ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ WEB 2.0 ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

της

ΚΥΡΙΑΚΗΣ ΤΣΑΚΙΡΗ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του
μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης
(με ειδίκευση στην Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση)

Οκτώβριος, 2020

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ, 2020

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία (ΜΔΕ), η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών: Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Διά Βίου Μάθησης, (στην Κατεύθυνση: Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση), και τα λοιπά αποτελέσματα αυτής αποτελούν συνιδιοκτησία του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα και το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, όπου εκπονήθηκε η ΜΔΕ καθώς και τον Επιβλέποντα Καθηγητή και την Επιτροπή Αξιολόγησης.

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ WEB 2.0 ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΟΥ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑΣ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

της

ΚΥΡΙΑΚΗΣ ΤΣΑΚΙΡΗ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής:	ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΔΑΓΔΙΛΕΛΗΣ
Μέλη:	ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΦΑΧΑΝΤΙΔΗΣ
	ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ ΞΥΝΟΓΑΛΟΣ

Οκτώβριος, 2020

Στους γονείς μου, που ήταν και είναι πάντα δίπλα μου,
στις όμορφες και δύσκολες στιγμές της ζωής μου,
και στην αδερφή μου
για την αμέριστη συμπαράστασή της.

Πρόλογος

Η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία με τον τίτλο «Διδακτική αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μία μελέτη περίπτωσης» εκπονήθηκε στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Σχολή Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας ως προϋπόθεση για την επιτυχή ολοκλήρωση της παρακολούθησής του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Διά Βίου Μάθησης και ειδικότερα στην κατεύθυνση «Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση».

Όπως προσδιορίζεται και από τον τίτλο, η διπλωματική εργασία εστιάζει στη χρήση των Web 2.0 εργαλείων στη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, με γενικό σκοπό την ανάδειξη των δυνατοτήτων που παρέχουν για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας του μαθήματος. Η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία δε διαδραματίζει συνεπικουρικό ρόλο. Αντίθετα, προωθεί καινοτόμες μαθησιακές καταστάσεις προάγοντας νέες διδακτικές στρατηγικές. Οι τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού, μπορούν να αξιοποιηθούν παιδαγωγικά με στόχο να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, να διευρύνουν τον τρόπο αναπαράστασης των πληροφοριών, να επιτρέψουν το διαμοιρασμό τους και να στηρίξουν διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες. Επιπλέον, στόχος της διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των γνώσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με τις Web 2.0 εφαρμογές αλλά και ο βαθμός χρήσης τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του γλωσσικού γραμματισμού.

Το θέμα προσεγγίζεται θεωρητικά και ερευνητικά. Την παρουσίαση των βασικών γνωρισμάτων των Σ.Δ.Ε., των Web 2.0 εργαλείων και της ανασκόπησης ερευνών ακολουθεί η ποιοτική έρευνα με την εφαρμογή ενός διδακτικού σεναρίου με νέες τεχνολογίες σε 17 εκπαιδευόμενους του Β΄ κύκλου σπουδών και της εκπαιδευτικού του γλωσσικού γραμματισμού του Σ.Δ.Ε. Πυλαίας-Χορτιάτη, τη σχολική χρονιά 2019-2020. Το συγκεκριμένο σχολείο επιλέχτηκε καθώς είναι το μοναδικό που καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων στο ανατολικό τμήμα του πολεοδομικού συγκροτήματος Θεσσαλονίκης. Τέλος, ο τριγωνισμός των μεθόδων αξιοποιήθηκε στην προσπάθεια πολύπλευρης

προσέγγισης ενός τρόπου διδασκαλίας που διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για το μέλλον της εκπαίδευσης και την καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων των ενηλίκων.

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους τους ανθρώπους που με στήριξαν και συνέβαλλαν ο καθένας ξεχωριστά με το δικό του τρόπο στην έκβαση της.

Αρχικά, οφείλω θερμότατες ευχαριστίες στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Δαγδιλέλη Βασίλειο, που με τίμησε με την εμπιστοσύνη του και με καθοδήγησε με τις πολύτιμες συμβουλές, παρατηρήσεις και διορθώσεις του κάθε φορά που ζητούσα τη βοήθεια του.

Επιπλέον, ευχαριστώ τους εκπαιδευόμενους και την εκπαιδευτικό του γλωσσικού γραμματισμού του Σ.Δ.Ε. Πυλαίας-Χορτιάτη για την προθυμία τους να συμβάλλουν στην έρευνα. Αφιέρωσαν αρκετό από τον πολύτιμο χρόνο τους για την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου και τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόψυχα την οικογένειά μου, που όλα αυτά τα χρόνια στέκονταν δίπλα μου και με παρότρυναν να ακολουθήσω τα όνειρά μου.

Διδακτική αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: μία μελέτη περίπτωσης

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας αποτέλεσε η αξιοποίηση και η ανάδειξη των δυνατοτήτων των Web 2.0 εργαλείων στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Επιπλέον στόχοι της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι γνώσεις και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων όσον αφορά τις τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού και ο βαθμός χρήσης τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του γλωσσικού γραμματισμού. Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης, καθώς η έρευνα διεξήχθη στο Σ.Δ.Ε. Πυλαίας-Χορτιάτη και τα υποκείμενα της έρευνας ήταν οι εκπαιδευόμενοι του Β΄ κύκλου σπουδών και η εκπαιδευτικός του γλωσσικού γραμματισμού. Για τις ανάγκες της έρευνας σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα διδακτικό σενάριο υποστηριζόμενο από Web 2.0 εργαλεία ενώ για την επίτευξη των παραπάνω στόχων επιλέχτηκε η διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας με τη χρήση τριών μεθοδολογικών εργαλείων (συμμετοχική παρατήρηση από την πλευρά μας, ομαδικές συνεντεύξεις με τους ενήλικες εκπαιδευόμενους, ατομική ημιδομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό) προκειμένου να επιτευχθεί τριγωνοποίηση. Τα ερευνητικά ευρήματα υπέδειξαν την εκπαιδευτική αξία των Web 2.0 εργαλείων στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού καθώς προσέλκυσαν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, διεύρυναν τον τρόπο αναπαράστασης των πληροφοριών επιτρέποντας το διαμοιρασμό τους και ενίσχυσαν τις διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι γνώσεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με τις τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού ήταν ελλιπείς σε αντίθεση με το επίπεδο γνώσεων της εκπαιδευτικού. Η ένταξη και η χρήση των ψηφιακών εργαλείων, ωστόσο, στη διδακτική διαδικασία αποδείχτηκε περιορισμένη, με συχνότερα προβαλλόμενες αιτίες την αδυναμία πρόσβασης στο εργαστήριο πληροφορικής και γενικότερα την έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, το διαφορετικό βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων με τα ψηφιακά εργαλεία αλλά και το ετερογενές μορφωτικό επίπεδο τους.

Λέξεις-Κλειδιά: διδακτική αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων, γλωσσικός γραμματισμός, διδακτικό σενάριο, Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)

Didactic utilization of Web 2.0 tools in the language literacy course in Second Chance Schools: a case study

Abstract

The purpose of this master's thesis was to utilize and highlight the potential of Web 2.0 tools in the language literacy course in Second Chance Schools. Additional objectives of the research were to record the knowledge and experiences of the participants regarding social software technologies and the degree of their usage during the teaching of language literacy. This is a case study, as the research was conducted at S.C.S. of Pylaia-Chortiatis and the subjects were the students of the 2nd cycle of studies and the language literacy teacher. For the needs of the research, a didactic scenario was designed and implemented supported by Web 2.0 tools, while for the achievement of the above objectives, a qualitative research was selected using three methodological tools (participatory observation on our part, group interviews with adult learners, individual semi-structured interview with the teacher) in order to achieve triangulation. The research findings highlighted the educational value of Web 2.0 tools in language literacy as they attracted learners' interest, broadened the way information was represented by allowing it to be shared, and enhanced exploratory and collaborative activities. It was also found that the learners' knowledge about social software technologies was incomplete in contrast to the level of knowledge of the teacher. The integration and use of digital tools, however, in the teaching process proved to be limited with the most frequently cited reasons being the inability to access the IT laboratory and the general lack of material and technical infrastructure, the different degree of familiarity of learners with digital tools and heterogeneous education levels.

Keywords: didactic utilization of Web 2.0 tools, language literacy, didactic scenario, Second Chance Schools (S.C.S.)

Πίνακας Περιεχομένων

Πρόλογος ..... **v**

Ευχαριστίες ..... **vii**

Περίληψη ..... **viii**

Abstract ..... **x**

Κατάλογος Συντομογραφιών ..... **xv**

Εισαγωγή **1**

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική Προσέγγιση **5**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ..... **5**

1. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.) **5**

1.1 Βασικά γνωρίσματα των Σ.Δ.Ε. 5

1.2 Ο γλωσσικός γραμματισμός στο πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε. 9

1.3 Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε. 12

1.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε. 14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ..... **17**

2. Τεχνολογία Web 2.0 και Εκπαίδευση Ενηλίκων **17**

2.1 Βασικά γνωρίσματα των Web 2.0 εργαλείων 17

2.2 Οφέλη των Web 2.0 εργαλείων στην εκπαίδευση ενηλίκων 21

2.3 Web 2.0 εργαλεία που αξιοποιούνται στο διδακτικό σενάριο 23

2.3.1 Ο ψηφιακός πίνακας Padlet 23

2.3.2 Ο ιστότοπος Wikipedia 24

2.3.3 Ο εννοιολογικός χάρτης Bubbl.us 26

2.3.4 Η εικονική πραγματικότητα 27

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ..... **29**

3. Ανασκόπηση Ερευνών **29**

3.1 Έρευνες σχετικές με τη χρήση των Τ.Π.Ε. και των Web 2.0 εργαλείων στα Σ.Δ.Ε. 29

3.2 Σύνοψη 34

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Εμπειρική Έρευνα 35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 35

4. Μεθοδολογία της Έρευνας 35

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας 35

4.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα 36

4.3 Οι ερευνητικές υποθέσεις 37

4.4 Η ερευνητική μέθοδος 38

4.5 Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων 40

4.5.1 Συμμετοχική παρατήρηση 40

4.5.2 Ομάδες εστίασης (focus groups) 41

4.5.3 Ημιδομημένη συνέντευξη 42

4.6 Η δομή των εργαλείων 42

4.6.1 Κλείδα παρατήρησης 43

4.6.2 Οδηγός συνέντευξης ομάδων εστίασης 43

4.6.3 Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικού 44

4.7 Το δείγμα της έρευνας 45

4.8 Οργάνωση και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας 45

4.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας 48

4.10 Ηθικά ζητήματα και δεοντολογία 49

4.11 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων 50

4.12 Διδακτικό σενάριο με τη χρήση Web 2.0 εργαλείων για τη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. 51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 69

5. Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας 69

5.1 Θεματική ανάλυση δεδομένων από τη συμμετοχική παρατήρηση 69

5.2 Θεματική ανάλυση δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τις ομάδες εστίασης..... 73

5.3 Θεματική ανάλυση δεδομένων από την ημιδομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό 86

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: Ερμηνεία/Συζήτηση των Πορισμάτων – Συμπερασματικές Παρατηρήσεις – Προτάσεις 92

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 92

6. Συζήτηση – Συμπεράσματα - Προτάσεις 92

6.1 Σύνδεση των αποτελεσμάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα - Συσχετισμός με άλλες έρευνες 92

6.1.1 Γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και της εκπαιδευτικού σχετικά με τις Τ.Π.Ε. και τα Web 2.0 εργαλεία - 1ο ερευνητικό ερώτημα 93

6.1.2 Αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων και συχνότητα χρήσης τους στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού - 2ο ερευνητικό ερώτημα 94

6.1.3 Αξιολόγηση των Web 2.0 εργαλείων που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου - 3ο ερευνητικό ερώτημα..... 97

6.2 Συμπερασματικές παρατηρήσεις 99

6.3 Περιορισμοί της έρευνας 102

6.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες..... 102

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ 104

Α. Ελληνόγλωσσες 104

Β. Ελληνόγλωσσες από μετάφραση 114

Γ. Ξενόγλωσσες..... 115

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ 124

Παράρτημα Α: Έγκριση Διεξαγωγής Έρευνας 124

Παράρτημα Β: Ενημερωτικό Κείμενο προς Εκπαιδευτικό και Εκπαιδευόμενους 125

Παράρτημα Γ: Κλείδα Παρατήρησης 127

Παράρτημα Δ: Οδηγός Συνέντευξης Ομάδων Εστίασης 129

Παράρτημα Ε: Οδηγός Συνέντευξης Εκπαιδευτικού 131

Παράρτημα ΣΤ: Πίνακας Ανακοινώσεων Padlet 133

Κατάλογος Συντομογραφιών

Στα Ελληνικά

Γ.Γ.Ε.Κ.&Δ.Β.Μ.	Γενική Γραμματεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Δια Βίου Μάθησης
Ε.Κ.Τ.	Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο
Η/Υ	Ηλεκτρονικός Υπολογιστής
Σ.Δ.Ε.	Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
Τ.Π.Ε.	Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας

Στα Αγγλικά

S.C.S.	Second Chance School

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι νέες τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας έχουν σημειώσει ραγδαία πρόοδο δημιουργώντας νέα δεδομένα και στο χώρο της εκπαίδευσης. Η ένταξη τους στη μαθησιακή διαδικασία οδήγησε σε μία σειρά από αλλαγές, καθώς πρόκειται για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο μπορεί να εμπλουτίσει, να διαφοροποιήσει και να αναβαθμίσει τη διδασκαλία οποιουδήποτε αντικειμένου μάθησης. Οι νέες τεχνολογίες προάγουν τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων ενώ η μάθηση προσεγγίζεται μέσω της επικοινωνίας, του διαλόγου και κατ' επέκταση της ελεύθερης έκφρασης απόψεων. Χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην όξυνση της κριτικής σκέψης, στην καλλιέργεια της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευόμενων.

Τα Σ.Δ.Ε., ως δομή της εκπαίδευσης ενηλίκων, διακρίνονται για το καινοτόμο πρόγραμμα σποδών τους όσον αφορά τη λειτουργία τους και τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν. Στόχος των ευέλικτων μαθημάτων τους είναι η κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων από τους εκπαιδευόμενους συνδυάζοντας τυπικές, μη τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης (Βεκρής, 2010). Η γνώση των Web 2.0 εργαλείων και η χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση ενηλίκων θεωρείται σημαντική καθώς συνεισφέρει στον ψηφιακό αλφαβητισμό, στην κοινωνική ένταξη και στον εκσυγχρονισμό της ζωής τους.

Ένας από τους πυλώνες του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Οι εξελίξεις σε τεχνολογικό, επιστημονικό και κοινωνικό επίπεδο άλλαξαν ριζικά το επικοινωνιακό τοπίο και διαμόρφωσαν τις προϋποθέσεις επαναπροσδιορισμού της ουσίας και της παιδαγωγικής του, δίνοντας έμφαση στον πλουραλισμό των σημειωτικών συστημάτων (Παπαδημητρίου, 2012).

Ο εκπαιδευτικός των Σ.Δ.Ε. με τη χρήση των εφαρμογών κοινωνικού λογισμικού έχει τη δυνατότητα να αναδείξει τις πτυχές του διδακτικού του αντικειμένου σχεδιάζοντας δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά των εκπαιδευόμενων και προσελκύουν το ενδιαφέρον τους για ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Hamid, Chang, & Kurnia, 2010).

Οι έρευνες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε εθνικό επίπεδο στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποσκοπούν στο να διερευνήσουν το επίπεδο ψηφιακού γραμματισμού των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων, παρουσιάζοντας παράλληλα τα είδη των Τ.Π.Ε. και Web 2.0 εργαλείων που χρησιμοποιούνται στη μαθησιακή διαδικασία, την έκταση χρήσης τους, καθώς και τα οφέλη που προσφέρουν αυτά. Πραγματεύονται την αξιοποίηση και ένταξη των εφαρμογών κοινωνικού λογισμικού σε όλα τα είδη των γραμματισμών χωρίς ωστόσο να περιλαμβάνουν την πρακτική εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιθυμητή συμβολή της Μ.Δ.Ε. είναι να αναδειχθεί η σημασία και η σημαντικότητα των Web 2.0 εργαλείων στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Για την καλύτερη δυνατή διεξαγωγή της έρευνας προκρίθηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός διδακτικού σεναρίου με απώτερο σκοπό τον εκσυγχρονισμό του μαθήματος και τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μάθησης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προσεγγίστηκαν με τη διεξαγωγή της έρευνας είναι τα εξής:

- Ποιες είναι οι γνώσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευόμενων (χρήση Η/Υ, συχνότητα χρήσης, πρόγραμμα–σεμινάριο εκμάθησης Η/Υ) και της εκπαιδευτικού (επιμόρφωση σε Τ.Π.Ε., γνώση Web 2.0 εργαλείων, εξοικείωση) σχετικά με τα εργαλεία των Τ.Π.Ε.;

- Χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού Web 2.0 εργαλεία;
  - Και αν ναι, ποια μέσα–εφαρμογές χρησιμοποιεί και με ποια συχνότητα;
  - Και αν όχι, για ποιο λόγο;

- Τα Web 2.0 εργαλεία που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σεναρίου:
  - κέντρισαν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, οπότε και δραστηριοποιήθηκαν περισσότερο,
  - μεγάλωσαν το εύρος του υλικού και τους τρόπους αναπαράστασης της πληροφορίας, οπότε και έγινε ελκυστικότερη η διδασκαλία,

- συνέβαλαν στην υλοποίηση μιας συνεργατικής διδασκαλίας,
- συνέβαλαν στη διαμοιρασμό πληροφοριών,
- συνέβαλαν στη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση;

Η διάρθρωση της εργασίας είναι τριμερής:

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας. Στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφονται τα βασικά γνωρίσματα των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας και του γλωσσικού γραμματισμού στο πλαίσιο του οποίου εφαρμόστηκε το διδακτικό σενάριο. Ακολουθεί η αναφορά στα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων και στο ρόλο των εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε. Στο δεύτερο κεφάλαιο μελετάται η τεχνολογία Web 2.0, τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν στην εκπαίδευση ενηλίκων καθώς και τα εργαλεία (Padlet, Wikipedia, Bubbl.us, Εικονική Πραγματικότητα) που αξιοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο τρίτο κεφάλαιο πραγματοποιείται η ανασκόπηση σημαντικών ερευνών που αναφέρονται στη χρήση των Τ.Π.Ε. και στα εργαλεία κοινωνικού λογισμικού (Web 2.0) στα Σ.Δ.Ε.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά το εμπειρικό τμήμα της έρευνας. Το τέταρτο κεφάλαιο πραγματεύεται όλη την ερευνητική διαδικασία. Συγκεκριμένα γίνεται αναφορά στο σκοπό, στους στόχους, στα ερευνητικά ερωτήματα και στις υποθέσεις. Έπειτα, αναλύονται το μεθοδολογικό πλαίσιο, τα εργαλεία διερεύνησης και η δομή τους, το δείγμα που επελέγη, η οργάνωση και η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας. Επιπλέον ενότητες του κεφαλαίου αποτελούν η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, το πλαίσιο δεοντολογίας της έρευνας, η μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων καθώς και η λεπτομερής παρουσίαση του διδακτικού σεναρίου που υλοποιήθηκε στην έρευνα. Στο πέμπτο κεφάλαιο κατατίθενται διεξοδικά όλα τα στοιχεία που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και των συνεντεύξεων.

Στο τρίτο μέρος, ερμηνεύονται τα πορίσματα, προκύπτουν συμπεράσματα και τίθενται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, στο έκτο κεφάλαιο δίνονται αρχικά απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα, οι οποίες συγκρίνονται με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών. Ακολουθούν στην επόμενη ενότητα οι συμπερασματικές

παρατηρήσεις, οι περιορισμοί που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ενώ διατυπώνονται προτάσεις για νέες έρευνες στο μέλλον.

ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική Προσέγγιση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

1. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.)

1.1 Βασικά γνωρίσματα των Σ.Δ.Ε.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας θεσμοθετήθηκαν με νόμο το 1997 (Ν. 2525/1997, άρθρο 5, παρ. 1, ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997). και αποτελούν έναν από τους βασικούς φορείς εκπαίδευσης ενηλίκων. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) και το Ελληνικό Δημόσιο με σκοπό την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού αποκλεισμού. Στην Ελλάδα ξεκίνησαν πιλοτικά τη δραστηριότητά τους το 2000 με λειτουργική δομή και πολιτική, που καθοδηγούνταν από τη Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης (νυν Γ.Γ.Ε.Ε.Κ&Δ.Β.Μ.) (Τζιαφέτα, 2012).

Το πρώτο Σ.Δ.Ε. λειτούργησε στο Περιστέρι Αττικής και στηρίχθηκε σε τρεις βασικές αρχές («Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», 2013):

1. *Ευέλικτο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προσαρμόζεται στις ικανότητες και στις ανάγκες των εκπαιδευόμενων εξασφαλίζοντας έτσι την ενεργό συμμετοχή τους.*
2. *Υποστήριξη των συμμετεχόντων σε όλους τους τομείς όπου αντιμετωπίζουν δυσκολίες.*
3. *Εκπαιδευτικό προσωπικό και συμβουλευτικές υπηρεσίες που είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων τα οποία αναλαμβάνουν.*

Από το 2000 μέχρι σήμερα ιδρύθηκαν στις 13 Περιφερειακές Ενότητες της χώρας 76 Σ.Δ.Ε., από τα οποία 12 λειτουργούν σε σωφρονιστικά καταστήματα και 23 τμήματα εκτός έδρας («Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», χ.η.).

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα δημόσιο σχολείο που απευθύνεται σε άτομα άνω των 18 ετών που δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν την εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και να λάβουν το απολυτήριο Γυμνασίου. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος των μαθημάτων είναι 18 μήνες (δύο εκπαιδευτικά έτη). Οι ώρες διδασκαλίας ανέρχονται σε 25 εβδομαδιαίως από Δευτέρα έως και Παρασκευή και πραγματοποιούνται το απόγευμα (16:30-20:30 μ.μ.), σε αντίθεση με τα Σ.Δ.Ε. που λειτουργούν σε σωφρονιστικά καταστήματα, τα οποία έχουν πρωινό ωράριο. Ο τίτλος σπουδών που παρέχεται στους απόφοιτους είναι ισότιμος με αυτόν του Γυμνασίου (ΦΕΚ 1861/Β/8-7-2014, άρθρο 1, παρ. 5).

Σκοπός των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για την οργάνωση και τη λειτουργία τους (ΦΕΚ 1861/Β/8-7-2014, άρθρο 2, παρ. 1) είναι η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων, καθώς επίσης και η αύξηση των δυνατοτήτων απασχόλησής τους. Ειδικότεροι στόχοι (ΦΕΚ 1861/Β/8-7-2014, άρθρο 2, παρ. 2) είναι η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης των νέων άνω των δεκαοχτώ ετών και η επανασύνδεση τους με την εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης. Επίσης, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους, ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, ικανότητες και στάσεις που θα συμβάλλουν στην κοινωνική-οικονομική και επαγγελματική τους ανέλιξη.

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού τα Σ.Δ.Ε. έχουν υιοθετήσει τρεις βασικές αρχές που προσδιορίζουν την ταυτότητα τους (ΦΕΚ 1861/Β/8-7-2014, άρθρο 3, παρ. 1):

1. Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται είναι ευέλικτα προκειμένου να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθεια του.
2. Οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει, καθώς υποστηρίζονται και σε άλλους τομείς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όπως στην υγεία, στην οικογένεια, στον εργασιακό χώρο και στον άμεσο κοινωνικό περίγυρο.
3. Η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών απαιτεί εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, που διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που αναλαμβάνει.

Στο πλαίσιο των παραπάνω αρχών, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΦΕΚ 1861/Β/8-7-2014, άρθρο 3, παρ. 2):

- *Συμπράττουν και επιδιώκουν τη συνεργασία με όλους τους αρμόδιους κοινωνικούς φορείς για την ευαισθητοποίηση των κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνονται.*
- *Ακολουθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των εκπαιδευόμενων.*
- *Δίνουν έμφαση στην απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων.*
- *Καλλιεργούν κοινωνικές δεξιότητες και βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να διαμορφώνουν θετικές στάσεις, ως ενεργοί πολίτες και μέλη της κοινωνίας, σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο.*
- *Διαμορφώνουν ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών ώστε να αξιοποιούνται όλοι οι κοινωνικοί χώροι στους οποίους υπάρχει γνώση και συσσωρευμένη εμπειρία (χώροι εργασίας, κοινωνικής συνάθροισης, καλλιτεχνικής δημιουργίας, πολιτιστικών εκδηλώσεων κ.ά.).*
- *Συνεργάζονται μεταξύ τους και αναπτύσσουν κοινές δράσεις.*

Το πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε. είναι σχεδιασμένο με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Θέτει στο επίκεντρο του τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του εκπαιδευόμενου λειτουργώντας ανασταλτικά στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου οδηγού προγράμματος σπουδών που διαθέτει καθορισμένες προδιαγραφές ύλης και συγκεκριμένο πλαίσιο δραστηριοτήτων (Μάνου, 2016, σελ. 21). Κατά συνέπεια, το πλαίσιο λειτουργίας τους είναι ανοικτό και ευέλικτο, οι στόχοι επαναπροσδιορίζονται και οργανώνονται συνεχώς, παρέχοντας τη δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου του, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες, προσδοκίες και δεξιότητες των εκπαιδευόμενων κάθε φορά (Μάσση, 2018, σελ. 23). Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται εντάσσονται σε ένα καινοτόμο πρόγραμμα καθώς στηρίζονται στο διαφορετικό τρόπο μάθησης που προσλαμβάνουν τη γνώση οι ενήλικες και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους. Συγκεκριμένα, επιτρέπεται η διαθεματική και βιωματική προσέγγιση της γνώσης και η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Παράλληλα οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες όπως επικοινωνία, συνεργασία και γνωστικά εφόδια-στρατηγικές για την επίλυση ενός προβλήματος.

Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας υιοθετείται η αρχή των πολυγραμματισμών (ΦΕΚ 1861/Β/8-7-2014, άρθρο 4), που στηρίζεται στην αντίληψη ότι ο σύγχρονος εγγράμματος πολίτης οφείλει να είναι εγγράμματος σε αντικείμενα και επιστημονικούς χώρους ανεξάρτητα από τη γραφή, την ανάγνωση και τους απλούς αριθμητικούς υπολογισμούς (Καρακούση, 2018, σελ. 22). Ο βασικός πυρήνας των Σ.Δ.Ε. συγκροτείται από τρεις επιμέρους γραμματισμούς, το γλωσσικό, τον αριθμητικό και τον πληροφορικό, αποσκοπώντας και σε άλλους γραμματισμούς, όπως είναι ο επιστημονικός, ο κοινωνικός, ο περιβαλλοντικός και ο πολιτισμικός-αισθητικός. Η διδασκαλία των γραμματισμών επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να αποκτήσει τις ικανότητες εκείνες προκειμένου να ελέγχει τη ζωή του και να επιλύει τα προβλήματα του μέσω του διαλόγου στο περιβάλλον που δραστηριοποιείται (Μάνου, 2016, σελ. 22). Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε. έχει στόχο την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων και στάσεων σχετικών με (ΦΕΚ 1861/Β/8-7-2014, άρθρο 4, παρ. 5):

- *τη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα,*
- *τη χρήση των αριθμών στην καθημερινή ζωή,*
- *τη σύγχρονη τεχνολογία και ιδιαίτερα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή,*
- *τις φυσικές επιστήμες,*
- *τη χρήση της αγγλικής γλώσσας,*
- *τις κοινωνικές επιστήμες,*
- *το φυσικό περιβάλλον,*
- *τον πολιτισμό,*
- *τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα των εκπαιδευομένων ως ενεργών πολιτών,*
- *την επαγγελματική και εργασιακή ζωή,*
- *τις προσωπικές επιλογές και ενδιαφέροντα (καλές τέχνες, μουσική, άθληση κ.ά.).*

Η αξιολόγηση στα Σ.Δ.Ε. είναι περιγραφική, έχει ποιοτικό και όχι τιμωρητικό χαρακτήρα και εστιάζει στην ατομική πρόοδο του κάθε εκπαιδευόμενου για κάθε αντικείμενο χωρίς να υπάρχει σύγκριση με την πρόοδο και την ικανότητα των υπολοίπων μαθητών, επιδιώκοντας να αναδείξει τα προτερήματα των εκπαιδευόμενων (Μαργάρα, 2005). Είναι μια διαδικασία κατά την οποία αξιολογείται η συμμετοχή, το ενδιαφέρον, η προσπάθεια, η ανταπόκριση/επίδοση, η συνεργασία και ο φάκελος υλικού εργασίας (portfolio) του εκπαιδευόμενου, παρέχοντας του τη δυνατότητα να κατανοήσει αρχικά την πορεία της

εξέλιξης του και να διαπιστώσει μετέπειτα, μέσα από τις συστηματικές, στοχευμένες παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, πιθανές αδυναμίες και ελλείψεις του προκειμένου να βελτιώσει στο μέλλον τις επιδόσεις του.

Συνεπώς, τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας συνιστούν έναν καινοτόμο θεσμό που αποδεσμεύεται από συμβατικές παιδαγωγικές αντιλήψεις και μεθόδους. Το ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών τους εστιάζει στην προσωπικότητα των εκπαιδευόμενων, σέβεται την ενήλικη ζωή και την προσωπική τους ιστορία και προσαρμόζεται στις διάφορες συνθήκες αποσκοπώντας στη δημιουργία συνειδητοποιημένων και ενεργών πολιτών.

1.2 Ο γλωσσικός γραμματισμός στο πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε.

Ο γλωσσικός γραμματισμός (Νέα Ελληνική Γλώσσα) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας καθώς συγκροτεί τον πυρήνα του προγράμματος σπουδών. Σκοπός του είναι η ενδυνάμωση και χειραφέτηση των εκπαιδευόμενων, μέσα από τη βελτίωση του βαθμού χρήσης της νέας ελληνικής, σε γραπτό και προφορικό επίπεδο (Χατζησαββίδης & Νικολαΐδης, 2006) αλλά και η κριτική μελέτη των κειμένων με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό το επίπεδο του γλωσσικού και κριτικού τους γραμματισμού.

Καθώς το μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού έχει γνωρίσματα κοινωνικής πρακτικής με τους επιμέρους τομείς του (ανάγνωση, γραφή, λεξιλόγιο, γραμματική) να προσδιορίζονται ως δραστηριότητες με κοινωνικοπολιτισμικά μηνύματα η γλωσσική διδασκαλία *«ισοδυναμεί με τη διδασκαλία απόψεων, πολιτισμικών στάσεων και κοινωνικών κανόνων»* (Τζάμος & Χατζησαββίδης, 2014, σελ. 8)

Μέσω των μεθοδολογιών και των δραστηριοτήτων, οι εκπαιδευόμενοι στο τέλος του διετούς κύκλου μαθημάτων τους, επιδιώκεται να μπορούν να διαβάζουν με άνεση και κριτική ικανότητα, να κατανοούν τη σημασία γραπτών κειμένων, εκτεταμένων και μη, με τα ιδιαίτερα υπονοήματα που τα συνοδεύουν αλλά και να αντιλαμβάνονται τον προφορικό λόγο καθημερινής χρήσης και τη σχέση μεταξύ οπτικού και λεκτικού γραμματισμού. Επίσης, επιζητάται να γνωρίσουν ορισμένους λογοτέχνες και τα κείμενα τους, προκειμένου να τα κατανοούν και να τα απολαμβάνουν αλλά και να παράγουν κείμενα μικρής ή

σύντομης έκτασης (επιστολές, αιτήσεις, διαφημίσεις, συνθήματα, μηνύματα σε ηλεκτρονικά μέσα κ.ά.). Παράλληλα, να αποδεχτούν τα εργαλεία των Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο του ψηφιακού γραμματισμού, καθώς συνδυάζουν τη λεκτική με την οπτική παράμετρο, αλλά και να εξοικειωθούν και να αντιμετωπίζουν κριτικά την έννοια των πολυτροπικών κειμένων, τόσο ως αναγνώστες όσο και ως παραγωγοί. Οι εκπαιδευόμενοι αποσκοπείται να είναι σε θέση να παρουσιάζονται σε κοινό, να εκφράζουν μέσω του προφορικού λόγου τις εμπειρίες, τα επιχειρήματα, τα παράπονα και τα αιτήματα τους, να συμμετέχουν με άνεση σε μία συζήτηση αλλά και να έχουν τη δυνατότητα να διαπραγματεύονται πολύ βασικά θέματα της δομής της νέας ελληνικής γλώσσας (μεταγλωσσική ορολογία, ορθογραφία, δομή πρότασης) (Τζάμος & Χατζησαββίδης, 2014, σελ. 9).

Το περιεχόμενο στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού δε μπορεί να προσδιοριστεί επακριβώς, καθώς η διδαχθείσα ύλη είναι τεράστια. Ωστόσο, για μεθοδολογικούς λόγους διακρίνεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες. Η πρώτη σχετίζεται με το μη λογοτεχνικό λόγο, ο οποίος περιλαμβάνει χρηστικά κείμενα (έντυπα προς συμπλήρωση, συμβόλαια, βιογραφικό σημείωμα, σελίδες του διαδικτύου κ.ά.) και θέματα δομής της νέας ελληνικής γλώσσας (ορολογία, κλιτικά παραδείγματα, κανόνες μορφοσυντακτικοί και ορθογραφίας, διαφορές προφορικού-γραπτού λόγου). Η δεύτερη αφορά το λογοτεχνικό λόγο και περικλείει λογοτεχνικά κείμενα (Τζάμος & Χατζησαββίδης, 2014, σελ. 11).

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας του μη λογοτεχνικού λόγου, καθώς δεν υπάρχει βιβλίο για τον εκπαιδευόμενο, προσαρμόζεται στο επίπεδο γραμματισμού και το ενδιαφέρον του, με τη θεματολογία και το υλικό να συναποφασίζεται και να προσκομίζεται από τους συμμετέχοντες στη διδασκαλία. Οι εκπαιδευόμενοι, με τη σειρά τους, ενθαρρύνονται στην έκφραση κριτικής άποψης και παράγουν προφορικό λόγο και κείμενα που έχουν πάντα αποδέκτη. Επίσης, η διδασκαλία της δομής της νέας ελληνικής γίνεται περιστασιακά, δίνοντας έμφαση και στη μικροδομή αλλά πολύ περισσότερο στη μακροδομή της. Η χρήση των Τ.Π.Ε. πρέπει να γίνεται με ανάλογη μεθοδολογία με αυτήν των κειμένων προφορικού και γραπτού λόγου και να αντιμετωπίζονται ως παιδαγωγικά μέσα αλλά και ως μέσα πρακτικής γραμματισμού. Όσον αφορά τις επικοινωνιακές συνθήκες γίνεται προσπάθεια να είναι πραγματικές, ακόμη και εκτός του χώρου του σχολείου, ενώ τα μαθήματα έχουν συνήθως τη μορφή σχεδίων εργασίας (projects), προάγοντας την ομαδική

εργασία και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό να έχει ρόλο συντονιστή και ισότιμου συνομιλητή (Τζάμος & Χατζησαββίδης, 2014, σσ. 15-16).

Όλες οι παραπάνω αρχές εφαρμόζονται με γνώμονα τη βιωματική-επικοινωνιακή μάθηση και τη διαθεματικότητα, και συγκεκριμένα μέσω των διδακτικών δραστηριοτήτων παραγωγής λόγου και δομής καθώς και με τη συλλογική επαναδιατύπωση του λόγου από την πλευρά των εκπαιδευόμενων.

Οι διδακτικές δραστηριότητες παραγωγής λόγου έχουν ως απώτερο σκοπό την καλλιέργεια ποικίλων γλωσσικών δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων. Περιλαμβάνουν προφορικές και γραπτές μορφές λόγου, προκειμένου οι εκπαιδευόμενοι να έρχονται σε επαφή με μία ποικιλία αυθεντικών κειμένων και να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τόσο σε διάφορες περιστάσεις όσο και για διάφορους επικοινωνιακούς στόχους (Τζάμος & Χατζησαββίδης, 2014, σελ. 16).

Μέσω της συλλογικής επαναδιατύπωσης του λόγου οι εκπαιδευόμενοι επιδιώκεται να αποκτήσουν όλους εκείνους τους απαραίτητους αυτοματισμούς, που θα τους παρέχουν τη δυνατότητα να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο, προσαρμοσμένο στο ενδεδειγμένο είδος λόγου και επίπεδο ύφους. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με το γραπτό λόγο γίνεται αναφορά σε ορθογραφικούς κανόνες, παρατηρήσεις υφολογικής υφής και άλλες επισημάνσεις που αφορούν το γλωσσικό γραμματισμό. Όσον αφορά την επαναδιατύπωση του προφορικού λόγου, προσδιορίζονται όλα εκείνα τα σημεία όπου παρουσιάζονται κάποιες ιδιομορφίες, όπως ατυχείς εκφράσεις, μορφοσυντακτικά, φωνητικά και άλλα λάθη, με στόχο τη βελτίωση τους (Τζάμος & Χατζησαββίδης, 2014, σελ. 17).

Με τις δραστηριότητες δομής οι εκπαιδευόμενοι θα κατανοήσουν το μηχανισμό και τη δομή της ελληνικής γλώσσας. Οι δομές αντιμετωπίζονται ως λειτουργικά εργαλεία, που επιτρέπουν να γίνει αντιληπτή η λειτουργία του κάθε γλωσσικού στοιχείου και κατ' επέκταση η δημιουργία σωστών προτάσεων σε μορφοσυντακτικό επίπεδο. Προκειμένου να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος χρησιμοποιούνται τεχνικές από το χώρο της επιστήμης της Γλωσσολογίας, όπως αντικαταστάσεις, αφαιρέσεις, μετασχηματισμοί, αλλαγές θέσεων των γλωσσικών στοιχείων που έχουν την ίδια λειτουργία (Τζάμος & Χατζησαββίδης, 2014, σσ. 17-18).

Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία του λογοτεχνικού λόγου αποσκοπεί στην εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με το συγκεκριμένο είδος, προκειμένου να αποκτήσουν στοιχεία του ιδιότυπου λογοτεχνικού γραμματισμού. Η προσέγγιση του επιτυγχάνεται μέσα από τη δημιουργία ενός πλαισίου προβληματισμού, όπου ο εκπαιδευτικός–εμψυχωτής, προτρέπει τους εκπαιδευόμενους, αρχικά, να κατανοήσουν το νόημα του κειμένου και μετέπειτα να αναλογιστούν τις τυχόν συνδηλώσεις που προσφέρει για τον καθένα ξεχωριστά. Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί αφορμή για έκφραση συναισθημάτων, αξιών, απόψεων αλλά και για δημιουργία καινούριων κειμένων από τους εκπαιδευόμενους. Μέσα από αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία το μάθημα επιτυγχάνει το σκοπό του, ενώ συνδέεται με όλα τα μαθήματα που διδάσκονται ή που μπορεί να εισαχθούν για διδασκαλία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, καθώς ο λογοτεχνικός λόγος δεν περιορίζεται στην παρουσίαση ενός αντικειμένου ή θέματος, αλλά περιλαμβάνει πληροφορίες ιστορικού, γεωγραφικού, κοινωνικού, γλωσσικού, επιστημονικού, φιλοσοφικού περιεχομένου (Τζάμος & Χατζησαββίδης, 2014, σελ. 18).

Τέλος, η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων μπορεί να πραγματοποιηθεί σε διάφορα στάδια της διδασκαλίας του γλωσσικού γραμματισμού και για διαφορετικούς σκοπούς. Συγκεκριμένα, κατά την έναρξη των μαθημάτων μπορεί να προηγηθεί η αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση, όπου ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει πληροφορίες για το γλωσσικό επίπεδο και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευόμενων, ενώ στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς υπάρχει η δυνατότητα για τη διαμορφωτική αξιολόγηση, προκειμένου να ελέγχεται η πορεία των εκπαιδευόμενων και να βελτιώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Την ολοκλήρωση του διδακτικού έτους συνοδεύει η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση, που παρέχει πληροφορίες για την τελική επίδοση των εκπαιδευόμενων και το βαθμό επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Τρία είδη αξιολόγησης που έχουν περιγραφικό χαρακτήρα με γνώμονα την ενθάρρυνση και τη βελτίωση των εκπαιδευόμενων (Τζάμος & Χατζησαββίδης, 2014, σσ. 28-29).

