικανότητα του εκπαιδευτικού-ερευνητή όπως επίσης και η κριτική του ικανότητα πάνω σε σημαντικά ζητήματα που προκύπτουν.

Το ημερολόγιο ενός ερευνητή, αποτελεί ένα από τα βασικά ερευνητικά εργαλεία και είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την εξέλιξη τόσο του ίδιου όσο και της έρευνας. Το ημερολόγιο έχει ως στόχο την ανατροφοδότηση, τον αναστοχασμό, την αυτογνωσία, την αυτοαντίληψη του ερευνητή όπως επίσης τη συνεχή αυτοαξιολόγηση και ανασκόπηση της διδασκαλίας.

5.2.3 Διαδικασία προφορικής εξωτερίκευσης

Η συνέντευξη αποτελεί βασικό μέσο συλλογής υλικού και αποτελεί και το τρίτο ερευνητικό εργαλείο της παρούσας μελέτης. Μέσα από μια συνέντευξη ο ερευνητής μπορεί να καταλάβει τι σκέφτεται ο ερωτώμενος, τι έχει στο μυαλό του, μπορεί να ανακαλύψει πτυχές της προσωπικότητας του ερωτώμενου όπως επίσης και να αναγνωρίσει συμπεριφορές (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Σύμφωνα με διάφορες έρευνες που έχουν γίνει η συνέντευξη μπορεί να δώσει περισσότερες απαντήσεις σε έναν ερευνητή και αυτό διότι αποτελεί ένα ερευνητικό εργαλείο, πραγματοποιείται ανάμεσα σε δυο ανθρώπου ξένους μεταξύ τους και επιπλέον η συνέντευξη κατά μία έννοια καθοδηγείται από τον ερευνητή. Η συνέντευξη αποτελεί τον έμμεσο τρόπο συλλογής πληροφοριών, σύμφωνα με τον Tuckman, ο οποίος υποστηρίζει ότι μέσω μιας συνέντευξης δίνεται η δυνατότητα εισόδου στο τι διαδραματίζεται στο μυαλό του υποκειμένου. Μέσω αυτής, ο ερευνητής μπορεί να αντιληφθεί αξίες, προτιμήσεις, απόψεις, αντιλήψεις, πληροφορίες και γνώσεις (Tuckman, 1972).

Μέσω μιας συνέντευξης μπορεί ευκολότερα να τοποθετηθεί ο ερωτώμενος. Ο ερευνητής θέτει τις ερωτήσεις και μέσα από την απάντηση του ερωτώμενου μπορούν να εντοπιστούν διάφορες παράμετροι. Η φυσική ομιλία είναι ο ευκολότερος τρόπος για να τοποθετηθεί κάποιος επάνω σε ένα θέμα. Μέσα από μια συνέντευξη, η απάντηση είναι σίγουρη, είναι περισσότερο αληθινή και έμμεση. Επιπλέον, οι μαθητές – ερωτώμενοι έρχονται σε θέση να λεκτικοποιήσουν την απάντηση που έχουν σκεφτεί γεγονός που βελτιώνουν την δεξιότητα του προφορικού λόγου, και της επιχειρηματολόγησης. Εφαρμόζουν την γνώση και εξωτερικεύουν την διαδικασία σκέψης τους.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σε ένα χαλαρό και ήρεμο κλίμα θέτει στους μαθητές, οι οποίοι βρίσκονται σε ζευγάρια των δυο ατόμων, ορισμένες ερωτήσεις προφορικά:

- Σε δυσκολεύει κάτι στο κείμενο; Το καταλαβαίνεις;
- Σου φαίνεται πιο εύκολο το μάθημα μέσω Η/Υ;
- Τι κάνετε για να επικοινωνήσετε μεταξύ σας;
- Τι σας βοηθάει να κάνετε για να συνεργάζεστε όταν λύνετε γνωστικές ασκήσεις;
- Πιστεύετε ότι ο χρόνος είναι αρκετός για τις δραστηριότητες;

Ο εκπαιδευτικός- ερευνητής μέσα από τις παραπάνω ερωτήσεις προσπαθεί να επιλύσει τυχόν προβλήματα προκειμένου να ολοκληρωθούν οι παρεμβάσεις όσο το δυνατόν καλύτερα. Μέσα από τις απαντήσεις τους φαίνεται η πορεία της παρέμβασης και κατά πόσο βρίσκεται σε καλό δρόμο. Μέσα από τις άμεσες απαντήσεις που παίρνει ο εκπαιδευτικός βοηθάει όπου χρειάζεται και ενθαρρύνει τους μαθητές. Οι απαντήσεις δίνουν έναυσμα στον εκπαιδευτικό για να μπορέσει να κατανοήσει τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί το κάθε ζευγάρι μαθητών.

5.2 Αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής

5.2.1 Αποτελέσματα καταγραφής δεδομένων ερωτηματολογίου μαθητών

Στην παρακάτω ενότητα αναλύονται οι απαντήσεις των μαθητών στο δεύτερο ερωτηματολόγιο σχετικά με την συμμετοχή τους στην πιλοτική εφαρμογή με τίτλο «Το ταξίδι της Χαλιμά στην Ελλάδα». Οι μαθητές συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στο τέλος των πιλοτικών παρεμβάσεων, την τελευταία ημέρα. Το ερωτηματολόγιο περιείχε 13 ερωτήσεις επιλογής κλειστού τύπου και 4 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για ελεύθερη απάντηση. Παρακάτω υπάρχει ένας αναλυτικός πίνακας με τις ερωτήσεις του δεύτερου ερωτηματολογίου και τις απαντήσεις των μαθητών.

Ερωτήσεις	Συμφωνώ	Δεν ξέρω	Διαφωνώ	Μαθητές (N)
1. Ήταν ενδιαφέρον να ταξιδέψεις σε διάφορα μέρη της Ελλάδας με αυτό τον τρόπο;	20	-	-	20
2. Ήταν χρήσιμο να ταξιδέψεις στις διάφορες πόλεις της Ελλάδας με αυτό τον τρόπο;	20	-	-	20
3. Μου άρεσε που ταξίδεψα σε πόλεις και έμαθα την ιστορία τους.	20	-	-	20

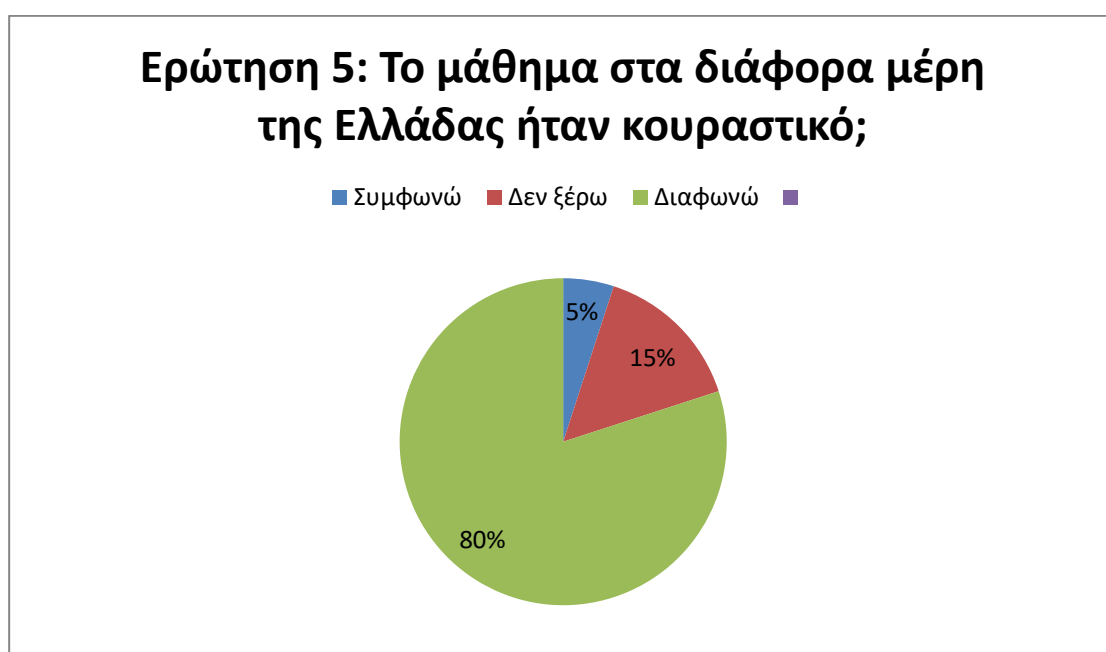
<p>4.Ήταν ωραία που έμαθα την ιστορία, τον πολιτισμό και τα έθιμα του κάθε τόπου.</p>	20	-	-	20
<p>5.Το μάθημα στα διάφορα μέρη της Ελλάδας ήταν κουραστικό.</p>	1	3	16	20
<p>6.Μου άρεσε που παίζαμε ομαδικά παιχνίδια.</p>	20	-	-	20
<p>7.Μου άρεσε που απαντούσαμε σε ερωτήσεις quiz.</p>	20	-	-	20

<p>8. Έμαθα πολύ καλύτερα το μάθημα αυτό με τη βοήθεια του υπολογιστή σε σχέση με τον κλασικό τρόπο διδασκαλίας.</p>	18	2	-	20
<p>9. Τα βίντεο ήταν κάπως βαρετά.</p>	1	-	19	20
<p>10. Τα κείμενα ήταν κουραστικά επειδή είχαν πολλές πληροφορίες.</p>	-	1	19	20
<p>11.0 χρόνος ήταν αρκετός για όλες τις δραστηριότητες.</p>	11	4	5	20

<p>12.Μου άρεσε που γνώρισα μέρη που δεν είχα την ευκαιρία να ταξιδέψω και ήταν σαν να βρισκόμουν εκεί πραγματικά.</p>	17	3	-	20
<p>13. Έμαθα να συζητώ και να επικοινωνώ περισσότερο με τον συμμαθητή μου.</p>	20	-	-	20

[Απαντήσεις μαθητών στο δεύτερο ερωτηματολόγιο]

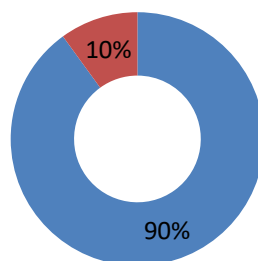
Οι μαθητές στις περισσότερες ερωτήσεις έχουν απαντήσει θετικά επιλέγοντας το «Συμφωνώ» με ποσοστό 100% στο σύνολο των μαθητών (N=20). Ωστόσο αξίζει να αναφερθούμε σε ορισμένες ερωτήσεις που τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται. Για παράδειγμα, στην Ερώτηση 5 «Το μάθημα στα διάφορα μέρη της Ελλάδας ήταν κουραστικό» από το σύνολο των μαθητών (N=20) οι 16 μαθητές (N=16) δηλαδή το 80% απάντησε «Διαφωνώ», ένας μαθητής απάντησε «Συμφωνώ» (N=1) δηλαδή το 5% και μόλις 3 μαθητές (N=3) δηλαδή το 15% απάντησε «Δεν ξέρω».



