

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΜΣ: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Διπλωματική εργασία

**Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα και τον πολιτισμό: εκπαιδευτικό λογισμικό
για την εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης.**

της

Ιωαννίδου Μαγδαλινής

A.M. 468

Τριμελής επιτροπή

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Γρίβα Ελένη, αναπληρώτρια καθηγήτρια ΠΔΜ

Αξιολογητές: Αλευριάδου Αναστασία, αναπληρώτρια καθηγήτρια ΠΔΜ

Παλαιγεωργίου Γεώργιος, λέκτορας ΠΔΜ

Φλώρινα, 2016

Copyright © Ιωαννίδου Μαγδαλινή, 2016

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.

Όνοματεπώνυμο: Ιωαννίδου Μαγδαλινή

A.M.: 468

Ηλεκτρονική διεύθυνση: magdaioannidou89@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2014

Κατεύθυνση: Δίγλωσση Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: *«Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα και τον πολιτισμό: εκπαιδευτικό λογισμικό για την εκμάθηση της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ σε μαθητές με δυσκολίες μάθηση».*

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τη συγγραφέα.

Ημερομηνία, 20/05/2016

Η δηλούσα,

Ιωαννίδου Μαγδαλινή

Πίνακας περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	9
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
1. ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	15
1.1. Η εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ).....	15
1.1.1 Η πρώτη εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας.....	16
1.2. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της δεύτερης/ ξένης γλώσσας	20
1.2.1 Ολοκληρωμένη Εκμάθηση περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL- Content & Language Integrated Learning)	21
1.2.1.1 Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου CLIL	25
1.2.1.2 Οι προβληματισμοί της μεθόδου CLIL	27
1.2.1.3 Η μέθοδος CLIL και η γλωσσική ανάπτυξη.....	28
1.2.1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μέθοδο CLIL	30
1.3 Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας.....	31
2. ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	35
2.1 Η διδακτική προσέγγιση της μεθόδου CALL (Computer Assisted Language Learning)-Υποβοηθούμενη από υπολογιστή Γλωσσική διδασκαλία.....	36
2.1.1 Ορισμός και ιστορική εξέλιξη της προσέγγισης CALL.....	36
2.1.2 Πλεονεκτήματα της προσέγγισης CALL.....	39
2.1.3 Περιορισμοί της προσέγγισης CALL.....	41
2.1.4 Μεθοδολογία προσέγγισης CALL.....	43
2.1.5 Γλωσσικές δεξιότητες και προσέγγιση CALL.....	45
2.2 Η ενσωμάτωση του ψηφιακού βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία	48
2.2.1 Οι δυνατότητες του ψηφιακού βίντεο ως μέσο διδασκαλίας	48
2.2.2 Διδακτική αξιοποίηση του βίντεο στη μάθηση	50
2.3 Η χρήση του αλληλεπιδραστικού βίντεο στη διδασκαλία.....	53
2.3.1. Βασικά χαρακτηριστικά των αλληλεπιδραστικών βίντεο	55

3. ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ.....	57
3.1 Ορισμός δυσκολιών μάθησης	57
3.2 Χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσκολίες μάθησης	59
3.2.1 Προβλήματα στην πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου.....	60
3.2.2 Προβλήματα στην ανάγνωση και στη γραφή	60
3.2.3. Προβλήματα συλλογισμού	61
3.3 Δυσκολίες μάθησης και γλωσσική ανάπτυξη	62
3.3.1 Δυσκολίες μάθησης και διγλωσσική ανάπτυξη	63
3.4 Δυσκολίες μάθησης και σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις.....	69
3.4.1 Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών	70
3.4.2 Η διδασκαλία των μαθητών με δυσκολίες μάθησης μέσω νέων τεχνολογιών	73
4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ	81
4.1 Σκοπός και στόχοι της κατασκευής λογισμικού προγράμματος.....	82
4.2 Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού	85
4.2.1 Η αξιοποίηση της μεθόδου CLIL (Content and Language Integrate Learning)	85
4.2.2 Η αξιοποίηση της μεθόδου CALL (Computer Assisted Language Learning)	87
4.2.3 Η χρήση των νέων τεχνολογιών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης ...	88
4.3 Θεματικές ενότητες	90
4.3.1 Σχεδιασμός ενοτήτων	90
4.3.2 Περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων.....	91
1 ^η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Φλώρινας»	91
2 ^η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Θεσσαλονίκης»	91
3 ^η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Αθήνας».....	92
4 ^η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στο νησί της Κρήτης»	92
5 ^η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στην περιοχή των Ιωαννίνων».....	93
6 ^η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Ξάνθης»	93
7 ^η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στην περιοχή της Σπάρτης»	94
8 ^η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στο νησί της Ρόδου»	94
4.4 Σχεδιασμός δραστηριοτήτων	96
4.4.1 Κατηγοριοποίηση δραστηριοτήτων με βάση τη στοχοθεσία και τη λειτουργία τους .	97
4.5 Πλατφόρμα «Learnworlds»	100
4.5.1 Περιγραφή της πλατφόρμας.....	100
4.5.2 Περιβάλλον και εργαλεία σχεδιασμού της πλατφόρμας	101
4.5.3 Επιλογή και χρήση της πλατφόρμας	104

4.5.4 Κατηγοριοποίηση δραστηριοτήτων με βάση τη δομή και το εργαλείο σχεδιασμού τους	105
5. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ	107
5.1 Προφίλ των συμμετεχόντων	107
5.2 Πιλοτική εφαρμογή	109
5.3 Δομή των πιλοτικών παρεμβάσεων	113
5.3.1 Δομή 1 ^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Φλώρινας»	113
5.3.2 Δομή 2 ^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Θεσσαλονίκης»	115
5.3.3 Δομή 3 ^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Αθήνας»	117
5.3.4 Δομή 4 ^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στο νησί της Κρήτης»	119
5.3.5 Δομή 5 ^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στην περιοχή των Ιωαννίνων»	120
5.3.6 Δομή 6 ^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Ξάνθης»	122
5.3.7 Δομή 7 ^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στην περιοχή της Σπάρτης»	124
5.3.8 Δομή 8 ^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στο νησί της Ρόδου»	126
6. ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	129
6.1 Ερευνητικά εργαλεία	129
6.1.1 Ερωτηματολόγιο μαθητών	129
6.1.2 Ημερολόγιο παρεμβάσεων ερευνήτριας	130
6.1.3 Διαδικασία προφορικής εξωτερίκευσης	133
6.2 Αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής	135
6.2.1 Αποτελέσματα καταγραφής δεδομένων ερωτηματολογίου μαθητών	135
6.2.2 Αποτελέσματα ημερολογίων ερευνήτριας	144
6.2.3 Αποτελέσματα προφορικής εξωτερίκευσης	152
7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	158
8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	169
9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	194
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ	194
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	196
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	198
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	199
ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΑΣ	202
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ	214

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη μεταπτυχιακή μου διατριβή θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στους ανθρώπους που με τη βοήθεια και τη στήριξη τους, έχουν καταστήσει δυνατή αυτή την ερευνητική εργασία.

Αρχικά, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στα τρία μέλη της επιτροπής εποπτείας μου, και ειδικότερα στην επόπτρια καθηγήτρια κ. Ελένη Γρίβα, αναπληρώτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας. Την ευχαριστώ θερμά για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, για την συνεχή της ενθάρρυνση, την εποικοδομητική της καθοδήγηση και την αμέριστη συμπαράσταση της καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Η επιστημονική της επάρκεια, οι πολύτιμες παρατηρήσεις και το συνεχές της ενδιαφέρον συνετέλεσαν στην επιτυχημένη διεξαγωγή και ολοκλήρωση αυτού του εγχειρήματος.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Παλαιγεωργίου Γεώργιο, λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας, για τις πολύτιμες υποδείξεις, τη συνεχή καθοδήγηση και την ουσιαστική βοήθεια που μου παρείχε πάνω σε ένα ουσιαστικό μέρος της διπλωματικής μου διατριβής, αυτό της κατασκευής και δημιουργίας λογισμικού προγράμματος. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και την κ. Αλευριάδου Αναστασία, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Φλώρινας, για τη βοήθεια, τη στήριξη και τις καταλυτικές συμβουλές της κατά τη σύνταξη της διπλωματικής μου εργασίας.

Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον δάσκαλο του σχολείου κ. Κατικαρίδη Γεώργιο για την αμέριστη βοήθεια που μου παρείχε κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, καθώς και όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τέλος, ένα τεράστιο ευχαριστώ οφείλω στην οικογένεια μου και τους ανθρώπους που με στήριξαν και με στηρίζουν όλα αυτά τα χρόνια των σπουδών μου. Τους ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη, την υπομονή, τη στήριξη, τη συμπαράσταση και το σταθερό τους ενδιαφέρον κατά τη διεξαγωγή της διπλωματικής μου διατριβής.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η κατασκευή ενός λογισμικού προγράμματος, το οποίο θα αναπτύσσει τις γλωσσικές δεξιότητες της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκαν σύγχρονες προσεγγίσεις της διδασκαλίας της δεύτερης/ ξένης γλώσσας και σε συνδυασμό με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των στρατηγικών διδασκαλίας των δυσκολιών μάθησης, δημιουργήθηκε το ηλεκτρονικό πρόγραμμα «Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα και τον πολιτισμό». Η υλοποίηση και η κατασκευή αυτού του λογισμικού προγράμματος, πραγματοποιήθηκε μέσω της πλατφόρμας «Learnworlds», βάση της οποίας δομήθηκαν 8 θεματικές ενότητες, οι οποίες προβάλλουν τα πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία 8 πόλεων της Ελλάδας. Οι μαθητές καλούνται να κάνουν ένα ψηφιακό ταξίδι, μια ψηφιακή περιήγηση, σε αυτές τις πόλεις, αναπτύσσοντας παράλληλα τις δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής του προφορικού και του γραπτού λόγου της ελληνικής γλώσσας. Η πλατφόρμα αυτή προσφέρει τη δυνατότητα για τη δημιουργία ενός πολυμεσικού και πολυτροπικού περιβάλλοντος, στο οποίο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν μέσα από πολλαπλού τύπου δραστηριότητες. Η ηλεκτρονική αυτή διδασκαλία εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 14 μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό προφίλ, με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα. Η αξιολόγηση της εν λόγω παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με ένα συνδυασμό μεθόδων και εργαλείων, όπως: ερωτηματολόγιο των μαθητών, ημερολόγιο ερευνήτριας και μέσα από την τεχνική της προφορικής εξωτερίκευσης. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και συμμετοχή στις δραστηριότητες, ενθουσιάστηκαν με τη χρήση του λογισμικού και κατάφεραν να βελτιώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες μέσα σε ένα αυθεντικό και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: κατασκευή λογισμικού, γλωσσικές δεξιότητες, ελληνική ως Γ2/ΞΓ, δυσκολίες μάθησης, δημοτικό σχολείο

ABSTRACT

The main purpose of this study was to construct a software program with the purpose to develop students' with learning difficulties skills in Greek as a second / foreign language. For this purpose, modern teaching approaches of a second/foreign language are used, in conjunction with the use of new technological environments and teaching strategies of learning difficulties, to create "*Exploring Greek culture in a Digital world*". The design and implementation and of this software program, which conducted through "*Learnworlds*" platform, was based on eight thematic sections, which highlight the cultural elements of 8 cities of Greece. Students are required to take a digital tour in these cities, while developing the receptive and productive skills of Greek language. This platform offers the possibility to create a multimedia and multimodal environment, in which students are able to interact, communicate and collaborate through multi-type activities. This software was piloted to 14 students with different language profiles, with very positive results. The evaluation of this intervention was performed by using a variety of methods and tools, such as the student's questionnaire, the researcher's diary and the technique of think aloud process. The results revealed that the students showed great interest and involvement in activities, enthusiasm with the use of software and managed to improve their language skills in an authentic and enjoyable learning environment.

Key words: construct software, linguistic abilities, Greek as a second/foreign language, learning difficulties, primary school

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Αιτιολόγηση δυσκολιών μάθησης με κριτήριο τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα	65
Πίνακας 2: Σημεία σύγκλισης και διαφοροποίησης της συμπτωματολογίας των Μ.Δ. και της διγλωσσίας.....	67
Πίνακας 3: Κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων, με βάση τη στοχοθεσία και τη λειτουργία τους	98
Πίνακας 4: Παρουσίαση σχεδιαστικών εργαλείων πλατφόρμας.....	102
Πίνακας 5: Κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων, με βάση τη δομή και το εργαλείο σχεδιασμό τους	106
Πίνακας 6: Αποτελέσματα μαθητών στο ερωτηματολόγιο	137
Πίνακας 7: Τυπολογίες, κατηγορίες και υποκατηγορίες από τις καταχωρήσεις των ημερολογίων	144
Πίνακας 8: Αποτελέσματα στρατηγικών για τον τρόπο επίλυσης προβλημάτων	152
Πίνακας 9: Αποτελέσματα στρατηγικών για τον τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων	154

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Κατανομή φύλου στο δείγμα των συμμετεχόντων.....	107
Γράφημα 2: Κατανομή μητρικής γλώσσας στο δείγμα των συμμετεχόντων.....	108
Γράφημα 3: Χρόνια διαμονής των μαθητών στην Ελλάδα	108
Γράφημα 4: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών στην ερώτηση: «Έχεις χρησιμοποιήσει ξανά tablet;»	135
Γράφημα 5: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών στην ερώτηση: «Πόσο συχνά χρησιμοποιείς το tablet;»	136
Γράφημα 6: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών στην ερώτηση: «Τι σου άρεσε περισσότερο κατά τη διάρκεια του προγράμματος;»	140
Γράφημα 7: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών στην ερώτηση: «Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο κατά τη διάρκεια του προγράμματος;»	141
Γράφημα 8: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών στην ερώτηση: «Τι έμαθες συμμετέχοντας σε αυτό το πρόγραμμα;»	142
Γράφημα 9: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών στην ερώτηση: «Τι θα ήθελες ακόμα από αυτό το πρόγραμμα;»	143

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σημερινές κοινωνίες, οι οποίες διακρίνονται από έντονα στοιχεία πλουραλισμού και πολυπολιτισμικότητας, καθιστούν την ανάγκη για εκμάθηση των δεύτερων/ ξένων γλωσσών όλο και περισσότερο πιο επιτακτική και αναγκαία. Στη χώρα μας αυτό το φαινόμενο αυξάνεται συνεχώς, καθώς η εισροή των μεταναστών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και η εγκατάστασή τους, είναι μια πραγματικότητα. Η προσαρμογή των κοινωνιών σε αυτά τα δεδομένα οφείλει να είναι άμεση και αποτελεσματική, καθώς δημιουργούνται συνεχώς νέα δεδομένα και νέες ανάγκες στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών (Γρίβα & Στάμου, 2014). Η ενσωμάτωση των νέων πολιτισμικών ομάδων, η κοινωνική τους ένταξη και η αποδοχή της διαφορετικότητάς τους γίνεται ομαλά μέσα από το σχολείο και τη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Όλοι αυτοί οι μαθητικοί πληθυσμοί έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς βρίσκονται ανάμεσα σε δυο κουλτούρες και σε δυο γλώσσες, γεγονός που δυσκολεύει την ένταξη και την επίδοσή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στην ελληνική πραγματικότητα, οι μεταναστευτικές ομάδες που έχουν εγκατασταθεί, προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, για αυτό και η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, οφείλει να βασίζεται σε σύγχρονες και καινοτόμες προσεγγίσεις, να χρησιμοποιεί ποικίλα μέσα και τεχνικές διδασκαλίας και παράλληλα, να προωθεί την αυθεντική χρήση της γλώσσας (Γαλαντόμος, 2012, Κοιλιάρη, 2005, Μπέλλα, 2007). Η γλωσσική διδασκαλία είναι ανάγκη, επίσης, να πλαισιωθεί με τα πολιτισμικά και πολιτιστικά στοιχεία της κοινωνίας (Ρεπούσης, 2000). Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές μέσα από επικοινωνιακές δραστηριότητες θα επιτύχουν την αυθόρμητη χρήση της γλώσσας, τη σύνδεση της με την καθημερινή ζωή, την ενίσχυση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, την αύξηση των κινήτρων τους, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους σαν ικανοί χρήστες της νέας γλώσσας.

Σε αυτό το πλαίσιο διδασκαλίας, δυναμικό στοιχείο αποτελεί η ένταξη των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας. Ένα από τα σημαντικότερα επιχειρήματα είναι ότι η τεχνολογία μπορεί να απελευθερώσει τον μαθητή, να τον κάνει πιο ανεξάρτητο και αυτόνομο, δίνοντάς του έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και μειώνοντας την ανάγκη για παρουσία δασκάλου (Davis,

et al., 1997), δηλαδή η διαδικασία της μάθησης μετατρέπεται από παθητική σε ενεργητική (Κελεσίδης, 1998). Επιπλέον, η ερευνητική και ευέλικτη φύση του υπολογιστή τον κάνει ένα δυνατό εργαλείο, το οποίο μπορεί να υπηρετήσει διαφορετικές ανάγκες και διαφορετικούς τρόπους μάθησης (Scrimshaw, 1997, Meadows & Leask, 2000). Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν πως είναι μεγάλη η συμβολή του υπολογιστή τόσο στην αύξηση της προσοχής και στην προσήλωση των μαθητών στις εργασίες που εκτελούν, όσο και στην διευκόλυνση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους, στη δημιουργία κινήτρων για μάθηση, στη δημιουργία ευκαιριών για επιπλέον εξάσκηση, καθώς και στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους (Underwood, 2000).

Η διδασκαλία όμως της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας, γίνεται πιο δύσκολη όταν οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα παρουσιάζουν και δυσκολίες μάθησης. Έχει καταγραφεί πως οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια τείνουν να εμφανίζουν κάποιες δυσκολίες στην προφορική έκφραση, δυσκολίες στα γραμματικά, μορφολογικά και συντακτικά φαινόμενα μιας γλώσσας, καθώς και μια μειωμένη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία (Tripolitakis, 2003). Τα κυριότερα, όμως, προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, αφορούν και τις τρεις συνιστώσες της ανάγνωσης: αποκωδικοποίηση, ευχέρεια και κατανόηση. Τα προβλήματα αυτά φαίνεται να επηρεάζουν και τις επιδόσεις των μαθητών αυτών, καθώς και το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, έρευνες έχουν καταδείξει πως οι μαθητές αυτοί διαθέτουν ένα περιορισμένο ρεπερτόριο γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Griva, Alevriadou & Geladari, 2009). Σημαντική είναι και εδώ η συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση αυτών των μαθητών (Ράπτης & Ράπτη, 2001), καθώς παρέχουν ευκαιρίες και μέσα για τη σωματική, γνωστική, συναισθηματική νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Θεοδωρόπουλος, 2014), αλλά και για την προαγωγή της συνεργατικής μάθησης στο σχολείο. Λόγω του δυναμικού και αλληλεπιδραστικού τους χαρακτήρα, αποτελούν ένα πανίσχυρο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενισχύσει τη δυνατότητα μάθησης και συγχρόνως να βοηθήσουν το μαθητή που έχει μαθησιακές δυσκολίες.

Συνεπώς, είναι ξεκάθαρη και ουσιώδης η σημασία ενός ευνοϊκού υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης που ενσωματώνει τις νέες τεχνολογίες και

αξιοποιεί τις δυνατότητες των δίγλωσσων μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Επομένως, ένα συνεργατικό και αλληλεπιδραστικό κλίμα μάθησης, σε συνδυασμό με μια μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική στήριξη, θα διευκολύνει τη δίγλωσσική ανάπτυξη και συντελέσει στην αποτελεσματική διδακτική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Μέσα από την παρούσα εργασία επιχειρήθηκε η κατασκευή ενός λογισμικού προγράμματος για την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού κατά τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και ειδικότερα της ελληνικής. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει δεξιότητες ανάπτυξης παραγωγής και κατανόησης του προφορικού και γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα, μέσω της προβολής πολιτισμικών και πολιτιστικών στοιχείων πόλεων της Ελλάδας, σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από επτά κεφάλαια. Στα πρώτα τρία κεφάλαια γίνεται η επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας και παρουσιάζεται αναλυτικά το πλαίσιο σύγχρονων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία και εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας (CLIL & CALL), καθώς και την εκπαιδευτική διαχείριση των δυσκολιών μάθησης που εμφανίζουν οι μαθητές στα στάδια της εκμάθησης αυτής. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται αναλυτικά η μεθοδολογία του σχεδιασμού του λογισμικού αυτού. Αναφέρονται οι στόχοι του προγράμματος, ο σχεδιασμός των θεματικών ενοτήτων στις οποίες χωρίζεται και το περιεχόμενο τους, ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει, καθώς και η περιγραφή του περιεχομένου και των εργαλείων της πλατφόρμας που αξιοποιήθηκε για την υλοποίηση του εν λόγω λογισμικού προγράμματος. Η υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής του λογισμικού, με τις δομές των ενοτήτων και τα στάδια υλοποίησης της, περιγράφονται αναλυτικά στο πέμπτο κεφάλαιο. Στο επόμενο κεφάλαιο, έκτο κατά σειρά, παραθέτονται τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για την αξιολόγηση της πιλοτικής εφαρμογής, και αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων της μελέτης, καθώς και οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Τέλος, στο παράρτημα της εργασίας, παρατίθενται η παρουσίαση του λογισμικού μέσω εικόνων, τα φύλλα εργασίας που αξιοποιήθηκαν, το ερωτηματολόγιο των μαθητών και τα ημερολόγια της ερευνήτριας, καθώς και πλούσιο φωτογραφικό υλικό από τις παρεμβάσεις.

1. ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

1.1. Η εκμάθηση της δεύτερης/ξένης γλώσσας (Γ2/ΞΓ)

Της σημερινές κοινωνίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται έντονα από στοιχεία πολυγλωσσίας και πολυπολιτισμικότητας, κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Ήδη από το 1985 επισημάνθηκε η συμβολή των γλωσσών για την ένωση των λαών (European Council, 1985). Η γλώσσα συνιστά το μέσο επικοινωνίας των ατόμων που προσπαθούν να έρθουν σε επαφή, εξωτερικεύοντας σκέψεις, απόψεις, και συναισθήματα. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των ατόμων αποτελεί μια πολύμορφη, συνεχή και εξελισσόμενη διαδικασία, η γνώση της οποίας, της, δεν επαρκεί για της απαιτήσεις του σύγχρονου πολίτη για αυτό και απαιτείται η εκμάθηση περισσότερων γλωσσών, η οποία συντελεί στην ανάπτυξη της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των λαών με διαφορετικό γλωσσικό κα πολιτισμικό υπόβαθρο. Αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες για την πολιτισμική «ολοκλήρωση» των ατόμων, καθώς συμβάλλει στην υπέρβαση των φραγμών επικοινωνίας και την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας (Council of Europe, 1997). Η εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας αποτελεί μια πολυσύνθετη και μακροπρόθεσμη διαδικασία, για την απόκτηση της οποίας το άτομο περνάει από ποικίλα στάδια ανάπτυξης (Hill & Flynn, 2006):

i. Προπαραγωγικό στάδιο

Στο στάδιο αυτό οι μαθητές ξεκινούν την εκμάθηση μιας γλώσσας από τη σιωπηλή περίοδο, κατά την οποία επικεντρώνονται κυρίως στην πρόσληψη, κατανόηση και επεξεργασία των πληροφοριών και αποφεύγουν λεκτικές απαντήσεις. Πολλές φορές εμπλέκονται σε αυτοομιλία και απομνημονεύουν λέξεις και φράσεις, τις οποίες αξιοποιούν στο επόμενο στάδιο.

ii. *Πρώιμο- παραγωγικό στάδιο*

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές είναι σε θέση να δώσουν σύντομες, κυρίως μονολεκτικές, απαντήσεις και δείχνουν περιορισμένη προσληπτική ικανότητα στη ξένη γλώσσα. Το εύρος του λεξιλογίου τους δεν ξεπερνά τις 1000 λέξεις, ενώ το παραγωγικό τους ρεπερτόριο είναι κατά πολύ λιγότερο.

iii. *Διαγλωσσικό στάδιο επικοινωνίας*

Στο συγκεκριμένο στάδιο οι μαθητές χρησιμοποιούν ολοκληρωμένες προτάσεις και εμπλέκονται σε σύντομους διαλόγους. Βασικό χαρακτηριστικό τους αποτελεί η μίξη κωδίκων και τα διαγλωσσικά λάθη (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

iv. *Στάδιο ικανοποιητικής επικοινωνίας*

Είναι η περίοδος του ενδιαμέσου επιπέδου, στο οποίο οι μαθητές είναι σε θέση να επικοινωνούν με ολοκληρωμένες προτάσεις και συνεχή λόγο. Επιπλέον, είναι σε θέση να υπερασπίζονται και να αιτιολογούν τις απόψεις τους στο προφορικό ή γραπτό λόγο.

v. *Στάδιο επαρκούς επικοινωνίας*

Είναι η περίοδος του εμπλουτισμού, κατά την οποία οι μαθητές υιοθετούν και εφαρμόζουν ποικίλες γνωστικές, μεταγνωστικές, μνημονικές, αντισταθμιστικές και κοινωνικο-συναισθηματικές στρατηγικές που τους βοηθούν να αποδώσουν επαρκώς τις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα (Oxford, 1990).

1.1.1 Η πρώιμη εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Συνεπώς, η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας είναι μια εξελικτική, δυναμική και δημιουργική διαδικασία, η οποία μπορεί να αναπτύσσεται εσωτερικά ή μέσα από κοινωνική αλληλεπίδραση των μαθητών (Weiner, 2000) και η έκβαση της οποίας καθορίζεται από ποικίλους παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, όπως γνωστικοί, περιβαλλοντικοί, ατομικοί, συγκινησιακοί, καθώς και στρατηγικές εκμάθησης και αλληλόδραση. Ένας από τους πιο καθοριστικούς όμως παράγοντες

που καθορίζουν την επιτυχή έκβαση της εκμάθησης μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας είναι η ηλικία έναρξης εκμάθησης της. Ο προβληματισμός για το εάν η εκμάθηση μιας άλλης γλώσσας σε πολύ μικρή ηλικία επηρεάζει την ομαλή ανάπτυξη της Γ1 (μητρική γλώσσα), έχει απασχολήσει ερευνητές, εκπαιδευτικούς και γονείς ήδη από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα (Hakuta, et al., 2003, Singleton, 2001, Marinova-Todd, et al., 2000, Edelenbos & Johnstone, 1996, Eurydice, 2008, Γρίβα & Σέμογλου, 2013, Dawaele, 2007). Υπάρχει μια έντονη συζήτηση για την κατάλληλη ηλικία που πρέπει να αρχίζει η εκμάθηση της Γ2, με αντιφατικά αποτελέσματα. Από την μία πλευρά, υποστηρίζεται πως η δεύτερη/ ξένη γλώσσα μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στους μαθητές με συνέπειες στην νοητική τους ανάπτυξη και στην γενική απόδοση τους σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Από την άλλη πλευρά, τα τελευταία χρόνια γίνεται ολοένα πιο διαδεδομένη η αντίληψη πως «όσο νωρίτερα, τόσο καλύτερα» (Hakuta, Bialystok & Wiley, 2003, Dawaele, 2007, Marinova-Todd, et al., 2000), καθώς πλήθος ερευνών κατέδειξαν πως οι δίγλωσσοι μαθητές υπερτερούν έναντι των μονόγλωσσων σε μια σειρά από δοκιμασίες και δραστηριότητες της σχολικής ζωής.

Πρόσφατες έρευνες καταλήγουν στο ότι υπάρχει θετική επίδραση της Γ2/ ΞΓ στη Γ1, καθώς η Γ2/ ΞΓ όχι μόνο δεν εμποδίζει τη γλωσσική ανάπτυξη των μικρών μαθητών, αλλά αντίθετα την ενισχύει (Kecskes & Papp, 2000), καθώς ο ανθρώπινος εγκέφαλος είναι πολύγλωσσος και όχι μονόγλωσσος. Πρώτοι οι Penfield και Roberts (1959) διατύπωσαν ότι η καθοριστική επίδραση της ηλικίας στην εκμάθηση της Γ2/ ΞΓ στηρίζεται στην «Υπόθεση της κρίσιμης περιόδου». Σύμφωνα με τον Lenneberg (1967), ο εγκέφαλος μας μετά από κάποια ηλικία χάνει την πλαστικότητα του, με συνέπεια η εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας να συντελείται με μεγαλύτερη δυσκολία. Συνδυαστικά με την πλαστικότητα του εγκεφάλου, οι υπέρμαχοι της πρώιμης εκμάθησης της Γ2/ ΞΓ υποστηρίζουν και το ρόλο των κινήτρων σε αυτή, καταδεικνύοντας πως τα άτομα που ξεκινούν την εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας σε πολύ μικρή ηλικία ενεργοποιούν περισσότερα κίνητρα από εκείνους που άρχισαν την εκμάθηση της σε ηλικία 9-11 χρονών (Cenoz, 2004).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν ευρήματα ερευνών που αντιπαραβάλλουν αποτελέσματα πρώιμης εκμάθησης μιας Γ2/ ΞΓ με αυτών της ύστερης εκμάθησης μιας Γ2/ ΞΓ. Οι Dominguez και Pessoa (2005), διαπίστωσαν πως οι μαθητές που ξεκίνησαν πολύ νωρίς την εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας, είχαν καλύτερη επίδοση στις δεξιότητες του προφορικού λόγου και ένιωθαν μεγαλύτερη

αυτοπεποίθηση κατά την προφορική επικοινωνία. Επίσης, οι μικροί μαθητές παρουσίασαν υψηλότερο βαθμό γνωστικής ανάπτυξης και ακαδημαϊκής απόδοσης, καθώς και θετικότερες στάσεις απέναντι στη γλώσσα-στόχο (Cook, 1991). Σε μια πρόσφατη έρευνα του Gawī (2012), καταδείχτηκε πως οι μαθητές ηλικίας 5-6 χρονών παρουσίασαν πολύ καλύτερα αποτελέσματα σε δοκιμασίες γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως λεξιλόγιο, ανάγνωση, γραπτή έκφραση και προφορικός λόγος, σε σχέση με μαθητές που ξεκίνησαν την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας σε ηλικία 12-13 χρονών. Για να επιτευχθούν όμως τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα, θα πρέπει να πληρούνται κάποιες βασικές προϋποθέσεις και αρχές. Για παράδειγμα, τα θετικά αποτελέσματα είναι εμφανέστερα όταν οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι για να διδάξουν Γ2/ ΞΓ, καθώς και όταν αξιοποιείται το κατάλληλο διδακτικό υλικό για τις συγκεκριμένες ηλικιακές ομάδες (Grīva & Chostelidou, 2011). Άλλωστε, η ποιότητα διδασκαλίας σε μικρούς μαθητές είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, την οργάνωση της τάξης, τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, και τις δραστηριότητες που είναι προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών. Οι Γρίβα και Σέμογλου (2013) παραθέτουν μια λίστα βασικών παραγόντων, οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν και να συνδιαμορφώσουν μια αποτελεσματική διδασκαλία της Γ2/ ΞΓ και παρατίθενται στη συνέχεια:

- ❖ Μαθητές μικρής ηλικίας
- ❖ Ρόλος του εκπαιδευτικός
- ❖ Εμπλοκή των γονέων
- ❖ Υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον
- ❖ Κατανοητό γλωσσικό εισαγόμενο
- ❖ Ενίσχυση των κινήτρων
- ❖ Προϋπάρχουσα γνώση
- ❖ Επικοινωνία και αλληλόδραση
- ❖ Αυθεντική χρήση της γλώσσας
- ❖ Αυθεντικές επικοινωνιακές δραστηριότητες

Συμπερασματικά, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι η πρόωπη εκμάθηση της Γ2/ ΞΓ αποτελεί μια καινοτόμα γλωσσική πολιτική με βαθύτερα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Johnstone, 2009, Graddol, 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, βαρύτητα θα πρέπει να δίνεται όχι μόνο στην κατάλληλη ηλικία, αλλά στη δημιουργία

κατάλληλων συνθηκών, όπως η χρήση της γλώσσας σε ρεαλιστικό πλαίσιο, η ποιότητα μαθησιακού υλικού, η καλλιέργεια προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων κα. Σε πολλές ερευνητικές προσεγγίσεις, διαφαίνεται ότι οι μαθητές μικρής ηλικίας δείχνουν πολύ θετικές στάσεις και παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό για την εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας, κυρίως όταν η μεθοδολογία εστιάζεται στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων μέσα από δραστηριότητες (Marinova- Todd, 2003, Birdsong & Molis, 2001). Οι μαθητές που έρχονται σε επαφή από μικρή ηλικία με την δεύτερη/ ξένη γλώσσα, έχουν καλύτερα αποτελέσματα στην επικοινωνία και στη χρήση του λόγου στη ξένη γλώσσα (Collins, 2009, Griva & Chostelidou, 2011, Curtain, 1990). Η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών θεωρείται πολύ σημαντική, διότι ενώ τα μικρά παιδιά μπορούν να μάθουν μια Γ2 σε ανεπίσημο πλαίσιο με εξαιρετική ευκολία, στην τυπική διαδικασία του σχολείου τα πράγματα δυσκολεύουν. Τα παιδιά εκτίθενται στην δεύτερη/ ξένη γλώσσα λίγες ώρες την εβδομάδα και η έκθεση τους εκτός σχολικού πλαισίου είναι περιορισμένη. Για αυτό το λόγο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συνεχής ενθάρρυνση και κινητοποίηση των μαθητών για το μάθημα της δεύτερης/ ξένης γλώσσας, μέσα από καλά σχεδιασμένες και οργανωμένες διδακτικές παρεμβάσεις (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Σε αυτό το πλαίσιο, η Ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση δεν έχει μείνει αμέτοχη. Αντίθετα, έχει καταφέρει να ενσωματώσει στα αναλυτικά προγράμματα της την πρώιμη εκμάθηση της Γ2/ ΞΓ, αναδεικνύοντας τη ως ένα απαραίτητο προσόν για τους Ευρωπαίους πολίτες. Ο Figel (2005) υπογραμμίζει τα γλωσσικά, γνωστικά και πολιτισμικά οφέλη της πολυγλωσσίας και τονίζει ότι σε μια πολύγλωσση Ευρώπη, η ενασχόληση με μια δεύτερη/ ξένη γλώσσα από μικρή ηλικία επιτρέπει στα παιδιά τη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και παρέχει σημαντικά εφόδια για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αρχή και ως προσέγγιση δηλώνει μια δυναμική διαδικασία με σκοπό την δημιουργία ανοικτών κοινωνιών, που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Μέσω της διαδικασίας εκμάθησης μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας σε πρώιμη ηλικία, τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα αξιόλογα. Τα παιδιά που μιλούν περισσότερες από μία γλώσσες αναπτύσσουν υψηλό βαθμό πολυπολιτισμικής συνείδησης και φαίνεται πως διαθέτουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα. Ο Pinter

(2006) παραθέτει τα παρακάτω θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την πρώιμη εκμάθηση μιας Γ2/ ΞΓ για τους μαθητές:

- ❖ Αναπτύσσονται βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες στη γλώσσα- στόχο,
- ❖ Ενεργοποιούνται κίνητρα για την εκμάθηση της,
- ❖ Ευαισθητοποιείται η στάση τους απέναντι σε άλλες κουλτούρες και πολιτισμούς,
- ❖ Αναπτύσσονται οι γνωστικές τους δεξιότητες,
- ❖ Ενθαρρύνονται οι μεταγνωστικές τους διεργασίες.

Η πρώιμη εκμάθηση σε συνδυασμό με τη φυσική περιέργεια των μαθητών να δείχνουν ενθουσιασμό σε νέες εμπειρίες, ενισχύει τη συμμετοχή τους σε μαθησιακές δραστηριότητες και την θετική επίδραση στην ανάπτυξη των γνωστικών και γλωσσικών τους δεξιοτήτων. Ακόμα ενισχύονται οι μεταγνωστικές τους δεξιότητες, καθώς η χρήση δυο διαφορετικών γλωσσών μπορεί να ενισχύσει το επίπεδο μεταγλωσσικής τους επίγνωσης. Συνεπώς, η έναρξη της εκμάθησης μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας από μικρή ηλικία εξασφαλίζει θετικά αποτελέσματα για τη μελλοντική πολύγλωσση ικανότητα των παιδιών, όπως αυτά παρουσιάζονται στο πλαίσιο ΔΥΙΑΔΑ (Γρίβα & Σέμογλου, 2012):

- ❖ Δημιουργία κινήτρων και θετικών στάσεων,
- ❖ Υπεροχή στις δεξιότητες προφορικού λόγου,
- ❖ Ικανότητα πολυγλωσσική στο μέλλον,
- ❖ Αφύπνιση διαπολιτισμικής συνείδησης,
- ❖ Διγλωσσική επίγνωση,
- ❖ Αυξημένος χρόνος έκθεσης στην Γ2/ ΞΓ.

1.2. Μεθοδολογικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί μεγάλη έμφαση, εκτός από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας, και στις συνθήκες εκείνες οι οποίες καθιστούν ένα κατάλληλο περιβάλλον μάθησης, αλλά

ταυτόχρονα και αποτελεσματικό για την διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Η σύγχρονη διδακτική των γλωσσών απαιτεί μια πολυμεθοδική προσέγγιση με επίκεντρο των μαθητή και την ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών του δεξιοτήτων. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνεται από την βιβλιογραφία μία και μόνο μέθοδος δεν είναι αποτελεσματική για την επιτυχημένη διδασκαλία, αλλά απαιτείται συνδυαστική χρήση ποικίλων μεθόδων και πρακτικών. Διαχρονικά, έχουν διατυπωθεί ποικίλες διδακτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις με διαφορετικό στόχο και αφετηρία, αλλά και γενικότερη θεώρηση για τη διδασκαλία της γλώσσας, για το ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή, αλλά και για τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί (Γαλαντόμος, 2012). Ενδεικτικά, αναφέρουμε τις πιο ερευνητικά διαδεδομένες από αυτές, όπως η επικοινωνιακή προσέγγιση (Kemp, 2003, Nunan, 2004, Μήτσης, 2004), η φυσική προσέγγιση (Brown & Palmer, 1988, Berk & Winsler, 1995), η ολική αισθητηριακή κινητική προσέγγιση (Diaz-Rico, 2008, Larsen- Freeman, 2000, Tomilson & Mauhara, 2009), η ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (Marsh & Frigols, 2007, Mehisto, et al., 2008, European Commision, 2006), καθώς και η δραστηριοκεντρική μέθοδος (Van den Braaden, 2006, Willis & Willis, 2007). Στη συνέχεια, θα επικεντρωθούμε σε μία από αυτές, την ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (ΟΕΠΓ), και θα την αναλύσουμε, καθώς αποτελεί την πιο ευρύτερα διαδεδομένη και ευρύτερα χρησιμοποιούμενη μέθοδο, με τα αντίστοιχα αποτελέσματα, για τη διδασκαλία τη δεύτερης/ ξένης γλώσσας.

1.2.1 Ολοκληρωμένη Εκμάθηση περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL- Content & Language Integrated Learning)

Ο όρος CLIL είναι ένας όρος «ομπρέλα» που υιοθετήθηκε από το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Διαχειριστών, Ερευνητών και Εφαρμοστών το 1994 (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008), και αποδίδεται ως Content & Language Integrated Learning, δηλαδή Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας, περιλαμβάνοντας πολλές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως την εμβάθυνση, την δίγλωσση εκπαίδευση, την πολύγλωσση εκπαίδευση, τα εμπλουτισμένα γλωσσικά προγράμματα κα. Η Content & Language Integrated Learning (CLIL) είναι μια ταυτόχρονη εκπαιδευτική προσέγγιση, στην οποία μια δεύτερη/ ξένη γλώσσα χρησιμοποιείται για τη μάθηση και τη διδασκαλία τόσο του γνωστικού αντικειμένου όσο και της γλώσσας. Με αυτόν

τον τρόπο η μαθησιακή διαδικασία δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στη διδασκαλία του γνωστικού περιεχομένου (γλώσσα, ιστορία, μαθηματικά κα), αλλά ούτε και αποκλειστικά στη διδασκαλία της γλώσσας (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Αυτό που είναι καινοτόμο στη μέθοδο CLIL είναι το γεγονός ότι συνθέτει και παρέχει έναν ευέλικτο τρόπο παροχής της γνώσης, η οποία προέρχεται από ποικίλες προσεγγίσεις. Το χαρακτηριστικό της ευελιξίας της προσέγγισης είναι πάνω από όλα το στοιχείο ένδειξης της ποιότητας της διδασκαλίας του περιεχομένου ή της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Ακόμη περιλαμβάνει οποιαδήποτε δραστηριότητα, κατά την οποία μια ξένη γλώσσα χρησιμοποιείται ως ένα εργαλείο για την εκμάθηση ενός μη-γλωσσικού αντικειμένου, στο οποίο όμως και η γλώσσα και το αντικείμενο έχουν ένα κοινό ρόλο (Marsh, 2002).

Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει χαρακτηριστεί ως μέθοδος καταλύτης στη σύγχρονη διδασκαλία της ΞΓ/ Γ2 (Marsh & Frigols, 2007), στην οποία οι δυο συνιστώσες (περιεχόμενο και γλώσσα) είναι αλληλοεξαρτώμενες καθώς, δίνεται έμφαση ταυτόχρονα στη διδασκαλία της γλώσσας, με την ανάπτυξη των 4 δεξιοτήτων και στην εκμάθηση του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου (Griva & Chostelidou, in press, Griva & Kasvikis, 2015). Ο σκοπός δεν είναι μόνο «να γίνει η διδασκαλία σε μια ξένη γλώσσα, αλλά να γίνει μαζί και μέσω μιας ξένης γλώσσας» (Eurydice, 2006). Η Eurydice (2006) τονίζει, επίσης, την ανάγκη των μαθητών να εκτεθούν σε μια κατάσταση που απαιτεί μια γνήσια επικοινωνία. Αυτό παραμένει μια σημαντική παιδαγωγική αρχή που λειτουργεί ως θεμέλιο και αφορά οποιαδήποτε προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου.

Η ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας (ΟΕΠΓ) εστιάζεται σε τρεις παραμέτρους: τη γλώσσα, το περιεχόμενο και τις μαθησιακές δεξιότητες (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). Γενικά, ο σκοπός της μεθόδου CLIL είναι η ταυτόχρονη ανάπτυξη γνωστικού περιεχομένου και δεξιοτήτων και η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων στη γλώσσα, μέσω της οποίας γίνεται η προσέγγιση. Η γλώσσα χρησιμοποιείται ως το μέσο για το γνωστικό αντικείμενο και το γνωστικό αντικείμενο ως η πηγή για την εκμάθηση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, οι σκοποί της μεθόδου CLIL συχνά παρουσιάζονται μέσω του σχήματος «4Cs¹» του Coyle (2007):

¹ 4CS: Communication, content, culture, cognition

- **Επικοινωνία:** η γλώσσα χρειάζεται να διδαχτεί διαμέσου του γνωστικού περιεχομένου, διαμέσου της γλώσσας- στόχου και της ανακατασκευής του περιεχομένου. Η γλώσσα πρέπει να είναι διάφανη και προσβάσιμη και η αλληλεπίδραση διαμέσου του γνωστικού περιεχομένου είναι καθοριστική για τη μάθηση. Αυτό έχει νόημα, όταν το γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται μέσω μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας.
- **Περιεχόμενο:** δεν αναφέρεται μόνο για την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά για τη κατασκευή της γνώσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων από τους ίδιους τους μαθητές.
- **Πολιτισμός:** η σχέση μεταξύ πολιτισμών και γλωσσών είναι περίπλοκη. Η διαπολιτισμική επίγνωση είναι θεμελιώδης στόχος και βρίσκεται στον πυρήνα της μεθόδου.
- **Γνώση:** το περιεχόμενο σχετίζεται με τη μάθηση και τη σκέψη. Για να καταστούν οι μαθητές ικανοί να κατασκευάσουν τη γνώση, πρέπει να ενεργοποιηθούν οι διαδικασίες κριτικής σκέψης σε όρους των γλωσσικών απαιτήσεων.

Η μέθοδος CLIL διαθέτει διαθεματικό χαρακτήρα και προτείνεται για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας από τους μικρούς μαθητές, όπου τους δίνεται η δυνατότητα να μαθαίνουν μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες μια θεματική ενός άλλου γνωστικού αντικειμένου. Είναι, δηλαδή, μια θεματοκεντρική μορφή διδασκαλίας γύρω από την οποία οργανώνεται η εκμάθηση της γλώσσας-στόχου. Συμβάλει στην βελτίωση των προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων και στην αύξηση των κινήτρων μάθησης, καθώς δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουν οι μαθητές ένα γνωστικό αντικείμενο από διάφορες οπτικές γωνίες, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και την αυτοπεποίθησή τους στη γλώσσα- στόχο (Korosidou & Griva, 2013). Για να είναι μια προσέγγιση διδασκαλίας ολοκληρωμένη και αποτελεσματικά πρέπει να ακολουθεί τις παρακάτω βασικές αρχές που καθορίστηκαν από τους Mehisto, Marsh και Frigols (2008):

- ❖ *Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης*: σε μια αυθεντική περίπτωση επικοινωνίας, οι μαθητές μπορούν να αναλάβουν ρόλους του πραγματικού κόσμου και να επικοινωνήσουν σε πραγματικές συνθήκες.
- ❖ *Πολλαπλή εστίαση*: στις ακόλουθες παραμέτρους α) κατανόηση και ανάλυση περιεχομένου (ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων), β) ομαδικές δραστηριότητες και διαπροσωπική επικοινωνία, γ) παρουσίαση και συζήτηση δεξιοτήτων, δ) γλωσσικές δεξιότητες, ε) μεταγνωστικές δεξιότητες (μαθαίνω πώς να μαθαίνω) και στ) χρήση των νέων τεχνολογιών για αναζήτηση πληροφοριών και παρουσίαση του περιεχομένου.
- ❖ *Ενεργή μάθηση*: οι μαθητές ενσωματώνονται ενεργά τόσο στο προπαρασκευαστικό όσο και στο διαδικαστικό στάδιο. Είναι το κέντρο της διδασκαλίας και υπεύθυνοι για όλη τη διαμόρφωση κριτηρίων αξιολόγησης.
- ❖ *Ασφαλές περιβάλλον*: αυτό του είδους το περιβάλλον δημιουργείται όταν υπάρχει ευχάριστο κλίμα, ομαδική συμμετοχή και διαδικασίες αυτό αξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης.
- ❖ *Διαδικασία «σκαλωσιάς»*: οι συζητήσεις με τους συνομήλικους αλλά με τον εκπαιδευτικό, οι ομαδικές δραστηριότητες, η αποσαφήνιση λεξιλογίου, οι ερωτήσεις κατανόησης, η επίλυση προβλημάτων με τους συνομηλικούς συντελούν στη δημιουργία μιας ζώνης επικείμενης ανάπτυξης μέσα σε ένα ευχάριστο πλαίσιο απομακρυσμένο από τη τυποποιημένη διαδικασία.

Από την Coonan (2003) παρατίθενται παρακάτω έξι κύριες εκδοχές για την σύνδεση διδασκαλίας της ξένης γλώσσας και διδασκαλίας του μη γλωσσικού, επιστημονικού διδακτικού αντικείμενου:

- *Βαρύτητα στο επιστημονικό αντικείμενο, χωρίς η διδασκαλία της ξένης γλώσσας να εκτυλίσσεται σύμφωνα με κάποιο πρόγραμμα*. Θεωρούμε αυτήν την προσέγγιση απρόσφορη για γλώσσες όπως η Νέα Ελληνική, η οποία διατηρεί έντονα τα αποτυπώματα της διαχρονίας και διέπεται από σχετική πολυπλοκότητα (π.χ. στα κλιτικά συστήματα).
- *Συνοδευτική και επιλεκτική γλωσσική διδασκαλία*. Σε αυτήν την προσέγγιση, η υλοποίηση των διδακτικών στόχων ως προς το επιστημονικό περιεχόμενο συνοδεύεται από την εφαρμογή τεχνικών οργανωμένης γλωσσικής διδασκαλίας.

- *Συνδυαστική και παράλληλη διδασκαλία ξένης γλώσσας και επιστημονικού αντικειμένου.* Δύο διδάσκοντες, εκ των οποίων ο ένας είναι φιλόλογος-γλωσσολόγος και ο άλλος έχει κατάρτιση στο επιστημονικό διδακτικό αντικείμενο, συνδυάζουν τις διδακτικές στοχοθεσίες τους, ώστε να αλληλοσυμπληρώνονται.
- *Η διδασκαλία της γλώσσας-στόχου προηγείται της διδασκαλίας του αντικειμένου.* Υποστηρίζουμε ότι αυτή η προσέγγιση θα μπορούσε να αξιοποιηθεί κατά την εφαρμογή της μεθόδου CLIL στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής στο εξωτερικό, εξαιτίας των δυσκολιών που παρουσιάζει η κατάκτηση του γραμματικοσυντακτικού συστήματος, ώστε η εξοικείωση με την χρήση της γλώσσας να είναι ομαλότερη. Επειδή η επιλογή του προς διδασκαλία επιστημονικού περιεχομένου λαμβάνει υπ' όψιν το περιεχόμενο της γλωσσικής διδασκαλίας, αν και όχι περιοριστικά, εκτιμούμε ότι με καίριες επισημάνσεις για επανάληψη θα επιτυγχάνεται με φυσικό τρόπο η εμπέδωση της γνώσης της γλώσσας μας από τους σπουδαστές.
- *Διδακτικές ενότητες στην ξένη γλώσσα.* Το περιεχόμενο ενός επιστημονικού διδακτικού αντικειμένου διδάσκεται στη μητρική γλώσσα των σπουδαστών, αλλά ο διδάσκων την ξένη γλώσσα μπορεί να επιλέξει κάποιες θεματικές ενότητες και να διευρύνει την παρουσίασή τους χρησιμοποιώντας την ξένη διδασκόμενη γλώσσα και θέτοντας στο επίκεντρο τη γλωσσική διδασκαλία.
- *Διεπιστημονικά μαθήματα.* Και σε αυτό το σενάριο, το περιεχόμενο διδάσκεται στη μητρική γλώσσα των σπουδαστών. Με πρωτοβουλία του ο διδάσκων την ξένη γλώσσα συγκροτεί ένα μάθημα αποτελούμενο από θεματικές ενότητες προς ανάπτυξη με χρήση της ξένης γλώσσας οι οποίες προέρχονται από διαφορετικά, αλλά τεμνόμενα επιστημονικά πεδία.

1.2.1.1 Τα πλεονεκτήματα της μεθόδου CLIL

Η Ευρωπαϊκή επιτροπή υποστηρίζει πως η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να είναι αποτελεσματική σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο μέχρι και τους ενήλικες (European Commission, 2006). Ο Brewster (1999) υποστηρίζει πως αν η ΟΕΠΓ ξεκινήσει από την πρωτοσχολική ηλικία, τα πλεονεκτήματα θα είναι ακόμα περισσότερα. Οι Marsh και Lange (1999) παραθέτουν τις παρακάτω παραμέτρους ως βασικά πλεονεκτήματα της πρώιμης χρήσης της ΟΕΠΓ σε μικρούς μαθητές:

- ❖ Προώθηση της ολιστικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της μάθησης
- ❖ Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών
- ❖ Ανάπτυξη γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων
- ❖ Υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών
- ❖ Ανάπτυξη μεγαλύτερου εύρους γενικού και ειδικού λεξιλογίου
- ❖ Αύξηση των κινήτρων μάθησης και συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία
- ❖ Βελτίωση της αυθόρμητης και δημιουργικής έκφρασης.

Στο ίδιο πλαίσιο οι Mehisto, Marsh και Frigols (2008) καταλήγουν πως η μέθοδος CLIL έχει ένα σπουδαίο πλεονέκτημα: ταιριάζει στις παραμέτρους που διατυπώνονται από τα αναλυτικά εθνικά προγράμματα ακόμα και αν περιέχουν μια καινούργια προσέγγιση. Οι εκπαιδευτικοί είναι ευπρόσδεκτοι να χρησιμοποιήσουν τις αγαπημένες τους στρατηγικές. Από την άλλη μεριά, είναι απαραίτητο να ακολουθηθεί η προσήλωση στο γνωστικό περιεχόμενο και στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Μερικές φορές μπορεί να είναι δύσκολο να υποστηριχθεί η εκμάθηση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας μέσω του περιεχομένου των μαθηματικών, της φυσικής ή των εικαστικών. Η ταυτόχρονη εκμάθηση όμως, λειτουργεί πιο αποτελεσματικά από ότι η συμβατική μέθοδος διδασκαλίας (Deller & Price 2007). Επιπλέον, σε μια έρευνα τους, οι Coyle, Hood και Marsh (2010) καταλήγουν πως η ΟΕΠΓ παρουσιάζει και άλλα πλεονεκτήματα, όπως: κατάρριψη των στερεοτύπων (γλώσσας, φύλου, προγραμμάτων), ενίσχυση κινήτρων για μαθητές αλλά και εκπαιδευτικούς, ανάπτυξη γλωσσικής εμπιστοσύνης και αυθόρμητης χρήσης, δημιουργία πλαισίων επικοινωνίας καθώς και μια ευρεία διαπολιτισμική συνείδηση (Anagnostou, Griva, Kasvikis, 2016, Papadopoulou & Griva, 2014). Επιπρόσθετα, η μέθοδος CLIL βοηθά τους μαθητές στη μελλοντική τους ζωή και είναι πολύ χρήσιμη στην ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner, καθώς η χρήση της γλώσσας- στόχου σε διαφορετικές περιστάσεις συντελεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στους υπόλοιπους τύπους νοημοσύνης.

1.2.1.2 Οι προβληματισμοί της μεθόδου CLIL

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει εξετάξει το φαινόμενο της διγλωσσίας και τη γλωσσική εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1990, και έχει ένα σαφές όραμα για την πολύγλωσση Ευρώπη, στην οποία οι άνθρωποι θα μπορούν να χρησιμοποιούν και να λειτουργούν σε δύο ή και τρεις γλώσσες. Για την υλοποίηση αυτού του οράματος όμως, πρέπει να δοθεί έμφαση τόσο στην κατάρτιση των καθηγητών, όσο και στην ανάπτυξη πλαισίων και μεθόδων που θα βελτιώσουν την ποιότητα της γλωσσικής εκπαίδευσης.

Παρόλα, όμως, τα πλεονεκτήματα και τις πολλαπλές εφαρμογές που διαθέτει η μέθοδος CLIL στην εκμάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου μέσω μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας, υπάρχουν και κάποιες παράμετροι που δυσκολεύουν την εφαρμογή της. Ένα βασικό μειονέκτημα είναι ότι, σύμφωνα με τους δασκάλους, είναι δύσκολο να μεταφέρεις κάποιους όρους στη γλώσσα- στόχο ή ότι οι μαθητές δεν προσέχουν καθόλου όταν η διαδικασία πραγματοποιείται με αυτούς τους όρους (Deller & Price, 2007). Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που μπορούν να συνδυάσουν τη γνώση περιεχομένου με την εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας είναι περιορισμένος. Οι περιπτώσεις διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Για παράδειγμα, είναι πιθανό για έναν πενήντάχρονο εκπαιδευτικό σε ένα χωριό να αργήσει να μάθει για την προσέγγιση CLIL και πόσο μάλλον να την χρησιμοποιήσει (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008). Ακόμα ένα πρόβλημα είναι ότι μπορεί ένας δάσκαλος να μιλάει μια δεύτερη/ ξένη γλώσσα και να γνωρίζει αρκετά καλά το γνωστικό περιεχόμενο που πρόκειται να διδάξει, αλλά να μην είναι ικανός να διδάξει σε ένα πρόγραμμα CLIL. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφασίσει στην καλύτερη προσέγγιση, μαθησιακή στρατηγική και μέθοδο για τους μαθητές. Η μέθοδος αυτή αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να είναι γνώστες της γλώσσας, αλλά και του περιεχομένου. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με μια ποικιλία παραμέτρων. Κάθε μάθημα πρέπει να είναι οργανωμένο με συνέπεια, έτσι ώστε οι δραστηριότητες να είναι καλά προετοιμασμένες και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Επίσης, κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει τους μαθητές και να προσαρμόζει τη διδασκαλία στο ηλικιακό, γνωστικό αλλά και γλωσσικό τους επίπεδο (Sveikova, 2011).

Επίσης, είναι δύσκολο για τους μαθητές να μάθουν ή να διαβάσουν στη γλώσσα-στόχο και πως η προετοιμασία ενός τέτοιου μαθήματος παίρνει πολύ χρόνο. Επιπλέον, μειονεκτήματα αυτής της μεθόδου είναι η έλλειψη έτοιμου μαθησιακού υλικού για τους εκπαιδευτικούς και η έλλειψη κατάρτισης τους πάνω στη Γ2/ ΞΓ, καθώς δεν γνωρίζουν πώς να μετατρέψουν τη γλώσσα ως μέσο για τη διδασκαλία ενός άλλου γνωστικού αντικείμενου. Έτσι, ο Marsh (2002) παραθέτει: «είναι προφανές ότι το να διδάσκεις ένα θέμα σε μια ξένη γλώσσα δεν είναι το ίδιο με το να ενώνεις τη γλώσσα με το περιεχόμενο [...] οι δάσκαλοι που διδάσκουν τη γλώσσα πρέπει να δουλέψουν μαζί με εκείνους που διδάσκουν τα γνωστικά αντικείμενα, έτσι ώστε να δημιουργήσουν τις νέες διδακτικές μεθόδους που είναι χρήσιμες για μια ουσιαστική ενοποίηση του σχεδιασμού και της υλοποίησης στην διαδικασία της διδασκαλίας της γλώσσας».

1.2.1.3 Η μέθοδος CLIL και η γλωσσική ανάπτυξη

Η πρώιμη εκμάθηση της γλώσσας βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι σε άλλες κουλτούρες και γλώσσες, όπως επίσης να θέσει τις βάσεις για την εκμάθηση της γλώσσας για την μετέπειτα ζωή. Οι μαθητές είναι συνήθως συμμετέχοντες με ενθουσιασμό σε προφορικές προκλήσεις, καθιστώντας την πρώιμη γλωσσική ανάπτυξη ένα μεγάλο παράγοντα δεκτικών και παραγωγικών προφορικών δεξιοτήτων, όπως επίσης και μια ευχαρίστηση για την εκμάθηση της γλώσσας και της επικοινωνίας. Η γλώσσα που χρησιμοποιείται σε μια προσέγγιση CLIL χαρακτηρίζεται σύμφωνα με την Spratt (2012) από: α) ειδικό λεξιλόγιο, β) γλώσσα για ανακάλυψη, συζήτηση και γραφή σχετικών θεμάτων, γ) γλώσσα για ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων (καθορίζοντας, αιτιολογώντας, αξιολογώντας, υποθέτοντας, συμπεραίνοντας κα) και δ) γλώσσα για ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων (ταξινομώντας, κατηγοριοποιώντας, ερμηνεύοντας κα) και είναι αυτή που ενεργοποιεί τους μαθητές για πρόσβαση στο περιεχόμενο. Ο ρόλος της, σύμφωνα με τον Coyle (2007) είναι το ακόλουθο τριπλό σχήμα:

- ❖ Γλώσσα της μάθησης: σχετίζεται με μια ανάλυση περιεχομένου, θεματικών, λεξιλογίου, δομών και λειτουργιών

- ❖ Γλώσσα για την μάθηση: συνδέεται με γνωστικές δεξιότητες και επικοινωνία σε ρεαλιστικές καταστάσεις
- ❖ Γλώσσα διαμέσου της μάθησης: γνωστική ανάπτυξη, ανάπτυξη δεξιοτήτων, αναδυόμενος γραμματισμός.