1.3 Τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων στα Σ.Δ.Ε.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας απευθύνονται σε ένα κοινό με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα· ένα κοινό που τις περισσότερες φορές διακρίνεται για την ανομοιογένεια του πληθυσμού του (Ευστράτογλου & Νικολοπούλου, 2008). Πρόκειται για ενήλικες, οι

οποίοι δεν κατόρθωσαν να ενσωματωθούν στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και τώρα προσέρχονται στα Σ.Δ.Ε., με εμπειρίες, στέρεες γνώσεις, ελλείψεις, αδυναμίες (Μάνου, 2016, σελ. 25) και ενεργή θέλησή για μάθηση προκειμένου να καλύψουν τα κενά τους. Σύμφωνα με τον Rogers (1999, σσ. 97-100) οι ενήλικες έρχονται στο σχολείο με δεδομένες προθέσεις:

- Για την απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, οι οποίες σχετίζονται με το μοντέλο της ζωής τους.
- Για κοινωνικούς ή προσωπικούς λόγους ή εξαιτίας κάποιας απροσδιόριστης ανάγκης.
- Για τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους, στοχεύοντας στην επαγγελματική ανέλιξη ή στην επαύξηση του προσωπικού τους κύρους.

Κατά συνέπεια μέσω της επανένταξής τους στο χώρο της εκπαίδευσης και την απόκτηση ενός τίτλου σπουδών, που είναι ισότιμος με απολυτήριο Γυμνασίου, οι εκπαιδευόμενοι επιδιώκουν τη βελτίωση της κοινωνικοοικονομικής τους κατάστασης και την ανάπτυξη της προσωπικότητας τους, εξυψώνοντας το κοινωνικοπολιτισμικό τους επίπεδο (Βεργίδης, 2004). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό αποφοίτων των Σ.Δ.Ε., συνεχίζει τις σπουδές του στο Τεχνικό ή Γενικό Λύκειο, αρκετοί από τους οποίους διεκδικούν μια θέση εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εκπαιδευόμενων αυτά κατατάσσονται σε κατηγορίες τόσο στην ξένη (Rogers, 1999) όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία (Χατζηθεοχάρους, 2010; Κόκκος, 2005; ΕΚΕΠΙΣ, 2006). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στη διδακτική διαδικασία με συγκεκριμένους στόχους και προσδοκίες, διαθέτοντας γνώσεις, εμπειρίες, αξίες αλλά και μία σειρά από διαμορφωμένες ήδη αντιλήψεις που αποτελούν τη βάση για την απόκτηση της νέας γνώσης. Επίσης, έχουν αποκρυσταλλώσει προτιμώμενους τρόπους και στρατηγικές μάθησης ανάλογα με τις ικανότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους. Βρίσκονται σε μια διαρκή εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης χωρίς να βιώνουν μια στατική περίοδο στη ζωή τους, έχοντας την τάση να συμμετέχουν ενεργά σε θέματα που τους απασχολούν. Παρουσιάζουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, υποχρεώσεις, καθήκοντα και δεσμεύσεις που μπορεί

να προκαλέσουν εμπόδια στη μάθηση. Εμπόδια που προέρχονται είτε από την κακή οργάνωση του προγράμματος σπουδών (ασαφείς στόχοι, έλλειψη θεσμικού πλαισίου, προβλήματα υποδομής) είτε από την ίδια την προσωπικότητα των εκπαιδευόμενων και τους διάφορους κοινωνικούς ρόλους, που έχουν αναλάβει (Κόκκος, 2008α, σσ. 80-86; Rogers, 1999, σσ. 92-104). Ωστόσο, οι εκπαιδευόμενοι όταν αισθάνονται ότι απειλούνται αναπτύσσουν μηχανισμούς άμυνας για να προστατευθούν και για να μην αμφισβητηθούν τα πιστεύω και οι αντιλήψεις τους, με το ενδεχόμενο να τους οδηγήσουν και σε παραίτηση.

Σύμφωνα με τους Κόκκο και Λιοναράκη (1998), οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αναστοχάζονται, διαθέτουν έναν ολιστικό τρόπο μάθησης, επιδιώκουν τον αλληλοσεβασμό, την εμπιστοσύνη, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία, στοιχεία σημαντικά για την επίτευξη μιας δημιουργικής διεργασίας μάθησης.

1.4 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στα Σ.Δ.Ε.

Σύμφωνα με το άρθρο 6, του νόμου 1861/2014, του κανονισμού λειτουργίας των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας:

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ενεργά συμμετοχικός. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται στο καθαρά διδακτικό έργο, αλλά ο ίδιος ως ερευνητής διαγιγνώσκει τις μορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, διαμορφώνει πρόταση προγράμματος διδασκαλίας, και σε συνεργασία με τον Διευθυντή αξιολογεί, ερευνά και αναζητεί τρόπους επίλυσης προβλημάτων, σχεδιάζει και παράγει διδακτικό υλικό ή προσαρμόζει και αξιοποιεί το υπάρχον.

Πρόκειται για έναν πολυδιάστατο ρόλο που δεν περιορίζεται μόνο στην οργάνωση και στη μετάδοση των γνώσεων αλλά οφείλει να συνδυάζει πράξεις, ενέργειες και συμπεριφορές που τον καθιστούν συντονιστή, καταλύτη, καθοδηγητή της μάθησης, διαμεσολαβητή και τέλος υποστηρικτή-εμψυχωτή.

Ο συντονιστικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύ σημαντικός για την ομάδα των εκπαιδευόμενων καθώς έχει την ευθύνη να τους γνωστοποιήσει το αντικείμενο μάθησης αλλά και τους επιδιωκόμενους στόχους. Χαρακτηριστικά ο Rogers (1999, σελ. 220) αναφέρει: «*Ο εκπαιδευτής αναδεικνύει την αξία ολόκληρου του εγχειρήματος ενώπιον της*

ομάδας και αξιολογεί μαζί με την ομάδα, εφόσον συνεχίζεται η μαθησιακή διαδικασία, την πρόοδο που έχει συντελεστεί και συντελείται ως προς την επίτευξη αυτών των στόχων». Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, επομένως, χαρακτηρίζεται αντιφατικός εφόσον ενώ είναι μέλος της ομάδας των εκπαιδευόμενων και συμμετέχει στις δραστηριότητές της, ταυτόχρονα βρίσκεται έξω από την ομάδα παρατηρώντας και συντονίζοντάς τη (Γιαννακοπούλου, 2008, σελ. 301).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός με το ρόλο του καταλύτη είναι υπεύθυνος για τις διδακτικές διαδικασίες τις οποίες τροποποιεί και προσαρμόζει αναλογιζόμενος τις ανάγκες της κάθε ομάδας. Η Γιαννακοπούλου (2008), συγκεκριμένα, προσδιορίζει τις έξι διαφορετικές διαστάσεις του ρόλου του και τις αντίστοιχες δραστηριότητες όπως έχουν καθοριστεί από το Heron. Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός-καταλύτης:

1. Σχεδιάζει έναν ευέλικτο προγραμματισμό για την υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων.
2. Βοηθά τους εκπαιδευόμενους να αντιληφθούν, μέσω της απόδοσης νοημάτων, τις εμπειρίες του παρελθόντος τους και την ανάπτυξη της αυτογνωσίας τους.
3. Παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν τις δυσκολίες τους και να τις αντιμετωπίσουν.
4. Αντιμετωπίζει και εξισορροπεί τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις.
5. Οργανώνει τις διδακτικές δραστηριότητες ενεργοποιώντας τους εκπαιδευόμενους για μάθηση.
6. Καλείται να δημιουργήσει θετικό κλίμα στο πλαίσιο της ομάδας σεβόμενος τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την προσωπικότητά τους.

Με το ρόλο του καθοδηγητή μάθησης ο εκπαιδευτικός, αρχικά, έχει την υποχρέωση να γνωρίζει το αντικείμενο διδασκαλίας και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό, ενθαρρύνοντας την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων προκειμένου να επιτευχθεί η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών τους. Επιπρόσθετα, να τους παρακινεί να χρησιμοποιούν οι ίδιοι τις μαθησιακές δραστηριότητες ώστε να ενισχυθεί η πίστη στις ικανότητές τους και η αυτονομία τους και να τους καθοδηγεί στο να εντοπίζουν και να διαχειρίζονται μόνοι τους τα προβλήματα, υποστηρίζοντάς τους όποτε κρίνεται απαραίτητο (Καρακούση, 2018, σελ. 31).

Ο εκπαιδευτικός των Σ.Δ.Ε. επιπλέον αναλαμβάνει να διαμεσολαβήσει μεταξύ των εκπαιδευόμενων και του αντικειμένου διδασκαλίας, αναλογιζόμενος τόσο τις ανάγκες της κάθε ομάδας όσο και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου. Στόχος του εκπαιδευτικού-διαμεσολαβητή είναι να εντοπίζει τα προβλήματα που ενδεχομένως προκύψουν, μετατρέποντας τα σε ευκαιρίες για μάθηση, υποστηρίζοντας την ενεργητική συμμετοχή και την αυτονομία των εκπαιδευόμενων (Καρακούση, 2018, σελ. 30).

Επιστέγασμα των ρόλων του εκπαιδευτικού στα Σ.Δ.Ε. αποτελεί αυτός του υποστηρικτή-εμψυχωτή. Χρέος του είναι να παρακολουθεί όλη την εκπαιδευτική προσπάθεια και να επεμβαίνει για την αντιμετώπιση προβληματικών και συγκρουσιακών καταστάσεων, εφόσον οι εκπαιδευόμενοι στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας αποτελούν μία ετερόκλητη ομάδα σε ηλικιακό και πολιτισμικό επίπεδο (Βεργίδης, 2003; Χριστοφόρου, 2016). Σκοπός της διδασκαλίας είναι η επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων της ομάδας, η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και η υιοθέτηση νέων στάσεων και συμπεριφορών. Ως εμψυχωτής ο εκπαιδευτικός οφείλει σε όλα τα στάδια της μάθησης, αξιοποιώντας τεχνικές μεθόδους και μέσα (Καρακούση, 2018, σελ. 31), να συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού παιδαγωγικού κλίματος, που θα καλλιεργεί και θα ενισχύει τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεπίδραση (Ζαχαρή, 2016) μεταξύ των μελών της ομάδας.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας είναι πολυσύνθετος και απαιτητικός. Είναι απαραίτητο να διαθέτει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων καθώς οι σύγχρονες προσεγγίσεις της μαθησιακής διαδικασίας στην εκπαίδευση ενηλίκων καλούν τον εκπαιδευτικό να αναλάβει ένα ρόλο διευκολυντή και εμψυχωτή μακριά από το παραδοσιακό μοντέλο μηχανιστικής γνώσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

2. Τεχνολογία Web 2.0 και Εκπαίδευση Ενηλίκων

2.1 Βασικά γνωρίσματα των Web 2.0 εργαλείων

Ο όρος Web 2.0 ακούστηκε για πρώτη φορά το 2004 σε ένα συνέδριο ανάμεσα στην O'Reilly και τη MediaLive International (O'Reilly, 2007), όταν ο Tim O'Reilly και ο John Battelle προσπάθησαν να περιγράψουν με καινούρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα τη νέα γενιά υπηρεσιών του διαδικτύου που φαινόταν να αναδύεται, σε σύγκριση με την προηγούμενη (O'Reilly & Battelle, 2009).

Πρόκειται για μια επέκταση του Web 1.0 που στηρίζεται στις ίδιες υπηρεσίες και τεχνολογίες. Η διαφορά τους έγκειται στον τρόπο αξιοποίησης των ήδη διαθέσιμων τεχνολογιών καθώς και στη λειτουργία τους από τους χρήστες, τους δημιουργούς των ιστοσελίδων και των πληροφοριακών συστημάτων (Hargadon, 2009).

Σύμφωνα με τον Tim O'Reilly (2006) το Web 2.0 «*είναι η επιχειρηματική επανάσταση στη βιομηχανία των ηλεκτρονικών υπολογιστών που προκαλείται από τη μετάβαση στο διαδίκτυο ως πλατφόρμα, και μια προσπάθεια να κατανοήσουν τους κανόνες για την επιτυχία σε αυτή τη νέα πλατφόρμα*».

Η απήχηση των τεχνολογιών κοινωνικού λογισμικού σχετίζεται με δύο βασικές αρχές:

1. του ανοικτού περιεχομένου και της άμεσης πρόσβασης από όλους τους χρήστες για σχολιασμό, αναθεώρηση και επαναχρησιμοποίηση, επιτρέποντας τη δημιουργία νέου υλικού, με μεγαλύτερη αξία από το αρχικό (Rollett, Lux, Strohmaier, Dosinger, & Tochtermann, 2007),
2. της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης, όπου οι κοινότητες είναι πιο παραγωγικές (Rollett et al., 2007) προσφέροντας στους χρήστες τη δυνατότητα για πρόσβαση και επικοινωνία στην αναζήτηση της γνώσης (Conole & Alevizou, 2010).

Τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Web 2.0 (Καλτσογιάννης, 2007, σσ. 4-5) είναι τα εξής:

- *Το διαδίκτυο και όλες οι συσκευές που είναι συνδεδεμένες σε αυτό, αποτελούν μια παγκόσμια πλατφόρμα επαναχρησιμοποιούμενων υπηρεσιών και δεδομένων, τα οποία προέρχονται κυρίως από τους ίδιους τους χρήστες και στις περισσότερες περιπτώσεις διακινούνται ελεύθερα.*
- *Αρκεί ένας φυλλομετρητής (browser), ώστε να χρησιμοποιείται ως διεπαφή (interface) με αυτή την πλατφόρμα, που λειτουργεί ανεξαρτήτως συσκευής πρόσβασης και λειτουργικού συστήματος, με μοναδική προϋπόθεση την ύπαρξη σύνδεσης στο διαδίκτυο.*
- *Λογισμικό, περιεχόμενο και εφαρμογές ανοιχτού κώδικα (open source).*
- *Χρήση κυρίως «ελαφριάς» τεχνολογίας στα πρωτόκολλα (REST, SOAP), τις γλώσσες προγραμματισμού, τα interfaces και μια τάση για απλότητα στον προγραμματιστικό σχεδιασμό.*
- *Διαδραστικές και πλούσιες διεπαφές χρηστών (user interface) με την τεχνολογία RIA (Rich Internet Applications), δυναμικό περιεχόμενο με ιστοσελίδες που ανανεώνουν μόνο το περιεχόμενο που αλλάζει (τεχνολογία AJAX).*
- *Άμεση και συνεχής ανανέωση των δεδομένων και του λογισμικού.*
- *Προώθηση δημοκρατικού χαρακτήρα του διαδικτύου με τους χρήστες να κατέχουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο.*
- *Αποκέντρωση των δεδομένων, υπηρεσιών και προτύπων.*
- *Κατηγοριοποίηση και αξιολόγηση του περιεχομένου από το χρήστη, με σημασιολογικές έννοιες για ευκολότερη αναζήτηση της πληροφορίας.*
- *Δυνατότητα ανοιχτής επικοινωνίας, ανάδρασης, διάχυσης πληροφοριών, άμεσης συγκέντρωσης και εκμετάλλευσης της γνώσης των χρηστών για διάφορα ζητήματα.*
- *Αμφίδρομη επικοινωνία του χρήστη με επιχειρήσεις ή οργανισμούς που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την επίδρασή του στην υιοθέτηση κατευθύνσεων και στη λήψη αποφάσεων.*

Επομένως, οι τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού χρησιμοποιούνται ως μια πλατφόρμα παραγωγής, στοχοθέτησης, ανατροφοδότησης και κατανάλωσης του περιεχομένου (Franklin & Van Harmelen, 2007), μέσω των οποίων προωθούνται και πρωταγωνιστούν

έννοιες όπως αλληλεπιδραστικότητα, δυναμικότητα, λειτουργικότητα, δημοκρατικότητα, δημιουργικότητα, ευκολία, προσβασιμότητα, κοινωνικό λογισμικό (social computing), διάδοση πληροφορίας και συνεργατικότητα, οι οποίες είναι αντιπροσωπευτικές για τις αλλαγές που έχουν επέλθει στο χώρο του διαδικτύου (McLoughlin & Lee, 2008).

Οι πιο σημαντικές κατηγορίες Web 2.0 εργαλείων με βάση τη βιβλιογραφία (Anderson, 2007; Conole & Alevizou, 2010; Μαρκέλλου, 2010) είναι οι ακόλουθες:

- Blogs: Το ιστολόγιο (weblog), σύμφωνα με τον Winer (2003), είναι «*μία ιεραρχία κειμένου, εικόνων, πολυμέσων και δεδομένων, που ταξινομούνται χρονολογικά και παρουσιάζονται μέσω ενός προγράμματος πλοήγησης (browser)*». Αποτελούν δηλαδή σελίδες διαδικτύου που μοιάζουν με προσωπικά ημερολόγια με πλεονεκτήματα την online διαθεσιμότητα, την προσβασιμότητά τους καθώς και τη διαδραστικότητα τους (Wang & Woo, 2008). Λόγω της αποδοχής, της αίσθησης κοινωνικοποίησης μεταξύ των συμμετεχόντων και της επίδρασης που έχουν ακόμη και εκτός διαδικτύου, τα ιστολόγια χαρακτηρίζονται ως ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο.

- Wikis: Πρόκειται για συλλογικούς δικτυακούς χώρους όπου επιτρέπουν στον κάθε ένα να προσθέσει περιεχόμενο αλλά και να επεξεργαστεί το ήδη δημοσιευμένο (West & West, 2009). Τα Wikis έχουν όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που ευνοούν τη συνεργατική μάθηση, καθώς επιτρέπουν μεταξύ των μελών μιας ομάδας χρηστών το στοιχείο της αλληλεπίδρασης πάνω σε ένα θέμα που αναρτάται, την ανταλλαγή ιδεών και τη συνδιαμόρφωση του περιεχόμενου του (O'Reilly, 2007). Το πιο διαδεδομένο εργαλείο Wiki είναι η διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια ελεύθερου περιεχομένου Wikipedia, στην οποία υπάρχουν πάνω από 5 εκατομμύρια άρθρα με ορισμούς και πληροφορίες σε διάφορες γλώσσες και η σύνταξή της πραγματοποιείται από τους χρήστες.

- Mashups: Τεχνολογία mashup είναι οποιαδήποτε ιστοσελίδα ή διαδικτυακή εφαρμογή που χρησιμοποιεί και συνδυάζει με κατάλληλο τρόπο τα δεδομένα, την παρουσίαση ή τη λειτουργικότητα από δύο ή περισσότερες πηγές προκειμένου να

δημιουργηθούν νέες καινοτόμες υπηρεσίες (Πολύμερου, 2013). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ενσωμάτωση χαρτογραφικών δεδομένων από την Google Maps σε άλλες υπηρεσίες ή σελίδες.

- RSS: Τα Real Simple Syndication (RSS) feeds παρέχουν στους χρήστες τη δυνατότητα να λαμβάνουν και να διαβάζουν νέες πληροφορίες από διάφορες ιστοσελίδες, τη στιγμή της δημοσίευσής τους χωρίς να χρειάζεται να τις επισκεφθούν, προσδίδοντας αμεσότητα στη σχέση τους με το διαδίκτυο. Ψηφιακά εργαλεία που μπορούν να αξιοποιηθούν για αυτό το σκοπό είναι το Google Alerts, το FeedBurner και το RapidFeeds.

- Micro-blogging: Τα μικρο-ιστολόγια είναι κοινωνικές πλατφόρμες blogging οι οποίες επιτρέπουν την επαφή και την αλληλεπίδραση με άλλα μέλη. Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να δημοσιοποιήσει την κατάστασή του, να εκφράσει μία άποψη, μία ιδέα σε ένα κείμενο μικρού μεγέθους, έως 140 χαρακτήρων, χωρίς τη χρήση εικόνων ή άλλων πολυμέσων (Μάνου, 2016, σελ.36). Η αμεσότητα στα μηνύματα και στην επικοινωνία καθώς και η αναδημοσίευση κάποιας ανάρτησης συγκαταλέγονται στα γνωρίσματα τους. Τα πιο γνωστά εργαλεία είναι το Twitter, το Gravity και το Cirip.eu.

- Social Networks: Οι ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης είναι διαδικτυακές υπηρεσίες, που επιτρέπουν στο άτομο να κατασκευάσει ένα δημόσιο ή ημι-δημόσιο προφίλ μέσα σε ένα φραγμένο σύστημα, να δημιουργήσει μια λίστα άλλων χρηστών με τους οποίους μοιράζεται μια σύνδεση και να βλέπει τα προφίλ τους περιδιαβαίνοντας τη λίστα των συνδέσεών τους (Boyd & Ellison, 2008). Γνωστές σελίδες κοινωνικής δικτύωσης είναι το Facebook, το MySpace και το LinkedIn.

- Podcasting: Η λέξη «Podcasting», που προέρχεται από τη μίξη των λέξεων «iPod» και «broadcasting» (Feinglos, 2005), έχει ως βασική λειτουργία το διαμοιρασμό αρχείων ήχου μέσω του διαδικτύου. Επέκταση αυτής της τεχνολογίας αποτελεί το Vodcasting που αναφέρεται στη διακίνηση αρχείων βίντεο μέσω του διαδικτυακού χώρου. Εργαλεία που παρέχουν τη συγκεκριμένη δυνατότητα είναι το VoiceThread, το Audacity και το Podcast.

- Tagging: Είναι η δυνατότητα χαρακτηρισμού ιστοσελίδων, φωτογραφιών, κειμένων και γενικά οποιουδήποτε διαδικτυακού περιεχομένου με σημασιακές λέξεις (tags). Το tagging έχει στόχο την ταξινόμηση και αποθήκευση του περιεχομένου που δημιουργεί ο ίδιος ο χρήστης και την αναζήτηση περιεχομένου που πραγματοποιούν οι υπόλοιποι χρήστες. Πολύ δημοφιλείς είναι οι ιστοσελίδες Delicious, Flickr και Digg.

- Social Bookmarking: Με τη βοήθεια του συγκεκριμένου εργαλείου οι χρήστες εκφράζονται, διαμοιράζονται, σχολιάζουν και οργανώνουν επισημάνσεις για διάφορες ιστοσελίδες, με αποτέλεσμα την καλύτερη οργάνωση περιεχομένου και κοινωνικοποίηση. Γνωστά εργαλεία κοινωνικής επισήμανσης είναι το Diigo, το Delicious και το CiteuLike.

- Instant Messaging: Πρόκειται για συγχρονισμένη ανταλλαγή μηνυμάτων καθώς η επικοινωνία ανάμεσα στους χρήστες υφίσταται σε πραγματικό χρόνο μέσω ενός καναλιού επικοινωνίας (chat room), ιδιωτικό ή δημόσιο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το Skype, το ooVoo και το Windows Live Messenger.

Επομένως, οι Web 2.0 εφαρμογές διακρίνονται για τις πολλές και ποικίλες διαστάσεις τους, καθώς μέσω αυτών παρέχεται η δυνατότητα στο χρήστη να επικοινωνεί, να συνεργάζεται και να ανταλλάσσει πληροφορίες με μεγάλη ευκολία, να δημιουργεί και να ανεβάζει περιεχόμενο στους ιστότοπους φιλοξενίας του παγκόσμιου ιστού, να επεξεργάζεται το περιεχόμενο άλλων χρηστών αλλά και να διαγράφει ό,τι θεωρεί πως δεν είναι σωστό, δουλεύοντας σε ένα περιβάλλον ιδιαίτερο οικείο για αυτόν.

2.2 Οφέλη των Web 2.0 εργαλείων στην εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων ως μια μορφή δια βίου μάθησης οφείλει να ενσωματώσει στο πρόγραμμα σπουδών της τα νέα ψηφιακά εργαλεία και τις σύγχρονες υπηρεσίες διαδικτύου, προκειμένου να αποφευχθεί ο ψηφιακός και κοινωνικός αποκλεισμός των εκπαιδευόμενων. Τα εργαλεία παγκόσμιου ιστού που είναι άμεσα συνδεδεμένα με τις εποικοδομιστικές και τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης προάγουν αντίστοιχα την

ενεργό συμμετοχή και την αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Τα Web 2.0 εργαλεία ευνοούν τη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων με σκοπό την κάλυψή τους (Siemens, 2008). Οι διδακτικές διαδικασίες γίνονται όλο και πιο πολύ προσωποποιημένες, με τα ψηφιακά εργαλεία να προωθούν τη βιωματική μάθηση καθώς υλοποιείται σε καταστάσεις-περιβάλλοντα της πραγματικής ζωής και μέσω αυθεντικών δραστηριοτήτων (Paus-Hasebrink, 2010, όπ. αναφ. στο Παπαγεωργίου, 2012) καλύπτουν την ανάγκη του ατόμου να νιώσει κοινωνικά ενεργό καλλιεργώντας το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης του (Zhang, 2010).

Παράλληλα οι εκπαιδευόμενοι, στο πλαίσιο χρήσης των ψηφιακών εργαλείων, δεν καταναλώνουν υλικό που έχει δημιουργηθεί μόνο από το διδάσκοντα, αλλά συμμετέχουν οι ίδιοι ενεργά στην παραγωγή του (Roussinos & Jimoyiannis, 2011) καθώς μέσω των κατάλληλων εφαρμογών έχουν τη δυνατότητα να διατυπώσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους, να παράγουν νέα γνώση, να αναπτύξουν τη φαντασία τους και να εφαρμόσουν τις σχεδιαστικές και συνδυαστικές προτάσεις τους. Το ελκυστικό περιβάλλον αλλά και η ευκολία στη χρήση που διαθέτουν τα Web2.0 εργαλεία (Anderson, 2007) μετατρέπουν τον εκπαιδευόμενο από παθητικό δέκτη πληροφοριών σε ενεργό συγγραφέα, συνδημιουργό, αξιολογητή και κριτικό σχολιαστή (Redecker, 2009).

Σύμφωνα με τους Zhang, (2010) και Imel (1998) τα Web 2.0 εργαλεία προάγουν το πνεύμα συνεργασίας και διαμοιρασμού απόψεων με στόχο την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση παρέχοντας ευκαιρίες και τρόπους μάθησης, που ο κάθε χρήστης προσαρμόζει στους δικούς του ρυθμούς. Έτσι και στην εκπαίδευση ενηλίκων, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να γίνουν μέλη είτε σε ομάδες κλειστές που πραγματεύονται συγκεκριμένα θέματα που προκαλούν το ενδιαφέρον τους, είτε σε ομάδες ανοικτές χωρίς την ύπαρξη κάποιου περιορισμού (McLoughlin & Lee, 2010). Όταν κυριαρχεί το αίσθημα της ομαδικής ενότητας ο εκπαιδευόμενος μπορεί να εκφράσει και να διατυπώσει τις απόψεις του πιο εύκολα, να επικοινωνήσει και να αισθανθεί ενεργός μέσω της ανάληψης κάποιου ρόλου (McLoughlin & Lee, 2008). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση από την άλλη πλευρά συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας με σκοπό να φιλτράρει, να διερευνά

και να αξιολογεί τον όγκο πληροφοριών που συναντά με τους ρυθμούς και τους τρόπους που ο ίδιος ο εκπαιδευόμενος ορίζει.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι ο συνδυασμός διαφορετικών Web 2.0 εργαλείων που αποσκοπούν σε ένα κοινό αποτέλεσμα, συχνά οδηγεί σε πολυεπίπεδη πληροφόρηση, με τον εκπαιδευόμενο να αναπτύσσει το αίσθημα διερευνητικής μάθησης, εντάσσοντας τον στη διαδικασία της ανακαλυπτικής μάθησης με στόχο την καλλιέργεια των ικανοτήτων που θα τον διατηρούν κοινωνικά και ψηφιακά ενήμερο (δια βίου μάθηση).

2.3 Web 2.0 εργαλεία που αξιοποιούνται στο διδακτικό σενάριο

2.3.1 Ο ψηφιακός πίνακας Padlet

Το Padlet είναι μια δωρεάν εφαρμογή του παγκόσμιου ιστού που επιτρέπει τη δημιουργία ενός πίνακα ανακοινώσεων παρέχοντας στο χρήστη τη δυνατότητα να δημοσιεύει πληροφορίες για οποιοδήποτε θέμα, εικόνες, ακόμη και βίντεο που μπορούν να θεαθούν από οποιονδήποτε διαθέτει το σύνδεσμο ή τη διεύθυνση του συγκεκριμένου «τοίχου» (Rashid, Yunus, & Wahi, 2019).

Πρόκειται για ένα Web 2.0 εργαλείο με μία σειρά από πλεονεκτήματα. Είναι εύκολο στη χρήση, παρέχει άμεση συνεργασία, αποτελεί πολυμεσική εφαρμογή και μπορεί να λειτουργήσει σε πολλές διαφορετικές συσκευές (Zhi & Su, 2015) χωρίς την εγκατάσταση λογισμικού. Τα αρχεία μπορούν να αποθηκευτούν και να αντιγραφούν σε οποιοδήποτε άλλη εφαρμογή (Beltrán-Martín, 2019) επιτρέποντας την αλληλεπίδραση σε έναν εικονικό «τοίχο» που μπορεί να αξιοποιηθεί για απλά εκπαιδευτικά καθήκοντα καθώς και για πιο περίπλοκα μεταξύ εμπειρογνωμόνων (Dewitt, Alias, & Siraj, 2015).

Οι χρήσεις του στην αίθουσα διδασκαλίας είναι άπειρες (Jaganathan, 2016). Αρχικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε απλές εργασίες ή σε εξειδικευμένη διδασκαλία χωρίς να απαιτείται ειδική εκπαίδευση ή εμπειρία στη χρήση των Web 2.0 εργαλείων (Weller, 2013). Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τον ψηφιακό πίνακα στο πλαίσιο εφαρμογής μεθόδων διδασκαλίας όπως είναι ο καταιγισμός ιδεών, η συζήτηση και το project καθώς και για την εισαγωγή, τη σύνοψη ή τη διεξαγωγή ολόκληρου του

μαθήματος. Το Padlet επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να μάθουν οποτεδήποτε και οπουδήποτε μέσω διαφόρων συσκευών που διαθέτουν σύνδεση στο διαδίκτυο ενώ η προβολή ποικίλων απαντήσεων στον «τοίχο» αποτελούν ευκαιρίες για μάθηση και αυτοαξιολόγηση από τους μαθητές εφόσον οι τελευταίοι έχουν άμεση πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων από τους συμμαθητές τους. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να διαμοιραστούν τα έργα τους στο Facebook, Google+, Email ή ακόμη και να ενσωματώσουν τη διεύθυνση URL στο ιστολόγιό τους (Haris, Yunus, & Badusah, 2017).

Σύμφωνα με τον Fuchs (2014), η χρήση της εφαρμογής ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την αξιολόγηση ολόκληρης της τάξης σε πραγματικό χρόνο. Πρόκειται για ένα διαδικτυακό εργαλείο μάθησης, που ενθαρρύνει την επικοινωνία τόσο σε μικρές όσο και σε μεγάλες ομάδες (Beltrán-Martín, 2019) διευκολύνοντας παράλληλα τις συνεργατικές εργασίες γραφής (Makrypodi, 2018). Επίσης, βελτιώνει τη σχέση μαθητή-δασκάλου, αυξάνει το κίνητρο και την αυτοεκτίμηση ενώ παρέχει στους εκπαιδευτικούς έναν εναλλακτικό τρόπο επικοινωνίας με τους μαθητές πέρα από την τάξη (Rashid, 2015, όπ. αναφ. στο Rashid et al., 2019). Συνεπώς, ο ψηφιακός πίνακας Padlet είναι μια πλατφόρμα που επεκτείνει το χρόνο μάθησης των εκπαιδευόμενων μακριά από την αίθουσα διδασκαλίας, ενθαρρύνει την αυτόνομο μάθηση (Rashid et al., 2019) και συμβάλλει στη δημιουργία της νέας γνώσης, μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών και της εσωτερίκευσης τους (Dewitt et al., 2015).

2.3.2 Ο ιστότοπος Wikipedia

Η Wikipedia ιδρύθηκε τον Ιανουάριο του 2001 από τους Jimmy Wales και Larry Sanger. Πρόκειται για ένα διαδικτυακό συλλογικό εγκυκλοπαιδικό εγχείρημα, που λειτουργεί με την τεχνολογία των Wikis. Έχει χαρακτήρα παγκόσμιο, συνεργατικό και πολύγλωσσο καθώς τα άρθρα της ενημερώνονται από πολλούς συνεργάτες σε περισσότερες από 280 γλώσσες. Στόχος της είναι η παροχή ελεύθερου επαναχρησιμοποιήσιμου περιεχομένου, με στοιχεία αντικειμενικά και επαληθεύσιμα, που ο κάθε αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει και να βελτιώσει. Η διάδοση της οφείλεται στην εύκολη και ελεύθερη πρόσβαση, τη γρήγορη αναβάθμιση, τη δημοσίευση πρόσφατων-επίκαιρων πληροφοριών και τον άμεσο έλεγχο τους από την κοινότητα της Wikipedia (Ζουμπατιανού & Φεσάκης, 2012, σελ.2).

Η τεχνολογία Wiki σε συνδυασμό με το πλούσιο περιεχόμενο μιας εγκυκλοπαίδειας παρέχει μία σειρά από δυνατότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία, επιτρέποντας τη δράση και την εμπλοκή των εκπαιδευόμενων. Αρχικά, ο ιστότοπος της Wikipedia μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως άμεση πηγή πληροφοριών και ιδεών (Purdy, 2010) και ως σημείο εκκίνησης για την αναζήτηση βιβλιογραφίας σε μια εργασία (Aycock & Aycock, 2008, σελ. 93; Purdy, 2010, σελ. 209; Reilly, 2011) προσφέροντας στους εκπαιδευόμενους τη δυνατότητα της διεύρυνσης εννοιών και της ανάπτυξης του πληροφοριακού γραμματισμού. Επίσης, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να κατηγοριοποιήσουν και να συγκρίνουν τα κείμενα της Wikipedia κατανοώντας με αυτό τον τρόπο το εγκυκλοπαιδικό στυλ γραφής, να δημιουργήσουν νέα λήμματα, να συγγράψουν άρθρα (Calkins & Kelley, 2009, σελ. 125) και να εντοπίσουν την απουσία πληροφοριών σε ένα θέμα με σκοπό την έρευνα και τη μελέτη του (Moy, Locke, Coppola, & McNeil, 2010; Tardy, 2010). Δραστηριότητες που συμβάλλουν στην κατανόηση της σημασίας της πνευματικής κυριότητας κειμένων (Chandler & Gregory, 2010), στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων ερευνητικής μεθοδολογίας (Chanlder & Gregory, 2010; Nix, 2010; Reilly, 2011;) και συγγραφής (Purdy, 2010).

Επιπρόσθετες εκπαιδευτικές εφαρμογές αποτελούν η παρακολούθηση των αλλαγών στα άρθρα που γράφτηκαν από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους (Chandler & Gregory, 2010; Nix, 2010; Reilly, 2011;), η συγγραφή κριτικής για κάποιο από τα κείμενα της διαδικτυακής εγκυκλοπαίδειας αλλά και ο διάλογος με τους συγγραφείς των κειμένων που θέλουν να αιτιολογήσουν τις αλλαγές που έχουν πραγματοποιήσει σε κείμενα της Wikipedia. Διδακτικές διαδικασίες που ενδυναμώνουν την κριτική σκέψη των συμμετεχόντων και την ικανότητα συνεργασίας μεταξύ τους.

Η διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια Wikipedia μπορεί να αξιοποιηθεί στο μάθημα της ιστορίας είτε στην έναρξη του μαθήματος είτε ως πηγή πληροφοριών, καλλιεργώντας την αξία της αντικειμενικότητας μέσω του NPOV (Neutral Point of View) που υποστηρίζει (Ζουμπατιανού & Φεσάκης, 2012, σελ. 4). Επίσης, επιτρέπει τη σπουδή ξένων γλωσσών μέσω της ανάγνωσης κειμένων στη γλώσσα εκμάθησης καθώς και την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τη συγγραφή κειμένων (Tardy, 2010).

Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές της Wikipedia καθιστούν δυνατή την καταγραφή πλήθους μαθησιακών σκοπών όπως είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και ικανοτήτων

διερευνητικού χαρακτήρα, η συνεργατικότητα, ο ψηφιακός και πληροφοριακός γραμματισμός, προσδίδοντας της προστιθέμενη αξία και διαφοροποιώντας τη σε ποιοτικό επίπεδο από τις έντυπες εγκυκλοπαίδειες (Ζουμπατιανού & Φεσάκης, 2012, σελ.7).

2.3.3 Ο εννοιολογικός χάρτης Bubbl.us

Το Bubbl.us είναι ένα λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης. Αποτελεί μία γραφική–διαγραμματική αναπαράσταση της γνώσης του δημιουργού του (Μικρόπουλος, 2006), μέσω της οποίας απεικονίζονται έννοιες καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους (Χατζή, 2018). Πρόκειται για μία Web 2.0 εφαρμογή για την οποία δεν απαιτείται εγκατάσταση λογισμικού, είναι εύκολη στη χρήση, παρέχει τη δυνατότητα αναπαράστασης και ανταλλαγής ιδεών με τα υπόλοιπα μέλη μιας ομάδας, επιτρέποντας τη συνεργασία και τη συνδημιουργία χαρτών. Μέσω του Bubbl.us οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν πολύχρωμους και συναρπαστικούς χάρτες, να εισάγουν αρχεία με .xml μορφή, να προσθέσουν σελιδοδείκτη και να επιστρέψουν μετέπειτα για περαιτέρω επεξεργασία τους, να τους αποθηκεύουν ως εικόνα ή σε HTML («Bubbl.us Review», 2020) και να αποστέλλουν τη διεύθυνση του εννοιολογικού χάρτη με Email.

Ο εννοιολογικός χάρτης μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης επιτελώντας πολλαπλούς ρόλους. Αρχικά, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο διάγνωσης της πρότερης γνώσης και διερεύνησης των αναπαραστάσεων των εκπαιδευόμενων σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο (Κόλλιας, Μαργετουσάκη, Κόμης, & Γουμενάκης, 2000). Επίσης, ως διδακτικό εργαλείο για την παρουσίαση των εννοιών μιας ενότητας και τη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης (Κόμης, 2004, σσ. 266-2670). Είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί για την επίλυση προβλημάτων (Lee & Nelson, 2005), εννοιολογικής αλλαγής (Γρηγοριάδου, Γουλή, & Γόγουλου, 2003; Novak, 2012) και την καλλιέργεια συνεργασίας μεταξύ των μελών μιας ομάδας (Correia & Infante-Malachaias, 2010). Τέλος, παρέχει τη δυνατότητα καταγραφής και αποτίμησης της μαθησιακής πορείας των εκπαιδευόμενων ως εργαλείο αξιολόγησης στην αρχική, διαμορφωτική ή τελική μορφή του (Πετροπούλου, Κασιμάτη, & Ρετάλης, 2015).

Σύμφωνα με τους Irvine, Cooper, & Jones (2005) οι εννοιολογικοί χάρτες προάγουν την ενεργή και βαθύτερη μάθηση με νόημα, με τη γνώση να αναπαρίσταται μέσα από μια

δυναμική αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο (Βασιλοπούλου, 2001). Η γραφική και οπτική αναπαράσταση και απεικόνιση των εννοιών βοηθάει τον εκπαιδευόμενο να αναπτύσσει στοχαστικές διαδικασίες (Jonassen, Beissner, & Yacci, 1993) με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνεται καλύτερα τη διδαχθείσα ύλη, να οργανώνει τις σκέψεις του (Μαρκουλάκη & Ταμβάκη, 2018) και να ενδυναμώνει τις δεξιότητες της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου του ως ένα σημαντικό μεταγνωστικό εργαλείο (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Είναι χαρακτηριστικό ότι οι έννοιες μπορούν να διασαφηνιστούν και να εμπλουτιστούν μέσα από τις δημιουργικές συνδέσεις, με άλλες ιδέες ή έννοιες, προωθώντας την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Hannafin, 1992). Με αυτόν τον τρόπο η γνώση που δομείται μέσω του εννοιολογικού χάρτη καθίσταται πιο αποτελεσματική (Kozma, 1992), με τους εκπαιδευόμενους να διευρύνουν τις δικές τους εννοιολογικές δομές (Κουφού, 2011).

2.3.4 Η εικονική πραγματικότητα

Η εικονική πραγματικότητα (virtual reality), σύμφωνα με την Ιατρού (2003, σελ. 48), ορίζεται ως *«ένα περιβάλλον υποστηριζόμενο από υπολογιστή, ισχυρά αλληλεπιδραστικό, που παρέχει στο χρήστη δράση και επικοινωνία σε σχεδόν πραγματικό χρόνο».* Ο χρήστης συνεπώς συμμετέχει σε αφηρημένους χώρους, καθώς φυσική μηχανή και φυσικός παρατηρητής δεν υφίστανται (Μικρόπουλος, 1998). Πλοηγείται ελεύθερα σε έναν «εικονικά πραγματικό» πλασμένο κόσμο, αγγίζει αντικείμενα και δέχεται πληροφορίες προκαλώντας μεταβολές στο συνθετικό περιβάλλον μέσω των ενεργειών του (Ιατρού, 2003, σελ. 48).