Αρκετή διαφορά στις απαντήσεις έχει και η Ερώτηση 8 : «Έμαθα πολύ καλύτερα με τη βοήθεια του υπολογιστή» όπου από το σύνολο των μαθητών (N=20) οι 18 μαθητές (N=18) δηλαδή το 90% απάντησε «Συμφωνώ» ενώ οι δυο μαθητές (N=2) δηλαδή το 10% απάντησε «Δεν ξέρω».

Ερώτηση 8: Έμαθα πολύ καλύτερα με τη βοήθεια του υπολογιστή.

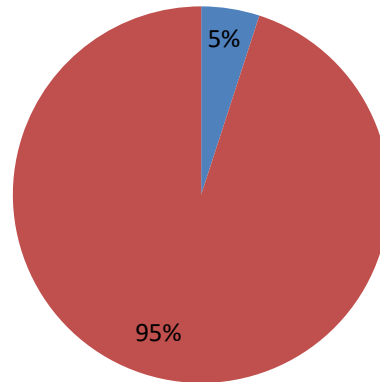
■ Συμφωνώ ■ Δεν ξέρω



Οι απαντήσεις των μαθητών διαφοροποιήθηκαν σε στην επόμενη ερώτηση. Ερώτηση 9: Τα βίντεο ήταν κάπως βαρετά. Όπου από το σύνολο των μαθητών (N=20) οι 19 μαθητές (N=19) δηλαδή το 95% απάντησε «Διαφωνώ», ενώ μόλις ένας μαθητής (N=1) δηλαδή το 5% απάντησε «Συμφωνώ». Παρόμοια αποτελέσματα υπήρξαν και στην Ερώτηση 10: Τα κείμενα ήταν κουραστικά, όπου από το σύνολο των μαθητών (N=20) δεκαεννιά μαθητές (N=19) δηλαδή το 95% απάντησε «Διαφωνώ» ενώ μόλις ένας μαθητής (N=1) δηλαδή το 5% απάντησε «Συμφωνώ».

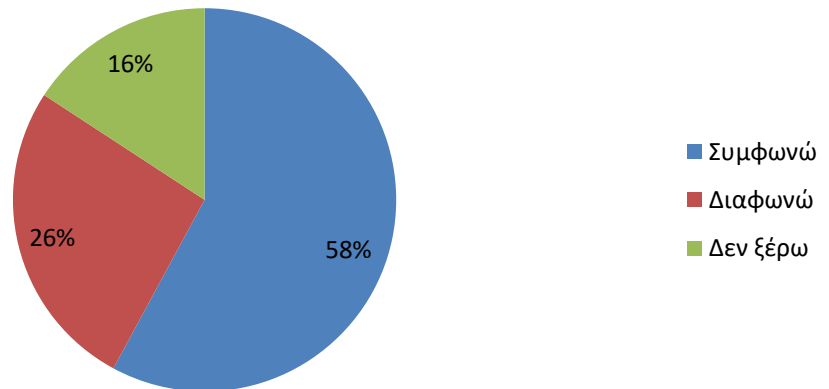
Ερώτηση 9: Τα βίντεο ήταν κάπως βαρετά.

■ Συμφωνώ ■ Διαφωνώ



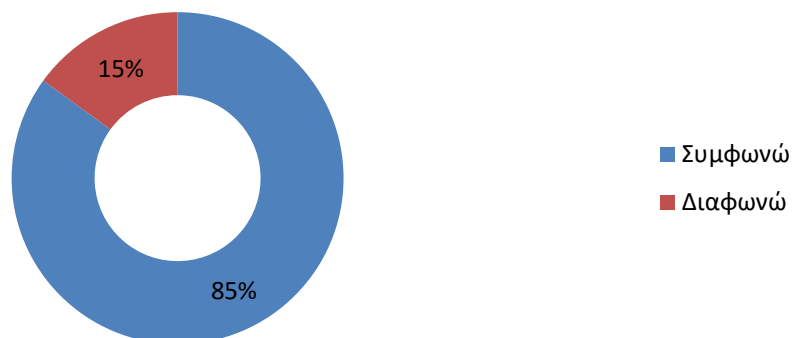
Η επόμενη ερώτηση στην οποία έχουν διαφοροποιηθεί οι απαντήσεις είναι η Ερώτηση 11: «Ο χρόνος ήταν αρκετός για τις δραστηριότητες;». Σε αυτή την ερώτηση από το σύνολό των μαθητών (N=20), οι 11 μαθητές (N=11) δηλαδή το 55% απάντησε «Συμφωνώ», οι 5 μαθητές (N=5) δηλαδή το 25% απάντησε «Δεν ξέρω» και οι 4 μαθητές (N=4) δηλαδή το 20% απάντησε «Διαφωνώ»

Ερώτηση 11: Ο χρόνος ήταν αρκετός για τις δραστηριότητες.



Η τελευταία ερώτηση που είχε διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις είναι η Ερώτηση 12: Μου άρεσε που γνώρισα μέρη που δεν είχα την ευκαιρία να ταξιδέψω και ήταν σαν να βρισκόμουν εκεί πραγματικά, όπου από το σύνολο των μαθητών (N=20), οι 17 μαθητές (N=17) δηλαδή το 85% απάντησε «Συμφωνώ» ενώ 3 μαθητές (N=3) δηλαδή το 15% απάντησε «Διαφωνώ».

Ερώτηση 12: Μου άρεσε που γνώρισα μέρη που δεν είχα την ευκαιρία να ταξιδέψω και ήταν σαν να βρισκόμουν εκεί πραγματικά

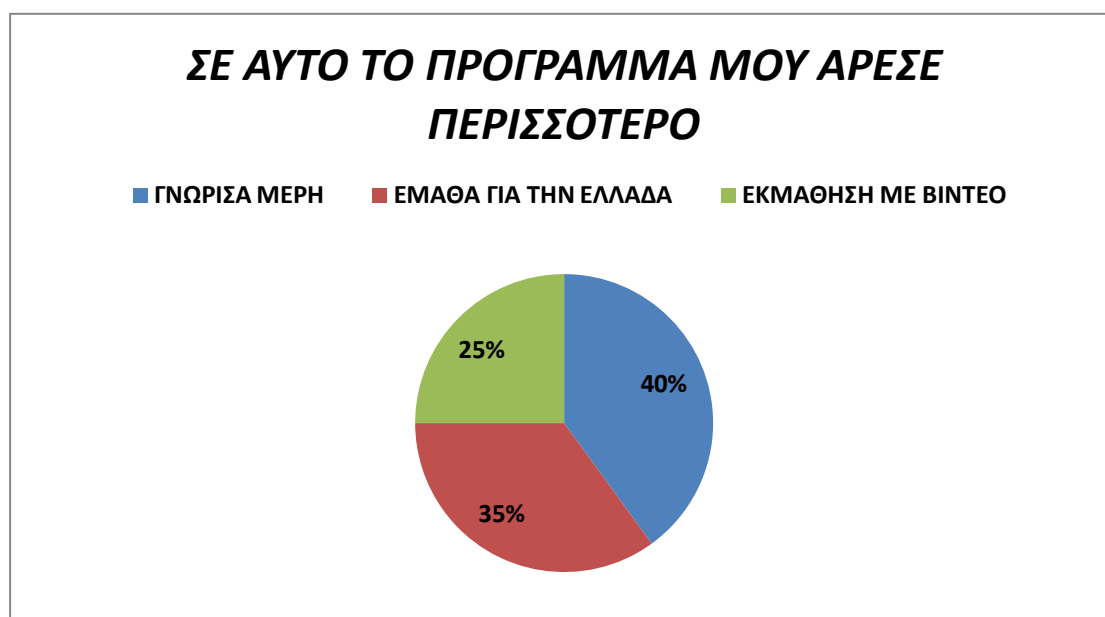


Σε ένα γενικότερο πλαίσιο οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά στις δραστηριότητες με τις περισσότερες απαντήσεις να είναι θετικές. Όσον αφορά την χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή φάνηκε μέσα από την πιλοτική εφαρμογή ότι τους βοήθησε κατά πολύ εφόσον είναι και ένα μέσο κοινό στους μαθητές. Οι περισσότεροι τον χρησιμοποιούσαν στο σπίτι τους και ήταν αρκετά εξοικειωμένοι με αυτό. Ωστόσο πέρα από τις ερωτήσεις επιλογής οι μαθητές είχαν να απαντήσουν και στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου το οποίο περιείχε 4 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η πρώτη ερώτηση ήταν «Σε αυτό το πρόγραμμα μου άρεσε περισσότερο...» η δεύτερη ερώτηση ήταν « Σε αυτό το πρόγραμμα μου άρεσε λιγότερο...», η τρίτη ερώτηση ήταν «Αυτό που με δυσκόλεψε περισσότερο σε αυτό το πρόγραμμα ήταν...» και η τέταρτη ερώτηση ήταν «Από αυτό το πρόγραμμα έμαθα να...». Μέσα από τις απαντήσεις καταφέραμε να δημιουργήσουμε κάποιες κατηγορίες οι οποίες αναλύονται παρακάτω.

Ερώτηση 1: Σε αυτό το πρόγραμμα μου άρεσε περισσότερο...

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακες μπορούμε να διακρίνουμε 3 κατηγορίες σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών. Οι περισσότεροι μαθητές ευχαριστήθηκαν πολύ την όλη διαδικασία της παρέμβασης καθώς όπως υποστηρίζουν γνώρισαν καινούργια μέρη και έμαθαν περισσότερο για την Ελλάδα, για τις παραδόσεις τα ήθη και τα έθιμα. Τα υπόλοιπα παιδιά απάντησαν ότι τους άρεσε πολύ η χρήση του βίντεο στην όλη διαδικασία εκμάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο των μαθητών (N=20) οκτώ μαθητές (N=8) απάντησαν ότι τους άρεσε η γνωριμία τους με άλλα μέρη της Ελλάδας, δηλαδή το 40%. Επτά μαθητές (N=7) απάντησαν ότι τους άρεσε ιδιαίτερα το γεγονός ότι έμαθαν για την Ελλάδα σε θέματα ιστορίας, πολιτισμού αλλά και γενικότερα, δηλαδή το 35%. Τέλος, μόλις πέντε μαθητές (N=5), δηλαδή το 25% απάντησαν ότι στην πιλοτική εφαρμογή τους άρεσε περισσότερο η χρήση των βίντεο στην όλη διαδικασία εκμάθησης.



Ερώτηση 2: Σε αυτό το πρόγραμμα μου άρεσε λιγότερο...