Μια προσέγγιση CLIL δεν είναι ένα μάθημα γλώσσας ούτε ένα μάθημα γνωστικού περιεχομένου μεταφρασμένο σε μια άλλη γλώσσα. Στο αναλυτικό πρόγραμμα της προσέγγισης CLIL, είναι ο τρόπος του μαθήματος που καθορίζει τη γλώσσα που θα διδαχθεί. Οι δοκιμασίες καθορίζονται ως δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να σταθούν ως αυτόνομες μονάδες και χρειάζονται κατανόηση, παραγωγή και αλληλεπίδραση σε ένα αυθεντικό πλαίσιο γλωσσικής επικοινωνίας (Wolff, 2003). Η γλωσσική ανάπτυξη σε αυτό το πλαίσιο είναι περισσότερο προκλητική και εντατική, καθώς υπάρχει μεγαλύτερη έκθεση στη γλώσσα- στόχο και οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες σε διαφορετικές περιοχές των αναλυτικών προγραμμάτων. Στη μέθοδο αυτή, μαθαίνοντας ένα συγκεκριμένο γλωσσικό αντικείμενο μέσω μιας δεύτερης/ τρίτης/ τέταρτης γλώσσας εμπεριέχει την ενσωμάτωση αποτελεσματικών παιδαγωγικών πρακτικών από μια ποικιλία διαφορετικών εκπαιδευτικών περιεχομένων. Η διδασκαλία μέσω της μεθόδου CLIL περιλαμβάνει τα εξής χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη γλωσσική ανάπτυξη:

- ❖ Ενοποίηση της γλώσσας και των δεξιοτήτων, τόσο παραγωγικές όσο και προσληπτικές,
- ❖ Τα μαθήματα βασίζονται συχνά σε αναγνωστικά ή προσληπτικά κείμενα/ μηνύματα,
- ❖ Η γλωσσική ανάπτυξη επικεντρώνεται σε ένα μάθημα που δεν εστιάζει στη δομιστική ταξινόμηση,
- ❖ Η γλώσσα είναι λειτουργική και υπαγορεύεται από το περιεχόμενο του αντικειμένου,
- ❖ Η γλώσσα προσεγγίζεται λεξιλογικά παρά γραμματικά,
- ❖ Τα μαθησιακά στυλ λαμβάνονται υπόψη για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων.

Σε αυτό το πλαίσιο η προσέγγιση της μεθόδου CLIL αναπτύσσει μαθητές με αυτοπεποίθηση και ενισχύει την ακαδημαϊκή γνωστική διαδικασία και τις επικοινωνιακές δεξιότητες. Η μέθοδος αυτή, ενθαρρύνει τη διαπολιτισμική επίγνωση και την αξία της ταυτότητας. Επιπλέον, έρευνες δείχνουν πως οι μαθητές γίνονται πιο ανεκτικοί στο λεξιλόγιο και στις ιδέες που παρουσιάζονται στη μητρική τους γλώσσα, καθώς επίσης και στη γλώσσα- στόχο και αποκτούν ένα ευρύτερο και πλούσιο λεξιλόγιο. Στη γλώσσα- στόχο, οι μαθητές κατακτούν υψηλά επίπεδα και στις τέσσερις δεξιότητες της ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής, πολύ περισσότερο από αυτό που προσδοκάται σε ένα μάθημα δεύτερης/ ξένης γλώσσας.

1.2.1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη μέθοδο CLIL

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε μια προσέγγιση της μεθόδου CLIL είναι πολυδιάστατος και καθοριστικός. Οι Marsh, Mehisto, Wolff και Martin (2011) στο Ευρωπαϊκό σχέδιο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη μέθοδο CLIL, καταδεικνύουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- ❖ Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν τις προσωπικές τους αντιλήψεις, γνώσεις και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς μέσω αυτών καθίστανται ικανοί να υποστηρίξουν τις γνώσεις και την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.
- ❖ Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατανοήσουν σε βάθος τα δομικά χαρακτηριστικά της προσέγγισης CLIL και πως αυτά συνδέονται με τις καλές πρακτικές στην εκπαίδευση.
- ❖ Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γνωρίζουν σε πολύ καλό επίπεδο το γνωστικό αντικείμενο που πρόκειται να διδάξουν. Η πετυχημένη διδασκαλία του περιεχομένου στους μαθητές εξαρτάται από τη γνώση πάνω στο περιεχόμενο. Επίσης, έρευνες έχουν δείξει την αλληλεξάρτηση του επιπέδου της κατάκτησης της γλώσσας- στόχου με το επίπεδο κατάκτησης της γνώσης του περιεχομένου.
- ❖ Οι εκπαιδευτικοί καθίσταται αναγκαίο να διαθέτουν ευρεία γνώση στρατηγικών και ικανοτήτων σχετικά με την μεθοδολογία και της αξιολόγηση για τη δημιουργία μιας πετυχημένης και ουσιώδης μαθησιακής εμπειρίας στους μαθητές. Σε αυτές περιλαμβάνονται η οικοδόμηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, η εκμάθηση της συνεργασίας με τους

συνομήλικους, η διδασκαλία στρατηγικών, η οικοδόμηση ενός ασφαλούς και ουσιώδους περιβάλλοντος μάθησης και η δημιουργία εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης.

- ❖ Ένας δυναμικός εκπαιδευτικός της προσέγγισης CLIL είναι ένας μαθητής που ακολουθεί το προσωπικό του μονοπάτι της έρευνας, του συλλογισμού και της αξιολόγησης. Αυτό παρέχει ένα ενεργό μοντέλο για τους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν τρόπους και μέσα για τη μάθηση μέσω της δικής τους έρευνας και αξιολόγησης, Αυτά καθίστανται πολύτιμα εργαλεία για τη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης.
- ❖ Η μέθοδος CLIL απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις και εμπλουτισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα. Αυτά συντελούν στην αλληλεπίδραση, την συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές βοηθούνται να οικοδομήσουν ένα αίσθημα βεβαιότητας στον πειραματισμό με τη γλώσσα, με το περιεχόμενο και με την οικοδόμηση της δικής τους γνώσης.
- ❖ Ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει το επίπεδο γνώσεων, γλωσσικών και μαθησιακών ικανοτήτων της τάξης. Η προσέγγιση CLIL απαιτεί συγκεκριμένες γνώσεις πάνω το δυναμικό της τάξης και διαχείρισης τεχνικών για το πώς αυτή θα καταστεί ωφέλιμη για τους μαθητές. Η διαχείριση της τάξης, επίσης, ενισχύει τη δημιουργία εσωτερικών κινήτρων για μάθηση.

1.3 Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας

Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας σε μαθητές που βιώνουν μια διαφορετική πολυπολιτισμική πραγματικότητα και συνήθως κινούνται ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα γλωσσικά περιβάλλοντα, έχει τους ακόλουθους ως κύριους στόχους (Κουδούνα, Κολυβά & Παπαθανασίου, 1999):

- ❖ Την ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας στην ελληνική γλώσσα, ώστε να μπορούν να επικοινωνούν με επάρκεια σε πραγματικές καταστάσεις επικοινωνίας.
- ❖ Την δημιουργία θετικής στάσης για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας καθώς και για την προαγωγή και συμπλήρωση της ελληνομάθειας τους.
- ❖ Την προσέγγιση μέσω της ελληνικής γλώσσας του ελληνικού πολιτισμού.

Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή και την ευρύτερη κοινωνία τους (ΔΕΠΠΣ, 2003). Για τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε ομογενείς και αλλοδαπούς μαθητές, αλλά και σε άλλες κοινωνικές ομάδες, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η μελέτη και η γνώση της ψυχοκοινωνικής και γλωσσικής τους κατάστασης που θα συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών και στην αξιοποίηση των εμπειριών και των βιωμάτων των τελευταίων (Ρεπούσης, 2000, Σεργίου, 2005). Οι νεότερες έρευνες στον τομέα της διδακτικής των ζωντανών γλωσσών δείχνουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν εύκολα και σωστά μια γλώσσα, όταν τη χρησιμοποιούν σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Βαλσαμάκη-Τζεκάκη & Χαραλαμπίδης, 1994, Γαλίτη, Λαβίδας & Μαγγανά, 2004, Γεωργογιάννης, 2000) για πολλούς ειδικούς επιστήμονες η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να οργανώνεται γύρω από τον άξονα της επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει ότι δίνεται βαρύτητα σε επικοινωνιακές προσεγγίσεις, στις οποίες η προσοχή επικεντρώνεται στη λειτουργική χρήση της γλώσσας, στο περιεχόμενο, στα νοήματα και στην αποτελεσματικότητα της γλωσσικής επικοινωνίας μέσω κατάλληλα σχεδιασμένων δραστηριοτήτων.

Για την αποτελεσματικότερη όμως διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, θα πρέπει το ανάλογο διδακτικό υλικό να οργανώνεται και να διατυπώνεται με σαφή και απλό τρόπο (Διακουμή, Παυλοπούλου & Παρασκευοπούλου, 2002, Σεργίου, 2005) και να υποστηρίζεται, κατά το δυνατόν, από το κατάλληλα προσαρμοσμένο εποπτικό υλικό. Η συστηματική και σωστή χρήση των οπτικοακουστικών μέσων θα συντελέσουν στη σύνδεση των συμβόλων (λέξεων) και των εννοιών, θα συγκεκριμενοποιήσουν το αντικείμενο της διδασκαλίας και δώσουν τη δυνατότητα της συνθετικής ή ολικής προσέγγισης της ελληνικής γλώσσας (Χαραλαμπίδου, 2009, Γεωργογιάννης, 2000). Επίσης, στη διδασκαλία πρέπει σοβαρά να υπολογίζεται και το πολιτιστικό στοιχείο, στο οποίο αναφέρεται και εκφράζει η γλώσσα (Ρεπούσης, 2000). Είναι ζωτικής σημασίας η ανάγκη να πλαισιωθεί η τυποποιημένη γλωσσική διδασκαλία στην τάξη με ζωντανά πολιτιστικά στοιχεία, όπως δραστηριότητες και εκδηλώσεις. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να βρίσκεται σε ζωντανή επικοινωνία με την

κοινότητα, να αξιοποιεί τις ευκαιρίες εμπλουτισμού της σχολικής ζωής και να συνδέει τη διδασκαλία με την καθημερινή ζωή.

Η μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας, θα πρέπει να ακολουθεί τη δυναμική χρήση της γλώσσας και να μην επιμένει στη ξεχωριστή διδασκαλία των τομέων του γλωσσικού μαθήματος (ανάγνωση, γραπτή έκφραση, ορθογραφία κα.), αλλά να προσπαθεί να συνδυάσει όσο το δυνατόν περισσότερους τομείς της γλωσσικής λειτουργίας (Γαλίτη, Λαβίδας & Μαγγανά, 2004) και να μεταφέρει παράλληλα τους μαθητές σε πραγματικές καταστάσεις καθημερινής ζωής. Οι διδάσκοντες της ελληνικής γλώσσας οφείλουν να αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των παιδιών και με αυτόν τον τρόπο η γλώσσα θα αντιμετωπίζεται ως μέσο επικοινωνίας και συνεννόησης και όχι ως γνωστικό αντικείμενο.

Σημαντικό ρόλο και καθοριστικής σημασίας είναι η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Αρβανιτάκης & Αρβανιτάκη, 2007, Χαραλαμποπούλου, 2009, Γεωργογιάννης, 2000), οι οποίες δημιουργούν ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο προωθεί την αβίαστη χρήση της γλώσσας με ταυτόχρονη εξάσκηση και εμπέδωση των γλωσσικών της δεξιοτήτων. Αξιόλογες συγγραφικές προτάσεις έχουν γίνει για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και ενσωματώνουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών έχουν γίνει τόσο από το Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ² (Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών) του Πανεπιστημίου Κρήτης, όσο και από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών για την Ένταξη παιδιών Παλινοστούτων και Αλλοδαπών στο σχολείο³, τα οποία προσφέρουν πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, το Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου (Ι.Ε.Λ.)⁴ παρουσιάζει το πρόγραμμα «Φιλογλωσσία: Μαθαίνω Ελληνικά στο Διαδίκτυο», το οποίο αποτελεί μια σειρά μαθημάτων για αρχάριους, με χρήση πολυμέσων και γλώσσα υποστήριξης την αγγλική⁵. Οι παραπάνω προσεγγίσεις είναι, κατά βάση, ιδιαίτερα γραμματοκεντρικές, είτε επειδή τα κείμενα που χρησιμοποιούν είναι κατασκευασμένα με σκοπό την παρουσίαση γραμματικών φαινομένων, είτε επειδή οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις περιορίζονται στην εξάσκηση της

² www.ediamme.edc.uoc.gr

³ <http://www.keda.uoa.gr>

⁴ <http://www.ilsp.gr/>

⁵ <http://www.xanthi.ilsp.gr/filog/>

γραμματικής, με ιδιαίτερη έμφαση στη μορφολογία. Επίσης, δεν προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα για εξάσκηση της προφορικής επικοινωνίας, καθώς και τη δυνατότητα της άμεσης ανατροφοδότησης. Επίσης, η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα⁶, του ΚΕΓ (Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας) με το πρόγραμμα «ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ», παρουσιάζει στρατηγικές μάθησης και διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία των 4 γλωσσικών της δεξιοτήτων, με ποικίλα παραδείγματα διδασκαλιών. Ακόμα, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Ελλάδας, καθώς και τις Κύπρου⁷ προσφέρουν βιβλία σε ψηφιακή μορφή για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.

Ο ρόλος του διδάσκοντος στην διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας οφείλει να είναι συντονιστικός και επιβοηθητικός, αφήνοντας περιθώρια στους μαθητές για αυτόνομη και δημιουργική μάθηση, ενώ παράλληλα όλη η διεξαγωγή της διδακτικής εργασίας οφείλει να έχει έναν παιδοκεντρικό χαρακτήρα και να προσφέρει ένα συνεργατικό και αλληλεπιδραστικό κλίμα μάθησης. Η γλώσσα κατακτάται με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή δραστηριότητα και δίνεται έμφαση στη γλωσσική χρήση, που συνδυάζεται με την παρουσία πραγματικών αναγκών και συνθηκών επικοινωνίας (Σεργίου, 2005).

⁶ www.greek-language.gr

⁷ <http://www.pi.ac.cy>

2. ΟΙ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από ραγδαίους ρυθμούς ανάπτυξης σε όλους τους τομείς της κοινωνικής και οικονομικής ζωής. Η ταχύτατη εξέλιξη του τεχνολογικού- πληροφοριακού κόσμου τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς και οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας σε ένα ευρωπαϊκό, ή και παγκόσμιο, επίπεδο είναι μερικοί από τους σημαντικότερους παράγοντες που διαμορφώνουν τον τρόπο ζωής και την καθημερινότητα του σύγχρονου ανθρώπου.

Η ταχύτατη εξέλιξη των Νέων Τεχνολογιών οδηγεί σε αλληπάλληλες αλλαγές, οι οποίες δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο τον εκπαιδευτικό τομέα. Από το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα, που έγινε η σταδιακή εισαγωγή τους στην εκπαίδευση, έως σήμερα όπου η χρήση τους έφερε νέα δεδομένα και άνοιξε νέους ορίζοντες και πρακτικές στην διδασκαλία, οι Νέες Τεχνολογίες αποτελούν πρόκληση, τόσο για τους διδάσκοντες όσο και για τους διδασκόμενους. Η χρήση των οπτικοακουστικών μέσων που προσφέρουν, τα εκπαιδευτικά λογισμικά και οι εφαρμογές, καθώς και οι ανεξάντλητες, αυθεντικές, πηγές του διαδικτύου, συντελούν στη δημιουργία ενός νέου τρόπου διδασκαλίας και μάθησης, όπου οι Νέες Τεχνολογίες δεν αποτελούν πια ένα βοηθητικό μέσο, αλλά είναι ο κορμός πάνω στον οποίο στηρίζεται και εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία (Βακαλούδη, 2003). Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών δεν περιορίζεται στην μεταβίβαση της πληροφορίας (Ταϊλαχίδης, 2013, Τσικολάτας, 2011), αλλά συμβάλλει στην δημιουργία σύγχρονων μεθόδων και μορφών διδασκαλίας, μέσα από τις οποίες διδάσκοντες και διδασκόμενοι οδηγούνται σε σύγχρονα μοντέλα εκπαίδευσης, όπου ο διδασκόμενος δεν αποτελεί απλώς το κέντρο, αλλά αναλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πλήθος ερευνητικών ερευνών καταδεικνύουν τα πολλαπλά οφέλη των Νέων Τεχνολογιών σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (ΔΕΠΠΣΠ, 2003, Οικονόμου, 2003, Ράπτης & Ράπτη, 2013, Underwood, 1994, Joshi, et al., 2010). Απώτερος στόχος μέσα από τις νέες αυτές μαθησιακές διαδικασίες είναι να προωθηθεί η διερευνητική και η συνεργατική μάθηση και γενικότερα η απόκτηση νέων γνωστικών δεξιοτήτων από τους μαθητές.

2.1 Η διδακτική προσέγγιση της μεθόδου CALL (Computer Assisted Language Learning)-Υποβοηθούμενη από υπολογιστή Γλωσσική διδασκαλία

2.1.1 Ορισμός και ιστορική εξέλιξη της προσέγγισης CALL

Κατά το τέλος του 20ου αιώνα, η επικοινωνία μέσω των υπολογιστών και το διαδίκτυο ανασχημάτισαν τη χρήση των υπολογιστών αναφορικά με την διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Οι υπολογιστές δεν αποτελούν πια το μέσο για την κατοχή των πληροφοριών, αλλά αποτελούν ένα εργαλείο διάδρασης και επικοινωνίας. Τα τελευταία χρόνια ο αριθμός των δασκάλων που χρησιμοποιούν την προσέγγιση την υποβοηθούμενη από υπολογιστή γλωσσική διδασκαλία, ή αλλιώς προσέγγιση CALL (Computer Assisted Language Learning) έχει αυξηθεί χαρακτηριστικά και πολυάριθμες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί για το ρόλο της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και των γλωσσικών δεξιοτήτων που αναπτύσσονται στον 21ο αιώνα (Sarfraz, et al., 2015, Stokes, 2000, Warschauer, 2004, Littlemore, 2002). Ο όρος CALL (Computer Assisted Language Learning) είχε προταθεί αρχικά στο TESOL (1983) ως ένας όρος που αναφερόταν στην εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και διδασκαλίας (Chapelle, 2001). Έπειτα, ορίστηκε από τον Levy (1997) ως μια αναζήτηση και μια μελέτη των εφαρμογών των υπολογιστών στη διδασκαλία της γλώσσας. Η συνεχής, όμως, εξέλιξη και ο εμπλουτισμός της προσέγγισης CALL, ώθησε τους ερευνητές στο να την ορίσουν ως η διαδικασία στην οποία ο μαθητής χρησιμοποιεί τον υπολογιστή και τα προγράμματα του, και ως αποτέλεσμα βελτιώνει τις γλωσσικές του δεξιότητες (Beatty, 2003). Παρόλο που η εκπαιδευτική σκοπιά της χρήσης του διαδικτύου δεν έχει πλήρως διερευνηθεί, και ο μέσος όρος των εκπαιδευτών κάνει ακόμα περιορισμένη χρήση των υπολογιστών κατά την μαθησιακή διαδικασία, είναι ξεκάθαρο πως έχουμε εισέλθει σε μια νέα εποχή της πληροφορίας, στην οποία η σύνδεση μεταξύ της τεχνολογίας και της εκμάθησης μιας γλώσσας, έχει ήδη εγκαθιδρυθεί.

Η προσέγγιση CALL είναι ένας όρος που χρησιμοποιούν οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν τη χρήση των υπολογιστών ως μέσο της εκμάθησης μιας γλώσσας (Hardisty & Windeatt, 1989). Παραδοσιακά περιγράφεται ως ένα μέσο της «παρουσίασης, της ενίσχυσης και της αξιολόγησης» συγκεκριμένων γλωσσικών στοιχείων. Οι Jones και Fortescue (1987) παρουσιάζουν τον υπολογιστή

ως ένα ευέλικτο βοήθημα στην τάξη, το οποίο χρησιμοποιείται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, μέσα και έξω από την τάξη, με πολλαπλούς τρόπους και για πολλαπλούς σκοπούς. Ο ρόλος όμως του υπολογιστή στην προσέγγιση CALL, είναι τριπλός: μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως καθοδηγητής για τις γλωσσικές δεξιότητες και πρακτικές, ως ένα εργαλείο για γραφή, παρουσίαση και αναζήτηση, αλλά και ως ένα μέσο που συντελεί στην παγκόσμια οικονομία (Davies, 2002, Scholfield, 2003).

Παρόλο που οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται ήδη από το πρώτο μισό του 20ου αιώνα, δεν είχαν χρησιμοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς μέχρι το 1960. Εκείνη την περίοδο δημιουργήθηκε η προσέγγιση CALL ως αποτέλεσμα της έρευνας για τη χρήση των υπολογιστών για γλωσσικούς σκοπούς και για τη δημιουργία κατάλληλων διδακτικών πρακτικών, κυρίως σε ανεπτυγμένες χώρες όπως η Αμερική, η Ιαπωνία και οι δυτικές Ευρωπαϊκές χώρες (Delcloque, 2000, Schulze, et al., 1999). Στη δεκαετία του 1980 έγινε η έκρηξη της χρήσης των υπολογιστών τόσο σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, αλλά και στα σπίτια των ανθρώπων. Από τότε και έπειτα, οι υπολογιστές βρήκαν το δρόμο τους μέσα σε κάθε, σχεδόν, τάξη και τα προγράμματα που ενσωματώνουν την προσέγγιση CALL στη διδασκαλία της γλώσσας, έχουν γίνει ευρέως διαθέσιμα στην αγορά (Ittelson, 2000). Σύμφωνα με τους Warschauer και Healey (1998) η περίοδος των 40 χρόνων που έχουν μεσολαβήσει από την εμφάνιση της προσέγγισης CALL, μπορεί να χωριστεί σε τρία επιμέρους στάδια: την μιχεβιοριστική προσέγγιση, την επικοινωνιακή προσέγγιση και την ολοκληρωμένη προσέγγιση εκμάθησης μιας γλώσσας μέσω υπολογιστών. Κάθε στάδιο ανταποκρίνεται σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο τεχνολογίας και καθορισμένων παιδαγωγικών θεωριών, καθώς έχει βρεθεί μια άμεση σχέση μεταξύ των διαφορετικών προσεγγίσεων της μεθόδου CALL και των σταδίων της γλωσσικής εξέλιξης (Butler-Pascoe & Wiburg, 2003).

Κατά τη δεκαετία του 1960-1970, η χρήση των υπολογιστών στην μαθησιακή διαδικασία ήταν βασισμένη στο μιχεβιοριστικό μοντέλο διδασκαλίας, κατά το οποίο ο υπολογιστής αντιλαμβανόταν ως ένας μηχανικός βοηθός, ο οποίος δεν άφηνε τους μαθητές να δουλεύουν με το δικό τους ρυθμό, γεγονός που μείωνε το ενδιαφέρον των μαθητών. Ήταν κυρίως το μέσο για την εκπόνηση ασκήσεων, τη διδασκαλία γραμματικής και τη μετάφραση (Warschauer & Healey, 1998). Κατά την περίοδο αυτή ο στρουκτουραλισμός, ο συμπεριφορισμός και η ακουστική μέθοδος

επικρατούσαν στους τομείς της γλωσσολογίας, της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής αντίστοιχα (Stern, 1983). Οι αρχές τους εφαρμόστηκαν στη διδασκαλία της γλώσσας και χρησιμοποιήθηκαν ασκήσεις που βασίζονται στη μίμηση και την επανάληψη (drills). Οι σχεδιαστές εκπαιδευτικού λογισμικού εκμεταλλεύτηκαν την απλή, συστηματική και επαναληπτική μορφή αυτών των ασκήσεων και έφτιαξαν προγράμματα που εστίαζαν στη διδασκαλία λεξιλογίου και γραμματικής (Kern & Warschauer, 2000, Jones & Fortescue, 1987). Η αυξανόμενη κριτική όμως πάνω στα μειονεκτήματα που σχετίζονταν με την παιδαγωγική προσέγγιση της συμπεριφοριστικής περιόδου, όπως η εστίαση στο γραμματικό τύπο και όχι στη σημασία ή η παροχή περιορισμένης ανατροφοδότησης και η έμφαση στο ρόλο του υπολογιστή ως αξιολογητή που θέτει όλες τις ερωτήσεις και κρίνει όλες τις απαντήσεις (Underwood 1984, Warschauer, 1996) έκαναν απαραίτητη τη μετάβαση σε μια νέα περίοδο.

Η απάντηση σε αυτήν την προσέγγιση, ήρθε την επόμενη δεκαετία, με την επικοινωνιακή προσέγγιση CALL, η οποία απέρριπτε την μιχεβιοριστική τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο, καθώς αυτή εστιαζόταν στην χρήση των τύπων, παρά στους ίδιους τους τύπους. Η νέα προσέγγιση εστιαζόταν σε γνωστικές θεωρίες, οι οποίες αναγνώριζαν τη μάθηση σαν μια διαδικασία ανακάλυψης, έκφρασης και ανάπτυξης, αφήνοντας περισσότερα περιθώρια για ανεξαρτησία στους μαθητές. Δόθηκε έμφαση στη χρήση των γραμματικών τύπων και όχι στους ίδιους τους γραμματικούς τύπους. Οι μαθητές, σύμφωνα με τον Καραγιάννη (2002), ενθαρρύνονταν να ανακαλύψουν τους κανόνες της γραμματικής μόνοι τους, να χρησιμοποιούν την γλώσσα φυσικά και δεν επιπλήττονταν για κάθε λάθος τους. Το στάδιο της επικοινωνιακής προσέγγισης στο CALL αντιστοιχούσε στις γνωστικές θεωρίες που τόνισαν ότι η μάθηση ήταν μια διαδικασία της ανακάλυψης, της έκφρασης και της ανάπτυξης (Hardisty & Windeatt, 1989, Bax, 2003). Η εστίαση σε αυτό το στάδιο δεν γινόταν τόσο στην αλληλεπίδραση των μαθητών με τους υπολογιστές, όσο στην αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, καθώς δούλευαν στους υπολογιστές.

Αν και η επικοινωνιακή προσέγγιση στα πλαίσια του CALL θεωρήθηκε ως πρόοδος, σε σχέση με την συμπεριφοριστική προσέγγιση, σύντομα άρχισε να δέχεται κριτική. Αυτό οδήγησε σε μια νέα προοπτική στην εκμάθηση της τεχνολογίας και των γλωσσών. Πρόκειται για την ενιαία ή συνδυαστική (integrative) προοπτική

(Warschauer & Healey 1998), μια προοπτική που επιδιώκει να ενσωματώσει επίσης την τεχνολογία πλήρως στη διαδικασία εκμάθησης γλωσσών. Η συνδυαστική προσέγγιση βασίζεται σε μια πιο κοινωνιογνωστική θεώρηση της διδασκαλίας της γλώσσας, η οποία δίνει έμφαση στη ρεαλιστική χρήση της γλώσσας σε αυθεντικά περιβάλλοντα και στο συνδυασμό όλων των δεξιοτήτων. Η σκοπιά της διδασκαλίας έχει μεταφερθεί από τη γνωστική, σε μια μεταγνωστική σκοπιά, η οποία δίνει έμφαση σε δραστηριοκεντρικές και ολοκληρωμένες προσεγγίσεις περιεχομένου και γλώσσας (Bax, 2003), οι οποίες αποσκοπούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (Kern & Warschauer, 2000, Warschauer, 2004). Με αυτή την προσέγγιση οι μαθητές μαθαίνουν να χρησιμοποιούν ποικίλα τεχνολογικά εργαλεία ως μέρος της διαδικασίας της εκμάθησης γλωσσών και της χρήσης τους, αντί να επισκέπτονται το εργαστήριο υπολογιστών μια φορά την εβδομάδα για τη διεκπεραίωση μεμονωμένων ασκήσεων (είτε συμπεριφοριστικών ή είτε επικοινωνιακών). Σε αυτό το πλαίσιο, ο υπολογιστής προσφέρει ένα πολυμεσικό-πολυτροπικό περιβάλλον, το οποίο παρέχει μια ποικιλία από επικοινωνιακά-ενημερωτικά εργαλεία, που είναι στη διάθεση κάθε μαθητή σε μια συνεχή διαδικασία μάθησης, και όχι σε μια αποκομμένη διδασκαλία μιας ώρας κάθε εβδομάδα.

2.1.2 Πλεονεκτήματα της προσέγγισης CALL

Τα πλεονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα της εκμάθησης μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας με τη βοήθεια του υπολογιστή, εκθέτονται στη συνέχεια (Beatty, 2003, Felix, 2003, Davies, 2004, Dina & Siornei, 2013):

- ✓ *Βιωματική μάθηση*: η χρήση του παγκόσμιου ιστού καθιστά δυνατό στους μαθητές να διαχειρίζονται μια τεράστια ποσότητα της ανθρώπινης εμπειρίας. Σε αυτά τα πλαίσια, οι μαθητές μπορούν να μάθουν βιώνοντας πράγματα αυτόνομα και να γίνουν όχι μόνο οι αποδέκτες της γνώσης, αλλά οι δημιουργοί και οι χρήστες οι οποίοι θα αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και επιλέγουν τι θέλουν να διερευνήσουν.
- ✓ *Κίνητρα*: τα κίνητρα των μαθητών αυξάνονται, ειδικά όταν προσφέρεται μια ποικιλία από δραστηριότητες, οι οποίες καθιστούν τους μαθητές ανεξάρτητους χρήστες.

- ✓ *Ενίσχυση των ικανοτήτων:* οι μαθητές μπορούν να ενδυναμώσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες μέσω της διδασκαλίας με υπολογιστή, επιδρώντας θετικά και στη γενικότερη στάση τους για μάθηση, αλλά και βοηθώντας τους να οικοδομήσουν στρατηγικές αυτοκαθοδήγησης και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους (Littlewood, 2010).
- ✓ *Αυθεντικό υλικό:* όλοι οι μαθητές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε πηγές αυθεντικού υλικού, είτε βρίσκονται στο σπίτι τους, είτε στο σχολείο, όποια στιγμή επιθυμούν (Sarfranz, et al., 2015).
- ✓ *Μεγάλη αλληλεπίδραση:* η τυχαία πρόσβαση σε σελίδες του διαδικτύου «σπάει» τη γραμμική ροή της καθοδήγησης. Οι μαθητές μπορούν να επικοινωνήσουν με ανθρώπους που δεν θα είχαν αλλιώς την ευκαιρία, στέλνοντας email και συμμετέχοντας σε ομάδες συζητήσεων (discussion groups). Επίσης, μπορούν να αλληλεπιδράσουν με τους ίδιους τους συνομηλίκους τους. Επιπρόσθετα, ορισμένες δραστηριότητες μπορούν να δώσουν άμεση θετική ή αρνητική ανατροφοδότηση στους μαθητές, διορθώνοντας αυτόματα τις εργασίες τους.
- ✓ *Εξατομίκευση:* μαθητές με χαμηλές επιδόσεις ή ακόμα και με δυσκολίες μάθησης μπορούν να ωφεληθούν πολύ από την εξατομικευμένη, μαθητοκεντρική, συνεργατική μάθηση που προσφέρεται μέσω του υπολογιστή. Από την άλλη πλευρά, μαθητές με υψηλές επιδόσεις μπορούν να αντιληφθούν πλήρως τις δυνατότητες τους χωρίς να εμποδίσουν τους συνομηλίκους τους να εργάζονται στο δικό τους ατομικό ρυθμό.
- ✓ *Ανεξαρτησία από την μονομέρεια των πηγών:* παρόλο που οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα βιβλία τους ως πηγή πληροφοριών, τους δίνεται η δυνατότητα να ξεφύγουν από την τυποποιημένη γνώση και να ανακαλύψουν χιλιάδες νέες πηγές πληροφοριών. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η εκπαίδευση να πραγματώνει την ανάγκη για μια διεπιστημονική μάθηση σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.
- ✓ *Παγκόσμια αναγνώριση:* μια δεύτερη/ ξένη γλώσσα διδάσκεται σε ένα πολιτισμικό περιεχόμενο. Σε ένα κόσμο όπου το διαδίκτυο γίνεται όλο και περισσότερο ευρέως διαδεδομένο, το καθήκον του δασκάλου που διδάσκει μια δεύτερη/ ξένη γλώσσα είναι να διευκολύνει την πρόσβαση των μαθητών στο διαδίκτυο και να τους κάνει να αισθάνονται πολίτες μιας παγκόσμιας

τάξης, εξασκώντας τις νέες γλωσσικές δεξιότητες τους, σε ένα παγκόσμιο σφαιρικό επίπεδο.

Οι υπολογιστές και η ποιοτική προσέγγιση διδασκαλίας μέσω αυτών έχουν προσφέρει ακόμα ένα ισχυρό μέσο στην διδασκαλία μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Ο διπλός σκοπός τους ως εργαλείο μάθησης, αλλά και διδασκαλίας έχει ευρέως διερευνηθεί στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία (Littlewood, 2010, Sarfraz, et al., 2015, Dina & Siornei, 2013, Felix, 2003, Gunduz, 2005). Σε πρόσφατες έρευνες έχουν καταγραφεί μια ποικιλία διαθέσιμων εφαρμογών που προωθούν την ανάπτυξη του λεξιλογίου, της γραμματικής, του συλλαβισμού, βοηθημάτων σωστής προφοράς και άρθρωσης, καθώς και προγράμματα γραφής και ανάγνωσης, αλλά και λογισμικά που επιτρέπουν τους εκπαιδευτές να δημιουργούν το δικό τους βοηθητικό υλικό στα ήδη υπάρχοντα γλωσσικά πακέτα. Στα επιπρόσθετα προτερήματα, οι ερευνητές έχουν καταγράψει μια υψηλή αύξηση των κινήτρων και του ενδιαφέροντος των μαθητών. Οι Chun και Brandl (1992), επίσης, καταγράφουν πως οι πολυμεσικές δυνατότητες του υπολογιστή, τον καθιστούν ένα ελκυστικό διδακτικό εργαλείο. Τα λογισμικά σχεδιάζονται έτσι ώστε να περιλαμβάνουν ήχους, γραφικά, βίντεο και κινούμενα σχέδια. Επιπλέον, οι πληροφορίες παρουσιάζονται με μια μη-γραμμική συνοχή, γεγονός που δίνει στους μαθητές την ευχέρεια να επιλέγουν τις ασκήσεις ή το πλαίσιο που επιθυμούν να ασχοληθούν. Παρόλα όμως τα πλεονεκτήματα και την ευρύτερη χρήση αυτής της προσέγγισης, υπάρχουν αρκετές αρνητικές κριτικές προς αυτήν. Πολλοί πιστεύουν πως η εκμάθηση και η εξάσκηση των γραμματικών φαινομένων μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας μέσω αυτής της προσέγγισης, δεν συντελεί στην ικανότητα του μαθητή να κατακτήσει γραμματικά τους σωστούς τύπους. Άλλοι υποστηρίζουν πως η προσέγγιση αυτή είναι άκαμπτη στις πολυπλοκότητες μιας φυσικής γλώσσας και δεν μπορεί να προσαρμοστεί.

2.1.3 Περιορισμοί της προσέγγισης CALL

Οι περιορισμοί που μπορούν να εμποδίσουν την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας μέσω υπολογιστή (Zhutska, 2012, Lee, 2000) μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις εξής κατηγορίες:

- i. Οικονομικοί περιορισμοί: αυτοί περιλαμβάνουν το κόστος του εξοπλισμού, των λογισμικών, των εγκαταστάσεων και εκτείνονται, σε ορισμένες περιπτώσεις, έως και την υποστήριξη από καταρτισμένο βοηθητικό προσωπικό. Η εκμάθηση μέσω υπολογιστών κοστίζει το ίδιο όπως μια συμβατική διδασκαλία, αλλά καταλήγει σε καλύτερα αποτελέσματα στον ίδιο χρόνο.
- ii. Διαθεσιμότητα υλικού και εξοπλισμού: αυτή είναι η πιο αγχώδης διαδικασία στην εισαγωγή των υπολογιστών μέσα στην σχολική τάξη και στην ενσωμάτωσή τους στην διδασκαλία. Υπάρχουν λίγοι εκπαιδευτές που είναι καταρτισμένοι στο σχεδιασμό, καθώς η κατασκευή λογισμικού είναι δαπανηρή και καταναλώνει πολύ χρόνο.
- iii. Τεχνολογικός αλφαριθμητισμός: δεν είναι μόνο ο περιορισμός στον αριθμό των εκπαιδευτών που γνωρίζουν να χρησιμοποιούν λογισμικό και να προωθούν την εκμάθηση μιας γλώσσας μέσα από αυτό, αλλά πολλοί από αυτούς δεν γνωρίζουν οι ίδιοι τον τρόπο χρήσης των νέων τεχνολογιών. Επίσης, αρκετοί θεωρούν πως με τη μέθοδο αυτοί περιορίζεται ο ρόλος τους στη μαθησιακή διαδικασία (Dina & Ciornei, 2013).
- iv. Αποδοχή της τεχνολογίας: λανθασμένες αντιλήψεις για τη χρήση της τεχνολογίας περιορίζουν τις καινοτόμες προσεγγίσεις και απειλούν την ασφάλεια της δουλειάς του δασκάλου. Οι εκπαιδευτές τείνουν να μην χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες που απαιτούν περισσότερο χρόνο προετοιμασίας, αλλά αυτές που είναι εύκολο να κατασκευαστούν.

Παρόλα αυτά, πρόσφατα, έχουν ξεκινήσει να διαφαίνονται ενθαρρυντικά και πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα στον τομέα της εκμάθησης μια δεύτερης γλώσσας μέσω υπολογιστή και έχουν αναπτυχθεί αξιόλογα λογισμικά. Το αλληλεπιδραστικό βίντεο και τα προγράμματα που παρέχουν περισσότερο αυθεντικές και επικοινωνιακές δραστηριοκεντικές ασκήσεις έχουν κερδίσει πρόσφορο έδαφος στο τομέα της διδασκαλίας, και τα οποία συμβαδίζουν περισσότερο με τις υπάρχουσες θεωρητικές και παιδαγωγικές απόψεις της διδασκαλίας. Παράλληλα με τον υπολογιστή, που χρησιμοποιείται τώρα ολοένα και περισσότερο στις σχολικές τάξεις και θεωρείται πλέον απαραίτητος εξοπλισμός, και η χρήση του διαδικτύου σταδιακά αναπτύσσεται και ενσωματώνεται στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς και οι δάσκαλοι εξοικειώνονται ολοένα και περισσότερο με αυτό.

2.1.4 Μεθοδολογία προσέγγισης CALL

Η αποτελεσματικότητα της χρήσης των υπολογιστών στη διδασκαλία μιας γλώσσας εξαρτάται από τον τρόπο χρήσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι υπολογιστές επιτρέπουν στους χρήστες να διεξάγουν δραστηριότητες που είναι αδύνατον να πραγματοποιηθούν με άλλα μέσα, παρέχοντας αυτόματα ανατροφοδότηση, αλλά και να συντάσσουν κείμενα διαγράφοντας, εμπλουτίζοντας και τροποποιώντας το περιεχόμενο (Gunduz, 2005). Οι μαθητές μέσω αυτών μπορούν να εκτελούν δραστηριότητες ατομικά ή συνεργατικά, βασισμένοι στο δικό τους ρυθμό μάθησης αλλά και επιλέγοντας κάθε φορά το πλαίσιο με το ποίο επιθυμούν να ασχοληθούν. Επιπλέον, μπορούν να διερευνήσουν θέματα και να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα των επιλογών τους. Τα κύρια χαρακτηριστικά της προσέγγισης CALL (Hardisty & Windeatt, 1989) αναλύονται παρακάτω:

Αλληλεπίδραση

Μέσω της προσέγγισης CALL οι μαθητές μπορούν να δουλέψουν ατομικά, σε ζευγάρια, σε ομάδες αλλά και στο σύνολο της τάξης.

Είδη δραστηριοτήτων

- Δραστηριότητες μεταφοράς πληροφοριών

Στην προσέγγιση CALL γενικά οι δραστηριότητες εμπεριέχουν μεταφορά πληροφοριών από το ένα μέσο στο άλλο. Αυτό συνεπάγεται από τον έναν μαθητή στον άλλο, από την μία ομάδα στην άλλη κτλ. Οι μαθητές ακούνε μια μαγνητοσκοπημένη ιστορία και στη συνέχεια τοποθετούν τα γεγονότα στη σειρά, ή συνδυάζουν τις προτάσεις της ιστορίας με τους χαρακτήρες, ή διαβάζουν ένα κείμενο που έχει γραφτεί από μια άλλη ομάδα. Οι υπολογιστές παρέχουν τις βέλτιστες συνθήκες για δραστηριότητες που σχετίζονται με μεταφορά πληροφοριών από το ένα πλαίσιο σε ένα άλλο.

- Δραστηριότητες πληροφοριακού κενού

Οι δραστηριότητες αυτές είναι ευρέως διαδομένες στην προσέγγιση CALL, και συνήθως περιέχουν ένα πληροφοριακό κενό, το οποίο για να το συμπληρώσεις χρειάζεσαι πληροφορίες ή βοήθεια από ένα άλλο άτομο ή από μια άλλη ομάδα. Μερικές φορές μπορεί και ο υπολογιστής να κρύβει την απαιτούμενη πληροφορία. Τα προγράμματα που περιέχουν συνολικό ή μερικό κενό πληροφορίας ή δεδομένων είναι παραδείγματα τέτοιων ασκήσεων.

- Δραστηριότητες ανοικτού τύπου ή επίλυσης προβλημάτων

Τα περισσότερα στάδια κατά τη διάρκεια της προσέγγισης CALL, περιέχουν ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Οι μαθητές συνήθως έχουν διαφορετική άποψη σχετικά με ένα σενάριο επίλυσης προβλήματος, όπως είναι αυτού του εντοπισμού της οικονομικότερης λύσης σε ένα ταξίδι ή μιας προσομοίωσης. Εναλλακτικά, οι διαφορετικές γνώμες μπορεί να οδηγήσουν στην καλύτερη απόδοση ενός τέλους μιας ιστορίας. Οι διαφορετικοί ρόλοι των μαθητών και η μεταξύ τους αλληλόδραση, οδηγούν στην δημιουργικότητα.

Ευχέρεια και ακρίβεια πρακτικών

Ένα από τα χαρακτηριστικά των προσεγγίσεων CALL είναι πως οι μαθητές πρέπει να προφέρουν ή να γράφουν ακριβώς την απάντηση που αναμένεται, καθώς ο υπολογιστής δέχεται μόνο τις απαντήσεις που είναι προγραμματισμένος να δεχτεί. Αυτό το όριο είναι πολύ χρήσιμο, για αυτό παρέχει κίνητρα στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με όση περισσότερη ακρίβεια είναι δυνατόν.

Στάδια ολοκλήρωσης δραστηριοτήτων

Σε αυτήν την προσέγγιση, οι δραστηριότητες χωρίζονται σε 3 στάδια:

- i. Προστάδιο, όπου γίνεται μια προετοιμασία και μια εισαγωγή στην ενότητα ή στο θέμα, χωρίς χρήση υπολογιστή.

- ii. Κυρίως στάδιο, όπου οι μαθητές δουλεύουν ατομικά ή συνεργατικά στον υπολογιστή, εκτελώντας τις δραστηριότητες.
- iii. Μετάστάδιο, όπου οι μαθητές δουλεύουν εκτός υπολογιστή, εκτελώντας δραστηριότητες ανακεφαλαίωσης ή και αξιολόγησης.

2.1.5 Γλωσσικές δεξιότητες και προσέγγιση CALL

Η προσέγγιση της διδασκαλίας της εκμάθησης μια γλώσσας μέσω των νέων τεχνολογιών, προσφέρει στους μαθητές ποικίλες δραστηριότητες για την ανάπτυξη των 4 γλωσσικών τους δεξιοτήτων, καθώς αποτελούν ένα χρήσιμο και ελκυστικό μέσο (Gunduz, 2005). Σύμφωνα με τους Warschauer & Healey (1998) οι μαθητές με βάση την προσέγγιση CALL, μπορούν να αναπτύξουν τις παρακάτω γλωσσικές δεξιότητες:

Κατανόηση γραπτού λόγου

Η κατανόηση του γραπτού λόγου, η ανάγνωση, μπορεί να αναπτυχθεί κυρίως με τρεις τρόπους μέσω της προσέγγισης CALL (Butler-Pascoe, 2003):

- Τυχαία ανάγνωση
Στις περισσότερες προσεγγίσεις CALL, ανεξάρτητα από το βαθμό του προσανατολισμού τους στην ανάγνωση, εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία της ανάγνωσης του κειμένου, προκειμένου να ολοκληρώσουν επιτυχώς τις δραστηριότητες.
- Αναγνωστική κατανόηση
Σε όλες τις προσεγγίσεις CALL, τα προγράμματα χρησιμοποιούνται για την αναγνωστική κατανόηση, όπως επίσης και για την γραμματική και την ανάπτυξη του λεξιλογίου.
- Κείμενο εμβάθυνσης
Υπάρχουν πολλοί τρόποι μέσω των οποίων, οι υπολογιστές με τα προγράμματα μπορούν να εμπλέξουν τους μαθητές σε μια πιο δομημένη

μελέτη του περιεχομένου και της δομής ενός κειμένου. Ένα παράδειγμα που θα μπορούσε να σκιαγραφήσει αυτή τη διαδικασία είναι η παροχή των αυθεντικών κειμένων. Επίσης, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν δραστηριότητες, όπως η δομή της πρότασης, η γρήγορη ανάγνωση (scanning) και η πιο αργή ανάγνωση (skinning).

Παραγωγή γραπτού λόγου

Η γλωσσική επεξεργασία των κειμένων είναι από τους πιο κοινούς στόχους σε μια προσέγγιση CALL, για την οποία οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται και θεωρούνται πολύ ισχυρά εργαλεία διδασκαλίας. Για τη χρήση των γλωσσικών επεξεργαστών, οι μαθητές θα πρέπει αν είναι εξοικειωμένοι με το πληκτρολόγιο του υπολογιστή, αλλά και να είναι ικανοί να επεξεργαστούν κατάλληλα τις λέξεις (πχ. καταγραφή, μορφοποίηση, διαγραφή κα.). Αυτά τα προγράμματα μετατρέπουν τον υπολογιστή σε έναν ευέλικτο βοηθό διδασκαλίας, ο οποίος μπορεί να βελτιώσει τις δεξιότητες γραφής των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα και τη στάση τους για τη γραφή (Gunduz, 2005). Η βασική αρχή για την σωστή χρήση αυτών των προγραμμάτων βασίζεται στην ικανότητα των μαθητών να χειρίζονται το κείμενο ελεύθερα. Το λεξιλόγιο, η γραμματική, η προφορά και η ανάγνωση των κειμένων έχουν άμεση σχέση με τις υποδεξιότητες που ενεργοποιεί η γραφή (Duber, 2000).

Παραγωγή προφορικού λόγου

Η προφορική επικοινωνία είναι πολύ σημαντική κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας. Στις σημερινές σχολικές τάξεις, δίνεται μεγάλη έμφαση στις προφορικές δεξιότητες, στις οποίες οι μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα με ανάλογο τρόπο για να επικοινωνήσουν. Δραστηριότητες που προωθούν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών είναι οι προσομοιώσεις, το παιχνίδι ρόλων και η ελεύθερη συζήτηση. Οι υπολογιστές μπορούν να συνεισφέρουν σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της προφορικής επικοινωνίας, εφόσον χρησιμοποιηθούν με τον κατάλληλο τρόπο (Hammersmith, 1998, Gunduz, 2005). Μια αποτελεσματική δραστηριότητα που προωθεί την προφορική ανάπτυξη, είναι

αυτή της μελέτης των διαλόγων μιας ταινίας, όπου οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν τους διαλόγους μιας συζήτησης, την εξωλεκτική επικοινωνία που χρησιμοποιούν οι ομιλητές, καθώς και το σημειωτικό της υπόβαθρο. Όλα τα παραπάνω μπορούν να αποτελέσουν τρόπους για προφορική εξάσκηση της προφορικής δεξιότητας μιας γλώσσας και να συντελέσουν στην επικοινωνιακή ολοκλήρωση, μέσω της ενίσχυσης, της ευχέρειας και του νοητικού δυναμικού των μαθητών. Το κύριο πλεονέκτημα των προσομοιώσεων μέσω των υπολογιστών είναι ότι είναι εργαλεία που παρέχουν υψηλά κίνητρα για εμπλοκή στους μαθητές και παρέχουν άμεση ανατροφοδότηση στα αποτελέσματα των επιλογών τους (Butler-Pascoe, 2003).

Κατανόηση προφορικού λόγου

Οι δραστηριότητες ακρόασης που χρησιμοποιούν οι υπολογιστές είναι οι πιο περίπλοκες, σχετικά με τα υπόλοιπα είδη σε μια προσέγγιση CALL, καθώς περιλαμβάνουν εξοπλισμό πέρα του υπολογιστή. Ένας από τους πιο απλούς τρόπους για να εξασκηθούν οι μαθητές στην κατανόηση του προφορικού λόγου, κατά την εκμάθηση μιας γλώσσας, είναι η χρήση μιας δραστηριότητας πολλαπλών επιλογών ή συμπλήρωσης κενών, σε συνδυασμό με ένα εργαλείο ή πολυμέσο μαγνητοφώνησης (Gunduz, 2005). Οι δραστηριότητες κατανόησης προφορικού λόγου βοηθούν όχι μόνο στην ενίσχυση των προφορικών και των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών, αλλά ακόμα αξιολογούν και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες με ένα πιο ενεργό τρόπο, από ότι συνήθως πραγματοποιείται χωρίς την προσέγγιση της μεθόδου CALL (Jones & Fortescue, 1987).

2.2 Η ενσωμάτωση του ψηφιακού βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία

2.2.1 Οι δυνατότητες του ψηφιακού βίντεο ως μέσο διδασκαλίας

Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση της νοητικής ανάπτυξης του Piaget διερχόμενα τα παιδιά από την περίοδο της σχολικής ηλικίας έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τη συγκεκριμένη σκέψη, η οποία απαιτεί την εποπτική προσέγγιση των πραγμάτων (Κρασανάκης, 1996). Από την άλλη πλευρά, ο Bruner καταθέτει ότι η εποπτεία λειτουργεί ενισχυτικά στην αναπαράσταση των εννοιών, εξαιτίας του ότι περιλαμβάνει έντονα αισθητηριακά αποτυπώματα (Bruner, 1996). Στο πλαίσιο αυτό καθίσταται αναγκαία η αξιοποίηση μέσων που συμβάλλουν στην οπτικοποίηση των θεωρητικών ή αφηρημένων γνώσεων, οι οποίες επιδιώκεται να αποκτηθούν από τους μαθητές (Φύκαρης, 2010).

Κατά τον τελευταίο αιώνα στην εκπαίδευση με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας υπήρξαν ραγδαίες εξελίξεις. Η αυξημένη δημοτικότητα των τεχνολογιών web2.0 που βασίζονται στο διαδίκτυο, όπως, κοινωνικά μέσα δικτύωσης, ανταλλαγή αρχείων, ιστολόγια κα., έχουν αλλάξει δραστικά τον τρόπο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη αύξηση ενδιαφέροντος και ανάπτυξη έχουν παρουσιάσει οι ιστοσελίδες διαμοιρασμού βίντεο που περιέχουν μια πληθώρα από αυτά (Snelson, 2008). Μέσω αυτών έχουν δημιουργηθεί βίντεο μικρής ή μεγάλης διάρκειας, με ποικίλο περιεχόμενο και διανέμονται δωρεάν για όλους τους χρήστες.

Το βίντεο, δηλαδή ο συνδυασμός λόγων, ήχων και εικόνων, είναι ένα από τα μέσα που έχει χρησιμοποιηθεί ε διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια για την υποστήριξη της μάθησης (Bates, 1985) ως δυναμικό μέσο οπτικοποίησης, αφήγησης, αφαίρεσης και αναγνώρισης. Το βίντεο ως μέσο καταγραφής οπτικοακουστικού λόγου επιδιώκει τη διατύπωση νοημάτων, τα οποία θα αποκωδικοποιήσει ο θεατής. Με την εξέλιξη της τεχνολογίας και τη σημαντική μείωση του κόστους αναπαραγωγής και διανομής, το βίντεο μπορεί εύκολα να χρησιμοποιηθεί μέσα στη τάξη στοχεύοντας στην καταγραφή και ανάλυση αλληλεπιδράσεων (Pea & Hay, 2002), καθώς και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της συνεργατικής μάθησης (BECTA, 2004). Το βίντεο προσφέρει τη δυνατότητα στον μαθητή να ταξιδέψει σε

άλλους τόπους ή και χρόνους, να ανακαλύψει κρυμμένους κόσμους, να αποσαφηνίσει αφηρημένες έννοιες, να ζωντανέψει το περιεχόμενο του μαθήματος, να επιμηκύνει τον χρόνο ή να τον συμπύξει, να κεντρίσει το ενδιαφέρον του για τη νέα γνώση και γενικά να οδηγήσει σε ένα βελτιωμένο επίπεδο παιδείας (Παπαδημητρίου, 2014), το οποίο χαρακτηρίζεται ως «οπτικός αλφαριθμητισμός» (visual literacy).

Το βίντεο είναι το μέσο που χρησιμοποιείται για τη λήψη, εγγραφή και προβολή οπτικών δεδομένων, σε συνεχή ή διακοπτόμενη ροή. Η ελευθερία που παρέχει το βίντεο για την εγγραφή οποιουδήποτε αντικειμένου, η επανάληψη, ο απλός χειρισμός του και η δυνατότητα τηλεχειρισμού του συντελούν τα κύρια πλεονεκτήματα αυτού (Κανάκης, 1989). Σε κάθε λειτουργία του η δυναμική του βίντεο συνδέεται άρρηκτα με ότι μπορεί να αξιοποιείται από τα ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας (τηλεόραση, υπολογιστής κα.) και προσφέρει μια κατασκευασμένη ή ακόμα και τεχνητή αναπαράσταση της πραγματικότητας, η οποία δεν είναι πάντα εύκολα διαχειρίσιμη και ερμηνεύσιμη από τους μαθητές (Burn & Parker, 2001). Παρά ταύτα, ο τρόπος με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται, εσωτερικεύει και αφομοιώνει το προβαλλόμενο προϊόν αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία, η συγκρότηση της οποίας εξαρτάται από την προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού. Στόχος της αξιοποίησης του βίντεο στη διδακτική διαδικασία είναι να καταστήσει ικανό το μαθητή να κατανοήσει ότι η νοητική απεικόνιση της πραγματικότητας δομείται με βάση τα υποκειμενικά του κριτήρια και με όσες παραμέτρους θέλει να αποδώσει ο ίδιος τη δεδομένη χρονική στιγμή (Buckingham & Scanlon, 2003). Σε αυτή την κατεύθυνση η συνειδητοποίηση, η ανάλυση, η διαχείριση και η σχέση που δημιουργείται ανάμεσα στο μαθητή και το βίντεο, ως μέσο απόκτησης πληροφοριών, σχετίζεται σύμφωνα με τη Νίκα (2007), με τα εξής:

- ✓ Διαμόρφωση κριτικής στάσης απέναντι στο βίντεο,
- ✓ Εκτενής επεξεργασία των πληροφοριών,
- ✓ Εμβάθυνση στο νόημα και τη σημασία των προβαλλόμενων πληροφοριών,
- ✓ Συσχέτιση των πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες του μαθητή,
- ✓ Διερεύνηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας των προβαλλόμενων πληροφοριών.

Οι ανωτέρω επιδιώξεις στη σύγχρονη εποχή βρίσκουν πρόσφορο έδαφος επίτευξης με δεδομένο τον τεχνολογικό γραμματισμό που είναι εξοικειωμένοι οι σημερινοί μαθητές. Είναι ανάγκη οι σημερινοί μαθητές να εκπαιδευτούν ανάλογα, ώστε να επωφεληθούν στο μέγιστο από την κάθε δυνατότητα που μπορεί να τους προσφέρει το μέσο αυτό. Για αυτό το λόγο το βίντεο ως μέσο διδασκαλίας πρέπει να αξιοποιηθεί ως μια τεχνολογική δυνατότητα, που έχει τη δυναμική να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός ανοικτού πεδίου, πάνω στη διδακτική διαδικασία (Branston & Stafford, 1999).

2.2.2 Διδακτική αξιοποίηση του βίντεο στη μάθηση

Το βίντεο είναι κινούμενες εικόνες και μπορούν να αξιοποιηθούν με ή χωρίς ήχο. Η αξία του βίντεο, ως οπτική αναπαράσταση, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ευεργετικά με διάφορους τρόπους στην εκπαίδευση για πολλούς εκπαιδευτικούς σκοπούς. Τα βίντεο έχουν εξυμνηθεί εδώ και χρόνια για τη παιδαγωγική τους αξία (Snelson, 2008). Το βίντεο μεταφέρει περισσότερο ή λιγότερο φανερά μηνύματα και συμβολισμούς, τα οποία μπορούν να είναι πιο σημαντικά από την ίδια την εικόνα. Μπορεί να προβάλλει διάφορα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς όπως οι εκφράσεις του προσώπου, η γλώσσα του σώματος, ο τόνος της φωνής που είναι δύσκολο να περιγραφούν ή να γίνουν κατανοητά εάν αναπαρασταθούν με άλλες μορφές δεδομένων, προσθέτει μια πραγματική διάσταση και αυθεντικότητα στη μαθησιακή διαδικασία, ζωντανεύοντας το περιεχόμενο του μαθήματος (Thornhill, Asencio & Young, 2002, Παπαδημητρίου, 2014). Ο θεατής εκτίθεται στον οπτικοακουστικό λόγο και αναμένεται μετά την πρωτογενή αναγνώριση να προχωρήσει σε σημασιολογική ανάγνωση αυτών που βλέπει και ακούει, να αναστοχαστεί και να συμπληρώσει ή να αναθεωρήσει αυτά που ήδη γνωρίζει και να δημιουργήσει νέα γνωστικά σχήματα. Ο Koumi (2006) αναφέρεται στις αξίες των βασικών λειτουργιών του βίντεο:

- *γνωστική αξία* (μέσω στρατηγικών. όπως τα κινούμενα διαγράμματα για να δείξουμε διαδικασίες, μέσω χρήσεων παραδειγμάτων από την πραγματική ζωή ή μέσω επίδειξης ικανοτήτων από ειδικούς),

- *αξία πειραματισμού* (μπορεί να γίνει προβολή μέσα από βίντεο που είναι ασυνήθιστα ,επικίνδυνα ή συμπεριλαμβάνουν αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε ανθρώπους ή ζώα που είναι δύσκολο να επαναληφθούν),
- *ενδυνάμωση της αξίας των οδηγιών για την εκτέλεση έργου* (μέσω της κινητοποίησης για την καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών).