Η εικονική πραγματικότητα περιγράφεται συνήθως με τα τρία I -Immersion (εμβύθιση), Interaction (αλληλεπίδραση), Imagination (φαντασία)- με τις εφαρμογές της να περιορίζονται μόνο από την ανθρώπινη φαντασία (Καινουργιάκη, 2011). Ο Fuchs (1996, όπ. αναφ. στο Fuchs, Moreau, & Guitton, 2011, σελ. 6) αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Σκοπός της εικονικής πραγματικότητας είναι να καταστήσει δυνατή μια αισθητηριακό-κινητική και γνωστική δραστηριότητα για ένα άτομο (ή άτομα) σε έναν ψηφιακά δημιουργημένο τεχνητό κόσμο, που μπορεί να είναι φανταστικός, συμβολικός ή η προσομοίωση ορισμένων πτυχών του πραγματικού κόσμου».*

Η αξιοποίηση της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία παρέχει μία σειρά από πλεονεκτήματα. Αρχικά, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να εξερευνήσουν υπαρκτά αντικείμενα και χώρους, όπου δεν υπάρχει δυνατότητα προσπέλασης από τους ίδιους, αλλά και να μελετήσουν πραγματικά αντικείμενα που είναι αδύνατο να γίνουν αντιληπτά με διαφορετικό τρόπο εξαιτίας του μεγέθους, της θέσης ή των ιδιοτήτων τους (Μικρόπουλος, 1998). Μέσω της ελεύθερης πλοήγησης, της αλληλεπίδρασης με τα εικονικά αντικείμενα και της αξιοποίησης της φυσικής συμπεριφοράς, όπου εμπλέκονται οι αισθήσεις και η κίνηση, προκαλείται το ενδιαφέρον, καλλιεργείται η φαντασία του εκπαιδευόμενου συμβάλλοντας στη σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης και στην αφομοίωση των πληροφοριακών στοιχείων (Ιατρού, 2003, σσ. 48-49). Η εικονική πραγματικότητα απεικονίζει με μεγαλύτερη ακρίβεια κάποια χαρακτηριστικά και διαδικασίες σε σχέση με άλλα μέσα (Pantelidis, 2009), με συνέπεια όλοι οι συμμετέχοντες στο μάθημα να προσλαμβάνουν τις ίδιες σταθερές νοητικές εικόνες, που λειτουργούν ως κοινό σημείο αναφοράς μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Βώρος, 1995). Επίσης, εστιάζοντας στην απόκτηση γνώσεων και στην καλλιέργεια του πνεύματος προσφέρει μια μοναδική εμπειρία βιωματικής προσέγγισης του εικονικού περιβάλλοντας (Ιατρού, 2003, σ. 49). Τέλος, ενθαρρύνει την κοινωνικοποίηση και τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους, καθώς πολλοί από αυτούς συμμετέχουν στο ίδιο περιβάλλον εικονικής πραγματικότητας, ενώ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επίλυση προβλημάτων (Μικρόπουλος, 1998).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

3. Ανασκόπηση Ερευνών

3.1 Έρευνες σχετικές με τη χρήση των Τ.Π.Ε. και των Web 2.0 εργαλείων στα Σ.Δ.Ε.

Από την ανασκόπηση των ερευνών που πραγματοποιήθηκε, ακολουθεί η παράθεση εκείνων που εντοπίστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης και οι οποίες σχετίζονται με τη χρήση των Τ.Π.Ε. και των Web 2.0 εργαλείων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Έρευνες που εξετάζουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τις νέες τεχνολογίες καθώς και την ένταξη των ψηφιακών εργαλείων στη διδακτική διαδικασία στα Σ.Δ.Ε. Παράλληλα, γίνεται αναφορά σε μελέτες που διερευνούν τις απόψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τη χρήση των εργαλείων αυτών, ύστερα από την εφαρμογή τους.

Η έρευνα που διεξήγαγε ο Καϊντατζής (2012) αφορούσε την εκπαιδευτική αξιοποίηση των ιστολογίων στα Σ.Δ.Ε. στο πλαίσιο του αγγλικού, κοινωνικού και πληροφορικού γραμματισμού. Οι εκπαιδευτικοί κατασκεύασαν ιστολόγια και τα κριτήρια αξιοποίησης τους ήταν οι στόχοι και η φύση του κάθε γραμματισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εκμεταλλεύτηκαν αρκετά τις δυνατότητες διάδρασης που προσφέρουν τα ιστολόγια γιατί δε διέθεταν ιδιαίτερες γνώσεις και δε γνώριζαν τον τρόπο διαχείρισης τους. Επίσης, απέφυγαν να δημιουργήσουν ομαδικά ή προσωπικά ιστολόγια στους εκπαιδευόμενους, που προάγουν τη συνεργασία ή την αυτενέργεια αντίστοιχα, καθώς επέλεξαν τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση του μαθήματος προκειμένου να έχουν τον πλήρη έλεγχο. Κατ' επέκταση η εκπαιδευτική αξιοποίηση των ιστολογίων δεν υπήρξε αποτελεσματική, γιατί στην πλειονότητά τους δε χρησιμοποιήθηκαν καθόλου οι εφαρμογές και οι υπηρεσίες που προσφέρουν. Οι εκπαιδευτικοί, παρόλα αυτά, εκφράστηκαν θετικά για τη διδακτική αξία των ιστολογίων κρίνοντας απαραίτητη την επιμόρφωση τους σε θέματα Web 2.0 εργαλείων, καθώς δε γνώριζαν να τα χειριστούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευόμενοι δεν έδειξαν ιδιαίτερη

προθυμία και διάθεση να εργαστούν εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Επιπλέον, η χρήση του ιστολογίου δε λειτούργησε αποδοτικά στην ανάπτυξη της επικοινωνίας και την επίτευξη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων εντός της αίθουσας. Απέφερε, ωστόσο, θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χειρισμού των νέων τεχνολογιών.

Η Ευθυμίου (2013) διενήργησε έρευνα με σκοπό να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευόμενων του Σ.Δ.Ε. Λαμίας σχετικά με τις νέες τεχνολογίες καθώς και το μετασχηματισμό αυτών. Τα αποτελέσματα της έρευνας φανέρωσαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων είχε θετική στάση ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε. πριν τη φοίτηση τους στο Σ.Δ.Ε. Ακόμη, και αν δεν είχαν ιδιαίτερες γνώσεις θεωρούσαν απαραίτητη και χρήσιμη την εφαρμογή τους. Ένα σχετικά υψηλό ποσοστό των συμμετεχόντων θεωρούσε δύσκολη τη χρήση των νέων τεχνολογιών, εξαιτίας της έλλειψης γνώσεων, χρόνου και αυτοπεποίθησης. Ωστόσο, μέσω του πληροφορικού γραμματισμού επήλθε μετασχηματισμός των αντιλήψεων τους σχετικά με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., γεγονός που αποδεικνύει ότι οι περισσότεροι διέθεταν λανθασμένη εντύπωση που οφείλονταν στην έλλειψη εμπειρίας και επιμόρφωσής τους. Επιπλέον, όλοι οι εκπαιδευόμενοι υιοθέτησαν και εφάρμοσαν τις υπηρεσίες των νέων τεχνολογιών στην καθημερινότητα τους, εκφράζοντας την ικανοποίηση τους ως προς τις υλικοτεχνικές υποδομές της σχολικής κοινότητας αλλά και την επιθυμία τους για αύξηση των ωρών διδασκαλίας του πληροφορικού γραμματισμού.

Ο Παταρίδης (2016) κατέγραψε τις απόψεις των εκπαιδευόμενων ως προς την αποτελεσματικότητα της χρήσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με το βαθμό εξοικείωσης τους με αυτές στο Σ.Δ.Ε. Ναυπλίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων, αν και δεν είχε επιμορφωθεί στις νέες τεχνολογίες πριν την φοίτησή τους στο Σ.Δ.Ε., διέθετε θετική αντίληψη ως προς την ευκολία χρήσης τους. Χρησιμοποιούσαν κυρίως τις υπηρεσίες του διαδικτύου είτε για ενημέρωση είτε για ψυχαγωγία, ενώ ελάχιστοι ήταν έμπειροι σχετικά με τη χρήση εργαλείων γραφείου και γενικότερα υπηρεσιών Τ.Π.Ε. Κατά τη διδακτική διαδικασία δεν αξιοποιούνταν οι ψηφιακές εφαρμογές σε όλα τα μαθήματα ενώ κυρίως χρησιμοποιούνταν εργαλεία παρουσιάσεων και όχι αυτά που προάγουν την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων. Τέλος, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι η χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στο πρόγραμμα σπουδών του Σ.Δ.Ε., λειτούργησε προσθετικά στην απόκτηση

νέων γνώσεων καθώς αξιοποιούσαν τις υπηρεσίες των Τ.Π.Ε. στην καθημερινότητα τους χρησιμοποιώντας τα ίδια ή επιπρόσθετα εργαλεία-υπηρεσίες.

Στην έρευνα του ο Κουκλίνος (2016) μελέτησε τις απόψεις των εκπαιδευόμενων του Σ.Δ.Ε. Ηρακλείου σχετικά με τις νέες τεχνολογίες πριν την ένταξη τους σε αυτό αλλά και κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους. Σκοπός ήταν να διαπιστωθεί η χρησιμότητα τους στην εκπαιδευτική διεργασία και η συμβολή τους κατ' επέκταση στην επαγγελματική αποκατάσταση των εκπαιδευόμενων. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες πριν την εισαγωγή τους στο Σ.Δ.Ε. έδειχναν φόβο προς τις νέες τεχνολογίες. Παρόλο που γνώριζαν τις υπηρεσίες του διαδικτύου και τις θεωρούσαν απαραίτητες στην καθημερινότητα τους δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης στους Η/Υ. Χρησιμοποιούσαν διαρκώς τις δωρεάν τηλεφωνικές συνομιλίες και ελάχιστα το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο με την έλλειψη γνώσεων και αυτοπεποίθησης να προσδιορίζονται ως ανασταλτικοί παράγοντες για την υιοθέτηση των Τ.Π.Ε. Μετά την παρακολούθηση του προγράμματος σπουδών του Σ.Δ.Ε., ωστόσο, επήλθε μετασχηματισμός των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων καθώς ανακάλυψαν νέες δεξιότητες απολαμβάνοντας τα προνόμια που τους προσφέρει ο Η/Υ και η τεχνολογία γενικά σε ημερήσια διάταξη. Εξέφρασαν ταυτόχρονα τον προβληματισμό τους για την αποξένωση των ανθρώπων και την πολύωρη ενασχόληση τους με αυτά. Τέλος, αναγνώρισαν το ρόλο που θα διαδραμάτιζαν οι νέες τεχνολογίες στη μετέπειτα επαγγελματική τους εξέλιξη.

Η Μάνου (2016) διερεύνησε την αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία τεσσάρων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (Αχαρνών, Ιωαννίνων, Νεάπολης και Πυλαίας). Στόχος ήταν να αναδείξει τις γνώσεις και τις δυνατότητες διαχείρισης των ψηφιακών εργαλείων από τους εκπαιδευτικούς και τους εκπαιδευόμενους καθώς και τις απόψεις τους σχετικά με τη χρήση και την αποτελεσματικότητά τους στη διδασκαλία αλλά και τους παράγοντες που προάγουν και αναχαιτίζουν την εφαρμογή τους στο μάθημα. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι γνώσεις των περισσότερων εκπαιδευόμενων περιορίζονταν στα πιο γνωστά εργαλεία κοινωνικού λογισμικού όπως το Facebook και το YouTube. Χρησιμοποιούνταν κυρίως για λόγους επικοινωνίας, ενημέρωσης και ψυχαγωγίας, με τον παράγοντα ηλικία να επηρεάζει τις γνώσεις και το βαθμό εξοικείωσης τους με τις εφαρμογές. Τα θετικά σημεία των εργαλείων κοινωνικού

λογισμικού σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους ήταν ο εμπλουτισμός του μαθήματος, η εξοικείωση με την τεχνολογία, η άμεση πρόσβαση σε πληροφορίες και οι νέοι τρόποι μάθησης που προάγουν την επικοινωνία και τη συνεργασία με άλλα μέλη της ομάδας, ενώ οι δυσκολίες αφορούσαν κυρίως τις ασκήσεις, τους νέους όρους και τα τεχνικά προβλήματα. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία ήταν εξοικειωμένη με τα εργαλεία παγκόσμιου ιστού, κυρίως με τα Blogs, Wikis και Social Networks. Εξοικειωμένοι ήταν ακόμη και αυτοί που δεν είχαν παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση. Ωστόσο, ο μικρός βαθμός χρήσης τους στην αίθουσα διδασκαλίας και ο περιορισμός τους κατά κύριο λόγο στην προβολή πολυμεσικών αρχείων, στο σχολιασμό-ενημέρωση και στην επικοινωνία μέσα από κλειστές ομάδες, φανέρωσαν την αδυναμία των εκπαιδευτικών να εντάξουν τα ψηφιακά εργαλεία στο μάθημα. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί έκριναν απαραίτητη την επιμόρφωση τους στις τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού καθώς εμπλουτίζουν το μάθημα, προάγουν το ομαδικό πνεύμα, την επικοινωνία, την αυτοπεποίθηση και την απόκτηση επιπλέον δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων, επισημαίνοντας ως μειονεκτήματα τη συνεχή εξέλιξη των ψηφιακών εργαλείων, την έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, χρόνου, καλών πρακτικών και την υποβάθμιση του γνωστικού μέρους.

Ο Γεωργάκης (2016) υλοποίησε έρευνα στο Σ.Δ.Ε. του νομού Ιωαννίνων προκειμένου να προσδιοριστούν ο βαθμός και ο τρόπος αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., και τα προβλήματα που ανακύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της ένταξης τους. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι γνώσεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και κυρίως του Η/Υ, εμπλουτίστηκαν σε μεγάλο βαθμό κατά τη διάρκεια της φοίτησή τους στο Σ.Δ.Ε. Οι νέες τεχνολογίες προσέδωσαν έναν πιο ενδιαφέροντα και ευχάριστο χαρακτήρα στην εκπαιδευτική διαδικασία με αποτέλεσμα να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση της γνώσης και στην καθημερινή αξιοποίηση τους από την πλευρά των εκπαιδευόμενων. Επίσης, μέσω της μελέτης προέκυψε ότι οι Τ.Π.Ε. μπορούν να ενταχθούν στα περισσότερα από τα μαθήματα που διδάσκονται στο Σ.Δ.Ε., ενώ ορισμένοι εκπαιδευτικοί απέφυγαν τη χρήση τους είτε γιατί δεν το έκριναν απαραίτητο είτε γιατί δεν γνώριζαν καλά να τις χειρίζονται. Τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν σχετίζονταν με την ελλιπή κατάρτιση κάποιων εκπαιδευτικών και τις υλικοτεχνικές υποδομές, που θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν είτε μέσω άσκησης πίεσης των διδασκόντων προς τους αρμόδιους φορείς είτε μέσω της βελτίωσης του προσωπικού τους έργου.

Με την έρευνα της η Μαθιουδάκη (2017) εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας του νομού Αττικής (Αγίων Αναργύρων, Αχαρνών, 1ο και 2ο Κορυδαλλού, Καλλιθέας, Παλλήνης, Πειραιά και Περιστερίου) αναφορικά με τις γνώσεις και τη χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διεργασία, τους ανασταλτικούς παράγοντες αξιοποίησης τους και το βαθμό συσχέτισης τους με το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το γραμματισμό που διδάσκουν. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διέθετε σχεδόν άριστο επίπεδο γνώσης των νέων τεχνολογιών, χρησιμοποιούσε κυρίως λογισμικά γενικής χρήσης καθώς και το YouTube και τα Blogs, εξαιτίας της έλλειψης οργανωμένης υλικοτεχνικής υποδομής και της επιφυλακτικότητας των εκπαιδευτικών. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι και τα δύο φύλα χρησιμοποιούσαν εξίσου τις νέες τεχνολογίες, με μία μικρή διαφοροποίηση στο βαθμό χρήσης τους, καθώς οι άντρες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με αυτές σε σχέση με τις γυναίκες. Παράλληλα, οι νεότεροι σε ηλικία και με μικρότερη προϋπηρεσία εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο δεκτικοί στην υιοθέτηση καινοτομιών στη διδασκαλία. Τέλος, η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχετιζόταν με το είδος του γραμματισμού εφόσον μεγαλύτερη χρήση παρατηρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του πληροφορικού, επιστημονικού και αριθμητικού γραμματισμού.

Η Μακρή (2018) διερεύνησε αν η δημιουργία ενός αποθετηρίου διδακτικών σεναρίων για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας θα συνέβαλλε στην αύξηση του βαθμού ενσωμάτωσης των Web 2.0 εφαρμογών στην εκπαιδευτική διεργασία, λειτουργώντας υποστηρικτικά ακόμη και στους λιγότερο εξοικειωμένους εκπαιδευτικούς με τις τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού. Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της οποίας σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία του μαθήματος του κοινωνικού γραμματισμού. Μέσω των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώθηκε ο χαμηλός βαθμός ενσωμάτωσης των Web 2.0 εργαλείων στη διδακτική διαδικασία κυρίως λόγω έλλειψης εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων και της εκπαιδευτικού με τις νέες τεχνολογίες και μη δυνατότητας πρόσβασης στο εργαστήριο πληροφορικής. Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου από την πλευρά της εκπαιδευτικού ήταν επαρκής, καταδεικνύοντας ότι με την κατάλληλη επιμόρφωση και υποστήριξη οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να εντάξουν τις Web 2.0 εφαρμογές στη διδασκαλία. Τέλος, η εκπαιδευτικός έκρινε ότι μία "τράπεζα" που περιλαμβάνει έτοιμα διδακτικά σενάρια, θα μπορούσε να

λειτουργήσει υποστηρικτικά για τους λιγότερο εξοικειωμένους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση των Web 2.0 εφαρμογών.

3.2 Σύνοψη

Από τη μελέτη των μέχρι τώρα ερευνών αποδεικνύεται ότι τα Web 2.0 εργαλεία θεωρούνται σημαντικά για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας καθώς συμβάλλουν στην εκπαιδευτική αλλαγή και μεταρρύθμιση. Είναι αξιοπρόσεχτο το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων αναγνωρίζει το θετικό ρόλο που διαδραματίζουν. Συγκεκριμένα, εμπλουτίζεται το μάθημα, αποκτά ευχάριστο χαρακτήρα, καλλιεργείται ένα κλίμα συνεργασίας, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευόμενων, συμβάλλοντας στη βελτίωση της διεργασίας του μαθήματος, ενώ παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εφαρμόσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν στην καθημερινότητα τους. Ωστόσο, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που αν και έχουν επιμορφωθεί στις νέες τεχνολογίες είτε τις χρησιμοποιούν ελάχιστα έως καθόλου στην αίθουσα διδασκαλίας είτε αξιοποιούν τα πιο γνωστά ψηφιακά εργαλεία, εκφράζοντας την αδυναμία και την επιφυλακτικότητα τους αλλά και την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση πάνω στα θέματα αυτά. Επιπλέον, αρκετοί από τους εκπαιδευόμενους διατηρούν αρνητική στάση απέναντι στις νέες μορφές μάθησης, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν τη συνεργασία και την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και να ενδιαφέρονται μόνο για πολύ βασικές δεξιότητες. Τέλος, στην εκπαιδευτική διεργασία προβάλλονται εμπόδια (έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών και γνώσεων, φύλο, ηλικία) που δεν επιτρέπουν την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία αποτρέποντας την κατάκτηση νέων γνώσεων, την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων, αξιών και συμπεριφορών.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω σημεία, την τεχνολογικά εξελισσόμενη κοινωνία, τις ελάχιστες έρευνες στα Σ.Δ.Ε. σχετικά με τη χρήση συγκεκριμένων ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Καϊντατζής, 2012; Μακρή, 2018) και πιο συγκεκριμένα στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού, προκρίνεται η ανάγκη για μία πιο οργανωμένη μελέτη με την εφαρμογή των Web 2.0 εργαλείων στην αίθουσα διδασκαλίας.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Εμπειρική Έρευνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4. Μεθοδολογία της Έρευνας

Στην παρόν κεφάλαιο παρατίθενται όλα εκείνα τα στοιχεία, που συνθέτουν τις μεθόδους σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας. Αρχικά, προσδιορίζονται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται η ερευνητική μέθοδος, τα εργαλεία διερεύνησης και η δομή τους, το δείγμα των ερωτηθέντων καθώς και τα στοιχεία που διασφαλίζουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας. Έπειτα, παρατίθενται τα ζητήματα δεοντολογίας, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και η ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, αναπτύσσεται το διδακτικό σενάριο που εφαρμόστηκε στη διάρκεια της έρευνας στο Σ.Δ.Ε. Πυλαίας–Χορτιάτη.

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Web 2.0 εργαλείων στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Επιμέρους στόχοι της ερευνητικής αυτής προσπάθειας είναι οι ακόλουθοι:

- Να αποτυπωθούν τα δημογραφικά στοιχεία και τα χαρακτηριστικά του δείγματος.
- Να διερευνηθούν οι γνώσεις και οι εμπειρίες του δείγματος ως προς τη χρήση και την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

- Να μελετηθεί αν αξιοποιούνται τα Web 2.0 εργαλεία στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού και με ποια συχνότητα.

- Να διερευνηθεί αν οι Web 2.0 εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου:
  - κέντρισαν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, οπότε και δραστηριοποιήθηκαν περισσότερο,
  - μεγάλωσαν το εύρος του υλικού και τους τρόπους αναπαράστασης της πληροφορίας, οπότε και έγινε ελκυστικότερη η διδασκαλία,
  - συνέβαλαν στην υλοποίηση μιας συνεργατικής διδασκαλίας,
  - συνέβαλαν στο διαμοιρασμό πληροφοριών,
  - συνέβαλαν στη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση.

4.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόβαθρο που αναλύθηκε αλλά και το σκοπό που παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία ανακύπτουν τα ερευνητικά ερωτήματα που αποτελούν τους βασικούς άξονες διερεύνησης για την κάλυψη των επιμέρους στόχων που τέθηκαν.

Ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι γνώσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευόμενων (χρήση Η/Υ, συχνότητα χρήσης, πρόγραμμα–σεμινάριο εκμάθησης Η/Υ) και της εκπαιδευτικού (επιμόρφωση σε Τ.Π.Ε., γνώση Web 2.0 εργαλείων, εξοικείωση) σχετικά με τα εργαλεία των Τ.Π.Ε.;

- Χρησιμοποιούνται στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού Web 2.0 εργαλεία;
  - Και αν ναι, ποια μέσα–εφαρμογές χρησιμοποιούνται και με ποια συχνότητα;
  - Και αν όχι, για ποιο λόγο;

- Τα Web 2.0 εργαλεία που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σεναρίου:
  - κέντρισαν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, οπότε και δραστηριοποιήθηκαν περισσότερο,

- μεγάλωσαν το εύρος του υλικού και τους τρόπους αναπαράστασης της πληροφορίας, οπότε και έγινε ελκυστικότερη η διδασκαλία,
- συνέβαλαν στην υλοποίηση μιας συνεργατικής διδασκαλίας,
- συνέβαλαν στη διαμοιρασμό πληροφοριών,
- συνέβαλαν στη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση;

4.3 Οι ερευνητικές υποθέσεις

Μετά τον προσδιορισμό των ερευνητικών ερωτημάτων ακολουθεί η παρουσίαση των ερευνητικών υποθέσεων που καλούνται να επιβεβαιωθούν ή να διαψευστούν με την ολοκλήρωση της εμπειρικής έρευνας.

1. Οι γνώσεις των εκπαιδευόμενων όσον αφορά τις τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού είναι σχετικά περιορισμένες.

2. Οι εκπαιδευόμενοι δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή πρόγραμμα επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες.

3. Οι εκπαιδευόμενοι που ανήκουν στις μικρότερες ηλικιακά ομάδες είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τα Web 2.0 εργαλεία.

4. Το επίπεδο γνώσης και εξοικείωσης της εκπαιδευτικού με τις τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού δε σχετίζεται με την επιμόρφωση σε αυτές.

5. Οι γνώσεις της εκπαιδευτικού περιορίζονται σε βασικές εφαρμογές του παγκόσμιου ιστού.

6. Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί ελάχιστα και συγκεκριμένες ψηφιακές εφαρμογές στην εκπαιδευτική διαδικασία.

7. Η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας της εκπαιδευτικού επηρεάζουν το βαθμό αξιοποίησης των εργαλείων παγκόσμιου ιστού στη διδακτική πράξη.

8. Τα Web 2.0 εργαλεία κεντρίζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, κάνουν ελκυστικότερη τη διδασκαλία συμβάλλοντας στην υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, στο διαμοιρασμό πληροφοριών και στη διερευνητική μάθηση.

4.4 Η ερευνητική μέθοδος

Σημαντικό ρόλο στην έρευνα διαδραματίζει ο προσδιορισμός της μεθοδολογικής προσέγγισης, καθώς ο ερευνητής καθορίζει τις μεθόδους και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει προκειμένου να αντλήσει γνώση και να συλλέξει τις απαραίτητες πληροφορίες για το πεδίο που διερευνά (Wellington, 2000). Με στόχο την ουσιαστική κατανόηση και ανάλυση απόψεων και συμπεριφορών των συμμετεχόντων στην έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, μέσω της οποίας ανακαλύπτονται νέες μεταβλητές και σχέσεις, κατανοούνται περίπλοκες διαδικασίες και επεξηγείται η επιρροή του κοινωνικού πλαισίου (Shah & Corley, 2006).

Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής συνήθως απευθύνεται σε μικρό αριθμό υποκειμένων χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στερείται ερευνητικού σχεδιασμού (Ζαφειρόπουλος, 2015; Μποντίλα, 2010; Τσιώλης, 2011). Θέτει μεγάλου εύρους ερωτήσεις ώστε να λαμβάνει μεγάλου όγκου δεδομένα (Creswell, 2016), αποσκοπώντας στην εμβάθυνση των διαδικασιών διαμόρφωσης μιας στάσης ή οπτικής σε επίπεδο ανάλυσης και κατανόησης (Ιωσηφίδης, 2008). Σύμφωνα με τον Eisner (1991) οι ποιοτικές μέθοδοι βοηθούν στην καταγραφή της «φωνής» του υποκειμένου και των εκφράσεων του. Ο ερευνητής ενδιαφέρεται για το κάθε υποκείμενο ξεχωριστά και δεν εγείρει την αξίωση γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε έναν ευρύτερο πληθυσμό (Κωνσταντινίδου, 2017).

Η επιλογή αυτής της προσέγγισης έγινε καθώς δεν υπάρχουν προηγούμενες έρευνες στα πλαίσια του γλωσσικού γραμματισμού στο χώρο των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας που να αναδεικνύουν όλες τις πτυχές του θέματος, κάτι που αποτελεί προϋπόθεση για το σχεδιασμό ποσοτικής έρευνας. Οι μελέτες που εντοπίστηκαν (π.χ. Γεωργάκης, 2017; Μακρή, 2018; Μάνου, 2016;) αφορούν τη χρήση των Τ.Π.Ε. και των Web 2.0 εργαλείων σε όλους τους γραμματισμούς στα Σ.Δ.Ε. Ένας ακόμη λόγος είναι ότι η φύση του ερευνητικών ερωτημάτων, που σχετίζονται όχι μόνο με την καταγραφή των απόψεων αλλά και τη

μελέτη της συμπεριφοράς και του τρόπου αλληλεπίδρασης εκπαιδευόμενων και ψηφιακών εργαλείων, περιλαμβάνει παράγοντες που είναι δύσκολο να εκτιμηθούν ποσοτικά.

Η έρευνα μας βασίζεται στην υλοποίηση ενός διδακτικού σεναρίου σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Το διδακτικό αυτό σενάριο εφαρμόζεται στους εκπαιδευόμενους του Β΄ κύκλου σπουδών του Σ.Δ.Ε. Πυλαίας-Χορτιάτη, το οποίο επιλέχθηκε καθώς είναι το μοναδικό που καλύπτει τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων στην Ανατολική Θεσσαλονίκη. Επειδή το ερευνητικό ενδιαφέρον μεταφέρεται σε μια συγκεκριμένη κοινότητα θεωρήθηκε ως αποτελεσματικό εργαλείο διερεύνησης η μελέτη περίπτωσης. Η συγκεκριμένη ερευνητική στρατηγική αναλύει και τονίζει τις λεπτομέρειες περιορισμένου αριθμού συνομιλιακών γεγονότων ή συνθηκών και κατ' επέκταση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους σε συγκειμενικό πλαίσιο (Ρογδάκη, 2012, σελ. 96), παρέχοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να μελετήσει ένα ζήτημα σε βάθος και σε περιορισμένη χρονική έκταση (Καρακούση, 2018)

Στη μελέτη περίπτωσης η συλλογή ερευνητικών δεδομένων καθίσταται εφικτή με την αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων και τεχνικών. Στην παρούσα έρευνα για τη συγκέντρωση των δεδομένων θεωρήθηκε σημαντική η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης (methodological triangulation) καθώς εφαρμόζονται και συνδυάζονται διαφορετικές ερευνητικές μεθοδολογίες στη διερεύνηση του ίδιου φαινομένου (Denzin, 1994β, σελ. 511). *«Η τριγωνοποίηση στηρίζεται στην αρχή ότι μία και μοναδική μέθοδος δεν μπορεί να αντικατοπτρίσει την πολυδιάστατη κοινωνική πραγματικότητα» (*Ευαγγέλου, 2014). Ο ερευνητής που μελετά το ίδιο αντικείμενο έρευνας από διαφορετικές οπτικές γωνίες έχει μία πιο εμπεριστατωμένη εικόνα για αυτό που μελετά (Silverman, 1997, σελ. 25), εξασφαλίζει την ευρύτερη και βαθύτερη κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος (Feilding & Feilding, 1986) καθώς και την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων παρέχοντας στην έρευνα περισσότερη αξιοπιστία και εγκυρότητα (Μάγος, 2005).

Στη συγκεκριμένη εργασία κύριες τεχνικές αποτέλεσαν η συμμετοχική παρατήρηση από την πλευρά μας, η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus groups) στους εκπαιδευόμενους και η ημιδομημένη συνέντευξη στην εκπαιδευτικό του γλωσσικού γραμματισμού.

4.5 Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα των εργαλείων συλλογής δεδομένων του πεδίου που διερευνάται.

4.5.1 Συμμετοχική παρατήρηση

Μία από τις σημαντικότερες τεχνικές έρευνας είναι η παρατήρηση, η οποία αναφέρεται «*στην οργανωμένη και συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαντίδρασης, κοινωνικής επικοινωνίας (λεκτική και μη) κοινωνικών διαδικασιών και κοινωνικών πλαισίων*» (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 125).

Στην παρούσα έρευνα, καθώς εμπλεκόμαστε στην ίδια τη δραστηριότητα, δηλαδή την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου, η παρατήρηση χαρακτηρίζεται συμμετοχική. Συγκεκριμένα, συμμετέχων ως παρατηρητής (the participant as observer) είναι ο ερευνητής, ο οποίος αφού αποκαλύψει την ιδιότητα του και το σκοπό δημιουργίας της έρευνας, συμμετέχει στις δραστηριότητες ή διεργασίες της διερευνώμενης ομάδας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 105). Μέσω της άμεσης παρατήρησης ο ερευνητής μοιράζεται την εμπειρία και την αίσθηση της ομάδας χωρίς να την παρατηρεί απλά **(**Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, & Κουτσογιάννης, 2015). Επομένως, έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι λειτουργίες και οι δραστηριότητες στοιχείου, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο σφαιρική αντίληψη (Μάγος, 2005, σελ. 10).

Στη διάρκεια, ωστόσο, μιας ελεύθερης παρατήρησης μπορούν να καταγραφούν στοιχεία που δεν άπτονται της έρευνας. Για αυτό το λόγο, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η εστίαση και η δόμηση της παρατήρησης καθώς συμβάλλουν στη διατήρηση της προσοχής και στη διευκόλυνση της καταγραφής των στοιχείων (Λάμνιας, Δημόπουλος, & Πασιάς, 2012, σελ. 132). Τεχνικές όπως σημειώσεις, εγγραφές σε σχέδια και λίστες παρατήρησης, μαγνητοφώνηση και βιντεοσκόπηση, χρησιμοποιούνται είτε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης είτε αφού ολοκληρωθεί, για την καλύτερη δυνατόν καταγραφή των ευρημάτων (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001; Κυριαζή, 2011).

4.5.2 Ομάδες εστίασης (focus groups)

Οι ομάδες εστίασης, που είναι γνωστές και ως ομάδες επικέντρωσης (Τσουρβάκας, 1997), είναι ένα ποιοτικό μεθοδολογικό εργαλείο άντλησης πληροφοριών, οι οποίες προκύπτουν μέσω της αλληλεπίδρασης και της ανταλλαγής στοιχείων όλων των μελών της διερευνώμενης ομάδας και αφορά ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο (Ιωσηφίδης, 2003, σελ. 63).

Αντικειμενικός σκοπός της συγκεκριμένης μεθοδολογίας είναι *«να αποκτηθεί η πληροφορία σχετικά με τις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές και τις αξίες της ομάδας που αφορούν ένα δεδομένο θέμα και να αναλύσει τους καθοριστικούς παράγοντες αυτού του είδους των αντιλήψεων, των συμπεριφορών και αξιών»* (Bousset, Macombe, & Taverne, 2005, σελ. 47).

Η ομαδική συζήτηση πραγματοποιείται με τη συμμετοχή ενός μικρού αριθμού επιλεγμένων ατόμων. Σύμφωνα με τους Bloor, Frankland, Thomas, & Robson (2001) μπορούν να συμμετέχουν από 4 έως 12 άτομα, αλλά ο ιδανικός αριθμός δεν πρέπει να ξεπερνάει τα 6–8. Επίσης, λαμβάνει χώρα μέσα σε κατάλληλο περιβάλλον προκειμένου όλοι οι συμμετέχοντες να εκφράζουν τις απόψεις τους χωρίς να νιώθουν χρονική πίεση (Kruegen & Casey, 2000) με τη θεματολογία της συζήτησης να είναι προκαθορισμένη και συγκεκριμένη εξαρχής (Ιωσηφίδης, 2008).

Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε καθώς επιτρέπει στον ερευνητή να αποκτήσει ένα μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, αποσπώντας μία πολλαπλότητα απόψεων μέσα στο πλαίσιο της ομάδας (Morgan, 1993). Πρόκειται, επομένως, για μια «οριζόντια αλληλεπίδραση» μεταξύ των μελών της ομάδας, όπου οι ερευνητές έρχονται αντιμέτωποι με τον πολυδιάστατο και δυναμικό τρόπο σκέψης των ανθρώπων, τη ρευστότητα, τις αντιθέσεις αλλά και τον πλουραλισμό των αντιλήψεων, των συναισθημάτων και των εμπειριών των συμμετεχόντων στην έρευνα **(**Wilkinson, 1998).

4.5.3 Ημιδομημένη συνέντευξη

Η προσωπική συνέντευξη (one-to-one interview) (Creswell, 2016, σελ. 218) παρόλο το χρονοβόρο χαρακτήρα της (Ιωσηφίδης, 2003, σσ. 39-41; Κυριαζή, 2011, σελ. 143; Mason, 2011, σσ. 76-77), είναι μια από τις πιο γνωστές μεθόδους άντλησης ποιοτικών δεδομένων στο χώρο των κοινωνικών επιστημών, επειδή η αμεσότητα μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενων στη διάρκεια της συνέντευξης, συντελεί στο να διατυπώνουν οι συμμετέχοντες ελεύθερα και με σαφήνεια τις ιδέες τους. Μέσω των προσωπικών εμπειριών τους, αναδεικνύονται οι κοινωνικές συμπεριφορές τους, οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους ενώ μπορούν να αντληθούν πληροφορίες σε βάθος σχετικά με το διερευνώμενο θέμα.

Στη συγκεκριμένη περίπτωση επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία συνίσταται από ένα σύνολο ερωτήσεων, που είναι προκαθορισμένο, παρουσιάζοντας ωστόσο ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων, την τροποποίηση του περιεχομένου ανάλογα με τον ερωτώμενο και την προσθαφαίρεση ερωτήσεων, θεμάτων ή τη συντήρησης τους (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 112). Ακόμη, παρατηρείται ελευθερία στο χρόνο και στην προσοχή που αφιερώνεται από το συνεντευκτή στα διάφορα θέματα (Robson, 2010, σελ. 338). Επιτρέπεται, επίσης, στον ερευνητή να δώσει σωστές οδηγίες και επεξηγήσεις, με αποτέλεσμα να αποτρέπονται οι παρανοήσεις, διατηρώντας με αυτόν τον τρόπο σε υψηλό επίπεδο το ενδιαφέρον και την προσοχή του ερωτώμενου (Oppenheim, 1992). Η συνέντευξη, έχει ως στόχο τη συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων δεδομένων που άπτονται των εμπειριών, των απόψεων, των στάσεων και των αναπαραστάσεων των ερωτώμενων.

4.6 Η δομή των εργαλείων

Με βάση τις Προδιαγραφές του Προγράμματος Σπουδών και τις έρευνες σχετικά με τα Σ.Δ.Ε. και τις Τ.Π.Ε. και σκοπεύοντας να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, διαμορφώθηκε η κλείδα παρατήρησης στηριζόμενη σε άξονες καθώς και ο οδηγός των συνεντεύξεων τόσο για τις ομάδες εστίασης όσο και για την ημιδομημένη συνέντευξη.

4.6.1 Κλείδα παρατήρησης

Για τη συλλογή των δεδομένων, δημιουργήθηκε ένα έντυπο-κλείδα παρατήρησης (Παράρτημα Γ), το οποίο εστιάζει στην καταγραφή στοιχείων και συμπεριφορών που εκδηλώνονται στη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, σε σχέση με τις δραστηριότητες του γλωσσικού γραμματισμού, τα Web 2.0 εργαλεία που αξιοποιούνται και τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευόμενων-ομάδες.

Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται να αντληθούν πληροφορίες σχετικά με την ανταπόκριση των γλωσσικών δραστηριοτήτων στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων και τη γραπτή αξιολόγηση. Επίσης, στοιχεία για το αν οι Web 2.0 εφαρμογές προκάλεσαν ενδιαφέρον, συνέβαλαν στη συνεργασία και καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευόμενων, επιτρέποντας τη διεύρυνση και το διαμοιρασμό πληροφοριών, την καλλιέργεια της μάθησης και τυχόν δυσκολίες που προκλήθηκαν.

4.6.2 Οδηγός συνέντευξης ομάδων εστίασης

Για την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων διαμορφώθηκε ένας κατάλληλος οδηγός (Παράρτημα Δ) που αποτελείται από τέσσερις άξονες:

i. Δημογραφικά στοιχεία.
ii. Γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με τις Τ.Π.Ε.
iii. Αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού.
iv. Αξιολόγηση των Web 2.0 εργαλείων που αξιοποιήθηκαν στη διδακτική διαδικασία.

Στον πρώτο άξονα οι ερωτήσεις αφορούν τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευόμενων. Συγκεκριμένα μελετώνται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, δηλαδή το φύλο και η ηλικία, προκειμένου να δημιουργηθεί η ταυτότητα του υποκειμένου.

Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες διερευνούν το επίπεδο γνώσεων των συμμετεχόντων και κατ' επέκταση το βαθμό εξοικείωσης και αξιοποίησης του ηλεκτρονικού υπολογιστή και του διαδικτύου στην καθημερινότητα τους.

Ακολουθεί ο τρίτος άξονας με τον οποίο μελετάται η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, αν χρησιμοποιούνται τα Web 2.0 εργαλεία, ποια είδη και με τι συχνότητα κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με τις ερωτήσεις του τέταρτου άξονα του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα οφέλη και τις δυσκολίες που παρατήρησαν από την ενσωμάτωση των Web 2.0 εφαρμογών στη διδακτική διαδικασία.

4.6.3 Οδηγός συνέντευξης εκπαιδευτικού

Ο οδηγός της συνέντευξης παρατίθεται στο Παράρτημα Ε της παρούσας εργασίας και αποτελείται από τρεις άξονες:

i. Δημογραφικά στοιχεία και εκπαιδευτικό προφίλ.
ii. Γνώσεις και αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού.
iii. Αξιολόγηση των Web 2.0 εργαλείων που αξιοποιήθηκαν στη διδακτική διαδικασία.

Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και στο εκπαιδευτικό προφίλ της εκπαιδευτικού όπως φύλο, ηλικία, ειδικότητα, διδακτική εμπειρία στα Σ.Δ.Ε, επίπεδο σπουδών και επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες.

Με το δεύτερο άξονα των ερωτήσεων επιχειρείται να διερευνηθεί το επίπεδο γνώσεων της συμμετέχουσας στη συνέντευξη ως προς τα Web 2.0 εργαλεία αλλά και ο βαθμός αξιοποίησης τους στη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού.

Μέσω των ερωτήσεων του τέταρτου άξονα πρόκειται να καταγραφεί η άποψη της εκπαιδευτικού όσον αφορά τα πλεονεκτήματα και τις δυσκολίες που προέκυψαν για τους εκπαιδευόμενους από τη χρήση των Web2.0 εφαρμογών στη διδακτική διαδικασία.

