



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ

**Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό μέσο για τη
διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη Β/θμια εκπαίδευση:
Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών αγγλικής Περιφέρειας
Στερεάς Ελλάδας**

Τσατζαλή Αικατερίνη

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Επιβλέπων
Δρ. Μπάγκος Παντελής**

Λαμία, 2018



UNIVERSITY OF THESSALY

SCHOOL OF SCIENCE

INFORMATICS AND COMPUTATIONAL BIOMEDICINE

**Digital Storytelling as an educational tool in teaching English
as a foreign language in Secondary Education: English
language teachers' beliefs and attitudes in the region of Sterea
Ellada**

Tsatzali Aikaterini

Master thesis

**Supervisor
Dr. Bagos Pantelis**

Lamia, 2018



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΘΕΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΗ ΒΙΟΙΑΤΡΙΚΗ**

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ

**Πληροφορικής και Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνιών
(Τ.Π.Ε) στην Εκπαίδευση**

**Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό μέσο για τη
διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη Β/θμια εκπαίδευση:
Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών αγγλικής Περιφέρειας
Στερεάς Ελλάδας**

Τσατζαλή Αικατερίνη

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Επιβλέπων
Δρ. Μπάγκος Παντελής**

Λαμία, 2018

«Υπεύθυνη Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψης προσωπικής ευθύνης»

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, και γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα και ενυπογράφως ότι η παρούσα εργασία με τίτλο [«Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό μέσο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη Β/θμια εκπαίδευση: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών αγγλικής Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας»] αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές από τις οποίες χρησιμοποίησα δεδομένα, ιδέες, φράσεις, προτάσεις ή λέξεις, είτε επακριβώς (όπως υπάρχουν στο πρωτότυπο ή μεταφρασμένες) είτε με παράφραση, έχουν δηλωθεί κατάλληλα και ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Αναλαμβάνω πλήρως, ατομικά και προσωπικά, όλες τις νομικές και διοικητικές συνέπειες που δύναται να προκύψουν στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/-ΟΥΣΑ

Τσατζαλή Αικατερίνη

Ημερομηνία

Υπογραφή

**Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό μέσο για τη
διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη Β/θμια εκπαίδευση:
Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών αγγλικής Περιφέρειας
Στερεάς Ελλάδας**

Τσατζαλή Αικατερίνη

Τριμελής Επιτροπή:

Δρ. Μπάγκος Παντελής

Δρ. Δελήμπασης Κωνσταντίνος

Δρ. Αδάμ Μαρία

Επιστημονικός Σύμβουλος:

Δρ. Παπαδοπούλου Θεοδώρα

Table of Contents

Ευχαριστίες	vi
Κατάλογος Εικόνων/ Γραφημάτων	vii
Κατάλογος Πινάκων	viii
Συνοτομογραφίες & Ακρωνύμια	ix
Abstract	11
Εισαγωγή.....	12
Κεφάλαιο 1. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση τον 21^ο αιώνα	15
1.1 Το πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση.....	15
1.1.1 Το πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη Β/θμια εκπαίδευση.....	17
1.2 Η καλλιέργεια δεξιοτήτων 21 ^{ου} αιώνα και νέες μορφές εγγραμματισμού	19
1.3 Τα πλεονεκτήματα της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία	21
1.4 Η μετάβαση από το Web 1.0 στο Web 2.0.....	23
1.5 Τα οφέλη των Web 2.0 εφαρμογών στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας	24
Κεφάλαιο 2. Ψηφιακή Αφήγηση και διδασκαλία	27
2.1 Η έννοια της αφήγησης και η σημασία της για την εκπαιδευτική διαδικασία	27
2.2 Η ψηφιακή αφήγηση: Ορισμοί.....	28
2.2.1 Τα είδη των ψηφιακών ιστοριών	30
2.3 Διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών	31
2.3.1 Απαραίτητα στοιχεία για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών	31
2.3.2 Βήματα δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών.....	32
2.4 Τεχνολογικά εργαλεία - λογισμικά για την κατασκευή ψηφιακών ιστοριών.....	36
2.5 Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο για εκπαιδευτικούς και μαθητές	40
2.6 Η ψηφιακή αφήγηση και η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη Β/θμια εκπαίδευση	42
Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία	45
3.1 Η αναγκαιότητα της έρευνας.....	45
3.2 Σκοπός της έρευνας.....	46
3.3 Μεθοδολογία της έρευνας.....	47
3.4 Το ερευνητικό εργαλείο	48
3.4.1 Διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας.....	50

3.5 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	51
3.6 Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων.....	52
3.7 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων	53
Κεφάλαιο 4. Παρουσίαση και Ανάλυση των δεδομένων	55
4.1 Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση	55
4.1.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά δεδομένα του δείγματος.....	55
4.1.2 Πληροφορίες Υπηρεσιακής Κατάστασης	57
4.1.3 Γνώσεις και επιμόρφωση στην Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)	59
4.1.4 Υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων	63
4.1.5 Γνώσεις και δεξιότητες σε σχέση με την ψηφιακή αφήγηση	64
4.1.6 Εμπειρία σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση	67
4.1.7 Απόψεις αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.....	69
4.1.8 Περιορισμοί της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης	75
4.1.9 Προτάσεις για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής	78
4.2 Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση	79
4.2.1 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2	79
4.2.2 Έλεγχος Spearman rho	83
Συζήτηση των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα.....	86
Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	91
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	93
Παράρτημα	102
Παράρτημα Ι. Ερωτηματολόγιο	103
Παράρτημα ΙΙ. Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.....	110
Παράρτημα ΙΙΙ. Συσχέτιση μεταβλητών με τις γνώσεις ως προς την ψηφιακή αφήγηση ...	118

Ευχαριστίες

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα αυτής της διπλωματικής εργασίας κ. Μπάγκο Παντελή, για όλες τις πολύτιμες γνώσεις που αποκόμισα καθόλη της διάρκεια των σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ιδιαιτέρως μέσα από το μάθημα «Μεθοδολογία της Έρευνας», το οποίο ήταν καθοριστικής σημασίας για την υλοποίηση και περάτωση της παρούσας έρευνας, καθώς με βοήθησε να διευρύνω τους εκπαιδευτικούς μου ορίζοντες αναφορικά με τη δημιουργία επιστημονικών ερευνών υψηλού επιπέδου.

Παράλληλα, θα ήθελα να απευθύνω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στην συνεπιβλέποντα κ. Παπαδοπούλου Θεοδώρα, για την καταλυτική συνδρομή της στην επιλογή του θέματος της παρούσας διπλωματικής, όπως επίσης για την πολύτιμη βοήθεια, καθοδήγηση και τις παραγωγικές υποδείξεις της καθόλη τη διάρκεια εκπόνησης της μεταπτυχιακής εργασίας μου.

Επιπρόσθετα, οφείλω να εκφράσω την ειλικρινή ευγνωμοσύνη και βαθιά εκτίμησή μου στην συνάδελφο και φίλη κ. Μακραντώνη Αθανασία, για την άψογη συνεργασία μας στο πλαίσιο συλλογής των δεδομένων της παρούσας εργασίας, αλλά και στη διεξαγωγή έγκυρων, αξιόπιστων και γενικευμένων ως προς τον πληθυσμό συμπερασμάτων. Επίσης, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για όλη την υποστήριξη και ενθάρρυνσή της σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Ακόμα, ευχαριστώ θερμά όλους εκείνους τους συναδέλφους που αφιέρωσαν χρόνο να ανταποκριθούν στην έρευνά μου.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την συμπαράστασή τους και κυρίως στην μητέρα μου, η οποία μου έχει μάθει να μην εγκαταλείπω εύκολα, αλλά να θέτω και να κατακτώ πάντοτε υψηλούς στόχους.

Κατάλογος Εικόνων/ Γραφημάτων

ΕΙΚΟΝΑ 1 ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΠΣ-ΞΓ	17
ΕΙΚΟΝΑ 2 ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ 21 ^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ (PARTNERSHIP FOR 21 ST CENTURY LEARNING, 2007).....	20
ΕΙΚΟΝΑ 3 ΒΗΜΑΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ (MORRA, 2013).....	34
ΕΙΚΟΝΑ 4 Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΟΥ 21 ^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ (ROBIN, 2008, ΣΕΛ. 223)	40
ΓΡΑΦΗΜΑ 1 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΗΛΙΚΙΑ	56
ΓΡΑΦΗΜΑ 2 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2017-2018.....	57
ΓΡΑΦΗΜΑ 3 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΝΟΜΟ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	58
ΓΡΑΦΗΜΑ 4 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ.....	59
ΓΡΑΦΗΜΑ 5 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΤΠΕ.....	60
ΓΡΑΦΗΜΑ 6 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ	61
ΓΡΑΦΗΜΑ 7 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	62
ΓΡΑΦΗΜΑ 8 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΤΠΕ	63
ΓΡΑΦΗΜΑ 9 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΙΣ ΓΝΩΣΕΙΣ/ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΜΙΑΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ	65
ΓΡΑΦΗΜΑ 10 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.....	67
ΓΡΑΦΗΜΑ 11 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΛΟΓΙΣΜΙΚΩΝ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ	68
ΓΡΑΦΗΜΑ 12 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΥΙΟΘΕΤΗΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.....	69
ΓΡΑΦΗΜΑ 13 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.....	70

Κατάλογος Πινάκων

ΠΙΝΑΚΑΣ 1 ΕΡΓΑΛΕΙΑ-ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΙΣΤΟΡΙΩΝ	36
ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ - ΣΤΟΧΟΣ	51
ΠΙΝΑΚΑΣ 3 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΦΥΛΟ	55
ΠΙΝΑΚΑΣ 4 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΤΙΤΛΟΥΣ ΣΠΟΥΔΩΝ.....	56
ΠΙΝΑΚΑΣ 5 ΔΙΑΘΕΣΙΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ	64
ΠΙΝΑΚΑΣ 6 ΓΝΩΣΕΙΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ	66
ΠΙΝΑΚΑΣ 7 ΑΠΟΦΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΩΣ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΟ ΜΕΣΟ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ	70
ΠΙΝΑΚΑΣ 8 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.....	71
ΠΙΝΑΚΑΣ 9 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΛΕΟΝΕΚΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.....	73
ΠΙΝΑΚΑΣ 10 ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ.....	77
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	77
ΠΙΝΑΚΑΣ 11 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.....	78
ΠΙΝΑΚΑΣ 12 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ	79
ΠΙΝΑΚΑΣ 13 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΗΛΙΚΙΑΣ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ	80
ΠΙΝΑΚΑΣ 14 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΤΠΕ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.....	81
ΠΙΝΑΚΑΣ 15 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΣΤΙΣ ΤΠΕ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ	81
ΠΙΝΑΚΑΣ 16 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΜΙΑΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ	82
ΠΙΝΑΚΑΣ 17 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΑΠΟΦΕΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΧΡΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ ΚΑΙ Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ	82
ΠΙΝΑΚΑΣ 18 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΜΕ ΤΙΣ ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ	83

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

EFL	English Foreign Language
ΤΠΕ	Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας
ΠΕ	Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση
Α/θμια	Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
Β/θμια	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Δ.Ε.Π.Π.Σ	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
Α.Π.Σ	Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών
ΕΠΣ-ΞΓ	Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία επιδιώκει να ερευνήσει τις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ06 της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας, αναφορικά με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, εξετάζονται οι υπάρχουσες γνώσεις και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αγγλικής στις ΤΠΕ, σε μια προσπάθεια εντοπισμού των λόγων εκείνων που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες για την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ παράλληλα διατυπώνονται οι προτάσεις τους για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της.

Για τις ανάγκες της έρευνας, υιοθετήθηκε η ποσοτική δειγματοληπτική μέθοδος με κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο, το οποίο σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια και απαντήθηκε από 169 εκπαιδευτικούς ΠΕ06 της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ευρήματα που προέκυψαν έπειτα από την περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των δεδομένων κατέδειξαν ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί έχουν μέτρια εμπειρία όσον αφορά την υλοποίηση και χρήση ψηφιακών αφηγηματικών ιστοριών, ενώ εξίσου μέτριες αποδείχθηκαν οι γενικές και εξειδικευμένες γνώσεις τους ως προς το συγκεκριμένο εργαλείο. Ακόμα διαπιστώθηκε ότι στο σύνολό τους, οι εκπαιδευτικοί ΠΕ06 που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, είναι αρκετά συνειδητοποιημένοι ως προς την σημαντικότητα και τα οφέλη του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης για τη μαθησιακή διαδικασία, εκφράζοντας τη θετική τους στάση απέναντι στην ενσωμάτωσή του για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Ωστόσο, όπως αποδεικνύεται, μια σειρά παραγόντων παρεμποδίζουν σημαντικά την ένταξη και εφαρμογή των ψηφιακών ιστοριών στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο, κρίνοντας αναγκαία την λήψη εποικοδομητικών μέτρων και προτάσεων για την αποδοτικότερη και ολοκληρωτική ενσωμάτωσή της σε αυτό. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η συγκριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με αντίστοιχη, παράλληλη μελέτη που διεξήχθη στην Α/θμια εκπαίδευση, μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην βελτίωση και αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, μέσω της πλήρους ενσωμάτωσης των ΤΠΕ καθώς και άλλων καινοτόμων πρακτικών.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακή αφήγηση, ψηφιακές ιστορίες, αγγλική γλώσσα, ΤΠΕ, εκπαιδευτική τεχνολογία, Β/θμια εκπαίδευση, Web 2.0 εργαλεία

Abstract

The present dissertation seeks to investigate the knowledge, experiences and opinions of English language teachers in the region of Sterea Ellada regarding the use of digital storytelling as an educational tool for the teaching of English as a foreign language in secondary education. Additionally, the English language teachers' existing knowledge and training in ICT are also examined in an attempt to identify the factors impeding the integration of digital storytelling into the teaching process. Moreover, their proposals on the successful integration of the aforementioned tool in the teaching and learning process are presented.

In this light, for the needs of the survey, the quantitative method was adopted for the collection of the data. In particular, the questionnaire was the main research tool applied, which was designed by the researcher and was answered by 169 English language teachers of secondary education. Hence, on the basis of the descriptive and statistical analysis as well as interpretation of the data, it is revealed that the respondents' experience in relation to the implementation and use of digital storytelling in the EFL classroom is quite moderate, while in the same vein and with no particular variation in rates, their general and specific knowledge of the particular tool was equally moderate. It was also found that, the English language teachers who took part in this research are quite aware of the significance and the educational potential of digital storytelling, since they expressed their positive attitude towards its incorporation in the EFL teaching instruction. Nevertheless, as it was evident, a number of factors impede the integration and implementation of digital stories in the EFL classroom in the Greek public schools, which indicate that multiple constructive measures should be taken in order to achieve their effective incorporation in the EFL classroom of the public sector. Finally, it is worth mentioning that the comparative evaluation of the results of the present research along with the findings of a parallel study carried out at the same period in primary education, can contribute significantly to the improvement of the conventional teaching instruction along with the remodeling of the existing curriculum of English language teaching in Greek public schools, through the integration of ICT and other innovative practices.

Keywords: Digital storytelling, digital stories, English language, EFL, ICT, educational technology, Greek secondary education, Web 2.0 tools

Εισαγωγή

Είναι πλέον αντιληπτό ότι τις τελευταίες δεκαετίες, η ταχεία εξέλιξη της τεχνολογίας έχει επηρεάσει σημαντικά κάθε πτυχή της ανθρώπινης ζωής. Ηλεκτρονικοί υπολογιστές, διαδίκτυο, κινητά τηλέφωνα, tablets, smartphones, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, καθώς κι άλλες αναδυόμενες τεχνολογίες κατακλύζουν καθημερινά τον μικρόκοσμο των ανθρώπων της σύγχρονης ζωής. Ήδη, οι νέοι από την πρώιμη ηλικία είναι εξοικειωμένοι με αυτόν τον νέο ψηφιακό περιβάλλον, καθώς ζουν και αναπτύσσονται μέσα σε αυτόν, αποτελώντας τους “ψηφιακούς γηγενείς” (Prensky, 2001) του 21ου αιώνα, οι οποίοι μαθαίνουν να επικοινωνούν, να αλληλεπιδρούν και να αντιλαμβάνονται τους γύρω τους, με τρόπο πολύ διαφορετικό από τις προγενέστερες γενιές.

Αναμφισβήτητα, η συνεχής αυτή τεχνολογική εξέλιξη και εναλλαγή δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστο τον κλάδο της εκπαίδευσης και ειδικότερα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική τεχνολογία διακατέχει πλέον τη δική της θέση στο σύγχρονο σχολείο, με πλήθος ψηφιακών εκπαιδευτικών εργαλείων και εφαρμογών (διαδραστικοί πίνακες, e-books, Web 2.0 εργαλεία), μέσω των οποίων παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλουτίσουν και ανανεώσουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας τους με νέες σύγχρονες προσεγγίσεις και καινοτόμες πρακτικές. Με άλλα λόγια, η αξιοποίηση αυτών των νέων ψηφιακών πόρων αποδεικνύεται ιδιαίτερος ευεργετική για τη διδασκαλία και εκμάθηση της γλώσσας-στόχου αλλά ταυτόχρονα και για τους ίδιους τους μαθητές του 21ου αιώνα, των οποίων οι ανάγκες ικανοποιούνται, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο, αυτόνομους και εγγράμματους αυριανούς πολίτες, ικανούς να επιβιώσουν στην ποικιλόμορφη σύγχρονη κοινωνία (Δενδρινού & Καραβά, 2013).

Ένα τέτοιο καινοτόμο εργαλείο με πολλαπλά οφέλη και για την εκπαιδευτική αλλά και για τη μαθητική κοινότητα της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης αποτελεί η ψηφιακή αφήγηση. Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική έρευνα, καθώς αρκετοί είναι εκείνοι που έχουν εξετάσει τα πλεονεκτήματά του για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ή άλλων διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (Di Blas & Boretti, 2009· Lathem, 2005· Ohler, 2008· Papadopoulou & Vlachos, 2014· Robin, 2008). Ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε, η έρευνα που αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ06

αναφορικά με το καινοτόμο εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης είναι αρκετά ελλιπής και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις γνώσεις, τις εμπειρίες καθώς και τις απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ06 της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας, σχετικά με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ακόμα, προσπαθεί να εξετάσει τις γνώσεις και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας στις ΤΠΕ, να εντοπίσει τα εμπόδια που μπορεί να περιορίσουν την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως επίσης και να παρουσιάσει πιθανές λύσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της για τη διδασκαλία της αγγλικής.

Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια επιχειρεί να απαντήσει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών ΠΕ06 της Β/θμιας όσον αφορά την ψηφιακή αφήγηση και την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία; Υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης και των ανεξάρτητων μεταβλητών που αποτελούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ηλικία, τίτλοι σπουδών, γνώσεις και επιμόρφωση στις ΤΠΕ), των γνώσεών τους αναφορικά με αυτή και των απόψεών τους για τη χρησιμότητά της;
- 2) Ποιες είναι οι γνώσεις τους αναφορικά με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό εργαλείο; Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών που προαναφέρθηκαν με τις εξειδικευμένες γνώσεις τους ως προς την υλοποίηση ψηφιακών ιστοριών;
- 3) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ06 της Β/θμιας αναφορικά με τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής και πώς επηρεάζουν την χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- 4) Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με τους περιορισμούς ως προς την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής;

5) Ποιες είναι οι προτάσεις τους για την αποτελεσματική ένταξή της στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας;

Ειδικότερα, η παρούσα διπλωματική εργασία οργανώνεται σε 4 κεφάλαια, εκ των οποίων τα δυο πρώτα αφορούν το θεωρητικό πλαίσιο και τα υπόλοιπα το ερευνητικό. Με βάση λοιπόν τα παραπάνω, στο πρώτο κεφάλαιο, η συζήτηση εκτυλίσσεται γύρω από τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια ελληνική εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται συνοπτικά το καινοτόμο Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες γλώσσες, ενώ περιγράφονται εκτενέστερα οι προδιαγραφές του για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στη συνέχεια, αποσαφηνίζεται και αναλύεται η έννοια των δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα καθώς και των διάφορων γραμματισμών. Επιπλέον, αναφορά γίνεται στα πλεονεκτήματα της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία, στη μετάβαση από το Web 1.0 στο Web 2.0, καθώς και στα οφέλη που απορρέουν οι εφαρμογές Web 2.0 για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.

Το δεύτερο κεφάλαιο επεξεργάζεται αρχικά την έννοια της παραδοσιακής αφήγησης και τη σημασία της για την εκπαιδευτική διαδικασία. Έπειτα, το κεφάλαιο επικεντρώνεται γύρω από την ιδέα της ψηφιακής αφήγησης, παρουσιάζοντας και αναλύοντας τη διαδικασία, τα βήματα αλλά και τα τεχνολογικά εργαλεία για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών. Επιπρόσθετα, περιγράφονται τα οφέλη της αξιοποίησης των ψηφιακών ιστοριών για την εκπαιδευτική αλλά και τη μαθητική κοινότητα, με το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται σε εκείνα που αφορούν στην εκμάθηση της αγγλικής στη Β/θμια εκπαίδευση.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε, περιγράφοντας και αιτιολογώντας την αναγκαιότητα όπως επίσης το σκοπό της παρούσας έρευνας, απαριθμώντας ταυτόχρονα και τα ερευνητικά ερωτήματα που δύναται να απαντηθούν με το πέρας της.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, τα κύρια ευρήματα της έρευνας αναλύονται και ερμηνεύονται μέσα από περιγραφικές και στατιστικές μεθόδους. Εν συνεχεία, παρατίθενται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της, σε μια προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον, διατυπώνονται οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μελέτης και διατυπώνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Τέλος, ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές και το παράρτημα.

Κεφάλαιο 1. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση τον 21^ο αιώνα

1.1 Το πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια εκπαίδευση

Παραδοσιακά, τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα σπουδών έως και το 1997, χαρακτηρίζονταν από δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις διδασκαλίας, οι οποίες στόχευαν στην απόκτηση του γνωστικού αντικειμένου από τον μαθητή και λιγότερο στον ίδιο τον μαθητή και τις πραγματικές του ανάγκες. Επιπλέον, η διεξαγωγή του μαθήματος βασιζόταν εξ' ολοκλήρου στην ύλη του σχολικού εγχειριδίου, περιορίζοντας έτσι την αυτονομία του εκπαιδευτικού για περαιτέρω αναζήτηση και υιοθέτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας που θα διευκόλυναν την εκπαιδευτική πράξη (Διάμεση, 2012).

Ωστόσο, με την πάροδο των χρόνων, οι αλλαγές που επιχειρήθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παράλληλα με τις εξελίξεις στον κλάδο της γλωσσοδιδασκτικής, επαναπροσδιόρισαν τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, διαμορφώνοντας Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) για κάθε βαθμίδα, τα οποία εστιάζουν στη διαθεματικότητα, προάγοντας την ανάπτυξη της επικοινωνιακής γλωσσικής επίγνωσης μέσα από την καλλιέργεια του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας (ΔΕΠΠΣ, 2003). Έτσι, εν συνεχεία της προσπάθειας αυτής για βελτίωση και αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, εισήχθη κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017 στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένα καινοτόμο και πρωτοποριακό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και τις διδασκόμενες γλώσσες των δεδομένων μέχρι σήμερα ωρολόγιων προγραμμάτων, ειδικότερα από την Γ' Δημοτικού έως και την Γ' Γυμνασίου, υποστηρίζοντας τις ανάγκες του νέου ελληνικού σχολείου στον 21^ο αιώνα (ΕΠΣ-ΞΓ, 2016-2017).

Πιο συγκεκριμένα, το ΕΠΣ-ΞΓ ενστερνίζεται σε αρκετά σημεία τη φιλοσοφία του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για τις ξένες γλώσσες (ΔΕΠΠΣ), προωθώντας την επικοινωνιακή και διαπολιτισμική διάσταση της ξένης γλώσσας σε συνδυασμό με τη γλωσσική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Διάμεση, 2012).

Ταυτόχρονα, η πρωτοτυπία του σε σχέση με τα παλαιότερα προγράμματα σπουδών είναι ότι έχει δημιουργηθεί υπό το πρίσμα των δεδομένων της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε συμφωνία με τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πρακτικές, καθώς για πρώτη φορά προσδιορίζεται η γλωσσική ικανότητα των μαθητών με βάση την κλίμακα γλωσσομάθειας, που ορίζεται από το Συμβούλιο της Ευρώπης (ΣτΕ), και η οποία συνάδει με τα επίπεδα επάρκειας της ξένης γλώσσας από το Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τις ξένες γλώσσες (ΚΕΠΑ).

Καθώς στην Ελλάδα η εκμάθηση ξένων γλωσσών δεν περιορίζεται μόνο στη δημόσια εκπαίδευση αλλά και σε ιδιωτικούς φορείς, επιδιώκεται μέσω αυτής της αλλαγής του ΕΠΣ-ΞΓ ο περιορισμός των φαινομένων ύπαρξης διαφορετικών γλωσσικών επιπέδων μαθητών μέσα στην ίδια τάξη. Έτσι, το ΕΠΣ-ΞΓ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μαθητοκεντρική μέθοδο διδασκαλίας, διαχωρίζοντας τους μαθητές σε τάξεις ανάλογα με το γλωσσικό τους επίπεδο, διευκολύνοντας την περαιτέρω απόκτηση γνώσεων και ανάπτυξη δεξιοτήτων μεταξύ μαθητών παρόμοιου επιπέδου γλωσσομάθειας. Με αυτό τον τρόπο προωθείται, επίσης, η σύνδεση της εκμάθησης των ξένων γλωσσών στο σχολείο με το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ) και η δυνατότητα απόκτησης πιστοποιημένης επάρκειας μέσα από το σχολικό περιβάλλον (ΕΠΣ-ΞΓ, 2016-2017).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα παραπάνω, η εκπαιδευτική διαδικασία επικεντρώνεται γύρω από τον μαθητή και όχι στην ύλη ενός σχολικού εγχειριδίου, ενώ συγχρόνως ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) ή το διαδικτυακό ψηφιακό υλικό, ώστε να οργανώσει τα μαθήματά του με αυθεντικό υλικό, προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών του, διεγείροντας το ενδιαφέρον τους για γνώση και εξασφαλίζοντας ένα ευνοϊκότερο μαθησιακό περιβάλλον (ΕΠΣ-ΞΓ, 2016-2017·Δενδρινού & Καραβά, 2013).

Κατά συνέπεια, η σκοπιμότητα του ΕΠΣ-ΞΓ είναι η εξασφάλιση των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών αναφορικά με την ξένη γλώσσα, μέσω των οποίων θα γαλουχηθούν κοινωνικά όντα ικανά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και εξελίξεις του σύγχρονου κόσμου (ΕΠΣ-ΞΓ, 2016-2017·Δενδρινού & Καραβά, 2013).

1.1.1 Το πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη Β/θμια εκπαίδευση

Με βάση, λοιπόν, τα παραπάνω, αναφορικά με την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, το ΕΠΣ-ΞΓ προδιαγράφει τα επίπεδα γλωσσομάθειας που δύναται οι μαθητές να αποκτήσουν έως και το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Γ' Γυμνασίου), (εικόνα 1). Συγκεκριμένα, για το Γυμνάσιο, τα επίπεδα γλωσσικής και επικοινωνιακής επάρκειας σύμφωνα με την εξάβαθμη κλίμακα του ΣΤΕ, κυμαίνονται από το Α1 (στοιχειώδης γνώση) έως και το Β2 επίπεδο (καλή γνώση). Όσο αφορά το Λύκειο, δεδομένου ότι μέχρι και σήμερα δεν έχει δημοσιευθεί κάποιο ΦΕΚ, όπως υποστηρίζεται από τις Δενδρινού και Καραβά (2013), θα περιλαμβάνει περιγραφικούς δείκτες των επιπέδων Γ1 (πολύ καλή γνώση) και Γ2 (άριστη γνώση), για τους μαθητές που θα μπορούν να τα κατακτήσουν έως το τέλος του Λυκείου. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί, ότι η συνιστώμενη εκπαιδευτική διαδικασία για την αποτελεσματικότερη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στο Λύκειο συνάδει με τις αρχές και τους θεσμούς που διέπουν το ΕΠΣ-ΞΓ, εν αναμονή της δεύτερης φάσης του ΦΕΚ που θα συμπεριλαμβάνει διεξοδικά και το Λύκειο (Δενδρινού & Καραβά, 2013).

Α' ξένη γλώσσα		Β' ξένη γλώσσα	
Δημοτικό		Δημοτικό	
Γ' τάξη	A1-		
Δ' τάξη	A1		
Ε' τάξη	A1+		
Στ' τάξη	A2-	Ε' τάξη	A1-
		Στ' τάξη	A1-
Γυμνάσιο		Γυμνάσιο	
Α' τάξη	Επίπεδο A2-/B1-	Α' τάξη	Επίπεδο A1-/A1
Β' τάξη	Επίπεδο B1-/B1	Β' τάξη	Επίπεδο A1-/A1
Γ' τάξη	Επίπεδο B1+/B2-	Γ' τάξη	Επίπεδο A1/A1+

Εικόνα 1 Επίπεδα Γλωσσομάθειας με βάση το ΕΠΣ-ΞΓ

Όπως αναφέρεται στο ΕΠΣ-ΞΓ (2016-2017), προτεραιότητα στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας είναι η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, όπως για παράδειγμα ψηφιακά πολυμέσα και διαδραστικά σχολικά βιβλία, ώστε να εμπλουτίσει την μαθησιακή διαδικασία με σύγχρονο, βιωματικό αλλά και διερευνητικό υλικό, αυξάνοντας τα κίνητρα μάθησης των εκπαιδευομένων, εντάσσοντάς τους ενεργά στην ανακάλυψη της νέας γνώσης. Συγχρόνως, παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να εμπλέξουν τους μαθητές ομαδικά σε

εργασίες σχεδίου (projects), μέσω των οποίων ενθαρρύνεται ο διάλογος, η επικοινωνία και η συνεργασία των μαθητών συμβάλλοντας εξίσου αποτελεσματικά στην αποδοτικότερη κατανόηση του μαθησιακού αντικειμένου. Επιπλέον, πέρα από τη συνεργατική μάθηση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τα ψηφιακά μέσα για την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αναθέτοντας και ατομικές εργασίες σε μαθητές, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την προσωπική τους βελτίωση, εξέλιξη και αυτονομία ΕΠΣ-ΞΓ (2016-2017).

Επιπρόσθετα, και στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου το ΕΠΣ-ΞΓ εστιάζει στην καλλιέργεια της επικοινωνιακής χρήσης της αγγλικής γλώσσας από τους μαθητές, αφενός στον προφορικό λόγο μέσω της παραγωγής και αφήγησης μηνυμάτων προσωπικού ή κοινωνικού χαρακτήρα και αφετέρου στον γραπτό λόγο μέσω της σύνθεσης κειμένων από την ελληνική γλώσσα στην αγγλική και αντίστροφα. Επίσης, έμφαση δίνεται στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, επιτρέποντας στους μαθητές να επικοινωνούν στην αγγλική γλώσσα αποτελεσματικά σε ποικίλα πολύγλωσσα και πολιτισμικά πλαίσια, κυρίως μέσω της εξάσκησης τους σε επικοινωνιακές καταστάσεις προσομοίωσης (role-plays). Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές γίνονται πιο ευαισθητοποιημένοι διαπολιτισμικά, καθώς μαθαίνουν να σέβονται την κοινωνική ποικιλομορφία μεταξύ των πολιτών (Clark, 1987).

Ακόμα, σε όλο το πλαίσιο υπογραμμίζεται η σπουδαιότητα της εξοικείωσης και κατανόησης διαφορετικών κειμενικών ειδών (π.χ. άρθρα, διαφημιστικά φυλλάδια, διηγήματα κλπ.) από τους μαθητές, με στόχο την άντληση πληροφοριών, την επεξεργασία και την διεξαγωγή συμπερασμάτων, διευκολύνοντας ταυτόχρονα την προφορική ή γραπτή διαμεσολαβητική ικανότητα των εκπαιδευομένων.

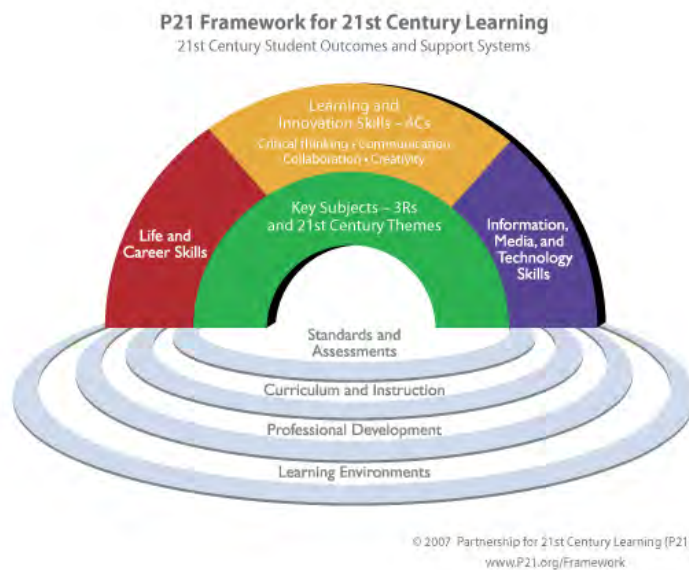
Είναι λοιπόν φανερό ότι το ΕΠΣ-ΞΓ λαμβάνει σοβαρά υπόψη τον ραγδαία εξελισσόμενο τεχνολογικό κόσμο μέσα στον οποίο ζουν και αναπτύσσονται οι μαθητές σήμερα, ανοίγοντας τον δρόμο για την εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες δεν θα διευκολύνουν μόνο την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στους μαθητές, αλλά θα συμβάλλουν και στην επιτυχημένη αλληλεπίδρασή τους με τον εκπαιδευτικό (Δενδρινού & Καραβά, 2013).

1.2 Η καλλιέργεια δεξιοτήτων 21^{ου} αιώνα και νέες μορφές εγγραμματισμού

Αναμφίβολα, γίνεται σαφές, ότι το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) με γνώμονα πάντα την πρωτοποριακή προσέγγιση της «Νέας Μάθησης¹» στην εκπαίδευση, αποσκοπεί στο να εφοδιάσει κατάλληλα το μαθητή του σύγχρονου σχολείου του 21^{ου} αιώνα με δεξιότητες, ικανότητες και στρατηγικές που θα τον βοηθήσουν να ανελιχθεί προσωπικά, επαγγελματικά και κοινωνικά σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του, καθιστώντας τον συνεπώς ικανό να ανταπεξέλθει στις νέες προκλήσεις της ολοένα αναπτυσσόμενης σύγχρονης εποχής (Δενδρινού & Καραβά, 2013·Θωμά, Καραφωτιά και Τζοβλά, 2016·Kalantzis & Cope, 2008).

Ειδικότερα, οι δεξιότητες αυτές, αναπτύχθηκαν το 2015 από τον Αμερικάνικο Οργανισμό για τη Μάθηση του 21^{ου} αιώνα (Partnership for 21st Century Learning) και περιλαμβάνουν γνώσεις και δεξιότητες που καλούνται οι μαθητές να καλλιεργήσουν και να αποκτήσουν, ώστε να γίνουν περισσότερο εναρμονισμένοι με τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας, βελτιώνοντας επιπλέον τα επίπεδα παραγωγικότητάς τους (Κίνυνια, 2015·Trilling & Fadel, 2009), ενώ παράλληλα περιγράφουν φορείς και παράγοντες στήριξης που προωθούν και ενθαρρύνουν την ανάπτυξή τους (τόξα, εικόνα 2). Οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα είναι εξίσου ευρέως γνωστές και με τον αγγλικό όρο 4Cs, ο οποίος προέρχεται από τα αρχικά των λέξεων Critical Thinking (κριτική σκέψη), που σχετίζεται με την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, Communication (επικοινωνία), που αφορά την ανταλλαγή και κατανόηση ιδεών καθώς και απόψεων, Collaboration (συνεργασία μεταξύ των συμμετεχόντων) και Creativity (δημιουργικότητα), που αναφέρεται στην καινοτομία και παραγωγή έργων υψηλής ποιότητας (P21, 2015, εικόνα 2).

¹ Βασικό άξονα της συγκεκριμένης προσέγγισης αποτελεί η αναδιαμόρφωση του παραδοσιακού τρόπου μάθησης, μέσω της υιοθέτησης μαθητοκεντρικών μοντέλων διδασκαλίας, τα οποία προωθούν και υποστηρίζουν τη βιωματική απόκτηση της γνώσης στους μαθητές, όπως επίσης την καλλιέργεια ενός συνόλου δεξιοτήτων, απαραίτητα, για την επιβίωση και τη μετέπειτα εξέλιξή τους στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής στον 21^{ου} αιώνα (Δενδρινού & Καραβά, 2013).