Σύμφωνα με τον Rieber (1990), η αξιοποίηση βίντεο συνιστάται να συνοδεύεται από αλληλεπιδραστικές δραστηριότητες για να αποφεύγεται η παθητική παρακολούθηση. Παρόλο που, ακόμη και η απλή προβολή ενός αποσπάσματος μιας καλής ταινίας όπως δείχνουν αρκετές έρευνες (Lee & Huston, 2003, Παπαδάκης & Χατζηλάκος, 2004) κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, οι μαθητές εμβαθύνουν και αφομοιώνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν επαναλαμβάνουν τη θέαση, στοχάζονται κριτικά, δρουν και αναστοχάζονται. Στοχεύοντας στους μαθητές, τους εκπαιδευόμενους του 21^{ου} αιώνα, οι πρακτικές αξιοποίησης του βίντεο προτείνεται να δώσουν έμφαση (Lewin, et al., 2013, Βοσνιάδου, 2002, Unesco, 2002):

- Στην καλλιέργεια κινήτρων για ενεργοποίηση της συμμετοχής– η μάθηση απαιτεί την ενεργό και εποικοδομητική συμμετοχή του μαθητή.
- Στην καλλιέργεια επικοινωνίας και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων– η μάθηση είναι πρωτίστως μια κοινωνική δραστηριότητα και η συμμετοχή στη κοινωνική ζωή του σχολείου αποτελεί βασική προϋπόθεση για να υπάρξει μάθηση.
- Στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών και σύνδεση των νέων πληροφοριών με τις προϋπάρχουσες γνώσεις- οι νέες γνώσεις δομούνται πάνω στη βάση των όσων ήδη καταλαβαίνουν και πιστεύουμε.
- Στη διαμόρφωση ελκυστικών περιβαλλόντων εξατομικευμένης και συνεργατικής μάθησης, που ενισχύουν την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα.
- Σε δραστηριότητες που έχουν νόημα– οι άνθρωποι μαθαίνουν καλύτερα όταν συμμετέχουν σε δραστηριότητες που θεωρούν χρήσιμες για την πραγματική ζωή και έχουν σχέση με την κουλτούρα τους.

- Σε δραστηριότητες που βοηθούν τους μαθητές να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους και να αποκτούν τις ψηφιακές δεξιότητες που απαιτούνται τον 21^ο αιώνα.

Για να υποστηρίξουμε όμως τη μάθηση με νόημα, οι μαθητές πρέπει να είναι κριτικοί χρήστες και δημιουργοί, αντί για απλοί καταναλωτές ψηφιακού βίντεο. Η χρήση του ψηφιακού βίντεο μπορεί να ενεργοποιήσει τα επιπλέον και να δραστηριοποιήσει τη δημιουργική και την ενεργή πλευρά της μάθησης. Ο χειρισμός των εικόνων προϋποθέτει τη γνώση ενός κώδικα οπτικοακουστικής γραφής. Η εικόνα στο βίντεο δεν είναι μόνο μια απλή αντιγραφή της πραγματικότητας, αλλά καρπός ενός μοντάζ, μιας γραφή. Κατά συνέπεια, το βίντεο δεν προσφέρεται μόνο για ανάλυση οπτικοακουστικών προϊόντων, αλλά και για την παραγωγή τους. Η δημιουργία ψηφιακού βίντεο απαιτεί από το μαθητή να εμπλακεί σε ένα πιο ενεργό, δημιουργικό, διεθνή, αυθεντικό και συνεργατικό ρόλο και να σκεφθεί κριτικά και δημιουργικά (Hakkarainen, et al., 2007).

Στο Διαδίκτυο, εκτός της ευκολότερης διανομής, προστίθεται μια ακόμη δυνατότητα στη χρήση και επαναχρησιμοποίηση του βίντεο, η «ενσωμάτωση» (integration) (Thornhill, Asencio & Young, 2002). Η ενσωμάτωση στηρίζεται στη σύνδεση του βίντεο με άλλους πόρους διαθέσιμους σε ψηφιακή μορφή όπως παρουσιάσεις, υποστηρικτικά κείμενα και άρθρα, πίνακες, ομάδες συζητήσεων (discussion groups), εφαρμογές web2.0, συνδέσμους (links) σε πηγές πληροφόρησης, τεστ αυτοαξιολόγησης, ερωτηματολόγια γνώσεων (quizzes) που συνδέονται γνωστικά με το αντικείμενο του βίντεο, ώστε δημιουργούνται «Εικονικά Περιβάλλοντα Μάθησης» (Virtual Learning Environment). Η διασύνδεση του με άλλα μέσα επεκτείνει τις πιθανές χρήσεις του και το μετατρέπει σε ένα αλληλεπιδραστικό μέσο (Ioannidis, et al, 2005). Η «ενσωμάτωση» προσφέρει τη δυνατότητα σχεδιασμού καινοτόμων μαθησιακών εμπειριών και τρόπων αλληλεπίδρασης ενεργοποιώντας τους εκπαιδευόμενους και προσφέροντας τη δυνατότητα να επιλέξουν τόπο, χρόνο και ρυθμό με τον οποίο θα μάθουν (ευέλικτη μάθηση).

Εφαρμόζοντας «εκπαιδευτικά σενάρια» ειδικά σχεδιασμένα για την αξιοποίηση βίντεο, υιοθετούνται αυθεντικές μαθησιακές δραστηριότητες ενταγμένες σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων από πραγματικό κόσμο, ώστε να γεφυρώνεται

το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και στη κοινωνία. Ο μαθητής σήμερα έχει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με το βίντεο ώστε να είναι επιτρεπτή όχι μόνο η αναζήτηση και θέαση, αλλά και η διαμόρφωση του (Παπαδημητρίου, 2014). Η αμφίδρομη επικοινωνία σηματοδοτεί τη διαφορά και χαρακτηρίζει τη νέα εποχή, μετατρέποντας την επικοινωνία από μορφή «ένας –προς –πολλούς» (εποχή της εκπομπής), σε εξατομικευμένη της μορφής «ένας –προς –ένα» εποχή του διαδικτύου.

2.3 Η χρήση του αλληλεπιδραστικού βίντεο στη διδασκαλία

Παρόλα τα θετικά στοιχεία που προσφέρει το βίντεο στη μαθησιακή διαδικασία, και αναλύθηκαν εκτενώς στο προηγούμενο κεφάλαιο, έρευνες έχουν αποδώσει και κάποια αντιφατικά αποτελέσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του βίντεο στη μάθηση (Zhang, et al., 2006, Petan, et al., 2014), τα οποία κυρίως συνοψίζονται αναφορικά με τη γραμμικότητα του περιεχομένου του, αλλά και τη παθητικότητα των δεκτών. Σε αυτόν τον αντίλογο, οι έρευνες στράφηκαν στην δημιουργία ενός νέου κατασκευαστικού περιβάλλοντος μετάδοσης της πληροφορίας και μάθησης, το οποίο θα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αυτού του αλληλεπιδραστικού βίντεο. Με τον όρο αυτό διάφοροι ερευνητές (Dimou, et al., 2009, Weston & Barker, 2001) θέλησαν να αποδώσουν το νέο περιεχόμενο που προσδίδεται στα θετικά του βίντεο και προσπάθησαν να το αποδώσουν τον ορισμό του αλληλεπιδραστικού βίντεο, ως εξής: «Μια μη γραμμική, ψηφιακή τεχνολογία βίντεο που επιτρέπει στους μαθητές να έχουν την πλήρη προσοχή στο εκπαιδευτικό υλικό και να επανεξετάζουν κάθε τμήμα του, όσες φορές επιθυμούν». Με την εμφάνιση του αλληλεπιδραστικού βίντεο καταργείται η γραμμικότητα του παραδοσιακού βίντεο, στοιχείο που εμπόδιζε και παρακάλυε την αυτόνομη μάθηση, καθώς παρέχεται η δυνατότητα στους χρήστες να έχουν τον πλήρη έλεγχο της διαδικασίας, την οποία παρακολουθούν.

Η θετική επίδραση του αλληλεπιδραστικού βίντεο στη μάθηση βασίζεται στη θεωρία του κουνστρουκτιβισμού, κατά την οποία οι μαθητές οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση, έχοντας πλήρη έλεγχο στη μάθηση μέσα από την εμπλοκή τους σε δημιουργικές δραστηριότητες. Έρευνες έχουν καταδείξει πως οι μαθητές όταν εμπλέκονται ενεργά στις διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης και ελέγχουν το

ρυθμό της μάθησης, παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα σε όλους τους τομείς (Chen, 2012b, Zhang, et al., 2006, Burghes & Kennet, 2006). Η παροχή ενός πλούσιου σε ερεθίσματα περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές θα πειραματίζονται, θα διερευνούν και θα εξάγουν συμπεράσματα είναι οι βασικές αρχές ενός κονστρουκτιβιστικού περιβάλλοντος μάθησης. Πάνω σε αυτές τις αρχές πρέπει να στηρίζεται η δημιουργία και ο σχεδιασμός ενός αλληλεπιδραστικού βίντεο, αναφορικά με οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο, κατά το οποίο οι μαθητές θα εμπλέκονται στις προαναφερθείσες διαδικασίες ανακάλυψης και πειραματισμού. Ένα επιπλέον, βασικό χαρακτηριστικό του εν λόγω βίντεο είναι η μείωση των περιορισμών των μαθητών κατά την προσέγγιση του περιεχομένου και η αύξηση ελέγχου από τους ίδιους (Zhang, et al., 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να οργανώσουν καλύτερα τις νέες πληροφορίες που τους παρουσιάζονται και να τις συνδέσουν με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες. Σύμφωνα με τους Delen, et al., (2014), οι ενσωματωμένες αλληλεπιδράσεις του μη γραμμικού βίντεο προέρχονται από τη θεωρία της αυτορρύθμισης των μαθητών.

Οι Cherrett, et al., (2009) σε μια έρευνα τους εξετάζουν τις γνωστικές διαδικασίες που συντελούνται κατά τη διάρκεια παρακολούθησης ενός αλληλεπιδραστικού βίντεο και αφορούν τη μάθηση. Τα συμπεράσματα που εξήγαγαν είναι ότι το μη γραμμικό βίντεο συμβάλλει στη βαθιά γνώση, καθώς το άτομο, πλοηγείται ελεύθερα στους διαφορετικούς συνδέσμους, κινείται αυτόβουλα στο περιεχόμενο και έτσι συνδέει τις πολλαπλές ιδέες μεταξύ τους, αξιοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις του. Με αυτόν τον τρόπο το μη γραμμικό βίντεο αυξάνει την ικανότητα ενός ατόμου να μεταφέρει την πληροφορία από την βραχύχρονη στην μακρόχρονη μνήμη (Cairncross & Mannion, 2001). Από την άλλη πλευρά, με το αλληλεπιδραστικό βίντεο ο μαθητής είναι σε θέση υπευθυνότητας για τη διαμόρφωση και ελέγχου του δικού του περιβάλλοντος μάθησης, μέσα από διαδικασίες πειραματισμού και γνωστικής σύγκρουσης των ήδη υπάρχουσών εμπειριών και γνώσεων με τις νέες και κατά συνέπεια του παρέχεται η δυνατότητα μέσω αυτού για αυτορρύθμιση της μαθησιακής του συμπεριφοράς και της δυναμικής εμπλοκής του στη μάθηση (Duke, 1983, Delen, et al., 2014).

Πλήθος ερευνών έχουν καταδείξει τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα που παρουσιάζουν οι μαθητές μετά από τη χρήση ενός αλληλεπιδραστικού βίντεο, παρά ενός γραμμικού (Burghes & Kenett, 2006, Chen, 2012a, Petan, et al., 2014). Η

αλληλεπίδραση των μαθητών με το εκπαιδευτικό υλικό και η ενεργή εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία με τον παράλληλο έλεγχο της διαδικασίας, αποτελούν κοινούς άξονες πάνω στους οποίους ερμηνεύονται οι υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών στις αντίστοιχες έρευνες και η αύξηση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος τους, για την εκπαιδευτική διαδικασία γενικά, και ειδικά για το γνωστικό αντικείμενο (Burghes & Kenett, 2006).

Παρόλα, όμως, τα θετικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στη ενσωμάτωση και την εφαρμογή των αλληλεπιδραστικών βίντεο στη διδασκαλία, η χρήση τους από μόνη της δεν συνεπάγεται και θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Vural, 2013). Αντιθέτως, πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του πολλές παραμέτρους, όπως το βαθμό και το είδος των αλληλεπιδράσεων μεταξύ μαθητών και περιεχομένου, αλλά και τον κατάλληλο σχεδιασμό του εν λόγω βίντεο, καθώς δεν υπάρχει μια ενιαία αντίληψη για το σχεδιασμό αποτελεσματικών αλληλεπιδραστικών βίντεο. Επιπλέον, ερευνητές όπως η Plowman (1988) παραθέτουν και κάποια αντιφατικά στοιχεία σχετικά με το κατά πόσο το αλληλεπιδραστικό βίντεο στοχεύει στην ενεργό μάθηση. Η παραπάνω ερευνήτρια επικεντρώνεται σε βασικές αδυναμίες του αλληλεπιδραστικού βίντεο, ως απόλυτου μεταδότη γνώσης σε συνδυασμό με τη μονομέρεια των απαντήσεων που μπορεί να δεχτεί. Επίσης, τα βίντεο σαν μέσο διδασκαλίας είναι σχεδιασμένα για εξατομικευμένους σκοπούς και οι μαθητές στερούνται τα οφέλη μιας συνεργατικής διδασκαλίας (Vural, 2013). Για την επίλυση αυτών των ζητημάτων, μπορεί να προταθεί ο κατάλληλος παιδαγωγικός σχεδιασμός, που δε θα χρησιμοποιεί το βίντεο ως τη μοναδική πηγή πληροφοριών και θα τα αξιοποιεί σε ένα πλαίσιο συνεργατικής διδασκαλίας και μάθησης, που ταυτόχρονα δε θα καταργεί την αυτονομία του μαθητή. Εξίσου σημαντικό, όμως, είναι η δυνατότητα του απαραίτητου βαθμού ελέγχου από τους μαθητές, δίνοντάς τους, για παράδειγμα, τη δυνατότητα επεμβαίνουν στο βίντεο, προσθέτοντας ή αφαιρώντας δεδομένα.

2.3.1. Βασικά χαρακτηριστικά των αλληλεπιδραστικών βίντεο

Από το πλήθος των ερευνών που επισήμαιναν τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών κατά τη χρήση αλληλεπιδραστικών βίντεο στη μαθησιακή διαδικασία (Burghes & Kenett, 2006, Petan, et al., 2014, Chen, 2012b,

Zhang, et al., 2006), ανεξαρτήτως γλωσσικού αντικειμένου, προέκυψαν κάποια βασικά χαρακτηριστικά των αλληλεπιδραστικών βίντεο, τα οποία ήταν καθοριστικής σημασίας και συνετέλεσαν στο βαθμό επιτυχίας των αποτελεσμάτων τους.

- ✓ *Αυτορρυθμιζόμενο περιβάλλον μάθησης:* ως αυτορρυθμιστικά στοιχεία του βίντεο μπορούμε να αναγνωρίσουμε τη δυνατότητα ατομικού ρυθμού μάθησης, τη δυνατότητα επιλογής μαθησιακού στυλ, τη δυνατότητα στάσης ή προσπέλασης ενός συγκεκριμένου τμήματος του βίντεο και τη δυνατότητα επανάληψης του (Chen, 2012a, Chen, 2012c, Delen, 2014)
- ✓ *Τρόπος πλαισίωσης του περιεχομένου:* ένα βίντεο μπορεί να εστιάζεται και να πλαισιώνεται σε διαφορετικές παραμέτρους. Έτσι μπορεί να δίνεται έμφαση είτε στα βασικά σημεία του γνωστικού περιεχομένου, είτε στην ενσωμάτωση των εμπειριών της καθημερινής ζωής των μαθητών, είτε ακόμα και να επιδιώκεται η σύνδεση του περιεχομένου με ατομικούς στόχους των μαθητών (Chen, 2012b).
- ✓ *Μακροεπίπεδο διδακτικού σχεδιασμού:* αντίστοιχες δυνατότητες αυτορύθμισης των μαθητών είναι οι ενσωματωμένες λειτουργίες για την καταγραφή σημειώσεων κατά την παρακολούθηση του βίντεο, η αυτοαξιολόγηση των μαθητών απαντώντας σε ενσωματωμένες ερωτήσεις εξάσκησης και η αναζήτηση σε επιπρόσθετες πηγές στα πλαίσια μιας δραστηριότητας (Delen, 2014). Αποδίδοντας σε ένα βίντεο αυτές τις λειτουργίες, μπορεί να απαιτείται περισσότερος χρόνος, αλλά επέρχονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.
- ✓ *Γνωστικές διεργασίες του ανθρώπου:* διεργασίες όπως η ταυτόχρονη παρουσίαση κειμένου και εικόνας, η απόκτηση γνωστικών σχημάτων, η αναδιοργάνωση των εννοιών και οι οπτικοί δείκτες (Chen, 2012c), συντελούν στην αποτελεσματικότερη και πιο ολοκληρωμένη μάθηση, με απώτερο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών μέσα από καθορισμένες γνωστικές διεργασίες.

3. ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

3.1 Ορισμός δυσκολιών μάθησης

Μέσα από την ερευνητική επισκόπηση της βιβλιογραφίας στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών, γίνεται εύκολα αντιληπτό τη δυσκολία του ενιαίου ορισμού του όρου αυτού, καθ' όλη τη διάρκεια της εξέλιξης του επιστημονικού χώρου πάνω σε αυτό το πεδίο. Όλα αυτά τα χρόνια έγιναν πολλές προσπάθειες απόδοσης ενός ορισμού, ο οποίος θα διατυπώνει εύστοχα και θα περιλαμβάνει όλη αυτή το ανομοιογενές και πολυδιάστατο περιεχόμενο του όρου. Για αυτό και μέχρι σήμερα, αναπτύχθηκαν πολλοί ορισμοί σε μια προσπάθεια ανάδειξης της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών. Πρώτος ο Kirk (1962) είχε προσδιορίσει τον όρο μαθησιακές δυσκολίες ως «διαταραχές μιας ομάδας παιδιών στη γλώσσα, στο λόγο, στην ανάγνωση και σε δεξιότητες σχετικές με την κοινωνική αλληλεπίδραση, ενσωματώνοντας αισθητηριακές μειονεξίες, όπως η τύφλωση ή η κώφωση, αλλά αποκλείοντας παιδιά με γενικευμένη νοητική αναπηρία». Οι αναζητήσεις των επιστημόνων έκτοτε, ερευνητικές και θεωρητικές, έχουν οδηγήσει σε σημαντικό αριθμό ορισμών, οι οποίοι βρίσκονται σε συνεχή κριτική ανάλυση και προσαρμογή (Ysseldyke, 2005).

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες υιοθετήθηκε από τους Αγγλοσάξονες οι οποίοι αναφέρονται σε αυτήν την ομάδα παιδιών χρησιμοποιώντας τους όρους Specific Learning Difficulties- Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Learning Disabilities ή Learning Disorders- Μαθησιακή Ανικανότητα ή Μαθησιακές Διαταραχές, ενώ, πρόσφατα, στην Αμερική, αποφάσισαν να χρησιμοποιούν τον πιο φιλικό όρο Learning Differences- Μαθησιακές Διαφορές/Ιδιαιτερότητες (Λιβανίου, 2004). Ο πιο σαφής, λειτουργικός και κοινά αναγνωρισμένος ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών είναι αυτός που διατυπώθηκε από τη NJCLD (1988) και τον Hammil (1990), ο οποίος δίνει έμφαση στην απόκλιση του νοητικού δυναμικού και της επίδοσης «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής,

συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό – ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων». Αξίζει επίσης να αναφερθεί ότι ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» έχει αντικατασταθεί στο διαγνωστικό εγχειρίδιο DSM – IV από την πιο συγκεκριμένη διαγνωστική κατηγορία των «Διαταραχών Μάθησης». (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005, Γκίζα, 2003, Κάκουρος, & Μανιαδάκη, 2006, American Psychiatric Association, 2004). Επιπρόσθετα, στην τελευταία ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών και διαταραχών συμπεριφοράς του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας σύμφωνα με το ICD – 10, οι μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων, στις οποίες οι φυσιολογικοί τύποι πρόσκτησης των μαθησιακών ικανοτήτων διαταράσσονται στα πρώιμα στάδια της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005).

Από τη μελέτη του παραπάνω ορισμού του Hammill (1990) προκύπτουν κάποια στοιχεία που διαφοροποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες από τους τυπικούς συμμαθητές τους ή από μαθητές με άλλα προβλήματα (Πόρποδας, 2003, Παντελιάδου, 2000, Mercer & Pullen, 2005):

- ❖ Οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται με μια σειρά από δυσκολίες και χαρακτηριστικά που δεν είναι, όμως, κοινά σε όλο τον πληθυσμό. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία δόμησης ενός κεντρικού προφίλ και κατά συνέπεια τη δυσκολία πρότασης διδακτικής παρέμβασης, αποτελεσματικής και κατάλληλης για όλους τους μαθητές αυτής της ομάδας.
- ❖ Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν οργανική αιτιολογία που είναι ενδογενής στο μαθητή. Αν και δεν έχουν διευκρινισθεί πλήρως οι αιτιακοί παράγοντες, ούτε ο μηχανισμός λειτουργίας τους, έχει γίνει σαφές πως εδράζονται σε

δυσλειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος. Η παραδοχή αυτή αποκλείει τη δημιουργία μαθησιακών δυσκολιών μετά την είσοδο του μαθητή στο σχολείο και εξαιτίας της διδασκαλίας ή άλλων παραγόντων.

- ❖ Οι μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται από άλλες καταστάσεις μειονεξίας, όπως οι αισθητηριακές βλάβες ή η νοητική καθυστέρηση και τα προβλήματα στη μάθηση που τις χαρακτηρίζουν. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως «πυξίδα» για τη διαφορική διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2011:27-33).

3.2 Χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσκολίες μάθησης

Πέρα από τη γενική διαφωνία που υφίσταται ως προς την ορολογία και τον προσδιορισμό των μαθησιακών δυσκολιών ως γενικού χαρακτηρισμού που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία του ατόμου, υπάρχουν κάποια ενδεικτικά χαρακτηριστικά στοιχεία που συναντώνται σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό σε αρκετούς μαθητές. Οι μαθησιακές δυσκολίες (είτε ως πρόβλημα, είτε ως διαταραχή και δυσλειτουργία) ανάγονται σε «πολύπαραγοντική αιτιολογία» και αναφέρονται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, συνεπώς ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες περιλαμβάνει ένα πλήθος ετερογενών χαρακτηριστικών διαφορετικών κατηγοριών. Σύμφωνα με τον Δράκο (2002:98) τα γενικά χαρακτηριστικά των μαθησιακών δυσκολιών είναι οι περιορισμένες μεταγνωστικές δεξιότητες, δυσκολίες οργάνωσης και προγραμματισμού, ανεπαρκής έλεγχος και αυτοκαθοδήγηση, ταχεία εναλλαγή της κατεύθυνσης της προσοχής και του προσανατολισμού κ.λπ. Άλλοι ερευνητές όπως οι Πολύχρονη, Χατζηχρήστου και Μπίμπου (2006:33) αναφέρουν ότι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εστιάζονται κυρίως σε τρεις τομείς στο γνωστικό, μαθησιακό και στον ψυχοκοινωνικό τομέα. Η Παντελιάδου (2011) αναφέρει ότι ερευνητικά έχουν καταγραφεί κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών στις περιοχές της αντίληψης, της προσοχής, της γλώσσας. Της μνήμης, της μεταγνώσης, των κινήτρων, των κοινωνικών δεξιοτήτων και της συναισθηματικής εξέλιξης. Η έκταση και η ένταση των χαρακτηριστικών που συνδέονται με τις μαθησιακές δυσκολίες στην πρόσληψη και παραγωγή του προφορικού λόγου, στην ανάγνωση, τη γραφή, το συλλογισμό και τα μαθηματικά

αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της διάγνωσης των μαθησιακών δυσκολιών. (Καλομοίρης, 2007, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες με βάση τις κατηγορίες που υπογραμμίζει ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι:

3.2.1 Προβλήματα στην πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου

Η ύπαρξη προβλημάτων στην πρόσληψη και την παραγωγή του προφορικού λόγου έχει συνδεθεί στενά με την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στο γραπτό λόγο και ιδιαίτερα στην ανάγνωση είτε αυτές αναφέρονται στις πρώτες τάξεις είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Λιβανίου, 2004). Προβλήματα στη φωνημική επίγνωση και στη φωνολογική επεξεργασία και μνήμη ή ανάκληση κάποιας προφορικής πληροφορίας αποδείχθηκε ότι επηρεάζουν την ακριβή αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια (Καλομοίρης, 2007). Παράλληλα, οι δυσκολίες στην παραγωγή του προφορικού λόγου και συγκεκριμένα το φτωχό λεξιλόγιο και τα προβλήματα στη σύνταξη έχουν συσχετισθεί με τις αναγνωστικές δυσκολίες. Τέλος, οι αδυναμίες στο σωστό χειρισμό των γραμματικών κανόνων έχουν αναδείξει τη σημαντική σχέση που υπάρχει μεταξύ του προφορικού λόγου και της επίδοσης στην αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία. (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

3.2.2 Προβλήματα στην ανάγνωση και στη γραφή

Η πλειονότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει προβλήματα στην επεξεργασία του γραπτού λόγου και συγκεκριμένα στην ανάγνωση (Παντελιάδου, & Πατσιοδήμου, 2007). Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση εμφανίζουν αδυναμίες σε βασικές γνωστικές δεξιότητες της αντίληψης, της μνήμης (οπτικής και/ή ακουστικής), της γλώσσας και της φωνολογικής επίγνωσης. Συνεπώς, οι δυσκολίες τους σχετίζονται με το ακουστικό – γλωσσικό και με το οπτικό – χωρικό επίπεδο. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010). Τα προβλήματα αυτά εστιάζονται σε όλα τα συστατικά της ανάγνωσης: στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια στην ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση. Ο μαθητής συγχέει τα γράμματα, τους αριθμούς, τις λέξεις,

τις ακολουθίες, ή τις λεκτικές εξηγήσεις, διαβάζει με περιορισμένη κατανόηση και κουράζεται εύκολα. Επιπλέον, εμφανίζει αργό ρυθμό και έλλειψη έκφρασης κατά την ανάγνωση, αντιγράφει και κρατά σημειώσεις με δυσκολία και ακόμα χρειάζεται πολύ χρόνο για επιτυχή ανάγνωση και γραφή (Φλωράτου, 2009). Έρευνες έχουν τονίσει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση άγνωστων πολυσύλλαβων λέξεων και στην ευχερή ανάγνωση. Όσον αφορά στη γραφή και την ορθογραφία, σε γενικές γραμμές, οι τομείς στους οποίους τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες είναι το περιεχόμενο, ο τρόπος γραφής, τα μορφολογικά στοιχεία, η ακουστική αντίληψη, η οπτική αντίληψη και τέλος η ελεύθερη γραφή.

3.2.3. Προβλήματα συλλογισμού

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν δυσκολίες στο συλλογισμό, δηλαδή αδυναμίες στις επιτελικές λειτουργικές ικανότητες, στη χρήση γνωστικών στρατηγικών μάθησης και στις αυτό – ρυθμιστικές δεξιότητες. Εμφανίζουν, συνήθως, έναν παρορμητικό γνωστικό ρυθμό (έλλειψη στοχαστικότητας), δηλαδή, σχεδόν αυτόματα απαντούν σε ερωτήσεις και προβλήματα, και κατά κανόνα, δίνουν λαθεμένες απαντήσεις, αφού δεν έχουν καθόλου στοχαστεί πριν απαντήσουν (Φλωράτου, 2009). Τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σχετίζονται με την αναγνώριση των απαιτήσεων ενός έργου, την επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων για την αποτελεσματική ολοκλήρωση του έργου στρατηγικών και τις δεξιότητες παρακολούθησης και ρύθμισης της μαθησιακής τους δραστηριότητας. Τέλος, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά τις μεταγνωστικές δεξιότητες, δηλαδή, κατά τον έλεγχο και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γνωστικής τους προσπάθειας (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

3.3 Δυσκολίες μάθησης και γλωσσική ανάπτυξη

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, διεθνή κι ελληνική, το 50% των μαθητών που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, έχουν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών. Μάλιστα, το 80% από αυτές αφορούν δυσκολίες στην ανάγνωση (Παντελιάδου, 2004, Leach, Scarborough & Rescorla, 2003, Kavale & Forness, 2000). Τα προβλήματα της σχολικής μάθησης που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τον μαθητή, το γνωστικό αντικείμενο και την εκπαιδευτική βαθμίδα. Ο βασικότερος αιτιακός παράγοντας που μέχρι στιγμής είναι ισχυρός είναι τα προβλήματα στη γλωσσική επεξεργασία και κυρίως ο χειρισμός του γραπτού λόγου –ανάγνωση και γραφή (Παντελιάδου, 2011). Μάλιστα, το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση, δηλαδή τη γνώση και τη χρήση των φωνημάτων της γλώσσας, θεωρείται ο σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας του κυριότερου τύπου Μαθησιακών Δυσκολιών, των αναγνωστικών δυσκολιών (Wagner, & Torgesen, 1987).

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, όσον αφορά την πρώτη συνιστώσα του γραπτού λόγου, την ανάγνωση, εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση των γραπτών κειμένων (Acher, Gleason & Vachon, 2003, Joseph, 2002). Η υπόθεση είναι πως υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα φωνολογικής επεξεργασίας, το οποίο οδηγεί σε δυσκολίες αποθήκευσης ή και ανάκλησης και επεξεργασίας των λέξεων ως ενοποιημένων συνόλων και διακριτών ορθογραφικών αναπαραστάσεων. Κατά συνέπεια, υπάρχει δυσκολία να δημιουργηθούν σύνδεσμοι γραπτής και προφορικής αναπαράστασης της λέξης και επομένως έλλειψη άνεσης και ευχέρειας αποκωδικοποίησης (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004, Snowling, 2000). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διαβάζουν με δυσκολία και αργά, σταματούν συχνά για να προφέρουν μια λέξη συλλαβιστά ή και γράμμα-γράμμα, και επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου για να το κατανοήσουν (Archer, et al., 2003). Επίσης, τα γλωσσικά ελλείμματα δεν επιτρέπουν στους μαθητές να μεταβούν από την κυριολεκτική κατανόηση στην συμπερασματική. Αδυνατούν να παρακολουθήσουν ενεργητικά τη πορεία της κατανόησης και να παρέμβουν όταν υπάρξει νοητικό χάσμα (Μπότσας, 2007). Έτσι, η αναγνωστική λειτουργία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες περιορίζεται στην

αποκωδικοποίηση του κειμένου. Δεν είναι ικανοί αναγνώστες, ώστε να εκτιμήσουν αν διάβασαν επιτυχώς, αν κατανόησαν πλήρως το νόημα του κειμένου και αν μπόρεσαν να το συνδέσουν με προϋπάρχουσα γνώση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Η δεύτερη συνιστώσα των προβλημάτων που εμφανίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο, αφορά τη γραπτή έκφραση. Η ικανότητα της παραγωγής γραπτού λόγου εξαρτάται από την ικανοποιητική ανάπτυξη των υπόλοιπων δεξιοτήτων, όπως ομιλία, ακρόαση και ανάγνωση. Συνεπώς, οποιοδήποτε πρόβλημα σε μία ή και περισσότερες από τις παραπάνω δεξιότητες, οδηγεί σε πρόβλημα στην γραπτή έκφραση. Οι δυσκολίες εμφανίζονται σε όλα τα στάδια της γραφής, δηλαδή το σχεδιασμό, την καταγραφή και τον επανέλεγχο ενός γραπτού κειμένου (Troia, 2006). Τα κείμενα τους είναι συνήθως μικρά σε έκταση, με ατελές περιεχόμενο, έλλειψη οργάνωση, ενώ, επίσης, παρουσιάζουν προβλήματα στην ορθογραφία, στη σωστή χρήση των σημείων στίξης και στον διαχωρισμό των γραμμμάτων σε κεφαλαία και μικρά (Κωτούλας & Παντελιάδου, 2003). Τις περισσότερες φορές το λεξιλόγιο τους είναι περιορισμένο, η σύνταξη είναι φτωχή και σχεδόν πάντα, δεν ελέγχουν το γραπτό τους για λάθη, παρουσιάζοντας μια συνολική αδυναμία να αποδώσουν τις σκέψεις τους σε ένα ενιαίο κείμενο (Quinlan, 2004). Επιπλέον, η γραφή με το χέρι είναι σε αργούς ρυθμούς (Graham & Harris, 2002).

3.3.1 Δυσκολίες μάθησης και διγλωσσική ανάπτυξη

Για μεγάλο χρονικό διάστημα, επικρατεί -σε χαμηλότερη, όμως, συχνότητα σήμερα- η ταύτιση των όρων διγλωσσία και μαθησιακές δυσκολίες και κατ' επέκταση η σύνδεση τους με τη σχολική αποτυχία. Η διγλωσσία δεν αποτελεί από μόνη της παράγοντα εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών, ούτε οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται αποκλειστικά στη διγλωσσία του ατόμου, παρόλο που τα στοιχεία αυτά μπορούν να συνυπάρχουν. Η ταύτιση αυτή προκύπτει από διάφορες προκαταλήψεις που επικρατούσαν σχετικά με τον όρο διγλωσσία, καθώς και από τη συγκλίνουσα συμπτωματολογία της διγλωσσικής ανάπτυξης με αυτή των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Συνεπώς, η διγλωσσία ακόμα και σήμερα ερμηνεύεται ως η βασική αιτία της χαμηλής επίδοσης των μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό προφίλ

και συχνά συνδέεται με μαθησιακές δυσκολίες (Τριάρχη- Herrman, 2000) από την ένταξη μεγάλου αριθμού μαθητών γλωσσικών μειονοτήτων στην ειδική αγωγή.

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες, από την μία πλευρά, μετά από πολλές προσθήκες και αφαιρέσεις όπως αποσαφηνίστηκε παραπάνω, καταλήγει να αποδίδεται σύμφωνα με τον Hammil (1990) και την NJCLD⁸ (1988), ως ένας γενικός όρος ομπρέλα που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, έχουν οργανική αιτιολογία και είναι δυνατόν να εκδηλώνονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων, που όμως δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα τους (Πόρποδας, 2003, Παντελιάδου, 2000, Mercer & Pullen, 2005). Τα περισσότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, αφορούν και τις τρεις συνιστώσες της ανάγνωσης: αποκωδικοποίηση, ευχέρεια και κατανόηση. Τα προβλήματα αυτά φαίνεται να επηρεάζουν και τις επιδόσεις των μαθητών αυτών στη Γ2/ΞΓ, καθώς και το σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας. Επίσης, έρευνες έχουν καταδείξει πως οι μαθητές αυτοί διαθέτουν ένα περιορισμένο ρεπερτόριο γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Griva, Alevriadou & Geladari, 2009).

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τον Τριπολιτάκη (2003), τα συμπτώματα των γλωσσικών αδυναμιών των μαθητών που μαθαίνουν μια Γ2/ΞΓ είναι ίδια με τα συμπτώματα των μαθητών που μαθαίνουν την ίδια γλώσσα ως πρώτη (Γ1) και παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Έχει καταγραφεί πως οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια τείνουν να εμφανίζουν κάποιες δυσκολίες στην προφορική έκφραση, δυσκολίες στα γραμματικά, μορφολογικά και συντακτικά φαινόμενα μιας γλώσσας, καθώς και μια μειωμένη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμπεριφορά αυτή μπορεί φαινομενικά να παραπέμπει στην ειδική αγωγή (Goldstein, 2004), αλλά στην πραγματικότητα να είναι το αποτέλεσμα μια φυσιολογικής κατάστασης, η οποία πιθανόν να οφείλεται σε ποικίλους προάγοντες, όπως:

⁸ National Joint Committee on Learning Disabilities

- η έλλειψη εξοικείωσης των μαθητών με την κυρίαρχη γλώσσα,
- η γλωσσολογική διάσταση ανάμεσα στις δυο γλώσσες,
- η γλωσσική και πολιτισμική διαφορά ανάμεσα στο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας,
- το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας,
- η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές των μειονοτήτων.

Σύμφωνα με το CAPELL (2011), η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας Γ2 από τους δίγλωσσους μαθητές θέλει χρόνο και θεωρείται φυσιολογικό οι μαθητές να χρειαστούν αρκετά χρόνια ωστόσο να καταστούν ικανοί χρήστες της δεύτερης γλώσσας. Η έρευνα καταδεικνύει πως οι μαθητές κατακτούν βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες της γλώσσας αρκετά γρήγορα (1-3 χρόνια), αλλά απαιτείται χρόνος για να φτάσουν στο ακαδημαϊκό της επίπεδο (5-7 χρόνια). Για αυτόν το λόγο, δεν μπορούμε να χαρακτηρίσουμε εύκολα ένα δίγλωσσο μαθητή που δυσκολεύεται στη χρήση της γλώσσας, πως έχει μαθησιακές δυσκολίες. Παρακάτω εκτίθεται ένας κατάλογος από γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Πίνακας 1), συνοδευόμενος με τις αιτίες που συνδέονται με τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα (Γρίβα & Στάμου, 2014):

Πίνακας 1: Αιτιολόγηση δυσκολιών μάθησης με κριτήριο τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα⁹

Γενικές και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	Αιτίες Μ.Δ. που συνδέονται με τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα
Ακαδημαϊκές Μ.Δ.	Περισσότερος χρόνος κατάκτησης της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας στη Γ2 σε σχέση με φυσικούς ομιλητές
Γλωσσικές διαταραχές	Ελλιπείς δεξιότητες στη Γ2 κατά τα πρώτα στάδια της πρόσκτησης της- κυριαρχία του «διαστήματος αναμονής» ¹⁰
Προβλήματα μνήμης και προσοχής	Δυσκολία εστίασης προσοχής και ανάκλησης λόγω αδυναμία συσχέτισης των νέων πληροφοριών με προηγούμενες πολιτισμικές εμπειρίες τους- σημάδια εξάντλησης λόγω των δυσκολιών διεκπεραίωσης μιας δραστηριότητας στη Γ2

⁹ Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 83-84.

¹⁰ Το «διάστημα αναμονής» αναφέρεται στο διάστημα εκείνο όπου οι μαθητές επεξεργάζονται μια έκφραση στη Γ1 και τη μεταφράζουν στη Γ2.

Επιθετική συμπεριφορά	Δυσκολία επίγνωσης της κατάλληλης συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο
Κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα	Δυσκολία προσαρμογής στα νέα γλωσσικά και πολιτισμικά δεδομένα, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε κοινωνική και συναισθηματική ευαισθησία

Παρόλη, όμως, την ερευνητική προσπάθεια που έχει γίνει για τη διάκριση των δυο παραπάνω όρων, της διγλωσσίας και των μαθησιακών δυσκολιών, υπάρχουν κοινά στοιχεία που εμφανίζονται στους όρους αυτούς, και σχετίζονται με τη συμπτωματολογία τους κατά τη γλωσσική επεξεργασία. Για παράδειγμα, τόσο οι δίγλωσσοι μαθητές, όσο και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αργό ρυθμό ανάπτυξης, παράλειψη κάποιων λέξεων ή και ολόκληρων σειρών στο κείμενο, λανθασμένη ανάγνωση λέξεων (παράλειψη ή προσθήκη γραμμάτων) και δυσκολία στην κατανόηση του κειμένου (Στασινός, 2003, Τζουριάδου κα. 2000). Πιο συγκεκριμένα:

- Λάθη σε βασικούς κανόνες της ορθογραφίας, παράλειψη αναστροφή ή πρόσθεση των γραμμάτων, ακατάστατος γραφικός χαρακτήρας,
- Λάθη κατά την υπαγόρευση των λέξεων λόγω δυσκολιών στη γραφο-φωνημική αντιστοίχιση,
- Δυσκολία διάκρισης φωνημάτων σε μονοσύλλαβες ή πολυσύλλαβες λέξεις με αποτέλεσμα τη λανθασμένη χρήση γραμμάτων ή το λανθασμένο τονισμό,
- Κοινωνικό- συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, υπερδραστηριότητα, παρορμητισμός, συναισθηματική αστάθεια κα.

Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 2) καταγράφονται επιγραμματικά τα σημεία σύγκλισης και απόκλισης των δυο αυτών εννοιών (Γρίβα & Στάμου, 2014):

Πίνακας 2: Σημεία σύγκλισης και διαφοροποίησης της συμπτωματολογίας των Μ.Δ. και της διγλωσσίας¹¹

Συμπτωματολογία	
<i>Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες</i>	<i>Διγλωσσία</i>
Σημεία σύγκλισης	
Δυσκολία στην παραγωγή και κατανόηση του λεξιλογίου και αδυναμία κατανόησης των μεταξύ τους σχέσεων	Περιορισμένο παραγωγικό και προσληπτικό λεξιλόγιο
Δυσχέρεια στην άρθρωση (παραλείψεις, παραμορφώσεις, αναγραμματισμοί)	Δυσκολία στην άρθρωση (χρήση εύκολων φωνημάτων)
Δυσκολία στη γλωσσική έκφραση	Έλλειψη γλωσσικής δημιουργικότητας
Δυσκολία στην κατανόηση του περιεχομένου του κειμένου στο σύνολο του ή στα επιμέρους σημεία του	Αβεβαιότητα για τη σωστή απόδοση της νοηματικής σχέσης του κειμένου
Σημεία απόκλισης	
Αδυναμία χρήσης αποτελεσματικών μεταγνωστικών στρατηγικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων για την επίλυση λογικο-μαθηματικών και γλωσσικών προβλημάτων	Δυνατότητα χρήσης αποτελεσματικών μεταγνωστικών στρατηγικών και μεταγλωσσικών δεξιοτήτων για την επίλυση λογικο-μαθηματικών και γλωσσικών προβλημάτων

Κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Γ2), γίνεται η εισαγωγή των μαθητών σε ένα γλωσσικό κώδικα, το οποίο διαφοροποιείται σε πολλά σημεία από τη μητρική τους γλώσσα (Γ1), όπως για παράδειγμα στους φθόγγους, στην προφορά, στη γραμματική, στη σύνταξη κα. Συχνά, κατά τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να παρουσιάσουν τις αδυναμίες που παρουσιάζουν αντίστοιχα στη μητρική τους γλώσσα (Γ1), χωρίς

¹¹ Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 85-86.

όμως αυτό να παρατηρηθεί σε όλους τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, μερικά από τα γνωρίσματα που παρουσιάζουν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Γ2) είναι:

1. Στην ανάγνωση της Γ2

- ❖ Διαβάζουν αργά, συλλαβιστά, χωρίς άνεση και ροή,
- ❖ Δυσκολεύονται να θυμηθούν τους ήχους των λέξεων,
- ❖ Δυσκολεύονται να διακρίνουν και μπερδεύουν γράμματα και αριθμούς που μοιάζουν,
- ❖ Αντιστρέφουν τη σειρά των γραμμάτων στις λέξεις,
- ❖ Παραποιούν λέξεις που μοιάζουν οπτικά,
- ❖ Αποσιωπούν λέξεις ή μπερδεύουν τη σειρά των λέξεων καθώς διαβάζουν,
- ❖ Δε σταματούν στα σημεία στίξης.

2. Στη γραπτή έκφραση της Γ2

- ❖ Παραλείπουν, προσθέτουν ή αντιμεταθέτουν γράμματα ή ακόμα και συλλαβές,
- ❖ Δε διακρίνουν διαφορές μεταξύ λέξεων που μοιάζουν ηχητικά,
- ❖ Δε κάνουν χρήση των σημείων στίξεως,
- ❖ Δεν υπάρχουν τα απαραίτητα κενά μεταξύ των λέξεων,
- ❖ Η εμφάνιση του γραπτού τους είναι ακατάστατη- παρουσιάζει μουτζούρες,
- ❖ Δεν αντιλαμβάνονται τη χρήση μικρών και κεφαλαίων γραμμάτων,
- ❖ Κάνουν ορθογραφικά λάθη,
- ❖ Δυσκολεύονται να γράψουν πάνω στις γραμμές του φύλλου εργασίας,
- ❖ Κρατούν το μολύβι αδέξια,
- ❖ Δυσκολεύονται να αναπτύξουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους με δομημένο τρόπο.

3. Στην προφορική έκφραση της Γ2

- ❖ Δυσκολεύονται να κατανοήσουν σύνθετες προτάσεις ή οδηγίες,
- ❖ Δεν καταλαβαίνουν μεταφορές και παρομοιώσεις,

- ❖ Δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν την κατάλληλη λέξη στο κατάλληλο πλαίσιο,
- ❖ Παραλείπουν άρθρα, υποκείμενα και αντικείμενα,
- ❖ Μπερδεύουν τη χρονική σειρά των ρημάτων,
- ❖ Δυσκολεύονται στην εκμάθηση και στην απομνημόνευση του νέου λεξιλογίου.

Σύγχρονα, όμως, ερευνητικά δεδομένα έχουν καταδείξει πως ακόμα και οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι σε θέση να αναπτύξουν διγλωσσική λειτουργική ικανότητα. Επομένως, σε παιδιά που ζουν σε δίγλωσσες οικογένειες και παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, κρίνεται απαραίτητο να τους δοθεί η ευκαιρία να αναπτύξουν και τους δυο γλωσσικούς κώδικες σε ικανοποιητικό βαθμό. Με βάση την έρευνα των Genesse, Paradis και Crago (2004) καταγράφηκαν ελάχιστες διαφορές ανάμεσα στα δίγλωσσα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και στα αντίστοιχα μονόγλωσσα με διαταραχές λόγου και καταδείχτηκε ότι τα δίγλωσσα παιδιά δεν παρουσιάζουν βραδύτερο ρυθμό ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων σε σχέση με τα αντίστοιχα μονόγλωσσα. Οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν πως παιδιά με νοητικές ή αισθησιο-αντιληπτικές διαταραχές είναι πιθανό να αναπτύξουν καλύτερα τη διγλωσσική τους ικανότητα, εφόσον η έκθεση τους στη Γ2 ξεκινά στην προσχολική ηλικία και έχουν επαφή με τη Γ1 και τη Γ2 έξω από το σχολείο, σε σχέση με τα παιδιά που εξασκούν τη Γ2 μόνο στο σχολικό πλαίσιο. Συνεπώς, είναι ξεκάθαρη και ουσιώδης η σημασία ενός ευνοϊκού υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης σε δίγλωσσους μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες σε συνδυασμό με μια μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική στήριξη, που θα διευκολύνει τη διγλωσσική ανάπτυξη και θα συντελέσει στην αποτελεσματική διδακτική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

3.4 Δυσκολίες μάθησης και σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις

Οι διδακτικές προσεγγίσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια σύνθετη και μακροχρόνια διαδικασία που έχουν ως στόχο αφενός να αναπτύξουν ή να βελτιώσουν τις ικανότητες που συνδέονται με τη σχολική μάθηση και αφετέρου να απαλύνουν ή να ουδετεροποιήσουν και τις συναισθηματικές

δυσκολίες που τους συνοδεύουν (Καρβούνης, 2007, Bender, 2003). Ανάλογα με τη μορφή και τη σοβαρότητα των μαθησιακών διαταραχών, τις άλλες τυχόν νοσολογικές οντότητες, καθώς και την ηλικία του παιδιού, η αντιμετώπιση επιδιώκει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού, τόσο στο γνωστικό, όσο και στον αντιληπτικό τομέα, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του παιδιού και τις ικανότητες που διαθέτει (Καρβούνης, 2007). Εκείνο το οποίο απαιτείται βέβαια σε όλες τις περιπτώσεις είναι η διαρκής ενθάρρυνση και ενίσχυσή του τόσο από το οικογενειακό του περιβάλλον, όσο και από το περιβάλλον του σχολείου. Σε όλες τις περιπτώσεις, βέβαια, βασική αρχή για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών πρέπει να είναι η εξατομίκευση της σχετικής παρέμβασης. Το εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα βασίζεται στην πλήρη διαγνωστική αξιολόγηση του μαθητή, η εφαρμογή του γίνεται με συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα με σαφείς στόχους (βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους), και η παρέμβαση στρέφεται σε συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες ο μαθητής έχει αδυναμίες (Westwood, 2001). Η εξατομικευμένη παρέμβαση στα μαθησιακά κενά του μαθητή είναι απαραίτητη, καθώς η απουσία της μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στην περαιτέρω σχολική και μαθησιακή του πορεία (Αθανασιάδη, Καλύβης & Φραγκούλη, 2007, Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2010).

Συμπερασματικά λοιπόν, για μία αποτελεσματική αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων του παιδιού είναι απαραίτητο η παρέμβαση να περιλαμβάνει το παιδί, την οικογένεια και το σχολικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, λοιπόν, θα πρέπει να βασίζονται αφενός μεν στην αντιστάθμιση των ανεπαρκειών σε επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή με την παράλληλη εκμετάλλευση των δυνατοτήτων του και αφετέρου στην αντιμετώπιση και τροποποίηση των προβληματικών του συμπεριφορών (Αθανασιάδη, Καλύβης & Φραγκούλη, 2007).

3.4.1 Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών

Η διδασκαλία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του όχι μόνο το αντικείμενο που θα διδάξει και το γνωστικό επίπεδο του μαθητή αλλά και τα βασικά γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά του μαθητή με

μαθησιακές δυσκολίες. Οφείλει να υπολογίσει το μνημονικό του δυναμικό, τη δυνατότά του να οργανώσει και να διαχειριστεί τις διδασκόμενες πληροφορίες, την άποψή του για τις δυνατότητές του, τα κίνητρά του, καθώς και τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά (Μπότσας, 2008).

Μνήμη

Η λειτουργία του μνημονικού μηχανισμού κατέχει σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση είναι η προσπάθεια παράκαμψης των μνημονικών δυσκολιών των μαθητών αυτών με τη χρήση μνημονικών στρατηγικών (μνημονικά βοηθήματα). Τα μνημονικά βοηθήματα είναι στρατηγικές που βασίζονται είτε στην επεξεργασία, είτε στην οργάνωση της πληροφορίας που διδάσκεται, δημιουργούνται από τον εκπαιδευτικό και χρησιμοποιούνται για να στηρίξουν τη μαθησιακή προσπάθεια των μαθητών με, ανεξάρτητα από το αντικείμενο, στο οποίο έγκειται η παρέμβαση. Σκοπός των μνημονικών βοηθημάτων είναι να βοηθήσουν στην κωδικοποίηση του υλικού που πρέπει να απομνημονευθεί δημιουργώντας συνειρμικούς δεσμούς μεταξύ αυτού και κάποιας άλλης πληροφορίας ή γνώσης που είναι γνωστή ή πιο εύκολο να απομνημονευθεί (Μπότσας, 2008, Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Τα μνημονικά βοηθήματα χρησιμοποιούνται για ανακωδικοποίηση, τροποποίηση και επεξεργασία της πληροφορίας και μπορεί να είναι διάφορες μέθοδοι και τεχνικές, όπως οι ρίμες, οι λέξεις- κλειδιά, οι ακροστιχίδες, οι οπτικοποιήσεις και οι κατηγορίες.

Οργάνωση

Τα σύνθετα οργανωτικά προβλήματα των μαθητών αυτών απαιτούν άμεση, σαφή και συνεχή διδασκαλία σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο. Η εγκαθίδρυση και χρήση στρατηγικών οργάνωσης και μελέτης απαιτεί πρώτα τη βαθιά γνώση τους. Αυτό προϋποθέτει όχι μόνο την επίδειξη της χρήσης τους από την εκπαιδευτικό μέσω της υποδειγματικής και άμεσης διδασκαλίας, αλλά και τη γνώση των διαδικασιών που τις απαρτίζουν. Τέλος, η χρήση της αυτοκαθοδήγησης είτε στα πλαίσια της εξατομικευμένης διδασκαλίας είτε σε αυτά της διδασκαλίας συνομηλίκων, θα μπορούσε να έχει σημαντικά και θετικά αποτελέσματα στη διδασκαλία στρατηγικών

οργάνωσης, μελέτης και διαχείρισης χρόνου (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να βοηθήσουν του μαθητές να οργανώσουν τη μελέτη τους και να διαχειριστούν το χρόνο τους είναι πολλές και έχουν διερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό (Πλωμαρίτου, 2010, Παντελιάδου, Αντωνίου, 2007β) . Κάποιες από αυτές είναι η νοηματική χαρτογράφηση (π.χ. γνωστικοί και νοηματικοί χάρτες), οι προκαταβολικοί οργανωτές της ενότητας ή ενός κειμένου, τα διαγράμματα-οργανωτές πληροφοριών, καθώς και τα ατομικά προγράμματα των μαθητών τα οποία αποτυπώνουν τους στόχους, τη χρονική διάρκεια, τα βήματα και τις εργασίες που πρέπει να ολοκληρώσουν οι μαθητές.

Κατανόηση

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις στρατηγικές κατανόησης των κειμένων και δυσκολεύονται ιδιαίτερα να παρακολουθούν την κατανόησή τους καθώς διαβάζουν. Επίσης οι «φτωχοί» αναγνώστες δεν είναι σε θέση να βρίσκουν ποια μέρη του κειμένου είναι αυτά που περιέχουν τις σημαντικές πληροφορίες, δεν γνωρίζουν αλλά και δεν χρησιμοποιούν αποτελεσματικά αναγνωστικές στρατηγικές. Ακόμα όταν διαβάζουν, όχι μόνο δε θυμούνται το περιεχόμενο και τις λεπτομέρειες ενός κειμένου, αλλά επίσης ερμηνεύουν και υποθέτουν με βάση τις πληροφορίες που παίρνουν κατά την ανάγνωση. Τα ευρήματα των σύγχρονων ερευνών παρέμβασης υπογραμμίζουν ότι η αναγνωστική κατανόηση των «φτωχών» αναγνωστών βελτιώνεται δραματικά μετά από τη διδασκαλία στρατηγικών. (Cain, 2009). Ιδιαίτερα αποτελεσματική βρέθηκε, επίσης, ότι είναι η χρήση των «γνωστικών οργανωτών» για την ανάκληση τόσο των κυριολεκτικών όσο και των επαγωγικών πληροφοριών και, γενικότερα, για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης (Bishop & Leonard, 2001). Μεγάλη αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία της αναγνωστικής κατανόησης παρουσιάζει και η εφαρμογή της αμοιβαίας διδασκαλίας. Η αμοιβαία διδασκαλία είναι μια μέθοδος που στηρίζεται στη διδασκαλία γνωστικών στρατηγικών, στην αλληλεπίδραση δασκάλου και μαθητή, στην υποδειγματική συμπεριφορά του δασκάλου και στη σταδιακή ανάληψη της ευθύνης για τη μάθηση από το μαθητή. Οι στρατηγικές που μαθαίνουν τα παιδιά στη διδασκαλία για την αναγνωστική κατανόηση είναι: να

κάνουν περίληψη του κειμένου, να θέτουν ερωτήσεις, να διευκρινίζουν και να προβλέπουν την εξέλιξη του νοήματος καθώς διαβάζουν (Snowling & Stackhouse, 2005).

3.4.2 Η διδασκαλία των μαθητών με δυσκολίες μάθησης μέσω νέων τεχνολογιών

Οι νέες τεχνολογίες στην εκπαίδευση βοηθούν στην απόκτηση της γνώσης, στην εξατομικευμένη διδασκαλία και στην αυτόνομη και δια βίου μάθηση (Μακράκης, 2000: 36). Το σημερινό σχολείο οφείλει να σέβεται την προσωπικότητα του κάθε παιδιού και του προσφέρει αγωγή και εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του καθενός. Σε αυτό το πλαίσιο, οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν, εκπληκτικές και απελευθερωτικές δυνατότητες, στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Ράπτης & Ράπτη, 1999: 123) καθώς παρέχουν ευκαιρίες και μέσα για τη σωματική, γνωστική, συναισθηματική νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Θεοδωρόπουλος, 2014), αλλά και για την προαγωγή της συνεργατικής μάθησης στο σχολείο. Τα ηλεκτρονικά εξαρτήματα και το εκπαιδευτικό λογισμικό αποκαθιστούν τις φυσικές αδυναμίες των μαθητών και συντελούν στην πρόσβαση της πληροφορίας. Λόγω του δυναμικού και αλληλεπιδραστικού τους χαρακτήρα, αποτελούν ένα πανίσχυρο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ενισχύσει τη δυνατότητα μάθησης και συγχρόνως να βοηθήσουν το μαθητή που έχει μαθησιακές δυσκολίες.

Η Day (1995) περιγράφει τρεις τρόπους με τους οποίους οι νέες τεχνολογίες μπορούν να διευκολύνουν την πρόσβαση στη μάθηση: πρώτον, απομακρύνοντας τα «φυσικά» εμπόδια –φυσική πρόσβαση, δηλαδή κυρίως εμπόδια που έχουν σχέση με δυσκολίες κινητικότητας (physical access), δεύτερον, παρουσιάζοντας τα μαθήματα με διαφορετικούς τρόπους –γνωστική πρόσβαση (cognitive access), και τρίτον, υποστηρίζοντας τους μαθητές σε ιδιαίτερους τομείς δυσκολιών και μέσω ανατροφοδότησης – υποστηρικτική πρόσβαση (supportive access) (Τσικολάτας, 2011, Θεοδωρόπουλος, 2002).

Η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα έδωσε την δυνατότητα στους μαθητές ανεξαρτήτως δεξιοτήτων να χρησιμοποιήσουν μια σειρά από διδακτικά βοηθήματα στην διαδικασία της μάθησης,

όπως, υπολογιστές, πολυμέσα, εξειδικευμένο λογισμικό για διάφορα σχολικά μαθήματα (Beckett, McGivern, Reeder, & Semenova, 2000). Μεταξύ άλλων, τα νέα αυτά βοηθήματα περιελάμβαναν λογισμικό για την εκμάθηση του γραπτού λόγου, λογισμικό αναγνώρισης φωνής, λογισμικό για την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητάς τους και την κατανόηση του κειμένου (Murphy, Long, Holleran & Esterly, 2000). Η εισαγωγή του διαδικτύου στην εκπαιδευτική διαδικασία προσέφερε νέους ορίζοντες γνώσης και ευκαιρίες για μάθηση (Castellani, 2000), ενώ, ακόμη, κι η επίδραση από τη χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στην διαδικασία εκμάθησης του γραπτού λόγου έγινε αντικείμενο μελέτης (Johnson & Johnson, 1994).

Στη σημερινή εποχή η τεχνολογία, μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών, εξασφαλίζει την πρόσβαση στη μάθηση, σε όλη πρακτικά την «ομάδα» των μαθησιακών δυσκολιών. Δεν υπάρχει μαθησιακή δυσκολία που δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως εργαλείο μάθησης ή και θεραπείας. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στην ειδική αγωγή, εφοδιασμένος με τα κατάλληλα προγράμματα, δεν βοηθάει μόνο στη διαδικασία αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά επιπλέον, μπορεί να αποκαλύψει πτυχές και δυνατότητες των μαθητών που παρέμειναν αναξιοποίητες, λόγω της οποιασδήποτε δυσκολίας αυτών (Παπάς, 1989). Σύμφωνα με τους Ράπτη και Ράπτη (2001), οι υπολογιστές δίνουν την ευκαιρία στα άτομα με ειδικές ικανότητες να πάρουν τη μάθηση στα χέρια τους και να εργαστούν με τους δικούς τους ρυθμούς, δημιουργώντας έτσι συνθήκες εξατομικευμένης διδασκαλίας. Με την υποστήριξη των νέων τεχνολογιών μπορούν να επιτευχθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω κυρίως του οπτικοακουστικού περιβάλλοντος που δημιουργεί το χρησιμοποιούμενο, κατά περίπτωση, λογισμικό και το αυξημένο ενδιαφέρον που προσελκύει από την πλευρά των μαθητών (Στασινός, 2003, Zhang, et al., 2006). Το λογισμικό αυτό μπορεί να προσαρμόζεται στις προσωπικές ανάγκες του κάθε μαθητή και να επαναλαμβάνεται όσες φορές επιθυμεί ο χρήστης. Ακόμη, εξασφαλίζονται συνθήκες δημιουργικότητας και επιβράβευσης για το μαθητή με συνέπεια να του προκαλείται το αίσθημα της επιτυχίας και να ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του. Τα τελευταία χρόνια έχει δημιουργηθεί μια πληθώρα λογισμικών και προγραμμάτων, μέσω των οποίων παρέχεται στους μαθητές ένα παιγνιώδες πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και η δυνατότητα να δεχθούν την

κατάλληλη εκπαίδευση που θα τους δώσει περισσότερες δυνατότητες και ευκαιρίες στον κοινωνικό και εργασιακό τομέα.