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα μπορούμε επίσης να διακρίνουμε τις κατηγορίες σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών. Οι περισσότεροι από τους μαθητές απάντησαν ότι δεν τους δυσκόλεψε τίποτα, μερικοί δυσκολεύτηκαν στην ανάγνωση των κειμένων, στην αγγλική γλώσσα ενώ κάποιοι μαθητές ανέφεραν ότι τους δυσκόλεψε ο περιορισμένος χρόνος για την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, από το σύνολο των μαθητών (N=20) οι δεκαέξι μαθητές (N=16), δηλαδή το 80% των μαθητών απάντησε ότι δεν τους δυσκόλεψε κάτι στις παρεμβάσεις. Παρόμοια ποσοστά υπήρξαν σε δυο κατηγορίες απαντήσεων. Η πρώτη κατηγορία, όπου ένας μαθητής (N=1), δηλαδή το 5% απάντησε ότι δυσκολεύτηκε με την ποσότητα των κειμένων ανάγνωσης, ενώ μόλις ένας μαθητής (N=1), δηλαδή το 5%, απάντησε ότι δυσκολεύτηκε με την αγγλική γλώσσα. Τέλος, δυο μαθητές (N=2), δηλαδή το 10% των μαθητών απάντησε ότι δυσκολεύτηκε αρκετά με τον χρόνο ο οποίος ήταν περιορισμένος.



Ερώτηση 3: Αυτό που με δυσκόλεψε περισσότερο σε αυτό το πρόγραμμα, ήταν...

Μέσα από αυτή την ερώτηση μπορέσαμε να κατηγοριοποιήσουμε τις απαντήσεις, οι οποίες φαίνεται να είναι περισσότερο εστιασμένες στο γνωστικό κομμάτι. Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι δεν δυσκολεύτηκαν σε κάτι. Ορισμένοι μαθητές απάντησαν ότι τους δυσκόλεψαν τα quiz, οι αγγλική γλώσσα και οι νομοί και οι πρωτεύουσες ως μια δραστηριότητα.

Αναλυτικότερα, από το σύνολο των μαθητών (N=20), το 45% δηλαδή εννιά μαθητές (N=9) απάντησε ότι δεν τους δυσκόλεψε κάτι συγκεκριμένο. Το 35% των μαθητών δηλαδή επτά μαθητές (N=7) απάντησαν ότι δυσκολεύτηκαν στα quiz. Έπειτα, από το σύνολο των μαθητών 3 μαθητές (N=3), δηλαδή το 15% απάντησε ότι δυσκολεύτηκε με τους αγγλικούς ορισμούς και τέλος ένας μονάχα μαθητής (N=1), δηλαδή το 5% απάντησε ότι δυσκολεύτηκε στους νομούς και τις πρωτεύουσες.



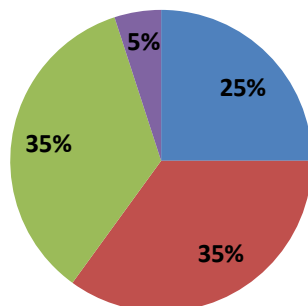
Ερώτηση 4: Από αυτό το πρόγραμμα έμαθα να...

Στην τελευταία ερώτηση ανοιχτού τύπου οι μαθητές έδωσαν ποικίλες και διαφορετικές απαντήσεις τις οποίες μπορούμε να ομαδοποιήσουμε στις παρακάτω κατηγορίες. Οι περισσότεροι μαθητές απάντησαν ότι κατά τη διάρκεια όλης της πιλοτικής εφαρμογής έμαθαν για τα διάφορα μέρη της Ελλάδας σε γεωγραφικό επίπεδο καθώς επίσης σε επίπεδο επικοινωνίας κατάφεραν να συνεργαστούν περισσότερο μεταξύ τους. Ιδιαίτερη σημασία έδωσαν οι μαθητές στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των περιοχών καθώς επίσης και σε δράσεις για την προστασία του περιβάλλοντος.

Πιο συγκεκριμένα από το σύνολο των μαθητών (N=20) οι επτά μαθητές (N=7), δηλαδή το 35% απάντησαν ότι από την παρούσα μελέτη έμαθαν να συνεργάζονται περισσότερο με τους συμμαθητές τους. Παρόμοια ποσοστά έχει και η κατηγορία που απάντησαν οι μαθητές για την γεωγραφία της Ελλάδας όπου από το σύνολο των μαθητών (N=20) οι επτά μαθητές (N=7), δηλαδή το 35% έδωσαν αυτή την απάντηση. Πέντε μαθητές (N=5), δηλαδή το 25%, απάντησαν ότι έμαθαν περισσότερα για τα χαρακτηριστικά των περιοχών της Ελλάδας και διάφορες άλλες ενδιαφέρουσες πληροφορίες σχετικές με αυτό. Τέλος, μονάχα ένας μαθητής (N=1), δηλαδή το 5%, απάντησε ότι έμαθε για διάφορες δράσεις προστασίας του περιβάλλοντος.

ΣΕ ΑΥΤΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΜΑΘΑ

■ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΕΡΙΟΧΩΝ ■ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ
■ ΓΕΩΡΑΦΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ ■ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ



5.2.2 Αποτελέσματα ημερολογίων ερευνητριών

Το ημερολόγιο του ερευνητή αποτελεί ένα από τα βασικότερα ερευνητικά εργαλεία για την διεξαγωγή της έρευνας. Μέσα από το ημερολόγιο ο ερευνητής καταγράφει καθημερινά μετά από κάθε παρέμβαση σκέψεις και αναστοχάζεται επάνω σε αυτές προκειμένου να διορθώσει, να αλλάξει κάποια πράγματα και να βελτιωθεί. Ο αναστοχασμός και η ανατροφοδότηση είναι ένα από τα βασικότερα οφέλη του ημερολογίου του ερευνητή. Προκειμένου να καταφέρουμε να κατηγοριοποιήσουμε τις απαντήσεις του ερευνητή στο ημερολόγιο χρησιμοποιήθηκαν τρεις κατηγορίες : α)πρώτη κατηγορία η διδακτική διαδικασία, β) δεύτερη κατηγορία η συμπεριφορά των μαθητών και γ)τρίτη κατηγορία μια γενική αποτίμηση.

Α)Διδακτική διαδικασία

Ο ερευνητής μέσα από τις παρεμβάσεις προσπάθησε να δημιουργήσει ένα πολυτροπικό περιβάλλον μέσα από το οποίο οι μαθητές θα συνδυάσουν τη γνώση και τη μάθηση με ένα ευχάριστο κλίμα σε συνδυασμό με την χρήση του Η/Υ. Ο συνδυασμός εικόνας, ήχου, ανάγνωσης, quiz και ερωτήσεων

αποτελεί μια μέθοδο προσέγγισης με έναν ευχάριστο και δημιουργικό τρόπο. Ο ερευνητής έχοντας έναν δεύτερο ρόλο μέσα στην τάξη, αυτόν του καθοδηγητή και όχι του δασκάλου προετοιμάζει τους μαθητές για το θέμα της παρέμβασης μέσα σε ένα μαθητοκεντρικό πλαίσιο. Στις παρεμβάσεις κυριαρχούν εικόνες, βίντεο, ήχοι, τραγούδια, συζητήσεις, κουίζ, κολάζ, αφίσες και διάφορες άλλες δραστηριότητες γύρω από το κεντρικό θέμα της ιστορίας. Ο εκπαιδευτικός-ερευνητής είναι αυτός που καθοδηγεί τους μαθητές, τους δίνει όλο το υλικό, τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν και να πειραματιστούν με τον υπολογιστή και το λογισμικό. Δίνει στους μαθητές περισσότερο οδηγίες και κατευθύνσεις παρά εντολές και πληροφορίες. Ο ερευνητής-εκπαιδευτικός είναι ευέλικτος σε κάθε δυσκολία και έτοιμος να αντιμετωπίσει οποιαδήποτε προβληματική κατάσταση.

Β) Συμπεριφορά μαθητών

Στις παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν η συμπεριφορά των μαθητών ήταν πολύ θετική. Οι μαθητές ήταν πολύ συνεργάσιμοι κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, άκουγαν πολύ προσεκτικά τις οδηγίες, διάβαζαν με ακρίβεια, ακολουθούσαν το πρόγραμμα της παρέμβασης και συμμετείχαν ενεργά σε όλη τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής. Μέσα σε αυτό το χαλαρό και ευχάριστο κλίμα οι μαθητές φάνηκε να αισθάνθηκαν αρκετά άνετα με την διαδικασία του μαθήματος και χωρίς να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερες δυσκολίες εφόσον η χρήση του Η/Υ ήταν κάτι με το οποίο οι περισσότεροι ήταν πολύ εξοικειωμένοι. Ένα γεγονός που αξίζει να αναφερθεί είναι η συνεργασία των μαθητών μεταξύ τους, η επικοινωνία τους σε όλη τη διάρκεια της παρέμβασης και η βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων. Επιπλέον, μέσα από το λογισμικό και τη χρήση των βίντεο φάνηκε να δείχνουν ιδιαίτερο ενθουσιασμό και ενδιαφέρον σε αυτά γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα αιτήματά τους να δείχνουμε ξανά και ξανά τα βίντεο. Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό έδειξαν οι μαθητές για τις θεματικές ενότητες και μια

θετική στάση η οποία βοήθησε αρκετά στην ολοκλήρωση των παρεμβάσεων με επιτυχία.

Γ)Γενική Αποτίμηση

Γενικότερα, το εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα φάνηκε ότι βοήθησε πολύ τους μαθητές και τους φάνηκε αρκετά ενδιαφέρον. Μέσα από όλες αυτές τις εικόνες, τα βίντεο, τις ιστορίες, τα παραδείγματα, τους μύθους, τα κουίζ οι μαθητές ήρθαν πιο κοντά στην ιστορία και τον πολιτισμό της Ελλάδας, στα ήθη, έθιμα και τις παραδόσεις του τόπου. Ανέπτυξαν το αίσθημα της συνεργασίας με τους συμμαθητές τους, κατάφεραν να επικοινωνήσουν καλύτερα και να αλληλοβοηθηθούν. Ενισχύθηκαν επίσης οι γνώσεις τους σε τεχνολογικά θέματα εφόσον εξοικειώθηκαν ακόμη περισσότερο με τη χρήση του υπολογιστή (τεχνολογικός γραμματισμός). Μέσα από την επιχειρηματολογία και την επικοινωνία κατάφεραν, επίσης, να ενισχύσουν τις προφορικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Κατανόησαν και εμπέδωσαν καλύτερα τη χρήση του λεξιλογίου μέσα από τις δραστηριότητες. Το ευχάριστο και θετικό κλίμα συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους.

Ωστόσο, σίγουρα μέσα στην όλη διαδικασία της παρέμβασης υπήρξαν και ορισμένα προβλήματα. Οι μαθητές είχαν εξοικειωθεί με το λογισμικό σε σημείο που η επόμενη καινούργια δραστηριότητα δεν τους έδινε κίνητρο να συμμετέχουν ενεργά. Επιπλέον, ένα κομμάτι κούρασης υπήρξε στο θέμα με τα ερωτηματολόγια, όπου μερικοί μαθητές δυσανασχετούσαν με την συμπλήρωσή τους. Τέλος, ένας προβληματισμός υπήρξε και στον μεγάλο όγκο πληροφοριών προς ανάγνωση. Ωστόσο, όλα τα παραπάνω ξεπεράστηκαν με μια ενθαρρυντική και καθοδηγητική στάση του ερευνητή-εκπαιδευτικού όπως επίσης και χάρης την θετική στάση των μαθητών.