4.7 Το δείγμα της έρευνας

Η δειγματοληψία και η επιλογή του δείγματος αποτελούν σημαντικές παραμέτρους του ερευνητικού σχεδιασμού, αφού επηρεάζεται η ποιότητα των δεδομένων αλλά και τα αποτελέσματα της έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015, σελ. 80).

Στην παρούσα έρευνα, ο πληθυσμός αναφοράς είναι 17 ενήλικες εκπαιδευόμενοι, 9 γυναίκες και 8 άνδρες, του Β΄ κύκλου σπουδών του Σ.Δ.Ε. Πυλαίας-Χορτιάτη. Επιπλέον, στον πληθυσμό στόχο της ερευνητικής διαδικασίας περιλαμβάνεται και η εκπαιδευτικός που διδάσκει το γνωστικό αντικείμενο του γλωσσικού γραμματισμού και στα δύο τμήματα του Β΄ κύκλου σπουδών. Ως προς το δείγμα, η επιλογή πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τις προδιαγραφές της σκόπιμης δειγματοληψίας, όπου ο ερευνητής επιλέγει σκόπιμα τον τόπο και τους συμμετέχοντες, προκειμένου να κατανοήσουν εις βάθος ένα φαινόμενο ή ένα γεγονός και να ερμηνεύσουν μια κατάσταση ή μια συμπεριφορά (Creswell, 2016).

Σχετικά με το μέγεθος του δείγματος, ένας μικρός αριθμός θεωρείται επαρκής, καθώς βασικός σκοπός είναι η σε βάθος εντατική και εκτατική διερεύνηση, ώστε να διατυπωθούν θεωρητικές θέσεις που θα συμβάλλουν στην καλύτερη δυνατόν κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών (Ιωσηφίδης, 2008, σσ. 47-60). Επειδή το δείγμα στη συγκεκριμένη μελέτη δεν είναι αντιπροσωπευτικό, επιλέχθηκε να μη γίνει γενίκευση των ερευνητικών ευρημάτων με τον ευρύτερο πληθυσμό των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας της επικράτειας.

4.8 Οργάνωση και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας επιχειρήθηκε ο λεπτομερής και αυστηρός σχεδιασμός της, όπως και ο επακριβής καθορισμός του αντικειμένου της.

Αρχικά, ήρθαμε σε επικοινωνία με τη διευθύντρια και την εκπαιδευτικό του γλωσσικού γραμματισμού του Σ.Δ.Ε Πυλαίας–Χορτιάτη, ενημερώνοντας τους σχετικά με το σκοπό, τους στόχους της έρευνας και τη διαδικασία διεξαγωγής της. Μετά τη διασφάλιση της συγκατάθεσης τους για τη διενέργεια της, λάβαμε τη σχετική άδεια από τη Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.&Δ.Β.Μ. του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Παράρτημα Α). Ακολούθησε ο προσδιορισμός της εκπαιδευτικής ενότητας και ο σχεδιασμός του διδακτικού σεναρίου για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Πριν την εφαρμογή του σεναρίου, οι εκπαιδευόμενοι ενημερώθηκαν προφορικά και γραπτά (Παράρτημα Β) για όλες τις παραμέτρους της έρευνας. Παράλληλα, προσδιορίστηκαν τα άτομα που θα συμμετείχαν στην υλοποίηση της πιλοτικής και της κύριας ερευνητικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, από τα δύο τμήματα του Β΄ κύκλου σπουδών που αποτελούνταν από 26 εκπαιδευόμενους, 4 συμμετείχαν στο πιλοτικό στάδιο της έρευνας και άλλοι 5 αποκλείστηκαν καθώς θα απουσίαζαν τη μία από τις δύο μέρες υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου. Συνεπώς, στην πιλοτική διαδικασία συμμετείχαν εκπαιδευόμενοι με κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα με την ομάδα στόχου που στη συνέχεια αποκλείστηκαν από την κύρια έρευνα. Η πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε στις 22 και 23 Ιανουαρίου στην αίθουσα προβολών του Σ.Δ.Ε. Μετά την ολοκλήρωση της διαπιστώθηκε ότι έπρεπε να πραγματοποιηθούν μικρές αλλαγές στη δομή του διδακτικού σεναρίου καθώς και μετατροπές σχετικά με τη διατύπωση κάποιων ερωτήσεων.

Πριν τη διεξαγωγή της έρευνας προηγήθηκε συνάντηση με την εκπαιδευτικό του γλωσσικού γραμματισμού προκειμένου να παρουσιαστεί το γνωστικό αντικείμενο και οι επιδιωκόμενοι στόχοι σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και χρήσης των Τ.Π.Ε. Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου πραγματοποιήθηκε στο εργαστήριο πληροφορικής του Σ.Δ.Ε. την πρώτη εβδομάδα του Φεβρουαρίου 2020.

Σχετικά με τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων, αρχικά, καταγράφαμε στην κλείδα παρατήρησης τα απαιτούμενα στοιχεία μετά το τέλος του κάθε διδακτικού δίωρου. Ακολούθησαν οι συνεντεύξεις των ομάδων εστίασης και στη συνέχεια η συνέντευξη της εκπαιδευτικού. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια, κατά μέσο όρο, 30–40 λεπτά και η χρήση μαγνητοφώνου, με την άδεια των συμμετεχόντων, κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να

υπάρξει αναλυτική καταγραφή των διαλόγων αλλά και αποτύπωση των παραγλωσσικών στοιχείων (επιτονισμός, παύσεις, ένταση της φωνής).

Οι συνεντεύξεις των ομάδων εστίασης διεξήχθησαν την ίδια μέρα, μετά την ολοκλήρωση του δεύτερου δίωρου του διδακτικού σεναρίου στην αίθουσα των καθηγητών σε περιβάλλον ήσυχο, όπου δεν παρευρίσκονταν άλλα πρόσωπα, προκειμένου να μην επηρεάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων. Όσον αφορά τη διεξαγωγή της ημιδομημένης συνέντευξης με την εκπαιδευτικό, αυτή πραγματοποιήθηκε την επόμενη ημέρα της ολοκλήρωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ύστερα από επιθυμία της στη διάρκεια του κενού της, στον ίδιο χώρο με τις ανάλογες συνθήκες. Καθώς στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος βρίσκονταν η προσωπική άποψη του κάθε συμμετέχοντα, υπήρχε δυνατότητα ελευθερίας και ευελιξίας σε όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων.

Πίνακας 1: Τα στάδια της έρευνας και ο χρονικός προσδιορισμός τους

Στάδιο έρευνας	**Ενέργεια-Δραστηριότητα**	**Ημερομηνία διεξαγωγής δραστηριοτήτων**
Προετοιμασία	Συνάντηση με τη Διευθύντρια και την εκπαιδευτικό του γλωσσικού γραμματισμού – Ενημέρωση για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας	10/12/2019
	Αίτηση για χορήγηση άδειας διεξαγωγής έρευνας στο Σ.Δ.Ε. Πυλαίας-Χορτιάτη από τη Γ.Γ.Ε.Ε.Κ.&Δ.Β.Μ.	16/12/2019
	Σχεδιασμός του διδακτικού σεναρίου	18 – 23/12/2019
	Προκαταρκτική συνάντηση με τους εκπαιδευόμενους στο χώρο του Σ.Δ.Ε. - Εξασφάλιση του απαραίτητου δείγματος για την υλοποίηση α) της πιλοτικής και β) της κύριας ερευνητικής διαδικασίας	14/1/2020

	Πιλοτική υλοποίηση διδακτικού σεναρίου και διεξαγωγή συνέντευξης με την ομάδα εστίασης (4 άτομα)	22 & 23/1/2020
	Παρουσίαση της δομής και των στόχων του διδακτικού σεναρίου στην εκπαιδευτικό του γλωσσικού γραμματισμού	28/1/2020
Παρέμβαση	Υλοποίηση σεναρίου και διεξαγωγή συμμετοχικής παρατήρησης με καταγραφή σημειώσεων – 1ο διδακτικό δίωρο	4/2/2020
	Υλοποίηση σεναρίου και διεξαγωγή συμμετοχικής παρατήρησης με καταγραφή σημειώσεων – 2ο διδακτικό δίωρο	5/2/2020
Συλλογή δεδομένων	Διεξαγωγή συνεντεύξεων με την πρώτη, δεύτερη και τρίτη ομάδα εστίασης	5/2/2020
	Διεξαγωγή συνέντευξης με την εκπαιδευτικό του γλωσσικού γραμματισμού	6/2/2020

4.9 Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Η έννοια της αξιοπιστίας (reliability) στην ποιοτική κοινωνική έρευνα συνδέεται με το βαθμό συνέπειας (consistency) στη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας και με το βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν πλατύτερη σημασία και αξία (Peräkylä, 1997). Χαρακτηριστικά ο Δαφέρμος (2005, σελ. 44) επισημαίνει *«ότι μία μέτρηση είναι αξιόπιστη, αν φανερώνει την παραγωγή των ίδιων αποτελεσμάτων, μέσα από διαδικασίες επαναλαμβανόμενων μετρήσεων, με τη χρήση ειδικών οργάνων, με τα ίδια πειραματικά υποκείμενα και κάτω από τις ίδιες συνθήκες».*

Στην παρούσα έρευνα τηρήθηκαν με συνέπεια οι κανόνες της μεθοδολογικής δεοντολογίας καθώς παρουσιάστηκαν αναλυτικά οι τεχνικές και τα εργαλεία που αξιοποιήθηκαν, ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι υποθέσεις και τα στάδια διεξαγωγής της έρευνας.

Είναι γεγονός, όμως, ότι δε μπορεί να υπάρξει αξιοπιστία ενός μέτρου όταν το τελευταίο δεν είναι έγκυρο (Robson, 2010, σελ. 210). Η έννοια της ερευνητικής εγκυρότητας

(validity) σχετίζεται με το βαθμό αντιστοίχισης των ερευνητικών σκοπών, υποθέσεων και ερωτημάτων με τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008, σελ. 269).

Η μεθοδολογική στρατηγική που ακολουθήθηκε με στόχο την αύξηση της ακρίβειας της μελέτης ήταν η τριγωνοποίηση διαφορετικών πηγών δεδομένων (Creswell, 2016). Συγκεκριμένα, προτιμήθηκε ο συνδυασμός τριών εργαλείων, της συμμετοχικής παρατήρησης, των ομάδων εστίασης και της ημιδομημένης συνέντευξης. Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της μεθόδου παραγωγής δεδομένων, προηγήθηκε πιλοτική δοκιμή με μία μικρή ομάδα συμμετεχόντων που αποτελούνταν από 4 άτομα. Στόχος ήταν να ληφθεί η ανατροφοδότηση από τις απαντήσεις και να διαπιστωθεί ότι η κάθε ερώτηση είναι κατανοητή, σαφής και εξασφαλίζει την πληροφορία για την οποία σχεδιάστηκε. Επίσης, να ελεγχθεί ο χρόνος διεξαγωγής του σεναρίου και της συνέντευξης καθώς και οι άξονες καταγραφής των παρατηρήσεων.

Όσον αφορά τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο για την ακριβή αποτύπωση και καταγραφή των λεγόμενων, ενώ μέσω της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου επιτεύχθηκε η αυστηρότητα, η αμεροληψία, η ποιότητα και η εμβάθυνση των δεδομένων που συλλέχθηκαν.

4.10 Ηθικά ζητήματα και δεοντολογία

Ιδιαίτερα σημαντική διάσταση του ερευνητικού σχεδιασμού αλλά και γενικά της ερευνητικής διαδικασίας είναι το ζήτημα της δεοντολογίας στην έρευνα. Πρόκειται για έναν όρο των κοινωνικών επιστημών που περιλαμβάνει ένα σύνολο κανόνων, που καθορίζουν τη σχέση μεταξύ των ερευνητών και όλων των εμπλεκόμενων στην ερευνητική διαδικασία (Hopf, 2004, σελ. 334).

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν για το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα διεξαχθεί η έρευνα, τις συνεντεύξεις και γενικότερα την επικοινωνία ερευνητή-υποκειμένου. Συγκεκριμένα, δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με το σκοπό της έρευνας, το λόγο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, την εθελοντική συμμετοχή των ερευνώμενων στη διαδικασία, με τη δυνατότητα να αποσυρθούν σε οποιοδήποτε σημείο της έρευνας, ζητώντας ακόμη

και την απομάκρυνση των δεδομένων που θα προκύψουν από αυτούς και τέλος τη μελλοντική κοινοποίηση των αποτελεσμάτων στο σχολείο τους.

Σύμφωνα με την αρχή της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας στην ερευνητική διαδικασία, λήφθηκε κάθε μέτρο ώστε να προστατευτούν τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όχι μόνο κατά τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, αλλά και μετέπειτα, κατά την ανάλυση, τη δημοσίευση και γενικότερα την αξιοποίηση των ευρημάτων (Traianou, 2014).

Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας επιδείξαμε σεβασμό στους κανόνες λειτουργίας του σχολείου, αλλά και την ανάλογη ευαισθησία που απαιτείται στην κατά πρόσωπο με πρόσωπο συγκέντρωση πληροφοριών, καθώς οι συνθήκες συγκέντρωσης δεδομένων διαφέρουν σε σχέση με την εξ αποστάσεως συγκέντρωση πληροφοριών μέσω ανώνυμων ερωτηματολογίων (Creswell, 2016). Τέλος, η συλλογή και επεξεργασία των δεδομένων όπως και τα ευρήματα που προέκυψαν αποτυπώθηκαν με ακρίβεια, ασφάλεια και σεβασμό στα δικαιώματα των συμμετεχόντων στην έρευνα.

4.11 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Πρόκειται για μια μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποποίησης» νοηματικών μοτίβων που επαναλαμβάνονται (Braun & Clark, 2006; Holloway & Tondres, 2003; Roulston, 2001).

Για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκαν πέντε διαδοχικά στάδια (Τσιώλης, 2018). Αρχικά, όλα εκείνα τα στοιχεία που καταγράφηκαν από την πλευρά μας, μετά από κάθε διδακτικό δίωρο με γνώμονα την κλείδα παρατήρησης, μετατράπηκαν σε κείμενο, όπου περιγράφηκαν όλα όσα διαδραματίστηκαν στη διάρκεια εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου. Επίσης, έγινε η μετεγγραφή (transcription) των συνεντεύξεων, που πραγματοποιήθηκαν με τους 17 εκπαιδευόμενους, χωρισμένους σε ομάδες εστίασης καθώς και της εκπαιδευτικού, ακολουθώντας τους καθορισμένους κανόνες σημειογραφίας (Τσιώλης, 2014, σελ. 269). Το δεύτερο βήμα περιλάμβανε την προσεκτική ανάγνωση τόσο των σημειώσεων από τη συμμετοχική παρατήρηση όσο και των

μετεγραμμένων κειμένων των συνεντεύξεων αποσκοπώντας στην εξοικείωση με τα δεδομένα αλλά και στον εντοπισμό των αποσπασμάτων εκείνων που σχετίζονταν με το κάθε ερευνητικό ερώτημα (Τσιώλης, 2018, σελ. 100). Στο επόμενο στάδιο ερμηνεύθηκαν τα δεδομένα δημιουργώντας εννοιολογικούς προσδιορισμούς, τους κώδικες. Στη συνέχεια, από τη σύγκριση, τη συγχώνευση και την επεξεργασία των κωδίκων προέκυψαν τα θέματα, δηλαδή γενικές και αφηρημένες εννοιολογικές κατασκευές (Τσιώλης, 2018, σσ. 109-110), που αξιοποιήθηκαν στο τελευταίο βήμα για την παρουσίαση των ευρημάτων (Τσιώλης, 2018, σελ. 122).

4.12 Διδακτικό σενάριο με τη χρήση Web 2.0 εργαλείων για τη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε.

Για την υλοποίηση της έρευνας, αρχικά σχεδιάστηκε ένα διδακτικό σενάριο για το μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού, το οποίο εμπεριέχει τη χρήση Web 2.0 εργαλείων για τη στήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρακάτω ακολουθεί διεξοδικά η περιγραφή του.

1. Τίτλος διδακτικού σεναρίου

«Το μουσείο και η αξιοποίηση του μέσω των Web 2.0 εργαλείων»

2. Εκτιμώμενη διάρκεια

4 διδακτικές ώρες

3. Ένταξη στο πρόγραμμα σπουδών

Το διδακτικό σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, στα πλαίσια του γλωσσικού γραμματισμού της εκπαίδευσης ενηλίκων και αφορά τους εκπαιδευόμενους του Β΄ κύκλου σπουδών των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Σχετίζεται με την ενότητα: παράδοση-λαϊκός πολιτισμός-ήθη έθιμα σύμφωνα με τον προτεινόμενο

ενδεικτικό προγραμματισμό των ενοτήτων του γλωσσικού γραμματισμού για το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

4. Σκοποί και στόχοι

Σκοπός διδασκαλίας
Επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό μέσω των Web 2.0 εργαλείων και να αποκτήσουν εκείνες τις γραμματικές, γλωσσικές, κοινωνικές, διαπολιτισμικές και ψηφιακές ικανότητες/δεξιότητες που απαιτούνται για την επίτευξη γλωσσικής και πολιτισμικής κατανόησης, προκειμένου να μπορούν να επικοινωνούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο με το γύρω τους περιβάλλον, αλλά και για την ανάδειξη του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως μέσο μάθησης και εργασίας.

Στόχοι του σεναρίου
Σε επίπεδο γνώσεων επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να έρθουν σε επαφή με την ειδική ορολογία που αφορά τα μουσεία, ώστε να εμπεδώσουν και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους.
- Να μάθουν να ξεχωρίζουν τα μέρη του λόγου.
- Να ασκηθούν στην ορθογραφία.

Σε επίπεδο δεξιοτήτων επιδιώκεται οι μαθητές**:**

- Να αναπτύσσουν και να βελτιώσουν τον προφορικό και γραπτό λόγο.
- Να εξοικειωθούν με το χώρο το μουσείων από την εικονική περιήγηση τους σε αυτά, ώστε να διαμορφώσουν την προσωπική τους προτίμηση και να αποτελέσουν επιθυμητό προορισμό στο μέλλον.
- Να συνειδητοποιήσουν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της πόλης της Θεσσαλονίκης.

Σε επίπεδο στάσεων επιδιώκεται οι εκπαιδευόμενοι:

- Να εκτιμούν την αξία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού.
- Να ασκηθούν στην ομαδική εργασία και τη συνεργατική μάθηση μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών για τα μουσεία.
- Να προσπαθήσουν να δουν το παρελθόν με τα μάτια του σύγχρονου ανθρώπου (ενσυναίσθηση).

Σε επίπεδο χρήσης των Τ.Π.Ε. επιδιώκεται οι μαθητές:

- Να αναπτύξουν την ικανότητα εξερεύνησης διαδικτυακών τόπων.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του ψηφιακού πίνακα.
- Να δημιουργούν εννοιολογικό χάρτη.
- Να κατανοούν τη λειτουργία των εικονικών περιηγήσεων.

5. Συνοπτική περιγραφή της διδασκαλίας

Στην παρούσα διδακτική πρόταση καταβάλλεται προσπάθεια να δοθεί ένας διαθεματικός χαρακτήρας στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού, μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρει ο υπολογιστής. Συγκεκριμένα, η θεματική ενότητα αφορά τα μουσεία, που τα τελευταία χρόνια εμπλούτισαν τις παραδοσιακές τεχνικές προσέγγισης τους και μέσω του διαδικτύου. Οι εκπαιδευόμενοι μέσω των Web 2.0 εφαρμογών έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους σχετικά με τα μουσεία, να εξοικειωθούν με τη δομή της νέας ελληνικής γλώσσας αλλά και να αποκτήσουν θετική στάση για τη θέση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο θα λάβει χώρα στο εργαστήριο πληροφορικής, το οποίο είναι εξοπλισμένο με βιντεπροβολέα (projector) και ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Η μέθοδος που θα χρησιμοποιηθεί είναι η ομαδοσυνεργατική και η εκτιμώμενη διάρκεια του είναι τέσσερις ώρες.

Στο πρώτο δίωρο, αρχικά, οι εκπαιδευόμενοι χωρισμένοι σε τρείς ανομοιογενείς ομάδες ως προς τις τεχνολογικές τους δεξιότητες, θα κληθούν να απαντήσουν γραπτώς σε τρία ερωτήματα που σχετίζονται με τα είδη και το λεξιλόγιο του μουσείου. Μετά την

ολοκλήρωση της γραπτής αξιολόγησης, θα καταθέσουν την προσωπική τους άποψη σχετικά με τα μουσεία που έχουν επισκεφθεί. Αφόρμηση για το έναυσμα της ελεύθερης συζήτησης θα αποτελέσει ένα βίντεο με «Τα δέκα καλύτερα μουσεία του κόσμου». Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός θα τους μοιράσει το πρώτο φύλλο εργασίας με δραστηριότητες, που θα αναρτήσουν στον ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων Padlet. Η πρώτη ομάδα θα αναρτήσει την ιστοσελίδα του Δήμου Θεσσαλονίκης με τα «Μουσεία της πόλης» ενώ η δεύτερη και τρίτη ομάδα τα λήμματα «Μούσα» και «Μουσείο» αντίστοιχα από την πολυγλωσσική διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια Wikipedia. Μετά την παρουσίαση των παραπάνω αναρτήσεων, οι εκπαιδευόμενοι θα κληθούν να απαντήσουν στην ερώτηση σχετικά με το αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στις έννοιες «Μουσείο» και «Μούσες». Έπειτα, θα ζητηθεί από όλες τις ομάδες να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη στην εφαρμογή Bubbl.us, προκειμένου να κατηγοριοποιήσουν τις σχετικές με το μουσείο λέξεις, που θα τους δοθούν, στα μέρη του λόγου (ουσιαστικά, επίθετα, ρήματα), τον οποίο και θα αναρτήσουν μετέπειτα στον ψηφιακό πίνακα Padlet.

Στο δεύτερο δίωρο οι εκπαιδευόμενοι έχοντας το δεύτερο φύλλο εργασίας και σε συνέχεια του λεξιλογίου που σχετίζεται με την έννοια «μουσείο» θα κληθούν να γίνουν γλωσσοπλάστες, με τη βοήθεια του εννοιολογικού χάρτη, καθώς θα σχηματίσουν νέες λέξεις (ομόρριζες, παράγωγες, σύνθετες) χρησιμοποιώντας το λήμμα «Μουσείο», τον οποίο επίσης θα αναρτήσουν στον ψηφιακό πίνακα. Στο υπόλοιπο της διδακτικής ώρας θα ζητηθεί από τους εκπαιδευόμενους να προσδιορίσουν την έννοια «Εικονική Πραγματικότητα». Μετά την προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας, θα μελετήσουν τον ορισμό από τη διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια Wikipedia που θα υπάρχει αναρτημένος στον ψηφιακό πίνακα Padlet από τον εκπαιδευτικό. Ακολούθως, κάθε ομάδα θα περιηγηθεί εικονικά στο «Μουσείο της Ακρόπολης», στο «Λαογραφικό Μουσείο Μετσόβου» και στο «Μουσείο Ιστορίας των Ολυμπιακών Αγώνων» αντίστοιχα. Αφού ολοκληρωθεί η εικονική περιήγηση η κάθε μία ομάδα θα παρουσιάσει στην ολομέλεια της τάξης, τι την εντυπωσίασε περισσότερο. Το σενάριο ολοκληρώνεται με την επανάληψη της αρχικής γραπτής αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων.

6. Επιστημολογική προσέγγιση και εννοιολογική ανάλυση

Η πληθώρα των μουσειακών χώρων στην Ελλάδα σε συνδυασμό με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στο χώρο της εκπαίδευσης αποτέλεσε το έναυσμα για τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα. Με τον παραπάνω συνδυασμό δημιουργείται ένα βιωματικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου η διδασκαλία καθίσταται περισσότερο ελκυστική και διαδραστική ενώ η διαδικασία της μάθησης πιο αποτελεσματική (Σολομωνίδου, 2006). Παράλληλα, μέσω της εκπαιδευτικής διεργασίας προσδοκάται η υιοθέτηση θετικής στάσης των εκπαιδευόμενων απέναντι στα μουσεία και η καλλιέργεια της συγκριτικής και κριτικής τους σκέψης.

Στο πλαίσιο του γλωσσικού γραμματισμού οι εκπαιδευόμενοι θα μάθουν λεξιλόγιο σχετικά με το μουσείο τόσο χωρίζοντας το στα διάφορα μέρη του λόγου, όπως ρήματα, ουσιαστικά και επίθετα όσο δημιουργώντας νέες λέξεις, όπως ομόρριζες, παράγωγες, σύνθετες ενώ θα εξοικειωθούν με το μουσειακό χώρο. Όλα τα παραπάνω θα επιτευχθούν με τη συνδρομή των Web 2.0 εργαλείων και συγκεκριμένα του ψηφιακού πίνακα Padlet, της διαδικτυακής εγκυκλοπαίδειας Wikipedia, του εννοιολογικού χάρτη Bubbl.us και του εικονικού περιβάλλοντος.

Το Padlet είναι μια Web 2.0 εφαρμογή που επιτρέπει τη δημιουργία διαδικτυακών τοίχων, όπου πολλοί χρήστες μπορούν να σχολιάζουν και να ταχυδρομούν/καρφιτσώσουν αρχεία οποιασδήποτε μορφής, όπως είναι τα κείμενα, εικόνες/φωτογραφίες, βίντεο, ήχους, συνδέσεις σε άλλες ιστοσελίδες και έγγραφα. Παράλληλα, η εφαρμογή επιτρέπει τις ομαδοσυνεργατικές εργασίες ή projects, ενώ το περιεχόμενο του μπορεί να μοιραστεί μέσω των δημοφιλών κοινωνικών δικτύων (Facebook, Twitter, κ.ά.), να εξαχθεί ως αρχείο, να ενσωματωθεί σε ιστολόγια ή Blog ή ακόμα και να μετατραπεί σε έναν QR κωδικό. Τέλος, παρέχει τη δυνατότητα σε κάποιον να ελέγξει το απόρρητο του τοίχου του επιλέγοντας προσωπική ή περιορισμένη προβολή (Τζόρτζογλου, 2019).

Η Wikipedia αποτελεί μία πολυγλωσσική διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια με βασική δομή το άρθρο στο οποίο περιγράφεται μια έννοια ή ένα γεγονός, Έχει τα πλεονεκτήματα υπερκειμένου (μη γραμμικότητα, πολυμεσικότητα, διαδραστικότητα, δυναμική) (Storrer, 2012). Σύμφωνα με τους Ζουμπατιανού & Φεσάκη (2012, σελ. 1) «*Ο συνδυασμός της*

τεχνολογίας wiki (αναζήτηση πληροφοριών, συνεργατική γραφή, δυνατότητα ελέγχου εκδόσεων και αναθεωρήσεων) με τον πλούτο του περιεχομένου μιας εγκυκλοπαίδειας, παρέχει μία σειρά από δυνατότητες για εκπαιδευτικές εφαρμογές». Συγκεκριμένα, η Wikipedia μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε πολλά γνωστικά αντικείμενα ως άμεση πηγή πληροφοριών και ιδεών (Purdy, 2010). Επίσης, προσφέρεται για δημιουργία νέων λημμάτων καθώς και για συζήτηση και διάλογο μεταξύ των χρηστών της. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επεξεργαστούν, να κατηγοριοποιήσουν, να συγκρίνουν, να ασκήσουν κριτική, να παρακολουθήσουν τις τυχόν αλλαγές σε ένα κείμενο αλλά και να προχωρήσουν στη συγγραφή ενός που να αφορά τη Wikipedia. Κατά συνέπεια, η αξιοποίηση της ψηφιακής εγκυκλοπαίδειας συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της επικοινωνιακής ικανότητας επιστημονικών ζητημάτων και της συνεργασίας. Τέλος, ευνοεί τη διερεύνηση και κατανόηση εννοιών, τη μάθηση ερευνητικής μεθοδολογίας και κατ' επέκταση του ψηφιακού και πληροφοριακού γραμματισμού.

Οι εννοιολογικοί χάρτες, με τη σειρά τους, συνιστούν διαγραμματικές αναπαραστάσεις οργανωμένων γνώσεων, οι οποίες περιλαμβάνουν έννοιες που σχετίζονται μεταξύ τους (Novak & Gowin, 1984). Οι έννοιες, που αποτελούν μία μονάδα πληροφορίας, έναν κόμβο, και υποδηλώνονται από λέξεις, φράσεις ή εικόνες, συχνά περικλείονται σε κύκλους ή σε κουτιά, και οι σχέσεις μεταξύ τους αναπαρίστανται με γραμμές που τις συνδέουν. Ως εκ τούτου, η τριάδα Έννοια–Σύνδεσμος–Έννοια συμβάλλει στη δημιουργία μιας πρότασης (proposition) (Χατζηαχιλλέως, 2019, σελ. 1). Θετικό χαρακτηριστικό γνώρισμα του συγκεκριμένου διαδικτυακού εργαλείου αποτελεί η δυνατότητα εισαγωγής νέων κόμβων και συνδέσμων, η αναδιάταξη υπαρχόντων κόμβων, η προσθήκη και η αφαίρεση συνδέσμων σε μικρό χρονικό διάστημα με ελάχιστη προσπάθεια (Ράπτη, 2014). Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευόμενοι μέσω των εννοιολογικών χαρτών μπορούν να μάθουν αποτελεσματικότερα, καθώς είναι δυνατόν να κατανοήσουν και να οργανώσουν το αντικείμενο διδασκαλίας, να αποθηκεύσουν τις πληροφορίες και να ανατρέχουν σ' αυτές πιο εύκολα.

Τέλος, το εικονικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται ως ένα αποτελεσματικό μέσο για τη διαδραστική αναπαράσταση εικόνων, οι οποίες βρίσκονται σε ακολουθία βίντεο. Παρέχεται η δυνατότητα στο χρήστη να αλληλεπιδρά, να καθορίζει τη διαδρομή που επιθυμεί να ακολουθήσει, να μεγεθύνει ή ακόμα και να σμικρύνει την εικόνα (Barnes, 2000). Μέσω

της ελεύθερης πλοήγησης, της αξιοποίησης της φυσικής συμπεριφοράς (κιναισθησία) και της αλληλεπίδρασης με το εικονικό περιβάλλον, ο εκπαιδευόμενος αποκτά ενδιαφέρον, καλλιεργεί τη φαντασία του, λαμβάνει γνώσεις και αφομοιώνει πληροφορίες.

7. Επεκτάσεις/διασυνδέσεις των εννοιών ή των δραστηριοτήτων

Μετά την ολοκλήρωση του παρόντος σεναρίου οι εκπαιδευόμενοι θα έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν και να κατανοήσουν την άξια του ελληνικού πολιτισμού. Αρχικά, μέσω του λεξιλογίου που αφορά στα μουσεία θα μπορούν να εξασκηθούν στην παραγωγή νέων κειμενικών ειδών ενώ θα έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν τη σχέση της Ελλάδας με τον υπόλοιπο κόσμο μέσα από την ιστορική συνέχεια, μελετώντας διάφορες κατά τόπους και χρόνους συνήθειες των Ελλήνων. Γνώσεις και σύνθετες έννοιες που οι εκπαιδευόμενοι θα μπορούν να εποπτικοποιήσουν μέσω των εννοιολογικών χαρτών. Τέλος, το εικονικό μουσείο λειτουργεί ως κίνητρο ή αποτελεί τμήμα της προετοιμασίας της πραγματικής επίσκεψης στο φυσικό χώρο του μουσείου (Δάλλας, 2003, όπ. αναφ. στο Σηφάκη & Σηφάκης, 2007, σελ. 264), καθώς ο διαδικτυακός χώρος ανοίγει δρόμους «*για έναν διαδραστικό διάλογο με τους εικονικούς επισκέπτες και τους καλεί να μετατρέψουν μία εμπειρία εικονικού μουσείου σε μία εμπειρία που να σχετίζεται με μία εμπειρία σε φυσικό μουσείο*» (Schweibenz, 1998, σελ. 185).

8. Πολλαπλές αναπαραστάσεις–πολλαπλές προσεγγίσεις

Προκειμένου η διδασκαλία του διδακτικού σεναρίου να καταστεί περισσότερο αποτελεσματική, ο εκπαιδευτικός οφείλει να λάβει υπόψη του για την υλοποίησή του και άλλες ανάλογες προσεγγίσεις του διδακτικού αντικειμένου. Η γραφή της ειδικής ορολογίας σχετικά με το μουσείο για παράδειγμα θα μπορούσε να είναι ατομική δράση «με το χέρι» στο χαρτί. Επίσης, η επίσκεψη σε κάποιο μουσείο της πόλης και η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που προσφέρεται σε αυτούς τους χώρους, θα μπορούσε να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους και να εκτιμήσουν την αξία των μουσείων και του πολιτισμού στη ζωή τους.

9. Πρόβλεψη δυσκολιών

Αρχικά, στο διδακτικό σενάριο μία δυσκολία μπορεί να προκύψει από το μειωμένο ενδιαφέρον και την απαξίωση των μουσείων από τους εκπαιδευόμενους. Στις ερωτήσεις του εκπαιδευτικού οι απαντήσεις δε θα πρέπει να δίνονται από τον ίδιο. Οι εκπαιδευόμενοι αντίθετα θα καλούνται να βρουν την απάντηση αναγνωρίζοντας το λάθος τους. Επίσης, πρέπει να διαθέτουν ένα βασικό επίπεδο γνώσεων και να είναι εξοικειωμένοι με τη χρήση του Η/Υ. Ένας προβληματισμός που προκύπτει σχετικά με την ένταξη του εννοιολογικού χάρτη στη μαθησιακή διαδικασία είναι ο χρόνος που απαιτείται σχετικά με την κατασκευή, ανακατασκευή, αποθήκευση και δημοσιοποίηση του υπό το πρίσμα των χρονικών περιορισμών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Τέλος, χρόνος απαιτείται και για την εκμάθηση του λογισμικού περιήγησης σε ένα εικονικό περιβάλλον.

10. Γιατί να χρησιμοποιηθεί ο υπολογιστής

Οι Τ.Π.Ε. διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μέσω της χρήσης τους οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι αποκτούν τις γνώσεις που είναι απαραίτητες για την εργασία τους, καλλιεργούν την κριτική και συλλογιστική τους σκέψη αλλά και τη συνεργατική τους συμπεριφορά (European Commission, 2004, όπ. αναφ. στο Χαριλόγης, σελ. 11, 2018). Παράλληλα, μαθαίνουν να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες και να αξιολογούν τις εκπαιδευτικές εφαρμογές, προκειμένου να τις χρησιμοποιούν ορθά στη μαθησιακή διαδικασία (Παπαδόπουλος, Γόγουλου, Γουλή, Χούσου, Ιωάννου, Τριαντοπούλου, & Κασιμάτης, 1999). Σύμφωνα με την έρευνα των Bebell, Dorris, & Muir (2012), η χρήση των μέσων της τεχνολογίας από τους εκπαιδευόμενους συμβάλλει στη βελτίωση της επίδοση τους, ενώ το μάθημα γίνεται πιο κατανοητό με περισσότερα ερεθίσματα.

Η χρήση ενός ψηφιακού πίνακα παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους και στον εκπαιδευτικό, να «επικοινωνήσουν» ψηφιακά από το σπίτι σε σχέση με τις εργασίες που τους έχουν ανατεθεί, να δώσουν και να πάρουν πληροφορίες εξοικονομώντας χώρο και χρόνο. Πρόκειται για ένα είδος διαδικτυακής αποθήκευσης δεδομένων (cloud storage) με πλεονέκτημα τη διαδραστικότητα στη διεξαγωγή του μαθήματος μέσω και της τηλε-εκπαίδευσης (Ζαφειρίου, 2019). Επιπλέον, οι εννοιολογικοί χάρτες αποτελούν ένα εργαλείο μέσω του οποίου μπορούν να εποπτικοποιηθούν σύνθετες έννοιες ή να απεικονιστούν

γνωστικές δομές των εκπαιδευόμενων, οι οποίες έχουν ως στόχο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους των εκπαιδευόμενων (Χατζηαχιλλέως, 2019, σελ. 9). Τέλος, η περιήγηση σε ένα εικονικό περιβάλλον επιτρέπει στο χρήστη να εμπλακεί περισσότερο στη διαδικασία της εκμάθησης, προσφέροντας του πολλές και ποικίλες επιλογές εξερεύνησης του γνωστικού χώρου, οδηγώντας με αυτό τον τρόπο σε μια πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία (Μπούρας & Τσιάτσος, 2006).

11. Διδακτικός θόρυβος

Ένα ακόμη αντικείμενο προβληματισμού είναι η μείωση ή όχι του διδακτικού θορύβου, ο οποίος σχετίζεται με τις ανεπιθύμητες παράπλευρες δραστηριότητες. Στο συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο θα μπορούσε να ανακύψει διδακτικός θόρυβος λόγω της διεπιστημονικότητας του σεναρίου και κατ' επέκταση της χρήσης των εργαλείων παγκόσμιου ιστού (ψηφιακός πίνακας, διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια, εννοιολογικός χάρτης, εικονική πραγματικότητα). Απαιτείται, δηλαδή, εκλογικευμένη χρήση του χρόνου και προαπαιτείται η εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με την τεχνολογία. Ωστόσο, το κίνητρο και η συγκέντρωση που είναι απαραίτητα σε κάθε στάδιο για να ολοκληρωθεί η εργασία σε συνδυασμό με την ευγενή άμιλλα μεταξύ των ομάδων, αναμένεται να περιορίσουν το διδακτικό θόρυβο.

12. Χρήση εξωτερικών πηγών

Διαδικτυακός καμβάς Padlet, για τη δημιουργία εικονικού πίνακα ανακοινώσεων (Το Padlet είναι ο ευκολότερος τρόπος να δημιουργήσετε και να συνεργαστείτε στον κόσμο)

Ιστοσελίδα του Δήμου Θεσσαλονίκης, για γνωριμία με τα μουσεία της πόλης (Δήμος Θεσσαλονίκης – Η ιστοσελίδα του Δήμου Θεσσαλονίκης (thessaloniki.gr))

Ιστοσελίδα της Wikipedia, για την αναζήτηση των εννοιών «Μουσείο» και «Μούσα» (Wikipedia)

Εφαρμογή Bubbl.us, για τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη (Mind Mapping Online - Bubbl.us)

«Εικονική Πραγματικότητα», για μελέτη της έννοιας (Εικονική πραγματικότητα - Βικιπαίδεια (wikipedia.org))

«Μουσείο της Ακρόπολης», για εικονική περιήγηση (Acropolis Museum, Athens, Ελλάδα — Google Arts & Culture)

«Λαογραφικό Μουσείο Μετσόβου», για εικονική περιήγηση (Εικονική Περιήγηση | Λαογραφικό Μουσείο Μετσόβου (metsovomuseum.gr))

«Μουσείο Ιστορίας των Ολυμπιακών Αγώνων», για εικονική περιήγηση (Ελληνική Ολυμπιακή Επιτροπή - Εικονική Περιήγηση (hoc.gr))

13. Υποκείμενες θεωρίες μάθησης

Το διδακτικό σενάριο στηρίζεται στην παιδαγωγική θεωρία του συμπεριφορισμού, σύμφωνα με την οποία η μάθηση συμβάλλει στη συνεχή αλλαγή της συμπεριφοράς του εκπαιδευόμενου, ως αποτέλεσμα εμπειρίας και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Μητροπούλου-Μούρκα, 2019). Η νέα τροποποιημένη συμπεριφορά δηλαδή, σχετίζεται με το δίπολο αλληλεξάρτησης «ερέθισμα–αντίδραση» (Μαστρογιάννης, 2009). Το ερέθισμα-αντίδραση (stimuli-response) στη συγκεκριμένη περίπτωση, επιτυγχάνεται με το βίντεο που προβάλει «Τα δέκα καλύτερα μουσεία του κόσμου» και το οποίο παροτρύνει τους εκπαιδευόμενους να ανατρέξουν νοερά σε χώρους μουσείων που έχουν επισκεφθεί. Η χρήση των λογισμικών καθοδήγησης και πρακτικής εξάσκησης (drill and practice) ακολουθούν τις συμπεριφοριστικές θεωρίες της μάθησης μέσω της ενίσχυσης των μαθητών στην εκτέλεση πράξεων και των εκπαιδευτικών στην εποπτική διδασκαλία.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή του μαθήματος αποτελεί η ενεργός συμμετοχή του εκπαιδευόμενου ως άτομο και ως ομάδα. Με βάση την ευρετική-ανακαλυπτική μέθοδο (Bruner, 1996), ο εκπαιδευόμενος κατακτά τη νέα γνώση σταδιακά με ανακαλυπτικό τρόπο και συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Η μάθηση χαρακτηρίζεται ως μια υποκειμενική και εσωτερική διαδικασία οικοδόμησης νοημάτων. Οι νέες πληροφορίες συνδέονται με την προηγούμενη γνώση, με αποτέλεσμα οι νοητικές αναπαραστάσεις να είναι υποκειμενικές (Constructivism, 2017, όπ. αναφ. στο Κρινή, 2018).