Ένας από τους λόγους που ο υπολογιστής ενσωματώθηκε (Bozic & Murdoch, 1996) πολύ ευκολότερα στις τάξεις ειδικής αγωγής είναι το μικρότερο μέγεθος των τάξεων (αριθμητικά) και το γεγονός ότι πριν την είσοδο των υπολογιστών δεν χρησιμοποιούνταν η μορφή της διάλεξης, αλλά πιο εξατομικευμένες μορφές διδασκαλίας. Έτσι ο συνηθισμένος τρόπος λειτουργίας της ειδικής τάξης επιτρέπει τη χρήση του υπολογιστή από δυο ή τρεις μαθητές ταυτόχρονα. Επίσης, στις τάξεις της ειδικής αγωγής οι υπολογιστές χρησιμοποιούνταν συχνά για κινητοποίηση των μαθητών, για προγράμματα εξάσκησης και εμπέδωσης, αλλά και για να δημιουργήσουν ένα παιγνιώδες πλαίσιο στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και πιο συγκεκριμένα του λεξιλογίου και της γραμματικής. Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ειδικότερα, είναι επιτακτική η ενσωμάτωση και η χρήση των νέων τεχνολογιών, μέσα από αντίστοιχα λογισμικά για τη διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων στο μάθημα της γλώσσας, είτε αυτή διδάσκεται ως μητρική (Γ1) είτε αυτή διδάσκεται ως δεύτερη (Γ2). Πρέπει να αξιοποιείται και να δίνεται έμφαση σε κατάλληλα σχεδιασμένο εκπαιδευτικό λογισμικό, αλλά και σε βίντεο, σε χρήση ειδικών πληκτρολογίων, σε βιβλία πολυμέσα που είναι προσβάσιμα σε ψηφιακή μορφή, σε λογισμικό μετατροπής κείμενου σε ομιλία, σε σαρωτές λέξεων κα. (Θεοδωρόπουλος, 2014). Ανάλογα με το βαθμό και τη φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο κάθε μαθητής θα πρέπει να συντάσσεται αντίστοιχο λογισμικό με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κατά περίπτωση, και να ενισχύεται η διδασκαλία με το ανάλογο υλικό που καλύπτει τις αδυναμίες του, με απώτερο στόχο άμεση υποστηρικτική βοήθεια όλων των μαθητών.

Ο Singleton (1994) περιγράφει μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση στις απόψεις που αφορούν στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία μαθητών με δυσλεξία: «θεραπεία και μάθηση» από τη μία πλευρά και «πρόσβαση και υποστήριξη» από την άλλη. Δηλαδή, θεωρεί ότι οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί που έχουν ασχοληθεί με το θέμα χωρίζονται σε δύο ομάδες: α) αυτούς που αντιμετωπίζουν τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές ως μέθοδο διδασκαλίας βασικών δεξιοτήτων και β) εκείνους που τους αντιμετωπίζουν απλά ως ένα μέσο που δίνει πρόσβαση στα καθημερινά μαθήματα. Ο ίδιος ο Singleton (1994) υιοθετεί μια πιο εκπαιδευτική προσέγγιση. Υποστηρίζει ότι τόσο η θεραπεία και η μάθηση όσο και η

υποστήριξη και πρόσβαση των μαθητών είναι εξίσου σημαντικές. Για αυτό η λέξη κλειδί για τη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών για παιδιά με δυσλεξία είναι η λέξη «διαφοροποίηση». Ένας μαθητής μπορεί να χρειάζεται περισσότερη εξάσκηση μέσω κατάλληλων προγραμμάτων, ώστε να κατακτήσει μία δεξιότητα, ένας άλλος μπορεί απλά να χρειάζεται τη χρήση επεξεργαστή κειμένου για να διευκολύνει τη συμμετοχή του στη τάξη κι ένας τρίτος μπορεί να έχει ανάγκη και τα δύο. Ένα από τα μεγαλύτερα πλεονεκτήματα της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι η δύναμή τους να δίνουν κίνητρο για μάθηση (Brooks, 1997). Επιπλέον, ενισχύοντας τη συγκέντρωση της προσοχής βοηθούν τους μαθητές να δείξουν πόσο πραγματικά έχουν κατανοήσει κάτι (Detheridge, 1996). Εξίσου σημαντικό είναι και το γεγονός ότι η δουλειά στον υπολογιστή είναι μια προσωπική ενασχόληση η οποία μειώνει την έκθεση του μαθητή σε αρνητική κριτική ενώπιον των συμμαθητών του (Brooks, 1997). Άλλωστε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής είναι μία μηχανή και μία κριτική εκ μέρους της μηχανής αυτής είναι λιγότερο «μειωτική» από μία ανθρώπινη κριτική. Επίσης, οι υπολογιστές προσφέρουν μεγάλο βαθμό εξάσκησης, εφόσον δεν κουράζονται και μπορούν να δείξουν μεγαλύτερη υπομονή από ένα δάσκαλο, δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να μαθαίνουν στους δικούς τους ρυθμούς (Rooms, 2000). Τέλος, οι υπολογιστές παρέχουν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αυτό που έχουν ανάγκη: εργασίες σε μικρά διαδοχικά βήματα (Detheridge, 1996). Αυτή η στρατηγική της κατάτμησης σε μικρά βήματα έχει αποδειχτεί ότι είναι ένας επιτυχημένος τρόπος διδασκαλίας για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στην ελληνική πραγματικότητα, τα τελευταία χρόνια έχει γίνει προσπάθεια από το Υπουργείο Παιδείας¹² να δημιουργηθούν αντίστοιχα αξιολογικά λογισμικά προγράμματα για τους υπολογιστές, τα οποία θα είναι σύμφωνα με τις αρχές, τους στόχους και τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος, θα προωθούν τις δυνατότητες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, θα αντιμετωπίζουν τις αδυναμίες και θα συντελούν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, αλλά και της αυτόνομης και ανεξάρτητης μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια καταδεικνύουν θετικά αποτελέσματα για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μέσω των νέων τεχνολογιών, στους εξής τομείς:

¹² http://www.e-yliko.gr/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=29&Itemid=210

➤ Ανάγνωση

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες στην κατάκτηση της ανάγνωση και η σχέση τους με τα βιβλία δεν είναι η καλύτερη. Οι έρευνες για την αποτελεσματικότητα του υπολογιστή στη διδασκαλία της ανάγνωσης δείχνουν ότι και σε αυτό τον τομέα οι υπολογιστές μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό κι αποτελεσματικό βοήθημα (Nicolson, et al., 2000). Υπάρχουν πολλά ξενόγλωσσα, αλλά και ελληνικά βοηθητικά λογισμικά προγράμματα που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Απαραίτητα στοιχεία ενός τέτοιου προγράμματος, ώστε να είναι αποτελεσματικό με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι: α) η αλληλεπίδραση μεταξύ υπολογιστή και μαθητή, β) η υπογράμμιση των λέξεων που διαβάζονται από τον εκφωνητή, γ) ο απόλυτος έλεγχος από την πλευρά του μαθητή και δ) οι ζωντανές εικόνες και οι ήχοι, η δημιουργία δηλαδή ενός πολυτροπικού περιβάλλοντος μάθησης. Καθώς οι λέξεις υπογραμμίζονται ενώ διαβάζονται, διευκολύνεται η σύνδεση φθόγγων και γραφημάτων (Adam & Wild, 1997). Κάποια προγράμματα μπορεί να επιτρέπουν στο χρήστη κάνοντας κλικ πάνω σε μία άγνωστη λέξη με σκοπό να ακούσει μία συνώνυμη ή μια επεξήγησή της (Crivelli, 2000), βελτιώνοντας έτσι το λεξιλόγιό του. Το πιο σημαντικό στοιχείο αυτών των προγραμμάτων είναι το γεγονός ότι προσφέρουν την αναγνωστική διαδικασία σε μικρά βήματα (Miller, et al., 1994), καθώς και προσφέρουν κίνητρο για ανάγνωση (Nicolson, et al., 2000).

➤ Γραφή

Καθώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα με τα «μηχανιστικά» σημεία του γραπτού λόγου (ορθογραφία, γραμματική, στίξη), αφιερώνουν λιγότερο χρόνο σε πιο σημαντικά σημεία, όπως η θεματική ανάπτυξη και συνέχεια του κειμένου (Isaacson, 1989, Zhang, 2000). Το γράψιμο για ένα μαθητή με δυσλεξία είναι μια επίπονη εργασία, καθώς το να γράψει ένα κείμενο σε χαρτί σημαίνει ότι πρέπει να συνδυάσει τις δύσκολες διαδικασίες του χειρόγραφου γραψίματος, της ορθογραφίας και της επιλογής περιεχομένου. Ένας μαθητής με κακό γραφικό χαρακτήρα και δυσκολίες στην ορθογραφία μπορεί να έχει πολλές ενδιαφέρουσες ιδέες, όμως οι ιδέες αυτές χάνονται καθώς προσπαθεί να ξεπεράσει τις δυσκολίες του με το γράψιμο. Το αποτέλεσμα στο χαρτί συνήθως δεν

αντιπροσωπεύει τις πραγματικές δυνατότητες του μαθητή (Crivelli, 2000, Zhang, et al., 1995).

Μέσα στα πλαίσια αυτά προτάθηκε η άποψη πως διαφορετικοί τρόποι γραφής των κειμένων θα μπορούσαν να βοηθήσουν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα η βοήθεια ενός επεξεργαστή κειμένου στον υπολογιστή μπορεί να είναι ανεκτίμητη. Πρώτον γιατί ο μαθητής μπορεί να συγκεντρωθεί σε ένα μικρό κομμάτι δουλειάς κάθε φορά (Thomson and Watkins, 1998), δεύτερον, γιατί το να βρει ένας μαθητής με δυσλεξία το σωστό γράμμα από το πληκτρολόγιο είναι πιο εύκολο από το να πρέπει να το ανακαλέσει από τη μνήμη του (McKeown, 2000). Επιπλέον ο επεξεργαστής του δίνει τη δυνατότητα να κάνει αλλαγές στο γραπτό του, να μεταφέρει λέξεις και προτάσεις, χωρίς μουντζούρες και σβησίματα. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να εκφράζει τις σκέψεις του, να φανερώνει τις πραγματικές του ιδέες και να τις αναπτύσσει, χωρίς το φόβο της κακής εμφάνισης του γραπτού (Detheridge, 1996, BECTa, 2001).

Οι Graham και MacArthur (1988) συνέκριναν την ποιότητα των εκθέσεων που έγραψαν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με τρεις διαφορετικούς τρόπους: με το χέρι, καθ' υπαγόρευση, και με τη βοήθεια υπολογιστή. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε πως οι χειρόγραφες εκθέσεις ήταν ποιοτικά, αλλά και σε μέγεθος, υποδεέστερες, των υπολοίπων εκθέσεων, ενώ περιείχαν και περισσότερα λάθη. Παρόμοια συμπεράσματα παρουσιάζει μια ακόμη μελέτη (Outhred, 1989), που σύγκρινε ποιοτικά και ποσοτικά τις εκθέσεις μαθητών, και τα αποτελέσματα ήταν υπέρ της χρήσης του υπολογιστή ως εναλλακτικού τρόπου γραφής από τους μαθητές αυτούς. Μάλιστα, οι μαθητές που φάνηκαν να ευνοούνται και διευκολύνονται περισσότερο από τη χρήση υπολογιστή ήταν εκείνοι που αντιμετώπιζαν σοβαρότατα προβλήματα ορθογραφίας, αλλά και γραφικού χαρακτήρα.

➤ Επικοινωνία

Οι δυσκολίες λόγου και ομιλίας όχι μόνο περιθωριοποιούν το μαθητή αλλά και του στερούν το δικαίωμα να εκφέρει την άποψή του. Αρχικός στόχος κάθε δασκάλου θα πρέπει να είναι να του δώσει «φωνή» (BECTa, 2001). Η τεχνολογία μπορεί να δώσει λύσεις και σε αυτόν τον τομέα. Για παράδειγμα ο μαθητής μπορεί

να δαχτυλογραφήσει μία λέξη και ο υπολογιστής να την αρθρώσει. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής όχι μόνο μπορεί να συμμετέχει στο καθημερινό μάθημα αλλά και να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί με τους συμμαθητές του. Επιπλέον για παιδιά που δεν μπορούν να μιλήσουν ένας ειδικός διακόπτης μπορεί να αποτελέσει μέσο για να δείξουν μια επιλογή ή να δώσουν οδηγίες στον υπολογιστή (Banes & Coles, 1995).

Σε μια μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε για τη χρήση των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στο μάθημα της γλώσσας (Μαλέτσκος, 2002) διαπιστώθηκε πως με τους υπολογιστές δίνονται περισσότερα ερεθίσματα, προκαλείται το ενδιαφέρον, η διδασκαλία γίνεται πιο ευέλικτη και δεν υπάρχει η πλήξη του προβλέψιμου. Οι μαθητές χρησιμοποίησαν τις νέες τεχνολογίες στο μάθημα της διδασκαλίας της γλώσσας και τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως οι μαθητές κατάφεραν να δομήσουν τις δικές τους ιδέες και παράλληλα να επιτευχθεί η εκμάθηση και η ενσωμάτωση των μεθόδων κατάκτησης της γνώσης και όχι επανάληψη και ξερή απομνημόνευση της. Το παιδί με την καθοδήγηση και τη βοήθεια του δασκάλου κάνει υποθέσεις, υποβάλλει ερωτήματα, παρουσιάζει τα ζητούμενα, αναλύει τις έννοιες και θέτει τα πλαίσια της δράσης.

Οι Kellems και Edwards (2015) χρησιμοποίησαν σε μια έρευνα τους τις νέες τεχνολογίες και πιο συγκεκριμένα τη μάθηση μέσω βίντεο για να ενισχύσουν τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως η μοντελοποίηση και η χρήση των βίντεο μέσα στη μαθησιακή διαδικασία, επέφερε υψηλά αποτελέσματα στη συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών. Η μέθοδος αυτή είναι χαμηλού κόστους και χρόνου, αλλά μπορεί να αποφέρει αξιολογικά αποτελέσματα, καθώς οι γλωσσικές δεξιότητες επιλέγονται προσεκτικά με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή προσεκτικά, σχεδιάζονται με τον κατάλληλο τρόπο και παρουσιάζονται στους μαθητές μέσα από το βίντεο, με απώτερο στόχο την αυτόνομη και ανεξάρτητη ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων του κάθε μαθητή σε ένα καινοτόμο περιβάλλον. Αντίστοιχα αποτελέσματα παρουσιάζει και ο Gilmour (2015) στην έρευνα του, όπου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρακολουθούσαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη νέου λεξιλογίου, μέσω βίντεο. Οι μαθητές μετά την παρέμβαση ήταν ικανοί να χρησιμοποιούν νέες λέξεις και να ακολουθούν συμβάσεις της γλώσσας, που δεν τηρούσαν προηγουμένως.

Είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν πρόσβαση σε εργαλεία που χρησιμοποιούν και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους και σε προγράμματα που διευκολύνουν τη συμμετοχή τους στις ίδιες ασχολίες (Detheridge, 1996, Στασινός, 2003). Υπάρχουν πολλές εργασίες στον υπολογιστή που μπορούν να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ μαθητών με διαφορετικές δεξιότητες. Για παράδειγμα, οι παρουσιάσεις με αλληλεπιδραστικά προγράμματα, το γράψιμο σε ζευγάρια καθώς και το διάβασμα σε ζευγάρια (Detheridge, 1996, Fletcher-Campbell, 2000). Τέτοιου είδους εργασίες ενισχύουν τη συνεργασία και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές μπορούν να διδάξουν ο ένας τον άλλο ορθογραφία, ανάγνωση, αλλά και δεξιότητες σχετικές με το χειρισμό των υπολογιστών.

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη σωστή χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι η ανθρώπινη παρουσία. Καταρχάς, ο δάσκαλος είναι αυτός που σχεδιάζει κι επιλέγει τις εργασίες που θα κάνουν οι μαθητές στον υπολογιστή, βοηθάει το μαθητή να κατανοήσει την εργασία, εξηγεί τον εκπαιδευτικό της στόχο, αλλά και ενισχύει τη μάθηση με παράλληλες εργασίες μακριά από τον υπολογιστή (Scrimshaw, 1997). Παρότι η δουλειά στον υπολογιστή είναι πιο αυτόνομη εργασία, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο ανθρώπινος έπαινος και η προτροπή είναι πιο σημαντικά για τους μαθητές, από τον έπαινο και την προτροπή μιας μηχανής. Σε καμία περίπτωση δεν θα ήταν σωστό να θεωρήσουμε ότι οι υπολογιστές μπορούν να αντικαταστήσουν τους δασκάλους. Αντίθετα, μπορούν να γίνουν πολύ ισχυρά εργαλεία στα χέρια τους όταν χρησιμοποιούνται με τους σωστούς εκπαιδευτικούς στόχους (Higgins & Johns, 1984, Στασινός, 2003, Χουλιαρός, 2007).

4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ

Από την μέχρι τώρα επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, προκύπτει πως η διερεύνηση κατάλληλων μεθόδων και προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας, βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αρκετών ερευνητών τις τελευταίες δεκαετίες, αφού προβάλλει ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον (European Commission, 2004, Johnstone, 2009, Eurydice, 2008, Nunan, 2003, Hoque, 2009). Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σημερινών κοινωνιών αποτελεί ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, το οποίο επιτείνει την ανάγκη εύρεσης νέων και αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας των ξένων γλωσσών, καθώς αποτελεί κοινωνική πραγματικότητα και έχει ως άμεσο αποδέκτη τους ίδιους τους μαθητές. Η εισαγωγή των νέων τεχνολογιών σε αυτό το κομμάτι της εκπαίδευσης, αποτελεί γεγονός των τελευταίων δεκαετιών, και έχει προσδώσει κυρίως θετικά αποτελέσματα, ανοίγοντας νέους ορίζοντες και πρακτικές στην διδασκαλία και τη μάθηση (Ράπτης & Ράπτη, 1999, Θεοδωρόπουλος, 2014, Στασινός, 2003, Zhang, et al., 2006). Παρόλα αυτά, πολλοί μαθητές με δυσκολίες μάθησης κατά τη διάρκεια ιδιαίτερα των πρώτων χρόνων της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας εμφανίζουν δυσκολίες, οι οποίες διαφαίνονται κυρίως στην προφορική έκφραση, στα γραμματικά, μορφολογικά και συντακτικά φαινόμενα κατά τη χρήση της γλώσσας, καθώς στη μειωμένη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, έρευνες έχουν καταδείξει πως οι μαθητές αυτοί διαθέτουν ένα περιορισμένο ρεπερτόριο γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Griva, Alevriadou & Geladari, 2009).

Στον ελλαδικό χώρο όμως, λίγες είναι οι μελέτες και πολύ περιορισμένος ο ερευνητικός χώρος που μελετούν μεθόδους και προσεγγίσεις για τη διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Ακόμα λιγότερες είναι αυτές που ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες με τη διδασκαλία αυτή, και πιο συγκεκριμένα τη χρήση προγραμμάτων-λογισμικών που προωθούν την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών αυτών. Σε αυτό ακριβώς το σημείο, εστιάζεται η παρούσα μελέτη, προσεγγίζοντας το θέμα της διδασκαλίας της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες μάθησης, συνδυαστικά με τη χρήση νέων τεχνολογιών και την κατασκευή ενός λογισμικού προγράμματος που θα απευθύνεται σε αυτή τη συγκεκριμένη ομάδα των μαθητών και θα στοχεύει στην ενίσχυση των προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων τους.

4.1 Σκοπός και στόχοι της κατασκευής λογισμικού προγράμματος

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα λογισμικού «Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα και τον πολιτισμό» έχει ως σκοπό την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων κατά την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας μαθητών με δυσκολίες μάθησης, μέσω της διδασκαλίας πολιτισμικών και πολιτιστικών στοιχείων πόλεων της Ελλάδας.

Γενικοί στόχοι του προγράμματος είναι οι ακόλουθοι:

- Εκμάθηση πολιτισμικών και πολιτισμικών στοιχείων των πόλεων της χώρας μας, μέσω των ψηφιακών περιηγήσεων και δραστηριοτήτων σε ένα χαλαρό και διασκεδαστικό περιβάλλον.
- Ενεργοποίηση των κινήτρων για ενίσχυση της κατανόησης και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου στην δεύτερη/ξένη γλώσσα.
- Δημιουργία ενός φυσικού πλαισίου επικοινωνίας στη γλώσσα στόχο.
- Ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης των μαθητών για την αυθόρμητη χρήση της δεύτερης/ ξένης γλώσσας.
- Ευελιξία και εξοικείωση με τη χρήση της νέας τεχνολογίας και ειδικότερα τη χρήση των tablet.
- Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (επικοινωνία, συνεργασία, αλληλόδραση) για την επίτευξη ενός κοινού στόχου- μιας ομαδικής δραστηριότητας.
- Ανάπτυξη δημιουργικότητας και φαντασίας των παιδιών.
- Δημιουργία γνωστικών και μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών.

Οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος διακρίνονται στις παρακάτω κατηγορίες:

- *Γλωσσικοί*
 - i. Να καλλιεργήσουν οι μαθητές την αναγνωστική τους δεξιότητα στην δεύτερη/ ξένη γλώσσα, διαβάζοντας κείμενα, παρουσιάσεις διαφανειών και παρακολουθώντας βίντεο με εικόνα και κείμενο.
 - ii. Να εξασκήσουν οι μαθητές την δεξιότητα κατανόησης προφορικού λόγου στην δεύτερη/ ξένη γλώσσα, ακούγοντας και κατανοώντας τραγούδια, βίντεο και συζητήσεις με τους συμμαθητές του.
 - iii. Να χρησιμοποιήσουν την δεύτερη/ ξένη γλώσσα για την παραγωγή κειμένων γραπτής έκφρασης.
 - iv. Να ενισχύσουν την δεξιότητα παραγωγής προφορικού λόγου στην δεύτερη/ ξένη γλώσσα μέσα από αυθεντικού τύπου επικοινωνιακές δραστηριότητες.
 - v. Να συστηματοποιήσουν και να επεκτείνουν το γλωσσικό υλικό με το οποίο έρχονται σε επαφή, ώστε να γίνει πιο αποτελεσματική η «φυσική» κατάκτηση του.
 - vi. Να διευρύνουν τον γλωσσικό τους κώδικα μέσω ενός φυσικού πλαισίου επικοινωνίας στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα.

- *Πολιτισμικής επίγνωσης*
 - i. Να έρθουν σε επαφή με πολιτισμικά χαρακτηριστικά (έθιμα και παραδόσεις) ορισμένων πόλεων της Ελλάδας.
 - ii. Να γνωρίσουν την ιστορία και τον πολιτισμό ορισμένων πόλεων της Ελλάδας.
 - iii. Να εντοπίσουν οι μαθητές ομοιότητες και διαφορές πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ των πόλεων Ελλάδας.
 - iv. Να συνειδητοποιήσουν την αξία και τη δύναμη της πολιτιστικής ποικιλίας.
 - v. Να αναγνωρίσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, μέσα από μια συνεχή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας.
 - vi. Να καλλιεργήσουν μια πολιτισμική συνείδηση- ταυτότητα.

- *Τεχνολογικού και ψηφιακού γραμματισμού*
 - i. Να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες και την ενσωμάτωση τους στη διδακτική διαδικασία.
 - ii. Να αναπτύξουν τις τεχνολογικές δεξιότητες σωστής χρήσης των tablet.
 - iii. Να εξοικειωθούν με τις δυνατότητες και τα εργαλεία χρήσης του νέου λογισμικού προγράμματος.
 - iv. Να έρθουν σε επαφή με τις λειτουργίες, τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά που τους παρέχονται μέσω των tablet.
 - v. Να ενισχύσουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να μάθουν να συνεργάζονται κατά τη χρήση των νέων τεχνολογιών.
 - vi. Να αποκτήσουν πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, πηγών και πληροφοριών που είναι διαθέσιμα μέσω αυτού του τεχνολογικού είδους.

4.2 Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα λογισμικού «Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα και τον πολιτισμό» έχει ως σκοπό την ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης, μέσω της διδασκαλίας πολιτισμικών και πολιτιστικών στοιχείων της Ελλάδας. Για την επιλογή και το σχεδιασμό του περιεχομένου του εκπαιδευτικού υλικού αξιοποιήθηκαν 2 σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Από την μία, η προσέγγιση της μεθόδου CLIL (Ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας) και από την άλλη, η προσέγγιση της μεθόδου CALL (Υποβοηθούμενη από Υπολογιστή Γλωσσική Διδασκαλία). Παράλληλα για το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού, η φιλοσοφία και το περιεχόμενο αυτών των προσεγγίσεων συνδυάστηκαν με το γενικότερο πλαίσιο αρχών και στρατηγικών διδασκαλίας σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης. Με βάση το παραπάνω διδακτικό πλαίσιο, κατασκευάστηκε και δομήθηκε το υλικό και οι ενότητες του προγράμματος, επιλέχθηκαν οι δραστηριότητες, ακολουθήθηκε συγκεκριμένη μεθοδολογία, οργανώθηκε η δομή της διδασκαλίας και εν κατακλείδι οικοδομήθηκε όλο το περιεχόμενο του συγκεκριμένου λογισμικού προγράμματος.

4.2.1 Η αξιοποίηση της μεθόδου CLIL (*Content and Language Integrate Learning*)

Σύμφωνα με τη μέθοδο CLIL, δηλαδή την Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας, ένα γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται σε μια δεύτερη ή ξένη γλώσσα- στην περίπτωση μας η ελληνική γλώσσα- δίνοντας έμφαση ταυτόχρονα στην εκμάθηση της γλώσσας, αλλά και του γνωστικού αντικειμένου, όπου το ένα λειτουργεί ως μέσο για την εκμάθηση του άλλου. Η συγκεκριμένη μέθοδος έχει χαρακτηριστεί ως μέθοδος καταλύτης στη σύγχρονη διδασκαλία της δεύτερης/ ξένης γλώσσας (Marsh & Frigols, 2007), στην οποία οι δυο συνιστώσες (περιεχόμενο και γλώσσα) είναι αλληλοεξαρτώμενες καθώς, δίνεται έμφαση ταυτόχρονα στη διδασκαλία της γλώσσας, με την ανάπτυξη των 4 γλωσσικών δεξιοτήτων και στην εκμάθηση του περιεχομένου του γνωστικού αντικειμένου. Η Eurydice (2006) τονίζει, επίσης, την ανάγκη των μαθητών να εκτεθούν σε μια

κατάσταση που απαιτεί μια γνήσια επικοινωνία. Αυτό παραμένει μια σημαντική παιδαγωγική αρχή που λειτουργεί ως θεμέλιο και αφορά οποιαδήποτε προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου. Με αυτόν τον τρόπο η μαθησιακή διαδικασία δεν επικεντρώνεται αποκλειστικά στη διδασκαλία του γνωστικού περιεχομένου, αλλά ούτε και αποκλειστικά στη διδασκαλία της γλώσσας (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Αυτό που είναι καινοτόμο στη μέθοδο CLIL είναι το γεγονός ότι συνθέτει και παρέχει έναν ευέλικτο τρόπο παροχής της γνώσης, η οποία προέρχεται από ποικίλες προσεγγίσεις. Η μέθοδος CLIL διαθέτει διαθεματικό χαρακτήρα και προτείνεται για την εκμάθηση της ξένης γλώσσας από τους μικρούς μαθητές, όπου τους δίνεται η δυνατότητα να μαθαίνουν μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες μια θεματική ενός άλλου γνωστικού αντικείμενου. Είναι, δηλαδή, μια θεματοκεντρική μορφή διδασκαλίας γύρω από την οποία οργανώνεται η εκμάθηση της γλώσσας-στόχου. Συμβάλει στην βελτίωση των προσληπτικών και παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων και στην αύξηση των κινήτρων μάθησης, καθώς δίνει τη δυνατότητα να μελετήσουν οι μαθητές ένα γνωστικό αντικείμενο από διάφορες οπτικές γωνίες, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και την αυτοπεποίθηση τους στη γλώσσα-στόχο (Korosidou & Griva, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, αξιοποιήθηκε η παραπάνω μέθοδος για την κατασκευή του δικού μας λογισμικού προγράμματος, με στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας, μέσα από μια ψηφιακή περιήγηση στα πολιτιστικά στοιχεία της Ελλάδας. Σε αυτήν την παράλληλη προσέγγιση γλώσσας και γνωστικού αντικείμενου, οι μαθητές ανέπτυξαν τις δεξιότητες τους σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και σε ένα ενεργό και συνεργατικό κλίμα μάθησης.

Οι Marsh και Lange (1999) παραθέτουν τις παρακάτω παραμέτρους ως βασικά πλεονεκτήματα της ΟΕΠΓ σε μικρούς μαθητές:

- ❖ Προώθηση της ολιστικής προσέγγισης της διδασκαλίας και της μάθησης
- ❖ Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών
- ❖ Ανάπτυξη γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων
- ❖ Υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών
- ❖ Ανάπτυξη μεγαλύτερου εύρους γενικού και ειδικού λεξιλογίου
- ❖ Αύξηση των κινήτρων μάθησης και συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία
- ❖ Βελτίωση της αυθόρμητης και δημιουργικής έκφρασης.

4.2.2 Η αξιοποίηση της μεθόδου CALL (*Computer Assisted Language Learning*)

Από την άλλη μεριά, η μέθοδος CALL (Υποβοηθούμενη από Υπολογιστή Γλωσσική Διδασκαλία) είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη χρήση των νέων τεχνολογιών ως μέρος της εκμάθησης μιας γλώσσας και μιας γενικότερης μαθησιακής διαδικασίας (Hardisty & Windeatt, 1989). Οι Jones και Fortescue (1987) παρουσιάζουν τον υπολογιστή ως ένα ευέλικτο βοήθημα στην τάξη, το οποίο χρησιμοποιείται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, μέσα και έξω από την τάξη, με πολλαπλούς τρόπους και για πολλαπλούς σκοπούς. Η έμφαση δίνεται στη ρεαλιστική χρήση της γλώσσας μέσα σε ένα αυθεντικό περιεχόμενο, μέσα από δραστηριοκεντρικές και ολοκληρωμένες προσεγγίσεις περιεχομένου και γλώσσας, οι οποίες αποσκοπούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο αξιοποιήθηκε και διερευνήθηκε ένα ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό περιβάλλον για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, μέσω του οποίου ο υπολογιστής προσφέρει ένα πολυμεσικό- πολυτροπικό περιβάλλον, παρέχοντας κίνητρα για εξάσκηση και εφαρμογή, ποικιλία επικοινωνιακών- ενημερωτικών εργαλείων. Επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές για υψηλή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, δίνει έμφαση στον ατομικό ρυθμό μάθησης και ένα βιωματικό τρόπο διερεύνησης της γνώσης μέσα σε ένα συνεχές, καινοτόμο και ελκυστικό πλαίσιο μάθησης. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα του υπολογιστή για την εκμάθηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας εκθέτονται, επιγραμματικά, στη συνέχεια (Matthews, 1994, Levy, 1997, Warschauer, 2004, Beckett, et al., 2000, Murphy, et al., 2000, Bax & Champers, 2006):

- ❖ Βιωματική μάθηση της γνώσης
- ❖ Αυξημένα κίνητρα
- ❖ Ενίσχυση των ικανοτήτων και των μεταγνωστικών στρατηγικών
- ❖ Αυθεντικό υλικό
- ❖ Μεγάλη αλληλεπίδραση
- ❖ Εξατομικευμένος ρυθμός μάθησης
- ❖ Ανεξαρτησία από την μονομέρεια των πηγών

Η αποτελεσματικότητα της χρήσης των υπολογιστών στη διδασκαλία μιας γλώσσας εξαρτάται από τον τρόπο χρήσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι

υπολογιστές επιτρέπουν στους χρήστες να διεξάγουν δραστηριότητες που είναι αδύνατον να πραγματοποιηθούν με άλλα μέσα, παρέχοντας αυτόματα ανατροφοδότηση, αλλά και να συντάσσουν κείμενα διαγράφοντας, εμπλουτίζοντας και τροποποιώντας το περιεχόμενο. Οι μαθητές μέσω αυτών μπορούν να εκτελούν δραστηριότητες ατομικά ή συνεργατικά, βασισμένοι στο δικό τους ρυθμό μάθησης αλλά και επιλέγοντας κάθε φορά το πλαίσιο με το ποίο επιθυμούν να ασχοληθούν. Επιπλέον, μπορούν να διερευνήσουν θέματα και να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα των επιλογών τους.

4.2.3 Η χρήση των νέων τεχνολογιών για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης

Η χρήση της νέας τεχνολογίας έχει αποδειχθεί ότι παρέχει εξαιρετικές ευκαιρίες και μέσα για την ανάπτυξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Τα οφέλη έχουν επισήμως αναγνωριστεί από πολλές χώρες, όπου διαπιστώνεται ότι είναι πολύ σημαντικό να παρέχεται στους μαθητές η δυνατότητα να παίρνουν στα χέρια τους την ίδια τους τη μάθηση και να εργάζονται με τους δικούς τους ρυθμούς (Ράπτη και Ράπτη, 2001), δημιουργώντας έτσι συνθήκες εξατομικευμένης διδασκαλίας. Με την υποστήριξη των νέων τεχνολογιών μπορούν να επιτευχθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω κυρίως του οπτικοακουστικού περιβάλλοντος που δημιουργεί το χρησιμοποιούμενο, κατά περίπτωση, λογισμικό και το αυξημένο ενδιαφέρον που προσελκύει από την πλευρά των μαθητών (Στασινός, 2003, Zhang, et al., 2006). Σε αυτό το πλαίσιο, αξιοποιήσαμε ένα ηλεκτρονικό εκπαιδευτικό περιβάλλον για να δημιουργήσουμε το δικό μας ηλεκτρονικό μάθημα για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, το οποίο προσαρμόστηκε στις ανάγκες των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, αξιοποιώντας τις νέες τεχνολογίες και τα χαρακτηριστικά που προσφέρουν, συμπεριλαμβάνοντας ταυτόχρονα τα γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά τα οποία βοηθούν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Επιπλέον, δημιουργήθηκε ένα πολυτροπικό συνεργατικό περιβάλλον μάθησης, μέσα του οποίου εξασφαλίζονται συνθήκες δημιουργικότητας και επιβράβευσης μέσω επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, αλλά και αυτονομίας στη γνώση για τους μαθητές με συνέπεια να τους προκαλείται το αίσθημα της επιτυχίας και να ενισχύεται η αυτοεκτίμηση τους.

Για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ειδικότερα, είναι επιτακτική η ενσωμάτωση και η χρήση των νέων τεχνολογιών, μέσα από αντίστοιχα λογισμικά για τη διδασκαλία γνώσεων και δεξιοτήτων στο μάθημα της γλώσσας, είτε αυτή διδάσκεται ως μητρική (Γ1) είτε αυτή διδάσκεται ως δεύτερη (Γ2). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα, διευκολύνονται με τη συχνή, υπομονετική και ευχάριστη επανάληψη (που σχεδιάζεται με σταδιακή αύξηση της δυσκολίας του έργου), με την πολύ- αισθητηριακή προσέγγιση στο γνωστικό υλικό, με την παροχή προτύπων επιθυμητής συμπεριφοράς, καθώς και την άμεση ανατροφοδότηση. Πρέπει να αξιοποιείται και να δίνεται έμφαση σε κατάλληλα σχεδιασμένο εκπαιδευτικό λογισμικό, αλλά και σε βίντεο, σε χρήση ειδικών πληκτρολογίων, σε βιβλία πολυμέσα που είναι προσβάσιμα σε ψηφιακή μορφή, σε λογισμικό μετατροπής κείμενου σε ομιλία, σε σαρωτές λέξεων κα. (Θεοδωρόπουλος, 2014).

Τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, με τα ειδικά σχεδιασμένα λογισμικά προγράμματα, για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολλά, βασικότερα εκ των οποίων παρατίθενται στη συνέχεια (Μακρής & Μάρκου, 2015):

- ❖ Οι μαθησιακές και διδακτικές διαδικασίες γίνονται πιο αποτελεσματικές
- ❖ Ενίσχυση των κινήτρων μάθησης και απόδοσης
- ❖ Παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων
- ❖ Αντιστάθμιση των δυσλειτουργιών που μπορεί να εμφανίζονται σε διάφορους τομείς (π.χ. εναλλακτική επικοινωνία ως αντιστάθμιση σε προβλήματα λόγου και ομιλίας)
- ❖ Πρόληψη των δευτερευόντων επιπτώσεων εξαιτίας της αναπηρίας
- ❖ Βελτίωση των χαρακτηριστικών που συνδέονται με τη μάθηση και την επίδοση, καθώς και την προσωπικότητα γενικότερα του ατόμου
- ❖ Ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μέσα στα πλαίσια ενός συνεργατικού κλίματος
- ❖ Ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας των μαθητών σε όλους τους τομείς
- ❖ Αποκατάσταση μέσω της ενεργοποίησης, προώθησης και εξάσκησης λειτουργιών που έχουν προσβληθεί από την αναπηρία.

4.3 Θεματικές ενότητες

4.3.1 Σχεδιασμός ενότητων

Το πρόγραμμα του λογισμικού «Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα και τον πολιτισμό» σχεδιάστηκε, όπως αναφέρθηκε, μέσω της πλατφόρμας “Learnworlds” και οργανώθηκε σε 8 ενότητες (βλ. Παράρτημα), οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε 8 παρεμβάσεις (διάρκειας τουλάχιστον 2 διδακτικών ωρών), και απαιτεί τη χρήση ενός ψηφιακού μέσου (ηλεκτρονικού υπολογιστή, tablet) και μια σύνδεση στο διαδίκτυο για να εφαρμοστεί. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχεδιάστηκε ως εξής: αρχικά, με βάση τις αρχές των δυο προσεγγίσεων CLIL και CALL, καθώς και τις στρατηγικές διδασκαλίας μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης, δημιουργήθηκαν οι πρώτες 4 ενότητες-παρεμβάσεις του προγράμματος (Φλώρινα, Αθήνα, Κρήτη, Θεσσαλονίκη). Έπειτα, αυτές οι ενότητες εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε ένα δείγμα μαθητών και τα αποτελέσματα αυτής της πιλοτικής εφαρμογής, συνετέλεσαν στην τροποποίηση ορισμένων παραμέτρων και διαδικασιών, αλλά και λειτούργησαν ανατροφοδοτικά για το σχεδιασμό των υπολοίπων 4 ενότητων-παρεμβάσεων (Ιωάννινα, Ξάνθη, Σπάρτη, Ρόδος).

Η ιστορία ξεκινάει όταν οι δυο πρωταγωνιστές του προγράμματος, ο Φίλιππος και η Άρτεμις αποφασίζουν να έρθουν με την οικογένεια τους στην Ελλάδα για διακοπές. Αυτοί αποφασίζουν να ταξιδέψουν σε πολλά μέρη και να γνωρίσουν το πολιτισμό της. Το πρόγραμμα που κατασκευάσαμε περιλαμβάνει αυτή τη ψηφιακή περιήγηση των ηρώων της ιστορίας μέσα από την παρουσίαση πολιτιστικών και πολιτισμικών στοιχείων 8 πόλεων της Ελλάδας. Κατά τη διάρκεια αυτής, οι μαθητές σε ζευγάρια με τη χρήση tablet, ταξιδεύουν μαζί τους, καθώς περιηγούνται σε διάφορα αξιοθέατα και μνημεία, έρχονται σε επαφή με την κουλτούρα κάθε τόπου, μαθαίνουν για χαρακτηριστικά έθιμα και παραδόσεις, παρακολουθούν διαδραστικά βίντεο, γνωρίζουν την ιστορία του κάθε τόπου, λύνουν σταυρόλεξα και quiz, έρχονται σε επαφή με τοπικές συνταγές και τραγούδια κα. Ταυτόχρονα με την περιήγηση στα διάφορα μέρη της Ελλάδας, οι πρωταγωνιστές έρχονται αντιμέτωποι με απρόοπτα προβλήματα και δυσκολίες και ζητούν τη βοήθεια των μαθητών (συμπλήρωση τουριστικού οδηγού κάθε ενότητας). Επιπλέον, οι πρωταγωνιστές στο

τέλος της κάθε ενότητας-ταξιδιού προτρέπουν τους μαθητές φτιάξουν διάφορες κατασκευές, να δημιουργήσουν αφίσες, να αναλάβουν ρόλους ξεναγού, και γενικότερα να συνεργαστούν και να συμμετέχουν σε ένα ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο, το οποίο από την μία πλευρά προάγει την αλληλόδραση, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους και από την άλλη πλευρά τις γλωσσικές τους δεξιότητες στη γλώσσα στόχο, και στην συγκεκριμένη περίπτωση την ελληνική.

4.3.2 Περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων

Η παρουσίαση των ενοτήτων με μια σύντομη περιγραφή των περιεχομένων και των δραστηριοτήτων τους ακολουθεί στη συνέχεια:

1^η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Φλώρινας»

Οι μαθητές, μαζί με τους πρωταγωνιστές της ιστορίας μας, ξεκινούν το ταξίδι τους στην Ελλάδα, από τη πόλη της Φλώρινας. Αρχικά, γνωρίζουν το χαρακτηριστικό έθιμο των Χριστουγεννιάτικων φωτιών της πόλης μέσω ενός βίντεο και στη συνέχεια περιηγούνται στο ποτάμι, εντοπίζοντας και καταγράφοντας τα πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία του τόπου. Στη συνέχεια, ξεναγούνται στα χωριά των Πρεσπών, από όπου και στέλνουν μια κάρτα σε ένα φίλο τους, περιγράφοντας του τις εντυπώσεις τους από το ταξίδι. Έπειτα, επισκέπτονται το γραφικό χωριό του Νυμφαίου, και κάνουν βόλτα στα πέτρινα σοκάκια, όπου μαθαίνουν για τη δράση του οργανισμού του Αρκτούρου. Τέλος, αποφασίζουν να βοηθήσουν και αυτοί, αναλαμβάνοντας δράση: κατασκευάζοντας αφίσες για την προστασία των άγριων ζώων, αλλά και υιοθετώντας ένα από αυτά!

2^η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Θεσσαλονίκης»

Επόμενος σταθμός των πρωταγωνιστών μας, είναι η πόλη της Θεσσαλονίκης. Οι μαθητές γνωρίζουν τις ομορφιές της πόλης μέσω ενός βίντεο, το οποίο μας ξεναγεί στην πόλη από ψηλά! Έπειτα, οι μαθητές επισκέπτονται τον Λευκό Πύργο, ο οποίος ξεδιπλώνει την ιστορία του μπροστά στα μάτια τους, και από εκεί σειρά έχει το αρχαιολογικό μουσείο της πόλης με τα σπουδαία χρυσά αντικείμενα του Φιλίππου

Β', του βασιλιά της Μακεδονίας. Μετά από τη ξενάγηση, επιβάλλεται μια στάση για φαγητό, στα γνωστά σοκάκια της πόλης, τα Λαδάδικα. Από την παραλία της πόλης, οι πρωταγωνιστές επισκέπτονται τα κάστρα με τα πέτρινα τείχη. Εκεί, έρχονται σε επαφή με δυο γνωστά τραγούδια που έχουν γραφτεί για τη Θεσσαλονίκη και προσπαθούν να καταγράψουν τους στίχους. Κατεβαίνοντας, επισκέπτονται την εκκλησία του Αγ. Δημητρίου και περπατούν ως την πλατεία Αριστοτέλους, στην καρδιά της πόλης και εκφράζουν τις εντυπώσεις τους. Τέλος, αποφασίζουν να περιηγηθούν μόνοι τους στην πόλη και να ανακαλύψουν τις ομορφιές και τους κρυμμένους θησαυρούς της!

3η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Αθήνας»

Η πρωτεύουσα της Ελλάδας είναι ο επόμενος προορισμός του προγράμματος, δηλαδή η πόλη της Αθήνας. Οι μαθητές, αρχικά, διασταυρώνουν τις γνώσεις που ήδη διαθέτουν για αυτή την πόλη, σχετικά με τον πολιτισμό και την ιστορία της, καθώς είναι ευρέως γνωστή. Μέσα από τον περίπατο στην πόλη, οι μαθητές ανακαλύπτουν την ζωντανή ιστορία της σε κάθε γωνιά της. Γνωρίζουν από κοντά τον ιερό βράχο της Ακρόπολης, μαθαίνουν για τους 12 θεούς και καλούνται να τους αναγνωρίσουν πάνω στη ζωοφόρο του Παρθενώνα. Επιπλέον, μαθαίνουν την ιστορία του Παρθενώνα, μέσα από ένα βίντεο το οποίο γυρνάει πολλά χρόνια πίσω στο παρελθόν. Στη συνέχεια, μεταφέρονται εικονικά στην αρχαία αγορά της πόλης και παρατηρούν την καθημερινότητα των ανθρώπων. Τέλος, καθώς επισκέπτονται το νέο μουσείο της Ακρόπολης, μαγεύονται από τα αγάλματα και τα γλυπτά του, και αποφασίζουν να αναλάβουν αυτοί το ρόλο του ξεναγού και να ξεναγήσουν τους τουρίστες!

4η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στο νησί της Κρήτης»

Ο επόμενος προορισμός των ταξιδιών στην Ελλάδα, ρίχνει άγκυρα στο νησί της Κρήτης. Σε αυτόν, οι μαθητές ανακαλύπτουν τη μεγάλη ιστορία του νησιού μέσα από εάν ταξίδι στο παρελθόν και πιο συγκεκριμένα στον Μινωικό πολιτισμό. Μέσα από ένα βίντεο, περιηγούνται στους διαδρόμους του ανακτόρου, μελετούν τις τοιχογραφίες και γνωρίζουν τον Μινώταυρο. Εκεί, βοηθούν το Θησέα να βγει από το λαβύρινθο, απαντώντας σωστά σε όλες τις ερωτήσεις. Μαθαίνουν για το μύθο του

Δαίδαλου και του Ίκαρου και αποφασίζουν να δώσουν ένα δικό τους τέλος στην ιστορία. Στη συνέχεια, γνωρίζουν ορισμένα τοπικά έθιμα του νησιού, όπως αυτό του γάμου, του μαχαιριού και του Κληδονά! Μαζί με αυτά μαθαίνουν τοπικές συνταγές και αποφασίζουν να μαγειρέψουν κρητικά ντάκος. Έπειτα, κάνουν μια βουτιά στο Θαλασσόκοσμο και βλέπουν από κοντά καρχαρίες! Τέλος, ακούνε κρητικές μαντινάδες που μιλάνε για ιστορίες αγάπης και φιλίας, και χωρίς να χάσουν χρόνο, γράφουν τις δικές τους!

5η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στην περιοχή των Ιωαννίνων»

Ο νομός των Ιωαννίνων είναι ο επόμενος σταθμός της ψηφιακής περιήγησης του λογισμικού προγράμματος. Εδώ, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κάνουν βόλτα με το караβάκι στη λίμνη και να ανακαλύψουν τις ομορφιές που κρύβει το νησάκι της πόλης. Εκεί θα συναντήσουν βατραχοπόδαρα και θα γνωρίσουν την ιστορική φιγούρα του Αλή-Πασά. Όταν επιστρέψουν θα επισκεφτούν το μουσείο του Βρέλλη, το οποίο ζωντανεύει μπροστά στα μάτια τους! Στη συνέχεια, επισκέπτονται το αρχαίο θέατρο της Δωδώνης και το σπήλαιο του Περάματος, όπου αναλαμβάνουν δράση και ονοματίζουν ορισμένα από τα δημιουργήματα. Και αφού γνωρίσουν κάποια ιδιαίτερα έθιμα του νησιού, όπως αυτό της Τζαμάλας, αποφασίζουν να κάνουν μια εκδρομή στο νησί της Κέρκυρας για μια βουτιά στις όμορφες παραλίες! Εκεί, μαθαίνουν τους στίχους από ένα γνωστό τραγούδι! Τέλος, αποφασίζουν να παίξουν τους δημοσιογράφους και ρίχνονται στη δουλειά!

6η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Ξάνθης»

Ο επόμενος σταθμός του ταξιδιού στην Ελλάδα, αποτελεί η πόλη της Ξάνθης, η πόλη με τα χίλια χρώματα. Στους μαθητές αρχικά δίνονται 10 καλοί λόγοι για να την επισκεφτούν και αποφασίζουν να μην χάσουν καιρό. Αρχικά, οι μαθητές περιπλανούνται μέσα στη νέα πόλη, εξερευνώντας την ιστορία της και παρατηρώντας τα χαρακτηριστικά της. Έπειτα δίνουν ραντεβού στο γνωστό ρολόι της πλατείας για να ξεκινήσουν την περιήγηση, στην παλιά πόλη τώρα και φεύγουν μαγεμένοι από την ομορφιά της. Πριν συνεχίσουν το ταξίδι τους κάνουν μια στάση για γλυκό, καθώς η περιοχή φημίζεται για αυτά. Επόμενος σταθμός είναι οι καπναποθήκες και

το γνωστό παζάρι της πόλης, όπου σταματούν για να αγοράσουν κάτι! Όταν έρθουν όμως, σε επαφή με τα έθιμα της πόλης, το καρναβάλι της Αποκριάς και τις γιορτές της, μπαίνουν και αυτοί στο κλίμα και αποφασίζουν να κατασκευάσουν μια πρόσκληση- αφίσα, για να καλέσουν τους φίλους τους να έρθουν στο καρναβάλι και να διασκεδάσουν όλοι μαζί.

7η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στην περιοχή της Σπάρτης»

Η περιοχή της Πελοποννήσου αποτελεί τον επόμενο σταθμό του ταξιδιού των μαθητών. Εδώ οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με την έντονη ιστορία της περιοχής και το πλήθος των αρχαιολογικών και ιστορικών μνημείων. Η περιήγηση τους ξεκινάει από την πόλη της Σπάρτης, όπου μαθαίνουν για την πλούσια ιστορία και το ένδοξο παρελθόν της. Έπειτα, επισκέπτονται την καστροπολιτεία του Μυστρά με τα γνωστά και θρυλικά και κάστρα και όταν επιστρέφουν παίρνουν μέρος στη γιορτή της ελιάς. Επισκέπτονται το μουσείο της ελιά και του λαδιού και μαθαίνουν τα στάδια κατασκευής του. Στη συνέχεια, αποφασίζουν να κάνουν το γύρο της Πελοποννήσου και να γνωρίσουν από κοντά θαυμαστά μέρη, όπως η αρχαία Ολυμπία, η Επίδαυρος και οι Μυκήνες! Σειρά στο ταξίδι τους ένα σπήλαιο διαφορετικό από τα άλλα, του Δυρού, στο οποίο πρέπει να πάρουν βάρκα για να το δουν. Τέλος, έρχονται σε αντιπαράθεση απόψεων για το ποιο μέρος της Πελοποννήσου είναι το πιο σημαντικό και διατυπώνουν επιχειρήματα μέχρι τελικής πτώσης!

8η ενότητα: «Ψηφιακή περιήγηση στο νησί της Ρόδου»

Ο τελευταίος σταθμός αυτού του προγράμματος είναι το νησί της Ρόδου, το οποίο αποτελεί μια έκπληξη για τους μαθητές! Οι μαθητές αρχικά εντοπίζουν τη γεωγραφική θέση του νησιού σε σχέση με τα υπόλοιπα των Δωδεκανήσων και ξεκινούν το ταξίδι τους από τη πόλη της Ρόδου, όπου τριγυρνούν και παρατηρούν κάθε γωνιά της. Σειρά έχει η παλιά πόλη, το μνημείο αυτό της πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Εδώ, οι μαθητές περπατούν από το λιμάνι μέχρι το παλάτι των Μεγάλων Μαγίστρων και εντοπίζουν όλα τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν το «Ιπποτικό» στοιχείο, καταλήγοντας στην περίφημη οδό των Ιπποτών, όπου κάνουν

μια στάση. Έπειτα, μαθαίνουν για ένα μύθο του νησιού, αυτό του αγάλματος του θεού Ήλιου, του Κολοσσού της Ρόδου, ταξιδεύοντας στο παρελθόν για να το γνωρίσουν. Στη συνέχεια, ανεβαίνουν μέχρι την αρχαία Ακρόπολη και θαυμάζουν τη μαγευτική θέα από ψηλά! Και αφού γνωρίσουν τα ήθη, έθιμα και τα πανηγύρια του νησιού αναλαμβάνουν το ρόλο του αρχιτέκτονα και σχεδιάζουν το δικό τους Κολοσσό, όπως το φαντάζονται, δίνοντας του ζωή και λόγο!

4.4 Σχεδιασμός δραστηριοτήτων

Οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν για την κατασκευή του λογισμικού προγράμματος ήταν, κατά βάση, γλωσσικές και στηρίζονταν πάνω σε 2 κύριους άξονες, με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση των 4 γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Οι άξονες αυτοί αφορούσαν αφενός την ενίσχυση του προφορικού λόγου των μαθητών με δυσκολίες μάθησης (παραγωγή και κατανόηση) στην δεύτερη/ ξένη γλώσσα, και αφετέρου την ενίσχυση και ενδυνάμωση του γραπτού λόγου των μαθητών αυτών (παραγωγή και κατανόηση) στην δεύτερη/ ξένη γλώσσα. Κάθε ενότητα του προγράμματος περιλαμβάνει δραστηριότητες που εξασκούν και ενδυναμώνουν και τις 4 γλωσσικές δεξιότητες, και σχετίζονται με την προβολή των πολιτιστικών και πολιτισμικών στοιχείων κάθε τόπου. Οι δραστηριότητες επιλέχθηκαν για να παρέχουν ένα δομημένο πλαίσιο, ώστε να εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία και να εξασφαλίζουν τη συμμετοχή τους σε επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες. Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδόθηκε στην ανάγκη για εύστοχες γλωσσικές δραστηριότητες και παιχνίδια, ώστε να δημιουργήσουμε ένα αυθεντικό περιβάλλον μάθησης μέσα από την πλατφόρμα του λογισμικού, στο οποίο οι μαθητές θα χρησιμοποιούσαν τη δεύτερη/ ξένη γλώσσα για να επιτύχουν επικοινωνιακούς στόχους, να επιλύσουν καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων, να αλληλοδρουν και να συνεργάζονται, αλλά και να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους μέσα από γλωσσικές κατασκευές.

Για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων (βλ. Παράρτημα) λάβαμε υπόψη ορισμένα κριτήρια, όπως τα ενδιαφέροντα των μαθητών, το γνωστικό τους επίπεδο και τις γλωσσικές δυνατότητες και αδυναμίες. Επίσης, ενσωματώθηκαν κριτήρια όπως καλές γλωσσικές πρακτικές διδασκαλίας, αλλά και γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης σε μαθητές που μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα. Σε αυτό το πλαίσιο, μέσα από τις γλωσσικές δραστηριότητες που δημιουργήθηκαν, δίνονταν ευκαιρίες στους μαθητές να εξασκήσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, ακολουθώντας το δικό τους ρυθμό μάθησης, να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία καθορίζοντας τη πορεία της, καθώς και τους παρέχονταν γλωσσικές προκλήσεις, αλλά και ευκαιρίες για αλληλεπίδραση, εξάσκηση και ενδυνάμωση των γλωσσικών τους αναγκών.

Στο λογισμικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος που αξιοποιήσαμε, η μάθηση συντελείται μέσα σε ένα χαλαρό και ευχάριστο πλαίσιο διδασκαλίας, αποκομμένο από στρεσογόνους και πιεστικούς παράγοντες, όπως η επίδοση ή ο χρόνος, σε συνδυασμό με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, γεγονός που αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο για την εκμάθηση μιας γλώσσας, είτε αυτή είναι πρώτη γλώσσα, είτε δεύτερη. Επίσης, αυτό το πλαίσιο βοηθά και διευκολύνει τους μαθητές να ξεπεράσουν τις οποίες δυσκολίες μάθησης αντιμετωπίζουν. Αυτό συντελείται, διότι δημιουργείται μια συναισθηματική δέσμευση των μαθητών, η οποία έχει προκληθεί αυθόρμητα και η οποία προωθεί τη συμμετοχή και την προκαλεί ευχαρίστηση όλης της διαδικασίας.

4.4.1 Κατηγοριοποίηση δραστηριοτήτων με βάση τη στοχοθεσία και τη λειτουργία τους

Κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος, μέσα από τις δραστηριότητες έγινε μια οργανωμένη προσπάθεια αφενός να αναπτυχθούν οι γλωσσικές δεξιότητες σε ένα φυσικό και ευχάριστο πλαίσιο επικοινωνίας στη δεύτερη γλώσσα και αφετέρου οι μαθητές να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα, την φαντασία, την αυτοπεποίθηση τους και γενικότερα τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Βασικός στόχος στη επιλογή και στην καταλληλότητα των δραστηριοτήτων αποτέλεσε ο βαθμός εμπλοκής και προώθησης των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από αυτές και ο βαθμός δημιουργικής έκφρασης των μαθητών, σε ένα τεχνολογικά «καινούργιο» δομημένο περιβάλλον μάθησης.

Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες που επιλέχθηκαν ταξινομήθηκαν με βάση στη στοχοθεσία και τη λειτουργία τους, στις παρακάτω κατηγορίες και παρουσιάζονται αναλυτικά στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3):

- ❖ *Επικοινωνιακές δραστηριότητες*: οι οποίες δίνουν έμφαση στην προώθηση της λειτουργικότητας (αποτελεσματικότητας) στην επικοινωνία. Για παράδειγμα, ασκούν τον μαθητή να χρησιμοποιήσει τη γλώσσα-στόχο σε περιπτώσεις όπου καλείται να επιλύσει ένα πρόβλημα ή να ανταλλάξει πληροφορίες, με όσες γνώσεις και δεξιότητες διαθέτει στη γλώσσα-στόχο. Ο στόχος δηλαδή δεν είναι να εκφραστούν με κάποιες συγκεκριμένες γραμματικές δομές ή

συγκεκριμένο λεξιλόγιο, αλλά να περάσουν ένα μήνυμα με όποιο τρόπο μπορούν. Μέσα από τις επικοινωνιακές δραστηριότητες η χρήση των γλωσσικών δεξιοτήτων μεταφέρεται σε ένα άλλο πλαίσιο και σε μια άλλη περίπτωση επικοινωνίας.

- ❖ *Δημιουργικές δραστηριότητες/ κατασκευές:* μέσα από την αλληλεπίδραση και συνεργασία στα στάδια των δραστηριοτήτων π.χ. την κατασκευή αφισών, τη δημιουργία ενός χάρτη, τη συγγραφή ενός κειμένου κα., οι μαθητές παράλληλα με τις γλωσσικές δεξιότητες στη δεύτερη γλώσσα, αναπτύσσουν και τις κοινωνικές τους δεξιότητες.
- ❖ *Γλωσσικές δραστηριότητες:* οι οποίες θεωρούνται σημαντικές για την ανάπτυξη και ενίσχυση της παραγωγής και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών στη δεύτερη γλώσσα, καθώς κεντρίζουν τη φαντασία τους, και δίνουν τη δυνατότητα να απομνημονεύσουν το νέο λεξιλόγιο και να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα στόχο, μέσα σε ένα φυσικό και παιγνιώδες περιβάλλον επικοινωνίας.