5.2.3. Αποτελέσματα προφορικής εξωτερίκευσης

Οι προφορικές συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στους μαθητές κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Οι μαθητές συμμετείχαν σε ζευγάρια των δυο ατόμων ακριβώς όπως και στις δραστηριότητες. Τους ρωτήθηκαν 5 ερωτήσεις από τις απαντήσεις των οποίων καταφέραμε να βγάλουμε δυο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι Α)Η Επικοινωνία- Αλληλόδραση των μαθητών και η δεύτερη κατηγορία είναι Β)Η Στάση των μαθητών απέναντι στην επίλυση ενός προβλήματος. Πιο συγκεκριμένα οι απαντήσεις αναλύονται στον παρακάτω πίνακα.

Επικοινωνία –Αλληλόδραση

1.Δραστηριότητες – quiz	<ul style="list-style-type: none">× Συνεργασία× Βοήθεια από τον συμμαθητή× Επιβεβαίωση από τον εκπαιδευτικό× Συμμετοχή με τον συμμαθητή-ζευγάρι
2.Συζήτηση	<ul style="list-style-type: none">× Συμμετοχή των ζευγαριών× Αντιπαράθεση απόψεων× Κοινές απόψεις μεταξύ των μαθητών
3.Δημιουργικές δραστηριότητες	<ul style="list-style-type: none">× Αλληλοβοήθεια× Συμμετοχή× Ευχάριστο κλίμα× Ελεύθερη σκέψη και έκφραση

Επίλυση προβλήματος

Γνωστικές δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none">× Ανάγνωση× Συνεργασία× Συζήτηση με τον συμμαθητή× Κούραση στα quiz× Προσπέραση των κειμένων ανάγνωσης× Διαφωνία× Κατάληξη στην σωστή απάντηση× Τήρηση σημειώσεων× Αναζήτηση σωστής απάντησης από τον εκπαιδευτικό.
Μεταγνωστικές δεξιότητες	<ul style="list-style-type: none">× Περισσότερη συμμετοχή× Αυτοδιόρθωση

6.Συζήτηση

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα έχει αποδεχτεί την αλλαγή της ταυτότητας της από μονοπολιτισμική σε πολυπολιτισμική. Τα διάφορα μεταναστευτικά ρεύματα έχουν επιφέρει μια κατάσταση πολιτισμικής ετερότητας. Πλέον, στη σημερινή κοινωνία συναντάμε ανθρώπους με διαφορετική θρησκεία, διαφορετικά ήθη και έθιμα διαφορετική γλώσσα, γενικότερα διαφορετικό πολιτισμό. Τα ρεύματα των μεταναστών όλο και αυξάνονται. Η γλώσσα αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία του πολιτισμού ενός λαού γενικότερα και ενός ανθρώπου ειδικότερα. Αποτελεί ίσως και ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία πολιτισμού. Το σχολείο είναι το μέσο που θα καταφέρει να διατηρήσει την πολιτισμική ταυτότητα ενός λαού αναλλοίωτη στο χρόνο και επίσης θα καταφέρει να δώσει στην επιφάνεια του σχολείου μια πολύγλωσση πραγματικότητα. Το βασικότερο ζητούμενο της πολυπολιτισμικότητας στις μέρες μας είναι η αναγνώριση της πολιτιστικής ποικιλότητας (Bianco, Liddicoat, & Crozet, 1999). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση οδηγεί σε θετικές σκέψεις, στην ενσυναίσθηση, στο σεβασμό και στην ευαισθητοποίηση σε σχέση με τον τρόπο ζωής των άλλων. Διάφοροι μελετητές υποστηρίζουν ότι το νέο βήμα πέρα από την διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκμάθηση της γλώσσας είναι η εκμάθηση του πολιτισμού. Ένα χαρακτηριστικό και παραδοσιακό παράδειγμα για την διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού είναι η λογοτεχνία, καθώς μέσω αυτής μπορεί κάποιος να μάθει τον πολιτισμό μέσα από την γλώσσα μαθαίνοντας και την ίδια.

Στην παρούσα εργασία σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε το λογισμικό πρόγραμμα με τίτλο «*Το Ταξίδι της Χαλιμά στην Ελλάδα*». Μέσα από το συγκεκριμένο project υπήρξε ανάγκη να ερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές που βρίσκονται μέσα σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον μπορούν να μάθουν και να κατανοήσουν καλύτερα την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Μέσα από πολλές δραστηριότητες και επαφή με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή να καταφέρουν να εξασκηθούν και να μάθουν καλύτερα την γλώσσα. Όπως υποστηρίζουν και οι μελετητές, η γλώσσα αποτελεί βασικό στοιχείο πολιτισμού και μέσα από την συγκεκριμένη εφαρμογή υπήρξε η ανάγκη οι μαθητές αυτοί να έρθουν σε επαφή με τα πολιτισμικά στοιχεία της Ελλάδας γενικότερα. Μέσα σε ένα κλίμα ευχάριστο και

χαλαρό πραγματοποιήθηκαν ορισμένες παρεμβάσεις με βασικό χαρακτηριστικό την συνεργασία και την αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών. Μέσα από την συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο project οι μαθητές αποφεύγουν στερεότυπες αντιλήψεις και προκαταλήψεις και εφοδιάζονται με κίνητρα για να ανακαλύψουν και να ενισχύσουν τις γλωσσικές και επικοινωνιακές τους δεξιότητες στη γλώσσα στόχο μέσα σε ένα νέο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον που δημιουργούν οι νέες τεχνολογίες.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την διεξαγωγή του project ήταν δυο. Η πρώτη είναι η μέθοδος CLIL (Content and Language Integrated Learning) δηλαδή, ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας η οποία, σύμφωνα με μελετητές, αποτελεί μια από τις πιο δημοφιλής μεθόδους διδασκαλίας που αναμένεται να βελτιώσει τις γνώσεις των μαθητών σε θέματα δεύτερης ξένης γλώσσας καθώς επίσης και τα κίνητρα των μαθητών σε εκπαιδευτικούς τομείς. Η Ελλάδα, σύμφωνα με τους ερευνητές, εξακολουθεί να είναι μία από τις λίγες ευρωπαϊκές χώρες που δεν έχουν υιοθετήσει την CLIL ως βασική μορφή διδασκαλίας και μάθησης. Σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, ορισμένα σχολεία προσφέρουν την παροχή εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία τα μη γλωσσικά θέματα διδάσκονται είτε μέσω δύο διαφορετικών γλωσσών είτε μέσω μιας ενιαίας γλώσσας που είναι «ξένη» σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών (Mattheoudakis, Alexiou & Laskaridou, 2014).

Η μέθοδος CLIL είναι μια διδακτική εκπαιδευτική προσέγγιση στην οποία χρησιμοποιείται μια επιπλέον γλώσσα για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Αυτό σημαίνει ότι στη διδασκαλία και τη μάθηση η έμφαση δεν δίνεται αποκλειστικά στη γλώσσα - όπως θα ήταν μια γλωσσική τάξη - ούτε αποκλειστικά στο περιεχόμενο. Η μέθοδος CLIL παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να μάθουν ένα θέμα μέσω μιας δεύτερης γλώσσας και να μάθουν μια δεύτερη γλώσσα με τη μελέτη ενός θέματος αντίστοιχα. Από την άποψη αυτή, η CLIL είναι μια μορφή δίγλωσσης εκπαίδευσης που στοχεύει στο να προσφέρει μια δίγλωσση εμπειρία για τον μαθητή, ακόμα κι για ένα περιορισμένο μέρος του προγράμματος σπουδών του σχολείου. Ωστόσο

παρόλο που στην Ευρώπη είναι περισσότερο διαδεδομένη η συγκεκριμένη μέθοδος στην Ελλάδα έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες εκμάθησης ενός αντικειμένου βασισμένο σε μια δεύτερη γλώσσα.

Πιο συγκεκριμένα οι Mattheoudakis, Alexiou & Laskaridou (2014) σε μια δική τους μελέτη διερεύνησαν την επίδραση διδασκαλίας της μεθόδου CLIL: (α) στις γλωσσικές γνώσεις των μαθητών στα αγγλικά και (β) στο περιεχόμενο. Η μελέτη τους στόχευε επίσης στην απάντηση των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων: (α) Οι δύο ομάδες (CLIL / μη CLIL) θα επιτύχουν παρόμοιες βαθμολογίες στη Γεωγραφία στις εξετάσεις που έγιναν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Και (β) Οι μαθητές της CLIL θα επιτύχουν υψηλότερες βαθμολογίες από τις εξετάσεις αγγλικής γλώσσας μη-CLIL εκπαιδευόμενους στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Επιπλέον έρευνες σχετικά με τη μέθοδο CLIL έχουν κάνει οι Fokides & Zamrouli (2017) όπου δημιούργησαν ένα εικονικό περιβάλλον πολλαπλών χρηστών, εξέτασαν και αντάλλαξαν πληροφορίες στην αγγλική γλώσσα σχετικά με τους γεωγραφικούς όρους και τις έννοιες. Η διάρκεια του έργου ήταν δέκα εβδομάδες. Συνολικά 105 μαθητές συμμετείχαν, οι οποίοι ήταν χωρισμένοι σε τρεις ομάδες. Επιπλέον έρευνες έχουν κάνει οι Georgoroulou-Theodosiou & Rangou, (2015) οι οποίοι μελέτησαν την μέθοδο CLIL μέσα από μια έρευνα με τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: (α) πόσο αποτελεσματική είναι η χρήση των ΤΠΕ ως υποστηρικτικό υλικό στην μέθοδο CLIL και (β) εάν η μέθοδος CLIL είναι συμβατή με τη διδασκαλία της δεύτερης ξένης γλώσσας με βάση το εκπαιδευτικό σύστημα. Το 2016 οι Delliou και Zafiri πραγματοποίησαν μια μελέτη βασισμένη στην μέθοδο CLIL η οποία είχε σκοπό να εξετάσει τις δυνατότητες της μεθόδου CLIL στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ομιλίας των μαθητών της έκτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Επιπρόσθετα, οι Chionis, Dertili, Kynigou & Xanthakou, (2017) παρουσίασαν την δική τους έρευνα σε ένα δημόσιο Πειραματικό Γυμνάσιο της Αθήνας. Στόχος τους ήταν να παρουσιάσουν μια αρχική εμπειρική και ποιοτική αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου επιχειρώντας την αξιολόγηση τυχόν θετικών και αρνητικών στοιχείων της όσον αφορά στη νοητική αλλά και στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών. Αντίστοιχη έρευνα πραγματοποίησαν και οι Griva & Chostelidou, (2017) όπου το δικό τους CLIL πρόγραμμα σχεδιάστηκε με στόχο να καλλιεργηθεί η

επίγνωση των μαθητών για την πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία και να αναπτυχθεί η επίγνωση του «εαυτού μου και του άλλου». Το πρόγραμμα «ο πολιτισμός μας, ο πολιτισμός σας, ο πολιτισμός τους» εφαρμόστηκε πιλοτικά για 14 εβδομάδες σε μαθητές της 6ης τάξης ενός δημοτικού σχολείου στη Βόρεια Ελλάδα. Επιπρόσθετες μελέτες σχετικά με τη μέθοδο CLIL έχουν πραγματοποιηθεί και από άλλους ερευνητές. (π.χ. Korosidou, & Griva, (2013), Griva, & Kasvikis, (2015), Griva, (2017).