Σύμφωνα με τον Κόμη (2004), τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο ισχυρή η πεποίθηση ότι η γνώση γενικότερα και η επιστημονική γνώση ειδικότερα, οικοδομείται σε κοινωνικό επίπεδο. Το συγκεκριμένο διδακτικό σενάριο στηρίζεται στις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες, που είναι συμβατές με όλη τη νέα γενιά εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Περιβάλλοντα, που εντάσσουν στους κόλπους τους μια πληθώρα δυνατοτήτων αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των εκπαιδευόμενων, παρέχοντας ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο για τη διδακτική εκμετάλλευση των Web 2.0 εργαλείων και της κοινωνικής δικτύωσης. Οι αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα στο περιβάλλον κινητοποιούν αναπτυξιακές διαδικασίες και ευνοούν τη γνωστική ανάπτυξη (Vygotsky, 1962). Από μια τέτοια μαθησιακή διεργασία αναμένεται να αυξηθεί το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, να αναπτύξουν τις φυσικές, συναισθηματικές, νοητικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, να εκγυμναστεί η μνήμη τους, να απολαύσουν τη διαδικασία, να διδαχθούν ο ένας από τον άλλον και κατά πάσα πιθανότητα να αναπτύξουν μια γενικότερη και βαθύτερη γνώση του αντικειμένου.

14. Επισήμανση μικρομεταβολών στην οργάνωση του μαθήματος και στο νόημα των εννοιών και με άλλες διδακτικές προτάσεις.

Το προτεινόμενο διδακτικό σενάριο, έχει τη δυνατότητα να τροποποιηθεί ή να εμπλουτισθεί ως προς τις δραστηριότητες και ως προς τις Web 2.0 εφαρμογές που προτείνονται για την υλοποίηση του.

Ενδεικτικά, κατά το πρώτο μέρος του διδακτικού σεναρίου, θα μπορούσε να προβληθεί ένα βίντεο με το «Νέο μουσείο της Ακρόπολης» και να ακολουθήσει συζήτηση σχετικά με την ιστορία και τις συλλογές του μουσείου. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευόμενοι, αφού χωριστούν σε ομάδες, μπορούν να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη μέσω των ψηφιακών εργαλείων Cmaptools, MindMeister, καταγράφοντας τις διαδικασίες που απαιτούνται για τη σύσταση ενός μουσείου καθώς και τους ειδικούς που εργάζονται για αυτά.

Στο δεύτερο μέρος, κατά ομάδες, θα μπορούσε να ζητηθεί από τους εκπαιδευόμενους να επισκεφθούν διαδικτυακά π.χ. το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης και να τοποθετήσουν τις περιόδους της ελληνικής ιστορίας που καλύπτει το μουσείο στη χρονογραμμή

Timeline -Js, μαζί με μία εικόνα από κάθε συλλογή. Έπειτα, να επιλέξουν από κάθε συλλογή το έκθεμα που τους προκάλεσε ιδιαίτερη εντύπωση και χρησιμοποιώντας τις μηχανές αναζήτησης, να βρουν πληροφορίες και να τις παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης με κάποιο εργαλείο διαμοιρασμού παρουσιάσεων, όπως είναι το Prezi ή το Slideshare.

15. Διδακτικό συμβόλαιο

Το διδακτικό συμβόλαιο καθορίζει την προσδοκώμενη συμπεριφορά και τις σχέσεις ανάμεσα στα δυο συμβαλλόμενα μέρη, δηλαδή τον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο, καθώς και την επιδιωκόμενη γνώση κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Πρόκειται για ένα σύστημα αμοιβαίων υποχρεώσεων, το οποίο προϋπάρχει της διδακτικής κατάστασης και είναι επαναδιαπραγματευόμενο κάθε φορά που παρατηρείται παρέκκλιση από αυτό. Στη συγκεκριμένη μακροδιδασκαλία το διδακτικό συμβόλαιο θα αφορά την εκμάθηση λεξιλογίου που σχετίζεται με το μουσείο, τη χρήση των Web 2.0 εφαρμογών και τη σωστή διαχείριση του χρόνου της αυτενέργειας των ομάδων.

16. Οργάνωση τάξης–εφικτότητα σχεδίασης

Το μάθημα για την όσο δυνατόν άρτια οργάνωσή του απαιτεί τεχνολογικό εξοπλισμό με βιντεοπροβολέα (projector) και ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Παράλληλα, κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευόμενοι να εργαστούν σε ομάδες ούτως ώστε να καλλιεργείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας. Ο εκπαιδευτικός θα είναι χρήσιμο να λάβει υπόψη του το βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων με την ψηφιακή τεχνολογία για την πιο γρήγορη και αποτελεσματική διεκπεραίωση των εργασιών εκείνων, που σχετίζονται με τη δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη, αλλά και την κατανόηση και χρήση του ψηφιακού πίνακα και του εικονικού περιβάλλοντος. Συνεπώς, το διδακτικό σενάριο μπορεί να χαρακτηρισθεί υλοποιήσιμο τόσο από την πλευρά της σωστής διαχείρισης και αξιοποίησης του χρόνου των τεσσάρων διδακτικών ωρών όσο και από την πλευρά της πρακτικής του εφαρμογής.

17. Περιγραφή των φύλλων εργασίας–αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων

1η & 2η διδακτική ώρα

Α΄ Μέρος: «Web 2.0 & Μουσείο»

Αρχικά, οι εκπαιδευόμενοι χωρισμένοι καθώς είναι σε ομάδες απαντούν γραπτώς σε τρία ερωτήματα σχετικά με το μουσείο. Μετά τη ολοκλήρωση της γραπτής αξιολόγησης, η ολομέλεια της τάξης παρακολουθεί στο βιντεοπροβολέα (projector) της αίθουσας βίντεο με «Τα δέκα καλύτερα μουσεία του κόσμου» (Τα δέκα καλύτερα μουσεία του κόσμου - YouTube) το οποίο λειτουργεί ως αφόρμηση.

Ακολουθεί συζήτηση και οι εκπαιδευόμενοι απαντούν στα ακόλουθα ερωτήματα:

1. Έχετε επισκεφθεί κάποιο μουσείο;
    - Εάν ναι, ποιο;

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μοιράζει το 1ο φύλλο εργασίας στις τρείς ομάδες.

1ο Φύλλο Εργασίας

Δραστηριότητα 1 (1η ομάδα)

1. Επισκεφθείτε την ιστοσελίδα του Δήμου Θεσσαλονίκης (Δήμος Θεσσαλονίκης – Η ιστοσελίδα του Δήμου Θεσσαλονίκης (thessaloniki.gr))
2. Πατήστε επάνω στο σύνδεσμο «Θέλω να γνωρίσω την πόλη».
3. Επιλέξετε «Μουσεία» και θα βρεθείτε μπροστά σε μία μεγάλη ποικιλία από μουσεία.
4. Αναρτήστε την ιστοσελίδα με τα μουσεία στον ψηφιακό πίνακα Padlet, με τίτλο «Είδη Μουσείων στη Θεσσαλονίκη».

5. Παρουσιάστε από το θεματικό κατάλογο της ιστοσελίδας τις κατηγορίες των μουσείων στη Θεσσαλονίκη.

Δραστηριότητα 1 (2η ομάδα)

1. Επισκεφθείτε την ιστοσελίδα της Wikipedia (Wikipedia)
2. Στο κενό πεδίο πληκτρολογήστε το λήμμα «Μούσα» και στη συνέχεια πατήστε «Enter».
3. Αναρτήστε την ιστοσελίδα με το λήμμα «Μούσα» στον ψηφιακό πίνακα Padlet, με τίτλο «Μούσα-Ορισμός».
4. Παρουσιάστε τη σημασία του λήμματος.

Δραστηριότητα 1 (3η ομάδα)

1. Επισκεφθείτε την ιστοσελίδα της Wikipedia (Wikipedia)
2. Στο κενό πεδίο πληκτρολογήστε το λήμμα «Μουσείο» και στη συνέχεια πατήστε «Enter».
3. Αναρτήστε την ιστοσελίδα με το λήμμα «Μουσείο» στον ψηφιακό πίνακα Padlet, με τίτλο «Μουσείο-Ορισμός».
4. Παρουσιάστε τη σημασία του λήμματος.

Δραστηριότητα 2 (για όλες τις ομάδες)

Μετά την παρουσίαση της ετυμολογίας των λημμάτων «Μουσείο» και «Μούσα», απαντήστε στο παρακάτω ερώτημα προφορικά:

1. Τι σχέση έχει το «Μουσείο» με τις «Μούσες»;

Δραστηριότητα 3 (για όλες τις ομάδες)

1. Μεταβείτε στην εφαρμογή Bubbl.us (Mind Mapping Online - Bubbl.us)
2. Δημιουργήστε έναν εννοιολογικό χάρτη με θέμα «Λεξιλόγιο για τα Μουσεία».
3. Συνδέστε το κομβικό θέμα «Λεξιλόγιο για τα Μουσεία» με τις έννοιες ουσιαστικά, ρήματα και επίθετα.

4. Σημειώστε σε κάθε έννοια τις παρακάτω λέξεις, ανάλογα με το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκουν:

εκθέματα, στεγάζω, αρχαιολόγος, πρωτότυπος, ευρήματα, εκτίθεμαι, ανασκαφές, γλυπτά, αγγεία, εκθεσιακός, κατηγοριοποιούμαι, επισκέπτης, πολιτισμοί, ξεναγός, μοναδικός, φέρνω στο φώς, αντιπροσωπευτικός, συντηρητής, διαχρονικός, χρονολογούμαι.

5. Αναρτήστε τον εννοιολογικό χάρτη στον ψηφιακό πίνακα Padlet.

3η & 4η διδακτική ώρα

<u>Β΄ Μέρος: «Web 2.0 & Μουσείο»</u>

Οι εκπαιδευόμενοι συνεχίζουν να εργάζονται σε ομάδες και ο εκπαιδευτικός μοιράζει στην κάθε μια το 2ο φύλλο εργασίας.

2ο Φύλλο Εργασίας

Δραστηριότητα 1 (για όλες τις ομάδες)

1. Μεταβείτε στην εφαρμογή Bubbl.us (Mind Mapping Online - Bubbl.us)
2. Δημιουργήστε έναν εννοιολογικό χάρτη με θέμα «Μουσείο-Ομόρριζες, Παράγωγες, Σύνθετες Λέξεις».
3. Σχηματίστε νέες λέξεις (ομόρριζες, παράγωγες, σύνθετες) χρησιμοποιώντας το ουσιαστικό «μουσείο» και συνδέστε τες με το κομβικό θέμα του εννοιολογικού χάρτη.
4. Αναρτήστε τον εννοιολογικό χάρτη στον ψηφιακό πίνακα Padlet.

Δραστηριότητα 2 (για όλες τις ομάδες)

Απαντήστε στο παρακάτω ερώτημα προφορικά:

1. Τι είναι η «Εικονική Πραγματικότητα»;

2. Επισκεφθείτε τον ψηφιακό πίνακα Padlet, αναζητήστε και μελετήστε τον ορισμό της «Εικονικής Πραγματικότητας» όπου υπάρχει αναρτημένος (Εικονική πραγματικότητα - Βικιπαίδεια (wikipedia.org))

Δραστηριότητα 3 (1η ομάδα)

1. Επισκεφθείτε τον ψηφιακό πίνακα Padlet και αναζητήστε την ανάρτηση με τον τίτλο «Μουσείο της Ακρόπολης».
2. Περιηγηθείτε εικονικά στην ιστοσελίδα του μουσείου (Acropolis Museum, Athens, Ελλάδα — Google Arts & Culture)
3. Παρουσιάστε στην ολομέλεια της τάξης τι σας εντυπωσίασε περισσότερο.

Δραστηριότητα 3 (2η ομάδα)

1. Επισκεφθείτε τον ψηφιακό πίνακα Padlet και αναζητήστε την ανάρτηση με τον «Λαογραφικό Μουσείο Μετσόβου».
2. Περιηγηθείτε εικονικά στην ιστοσελίδα του μουσείου (Εικονική Περιήγηση | Λαογραφικό Μουσείο Μετσόβου (metsovomuseum.gr))
3. Παρουσιάστε στην ολ
4. ομέλεια της τάξης τι σας εντυπωσίασε περισσότερο.

Δραστηριότητα 3 (3η ομάδα)

1. Επισκεφθείτε τον ψηφιακό πίνακα Padlet και αναζητήστε την ανάρτηση με τον τίτλο «Μουσείο Ιστορίας των Ολυμπιακών Αγώνων».
2. Περιηγηθείτε εικονικά στην ιστοσελίδα του μουσείου (Ελληνική Ολυμπιακή Επιτροπή - Εικονική Περιήγηση (hoc.gr))
3. Παρουσιάστε στην ολομέλεια της τάξης τι σας εντυπωσίασε περισσότερο.

Η εκπαιδευτική διαδικασία ολοκληρώνεται με τους εκπαιδευόμενους να απαντούν πάλι γραπτώς στα τρία ερωτήματα σχετικά με το μουσείο.

Γ΄ Μέρος: Αξιολόγηση

Αξιολόγηση εκπαιδευόμενων

Η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων γίνεται σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του διδακτικού σεναρίου καθώς εφαρμόζεται η διαμορφωτική αξιολόγηση. Σχετίζεται με την ανάπτυξη πρωτοβουλιών στην εκτέλεση των μαθητικών εργασιών, τη συνεργασία και αλληλεπίδραση των ομάδων για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και την αξιοποίηση των διαδικτυακών διευθύνσεων και λογισμικών προκειμένου να συλλέξουν πληροφορίες και να παράγουν υλικό. Η αξιολόγηση αρχίζει και ολοκληρώνεται μέσω της γραπτής δραστηριότητας που αφορά τα είδη των μουσείων και το λεξιλόγιο που σχετίζεται με αυτά.

Γραπτή αξιολόγηση

(για όλες τις ομάδες / πριν και μετά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου)

1. Να αναφέρετε τρία είδη μουσείων που μπορεί κάποιας να συναντήσει στη Θεσσαλονίκη.
2. Να σχηματίστε μία πρόταση με κάθε μια από τις παρακάτω λέξεις. Οι λέξεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε οποιοδήποτε τύπο (ρηματικό πρόσωπο, αριθμό ή πτώση): έκθεμα, μοναδικός, φέρνω στο φως.
3. Να γράψετε τρεις νέες λέξεις (ομόρριζες, παράγωγες, σύνθετες) χρησιμοποιώντας το ουσιαστικό «Μουσείο».

Αξιολόγηση διδακτικού σεναρίου

Η αξιολόγηση του σεναρίου σχετίζεται με τη γενικότερη λειτουργία του και αφορά σε θέματα επιστημονικού περιεχομένου, συνάφειας με το αναλυτικό πρόγραμμα, διδακτικών στόχων, συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευόμενων, χρήση Web 2.0 εργαλείων στη διδακτική πράξη και τεχνικών δυσκολιών.

Η αξιολόγηση είναι δυνατό να επιτευχθεί με την παρατήρηση–σημειώσεις του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Επιπλέον, μετά την ολοκλήρωση του διδακτικού σεναρίου θα καταγραφεί η άποψη των εκπαιδευόμενων. Με αυτό τον τρόπο θα επαληθευθούν αρκετές από τις παρατηρήσεις του πρώτου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

5. Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέγησαν μέσω των ερευνητικών εργαλείων. Αρχικά, παρουσιάζονται τα δεδομένα εκείνα όπως καταγράφηκαν από την άμεση συμμετοχική παρατήρηση στο υπό μελέτη περιβάλλον. Στη συνέχεια, μελετώνται και καταγράφονται οι απόψεις, οι αντιλήψεις, τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα κατά τη διεργασία των συνεντεύξεων με τις ομάδες εστίασης και της ημιδομημένης προσωπικής συνέντευξης με την εκπαιδευτικό. Τα αποτελέσματα παρατίθενται και αναλύονται κατά άξονα με βάση την κλείδα παρατήρησης και τους οδηγούς έρευνας. Τέλος, στο Παράρτημα ΣΤ της εργασίας παρουσιάζεται η ανάρτηση του υλικού στον ψηφιακό πίνακα Padlet, που πραγματοποιήθηκε από τους εκπαιδευόμενους στο πλαίσιο υλοποίησης των δραστηριοτήτων του διδακτικού σεναρίου.

5.1 Θεματική ανάλυση δεδομένων από τη συμμετοχική παρατήρηση

Στη συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζεται διεξοδικά η έκβαση του σεναρίου, που διήρκεσε 4 διδακτικές ώρες, και στη συνέχεια ακολουθεί ο σχολιασμός και η αξιολόγηση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν, με βάση τους άξονες στην κλείδα παρατήρησης (Παράρτημα Γ).

1ο διδακτικό δίωρο

Στην αρχή του πρώτου διδακτικού δίωρου παρατηρήθηκε η ανυπομονησία αλλά και το άγχος των εκπαιδευόμενων σχετικά με το αν θα ανταποκριθούν στις ερωτήσεις και τις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας που τους δόθηκαν. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η παρουσία της εκπαιδευτικού του γλωσσικού γραμματισμού και η ενεργητική συμμετοχή από την πλευρά μας, εξασφάλισαν τις προϋποθέσεις ελαχιστοποίησης τέτοιων συναισθημάτων.

Το σενάριο ξεκίνησε με τη διαδικασία γραπτής αξιολόγησης των ομάδων που περιλάμβανε τρεις ερωτήσεις. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης τα μέλη κάθε ομάδας συνεργάστηκαν αρμονικά σε πλαίσιο διακριτών ρόλων που καθορίστηκαν από τους ίδιους. Ένας ερευνώμενος από κάθε ομάδα ανέλαβε να καταγράψει τις απαντήσεις στο φυλλάδιο ενώ όλοι μαζί συνομιλούσαν και αποφάσιζαν από κοινού για τις απαντήσεις των ερωτήσεων. Από τα τρία ερωτήματα, το τελευταίο που αφορούσε το σχηματισμό ομόρριζων, παράγωγων ή σύνθετων λέξεων με τη χρήση του ουσιαστικού μουσείου, προβλημάτισε περισσότερο τους εκπαιδευόμενους, καθώς δε θυμόντουσαν τη σημασία των παραπάνω εννοιών. Ακολούθησε το βίντεο με «Τα δέκα καλύτερα μουσεία του κόσμου» όπου οι συμμετέχοντες ξαφνιάστηκαν ευχάριστα και χωρίς κανένα ενδοιασμό ανέφεραν προσωπικές τους εμπειρίες σχετικά με τα μουσεία που είχαν επισκεφθεί. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να υποχωρήσει η αίσθηση της δασκαλοκεντρικής αυθεντίας αποκτώντας η διαδικασία της μάθησης αυθόρμητο χαρακτήρα. Η εκπαιδευόμενη Σ15 (ομάδα 3) εξέφρασε το πόσο είχε εντυπωσιαστεί από την επίσκεψη της στο μουσείο της Ακρόπολης στην Αθήνα. Η ένθερμη αυτή αναφορά, τόσο με τα λόγια όσο και με τις κινήσεις των χεριών της, συνέβαλλε στο να παρακολουθήσει ολόκληρο το τμήμα, ύστερα από ερώτηση μας, βίντεο με τίτλο «Περιήγηση στο νέο μουσείο τη Ακρόπολης» το οποίο δεν περιλαμβάνονταν στον αρχικό σχεδιασμό του διδακτικού σεναρίου. Στη διάρκεια προβολής του βίντεο, οι εκπαιδευόμενοι σχολίαζαν τα εκθέματα, τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό, την αρχιτεκτονική του μουσείου ενώ κάποιοι απηύθυναν ερωτήσεις στην εκπαιδευόμενη Σ15 σχετικά με την εμπειρία της από την επίσκεψη της στο μουσείο.

Στη συνέχεια ακολούθησε η πρώτη δραστηριότητα του φύλλου εργασίας με την οποία δημιουργήθηκε ένα κλίμα ερευνητικής διάθεσης, καθώς οι τρεις ομάδες ανάρτησαν στον ψηφιακό πίνακα Padlet πληροφορίες σχετικές με τα «Είδη των μουσείων στην πόλη της Θεσσαλονίκης» και τους ορισμούς των εννοιών «Μούσα» και «Μουσείο» από τη διαδικτυακή βιβλιοθήκη Wikipedia (Δραστηριότητα 1). Στην κάθε ομάδα, όλοι οι εκπαιδευόμενοι μελετούσαν τα βήματα των δραστηριοτήτων και συνεργάζονταν δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στα μέλη της ομάδας που είχαν μεγαλύτερη εμπειρία στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Στο πλαίσιο της δημιουργικής μάθησης, όταν από την κάθε ομάδα ζητήθηκε να παρουσιάσει τη σχετική της ανάρτηση, οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, ύστερα από επικοινωνία μεταξύ τους, όρισαν το άτομο που θα τους εκπροσωπούσε. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι εκπρόσωποι της 1ης και 3ης ομάδας, Σ2 και Σ15 αντίστοιχα,

που δεν ήταν εξοικειωμένοι με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, με χαρά και ενθουσιασμό παρουσίασαν τις αναρτήσεις τους, προσφέροντας στο υπόλοιπο τμήμα νέες γνώσεις. Νέες γνώσεις που εμπλουτίστηκαν όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν από εμάς για το αν και πως σχετίζονται οι έννοιες «Μουσείο» και «Μούσες» (Δραστηριότητα 2). Κάποιοι από τους εκπαιδευόμενους ανέφεραν την άποψη τους, χωρίς ωστόσο να προβούν στον επιτυχή συσχετισμό των εννοιών, με την εκπαιδευτικό του γλωσσικού γραμματισμού να τους υπενθυμίζει ότι είχε γίνει σχετική αναφορά την προηγούμενη διδακτική χρονιά με αφορμή το μουσείο που είχαν επισκεφθεί στη Θεσσαλονίκη.

Μετέπειτα, η εκπαιδευτική διαδικασία περιλάμβανε κοινή δραστηριότητα για τις τρεις ομάδες και αφορούσε τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη με την εφαρμογή Bubbl.us με θέμα «Λεξιλόγιο για τα μουσεία» (Δραστηριότητα 3). Διαπιστώθηκε ότι κάποιοι από τους εκπαιδευόμενους αντιμετώπισαν μικρή δυσκολία με τη δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη αλλά μεγαλύτερη με το γραμματικό τμήμα της εργασίας, που σχετίζονταν με τα μέρη του λόγου. Σε αυτό το σημείο, η αλληλεπίδραση μας με τους εκπαιδευόμενους ήταν συνεχής. Ιδιαίτερα η ομάδα 3 ζητούσε τη βοήθεια και την επιβεβαίωση μας σχετικά με τη διάκριση των λέξεων σε επίθετα, ουσιαστικά και ρήματα, δηλώνοντας κάθε φορά πόσο άσχημα αισθάνονται για τη συγκεκριμένη διαδικασία, προσδιορίζοντας ότι ήταν δύσκολο να θυμούνται τα μέρη του λόγου.

2ο διδακτικό δίωρο

Με την έναρξη του δεύτερου διδακτικού δίωρου διακρίναμε ένα θετικό κλίμα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα μέλη της κάθε ομάδας με αυτοπεποίθηση δημιούργησαν έναν εννοιολογικό χάρτη με θέμα «Μουσείο–Ομόρριζες, Παράγωγες, Σύνθετες Λέξεις» στην εφαρμογή Bubbl.us (Δραστηριότητα 1), τον οποίο και ανάρτησαν στο Padlet. Αξίζει να επισημανθεί ότι υπήρχαν απορίες σχετικά με τις έννοιες «ομόρριζος», «παράγωγος» και «σύνθετος», με αποτέλεσμα να προχωρήσουμε στην αποσαφήνιση των όρων και στην καταγραφή παραδειγμάτων στον πίνακα της αίθουσας για την καλύτερη δυνατή κατανόηση τους. Στη συνέχεια οι συμμετέχοντες Σ2, Σ5 και Σ7 αυθόρμητα ανέφεραν λέξεις ομόρριζες και παράγωγες. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της συλλογικότητας και συνεργατικότητας των εκπαιδευόμενων, ήταν ότι κάποια από τα μέλη της κάθε ομάδας ανέλαβαν να αναζητήσουν λέξεις ομόρριζες, παράγωγες και σύνθετες στον περιηγητή ιστού Google

Chrome, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις γνωστικές και ψηφιακές τους δεξιότητες. Οι εκπαιδευόμενοι αισθανόμενοι τη νέα γνώση ως δικό τους απόκτημα την παρουσίασαν μετέπειτα στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας.

Το μάθημα έγινε πιο ενδιαφέρον με την επόμενη εργασία που αφορούσε την εικονική πραγματικότητα (Δραστηριότητα 2). Αρκετοί από τους συμμετέχοντες γνώριζαν τη συγκεκριμένη τεχνολογική δυνατότητα ενώ η εκπαιδευόμενη Σ3 εξέφρασε τον ενθουσιασμό της. Μέσα σε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα η κάθε μία ομάδα περιηγήθηκε σε διάφορους μουσειακούς χώρους (Δραστηριότητα 3) που διαθέτουν την εφαρμογή της εικονικής περιήγησης, επισημαίνοντας στο τέλος τι ήταν αυτό που τους εντυπωσίασε περισσότερο.

Η ερευνητική διαδικασία ολοκληρώθηκε με τη γραπτή αξιολόγηση τα τελευταία δέκα λεπτά της διδακτικής ώρας. Στην κάθε ομάδα ανέλαβε να καταγράψει τις απαντήσεις στο φυλλάδιο το ίδιο άτομο που είχε οριστεί κατά την πρώτη αξιολόγηση με τους εκπαιδευόμενους να αποκρίνονται με μεγαλύτερη ευχέρεια στα ερωτήματα σε σχέση με την αξιολόγηση που είχε προηγηθεί στην έναρξη της εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου.

Γλωσσικές δραστηριότητες

Σχετικά με τις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας και της γραπτής αξιολόγησης, καμία απορία δεν προέκυψε από την πλευρά των ερευνώμενων ως προς την εκφώνηση τους. Η διατύπωση των δραστηριοτήτων θεωρήθηκε κατάλληλη ενώ κατανοήθηκαν πλήρως κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων με τη θεματική ενότητα του «μουσείου» που επιλέχθηκε. Αντίθετα οποιαδήποτε αδυναμία παρουσιάστηκε αφορούσε κυρίως τη διευκρίνηση της σημασίας των εννοιών «ομόρριζος», «παράγωγος» και «σύνθετος» και το διαχωρισμό των λέξεων σε μέρη του λόγου. Επομένως, οι εκπαιδευόμενοι στηρίχθηκαν στην αναλυτική εκφώνηση των ασκήσεων καθώς και στις εμπειρίες τους για να οικοδομήσουν νέα γνώση.

Web 2.0 εργαλεία

Η χρήση των ψηφιακών εργαλείων έκανε το μάθημα πιο ενδιαφέρον και ευχάριστο καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι συνεργάστηκαν για να δημιουργήσουν εκπαιδευτικό υλικό

με ενεργητικό τρόπο. Ο εμπλουτισμός, ακόμα, της διδασκαλίας με ένα ολιγόλεπτο βίντεο για «Τα δέκα καλύτερα μουσεία του κόσμου» προσέλκυσε το ενδιαφέρον και την ενεργή συμμετοχή τους, δίνοντας ταυτόχρονα τροφή για περαιτέρω συζήτηση και ανάπτυξη του θέματος. Οι εκπαιδευόμενοι αναζήτησαν πληροφορίες στο διαδίκτυο, δημιούργησαν εννοιολογικούς χάρτες και με την ανάρτηση των παραπάνω στον ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων συνέβαλαν στο διαμοιρασμό τους. Ο συνδυασμός των εργαλείων παγκόσμιου ιστού και των τεχνικών που αξιοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία περιόρισαν την ετερογένεια των εκπαιδευόμενων καθώς, μη έχοντας όλοι το ίδιο υπόβαθρο στις νέες τεχνολογίες, τους παρείχε τη δυνατότητα να μάθουν με το δικό τους τρόπο και να κατακτήσουν τη γνώση χωρίς να είναι απλώς παθητικοί δέκτες πληροφοριών.

Εκπαιδευόμενοι-Ομάδες

Όσον αφορά τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η συνύπαρξη των λιγότερο εξοικειωμένων με τους περισσότερο εξοικειωμένους στην αξιοποίηση των ηλεκτρονικών υπολογιστών λειτούργησε θετικά, καθώς συνεργάστηκαν μεταξύ τους και δραστηριοποιήθηκαν με αποτέλεσμα να εμπλακούν στη διδακτική πράξη όλοι. Επίσης, οι τεχνικές της αφόρμησης με τη χρήση βίντεο αλλά και των ερωτοαποκρίσεων, όπου οι εκπαιδευόμενοι αξιοποιούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους (π.χ. «Έχετε επισκεφθεί κάποιο μουσείο;» «Πως σχετίζονται οι έννοιες «Μουσείο» και «Μούσα»;) προκάλεσαν την ενεργητική συμμετοχή και επικοινωνιακή δράση τους, καλλιεργώντας και την κριτική τους ικανότητα. Οι συμμετέχοντες ακολουθούσαν τις διαδικασίες με μεγάλο ενδιαφέρον και υπευθυνότητα, δείχνοντας εμπιστοσύνη και σεβασμό απέναντι μας και στους συνεκπαιδευόμενους τους, εκφράζοντας τις προσωπικές τους απόψεις και θέσεις. Κατά συνέπεια, δημιουργήθηκε ένα πλούσιο αλληλεπιδραστικό περιβάλλον μέσω του οποίου ευνοήθηκε η δημιουργική και συναισθηματική μάθηση.

5.2 Θεματική ανάλυση δεδομένων από τις συνεντεύξεις με τις ομάδες εστίασης

Οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευόμενους χωρισμένους σε ομάδες εστίασης πραγματοποιήθηκαν στο γραφείο των καθηγητών μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής διαδικασίας. Τα μέλη της κάθε ομάδας προσέρχονταν με ευχάριστη διάθεση και χωρίς καμία

καθυστέρηση. Η θεματική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, βασίστηκε στους τέσσερις άξονες του «Οδηγού Συνέντευξης Ομάδων Εστίασης» (Παράρτημα Δ).

Άξονας Ι: Δημογραφικά στοιχεία

Αρχικά, με τις εισαγωγικές ερωτήσεις (1 και 2) του Άξονα Ι καταγράφηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μελών των τριών ομάδων εστίασης. Συνεπώς, από τους 17 συμμετέχοντες οι 9 είναι γυναίκες και οι 8 άνδρες. Σχετικά με τις ηλικιακές ομάδες, 1 άτομο ανήκει στην ομάδα 18-24, 4 άτομα είναι από 25–31, 3 εκπαιδευόμενοι ανήκουν ηλικιακά στην ομάδα 32–40, 5 άτομα είναι ηλικίας 41–50 και 4 εκπαιδευόμενοι είναι άνω των 50 ετών.

Άξονας ΙΙ: Γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με τις Τ.Π.Ε.

Ο Άξονας ΙΙ (ερωτήματα 3 και 4) έχει σκοπό τη διερεύνηση των εμπειριών και γνώσεων των εκπαιδευόμενων σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους σχεδόν όλοι εξ αυτών χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες του διαδικτύου (15 στους 17) ακόμα και αν δεν γνωρίζουν καλά το αντικείμενο. Οι λόγοι αξιοποίησης του είναι κυρίως ενημερωτικοί για ποικίλα θέματα όπως είναι ειδήσεις, ζητήματα αθλητικού, νομικού και ιατρικού περιεχομένου καθώς και οικονομικές και πολιτικές εξελίξεις: *«…χρησιμοποιώ τον υπολογιστή για (…) Τα πάντα… ειδήσεις, αθλητικά…»* (Σ1), *«…Τον χρησιμοποιώ για να διαβάζω ειδήσεις (…) και να μαθαίνω τα αθλητικά νέα»* (Σ4), *«Ο υπολογιστής και γενικά το Internet χρησιμοποιείται (…) για ενημέρωση…»* (Σ6), *«Χρησιμοποιώ τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για να ενημερώνομαι για πολιτικά θέματα…»* (Σ11), *«Χρησιμοποιώ τον υπολογιστή για να ενημερωθώ κυρίως…»* (Σ12), *«Χρησιμοποιώ τον υπολογιστή συχνά για να ενημερωθώ για θέματα ιατρικά, νομικά, ειδήσεις γενικά…»* (Σ16), *«...σιγά σιγά όμως άρχισα να αναζητώ άρθρα για θέματα που με αφορούν, όπως πολιτικά, οικονομικά…»* (Σ17).

Αρκετοί είναι, ακόμη, οι συμμετέχοντες που αναζητούν και ανακτούν πληροφορίες από το διαδίκτυο για οτιδήποτε τους απασχολεί και ενδιαφέρει όπως τοποθεσίες, συνταγές, κατασκευές και θέσεις εργασίας: «*(…) χρησιμοποιώ τον υπολογιστή για περιήγηση (…)*» (Σ1), *«Περιήγηση… (…) μου αρέσει πολύ να βλέπω άλλα μέρη και τα νησιά μας!»* (Σ2),

«Και εγώ για περιήγηση στο διαδίκτυο… Εγώ πιο πολύ συνταγές και διάφορα μέρη στον κόσμο» (Σ3), *«Εγώ χρησιμοποιώ το YouTube (…) να δω τι έχει κάνει ο άλλος… Ναι για να πάρω κάποιες ιδέες»* (Σ9), *«Χρησιμοποιώ τον ηλεκτρονικό υπολογιστή (…) για διάφορα θέματα που με απασχολούν κατά καιρούς...(…)»* (Σ11), *«…για να αναζητήσω πράγματα…»* (Σ13), *«Εγώ χρησιμοποιώ τον υπολογιστή αλλά πιο πολύ για να βρω εργασία, να αναζητήσω δουλειά»* (Σ15).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευόμενοι επισήμαναν τη συνεισφορά του διαδικτύου στον τομέα της επικοινωνίας μέσω των Web 2.0 εφαρμογών: *«…Viber…»* (Σ2), *«…Επίσης το Email, το Skype για δωρεάν συνομιλίες. Για επικοινωνία και συνομιλίες γενικότερα…»* (Σ12), *«…αλλά και για να επικοινωνήσω όπως το Messenger και το Viber»* (Σ16), *«Αρχικά, είχα Viber για να επικοινωνώ με φίλους, συγγενείς, να στέλνω φωτογραφίες…»* (Σ17).

Ακολουθούν οι δυνατότητες διασκέδασης και ψυχαγωγίας που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες εφόσον παρέχουν πρόσβαση σε άφθονο ψυχαγωγικό υλικό, όπως τηλεοπτικές σειρές, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια*: «Χρησιμοποιώ το διαδίκτυο για να βλέπω ταινίες… επίσης για να αποθηκεύω φωτογραφίες, να ακούω τραγούδια στο YouTube ή να βλέπω βίντεο με γυμναστική, μακιγιάζ…»* (Σ5), *«…για να δω καμιά ταινία…»* (Σ7), *«…και μουσικά βίντεο»* (Σ13). Οι συμμετέχοντες, επίσης, επιλέγουν να αγοράζουν προϊόντα ηλεκτρονικά: *«…για αγορές μέσω Internet...»* (Σ1), *«…αγοράζω μέσω Internet...»* (Σ2), *«…και αγορές προϊόντων…»* (Σ3) ενώ αξιοποιούν και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης: «…Facebook…» (Σ2), *«…Κοίταξε πιο πολύ για επικοινωνία μέσω των Social Media…»* (Σ7), *«Πιο πολύ το Facebook για να βλέπω και να ανεβάζω φωτογραφίες…»* (Σ8). Τέλος, ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι 2 ερευνώμενοι κάνουν χρήση του διαδικτύου για εκπαιδευτικούς λόγους: *«…αλλά κυρίως για να βοηθήσω τα παιδιά μου στα μαθήματα του σχολείου…Ψάχνω για ασκήσεις, αναλύσεις κειμένων...»* (Σ6), *«…αν τύχει κάτι για κάποια εργασία του σχολείου που (…) θα την κάνουμε μέσω του υπολογιστή…»* (Σ7).

Από το σύνολο των μελών των ομάδων εστίασης προέκυψε ότι 2 άτομα δεν αξιοποιούν τις δυνατότητες του διαδικτύου εφόσον είναι ενάντια στην κατάχρηση των νέων τεχνολογιών ή δε διαθέτουν τις κατάλληλες ηλεκτρονικές συσκευές: *«(…) γενικά είμαι εναντίον… Εναντίον της υπερβολικής χρήσης της τεχνολογίας»* (Σ10), *«Όχι δεν έχω υπολογιστή, ούτε το κινητό μου είναι τελευταίας τεχνολογίας»* (Σ14).

Όσον αφορά τη συχνότητα πρόσβασης στην ψηφιακή τεχνολογία από τις απαντήσεις των ερευνώμενων φανερώνεται η συστηματική χρήση της σε καθημερινό βαθμό: *«Ναι, σχεδόν σε καθημερινή βάση χρησιμοποιώ τον υπολογιστή...»* (Σ1), *«…αρκετές φορές την ημέρα…»* (Σ4), *«...σχεδόν κάθε μέρα!»* (Σ5), *«…χρησιμοποιείται αρκετά από εμένα... καθημερινά θα έλεγα..»* (Σ6), *«Πολύ! Κάθε μέρα!»* (Σ7), *«…Σχεδόν καθημερινά»* (Σ8), *«… σε καθημερινό επίπεδο»* (Σ12), *«Ναι, συχνά…»* (Σ13), *«Χρησιμοποιώ τον υπολογιστή συχνά…»* (Σ16), *«… σχεδόν καθημερινά τον χρησιμοποιώ»* (Σ17).

Στο τέταρτο (4ο) ερώτημα του Άξονα ΙΙ, που σχετίζεται με την παρακολούθηση προγραμμάτων ή σεμιναρίων κατάρτισης στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευόμενων (11 στους 17) αποκρίθηκε ότι δεν είχε παρακολουθήσει ποτέ κάποιο πρόγραμμα εκμάθησης υπολογιστών: *«…δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο»* (Σ1), *«Δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο για ηλεκτρονικούς υπολογιστές…»* (Σ2), *«…Δεν έτυχε να παρακολουθήσω κάποιο»* (Σ3), *«Ποτέ δε μου πέρασε από το μυαλό να παρακολουθήσω κάποιο πρόγραμμα…»* (Σ4), *«…δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα ή σεμινάριο…»* (Σ8), *«Και εγώ το ίδιο (εννοείται: δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα ή σεμινάριο»* (Σ9), *«Εγώ προσωπικά όχι»* (Σ10), *«Δεν παρακολούθησα κάποιο σεμινάριο ή πρόγραμμα»* (Σ11), *«Και εγώ το ίδιο (εννοείται: δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα ή σεμινάριο)»* (Σ13), *«Όχι»* (Σ14), *«Εγώ δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή πρόγραμμα εκμάθησης πληροφορικής…»* (Σ17). Από τους παραπάνω ερευνώμενους 2 εξέφρασαν τη δυσαρέσκεια τους για τη μη κατάρτιση τους στις νέες τεχνολογίες: *«Δυστυχώς όμως δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο»* (Σ1), *«Εγώ δυστυχώς δεν έχω παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα ή σεμινάριο…»* (Σ8) και μόλις 1 δήλωσε ότι θα επιθυμούσε να παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα σχετικό με ηλεκτρονικούς υπολογιστές: «*…αν και θα ήθελα»* (Σ2).

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες πρόσθεσαν ότι τους βοήθησε αρκετά το μάθημα του πληροφορικού γραμματισμού που διδάσκεται στα Σ.Δ.Ε.: «*…Με βοήθησε όμως αρκετά και το μάθημα πληροφορικής εδώ στο σχολείο»* (Σ8), *«Δεν είχα καμία σχέση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. (...) Εδώ όμως στο σχολείο έμαθα κάποια βασικά πράγματα…»* (Σ10), *«Είναι ωραία που κάνουμε μαθήματα εδώ στους υπολογιστές! (...) Αλλά ότι μαθαίνω, μαθαίνω! Και αυτό είναι χρήσιμο»* (Σ13), *«…Ό,τι έχω μάθει είναι από τα μαθήματα πληροφορικής που κάνουμε εδώ στο σχολείο με τον… (όνομα εκπαιδευτικού πληροφορικού*

γραμματισμού)» (Σ14), *«…Με έχουν βοηθήσει όμως αρκετά (…) τα μαθήματα πληροφορικής στο σχολείο που ξεκινήσαμε από πέρυσι…»* (Σ17). Επίσης, σημαντικό ρόλο για 3 εκπαιδευόμενους διαδραμάτισε η παρότρυνση και η καθοδήγηση που δέχτηκαν από τους οικείους *τους: «…Μου έδειξαν τα παιδιά μου και τα εγγόνια μου κάποια πράγματα... πώς να μπαίνω στο YouTube, πώς να ψάχνω...»* (Σ9), *«Τα παιδιά μου με παρότρυναν να μάθω να χρησιμοποιώ τον υπολογιστή…»* (Σ11), *«Με έχουν βοηθήσει όμως αρκετά τα παιδιά μου…»* (Σ17) ενώ άλλοι 2 θεωρούνται αυτοδίδακτοι στη χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας: *«Δεν με δυσκόλευε καθόλου ο υπολογιστής και η τεχνολογία γενικά και αυτό γιατί χρησιμοποιώ υπολογιστή στην εργασία μου και στο σπίτι»* (Σ1), *«…ίσως γιατί με ενδιαφέρουν μόνο τα νέα...»* (Σ4), «*…ό,τι έχω καταφέρει από μόνη μου…*» (Σ8).