Πίνακας 3: Κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων, με βάση τη στοχοθεσία και τη λειτουργία τους

Επικοινωνιακές δραστηριότητες		Δημιουργικές - δραστηριότητες/κατασκευές		Γλωσσικές Δραστηριότητες	
i.	Δραστηριότητες προσομοίωσης (πχ. ξενάγηση στην πόλη)	i.	Κατασκευή αφισών	i.	Συμπλήρωση quiz
ii.	Δραστηριότητες ρόλων (πχ. ξεναγός σε αρχαιολογικό χώρο, δημοσιογράφος-συνέντευξη)	ii.	Εικονογράφηση	ii.	Εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών
iii.	Αντιπαράθεση απόψεων (γλωσσικό debate)	iii.	Συγγραφή καρτ- ποστάλ	iii.	Αντιστοίχιση εικόνων-λεξάντας
		iv.	Συμπλήρωση χάρτη	iv.	Συμπλήρωση κενών
		v.	Συγγραφή βημάτων μιας συνταγής	v.	Σταυρόλεξο
		vi.	Δημιουργία μαντινάδας	vi.	Κρυπτόλεξο

vii.	Συγγραφή εναλλακτικού τέλους μιας ιστορίας	vii.	Συμπλήρωση στίχων τραγουδιού
viii.	Κατασκευή πρόσκλησης για το καρναβάλι	viii.	Σύντομης απάντησης και αιτιολόγησης απόψεων και στάσεων
		ix.	Ακροστιχίδα

4.5 Πλατφόρμα «Learnworlds»

4.5.1 Περιγραφή της πλατφόρμας

Η πλατφόρμα «*Learnworlds*» είναι μια διαδικτυακή πλατφόρμα η οποία επιτρέπει στους προγραμματιστές να δίνουν περιεχόμενο στο μαθησιακό τους υλικό μέσω μιας ποικιλίας υπηρεσιών, που προωθούν την ενδιαφέρουσα, συνεργατική, και αυθεντική μάθηση, μέσω παιχνιδιού, πολλαπλασιάζοντας με αυτό τον τρόπο την αξία της.

Τα πιο σημαντικά και καινοτόμα χαρακτηριστικά της πλατφόρμας είναι:

- ❖ *Ivideo*: το αλληλεπιδραστικό βίντεο συνδυάζεται με μια ποικιλία μαθησιακών εργαλείων (τίτλοι, λεζάντες, δείκτες, εικόνες, σύνδεσμοι, παραθέματα κα.), τα οποία δίνουν στο μαθητή τη δυνατότητα να πειραματιστεί, να συμπληρώσει ερωτηματολόγια, να συζητήσει, να μελετήσει πηγές και γενικότερα να αλληλεπιδράσει με το περιεχόμενο, χωρίς να σταματήσει να παρακολουθεί το βίντεο.
- ❖ *Livebook*: δυνατότητα δημιουργίας ενός διαδραστικού ηλεκτρονικού βιβλίου, το οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει με βάση τις προτιμήσεις του αναγνώστη και πάνω στο οποίο ο μαθητής μπορεί να δοκιμάσει τα παραδείγματα και να αυτοαξιολογήσει τη γνώση του.
- ❖ *Dailynews*: καθημερινή εφημερίδα με συνδέσμους και άρθρα από ακριβείς πηγές, η οποία ενημερώνεται αυτόματα και παρέχει ένα ευχάριστο και φιλικό περιβάλλον προς το χρήστη για να εξερευνήσει το περιεχόμενο της. Η εφημερίδα αυτή «σπάει» τα τείχη των παραδοσιακών μαθημάτων και φέρνει τους μαθητές πιο κοντά στην εφαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων.
- ❖ *Community*: το κοινωνικό δίκτυο του κάθε μαθήματος που δημιουργείται, υποστηρίζει αλληλεπιδράσεις τόσο με όλη την κοινότητα της πλατφόρμας, όσο και με συγκεκριμένα άτομα και ομάδες. Ο μαθητής είναι σε θέση να συζητήσει θέματα, ιδέες, προτάσεις και να μοιραστεί τις εμπειρίες του μέσα σε μια κοινότητα πρακτικής.

- ❖ *Gamification*: οι μαθητές, μέσω της πλατφόρμας, μαθαίνουν παίζοντας. Η πλατφόρμα είναι σχεδιασμένη για την ενίσχυση ενδογενών και εξωγενών κινήτρων στους μαθητές, καθώς το σύστημα προσφέρει αυτόματα κονκάρδες (πχ. αρχάριος, βασικό μέλος, σύμβουλος κα.) σύμφωνα με τη γνωστική και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Ένα οριζόντιο σύστημα ανταμοιβών και αυτοαξιολόγησης είναι ενσωματωμένο στην πλατφόρμα, προκειμένου να καταστεί η μάθηση πιο ευχάριστη και ενδιαφέρουσα. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να σχεδιάσει και να προσθέσει το δικό του σύστημα ανταμοιβών.
- ❖ *Workpad*: το σημειωματάριο βοηθά τους μαθητές κατά τη διάρκεια του μαθησιακού κύκλου: από την αφηρημένη, θεωρητική μελέτη προς την εξάσκηση και εφαρμογή των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν. Οι προσωπικές σημειώσεις, μια οργανωμένη βιβλιοθήκη πηγών και μια στοχευμένη μηχανή αναζήτησης, είναι εργαλεία που παρέχονται για να προσφέρουν λύσεις για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων.
- ❖ *Profice*: όλοι οι χρήστες έχουν το δικό τους δημόσιο προφίλ που επιδεικνύει τη δραστηριότητα τους, τα επιτεύγματα τους και τα μαθήματα που ακολουθούν. Το προφίλ είναι ένας καθρέφτης και ένα σημείο αναφοράς που παρακινεί τους μαθητές να επιτύχουν περισσότερα, να κατανοήσουν και να συγκρίνουν την πρόοδο τους σε σχέση με τους άλλους χρήστες.
- ❖ *Learning objects*: οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν μια ποικιλία μαθησιακών εργαλείων, όπως παρουσιάσεις, ερωτηματολόγια, συμβουλές, συνδέσμους κα. Επίσης, η πλατφόρμα παρέχει τη δυνατότητα να εισάγουν δικά τους εργαλεία που μπορούν να ενσωματωθούν στη διδασκαλία για να ικανοποιήσουν συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες.

4.5.2 Περιβάλλον και εργαλεία σχεδιασμού της πλατφόρμας

Το εικονικό περιβάλλον της συγκεκριμένης πλατφόρμας προτρέπει την κατασκευή ενός μονοπατιού (path), το οποίο οι μαθητές θα μπορούν να ακολουθήσουν, διαδοχικά ή αποσπασματικά, αλλά αυτόνομα και ανεξάρτητα. Η γλώσσα επικοινωνίας της συγκεκριμένης πλατφόρμας είναι η αγγλική, και 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 υποενοτήτων, προσφέρεται η δυνατότητα επιλογής ανάμεσα από 15 εργαλεία, τα οποία αξιοποιούνται, τροποποιούνται και επεξεργάζονται ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί, σε συνδυασμό με το διδακτικό αντικείμενο που διδάσκεται.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 4) παρουσιάζονται τα εργαλεία που προσφέρει η πλατφόρμα με η σειρά που υπάρχουν στην πλατφόρμα, με μια σύντομη περιγραφή των δυνατοτήτων τους:

Πίνακας 4: Παρουσίαση σχεδιαστικών εργαλείων πλατφόρμας

ΕΡΓΑΛΕΙΑ	ΣΗΜΑΣΙΑ	ΧΡΗΣΗ
➤ video	βίντεο	Προβολή, αλληλεπίδραση
➤ ebook	Ηλεκτρονικό βιβλίο	Κείμενο, εικόνες, λεζάντες, μορφοποιημένο περιεχόμενο κα.
➤ quiz	κουίζ	Κλειστού τύπου ερωτήσεις
➤ Exam	εξετάσεις	Εξετάσεις με σκορ επίδοσης
➤ assignment	αξιολόγηση	Ανοικτού τύπου ερωτήσεις
➤ Certificate	δίπλωμα	Απονομή στο τέλος μιας ενότητας
➤ Certificate of completion	Πιστοποίηση ολοκλήρωσης	Απονομή στο τέλος όλων των ενότητων
➤ Pdf	αρχείο σε μορφή pdf	Ενσωμάτωση αρχείου στις ενότητες
➤ Simple Text	Απλό κείμενο	Κείμενο
➤ embed	αρχείο με ελεύθερο κώδικα	Ενσωμάτωση αρχείου
➤ Youtube	Αρχείο από τη σελίδα του youtube	Ενσωμάτωση αρχείου
➤ slideshare	Προβολή αρχείου σε διαφάνειες	Προβολή διαφανειών
➤ Soundcloud	Αρχείο από τη σελίδα του	Ενσωμάτωση αρχείου

	soundcloud	
➤ Audio	Αρχείο ήχου	Ενσωμάτωση αρχείου
➤ External link	Εξωτερικός σύνδεσμος	Ενσωμάτωση αρχείου

Με την επιλογή οποιουδήποτε παραπάνω εργαλείου για το σχεδιασμό των υποενοτήτων, ζητείται η καταγραφή ενός τίτλου της υποενοτήτας. Με την αποθήκευση του τίτλου, δημιουργείται μια κενή ενότητα στο «εικονικό μονοπάτι» και κάνοντας κλικ πάνω στο εικονίδιο με το μολύβι σχεδιασμού, το εικονικό περιβάλλον της πλατφόρμας σε μεταφέρει στη σχεδίαση του εργαλείου που έχει επιλεγεί. Σε αυτό το στάδιο, κάθε εργαλείο περιέχει επιμέρους 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 υποθέσεων, σημεία εστίασης, ερωτήσεις κατανόησης κα. Επίσης, εάν επιλέξεις το βιβλίο, μπορείς να προσθέσεις τίτλο, εικόνα, εξωτερικό σύνδεσμο, λεζάντα, καθώς και να μορφοποιήσεις όπως επιθυμείς το κείμενο που θα αναγράφεται. Επιπρόσθετα, μπορείς να ενσωματώσεις στη διαδικασία και 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 που εμφανίζονται σε μια λάθος απάντηση, είτε έμμεσα, αποτυπώνοντας την επίδοση του σε ένα σκορ. Μάλιστα, είναι στην ευχέρεια του μαθητή να επαναλάβει εάν επιθυμεί τη διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο, 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 διορθωτικές ενέργειες, ώστε να είναι έτοιμο για την παρουσίαση και εκτέλεση του από τη μεριά των μαθητών.

4.5.3 Επιλογή και χρήση της πλατφόρμας

Για την κατασκευή και δημιουργία του λογισμικού προγράμματος «Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα και τον πολιτισμό», αξιοποιήθηκε η διαδικτυακή πλατφόρμα «Learnworlds», η οποία μας παραχωρήθηκε δωρεάν από την ομώνυμη εταιρία για ερευνητικούς σκοπούς. Η πλατφόρμα αυτή κρίθηκε κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων που είχαμε θέσει, λόγω της ποικιλίας εργαλείων και πολυμέσων που διαθέτει, της εύκολης διαχείρισης και επεξεργασίας του περιβάλλοντος της, αλλά κυρίως γιατί προσφέρει τη δυνατότητα δημιουργίας ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος μάθησης, το οποίο δίνει τον κυρίαρχο λόγο στους μαθητές. Το καινοτόμο στοιχείο σε αυτήν την διαδικτυακή πλατφόρμα είναι η δυνατότητα δημιουργίας αλληλεπιδραστικών βίντεο, γεγονός που αποτέλεσε και κύριος παράγοντας επιλογής της. Όπως έχει ήδη αναλυθεί, εκτενώς, παραπάνω, μέσω του αλληλεπιδραστικού βίντεο, οι μαθητές, σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις όταν ανακαλύπτουν μόνοι τους πράγματα και όταν ελέγχουν την ταχύτητα της μάθησης, παρά όταν έρχονται σε επαφή με μια προκαθορισμένη διαδικασία, που τους ωθεί στην παθητικότητα (Zhang, et al, 2006). Ο Duke (1983) αναφέρει ότι με το αλληλεπιδραστικό βίντεο ο μαθητής βρίσκεται σε θέση υπευθυνότητας για τη διαμόρφωση και τον έλεγχο του δικού του περιβάλλοντος μάθησης. Η μάθηση σε ένα τέτοιο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον συντελείται μέσα από καταστάσεις βίωσης του λάθους. Επιπλέον, το αλληλεπιδραστικό βίντεο προκαλεί τους μαθητές να εφαρμόσουν έμπρακτα τις αρχές αυτών που έμαθαν σε ένα περιβάλλον εργασίας και επομένως να αποκτήσουν δεξιότητες. Επίσης, στα πλαίσια, ενός σωστού διδακτικού σχεδιασμού, οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό υλικό και επομένως, αυξάνουν την εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία, έχοντας ως συνέπεια καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι μαθητές σημειώνουν καλύτερες επιδόσεις όταν ανακαλύπτουν μόνοι τους πράγματα και όταν ελέγχουν την ταχύτητα της μάθησης, παρά όταν έρχονται σε επαφή με μια προκαθορισμένη διαδικασία, που τους ωθεί στην παθητικότητα (Zhang, et al, 2006). Πάνω σε αυτό το περιβάλλον και μέσα σε ένα αντίστοιχο περιβάλλον μάθησης, κατασκευάστηκε το εκπαιδευτικό υλικό της εργασίας μας, το οποίο έχει ως βασικό στόχο την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μιας δεύτερης/ ξένης γλώσσας, μαθητών με δυσκολίες μάθησης.

4.5.4 Κατηγοριοποίηση δραστηριοτήτων με βάση τη δομή και το εργαλείο σχεδιασμού τους

Μετά την επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων που προωθούν τους στόχους που είχαμε θέσει σε κάθε ενότητα, οι δραστηριότητες αυτές σχεδιάστηκαν με βάση τα εργαλεία της πλατφόρμας «*Learnworlds*». Η συγκεκριμένη πλατφόρμα, όπως έχει αναφερθεί παραπάνω, προσφέρει τη δυνατότητα σχεδιασμού ενός αλληλεπιδραστικού περιβάλλοντος μάθησης με τους μαθητές να διαθέτουν τον κυρίαρχο ρόλο. Με το κατάλληλο διδακτικό σχεδιασμό, και αξιοποιώντας ευρηματικά και πολυτροπικά όλα τα εργαλεία και τα πολυμέσα που προσφέρει, ο εκπαιδευτικός έχει στα χέρια του ένα καινοτόμο και δημιουργικό εργαλείο μάθησης, το οποίο μπορεί να το αξιοποιήσει για την επίτευξη οποιουδήποτε διδακτικού στόχου, οποιουδήποτε διδακτικού αντικειμένου. Από τα εργαλεία που διαθέτει η πλατφόρμα (quiz, eBook, slide share, video, exam, text, embed, link, audio, certificate, assignment), για την κατασκευή του συγκεκριμένου λογισμικού προγράμματος «*Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα και τον πολιτισμό*», χρησιμοποιήθηκαν, σχεδόν, όλα τα εργαλεία, τα οποία τροποποιήθηκαν κατάλληλα ώστε να ανταποκρίνονται στους γλωσσικούς, πολιτισμικούς και τεχνολογικούς στόχους που είχαν τεθεί σε κάθε ενότητα.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5), παρουσιάζεται το πλήθος των δραστηριοτήτων που κατασκευάστηκαν αθροιστικά σε όλες τις ενότητες, ομαδοποιημένες με βάση τη δομή και το εργαλείο σχεδιασμού τους. Για το σχεδιασμό των ενότητων και την παρουσίαση του υλικού, μέσω του προγράμματος χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός εργαλείων και πολυμέσων, τα περισσότερα από τα οποία αξιοποιήθηκαν περισσότερες από 3 φορές, σε κάθε ενότητα ξεχωριστά. Κάθε ενότητα, κατά μέσο όρο, περιλαμβάνει 18 βήματα, δηλαδή 18 ξεχωριστά εργαλεία σχεδιασμού και εφαρμογής δραστηριοτήτων. Συνολικά ο αριθμός των εργαλείων- υποενότητων που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή του προγράμματος είναι 156 (βλ. Παράρτημα). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι μπορεί το ίδιο εργαλείο να αξιοποιήθηκε με διαφορετικό τρόπο για διαφορετικό σκοπό, αλλά και διαφορετικά εργαλεία να αξιοποιήθηκαν για την εκπλήρωση του ίδιου σκοπού.

Πίνακας 5: Κατηγοριοποίηση των δραστηριοτήτων, με βάση τη δομή και το εργαλείο σχεδιασμό τους.

	eBook	quiz	text	exam	embed	video	slideshare	assignment
N	49	10	4	8	1	42	8	30
%	31,4%	6,4%	2,56%	5,12%	0,6 %	26,9%	5,12%	19,2%

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, χρησιμοποιήθηκε μια πληθώρα εργαλείων, τα οποία είχαν προσαρμοστεί για τους εκάστοτε επικοινωνιακούς στόχους σε κάθε ενότητα- παρέμβαση. Το κάθε εργαλείο σε κάθε ενότητα επιτελούσε και αντιπροσώπευε ένα συγκεκριμένο βήμα με έναν συγκεκριμένο μαθησιακό στόχο. Τα περισσότερα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ebooks (31,4%), έπειτα με ποσοστό 26,9% ακολουθούν τα video. Στη συνέχεια, ακολουθούν τα εργαλεία assignment με ποσοστό 19,2%, τα quiz με 6,4% και με αντίστοιχο ποσοστό 5,12% αξιοποιήθηκαν τα slideshare και τα exams. Έπειτα, λιγότερο χρησιμοποιήθηκαν τα εργαλεία text (2,56%) και το εργαλείο embed με ποσοστό 0,6%.

5. ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ

5.1 Προφίλ των συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες που πήραν μέρος στην πιλοτική εφαρμογή του λογισμικού: «Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα και τον πολιτισμό», ήταν 14 μαθητές του 5^{ου} Δημοτικού Σχολείου Φλώρινας, οι οποίοι παρουσίαζαν διαφορετικό γλωσσικό προφίλ, δηλαδή είχαν διαφορετική μητρική γλώσσα και η ελληνική γλώσσα που διδάσκονταν στο σχολείο αποτελούσε για αυτούς τους μαθητές μια δεύτερη γλώσσα στην οποία και συναντούσαν δυσκολίες μάθησης. Επιπλέον, οι μαθητές αυτοί είχαν διαγνωστεί με δυσκολίες μάθησης. Από αυτούς 6 ήταν αγόρια και 8 ήταν κορίτσια



(Γράφημα 1).

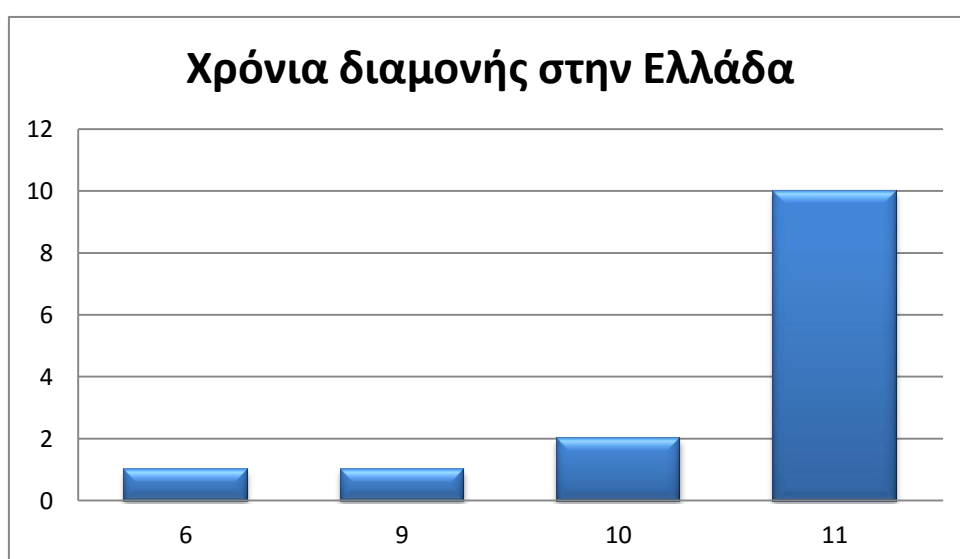
Γράφημα 1: Κατανομή φύλου στο δείγμα των συμμετεχόντων

Επιπλέον, διερευνήσαμε το προφίλ αυτών των μαθητών σχετικά με τη χώρα προέλευσης τους και αντίστοιχα την μητρική τους γλώσσα (Γράφημα 2) και ακόμα τα χρόνια που κατοικούν μόνιμα στην Ελλάδα (Γράφημα 3).



Γράφημα 2: Κατανομή μητρικής γλώσσας στο δείγμα των συμμετεχόντων

Από το σύνολο των μαθητών που πήραν μέρος στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος, το 84% αυτών (N=12) κατάγεται από την Αλβανία και έχει ως μητρική γλώσσα τα Αλβανικά, το 8% των μαθητών (N=1) κατάγεται από τη Γερμανία και η μητρική του γλώσσά είναι τα γερμανικά και το υπόλοιπο 8% (N=1) από τη Βουλγαρία με μητρική τα Βουλγάρικα, αντίστοιχα.



Γράφημα 3: Χρόνια διαμονής των μαθητών στην Ελλάδα

Από το παραπάνω γράφημα παρατηρούμε πως οι περισσότεροι μαθητές, δηλαδή το 71% (N=10) κατοικούν 11 χρόνια στην Ελλάδα, το 14% αυτών (N=2) κατοικούν 10 χρόνια, ενώ το 7% των μαθητών (N=1) κατοικεί 9 χρόνια και το υπόλοιπο 7% (N=1) 6 χρόνια, αντίστοιχα.

5.2 Πιλοτική εφαρμογή

Το πρόγραμμα λογισμικού «Ψηφιακές περιηγήσεις στη Ελλάδα και τον πολιτισμό» περιλαμβάνει 8 ενότητες και είναι προσβάσιμο μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας Learnworlds (βλ. Παράρτημα). 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 (4 θεματικές ενότητες), 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

Σε αυτό το στάδιο, οι πρωταγωνιστές της ιστορίας (Φίλιππος & Άρτεμις) εισήγαγαν τους μαθητές κάθε φορά σε μια διαφορετική πόλη της Ελλάδας, και πιο συγκεκριμένα με τα γεωγραφικά, πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία αυτής. Σκοπός αυτού του σταδίου είναι η προετοιμασία και η εισαγωγή των μαθητών σε κάθε τόπο ξεχωριστά και η παράλληλη κινητοποίηση του ενδιαφέροντος τους. Ενώ, επιμέρους στόχοι αυτού του σταδίου είναι οι μαθητές να:

- I. Έρθουν σε επαφή με τα έθιμα και τις παραδόσεις των πόλεων αυτών,
- II. Γνωρίσουν την ιστορία και τον πολιτισμό τους,
- III. Αναπτύξουν μια πολυπολιτισμική συνείδηση,
- IV. Εξοικειωθούν με τη χρήση του λογισμικού προγράμματος κάθε ενότητας.

Η παρουσίαση της κάθε πόλης, σε κάθε παρέμβαση, πραγματοποιούνταν μέσω tablet και της πλατφόρμας Learnworlds, στην οποία οι μαθητές είχαν δημιουργήσει έναν προσωπικό λογαριασμό ανά ομάδα. Οι μαθητές ήταν χωρισμένοι σε ζευγάρια και δούλευαν συνεργατικά και αυτόνομα μέσω tablet. Στην αρχή, οι πρωταγωνιστές του προγράμματος (Φίλιππος & Άρτεμις), τους παρουσίαζαν το μέρος στο οποίο θα πραγματοποιούσαν το ταξίδι τους και οι μαθητές, στη συνέχεια, είχαν την δυνατότητα να εκφράσουν και να ανταλλάξουν απόψεις, εντυπώσεις σε περίπτωση που το είχαν επισκεφτεί, αλλά και επιθυμίες για το τι θα ήθελαν να συναντήσουν κατά τη διάρκεια της περιήγησής τους. Έπειτα, οι μαθητές ξεκινούσαν μόνοι τους την περιήγηση και ο εκπαιδευτικός απλώς συντόνιζε την διαδικασία ή απλώς παρενέβαινε όπου εμφανιζόταν κάποιο πρόβλημα.

Κύριο στάδιο

Με την ολοκλήρωση της παραπάνω διαδικασίας με την παρουσίαση της πόλης και ορισμένων στοιχείων της, ακολουθούσε το κύριο στάδιο της παρέμβασης, κατά το οποίο οι μαθητές ολοκλήρωναν μέσα από ξεναγήσεις, βίντεο, κουίζ, εικόνες, παρουσιάσεις και δραστηριότητες την περιήγησή τους σε κάθε πόλη. Κύριος στόχος αυτού του σταδίου είναι η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων της δεύτερης/ ξένης γλώσσας σε ένα φυσικό, αυθεντικό και παιγνιώδες πλαίσιο μάθησης. Επιμέρους στόχοι αυτής της ενότητας είναι οι μαθητές να:

- I. Ολοκληρώσουν όλα τα επιμέρους στάδια της ψηφιακής περιήγησής,
- II. Επιλύσουν τις δραστηριότητες και να συμπληρώσουν το ταξιδιωτικό οδηγό,
- III. Παρακολουθήσουν και να συμμετέχουν ενεργά κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδραστικών βίντεο,
- IV. Αναπτύξουν τις δεξιότητες τεχνολογικού γραμματισμού.

Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο, ξεκινούσαν την ψηφιακή τους περιήγηση με τα tablet σε ένα διαφορετικό μέρος της Ελλάδας κάθε φορά. Μάθαιναν για την ιστορία του τόπου αυτού, έρχονταν σε επαφή με πολιτιστικά και πολιτισμικά έθιμα και παραδόσεις, καθώς και μάθαιναν για την ιδιαίτερη κουλτούρα του. Ο τρόπος

παρουσίασης των παραπάνω στοιχείων γινόταν μέσα από αυθεντικά κείμενα, εικόνες και φωτογραφίες, διαδραστικά βίντεο, παρουσιάσεις σε διαφάνειες, τραγούδια, τρισδιάστατες αναπαραστάσεις κα. Επίσης, σημαντική βαρύτητα σε κάθε ενότητα είχαν τα αλληλεπιδραστικά βίντεο, μέσα από τα οποία οι μαθητές παρακολουθούσαν μια ιστορία, αλληλεπιδρούσαν, καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να πειραματιστούν. Επιπλέον, έλυναν σχετικά κουίζ, σταυρόλεξα και αινίγματα, καθώς και απαντούσαν σε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου, σύμφωνα με όσα διάβαζαν, άκουγαν και έβλεπαν. Ακόμα, οι πρωταγωνιστές του προγράμματος συναντούσαν κάποιες δυσκολίες, στις οποίες οι μαθητές καλούνταν να τους βοηθήσουν, παράλληλα με την περιήγηση στην πλατφόρμα του προγράμματος. Με αυτό τον τρόπο, συμπλήρωναν και έναν τουριστικό οδηγό της κάθε πόλης, ο οποίος στόχευε στην ενίσχυση τόσο της συνεργασίας των μαθητών, όσο και στην περεταίρω εξάσκηση των προσληπτικών και παραγωγικών τους δεξιοτήτων στη δεύτερη γλώσσα (ελληνικά). Σε αυτό το πολυαισθητηριακό πλαίσιο, οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να εκφράσουν απόψεις και εντυπώσεις, να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν για να ολοκληρώσουν την περιήγηση, να διατυπώσουν επιχειρήματα για να στηρίξουν τεκμηριωμένα την άποψη τους, αλλά και να γίνουν μέρος μιας διαδικασίας, διαφορετικής συγκριτικά με το καθιερωμένο τρόπο διδακτικής προσέγγισης του μαθήματος της δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Και όλο αυτό σε ένα πλαίσιο επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με κύριους πρωταγωνιστές τους ίδιους τους μαθητές και απώτερο στόχο της ενίσχυση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων στην δεύτερη γλώσσα και την ενίσχυση της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Μεταστάδιο

Το στάδιο αυτό περιελάμβανε δραστηριότητες επικοινωνιακού τύπου, κατά τις οποίες η χρήση των γλωσσικών δεξιοτήτων γινόταν σε ένα άλλο πλαίσιο επικοινωνίας. Ο κύριος στόχος αυτού του σταδίου ήταν η ανακύκλωση της νέας γνώσης σε ένα χαλαρό και ευχάριστο πλαίσιο, μέσα από παιγνιώδεις επικοινωνιακές δραστηριότητες. Παράλληλοι στόχοι μέσα από τη εμπλοκή των μαθητών σε τέτοιου είδους δραστηριότητες ήταν να:

- I. Ενεργοποιήσουν την φαντασία και τη δημιουργική τους έκφραση,
- II. Συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν για ένα κοινό αποτέλεσμα,
- III. Εξασκήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες σε ένα χαλαρό και φυσικό πλαίσιο επικοινωνίας,
- IV. Αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες.

Οι μαθητές, αφού είχαν φέρει εις πέρας την περιήγηση τους στην πλατφόρμα του λογισμικού, παρακολουθούσαν ένα βίντεο από τους πρωταγωνιστές της ιστορίας, οι οποίοι τους εισήγαγαν στην ομαδική δραστηριότητα που ακολουθούσε. Με αυτόν τον τρόπο και τις διευκρινιστικές οδηγίες από τον εκπαιδευτικό –όπου αυτό κρινόταν απαραίτητο- οι μαθητές συνεργάζονταν, επιχειρηματολογούσαν, ανέπτυσαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους, για ένα κοινό αποτέλεσμα. Οι δραστηριότητες που επιλέχτηκαν περιελάμβαναν κυρίως επικοινωνιακά παιχνίδια αλλά και κατασκευές, όπως παιχνίδια ρόλων, δημιουργία αφισών, κατασκευή γλωσσικών κειμένων κα. Όλες οι δραστηριότητες είχαν προσαρμοστεί για τις εκάστοτε ανάγκες της κάθε ενότητας, σε συνδυασμό με τους γλωσσικούς στόχους που θέλαμε να επιτύχουμε σε κάθε μία από αυτές.

5.3 Δομή των πιλοτικών παρεμβάσεων

5.3.1 Δομή 1^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Φλώρινας»

Μέσα από τη διδακτική παρέμβαση επιδιώκεται:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές κάποια ήθη, έθιμα και πολιτισμικά στοιχεία της Φλώρινας.
2. Να εντοπίσουν οι μαθητές ομοιότητες και διαφορές πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ της χώρας τους και της Ελλάδας.
3. Να καλλιεργήσουν την αναγνωστική τους ικανότητα, διαβάζοντας κείμενα στην ελληνική γλώσσα.
4. Να καλλιεργήσουν την ακουστική τους ικανότητα, αλληλεπιδρώντας μέσα από την πλατφόρμα.
5. Να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών και να εξοικειωθούν με το νέο λογισμικό.
6. Να αναπτύξουν τις παραγωγικές τους δεξιότητες- προφορικού και γραπτού λόγου- μέσω ενός φυσικού πλαισίου επικοινωνίας στη γλώσσα- στόχο.
7. Να αναπτύξουν οι μαθητές τις κοινωνικές τους δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία) για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Προστάδιο

Σε αυτό το στάδιο, θα παρουσιαστεί αρχικά στους μαθητές το θέμα της πιλοτικής παρέμβασης «Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα και τον πολιτισμό» και θα συζητήσουμε για τα ταξίδια που πιθανόν να έχουν κάνει στην Ελλάδα, το μέσο μεταφοράς που έχουν επιλέξει, τις εντυπώσεις τους, καθώς και τις αναμνήσεις τους. Με αυτόν τον τρόπο θα τους δοθεί η ευκαιρία να εκφράσουν απόψεις και προϋπάρχουσες εμπειρίες. Έπειτα, θα εισάγουμε τους μαθητές στην πρώτη πόλη που θα γίνει η παρέμβαση και κυρίως θα τους προετοιμάσουμε για το μέσο διδασκαλίας, δηλαδή πιο συγκεκριμένα με tablet. Οι μαθητές θα χωριστούν σε ζευγάρια και θα δουλέψουν- ταξιδέψουν συνεργατικά. Στη συνέχεια, θα ανοίξουν την πλατφόρμα περιήγησης και θα δημιουργήσουν τον δικό τους προσωπικό λογαριασμό. Αφού

τελειώσουν, θα επιλέξουν την ενότητα «Ο γύρος της Ελλάδας» και θα κάνουν εγγραφή. Έπειτα, θα τους καθοδηγήσουμε δείχνοντας τους τις βασικές λειτουργίες της πλατφόρμας, τον τρόπο διαχείρισης και το βασικό μενού εντολών της. Τέλος, οι μαθητές θα παρακολουθήσουν το εισαγωγικό βίντεο της παρέμβασης, στο οποίο οι πρωταγωνιστές συστήνονται, εξηγούν την πορεία της παρέμβασης και προτρέπουν στους μαθητές να τους ακολουθήσουν για να ξεκινήσει το ταξίδι.

Κυρίως στάδιο

Το στάδιο αυτό ξεκινάει με τους μαθητές να ξεκινούν ανά ζευγάρια την περιήγηση στο νομό της Φλώρινας. Έρχονται σε επαφή με τοπικά ήθη, έθιμα και παραδόσεις, όπως οι Χριστουγεννιάτικες φωτιές. Ταξιδεύουν μέχρι τις Πρέσπες και το Νυμφαίο και γνωρίζουν την ιστορία τους, περιηγούνται μέσα στα σοκάκια ή γύρω από την λίμνη μέσω μιας εικονικής ρεαλιστικής περιήγησης. Επίσης, καλούνται να παρακολουθήσουν βίντεο, τα οποία τους ζητούν την συμμετοχή τους και καθορίζονται από τις επιλογές τους, καθώς και να συμπληρώσουν μικρά κουίζ. Έρχονται σε επαφή με την οργάνωση του Αρκτούρου, πληροφορούνται για τις δράσεις της και μαθαίνουν πως μπορούν να βοηθήσουν και αυτοί. Παράλληλα με την περιήγηση που κάνουν, έχει δοθεί εξ αρχής στους μαθητές ένας τουριστικός οδηγός (φύλλο εργασίας¹³) με κλειστού και ανοικτού τύπου ερωτήσεις, το οποίο καλούνται να συμπληρώσουν σε συγκεκριμένα σημεία που ορίζονται από τους πρωταγωνιστές. Μέσω αυτού του οδηγού οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν χάρτες, να εντοπίσουν συγκεκριμένες πληροφορίες που τους δίνονται στην περιήγηση και να τις καταγράψουν, να γράψουν ένα γράμμα, να εκθέσουν τις απόψεις και τις επιλογές τους και να τις τεκμηριώσουν. Έτσι, μέσω αυτής της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης, προάγονται όλες οι γλωσσικές τους δεξιότητες.

Μεταστάδιο

Αυτό το στάδιο χωρίζεται σε δυο μέρη. Αρχικά, οι μαθητές συμπληρώνουν ένα συνολικό κουίζ της ενότητας με γενικές ερωτήσεις που σχετίζονται με ότι είδαν,

¹³ Τα φύλλα εργασίας βρίσκονται στο Παράρτημα.

άκουσαν και γνώρισαν. Έπειτα, ακολουθεί μια ομαδική δραστηριότητα, κατά την οποία οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν μια αφίσα για τον οργανισμό του Αρκτούρου με θέμα την προστασία της καφέ αρκούδας. Με αυτόν τον τρόπο θέλουμε να τονίσουμε την αυτοπεποίθηση των μαθητών για την αυθόρμητη χρήση της γλώσσας-στόχου, τόσο σε παραγωγικό όσο και σε προσληπτικό γλωσσικό επίπεδο, μέσα σε ένα παιγνιώδες κλίμα επικοινωνίας, αλληλόδρασης και επικοινωνίας. Τέλος, οι μαθητές παρουσιάζουν τις δημιουργίες τους στην τάξη και γίνεται μια γενική συζήτηση για τις εντυπώσεις τους τόσο από το ταξίδι στη Φλώρινα, όσο και από τη χρήση και επαφή τους με την πλατφόρμα και τα tablet.

5.3.2 Δομή 2^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Θεσσαλονίκης»

Μέσα από τη διδακτική παρέμβαση επιδιώκεται:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές κάποια ήθη, έθιμα και πολιτισμικά στοιχεία της πόλης της Θεσσαλονίκης.
2. Να καλλιεργήσουν την αναγνωστική τους ικανότητα, διαβάζοντας αυθεντικά κείμενα στην ελληνική γλώσσα.
3. Να καλλιεργήσουν την ακουστική τους ικανότητα μέσα από την ακρόαση των ψηφιακών ξεναγήσεων μέσω βίντεο.
4. Να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών και να εξοικειωθούν με το νέο λογισμικό και τις λειτουργίες του.
5. Να αναπτύξουν τις παραγωγικές τους δεξιότητες- προφορικού και γραπτού λόγου- μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων στην ελληνική γλώσσα.
6. Να αναπτύξουν οι μαθητές τις κοινωνικές τους δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία) για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Προστάδιο

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές αφού συνδεθούν με τους προσωπικούς τους λογαριασμούς τους στην πλατφόρμα, εισάγοντα σταδιακά στο θέμα αυτής της παρέμβασης που αποτελεί και τον επόμενο προορισμό. Ο εκπαιδευτικός συζητάει αρχικά με τους μαθητές του ποιος φαντάζονται ότι θα είναι ο επόμενος προορισμός

και έπειτα τους το ανακαλύπτει. Οι μαθητές εκφέρουν γνώμες και απόψεις σχετικά με την πόλη της Θεσσαλονίκης, καθώς είναι πολύ πιθανό να έχουν και εμπειρίες από το μέρος αυτό μιας και αποτελεί γνωστό αλλά και κοντινό προορισμό. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται η σταδιακή εισαγωγή τους στο θέμα και κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για τη συνέχεια.

Κυρίως στάδιο

Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο γνωρίζουν την πόλη της Θεσσαλονίκης, ξεκινώντας αρχικά από μια περιήγηση σε αυτή μέσω ενός βίντεο, το οποίο τους μεταφέρει σε κάθε γωνιά της πόλης. Ξεκινούν την ξενάγηση από τον Λευκό Πύργο, μαθαίνουν την ιστορία του και μέσω μιας τρισδιάστατης απεικόνισης μεταφέρονται στο παρελθόν και παρατηρούν τη μεταμόρφωση του. Έπειτα, κάνουν μια στάση για να λύσουν ένα σταυρόλεξο που βρήκαν σε μια εφημερίδα της Θεσσαλονίκης και συνεχίζουν την ξενάγηση τους στο Αρχαιολογικό μουσείο της πόλης, όπου έχουν την ευκαιρία να θαυμάσουν τον πλούτο του. Η περιήγηση συνεχίζεται στην Άνω πόλη, στα Κάστρα, όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα τείχη που φρουρούσαν την πόλη στο παρελθόν και κάνουν μια βόλτα στα δρομάκια της για να θαυμάσουν τη θέα όλης της πόλης. Στη συνέχεια, κάνουν μια στάση για φαγητό στα Λαδάδικα της πόλης και συνεχίζουν την ξενάγηση τους στην εκκλησία του Αγ. Δημητρίου, του πολιούχου της πόλης. Έπειτα, καλούνται να λύσουν κάποια αινίγματα που σχετίζονται με την πόλη για να μπορέσουν να συνεχίσουν τη διαδρομή. Τέλος, επισκέπτονται την πλατεία Αριστοτέλους και μαθαίνουν τους στίχους από γνωστά τραγούδια της Θεσσαλονίκης.

Μεταστάδιο

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει δυο μέρη: αφενός τη συμπλήρωση ενός κουίζ αξιολόγησης των όσων είδαν, γνώρισαν και έμαθαν οι μαθητές για το μέρος αυτό και αφετέρου την ομαδική δραστηριότητα που ακολουθεί στο τέλος κάθε παρέμβασης. Αυτή η δραστηριότητα αποτελεί μια επικοινωνιακή δραστηριότητα, η οποία αφορά ένα παιχνίδι προσομοίωσης. Οι μαθητές, όπως είναι χωρισμένοι σε ζευγάρια, αναλαμβάνουν το ρόλο τους ξεναγού μέσα στην πόλη της Θεσσαλονίκης, έχοντας

στα χέρια τους ένα χάρτη της πόλης με τις οδούς, τα βασικά αξιοθέατα και μνημεία κα. Στους μαθητές δίνεται ο αρχικός και τελικός προορισμός και αυτοί καλούνται να περιηγηθούν μέσα στην πόλη, περιγράφοντας ταυτόχρονα τη διαδρομή.

5.3.3 Δομή 3^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Αθήνας»

Μέσα από τη διδακτική παρέμβαση επιδιώκεται:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές κάποια ήθη, έθιμα και πολιτισμικά στοιχεία της πόλης της Αθήνας.
2. Να καλλιεργήσουν την αναγνωστική τους ικανότητα, διαβάζοντας αυθεντικά κείμενα στην ελληνική γλώσσα.
3. Να καλλιεργήσουν την ακουστική τους ικανότητα μέσα από την ακρόαση των ψηφιακών ξεναγήσεων μέσω βίντεο.
4. Να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών και να εξοικειωθούν με το νέο λογισμικό και τις λειτουργίες του.
5. Να αναπτύξουν τις παραγωγικές τους δεξιότητες- προφορικού και γραπτού λόγου- μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων στην ελληνική γλώσσα.
6. Να αναπτύξουν οι μαθητές τις κοινωνικές τους δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία) για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Προστάδιο

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές αφού συνδεθούν με τους προσωπικούς τους λογαριασμούς τους στην πλατφόρμα, εισάγοντα σταδιακά στο θέμα αυτής της παρέμβασης που αποτελεί και τον επόμενο προορισμό. Ο εκπαιδευτικός συζητάει αρχικά με τους μαθητές του ποιος φαντάζονται ότι θα είναι ο επόμενος προορισμός και έπειτα τους το ανακαλύπτει. Οι μαθητές εκφέρουν γνώμες και απόψεις σχετικά με την πόλη της Αθήνας, καθώς είναι πολύ πιθανό να έχουν και εμπειρίες από το μέρος αυτό μιας και αποτελεί συχνά εκδρομικό προορισμό. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται η σταδιακή εισαγωγή τους στο θέμα και κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για τη συνέχεια.

Κυρίως στάδιο

Η περιήγηση αυτής της ενότητας ξεκινάει με τους μαθητές να συμπληρώνουν ένα κουίζ, στο οποίο διαπιστώνουν τις γνώσεις τους για την πόλη της Αθήνας και στη συνέχεια ξεκινούν το ταξίδι. Αρχικά, πληροφορούνται το μύθο που κρύβεται πίσω από την ονομασία της Αθήνας και εντοπίζουν στον τουριστικό οδηγό, που τους έχει δοθεί, τα πιο γνωστά μέρη της. Η περιήγηση ξεκινάει από τον βράχο της Ακρόπολης, όπου οι μαθητές μέσω μιας τρισδιάστατης απεικόνισης μαθαίνουν την ιστορία του. Έπειτα, παρακολουθούν ένα βίντεο, στο οποίο η Ακρόπολη εξιστορεί την ιστορία της και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν τα μέρη που αποτελείται, σε σχέση με το παρελθόν και το παρόν (Παρθενώνας, Ερέχθειο, Προπύλαια). Έπειτα, τοποθετούν τα μέρη αυτά στο σωστό σημείο του χάρτη της Ακρόπολης. Στη συνέχεια, ο Παρθενώνας διηγείται την ιστορία του στους αιώνες μέσα από ένα βίντεο και οι μαθητές γνωρίζουν από κοντά τη ζωοφόρο του. Μαθαίνουν για τους 12 θεούς του Ολύμπου, τις ιδιότητες και τα ονόματα τους και καλούνται να αναγνωρίσουν τη μορφή τους πάνω στη ζωοφόρο. Ακόμα, επισκέπτονται το νέο Μουσείο της Ακρόπολης και περιηγούνται ψηφιακά σε όλα τα εκθέματα, γνωρίζοντας τα από κοντά. Τέλος, πηγαίνουν μέχρι την πλατεία Συντάγματος, βλέπουν το μνημείο του αγνώστου στρατιώτη και δε χάνουν την ευκαιρία να πάνε μια βόλτα στον Εθνικό κήπο του Ζαπείου.

Μεταστάδιο

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει δυο μέρη: αφενός τη συμπλήρωση ενός κουίζ αξιολόγησης των όσων είδαν, γνώρισαν και έμαθαν οι μαθητές για το μέρος αυτό και αφετέρου την ομαδική δραστηριότητα που ακολουθεί στο τέλος κάθε παρέμβασης. Αυτή η δραστηριότητα αποτελεί μια επικοινωνιακή δραστηριότητα, η οποία αφορά ένα παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές, όπως είναι χωρισμένοι σε ζευγάρια, αναλαμβάνουν το ρόλο τους ξεναγού στο Μουσείο της Ακρόπολης. Από την ηλεκτρονική διεύθυνση του μουσείου διαλέγουν ένα έκθεμα που τους κέντρισε το ενδιαφέρον και μας το παρουσιάζουν στην τάξη. Προσέχουν να συμπεριλάβουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για την παρουσίαση ενός εκθέματος, όπως ονομασία, προέλευση, χρονολογία, υλικό, αναπαράσταση, χρήση κα. καθώς και φωτογραφικό υλικό.

5.3.4 Δομή 4^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στο νησί της Κρήτης»

Μέσα από τη διδακτική παρέμβαση επιδιώκεται:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές κάποια ήθη, έθιμα και πολιτισμικά στοιχεία του νησιού της Κρήτης.
2. Να καλλιεργήσουν την αναγνωστική τους ικανότητα, διαβάζοντας αυθεντικά κείμενα στην ελληνική γλώσσα.
3. Να καλλιεργήσουν την ακουστική τους ικανότητα μέσα από την ακρόαση των ψηφιακών ξεναγήσεων μέσω βίντεο.
4. Να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών και να εξοικειωθούν με το νέο λογισμικό και τις λειτουργίες του.
5. Να αναπτύξουν τις παραγωγικές τους δεξιότητες- προφορικού και γραπτού λόγου- μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων στην ελληνική γλώσσα.
6. Να αναπτύξουν οι μαθητές τις κοινωνικές τους δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία) για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Προστάδιο

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές αφού συνδεθούν με τους προσωπικούς τους λογαριασμούς τους στην πλατφόρμα, εισάγοντα σταδιακά στο θέμα αυτής της παρέμβασης που είναι και ο επόμενος προορισμός. Ο εκπαιδευτικός συζητάει αρχικά με τους μαθητές του ποιος φαντάζονται ότι θα είναι ο επόμενος προορισμός και έπειτα τους το ανακαλύπτει. Οι μαθητές εκφέρουν γνώμες και απόψεις σχετικά με το νησί της Κρήτης, καθώς είναι πολύ πιθανό να έχουν και εμπειρίες από το μέρος αυτό μιας και αποτελεί δημοφιλή τουριστικό προορισμό. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται η σταδιακή εισαγωγή τους στο θέμα και κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για τη συνέχεια.

Κυρίως στάδιο

Στο επόμενο στάδιο της ενότητας οι μαθητές ξεκινούν ανά ζευγάρι το ταξίδι τους στο νησί της Κρήτης. Αρχικά, πληροφορούνται για τους νομούς και ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά του νησιού και το γνωρίζουν καλύτερα μέσα από ένα βίντεο

που κάνει το γύρω σε κάθε γωνιά της Κρήτης, μεταφέροντας έτσι στοιχεία παράδοσης και πολιτισμού. Έπειτα, έρχονται σε επαφή με τον πλούσιο πολιτισμό της Κρήτης και ταξιδεύουν στο χρόνο 4000 χρόνια πριν, στο Μινωικό ανάκτορο. Μέσα από μια τρισδιάστατη περιήγηση το ανάκτορο και όλος ο πολιτισμός ζωντανεύει μπροστά στα μάτια τους. Έτσι, έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τοιχογραφίες και να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους, να γνωρίσουν τις τοπικές ενδυμασίες, αλλά και να θαυμάσουν όλη τη μεγαλοπρέπεια του ανακτόρου από αρχιτεκτονική άποψη. Στη συνέχεια, γνωρίζουν τους μύθους του Μινώταυρου και συμπληρώνουν ένα κουίζ, καθώς και του Δαίδαλου και του Ίκαρου και αλλάζουν το τέλος της ιστορίας, καταγράφοντας το. Ακόμα, μαθαίνουν τη συνταγή για τα κρητικά ντάκος και καταγράφουν τα στάδια παρασκευής τους. Τέλος, επισκέπτονται το Θαλασσόκοσμο, κάνουν μια ξενάγηση στο βυθό και δοκιμάζουν τις γνώσεις τους σε ένα τεστ μνήμης.

Μεταστάδιο

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει δυο μέρη: αφενός τη συμπλήρωση ενός κουίζ αξιολόγησης των όσων είδαν, γνώρισαν και έμαθαν οι μαθητές για το μέρος αυτό και αφετέρου την ομαδική δραστηριότητα που ακολουθεί στο τέλος κάθε παρέμβασης. Αυτή η δραστηριότητα αποτελεί μια δημιουργική δραστηριότητα, η οποία αφορά την κατασκευή/ δημιουργία της δικής τους μαντινάδας. Οι μαθητές, όπως είναι χωρισμένοι σε ζευγάρια, διαβάζουν τα χαρακτηριστικά (ομοιοκαταληξία, στίχοι κα) που πρέπει να λάβουν υπόψη τους για τη δημιουργία της μαντινάδας και ξεκινούν να συνεργάζονται, να αλληλοδρουν και να ενεργοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους για το καλύτερο αποτέλεσμα. Έπειτα, τις παρουσιάζουν σε όλη τη τάξη.

5.3.5 Δομή 5^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στην περιοχή των Ιωαννίνων»

Μέσα από τη διδακτική παρέμβαση επιδιώκεται:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές κάποια ήθη, έθιμα και πολιτισμικά στοιχεία της πόλης των Ιωαννίνων.

2. Να καλλιεργήσουν την αναγνωστική τους ικανότητα, διαβάζοντας αυθεντικά κείμενα στην ελληνική γλώσσα.
3. Να καλλιεργήσουν την ακουστική τους ικανότητα μέσα από την ακρόαση των βίντεο και των τραγουδιών.
4. Να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών και να εξοικειωθούν με το νέο λογισμικό και τις λειτουργίες του.
5. Να αναπτύξουν τις παραγωγικές τους δεξιότητες- προφορικού και γραπτού λόγου- μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων στην ελληνική γλώσσα.
6. Να αναπτύξουν οι μαθητές τις κοινωνικές τους δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία) για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Προστάδιο

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές αφού κάνουν σύνδεση με το λογαριασμό τους στην πλατφόρμα, γίνεται η σταδιακή εισαγωγή τους στο θέμα αυτής της παρέμβασης. Ο εκπαιδευτικός συζητάει αρχικά με τους μαθητές του ποιος θα ήθελε να είναι ο επόμενος σταθμός της ψηφιακής περιήγησης και έπειτα τους ανακοινώνει τον προορισμό. Οι μαθητές σε αυτή τη φάση εκφέρουν γνώμες, απόψεις και πιθανές εμπειρίες σχετικά με την πόλη των Ιωαννίνων, σχετικά με αυτά που έχουν ακούσει, έχουν πληροφορηθεί ή έχουν βιώσει με το μέρος αυτό. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται η σταδιακή εισαγωγή τους στο θέμα και κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για τη συνέχεια.

Κυρίως στάδιο

Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο της ενότητας ξεκινούν την περιήγηση τους στο νομό των Ιωαννίνων. Αρχικά, μαθαίνουν κάποιες γενικές πληροφορίες για την πόλη, τα αξιοθέατα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, μέσα από εικόνες, διαγράμματα και αυθεντικά κείμενα, προκαλώντας έτσι το ενδιαφέρον τους. Έπειτα, κάνουν ξενάγηση στο νησάκι των Ιωαννίνων μέσα από ένα βίντεο, γνωρίζουν την ιστορική φιγούρα του Αλή-Πασά και συμπληρώνουν ένα σχετικό κουίζ. Η περιήγηση συνεχίζεται στο Μουσείο των κέρινων ομοιωμάτων του Βρέλλη και στο αρχαίο θέατρο της Δωδώνης, τα οποία ζωντανεύουν μπροστά τους μέσα από

αλληλεπιδραστικά βίντεο, στα οποία οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις και καθορίζουν την πορεία τους. Παράλληλα με την περιήγηση τους όμως οι ήρωες της ιστορίας, ζητούν τη βοήθεια τους για την επίλυση ορισμένων δραστηριοτήτων (συμπλήρωση τουριστικού οδηγού). Στη συνέχεια, οι μαθητές ξεναγούνται στο σπήλαιο του Περάματος, με τα ιδιαίτερα και μοναδικά δημιουργήματα των σταλακτιτών και των σταλαγμιτών, και αναλαμβάνουν και αυτοί πρωτοβουλία να ονομάσουν μερικά από αυτά. Το ταξίδι τους ολοκληρώνεται με μια σύντομη εκδρομή στην Κέρκυρα, όπου μέσω ενός βίντεο οι μαθητές γνωρίζουν τα όμορφα μέρη και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και μαθαίνουν τους στίχους ενός γνωστού τραγουδιού.

Μεταστάδιο

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει δυο μέρη: αφενός τη συμπλήρωση ενός κουίζ αξιολόγησης των όσων είδαν, γνώρισαν και έμαθαν οι μαθητές για το μέρος αυτό και αφετέρου την ομαδική δραστηριότητα που ακολουθεί στο τέλος κάθε παρέμβασης. Αυτή η δραστηριότητα αποτελεί μια επικοινωνιακή δραστηριότητα, η οποία αφορά ένα παιχνίδι ρόλων. Οι μαθητές, όπως είναι χωρισμένοι σε ζευγάρια, αναλαμβάνουν τους ρόλους του δημοσιογράφου και του συνεντευξιαζόμενου. Ο δημοσιογράφος κάνει ένα ρεπορτάζ για το μέρος αυτό και ρωτάει σχετικές ερωτήσεις, και ο άλλος μόλις έχει επιστρέψει από το ταξίδι του σε αυτό το μέρος. Οι μαθητές σε ζευγάρια οργανώνουν τους διαλόγους καταγράφοντας ερωτήσεις και απαντήσεις, και στη συνέχεια δραματοποιούν τους διαλόγους. Με αυτόν τον τρόπο θέλουμε να τονίσουμε την αυτοπεποίθηση των μαθητών για την αυθόρμητη χρήση της ελληνικής γλώσσας, τόσο σε παραγωγικό όσο και σε προσληπτικό γλωσσικό επίπεδο, μέσα σε ένα παιγνιώδες κλίμα επικοινωνίας, αλληλόδρασης και επικοινωνίας.

5.3.6 Δομή 6^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στην πόλη της Ξάνθης»

Μέσα από τη διδακτική παρέμβαση επιδιώκεται:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές κάποια ήθη, έθιμα και πολιτισμικά στοιχεία της πόλης της Ξάνθης.
2. Να καλλιεργήσουν την αναγνωστική τους ικανότητα, διαβάζοντας αυθεντικά κείμενα στην ελληνική γλώσσα.

3. Να καλλιεργήσουν την ακουστική τους ικανότητα μέσα από την ακρόαση των ψηφιακών ξεναγήσεων μέσω βίντεο.
4. Να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών και να εξοικειωθούν με το νέο λογισμικό και τις λειτουργίες του.
5. Να αναπτύξουν τις παραγωγικές τους δεξιότητες- προφορικού και γραπτού λόγου- μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων στην ελληνική γλώσσα.
6. Να αναπτύξουν οι μαθητές τις κοινωνικές τους δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία) για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Προστάδιο

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές αφού συνδεθούν με τους προσωπικούς τους λογαριασμούς τους στην πλατφόρμα, εισάγοντα σταδιακά στο θέμα αυτής της παρέμβασης που αποτελεί και τον επόμενο προορισμό. Ο εκπαιδευτικός συζητάει αρχικά με τους μαθητές του ποιος φαντάζονται ότι θα είναι ο επόμενος προορισμός και έπειτα τους το ανακαλύπτει. Οι μαθητές εκφέρουν γνώμες και απόψεις σχετικά με την πόλη της Ξάνθης καθώς είναι πολύ πιθανό να έχουν και εμπειρίες από το μέρος αυτό. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται η σταδιακή εισαγωγή τους στο θέμα και κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για τη συνέχεια.

Κυρίως στάδιο

Στο επόμενο στάδιο, οι μαθητές ξεκινούν την περιήγηση τους με διαφορετικό τρόπο. Αρχικά, τους δίνεται ένας κατάλογος που αποτυπώνει 10 βασικούς λόγους για να ταξιδέψουν μέχρι τη Ξάνθη. Αφού το μελετήσουν, αρχίζουν το ταξίδι τους σε αυτήν την πόλη και μαθαίνουν για την προέλευση του ονόματος της, αλλά και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν το πολιτισμό και τους κατοίκους της. Έπειτα, πηγαίνουν ως την κεντρική πλατεία για να δουν το διάσημο ρολόι και ανακαλύπτουν όλες τις γωνιές της πόλης μέσω ενός αλληλεπιδραστικού βίντεο. Στη συνέχεια, κάνουν ένα ταξίδι στο παρελθόν, μέσα από την ξενάγηση τους στην παλιά πόλη και καταγράφουν όλες τις εντυπώσεις που τους άφησε. Έπειτα, μαθαίνουν για το διάσημο παζάρι της πόλης και συμπληρώνουν ένα σχετικό κουίζ. Τέλος, έρχονται

σε επαφή με τα έθιμα και τις παραδόσεις αυτού του τόπου, τα οποία είναι το καρναβάλι της Αποκριάς και της γιορτές της παλιάς πόλης.

Μεταστάδιο

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει δυο μέρη: αφενός τη συμπλήρωση ενός κουίζ αξιολόγησης των όσων είδαν, γνώρισαν και έμαθαν οι μαθητές για το μέρος αυτό και αφετέρου την ομαδική δραστηριότητα που ακολουθεί στο τέλος κάθε παρέμβασης. Αυτή η δραστηριότητα αποτελεί μια δημιουργική δραστηριότητα, η οποία αφορά την κατασκευή μιας πρόσκλησης- αφίσας. Οι μαθητές, όπως είναι χωρισμένοι σε ζευγάρια, αναλαμβάνουν να δημιουργήσουν μια πρόσκληση- αφίσα για το καρναβάλι της Ξάνθης και να καλέσουν τους φίλους τους να έρθουν. Προσέχουν να ενσωματώσουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά της πρόσκλησης (τίτλος, τόπος, χρόνος, γεγονός κα.) αλλά και να εκφραστούν δημιουργικά σχεδιάζοντας και ζωγραφίζοντας σχετικές φιγούρες.