Στο εξωτερικό η μέθοδος CLIL είναι περισσότερο διαδεδομένη. Η Serra (2007) πραγματοποίησε μια μελέτη κατά την οποία παρουσιάζονται οι πτυχές μιας διαχρονικής μελέτης που αξιολογεί την δίγλωσση εκπαίδευση βασισμένη στην ολοκληρωμένη μάθηση περιεχομένου και γλώσσας (CLIL) σε τρία ελβετικά δημοτικά σχολεία. Από τους βαθμούς 1 έως 6, τρεις τάξεις Γερμανών μαθητών διδάχθηκαν το 50% του αναλυτικού προγράμματος, κυρίως των μαθηματικών, στα ιταλικά ή στο Romansh ως δεύτερη γλώσσα (L2). Επιπλέον, οι Mondt, Allain και Gao (2007) μελέτησαν τη μέθοδο CLIL εστιάζοντας στην εκμάθηση των γλωσσών, καθώς και στη γνώση του αντικειμένου, στη στάση και το κίνητρο, την γνωστική ανάπτυξη και την εγκεφαλική έρευνα. Και ο Lasagabaster (2008), στα πλαίσια της έρευνας του σχετικά με τη μέθοδο CLIL επιθυμούσε να αναλύσει την επίδραση της CLIL στη στάση των μαθητών απέναντι στα αγγλικά ως δεύτερη ξένη γλώσσα και τις δύο επίσημες γλώσσες (βασκική και ισπανική) στο πρόγραμμα σπουδών ενός δίγλωσσου πλαισίου. Επιπλέον, ο Kjellén Simes (2009), σε μια σύντομη περιγραφή των βασικών ευρημάτων της διατριβής του παρουσίασε τα ερευνητικά του ερωτήματα στην δική του μελέτη τα οποία ήταν τα εξής: (α) Οι μαθητές (CLIL) θα καταστούν περισσότερο καταρτισμένοι στα αγγλικά από ό, τι οι μαθητές (without CLIL) που σπουδάζουν απλά την αγγλική γλώσσα; και (β) Μπορεί η αρχική επάρκεια να χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσει την εξέλιξη με την πάροδο του χρόνου;. Πολλοί μελετητές (Van de Craen et al., 2007) τόνισαν ότι ο θετικός αντίκτυπος της μεθόδου CLIL στην ανάπτυξη της δεύτερης ξένης γλώσσας διαπιστώνεται πιο σταθερά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε ένα ενδιαφέρον έγγραφο ο Dalton-Puffer (2008) επανεξέτασε την εκμάθηση γλωσσών, σύμφωνα με την CLIL, στις γερμανόφωνες χώρες και κατέληξε στο ότι Όσον αφορά τις δεξιότητες

εκμάθησης γλωσσών, τις δεκτικές δεξιότητες (δηλαδή ανάγνωση και ακρόαση) είναι εκείνες που επηρεάζονται περισσότερο από την CLIL, όπως φαίνεται με μελέτες σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες. Αυτό μπορεί είναι το αποτέλεσμα της εκτεταμένης έκθεσης των μαθητών στο γραπτό και προφορικό λόγο σε περιβάλλον CLIL.

Η δεύτερη διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε στην συγκεκριμένη εργασία, σε συνδυασμό με την μέθοδο CLIL, είναι η CALL (Εκμάθηση γλώσσας μέσω νέων τεχνολογιών). Η δεύτερη μέθοδος χρησιμοποιείται ευρύτατα σε διάφορες έρευνες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πολλοί μελετητές έχουν πραγματοποιήσει έρευνες σχετικά με τις τεχνολογίες CALL. Πιο συγκεκριμένα, ο Warschauer, (2009) συνέκρινε τη διαθεσιμότητα, την πρόσβαση και τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε μια ομάδα χαμηλών και υψηλών κοινωνικοοικονομικών θέσεων στην Καλιφόρνια. Οι Bax & Champers, (2006) υποστηρίζουν ότι ο στόχος των τεχνολογιών CALL είναι να εργαστούν προς μια κατάσταση όπου οι υπολογιστές είναι πλήρως ενσωματωμένοι στην παιδαγωγική, μια κατάσταση «εξομάλυνσης». Επιπλέον, οι Stickler, & Shi, (2016) αποδεικνύουν ότι η CALL έχει προχωρήσει πολύ την τελευταία δεκαετία. Η μέθοδος CALL έχει εξομαλυνθεί τόσο στην πράξη όσο και στην έρευνα και η σιωπηρή χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών για τη διδασκαλία ξένων γλωσσών γενικότερα. Ακόμη, οι Montazeri, & Hamidi, (2013) μελετώντας τις τεχνολογίες CALL κατέληξαν ότι η εκμάθηση γλωσσών με τη βοήθεια υπολογιστή (CALL) ορίζεται σύντομα ως αναζήτηση και μελέτη εφαρμογών ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία και εκμάθηση γλωσσών. Καλύπτει ένα ευρύ φάσμα εφαρμογών ΤΠΕ και διάφορες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία και την εκμάθηση άλλων γλωσσών. Η δική τους έρευνα εξετάζει διάφορες πτυχές της εφαρμογής εκμάθησης γλωσσών με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή στην εκμάθηση γλωσσών στις τάξεις παγκοσμίως, λαμβάνει υπόψη τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής αυτής της τεχνικής και τέλος εξετάζει την πιθανή εφαρμογή σε διαφορετικές αίθουσες εκμάθησης γλώσσας. Ακόμα και σήμερα έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αρκετά στο σχολείο και στην τάξη τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Αποτελεί ένα υλικό χρήσιμο και αρκετά βοηθητικό στα χέρια του δασκάλου. Μέσα από τη χρήση βίντεο τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και δρούσαν σε όλη τη διαδικασία του μαθήματος. Ένα αλληλεπιδραστικό βίντεο

αποτελεί μια καινοτόμο προσέγγιση του διδακτικού περιεχομένου και δίνει στους μαθητές επιπλέον κίνητρα να συμμετέχουν και να δρουν ενεργά στην παράδοση του μαθήματος. Με βάση τους παραπάνω άξονες οργανώθηκε και η πιλοτική εφαρμογή με τίτλο «Το Ταξίδι της Χαλιμά στην Ελλάδα». Μέσα από τις παρεμβάσεις οι μαθητές συμμετείχαν στο μάθημα, ήταν ενεργοί και συνεργάζονταν μεταξύ τους. Η συγκεκριμένη πιλοτική εφαρμογή είχε ως στόχο την ενίσχυση των γλωσσικών και προφορικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα από ένα ταξίδι στην Ελλάδα. Κατάφεραν να γνωρίσουν πολλά μέρη της Ελλάδας, να «συναντήσουν» τον πολιτισμό που διαφοροποιείται από κάθε μέρος της και όλα τα παραπάνω με τη χρήση μιας πλατφόρμας με τίτλο «Learnworlds». Μέσα από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων φάνηκε ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν καθημερινά τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, γεγονός που τους βοήθησε αρκετά στην εξοικείωση με τις παρεμβάσεις, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που έδειξαν ότι το 90% των μαθητών χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Φάνηκε ότι ευχαριστήθηκαν αρκετά το μάθημα και μάλιστα ζητούσαν συνέχεια να προβάλλονται τα βίντεο των παρουσιάσεων. Επιπλέον, οι περισσότεροι μαθητές, σε ερώτηση για το τι περίμεναν να μάθουν από το πρόγραμμα αυτό απάντησαν ότι θα ήθελαν να μάθουν για τα διάφορα μέρη της Ελλάδας, για τον πολιτισμό, για τις πόλεις που δεν γνωρίζουν γεγονός που επιβεβαιώνουν οι απαντήσεις του δεύτερου ερωτηματολογίου σύμφωνα με τις οποίες οι μαθητές έμαθαν αρκετά νέα πράγματα για τον πολιτισμό, πιο συγκεκριμένα το 40% των μαθητών και για την Ελλάδα γενικότερα, το 35% των μαθητών. Αξίζει να αναφερθεί ότι τα περισσότερα παιδιά, ανταποκρίθηκαν πολύ θετικά στην χρήση του υπολογιστή και μάλιστα ανέφεραν ότι με τη χρήση της τεχνολογίας το μάθημα γίνεται πιο ενδιαφέρον και δέχονται καλύτερα τη νέα γνώση. Στην συγκεκριμένη ερώτηση σχετικά με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και κατά πόσο τους βοήθησε στην εκμάθηση το 80% των μαθητών απάντησε θετικά σύμφωνα με το πρώτο ερωτηματολόγιο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι μαθητές εντυπωσιάστηκαν με κάποιες περιβαλλοντικές δράσεις που υπάρχουν σε ορισμένες πόλεις και το ανέφεραν στα ερωτηματολόγια όπως και στις προφορικές συνεντεύξεις. Πιο συγκεκριμένα, οι 18 από τους 20 μαθητές ανέφεραν ότι έμαθαν διάφορα περιβαλλοντικά προγράμματα και δράσεις μέσα από τις πιλοτικές εφαρμογές. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα κατάφερε να ενδυναμώσει τις σχέσεις των

μαθητών μεταξύ τους σε επίπεδο επικοινωνίας και συνεργασίας. Αυτό επιβεβαιώνεται από την τρίτη ανοιχτή ερώτηση όπου το 35% των μαθητών απάντησε ότι έμαθε να συνεργάζεται καλύτερα με τον συμμαθητή του και να έχει αναπτύξει το αίσθημα της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας. Φαίνεται ότι ήταν αρκετά σημαντικό για τους μαθητές να δουλεύουν σε ομάδες και να επιλύουν κάθε πρόβλημα μαζί με τον συμμαθητή τους.