Εικόνα 2 Δεξιότητες 21^{ου} αιώνα (Partnership for 21st Century Learning, 2007)

Επιπρόσθετα, όπως απεικονίζεται και στην παραπάνω εικόνα, ανάμεσα στις προαναφερθείς δεξιότητες συγκαταλέγονται και δεξιότητες γραμματισμού², όπως η οικοδόμηση της γνώσης, ο τεχνολογικός αλφαριθμητισμός, ο ψηφιακός γραμματισμός, η κοινωνική και πολιτιστική συνείδηση, καθώς και η επίγνωση για προσωπική και εργασιακή πρόοδο και εξέλιξη, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται, αλληλοσυνδέονται και αλληλεπιδρούν, (Brown, Bryan & Brown, 2005·Cope & Kalantzis, 2000·Θωμά κ.ά., 2016· New London Group, 1996· P21, 2015· Robin, 2008), (εικόνα 2) διευρύνοντας τις εμπειρίες και τις γνώσεις των μαθητών, εξοικειώνοντάς τους ταυτόχρονα με την έννοια των πολυγλωσσισμών (multiliteracies), μέσω της επαφής τους με πολυτροπικά περιβάλλοντα (Δενδρινού & Καραβά, 2013).

Χαρακτηριστικά, ο Robin (2008) αναγνωρίζει ως δεξιότητες 21^{ου} αιώνα ένα συνδυασμό των παραπάνω δεξιοτήτων, οι οποίες δύναται να αναπτυχθούν μέσα από τις νέες πρακτικές της «Νέας Μάθησης», για παράδειγμα μέσω της δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών, που αποτελούν γόνιμο έδαφος για την άνθηση διαφόρων ειδών πολυγλωσσισμού (Papadopoulou & Vlachos, 2014). Συγκεκριμένα, περιγράφει τους ακόλουθους:

² «Η έννοια του γραμματισμού (literacy) αφορά την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.)», (Μητσοκοπούλου, 2001, http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/index.html).

- **Ψηφιακός Γραμματισμός:** σχετίζεται με την επικοινωνία μεταξύ μιας κοινότητας ανθρώπων, οι οποίοι συζητούν, ανταλλάσσουν ιδέες, απόψεις και πληροφορίες, αναζητούν βοήθεια ή τρόπους επίλυσης προβλημάτων.
- **Παγκόσμιος Γραμματισμός:** σχετίζεται με την δυνατότητα προσπέλασης πληροφοριών με σκοπό την απόδοση νοημάτων με ολιστικό τρόπο.
- **Τεχνολογικός Γραμματισμός:** αναφέρεται στην ικανότητα χρήσης των τεχνολογικών μέσων, όπως υπολογιστές, αποσκοπώντας στην ανανέωση της παραδοσιακής μαθησιακής διαδικασίας, στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων καθώς και στην ενίσχυση της προσωπικής εξέλιξης και προόδου των μαθητών.
- **Οπτικός Γραμματισμός:** αναφέρεται στην ικανότητα κατανόησης των νέων πληροφοριών και γνώσεων, με σκοπό την παραγωγή και επικοινωνία τους σε άλλους αποδέκτες, μέσω της χρήσης οπτικών εικόνων.
- **Πληροφοριακός Γραμματισμός:** αφορά την διαδικασία ανεύρεσης της πληροφορίας και εν συνεχεία της αξιολόγησής της, αποσκοπώντας στη σύνθεσή της (Κοτρωνίδου και Τόζιου, 2011·Robin, 2008).

1.3 Τα πλεονεκτήματα της ενσωμάτωσης των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία

Αδιαμφισβήτητα, η συνεχής τεχνολογική εξέλιξη και πρόοδος των τελευταίων δεκαετιών έχει επηρεάσει σημαντικά πολλούς τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας, δημιουργώντας νέες προοπτικές ακόμη και στον κλάδο της εκπαίδευσης (Koufadi, 2014). Οι μαθητές του 21^{ου} αιώνα προσέρχονται στο σχολικό περιβάλλον όντας ήδη εξοικειωμένοι με τα ψηφιακά μέσα, καθώς ζουν και μεγαλώνουν μέσα σε ένα πλήθος νέων τεχνολογιών, όπως smartphones, tablets, e-books και άλλων εφαρμογών (Kontogeorgi, 2014), αποτελώντας όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Prensky (2001) μια νέα γενιά «ψηφιακών γηγενών».

Βάση, λοιπόν, αυτών των δεδομένων, το σχολικό περιβάλλον χρήζει ανάγκης εκσυγχρονισμού, όπως επίσης και οι παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας ανανέωση, με νέες μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις για την μάθηση. Τα νέα ψηφιακά μέσα όπως ηλεκτρονικοί υπολογιστές, προτζέκτορες, διαδραστικοί πίνακες και Web 2.0 εφαρμογές, μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην υιοθέτηση νέων πρακτικών

διδασκαλίας, υποστηρίζοντας και ενθαρρύνοντας τους νέους μαθητευομένους για ενεργό συμμετοχή στη μάθηση καθώς και στην κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου (Δενδρινού & Καραβά, 2013·Τριανταφυλλόπουλος, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, η ενσωμάτωση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο μάθημα, ανοίγει τον δρόμο για τον εμπλουτισμό του σχολείου αλλά και της εκπαιδευτικής πράξης με καινοτόμα μέσα, που προωθούν και υποστηρίζουν την διαθεματικότητα για την απόκτηση της γνώσης (Ζωγόπουλος, 2001). Ταυτόχρονα, μέσω των ΤΠΕ, παρέχεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να επικεντρωθεί και στις ανάγκες των μαθητών, να λάβει υπόψη τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να δημιουργήσει ένα κατάλληλο, αποδοτικό και ευχάριστο περιβάλλον για την οικοδόμηση της γνώσης, υιοθετώντας διαφοροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας.

Παράλληλα, μέσω των νέων τεχνολογιών και σε συνδυασμό με το διαδίκτυο, οι μαθητευόμενοι εμπλέκονται σε μια διερευνητική, βιωματική διαδικασία για την απόκτηση νέων γνώσεων και κατανόησης νέων εννοιών, αλληλεπιδρώντας με αυθεντικό υλικό, αναπτύσσοντας με αυτόν τον τρόπο, όχι μόνο την κριτική τους ικανότητα και μεταγνώση³, αλλά ενισχύοντας συνάμα και την αυτονομία τους. Έτσι, μέσω αυτού του διαδραστικού τρόπου και περιβάλλοντος μάθησης, οι μαθητές εκπαιδεύονται να διαχειρίζονται, να αξιολογούν και να συνθέτουν πληροφορίες, ιδέες και έννοιες καθώς οδηγούνται προς τη γνώση, εφοδιαζόμενοι με νέες δεξιότητες και στρατηγικές για τη δια βίου αξιοποίησή τους.

Επιπλέον, οι νέες τεχνολογίες συμβάλλουν σημαντικά στην καλλιέργεια συνεργασίας μεταξύ των μαθητευόμενων, καθώς προάγουν τη συνεργατική μάθηση μέσω ομαδικών εργασιών ή σχεδίων εργασίας, αλλά και μέσω της παροχής ανατροφοδότησης συνομηλίκων (peer feedback), (Kontogeorgi, 2014·Papaefthymiou-Lytra, 2014). Κατά συνέπεια, οι μαθητές αναπτύσσουν θεμελιώδεις αξίες όπως την ευγενή άμιλλα, την αλληλεγγύη, την ομαδικότητα και τη συνεργατικότητα. Ακόμη, δημιουργούν ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασής τους με τους άλλους, μαθαίνοντας να ακούν ιδέες και απόψεις, να συζητούν, να σέβονται τους άλλους, ενδυναμώνοντας εξίσου την διαπολιτισμική τους συνείδηση (Τριανταφυλλόπουλος, 2018).

³ Γνωστή και με τον αγγλικό όρο metacognition, αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να έχει σαφή αντίληψη και κατανόηση των γνώσεών του, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται με τρόπο αποτελεσματικό σε διάφορες καταστάσεις, προβλήματα ή αδυναμίες, κατευθύνοντας τη δική του μάθηση, αναλαμβάνοντας με αυτό τον τρόπο, πρωτεύοντα ρόλο στην επίτευξη των στόχων του (Thamraksa, 2005) .

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία επαναπροσδιορίζει τον ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να συμβαδίσουν με τις ανάγκες των μαθητών της σύγχρονης εποχής και να μετατρέψουν τον παραδοσιακό τρόπο της μάθησης σε μια εμπειρία ζωής, η οποία θα παρέχει στους εκπαιδευομένους τα κατάλληλα εφόδια, καθιστώντας τους ικανούς αυριανούς πολίτες (Δενδρινού & Καραβά, 2013). Υπό το πρίσμα αυτό, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ρόλους καθοδηγητικούς, συμβουλευτικούς, συνεργατικούς και υποστηρικτικούς, καθοδηγώντας και στηρίζοντας τον μαθητή στην πορεία κατάκτησης της γνώσης, παρέχοντάς του επιπρόσθετη βοήθεια σε προβλήματα καθώς και συμβουλές σε τυχόν ενδοιασμούς ή φόβους. Ακόμα, διαδραματίζουν ρόλο συντονιστή και διοργανωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς συνθέτουν το κατάλληλο υποστηρικτικό περιβάλλον για τη μάθηση, λαμβάνοντας διαφοροποιημένες ή εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας, προάγοντας τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευομένων τους (Δενδρινού & Καραβά, 2013·Papaefthymiou-Lytra, 2014).

1.4 Η μετάβαση από το Web 1.0 στο Web 2.0

Η εμφάνιση του παγκόσμιου ιστού (World Wide Web) είχε ως επακόλουθο την ταχύτατη ανάπτυξη μιας σειράς καινοτόμων τεχνολογιών. Συγκεκριμένα, στην πρώτη τους μορφή οι τεχνολογίες αυτές έγιναν γνωστές από τον Berners-Lee με τον όρο Web 1.0 εφαρμογές και αναπτύχθηκαν κατά τη χρονική περίοδο 1994 έως 2004, δρώντας κυρίως ως ένας χώρος παροχής διάφορων πληροφοριών (Aghaei, Nematbakhsh & Farsani, 2012).

Η βασική λειτουργία του Web 1.0 στηριζόταν στην τεχνολογία υπερκειμένου της γλώσσας HTML (HyperText Mark up Language) καθώς και στα πρωτόκολλα HTTP (HyperText Transfer Protocol) και URI (Uniform Resource Identifier) αντίστοιχα (Aghaei, et al., 2012). Ήταν κατ' εξοχήν στατικό, καθώς χρησιμοποιούνταν ως πηγή ανάγνωσης, εύρεσης και παθητικής παρουσίασης πληροφοριών, αποκλείοντας όμως την οποιαδήποτε αλληλεπίδραση, διαδραστικότητα και επικοινωνία μεταξύ των χρηστών (Kontogeorgi, 2014·Naik & Shivalingaiah, 2009·Νεφρού, Ντούσσα & Παππά, 2017·Vlami, 2015).

Γι' αυτόν το λόγο, η αξιοποίησή του προερχόταν ως επί το πλείστον από επιχειρήσεις σε μια προσπάθεια διαφήμισης των υπηρεσιών τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα του Web 1.0 αποτέλεσαν η δημιουργία του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αλλά και η διακίνηση βιβλίων, ειδήσεων, μουσικής και άλλων δεδομένων υπό ψηφιακή μορφή, τα οποία πυροδότησαν την ανάγκη για αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ των χρηστών, αλλά και ελεύθερη παραγωγή ή διαμοιρασμό της πληροφορίας από τους ίδιους τους χρήστες μέσω του διαδικτύου (Farber & Dignan, 2006).

Κατά συνέπεια, η παραπάνω ανάγκη οδήγησε σε μια νέα γενιά τεχνολογιών του διαδικτύου που σήμανε την μετάβαση από το Web 1.0 στο ακόλουθο Web 2.0. Ο Tim O'Reilly περιέγραψε το 2004 για πρώτη φορά το Web 2.0 ως μια νέα επαναστατική διαδικτυακή πλατφόρμα, η οποία άλλαξε το μέχρι τότε κυρίαρχο διαδικτυακό τοπίο (Naik & Shivalingaiah, 2009). Η χρήση του δεν απαιτεί κάποια αλλαγή στην τεχνική υποδομή του διαδικτύου, αλλά επικεντρώνεται στη διαφορετική μέθοδο την οποία θα ακολουθήσουν οι προγραμματιστές και οι χρήστες τόσο για την ορθή αξιοποίηση του διαδικτύου όσο και για την σχεδίαση των ιστοχώρων (Davis et al., 2007).

Επιπρόσθετα, το Web 2.0 περιλαμβάνει εργαλεία, εφαρμογές και πλατφόρμες όπως τα Wikis, Blogs, Mashups, Google Docs και άλλα κοινωνικά δίκτυα (π.χ. Facebook, Twitter), τα οποία προσφέρουν τη δυνατότητα για σύγχρονη και ασύγχρονη αλληλεπίδραση καθώς και επικοινωνία μεταξύ των χρηστών, σε οποιοδήποτε χώρο ή χρόνο (Solomon & Schrum, 2007), ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζουν την ενεργό συμμετοχή τους στη δημιουργία, διαχείριση και ελεύθερη αναμετάδοση διαφόρων πληροφοριών ή ειδήσεων (Νεφρού κ.ά., 2017). Τέλος, όπως είναι φανερό, οι συγκεκριμένες τεχνολογίες ευνοούν την αμοιβαία σχέση μεταξύ των χρηστών και του διαδικτύου, ενδυναμώνοντας με αυτό τον τρόπο ακόμη περισσότερο τη χρηστική αξία του τελευταίου (Νεφρού κ.ά., 2017).

1.5 Τα οφέλη των Web 2.0 εφαρμογών στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας

Οι Web 2.0 τεχνολογίες με τα καινοτόμα χαρακτηριστικά και τις εύχρηστες λειτουργίες τους δε θα μπορούσαν να μην επεκταθούν και στον κλάδο της παιδαγωγικής, ο οποίος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την οικοδόμηση της γνώσης, ορίζοντας νέες

πρακτικές για την μάθηση, επικαλούμενες την ανανέωση και τον εμπλουτισμό των παραδοσιακών εφαρμογών διδασκαλίας (Cormode & Krishnamurthy, 2008). Όπως η πλειοψηφία των νέων τεχνολογιών, έτσι και οι Web 2.0 εφαρμογές και εργαλεία υποστηρίζουν την υιοθέτηση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, δίνοντας τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ενισχύσει τα κίνητρα μάθησης των μαθητευομένων, ακολουθώντας διαφοροποιημένη ή εξατομικευμένη διδασκαλία. Έτσι, εκπαιδευτικοί και μαθητές γίνονται «συμμέτοχοι» στη μάθηση, εμπλουτίζοντας αντίστοιχα τις μαθησιακές και διδακτικές τους εμπειρίες (Γούτας κ.ά., 2014).

Πιο συγκεκριμένα, όσο αφορά την ξενόγλωσση εκπαίδευση, η ενσωμάτωση και εφαρμογή των Web 2.0 τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη, ανταποκρίνεται πλήρως στους μαθησιακούς και διδακτικούς στόχους που ορίζει το ΕΠΣ-ΞΓ, διαμορφώνοντας ένα εποικοδομητικό και υποστηρικτικό περιβάλλον εκμάθησης της γλώσσας- στόχου (Δενδρινού & Καραβά, 2013). Ιδιαίτερα στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, η αξιοποίηση τέτοιων εργαλείων μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου όπως επίσης και την ερμηνεία νέων εννοιών, μέσω της ενασχόλησης των μαθητών με αυθεντικό υλικό που τους επιτρέπει να γνωρίσουν τη γλώσσα-στόχο μέσα από πραγματικές καταστάσεις (Sykes et al., 2013). Ακόμα, τα Web 2.0 εργαλεία διευκολύνουν την εμπλοκή των μαθητευομένων και με τις τέσσερις δεξιότητες (speaking, reading, listening, writing), προωθώντας έτσι την πρακτική εξάσκησή τους.

Επιπρόσθετα, μέσω των Web 2.0 δίνεται έμφαση στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας με στόχο τη δια βίου χρήση της, καθώς οι μαθητές εμπλέκονται σε διερευνητικές δραστηριότητες μέσω των οποίων μαθαίνουν να αναζητούν πληροφορίες, να τις αξιολογούν, να παράγουν οι ίδιοι περιεχόμενο και να το διαμοιράζουν, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αυτονομία τους, την κριτική τους σκέψη αλλά και την δημιουργικότητά τους (McLouglin & Lee, 2008·Papaefthymiou-Lytra, 2014). Κατά συνέπεια, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, χρησιμοποιώντας περισσότερο την αγγλική γλώσσα, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν νέες στρατηγικές, μεταγνωστικές δεξιότητες και δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα.

Ταυτόχρονα, ο χρηστικός και αλληλεπιδραστικός χαρακτήρας τους δημιουργεί ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση, μέσω της οποίας οι μαθητές ανταλλάσσουν ιδέες, απόψεις και πληροφορίες, όπως επίσης παρέχουν ανατροφοδότηση πάνω στο έργο άλλων μαθητών,

συμβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στην ανάπτυξη των διαπροσωπικών τους σχέσεων, στην ενίσχυση της κοινωνικοποίησής τους καθώς και της συνεργασίας τους (Alexander, 2008·Kessler, Bikowski & Boggs, 2012·McLouglin & Lee, 2008·O'Reilly, 2005). Επιπλέον, η δυνατότητα της συνεργατικής μάθησης, ενθαρρύνει ακόμη και τους πιο αδύναμους μαθητές να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιώντας την αγγλική γλώσσα με περισσότερη αυτοπεποίθηση (Γούτας κ.ά., 2014).

Αξίζει, λοιπόν, να σημειωθεί ότι οι Web 2.0 εφαρμογές και εργαλεία παρουσιάζουν μια νέα διάσταση για τη μάθηση και τη διδασκαλία, η οποία απορρίπτει τον παθητική προσέγγιση για την παρουσίαση και λήψη της γνώσης αλλά αντίθετα ενστερνίζεται πλήρως τη θεωρία της «Νέας Μάθησης», αποσκοπώντας στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών του 21^{ου} αιώνα.

Κεφάλαιο 2. Ψηφιακή Αφήγηση και διδασκαλία

2.1 Η έννοια της αφήγησης και η σημασία της για την εκπαιδευτική διαδικασία

Με τον όρο αφήγηση (Storytelling) εννοούμε την *«αλληλεπιδραστική τέχνη της χρήσης λέξεων και δράσεων για την αναπαράσταση των στοιχείων και των εικόνων μιας ιστορίας με τρόπο που να κεντρίζει τη φαντασία του ακροατή»* (National Storytelling Network). Συγκεκριμένα, η αφήγηση ιστοριών, γνωστή στην αγγλική γλώσσα με τον όρο storytelling, αφορά την εξιστόρηση πραγματικών ή φανταστικών γεγονότων, αλλά και προσωπικών εμπειριών, σε έναν ή περισσότερους αποδέκτες, με σκοπό τη μετάδοση σημαντικών πληροφοριών (Fulton et al., 2005).

Ήδη από αρχαιοτάτων χρόνων, η αφήγηση ιστοριών αποτελούσε βασικό μέσο έκφρασης, επικοινωνίας και ψυχαγωγίας σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης ζωής, είτε με τη μορφή προφορικού λόγου σε πρωταρχικό στάδιο, είτε αργότερα ως γραπτός λόγος (Ζαφείρη, 2016). Χαρακτηριστικό παράδειγμα πρώτων αφηγήσεων αποτελούν οι μύθοι, οι θρύλοι και τα παραμύθια, τα οποία οι άνθρωποι συνήθιζαν να χρησιμοποιούν άλλοτε για να διηγηθούν προσωπικές ιστορίες, ή για να ερμηνεύσουν διάφορα συμβάντα και καταστάσεις, επιτρέποντάς τους με αυτό τον τρόπο, να κάνουν διάφορους συσχετισμούς, ώστε να εξηγήσουν και να κατανοήσουν καλύτερα την ανθρώπινη φύση αλλά και τον κόσμο γύρω τους (Callander & Nahmad-Williams, 2010· Campbell, 1988· Dujmovic, 2006· Κοτρωνίδου και Τόζιου, 2011).

Επιπλέον, ιδιαίτερα δημοφιλής ήταν η χρήση τους για την ψυχαγωγία των ανθρώπων κάθε ηλικίας, καθώς κινούσαν το ενδιαφέρον του κοινού και διέγειραν την φαντασία του (Θεοφανέλλης & Δημητριάδης, 2017). Παράλληλα, οι αφηγήσεις αυτές, προφορικές ή γραπτές, είχαν ως στόχο την μεταβίβαση γνώσεων, αξιών, αντιλήψεων και πεποιθήσεων προγενέστερων πολιτισμών και κουλτούρων στις μετέπειτα γενιές (Campbell, 1988· Κοτρωνίδου και Τόζιου, 2011). Όπως είναι φυσικό, ο δυναμισμός αυτός της αφήγησης ιστοριών δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελώντας μια από τις παλαιότερες εκπαιδευτικές τεχνικές που συνέβαλαν δραστικά στην απόκτηση νέας γνώσης και κατανόησης νέων νοημάτων από τους μαθητές,

ενώ ταυτόχρονα διευκόλυναν την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στρατηγικών μάθησης (Cao, y et al., 2011· Dujmovic, 2006· Θεοφανέλλης & Δημητριάδης, 2017· Papadopoulou & Vlachos, 2014).

Ειδικότερα, η ενσωμάτωση των αφηγηματικών ιστοριών στην εκπαιδευτική πράξη συνεισφέρει αποτελεσματικά στη διαμόρφωση ενός ευχάριστου, αποδοτικού και λιγότερο αγχωτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς ενισχύει τη φαντασία των μαθητών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να ταυτιστούν με τους χαρακτήρες ή τα γεγονότα, διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο, την απόκτηση, την ερμηνεία και την κατανόηση νέων πληροφοριών (Alison, 2007· Nanson, 2005· Yang, 2011). Μέσω της αφήγησης οι μαθητές συνδέουν το φανταστικό με το πραγματικό, αλληλεπιδρούν και μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις αξίες της ζωής (Brewster et al., 1992· Dujmovic, 2006· Θεοφανέλλης & Δημητριάδης, 2017· Κοτρωνίδου και Τόζιου, 2011).

Η ακρόαση μιας ιστορίας μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί μια «κοινή κοινωνική εμπειρία» για τους μαθητές, καθώς μπορεί να δημιουργήσει ένα ενιαίο συναισθηματικό κλίμα ανάμεσά τους, που ενδυναμώνει την αυτοπεποίθησή τους και βοηθά στην κοινωνική και συναισθηματική τους εξέλιξη (Andrews, Bouniol & Zouganeli, 2004· Krashen, 2011). Έτσι, οι μαθητές διαμορφώνουν γενικότερα μια πιο θετική στάση απέναντι στη μάθηση, ενώ ταυτόχρονα προωθείται και η ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπρόσθετα, οι αφηγηματικές ιστορίες υποστηρίζουν τη μαθητοκεντρική προσέγγιση για τη διδασκαλία, τοποθετώντας τους μαθητές στον κέντρο της εκπαιδευτικής πράξης, επιτρέποντάς τους να εκφράσουν ελεύθερα τις ιδέες και τις εμπειρίες τους (Reinders, 2011). Επιπλέον, μέσω των ιστοριών, συνδυάζονται και προωθούνται διάφορες πτυχές της παιδαγωγικής, όπως η ενεργή ενασχόληση και συμμετοχή των μαθητών, ο προβληματισμός για ουσιώδη μάθηση και τέλος, η συλλογική απόκτηση της γνώσης, μέσα από τη συνεργασία και την επικοινωνία (Barrett, 2006).

2.2 Η ψηφιακή αφήγηση: Ορισμοί

Όπως, λοιπόν, προκύπτει από τα παραπάνω, η αφήγηση ιστοριών αποτελεί ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό μέσο με πολυάριθμα οφέλη για την εκπαιδευτική κοινότητα. Ωστόσο,

τα τελευταία χρόνια η ραγδαία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών και η εξέλιξη του διαδικτύου, εμπλούτισαν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας με νέες μαθησιακές πρακτικές, με στόχο την άμεση ανταπόκριση στις ανάγκες και απαιτήσεις των μαθητών του 21^{ου} αιώνα. Αυτό είχε ως επακόλουθο και την σταδιακή αναβάθμιση της αφήγησης σε ψηφιακή μορφή, με χρήση πολυμέσων, της οποίας η έννοια έχει αποτυπωθεί με διάφορους ορισμούς.

Αναλυτικότερα, η έννοια της ψηφιακής αφήγησης πρωτοεμφανίστηκε το 1993 στο Berkeley της Καλιφόρνια, από τους Lambert και Atchley, οι οποίοι εμπνεύστηκαν και υλοποίησαν το Center for Digital Storytelling (CDS). Πρόκειται για έναν διεθνή, μη κερδοσκοπικό, ερευνητικό οργανισμό που παρέχει βοήθεια και καθοδήγηση στους ανθρώπους αναφορικά με τα ψηφιακά μέσα ώστε να δημιουργούν και να διαμοιράζονται τις προσωπικές τους ψηφιακές αφηγηματικές ιστορίες (Papadopoulou & Vlachos, 2014). Με άλλα λόγια, οι ψηφιακές αφηγηματικές ιστορίες συνδυάζουν την παραδοσιακή μορφή της αφήγησης, με σύγχρονα ψηφιακά οπτικοακουστικά μέσα, όπως ήχο, εικόνα, βίντεο και υπερκείμενο (Κοτρωνίδου και Τόζιου, 2011· Ohler, 2013· Robin & McNeil, 2012). Αποτελούν δηλαδή, τη σύγχρονη έκφραση της αρχαίας τέχνης της κλασικής αφήγησης (Digital Storytelling Association, 2002). Έτσι, υπό το πλαίσιο αυτό, αναπτύχθηκαν και οι περισσότεροι ορισμοί σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση οι οποίοι παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες.

Αρχικά, ο Lathem (2005), όρισε την ψηφιακή αφήγηση ως μια σύμμετρη του παραδοσιακού προφορικού αφηγηματικού λόγου με νέα τεχνολογικά εργαλεία του 21^{ου} αιώνα. Παράλληλα, την χαρακτήρισε ως ένα καινούριο είδος τέχνης που αξιοποιεί κάθε ψηφιακό μέσο για την κατασκευή ιστοριών που αναφέρονται σε προσωπικές εμπειρίες των ανθρώπων είτε από την καθημερινότητά τους είτε από το εργασιακό τους περιβάλλον, τις οποίες μετέπειτα γνωστοποιούν μέσω του κυβερνοχώρου (Θεοφανέλλης & Δημητριάδης, 2017). Επιπροσθέτως, οι Meadows & Kidd (2009) αναφέρονται στις ψηφιακές ιστορίες ως «*πολυμεσικά σονέτα φτιαγμένα από κοινούς ανθρώπους*» (Meadows & Kidd, στο Κοτρωνίδου και Τόζιου, 2011, σελ.22), καθώς μπορούν εύκολα να δημιουργηθούν σε οποιοδήποτε χώρο αλλά και να κοινοποιηθούν σε οποιονδήποτε μέσω του διαδικτύου.

Αντίστοιχα, ο Ohler (2008) περιγράφει την ψηφιακή αφήγηση ως ένα συνδυασμό ψηφιακής τεχνολογίας και μια σειράς πολυμέσων, για τη δημιουργία μιας συνεκτικής

αφηγηματικής ιστορίας, ενώ οι Rossiter & Garcia (2010) την χαρακτηρίζουν ως το δυναμικό και όμορφο πάντρεμα της αφήγησης και της τεχνολογίας. Περιλαμβάνει ουσιαστικά, όλα εκείνα τα στοιχεία που συνθέτουν την παραδοσιακή αφήγηση, όπως θέμα, πλοκή, χαρακτήρες, σενάριο τα οποία ενισχύονται περαιτέρω μέσω των τεχνολογικών εργαλείων, μετατρέποντας την οικοδόμηση των νέων πληροφοριών σε μια βιωματική εμπειρία.

2.2.1 Τα είδη των ψηφιακών ιστοριών

Υπό το πρίσμα λοιπόν των παραπάνω, το περιεχόμενο των ψηφιακών ιστοριών δεν έχει συγκεκριμένο χαρακτήρα αλλά πηγάζει κυρίως από προσωπικές ιστορίες και εμπειρίες, από ιστορικές διηγήσεις που αποσκοπούν στην καλύτερη κατανόηση γεγονότων του παρελθόντος, καθώς και ιστορίες με ενημερωτική ή επιμορφωτική θεματολογία (Robin, 2008).

Ειδικότερα, οι προσωπικές αφηγήσεις, που αδιαμφισβήτητα αποτελούν και το πιο διαδεδομένο είδος (Davidson & Porter, 2005), αναφέρονται κυρίως σε ιστορίες, γεγονότα και καταστάσεις από την καθημερινή ζωή των ατόμων (π.χ. το εργασιακό ή συναισθηματικό τους περιβάλλον), ενώ οδηγούν σε ανασκόπηση διαφόρων γεγονότων των αφηγητών και πολλές φορές μπορεί να επιφέρουν συναισθηματική φόρτιση (Παπαγεωργίου, 2017). Εντούτοις, ωφελούν με ουσιαστικό τρόπο τους αποδέκτες, καθώς αντανακλούν σοβαρά θέματα όπως οι κακουχίες της καθημερινής ζωής ή των καταστάσεων του παρελθόντος, τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, η πολυπολιτισμικότητα και η διαφορετικότητα.

Όσον αφορά τις ιστορικές αφηγήσεις, εξελίσσονται γύρω από ιστορικά συμβάντα του παρελθόντος, με στόχο την διερεύνηση κάποιων πληροφοριών ή στοιχείων επιτυγχάνοντας την αποτελεσματικότερη κατανόηση των γεγονότων αυτών. Οι ιστορίες αυτές συνθέτουν μια ταινία μικρού μήκους, η οποία εμπλέκει τον αφηγητή-μαθητή σε μια ερευνητική διαδικασία ανασκόπησης, αναθεώρησης και συλλογής σημαντικών πληροφοριών, προκειμένου να παρουσιάσει το γεγονός από τη δική του πλευρά, μέσω της κατάλληλης επένδυσης οπτικοακουστικού υλικού (Παπαγεωργίου, 2017· Robin, 2008).

Το τελευταίο είδος των αφηγηματικών ιστοριών σχετίζεται με τις ιστορίες που κατασκευάζονται για να πληροφορήσουν ή να καθοδηγήσουν τον ακροατή πάνω σε

συγκεκριμένα ζητήματα και πρακτικές. Το είδος αυτό μπορεί άμεσα να συνδυαστεί με διάφορους τομείς, (όπως για παράδειγμα εκπαιδευτική τεχνολογία, φυσικές επιστήμες, επιστήμες υγείας), καθώς έχει διδακτικό και επιμορφωτικό χαρακτήρα. Συνεπώς, η ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ενισχύσει το γνωστικό επίπεδο των μαθητών (Robin, 2008).

2.3 Διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών

2.3.1 Απαραίτητα στοιχεία για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών

Για την επιτυχημένη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η τήρηση μιας ακολουθίας στοιχείων αναφορικά με το σχεδιασμό, την οργάνωση και τη σύνθεσή της, όπως έχουν καθοριστεί από τον Lambert (2006) και το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (Center for Digital Storytelling). Επιπλέον, όπως ο Robin (2008) υποστήριξε, αυτά τα 7 στοιχεία διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο για την αποτελεσματική ενσωμάτωση και λειτουργία της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική πράξη.

Συγκεκριμένα:

1. Η οπτική γωνία του αφηγητή

Οι αφηγήσεις έχουν προσωπικό χαρακτήρα και θα πρέπει να εκφράζουν με σαφή τρόπο τον σκοπό και την αιτία παραγωγής της ιστορίας, όπως επίσης και την άποψη του συγγραφέα ή αφηγητή.

2. Μια δραματική ερώτηση

Πρόκειται για μια ερώτηση κλειδί, η οποία θα κινήσει το ενδιαφέρον των ακροατών και θα διατηρήσει την προσοχή τους ζωντανή μέχρι το τέλος της αφηγηματικής ιστορίας, όπου και θα απαντηθεί.

3. Συναισθηματικό περιεχόμενο

Οι αφηγηματικές ιστορίες θα πρέπει να διακατέχονται από συναισθηματικό περιεχόμενο, ώστε να εμπλέκουν τον ακροατή συναισθηματικά, καθλώνοντας το ενδιαφέρον του μέχρι την ολοκλήρωση της ιστορίας. Η αφήγηση σοβαρών ζητημάτων που

χαρακτηρίζονται από έντονα συναισθήματα ή αναμνήσεις, απαρτίζουν ένα δυναμικό μέσο που ενισχύει την αλληλεπίδραση μεταξύ του αφηγητή και ακροατή.

4. Το δώρο της φωνής

Η προσωπική χροιά του αφηγητή και κυρίως ο τρόπος με τον οποίο θα διηγηθεί την ιστορία, διευκολύνει το κοινό να την προσωποποιήσει και να ταυτιστεί με αυτή. Ταυτόχρονα, μέσα από το κατάλληλο αφηγηματικό ύφος, ο αφηγητής μπορεί να «μιλήσει στην καρδιά» του ακροατηρίου, αποτυπώνοντας με τρόπο κατανοητό και σαφή το μήνυμα της ιστορίας.

5. Η δύναμη της μουσικής επένδυσης

Ιδιαίτερα ξεχωριστό ρόλο παίζει η επιλογή του κατάλληλου μουσικού κομματιού που θα πλαισιώνει την ιστορία, καθώς θα πρέπει να συμβαδίζει με την πλοκή και να ενισχύει το συναίσθημα του κοινού.

6. Οικονομία

Η αφήγηση μια ιστορίας θα πρέπει να εμπεριέχει μόνο τις απαραίτητες πληροφορίες και στοιχεία για να αποδώσει το περιεχόμενό της άμεσα, χωρίς περιττές λεπτομέρειες, προσελκύοντας έτσι το κοινό να την παρακολουθήσει. Συνεπώς, είναι απαραίτητο οι ψηφιακές ιστορίες να είναι μικρές σε διάρκεια, με κατάλληλη και αντιπροσωπευτική εικονογράφηση, ενώ το συνοδευτικό κείμενο θα πρέπει να είναι σύντομο και εννοιολογικά απλό.

7. Ρυθμός

Ο βηματισμός-ρυθμός της ιστορίας, δηλαδή το πόσο γρήγορα ή αργά αυτή εξελίσσεται είναι ένα μια από τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις της ψηφιακής αφήγησης. Μέσω της εναλλαγής του ρυθμού, του τόνου αλλά και των παύσεων της μουσικής, η αφήγηση γίνεται πιο ζωντανή, ευχάριστη και ελκυστική (Κοτρωνίδου και Τόζιου, 2011· Robin, 2008).

2.3.2 Βήματα δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών

Αναμφισβήτητα, οι ψηφιακές ιστορίες συνιστούν μια από τις χρησιμότερες εκπαιδευτικές τεχνικές, οι οποίες μέσω της ορθής χρήσης τους, μπορούν να εφαρμοστούν σε

όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, επιφέροντας σημαντικά πλεονεκτήματα τόσο για τη διδασκαλία όσο και για τη μάθηση. Πολλοί ερευνητές και εκπαιδευτικοί (Morra, 2013· Jakes & Brennan, 2005· Ohler, 2008· Porter, 2004·) έχουν αναζητήσει την βέλτιστη διδακτική προσέγγιση για την παραγωγή ψηφιακών ιστοριών, εκφράζοντας τις δικές τους εκδοχές, οι οποίες παρουσιάζουν αρκετά κοινά σημεία, χωρίς να διέπονται από συγκεκριμένους κανόνες. Ωστόσο, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Ohler (2008), η ύπαρξη μιας ουσιαστικής ιστορίας, με χαρακτήρα και δυνατό περιεχόμενο είναι καθοριστικής σημασίας για την πραγματοποίηση της ψηφιακής αφήγησης.