5.3.7 Δομή 7^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στην περιοχή της Σπάρτης»

Μέσα από τη διδακτική παρέμβαση επιδιώκεται:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές κάποια ήθη, έθιμα και πολιτισμικά στοιχεία της περιοχής της Σπάρτης.
2. Να καλλιεργήσουν την αναγνωστική τους ικανότητα, διαβάζοντας αυθεντικά κείμενα στην ελληνική γλώσσα.
3. Να καλλιεργήσουν την ακουστική τους ικανότητα μέσα από την ακρόαση των ψηφιακών ξεναγήσεων μέσω βίντεο.
4. Να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών και να εξοικειωθούν με το νέο λογισμικό και τις λειτουργίες του.
5. Να αναπτύξουν τις παραγωγικές τους δεξιότητες- προφορικού και γραπτού λόγου- μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων στην ελληνική γλώσσα.
6. Να αναπτύξουν οι μαθητές τις κοινωνικές τους δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία) για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Προστάδιο

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές αφού συνδεθούν με τους προσωπικούς τους λογαριασμούς τους στην πλατφόρμα, εισάγοντα σταδιακά στο θέμα αυτής της παρέμβασης που αποτελεί και τον επόμενο προορισμό. Ο εκπαιδευτικός συζητάει αρχικά με τους μαθητές του ποιος φαντάζονται ότι θα είναι ο επόμενος προορισμός και έπειτα τους το ανακαλύπτει. Οι μαθητές εκφέρουν γνώμες και απόψεις σχετικά με την περιοχή της Σπάρτης, καθώς είναι πολύ πιθανό να έχουν και εμπειρίες από το τόπο αυτό, καθώς αποτελεί πλούσιο αρχαιολογικό και ιστορικό χώρο. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται η σταδιακή εισαγωγή τους στο θέμα και κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για τη συνέχεια.

Κυρίως στάδιο

Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο έρχονται σε επαφή με τον πόλη της Σπάρτης, με τα πολιτισμικά και ιστορικά της στοιχεία. Αρχικά, μαθαίνουν τη γεωγραφική της θέση, τους λόγους που έγινε γνωστή η Σπάρτη στην αρχαιότητα και γνωρίζουν σημαντικές προσωπικότητες της. Στη συνέχεια, εξερευνούν και ανακαλύπτουν τα μυστικά και τους μύθους της αρχαίας Σπάρτης και πρέπει να διαλέξουν ποια προτιμούν περισσότερο. Έπειτα, αφού ξεναγηθούν στην καστροπολιτεία του Μυστρά και δουν φωτογραφίες από τα γνωστά κάστρα, πηγαίνουν επίσκεψη στο μουσείο της ελιάς και του ελληνικού λαδιού και μαθαίνουν τα στάδια παρασκευής του. Το ταξίδι τους συνεχίζεται με το γύρο της Πελοποννήσου και την επίσκεψη των πιο σημαντικών της χώρων μέσω τρισδιάστατων απεικονίσεων, όπως των Μυκηνών, του αρχαίου θεάτρου της Επιδαύρου και της αρχαίας Ολυμπίας, όπου μαθαίνουν για τους πρώτους Ολυμπιακούς αγώνες. Οι μαθητές καθ' όλη τη διάρκεια παρατηρούν, αλληλεπιδρούν, συνομιλούν και εκφράζουν γνώμες και απόψεις. Αφού τελειώσουν την ξενάγηση στους αρχαιολογικούς χώρους, έχουν την ευκαιρία να μπου στο σπήλαιο του Δυρού και να απολαύσουν το μοναδικό θέαμα. Στο τέλος της ξενάγησης, οι μαθητές συμπληρώνουν μια αντιστοίχιση με τα ονόματα και τους τόπους που επισκέφτηκαν και λύνουν την ακροστιχίδα της Πελοποννήσου.

Μεταστάδιο

Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει δυο μέρη: αφενός τη συμπλήρωση ενός κουίζ αξιολόγησης των όσων είδαν, γνώρισαν και έμαθαν οι μαθητές για το μέρος αυτό και αφετέρου την ομαδική δραστηριότητα που ακολουθεί στο τέλος κάθε παρέμβασης. Αυτή η δραστηριότητα αποτελεί μια επικοινωνιακή δραστηριότητα, η οποία αφορά ένα παιχνίδι αντιπαράθεσης απόψεων (debate). Οι μαθητές, όπως είναι χωρισμένοι σε ζευγάρια, ο ένας υποστηρίζει την Επίδαυρο ως το σημαντικότερο μνημείο της Πελοποννήσου και ο άλλος την αρχαία Ολυμπία. Καταγράφουν τα επιχειρήματα τους και ξεκινούν το debate έως ότου καταλήξουν σε συμφωνία.

5.3.8 Δομή 8^{ης} παρέμβασης: « Ψηφιακή περιήγηση στο νησί της Ρόδου»

Μέσα από τη διδακτική παρέμβαση επιδιώκεται:

1. Να γνωρίσουν οι μαθητές κάποια ήθη, έθιμα και πολιτισμικά στοιχεία του νησιού της Ρόδου.
2. Να καλλιεργήσουν την αναγνωστική τους ικανότητα, διαβάζοντας αυθεντικά κείμενα στην ελληνική γλώσσα.
3. Να καλλιεργήσουν την ακουστική τους ικανότητα μέσα από την ακρόαση των ψηφιακών ξεναγήσεων μέσω βίντεο.
4. Να αναπτύξουν δεξιότητες χρήσης νέων τεχνολογιών και να εξοικειωθούν με το νέο λογισμικό και τις λειτουργίες του.
5. Να αναπτύξουν τις παραγωγικές τους δεξιότητες- προφορικού και γραπτού λόγου- μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων στην ελληνική γλώσσα.
6. Να αναπτύξουν οι μαθητές τις κοινωνικές τους δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία) για την επίτευξη ενός κοινού στόχου.

Προστάδιο

Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές αφού συνδεθούν με τους προσωπικούς τους λογαριασμούς τους στην πλατφόρμα, εισάγοντα σταδιακά στο θέμα αυτής της παρέμβασης που αποτελεί και τον επόμενο προορισμό. Ο εκπαιδευτικός συζητάει αρχικά με τους μαθητές του ποιος φαντάζονται ότι θα είναι ο επόμενος προορισμός

και έπειτα τους το ανακαλύπτει. Οι μαθητές εκφέρουν γνώμες και απόψεις σχετικά με το νησί της Ρόδου, καθώς είναι πιθανό να έχουν και εμπειρίες από το μέρος αυτό μιας και αποτελεί γνωστό τουριστικό προορισμό. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται η σταδιακή εισαγωγή τους στο θέμα και κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για τη συνέχεια.

Κυρίως στάδιο

Στο επόμενο στάδιο οι μαθητές καλούνται αρχικά να εντοπίσουν το νησί της Ρόδου στο γεωγραφικό χάρτη και να καταγράψουν βασικές πληροφορίες για αυτό. Έπειτα, ξεκινούν την περιήγηση τους στο νησί, όπου γνωρίζουν την ιστορία του, τις παλαιότερες ονομασίες του και πληροφορούνται για τους σταθμούς που θα επισκεφτούν. Έπειτα, παρακολουθούν ένα βίντεο, το οποίο τους κάνει μια ξενάγηση και ανακαλύπτουν κάθε γωνιά της πόλης. Η βόλτα τους συνεχίζεται στην παλιά πόλη, όπου περπατούν από το λιμάνι μέχρι το παλάτι των Μεγάλων Μαγίστρων και εντοπίζουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που προσδίδουν το «Ιπποτικό» στοιχείο, καταλήγοντας στην περίφημη οδό των Ιπποτών. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να περιηγηθούν, να εντοπίσουν βασικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά και να έρθουν σε επαφή με πολιτισμικά στοιχεία του τόπου αυτού. Στη συνέχεια, γνωρίζουν το μύθο του νησιού σχετικά με το άγαλμα του Κολοσσού της Ρόδου και μαθαίνουν μέσα από μια παρουσίαση ιστορία και τα χαρακτηριστικά του. Ταξιδεύουν πίσω στο χρόνο για το δουν από κοντά και έπειτα, συμπληρώνουν ένα κουίζ για να διαπιστώσουν τις γνώσεις τους. Έπειτα, περιηγούνται ως την αρχαία ακρόπολη του νησιού και έρχονται σε επαφή με τα ήθη και τα έθιμα του νησιού. Τέλος, λύνουν μια ακροστιχίδα και ένα κουίζ γνώσεων για να εντοπίσουν τι έμαθαν τελικά από αυτό το ταξίδι.

Μεταστάδιο

Το στάδιο αυτό χωρίζεται σε δυο μέρη: το πρώτο, αφορά τη συμπλήρωση ενός κουίζ αξιολόγησης των όσων είδαν, γνώρισαν και έμαθαν οι μαθητές για το μέρος αυτό και το δεύτερο περιλαμβάνει την ομαδική δραστηριότητα που ακολουθεί στο τέλος κάθε παρέμβασης. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αποτελεί ένα

συνδυασμό επικοινωνιακής και δημιουργικής δραστηριότητας, η οποία αφορά ένα μια κατασκευή ενός σχεδίου- αφίσας σε συνδυασμό με την καταγραφή μιας ιστορίας. Οι μαθητές, αρχικά παρακολουθούν ένα βίντεο με το σχέδιο αναδημιουργίας του αγάλματος του Κολοσσού της Ρόδου και έπειτα καλούνται να γίνουν αρχιτέκτονες και να σχεδιάσουν σε ζευγάρια, τη δική τους πρόταση, το δικό τους σχέδιο για το άγαλμα, πάνω σε ένα χαρτόνι. Στη συνέχεια, καλούνται να γράψουν μια σύντομη ιστορία, στην οποία θα καταγράψουν όσα μπορεί να αφηγείται το άγαλμα αυτό, σε όποια χρονική περίοδο επιθυμούν. Τέλος, παρουσιάζουν τα δημιουργήματά τους στην τάξη.

6. ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΗΣ ΠΙΛΟΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Για την αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος «Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα και τον πολιτισμό», χρησιμοποιήθηκε ένας συνδυασμός ερευνητικών-μεθοδολογικών εργαλείων, ώστε να διασφαλιστεί η εξαγωγή στο μέτρο του δυνατού έγκυρων αποτελεσμάτων. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα εξής: ερωτηματολόγιο ικανοποίησης των μαθητών σχετικό με τη συνολική εφαρμογή του προγράμματος, αλλά και με συγκεκριμένες παραμέτρους, το ημερολόγιο παρεμβάσεων της ερευνήτριας και τη διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης. Τα προαναφερθέντα εργαλεία συνέβαλαν καθοριστικά στη διεξαγωγή της πιλοτικής εφαρμογής, και αναλύονται παρακάτω.

6.1 Ερευνητικά εργαλεία

6.1.1 Ερωτηματολόγιο μαθητών

Ο εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τους μαθητές, με το πέρας της υλοποίησης των παρεμβάσεων, να συμπληρώσουν ελεύθερα τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Ο σκοπός του ήταν να καταγράψει τις στάσεις των μαθητών σχετικά με το λογισμικό πρόγραμμα, αναγνωρίζοντας εάν αυτό ανταποκρινόταν στα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες τους. Το ερωτηματολόγιο των μαθητών αποτέλεσε ένα εργαλείο καταγραφής απόψεων και εντυπώσεων, αποτελούμενο από δυο μέρη (βλ. Παράρτημα). Το πρώτο μέρος περιελάμβανε 17 ερωτήσεις κλειστού τύπου (πολλαπλής επιλογής), σχετικές με το προφίλ των μαθητών για τη χρήση των tablet, την αποτύπωση των απόψεων, των εμπειριών και των εντυπώσεων τους από το σύνολο της διαδικασίας, καθώς και από συγκεκριμένες παραμέτρους του προγράμματος. Μέσω αυτού οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις βαθμού συμφωνίας με βάση προσωπικά κριτήρια σε μια διαβαθμισμένη 3βάθμια κλίμακα (συμφωνώ/ δεν ξέρω/ διαφωνώ), όπως για παράδειγμα: «Μου άρεσε που ταξίδεψα σε πόλεις της Ελλάδας και έμαθα τον πολιτισμό και τα έθιμα τους», και «Το μάθημα της γλώσσας με τα tablet ήταν κουραστικό», και «Με τα tablet έμαθα εξίσου

καλά γλώσσα σε σύγκριση με τρόπο που γίνεται γενικά το μάθημα», και «Μου άρεσε που γνώρισα μέρη που δεν είχα την ευκαιρία να ταξιδέψω και ήταν σαν να βρισκόμουν εκεί πραγματικά» κα. (βλ. Παράρτημα).

Το δεύτερο μέρος αποτελούνταν από 4 ερωτήσεις ανοικτού τύπου σύντομης απάντησης, σχετικές με την αποτύπωση των σημείων ενδιαφέροντος, αλλά και των πιθανών δυσκολιών που συνάντησαν οι μαθητές, τις πιθανές προτιμήσεις για μελλοντικές προεκτάσεις του προγράμματος και ποιο ήταν για αυτούς το ουσιαστικό κέρδος που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν σε ερωτήσεις, όπως: «Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, μου άρεσε περισσότερο...», και «Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, με δυσκόλεψε περισσότερο...», και «Συμμετέχοντας σε αυτό το πρόγραμμα, έμαθα να...», και «Σε αυτό το πρόγραμμα θα ήθελα ακόμα να...» (βλ. Παράρτημα). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτέλεσε ένα εργαλείο διπλής αξίας, διότι αποτέλεσε εργαλείο τόσο διαμορφωτικής, όσο και τελικής αξιολόγησης. Αφενός τελικής αξιολόγησης, καθότι δόθηκε στο τέλος των παρεμβάσεων των πιλοτικών εφαρμογών και λειτούργησε ως ένα εργαλείο ελέγχου και αποτίμησης της συνολικής διαδικασίας του οποίου τα αποτελέσματα ήταν καθοριστικής σημασίας, αφετέρου όμως λειτούργησε και ανατροφοδοτικά για το σχεδιασμό των επόμενων ενοτήτων του προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις και τις παρατηρήσεις των μαθητών. Το ερωτηματολόγιο συμπληρωνόταν ατομικά από κάθε μαθητή.

Τα αποτελέσματα (βλ. Αποτελέσματα) του ερωτηματολογίου ήταν πολύ θετικά και καταστούν σαφές και ευδιάκριτο ότι οι μαθητές μέσω του προγράμματος ανέπτυξαν τις παραγωγικές και προσληπτικές τους δεξιότητες της ελληνικής γλώσσας ως Γ2/ΞΓ, εμπλούτισαν τις γνώσεις τους σχετικά με τον πολιτισμό της Ελλάδος, αλλά και ευχαριστήθηκαν όλη τη διαδικασία μέσω των πλεονεκτημάτων που προσφέρει σε αυτούς η τεχνολογία και ο ψηφιακός κόσμος των περιηγήσεων.

6.1.2 Ημερολόγιο παρεμβάσεων ερευνήτριας

Τα ημερολόγια που συμπλήρωναν οι εκπαιδευτικοί μετά από κάθε παρέμβαση είχαν ως κύριο σκοπό να αποτυπώσουν διδακτικά και μαθησιακά θέματα σε σχέση με την εφαρμογή του λογισμικού προγράμματος. Αυτή η καταγραφή μπορεί να

οργανώσει τις σκέψεις σε ένα πιο συστηματικό επίπεδο (Farell, 2004). Όταν χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς/ερευνητές ως μέσο συλλογής πληροφοριών, τα ημερολόγια δίνουν πρόσβαση σε μια πιο «εσωτερική ματιά» για το τι πραγματικά συμβαίνει (McDonough & McDonough, 1997).

Το συγκεκριμένο ημερολόγιο αποτέλεσε εργαλείο, το οποίο η ερευνήτρια το συμπλήρωνε μετά από κάθε παρέμβαση και αξιοποιούσε τις παρατηρήσεις και τα συμπεράσματα του για το σχεδιασμό της επόμενης παρέμβασης. Το εργαλείο αυτό λειτούργησε ανατροφοδοτικά για όλη τη διαδικασία, καθώς διερευνούσε στάσεις, δυσκολίες και προβλήματα που εμφανίζονταν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Επίσης, μέσω αυτού λάμβανε χώρα μια αξιολόγηση διαμορφωτικού είδους, η οποία σαν στόχο είχε την ενσωμάτωση των αναγκών και ενδιαφερόντων, των στυλ μάθησης και των ιδεών των μαθητών στη διαδικασία για ένα όσο το δυνατόν καλύτερο σχεδιασμό των παρεμβάσεων. Συνεπώς, η εστίαση δεν γινόταν μόνο στην αναφορά των γεγονότων των παρεμβάσεων, αλλά και στην αποτύπωση της συμπεριφοράς, των κινήτρων και των στάσεων των μαθητών που δημιουργούνταν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας (Avgitidou, 2011, Georgoroulou & Griva, 2012). Τα ημερολόγια αποδείχτηκαν πολύτιμα εργαλεία για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας καθώς παρείχαν στον εκπαιδευτικό την δυνατότητα της αντανάκλασης των πρακτικών, των συναισθημάτων και των αντιλήψεων για την πορεία των παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, το ημερολόγιο αυτό ήταν βασισμένο σε 3 κύριους άξονες (βλ. Παράρτημα): ο πρώτος περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων (αντιδράσεις, χρήση tablet, ενδιαφέρον, αλληλόδραση, δυσκολίες), ο δεύτερος περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τον εκπαιδευτικό (τεχνικές και παρεμβάσεις) και ο τρίτος αφορούσε τη συνολική αποτίμηση της κάθε παρέμβασης.

Ο κάθε άξονας περιλάμβανε κάποιες συγκεκριμένες ερωτήσεις. Πιο αναλυτικά:

1. Ο άξονας που αφορούσε τους μαθητές περιλαμβάνει τις εξής ερωτήσεις:
 - ❖ Πώς αντέδρασαν οι μαθητές στην παρουσίαση του θέματος;
 - ❖ Πώς αντέδρασαν οι μαθητές στον τρόπο προσέγγισης του προγράμματος;
 - ❖ Πώς χρησιμοποίησαν οι μαθητές τα tablet;

- ❖ Τι τους κέντρισε το ενδιαφέρον;
 - ❖ Σε ποιο σημείο δυσκολεύτηκαν και γιατί;
 - ❖ Πως τα πήγαν με την επικοινωνία- αλληλόδραση;
2. Ο δεύτερος άξονας αφορούσε τον εκπαιδευτικό και περιλαμβάνει την εξής ερώτηση:
- ❖ Χρειάστηκε να κάνω κάποια παρέμβαση; Γιατί;
3. Ο τρίτος άξονας που σχετιζόταν με την συνολική αποτίμηση της διαδικασίας περιλαμβάνει την εξής ερώτηση:
- ❖ Τι πήγε καλά; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Όσον αφορά τον 1^ο άξονα, τα ερωτήματα σχετίζονται με τους μαθητές και ειδικότερα με τις αντιδράσεις τους σχετικά με το θέμα της κάθε ενότητας και του μέσου της διδασκαλίας. Επιπλέον, γινόταν η καταγραφή κάθε φορά της αλληλεπίδρασης των μαθητών με τα tablet, αλλά και του τρόπου χρήσης τους από αυτούς. Μια ακόμα σημαντική παράμετρος είναι αυτή του τομέα των δυσκολιών, που αφορά το σύνολο της τάξης, αλλά και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά, προσπαθώντας να εξηγηθεί ο λόγος που μπορεί να συνέβαινε αυτό. Επίσης, καθοριστικής σημασίας ήταν η παρατήρηση των παιδιών στο τομέα της επικοινωνίας και αλληλόδρασης των ομάδων, καθώς ο ερευνητής παρακολουθούσε και κατέγραφε όλες τις δυναμικές που αναπτύσσονταν. Αυτές οι απαντήσεις, ήταν καθοριστικής σημασίας για το σχεδιασμό της επόμενης παρέμβασης, καθώς λειτουργούσαν ανατροφοδοτικά, λαμβάνοντας τις αντιδράσεις, τα ενδιαφέροντα και τα σημεία δυσκολίας των παιδιών σοβαρά υπόψη για την ομαλή και επιτυχή διεξαγωγή των παρεμβάσεων.

Ο 2^{ος} άξονας αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία κάθε παρέμβασης και τίθεται ένα ερώτημα που σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό και τη διαχείριση των καταστάσεων. Κρίνεται δηλαδή η ικανότητα του εκπαιδευτικού να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του και να αντιδρά ανάλογα με τις περιστάσεις, δηλαδή για παράδειγμα είτε να καθοδηγήσει τους μαθητές σε κάποιο σημείο που δυσκολεύονται, είτε να τους δώσει κίνητρα, είτε ακόμα και να κλιθεί να λύσει τυχόν προβλήματα με τη λειτουργία της πλατφόρμας. Η παρέμβαση όμως του εκπαιδευτικού μπορεί να αφορά

και σε συγκεκριμένες ακατάλληλες μορφές συμπεριφοράς που μπορεί να παρουσιάσουν οι μαθητές και να πρέπει ο εκπαιδευτικός να τις διαχειριστεί με το κατάλληλο τρόπο, όπως για παράδειγμα κατά τη διάρκεια μιας παρέμβασης ένας μαθητής αρνιόταν να συνεργαστεί με το συμμαθητή του και ήθελε να δουλέψει την ενότητα μόνος του, με αποτέλεσμα να χαλάει τη δυναμική της ομάδας.

Ο 3^{ος} άξονας αναφέρεται σε μια συνολική αποτίμηση της διαδικασίας της παρέμβασης μέσω καταγραφής συγκεκριμένων γεγονότων κι περιστατικών και μέσω μιας συνολικής κριτικής για αυτή. Ο εκπαιδευτικός με το πέρας της κάθε παρέμβασης, κατέχοντας μια συνολική εικόνα της μπορεί να κρίνει και να καταγράψει τις απόψεις του για το τι πήγε καλά και τι πήγε λιγότερο καλά σε όλη τη διαδικασία, παραθέτοντας παράλληλα μια προσπάθεια για ερμηνεία των παραπάνω παραμέτρων. Επίσης, αποτυπώνει και μια πιθανή εκδοχή για το τι θα μπορούσε να αλλάξει και με ποιον τρόπο. Μέσω αυτών των ερωτημάτων πραγματοποιείται μια διαμορφωτική αξιολόγηση που στόχο έχει την αποφυγή μελανών σημείων της διαδικασίας και την ολοένα πιο επιτυχή διεξαγωγή της παρέμβασης κάθε φορά. Επιπρόσθετα, αυτά τα ερωτήματα καλλιεργούν την μεταγνωστική ικανότητα του εκπαιδευτικού και την κριτική του ικανότητα πάνω σε σημαντικά ζητήματα που προκύπτουν, με στόχο τη συνεχή αυτοαξιολόγηση και ανασκόπηση της διαδικασίας.

Εν κατακλείδι, το ημερολόγιο αποτέλεσε ένα αναπόσπαστο εργαλείο των πιλοτικών εφαρμογών του προγράμματος, καθώς μέσω αυτού εντοπιζόνταν και καταγράφονταν τα καίρια σημεία κάθε παρέμβασης και όλη αυτή η διαδικασία συντελούσε ανατροφοδοτικά στην βελτίωση του σχεδιασμού του προγράμματος, του επαναπροσδιορισμού των στόχων του και τη βελτίωση των τεχνικών και των διδακτικών μεθόδων του.

6.1.3 Διαδικασία προφορικής εξωτερίκευσης

Η διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές, τόσο κατά την αναγνωστική διαδικασία, όσο και την επίλυση των οποιονδήποτε δυσκολιών που συναντούσαν. Η ποιοτική αυτή προσέγγιση συλλογής δεδομένων «think aloud process» (Morrison, 1996), θεωρείται η κύρια μέθοδος διερεύνησης των στρατηγικών

και αναγνωστικών συμπεριφορών που υιοθετούν οι μαθητές κατά την αναγνωστική διαδικασία. Η φωναχτή σκέψη αποτελεί μια σημαντική προσέγγιση στο χώρο της αξιολόγησης του μεταγνωστικού ελέγχου και των στρατηγικών. Σύμφωνα με τη μεθοδολογία της, εξετάζεται η έκφραση των σκέψεων του παιδιού για τις ενέργειες που κάνει, εκείνη τη στιγμή που διαβάζει το κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούν να αναδειχτούν οι στρατηγικές που εφαρμόζει για να αντιμετωπίσει τυχόν δυσκολίες κατανόησης περιεχομένου. Με τη βοήθεια των Πρωτοκόλλων Ανάγνωσης αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές εξωτερικεύουν λεκτικά τις διαδικασίες σκέψης τους, εφαρμόζουν τη γνώση για το λεξιλόγιο, το ρυθμό και τη δομή της ιστορίας, δηλαδή λεκτικοποιούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, κάθε ομάδα (ζευγάρι) των μαθητών του δείγματος, κλήθηκε να απαντήσει σε συγκριμένες ερωτήσεις, όπως:

- 1) *«Σε δυσκολεύει κάτι στο κείμενο;»*
- 2) *«Τι κάνεις τώρα δεν καταλαβαίνεις το κείμενο; Πως το διαβάζεις;»*
- 3) *«Τι κάνετε για να επικοινωνήσετε μεταξύ σας;»*
- 4) *«Τι σας βοηθάει για να επικοινωνήσετε και να συνεργαστείτε όταν λύνετε γλωσσικές ασκήσεις;»*
- 5) *«Τι σας βοηθάει για να επικοινωνήσετε και να συνεργαστείτε όταν κάνετε κατασκευές;»*

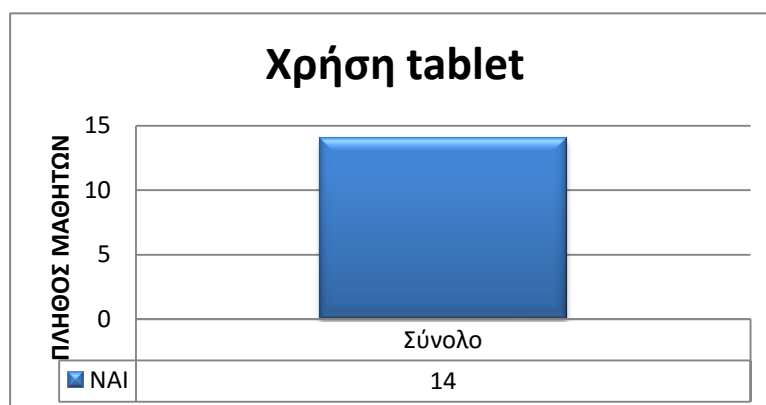
Ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, όπου οι μαθητές δούλευαν ομαδικά, απασχολούσε μία ομάδα και διατύπωνε τις παραπάνω ερωτήσεις, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να λεκτικοποιήσουν και να εξωτερικεύσουν οτιδήποτε σκέφτονται, κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των δραστηριοτήτων. Μέσα από τις απαντήσεις τους, ο εκπαιδευτικός εστιαζόταν σε παραμέτρους, όπως οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν με το υλικό και το μέσο διδασκαλίας, ο τρόπος που διαχειρίζονται τα προβλήματα και η διαχείριση επικοινωνίας και συνεργασίας κατά τη διάρκεια επεξεργασίας του υλικού. Σκοπός ήταν να συλλεχθούν επιπλέον πληροφορίες για τις στρατηγικές που αναπτύσσουν οι μαθητές και υιοθετούν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης τους με το υλικό, δηλαδή τον τρόπο προσέγγισης και τον τρόπο αντιμετώπισης δυσκολιών για την επιτυχή συνεργασία και διεκπεραίωση των θεματικών ενοτήτων.

6.2 Αποτελέσματα της πιλοτικής εφαρμογής

6.2.1 Αποτελέσματα καταγραφής δεδομένων ερωτηματολογίου μαθητών

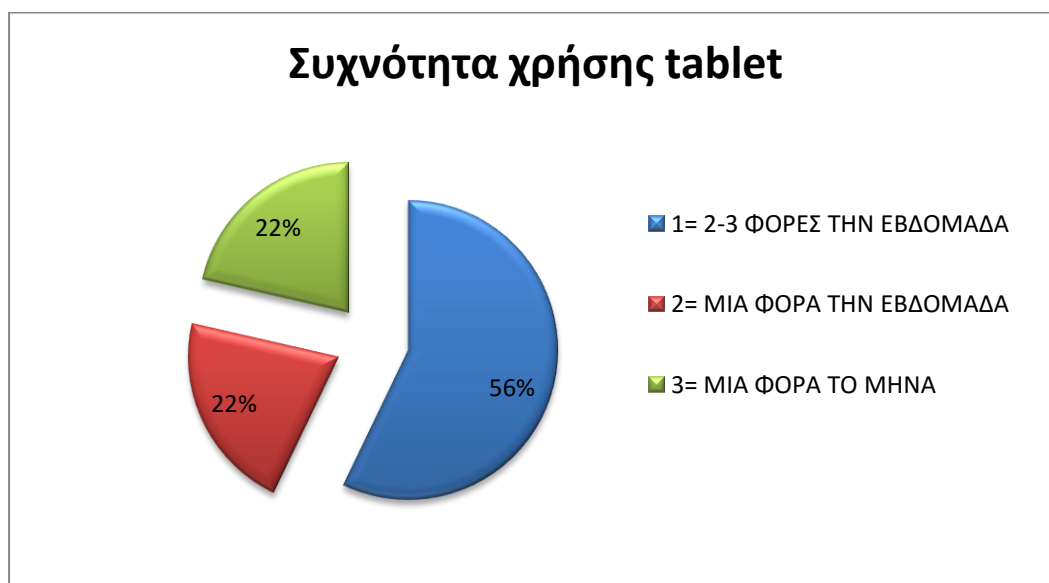
Τα ποσοτικά αποτελέσματα του ερωτηματολογίου σχετικά με τις απόψεις, τις προτιμήσεις και τις δυσκολίες του προγράμματος «Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα και τον πολιτισμό», παρουσιάζονται και αναλύονται στους παρακάτω πίνακες και γραφήματα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. Αποτίμηση της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος), οι μαθητές συμπλήρωσαν με το πέρας της πιλοτικής παρέμβασης ένα ερωτηματολόγιο σχετικό με συγκεκριμένες παραμέτρους της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος, όπως την καταγραφή του προφίλ των μαθητών σχετικά με τη χρήση του tablet, την αποτύπωση των εντυπώσεων τους, καθώς και των δυσκολιών και των σημείων ενδιαφέροντος τους, τις πιθανές προτιμήσεις για μελλοντικές προεκτάσεις του προγράμματος και γενικότερα στάσεις και απόψεις που διατυπώνονται τόσο για το σύνολο της διαδικασίας, όσο και για ξεχωριστά σημεία του προγράμματος. Το ερωτηματολόγιο εμπεριείχε τόσο κλειστού, όσο και ανοικτού τύπου ερωτήσεις.

Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 2) παρατίθενται οι απαντήσεις των μαθητών στην ερώτηση αν έχουν ξαναχρησιμοποιήσει tablet για οποιονδήποτε σκοπό. Η ερώτηση αυτή είναι κλειστού τύπου και παρατηρούμε πως από το πλήθος των 14 μαθητών, όλοι (ποσοστό 100%) έχουν ξαναχρησιμοποιήσει tablet, είτε για εκπαιδευτικούς, είτε για ψυχαγωγικούς σκοπούς.



Γράφημα 4: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών στην ερώτηση: «Έχεις χρησιμοποιήσει ξανά tablet;»

Στο επόμενο γράφημα (Γράφημα 3) απεικονίζονται οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τη συχνότητα που χρησιμοποιούν τα tablet. Η ερώτηση αυτή είναι κλειστού τύπου και δέχεται 3 τιμές ως απαντήσεις. Ο κωδικός 1 αντιστοιχεί στο «2-3 φορές την εβδομάδα», ο κωδικός 2 στο «μια φορά την εβδομάδα» και ο κωδικός 3 στο «μια φορά το μήνα», αντίστοιχα. Από το σύνολο των μαθητών, 8 μαθητές (ποσοστό 56%) χρησιμοποιούν το tablet, 2-3 φορές την εβδομάδα, 3 μαθητές (ποσοστό 22%) το χρησιμοποιούν μια φορά την εβδομάδα, και οι υπόλοιποι 3 μαθητές (ποσοστό 22%) μια φορά το μήνα, αντίστοιχα.



Γράφημα 5: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών στην ερώτηση: «Πόσο συχνά χρησιμοποιείς το tablet;»

Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, περιελάμβανε και 13 ερωτήσεις σχετικές με την διεξαγωγή όλης της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος και απαντούν στο βαθμό αρεσκείας των μαθητών σε συγκεκριμένες παραμέτρους, όπως το θέμα, ο τρόπος διεκπεραίωσης του προγράμματος, το μέσο διδασκαλίας, καθώς και συγκεκριμένες δραστηριότητες. Ενδεικτικές ερωτήσεις είναι οι ακόλουθες: «Μου άρεσε που ταξίδεψα σε πόλεις της Ελλάδας και έμαθα τον πολιτισμό και τα έθιμα τους», «Με τα tablet έμαθα εξίσου καλά γλώσσα σε σύγκριση με τρόπο που γίνεται γενικά το μάθημα», «Με κούρασαν τα βίντεο και οι ερωτήσεις που είχαν στο εσωτερικό του, γιατί έπρεπε να ψάχνω τις απαντήσεις», «Μου άρεσε που κάναμε γλωσσικά σταυρόλεξα και γλωσσικά παιχνίδια» κα. (βλ. παράρτημα).

Οι ερωτήσεις αυτές απαντιούνται σε μια βαθμολογημένη 3βάθμια κλίμακα με τιμές «συμφωνώ»/ «δεν ξέρω»/ «διαφωνώ». Συνδυαστικά, οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να αποτυπώσουν την άποψη τους γραπτώς μέσα από 4 ανοικτές ερωτήσεις που περιελάμβανε το ερωτηματολόγιο στη συνέχεια, όπως: «κατά τη διάρκεια του προγράμματος, μου άρεσε περισσότερο..», «κατά τη διάρκεια του προγράμματος με δυσκόλεψε περισσότερο...», «συμμετέχοντας σε αυτό το πρόγραμμα, έμαθα να ...», και «σε αυτό το πρόγραμμα θα ήθελα ακόμα να...» (βλ. παράρτημα). Οι απαντήσεις των μαθητών παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αναλύονται στη συνέχεια.

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 6), παρατίθενται τα αποτελέσματα από τον πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που απαντούσε σε συγκεκριμένες παραμέτρους της συνολικής διαδικασίας της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα μαθητών στο ερωτηματολόγιο

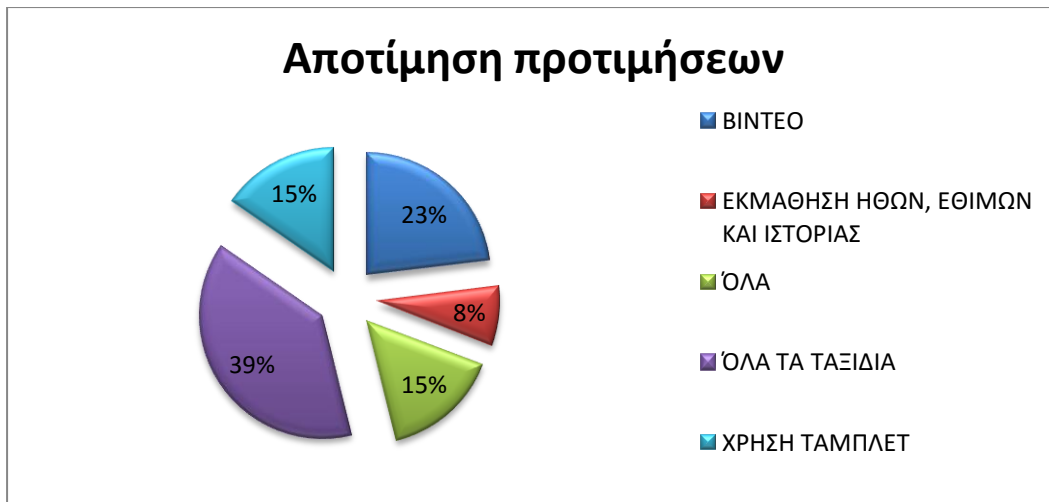
ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Επίλεξε την απάντηση που σε εκφράζει...		
	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΞΕΡΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
1. Ήταν ενδιαφέρον να ταξιδέψεις στις διάφορες πόλεις της Ελλάδας με αυτόν τον τρόπο;	14	-	-
2. Ήταν χρήσιμο να ταξιδέψεις στις διάφορες πόλεις της Ελλάδας με αυτόν τον τρόπο;	13	1	-
<u>Συμμετέχοντας στο πρόγραμμα:</u>			
3.1 Μου άρεσε που ταξίδεψα σε πόλεις της Ελλάδας και έμαθα την ιστορία τους.	14	-	-
3.2 Μου άρεσε που ταξίδεψα σε πόλεις της Ελλάδας και έμαθα τον πολιτισμό και τα έθιμα τους.	12	2	-
3.3 Το μάθημα της γλώσσας με τα tablet ήταν κουραστικό.	-	1	13

3.4 Μου άρεσε που κάναμε γλωσσικά σταυρόλεξα και γλωσσικά παιχνίδια.	14	-	-
3.5 Με κούρασαν οι κατασκευές που κάναμε.	-	2	12
3.6 Μου άρεσε που παίζαμε ομαδικά παιχνίδια.	14	-	-
3.7 Με τα tablet έμαθα εξίσου καλά γλώσσα σε σύγκριση με τρόπο που γίνεται γενικά το μάθημα.	11	3	
3.8 Με τα tablet σε λιγότερο χρόνο γλώσσα σε σύγκριση με τρόπο που γίνεται γενικά το μάθημα.	14	-	-
3.9 Ήταν λίγο βαρετό απλά να παρακολουθείς το βίντεο. Περιείχαν πολλές πληροφορίες.	-	2	12
3.10 Μου άρεσε που είχα όσο χρόνο ήθελα για να κάνω το ταξίδι μου.	14	-	-
3.11 Με κούρασαν τα βίντεο και οι ερωτήσεις που είχαν στο εσωτερικό του, γιατί έπρεπε να ψάχνω τις απαντήσεις.	2	1	11
3.12 Μου άρεσε που γνώρισα μέρη που δεν είχα την ευκαιρία να ταξιδέψω και ήταν σαν να βρισκόμουν εκεί πραγματικά.	14	-	-
3.13 Έμαθα να συζητώ και να επικοινωνώ περισσότερο με τον συμμαθητή μου.	12	2	-

Παρατηρώντας προσεχτικά τον παραπάνω πίνακα, μπορούμε εύκολα να εξάγουμε το συμπέρασμα πως οι περισσότερες παράμετροι χαρακτηρίζονται από θετική και υψηλή βαθμολογία- η πλειονότητα των μαθητών σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις ανταποκρίνεται θετικά. Αυτό το αποτέλεσμα αποτελεί σπουδαίο συμπέρασμα για το πρόγραμμα στο σύνολο του, καθώς αποδεικνύει την ανταπόκριση και το ενδιαφέρον των μαθητών σε αυτήν την πιλοτική εφαρμογή και το βαθμό επιτυχίας της. Η ολότητα του συνόλου των μαθητών (N=14) αντιμετώπισε το συγκεκριμένο πρόγραμμα θετικά και το βρήκε ενδιαφέρον και χρήσιμο τον τρόπο προσέγγισης του θέματος, μέσω των ψηφιακών ταξιδιών στην Ελλάδα και τον πολιτισμό της, με τη χρήση tablet. Χαρακτηριστικό γεγονός αποτελεί πως το πλήθος

των μαθητών (N=12) εξέφρασε πως βρήκε ενδιαφέρον τις γνώσεις που απέκτησε για την ιστορία, τα ήθη και τις παραδόσεις των πόλεων της Ελλάδας, καθώς και που ήρθε σε επαφή με μέρη και τόπους που δεν είχε την ευκαιρία να ταξιδέψει διαφορετικά (N=14). Επίσης, υψηλή βαθμολογία και μεγάλο ενδιαφέρον (N=14) συγκεντρώνουν οι δραστηριότητες των ψηφιακών ταξιδιών, τόσο όταν αυτές σχετίζονταν με ομαδικά παιχνίδια, όσο και όταν αυτές περιελάμβαναν γλωσσικές ασκήσεις. Μια άλλη παράμετρος που συγκεντρώνει θετική ανταπόκριση από τους μαθητές σχετίζεται με τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Οι μαθητές δηλώνουν πως με τη χρήση tablet και μέσω των ψηφιακών ταξιδιών ανέπτυξαν εξίσου καλά τις γλωσσικές δεξιότητες (παραγωγικές και προσληπτικές) που διδάσκονται κατά την παραδοσιακή διδασκαλία αυτών (N=11), αλλά με αυτόν τον τρόπο τις κατακτούν σε λιγότερο χρονικό διάστημα (N=14). Όσον αφορά τα αλληλεπιδραστικά βίντεο των ενοτήτων, οι μαθητές εξέφρασαν πως δεν τους κούρασαν (N=11), δεν ήταν βαρετά, αλλά ούτε και περιείχαν παραπάνω πληροφορίες από αυτές που μπορούσαν να διαχειριστούν (N=12). Γενικότερα, το μέσο διδασκαλίας βοήθησε τους μαθητές να ακολουθούν το δικό τους ρυθμό στη μάθηση και να έχουν μια ελεύθερη, ανεξάρτητη και αυτόνομη πορεία διδασκαλίας, γεγονός που χαρακτήρισε πολύ θετικό η ολότητα της τάξης (N=14). Επιπλέον, η πλειοψηφία των μαθητών που έλαβαν μέρος στην εφαρμογή της πιλοτικής παρέμβασης (N=12) χαρακτηρίζουν ως πλεονέκτημα αυτού του προγράμματος τη συνεργασία και την επικοινωνία που είχαν με τους συμμαθητές τους. Στους μαθητές άρεσε αυτός ο συνεργατικός τρόπος διδασκαλίας και η δυναμική που είχαν σαν ομάδα, καθ' όλη τη διάρκεια των ψηφιακών περιηγήσεων, είτε αυτό γινόταν για να συνεργαστούν για να απαντήσουν σε μια ερώτηση, είτε να λύσουν μια άσκηση, είτε ακόμα και να σχολιάσουν ένα γεγονός που τους έκανε εντύπωση.

Στη συνέχεια, καταγράφηκαν και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος, σχετικά με του ανοικτού τύπου απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές για τη διαδικασία αυτή. Πιο αναλυτικά:



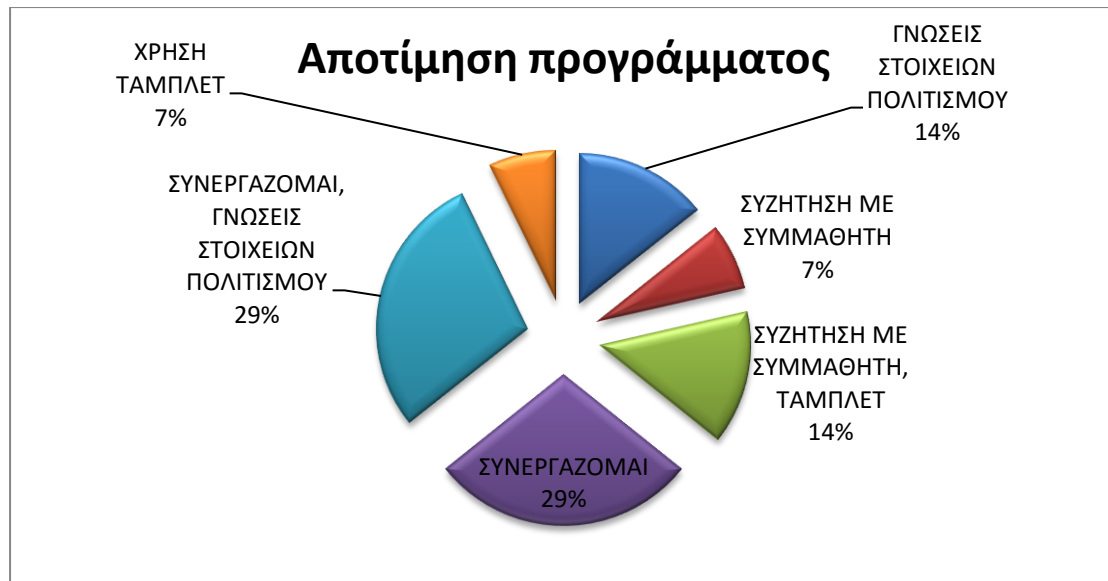
Γράφημα 6: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών στην ερώτηση: «Τι σου άρεσε περισσότερο κατά τη διάρκεια του προγράμματος;»

Από το παραπάνω γράφημα γίνεται εύκολα αντιληπτό πως το στοιχείο που κέντρισε το ενδιαφέρον το μαθητών και ενεργοποίησε τη διάθεση τους για συμμετοχή ήταν το ίδιο το θέμα του προγράμματος, δηλαδή τα ταξίδια. Από το σύνολο των μαθητών, 5 μαθητές (ποσοστό 39%), εξέφρασαν αυτήν την άποψη, διότι όπως δικαιολόγησαν στις απαντήσεις τους «μπορούσα να ταξιδέψω σε μέρη που δεν μπορώ κανονικά», ή και ακόμα «ήταν σαν να βρισκόμουν εκεί αληθινά». Το δεύτερο χαρακτηριστικό στοιχείο του προγράμματος που εξέπληξε ευχάριστα τους μαθητές ήταν η χρήση αλληλεπιδραστικών βίντεο σε όλες τις ενότητες του προγράμματος, καθώς όπως αποκρίθηκαν 3 από αυτούς (ποσοστό 23%) «μου άρεσαν πολύ όλα τα βίντεο, γιατί είχαν ερωτήσεις», και γιατί «είναι σαν παιχνίδι, βλέπω και μαθαίνω». Στη συνέχεια, ακολουθεί το μέσο διδασκαλίας του προγράμματος, δηλαδή τα tablet με 2 μαθητές (ποσοστό 15%) να αποκρίνονται ότι «μου άρεσε που χρησιμοποιούσαμε τα tablet, δεν έχουμε ξανακάνει κάτι τέτοιο», «με τα tablet είναι σαν να πάμε εκδρομή», καθώς και άλλοι 2 μαθητές (ποσοστό 15%) να επιλέγουν όλα τα στοιχεία του προγράμματος «δεν ξέρω τι να διαλέξω, όλα μου άρεσαν». Τέλος, ένας μαθητής (ποσοστό 8%) ανέφερε πως από όλη τη διαδικασία του άρεσε που είχαν τη δυνατότητα να μάθουν ήθη και έθιμα από άλλες πόλεις της Ελλάδας, αλλά και την ιστορία τους.



Γράφημα 7: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών στην ερώτηση: «Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο κατά τη διάρκεια του προγράμματος;»

Στο παραπάνω γράφημα αποτυπώνονται οι απαντήσεις των μαθητών σχετικά με τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος. Παρατηρείται πως η πλειονότητα των μαθητών, 11 μαθητές (ποσοστό 78%), δηλώνουν πως δεν υπήρχε κάποια παράμετρος που να τους δυσκόλεψε ιδιαίτερα κατά την υλοποίηση των παρεμβάσεων «δεν με δυσκόλεψε τίποτα, όλα ήταν κατανοητά», ενώ 2 μαθητές συνάντησαν ορισμένες δυσκολίες στην ενότητα των κουίζ (ποσοστό 14%), γιατί «σε κάποιες ερωτήσεις δεν θυμόμασταν την απάντηση και λίγο κολλούσαμε» και «δεν ήθελα να κάνω λάθη και μερικές φορές έκανα το κουίζ από την αρχή». Επίσης, ένας μαθητής εξέφρασε τη δυσκολία του σε μια ορισμένη δραστηριότητα μιας ενότητας, που αφορούσε τη ξενάγηση στην πόλη μέσω ενός χάρτη (ποσοστό 8%) «με δυσκόλεψε λίγο ο χάρτης γιατί έπρεπε να βρω τα σημεία στο χάρτη και να τα γράψω.. δεν ήταν δύσκολο, αλλά μάς πήρε πολύ χρόνο».



Γράφημα 8: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών στην ερώτηση: «Τι έμαθες συμμετέχοντας σε αυτό το πρόγραμμα;»

Το παραπάνω γράφημα παρουσιάζει τις προσωπικές εκτιμήσεις των μαθητών αναφορικά με το ουσιαστικό κέρδος τους από τη συμμετοχή τους στο εν λόγω πρόγραμμα. Μια μερίδα 4 μαθητών (ποσοστό 29%) δηλώνουν πως αυτό που αποκόμισαν από το πρόγραμμα ήταν η συνεργασία τους με τους συμμαθητές του «μου άρεσε που έπρεπε να μιλήσουμε για να βρούμε τη σωστή απάντηση στο βίντεο ή στις ασκήσεις» και «εμείς είχαμε μοιράσει ρόλους, ένας διάβαζε δυνατά και ένας έγραφε.. και μετά τους αλλάζαμε», ενώ μια αντίστοιχη μερίδα μαθητών (ποσοστό 29%) ενσωματώνει μαζί με τη συνεργασία και τις γνώσεις που αποκόμισε μέσω των ψηφιακών ταξιδιών για τα μέρη της Ελλάδος που περιηγήθηκαν. Στη συνέχεια, 2 μαθητές (ποσοστό 14%) δήλωσαν πως έμαθαν να συζητούν με τους συμμαθητές τους για να λάβουν μια απόφαση ή να απαντήσουν σε μια άσκηση/ δραστηριότητα, αλλά και να χειρίζονται τα tablet «*τόρα ξέρω να δουλεύω καλύτερα το tablet, είναι πιο εύκολο τώρα*». Παρομοίως, ένα ίδιο ποσοστό (14%) εκφράζει τις νέες γνώσεις που αποκόμισε σαν ουσιαστικό κέρδος από το πρόγραμμα «*έμαθα πράγματα που δεν θα τα μάθαινα αλλιώς.. δεν θα μπορούσα να πάω σε αυτά τα μέρη και να τα μάθω*». Τέλος, να συζητάει και αντίστοιχα να χειρίζεται καλύτερα και με περισσότερη ευελιξία τα tablet κατονομάζει μια μερίδα 2 μαθητών, ποσοστό 7% αντιστοίχως.



Γράφημα 9: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου μαθητών στην ερώτηση: «Τι θα ήθελες ακόμα από αυτό το πρόγραμμα;»

Το τελευταίο γράφημα σχετίζεται με τις επιθυμίες- απόψεις των μαθητών σχετικά με την συμπλήρωση του προγράμματος για την καλύτερη μελλοντική αξιοποίηση και εφαρμογή του. Οι μαθητές σε αυτήν την ανοικτού τύπου ερώτηση διερωτήθηκαν τι θα ήθελαν ακόμα από αυτό το πρόγραμμα. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως η ολότητα των μαθητών (ποσοστό 100%) εξέφρασε την επιθυμία να συνεχίσει την εφαρμογή του προγράμματος και όλης της διαδικασίας, γιατί «ήταν κάτι που δεν κάνουμε κάθε μέρα», «μας άρεσαν πολύ όλα τα ταξίδια, μακάρι να κάναμε κι άλλα».

6.2.2 Αποτελέσματα ημερολογίων ερευνήτριας

Με βάση την ποιοτική ανάλυση των καταγραφών του ημερολογίου, δημιουργήθηκαν 3 βασικές τυπολογίες για την ταξινόμηση των αντίστοιχων κατηγοριών και υποκατηγοριών, οι οποίες προσδίδουν επιπρόσθετη σημασία στο περιεχόμενο των καταγραφών. Αυτές οι τυπολογίες είναι οι ακόλουθες: α) διδακτική διαδικασία, β) συμπεριφορά μαθητών, και γ) γενική αποτίμηση (Πίνακας 7). Το σύστημα της ταξινόμησης που χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν την έρευνα, εξαρτάται από τις παραμέτρους που δίνει βάση ο ερευνητής (Bailey, 1994).

Πίνακας 7: Τυπολογίες, κατηγορίες και υποκατηγορίες από τις καταχωρήσεις των ημερολογίων

	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες
Διαδικασία της πιλοτικής εφαρμογής	1. Μέθοδοι και τεχνικές	i. πολυτροπικό περιβάλλον
		ii. αλληλεπιδραστικά βίντεο
		iii. εικόνες και κείμενα
		iv. ήχοι και τραγούδια
		v. κουίζ, σταυρόλεξα
		vi. ερωταπαντήσεις
		vii. κατασκευές
		viii. παιχνίδια επικοινωνιακού τύπου
	2. Ρόλος του δασκάλου	i. ενθάρρυνση
		ii. καθοδήγηση
		iii. ενίσχυση
		iv. συντονισμός
		v. ευελιξία
		vi. πρόβλεψη πιθανών δυσκολιών
		vii. τρόποι βελτίωσης διαχείρισης υλικού
viii. διαχείριση πιθανών		

Συμπεριφορά μαθητών		προβλημάτων σχετικά με τη διαδικασία
	1. Στάσεις και αντιδράσεις	<ul style="list-style-type: none"> i. αυξημένο ενδιαφέρον σε όλη τη διάρκεια ii. μεγάλο ενδιαφέρον για τις θεματικές ενότητες iii. συνεργασία με τους συμμαθητές για επίλυση των δυσκολιών iv. ενθουσιασμός για τα βίντεο v. πρωτοβουλία ανάληψης ρόλων vi. έκφραση θετικών στάσεων σχετικά με τις θεματικές ενότητες
	2. Χρήση λογισμικού	<ul style="list-style-type: none"> i. μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμός ii. συνεργασία στις δυσκολίες iii. συμμετοχή και προσκόλληση στις ενότητες iv. εξοικείωση με το μέσο διδασκαλίας (tablet)
	3. Επικοινωνία	<ul style="list-style-type: none"> i. κατανομή ρόλων ii. επιχειρηματολογία για την από κοινού επίλυση των δραστηριοτήτων iii. αλληλοβοήθεια και συνεργασία iv. συνεργασία και αλληλόδραση για την αντιμετώπιση δυσκολιών
	4. Αλληλόδραση	<ul style="list-style-type: none"> i. χρήση tablet ii. αλληλεπιδραστικών βίντεο iii. συμπλήρωση των ασκήσεων iv. διαδοχή των ενοτήτων v. επικοινωνιακού τύπου δραστηριότητες

Γενική αποτίμηση	1. Προβλήματα	i. εξοικείωση με τη χρήση του λογισμικού
		ii. συμπλήρωση φύλλου εργασίας
		iii. δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου
		iv. μεγάλος αριθμός ενοτήτων και δραστηριοτήτων
	2. Μαθησιακά αποτελέσματα	i. ενίσχυση των προσληπτικών γλωσσικών δεξιοτήτων (ακρόαση-ανάγνωση)
		ii. ενίσχυση των παραγωγικών γλωσσικών δεξιοτήτων (ομιλία-γραφή)
		iii. σωστή χρήση λεξιλογίου
		iv. ενίσχυση τεχνολογικού γραμματισμού
		v. ευχάριστο και φυσικό πλαίσιο επικοινωνίας
		vi. ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων
		vii. ενίσχυση της φαντασίας και δημιουργικότητας
		viii. ενίσχυση πολιτισμικής επίγνωσης

Διαδικασία της πιλοτικής εφαρμογής

Η ανάλυση των καταγραφών του ημερολογίου αποκάλυψε μια ποικιλία μεθόδων και πρακτικών που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή του λογισμικού προγράμματος. Η ίδια η φύση της πλατφόρμας επιτρέπει τη δημιουργία ενός πολυμεθοδικού περιβάλλοντος, που με τον κατάλληλο σχεδιασμό και την κατάλληλη διδακτική μεθοδολογία μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μιας δεύτερης γλώσσας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης. Με βάση, λοιπόν, τα εργαλεία και τις δυνατότητες της πλατφόρμας κατασκευάστηκε για τις ανάγκες του προγράμματος ένα πολυτροπικό

περιβάλλον μάθησης, το οποίο έδινε τη δυνατότητα στους μαθητές να περιηγούνται αυτόματα και να προσεγγίζουν τη γνώση πολύπλευρα. Τα κείμενα και οι εικόνες, τα αλληλεπιδραστικά βίντεο, τα σταυρόλεξα και τα κουίζ, οι ήχοι και τα τραγούδια οδήγησαν στην δημιουργία ενός υποστηρικτικού και ευχάριστου περιβάλλοντος μάθησης, όπου *«οι μαθητές ήταν ελεύθεροι να εκφραστούν και να δημιουργήσουν»*. Τα επικοινωνιακά παιχνίδια και οι κατασκευές που ακολουθούσαν, λειτουργούσαν ως απαραίτητο συμπλήρωμα της διαδικασίας και συνετέλεσαν στην *«αβίαστη χρήση της δεύτερης γλώσσας»* και την ενδυνάμωση των γλωσσικών τους δεξιοτήτων.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα τέτοιου είδους ιδιαίτερο περιβάλλον οικοδόμησης της γνώσης, είναι αρκετά *«περιορισμένος»*. Οι νέες τεχνολογίες προσφέρουν μια νέα δυναμική και έναν αυτοέλεγχο της διαδικασίας από τους ίδιους τους μαθητές, με τρόπο ώστε ο ρόλος του δασκάλου να συνοψίζεται σε ενθάρρυνση και ενίσχυση των δυνατοτήτων των μαθητών. Ο νέος ευέλικτος ρόλος που αποκτά ο εκπαιδευτικός είναι συντονιστικός στα πλαίσια μιας διαδικασίας, *«όπου οι μαθητές οικοδομούν μόνοι τους τη γνώση και προσπαθούν να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν»*. Επιπλέον, ο ρόλος του ήταν να *«τους ενισχύει όπου αντιμετώπιζαν κάποια δυσκολία ή αβεβαιότητα και να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν ενεργά στις δραστηριότητες στις δραστηριότητες, προσφέροντας βοήθεια και υποστήριξη όπου χρειάζονταν»*. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός ρωτούσε συγκεκριμένες ερωτήσεις τους μαθητές, *«σχετικές με τον τρόπο αντιμετώπισης του λογισμικού προγράμματος, τις τυχόν δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κα.»* και τους ενθάρρυνε να απαντήσουν. Επίσης, το τεχνολογικό περιβάλλον της γνώσης προσφέρει μια αυτοδυναμία και έναν διαφορετικό ρυθμό μάθησης σε κάθε ομάδα, τον οποίο ο εκπαιδευτικός *«πρέπει να σεβαστεί και να προσφέρει τις κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες»*, αφενός όποτε το κρίνει απαραίτητο για την πορεία της διδασκαλίας, αφετέρου όμως και όποτε του ζητηθούν. Με το τέλος κάθε παρέμβασης, ο εκπαιδευτικός, για κάθε ενότητα του λογισμικού, πρότεινε συγκεκριμένες προτάσεις για βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας που πραγματοποιήθηκε. Η έμφαση δίνονταν στην ευελιξία του δασκάλου να προβλέψει κάποιες *«απρόβλεπτες»* δυσκολίες, ή να προτείνει τρόπους καλύτερης διαχείρισης του υλικού. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός διατύπωνε προτάσεις για την καλύτερη διαχείριση της τάξης και την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων, οι οποίες

αποδείχτηκαν πολύτιμες πληροφορίες και επέτρεψαν στον ίδιο να κατανοήσει και να αποτρέψει καταστάσεις.

Συμπεριφορά μαθητών

Η χρήση του λογισμικού προγράμματος απέσπασε μεγάλο ενδιαφέρον από τους μαθητές, οι οποίοι αφενός ήταν *«ήδη εξοικειωμένοι με το μέσο της διδασκαλίας»*, τα tablet, αφετέρου όμως *«συμμετείχαν και συμπλήρωναν τις ενότητες της κάθε παρέμβασης με μεγάλο ζήλο και ενθουσιασμό»*. Το ίδιο το λογισμικό λειτούργησε ως μέσο κατάκτησης και οικοδόμησης των γλωσσικών δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας, προσφέροντας αυτονομία, ελευθερία και ανεξαρτησία στο ρυθμό μάθησης της κάθε ομάδας. Οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης σε αυτό το πλαίσιο, συνεργάζονταν για να διαχειριστούν σωστά την πλατφόρμα, αλληλοσυμπληρώνονταν στις ενέργειες και στα βήματα που έπρεπε να εκτελέσουν και βοηθούσαν ο ένας τον άλλο, σε όποια δυσκολία προέκυπτε σχετικά με τη λειτουργία του λογισμικού προγράμματος.