Η άμεση καταγραφή της συνολικής εμπειρίας των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσα από κάποιες μικρές ατομικές συνεντεύξεις. Οι μαθητές μέσα από αυτές έδιναν στην ερευνήτρια τα συναισθήματα που επικρατούσαν εκείνη τη χρονική στιγμή. Οι περισσότεροι από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ανέφεραν διαρκώς για την συνεργασία με τον συμμαθητή τους γεγονός που φανερώνει ότι μπορούν να συνεργάζονται πολύ καλύτερα για ένα πρόγραμμα και να έχουν πολύ καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Ορισμένοι μαθητές, βέβαια, ανέφεραν ότι δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν κάποιες δραστηριότητες. Σύμφωνα με αυτό μπορούμε να καταλήξουμε στο ότι ίσως ο χρόνος δεν ήταν αρκετός για όλες τις δραστηριότητες, όπως αυτό επιβεβαιώνεται και από κάποιες απαντήσεις στην ερώτηση του δεύτερου ερωτηματολογίου όπου 2 μαθητές απάντησαν ότι τους δυσκόλεψε λιγάκι ο χρόνος. Μέσα από την προφορική συνέντευξη μπορούσε να γίνει αντιληπτός ο τρόπος επίλυσης ενός προβλήματος από τους μαθητές, γεγονός που φανερώνει ότι σε κάθε δραστηριότητα χρησιμοποιούσαν και διαφορετική στρατηγική ανάλογα με τις ανάγκες και τον χρόνο. Για παράδειγμα, σε ερώτηση τι σκέφτηκες για να απαντήσεις στην ερώτηση αυτή; Οι μαθητές ανέλυαν τον τρόπο σκέψης τους και έτσι γινόταν κατανοητός ο τρόπος επίλυσης ενός προβλήματος. Επίσης, για την καλύτερη αποτύπωση συγκεκριμένων διδακτικών και μαθησιακών θεμάτων, χρησιμοποιήθηκε η τήρηση γραπτών ημερολογίων, τα οποία έδιναν πρόσβαση σε «εσωτερικά» ζητήματα και η ποιοτική τους ανάλυση συνετέλεσε στην ολοκληρωμένη και βαθύτερη κατανόηση ζητημάτων, όπως η επικοινωνία των μαθητών, οι δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν και άλλα πολλά. Όσον αφορά το λογισμικό οι μαθητές δεν αντιμετώπισαν κάποιο πρόβλημα, αντίθετα φάνηκε ότι προσαρμόστηκαν αμέσως και με τον καιρό εξοικειώθηκαν ακόμα περισσότερο. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα

με τις απαντήσεις του ημερολογίου, η διδασκαλία με την χρήση των νέων τεχνολογιών και ενός αλληλεπιδραστικού βίντεο φάνηκε πως βοήθησε αρκετά τους μαθητές εφόσον οι 19 στους 20 απάντησαν θετικά στο ημερολόγιο.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε πως οι μαθητές παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αυξημένη συμμετοχή κατά τη διάρκεια των βίντεο που είχαν ενσωματωθεί σαν εργαλείο στην πλατφόρμα. Το βίντεο, ως μη κειμενικός τρόπος αναπαράστασης της πληροφορίας, παρέχει ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης, καθώς περιλαμβάνει τη δυνατότητα οπτικών και ακουστικών αναπαραστάσεων. Οι αναφορές των μαθητών κατέδειξαν πως μέσα από τα βίντεο μπόρεσαν να συγκρατήσουν περισσότερες πληροφορίες, δεν ήταν κουραστικά, ήταν ευχάριστα και κυρίως τους ενθουσίασε το αλληλεπιδραστικό περιβάλλον τους, καθώς τα βίντεο απαιτούσαν τη διάδραση των μαθητών με αυτά, μέσω ερωτήσεων, παρεμβάσεων και κειμενικών αναφορών. Ο αλληλεπιδραστικός αυτός χαρακτήρας των βίντεο πρόσφερε ένα ιδιαίτερο χαρακτήρα σε όλο το λογισμικό πρόγραμμα, καθώς οι μαθητές δεν ήταν απλοί θεατές της γνώσης, αλλά συμμετείχαν ενεργά, καθορίζοντας το περιεχόμενο, οικοδομώντας βήμα- βήμα τη νέα γνώση και ενισχύοντας τις γλωσσικές τους δεξιότητες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι νέες Τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στην διαδικασία της μάθησης καθώς επίσης και να ενισχύσει τις δεξιότητες τους με ευχάριστο, δημιουργικό και συνεργατικό τρόπο. Επίσης, διαπιστώθηκε πως μέσω της πλατφόρμας του λογισμικού δόθηκαν περισσότερα ερεθίσματα στους μαθητές αυτούς, προκλήθηκε το ενδιαφέρον τους και η διδασκαλία κατέστη πιο ευέλικτη. Οι μαθητές κατέθεσαν πως είχαν τη δυνατότητα να πάρουν τη μάθηση στα χέρια τους και να εργαστούν με τους δικούς τους ρυθμούς, δημιουργώντας έτσι συνθήκες εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να γίνουν αποδεκτά ωστόσο με ορισμένες επιφυλάξεις. Πρώτον, ο αριθμός των μαθητών δεν ήταν αρκετά μεγάλος για να μπορούμε να έχουμε μια μορφή γενίκευσης. Δεύτερον, αρκετές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών δεν μπορούν να γίνουν για παράδειγμα η μεταβλητή φύλο

δεν μπορεί να αναλυθεί ούτε να υπάρξει κάποια συσχέτιση με την υπόλοιπη έρευνα και αυτό διότι ο αριθμός των κοριτσιών δεν είναι ίσος με τον αριθμό των αγοριών. Το ίδιο μπορούμε να σχολιάσουμε και για την μεταβλητή της ηλικίας των μαθητών. Από τη μια μπορούμε να καταλήξουμε σε ένα κοινό συμπέρασμα για την ηλικία των μαθητών από την έρευνα, από την άλλη όμως δεν μπορούμε να γενικεύσουμε οποιοδήποτε συμπέρασμα διότι οι μαθητές βρίσκονται στην ίδια ηλικία χωρίς διακυμάνσεις. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας μας αφορούν μια συγκεκριμένη και περιορισμένη χρονική περίοδο. Τα ιδιαίτερα, όμως, ικανοποιητικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων, τόσο σε γλωσσικό επίπεδο, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, παρόλο τους περιορισμούς και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, δίνουν τη δυνατότητα να προτείνουμε την εφαρμογή του συγκεκριμένου λογισμικού προγράμματος σε μεγαλύτερο δείγμα δίγλωσσων μαθητών, ακόμα και με μεγαλύτερη διάρκεια, αναμένοντας τα ανάλογα αποτελέσματα. Το εκπαιδευτικό υλικό που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών, θα μπορούσε να αποτελέσει βασικό άξονα και για επιπλέον προεκτάσεις.

Επιπλέον, τα θετικά αποτελέσματα της χρήσης της μεθόδου CLIL σε συνδυασμό με τις τεχνολογίες CALL σε ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως στα μαθηματικά, στην ιστορία, στην μελέτη περιβάλλοντος και σε πολλά άλλα ακόμα και σε άλλες γλώσσες με την προϋπόθεση το γνωστικό αντικείμενο να είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών. Η χρήση των νέων τεχνολογιών φάνηκε να έχει πολύ θετικά αποτελέσματα στην διαδικασία της μάθησης και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να την χρησιμοποιούν σαν μόνιμη βάση στη μάθηση και λιγότερο σαν βοηθητικό εκπαιδευτικό υλικό.

Η παραπάνω έρευνα μπορεί να βοηθήσει τις γνωστικές, επικοινωνιακές, προσληπτικές δεξιότητες των δίγλωσσων μαθητών, προσφέροντας τους μια ευχάριστη εμπειρία μάθησης. Με αυτά τα αποτελέσματα μπορεί οι δίγλωσσοι μαθητές να έχουν βελτιωμένη επίδοση και μετά την υλοποίηση της εφαρμογής στις γνωστικές και προφορικές δεξιότητες της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας.

7.Βιβλιογραφία

- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Multilingual matters.
- Ball, P. (2009). Does CLIL work. *The best of both worlds*, 32-43.
- Beatty, K. (2003). Teaching and researching computer-assisted language learning. Hong Kong: Longman.
- Bentley, K. (2010). *The TKT Course CLIL*. Ernst Klett Sprachen.
- Brewster, J. (2004). Content-based language teaching: a way to keep students motivated and challenged. *CATS: The IATEFL young learners SIG publication, 2004*(Autumn), 25-28.
- Chambers, A., & Bax, S. (2006). Making CALL work: Towards normalisation. *System*, 34(4), 465-479.
- Chapelle, C. A. (2009). The relationship between second language acquisition theory and computer-assisted language learning. *The modern language journal*, 93, 741-753.
- Chionis, M., Dertili, D., Kynigou, I., & Xanthakou, E. (2017). Implementing CLIL in a Greek Secondary School Setting: A Suggestion for Good Teaching Practices. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 8(2).
- Christensen, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on technology in Education*, 34(4), 411-433.
- Corder, S. P. (1981). Formal simplicity and functional simplification. *New dimensions in second language acquisition research*, 146-152.
- Coyle, D. (2002). Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. Στο D. Marsh (Επιμ.), *CLIL/EMILE—The European dimension: actions, trends and foresight potential*, European Commission
- Coyle, D. (2006), *Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers*, Univeristy of Nottingham.
- Coyle, D., Holmes, B., & King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum—CLIL National Statement and Guidelines*. London: The Languages Company.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Dalton-Puffer, C. (2008). *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe*. na.
- Dalton-Puffer, C. (2008). *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe*. na.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles?. *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182-204.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (Eds.). (2010). *Language use and language learning in CLIL classrooms* (Vol. 7). John Benjamins Publishing.

- Delliou, A., & Zafiri, M. (2016). Developing the speaking skills of students through CLIL. In *5th Electronic International Interdisciplinary Conference*. Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Makrina_Zafiri/publication/308194120_Developing_the_speaking_skills_of_students_through_CLIL/links/5800a88c08ae181e57828cb (Vol. 6).
- Egbert, J., Paulus, T. M., & Nakamichi, Y. (2002). The impact of CALL instruction on classroom computer use: A foundation for rethinking technology in teacher education. *Language Learning & Technology*, 6(3), 108-126.
- Ehsani, F., & Knodt, E. (1998). Speech technology in computer-aided language learning: Strengths and limitations of a new CALL paradigm. *Language Learning & Technology*, 2(1), 54-73.
- Eurydice. (2006). Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Brussels: European Commission
- Fokides, E., & Zampouli, C. (2017). Content and language integrated learning in OpenSimulator project. Results of a pilot implementation in Greece. *education and Information Technologies*, 22(4), 1479-1496.
- Georgopoulou-Theodosiou, C., & Rangous, M. (2015, November). Content and Language Integrated Learning (CLIL): An experimental study on CLIL compatibility with the modern Greek educational system. In *International Conference 'Science in Technology' SCinTE*. Available at: www.scinte.gr/.../7%20LearningTeaching%20Methodologies.Pdf.
- Grant, C. A., & Portera, A. (Eds.). (2010). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (Vol. 39). Routledge.
- Griva, E. (2017). CLIL-from theory to practice: challenges and perspectives. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 8(1), 15.
- Griva, E., & Chostelidou, D. (2017). CLIL in Primary Education: Promoting Multicultural Citizenship Awareness in the Foreign Language Classroom. *Research Papers in Language Teaching & Learning*, 8(2).
- Griva, E., & Kasvikis, K. (2015). CLIL in Primary Education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness. *Current trends and issues in education: an international dialogue*. Cambridge Scholars Publishing, 125-140.
- Griva, E., Chostelidou, D. & Panteli, P. (2014). Insider views of CLIL in primary education: challenges and experiences of EFL teachers. *International journal for innovation, education and research*.
- Griva, E., Chostelidou, D., & Panteli, P. (2014). Insider views of CLIL in Primary Education: Challenges and experiences of EFL teachers. *International Journal for Innovation Education and Research*

- Gündüz, N. (2005). Computer assisted language learning. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 193-214.
- Heidegger, M. (1977). *The question concerning technology* (pp. 3-35). New York: Harper & Row.
- Kjellén Simes, M. (2009). Content-based language learning in English: A model for high proficiency in English in Swedish schools?. In *CSL 2009* (pp. 103-114). Karlstads universitet.
- Korosidou, E. I., & Griva, E. A. (2013). " My Country in Europe": A Content-based Project for Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(2).
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL research journal*, 1(2), 4-17.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A. J., & Crozet, C. (1999). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*.
- Male, T., & Burden, K. (2014). Access denied? Twenty-first-century technology in schools. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(4), 423-437.
- Martins, C. R., & Dal Sasso, G. T. M. (2008). Technology: definitions and reflections for nursing and health care practice. *Texto & Contexto Enfermagem*, 17(1), 13-14.
- Mattheoudakis, M., Alexiou, T., & Laskaridou, C. (2014). To CLIL or not to CLIL? The case of the 3rd Experimental Primary School in Evosmos. In *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics 3* (pp. 215-234). Sciendo Migration.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.
- Salomon, J. J. (1984). What is Technology? The Issue of its origins and definitions. *History and Technology, an International Journal*, 1(2), 113-156.
- Serra, C. (2007). Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582-602.
- Sivin-Kachala, J., & Bialo, E. R. (1994). Report on the Effectiveness of Technology in Schools, 1990-1994.
- Stickler, U., & Shi, L. (2016). TELL us about CALL: An introduction to the Virtual Special Issue (VSI) on the development of technology enhanced and computer assisted language learning published in the System Journal. *System*, 56, 119-126.
- Stoner, G. (1996). A conceptual framework for the integration of learning technology. *Learning Technology Dissemination Initiative*, 6.

- Sudhoff, J. (2010). CLIL and intercultural communicative competence: Foundations and approaches towards a fusion. *International CLIL Research Journal*, 1 (3), 30-37.
- Tuckman, B. W.(1972). Conducting educational research.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *Views*, 16(3), 70-78.
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language teaching*, 31(2), 57-71.
- Warschauer, M., Knobel, M., & Stone, L. (2004). Technology and equity in schooling: Deconstructing the digital divide. *Educational policy*, 18(4), 562-588.
- Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση. 14 ν *Γηεζλέο* □ *πλέδξην*, 13-15.
- Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013). Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση.
- Δημητρακόπουλος, Π. (2009). Η Μέθοδος Content and Language Integrated Learning* στην διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στο εξωτερικό (* Συνδυασμένη Εκμάθηση Επιστημονικού Αντικειμένου και Ξένης Γλώσσας). *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 18, 439-446.
- Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Επιστημονικό Περιοδικό Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 7, 2, 199-282.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: *Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.) Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ*.
- Μικρόπουλος, Τ. Α. (2000). Εκπαιδευτικό Λογισμικό. Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων. *Αθήνα: Κλειδάριθμος*, 38, 42.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2000). Νέες τεχνολογίες και ποιοτική Παιδεία. *Το βήμα*, 3, 2000.
- Μπέλλα, Σ. (2011). Η δεύτερη γλώσσα: κατάκτηση και διδασκαλία. *Αθήνα: Πατάκης*.
- Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επικοινωνία.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Ά. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.

- Ράπτης, Α. (2013). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ά τόμος.
- Ρεπούσης, Γ. (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. *Αθήνα: Μεταίχμιο*.

8. Παράρτημα

Ερωτηματολόγια μαθητών

8

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Γεια ! Είμαι η Χαλιμά. Πριν ξεκινήσουμε αυτό το ταξίδι θα ήθελες να συμπληρώσεις αυτό το ερωτηματολόγιο; Για να γνωριστούμε καλύτερα!!

Βάλε ένα στα τετραγωνάκια ή συμπλήρωσε τα κενά.

Φύλο : ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ

-Πόσο χρονών είσαι ; 11.....

-Από πού κατάγεται ; Αλβανία.....

-Πόσα χρόνια μένεις στην Ελλάδα ; 11.....

-Ποια είναι η μητρική σου γλώσσα ; Αλβανικά-Ελληνικά

-Γνωρίζεις ελληνικά ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

-Αν ναι, πόσο καλά πιστεύεις ότι γνωρίζεις ;

-Πολύ καλά Αρκετά καλά Καλά Μέτρια Λίγο

-Θα σε ενδιέφερε να μάθεις περισσότερα πράγματα για την Ελλάδα ;

ΘΑ ΜΕ ΕΝΔΙΕΦΕΡΕ ΠΟΛΥ ΘΑ ΜΕ ΕΝΔΙΕΦΕΡΕ ΛΙΓΟ

-Χρησιμοποιείς υπολογιστή ή tablet ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

-Αν ναι, πόσο συχνά ;

Πολύ συχνά Αρκετά συχνά Συχνά Λίγο

-Αν όχι, θα ήθελες να μάθεις για την Ελλάδα χρησιμοποιώντας τον υπολογιστή ή το tablet ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

-Τι θα ήθελες να μάθεις για την Ελλάδα από αυτό το μικρό ταξίδι ; Τα.....

πάντα.....



[Pre test]

3

Ειρήνη - Ελένη
Παρίση

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Γεια! Είμαι η Χαλιμά! Αυτό το ταξίδι ήταν το καλύτερο, και εσύ με βοήθησες ακόμη περισσότερο να καταφέρω να πάρω τον ήλιο πίσω στο χωριό μου! Ευχαριστώ για τη βοήθεια! Πάμε να δούμε πως σου φάνηκε εσένα αυτό το ταξίδι ;:

Φύλο: ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ

Βάλε έναν κύκλο στο προσωπάκι που σε εκφράζει σε κάθε ερώτηση



1) Ήταν ενδιαφέρον να ταξιδέψεις σε διάφορα μέρη της Ελλάδας με αυτό τον τρόπο:

ΣΥΜΦΩΝΩ



ΔΕΝ ΞΕΡΩ



ΔΙΑΦΩΝΩ



2) Ήταν χρήσιμο να ταξιδέψεις στις διάφορες πόλεις της Ελλάδας με αυτόν τον τρόπο:

ΣΥΜΦΩΝΩ



ΔΕΝ ΞΕΡΩ



ΔΙΑΦΩΝΩ



3) Συμμετέχοντας στο πρόγραμμα:

- ο Μου άρεσε που ταξίδεψα σε πόλεις και έμαθα την ιστορία τους.

ΣΥΜΦΩΝΩ



ΔΕΝ ΞΕΡΩ



ΔΙΑΦΩΝΩ



- ο Ήταν ωραία που έμαθα την ιστορία, τον πολιτισμό και τα έθιμα του κάθε τόπου.



ΔΕΝ ΞΕΡΩ



ΔΙΑΦΩΝΩ



- ο Το μάθημα αυτό στα διάφορα μέρη της Ελλάδας με τα tablet ήταν κουραστικό.

ΣΥΜΦΩΝΩ



ΔΕΝ ΞΕΡΩ



ΔΙΑΦΩΝΩ



- ο Μου άρεσε που παίζαμε ομαδικά παιχνίδια.

ΣΥΜΦΩΝΩ



ΔΕΝ ΞΕΡΩ



ΔΙΑΦΩΝΩ



- ο Μου άρεσε που απαντούσαμε σε ερωτήσεις quiz.

ΣΥΜΦΩΝΩ



ΔΕΝ ΞΕΡΩ



ΔΙΑΦΩΝΩ



- ο Έμαθα πολύ καλύτερα το μάθημα αυτό με την βοήθεια του υπολογιστή σε σχέση με τον κλασικό τρόπο που γίνεται το μάθημα.

ΣΥΜΦΩΝΩ



ΔΕΝ ΞΕΡΩ



ΔΙΑΦΩΝΩ



[Post Test pg.2]

- ο Τα βίντεο ήταν κάπως βαρετά.

ΣΥΜΦΩΝΩ

ΔΕΝ ΞΕΡΩ

ΔΙΑΦΩΝΩ



- ο Τα κείμενα ήταν κουραστικά γιατί είχαν πολλές πληροφορίες.

ΣΥΜΦΩΝΩ

ΔΕΝ ΞΕΡΩ

ΔΙΑΦΩΝΩ



- ο Ο χρόνος ήταν αρκετός για όλες τις δραστηριότητες.

ΣΥΜΦΩΝΩ

ΔΕΝ ΞΕΡΩ

ΔΙΑΦΩΝΩ



- ο Μου άρεσε που γνώρισα μέρη που δεν είχα την ευκαιρία να ταξιδέψω και ήταν σαν να βρισκόμουν εκεί πραγματικά.

ΣΥΜΦΩΝΩ

ΔΕΝ ΞΕΡΩ

ΔΙΑΦΩΝΩ



- ο Έμαθα να συζητώ και να επικοινωνώ περισσότερο με τον συμμαθητή μου.

ΣΥΜΦΩΝΩ

ΔΕΝ ΞΕΡΩ

ΔΙΑΦΩΝΩ



- Σε αυτό το πρόγραμμα μου άρεσε περισσότερο

που μάθαμε διάφορα πράγματα.

- Σε αυτό το πρόγραμμα μου άρεσε λιγότερο
ΔΕΝ ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΑΤΙ ΠΟΥ ΝΑ ΜΗΝ
ΜΟΥ ΑΡΕΣΕΙ
- Αυτό που με δυσκόλεψε περισσότερο σε αυτό το πρόγραμμα, ήταν
ΔΕΝ ΉΤΑΝ ΚΑΤΙ ΠΟΥ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΕΨΕ
- Από αυτό το πρόγραμμα έμαθα να
ΣΥΝΕΡΧΑΣΟΜΑΙ ΜΕ ΤΟΝ ΣΥΜΜΑΘΗΤΗ
ΜΟΥ

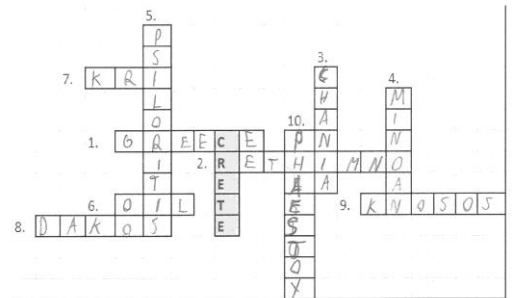
[Post Test pg.4]

Φύλλα εργασίας μαθητών



Crossword puzzle

Για να συνεχίσει το ταξίδι της η Χαλιμά, θα πρέπει να μας βοηθήσεις να λύσουμε το σταυρόλεξο!!!