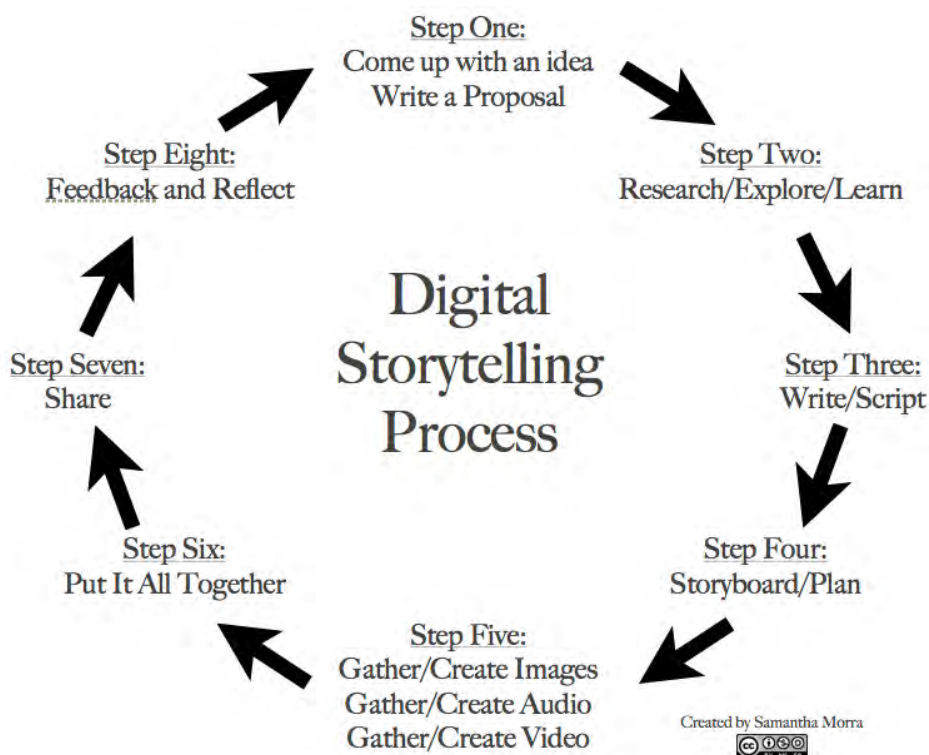
Πιο συγκεκριμένα, ο ίδιος ερευνητής προτείνει τα ακόλουθα βήματα για την δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών:

- Χαρτογράφηση της ιστορίας: Οι μαθητές παράγουν ένα χάρτη της ιστορίας, ο οποίος περιλαμβάνει το θέμα της ιστορίας, χαρακτηριζόμενο συνήθως από ένα πρόβλημα ή εμπόδιο, και τους κεντρικούς ήρωες, οι οποίοι καλούνται να ξεπεράσουν διάφορες καταστάσεις και να επιλύσουν την πρόκληση στο κλείσιμο της ιστορίας.
- Γραφή της ιστορίας: Μετά το πέρας της χαρτογράφησης, οι μαθητές αρχίζουν την συγγραφή της ιστορίας.
- Αφήγηση και καταγραφή της ιστορίας: Στη συνέχεια, οι μαθητές διηγούνται οι ίδιοι την ιστορία τους και προβαίνουν στην καταγραφή της.
- Αναδιαμόρφωση της ιστορίας: Επόμενο βήμα αποτελεί η διόρθωση και βελτίωση της αφήγησης, ώστε να αντικατοπτρίζει το επιθυμητό αποτέλεσμα.
- Ψηφιοποίηση της αφήγησης: Οι μαθητές εμπλουτίζουν την αφήγηση με τα κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα, όπως για παράδειγμα μουσική, εικόνες, ήχους και την ολοκληρώνουν μέσω ενός λογισμικού παραγωγής βίντεο.
- Αξιολόγηση της ψηφιακής ιστορίας: Μόλις οι μαθητές ολοκληρώσουν την ιστορία τους, την γνωστοποιούν στους συμμαθητές τους με στόχο την ανατροφοδότηση-αξιολόγηση.

- Κοινοποίηση της ψηφιακής ιστορίας: Οι μαθητές αναρτούν την ψηφιακή τους ιστορία στο διαδίκτυο (Ohler 2008).

Αντιστοίχως, ο Porter (2004) παρουσίασε τη δική του πρόταση σχετικά με την διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας, προτείνοντας επτά βήματα που θα πρέπει να ακολουθούνται. Συγκεκριμένα, αυτά αφορούν τη συγγραφή της υπόθεσης της ιστορίας, τη σκιαγράφηση του σχεδίου εργασίας (project), την επιμελή οργάνωση και ταξινόμηση όλων των αρχείων, την ηχογράφηση της φωνής, τη συγκέντρωση, την επιλογή και την προσθήκη των ψηφιακών πολυμέσων, όπως επίσης την παραγωγή της ψηφιακής ιστορίας μέσω μιας σειράς διορθώσεων και βελτιώσεων, καταλήγοντας επιτυχώς στο τελευταίο βήμα, το χειροκρότημα.

Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελεί και η προσέγγιση της Morra (2013), αναφορικά με την πορεία υλοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία συνιστά τα ακόλουθα οχτώ, απεικονιζόμενα σχηματικά βήματα (εικόνα 3).



Εικόνα 3 Βήματα δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών (Morra, 2013)

- Ξεκινήστε με μια ιδέα: Παραδοσιακά, κάθε ιστορία, κατά συνέπεια και η ψηφιακή, έχει ως αρχή μια ιδέα, η οποία μπορεί να απορρέει από κάποιο γνωστικό αντικείμενο, από την πλοκή ενός βιβλίου ή ακόμη και να σχετίζεται με κάποια απορία που εκφράστηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος.
- Ερευνήστε: Οι μαθητές θα πρέπει να εξερευνήσουν διάφορες διαδικτυακές πηγές, να συλλέξουν πληροφορίες, να τις αξιολογήσουν, να τις οργανώσουν και να τις συνθέσουν, εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα, χτίζοντας σταδιακά την ιστορία τους.
- Δημιουργία σεναρίου: Σε αυτό το σημείο οι μαθητές προσπαθούν να επεκτείνουν την πρωταρχική τους κεντρική ιδέα, μέσα από τη συνεχή έρευνα του θέματος καθώς και την επεξεργασία, διόρθωση και τροποποίηση των συλλεχθέντων πληροφοριών, αναπτύσσοντας έτσι, την υπόθεση της ψηφιακής ιστορίας.
- Ιστορία – Σχέδιο: Για την επιτυχία μιας ψηφιακής ιστορίας, ανεξάρτητα από τη δημιουργία ενός καλού σεναρίου, εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η διαμόρφωση ενός σχεδίου που θα διευκολύνει να ληφθούν αποφάσεις σχετικά με το οπτικοακουστικό υλικό που θα συμπεριληφθεί στην ιστορία.
- Συγκέντρωση του οπτικοακουστικού υλικού (εικόνες, ήχο, βίντεο): Έχοντας ως οδηγό το σχέδιο-πλάνο που κατασκεύασαν στο προηγούμενο βήμα, οι μαθητές συλλέγουν και οργανώνουν τις εικόνες, τα βίντεο και τον ήχο με τα οποία θα υποστηρίξουν την αφήγησή τους, δίνοντας μεγάλη προσοχή στα πνευματικά δικαιώματα και τις άδειες χρήσεις των δικαιούχων. Έπειτα, προχωρούν στην ηχογράφηση των σεναρίων τους κατά την διάρκεια της οποίας παρατηρούνται αρκετές διορθώσεις και τροποποιήσεις των κειμένων τους.
- Παραγωγή της ψηφιακής ιστορίας: Οι μαθητές χρησιμοποιούν το κατάλληλο λογισμικό και συνδέουν όλα τα κομμάτια της ιστορίας, ενσωματώνοντας παράλληλα τα επιθυμητά πολυμεσικά στοιχεία, προχωρώντας στην ολοκλήρωση του έργου τους.

- Διαμοιρασμός: Αφού ολοκληρώσουν το έργο τους, οι μαθητές το κοινοποιούν στο ευρύ κοινό μέσω του διαδικτύου. Αυτό το σημείο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα όλης της πορείας προς τη δημιουργία της ψηφιακής ιστορίας, καθώς ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών για αυτοβελτίωση και αυτοπραγμάτωση.
- Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση: Ως τελευταίο πολύτιμο και εποικοδομητικό στάδιο προτείνεται η αξιολόγηση όλης της ακολουθούμενης διαδικασίας αλλά και του τελικού έργου, μέσω της αυτοαξιολόγησης της δουλειάς των ίδιων των μαθητών αλλά και της παροχής παραγωγικής ανατροφοδότησης σε άλλους, βάσει διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης (Morra, 2013, <https://samanthamorra.com/2013/06/05/edudemic-article-on-digital-storytelling/>).

2.4 Τεχνολογικά εργαλεία - λογισμικά για την κατασκευή ψηφιακών ιστοριών

Η δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών αποτελεί σχετικά εύκολη υπόθεση τα τελευταία χρόνια, χάρη στην πληθώρα τεχνολογικών εργαλείων και λογισμικών, τα οποία διατίθενται είτε δωρεάν είτε επί πληρωμή. Βασική προϋπόθεση για την λειτουργία τους είναι η ύπαρξη ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή και η πρόσβαση στο διαδίκτυο, καθώς πολλά από αυτά τα εργαλεία είναι διαθέσιμα στο κυβερνοχώρο. Η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική πράξη δεν απαιτεί κάποια ιδιαίτερη εξειδικευμένη τεχνολογική γνώση από την πλευρά των εκπαιδευτικών ή των μαθητών. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι παρά τον ικανοποιητικό όγκο δυνατοτήτων που παρέχουν στο χρήστη, η επιτυχής εισαγωγή και χρήση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία απορρέει από τον εκπαιδευτικό και στον τρόπο με τον οποίο θα εξοικειώσει τον ίδιο αρχικά, και μετέπειτα τους μαθητές του με τις Τ.Π.Ε (Σεραφείμ και Φεσάκης, 2010). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται ενδεικτικά κάποια από αυτά τα λογισμικά.

Πίνακας 1 Εργαλεία-Λογισμικά για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών

Εργαλείο Ψηφιακής	Συνοπτική Παρουσίαση
------------------------------	-----------------------------

Αφήγησης	
Tikatok	<p>Το Tikatok είναι ένα διαδικτυακό σύστημα για παιδιά άνω των 13, που τους παρέχει τη δυνατότητα να γράφουν τις δικές τους ιστορίες, να τις επεξηγούν και να τις μοιράζονται δημιουργώντας τα δικά τους ψηφιακά ή έντυπα βιβλία. Για τη χρήση του απαιτείται η εγγραφή του χρήστη και η καταβολή συνδρομής.</p> <p>https://www.tikatok.com/ (Ανακτήθηκε 12 Αυγούστου, 2018)</p>
Scratch Mit	<p>Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που διαθέτει γλώσσα προγραμματισμού που επιτρέπει σε μαθητές μεγαλύτερων ηλικιών να την χρησιμοποιήσουν με στόχο την ανάπτυξη διαδραστικών ιστοριών, παιχνιδιών και κινουμένων σχεδίων. Προωθεί τη συνεργατικότητα, διεγείρει τη φαντασία και ενισχύει την κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα επιτρέπει τον διαμοιρασμό του έργου με άλλους χρήστες της διαδικτυακής κοινότητας. Η χρήση του είναι δωρεάν και απαιτεί μόνο την εγγραφή του χρήστη.</p> <p>https://scratch.mit.edu/ (Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου, 2018)</p>
WeVideo	<p>Το WeVideo είναι ένας διαδικτυακός επεξεργαστής βίντεο που υποστηρίζει τη δημιουργία, την καταγραφή, την προβολή και το διαμοιρασμό ψηφιακών έργων. Προσφέρει απεριόριστη χρήση εικόνων, βίντεο, ήχων, γραφικών, ειδικών εφέ καθώς και αποθηκευτικό χώρο στο cloud. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για επαγγελματική αλλά και εκπαιδευτική χρήση με προϋπόθεση την εγγραφή του ενδιαφερόμενου και την καταβολή της συνδρομής.</p> <p>https://www.wevideo.com/ (Ανακτήθηκε 8 Ιουλίου, 2018)</p>
Storyjumper	<p>Πρόκειται για έναν ιστότοπο που δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και συγγραφείς να κατασκευάσουν ψηφιακές ιστορίες, μέσα από εύχρηστα, έξυπνα εργαλεία. Οι χρήστες μπορούν να ανεβάσουν δικές τους εικόνες ή να χρησιμοποιήσουν το έτοιμο υλικό, να ηχογραφήσουν τις ιστορίες τους, να τις επεξεργαστούν ταυτόχρονα online και να τις κοινοποιήσουν, παίρνοντας ανατροφοδότηση από την διαδικτυακή κοινότητα του storyjumper. Είναι δωρεάν στη χρήση και απαιτεί μόνο τη δημιουργία λογαριασμού.</p>

	https://www.storyjumper.com/ (Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου, 2018)
UtellStory	<p>Το UtellStory είναι μια διαδικτυακή, εύκολη στη χρήση πλατφόρμα, η οποία συνδυάζει την αφήγηση και τη χρήση πολυμέσων, ώστε οι χρήστες να μπορούν να δημιουργούν και να μοιράζονται τις δικές τους ιστορίες. Η δωρεάν χρήση του παρέχει περιορισμένες δυνατότητες.</p> <p>https://www.utellstory.com/show/home (Ανακτήθηκε 9 Ιουνίου, 2018)</p>
Storybird	<p>Το Storybird είναι ένα δωρεάν διαδικτυακό εργαλείο που υποστηρίζει τη δημιουργία οπτικών ιστοριών, υπό μορφή βιβλίου. Μέσα από μια μεγάλη ποικιλία εικόνων οι χρήστες δίνουν πνοή στις ιστορίες τους, αναπτύσσοντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους. Ταυτόχρονα, αποτελεί χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο καθώς προσφέρει τη δημιουργία εικονικών τάξεων, μέσω των οποίων οι μαθητές αλληλεπιδρούν συνεργατικά. Τέλος, δεν υποστηρίζει την προσθήκη ήχου στις ιστορίες, αλλά προωθεί την κοινοποίηση της ιστορίας online για ανατροφοδότηση από το κοινό.</p> <p>https://storybird.com/ (Ανακτήθηκε 16 Ιουλίου, 2018)</p>
Windows Movie Maker	<p>Πρόκειται για ένα offline εργαλείο της Microsoft για τη δημιουργία, επεξεργασία και δημοσιοποίηση βίντεο ή σύντομων ταινιών. Ωστόσο, το 2017 ανεστάλη η λειτουργία του και αντικαταστάθηκε από το Windows Story Remix.</p>
Animaker	<p>Το Animaker είναι μια απλή εφαρμογή κατασκευής κινούμενων βίντεο, βασισμένη σε cloud. Μέσω της μεγάλης ποικιλίας πολυμέσων που διαθέτει (εικόνες, ήχους), μπορεί να αξιοποιηθεί για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, καλλιεργώντας τη συνεργατικότητα, την ομαδικότητα και την δημιουργικότητα των μαθητών. Για τη χρήση του απαιτείται η δημιουργία λογαριασμού καθώς και η καταβολή συνδρομής.</p> <p>https://www.animaker.com/ (Ανακτήθηκε 14 Ιουνίου, 2018)</p>
Storyboard That	<p>Είναι μια διαδικτυακή εφαρμογή η οποία παρέχει την δυνατότητα στους παιδαγωγούς και στους μαθητές να υλοποιούν ψηφιακές</p>

	<p>αφηγηματικές ιστορίες χρησιμοποιώντας έτοιμες διαθέσιμες εικόνες, χωρίς να υποστηρίζει την εισαγωγή ήχου ή γενικότερα άλλης μουσικής επένδυσης. Δεν διατίθεται δωρεάν, αλλά προσφέρεται για δωρεάν δοκιμαστική χρήση 14 ημερών.</p> <p>http://www.storyboardthat.com/ (Ανακτήθηκε 20 Απριλίου, 2018)</p>
VoiceThread	<p>Είναι μια εφαρμογή που βασίζεται σε cloud και προϋποθέτει μόνο την εγκατάσταση της τελευταίας έκδοσης του Adobe Flash Player. Οι χρήστες του μπορούν να μεταφορτώνουν και να μοιράζονται εικόνες, βίντεο, ηχητικά αρχεία, έγγραφα, διαφάνειες, προσθέτοντας στη συνέχεια τα δικά τους σχόλια, ηχογραφώντας τη φωνή τους μέσω μικροφώνου, κινητού τηλεφώνου ή κάμερας για χρήση στο διαδίκτυο. Συγχρόνως, επιτρέπει σε άλλους χρήστες να αφήσουν τα δικά τους σχόλια στις ιστορίες, χρησιμοποιώντας έναν από τους προαναφερθείς τρόπους. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη χρήση του είναι η δημιουργία λογαριασμού.</p> <p>https://voicethread.com/ (Ανακτήθηκε 26 Ιουνίου, 2018)</p>
Microsoft PowerPoint	<p>Το Microsoft PowerPoint αποτελεί ένα εργαλείο για τη δημιουργία παρουσιάσεων, τις οποίες οι χρήστες μπορούν να εμπλουτίσουν με διάφορα πολυμέσα, όπως βίντεο, εικόνες, ήχο, γραφήματα και εφέ, καθιστώντας το εξίσου εύχρηστο και αποτελεσματικό εργαλείο για τη δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων.</p>
Microsoft Photostory	<p>Το Microsoft Photostory είναι μια δωρεάν εφαρμογή που επιτρέπει στους χρήστες του τη δημιουργία ψηφιακών αφηγηματικών ιστοριών μέσα από τις δικές τους ψηφιακές εικόνες. Η εφαρμογή υποστηρίζει την προσθήκη ήχου, εφέ και μεταβάσεων των διαφανειών, εξάγοντας το έργο υπό τη μορφή αρχείου WMV.</p> <p>https://microsoft-photo-story.en.softonic.com/ (Ανακτήθηκε 22 Ιουλίου, 2018)</p>

2.5 Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο για εκπαιδευτικούς και μαθητές



Εικόνα 4 Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο του 21^{ου} αιώνα (Robin, 2008, σελ. 223)

Σύμφωνα με τον Robin (2008) και όπως απεικονίζεται σχηματικά και στην παραπάνω εικόνα, οι ψηφιακές αφηγήσεις μπορούν να αποτελέσουν ένα δυναμικό εργαλείο με πολυάριθμα παιδαγωγικά οφέλη τόσο για την εκπαιδευτική όσο και για τη μαθητική κοινότητα (εικόνα 4). Αρχικά, όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, οι ψηφιακές αφηγήσεις χρησιμοποιούν πολυμεσικούς πόρους, οι οποίοι εγκαθιδρύουν ένα πιο ελκυστικό, διαδραστικό και γενικότερα ευνοϊκότερο μαθησιακό περιβάλλον, μεταβάλλοντας τον παθητικό τρόπο οικοδόμησης της γνώσης σε ενεργητικό. Έτσι, η επιτυχής αξιοποίηση και ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία, κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, ενώ συγχρόνως ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή τους καθ'όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (Σαλαπασίδου, 2017). Ακόμη, αξίζει να σημειωθεί, ότι ένα τέτοιο υποστηρικτικό κλίμα μάθησης, αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την εξέλιξη και βελτίωση μαθητών με χαμηλότερες επιδόσεις (Di Blas & Paolini, 2013).

Επιπρόσθετα, οι ψηφιακές αφηγήσεις παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να τις εκμεταλλεύονται και στη διδασκαλία λιγότερο δημοφιλών μαθημάτων, πέραν των γλωσσικών, σε μια προσπάθεια σύνδεσης της ήδη υπάρχουσας γνώσης των μαθητών με την καινούρια, διευκολύνοντας με αυτό τον τρόπο την αφομοίωση και κατανόηση νέων ή δύσκολων εννοιών (Ausubel, 1978). Ακόμη, οι ψηφιακές ιστορίες αποτελούν μια

εύχρηστη στρατηγική μάθησης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ευαισθητοποιήσουν τους μαθητές πάνω σε διάφορα θέματα, καθώς και να τους δώσουν το έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση και σχολιασμό του διδασκόμενου μαθήματος (Παπαδωροθέου, 2017).

Παράλληλα, μέσω της δημιουργίας των ψηφιακών αφηγήσεων, οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με τον ψηφιακό κόσμο του 21^{ου} αιώνα, εξελίσσοντας οι ίδιοι την ψηφιακή τους παιδεία, αναπτύσσοντας εγγραμματισμούς και δεξιότητες, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν με αυτό τον τρόπο, την παραδοσιακή, συμβατική διδασκαλία με νέες εκπαιδευτικές τεχνικές, που θα προάγουν στους μαθητές τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα, με στόχο την δια βίου εφαρμογή τους (Robin, 2008, εικόνα 4).

Όσον αφορά τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης για την μαθητική κοινότητα, οι Papadopoulou & Vlachos (2014) τονίζουν ότι υποστηρίζει τη μαθητοκεντρική προσέγγιση για τη διδασκαλία, παρέχοντας τη δυνατότητα σε μαθητές με διαφορετικούς ρυθμούς και προτιμήσεις μάθησης, να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, ανακαλύπτοντας τη γνώση, ενισχύοντας την αντίληψή τους και καλλιεργώντας τις δεξιότητές τους. Ως επακόλουθο αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές μέσω της ενασχόλησής τους με εργασίες επίλυσης προβληματισμού (problem-solving tasks), καθώς και μέσω της αναζήτησης αυθεντικού υλικού για την υλοποίηση της ψηφιακής ιστορίας, διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, επεκτείνουν τη δημιουργικότητά τους και ενδυναμώνουν την κριτική τους ικανότητα (Robin, 2008, εικόνα 4).

Ακόμα, εξίσου ευεργετική είναι η συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στην εξέλιξη του γνωστικού επιπέδου των μαθητών, ευνοώντας ταυτόχρονα την ανάπτυξη ποικίλων εγγραμματισμών του 21^{ου} αιώνα. Όπως οι Kullo-Abbott και Polman (2008) ανέφεραν, η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών ωφελεί σημαντικά την προφορική και γραπτή ικανότητα των μαθητών, καθώς καλούνται να χρησιμοποιήσουν τα τεχνολογικά μέσα για να συλλέξουν, να οργανώσουν, να συνθέσουν και να εκφράσουν τις ιδέες τους, όπως επίσης και να ανταλλάξουν τις απόψεις τους, με απώτερο στόχο τη συγγραφή της ιστορίας τους (εικόνα 4). Μέσα από όλα αυτά τα στάδια ανάπτυξης και υλοποίησης του ψηφιακού έργου, οι μαθητές εξελίσσονται ψηφιακά, καθώς μαθαίνουν να αξιοποιούν και να

αξιολογούν τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών, ενώ συγχρόνως γνωρίζουν διάφορες μορφές τέχνης και κουλτούρας, εμπλουτίζοντας την κοινωνική, πολιτιστική και διαπολιτισμική τους ταυτότητα (Benmayor, 2008).

Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση προωθεί την συλλογική μάθηση, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, στα πλαίσια εύρεσης, συλλογής και σύνθεσης νέων ιδεών και πληροφοριών, της λήψης αποφάσεων, όπως επίσης και της επίλυσης εμποδίων. Συνεπώς, οι μαθητές αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, βελτιώνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και μαθαίνουν να δουλεύουν ομαδικά, καλλιεργώντας την υπευθυνότητα και την αυτονομία τους (Di Blas & Boretti, 2009·Menezes, 2012·Robin, 2006), (εικόνα 4). Τέλος, μέσω του διαμοιρασμού της ιστορίας τους με άλλους, συνήθως μέσω του διαδικτύου, οι μαθητές μαθαίνουν να αναστοχάζονται, αντανακλώνοντας στη δική τους απόδοση μέσω της αυτοαξιολόγησης, όπως επίσης να δέχονται και να παρέχουν ανατροφοδότηση, μέσω της αξιολόγησης, διευρύνοντας έτσι την συναισθηματική τους νοημοσύνη και κοινωνική μάθηση (Robin, 2008, εικόνα 4).

2.6 Η ψηφιακή αφήγηση και η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη Β/θμια εκπαίδευση

Με βάση όσα είδαμε στο κεφάλαιο 1, βασικός άξονας του μαθήματος της αγγλικής γλώσσας, όπως επισημαίνεται στο ΕΠΣ-ΕΓ (2016-2017), είναι η καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών, έτσι ώστε να διαρθρώνουν, να οργανώνουν και να τεκμηριώνουν το λόγο τους (προφορικό ή γραπτό) αναφορικά με μια συγκεκριμένη επικοινωνιακή κατάσταση, αναπτύσσοντας διανοητικές, κοινωνικο-γλωσσικές και πολιτισμικές δεξιότητες, διαμορφώνοντας έτσι, δραστήριους, ευαισθητοποιημένους και συνειδητοποιημένους πολίτες (Ελευθεριάδης, 2002). Στο πλαίσιο αυτό, όπως και στην Α/θμια εκπαίδευση, έτσι και στην Β/θμια η διδασκαλία της αγγλικής εκτυλίσσεται γύρω από τις έννοιες του εγγραμματισμού, της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας, επιδιώκοντας τη δια βίου μάθηση και προσωπική εξέλιξη του ατόμου (Δενδρινού, 2012).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην βιωματική προσέγγιση για την απόκτηση της αγγλικής γλώσσας, υποστηρίζοντας την υιοθέτηση της μαθησιοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας,

θέτοντας τον μαθητή στο κέντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος. Παράλληλα, επιδιώκεται η ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας των μαθητών του 21^{ου} αιώνα μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών, σε μια προσπάθεια εναρμόνισης της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας με το νέο τεχνολογικό κόσμο, ενθαρρύνοντας με αυτόν τον τρόπο, την ενίσχυση, την εξέλιξη όπως επίσης και την αξιοποίηση του ψηφιακού εγγραμματισμού για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τους μαθητές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο ΕΠΣ-ΞΓ (2016-2017, σελ.17): *«Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τους πλούσιους ψηφιακούς πόρους ή τα μαθησιακά αντικείμενα που έχουν αναπτυχθεί για τον εμπλουτισμό του μαθήματος της Αγγλικής και τα οποία περιλαμβάνονται σε διαδραστικά σχολικά βιβλία».*

Όσον αφορά την ανάπτυξη της επικοινωνιακής γλωσσικής επάρκειας (προφορικού και γραπτού λόγου) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, που όπως είδαμε, αντιστοιχεί σε μαθητές επιπέδου γλωσσομάθειας B1-B2, διέπεται σε μεγάλο βαθμό μέσα από το συνδυασμό των νέων τεχνολογιών και της αφηγηματικής τεχνικής. Σύμφωνα με το ΕΠΣ-ΞΓ (2016-2017, σελ.45-46), *«Να αξιοποιούν (ηλεκτρονικά) λεξικά και θησαυρούς προκειμένου να αφηγηθούν γραπτά μια προσωπική εμπειρία, χρησιμοποιώντας κατάλληλα λεξικά μέσα», «Να περιγράψουν γεγονότα ή καταστάσεις με βάση ορισμένο οπτικό ερέθισμα ή να αφηγούνται μια ιστορία διατυπώνοντας υποθέσεις σχετικά με αυτή».*

Υπό το πρίσμα λοιπόν των παραπάνω, οι ψηφιακές αφηγηματικές ιστορίες μπορούν να αποτελέσουν ένα καινοτόμο και εναλλακτικό μέσο το οποίο θα εξαλείψει το χάσμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των εκπαιδευτικών συστημάτων (Mullen & Wedwick, 2008), καθώς δίνουν νέα πνοή στα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών, παρέχοντας στους εκπαιδευόμενους τα κατάλληλα εφόδια για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του τεχνολογικά εξελισσόμενου 21^{ου} αιώνα. Ειδικότερα, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσω της εμπλοκής των μαθητών ομαδοσυνεργατικά, σε σχέδια εργασίας (projects), τα οποία αποσκοπούν στην επίλυση ενός προβλήματος, στη μετάδοση ενός σημαντικού μηνύματος, ακόμη και στην παρουσίαση ενός φανταστικού ή πραγματικού γεγονότος, προσομοιώνοντας με αυτόν τον τρόπο καταστάσεις που αντανάκλουν την καθημερινή ζωή, οδηγώντας στην απόκτηση της αγγλικής γλώσσας με τρόπο βιωματικό.

Συνεπώς, μέσω αυτής της ερευνητικής και ανακαλυπτικής διαδικασίας για την δημιουργία των ψηφιακών ιστοριών, οι μαθητές εξασκούν την παραγωγή γραπτών και προφορικών κειμένων ενσωματώνοντας συγχρόνως πολυμεσικούς πόρους (Kielar, 2010). Παράλληλα, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με άλλα άτομα, μαθαίνουν να επικοινωνούν στην αγγλική γλώσσα, βιώνουν νέες εμπειρίες και γνώσεις, ενισχύουν την κριτική τους αντίληψη, αναλαμβάνουν ρόλους και ευθύνες που καλούνται να διεκπεραιώσουν, διαπλάθοντας έτσι την επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική τους συνείδηση (ΕΠΣ-ΞΓ, 2016-2017).

Είναι φανερό λοιπόν, ότι η αξιοποίηση της ψηφιακής ιστορίας συνιστά ένα αποτελεσματικό και αποδοτικό εκπαιδευτικό εργαλείο με πολλαπλά οφέλη για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, το οποίο αδιαμφισβήτητα θα έπρεπε να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Θεοφανέλλης & Δημητριάδης, 2017).

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία

3.1 Η αναγκαιότητα της έρευνας

Ο ολοένα μεταβαλλόμενος τεχνολογικά κόσμος του 21^{ου} αιώνα, σε συνάρτηση με την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικότητας δημιούργησαν νέες προκλήσεις και πρακτικές για την εκπαίδευση και τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω της υιοθέτησης νέων ψηφιακών πόρων, ώστε οι μαθητευόμενοι να καλλιεργήσουν δεξιότητες και ικανότητες που θα τους δώσουν τη δυνατότητα να επιβιώσουν και να ανταπεξέλθουν στο δημόσιο βίο της νέας ψηφιακής κουλτούρας. Ωστόσο, όπως γνωρίζουμε το σύνολο των εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου σήμερα, απαρτίζεται από μια γενιά ανθρώπων οι οποίοι γαλουχήθηκαν πριν την ψηφιακή αυτή εποχή και οι οποίοι κλήθηκαν αργότερα σε κάποια στιγμή της ζωής τους να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες, επαναπροσδιορίζοντας τις μεθόδους και τις πρακτικές της διδασκαλίας τους (Δενδρινού & Καραβά, 2013· Karkoulia, 2015· Kavvadia, 2017) .

Έτσι, μολονότι πληθώρα ερευνών σε τοπικό και διεθνές επίπεδο έχει ασχοληθεί με την διερεύνηση της παιδαγωγικής σημασίας της ενσωμάτωσης και των οφελών ποικίλων νέων τεχνολογιών (Karkoulia, 2015· Kavvadia, 2017· Koufadi, 2014), όπως των Web 2.0 εφαρμογών (Kontogeorgi, 2013· Popota, 2011· Vlamis, 2015), παρατηρείται ότι αυτές είναι αρκετά περιορισμένες στην ελληνική βιβλιογραφία, όσον αφορά το εργαλείο της ψηφιακής αφήγησης και τα πλεονεκτήματά του για την εκπαιδευτική διαδικασία της αγγλικής γλώσσας (Di Blas & Boretti, 2009· Lathem, 2005· Ohler, 2008· Papadopoulou & Vlachos, 2014· Robin, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση αφορούν είτε μελέτες περίπτωσης μιας συγκεκριμένης κατάστασης (Papageorgiou, 2017· Styliou, 2013· Spiliopoulou, 2014), είτε εξετάζουν την αποτελεσματικότητά της ως εκπαιδευτικό εργαλείο σε ποικίλα μαθησιακά αντικείμενα (Θεοφανέλλης & Δημητριάδης, 2017· Κοταδάκη & Βοϊνέσκου, 2017· Μπράτιτσης, 2014· Πασχαλιώρη, 2017· Σαλαπασίδου, 2017· Τσολοπάνη, 2016). Ως εκ τούτου, δεν υπάρχουν αρκετές έρευνες που διερευνούν τις στάσεις και τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση και ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης για την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, καθιστώντας αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

3.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των γνώσεων, των εμπειριών και των απόψεων των εκπαιδευτικών ΠΕ06 της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας, σχετικά με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, προσπαθεί να εξετάσει τις γνώσεις και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας στις ΤΠΕ, να εντοπίσει τα εμπόδια που μπορεί να περιορίσουν την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως επίσης και να παρουσιάσει πιθανές λύσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της για τη διδασκαλία της αγγλικής. Ειδικότερα, η ερευνήτρια επιχειρεί να απαντήσει τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποιες είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών ΠΕ06 της Β/θμιας όσον αφορά την ψηφιακή αφήγηση και την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία; Υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης και των ανεξάρτητων μεταβλητών που αποτελούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ηλικία, τίτλοι σπουδών, γνώσεις και επιμόρφωση στις ΤΠΕ), των γνώσεών τους αναφορικά με αυτή και των απόψεών τους για τη χρησιμότητά της;
- 2) Ποιες είναι οι γνώσεις τους αναφορικά με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό εργαλείο; Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών που προαναφέρθηκαν με τις εξειδικευμένες γνώσεις τους ως προς την υλοποίηση ψηφιακών ιστοριών;
- 3) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ06 της Β/θμιας αναφορικά με τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής και πώς επηρεάζουν την χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- 4) Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με τους περιορισμούς ως προς την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής;
- 5) Ποιες είναι οι προτάσεις τους για την αποτελεσματική ένταξή της στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας;

Κατά συνέπεια, βάσει της βιβλιογραφικής αναφοράς των κεφαλαίων 1 και 2 καθώς και των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων, αναμένεται με την παρούσα έρευνα να ανιχνευθούν οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ΠΕ06 αναφορικά με την αξιοποίηση και ένταξη της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικού εργαλείου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ταυτόχρονα, επιχειρείται να αναδειχθεί σε ποιο βαθμό επηρεάζεται η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική πράξη από τους προαναφερθέντες παράγοντες.

Έτσι, τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την συγκεκριμένη έρευνα ενδέχεται να είναι ιδιαίτερος ωφέλιμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς αγγλικής της Β/θμιας εκπαίδευσης, όσο και για τους σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών, καθώς αποσκοπούν στην αποτύπωση μιας πληρέστερης εικόνας σχετικά με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικού μέσου από την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, που θα φωτίσουν την αποτελεσματικότητα της εισαγωγής τέτοιων καινοτόμων πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, μέσω της έρευνας αυτής δύναται να εμπλουτιστεί το ήδη υπάρχον ερευνητικό υλικό αναφορικά με τις γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ06 Β/θμιας εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς όπως αναφέρθηκε, οι περισσότερες έρευνες αφορούν μελέτες συγκεκριμένων περιπτώσεων και είναι αρκετά περιορισμένες αναφορικά με την ξενόγλωσση εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο.

3.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Ως καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση για την εις βάθος διερεύνηση των προαναφερθέντων ερευνητικών ερωτημάτων θεωρήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Συγκεκριμένα, η ποσοτική έρευνα επιχειρεί να αναγάγει αποτελέσματα για την αιτιολόγηση και την κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος, μέσω της συλλογής δεδομένων από ένα μεγάλο εύρος συμμετεχόντων, αποσκοπώντας στην παραγωγή γενικευμένων ως προς τον πληθυσμό συμπερασμάτων (Bell, 2005· Creswell, 2012). Για τη συλλογή των δεδομένων οι ερευνητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως ερευνητικά εργαλεία ερωτηματολόγια, τυποποιημένα πρωτόκολλα, κλίμακες όπως επίσης και λίστες ελέγχου (Creswell, 2012). Με άλλα λόγια, η συγκεκριμένη ερευνητική μέθοδος, επιδιώκει την ερμηνεία μιας καθορισμένης περίπτωσης από τον ερευνητή, όπως για παράδειγμα την τεκμηρίωση στάσεων, απόψεων ή αντιλήψεων, μέσα από τη στατιστική ανάλυση συγκεκριμένων παραγόντων (Creswell, 2012).

3.4 Το ερευνητικό εργαλείο

Για την επίτευξη του σκοπού και των επιμέρους στόχων της παρούσας έρευνας, η ερευνήτρια σε συνεργασία με τη συνάδελφο κ. Μακραντώνη Αθανασία, σχεδίασε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο αποτέλεσε και το κύριο ερευνητικό εργαλείο (Παράρτημα Ι). Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο συνιστά έναν από τους πιο δημοφιλής και εύχρηστους τρόπους συλλογής δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2007· Dornyei, 2003), προσφέροντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να συγκεντρώσει πολύτιμες πληροφορίες, οι οποίες είναι εύκολα επεξεργάσιμες μέσω της στατιστικής μεθόδου (Wilson & MacLean, 1994), επιτρέποντας την ανάλυση των σχέσεων μεταξύ συγκεκριμένων μεταβλητών (Cohen et al., 2007· Robson, 2010). Ακόμα, η αποτελεσματικότητά του ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, έγκειται στην ευελιξία του όσον αφορά το χώρο και το χρόνο συμπλήρωσής του αλλά και στο μηδαμινό κόστος του.