Οι μαθητές παρ' όλες τις δυσκολίες μάθησης που μπορεί να αντιμετώπιζαν, φάνηκαν να *«απολαμβάνουν όλη τη διαδικασία μάθησης, αλλά και το ίδιο το λογισμικό πρόγραμμα»*, καθώς έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και συμμετοχή εξ αρχής. Από την πρώτη κιόλας ενότητα, καθώς ήταν χωρισμένοι σε ζευγάρια, ανέλαβαν την πρωτοβουλία να καταναείμουν ρόλους μεταξύ τους για την όσο δυνατόν καλύτερη διαχείριση του υλικού. Οι ρόλοι αυτοί, μετά από προτροπή του εκπαιδευτικού, εναλλάσσονταν ώστε να υπάρχει ολόπλευρη και σφαιρική αντιμετώπιση του λογισμικού προγράμματος. Κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδραστικών βίντεο, το ενδιαφέρον και η συμμετοχή τους αυξήθηκε, καθώς ήταν για αυτούς μια πρωτόγνωρη, ταυτόχρονα και ενδιαφέρουσα διαδικασία κατάκτησης γνώσης. Οι μαθητές *«δεν δίστασαν να εκφράσουν τις απόψεις και τις προτιμήσεις τους»* από την αρχή των διδακτικών παρεμβάσεων, δηλώνοντας τις επιθυμίες και τις προτάσεις τους, σχετικά με τα μέρη που θα ήθελαν να επισκεφτούν, αλλά και τι θα ήθελαν να επαναλάβουν ή να κατασκευάσουν. Στην τελευταία διδακτική παρέμβαση, το σύνολο της τάξης εξέφρασε, μάλιστα, την επιθυμία να συνεχίσει να *«ταξιδεύει και να μαθαίνει»*, μέσω του λογισμικού προγράμματος, διότι ήταν κάτι που τους ενθουσίασε και δεν είχαν ασχοληθεί ξανά. Επίσης, το συγκεκριμένο μέσο διδασκαλίας που

επιλέχτηκε, το tablet, αποτέλεσε ένα θετικό στοιχείο για την διεξαγωγή του προγράμματος, καθώς πολλοί μαθητές δεν είχαν τη δυνατότητα χρήσης τους σε συχνή βάση και η ενσωμάτωση του στη μαθησιακή διαδικασία αποτέλεσε καταλυτικό παράγοντα.

Η επικοινωνία των μαθητών στις ομάδες και η μεταξύ τους αλληλόδραση αποτέλεσαν δυο βασικές συνιστώσες της διδακτικής παρέμβασης. Από την μία, οι μαθητές ήταν *«ελεύθεροι να αποφασίζουν το ρυθμό με τον οποίο θα εξακολουθήσουν την πορεία των δραστηριοτήτων»*- επιμέρους ενοτήτων, και από την άλλη *«σταματούσαν, όποτε αυτοί το έκριναν «απαραίτητο για να διευκρινίσουν ή να επαναλάβουν κάποια ενότητα»*. Αυτοί, επικοινωνούσαν για να κατανεύσουν τους μεταξύ τους ρόλους, αλλά και για να επιχειρηματολογήσουν υπέρ μιας άποψης όταν έπρεπε να λάβουν από κοινού μια απόφαση, ή να απαντήσουν στις ερωτήσεις στο κουίζ, ή να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας (τουριστικό οδηγό) κα. Αμφίδρομη επικοινωνία υπήρχε όμως και σε περιπτώσεις που υπήρχαν δυσκολίες, όπως *«διαφωνία απόψεων, καθώς και δυσκολία κατανόησης του υλικού»*. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι μαθητές μέσα από το διάλογο, την αλληλοβοήθεια και τη συνεργασία προσπαθούσαν να επιλύσουν το ζήτημα και να έρθουν σε μια από κοινού λύση. Έντονη αλληλόδραση και επικοινωνία, εκτός από τις παραπάνω περιπτώσεις, παρατηρήθηκε γενικότερα στη χρήση των tablet και, ειδικότερα, κατά τη διάρκεια των αλληλεπιδραστικών βίντεο, όπου οι μαθητές παρατηρούσαν, σχολίαζαν, εξέφραζαν στάσεις και εμπειρίες, απαντούσαν σε ερωτήσεις και ανέπτυσσαν την κριτική στους σκέψη, αλλά και κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του φύλλου εργασίας. Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές όπως ήταν χωρισμένοι σε ζευγάρια, έπρεπε *«να εντοπίσουν συγκεκριμένες πληροφορίες από το υλικό του λογισμικού, να παράξουν γραπτό λόγο σε διάφορα κειμενικά είδη, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές, να βάλουν γεγονότα στη σωστή σειρά, να λύσουν κρυπτόλεξα και σταυρόλεξα, να αντιστοιχίσουν λέξεις με εικόνες, να αλλάξουν το τέλος μιας ιστορίας αναπτύσσοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους»* κα. Οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε όλες τις δραστηριότητες και κατάφεραν να *«ξεπεράσουν τους φόβους και το άγχος τους, καθώς ο βαθμός και η σχέση επικοινωνίας μεταξύ τους θεωρήθηκε πλέον ικανοποιητική»*. Οι μαθητές παρ' όλες τις δυσκολίες μάθησης που αντιμετώπιζαν κατά τη διάρκεια της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, μέσα σε αυτό το φυσικό και ευχάριστο περιβάλλον επικοινωνίας και μάθησης που

προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες και το συγκεκριμένο λογισμικό, κατάφεραν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και να *«αλληλεπιδράσουν, αναπτύσσοντας τις γλωσσικές τους δεξιότητες στη γλώσσα στόχο»*.

Γενική αποτίμηση

Τα όποια προβλήματα και δυσκολίες παρουσιάστηκαν αφορούσαν κυρίως την σωστή λειτουργία χρήσης του λογισμικού από τη μεριά των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές χρειάστηκαν λίγο χρόνο ώστε να μάθουν αν χειρίζονται τα εργαλεία και τις δυνατότητες του νέου αυτού λογισμικού προγράμματος. Επίσης, ένα άλλο ζήτημα που οι μαθητές παρουσίασαν κάποια δυσκολία, ήταν το χρονικό διάστημα της συμπλήρωσης του φύλλου εργασίας. Αρχικά, δεν ήταν τόσο ευδιάκριτη η εναλλαγή περιβάλλοντος tablet και φύλλου εργασίας. Μέσα όμως από τις παρατηρήσεις και τις καταγραφές του εκπαιδευτικού το πρόβλημα αυτό εντοπίστηκε έγκαιρα και έγιναν οι απαραίτητες διορθωτικές ενέργειες. Η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων γραπτής έκφρασης, ήταν από όλες τις γλωσσικές δεξιότητες, αυτή που οι μαθητές δυσκολεύτηκαν περισσότερο, καθώς σε μερικές περιπτώσεις *«συνάντησαν δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας, στο λεξιλόγιο και στο κειμενικό είδος που απαιτούνταν»*. Ακόμα, σε μερικές ενότητες παρατηρήθηκε πως ο αριθμός των δραστηριοτήτων ήταν αρκετά μεγάλος και μερικά ζευγάρια δυσκολεύτηκαν να ολοκληρώσουν μέσα στην καθορισμένη χρονική διάρκεια. Το γεγονός αυτό όμως δεν στάθηκε εμπόδιο στην ολοκλήρωση της ενότητας, καθώς οι μαθητές επέλεξαν να καθίσουν στο διάλειμμα και να τις συμπληρώσουν, καθώς δεν ήθελαν να το σταματήσουν, διότι ήταν κάτι που έκαναν με ευχαρίστηση.

Οι μαθητές παρ' όλες τις δυσκολίες μάθησης που αντιμετώπιζαν κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, μέσα από τη χρήση του συγκεκριμένου λογισμικού προγράμματος, ανέπτυξαν και *«ενδυνάμωσαν σε κάποιο βαθμό τις γλωσσικές τους δεξιότητες»*, τόσο στον προφορικό, όσο και στον γραπτό λόγο. Δε δίσταζαν να διατυπώνουν αβίαστα τις εντυπώσεις τους από τα μέρη που γνώρισαν, αλλά και να *«προτείνουν καινούργια μέρη για να ταξιδέψουμε»*. Μέσα σε αυτό το φυσικό πλαίσιο επικοινωνίας και όντας απαλλαγμένοι από το φόβο του λάθους και του άγχους, και με το δικό τους ρυθμό μάθησης, μπόρεσαν να ανταποκριθούν σε πολύ καλό επίπεδο στις δραστηριότητες και να αναπτύξουν τις

δεξιότητες που τους ζητούνταν. Επιπλέον, λόγω της φύσης του λογισμικού προγράμματος, ανέπτυξαν και δεξιότητες τεχνολογικού και πληροφοριακού γραμματισμού, και ειδικότερα εξοικειώθηκαν με τη χρήση των tablet. Σε γενικά πλαίσια, παράλληλα με τις γλωσσικές δεξιότητες *«ανέπτυξαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα τους, ενίσχυσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες μέσα από την αλληλόδραση, καθώς και ενίσχυσαν την πολιτισμική τους επίγνωση μέσα από την επαφή με τα στοιχεία κουλτούρας και πολιτισμού κάθε τόπου»*.

6.2.3 Αποτελέσματα προφορικής εξωτερίκευσης

Από την ποιοτική ανάλυση των λεκτικών αναφορών της «Προφορικής Εξωτερίκευσης» προέκυψαν 2 θεματικοί άξονες, για την ταξινόμηση των αντίστοιχων θεματικών κατηγοριών και κωδικών, οι οποίοι προσδίδουν μεγαλύτερη σημασία στο περιεχόμενο. Αυτοί οι θεματικοί άξονες είναι οι ακόλουθοι: α) στρατηγικές για τον τρόπο επίλυσης προβλημάτων, και β) διαχείριση επικοινωνίας-συνεργασίας κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων. Τα ευρήματα για το σύνολο των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν από τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης στη δεύτερη/ ξένη γλώσσα του δείγματος, παρουσιάζονται στους ακόλουθους συγκεντρωτικούς πίνακες (Πίνακας 8, 9):

Πίνακας 8: Αποτελέσματα στρατηγικών για τον τρόπο επίλυσης προβλημάτων

Α. Στρατηγικές για τον τρόπο επίλυσης προβλημάτων	
Θεματικές/ Κατηγορίες	Κωδικοί
1. Γνωστικές	ΕΠΑΝΑΝ= Επανάληψη ανάγνωσης
	ΤΗΡΣΗΜ= Τήρηση σημειώσεων
	ΕΙΚΟΛΕΖ= Χρήση εικόνας- λεζάντας
	ΕΙΣΥΜΦΡΖ= Εικασία από συμφραζόμενα
2. Κοινωνικές	ΑΝΔΙΕΕΚΠ= Αναζήτηση διευκρίνισης από τον εκπαιδευτικό
	ΑΝΔΙΕΣΥΜ= Αναζήτηση διευκρίνισης από τον συμμαθητή
	ΣΥΕΠΙΣΥΜ= Συνεργασία και επιβεβαίωση από τον εκπαιδευτικό
3. Μεταγνωστικές	ΑΥΤΟΔΡ= Αυτοδιόρθωση
	ΕΣΤΠΡΟΣ= Εστίαση προσοχής

Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης τους στην εφαρμογή του λογισμικού, έρχονταν αντιμέτωποι με κάποιες δυσκολίες, πχ. στην κατανόηση του κειμένου, στον εντοπισμό των πληροφοριών ή ακόμα και στην απόδοση της σωστής απάντησης, τις οποίες καλούνταν να επιλύσουν. Μέσα από τη διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης, αποτυπώθηκαν διαφορετικά είδη στρατηγικών που κάνουν χρήση οι μαθητές και ταξινομήθηκαν στις παραπάνω κατηγορίες: γνωστικές, κοινωνικές και μεταγνωστικές. Σχεδόν, όλοι οι μαθητές του δείγματος αποκρίθηκαν ότι κάνουν έντονη χρήση των γνωστικών στρατηγικών και ειδικότερα της στρατηγικής «επανάληψη ανάγνωσης», γιατί *«με βοηθάει να το καταλάβω καλύτερα αν το διαβάσω πολλές φορές»* και *«το διαβάζω ξανά και ξανά μέχρι να το καταλάβω»*. Άλλοι μαθητές κάνουν τήρηση «σημειώσεων», για να κατανοήσουν το περιεχόμενο και να συγκρατήσουν τα κύρια στοιχεία του, *«με βοηθάει να γράφω μικρές προτάσεις από το κείμενο... μου είναι πιο εύκολο να το θυμάμαι»*, και *«γράφω δίπλα λεξούλες που νομίζω ότι είναι σημαντικές και μετά τις διαβάζω και μου έρχονται στο μυαλό»*. Μια άλλη μερίδα μαθητών χρησιμοποιεί τη στρατηγική «χρήση εικονογράφησης-λεζάντας» για την καλύτερη αποσαφήνιση ή την εμπέδωση του νοήματος, *«με βοηθούν οι εικόνες»*, *«με τις εικόνες μπορείς να καταλάβεις πολλά»*, *«οι εικόνες βοηθάνε, γιατί λένε ότι λέει το κείμενο, με πιο ωραίο τρόπο, αν έχει και τίτλο τότε καταλαβαίνεις σίγουρα»*. Επίσης, σε μικρότερο βαθμό οι μαθητές «μαντεύουν από τα συμφραζόμενα», στρατηγική που εξέφρασαν ότι χρησιμοποιούν όταν έχουν κάνει ήδη χρήση τις παραπάνω, *«όταν δεν μπορώ να καταλάβω με τίποτα, ε, πάω παρακάτω και συνεχίζω να διαβάζω και τότε καταλαβαίνω από το υπόλοιπο κείμενο»*. Εκτός, όμως από τις γνωστικές στρατηγικές, οι μαθητές χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό και τις κοινωνικές στρατηγικές, όπως αυτή της «αναζήτηση διευκρίνισης από τον εκπαιδευτικό» ή της «επιβεβαίωσης από τον εκπαιδευτικό», τονίζοντας ότι ρωτούν τον δάσκαλο αν έχουν απορίες ή αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα και πολλές φορές ζητούν επιβεβαίωση για την απάντηση που έχουν δώσει, *«ρωτάω το δάσκαλο για να σιγουρευτώ ότι είναι το σωστό»*, *«θα προσπαθούσα μόνος μου, αλλά άμα δεν μπορούσα θα ρωτούσα το κύριο»*. Ακόμα, σε σημαντικό βαθμό, οι μαθητές ρωτούν πρώτα τους συμμαθητές τους, κάνοντας χρήση της στρατηγικής «αναζήτηση διευκρίνισης από συμμαθητή», καθώς *«ρωτάω τη φίλη μου για σιγουριά αν δεν είμαι σίγουρη για κάτι και μαζί το βρίσκουμε»*.

Άλλες κατηγορίες στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές του δείγματος για την επίλυση των προβλημάτων τους, είναι οι μεταγνωστικές στρατηγικές, οι οποίες εμφανίζονται σε έντονο βαθμό κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Ως μεταγνωστικές στρατηγικές χαρακτηρίζονται η «αυτοδιόρθωση», η «επανάληψη ανάγνωσης», καθώς και η «εστίαση προσοχής». Η πρώτη αναφέρεται στην αυτοδιόρθωση και ερμηνεία των λαθών τους, δηλαδή «*κάτι δεν είχα καταλάβει σωστά και μετά το ξαναδιάβασα και το κατάλαβα*», και «*ξαναδιαβάζω την ερώτηση για να δω αν απάντησα λάθος, και μετά το διορθώνω*», ενώ η δεύτερη στρατηγική αναφέρεται στην επανάληψη της ανάγνωσης ως στρατηγική για να ξεπεράσει ο μαθητής τις δυσκολίες, «*διαβάζω πολλές φορές τι μου ζητάει για είμαι σίγουρη*» και «*αν δεν το καταλαβαίνω τότε το διαβάζω πολλές φορές από μέσα μου και μετά συνεχίζω*». Τη μεταγνωστική στρατηγική «εστίαση προσοχής» την ανέφεραν αρκετοί μαθητές, ως στρατηγική που συνετέλεσε στην επίλυση του προβλήματος, «*όταν δυσκολεύομαι, τότε προσέχω τα σημεία που είναι πιο έντονα σημειωμένα, για να βρω την απάντηση*».

Πίνακας 9: Αποτελέσματα στρατηγικών για τον τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων

B. Επικοινωνία- συνεργασία κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων	
Θεματικές/ Κατηγορίες	Κωδικοί
<u>1. κατά τη διάρκεια των γλωσσικών δραστηριοτήτων</u>	ΑΛΛΗΛΟΚΑΤ= Αλληλοβοήθεια για κατανόηση
	ΑΝΑΜΑΠ= Αναμονή απάντησης από τον συμμαθητή
	ΔΙΕΥΣΥΜ= Διευκρίνιση από τον συμμαθητή
	ΔΙΕΥΕΚΠ= Διευκρίνιση από τον εκπαιδευτικό
	ΑΝΚΟΙΝΑΠ= Αναμονή για συμφωνία κοινής απάντησης

<u>2. κατά τη διάρκεια των επικοινωνιακών δραστηριοτήτων</u>	ΑΝΤΙΠΑΙ= Αντιπαράθεση απόψεων
	ΑΝΑΛΕΥΘ= Ανάλυση ευθύνης
	ΣΥΝΚΑΡΟΛ= Συναπόφαση για κατανομή ρόλων
	ΣΥΜΚΑΛΤΡ= Συμφωνία για τον καλύτερο τρόπο επίλυσης
<u>3. κατά τη διάρκεια των δημιουργικών δραστηριοτήτων</u>	ΣΥΝΕΥΡΛΥ= Συνεργασία και συναπόφαση για την 'εύρεση λύσης'
	ΑΛΛΗΛΒΟ= Αλληλοβοήθεια
	ΑΠΟΦΑΡΟΛ= Απόφαση για την ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, οι μαθητές ανέπτυξαν στρατηγικές όχι μόνο σχετικά με τον τρόπο επίλυσης των δυσκολιών που συναντούσαν, αλλά και κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης που είχαν για την ολοκλήρωση των διαφορετικών δραστηριοτήτων. Με κριτήριο το είδος της δραστηριότητας, παρουσιάζονται στη συνέχεια, οι στρατηγικές που χρησιμοποίησαν οι μαθητές.

Οι στρατηγικές που ανέπτυξαν οι μαθητές, κατά τη διάρκεια των γλωσσικών δραστηριοτήτων, ποικίλλουν ανάλογα με τις στάσεις των μαθητών. Οι περισσότεροι μαθητές, χρησιμοποιούν την «αλληλοβοήθεια» για την επίτευξη των στόχων, «όταν κάτι δεν το καταλαβαίνει, και εγώ το ξέρω, του το εξηγώ», και «με βοηθάει η φίλη μου, όταν κάτι δεν μπορώ να το απαντήσω», και «μου το εξηγεί, μου δείχνει το σωστό». Επίσης, μεγάλη μερίδα μαθητών επιλέγει τη στρατηγική της «αναμονής απάντησης», δηλαδή κατά τη συνεργασία και την επικοινωνία που αναπτύσσουν, περιμένουν την απάντηση που θα δώσει ο συμμαθητής τους για να προχωρήσουν, «αφού διαβάσουμε την άσκηση, λέω εγώ τι πιστεύω, λέει και η φίλη μου και αποφασίζουμε», ή «περιμένω να μου απαντήσει και αυτός για να συνεχίσουμε». Μάλιστα, σε ένα βαθμό οι μαθητές

για να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα πρέπει να συμφωνήσουν όλοι μαζί, κάνουν δηλαδή χρήση της στρατηγικής «αναμονή συμφωνίας» για κοινή και σύμφωνη απάντηση, όπως αναφέρουν «πρέπει να συμφωνήσουμε και οι δυο, γιατί αν λέει άλλα αυτός και εγώ άλλα, κάποιος κάνει λάθος και θα κάνουμε λάθος σίγουρα». Ορισμένοι μαθητές ζητούν, μάλιστα, διευκρινίσεις για ορισμένα σημεία είτε από το συμμαθητή τους, είτε από τον εκπαιδευτικό της τάξης, *«όταν πρέπει να απαντήσουμε στις ασκήσεις μαζί και δεν καταλαβαίνω ακριβώς, τότε θα ρωτήσω το φίλο μου αν κατάλαβε αυτός», «για να είμαστε σίγουροι, όταν ζοριζόμαστε, ρωτάμε τον κύριο».* Σε λιγότερο βαθμό, κάποιιοι μαθητές χρησιμοποιούν τη στρατηγική «επανάληψη ανάγνωσης», όπου επαναλαμβάνουν την ανάγνωση της εκφώνησης της δραστηριότητας ή του ζητούμενου της, *«ζαναγυρνάμε πίσω στην άσκηση για να δούμε τι λέει».*

Η επόμενη ομάδα δραστηριοτήτων αφορά τις επικοινωνιακές δραστηριότητες, κατά τις οποίες οι μαθητές καλούνται να αλληλεπιδράσουν για την επίτευξη μιας δομημένης επικοινωνιακής περίπτωσης. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές κάνουν χρήση στρατηγικών, όπως «αντιπαράθεση απόψεων», «συναπόφαση για ανάληψη ρόλων», ακόμα και «ανάληψη ευθυνών». Οι μαθητές για να ανταπεξέλθουν στις περιστάσεις επικοινωνίας που τους ζητιούνταν έπρεπε να εκφράσουν τις απόψεις τους και να καταλήξουν σε μια όλοι μαζί, *«έλεγα εγώ τη γνώμη μου, έλεγε ο άλλος, έλεγαν όλοι και μετά μιλούσαμε τι θα κάνουμε όλοι μαζί», και «μας βοηθούσε να λέμε όλοι τι νομίζουμε πως πρέπει να κάνουμε, ακούγαμε έτσι όλοι και μετά διαλέγαμε».* Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι μαθητές συναποφάσιζαν για να κατανεύουν ρόλους και αρμοδιότητες, όπως αναφέρουν *«για να μην κάνει ο καθένας οι θέλει, λέγαμε εσύ θα κάνεις αυτό, εσύ θα κάνεις εκείνο, εσύ το άλλο, έτσι δουλεύαμε»* ή και *«χωρίζαμε τις δουλειές μας για να τα κάνουμε πιο γρήγορα».* Μια ακόμα στρατηγική που χρησιμοποιούσαν ήταν αυτή της «ανάληψης ευθυνών», όπου ο κάθε μαθητής είχε την ευθύνη για ένα συγκεκριμένο μέρος της δραστηριότητας, *«μας βοηθούσε ο καθένας να φτιάχνει κάτι και μετά να τα λέμε».*

Παρόμοιες όμως στρατηγικές ανέπτυξαν οι μαθητές και κατά τη διάρκεια των δημιουργικών δραστηριοτήτων/ κατασκευών. Οι μαθητές στην προσπάθειά τους να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν κατάλληλα και παράλληλα να δημιουργήσουν, έκαναν χρήση στρατηγικών, όπως «συνεργασία και συναπόφαση για την εύρεση λύσης», ή «αλληλοβοήθεια», ακόμα και «απόφαση για την ανάληψη συγκεκριμένων

ρόλων». Οι μαθητές μέσα στο αυθεντικό πλαίσιο μάθησης που υλοποιούσαν τις δημιουργικές δραστηριότητες, ωφελούνταν όταν κατένειμαν ρόλους, ευθύνες και αρμοδιότητες *«ο ένας διάβαζε, ο άλλος έγραφε και μαζί κάναμε την εργασία όλη»*. Επίσης, χρειαζόταν η ομοφωνία της ομάδος για τις ενέργειες, τα βήματα που έπρεπε να ακολουθηθούν και τις αποφάσεις που έπρεπε να παρθούν στο πλαίσιο βέβαια του συνεργατικού κλίματος και τις αλληλοβοήθειας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν *«αν κάποιος κολλούσα ή δεν ήξερα τι να κάνω, με βοηθούσε ο φίλος μου»*, ή και *«αν κάποιος είχε μια ωραία ιδέα την έλεγε και αποφασίζαμε τι θα κάνουμε»*.

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το κυρίαρχο στοιχείο των σημερινών κοινωνιών είναι ο πολυπολιτισμικός τους χαρακτήρας και ο πλουραλισμός των γλωσσικών τους διαλέκτων και ιδιωμάτων. Η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο στον προσδιορισμό της ταυτότητας του ατόμου, ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμός συμβάλλει στη διαμόρφωση και στην καλλιέργεια της πολιτισμικής του ταυτότητας. Το σχολείο συντελεί αποφασιστικά στο σχηματισμό, αλλά και στο μετασχηματισμό, των στάσεων των μαθητών απέναντι στη γλώσσα μέσω του επισήμου ή του ανεπίσημου αναλυτικού του προγράμματος ή των εξωσχολικών του δραστηριοτήτων. Η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων ιδιαίτερα σε μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα και η βοήθεια που χρειάζονται για να ξεπεράσουν τις όποιες δυσκολίες μάθησης αντιμετωπίζουν, αποτελεί ένα σύγχρονο πρόβλημα, με το οποίο έρχονται αντιμέτωπες όλες οι κοινωνίες σήμερα και οφείλουν να βρουν νέους τρόπους διδασκαλίας, νέες διδακτικές προσεγγίσεις και στρατηγικές μάθησης, ώστε να είναι αποτελεσματικές (European Commission, 2004).

Στην παρούσα εργασία, αξιοποιήθηκε και διερευνήθηκε ένα ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο βασίζεται στο αλληλεπιδραστικό βίντεο και βάση αυτού σχεδιάστηκε και δημιουργήθηκε το παρόν ηλεκτρονικό μάθημα «Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα και τον πολιτισμό» με βάση τη πλατφόρμα “Learnworlds”, το οποίο αποτελεί μια προσπάθεια διαφοροποιημένης διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, για τη σημερινή ελληνική εκπαίδευση. Βασικός σκοπός της δημιουργίας αυτού του λογισμικού προγράμματος ήταν η ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε μαθητές από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα με δυσκολίες μάθησης, μέσω της διδασκαλίας πολιτισμικών και πολιτιστικών στοιχείων της Ελλάδας. Το πλαίσιο αυτό απομακρύνει το μαθητή από τα στερεότυπα μαθήματα και τη παραδοσιακή και τετριμμένη διδασκαλία και τον ωθεί σε έναν ευρύτερο τρόπο σκέψης και δράσης, με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων σε ένα νέο και αλληλεπιδραστικό περιβάλλον που δημιουργούν οι νέες τεχνολογίες, σε συνδυασμό με τη συνεργασία και την αλληλοδραση με τους συμμαθητές του.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιήθηκαν για την κατασκευή και δημιουργία αυτού του λογισμικού προγράμματος ήταν η μέθοδος CLIL

(Ολοκληρωμένη εκμάθηση περιεχομένου και γλώσσας), σε συνδυασμό με τη μέθοδο CALL (Υποβοηθούμενη από Υπολογιστή Γλωσσική Διδασκαλία). Η πρώτη είναι πολύ διαδεδομένη στο εξωτερικό και τα αποτελέσματα που παρουσιάζει είναι πράγματι εντυπωσιακά (Mehisto, Marsh & Frigols, 2008, Svekova, 2011, Coyle, Hood & Marsh, 2010, Spratt, 2012, Coonan, 2003), καθώς φέρνει τους μαθητές σε επαφή με ένα γνωστικό αντικείμενο μέσω μιας άλλης γλώσσας και σε αυτό το πλαίσιο ωθεί τους μαθητές να αναπτύξουν τις δεξιότητες τους στην γλώσσα, ταυτόχρονα με την εκμάθηση του αντικειμένου. Στην Ελλάδα όμως, παρ' όλες τις αξιόλογες προσπάθειες που έχουν γίνει (Korosidou & Griva, 2013, Anagnostou, Griva & Kasvikis, 2016, Griva & Kasvikis, 2015) δεν είναι αρκετά διαδεδομένη, για το λόγο ότι δεν υπάρχει μια ευρεία και συστηματική προσπάθεια για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Η δεύτερη, όμως, μέθοδος χρησιμοποιείται ευρύτατα τα τελευταία χρόνια στον τομέα της εκπαίδευσης (Matthews, 1994, Levy, 1997, Warschauer, 2004, Beckett, et al., 2000, Murphy, et al., 2000, Bax & Champers, 2006) για τη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων, όχι μόνο του μαθήματος της γλώσσας. Το σημείο, όμως, που διαφοροποιείται είναι η μέθοδος ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στην μαθησιακή διδασκαλία. Ακόμα και σήμερα έρευνες δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους υπολογιστές και τις νέες τεχνολογίες, ως υποστηρικτικό-βοηθητικό υλικό στη διδασκαλία τους, και όχι ως κύριο πυλώνα-άξονα, μέσου του οποίου οι μαθητές αυτόνομα θα ανακαλύψουν τη μάθηση και θα οικοδομήσουν τη νέα γνώση. Επιπλέον, η χρήση και η προβολή των βίντεο μέσα στη μαθησιακή διαδικασία μπορεί να αποτελεί ένα βασικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό, το οποίο με την εξέλιξη της τεχνολογίας και του διαδικτύου είναι εύκολα προσβάσιμο, αλλά η δημιουργία και η χρήση αλληλεπιδραστικών βίντεο για τους μαθητές, είναι ένα καινοτόμο εργαλείο διδασκαλίας που οι εκπαιδευτικοί ακόμα δεν έχουν εξοικειωθεί (Kellems & Edwart, 2015, Gilmour, 2015). Με βάση τους παραπάνω άξονες έγινε ο σχεδιασμός και η δημιουργία του εν λόγω λογισμικού μας προγράμματος «Ψηφιακές περιηγήσεις στην Ελλάδα και τον πολιτισμό», η οποία αποτελεί μια προσπάθεια διαφοροποίησης της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε δίγλωσσους μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης.

Η ανίχνευση των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών που πήραν μέρος στις παρεμβάσεις, αλλά και των γλωσσικών δεξιοτήτων που αυτοί ανέπτυξαν,

επιχειρήθηκε μέσω της διαδικασίας της συμπλήρωσης των ατομικών ερωτηματολογίων και της ποσοτικής ανάλυσης τους. Επιπλέον, επιχειρήθηκε η ανάδειξη των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι μαθητές της έρευνας μας, προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα που σχετίζονται με την ανάγνωση και την κατανόηση, αλλά και για να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν. Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι οι στρατηγικές που καταγράφηκαν είναι αυτές που οι μαθητές μας γνωστοποίησαν τη δεδομένη περίπτωση, γεγονός που ερμηνεύεται πως οι μαθητές είναι πιθανόν να είναι σε θέση να αξιοποιήσουν πολύ περισσότερες στρατηγικές. 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 κα. (McDonough & McDonough, 1997).

Από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων της έρευνας προέκυψαν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων, την αλληλεπίδραση που ανέπτυξαν, τα ενδιαφέροντα τους, τις γλωσσικές δεξιότητες που ανέπτυξαν, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τη χρήση της πλατφόρμας και γενικότερα τη συνολική αποτίμηση τους για τη διαδικασία, αλλά και το λογισμικό. Επίσης, καταγράφηκε η χρήση των στρατηγικών συμπεριφοράς των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, τόσο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και κατανόησης των κειμένων, καθώς και του τρόπου αντιμετώπισης των δυσκολιών που εφάρμοζαν, όσο και κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας και αλληλόδρασης των μαθητών στη διάρκεια υλοποίησης των παρεμβάσεων.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας παρατηρήθηκε πως οι μαθητές επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα του προγράμματος, από την πρώτη κιόλας παρέμβαση. Τους ευχαριστούσε το γεγονός πως θα μπορούσαν με αυτό τον τρόπο να κάνουν ψηφιακά ταξίδια, επισκεφτούν μέρη και τόπους που δεν είχαν την ευκαιρία να επισκεφτούν ή να ξαναζήσουν εμπειρίες από μέρη που είχαν επισκεφτεί. Μέσα από αυτά, οι μαθητές έρχονταν σε επαφή με τα πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία του κάθε τόπου, στοιχείο που το χαρακτήρισαν ως ενδιαφέρον και πρωτότυπο. Μάλιστα, το θέμα του λογισμικού προγράμματος ήταν αυτό που οι μαθητές δήλωσαν

πως τους άρεσε περισσότερο, γεγονός πολύ θετικό για την αποτίμηση του λογισμικού, αλλά και για την ενίσχυση των παραγωγικών και προσληπτικών δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας μέσω αυτού. Επιπλέον, οι αναφορές τους στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε μαρτυρούν τον υψηλό βαθμό αρεσκείας τους, τόσο για τη διαδικασία στο σύνολο της, όσο και για τις επιμέρους παραμέτρους της (μέσο διδασκαλίας, επικοινωνιακές δραστηριότητες, συνεργατικό κλίμα κα.). Ένα γεγονός που αξίζει να σημειωθεί είναι πως με το πέρας των παρεμβάσεων, οι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να εκτελέσουν ξανά τις ενότητες του προγράμματος και να πάρουν μέρος σε όλες τις διαδικασίες του.

Ο ρόλος της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία ενίσχυσης των γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω των ψηφιακών ταξιδιών και πιο συγκεκριμένα μέσω της πλατφόρμα «Learnworlds», ήταν καταλυτικός για την επιτυχία της παρέμβασης. Η εν λόγω πλατφόρμα δεν αποτέλεσε απλώς ένα βοήθημα σε όλη τη διαδικασία, αλλά αποτέλεσε τον κύριο άξονα, τον πυλώνα, πάνω στον οποίο σχεδιάστηκε και δομήθηκε όλο το λογισμικό. Οι μαθητές με αυτόν τον τρόπο ήταν κυρίαρχοι της διαδικασίας, λειτουργούσαν αυτόνομα και ανεξάρτητα από τους υπόλοιπους και μπορούσαν να οικοδομήσουν μόνοι τους τη γνώση. Με βάση την πλατφόρμα μπορούσαν να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν, να συζητήσουν, να αιτιολογήσουν, να καταγράψουν, να εξερευνήσουν, να διαβάσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους. Επίσης, σημαντικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία ήταν και το μέσο που υλοποιούσαν οι μαθητές τις δραστηριότητες, τα tablet. Τα tablet, σαν τεχνολογικό εργαλείο είναι εύκολο στη χρήση του και όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα αποτέλεσε ένα μέσο το οποίο οι μαθητές ήταν εξοικειωμένοι και χρησιμοποιούσαν στην καθημερινότητα τους σε υψηλό βαθμό. Το μέσο αυτό καθώς δεν έχει ενσωματωθεί σε όλα τα σχολεία της Ελλάδος, αποτέλεσε ένα κίνητρο για τους μαθητές, καθώς και μόνο η χρήση του αποτελούσε μια καινοτόμο διαδικασία από μόνη της. Από τις αναφορές των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε πως η χρήση των νέων τεχνολογιών στη εκμάθηση μιας γλώσσας, όχι μόνο δεν αποτέλεσε τροχοπέδη, αλλά ήταν καθοριστικής σημασίας, καθώς οι μαθητές δήλωσαν πως έμαθαν σε λιγότερο χρόνο και εξίσου καλά τις δεξιότητες που θα διδάσκονταν με την παραδοσιακή διαδικασία. Τα ευρήματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα που έχουν καταγραφεί σε αντίστοιχες έρευνες και καταδεικνύουν το θετικό ρόλο της ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στη

μαθησιακή διαδικασία, καθώς οι μαθητές σημειώνουν υψηλό ενδιαφέρον για συμμετοχή, βιωματική μάθηση της γνώσης, μεγάλη αλληλεπίδραση και ενίσχυση των μεταγνωστικών στρατηγικών τους (Ράπτης & Ράπτη, 1999, Θεοδωρόπουλος, 2014, Στασινός, 2003, Zhang, et al., 2006). Επίσης, το η δημιουργία αυτού του ηλεκτρονικού μαθήματος προσφέρει ένα πολυμεσικό- πολυτροπικό περιβάλλον, το οποίο παρέχει στους μαθητές κίνητρα για εξάσκηση και εφαρμογή των γλωσσικών τους δεξιοτήτων μέσω μιας ποικιλίας επικοινωνιακών εργαλείων. Ακόμα, ένα ακόμα χαρακτηριστικό του εν λόγω λογισμικού προγράμματος που αποτέλεσε θετικό στοιχείο για όλη τη διαδικασία της ενίσχυσης των γλωσσικών δεξιοτήτων στην ελληνική γλώσσα, ήταν η έμφαση που αποδιδόταν στη ρεαλιστική χρήση της γλώσσας σε ένα αυθεντικό περιεχόμενο, μέσα από ολοκληρωμένες προσεγγίσεις περιεχομένου και γλώσσας, οι οποίες αποσκοπούν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων.

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 ερευνητικά δεδομένα βρίσκονται σε αντιστοιχία αυτά των προγενέστερων ερευνών, καθώς πρόσφατες έρευνες έχουν καταδείξει ότι όταν υπάρχει υψηλή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, τότε αυξάνεται και η κινητοποίηση, το ενδιαφέρον και η επιμονή στη μάθηση (Hong, et al., 2007). Μάλιστα, κατά την παρακολούθηση ενός βίντεο, ο συνδυασμός ακουστικής και οπτικής πληροφορίας βοηθά τους μαθητές να συγκρατούν καλύτερα τις πληροφορίες από ότι η χρήση μιας μόνο πηγής

πληροφοριών (Zhang, et al., 2006). Πολλαπλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι μέσα σε ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον μάθησης οι μαθητές είναι περισσότερο πιθανό να συγκρατούν τις πληροφορίες (Leijen, et al., 2009, Zhang, et al., 2006), καθώς η αλληλεπιδραστικότητα αυξάνει τον αριθμό των δραστηριοτήτων που σχεδιάζονται και κρατούνται τη μνήμη. Το αλληλεπιδραστικό αυτό περιβάλλον του βίντεο συμβάλλει στη βαθιά γνώση καθώς οι μαθητές πλοηγούνται ελεύθερα στους διαφορετικούς συνδέσμους, εξερευνούν αυτόβουλα και ανεξάρτητα το περιεχόμενο, με αποτέλεσμα να συνδέουν τις πολλαπλές ιδέες μεταξύ τους, αξιοποιώντας τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους (Cherrett, et al., 2009).

Από τις αναφορές των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι όσον αφορά τη συμπεριφορά που υιοθετούν οι μαθητές προκειμένου να επιλύσουν τις όποιες δυσκολίες συναντούσαν κατά την κατανόηση ενός κειμένου ή μιας δραστηριότητας, αυτοί προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα το βαθμό δυσκολίας που έχει το συγκεκριμένο κείμενο ή η συγκεκριμένη δραστηριότητα ξεχωριστά. Κατά συνέπεια, οι περισσότεροι δίγλωσσοι μαθητές της έρευνας κάνουν χρήση γνωστικών και κοινωνικών στρατηγικών, κάτι που αναφέρεται εκτενώς και στη βιβλιογραφία (Chard, et al., 2002, Rasinski, 2006). Είτε δηλαδή επαναλαμβάνουν την ανάγνωση του κειμένου, είτε προσπαθούν να συνδυάσουν εικόνες και κείμενο, είτε ζητούν διευκρινίσεις και επιβεβαίωση από το συμμαθητή τους, ακόμα και από τον εκπαιδευτικό. Λιγότεροι είναι οι μαθητές που χρησιμοποιούν μεταγνωστικές στρατηγικές, όπως η αυτοδιόρθωση ή ο επανέλεγχος, καθώς αυτή η διαδικασία απαιτεί υψηλού βαθμού δεξιότητες επεξεργασίας και αναγνωστικής ευχέρειας (Carrell, 1989, Wharton, 2000, Nichols, et al., 2009). Αντίστοιχες στρατηγικές χρησιμοποιούν οι δίγλωσσοι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα και κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων που διεκπεραίωναν. Οι μαθητές δηλαδή προκειμένου να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα, είτε αυτή ήταν γλωσσική, είτε επικοινωνιακού ή δημιουργικού τύπου, έκαναν χρήση στρατηγικών όπως, η αλληλοβοήθεια, η αντιπαράθεση απόψεων, η συναπόφαση και συμφωνία για την απάντηση που έπρεπε να δώσουν ή τα βήματα που έπρεπε να εκτελέσουν, καθώς και η συνεργασία και η κατανομή ρόλων για την ακριβέστερη και πληρέστερη ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

Από την ανάλυση των ποσοτικών και ποιοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώθηκε, επίσης, πως οι δίγλωσσοι μαθητές μέσα από το συγκεκριμένο

ηλεκτρονικό μάθημα ενίσχυσαν τις προσληπτικές και παραγωγικές τους δεξιότητες στη χρήση της ελληνικής γλώσσας. Το χαλαρό και ευχάριστο περιβάλλον που προσφέρει η πλατφόρμα δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές μέσα από τις δραστηριότητες της κάθε ενότητας να μπορέσουν να εκφραστούν ελεύθερα και αβίαστα, να πειραματιστούν με τη γλώσσα και τις συμβάσεις της, να παράξουν γραπτό λόγο και να κατανοήσουν καλύτερα το περιεχόμενο. Καθώς δεν υπάρχει ο έλεγχος από ανθρώπινο παράγοντα και το άγχος της επίδοσης, οι μαθητές αισθάνονται πιο ελεύθεροι και καταφέρνουν να επικοινωνήσουν και να γράψουν κείμενο πιο άνετα και εύκολα. Επιπλέον, η πλατφόρμα προσφέρει ευκαιρίες για ένα συνδυασμό πολυτροπικού περιεχομένου των δραστηριοτήτων (κείμενα, ήχους, βίντεο, σταυρόλεξα, κουίζ κα.) με αποτέλεσμα την πολύπλευρη προσέγγιση της γλώσσας, γεγονός που αποτελεί καθοριστικής σημασίας στην διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας για την αποτελεσματική ενίσχυση των δεξιοτήτων των δίγλωσσων μαθητών. Ακόμα, σημαντικοί παράγοντες που συνετέλεσαν στην ενίσχυση των δεξιοτήτων είναι ο ρυθμός μάθησης που προσφέρει το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον και το συνεργατικό –ομαδικό κλίμα διδασκαλίας. Οι μαθητές συνεργάζονταν σε ζευγάρια με τα tablet και εκτελούσαν τις δραστηριότητες των ενοτήτων στο δικό τους χρόνο, ενώ παράλληλα διάβαζαν, συνομιλούσαν, παρακολουθούσαν μαζί τα βίντεο, απαντούσαν στις ερωτήσεις, διατύπωναν τις απόψεις τους και κατέληγαν σε συμφωνία για την πιο κατάλληλη. Ταυτόχρονα, δούλευαν στο δικό τους χρόνο με το δικό τους ρυθμό μάθησης, απαλλαγμένοι από το άγχος και χωρίς να συναγωνίζονται τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αλλά τον ίδιο τους εαυτό. Η στήριξη και η αλληλοβοήθεια σε αυτό το συνεργατικό πλαίσιο μάθησης ήταν επίσης παράγοντες που καθόρισαν την εξέλιξη των παρεμβάσεων και την θετική αποτίμηση του λογισμικού. Χαρακτηριστικό γεγονός αποτελούν οι αναφορές των δίγλωσσων μαθητών σχετικά με την αποτίμηση τους από το πρόγραμμα, καθώς αυτές συνοψίζονται στους άξονες της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας και στο κλίμα συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων. Τα παραπάνω ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με τη σχετική βιβλιογραφία, αφού ένας αριθμός ερευνών έχει καταδείξει θετικά αποτελέσματα σχετικά με την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μαθητών σε μια δεύτερη/ ξένη γλώσσα, όταν αυτή διδάσκεται σε ένα χαλαρό, συνεργατικό και ευχάριστο κλίμα μάθησης (Baines, et al., 2009, Chapman & Cope, 2004, Gillies 2004, Phuong-Mai, et al., 2009, Jaques, 2001). Οι Coyle, Hood και Marsh (2010) σε μια έρευνα τους καταλήγουν πως η

συνεργατική μάθηση παρουσιάζει πλεονεκτήματα, όπως: ενίσχυση των κινήτρων μάθησης, ταχύτερη και αβίαστη ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη γλωσσικής εμπιστοσύνης και αυθόρμητης χρήσης της γλώσσας, καθώς και δημιουργία φυσικών πλαισίων επικοινωνίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι δίγλωσσοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, μπορούν να ανταπεξέλθουν καλύτερα σε ένα τεχνολογικό περιβάλλον, το οποίο ενισχύει 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. Τα παραπάνω ερευνητικά αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την αντιμετώπιση και τα θετικά αποτελέσματα που έχουν καταδείξει οι έρευνες για τη γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, μέσω λογισμικών προγραμμάτων (Fletcher-Campbell, 2000, Nicolson, et al., 2000, Miller, et al., 1994, Singleton, 1994). Ακόμα, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν πως οι μαθητές κατάφεραν να δομήσουν τις δικές τους ιδέες και παράλληλα να επιτευχθεί η εκμάθηση και η ενσωμάτωση των μεθόδων κατάκτησης της γνώσης και όχι επανάληψη και ξερή απομνημόνευση της (Μαλέτσκος, 2002). Επιπλέον, οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσκολίες μάθησης που συμμετείχαν στην έρευνα, 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. Είναι καθοριστικής σημασίας τα άτομα αυτά να έχουν στη διάθεση τους το χρόνο που χρειάζονται για να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν το περιεχόμενο, γεγονός που συμπεριλήφθηκε στο σχεδιασμό της πλατφόρμας και αποτέλεσε αξιόλογο κομμάτι της αποτίμησης της. Με την υποστήριξη των νέων τεχνολογιών μπορούν να επιτευχθούν συγκεκριμένοι μαθησιακοί στόχοι για τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω κυρίως του οπτικοακουστικού περιβάλλοντος που δημιουργεί το χρησιμοποιούμενο, κατά περίπτωση, λογισμικό και το αυξημένο ενδιαφέρον που προσελκύει από την πλευρά των μαθητών (Στασινός, 2003, Zhang, et al., 2006).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι δυνατόν να γίνουν αποδεκτά με κάποιες επιφυλάξεις, καθότι τίθενται ορισμένοι περιορισμοί. Αρχικά, ο μικρός αριθμός του δείγματος δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο συνολικό

πληθυσμό των δίγλωσσων μαθητών με δυσκολίες μάθησης που διδάσκονται την ελληνική ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα στο Δημοτικό Σχολείο. Το δείγμα της έρευνας, καθώς η επιλογή του έγινε με τυχαία δειγματοληψία, περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επίσης, τα ευρήματα της έρευνας μας αφορούν μια συγκεκριμένη και περιορισμένη χρονική περίοδο. Ενδεχομένως, αν η έρευνα γινόταν σε κάποια άλλη χρονική στιγμή να οδηγούσε σε άλλα αποτελέσματα. Επιπλέον, κατά το σχεδιασμό του λογισμικού προγράμματος δεν λήφθηκαν υπόψη παράγοντες, όπως το μαθησιακό στυλ του κάθε μαθητή, ή τα κίνητρα και οι πεποιθήσεις του, παρά μόνο οι γενικές αρχές, οι στρατηγικές και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, καθώς και οι παράμετροι και οι στρατηγικές των 4 γλωσσικών δεξιοτήτων της ελληνικής γλώσσας που θέλαμε να αναπτύξουμε. Ακόμα, θα μπορούσε να γίνει η ακριβής καταγραφή των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές, πριν την εφαρμογή του λογισμικού προγράμματος, και πως αυτές έχουν ενισχυθεί- τροποποιηθεί μετά την εφαρμογή του.

Οι δυσκολίες της συγκεκριμένης έρευνας δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές, καθώς αφορούν κυρίως το σχεδιασμό του λογισμικού προγράμματος. Η ερευνήτρια αρχικά έπρεπε να επιλέξει το θέμα (ταξίδια στην Ελλάδα), γύρω από το οποίο θα σχεδιάζόταν η ηλεκτρονική διδασκαλία και έπρεπε να είναι άμεσο με τα ενδιαφέροντα των δίγλωσσων μαθητών και ελκυστικό. Έπειτα, έπρεπε να επιλεχθούν οι ενότητες του προγράμματος (τόποι της Ελλάδας) και να συγκεντρωθούν οι πληροφορίες για αυτές, να βρεθούν τα πολιτιστικά και πολιτισμικά στοιχεία κάθε περιοχής, τα βρεθούν τα κατάλληλα βίντεο και να επεξεργαστούν, καθώς και να επιλεχθούν οι κατάλληλες γλωσσικές δραστηριότητες που θα περιέκλειαν τις ενότητες και θα ενίσχυαν όλες τις γλωσσικές δεξιότητες των μαθητών. Κατόπιν, όλα τα παραπάνω έπρεπε να δομηθούν ώστε να ανταποκρίνονται στις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, να αξιοποιούν στρατηγικές και τεχνικές τόσο για τους δίγλωσσους μαθητές, όσο και για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης και να βασίζονται πάνω σε συγκεκριμένες αρχές και αποτελεσματικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Στη συνέχεια, όλα τα παραπάνω έπρεπε να δημιουργηθούν και να κατασκευαστούν πάνω στην πλατφόρμα, με τη βοήθεια των κατάλληλων εργαλείων, ώστε να δημιουργηθεί ένα ευχάριστο, ελκυστικό και ταυτόχρονα δημιουργικό περιβάλλον μάθησης. Όλα αυτά είχαν σαν αποτέλεσμα την πολύωρη επεξεργασία και κατασκευή του λογισμικού προγράμματος, πρώτου καν τεθεί σε εφαρμογή και

απαιτούσε επιμονή, υπομονή και αρκετή δουλειά από την πλευρά του εκπαιδευτικού, η οποία όμως δικαιώθηκε με τα αποτελέσματα και τη στάση των μαθητών. Επίσης, το ηλεκτρονικό μάθημα που κατασκευάστηκε δεν έμεινε μόνο στη δημιουργία, αλλά προχώρησε και στην εφαρμογή σε μια ομάδα μαθητών που πληρούσαν τα κριτήρια. Μετά την εφαρμογή του λογισμικού συγκεντρώθηκαν οι απαιτούμενες πληροφορίες, εξήχθησαν τα αποτελέσματα, τα οποία οδήγησαν σε συγκεκριμένα συμπεράσματα.

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. Επίσης, θα μπορούσε να γίνει και ο διαχωρισμός του παράγοντα φύλου στις επιδόσεις στις 4 γλωσσικές δεξιότητες, στις στάσεις και στα αποτελέσματα της έρευνας, ώστε να υπάρχει μια πληρέστερη και πιο αναλυτική ματιά για τις γλωσσικές δεξιότητες αλλά και αντιλήψεις των δίγλωσσων μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Ακόμα, θα μπορούσε να γίνει καταμέτρηση των επιδόσεων στις 4 γλωσσικές δεξιότητες των δίγλωσσων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, με κάποια σταθμισμένα τεστ, πριν και μετά την εφαρμογή του λογισμικού προγράμματος. Επιπλέον, το ευχάριστο και εύκολα διαχειρίσιμο περιβάλλον της πλατφόρμας “Learnworlds”, προτείνεται και για περεταίρω εφαρμογές σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, όπως μαθηματικά, φυσική κα. καθώς αφενός, σχεδόν όλοι, οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες και μπορούν εύκολα να τη διαχειριστούν και αφετέρου δίνεται η δυνατότητα για ενεργή και αυτόνομη οικοδόμηση της γνώσης, μέσω των πολλαπλών εργαλείων που προσφέρει, και κυρίως της δυνατότητας δημιουργίας των αλληλεπιδραστικών βίντεο. Επίσης, λόγω των θετικών αποτελεσμάτων που προέκυψαν, προτείνεται η εφαρμογή της μεθόδου CLIL και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως μαθηματικά, ιστορία κα., αλλά και σε μικρότερες ηλικιακές ομάδες, με τις απαραίτητες προσαρμογές. Η μέθοδος αυτή μπορεί να εφαρμοσθεί σε οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο και σε οποιαδήποτε γλώσσα, με την προϋπόθεση το γνωστικό αντικείμενο να είναι προσαρμοσμένο στο ηλικιακό επίπεδο των μαθητών και να χρησιμοποιείται η

πολυαισθητηριακή προσέγγιση του. Επίσης, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών είναι ένα στοιχείο που οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενσωματώνουν στη μαθησιακή διαδικασία και να πάνε να το χρησιμοποιούν μόνο σαν βοηθητικό εργαλείο. Οι νέες τεχνολογίες με την πληθώρα των πολυμεσικών εργαλείων που προσφέρουν, αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών και μπορούν να δώσουν τη δυνατότητα ώστε να γίνουν ο πυλώνας και ο άξονας σχεδιασμού ολόκληρης της διδασκαλίας, οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου, αλλά και για οποιαδήποτε ομάδα μαθητών, κυρίως αυτών με δυσκολιών μάθησης.

Τα παραπάνω συμπεράσματα της παρούσας έρευνας είναι δυνατόν να οδηγήσουν στη βελτίωση και στην αναβάθμιση των συνθηκών και μεθόδων διδασκαλίας των δίγλωσσων μαθητών με δυσκολίες μάθησης κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας. Σε αυτό το πλαίσιο θα προωθεί η επίδοση των μαθητών αυτών αποτελεσματικά σε ακαδημαϊκό, προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς και θα υπάρχει ίση παροχή ευκαιριών στο εκπαιδευτικό σύστημα του Δημοτικού Σχολείου.

8. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adam, N. & Wild, M. (1997). Applying CD-ROM interactive storybooks to learning to read. *Journal of Computer Assisted Learning*, 13, 119-132.
- American Psychiatric Association (2004). *Διαγνωστικά Κριτήρια DSM-IV-TR*. (Μτφρ. & επιμ.) Κ. Γκοτζαμάνης. Αθήνα: Ιατρικές Εκδόσεις Λίτσας.
- Anagnostou, V., Griva, E. & Kasvikis, K. (2016). ‘From Michelangelo to Picasso’: implementing the CLIL approach in an foreign language project. In A. Murphy (Ed), *New developments in foreign language learning*. NovaPress, 141-160.
- Archer, A.L., Gleason, M.M. & Vachon, V.L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly*, 26, 89-101.
- Baines, E., Blatchfold, P. & Rubie-Davies C. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year long intervention study. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 95-117.
- Banes, D. & Coles, C. (1995). *IT for All: Developing an IT Curriculum for pupils with Severe or Profound and Multiple Learning Difficulties*. London: David Fulton Publishers.
- Bax, S. (2003). CALL – past, present and future. *System*, 31, 13-28.
- Bax S. & Chambers A. (2006). Making CALL work: towards normalization. *System*, 34(4), 465-479.
- Bates, A.W. (1985). Using video in higher education institute of educational technology. *IET Paper on Broadcasting*, 243.
- Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. New York: Longman.

- Beckett, G. H., McGivern, L., Reeder, K., & Semenova, D. (2000). Dilemmas in designing multimedia software for learners of English as a second or foreign language. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(2), 287-297.
- BECTA (2004). Digital video technologies. Διαθέσιμο στο <http://foi.becta.org.uk/>
- BECTA (2001) *Communication-Using your word –processor*. Introduction for SEN. Διαθέσιμο στο <http://curriculum/becta.org.uk/docserver.php?docid=1360>
- Bender, W.N. & Larkin, M. (2003). *Reading strategies for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Berk, L.E. & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. Washington DC: National Association for the education of Young Children.
- Birdsong, D. & Molis, M. (2001). On the evidence for maturational constraints in second-language acquisition, *Journal of Memory and Language*, 44, 235-249.
- Bishop, D. & Leonard, L. (2001). *Speech and language impairments in children causes: characteristics, intervention and outcome*. 2nd ed. USA & Canada: Psychology Press Ltd.
- Bozic, N. & Murdoch, H. (1996). *Learning through interaction technology and children with multiple disabilities*. London: David Fulton Publishers.
- Branston, G. & Stattford, R. (1999). *The media student's book*. London: Routledge.
- Brewster, J. (1999). Teaching English through Content: supporting good practice. In Kenedy, C. (Ed.), *Innovation and Best Practice*. London: Longman, 83-95.
- Brooks, R. (1997). *Special Educational Needs and Information Technology: Effective Strategies for Mainstream Schools*. Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Brown, J.M. & Palmer, A.S. (1988). *The listening approach*. London: Longman.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. London: Harvard University Press.

- Buckingham, D. & Scanlon, M. (2003). *Education, entertainment, and learning in the home*. Michigan: Open University Press.
- Burghes, D. & Kennett, D. (2006). Interactive video for mathematics teaching. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 19(5), 705-710,
- Burn, A. & Parker, D. (2001). Making your mark: digital inscription, animation and a new visual semiotic. *Education, Communication and Information*, 1, 155-179.
- Butler-Pascoe, M. E. & Wiburg, K. M. (2003). *Technology and teaching English language learners*, 81-96.
- Cain, K. (2009). *Reading Development and Difficulties*. British: British Psychological Society BLACKWELL.
- Cairncross, S. & Mannion, M. (2001). Interactive Multimedia and Learning: Realizing the Benefits. *Innovations in Education and Teaching International*, 38, 156-164.
- CAPELL. (2011). *English Language Learners and Special Education: A Resource Handbook*. Stamford: Connecticut Administrators of Programs for English Language Learners. Διαθέσιμο στο <http://www.capellct.org>
- Carrell, P. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The modern Language Journal*. 73, 121-134.
- Castellani, J. D. (2000). Strategies for integrating the Internet into classrooms for high school students with emotional and learning disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 35(5), 297- 305.
- Cenoz, J. (2004). *An introduction to applied linguistics*. University of the Basque Country, UPV-EHU.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. New York: Cambridge.

- Chapman, E. & Cope, M. (2004). Group reward contingencies and cooperative learning: immediate and delayed effects on academic performance, self-esteem and sociometric ratings. *Social Psychology of Education*, 7, 73-87.
- Chard, D.J., Vaughn, S., & Tyler, B.J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406.
- Chen, Y. T. (2012a). The effect of thematic video-based instruction on learning and motivation in e-learning. *International Journal of Physical Sciences*, 7(6), 957-965.
- Chen, Y. T. (2012b). A study of learning effects on e-learning with interactive thematic video. *Journal of Educational Computing Research*, 47(3), 279-292.
- Chen, Y. T. (2012c). A study on interactive video-based learning system for learning courseware. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 4(20), 4132-4137.
- Cherrett, T., Wills, G., Price, J., Maynard, S., & Dror, I. E. (2009). Making training more cognitively effective: Making videos interactive. *British Journal of Educational Technology*, 40(6), 1124-1134.
- Chun, D. M. & Brandl, K. K. (1992). Beyond form-based drill and practice: Meaning-enhanced CALL on the Macintosh. *Foreign Language Annals*, 25, 255-267.
- Collins, M.F. (2009). ELL preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 84-97.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Coonan, C. M. (2003). Planning For CLIL: A General Outline and Thoughts on Two Micro Features. In T.Boella & T.Barbero (επιμ.), *L'Uso Veicolare Della Lingua Straniera in Apprendimenti Non Linguistici*. Piemonte: Ufficio Scolastico Regionale.

- Council of Europe (1997). *Language Learning for European Citizenship. Final Report (1989-1996)*. Strasbourg: Council of Europe Publish.
- Coyle, D. (2007). *Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D., Hood P. & Marsh D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crivelli, V. (2000). *Write to Read with ICT*. London: BDA.
- Curtain, H. (1990). *Foreign language learning: an early start*. Washington: ERIC Clearing House on Languages and Linguistics.
- Davis, N., Desforjes, C., Jessel, J., Somekh, B., Taylor, C. & Vaughan, G. (1997). Can quality in learning be enhanced through the use of IT?. In Somekh, B. & Davis, N. (eds.), *Using Information Technology in Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Day, J. (1995). *Access Technology: Making the Right Choice*. 2nd ed. Coventry: NCET.
- Davies, G. (2004). *ICT4LT Module 2.2: Introduction to multimedia CALL*. Διαθέσιμο στο http://www.ict4lt.org/en/en_mod2-2.htm
- Davies, G. (2002). *ICT and modern foreign languages: learning opportunities and training needs*. Διαθέσιμο στο <http://www.camsoftpartners.co.uk/needs.htm>
- Dawaele, J.M. (2007). Predicting language learners' grades in the L1, L2, L3 and L4: the effect of some psychological and sociocognitive variables. *International Journal of Multilingualism*, 4(3), 169-197.
- Delcloque P. (2000). *History of CALL*. Διαθέσιμο στο http://www.ict4lt.org/en/History_of_CALL.pdf
- Delen, E., Liew, J., & Willson, V. (2014). Effects of interactivity and instructional scaffolding on learning: Self-regulation in online video-based environments. *Computers & Education*, 78, 312-320.