ΙΘΑΚΗ

Σα βρεις στον ήρωά σου την Ιθάκη,
να εύχεται νάναι μακρός ο δρόμος,
γεμάτος κινδύνους γεμάτος κινδύνους.
Τους Λαιστρυγόνες και τους Κύκλωπας,
τον Ποσειδώνα μη φοβάσαι,
τέτοια στον δρόμο σου ποτέ σου δεν θα βρεις,
αν μόν' η σκέψις σου ψάλλει αν εκλεκτή
συγκίνησες το πνεύμα σου και το σώμα σου αγγίζει.
Τους Λαιστρυγόνες και τους Κύκλωπας,
τον άγριο Ποσειδώνα δεν θα συναντήσεις
αν δεν τους κουβανείς μες στην ψυχή σου,
αν η ψυχή σου δεν τους στήνει εμπρός σου.

Αννα Ε 2

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

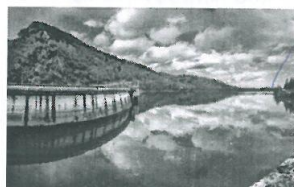
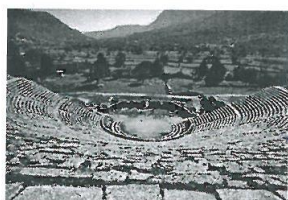
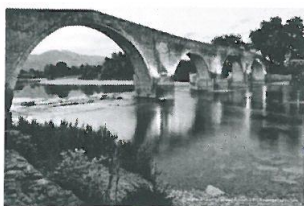
ΣΗΜΕΡΑ ΤΑΞΙΔΕΟΥΜΕ

«ΣΤΑ ΝΗΣΙΑ ΤΟΥ ΙΟΝΙΟΥ, ΣΤΗΝ ΘΕΣΣΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΗΠΕΙΡΟ».



Πάμε να ξεκινήσουμε :::

1) Αντιστοίχισε τις παρακάτω εικόνες με τη σωστή λέξη.



Λίμνη Πλαστήρα

Χελώνα «Καρέτα - Καρέτα»

Μουσείο του «Αλή Πασά»

Αρχαία Δωδώνη: Το μαντείο του Δία

Το Γεφύρι της Άρτας



Ο Οδυσσεύς στο Λιμάνι



Παγκάκι με φωτοβολταϊκά



Λιμάνι του Βόλου

2) Επάνησα είναι 7 νησιά Συμπλήρωσε τα κενά

1. Νομός Κέρκυρας με πρωτεύουσα την Κέρκυρα

2. Νομός Πάφου με πρωτεύουσα το Γαίλο

3. Νομός Ζακύνθου με πρωτεύουσα την Ζακύνθο

4. Νομός Ιθάκης με πρωτεύουσα το Βαθύ

5. Νομός Κερκύρας με πρωτεύουσα την Κέρκυρα

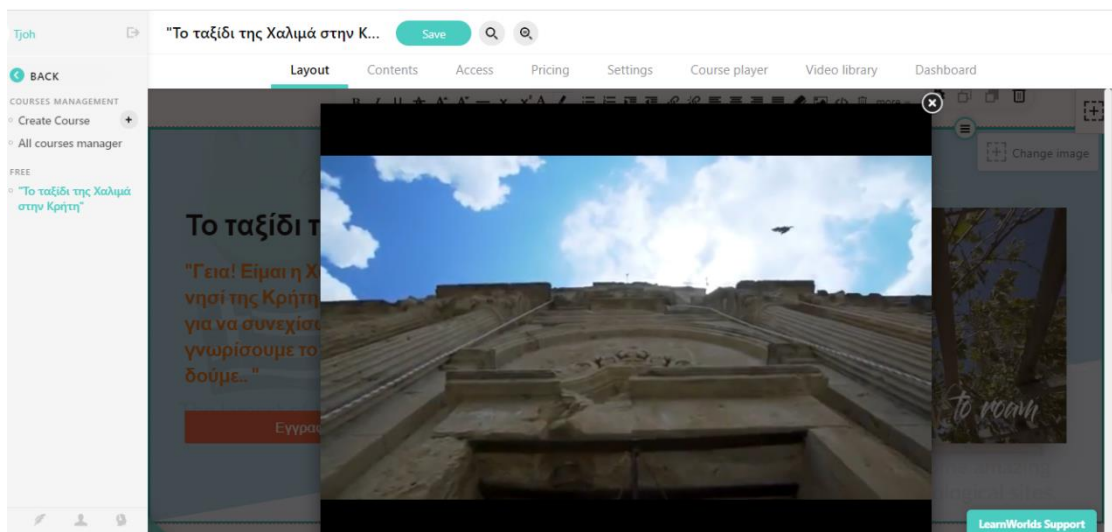
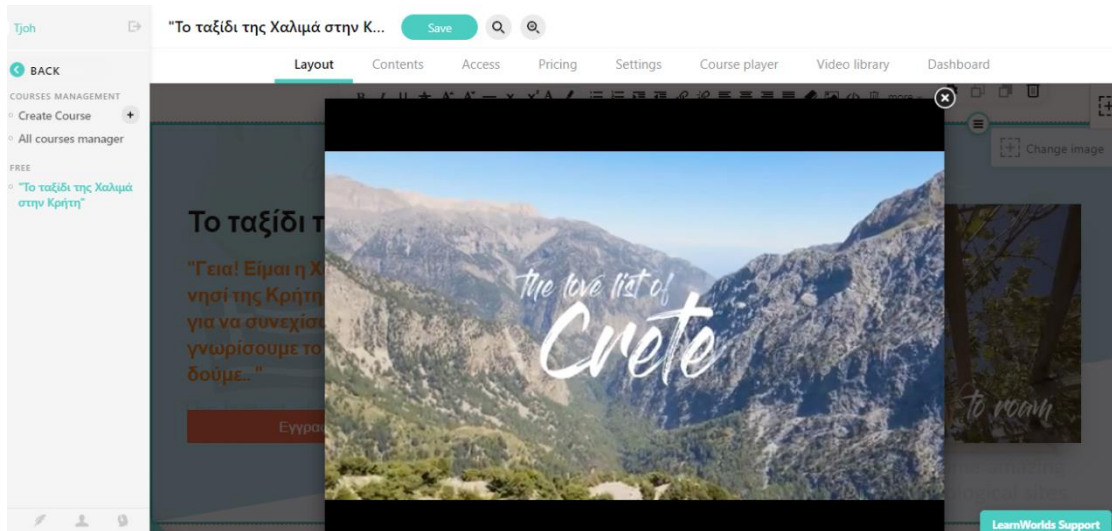
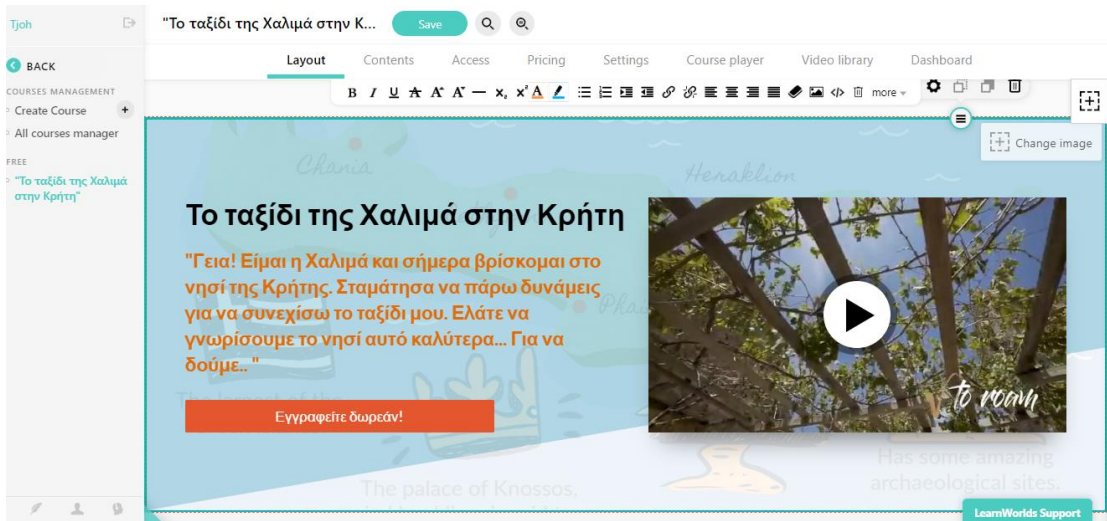
6. Νομός Λευκάδας με πρωτεύουσα την Λευκάδα

7. Νομός Μαγνησίας με πρωτεύουσα το Κόρινθο

3) Στο παρακάτω ποίημα του Κ. Καβάφη συμπλήρωσε τις λέξεις που λείπουν για να ολοκληρωθεί σωστά το ποίημα.

Ψυχή, συναντήσεις, σώμα, πνεύμα, υψηλή, θυμωμένο, γνώσεις, περιπέτειες, δρόμος,
πηγαιμό

Παράρτημα Λογισμικού «Learnworlds»



← Back to course page << < προηγούμενο > επόμενο >

"Το ταξίδι της Χαλιμά στην Κρήτη"

50%

Μονοπάτι Μαθητές Συζήτηση

1. Let's explore Crete

Κρήτη
✓ quiz

Κρήτη_1
exam

Κρήτη

question 1/8

Ο πρώτος Ευρωπαϊκός πολιτισμός ήταν ο Μινωικός μεταξύ 3000 -1200. Κυρίως στην Κεντρική και Ανατολική Κρήτη.

Ναι

Μπράβο σου!

Όχι

← Back to course page << < προηγούμενο > επόμενο >

"Το ταξίδι της Χαλιμά στην Κρήτη"

50%

Μονοπάτι Μαθητές Συζήτηση

1. Let's explore Crete

Κρήτη
✓ quiz

Κρήτη_1
exam

Κρήτη

question 4/8

Σημαντικό μνημείο για την ελληνική γραφή αποτελεί ο δίσκος της Φαιστού.

Ναι

Μπράβο σου! Ο δίσκος της Φαιστού είχε επάνω του την Γραμμική γραφή Α' και Β'.

Όχι

← Back to course page << < προηγούμενο > επόμενο >

"Το ταξίδι της Χαλιμά στην Κρήτη"

50%

Μονοπάτι Μαθητές Συζήτηση

1. Let's explore Crete

Κρήτη
✓ quiz

Κρήτη_1
exam

Κρήτη

question 6/8

Η σκοτεινή περίοδος ξεκίνησε το 1.400 π.Χ.

Ναι

Προσπάθησε πάλι!

Όχι

Εικόνες