Ωστόσο, υπάρχουν και εκείνοι οι συμμετέχοντες (6) στην έρευνα που έχουν παρακολουθήσει κατά το παρελθόν κάποιο πρόγραμμα κατάρτισης ηλεκτρονικών υπολογιστών ανεξαρτήτου διάρκειας και φορέα: *«Εγώ έχω το Ecdl… πήρα πτυχίο για τις ενότητες του Word, Excel και Internet»* (Σ5), *«Πριν από τέσσερα χρόνια είχα παρακολουθήσει ένα σεμινάριο περίπου εκατό ωρών και έτσι έχω ένα πτυχίο από εκεί»* (Σ6), *«Κάποια στιγμή, περίπου πριν από δύο χρόνια, παρακολούθησα κάποιο σεμινάριο πληροφορικής για ανέργους που προγραμμάτισε ο δήμος. Αν δεν κάνω λάθος ήταν για τρεις μήνες τα μαθήματα»* (Σ7), *«…απευθύνθηκα σε ένα φορέα, έκανα μαθήματα... και έτσι έχω πιστοποίηση για τρεις ενότητες. Ναι ναι αυτές!! (εννοείται: που δίνουν μόρια στον ΑΣΕΠ)»* (Σ12), *«…στο δήμο, κάνουμε κάποια σεμινάρια στους υπολογιστές...»* (Σ15), *«Παλιότερα είχα παρακολουθήσει σεμινάρια για υπολογιστές...»* (Σ16) από τους οποίους 3 προσδιόρισαν το λόγο για τον οποίο εφοδιάστηκαν με απαραίτητες γνώσεις για τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές: *«Επειδή ήθελα να αυξήσω τα προσόντα μου στο χώρο εργασίας (…)»* (Σ12), *«Επειδή έχω μπει σε κάποια οχτάμηνα στο δήμο...»* (Σ15), *«…Πιστεύω ότι είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε πως να χρησιμοποιούμε τον υπολογιστή γιατί ζούμε σε μία κοινωνία που εξελίσσεται. Ο υπολογιστής, το Internet μας βοηθάει να επικοινωνήσουμε, να βρούμε πληροφορίες, να πληρώσουμε λογαριασμούς...»* (Σ16).

Από την ανάλυση των απαντήσεων του Άξονα ΙΙ προκύπτει ότι μολονότι η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων δεν είχε παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή επιμόρφωση σχετικά με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές έχει πρόσβαση στο διαδίκτυο και χρησιμοποιεί τις υπηρεσίες του κυρίως για ενημερωτικούς, επικοινωνιακούς και ψυχαγωγικούς λόγους σε

καθημερινό επίπεδο. Οι γνώσεις τους ωστόσο περιορίζονται στα πιο γνωστά εργαλεία παγκόσμιου ιστού όπως είναι το Facebook, το Messenger, το Viber και το YouTube.

Άξονας ΙΙΙ: Αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού

Το πέμπτο (5ο) ερώτημα του Άξονα ΙΙΙ αφορά τα Web 2.0 εργαλεία που αξιοποιούνται κατά τη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προέκυψε ότι οι εφαρμογές που χρησιμοποιούνται περιορίζονται στην προβολή κάποιου βίντεο ή PowerPoint στην αίθουσα προβολών: *«Υπολογιστή έχουμε χρησιμοποιήσει (...) στην αίθουσα προβολών…Μμμ... PowerPoint, βίντεο. Το μάθημα! Αλλά τα πολύ σημαντικά σημεία»* (Σ1), *«…μόνο όταν είναι να δούμε κάποιο βίντεο ή το μάθημα στην αίθουσα προβολών»* (Σ3), *«για να δούμε ίσως ένα βίντεο»* (Σ11), *«…για να δούμε κάποιο βίντεο»* (Σ13), *«…για να δούμε κάποιο βίντεο ή* το μάθημα. *Εννοώ τα σημαντικότερα σημεία του μαθήματος»* (Σ17) ενώ η συχνότητα χρήσης τους, κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, περιορίζεται σε ελάχιστες φορές το χρόνου: *«Υπολογιστή έχουμε χρησιμοποιήσει μία με δύο φορές στην αίθουσα προβολών»* (Σ1), *«…Ανεξάρτητα από την αίθουσα των υπολογιστών. Και πάλι δεν πηγαίνουμε συχνά στη συγκεκριμένη αίθουσα...»* (Σ3), *«…στο γλωσσικό γραμματισμό σπάνια, μια–δυο φορές το χρόνο!»* (Σ5), *«Μία φορά το χρόνο»* (Σ7), «*Πράγματι μπορεί να πάμε στην αίθουσα προβολών μία φορά το χρόνο»* (Σ11), *«Δυστυχώς δε χρησιμοποιούμε τον υπολογιστή στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού συχνά...»* (Σ12), *«Κάπου κάπου στην αίθουσα προβολών»* (Σ14), *«Πολύ σπάνια στην αίθουσα προβολών…»* (Σ13), «*Σπάνια!...»* (Σ15) *«Δυστυχώς όχι συχνά…»* (Σ16), *«Μία με δυο φορές το χρόνο…»* (Σ17). Ένας από τους ερευνώμενους υπογράμμισε ότι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αξιοποιείται κυρίως στο μάθημα του πληροφορικού γραμματισμού ή σε διαθεματικά σχέδια εργασίας: *«Μόνο στον πληροφορικό γραμματισμό ή σε κάποια projects χρησιμοποιούμε ηλεκτρονικό υπολογιστή...»* (Σ5).

Μερικοί (8) από τους εκπαιδευόμενους προσδιόρισαν τους λόγους της σπάνιας αξιοποίησης των Web 2.0 εφαρμογών και γενικότερα της ψηφιακής τεχνολογίας. Οι αιτίες σχετίζονται κυρίως με τις υλικοτεχνικές υποδομές: *«Δεν υπάρχουν υποδομές… οπότε δεν είναι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς»* (Σ6), *«…Πιστεύω πως αν κάθε αίθουσα είχε υπολογιστή και προτζέκτορα ίσως να βλέπαμε κάποια βίντεο»* (Σ7), *«…Είναι ένα πρόβλημα το*

ότι δεν υπάρχουν υπολογιστές σε όλες τις αίθουσες» (Σ8), *«…ότι δεν υπάρχουν υπολογιστές… και επίσης η αίθουσα προβολών είναι μία ενώ οι εκπαιδευτικοί πολλοί»* (Σ12), *«…Αναλόγως πως θα έχουν συνεννοηθεί οι καθηγητές για την αίθουσα προβολών»* (Σ15), *«…Και η αίθουσα προβολών έχει μόνο ένα υπολογιστή και προτζέκτορα»* (Σ16) αλλά και τη μικρή εξοικείωση των εκπαιδευόμενων με τις νέες τεχνολογίες: *«…αν κάθε αίθουσα είχε υπολογιστή και προτζέκτορα… νομίζω πως δε θα το χρησιμοποιούσαμε να κάνουμε εργασίες μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή γιατί δεν είμαστε τόσο εξοικειωμένοι όλοι οι συμμαθητές, ώστε να λειτουργήσουμε σαν ομάδα στους υπολογιστές»* (Σ7), *«Παίζει ρόλο το ότι δεν είναι όλοι εξοικειωμένοι…»* (Σ12).

Ωστόσο, 2 από τους 17 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι προτιμούν την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας: *«Εμένα δε με πειράζει που δε χρησιμοποιούμε τον υπολογιστή στο μάθημα... είναι πιο ωραίο που διαβάζουμε και μαθαίνουμε διάφορα πράγματα από τις φωτοτυπίες που μας δίνει η … (όνομα εκπαιδευτικού γλωσσικού γραμματισμού)»* (Σ10), *«Και για μένα ισχύει το ίδιο... δεν αισθάνομαι ότι χάνω κάτι»* (Σ9).

Από τις απαντήσεις των ερευνώμενων φανερώνεται ότι η εκπαιδευτικός του γλωσσικού γραμματισμού, αξιοποιεί το βιντεοπροβολέα στην αίθουσα προβολών για να παρουσιάσει κάποιο βίντεο ή το μάθημα σε μορφή PowerPoint, μία με δύο φορές το χρόνο. Η σπάνια χρήση των Web 2.0 εφαρμογών οφείλεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους, κυρίως στην απουσία υλικοτεχνικού εξοπλισμού της σχολικής μονάδας αλλά και στο μικρό βαθμό εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων με την ψηφιακή τεχνολογία.

Άξονας IV: Αξιολόγηση των Web 2.0 εργαλείων που αξιοποιήθηκαν στη διδακτική διαδικασία

Με τις ερωτήσεις (6 έως 11) που περιλαμβάνονται στον Άξονα IV αξιολογούνται τα εργαλεία παγκόσμιου ιστού μετά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου στην αίθουσα του πληροφορικού γραμματισμού. Στο αρχικό ερώτημα (6^{ο}) που σχετίζεται με το αν οι Web 2.0 εφαρμογές προκάλεσαν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων προσδίδοντας ελκυστικό χαρακτήρα στο μάθημα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (14 στους 17) απάντησε με θετικούς χαρακτηρισμούς. Αρχικά, επισήμαναν τη χρησιμότητα και αποτελεσματικότητα του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο μάθημα καθώς αναζήτησαν πληροφορίες

μόνοι τους, τις ανάρτησαν στον ψηφιακό πίνακα Padlet, έχοντας τη δυνατότητα πρόσβασης σε αυτές οποιαδήποτε χρονική στιγμή: *«Αναζητήσαμε πληροφορίες, τις αναρτήσαμε στον ψηφιακό πίνακα, είχαμε και έχουμε ακόμη τη δυνατότητα να τις ξαναδούμε και από το σπίτι»* (Σ5), *«Και δε χάνονται! Υπάρχουν για όλη τη χρονιά στον πίνακα και αν θέλουμε και για πάντα»* (Σ4), *«Εμένα μου άρεσε. Δε μου φάνηκε δύσκολο. Θα μπορούσα και στο δικό μου υπολογιστή να κάνω μια καταχώρηση... κάτι παρόμοιο ας πούμε»* (Σ9), *«Εμένα μου άρεσε πολύ. Αν και είχαμε ξαναμιλήσει για τα μουσεία, παρόλα αυτά το μάθημα έγινε πιο ενδιαφέρον με τη χρήση του υπολογιστή»* (Σ16) ενώ απομακρύνθηκαν από την απλή χρήση μίας φωτοτυπίας: *«Το μάθημα για μένα έγινε πιο ενδιαφέρον. Ο υπολογιστής, οι εφαρμογές… δεν είχαμε στα χέρια μας μόνο ένα φυλλάδιο αλλά ψάχναμε στο Internet»* (Σ11), *«…Ήταν ενδιαφέρον όμως το όλο project»* (Σ13).

Επίσης, οι ερευνώμενοι ανέφεραν ότι η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας με τη χρήση νέων τεχνολογιών έγινε πιο εύκολη εφόσον δεν απαιτούνταν σημειώσεις και περαιτέρω διάβασμα: *«Έγινε πιο εύκολο το μάθημα»* (Σ1), *«Ναι ήταν πιο εύκολο, από το να κάθεσαι τώρα να ψάξεις, να διαβάσεις και να κάθεσαι να σημειώνεις. Νομίζω ότι ήταν πιο εύκολο!»* (Σ2) αλλά και διασκεδαστική αφού η δημιουργία χάρτη και η εικονική περιήγηση έμοιαζαν με παιχνίδι: *«…Η κατασκευή του χάρτη, το να προχωράμε δεξιά, αριστερά μέσα στο μουσείο ήταν σαν ένα παιχνίδι. Και έτσι το μάθημα έγινε πιο ωραίο, πως να στο πω… πιο διασκεδαστικό!»* (Σ8). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι 2 από τους εκπαιδευόμενους τόνισαν πως αισθάνθηκαν σαν μικρά παιδιά: *«Για μένα το μάθημα έγινε περισσότερο ελκυστικό. Έμαθα καινούριες εφαρμογές όπως τα παιδιά μου!!»* (Σ6), *«Και εγώ συμφωνώ. Έγινε και πιο ελκυστικό το μάθημα! Αναζητήσαμε μόνοι μας πληροφορίες για να απαντήσουμε στις ασκήσεις, εξασκηθήκαμε στη χρήση του υπολογιστή, μάθαμε νέες εφαρμογές... αισθάνθηκα λίγο σαν τα παιδιά μου στο σχολείο»* (Σ17) ενώ άλλοι 2 παρατήρησαν ότι μέσω του διδακτικού σεναρίου ανακάλυψαν νέα ψηφιακά εργαλεία και τις ψηφιακές τους ικανότητες καθώς τους δόθηκε η δυνατότητα για μεγαλύτερη τριβή και εξοικείωση με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές: *«Μας δόθηκε η ευκαιρία να δούμε, να χρησιμοποιήσουμε νέες εφαρμογές και να ανακαλύψουμε τις δυνατότητες μας»* (Σ12), *«Έγινε πιο ελκυστικό το μάθημα. Η συχνή χρήση οδηγεί και στην εξοικείωση»* (Σ7).

Τέλος, 3 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αντιμετώπισαν δυσκολία στην αξιοποίηση των εφαρμογών: *«Ναι ναι εντάξει. Αλλά ήταν δύσκολα αυτά που έλεγες για τα ρήματα, τα*

ουσιαστικά... να βάλω τα σταφύλια... να βάλω το συν που έλεγες…» (Σ14), «Ναι, ήταν δύσκολα αυτά..» (Σ13), *«Ήταν καινούριες εφαρμογές για εμάς..»* (Σ15) επισημαίνοντας ωστόσο ότι όλες οι ψηφιακές δυσκολίες μπορούν να ξεπεραστούν με εξάσκηση: *«…αλλά με λίγη εξάσκηση όλα γίνονται»* (Σ15), *«Ακριβώς ήθελε εξάσκηση…»* (Σ13).

Όσον αφορά τα Web 2.0 εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία (ερώτημα 7) οι περισσότεροι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν την προτίμηση τους στην εικονική πραγματικότητα με τη βοήθεια της οποίας επισκέφτηκαν διάφορα μουσεία της Ελλάδος: «*Εγώ είμαι ξετρελαμένη με την εικονική περιήγηση! Ήμασταν στην τάξη και μπορέσαμε να πάμε βόλτα σε τόσα μουσεία, σε διάφορα μέρη, να δούμε τι έχουν μέσα τα μουσεία…»* (Σ3), *«Και εγώ ξεχωρίζω την εικονική περιήγηση. Μαζί της ταξιδεύεις παντού!»* (Σ6), *«…Αν έπρεπε κάποια να διαλέξω, θα έλεγα την εικονική περιήγηση στα μουσεία. Είναι απλό. Μπορείς να δεις τα πάντα, να είσαι παντού…»* (Σ9), *«Αλλά και με την εικονική πραγματικότητα (εννοείται: εντυπωσιάστηκα), αφού εύκολα βρίσκεσαι παντού»* (Σ11), *«Πολύ μου άρεσε η εικονική περιήγηση!...»* (Σ13), *«Αν έπρεπε να ξεχωρίσω κάποια εφαρμογή θα έλεγα την εικονική περιήγηση. Μπορούμε να είμαστε παντού (!) από τον υπολογιστή μας»* (Σ17).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκάλεσε και η εννοιολογική χαρτογράφηση μέσω της εφαρμογής Bubbl.us. Οι συμμετέχοντες οδηγήθηκαν στην αναπαράσταση της γνώσης συνδυάζοντας έννοιες: *«Εμένα, πιο ενδιαφέρον μου φάνηκε ο εννοιολογικός χάρτης που κάναμε. Δε μπορούσα από μόνη μου να σκεφτώ ότι θα μπορούσα να το κάνω αυτό!»* (Σ2), *«Εγώ πιστεύω ότι ο εννοιολογικός χάρτης ήταν το πιο ωραίο… για μένα τουλάχιστον. Γιατί μπορούσαμε καταρχήν να εξοικειωθούμε, να δούμε πως θα κάνουμε κάτι καινούριο, περισσότερο να πάρουμε πληροφορίες ας πούμε… ένα θέμα και από κάτω κάποιες λέξεις, πληροφορίες και τα σχετικά, και να κάνουμε μία δομή… ένα δέντρο…»* (Σ7), *«Και εγώ ξεχώρισα τον εννοιολογικό χάρτη. (…) μάθαμε να σχηματίζουμε ένα «δέντρο» με λέξεις, έννοιες που συνδέονται μεταξύ τους»* (Σ12), *«Για εμένα πιο ωραία εφαρμογή ήταν αυτή με τα σταφυλάκια… ο εννοιολογικός χάρτης! Έχτισα κάτι από την αρχή…»* (Σ14), *«Εγώ ξεχώρισα τον εννοιολογικό χάρτη, γιατί εύκολα μπορέσαμε να συνδέσουμε λέξεις»* (Σ16).

Οι υπόλοιποι ερευνώμενοι ξεχώρισαν τον ψηφιακό πίνακα Padlet μέσω του οποίου οι ερωτηθέντες κοινοποίησαν τις δραστηριότητες τους: *«Εντυπωσιάστηκα με τον ψηφιακό*

πίνακα, γιατί μπορείς εύκολα να ανεβάσεις αρχεία» (Σ11)*, «…Και όλα αυτά βρίσκονται στον πίνακα Padlet και δε θα τα χάσουμε»* (Σ15). Υπάρχουν ωστόσο, 3 εκπαιδευόμενοι που υπογράμμισαν την αξία και των τριών Web 2.0 εργαλείων, που αξιοποιήθηκαν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον από την κάθε μία αποκόμισαν διαφορετικό όφελος: *«Εγώ δε μπορώ να ξεχωρίσω κάποια εφαρμογή. Γιατί όλες μου φάνηκαν το ίδιο καλές, ενδιαφέρουσες»* (Σ1), *«Και εγώ το ίδιο. Από την κάθε μία πήρα, κέρδισα κάτι διαφορετικό»* (Σ4)*, «Καλές ήταν όλες...»* (Σ8), *«Όλες ήταν ενδιαφέρουσες. Δε μπορώ να ξεχωρίσω κάποια. Όλες καλές ήταν»* (Σ10).

Στη συνέχεια, με το όγδοο (8ο) ερώτημα, διερευνάται αν τα ψηφιακά εργαλεία συνέβαλαν στην καλύτερη δυνατή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευόμενων. Συγκεκριμένα, τα μέλη των ομάδων επισήμαναν τη θετική συνθήκη συνύπαρξης και σύμπραξης μεταξύ τους: «*…Ήμασταν μία ομάδα…»* (Σ1), *«Όλοι μαζί συνεργαστήκαμε...»* (Σ2), *«Πράγματι! Επικοινωνήσαμε… συνεργαστήκαμε όμορφα»* (Σ3), *«Βοήθησε ο ένας τον άλλο και γενικά δραστηριοποιηθήκαμε όλοι»* (Σ5), *«Ήταν ωραία γιατί μιλούσαμε μεταξύ μας για να βρούμε τις απαντήσεις»* (Σ10), *«Και συνεργαστήκαμε περισσότερο και συμμετείχαμε»* (Σ13), *«Φυσικά και βοήθησε ο ένας τον άλλο... ήταν μία ευκαιρία να συνεργαστούμε, να επικοινωνήσουμε…»* (Σ17). Ιδιαίτερα αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η συνεργατική σχολική τάξη ενθάρρυνε την διαπροσωπική επικοινωνία όλων των μελών της κάθε ομάδας που προέρχονταν από δύο διαφορετικά τμήματα: *«Ναι βοήθησε η έρευνα αυτή και όλο το project που μας έβαλες να κάνουμε. Βοήθησε στο να συνεργαστούμε με τους συμμαθητές μας, να γνωρίσουμε και τους υπόλοιπους από τα άλλα τμήματα που δε μιλούσαμε ας πούμε. Τώρα μιλάμε κάπως…* (…) *πρώτη φορά συνεργαστήκαμε έτσι σαν δύο τάξεις*» (Σ7), *«Ναι πρώτη φορά!» (*Σ8), *«…ήρθαμε σε επικοινωνία το Β1 με το Β2, έτσι όπως ήμασταν μπερδεμένοι στις ομάδες, έπρεπε να συνεργαστούμε…»* (Σ11), *«…και να γνωριστούμε καλύτερα. Συμμετείχαμε στο μάθημα άτομα από το Β1 και το Β2… (...) … μιλήσαμε περισσότερο, γιατί έπρεπε να βρούμε τις απαντήσεις»* (Σ17).

Συγκρίνοντας το συνεργατικό–επικοινωνιακό κλίμα μεταξύ των μελών των ομάδων με αυτό του project, μία εκπαιδευόμενη ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Είχαμε (εννοείται: επικοινωνία) αλλά πρώτη φορά συνεργαστήκαμε έτσι σαν δύο τάξεις. Δε θυμάμαι άλλη φορά να έγινε αυτό. Στα project ναι υπάρχει επικοινωνία. Αλλά σε αυτό

ήταν πιο ενδιαφέρουσα. Έπρεπε να ψάξουμε, να συλλέξουμε πληροφορίες, μας δραστηριοποίησε περισσότερο αυτό το project!» (Σ7).

Αρκετοί από τους εκπαιδευόμενους τόνισαν τη συμβολή του κάθε μέλους στην ομάδα, αξιοποιώντας ο κάθε ένας τις δυνατότητες και δεξιότητες του: *«…και πρέπει να πω ότι ο καθένας συμμετείχε όσο μπορούσε για να λύσουμε τις ασκήσεις»* (Σ2), *«Βοήθησε ο ένας τον άλλο. Ειδικά τα νεότερα παιδιά της ομάδας, που έχουν και περισσότερες γνώσεις για τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το διαδίκτυο»* (Σ6), *«Όσο μπορούσε βέβαια ο καθένας από εμάς συμμετείχε στην ομάδα»* (Σ9), *«Βοήθησε ο ένας τον άλλο... ο καθένας βέβαια όσο μπορούσε»* (Σ15), *«Ναι ναι... (...) ... όσο μπορούσε ο καθένας βοήθησε... ανάλογα με τις γνώσεις του»* (Σ14) με 2 από τους συμμετέχοντες να υπογραμμίζουν ότι κοινός σκοπός της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν η επίλυση των δραστηριοτήτων του ομαδικού φύλλου εργασίας: «*Ήμασταν μία ομάδα που είχε ένα στόχο. Να λύσουμε τις ασκήσεις από το φυλλάδιο που μας έδωσες αλλά (!) όλοι μαζί»* (Σ1), *«…έπρεπε να συνεργαστούμε γιατί είχαμε ένα κοινό στόχο. Να απαντήσουμε στις ασκήσεις»* (Σ11).

Στο ένατο (9ο) ερώτημα του Άξονα IV που έχει στόχο να διερευνήσει αν επιτεύχθηκε ο διαμοιρασμός της ηλεκτρονικής μάθησης μέσω των Web 2.0 εργαλείων, που αξιοποιήθηκαν στη διδακτική διαδικασία, οι εκπαιδευόμενοι απάντησαν θετικά. Αναγνώρισαν τη συγκεκριμένη δυνατότητα των νέων τεχνολογιών, μέσω της οποίας αποκόμισαν περισσότερες γνώσεις: *«…Στο Padlet ανεβάζαμε όλοι πληροφορίες... η κάθε ομάδα εννοώ τις δικές της, ανάλογα με τις ασκήσεις στο φύλλο εργασίας»* (Σ1), *«…έτσι μπορούσαμε να δούμε τι έκαναν και οι άλλες ομάδες…»* (Σ2), *«Με αυτόν τον τρόπο μοιραστήκαμε και περισσότερα στοιχεία…»* (Σ4), *«Επειδή μπορούσαμε να δούμε και τις ασκήσεις των άλλων ομάδων μάθαμε περισσότερες πληροφορίες…»* (Σ6), *«Εμείς ήμασταν η ομάδα δύο και αυτά που ανεβάζαμε τα έβλεπαν και οι άλλες ομάδες»* (Σ7), *«Ναι. Αλλά και εμείς μπορούσαμε να δούμε όλες τις πληροφορίες που ανέβασαν ο άλλες δύο ομάδες»* (Σ8), *«...ήταν ωραίο που υπήρχε αυτό το μοίρασμα»* (Σ9), *«Αν και ήμασταν τρεις ομάδες ανταλλάξαμε πληροφορίες. Η κάθε ομάδα είχε διαφορετικές ασκήσεις και έτσι μάθαμε πολλά στοιχεία…»* (Σ11), *«Μάθαμε και άλλα πράγματα από τα υπόλοιπα παιδιά αφού δεν είχαμε τις ίδιες ασκήσεις»* (Σ14), *«…μπορούσαμε να δούμε τι έκαναν και οι άλλες ομάδες»* (Σ15), *«Ο πίνακας Padlet βοήθησε σε αυτό»* (Σ16).

Με το επόμενο ερώτημα (10ο) οι συμμετέχοντες προσδιόρισαν τι ακριβώς ανακάλυψαν σε γνωστικό επίπεδο στη διάρκεια εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου. Από τις απαντήσεις τους διαφαίνεται ότι διδάχθηκαν νέες ψηφιακές εφαρμογές: *«…έμαθα τι είναι το Padlet… όπως και το ότι υπάρχει και εννοιολογικός χάρτης»* (Σ1), *«Ήταν ωραία που μόνοι μας ψάχναμε μέσα στα δωμάτια στα μουσεία»* (Σ3), *«…Μάθαμε κάποια καινούρια πράγματα…Τον εννοιολογικό χάρτη… πολύ ωραία εφαρμογή, δεν την είχα δει ποτέ»* (Σ7), *« … χρησιμοποιήσαμε νέες εφαρμογές... ταξιδέψαμε τόσο σύντομα σε τόσα πολλά (!) μουσεία»* (Σ12), *«Ναι (εννοείται: ανακαλύψαμε)»* (Σ13), *«Ναι ναι (εννοείται: ανακαλύψαμε)»* (Σ14) καθώς και τη δομή της γλώσσας σε επίπεδο γραμματικής και λεξιλογίου: *«…δημιουργήσαμε λέξεις»* (Σ4), *«…συνδυάσαμε το χάρτη με τις νέες λέξεις αλλά και με τα ρήματα, επίθετα»* (Σ6), *«Με τον εννοιολογικό χάρτη κάναμε επανάληψη και στη γραμματική, γιατί έπρεπε να ξεχωρίσουμε τα ρήματα, τα επίθετα, τα ουσιαστικά»* (Σ11), *«…μου άρεσε και το κομμάτι της γραμματικής και του λεξιλογίου. Ήταν μια ευκαιρία για επανάληψη»* (Σ16). Επιπρόσθετα, εξοικειώθηκαν με το μουσειακό χώρο και την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου: *«Ανακαλύψαμε και πολλές πληροφορίες για τα μουσεία…»* (Σ4), *«Εγώ ανακάλυψα ότι οι μούσες ήταν εννιά!»* (Σ9), *«…ανακαλύψαμε νέες πληροφορίες για τα μουσεία...»* (Σ12), *«Όλες αυτές τις πληροφορίες για τα μουσεία»* (Σ15).

Ακόμη κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων αναζητήθηκε απάντηση σχετικά με το αν οι συμμετέχοντες αντιμετώπισαν κάποια δυσκολία κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (ερώτημα 11). Οι απαντήσεις των ερευνώμενων ήταν διαφορετικές. Συγκεκριμένα, 7 από τους 17 ερωτηθέντες επισήμαναν ότι δεν δυσκολεύτηκαν κατά την εφαρμογή των ψηφιακών εργαλείων: *«Ήταν αρκετά εύκολες οι εφαρμογές. Δεν αντιμετώπισα κάποιο πρόβλημα, όχι»* (Σ1), *«…μου φάνηκε δύσκολο την πρώτη φορά που ήρθες και μας εξήγησες τι πρέπει να κάνουμε, τι ζητάς. Αλλά στην πράξη όχι, δεν ήταν δύσκολο, όχι...»* (Σ2), *«Εγώ προσωπικά δε δυσκολεύτηκα σε κάποια εφαρμογή. Ίσως στον εννοιολογικό χάρτη να χρειάστηκα λίγο παραπάνω χρόνο»* (Σ5), *«Εντάξει υπήρχε μία δυσκολία. Λίγο μας μπέρδεψε το Lexigram που τα 'χει κλειδωμένα και δε μπορούσαμε να δούμε παράγωγες και ομόρριζες λέξεις. Κατά τ' άλλα δεν υπήρχε καμία δυσκολία»* (Σ7), *«Όχι, εντάξει μια χαρά ήταν»* (Σ10), «Εγώ δε δυσκολεύτηκα κάπου» (Σ16), *«Και για εμένα ισχύει το ίδιο (εννοείται: δε δυσκολεύτηκα)…»* (Σ17).

Υπήρξαν όμως και άλλοι εκπαιδευόμενοι που συνάντησαν εμπόδια στη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου για ποικίλους λόγους. Αρχικά, γιατί είναι μικρός ο βαθμός εξοικείωσης τους με τις Web 2.0 εφαρμογές: *«Εγώ πιστεύω ότι αυτό συμβαίνει επειδή δεν είναι τόσο πολύ εξοικειωμένοι... και όταν ακούν μία καινούρια λέξη, όπως Padlet… λένε ωχ τι είναι αυτό τώρα;»* (Σ1), *«Είναι σημαντικό το ότι δεν είμαστε πάρα πολύ εξοικειωμένοι όπως είναι τα νεότερα παιδιά»* (Σ6), *«Για αυτό και σε φωνάζαμε... επειδή δεν είμαστε εξοικειωμένοι...»* (Σ13) αλλά και γιατί οι τεχνολογικές τους γνώσεις περιορίζονται στη διαδικτυακή αναζήτηση: *«Εγώ δυσκολεύτηκα λίγο. Ίσως επειδή δεν ξέρω πολύ καλά να χειρίζομαι τον υπολογιστή…»* (Σ3), *«Γενικά με δυσκόλεψε το όλο σύστημα... Ξέρω μόνο να αναζητώ κάτι στο Internet… εσύ μας έβαλες πολλά πράγματα να κάνουμε, εννοώ καινούρια πράγματα όπως ήταν ο πίνακας, ο χάρτης…»* (Σ15). Επιπρόσθετα, κάποιοι προσδιόρισαν τη δυσκολία στη δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη καθώς και στο διαχωρισμό των λέξεων στα μέρη του λόγου: *«Εγώ λίγο δυσκολεύτηκα μέχρι να μάθω πως να σχηματίζω τον εννοιολογικό χάρτη»* (Σ11), *«Στον εννοιολογικό χάρτη δύσκολος ήταν ο χωρισμός σε ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα αλλά και τα σταφυλάκια που έπρεπε να δημιουργήσω»* (Σ14).

Συνοψίζοντας, οι απαντήσεις των ερευνώμενων καταδεικνύουν ότι είναι θετικά προσκείμενοι στη χρήση των Web 2.0 εφαρμογών στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού. Η διδακτική διαδικασία έγινε περισσότερο ενδιαφέρουσα καθώς δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να γνωρίσουν νέα ψηφιακά εργαλεία συμβάλλοντας περισσότερο στη δραστηριοποίηση, καλύτερη επικοινωνία και κατ' επέκταση συνεργασία μεταξύ τους. Παράλληλα, μοιράστηκαν πληροφορίες και νέες γνώσεις μέσω του ψηφιακού πίνακα Padlet, βελτίωσαν το λεξιλόγιο που σχετίζεται με το μουσείο, έκαναν επανάληψη τα μέρη του λόγου και διεύρυναν τις πολιτισμικές τους γνώσεις μέσω της εικονικής περιήγησης. Ο μικρός βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων με τις νέες τεχνολογίες και οι γραμματικές και λεξιλογικές δραστηριότητες ήταν οι αιτίες για τη εμφάνιση ελάχιστων εμποδίων, καθώς η πλειοψηφία των ερευνώμενων δεν αντιμετώπισε κάποια δυσκολία στη διάρκεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

5.3 Θεματική ανάλυση δεδομένων από την ημιδομημένη συνέντευξη με την εκπαιδευτικό

Η συνέντευξη με την εκπαιδευτικό πραγματοποιήθηκε την επόμενη ημέρα της υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου στο γραφείο των καθηγητών κατά τη διάρκεια του κενού της σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του Σ.Δ.Ε. Η θεματική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν, βασίστηκε στους τρεις άξονες του «Οδηγού Συνέντευξης της Εκπαιδευτικού» (Παράρτημα Ε).

Άξονας Ι: Δημογραφικά στοιχεία και εκπαιδευτικό προφίλ

Από τις ερωτήσεις (1 έως 7) του Άξονα Ι προέκυψαν τα δημογραφικά στοιχεία καθώς και το παιδαγωγικό προφίλ της εκπαιδευτικού. Ηλικιακά ανήκει στην ομάδα άνω των 51 ετών και την περίοδο που διεξήχθη η έρευνα η εκπαιδευτικός, με την ειδικότητα της φιλολόγου, διδάσκει στο Σ.Δ.Ε Πυλαίας–Χορτιάτη το μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού και στους δύο κύκλους σπουδών, Α΄ και Β΄. Στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας διδάσκει συνολικά πέντε έτη και ο ανώτερος τίτλος σπουδών που κατέχει είναι το διδακτορικό δίπλωμα ειδίκευσης. Σχετικά με τη συμμετοχή της σε πρόγραμμα επιμόρφωσης των Τ.Π.Ε., η εκπαιδευτικός ανέφερε ότι δεν έχει παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση που σχετίζεται με τη χρήση των Web 2.0 εφαρμογών στη μαθησιακή διαδικασία, επισημαίνοντας ωστόσο ότι είναι κάτοχος πιστοποίησης ψηφιακών δεξιοτήτων αναγνωρισμένου φορέα: *«Επειδή ήμουν εκτός Ελλάδας δεν έκανα επιμορφώσεις. Όταν γύρισα χρησιμοποιούσα όλα αυτά τα προγράμματα εμπειρικά.. όταν επέστρεψα πήγα και έδωσα το Ecdl...».*

Σκιαγραφώντας το προφίλ της εκπαιδευτικού παρατηρείται ότι έχει διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων διδάσκοντας το μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού πέντε χρόνια και στους δυο κύκλους σπουδών. Επίσης διαθέτει προσόντα πέρα από το βασικό τίτλο σπουδών καθώς είναι κάτοχος διδακτορικού διπλώματος και πιστοποίησης γνώσης χειρισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή. Εντούτοις δεν έχει παρακολουθήσει σχετικό πρόγραμμα επιμόρφωσης σε Τ.Π.Ε. και Web 2.0 εφαρμογές.

Άξονας ΙΙ: Γνώση και αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού

Ο Άξονας ΙΙ (ερωτήματα 8 έως 11) αποσκοπεί στο να αναδείξει τις γνώσεις και το βαθμό αξιοποίησης των Web 2.0 εργαλείων κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός δήλωσε ότι γνωρίζει κάποιες εφαρμογές της Google, όπως το Google Docs για συγγραφή κειμένου και την εφαρμογή Google Photos για οργάνωση, αποθήκευση και διαμοιρασμό φωτογραφιών και βίντεο. Στη συνέχεια, πρόσθεσε τις υπηρεσίες αποθήκευσης και συγχρονισμού αρχείων, Google Drive και Dropbox, το διαδικτυακό εργαλείο επικοινωνίας Skype, το YouTube που επιτρέπει την κοινοποίηση, αποθήκευση, αναζήτηση και αναπαραγωγή ψηφιακών βίντεο και ταινιών καθώς και το εργαλείο Prezi για τη δημιουργία παρουσιάσεων:

«Γνωρίζω κάποιες εφαρμογές της Google, όπως το Google Docs, την εφαρμογή Google Photos που με βοηθούν στην οργάνωση φωτογραφιών και βίντεο. Επίσης, συχνά χρησιμοποιώ το Google Drive για να αποθηκεύω αρχεία... όπως και το Dropbox… Θα προσθέσω το Skype, το YouTube, το Prezi αρκετά χρήσιμο για παρουσιάσεις…».

Η εκπαιδευτικός ανέφερε επίσης τις εφαρμογές CmapTool και Timeline, που παρέχουν τη δυνατότητα εννοιολογικής χαρτογράφησης και δημιουργίας ιστοριογραμμής αντίστοιχα. Επισήμανε, ωστόσο, ότι πλέον μετά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου έμαθε τη λειτουργία και τη χρήση του ψηφιακού πίνακα Padlet: *«…τον εννοιολογικό χάρτη CmapTool, την ιστοριογραμμή Timeline και πλέον τον ψηφιακό πίνακα Padlet...».*

Σε περαιτέρω διευκρινιστική ερώτηση (ερώτημα 8) ανέφερε ότι γνωρίζει «πολύ καλά» τις εφαρμογές που σχετίζονται με την επεξεργασία εγγράφων, αποθήκευσης και διαμοιρασμού αρχείων: *«Πολύ καλά γνωρίζω να επεξεργάζομαι έγγραφα και να χρησιμοποιώ το Drive και το Dropbox γιατί με βοηθούν πολύ στην οργάνωση των αρχείων μου χωρίς να χω το φόβο ότι θα χαθεί κάτι…»* ενώ «αρκετά καλά» γνωρίζει τα εργαλεία Timeline και Prezi για τη δημιουργία χρονογραμμής και παρουσιάσεων: «*…αλλά το Timeline και το Prezi τα γνωρίζω αρκετά καλά».* Ακόμη, επισήμανε ότι είναι σε διαδικασία εκμάθησης κατασκευής εννοιολογικού χάρτη: «…από την άλλη το CmapTool τώρα το ανακαλύπτω…». Παρόλο που η εκπαιδευτικός κατατάσσει τις γνώσεις της (ερώτημα 10) σχετικά

με τις Web 2.0 εφαρμογές «…σε αρκετά καλό επίπεδο», είναι εξοικειωμένη (ερώτημα 10) με αυτές σε «μέτριο βαθμό»: *«Κάποιες από τις εφαρμογές τις χειρίζομαι καλύτερα και κάποιες όχι... οπότε θα μπορούσα να πω ότι είμαι εξοικειωμένη στο σύνολο τους με αυτές σε μέτριο βαθμό»,* τονίζοντας πως δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο: *«Πρέπει, όμως, να σου υπενθυμίσω πως δεν έχω παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες».*

Σχετικά με την αξιοποίηση των Web 2.0 εφαρμογών (ερώτημα 11) κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας η εκπαιδευτικός δήλωσε ότι τις χρησιμοποιεί «σπάνια» λόγω της έλλειψης υλικοτεχνικών υποδομών: *«Φταίει το κομμάτι των υλικοτεχνικών υποδομών...»* καθώς δεν υπάρχει η δυνατότητα να χρησιμοποιεί την αίθουσα πληροφορικής όποτε η ίδια επιθυμεί λόγω του ωρολόγιου προγράμματος: *«…χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία της πληροφορικής. Πρέπει να συνεννοηθώ δηλαδή πρέπει να βγάλω το συνάδελφο, δε γίνεται».* Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να περιορίζεται στην αξιοποίηση της αίθουσας προβολών για παρουσίαση πολυμεσικών αρχείων για σχολιασμό και ενημέρωση: «*…Μερικές φορές που θέλω να τους δείξω κάποια παρουσίαση ή κάτι άλλο από το διαδίκτυο πηγαίνουμε στην αίθουσα προβολών, που διαθέτει ένα μόνο υπολογιστή και προτζέκτορα…».*

Στο ενδεχόμενο πλήρους εξοπλισμού της σχολικής μονάδας με τεχνικά μέσα η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι θα τις χρησιμοποιούσε με πιο συχνό βαθμό: *«Εάν υπήρχαν οι υποδομές θα τις χρησιμοποιούσα πιο συχνά…»* υπογραμμίζοντας ωστόσο ότι προτεραιότητα της είναι η διδασκαλία βασικών στοιχείων της νεοελληνικής γλώσσας χωρίς την απαραίτητη αξιοποίηση ψηφιακών μέσων: «*…αλλά δεν ξέρω αν θα προχωρούσα στη χρήση τόσο πολύ γιατί το ζητούμενο είναι να μάθουν πέντε πράγματα... Σε δεύτερη μοίρα είναι ο υπολογιστής…».*

Ανεξάρτητα από την έλλειψη υποδομών η εκπαιδευτικός τονίζει την ανομοιομορφία του μορφωτικού επιπέδου των εκπαιδευόμενων καθώς υπάρχει και μία μερίδα που αντιμετωπίζουν δυσκολία στη γραφή, την ανάγνωση και κατ' επέκταση στις νέες τεχνολογίες: *«… οι εκπαιδευόμενοι και οι εκπαιδευόμενες των Σ.Δ.Ε. είναι ανομοιογενείς... δηλαδή υπάρχουν άτομα που δυσκολεύονται να γράψουν ή να διαβάσουν και αυτό ισχύει και για τις νέες τεχνολογίες... δε λέω ότι είναι η πλειονότητα αυτή αλλά αυτά όλα είναι πράγματα τα οποία*

πρέπει να αντιμετωπιστούν», τονίζοντας στη συνέχεια την αξία του λόγου έναντι της εικόνας:

«…σε καμία περίπτωση δε θεωρώ την έλλειψη τους (εννοείται: των Web 2.0 εργαλείων) τραγική... είναι άνθρωποι, ακόμα και αυτοί που ξέρουν να διαβάζουν και να γράφουν, που πρέπει να αποκτήσουν τριβή με το λόγο... και ο λόγος δεν είναι εικόνα... η εικόνα είναι παντού... είναι στα κινητά τους... δηλαδή αν θέλω π.χ. να διδάξω ένα ποίημα αυτό που θα ήταν κέρδος τους για μένα θα ήταν να πάρουν το κείμενο, να το διαβάσουν να το χαρούν να το κατανοήσουν όπως νομίζουν να το σχολιάσουν και ύστερα ίσως...».