Το παρόν, λοιπόν, ερωτηματολόγιο προσπαθεί να εξερευνήσει τις στάσεις, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση και τη χρήση της στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, περιλαμβάνοντας ερωτήσεις που σκιαγραφούν τα ερευνητικά ερωτήματα και συνάδουν με την σχετική βιβλιογραφία. Ειδικότερα, σχεδιάστηκε διαδικτυακά, μέσω του εργαλείου Google forms, καθώς θεωρήθηκε ως ο πιο εύκολος και γρήγορος τρόπος συμπλήρωσής του. Παράλληλα, περιλάμβανε ένα συνοδευτικό σημείωμα το οποίο περιέγραφε το σκοπό της έρευνας, παρείχε πληροφορίες σχετικά με την ταυτότητα των ερευνητριών, καθώς και οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσής του, ενώ έδινε ιδιαίτερη έμφαση στη διασφάλιση της ανωνυμίας, της εχεμύθειας και της εμπιστευτικότητας.

Ειδικότερα, το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε επτά ενότητες, αποτελούμενες από ερωτήματα που μελετούν τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών ΠΕ06 αναφορικά με την ψηφιακή αφήγηση, αλλά και ερωτήματα που ερευνούν την ισχύουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα (Dornyei, 2003). Επιπλέον, απαρτίζεται από 23 σύντομες ερωτήσεις κλειστού τύπου, διατυπωμένες με απλό και σαφή τρόπο, έτσι ώστε να ενθαρρύνουν τους ερωτηθέντες να ανταποκριθούν στη συμπλήρωσή του (Robson, 2010). Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις εμπεριέχουν ποικίλους τρόπους παρουσίασης των εναλλακτικών απαντήσεων, όπως διχοτομικές ερωτήσεις, πολλαπλών επιλογών και κλίμακες Likert, οι

οποίες εξυπηρετούν τον έλεγχο συσχετίσεων μεταξύ διαφόρων παραγόντων της παρούσας έρευνας για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων (Robson, 2010). Ακόμα, στην πλειονότητα των ερωτήσεων προστίθεται η επιλογή 'άλλο', προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο, την ελευθερία στους ερωτηθέντες να εκφράσουν κάποια επιπρόσθετη απάντηση.

Το εισαγωγικό μέρος του ερωτηματολογίου αφορά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, όπως το φύλο, την ηλικία και τους τυχόν επιπρόσθετους τίτλους σπουδών, τα οποία είναι απαραίτητα για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια, το πρώτο μέρος επιχειρεί να συλλέξει δεδομένα σχετικά με την επαγγελματική-υπηρεσιακή κατάσταση των ερωτηθέντων και συγκεκριμένα τη βαθμίδα υπηρεσίας, το νομό υπηρεσίας και τα έτη υπηρεσίας. Το δεύτερο μέρος διερευνά τις γνώσεις και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αγγλικής στις ΤΠΕ. Στο τρίτο μέρος εξετάζεται μέσω μιας ερώτησης πολλαπλών επιλογών, η ύπαρξη ή απουσία της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, η οποία αποτελεί βασική προϋπόθεση για την υλοποίηση μιας ψηφιακής αφήγησης. Έτσι, βάσει των παραπάνω συλλεχθέντων δεδομένων θα γίνουν και οι κατάλληλοι συσχετισμοί με τις μεταβλητές του τετάρτου μέρους που προσδιορίζουν τις γνώσεις, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών για την ψηφιακή αφήγηση.

Συνεπώς, όπως προαναφέρθηκε, το τέταρτο μέρος αποτελείται από ερωτήσεις που εστιάζουν στις γνώσεις, τις εμπειρίες και τις απόψεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την ψηφιακή αφήγηση και την εφαρμογή της στη διδασκαλία της αγγλικής ή την ενδεχόμενη ενσωμάτωσή της. Στο πέμπτο μέρος, διερευνώνται οι απόψεις τους σχετικά με τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής, κυρίως μέσα από διχοτομικές ερωτήσεις και ερωτήσεις κλίμακας Likert, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα στους ερωτηθέντες να διατυπώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους μέσα από μια διαβαθμισμένη κλίμακα, από τον άκρως αρνητικό βαθμό στον άκρως θετικό (Bell, 2005). Το έκτο μέρος, επικεντρώνεται σε ερωτήσεις που αφορούν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την υλοποίηση αλλά και εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία της αγγλικής γλώσσας. Τέλος, το έβδομο μέρος του ερωτηματολογίου επιχειρεί να συλλέξει πληροφορίες που σχετίζονται με τις προτάσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου για την διδασκαλία και εκμάθηση της προαναφερθείσας γλώσσας.

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι το παρόν ερωτηματολόγιο απεστάλη πιλοτικά σε ένα περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, αποσκοπώντας μέσω αυτής της δοκιμής στον εντοπισμό λαθών αλλά και στον έλεγχο της πρακτικότητάς του, διασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο, την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του (Cohen et al., 2007· Dornyei, 2003). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Cohen et al., (2007, σελ. 146), η αξιοπιστία μιας έρευνας καταδεικνύεται *«όταν αυτή εφαρμοστεί με μια παρόμοια ομάδα συμμετεχόντων σε ένα παρόμοιο πλαίσιο (όπως κι αν αυτό ορίζεται), παρουσιάζοντας παρόμοια αποτελέσματα»*. Βάσει, λοιπόν, της πολύτιμης ανατροφοδότησης των συναδέλφων εκπαιδευτικών έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και στη συνέχεια το δείγμα διαμοιράστηκε διαδικτυακά στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας.

3.4.1 Διασφάλιση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας

Η αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου αποτελούν κύρια στοιχεία για την επιτυχή περάτωση μιας ερευνητικής διαδικασίας, τα οποία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους και εξίσου σημαντικά, καθώς υποδεικνύουν ότι οι τιμές που θα προκύψουν από το εργαλείο της συλλογής των δεδομένων είναι σταθερές, φερέγγυες και ακριβείς (Creswell, 2011). Ειδικότερα, η αξιοπιστία (reliability) αναφέρεται στη σταθερότητα και συνέπεια των τιμών έπειτα από την επαναχορήγηση του ίδιου ερευνητικού εργαλείου εκτεταμένα, σε διαφορετικά χρονικά σημεία. Από την άλλη, η εγκυρότητα (validity) εκφράζει ότι οι τιμές των συλλεχθέντων δεδομένων είναι ουσιώδεις και επιτρέπουν στον ερευνητή την ασφαλή διεξαγωγή συμπερασμάτων, αντιπροσωπευτικών ως προς τον ευρύτερο πληθυσμό (Creswell, 2011).

Έτσι λοιπόν, για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα των δεδομένων της παρούσας έρευνας, η ερευνήτρια αφού ολοκλήρωσε τη δημιουργία του ερωτηματολογίου σε συνεργασία με την συνάδελφο κ. Μακραντώνη Αθανασία και μετά τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις της επιβλέπουσας καθηγήτριας, προέβη σε διάφορες τροποποιήσεις και διορθώσεις, υπό την καθοδήγηση των σχολίων της ανατροφοδότησής της. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε η πιλοτική χορήγηση του σε μιας μικρής κλίμακας εκπαιδευτικών αγγλικής, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν λάθη και ασάφειες είτε στη δομή είτε στο περιεχόμενό του. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερη προσοχή αποδόθηκε στην εναρμόνιση του περιεχομένου του ερωτηματολογίου με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας

διπλωματικής, ώστε τα δεδομένα που θα συλλεχθούν να αντανακλούν τον σκοπό και τους στόχους της έρευνας.

Ακόμη, το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο όπως είδαμε αποτελεί μια από τις πιο αξιόπιστες μεθόδους συλλογής δεδομένων, καθώς οι απαντήσεις των συμμετεχόντων είναι καθαρά υποκειμενικές και δεν είναι δυνατό να επηρεαστούν από τις απόψεις τρίτων ή της ερευνήτριας. Τέλος, εξίσου σημαντικό κρίθηκε να εκτιμηθεί η αξιοπιστία των ερωτημάτων κλίμακας Likert που βρίσκονται στο τέταρτο, πέμπτο και έκτος σκέλος του ερωτηματολογίου, ο έλεγχος της οποίας πραγματοποιήθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach Alpha (Dornyei, 2003). Η τιμή του συντελεστή κυμαίνεται μεταξύ του 0 και 1, είναι εξαρτώμενος από τον αριθμό των ερωτήσεων και είναι αποδεκτό όταν κατέχει τιμή από 0,70 και άνω (Cohen et al., 2007· Dornyei, 2003). Μέσω του στατιστικού πακέτου IBM-SPSS Statistics 23 υπολογίστηκε ότι $\alpha=0,941$ και κατά συνέπεια το ερωτηματολόγιο είναι αξιόπιστο (Creswell, 2011).

3.5 Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό-στόχο της έρευνας αποτέλεσαν οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας που υπηρέτησαν κατά το σχολικό έτος 2017-2018 στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας. Όπως αποτυπώνεται και στον ακόλουθο πίνακα, βάσει των στοιχείων που αποσπάστηκαν από το εκπαιδευτικό πληροφοριακό χώρο my-school αλλά και την Περιφερειακή Διεύθυνση Στερεάς Ελλάδας, οι εν ενεργεία κατά το σχολικό έτος 2017-2018 εκπαιδευτικοί αγγλικής, κατανεμήθηκαν ως εξής στους πέντε νομούς:

Πίνακας 2: Πληθυσμός - στόχος

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	ΕΚΠ/ΚΟΙ ΠΕ06
ΒΟΙΩΤΙΑ	70
ΕΥΒΟΙΑ	90
ΕΥΡΥΤΑΝΙΑ	12
ΦΘΙΩΤΙΔΑ	60
ΦΩΚΙΔΑ	15
ΣΥΝΟΛΟ	247

Η προσέγγιση που υιοθετήθηκε και ακολουθήθηκε από την ερευνήτρια για την επιλογή του δείγματος ήταν η απλή τυχαία δειγματοληψία (simple random sampling). Η συγκεκριμένη μορφή δειγματοληψίας θεωρήθηκε η ιδανικότερη για την ικανοποίηση του σκοπού της παρούσας έρευνας, όπως και για την γενίκευση των ανερχόμενων αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό, καθώς οι συμμετέχοντες που θα αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας έχουν ισόποσες πιθανότητες να επιλεγθούν και να αντιπροσωπεύσουν τον πληθυσμό (Cohen et al., 2007· Creswell, 2012· Robson, 2010).

Σημαντική προϋπόθεση για την διεξαγωγή σημαντικών στατιστικά αποτελεσμάτων, συνιστά η επιλογή ενός ευρέος μεγέθους δείγματος (Cohen et al., 2007· Creswell, 2012), που ελαχιστοποιεί τις πιθανότητες εμφάνισης σφάλματος δειγματοληψίας⁴. Κατά συνέπεια, η ερευνήτρια επιχείρησε να συγκεντρώσει ένα αρκετά μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων ως το τελικό δείγμα της έρευνας, ώστε να αναγάγει έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα για τον ευρύτερο πληθυσμό. Από τους εκπαιδευτικούς του παραπάνω πίνακα, οι 169 έλαβαν μέρος στην έρευνα διαμορφώνοντας το τελικό δείγμα.

3.6 Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας διήρκησε από την 1^η Μαΐου έως και την 18^η Ιουνίου της σχολικής χρονιάς 2017-2018. Εφόσον, όπως είδαμε, ολοκληρώθηκαν τα πρωταρχικά στάδια εύρεσης και επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού εργαλείου όπως επίσης της δημιουργίας και της πιλοτικής εφαρμογής του, σειρά είχε ο διαδικτυακός διαμοιρασμός του στους εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας. Η πρώτη φάση αποστολής διεξήχθη την 1^η Μαΐου, κατόπιν συγκέντρωσης των προσωπικών ηλεκτρονικών διευθύνσεων κάθε σχολικής μονάδας, στις οποίες απεστάλησαν τα ερωτηματολόγια με επισυναπτόμενο μήνυμα προς τους διευθυντές που διασαφηνίζει το σκοπό της έρευνας και ζητούσε την περαιτέρω προώθησή του στους εκπαιδευτικούς ΠΕ06 του σχολείου (παράρτημα Ι).

Τα πρώτα δεδομένα που συλλέχθηκαν προέρχονταν στην πλειοψηφία τους από το Ν. Φθιώτιδας, ενώ ελάχιστες απαντήσεις είχαν ληφθεί από τους υπόλοιπους τέσσερις νομούς

⁴ Σφάλμα δειγματοληψίας (Sampling error): Η διαφορά μεταξύ της εκτίμησης του μέσου όρου του δείγματος και της πραγματικού μέσου όρου του πληθυσμού (Creswell, 2011).

της Στερεάς Ελλάδας. Όπως ήταν αναμενόμενο, ο αριθμός αυτών των απαντήσεων κρίθηκε ανεπαρκής για την εκπόνηση της έρευνας και την διεξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων. Γι' αυτόν τον λόγο, έγινε μια δεύτερη προσπάθεια αποστολής των ερωτηματολογίων στα ίδια σχολεία, μετά το πέρας 15 ημερών από την αρχική αποστολή, με νέες επισυναπτόμενες διευκρινίσεις σχετικά με το σκοπό και τη σημασία της έρευνας.

Ωστόσο, και η δεύτερη φάση συλλογής των δεδομένων (15 Μαΐου έως 25 Μαΐου) δεν κρίθηκε ικανοποιητική, καθώς το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ανταποκρίθηκαν ήταν χαμηλό. Έτσι, η ερευνήτρια σε συνεργασία με την συνάδελφο κ. Μακραντώνη που διεξήγαγε αντίστοιχη έρευνα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως έσχατη λύση συγκέντρωσης των δεδομένων σε εύλογο χρονικό διάστημα, έκρινε την αυτοπροσώπως έντυπη διανομή των ερωτηματολογίων στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ΠΕ06. Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί ότι τα έντυπα ερωτηματολόγια που διαμοιράστηκαν στους εκπαιδευτικούς αγγλικής, περιλάμβαναν υποσημείωση που τόνιζε τη συμπλήρωσή τους από όσους συναδέλφους δεν είχαν απαντήσει ηλεκτρονικά.

Αφού συλλέχθηκαν κατ' αυτόν τον τρόπο τα δεδομένα, καταχωρήθηκαν στην πλατφόρμα Google forms και στη συνέχεια ακολούθησε η στατιστική τους ανάλυση μέσω του λογισμικού IBM-SPSS Statistics 23, με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

3.7 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

Όπως είδαμε και νωρίτερα, η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού πακέτου IBM-SPSS Statistics 23. Αρχικά, για την περιγραφή του δείγματος ως προς τα χαρακτηριστικά του χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική ανάλυση.

Συγκεκριμένα, τα δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών ΠΕ06, η ηλικία, οι τίτλοι σπουδών, οι γνώσεις και η επιμόρφωσή τους στις ΤΠΕ χαρακτηρίστηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Επιπλέον, το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών δεν αποτέλεσε μετρήσιμο παράγοντα, λόγω του περιορισμένου αριθμού των ανδρών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, που όπως σημειώθηκε και νωρίτερα,

αποτελεί κοινή παραδοχή στον εκπαιδευτικό κλάδο γενικότερα. Ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήθηκε η χρήση της ψηφιακής αφήγησης από πλευράς των εκπαιδευτικών.

Στη συνέχεια, για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων μέσω του ελέγχου συσχετίσεων συγκεκριμένων μεταβλητών, με στόχο την αναγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων από το δείγμα στον πληθυσμό, χρησιμοποιήθηκε η επαγωγική στατιστική ανάλυση (Creswell, 2012· Robson, 2010). Οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της παρούσας έρευνας παρουσιάστηκαν μέσω πινάκων διπλής εισόδου (cross-tabulation tables) του στατιστικού ελέγχου ανεξαρτησίας X^2 (chi-square test). Ως κριτήριο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $\alpha = 0,05$ (Creswell, 2012). Αν η τιμή p_value είναι μικρότερη από το επιλεγμένο επίπεδο σημαντικότητας, τότε απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0), (Cohen et al., 2007· Creswell, 2012). Επιπρόσθετα, εφαρμόστηκε και ο συντελεστής συσχέτισης Spearman (rho), με στόχο την ανάδειξη της συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών.

Κεφάλαιο 4. Παρουσίαση και Ανάλυση των δεδομένων

4.1 Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων, μέσω της περιγραφικής στατιστικής ώστε να περιγράψουμε το δείγμα ως προς τα χαρακτηριστικά του.

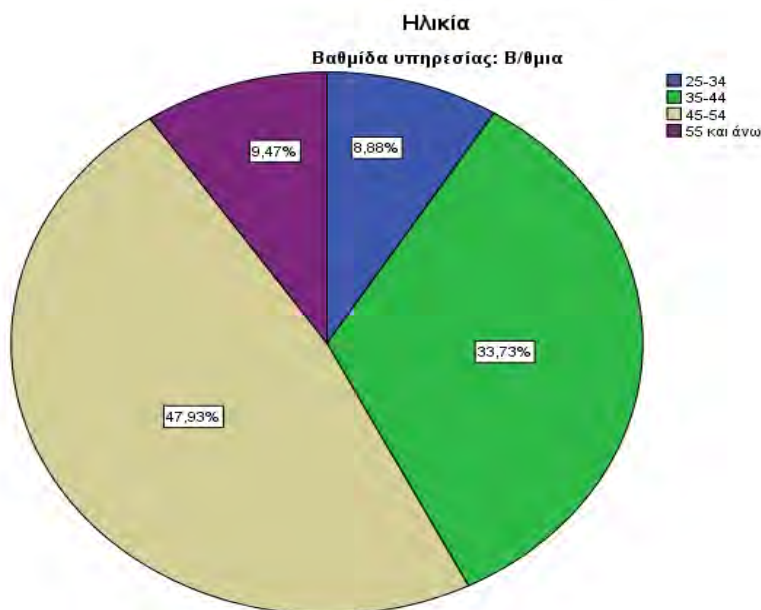
4.1.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά δεδομένα του δείγματος

Για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας συλλέχθηκαν 169 ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας, εκ των οποίων οι 159 (94,1%) ήταν γυναίκες και οι 10 (5,9%) ήταν άνδρες (πίνακας 3). Η διαμόρφωση του τελικού δείγματος είναι απολύτως φυσιολογική, καθώς είναι συνήθης η υπεροχή του γυναικείου φύλου στη συγκεκριμένη ειδικότητα εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3 Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο

Φύλο				
Βαθμίδα υπηρεσίας	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
B/θμια	10	5,9	5,9	5,9
	159	94,1	94,1	100,0
	169	100,0	100,0	

Αναφορικά με την ηλικιακή κατανομή του πληθυσμού του δείγματος, παρατηρείται ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ανήκει στην κατηγορία 45-54 ετών (47,93%) και μια σχετικά μικρή διαφορά στην κατηγορία 35-44 ετών (33,73%). Στις υπόλοιπες ηλικιακές κατηγορίες το δείγμα κατανέμεται σχεδόν ισόποσα, καθώς το 8,8% των συμμετεχόντων έχει ηλικία από 25-34 ετών και το 9,47% έχει ηλικία άνω των 55 (γράφημα 1).



Γράφημα 1 Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία

Σχετικά με τα επαγγελματικά προσόντα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, όπως είναι εμφανές και στον ακόλουθο πίνακα, το 66,3 % (112 συμμετέχοντες) ανέφεραν ότι δεν διαθέτουν επιπρόσθετη ακαδημαϊκή κατάρτιση, εκτός του βασικού τίτλου σπουδών τους, ενώ το 33,7% (57 συμμετέχοντες) ανέφεραν ότι κατέχουν επιπλέον τίτλο σπουδών. Ειδικότερα, το 17,8% (30 συμμετέχοντες) δήλωσε ότι βρίσκεται σε διαδικασία απόκτησης μεταπτυχιακού διπλώματος, το 12,4% (21 συμμετέχοντες) δήλωσε ότι είναι ήδη κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, ενώ μόλις το 3,6% (6 συμμετέχοντες) δήλωσε ότι έχει δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ. Τέλος, όπως διαπιστώθηκε κανείς από τους συμμετέχοντες δεν είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος.

Πίνακας 4 Κατανομή του δείγματος ως προς τους τίτλους σπουδών

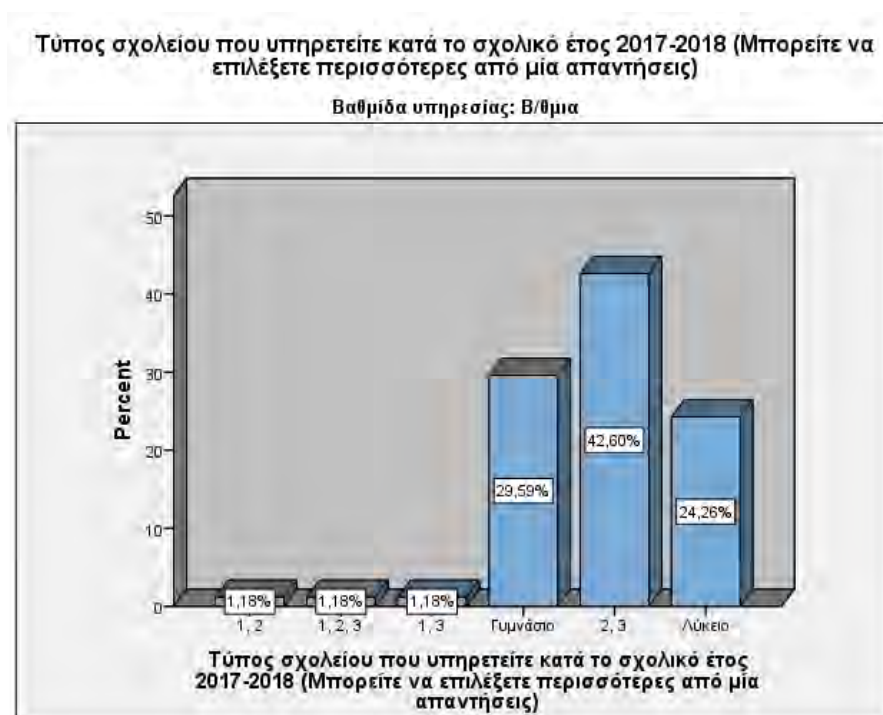
Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου)

Βαθμίδα υπηρεσίας	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Β/θμια Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	6	3,6	10,5	10,5
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	21	12,4	36,8	47,4
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα σε εξέλιξη	30	17,8	52,6	100,0

Total	57	33,7	100,0	
Missing (System)	112	66,3		
Total	169	100,0		

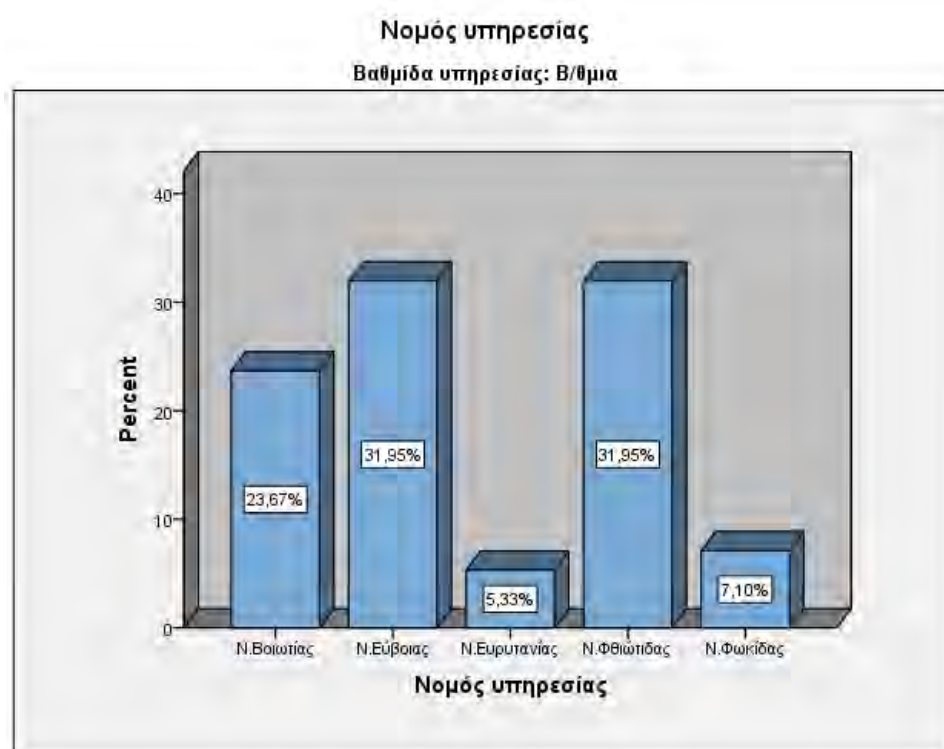
4.1.2 Πληροφορίες Υπηρεσιακής Κατάστασης

Σε σχέση με την υπηρεσιακή τους κατάσταση, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν στην πλειοψηφία τους 42,6% ότι κατά τη σχολική χρονιά 2017-2018 υπηρέτησαν σε Γυμνάσια αλλά και Λύκεια της χώρας. Ταυτόχρονα, όπως απεικονίζεται και στο παρακάτω γράφημα, το 29,59% των εκπαιδευτικών δίδαξε μόνο σε Γυμνάσιο και σε σχετικά μικρή διαφορά το 24,26% των εκπαιδευτικών δίδαξε μόνο σε Λύκειο. Ωστόσο, όπως διαπιστώνεται από το γράφημα, ένα χαμηλό ποσοστό των συμμετεχόντων 1,8% δήλωσε ότι υπηρέτησε σε σχολεία και των δύο βαθμίδων (Α/θμιας και Β/θμιας). Αξίζει να σημειωθεί, ότι τα παραπάνω ποσοστά συνάδουν με την ισχύουσα κατάσταση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί κάθε χρόνο καλούνται να καλύψουν τα διάφορα κενά των σχολικών μονάδων ανεξαρτήτως βαθμίδας, έτσι ώστε να συμπληρώσουν με αυτό τον τρόπο και το δικό τους ωράριο.



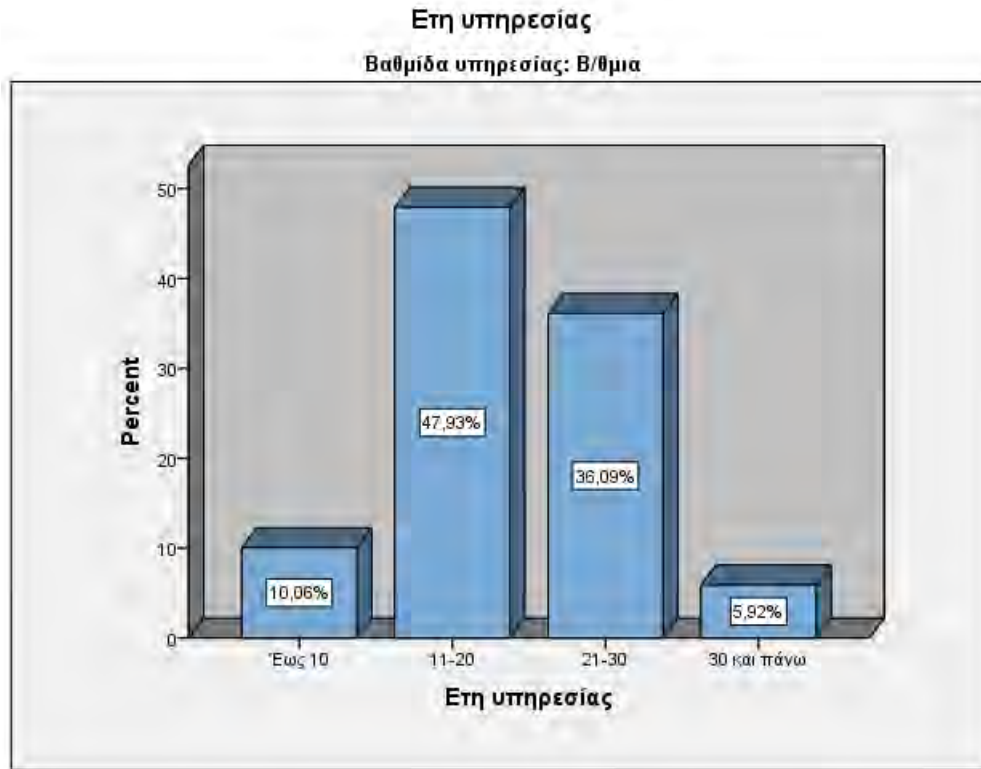
Γράφημα 2 Κατανομή του δείγματος ως προς την υπηρεσιακή κατάσταση το σχολικό έτος 2017-2018

Όπως προαναφέρθηκε, το δείγμα της έρευνας επικεντρώθηκε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όλων των νομών της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας, παρουσιάζοντας μια σχετική διασπορά στις τιμές. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το ακόλουθο γράφημα το 32% (54 άτομα) υπηρετούν στο Ν. Εύβοιας, ενώ αντίστοιχα στο ίδιο ποσοστό υπηρετούν στο Ν. Φθιώτιδας, το 23,7% (40 άτομα) στο Ν. Βοιωτίας, το 7,1% (12 άτομα) στο Ν. Φωκίδας και τέλος το 5,3% (9 άτομα) στο Ν.Ευρυτανίας.



Γράφημα 3 Κατανομή του δείγματος ως προς το νομό υπηρεσίας

Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας, είναι φανερό από το παρακάτω γράφημα, ότι τα υψηλότερα ποσοστά εργασιακής εμπειρίας 47,9% (81 άτομα) και 36,1% (61 άτομα) καταγράφονται από 11-20 και από 21-30 έτη αντίστοιχα. Επιπλέον, σε πιο χαμηλά ποσοστά υπήρξαν συμμετέχοντες έως και με 10 χρόνια υπηρεσίας 10,1% (17 άτομα), ενώ εξίσου μικρό ήταν και το ποσοστό των εκπαιδευτικών 5,9% (10 άτομα) με διδακτική εμπειρία άνω των 30 χρόνων.



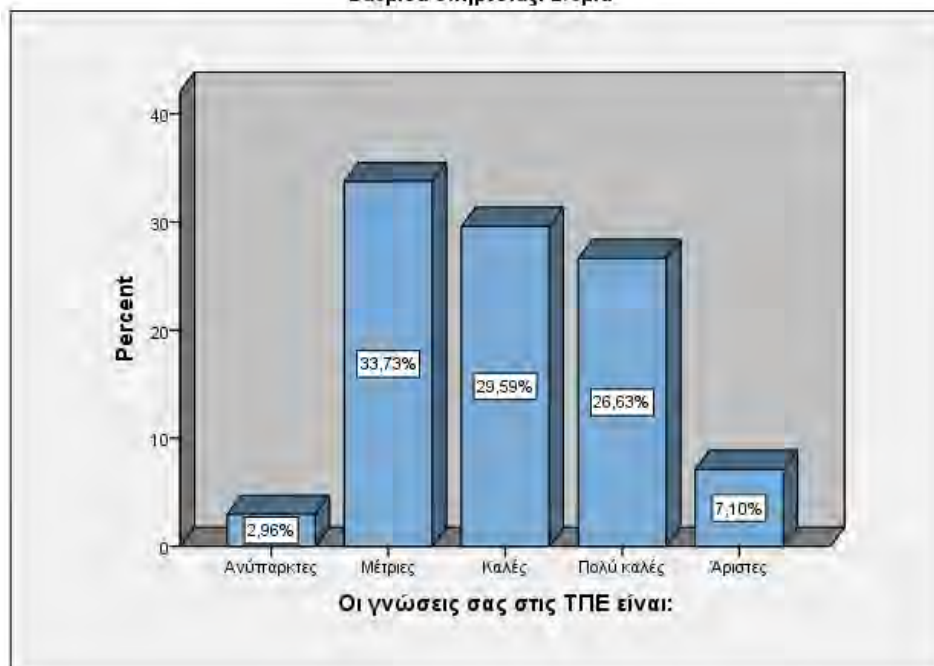
Γράφημα 4 Κατανομή του δείγματος ως προς τα έτη υπηρεσίας

4.1.3 Γνώσεις και επιμόρφωση στην Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)

Στο επόμενο γράφημα αποτυπώνονται οι γνώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της αγγλικής σχετικά με τις γνώσεις τους στις ΤΠΕ. Συγκεκριμένα, το 33,7% (57 άτομα) ισχυρίστηκαν ότι έχουν μέτρια γνώση, το 29,6 % (50 άτομα) καλή γνώση, το 26,6% (45 άτομα) πολύ καλή γνώση, ενώ μόλις το 7,1% (12 άτομα) άριστη γνώση. Σημειώνεται ωστόσο, ότι μόνο το 3% (5 άτομα) χαρακτήρισαν τις γνώσεις τους στις ΤΠΕ ως ανύπαρκτες. Έτσι, γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, πως οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους γνωρίζουν τις ΤΠΕ σε ικανοποιητικό βαθμό.

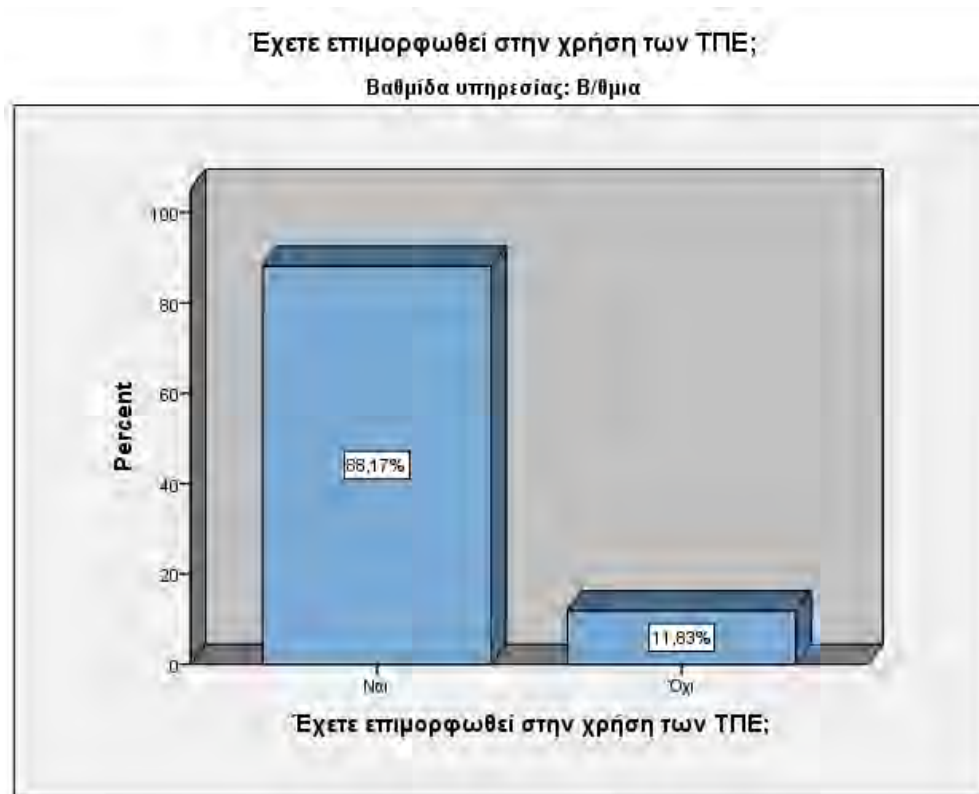
Οι γνώσεις σας στις ΤΠΕ είναι:

Βαθμίδα υπηρεσίας: Β/θμια



Γράφημα 5 Κατανομή του δείγματος ως προς τις γνώσεις των ΤΠΕ

Στο ακόλουθο γράφημα απεικονίζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών όσον αφορά την επιμόρφωσή τους στη χρήση των ΤΠΕ. Έτσι, όπως είναι φανερό οι εκπαιδευτικοί στην πλειονότητά τους έχουν λάβει επιμόρφωση στις ΤΠΕ σε ποσοστό 88,2% (149 άτομα), εκ των οποίων μόλις το 11,8% (20 άτομα) δεν έχει λάβει καμία επιμόρφωση, αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν τις απαντήσεις τους στην προηγούμενη ερώτηση.



Γράφημα 6 Κατανομή του δείγματος ως προς την επιμόρφωση στη χρήση των ΤΠΕ

Εντούτοις, με βάση τα υπάρχοντα δεδομένα, σημειώνεται ότι υπάρχει διαφορά μεταξύ του βαθμού πιστοποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αγγλικής, καθώς 67 από αυτούς (39,6%) έχουν μόνο πιστοποίηση Α επιπέδου, 6 (3,6%) μόνο Β επιπέδου, ενώ 18 (10,7%) έχουν πιστοποίηση από άλλο φορέα. Επιπρόσθετα, μερικοί από αυτούς, 52 άτομα (30,8%) διαθέτουν πιστοποιήσεις Α και Β επιπέδου, ενώ σε μικρότερα ποσοστά κάποιοι συμμετέχοντες διαθέτουν συνδυασμό πιστοποιήσεων Α και Β με επιμόρφωση από άλλο φορέα.

Αν ναι, τι επιμορφωτικά προγράμματα έχετε παρακολουθήσει; (Επιλέξτε όσα σας αφορούν)



Γράφημα 7 Κατανομή του δείγματος ως προς τα επιμορφωτικά προγράμματα

Ακόμη, το μεγαλύτερο μέρος των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας 76,9% (130 άτομα) απάντησε καταφατικά αναφορικά με τη συμμετοχή του σε εκπαιδευτικά σεμινάρια για την αξιοποίηση των ΤΠΕ, σε αντίθεση με το 23,1% (39 άτομα) που παραδέχτηκαν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει τέτοιου είδους επιμορφωτικές διαλέξεις. Εντούτοις, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά στην ανανέωση και εμπλουτισμό των γνώσεων τους σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες.

Στη διάρκεια της επαγγελματικής σας καριέρας έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την χρήση των Νέων Τεχνολογιών;

Βαθμίδα υπηρεσίας: Β/θμια



Γράφημα 8 Κατανομή του δείγματος ως προς την επιμόρφωση στη χρήση των ΤΠΕ

4.1.4 Υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων

Στον τρίτο άξονα του ερωτηματολογίου γίνεται μια προσπάθεια διερεύνησης των υποδομών υλικοτεχνικού και σύγχρονου τεχνολογικού εξοπλισμού, ο οποίος είναι απαραίτητος για την ενσωμάτωση και εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών, όπως για παράδειγμα των ψηφιακών αφηγήσεων. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του επόμενου πίνακα, όλοι οι συμμετέχοντες (169 άτομα) δήλωσαν πως το σχολείο τους διαθέτει πρόσβαση στο διαδίκτυο, ενώ σε εξίσου υψηλό ποσοστό 97% (164 άτομα) δήλωσαν ότι το σχολικό τους περιβάλλον διαθέτει και εργαστήριο ΤΠΕ. Επίσης, σε αρκετά ικανοποιητικό ποσοστό αρκετοί από αυτούς 48,5% (82 άτομα) απάντησαν ότι στη σχολική τους μονάδα υπάρχει αίθουσα διαδραστικού πίνακα. Ωστόσο, μόνο 24 συμμετέχοντες (14,2%) απάντησαν ότι σε κάθε τάξη της σχολικής μονάδας υπάρχει υπολογιστής, όπως επίσης μόνο 13 (7,7%) απάντησαν πως υπάρχει διαδραστικός πίνακας. Παρατηρείται λοιπόν, πως οι σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Στερεάς Ελλάδας διαθέτουν σε ικανοποιητικά πλαίσια επαρκή τεχνολογικό και υλικοτεχνικό εξοπλισμό.

Πίνακας 5 Διαθέσιμος σχολικός εξοπλισμός

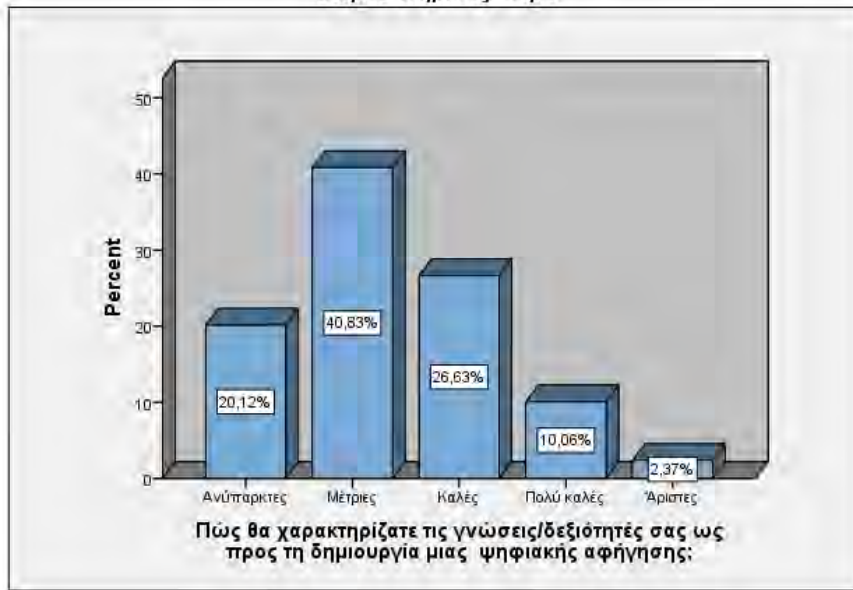
	ΝΑΙ		ΟΧΙ	
	N	%	N	%
Εργαστήριο ΤΠΕ	164	97%	5	3
Υπολογιστή σε κάθε τάξη	24	14,2%	145	85,8%
Αίθουσα Διαδραστικού πίνακα	82	48,5%	87	51,5%
Διαδραστικό πίνακα σε κάθε τάξη	13	7,7%	156	92,3%
Πρόσβαση στο διαδίκτυο	169	100%		

4.1.5 Γνώσεις και δεξιότητες σε σχέση με την ψηφιακή αφήγηση

Στον τέταρτο άξονα του ερωτηματολογίου επιχειρείται να προσδιοριστούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφορικά με την ψηφιακή αφήγηση. Ειδικότερα, βάσει των απαντήσεων τους (γράφημα 9) προκύπτει ότι οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούν τις γνώσεις τους για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης μέτριες προς καλές, καθώς το 40,8 % (69 άτομα) τις χαρακτήρισε μέτριες και το 26,6% (45 άτομα) τις χαρακτήρισε καλές. Επιπρόσθετα, το 10,1% (17 άτομα) ισχυρίστηκε ότι οι γνώσεις του είναι πολύ καλές, το 2,4% (4 άτομα) ισχυρίστηκε ότι είναι άριστες, ενώ το 20,1% (17 άτομα) ισχυρίστηκε πως είναι ανύπαρκτες.

Πώς θα χαρακτηρίζατε τις γνώσεις/δεξιότητές σας ως προς τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης;

Βαθμίδα υπηρεσίας: Β/θμια



Γράφημα 9 Κατανομή του δείγματος ως προς τις γνώσεις/δεξιότητές του για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης

Εν συνεχεία, έγινε μια πιο στοχευμένη προσπάθεια διερεύνησης των προαναφερθέντων γνώσεων και δεξιοτήτων των συμμετεχόντων σχετικά με τη μεθοδολογία και τα βασικά βήματα δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων (πίνακας 6). Όπως διαπιστώνουμε, πολλοί από τους συμμετέχοντες 36,1 % (61 άτομα) γνωρίζουν αρκετά τα βήματα υλοποίησης της ψηφιακής αφήγησης, το 29,6% (50 άτομα) δήλωσαν ότι τα γνωρίζουν λίγο, το 20,7% (35 άτομα) υποστήριξαν ότι δεν έχουν καθόλου γνώσεις, ενώ μόλις το 10,7% δήλωσε ότι τα γνωρίζει πολύ και το 3% (5 άτομα) πάρα πολύ.

Ταυτόχρονα, σχετικά με την μεθοδολογία που πρέπει να υιοθετείται για την δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων, τα μεγαλύτερα ποσοστά του δείγματος δεν παρουσιάζουν μεγάλη διασπορά μεταξύ τους, όπως απεικονίζεται και στον ακόλουθο πίνακα. Οι 47 συμμετέχοντες (27,8%) ανέφεραν ότι γνωρίζουν την μεθοδολογία αρκετά, οι 49 (29%) απάντησαν λίγο, ενώ οι 53 (31,4%) από αυτούς απάντησαν ότι δεν τη γνωρίζουν καθόλου. Επιπλέον, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων συμβαδίζουν αρκετά και με τις γνώσεις τους σχετικά με τα λογισμικά υλοποίησης ψηφιακών αφηγήσεων, καθώς οι 58 από αυτούς (34,3%) ισχυρίστηκαν ότι τα γνωρίζουν αρκετά, οι 57 (33,7%) τα γνωρίζουν λίγο, οι 33 (19,5%) καθόλου, οι 18 (10,7%) πολύ, ενώ μόλις 3 (1,8%) υποστήριξε ότι τα γνωρίζει πάρα πολύ.

Όσον αφορά τις γνώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της Β/θμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή βασικών αρχών σχεδιασμού μιας ψηφιακής αφήγησης, οι πιο πολλοί από αυτούς 38,5% (65 άτομα) αναφέρουν ότι τις γνωρίζουν αρκετά, το 31,4% (53 άτομα) τις γνωρίζουν λίγο, το 17,8% (30 άτομα) καθόλου, το 10,1% (17 άτομα) πολύ και το 2,4% (4 άτομα) πάρα πολύ. Αντίστοιχα, και χωρίς ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις των ποσοστών, κυμάνθηκαν οι απαντήσεις τους σε σχέση με την ικανότητά τους να χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή αφήγηση για να επιτύχουν τους εκάστοτε διδακτικούς στόχους όπως επίσης και στην ικανότητά τους να αξιοποιήσουν παιδαγωγικά και διδακτικά τη φιλοσοφία της (πίνακας 6).

Είναι λοιπόν φανερό ότι οι απαντήσεις αυτές των συμμετεχόντων είναι σε συμφωνία με τα ευρήματα των παραπάνω ερωτήσεων αναφορικά με τις γνώσεις τους ως προς την ψηφιακή αφήγηση, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως επί το πλείστον μέτριες.

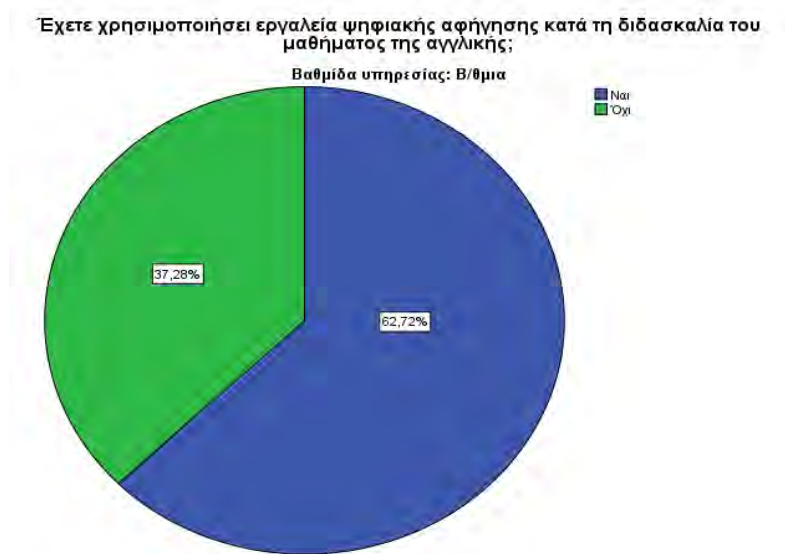
Πίνακας 6 Γνώσεις σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση

Ερώτηση	Πάρα πολύ		Πολύ		Αρκετά		Λίγο		Καθόλου	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Γνωρίζω τα βήματα της ψηφιακής αφήγησης	5	3%	18	10,7%	61	36,1%	50	29,6%	35	20,7%
Γνωρίζω τα λογισμικά για την υλοποίηση της ψηφιακής αφήγησης.	3	1,8%	18	10,7%	58	34,3%	57	33,7%	33	19,5%
Γνωρίζω τη μεθοδολογία για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης.	3	1,8%	17	10,1%	47	27,8%	49	29%	53	31,4%
Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω την ψηφιακή αφήγηση για να επιτύχω τους διδακτικούς	3	1,8%	20	11,8%	62	36,7%	52	30,8%	32	18,9%

μου στόχους.										
Θεωρώ ότι μπορώ να εφαρμόσω κάποιες βασικές αρχές σχεδιασμού για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης.	4	2,4%	17	10,1%	65	38,5%	53	31,4%	30	17,8%
Θεωρώ ότι μπορώ να αξιοποιήσω παιδαγωγικά και διδακτικά τη φιλοσοφία της ψηφιακής αφήγησης.	4	2,4%	20	11,8%	65	38,5%	52	30,8%	28	16,6%

4.1.6 Εμπειρία σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση

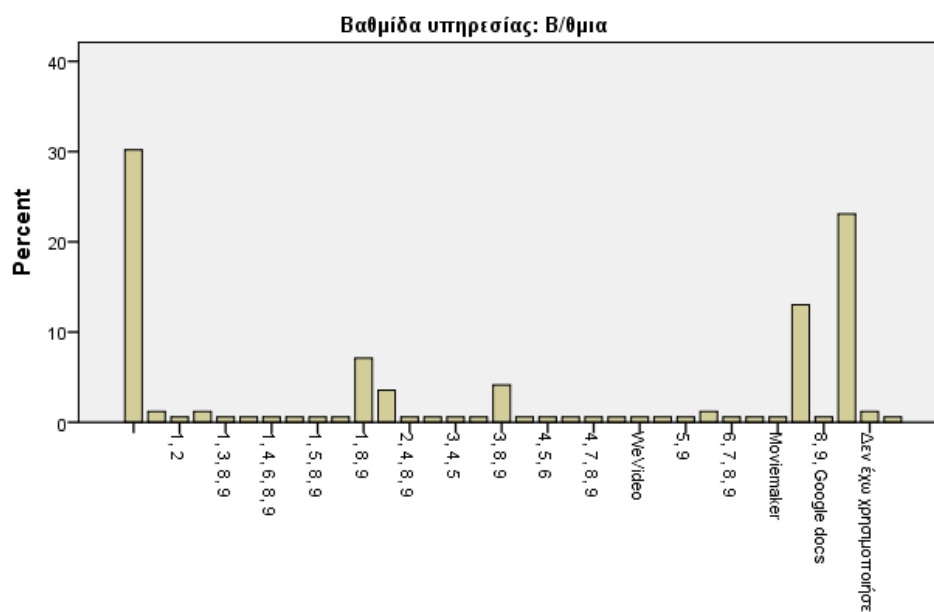
Ένα ακόμη ένα ζήτημα προς εξερεύνηση αποτέλεσε η εμπειρία των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα ως προς τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης. Συγκεκριμένα, ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι 106 από αυτούς (62,7%) έχουν χρησιμοποιήσει εργαλεία ψηφιακής αφήγησης στη διδακτική τους εμπειρία, ενώ οι 63 (37,3%) απάντησαν αρνητικά.



Γράφημα 10 Κατανομή του δείγματος ως προς τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης

Επιπρόσθετα, όπως παρατηρείται από το επόμενο γράφημα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν κάνει χρήση ποικίλων λογισμικών δημιουργίας ψηφιακών αφηγήσεων, ανάμεσα στα οποία ξεχωρίζουν το Microsoft PowerPoint, το Moviemaker και το Storybird.

Αν ναι, ποια από τα παρακάτω εργαλεία έχετε χρησιμοποιήσει; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

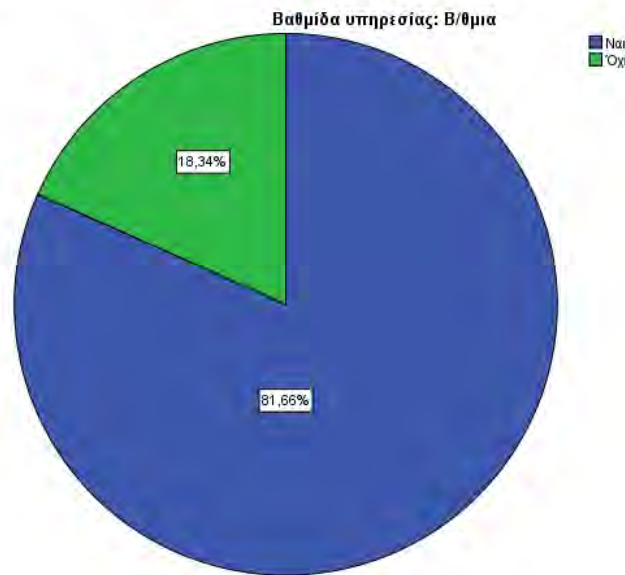


Αν ναι, ποια από τα παρακάτω εργαλεία έχετε χρησιμοποιήσει; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Γράφημα 11 Κατανομή του δείγματος ως προς τη χρήση των λογισμικών της ψηφιακής αφήγησης

Βάσει λοιπόν των παραπάνω απαντήσεων των εκπαιδευτικών είναι αναμενόμενη και η θετική στάση που παρατηρείται σχετικά με την υιοθέτηση δραστηριοτήτων ψηφιακής αφήγησης στο διδακτικό τους έργο. Από τους 169 συμμετέχοντες, οι 138 (81,7%) απάντησαν καταφατικά στην υιοθέτηση των προαναφερθέντων δραστηριοτήτων, ενώ μόνο οι 31 (18,3%) ήταν αρνητικοί.

Σκοπεύετε να υιοθετήσετε δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία σας;



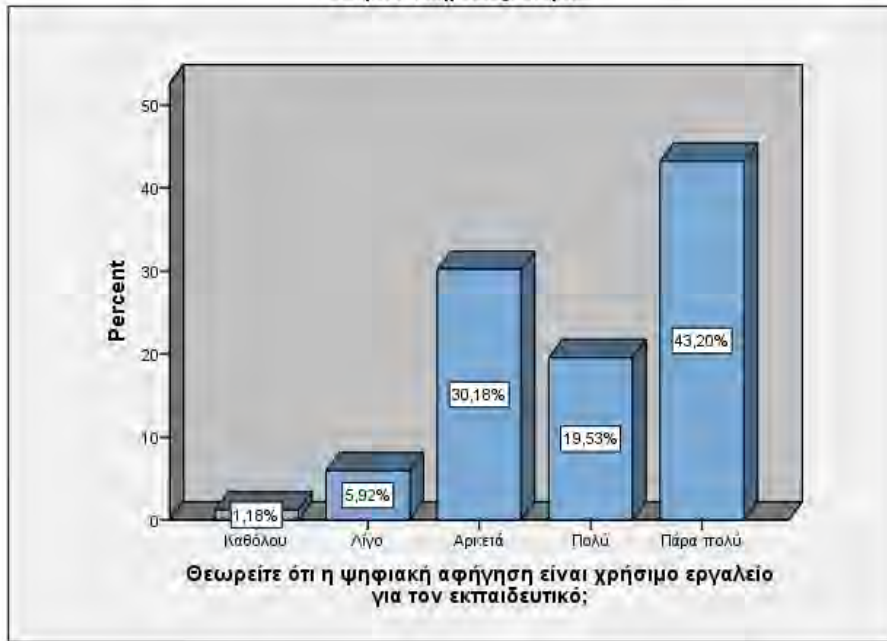
Γράφημα 12 Κατανομή του δείγματος ως προς την υιοθέτηση δραστηριοτήτων ψηφιακής αφήγησης

4.1.7 Απόψεις αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας

Αξιοσημείωτα ευρήματα της έρευνας είναι και εκείνα που αφορούν τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σε σχέση με τα οφέλη της ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι 73 ερωτηθέντες (43,2%) τη θεωρούν πάρα πολύ χρήσιμο εργαλείο, οι 51 (30,2%) αρκετά χρήσιμη, οι 33 (19,5%) πολύ χρήσιμη και μόλις 10 ερωτηθέντες (5,9%) ότι είναι λίγο χρήσιμη (γράφημα). Τέλος, μόνο 2 ερωτηθέντες (1,2%) είναι αρνητικά προσκείμενοι ως προς τη χρησιμότητα του συγκεκριμένου εργαλείου (γράφημα 13). Συνεπώς, αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Β/μιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την ψηφιακή αφήγηση ως ένα σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό με πολλά οφέλη για την εκπαιδευτική κοινότητα, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα που προέκυψαν νωρίτερα.

Θεωρείτε ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό;

Βαθμίδα υπηρεσίας: Β/θμια



Γράφημα 13 Κατανομή του δείγματος ως προς την χρησιμότητα του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης

Επιπλέον αξίζει να σημειωθεί ότι κατά γενική ομολογία οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί θεωρούν την ψηφιακή αφήγηση ένα εναλλακτικό εκπαιδευτικό μέσο, καθώς όπως διαπιστώνεται από τον επόμενο πίνακα, σε ποσοστό 59,2% (100 άτομα) πιστεύουν ότι μπορεί να ενταχθεί και στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ σε ποσοστό 19,5% (33 άτομα), πιστεύουν ότι μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Πίνακας 7 Απόψεις για τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως εναλλακτικό μέσο στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας

Θεωρείτε ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εναλλακτικό μέσο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας: (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Βαθμίδα υπηρεσίας	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
B/θμια Valid Στο Δημοτικό	13	7,7	7,7	7,7
1, 2	14	8,3	8,3	16,0
1, 2, 3	100	59,2	59,2	75,1
1, 3	1	,6	,6	75,7
Στο Γυμνάσιο	5	3,0	3,0	78,7
2, 3	33	19,5	19,5	98,2

Στο Λύκειο	3	1,8	1,8	100,0
Total	169	100,0	100,0	

Στη συνέχεια, έγινε μια προσπάθεια καταγραφής του βαθμού συμφωνίας των συμμετεχόντων αναφορικά με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής. Ειδικότερα, από τους 169 ερωτηθέντες, οι 148 (87,6%) συμφωνούν απόλυτα ή συμφωνούν πως η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί καινοτόμο παιδαγωγική πρακτική, οι 147 (87%) πως αποτελεί εναλλακτικό μέσο διδασκαλίας των τεσσάρων δεξιοτήτων, οι 144 (85,2%) πως συντελεί στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και στρατηγικών για τους εκπαιδευτικούς, όπως επίσης στο ίδιο ποσοστό πως παρέχει τη δυνατότητα για ενεργητική και βιωματική μάθηση. Επιπρόσθετα, 143 συμμετέχοντες (84,6%) συμφώνησαν απόλυτα ή συμφώνησαν πως η ψηφιακή αφήγηση υποστηρίζει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, 142 (84,1%) πως ενισχύει την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της αγγλικής, 140 (83%) πως επικεντρώνεται στη μάθηση μέσω του κριτικού τρόπου σκέψης, 139 (82,2%) πως βελτιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία και 135 (81,5%) πως βοηθά στην επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού. Ακόμη, παρατηρείται ότι η επιλογή ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ συγκέντρωσε ορισμένα ποσοστά κάτω του 18,4%, υποδεικνύοντας κάποια αβεβαιότητα εκ μέρους των συμμετεχόντων, η οποία ωστόσο φαίνεται να προκύπτει από τις μέτριες γνώσεις τους σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση, όπως επιβεβαιώνεται και από το γράφημα 9. Τέλος, οι επιλογές διαφωνώ και διαφωνώ απόλυτα συγκέντρωσαν ελάχιστες απαντήσεις. Τα προαναφερθέντα αποτελέσματα καταδεικνύουν για μια ακόμη φορά ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρκετά συνειδητοποιημένοι με την σημαντικότητα του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης και των πολλαπλών οφελών που απορρέουν από την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική πράξη.

Πίνακας 8 Κατανομή απαντήσεων του δείγματος ως προς τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης

Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τα παρακάτω σε σχέση με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης :							
	Μέση τιμή	Τυπ. απόκλιση	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

Αποτελεί καινοτόμο εκπαιδευτική πρακτική.	4,26	0,666	65 38,5%	83 49,1%	20 11,8%	2 1,2%	0
Αποτελεί εναλλακτικό μέσο για τη διδασκαλία δεξιοτήτων.	4,24	0,701	64 37,9%	83 49,1%	5 3,1%	0	0
Συντελεί στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και στρατηγικών των εκπ/κών.	4,16	0,676	53 31,4%	91 53,8%	24 14,2%	1 0,6%	0
Παρέχει τη δυνατότητα για ενεργητική και βιωματική μάθηση.	4,21	0,700	62 36,7%	82 48,5%	24 14,2%	1 0,6%	0
Δίνει έμφαση στη μάθηση με κριτικό τρόπο σκέψης.	4,17	0,787	63 37,3%	77 45,6%	25 14,8%	3 1,8%	1 0,6%
Βοηθά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός	4,11	0,780	56 34,8%	79 46,7%	31 18,3%	2 1,2%	1 0,6%
Υποστηρίζει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.	4,20	0,745	63 37,3%	80 47,3%	24 14,2%	1 0,6%	1 0,6%
Ενισχύει την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας.	4,28	0,781	78 46,2%	64 37,9%	25 14,8%	1 0,6%	1 0,6%

Η ενσωμάτωσή της μπορεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία.	4,24	0,752	72 42,6%	67 39,6%	29 17,2%	1 0,6%	0
---	------	-------	-------------	-------------	-------------	-----------	---

Εξίσου σημαντικά ευρήματα αναδείχθηκαν σε παρόμοια ερώτηση με την προηγούμενη, η οποία ωστόσο επικεντρώθηκε γύρω από την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην μαθησιακή διαδικασία. Όπως διαπιστώνεται από τον ακόλουθο πίνακα, τα υψηλότερα ποσοστά συγκεντρώνουν και σε αυτή την ερώτηση οι επιλογές συμφωνώ απόλυτα και συμφωνώ, καθώς 136 συμμετέχοντες (80,4%) απάντησαν ότι η ψηφιακή αφήγηση κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, 133 (78,7%) ότι προωθεί τη μαθητοκεντρική προσέγγιση για τη διδασκαλία, 132 (78,1) ότι δημιουργεί συνθήκες ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας, όπως επίσης σε ίδιο ποσοστό ότι βελτιώνει τις γνώσεις-δεξιότητες των μαθητών στις ΤΠΕ, 130 (76,9%) ότι ενισχύει την αυτονομία των μαθητών, 127 (75,1) ότι βελτιώνει το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, 126 (74,6%) ότι ενθαρρύνει τη μάθηση μέσω έρευνας, 122 (72,2%) ότι ενισχύει την κατανόηση του μαθήματος, όπως επίσης στο ίδιο ποσοστό ότι προωθεί την ανατροφοδότηση μεταξύ των μαθητών, 111 (65,7%) ότι συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών στόχων, ενώ παράλληλα στο ίδιο ποσοστό ότι ενισχύει τις επιδόσεις των μαθητών και εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες προβληματισμού και ανακαλυπτικής μάθησης και τέλος, 98 (58%) ότι ενδείκνυται για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σχετικά με αν το συγκεκριμένο εργαλείο αποσπά την προσοχή των μαθητών από το γνωστικό αντικείμενο, οι περισσότεροι ερωτηθέντες της έρευνας διαφώνησαν ή διαφώνησαν απόλυτα σε ποσοστό 70,5% (119 άτομα). Αντίστοιχα κυμάνθηκαν και οι απαντήσεις τους σχετικά με το κίνδυνο αποτυχίας που εγκυμονεί η ενσωμάτωση και εφαρμογή του συγκεκριμένου εργαλείου, όπου σε ποσοστό 69,2% (117 άτομα) διαφώνησαν ή διαφώνησαν απόλυτα.

Πίνακας 9 Κατανομή απαντήσεων του δείγματος ως προς τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης

Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας σας σε σχέση με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην μαθησιακή διαδικασία.							
	Μέση τιμή	Τυπ. απόκλιση	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

					διαφωνώ		
Κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών.	4,20	0,776	69 40,8%	67 39,6%	31 18,3%	2 1,2%	0
Ενισχύει την κατανόηση του μαθήματος.	3,93	0,791	41 24,3%	81 47,9%	41 24,3%	6 3,6%	0
Προωθεί την μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας.	4,11	0,958	78 46,2 %	55 32,5%	31 18,3%	5 3%	0
Ενισχύει την αυτονομία των μαθητών.	4,22	0,848	71 42%	59 34,9%	27 16%	10 5,9%	2 1,2%
Βελτιώνει το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης.	4,02	0,935	59 34,9%	68 40,2%	30 17,8%	10 5,9%	2 1,2%
Συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.	3,86	0,951	49 29%	62 36,7%	47 27,8%	8 4,7%	3 1,8%
Ενισχύει τις επιδόσεις των μαθητών.	3,80	0,978	44 26%	67 39,6%	43 35,4%	11 6,5%	4 2,4%
Δημιουργεί συνθήκες ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.	4,19	0,879	76 45%	56 33,1%	31 18,3%	5 3%	1 0,6%
Ενθαρρύνει μάθηση μέσω έρευνας.	4,22	0,883	84 49,7%	42 24,9%	39 23,1%	4 2,4%	0
Προωθεί την ανατροφοδότηση	4,11	0,982	77 45,6%	45 26,6%	37 21,9%	8 4,7%	2 1,2%

μεταξύ των μαθητών.							
Βελτιώνει τις γνώσεις – δεξιότητες των μαθητών στις ΤΠΕ.	4,26	0,895	88 52,1%	44 26%	30 17,8%	7 4,1%	0
Ενδείκνυται για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	3,70	0,987	40 23,7%	58 34,3%	55 32,5%	12 7,1%	4 2,4%
Αποσπά την προσοχή των μαθητών από το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο.	2,14	0,919	4 2,4%	7 4,1%	39 23,1%	77 45,6%	42 24,9%
Εγκυμονεί κίνδυνο αποτυχίας.	2,21	0,888	4 2,4%	8 4,7%	40 23,7%	85 50,3%	32 18,9%
Εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες προβληματισμού και ανακαλυπτικής μάθησης.	3,96	0,972	63 37,3%	48 28,4%	47 27,8%	10 5,9%	1 0,6%

4.1.8 Περιορισμοί της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης

Στον έκτο άξονα του ερωτηματολογίου έγινε μια προσπάθεια εξέτασης των αιτιών που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στη Β/θμια εκπαίδευση. Αρχικά, είναι φανερό από τον ακόλουθο πίνακα ότι 110 από τους συμμετέχοντες (65,1%) υποστηρίζουν ότι η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεί πάρα πολύ σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα, 49 από αυτούς (29%) πολύ και μόλις 10 (5,9%) αρκετά. Αξίζει να σημειωθεί, ότι δεν

καταγράφηκαν απαντήσεις στις επιλογές λίγο και καθόλου, γεγονός που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διστάζουν να παραδεχτούν την τυχόν ελλιπή επιπρόσθετη επιμόρφωσή τους για την υλοποίηση και ενσωμάτωση του συγκεκριμένου εργαλείου στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου.

Επιπλέον, βάσει των απαντήσεών τους η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου φαίνεται να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης. Ειδικότερα, 85 άτομα (50,3%) δήλωσαν ότι αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει πάρα πολύ, 71 (42%) ότι επηρεάζει πολύ, 10 (5,9%) αρκετά, ενώ ελάχιστες απαντήσεις έλαβαν οι επιλογές λίγο και καθόλου. Παράλληλα, και η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα, καθώς 88 άτομα (52,1% απάντησαν ότι επηρεάζει πολύ, 47 (27,8%) πάρα πολύ και 28 (16,6%) άτομα αρκετά.

Η διδακτέα ύλη του μαθήματος όπως παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του πίνακα, έχει εξίσου σημαντική επιρροή, καθώς 72 ερωτηθέντες (42,6%) απάντησαν πολύ, 59 (34,9%) αρκετά και 18 (10,7%) πάρα πολύ. Αναφορικά με τη δυσκολία στην εύρεση πηγών, 63 ερωτηθέντες (37,3%) της έρευνας δήλωσαν ότι επηρεάζει πολύ, 48 (28,4%) αρκετά και 30 (17,8%) λίγο. Τα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας και δεξιοτήτων των μαθητών όπως διαπιστώνεται, μπορεί να αποτελέσουν μια ακόμη ανασταλτική αιτία, εφόσον 70 (41,4%) απάντησαν πολύ, 56 (33,1%) αρκετά και 30 (17,8%) πάρα πολύ. Επίσης, τα προβλήματα διαχείρισης της τάξης μπορεί να αποτελέσουν εμπόδιο σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών εκ των οποίων 80 (47,3%) υποστήριξαν πολύ, 44 (26%) αρκετά και 27 (16%) πολύ.

Οι δυο τελευταίοι παράγοντες αφορούν την χαμηλή αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών αντίστοιχα. Όπως παρατηρείται στον πίνακα 10 και οι δυο μπορούν να παρεμποδίσουν την υλοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής και πιο συγκεκριμένα, η χαμηλή αυτοπεποίθηση των δασκάλων συγκέντρωσε ποσοστό 47,3% (80 άτομα) στο πάρα πολύ, 32% (54 άτομα) στο πολύ και 13,6% (23 άτομα) στο αρκετά, ενώ η χαμηλή αυτοπεποίθηση των μαθητών συγκέντρωσε στο πάρα πολύ ποσοστό 36,1% (61 άτομα), 35,4% (43 άτομα) στο αρκετά και 21,3 (36 άτομα) στο πολύ.

Πίνακας 10 Κατανομή των απαντήσεων του δείγματος ως προς τους ανασταλτικούς παράγοντες αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα στην αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.								
Ερώτηση	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.	169	4,59	0,602	110 65,1%	49 29%	10 5,9%	0	0
Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	169	4,40	0,734	85 50,3%	71 42%	10 5,9%	1 0,6%	2 1,2%
Η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης.	169	4,03	0,805	47 27,8%	88 52,1%	28 16,6%	4 2,5%	2 1,2%
Η διδακτέα ύλη του μαθήματος.	169	3,49	0,907	18 10,7%	72 42,6%	59 34,9%	15 8,9%	5 3%
Η δυσκολία στην εύρεση πηγών.	169	3,41	1,026	23 13,6%	63 37,3%	48 28,4%	30 17,8%	5 3%
Τα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας και δεξιοτήτων των μαθητών.	169	3,67	0,911	30 17,8%	70 41,4%	56 33,1%	9 5,3%	4 2,4%
Τα προβλήματα διαχείρισης της τάξης.	169	3,67	0,911	27 16%	80 47,3%	44 26%	15 8,9%	3 1,8%
Η χαμηλή αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών.	169	4,18	0,962	80 47,3%	54 32%	23 13,6%	10 5,9%	2 1,2%
Η χαμηλή αυτοπεποίθηση των μαθητών.	169	3,73	1,189	61 36,1%	36 21,3%	43 25,4%	23 13,6%	6 3,6%

4.1.9 Προτάσεις για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής

Ο τελευταίος άξονας του ερωτηματολογίου διερευνούσε τις πιο αποτελεσματικές προτάσεις των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Παρατηρούμε λοιπόν, ότι στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ένας συνδυασμός παραγόντων θα ήταν αποδοτικότερος για την ενσωμάτωση του συγκεκριμένου εργαλείου στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς σε ποσοστά 31,4% (53 άτομα) και 30,8% (52 άτομα) αντίστοιχα, επεσήμαναν την ύπαρξη επιμόρφωσης και σεμιναρίων σε σχέση τόσο με τις ΤΠΕ όσο και με την ψηφιακή αφήγηση, ενώ εξίσου σημαντική θεωρούν την παροχή υλικοτεχνικής υποδομής, της τεχνικής υποστήριξης όπως επίσης και της ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (πίνακας 11).

Πίνακας 11 Προτάσεις για την αποτελεσματική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης

Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε ως αποτελεσματικότερες για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Βαθμίδα υπηρεσίας			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
B/θμια	Valid	Επιμόρφωση και σεμινάρια σχετικά με την αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία	2	1,2	1,2	1,2
		1, 2	4	2,4	2,4	3,6
		1, 2, 3	52	30,8	30,8	34,3
		1, 2, 3, 4	14	8,3	8,3	42,6
		1, 2, 3, 4, 5	53	31,4	31,4	74,0
		1, 2, 3, 5	13	7,7	7,7	81,7
		1, 2, 4	2	1,2	1,2	82,8
		1, 2, 4, 5	1	,6	,6	83,4
		1, 2, 5	10	5,9	5,9	89,3
		1, 3	6	3,6	3,6	92,9
		1, 3, 4	1	,6	,6	93,5
		1, 3, 4, 5	2	1,2	1,2	94,7
		1, 3, 5	1	,6	,6	95,3

1, 4, 5	1	,6	,6	95,9
1, 5	2	1,2	1,2	97,0
Επιμόρφωση και σεμινάρια σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση	1	,6	,6	97,6
2, 3, 4	3	1,8	1,8	99,4
3, 5	1	,6	,6	100,0
Total	169	100,0	100,0	

4.2 Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση

4.2.1 Έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2

Προκειμένου να εξετάσουμε τους λόγους που αναφέρονται στη μη αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης από το σύνολο του πληθυσμού της έρευνας, θα προσπαθήσουμε να ελέγξουμε αν η ηλικία, οι τίτλοι σπουδών, οι γνώσεις στις ΤΠΕ, η επιμόρφωση στις ΤΠΕ, οι γνώσεις σε σχέση με την ψηφιακή αφήγηση αλλά και οι απόψεις για τη χρησιμότητά της εξαρτώνται σημαντικά ή όχι από το αν έχουν χρησιμοποιήσει την ψηφιακή αφήγηση. Για το σκοπό αυτό θα πραγματοποιήσουμε έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 για να ελεγχθεί αν οι παραπάνω μεταβλητές σχετίζονται σημαντικά μεταξύ τους ή όχι.

Πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθοι έλεγχοι:

➤ Ηλικία και χρήση της ψηφιακής αφήγησης

Δεδομένου ότι το $p_value = 0,000 < 0,05$, άρα με πιθανότητα λανθασμένης απόρριψης 5% συμπεραίνουμε ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης εξαρτάται από την ηλικία.

Πίνακας 12 Συσχέτιση ηλικίας και ψηφιακής αφήγησης

Chi-Square Tests				
Βαθμίδα υπηρεσίας		Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
B/θμια	Pearson Chi-Square	24,513 ^b	3	,000
	Likelihood Ratio	25,547	3	,000

Linear-by-Linear Association	22,695	1	,000
N of Valid Cases	169		

b. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,59.

➤ Τίτλοι σπουδών και χρήση της ψηφιακής αφήγησης

Ακολουθώντας την προηγούμενη μέθοδο, παρατηρούμε ότι το $p_value=0,330>0,05$, άρα με πιθανότητα λανθασμένης απόρριψης 5% συμπεραίνουμε ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης δεν εξαρτάται από τους τίτλους σπουδών των συμμετεχόντων.

Πίνακας 13 Συσχέτιση ηλικίας και ψηφιακής αφήγησης

Chi-Square Tests				
Βαθμίδα υπηρεσίας		Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
B/θμια	Pearson Chi-Square	2,219 ^b	2	,330
	Likelihood Ratio	1,831	2	,400
	Linear-by-Linear Association	,589	1	,443
	N of Valid Cases	57		

b. 3 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,84.

➤ Γνώσεις ΤΠΕ και χρήση της ψηφιακής αφήγησης

Από τον έλεγχο συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών γνώσεις στις ΤΠΕ και χρήση της ψηφιακής αφήγησης, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης εξαρτάται από τις γνώσεις στις ΤΠΕ, καθώς $p_value=0,000<0,05$, με πιθανότητα σφάλματος 5%.

Πίνακας 14 Συσχέτιση γνώσεων στις ΤΠΕ και χρήση της ψηφιακής αφήγησης

Chi-Square Tests				
Βαθμίδα υπηρεσίας		Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
B/θμια	Pearson Chi-Square	32,093 ^b	4	,000
	Likelihood Ratio	32,468	4	,000
	Linear-by-Linear Association	23,644	1	,000
	N of Valid Cases	169		

b. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,86.

➤ **Επιμόρφωση στις ΤΠΕ και χρήση της ψηφιακής αφήγησης**

Αναφορικά με την εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών επιμόρφωση στις ΤΠΕ και χρήση της ψηφιακής αφήγησης, διαπιστώνουμε από τον παρακάτω πίνακα ότι υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Β/θμιας στις ΤΠΕ και στη χρήση της ψηφιακής αφήγησης, καθώς το $p_value=0,000 < 0,05$, με πιθανότητα σφάλματος 5%.

Πίνακας 15 Συσχέτιση επιμόρφωσης στις ΤΠΕ και χρήση της ψηφιακής αφήγησης

Chi-Square Tests						
Βαθμίδα υπηρεσίας		Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
B/θμια	Pearson Chi-Square	13,805 ^c	1	,000		
	Continuity Correction ^b	12,036	1	,001		
	Likelihood Ratio	13,442	1	,000		
	Fisher's Exact Test				,000	,000
	Linear-by-Linear Association	13,724	1	,000		
N of Valid Cases		169				

b. Computed only for a 2x2 table

c. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,46.

- **Γνώσεις ως προς τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης σε σχέση με τη χρήση της**

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, $p_value=0,000<0,05$, άρα με πιθανότητα σφάλματος 5% συμπεραίνουμε ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης εξαρτάται από τις γνώσεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας ως προς την υλοποίησή της.

Πίνακας 16 Συσχέτιση γνώσεων ως προς την δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης και η χρήση της ψηφιακής αφήγησης

Chi-Square Tests				
Βαθμίδα υπηρεσίας		Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
B/θμια	Pearson Chi-Square	65,788 ^b	4	,000
	Likelihood Ratio	75,612	4	,000
	Linear-by-Linear Association	50,828	1	,000
	N of Valid Cases	169		

b. 2 cells (20,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,49.

- **Απόψεις αναφορικά με την χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης και χρήση της ψηφιακής αφήγησης**

Με δεδομένο από τον ακόλουθο πίνακα ότι το $p_value= 0,000 < 0,05$, άρα με πιθανότητα λανθασμένης απόρριψης 5% συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών της Β/θμιας για τη χρησιμότητα του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης και της χρήσης της.

Πίνακας 17 Συσχέτιση απόψεων ως προς τη χρησιμότητα της ψηφιακής αφήγησης και η χρήση της ψηφιακής αφήγησης

Chi-Square Tests				
Βαθμίδα υπηρεσίας		Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)

B/θμια	Pearson Chi-Square	36,471 ^b	4	,000
	Likelihood Ratio	37,834	4	,000
	Linear-by-Linear Association	34,660	1	,000
	N of Valid Cases	169		

b. 3 cells (30,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,75.

4.2.2 Έλεγχος Spearman rho

Από την εφαρμογή ελέγχου Spearman rho για την ύπαρξη συσχέτισης ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές και τις εξειδικευμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση της ψηφιακής αφήγησης, διαπιστώνουμε ότι η ηλικία σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με όλες επιμέρους γνώσεις των εκπαιδευτικών εφόσον τα αντίστοιχα $p_value=0,000<0,05$. Πιο συγκεκριμένα, ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών χωριστά είναι χαμηλός αρνητικός, όπως φαίνεται και στον ακόλουθο πίνακα. Ο ίδιος αρνητικός χαμηλός βαθμός συσχέτισης προκύπτει και ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας και στις διαφορετικές γνώσεις τους, αφού όπως παρουσιάζεται τα αντίστοιχα $p_value=0,000<0,05$. Η αρνητική αυτή συσχέτιση και με την ηλικία και με τα έτη υπηρεσίας πρακτικά σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η ηλικία και συνεπώς και τα έτη υπηρεσίας, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ψηφιακή αφήγηση μειώνονται.

Όπως παρατηρούμε, οι τίτλοι σπουδών δεν σχετίζονται σημαντικά με καμία από τις ειδικές γνώσεις καθώς σε όλες τις περιπτώσεις τα $p_value>0,05$. Ανάμεσα στις γνώσεις των εκπαιδευτικών και στις γνώσεις στις ΤΠΕ υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση καθώς όπως προκύπτει τα αντίστοιχα $p_value>0,05$. Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και τις γνώσεις υλοποίησης της ψηφιακής αφήγησης ο συντελεστής συσχέτισης είναι χαμηλός αρνητικός ($p_value<0,05$).

Πίνακας 18 Συσχέτιση ανεξάρτητων μεταβλητών με τις ειδικότερες γνώσεις των συμμετεχόντων ως προς τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης

	Γνωρίζω ποια είναι τα	Γνωρίζω τα λογισμικά	Γνωρίζω τη μεθοδολογία για την	Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω	Θεωρώ ότι μπορώ να εφαρμόσω	Θεωρώ ότι μπορώ να αξιοποιήσω
--	-----------------------	----------------------	--------------------------------	----------------------------------	-----------------------------	-------------------------------

Spearman's rho		βήματα της ψηφιακής αφήγησης	για την υλοποίηση της ψηφιακής αφήγησης	δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης	ω την ψηφιακή αφήγηση για να επιτύχω τους διδακτικούς μου στόχους	κάποιες βασικές στρατηγικές σχεδιασμού για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης	παιδαγωγικά και διδακτικά τη φιλοσοφία της ψηφιακής αφήγησης
Ηλικία	Correlation Coefficient	-,444**	-,430**	-,436**	-,392**	-,387**	-,404**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	169	169	169	169	169	169
Τίτλοι σπουδών	Correlation Coefficient	-,045	,049	-,042	-,043	-,051	-,152
	Sig. (2-tailed)	,738	,718	,757	,753	,704	,258
	N	57	57	57	57	57	57
Έτη υπηρεσίας	Correlation Coefficient	-,390**	-,396**	-,362**	-,338**	-,368**	-,375**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	169	169	169	169	169	169
Γνώσεις σας στις ΤΠΕ	Correlation Coefficient	,625**	,593**	,655**	,574**	,562**	,571**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	169	169	169	169	169	169
Επιμόρφωση στις ΤΠΕ	Correlation Coefficient	-,247**	-,243**	-,208**	-,240**	-,229**	-,226**
	Sig. (2-tailed)	,001	,001	,007	,002	,003	,003

	N	169	169	169	169	169	169
--	---	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Συζήτηση των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, λοιπόν, στο παρόν κεφάλαιο γίνεται μια προσπάθεια συζήτησης των ευρημάτων της έρευνας που παρουσιάστηκαν νωρίτερα, με στόχο να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας και να εξαχθούν γενικευμένα συμπεράσματα ως προς τον πληθυσμό. Ταυτόχρονα, επιχειρείται και μια συγκριτική αποτίμηση στα ευρήματα που ανιχνεύθηκαν από την έρευνα της Μακραντώνη⁵ (2018), έτσι ώστε να φωτίσουν όλες τις πτυχές του υπό μελέτη θέματος και στις δυο βαθμίδες, παρέχοντας μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

1) Ποιες είναι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών ΠΕ06 της Β/θμιας όσον αφορά την ψηφιακή αφήγηση και την εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία; Υπάρχει εξάρτηση μεταξύ της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης και των ανεξάρτητων μεταβλητών που αποτελούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ηλικία, τίτλοι σπουδών, γνώσεις και επιμόρφωση στις ΤΠΕ), των γνώσεών τους αναφορικά με αυτή και των απόψεών τους για τη χρησιμότητά της;

Αρχικά, η πρώτη ερευνητική ερώτηση επιχειρούσε να διερευνήσει την εμπειρία των εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας στη Β/θμια εκπαίδευση αναφορικά με την υλοποίηση και εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πράγματι, όπως διαπιστώνεται και από τα ευρήματα του προηγούμενου κεφαλαίου, οι εκπαιδευτικοί ΠΕ06 της Β/θμιας έχουν χρησιμοποιήσει σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό την ψηφιακή αφήγηση για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας για τα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, κάτι που είναι αρκετά ενθαρρυντικό, αν λάβουμε υπόψη ότι η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών δεν είχε συμπεριληφθεί στο ισχύον έως και σήμερα πρόγραμμα σπουδών της δημόσιας εκπαίδευσης. Η αξιοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου από τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης όπως προκύπτει από τα ευρήματα της αντίστοιχης μελέτης, παρουσιάζει μικρότερη συγκριτικά διαφοροποίηση. Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ06, που υπηρετούν στην Β/θμια εκπαίδευση έχουν ελαφρώς πιο ικανοποιητική εμπειρία από τους εκπαιδευτικούς Α/θμιας στη δημιουργία και

⁵ Η έρευνα της Μακραντώνη διεξήχθη την ίδια χρονική περίοδο στους εκπαιδευτικούς ΠΕ06 της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας με κοινό ερωτηματολόγιο στα πλαίσια της μεταπτυχιακής της εργασίας.

εφαρμογή μιας ψηφιακής αφήγησης στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, θα περίμενε κανείς το ποσοστό των εκπαιδευτικών της Β/θμιας έναντι της Α/θμιας που έχουν χρησιμοποιήσει την ψηφιακή αφήγηση να είναι αρκετά μεγαλύτερο καθώς το εκπαιδευόμενο δυναμικό της συγκεκριμένης βαθμίδας είναι απόλυτα εξοικειωμένο με τις Νέες Τεχνολογίες και τα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης και συνεπώς θα μπορούσε να δράσει επικουρικά στην υλοποίηση μιας καινοτόμας προσπάθειας. Επομένως, χρήσιμη θα ήταν η διερεύνηση άλλων παραγόντων- πέρα των εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων- που επηρεάζουν τη χρήση ή μη της ψηφιακής αφήγησης.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων αναφορικά με το ερώτημα της διερεύνησης της εξάρτησης των ανεξάρτητων μεταβλητών που αποτελούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (ηλικία, τίτλοι σπουδών, γνώσεις και επιμόρφωση στις ΤΠΕ) και τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης, διαφαίνεται ότι η αξιοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου, εξαρτάται σημαντικά από την ηλικία, τις γνώσεις και την επιμόρφωση στις ΤΠΕ, καθώς και από τις γνώσεις τους όσον αφορά την ψηφιακή αφήγηση. Αντίθετα, οι τίτλοι σπουδών και οι απόψεις τους για τη χρησιμότητά της στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι φανερό δεν διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα προαναφερθέντα συμπεράσματα βρίσκονται σε συμφωνία με το πόρισμα της μελέτης στην Α/θμια σε αντίστοιχο ερευνητικό ερώτημα. Επομένως, χρήσιμη και ταυτόχρονα απαραίτητη θα ήταν η διενέργεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ έτσι ώστε να καταστούν περισσότερο ικανοί να ενσωματώσουν τέτοιου είδους πρωτοποριακά εργαλεία στη διδασκαλία τους. Επιπλέον, επειδή η στελέχωση των σχολικών μονάδων με νέο προσωπικό φαντάζει ουτοπική, είναι ζωτικής σημασίας οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα της προσαρμογής τους στην πραγματικότητα του Νέου Σχολείου, κάτι που προϋποθέτει τη λήψη μέτρων από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ώστε να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών με πρακτικό και ουσιώδη τρόπο.

2) Ποιες είναι οι γνώσεις τους αναφορικά με το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό εργαλείο; Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών που προαναφέρθηκαν με τις εξειδικευμένες γνώσεις τους ως προς την υλοποίηση ψηφιακών ιστοριών;

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε τις γενικές και εξειδικευμένες γνώσεις των εκπαιδευτικών ΠΕ06 σχετικά με το εργαλείο δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών. Όπως

προκύπτει από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, οι γνώσεις τους κυμαίνονται σε μέτρια επίπεδα. Το συγκεκριμένο συμπέρασμα επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα των απαντήσεών τους αναφορικά με τις εξειδικευμένες γνώσεις τους αναφορικά με την ψηφιακή αφήγηση. Γνώσεις που σχετίζονται με τα βήματα και τη μεθοδολογία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών, τα λογισμικά για την υλοποίησή τους, τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν βασικές στρατηγικές για τον σχεδιασμό των ψηφιακών ιστοριών, την ικανότητά τους να τις χρησιμοποιήσουν για να επιτύχουν τους διδακτικούς τους στόχους, όπως επίσης την ικανότητά τους να αξιοποιήσουν παιδαγωγικά και διδακτικά τη φιλοσοφία των ψηφιακών αφηγήσεων. Αξίζει να σημειωθεί, ότι σε αντίστοιχα μέτρια ποσοστά κυμάνθηκαν και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών αγγλικής της Α/θμιας εκπαίδευσης.

Όσον αφορά την εξερεύνηση συσχέτισης μεταξύ των ανεξάρτητων προναφερθέντων μεταβλητών με τις ειδικότερες γνώσεις των εκπαιδευτικών αγγλικής για την δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης, είναι εμφανές από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων ότι οι γνώσεις με την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών έχουν αρνητική συσχέτιση, δηλαδή όσο αυξάνεται η ηλικία τους και συνεπώς τα έτη υπηρεσίας τους, μειώνονται οι γνώσεις τους σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση, το οποίο δικαιολογείται από το γεγονός ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εκπαιδευτικοί είναι συνήθως λιγότερο εξοικειωμένοι με τα νέα τεχνολογικά μέσα. Ταυτόχρονα, παρατηρείται ότι και οι τίτλοι σπουδών δεν σχετίζονται σημαντικά με καμία από τις ειδικές γνώσεις των εκπαιδευτικών αγγλικής, σε αντίθεση με τις γνώσεις τους στις ΤΠΕ που σχετίζονται στατιστικά σημαντικά, καθώς θεωρούνται προαπαιτούμενο εφόδιο για την απόκτηση των ειδικότερων γνώσεων για την υλοποίηση ψηφιακών ιστοριών. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εργαλείο για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου στην ξενόγλωσση εκπαίδευση αποτελεί μια πραγματικότητα την οποία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενστερνιστούν, καταβάλλοντας την προσπάθεια που απαιτείται για να ενισχύσουν- όχι μόνο μέσω των επιμορφώσεων του Υπουργείου αλλά και με αυτομόρφωση- τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους στις ΤΠΕ.

Έτσι, ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα που αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ και τις γνώσεις υλοποίησης της ψηφιακής αφήγησης, που όπως διαπιστώνεται, υπάρχει σχετικά χαμηλή και μάλιστα αρνητική συσχέτιση. Το συγκεκριμένο αντιφατικό αποτέλεσμα θα μπορούσε κυρίως να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι γνώσεις στις ΤΠΕ προϋποθέτουν την καθημερινή χρήση και ενασχόληση με τα νέα τεχνολογικά μέσα, πέρα από τη σχετική επιμόρφωση πάνω σε θέματα νέων τεχνολογιών, κάτι που επιβεβαιώνει

και το παραπάνω εύρημα. Αξίζει να επισημανθεί ότι τα προαναφερθέντα συμπεράσματα συμπίπτουν ως επί το πλείστον με τα αποτελέσματα της αντίστοιχης έρευνας στην Α/θμια.

3) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ06 της Β/θμιας αναφορικά με τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής και πώς επηρεάζουν την χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα σε σχέση με τα πλεονεκτήματα των ψηφιακών αφηγήσεων στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Όπως συμπεραίνεται από τις απαντήσεις τους, οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερος θετικά διακείμενοι ως προς την σημαντικότητα του εργαλείου της ψηφιακής αφήγησης και των πολλαπλών οφελών που απορρέουν από την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική πράξη, εύρημα το οποίο συνάδει και με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης. Το αναδυόμενο αυτό αποτέλεσμα ίσως αποτελεί και το σημαντικότερο εύρημα της παρούσας μελέτης, καθώς υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί και των δύο βαθμίδων έχουν αντιληφθεί σημαντικά τα πλεονεκτήματα από την ενσωμάτωση ενός τέτοιου εργαλείου στη μαθησιακή διαδικασία και έχουν συνειδητοποιήσει την αξία του, παρόλο που δεν το έχουν χρησιμοποιήσει σε μεγάλο βαθμό. Ωστόσο, το ερώτημα που τίθεται και χρήζει περαιτέρω διερεύνησης είναι για ποιους λόγους οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν χρησιμοποιήσει σε μεγαλύτερο βαθμό τις ψηφιακές ιστορίες παρόλο που αντιλαμβάνονται τα παιδαγωγικά και διδακτικά τους οφέλη. Επιπλέον, όπως προαναφέρθηκε, προκαλεί εύλογη απορία η περιορισμένη αξιοποίηση του συγκεκριμένου εργαλείου από τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας, καθώς οι μαθητές της Β/θμιας εκπαίδευσης είναι μεγαλύτεροι ηλικιακά συγκριτικά με τους μαθητές της Α/θμιας, επομένως ωριμότεροι και πιο εξοικειωμένοι με τα τεχνολογικά μέσα, τα οποία χρησιμοποιούν στην πλειοψηφία τους σε καθημερινή βάση, γεγονός που θα σκεφτόταν κανείς ότι θα διευκόλυνε αρκετά το έργο των εκπαιδευτικών ως προς την ενσωμάτωσή τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

4) Ποιες είναι οι απόψεις τους σχετικά με τους περιορισμούς ως προς την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής;

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας σχετικά με τους περιορισμούς που λειτουργούν ανασταλτικά στην αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης για τη

διδασκαλία της αγγλικής στη Β/θμια, γίνεται αντιληπτό από τις απαντήσεις τους ότι είναι πολλαπλοί και συνδυαστικοί οι λόγοι που συντρέχουν στον περιορισμό της.

Αναλυτικότερα, οι πιο σημαντικοί από αυτούς είναι η έλλειψη επιμόρφωσης, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή καθώς και η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης, παράγοντες τους οποίους επικαλούνται και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Α/θμια εκπαίδευση. Εξίσου σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα αποτελούν η διδακτέα ύλη του μαθήματος, η δυσκολία στην εύρεση πηγών, τα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας και δεξιοτήτων των μαθητών, τα προβλήματα διαχείρισης της τάξης, η χαμηλή αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών όπως επίσης και των εκπαιδευομένων. Κατά συνέπεια, από τα παραπάνω ευρήματα είναι φανεροί και οι λόγοι για τους οποίους αρκετοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν αξιοποιήσει τις ψηφιακές ιστορίες στη διδασκαλία τους. Ειδικότερα, οι επιμορφώσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ουσιώδεις και αποτελεσματικές, καθώς στηρίζονται περισσότερο στη θεωρία και λιγότερο στην πρακτική εφαρμογή. Συνδυαστικά, το γεγονός ότι τα σχολεία δεν είναι εξοπλισμένα με την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, δικαιολογούν εν μέρει, τη χαμηλή αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών και ενδεχομένως κάποιων μαθητών. Συνεπώς, είναι φανερό ότι δεν εξαρτάται μόνο από τους εκπαιδευτικούς η πρόσφορη αξιοποίηση και ένταξη της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά πολλές φορές σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι ισχύουσες συνθήκες που καθορίζουν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τη χρησιμοποιήσουν και να την εφαρμόσουν στο μάθημά τους.

5) Ποιες είναι οι προτάσεις τους για την αποτελεσματική ένταξή της στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας;

Τέλος, όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ΠΕ06 αναφορικά με τις προτάσεις τους για την αποδοτικότερη ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, συμπεραίνεται ότι αυτές απορρέουν κυρίως από τους παράγοντες που προαναφέρθηκε ότι λειτουργούν περιοριστικά στην αξιοποίησή της. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν την ανάγκη επιμόρφωσης και σεμιναρίων σχετικά με τις ΤΠΕ αλλά και με την ψηφιακή αφήγηση, την παροχή υλικοτεχνικής υποδομής, της τεχνικής υποστήριξης όπως επίσης και της ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, προτάσεις που επισημαίνονται και από τους εκπαιδευτικούς της Α/θμιας. Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί, ότι πέρα από την ανάγκη και επιθυμία των

εκπαιδευτικών για περαιτέρω επιμόρφωση, η ενίσχυση των σχολείων με κατάλληλο και επαρκή τεχνολογικό εξοπλισμό, αλλά και εξειδικευμένων τεχνικών που θα παρέχουν άμεση βοήθεια και λύση σε τυχόν προβλήματα, θα διευκόλυνε σημαντικά την εφαρμογή τέτοιων τεχνολογικών πρακτικών στοχεύοντας στην αναβάθμιση της διδασκαλίας και εκμάθησης του γνωστικού αντικειμένου.

Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα όπως είδαμε νωρίτερα, ανέδειξε αρκετά πολύτιμα και ενδιαφέροντα ευρήματα σχετικά με τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών ΠΕ06 της Β/θμιας εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης ως εκπαιδευτικού μέσου στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Εντούτοις, αν και τα αποτελέσματα χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία και εγκυρότητα καθώς μπορούν να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό, υπάρχουν ορισμένοι περιορισμοί που αξίζει να αναφερθούν και πιθανότατα να ληφθούν υπόψη σε περαιτέρω μελλοντικές έρευνες.

Ένας από τους πρωταρχικούς περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ο περιορισμένος χρόνος συγκέντρωσης των δεδομένων, καθώς η έρευνα διεξήχθη κατά το διάστημα των δυο τελευταίων μηνών της σχολικής χρονιάς 2017-2018, γεγονός που καθιστούσε δυσχερές το χρονικό περιθώριο συλλογής του δείγματος αλλά και τη διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου εκ νέου στις σχολικές μονάδες. Επιπλέον, ένας ακόμη περιορισμός μπορεί να συνδέεται με την ειλικρίνεια και αξιοπιστία των απαντήσεων των ίδιων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι οποίοι ίσως να μην αποκάλυψαν τις πραγματικές τους απόψεις και σκέψεις ή μπορεί να μην έδωσαν την απαιτούμενη προσοχή όπως και χρόνο για την ορθή συμπλήρωσή του.

Λαμβάνοντας υπόψη τους παραπάνω περιορισμούς της έρευνας, η ερευνήτρια θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει ένα συνδυασμό μεθόδων συλλογής δεδομένων, γνωστό και ως «τριγωνοποίηση», (Makey & Gass, 2005) με ποιοτικά και ποσοτικά εργαλεία, όπως συνεντεύξεις, παρατήρηση των διδακτικών πρακτικών καθώς και ερωτηματολόγια, μέσω των οποίων θα διαπιστώνονταν σε μεγαλύτερο βάθος οι στάσεις των εκπαιδευτικών. Ακόμη, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια έρευνα που θα περιλάμβανε εκπαιδευτικούς

αγγλικής όχι μόνο από τη δημόσια εκπαίδευση αλλά και την ιδιωτική, με στόχο τη συγκριτική διερεύνηση των στάσεων και απόψεών τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Γούτας, Σ., Θεοχάρη, Γ., Θεοχαρίδης, Θ., Κατμάδα, Α., Κιτσικουδης, Κ., Λαζάρου, Ε., Μανδάρης, Ε., Μιχαλούδης, Α., Πολιτόπουλος, Ν., Χατζάκης, Μ., Χονδρούλη, Β., Χριστοδούλου, Γ. & Ψαρά, Ε. (2014). *Web 2.0 στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε 18 Αυγούστου, 2018, από <https://blogs.sch.gr/chrisoufi/files/2017/06/Web-2.0-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7.pdf>

Δενδρινού, Β. (2012). Νέες γλωσσικές πρακτικές και γλωσσική εκπαίδευση. *e-publishing*, Vol 29, 85-95. Ανακτήθηκε 19 Ιουλίου, 2018, από https://www.researchgate.net/publication/283242481_Nees_glossikes_praktikes_kai_glossike_ekpaideuse

Δενδρινού, Β., & Καραβά, Ε. (2013). *Ξενογλωσση εκπαίδευση για την προώθηση της πολυγλωσσίας στην Ελλάδα σήμερα: Προσεγγίσεις και πρακτικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΕΚΠΑ, Κέντρο Έρευνας για τη Διδασκαλία Ξένων Γλωσσών και την Αξιολόγηση Γλωσσομάθειας. Ανακτήθηκε 17 Ιουλίου, 2018, από http://rcel.enl.uoa.gr/files/rcel/texts/ODHGOS_TOMOS.pdf

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών (2003, Μάρτιος 13). Ανακτήθηκε 9 Ιουλίου, 2018, από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

Διάμεση, Κ. (2012). Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα των Ξένων Γλωσσών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια κριτική παρουσίαση. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτωβρίου 2012.

Ελευθεριάδης, Α.Ι. (2002). *Κλάδος Αγγλικής Διδακτικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Πέννα.

Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ), Ανακτήθηκε 3 Ιουνίου, 2018, από http://rcel.enl.uoa.gr/xenesglosses/docs/EPS_content.pdf

Ζαφείρη, Ε. (2016). *Έρευνα για τη βελτίωση των σχέσεων & της αλληλεπίδρασης των μαθητών μιας σχολικής τάξης με αφορμή τη χρήση ενός ψηφιακού παιχνιδιού με μαθησιακό σκοπό*. ΕΚΠΑ, Αθήνα

Ζωγόπουλος, Ε. Α. (2001). *Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Θεοφανέλλης, Τ. & Δημητριάδης, Ζ. (2017). Ψηφιακή αφήγηση: Ανασκόπηση και προτάσεις για την αξιοποίησή της στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, Vol 5 (No 3), 101-160. Ανακτήθηκε 12 Ιουνίου, 2018, από http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos3/teuxos_5_3_7.pdf

Θωμά, Ρ., Καραφωτιά, Μ., & Τζοβλά, Ε. (2016). Ανάπτυξη δεξιοτήτων 21^{ου} αιώνα. *Teachers 4 Europe*, σσ.1-12. Ανακτήθηκε 6 Ιουνίου, 2018, από http://www.teachers4europe.gr/files/t4ekits/Karafotia_Tzovla_Thoma.pdf

Καραγιάννη, Ε. (2002). Η Χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στη Διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένης Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.), 3^ο Συνέδριο ΕΤΠΕ. *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κοταδάκη, Μ. & Βοϊνέσκου, Ζ. (2017). Η αφήγηση και η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία. 9th Conference on Informatics in Education, 13-15 Οκτωβρίου 2017 (σσ.514-523). Αθήνα.

Κοτρωνίδου, Ι. & Τόζιου, Τ. (2011). *Η ψηφιακή αφήγηση στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.

Μακραντώνη, Α. (2018). *Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό μέσο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Α/θμια εκπαίδευση: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών αγγλικής Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Λαμία.

Μπράτιτσης, Θ. (2014). Εμπειρίες από σεμινάρια ψηφιακής αφήγησης σε εκπαιδευτικούς. Η περίπτωση της Ελλάδας. *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση»*, 3-5 Οκτωβρίου 2014 (σσ.661-668). Ρέθυμνο.

Νεφρού, Δ., Ντούσσα, Β., & Παππά, Π. (2017). *Από το Web 1.0 στο Web 3.0*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Στερεάς Ελλάδας, Πάτρα.

Παπαδωροθέου, Μ. (2017). «Ωστε εγώ είμαι ο παράξενος ε;!» (Μιχαήλ Συρμώ) και «ο αληθινός τρικεράτωψ φοβάται;» (Ηλιοπούλος Βαγγέλης). *Η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από σραστηριότητες δημιουργικής γραφής και ψηφιακής αφήγησης για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Παρλαπάνη, Σ. (2016-2017). *Συμβολή στην αποτίμηση της διδασκαλίας της Αγγλικής γλώσσας στην Ελληνική Υποχρεωτική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά.

Πασχαλιώρη, Σ. (2017). *Αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία και εκμάθηση του προγραμματισμού*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Σαλαπασίδου, Ε. (2017). *Ψηφιακή Αφήγηση: Βιβλιογραφική επισκόπηση και αξιολόγηση λογισμικών*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος ΙΙ, σσ. 521-528 Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Σεραφεΐμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση, (σσ. 1558-1569). Ημαθία.

Τριανταφυλλόπουλος, Α. Μ. (2018). *Η ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία – Θετικές και Αρνητικές Επιπτώσεις*. Εκπαιδευτικό Ιστολόγιο, Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου, 2018, από <http://epri.korinthos.uop.gr/BlogsPortal/mps2018/2018/05/21/%CE%B7-%CF%84%CF%80%CE%B5-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1-%CE%B8%CE%B5/>

Τσιλιμένη, Γ. (2007). Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια “νέα” συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου. στο Τ. Τσιλιμένη, Γραΐκος, Ν. (Επιμ.), *Αφήγηση και Π.Ε.: Κείμενα διημερίδας στο ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου. Συνδιοργανωτές: Εργαστήριο Λόγου Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Όμιλος Φίλων Αφήγησης, ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου*, (σσ. 17-26). Παλαιός Παντελεήμονας Πιερίας: Έκδοση ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου.

Τσιπλακίδης, Ι. (2014). *Το μάθημα της αγγλικής γλώσσας στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η προσφυγή στο φροντιστήριο: μια εμπειρική έρευνα για την επίδραση της κοινωνικής τάξης στην εκμάθηση και πιστοποίησή της*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Τσολοπάνη, Ι. (2016). *Ψηφιακή Αφηγηματική Συμβουλευτική Υποβοήθηση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη σχολική τάξη*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

ΥΠΕΠΘ: ΦΕΚ 304-τ.Β’/13-3-2003. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Ξένων Γλωσσών*. Ανακτήθηκε 19 Ιουνίου, 2018 από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

ΥΠΕΠΘ: ΦΕΚ 2871-τ.Β’/9-9-2016. *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΕΓ)*. Ανακτήθηκε 4 Ιουνίου, 2018, από http://rcei.enl.uoa.gr/xenesglosses/docs/EPS_content.pdf

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οι ξένες γλώσσες στο Σχολείο: οδηγός του εκπαιδευτικού των ξένων γλωσσών*. Αθήνα.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ

Aghaei, S., Nematbakhsh, M.A., & Farsani, H.K. (2012). Evolution of the World Wide Web: Web 1.0 to Web 4.0 . *International Journal of Web & Semantic Technology (IJWesT)*, Vol.3 (No1), Retrieved January 10, 2012 from <https://pdfs.semanticscholar.org/8cb3/93c3229e8f288febfa4dac12a0f6298efb93.pdf>

Alexander, B. & Levine, A. (2008). Web 2.0 Storytelling: Emergence of a new genre. *EDUCAUSE review*, Vol 43 (No 6), 40-56.

Alison D. (2007). *Storytelling in the Classroom: Enhancing Traditional Oral Skills for Teachers and Pupil*, Lucky Duck Books.

Andrews, J., Bouniol, P. & Zouganeli, K. (2004). *Teaching English to Young Learners, Volume 1: The Teaching of English to Young Learners*. Patras: Hellenic Open University.

Ausubel, D.P. (1978). *Educational Psychology. A Cognitive View*. N. York: Holl Rineclhardt.

Barrett, H. (2006). Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning Tool, In C. Crawford et al., (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006*. Chesapeake. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Bell, J. (2005). *Doing your Research Project: A Guide for First-time Researchers in Education, Health and Social Science (4th ed.)*, Maidenhead: Open University Press.

Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education: An international Journal of Theory, Research and Practice*, Vol 7, 188-204.

Brewster, J., Ellis, G. & Girard, D. (1992). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin English.

Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twenty- first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate*, Vol 1 (No 3), Retrieved May 2, 2018 from <https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1189&context=innovate>

Callander, N. & Nahmad-Williams, L. (2010). *Communication, Language and Literacy*. Continuum International Publishing Group.

Campbell, J. (1988). *The power of myth*. New York: Anchor book/Doubleday.

Cao, Y., Klamma, R. & Jarke, M. (2011). The Hero's Journey - Template-Based Storytelling for Ubiquitous Multimedia Management. *Journal of multimedia*, Vol 6, (No 2), 156-169.

Clark, J.L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6th ed.)*, Routledge.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures. In D. Barton (Ed.), *Literacies*. (pp.1-30). London and New York: Routledge.

Cormode, G., & Krishnamurthy, B. (2008). Key differences between Web 1.0 and Web 2.0. *First Monday*, Vol 13 (No 6), Retrieved June 2, 2018 from <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/2125/1972>

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ίων/Ελλη

Creswell, J.W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th ed.)*. Boston: Pearson Education Inc.

Davidson, H., & Porter, B. (2005). *The art of digital storytelling*. Retrieved July 14, 2018 from <http://www.digitales.us/wp-content/uploads/2015/07/art-of-digital-storytelling.pdf>

Di Blas, N. & Boretti, B. (2009). Interactive storytelling in pre-school: a case study. In *Proceedings of the 8th International Conference on Interaction Design and Children*, 3-5 June 2009 (pp.44-51). ACM, New York.

Di Blas, N. & Paolini, P. (2013). Beyond the School's Boundaries: PoliCultura, a Large-Scale Digital Storytelling Initiative. *Educational Technology & Society*, Vol 16 (No 1), 15-27.

Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, Vol 31 (No 3), pp. 117-135.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.

Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration and processing*. London: Laurence Erlbaum Associates.

Dujmovic, M. (2006). Storytelling as a method of EFL teaching. *Pergendira Journal*, Vol 3, 111-126.

Farber, D. & Dignan, L. (2006). TechNet Summit: The new era of innovation. ZDNet blog, Retrieved 3 July, 2018 from <https://www.zdnet.com/blog/btl/>

Fulton, H., Huisman, R., Murphet, J. & Dunn, A. (2005). *Narrative and Media*. Cambridge University Press.

Jakes, D.S. & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. Retrieved July 9, 2018 from http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf

Kalantzis, M. & Cope, B. (2008a). Language education and multiliteracies. In S. May and N.H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. 2nd edition Vol.1: Language Policies and Political Issues in Education* (pp.195-211). Springer Science.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2008b). *New Learning: Elements of a Science of Education*. New York: Cambridge University Press.

Karkoulia, K.C. (2015). *Teachers' attitudes towards the integration of Web 2.0 tools in EFL teaching*. Hellenic Open University, Patras.

Karkoulia, K.C. (2016). Teachers' attitudes towards the integration of Web 2.0 tools in EFL teaching. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, Vol 7 (No 1), Retrieved May 14, 2017 from <http://rpltl.eap.gr/images/2016/07-01-046-Karkoulia.pdf>

Kavvadia, O. (2017). *Teachers' and Students' attitudes toward the integration of educational technology in Greek state schools*. Hellenic Open University, Patras.

Kessler, G., Bikowski, D. & Boggs, J. (2012). Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology*, Retrieved April 2, 2018 from <http://llt.msu.edu/issues/february2012/kesslerbikowskiboggs.pdf>

Kieler, L. (2010). A Reflection: Trials in Using Digital Storytelling Effectively with the Gifted. *gifted child today*, Vol 33 (No 3), 48-52. Retrieved August 4, 2018 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ893806.pdf>

Kivunja, C. (2015). Exploring the Pedagogical Meaning and Implications of the 4Cs “Super Skills” for the 21st Century through Bruner’s 5E Lenses of Knowledge Construction to Improve Pedagogies of the New Learning Paradigm. *Creative Education*, 6, pp. 224-239. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.62021>

Kontogeorgi, M. (2014). Exploring the use of wikis in developing students’ writing skills in the EFL classroom. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, Vol 5 (No1), pp. 123-152. Retrieved June 3, 2018 from <http://rpltl.eap.gr/images/2014/05-01-123-Kontogeorgi.pdf>

Koufadi, E. (2014). Integrating Computer Mediated (CMC) and online networking in the teaching of English as a foreign language in high school. *Research Papers in Language Teaching Learning*, Vol 5 (No 1), pp. 199-222. Retrieved May 9, 2018 from <http://rpltl.eap.gr/images/2014/05-01-199-Koufadi.pdf>

Krashen, S. (2011). The Goodman-Smith hypothesis, the input hypothesis, the comprehension hypothesis and the (even stronger) case for free voluntary reading. In P. Anders (Ed.), *Defying convention, inventing the future in literacy research and practice: Essays in tribute to Ken and Yetta Goodman* (pp. 56-99). New York: Routledge.

Kullo- Abbott T. & Polman, J.L. (2008). Engaging student voice and fulfilling curriculum goals with digital stories. *THEN Journal: Technology Humanities Education and Narrative*, 5, Retrieved June 20, 2018 from <http://thenjournal.org/feature/160/>

Lambert, J. (2006). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. Berkeley, CA: Digital Diner Press.

Lathem, S.A. (2005). Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition. In C. Crawford et al., (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291).

Meadows, D. & Kidd, J. (2009). Capture Wales, The BBC Digital Storytelling Project. In J. Hartley and K. McWilliams (Eds.), *Story Circle: Digital Storytelling Around the World*, Oxford: Wiley-Blackwell.

Menezes, H. (2012). Using Digital Storytelling to Improve Literacy Skills. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2012)*, 19-21 October 2012 (pp.299-301). Madrid, Spain.

McDonough, J. & McDonough, S. (1997). *Research Methods For English Language Teachers*. London: Arnold.

McLoughlin, C. & Lee, M.J.W. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007. Centre for Educational Development*, Nanyang Technological University, Singapore.

McLoughlin, C. & Lee, M.J.W. (2008). The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Vol 20 (No 1). pp.10-27. Retrieved 3 July, 2018 from <https://eric.ed.gov/?id=EJ895221>

Morra, S. (2013). *8 steps to great digital storytelling*, Retrieved June, 10, 2018 from <https://edtechteacher.org/8-steps-to-great-digital-storytelling-from-samantha-on-edudemic/>

Mullen, R. & Wedwick, L. (2008). Avoiding the digital abyss: getting started in the classroom with YouTube, digital stories, and blogs. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, Vol 82 (No 2), 66-69.

Naik, U. & Shivalingaiah, D. (2009). Comparative Study of Web 1.0, Web 2.0 and Web 3.0. *6th International CALIBER 2008*, At University of Allahabad, Allahabad DOI: 10.13140/2.1.2287.2961

Nanson, A. (2005). *Storytelling and Ecology: reconnecting nature and people through oral narrative*. Glamorgan: University of Glamorgan Press.

New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, Vol 66, 60-92.

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

Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity (Second Edition)*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the next generation of software, Retrieved July 17, 2018 from <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>

Papaefthymiou-Lytra, S. (2014). L2 lifelong learning/use and new media pedagogies. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, Vol 5 (No 1), Retrieved July 23, 2018 from <http://rpltl.eap.gr/images/2014/05-01-016-Papaefthymiou-Lytra.pdf>

Papageorgiou, D.D. (2017). *Digital Storytelling: changing the conventional teaching of writing in two B1 private tutoring situations*. Hellenic Open University, Patras.

Papadopoulou, S. & Vlachos, K. (2014). Using digital storytelling to develop foundational and new literacies. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, Vol 5 (No 1), Retrieved August 3, 2018 from <http://rpltl.eap.gr/images/2014/05-01-235-Papadopoulou-Vlachos.pdf>

Partnership for 21st Century Skills. (2004). *Learning for the 21st century: A report and MILE guide for 21st century skills*, Retrieved August 9, 2018 from http://www.p21.org/storage/documents/P21_Report.pdf

Partnership for 21st Century Skills. (2015). *P21 Framework Definitions*. Retrieved August 9, 2018 from <http://www.p21.org/>

Popota, C. (2014). Designing and implementing a Webquest in an EFL young learners context. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, Vol 5 (No 1), pp.278-306. Retrieved August 6, 2018 from <http://rpltl.eap.gr/images/2014/05-01-278-Popota.pdf>

Porter, B. (2004). *DigiTales: The art of telling digital stories*. Sedalia, CO: BJP Consulting.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, Vol 9 (No 5), pp. 1-6.

Reinders, H. (2011). Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *ELTWorldOnline*, 3, pp. 1-9. Retrieved July 22, 2018 from http://www.appstate.edu/~fountainca/5530/Reinders_2011.pdf

Richards, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Robin, B. R. (2006). The educational uses of digital storytelling. *The EUODS*. Retrieved May 3, 2018, from <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/articles/Educ-Uses-DS.pdf>

Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, Vol 47 (No 3), pp.220-228, Retrieved August 8, 2018 from <http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf>

Robin, B.R. & McNeil, S.G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, Vol 22, 37-51.

Robin, B.R. (2018). *The Educational Uses of Digital Storytelling Website*. University of Houston College of Education. Retrieved August 2, 2018, from <http://digitalstorytelling.coe.uh.edu>

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (2η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Rossiter, M. & Garcia, P. (2010). Digital storytelling as narrative pedagogy. In D. Gibson, & B. Dodge (Eds.), *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference* (pp. 1091-1097). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Spiliopoulou, P. (2014). *Digital Storytelling: A favorable learning environment for the development of social skills and communication strategies*. Hellenic Open University, Patras.

Solomon, G. & Schrum, L. (2007). *Web 2.0: New tools, New Schools*. International Society for Technology in Education (ISTE).

Stylou, F. (2013). *Storytelling through the web: The role of YouTube in the teaching of English in the third grade of primary school*. Hellenic Open University, Patras.

Sykes, J. M., Oskoz, A., & Thorne, S. L. (2013). Web 2.0, synthetic immersive environments, and mobile resources for language education. *Calico Journal*, Vol 25 (No 3), pp. 528-546.

Thamraksa, C. (2005). Metacognition: A Key to Success for EFL Learners. *ResearchGate*. Retrieved September 2, 2018 from https://www.researchgate.net/publication/251278562_Metacognition_A_Key_to_Success_for_EFL_Learners

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Vlami, G. (2015). *Using Google Docs to enhance collaboration and writing skills in Teaching English as a Foreign Language in Greek Primary education*. Unpublished Dissertation, Patras: Hellenic Open University.

Wilson, N. & McLean, S.I. (1994). *Questionnaire Design: A Practical Introduction*. University of Ulster.

Yang, J. (2010). *Storytelling as a Teaching Method in ESL Classrooms*. Kristianstad University.

Yang, J. (2011). Storytelling as a teaching method in ESL classrooms. *Applied Linguistics*, 2, 159-169.

Παράρτημα

Παράρτημα Ι. Ερωτηματολόγιο

20/10/2018

Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό μέσο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση: Στάσεις και απ...

Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό μέσο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών αγγλικής Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας

Συνοδευτική επιστολή

Αγαπητέ/-ή συνάδελφε/-ισσα,

Ονομάζομαι Τσατζαλή Αικατερίνη και είμαι εκπαιδευτικός ΠΕ06. Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας που εκπονούμε σε συνεργασία με τη συνάδελφο Μακραντώνη Αθανασία (ΠΕ 06) στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών 'ΤΠΕ στην Εκπαίδευση' του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με επιβλέποντες καθηγητές τον κ. Πλαγιανάκο Βασίλειο, τον κ. Μπάγκο Παντελή και την κ. Παπαδοπούλου Θεοδώρα με θέμα : « Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση: Στάσεις και απόψεις εκπαιδευτικών αγγλικής Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας ».

Σκοπός του είναι η διερεύνηση των γνώσεων, των εμπειριών και των απόψεων των εκπαιδευτικών αγγλικής Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης Περιφέρειας Στερεάς Ελλάδας για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία και εκμάθηση της αγγλικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και θα διατηρηθεί ανωνυμία και εχεμύθεια.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και ο χρόνος που θα πρέπει να διαθέσετε για τη συμπλήρωσή του είναι ελάχιστος (10 λεπτά). Η συμμετοχή σας είναι σημαντική και πολύτιμη για την διεξαγωγή της έρευνας. Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για το χρόνο σας. Για τυχόν απορίες- ερωτήσεις μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μας.

Με εκτίμηση,
Μακραντώνη Αθανασία (soulamakantoni@gmail.com)
Τσατζαλή Αικατερίνη (katerina.tsatzali@gmail.com)

* Required

Δημογραφικά-Επαγγελματικά Στοιχεία

1. 1.Φύλο *

Mark only one oval.

- Άνδρας
 Γυναίκα

2. 2.Ηλικία *

Mark only one oval.

- 25-34
 35-44
 45-54
 55 και άνω

<https://docs.google.com/forms/d/14AyzMpQINyRvQlqpfZarHTMDjIR2yJKIMNvJV893izA/edit>

1/7

3. 3.Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου)*Mark only one oval.*

- Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα σε εξέλιξη
- Διδακτορικό Δίπλωμα
- Διδακτορικό Δίπλωμα σε εξέλιξη
- Other: _____

A. Πληροφορίες υπηρεσιακής κατάστασης**4. 4.Βαθμίδα υπηρεσίας ****Mark only one oval.*

- Α/θμια
- Β/θμια

5. 5.Τύπος σχολείου που υπηρετείτε κατά το σχολικό έτος 2017-2018 (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις) **Check all that apply.*

- Δημοτικό
- Γυμνάσιο
- Λύκειο

6. 6.Νομός υπηρεσίας **Mark only one oval.*

- Ν.Βοιωτίας
- Ν.Εύβοιας
- Ν.Ευρυτανίας
- Ν.Φθιώτιδας
- Ν.Φωκίδας

7. 7.Έτη υπηρεσίας **Mark only one oval.*

- Έως 10
- 11-20
- 21-30
- 30 και πάνω

B. Γνώσεις και επιμόρφωση στην Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)**8. 8.Οι γνώσεις σας στις ΤΠΕ είναι: ****Mark only one oval.*

- Άριστες
- Πολύ καλές
- Καλές
- Μέτριες
- Ανύπαρκτες

20/10/2018

Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό μέσο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση: Στάσεις και απ...

9. Έχετε επιμορφωθεί στην χρήση των ΤΠΕ; *

Mark only one oval.

- Ναι
 Όχι

10. Αν ναι, τι επιμορφωτικά προγράμματα έχετε παρακολουθήσει; (Επιλέξτε όσα σας αφορούν)

Check all that apply.

- Επιμόρφωση Α επιπέδου
 Επιμόρφωση Β επιπέδου
 Επιμόρφωση από άλλο φορέα

11. Στη διάρκεια της επαγγελματικής σας καριέρας έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την χρήση των Νέων Τεχνολογιών; *

Mark only one oval.

- Ναι
 Όχι

Γ. Υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων

12. Το σχολείο σας διαθέτει: *

Mark only one oval per row.

	Ναι	Όχι
Εργαστήριο ΤΠΕ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υπολογιστή σε κάθε τάξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αίθουσα Διαδραστικού πίνακα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Διαδραστικό πίνακα σε κάθε τάξη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρόσβαση στο Διαδίκτυο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Δ. Γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με την Ψηφιακή Αφήγηση

13. Πώς θα χαρακτηρίζατε τις γνώσεις/δεξιότητές σας ως προς τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης; *

Mark only one oval.

- Άριστες
 Πολύ καλές
 Καλές
 Μέτριες
 Ανύπαρκτες
 Other: _____

14. 14.Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τα παρακάτω: *

Mark only one oval per row.

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Γνωρίζω ποια είναι τα βήματα της ψηφιακής αφήγησης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γνωρίζω τα λογισμικά για την υλοποίηση της ψηφιακής αφήγησης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Γνωρίζω τη μεθοδολογία για την δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θεωρώ ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω την ψηφιακή αφήγηση για να επιτύχω τους διδακτικούς μου στόχους.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θεωρώ ότι μπορώ να εφαρμόσω κάποιες βασικές στρατηγικές σχεδιασμού για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Θεωρώ ότι μπορώ να αξιοποιήσω παιδαγωγικά και διδακτικά τη φιλοσοφία της ψηφιακής αφήγησης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. 15. Έχετε χρησιμοποιήσει εργαλεία ψηφιακής αφήγησης κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της αγγλικής; *

Mark only one oval.

- Ναι
 Όχι

16. 16. Αν ναι, ποια από τα παρακάτω εργαλεία έχετε χρησιμοποιήσει; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)

Check all that apply.

- Storybird
 Storyboard That
 StoryJumper
 Animaker
 WeVideo
 UtellStory
 VoiceThread
 Moviemaker
 Microsoft PowerPoint
 Other: _____

17. 17. Σκοπεύετε να υιοθετήσετε δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία σας; *

Mark only one oval.

- Ναι
 Όχι

Ε. Απόψεις αναφορικά με τα πλεονεκτήματα της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας

18. 18.Θεωρείτε ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό; *

Mark only one oval.

- Πάρα πολύ
- Πολύ
- Αρκετά
- Λίγο
- Καθόλου

19. 19.Θεωρείτε ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εναλλακτικό μέσο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις) *

Check all that apply.

- Στο Δημοτικό
- Στο Γυμνάσιο
- Στο Λύκειο

20. 20.Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τα παρακάτω σε σχέση με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης: *

Mark only one oval per row.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Αποτελεί καινοτόμο εκπαιδευτική πρακτική.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποτελεί εναλλακτικό μέσο για τη διδασκαλία δεξιοτήτων(speaking, writing, listening, reading skills).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συντελεί στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και στρατηγικών των εκπαιδευτικών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρέχει τη δυνατότητα για ενεργητική και βιωματική μάθηση.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δίνει έμφαση στη μάθηση με κριτικό τρόπο σκέψης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βοηθά στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Υποστηρίζει τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενισχύει την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η ενσωμάτωσή της μπορεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. **21. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως η χρήση της ψηφιακής αφήγησης στην μαθησιακή διαδικασία μπορεί να:***

Mark only one oval per row.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενισχύει την κατανόηση του μαθήματος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρωωθεί την μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενισχύει την αυτονομία των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βελτιώνει το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Συμβάλλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενισχύει τις επιδόσεις των μαθητών	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Δημιουργεί συνθήκες ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενθαρρύνει μάθηση μέσω έρευνας (Project-based learning)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Πρωωθεί την ανατροφοδότηση μεταξύ των μαθητών (peer feedback).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Βελτιώνει τις γνώσεις-δεξιότητες των μαθητών στις ΤΠΕ.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ενδείκνυται για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποσπά την προσοχή των μαθητών από το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εγκυμονεί κίνδυνο αποτυχίας	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες προβληματισμού και ανακαλυπτικής μάθησης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Z. Περιορισμοί της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης

20/10/2018

Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό μέσο για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση: Στάσεις και απ...

22. **22. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι παρακάτω παράγοντες μπορούν να αποτελέσουν ανασταλτικό παράγοντα στην αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.***

Mark only one oval per row.

	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η έλλειψη τεχνικής υποστήριξης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η διδακτέα ύλη του μαθήματος.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η δυσκολία στην εύρεση πηγών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας και δεξιοτήτων των μαθητών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Τα προβλήματα διαχείρισης της τάξης.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η χαμηλή αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η χαμηλή αυτοπεποίθηση των μαθητών.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Η. Προτάσεις για την αποτελεσματική ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της αγγλικής

23. **23. Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε ως αποτελεσματικότερες για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης; (Μπορείτε να επιλέξετε περισσότερες από μία απαντήσεις)***

Check all that apply.

- Επιμόρφωση και σεμινάρια σχετικά με την αποτελεσματική ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Επιμόρφωση και σεμινάρια σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση.
- Παροχή υλικοτεχνικής υποδομής.
- Παροχή τεχνικής υποστήριξης.
- Ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών.
- Other: _____



Powered by
 Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/14AyzMpQtNYrVQlqpfZarHTMDjIR2yJKIMNvJV893izA/edit>

7/7

Παράρτημα ΙΙ. Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο

ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

9 Σεπτεμβρίου 2016

Αρ. Φύλλου 2871

ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Αριθμ. 141417/Δ2

Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.

ΟΥΠΟΥΡΓΟΣ

ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη:

1. Τις διατάξεις του άρθρου 4 παρ. 11 εδαφ. ε και του άρθρου 5 παρ. 11 εδαφ. γ του Ν. 1566/1985 (Α' 167), όπως τροποποιήθηκαν και ισχύουν με τις διατάξεις του άρθρου 7 παρ. 1, 2 του Ν. 2525/1997 (Α' 188) "Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις".
2. Τις διατάξεις του άρθρου 2 παρ. 3 περ. α υποπ. ββ του Ν. 3966/2011 (Α' 118) «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις».
3. Το Προεδρικό Διάταγμα υπ' αριθμ. 73/2015 (Α' 116) «Διορισμός Αντιπροέδρου της Κυβέρνησης, Υπουργών, Αναπληρωτών Υπουργών και Υφυπουργών».
4. Τις διατάξεις του άρθρου 90 του κώδικα Νομοθεσίας για την Κυβέρνηση και τα Κυβερνητικά όργανα που κυρώθηκε με το άρθρο πρώτο του Π.δ. 63/2005 (Α' 98).
5. Την με αριθμ. 23/30-06-2016 πράξη του Δ.Σ. του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
6. Το γεγονός ότι από την απόφαση αυτή δεν προκαλείται δαπάνη σε βάρος του κρατικού προϋπολογισμού, αποφασίζουμε:

Άρθρο μόνον

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις ξένες γλώσσες στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο ορίζεται ως εξής:

ΕΝΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΞΕΝΕΣ
ΓΛΩΣΣΕΣ (ΕΠΣ-ΞΓ)

ΑΠΟ Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΕΩΣ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ) αφορά τις γλώσσες που περιλαμβάνονται στα ισχύοντα ωρολόγια προγράμματα και συγκεκριμένα την Αγγλική ως πρώτη ξένη γλώσσα, η οποία είναι υποχρεωτική σε όλες

τις τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου, καθώς επίσης τη Γαλλική και τη Γερμανική ως δεύτερες ξένες γλώσσες, οι οποίες προσφέρονται κατ' επιλογήν από την Ε' Δημοτικού. Το ΕΠΣ-ΞΓ αφορά επίσης και άλλες γλώσσες που περιλαμβάνονται στο Γυμνάσιο, π.χ. η Ιταλική, και γλώσσες που μπορεί να περιληφθούν στο μέλλον, ως υποχρεωτικές ή επιλογής, ανεξαρτήτως των ωρών που προβλέπονται για τη διδασκαλία της καθεμίας εξ αυτών.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΟΥ ΕΠΣ-ΞΓ

Το ΕΠΣ-ΞΓ αποτελεί εργαλείο για τη διδασκαλία και μάθηση κοινωνικά προσδιορισμένης χρήσης της ξένης γλώσσας με σκοπό την ανάπτυξη ικανοτήτων κατανόησης και παραγωγής νοημάτων όπως αυτά δηλώνονται στο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο παραγωγής τους, σε γραπτά και προφορικά κείμενα διαφορετικών ειδών λόγου. Προδιαγράφει τους προσδοκώμενους στόχους και οργανώνει τη γλωσσική ύλη κατά επίπεδο γλωσσομάθειας, με βάση την εξάβαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ερμούπης. Στόχος είναι οι μαθητές/τριες να αναπτύσσουν επικοινωνιακή ικανότητα, γλωσσική επίγνωση, διαπολιτισμική συνείδηση και διαμεσολαβητική ικανότητα και παράλληλα να προετοιμάζονται για εξετάσεις βάσει των οποίων θα μπορούν να αποκτήσουν Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας.

Η ΦΥΣΗ ΤΟΥ ΕΠΣ-ΞΓ

Το ΕΠΣ-ΞΓ είναι πρόγραμμα σπουδών (curriculum), όχι αναλυτικό πρόγραμμα (syllabus) και είναι κοινό για όλες τις ξένες γλώσσες του σχολείου και ενιαίο για το Δημοτικό και Γυμνάσιο. Προσδιορίζει τους γενικούς και επιμέρους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας από το επίπεδο Α1 (στοιχειώδης γνώση) μέχρι το επίπεδο Β2 (καλή γνώση της γλώσσας). Το επίπεδο Β (Β1 και Β2 που αντιστοιχεί σε έναν «ανεξάρτητο χρήστη της γλώσσας») είναι το επίπεδο γλωσσομάθειας που είναι επιθυμητό να έχουν αποκτήσει όλοι/ες οι μαθητές/τριες στην πρώτη ξένη γλώσσα, ολοκληρώνοντας την υποχρεωτική τους εκπαίδευση. Επιθυμητό επίσης είναι να έχουν αποκτήσει το επίπεδο Α («βασικός χρήστης της γλώσσας») στη δεύτερη ξένη γλώσσα.

Οι δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας του ΕΠΣ-ΞΓ είναι συστοιχισμένοι με τους δείκτες του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες (Συμβούλιο της

30322Ευρώπης, 2001) αλλά έχουν προκύψει από ερευνητικά δεδομένα γλωσσικής χρήσης που έχουν παραχθεί από υποψηφίους στις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (ΚΠΓ), με το οποίο το ΕΠΣ-ΞΓ συνάδει, στο πλαίσιο σύνδεσης της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στο σχολείο με την πιστοποίησή της. Η περιγραφή των δεικτών συνίσταται σε αναλυτικές δηλώσεις σχετικά με τις δράσεις ή ενέργειες που αναμένεται να είναι σε θέση να κάνουν οι μαθητές/τριες σε κάθε επίπεδο, προκειμένου να θεωρούνται επαρκείς χρήστες της γλώσσας στο εν λόγω επίπεδο. Η κάθε δήλωση είναι ένας «περιγραφικός» δείκτης (περιγραφητής) της επικοινωνιακής επάρκειας των μαθητών/τριών.

Οι δείκτες που περιλαμβάνονται στο ΕΠΣ-ΞΓ έχουν προδιαγραφεί και σταθμιστεί βάσει αναλυτικών διαβαθμισμένων περιγραφών των γλωσσικών ικανοτήτων στις γλώσσες του σχολικού προγράμματος (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά).

Οι περιγραφές αυτές προκύπτουν από ποικίλες πηγές (προηγούμενα προγράμματα σπουδών, διδακτικά/σχολικά εγχειρίδια, εγχειρίδια περιγραφής του γλωσσικού προφίλ του μαθητή/χρήστη των ξένων γλωσσών, προδιαγραφές εξετάσεων γλωσσομάθειας) και συμπληρώνονται από εμπειρικά δεδομένα και αποτελέσματα μελετών που εστιάζουν στον Έλληνα χρήστη της ξένης γλώσσας.

Οι δράσεις ή ενέργειες που περιγράφονται είναι συνεπείς με τις προδιαγραφές του ΚΠΓ, αλλά διαφέρουν από τους συγκεκριμένους δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας του ΚΠΓ, αφού οι τελευταίοι εξυπηρετούν διαφορετικό σκοπό. Οι περιγραφητές του ΚΠΓ προσδιορίζουν τη χρήση της γλώσσας που αναμένεται από τον υποψήφιο τη στιγμή των εξετάσεων, σύμφωνα με τις ενότητες των εξετάσεων και τις κατηγορίες δοκιμασιών του οργάνου μέτρησης, αναλόγως του επιπέδου γλωσσομάθειας στο οποίο ο υποψήφιος επιθυμεί να πιστοποιηθεί. Αντίθετα, οι περιγραφητές του ΕΠΣ-ΞΓ ορίζουν σε ποιες δράσεις ή ενέργειες θα πρέπει να εκπαιδευτούν οι μαθητές/τριες κατά επίπεδο. Ορίζουν επίσης σε ποιο βαθμό πρέπει να μπορούν να επιτελούν τις επικοινωνιακές αυτές δράσεις, δηλαδή ποια γλωσσικά μέσα θα πρέπει να μπορούν να χρησιμοποιούν -ανάλογα με το επίπεδό τους- προκειμένου να επικοινωνούν με τον αποτελεσματικότερο δυνατό τρόπο σε ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Οι δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας του ΕΠΣ-ΞΓ σε κάθε επίπεδο είναι σε απόλυτο συσχετισμό με τις ενότητες του ΚΠΓ, οι οποίες εξετάζουν τα εξής:

- Ενότητα 1: Κατανόηση γραπτού λόγου και γλωσσική επίγνωση
- Ενότητα 2: Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτή διαμεσολάβηση
- Ενότητα 3: Κατανόηση προφορικού λόγου
- Ενότητα 4: Παραγωγή προφορικού λόγου και προφορική διαμεσολάβηση.

Οι δράσεις/ενέργειες του ΕΠΣ-ΞΓ που περιγράφονται αμέσως παρακάτω αφορούν, ειδικότερα, τις εξής επικοινωνιακές δραστηριότητες:

- Κατανόηση γραπτού λόγου
- Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτή διάδραση
- Γραπτή διαμεσολάβηση

- Κατανόηση προφορικού λόγου
- Παραγωγή προφορικού λόγου Τεύχος Β' 2871/09.09.2016 και προφορική διά-δραση
- Προφορική διαμεσολάβηση

Επειδή σημαντικό κομμάτι της επικοινωνίας των νέων σήμερα γίνεται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και η καθημερινή τους πραγματικότητα τους επιτρέπει να έρχονται σε επαφή με περισσότερα κείμενα σε οθόνη παρά σε χαρτί, επιχειρεί να συνδέσει την επικοινωνιακή επάρκεια στην ξένη γλώσσα με τον ψηφιακό εγγραμματοισμό των μαθητών/τριών. Επιχειρεί δηλαδή να συμπεριλάβει στο σύστημα διαβάθμισης των επιπέδων γνώσης της ξένης γλώσσας περιγραφητές που έχουν σχέση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην επικοινωνία, κάτι για το οποίο δεν υπάρχει προηγούμενο στη διεθνή πρακτική.

Με βάση τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι το ΕΠΣ-ΞΓ ακολουθεί τη λογική ότι ένα πρόγραμμα σπουδών είναι σκοπίμο να προδιαγραφεί τα στοιχεία του γνωστικού αντικείμενου που πρέπει να διδαχτούν και όχι το πότε ακριβώς ή το πώς θα πρέπει διδαχτούν, αφού ο επιμερισμός της ύλης, οι μέθοδοι, οι τεχνικές διδασκαλίας κ.τλ. καθορίζονται από παράγοντες που έχουν άμεση σχέση με το μαθητικό δυναμικό τους και τα διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης.

Από τα επίπεδα γλωσσομάθειας της εξάβαθμης κλίμακας αυτά τα οποία προβλέπονται για την υποχρεωτική εκπαίδευση είναι τα εξής: Α1, Α2, Β1 και Β2. Τα αναμενόμενα επίπεδα γλωσσομάθειας βάσει των προβλεπόμενων ωρών διδασκαλίας στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο είναι τα ακόλουθα στην κάθε βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης:

Α' ξένη γλώσσα		Β' ξένη γλώσσα	
Δημοτικό		Δημοτικό	
Γ' τάξη	A1-		
Δ' τάξη	A1		
Ε' τάξη	A1 +	Ε' τάξη	A1-
Στ' τάξη	A2-	Στ' τάξη	A1-
Γυμνάσιο		Γυμνάσιο	
Α' τάξη	Επίπεδο A2-/B1-	Α' τάξη	Επίπεδο A1-
Β' τάξη	Επίπεδο B1-/B1 +	Β' τάξη	Επίπεδο A1
Γ' τάξη	Επίπεδο B1+/B2-	Γ' τάξη	Επίπεδο A1 +

Ι. Περιληπτικοί δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας Ακολουθούν οι περιληπτικές περιγραφές των επικοινωνιακών ενεργειών ή δράσεων τις οποίες θα πρέπει να είναι σε θέση να φέρουν σε πέρας οι μαθητές/τριες κάθε επιπέδου, ώστε να θεωρούνται επαρκείς χρήστες της ξένης γλώσσας (γλώσσας-στόχου) στο εν λόγω επίπεδο.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες στα επίπεδα Α1 και Α2 θα πρέπει να μπορούν:

A2	<ul style="list-style-type: none"> • να κατανοούν και να παράγουν σύντομα και πολύ απλά δομημένα κείμενα που αφορούν σε δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας • να περιγράφουν καθημερινές τους συνήθειες ή να δίνουν πληροφορίες για στοιχεία του άμεσου περιβάλλοντός τους (π.χ. για τον χώρο διαβίωσης ή εργασίας τους, για την οικογένειά τους κ.τλ.) • να επικοινωνούν (σε προσομοίωση) με ομιλήτες που γνωρίζουν καλά τη γλώσσα-στόχο, ανταλλάσσοντας πληροφορίες για ζητήματα προσωπικού ενδιαφέροντος ή άμεσης ανάγκης • να διατυπώνουν γραπτά ή προφορικά μια πληροφορία στην ξένη γλώσσα με ερέθισμα φράση ή σύντομο κείμενο στην ελληνική. Οι μαθητές/τριες στα επίπεδα B1 και B2 θα πρέπει να μπορούν: 	B2	<ul style="list-style-type: none"> • να κατανοούν τις βασικές ιδέες ή πληροφορίες σχετικά σύνθετων κειμένων, τα οποία μπορεί να περιλαμβάνουν αφηρημένες έννοιες σχετικές με ποικίλους τομείς της κοινωνικής εμπειρίας ή και τεχνικές πληροφορίες (π.χ. οδηγίες χρήσης μιας ηλεκτρικής συσκευής) • να παράγουν λεπτομερή, σαφώς δομημένα και συνεκτικά κείμενα σχετικά με ικανό εύρος θεμάτων, αναπτύσσοντας κατάλληλη επιχειρηματολογία, προκειμένου να εξηγήσουν ή να υποστηρίξουν τις θέσεις τους ή σχολιάζοντας τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της θέσης ενός άλλου • να συμμετέχουν (σε προσομοίωση) σε συζητήσεις χρησιμοποιώντας τη γλώσσα-στόχο με σαφήνεια, με αμεσότητα και ευχέρεια για ζητήματα που αφορούν τους νέους και τους ενήλικες πολίτες της δικής τους ή μιας ξένης χώρας • να επιλέγουν πληροφορίες σχετικές με τον επικοινωνιακό τους στόχο από ένα ή περισσότερα κείμενα γραπτού ή προφορικού λόγου στην ελληνική, ώστε να παραγάγουν ένα σχετικά σύνθετο κείμενο στην ξένη γλώσσα, ή και αντίστροφα.
B1	<ul style="list-style-type: none"> • να κατανοούν και να παράγουν απλά δομημένα και σαφή κείμενα για ζητήματα που σχετίζονται με τομείς προσωπικού ενδιαφέροντος, όπως εργασία, εκπαίδευση, αναψυχή • να αφηγούνται γεγονότα, να περιγράφουν εμπειρίες ή προσωπικά τους σχέδια και να εξηγούν τις απόψεις τους • να συμμετέχουν σε συνήθεις διαλόγους διαπροσωπικής επικοινωνίας χρησιμοποιώντας (σε προσομοίωση) την ξένη γλώσσα σε περιπτώσεις όπως ταξίδια στο εξωτερικό, επαφές με ξένους επισκέπτες στη χώρα τους, σε χώρους εργασίας ή αναψυχής • να παράγουν σύντομα και απλά δομημένα, γραπτά και προφορικά, μηνύματα στην ξένη γλώσσα, βασισμένα σε προφορικά μηνύματα ή απλά γραπτά κείμενα στην ελληνική, ή και αντίστροφα 	<p>II. Αναλυτικοί δείκτες επικοινωνιακής επάρκειας</p> <p>Αναλυτικά, η επικοινωνιακή γλωσσική επάρκεια των μαθητών/τριών, κατά επίπεδο γλωσσομάθειας και κατά επικοινωνιακή δραστηριότητα σύμφωνα με την οποία οργανώνονται επιμέρους επικοινωνιακές δράσεις/ενέργειες, ορίζεται από το ΕΠΣ-ΞΓ ως εξής:</p> <p>Επίπεδο A1</p> <p>Κατανόηση γραπτού λόγου</p> <p>Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. να κατανοούν το βασικό νόημα ενός σύντομου, πολύ απλά δομημένου πληροφοριακού ή περιγραφικού κειμένου αυθεντικού λόγου (π.χ. ανακοίνωσης, πινακίδας, καταλόγου, αφίσας, σημειώματος, ηλεκτρονικού μηνύματος), το οποίο αναφέρεται σε τυπικές καταστάσεις ή ανάγκες της καθημερινής ζωής 2. να εντοπίζουν συγκεκριμένες πληροφορίες σε καταλόγους ή σύντομα κείμενα με περιορισμένο λεξιλόγιο, απλές γραμματικές δομές και τυποποιημένα προτασιακά σχήματα 3. να απαντούν στα ελληνικά σε ερωτήσεις που αφορούν συγκεκριμένα νοήματα του ξενόγλωσσου κειμένου 4. να κατανοούν απλές προτάσεις οδηγιών (π.χ. κατασκευής αντικειμένου) ή κατευθύνσεων (π.χ. μετάβασης από σημείο X σε σημείο Y με τα πόδια ή με μέσο μεταφοράς) και απλά διατυπωμένα σχόλια σχετικά με φωτογραφίες που βρίσκει κανείς σε ιστότοπους μέσων κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Facebook), σε αποθετήρια φωτογραφιών (π.χ. Picasa) κ.τλ. 5. να αναγνωρίζουν οικεία ονόματα (χωρών, πόλεων, γνωστών προσώπων κ.τλ.) και απλούς προσδιορισμούς χρόνου (επιρρήματα όπως «χθες», «σήμερα», «αύριο», ημερομηνίες, ώρες), τόπου (τοποθεσίες, διευθύνσεις) και ποσότητας (αριθμούς, τιμές) 	

30324 6. να κατανοούν τη σημασία κοινών διεθνοποιημένων λέξεων ή φράσεων που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες (π.χ. email, fax, tv, service κ.τλ.)

7. να αναγνωρίζουν το περιβάλλον χρήσης απλών, τυποποιημένων εκφράσεων (π.χ. ότι την πινακίδα «Μην πατάτε το γρασίδι» τη βρίσκουμε σε κάποιο πάρκο)

8. να κατανοούν τη σημασία μεμονωμένων λέξεων ή φράσεων με βάση τα άμεσα γλωσσικά συμφραζόμενα ή το ευρύτερο επικοινωνιακό περιβάλλον όπου αυτές εμφανίζονται

9. να έχουν επίγνωση απλών γλωσσικών στοιχείων σύνδεσης των προτάσεων (παρατακτικών συνδέσμων, επιρρημάτων)

10. να συλλέγουν πληροφορίες σχετικά με πρόσωπα, αντικείμενα, τοποθεσίες από ένα ή περισσότερα σύντομα πληροφοριακά κείμενα και να τις ταξινομούν.

Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτή διάδραση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να συντάσσουν απλές προτάσεις δίνοντας πληροφορίες για τον εαυτό τους, την οικογένεια, τους φίλους ή γνωστούς ή το άμεσο περιβάλλον τους (π.χ. πού μένουν, με τι ασχολούνται κ.τλ.) ή να συμπληρώνουν (π.χ. σε έντυπο ξενοδοχείου, σε έντυπο για αγορά κάποιου προϊόντος, σε αίτηση κ.τλ.) προσωπικά τους στοιχεία, όπως όνομα, ηλικία, ημερομηνία γέννησης, εθνικότητα, διεύθυνση

2. να συντάσσουν σύντομα κείμενα διαπροσωπικής επικοινωνίας (π.χ. φιλική επιστολή, κάρτα, σημείωμα, ηλεκτρονικό μήνυμα), στέλνοντας χαιρετισμούς (π.χ. από διακοπές), δίνοντας ή ζητώντας πληροφορίες

3. να περιγράφουν καθημερινές τους συνήθειες, οικείους τους ανθρώπους ή και άγνωστα πρόσωπα (υπαρκτά ή φανταστικά), χρησιμοποιώντας περιορισμένο εύρος λέξεων και γραμματικών δομών

4. να διατυπώνουν σύντομα σχόλια σε φωτογραφίες π.χ. σε ιστότοπους μέσων κοινωνικής δικτύωσης

5. να συμπληρώνουν τις απαντήσεις τους σε ένα ερωτηματολόγιο, κουίζ ή σταυρόλεξο ή να ολοκληρώνουν ένα σύντομο πληροφοριακό κείμενο (π.χ. κείμενο φυλλαδίου οδηγίων), μέρος του οποίου τους δίνεται

6. να διατυπώνουν μια στοιχειώδη αφήγηση, συνδέοντας τις φράσεις και προτάσεις με απλούς συνδέσμους ή επιρρήματα (π.χ. «και», «αλλά», «ή», «μετά» κ.τλ.).

7. να συνθέτουν ένα σύντομο κείμενο τυπικής διαπροσωπικής επικοινωνίας (π.χ. επιστολή, κάρτα, σημείωμα, ηλεκτρονικό μήνυμα), αξιοποιώντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές (κείμενα, οπτικό υλικό κ.τλ.).

Γραπτή διαμεσολάβηση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να αποδίδουν σε ένα ξενόγλωσσο κείμενο λέξεις ή φράσεις που ακούν ή διαβάζουν σε ένα ελληνόγλωσσο κείμενο (διαφορετικού τύπου από το ξενόγλωσσο)

2. να απαντούν γραπτά στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα σχετικά με πληροφορίες που περιλαμβάνει γραπτό ή προφορικό ελληνόγλωσσο κείμενο (π.χ. συνέντευξη γνωστού προσώπου)

3. να χρησιμοποιούν στοιχεία από ένα ελληνόγλωσσο κείμενο που ακούν ή διαβάζουν (ανακοίνωση αναχωρήσεων-αφίξεων, πινακίδα, αφίσα, χάρτη κ.τλ.) σε ένα σημείωμα, ηλεκτρονικό μήνυμα κ.τλ. στην ξένη γλώσσα

4. να απαντούν σε απλά ερωτήματα στην ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας τυποποιημένες Τεύχος Β' 2871/09.09.2016 εκφράσεις και απλό λεξιλόγιο σχετικά με γραπτές ή προφορικές οδηγίες διατυπωμένες στα ελληνικά.

Κατανόηση προφορικού λόγου

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να απαντούν σε απλά ερωτήματα στην ξένη γλώσσα (ή σε πιο σύνθετα ερωτήματα στην ελληνική) σχετικά με το περιεχόμενο σύντομης εκφοράς λόγου (καθαρά ηχογραφημένης), όπως ερωταποκρίσεων, οδηγιών (π.χ. δασκάλου, γυμναστή, γιατρού κ.τλ.), είδησης κ.τλ.

2. να κατανοούν πολύ βασικές, τυποποιημένες εκφράσεις που χρησιμοποιούνται σε καθημερινές συνθήκες διαπροσωπικής επικοινωνίας (π.χ. χαιρετισμούς, συστάσεις κ.τλ.)

3. να κατανοούν συγκεκριμένες πληροφορίες (π.χ. προσωπικά στοιχεία του ομιλητή ή πληροφορίες σχετικές με το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του), διατυπωμένες με απλό λεξιλόγιο και τυποποιημένες προτασιακές δομές

4. να ακούν και να τοποθετούν στη σωστή σειρά απλές προτάσεις οδηγίων (π.χ. κατασκευής αντικειμένου) ή κατευθύνσεων (π.χ. μετάβασης από σημείο Χ σε σημείο Υ με τα πόδια ή με μέσο μεταφοράς)

5. να κατανοούν τη σημασία κοινών διεθνοποιημένων λέξεων ή φράσεων που σχετίζονται με τις νέες τεχνολογίες (π.χ. e-mail, fax, tv, service κ.τλ.).

6. να αναγνωρίζουν οικεία ονόματα και απλοούς προσδιορισμούς χρόνου, τόπου και ποσότητας, όταν συλλαβίζονται, και να γράφουν σωστά ένα μήνυμα που υπαγορεύεται

7. να ταξινομούν γενικές ή ειδικές πληροφορίες που περιέχονται σε ένα ή περισσότερα απλά κείμενα (π.χ. να κατηγοριοποιούν τα φρούτα και τα ζώα, τα χαρακτηριστικά ενός αγοριού και ενός κοριτσιού κ.τλ.).

Παραγωγή προφορικού λόγου και προφορική διάδραση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να απαντούν και να θέτουν απλές ερωτήσεις που αφορούν σε άμεσες ανάγκες καθημερινής επικοινωνίας (π.χ. να δίνουν ή να ζητούν προσωπικές πληροφορίες ή πληροφορίες σχετικά με το άμεσο περιβάλλον, την οικογένεια κ.τλ.)

2. να διατυπώνουν μια στοιχειώδη αφήγηση, συνδέοντας τις φράσεις και προτάσεις με απλούς συνδέσμους ή επιρρήματα (π.χ. «και», «αλλά», «ή», «μετά» κ.τλ.)

3. να χειρίζονται σωστά την έννοια του χρόνου (χρονικά επιρρήματα, ημερομηνίες, ώρες κ.τλ.), του τόπου και της ποσότητας (αριθμούς, τιμές)

4. να περιγράφουν άτομα, αντικείμενα, τοποθεσίες, χρησιμοποιώντας λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας και πολύ απλά προτασιακά σχήματα

5. να χρησιμοποιούν καθημερινές εκφράσεις ευγενικού χαιρετισμού, συστάσεων και αποχαιρετισμού («για σας, πώς είστε, τι κάνετε σήμερα», «παρακαλώ, μπορείτε μήπως...», «ευχαριστώ για όλα», «λυπάμαι πολύ» κ.τλ.).

6. να ζητούν βοήθεια ή διευκρινίσεις σε συγκεκριμένες, καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας πολύ απλές προτάσεις

7. να ικανοποιούν πολύ βασικές ανάγκες καθημερινής επικοινωνίας, με την προϋπόθεση ότι ο συνομιλητής

τους είναι πρόθυμος να επαναλάβει ή να αναδιατυπώσει Τεύχος Β' 2871/09.09.2016 τις φράσεις του, μιλώντας αργά και καθαρά προκειμένου να βοηθήσει την επικοινωνία.

Προφορική διαμεσολάβηση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να αποδίδουν σε ένα ξενόγλωσσο κείμενο λέξεις ή φράσεις που ακούν σε διάλογο ή μονόλογο στα ελληνικά

2. με αφορμή γραπτό ή προφορικό κείμενο στην ελληνική (π.χ. αγγελία, διαφήμιση), να απαντούν στην ξένη γλώσσα σε προφορικό ερώτημα που αφορά στη μορφή του κειμένου, το περιβάλλον στο οποίο θα το συναντούσε κανείς κ.τλ.

3. να χρησιμοποιούν στοιχεία από ένα ελληνόγλωσσο κείμενο που ακούν ή διαβάζουν (ανακοίνωση αναχωρήσεων-αφίξεων, πινακίδα, αφίσα, χάρτη κ.τλ.) σε ένα ξενόγλωσσο μήνυμα

4. με αφορμή γραπτές ή προφορικές οδηγίες διατυπωμένες στα ελληνικά, να απαντούν σε απλά ερωτήματα στην ξένη γλώσσα χρησιμοποιώντας τυποποιημένες εκφράσεις και απλό λεξιλόγιο.

Επίπεδο Α2

Κατανόηση γραπτού λόγου

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να κατανοούν το περιεχόμενο ενός σύντομου κειμένου (π.χ. επιστολής, ανακοίνωσης, αγγελίας, καταλόγου, προσωπικού ιστολογίου κ.τλ.), το οποίο αναφέρεται σε συνθήκες καθημερινής ρουτίνας και μπορεί να συνοδεύεται από εικόνες, πίνακες ή απλά διαγράμματα

2. να εντοπίζουν σε σύντομο πληροφοριακό κείμενο (π.χ. διαφήμιση, ωρολόγιο πρόγραμμα, πίνακα δρομολογίων, κανονισμό ασφαλείας κ.τλ.) εύκολα προβλέψιμες πληροφορίες (πιθανά σε μορφή λίστας) σχετικές με τον τόπο, τον χρόνο ή την ποσότητα

3. να αναγνωρίζουν το είδος ενός κειμένου (ότι πρόκειται π.χ. για προσωπική επιστολή, σημείωμα, ωρολόγιο πρόγραμμα, αγγελία, ανακοίνωση σε δημόσιο χώρο κ.τλ.) και στοιχεία του περιβάλλοντος χρήσης του, τον συντάκτη, τον αποδέκτη, τον επικοινωνιακό σκοπό που εξυπηρετεί

4. να συνάγουν τη στάση του συντάκτη ενός κειμένου ερμηνεύοντας απλά γλωσσικά στοιχεία, π.χ. τη χρήση των επιθέτων

5. να έχουν βασική επίγνωση του αντωνυμικού συστήματος και του κλιτικού παραδείγματος πολύ συχνών ρημάτων

6. να έχουν βασική επίγνωση των μορφολογικών χαρακτηριστικών ουσιαστικών και επιθέτων (γένος, πτώση, αριθμός) και της γραμματικής συμφωνίας σε απλές ονομαστικές φράσεις

7. να κατανοούν τη συνοπτική περιγραφή ενός βίντεο που εμφανίζεται στο διαδίκτυο (π.χ. στο youtube)

8. να κατανοούν το αποτέλεσμα μιας απλής αναζήτησης σε μηχανή αναζήτησης στο διαδίκτυο (π.χ. google).

Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτή διάδραση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να δίνουν ή να ζητούν πληροφορίες σχετικά με οικείο θέμα (π.χ. το περιεχόμενο ενός βιβλίου, μιας ταινίας κ.τλ.) και να διατυπώνουν ή να ζητούν γνώμη (π.χ. είναι ένα ενδιαφέρον βιβλίο/μια πολύ αστεία ταινία), χωρίς ωστόσο αναλυτική εξήγηση ή αιτιολόγηση

2. να παρουσιάζουν σε ορισμένη επικοινωνιακή κατάσταση και σε ορισμένους αποδέκτες ιδέες ή προτάσεις³⁰³²⁵ για την επίλυση ενός απλού προβλήματος ή να εκφράζουν παράπονα ή δυσαρέσκεια σχετικά με την ύπαρξη συγκεκριμένου προβλήματος

3. να γράφουν σύντομα βιογραφικά σημειώματα ή σύντομες βιογραφίες για πραγματικά ή φανταστικά πρόσωπα

4. να αφηγούνται μια σύντομη ιστορία χρησιμοποιώντας σωστά τους χρόνους των ρημάτων για να δηλώσουν τη χρονική ακολουθία των γεγονότων

5. να αποδίδουν το γενικό νόημα ενός ή περισσοτέρων σύντομων κειμένων ή να συνοψίζουν τα κύρια σημεία του/τους, αξιοποιώντας γλωσσικά στοιχεία (λεξικά και γραμματικά) που χρησιμοποιούνται σε αυτό/αυτά.

Γραπτή διαμεσολάβηση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

να απαντούν στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα που αφορούν στο γενικό ή τα επιμέρους νοήματα ενός απλού γραπτού κειμένου στα ελληνικά

να διαβάζουν ένα απλό κείμενο στα ελληνικά και να απαντούν γραπτά στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα σχετικά με το επικοινωνιακό του περιβάλλον (προέλευση, σκοπό, αποδέκτη κ.τλ.)

να χρησιμοποιούν κείμενα στα ελληνικά (π.χ. κατάλογο εστιατορίου, αφίσα βιβλίου κ.τλ.) που αφορούν σε περιστάσεις της καθημερινής ζωής για να παραγάγουν ένα αντίστοιχο γραπτό κείμενο στην ξένη γλώσσα με ανάλογες πληροφορίες

να δίνουν στην ξένη γλώσσα περιφραστικούς ορισμούς εννοιών που τους δίνονται στα ελληνικά.

Κατανόηση προφορικού λόγου

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να κατανοούν το βασικό νόημα σύντομων πληροφοριακών ή περιγραφικών κειμένων (αγγελιών, ανακοινώσεων, καθαρά ηχογραφημένων τηλεφωνικών μηνυμάτων) που αφορούν σε δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας, σε ζητήματα προσωπικά ή οικογενειακά, ή σε πλευρές του άμεσου περιβάλλοντος του ομιλητή (π.χ. τοπική γεωγραφία, αγορές, χόμπι κ.τλ.)

2. να κατανοούν τα βασικά σημεία αποσπασμάτων από τηλεοπτικά ή ραδιοφωνικά προγράμματα σχετικά με θέματα της επικαιρότητας, εφόσον ο λόγος είναι απλός και καθαρός

3. να απαντούν σε απλά ερωτήματα σχετικά με το μήνυμα που διατυπώνει ένα βίντεο (που παρακολουθούν π.χ. στο διαδίκτυο)

4. να κατανοούν απλές οδηγίες κατασκευής αντικειμένων ή οδηγίες χρήσης οικιακών συσκευών ή οδηγίες κατευθύνσεων (π.χ. πώς να πάει κανείς από το σημείο Χ στο Υ)

5. να συνάγουν τη στάση του ομιλητή βάσει απλών γλωσσικών καθώς και εξωγλωσσικών στοιχείων, όπως του επιτονισμού

6. να αναγνωρίζουν το είδος ενός κειμένου και επιμέρους στοιχεία του περιβάλλοντος χρήσης του, τον συντάκτη, τον αποδέκτη, τον επικοινωνιακό σκοπό που εξυπηρετεί.

Παραγωγή προφορικού λόγου και προφορική διάδραση

30326 Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να ανταλλάσσουν πληροφορίες ή απόψεις με τους συνομιλητές τους αναφορικά με δραστηριότητες καθημερινής ρουτίνας (ταξίδια, φαγητό, ψώνια, διασκέδαση, μέσα μεταφοράς, τηλεόραση, σχολείο κ.τλ.) σε σύντομες και προβλέψιμες κοινωνικές συνδιαλλαγές

2. να περιγράφουν καθημερινές τους συνήθειες (που συχνάζουν, τι αγοράζουν στο σούπερ μάρκετ κ.τλ.), οικείους ανθρώπους ή και άγνωστα πρόσωπα (υπαρκτά ή φανταστικά), χρησιμοποιώντας περιορισμένο ρεπερτόριο λέξεων και γραμματικών δομών

3. να προτείνουν στον/στους συνομιλητή/ές τους λύσεις σχετικά με κάποιο πολύ απλό πρόβλημα, ακόμα και αν δεν έχουν την ευχέρεια να εμπλακούν σε εκτενή συζήτηση σχετικά με αυτές

4. να αποδίδουν το γενικό νόημα ενός ή περισσότερων κειμένων αξιοποιώντας τα λεξικογραμματικά στοιχεία που χρησιμοποιούνται σε αυτό/ αυτά.

Προφορική διαμεσολάβηση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να απαντούν στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα που αφορούν στο γενικό ή τα επιμέρους νοήματα ενός απλού προφορικού κειμένου στα ελληνικά

2. να ακούν σύντομους διαλόγους ή άλλου τύπου προφορικά κείμενα στην ελληνική και να απαντούν στην ξένη γλώσσα σε ερωτήματα που αφορούν στο επικοινωνιακό τους πλαίσιο (π.χ. ποιος είναι ο ομιλητής και ποιος ο ακροατής, ο τόπος και ο χρόνος της συνομιλίας ή ομιλίας κ.τλ.)

3. να εξηγούν στην ξένη γλώσσα ελληνικές λέξεις ή (εκ)φράσεις όπως αυτές χρησιμοποιούνται σε ελληνόγλωσσο κείμενο

4. να δίνουν στην ξένη γλώσσα περιφραστικούς ορισμούς εννοιών που τους δίνονται στα ελληνικά.

Επίπεδο B1

Κατανόηση γραπτού λόγου

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να κατανοούν ένα απλά δομημένο κείμενο (άρθρο εφημερίδας, συνέντευξη, κείμενο τουριστικού οδηγού ή πληροφοριακού φυλλαδίου, εκλαϊκευμένο κείμενο τύπου, επιστολή, απόσπασμα διηγήματος ή μυθιστορήματος) το οποίο αναφέρεται σε θέματα καθημερινής ζωής (οικογένεια, χόμπι, ενδιαφέροντα, εργασία, ταξίδια, τρέχοντα γεγονότα ή εκδηλώσεις) και να αντιλαμβάνονται τη γενική ιδέα, το θέμα που πραγματεύεται και τη βασική οργάνωση των νοημάτων του

2. να εντοπίζουν πληροφορίες που περιέχονται σε απλά γραφήματα ή σε πίνακες που συνοδεύουν κείμενα με οικεία θέματα (π.χ. εκλαϊκευμένα κείμενα τύπου) ή σε άλλα πολυτροπικά κείμενα (π.χ. χάρτες με υπερσυνδέσμους σε ενδιαφέρουσες τοποθεσίες)

3. να κατανοούν απλές περιγραφές γεγονότων, συναισθημάτων ή εμπειριών

4. να κατανοούν τα συμπεράσματα που ακολουθούν την έκθεση των νοημάτων σε ένα απλό άρθρο

5. να κατανοούν απλές οδηγίες χρήσης οικιακών συσκευών

6. να συμπληρώνουν λέξεις ή φράσεις που λείπουν από ένα κείμενο με βάση τα άμεσα συμφραζόμενα

7. να συνδέουν κατακερματισμένες φράσεις ή μέρη ενός κατακερματισμένου κειμένου, Τεύχος Β' 2871/09.09.2016

λαμβάνοντας υπόψη εκείνα τα γλωσσικά στοιχεία που υπηρετούν τη συνοχή και τη συνεκτικότητά του, δηλαδή συνδέσμους (αλλά, επειδή, όταν κ.τλ.), επιρρηματικές φράσεις (πρώτα απ' όλα, αρχικά, στη συνέχεια, επιπλέον) ή ρηματικούς τύπους (τελειώνοντας, συνοψίζοντας) κ.τλ.

8. να συνδέουν διαφορετικά κείμενα ή τον τίτλο ενός κειμένου με τον υπότιτλο ή τον υπότιτλο με το αρχικό τμήμα ενός κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη νοηματικούς ή και γραμματικούς δείκτες

9. να τοποθετούν στη σωστή σειρά μέρη ενός κειμένου τα οποία εμφανίζονται ανακατεμένα, αναγνωρίζοντας την αλληλουχία των νοημάτων και λαμβάνοντας υπόψη γλωσσικά στοιχεία που διασφαλίζουν τη συνοχή του κειμένου

10. να πλοηγούνται σε έναν ιστότοπο και να κατανοούν τη δομή και το περιεχόμενό του.

Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτή διάδραση\

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να αφηγούνται μια ιστορία, να περιγράφουν γεγονότα, εμπειρίες, συναισθήματα, μελλοντικούς στόχους και προγραμματισμένα σχέδια, να εκθέτουν καθημερινά προβλήματα συντάσσοντας ένα σύντομο κείμενο με απλή δομή (π.χ. προσωπική επιστολή, μήνυμα σε φιλικό πρόσωπο κ.τλ.)

2. να δίνουν αναλυτικές πληροφορίες για τον εαυτό τους (π.χ. πληροφορίες σχετικά με σπουδές, εργασιακή εμπειρία) σε μορφή σύντομου βιογραφικού σημειώματος

3. να ανταλλάσσουν πληροφορίες για καθημερινά κοινωνικά θέματα, να προτείνουν ή να σχολιάζουν πιθανές λύσεις για ένα πρόβλημα και να διατυπώνουν συμπεράσματα

4. να προσθέτουν απλά σχόλια σε υποτιθέμενες αναρτήσεις ιστολογίου ή σε αναρτήσεις σε ιστότοπους μέσων κοινωνικής δικτύωσης

5. να αξιοποιούν έντυπα ή ηλεκτρονικά λεξικά και θησαυρούς προκειμένου να αφηγηθούν γραπτά μια προσωπική εμπειρία, χρησιμοποιώντας κατάλληλα λεξικά μέσα

6. να διατυπώνουν και να εξηγούν με συντομία την άποψή τους ή να ανταλλάσσουν απόψεις για θέματα που τους ενδιαφέρουν (π.χ. για το περιεχόμενο μιας ταινίας ή ενός βιβλίου)

7. να παράγουν συνεκτικά κείμενα με λογικές συνδέσεις και νοηματική συνάφεια των επιμέρους προτάσεων και να αξιοποιούν σωστά τους κατάλληλους γλωσσικούς δείκτες συνοχής, όπως τις αναφορικές προτάσεις, αντωνυμίες, ελλειπτικές δομές

8. να συνθέτουν ή να συνοψίζουν πληροφορίες από ποικίλες πηγές συντάσσοντας ένα νέο, ορθά δομημένο, συνεκτικό κείμενο.

Γραπτή διαμεσολάβηση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να μεταφέρουν γραπτά στην ξένη γλώσσα τη βασική ιδέα ή τα βασικά νοήματα ελληνόγλωσσου κειμένου 2. να συμπεριλαμβάνουν σε κείμενο που συντάσσουν στην ξένη γλώσσα πληροφορίες από ένα ή περισσότερα ελληνόγλωσσα κείμενα, προσαρμόζοντας τις πληροφορίες

σε νέο επικοινωνιακό περιβάλλον 3. να απαντούν στην Τεύχος Β' 2871/09.09.2016 ξένη γλώσσα σε ερωτήματα σχετικά με τον σκοπό για τον οποίο έχει γραφτεί ένα ελληνόγλωσσο κείμενο, τον/ τους αποδέκτη/ες του, τη στάση του συντάκτη σχετικά με το θέμα του κειμένου κ.τ.λ. 4. να συνοψίζουν ή να συνθέτουν τα κύρια σημεία ενός ή περισσότερων ελληνόγλωσσων κειμένων που αφορούν σε οικεία θέματα (προσωπικά, επαγγελματικά, κοινωνικά) στην ξένη γλώσσα.

Κατανόηση προφορικού λόγου

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να κατανοούν σύντομους διαλόγους μεταξύ φυσικών ομιλητών της γλώσσας-στόχου σχετικά με ζητήματα της καθημερινής ζωής (επαγγελματικά, κοινωνικά κ.τ.λ.), όταν ο λόγος είναι απλός και χωρίς ιδιαιτερότητες προφοράς

2. να κατανοούν το βασικό θέμα αλλά και ειδικές πληροφορίες σε σύντομα αποσπάσματα από τηλεοπτικά ή ραδιοφωνικά προγράμματα που αναφέρονται σε θέματα της επικαιρότητας

3. να κατανοούν το γενικό νόημα και επιμέρους πληροφορίες μιας ομιλίας με εκλαϊκευμένο λόγο που αναφέρεται σε οικείο σε αυτούς θέμα

4. να κατανοούν απλές οδηγίες εγχειριδίων χρήσης οικιακών ή άλλων συσκευών.

Παραγωγή προφορικού λόγου και προφορική διάδραση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να συζητούν (με έναν ή περισσότερους συνομιλητές) για οικεία ζητήματα της καθημερινής ζωής (προσωπικά, επαγγελματικά, κοινωνικά)

2. να περιγράφουν γεγονότα ή καταστάσεις με βάση ορισμένο οπτικό ερέθισμα ή να αφηγούνται μια ιστορία διατυπώνοντας υποθέσεις σχετικά με αυτή

3. να περιγράφουν εμπειρίες, συναισθήματα, μελλοντικούς στόχους και προγραμματισμένα σχέδια, παράγοντας σύντομα, συνεκτικά προφορικά κείμενα

4. να προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, εξηγώντας τις με συντομία, ή να εκφράζουν παράπονα ή δυσαρέσκεια σχετικά με την ύπαρξη συγκεκριμένου προβλήματος

5. να διατυπώνουν την άποψή τους ή την αντίθεσή τους με την άποψη που έχει ήδη διατυπώσει ο συνομιλητής τους

6. να συνοψίζουν ή να συνθέτουν τα κύρια σημεία ενός ή περισσότερων κειμένων που αφορούν σε οικεία θέματα (προσωπικά, επαγγελματικά, κοινωνικά).

Προφορική διαμεσολάβηση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να μεταφέρουν προφορικά στην ξένη γλώσσα τη βασική ιδέα ενός προφορικού ή γραπτού ελληνόγλωσσου κειμένου, διακρίνοντας την παράλληλα από τις δευτερεύουσες πληροφορίες του κειμένου

2. να συμπεριλαμβάνουν σε προφορικό κείμενο που παράγουν στην ξένη γλώσσα πληροφορίες από ένα ή περισσότερα ελληνόγλωσσα γραπτά κείμενα, προσαρμόζοντας τις πληροφορίες σε νέο επικοινωνιακό περιβάλλον

3. να διατυπώνουν στην ξένη γλώσσα με απλό τρόπο ένα σύνθετο μήνυμα που ακούν ή διαβάζουν στα ελληνικά

4. να ανταλλάσσουν με τον/τους συνομιλητή/ές τους πληροφορίες που αντλούν από ελληνόγλωσσα κείμενα.

Επίπεδο B2

Κατανόηση γραπτού λόγου

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

30327

1. να κατανοούν το περιεχόμενο ενός κειμένου δημόσιου λόγου (π.χ. άρθρου εφημερίδας/ηλεκτρονικού τύπου, γραπτής αναφοράς) στο οποίο διατυπώνονται θέσεις ή απόψεις σχετικές με ποικίλους τομείς κοινωνικής εμπειρίας και να εντοπίζουν σε αυτό επιμέρους πληροφορίες

2. να αντιλαμβάνονται τον επικοινωνιακό σκοπό ενός σχετικά σύνθετου κειμένου καθώς και πώς η διάταξη των νοημάτων και των πληροφοριών εξυπηρετεί τον σκοπό αυτό

3. να κατανοούν κείμενα με ικανό εύρος λεξιλογίου σχετικού με θέματα γενικού ενδιαφέροντος, στα οποία μπορεί να γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένες αλλά και αφηρημένες έννοιες

4. να συνάγουν τη σημασία λέξεων ή ιδιωματικών εκφράσεων με βάση τα άμεσα συμφραζόμενα ή το ευρύτερο επικοινωνιακό πλαίσιο όπου αυτές εμφανίζονται

5. να συνάγουν στοιχεία σχετικά με την κοινωνική ή άλλη ιδιότητα του συντάκτη ή του αποδέκτη ενός κειμένου ή τη μεταξύ τους σχέση

6. να εντοπίζουν επιμέρους πληροφορίες σε ένα κείμενο, διατυπωμένες ρητά ή υπαινικτικά

7. να κατανοούν γραπτές οδηγίες ή εντολές που μπορεί να περιέχουν ειδικές/τεχνικές πληροφορίες

8. να έχουν επίγνωση των γραμματικών μέσων σύνδεσης των προτάσεων (παρατακτική, υποτακτική σύνδεση) και της νοηματικής αλληλουχίας των μερών ενός κειμένου

9. να αντικαθιστούν λέξεις του κειμένου με συνώνυμες ή να παραφράζουν μέρη του κειμένου αξιοποιώντας τα άμεσα συμφραζόμενα

10. να κρατούν γραπτές σημειώσεις στην ελληνική από κείμενο που διάβασαν ή άκουσαν στην ξένη γλώσσα.

Παραγωγή γραπτού λόγου και γραπτή διάδραση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

να παράγουν ορθά δομημένα, συνεκτικά κείμενα (π.χ. επιστολές, άρθρα κ.τ.λ.) χρησιμοποιώντας ικανό εύρος λεξιλογίου σχετικού με θέματα κοινού ενδιαφέροντος

να εκθέτουν με λεπτομέρεια και σαφήνεια, να σχολιάζουν ή να συζητούν διαφορετικές πλευρές ενός ζητήματος (π.χ. θετικά και αρνητικά σημεία) χρησιμοποιώντας ποικιλία γραμματικών δομών και συνώνυμων λέξεων προκειμένου να αποφεύγουν επαναλήψεις

να παρουσιάζουν ένα βιβλίο, μια ταινία ή θεατρική παράσταση, διατυπώνοντας ή ανταλλάσσοντας απόψεις και αιτιολογώντας τις με κατάλληλα επιχειρήματα

να συντάσσουν μια έκθεση ή γραπτή αναφορά, παρουσιάζοντας με σαφήνεια τα κύρια και δευτερεύοντα στοιχεία του θέματος στο οποίο αφορά και διατυπώνοντας συμπεράσματα

να παρουσιάζουν ιδέες ή προτάσεις για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, αναφέροντας και εξηγώντας τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα καθενιάς από τις προτεινόμενες λύσεις

λύσεις

30328 να περιγράφουν γεγονότα και ειδήσεις, συνθέτοντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές

να υποβάλλουν γραπτά αιτήματα ή παράπονα σε επίσημο ύφος (σε επιστολή, ηλεκτρονικό μήνυμα, επαγγελματικό σημείωμα κ.τλ.) και να ζητούν ή να παρέχουν οι ίδιοι πληροφορίες, διευκρινίσεις ή εξηγήσεις σχετικά με προσωπικό, επαγγελματικό ή κοινωνικό ζήτημα

να παρουσιάζουν περιληπτικά τα πιο σημαντικά σημεία ενός κειμένου, προσαρμόζοντας το κείμενο που παραγάγουν σε συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας ή επικοινωνιακό περιβάλλον

να συντάσσουν κείμενο σχετικά με ορισμένο κοινωνικό ή προσωπικό ζήτημα προκειμένου να το αναρτήσουν σε ιστολόγιο ή ιστότοπο μέσου κοινωνικής δικτύωσης.

Γραπτή διαμεσολάβηση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να συνθέτουν ξενόγλωσσο γραπτό κείμενο που να συνοψίζει ή να απλοποιεί ή να προσαρμόζει στην κατάσταση πληροφορίες από ελληνόφωνο κείμενο

2. να συνθέτουν γραπτό κείμενο στην ξένη γλώσσα που να επεκτείνει το περιεχόμενο ενός ελληνόφωνου κειμένου

3. να κάνουν περίληψη στην ξένη γλώσσα ενός σύντομου και απλού, ελληνόφωνου γραπτού κειμένου, μεταφέροντας στον γραπτό λόγο ομαδοποιημένες τις πληροφορίες που εμφανίζονται να έχουν κάποια σύνδεση μεταξύ τους

4. να μεταφέρουν στον γραπτό λόγο πληροφορίες που παρουσιάζονται με τη μορφή οπτικού ερεθίσματος (π.χ. σχεδιάγραμμα, πίνακας, εικόνα κ.τλ.) και να τις δομούν σε ένα συνεκτικό κείμενο

5. να διατυπώνουν στην ξένη γλώσσα με διαφορετικό τρόπο ή διαφορετικό ύφος ένα προφορικό ή γραπτό μήνυμα στην ελληνική, χρησιμοποιώντας απλές γραμματικές δομές και πλούσιο λεξιλόγιο.

Κατανόηση προφορικού λόγου

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να κατανοούν τα σημαντικότερα σημεία προφορικών κειμένων (π.χ. ραδιοφωνικών ή τηλεοπτικών εκπομπών, ταινιών κ.τλ.) που αφορούν σε θέματα ευρύτερου ενδιαφέροντος και να εντοπίζουν συγκεκριμένες πληροφορίες σε αυτά, εφόσον χρησιμοποιείται η επίσημη μορφή της γλώσσας-στόχου χωρίς διαλεκτικές ιδιαιτερότητες

2. να κατανοούν τη δομή μιας εκτενούς ομιλίας, ενός διαλόγου ή μιας συζήτησης, όπου συμμετέχουν και αναπτύσσουν επιχειρήματα ομιλητές που έχουν άριστη γνώση της γλώσσας-στόχου και οι οποίοι τη χρησιμοποιούν είτε ως μητρική είτε ως ξένη

3. να συνάγουν στοιχεία σχετικά με την κοινωνική ή άλλη ιδιότητα του/των ομιλητή/ών σε ένα προφορικό κείμενο ή σχετικά με τη μεταξύ τους σχέση

4. να κατανοούν κείμενα απλού ακαδημαϊκού λόγου (π.χ. διαλέξεις, συζητήσεις επιστημονικού περιεχομένου κ.τλ.) στα οποία μπορεί να γίνεται αναφορά σε αφηρημένες ή θεωρητικές έννοιες ή και σε τεχνικούς όρους.

Παραγωγή προφορικού λόγου και προφορική διάδραση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να περιγράφουν γεγονότα, Τεύχος Β' 2871/09.09.2016 καταστάσεις ή εμπειρίες, εκθέτοντας με σαφήνεια και λεπτομέρεια διαφορετικές πλευρές τους

2. να παίρνουν ενεργό μέρος σε συζητήσεις αναφορικά με θέματα κοινού ενδιαφέροντος, να διατυπώνουν τις απόψεις τους, να τις εξηγούν και να επιχειρηματολογούν για να τις υποστηρίξουν ή να σχολιάζουν τις απόψεις των συνομιλητών τους

3. να παρουσιάζουν ένα βιβλίο ή ένα λογοτεχνικό, κινηματογραφικό ή άλλο έργο ή ένα γεγονός, συνθέτοντας πληροφορίες από διαφορετικές πηγές και αναφέροντας την προσωπική τους εμπειρία, αν έχουν

4. να συζητούν με άνεση και αμεσότητα σχετικά με θέματα ευρύτερου κοινωνικού ενδιαφέροντος, σχολιάζοντας διαφορετικές οπτικές τους και δίνοντας παραδείγματα για να διασαφηνίσουν έννοιες αφηρημένες ή θεωρητικές

5. να χρησιμοποιούν κατάλληλες στρατηγικές επικοινωνίας προκειμένου να εισάγουν το θέμα μιας συζήτησης, να ζητήσουν και να πάρουν τον λόγο ή να ολοκληρώσουν ομαλά μια συζήτηση.

Προφορική διαμεσολάβηση

Οι μαθητές/τριες θα πρέπει να είναι σε θέση:

1. να παραφράζουν συγκεκριμένες πληροφορίες που εμφανίζονται σε ελληνόγλωσσα κείμενα για να τις εντάξουν σε κείμενο στην ξένη γλώσσα, με τρόπο κατάλληλο για το νέο τους επικοινωνιακό περιβάλλον

2. να εντάσσουν με τρόπο κατάλληλο ιδέες και νοήματα ενός ελληνόγλωσσου κειμένου σε ένα ξενόγλωσσο κείμενο διαφορετικού τύπου, ύφους κ.τλ.

3. να ανταλλάσσουν με τον/τους συνομιλητή/ές τους πληροφορίες που αντλούν από σύνθετα ελληνόγλωσσα κείμενα

4. να συνοψίζουν προφορικά στην ξένη γλώσσα τα βασικά σημεία ενός ή περισσότερων ελληνόγλωσσων κειμένων που διαβάζουν.

III. Γλωσσικά μέσα: λειτουργικά και δομικά στοιχεία

Τα γλωσσικά μέσα, δηλαδή τα λειτουργικά και δομικά στοιχεία, ανά επίπεδο γλωσσομάθειας, που παρατίθενται στη συνέχεια σε αναλυτικό πίνακα, τεκμηριώνουν τους περιγραφητές επικοινωνιακής επάρκειας

												,000	.
												161	161
Ηλικία	Correlation Coefficient	1,000	-,200	,835*	-,519**	,154*	,444*	,430*	-,436**	,392*	,387*	-,404**	
	Sig. (2-tailed)	.	,136	,000	,000	,046	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	169	57	169	169	169	169	169	169	169	169	169	169
Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου)	Correlation Coefficient	-,200	1,000	-,165	,071	-,035	-,045	,049	-,042	-,043	-,051	-,152	
	Sig. (2-tailed)	,136	.	,221	,598	,797	,738	,718	,757	,753	,704	,258	
	N	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57	57
Έτη υπηρεσίας	Correlation Coefficient	,835**	-,165	1,000	-,410**	,097	,390*	,396*	-,362**	,338*	,368*	-,375**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,221	.	,000	,212	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	169	57	169	169	169	169	169	169	169	169	169	169
Οι γνώσεις σας στις ΤΠΕ είναι:	Correlation Coefficient	-,519**	,071	-,410*	1,000	,300*	,625*	,593*	,655**	,574*	,562*	,571**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,598	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	169	57	169	169	169	169	169	169	169	169	169	169
Έχετε επιμορφωθεί στην χρήση των ΤΠΕ;	Correlation Coefficient	,154*	-,035	,097	-,300**	1,000	,247*	,243*	-,208**	,240*	,229*	-,226**	
	Sig. (2-tailed)	,046	,797	,212	,000	.	,001	,001	,007	,002	,003	,003	
	N	169	57	169	169	169	169	169	169	169	169	169	169