- Deller, S. & Price, C. (2007). *Teaching Other Subject through English*. Oxford: Oxford University Press.
- Detheridge, T. (1996). Information Technology. In Carpenter, B., Ashdow, R. & Bovair, K. (eds.), *Enabling Access: Effective teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties*. London: David Fulton.
- Diaz- Rico, L. (2008). *Strategies for teaching English learners*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Dimou, A., Tsoumakas, G., Mezaris, V., Kompatsiaris, I., & Vlahavas, L. (2009). An empirical study of multi-label learning methods for video annotation. In *Content-Based Multimedia Indexing*, Seventh International Workshop on IEEE, 19-24.
- Dina, A.T. & Ciornei, S.H. (2013). The Advantages and Disadvantages of Computer Assisted Language Learning and Teaching for Foreign Languages. 5th International Conference EDU-WORLD 2012 - Education Facing Contemporary World Issues. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76, 248 – 252.
- Dominguez, R. & Pessoa, R. (2005). Early versus late start in foreign language education: Documenting achievements. *Foreign Language Annals*, 38, 473-483.
- Duber, J. (2000). *Computer assisted language learning*. Διαθέσιμο στο www.writing.Berkeley.edu/chorus/call/September2001
- Duke, J. (1983). Interactive video. *Educational Media International*, 20(4).
- Edelenbos, P. & Johnstone, R. (1996). *Researching languages at primary school: Some European perspectives*. London: CILT.
- European Commission (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice.
- European Commission (2004). *Many tongues, one family. Languages in the European Union*. Directorate General Press and Communication.

- European Council in Milan (1985). Adoption of the final report of the Ad-Hoc Committee “On a People’s Europe”: *Bulletin of the EC* 6/85, 1.4.4.
- Eurydice (2008). *Key data on teaching languages at schools in Europe. 2008 Edition*. The information network on education in Europe. Brussels: The European Unit.
- Eurydice European Unit (2006). *Content and Language Integrated Learning at School in Europe*. Brussels: European Commission/Directorate-General for Education and Culture.
- Felix, U. (2003). Teaching languages online: deconstructing the myths. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 118-138. Διαθέσιμο στο <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet19/felix.html>
- Figel, J. (2005). Education and entrepreneurship. *Speech on SME Union*, Brussels.
- Fletcher-Campbell, F., (2000). *Literacy and Special Educational Needs: A review of the literature*. London: DfEE and National Foundation for Educational Research.
- Gawi, E.M.K. (2012). The Effects of Age Factor on Learning English: A Case Study of Learning English in Saudi Schools, Saudi Arabia. *English Language Teaching*, 5(1), 127-139.
- Genesee, F., Paradis, J., & Crago, M. B. (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Gillies, R. (2004). The effects of cooperative leaning on junior high school students during small group learning. *Learning and instruction*, 14, 197-213.
- Gilmour, M. (2015). Comparing the Teaching Efficacy of Two Video Modeling Programs Delivered in a Group Format in Special Education Classrooms to Improve Expressive Language. *Journal of Special Education Technology*, 30(2) 112-121.
- Graddol, D. (2006). *English next*. London: British council.

- Graham, S. & Harris, K.R. (2002). Prevention and intervention for struggling readers. Στο: M. Shinn, H. Walker, & G. Stoner (eds.), *Interventions for academic and behavior problems: II. Preventive and remedial techniques*. Washington, DC: National Association of School Psychologists, 589-610.
- Graham, S., & MacArthur, C. (1988). Improving learning disabled students' skills at revising essays produced on a word processor: Self-instructional strategy training. *Journal of Special Education*, 22, 133-152.
- Griva, E., Alevriadou, A. & Geladari, A. (2009). A qualitative study of poor and good bilingual readers' strategy use in EFL reading. *The International Journal of Learning*, 16(1), 51-72.
- Griva, E. & Chostelidou, D. (in press). CLIL in Primary Education: promoting multicultural citizenship awareness in a foreign language classroom. In E. Griva & A. Deligianni (eds.). *RPLT Special Volume on CLIL*.
- Griva E. & Chostelidou, D. (2011). Multilingual competence development in the Greek educational system: FL teachers' beliefs and attitudes. *International journal of multilingualism. Multilingual matters*, 1-15.
- Griva, E. & Kasvikis, K. (2015). CLIL in Primary Education: Possibilities and challenges for developing L2/FL skills, history understanding and cultural awareness. In N. Bakić-Mirić & D. Erkinovich Gaipov (eds.), *Current trends and issues in education: an international dialogue*. Cambridge Scholars Publishing, 125-140.
- Griva, E. & Semoglou, K. (2012). Estimating the Effectiveness and Feasibility of a Game-Based Project for Early Foreign Language Learning. *English Language Teaching*, 5(9), 33-34.
- Gunduz, N. (2005). Computer Assisted Language Learning (CALL). *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(2).
- Hakkarainen, P., Saarelainen, T. & Ruokamo, H. (2007). Towards meaningful learning through digital video supported, case based teaching. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(1), 87-109.

- Hakuta, K., Bialystok, E. & Wiley, E. (2003). Critical evidence: a test of the critical period hypothesis for second-language learners. *Teachers College Record*, 106(1), 63-180.
- Hammersmith, L. (1998). *Easy internet activities for the ESL teacher*. University of Illinois at Chicago.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74 – 84.
- Hammond, J., Cherrett, T., & Waterson, B. (2014). Making in-class skills training more effective: The scope for interactive videos to complement the delivery of practical pedestrian training. *British Journal of Educational Technology*.
- Hardisty, D. & Windeatt, S. (1989). *CALL*. Oxford: Oxford University Press.
- Higgins, J., & Johns, T. (1984). *Computers in Language Learning*. London: Collins ELT.
- Hill, J.D. & Flynn, K.M. (2006). *Classroom instruction that works with English Language learners*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum Development.
- Hong, J. C., Ho, Y. C., & Wu, C. J. (2007). Dynamic interactive visual media design and learning effectiveness. In *Educational Research Association of Singapore International Conference*.
- Hoque, S. (2009). Teaching English in primary schools in Bangladesh: competencies and achievements. In J. Enever, J. Moon & U. Raman (eds.), *Young learner English language policy and implementation: international perspectives*. Reading: Garnet Education, 61-69.
- Ioannidis, G.S. Garyfallidou, D.M. & Spiliotopoulou-Papantoniou, V. (2005). *Streaming Media in education and their impact in teaching and learning*. eStream Minerva Project. Διαθέσιμο στο <http://estream.schule.at/>
- Ioannou- Georgiou, S. & Dolores Ramirez Vertugo, M. (2011). Stories as a tool for teaching and learning in CLIL. In Ioannou-Georgiou, S. & Pavlou, P. (επιμ).

Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education.
European Commission.

Isaacson, S. (1989). Role of secretary vs. author: Resolving the conflict in writing instruction. *Learning Disability Quarterly*, 12, 209-217.

Ittelson, J. C. (2000). Computers. *Microsoft encarta encyclopedia 2000*. 1993-1999
Microsoft Corporation.

Jaques, D. (2001). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Johnson, J. A., & Johnson, G. M. (1994). Automating the professional journal technique for computer science education: A case study. *Journal of Research on Computing in Education*, 26(4), 547-557.

Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In J. Enever, J. Moon & U. Raman (eds.), *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading: Garnet Education.

Jones, C. & Fortescue, S. (1987). *Using computers in the language classroom*. Harlow: Longman.

Joseph, L.M. (2002). Best practices in planning interventions for students with reading problems. *Best practices in school psychology IV*, 803-816.

Joshi, A., Pan, A., Murakami, M. & Narayanan, S. (2010). Role of Computers in Educating Young Children: U.S. and Japanese Teachers' Perspectives, *Computers in the Schools*, 27(1), 5-19.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239– 256.

Kecskes, I. & Papp, T. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. London: Routledge.

Kellems, R.O. & Edwart, S. (2015). Using Video Modeling and Video Prompting to Teach Core Academic Content to Students with Learning Disabilities.

Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth,
DOI: 10.1080/1045988X.2015.1067875.

- Kemp, K.S. (2003). *Simulation and communicative Language Teaching in the Spanish classroom*. Master's project. University of Toledo.
- Kern, R., & Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. In M. Warschauer & R. Kern (eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice*. New York: Cambridge University Press, 1-19.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Korosidou, E. & Griva, E. (2013). "My country in Europe": a Content-based Project for Teaching English as a Foreign Language to Young Learners. *Journal of Language Teaching and Research*. Finland: Academy Publisher.
- Larsen- Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Leach, J.M., Scarborough, H. & Rescorla, L. (2003). Late-Emerging Reading Disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 211-224.
- Lee, K. (2000). English teachers' barriers to the use of Computer-Assisted Language Learning. *The Internet TESL Journal*, 6(12). Διαθέσιμο στο <http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html>
- Lee, J.H. & Huston, A.C. (2003). Educational Televisual Media Effects. In E.L. Palmer & B.M, *Young's the faces of televisual Media: Teaching, Violence, Selling to children*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associations, Pub.
- Leijen, Ä., Lam, I., Wildschut, L., Simons, P. R. J., & Admiraal, W. (2009). Streaming video to enhance students' reflection in dance education. *Computers & Education*, 52(1), 169-176.
- Lenneberg, E.H. (1967). *The biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Lerner, J. (2005). *Learning Disabilities*. NY: Houghton Mifflin Company.

- Levy, M. (1997). *CALL: Context and conceptualization*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewin, C., Ellis, W., Haldane, M. McNicol, S. (2013). *Evidence of the impact of iTEC on learning and teaching*. ITEC designing the future classroom project. Διαθέσιμο στο <http://itec.eun.org/web/guest/deliverables>
- Littlemore, J. (2002). Setting up a course in ICT for Language Teachers: some essential considerations. *CALL-EJ Online*, 4 (1).
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Marinova-Todd, S.H., Marshall, D.B. & Snow, C.E. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34, 9-34.
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE The European Dimension-Actions, Trends and Foresight Potential*. European Commission (Public Services Contract), University of Jyväskylä.
- Marsh, D. & Frigols, M.J. (2007). CLIL as a catalyst for change in language education' in *Babylonia: A journal of Language Teaching and Learning*. Comano, Fondazione Lingue e Culture, 3-15.
- Marsh, D. & Lange, G. (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Finland: Continuing Education Centre/ TIE-CLIL.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D. & Martin, M. (2011). *European Framework for CLIL teachers Education: A framework for the professional development of CLIL teachers*. European Centre for Modern Languages (ECML).
- Matthews, C. (1994). Intelligent Computer Assisted Language Learning as Cognitive Science: The choice of Syntactic Frameworks for Language Tutoring. *Journal of Artificial Intelligence in Education*, 5(4), 533-56.
- McDonough, J., & McDonough, S. H. (1997). *Research Methods for English Language Teachers*. London: Edward Arnold.
- McKeown, S. (2000). *Dyslexia and ICT: Building on success*. Coventry: Becta.

- Meadows, J., & Leask, M. (2000). Why use ICT?. In Leask, M. & Meadows, J. (eds.), *Teaching and Learning with ICT in the Primary School*. London: Routledge/ Falmer.
- Mehisto, P. Marsh, D. & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Mercer, C.D. & Pullen, P.C. (2005). *Students with learning disabilities*. Pearson: Merrill Prentice Hall.
- Miller, L., Blackstock, J. and Miller, R. (1994). An exploratory study on the use of CDROM storybooks. *Computers and Education*, 22(1-2), 187-204.
- Murphy, P. K., Long, J., Holleran, T. A., & Esterly, E. (2000). *Persuasion online or on paper: A new take on an old issue*. Washington: DC.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. Anonymous. (1988). *Letter to NJCLD Member Organizations*.
- Nichols, W.D., Rupley, W.H., & Rasinski, T. (2009). Fluency in Learning to read for meaning: Going beyond repeated readings. *Literacy Research and instruction*, 48, 1-13.
- Nicolson, R.I., Fawcett, A.J & Nicolson, M.K. (2000). Evaluation of a computer-based reading intervention in infant and junior schools. *Journal of Research in reading*, 23(2), 194-209.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia- Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37, 589-613.
- Outhred, L. (1989). Word processing: Its impact on children's writing. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 262-264.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

- Papadopoulos, I. & Griva, E. (2014). Learning in the traces of Greek Culture: a CLIL project for raising cultural awareness and developing L2 skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8, 76-92.
- Pea, R. & Hay, K. (2002). *Report to the national science foundation on the CILT Workshop on Digital video inquiry in learning and education*. Διαθέσιμο στο <http://www.cilt.org/seedgrants/community/Pea%20Final%20Report%202002.pdf>
- Penfield, W. & Roberts L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton: Princeton University Press.
- Petan, A.S., Petan, L. & Vasin, R. (2014). Interactive video in knowledge management: implications for organization leadership. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 124, 478-485.
- Phuong-Mai N., Terlouw, C., Pilota, A. & Elliott, J. (2009). Cooperative learning that features a culturally appropriate pedagogy. *British Educational research Journal*, 35(6), 857-875.
- Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press.
- Plowman, L. (1988). Active Learning and Interactive Video: a Contradiction in Terms? *Innovations in Education & Training International*, 25(4), 290-293.
- Quinlan, T. (2004). Speech recognition technology and students with writing difficulties: Improving fluency. *Journal of Educational Psychology*, 96 (2), 337-346.
- Rasinski, T.V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity and prosody. *The reading teacher*, 59, 704-706.
- Rieber, L.R. (1990). *Using computer animated graphics in science instruction with children*. *Journal of Educational Psychology*, 82, 135-140.
- Rooms, M. (2000). Information and Communication Technology and Dyslexia in Townend, J. and Turner, M. (eds.), *Dyslexia in Practice: A Guide for Teachers*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.

- Sargraz, S., Mansoor, Z. & Tariq R. (2015). Teachers' and students' perceptions of the communicative language teaching methodology in the CALL environment: A case study. *GlobELT: An International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language, Antalya – Turkey. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 199*, 730 – 736.
- Scholfield, P. J. (2003). *Evaluation of CALL software*. Διαθέσιμο στο <http://privatewww.essex.ac.uk/~scholp/calleva.htm>
- Schulze, M., Hamel, M-J. & Thompson, J. (1999). Language processing in CALL. *ReCALL Special Issue*.
- Scrimshaw, P. (1997). Computers and the teacher's role. In Somekh, B. & Davis, N. (eds.), *Using Information Technology in Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Singleton, D. (2001). Age and second language acquisition. *Annual Review of applied Linguistics, 21*, 77-91.
- Singleton, C. (1994) Computers and Dyslexia: Implications for Policy and Practice. In Singleton, C. (eds.), *Computers and Dyslexia: Educational Applications of New Technology*. Hull: Dyslexia Computer Resource Centre.
- Snelson, C. (2008). Web-based video in education: possibilities and pitfalls. *Proceedings of the technology, colleges & community worldwide online conference, 214-221*.
- Snowling, M. (2000). *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Snowling, M. & Stackhouse, J. (2005). *Dyslexia. Speech and Language*. 2nd ed. London and Philadelphia: WHURR PUBLISERS.
- Spratt, M. (2012). Comparing CLIL and ELT. *English Teaching Professional Issue, 72*, Great Britain.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.

- Stokes, A. (2000). Making a Success of CALL. *English teaching professional*, 20-21.
- Svekova, L. (2011). *CLIL in Very Young Learners*: Diploma Thesis. Brno: Masaryk University. Faculty of Education. Department of English Language and Literature.
- Thomson, M. E., Watkins, E.J. (1998). *Dyslexia: A Teaching Handbook*. 2nd ed. London: Whurr Publishers.
- Thornhill, S., Asensio, M. & Young, C. (2002). *Video streaming, a guide for educational development, Click and go video project*. Διαθέσιμο στο <http://www.clickandgovideo.ac.uk/>
- Tomilson, B. & Masuhara, H. (2009). Playing to learn: a review of physical games in second language acquisition. *Simulation & Gaming*, 40.
- Tripolitakis, K. (2003). Η διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. In E. Close, M. Tsianikas & G. Frazis (eds.), *Greek Research in Australia: Proceedings of the Fourth Biennial Conference of Greek Studies*. Adelaide: Finders University Department of Languages- Modern Greek, 185-206.
- Troia, G.A. (2006) Writing instruction for students with learning disabilities. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research*. NY: The Guilford Press, 324-336.
- Underwood, J. (2000). A comparison of two types of computer support for reading development. *Journal of Research in Reading*, 23(2), 136-148.
- Underwood, J. (1984). *Linguistics, Computers, and Language Teacher: a Communicative Approach*. Rowley, MA, Newbury House.
- Van den Braaden, K. (2006). *Task-based language teaching: from theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2 – 40.

- Vural, Ö. F. (2013). The Impact of a Question-Embedded Video-based Learning Tool on E-learning. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1315-1323.
- Wagner, R.K., & Torgesen, J.K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.
- Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. In S. Fotos & C. Brown (eds.), *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 15-25.
- Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia language*. Tokyo: Logos International, 3-20. Διαθέσιμο στο <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71. Διαθέσιμο στο http://www.gse.uci.edu/person/warschauer_m/overview.html
- Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- Weston, T. J., & Barker, L. (2001). Designing, Implementing, and Evaluating Web-based Learning Modules for University Students. *Educational Technology*, 41(4), 15-22.
- Westwood, P. (2001). *Reading and Learning Difficulties: Approaches to teaching and assessment*. London: Routledge Falmer.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50, 203-244.
- Willis, D. & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?, *ASp*, 41-42, 35-46.

- Ysseldyke, J.E. (2005). Assessment and Decision Making in Learning Disabilities: What if this is as good as it gets? *Learning disability Quarterly*, 28(2), 128-132.
- Zhang, Y. (2000). Technology and the writing skills of students with learning disabilities. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 467 -478.
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & management*, 43(1), 15-27.
- Zhang, Y., Brooks, D., Fields, T., & Redelfs, M. (1995). Quality of writing by elementary students with learning disabilities. *Journal of Research on Computing in Education*, 27(4), 483- 499.
- Zhytska, S.A. (2012). Computer Assisted Language Learning. *Information Technology and Security*, 2(2).

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασιάδη, Χ., Καλύβης, Γ., Φραγκούλη, Α. (2007). «Αναδρομική μελέτη περιστατικών με αίτημα την αντιμετώπιση διαταραχών λόγου – μαθησιακών δυσκολιών, περίοδος 2000-2006», στο Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθέρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμ.). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη, 413-421.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. & Σίνη, Α. (2005). *Διαταραχές Σχολικής Μάθησης & Ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: ΒΗΤΑ medical arts.
- Αρβανιτάκης, Κ. & Αρβανιτάκη, Φ. (2007). *Επικοινωνήστε ελληνικά 1/2/3*. Αθήνα: Δέλτος.
- Βακαλούδη, Δ. Α. (2003). *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας με τις Νέες Τεχνολογίες – θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πατάκης.

- Βαλσαμάκη-Τζεκάκη, Φ. & Χαραλαμπόπουλος, Α. (1994). *Τα Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Βοσνιάδου, Σ. (2002). *Πως μαθαίνουν οι μαθητές*. Διεθνής ακαδημία της εκπαίδευσης, Διεθνές γραφείο εκπαίδευσης της Unesco. Διαθέσιμο στο http://users.sch.gr/gmalandr/Florina_2006-'07/PDF_files/DID-Pos_math_mathites.pdf
- Γαλαντόμος, Ι. (2012). *Μαθήματα διγλωσσίας*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Γαλίτη, Α., Λαβίδας, Ν. & Μαγγανά, Ν. (2004). *Υπόθεση Γλώσσα: Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, γραμματική και ασκήσεις για παιδιά και νέους: Ονοματική Φράση, Άρθρο, Πτώσεις, Λειτουργίες, Σημασίες, Χρήσεις*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γεωργογιάννης, Π. (2000). *Ελληνικά ως Δεύτερη Γλώσσα, Τόμος I-VI*. Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις.
- Γκίτσα, Ε. (2003). *Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές*. Σημειώσεις των παραδόσεων του αντίστοιχου μαθήματος. Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. ΥΠΕΠΘ. Τόμοι Α' & Β'.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής- ΔΕΠΠΣΠ, (2003). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Διακουμή, Ι., Παυλοπούλου, Α. & Παρασκευοπούλου, Χ. (2002). *Διδάσκοντας τη Νέα Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα*. Αθήνα: Ελληνοαμερικανική Ένωση.

- Δράκος, Γ., (2002). *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.
- Θεοδωρόπουλος, Π. *Εκπαιδευτικά λογισμικά για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και Α.με.Α.* Διαθέσιμο στο <http://www.inarcadia.gr/news/arthra/ekpaid/theodor-logism-amea.pdf>
- Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλομοίρης, Γ. (2007). «Οι διαταραχές προφορικού και γραπτού λόγου: Πεδίο διεπιστημονικής έρευνας και θεωρητικής σύγχυσης», στο Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθέρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμ.). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης* (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη, 17-33.
- Κανάκης, Ι. (1989). *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καρβούνης, Μ. (2007). Μαθησιακή και Ψυχολογική υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη, στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (επιμ.). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κελεσιδής, Ε. (1998). *Το εικονικό σχολείο*. Διαθέσιμο στο <http://www.auth.gr/virtualschool/1.1/TheoryResearch/CongressKelesidis.html>
- Κοιλιάρη, Α. (2005). *Πολυγλωσσία και Γλωσσική Εκπαίδευση: μια κοινωνιογλωσσική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κουδούνα, Μ., Κολυβά, Μ. & Παπαθανασίου Ο. (1999). *Καραβάκι μου ξεκίνα ... Βιβλίο για το μαθητή, Τετράδιο Δραστηριοτήτων I-II, Βιβλίο Δασκάλου*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Ο.Ε.Δ.Β.
- Κρασανάκης, Γ. (1996). *Ψυχολογία του παιδιού: Βασικές έννοιες, θέματα γνωστικής ανάπτυξης του βρέφους, του νηπίου και του εφήβου*. Ηράκλειο: χο.

- Κωτούλας, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2003). *Επιμονή του ελλείμματος της φωνολογικής επίγνωσης στην εκδήλωση δυσκολιών στη χρήση του γραπτού λόγου*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Ρόδος.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. 2^η έκδ. Αθήνα: Κέδρος.
- Μακράκης, Γ. Β. (2000). *Υπερμέσα στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μακρής, Α. & Μάρκου, Π. (2015). *Οι νέες τεχνολογίες στην Ειδική Αγωγή. C.V.P. Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/markou-paraskeui/paraskeui-markou-markos-athanasios.htm>*
- Μαλέτσκος, Α. (2002). Μια μελέτη περίπτωσης (case study) στη χρήση των δυνατοτήτων των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, για την εκπαίδευση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, στο Δημητρακοπούλου, Α. (επίμ.). *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, Τόμος Β'. (Πρακτικά Συνεδρίου), Αθήνα: ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώσεις αρχές και μέθοδοι εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπέλλα, Σ. (2007). *Η δεύτερη γλώσσα. Κατάκτηση και Διδασκαλία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπότσας, Γ. (2008). «Ενίσχυση των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες», στο Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμ.). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. (στα πλαίσια του προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στις Μαθησιακές Δυσκολίες»). Θεσσαλονίκη: Γράφημα, 18-31.
- Νίκα, Β. (2007). Οπτικοακουστικός αλφαριθμητισμός στην Ελλάδα και το εξωτερικό. *Ζητήματα επικοινωνίας*, 18, 43-58.

- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Οικονόμου, Β., Μαρούκα, Ε., Μανωλοπούλου, Μ., Τζαφέρου, Π. & Κωτσάνης Γ. (2005). Πρόταση Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για μαθήματα ΤΠΕ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, *3ο Συνέδριο για την Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη*, Σύρος.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Νέα διευρυμένη έκδοση. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*. 10η εκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (επιμ.) (2007α). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσ/νικη: Γράφημα. Διαθέσιμο στο http://www.sed.uth.gr/ldepeaek/data/iliko/teyxos_c.pdf
- Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ. (2007β). «Η συνδρομή του προφορικού λόγου στην αντίχρευση των μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές δημοτικού και γυμνασίου», στο Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμ.). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη, 83-97.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (επιμ.) (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές Έννοιες & Χαρακτηριστικά*. Θεσ/νικη: Γράφημα. Διαθέσιμο στο http://www.sed.uth.gr/ldepeaek/data/iliko/teyxos_a.pdf
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (επιμ.) (2007). *Εφαρμογές Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Θεσ/νικη: Γράφημα. Διαθέσιμο στο http://www.sed.uth.gr/ldepeaek/data/iliko/teyxos_b.pdf
- Παπαδάκης, Σ. & Χατζηλάκος, Θ. (2004). Η βίντεο-διάλεξη (webcast) ως μαθησιακό εργαλείο στην ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, Χ. Κυνηγός (επίμ.), *Πρακτικά 4^ο Συνεδρίου ΕΤΠΕ*,

Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Τόμος Α, Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, 277-286.

Παπαδημητρίου, Σ. (2014). *Καλές Πρακτικές του Βίντεο στη μάθηση*. Διαθέσιμο στο <https://www.academia.edu/10114019/>

Παπάς, Γ. (1989). *Η πληροφορική στο σχολείο: υλικό, λογισμικό, εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Αθήνα.

Πλωμαρίτου, Β. (2010). *Ανακαλύπτω τα μυστικά των λέξεων. Πρόγραμμα Αντιμετώπισης Μαθησιακών Δυσκολιών. Ανάγνωση & ορθογραφία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίμπου, Α. (2010). *ΘΕΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ -1. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. 4^η έκδ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (2003). *Η μάθηση και οι δυσκολίες της (Γνωστική Προσέγγιση)*. Έκδοση του συγγραφέα.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (1999). *Πληροφορική και εκπαίδευση. Συνολική προσέγγιση*, Αθήνα: Τελέθριον.

Ρεπούσης, Γ. (2000). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σεργίου, Δ. (2005). *Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Διατριβή Μ.Α., Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Στασινός, Δ.(2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Στασινός, Δ. (2003). Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, στο Στασινός, Δ. (επιμ.). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης*. 3η έκδ. Αθήνα: Gutenberg, 277-292.
- Ταϊλαχίδης, Σ. (2013). Εφαρμογές των ΤΠΕ στην ειδική αγωγή. *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, 109-110, 227-240.
- Τριάρχη- Herrmann, Β. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική ηλικία: Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Τσικολάτας, Α. (2011). *Οι ΤΠΕ ως εκπαιδευτικό εργαλείο στην Ειδική Αγωγή*. Διαθέσιμο στο <http://www.cetl.elemedu.upatras.gr/proc2/proceedings/2-1229.pdf>
- Φλωράτου, Μ. Μ. (2009). *Μαθησιακές Δυσκολίες και όχι τεμπελιά. Διδακτικά προγράμματα για την αντιμετώπιση προβλημάτων στο σχολείο και στο σπίτι σε ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία*. 9^η έκδ. Αθήνα: ΟΔΥΣΣΕΑΣ.
- Φυκάρης, Ι. (2010). Η αξιοποίηση του βίντεο και της κινούμενης εικόνας στη διδασκαλία: μια διδακτική δυνατότητα. *ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ*, 103-104.
- Χαραλαμποπούλου, Φ (2009). *Φιλογλωσσία. Νέα Ελληνικά για αρχάριους*. Αθήνα: Ινστιτούτο Επεξεργασίας Λόγου- Ερευνητικό Κέντρο Αθηνά.
- Χουλιάρος, Δ. (2007). «Οι νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία της αντιμετώπισης της δυσλεξίας και ευρύτερα των μαθησιακών δυσκολιών», στο Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθήρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (επιμ.). *Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής Μάθησης*. (Πρακτικά συνεδρίου). Αθήνα: Γρηγόρη, 508-512.

ΗΛΕΤΡΟΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

www.uowm.learnworlds.com

9. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΜΑΘΗΤΩΝ

Φύλο: ΑΓΟΡΙ / ΚΟΡΙΤΣΙ

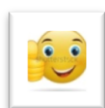
Έχεις ξαναχρησιμοποιήσει tablet; ΝΑΙ ΌΧΙ

Πόσο συχνά τη χρησιμοποιείς;

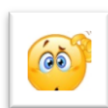
Κάθε μέρα 2-3 φορές την εβδομάδα Μια φορά την εβδομάδα

Μια φορά το μήνα

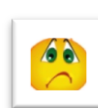
Κύκλωσε το προσωπάκι που σε εκφράζει σε κάθε ερώτηση :



ΣΥΜΦΩΝΩ



ΔΕΝ ΞΕΡΩ



ΔΙΑΦΩΝΩ

- 1) Ήταν ενδιαφέρον να ταξιδέψεις στις διάφορες πόλεις της Ελλάδας με αυτόν τον τρόπο;



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



- 3) Συμμετέχοντας στο πρόγραμμα:

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



- Μου άρεσε που ταξίδεψα σε πόλεις της Ελλάδας και έμαθα τον πολιτισμό και τα έθιμα τους.



- Το μάθημα της γλώσσας με τα tablet ήταν κουραστικό.



- Μου άρεσε που κάναμε γλωσσικά σταυρόλεξα και γλωσσικά παιχνίδια.



- Με κούρασαν οι κατασκευές που κάναμε.



- Μου άρεσε που παίζαμε ομαδικά παιχνίδια.



- Με τα tablet έμαθα εξίσου καλά γλώσσα σε σύγκριση με τρόπο που γίνεται γενικά το μάθημα.



- Με τα tablet σε λιγότερο χρόνο γλώσσα σε σύγκριση με τρόπο που γίνεται γενικά το μάθημα.



- Ήταν λίγο βαρετό απλά να παρακολουθείς το βίντεο. Περιείχαν πολλές πληροφορίες.



- Μου άρεσε που είχα όσο χρόνο ήθελα για να κάνω το ταξίδι μου.



- Με κούρασαν τα βίντεο και οι ερωτήσεις που είχαν στο εσωτερικό του, γιατί έπρεπε να ψάχνω τις απαντήσεις.



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



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



4) Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, μου άρεσε περισσότερο:

.....
.....
.....

5) Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, με δυσκόλεψε περισσότερο:

.....
.....
.....

6) Συμμετέχοντας σε αυτό το πρόγραμμα, έμαθα να:

.....
.....
.....

7) Σε αυτό το πρόγραμμα θα ήθελα ακόμα να:

.....
.....
.....

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 1^{ΗΣ} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

1^η θεματική ενότητα: ΦΛΩΡΙΝΑ

1. Πώς αντέδρασαν οι μαθητές στην παρουσίαση του θέματος;

Η πρώτη αντίδραση των μαθητών στο άκουσμα του θέματος του προγράμματος ήταν πολύ ενθαρρυντική. Τα ταξίδια στην Ελλάδα αποτέλεσαν ένα ενδιαφέρον θέμα, το οποίο ενθουσίασε τους μαθητές και άρχισαν αμέσως να εκφράζουν προτιμήσεις και απόψεις για τόπους και μέρη που θα μπορούσαμε να επισκεφτούμε. Πολλοί ήταν εκείνοι που ήθελαν να κάνουν ένα ταξίδι σε ένα μέρος που δεν είχαν την ευκαιρία να επισκεφτούν *«κυρία να πάμε εκεί γιατί δεν έχω πάει ποτέ και θέλω πολύ»*, αλλά αρκετοί ήταν και αυτοί που ήθελαν να ταξιδέψουν ξανά σε γνώριμα μέρη για να μας ξαναγήσουν και να μας εκθέσουν εμπειρίες, *«εγώ λέω να πάμε στην Κρήτη, πήγαμε διακοπές το καλοκαίρι και ξέρω που να πάμε»*. Κάποιοι έδωσαν την ιδέα να πάμε και κάποια μέρη της Φλώρινας και έτσι ορίστηκε η αφετηρία του ταξιδιού μας στην Ελλάδα, με τα παιδιά να ανυπομονούν να ξεκινήσουν.

2. Πως αντέδρασαν οι μαθητές στον τρόπο προσέγγισης του προγράμματος;

Μετά την πρώτη θετική αντίδραση των μαθητών για το θέμα της παρέμβασης, τίθεται το πρόβλημα του τρόπου προσέγγισης, δηλαδή του μέσου διδασκαλίας αυτού του αντικειμένου. *«Πώς θα ταξιδέψουμε όμως στην Ελλάδα;»* ήταν η ερώτηση που τέθηκε στους μαθητές και οι απαντήσεις ήταν ποικίλες, όπως μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον υπολογιστή, να διαβάσουμε ιστορίες, να δούμε εικόνες κα. Η απάντηση ενός μαθητή ήταν πολύ στοχευμένη και αποτέλεσε αφορμή για να τους παρουσιάσω τα tablet, *«θα χρησιμοποιήσουμε τον κόσμο της τεχνολογίας για το ταξίδι μας»*. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν μόλις τους έδειξα το μέσο διδασκαλίας αυτής της παρέμβασης και εξέφρασαν την ικανοποίησή τους, αλλά και την επιθυμία να μπορούσαν και τα μαθήματα του σχολείου να γίνονται με παρόμοιο τρόπο. Επίσης, ευχαριστήθηκαν την μέθοδο διδασκαλίας σε ζευγάρια και αμέσως μοίρασαν τους ρόλους τους.

3. Πως χρησιμοποίησαν οι μαθητές τις ταμπλέτες;

Οι μαθητές ήταν πολύ εξοικειωμένοι με τη χρήση των tablet, καθώς όπως αποκρίθηκαν έχουν ξαναχρησιμοποιήσει πολλές φορές στο παρελθόν και μερικοί από αυτούς έχουν και στο σπίτι τους και τις λειτουργούν σε καθημερινή, σχεδόν, βάση. Κατά συνέπεια, δεν χρειάστηκε να κάνω κάποια παρατήρηση για τα tablet ή να δώσω κάποια οδηγία χρήσης στον τρόπο λειτουργίας τους.

4. Τι τους κέντρισε το ενδιαφέρον;

Αυτό που πραγματικά συνεπήρε τους μαθητές κατά τη πρώτη παρέμβαση ήταν όλη η διαδικασία της μάθησης. Δηλαδή, οι μαθητές ευχαριστήθηκαν ότι το ταξίδι γινόταν μέσω tablet, την οποία χρησιμοποιούσαν με ένα φίλο τους, έβλεπαν εικόνες, διάβαζαν πληροφορίες από τα μέρη και τα σχολίαζαν, καθώς και έλυναν γλωσσικές ασκήσεις, αφού πρώτα συνομιλούσαν και συναποφάσιζαν τις απαντήσεις τους. Επίσης, ένα χαρακτηριστικό σημείο της παρέμβασης που τους κέντρισε το ενδιαφέρον ήταν τα αλληλεπιδραστικά βίντεο, στα οποία οι μαθητές απαντούσαν σε ερωτήσεις περιεχομένου και γλώσσας. Μάλιστα, σε ένα από αυτά (αναπαράσταση των φωτιών), έτυχε να γνωρίζουν και κάποια πρόσωπα του βίντεο, γεγονός που τους εξέπληξε ευχάριστα.

5. Σε ποιο σημείο δυσκολεύτηκαν και γιατί;

Το σημείο που δυσκόλεψε τους μαθητές σε αυτήν την παρέμβαση, αφορούσε κυρίως τη σωστή λειτουργία του προγράμματος. Δηλαδή, οι μαθητές έκαναν ερωτήσεις, όπως *«που να πατήσω τώρα για να συνεχίσω»*, *«δεν μου εμφανίζει το κείμενο, τι να κάνω»*, οι οποίες θεωρώ πως είναι αναμενόμενες, καθώς οι μαθητές σαν πρώτη επαφή δεν είναι εξοικειωμένοι ακόμα με την πλατφόρμα και τη λειτουργία της. Στις επόμενες παρεμβάσεις εικάζω πως θα είναι ελάχιστες. Γνωστικά οι μαθητές δεν δυσκολεύτηκαν ούτε με την κατανόηση του, ούτε με τις γλωσσικές ασκήσεις.

6. Χρειάστηκε να κάνω κάποια παρέμβαση; Γιατί;

Το σημείο που κρίθηκε να κάνω κάποιου είδους παρέμβαση, ήταν η εναλλαγή ρόλων των μαθητών κατά την λειτουργία της πλατφόρμας. Οι μαθητές είχαν ορίσει από μόνοι τους τους ρόλους του αναγνώστη και γραφέα, και δεν τους αντάλλαζαν. Οπότε τους προέτρεψα να μην έχει ο καθένας ένα ρόλο, αλλά κατά τη διάρκεια να εναλλάσσονται. Γλωσσικές ή νοηματικές παρεμβάσεις δεν χρειάστηκε να κάνω, καθώς οι μαθητές κατανοούσαν το περιεχόμενο της κάθε ενότητας.

7. Πώς τα πήγαν με την επικοινωνία-αλληλόδραση;

Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον στο κομμάτι της επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους, καθώς από την αρχή του ταξιδιού είχαν μοιράσει ρόλους. Μόλις κατάλαβαν τη λειτουργία της πλατφόρμας, στα περισσότερα ζευγάρια ένας μαθητής είχε το ρόλο του αφηγητή (διάβαζε χαμηλόφωνα τα κείμενα) και ο άλλος είχε το ρόλο του γραφέα (συμπλήρωνε το φύλλο εργασίας). Στις υπόλοιπες το διάβαζαν και οι δυο χαμηλόφωνα και έπειτα έγραφαν εναλλάξ. Αυτό που μου έκανε θετική εντύπωση, ήταν πως στα σημεία που χρειαζόταν να συμφωνήσουν για να καταλήξουν σε μια απάντηση, οι μαθητές εξέφραζαν τις απόψεις τους με επιχειρήματα «δεν πρόσεξες καλά, το έλεγε εδώ, να κοίτα», και ανέτρεχαν στο σημείο όπου υπήρχε η απάντηση. Επίσης, συζητούσαν «τι λες να γράψουμε εδώ;», «εσένα τι σου έκανε εντύπωση;», «νομίζω πως πρέπει να πατήσουμε αυτό, τι λες;».

8. Τι πήγε καλά; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Κατά τη γνώμη μου, η πρώτη παρέμβαση πήγε πολύ καλά και μάλιστα ξεπέρασε τις προσδοκίες που είχα για το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών. Η πλατφόρμα λειτούργησε εξαιρετικά, δεν παρουσιάστηκαν προβλήματα με το δίκτυο και οι μαθητές έμαθαν το περιβάλλον της πολύ γρήγορα. Το ενδιαφέρον ήταν ότι μου εξέφραζαν κάθε τόσο τις εντυπώσεις τους. Το σημείο που θα μπορούσε να διορθωθεί για τις επόμενες παρεμβάσεις ήταν το σημείο εναλλαγής του περιβάλλοντος της πλατφόρμας και του φύλλου εργασίας. Πολλές φορές δεν ήταν ξεκάθαρο και μερικοί μαθητές μπερδεύτηκαν. Αυτό όμως δεν αποτέλεσε μεγάλο εμπόδιο, καθώς όλοι οι μαθητές ολοκλήρωσαν με επιτυχία όλες τις ενότητες και κατασκεύασαν και την αφίσα που τους ζητήθηκε.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 2^{ΗΣ} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

2^η θεματική ενότητα: ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

1. Πώς αντέδρασαν οι μαθητές στην παρουσίαση του θέματος;

Στο άκουσμα του συγκεκριμένου προορισμού του ψηφιακού μας ταξιδιού. Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν, πιθανώς επειδή τους ήταν αρκετά γνώριμο καθώς η πόλη της Θεσσαλονίκης αποτελεί ένα δημοφιλή και κοντινό προορισμό. Από το σύνολο των μαθητών που συμμετείχαν δεν υπήρχε κάποιος που να μην είχε ταξιδέψει στην Θεσσαλονίκη τουλάχιστον μια φορά. Έτσι, οι μαθητές άρχισαν να συζητούν και να εκφέρουν εμπειρίες για το που έχει ταξιδέψει ο καθένας αλλά και ποια σημεία θα ήθελε να γνωρίσει, *«έχεις πάει; Είναι από τις καλύτερες πόλεις του κόσμου», «έχω κάνει και βόλτα με το караβάκι, έχω και φωτογραφία».*

2. Πως αντέδρασαν οι μαθητές στον τρόπο προσέγγισης του προγράμματος;

Οι δραστηριότητες που περιελάμβανε η συγκεκριμένη ενότητα και ο τρόπος παρουσίασης και προσέγγισης της ευχαρίστησε πολύ τους μαθητές, καθώς ανακάλυψαν συγκεκριμένα μέρη και σημεία τα οποία δεν γνώριζαν πως υπήρχαν, ενώ για άλλα έμαθαν την ιστορία τους. Καθ' όλη τη διάρκεια της ενότητας έκαναν παρατηρήσεις και σχόλια συμπληρώνοντας πράγματα που γνώριζαν και εκθέτοντας τις εμπειρίες τους, όπως για παράδειγμα *«το μουσείο είναι το πιο πλούσιο σε χρυσό, κοίτα τα αντικείμενα που έχει».*

3. Πως χρησιμοποίησαν οι μαθητές τις ταμπλέτες;

Οι μαθητές καθότι εξοικειωμένοι με τον τρόπο λειτουργίας της πλατφόρμας από την προηγούμενη παρέμβαση, δεν παρουσίασαν κάποια συγκεκριμένη δυσκολία στο χειρισμό του προγράμματος και των εργαλείων του. Μάλιστα διατύπωσαν την άποψη πως *«με τα tablet είναι σαν να πηγαίνουμε εκδρομή κάθε φορά»*, γεγονός πολύ θετικό για την αποτίμηση του προγράμματος. Έτσι ακόμα και όταν παρουσιάζονταν κάποιες

δυσκολίες (πχ. κολλούσε ένα βίντεο, αλλαγή γλώσσας γραφής) ήξεραν τι έπρεπε να κάνουν για να το χειριστούν ανάλογα. Επίσης, μπόρεσαν να αντεπεξέλθουν με μεγάλη ευχέρεια στις δραστηριότητες που συμπεριλάμβανε αυτή η ενότητα και εξέφρασαν παράλληλα το βαθμό αρεσκείας τους.

4. Τι τους κέντρισε το ενδιαφέρον;

Το σημείο που έκανε ιδιαίτερη εντύπωση στους μαθητές και τους κέντρισε το ενδιαφέρον ήταν η εκμάθηση των στίχων δυο δημοφιλών τραγουδιών της πόλης. Μάλιστα, έβαζαν αφού συμπλήρωσαν τις λέξεις στους στίχους που ζητούνταν οι μαθητές έβαζαν ξανά και ξανά να ακούσουν τα τραγούδια και να τα τραγουδήσουν παρέα σε αυτό το συνεργατικό κλίμα που εργάζονταν.

5. Σε ποιο σημείο δυσκολεύτηκαν και γιατί;

Το σημείο που δυσκόλεψε τους μαθητές σε αυτήν την ενότητα ήταν εκπόνηση της επικοινωνιακής δραστηριότητας στο τέλος. Οι μαθητές έπρεπε να περιγράψουν και να καταγράψουν μια διαδρομή μέσα στη πόλη που θα έκαναν με τα πόδια και παράλληλα να παρουσιάζουν τα μνημεία που βλέπουν και ότι άλλο τους έκανε εντύπωση λέγοντας και ορισμένες πληροφορίες για αυτά. Στους μαθητές είχε δοθεί ο χάρτης της διαδρομής με τις απαραίτητες πληροφορίες που χρειαζόνταν. Το στοιχείο που δυσκόλεψε περισσότερο τους μαθητές ήταν η ταυτόχρονη καταγραφή των στοιχείων της διαδρομής και των αξιοθέατων που έβλεπαν. Το γεγονός που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση όμως ήταν ότι όσοι δεν πρόλαβαν να τελειώσουν μέσα στο χρονικό περιθώριο των διδακτικών ωρών, έμειναν μέσα στο διάλειμμα.

6. Χρειάστηκε να κάνω κάποια παρέμβαση; Γιατί;

Δεν χρειάστηκε να κάνω κάποιου είδους παρέμβαση που να σχετίζεται με την συνεργασία των μαθητών και την αλληλεπίδραση που είχαν με το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης της πλατφόρμας. Ο ρόλος μου ήταν κυρίως συντονιστικός και

περισσότερο βοηθητικός, όσον αφορά κυρίως την επικοινωνιακή δραστηριότητα στο τέλος.

7. Πώς τα πήγαν με την επικοινωνία-αλληλόδραση;

Οι δυο αυτοί άξονες του προγράμματος λειτούργησαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό στην παρούσα παρέμβαση. Οι μαθητές έμαθαν πώς να συνεργάζονται σε αυτό το ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης και βρήκαν τους ρόλους τους μέσα σε αυτό. Αυτό το κομμάτι ήταν κάτι που έδειχναν ότι τους ευχαριστούσε και μέσω αυτού μπόρεσαν να αναπτύξουν πιο εύκολα τις γλωσσικές τους δραστηριότητες στην ελληνική γλώσσα. Εξέφραζαν με άνεση τις απόψεις τους χωρίς δισταγμό και βοηθούσαν ο ένας τον άλλο σε επίπεδο κατανόησης.

8. Τι πήγε καλά; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Η συγκεκριμένη παρέμβαση ολοκληρώθηκε κατά τη γνώμη μου με ικανοποιητικά αποτελέσματα, τόσο για τις δεξιότητες που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια, όσο και για το συνεργατικό κλίμα που δημιουργήθηκε και το πλαίσιο διάδρασης των μαθητών μεταξύ τους, αλλά και με την πλατφόρμα. Αυτό που θα μπορούσε να αλλάξει ίσως είναι το πλαίσιο δόμησης της επικοινωνιακής δραστηριότητας στο τέλος, ώστε να γίνει πιο εύκολα διαχειρίσιμο για τους μαθητές.

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 3^{ΗΣ} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

3^η θεματική ενότητα: ΚΡΗΤΗ

1. Πώς αντέδρασαν οι μαθητές στην παρουσίαση του θέματος;

Οι μαθητές ενθουσιάστηκαν με τον επόμενο σταθμό τους ταξιδιού μας, καθώς αυτός ήταν ένα γνωστό νησί της Ελλάδας, την Κρήτη. Κάποιοι από τους μαθητές είχαν επισκεφτεί αυτό το μέρος και μόλις το άκουσαν ανέλαβαν καθοδηγητικό ρόλο και προέτρεπαν να δείξουν στους συμμαθητές τους τα μέρη που είχαν επισκεφτεί και άρχισαν να εκθέτουν τις εμπειρίες τους *«έλα να σου δείξω που είχαμε πάει, είναι τέλεια»*, *«έχει πολλά μέρη να πάμε, θα δεις θα σου αρέσει»*. Όλη αυτή η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος, μου πρόσφερε ένα ιδανικό κλίμα για περαιτέρω συζήτηση με τους μαθητές.

2. Πως αντέδρασαν οι μαθητές στον τρόπο προσέγγισης του προγράμματος;

Οι μαθητές καθότι εξοικειωμένοι πια με την πλατφόρμα και τις λειτουργίες της, μπόρεσαν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων με άνεση και ευχέρεια. Από την αρχή, συνδέθηκαν αμέσως στους λογαριασμούς τους και ανυπομονούσαν να ξεκινήσουν την περιήγηση. Εξέφραζαν την ανυπομονησία τους για το τι θα ακολουθούσε και δε δίστασαν να εκφέρουν γνώμες και απόψεις για το τι θα ήθελαν αυτοί, *«μακάρι να πάμε σε εκείνο το μέρος που πήγαμε για μπάνιο»*, *«τι βίντεο λες να δούμε;»*. Επίσης, διατύπωσαν την επιθυμία να βλέπουν περισσότερα βίντεο, γιατί *«τους αρέσει που έχουν ερωτήσεις»*. Οι μαθητές, μετά τη διανομή των tablet, ζήτησαν τον τουριστικό οδηγό του τόπου που θα συμπλήρωναν και ξεκίνησαν την περιήγηση.

3. Πως χρησιμοποίησαν οι μαθητές τις ταμπλέτες;

Οι μαθητές καθότι εξοικειωμένοι με τη χρήση των tablet από την καθημερινή τους ζωή, αλλά και με το περιβάλλον της πλατφόρμας και τις επιμέρους λειτουργίες

της, ξεκίνησαν αμέσως την περιήγηση, χωρίς να περιμένουν η να ζητήσουν κάποια διευκρίνιση. Αξιοσημείωτο γεγονός αποτελεί ότι το κάθε ζευγάρι μαθητών επιθυμούσαν το tablet που είχαν την προηγούμενη φορά και όχι κάποιο άλλο, παρόλο που αυτό δεν επηρέαζε με κάποιο τρόπο τη διαδικασία, αφού ο κάθε χρήστης έχει το δικό του λογαριασμό και σε αυτόν εμπεριέχονται όλα τα δεδομένα.

4. Τι τους κέντρισε το ενδιαφέρον;

Αυτό που έκανε ιδιαίτερη εντύπωση στους μαθητές σε αυτή την παρέμβαση ήταν ορισμένες από τις θεματικές ενότητες της ψηφιακής περιήγησης. Για παράδειγμα μερικοί μαθητές εξέφρασαν τις εντυπώσεις τους για το παλάτι του Μινωικού πολιτισμού και το βίντεο που το ζωντάνευε μπροστά στα μάτια τους. Άλλοι μαθητές διατύπωσαν πως τους άρεσε που έμαθαν τη συνταγή για τα κρητικά ντάκος και τα στάδια καταγραφής της, μέσα από το βίντεο. Κάποια άλλη ομάδα μαθητών εξέφρασε την προτίμηση του στο ταξίδι στο Θαλασόκοσμο, ενώ στους υπόλοιπους άρεσε η δημιουργική δραστηριότητα που παραθέτονταν στο τέλος, η δημιουργία της δικής τους μαντινάδας.

5. Σε ποιο σημείο δυσκολεύτηκαν και γιατί;

Αυτό που δυσκόλεψε αρκετά τους μαθητές σε αυτή την παρέμβαση ήταν η δημιουργική δραστηριότητα που τους ζητούνταν στο τέλος της ενότητας, η δημιουργία μιας μαντινάδας με όλα της τα χαρακτηριστικά στοιχεία (ομοιοκαταληξία, στίχους κα.). Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν ιδιαίτερα όχι τόσο στην εύρεση λέξεων που να ομοιοκαταληκτούν, αλλά στην νοηματική σύνδεση αυτών των λέξεων, ώστε οι στίχοι να έχουν ένα ολοκληρωμένο νόημα. Ένα στοιχείο που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν ότι μερικοί μαθητές δε δυσκολεύτηκαν σχεδόν καθόλου στη δημιουργία της μαντινάδας και μάλιστα μπορούσαν με ευκολία να τη συνθέσουν. Μερικοί από αυτούς, μάλιστα, δημιούργησαν δύο, μία ο καθένας.

6. Χρειάστηκε να κάνω κάποια παρέμβαση; Γιατί;

Σε αυτήν την ενότητα δε χρειάστηκε να κάνω κάποιου είδους παρέμβαση, σχετικά με την επεξήγηση της λειτουργίας του λογισμικού, ή του τρόπου εργασίας

των μαθητών, καθώς τα παραπάνω τους ήταν γνώριμα από την προηγούμενη παρέμβαση. Για τις όποιες δυσκολίες μπορεί να αντιμετώπιζαν, οι μαθητές ζητούσαν τη βοήθεια ή τη διευκρίνιση μου. Το μόνο είδος παρέμβασης που χρειάστηκε να κάνω ήταν στη βοήθεια ενός μαθητή συγκεκριμένα, διότι έλειπε το ζευγάρι του και τον βοηθούσα να ξεπεράσει τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε, μέσα από συζήτηση και αλληλόδραση.

7. Πώς τα πήγαν με την επικοινωνία-αλληλόδραση;

Οι μαθητές απέδωσαν αρκετά καλά στο κομμάτι της συνεργασίας μεταξύ τους και της αλληλόδρασης, καθώς έδειχναν πως ήταν κάτι που τους ευχαριστούσε. Η συγκεκριμένη ενότητα περιελάμβανε ένα πλήθος δραστηριοτήτων που απαιτούσαν την επικοινωνία μεταξύ τους, στην συναπόφαση για την καταγραφή της σωστής απάντησης και μια αλληλεπίδραση στο κομμάτι της δημιουργίας μιας μαντινάδας. Εξέφραζαν ελεύθερα τις απόψεις τους χωρίς δισταγμό και απαλλαγμένοι από το φόβο του λάθους, και βοηθούσαν ο ένας τον άλλο είτε σε επίπεδο κατανόησης είτε σε επίπεδο επίλυσης προβλήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνοντας από τα αποτελέσματα, οι μαθητές μπόρεσαν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις με ευκολία, δημιουργικότητα και πάνω από όλα σε ένα ευχάριστο συνεργατικό κλίμα.

8. Τι πήγε καλά; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Η συγκεκριμένη παρέμβαση κατά τη γνώμη μου ολοκληρώθηκε με πολύ καλά αποτελέσματα, τόσο αναφορικά με τις γλωσσικές δεξιότητες που αναπτύχθηκαν, αλλά και όσο με την ευχαρίστηση που εκδηλώνουν αυτοί κατά τη διάρκεια της περιήγησης. Το λογισμικό περιβάλλον της πλατφόρμας λειτούργησε εξαιρετικά και δεν παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα με το δίκτυο. Αυτό που θα μπορούσε να αλλάξει σε αυτήν την ενότητα, ήταν το πλήθος των δραστηριοτήτων και των ενοτήτων που περιελάμβανε. Ορισμένοι μαθητές κατάφεραν να την ολοκληρώσουν ακριβώς στο χρονικό διάστημα, ενώ άλλοι χρησιμοποίησαν και το χρόνο του διαλείμματος, με δική τους πρωτοβουλία και διάθεση, γιατί δεν ήθελαν «να αφήσουν το ταξίδι στη μέση».

ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ 4^{ΗΣ} ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

4^η Θεματική ενότητα: ΑΘΗΝΑ

1. Πώς αντέδρασαν οι μαθητές στην παρουσίαση του θέματος;

Οι μαθητές μόλις πληροφορήθηκαν ότι το επόμενο ταξίδι θα γίνει στην πόλη της Αθήνας, διατύπωσαν ευχάριστες και θετικές κρίσεις, καθώς σε σύντομο χρονικό διάστημα είχαν προγραμματίσει μια σχολική εκδρομή στο μέρος αυτό και «θα ήταν έτοιμοι», όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν. Όσοι μαθητές είχαν παρευρεθεί ήδη σε αυτήν την πόλη εξέφρασαν τις εντυπώσεις τους τόσο από τα θετικά, όσο και από τα αρνητικά στοιχεία της πόλης.

2. Πώς αντέδρασαν οι μαθητές στον τρόπο προσέγγισης του προγράμματος;

Οι δραστηριότητες, τα βίντεο και ο τουριστικός οδηγός αποτέλεσαν θετικά στοιχεία της ενότητας αυτής, καθώς οι μαθητές μέσω αυτών είχαν την δυνατότητα να ταξιδέψουν στο παρελθόν. Σε αυτό το πλαίσιο, μέσα από τρισδιάστατες ψηφιακές απεικονίσεις, τρισδιάστατα βίντεο και ψηφιακές περιηγήσεις οι μαθητές γνώρισαν την ιστορία της πόλης και ήρθαν σε επαφή με τα πολιτισμικά και πολιτιστικά στοιχεία της.

3. Πώς χρησιμοποίησαν οι μαθητές τις ταμπλέτες;

Τα tablet είναι κάτι που χειρίζονται εύκολα οι μαθητές και είναι ήδη εξοικειωμένοι με αυτό το μέσο σε ικανοποιητικό βαθμό από την καθημερινότητα τους. Κατά συνέπεια, δε χρειάστηκε να κάνω κάποια παρέμβαση που να αφορούσε ούτε τον τρόπο χρήσης τους, ούτε τη αλληλεπίδραση που είχαν οι μαθητές με αυτό το μέσο διδασκαλίας. Επίσης, η πλατφόρμα, αλλά και τα εργαλεία και τα πολυμέσα της, λειτούργησαν ομαλά, χωρίς κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα.

4. Τι τους κέντρισε το ενδιαφέρον;

Οι τρισδιάστατες ψηφιακές περιηγήσεις και τα βίντεο αποτέλεσαν το ιδιαίτερο στοιχείο που κέντρισε το ενδιαφέρον των μαθητών σε αυτή την παρέμβαση. Μέσω αυτών οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τα στοιχεία και τον πολιτισμό της Αθήνας στα ιστορικά της χρόνια και να συμμετέχουν σαν να αποτελούν κομμάτι του ένδοξου παρελθόντος της.

5. Σε ποιο σημείο δυσκολεύτηκαν και γιατί;

Το σημείο που δυσκόλεψε τους μαθητές σε αυτήν την παρέμβαση αποτέλεσε ο χειρισμός της ψηφιακής περιήγησης του νέου Μουσείου της Ακρόπολης. Το κομμάτι αυτό δεν ήταν τόσο δύσκολο ούτε απαιτούσε κάποιο ειδικό χειρισμό, αλλά ήθελε λίγο χρόνο εξοικείωσης με το νέο περιβάλλον. Οι μαθητές μπορεί να δυσκολεύτηκαν λίγο στην αρχή, αλλά πολύ σύντομα κατάφεραν και ξεπέρασαν τις αρχικές δυσκολίες.

6. Χρειάστηκε να κάνω κάποια παρέμβαση; Γιατί;

Σε αυτήν την ενότητα δε χρειάστηκε να κάνω κάποιου είδους συγκεκριμένη παρέμβαση και ο ρόλος μου περιορίστηκε σε συντονισμό των ομάδων και καθοδήγηση, όπου αυτό κρινόταν απαραίτητο για την ομαλή και αποτελεσματική διεξαγωγή της διαδικασίας.

7. Πώς τα πήγαν με την επικοινωνία-αλληλόδραση;

Ο άξονας της επικοινωνίας και της αλληλόδρασης σε αυτό το ψηφιακό ταξίδι ήταν πολύ βασικός και ιδιαίτερης βαρύτητας. Ο αυξημένος αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων αποτέλεσε έναυσμα για περεταίρω συνεργασία, επικοινωνία και διάδραση. Οι μαθητές έπρεπε μέσα στο συνεργατικό κλίμα που συντελούνταν η μάθηση, να επιλύσουν δραστηριότητες, προβλήματα, να αντιπαραθέσουν τις απόψεις τους και να καταλήξουν σε συμφωνία.

8. Τι πήγε καλά; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Κατά τη γνώμη μου, η συγκεκριμένη παρέμβαση πήγε αρκετά καλά και απέδωσε τα αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα και στους μαθητές. Μέσω αυτής οι μαθητές ανέπτυξαν τις γνώσεις τους για την ιστορία και τον πολιτισμό της Αθήνας, γνώρισαν τα στοιχεία που τον ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους και ανέπτυξαν τις επικοινωνιακές τους δραστηριότητες τόσο κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, όσο και από την δραστηριότητα που ακολούθησε και αφορούσε ένα παιχνίδι ρόλων. Δεν θα άλλαζα κάτι στη συγκεκριμένη παρέμβαση, παρά μόνο θα ενίσχυα τη δεξιότητα της παραγωγής του γραπτού λόγου των μαθητών με περισσότερες γραπτές δεξιότητες ανάπτυξης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ: ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Φωτογραφίες κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων