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να περιορίζεται στην αξιοποίηση της αίθουσας προβολών για παρουσίαση πολυμεσικών αρχείων για σχολιασμό και ενημέρωση.

Από τις απαντήσεις της εκπαιδευτικού προκύπτει ότι γνωρίζει κυρίως διαδικτυακές υπηρεσίες που παρέχουν τη δυνατότητα διαμοιρασμού φωτογραφιών και βίντεο, συνεργατικής επεξεργασίας εγγράφων καθώς και υπηρεσίες αποθήκευσης και συγχρονισμού αρχείων. Επίσης είναι γνώστης εφαρμογών επικοινωνίας, αναπαραγωγής βίντεο και ταινιών, δημιουργίας παρουσιάσεων, χάρτη εννοιών, χρονογραμμής και ψηφιακού πίνακα. Θεωρεί μέτριο το βαθμό εξοικείωσης της με τις Web 2.0 εφαρμογές σε συνολικό επίπεδο ενώ σπάνια τις ενσωματώνει στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω της έλλειψης υλικοτεχνικών υποδομών. Οι εφαρμογές που χρησιμοποιεί σχετίζονται με την παρουσίαση. Ακόμη και σε ενδεχόμενο πλήρους εξοπλισμού της σχολικής μονάδας η εκπαιδευτικός εκφράζει τους ενδοιασμούς της για συχνότερη αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών καθώς προτεραιότητα αποτελεί η βελτίωση του προφορικού και γραπτού λόγου των εκπαιδευόμενων καθώς το μορφωτικό τους επίπεδο είναι ανομοιόμορφο.

Άξονας ΙΙΙ: Αξιολόγηση των Web 2.0 εργαλείων που αξιοποιήθηκαν στη διδακτική διαδικασία

Με τις ερωτήσεις (12 και 13) του IV Άξονα πραγματοποιείται η αξιολόγηση των Web 2.0 εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Αρχικά, η εκπαιδευτικός αναγνωρίζει τα σημαντικά οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση των τεχνολογιών κοινωνικού λογισμικού (ερώτημα 12) στην εκπαιδευτική διαδικασία παρουσιάζοντας μία σαφής θετική στάση απέναντι στη χρήση τους. Συγκεκριμένα τόνισε ότι τα μέσα που

χρησιμοποιήθηκαν ευνόησαν και διατήρησαν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων, οι οποίοι αντιμετώπισαν τις διδακτικές δραστηριότητες με ευχάριστη και διασκεδαστική διάθεση: «*Η αλήθεια είναι ότι οι εφαρμογές τους κέντρισαν το ενδιαφέρον… είδαν την όλη διαδικασία σαν ένα παιχνίδι, ένιωθαν ευχάριστα…*». Επίσης, επισήμανε την ενεργητική συμμετοχή τους στο μάθημα, χαρακτηρίζοντας ιδιαίτερα βοηθητικό το γεγονός ότι οι δραστηριότητες ήταν διατυπωμένες με λεπτομέρειες: «*Παρατήρησα ότι υπήρχε συμμετοχή και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Τα βήματα σε κάθε μία άσκηση διατυπώνονταν αναλυτικά! Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να βοηθηθούν αρκετά και να συμμετέχουν ακόμη και όσοι εκπαιδευόμενοι δεν είναι εξοικειωμένοι με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή*».

Στη συνέχεια, υπογράμμισε τη συνεργασία και την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων στο πλαίσιο των ομάδων, γεγονός που συνέβαλε στη δημιουργία ενός κλίματος αλληλοϋποστήριξης μεταξύ τους, σχετικά με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή: «*Επειδή ήταν χωρισμένοι σε ομάδες, αυτό τους βοήθησε να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν μεταξύ τους γιατί είχαν ως στόχο την παραγωγή ενός κοινού έργου*», όπου τα ψηφιακά εργαλεία τους παρείχαν τη δυνατότητα διαμοιρασμού νέων πληροφοριών: «*Μοιράστηκαν πληροφορίες και γνώσεις αφού τις κοινοποίησαν στο Padlet… οπότε ο κάθε ένας, αλλά και η κάθε ομάδα χωριστά είχε πρόσβαση σε όλες τις πληροφορίες*» και τη διεύρυνση των γνώσεων τους σε σχέση με τα εργαλεία παγκόσμιου ιστού και το αντικείμενο διδασκαλίας, το μουσείο: «*Αρχικά διεύρυναν τις γνώσεις τους σε τεχνολογικό επίπεδο αφού έμαθαν νέες εφαρμογές. Επίσης, ανακάλυψαν νέες πληροφορίες σχετικά με το μουσείο στην προσπάθεια τους να επιλύσουν τις ασκήσεις…*».

Όσον αφορά τις δυσκολίες (ερώτημα 13) που προέκυψαν κατά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου, *αυτές* σχετίζονταν με τη γραμματική της νεοελληνικής γλώσσας αλλά και τη δημιουργία εννοιολογικού χάρτη και οφείλονται σύμφωνα με την εκπαιδευτικό στο ανομοιογενές επίπεδο των εκπαιδευόμενων: *«Υπήρχαν πολλές απορίες σχετικά με τα μέρη του λόγου, με τη δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη και αυτό γιατί το επίπεδο των εκπαιδευόμενων όπως σου είπα είναι ανομοιόμορφο».*

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονιστεί η επισήμανση της εκπαιδευτικού σχετικά με το διδακτικό χρόνο που αξιοποιήθηκε για την εφαρμογή του σεναρίου. Συγκεκριμένα παρατήρησε ότι θα ήταν χρήσιμο να υλοποιηθεί το σενάριο σε δέκα διδακτικές ώρες,

όπου θα συνυπήρχαν στο μάθημα οι εκπαιδευτικοί του γλωσσικού και του πληροφορικού γραμματισμού για την καλύτερη δυνατή βοήθεια των εκπαιδευόμενων. Ωστόσο, αναγνώρισε ότι οι συνθήκες αυτές είναι αρκετά δύσκολο να εξασφαλισθούν εξαιτίας των χρονικών περιορισμών, καθώς το σχολείο έχει και ακολουθεί το δικό του προγραμματισμό:

«Ακόμη, υπήρχαν χρονικοί περιορισμοί... το διδακτικό σενάριο εφαρμόστηκε σε τέσσερις ώρες... κατά την ταπεινή μου γνώμη χρειαζόταν ένα δεκάωρο... να υπάρχει η δυνατότητα της χρήσης της αίθουσας των υπολογιστών, να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί του πληροφορικού και γλωσσικού γραμματισμού και εκεί θα μπορούσες να δεις πολλά περισσότερα αποτελέσματα. Αλλά αυτό δε μπορεί να γίνει εξ αντικειμένου σε ένα σχολείο που έχει το πρόγραμμα του».

Συνεπώς, η εκπαιδευτικός αξιολογώντας τα ψηφιακά εργαλεία αναφέρθηκε θετικά στις δυνατότητες και τα οφέλη χρήσης τους στην πράξη. Συγκεκριμένα, επεσήμανε ότι οι νέες τεχνολογίες υποστηρίζουν τη συνεργατική μάθηση ενθαρρύνοντας το ενδιαφέρον και την επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευόμενων, συμβάλλοντας στο διαμοιρασμό πληροφοριών και στη διεύρυνση και απόκτηση νέων γνώσεων στο πλαίσιο του γλωσσικού και ψηφιακού γραμματισμού. Οι δυσκολίες που εντόπισε οφείλονταν στο ετερογενές μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων, διευκρινίζοντας ότι η συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών του γλωσσικού και πληροφορικού γραμματισμού και η μεγαλύτερη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου θα οδηγούσε σε καλύτερα αποτελέσματα.

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: Ερμηνεία/Συζήτηση των Πορισμάτων – Συμπερασματικές Παρατηρήσεις – Προτάσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

6. Συζήτηση – Συμπεράσματα - Προτάσεις

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται να ερμηνευθούν και να συντεθούν τα βασικά σημεία της ερευνητικής διαδικασίας όπως αυτά προέκυψαν από την παραπάνω διεξοδική παρουσίαση των παρατηρήσεων μας και όσων ειπώθηκαν από τους εκπαιδευόμενους και την εκπαιδευτικό κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα κυριότερα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την έρευνα. Τέλος, ακολουθούν οι περιορισμοί αλλά και μία σειρά προτάσεων για περαιτέρω έρευνα, οι οποίες αντλήθηκαν τόσο μέσω της ερευνητικής προσπάθειας όσο και μέσω των περιορισμών που προέκυψαν.

6.1 Σύνδεση των αποτελεσμάτων με τα ερευνητικά ερωτήματα - Συσχετισμός με άλλες έρευνες

Με τη συγκεκριμένη ενότητα γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που προσδιορίστηκαν και να επισημανθούν σημαντικά στοιχεία που προέκυψαν μέσω των συσχετίσεων με άλλες έρευνες.

6.1.1 Γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και της εκπαιδευτικού σχετικά με τις Τ.Π.Ε. και τα Web 2.0 εργαλεία - 1ο ερευνητικό ερώτημα

Στόχος του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος είναι να αποτυπωθούν οι γνώσεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευόμενων και της εκπαιδευτικού στο Σ.Δ.Ε. σχετικά με τα εργαλεία παγκόσμιου ιστού.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων προέκυψε ότι οι γνώσεις τους όσον αφορά τις τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού είναι σχετικά περιορισμένες. Οι εφαρμογές που κυρίως γνωρίζουν και χρησιμοποιούν σχετίζονται με το κομμάτι της ενημέρωσης, της επικοινωνίας και της ψυχαγωγίας, όπως είναι το Facebook, το Messenger, το Viber και το YouTube. Σε απόλυτη ταύτιση με τα παραπάνω ευρήματα είναι και η έρευνα της Μάνου (2016) σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι δε γνωρίζουν πολύ καλά τα ψηφιακά εργαλεία με τις γνώσεις των περισσοτέρων να περιορίζονται στις εφαρμογές YouTube και Facebook. Αξίζει να επισημανθεί πως στην παρούσα έρευνα κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι προβαίνουν στην αγορά προϊόντων ηλεκτρονικά ενώ άλλοι αναζητούν επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις σχολικές τους υποχρεώσεις. Γεγονός που εκπλήσσει ευχάριστα και ταυτόχρονα αποδεικνύει τη μεγαλύτερη εξοικείωση αλλά και περαιτέρω αξιοποίηση των δυνατοτήτων των Τ.Π.Ε. Το συγκεκριμένο εύρημα έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την έρευνα του Κουκλίνου (2016) όπου οι εκπαιδευόμενοι, αν και διαθέτουν έξυπνα κινητά τηλέφωνα, γνωρίζουν και χρησιμοποιούν μόνο τις δωρεάν τηλεφωνικές συνομιλίες, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και σπάνια τα κοινωνικά δίκτυα.

Επίσης, οι περισσότεροι από τους εκπαιδευόμενους δήλωσαν πως δεν είχαν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο ή πρόγραμμα επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες, εύρημα που συμφωνεί και με τις έρευνες των Ευθυμίου (2013), Παταρίδη (2016) και Κουκλίνου (2016). Ωστόσο, κάποιοι από τους συμμετέχοντες επισήμαναν ότι τα μαθήματα ψηφιακού γραμματισμού, που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε., τους βοήθησαν να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με τη χρήση των Τ.Π.Ε. Ίδιο αποτέλεσμα παρατηρήθηκε και στις έρευνες των Ευθυμίου (2013), Κουκλίνου (2016) και Γεωργάκη (2017) καθώς τα μαθήματα πληροφορικού γραμματισμού συνέβαλαν στη θετική διάθεση

και αντίληψη των εκπαιδευόμενων σχετικά με τις εφαρμογές των Τ.Π.Ε. και κυρίως τον Η/Υ.

Από την άλλη πλευρά, η εκπαιδευτικός γνωρίζει σε αρκετά καλό επίπεδο τις τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού, μολονότι δεν έχει παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση, και είναι εξοικειωμένη με αυτές σε μέτριο βαθμό. Αντίστοιχα και στις έρευνες των Μακρή (2018) και Μάνου (2016), οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση διαθέτουν ένα σχετικά καλό επίπεδο γνώσεων και εξοικείωσης με τα Web 2.0 εργαλεία. Αντίθετα, στην έρευνα της Μαθιουδάκη (2017) το σχεδόν άριστο επίπεδο γνώσεων των εκπαιδευτικών δε συμβαδίζει με το βαθμό εξοικείωσης καθώς μόλις ένας στους δύο δηλώνει εξοικειωμένος με τις νέες τεχνολογίες. Επίσης, έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Καϊντατζή (2012) καθώς οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν ιδιαίτερες γνώσεις χρήσης των ιστολογίων στη διδακτική διαδικασία.

Ιδιαιτέρως ενθαρρυντικό είναι το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός στην προκείμενη έρευνα, παρόλο που δεν έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση σχετικά με τις νέες τεχνολογίες, δεν αναφέρθηκε μόνο σε λογισμικά γενικής χρήσης αλλά και σε εφαρμογές πιο εξειδικευμένες, όπως αυτές της ιστοριογραμμής και του εννοιολογικού χάρτη, φανερώνοντας τη σταδιακή διάδοση των εργαλείων του παγκόσμιου ιστού. Αντίθετα, στην έρευνα της Μάνου (2016) οι γνώσεις των εκπαιδευτικών περιορίζονται στα πιο γνωστά εργαλεία όπως Blog, Wikis, Social Network και των Μαθιουδάκη (2017) και Μακρή (2018) σε λογισμικά γενικής χρήσης καθώς και το YouTube και τα Blogs.

6.1.2 Αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων και συχνότητα χρήσης τους στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού - 2ο ερευνητικό ερώτημα

Με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα επιχειρείται να καταγραφεί ο βαθμός αξιοποίησης των Web 2.0 εφαρμογών στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους τα ψηφιακά εργαλεία στη μαθησιακή διαδικασία χρησιμοποιούνται σπάνια από την εκπαιδευτικό, προσδιορίζοντας τη συχνότητα σε μία με δύο φορές το χρόνο και τα είδη σε εργαλεία παρουσιάσεων (PowerPoint) και

βιντεοπροβολών. Αποτέλεσμα που συνάδει με την έρευνα του Παταρίδη (2016) όπου οι εκπαιδευτικοί ακόμη και εκείνοι του πληροφορικού γραμματισμού δε χρησιμοποιούν εφαρμογές του παγκόσμιου ιστού που προάγουν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στο μάθημα. Αντίστοιχα και στην έρευνα της Μάνου (2016) ο γλωσσικός γραμματισμός παρόλο που συγκεντρώνει υψηλό ποσοστό χρήσης ψηφιακών εργαλείων, περιορίζεται στις εφαρμογές των YouTube, Facebook και Skype.

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι κύριος ανασταλτικός παράγοντας για τη χρήση των τεχνολογιών κοινωνικού λογισμικού είναι η έλλειψη οργανωμένης υλικοτεχνικής υποδομής. Εύρημα που από τη μια πλευρά συμφωνεί με τη διαπίστωση του Γεωργάκη (2017) καθώς αναφέρεται σε παλιάς τεχνολογίας ηλεκτρονικούς υπολογιστές και ελλείψεις σε εξοπλισμό που εμποδίζουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, από την άλλη όμως έρχεται σε αντίθεση με το συμπέρασμα της Ευθυμίου (2013) όπου όλοι οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν την απόλυτη ικανοποίηση τους όσον αφορά τις υποδομές και τον εξοπλισμό της σχολικής τους κοινότητας. Επίσης, στην προκείμενη έρευνα οι νεότεροι σε ηλικία ερευνώμενοι επισήμαναν ως αιτία και το μικρό βαθμό εξοικείωσης μερικών εκπαιδευόμενων με τις νέες μορφές εφαρμογών, η οποία παρατηρείται κυρίως στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Συμπέρασμα που συμπίπτει και με την έρευνα της Μάνου (2016) καθώς οι εκπαιδευόμενοι που είναι μεγαλύτεροι ηλικιακά έχουν μικρότερο βαθμό εξοικείωσης και επίπεδο δεξιοτήτων στις νέες τεχνολογίες σε σχέση με τους εκπαιδευομένους μικρότερων ηλικιών.

Αντίστοιχα και η εκπαιδευτικός του γλωσσικού γραμματισμού δήλωσε ότι αδυνατεί να ενσωματώσει τα εργαλεία παγκόσμιου ιστού με μεγαλύτερη συχνότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία, πέρα από μια με δύο φορές το χρόνο, ενώ αρκείται σε εφαρμογές παρουσιάσεων. Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα στην έρευνα της Μαθιουδάκη (2017) όπου οι εκπαιδευτικού αρκούνται στη χρήση λογισμικών γενικής χρήσης, όπως είναι η επεξεργασία εγγράφων (Word) και λογιστικών φύλλων (Excel). Παράλληλα και οι έρευνες των Μάνου (2016) και Μακρή (2018) κατέδειξαν ότι οι εφαρμογές που χρησιμοποιούνται στην αίθουσα διδασκαλίας αφορούν κυρίως την προβολή πολυμεσικών αρχείων και το σχολιασμό–ενημέρωση.

Στην παρούσα έρευνα προκύπτει ότι ο μικρός βαθμός ενσωμάτωσης των εργαλείων παγκόσμιου ιστού οφείλεται κατά κύριο λόγο στην έλλειψη εξοπλισμού και υποδομών. Εύρημα που συνδέεται με την έρευνα της Μαθιουδάκη (2017) σύμφωνα με τις οποίες τα χαμηλά ποσοστά αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών οφείλονται στον ανεπαρκή αριθμό υπολογιστών και περιφερειακών καθώς και στην έλλειψη τεχνικής υποστήριξης. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό το εργαστήριο πληροφορικής αξιοποιείται πρωταρχικά από τον εκπαιδευτικό του πληροφορικού γραμματισμού ενώ η αίθουσα προβολών που είναι εξοπλισμένη με βιντεοπροβολέα και έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή βρίσκεται στη διάθεση των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων κατόπιν συνεννοήσεως. Ομοίως και η Μάνου (2016) επιβεβαιώνει με την έρευνα της τη μη δυνατότητα πρόσβασης των εκπαιδευτικών πάντα σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές και διαδίκτυο.

Ιδιαιτέρως σημαντική είναι η αναφορά της εκπαιδευτικού στο ανομοιόμορφο επίπεδο των εκπαιδευόμενων στο Σ.Δ.Ε. με συνέπεια να θεωρεί ότι η εξέλιξη του μαθήματος είναι πιο ουσιαστική μέσω των παραδοσιακών μεθόδων. Ο παραγκωνισμός των νέων τεχνολογιών διαπιστώνεται και στην έρευνα της Μαθιουδάκη (2017) με τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ότι δεν έχουν πεισθεί ακόμη για τη χρησιμότητα τους.

Παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν αρνητικά τη χρήση των Web 2.0 εφαρμογών από την πλευρά της εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα να προκρίνεται η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας είναι η έλλειψη επιμόρφωσης στις Τ.Π.Ε. και η ηλικιακή κατηγορία στην οποία ανήκει. Οι Μάνου (2016) και Μαθιουδάκη (2017) κατέδειξαν με τις έρευνες τους ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν επιμορφωθεί ή/και ανήκουν σε μεγαλύτερη ηλικιακά ομάδα διατηρούν επιφυλακτική διάθεση απέναντι στην ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας αξιοποίησης των Web 2.0 εργαλείων αποτελούν τα χρόνια προϋπηρεσίας και το είδος του γραμματισμού. Στοιχεία που επιβεβαιώνονται και από την έρευνα της Μαθιουδάκη (2017), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία ενσωματώνουν πιο εύκολα τις νέες τεχνολογίες στη διδακτική πράξη, με μεγαλύτερη χρήση να παρατηρείται στον πληροφορικό, επιστημονικό και αριθμητικό γραμματισμό.

Οφείλουμε να επισημάνουμε πως το δημογραφικό στοιχείο σχετικά με το φύλο των συμμετεχόντων δεν αξιοποιήθηκε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

6.1.3 Αξιολόγηση των Web 2.0 εργαλείων που αξιοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του διδακτικού σεναρίου - 3ο ερευνητικό ερώτημα

Με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα γίνεται προσπάθεια να ανιχνευθούν τα οφέλη που προέκυψαν σχετικά με τις τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού που αξιοποιήθηκαν στη διάρκεια υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου.

Σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους οι εφαρμογές Web 2.0 κέντρισαν το ενδιαφέρον τους καθώς προσέδωσαν στην εκπαιδευτική διαδικασία έναν πιο εύκολο, διασκεδαστικό και ελκυστικό χαρακτήρα μακριά από τις φωτοτυπίες. Ομοίως, ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων δήλωσε στην έρευνα του Παταρίδη (2016) ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία συμβάλει στην πιο εύκολη κατανόηση του μαθήματος. Η Μάνου (2016) επίσης επισήμανε την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων λόγω του πλούσιου οπτικοακουστικού υλικού που προσφέρει το διαδίκτυο με την έρευνα του Γεωργάκη (2017) να συμπληρώνει ότι η χρήση των Τ.Π.Ε. και Web 2.0 εργαλείων συμβάλει στην απόκτηση χρήσιμων γνώσεων όχι μόνο με ενδιαφέροντα τρόπο αλλά ταυτόχρονα διασκεδαστικό και χρήσιμο. Από την άλλη πλευρά ο Καϊντατζής (2012) διαπίστωσε ότι οι συμμετέχοντες δεν έδειξαν ιδιαίτερη προθυμία να εργαστούν εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος χρησιμοποιώντας τα ιστολόγια.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευόμενων προέκυψε επίσης ότι οι τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού βοήθησαν στην επικοινωνία και κατ' επέκταση στην καλύτερη δυνατή συνεργασία μεταξύ τους. Κάποιοι από τους οποίους υπογράμμισαν πως η ανάγκη να επιλύσουν τις δραστηριότητες των φύλλων εργασίας τους βοήθησε να επικοινωνήσουν περισσότερο και επομένως να γνωριστούν καλύτερα, καθώς οι συμμετέχοντες στην έρευνα προέρχονταν από δύο διαφορετικά τμήματα του Β΄ κύκλου σπουδών. Στο εύρημα αυτό συμφωνεί απόλυτα και η Μάνου (2016) καθώς επιβεβαιώνει με την έρευνα της ότι τα κατάλληλα Web 2.0 εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία προάγουν την επικοινωνία, τη διάδραση και κατά συνέπεια την ομαδική συνεργασία. Στον αντίποδα βρίσκεται η έρευνα του Καϊντατζή (2012), όπου η χρήση του ιστολογίου δε μετέβαλε θετικά τη συμπεριφορά των εκπαιδευομένων εντός της σχολικής αίθουσας με αποτέλεσμα να μην παρατηρηθεί καμία αλληλεπίδραση.

Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι επιβεβαίωσαν ότι μέσω της εφαρμογής του ψηφιακού πίνακα Padlet είχαν τη δυνατότητα να διαμοιραστούν με εύκολο τρόπο αρχεία και πληροφορίες εφόσον κάθε μία ομάδα μπορούσε να μελετήσει τι είδους πληροφορίες είχε αναρτήσει η άλλη. Γεγονός που τους επέτρεψε να έρθουν σε επαφή και να ανακαλύψουν νέα γνώση. Το αποτέλεσμα αυτό ταυτίζεται με την έρευνα της Μάνου (2016) καθώς η ενδεδειγμένη επιλογή των ψηφιακών εργαλείων οδηγεί και στο διαμοιρασμό δεδομένων στη διεργασία της μάθησης.

Στη συνέχεια της έρευνας, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι όλα τα ψηφιακά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν, τους βοήθησαν να δραστηριοποιηθούν, να ανακαλύψουν, να διευρύνουν και τελικά να κατακτήσουν τη γνώση μέσα από νέες τεχνικές. Γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από τη σύγκριση της γραπτής αξιολόγησης πριν και μετά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου, καθώς βελτίωσαν το λεξιλόγιο που σχετίζεται με το μουσείο και έκαναν επανάληψη τα μέρη του λόγου. Αντίστοιχα οι Παταρίδης (2016) και Γεωργάκης (2017) αναφέρουν στις έρευνες τους ότι η χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση λειτουργεί προσθετικά στην κατανόηση και απόκτηση νέων γνώσεων, καθώς συνδέεται η θεωρία με την πράξη.

Παρόλο που η πλειονότητα των εκπαιδευόμενων στην παρούσα έρευνα υπογραμμίζει τη σημασία των Web 2.0 εργαλείων, εντούτοις κάποιοι εξέφρασαν την προτίμηση τους στην παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας αλλά και τον προβληματισμό τους για τις επιπτώσεις στις μεταξύ σχέσεις των ανθρώπων από την υπερβολική χρήση αυτών. Εύρημα που συμπίπτει με την εργασία του Κουκλίνου (2016), σύμφωνα με την οποία οι Τ.Π.Ε. προσφέρουν οφέλη στην καθημερινότητα των ανθρώπων με τον κίνδυνο της αποξένωσης να ελλοχεύει, αλλά και με την έρευνα του Παταρίδη (2016), όπου μερικοί από τους συμμετέχοντες προκρίνουν τις παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας καθώς οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στη διάσπαση της προσοχής τους, χωρίς να τους παρέχεται η δυνατότητα συγκράτησης των πληροφοριών. Αντίθετα, μέσω της έρευνας της Μάνου (2016) αποδεικνύεται ότι η εξέλιξη του μαθήματος με τα ψηφιακά εργαλεία Web 2.0 είναι αποτελεσματικότερη έναντι των παραδοσιακών μεθόδων μιας και διευκολύνουν και εμπλουτίζουν το μάθημα. Αντίστοιχα, η εκπαιδευτικός επισήμανε τη θετική στάση και τα οφέλη των εκπαιδευόμενων από τη χρήση των τεχνολογιών κοινωνικού λογισμικού στη διάρκεια του μαθήματος του γλωσσικού γραμματισμού. Συγκεκριμένα, τα λογισμικά που αξιοποιήθηκαν

κέντρισαν το ενδιαφέρον των εκπαιδευόμενων καθώς αποτελούν γνωστικά εργαλεία που συνέβαλαν στην προβληματοποίηση του διδακτικού αντικειμένου, οδηγώντας στην ανακαλυπτική μάθηση και στην ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα, βοήθησαν στην υλοποίηση ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων καθώς οι συμμετέχοντες στη μάθηση διαμοιράζονταν ιδέες, απόψεις και αντιλήψεις για την εύρεση της λύσης μίας δραστηριότητας. Ανάλογα είναι και τα οφέλη που καταγράφηκαν στην έρευνα της Μάνου (2016), όπου οι νέες τεχνολογίες σύμφωνα με τους εκπαιδευτές ενθαρρύνουν την επικοινωνία, υποστηρίζουν την συνεργατική μάθηση, ενισχύουν την αλληλεπίδραση βελτιώνοντας την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευόμενων. Επίσης, στη μελέτη της Μακρή (2018), η εκπαιδευτικός που εφάρμοσε το διδακτικό σενάριο θεωρεί ότι η ενσωμάτωση των Web 2.0 εφαρμογών βελτιώνει την εκπαιδευτική διαδικασία με σημαντικότερη συμβολή την ενεργό συμμετοχή και επικοινωνία των εκπαιδευόμενων, τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και την προώθηση της ανακαλυπτικής μάθησης

6.2 Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα γενικά συμπεράσματα που αντλήθηκαν από την παρούσα ερευνητική διαδικασία.

Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευόμενοι φαίνεται να μη γνωρίζουν πολύ καλά τα εργαλεία παγκόσμιου ιστού. Οι γνώσεις των περισσότερων περιορίζονται στις πιο γνωστές τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού όπως είναι το Facebook, το Messenger, το Viber και το YouTube. Οι λόγοι κυρίως που χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή σε καθημερινό επίπεδο είναι για ενημέρωση, αναζήτηση πληροφοριών, επικοινωνία, ψυχαγωγία και πιο σπάνια για αγορά προϊόντων και για εκπαιδευτικούς λόγους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν έχει επιμορφωθεί στις νέες τεχνολογίες ενώ για άλλους το μάθημα του πληροφορικού γραμματισμού στα Σ.Δ.Ε. υπήρξε πολύτιμος αρωγός.

Τα ψηφιακά εργαλεία που χρησιμοποιούνται από την εκπαιδευτικό για τη διεξαγωγή του γλωσσικού γραμματισμού είναι εργαλεία παρουσιάσεων, όπως βίντεο ή PowerPoint, μία με δύο φορές το χρόνο στην αίθουσα προβολών. Κύριες αιτίες αποτελούν η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, ο μικρός βαθμός εξοικείωσης των εκπαιδευόμενων με τις νέες

τεχνολογίες καθώς και η αδυναμία χρήσης των νέων μορφών εφαρμογών από τις μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες.

Σε ότι αφορά τα Web 2.0 εργαλεία που αξιοποιήθηκαν στο διδακτικό σενάριο οι εκπαιδευόμενοι αναγνωρίζουν τη θετική προσφορά τους. Η παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας «εκσυχρονίστηκε», με αποτέλεσμα το μάθημα να αποκτήσει ενδιαφέροντα και ελκυστικό χαρακτήρα. Η προσέγγιση του μαθήματος μέσω των νέων τεχνολογιών συμβάλλει στην αύξηση της επιθυμίας των εκπαιδευόμενων για ενεργητική συμμετοχή στη διδακτική διαδικασία ενώ προάγει την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των μελών των ομάδων. Σύμφωνα με τον Rogers (1999) η μάθηση μέσα στο πλαίσιο της ομάδας είναι πιο ισχυρή και συντελείται σε βάθος καθώς ο εκπαιδευόμενος εργάζεται μόνος του αλλά και ομαδικά με τους άλλους.

Άλλα θετικά σημεία όπως αναδεικνύονται από τους εκπαιδευόμενους είναι ο διαμοιρασμός πληροφοριών, η απόκτηση και η ανακάλυψη νέων γνώσεων. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αφορούν κυρίως τις γραμματικές και λεξιλογικές δραστηριότητες και ελάχιστα τις Web 2.0 εφαρμογές και συγκεκριμένα τη δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη. Παρά τις όποιες δυσκολίες δεν παρατηρείται καμία διάθεση παραίτησης και άρνησης. Αντίθετα κυριαρχεί το αίσθημα της ικανοποίησης για την κατάκτηση της γνώσης, η οποία αποδεικνύεται συγκρίνοντας τις γραπτές αξιολογήσεις των τριών ομάδων πριν και μετά την εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου.

Η εκπαιδευτικός αντίστοιχα αν και δεν έχει παρακολουθήσει επιμόρφωση σε Τ.Π.Ε., γνωρίζει αρκετά καλά τα Web 2.0 εργαλεία που σχετίζονται με την επικοινωνία, την αναπαραγωγή βίντεο και ταινιών, τη δημιουργία παρουσιάσεων, χάρτη εννοιών, χρονογραμμής και ψηφιακού πίνακα (π.χ. Google Photos, Dropbox, Skype, YouTube, Prezi, CmapTool, Timeline). Ωστόσο, ο βαθμός εξοικείωσης της με αυτά σε συνολικό επίπεδο είναι μέτριος. Οι δραστηριότητες που έχουν αναπτυχθεί σπάνια μέσα στην αίθουσα προβολών αφορούν την παρουσίαση αρχείων, με σημαντικότερη αιτία μη ένταξης των νέων τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία την έλλειψη οργανωμένης υποδομής. Παρόλα αυτά διατηρεί μία επιφυλακτική στάση απέναντι στα ψηφιακά εργαλεία καθώς προκρίνει τη σημασία και την αξία της βελτίωσης του προφορικού και γραπτού λόγου των εκπαιδευόμενων με την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Επίσης, και η ηλικιακή ομάδα στην

οποία ανήκει η εκπαιδευτικός καταδεικνύει την αρνητική στάση απέναντι στην ένταξη των ψηφιακών εργαλείων στη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί διακατέχονται συχνά από άγχος απέναντι στις νέες τεχνολογίες, που μπορεί να οφείλεται στις περιορισμένες δεξιότητες τους, στην έλλειψη εμπειρίας τους ή και στο φόβο ενδεχόμενης αποτυχίας. Είναι γεγονός ότι η αξιοποίηση των τεχνολογιών κοινωνικού λογισμικού στη διδασκαλία απαιτούν την ενεργό συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού σε μία διαδικασία προσωπικής βελτίωσης που επιτυγχάνεται με συνεχείς επιμορφώσεις και συστηματικές μετεκπαιδεύσεις.

Μετά την υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου με τις τεχνολογίες κοινωνικού λογισμικού η εκπαιδευτικός εντόπισε τα οφέλη της χρήσης τους. Θεωρεί ότι τα Web 2.0 εργαλεία παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να συνεργαστούν ομαδικά, να επικοινωνήσουν, συμβάλλοντας στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος τους και στο διαμοιρασμό και διεύρυνση των γνώσεων τους. Όποιες δυσκολίες παρουσιάζονται οφείλονται στο ετερογενές μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων.

Σε μία προσπάθεια ανακεφαλαίωσης προσδιορίζονται στη συνέχεια τα σημαντικότερα σημείο που αναδείχθηκαν από την παρούσα ερευνητική διαδικασία.

Αρχικά, διακρίνεται η θετική εικόνα και στάση των εκπαιδευόμενων και της εκπαιδευτικού για τα Web 2.0 εργαλεία, καθώς με την ενσωμάτωση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία προάγεται η δυνατότητα αλλαγής στο γνωστικό και τεχνολογικό επίπεδο των συμμετεχόντων. Επίσης, προκύπτει ότι οι εφαρμογές κοινωνικού λογισμικού χρησιμοποιούνται ελάχιστα στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού, με μία σειρά από εμπόδια να λειτουργούν ανασταλτικά στην αξιοποίηση τους. Ωστόσο, επειδή το πρόγραμμα σπουδών των Σ.Δ.Ε. δεν είναι συγκεκριμένο, τα Web 2.0 εργαλεία προσφέρονται για την εφαρμογή τους στην τάξη καθώς δεν υπάρχει χρονικός περιορισμός στους εκπαιδευτικούς. Η επιμόρφωση στις Τ.Π.Ε. είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται συχνά, με θεματολογία που θα παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν αρχικά τη χρησιμότητα των εργαλείων κοινωνικού λογισμικού, να εξοικειωθούν με αυτά αλλά και να αισθάνονται περισσότερο σίγουροι για να τα συμπεριλάβουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απαραίτητος είναι και ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός των σχολικών μονάδων. Συνεπώς, τα Web 2.0 εργαλεία με τις κατάλληλες προϋποθέσεις μπορούν να ενταχθούν

και να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

6.3 Περιορισμοί της έρευνας

Κάποιες δυσκολίες και περιορισμοί που προέκυψαν κατά την εκπόνηση της παρούσας έρευνας κρίνεται αναγκαίο να παρατεθούν καθώς αναχαίτισαν ως κάποιο βαθμό την ομαλή διεξαγωγή της.

Πρώτος περιορισμός της μελέτης ήταν η διαθεσιμότητα των συμμετεχόντων των δύο τμημάτων του Β΄ κύκλου σπουδών. Συγκεκριμένα, ορισμένοι από τους εκπαιδευόμενους ανέφεραν ότι θα απουσίαζαν από τη σχολική μονάδα για προσωπικούς λόγους, τη μία από τις δύο μέρες εφαρμογής του διδακτικού σεναρίου. Αυτό είχε ως συνέπεια τη διεξαγωγή της έρευνας με μικρότερο αριθμό εκπαιδευόμενων.

Ένας ακόμη σημαντικός περιορισμός είναι ότι τα αποτελέσματα για την ομάδα των εκπαιδευόμενων και της εκπαιδευτικού του γλωσσικού γραμματισμού είναι αντιπροσωπευτικά μόνο για το δείγμα της παρούσας μελέτης και δεν επιτρέπουν τη γενίκευση τους στον ευρύτερο πληθυσμό. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος είναι επαρκής για την ανάδειξη περισσότερο γενικών τάσεων.

Τέλος, ένα ακόμη ζήτημα ήταν η διαχείριση του χρόνου διδασκαλίας, δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι δε θυμόντουσαν το διαχωρισμό των λέξεων στα μέρη του λόγου (ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο) όπως και τι σημαίνουν οι όροι ομόρριζες και παράγωγες λέξεις. Για το λόγο αυτό, αρκετός χρόνος αφιερώθηκε στην αρχή των αντίστοιχων ασκήσεων προκειμένου να αναφερθούν οι σχετικοί κανόνες γραμματικής και να επεξηγηθεί η σημασία των παραπάνω όρων, χρησιμοποιώντας παραδείγματα για την καλύτερη κατανόηση τους από τους ερευνώμενους.

6.4 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης υποδεικνύουν την ανάγκη για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών, που:

- Θα εξασφαλίσουν τη μέγιστη δυνατή αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και θα απευθυνθούν σε μεγαλύτερο δείγμα από όλη την Ελλάδα προκειμένου να συλλεχθούν και να αναλυθούν δεδομένα σε ευρύτερη κλίμακα, συμβάλλοντας στην εξαγωγή γενικευμένων συμπερασμάτων.

- Θα υπάρξει συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών του γλωσσικού και πληροφορικού γραμματισμού, για την καλύτερη δυνατή εφαρμογή του διδακτικού σεναρίου και για την αντιμετώπιση τυχόν αδυναμιών είτε σε γλωσσικό είτε σε τεχνολογικό επίπεδο.

- Θα διαρκέσει η εφαρμογή του σεναρίου περισσότερες διδακτικές ώρες, για τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

- Θα αξιοποιήσουν διαφορετική μεθοδολογική προσέγγιση, δηλαδή την ποσοτική μέσω της οποίας καταγράφεται μία κατάσταση, μία τάση ενός πληθυσμού σε μία δεδομένη στιγμή και μέσα σε ορισμένες συνθήκες, και η οποία επιλέγεται όταν στόχος είναι να αποδειχθεί ή να βρεθεί τι ισχύει (Γαλατά, Βεργίδης, Δακοπούλου, Καλογρίδη, Κεδράκα, & Τσιμπουκλή, 2017, σελ. 110).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Α. Ελληνόγλωσσες

Βασιλοπούλου, Μ. (2001). *Ο χάρτης εννοιών ως εργαλείο μάθησης: Εφαρμογές στη Διδακτική της Βιολογίας και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Αθήνα.

Βεκρής, Λ. (2010). *Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Ένα Ευρωπαικό πειραματικό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού. Η Ελληνική εκδοχή.* Στο Λ. Βεκρής & Ε. Χοντολίδου (Επιμ), *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, 2η έκδ. (σσ. 15-24). Αθήνα: ΥΠΔΘ/ΓΓΔΒΜ/ΙΔΕ.

Βεργίδης, Δ. (2003). *Αξιολόγηση του προγράμματος ΣΔΕ για τις σχολικές περιόδους 2001/02-2002/03* (Μη δημοσιευμένη έρευνα). Πανεπιστήμιο Πατρών: Εργαστήριο Συνεχιζόμενης Κατάρτισης και Εκπαίδευσης.

Βώρος, Φ. Κ. (1993). *Η διδασκαλία της ιστορίας και η αξιοποίηση της εικόνας*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Γαλατά, Β., Βεργίδης, Δ., Δακοπούλου, Α., Καλογρίδη, Σ., Κεδράκα, Κ., & Τσιμπουκλή, Α. (2017*). Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας για τη Διεξαγωγή Έρευνας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γεωργάκης, Κ. (2017). *Η εφαρμογή των ΤΠΕ στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Οι απόψεις των εκπαιδευομένων στο Σ.Δ.Ε. του νομού Ιωαννίνων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/34730

Γιαννακοπούλου, Ε. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. Στο Α. Κόκκος (Επιμ.) *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Τόμος Δ, Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων, Β΄ Έκδοση* (σσ. 299-312). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γρηγοριάδου, Μ., Γουλή, Ε., & Γόγουλου, Α. (2003). Ο εννοιολογικός χάρτης στη μαθησιακή διεργασία της «Εκπαίδευσης από Απόσταση». Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων του 2ου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 27-30 Μαρτίου 2003* (σσ. 371-381). Πάτρα.

Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS.* Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.

Δήμος Θεσσαλονίκης. Δήμος Θεσσαλονίκης – Η ιστοσελίδα του Δήμου Θεσσαλονίκης (thessaloniki.gr)

Εικονική Πραγματικότητα. Εικονική πραγματικότητα - Βικιπαίδεια (wikipedia.org)

ΕΚΕΠΙΣ. (2006). *Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης: Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Τόμος 1.* Αθήνα: Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας.

Ευαγγέλου, Ε. (2014). Η χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα, *E-Journal of Science & Technology, 9*(2), 113 – 120.

Ευθυμίου, Β. (2013). *Απόψεις, Αντιλήψεις και Μετασχηματισμοί των εκπαιδευομένων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ως προς τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών. Η περίπτωση του ΣΔΕ Λαμίας* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Λαμία.

Ευστράτογλου, Α., & Νικολοπούλου, Β. (2008). Προσφορά και ζήτηση εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. *Εκπαίδευση Ενηλίκων, 37*(13), 3-9.

Ζαφειρίου, Μ. (2019). *Η πρωτεϊκή μορφή της γλώσσας ως κώδικας επικοινωνίας ανθρώπων και λαών.* Ανακτήθηκε από http://docplayer.gr/76727851-Didaktiko-senario-titlos-i-proteiki-morfi-tis-glossas-os-kodikas-epikoinonias-anthropon-kai-laon.html

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών (2η έκδ.).* Αθήνα: Κριτική.

Ζαχαρή, Μ. (2016). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στην επικοινωνία και στη δυναμική της ομάδας στο Σ.Δ.Ε. Λάρισας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33499

Ζουμπατιανού, Μ., & Φεσάκης, Γ. (2012). Εκπαιδευτικές εφαρμογές της Wikipedia: Βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο Χ. Καραγιαννίδης, Π. Πολίτης, Η. Καρασαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», 28-30 Σεπτεμβρίου 2012.* Βόλος: ΕΤΠΕ.

Ιατρού, Μ. (2003). Η Εικονική Πραγματικότητα ως διδακτικό μέσο στα αρχαιολογικά εκπαιδευτικά προγράμματα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8,* 47-61. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

Καινουργιάκη, Στ. (2011). *Η χρήση της εικονικής πραγματικότητας στο χώρο του πολιτισμού* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14305

Καϊντατζής, Κ. (2012). *Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των ιστολογίων στα ΣΔΕ* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από https://www.slideshare.net/ckaint/ss-27150064

Καλτσογιάννης, Α. (2007). *WEB2.0: Χαρακτηριστικά και επίδρασή του σε επιχειρήσεις, κεντρική διοίκηση και χρήστες*. Παρατηρητήριο για την κοινωνία της πληροφορίας.

Καρακούση, Στ. (2018). *Τα εμπόδια μάθησης των εκπαιδευομένων στα ΣΔΕ–Η συμβολή των εκπαιδευτών ενηλίκων: Το παράδειγμα του ΣΔΕ Περιστερίου* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39925

Κόκκος, Α. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαίδευσης Ενηλίκων: Θεωρητικό Πλαίσιο και Προϋποθέσεις Μάθησης, Τόμος Α.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2008α). *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές Προσεγγίσεις Τόμος Α.* Πάτρα:

Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόλλιας, Α., Μαργετουσάκη, Α., Κόμης, Β., & Γουμενάκης, Γ. (2000). Αναπαραστάσεις μαθητών του δημοτικού για τις νέες τεχνολογίες από τη χρήση εννοιολογικών χαρτών και κειμένων. Στο Β. Κόμης (Επιμ.), *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση* (σσ. 551-562). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Κόμης, Β. Ι. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Κουκλίνος, Ι. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων, αντιλήψεων και αλλαγών των εκπαιδευομένων Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας ως προς τις νέες τεχνολογίες πληροφοριών, επικοινωνίας και διαδικτύου. Μελέτη περίπτωσης του ΣΔΕ νομού Ηρακλείου*

(Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32041

Κουφού, Α. (2011*). Μελέτη της ατομικής και συνεργατικής οικοδόμησης της γνώσης μαθητών μέσω της εννοιολογικής χαρτογράφησης σε υπολογιστικό περιβάλλον, Τόμος Α* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα Ανακτήθηκε από https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/31951

Κρινή, Α. (2018). *Διδακτική αξιοποίηση των εκπαιδευτικών διαδραστικών πολυμεσικών παιχνιδιών για το μάθημα Πληροφορικής για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/40038

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Πεδίο.

Κωνσταντινίδου, Κ. (2017). *Τα ηλεκτρονικά συνεργατικής μάθησης εργαλεία και η χρήση τους στην εκπαίδευση: Δυνατότητες και Περιορισμοί* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20426

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). *Μεθοδολογία της έρευνας στις επιστήμες υγείας.* Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Λάμνιας, Κ., Δημόπουλος, Κ., & Πασιάς, Γ. (Επιμ.). (2012). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης. Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ.* Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Λαογραφικό Μουσείο Μετσόβου. Εικονική Περιήγηση | Λαογραφικό Μουσείο Μετσόβου (metsovomuseum.gr)

Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10,* 5-19.

Μαθιουδάκη, Ε. (2017). *Η χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στη διδασκαλία των γραμματισμών στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35973

Μακρή, Π. (2018). *Οι Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση ενηλίκων: Σχεδιασμός και εφαρμογή διδακτικού σεναρίου με τη χρήση WEB 2.0 εφαρμογών για τη διδασκαλία του μαθήματος του Κοινωνικού Γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39412

Μάνου, Φ. (2016). *Αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων στην εκπαίδευση ενηλίκων: Διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευόμενων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας-Σ.Δ.Ε.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33714

Μαργάρα, Θ. (2005). *Περιγραφική αξιολόγηση στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*. 2η Επιμορφωτική Συνάντηση Εκπαιδευτών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθήνα.

Μαρκέλλου, Π. (2010). Δυνατότητες Αξιοποίησης του Κοινωνικού Λογισμικού στην Α-εξΑΕ. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνέδριου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Τόμος ΙΙ,* 23-26 Σεπτεμβρίου 2010, (σσ. 199-206). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Μαρκουλάκη, Ε., & Ταμβάκη, Λ. (2018). *Μελέτη περίπτωσης διδασκαλίας πληροφορικής στην Ειδική Αγωγή με χρήση Εννοιολογικής Χαρτογράφησης (Concept Mapping) μέσω υπολογιστή (Computer-Based)* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σάμος.

Μάσση, Α. (2018). *Προσωπική, κοινωνική, εκπαιδευτική και επαγγελματική εξέλιξη αποφοίτων σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Η περίπτωση των ΣΔΕ Φλώρινας,*

Αμυνταίου και Πτολεμαΐδας (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39402

Μαστρογιάννης, Α. (2009). *Εκπαιδευτικό Υλικό με Χρήση Δυναμικών Περιβαλλόντων Γεωμετρίας*. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μητροπούλου-Μούρκα, Β. (2019). *Μάθηση σε νέα τεχνολογικά περιβάλλοντα. Ενότητα 3: Σύγχρονες θεωρήσεις για τη μάθηση σε νέα τεχνολογικά περιβάλλοντα.* Ανοικτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Μικρόπουλος, Τ. Α. (1998). Η Εικονική Πραγματικότητα στην Υποστήριξη της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας. Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.), *Πρακτικά της 1ης Πανηπειρωτικής ημερίδας «Πληροφορική και Εκπαίδευση», 15 Μαίου 1998*, (σσ. 35-43). Ιωάννινα.

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). *Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μουσείο Ιστορίας των Ολυμπιακών Αγώνων. Ελληνική Ολυμπιακή Επιτροπή - Εικονική Περιήγηση (hoc.gr)

Μουσείο της Ακρόπολης. https://artsandculture.google.com/partner/acropolis-museum

Μποντίλα, Μ. (2010). Σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα: τεκμήρια ζωής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, *48*, 23-36.

Μπούρας, Χ., & Τσιάτσος, Θ. (2006). Εικονική Πραγματικότητα και Εικονικά Περιβάλλοντα στην Εκπαίδευση. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά του 3ου Πανελλήνιου Συνέδριου της ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ «Εκπαίδευση & Νέες τεχνολογίες», 30 Σεπτεμβρίου-1 Οκτωβρίου 2006,* (σσ. 24-34). Κορυδαλλός, Αθήνα.

Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188/Α/23-9-1997). *Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.*

Παπαγεωργίου, Κ. (2012). *Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Γυμνασίων του νομού Μαγνησίας στη χρήση Διαδικτυακών Τεχνολογικών Εργαλείων WEB 2.0 για την υποστήριξη της διδασκαλίας τους* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18657

Παπαδημητρίου, Φ. (2012). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις του γλωσσικού γραμματισμού. Από τη γνωστική προσέγγιση στο διευρυμένο πλαίσιο των νέων γραμματισμών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παπαδόπουλος, Γ., Γόγουλου, Α., Γουλή, Ε., Χούσου, Ε., Ιωάννου, Β., Τριαντοπούλου, Θ., & Κασσιμάτης, Ν. (1999). Πλαίσιο Προγράμματος Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. *Εισηγήσεις* του *1ου Πανελλήνιου Συνέδριου ΕΤΠΕ «Πληροφορική & Εκπαίδευση», 01/05/1999 - 30/11/-0001*. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από https://www.etpe.gr/conf/?cid=2

Παταριδης, Γ. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευόμενων του ΣΔΕ Ναυπλίου ως προς την χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33093

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). Ο Εννοιολογικός Χάρτης (Concept Map) ως Εργαλείο Αξιολόγησης της Επίδοσης των Εκπαιδευομένων. Στο Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (Επιμ.), *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών (σσ. 151-171)*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Πολύμερου, Ε. (2013). *EmoTube: Ένα ενοποιημένο περιβάλλον συναισθηματικής ανάλυσης για περιεχόμενο κοινωνικού ιστού* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από https://ikee.lib.auth.gr/record/134792/files/GRI-2014-12804.pdf ονς

Ράπτη, Δ. (2014). *Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ): Η Εννοιολογική Χαρτογράφηση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε από https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/1191

Ρογδάκη, Α. (2012). *Κριτικός γλωσσικός γραμματισμός και διδασκαλία της γλώσσας στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μία μελέτη περίπτωσης* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/30267

Σηφάκη, Ε., & Σηφάκης, Γ. (2007). Πολιτιστικό μάρκεντινγκ και νέες τεχνολογίες στην υπηρεσία των πολιτιστικών οργανισμών. *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνέδριου «Νέες Τεχνολογίες και Μάρκετινγκ», 25-27 Μαΐου 2007* (σσ. 261-265). Ιεράπετρα: Τ.Ε.Ι. Κρήτης (Τμήμα Εμπορίας και Διαφήμισης).

Σολωμονίδου, Χ., (2006). *Νέες τάσεις στην εκπαιδευτική τεχνολογία, Εποικοδομητισμός και σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. (2013, Φεβρουάριος 4). Ανακτήθηκε από Μάθε για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (gsae.edu.gr)

Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. (χ.η.). Ανακτήθηκε από Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας | Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης - ΙΝΕΔΙΒΙΜ (inedivim.gr)

Τζάμος, Σ., & Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Πρόγραμμα σπουδών του γλωσσικού γραμματισμού (Ελληνική γλώσσα). Στο Στ. Τζάμος, & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Γλωσσικός γραμματισμός (Ελληνική γλώσσα): Πρόγραμμα σπουδών - Εκπαιδευτικό υλικό* (σσ. 6-29). Αθήνα.

Τζιαφέτα, Κ. (2012). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Κοινωνικός Αποκλεισμός σε Πλαίσια Οικονομικής Κρίσης: Η περίπτωση των Σ.Δ.Ε.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/18658

Τζόρτζογλου, Φ. (2019). *Padlet: Δημιουργήστε τον δικό σας ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων.* Ανακτήθηκε από https://edtech.gr/padlet/

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. Στο Δαφέρμος, Μ., Σαματάς, Μ., Κουκουριτάκης, Μ., & Χιωτάκης, Σ., *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις* (σσ. 56-84). Αθήνα: Πεδίο.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα.* Αθήνα: Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές–Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης–Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.

Τσουρβάκας. Γ. Ε. (1997). *Ποιοτική Έρευνα: Οι Εφαρμογές της στη μελέτη των μέσων μαζικής επικοινωνίας.* Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

Υπουργική Απόφαση 5953/23-6-2014 (ΦΕΚ 1861/Β/8-7-2014). *Κανονισμός Οργάνωσης και Λειτουργίας Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ).*

Χαριλόγης, Β. (2018). *Η ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οι απόψεις των απόφοιτων του τμήματος Μηχανικών Πληροφορικής Τ.Ε. του ΤΕΙ Άρτας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39561

Χατζή, Μ. (2018). *Οι Εννοιολογικοί χάρτες στη διδασκαλία της ιστορίας: Μια εμπειρική μελέτη* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από http://ikee.lib.auth.gr/record/298416?ln=el

Χατζηαχιλλέως, Σ. (2019). *Χαρτογράφηση εννοιών και εννοιολογικοί χάρτες.* Ανακτήθηκε από http://www.ncu.org.cy/induction/files/booklet_chapter5Stella.pdf

Χατζηθεοχάρους, Π. (2010). *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας.*: *Πρόγραμμα εκπαίδευσης διάρκειας 25 ωρών.* Αθήνα: Υπ. Παιδείας δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Γ.Γ.Δ.Β.Μ., Ι.Δ.Ε.Κ.Ε.

Χατζησαββίδης, Σ., & Νικολαΐδης, Α. (2006). Γλωσσικός γραμματισμός και διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας σε ενηλίκους: οι αρχές, το πλαίσιο και δείγματα εφαρμογής μιας μεθόδου διδασκαλίας της νεοελληνικής γλώσσας σε ενηλίκους. *Πρακτικά της 26ης Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του ΑΠΘ, 14-15 Μαΐου 2005.* Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χριστοφόρου, Δ. (2016). *Ο πολυδιάστατος ρόλος του εκπαιδευτή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας-Ικανότητες & Αυτοβελτίωση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από https://apothesis.eap.gr/handle/repo/33129

Β. Ελληνόγλωσσες από μετάφραση

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας.* (Ν. Κουβαράκου, Μτφρ., & Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.). Αθήνα: Ίων.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές (*2η έκδ). (Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μτφρ., & Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων.* (Μ. Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας.* (Ν. Κυριαζή, Επιμ., & Ε. Δημητριάδου, Μτφρ.). Αθήνα: Πεδίο.

Γ. Ξενόγλωσσες

Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0? Ideas, technologies and implications for education.* JISC, Technology & Standards Watch.

Aycock, J., & Aycock, A. (2008). Why I love/hate Wikipedia: Reflections upon (not quite) subjugated knowledges. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, *8*(2), 92-101.

Barnes, C. (2000). Building immersive environments using Quick Time VR: Lessons from the real word and virtual realities, Dixson Library. In *Apple University Consortium Academic and Developer's Conference 2000: New Millennium, New Technology, New worlds of Learning, 25–28 April 2000, (*3.1). Apple Computer Australia

Bebell, D., Dorris, S., & Muir, M. (2012). *Emerging Results from the Nation's First Kindergarten Implementation of iPads.* Research summary. Auburn: Auburn School Department.

Beltrán-Martín, I. (2019). Using Padlet for collaborative learning. *In 5th International Conference on Higher Education Advances (*HEAd'19), 25-28 June 2019 (pp. 201-211). València: Universitat Politècnica de València. Retrieved from http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9188

Bloor, M., Frankland. J., Thomas, M., & Robson, K., (2001). *Focus groups in social search*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Bousset, J. P., Macombe, C., & Taverne, M. (2005). *Participatory methods, guidelines and good practice guidance to be applied throughout the project to enhance problem definition, co learning, synthesis and dissemination*, SEAMLESS Report No.10, SEAMLESS integrated project, EU 6th Framework Programme, contract no. 010036-2, http://www.seamless-ip.org/, pp. 248, ISBN no. 90-8585-038-X.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *13*(1), 210–230.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. doi: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. London: Harvard University Press.

Bubbl.us Review. (2020, Ιούνιος 19). Retrieved from https://reviews.finance-sonline.com/p/bubbl-us/

Calkins, S., & Kelley, M.R. (2009). Who Writes the Past? Student Perceptions of Wikipedia Knowledge and Credibility in a World History Classroom. *Journal on Excellence in College Teaching*, *20*(3), 123-144.

Chandler, C. J., & Gregory, A.S. (2010). Sleeping with the enemy: Wikipedia in the college classroom. *The History Teacher*, *43*(2), 247-257.

Conole, G., & Alevizou, P. (2010*). A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education.* Higher Education Academy commissioned report. Retrieved from http://oro.open.ac.uk/23154/

Correia, P. M., & Infante-Malachias, M. E. (2010). Expanded Collaborative Learning and Concept Mapping: A Road to Emprowering Students in Classrooms. In P. L. Lupion Torres, & R. Cassia Veiga Marriot (Eds.), *Handbook of Research on Collaborative Learning Using Concept Mapping* (pp. 283-300). Hersley (Pensylvania): GI Global.

Denzin, N. (1994β). Triangulation. In Denzin, N. & Lincoln, S. Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, Ca: Sage

DeWitt, D., Alias, N., & Siraj, S. (2015). Collaborative Learning: Interactive Debates Using Padlet in a Higher Education Institution. *In International Educational Technology Conference (IETC 2015)*, 27-29 May 2015, (pp.172-183). Istanbul, Turkey: IETC 2015 Organizing Committee (Submitted)

Eisner, W. E. (1991). *The enlightened eye, qualitative inquiry and the enhancement of educational practice.* New York: Macmillan.

Feinglos, D. (2005). Podcasters converge on Duke. *The Chronicle Online.* Retrieved from https://www.dukechronicle.com/article/2005/09/podcasters-converge-duke

Fielding, N. G., & Fielding, J.L. (1986), *Linking Data*, London: Sage.

Franklin, T., & Van Harmelen, M. (2007). *Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education*, The Observatory on Borderless Higher Education.

Fuchs, B. (2014). The Writing Is on the Wall: Using Padlet for Whole-Class Engagement. *LOEX Quarterly*, *40*(4), 7-9.

Fuchs, P., Moreau, G., & Guitton, P. (2011). *Virtual reality: Concepts and Technologies*. CRC Press

Hamid, S., Chang, S., & Kurnia, S. (2010). Investigation of the Use and Benefits of Online Social Networking (OSN) in Higher Education. *The 8th Education and*

Information Systems, Technologies and Applications: EISTA 2010. Orlando, Florida. Retrieved from http://www.iiis.org/CDs2010/CD2010SCI/EISTA_2010/index.asp?id=0&area=3

Hannafin, M. J. (1992). Emerging tecnologies, ISD, and learning enviroments: Critical prospectives. *Educatinal Technology Research and Development, 40*(1), 49–63.

Haris, M., Yunus, M., & Badusah, J. (2017). The Effectiveness of Using Padlet in ESL Classroom. *International Journal of Advanced Research (IJAR), 5*(2). 783-788.

Hargadon, S. (2009). *Educational Networking: The Important Role Web 2.0 Will Play in Education.*

Holloway, I., & Todres, L. (2003). The Status of Method: Flexibility, Consistency and Coherence. *Qualitative Research - QUAL RES, 3*, 345–357. doi: https://doi.org/10.1177/1468794103033004

Hopf, C. (2004). Research ethics and qualitative research. *In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Eds). A companion to qualitative research* (pp. 335-339) London: Sage Publications.

Imel, S. (1998). *Technology and Adult Learning: Current Perspectives*. ERIC Digest No. 197. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus, OH., (pp. 1-7).

Irvine, H., Cooper, K., & Jones, G. (2005). Concept mapping to enhance student learning in a financial accounting subject. In J. Kent, (Ed), *Proceedings of the Accounting Educators Forum Accounting Educators Forum,* 24-25 November 2005 (pp. 1-19). Sydney, Australia: CPA Australia and Charles Sturt University.

Jaganathan, S. (2016). Edmodo and Padlet as a Collaborative Online Tool in Enriching Writing Skills in Language Learning and Teaching. *Global English-Oriented Research Journal (G E O R J), 1*(4), 178-184.

Jonassen, D. H., Beissner, K., & Yacci, M. (1993). *Structural knowledge. Techniques for Representing, Conveying, and Acquiring Structural Knowledge.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kozma R. B. (1992). Constructing Knowledge with Learning Tool. In Kommers P.A.M., Jonassen D.H., Mayes J.T., & Ferreira A. (Eds), *Cognitive Tools for Learning, 81,* 23-32. Springer, Berlin, Heidelberg.

Kruegen, R. A., & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research, 3rd end,* Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Lee, Y., & Nelson, D. (2005). Viewing or visualizing – which concept map strategy works best on problem-solving performance? *British Journal of Educational Technology, 32*(2), 193-203.

Makrypodi, N. (2018). *The Effectiveness of Padlet on the Development of EFL Learners' Writing Skills* (Unpublished thesis). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.

McLoughlin, C., & Lee, M. J. (2008). The 3 P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 20*(1), 10-27.

McLoughlin, C., & Lee, M. J. W. (2010). Personalized and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology, 26*(1), 28-43

Morgan, D. L. (1993). *Successful focus groups: Advancing the state of the art*. London: Sage Publications.

Moy, C. L., Locke, J.R., Coppola, B.P., & McNeil, A.J. (2010). Improving science education and understanding through editing Wikipedia. *Journal of Chemical Education, 87*(11), 1159-1162.

Nix, E. M. (2010). Wikipedia: How it Works and How it Can Work for You. *The History Teacher*, *43*(2), 259–264.

Novak, J. D. (2012). *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations, 2nd Edition.* Abingdon: Taylor and Francis Group.

Novak, J. D., & Gowin, D. (1984). *Learning how to learn.* NY: Cambridge University Press.

Oppenheim, A.N. (1996). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*, London: Heinemann.

O'Reilly, T. (2006). *Web 2.0 Compact Definition: Trying Again*. Retrieved from http://radar.oreilly.com/2006/12/web-20-compact-definition-tryi.html

O'Reilly, T. (2007). What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. *Communications & Strategies, (65)*, pp. 17-37. Retrieved from https://mpra.ub.uni-muenchen.de/4580/

O'Reilly, T., & Battelle, J. (2009). *Web squared: Web 2.0 Five Years On*. O'Reilly Media, Inc. Retrieved from Web Squared: Web 2.0 Five Years On - Tim O'Reilly, John Battelle - Βιβλία Google

Pantelidis, V. S. (2009). Reasons to Use Virtual Reality in Education and Training Courses and a Model to Determine When to Use Virtual Reality. *Themes in Science and Technology Education, 2*(1-2), *59-70.*

Peräkylä, A. (1997). *Reliability and validity in research based on tapes and transcripts. Qualitative research: Theory, method and practice.* London: Sage.

Purdy, J. P. (2010). Wikipedia is good for you!? *Writing Spaces: Readings on Writing, 1*, 205-224.

Rashid, A. (2015). Enhancing Class Activities Using Padlet: A Teacher's Reflection.

Redecker, C. (2009). *Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. European Commission. Retrieved from Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe | EU Science Hub (europa.eu)

Reilly, C. A. (2011). Teaching Wikipedia as a mirrored technology. *First Monday*, *16*(1).

Rollett, H., Lux, M., Strohmaier, M., Dosinger, G., & Tochtermann, K. (2007). The Web 2.0 way of learning with technologies. *International Journal of Learning Technology*, *3*(1), 87-107.

Roulston, K. (2001). Data analysis and 'theorizing as ideology'. *Qualitative Research - QUAL RES*, *1*, 279–302. doi: https://doi.org/10.1177/146879410100100302

Roussinos, D., & Jimoyiannis, A. (2011). Blended, Collaborative Learning Through a Wiki-Based Project: A Case Study on Students' Perceptions. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, *2*(3), 15-31.

Schweibenz, W. (1998). The ´´Virtual Museum´´: New Perspectives For Museums to Present Objects and Information Using the Internet as a Knowledge Base and Communication System. In Harald. H. Zimmermann, & V. Schramm (Hg.): Knowledge Management und Kommunikation systeme, Workflow Management, Multimedia, Knowledge Transfer. *Proceedings of the 6th International Symposium for Information Science* (*ISI*), *3-7 November 1998*, (pp. 185-200). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.

Shah, S. K., & Corley, K. G. (2006). Building better theory by bridging the quantitative–qualitative divide, *Journal of Management Studies*, *43*(8), 1821-1835.

Siemens, G. (2008). Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers. *ITFORUM for Discussion*, *27*, 1-26.

Silverman, D (1997), *Qualitative Research, Issues, Method and Practice*, London: Sage.

Storrer, A. (2012). Neue Text- und Schreibformen im Internet: Das Beispiel Wikipedia. In H. Feilke, J. Köster, & M. Steinmetz (Hrgs). *Textkompetenzen für die sekundarstufe II* (pp. 277-303). Freiburg: Fillibach.

Tardy, C. M. (2010). Writing for the world: Wikipedia as an Introduction to Academic Writing. *English Teaching Forum, 48*(4), 12–19.

Traianou, A. (2014). The Centrality of Ethics in Qualitative Research. In Patricia Leavy (Ed.), *The Oxford Handbook of Qualitative Research Methods (*pp. 62-79). New York: Oxford University Press.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and Language.* Cambridge, MA: MIT Press.

Wang, Q. Y., & Woo, H. L. (2008). The affordances of Weblogs and discussion forums for learning: A comparative analysis. *Educational Technology*, *48*(5), 34–38.

Weller, A. (2013). The use of Web 2.0 technology for pre-service teacher learning in science education Learning in science education. *Research in Teacher Education*, *3*(2), 40-46.

Wellington, J. (2000). *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches.* London: Condinuum.

West, J. A., & West, M. L. (2009). *Using Wikis for online collaboration. The power of the read-write web*. San Fransisco, CA: Jossey Bass.

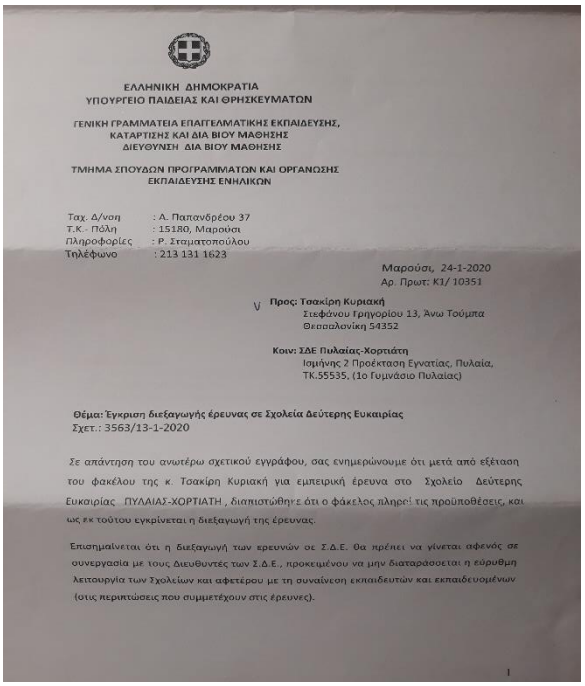
Wilkinson, S. (1998). Focus groups in feminist research: power, interaction and co-con struction of meaning. *Women's Studies International Forum*, *21*(1), 111-125. doi: https://doi.org/10.1016/S0277-5395(97)00080-0

Zhang, J. X. (2010). *Social Media and Distance Education-DE Oracle.* University of Maryland University College.

Zhi, Q., & Su, M. (2015). Enhance Collaborative Learning by Visualizing Process of Knowledge Building with Padlet, *In 2015 International Conference of Educational Innovation through Technology (EITT), 16-18 October 2015,* (pp. 221-225). Wuhan: IEEE. doi: 10.1109/EITT.2015.54

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α: Έγκριση Διεξαγωγής Έρευνας



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

Ταχ. Δ/νση : Α. Παπανδρέου 37
Τ.Κ.- Πόλη : 15180, Μαρούσι
Πληροφορίες : Ρ. Σταματοπούλου
Τηλέφωνο : 213 131 1623

Μαρούσι, 24-1-2020
Αρ. Πρωτ: Κ1/ 10351

Προς: Τσακίρη Κυριακή
Στεφάνου Γρηγορίου 13, Άνω Τούμπα
Θεσσαλονίκη 54352

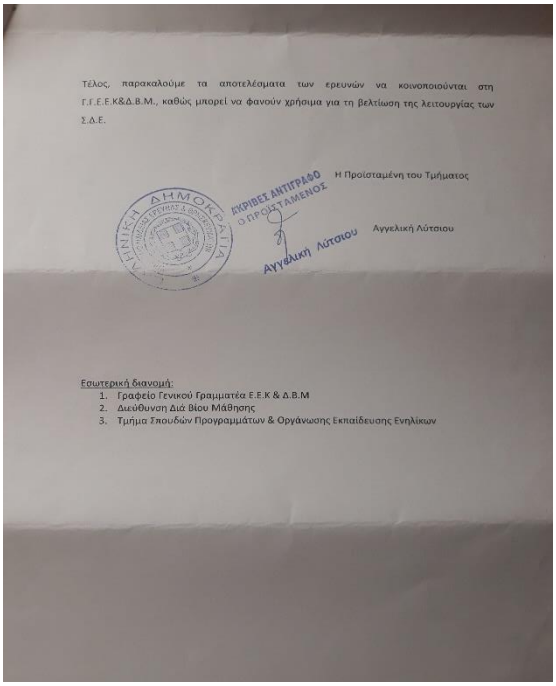
Κοιν: ΣΔΕ Πυλαίας-Χορτιάτη
Ισμήνης 2 Προέκταση Εγνατίας, Πυλαία,
ΤΚ.55535, (1ο Γυμνάσιο Πυλαίας)

Θέμα: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας
Σχετ.: 3563/13-1-2020

Σε απάντηση του ανωτέρω σχετικού εγγράφου, σας ενημερώνουμε ότι μετά από εξέταση του φακέλου της κ. Τσακίρη Κυριακή για εμπειρική έρευνα στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας ΠΥΛΑΙΑΣ-ΧΟΡΤΙΑΤΗ , διαπιστώθηκε ότι ο φάκελος πληρεί τις προϋποθέσεις, και ως εκ τούτου εγκρίνεται η διεξαγωγή της έρευνας.

Επισημαίνεται ότι η διεξαγωγή των ερευνών σε Σ.Δ.Ε. θα πρέπει να γίνεται αφενός σε συνεργασία με τους Διευθυντές των Σ.Δ.Ε., προκειμένου να μην διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία των Σχολείων και αφετέρου με τη συναίνεση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (στις περιπτώσεις που συμμετέχουν στις έρευνες).

1



Τέλος, παρακαλούμε τα αποτελέσματα των ερευνών να κοινοποιούνται στη Γ.Γ.Ε.Ε.Κ&Δ.Β.Μ., καθώς μπορεί να φανούν χρήσιμα για τη βελτίωση της λειτουργίας των Σ.Δ.Ε.

Η Προϊσταμένη του Τμήματος

ΕΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ Ο ΠΡΟΪΣΤΑΜΕΝΟΣ
Αγγελική Λύτσιου

Αγγελική Λύτσιου

Εσωτερική διανομή:
1. Γραφείο Γενικού Γραμματέα Ε.Ε.Κ & Δ.Β.Μ
2. Διεύθυνση Δια Βίου Μάθησης
3. Τμήμα Σπουδών Προγραμμάτων & Οργάνωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Παράρτημα Β: Ενημερωτικό Κείμενο προς Εκπαιδευτικό και Εκπαιδευόμενους

Θεσσαλονίκη, 14/1/2020

Αγαπητή εκπαιδευτικέ,
Αγαπητοί εκπαιδευόμενοι,

Στο πλαίσιο των Μεταπτυχιακών Σπουδών μου στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και φοιτώντας στο Πρόγραμμα Σπουδών «Επιστήμες της Εκπαίδευσης και της Δια Βίου Μάθησης» με ειδίκευση στην «Πληροφορική και Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση» πρόκειται να εκπονήσω τη διπλωματική μου εργασία με θέμα: «Διδακτική αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: Μία μελέτη περίπτωσης».

Καθώς τα Σ.Δ.Ε. αποτελούν ένα σημαντικό φορέα της εκπαίδευσης ενηλίκων, επιλέχθηκε η έρευνα να εστιάσει σε αυτόν τον τομέα με τη μορφή της μελέτης περίπτωσης, για να καταγράψει και να αναλύσει τάσεις και όχι να καταλήξει σε γενικεύσιμα συμπεράσματα. Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία και τη σημαντικότητα των Web 2.0 εφαρμογών στη διδασκαλία του γλωσσικού γραμματισμού.

Για τη διερεύνηση του θέματος, δημιουργήθηκε ένα διδακτικό σενάριο που ενσωματώνει Web 2.0 εργαλεία στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού ενώ επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος με την άμεση συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας. Η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των σύντομων συνεντεύξεων που θα ακολουθήσουν και που θα κυμανθούν στο πλαίσιο που ορίζει ο τίτλος της διπλωματικής εργασίας

Η μελέτη εκπονείται με σεβασμό σε όλους τους κανόνες δεοντολογίας της κοινωνικής και εκπαιδευτικής έρευνας και για τη διεξαγωγή της έχει ζητηθεί έγκριση από τη Γ.Γ.Ε.Ε. Κ.&Δ.Β.Μ. Σας ζητώ την άδεια να μαγνητοφωνήσω τις συνεντεύξεις, ώστε να γίνει ακριβής αποτύπωση των απόψεων σας. Οι πληροφορίες που θα δώσετε θα είναι ανώνυμες

και εμπιστευτικές και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης. Επίσης, έχετε τη δυνατότητα να αποχωρήσετε σε οποιοδήποτε σημείο της έρευνας ζητώντας ακόμη και την απομάκρυνση των δεδομένων που προέκυψαν από εσάς. Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας, θα κοινοποιηθούν στο σχολείο σας μετά την ολοκλήρωσής της.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,
Τσακίρη Κυριακή

Παράρτημα Γ: Κλείδα Παρατήρησης

Διδακτικό Δίωρο:	
Γλωσσικές δραστηριότητες	
Ανταπόκριση στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων	
Γραπτή αξιολόγηση	
Χρήση Web 2.0 εργαλείων	
Προσέλκυση ενδιαφέροντος	
Διεύρυνση και αναπαράσταση πληροφοριών	
Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων	
Διερευνητική μάθηση	

Δυσκολίες	
Εκπαιδευόμενοι – Ομάδα	
Κλίμα - Συνεργασία – Αλληλε-πίδραση	

Παράρτημα Δ: Οδηγός Συνέντευξης Ομάδων Εστίασης

Άξονας Ι: Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

α. Άνδρας ☐

β. Γυναίκα ☐

2. Ηλικία

α. 18 – 24 ☐

β. 25 – 31 ☐

γ. 32 – 40 ☐

δ. 41- 50 ☐

ε. >51 ☐

Άξονας ΙΙ: Γνώσεις και εμπειρίες σχετικά με τις Τ.Π.Ε.

3. Χρησιμοποιείτε τον ηλεκτρονικό υπολογιστή στην καθημερινότητα σας;
   - Και αν ναι, για ποιο λόγο και με τι συχνότητα;

4. Έχετε παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο πρόγραμμα ή σεμινάριο σχετικά με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές;

Άξονας ΙΙΙ: Αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού

5. Χρησιμοποιεί η εκπαιδευτικός σας ηλεκτρονικό υπολογιστή όταν διδάσκει;
   - Και αν ναι, ποια μέσα–Web 2.0 εργαλεία χρησιμοποιεί και με τι συχνότητα;
   - Και αν όχι, για ποιο λόγο πιστεύετε;

Άξονας IV: Αξιολόγηση των Web 2.0 εργαλείων που αξιοποιήθηκαν στη διδακτική διαδικασία

6. Σας άρεσε η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού;

7. Ποιο Web 2.0 εργαλείο (ψηφιακός πίνακας, εννοιολογικός χάρτης, εικονική πραγματικότητα) σας άρεσε περισσότερο και γιατί;

8. Ποια είναι τα οφέλη που παρατηρήσατε από τη χρήση των Web 2.0 εφαρμογών:
   α. Έγινε πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον το μάθημα;

   β. Ποια εφαρμογή (ψηφιακός πίνακας, εννοιολογικός χάρτης, εικονική πραγματικότητα) σας άρεσε περισσότερο και γιατί;;

   γ. Συνέβαλαν στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ σας;

   δ. Συνέβαλαν στο να μοιραστείτε δεδομένα με άλλους χρήστες

   ε. Συνέβαλαν στη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση;

9. Αντιμετωπίσατε κάποια δυσκολία κατά τη διάρκεια του μαθήματος;

Παράρτημα Ε: Οδηγός Συνέντευξης Εκπαιδευτικού

Άξονας Ι: Δημογραφικά στοιχεία και εκπαιδευτικό προφίλ

1. Φύλο

   γ. Άνδρας ☐

   δ. Γυναίκα ☐

2. Ηλικία

   α. 22 - 30 ☐

   β. 31 - 40 ☐

   γ. 41 – 50 ☐

   δ. >51 ☐

3. Ποιον γραμματισμό διδάσκετε;

4. Σε ποιο κύκλο σπουδών διδάσκετε;

5. Πόσα χρόνια διδάσκετε στα Σ.Δ.Ε.;

6. Ποιο είναι το επίπεδο σπουδών σας;

7. Έχετε συμμετάσχει σε πρόγραμμα επιμόρφωσης των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Άξονας ΙΙ: Γνώση και αξιοποίηση των Web 2.0 εργαλείων στο μάθημα του γλωσσικού γραμματισμού

8. Γνωρίζετε κάποια Web 2.0 εργαλεάι;
   - Και αν ναι, ποια συγκεκριμένα;

9. Σε τι επίπεδο θα κατατάσσατε τις γνώσεις σας;

10. Θεωρείτε ότι είστε εξοικειωμένη με τα Web 2.0 εργαλεία;

11. Χρησιμοποιείτε Web 2.0 εργαλεία στη διάρκεια του μαθήματος

Άξονας ΙΙΙ: Αξιολόγηση των Web 2.0 εργαλείων που αξιοποιήθηκαν στη διδακτική διαδικασία

12. Ποια είναι τα οφέλη που παρατηρήσατε στους εκπαιδευομένους από τη χρήση των Web 2.0 εργαλείων:

α. Έγινε πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον το μάθημα;

β. Συνέβαλαν στην προώθηση της διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης

γ. Συνέβαλαν στην ομαδοσυνεργατική μάθηση και στην καλύτερη επικοινωνία των εκπαιδευομένων;

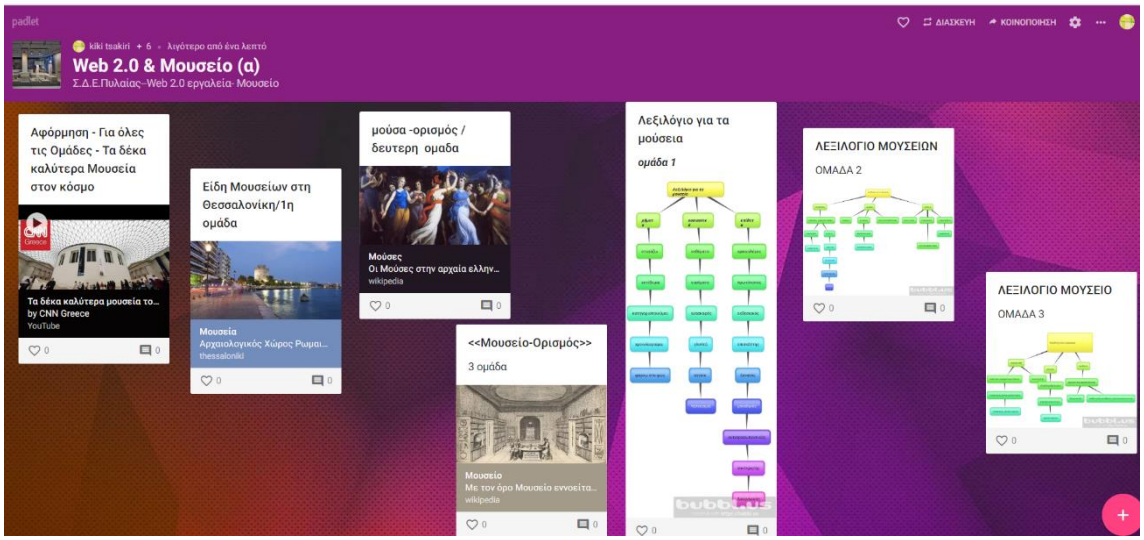
δ. Συνέβαλαν στο να μοιραστούν δεδομένα με άλλους χρήστες;

13. Ποιες δυσκολίες παρατηρήσατε κατά τη διάρκεια υλοποίησης του σεναρίου;

Παράρτημα ΣΤ: Πίνακας Ανακοινώσεων Padlet

Περιλαμβάνει υλικό που ανάρτησαν οι εκπαιδευόμενοι κατά τη διάρκεια υλοποίησης του διδακτικού σεναρίου.

Εικόνα 1: 1ο Φύλλο εργασίας-Δραστηριότητες



Εικόνα 2: 2ο Φύλλο εργασίας-Δραστηριότητες

«*Δηλώνω ρητά και ανεπιφύλακτα ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.*»

Υπογραφή:
Τσακίρη Κυριακή